



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ()

الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط
الحياة
لدى طلبة كلية التربية

إعداد

د/ أمل محمد أحمد زايد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

الملخص:

المجلة التربوية - العدد الخامس والسبعون - يوليو 2020م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

هدف البحث لدراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى عينة من طلبة كلية التربية، كما هدف للكشف عن وجود فروق دالة احصائياً تعزي لمتغير النوع (ذكور، اناث) علي مقاييس الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة،

وتكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ بواقع (150) من الذكور، (150) من الاناث بمتوسط عمر زمني (21.92) سنة وانحراف معياري قدره (2.32) في العام الدراسي 2017- 2018، واشتملت أدوات البحث على مقاييس: (الارجاء الأكاديمي، الإخفاق المعرفي، ضغوط الحياة) من اعداد الباحثة، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة؛ أسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلبة كلية التربية، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائياً تعزي لمتغير النوع (ذكور، اناث) في متغيرات البحث الثلاثة لصالح الذكور. وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات التي تخدم التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية:

الارجاء الأكاديمي - الإخفاق المعرفي - ضغوط الحياة - طلبة كلية التربية.

Academic Procrastination and its relationship with Cognitive Failure and Life Stress of college of Education Students.

Dr. Amal Mohamed Ahmed Zayed

Lecturer of Educational Psychology

Faculty of Education, Kafrelsheikh University.

This paper studies the relationships among academic procrastination, cognitive failure, and life stress in a sample of faculty of Education students. In addition, gender differences were explored across academic procrastination, cognitive failure, and life stress. The sample consisted of 300 fourth-year undergraduate students from the College of Education of Kafrelsheikh University in Egypt, (150) males and 150 females at the mean (21.92) years old, and standard deviation (2.32) during the 2017/2018 academic year. Measures used include Academic Procrastination, Cognitive Failure, and Life Stress scales created by the researcher. By using the appropriate statistical methods to analyze the data, positive statistically significant relationships among academic procrastination, cognitive failure, as well as life stress were found. In addition, male students reported statistically significantly higher levels of all three variables. Implications for teaching and learning in higher education are discussed.

Keywords:

Academic Procrastination, Cognitive Failure, life Stress, Faculty of Education Students.

مقدمة:

تعد التطورات المتلاحقة والتقدم التكنولوجي المتسارع والمتغيرات العديدة وثورة المعرفة في عالمنا الذي نعيشه والذي نصبح علي غير ما نمسي عليه من معلومات؛ وغيرها من العوامل المهمة التي أدت لزيادة تعقيدات الحياة، والتي ساهمت في إرجاء الأفراد للكثير من مهام حياتهم، وتسببت في حدوث الاجهاد في العمليات العقلية والأكاديمية؛ الأمر الذي يصل الي حد الإخفاق المعرفي، وكذلك أحداث الحياة الضاغطة والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ في حياة معظم طلبة الجامعة، ومن ثم يتعامل كل طالب مع هذه المتغيرات بالأسلوب الذي يتماشى مع نمط شخصيته.

ولكل فرد منا هدف يسعى لتحقيقه، وتختلف الأفراد في الطرق المتبعة لتحقيق تلك الأهداف؛ فمنهم من يحاول إنجازه بشكل فوري ومنهم من يؤجله أو يرجئه حتي آخر الوقت المحدد له، وهو ما يطلق عليه الإرجاء Procrastination. ويعتبر الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination في أداء المهام الدراسية والأكاديمية من الأمور الشائعة لدى الأفراد؛ إلا أن المشكلة تتمثل في تكرار الإرجاء بصورة مستمرة لما له من تأثيرات سلبية داخلية على الجانب الانفعالي للفرد في صور عديدة مثل الإحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات، أو خارجية في صورة التأخر وعدم الارتقاء في العمل أو فقد فرص كثيرة في الحياة.

ويرى (Wong, 2000) أن الإرجاء هو عملية تأجيل شيء ما لوقت لاحق مما يعيق الفرد من تحقيق أهدافه، وأحياناً ما يكون الإرجاء شكلاً من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار بالنسبة له وليس له أي معنى وغير ممتع.

ويؤثر الإرجاء الأكاديمي في الأداء العام للفرد، حيث وجد أن الشخص المرجئ يكون أدائه أقل من نظيره غير المرجئ (Steel, Brothen, and Wambach, 2001)، (Balkis, 2013)، (Goroshit, 2018)، (Onokpaunu, 2020) كذلك فإن المرجئين أكثر شعوراً بالتعاسة؛ نتيجة لأعمالهم وأفعالهم الإرجائية وإضاعتهم للوقت. (Tice & Baumeister, 1997). ومن ثم فالطالب الذي يؤجل المهام الأكاديمية تراوده أحلام اليقظة والشروود ويتجنب الجلوس للاستذكار ويبحث عن أشياء أخرى غير ضرورية يقوم بعملها يتهرب بها عندما يأتي وقت الاستعداد للامتحان.

وينظر (Broadbent, 1982)، (Markett, et al, 2020) إلى الإخفاقات المعرفية من خلال عدم قدرة المعالجات المعرفية الساندة باتجاه الذاكرة من توظيف المعلومات الجديدة وتمثيلها في البنية المعرفية للفرد، فضلا عن الخلل في العمليات الاسترجاعية من الذاكرة باتجاه الاستجابات السلوكية التي يتطلبها الموقف الذي يعيشه الفرد

ويذكر (Katrín, et al., 2012)، (Balkis, 2013)، (DU, S., & ZHU, 2020) أن الطلبة عادة ما يؤخرون أكثر من ثلث أنشطتهم اليومية، وغالبا ما يتم من خلال النوم أو من خلال مشاهدة التلفزيون، وينتج عن هذا الإرجاء آثار سلبية تؤثر على النجاح الأكاديمي وانخفاض الرضا عن الحياة وعدم القدرة على إدارة الوقت، وضعف في توظيف استراتيجيات ومهارات التعلم.

ويرى (Goldman et al., 2003)، (Abu & Saral, 2016) أن عدم الرضا عن الدراسة من الأمور التي تؤدي إلى الإرجاء الأكاديمي؛ فعند قبول الطالب بقسم آخر غير القسم الذي كان يود الدراسة به، وتكون الدراسة غير ممتعة له، ومن ثم يشعر الطالب بعدم الرغبة في استكمال دراسته ويلجأ إلى إرجاء مهامه الدراسية.

وأكدت دراسات كثيرة مثل (Tuckmon, 2002)، (Solomon & Rothblum, 1994)، (Tuma & Angelhs, 2000)، (Klassen, Sullivan & Pay he, 2007)، (Okoye & Onokpaunu, 2020)، (Shokeen, 2018)، (& Kuzucu, 2009)، (Ferrari & Joseph, 2018)، (Hasmayni, 2020)، (Visser, 2020)؛ أن الطلبة الذين يميلون لإرجاء المهام الدراسية والامتحانات يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المرجئين لواجباتهم، وربما ينعكس انخفاض الأداء الأكاديمي وانخفاض الدرجات التي شعور الطلبة بالإخفاق المعرفي " Cognitive Failure " ويؤدي إلى قصور في الفهم والتذكر ويجعل الطلبة غير قادرين على إيجاد علاقات متواصلة مع أستاذتهم وزملائهم والذي بدوره يضعف ثقة الطالب بنفسه، وشعر باليأس والفشل والذي من الممكن أن يدفعه إلى التمرد على البيئة.

وينظر (Broadbent, 1982)، (Markett, et al, 2020) إلى الإخفاقات المعرفية من خلال عدم قدرة المعالجات المعرفية الساندة باتجاه الذاكرة من توظيف المعلومات الجديدة وتمثيلها في البنية المعرفية للفرد، فضلا عن الخلل في العمليات الاسترجاعية من الذاكرة باتجاه الاستجابات السلوكية التي يتطلبها الموقف الذي يعيشه الفرد

ولا تقتصر أهمية دراسة الإخفاق المعرفي على تكرار الفرد للأخطاء، بل يمتد إلى ما يترتب عليه من حوادث في الحياة اليومية، فسيان عصا الهبوط قبل هبوط الطائرة قد يؤدي إلى كارثة حقيقية، وفقد منات الأرواح، وبالتالي فإن دراسة الإخفاق المعرفي ليس فقط لتقديم أفضل الآليات التي تحول دون وقوع مثل هذه الأخطاء ولكن لتقديم فهم أفضل لمن هم عرضة للوقوع في مثل هذه الأخطاء. (Wallace, 2003, 638).

ويري (محمود التميمي وأريج مهدي، 2015) أن الإخفاق المعرفي Cognitive failure يعد أحد العوامل الرئيسية في تدهور المجتمعات والشعوب؛ وذلك لأن المعرفة تقف وراء كل تقدم ورقي، وإذا ما حدث إخفاق لتلك المعرفة ظهرت مشكلات كثيرة للأفراد بتلك المجتمعات، وتختلف أسباب الإخفاق المعرفي، فمنها أسباب تتعلق بقدرات الفرد نفسه، أو خارجية تتعلق بالبيئة التي تحيط به، أو أنها نتيجة مؤقتة نتيجة لفشل أو احباط للفرد في تحقيق هدف ما .

ويري (يوسف قطامي، 1988، 168) ، (Van Rooij et., al, 2017) أن أهمية دراسة الإخفاق المعرفي تأتي من أهمية اتصاله بالمعرفة التي تعني بالعمليات العقلية التي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويعالجها ويرمزها ويخزنها ثم يسترجعها عند الحاجة، وتمثل هذه العمليات العقلية الاحساس والانتباه والادراك والتفكير والتخيل والذاكرة (التخزين والاسترجاع)، ومن ثم فالسلوك ليس مجرد مجموعة من الاستجابات ترتبط على نحو تلقائي بالمتغيرات؛ وإنما نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير ونتاج الاستجابة المناسبة له.

ويتمثل الإخفاق المعرفي في المكونات الآتية:

- أخطاء الانتباه Attention errors: عدم قدرة الطالب على الانتباه لبعض المثيرات والاحداث والمواقف التي يمر بها، ومنها شرود الذهن والسرحان وأحلام اليقظة وتششت الانتباه بفعل العوامل البيئية.
- أخطاء الإدراك Perception errors : عدم قدرة التلميذ على اعطاء معني ودلالة للمثيرات الحسية التي يكتسبها من البيئة وصياغتها على نحو يمكن فهمه.
- أخطاء الذاكرة Memory errors : عدم قدرة التلميذ على تذكر واسترجاع بعض المعلومات والخبرات والمواقف التي سبق أن تعلمها .
- أخطاء الأداء Performance errors: عدم قدرة التلميذ على انجاز المهام المعرفية، وعدم قدرته على توظيف المعلومات والمعارف التي تم ادراكها في مهام عادة ما يكون قادرا على اتمامها من قبل. (Broadbent, 1982, 121) .

ويري (Mahoney, Dalby & King, 1998) ، (DePrince & Freyd, 2004) ، (Sutin, et al, 2020) ، أن الإخفاق المعرفي يحدث عند وجود خلل أو قصور في العمليات العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات في الانتباه والادراك والذاكرة، لدى الطلبة، كأن يفشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسيرها، حيث يعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية احد اهم مظاهر هذا القصور كونه مؤشرا على المهارات الأكاديمية، حيث أن الطالب عندما يفشل في تركيز الانتباه على المهام الدراسية بشكل ملائم، يحول انتباهه إلى مهام أخرى بعيدة كل البعد عن الموضوع الرئيسي.

ويذكر (Mahoney, Dalby & King, 1998)، (ايريك جنسن، 2001) أن الضغوط والتهديد يؤديان الي مشاكل في الانتباه ويؤثران علي طريقة ادراك الفرد للمثيرات التي يواجهها، مما يقلل كفاءة الأداء المعرفي ويعطل قدرته علي حل المشكلات.

ويري (Jun, 2017) أن طلبة الجامعة عادة ما يشكون من الاجهاد المستمر الناجم عن عوامل كثيرة مثل المتطلبات الاكاديمية والعلاقات الشخصية والأسرية والقرارات المهنية، ويؤثر هذا الاجهاد على جودة ونوعية الأداء الذي يقدمه الطلبة، وكذلك على صحتهم النفسية، لذا فإن إدارة مواجهة ضغوطات الحياة لدى طلبة الجامعة شئى ضروري لحمايتهم من الاجهاد والاكتئاب والقلق والاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً والتي لها آثار سلبية على أدائهم في المجتمع وفي بيئات العمل؛ ومن ثم فضغوط الحياة تعد من الاسباب الرئيسية للتدهور التعليمي.

ويرى محمد عبود (2016) أن أحداث الحياة الضاغطة تحمل معها مواقف ومشكلات يدركها الفرد في دراسته وأعماله اليومية، حيث أن طلبة الجامعات معرضون كسائر أفراد المجتمع للمواقف الضاغطة وصعوبات الحياة المختلفة، نظرا للتغيرات النفسية والنمائية والشخصية والاجتماعية والتي تتطلب العديد من المتطلبات الحياتية، مما يترتب عليها الكثير من المشكلات السلوكية والاكاديمية وقد يكون الاخفاق المعرفي أحد هذه المشكلات.

ويرى (Dyson & Renk, 2006) أن ضغوط الحياة تنشأ بسبب زيادة الالتزامات لدى الأفراد دون القدرة على التكيف مع البيئة الجديدة، وتختلف ردود أفعال الأفراد نحو الضغوط باختلاف طبيعة الأحداث، والخصائص الشخصية.

ويهتم الباحثون بدراسة مستويات ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة، وردود الفعل تجاهها (Abouserie, 1994)، (Hamaideh, 2011)، (Amponsah, 2010)، (Gadzella & Carvalho, 2006)) وعلاقة الضغوط بالاضطرابات السيكوسوماتية (وهبان ، 2008)، والتأثير السلبي للضغوط على الأداء الأكاديمي والقدرة على إدارة المسنوليات (Sloboda, 1990 & Vlisides et al., 1994)، (Mahoney, Dalby & King, 1998) (Waller, O'Sullivan, Slater, Sterling, & Straker, 2020)، (Shokeen, 2018)، (Muliani, Imam, & Dendiawan, 2020) ومن ثم تتطلب الدراسة الجامعية عوامل نفسية، وبيئية، واجتماعية مريحة، ومناخاً مناسباً يقوم على التشجيع والتقبل وتوفير الظروف الخالية من التوتر والضغوط؛ ليتمكن الطلبة من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وبقدرات عقلية، ومعرفية عالية؛ لخلق الكوادر البشرية المدربة القادرة على العمل في كافة المجالات.

وكشفت نتائج دراسات (Abouserie, 1994)، (Newby, 1997)، (Sutin, 2020) (Aschwanden, Stephan, & Terracciano, 2020)، خولة القدومي، ياسر خليل (2011) ابراهيم ليد (2013)، أحلام عقاب (2017) أن طلبة الجامعة ليسوا في منأى عن المواقف الحياتية الضاغطة ، وتوجد علاقة قوية بين ضغوط الحياة لدي طلبة الجامعة والامراض السيكوسوماتية، واضطراب مفهوم الذات، سرعة النسيان، وزيادة الاستثارة الانفعالية والشعور بالحزن واليأس والتشوش العقلي.

مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحثة لطلبة الجامعة لاحظت أن معظم الطلبة لا ينجزون مهامهم الدراسية المكلفون بها في مواعيدها المقررة، وكذلك محاولتهم إرجاء اختبارات منتصف الفصل الدراسي لأوقات أخرى، بالإضافة لوجود الكثير من الأخطاء المرتبطة بالعمليات المعرفية في تلك المهام، وتشنت انتباههم وتركيزهم أثناء المحاضرات، الأمر الذي اعتبرته الباحثة بمثابة ناقوس خطر في الوقت الذي أصبح الاهتمام بطلبة الجامعة ومساعدتهم لمواجهة مشكلاتهم ضرورة حتمية، واعداد جيل من الشباب قادر علي البناء ودفع عجلة التقدم والتغيير للأفضل، والتأثير بفعالية في مجتمعه. وقد أسفرت نتائج دراسات: (Tuckman, 2002)، (Ozer & Ferrari, 2009,2011)، (Onwuegbuzie, 2004)، " (Huang, & Lin, 2010)، (معاوية أبو غزال (2012)، وليد سحلول (2014)، محمد عبود (2016)، (Carrigan, N. & Barkus, E. (2016)، أحلام عقاب (2017)، (Van Rooij et., al, 2017)، (Sasi Kanta Dash and Ramaprabou, 2018)، (Asude Malkoç , Aynur Kesen Mutlu, 2018)، (AlQudah, 2018)، (Alsubhien & AL Heilat, 2014)، (Visser, 2018)، (Zhang& Feng, 2020)، (Schutte & De Bolger,2020)، (Markett, 2020)، (Reuter, Sindermann, & Montag, 2020)، (Parker, 2020): عن انتشار الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة بنسبة كبيرة بين طلاب الجامعة، والذي بدوره أثر علي أدائهم الأكاديمي، حيث أن الدرجات المرتفعة في الإخفاق المعرفي وضغوط الحياة والإرجاء الأكاديمي صاحبها درجات متدنية في الأداء الأكاديمي ودافعية الانجاز وفعالية الذات والثقة بالنفس وقبول الذات، وانخفاض اليقظة العقلية والدافعية الأكاديمية، والقلق والاكتئاب، ولا توجد دراسة بحثية "في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- في البيئة العربية أو الأجنبية تناولت علاقة متغيرات البحث الحالي مجتمعة معا في بحث واحد علي طلبة كلية التربية.

وتتلخص مشكلة البحث في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- 1- ما طبيعة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية؟
- 2- هل توجد فروق دالة احصائيا تعزي لمتغير النوع (ذكور- اناث) في الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لدراسة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، كما يهدف للكشف عن وجود فروق دالة احصائيا تُعزي للنوع (ذكور- اناث) في متغيرات البحث الثلاثة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- 1- أهمية المرحلة الجامعية التي أجرى عليها البحث والتي يسلك فيها الكثير من الطلبة سلوك الإرجاء في أداء المهام الأكاديمية، ويتعرضون للعديد من المشكلات كالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة (كالضغوط الأكاديمية، والأسرية، والنفسية، والاجتماعية، والمادية)، ودراسة الخصائص السيكولوجية لهم.
- 2- تقديم أدوات ومقاييس نفسية جديدة للمكتبة العربية والتي تتمثل في مقياس الإرجاء الأكاديمي ومقياس الاخفاق المعرفي ومقياس ضغوط الحياة.

الأهمية التطبيقية:

- 1- إفادة القائمين على العملية التعليمية في وضع الخطط المناسبة للتعامل مع المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة.
- 2- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية لطلبة الجامعة لمساعدتهم على التخلص من الجوانب السلبية كضغوط الحياة والإرجاء الأكاديمي في حياتهم وتنمية جوانب إيجابية و تمكينهم من خدمة أنفسهم وبناء مجتمعهم.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

- 1- الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination يُعرّف (Wolters, 2003) الإرجاء الأكاديمي بأنه: "الفشل في أداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى آخر دقيقة". ويعرفه عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004) بأنه: تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخيره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها. كما يعرفه محمد عبود (2016) بأنه: مجموعة من المواقف والاحداث التي تواجه الفرد في مختلف جوانب حياته ويشعر معها بالتهديد وسوء التكيف. وتحدده الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الإرجاء الأكاديمي من إعداد الباحثة.

2- الإخفاق المعرفي Cognitive Failure

- يشير الإخفاق المعرفي إلى "فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما". (Broadbent, et al., 1982, 114).
- كما عرّف (Elfferich et al, 2010) الإخفاق المعرفي بأنه " خطأ معرفي يحدث أثناء القيام بالمهام التي اعتاد الفرد أن يؤديها بنجاح في حياته اليومية".
- وتحدده الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الإخفاق المعرفي من إعداد الباحثة.

3- ضغوط الحياة Life Stress

- تعرف بشرى اسماعيل (2004، 23) ضغوط الحياة بأنها "مجموعة من التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية نتيجة للأزمات والتوترات والظروف الصعبة أو القاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، وتتغير تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد بل أنها قد تبقى وقتاً طويلاً إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها وتترك أثراً نفسياً علي الفرد.
- ويعرفها صلاح الدين أبو ناهية (2016، 4) بأنها: عبارة عن الأحداث والمواقف السلبية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، وتثير لديه الشعور بالقلق والتوتر والإحباط، فتحدث خللاً في استجابته العادية، وتظهر في صور مختلفة من سوء التوافق.
- وتحدده الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس ضغوط الحياة من إعداد الباحثة.

الإطار النظري:

أولاً: الإرجاء الأكاديمي:

يعرف (Schouwnburg, 1992) الإرجاء الأكاديمي بأنه "ترك الأشياء التي يجب عملها اليوم إلى الغد".

ويعرفه (Senecal & Koestner, 1995) " بأنه يتضمن معرفة أن الفرد يجب أن يؤدي نشاط معين " (مثل قراءة قصة في مقرر الأدب)، وربما يرغب في أداء هذا النشاط ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار الزمن المطلوب المحدد فالإرجاء يتضمن تأخير البدء في مهمة حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذا النشاط في وقت مبكر.

كما يعرفه (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995) بأنه: التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن إنجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبياً ويمكن وصفه كذلك بأنه تأجيل البدء في المهمات - التي ينوي الفرد في نهاية المطاف.

ويذكر (Adams, 2004) بأن الإرجاء الأكاديمي يعني أن تأجيل الفرد البدء في المهمة حتى يشعر بالضغط بسبب عدم عمل النشاط في وقت أسبق.

كما عرفه (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007) على أنه: التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أن تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث أو المتطلبات الجامعية.

ويري (Pintrich & Groot, 2000)، (Steel, 2007) أن الإرجاء الأكاديمي ماهو الا فشل في التنظيم الذاتي حيث أنه تفضيل لأولويات المزاج قصير المدى علي بعيد المدى، ويتضمن عجزاً في المعرفة، الدافعية، والسلوك المتضمن أثناء عملية ضبط التعلم الذاتي.

ويميز (Holmes, 2002)، (Brownlow & Reasinger, 2000) بين الإرجاء الوظيفي Functional والإرجاء غير الوظيفي dysfunctional فالتأجيل العرضي للمهام المطلوب إنجازها يمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات، أو إعطاء أولوية لأداء بعض المهام دون غيرها حينما يكون هناك العديد من المهام التي تتطلب أن يقوم بها الفرد، وغالباً ما لا يكون هناك خيار إلا تأجيل أداء بعضها لعمله في وقت لاحق وهو ما يسمى بالإرجاء الوظيفي؛ حيث يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة دون غيرها مما يساعد على زيادة احتمالية نجاح المهام. وفي المقابل؛ عندما يمارس الفرد التأجيل أو التأخير المتكرر الاعتيادي للبدء أو الانتهاء من أداء المهام المطلوبة مما يقلل من فرص نجاح هذه المهام ذلك ما يمكن اعتباره إرجاء غير وظيفي، ويؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح النفسي والجسمي.

وأظهرت نتائج دراسة (Solomon & Rothblun 1984)، (Özer, Demir,) (Ferrari, 2009)، (Kok, 2016) وجود إرجاء دائم أو شبه دائم للاختبار بنسبة 46% بين الطلبة، و 27.6 % يرجئون في الاستعداد للاختبارات، و 30.1 % يرجئون في واجبات القراءة الأسبوعية، و 10.2 % من الطلبة يرجئون في الأعمال الدراسية بصفة عامة، كما أوضح (Leon, 1982) أن نسبة (22% - 23%) من طلبة الجامعة يؤجلون في مهامهم الأكاديمية.

ويرى (Wesley, 1994)، (Balkis, 2013)، (Kok, 2016)، (Karimi Visser, Korthagen, & Moonaghi & Baloochi Beydokhti, 2017)، (Batool, Khursheed & Jahangir, 2017)، (Schoonenboom, 2018)، (Quispe-Bendezú, Araujo-Castillo, García-), (Shokeen, 2018)، (DU, S.,)، (Tejada., García-Tejada, Sprock, & Villalba-Condori, 2020)؛ أن الإرجاء الأكاديمي له تأثير سلبي على المجال الأكاديمي والدافعية للإنجاز، كما يضيف (Jackson, et al., 2003) أن الإرجاء الأكاديمي يعد مشكلة جوهرية تعيق التوافق الشخص والوظيفي لنسبة (30%-40%) من طلبة الجامعة.

ويرى زياد بركات (2007) أنه على الرغم من تدريب الطلاب في المدارس، وقبل الالتحاق بالجامعة على التهيؤ للعمل الدراسي، فإن الغالبية منهم لا ينجزون مهامهم في الوقت المناسب، ويتخبط غالبيتهم في الدراسة تخبطاً عشوائياً، ويؤجلون أعمالهم وأداء واجباتهم يوماً بعد يوم.

وقد أظهرت نتائج دراسات (Solomon and Rothblum , 1984)، أحمد عبد اللطيف عبادة (1993)، (Brown low & Reasing, 2001)، عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004)، ومعاقية أبو غزال (2012) أن إرجاء الأعمال الدراسية بدون مبرر وعدم إتمام المهام المطلوبة حتى آخر لحظة ربما تكون ظاهرة شائعة بين طلبة الجامعة، وهي سلوك يؤدي لآثار سلبية تتمثل في إرجاء أو تأجيل الطالب تنفيذ الأعمال والمهام المطلوبة لإنجاز أهدافه الدراسية، مما يؤدي لحصوله على درجات ضعيفة، وينخفض مستواه الدراسي، بل وتزداد احتمالية انسحابه من المقرر الدراسي.

ويوضح (Effert and Ferrari, 1989, 152)، (Stead, Shanahan & Neufeld, 2010) أن المرجنين أكاديميا يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقاً باتخاذ قرار معين ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضاً مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار ويحدث لهم مشكلات بالصحة النفسية، اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي للتعامل مع هذه الصراعات.

ويذكر (Morris, et al., 1987) أنه غالباً ما يتم الاستفادة من الإرجاء الأكاديمي بطريقة غير سليمة في مقررات التعلم الذاتي؛ حيث أنه يقوم الطلبة بتأجيل واجباتهم الدراسية لآخر لحظة مما يؤدي الي ازدحام شديد للطلبة مع نهاية الفصل الدراسي للاستفادة من إمكانيات ومقومات الدراسة، الأمر الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس غالباً لتجاهل مطالب كثير من الطلبة و يصرفون النظر عن مساعدتهم.

كما يذكر (Covey & Merrill, 1994) أن الكثير من المشكلات التعليمية والمهنية تعود في الأصل إلى مشكلة الإرجاء، حيث أنه في حالة إرجاء المهام التعليمية، يصاحبها صراع انفعالي، وينتج عنه هبوط في إنتاجية الفرد، سوء ادارته للمواقف، وعدم التزامه ووفائه بالوعود.

وحدد عطية عطية محمد (2008) أهم الجوانب التي تشكل الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ثلاثة جوانب (مكونات) هي:-

- الجانب الأول: وهو الجانب المعرفي: ويقصد به عدم التوافق بين القصد أو النية في عمل مهمة معينة، وبين التنفيذ الفعلي لهذه المهمة، أو هو نقص اعتيادي ومزمن في التطابق بين مقاصد وأولويات وأهداف الفرد وبين أدائه لإنجاز تلك الأهداف والمقاصد.
- الجانب الثاني: وهو الجانب السلوكي: ويقصد به ميل مزمن لتأجيل البدء في مهمة ما، وكذلك تأجيل إكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد، أو تأخير أدائها إلى اللحظات الأخيرة.
- الجانب الثالث: وهو الجانب الانفعالي: ويقصد به عدم ارتياح وضيق ذاتي يشعر به الفرد فيما يتعلق بميله لتأجيل أو عدم البدء في المهمة المطلوبة منه، أو بسبب عدم الانتهاء منها في الوقت المناسب.

أما عن أسباب الإرجاء الأكاديمي فتختلف وجهات النظر حول أسبابه منها: السلطوية في التنشئة الاجتماعية، والثورة المضادة على هذه السلطة، والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير (Ferrarim, 2001).

ويذكر (Steel,2007، Onwuegbuzie,2004,103)، (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013) أن الطالب يلجأ للإرجاء كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز الواجب أطول، وكلما اقترب الوقت المحدد للمهمة، قل احتمال التأجيل، وزاد الجهد المبذول، وهناك عدداً من العوامل التي تؤثر على استجابات الأفراد المتعلقة بالإرجاء الأكاديمي تتلخص في:

- النفور من المهمة: حيث يرتبط الإرجاء بالنفور من المهام غير السارة والتي تحمل القليل من المتعة والسعادة.
- الخوف من الفشل: ويتمثل في الخوف من الأداء السيء عندما يرتبط الإرجاء بالشك الذاتي واقتناع الفرد بأنه لن يصل الي مستوي ما يتوقعه لنفسه أو توقعات الآخرين له.
- الاكتئاب: وترتبط بالحالة المزاجية حيث يقل اهتمام الفرد للاستجابة لأي شيء وعدم البدء في انجاز المهام المطلوبة.
- التمرد: حيث يقوم الفرد بإرجاء المطلوب منه لشعوره بعدم أهمية ما يقوم به.
- إدارة الوقت: أي أن أهم أسباب الرجاء الأكاديمي هو سوء إدارة الوقت، وعدم قدرة المرشحين علي تنظيم الوقت بحكمة .
- الاندفاعية: حيث يميل المرشحون إلى الانشغال في رغباتهم الحالية والابتعاد عن الرغبات المتعلقة بالمستقبل وبالتالي يقل انتباههم وتركيزهم نحو أداء المهام المطلوبة منهم.
- فيما يرى معاوية أبو غزال (2012) أن أسباب الإرجاء الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، فكثيراً ما نجد المرجئ في خوف وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي، ويخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.
- ويذكر لطفي عبد الباسط إبراهيم (2014) أن الإرجاء الأكاديمي هو نتيجة حتمية للفشل في سلوكيات التنظيم الذاتي ويؤدي الي ضعف الاداء الأكاديمي وتجنب اتمام المهام التعليمية. وقد توصل (Burka & Yuen, 1983) إلى أن الفرد الذي يعيش بوهم الخوف من الفشل ويعتمد في مجموعة من الافتراضات:
- أن ما يقوم به من عمل هو انعكاس مباشر لمقدرته ومكانته.
- أن قيمته كإنسان تتناسب طردياً مع طاقاته، بمعنى أنه كلما كانت قدراته مرتفعة كان إحساسه بقيمته كإنسان مرتفعاً.
- أن ما ينتجه من عمل يكون انعكاساً حقيقياً لقيمته كإنسان.
- كما تتمثل أسباب الإرجاء الأكاديمي من وجهة نظر (Gard, 1999) ، (Szalavitz, 2003)، (Kandemir, 2014) في إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة وسعادة الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة التلفزيون بدلاً من الاستذكار، والهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف في مهارات إدارة الوقت، الكمالية، الخوف من الفشل، المعقدات الخاطئة، الكمالية، الضبط الذاتي، آباء متسلطين، السعي للتشويق، القلق المرتبط بالمهمة، توقعات غير واضحة، الاكتئاب.
- مما سبق عرضه تري الباحثة أن الإرجاء الأكاديمي هو تأجيل الفرد أداء مهمة ما مطلوبة منه الي آخر لحظة من الوقت المحدد لها، ويمكن أن يكون ذلك لنقص دافعيته لانجاز هذا العمل، أو الخوف من الفشل في أدائه، أو ربما لمعتقدات خاطئة بداخله، أو أن أداء هذه المهمة لا يمثل مصدر سعادة ومنتعة له، ويؤدي الإرجاء الأكاديمي الي انخفاض التحصيل وتهور المستوي الدراسي للطالب، بل ويمكن أن يؤدي الي نقص ثقته بنفسه وانسحابه من المجتمع.
- ثانياً: الإخفاق المعرفي:

الإخفاق المعرفي هو: "الأخطاء التي يرتكبها الفرد عند إتمامه لمهمة معينة وغالبا ما يرتبط ذلك بعمل الذاكرة". (Merckelbach et al., 1996, 720) ويعرفه (Rast, et al, 2009, 59) بأنه: "مدى ارتكاب الفرد للهفوات والاختفاء الإدراكية عند تنفيذ مهامه اليومية".

