التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية

رسَالَة قدَّمها

إلى

مجلس كليّة التربية – جامعة القادسية

وَهيَ جزء من مُتَطَلبَات نَيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربويّ

الطالب

حسام حميد عباس

إشراف

الأستاذ الدكتور

علي صكر جابر الخزاعي

١٤٣٨هـ ٢٠١٧ م

((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ))

صدق الله العلي العظيم

(سورة ال عمران ، آية ١٥٩)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(**التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية**) والمقدمة من الطالب(**حسام حميد عباس**) قد جرى تحت إشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية جامعة القادسية –كلية التربية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير أداب في علم النفس التربوي.

الإمضاء:

المشرف: أ.د علي صكر جابر الخزاعي

التاريخ ٣ / ١٠ /٢٠١٦

وبناءً على التوصيات المتوافرة نرشح هذه الرسالة للمناقشة

أ.م. د إحسان حميد عبد
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ ٣ / ١٠ / ٢٠١٦

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية)** التي قدمها الطالب **حسام حميد عباس** إلى قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية/ جامعة القادسية، ، وقد قومتها فأصبحت سليمة من الناحية اللغوية.

الإمضاء:
المقوم اللغوي:أ.م.د.إحسان فؤاد عباس
كلية التربية /جامعة القادسية
التاريخ: ١٠ / ١٠ /٢٠١٦

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة **بـ (التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية)** التي قدمها الطالب **حسام حميد عباس** إلى قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية/ جامعة القادسية، وهي من متطلبات نيل درجة ماجستير في علم النفس التربوي، وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية.

الإمضاء:
الاسم: صفاء عبد الرسول
التاريخ: / /٢٠١٦

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة الموقعين في أدناه، أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (**التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية**)التي تقدم بها الطالب (**حسام حميد عباس**)،وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد ناقشنا الطالب في الرسالة ومحتوياتها ، وفيما له علاقة بها ووجدنا بأنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي بتقدير (جيد جداً).

الإمضاء
أ.د عبد سلام جودت جاسم
رئيساً
٢٠١٧/ ٢/ ٢

الإمضاء
أ.م. د انتصار هاشم مهدي
عضواً
٢٠١٧/ ٢/ ٢

الإمضاء
أ.م. د خالد أبو جاسم عبد عباس
عضواً
٢٠١٧/ ٢/ ٢

الإمضاء
أ. د علي صكر جابر الخزاعي
عضواً ومشرفاً
٢٠١٧/ ٢/ ٢

مصادقة عمادة كلية التربية/جامعة القادسية

أ.د خالد جواد كاظم العادلي
عميد كلية التربية
٢٠١٧/ ٧/ ٩

الإهداء

إلى ....

من رعتني بدفئها وحنانها....

منبع الحنان والعطاء .... أمي (أطال الله بعمرها)

إلى....

النور الذي استجاب للنداء .... أبي (أطال الله في عمره)

إلى ....

قرة عيني وشذا عمري ..... (أخوتي و أخواتي)

إلى ....

كل من علمني حرفاً وملكني عبداً...أساتذتي الأفاضل

وإلى كل من ساعدني.... أهدي جهدي المتواضع.

شكر عرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلقه سيد المرسلين محمد وهو المنتجبين .

أما وقد يسر لي الله إنجاز هذا العمل فإنه لا يسعني الى أن أتقدم بفيض من الشكر والعرفان وخالص الوفاء والتقدير للأستاذ الدكتور علي صكر جابر الخزاعي لتفضله بالإشراف على هذا البحث وعلى ما بذله من مجهود وما أبداه من توجيهات وملاحظات قيمة من أجل إخراج هذه الرسالة مع تشجيعه ودعمه المتواصل لي جزاه الله خير الجزاء، كما أتقدم بجزيل الشكر لكل من أضاء بعلمه عقل غيره فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته تواضع العارفين الى كل من الأستاذ الدكتور هادي كطفان، والأستاذ الدكتور عبد العزيز حيدر الموسوي و الأستاذ الدكتور عباس رمضان رمح جابر فالفضل لهم بعد الله لأكون على ما أنا عليه الآن ولتشجيعهم المتواصل لي طوال سنوات الدراسة الاولية والعليا، كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان لأساتذتي في الدراسات العليا الأستاذ المساعد الدكتور سلام هاشم حافظ والأستاذ المساعد الدكتور علاء أحمد الأستاذ المساعد الدكتور علي شاكر الفتلاوي لما بذلوه من جهود معنا نحن طلبة الدراسات العليا ،كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية وعمادة كلية التربية لما أبداه من جهد في رعاية طلبة الدراسات العليا، وإذ اكان الوفاء يقتضي بأن يرد الفضل الى أهله فأن كلماتي تتسابق وعباراتي تتزاحم لتنظيم عقد الشكر لأقدمه الى شقيقي قيصر حميد عباس لمده لي يد العون دائما ولمساعدته لي برفده لي بالبحوث التي تخص موضوع بحثي وفقه الله وكما أتقدم بالشكر الى الطلبة ممن تم أجراء البحث عليهم وإذا كانت الكلمات قادرة على أن تفي المشاعر حقها فتتزاحم في خاطري كلمات حب وتقدير، وتحية إخلاص ووفاء تحية ملأها كل معاني الاخوة والصداقة أحب أن أهديها الى زملائي في الدراسات العليا لتعاونهم الدائم .كما أشكر كادر مكتبة كلية التربية وأخص بالذكر السيدة (نوال) والسيدة (وفيقة)، وكذلك كادر مكتبة كلية الآداب قسم علم النفس لما أبدوه من تعاون ومساعدة لي ولزملائي .

الباحث

مستخلص البحث

(التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية)

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- *التسويف الأكاديمي لدي طلبة الاعدادية*

٢- *الفروق الاحصائية في التسويف الأكاديمي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) الصف(الرابع،والخامس،والسادس) التخصص (علمي، أنساني) لدى طلبة الاعدادية .*

٣- *الإخفاق المعرفي لدي طلبة الاعدادية .*

٤- *الفروق الاحصائية في الإخفاق المعرفي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي(ذكور، إناث) الصف(الرابع،والخامس،والسادس) التخصص(علمي، أنساني) لدى طلبة الاعدادية .*

٥- *العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدي طلبة الاعدادية.*

وقد اقتصر البحث الحالي على عينة مؤلفة من (٧٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأعدادية من (ذكور، وإناث) والتخصص (العلمي ،والإنساني) والصف (الرابع، والخامس والسادس) للدراسات الصباحية التابعة لمديرية تربية القادسية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٧) وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ، وعلى أساس التوزيع المتناسب ولتحقيق أهداف البحث الحالي اعتمده الباحث على الاتي :

أولاً: بناء مقياس التسويف الأكاديمي اعتماداً على نظرية, (weiner,1979) والمكون من (٣٩) فقرة بصيغته النهائية وقد تم اجراء عمليات التحليل الإحصائي لمقياسي البحث على عينة بلغت (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية وعلى اساس التوزيع المتناسب ، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس التسويف الأكاديمي من صدق وثبات ،اذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) بطريقة اختبار – اعادة اختبار و(٠.٨٧) بمعادلة ألفا كرو نباخ

ثانياً: تبني مقياس الإخفاق المعرفي في ضوء تعريف (Broadbent at.al, 1982)الذي أعده الدوري٢٠١٢، والمكون من (٤٠) فقرة بصورته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات ،إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) بطريقة اختبار – إعادة اختبار (٠,٨٧) بمعادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي.وبعد استكمال إعداد أداتي البحث تم تطبيقهما على عينة البحث النهائية ٧٠٠ من ***طلبة المرحلة الاعدادية التابعة*** *لمديرية تربية القادسية للدراسات الصباحية للعام الدراسي(٢٠١٥-٢٠١٧) وقد أستعين بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) في معالجة البيانات*

وقد توصل البحث الحالي الى النتائج الآتية :

1- إن طلبة الاعدادية ليس لديهم تسويف أكاديمي دال إحصائياً .

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي إذ يكون عند الذكور أكثر من الإناث ،وعند طلبة الرابع أكثر تسويف أكاديمي من طلبة الخامس والسادس ،بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (العلمي والإنساني)

٣ -إن طلبة الاعدادية ليس لديهم إخفاق معرفي دالياً إحصائياً .

٤ - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي إذ يكون الذكور أكثر من الإناث ، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف (الرابع ، الخامس ، السادس) والتخصص (العلمي- والإنساني)

٥- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
أية قرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	ه
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وعرفان	ح
مستخلص البحث	ط-ي
ثبت المحتويات	ك-ل-م
ثبت الجداول	ن-س
ثبت المخططات	س
ثبت الأشكال	ع-ف
ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول: التعريف بالبحث	٢-١٧
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٤
أهداف البحث	١٥
حدود البحث	١٥
تحديد المصطلحات	١٥

الفصل الثاني: الإطار النظري	١٩-٧٣
أولاً: التسويف الاكاديمي	١٩
مقدمة	١٩
أنواع المسوفين	٢١
خصائص المسوفين	٢٢
أسباب التسويف الأكاديمي	٢٤
آراء بعض المنظرين	٢٥
النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي	٢٨
نظرية التحليل النفسي	٢٨
نظرية الفعالية الذاتية	٢٩
نظرية العزو	٣١
نظرية العلاج العقلاني الانفعالي	٣٧
نظرية التحفيز الوقتي	٤٠
مناقشة النظريات التي تناولت التسويف الأكاديمي	٤٤
ثانياً : الإخفاق المعرفي	٤٥
مقدمة	٤٥
الإخفاق المعرفي والعمليات المعرفية	٤٧
النظريات المفسرة للأخفاف المعرفي	٥٤
نظرية برود بنت	٥٤
نظرية معالجة المعلومات	٥٩
نظرية الضعاف لترسمان	٦٦

مناقشة النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي	٧١
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	**٧٥-١١٢**
أولا: منهجية البحث	٧٥
ثانيا: مجتمع البحث	٧٥
ثالثاً: عينة البحث	٧٧
رابعاً: أداتا البحث	٧٨
خامساً :ً المؤشرات الاحصائية لمقياسي البحث (التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي	١٠٨
سادساً: التطبيق النهائي	١١٠
سابعاً: الوسائل الإحصائية	١١١
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	**١١٣-١٢٦**
أولاً: نتائج الدراسة الحالية	١١٣
ثانياً: الاستنتاجات	١٢٤
ثالثاً: التوصيات	١٢٥
رابعاً: المقترحات	١٢٦
المصادر	
المصادر العربية	١٢٨ -١٣٦
المصادر الاجنبية	١٣٧-١٤٩

ثبت الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث موزعاً بحسب المدارس والنوع الاجتماعي والصف	٧٦
٢	عينة البحث موزعه حسب المدرسة والصف والنوع الاجتماعي والتخصص	٧٧-٧٨
٣	قيمة مربع كأي لآراء المحكمين على صلاحية مقياس التسويف الأكاديمي	٨١-٨٢
٤	الفقرات التي عدلت في ضوء آراء المحكمين لمقياس التسويف الأكاديمي	٨٢-٨٣
٥	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	٨٤
٦	عينة التحليل الاحصائي	٨٥
٧	القوة التمييزية لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	٨٧-٨٩
٨	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي	٩٠
٩	معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه	٩١-٩٢
١٠	معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس	٩٢
١١	توزيع أفراد عينة الثبات بحسب المدرسة والنوع والتخصص	٩٥
١٢	قيمة كا٢ لآراء المحكمين على صلاحية مقياس الإخفاق المعرفي	٩٨-٩٩
١٣	القوة التميزية لفقرات مقياس الإخفاق المعرفي	١٠١-١٠٢
١٤	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفي	١٠٣-١٠٤
١٥	معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه لمقياس الإخفاق المعرفي	١٠٥
١٦	علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس	١٠٥
١٧	المؤشرات الإحصائية لمقياسين	١٠٨-١٠٩
١٨	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي	١١٣
١٩	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي ،والتخصص الدراسي ،النوع الاجتماعي	١١٤
٢٠	قيمة LSD لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي	١١٦

	(ذكور – إناث) والصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)	
٢١	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفي	١١٩
	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الإخفاق المعرفي لدىطلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات: النوع والتخصص والصفوف الدراسية	١٢٠

ثبت المخططات

ت	عنوان المخطط	الصفحة
١	أنماط العزو السببي التي طورها واينر بناء على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم	٣٣

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	تفسير هايدر لحدوث سلوك	٣٣
٢	الية عزو الطلبة للأحداث	٣٦
٣	العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف حسب رأي استيل	٤٣
٤	مراحل نموذج برود بينت	٥٦
٥	نموذج الميكانيكي للانتباه ل برود بنت	٥٧
٦	نموذج المصفاة الانتقائي لـ (برود بنت) كما تتفق علية النظريات الحديثة	٥٨

	التي تناولت أنموذج برود بنت	
٧	مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات	٦٣
٨	تصور الاضعاف لترسيمان	٦٩
٩	درجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي لعينة البحث ٧٠٠	١٠٩
١٠	درجات الطلبة على مقياس الإخفاق المعرفي لعينة البحث ٧٠٠	١١٠
١١	متوسط درجات الذكور والإناث من طلبة الإعدادية على مقياس التسويف الأكاديمي	١١٥
١٢	متوسط درجات طلبة الإعدادية على مقياس التسويف الأكاديمي حسب الصف الدراسي	١١٧
١٣	متوسط درجات الذكور والإناث من طلبة الإعدادية على مقياس الإخفاق المعرفي	١٢١
١٤	العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والتسويف الأكاديمي	١٢٣

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٥٢
٢	أسماء السادة المحكمين على مقياسي البحث	١٥٣-١٥٤
٣	استبانة آراء الخبراء في صلاحية مقياس التسويف الأكاديمي	١٥٥-١٥٨
٤	مقياس التسويف الأكاديمي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي.	١٥٩-١٦١
٥	مقياس التسويف الأكاديمي بصورته النهائية	١٦٢ -١٦٤
٦	استبانة آراء الخبراء في صلاحية مقياس الإخفاق المعرفي	١٦٥-١٦٧
٧	مقياس الإخفاق المعرفي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي	١٦٨-١٧٠
٨	مقياس الإخفاق المعرفي بصورته النهائية	١٧١-١٧٣

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث.
- أهداف البحث.
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث

يعد سلوك التسويف من الامور غير الواضحة فبعض الطلبة يقولون انهم لا يقومون بهذا السلوك غير انهم يسلكونه سواء كان ذلك في عدم تنظيم الوقت وبرمجته بصورة صحيحة ومنظمة او عدم انجاز المهام المطلوبة في وقتها وان هذا التأجيل من الامور التي تثبط الهمة وتعرقل المهام الاكاديمية ومن مظاهره هو عدم الرغبة في انجاز المهام الاكاديمية او عدم وجود العزم الصادق على البدء او الانشغال عن البدء في المهام الاكاديمية بأعمال اخرى او عدم درج هذه الاعمال ضمن الخطة الموضوعة لإنجازها (الجعيد ، ١٩٩٩ :١٦-١٧).

والباحث من خلال معايشته للطلبة لاحظ أنهم يميلون الى عدم تقديم الواجبات في مواعيدها وتأجيل الامتحانات والتأخر المتكرر والمقصود من حضور الدرس مما يؤكد التأثير السلبي لسلوك التسويف الأكاديمي عند الطلبة علي تحصيلهم الدراسي وجاءت دراسة(Solomon&Rethblum,1994) بنتائجها الى ان ٤٦% من الطلبة لديهم تسويف دائم او شبه دائم للامتحان و ٢% من الطلبة يؤجلون في الاعمال الدراسية بصفة عامة .(Solomon & Rotbblum , 1994:508)

كما اكدت دراسات متنوعة على انَّ الطلبة الذين لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين ويظهرون ضعفاً في انجازهم الاكاديمي ومنها دراسة توكمان(Tuckmon,2002) أذ توصلت الى ان مرتفعي التسويف الاكاديمي كانت درجات تحصيلهم منخفضة بصورة دالة عن متوسطي ومنخفضي التسويف الاكاديمي (Tuckmon,2002:43) .

وربما ينعكس هذا التأثير السلبي على تعزيز شعور الطلبة بالإخفاق المعرفي وهو بدوره ينسحب سلباً على الفرد اذ ان الإخفاق المعرفي قد يجعل الطلبة غير متمكنين من أيجاد علاقات متواصلة مع مع مدرسيهم بل ان ذلك قد يولد حساسية مع زملائه وقد يتعدى الى اكثر من ذلك مما يضعف ثقة الطالب لنفسه وربما تؤدي الى اضطرابات سيكولوجية حادة لدى التلميذ الذي يشعر من قصور الفهم والتذكر بهذا القصور يدفعهم الى التهيج

العصبي والذي يؤدي بدوره الى التمرد على البيئة التي يعيش فيها فقد اظهرت دراسة (Tuma & Angelhs, 2000)

ان الافراد الذين يعانون من الاخفاق المعرفي لديهم نقص او فقدان لوظيفة واحدة او اكثر من الوظائف الادراكية ، وربما يؤدِّي الاخفاق المعرفي لديهم الى انحراف محدد وملاَحظ في اختبار القدرة العقلية العامة (Tuma&Angelhs2000:721-31).وتتضمن الوظائف الادراكية الانتباه والتركيز التمييز، التذكر ، التعلم وحل المشكلات ، القدرة الخاصة بالآثار الحركية للعمليات العقلية وغيرها (Robinson& Riley , 1999 : 291).

وتعزز شعور الباحث بالمشكلة من خلال أحدى الندوات التربوية التي عقدتها مديرية تربية القادسية التي طرقت فيها بعض الموضوعات المتعلقة بشكوى المدرسين الى ميل عدد من الطلبة نحو تسويف انجاز اعمالهم الدراسية الى وقت اخر وان هذا الميل يؤثر سلباً في صحتهم الجسمية والنفسية وفي ادائهم ومستقبلهم المهني والاجتماعي لذا شعر الباحث ان سلوك التسويف الاكاديمي يشكل مشكلةً تربويةً ونفسيةً تتطلب اجراء اكثر من دراسة علمية لتغطية القصور ومعالجة التسويف الاكاديمي والمساهمة في تقليص العوامل المسببة لرسوب وانخفاض مستوى التحصيل لطلبة المرحلة الأعدادية .

واستناداً الى ما تقدم يفترض الباحث ان التسويف الاكاديمي اذا ما بلغ درجة عالية من الشدة يمكن ان يتداخل مع الاحكام المعرفية للفرد مما يجعله عرضة لارتكاب العديد من الاخفاقات المعرفية ولغرض بلورة هذا الأفتراض جاز للباحث أن يضع مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الأتي .هو ما قوه واتجاه العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدى طلبة الأعدادية؟

اهمية البحث

يعد التسويف الأكاديمي أحد أهم الظواهر التي تواجه الطلبة ولاسيما في المرحلة الأعدادية، كونها تتوسط مرحلة المراهقة، وتتسم هذه المرحلة بتعرض الطالب لبعض التغيرات في مختلف جوانب الشخصية الانفعالية والسلوكية والمعرفية والتي يرجعها البعض الى التذبذب في بعض القيم وتأثر الفرد بسلوكيات الأخرين ومنها سلوك التسويف (الجعيد،١٩٩٩ :١٧).

إذ ان حياة المراهق أشبه ما تكون بعنق الزجاجة فمن يمر منها بسلام عادة ما يستطيع أن يواجه أعباء حياته التعليمية والمهنية والاجتماعية (الكعبي، ٢٠٠٨: ٤).

على خلاف ذلك تكون حياته مليئة بالغموض والصراعات والتناقضات جراء التغيرات الفسيولوجية النفسية والمعرفية مما يحدث إرباكاً للمراهق والذي تظهر في تفكيره وسلوكه (الحاجي، ٢٠٠٧: ٣٥).

فتتشكل لديه تصورات وأفكار سلبية عن ذاته ومن ثم تصبح استجابته للمواقف المستقبلية لا تتوافق مع إمكانياته أو النتائج المرغوبة فيها .والذي يؤدِّي به الى التسويف علي المستوي الانفعالي للفرد الذي يظهر في صورة الاحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات أو المستوي المعرفي الادراكي من خلال الافكار والتصورات التي يمتلكها الفرد التي تؤدِّي الى نقص الانسجام ما بين العمليات المعرفية كالانتباه والتفكير والادراك في اداء مهمة معينة او على المستوي السلوكي التي تبدو عبر الافعال السلوكية والعملية التي يعتمدها الطالب في المماطلة في انجاز المهام الدراسية وتأجيلها، وهذا بدوره يؤدِّي الى تأخير الفرد في تحقيق أهدافة (Holmes:2002,62).

وهذا ما أوضحه Seligman انه للاقتران بين استجابات الفرد للمواقف الضاغطة والنتائج المرغوبة فيها، فيتعلم الاستسلام وانخفاض الدافعية ثم يتشكل لدية توقع يؤثر في استجاباته للمواقف اللاحقة والذي يخلق مشاعر اليأس وتدني تقدير الذات لدية (Lauren, at al , 1984 :681) .

وفي هذا الصدد يشير (Kevin,2004) الى انه لربما يتعزز لدي المراهق اعتقاد بعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة في المستقبل ولاسيما عندما يقف أمام عائق من مثل مذاكرة مادة دراسية صعبة واتمام متطلباتها ويتبدى لديه سلوك التأجيل (Kevin&Nirbhay,2004: 172).

ويشير (ابوغزال،٢٠١٣) الى ان أكثر النظريات فسرت التسويف بوصفه ستراتيجية تستعمل حمايةً ضد الشعور المتدني بتقدير الذات واحترامها، فالأفراد الذين يتدنى لديهم مستوى الشعور باحترام الذات self – respect يتيح لهم التسويف بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (أبوغزال، ٢٠١٣: ٢٣٠).

وقد أوضح كل من ألس ونوس (Ellis & Knaus , 1977) أن التسويف اضطراب انفعالي يحدث نتيجة المعتقدات غير المنطقية، إذ أن أحدى هذه المعتقدات التي يؤمن بها الفرد من الممكن ان ينتج عنها سلوك التسويف "أنني يجب أن أقدم أداء جيداً، لأثبت أنني شخص له قيمة" وعندما يفشل الطالب في ان يقدم اداءً جيداً فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدِّي الى أن يفقد الفرد تقديره لذاته ويظهر استجابة التسويف او التأجيل في انجاز المهام المكلف بها، وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في مدينة نيوجرسي بالولايات المتحدة الاميركية والتي استنتجت ان ما نسبته (٨٠-٩٥%) من الطلبة يميلون الى التسويف في انجاز الواجبات المطلوبة منهم في وقتها المحدد (Ellis & Knaus,1977:31) .

ومع ذلك فإنه أحياناً ليس كل السلوكيات التسويفية مؤذية وذات نتائج سلبية إذ تتحدد القيمة الذاتية للمؤجل من خلال المهمات التي تم إكمالها (Ferrari,1991:75).

وعليه قد يتضمن السلوك التسويفي شكلين: المسوفين السلبيين (passive procrastinators) وهم مسوفون تقليديون يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة، بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار العمل في حينه، وعلى العكس من ذلك المسوفون الفعالون (Active procrastinator) وهم الذين يتخذون قرارات تأجيليه مقصودة،

ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت وهم قادرون على أنجاز مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية (Chu& Choi,2005:254-264).

وهذا ما أشارت اليه دراسة سو (2013) التي استهدفت تعرف العلاقة ما بين التسويف (الفعال والسلبي) والدافعية الأكاديمية. اذ اشارت نتائجها إلى أن ارتفاع مستوى التسويف وانخفاض كلا من التنظيم الخارجي والدوافع الذاتية يزيد من التسويف الفعال والتسويف السلبي (Seo, 2013:646).

ويميز فراري (Ferrari،2000) ما بين ثلاثة انماط من المسوفين وهم كل من المسوف الاستشاري (Aduisory) وهو الذي يحصل على الاثارة بتغلبه على المواعيد الاخيرة ،والمسوف المتجنب (Avoider) وهو الذي يؤجل انجاز الاشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، وأخيراً المسوف القراري (Decisional) وهو الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة (ابو غزال، ٢٠١٣: ٢٩٩-٢٣٠).

وكذلك أشار فالادز(valdez, 2006) الى انه يوجد ثلاثة أنماط للطلبة وهم اللامباليون (Unconcerned)، والموجهون نحو الهدف (Target-oriented) والمتحمسون (passionate). وأشار إلى أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، وان تطلب ذلك الغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات ،وعدم المذاكرة بشكل جيد ،واهمال ادارة الوقت بكفاية. وأكد ان الطلبة اللامبالون يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي ،في حين ان الطلبة المتحمسون واقرانهم الموجهون نحو الهدف يظهرون مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي (أبو غزال، ٢٠١٣ :٢٣١-٢٣٢).

غير أن بعض علماء النفس يرون أن الطلبة قد يَلْجَأون. الى التسويف تجنباً لمشاعر القلق الذي يرافقهم عند اتخاذ القرار وأن هذا القلق ينشأ عن الصراع النفسي الذين يشعرون به في بعض المواقف التي تتطلب السرعة الذاتية عنده اتخاذ القرار أو جمع المعلومات خلال حقبة زمنية محددة (Brvk ,2008:43).

وقد اشارت نتائج دراسة (Effert, Ferrari , 1989) الى ان الطلبة الذين لديهم تأجيل يتعلق بأتخاذ القرارات يكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضاً ويعيشون في صراع نفسي مما ينتج عنه سوء توافق سيء. للتعامل مع هذه الصراعات وهذا ما يدفع المؤجلين للتفكير عن البدائل المتعارضة للتخلص من المواجهات المجهد (Effert,Ferrari,1989: 151-152).

وفي نفس الصدد فقد خلصت دراسة كلٍّ من (Day &Sullivan ,2005) الى ان الطلبة الذين يتصفون بمستوى عال من التسويف يبالغون في تقدير الوقت الضروري لاكمال المهمة بنسبة ٥٠% ١ بالطلبة الذين يؤجلون في أنجاز الواجبات المطلوبة منهم في وقتها المحدد (Day& Sullivan,2005:122) .

وفي السياق نفسه فقد أكدت دراسات عدة على أن أحد مصادر التسويف الأكاديمي هو سوء ادارة الوقت أي أن الطلبة الذين يسيئون إدارة وقتهم سيؤدي بهم ذلك الى سلوك التسويف بدرجة كبيرة وهذا ما أبرزتها دراسة كلٍّ من(Effert, Ferrar ,1995)، وأن التسويف الأكاديمي يحصل نتيجة ضعف قدرة الفرد في أدارة وقته وتنظيمه بصورة عملية (Diaz, at.al ,2008:554).

وأشار(Aviely ,2002) الى أن أغلب الطلبة يميلون الى التسويف في أنجاز المهام التي يكلفون بها إلى اللحظات الأخيرة من المهمة ولديهم صعوبات في تقدير مصيرهم وتحديد المواعيد النهائية(Ariely ,2002:219).

ويرى كُلٌّ من (Burk & Yuen) ان السبب في لجوء الطلبة إلى التسويف هو الهروب من الالتزام بالوقت المحدد٠وان كثيراً ما نجد المؤجل في خوف وإشفاق من اسقاط حكم الاخرين عليه عبر عملية النقد الذاتي فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، وكذلك يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً من أجل الوصول الى النجاح. وينعكس هذا الشك عليه ويصاب بحالة الخوف من الفشل (Burk&Yuen,1983:11).

ويشير (Havel , 1993) الى انه يمكن القول بأن التسويف الأكاديمي ظاهره شائعة بين الذكور والإناث ألا أن هناك من يرى أن الذكور أكثر من الإناث شيوعاً في سلوك التسويف بينما يرى بعضهم الاخر ان الاناث اكثر شيوعاً من الذكور (Havel , 1993 :10-11)

وهذا ما تشير إليه كل من دراسة (Ozerb, ferrari , 2009) عن استكشاف التسويف الأكاديمي بين الطلبة الاتراك بحسب النوع الاجتماعي فقد اظهرت نتائج الدراسة ان الذكور اكثر من الاناث في التأجيل للمهام الاكاديمية ويرجح السبب الى التمرد الشخصي وتأجيل الاناث يرجح السبب الى القلق والخوف من الفشل لذا يجب مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين (Ozerb&ferrari , 2009 : 241).

بينما اظهرت نتائج دراسة سيرين انه لا توجد هناك فروق بين الذكور والاناث في سلوك التأجيل الاكاديمي على حد سواء (Sirin, 2011 : 453-454).

وفيما اوضحت دراسة ويلسن ان التسويف الاكاديمي يكون عند الاناث اكثر من الذكور (Wilson , 2012 :214).

في بيان العلاقة بين الكمالية غير السوية وسلوك التسويف الأكاديمي. حيث توصلت دراسة(Kagan,et at, 2010) إلى ان سلوك التسويف الاكاديمي ينتج من خلال الكمالية (Kagan,et at 2010: 212).

وقد أوضح (Brobst,. 2011) ان التسويف الاكاديمي يرتبط بخصائص مختلفة من الكمالية فالمسوفون الاكاديميون يهتمون بالقيم التي يضعها الاخرون لهم وكذلك يهتمون بكيفية تقييم الاخرين لهذه القيم (Brobst, 2011:12).

كما أجرى جديدي وآخرون دراسة (2011) توصلت إلى ان الطلبة الذين لديهم درجات مرتفعة من الكمالية يكون لديهم تسويف اكاديمي مرتفع وأن الكمالية تحافظ على بقاء التسويف الأكاديمي (Jadid,at. al, 2011:534).

بينما أظهرت نتائج دراسة (Cao,2012) أن الدافعية المنخفضة لدى الطلبة والكمالية والضبط الخارجي لهما تأثير ايجابي في تأجيل المهام الدراسية الى وقت اخر (Cao, 2012 :41).

لذا يرى جديدي أن هذه العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكمالية تؤدي إلى تشكيل سلوكيات تؤثر بشكل سلبي على تحصيل الأكاديمي للطلبة (Jadid,at.al,2011:531) .

عموماً فقد برهنت الدراسات والبحوث النفسية على أن هذه السلوكيات غير الصحيحة التي يمارسها الطلبة أثناء الدراسة تعد عاملاً حاسماً في تهديد سير العملية التعليمية بشكل امثل وفي شخصيات الطلبة ورفاهيتهم النفسية وانجازهم الاكاديمي وتكيفهم المدرسي بشكل عام وقد يؤدي بهم الى الاتكالية والكسل ومن ثم الفشل الدراسي (الزهراني، ٢٠١٠: ٥- ٦).

وعلى هذا تكمن أبعاد أهمية البحث الحالي من خلال التصدي للسلوكيات غير المرغوبة أو الشائعة بين أوساط المجتمع الطلابي وما تبرزه دور المدرسة من خلال ما تقدمه من برامج تربوية وإرشادية للحد من ظاهرة التسويف الأكاديمي ومعالجة مشكلات الطلبة وتعديل سلوكهم وفق اساليب علمية وتقنية تعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتوافقهم مع بيئتهم لضمان تسيير العملية التعليمية بشكل امثل (الدوسري، ١٩٨٥: ٢٦).

وهذا يظهر من خلال تمسك الطلبة بالسلوك السوي واستثمارهم للوقت الذي سيمكنهم من القيام بجميع الواجبات الدراسية المكلفون بها وفي اقصر وقت وبأقل جهد كما يرفع من مستوى كفاية انجازاهم ويعزز شخصية الفرد ويكللها بالنجاح في المواقف الدراسية (الشرقاوي، ب ت: ٢٥٩) .

وهذا ما أشار إليه ميلغرام (1992) بأنَّ الطلبة الذين لا يتصفون بالتسويف غالباً ما يكونوا مثابرين ولديهم رغبة قوية في التقدم العلمي والنجاح وارتفاع مستوى الطموح (Stell ,at.al, 2001:66).

وعليه فإن ترك العنان لمثل تلك السلوكيات بأن تزداد طوعاً أو كرهاً يؤدي الى تحويلها الى نمط من الحياة تشعر به لتحويلها الى عادة إلا انها عادة سلبية لا تؤدي إلا لمزيد من الضغوط والمشكلات والصعوبات التي تؤثر في المنظومة المعرفية للمراهقين والأمر الذي يقودهم إلى ارتكاب الكثير من الأخطاء المعرفية التي تعبر بشكل فعلي عن مشاكل في الانتباه والتركيز والذاكرة والتي تؤدي الي الإخفاق المعرفي (Macpueen.et,al،2002: 251-258).

وقد نال متغير الإخفاق المعرفي حيزاً كبيراً في اهتمامات الباحثين بوصفه قوة كامنة يتسبب بالكثير من حالات سوء التوافق الحياتي في كثير من مجالات الحياة المهنية والاجتماعية والأكاديمية وغيرها. أذ يربط الباحثون بين مفهوم الإخفاق المعرفي في مرحلة المراهقة وبين العمليات العقلية وما لها من تأثير على تحصيلهم الأكاديمي الذي لا بد من النظر إليها بأهمية والتعامل معها بحرص ولاسيما أن التحصيل الدراسي لدى الطلبة يشكل محور الاهتمام في تشكيل مستقبلهم.

فهذه المرحلة أكثر ما تتبلور فيها الاتجاهات العقلية والخلقية والاجتماعية ويتحدد فيها مستقبل الفرد إلى حد كبير مما يعطي إليه قدراً من الأهمية بدرجة كبيرة عما تحدث فيها من التنوع والتمايز في القدرة العقلية والتنوع هنا تنوع بين المراهقين في أساليب ادائهم العقلي من حيث الشكل والموضوع (الكعبي،٢٠٠٧ :٤) .

وفي هذا الصدد لربما يصل المراهق الى أعلى مستويات معالجة المعلومات تعقيداً إذ أشار برود بنت (Broadbent,1982) الى أن الإخفاق المعرفي يعمل كمؤثر سلبي على قدرة الفرد عند معالجة المعلومات وإنَّ هذا يؤثر بدوره على أداء الفرد للمهمة (Broadbent at.al,1982:1 – 16).

ويذكر (Wilson , 1988) أن الفرد عندَ معالجته للمعلومات قد يجد نفسه لا يتذكر ما يتوجب عليه فعله من قراءة ذلك الشيء أي ان فشل الفرد في تذكر المادة الدراسية واستيعابها يؤدي الى انخفاض مستوى الاداء في الامتحانات ثُمَّ الى الشعور

باليأس والاحباط والضعف وفقدان القدرة على التفكير الواضح وتدني التحصيل مع انهم لا ينقصهم الذكاء ولا يعانون من تدني مستوى القدرة العقلية لديهم ولكنهم يعانون من الشعور بالقلق والخوف من تكرار الفشل (Wilson ,1988:323) .

وفي السياق نفسه ورد في دراسة (Mathews,at.al, 1988) أن هناك علاقة بين الاخفاق المعرفي وأداء الطالب في الامتحان وتأثيره على المستوى الدراسي للطلبة اذ بينت الدراسة علاقة الإخفاق المعرفي وأداء الطالب في الامتحان حيث كلما زادت درجات الاخفاق المعرفي انخفض مستوى الاداء في الامتحان (Mathews& Wells,1988:123-132).

كما تشير دراسة نتائج ريسون (Reason , 1988) على ان ضغوط الحياة ذات تأثير كبير على حدوث الاخفاق المعرفي لدى الطلبة الأمر الذي يؤثر بدوره على مدى استيعاب الطلبة وانتباههم للمادة المتعلمة ، اذا أفرزت تلك النتائج ان الطلبة من ذوي الدرجات العالية في التعرض لضغوط الحياة تظهر لديهم تكرارات تشير في حدوث الاخفاق المعرفي المصحوبة بظهور اعراض التوتر العصبي وعجزهم عن تبني استراتيجيات التكيف الفعال وشرود الذهن (Reson , 1988: 405-421).

وكذلك قد وجد روبرتسون (Robertson – 1997) ان الاخفاق المعرفي يرتبط بنوع المهام المتعددة التي يؤديها الفرد فضلاً عن مستوى القلق ومشاعر الضيق (Robertson,at.al,1997:7) .

ونظراً لأهمية مرحلة المراهقة يذكر كل من(أحمد وملكاوي،1992) تزداد قدرة المراهق على أداء العمليات العقلية العليا التي من المفترض أن تقربه من تحقيق أهدافه في اجتياز مرحلة الدراسة الاعدادية قد يتأثر سلباً في الإخفاق المعرفي الذي ربما يكون عائقاً أساسياً أمامه في تحقيق أهدافه من التفوق والنجاح (أحمد وملكاوي،1992: 13) .

ويمكن القول إنَّ الإخفاق المعرفي ينتج من خلل أو قصور في عمل القدرات العقلية والمعرفية التي تشمل الانتباه والأدراك والتذكر وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى ويظهر صداه في ضعف القدرة على التعلم (Davidoph,1976:125).

أجمعت الدراسات أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الانتباه والاخفاق المعرفي أي ان الطلبة الذين يعانون من ضعف في الانتباه يكونون عاجزين عن استقبال مثيرات البيئة وبطبيعة

الحال يؤدي ذلك الى ضعف في عملية الادراك وقصوراً في تعرف المثيرات والتمييز بينها ومن ثم هم غير قادرين على تفسيرها وادراكها (محمد ، ٢٠٠٦ : ٣).

وبالإضافة الى تأثير الانتباه هناك تأثير الأدراك وترى (Yamanaka,2003) أن الخلل في عمليتي الانتباه والادراك الذي يعد مسؤولاً عن الاضطرابات الانفعالية لربما يقود الى الإخفاق المعرفي كونه يحدث عندما يكون الذهن منشغلاً ومتشتتاً ومصحوباً بضعف التركيز وفضلاً عن ذلك فأنها قد أكدت على وجود علاقة بين الإخفاق المعرفي والحالية المزاجية المكتئبة للفرد(Yamanaka,2003:153) .

وفي هذا الصدد وما له من علاقه بالإخفاق المعرفي وعمليتي الانتباه والادراك بوصفه نتيجة للخلل في هاتين العمليتين العقليتين فإن (النعيمي،٢٠٠٧) يرى أن عمليتي الانتباه الادراك ما هما ألا نشاطين متحدين يعبرا عن وجهة سلوك الفرد نحو البيئة التي تحيط به مجتمعة معاً وعليهما ترتكز جميع العمليات الذهنية وكافة الأنشطة الجسمية ،وأشكال السلوكات المتنوعة في المواقف الخبرأتيه–الأجتماعية فعلى سبيل المثال أنه من دون تحسس المواقف بمنبهات مختلفة فلن يستطيع الفرد الانتباه وأدراك الموقف ومن ثم الاستجابة الفعالة له ، ومن دون عملية الانتباه التي تلي الاحساس وانتقائه للمثير فأنه يعزل عن جملة المنبهات الصاعدة الى المنظومة الدماغية واستثارة مركز الوعي التخصصي فيها ،وعلاوةً على ذلك فأن الدور الذي تؤديه عمليات الادراك حسيًا كان ام معرفياً لن يتمكن الفرد من أن يخفي ما جاءت به أنماط التعليمات من مؤشرات ومعاني ورموز ،وأحداث متعلقة بالمثير ومن هنا فأن عمليتي الانتباه والادراك السليمتين والملتصقتين معاً تعدان أساسيات التمثيل المعرفي للأحداث البيئية المحيطة (النعيمي ، ٢٠٠٧ : ٦) .

وفي السياق نفسه فإن الإخفاق المعرفي بوصفه مرتبطاً بالخلل في عمليات ،الانتباه والادراك، والتذكر، ومعالجة المعلومات ، فإن (العتوم، ٢٠٠٤) يرى في هذا الصدد ان هناك الكثير من المؤشرات لدى معظم المتعلمين بأنهم لا يتذمرون من وجود صعوبات في عملية التعلم بقدر ما يتذمرون ويعانون من صعوبات في عملية التذكر واسترجاع المعلومات، اذ تؤكد وجهة النظر الحديثة لتفسير عامل النسيان على ان المعلومات لا تختفي من الذاكرة الا أننا نفشل في استرجاعها أو التعرف عليها وان

قدرتنا على تذكر المعلومات السابقة تعود الى عوامل الفشل في ترميزها أو عدم دقة تخزينها ، والأحداث التي ستجري خلال المعالجة المعرفية لها وانخفاض درجة الانتباه والاهتمام الذي يبديه الفرد خلال المعالجة (العتوم ،٢٠٠٤:١٣٧-١٣٨).

وتبرز اهمية البحث الحالي من خلال أنشطة الدعم التربوي وما تعتمده من وسائل وتقنيات التي تكون الاكثر ملائمة وشيوعاً في نطاق الفهم وتطوير المهارات بين فئات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وفي جميع مراحل التعليم واطواره بهدف تمكنهم من معرفة قدراتهم وخاصةً المعرفية منها والمتمثلة بقوة وأساليب معالجة المعلومات تحدد السبل الكفيلة لاستثمار طاقاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة بدل وقوعهم في الإخفاق المعرفي.

لذلك لابد من توفير فرص اعدادهم بشكل جيد وابراز قدراتهم الحقيقية وتقليص التباعد بينهم وتلافي ما قد يعترض بعضهم من مشكلات بعّدها عائقاً اساسياً امام سير عملية التعليم سيراً طبيعياً لتساعدهم في الحد من ظاهرة الإخفاق المعرفي (محمد ، ١٨:١٩٩٨) .

وهذا ما ذهب إليه (Dewitte , 2002) بأنَّ الحد من ظاهرة الاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية بمثابة تحدي كبير نحو دفع عجلة العملية الاكاديمية نحو الامام ونجاحها، ونحو صقل شخصية الطلبة بأن تكون لديهم القدرة على ضبط الذات وتأدية الواجبات في وقتها المناسب، وتعاظم القدرة لديهم على تنظيم المهام بشكل منهجي ومنظم (Dewitte , 2002:110).

ونظراً لما يتصف به سلوك التسويف من سلبيات تستدعي الباحثين والمتخصصين الى تقليل اثاره النفسية على الافراد لذا تعد هذه الدراسة اثارة النفسية المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية خطوة جديرة بالاهتمام من جانبين.

أولاً: الجانب النظري :

١-تشخيص التسويف الأكاديمي عند طلبة الأعدادية .

٢-الحاجة الى دراسة الاخفاق المعرفي ومدى وجود المشكلة في الوسط الطلابي للتعرف على الاخطاء التي تحدث في سياق عملية معالجة المعلومات لدى الطالب مما يؤثر بشكل او بآخر في اداء الطالب وتصرفاته .

٣-زيادة رصيد المعرفة العلمية وتوسيعها والاستفادة منها في اختزال التسويف الاكاديمي والاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وهذا ما اعطى للباحث مبرراً نظرياً لدراسة هذه الظاهرة.

٤- اهمية افراد عينة البحث وهم طلبة الاعدادية والمرحلة النمائية (مرحلة المراهقة) التي تجري عليها الدراسة الحالية ، وما يعترض له الطلبة خلالها من الضغوط بسبب المتطلبات الدراسية التي قد تسهم في التسويف الاكاديمي أو الإخفاق المعرفي لديهم.

٥-تقديم ادلة جديدة حول مدى تأثر ظاهرتي التسويف الاكاديمي والاخفاق المعرفي بمتغيرات جديدة كمتغيرات الدراسة .

٦-يمكن للدراسة الحالية ان تشكل منطلقاً لدراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون في ضوء متغيرات جديدة .

٧-أهمية فهم ومعرفة الفروق بين الطلاب في ممارسة سلوك التسويف والاخفاق المعرفي في المرحلة الاعدادية .

اما من الجانب التطبيقي :

١-يعد هذا البحث محاولة علمية لتقديم بيانات وتوظيفها في المؤسسات التربوية للكشف عن ظاهرة التسويف والاخفاق المعرفي ووضع البرامج التوجيهية مستقبلاً للحد من هاتين الظاهرتين والتصدي للإخفاق المعرفي.

