



Original article

Academic Procrastination in Digital Learning Environments and Its Relationship to Cognitive Burnout and Perceived Psychological Support Among Fifth-grade Middle School Students

Sa'dun Abdullah Khalaf 

Department of General Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Urmia University, Iran

ABSTRACT

This study examined the relationship between academic procrastination in digital learning environments and both cognitive fatigue and perceived psychological support among fifth preparatory-grade female students, and identified the levels of these variables. A descriptive correlational method was used. The sample included 120 students from Ajyal Zaha Hadid Private Secondary School for Girls, representing the entire population through a census approach. Three instruments were applied: the Academic Procrastination in Digital Learning Environments Scale, the Cognitive Fatigue Scale, and the Perceived Psychological Support Scale. Face validity was confirmed by expert agreement of 80% or higher, and Cronbach's alpha coefficients were 0.87, 0.89, and 0.91. Data were analyzed using means, standard deviations, relative weight, and Pearson correlation. Results indicated moderate levels of all variables, a positive correlation between procrastination and fatigue, and a negative correlation between procrastination and perceived support at the 0.05 level.

**Correspondence author:*

saadonkhalaf22@gmail.com

Received: 19 April 2026

Accepted: 18 June 2026

Published: 25 August 2026

DOI:

<https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss3/Pt3.1886>



1812-0512 / © 2026 The Author(s). Published by Wasit Journal for Humanities Sciences, Wasit University. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Cite:

Khalaf, S. A. (2026). Academic Procrastination in Digital Learning Environments and Its Relationship to Cognitive Burnout and Perceived Psychological Support Among Fifth-grade Middle School Students. *Wasit Journal for Human Sciences*, 22(3/Pt3). <https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol22.Iss3/Pt3.1886>

Keywords: Academic Procrastination, Digital Learning Environments, Cognitive Fatigue,

التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وعلاقته بالإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي

سعدون عبد الله خلف

فرع علم النفس العام، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أرومية، إيران

المُستخلص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي، والتعرف إلى مستويات هذه المتغيرات. اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (120) طالبة من ثانوية أجيال زها حديد الأهلية للبنات، وبنسبة (100%) من مجتمع البحث وفق أسلوب الحصر الشامل. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت ثلاثة مقاييس: التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، والإرهاق المعرفي، والدعم النفسي المدرك. وتم التحقق من الصدق الظاهري بعرض الأدوات على الخبراء، واعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر، كما بلغت معاملات الثبات بألفا كرونباخ (0.87)، و(0.89)، و(0.91). واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ومعامل ارتباط بيرسون. أظهرت النتائج أن مستويات التسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك جاءت بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويق الأكاديمي والدعم النفسي المدرك عند مستوى دلالة (0.05). وتؤكد النتائج أهمية تنظيم التعلم الرقمي، وخفض الإرهاق المعرفي، وتعزيز الدعم النفسي للطالبات.

الكلمات المفتاحية: التسويق الأكاديمي، البيئات التعليمية الرقمية، الإرهاق المعرفي،

المقدمة:

شهدت البيئات التعليمية الرقمية توسعاً واضحاً في السنوات الأخيرة، ولم تعد وظيفتها مقتصرة على نقل المحتوى الدراسي، بل أصبحت فضاءات للتفاعل، والمتابعة، وإنجاز الواجبات، والتقويم، والتغذية الراجعة. غير أن هذا التحول لم يغيّر أدوات التعلم فحسب، بل أعاد توزيع المسؤولية التعليمية بدرجة أكبر على الطالب نفسه، بحيث أصبح نجاحه أكثر ارتباطاً بقدرته على التنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وضبط الجهد، وطلب المساعدة عند الحاجة. وقد بينت المراجعات المنهجية أن استراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم الرقمي ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالإنجاز الأكاديمي، ولا سيما استراتيجيات ما وراء المعرفة، وإدارة الوقت، وتنظيم الجهد، والتفكير الناقد. (Broadbent & Poon, 2015)

وفي هذا السياق يبرز التسويق الأكاديمي بوصفه واحداً من أكثر السلوكيات إعاقَةً للتعلم الفعّال؛ إذ يُنظر إليه في الأدبيات النفسية التربوية بوصفه تأجيلاً إراديّاً لأداء مهمة مقصودة رغم توقّع النتائج السلبية المترتبة على هذا التأجيل. وقد أوضح Steel (2007) في مراجعته التحليلية الواسعة أن التسويق يمثل صورة من صور الإخفاق في التنظيم الذاتي، ويرتبط بجملة من النتائج السلبية على الأداء والرفاه النفسي. كما أظهرت مراجعة نطاقية حديثة ركزت على الأطفال والمراهقين أن التسويق الأكاديمي في