وتعرفه أنعام الركابي (2010) علي أنه " تدني قدرة الفرد في السيطرة علي الانتباه والتحكم بالعمليات الذهنية، وصعوبة التركيز ومعالجة المعلومات السابقة والحديثة والربط بينها، إضافة الي افتقاره القدرة علي التخطيط والتنظيم مما يؤدي للوقوع بالمشكلات وارتكاب الأخطاء". (أنعام الركابي، 2010، 15).

ويعرفه (Teimour, et al., 2010, 6) بأنه أخطاء الأفراد في أداء مهامهم الحياتية، وتتعلق تلك الأخطاء بالانتباه، والإدراك، والقصور الوظيفي.

ويعرفه يسرا ابراهيم، محمد عليوة (2019) بأنه تعرض الطالب لصعوبة في الانتباه للمعلومات التي يكتسبها من المحيط البيئي وكذلك في ادراكها وفهمها، وبالتالي صعوبة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة لها، وعدم القدرة علي ربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة، ومن ثم صعوبة دمجها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة.

ويذكر (عادل عبدالله محمد، 2005)، (أحمد عزت راجح، 1997)، (فتحي الزيات، 1998) أن من أهم العمليات المعرفية المتعلقة بالأداء المعرفي:

- الإحساس Sensation: وهو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من تنبيه حاسة أو عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ، كالإحساس بالألوان، الأصوات، الروائح.

- الانتباه Attention: وهو قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية، البصرية، واللمسية، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات والاستجابة لها.

- الإدراك Perception: قدرة الفرد على القيام بتنظيم المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها، والتركيز عليها، والانتباه لها، وبالتالي فهو عملية تالية للانتباه ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا في إطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة، والتعرف عليها وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة

- الذاكرة Memory: نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة علي ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات واسترجاعها. ويوضح أنو الشرقاوي (1997، 8) أن عملية الإحساس والانتباه والإدراك تعد من المحاور الرئيسية في عملية التنظيم المعرفي للفرد، وترتبط هذه العمليات وتتفاعل معا ولا يمكن أن تتم أحدها بدون الأخرى، فالإحساس ماهو الا عملية حصول الفرد علي معلومات من البيئة المحيطة به وإدراكه لهذه المعلومات؛ وتتم عملية حفظ المعلومات التي حصل عليها الفرد عن طريق الإدراك من الخبرات السابقة، ويقوم الفرد بمزج المعلومات الحالية التي يحصل عليها مع المعلومات السابقة أو تحل محل المعلومات القديمة ويكون تنظيمات جديدة.

ويشير (Broadbent, 1982) أن هناك أربعة مجالات للإخفاق المعرفي:

- فشل الانتباه: Attention failure: ويعني إخفاق أو فشل في انتقاء والتركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع بالأخطاء مما يؤدي الي سوء التوافق مع البيئة المحيطة

- فشل الإدراك: Perception failure: إخفاق في معني ودلالة المثيرات الحسية التي يقوم بالأحساس بها وصياغتها علي نحو يمكن فهمه.

- فشل الذاكرة: Memory failure: إخفاق الفرد في استرجاع واعادة ما تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته.

- فشل الأداء: Performance failure: إخفاق الفرد في توظيف المعلومات والاحداث التي تم الانتباه لها وادراكها غفي أداء أفعال معينة والتي عادة ما يكون قادراً علي اتمامها.

ويذكر (Yamanaka,2003) أن كل أنواع الإخفاق المعرفي تحدث حينما يكون العقل منشغلا أو في حالة التشتت وضعف التركيز، فضلا عن وجود علاقة بين أنواع الفشل المعرفي والحالة المزاجية المكتنبة للفرد.

ويرى (Huang& Lin, 2010) أنه يمكن وصف الإخفاق المعرفي لدى الطلبة بأنه الشعور المنخفض بالإنجاز، والاعتراب بين الأشخاص، والاتجاه السلبي تجاه التعلم، والانهاك العاطفي. ووجد أن الشعور المنخفض بالإنجاز، والاتجاه السلبي تجاه التعلم هما الأكثر خطورة علي أداء الطلبة.

أما عن أسباب الإخفاق المعرفي، فيذكر (Sternberg, 2003)، وأروة محمد الخيري (2012) أهم الأسباب التي تؤدي بالفرد الي الإخفاق المعرفي منها:

-إخفاق الترميز: حيث لا يتم ترميز المعلومات في الذاكرة بصورة صحيحة أو بسبب إهمال الفرد للمعلومات المستقبلية.

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

-التداخل: بمعنى تعطيل القدرة علي استرجاع المعلومات ولو جزئيا، بسبب وجود معلومات أخرى، ويوجد نوعان من التداخل الذي يؤثر في استقبال المعلومات: التداخل البعدي وهو الذي يخفق في تذكر شيء ما تم تعلمه مسبقاً، والتدخل القبلي ويتمثل في جعل عملية ارتباط شيء جديد مع تم تعلمه مسبقاً أمراً صعباً.

-الاعاقة: بمعنى اعاقة الذاكرة عن تكوين الارتباطات بين المثير والاستجابة وضعف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية والاستعادة وقت الحاجة .

ويرجع (DePrince& Freyd, 2004)، تمارا الدوري (2012)، وصافي صالح

(2014)، ونظير الجبوري (2017) أسباب الإخفاق المعرفي لحدوث اضطراب او خلل في العمليات العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات في الانتباه والإدراك والذاكرة لدى الطلبة كأن يفشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسيرها، مما يؤدي أن حدوث المشكلات الأكاديمية، ويؤدي إلى الفشل في تركيز الطالب اهتمامه على المهام الدراسية بشكل ملائم، ويتم تحويل انتباهه الي مهام جديدة، مما يؤدي لعجز الطالب بالاحتفاظ بالمعلومات المقدمة له سواء في الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، كما تتدفق المعلومات دفعة واحدة الي الذاكرة العاملة ويسبب كثرتها يصعب التعامل معها مما يؤدي الي تفكك المعلومات

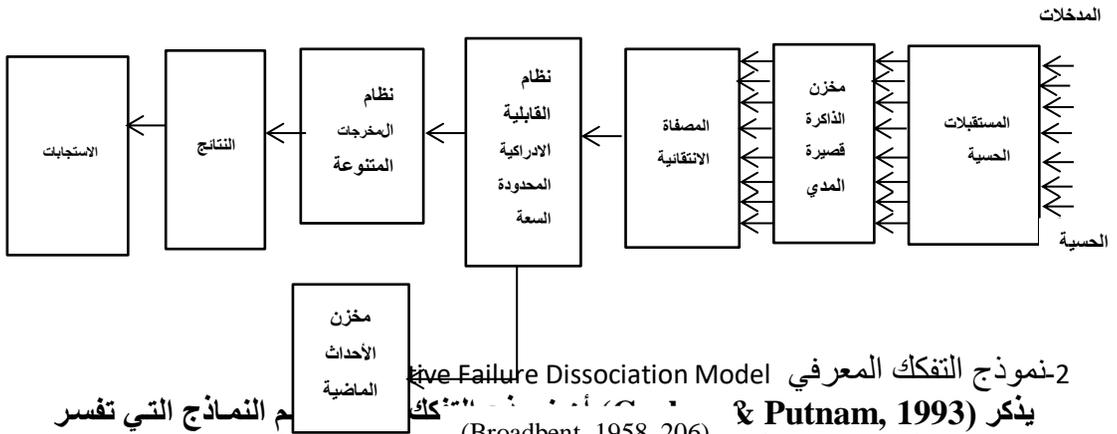
وضياعها ومن ثم الإخفاق المعرفي. ومن ثم فالأفراد ذوو المعدلات العالية من تفكك المعلومات لديهم آلية تنفيذ العمليات المعرفية بشكل تتابعي وبالتالي يسجلون درجات أعلى في الإخفاق المعرفي عند أداء المهام اليومية مقارنة بالأفراد ذوي المعدلات المنخفضة في تفكك المعلومات.

ومن أهم النماذج التي تناولت موضوع الإخفاق المعرفي:

1- نموذج "برودبنت" (Broadbent, 1958) "الفلتر الانتقائي" حيث يعد من أهم النماذج التي تناولت تدفق المعلومات بين المثير والاستجابة، حيث يبدأ بمثير بمنطقة التسجيل الحسي ثم يصل الي منطقة الترشيح ومنه الي قناة تتم فيها عملية التحليل الإدراكي، ثم تمر المعلومات الي الذاكرة قصيرة المدى، ثم تصل الي الاستجابة المطلوبة، ويرتكز هذا النموذج علي أن انتباه الانسان للمثيرات والمعلومات عبر القنوات الحسية محدد وانتقائي، وأن هناك مصفاة داخل الانسان يبعد أو يحذف المنبهات أو المعلومات التي لم ينتبه اليها أو غير المهمة، إذ يسمح الانتباه لبعض المثيرات بالمرور واهمال المثيرات الأخرى.

(Stefan, 1999)، (Sternberg ,R, 1999)، (Treisman, 1969)

شكل (1) نموذج برودبنت (Broadbent model)



2- نموذج التفكك المعرفي Five Failure Dissociation Model (Broadbent, 1958, 206) & Putnam, 1993) يذكر الإخفاق المعرفي حيث يري أن "... في حياته اليومية من مصادر متعددة، ويحاول التأقلم معها، ويحدث التفكك عندما تواجهه مصاعب وعوائق في التعامل مع المعلومات التي تأتي إليه من مصادر عديدة ولا يمكنه التأقلم معها. كما يرى (Merckelbach, et al, 1999) أن صعوبة المعالجة تظهر في العمليات المعرفية العميقة كالإدراك والانتباه والتفكير واتخاذ القرار وحل المشكلات حيث تتدفق المعلومات بكميات كبيرة إلى الذاكرة العاملة يعد من أبرز المشكلات المسنولة عن الإخفاق المعرفي، كما وجد أن الأفراد ذوي الإخفاق المعرفي يحاولون اللجوء الي آليات للهروب من ذلك أشهرها أحلام اليقظة. ويرى (Atkinson, 1996) أن المثيرات المهمة بالنسبة للفرد يتم تمريرها الي الذاكرة، أما المثيرات غير المهمة تضعف وتختفي. وهذا يفسر الخلل الذي يحدث أثناء تداخل المثيرات في نفس الوقت.

مما سبق عرضه يتضح أن الإخفاق المعرفي هو قصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية والتي تتمثل في الانتباه، والإدراك، الذاكرة، وأخطاء الأداء، مما يؤدي الي خلل في أداء المهمة الوظيفية والمعرفية، كأن لا يستطيع الطالب ترميز المعلومات في الذاكرة بصورة صحيحة، أو ضعف الذكريات وتحللها واضمحلالها مع الوقت، أو عدم القدرة علي استرجاع المعلومات المخزنة، أو التداخل بين المعلومات المخزنة في الذاكرة، أو ضعف الارتباطات بين التمثيلات العقلية في البنية المعرفية للطالب، ومن أسباب الإخفاق المعرفي اخفاق الترميز والاضمحلال والتداخل، وضعف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية والاستعادة وقت الحاجة، وعرضت الباحثة لنموذجي برودبنت (الفلتر الانتقائي) والتفكك المعرفي لتفسير الإخفاق المعرفي.

ثالثاً: ضغوط الحياة:

تعرف ضغوط الحياة بأنها: مجموعة من المواقف والاحداث التي تواجه الفرد في مختلف جوانب حياته ويشعر معها بالتهديد وسوء التكيف. (راوية محمد دسوقي، 1995). وتعرّفها عايدة شكري عثمان (2001، 96) بأنها " تلك الظروف المرتبطة بالضبط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من اعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عنه من آثار جسمية ونفسية، وقد تنتج الضغوط من الصراع والاحباط والحرمان والقلق،

وتفرض الضغوط على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين المتغيرات الثلاثة، ورغم أن الضغوط جزء من حياتنا، إلا أنها تختلف من فرد لآخر. ويُعرّفها (محمد قاسم عبد الله، 2001) بأنها حالة من التوتر النفسي الشديد يحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتخلق عنده حالة من اختلال في التوازن واضطراب في السلوك، وتخلق لديه شعورًا بالتوتر الشديد، وبزيادة حدة هذه الضغوط قد يفقد الفرد قدرته على التكيف وتغيير نمط سلوكه وشخصيته، وقدرته على الاتزان. كما تُعرّفها زينب شقير (2002) بأنها مجموعة من المصادر الداخلية والخارجية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على أحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى. ويرى حسن علي فايد (2005، 26) أن ضغوط الحياة هي أحداث الحياة المثيرة للمشقة، وتتعلق بالمجال الاقتصادي، والمهني، والعاطفي، والزواجي، الأسري، والصحي، الانفعالي، والشخصي.

ويُعرفها طه حسين وسلامة حسين (2006، 21) بأنها تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي الي استجابة انفعالية حادة ومستمرة، بما فيها ظروف العمل أو التلوث البيئي، أو السفر، أو الصراعات الأسرية، وتمثل ضغوطا علي الفرد، مثلها في ذلك مثل الأحداث الداخلية والتغيرات العضوية كالإصابة بالمرض أو الأرق أو التغيرات الهرمونية.

أما محمد عبود (2016) فيعرفها بأنها مجموعة من التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية؛ نتيجة للأزمات والتوترات والظروف الصعبة أو القاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن؛ تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد، بل وقد تبقى وقتاً طويلاً إذا ما استمرت الظروف المثيرة له، وتترك آثاراً نفسية عليه.

وهناك الكثير من المواقف والاحداث التي تحدث في الحياة اليومية، تكون بمثابة مصادر لضغوط على الفرد مثل الامتحانات والأزمات المالية وغيرها من المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد، ويشعر بتهديدها له، وقد تؤدي تلك الحوادث إلى حدوث استجابات نفسية أو جسدية أو سلوكية غير محددة، وكذلك وظهور نتائج سلبية أو ايجابية لدى الفرد بناء على تعرضه لهذه الاحداث الضاغطة (Margaret, Woyne, 1994).

ويرى أنور البنا (2008)، عطف ابو غالي (2016) أن الجامعة لم تعد وسيلة اعداد للحياة وانما الحياة ذاتها، وأن المرحلة الجامعية هي مرحلة نمو وتطور تحدث تغيرا في الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية للطالب، وتتطلب الدراسة الجامعية عوامل نفسية، وبيئية، واجتماعية مريحة، ومناخا مناسباً يقوم على التشجيع والتقبل وتوفير الظروف المواتية الخالية من التوتر والضغوط؛ ليتمكن الطلبة من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وبقدرات عقلية، ومعرفية عالية؛ ويعيش في راحة وطمأنينة، ويمكنه المثابرة والجد والعمل، ويمكنه بناء مشروعه المهني والمستقبلي وكذلك طموحاته وتطلعاته، لخلق الكوادر البشرية المدربة القادرة على العمل في كافة المجالات والاختصاصات المختلفة،

ويري كل من :آمال جودة (2004)، خولة القدومي، ياسر خليل (2011) أن الحياة الجامعية بأبعادها الاكاديمية والاجتماعية والادارية تعد من مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة الجامعيون تصبح. فضغوط الحياة يمكن أن تكون جزءاً لا يتجزأ من حياتهم، فعند تركهم لمنازلهم واستخدامهم وسائل المواصلات، بالإضافة للعلاقات الاجتماعية الجديدة التي يتوجب عليهم التعامل معها، والظروف الصحية والاسرية، والأعباء الملقاة على عاتقهم، وهناك المتطلبات ذات الطابع الاقتصادي التي تتعلق بالرسوم والمصاريف الجامعية الباهظة التكاليف، وغيرها من الضغوط التي يمكن أن تواجههم في رحلتهم الدراسية.

ويرى (Dyson, 2006)، (Bak & Kang, 2012) أن ضغوط الحياة يمكن أن تؤثر في النواحي المعرفية سلباً او ايجاباً، في الوقت نفسه من الممكن أن يكون محسناً جيداً للتذكر، الا أنه قد يصرف الفرد عن الانتباه للمثيرات التي قد تكون مهمة في حياته ويكون هذا هو السبب في صرف الانتباه عن مثيرات الموقف وتركيزه على ما يخص موضوع الانفعال فقط، ومن ثم تتضح الآثار الضارة للضغوط في الوظائف المعرفية.