٢-يزيد من اهمية هذه الدراسة انها تجرى في البيئة العراقية وبالتحديد طلبة الاعدادية من اجل التصدي للسلوكيات غير المرغوبة والشائعة بين الطلبة من خلال استخدام اساليب

وطرائق عرض معلومات تتناسب مع امكانياتهم المعرفية ومن اجل استثمار طاقاتهم لتعلم افضل وفي بناء برامج تنمية الوظائف العقلية والارتقاء بوعيهم المعرفي ليكونوا اكثر قدرة على الملاحظة والتركيز في ادائهم للعمليات والوظائف المعرفية لتفادي التسويف الاكاديمي ومعالجة الاخفاق المعرفي.

٣-يمكن ان تقدم نتائج البحث خدمة تربوية نفسية للعاملين في المؤسسات التربوية وفي مقدمتهم الكوادر التدريسية ومساعدتهم في تطويع طرائق التدريس واساليب التعامل المناسبة مع هاتين الظاهرتين داخل وخارج الغرف الصفية.

٤-يمكن الاستفادة من النتائج التي يتوصل اليها الباحث في اجراء دراسات مكملة تساهم في رفع الاداء الاكاديمي للطلبة .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف على:

١- التسويف الأكاديمي لدي طلبة المرحلة الإعدادية.

٢- الفروق الإحصائية في التسويف الأكاديمي حسب متغيرات النوع الاجتماعي(ذكور، إناث) الصف (الرابع،والخامس،والسادس) التخصص (علمي ،أنساني) لدى طلبة الأعدادية.

٣- الإخفاق المعرفي لدي طلبة المرحلة الإعدادية .

٤- الفروق الإحصائية في الإخفاق المعرفي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي(ذكور، إناث) الصف(الرابع، والخامس، والسادس) التخصص(علمي، أنساني) لدى طلبة الأعدادية.

٥-العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي لدي طلبة الاعدادية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الأعدادية من كلا النوع الاجتماعي(ذكور، وإناث) والتخصص (العلمي، والإنساني) والصف (الرابع، والخامس ، والسادس) للدراسات الصباحية التابعة لمديرية تربية القادسية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٧)

تحديد المصطلحات:

أولاً-التسويف الاكاديميِ (Academic Procrastination) عرفه

١- **لاي(Lay,1986)** هو صعوبة برمجة المهام الدراسية والحياتية المتكررة وإكمالها في الوقت المحدد لإنجازها (Mucahit,Osman et al,2010:2).

٢- **دوكلاس (Douglass, 1987)**: جميع حالات التأجيل لأي مهمة من المهمات التعليمية مهما كان نوعها، يصاحبها صراع انفعالي لا حل له، كما ينتج عنه هبوط في الإنتاجية وعدم الكفاية، وعدم الالتزام والوفاء بالمواعيد، وكل ذلك يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب والإحباط"(Douglass, 1987: 178-201) .

3-بورنز نغوين وآخرون (Burns,Nguyen,et al,2000)

إنه تأخير (الطالب) إنجاز الواجبات الدراسية وعدم تسليمها في الوقت المحدد وضعف الاستعداد للامتحانات، فضلا عن تخصيص ساعات قليلة للمذاكرة لا تتناسب مع حجم المادة المطلوب دراستها (عبد الخالق والدغيم، 204:2011) .

٤-**ولترز (Wolters, 2003)** :" أخفاق في اداء واجب دراسي ضمن الوقت المناسب او تأخير الواجبات لأخر لحظة والتي يجب على الطالب القيام به ، ولاسِيَما عندما يميل الى عدم الارتياح " (Wolters , 2003 : 93) .

٥-**(مصيلحي والحسيني , ٢٠٠٤)**: التأجيل المستمر في البدء للمهام الاكاديمية المطلوبة، والتأخير المتواصل في إنجازها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في إتمامها(مصيلحي والحسيني،٢٠٠٤: ٩).

٦-**ستيل (Steel,2007)** إنه تأجيل إنجاز الواجبات الدراسية التي تتعب الذهن والانصراف إلى أنشطة أكثر تشوق ومتعة (Mccloskey,2011:1).

التعريف النظري للتسويف الأكاديمي:

وفي ضوء التعريفات السابقة والنظرية المتبناة فقد اشتق الباحث التعريف الاتي للتسويف الأكاديمي :بأنه التأجيل الإرادي أو التجنب الكامل للواجبات والمهام الأكاديمية

وتأخيرها عن الوقت المحدد بفعل ما يمتلكه من مدركات ومشاعر تنسحب على أداءه بطريقة سلبية عن أداء الواجبات الأكاديمية.

التعريف الإجرائي للتسويف الأكاديمي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب علي مقياس التسويف الأكاديمي الذي أعده الباحث في البحث الحالي.

ثانياً: الإخفاق المعرفي Cognitive Failure : عرفه

١.**برود بنت (Broadbent, 1982)** فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه سواءً أكان ذلك في عملية الانتباه لها و إدراكها ،أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent, et al, 1982 :114).

٢. **مارتن (Marten,1983)** انهيار في الوظيفة الإدراكية فينتج عنها خطأ في تنفيذ المهمة التي عادة ما يكون الفرد قادرا على إتمامها بسهولة ويسر(Marten ،1983:97).

٣. **مركل باك (Merckelback,1996)** أتيان الفرد لجملة من الاخفاقات عنده أنجازه لمهمة معينة وغالباً ما يكون ذلك متسقاً مع فشل عملية التذكر(Merckelback,at.al 1996:720)

٤. **والاس (Wallace&Vodanovich ,2003)** فشل الفرد في إنجاز مهمة معينة والتي عادة ما يكون موفقاً في انجازها(Wallace&Vodanovich 2003:22).

٥. **دانيال وجسيكا (Daniel&Jessica,2005)** انخفاض الانشغال بأحداث الحياة اليومية المصحوبة بإخفاقات التذكر والتشوهات المعرفي(Daniel&Jessica,2005:104).

التعريف النظري للإخفاق المعرفي:

لقد تبنى الباحث تعريف برود بنت(Broadbent,1982) للإخفاق المعرفي تعريفاً نظرياً حيث تبنى نظريته المعتمدة في الإخفاق المعرفي.

التعريف الإجرائي للإخفاق المعرفي :

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الإخفاق المعرفي الذي تبناه الباحث في البحث الحالي.

الفصل الثاني

إطار نظري

- التسويف الاكاديمي

النظريات التي فسرت التسويف الاكاديمي

- الاحتراق المعرفي

النظريات التي فسرت الاحتراق المعرفي

الفصل الثاني : اطار نظري

يستعرض الباحث في هذا الفصل النظريات التي أهتمت مِتغيري البحث الحالي التسويف الاكاديمي والإخفاق المعرفي وعلى النحو الاتي :

اولاً – التسويف الاكاديمي (Academic Procrastination)

مقدمة : يواجه الطلبة حالات من التسويف الاكاديمي فمنها ما يرجع الى الاهمال واللامبالاة او الاعتقاد اللاعقلاني بضعف القدرة على تحقيق النجاح ويتولد لديهم سلوك التسويف بالرغم من توفر المؤهلات والقدرات التي تمكنهم من تحقيق النجاح ، فهذا ما يدفعهم الى التفكير بسبل سلبية تجاه قدراتهم وامكاناتهم وينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم فيتولد لديهم قناعة بانهم مهما حاولوا مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في الحياة فلن يتغير الوضع ، ومع تكرار تعرض الفرد الى الضغوط ، تزامناً مع وجود استعداد وتوقع بعدم القدرة على التحكم بالصعوبات والمواقف الضاغطة فهذا الوضع كفيل بان يجعل الفرد يشعر بالتسويف الاكاديمي . وهو سلوك غير مرغوب فيه معرفياً ، وهو خاصية شخصية سالبة تؤثر على الفرد بشكل سالب، وترتبط بخصائص معرفية وانفعالية وسلوكية منخفضة، وهو ضعف في الادارة وهو مشكلة يصعب حلها، لأنها تأتي من سبب واحد(kamphorst ,2011:1) .

لذا اهتم الباحثون والمختصون في ميادين علم النفس بدراسته كونه متغيراً مهماً يرتبط ارتباطاً مباشراً بسلوك الانسان وشخصيته وذو اهمية في بناء العلاقات الاجتماعية المتفاعلة بين الأفراد لإشباع حاجاتهم ورغباتهم ووصولاً لتحقيق هدفهم في الحياة (وحيد ،٢٠٠١: ٣٤).

ان اصل كلمة التسويف مشتق من الكلمة اللاتينية الاول (procrastination) بالإنكليزية (for word) ويعني مستعد والجزء الثاني (crustiness) باللاتيني وبالإنكليزية (of tomorrow) ويعني في الغد وقد تم تبنيه أول مرة عام (١٥٤٨م) تقريبا حيث يشير هذا المصطلح الى معاني كثيرة منها التأجيل، التأخير التسويف في تنفيذ ما مطلوب (Farran,2004:1)

وقد دخل مفهوماً في المجالين النفسي والتربوي عام (١٩٧١)على يد عالم النفس كنس Knaus تحت مسمى التسويف الدراسي او الاكاديمي اذ نشر اول كتاب عام 1977 بعنوان(التسويف)من تأليف اليس وكنس (Ellis&knous) تم نشر كتاب اخر1983 لبوركا، ويون(Burk&Yuen)عرض نفس الموضوع وبعدها نشر سلومن ورثبلوم (1984, Rothblumi&Solomon) دراستين اساسيتين في (التسويف الاكاديمي) ، وفي عام1986 نشر cay بحث هام في هذا الصدد(Ferrar& timothy,2001:185-196).

ومع بداية التسعينات من القرن الماضي تناولت دراسات عديدة للتسويف الاكاديمي والذي عرفه الباحث بانه التأجيل الارادي او التجنب الكامل للواجبات ، والمهام الأكاديمية وتأخيرها عن الوقت المحدد بفعل ما يمتلكه من مدركات ومشاعر تنسحب على ادائه بطريقة سلبية وعلى اداء الواجبات الاكاديمية وما اشار اليه(senecal,et.al) بانه التأجيل الطوعي لاكمال المهمات الاكاديمية ضمن الوقت المرغوب او المتوقع رغم اعتقاد الفرد بانه سيكون في حالة سيئة نتيجة لتأجيل(senecal& Vallerand،1995 :607-619)

ويمكن وصفه ايضا بانه تأجيل البدء في المهمات التي ينوي الفرد في نهاية المطاف انجازها حتى يشعر بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر (Lay&Schouwenburg,1993: 647-662).

من هنا يكون التسويف كغيره من العديد من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، اذ اكد الباحثون ان المكون الحاسم للتسويف هوالتأجيل (piccarclli,2003) بينما اشار بعضهم الآخر الى ان القلق الذي يؤدِّي الى هذا التأجيل هو المكون الاساسي للتسويف (Rothblum,et.al,1986) مع ذلك يلاحظ ان معظم تعريفات التسويف تجمع على ان التسويف يتضمن افعالا وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على انتاجية الفرد (أبو غزال،٢٠١٣: ٢٢٩).

أنــواع المسوفين

يرى أليس (Ellis ,2011) ان هناك انواع من المسوفين نعرض لبعض منها :

١-الاسترخائي من المسوفين.

هؤلاء ينظرون الى مسؤولياتهم بشكل سلبي ويتجنبونها من خلال توجيه طاقاتهم الى مهام اخرى، فهم يتجنبون الحالات التي من شأنها ان تسبب الاستياء وينغمسون بدلا عن ذلك في انشطة اكثر امتاعاً لهم .

٢-المتوترون والخائفون من المسوفين.

عادة ما يشعر هذا النوع من المسوفين بالإرهاق والضغط غير الواقعي حول ما يتعلق بالوقت، وانهم غير متأكدين من اهدافهم ويشعرون بنوع من الضيق ولديهم شعور بانهم يفتقرون الى القدرة على النجاح او التركيز في استكمال المهام أو الواجبات المكلفين بها .

٣- المبالغون/المرهقون من المسوفين: يخلقون لأنفسهم اعباءً وعملاً زائداً، ويرفضون ان يكون لهم نواب، ويهملون وضع وتحديد الاولويات، ولا يديرون الوقت على نحو جيد، ممّا يؤدِّي الى ان بعض الاعمال لا يتم اكمالها ، او تؤدِّي على نحو ضعيف او تنتهي في وقت متأخر .

٤- صانعي الازمات من المسوفين: يتركون المهام حتى اخر الوقت ، ولا يفعلون في الوقت المحدد .

٥- المرجئون من المسوفين: يشعرون بعدم الكفاية ، ويتجنبون المهام الصعبة ، ويتجنبون المسؤولية، ويؤدّون بشكل جيد عندما الاخرون يوجهونهم ويحددون لهم الوقت والافعال .

٦- العقابيون من المسوفين: هم الذين لا يستطيعون التحكم في حياتهم الشخصية ويركزون على مرات الفشل في الماضي، ويشعرون بالعجز وانهم لا يستطيعون التغيير، ولديهم شعور بالنقص وان الاخرين افضل منهم .

٧- الفعالون من المسوفين: وهم الذين يتخذون قرارات تأجيليه مقصودة ، ويقدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت ، وهم قادرون على اكمال مهماتهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية .

٨-السلبيون من المسوفين: وهم مسوفون تقليديون يؤجلون انجاز المهمات حتّى اللحظات الاخيرة او يفشلون في القيام او انهاء عمل في الوقت المحدد .

٩- الشخصيون من المسوفين: هؤلاء الافراد يؤجلون مهام تؤثر على حياتهم الشخصية بشكل مباشر ، مثل البقاء في عمل غير مناسب ، وعدم البحث عن عمل اخر .

١٠-الكماليون من المسوفين: تكون لديهم اهداف عالية ، ولا يخططون لتحقيقها ، ولديهم شك في قدراتهم ، وهم يترددون في البدء او الانتهاء عن المهمة ، ويخشون الفشل ويخافون الا يكونوا مجدين عند القيام بالمهام ، ولديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لإكمال المهمة ، ويمضون وقتا طويلا .

١١-الحالمون من المسوفين: وهم سلبيون ويتجنبون المهام الصعبة ويريدون ان تكون الحياة سهلة، ولديهم افكار ولكن لا تترجم الى اهداف ، ولأيتم وضع خطط لتحقيقها وانجازها (Ellis, 2011: 76- 79).

خصائص المسوفين

١- الافراد المسوفون لديهم مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانفعالية والسلوكية وخوف من الفشل وخوف من النجاح وتقدير ذات منخفض ونقص في الدافعية .

٢- معظم المسوفون لديهم فشل في تنظيم سلوكهم ، فهم لا يخططون لكي يؤجلوا لكنهم يؤجلون ما خططوا له .

٣- المسوفون ليست لديهم قدرة على تحمل الاحباطات والضيق .

٤- تتميز شخصية المسوفين بالاندفاعية نحو نشاط اخر اكثر جاذبية من المهمة .

٥- المسوفون لديهم نقص في ادارة الوقت ، ولا يركزون على المهام المستقبلية .

٦- المسوفون يميلون الى تأجيل المهام التي يدركونها على انها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة .

٧- الافراد المسوفون لديهم حساسية بالغة.

٨- المسوفون لديهم الرغبة في فعل الاشياء ولكنهم لا ينفذونها .

٩- المسوفون لديهم اضطراب وقصور في الانتباه وانهم قادرون على فعل الاشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الاخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلونه في النهاية .

١٠- المسوفون يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الامر متعلقا باتخاذ قرار محدد ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا.

١١- المسوفون يتميزون بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع سمة الاكتئاب والنسيان والابتعاد عن المنافسة وفقدان الطاقة (park&sperling,2012: 20-22).

اسباب التسويف الاكاديمي

١-الاسباب النفسية

تختلف الاسباب النفسية للتسويف اختلافاً كبيراً في ما بينها ولكنها عموما تتعلق بالقلق وتدني الشعور بتقدير الذات والهزيمة الذاتية والتوتر وتحديد بعض الازمات والخوف من عواقب النجاح والنفور من المهمة فهذا قد يقلل انتاج الشخص نفسه وبسبب التسويف وكذلك يعتقد ان المسوف لم يقم بمسؤولياته ولم ينفذ التزاماته ولديه مستوى اقل من غيره في الاجتهاد والهمة، واكثر استنادا الى الاحلام والامنيات وعندما تجتمع هذه المشاعر على المسوف فأنها قد تؤدي الى مزيد من التسويف ثُمَّ صعوبة في تحقيق الكمال وقد يحصل بدرجات معقولة ويعتبر امرا عاديا ولكنه يتحول الى مشكلة عندما يسبب عرقلة لما اعتاد الانسان على القيام به من واجبات التسويف المزمن قد يكون علامة لاضطرابات نفسية كامنة داخل شخص المسوف وهذا مما يدل على غياب الواقعية في تقديرهم لواجباتهم وكذلك في تقديرهم لما هو متوقع من امثالهم فقد يكون المتوقع منهم اقل مما يحلمون بالوصول اليه (schrw&Oafson,2007: 20).

كما كشفت نتائج دراسة (ابو غزال ٢٠١٣) ان اسباب التسويف الاكاديمي كانت على النحو الاتي : الخوف من الفشل ،واسلوب المدرس والمهمة المنفرة ،والمخاطرة، والثورة ضد الضبط وضغط الاقران وان الذكور يعزون تسويفهم الاكاديمي الى الثورة ضد الضبط والمخاطرة وضغط الاقران اكثر مما تفعل الاناث بينما تعزوا الاناث تسويفهن الاكاديمي الى الخوف من الفشل اكثر مما يفعل الذكور (ابوغزال،٢٠١٣: ٢٣٢) .

٢- الاسباب الفسيولوجية

ومن خلال البحث عن الجذور الفسيولوجية للتسويف نجد ان معظمها تتمركز في القشرة الامامية من المخ حيث ان هذه المنطقة في الدماغ تكون مسؤولة عن وظائف المخ التنفيذية مثل التخطيط والسيطرة على الانفعالات وهذا الجزء من المخ يقوم بدور مهم في التقليل من التشتت الحاصل من محفزات يسببها اجزاء اخرى من المخ وعندما يحدث انخفاض في هذا الجزء من المخ او يعمل بكفاءة فان هذا يعني ان التشتت الحاصل بسبب المحفزات القادمة من الاخرى لا يتم فلترتها وذلك يقود في النهاية لسوء التنظيم وفقدان التركيز وزيادة التسويف اذ يكون عدم النشاط هو الشائع (Burk, 2008:17).

ولقد اجريت ابحاث عديدة حول هذا الموضوع ومنها دراسة شونيبورج التي اجراها (شونيبورج ٢٠٠٤) التي أبرزت نتائجها على وجود مجموعة من الخصال ترتبط بعضها البعض وتؤدي الى الافتقار الى المثابرة والافتقار الى العمل المنظم، وغياب مهارة ادارة الوقت والعجز عن العمل بمنهجية وقال في دراسته فاذا" نظر الفرد الى هذه المجموعة من الخصال مجتمعة لا يجد مبررا لعد التسويف خصلة وجدت من تلقائها ،بل الاجدى ان يعطي مجموعة الخصال هذه اسماً جامعاً وهو (الافتقار الى التحكم بالذات)" . (http:WWW.Jafilah-Com/9/a/37/5/533)

آراء بعض المنظرين

لقد اشارت النظريات من وجهة نظر اصحابها إلى ان التسويف هو سلوك تجنبي ينظر اليه على انه تجنب الفرد لإتمام او انجاز المهمة او العمل المطلوب فهو مهم بالنسبة له من الناحية الوجدانية ممَّا يولد لديه صراع اقدام – احجام .

ويذهب حجازي في تفسيره للتسويف على انه نوع من انواع الهدر الفكري لدى الطالب الذي مفاده فقدان السيطرة وانغلاق زمام تيسير اموره الاكاديمية بسبب تكرار الفشل، الذي يتجلى في قصور التخطيط في اتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة كذلك يرافقه ايضا تدني السيطرة على التحكم في الانفعالات والوقوع في دوامة الصراع (حجازي،٢٠٠٥: ١٩٧-١٦٩).

وما اشار إليه (Beswick,etal,1988) ان مقدمات التسويف اي الخطوات التي تسبق هذا السلوك يتضمن صراع قاس يتعلق بالقرار ويكون التسويف بمثابة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع لن يتمكن من اتخاذ القرار فمثلا الطالب الذي يكون معتادا على التسويف فانه قد يكون في صراع عميق هل سيستمر في هذا المقرر ام يتوقف كذلك في حالات معينة فان الطالب الذي يقوم بالتسويف في البدء في مهمة ما قد يكون في صراع طويل أي الموضوعات يختار او قد لا يكون قادرا على التأكد منها. وفي السياق نفسه فقد أكد (Beswick,etal,1988) ان التسويف يحدث في اتخاذ القرار اذ كأن هناك صراع قاس بين الاهداف قصيرة المدى والاهداف طويلة المدى ولان التدعيم للأهداف قصيرة المدى يكون اقوى مما يسبب اهمال الاهداف طويلة المدى(Beswick,etal,1988:209).

ومع هذه الصراعات يرى (Asif,2011) تبعا لنظرية تعارض الذات self-discrepancy ان التفاوت بين الذات الواقعية والذات المثالية ، يحدث صراعا انفعاليا المؤدِّي الى مشاعر سلبّية مختلفة عن ذات الفرد بهذا التفاوت يجعله يحدد الافكار التي تسبب التسويف (Asif,2011:21-22).

ويتفق أصحاب المدرسة السلوكية على ان التسويف عادة مكتسبة تنشأ من تفضيل الانسان للنشاطات السارة والمكافأة الفورية اذ ان الطلبة يماطلون لتأجيل استكمال مهامهم الاكاديمية عندما تكون المهام غير سارة (أبوغزال،٢٠١٣: ٢٣٠).

وهذا ما أوضحه (Brobst,2011) ان الطلبة يميلون الى التسويف للهروب من المهام التي يجدون انها غير سارة وغير ممتعة وهذا يعتبر تسويفا موقفياً اما التسويف المرضي يميل الافراد فيه بشكل مستمر في التسويف محاولة اتمام مهمة ما، اذ ان هذا من اجل حماية صورة الذات، وبذلك يظهر التسويف في التقييم للمهمة التي اجلوها (Brobst,2011:20).

وعليه فقد أشار(sadeg,2011) إلى أن التسويف في عمل مهمة ما له اثر تعزيز اكثر من فعل المهمة ، وهذا ما يجعل الطلبة أن يوجهوا انتباههم نحو الانشطة الاخرى التي هي مثيرة لاهتمامهم وأن هذا السلوك يعزز من الطلبة انفسهم واقرانهم في المجتمع ومن البيئة المحيطة بهم (sadeghi,2011:287) .

اما اصحاب النظرية المعرفية فيؤكدون على أن التسويف هو ضعف قدرة الفرد على التعلم من الخبرات السابقة، فتتشوه معارفه عندما يدرك ان قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة التي تقلل من شأن الذات لديهم والتحمل للإحباط المنخفض. فالأفراد الذين لديهم اعتقاد بان ذواتهم ذات شأن وقدر ضئيل، يكون لديهم حاجة غير واقعية لتأدية المهام على نحو تام ويكون لديهم خوف من عدم القدرة على مقابلة توقعات الاخرين ومن ثم فالتسويف يكون محاولة لإخفاء عدم القدرة على الاداء لتجنب الفشل، والافراد الذين يعتقدون انهم لا يتحملون الاحباط يلجأون الى التسويف لتجنب الاثار السيئة لفعل المهمة بينما افراد اخرون يستخدمون التسويف لكي يُعِّبروا عن مشاعر ومعتقدات الفرد

الذاتية بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية(ومن انفسهم والخارجية من الاخرين) وبهذه الطريقة يتصرف كثير من الافراد ويؤدِّي تصرفهم هذا الى التسويف في انجاز واجباتهم (Ferrari&,gohnson,1995:44) .

إذ أشار (لاجن ،١٩٨٦) إلى أن التسويف الاكاديمي يحدث عندما يتولد لدى الطالب اعتقاد عدم القدرة على التغلب على المواقف الضاغطة أي أمام عائق مواد دراسية صعبة التي قد تواجهه في المستقبل فيؤدِّي الى التسويف (Kevin&Nirbhay),2004:172)

في السياق نفسه فإن التسويف الأكاديمي بوصفه مرتبطاً بالاعتقاد غير المنطقي فإن (Dweckc,1986) يرى أن التسويف الاكاديمي يكون اكثر انسحاباً لدى الطلبة عند مواجهة الصعوبات واكثر توقعاً للفشل ، واقل تحملاً للمسؤولية ، وهو الاعتقاد بعدم جدوى الجهود المبذولة في تغيير النتيجة تتشكل لديهم وسائل إيحائية التي تتمثل في الشعور بالدونية وقلة الحيلة (Dweck & licht, 1986:143).

وكذلك وجد كل من (ميركر، وبولين ،٢٠٠٥)أن التسويف الأكاديمي يرتبط بتراكم خبرات الفشل فضلاً عن انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لهذه الفئة فمحاولات الطلبة لتحقيق النجاح الدراسي عندما تقابل بالفشل المتكرر يتولد لديهم الشعور بالتسويف المكتسب فيصبحون ذوي تحكم خارجي وتزداد قابليتهم لعدم السيطرة على الضغوط التي تعترضهم (شلبي ، ٢٠٠٨:٣١٤).

بينما يشير(Miller,2007) ان سبب لجوء الطلبة الى التسويف هو الخوف من الفشل او الخوف من النجاح اي ان الفرد يخشى ان يبذل مجهودا في عمل ما او مهمة، خوفا من ان يكون غير قادر على ان يكمله او ينهه على نحو كامل، ثم ينظر اليه على انه شخصاً فاشلاً يتجنب المشكلة ويميل الى التسويف (Miller,2007:36-38) .

ومع زيادة سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلبة يرى (Young,2010) أن المسوفين يعرفون ما سيفعلونه ويريدون ان يفعلوا ، وهم قادرون على ان يفعلوا ويحاولون ان يفعلوا ولكنهم لا يفعلون ولا يهتمون ما يصلون اليه من نتائج (young,2010: 6).

وعليه قد يتضمن سلوك التسويف الاكاديمي استجابة شرطية متعلمة تنتج عن صدمة مؤلمة لدى الشخص ، تقضي الاستسلام والهروب من مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة فتتشكل لديه خبرات سلبية وضعف الثقة في النفس ثم اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة وعدم جدوى استجاباته تجاه المواقف المستقبلية .

النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي

هناك عدد من النظريات التي فسرت مفهوم التسويف الاكاديمي ومنها :

١-نظرية التحليل النفسي psychoanalytic theory

يرى فرويد ان التسويف سلوك مضطرب له اسباب كامنة ترجع الى الطفولة وان التسويف يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة وبخاصة الصادمة منها ، وان هذه الخبرات هي التي تشكل العمليات المعرفية للبالغين (sadeghi,2011:281).

تؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التسويف لدى البالغين، وانهم يضعون اهدافاً غير واقعية لأطفالهم ، ويربطون تحقيق هذه الاهداف بحب الوالدين وتقبل الطفل وهذا يجعل الطفل الذي ينشأ في هذه البيئة قلقاً، ويشعر بعدم الاحترام وانخفاض تقدير الذات، وعندما يفشل في تحقيق تلك الانجازات المطلوبة فانه يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر وكذلك فان مشاعر الغضب من الوالدين على اولادهم يجعلهم يفشلون في التعبير عن انفسهم وان فرض آرائهم بالقوة على اطفالهم، يجعل الاطفال مجبرين على الاستجابة لهذا الغضب من دون وعي فيستجيب الاطفال لهذا الغضب من خلال التسويف في تحقيق الاهداف المستقبلية وعند البلوغ يجد البالغون انفسهم غير قادرين على انهاء اي مهمة، نتيجة تلك الصراعات التي كانت مع الوالدين في الصغر يصبحون مسوفين ولا يكونوا مسيطرين بسلوكهم لذا يعتقد فرويد ان القلق اساس التسويف والتهرب من انجاز الاعمال في وقتها وكل من القلق والتسويف حيل دفاعية لا شعورية (واحيانا شعورية) يقوم بهاالفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو والانا العليا(ferrari&ohnson,1995:25-41).

حيث يرى فرويد ان الهو تحكمه مبدأ اللذة و تجنب الالم دون الوعي بالعواقب اما الانا فتحكمه مبدأ الواقع يؤجل ارضاء ذاته لضرورات الواقع وان الشخصية عبارة عن بناءات متصارعة تدور حول هذين المبدأين اللذين هما مبدأ اللذة ومبدأ الواقع حيث ان الانسان لا يبحث عن اللذة فقط ولكنه مرتبط بما يحدده الواقع الذي سوف يكشف في لحظة ما عليه الا ان يميل الى التسويف لذاته العاجلة المباشرة من اجل لذة اخرى تكون اكثر اهمية من تلك العاجلة حيث يقول فرويد ان الطالب الذي يحكمه مبدأ الواقع يميل الى المذاكرة والاستعداد للامتحان وانجاز الواجبات التي يكلف بها بهدف الوصول الى النجاح وهو هدف اهم بكثير من الاستمتاع بسهرة في مشاهدة التلفاز واللعب مع الاصدقاء فمبدأ اللذة فطري ومبدأ الواقع مكتسب وهذان المبدآن يحكمان سلوك الانسان (ربيع،٢٠١٣ :١٢٤).

وعلى العكس فبعض الطلبة يحكمهم مبدأ اللذة والذي يكون سببا من اسباب التسويف الاكاديمي لكونهم يواجهون ضغوطا نفسية ومستمرة بسبب الاستذكار والاستعداد للامتحانات وتقديم الواجبات المكلفون بها من المدرسين في العديد من المناهج وان هذه امور غير مشوقة فهي تخلو من التسلية والمتعة مما تجعلهم يميلون الى التسويف في اداء هذه المهمات (احمد ، ٢٠٠٨: ٦٦).

٢- نظرية الفعالية الذاتية Self-Efficacy Theory

ان صاحب هذه النظرية العالم بأندورا(Bandura,1997) الذي يرى ان التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات والأداء الإنجازي والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات لذلك فان هذه المعتقدات مهمة على وفق هذه النظرية بإنجازات الفرد للمهام المطلوبة وتصدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام(Bandura,1997:198).

اذ تعد الفعالية الذاتية مفهوما مركزيا في نظرية بأندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي فهي وسيط معرفي للسلوك اذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه ، ومقدار الجهد

الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وتحدد فيما اذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها كونها فرصة للتعلم او تهديداً (ابوغزال ،٢٠١٣: ٢١٩).

فالتسويف الاكاديمي يرتبط بالتفكير غير المنطقي وان بعض الطلبة يلجئون الى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الاولويات وضعف الفاعلية الذاتية (Bandura,1986:33).

فالطالب اذا لم يكن متأكدا من ان يفعل ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة فانه لن يقوم باي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها ، فهو يكتسب المعتقدات المتعلقة بالفعالية الذاتية من ادائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الاخرين فيما يتعلق بأدائه ، لذا نجد ان الطلبة الذين يملكون معتقدات ايجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية) يتمتعون باستعداد اكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم اعلى من الطلبة الذين يميلون الى التسويف والمماطلة عن الذين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم (مستوى منخفض من الفاعلية الذاتية) (العتوم واخرون ،٢٠٠٨: ١١٨).

إنَّ الطالب غالبا ما يختار النشاطات والمهمات التي يثق بانه سينجزها ، ويتجنب النشاطات والمهمات التي يشعر بانه غير قادر على انجازها ومثال ان الطلبة الذين يثقون بكفاءتهم يميلون الى حل التمارين الصعبة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة المتدنية (ormrod.1995) (ابو غزال ،٢٠١٣: ٢١٩-٢٢٠) .

إن مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على كمية الجهد الذي يبذله الطالب لإنجاز مهمة او نشاط ما ، وكذلك فان مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على طول مدة المقاومة التي يبذلها الطالب امام العقبات التي تعترض طريقه (عبد الهادي، ٢٠١٠:٧١).

ويتضح مما سبق أن الطلبة ذوي الكفاءة العالية اكثر توجهاً نحو تنظيم ذواتهم ويوصفون بانهم متعلمون وقادرون على واقع حياتهم، ويتوقعون لأنفسهم النجاح وعندهم ثقة

بأنفسهم في تحقيق اهدافهم، وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون الى التصرف بسلوك موجه نحو الاداء والذات اي يتهربون من اداء واجباتهم لانهم يعتقدون بعدم قدرتهم على انجاز مهامهم في الوقت المطلوب(ابو غزال ،٢٠١٣: ٢١٩).

وبذلك يمكن القول إنَّ قلة الفاعلية الأكاديمية مصطلحاً مرادفاً للتسويف فالتسويف الأكاديمي يكون مرتفعاً لدى الطلاب الذين تنخفض لديهم الفاعلية الذاتية، وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطية عكسية تبعا لنظرية الفاعلية الذاتية بين التسويف والفاعلية الذاتية.

٣-نظرية العزو Attribution Theory يشير مفهوم العزو الى العملية التي يختار فيها الشخص اسباباً معينة لسلوك ما سواء اكان هذا السلوك صادراً من الفرد ذاته او من الاخرين كما يطلق على عملية العزو المعززات السببية التي من خلالها يقوم بها الفرد نفسه وايضاً الاخرون في البيئة الاجتماعية وعلى الرغم من أن هذه التفسيرات قد تؤدي بالفرد الى النجاح او الفشل وان الانسان عادة يبحث عن اسباب نجاحه او فشله لكي يحدد مسؤوليته عن هذا النجاح والفشل ، ولكي يفهم اسباب ادائه ، فهذه الاسباب تعمل على تفسير السلوك المستقبلي للشخص تماما (ابوغزال ،٢٠١٣: ٢٢٦).

وتستند فكرة العزو إلى بعض الافتراضات منها

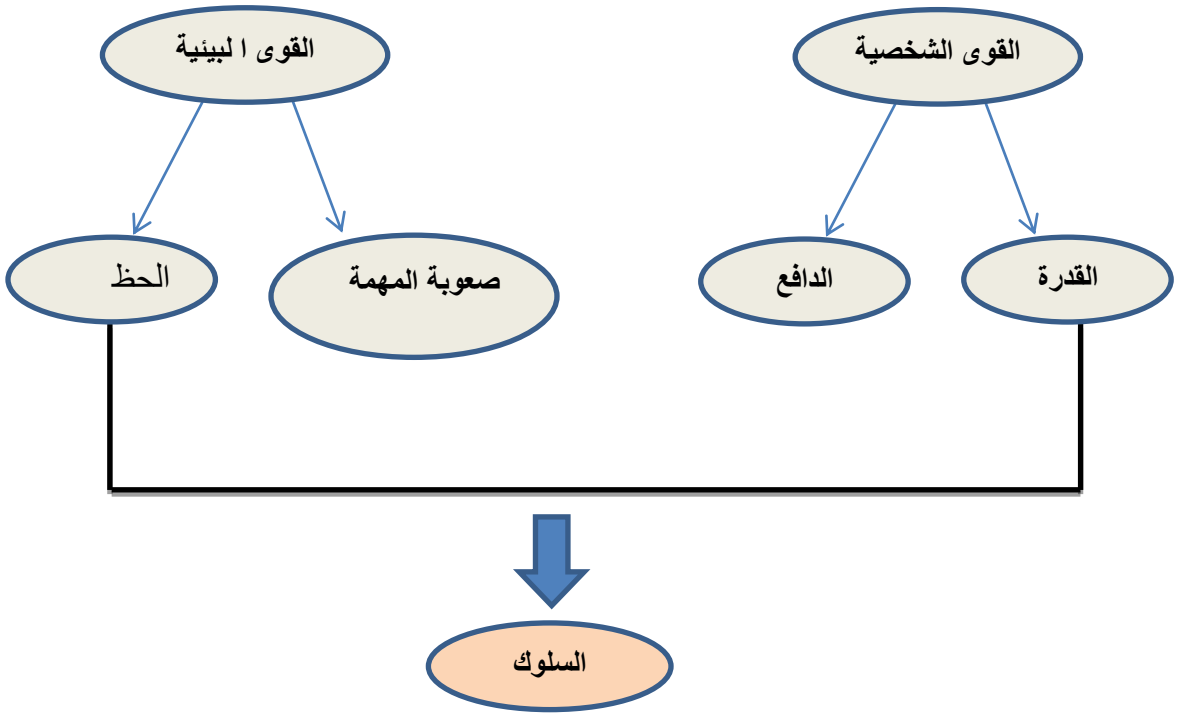
١- ان الانسان يسعى الى تحديد اسباب سلوكه وسلوك الأخرين ويبدو عبر هذا الأمر أن الانسان مدفوع نحو السيطرة على البيئة والتحكم في موجوداتها المادية والبشرية ،وسعياً منه نحو تحقيق التعامل الفاعل مع البيئة .

٢- ان تحديد اسباب السلوك عملية منظمة وهادفة تحكمها قوانين استنتاجية تتعلق بالسبب والنتيجة انما هناك قوانين تفسر كيف تتوصل الى استنتاجات على سبيل المثال العلاقة ما بين التوقع والعزو أذ يرى العلماء بانها متقاربة ان التوقع هو اعتقاد (معرفي) بان شيئا ما قد حدث نتيجة لحدوث شيء اخر. فإذا حدث السبب فإننا نتوقع النتيجة اذا نظرنا الى النتيجة فإننا نعزوها الى السبب.

٣- ان الاسباب التي يعزو اليها الفرد نجاحه وفشله تؤثر في السلوك الانفعالي وغير الانفعالي اللاحق اذ ينتاب الفرد مشاعر ايجابية او سلبية استنادا الى الطريقة التي يعزو فيها مثال شعور الطالب بالفخر في حال عزا سبب نجاحه الى القدرة او الجهد وشعوره بالامتنان في حال عزا نجاحه الى الحظ وشعوره بالغضب والسخط عندما يعزو فشله الى تحيزات المدرس او صعوبة الاسئلة(petri&Govern,2004:35-38).

ويرجع تاريخ نظرية العزو الى هايدر (Heider,1958) هو اول عالم تنسب اليه هذه النظرية ، اذ يرى ان السلوك دالة للقوى البيئية اي عوامل خارجية ، والقوى الشخصية اي تنسب الى عوامل ذاتية موجودة فيه ، اي ان التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين كما ان اسباب النجاح والفشل هي القدرة ، سهولة او صعوبة المهمة فمثلا يعد الحظ في كثير من الاحيان عامل للنجاح والفشل وهذا يدل على أنَّ ادراك التحكم في النتائج دالة لعوامل (القدرة، الجهد ،المهمة، والحظ) (محمود،٢٠٠٥: ١٣٦).

اذ تتكون القوى الشخصية من عوامل داخلية تتمثل (القدرة، والذكاء، والانفعالات، والاستعدادات ....).أمَّا القوى البيئية من عوامل خارجية وتتمثل (صعوبة المهمة والحظ) فاذا كانت احدى من القوى الشخصية او القوى البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه وهو سلوك التسويف ويمكن توضيح هذا التفسير في الشكل التالي (١)



الشكل (١) تفسير هايدر لحدوث سلوك (orvis,etal,1975:616).

اذ ادخل واينر (weiner,1979) تعديلا على نظرية هايدر حيث اقترح واينر أن عوامل أسباب النجاح والفشل لا تتعدى اربعة عوامل وهي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ موزعة على عوامل داخلية وخارجية ومستقرة وغير مستقرة وقد ربط هذه النظرية بالعملية التربوية ولا سيما بالتعلم والتحصيل اذ انه فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها مبرراتٍ سلوكياتهم حيث ان من التقاطع بين هذه الابعاد وعوامل العزو او التفسير الاربعة نستنتج ثمانية اسباب لتفسير النجاح او الفشل كما موضح في المخطط الاتي

نمط العزو	داخلي		خارجي	
يمكن التحكم به	ثابت	متغير	ثابت	متغير
	الجهد المعتاد	الجهد الاتي	مميزات المعلم	مساعدة الاخرين
لا يمكن التحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

مخطط (١) انماط العزو النسبي التي طورها(واينر) بناء على ابعاد الموقع والاستقرار والتحكم

ويشير المخطط السابق الى تصنيف انما العزو الى ثلاثة ابعاد هي (الموقع، والاستقرار ، والتحكم) وعلى ذلك فمن الاسباب الداخلية : القدرة وهي مستقرة ولا يمكن

التحكم بها والجهد المعتاد ثابت ويمكن التحكم به ، والجهد الاني ، وهو متغير ويمكن التحكم به والمزاج وهو متغير ، ولا يمكن التحكم به ، اما العزو الخارجي مثل صعوبة المهمة ، وهو ثابت ولا يمكن التحكم به ، والحظ، وهو متغير ولا يمكن التحكم به ، وتحيز المعلم ، وهو ثابت ويمكن التحكم به ومساعدة الاخرين وهو متغير ويمكن التحكم به (weiner,1979:13-25).

يتضح مما سبق ان الابعاد السببية الثلاثة لـ(واينر) ذات صيغة تفاعلية نشطة ، ومن خلال هذه الابعاد ان يصل او يقدم الفرد اسبابا لحدوث مواقف الحياة، وكذلك تتحدد مشاعره واتجاهاته نحو ذاته والاخرين ويتم توضيحه كالاتي :

١-موقع الضبط (داخلي/ خارجي): فالعوامل الداخلية متعلقة بالقدرة والجهد اما بالنسبة لتحيز المعلم او صعوبة المهمة فيعدان من العوامل الخارجية . فالتغير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالتسويف الشخصي بسبب عزو القدرة على التحكم الى اسباب شخصية خاصة وثابتة وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالتسويف العام لان عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد الى اسباب خارجية متعلقة بالظروف البيئية ويرتبط تقدير الذات اكثر بعزو الفرد اسباب عدم قدرته على التحكم الى اسباب ذاتية ومن امثلته ان يرجع الطالب فشله الى انخفاض القدرة او عدم بذل الجهد الكافي والعزو الداخلي يقابله عزو خارجي ومثال ارجاع الطالب فشله الى عوامل خارجة عنه مثل صعوبة الامتحان (أبوغزال،٢٠١٣: ٢٢٧).

ويوضح (فرحاني) ان تعرض الفرد للتسويف قد يكون مصدره الظروف الخارجية وخاصة التي لا يستطيع التغلب عليها فيصبح الفرد اسير الظروف ويضطر للاستسلام فهذا الفرد لا يتصف بروح المقاومة (العزيز، ٢٠١٢: ١٣-١٤) .