هذه الفئة العمرية يرتبط بتدني الأداء الدراسي، وتعرثر الإنجاز، ومخاطر تمس الرفاه الطلابي، الأمر الذي يجعل دراسته في المراحل قبل الجامعية ذات أهمية خاصة. (Steel, 2007; González-Brignardello et al., 2023)

ومن المتغيرات التي تبدو وثيقة الصلة بالتسويق الأكاديمي في البيئات الرقمية الإرهاق المعرفي؛ ذلك أن كثافة المحتوى، وتعدد المهام، وطول التعرض للشاشات، وتعدد تصميم المقررات الإلكترونية قد ترفع الحمل الذهني الواقع على المتعلم وتدفعه إلى التشتت والتأجيل. وفي هذا الاتجاه، طور Bayne and Inan (2022) أداتين لقياس فرط الحمل في المقرر الإلكتروني والإرهاق الذهني لدى الطلبة، وانتهيا إلى أن تصميم المقرر وطريقة تقديمه يساهمان في تشكل التعب الذهني داخل التعلم عبر الإنترنت. كما بينت دراسة Shao et al. (2022) أن الإرهاق المعرفي المرتبط بالإنترنت يتنبأ إيجابياً بعدم فاعلية التعلم الإلكتروني المدركة، في حين يساهم التعلم الذاتي الموجه في خفض هذا الإرهاق. ومن ثم، فإن دراسة العلاقة بين التسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي تبدو ضرورية في تفسير تراجع المبادرة الدراسية لدى الطلبة في البيئات التعليمية الرقمية (Bayne & Inan, 2022; Shao et al., 2022).

ومن جهة أخرى، يُعد الدعم النفسي المدرك من العوامل الواقية التي قد تخفف من حدة الضغوط المرتبطة بالتعلم، وتدعم مثابة الطالب وقدرته على الاستمرار. وفي الأدبيات الأجنبية يُتناول هذا المتغير غالباً ضمن مفهوم *perceived social support*، الذي يشير إلى ما يدركه الفرد من مساندة انفعالية ومعنوية وعملية من الأسرة والأصدقاء والآخرين المهمين في حياته (Zimet et al., 1988). وقد أظهرت مراجعة منهجية وتحليل تجميعي حديث أن الدعم المدرك يعزز التعلم المنظم ذاتياً، وأن دعم المعلم والأسرة والأقران يرتبط بمخرجات تعليمية أفضل بصورة مباشرة وغير مباشرة. (Martínez-López et al., 2023) كذلك بينت دراسة Ahmed et al. (2010) على المراهقين الأوائل أن الدعم المدرك يرتبط بالتحصيل عبر أدوار وسيطة تؤديها المعتقدات الدافعية والانفعالات الأكاديمية، وهو ما يمنح هذا المتغير قيمة تفسيرية كبيرة عند دراسة سلوكيات التأجيل والتعثر الأكاديمي. وبالاستناد إلى ما تقدم، يمكن القول إن التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية لا يُفهم بوصفه مجرد ضعف في الانضباط، بل بوصفه ظاهرة متعددة العوامل تتقاطع فيها آليات التنظيم الذاتي، ومتطلبات البيئة الرقمية، ومستويات الإرهاق المعرفي، وشبكات الدعم النفسي المدرك. ومع أن قدرًا معتبرًا من الأدبيات الحديثة جاء من التعليم العالي أو من عينات عمرية متباينة، فإن تلاقي نتائج الدراسات السابقة يبرر اختبار هذه العلاقات لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، بوصفهم فئة تواجه متطلبات دراسية متزايدة داخل بيئة تعلم أخذت تزداد رقمنة واعتمادًا على المنصات والوسائط الإلكترونية. ومن هنا تنبع أهمية البحث الحالي في سعيه إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، بما يساهم في بناء فهم أكثر دقة للعوامل النفسية والتربوية المرتبطة بهذا السلوك.