أنواع ضغوط الحياة:

تناول نبيل دخان وبشير الحجار (2006) ضغوط الحياة من ناحية الضغوط الأسرية، المالية، الدراسية، الشخصية، الاجتماعية.

أما مناح العازمي(2009)، (فواد محمد، 2005، 120) صنفا ضغوط الحياة الي:

- الضغوط العادية: وهو المستوي الذي يمكن استبعاده، وهو أدنى أنواع الضغوط، ويتعرض له كثير من الناس معظم الأوقات، ويمكن التعايش معها
- الضغوط الحادة: ويتعرض له الفرد الذي يعيش أول فترات حياته في بيئة يسودها الاكتئاب، وهذا النوع يحتاج الي التدخل والعلاج للحد من تأثيره والتغلب علي المشكلات التي يسببها، والتحرر من القلق والخوف.
- الضغوط الشاذة: وتضم مجموعة من الامراض العصابية والذهاني، والتي تظهر نتيجة لثورة الفرد ضد النفس وضد الآخرين

ويصنف طلعت منصور وفيولا بيبلاوي (1989) الضغوط إلى:

- أ- الضغوط المؤقتة والضغوط المزمنة:
- الضغوط المؤقتة: هي التي تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تنتهي، مثل الضغوط الناشئة عن الامتحانات أو مواجهة موقف صعب مفاجئ، الي غير ذلك من الظروف التي لا تدوم فترة طويلة.
- الضغوط المزمنة: تتمثل في الضغوط التي تحيط بالفرد فترة طويلة، مثل تعرضه لالام مزمنة أو أجواء اجتماعية واقتصادية غير ملائمة بشكل مستمر.
- ب- الضغوط الايجابية والضغوط السلبية:
- الضغوط الايجابية: تلك الضغوط التي تحدث توترا يؤدي للشعور بالسعادة والرضا، كأن يستدعي رئيس العمل موظفا لإعطائه مكافأة.
- الضغوط السلبية: تمثل الأحداث التي تؤدي الي التوتر وبدورها تؤدي للتعب والاحباط وعدم السرور وعدم الاتزان النفسي.
- ويري ابراهيم عبد الستار (1998) أن ضغوط الحياة تتمثل في: الضغوط النفسية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الأسرية، الضغوط الدراسية، الضغوط العاطفية، والضغوط المهنية

أما أحمد عكاشة (2003) صنف ضغوط الحياة الي أربعة أنواع:

- ضغوط حادة: مثل فقدان أحد الوالدين، فقدان المال، فقد العمل.
- ضغوط طويلة المدى: تحدث عن تجمع الضغوط وتراكمها علي مدي الأيام مثل الشخصية الطموحة التي تنقصها القدرة علي تحقيق رغباتها.
- ضغوط ذاتية: والتي تؤثر علي الفرد نظرا لحاجته الخاصة مثل النزاع المستمر بين الفرد وزملائه أو رؤسائه بالعمل، وهو ما يعتبره اهانة لذاته.
- ضغوط جسمية: كإصابة الفرد بالأمراض الشديدة كالحمي، ارتجاج المخ، الفيروسات، وغيرها من الامراض التي تنقص من قدرة الفرد علي التكيف.
- وصنف نعيم عبد الوهاب شلبي (2015) ضغوط الحياة إلى: ضغوط متعلقة بالجسد والحالة الصحية، ضغوط متعلقة بالمسكن، ضغوط متعلقة بالمدرسة أو الجامعة، ضغوط متعلقة بالعمل، ضغوط المتعلقة بالجيرة، ضغوط المرتبطة بالبيئة المادية والاجتماعية المحيطة، والضغوط المرتبطة بالآزمات والكوارث العامة.
- وتناولت الباحثة الحالية ضغوط الحياة الأكاديمية، والمادية، والاجتماعية، والأسرية والضغوط الشخصية.

أعراض ضغوط الحياة:

- الأعراض الجسدية: مثل العرق الزائد، التوتر، الصداع، مشكلات النوم، التهابات الجلد، التغير في الشهية.
- الأعراض الانفعالية: سرعة الانفعال، تقلب المزاج، سرعة الغضب، العدوانية، اللجوء للعنف، الاحتراق النفسي، سرعة البكاء.
- الأعراض الفكرية أو الذهنية: النسيان، صعوبة التركيز، اضطرابات التفكير، صعوبة في استرجاع الأحداث، انخفاض الإنتاجية، إصدار أحكام غير صائبة .
- الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية: لوم الآخرين، نسيان المواعيد، تصيد أخطاء الآخرين، التهكم والسخرية من الآخرين، تجاهل الآخرين. (Kerr et al., 1994)
- وترى آمال محمود عبد المنعم (2006)، وأوهام الثابت (2009) أن ضغوط الحياة لها تأثيراً مختلفاً علي الفرد أهمها:

أ- تأثيرات فسيولوجية: مثل: زيادة الأدرينالين بالدم، مما يؤدي لاضطراب الدورة الدموية، زيادة إفراز الغدة الدرقية يؤدي لزيادة تفاعلات الجسم، مما يؤدي لنقصان الوزن والاجهاد والانهيار الجسمي، زيادة إفراز الكوليسترول، مما يؤدي للإصابة بأمراض القلب، واضطراب في أجهزة الجسم.

ب- تأثيرات معرفية: مثل عدم القدرة علي التركيز، اتخاذ قرارات سريعة وخاطئة، عدم قدرة الجسم علي الاستيعاب، وعدم القدرة علي التنظيم والتخطيط.

ج- تأثيرات انفعالية: حدوث تغيرات في صفات الشخصية، زيادة التوترات الطبيعية والنفسية، وزيادة الاحساس بالمرض، وعدم تقدير الذات.

د- تأثيرات سلوكية: النسيان، والاهمال، ومشكلات في التخاطب، واللجاجة والتلعثم، وانخفاض مستوى الطاقة والقلق وعدم تحمل المسؤولية.

مما سبق عرضه يتضح أن ضغوط الحياة هي أحداث داخلية أو خارجية تؤثر علي توافق الفرد ويتطلب ذلك مجهوداً اضافياً من الفرد للعودة لوضع التوازن، ويمكن أن تكون تلك الضغوط نفسية، أو أسرية، أو أكاديمية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو متعلقة بالحالة الصحية للفرد، وقد تكون ضغوط الحياة لفترة قصيرة ويتكيف معها الفرد، أو طويلة وتؤثر علي الأفراد فسيولوجياً أو معرفياً، أو انفعالياً، أو سلوكياً والتي من الممكن أن تترك آثاراً سلبية علي الطلبة، أو المجتمع، لذا يجب أن تقدم الحلول الناجحة لطلبة الجامعة والتي تعينهم علي التكيف والمواجهة .

الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث من خلال أربعة محاور: دراسات متعلقة بمتغير الإرجاء الأكاديمي، دراسات سابقة متعلقة بمتغير ضغوط الحياة، ودراسات متعلقة بمتغير الإخفاق المعرفي، ودراسات متعلقة بعلاقة بعض المتغيرات معاً.

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بالإرجاء الأكاديمي:

هدفت دراسة (Haycock, 1993) لتحديد العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والقلق والكفاءة الذاتية، وتكونت العينة من 141 طالباً جامعياً، وأسفرت عن اسهام القلق والكفاءة الذاتية بصورة دالة في التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي، أما الجنس والعمر وكم العمل الجامعي الذي تم الإنتهاء منه فلم تكن منبئاً دالاً بالإرجاء الأكاديمي.

وهدفَت دراسة (Reasinger & Brownlow, 1996) لتحديد تأثير الدافعية الداخلية والخارجية وبعض متغيرات الشخصية على سلوك الإرجاء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم 96 طالباً، وكشفت النتائج عن امكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي في ضوء نقص الدافعية الخارجية.

كما هدفَت دراسة فؤاد النعيم (1996) لمعرفة العلاقة بين متغير الإرجاء الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن: الطالبات مرتفعات الإرجاء الأكاديمي أقل دافعية للإنجاز من الطالبات منخفضات الإرجاء الأكاديمي.

وهدفَت دراسة (Bronlow & Reasinger, 2001) لتحديد العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط وأساليب الفرد، تكونت العينة من 96 طالبا جامعيًا: 48 من الذكور، 48 من الإناث، وأظهرت النتائج أسباب الإرجاء الأكاديمي ترجع للنفور من المهمة وصعوبة إتخاذ القرارات، وأن الإناث أعلى من الذكور في درجة الإرجاء الأكاديمي الذي يرجع إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة اتخاذ القرار، كما وجد أن ذوي الإرجاء الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاء لهم عن ذوي الإرجاء الأكاديمي المرتفع.

وهدفت دراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004) لبحث علاقة الإرجاء الأكاديمي ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من 240 طالب وطالبة بالفرقة الثالثة بجامعة الأزهر. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي ومتغيرات الدراسة.

كما هدفت دراسة (Balkis & Duru, 2009) لمعرفة مدى انتشار الإرجاء الأكاديمي لدي طلبة الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (580) من طلبة كلية التربية، وتوصلت الدراسة الي أن (23%) من الطلبة كان أرجاؤهم الأكاديمي مرتفع، (27%) من الطلبة كان أرجاؤهم متوسط، أما باقي العينة كان أرجؤهم منخفضاً، كما أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة الي أن متوسط الإرجاء الأكاديمي ينخفض مع تقدم العمر.

وهدفت دراسة (Pala at el, 2011) لمعرفة أثر الجنس، التخصص الدراسي، السنة الدراسية، ومستوى الدخل على الإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة (معلمي ما قبل الخدمة). وتكونت العينة من (366) طالباً وطالبة جامعية من كلية التربية، أظهرت النتائج أن الطلبة الذكور أكثر إرجاءً مقارنة بالإناث. وجود فروق بين الطلبة في الإرجاء الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث أن الطلبة في التخصصات الأدبية كانوا أكثر إرجاءً من التخصصات العلمية. ولم تظهر فروق في الإرجاء الأكاديمي بين الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية أو مستوى الدخل.

وهدفت دراسة (Park & Sperling, 2012) لفهم دوافع وأسباب الإرجاء الأكاديمي من منظور التعلم المنظم ذاتياً. وتكونت العينة من (41) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى والثانية (60%) من العينة من الإناث، وأسفرت الدراسة عن أن الإرجاء الأكاديمي مرتبط بدرجة كبيرة جداً بفق في مهارات التنظيم الذاتي والتعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة (Wong, 2012) للتعرف علي العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي والاداء الأكاديمي لدى (314) من طلبة الجامعة، وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين الإرجاء الأكاديمي والاداء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الاداء الأكاديمي لصالح البنات، ولم توجد أي فروق دالة بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي والوعي ما وراء المعرفي .

وهدفت دراسة وليد سحلول (2014) لدراسة سلوك الإرجاء الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفية حول مفهوم الإرجاء الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والفروق فيهما حسب النوع والصف الدراسي لدي عينة من (374) طالباً وطالبة بالصف الأول والثاني الثانوي العام. وأسفرت الدراسة عن نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي في المرحلة الثانوية بلغت (45.7%)، كما أسفرت عن وجود اختلاف في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح البنات وكذلك وجود تأثير للإرجاء الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية علي التحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة داليا عبد الهادي (2015) لمعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الإرجاء الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي، وتكونت العينة من (240) طالباً من قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين أبعاد الإرجاء الأكاديمي وأبعاد التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي، كما وجد فروق دالة في البعد المعرفي وما وراء المعرفي بين مرتفعي ومنخفضي الإرجاء الأكاديمي لصالح منخفضي

الإرجاء الأكاديمي.

وهدفت دراسة هناع محمد شبيب (2015) للتعرف علي صدق وثبات مقياسي انتشار الإرجاء الأكاديمي، وأسبابه وكذلك معرفة مدى انتشار الإرجاء الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر طلبة الجامعة، وفيما إذا كانت توجد فروق دالة في نسبة الانتشار أو لأسباب وفق المتغيرات الجنس، والسنة الدراسية ، تكونت العينة من (496) طالبا وطالبة من جميع كليات جامعة تشرين. أسفرت الدراسة عن : أن (14.5%) من الطلبة من ذوي الإرجاء المرتفع، (65.5%) من ذوي الإرجاء المتوسط، و(14.5%) من ذوي الإرجاء المنخفض. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية في مدى انتشار الإرجاء الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب الذكور ، كما توصلت إلى أن أبرز أسباب الإرجاء الأكاديمي: المهمة المنفرة، الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المخاطرة، ضغط الأقران، مقاومة الضبط.

كما هدفت دراسة أحمد الزغبى (2017) إلى معرفة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى كفاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة (300) من طلبة الجامعة، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي ومتغيرات الدراسة، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة ناهد أيوب وعفاف البديوي (2017) للكشف عن العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والدافعية الذاتية والتدفق، الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى (774) طالبة بالفرقة الرابعة بشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية، وأسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين الإرجاء الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية والدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى المشاركات في الدراسة، يمكن التنبؤ بالإرجاء الأكاديمي من خلال الدافعية الذاتية والتدفق النفسي.

وهدفت دراسة أمل الأحمد وفداء ياسين (2018) للتعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي والثقة بالنفس، بالإضافة إلى تعرف الفروق وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس. وتكونت العينة من 18 طالباً وطالبة بالفرق الأولى والرابعة من تخصص علم النفس بكلية التربية جامعة دمشق. وأسفرت الدراسة: وجود مستوى متوسط للإرجاء الأكاديمي والثقة بالنفس لدى أفراد العينة، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإرجاء الأكاديمي والثقة بالنفس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الإرجاء الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلاب السنة الرابعة، ولمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدفت دراسة عماد العتابي (2019) للتعرف على مدى انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية وفقاً لمتغير نوع الجنس والعمر الزمني، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي بالمعنى في الحد من الإرجاء الأكاديمي لدى عينة تجريبية من (119) من طلبة كلية التربية. أظهرت النتائج: انتشار الإرجاء الأكاديمي لدى عينة البحث، وجود فروق دالة إحصائية في الإرجاء الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

كما هدفت دراسة (Klien et al, 2019) لبحث الإرجاء الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى مثل المحن والازمات والرضا عن الحياة عبر دراسة طولية لعينة من المجتمع الألماني مكونة من (2527) يتراوح أعمارهم بين (14-95) سنة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي والمتغيرات الأخرى في الدراسة.

وهدفت دراسة مالك عبدالله (2019) للتعرف على الحساسية الانفعالية والإرجاء الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع، والكشف عن العلاقة بين الحساسية الانفعالية والإرجاء الأكاديمي. وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة واسط. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الحساسية الانفعالية والإرجاء الأكاديمي، كما وجد مستوي مرتفع من الإرجاء الأكاديمي، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس الإرجاء الأكاديمي

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بالإخفاق المعرفي:

هدفت دراسة (Cheyne et al, 2006) للتعرف علي هفوات الإدراك الواعي والانتباه وعلاقتها بالإخفاق المعرفي، وتكونت العينة من (449) طالب وطالبة من جامعة "واترلو Waterloo"، وأظهرت النتائج انعكاساً مباشراً لهفوات الانتباه والإدراك في حدوث الإخفاق المعرفي، وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين هفوات الانتباه والإدراك والإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة تمارا الدوري (2012) للتعرف علي مستوي الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة دلالة الفروق في الإخفاق المعرفي لدى (400) من طلبة الجامعة وفق متغيري (الجنس، التخصص)، وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والعوامل الخمسة للشخصية، أظهرت الدراسة: طلبة الجامعة ليس لديهم إخفاق معرفي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في مستوى الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، يوجد ارتباط دال احصائياً بين الإخفاق المعرفي والعصابية، بينما يرتبط الإخفاق المعرفي بعلاقة دالة سلبية مع عوامل الانفتاح على الخبرة وحيوية الضمير.

وهدفت دراسة صافي صالح (2014) للتعرف على مستوى الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف على الفروق في ذلك تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، كما هدفت للتعرف على تفضيلات أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg) لأساليب التفكير، وتفضيلات أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب (Kolb) للتعلم التجريبي، والتعرف على دلالة الفرق في ذلك تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، أظهرت النتائج: أن مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية كان مرتفعاً ودال إحصائياً، وجود فروق دالة إحصائياً في الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، يمكن التنبؤ بالإخفاقات المعرفية في ضوء أساليب التفكير.