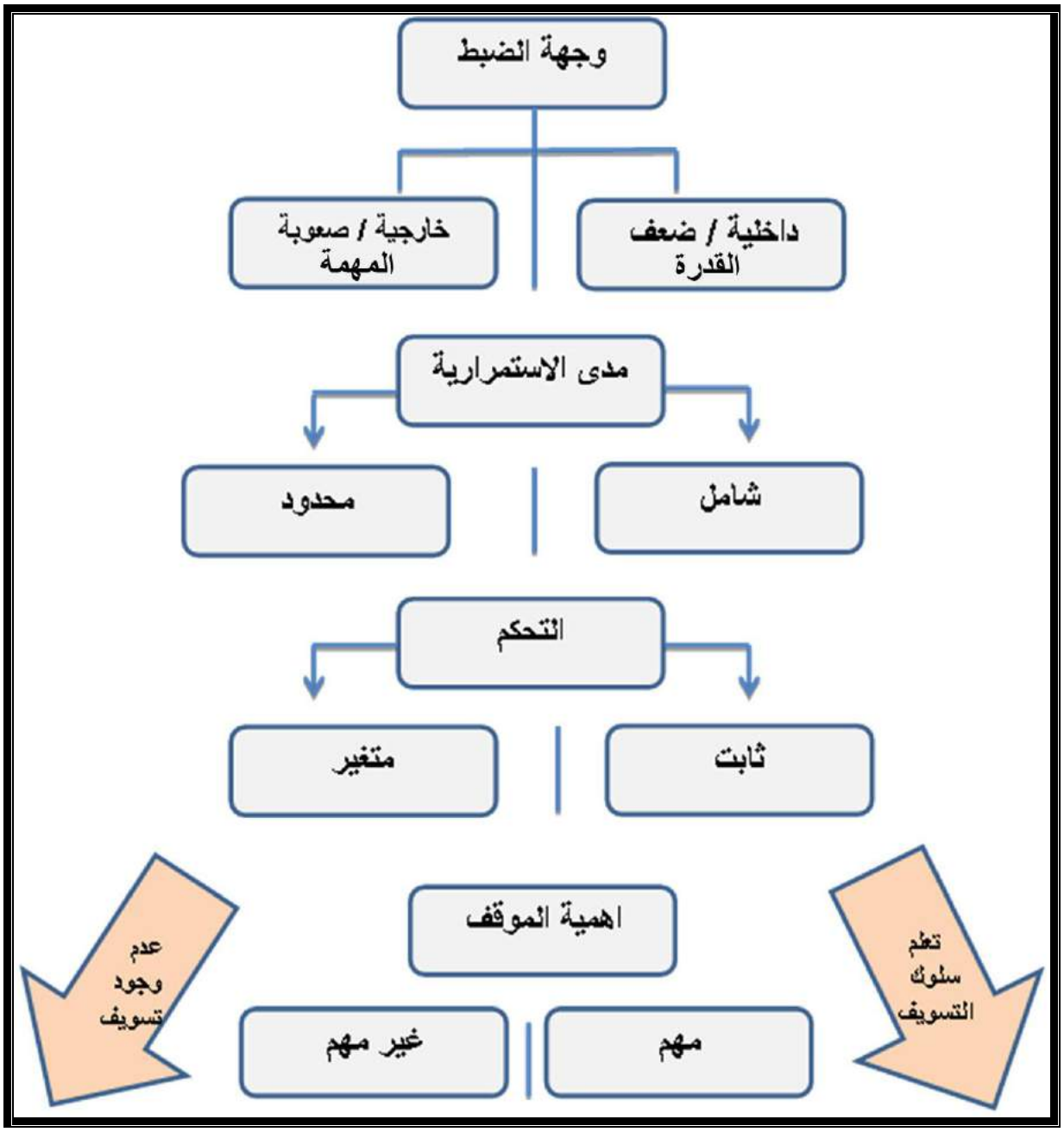
٢-ثبات السبب (ثابت /متغير): تشير الاسباب الثابتة وغير الثابتة الى عامل الزمن فعزو الفشل القدرة بسبب ثابت يؤدي الى الاعتقاد المنخفض في الكفاءة الذاتية وتتضاءل توقعات النجاح ، اما عزو الفشل الى الحظ بسبب غير ثابت فهو لا يؤثر على الاحتمالات

الذاتية للنجاح ، ولا يؤثر على ادراك الفرد بانخفاض كفاءته ، ولديه فاعلية ذاتية نحو تحقيق النجاح .

٣-امكانية السيطرة (يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به): يعني ان الاسباب التي تمتد عبر المواقف التي لا تقتصر على موقف واحد وانما تشمل عدة مواقف ، ويمتد التسويف عبر المواقف المتعددة والعزو الى عوامل لا يمكن التحكم بها ويعمل على زيادة توقع التسويف عندما يتغير الموقف ،اما العزو الى اسباب مؤقتة (يمكن التحكم به) فانه يخفض من توقع التسويف فانخفاض اداء المتعلم في امتحان مادة لا يؤثر على ادائه في بقية المواد (العتيبي،٢٠١٠: ٥٦-٥٧).

ممَّا سبق يتضح ان التسويف الاكاديمي مصادره عديدة ومتداخلة واهمها انها تتعلق بأسلوب التفكير الذي ينتهجه الفرد في تفسير الاحداث والوقائع ويكون التسويف بدرجة شديدة اذا تعلق بعوامل ذاتية ومنها ضعف القدرة ، الثبات بمعنى ان النتائج السلبية لها طابع الدوام والاستمرار وهذا ما ذهب اليه (siligman,1990) بأنَّ الافراد يقومون بتغيير الاحداث السيئة تبعا لعوامل داخلية ثابتة وشاملة . اما اسلوب تفسير الاحداث السيئة بالعوامل الخارجية مثل الحظ وعدم ثبات توقع السيء وعدم استمرار التوقع السلبي مع مواقف الحياة اي ان تفسير الوقائع غير مرتبط بالإحداث الماضية ان كل ظرف يتعامل معه بشكل مغاير فهذه مؤشرات ومكانزمات وقائية لتحصين سلوك التسويف (siligman,1990:36).

وما اكده ابرامسون ان الطلبة المسوفون يعزون فشلهم الى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة وهي ضعف القدرة في حين يفسرون نجاحهم الى عوامل خارجية مثل الحظ ويمكن توضيح هذا في شكل(2)



شكل (٢) الية عزو الطلبة للأحداث (Seligman، 460:1993)

فالمخطط الذي بين ايدينا يوضح الالية التي يفسر من خلالها الفرد عوامل فشله مع مواقف الحياة فاذا عزا فشله الى ضعف القدرة وكانت استجابته للمواقف المستقبلية بنفس الوتيرة دفعه الى تعميم عدم القدرة مع مختلف المواقف الضاغطة ، فهذا عامل يتبؤ سلوك التسويف اذا عزا فشله الى صعوبة المهمة او عدم كفاية الجهد المبذول فهي مكانزمات وتحصين ضد سلوك التسويف

٤- نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy

ان نظرية العلاج العقلاني تنتمي الى النظرية التي طورها البرت اليس(١٩٦٢-١٩٧١-١٩٧٧) وتفترض هذه النظرية أنَّ الاضطرابات النفسية انما تنشأ من انماط تفكير خاطئ او غير منطقي التي تتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على اتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم لذلك فانهم يظهرون التأجيل في انجاز هذا المهام(عبد الرحمن ، ١٩٩٨:٢١٣- ٢١).

اذ ان ليست الاضطرابات النفسية بالضرورة قد تنتج من عمليات عادية بأنه من قبيل التعلم الخاطئ، والاستدلال الخاطئ المخلوط المبني على معلومات غير كافية وغير صحيحة وعدم التمييز بين الخيال والواقع ، وانما التفكير قد يكون وهماً لأنه مستمد من مقدمات خاطئة ، والسلوك قد يكون انهزامياً لأنه مبني على اتجاهات غير عقلانية (ارون،٢٠٠٠: ١٩).

او قد يجد الفرد نفسه ضعيفا من المبالغة في فهمه لنقاط ضعفه ويقلل من نجاحاته وقدراته ويعد تصرفاته الجيدة واعماله انها لا تستحق الثناء والاعتزاز وانه يلجأ الى التعميم السريع في فهمه للآخرين او لنفسه بعد فشله في احد المواقف وتجري مناقشة الاحداث اليومية التي يمر فيها الفرد تغيراً عقلانياً (المالح،١٩٩٥:١٤٩).

لهذا فقد ميز (Ellis) بين نوعين من الافكار والمعتقدات :

١- افكار منطقية وعقلانية وما ترافقه من حالات وجدانية سليمة دافعة لمزيد من الانفتاح والنضوج .

٢-افكار لا منطقية وغير عقلانية وما ترافقه من اضطرابات انفعالية واحباطات وبعد ذلك يتحدد سلوك الفرد ومعاملته مع المواقف على وفق معتقداته وافكاره فيشعر بالتهديد او الطمأنينة بالحب او الكراهية بالإقبال او الاحجام بحسب ما تمليه عليه افكاره (ابراهيم ،١٩٩٨: ١٤٦).

وقد استطاع (Ellis) ان يفيد من نظرية التعلم المعرفي فوضع خلالها مجموعة من القواعد لتشكيل نظريته في العلاج السلوكي التي يطلق عليها العلاج العقلاني (الطيب،١٩٨٩: ١١٨).

وان العنصر الأساس في نظرية العلاج العقلاني هو ان السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي فما يتولد داخليا من افكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكون مادة انفعالاته نحو هذا الموضوع فالفرد يفكر بكلمات وجملاً ذاتية وما يعيشه الفرد في اثناء هذا الحوار من مبدعات وتصورات هو الذي يكون انفعالاته الخاصة ويشكل سلوكه في المواقف (فرج واخرون،١٩٩٢: ٢٥٤).

وما هو عقلاني يمكن ان يصبح انفعالياً كما ان انفعالات الفرد يمكن تحت اي ظروف ان تكون افكاراً غير منطقية معتقدات تسيطر على الفرد وتؤدَّي الى سلوك التسويف ومن هذه الافكار الخوف من الفشل والقلق ان الافكار والمعتقدات غير المنطقية تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله ضمن بيئته الذي يحدث اضطراباً في التفكير ، ويؤدَّي الى عدم شروع الفرد لإكمال المهام المطلوبة منه (Ellis،1957: 339).

وكذلك (Ellis)ان هذا الاعتقاد غير المنطقي يفقد تقدير الفرد لذاته والذي يعمل نوعاً من الواقع الى تأجيل البدء في العمل او اكماله يكون عنده الدافع بان يتجنب وضع تقدير ذاته موضوع الاختبار مرة ثانية (Beswick,etal,1988:208).

وقد أضاف(Ellis) الى ان هذه المعتقدات الخاطئة هو اتباع السلوك التسويفي وتريح المسوف لأنها تزيد المسوف عذراً سهلاً ومناسباً لتحاشي اتمام هذه الواجبات اذا ما اجلوها الى الموعد النهائي المطلوب فأن اداءهم سيكون سيئا بدرجة كبيرة (Havel,1993:22).

كما ان الافراد الذين يعتقدون انهم لا يتحملون الاحباط يلجؤون الى التسويف لتجنب الاثار السيئة لفعل المهمة وأفراد اخرون يستخدمون التسويف لكي يعبروا عن مشاعر التأجيل لديهم على نحو غير مباشر بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية (من انفسهم) والخارجية (من الاخرين) (sadeghi,2011:281).

ويؤكد (Ellis, 1977) بأنه يجب على الفرد ان يكون على درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية والالتزام والانجاز في مختلف الجوانب الممكنة حتى يعدّ نفسه مستحقاً للتقدير، وبهذا يجب على الفرد ان يتجنب القيام بالواجبات والهروب من المسؤوليات (Ellis&Knaus ,1977:11, 63).

واذا ما أجبر المسوفون على اتمام هذه الواجبات او أذا ما اجلوها الى الموعد النهائي المطلوب فان ذلك يؤدِّي الى ظهور مشاعر بعدم الرضى وفقدان الثقة بالنفس وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة والأمر الذي يزيد من خوفهم وتجنبهم مستقبلاً من اداء المهمات الجديدة (العنزي ،٢٠٠٧: ٨١ –٨٢).

وتقوم نظرية العلاج العقلي العاطفي على بعض الافتراضات ذات العلاقة بطبيعة الانسان والتعاسة والاضطرابات العاطفية التي يعاني منها وهي :

١– يولد الانسان ولديه استعداد ان يكون منطقياً في تفكيره وفي الوقت نفسه ان يكون لديه استعداداً لكي يكون غير منطقي وغير عقلاني .

٢–ان ما يقوم به الفرد عادة من عمليات متتالية منها أن يدرك فيفكر فيسلك وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها فهو لا يسلك الا بعد ان يفكر، ولا يفكر الا بعد ان يكون قد ادرك.

٣–يتأثر العديد من الافراد بأفكار الاخرين وبالعواطف السلبية (القلق والشعور بالذنب) بدرجة كبيرة .

٤– ان الاحداث الخارجية ليست هي المسؤولة عن الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الفرد ولكن طريقة تفكيرنا هي المسؤولة عن تلك الاضطرابات .

٥–يميل الكثير من الافراد الى تقدير اعمالهم على اساس انجازاتهم للمهمات التي يكلفون بها، وتقدير ذاتهم يؤثر على مشاعرهم وتصرفاتهم .

٦-إذ أن الاضطرابات العاطفية الموجودة لدى الأفراد سببها التفكير غير العقلاني وغير المنطقي وما يقوله الفرد لنفسه من كلمات او جمل خاطئة اي نتيجة التفكير الداخلي الخاطئ وهذا يؤدِّي الى العقاب ومن الامثلة على ذلك ان يقول الفرد لنفسه (انا غير محترم من الناس) وهذا يؤدي الى تعاسته (عزة وجودت ، ١٩٩٩ : ١٣٨-١٣٩).

٥- نظرية التحفيز الوقتي

وتنسب هذه النظرية الى العالم استيل ٢٠٠٧ حيث يرى هذا العالم بان الفرد يلجأ الى التسويف كلما اصبح الموعد النهائي لإنجاز هذا الواجب اطول فكلما اقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه وقل احتمال التأجيل لنيلها وان ميل الفرد الى التأجيل يعتمد بالدرجة الاولى على المعادلة التي وضعها العالم استيل وهي $U=(E*v)/(p*v)$

اذ تشير (U) الى مجمل رغبة الفرد في القيام بهذه المهمة و (E) تشير الى التوقع و(p) تشير الى حساسية الفرد للتسويف في العقوبة او المكافأة ، واخيرا تشير (v) الى مقدار الفاصل الزمني بين اداء المهمة وبين هذه العقوبة او المكافأة حيث يرى العالم استيل من خلال هذه المعادلة تزداد جاذبية المهمة كلما قصر الفاصل الزمني ما بين ادائها وتلقي العقوبة او المكافأة تؤكد هذه النظرية ان الافراد يسعون الى تحقيق الاهداف او تأخير المهمات الواضحة ولكن يميلون الى التسويف في التأجيل عندما تكون هذه المهمات صعبة وإن الفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثّل بالفرضيات الآتية :

١- التسويف يرتبط ارتباطا مباشرا بالتوقع اي ان الافراد يميلون الى التسويف عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق اهدافهم .

٢- يتعلق التسويف بشكل كبير بالحساسية تجاه التأخير اي يميل الافراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس الى التسويف اكثر من غيرهم .

٣- يرتبط التسويف بشكل مباشر بتأخر الوقت ، فكلما اقترب من الموعد النهائي من تحقيق الهدف في انجاز المهمة ،كلما أزداد الجهد المبذول لإنجازها .

٤- يتعلق التسويف بشكل مباشر بقيمة المهام ، فكلما كان تقييم الافراد للمهام غير جيد كلما ازدادت فرصة التسويف في هذه المهام .

٥- يرتبط التسويف بشكل كبير بنية الفرد اتجاه المهمات ، اي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها ، ولكن لا يقوم بإنجازها كما هو متوقع وإنما يميل المسوفون الى عدم تحقيق نياتهم في ما هو مطلوب القيام به (steel,2007: 64-95).

اذ اقترح (steel) مجموعة من العوامل التي تؤثر على استجابات الافراد المتعلقة بالتسويف الاكاديمي ويمكن ايجازها بما يأتي :

١- النفور من المهمة :

يرتبط التسويف الاكاديمي في النفور من المهمات غير السارة عندما تكون لدى الطلبة القدرة ولكن لا تكون لديهم الرغبة للمثابرة في المهمة التي تحمل القليل من المتعة وفي هذه الحالة تكون الرغبة نحو المهمة ضعيفة .

٢- الخوف من الفشل

ان هذا الميل يكون مرتبط مع الشك الذاتي ويرجع الخوف من الفشل الى ان الطالب لا يستطيع ان يصل الى ما يتوقعه الاخرون عنه او توقعاته عن نفسه او بسبب الخوف من الاداء السيء (Solomon & Rethblum 1994: 508).

٣- الاكتئاب

يرتبط هذا الميل بالحالة المزاجية التي يكون فيها الفرد المتمثلة بنقطة تحول مزاج الشخص الى عدم البدء في المهمات ، وفي هذه الحالة يكون اهتمام الشخص قليلا في الاستجابة لأي شيء .

٤- التمرد

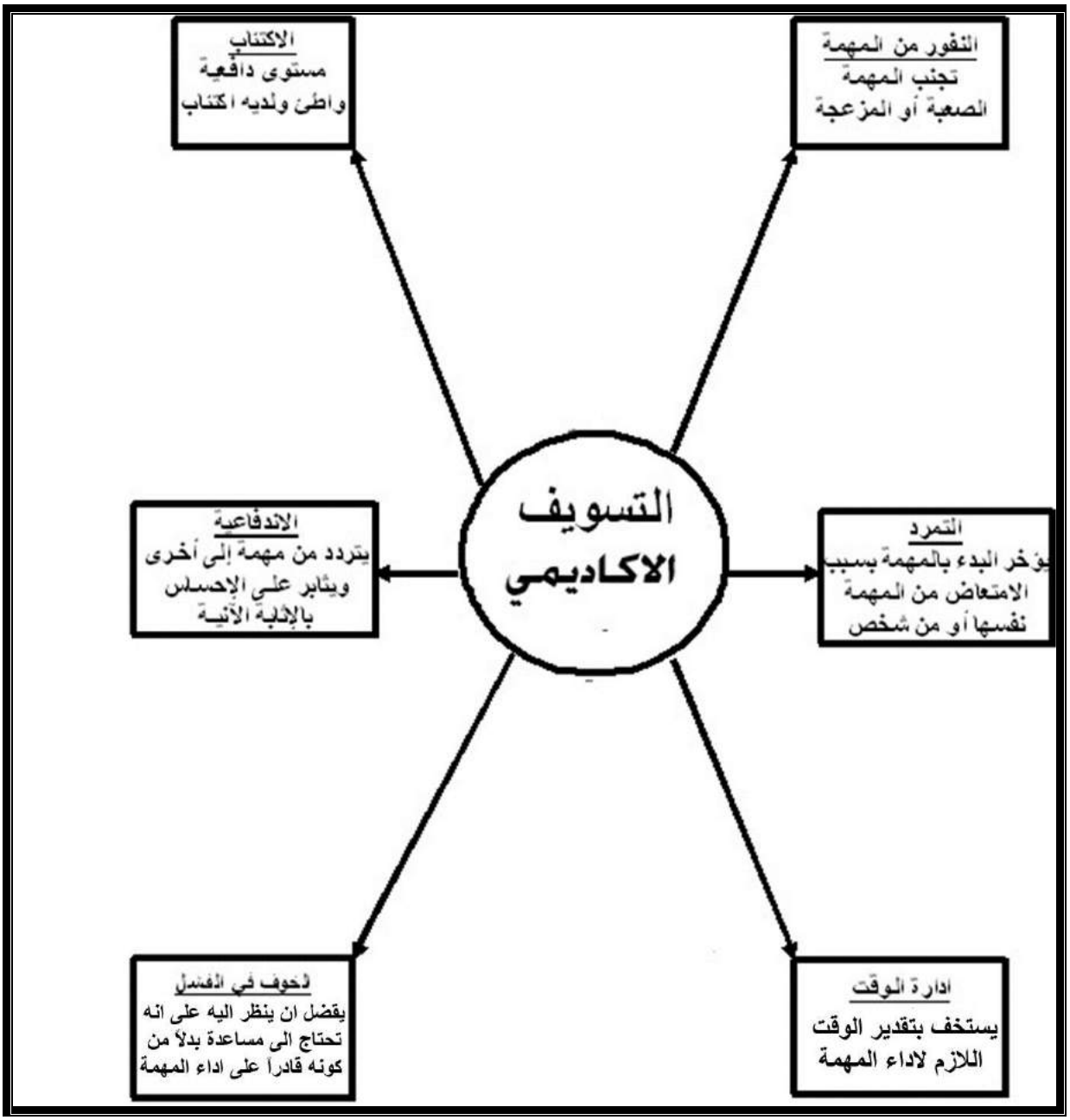
يمكن ان يكون التسويف استجابة لموقف او حالة عندما يشعر الفرد بأن المهمة غير ضرورية او غير منصفة وهذا يؤدِّي الى التمرد وبالتالي تكون الاستجابة مناسبة لحدوث التسويف وبخاصة عندما يكون الفرد لديه القليل من الرغبة في ممارسة هذه المهمة (Onwuegbuzie,2000: 103-109).

٥- ادارة الوقت

إن أحدى مصادر التسويف الأكاديمي هو سوء أدارة الوقت اذ يشير المسوفون الى انهم غير قادرون على تنظيم الوقت بحكمة وهذا يتضمن غموض الاولويات والاهداف شعور المسوف بالارتباك عندما يعمل على مهمة ما ،ونتيجة ذلك يؤجل انجاز مهماته الاكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة (steel,2007:66).

٦- الاندفاعية

حيث يرى كل من (Blatt&atal,1967) ان الافراد الاندفاعيين هم الأكثر ترجيحا للتسويف وانهم اكثر انشغالا في رغباتهم الانية بدلا عن رغباتهم المتعلقة بالمستقبل ولهذا فانهم يركزون انتباههم على ما هو متعلق باللحظة الآنية أي أنهم يكون اختيارهم للبدائل الآنية وهي الأكثر جاذبية وخطورة(Blatt&Quinn,1967:169-174).



الشكل(٣) العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف حسب رأي استيل (Steel, 2007:65).

بناءً على ما سبق ذكره يمكن القول أنَّ التسويف الأكاديمي يعد استجابة شرطية متعلمة تنتج من مصادر عديدة ومتداخلة أهمها ما يتعلق بأسلوب التفكير الذي ينتهجه الفرد في تفسيره للمواقف التي يتعرض لها التي تفضي به إلى الاستسلام والهروب من مواجهة

المشكلات والمواقف الضاغطة او قد يكون وليد الظروف الخارجية بأنه مصدر لحدوث أو ضعف تقدير الفرد لذاته في تحقيق ما يريد الوصول اليه وأن هذه الأسباب شغلت حيزاً من تفكير الباحثين والمفكرين وعلماء النفس مما دفعهم لابتكار العديد من النظريات لتفسير الكيفية التي تمكن الدارسين من تفسيرهم لهذه الأسباب فبرزت العديد من النظريات التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير أسباب التسويف الأكاديمي.

مناقشة النظريات التي تناولت التسويف الأكاديمي:

وفي ضوء استعراض النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي لاحظ الباحث أن هنالك أوجهاً للتشابه والاختلاف بين هذه النظريات من حيث النظرة الى مفهوم التسويف الأكاديمي

ومنها:-

١-تتشابه معظم النظريات بأنَّ مفهوم التسويف الأكاديمي هو ذات أنتشار واسع.

٢-تتفق نظرية استيل مع نظرية العزو السببي بأن التسويف الأكاديمي يتحدد بعوامل داخلية وخارجية وأن كل من هذه العوامل يتعامل معها بشكل مغاير ممَّا يؤدِّي الى حدوث التسويف الأكاديمي.

٣-يختلف واينر مع كل من ألس وبأندورا حول ظاهرة التسويف الأكاديمي إذ يرى وأنير ان التسويف يتحدد بعوامل داخلية وخارجية في حين يرى ألس وبأندورا أنه يقتصر على عوامل داخلية تتعلق بالفرد ذاته.

٤-تتفق نظرية التحليل النفسي مع نظرية الفعالية الذاتية أن لدى الفرد مدركات عقلية وأنماطاً من السلوك المعقدة وخصائص من الشخصية من الخصائص الانفعالية والاجتماعية والعقلية أي أن هذه تصبح معايير لتحديد سلوك التسويف الأكاديمي .

٥-تتفق نظرية ألس مع نظرية الفعالية الذاتية في تفسيرها بأن التسويف يتحدد بتقدير الفرد لذاته.

٦-توسع (weiner,1979) في تفسيره لمفهوم التسويف (التأجيل) الأكاديمي إذ يعزو أسباب نجاحه أو فشله لعوامل داخلية أو خارجية سواء كانت ثابتة أو متغيره، فإذا عزا فشله الى عوامل داخلية مثل ضعف القدرة وكانت استجابته للمواقف المستقبلية بنفس الوتيرة دفعه الى تعميم عدم القدرة مع مختلف المواقف الضاغطة ، فهذا عامل يتبؤ بسلوك التسويف أما إذا عزا فشله الى صعوبة المهمة او عدم كفاية الجهد المبذول فهي مكانزمات وتحصين ضد سلوك التسويف. ومن هذا المنطلق وفي ضوء ما تم طرحه ارتأى الباحث تبني نظرية (weiner,1979) في هذه الدراسة لأنها الأوسع والأشمل في توضيح هذه الظاهرة وكل ما يتعلق بها لأنها النظرية الأقرب الى طبيعة مجتمع الدراسة لأنها الأكثر شمولية ودقة كما أنها تفتح المجال أمام الكثير من الدراسات حول هذه الظاهرة وصلتها بالكثير من المتغيرات النفسية ولاجتماعية. لذلك تبنى الباحث نظرية (weiner,1979) في التسويف الأكاديمي بوصفه أطاراً مرجعياً لدراسته الحالية.

ثانياً: الاخفاق المعرفي (Cognitive Failure)

مقدمة :

لعل من أهم المشكلات التي ظهرت على الساحة التعليمية الهدر التربوي الذي يعكس بشكل او بآخر وجود خلل في المنظومة المعرفية ، وهو ما يتجسد خاصة في بعض الظواهر السلبية في الوسط التربوي من الإخفاق المعرفي او ضعف التحصيل الدراسي او الفشل المدرسي او التأخر الدراسي .

ومما لاشك فيه ان للمؤسسة التربوية دورً مهماً في تكيف الطلبة بشكل سوي ولها تأثير كبير على صحته النفسية الدراسية ، وان اي اخلال في النشاط المعرفي يؤدِّي الى اخلال في العملية التربوية والتعليمية فتحصل مشكلات واضطرابات تخل بالتوافق الدراسي للطالب واستفحال ظاهرة ما تسمى بالإخفاق المعرفي فهي مشكلة جديرة بالاهتمام والبحث

والتقصي لما لها من اثار سلبية على المنظومة التربوية والمجتمع بصفة عامة . وقد اصبح اليوم محور اهتمام العديد من التربويين والباحثين والاداريين في ميادين علم النفس فسعى كل من مكانه محللاً وباحثاً حول هذه الظاهرة، ليضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة وقد اختلف الباحثون حول طبيعة الاسباب المتعلقة بهذه الظاهرة ولكنهم اتفقوا على اعتباره مؤشراً في وجود خلل ما قد يكون متعلقا بالطالب اثناء معالجة (العمليات العقلية) التي بواسطتها تتطور المدخلات وتختصر وتختزن في عقل الفرد حتى يستدعيها ليستخدمها في المواقف الممكنة (منسي، ٢٠٠١: ٣٤٧).

فالتعرف على هذه العمليات العقلية، وماهيتها ووظائفها والطريقة التي تعمل بها اصبحت ضرورة من ضرورات هذا العصر الذي تتفجر فيه هذه المعلومات يوماً بعد يوم تزداد اتساعاً وتنوعاً على العالم الخارجي من أجل الحصول على المعرفة (دروزة،٢٠٠٤: ٦٩).

إن الاهتمام بالنشاط المعرفي للفرد والعمليات العقلية كان مدار بحث عبر عصور التاريخ منذ ايام افلاطون وارسطو حتى عصرنا الحاضر ، لابل يعتقد الكثير من علماء النفس ان علم النفس المعرفي قد ولد معرفيا من حيث القضايا التي تناولها عند استقلاله (العتوم ، ٢٠٠٤ :١١٩).

وقد حاول العلماء امثال (نيسر Nisser واندرسون Anderson وستيرنبرغ Sternberg) على مر العصور فهمه وتبسيطه لمساعدة الناس على معرفة بعضهم مع بعضهم الآخر وتوجيه عمليات التعلم والانجاز (العتوم ، ٢٠٠٤: ١٧).

وتفترض هذه العمليات ان التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد اعادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام ادوات التفكير المتوفرة لديه ، وتختلف كمية ونوعية المادة العلمية التي يفكر بها الفرد باختلاف الآراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات ويعتقد المعرفيون اننا نتعلم عندما نعالج المعلومات بتأثير احداث وعوامل داخلية اكثر مما تكون بحوادث ونتائج خارجية

وتتمثل هذه الاحداث الداخلية في الاحساس والانتباه والادراك والتفكير والتخيل والتذكر والخزن والاسترجاع وغيرها من العمليات العقلية (الفرماوي ،٢٠٠٩: ١٣-١٤).

وتتميز هذه العمليات المعرفية بخصائص تكون مختلفة فيما بينها ولكن تتشابه وتتداخل من اجل احضار الاستجابة المطلوبة (السلوك) وهذا التداخل تظهر اثاره في الوظائف المعرفية (cognitive functions) وهي مجموعة من العمليات العقلية التي تهدف الى معرفة الاشياء وخصائصها، وفي حالة حدوث خلل في احدى هذه العمليات يؤدِّي الى اعاقة او عجز في جميع هذه الفعاليات العقلية اذ يعد الاخفاق المعرفي ابرز مظاهر فشل العمليات العقلية الاخرى لدى الافراد (Association , 1994:97).

الاخفاق المعرفي والعمليات المعرفية cognitive failure and cognitive processes

تزايد الاهتمام بالعمليات العقلية (cognitive processes) والبنى المعرفية cognitive structure التي يمارسها الفرد عند استقباله للمعلومات وكيفية معالجتها وتحويلها الى معرفه وكيفية تخزينها وطريقة استخدامها في السلوك الانساني (عبد الحسن،٢٠٠٦: ٥٠).

وقد ركز هؤلاء العلماء في الوقت الحاضر على البحث في كيفية توظيف الفرد المتعلم اثناء معالجة مادة دراسية معينة او قراءته نصاً او شيئاً بهدف فهمه واستيعابه فجاء بوتت (١٩٨٣) ليوضح ان عملية معالجة المعلومات تتم من خلال سلسلة منظمة ومتناغمة من العمليات النفسية والتي تتضمن الانتباه والادراك والذاكرة وسائر العمليات العقلية الاخرى . لذا فان اي عملية تشويش او قطع او تصور في اليات هذه العمليات العقلية يؤدِّي الى اعاقة عقلية او اخفاقٍ معرفي يؤثر بدرجات غير منظورة في عمليات معالجة المعلومات لدى الافراد (صالح : ١٩٨٢، ١٩).

فلذلك أوضح (Neisser , 1967) ان هذه العمليات المعرفية لابد من التفاعل معها باعتبارها عمليات متتالية تحتاج النظر في واقعها واهميتها وكيفية خصائصها وتشاركها مع الأنشطة الاخرى ، ودمجها مع العوامل الداخلية للفرد وان تداخل ذاكرة الفرد لا يعيق النظر والدراسة العلمية الواسعة للأنشطة العقلية (Neisser, 1967:65).

إنَّ هذه العمليات المعرفية من الانتباه والادراك والتفكير والتذكر هي التي تشكل محاور رئيسة للتنظيم المعرفي للفرد ، ترتبط كل منها بالأخرى ولاتعمل بصوره مستقلة عن الاخرى كما تعتمد على التكامل والتناسق في اداء وظائفها ويمكن تفسيرها في اطار ما يعرف الان بمعالجة المعلومات (زغلول ،٢٠٠١: ٢٢).

والمقصود بمعالجة المعلومات النشاط الذي يحدث داخل دماغ الفرد الذي يستقبل المعلومات من البيئة بواسطة الحواس ثم خزنها واسترجاعها عند الحاجة ، وبذلك يتضمن هذه النشاط عمليات الادراك الحسي والانتباه الفعال والتمثيل الدقيق لا نتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع (البدراني ، ٢٠٠٠: ١).

وهذا ما اكده (برود بنت ،١٩٨٢) ان اكتساب المعلومات ومعالجتها تتم من خلال ثلاث منظومات مرتبطة مع بعضها وهي المنظومة الادراكية والمنظومة الذاكرية والمنظومة التطبيقية وان الاخفاق المعرفي يحدث عندما تفشل المنظومة التطبيقية في التوسط بين المنظومة الادراكية ومنظومة الذاكرة نتيجة لأسباب عديدة بعضها ما ترتبط بالفرد وبعض الاخر ما تتعلق بالمعلومة نفسها (Broadbent,at.al,1982 :120).

فما يقوم به المتعلم من معالجات او تمثيلات على المادة الدراسية المدخلة يعتمد على الخبرات الجديدة وما يتوافر لديه من خبرات سابقة وابنية معرفية في الذاكرة اي ما يمتلكه من مخزون معرفي واسع (Mites , 1988:287).

وعليه فإن المصدر الاساس للبنية المعرفية هو مستوى العمليات والتي تستدل عليها من خلال البنية المعرفية وكذلك المحتوى ومن ثم العلاقات القائمة بين هذا المحتوى وعندما تكون عناصر المحتوى المعرفي محدودة في بعض التخصصات الدقيقة لا تكون هناك صعوبة في تحديد البنية المعرفية بدقة ولكن يتولد الغموض في البنية المعرفية وصعوبة تحديدها عندما يتعلق الامر بالمدى الواسع للأفكار والمعلومات المشتقة او المستنتجة نتيجة العمليات المستمرة للتجهيز والمعالجة (الزيات ، ١٩٩٦: ٤١٦).

اذ ان صعوبة استيعاب المادة الدراسية يؤدي الى انخفاض مستوى الاداء في الامتحانات الى الشعور بالتعب والضعف وفقدان القدرة على التركز، وضعف التفكير الاستنتاجي وهروب الافكار ، بالإضافة الى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلم من مفاهيم ومعارف داخل غرفة الصف او اثناء الموقف التعليمي او مواقف تعليمية واجتماعية اخرى (عواد ، ٢٠٠٧: ٥٩).

وكذلك نجد ان سبب انخفاض مستوى تحصيل الطلبة الاكاديمي قد لا يعود الى تدني مستويات الذكاء او القدرات التحصيلية المختلفة او نقص في الجهد المبذول او ضعف الميل للدراسة ، وانما بسبب فشل هؤلاء الطلبة في استبدال طريقة تجهيز معلومات غير فعالة بأخرى ملائمة للعملية، فهم يجدون صعوبة في الانتقال من استراتيجية لأخرى مناسبة لمهام التعلم. وبالتالي يؤدي الى القيام باستجابات خاطئة (سيد واخرون، ١٩٩٩: ٣).

وهذا ما أشار اليه ريسون (١٩٨٨) بأنَّ هناك حالات من الهفوات والاخطاء التي يرتكبها الافراد تؤثر على العمليات المعرفية . يتفق مع ما أشار إليه كأين واخرون (٢٠٠٦) التي هدفت دراستهم إلى التعرف على هفوات الادراك الواعي على مستوى الاخفاق وأظهرت هذه الدراسة انعكاساً مباشراً لهفوات الانتباه في حدوث الاخفاق (Cheyne, et al, 2006:578-58).

بينما يرى برود بنت (١٩٨٢) ان الافراد الذين حصلوا على درجات عالية في الاخفاق المعرفي قدموا مستويات عالية من الكأبة هم الذين يميلون لارتكاب الأخطاء الادراكية وهذا يتفق مع كل من دراسة سلفين وباين (٢٠٠٧) التي هدفت الى التعرف على مستوى الكأبة في مستوى الاخفاق المعرفي وتوصلت الدراسة على ان ٥٩ من المشتركين اي بنسبة ٦٣,٤% لم تكن لديهم اعراض كأبة ٦ و ٢١ مشترك اي بنسبة ٢٨,٥% اظهروا اعراض كأبة عندئذ ، ٨ مشترك اي بنسبة ٨,٦% اظهروا كأبة رئيسة .

وقد اظهرت الدراسة ان المجموعتين الثانية ، الثالثة اللتين اظهرتا كأبة قد ارتبطتا ارتباطا وثيقا بالإخفاق المعرفي (Sullivan& Pay he,2007:1663-1667) .

لذلك من الضروري التطرق الى العلاقة بين الانتباه والادراك والتذكر والتفكير بأنّهما محاور رئيسة للتنظيم المعرفي للفرد وان هذه العمليات ترتبط وتتفاعل فيما بينها حتى اصبح من المتعذر ان تتصور نشاطات هذه العمليات في غياب احدهما (الشرقاوي، ١٩٩٧: ٨).

ويرى بار سومان (parasurman,1998) ان الانتباه يتضمن ثلاث عمليات هي الانتقاء او التوجه orientation والتيقظ vigilance والتحكم control وتسمح تلك العمليات او المكونات بالمحافظة على استمرار السلوك الهادف في مواجهة المواقف المتعددة المشتتة والمتناقضة في السيطرة على وعي الفرد وادراكه (Parasurman , 1998:304). اذ ان انتقاء الافراد المثيرات المناسبة يقوم على العمليات العقلية التي تقع بين المثير والاستجابة التي يعطي الافراد بواسطتها معنى للمثيرات المضادة . كما ان تحديد خصائص الانتباه لهذه المثيرات يتوقف على الخصائص الفيزيائية من حيث المدى او الشدة وغيرها (يوز ،١٩٩٢: ٦٢).

وفي هذا الصدد من الضروري جداً معرفة الانتباه الجيد الذي يكون افضل في المستويات الطبيعية والمعتدلة للإثارة arousal فالإثارة تعمل على زيادة الاداء الى حد معين يبدأ الاداء بالانخفاض اذ ان الاثارة العالية تستنفذ الطاقة العقلية للفرد فغياب الاثارة او الاثارة العالية جداً كلاهما كيحد يحول من القدرة على الانتباه الجيد ، وإخفاق الفرد في اداء المهمات (العتوم ، ٢٠٠٤: ٧٩).

واوضح بهرمان واخرون (Behrman ,1998) ان التشابه بين المثيرات يؤدِّي الى زيادة العبء الادراكي احتمالية فشل التعامل معها ادراكيا ، كما يقل العبء الادراكي لهذه المثيرات بزيادة الخصائص المساعدة على بروز المثير وهذه الخصائص (اللون ، الحجم ، الشكل ، الشدة ،...الخ) كما ان حالة ازدياد بروز المثيرات غير المستهدفة يمثل عبئا في ادراك المثير المستهدف لان انتباه الفرد يكون منصبا على المثير غير المستهدف ويترتب على ذلك ان يجد الفرد نفسه في مواقف بالغة التعقيد تؤدِّي به الى الفشل في تجهيز الاستجابات الانتقائية المناسبة ، فالعبء الادراكي يؤثر بشكل مباشر في النجاح او الاخفاق المعرفي (Behrman , et al. ,1998 :1011-1014).

وفي نفس السياق يشير كل من مالك كينلي ونوزفسكي (mckinley & nosofsky,1996) إلى ان مقدار التشابه بين المثير المستهدف والمثيرات الاخرى المشابهة لها دون ان تكون متطابقة تماما تؤدِّي الى ان يقوم الفرد بتصنيفها واختيارها على انها مطابقة للمثير الاصلي، فيؤدِّي التقارب في المسافة السيكولوجية بين المثيرين ، الى ان يفقد المثير الذي يكون مفيد ذات الصلة، وتعد الاخطاء والاخفاقات انعكاسا لاختفاء المثير في عملية الانتقاء حدوث الاخفاق المعرفي (mckinley &Nosofsky, 1996 :317-2).

تأسيساً على ما سبق فأننا نجد هناك ارتباطا متتالي ما بين الانتباه والانشطة المعرفية ذلك كون أن الخلل في عملية الانتباه ذو تأثير في أداء هذه الانشطة المعرفية لان اختلال وظيفة الانتباه يؤثر في اداء هذه العمليات ويضعف مستواها، وفي السياق نفسه فإن أي أشكال تتعرض له هذه الأنشطة المعرفية يعمل على تدني فعالية الانتباه اذ يفقد الفرد تحكمه الموزون ويغدو فاقداً للتركيز على ما يرغب بمعالجته ويصعب عليه الاستمرار في عملية الانتباه، وبالنتيجة فإن المشكلة هنا تكون أخفافا في فهم الموقف (الطيب ومنسي، ١٩٩٧: ٣٢٧).

والادراك عملية عقلية تالية للانتباه ومكمله له والتي تهدف الى معالجة المثيرات ذهنيا بعد ان تم التركيز عليها وانتقاؤها وتنظمها من خلال اطار ما يكون قد مر به الفرد من خبرات سابقة للتعرف عليها وترميزها الامر الذي يمكنه من اعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة ، فان كان هناك قصور في الانتباه فغالبا ما يحدث قصور آخر في الادراك (محمد ، ٢٠٠٦: ٩).

وهذا ما توصل اليه علماء النفس على وجود فروق فردية في الانتباه والادراك وفي طريقة خزن المعلومات واسترجاعها على شكل استعدادات مختلفة لدى الافراد عند تفاعلهم مع الاخرين (الامارة ،٢٠٠٤: ٤).

ويلي عمليتي الانتباه والادراك عملية التذكر (Memorization) فهي سلسلة من المعالجات والنشاطات التي يواجهها الفرد من اجل استرجاع المعلومات والخبرات بعد حفظها في الذاكرة ولها دور مهم على المستويين الوعي وبدون وعي (الخولي،١٩٧٦: ١٩٣).

اذ ان التذكر موقعه في الذاكرة والتي تعد من ابرز مكونات النظام المعرفي حيث يعتبر مسجل الخبرات السابقة اي يمكن وصفها بأنها اداة خزن بمستويات عدة Levels of memory يمكن اختصارها بمستويين هما الذاكرة قصيرة المدى واخرى بعيدة المدى (منصور،١٩٨٨:٣٩٤).

ولكي يتم ادخال المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عليك ان تقرأ لتفهم المعنى وان تستعمل اسلوب التعامل العميق مع المادة وهذا يتطلب ربط اعادة بالخبرات السابقة والافكار والصور والمعلومات ولا يمكن القيام بكل هذه الانشطة دون انتباه (دافيدوف ، ١٩٨٣: ٣٦٢).

ويرى الزيات ان الذاكرة تؤدي دورا مهما في تشكيل البنية المعرفية للفرد فهي تمثيل محتوى الخبرات المعرفية للفرد من خلال تفاعل الخبرات السابقة للمتعلم مع الخبرات الجديدة ليشكلا معا البنية المعرفية (الزيات ، ١٩٩٦: ٣٩٤-٣٩٦) .

وتمثل البنية المعرفية للفرد المحور الأساس الذي يقوم عليها التعلم المعرفي كما ان لها دورا اكثر اهمية من دور العمليات المعرفية في احداث التغيرات المعرفية لدى الفرد اذ ان عمليات التجهيز والمعالجة أيا كانت كفاءتها او خصائصها يتعين ان تجد محتوى معرفيًا تتعامل معها وتقوم بمعالجته وهذا المحتوى المعرفي وما ينطوي عليه من خصائص مميزة اشبه ما يكون بالبرنامج (software)(سلامة،٢٠٠٢ : ٣٤).

ومن جهة اخرى تتجلى اهمية المعلومات الموجودة في الذاكرة خصوصاً عندما تكون على درجة عالية من التنظيم والوضوح وهذا ما أشار إليه(Wool folk , 1987) ان تذكر الافراد للمعلومات يعتمد بدرجة عالية على طريقة معالجة المعلومات، فكلما كان المستوى عميقاً في المعالجة كان تذكر المعلومات كبيراً وأن المستوى السطحي للمعلومات يؤدي الى

تآكلُ سريعٍ في الذاكرة فيؤدِّي إلى اضعاف الفرد من تذكر المعلومات (Woolfolk,1987:406).

وعلى أهمية فهم المعلومات اللاحقة (التعلم الجديد) فالفرد عادة يفسر خبراته الجديدة استنادا الى ما يمتلكه من خبرة سابقة تأتي من خلال الابحاث والدراسات التي تناولت فشل التذكر بوصفه جانباً من جوانب الاخفاق المعرفي وان تعلم الجديد من المادة الدراسية المطلوبة ويمكن ان يعرقل استرجاع المادة اللاحقة ، وهذا يشير الى ان تداخل المعلومات يمثل عائقا امام استحضار المعلومات اللازمة مما يؤثر هذا على مستوى أدائه (العبيدي،٢٠٠٩:٢٦٥).

وفي نفس السياق هدفت دراسة (Allen , 1993) الى التعرف على اثر تكرار مرات الاخفاق المعرفي على مستوى الاداء اللاحق وخلصت الدراسة الى ان تكرار مرات الاخفاق المعرفي التي تعد نمطا من انماط فشل المتعلم الذي بدوره يؤثر في الاداء اللاحق (Allen ,1993:61-60).