مشكلة البحث

تتبع أهمية البحث الحالي من تناوله موضوعًا معاصرًا يرتبط بالتحول المتزايد نحو البيئات التعليمية الرقمية وما يرافقه من متطلبات معرفية ونفسية قد تؤثر في انتظام الطالبات وإنجازهن الدراسي. كما تبرز أهميته في كونه يدرس التسويق الأكاديمي لا بوصفه

مجرد تأجيل للمهام الدراسية، بل بوصفه سلوكًا يتداخل مع عوامل معرفية ونفسية، وفي مقدمتها الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك.

وتتجلى الأهمية العلمية للبحث في محاولته الربط بين ثلاث متغيرات نفسية وتربوية في سياق تعليمي رقمي، وهي: التسوية الأكاديمي، والإرهاق المعرفي، والدعم النفسي المدرك، لدى فئة دراسية مهمة هي طالبات الصف الخامس الإعدادي. كما يمثل البحث إضافة في مجال علم النفس التربوي من خلال دراسة هذه العلاقة داخل بيئة مدرسية عراقية، وهي بيئة ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات التطبيقية المرتبطة بالتعلم الرقمي.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في أن نتائج البحث يمكن أن تفيد المرشدين التربويين، والمعلمات، وإدارات المدارس في فهم العوامل المرتبطة بالتسوية الأكاديمي، والعمل على تصميم برامج إرشادية ووقائية تساعد على خفض الإرهاق المعرفي، وتنمية مهارات تنظيم الوقت، وتعزيز الدعم النفسي داخل المدرسة والأسرة، بما يساهم في تحسين توافق الطالبات مع متطلبات التعلم الرقمي.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى:

1. مستوى التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.
2. مستوى الإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.
3. مستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.
4. طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.
5. طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

حدود البحث

تحدد حدود البحث الحالي بما يأتي:

1. الحدود البشرية: طالبات الصف الخامس الإعدادي.
2. الحدود المكانية: ثانوية أجيال زها حديد الأهلية للبنات / مديرية تربية الرصافة الثانية.
3. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2025-2026.
4. الحدود الموضوعية: التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وعلاقته بالإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

تحديد المصطلحات

أولاً: التسويق الأكاديمي

يقصد بالتسويق الأكاديمي تأجيل الطالبة إنجاز واجباتها ومهامها الدراسية، أو تأخير الشروع فيها، على الرغم من إدراكها أهمية هذه المهام والنتائج السلبية المترتبة على تأخيرها.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً: البيئات التعليمية الرقمية

يقصد بالبيئات التعليمية الرقمية السياقات التعليمية التي تعتمد على الوسائط والتقنيات الرقمية، مثل المنصات التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية، والصفوف الافتراضية، والوسائل التعليمية المعتمدة على الإنترنت، في تقديم المادة الدراسية وتنفيذ الأنشطة والتفاعل بين المعلمة والطالبة.

التعريف الإجرائي: هي البيئة التعليمية التي تتلقى فيها طالبات الصف الخامس الإعدادي المادة الدراسية، أو جزءاً منها، من خلال الوسائط والمنصات الرقمية المعتمدة في العملية التعليمية.

ثالثاً: الإرهاق المعرفي

يقصد بالإرهاق المعرفي حالة من التعب أو الاستنزاف الذهني الناتج عن التعرض المستمر لمتطلبات معرفية مرتفعة، مثل كثافة المعلومات، وتعدد المهام، وطول مدة التركيز، بما يؤدي إلى ضعف الانتباه وتشتت التركيز وانخفاض القدرة على الاستمرار في الإنجاز.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الإرهاق المعرفي المستخدم في البحث الحالي.

رابعاً: الدعم النفسي المدرك

يقصد بالدعم النفسي المدرك ما تشعر به الطالبة من مساندة انفعالية ومعنوية وتفهم وتقدير من الأسرة أو المعلمات أو الزميلات، بما يساهم في تعزيز شعورها بالأمن النفسي والثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الضغوط الدراسية.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الدعم النفسي المدرك المستخدم في البحث الحالي.

المبحث الثاني: الإطار النظري

يُعد الإطار النظري مدخلاً أساسياً لفهم متغيرات البحث الحالي والعلاقات القائمة بينها، إذ يتناول البحث التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وعلاقته بكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي. وبناءً على ذلك، فإن عرض الإطار النظري ينبغي أن يبدأ بالمتغير الرئيس، وهو التسويق الأكاديمي، ثم ينتقل إلى السياق الذي يظهر فيه هذا السلوك، وهو البيئات التعليمية الرقمية، ثم يتناول المتغيرين المرتبطين به، وهما الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك.