وهدفت دراسة فاطمة السعدي (2017) لبحث العلاقة بين الإخفاق المعرفي والتدريس الإبداعي لدي طلبة الجامعة. تكونت العينة من (200) طالبا وطالبة وأسفرت الدراسة عن: ارتفاع مستوي الإخفاق المعرفي لدي طلبة الجامعة، وكذلك وجود علاقة عكسية بين الإخفاق المعرفي والتدريس الإبداعي؛ أي أنه كلما زاد مستوي التدريس الإبداعي قل مستوي الإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة منتهى عبد الصاحب وآخرون (2017) للتعرف على مستوى الإخفاقات المعرفية، وأساليب معالجة المعلومات، وحل المشكلات عند (400) من طلبة جامعة واسط، ومعرفة مدى إسهام الإخفاقات المعرفية بأساليب معالجة المعلومات، وحل المشكلات، وأسفرت الدراسة عن وجود إخفاقات معرفية لدي طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة نظير الجبوري (2017) للتعرف على مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)، في ضوء متغير التخصص (علمي - انساني)، بالإضافة الى التعرف على مستوى الملل لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)، ووفق متغير التخصص (علمي- انساني)، وأسفرت عن وجود الإخفاق المعرفي بدرجة كبيرة لدى طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة سري جميل، وفاء خضر (2017) للتعرف على مستوى الإخفاق المعرفي، ومستوى المرونة النفسية لدى (80) من طلبة جامعة تكريت، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس، وتناولت (فشل الانتباه ، فشل الاسترجاع ، فشل التركيز)، وتوصلت الي: وجود الإخفاق المعرفي لدي عينة البحث ، كما أظهرت وجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور في الإخفاق المعرفي، وجود علاقة دالة بين الإخفاق المعرفي والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة أمل العباي ورحمة طه (2019) للتعرف علي مستوي الإخفاق المعرفي وتكونت العينة من (1500) طالب وطالبة من المرحلة الاعدادية، وأسفرت الدراسة عن وجود مستوي عال من الإخفاق المعرفي لدي طلبة المرحلة الاعدادية، ووجود فروق بين الذكور والاناث في الإخفاق المعرفي، وكذلك لا توجد فروق ترجع للتخصص العلمي والأدبي. وهدفت دراسة حوراء كرماش وحيدر كاظم (2018) للتعرف علي مستوي الإخفاق المعرفي ومستوي الطموح الأكاديمي لدي عينة (236) من الطلبة من الصف الخامس الاعدادي وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوي منخفض من الإخفاق المعرفي، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات، كما أظهرت وجود علاقة عكسية بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي.

وهدفت دراسة ضرغام المكصوصي (2019) للتعرف علي مستوى الإخفاق المعرفي والادمان الرقمي لدى(800) من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية، وكذلك معرفة الفروق في الجنس والتخصص الإخفاق المعرفي في متغيرات والادمان الرقمي لدى أفراد العينة، بالإضافة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الإخفاق المعرفي والادمان الرقمي لدى أفراد العينة، وأظهرت النتائج: امتلاك طلبة الجامعة مستوى من الإخفاق المعرفي؛ وفقدان القدرة على التركيز وعجزهم عن التحليل والاستقراء وامتلاك الطلبة لمستويات مرتفعة من الادمان الرقمي، توجد فروقات لصالح الذكور في الادمان الرقمي والإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة يسرا بلبل ومحمد عليوة (2019) لمعرفة العلاقة بين الإخفاق المعرفي والاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لدي عينة من (120) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الاعدادية. وأسفرت النتائج عن: أن جميع أبعاد الإخفاق المعرفي حظيت علي مستوى متوسط ماعدا مكون أخطاء الانتباه حصل علي متوسط منخفض، ووجود علاقة سالبة بين أخطاء الانتباه والذاكرة والتفوق الدراسي، ووجود فروق دالة بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في بعد العلاقة مع زملاء والمدرسين كأحد أبعاد التوافق الدراسي لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بضغوط الحياة:

هدفت دراسة نبيل دخان وبشير الحجار (2006) للتعرف علي الضغوط لدى (541) من طلبة الجامعة والصلابة النفسية لديهم، وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط عدا ضغوط بيئة الجامعة -تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط عدا الأسرية والمالية- تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة العلمي، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط عدا الضغوط الدراسية وضغوط بيئة الجامعة -تعزى لمتغير المستوى الجامعي لصالح المستوى الرابع.

وهدفت دراسة أنور البنا (2008) للتعرف علي المواقف الحياتية الضاغطة لدي عينة من (200) طالبا وطالبة من جامعة الأقصى، وأظهرت النتائج أن المواقف الانفعالية تحتل المرتبة الأولى علي أبعاد المواقف الضاغطة تليها المواقف الدراسية، ثم الصحية والاقتصادية، وأخيرا المواقف الأسرية والاجتماعية، وأظهرت فروق لصالح الإناث في بعض المواقف الحياتية الصحية الضاغطة.

وهدفت دراسة عفاف أبو غالي (2016) للكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى (160) من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، والتعرف علي مستوى كل من فاعلية الذات وضغوط الحياة لديهن، وأظهرت الدراسة أن: هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات، وجود مستوى مرتفع من ضغوط الحياة يزيد عن 60 %، كما أظهرت أن مجال ضغوط الأبناء جاء في الترتيب الأول وبنسبة 76.1 % ، ضغوط الزوج بنسبة 70.5 %، ثم ضغوط الدراسة بنسبة 66.8 %، ثم ضغوط اقتصادية بنسبة 64 %، فضغوط العلاقات الاجتماعية بنسبة 61.4 %، بينما نسبة الدرجة الكلية كانت 67.8 %.

وهدفت دراسة معتز لبد (2013) لمعرفة أساليب مواجهة ضغوط الحياة الأكثر شيوعا لدي عينة من (620) من طلبة كليات المجتمع المتوسطة بغزة، ، ومعرفة العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي، والتعرف علي أثر التفاعل بين الجنس وأساليب مواجهة ضغوط الحياة (منخفض- مرتفع) علي التوافق النفسي لدي أفراد عينة الدراسة، وأسفرت النتائج عن: أساليب مواجهة ضغوط الحياة لدي أفراد العينة بين (58.3- 82%) وكان التكيف الروحاني أعلى أساليب مواجهة الضغوط، وجود تأثير دال احصائيا للتفاعل بين الذكور والإناث ومعظم أساليب مواجهة الضغوط علي التوافق النفسي.

وهدفت دراسة حنان أبو لحية (2018) لمعرفة العلاقة بين ضغوط الحياة والايجابية لدي الخريجين الشباب العاملين والعاطلين عن العمل، ومعرفة أثر بعض المتغيرات في ضغوط الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (383) خريج وخريجة من الشباب والذين تتراوح أعمارهم

بين (22-29) سنة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين ضغوط الحياة والايجابية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الخريجين العاملين والعاطلين عن العمل علي مقياس ضغوط الحياة.

وهدفت دراسة جواهر هلال (2019) للتعرف على مستوى اليقظة الذهنية وضغوط الحياة والتكيف النفسي لدى (50) من طلبة جامعة البحرين، والعلاقة بين اليقظة الذهنية وضغوط الحياة والتكيف النفسي والفروق بينها، وتوصلت النتائج لوجود مستوى اليقظة الذهنية وضغوط الحياة لدى طلبة جامعة البحرين بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة الي أن زيادة مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة يؤدي إلى زيادة مستويات التكيف النفسي، وخفض مستويات ضغوط الحياة لديهم.

الدراسات المتعلقة ببعض متغيرات البحث معاً:

هدفت دراسة (Huang, & Lin, 2010) لبحث العلاقة بين ضغوط الحياة والإخفاق المعرفي لعينة من (327) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة في تايوان، وأظهرت النتائج ارتباطا كبيرا بين ضغوط الحياة وإرهاق التعلم، كما توصلت الي: كلما زادت ضغوط الحياة على تجارب الطالب؛ زادت درجة الإرهاق في التعلم، ووجود علاقة طردية بين ضغوط الحياة والإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة حسن التميمي (2012) لقياس الإرجاء الأكاديمي لدى (400) من طلبة جامعة ديالى، والتعرف على الفروق في الإرجاء الأكاديمي وفق متغير النوع (ذكور-إناث)، وقياس الضغوط، التعرف على الفروق في الضغوط وفق متغير النوع (ذكور-إناث)، معرفة فيما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية ما بين الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة، وأسفرت النتائج عن: وجود مستوي مرتفع الإرجاء الأكاديمي لدي عينة البحث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في الإرجاء الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع، وجود درجة مرتفعة من الضغوط لدي عينة البحث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية في الضغوط النفسية لصالح الذكور، بالإضافة الي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (الإرجاء الأكاديمي والضغوط).

وهدفت دراسة منذر بوبو وبشرى شريبه وهناء صالح شبيب (2014) للتعرف علي الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالضغوط لدي عينة مكونة من (92) طالباً وطالبة بكلية التربية، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال احصائياً بين الإرجاء الأكاديمي والضغوط "متمثلة في القلق، ولم يتضح وجود فروق تعزي لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة إبراهيم الجعافرة (2016) للتعرف على مستوى الضغوط وعلاقتها بالإرجاء الأكاديمي لدي (494) من طلبة جامعة موتة، وتقصي مدى توفر الضغوط و الإرجاء الأكاديمي تبعاً لبعض المتغيرات الشخصية، توصلت النتائج إلى: وجود مستوى متوسط من الضغوط والإرجاء الأكاديمي لدى الطلبة، ووجود علاقة ايجابية بين الضغوط النفسية والإرجاء الأكاديمي، وتختلف الضغوط وفقاً للجنس ولصالح الذكور، وظهر الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية، ولصالح الإناث في المجال المعرفي، وفي التحصيل الأكاديمي ظهر الإرجاء الأكاديمي بدرجة أكبر للطلبة ذوي المستوى التحصيلي الممتد 68 % فإدني.

وهدفت دراسة محمد عبود (2016) لبحث علاقة ضغوط الحياة بالإرجاء الأكاديمي ومعرفة ما اذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي لدي عينة مكونة من 124 من طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة والإرجاء الأكاديمي، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاثاث في ضغوط الحياة والإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة أسامة البزور (2017) للتعرف علي درجة الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالضغوط لدي عينة مكونة من (200) من طلبة جامعة النجاح الوطنية. وأسفرت النتائج عن مواجهة أفراد العينة للضغوط بدرجة قليلة، كما وجدت لديهم درجات متوسطة في الإرجاء الأكاديمي، ووجود علاقة ايجابية بين الضغوط والإرجاء الأكاديمي.

وهدفت دراسة حسام عباس (2017) للتعرف علي العلاقة الارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي، وكذلك التعرف علي الفروق الاحصائية في الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي بحسب متغيرات النوع (ذكور واثاث)، الصف (الرابع والخامس والسادس)،

.....
والتخصص (علمي وإنساني) لدي عينة من (700) تلميذ وتلميذة بالمدارس الإعدادية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود إخفاق معرفي أو أرجاء أكاديمي دال إحصائيا لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي.

وهدفت دراسة سحاب الرشيدى (2018) للتعرف على مستوى ضغوط الحياة وعلاقتها بالإخفاق المعرفي لدى (267) طالبا، منهم (67) طالبا من المتفوقين تحصيليا و(150) طالبا من العاديين. طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم، وأسفرت النتائج عن: مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة السنة التحضيرية كان متوسطا، بينما حصل متغير " الضغوط الدراسية " على أعلى متوسط حسابي، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ضغوط الحياة تعزى لأثر التحصيل الأكاديمي وكانت الفروق لصالح العاديين في جميع المجالات، أسفرت أيضا عن : وجود مستوى متوسط للإخفاق المعرفي، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي وضغوط الحياة.

وهدفت دراسة: (Shokeen,2018) لبحث العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي والضغوط والانجاز الأكاديمي لدي عينة مكونة من (100) من طلبة الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الإرجاء الأكاديمي والضغوط والانجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة أسماء أحمد (2019) للتعرف على الإخفاق المعرفي لدى (280) طالباً وطالبة) بكليات جامعة الفيوم، والتعرف على القدرة على تحمل الضغوط لدى العينة، الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي وتحمل الضغوط الأكاديمية، الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي وفاعلية الذات الأكاديمية، معرفة مدى التنبؤ بمتغير فاعلية الذات الأكاديمية بمستوى الإخفاق المعرفي، معرفة مدى التنبؤ بمتغير تحمل الضغوط بمستوى الإخفاق المعرفي، وأظهرت النتائج: وجود ارتباط عكسي دال بين الإخفاق المعرفي ومكونات فاعلية الذات الأكاديمية، وجود علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي ومكونات تحمل الضغوط.

وهدفت دراسة: (Muliani, Imam, & Dendiawan, 2020) لبحث العلاقة بين الإرجاء الأكاديمي ومستوي الضغوط لدي عينة مكونة من (145) من طلبة الجامعة، وأسفرت عن وجود ارتباط دال بين الإرجاء الأكاديمي ومستوي الضغوط.
تعقيب علي الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث والمتمثلة في الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة والإخفاق المعرفي يتضح أن: أن هناك دراسات تناولت الإرجاء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة في علاقته بمتغيرات كالتنظيم الذاتي للتعلم والتحكم الذاتي والمرونة النفسية وفعالية الذات وأساليب التفكير. واختلفت نتائج هذه الدراسات في نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي وفي الفروق في الإرجاء الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص الدراسي، حيث أسفرت بعض هذه الدراسات عن تفوق الذكور علي الإناث في الإرجاء الأكاديمي (Hewitt , Koledin, 1992) . (Ozer, Demiz & Ferrari, 2009، أحمد الزغبى (2017)، حسام عباس (2017)، أمل الأحمد و فداء ياسين (2018)، عماد العتايبي (2019) ، (Balkis, 2006) (Akinsola, Tella, 2007) (Balkis , Duru, 2009 Else- Quest, Hyde,Goldsmith, Van Hulle, 2006) ، محمد عبود (2015) هناء شبيب (2015)، علي سليمان، سالم عبيد (2019) ، وأسفر البعض الآخر عن تفوق الإناث عن الذكور" (Bronlow & Reasinger, 2001) ، (Wong, 2012) ، وليد سحلول (2014) ، (Doyle, Paludi , 1998)، في حين أن دراسات أخرى لم تسفر عن فروق في الإرجاء الأكاديمي بين الذكور والإناث مثل (Haycock, 1993) ، معاوية أبو غزال (2012)،(عبد الرسول عبداللاه (2017) ، (Alexander, Onwuegbuzie, 2007) Kachgal, Hansen, Nutter, 2001)) (Watson, 2001)، حسن التميمي (2012)، مالك عبدالله (2019). وتناولت بعض الدراسات السابقة متغير الإخفاق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل أساليب التفكير ومعالجة المعلومات والاندماج المدرسي والتوافق النفسي ومستوي الطموح وفعالية الذات الأكاديمية، كما عرضت للفروق بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي. أما الاتجاه الثالث فعرض العديد من الدراسات السابقة لمتغير ضغوط الحياة وارتباطه ببعض المتغيرات الأخرى كالإيجابية وفعالية الذات والصلابة النفسية، ثم تم العرض للدراسات السابقة التي تناولت علاقة متغيرات البحث الحالي " الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة "

فروض البحث:

- 1- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي.
- 2- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة.
- 3- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الإخفاق المعرفي وضغوط الحياة.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الإرجاء الأكاديمي.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الإخفاق المعرفي.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس ضغوط الحياة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب الارتباطي والأسلوب الفارق أو المقارن؛ حيث أنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، فالأسلوب الارتباطي للكشف عن العلاقة والتنبؤ بين متغيرات البحث، والأسلوب المقارن للكشف عن الفروق بين متغيرات البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور- اناث).

ثانياً: عينة البحث:

- 1- عينة تقنين أدوات البحث: وتكونت من (100) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ في العام الدراسي 2017- 2018 .
- 2- عينة البحث الأساسية : وتكونت من (300) طالب وطالبة (150) من الذكور، و(150) من الاناث اختيرت بطريقة عشوائية من بعض التخصصات العلمية والأدبية بالفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة كفر الشيخ في العام الدراسي 2017- 2018، بمتوسط عمر زمني (21.92) سنة وانحراف معياري قدره (2.32).