وبالرجوع الى ما سبق يكشف ان الاخفاق المعرفي يحصل اذا ما حدث اضطراب او قصور في العمليات العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات في الانتباه والادراك والذاكرة لدى الطلبة كأن يفشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسيرها ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الاكاديمية احد اهم مظاهر هذا القصور كونه مؤشرا على المهارات الاكاديمية فحين يفشل الطالب في تركيز انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب وتحويل الانتباه الى مهام جديدة فهذا يعد احد اهم مظاهر الاخفاق المعرفي كما يعاني الطلاب ضعفاً في القدرة على ادراك المثيرات المختلفة وتفسيرها والادراك ذو علاقة قوية باضطراب الذاكرة السمعية او البصرية او الحركية ومن ثم يؤدِّي الى عجز الطالب من الاحتفاظ النسبي بالمعلومات التي تقدم له سواء على الذاكرة قصيرة المدى او الذاكرة بعيدة المدى ويؤدِّي الى فشل التعلم بأنواعه.

النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي :

تؤكد النظريات المعرفية على كيفية فهم وتوقع الاحداث من خلال الانتباه والتركيز والفهم والتذكر عند اداء المهام اليومية والروتينية ، او كونه عجز الفرد في تنظيم العمليات المعرفية ما يؤدي الى اخطاء غير مقصودة ، ولكي يكون الباحث اكثر ألماما ودقة في تثبيت المعلومات المعرفية واكثر فهما وأيسر في وصف مدلولاتها النظرية سوف يعرض مجموعة من النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي :

اولاً : نظرية برود بنت (Broadbent filter Theory)

صاحب هذه النظرية (Broadbent,1957) او نظرية (المصفاة) وضع برود بنت نظرية المصفاة في الانتباه كأول نظرية مفصلة في الموضوع وهي ترتكز على المسلمات الاساسية:

١-المعلومات القادمة من البيئة تعالج بواسطة سلسلة من انظمة المعالجة (مثل الانتباه ، الادراك ، الذاكرة قصيرة المدى).

٢-تحول انظمة المعالجة تلك المعلومات بإشكال نظامية مختلفة(فنحن مثلاً نرى ٢ x 4 فنفكر في ٨).

٣-ان الهدف من البحث هو تحديد العمليات والتي (مثل الذاكرة قصيرة المدى) المطلوبة للإنجاز المعرفي.

٤-ان معالجة المعلومات عن الافراد مماثل لما هو في الحاسوب (Eysenck,2000:293).

فالفكرة الرئيسية لنظرية برود بنت تعنى بمفهوم المصفاة الانتقائي (الفلتر) الذي يبين ان الانتباه يعمل كالمصفاة حيث ينتقي مثيرات او معلومات معينة من اجل التعامل معها ويهمل ويتجاهل معلومات اخرى ، وهذا الانتقال يحصل من جانب القنوات الحسية التي تكون قناة منفصلة لنقل المعلومات الى المرشح (filter) حيث تبدأ عملية ابعاد وحذف

المثيرات والمعلومات التي لم ينتبه لها الفرد ويسمح لتلك المثيرات التي لها خصائص معينة بالمرور واستثناء المثيرات التي تم عزلها (medina & Ross , 1982:96).

ويشير (pashler,1998) الى أن الانتباه لدى برود بنت هو الذي يحدد عملية انتقال ما يجب التركيز عليه من المعلومات التي تدخل القناة الوحيدة وما يتم اهماله من المعلومات القادمة من البيئة المحيطة والانتقاء يحدث قبل تمييز المثير ، وفي زمن يسمح بتحليلها فيزيائياً بينما تمييز المثير يجب ان يتم في حدود السعة الممكنة (pashler,1998:13-14).

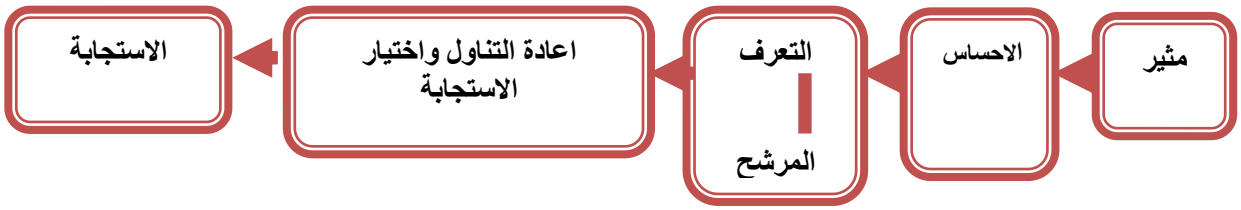
كما يؤكد برود بنت ان لدى الفرد جهازاً يتضمن نظام تجهيز مركزي للمستقبلات خاصة بالقنوات الحسية ، فاذا حدث واستقبل الفرد مثيرين سمعيين مختلفين في آن واحد فإنَّ الأُذُنَ ستكون قناتين منفصلتين واحدة لكل مثير تبعاً للخصائص الفيزيائية لكل مثير. (Baron&others,1980:270)

فيجب تجهيز او معالجة اضافية للمعلومات عقب الانتباه الانتقائي لها مرورها خلال فلتر الترشيح من خلال سعة محدودة لقناة التدفق(Klaus&Allen,1978:84-87).

ويشير (Broadbent , 1958) الى مراحل الانتباه بأن المعلومات المتدفقة التي تأتي من المثيرات تمر بمرحلة اولى تسمى الاحساس وبعدها تخزن مؤقتاً في مخزن قصير المدى ، مهمته حفظ المعلومات لفترة قصيرة جدا قبل ان تمر المعلومات الى المرحلة الثانية وهي التعرف ، تمر على ما يسمى بالفلتر او المرشح مهمته اختيار المعلومات اللازمة للمرحلة الأخرى لتمر اليها وبقية المعلومات التي لا تمر أي انها تنتقي المعلومات الهامة والانتقائية عند برود بينت هي ميكانزيم يعمل على تصفية المثيرات المتنافسة في البيئة يساعده في ذلك الطاقة المحددة لنظام معالجة المعلومات (الزغول ، الزغول،٢٠٠٣: ٩٧).

وفي مرحلة التعرف يتم تحويل الاحساسات من الصورة الفسيولوجية الى صور ورموز عقلية يدرك الفرد من خلالها معنى اولي او معلومات اولية حول تلك المثيرات التي عرضت عليه ثم تنتقل للمرحلة الثالثة وهي اعادة التناول واختيار الاستجابة ثم تصدر بعد ذلك

الاستجابة التي تجعل الفرد يواصلون الانتباه او يتوقفوا وهذا يتعلق بنوع المعلومات فاذا كانت هذه المعلومات ذات الخصائص الفيزيائية الاكثر كثافة ووضوح هي التي تستطيع ان تسيطر على كامل السعة المتاحة ، وما يزيد عن السعة يتم منع الانتباه اليه ، تتوقف ولا يتم ادراكه كما في شكل (٤) (الشرقاوي ، ١٩٩٢: ١١١).

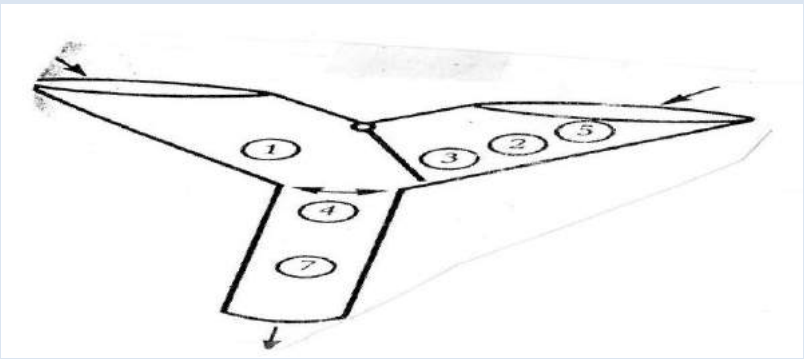


شكل (٤) مراحل نموذج برود بينت

وعندما يستقبل الفرد كثيراً من المعلومات او المثيرات التي تفوق سعة التجهيز او المعالجة أي تزيد التحميل على المجهز المركزي ، يؤدِّي ذلك الى عملية منع تتم من خلال العديد من الفلاتر الانتقائية التي تتداخل مع المجهز المركزي والبيئة الخارجية حتى يتم تحديد ومنع المثيرات غير المطلوبة (medina & ross , 1982:91-94).

ويصف برود بينت (Broadbent ,1957) نظريته من خلال الانموذج الميكانيكي المكون من انبوب يشبه الحرف(y) (Broadbent , 1957:205) ومجموعة من الكريات متطابقة في الفرعين العلويين والقسم السفلي ، والحرف (Y) اذ يشير الى نمطاً واحداً من الكريات فقط هو الذي يمر عبر الانبوب في لحظة واحدة الى القناة الادراكية ذات القدرة المحدودة بينما الفرعين للقسم العلوي (سجل المعلومة الحسيه) يستطيع قبول العديد من الكريات ويتصل القسمان العلوي والسفلي ب(Y) من خلال السدادة او المرشح (filter) بتغيير وضعيته يسمح بمرور الكريات من الفروع العليا، وتمثل الكريات الحروف والمعلومات والفرعان يمثلان الاذنين وتدخل الكريات بشكل متزامن من خلال الفروع الى المرشح الانتقائي والذي يستطيع ان يستوعب جانب من الكريات للمرور والسماح لهن بالدخول الى القسم السفلي لـ(Y) اذ يقوم بسلسة من عمليات التحليل الادراكي(Perceptual,analysis)

لهذه المعلومات اذ ينتقي المعلومات المهمة التي يحتاجها الفرد بينما الكريات الاخرى غير المهمة تجهز في سجل المعلومات الحسية كما في الشكل (٥) (Stefan ,1999:73) .



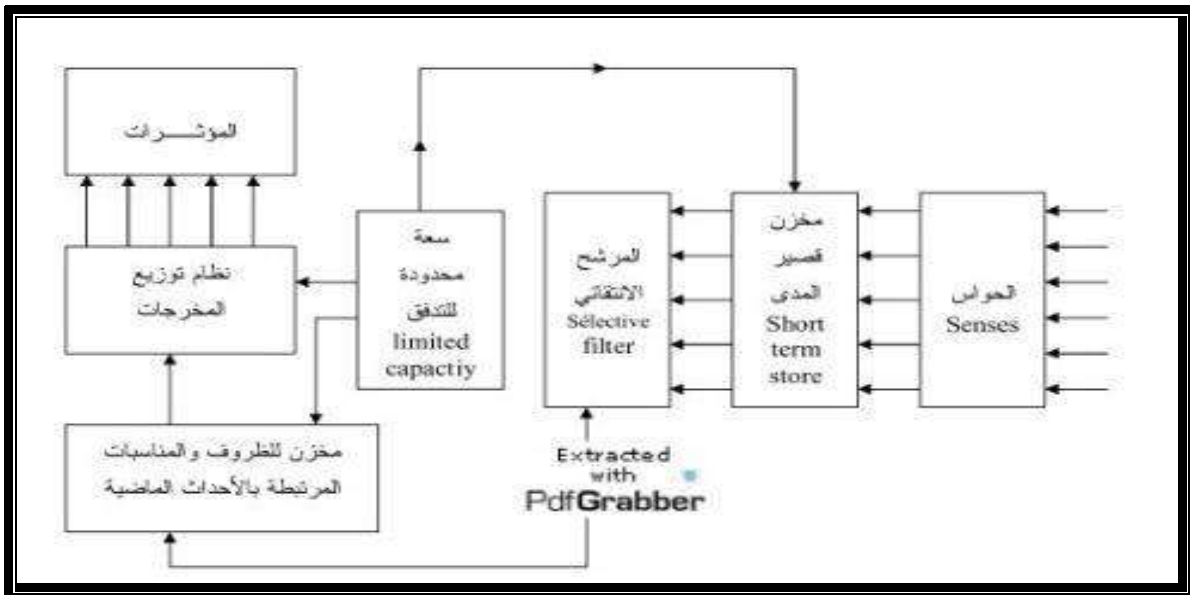
لشكل (٥) نموذج الميكانيكي للانتباه لـ بروود بنت

ويرى Broadbent ان المعلومات التي قدمت حديثاً تخزن في المسجل الحسي او مخزن المعلومات الحسية ، وهو مكون من عدة قنوات كل قناة تقابل جهاز حسي مختلف ومع ان المدّة الزمنية التي تبقى فيها هذه الذاكرة تكون مختصرة أي وجيزة وعندما تخزن المنبهات في المسجل الحسي ، فإنَّها تتعرض لتحليل قبل الانتباه ، يحدد المرشح الانتقائي أي المنبهات التي سوف تدخل في معالجة ابعد من ذلك ، اما المنبهات التي لم تختار سوف يتم التخلص منها ، ولن يجري عليها أي تحسين او تطوير. فالتحليل الادراكي للفرد محدود السعة ولا يمكنه استيعاب عدد هائل من المثيرات والمعلومات التي تعرض عليه فهو بحاجة الى نوع من التصفية والانتقاء لتلك المثيرات (David,1977:96).

لذا يمكن تخزين كمية كبيرة من المعلومات في المسجل الحسي ، ولكي يحدث تجنب لزيادة الضغط على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات يقوم المرشح الانتقائي بتحويل جزء من المعلومات او المثيرات لأي من القنوات الحسية ، وبانتقال المعلومات بواسطة قناة التحويل الى اداة الكشف يتم تحليل معنى المعلومات اما المعلومات التي توقفت عند هذه المرحلة

أي دون المرور تخضع لتحليل ما قبل الانتباه فقط ، العاجز عن تحديد معنى المنبهات (المليجي ، ٢٠٠٤ : ٧٥-٧٦).

وهذا ما اكده برود بينت ان الاختيار والترشيح او الانتقاء يكون سابقاً لمرحلة التحليل الادراكي ان هنالك بعض المعلومات تحظى بانتباه اقل ولا يكون الانتباه اليها كافياً ليتم تجهيزها او معالجتها ،فلا تمر بمراحل التحليل الادراكي او يتم فقدانها او نسيانها في المراحل الاولية من الفلترة ولا تتم معالجتها او التعامل مع مضمونها في المراحل اللاحقة من عملية معالجة المعلومات كما في الشكل (٦) (العتوم ، ٢٠٠٤: ٩٣).



الشكل (٦) نموذج المصفاة الانتقائي لـ (برود بنت) كما تتفق علية النظريات الحديثة التي تناولت أنموذج برود بنت .

فالتخزين الحسي لديه سعة كبيرة ، الا ان المادة في التخزين الحسي حياتها على الترف قصيرة جداً ، فالمعلومات التي خزنت هناك ولم تسترجع خلال مدّة قصيرة فإنها تبدأ في التلاشي تدريجياً ، وبعد فتره من الزمن حينما تعود قناة التحويل لنقل المعلومات تجدها قد تلاشت ولأن المعلومات في القناة المسدودة لم تتلق غير تحليل ما قبل الانتباه فقط، حينها الطلبة يخفقون في الاجابة حول معنى الفقرة (المليجي ، ٢٠٠٤ : ٧٧).

وهنا يمكن القول إنَّ الإخفاق المعرفي يحدث عندما يفشل الفرد في تحديد المثير الاهم لكي تسمح المصفاة الانتقائية بمروره وبدلاً من ذلك يعبر المثير الثاني الى جهاز القابلية ذي السعة المحدودة ، وقد يحدث الاخفاق في استرجاع المعلومات نتيجة لقصر المدة الزمنية التي تعالج بها المعلومات فكلما كانت المدة الزمنية قصيرة كلما قلت كمية معالجة المعلومات ومن ثم حصول صعوبة في الاسترجاع (Dominic,1975:260).

ثانياً : نظرية معالجة المعلومات (Information processing theory)

تعد نظرية معالجة المعلومات أحد النظريات المعرفية الحديثة التي تعد ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعليم الانساني مع دراسة العمليات العقلية المعرفية . والاكثر قبولاً فيما يخص تفسير أسباب الاخفاق المعرفي اذ تختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث لأنه لم يكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الفرد فحسب وانما حاولت توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات ودورها في مجال انتاج السلوك والمراحل التي يمكن حدوث الإخفاق المعرفي فيها (Hawarda , 1983 :33).

وقدم شانون (١٩٤٩) هذه النظرية انعكاساً للآراء المضادة للاتجاه السلوكي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ، وقد اتخذ علماء معالجة المعلومات اتجاه التحليل المفصل الذي بدأه علماء الجشطالت ولكن بصورة اكثر دقة وتنظيماً مفترضين ان معالجة المعلومات تتم في سلسلة من المراحل المتتالية بحيث تؤدي كل مرحلة الى المرحلة التي تليها (عدس، ١٩٩٩: ٢٧٧).

لذلك نجد ان منحنى معالجة المعلومات يهتم في سير واستشراف الخطوات التي يتبعها الافراد في تجميع المعلومات وتنسيقها بحيث يستطيع أن يستدعيها ولا تعيق هذه النظرية للأسس العامة للتطور المعرفي .وعلاوة على ما أفترضها جان بياجيه موازنيه لمنحها الاهتمام بالعمليات المعرفية التي تجري وتتكرر أثناء معالجة المعلومات وبما انها تؤكد على تفاصيل عملية التفكير النامية فأنها لا تتعارض مع الاساليب والنواحي التي تؤكد التطوير المعرفي بعيد المدى بل انها في الواقع تدعمها (ابو جادو،٢٠٠٣: ٢١٣).

كما تهتم هذه النظرية بالتعرف على المنظومة الإدراكية عبر المحاولات لتفسير اخفاقات الارتباطات المكتسبة، بين المثيرات والسلوك الذي يصدر من الفرد أذ ان هناك أتفاقاً بين الباحثين على ان اخفاقات الارتباطات يرجع الى آثار التداخل بين الارتباطات التي يتم اكتسابها في اوقات متنوعة وقد برهنت الكثير من الدراسات صحة هذا الأفتراض وبالرغم من تقديم بعض التوجيهات تعين الطلبة في تذكر المهام المكلف بها بشكل يسهل تخزين المعلومات واستقرارها لمدّة اطول فيحدث الاخفاق المعرفي بسبب ظهور تعلم حقيقي لاحق يعيق التعلم السابق أي تشابك النشاط الجديد وتأثيره في استرجاع النشاط الموجود في البنى المعرفية.

يقوم نموذج معالجة المعلومات على افتراض ان المنظومة الانسانية تحتوي على مجموعة من ميكانزيمات المعالجات المعلوماتية تسير بنسق محدد فالكائن الحي يستقبل المنبهات عبر القنوات الحسية ثم يقوم بتحليلها وتنسيقها وبعدها يخزنها في البنى ، ومن ثم طريقة استرجاعه لهذه المعلومات والتعبير عنها سوء أكان بوسيلة حسية مادية، أو بطريقة صورية عن طريق ،الصياغة التعبيرية والأداء الفعلي (بنعيسى، ٢٠٠٣: ٩٣).

وبهذا المنظور ، فهم يعدّون الدماغ البشري عاملاً بأسلوب مماثل كما في الاستقبال والترميز والتخزين وانتاج الاستجابة وفي كل مرحلة من هذه المراحل، يتم تنفيذ عدد من العمليات المعرفية.

وكذلك يوضح انموذج معالجة المعلومات ان ما يصدر من الفرد هو محصلة السلسلة من الأنشطة العقلية التي تدخل في أستلام المثير وظهور السلوك الملائم وهذه الأنشطة تتطلب وقتاً لتطبيقها هذا الوقت يعتمد على واقع الممارسة العقلية ونوعيتها (Hawarda,1983:34).

فالعمليات المعرفية تتعلق بكيفية التعامل مع المعلومات وبطريقة معالجتها فهي مهارات غير تنفيذية تستعمل في توظيف الاستراتيجيات التنفيذية في العمل واداء مهمة المعالجة (قطامي، ١٩٩٠: ٦٣٧).

وتختلف الطرائق والاساليب التي يستخدمها الفرد في هذه العملية التي تعني طرائق الفرد في استقبال المعرفة او التفاعل معها واصدار الاستجابة على نحو ما وهي تشمل تنظيم المتعلم وتكيفه للعمليات المرتبطة بالانتباه والاستيعاب والترميز في الذاكرة والاسترجاع أي هي اسلوب الفرد الذي يرتبط وبتجهيزه عرضه للمعلومات في الادراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات وكيفية معالجة الطالب للمعلومات الدراسية (Kirby& Das, 1984:4-8).

ويعتقد أليس (1978,Ellis) ان الفرد معالج نشط للمعلومات وان عقله منظومة متداخلة ونادرة في ممارسة المعلومات ويسير في توضيحه لهذا المنظومة لافتراضات عدة التي تساعده في دراسة عمليات الانتباه والادراك والتعلم والذاكرة البشرية. (Ellis , 1978:18).

وتتمثل هذه الافتراضات بما يأتي :

١-الكائن البشري كائِنٌ ليس سلبي عند التعلم فهو يجمع مصادر الدراسة بصورة نشطة وأيضاً يقوم بعملية تجهيز هذه المعلومات وتحديد المناسب له دون أن يتجاهل ما سبق من خبرات أو مواقف .

٢-ان عملية الممارسة التي يجريها الفرد على المعلومات المعالجة تتم من خلال خطوات بدءاً من تلقي المعلومات وتشفيرها وأرسالها عبر مخططات ذهنية الى مراكز التذكر بصورة تمكنه من أعادة استدعائها متى ما لزم الأمر ذلك .

٣-التأكيد أكثر على الأنشطة العقلية دون ما يصدر من الفرد بحد ذاتها أذ يرى أن ما يصدر من الفرد لا تسير بصورة ألية عن المثير كونها تمثل ناتج متسلسل من الأنشطة العقلية التي يتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة (Howard,1983:35-36).

٤-ترتكيز مراحل التجهيز التي تسير على المعلومات عن طريق خطوات عديدة على واقع وصفات منظومة الذاكرة الثلاثة : ذاكرة حسية وذاكرة مؤقتة ذاكرة البنى المعرفية تلعب عوامل الانتباه والادراك وقابلية الفرد على تذكر المعلومات الماضية ذات الصلة

مكانة مهمة في تطبيق خطوات تجهيز المعلومات هي تلك المعلومات التي يتم توجه الانتباه في كل وقت من أوقات الشعور أي الأدراك .

٥-يتصف أسلوب تجهيز المعلومات بمحدودية القدرة عنده الأنسان على استقبال وخزن المعلومات عن طريق عملية التجهيز أذ ان القدرة للذاكرة المؤقتة محدد من جهة وعدم قابلية القنوات الحسية على الانتباه لجميع المثيرات الموجودة في البيئة وبقاءها لفترة أطول في البنى المعرفية وهذا ما يؤدي الى وقوع الفرد بإخفاق معرفي (Ashcraft,1989:23).

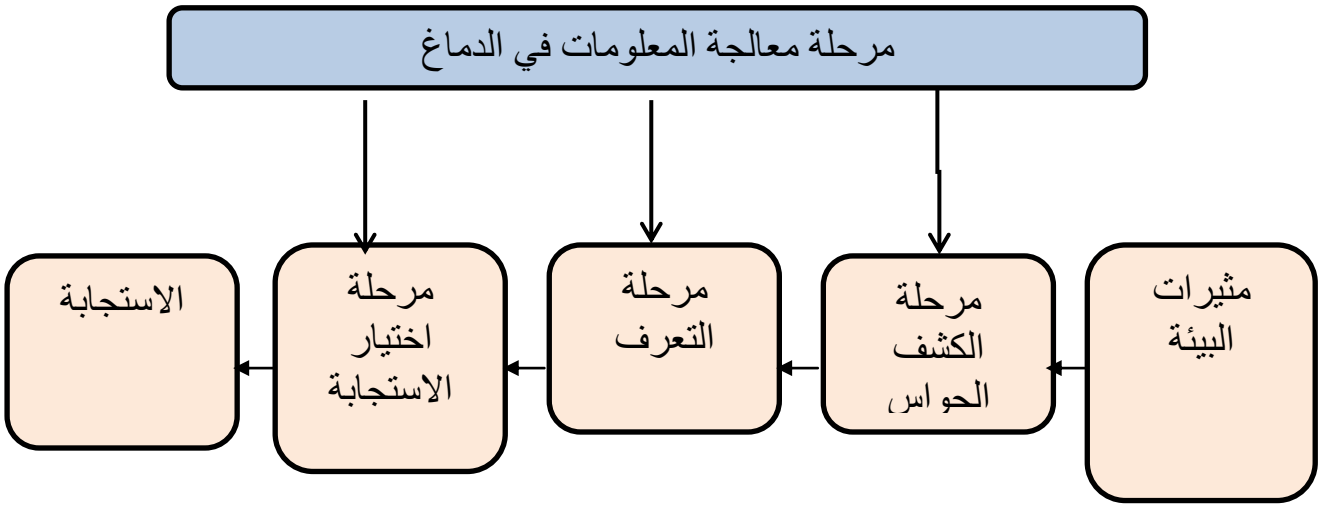
ويؤكد (سولو ، ١٩٨٨) على ان نظام معالجة المعلومات يفترض ان المعرفة يمكن تحليلها الى عدد من المراحل الافتراضية يتم في كل منها عمليات معرفية على المعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية لتنتهي باستجابة ضمنية او ظاهرة ، فعندما نسأل طالباً عن موقع الادارة فأن الاستجابة بتحديد موقع الادارة هي بمثابة مخرجات نتجت من عدد من العمليات كادراك المثير وترميزه واسترجاعه من الذاكرة وان كل مرحلة من مراحل تكون معالجة للمعلومات وتستقبل المعلومات من المرحلة التي سبقتها قبل ادائها لوظائفها(العتوم، ٢٠٠٤: ١٤٨).

ان عملية معالجة المعلومات تعني المراحل الفعلية التي تمر بها المعلومات فتأتي الى الفرد من البيئة المحيطة به فتخزن وتنظم وتشفر او ترمز ثم تستخدم في المواقف الحياتية (شريف، ١٩٨٢: ٤٥٣)

اذ عد علماء النفس المعرفي ان اتجاه معالجة المعلومات ينطوي على ثلاث مراحل من العمليات المعرفية.

اولها: مرحلة الكشف الحسي حيث تأتي المثيرات من البيئة عن طريق الحواس التي بدورها تنقل المثيرات الى الجهاز العصبي المركزي والمرحلة الثانية يتم التعرف على المثيرات

الحسية من خلال ترميزها وتحليلها وفهمها وبمساعدة من الخبرات السابقة للفرد والمرحلة الثالثة يتم تحديد اسلوب الاستجابة المناسبة في ضوء فهم المثيرات الحسية وربطها مع الخبرة السابقة للفرد لتتحول الى استجابة معرفية ظاهرة او ضمنية كما في الشكل (٧)



والشكل (٧) مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات

(العتوم، ٢٠٠٤ : ١٤٩)

أن الافتراض الرئيس الذي تستند اليه هذه النظرية هو ان المتعلمين يستخدمون مستويات مختلفة من التوسع او الافاضة عند معالجتهم للمعلومات والنقطة الرئيسية تكمن في ان جميع

المثيرات التي تنشط المستقبلات الحسية تخزن بشكل دائم في الذاكرة ، ولكن المستويات المختلفة من المعالجة هي التي تهتم بالقدرة على ادخال المعلومات واسترجاعها (ابو جادو، ٢٠٠٣ : ٢١٤).

واستناداً الى نظام معالجة المعلومات عند الفرد بإتمام معالجة المعلومات والخبرات الخاصة التي اختزنها الفرد في الذاكرة طويلة الامد ، ولكي تنتقل المعلومات الى الذاكرة طويلة الامد فأنه يجب التعامل معها بطريقة اكثر عمقاً من خلال استعمال وسائل حفظ متقدمة تساعدهم في ربط المعلومات الجديدة والسابقة وتنظمها وبين الخبرات الموجودة في الذاكرة طويلة الامد (دافيدوف، ١٩٨٣:٣٢٤-٣٦٢).

حيث تتم معالجة المعلومات والخبرات السابقة الموجودة في الذاكرة الطويلة الامد من خلال عمليتي البحث والاسترجاع ، اذ انه عند القيام باستجابة ما ، فعلى الشخص ان يقوم

بالبحث عن المعلومات في مخزن الذاكرة الطويلة ومن ثم تشخيص موقعها فيتم تجميعها وتنظمها واسترجاعها من خلال الذاكرة قصيرة المدى وبالتالي يستجيب نظام الذاكرة بأكمله (المصطفى، ١٩٩٣: ٣٥٥).

وما أشار إليه سولو (١٩٨٨) في وجود مشكلتين في طريق اتجاه معالجة المعلومات بأنهما تلقيان اهتماماً كبيراً من علماء النفس المعرفي اولها ، صعوبة تحديد جميع المراحل التي يتكون منها نظام معالجة المعلومات اما الثانية حول اسلوب طريقة تمثيل المعلومات في الذاكرة الطويلة او في الدماغ الانساني.

وهذا قد برهنه علماء علم النفس المعرفي ان عملية معالجة المعلومات تتم من خلال (الترميز والتخزين والاسترجاع) أي عند مرور المعلومة في سلسلة هذه العمليات المعرفية المعقدة ولاسيما إذ اجتازت كل هذه الحواجز بنجاح فأن عملية تخزينها تكون اكثر نجاحاً ولكن ومع ذلك فإنَّ عملية استرجاعها واعادتها الى مخزن الذاكرة الاولى يبقى مرهوناً لعملية الاسترجاع (خير الله، ١٩٨٨: ٢٦٩).

يمكن تمثيل هذا الأمر في ظاهرة فشل الطالب في امتحان تحصيلي معين رغم قراءته وتنظيمه للمعلومات وتصنيفه لها وتنظيمها فقد يرجع السبب في ذلك الى صعوبة استرجاعه لهذه المعلومات وقت الامتحان بسبب تعرضه لحادث سابق للامتحان بدقائق او بسبب قلق او ضغطاً نفسياً معيناً اثناء اداء الامتحان الذي ينعكس سلبياً على عملية استرجاع المعلومة فعلى سبيل المثال عند دخول مراقب عصبي المزاج او غير مرغوب من الطلبة اثناء .

الامتحان لمراقبة الطلبة فإنَّ وجوده يمثل ضغطاً نفسياً عندهم ويؤدِّي بدوره الى نسيانهم او عدم قدرتهم على تذكر المادة الامتحانية على الرغم من استقبالها وترميزها وتخزينها الجيد قبل الامتحان يؤدِّي الى الاخفاق المعرفي.

وفضلاً عن صعوبة تفسير المدخلات الحسية ومعالجتها فقد يحدث النسيان في هذه الذاكرة ايضاً وان بعض هذه المدخلات الحسية قد تبدو غامضة او غير واضحة بالنسبة

للفرد ، ومثل هذه المدخلات سرعان ما تتلاشى بدون استخلاص أيّ معنى وهذا ما يؤدّي الى احتمالية وقوع الفرد بالإخفاق المعرفي (Hawarda,1983:38).

كما يلعب التداخل والاحلال (interference Displacement)في هذه الذاكرة مرتكزن واضحاً في ضياع البيانات ،والاخفاق في معالجتها بسبب التعرف الى منبهات حديثة لربما تتشابه أو تتعارض مع سابقتها أو أن تأخذ مكانها، وكذلك فإن العمليات تجري بصورة غير شعورية، وليس للفرد وعياً بها أو استراتيجيات التعلم اللازمة للبقاء على المعلومات لإيقاف ضياعها أو فقدانها (Ashcraft , 1989:54).

ان فهم سلوك الطالب وكيفية حدوثه حسب نظرية معالجة المعلومات يتطلب تحديد طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات والمثيرات اثناء مراحل معالجتها اذ ان الفعل السلوكي الذي يصدر من الطالب ما هو الا محصلة لمثل هذه العمليات ، وليس بمثابة استجابة إليه هذه المثيرات (Schmidt &Lee , 1999:133).

ويرى (Howard, 1983) ان الطالب لا يستطيع الانتباه الى جميع المثيرات الحسية معاً نظراً لكثرتها ومدة بقائها في الذاكرة ، اذ غالباً ما يتم الاحتفاظ بالانطباعات الحسية لفترة وجيزة لا تتجاوز اجزاء الثانية ، وعنده تركيز الانتباه الى بعض المدخلات الحسية تتلاشى الكثير من المدخلات الاخرى دون ان يتسنى لها فرصة الانتقال الى مستوى اعلى من المعالجة وهذا ما يؤدي الى احتمالية وقوع الفرد بإخفاق في تفسيرها ومعالجتها (Hawarda,1983:38-3).

ان نظام معالجة المعلومات لا يستطيع تناول جميع المدخلات الحسية التي يستقبلها الفرد في الوقت نفسه اذ تتصف بسعته المحددة من حيث قدرته على معالجة و تخزين المعلومات (الزغول٢٠٠٣ : ٦٩).

وقد يرجع ذلك الى ان قلة سعة الذاكرة قصيرة المدى ومحدوديتها في تخزين المعلومات من جهة، وكبر حجم المدخلات الحسية عبر الاجهزة الحسية وعدم القدرة على التركيز في

عدد كبير منها ، والاحتفاظ بها لمدّة طويلة مما يتسبب في نسيان الكثير منها ، وهذا مما يؤدِّي الى وقوع الفرد بإخفاق المعرفي احياناً (Asher aft , 1989:23-24)

نظرية الاضعاف لترسيمان: Treisman theory

افترضت ترسيمان (Treisman,1960) تعديلات اساسية في نموذجها للانتباه منطلقة من نظرية برود بنت الذي اصبح معروفاً في ما بعد بنظرية الاضعاف او التخفيف اذ ترى ان هناك عملية اضعاف للمثيرات القوية ومنع للمثيرات الضعيفة من المرور الى مرحلة التعرف والادراك ، هذا خلاف نموذج برود بنت الذي يشير الى دور الفلترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة الى المناطق العليا من الدماغ فقط (العتوم،٢٠٠٤:٧٩-٨٨).

وترى ترسيمان (Treisman,1960) ان هناك احتمالية عالية بأنه الرسائل غير المنتبه لها يمكن ان تمر عبر المصفاة وهذا ما يجعل المفحوصين يرددون الكلمات الموجودة في الرسائل غير المنتبه لها ، ولاسيما اذا كان محتوى كلماتها مشابهة لمستوى ترشيح الحالات التي تتطابق معها (Treisman , 1960:242).

ويقوم نموذج الاضعاف او التوهين على افتراض اننا لا نحجب بعض المثيرات او الرسائل كما يفترض نموذج المرشح ، وانما يحدث تباين في تركيز الانتباه على المدخلات الحسية

فيحدث تركيز على بعض هذه المدخلات اذ كانت تشكل اهمية اكبر بالنسبة للفرد فيحدث لها اضعاف او تهميش بمعنى انها لا يتم التركيز عليها أي على مستوى المعالجة (سولو، ١٩٩٦ : ١٩٢).

ويشير اندرسون (٢٠٠٧) ان في مهمة التسميع الثنائي (Dichotic listening) يقوم المفحوصون بأضعاف الاشارة من الاذن غير المصغية intended وليس الغاءها او حذفها ويمكن لمحاكاة الاختبار بالمعنى اللفظي او الاختبار عن طريق دلالة الالفاظ ، ان

تصلح من كل الرسائل سواء كانت هي التي يتم الاصغاء اليها او غير ذلك (اندرسون، ٢٠٠٧ : ١٠٦).

ففي تصور برود بنت أشاره الى نمطٍ واحدٍ من المثيرات السمعية فقط هو الذي يمر من احدى القناتين حيث يوجه الانتباه الى القناة (الاذن) الاخرى في حين الامر الاكثر جدية في تصور ترسيمان Treisman من خلال تجربتها التي طلبت فيها من المفحوصين توجه الانتباه الى رسالة موجهة من خلال احدى الاذنين بينما ينتقل المعنى اللغوي من اذن الى اخرى ، فعلى سبيل المثال قدمت الى الاذن اليمنى الرسالة : يوجد بيت يفهم الكلمة في حين كانت الرسالة التي قدمت عبر الاذن اليسرى معلومات في مكان مرتفع ومن ثم فقد اقر المفحوصين انهم سمعوا : يوجد بيت في مكان مرتفع وهكذا يكون المفحوصين قادرين على تهميش الرسالة على اساس معناها ، اكثر من استخدام الاذن كعضو للسمع فقط (سولو، ١٩٩٦:١٨٦).

وقد نظرت ترسيمان (Treisman,1970) الى الموقف الذي اعطى فيه المفحوص تعليمات بالتهميش في اذن معينة ، وكانت الرسالة الموجهة الى هذه الاذن ذات المعنى

حتى بلوغ نقطة معينة تحولت عندها الى تتابع عشوائي من الكلمات وفي نفس الوقت الذي تنتقل فيه الرسالة ذات المعنى الى الاذن الاخرى ، تلك التي لم يكن المفحوص يستمع لها (اندرسون، ٢٠٠٧ : ١١٤-١١٥) .

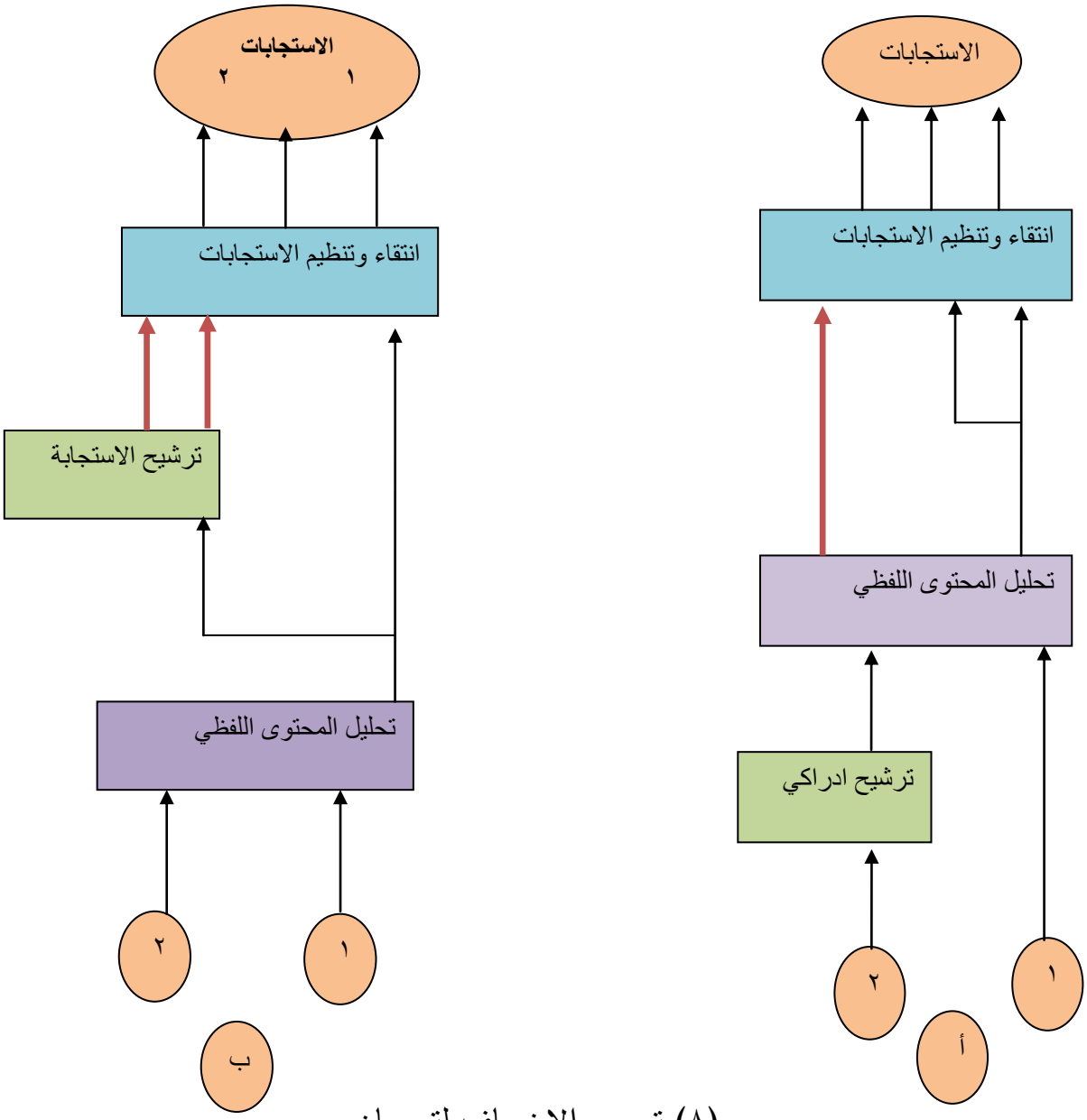
فعلى سبيل المثال عندما يتكلم الفرد مع مجموعة من الاشخاص في حديث ما ، وفي نفس الوقت توجد مجموعة اخرى من الافراد بالقرب من الفرد تتناقش في موضوع ما فإنَّ انتباه الفرد يتذبذب بين المجموعتين ، وعندما يحاول تركيز انتباهه على مناقشة احدى المجموعتين او محادثتها يحدث تهوين في الانتباه للمجموعة الاخرى (الزيات،٢٠٠٦: ١١٦) .

وهذا ما اكده (David,1977) عندما ينتبه الفرد على موضوع محدد فانه يقوم بتحليل مفردات هذا الموضوع بشكل كامل ، اما المعلومات القادمة من القناة الاخرى فهي في

الحقيقة لا يعالج اكثر من ١٠% ومنها وهي نسبة كافية لكي يستطيع سماع اسمه او أي معلومة مهمة (David,1977:96).

وتشير ترسيمان الى ان حدوث الانتقاء يكون في مرحلتين وهي مرحلة الفرز الاول للمعلومات ، أي المعالجة السابقة للانتباه (preatientive processing) وهي عملية آلية تحدث عبر القنوات الحسية حيث تقوم بعملية مسح يستهدف مثير مميز على اساس الخصائص الفيزيائية ويتم ذلك دون زيادة في المطالب الانتباهية بل تؤدي بدقة كفاءة وسرعة دون ان تتأثر بعدد المثيرات المشتتة والموضوعة والمرحلة الثانية اطلق عليها التجهيز الانتباهي (Attentive processing) وهي عملية تتطلب التركيز على تمييز المثير المستهدف في وسط من المثيرات المشتتة التي تفتقد لهذا القدر من التمييز (Dykeman, 1998:360-362).

ويرى ترسيمان ان بعض الخلايا المخية عليها ان تتخذ قراراً بتحليل الخصائص والإشارة قبل ان تقوم بهذا التحليل يجب القيام بفرز اولي للمعلومات ان اول مراحل هذا الفرز هي تقدير الاشارة على اساس الخصائص الفيزيائية العامة ، ثم يحدث فرزاً اكثر تعقيداً للحكم على الاشارة من حيث المعنى كما في الشكل (٨)



(٨) تصور الاضعاف لترسمان

او مرشح ادراكي وتفترض ترسيمان ان الرسالة غير المهمة لشخص تسمع من خلال اذن كسولة لا عن طريق اذن غير راغبة في الاصغاء يقوم المضعف بمعالجة كل الرسائل المهمة بنفس الطريقة بغض النظر عن محتواها ومن ثم يقوم المضعف بالانتقاء على أساس الخصائص الفيزيائية العامة فقط (سولو، ١٩٩٦ : ١٩٧).

فعلى سبيل المثال لو اعطيت قائمة من الكلمات لمجموعة من المفحوصين ودربوا على تذكركلمات محددة من بين الكلمات المكتوبة في القائمة فإنهم سوف يتعرفون على كل

كلمة قبل ان يقرروا فيما اذا كانت عليهم اعادتها مرة ثانية ونحن في العادة نتذكر المعاني والافكار من دون ان نعرف هوية مصدرها وهذا النوع من الانتباه يسمى أنموذج الانتقاء المبكر (Model an Early selective) لأنه الجزء المهم والمحدد من المعلومات الانية (وليس كلها) يكون على اتصال مباشر مع الذاكرة ، اما المعلومات غير المهمة فإنها تخفف تماماً (Atkinson,at.al,1996 :172).