أولاً: التسويق الأكاديمي

يُعد التسويق الأكاديمي من المشكلات النفسية والتربوية التي تؤثر في انتظام الطالبة وإنجازها الدراسي، إذ يتمثل في تأجيل أداء الواجبات والمهام الدراسية أو تأخير الشروع فيها، على الرغم من إدراك الطالبة أهمية هذه المهام والنتائج السلبية المترتبة على تأخيرها. ولا يُنظر إلى التسويق الأكاديمي بوصفه مجرد ضعف عابر في الانضباط، بل بوصفه سلوكًا يرتبط بمهارات التنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، والدافعية، والقدرة على ضبط الجهد الدراسي.

ويزداد التسويق الأكاديمي وضوحًا في المراحل الدراسية التي تتسم بكثرة المتطلبات التعليمية وتعدد الواجبات والاختبارات، كما هو الحال لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي، إذ تواجه الطالبة في هذه المرحلة ضغطًا دراسيًا متزايدًا يتطلب منها المتابعة المستمرة وتنظيم الوقت والقدرة على الإنجاز في المواعيد المحددة. وعندما تضعف هذه المهارات، قد تميل الطالبة إلى تأجيل أداء المهام الدراسية، أو الانشغال ببدايل أخرى، أو ترك الواجبات إلى وقت متأخر، الأمر الذي ينعكس على مستوى أدائها الأكاديمي واستقرارها النفسي.

وتزداد أهمية دراسة التسويق الأكاديمي في ظل البيئات التعليمية الرقمية؛ لأن هذه البيئات تمنح الطالبة مساحة أكبر من الحرية في الوصول إلى المحتوى، وتنفيذ الواجبات، والتفاعل مع الأنشطة التعليمية. غير أن هذه الحرية قد تتحول إلى عامل مساعد على التأجيل إذا لم تقترن بمهارات كافية في التنظيم الذاتي وإدارة الوقت. لذلك فإن التسويق الأكاديمي في البيئة الرقمية لا يرتبط بالطالبة وحدها، بل يتأثر أيضًا بطبيعة البيئة التعليمية، ووضوح التعليمات، وكثرة المشتتات الرقمية، ومستوى المتابعة والدعم. ومن أبرز مظاهر التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية تأجيل الدخول إلى المنصة التعليمية، أو تأخير مشاهدة الدروس المسجلة، أو ترك الواجبات الإلكترونية إلى آخر وقت، أو الانشغال بمواقع التواصل الاجتماعي والتطبيقات غير التعليمية أثناء وقت الدراسة، أو الشعور بالقلق من البدء بالمهمة الدراسية الرقمية. وهذه المظاهر تجعل التسويق الأكاديمي في البيئة الرقمية سلوكًا مركبًا يتداخل فيه الجانب المعرفي والانفعالي والسلوكي.

ثانيًا: البيئات التعليمية الرقمية

تُعد البيئات التعليمية الرقمية من أبرز مظاهر التحول في النظم التعليمية المعاصرة، إذ لم تعد العملية التعليمية مقصورة على الصف التقليدي، بل أصبحت تعتمد بدرجات متفاوتة على المنصات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والتطبيقات التعليمية، ومصادر التعلم عبر الإنترنت. وقد أسهم هذا التحول في إعادة تشكيل أدوار أطراف العملية التعليمية، بحيث أصبحت الطالبة أكثر مشاركة في إدارة تعلمها، وأكثر حاجة إلى التنظيم الذاتي، والمتابعة، والانضباط، والتفاعل المستمر مع المحتوى الرقمي. وانطلاقًا من ذلك، فإن فهم طبيعة البيئات التعليمية الرقمية وخصائصها وتحدياتها يُعد أمرًا ضروريًا لتفسير السلوك الأكاديمي للطالبة داخل هذا السياق، ولا سيما ما يتعلق بالتسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك.