ثالثاً: أدوات البحث:

للتحقق من أهداف البحث وفروضة، استخدمت الباحثة الاختبارات والمقاييس التالية:

- 1- مقياس الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination Scale إعداد الباحثة
- 2- مقياس الإخفاق المعرفي Cognitive Failure Scale إعداد الباحثة
- 3- مقياس ضغوط الحياة Life Stress Scale إعداد الباحثة

1- مقياس الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination scale

إعداد الباحثة

يهدف لقياس متغير الإرجاء الأكاديمي لدي عينة بالفرقة الرابعة من طلبة كلية التربية، ولإعداد المقاييس؛ قامت الباحثة بمراجعة التراث السيكولوجي في موضوع الإرجاء الأكاديمي، للإطلاع على الدراسات والنظريات والمقاييس التي استخدمت لقياس الإرجاء الأكاديمي في الدراسات السابقة مثل:

(Klassen & Tuckman, 1991)، نادية الحسيني وعبد الرحمن هلال (2004)، (Young, 2011)، (Erkan, 2011)، (2012)، (Kuzucu 2009)، معاوية أبو غزال (2012)، (Balaji & Indradevi, 2017)، (2017)، خالد المومني (2014) فيصل الربيع وآخرون

وتم تحديد أهم الجوانب التي تشكل الإرجاء الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، وذلك في أربعة جوانب (مكونات) وتمثلت في البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الإنفعالي أو الوجداني، والبعد الدافعي. وصف المقياس:

يتكون المقياس من (42) عبارة تشتمل على جميع الأبعاد السابقة وتكون الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي وفقاً لطريقة ليكرت حيث يمثل الاستجابة بالرقم (1) أن البند ينطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (2) ينطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) ينطبق بدرجة متوسطة، في حين أن الرقم (4) تنطبق العبارة بدرجة مرتفعة، وأخيراً (5) تنطبق العبارة بدرجة مرتفعة جداً، وحيث أن المقياس به عبارات موجبة وأخرى سالبة فقد تم إعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات الموجبة، (1، 2، 3، 4، 5) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (42-210)، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الإرجاء الأكاديمي لدى الطالب.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس الإرجاء الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مع اعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائياً عند (0.01) أو (0.05) حيث ترواحت قيم معاملات الارتباط بين (0.59-0.79) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

- الصدق البنائي: عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.51-0.71) وهي دالة احصائياً عند (0.01) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

- الصدق المرتبط بالمحك:

استخدمت الباحثة مقياس الإرجاء الأكاديمي، إعداد/ معاوية أبو غزال (2012) كمحك خارجي للمقياس الحالي على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0,75 وهي قيمة مرتفعة تكفي للتحقق من صدق هذا المقياس. ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية:

-إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية من خارج عينة البحث الأساسية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبندود المقياس موجبة ودالة حيث بلغت قيم معامل الارتباط من (0.62-0.76)

للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مرتفعة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.
- طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الإرجاء الأكاديمي، وقد بلغ معامل الثبات 0.61 ، للدرجة الكلية للمقياس وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس.
- التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ معامل الثبات 0.795 للدرجة الكلية للمقياس وهو معامل ثبات مقبول.
الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات ارتباط درجات الأبعاد من (0.53-0.82) وهي قيم مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ودالة عند مستوى (0.01) ، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي .

2- مقياس الإخفاق المعرفي Cognitive Failure scale إعداد الباحثة

يهدف المقياس الي قياس الاخفاق المعرفي لدي طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية ، ولاعداد هذا المقياس؛ قامت الباحثة بمراجعة التراث السيكولوجي في موضوع الإخفاق المعرفي من حيث الدراسات والنظريات والمقاييس التي استخدمت لقياس الإخفاق المعرفي في الدراسات السابقة مثل: (Broadbent,1982) ، (Wallace, et al., 2002) ، (Smilek et al., 2006) ، و (Teimour et al., 2010) ، أنعام الركابي (2011)، تمارا الدوري (2012)، صافي صالح (2014)، (Ekici & Altuntaş, 2016).
وصف المقياس:

يتكون المقياس من (50) بند، موزعة علي أربعة أبعاد هي (أخطاء الانتباه، أخطاء الإدراك، أخطاء الذاكرة، أخطاء الأداء) وتكون الاستجابة علي المقياس من خلال تدرج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، أبداً) وتعطي الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) علي الترتيب وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس من (50-250)، وكلما ارتفعت الدرجة علي المقياس كان ذلك مؤشراً علي ارتفاع الإخفاق المعرفي لدي الطالب.
الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب صدق مفردات الإخفاق المعرفي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس مع اعتبار أن بقية مفردات البعد محكا للمفردة، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (0.01) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.67-0.81) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

- صدق المقارنة الطرفية: رتبت الباحثة درجات أفراد عينة التقتين (100) طالبا وطالبة بكلية التربية (من غير عينة البحث الأساسية)، علي مقياس الإخفاق المعرفي (الدرجة الكلية للمقياس) ترتيبا تنازليا، ثم قارنت بين (27%) من الحاصين علي أعلى الدرجات،

(27%) من الحاصلين علي أقل الدرجات باستخدام اختبار "ت" ، وُجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي مقياس الإخفاق المعرفي، حيث كانت قيمة "ت" (58.25)، مما يشير لقدرة المقياس علي التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال الطرق التالية :

- إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية من خارج عينة البحث الأساسية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبنود المقياس موجبة ودالة حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين (-0.59-0.79) للابعد والدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مرتفعة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.

- طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الإخفاق المعرفي، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.56-0.73)، وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس.

- الثبات بالتجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون وتراوحت قيم معامل الثبات من (0.68-0.81) وهذا يدل علي معامل ثبات مقبول.

الاتساق الداخلي :

تم التأكد من الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث جميع معاملات ارتباط درجات الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت نسب معامل الارتباط بين (0.54-0.76) ودالة عند مستوى (0.01)، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

3- مقياس ضغوط الحياة Life Stress scale إعداد الباحثة

يهدف المقياس لقياس متغير ضغوط الحياة لدي عينة من طلبة كلية التربية، ولإعداد المقياس قامت الباحثة بمراجعة التراث السيكولوجي في متغير ضغوط الحياة من حيث الدراسات والنظريات المقاييس التي استخدمت لقياس ضغوط الحياة في الدراسات السابقة مثل: (Gadzella 1992)، (Gadzella, B., & Carvalho, C. (2006)، (Steel,)، 2007، أنور البنا (2008)، خولة القدومي، ياسر خليل (2011)، عطايف أبو غالي (2016)، صلاح الدين أبو ناهية (2016).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (52) بند، واشتملت بنود المقياس علي ضغوط الحياة الأكاديمية، والشخصية، المادية، والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة الي الضغوط الأسرية، واستخدمت الباحثة تدرج خماسي للاستجابة علي المقياس وفق طريقة "ليكرت"، (ينطبق بدرجة منخفضة جدا، ينطبق بدرجة منخفضة، ينطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة مرتفعة، تنطبق بدرجة مرتفعة جدا ، وتعطي الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) علي الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس من (52-260)، وكلما ارتفعت الدرجة علي المقياس كان ذلك مؤشرا علي ارتفاع مستوي ضغوط الحياة لدي الطالب.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

- صدق المفردات: قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس ضغوط الحياة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس مع اعتبار أن بقية مفردات البعد محكا للمفردة، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند (0.01) أو (0.05) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.61-0.84) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق

- الصدق البنائي: عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.64-0.87) وهي دالة احصائيا عند (0.01) مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

- صدق المقارنة الطرفية: رتبت الباحثة درجات أفراد عينة التقنين (100) طالبا وطالبة بكلية التربية (من غير عينة البحث الأساسية)، علي مقياس ضغوط الحياة (الدرجة الكلية للمقياس) ترتيبا تنازليا، ثم قارنت بين (27%) من الحاصلين علي أعلى الدرجات، (27%) من الحاصلين علي أقل الدرجات، وباستخدام اختبار "ت"، وُجدت فروق دالة احصائيا عند مستوي (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات علي مقياس ضغوط الحياة، حيث كانت قيمة "ت" (60.14)، مما يشير لقدرة المقياس علي التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي ضغوط الحياة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار من خلال الطرق التالية :

-إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية من خارج عينة البحث الأساسية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة التطبيق لبنود المقياس بين (0.60-0.84) الأبعاد والدرجة الكلية وهي قيم موجبة ودالة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.

- طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس ضغوط الحياة، وقد بلغ معامل الثبات 0.54، وهو معامل مرتفع ودال مما يؤكد ثبات المقياس.

- الثبات بالتجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معامل الثبات من (0.59 - 0.792) وهي قيم تدل على معامل ثبات مقبول .

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.61-0.87) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) ، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، وذلك من خلال برنامج (SPSS v20).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياس الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي"

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجات طلبة كلية التربية على مقياس الإرجاء الأكاديمي

والإخفاق المعرفي (ن=300)

مستوي الدلالة	معاملات الارتباط	طلبة كلية التربية
داله عند 0.001	0.374	الذكور ن=150
داله عند 0.001	0.671	الإناث ن=150
داله عند 0.001	0.447	العينة الكلية ن=300

يتضح من الجدول (1) ما يلي :

وجود ارتباط موجب دال بين درجات طلبة كلية التربية (الذكور - الإناث - العينة الكلية) على مقياس الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي، حيث جاءت معاملات الارتباط مساوية (0.374، 0.671، 0.447) على التوالي، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0,001)، مما يشير إلى قبول الفرض الأول للبحث.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "حسام عباس (2017)، (Sirois, 2014) حيث أظهرت وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي ويعني ذلك أنه كلما زاد أحد المتغيرين زاد الآخر وكذلك عندما يقل أحدهما يقل الآخر، ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع درجات إرجاء الطالب يقلل من ممارسته للعمليات المعرفية والوقوع في الأخطاء ومن ثم فإن إرجاء الطالب لأداء المهام الدراسية المطلوبة منه الي اللحظات الأخيرة يزيد الضغوط

علي الطالب وبذل الكثير من المجهود لإمكانية تسليم الواجبات في الموعد المحدد، وكذلك إذا تم اجبارهم علي اتمام هذه الواجبات فان ذلك يؤدي الي ظهور مشاعر بعدم الرضا وفقدان الثقة بالنفس مما يرسخ بعض المعتقدات الخاطئة في أذهانهم، وهو يمكن أن يؤدي الي ارتكاب الكثير من أخطاء الانتباه والادراك والذاكرة، كما يؤدي الي خوفهم وتجنبهم لأداء المهمات الجديدة مستقبلا. ويرجع (Brobst,2011)، (Sadeghi, 2011) ذلك لأن الطلبة يميلون للهروب من أداء المهام الأكاديمية المكلفون بها لأنها غير سارة وغير ممتعة لهم ويوجهوا انتباههم وعملياتهم المعرفية ناحية الأنشطة الأخرى التي تشبع اهتماماتهم ويمكن أن يعزز السلوك من أقرانهم والبيئة المحيطة. ويتفق ذلك مع دراسة (Solomon & Rothblum, 1984) حيث أوضحت أن الإرجاء الأكاديمي ليس عيبا أو قصورا في عادات الاستذكار أو ادرارة الوقت وانما نتيجة لتفاعل جوانب معرفية سلوكية معقدة، وتتفق أيضا مع دراسة (Park & Sperling, 2012) والتي أسفرت عن أن الإرجاء الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة جدا بالجانب المعرفي للفرد وبفقر في مهارات التنظيم الذاتي والتعلم المنظم ذاتيا. ويؤكد ذلك (Wong, 2012) حيث أثبت وجود ارتباط سالب بين الإرجاء الأكاديمي والوعي ماوراء المعرفي، حيث أشار (Wolters, 2003) أن المرجحين لديهم فشل في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

نتائج الفرض الثاني للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة " و لاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون وكانت النتائج كما بجدول (2):

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة (ن=300)

مستوي الدلالة	معاملات الارتباط	طلبة كلية التربية
دالة عند 0.001	0.476	الذكور ن = 150
دالة عند 0.001	0.380	والإناث ن = 150
دالة عند 0.001	0.529	العينة الكلية ن = 300

يتضح من جدول (2) ما يلي :

يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية (الذكور- الإناث- العينة الكلية) على مقياسي الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة، حيث جاءت معاملات الارتباط مساوية (0.476- 0.380- 0.529) على التوالي، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى قبول الفرض الثاني للبحث.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة أحمد عبادة (1993)، حسن التميمي (2012)، محمد عبود (2015)، فايقة عبد العظيم(2011)، إبراهيم الجعافرة (2016)، أسامة البزور (2017)، (Shokeen, 2018)، (Muliani, Imam, & Dendiawan, 2020) حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة.

وترجع الباحثة العلاقة الموجبة بين المتغيرين أي أنه كلما زاد الإرجاء الأكاديمي زادت الضغوط علي الطالب والعكس صحيح" الي خوف الطلاب من الفشل في حالة انجاز المهمة بصورة أقل من المتوقع وكذلك إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي ومن ثم يخشى أن ما يبذله من مجهود قد لا يكون كافياً ولن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح. كما أن نفور الطالب من المهمة المكلف بها وإحساسه بأن لا قيمة لتعبه ومجهوده من وجهة نظره، يؤدي الي تزايد الضغوط عليه بل ويسلم نفسه لأنواع الأخرى من الضغوط مثل الضغوط النفسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الضغوط الأسرية، الضغوط الدراسية، ولا يستطيع التوافق والتكيف مع هذه الضغوط. الأمر الذي يمكن أن يدفعه للتمرد وعدم انجاز المهام الدراسية المكلف بها وينعكس كل ما سبق علي الطالب في صورة انخفاض التحصيل والاحساس بالتعاسة والفشل وانخفاض الثقة بالنفس.

نتائج الفرض الثالث للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الاخفاق المعرفي وضغوط الحياة " لاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة "معامل الارتباط لبيرسون" وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات طلبة كلية التربية على مقياسي الاخفاق المعرفي وضغوط الحياة

(ن=300)

مستوى الدلالة	معاملات الارتباط	طلبة كلية التربية
دالة عند 0.001	0.297	الذكور ن=150
دالة عند 0.001	0.300	الإناث ن=150
دالة عند 0.001	0.245	العينة الكلية ن=300

يتضح من الجدول (3) ما يلي :

وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلبة كلية التربية (الذكور - الإناث - العينة الكلية) على مقياسي الاخفاق المعرفي وضغوط الحياة، حيث جاءت معاملات الارتباط مساوي (0.245-0.297-0.300) على التوالي، وهي معاملات ارتباط موجب دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (0,001)، مما يشير إلى قبول الفرض الثالث للبحث.

ويتفق ذلك مع دراسات: (Mahoney, Dalby & King, 1998)، (Dyson,)، (2006)، (Huang, & Lin, 2010)، (Sحاب الرشيدى (2018)، أسماء أحمد (2019) حيث أظهرت ارتباطاً كبيراً بين ضغوط الحياة والاختفاق المعرفي وأن الضغوطات تؤثر في النواحي المعرفية

وترجع الباحثة وجود العلاقة الموجبة بين المتغيرين "أي أنه كلما زاد الاخفاق المعرفي زادت ضغوط الحياة والعكس صحيح" الي أن ارتفاع نسبة الضغوط يقلل من كفاءة الطلبة لممارسة العمليات المعرفية مما يؤدي الي ارتكابهم الكثير من الأخطاء المعرفية التي تؤدي الي مشاكل وتشتت في العمليات المعرفية مثل الانتباه والادراك والتذكر لدي الطالب أثناء أدائه لمهامه الدراسية، كما أن الفشل والاختفاق المعرفي يعتبر مصدرا من مصادر الضغوط التي تنعكس علي الطالب بالفشل والاختفاق في دراسته وتدني مستواه التحصيلي وانخفاض ثقته بنفسه وتدهور درجاته وشعوره باليأس والحزن والفشل.