وعلى هذا الاساس يكون مفهوم المصفاة الاحتمالية مشيراً الى ان هناك نسبة عالية من المعلومات في القناة المنتبه لها سوف يتم الانتباه إليها والتعرف عليها ونسبة قليلة من المعلومات في القناة غير المنتبه لها سوف يتم الانتباه لها والتعرف عليها يكون الاخفاق المعرفي طبقاً لنظرية ترسيمان يحدث عندما يعجز الفرد في تحديد المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة ومن ثم فإن عملية الاضعاف او التخفيف لا تمر بين المثيرات الداخلية لأعلى مستوى معالجة السابقة للانتباه بتحديد الخصائص الفيزيائية للمثيرات ولأعلى مستوى تحديد المعاني (David , 1977:79) .

خلاصة :

يمكن القول بأن الكتاب نشاط تعلمي يتطلب مجموعة من العمليات العقلية التي تسهل على الطالب تعلمها وهذه العمليات تتكون من ثلاثة عناصر تؤثر في ألية معالجة المعلومات المختلفة وهي (الترميز، والتخزين، والاسترجاع) واحتلت هذه العمليات مكاناً واضحاً في سلم أولويات دراسة المشكلات الدراسية لدى الطلبة كما شغلت حيزاً من تفكير الباحثين والمفكرين وعلماء النفس مما دفعهم لابتكار العديد من النظريات لتفسير الكيفية التي تمكن الدارسين من تفسير أسباب الإخفاق المعرفي والنسيان والتوقع لكيفية معالجة الطالب للمعلومات التي يحتفظ بها ومن ثم استعادتها مرة أخرى عند الحاجة ولاسيما عن معرفة سير العمليات الثلاث منذ إدخال المعلومات إلى جهاز الذاكرة إلى حين استرجاعها مرة أخرى بعد مرور مدة زمنية متباينة فظهرت العديد من النظريات التي طرحت فيها تصورات افتراضية لعمليات معالجة المعلومات في الانتباه والذاكرة، في عقد الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي لكن من الناحية العملية بقيت النظريات التي لها قدرة على إعطائه

صورة واضحة لتفسير معظم المتغيرات التي هي جزء من عملية التذكر والنسيان فكلما كان للنظرية قدرة في إظهار تفسيرات مقبولة علمية لأسباب الإخفاق في الانتباه والذاكرة أصبح أكثر قبولا واعتمادا من العلماء والباحثين والدارسين في ميدان الذاكرة. لذا برزت العديد من النظريات التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير أسباب الإخفاق المعرفي .

مناقشة النظريات المفسرة للإخفاق المعرفي:

لقد تم عرض ثلاث نظريات التي تفسر تجهيز ومعالجة العمليات العقلية في هذا البحث ولعله من الضروري إجراء موازنة عامة بينها لإظهار نقاط الاتفاق والاختلاف ومن ثم نبين فكرة أو نظرية محددة يتم من خلالها تفسير نتائج البحث الحالي، وفيما يأتي عرض لنقاط الاتفاق والاختلافات بين النظريات المطروحة.

*يتفق برود بنت مع ترسيمان في أن عملية تحليل المعلومات تحصل بقيام اجهزت الاستقبال للمثيرات الحسية باستلام المعلومات ثم خزنها في مخزن الذاكرة قصيرة المدى ويجرى تحليل أولي لها وبعدها يتم انتقاء المعلومات المفيدة وتفسيرها في جهاز القبلية المحدد .

*تتشابه نظرية برود بنت مع نظرية ترسيمان من حيث موقع المصفاة الانتقائية لأنهما اساساً متشابهين في طبيعة ترتيب العمليات المتعلقة بمعالجة المعلومات وتحليلها.

*يختلف برود بنت مع ترسيمان من حيث عمل المصفاة الانتقائية إذ يرى برود بينت أن المصفاة تعمل بنظام الكل أو اللاشيء (All – or – None) أما الانتباه للمعلومة (المثير) والسماح لها بالمرور أو إهمالها. في حين ترى ترسيمان أن المصفاة الانتقائية لا تعمل بنظام الكل أو اللاشيء إذ يشير الى أن هناك نسبة عالية من المعلومات في القناة المنتبه لها سوف يتم الانتباه لها والتعرف عليها ونسبة قليلة من المعلومات في القناة غير المنتبه لها سوف يتم الانتباه لها والتعرف عليها.

* يرى برود بينت أن كثرة المعلومات الواردة عبر القنوات الحسية مثل استقبال الفرد لمثيرين سمعيين مختلفين في آن واحد وفشله في تحديد أهمية أحدهما هو الذي يقود الى ارتكاب الإخفاق المعرفي وعليه يقدم تفسيراً مقبولاً لإخفاقات وفشل الأفراد على صعيد

الانتباه والادراك ولكن هذا التفسير يثير التساؤل اذا ما تم تعميمه لتفسير فشل الذاكرة وقد أكدت نظرية معالجة المعلومات أن فشل الذاكرة يحدث نتيجة خلل أو قصور في ألية هذه المراحل الثلاثة أو أحدهما وهي (الترميز، والتخزين، والاسترجاع) مما يؤدِّي الى عدم قدرة الفرد على استدعاء ما تمت مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه وبالتالي يؤدِّي الى الإخفاق المعرفي.

وبعد أن تمت مناقشة النظريات في الإخفاق المعرفي وقع اختيار الباحث غلى نظرية برود بنت 1982كما ان الباحث أختار هذه النظرية في الإخفاق المعرفي للأسباب الأتية :

* لأنَّ هذه النظرية ركزت على العمليات الاربعة الاساسية التي تحدث داخل دماغ الطالب أثناء معالجة المعلومات بدءاً بعملية الانتباه للمعلومة وادراكها ومن ثم ترميزها وتخزينها واسترجاعها عنده الحاجة أي تذكرها لذلك هي ملائمة جداً لمعالجة الإخفاق المعرفي .

* تعطي هذه النظرية صورة واضحة لعمل المصفاة الانتقائية عنده التعامل مع المعلومات وبقائها لمده أطول في الذاكرة من خلال انتقاء المثيرات المهمة وتجاهل المثيرات الأخرى .

*تعتبر نظرية برود بينت أكثر دقة وتحديداً في تفسير ظاهرة الإخفاق المعرفي.

*كما أن هذه النظرية أكثر قبولاً من علماء السيكولوجية. وكذلك تتفق مع الاتجاه المعرفي الحديث في علم النفس المعرفي .

خلاصة:

وبناءً على ما تقدم يفترض الباحث أن التسويف الأكاديمي يرتبط بالإخفاق المعرفي فالتسويف الأكاديمي هو أحد العوامل البيئية المكتسبة التي يتعلمها الطلبة من بيئتهم على اختلاف أنواعها ولاسيما التفكير هو الذي يقود الى اكتساب ما يرغب وما يوافق الميول

الذاتية للطالب فيبني إزاء ذلك اتجاهاته وقراراته وكيفية اتخاذها فعندما يشعر الطالب بالتسويف فإنه يتراجع في أتخاذ القرار المناسب وتفوته فرصة المواجهة فكلما كان التردد مرادفاً له كلما كأن التأجيل هو السائد وكثرة التأجيلات يمكن أن يتداخل مع الاحكام المعرفية للطالب مما يقود الى ارتكاب الكثير من الأخطاء المعرفية التي تعبر بشكل فعلي عن مشاكل في الانتباه والادراك والتذكر إن افتقار الطالب لهذه العمليات المعرفية فتتشكل لديه معارف سلبية عن ذاته ومن ثم تصبح استجابته للمواقف المستقبلية لا تتوافق مع إمكانياته أو النتائج المرغوب فيها وربما ينعكس هذا التأثير السلبي على تعزيز شعور الطلبة بالتسويف على المستوي الانفعالي والمعرفي والسلوكي، والذي يظهر صداه في عملية التعلم.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

- منهجية البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أداتا البحث
- التطبيق النهائي
- الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث وعرضاً لإجراءاته من حيث مجتمعه، وعينته وطريقة اختيارها وأداتي البحث وكيفية استخراج خصائصهما السيكومترية وإجراءات تطبيقهما فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي :

اولاً:- منهج البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) إذ يعد هذا المنهج ملائماً لطبيعة البحث وأهدافه فيسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ، ومن ثم يعمل على وصفها ، وهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعنى بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠١٠ : ٣٦٩) وتحديد خصائصها تحديداً كمياً أو كيفياً من خلال جمع معلومات وبيانات عن الظاهرة المدروسة لاستخلاص دلالتها مما يفيد في وضع تعميمات عنها محل الدراسة (إبراهيم ، ٢٠٠٠: ٢٠)

ثانياً:- مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث مفردات الظاهرة تحت الدراسة جميعها(داود وعبد الرحمن،١٩٩٠ :٦٦) ولغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة مدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)[١] ، والبالغ عددهم (١٣٤٠٣) طالباً وطالبةً، موزعين على مدارس الإعدادية في مركز المحافظة وكانت نسبة الذكور (٥٢%) من المجتمع في حين بلغت نسبة الإناث (٤٨%)، ونسبة طلبة العلمي (٧٨%) ونسبة طلبة الأدبي (٢٢%) وكما موضّح في جدول (١)

[١] حصل الباحث على اعداد طلبة الاعدادية من قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية في محافظة القادسية للعام الدراسي (٢٠١٥- ٢٠١٦) بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن عمادة كلية التربية /وحدة الدراسات العليا ذي العدد (١٨٦٧) في ٢٣/ ٢/ ٢٠١٦ الملحق(١).

جدول(١)

مجتمع البحث موزعاً بحسب المدارس والنوع الاجتماعي والصف

مدارس الذكور	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع.الجمهورية	٦٣	٣٨	٣١	١٣٢	٤٥	١٦	٤٤	١٠٥	٢٣٧
ع. الصدريين	١٨٣	١٣١	١٥٧	٤٧١	٣٥	٤٥	١١٧	١٩٧	٦٦٨
ع.الكرامة	٦٣	٢٠	١٣٩	٢٢٢	٥٦	٤٣	١٠١	٢٠٠	٤٢٢
ع.قتيبة	٢٧٣	٢٨٦	٣٤٨	٩٠٧	٦١	٤٩	٩٣	٢٠٣	١١١٠
ع. ابن النفيس	١٤٩	٨٨	١٨٠	٤١٧	٦	٠	٦٠	٦٦	٤٨٣
ع. المركزية	٢٣٢	١٩٨	٤٨٠	٩١٠	٠	٠	٠	٠	٩١٠
ع. الرباب	١٨٦	٦٥	٩٨	٣٤٩	٣١	١٤	٣١	٧٦	٤٢٥
ع. الديوانية للبنين	١٥٢	١٦٣	٣١٤	٦٢٩	٣٦	٥٣	٩٣	١٨٢	٨١١
ع. امي تراب المطورة	١٣٧	٩٦	١٤٥	٣٧٨	٠	٠	٠	٠	٣٧٨
ع. الجواهري	١٢٠	٥٠	١٢٠	٢٩٠	٣٠	٣٠	٦٠	١٢٠	٤١٠
ع. الثقلين	٦٧	٥٤	١٠١	٢٢٢	٤٣	٤٢	١١٤	١٩٩	٤٢١
ع. الزيتون	٢٣٩	١٢٨	٣١٥	٦٨٢	٠	٣٧	٠	٣٧	٧١٩
المجموع	١٨٦٤	١٣١٧	٢٤٢٨	٥٦٠٩	٣٤٣	٣٢٩	٧١٣	١٣٨٥	٦٩٩٤
مدارس الإناث	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع. صنعاء	١٧٠	١٢٠	١٠٥	٣٩٥	٠	٥٠	٥٢	١٠٢	٤٩٧
ع.العروبة	١٦٩	١٥٠	٢٧٨	٥٩٧	٣٤	٢٤	٠	٥٨	٦٥٥
ع. دمشق	٢٧٧	١٥٧	٢٤٦	٦٨٠	٥٤	٣٣	٣٥	١٢٢	٨٠٢
ع. الطليعة	١٤٠	٧٠	١٥٧	٣٦٧	٦٣	٥٧	٦٥	١٨٥	٥٥٢
ع. ميسلون	١٢٢	١٣٠	١٥٠	٤٠٢	٥٩	٧٠	١٤٠	٢٦٩	٦٧١
ع. الرباب	١٧٥	١١٠	١١٨	٤٠٣	٥٣	٢٢	٤٢	١١٧	٥٢٠
ع. الديوانية للبنات	١٠٣	٨١	١٢٧	٣١١	٢٨	٣٤	٧١	١٣٣	٤٤٤
ع. امير المؤمنين	١٣٢	٦٢	٨٧	٢٨١	٤٧	٢٣	٤٤	١١٤	٣٩٥
ع.الحوراء	٢١٩	١٢٠	١٧٥	٥١٤	٢٥	٤٠	٦٠	١٢٥	٦٣٩
ع. النور	١٢٠	١٠٣	٨٩	٣١٢	٥٨	٢٨	٦٥	١٥١	٤٦٣
ع.الكوثر	١١٥	١٢٣	١٦٥	٤٠٣	٠	٤٠	٦٠	١٠٠	٥٠٣
ع. السرور	٦٩	٧١	٩٥	٢٣٥	١٩	١٤	٠	٣٣	٢٦٨
المجموع	١٨١١	١٢٩٧	١٧٩٢	٤٩٠٠	٤٤٠	٤٣٥	٦٣٤	١٥٠٩	٦٤٠٩
المجموع الكلي	٣٦٧٥	٢٦١٤	٤٢٢٠	١٠٥٠٩	٧٨٣	٧٦٤	١٣٤٧	٢٨٩٤	١٣٤٠٣

ثالثاً : عينة البحث :

العينة (Sample) هي جزء من المجتمع بحيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسه فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع ويصبح ذلك ممكناً ، ونظراً إلى عدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي ، وتكونه من فئات مختلفة قد يكون لاختلافها أثر على نتيجة الدراسة(داود وعبد الرحمن،١٩٩٠ : ٧٩) لجأ الباحث إلى اختيار عينة عشوائية طبقية لكي تكون ممثلة للطبقات المختلفة في المجتمع الأصل .

وللحصول على عينة أكثر تمثيلاً اعتمد الباحث على الأسلوب المتناسب position Allocution وتتطلب هده الطريقة من الباحث أن يختار بطريقة عشوائية مفردات من كل طبقة ، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله (فان دالين،١٩٨٥ : ٣٩٣) فقد تم اختيار عينة بلغت (٧٠٠) طالباً وطالبةً وبنسبة (٥%) من مجتمع البحث موزعة على مدارس الإعدادية لمديرية التربية في مركز محافظة القادسية ، بواقع (٣٦٥) طالب و (٣٣٥) طالبة، وجدول (٢) يوضّح ذلك :-

جدول (٢)

عينة البحث موزعه حسب المدرسة والصف والنوع الاجتماعي والتخصص

مدارس الذكور	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع. الجمهورية	3	2	2	7	2	1	2	5	12
ع. الصدريين	10	7	8	25	2	2	6	10	35
ع. الكرامة	3	1	7	11	3	2	5	10	21
ع. قتيبة	14	15	18	47	3	3	5	11	58
ع. ابن النفيس	8	5	9	22	0	0	3	3	25
ع. المركزية	12	10	25	47	0	0	0	0	47
ع. الرباب	10	3	5	18	2	1	2	5	23
ع. الديوانية للبنين	8	9	16	33	2	3	5	10	43
ع. ابي تراب المطورة	7	5	8	20	0	0	0	0	20
ع. الجواهري	6	3	6	15	2	2	3	7	22
ع. الثقلين	3	3	5	11	2	2	6	10	21
ع. الزيتون	12	8	16	36	0	2	0	2	38
المجموع	96	71	125	292	18	18	37	73	365

مدارس الإناث	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع. صنعاء	9	6	5	20	0	3	3	6	26
ع. العروبة	9	8	15	32	2	1	0	3	35
ع. دمشق	14	8	13	35	3	2	2	7	42
ع. الطليعة	7	4	8	19	3	3	3	9	28
ع. ميسلون	6	7	8	21	3	4	7	14	35
ع. الرباب	9	6	6	21	3	1	2	6	27
ع. الديوانية للبنات	5	4	7	16	1	2	4	7	23
ع. امير المؤمنين	7	3	5	15	2	2	2	6	21
ع. الحوراء	11	6	9	26	2	2	3	7	33
ع. النور	6	5	5	16	3	2	3	8	24
ع. الكوثر	6	6	9	21	0	2	3	5	26
ع. السرور	4	4	5	13	1	1	0	2	15
المجموع	93	67	95	255	23	25	32	80	335
المجموع الكلي	189	138	220	547	41	43	69	153	700

رابعاً : أداتا البحث

تحقيقاً لأهداف البحث تطلب اعتماد أداتين أحدهما لقياس التسويف الأكاديمي وأخرى لقياس الإخفاق المعرفي وفيما يأتي وصف اجراءات اعتمادها:

أ- مقياس التسويف الأكاديمي :

لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي وبعد ان اطلع الباحث على ما تيسر من مقاييس لم يجد سوى دراسة عرضت هذا المتغير على حد علم الباحث وهي دراسة (الربيعي ٢٠١٤) الذي اعدّ مقياساً لطلبة الجامعة وكانت فقرات المقياس معظمها ايجابية ومرتبطة بمتغيرات أخرى ونظراً إلى حداثة متغير التسويف الأكاديمي ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال اعتمد الباحث على بناء أداة يمكن من خلالها قياس التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تتوافر فيه الخصائص السيكومترية اللازمة .

وقد أشار كل من ألن ووين (Allen & Yen, 1979) إلى ان عملية بناء أي مقياس لابد ان تسير على وفق الخطوات الأساسية الآتية:

١-التخطيط للمقياس لتحديد الإبعاد التي تغطيها فقراته .

٢-جمع الفقرات وصياغتها .

٣-عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص .

٤-تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث .

٥.إجراء التحليل الاحصائي للفقرات . (Allen & Yen , 1979 : 118)

وعليه تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية:-

أ.تحديد مفهوم التسويف الأكاديمي :Academic Procrastination :

اعتمد الباحث على نظرية العزو لـ وينر (Wiener) إطاراً نظرياً في بناء المقياس ، واشتق الباحث من خلال النظرية تعريف للتسويف الأكاديمي (Academic Procrsdtination) (بأنه التأجيل الإرادي أو التجنب الكامل للواجبات والمهام الأكاديمية وتأخيرها عن الوقت المحدد بفعل ما يمتلكه من مدركات ومشاعر تنسحب على أدائه بطريقة سلبية عن أداء الواجبات الأكاديمية)

ب. تحديد مجالات المقياس :

حدد الباحث ثلاثة مجالات للمقياس استناداً إلى تحليل تعريف التسويف الأكاديمي إعتماداً على نظرية العزو لـ وينر (Wiener) وضع الباحث تعريفاً لكل مجال منهما وكالآتي:

أولاً. البعد المعرفي :

الأفكار والقناعات أو التصورات التي يمتلكها الفرد المساهمة في تأجيل المهام الأكاديمية الموكلة اليه في وقتها المحدد مما يؤثر سلبا على أدائه .

ثانياً. البعد الانفعالي :

يتمثل بالمشاعر الوجدانية من الشعور بالضيق بالالتزام أو الارتياح لتسويف انجاز الواجبات الدراسية .

ثالثاً. البعد السلوكي :

الأفعال السلوكية والعملية التي يتوخاها الطالب في المماطلة وتأجيل أو لتسويف انجاز المهام الدراسية في وقتها المحدد.

ج- اعداد الصيغة الاولية لفقرات المقياس :

بعد اطلاع الباحث على نظرية العزو لـ وينر Wiener ، وبعد تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس وبعد تعريف كل مجال اشتق الباحث فقرات عن هذهِ التعريفات بحيث تكون منسجمة مع تعريف المجال وطبيعة مجتمع البحث الذي سيطبق عليه المقياس أعد الباحث (٤٢) فقرةً مصوغة بأسلوب العبارات التقريرية وزّعِت بين ثلاثة مجالات ، بواقع (١٤) فقرةً لكل مجال ، شملت (٢٨) فقرة ايجابية و(١٨) فقرة سلبية موزعة على مجالات المقياس وقد روعي في صياغتها ما يأتي :

١- ان تكون كل فقرة معبرة عن فكرة واحدة وقابلة لتفسير واحد .

٢- ان لا تكون الفقرة إيحائية الاستجابة .

٣- ان يتكون المقياس من فقرات ايجابية وسلبية وكان الغرض من هذا التنوع هو أبعاد المستجيب عن النمطية في الاستجابة.

٤-ان يكون محتوى الفقرة واضحا وصريحا ومباشرا (ابو علام ، ١٩٨٩: ١٣٤).

د- تصحيح المقياس:

١- بدائل الاستجابة :

اعتمد الباحث أسلوب البدائل المتدرجة في بناء المقياس ، بوضع متدرج ثلاثي لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس ،على شكل بدائل هي(تنطبق عليَ تماماً ، تنطبق عليَ أحياناً ، تنطبق علي غالبا) ، وهذا يعني وضع عدة بدائل للمستجيب تتناسب مع مرحلة الإعدادية ليختار أكثرها انطباقا عليه ، وذلك لمرونة هذهِ الطريقة وتدرجها بدرجات صغيرة غير حادة (عبد الرحيم،١٩٨١ :١٣٩).

٢- تحديد أوزان البدائل:

لقد روعي وضع متدرج ثلاثي أمام كل فقرة من فقرات المقياس، أعطيت الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات التي اتجاه مضمونها ايجابي (تقيس التسويف الأكاديمي)،أعطيت الدرجات (١، ٢ ، ٣) على التوالي للفقرات التي اتجاه مضمونها سلبي (تقيس عدم التسويف الأكاديمي).

هـ-التحليل المنطقي للفقرات

- **صلاحية فقرات المقياس :**

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس التسويف الأكاديمي عرض المقياس بصيغته الأولية المكونة من (٤٢) فقرة ملحق (٢) على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ، والشخصية ، والقياس والتقويم ، والصحة النفسية " بلغ عددهم (٢٦) محكماً وهذا ما يشير إليه أصحاب الاختصاص في مجال البحوث التربوية والنفسية بضرورة الاستعانة بآراء المحكمين للتحقق من صدق الأداة. (الزوبعي وآخرون،١٩٨١: ٣٩). وقد تضمن ذلك عرضاً للتعريف النظري الذي اعتمده الباحث ومجالاته وتعريف كل مجال منها، وعرض الفقرات في المجال الذي تنتمي اليه وبدائل الإجابة والتعليمات وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي اليه ومدى صلاحية البدائل ، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي اليه ، وترك للمحكمين أمكانية إضافة فقرة أو حذف واقتراح التعديل المناسب لأيّة فقرة تحتاج الى ذلك بما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث الحالي ،وبعد استرجاع استبانة المحكمين ، استعمل الباحث (كا٢ Chi-Squar) لتحليل آراء المحكمين في صلاحية فقرات المقياس، واعتمد قيمة كا٢المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة من عدمها ، وعند مقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) تبيّن ان قيم كا٢ المحسوبة جميعها دالة كما موضّح في جدول(٣).

جدول (٣)

قيمة مربع كأي لآراء المحكمين على صلاحية مقياس التسويف الأكاديمي

المجالات	أرقام الفقرات	عدد الموافقون	عدد المعارضون	قيمة مربع كأي		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التأجيل العصابي	١ ،٣، ٤ ،٥، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٤	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٢، ٦	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	٨، ١٣	24	٢	١٨,٦٢	٣,٨٤	دالة

	١١	٢٣	٣	١٥,٣٩	٣,٨٤	دالة
البعد الانفعالي	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٨، ٩، ١٤	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	٣	24	٢	١٨,٦٢	٣,٨٤	دالة
البعد السلوكي	١، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	١٢، ١٤	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	٢، ٤	٢٣	٣	١٥,٣٩	٣,٨٤	دالة

لذلك تم الابقاء على الفقرات الـ (٤٢) جميعها ولم تحذف أي فقرة منها وان بعض الفقرات بقيت كما هي ، بعضها الآخر نالهُ تعديل في بناء الجملة ، أما الفقرات التي تم تعديلها في ضوء ملاحظات المحكمين ، فقد أُعيدت صياغتها ، وكما موضّح في جدول (٤) .

جدول (٤)

الفقرات التي عدلت في ضوء آراء المحكمين لمقياس التسويف الأكاديمي

المجال	ت	الفقرة قبل التعديل	التعديل
البعد المعرفي	٣	اخفق في تذكر أي جانب من جوانب الدرس فأميل إلى تأجيل مذاكرته	اعتقد ان إخفاقي في تذكر جوانب الدرس يجعلني اوجل مذاكرته.
	١١	يضعف تركيزي عند قراءتي للامتحان أو تلخيص مادة معينة فأميل إلى تأجيلها	اشعر بضعف التركيز عند القراءة للامتحان فأميل الى تأجيله .
	١٢	اعتقادي الضعيف في قدراتي العلمية يدفعني إلى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان	الجأ الى تأجيل الامتحان لاعتقادي بضعف قدراتي العلمية .
	١٣	إدراكي بصعوبة الامتحان أو المهمة التي أكلف بها يجعلني أصر على انجازها	أدرك صعوبة المهام المدرسية فأصر على انجازها في وقتها.
البعد الانفعالي	٦	ألوم نفسي كوني لا ادفع نفسي لانجاز الهدف المطلوب في إطار الزمن المحدد	الوم نفسي لتقاعسي عن أنجاز المهام المطلوبة في وقتها المحدد .

	١١	أحب ان اوجل في إعداد دفاتري وكتبي في اللحظات الأخيرة قبل الخروج من البيت إلى المدرسة	اوجل تهيئة حقيبتي المدرسية إلى اللحظات الأخيرة قبل الخروج إلى المدرسة.
	١٢	اشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والأنشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي المدرسية	اشعر بالارتياح عند مشاركتي في الأنشطة الاجتماعية لأنها تبعدني عن جو الدراسة .
البعد السلوكي	١٣	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد	أدرك تراكم المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد

و- اعداد تعليمات المقياس:

بعد أن تم التأكد من صلاحية فقرات مقياس التسويف الأكاديمي ، وضع الباحث تعليمات توضح للمستجيب كيفية الإجابة عن فقرات المقياس ، إذ تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجابته لذا روعي عند إعدادها ان تكون ميسرة ومفهومة مع ذكر مثال توضيحي يمثل كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، ولحث المستجيب على إعطاء إجابات صريحة أشير في التعليمات إلى ان ما سيحصل عليه الباحث من معلومات هي لأغراض البحث العلمي فقط ، لذا لم تتضمن صفحة التعليمات فقرة خاصة باسم المستجيب بما يطمئنه ويخفض من عامل المرغوبية الاجتماعية وان إجابة المستجيب لن يطلع عليها سوى الباحث فضلاً عن تنبيه المستجيب لعدم وجود إجابة صحيحة او خاطئة (جون وروبرت ،١٩٨٢: ٢٣٤).

ز- التطبيق الاستطلاعي:

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس (فرج،١٩٨٠:١٦٠) ولغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته لعينة البحث، ذلك من اجل الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة وحساب متوسط الزمن المستغرق في الاجابة طبق الباحث المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (٧٢) طالباً وطالبة، من ستة مدارس ثلاثة مدارس للذكور وثلاثة للإناث بواقع (١٢) من كل مدرسة اختيروا عشوائياً ووزعوا بالتساوي كما موضّح في جدول (٥) ، حيث تمت الإجابة بحضور الباحث، وقد تبين للباحث أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لأفراد العينة

وإن الوقت المستغرق للإجابة كان بين (١٥-٢٥) دقيقة في حين بلغ متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن مقياس التسويف الأكاديمي هو (١٩) دقيقة .

جدول (٥)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

المدرسة	النوع الاجتماعي		المجموع
	علمي	ادبي	
المركزية (ذكور)	٦	٦	١٢
قتيبة (ذكور)	٦	٦	١٢
سبعة نيسان (ذكور)	٦	٦	١٢
دمشق (إناث)	٦	٦	١٢
العروبة (إناث)	٦	٦	١٢
الطليعة (إناث)	٦	٦	١٢
المجموع	٣٦	٣٦	٧٢

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي**

ان انتقاء الفقرات وصياغتها تتحقق بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء ، ولكن مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية وأحكام الخبراء فإنَّها لا تغنى عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل فقراته باستعمال الأساليب الإحصائية . وتعد هذه العملية من الخطوات الأساسية في بناء أي مقياس ، وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية للفقرات التي تساعد في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة ، وهذا بدوره يؤدِّي الى صدق المقياس وثباته (الأمام ،١٩٩٠: ١١٤). وفيما يتعلق بحجم عينة التحليل الإحصائي تشير نانلي (Nunnaly) إلى ان حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس ، اذ ينبغي له ان يكون من (٥-١٠) أمثال عدد الفقرات للحد من اثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnaly,1978:392).

لذا اختار الباحث عينة التحليل الإحصائي (٣٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية (Proportional Strati ied Sample Random) وكما في جدول (٦)

جدول (٦)

عينة التحليل الاحصائي

مدارس الذكور	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
اسم المدرسة	المجموع	المجموع	المجموع		المجموع	المجموع	المجموع		
ع. الجمهورية	1	1	1	3	1	1	1	3	6
ع. الصدريين	4	3	4	11	1	1	3	5	16
ع. الكرامة	1	0	3	4	1	1	2	4	8
ع. قتيبة	6	6	8	20	1	1	2	4	24
ع. ابن النفيس	3	2	4	9	0	0	1	1	10
ع. المركزية	5	4	11	20	0	0	0	0	20
ع. الرباب	4	1	2	7	1	0	1	2	9
ع. الديوانية للبنين	3	4	7	14	1	1	2	4	18
ع. ابي تراب المطورة	3	2	3	8	0	0	0	0	8
ع. الجواهري	3	1	3	7	1	1	1	3	10
ع. الثقلين	1	1	2	4	1	1	3	5	9
ع. الزيتون	5	3	7	15	0	1	0	1	16
المجموع	39	28	55	122	8	8	16	31	154
مدارس الإناث	الرابع العلمي	الخامس العلمي	السادس العلمي	مجموع العلمي	الرابع الادبي	الخامس الادبي	السادس الادبي	مجموع الادبي	المجموع الكلي
ع. صنعاء	4	3	2	9	0	1	1	2	11
ع. العروبة	4	3	6	13	1	1	0	2	15
ع. دمشق	6	4	6	16	1	1	1	3	19
ع. الطليعة	3	2	4	9	1	1	1	3	12
ع. ميسلون	3	3	3	9	1	2	3	6	15
ع. الرباب	4	2	3	9	1	0	1	2	11
ع. الديوانية للبنات	2	2	3	7	1	1	2	4	11
ع. امير المؤمنين	3	1	2	6	1	1	1	3	9
ع. الحوراء	5	3	4	12	1	1	1	3	15
ع. النور	3	2	2	7	1	1	1	3	10
ع. الكوثر	3	3	4	10	0	1	1	2	12
ع. السرور	2	2	2	6	0	0	0	0	6
المجموع	42	30	41	113	9	11	13	33	146
المجموع الكلي	81	58	96	235	17	18	29	64	300

وقد تم تحليل فقرات مقياس التسويف الأكاديمي إحصائياً باستعمال أسلوبين هما:

أولاً: أسلوب المجموعتين المتطرفتين لمعرفة القوة التمييزية للفقرات :

إن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، التي تعني قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد المتفوقين في الصفة التي يقيسها المقياس، والأفراد الضعاف في تلك الصفة فلا بد من استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم ، كما يعكس الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة أكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة (جابر وكاظم،١٩٧٣ :٢٨١).

وفي هذا الصدد أيضا أشار كرو نباخ (Cronbach,1970) إلى أن هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوى التمييزية للفقرات ويؤكد جيزلي (Chselli, 1981) على ضرورة إبقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصورة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها من جديد (Chselli, 1981:434) .

ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين من أكثر الأساليب المستعملة في المقاييس النفسية لحساب القوة التمييزية لكل فقرة ، ويقصد بهِ مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد من ذوي الدرجات العليا في السمة المراد قياسها، وبين الأفراد من ذوي الدرجات الواطئة في تلك السمة ويتم اختبار دلالة الفروق بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الواطئة على كل فقرة من فقرات المقياس.

وبهدف تحليل فقرات مقياس (التسويف الأكاديمي) على وفق هذا الأسلوب طبق الباحث المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) طالباً وطالبة واعتمد على الخطوات الآتية:

١-ايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢-ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت لـ (٣٠٠) ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة انحصرت بين (١٠٢-٥٥) درجة.

٣-اختيرت نسبة (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا لتحديد مجموعتين متطرفتين بأكبر حجم وأقصى تباين ، ولكون العدد النهائي للاستمارات أصبح (٣٠٠) ؛ فإنَّ عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (٨١) استمارة انحصرت درجاتها بين (١٠٢-٨٠) درجة، اما عدد استمارات أفراد المجموعة الدنيا فكانت (٨١) استمارة انحصرت درجاتها بين (٦٩-٥٥) درجة ، وبهذا يكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي (Anastasi,1976:208).

٤-تطبيق الاختبار التائي (t- Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠).

ومن خلال هذهِ الخطوة اتضح ان الفقرات جميعها دالة إحصائياً ؛ لأنَّ قيمتها التائية المحسوبة عند درجة حرية (١٦٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) اذ تراوحت بين (١٠,٨٦٧ - ٢,١٨٧) ما عدا الفقرات (٨، ٢٠، ٣٨) فان قيمها التائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية فحذفت كما في الجدول وبهذا أبقيت الفقرات المميزة كما موضّحة في جدول (٧) .

جدول (٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	الدلالة عند مستوى 0.05
1	العليا	1.9753	.74120	**2.533**	**دالة**
	الدنيا	1.6790	.73870		
2	العليا	1.7901	.75359	**6.937**	**دالة**
	الدنيا	1.1358	.37925		
3	العليا	2.0247	.70667	**3.922**	**دالة**
	الدنيا	1.6049	.64574		
4	العليا	2.3951	.68336	**10.867**	**دالة**
	الدنيا	1.3457	.52822		
5	العليا	1.8148	.74349	**5.422**	**دالة**
	الدنيا	1.2716	.50031		
6	العليا	2.2469	.75051	**7.739**	**دالة**
	الدنيا	1.4321	.56873		
7	العليا	2.1975	.78134	**5.090**	**دالة**

		.72072	1.5926	الدنيا	
غير دالة	1.637	.70929 .72158	2.5062 2.3210	العليا الدنيا	8
دالة	5.759	.84327 .60093	2.0370 1.3704	العليا الدنيا	9
دالة	7.038	.71837 .63246	2.3086 1.5556	العليا الدنيا	10
دالة	8.274	.82739 .46181	2.1235 1.2469	العليا الدنيا	11
دالة	7.680	.74742 .43069	1.9383 1.1975	العليا الدنيا	12
دالة	4.444	.72648 .64118	1.8519 1.3704	العليا الدنيا	13
دالة	4.946	.74162 .60959	2.1111 1.5802	العليا الدنيا	14
دالة	2.715	.73933 .63707	1.5802 1.2840	العليا الدنيا	15
دالة	5.101	.79718 .55971	1.8025 1.2469	العليا الدنيا	16
دالة	2.979	.73220 .73556	2.0370 1.6914	العليا الدنيا	17
دالة	8.084	.75113 .63489	2.3827 1.4938	العليا الدنيا	18
دالة	5.967	.80123 .74162	2.3951 1.6667	العليا الدنيا	19
غير دالة	.995	.72072 .69121	1.5926 1.4815	العليا الدنيا	20
دالة	3.516	.68808 .54772	1.5679 1.2222	العليا الدنيا	21
دالة	4.019	.69943 .73786	2.3827 1.9259	العليا الدنيا	22
دالة	4.119	.77100 .85707	2.4074 1.8765	العليا الدنيا	23
دالة	2.187	.65192 .70404	2.5556 2.3210	العليا الدنيا	24
دالة	4.997	.83518 .72350	2.0494 1.4321	العليا الدنيا	25
دالة	4.975	.72350 .78193	2.4321 1.8395	العليا الدنيا	26
دالة	7.200	.64118 .63853	2.3704 1.6420	العليا الدنيا	27

28	العليا	2.2469	.71643	**9.354**	دالة
	الدنيا	1.3210	.52027		
29	العليا	2.0864	.65570	**8.339**	دالة
	الدنيا	1.3086	.51580		
30	العليا	1.8272	.80297	**5.802**	دالة
	الدنيا	1.2222	.47434		
31	العليا	1.8025	.62088	**3.432**	دالة
	الدنيا	1.4568	.65287		
32	العليا	2.0370	.81309	**8.126**	دالة
	الدنيا	1.2099	.40976		
33	العليا	2.1235	.78075	**6.557**	دالة
	الدنيا	1.4074	.58689		
34	العليا	2.0123	.78253	**7.032**	دالة
	الدنيا	1.2716	.52470		
35	العليا	2.0864	.80928	**7.593**	دالة
	الدنيا	1.2593	.54263		
36	العليا	2.2099	.77000	**7.344**	دالة
	الدنيا	1.3951	.62608		
37	العليا	2.6173	.64358	**2.985**	دالة
	الدنيا	2.3086	.66412		
38	العليا	1.5062	.69144	**.000**	غير دالة
	الدنيا	1.5062	.70929		
39	العليا	2.1728	.68539	**3.692**	دالة
	الدنيا	1.8025	.57922		
40	العليا	1.8519	.89598	**5.744**	دالة
	الدنيا	1.1975	.48528		
41	العليا	2.3580	.69478	**3.084**	دالة
	الدنيا	1.9753	.86567		
42	العليا	1.9259	.83333	**4.454**	دالة
	الدنيا	1.3951	.66481		

ثانياً: أسلوب الاتساق الداخلي :

يشير براون Brown الى أن السمة السيكولوجية Trait تمثل مجموعة سلوكيات تحدث معاً نتيجة لارتباطها ببعضها (Brown, 1983 :10) وبما ان هذهِ السلوكيات هي التي يجب ان تعرض في المقياس المطور بشكل فقرات لتشكل البناء الكلي للخاصية المقاسة فكل فقرة يجب ان تنسجم مع الفقرات الاخرى في تحقيق الهدف العام الذي اختيرت لتحقيقه أي

قياس الخاصية المطلوب قياسها بالمقياس كله وأن عدم انسجامها في تحقيق هذا الغرض يعني ضرورة حذفها واستبدالها بأخرى تكون اكثر انسجاماً مع الفقرات الأخرى ، وهناك عدة أساليب للتحقق من الاتساق الداخلي تتمثل بما يأتي:

١-**ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي** : يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستعملة لحساب الاتساق الداخلي فهو يُعنى بمعرفة سير جميع فقرات المقياس في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله ام لا وهو بذلك يقدم مقياساً متجانساً ، ويعتمد هذا الأسلوب على حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فتكون الفقرة صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للأداة عالياً (دال معنوياً) وهو المحك الذي يؤدّي الى صدق بناء ذلك المقياس(عباس وآخرون،٢٠٠٩: ٢٦٥) ، ولإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس استعمل الباحث معامل (ارتباط بيرسون) وباستعمال البيانات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين تبّين ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨)، إذ كانت القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠.١١٣) وبهذا تبقى جميعها وجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٢٠٤	١٥	٠,٢٢٢	٢٩	٠,٥٠٢
٢	٠.٤٠٤	١٦	٠,٢٤٥	٣٠	٠,٣٩٢
٣	٠,٢٧٨	١٧	٠,٢٤١	٣١	٠,٢٩٢
٤	٠,٥١٠	١٨	٠,٤٧٩	٣٢	٠,٤٨٣
٥	٠,٣٦٨	١٩	٠,٣١٢	٣٣	٠,٤٦٦
٦	٠,٤١١	٢٠	-	٣٤	٠,٤٢١
٧	٠,٣٠٨	٢١	٠,٢٤٤	٣٥	٠,٤٤٦
٨	-	٢٢	٠,٢٥٣	٣٦	٠,٤٤٩

٩	٠,٤٠٥	٢٣	٠,٢٧٣	٣٧	٠,٢٦٢
١٠	٠,٤١١	٢٤	٠,٢٠٧	٣٨	-
١١	٠,٤٨٨	٢٥	٠,٣٢١	٣٩	٠,٣١١
١٢	٠,٣٩٨	٢٦	٠,٢٨٣	٤٠	٠,٣٥١
١٣	٠,٢٩٦	٢٧	٠,٣٨١	٤١	٠,٢٤٩
١٤	٠,٣٠٣	٢٨	٠,٤٥٠	٤٢	٠,٣٠٥

***القيمة الجدولية بلغت (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨).**

٢-ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) استخرج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه. ومن خلال هذا الإجراء اتضح ان فقرات مقياس التسويف الأكاديمي جميعها تنتمي إلى مجالاتها، لان قيم معامل ارتباط بيرسون كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨) إذ تراوحت معاملات الارتباط لفقرات المجال الأول بمجالها ما بين (٠,٥٤١ ـ ٠,٣٠٢).

وكانت معاملات ارتباط فقرات المجال الثاني بمجالها الذي تنتمي اليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) اذ تراوحت بين (٠,٤٨١ ـ ٠,٢١٨).

وكانت معاملات ارتباط فقرات المجال الثالث بمجالها الذي تنتمي اليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) اذ تراوحت بين (٠,٥٥٨ ـ ٠,٢٤٥).

وهي اكبر من القيمة الجدولية (٠.١١٣) ، وكما موضّح في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

البعد المعرفي		البعد الانفعالي		البعد السلوكي	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٠٢	١٥	٠,٢٩٦	٢٩	٠,٤٨٨

٢	٠.٤٦٩	١٦	٠,٤٣٧	٣٠	٠,٥٠٠
٣	٠,٣٦٠	١٧	٠,٢١٨	٣١	٠,٢٨٤
٤	٠,٥٠٨	١٨	٠,٤٢٨	٣٢	٠,٥٥٨
٥	٠,٤٤٨	١٩	٠,٣٣٣	٣٣	٠,٥٢١
٦	٠,٤٩٥	٢٠	-	٣٤	٠,٥١٠
٧	٠,٤٠٥	٢١	٠,٣٥٧	٣٥	٠,٥٢٠
٨	-	٢٢	٠,٢٤٩	٣٦	٠,٥٣٦
٩	٠,٥١٣	٢٣	٠,٢٨٢	٣٧	٠,٢٤٥
١٠	٠,٥٠٢	٢٤	٠,٢٤٩	٣٨	-
١١	٠,٥٤١	٢٥	٠,٤٢١	٣٩	٠,٣٦٦
١٢	٠,٤٨٠	٢٦	٠,٣٧٠	٤٠	٠,٤٤٦
١٣	٠,٣٢٦	٢٧	٠,٣٧٩	٤١	٠,٣٦٥
١٤	٠,٤١٤	٢٨	٠,٤٨١	٤٢	٠,٤٢٦

*القيمة الجدولية بلغت (٠.١١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨).

٣-ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراجه بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس ،وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد أشارت النتائج إلى ان معاملات الارتباط كل مجال من مجالات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وجدول (١٠) يوضّح ذلك

جدول (١٠)

معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي
٠,٨٢٣	٠,٦٠٨	٠,٨٠٣

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تتضمّن الخصائص السيكومترية للمقياس، قدرة المقياس على قياس ما أُعدّ لقياسه ، ويتّفق المتخصصون في القياس النفسي على أنّ الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولاً : صدق المقياس :

الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستخدم المقياس أو واضعه التأكد منه، وصدق المقياس هو مقدرته على قياس ما وضع لأجله، أو قياس السمة المراد قياسها .(داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١١٨) ، أو هو مدى تأدية المقياس للغرض الذي يجب إن يحققه أو مدى قيامه بالوظيفة المفترض قيامه بها عندما يطبق على فئة وضع لها، ويعرفه .(روبرت أيبلEebl) بأنه الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يجب إن يقيسه . (كوافحة ،٢٠٠٣: ٩٧) ، وتم التحقق من صدق مقياس التسويف الأكاديمي من خلال نوعين من الصدق :

١-صدق المحتوى Content Validilty:

يهدف هذا النوع من الصدق إلى معرفة مدى تمثيل الاختبار للظاهرة السلوكية (الزوبعي وآخرون،١٩٨١ :٣٩) ويتركز على دلالة مدى التطابق بين المحتوى والمفهوم النظري الذي صمم لقياسه . (Keeves,1988:324)

أ- الصدق الظاهري :(Face Validity):

تحقق الصدق الظاهري لمقياس التسويف الاكاديمي من خلال عرضه بصورته الاولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتقدير مدى صلاحية وملائمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس .

ب- الصدق المنطقي :(Logical Validity):

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لـ (التسويف الأكاديمي) ومجالاته والصياغة المنطقية المناسبة لكل مجال ومن ثم عرضها على مجموعة من المتخصصين والأخذ بآرائهم حول مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه إذ اظهرت

النتائج الابقاء على فقرات المقياس جميعها مع تعديل بعضها ، وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس .

١. صدق البناء : Construct Validity:

يقصد بصدق البناء السمات السيكولوجية التي تنعكس او تظهر في علامات اختبار ما او مقياس ما، ويمثل البناء سمة سيكولوجية او صفة او خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وانما يستدل عليها من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها (ملحم ،٢٠٠٢: ٢٦٩)،ان صدق البناء عبارة عن تحليل معنى درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية، كما انه اكثر انواع الصدق قبولاً من وجهة نظر عدد كبير من المتخصصين في القياس النفسي اذ انه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل (Ebel) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام(الإمام وأخرون،١٣١:١٩٩٠) .

ويشير هذا النوع إلى المدى الذي يمكن أنْ نقرر بموجبه أنّ المقياس يقيس بناءً نظريا محددا، أو خاصية معينة، وتعد اساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقديرات الخبراء لصلاحيتهما من اهم مؤشرات هذا النوع من الصدق (مجيد ،٢٠١٠ :٥٧) ويطلق على هذا النوع من الصدق أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة.(صفوت،١٩٨١: ٣١٣) وتعد أساليب تحليل الفقرات من مؤشرات هذا النوع من الصدق، وبناءً على ذلك تحقق الباحث من صدق بناء مقياس التسويف الأكاديمي من أسلوب المجموعتين المتطرفين والاتساق الداخلي المتمثل بارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة المجال الذي تنتمي اليه ودرجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس :

يعد الثبات اجراءً ضرورياً مع كل تطبيق جديد للاختبارات النفسية إلى جانب الصدق . إذ أننا لا نمتلك صدقاً حقيقياً وثباتاً حقيقياً للاختبار النفسي بل نمتلك مؤشرات على الصدق والثبات وهي مؤشرات تتغير تبعاً لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار ، ويقصد بثبات المقياس ان يعطي المقياس النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على المختبرين أنفسهم في وقت آخر وتبدو قيمة

ثبات المقياس في قدرته على الكشف عن الفروق في الأداء بين الأفراد (ميلز وبيتر،٢٠١٢ :٢٠٦)، ويعد الثبات من المفاهيم المهمة التي يتطلبها أي مقياس لكي يكون صالحاً للاستعمال فهو يهدف تعرف مدى اتساق نتائج المقياس والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (سمارة ، ١٩٨٩ : ١١٤) ، وهناك عدة أساليب لتقدير الثبات وكل أسلوب من هذه الأساليب له مميزاته الخاصة ومن بين تلك الأساليب، ولغرض التحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي اعتمد الباحث طريقتين هما :

١- إعادة الاختبار:

يتم حساب معامل الثبات على وفق هذه الطريقة من خلال إظهار العلاقة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ولقياس ثبات المقياس طبق الباحث مقياس التسويف الأكاديمي على عينة عشوائية مكونة من (٧٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الإعدادية في محافظة القادسية موزعين بالتساوي على وفق متغيرات التخصص الدراسي و النوع الاجتماعي والصف كما موضّح في جدول (١١).

جدول (١١)

توزيع أفراد عينة الثبات بحسب المدرسة والنوع والتخصص

المدرسة	التخصص الدراسي		المجموع
	علمي	ادبي	
المركزية (ذكور)	٦	٦	١٢
قتيبة (ذكور)	٦	٦	١٢
سبعة نيسان (ذكور)	٦	٦	١٢
دمشق (إناث)	٦	٦	١٢
العروبة (إناث)	6	6	١٢
الطليعة (إناث)	6	6	١٢
المجموع	٣٦	٣٦	٧٢

وبعد مدة أسبوعين أُعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وقد بلغت(٠,٨٧) وتعّد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الأفراد على مقياس التسويف الأكاديمي عبر الزمن إذا ما قورنت مع دراسات سابقة استعملت هذهِ الطريقة في حساب الثبات كدراسة (العكيلي ٢٠١١) التي أظهرت نتائجها ان قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٢٥) . (العكيلي،٢٠١١ :١٥٦)

٢- **طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا كرو نباخ للاتساق الداخلي:** Alfa Coefficient for Internal Consistency

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٣٠٠) لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التسويف الأكاديمي والبالغ عددها (٣٩) فقرة فكانت قيمة ألفا (٠,٨٦) وهي قيمة اكبر إذا ما قورنت مع دراسات سابقة استعملت هذهِ الطريقة كدراسة (الربيعي ٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها ان قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٢).(الربيعي ،٢٠١٤ :١٥٦)

- **وصف مقياس التسويف الأكاديمي (المقياس بصيغتهِ النهائية):**

يتكون مقياس التسويف الأكاديمي بصيغتهِ النهائية من (٣٩) فقرةً موزعة على ثلاثة مجالات وهي:

١- البعد المعرفي .

٢-البعد الانفعالي .

٣- البعد السلوكي

صيغت الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية ، بواقع (١٣) فقرةً لكل مجال ، وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة (تنطبق عليَ تماماً ، تنطبق علي غالباً ، تنطبق عليَ أحياناً) تعطى لها عند التصحيح الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات التي اتجاه قياسها ايجابي ويعكس التصحيح للفقرات المصوغة باتجاه سلبي فيكون (١، ٢ ، ٣) على

التوالي ، وإن أعلى درجة محتملة للمقياس هي (١١٧) ، وأدنى درجة (٣٩) ، والمتوسط الفرضي للمقياس هو (٧٨) درجة وملحق (٥) يتضمن مقياس التسويف الأكاديمي بصيغتهِ النهائية .

ب- **مقياس الإخفاق المعرفي :-**

لأجل اعتماد أداة لقياس الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية اطلع الباحث على العديد من المقاييس التي عرضت هذا المفهوم منها مقياس برود بينت وجماعته ويختصر ب(CFQ) وتضمن مجال واحد للإخفاق المعرفي (صرف الانتباه) (Broadbent ,et al,1982) ، ومقياس (الركابي٢٠١٠) للفشل المعرفي تضمن ثلاثة مجالات من مجالات الإخفاق المعرفي. ومقياس الدوري ٢٠١٢ للإخفاق المعرفي الذي دمج فيه المقياسين اعلاه فتضمن أربع مجالات

فتبنى الباحث مقياس الدوري ٢٠١٢ للإخفاق المعرفي إذ يكشف المقياس عن أربعة مجالات تقيس مجتمعة بعضها مع بعضها الآخر الإخفاق المعرفي وهي (صرف الانتباه، فشل الإدراك، فشل الذاكرة، فشل التوظيف) ومن الأسباب التي جعلت الباحث يعتمد هذا المقياس من دون غيره هي:

- كونه يتسق مع الإطار النظري للإخفاق المعرفي الذي اعتمده الباحث .
- ان مقياس الدوري يجمع بين مقياس برود بنت ومقياس الركابي ومقاييس أخرى درست الإخفاق المعرفي.
- يمكن إجراء مقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات الأخرى التي استعملت هذا المقياس.

أ . وصف المقياس وتصحيحه :

يتكون هذا المقياس من (٤٠) فقرةً موزعة على أربعة مجالات بالتساوي يتكون كل مجال من عشر فقرات ووضع ثلاثة بدائل للإجابة أمام كل فقرة وهي (تنطبق علي تماماً،

تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي غالبا) يختار منها المستجيب حسب ما ينطبق عليه أو يجده مناسباً من سلوكه.

اما طريقة التصحيح فتكون بوضع درجة لاستجابة المفحوص على كلّ فقرة من فقرات المقياس، ومن ثَمَّ جمع هذه الدرجات، لإيجاد الدرجة الكلية لكلَّ استمارة، وبما أن فقرات المقياس جميعها ايجابية فيكون تصحيح الاستمارات ، بوضع الأوزان (٣، ٢، ١) لبدائل الإجابة الثلاث على التوالي وتعطى الدرجات للاستجابة على الفقرات، وبعد ذلك يتم جمع الدرجات حسب استجابة كل مستجيب لتكون درجة الكلية على المقياس فكانت أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٢٠) ، وأقل درجة هي (٤٠) ، بمتوسط فرضي قدره (٨٠).

ب- صلاحية فقرات المقياس :

تشير هذه العملية الى التعرف على تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه إذ يعد التحليل المنطقي ضرورياً في بدايات إعداد الفقرات ، لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة للسمة التي أُعدت لقياسها ولأجل التحقق من صلاحية فقرات مقياس الإخفاق المعرفي عرض المقياس بصيغته الاولية المتكون من(٤٠) فقرة ملحق (٦) على مجموعة من المتخصصين في مجال " التربية وعلم النفس ، والشخصية ، والقياس والتقويم ، والصحة النفسية " بلغ عددهم (٢٦) محكماً ملحق(٢) .

وقد تضمن ذلك عرضاً للتعريف النظري الذي اعتمد الباحث وتعريف كل مجال على حدة ، وعرض الفقرات، وبدائل الإجابة وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وأرائهم في مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله ، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه ، وترك للمحكمين أمكانية أضافة فقرة أو حذف واقتراح التعديل المناسب لأي فقرة تحتاج إلى ذلك بما يجعل المقياس ملائماً لعينة البحث الحالي ، وهذا يعد وسيلة لقياس الصدق الظاهري ، من خلال قيام عدد من المحكمين المتخصصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها

وبعد استرجاع استبانة آراء المحكمين ، وتفريغ بياناتها وتحليلها ، ظهر أن الفقرات جميعها بقيت كما هي (ملحق ٨ يتضمن المقياس بصيغته النهائية) وللحكم على صلاحية

الفقرات ، على وفق ملاحظات المحكمين وآرائهم ، تم اعتماد قيمة كا٢(Chi-Square) المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة من عدمها وقد بلغت(٢٦ إلى ١٥,٣٩) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ولصالح الموافقين وكما مبين في جدول (١٢)

جدول (١٢)

قيمة كا٢ لآراء المحكمين على صلاحية مقياس الإخفاق المعرفي

المجالات	أرقام الفقرات	عدد الموافقون	عدد المعارضون	قيمة مربع كأي		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
صرف الانتباه	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٤، ٨، ١٠	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	٩	٢٣	٣	١٥,٣٩	٣,٨٤	دالة
فشل الإدراك	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩،	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٥، ٧	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	١٠	24	٢	١٨,٦٢	٣,٨٤	دالة
فشل الذاكرة	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٥	18	٢	٨٠،١٢	٣,٨٤	دالة
فشل التوظيف	١، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩	٢٦	-	٢٦	٣,٨٤	دالة
	٤، ٧، ١٠	٢٥	١	٢٢,١٥	٣,٨٤	دالة
	٢	٢٣	٣	١٥,٣٩	٣,٨٤	دالة

ج- إعداد تعليمات المقياس :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يوضّح للمستجيب كيفية الإجابة على الفقرات ، لذا روعي في إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة وسهلة الفهم مع ذكر مثال

توضيحي يمثل كيفية الإجابة على الفقرات مما يساعد المستجيب على الإجابة، وأخفى الباحث الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة ، فضلاً عن تنبيه المستجيب لعدم وجود أجابه صحيحة أو خاطئة كذلك الإشارة بأنه لا حاجة لذكر الاسم، وان الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث ، وهي لأغراض البحث العلمي بهدف توفير الطمأنينة على سرية الإجابة (جون وروبرت ، ١٩٨٢ : ٢٣٤) .

د- التطبيق الاستطلاعي :

يشير فرج (١٩٨٠) الى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس (فرج، ١٩٨٠ :١٦٠) ولغرض التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى، ومدى وضوح بدائله وتعليماته من أجل الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها وبهدف حساب متوسط الزمن المستغرق في الاجابة على المقياس طبق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (٧٢) طالب وطالبة، من ست مدارس ثلاث مدارس للذكور وثلاث للإناث بواقع (١٢) من كل مدرسة اختيروا عشوائياً ووزعوا بالتساوي كما موضّح في جدول (٥) وهي العينة ذاتها التي طُبق عليها مقياس التسويف الأكاديمي.
وتمت الاجابة بحضور الباحث وقد تبين للباحث أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لأفراد العينة ، وأن الوقت التقريبي المستغرق للإجابة كان بين (١٥-٢٥) دقيقة اما متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن مقياس الإخفاق المعرفي هو(١٩) دقيقة .

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الإخفاق المعرفي**

عمد الباحث إلى التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الإخفاق المعرفي وذلك ان المقياس اعد إلى طلبة الجامعة والباحث يروم إلى استعماله على طلبة الإعدادية الذين تختلف خصائصهم الإحصائية عن طلبة الجامعة كما يأتي:

اولاً: أسلوب المجموعتين المتطرفتين :

لتحليل فقرات مقياس (الإخفاق المعرفي) على وفق هذا الأسلوب طبق الباحث المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) طالباً وطالبة والموضحة في الجدول (١٥) واعتمد الخطوات الآتية:

١-إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢-ترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت لـ (٣٠٠) استمارة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة انحصرت بين (١١٨-٤١) درجة.

٣-اختيرت نسبة (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا لتحديد مجموعتين متطرفتين بأكبر حجم وأقصى تباين وان عدد استمارات افراد المجموعة العليا (٨١) استمارة انحصرت درجاتها بين (١١٨-٨١) درجة، وعدد استمارات أفراد المجموعة الدنيا فكانت (٨١) استمارة انحصرت درجاتها بين (٦٨-٤١) درجة، وبهذا يكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين.(Anastasi,1976:208)

٤- وبعدها تم تطبيق الاختبار التائي (t-Test) لعينيتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة. ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠).

٥-من خلال هذه الخطوة اتضح ان الفقرات جميعها دالة إحصائية، لأن قيمتها التائية المحسوبة تراوحت بين (١٠,٥٢٣ ـ ٣,١٥٤). وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) وهذا يعني أن الفقرات جميعها مميزة وكما مبين في جدول (١٣).

جدول (١٣)
القوة التميزية لفقرات مقياس الإخفاق المعرفي

الفقرات	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
١	العليا الدنيا	١.٩٦٣٠ ١.٣٩٥١	.٧٦٥٥٨ .٥٦٣٠١	٥.٣٤٥	دالة
٢	العليا الدنيا	٢.٣٨٢٧ ١.٨٦٤٢	.٦٦٢٧٢ .٧٠٢٧٣	٤.٨٠١	دالة
٣	العليا الدنيا	٢.٣٨٢٧ ١.٦٤٢٠	.٦٤٣٥٨ .٥٩٨٠٩	٧.٥٤١	دالة
٤	العليا الدنيا	٢.٤٦٩١ ١.٦٧٩٠	.٦٧٢٤٣ .٦٤٨٦٠	٧.٥٦٤	دالة

٥	العليا	٢.٣٧٠٤	.٦٠٠٩٣	٨.٥٥٣	دالة
	الدنيا	١.٥٨٠٢	.٥٦٧١٠		
٦	العليا	٢.١٧٢٨	.٦٤٧٨٨	٨.٨٥١	دالة
	الدنيا	١.٣٤٥٧	.٥٢٨٢٢		
٧	العليا	٢.١٣٥٨	.٧٥٤٢١	٩.١٥٣	دالة
	الدنيا	١.٢٣٤٦	.٤٥٤٧٤		
٨	العليا	٢.١٨٥٢	.٦٥٤٠٥	٧.٣٦٤	دالة
	الدنيا	١.٤٨١٥	.٥٥٠٢٥		
٩	العليا	١.٧٢٨٤	.٧٥٨٤٩	٧.٦٩٥	دالة
	الدنيا	١.٠٤٩٤	.٢١٨٠٢		
١٠	العليا	٢.٣٣٣٣	.٦١٢٣٧	٧.٩٢٩	دالة
	الدنيا	١.٥٨٠٢	.٥٨٨٧٣		
١١	العليا	٢.٣٣٣٣	.٥٧٠٠٩	١٠.٥٢٣	دالة
	الدنيا	١.٤٠٧٤	.٥٤٢٦٣		
١٢	العليا	٢.٢٠٩٩	.٦٠٦٥٥	٣.٥٤٣	دالة
	الدنيا	١.٨٦٤٢	.٦٢٧٥٦		
١٣	العليا	٢.٣٧٠٤	.٦٤١١٨	٥.٦١٦	دالة
	الدنيا	١.٧٩٠١	.٦٦٥٥١		
١٤	العليا	٢.٢٠٩٩	.٥٦٣٨٣	٩.٢٨٥	دالة
	الدنيا	١.٣٧٠٤	.٥٧٩٧٥		
١٥	العليا	٢.١٣٥٨	.٧٧٠٦٠	٦.٥٥٤	دالة
	الدنيا	١.٤٠٧٤	.٦٢٨٠٥		
١٦	العليا	٢.٣٧٠٤	.٦٩٧٢٢	٧.٨٥٤	دالة
	الدنيا	١.٥٥٥٦	.٦١٢٣٧		
١٧	العليا	٢.٤٤٤٤	.٦٣٢٤٦	٧.٨٨١	دالة
	الدنيا	١.٦٥٤٣	.٦٣٥٦٢		
١٨	العليا	٢.١٨٥٢	٢.٢٣٦٦٩	٣.١٥٤	دالة
	الدنيا	١.٣٧٠٤	.٥٧٩٧٥		
١٩	العليا	٢.٠٩٨٨	.٦٤٤٣٠	٤.٩٢٤	دالة
	الدنيا	١.٦٢٩٦	.٥٥٧٧٧		
٢٠	العليا	٢.٠٤٩٤	.٧٠٥٣٦	٧.٨٨٨	دالة
	الدنيا	١.٢٨٤٠	.٥٠٥٨٣		
٢١	العليا	٢.٤١٩٨	.٦٦٨٢٩	٤.٣٢٩	دالة
	الدنيا	١.٩٢٥٩	.٧٧١٠٠		
٢٢	العليا	٢.٣٣٣٣	.٦٣٢٤٦	٥.١٤٢	دالة
	الدنيا	١.٧٩٠١	.٧٠٢٠٧		
٢٣	العليا	٢.٤٠٧٤	.٦٨٥١٦	٥.٤٢٨	دالة
	الدنيا	١.٨٢٧٢	.٦٦٦٩٠		
٢٤	العليا	٢.٠١٢٣	.٨٢٩٠٦	٧.٢٠٤	دالة
	الدنيا	١.٢٢٢٢	.٥٢٤٤٠		
٢٥	العليا	٢.٠٣٧٠	.٦٩٧٢٢	٥.١٥٢	دالة
	الدنيا	١.٤٩٣٨	.٦٣٤٨٩		
٢٦	العليا	٢.٣٧٠٤	.٦٢١٣٨	٥.٨٨٠	دالة

	الدنيا	١.٧٩٠١	.٦٢٦٨٢		
٢٧	العليا	٢٠٢٤٧	.٧٠٦٦٧	٦.٥٠١	دالة
	الدنيا	١.٣٧٠٤	.٥٥٧٧٧		
٢٨	العليا	٢.٠٩٨٨	.٧٠٠٠٩	٥.٦٤٧	دالة
	الدنيا	١.٤٩٣٨	.٦٥٤٢٨		
٢٩	العليا	٢.٢٥٩٣	.٦٨٥١٦	٦.٤٧٩	دالة
	الدنيا	١.٦٢٩٦	.٥٣٤٨٩		
٣٠	العليا	٢.١٣٥٨	.٧٧٠٦٠	٧.٢٥٩	دالة
	الدنيا	١.٣٤٥٧	.٥٩٤٩٩		
٣١	العليا	٢.١٦٠٥	.٧١٥١٤	٦.٨٥٦	دالة
	الدنيا	١.٤٦٩١	.٥٤٩٦٩		
٣٢	العليا	٢.٣٢١٠	.٧٣٨٧٠	٨.٤٠٢	دالة
	الدنيا	١.٤٤٤٤	.٥٧٠٠٩		
٣٣	العليا	٢.١١١١	.٦٨٩٢٠	٦.٢٨٥	دالة
	الدنيا	١.٤٨١٥	.٥٧٢٥٢		
٣٤	العليا	٢.٣٧٠٤	.٦٦٠٣٩	٨.٤٧٣	دالة
	الدنيا	١.٥٤٣٢	.٥٧١١٧		
٣٥	العليا	٢.٣٠٨٦	.٦٢٥٣٤	٦.٨٨٩	دالة
	الدنيا	١.٦٢٩٦	.٦٢١٣٨		
٣٦	العليا	٢.٢٠٩٩	.٧٣٦٨٢	٧.٢٦٧	دالة
	الدنيا	١.٤٣٢١	.٦١١١١		
٣٧	العليا	٢.١٩٧٥	.٦٥٩٩٢	٧.٦٢٦	دالة
	الدنيا	١.٤١٩٨	.٦٢٩٧٧		
٣٨	العليا	٢.٠٩٨٨	.٧٥١٧٥	٦.٢٣٩	دالة
	الدنيا	١.٤٣٢١	.٥٩٠٣٠		
٣٩	العليا	٢.٣٥٨٠	.٦٩٤٧٨	٧.٣١٠	دالة
	الدنيا	١٥٩٢٦	.٦٢٨٠٥		
٤٠	العليا	٢.٤٣٢١	.٦٦٩٦٧	٦.٧٥٦	دالة
	الدنيا	١.٦٧٩٠	.٧٣٨٧٠		

٢. أسلوب الاتساق الداخلي :-

إنَّ الصدق المنطقي للفقرات من خلال ارتباطها محك داخلي أو خارجي مهم تبين فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله ام لا وهذه الطريقة تقدم لنا مقياساً متجانساً (عبد الرحمن، ١٩٩٨:٢٠٧) وكذلك أشار (براون Brown) .

إلى ان السمات السيكولوجية هي مجموعة من السلوكيات تحدث معاً نتيجة لارتباطها ببعضها (Brown,1983:10). وتحقق هذا الأسلوب كما مبين ادناه:

أ-أسلوب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي:

وفقاً لهذا الأسلوب استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات استجابات الإفراد على الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس. باستعمال البيانات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين. تبين أن معاملات الارتباط جميعها تراوحت بين (٠,٥٤٥ ـ ٠,٢٥٣). وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) وبهذه النتيجة تبين لنا أن فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير المقياس كله. والجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاخفاق المعرفي.

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٥٨	١١	٠,٥٤٥	٢١	٠,٢٦٨	٣١	٠,٤١٦
٢	٠.٣٧٣	١٢	٠,٢٥٣	٢٢	٠,٣٦٤	٣٢	٠,٤٥٢
٣	٠,٤٤٤	١٣	٠,٣٥٩	٢٣	٠,٣٦٣	٣٣	٠,٤١٥
٤	٠,٤٥٤	١٤	٠,٥٢٧	٢٤	٠,٤٣٠	٣٤	٠,٤٥٣
٥	٠,٤٩٤	١٥	٠,٤٠٠	٢٥	٠,٣٤٤	٣٥	٠,٤٣٨
٦	٠,٤٧٦	١٦	٠,٤٣٨	٢٦	٠,٣٧١	٣٦	٠,٤٢٣
٧	٠,٤٩٩	١٧	٠,٤٣٨	٢٧	٠,٣٩٦	٣٧	٠,٣٤٦
٨	٠,٤٢٥	١٨	٠,٣٥٦	٢٨	٠,٣٩٤	٣٨	٠,٣٩٨
٩	٠,٤٣٨	١٩	٠,٣٢٥	٢٩	٠,٣٨١	٣٩	٠,٤٣٩
١٠	٠,٤٩٢	٢٠	٠,٤٢٣	٣٠	٠,٤٣٣	٤٠	٠,٤٠٤

ب-أسلوب درجة ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي أليه:-

بما ان مقياس الإخفاق المعرفي يتكون من مجالات لذلك لجأ الباحث لاستخراج معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) واتضح ان جميع

فقرات مقياس الإخفاق المعرفي ذات دلالة إحصائية ومعنوية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي أليه عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) والجدول (١٥) يبين ذلك.

إذ تراوحت معاملات ارتباط فقرات المجال الأول بمجالها الذي تنتمي اليه بين (٠,٦٠٧ ـ ٠,٤٨٠). وهي دالة إحصائياً،

وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المجال الثاني بمجالها الذي تنتمي اليه بين (٠,٦٠٢ ـ ٠,٣٣٢). وهي دالة إحصائيًا،

وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المجال الثالث بمجالها الذي تنتمي اليه بين (٠,٥٣٩ ـ ٠,٤١٠). وهي دالة إحصائياً،

وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المجال الرابع بمجالها الذي تنتمي اليه بين (٠,٥٦٣ ـ ٠,٤٨٥). وهي دالة إحصائياً،

وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ انها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣)

جدول (١٥)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه لمقياس الإخفاق المعرفي.

صرف لانتباه		فشل الإدراك		فشل الذاكرة		فشل التوظيف	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٢	١١	٠,٥٥٦	٢١	٠,٤١٠	٣١	٠,٥٠٣
٢	٠.٤٨٠	١٢	٠,٣٣٢	٢٢	٠,٤٥٧	٣٢	٠,٥٥٥
٣	٠,٥٣٤	١٣	٠,٤٨٣	٢٣	٠,٤٦٨	٣٣	٠,٤٨٥
٤	٠,٥٧٢	١٤	٠,٦٠٢	٢٤	٠,٤٧٨	٣٤	٠,٤٩٥
٥	٠,٥٨١	١٥	٠,٥١٨	٢٥	٠,٤٣٠	٣٥	٠,٥١٣
٦	٠,٦٠٥	١٦	٠,٤٧٣	٢٦	٠,٤٨٧	٣٦	٠,٥٦٣
٧	٠,٦٠٧	١٧	٠,٤٩١	٢٧	٠,٤٧٦	٣٧	٠,٥١١
٨	٠,٥٤٧	١٨	٠,٤٨٧	٢٨	٠,٤٧٣	٣٨	٠,٥٢٩

٩	٠,٤٨٣	١٩	٠,٤٢٠	٢٩	٠,٤٣٢	٣٩	٠,٥١٥
١٠	٠,٥٧٩	٢٠	٠,٤٠٣	٣٠	٠,٥٣٩	٤٠	٠,٤٩٩

ت-أسلوب علاقة الدرجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية للمقياس

لاستخراج علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي لجأ الباحث إلى استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت ما بين (٠,٨٠٤- ٠,٨١٠) وكما مبين في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

صرف لانتباه	فشل الإدراك	فشل الذاكرة	فشل التوظيف
٠,٨١٠	٠,٨٠٧	٠,٨٠٤	٠,٨٠٦

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تتضمّن الخصائص السيكومترية للمقياس، قدرة المقياس على قياس ما أُعدّ لقياسه ، كما يتضمن أن يقيس درجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن ، ويتّفق المتخصصون في القياس النفسي على أنّ الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكو مترية للمقياس.
(عوده ، ١٩٨٥: ١٤٥).

أولاً : صدق المقياس :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية. والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد والدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة (علام ،٢٠٠٠ : ٢٨١).

ويعد الصدق شرطا أساساً من شروط ادوات القياس الفعالة في قياس الظاهرة موضوع القياس ، وكذلك يقصد بصدق المقياس مدى صلاحيته لقياس هدف او جانب محدد(الروسان ،١٩٩٩: ٣١) بل انه من أهم الشرائط الواجب توافرها في المقياس وهناك انواع متعددة من الصدق تتفاوت في دقتها ، فطبيعة البحث والغرض منه تحدد في معظم الحالات نوع الصدق المقبول

ودرجته(باهي والنمر ، ٢٠٠٤: ١٠١) ، وقد تحقق في مقياس الإخفاق المعرفي صدق المحتوى بنوعيه :

١- الصدق الظاهري:

ويشير إلى مدى صلة فقرات الاختبار بالمتغير المراد قياسه، كما يعبر عن دقة تعليمات المقياس وموضوعتيها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله (الإمام وآخرون ،١٩٩٠: ١٣٠) وهذا النوع من الصدق يشير إلى الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما صمم لقياسه ، وأن أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها (Allen & Yen , 1979 : 96)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الإخفاق المعرفي من خلال عرضه بصيغته الأولية المتكونة من (٤٠) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس النفسي والعلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بلغ عددهم (٢٦) محكماً ، ملحق (٢) لتقدير صلاحية وملائمة فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ، إذ حظيت فقرات المقياس بموافقة المحكمين جميعهم[١]

٢-الصدق المنطقي :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذا المجال (96: 1979، Allen& Yen) .

وقد عد هذا الصدق متوفرا في المقياس الحالي ، وذلك بعرض كل مجال والفقرات الممثلة لهُ على المحكمين المتخصصين لبيان آرائهم حول ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه ، إذ أظهرت النتائج الإبقاء على الفقرات جميعها وتعديل بعضها[٢].

ثانياً - ثبات المقياس:

لغرض التحقق من ثبات مقياس الإخفاق المعرفي اعتمد الباحث طريقتين هما :

[١] وكما مر ذكره في إجراءات اعتماد المقياس وعرضه على المحكمين لمعرفة صلاحية الفقرات في صفحة ٩٨

[٢] وكما مر ذكره في إجراءات اعتماد المقياس وعرضه على المحكمين لمعرفة صلاحية الفقرات في صفحة ٩٨

١- طريقة إعادة الاختبار:

ان من أيسر الطرائق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها (او المقدرة ذاتها) هو تطبيق المقياس نفسه مرتين . (ملحم ،٢٠٠٢ :٢٥٢) ويتم ذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة ما ثم يعاد تطبيقه بعد مدّة من الزمن على العينة نفسها ثم يحسب معامل الارتباط بين الأدائيين في مرتي التطبيق ، وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٧٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الإعدادية في محافظة القادسية موزعين بالتساوي على وفق متغيري التخصص الدراسي و النوع الاجتماعي والصف كما موضّح في جدول (١١). وهي العينة ذاتها التي طبق عليها مقياس التسويف الأكاديمي .

ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول إذ يرى (Adams1964) أن اعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة الأسبوعين من التطبيق الأول (العيسوي،١٩٨٥: ٨٥) وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لمقياس الإخفاق المعرفي فقد بلغ معامل ثبات (٠,٨٣) وقد عُدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الطلبة على مقياس الإخفاق المعرفي عبر الزمن ، وقد جاءت هذه النتيجة مقاربة مع دراسة (الدوري ٢٠١٢) بلغ معامل ثبات الإخفاق المعرفي بطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٢).

٢- طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي :

تعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أُخرى في المقياس ، ولاستخراج الثبات للإخفاق المعرفي تم استعمال معادلة (ألفا كرونباخ Alfa Cronbach coefficient for Internal Consistency) للاتساق الداخلي (Nunnally,1978 :230) ولاستخراج الثبات بهذهِ الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٣٠٠) استمارة لمعادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات الفا لمقياس الإخفاق المعرفي (٠,٨٧). وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه إذا ما قورنت مع دراسات سابقة استعملت هذهِ الطريقة في حساب الثبات كدراسة (الدوري ،٢٠١٢) اذ بلغ معامل ثبات للإخفاق المعرفي (٠,٨٥)

(الدوري، ٢٠١٢ :٢٤) وبذلك أصبح بالإمكان تبني مقياس الإخفاق المعرفي الذي اعده (الدوري ٢٠١٢) بوصفه أداة لقياس الإخفاق المعرفي.

مقياس الإخفاق المعرفي بصيغته النهائية

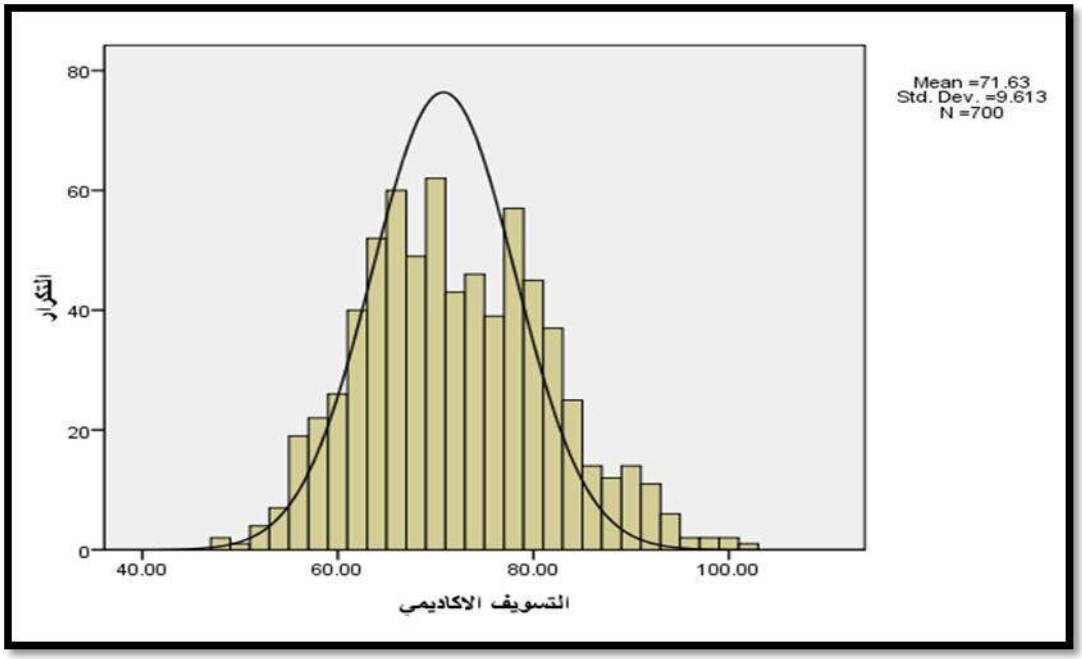
وبذلك يكون مقياس الإخفاق المعرفي المعد تطبيقه على طلبة الإعدادية بصورته النهائية يتكون من ٤٠ فقرة ولكل فقرة ثلاث بدائل وأعلى درجة يمكن الحصول عليها ١٢٠ واقل درجة ٤٠ ووسطه الفرضي أو النظري ٨٠

٥- المؤشرات الإحصائية للمقياسين

تم حساب لمؤشرات الإحصائية للمقياسين وفق عينة التطبيق النهائي وكما موضحة في الجدول (١٧)

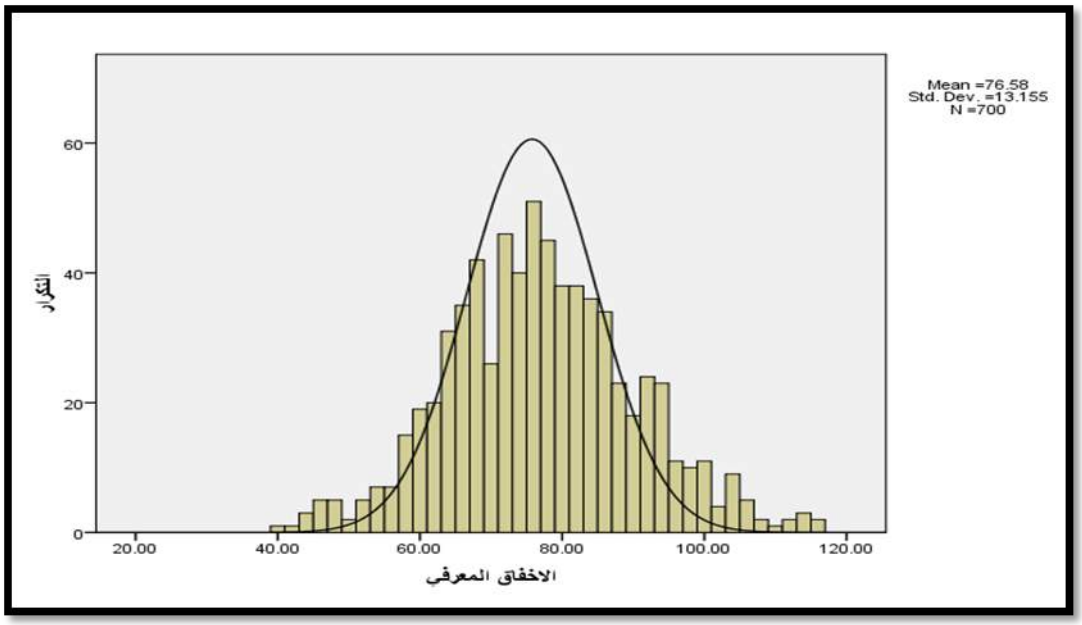
الجدول (١٧) ..... المؤشرات الإحصائية لمقياسين

الخاصية الإحصائية	القيمة المحسوبة لعينة التطبيق لنهائي	
	الإخفاق المعرفي	التسويف الأكاديمي
الوسط الحسابي	٧٦,٥٨	٧١,٦٣
الوسيط	٧٦	٧١
المنوال	٧١	٦٥
الانحراف المعياري	١٣,١٦	٩,٦١
التباين	١٧٣,٠٦	٩٢,٤١
الالتواء	٠,١٦٠	٠,٢٧٥
التفرطح	٠,١٠٧	-٠,٢٩٤
أعلى درجة محتملة	١٢٠	١١٧
اقل درجة متوقعة	٤٠	٣٩
عدد الفقرات النهائية	٤٠	٣٩
الوسط الفرضي	٨٠	٧٨



الشكل (٩)

درجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي لعينة البحث ٧٠٠



الشكل (١٠)

درجات الطلبة على مقياس الإخفاق المعرفي لعينة البحث ٧٠٠

سادساً: التطبيق النهائي :

بعد ان تم بناء مقياس التسويف الأكاديمي باتخاذ الإجراءات المعمول بها في بناء المقاييس النفسية ، واعتماد مقياس الاخفاق المعرفي لـ (الدوري ٢٠١٢)وبعد استخراج الخصائص السيكومترية، تحقيقاً لأهداف البحث طبّق الباحث المقياسين معاً بصيغتهما النهائية على عينة البحث التطبيقية البالغ عددها (٧٠٠) طالباً وطالبة في محافظة القادسية، للمدة من (١٧/ ٣/ ٢٠١٦) ولغاية (٢٠/ ٥/ ٢٠١٦) .

سابعاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعلى النحو الأتي:

١- **مربع كأي (Chi-Square):** لاستخراج اتفاق آراء المحكمين على صلاحية فقرات المقياسين.

٢- **الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين:** لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث.

٣- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation):** للتعرف على ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار، ومعرفة العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الاكاديمي ، وعلاقة أبعاد المقياس بمقياسها .

٤- **معادلة الفاكرونباخ (Cronbach Alpha):** للتعرف على الاتساق الداخلي للمقياسين (الثبات).

٥- **الاختبار التائي (T-Test) لعينة واحدة:** لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياسي البحث.

٦- **تحليل التباين الثلاثي (Anova Three Way):** لاختبار الفروق في الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والصف الدراسي ، والتخصص الدراسي.

٧- **معادلة (LSD)** (Least Significant Different) لحساب أقل فرق معنوي :-
استخدمت هذه المعادلة للمقارنة البعدية لمعرفة اقل الفروقات ذات الدلالة الإحصائية وأين تكمن تلك الفروقات بين المتوسطات الداخلة في التحليل التباين الثلاثي ،

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

نتائج الدراسة الحالية

الهدف الأول: التعرف إلى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية

لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٧٠٠) طالبةً من الإعدادية، على مقياس التسويف الأكاديمي ووجد الباحث ان الوسط الحسابي لعينة البحث (٧١,٦٣) بانحراف معياري (٩,٦١)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٧٨)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان هناك فرق دال إحصائيا بين المتوسطين لصالح المتوسط الفرضي، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٧,٥٢)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩٩)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة الإعدادية ليس لديهم تسويف أكاديمي دال إحصائيا وكما مبينة في الجدول (١٨)

جدول (١٨)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التسويف الأكاديمي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
التسويف الأكاديمي	٧٠٠	٧١,٦٣	٩,٦١	٧٨	١٧,٥٢	١,٩٦	٦٩٩	دالة

وهذه النتيجة تفسر على وفق نظرية (weiner,1979) إلى ان الطلبة يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد وهذا يدل على أن لديهم أفكاراً ايجابية نحو تأدية واجباتهم ولديهم القدرة على تقديمها في الموعد المحدد ، ولا يتهربون منها بينما يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة، وهذا جانب إيجابي، يجعلهم يقتنعون بإمكانهم تغيير أسباب الفشل كما أن البيئة التعليمية في المدرسة تكون إيجابية فهي تشجع الطلبة على أن يؤدوا

واجباتهم احيانا بدون تسويف. أن التسويف والمماطلة تتعلق احياناً بانخفاض الشعور بالمسؤولية وارتفاع الضغوط

الهدف الثاني : التعرف إلى الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية على وفق متغيرات (النوع الاجتماعي والصف والتخصص)

ولتحقيق الهدف الثاني لمعرفة دلالة الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، استعمل الباحث تحليل التباين الثلاثي، فكانت النتائج كما في الجدول (١٩)

جدول (١٩)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف
عن دلالة الفروق في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات:
النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، ادبي)، الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس).