1. مفهوم البيئات التعليمية الرقمية

يقصد بالبيئات التعليمية الرقمية تلك البيئات التي توظف الوسائط والتقنيات الرقمية في تقديم المحتوى التعليمي، وإدارة التفاعل بين المعلمة والطالبة، وتنفيذ الأنشطة والواجبات، وتيسير عمليتي التعليم والتعلم بصورة مترامنة أو غير مترامنة. وتشمل هذه

البيئات أنظمة إدارة التعلم، والفصول الافتراضية، والمنصات التعليمية، والتطبيقات الذكية، والموارد الرقمية المتنوعة التي تتيح للطلبة الوصول إلى الخبرة التعليمية في نطاق يتجاوز الزمان والمكان التقليديين.

وقد تعزز حضور هذه البيئات بصورة كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ولا سيما مع التوسع في التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج، حتى أصبحت جزءاً مهماً من البنية التعليمية المعاصرة. ولا يقتصر أثر هذه البيئات على تسهيل الوصول إلى المحتوى، بل يمتد إلى إعادة صياغة طبيعة التعلم نفسه، حيث يصبح التعلم أكثر اعتماداً على المبادرة الفردية، والتخطيط الذاتي، والمتابعة المستمرة، والقدرة على التفاعل مع الموارد التعليمية الرقمية بكفاءة.

2. خصائص البيئات التعليمية الرقمية

تتميز البيئات التعليمية الرقمية بجملة من الخصائص التي تجعلها مختلفة عن البيئة الصفية التقليدية، ومن أبرز هذه الخصائص التفاعلية، والمرونة الزمانية والمكانية، وتنوع الوسائط التعليمية، وسهولة الوصول إلى الموارد التعليمية، وقابلية المتابعة والتقييم. وتتيح التفاعلية للطلبة التواصل مع المعلمة والزميلات والمحتوى التعليمي، سواء بصورة متزامنة من خلال الحصص المباشرة أو غير متزامنة من خلال المنصات والواجبات الإلكترونية. أما المرونة الزمانية والمكانية فتمنح الطالبة قدرة أكبر على الوصول إلى المحتوى التعليمي في أوقات وأماكن مختلفة، إلا أن هذه المرونة قد تتحول إلى تحدٍ إذا لم تُدعم بمهارات كافية في إدارة الوقت والانضباط الذاتي.

كما تقوم البيئات التعليمية الرقمية على تنوع الوسائط، مثل النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والروابط، والأنشطة التفاعلية. وقد يسهم هذا التنوع في رفع الدافعية وتحسين الفهم، لكنه قد يزيد العبء المعرفي إذا لم يُنظم بصورة مناسبة. كذلك تمكن البيئة الرقمية الطالبة من الوصول إلى مصادر تعليمية متعددة، غير أن هذا الاتساع في مصادر التعلم قد يؤدي إلى تشتت إذا غابت المعايير الواضحة للاختيار والتوظيف. وتوفر هذه البيئات أيضاً أدوات لمتابعة الأداء ورفع الواجبات وتقييم الإنجاز وتقييم التغذية الراجعة، إلا أن فاعلية هذه الأدوات تبقى مرتبطة بمدى التزام الطالبة بالمتابعة المنتظمة.

3. أهمية البيئات التعليمية الرقمية

تكتسب البيئات التعليمية الرقمية أهمية متزايدة في التعليم المعاصر؛ لأنها تسهم في توسيع فرص التعلم، وتوفير بدائل مرنة للوصول إلى المعرفة، ودعم الاستمرارية التعليمية في الظروف الاعتيادية والاستثنائية. كما تساعد على تنمية عدد من المهارات المهمة لدى الطالبات، مثل التعلم الذاتي، والبحث عن المعلومات، واستخدام التقنية، وتنظيم الوقت، وتحمل المسؤولية الأكاديمية. وتتضح أهمية هذه البيئات كذلك في قدرتها على الاستجابة للتحويلات الاجتماعية والتكنولوجية المتسارعة، وفي تمكين المؤسسات التعليمية من الحفاظ على استمرارية التعلم في حالات الطوارئ والأزمات. غير أن هذه الأهمية لا تعني خلو البيئة الرقمية من التحديات؛ إذ إن فاعلية التعلم الرقمي ترتبط بدرجة امتلاك الطالبة مهارات التنظيم الذاتي، والدافعية، والانضباط، والقدرة على التعامل مع المتطلبات المعرفية والنفسية المصاحبة لهذا النمط من التعلم.