نتائج الفرض الرابع للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الإرجاء الأكاديمي" ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (4)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الإرجاء الأكاديمي

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور ن=150	134.86	36.54	2.540	دالة عند 0.05
الإناث ن=150	124.40	34.82		

يتضح من الجدول (4) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة كلية التربية من الجنسين (الذكور -الإناث) على مقياس الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور، حيث وجد أن قيمة "ت" مساوية (2.540)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوى دلالة

(0.05)، مما يشير إلى رفض الفرض الرابع للبحث والذي تمت صياغته فرض صفري وقبول الفرض البديل.

ويعني هذا أن الذكور أكثر من الإناث في الإرجاء الأكاديمي وتتفق تلك النتائج مع دراسات:

(Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992)، إبراهيم الجعافرة (2016) (Ozer, Demiz & Ferrari, 2009)، (Pala at el, 2011)، أحمد الزغبى (2017)، حسام عباس (2017)، أمل الأحمد وفداء ياسين (2018)، عماد العتايبي (2019)، محمد عبود (2015)، (Akinsola, Tella, 2007)، (Balkis, Duru, 2006)، (Balkis, Duru, 2006)، Goldsmith, Van Hulle, 2009)، (2009)، هناء شبيب (2015)، علي سليمان، سالم عبيد (2019) حيث أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور. بينما تختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: (Bronlow & Reasinger, 2001)، (Wong, 2012)، وليد سحلول (2014)، (Doyle, Paludi, 1998)، (Hasmayni, 2020) والتي أسفرت عن فروق بين الذكور والإناث في الإرجاء الأكاديمي لصالح الإناث، ويمكن إرجاع ذلك إلى الخوف من الفشل والإتكالية وصعوبة إتخاذ القرار.

ولم تكشف دراسات: (Haycock, 1993)، معاوية أبو غزال (2012)، عبد الرسول عبدالللاه (2017)، (Alexander and Onwuegbuzie, 2007) Kachgal، (Watson, 2001) (Hansen, Nutter, 2001)، حسن التميمي (2012)، مالك عبدالله (2019) عن وجود فروق دالة إحصائية في الإرجاء الأكاديمي بين الذكور والإناث. وتفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة من الجنسين (الذكور - الإناث) على مقياس الإرجاء الأكاديمي لصالح الذكور، في ضوء سمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة لكل من الذكور والإناث فمثلاً: السلطوية في التنشئة الاجتماعية والتي تعتمد على تربية الذكور تربية قاسية لا عداهم من وجهة نظر الآباء لتحمل المسؤولية وبناء أسرة مستقلة إضافة إلى الاهتمام بأسرته الحالية مما يزيد من الضغوط على الطالب. كما أن خوف الطالب من الفشل في حالة إنجاز المهمة بصورة أقل من المتوقع وكذلك إحساسه بحكم الآخرين عليه وذلك من خلال عملية النقد الذاتي ومن ثم يخشى أن ما يبذله من مجهود قد لا يكون كافياً ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح وينعكس هذا الظن عليه. كما أن نفور الطالب من المهمة المكلف بها وإحساسه بأن لا قيمة لتعبه ومجهوده من وجهة نظره، يدفع الطالب للتفكير بطريقة أحلام اليقظة ومع زيادة الضغوط عليه من قبل الأسرة والأقران وبينه الدراسة يدفعه للتمرد وعدم إنجاز المهام الدراسية المكلف بها، بالإضافة إلى أن معظم الذكور بطبيعتهم يميلون إلى قضاء الوقت في الخروج والتنزه مع الأقران خارج البيت أو إهدار الوقت على مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية. وينعكس كل ما سبق على الطالب في صورة انخفاض التحصيل والإحساس بالتعاسة وانخفاض الثقة بالنفس والشعور بالفشل. في حيث تعتقد الإناث أن عملية الإرجاء والمماطلة يمكن أن توقعها في الحرج والخجل من الأب والأم وكذلك الأساتذة والزملاء مما يدفعهن لأداء المهام المطلوبة في الأوقات المحددة دون تأجيل أو إرجاء. وكما يذكر معاوية أبو غزال (2012) أن أسباب الإرجاء الأكاديمي عند الذكور ترجع للثورة ضد الضبط والمخاطرة وضغط الأقران، في حين يرجع الإرجاء الأكاديمي عند الإناث للخوف من الفشل. ويرجع "برويست"

(Brobst,2011) أن الطلبة يميلون للهروب من أداء المهام الأكاديمية المكلفون بها لأنها غير سارة وغير ممتعة لهم كما يعزز السلوك من أقرانهم والبيئة المحيطة.

نتائج الفرض الخامس للبحث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الاخفاق المعرفي"
ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية على مقياس الاخفاق المعرفي

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور ن=150	136.84	31.31	2.235	دالة عند 0.05
الإناث ن=150	127.62	39.64		

يتضح من الجدول (5) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث من طلبة كلية التربية مقياس الاخفاق المعرفي لصالح الذكور، حيث وجد أن قيمة "ت" مساوية (2.235)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى رفض الفرض الخامس للبحث والذي تمت صياغته فرض صفري وقبول الفرض البديل. وتتفق تلك النتائج مع دراسات: حسام عباس (2017) ، سري جميل، وفاء خضر (2017)، أمل العباجي، رحمة طه (2019)، ضرغام المكصوصي(2019): حيث أظهرت تفوق الذكور على الاناث في درجات الاخفاق المعرفي.

وتختلف تلك النتائج مع نتائج دراسات صافي صالح (2014) ، حيث أسفرت عن وجود فروقاً دالة إحصائياً في الإخفاق المعرفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

في حين أسفرت دراسة تمارا الدوري (2012) ، محمود التميمي، أريج مهدي (2015) عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في الاخفاق المعرفي.

وترجع الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس الاخفاق المعرفي في اتجاه الذكور الي كثرة ميول الطلاب لقضاء أوقاتهم مع زملائهم خارج المنزل أو قضاء الساعات علي مواقع التواصل الاجتماعي والالعاب الالكترونية المختلفة يقلل من كفاءة الطلبة لممارسة العمليات المعرفية ، كما أن تفكيرهم الدائم في التكنولوجيا والجديد فيها يؤدي الي ارتكابهم الكثير من الأخطاء المعرفية أثناء أداء المهام الدراسية والتي تؤدي الي مشاكل في الانتباه والتركيز والذاكرة والذي بدوره يؤدي الي الاخفاق المعرفي. في حين أنه من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية تميل الاناث للبقاء في المنزل مدة أطول من الذكور ومساعدة الأم في العمال المنزلية يقلل من فترة استخدامهن للتكنولوجيا والانترنت مما يقلل من الأخطاء في التركيز والانتباه ومعظم العمليات المعرفية.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث

من طلبة كلية التربية على مقياس ضغوط الحياة"
ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات
المستقلة، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (6)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث
من طلبة كلية التربية على مقياس ضغوط الحياة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور ن=150	135.25	34.64	2.31	دالة عند 0.01
الإناث ن=150	127.49	37.75		

يتضح من الجدول (6) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة كلية التربية من الجنسين (الذكور - الإناث) على مقياس ضغوط الحياة، حيث وجد أن قيمة "ت" مساوية (0.462)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها دالة، مما يشير إلى رفض الفرض السادس للبحث والذي تمت صياغته فرض صفري وقبول الفرض البديل.
ويتفق ذلك مع نتائج دراسات: نبيل دخان، بشير الحجار (2006)، خولة القدومي، ياسر خليل (2011)، حسن التميمي (2012)، محمد عبود (2015)، إبراهيم الجعافرة (2016)، والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ضغوط الحياة لصالح الذكور.

واختلفت مع دراسات: أنور البنا (2008)، وفاق عبدالله، نصر الدين ادريس (2011)، هناء بوكي (2018)، يسرا إبراهيم (2019) حيث وجد فروق لصالح الإناث في المواقف الحياتية الضاغطة، في حين لم تتوصل دراسة: غالب رشيد، هدي عبد الغني (2009) الي وجود فروق في ضغوط الحياة بين الذكور والإناث.

وترجع الباحثة وجود بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور على مقياس ضغوط الحياة الي مجموعة من الأسباب مثل: السلطوية في التنشئة الاجتماعية والتي تعتمد على تربية الذكور تربية قاسية لإعدادهم من وجهة نظر الآباء لتحمل المسؤولية وبناء أسرة مستقلة إضافة الي الاهتمام بأسرته الحالية مما يزيد من الضغوط على الطالب أكثر من الإناث والتي ربما يكون التعامل معها بالتدليل والرفاهية وأن من حقها الحياة المنعمة في بيت أبيها قبل الانتقال لبيت زوجها وتحمل الأعباء. كما أن خوف الطلاب من الفشل في حالة انجاز المهمة بصورة أقل من المتوقع وكذلك إحساسه بحكم الآخرين عليه من خلال عملية النقد الذاتي ومن ثم يخشى أن ما يبذله من مجهود قد لا يكون كافياً ومن ثم لن يحصل على الدرجات التي تمكنه من النجاح. كما أن نفور الطالب من المهمة المكلف بها وإحساسه بأن لا قيمة لتعبه ومجهوده من وجهة نظره، يدفع الطالب للتفكير بطريقة أحلام اليقظة مما يؤدي الي إخفاق وتشتت في العمليات المعرفية مثل الانتباه والادراك والذاكرة والتي بدورها تؤدي الي الإخفاق المعرفي وتزايد الضغوط على الطالب بانتقاله باستقلاله بالحياة بعيدا عن أسرته، حيث يسكن معظم الطلاب في سكن خاص أو بالمدينة الجامعية نظرا لبعد مسكن أسرته عن مقر الجامعة وبذلك عليه تحمل مسؤوليته كاملة، وهذا ما يضيف ضغوطا جديدة على الطالب سواء كانت ضغوط نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو أسرية، بالإضافة الي الضغوط الدراسية، مما يدفعه للتمرد

.....
وعدم إنجاز المهام الدراسية المكلف بها ويظهر في صورة انخفاض التحصيل والاحساس
بالتعاسة والفشل وانخفاض الثقة بالنفس.

ومن ثم ترى الباحثة أن انخفاض تحصيل الكثير من طلبة الجامعة قد لا يرجع بالضرورة الي ضعف قدراتهم العقلية أو انخفاض مستوى ذكائهم، وإنما قد يرجع الي زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الطلبة وإخفاقهم المعرفي وضغوط الحياة التي يمرون بها، والذي يمكن أن ينعكس في صورة إرجائهم للمهام الدراسية التي يكلفون بها، انخفاض دافعيتهم للإنجاز وأدائهم الأكاديمي، وما يترتب على ذلك من نتائج سلبية تحول دون تحقيقهم لأهدافهم واستثمار قدراتهم.

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث خلصت الباحثة للتوصيات التالية:

- 1- تفعيل عمل وحدات ومراكز للإرشاد والدعم النفسي للتخفيف من الآثار النفسية للإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة، وتقديم برامج تدريبية لتقوية الانتباه والذاكرة والإدراك.
 - 2- العمل علي تعزيز ثقة الطالب بنفسه ورفع مفهوم الذات لديه ومساعدته علي التعرف علي مواطن القوة والضعف في شخصيته.
 - 3- الاهتمام بتحديث طرق التدريس واستخدام وسائل مشوقة وعدم الاعتماد علي طريقة المحاضرة والحفظ فقط.
 - 4- النوعية بأهمية العلاقة الجيدة بين الاستاذ الجامعي وطلابه للملاحظة المبكرة لأي مشكلات تطرأ علي أدائهم وسلوكهم، ومن ثم يتم التدخل قبل زيادتها وتفاقم آثارها السلبية.
- البحوث المقترحة:
- تقترح الباحثة:
- 1- النموذج البنائي للعلاقات بين الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلبة كلية التربية.
 - 2- فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف حدة الإخفاق المعرفي، وأثره علي الإرجاء الأكاديمي وضغوط الحياة.
 - 3- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي طلبة كلية التربية.
 - 4- الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدي الطلبة المتفوقين أكاديميا والعاديين من تخصصات علمية وأدبية بكلية التربية.
 - 5- نسبة انتشار الإرجاء الأكاديمي والإخفاق المعرفي وضغوط الحياة بين طلبة الكليات المختلفة بالجامعة.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم معتز محمد لبد (2013). أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدي طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- إبراهيم موسى الجعافرة (2016). مستوى الضغوط النفسية و علاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

- أحلام عقاب (2017). ضغوط الحياة وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات. رسالة ماجستير بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- أحمد عبد اللطيف عبادة (1993): ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بقلق الامتحان وعادات الدراسة لدى عينة كم طلاب مرحلة التعليم الجامعي، مؤتمر دور كلية التربية في تنمية المجتمع، كلية التربية، جامعة المنيا.
- أحمد عكاشة (2003). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد محمد الزغبى (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، ع 1. 441-484.
- أروة محمد الخيري (2012). علم النفس المعرفي، دار الفكر للدراسات والنشر، سوريا.
- أسامة لطفي البزور (2017). درجة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة النجاح الوطنية في نابلس - فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أسماء محمد حسن أحمد (2019). الفشل المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية وتحمل الضغوط لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- أمال عبد القادر جودة (2004). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول " التربية في فلسطين وتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية غزة.
- أمل الأحمد وفداء ياسين (2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16، 1، 13-56.
- أمل فتاح العبايجي، رحمة زهير طه (2019). قياس مستوي الاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15، 2، 113-164.
- أنعام مجيد عبيد الركابي (2010). الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لطلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، بغداد العراق.
- أنور الشرفاوي (1997). التعليم نظريات وتطبيقات، 5ط، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- أنور حمودة البنا (2008). المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأقصى، 12، 2، 133-161.
- إيريك جنسن (2001). كيف توظف الدماغ في التعليم، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- بشري اسماعيل (2004). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- تمارا قاسم الدوري (2012). الاخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالي.
- حسام حميد عباس (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق بالمعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة القادسية.
- حسن علي فايد (2005). ضغوط الحياة والضبط الدرك للحالات الذاتية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالأعراض السيكوسوماتية لدى عينة غير اكلينيكية. مجلة دراسات نفسية، 15، 1.
- حسن ناصر حسين التميمي (2012). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالي، العراق.
- حنان فوري أبو لحية (2018). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالإيجابية لدى الخريجين الشباب العاملين والعاطلين عن العمل في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة- فلسطين.

- حوراء عباس كرماش، حيدر طارق كاظم(2018). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدي طلبة الصف الخامس الاعدادي. *بحوث العلوم التربوية والنفسية*، 1، 36، 389-417.
- جواهر محسن هلال (2019). دور التركيز الذهني "البقطة الذهنية" وعلاقته بضغوط الحياة والتكيف النفسي لدي الجنسين في جامعة البحرين. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البحرين*.
- خالد المومني (2017). فاعلية ادارة الوقت لدي طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. *المنارة*، 23، 2، 433-472.
- خولة عزات القدومي، ياسر فارس خليل (2011). ادراكات طلبة جامعة اربد الأهلية لمصادر الضغوط في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)*، 19، 1، 647-678.
- داليا خيرى عبدالوهاب عبد الهادي (2015) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدي طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 4، 6، 204-239.
- راوية محمد دسوقي(1995). فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدي المراهقات. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 44، 1، 269-291.
- زهير عبد الحميد النواجحة، رمضان عزازي بركة (2018). القلق الوجودي والتسويق الأكاديمي لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 15، 2، 262-292.
- زياد بركات (2007). "اتجاهات الطلاب الجامعيين الذين يدرسون عن بعد نحو إدارة الوقت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات"، *مجلة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين*، (3)، (11)، 63-35.
- زينب محمود شقير (2002). *الأمراض السيكوسوماتية (النفس جسدية)*. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- سحاب الرشيدى (2018). الضغوط الحياتية وعلاقتها بالإخفاق المعرفي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم . *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. ع. 39، 2018. ص 116-129.
- سري أسعد جميل، وفاء كنعان خضر (2017). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدي طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، 6، 473-492.
- صافي عمال صالح (2014): الإخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأساليب التعلم التجريبي لدي طلبة المرحلة الاعدادية. *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت، العراق*.
- صلاح الدين أبو ناهية (2016). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة، دراسة حضارية مقارنة. *مجلة علم النفس*، 121-141.
- ضرغام رضا عبد السيد المكصوصي(2019): الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالإدمان الرقمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة واسط. *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، 2، 2.
- طلعت منصور، فيولا بيبلاوي، (1989). *قائمة الضغوط النفسية للمعلمين:- دليل التعرف علي الصحة النفسية للمعلمين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (2006). *استراتيجيات ادارة الضغوط التربوية والنفسية*. عمان: دار الفكر.
- عادل عبدالله محمد (2005). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم- سلسلة غير العاديين-1*. القاهرة: دار الرشاد.
- عايدة شكري عثمان حسن (2001). ضغوط الحياة والتوافق الزوجي والشخصية وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية والسويات. دراسة مقارنة. *رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة*

عين شمسز القاهرة.