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
النوع الاجتماعي	2307.809	1	2307.809	28.232	3.85	دالة
الصف	984.709	2	492.354	6.023	3.00	دالة
التخصص	33.784	1	33.784	.413	3.85	غير دالة
الصف * النوع الاجتماعي	297.076	2	148.538	1.817	3.00	غير دالة
* النوع الاجتماعي التخصص	26.669	1	26.669	.326	3.85	غير دالة
التخصص * الصف	50.604	2	25.302	.310	3.00	غير دالة
التفاعل الثلاثي	98.131	2	49.065	.600	3.00	غير دالة
الخطأ	56241.062	688	81.746			
الكليTotal	60039.844	699				

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٨,٢٣٢)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨). وعند مقارنة الأوساط الحسابية لدرجات التسويف الأكاديمي وفق متغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) نجد ان متوسط التسويف الأكاديمي للذكور يساوي (٧٤.٢١) وهو اكبر من متوسط التسويف الأكاديمي لدى الإناث والذي يساوي (٦٩.٣٦) كما في الشكل (١١)

شكل (١١)

متوسط درجات الذكور والإناث من طلبة الإعدادية على مقياس التسويف الأكاديمي

وهذا يعني ان الطلبة الذكور أكثر تسويفاً أكاديمياً من الطالبات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة.(Ozer, Demiz & Ferrari,, 2009: 241) ويمكن تفسير هذه النتيجة وهو أو

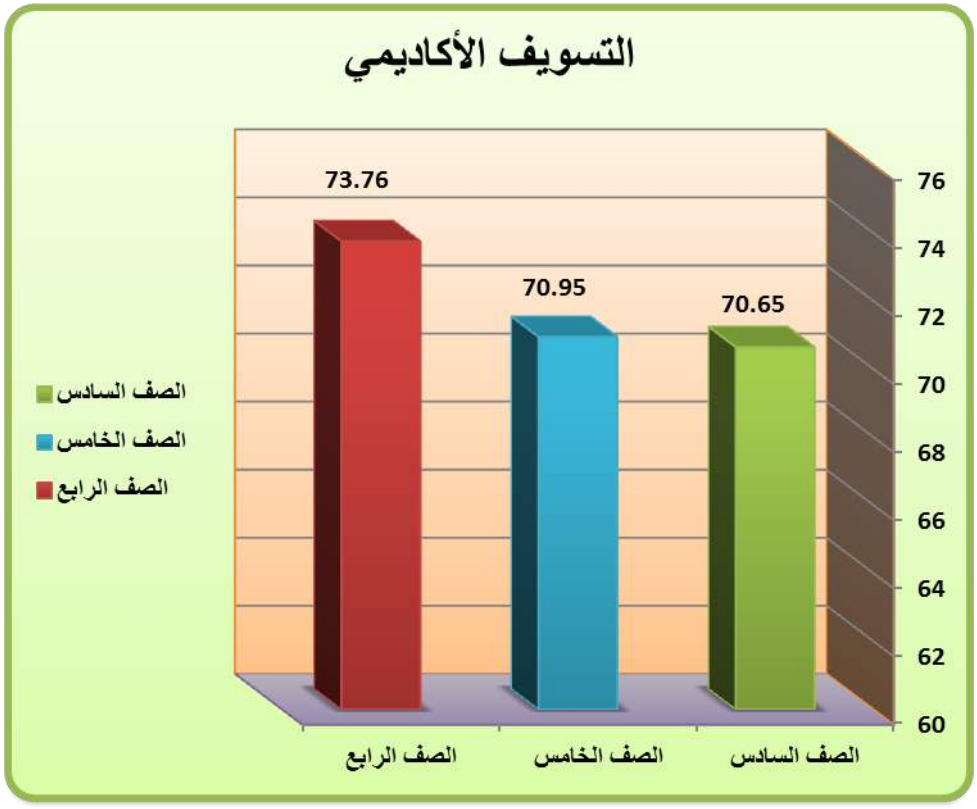
يرتبط أكثر بسمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة لدى كل من الذكور والإناث، الأمر الذي يعد محرجاً للأنثى أن تماطل أو تسوف وما ينسحب عن ذلك من أثار اجتماعية سلبية . مقارنة بالذكور الذين يعطون مساحة أكبر للتسويف والمماطلة. وهذه النتيجة جاءت مغايرة لما توصلت إليه دراسة (أحمد ،والدغيم،٢٠١١)أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث في التسويف، وأيضا اختلفت مع نتائج دراسة(Sirin, 2011) التي اظهرت نتائجهم أنه لا يوجد فروق تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور، اناث) في التسويف الاكاديمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغير الصف (الرابع، الخامس، السادس)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦,٠٢٣)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).). وللمقارنة البعدية تم استعمال L.S.D وكما مبين في جدول (٢٠) والشكل (١٢):

جدول (٢٠)

قيمة LSD لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الرابع، الخامس، السادس)

المتغيرات		السادس	الخامس	الرابع	L.S.D
المتغيرات	الأوساط	٧٠,٦٥	٧٠,٩٥	٧٣,٧٦	
السادس	٧٠,٦٥	-	٠,٣٠	٣,١١	٢,٧٥
الخامس	٧٠,٩٥	-	-	٢,٨١	
الرابع	٧٣,٧٦	-	-	-	



شكل (١٢)

متوسط درجات طلبة الإعدادية على مقياس التسويف الأكاديمي حسب الصف الدراسي

من الجدول (٢٠) يتضح ان اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين طلبة الصف الرابع وطلبة الصف السادس وباتجاه طلبة الصف الرابع أي انهم أكثر تسويفاً أكاديمياً من طلبة الصف السادس حيث بلغ الفرق (٣,١١) وهي اكبر من قيمة L.S.D (٢,٧٥) تليها الفروق بين طلبة الصف الخامس وطلبة الصف الرابع وباتجاه طلبة الصف الرابع أي انهم أكثر تسويف أكاديمي من طلبة الصف الخامس إذ بلغ الفرق (٢,٨١) وهي اكبر من قيمة L.S.D وتُظهر هذه النتيجة أنَّ التسويف الأكاديمي عند طلبة الإعدادية يكون في أشد حالاته في الصف الرابع وربما ذلك يحدث بسبب: كون هذا الصف ليس حاسما في تحديد مستقبل الطالب مقارنة بالصف السادس. وهذا بدوره ينسحب على عامل التكيف بأنه مهم في انخفاض معدل التسويف فكلما يتقدم الطالب في دراسته يصح أكثر نضجاً ووعياً وحرصاً على أداء واجباته في وقتها. وبالتالي يفترض من طلاب الصف الخامس والسادس أن ينخفض معدل التسويف لديهم مقارنة بطلاب الرابع اعدادي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٤١٣) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تبعاً لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-أدبي)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٣٢٦) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨). وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، ولتفاعل التخصص (علمي-أدبي) مع الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٨١٧ ، ٠,٣١٠)، وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي نتيجة التفاعل الثلاثي بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-أدبي)، والصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٠,٦٠٠) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

الهدف الثالث: التعرف الى الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية.

لغرض التحقق من الهدف الثالث تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٧٠٠) من طلبة الإعدادية، على مقياس الإخفاق المعرفي ووجد الباحث ان الوسط الحسابي لعينة البحث (٧٦,٥٨) بانحراف معياري (١٣,١٦)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٨٠)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر، ان هناك فرقاً بين المتوسطين، إذ أن القيمة التائية

المحسوبة بلغت (٨٩ ،٦)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٩٩)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة الإعدادية ليس لديهم إخفاق معرفي دال إحصائياً ، وكما موضح في الجدول (٢١)

جدول (٢١)
نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الإخفاق المعرفي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
الإخفاق المعرفي	٧٠٠	٧٦,٥٨	١٣,١٦	٨٠	٦، ٨٩	١,٩٦	٦٩٩	دالة

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Reason,1988) ودراسة الدوري (٢٠١٢) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه طلبة الاعدادية لهم القدرة على إدارة المصادر المعرفية بطريقة تقلل من الإخفاق المعرفي بعيداً عن السهو وشرود الذهن بالرغم من التوترات التي يعانون منها جراء الأوضاع غير المستقرة وضغوط الحياة التي تعصف بهم إلا أنهم يطورون مهاراتهم المعرفية لكي تنشط قدراتهم العقلية وتصبح أكثر توافقاً مع المواقف المعروضة، وتعد هذه النتيجة مؤشرا على حُسن قدرة الطلبة على معالجة المعلومات التي يتلقونها من البيئة الخارجية المحيطة بهم . ثُمَّ قلة حدوث الأخطاء والإخفاق المعرفي أو التأقلم مع المواقف التي تثير التوتر وتؤدي الى الأخطاء المعرفية .

الهدف الرابع : التعرف إلى الفروق في الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعا لمتغيرات (النوع الاجتماعي- الصف- التخصص)

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، استعمل الباحث تحليل تباين ثلاثي، وقد كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٢٢) .

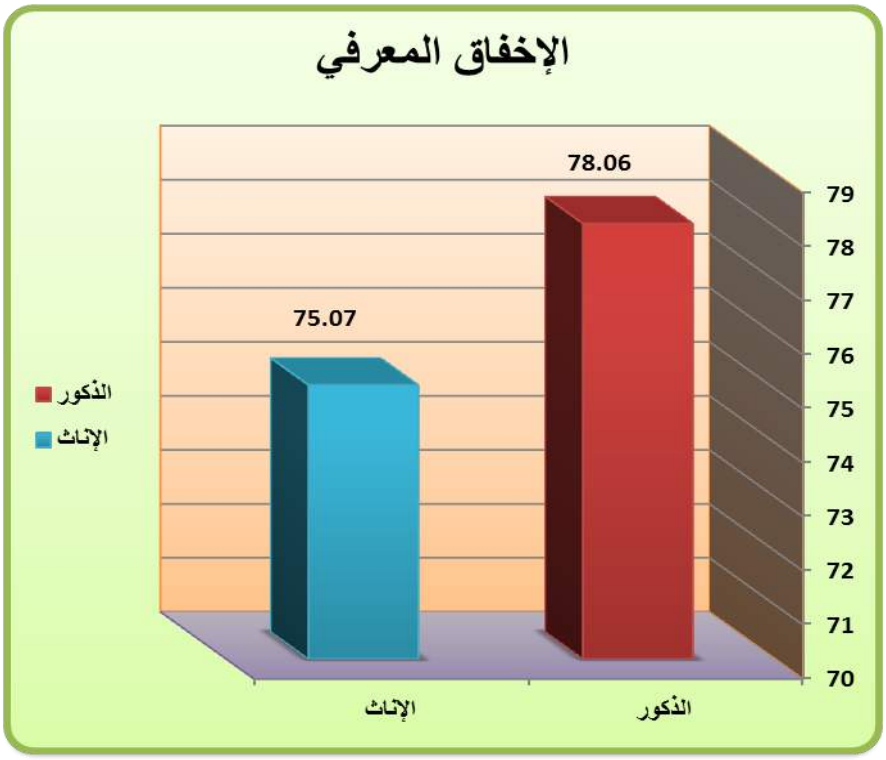
جدول (٢٢)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف
عن دلالة الفروق في الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات:
النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس).

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
النوع الاجتماعي	878.070	1	878.070	5.396	3.85	دالة
الصف	471.275	2	235.638	1.448	3.00	غير دالة
التخصص	7.856	1	7.856	0.048	3.85	غير دالة
* النوع الاجتماعي الصف	459.748	2	229.874	1.413	3.00	غير دالة
* النوع الاجتماعي التخصص	104.497	1	104.497	0.642	3.85	غير دالة
التخصص * الصف	170.599	2	85.300	0.524	3.00	غير دالة
التفاعل الثلاثي	239.757	2	119.878	0.737	3.00	غير دالة
الخطأ	111947.676	688	162.715			
الكليTotal	114279.478	699				

تشير المعالجة الإحصائية في الجدول (٢٢) إلى الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٣٩٦)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).

وعند مقارنة الأوساط الحسابية لدرجات الإخفاق المعرفي وفق متغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) نجد ان متوسط الإخفاق المعرفي للذكور يساوي (٧٨.٠٦) وهو اكبر من متوسط الإخفاق المعرفي لدى الإناث والذي يساوي (٧٥.٠٧) كما في الشكل (١٣)



شكل (١٣)

متوسط درجات الذكور والإناث من طلبة الإعدادية على مقياس الإخفاق المعرفي

وهذه النتيجة لا تتفق مع ودراسة (الدوري ،٢٠١٢) وبالرغم من أن نظرية (Broadbent,1957) لم تشر الى وجود فروق فردية بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي أذ أن هذه العمليات المعرفية التي تشمل (الانتباه والإدراك والتذكر) متشابهة لكلا النوعين الاجتماعيين ويمكن ان نفسر ذلك بالارتباط بصورة أكبر بسمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة لدى كل من الذكور والإناث، الأمر الذي يعد محرجاً للأنثى أن تماطل أو تسوف وما ينسحب على ذلك من أثر اجتماعي سلبي .مقارنة بالذكور الذين يعطون مساحة أكبر للتسويف والمماطلة.

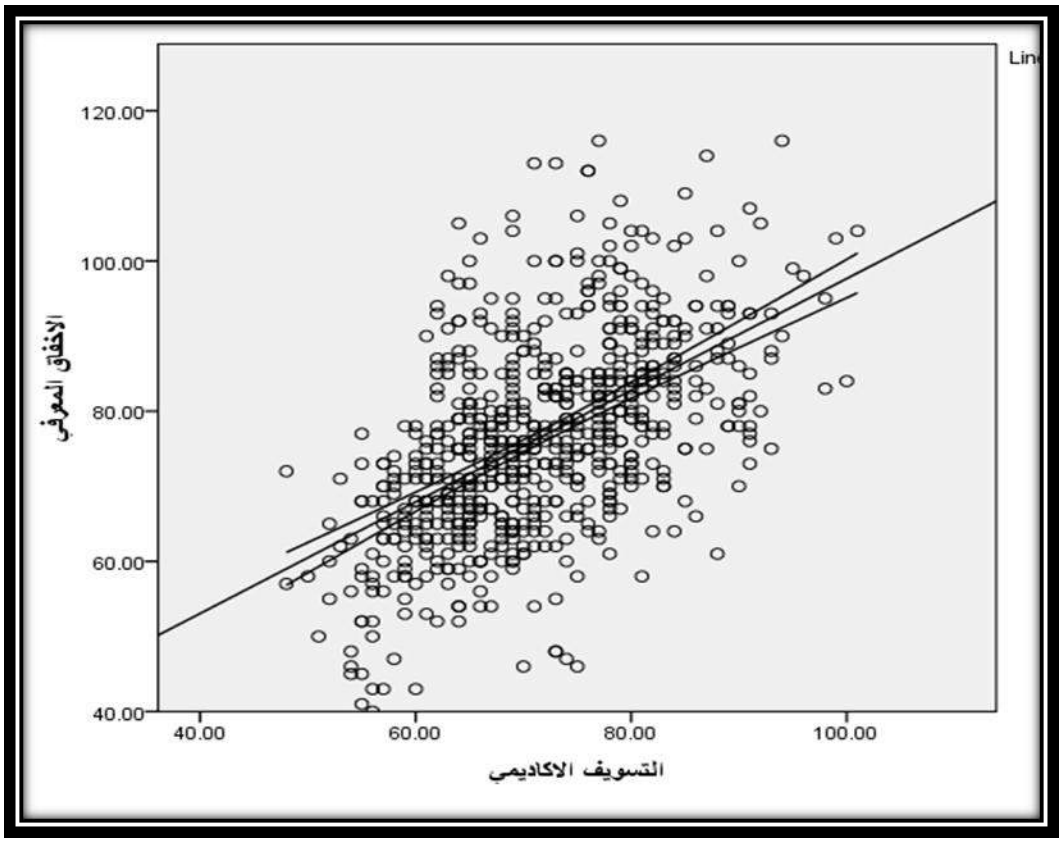
❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٤٤٨)، وهذه اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٤٨) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع التخصص (علمي-أدبي)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٦٤٢) وهذه أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٦٨٨). وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإخفاق المعرفي لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، ولتفاعل التخصص (علمي-أدبي) مع الصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١,٤١٣ ، ٠,٥٢٤)، وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإخفاق المعرفي نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور-إناث)، التخصص (علمي-أدبي)، والصفوف الدراسية (الرابع، الخامس، السادس)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٠,٧٣٧) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢-٦٨٨).

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية:

تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجات التي يحصل عليها طلبة الإعدادية في مقياسي مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الإخفاق المعرفي باستعمال معامل ارتباط بيرسون، فتبين أن قيمة الارتباط (٠.٥٤٢) وهي اكبر من القيمة الحرجة (٠,١١٣) عند درجة حرية ٦٩٨ ومستوى دلالة (٠,٠٥) والشكل (١٤) يبين رسم العلاقة الارتباطية بينهما وان العلاقة بين المتغيرين موجبة أي كلما زاد التسويف الأكاديمي زاد الإخفاق المعرفي. والعكس صحيح كلما قل التسويف الأكاديمي قل الإخفاق المعرفي. وهذا يدل على أن ارتفاع نسبة التسويف الأكاديمي يقلل من كفاءة الطلبة في ممارسة العمليات المعرفية الذى يقودهم

إلى ارتكاب الكثير من الأخطاء المعرفية التي تنبئ بشكل فعلي عن مشاكل في الانتباه والتركيز والذاكرة مما يؤدي الي الإخفاق المعرفي .



شكل (١٤)

العلاقة الارتباطية بين والتسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن يخرج الباحث بالاستنتاجات الآتية:

١- إن التسويف الأكاديمي لدى طلبة الأعدادية دون المتوسط وكان الطلاب أكثر تسويفاً من الطالبات .

٢-وان طلبة الصف الرابع أكثر تسويفاً من طلبة الصف الخامس والسادس ،لربما يكون هذا مؤشر على أن الصف الرابع يكون فيه الطلبة أكثر تردداً وعدم حزم أمورهم في اختيارهم للتخصص الذي يرغبونه فيه مما ينعكس بدوره على التسويف الأكاديمي .

٣-بما أن طلبة الاعدادية ليس لديهم إخفاق معرفي فهذا يشير الى امتلاك الطلبة أساليب وطرق فعالة في استقبال وترميز وتوظيف المعلومات على نحو سليم واسترجاعها بشكل أسهل حتى يستفاد منها في المستقبل.

٤-يملكون طلبة الاعدادية ما يكفي من النضج العقلي وهذا مما يجعلهم تبني استراتيجيات تكيف فعاله فضلا عن نجاحهم في اكتساب المعلومات وخزنها واسترجاعها واستعمالها في العمليات المعرفية وأثناء دراستهم وتعلمهم واستذكارهم للمناهج الدراسية المقدمة لهم .

٥-ومن خلال نتائج البحث نستنتج أن الإناث أكثر دقة في التعامل مع المعلومة ومعالجتها.

٦- ايضاً استنتج الباحث ان توطيد العلاقة الايجابية وبين المدرسين والطلبة له اثر ايجابي وكبير في دفع التجربة المعرفية نحو النجاح ومن ثم معالجة الإخفاق المعرفي.

٧-من خلال العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والإخفاق المعرفي نستنتج أنه كلما زاد التسويف الأكاديمي زاد الإخفاق المعرفي والعكس صحيح وهذا يدل على أن ارتفاع نسبة التسويف الأكاديمي .

التوصيات:

في ضوء ما ظهر من نتائج البحث يمكن للباحث أن يوصي بالآتي:

١- حث الطلبة الذين يؤجلون انجاز واجباتهم من أدارة المدرسة والمدرسين على ترك التأجيل كي لا يصبح التسويف الاكاديمي سلوكاً معتاداً لديهم.

٢- تفعيل دور الإرشاد النفسي في المدارس الثانوية بهدف مساعدة الطلبة، وإرشادهم في مواجهة التسويف الأكاديمي والأعباء المالية والصعوبات ا لدراسية التي تؤثر في الذكور أكثر من الإناث.

٣- مراعاة عدم تعارض النشاطات اللاصفية مع الواجبات التي تساهم في زيادة تسويف الطلبة.

٤- الاستفادة من مقياس التسويف من قبل المرشدين التربويين في المدارس للتعرف على الطلبة المسوفين ووضع الحلول للحد من هذه الظاهرة .

٥--قيام الاعلام المحلي والوطني في توعية الأسرة العراقية على سلبيات التسويف الأكاديمي وتأثره على الطالب وأسرته والمجتمع .

٦- ضرورة عقد ندوات إرشادية وخاصة لطلبة الصفوف الرابع لتحديد مصادر التسويف الأكاديمي واختيار الطرق المناسبة لمواجهة تلك المصادر.

٧-الاستفادة من مقياس الإخفاق المعرفي لتحديد الطلبة ذوي الإخفاق المعرفي وأعاده تنمية مهاراتهم العقلية المتمثلة في الانتباه والادراك والتذكر وكيفية استرجاع المعلومات لرفع مستواهم المعرفي .

٨- العمل على إقامة برامج تنمية معرفية وعقلية عن طريق المراكز العلمية والارشادية تهدف الى تعزيز وتطوير فاعلية معالجة المعلومات التي يتعرض لها الفرد ويوجهها وخاصة طلبة الاعدادية لتجنب التعرض للإخفاق المعرفي والوقوع فيه.

٩-عمل لقاءات دورية مفتوحة بين المدرسين من جهة، والطلبة من جهة أخرى لتحديد مصادر الإخفاق المعرفي ، والعمل على حل المشكلات المسببة لها.

المقترحات

استكمالا لمتطلبات البحث الحالي وتطويراً له فقد اقترح الباحث عددا من المقترحات هي :-

١- إجراء دراسة تتبعيه للكشف عن التسويف الاكاديمي لدى طلبة المدارس

٢-دراسة التسويف الاكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية أو عرقلة التفكير العقلاني

٣-إجراء دراسة تستهدف التعرف على العلاقة بين الإخفاق المعرفي وبعض المتغيرات الأخرى مثل :الانحياز الإدراكي ،اضطرابات الانتباه ،الضغوط النفسية.

٤-أجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي مع عينات مختلفة ومراحل دراسية متنوعه

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

المصادر العربية :

- **القران الكريم .**
- إبراهيم، عبد الرقيب ،(١٩٩٨): **الإرشاد النفسي ودوره في التدخل العلاجي لمنع إساءة الأطفال** ، (بحث مقدم إلى مؤتمر) دور كلية التربية في تطوير الإرشاد النفسي والتربوي الذي أقامته الجمعية
- إبراهيم مروان عبد المجيد (٢٠٠٠):**اسس البحث العلمي لأعداد الرسالة الجامعية** ،مؤسسة الوراق عمان.
- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣) : **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- ابو علام رجاء محمد شريف(١٩٨٩):**الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، دار القلم، الكويت.
- أبو غزال، معاوية محمود،(٢٠١٣) :**علم النفس العام**، ط١،داروائل للنشر ،عمان، الأردن
- احمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي ،(١٩٩٢) . **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته** ، اربد ، مكتبة الكناني.
- أحمد، عطية محمد سيد (٢٠٠٨): **التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة الجامعة**، جامعة الزقازيق، كلية التربية
- أرون، بيك،(٢٠٠٠) **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، ترجمة عادل مصطفى ، دار الآفاق ، القاهرة

- الأمارة، أسعد (٢٠٠٤): **الدماغ وسيكولوجية الادراك والتفكير**، شبكة النبأ المعلوماتية، موقع المؤلف
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- أندرسون ، جون أر ، (٢٠٠٧): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ترجمة د. محمد صبري سليط، د. رضا سعد الجمال ، ط١ ، دار الفكر.
- باهي، مصطفى حسين والنمر فاتن زكريا(٢٠٠٤): **التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- البدراني ، عبد الزهرة لفته (٢٠٠٠): **أسلوب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة المستنصرية**، كلية التربية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- بنعيسى ، زغبوش (٢٠٠٣): **التجريب حول صيرورة معالجة اللغة في الذاكرة** ، الرباط: مجلة علوم التربية، العدد ٢٤، المجلد ٣ (٣٣-٣٨).
- جابر، عبد الحميد وكاظم أحمد خيري (١٩٧٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،الوطن للطباعة والنشروالاستنساخ،بغداد .
- الجعيد، متعب بن مسعود (١٩٩٩): **كيف نحقق النجاح** ،مكتبة جرير للنشر والتوزيع، السعودية
- جون، نيل، وروبرت ألبرت (١٩٨٢):**التجريب في العلوم السلوكية** ،ترجمة الحمداني ،موقف والشيخ عبد العزيز، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،بغداد
- الحاجي، محمد عمر (٢٠٠٧) :**دنيا المراهقة** ، دار المكتبي والنشر والتوزيع، دمشق
- حجازي، مصطفى (2005): **التخلف الاجتماع مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** ،المركز العربي الثقافي ، ط 9، المغرب.
- خير الله ، سيد ، (١٩٨٨): **علم النفس التعليمي** ، مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

- الخولي، وليم (١٩٧٦): **قاموس التربية**، بيروت، دار القلم، ط٢
- دافيدوف، لندال (١٩٨٣): **مدخل علم النفس**، ترجمة الطواب، سيد أبو حطب ، فؤاد ، القاهرة، ماكجروهيل .
- داود، عزيز حنا، أنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، بغداد.
- دروزه، أفنان نظير (٢٠٠٤): **أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات**، ط٢، دار الشروق، عمان، الأردن.
- الدريج، محمد(١٩٩٨) :**الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي** ،سلسلة دفاتر في التربية، الرباط ،
- الدوري ، وصال محمد جابر محمد (٢٠٠٣): **فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الدوري، تمارا قاسم (٢٠١٢):**الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالى
- الدوسري، صالح جاسم(١٩٨٥):**الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والارشاد**، مجلة رسالة الخليج العربي ،العدد (١٥) ،الرياض ،السعودية.
- ربيع، محمد شحاته (٢٠١٣): **علم نفس الشخصية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الربيعي ، دينا ماجد (٢٠١٤):**التسويف الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (الأنيكرام) لدى طلبة الجامعة** ،رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة، كلية التربية ،جامعة بابل.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم، (٢٠٠١): **مبادئ علم النفس التربوي**، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- _____(٢٠٠٣). **مبادئ علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
- الزغول رافع النصير ، عماد عبدالرحيم الزغول (٢٠٠٣): **علم النفس المعرفي**، ط١، عمان، الاردن، رام الله، دار الشروق. تأكد
- الزهراني، حسن علي محمد(٢٠١٠)،**الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلبة جامعة حائل**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم القرى، السعودية .
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، ومحمد الياس بكر ابراهيم، ابراهيم عبد الحسين الكناني (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل .
- الزيات، فتحي مصطفى .(١٩٩٦): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، الطبعة الاولى ،دار النشر للجامعات.
- _____(٢٠٠٦): **سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي**، القاهرة ، دار النشر للجامعات.ط٢
- الزيود، هاشم محمد، وعليان(٢٠٠٥): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٣، دار الفكر، عمان.
- سمارة، عزيز(١٩٨٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للنشر، عمان
- سلامة ، عادل أبو العز.(٢٠٠٢): **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**
- سولو، روبرت ،(١٩٩٦): علم النفس المعرفي ،**ترجمة محمد نجيب الصبرة** ،دار الفكر الحديث ،الكويت .
- سيد ، امام وحسين ، صلاح الدين (١٩٩٩) : **ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر واساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية** ، جامعة اسيوط ، العدد (١٥) ، الجزء الثاني ، مصر
- الشرقاوي، مصطفي خليل ب.ت **عالم الصحة النفسية** ، دار النهضة العربية .

- الشرقاوي، أنور محمد(١٩٩٢):**علم النفس المعرفي المعاصر**،ط١،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- _____ (١٩٩٧): **الادراك في نماذج تكوين المعلومات**، مجلة علم النفس، العددان
- شريف، نادية محمود (١٩٨٢): **الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي** ، دراسات في الشخصية المجلد ١٣ عدد ٢ عالم الفكر الكويت.
- شلبي ، أمينة أبراهيم (2008): **أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم** ، المؤتمر السنوي الثالث تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة رؤية استراتيجية ٩-١٠ افريل 2008.
- صالح، قاسم حسين(١٩٨٢): **سيكولوجية إدراك الشكل واللون**، دار الرشيد للنشر، بغداد.
- صفوت، فرج (١٩٨١): **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- الطيب ، محمد عبد الظاهر ، الشيخ محمد عبد العال ،(١٩٨٩) : **الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ج ، مصر .
- الطيب، محمد ومنسي، محمود، (١٩٩٧): **مبادئ علم النفس العام** ،ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- عبد الحسن ، غادة ثاني (٢٠٠٦): **تأثير التعب الذهني وخفضه في حل المشكلات لدى تدريسي الجامعة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية الآداب ،الجامعة المستنصرية.
- عبد الخالق، احمد و الدغيم، محمد (٢٠١١) **المقياس العربي للتسويف اعداده وخصائصه السيكو مترية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، العدد(٣٠)، كلية التربية – جامعة الامارات العربية المتحدة– العين – الامارات.

- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): **دراسات في الصحة النفسية – التوافق الزواجي– فعالية الذات – الاضطرابات النفسية السلوكية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد الرحيم، طلعت حسن (١٩٨١):**علم النفس الاجتماعي المعاصر**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة .
- عبد الهادي، فخري (٢٠١٠): **علم النفس المعرفي**، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العبيدي ، محمد جاسم محمد(٢٠٠٩): **المدخل إلى علم النفس** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
- العتوم وعلاونة، شفيق فلاح و جراح، عبد الناصر ذياب و أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٨): **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتيبي ، فهد (٢٠١٠) **أساليب العزو لدى المتعاطين غير المتعاطين**، رسالة_ماجستير ،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
- عباس، محمد خليل ومحمد بكر نوفل وآخرون (٢٠٠٩): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- عدس ، محمد عبد الرحيم .(١٩٩٩): **تدني الانجاز الدراسي (أسبابه وعلاجه)** ، الطبعة الاولى ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
- عزة ، سعيد حسني ، وعبد الهادي ، جودت ،(١٩٩٩): **نظريات الارشاد والعلاج النفسي** ، مكتبة الثقافة ، الأردن .
- العزيز، أشواق عبد (٢٠١٢):**علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية**

بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية .

- العكيلي، جبارودي (٢٠١١):**الذكاء الشخصي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد**
- علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة** ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- العنزي، فهد حامد (٢٠٠٧): **علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية (دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين) في مدينة الرياض،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عودة، أحمد سليمان (١٩٨٥): **القياس والتقويم في العملية التدريسية،** المطبعة الوطنية، عمان.
- عواد، يوسف ذياب ،(٢٠٠٧): **سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية،** ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن .
- فاندالين، ديوبولد (١٩٨٥): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** ترجمة: محمد نبيل.
- فرح ، عدنان حمد (١٩٩٢): أثر التدريس في التكيف النفسي ، المجلد (١٩)، العدد(٤)
- الفرماوي، حمد علي(٢٠٠٩) ،**الاساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**،ط١،دار وائل للنشر، عمان .
- قطامي ، يوسف (١٩٩٠): **تطور طرق تعليم حل المشكلات،** عمان، الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
- الكبيسي، وهيب ماجد(٢٠١٠):**الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ،مؤسسة مصر مرتضي للكتاب العراقي ، بغداد .

- الكعبي ،كاظم محسن (٢٠٠٨):**التفضيلات البيئية لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، رسالة دبلوم عالي في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي غير منشورة ،كلية التربية، الجامعة المستنصرية
- كوافحة،تيسيرمفلح(٢٠٠٣):**القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، دار المسرة للنشر والتوزيع،عمان .
- المالح ، حسان ، (١٩٩٥) :**الخوف الاجتماعي دراسة علمية للاضطراب النفسي مظاهره أسبابه وطرق العلاج** ، ط١ ، دار الاشراقات ، دمشق .
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦): **بعض المتغيرات المعرفية للأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم** ، كلية التربية، جامعة الكويت.
- محمود، الفرحاتي السيد (٢٠٠٥): **سيكولوجية العجز المتعلم مفاهيم–نظريات–تطبيقات** ،المكتب الجامعي الحديث ب ط المنصورة ،مصر
- مجيد، سوسن شاكر(٢٠١٠):**الاختبارات النفسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن.
- المصطفى ، عبد العزيز عبد الكريم (١٩٩٣) : **التعلم الحركي في ضوء نظرية معالجة المعلومات، مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، العدد(٢٨)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، عمان ، الأردن.
- مصيلحي، عبد الرحمن والحسيني، نادية (٢٠٠٤) **التسويف الاكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية**، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد(١٢٦) ط (١) ،القاهرة– مصر
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، أربد، الأردن .
- _____ (٢٠١٠):**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.
- المليجي، حلمي (٢٠٠٤): **علم النفس المعرفي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

- منسي ،محمود عبد الحليم، (٢٠٠١): **المدخل إلى علم النفس التربوي** ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، مصر.
- منصور ،علي (١٩٨٨) : **علم النفس التربوي** ، الجزء الثاني ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا.
- ميلز، جيفري، وبيترا يرسيان(٢٠١٢):**البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات** ،ترجمة صلاح الدين محمود علام ،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان
- النعيمي، مهند محمد عبد الستار (٢٠٠٧): **تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، دراسة منشورة في وقائع مؤتمر العلوم النفسية ودورها في التنمية المستدامة، سوريا، دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية. كلية الآداب.
- الروسان، فاروق(١٩٩٩): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.
- وحيد، أحمد عبد النبي اللطيف (٢٠٠١) :**علم النفس الاجتماعي**، ط١،دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان
- يويز، كهيلان، (١٩٩٢): **ضرورات الانتباه عند طلاب المرحلة الثانوية**، المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ،تونس .

المصادر الاجنبية :

- Allen , M.J. &Yen , W .M. (1979): **Introduction to Measurement theory .California** ,Brooks Cole .
- Allen, S, (1993): **effects of an academic failure experience on subsequent performance on anagram and paired association tasks Journal of genetic psychology**,V(154) n(1) .

- Anastasi, (1976): **psychological testing** , Macmillan publishing, new York .
- Ariely, Dan, wertenbroch, Klaus (2002): "**procrastination, Dedlines, and performance: self – control by recommitment**", psychological Science, Vol, 13. No, (3).
- As if, S. (2011). **Clinical Implications of Academic Procrastination. Doctor of Psychology.** Alliant International University. Los Angeles. Uma N. 3454891.
- Ashcraft. M. (1989): **Human Memory and Cognition. Harper Collins Publisher.** New York.
- Association, P.A, (1994) : **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (DSM-IV), A.P.A., Washington D.C
- Atkinson, Rita L. & et al (1996): **Hilgard's Introduction to Psychology, Twelfth Edition, New York**, Harcourt Brace College Publishers.
- Bandura, A (1986): **Social foundation of thought and action, Asocial cognitive theory Englewood** , Cliffs , NJ prentice Hall .
- _____ (1997): **Self – efficacy: the exercise of control**, New York: W.H. Freeman.
- Baron ,A. R. & et al (1980): **Psychology Understanding Behavior. 2ed . Halt – Sanders , U.S.A.**
- Behrman, M.; Zemal, R.S. & Mozart, M.C. (1998): Object – Based Attention and Occlusion: **Evidence from Normal Participants and a Computational Model. Journal of**

Experimental Psychology: Human Perception and Performance, vol. 24

- Beswick, G, Rethblum, E. and Mann, L. (1988): **Psychological Antecedents of student procrastination, Australian psychologist**, Vol. 23,
- Blatt, S. J., and Quinn, P (1967): **Punctual and Procrastinating Students: A study of temporal parameters**. Journal of Consulting Psychology, Vol. (31) .
- Broadbent (1957): **A mechanical of Human Attention and Immediate Memory**. Psychology Review (64)
- Broadbent D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P., & Parks, L. R. (1982): **The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates**, British Journal of Clinical Psychology.
- Brobst, K. (2011) **The Effects of Implementation Intentions on the High School Procrastinator and Perfectionist**. Doctor of Philosophy Fordham University. New York. Uma N. 3468279.
- Brown,F.G.(1983): **Principles of Education and Psychological Testing**
- Burka , J. and Yuen l. (1983) : **procrastination! why you do it : what to do about it . Reading** : Addison Wesley .
- Burka ,Jane B.(2008) **Procrastination : why you do it : what to do about it ,** Cambridge.MA:Da Capo
- Cao, L. (2012). **Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students**. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 12.

- Chiselli, E. E. (1981):**Theory of psychological Measurement** M. GrawHill book Co., New York.
- Cheyne ,J .A , Carriecre , J .s & Smilek(2006): **Absent mindedness Lapses of conscious awareness and every day cognitive failure consciousness** cognitive 15
- Chu, A. & Choi, J. (2005): **Rethinking procrastination: Positive effects of "active. procrastination behavior on attitude and performance. The Journal of Social Psychology**, 145(3).
- Daniel ,M & Jessica, L(2005): **cognitive failure in every life**, New York, Guilford Press.
- David , L. Linda (1977) : **Introduction to Psychology . McGraw – Hill book Co.**, new York , U.S.A.
- Davidoph, Linda (1976) **Introduction to Psychology M.C., Grow Hill Book Co.** New York, U.S.A.
- Day,v,MensinK,D.,& Sullivan,M.(2005):patterns of academic procrastination, **Journal of college reading learning**,30
- 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).
- Diaz–Morales JF, Cohen JR, Ferrari JR (2008). **An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination.** Pers. Indi. Differ, 45(6).
- Dominic , W . Massacre (1975) : **Experiment Psychology and information processing** . Chicago , U.S.A.

- Douglass, M. E. (1987): "**How to conquer procrastination**". **Advanced Management Journal**, 34 (2), P. 178-201.
- Dweck. C.S., &Leggett,E.L.(1988).**Asocial-cognitive approach to motivation and personality. Psychological** Review,95,256-273.
- Dweck.c &licht.b,(1986): **Motivation process affecting learning American psychologist**
- Dykeman , B.F. (1998). **Historical and contemporary models of attention processes with implications for learning**. Education, vol. 119, Issue 2 .
- Effert, B. R. Ferrari – J. R. (1989): **Decisional procrastination Examining personality Correlates, Journal of Social Behavior and personality,** Vol. 4, No. (1).
- Ellis,A. (1957): **Outcome of employing three techiques of psychotherapy**, journal of clinical psychology. Vol. 13
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977), **Overcoming procrastination . New York: Signet Books.**
- Ellis, H. C. (1978): **Fundamentals of Human Learning, Memory and Cognition, 2nded. Wm. C. Brown company. Publishers. Law.**
- Ellis. A. (1977): **Reason and Emotion in psychotherapy**. New Jersey. The citadel press.
- Ellis. D (2011). **Becoming a Master Student. Thirteenth Edition. United States of America. Wadsworth.** Cen gage Learning.

- Eysenck, Michal w.(2000) **psychology .psychology .press .Hong Kong** .
- Farran , Brian (2004): **predictors of academic procrastination in college students, FORDHAM UNIVERASITY**.
- Ferrari , j.R (2001) . **Procrastination and attention : factor analysis of attention deficit , boredomness , intelligence** , self–esteem and task delay frequencies , journal of social Behavior is personality vole 16 No 1 , 185–196 .
- Ferrari& Johnson(1995) **Procrastination And Task Avoidance Theory, Research,and Treatment, Spring Street**,NewYork–USA. 13.
- Ferrari, J. (1991): A preference for a favorable public impreeion by procrastinators: **selecting and cognitive and social tasks. Personality and Individuals Differences**, Vol. (12),
- Havel, A. (1993). **Differential Effectiveness of Selected Treatment Approaches to Procrastination. Doctor of Philosophy**. McGill University. Philosophy. McGill University Library of Canada .
- Hawarda ,D.V. (1983): **Cognitive Psychology: Memory, Language, and thought. Darlene**. V. Howard.
- Holmes, R. A. (2002): **The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic Procrastinators**.D.A.I.62/08.p380.

- Jadidi, F., Mohammadkhani, S. & Tarnish, K. (2011). **Perfectionism and Academic Procrastination. Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol. 30.
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). **The Explanation of the Academic Procrastination Behavior of University Students with Perfectionism, Obsessive Compulsive and Five Factor Personality Traits. Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol. 2
- Kamphorst, B. (2011). **Reducing Procrastination by Scaffolding the Formation of Implementation Intentions**. Master of Science, Graduate School of Humanities, Department of Philosophy, Utrecht University
- Kevin.s & Nirbhay N (2004): Learned Helplessness and Students with Emotional or Behavioral Disorders: **Deprivation in the Classroom , Editors from Maureen Conroy and Janine Peck Stichter.**
- Kirby , J.R& Das ,J.P.(1984): **Information Processing and human abilities .Journal of Educational Psychology**, Vole (10)No(1).
- Keeves, J. P. (1988): **Educational Research, Methodology and Measurement.**InInternational Hand-Book, Chicago, Maxwell
- Klaus Meier ,H. J. and Allen, P.S.(1978) : **'Cognitive Development Of Children Youth .** Academic Press, Inc ,USA.

- Lauren B. Alloy et al(1984) : **Attributional style and the generality of learned helplessness Journal of Personality and Social Psychology** , Vol. 46, No. 3.
- Lay, CH. Schouwenburg,H.C.(1993).**Trait procrastination. Time management. And academic behaviour.Journal of Social Behaviour personality**,647-662.
- Macqueen , G. m. Galway ,T. M. Hay , J. Young , L.M.& Joffre , R.T(2002): **Recollection Memory deficit is in patents with Major depressive disorder predicted by past depression but not current mood state or treatment status psychology mood** .32:251-258.
- Martin, M. (1983): **Cognitive failure: Every day and laboratory performance, Bulletin of Psychonomic Society**.
- Mathews, G., & Wells, A. (1988): **Relationships between anxiety, self-consciousness and cognitive failures. Cognition and Emotion**., 2.
- Mccloskey,Justin,D.(2011) **Finally, my thesis on Academic Procrastination, Master of Science in Psychology,** The University of Taxes At Arligton-USA.
- McKkinely, S.C. & Nosofsky, R.M. (1996): **Selective Attention and the Formation of Linear Decision Boundaries. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and. Performance,** vol. 22.
- Medina , D.L. & Ross, B.H. (1982). (Ed.), **Cognitive Psychology. Harcourt Brace Jovanovich Press**. PP: 87-201.

- Merckelback , H. Murivs .p , Nijman .H , Schmidt .H , Resin .E & Horseleberg .R (1998):De creative Ervringen vragenlijst meat over fantasy proneness "**The creative Experience Question air (CEQ) as a measure of fantasy prone ness De psychology** 33 .204-208 .
- Miller, C. (2007). Procrastination ad Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the College Setting: **The Relationship between Procrastination and Anxiety**. **Doctor of Philosophy**. Capella University. Uma N. 3278283.
- Mites, G(1988) : **cognitive learning strategies implication for collage practice in Weinstein c,eta(cedes) learning and study strategies issues in assessment in struetion and evaluation academic press** ,inc Santiago calironic.
- Mucahit,Osman,et al,(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,**Ankara University- Turkey.
- Neisser, U. (1967): **Cognitive Psychology,** New York, Appleton-Century-Crofts.
- Nunnaly, J.C. (1978). **Psychometric theory**, McGraHill, New York

- Onwuegbuzie, A. J. (2000): **Academic Procrastinators and perfectionistic tendencies among Graduate Students. Journal of social Behavior and personality**, Vol. (15).
- Orvis, B.R. , Cunningham ,J.D., & Kelley, H.H.(1975).A closer examination of causal inference: **The roles of consensus, distinctiveness, and consistency information. Journal of Personality & Social Psychology**,32. 4. pp605-616.
- Ozer, B., Demiz, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: **Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. The Journal of Social Psychology**, Vol.149.
- Parasurman, R. (1998) (end): **The Attentive Brain, Abrodford Books, M: T Press**
- Park, S. & Spelling, S. (2012). **Academic Procrastinations and Their Self –Regulation. Psychology**, Vol. 3.
- Pashler, H.E. (1998) (ed.). **The psychology of attention. London, England, The MIT press.**
- Petri, Herbert, L. & Govern, John . (2004) . Motivation, (5th ed) , **Wadsworth Thompson Company.**
- Reason, J. (1988): **Stress and cognitive failure. In S. Fisher & J. Reason (Ends), Handbook of life stress, cognition, and health,** New York.
- Robertson, I. H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B. T., & Yiend, J. (1997): **performance correlates of everyday**

attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. Neuropsychology.

- Robinson, M. E. & Riley III, J. L. (1999): **The role of emotion in pain. In R. Gatchel & D. Turk (Eds.) Psychosocial factors in pain: Critical perspectives** (pp. 74 – 88). New York: The Guilford Press.
- Sadeghi, H. (2011). **The Study of Relationship between Meta Cognition Beliefs and Procrastination Among Students of Tabriz and Mohaghegh Ardabil Universities. Procedia – Social and Behavioral Science**s, Vol. (30)
- Schmidt, R.A. & Lee, T.D. (1999): **Motor Control and Leaning: A behavioral emphasi**s. (3rd) Richard A. Schmidt and Timothy D. Lee.
- Schraw, G, Wadkins, T.& Oafson, L. (2007):academic procrastination and theory base, **[electric copy] Journal Educational psychology, vol. (99)**
- Seligman, M, P (1993): **Helplessness: on depression development and death, freeman sanfrancisco.**
- Seligman,et al : (1990): **Learned optimism,** New York.
- Senecal, C., Koestler, R., & Vallerand, R. (1995) Self– regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology**, (135).

- Seo, E. (2013): **A Comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. Social behavior and personality**, 41(5).
- Sirin, E, F 2011 : **Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy Educational Research and Reviews** Vol. 6(5).
- Solomon, L. J. &Rethblum, E. D. (1994): Academic Procrastination Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. **Journal of Counseling Psychology**, Vol. 31, No. 4, 503-509.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). **Procrastination and personality, performance, and mood. Personality** & Individual Differences, (30).
- Steele. P (2007): The Nature of Procrastination: **A Meta-Analytic and theoretical of Quintessential self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin**, Vol. 133 (1), Jan (2007).
- Stefan, k ,Reed (1999): **Cognitive theory et application**, m(4) Boeck university France .
- Sullivan ,B & Pay he ,T (2007): **Affect Disorders cognitive failures :A comparison of seasonal and no seasonal Depression** (Amj) psychiatry164:1663 -1667.
- Tukman , B.W. (2002) Academic procrastinators : their rationalization and web-course performance paper presented at the Annual Meating of the American psychological Association .

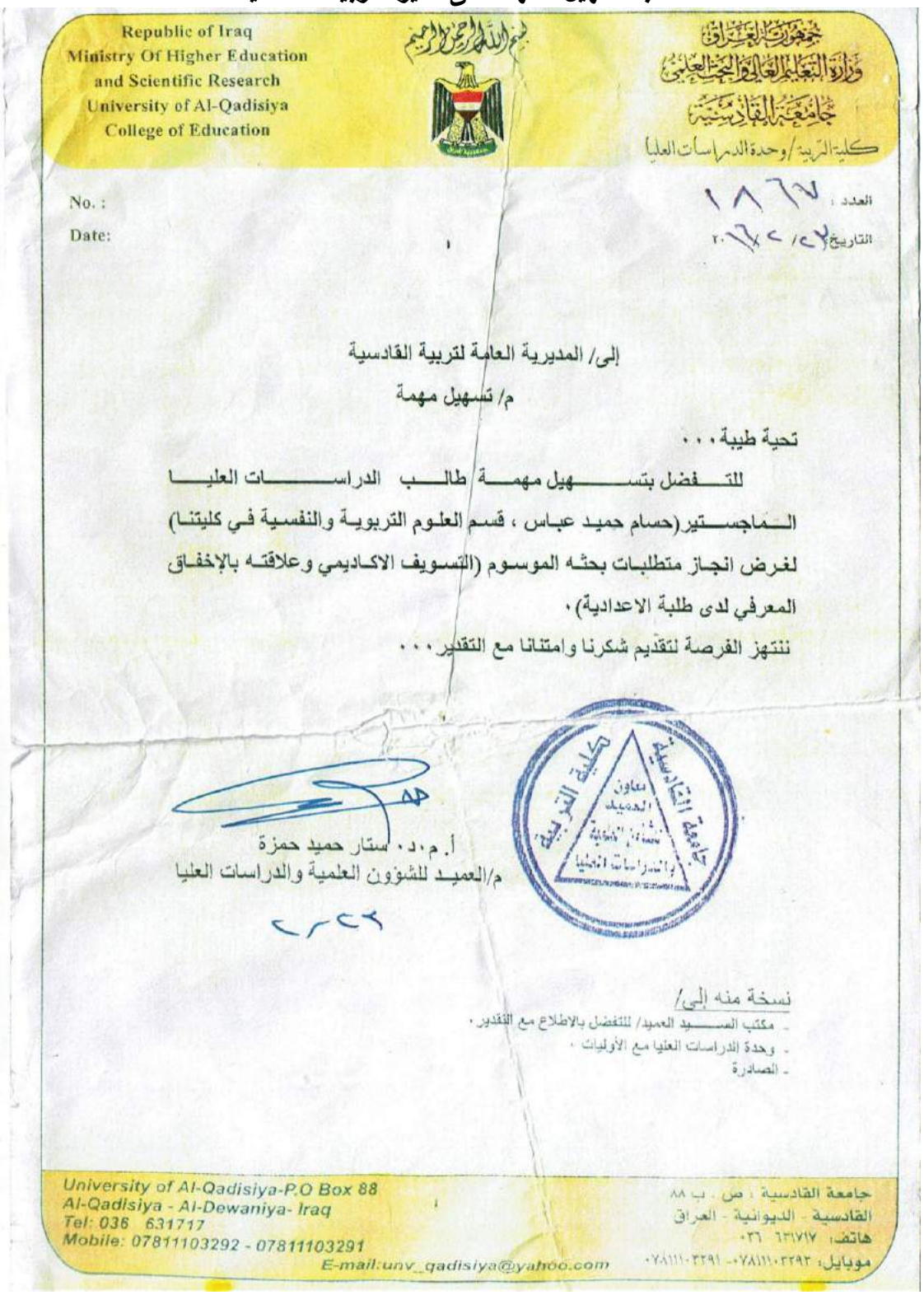
- Tuma ,R ,De Angelis ,L .M (2000): Altered mental status in patients with cancer Arch Neural 57:1727-1731.
- Treisman, A.M. (1960): **Contextual cues in selective Listening Quarterly . Journal Experimental Psychology** . (12)
- Wallace, J. C., & Vodanovich, S. J. (2003): **Can accidents and industrial mishaps be predicted**? Further investigation into the relationship between cognitive failure and reports of accidents. Journal of Business and Psychology.
- Weiner, B. (1979) . A **Theory of motivation for classroom experiences Journal of Educational Psychology**, 71 (1) .
- Wilson .J (1988) : **Assessing cognition legitimizing meaacognition as ateaching goal** ,Reflect,4(1).
- Wilson, B. (2012). Belonging to Tomorrow: **An Overview of Procrastination. International Journal of Psychological Studies**.
- Wolters, C.A. (2003): Understanding Procrastination from self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 95, No.1, P. 179-205.
- Wool folk, A. (1987): **Educational Psychology, Prentice hall, Inc, Englewood cliffs**, New Jersey .
- Yamanaka, A, (2003): **Relation of mood states with types of typical cognitive failure in every life. a diary study, psycho** ,Rep.
- Yong, F. (2010). A **Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a**

Private University. American Journal of Scientific Research, ISSN: 1450 – 223 X. Issue(9) .

- (http:WWW.Jafilah– Com/9/a/37/5/533)

الملاحق

ملحق رقم (١)
كتاب تسهيل المهمة الى مديرة تربية القادسية



Republic of Iraq
Ministry Of Higher Education
and Scientific Research
University of Al-Qadisiya
College of Education

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية
كلية التربية/وحدة الدراسات العليا

No. : العدد : ١٨٦٧
Date: التاريخ: ٢٠١٦/٤/٢٧

إلى/ المديرية العامة لتربية القادسية
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

للتفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا الماجستير(حسام حميد عباس ، قسم العلوم التربوية والنفسية في كليتنا) لغرض انجاز متطلبات بحثه الموسوم (التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية).

نغتنم الفرصة لتقديم شكرنا وامتنانا مع التقدير...

أ.م.د. ستار حميد حمزة
م/العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

نسخة منه إلى/
- مكتب السيد العميد/ للتفضل بالاطلاع مع التقدير.
- وحدة الدراسات العليا مع الأوليات.
- الصادرة

University of Al-Qadisiya-P.O Box 88
Al-Qadisiya - Al-Dewaniya- Iraq
Tel: 036 631717
Mobile: 07811103292 - 07811103291
E-mail:unv_qadisiya@yahoo.com

جامعة القادسية : ص . ب ٨٨
القادسية - الديوانية - العراق
هاتف: ٠٣٦ ٦٣١٧١٧
موبايل: ٠٧٨١١٠٣٢٩٣ - ٠٧٨١١١٠٣٢٩١

ملحق رقم (٢)

أسماء السادة المحكمين لمقياسي التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الأعدادية

ت	الاسم	التخصص	الكلية	الجامعة
١	أ.د عبد العزيز حيدر الموسوي	علم النفس التربوي	التربية	القادسية
٢	أ.د عباس رمضان رمح	أرشاد تربوي	التربية	القادسية
٣	أ. د صفاء طارق حبيب.	القياس والتقويم	أبن رشد	جامعة بغداد
٤	أ. د علي عودة محمد الحلفي	علم النفس التربوي	الآداب	المستنصرية
٥	أ. د بثينة منصور الحلو .	علم النفس الشخصية	الآداب	جامعة بغداد
٦	أ.د عفراء أبراهيم خليل العبيدي	علم النفس المعرفي	الآداب	جامعة بغداد
٧	أ.م. د نهلة نجم الدين .	علم النفس التربوي	أبن رشد	جامعة بغداد
٨	أ.م. د علي تركي فاضل	صحة نفسية	الآداب	جامعة بغداد
٩	أ.م. د سلام هاشم حافظ	علم النفس المعرفي	الآداب	القادسية
١٠	أ.م. د علي شاكر الفتلاوي	علم النفس الشخصية	الآداب	القادسية
١١	أ.م. د فاضل زامل صالح	علم النفس التربوي	التربية/أبن رشد	جامعة بغداد
١٠	أ.م. د أحلام جبار عبد الله	علم النفس التربوي	التربية/أبن رشد	جامعة بغداد
١٢	أ.م. د جبار وادي باهض	علم النفس التربوي	لتربية/أبن الهيثم	جامعة بغداد
١٣	أ.م. د ياسين حميد عيال	القياس والتقويم	التربية/أبن رشد	جامعة بغداد
١٤	أ.م. د أحمد لطيف جاسم	علم النفس التربوي	الآداب	جامعة بغداد
١٥	أ.م. د عبد الحسين رزوقي	القياس والتقويم	التربية/ابن رشد	جامعة بغداد
١٦	أ.م. د غادة علي ال هاشم	علم النفس التربوي	التربية/ابن رشد	جامعة بغداد

١٧	أ.م. د فاضل جبار جودة	علم النفس التربوي	أبن الهيثم	جامعة بغداد
١٨	أ. د عماد حسين المرشدي	علم النفس التربوي	التربية	جامعة بابل
١٩	أ.م. د حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	التربية	جامعة بابل
٢٠	أ.م. د طارق محمد بدر	علم النفس التربوي	الآداب	القادسية
٢١	أ.م. د بسمة رحمن عودة	علم النفس التربوي	الآداب	القادسية
٢٢	أ.م. د على محمود الجبوري	صحة نفسية	التربية	جامعة بابل
٢٣	أ.م .د خالد أبو جاسم عبد عباس	علم النفس التربوي	التربية	القادسية
٢٤	أ.م ارتقاء يحيى حافظ	علم النفس التربوي	التربية	القادسية
٢٥	أ.م نغم هادي حسين	علم النفس التربوي	الآداب	القادسية
٢٦	م .د أحمد عبد الكاظم جوني	علم النفس التربوي	الآداب	القادسية

ملحق(٣)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستبانة المقدمة الى السادة الخبراء

لبيان صلاحية مقياس التسويف الاكاديمي (بصيغته الاولية)

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .....

يسعى الباحث الى انجاز بحثه الموسوم (التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية) ولتحقيق ذلك وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة نسعى لبناء مقياس للتسويف الاكاديمي وفق نظرية العزو لـ (wiener) اذ اشتق الباحث تعريفا نظريا للتسويف الاكاديمي (Academic Procrastination)(بأنه التأجيل الارادي او التجنب الكامل للواجبات والمهام الاكاديمية وتأخرها عن الوقت المحدد بفعل ما يمتلكه من مدركات ومشاعر تنسحب على اداءه بطريقة سلبية عن اداء الواجبات . واشتق الباحث ثلاثة ابعاد للتسويف الاكاديمي :

البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي

ولما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال يرجى الاطلاع على فقرات المقياس ومجالاته لبيان صلاحيتها لقياس التسويف الاكاديمي من عدمه علماً ان بدائل الاجابة هي :

تنطبق علي تماما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا

مع الشكر والامتنان لتعاونكم

طالب الماجستير

حسام حميد عباس

١-البعد المعرفي (الادراكي) للتسويف :-

الافكار والقناعات او التصورات التي يمتلكها الفرد والتي تسهم في تجنب او تأجيل المهام الاكاديمية الموكلة اليه في وقتها المحدد مما يؤثر سلباً على ادائه .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اتصور ان لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعلية للبداء في الدراسة			
٢	اعتدت ان يذكرني احد لاتمام الواجبات الدراسية التي اكلف بها			
٣	اخفق في تذكر أي جانب من جوانب الدرس فأميل الى تأجيل مذاكرته			
٤	انشغل بالتفكير في احلام اليقظة التي تراودني دون انجاز المهام الدراسية			
٥	تفسيراتي الخاطئة لأسئلة المدرس يجعلني أؤجل الامتحان			
٦	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني انجاز واجب دراسي			
٧	اعتقد ان الطلبة الذين يقرؤون كثيرا يصبحون معقدين فيما بعد			
٨	أهدر وقتاً كبيرا في التفكير بانجار الانشطة الاكاديمية التي اكلف بها.			
٩	تصوري بان الاستذكار اليومي او الاسبوعي لا يجدي نفعا يجعلني اؤجل واجباتي الدراسية			
١٠	استغرب في افكاري الخاصة دون الاستعداد واستذكار واجباتي الدراسية			
١١	يضعف تركيزي عند قراءتي للامتحان أو تلخيص مادة معينة فأميل الى تأجيلها			
١٢	اعتقادي الضعيف في قدراتي العلمية يدفعني الى الطلب من المدرسين تأجيل الامتحان			
*١٣	ادراكي بصعوبة الامتحان أو المهمة التي أكلف بها يجعلني أصر على أنجازها .			
١٤	افكر في اعمالي الاخرى على حساب اتمام واجباتي الاكاديمية .			

٢- البعد الانفعالي (الوجداني) للتسويف :

يمثل بالمشاعر الوجدانية من الشعور بالضيق للالتزام او الارتياح لتسويف انجاز الواجبات الدراسية .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
*١	اشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية			
*٢	اشعر بالقلق عندما اجلس مع اصدقائي ولدي واجب دراسي عليَّ انجازه			
٣	ارتبك عند الزامي بوقت محدد لاتمام المهام الدراسية			
٤	اتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً			
٥	افرح بتأجيل الامتحان			
*٦	الوم نفسي كوني لا أدفع نفسي لإنجاز الهدف المطلوب في أطار الزمن المحدد .			
*٧	اشعر بالندم عند تقصيري في اتمام واجباتي الدراسية المكلف بها			
*٨	اجد نفسي مهملا في تحضير واجباتي المدرسية			
*٩	احتاج الى من يضغط علي لكي اقرا ما اكلف به من واجبات دراسية			
*١٠	أشعر بالتوتر عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر المواد التي ذاكرتها في الاسبوع الماضي .			
١١	أحب ان أؤجل في أعداد دفاتري وكتبي في اللحظات الأخيرة قبل الخروج من البيت الى المدرسية .			
١٢	اشعر بالسعادة وأنا أشارك في الحفلات والانشطة الاجتماعية التي تبعدني عن واجباتي الدراسية .			
١٣	انزعج عندما اكلف بواجبات علي انجازها بوقتها			
١٤	شعوري باليأس يدفعني الى اتخاذ اعذار لتأجيل واجباتي الدراسية			

٣- البعد السلوكي للتسويف :

الافعال السلوكية والعملية التي يعتمدها الطالب في المماطلة والتأجيل او لتسويف انجاز المهام الدراسية في وقتها المحدد :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	ابتعد عن انجاز الواجبات الدراسية في وقتها			
٢	اخالف زملائي ممن ينجزون واجباتهم في حينها			
*٣	اكمل واجباتي بشكل منظم يوما بيوم لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية .			

٤	عندما يقترب موعد الامتحان أشغل بأمور اخرى.			
٥	اقضي وقتا طويلا في انجاز اعمالي الخاصة قبل ان انجز واجباتي الدراسية			
٦	اتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية			
٧	امتلك مقدرة لاختلاق الاعذار لتأجيل الامتحان			
٨	افضل الجلوس امام الانترنيت مدة طويلة على ان انجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني			
٩	ابذل جهدي في انجاز واجباتي المدرسية			
١٠	اتحمس لاتمام واجباتي الدراسية دون تأخير			
١١	اجد صعوبة في حمل نفسي على القيام بما يجب ان اقوم به من واجبات ومهام دراسية			
١٢	احاول ان اكون اخر الطلبة الواصلين الى قاعة الدرس			
١٣	تتراكم علي المادة الدراسية كوني لم انجزها في وقتها المحدد			
١٤	اتكل على زملائي في اتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني			

ملحق رقم (٤)
مقياس التسويف الأكاديمي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب .....
عزيزتي الطالبة .....

يروم الباحث القيام بدراسة علمية تستهدف التعرف على آرائكم ازاء بعض المواقف الحياتية ، لذا يرجى قراءة الفقرات المرفقة طيا والاجابة عليها بدقة وصدق وموضوعية وامانة وذلك من خلال اختيار ما يعبر عن احسن وصف لك من بين الإجابات الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة كما موضوح ادناه.

طريقة الاجابة

١-اذا كانت تنطبق عليك تماما ضع علامة (√) امامها .
٢-اذا كانت تنطبق عليك احيانا ضع علامة (√) امامها.
٣-اذا كانت لا تنطبق عليك ابدا ضع علامة (√) امامها .

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق تماما علي	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا
	اتصور ان لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعليه للبدء في الدراسة	√		

عزيزتي .....عزيزي الطالب يرجى التفضل بالإجابة على جميع الفقرات من دون استثناء علما انه لا يوجد هناك اجابة خاطئة واخرى صحيحة.

ملاحظة : ان اجابتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها سوى الباحث لذا لا حاجة بذكر الاسم .

وتقلبوا وافر شكر الباحث وتقديره لتعاونكم معه

بيانات يرجى املائها .

الجنس :- ذكر ☐ انثى ☐

التخصص :- علمي ☐ ادبي ☐

الصف : الرابع ☐ الخامس ☐ الطالب الما☐

طالب الماجستير

حسام حميد عباس

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق علي تماما	تنطبق علي احيانا	لاتنطبق علي ابدا
١	اتصور ان لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعلية للبداء في الدراسة			
٢	اعتدت ان يذكرني احد لاتمام الواجبات الدراسية التي اكلف بها			
٣	اعتقد ان اخفاقي في تذكر جوانب الدرس يجعلني اؤجل مذاكرتها			
٤	انشغل بالتفكير في احلام اليقظة التي تراودني دون انجاز المهام الدراسية .			
٥	تفسيراتي الخاطئة للأسئلة الامتحانية تدفعني لتأجيل موعد الامتحان			
٦	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني انجاز واجب دراسي			
٧	اعتقد ان الطلبة الذين يقرؤون كثيرا يصبحون معقدين فيما بعد			
٨	اهدر وقتاً كبيراً في التفكير بإنجاز الانشطة الاكاديمية التي اكلف بها			
٩	تصوري بان الاستذكار اليومي او الاسبوعي لا يجدي نفعا يجعلني اؤجل واجباتي الدراسية			
١٠	استغرب في افكاري الخاصة دون الاستعداد واستذكار واجباتي الدراسية			
١١	اشعر بضعف التركيز عند القراءة للامتحان فأميل الى تأجيله			
١٢	ألجأ الى تأجيل الامتحان لاعتقادي بضعف قدراتي العلمية			
*١٣	ادراكي بصعوبة الامتحان أو المهام المدرسية فاصر على انجازها في وقتها			
١٤	افكر في اعمالي الاخرى على حساب اتمام واجباتي الاكاديمية			
*١٥	اشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية			
*١٦	اشعر بالقلق عندما اجلس مع اصدقائي ولدي واجب دراسي علي انجازه			
١٧	ارتبك عند الزامي بوقت محدد لا تمام المهام الدراسية			
١٨	اتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً			
١٩	افرح بتأجيل الامتحان			
*٢٠	الوم نفسي لتقاعسي عن انجاز المهام المطلوبة في وقتها المحدد			
*٢١	اشعر بالندم عند تقصيري في اتمام واجباتي الدراسية المكلف بها			
*٢٢	اجد نفسي مهملا في تحضير واجباتي المدرسية			

*٢٣	احتاج الى من يضغط علي لكي اقرا ما اكلف به من واجبات دراسية				
*٢٤	اتضايق لعدم تذكري المواد التي درستها سابقا				
٢٥	اوجل تهيئة حقيبتي المدرسية الى اللحظات الاخيرة قبل الخروج الى المدرسة				
٢٦	اشعر بالارتياح عند مشاركتي في الانشطة الاجتماعية لا نها تبعدني عن جو الدراسة				
٢٧	انزعج عندما اكلف بواجبات علي انجازها بوقتها				
٢٨	شعوري باليأس يدفعني الى اتخاذ اعذار لتأجيل واجباتي الدراسية				
٢٩	ابتعد عن انجاز الواجبات الدراسية في وقتها				
٣٠	اخالف زملائي ممن ينجزون واجباتهم في حينها				
*٣١	اكمل واجباتي على نحو منظم يوما بعد اخر ، فأجد نفسي غير متأخر في المواد الدراسية				
٣٢	عندما يقترب موعد الامتحان أنشغل بأمور اخرى				
٣٣	اقضي وقتا طويلا في انجاز اعمالي الخاصة قبل ان انجز واجباتي الدراسية				
٣٤	اتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية				
٣٥	امتلك مقدرة لاختلاق الاعذار لتأجيل الامتحان				
٣٦	افضل الجلوس امام الانترنيت مدة طويلة على ان انجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني				
٣٧	ابذل جهدي في انجاز واجباتي المدرسية				
٣٨	اتحمس لا تمام واجباتي الدراسية دون تأخير				
٣٩	اجد صعوبة في حمل نفسي على القيام بما يجب ان اقوم به من واجبات ومهام دراسية				
٤٠	احاول ان اكون اخر الطلبة الواصلين الى قاعة الدرس				
٤١	ادرك تراكم المادة الدراسية كوني لم انجزها في وقتها المحدد				
٤٢	اتكل على زملائي في اتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني				

ملحق(٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

مقياس التسويف الاكاديمي (بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب .....
عزيزتي الطالبة .....

يروم الباحث القيام بدراسة علمية تستهدف التعرف على آرائكم ازاء بعض المواقف الحياتية ، لذا يرجى قراءة الفقرات المرفقة طيا والاجابة عليها بدقة وصدق وموضوعية وامانة وذلك من خلال اختيار ما يعبر عن احسن وصف لك من بين الإجابات الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة كما موضوح ادناه.

طريقة الاجابة

١-اذا كانت تنطبق عليك تماما ضع علامة (√) امامها .
٢-اذا كانت تنطبق عليك احيانا ضع علامة (√) امامها.
٣-اذا كانت لا تنطبق عليك ابدا ضع علامة (√) امامها .

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق تماما علي	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا
	اتصور ان لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعليه للبدء في الدراسة	√		

عزيزتي .....عزيزي الطالب يرجى التفضل بالإجابة على جميع الفقرات من دون استثناء علما انه لا يوجد هناك اجابة خاطئة واخرى صحيحة.

ملاحظة : ان اجابتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولن يطلع عليها سوى الباحث لذا لا حاجة بذكر الاسم .

وتقلبوا وافر شكر الباحث وتقديره لتعاونكم معه

بيانات يرجى املائها .

الجنس :- ذكر ☐ انثى ☐

التخصص :- علمي ☐ ادبي ☐

الصف : الرابع ☐ الخامس ☐ السادس ☐

طالب الماجستير
حسام حميد عباس

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق علي تماما	تنطبق علي احيانا	لاتنطبق علي ابدا
١	اتصور ان لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعلية للبداء في الدراسة			
٢	اعتدت ان يذكرني احد لاتمام الواجبات الدراسية التي اكلف بها			
٣	اعتقد ان اخفاقي في تذكر جوانب الدرس يجعلني اؤجل مذاكرتها			
٤	انشغل بالتفكير في احلام اليقظة التي تراودني دون انجاز المهام الدراسية			
٥	تفسيراتي الخاطئة للأسئلة الامتحانية تدفعني لتأجيل موعد الامتحان			
٦	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني انجاز واجب دراسي			
٧	اعتقد ان الطلبة الذين يقرؤون كثيرا يصبحون معقدين فيما بعد			
٨	تصوري بان الاستذكار اليومي او الاسبوعي لا يجدي نفعا يجعلني اؤجل واجباتي الدراسية			
٩	استغرب في افكاري الخاصة دون الاستعداد واستذكار واجباتي الدراسية			
١٠	اشعر بضعف التركيز عند القراءة للامتحان فأميل الى تأجيله			
١١	ألجأ الى تأجيل الامتحان لاعتقادي بضعف قدراتي العلمية			
١٢*	ادراكي بصعوبة الامتحان أو المهام المدرسية فاصر على انجازها في وقتها			
١٣	افكر في اعمالي الاخرى على حساب اتمام واجباتي الاكاديمية			
١٤*	اشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية			
١٥*	اشعر بالقلق عندما اجلس مع اصدقائي ولدي واجب دراسي علي انجازه			
١٦	ارتبك عند الزامي بوقت محدد لا تمام المهام الدراسية			
١٧	اتضايق عندما يطلب مني واجباً دراسياً			
١٨	افرح بتأجيل الامتحان			
١٩*	اشعر بالندم عند تقصيري في اتمام واجباتي الدراسية المكلف بها			
٢٠*	اجد نفسي مهملا في تحضير واجباتي المدرسية			
٢١*	احتاج الى من يضغط علي لكي اقرا ما اكلف به من واجبات دراسية			
٢٢*	اتضايق لعدم تذكري المواد التي درستها سابقا			

٢٣	اوجل تهيئة حقيبتي المدرسية الى اللحظات الاخيرة قبل الخروج الى المدرسة			
٢٤	اشعر بالارتياح عند مشاركتي في الانشطة الاجتماعية لا نها تبعدني عن جو الدراسة			
٢٥	انزعج عندما اكلف بواجبات عليَّ انجازها بوقتها			
٢٦	شعوري باليأس يدفعني الى اتخاذ اعذار لتأجيل واجباتي الدراسية			
٢٧	ابتعد عن انجاز الواجبات الدراسية في وقتها			
٢٨	اخالف زملائي ممن ينجزون واجباتهم في حينها			
*٢٩	اكمل واجباتي على نحو منظم يوما بعد اخر ، فأجد نفسي غير متأخر في المواد الدراسية .			
٣٠	عندما يقترب موعد الامتحان أنشغل بأمور اخرى			
٣١	اقضي وقتا طويلا في انجاز اعمالي الخاصة قبل ان انجز واجباتي الدراسية			
٣٢	اتحين الفرص للتغيب عن بعض الدروس وتأجيل واجباتي الدراسية			
٣٣	امتلك مقدرة لاختلاق الاعذار لتأجيل الامتحان			
٣٤	افضل الجلوس امام الانترنيت مدة طويلة على ان انجز واجباتي الدراسية المطلوبة مني			
٣٥	ابذل جهدي في انجاز واجباتي المدرسية			
٣٦	اجد صعوبة في حمل نفسي على القيام بما يجب ان اقوم به من واجبات ومهام دراسية			
٣٧	احاول ان اكون اخر الطلبة الواصلين الى قاعة الدرس			
٣٨	ادرك تراكم المادة الدراسية كوني لم انجزها في وقتها المحدد			
٣٩	اتكل على زملائي في اتمام الواجبات والمهام المطلوبة مني			

ملحق (٦)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستبانة المقدمة الى السادة الخبراء

لبيان صلاحية مقياس الاخفاق المعرفي

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة .....

يسعى الباحث الى انجاز بحثه الموسوم (التسويف الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية) ولغرض قياس الاخفاق المعرفي تبنى الباحث مقياس (الدوري ٢٠١٢) والتي اعتمدت تعريف برودبنت (Broadbent, 1982) والذي عرف الاخفاق المعرفي (cognitive failure) بانه : (فشل الفرد في التعامل مع المعلومة سواء كان ذلك في عملية الانتباه لها وادراكها ام في تذكر الخبرة المرتبطة بها او في عملية توظيفها لأداء مهمة ما) ويتكون الاخفاق المعرفي من اربعة مجالات :

صرف الانتباه	فشل الادراك	فشل الذاكرة	فشل التوظيف

ولما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال يرجى الاطلاع على فقرات المقياس ومجالاته لبيان صلاحيتها لقياس الاخفاق المعرفي من عدمه علما ان بدائل الاجابة هي :

تنطبق علي تماما	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي ابدا

مع الشكر والامتنان لت

طالب الماجستير

حسام حميد عباس

١-صرف الانتباه :-

فشل الفرد في انتقاء والتركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع في الاخطاء مما يحقق له سوء التكيف مع بيئة المحيطة .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اخفق في ملاحظة الاشارات المرورية والاعلانات على الطريق			
٢	اخفق في الحديث مع الاخرين عندما اكون منهمكا بعمل شيء اخر			
٣	اخفق في ادراك الوقت بينما انظر الى الساعة في الوقت نفسه			
٤	اعاني من الشرود الذهني			
٥	يتشتت انتباهي اثناء الدرس			
٦	افشل في التركيز على تفاصيل الاشياء			
٧	اضع الاشياء في الاماكن غير مخصصة لها			
٨	اجد صعوبة في اداء الواجبات المطلوبة مني			
٩	ارتدي ملابس غير متجانسة سهو			
١٠	اخفق في رؤية ماكنت ابحث عنه حتى وان كنت انظر اليه			

٢- فشل الادراك :

إخفاق الفرد في اعطاء معنى ودلالة على المثيرات الحسية التي يتم الاحساس بها وصياغتها على نحو يمكن فهمه .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اقول شيئا وادرك انه ليس ذو معنى			
٢	اجد نفسي اتسأل ما اذ قمت باستخدام كلمة ما بشكل صحيح			
٣	ادرك بعد انتهاء المحاضرة اني لم اذكر جانب كنت انوي مناقشته			
٤	يصعب علي اعطاء معنى ودلالة للأشياء من حولي			
٥	اعجز عن الاصغاء الى اسماء الناس عندما التقيهم			
٦	اجد صعوبة في التعبير عن افكاري امام الاخرين			
٧	استغرق في افكاري الخاصة عند جلوسي مع الاخرين			
٨	افشل في الاهتمام بالأخرين عندما يحدثوني عن مشكلاتهم			
٩	اجد صعوبة في الاجابة على استفسارات الاخرين في مواقف معينة			
١٠	اخفق في تحديد مصدر الاصوات من حولي			

٣-فشل الذاكرة :

إخفاق الفرد في استرجاع او اعادة ما سبق ان تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	أتذكر الإحداث التي مررت بها بصعوبة			
٢	أجد صعوبة في تذكر شيء لقوله في موقف ما			
٣	أضع الاشياء في مكان ما وأنسى تذكر مكانها			
٤	أنسى أسماء أصدقائي عندما اقدمهم الى الاخرين			
٥	أعود الى البيت لأني نسيت شيئا ما			
٦	يغيب عن بالي اشياء اريد تسوقها في السوق			
٧	أنسى الواجبات التعليمية التي اكلف بها عند قدومي الى المدرسة			
٨	عندما اكلف بإيصال شيء ما أنسى إيصاله كما طلب مني			
٩	يصعب علي تذكر المعلومات التي سبق لي تعلمها			
١٠	انسى المواعيد والتواريخ المهمة			

.

٤-فشل التوظيف ((فشل الاداء):-

إخفاق الفرد في توظيف المعلومات والأحداث التي تم الانتباه أليها وادراكها في اداء افعال معينة والتي عادة ما يكون قادر على اتمامها .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	أجد أني أخترت الطريقة الخاطئة لتنفيذ مهمه ما كنت أنفذها في الماضي			
٢	أشعر كما لو اني نسيت إطفاء الأنوار او غلق الباب بعد خروجي من المنزل			
٣	أجد صعوبة في تذكر خطوات وتسلسل المهام اليومية			
٤	أفشل في التعامل مع بعض المواقف رغم مروري بها مسبقا			
٥	أميل الى تكرار موضوع ما سبق وان ذكرته دون قصد			
٦	اكتشفت باني خلطت بين اليمين واليسار عند تحديد الاتجاهات			
٧	أجد صعوبة في القيام بنفس الأعمال اذا طلب رغم معرفتي السابقة بها			
٨	يفوتني المكان الذي أنوي الذهاب اليه وأتجه الى مكان أخر مختلف دون قصد			
٩	أدخل الى البيت لعمل شيء ما لكني أقوم بعمل أخر مختلف			
١٠	أجهل سبب انتقالي في البيت من مكان الى أخر			

ملحق رقم (٧)
مقياس الاخفاق المعرفي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

يروم الباحث القيام بدراسة علمية تتعلق ببعض المواقف التي يمكن ان تواجهك في حياتك اليومية ، لذا ارجو ان تكون اجابتك معبرة عن الصراحة والصدق التي تتسم بها شخصيتك ومن خلال اختيار ما يعبر عن احسن وصف لك من بين الاجابات الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة وذلك بوضع اشارة (√)تحت البديل الذي ينطبق عليك ، علما ان اجابتك لا يطلع عليها احد سوى الباحث ولن تستعمل الا لأغراض البحث العلمي ، كما انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة ، لذا ارجو عدم ترك أي فقرة من غير اجابة ، ولا داعي لذكر اسمك والاكتفاء بذكر المعلومات الاتية :

الجنس :- ذكر ☐ **انثى** ☐

التخصص :- علمي ☐ **ادبي** ☐

الصف : الرابع ☐ **الخامس** ☐ **السادس** ☐

مع وافر التقدير

طالب الماجستير

حسام حميد عباس

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق علي تمام	تنطبق علي احيانا	لاتنطبق علي ابد
١	أخفق في ملاحظة الاشارات المرورية والإعلانات على الطريق			
٢	أخفق في الحديث مع الاخرين عندما أكون منهمكا بعمل شيء اخر			
٣	أخفق في إدراك الوقت بينما أنظر الى الساعة في الوقت نفسه			
٤	أعاني من الشرود الذهني			
٥	يتشتت انتباهي اثناء الدرس			
٦	أفشل في التركيز على تفاصيل الاشياء			
٧	أضع الاشياء في الأماكن غير مخصصة لها			
٨	أجد صعوبة في اداء الواجبات المطلوبة مني			
٩	أرتدي ملابس غير متجانسة سهو			
١٠	أخفق في رؤية ماكنت ابحث عنه وحتى وأن كنت أنظر اليه			
١١	أقول شيئا وادرك انه ليس ذو معنى			
١٢	أجد نفسي اتسأل ما اذ قمت باستخدام كلمة ما بشكل صحيح			
١٣	أدرك بعد انتهاء المحاضرة اني لم أذكر جانب كنت أنوي مناقشته			
١٤	يصعب علي إعطاء معنى ودلالة للأشياء من حولي			
١٥	أعجز عن الأصغاء الى أسماء الناس عندما التقيهم			
١٦	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري أمام الاخرين			
١٧	أستغرق في افكاري الخاصة عند جلوسي مع الأخرين			
١٨	أفشل في الاهتمام بالأخرين عندما يحدثوني عن مشكلاتهم			
١٩	أجد صعوبة في الإجابة على استفسارات الاخرين في مواقف معينة			
٢٠	أخفق في تحديد مصدر الأصوات من حولي			
٢١	أتذكر الأحداث التي مررت بها بصعوبة			
٢٢	أجد صعوبة في تذكر شيء لقوله في موقف ما			
٢٣	أضع الأشياء في مكان ما وأنسى تذكر مكانها			
٢٤	أنسى أسماء أصدقائي عندما أقدمهم الى الأخرين			
٢٥	أعود الى البيت لأني نسيت شيئاً ما			
٢٦	يغيب عن بالي أشياء أريد تسوقها في السوق			

٢٧	أنسى الواجبات التعليمية التي أكلف بها عند قدومي الى المدرسة			
٢٨	عندما اكلف بإيصال شيء ما أنسى إيصاله كما طلب مني			
٢٩	يصعب علي تذكر المعلومات التي سبق لي تعلمها			
٣٠	أنسى المواعيد والتواريخ المهمة			
٣١	أجد اني أخترت الطريقة الخاطئة لتنفيذ مهمه كنت أنفذها في الماضي			
٣٢	أشعر كما لو اني نسيت اطفاء الأنوار او غلق الباب بعد خروجي من المنزل			
٣٣	أجد صعوبة في تذكر خطوات وتسلسل المهام اليومية			
٣٤	أفشل في التعامل مع بعض المواقف رغم مروري بها مسبقا			
٣٥	أميل الى تكرار موضوع ما سبق وان ذكرته دون قصد			
٣٦	اكتشفت باني خلطت بين اليمين واليسار عند تحديد الاتجاهات			
٣٧	أجد صعوبة في القيام بنفس الأعمال اذا طلب رغم معرفتي السابقة بها			
٣٨	يفوتني المكان الذي أنوي الذهاب أليه وأتجه الى مكان اخر مختلف دون قصد			
٣٩	أدخل الى البيت لعمل شيء ما لكني أقوم بعمل أخر مختلف			
٤٠	أجهل سبب انتقالي في البيت من مكان الى أخر			

ملحق (٨)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة القادسية – كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

مقياس الاخفاق المعرفي (بصيغته النهائية)

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

يروم الباحث القيام بدراسة علمية تتعلق ببعض المواقف التي يمكن ان تواجهك في حياتك اليومية ، لذا ارجو ان تكون اجابتك معبرة عن الصراحة والصدق التي تتسم بها شخصيتك ومن خلال اختيار ما يعبر عن احسن وصف لك من بين الاجابات الثلاثة الموضوعة امام كل فقرة وذلك بوضع اشارة (√)تحت البديل الذي ينطبق عليك ، علما ان اجابتك لا يطلع عليها احد سوى الباحث ولن تستعمل الا لأغراض البحث العلمي ، كما انه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة ، لذا ارجو عدم ترك أي فقرة من غير اجابة ، ولا داعي لذكر اسمك والاكتفاء بذكر المعلومات الاتية :

الجنس :- **ذكر** ☐ **انثى** ☐

التخصص :- **علمي** ☐ **ادبي** ☐

الصف : **الرابع** ☐ **الخامس** ☐ **السادس** ☐

مع وافر التقدير

طالب الماجستير

حسام حميد عباس

ت	الفقرات	البدائل		
		تنطبق علي تمام	تنطبق علي احيانا	لاتنطبق علي ابد
١	أخفق في ملاحظة الاشارات المرورية والإعلانات على الطريق			
٢	أخفق في الحديث مع الاخرين عندما أكون منهمكا بعمل شيء اخر			
٣	أخفق في إدراك الوقت بينما أنظر الى الساعة في الوقت نفسه			
٤	أعاني من الشرود الذهني			
٥	يتشتت انتباهي اثناء الدرس			
٦	أفشل في التركيز على تفاصيل الاشياء			
٧	أضع الاشياء في الأماكن غير مخصصة لها			
٨	أجد صعوبة في اداء الواجبات المطلوبة مني			
٩	أرتدي ملابس غير متجانسة سهو			
١٠	أخفق في رؤية ماكنت ابحث عنه وحتى وأن كنت أنظر اليه			
١١	أقول شيئا وادرك انه ليس ذو معنى			
١٢	أجد نفسي اتسأل ما اذ قمت باستخدام كلمة ما بشكل صحيح			
١٣	أدرك بعد انتهاء المحاضرة اني لم أذكر جانب كنت أنوي مناقشته			
١٤	يصعب علي أعطاء معنى ودلالة للأشياء من حولي			
١٥	أعجز عن الأصغاء الى أسماء الناس عندما التقيهم			
١٦	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري أمام الاخرين			
١٧	أستغرق في افكاري الخاصة عند جلوسي مع الأخرين			
١٨	أفشل في الاهتمام بالأخرين عندما يحدثوني عن مشكلاتهم			
١٩	أجد صعوبة في الإجابة على استفسارات الاخرين في مواقف معينة			
٢٠	أخفق في تحديد مصدر الأصوات من حولي			
٢١	أتذكر الأحداث التي مررت بها بصعوبة			
٢٢	أجد صعوبة في تذكر شيء لقوله في موقف ما			
٢٣	أضع الأشياء في مكان ما وأنسى تذكر مكانها			
٢٤	أنسى أسماء أصدقائي عندما أقدمهم الى الأخرين			
٢٥	أعود الى البيت لأني نسيت شيئاً ما			
٢٦	يغيب عن بالي أشياء أريد تسوقها في السوق			
٢٧	أنسى الواجبات التعليمية التي أكلف بها عند قدومي الى المدرسة			

٢٨	عندما اكلف بإيصال شيء ما أنسى إيصاله كما طلب مني			
٢٩	يصعب علي تذكر المعلومات التي سبق لي تعلمها			
٣٠	أنسى المواعيد والتواريخ المهمة			
٣١	أجد اني أخترت الطريقة الخاطئة لتنفيذ مهمه كنت أنفذها في الماضي			
٣٢	أشعر كما لو اني نسيت اطفاء الأنوار او غلق الباب بعد خروجي من المنزل			
٣٣	أجد صعوبة في تذكر خطوات وتسلسل المهام اليومية			
٣٤	أفشل في التعامل مع بعض المواقف رغم مروري بها مسبقا			
٣٥	أميل الى تكرار موضوع ما سبق وان ذكرته دون قصد			
٣٦	اكتشفت باني خلطت بين اليمين واليسار عند تحديد الاتجاهات			
٣٧	أجد صعوبة في القيام بنفس الأعمال اذا طلب رغم معرفتي السابقة بها			
٣٨	يفوتني المكان الذي أنوي الذهاب أليه وأتجه الى مكان اخر مختلف دون قصد			
٣٩	أدخل الى البيت لعمل شيء ما لكني أقوم بعمل أخر مختلف			
٤٠	أجهل سبب انتقالي في البيت من مكان الى أخر			

Abstract

Academic procrastination and its relationship to cognitive failure among junior high students

The main aims of the research are ;

1- academic procrastination among junior high students
2- Statistical differences in academic procrastination by gender variables(Male, female) grade (IV, V, and VI) Specialization (Science, Humanist) among junior high students.
3- cognitive Failure junior among high students
4- Statistical differences in cognitive failure by gender variables (Male, female) grade (IV, V, and VI) Specialization (Science, Humanist) among junior high students.
5- Correlation between academic procrastination and failure to have cognitive junior high students.

The current research has been confined to the author of a sample of 700 students from the students of junior high stage of both gender (male and female) and specialization (scientific, and humanitarian) and grade (IV, V and VI) Studies morning of the Directorate of Education Qadisiyah for the academic year (2015- 2017) has been selected stratified random way, and proportional distribution basis and to achieve the goals of current research adopted by a researcher on the following:

First: building academic procrastination scale depending on the theory (wiener, 1979), and component (39) a paragraph in its final form has been conducting statistical analysis operations Standart research on a sample of (300) students from the middle school students were chosen stratified random manner and on the basis of proportional distribution,

has been checked characteristics Elseco metric to gauge the validity and reliability, reaching reliability coefficient (0.87) in a way the test - retest and (0.86) and alpha Crow Nbach equation,

Second: the adoption of a failure of cognitive scale in light of the definition, (Broadbent at.al, 1982) prepared by the league in 2012, and consists of 40

items, the final his image after verification of the properties Elseco metric to gauge the validity and reliability, reaching reliability coefficient (0.83) in a way the test - Re test (0.87) equation Alpha Crow Nbach consistency Aldakhali. After the completion of the preparation of the two tools research It was applied to a sample search final700 The from students middle school affiliated to the Directorate of Educational Studies Qadisiyah morning for the academic year (2015-2017) was I rely on statistical bagful of social Sciences (SPSS) in data processing .

The research has reached these following results ;

1- The junior high students do not have an academic procrastination Dalia statistically.

2- There are significant differences in academic procrastination to the variable gender differences and be with him males more than females, and in the fourth grade more academic procrastination of the sixth grade and fifth grade, and there is no statistically significant differences in specialization (scientific and humanitarian) .

3- The junior high students do not have the cognitive failure Dalia statistically.

4- There are statistically significant differences in cognitive failure to variable gender differences and be with him males more than females, and there is no statistically significant differences in grades (IV, V, and VI) and specialization (scientific, and humanitarian) .

6- There is a relationship between two variables is positive or whenever academic procrastination increases, the more cognitive failure.

Academic procrastination and its Relationship to cognitive failure among junior high students

A research

The College Of Education Council at The University Off AL-Qaddisiya ,A part Of The Requirment Of The Degree Master Of Arts In Education Of Psychology

By

Hussam Hameed Abbas

Supervised By

Prof. Dr.Ali saker Jaber

1435 *2017*