عبد الرحمن مصيلحي؛ نادبة الحسيني (2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، مجلة التربية جامعة الأزهر، (126)، الجزء الأول.

عبد الرسول عبد الباقي عبد الله (2017). الاحتراق التعليمي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة كفر الشيخ في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 49، 1-50.

عطاف محمود أبو غالي (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20، (1)، 619-654. عطية عطية محمد سيد أحمد (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، 18، 1-79.

علي داود سليمان، سالم حميد عبيد (2019). الادمان على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية، 46، 289-310. عماد عبد حمزة العنابي (2019). فاعلية برنامج ارشادي بالمعني في خفض سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية. مجلة العلوم التربوية، 31، 2، 233-259. غالب محمد رشيد، هدي جميل عبد الغني (2009). ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية، 14.

فاطمة ذياب السعدي (2017). الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الابداعي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، 32، 622-636.

فايقة أحمد عبد العظيم (2011). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، 2، 541-600.

فتحي مصطفى الزيات (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي (4) دار النشر للجامعات: مصر.

فؤاد حسن النعيم (1996). الرجاء الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الملك فيصل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الاحساء، المملكة العربية السعودية.

فؤاد محمد (1995). دراسة مقارنة في ضغوط الودية لدى ثلاث شرائح من الامهات. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 23.

فيصل الربيع، عمر شواشرة، تغريد حجازي (2014). التسويق الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. المنارة، 20، 1، 199-235.

لطف عبد الباسط ابراهيم (2014). الارحاء التكيفي (الاجابي) وتنظيم التعلم لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الرابع- كلية التربية بشبين الكوم، التربية وبناء النساء في ظل التحولات الديمقراطية، 29-30 ابريل 2014، 75-104.

مالك فضيل عبدالله (2019). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 30، 736-794.

محمد عبود (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م (30)، ع (3)، ص ص 641-662.

محمد قاسم عبد الله (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-عمان

- محمود كاظم التميمي، أريج حازم مهدي (2015). الاخفاقات المعرفية لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنوع والصف. *مجلة العلوم التربوية*، 30، 151-164.
- معاوية أبو غزال (2012). التسويق الاكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8، 2، 131-149.
- معنز محمد ابراهيم لبد (2013). أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة- فلسطين.
- مناح فهد العازمي (2009). الضغوط الاسرية كما تدركها أمهات الطفل المعاقين- دراسة مقارنة. *رسالة دكتوراه غير منشورة* جامعة عين شمس.
- منتهي مطشر عبدالصاحب، فاضل شاكر حسن، خميس شيال يابر (2017). الاخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 55، 125-150 .
- منذر بوبو، بشري شرييه، هناء صالح شبيب (2014). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالقلق بوصف (سمة وحالة) "دراسة ميدانية علي عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 36، 6، 473-488.
- ناهد خالد هنداوي أبوب، عفاف سعيد فرج البديوي (2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 2، 174، 827-886.
- نبيل كامل دخان، بشير ابراهيم الحجار (2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)*، 14، 2، 369-398.
- نظير سلمان علي الجبوري (2017). الاخفاق المعرفي وعلاقته بالملل ومركز الضبط لدى طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت.
- هناء بوكي (2018). مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بمركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *رسالة ماجستير غير منشورة* بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي.
- هناء محمد زكي (2016) فعالية برنامج تدريبي قائم علي الرجاء في الإرجاء الأكاديمي والسعادة النفسية لدي عينة من طالبات كلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 4، 168، 237-298.
- هناء محمد شبيب (2015). الخصائص السيكومترية لمقياسي التسويق الأكاديمي وأسبابه- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين. *رسالة ماجستير غير منشورة* بكلية التربية، جامعة تشرين، سوريا.
- وائل السيد حامد (2018). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية*، 3، 1، 25-48 .
- وليد شوقي سلطول (2014). التسويق الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفية حول التسويق الأكاديمي، التحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق*، 84، 159-211.
- يسرا شعبان ابراهيم، محمد مصطفى عليوة (2019). الاخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*، (26)، 178-223 .
- يوسف قطامي (1988). *سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي*، دار الشروق، عمان: الأردن.

- Abu, N. K., & Saral, D. G. (2016). The reasons of academic procrastination tendencies of education faculty students. *The Online Journal of New Horizons in Education*-January, 6(1).
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330.
- Alexander S, and Onwuegbuzie JA . Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Pers Individ Differ.*,2007, 42: 1301-1310
- AlQudah, M. F., Alsubhien, A. M., & AL Heilat, M. Q. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.
- Amponsah , M (2010).Non UK University students stress levels and their coping Strategies ,*Educational Research* , 1 (4),88-98.
- Asude Malkoç , Aynur Kesen Mutlu . (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students." *Universal Journal of Educational Research* 6.10 2087 - 2093. doi: 10.13189/ujer.2018.061005.
- Balaji, V. K., & Indradevi, R. (2017). Relationship of academic procrastination and consideration of future consequences–an empirical study among university students. *Global management review*, 11(1), 43-56.
- Bak, Y. G., & Kang, I. S. (2012). University students' of campus life stress, self-esteem and health promotion behavior. *The Korean journal of health service management*, 6(4), 177-189.
- Baka A.Z, Khan U.M., (2016). Relationships Between Self-Efficacy and the Academic Procrastination Behaviour Among University Students in Malaysia: A General Perspectiv. *Journal of Education and Learning*. Vol. 10 (3)pp. 265-274.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre- service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5, 18- 32. Retrieved from <http://www.researchgate.net/publication/26581257>.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1).
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1).

- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207- 217. doi:10.1080/00050068808255605.
- Broadbent, D. E. (1958). Perception and communication. Elmsford, NY, US.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P., & Parkes, L. R. (1982): The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates, *British Journal of Clinical Psychology.cognitive failure in every life, a diary study*, psycho, Rep.
- 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.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 5, 15-34..
- Carlson, E. B., & Putnam, F. W. (1993): An update on the Dissociative Experiences Scale. *Dissociation*, 16–28.
- Carrigan, N. & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: healthy populations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 63, 29-42.
- Daniel ,M. & Jessica, L.(2005). cognitive failure in every life, New York Guilford Press.
- DePrince, A. P., & Freyd, J. J. (2004): Forgetting trauma stimuli. *Psychological Science*,15, 488–492.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality*, 16(6), 469-489.
- DU, S., & ZHU, Y. (2020). The Mediating Effect of Academic Procrastination on the Relationship Between Rural Middle School Students' Grit and Academic Achievement. *Psychology: Techniques and Applications*, (1), 2.
- Dyson, R., & Renk, K.(2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Effert, B. R. Ferrari – J. R. (1989) : Decisional Procrastination Examining Personality Correlates, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 4 (1) 151-161.
- Ekici, G., Uysal, S. A., & Altuntaş, O. (2016). The validity and reliability of Cognitive failures questionnaire in university students. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 27(2), 55-60.

- Erkan, F. 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*, 2011, 6(5), 447-455, May 2011 Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR> ISSN 1990-3839 ©2011 Academic Journals.
- Ferrari ,J.R. (1993) Procrastination and impulsivity: two sides of a coin? in McCown, W., Shure, M.B. and Johnson, J. (ed.) , The impulsive client: theory, research, and treatment , Washington DC: *American Psychological Association*, 265-271 .
- Ferrari, J.R. (1994) Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviours, *Personality and Individual Difference*, 17(5), 673-679 .
- Ferrari, J. & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self- control and reinforcement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 135-142.
- Ferrari, J.R. (2000) Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness ,Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies, *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 5. 185–196.
- Ferrari, J. (2012).Ferrari Procrastination test . *Journal of social behavior and personality*, 185-196.
- Ferner, J. (1995). Successful time management (teaching guide) 2nd Edition. *John Wiley, Sons Inc*.
- Flett, G., L.& Blankstein , K., R. & . Hewitt, P., L & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 20, 85-94.
- Gadzella, B., & Carvalho, C. (2006). Stress Differences among University Female Students, *American Journal of Psychological research*, 2 1,1-28.
- Gadzella, B.M. (1991). *Student-life Stress Inventory*, Copyrighted.
- Gard, C. (1999): Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. *Curren Health* 2, vol. 26, No. 2, p. 22-23.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861.
- Hamaideh,S (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry* 57(1),: 69-80.

- Hasmayni, B. (2020). The Difference of Academic Procrastination between Students Who Are Active and Not Active in Organizations Student Activity Units in the Faculty of Psychology, University of Medan Area. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BIO LAE) Journal*, 2(1), 411-421.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs. *Dissertation Abstracts International*, 54(4-B), 2261.
- Haycock, L. A. (1993): The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs. *D. A. I.* 54/04, p. 2261.
- Holmes, R.A.(2002). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators (*unpublished doctoral dissertation*). Hofstra University, NY, USA.
- Huang, Yun-Chen1 & Lin, Shu Hui (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan . *International Electronic Journal of Health Education*, 2010; 13:145-155.
- Jackson, T. Weiss, K. & Lundquist, J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 203-212.
- Jackson, T& Weiss, K.E.& Lundquist, J. J.& Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, Vol. 124 Issue 2, p310-320.
- Jackson, T; Fritch, A; Nagasaka, T.; Pope, L. (2003) .Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research* .1, 1, 17-28.
- Jun, L. (2017) Comparing anger, anger expression, life stress and social support between Korean female nursing and general university students. *Journal Adv. Nurs.* 73(12):2914–22.
- Karimi Moonaghi, H., & Baloochi Beydokhti, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review. *Future of Medical Education Journal*, 7(
- Kandemir, M. (2014). The Predictors of Academic Procrastination: Responsibility, Attributional Styles Regarding Success/Failure, and Beliefs in Academic Self-Efficacy. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 39(171).
- Kerr DS, Huggett AM, Abraham WC. 1994. Modulation of hippocampal long-term potentiation and long-term depression by corticosteroid receptor activation. *Psychobiology* 22:123–33

- Klein, E. M., Beutel, M. E., Müller, K. W., Wölfling, K., Brähler, E., & Zenger, M. (2019). Assessing procrastination: Dimensionality and measurement invariance of the General Procrastination Scale – Screening (GPS-S) in a representative sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 35,5, 633–640. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000441>.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69-81.
- Mahoney, A. M., Dalby, J. T., & King, M. C. (1998). Cognitive failures and stress. *Psychological Reports*, 82(3_suppl), 1432-1434.
- Markett, S., Reuter, M., Sindermann, C., & Montag, C. (2020). Cognitive failure susceptibility and personality: Self-directedness predicts everyday cognitive failure. *Personality and Individual Differences*, 159, 109916.
- Martin, M. (1983). Cognitive failure: Everyday and laboratory performance. *Bulletin of th of English and Communication Students at a Private University. American Journal of Scientific Research* ISSN 1450-223X 9 (2010), 62-72.
- Merckelbach.H& Muris.P& Nijman.H&Dejong.p.(1996): Self-Reported Cognitive Failure and Neurotic Symptomatology . *person-individ.Diff.*, 20, 6.
- Muliani, r., imam, h., & dendiawan, e. (2020). Relationship between stress level and academic procrastination among new nursing students. *The malaysian journal of nursing*, 11(3), 63-67.
- Okoye, K. R. E., & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between Self-Esteem, Academic Procrastination and Test Anxiety with Academic Achievement of Post Graduate Diploma in Education (PGDE) Students in Delta State University, Abraka. *International Scholars Journal of Arts and Social Science Research*,3, 1, 37-47.
- Onwuegbuzie,A.,J.(2004).Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment evaluation. *Higher Edu.*,29, 1, 3-19.
- Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J.(2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. "*The Journal of Social Psychology*", 149, 241-257.
- Özer, B.U. & Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9 , 1, 33-40.
- Pala, A.& Akyildiz, M.& Bagci, C. (2011).Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University.

- Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29:1418-1425.
- Park, S. & Sperling, R. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Psychology*, 3, 12-23. doi: 10.4236/psych.2012.31003.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1), 188-205.
- Rast, P., Zimprich, D., Van Boxtel, M., & Jolles, J. (2009). Factor structure and measurement invariance of the cognitive failures questionnaire across the adult life span. *Assessment*, 16(2), 145-158.
- Sasi Kanta Dash and Ramaprabou (2018) Academic Procrastination and Self Efficacy among College Students. *Int J Recent Sci Res.* 9(3), pp. 25029-25031. DOI: <http://dx.doi.org/10.24327/ijrsr.2018.0903.1776>
- 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 Sciences*, 30, 5.
- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007) Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology* , 99 (1), 12-25.
- Schutte, N. S., & de Bolger, A. D. P. (2020). Greater Mindfulness is Linked to Less Procrastination. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 1-12.
- Senecal, C., Koestner, R., and Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Shokeen, A. (2018). Procrastination, stress and academic achievement among the B. Ed. Students. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(1), 125-129.
- Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 71, 30-34. doi:10.1016/j.paid.2014.07.016
- Sloboda, J. A . (1990). Combating examination stress among university students: Action research hin an institutional context. *British Journal of Guidance and Counseling*, 18, 124-136.
- Smilek, C. D.; Cheyne, J. A. & Jonathan, S. A. (2006). Absent mindedness: lapses of conscious awareness and every day cognitive failure,

-
- consciousness and cognition*, 15, 575-592.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 8, 454-458.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.
- Steel, P., Brothen, T., and Wambach, C. Procrastination and personality performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 2001, 30, 95–106.
- Sternberg, R. (1999). *Cognitive Psychology*, Academic press, New York.
- Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology*, Aliyan and Bacon, New York.
- Sullivan, B & Payne, T (2007): Affect Disorders cognitive failures :A comparison of seasonal and no seasonal Depression (*Amj psychiatry*164:1663 -1667.
- Sutin, A. R., Aschwanden, D., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2020). Five Factor Model personality traits and subjective cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 155, 109741.
- Teimour, A.; Narmin, H.; Yahaya, K. & Farid, Z. (2010). Development and evaluation of a new questionnaire for rating of cognitive failures at work, *International Journal of Occupational Hygiene*, 3, 6-11.
- Tice, D., and Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
- Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological review*, 76(3), 282.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 15, 473-480.
- Tukman, B.W. (2002) Academic procrastinators : their rationalization and web-course performance paper presented at the Annual Meeting of the *American psychological Association*.
- Tuma, R, De Angelis, L, M (2000): Altered mental status in patients with cancer *Arch Neural* 57:1727-1731.
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>.
- Visser, L. B. (2020). Academic Procrastination among First-year Student Teachers. *Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of Behavioural*

-
- and Movement Sciences*, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in psychology*, 9, 808.
- Vlisides, C ., Eddy, J., &C Mozie, D . (1994). Stress and stressors: Definition, identification and strategy for higher education constituents. *College Student Journal*, 28, 122-124.
- Wallace, J., C & Kass, S., J. & Stanny, C., J (2002). The Cognitive Failures Questionnaire Revisited: Dimensions and Correlates. *The Journal of General Psychology*, 129, 3, 238-256.
- Wallace, J. C. & Vodanovich, S. J. (2002) : Can accidents and industrial mishaps be predicted? Investigating Work place Performance and Cognitive Failure. *Journal of Business and Psychology* , 17, 503-514.
- Waller, R., Smith, A. J., O'Sullivan, P. B., Slater, H., Sterling, M., & Straker, L. M. (2020). The association of early life stressors with pain sensitivity and pain experience at 22 years. *Pain*, 161(1), 220-229.
- Wolters, C.A.(2003): Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *A Journal of Educational psychology*, 95, 1, 179-205.
- Wong, B. S. C. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong (*Doctoral dissertation*, University of Leicester).
- Zhang, S., & Feng, T. (2020). Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(2), 311–322.
<https://doi.org/10.1037/xge0000643>