4. تحديات البيانات التعليمية الرقمية

على الرغم من المزايا العديدة للبيانات التعليمية الرقمية، فإنها تفرض في المقابل مجموعة من التحديات التي قد تؤثر في جودة تعلم الطالبة وانتظامها الأكاديمي. ومن أبرز هذه التحديات ضعف مهارات التنظيم الذاتي، إذ يتطلب التعلم الرقمي قدرة مرتفعة على التخطيط، وتحديد الأولويات، وإدارة الوقت، ومراقبة التقدم الدراسي. وعندما تقتصر الطالبة على هذه المهارات، تصبح أكثر عرضة لتأجيل المهام والتعثر في متابعة المتطلبات التعليمية.

ومن التحديات المهمة أيضًا كثرة المشتتات الرقمية، مثل وسائل التواصل الاجتماعي، والتطبيقات المتكررة، والمحتوى غير التعليمي، وهي عوامل قد تضعف تركيز الطالبة وتقلل من استمراريته في إنجاز المهام الدراسية. كما قد يؤدي التعرض المستمر للشاشات، وكثرة المحتوى، وتعدد الأنشطة الرقمية، إلى شعور الطالبة بالإجهاد الذهني والاستنزاف المعرفي، وهو ما يجعل الإرهاق المعرفي أحد المتغيرات المهمة المرتبطة بالتعلم الرقمي. كذلك قد يؤدي ضعف المتابعة المباشرة في بعض البيئات الرقمية إلى تراخي الالتزام وتأجيل الإنجاز، ولا سيما لدى الطالبات اللاتي يعانين من ضعف الانضباط الذاتي. وتضاف إلى ذلك الفجوة الرقمية واختلاف فرص الوصول إلى الأجهزة والإنترنت، الأمر الذي قد ينعكس في تفاوت فرص الاستفادة من البيئة التعليمية الرقمية.

5. علاقة البيانات التعليمية الرقمية بالتسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك

ترتبط البيئات التعليمية الرقمية بالتسويق الأكاديمي بعلاقة معقدة لا يمكن تفسيرها في اتجاه واحد. فمن جهة، قد تسهم هذه البيئات في خفض التسويق إذا كانت مصممة بصورة منظمة، وتوفرت فيها تعليمات واضحة، وتغذية راجعة منتظمة، ودعم تعليمي ونفسي مناسب. ومن جهة أخرى، قد تزيد بعض خصائصها من احتمالية التسويق، مثل المرونة الزمانية غير المنضبطة، وكثرة المشتتات، وضعف المتابعة المباشرة، وتعدد المهام الرقمية.

كما ترتبط البيئات التعليمية الرقمية بالإرهاق المعرفي؛ لأن كثافة المحتوى الإلكتروني، وتعدد مصادر المعلومات، وطول مدة التفاعل مع الشاشات، وتراكم الواجبات الرقمية، قد تؤدي إلى استنزاف ذهني يضعف التركيز ويقلل القدرة على الاستمرار في الإنجاز. وعندما تشعر الطالبة بالإرهاق المعرفي، قد يزداد ميلها إلى تأجيل المهام الدراسية، لا بوصف التأجيل اختيارًا مقصودًا فحسب، بل بوصفه استجابة نفسية ومعرفية للضغط والإنهاك.

وفي المقابل، يمكن أن يؤدي الدعم النفسي المدرك دورًا مهمًا في تخفيف أثر هذه التحديات. فشعور الطالبة بأن أسرته أو معلماتها أو زميلاتها يقدمن لها المساندة والتشجيع والفهم قد يعزز ثقتها بنفسها، ويزيد قدرتها على مواجهة الضغوط الدراسية، ويحد من شعورها بالعزلة داخل البيئة الرقمية. ومن ثم، فإن الدعم النفسي المدرك قد يمثل عاملاً واقياً يساعد الطالبة على تنظيم وقتها، ومتابعة واجباتها، والتعامل بصورة أفضل مع متطلبات التعلم الرقمي.

يتضح مما سبق أن البيئات التعليمية الرقمية تمثل سياقًا تعليميًا حديثًا يتسم بخصائص ومزايا مهمة، إلا أنه في الوقت نفسه يفرض متطلبات نفسية ومعرفية وسلوكية قد تؤثر في الطالبة بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فهذه البيئات، بما توفره من مرونة وتنوع وإمكانات تفاعلية، يمكن أن تدعم التعلم إذا اقترنت بمهارات جيدة في التنظيم الذاتي والمتابعة والانضباط، لكنها قد تسهم أيضًا في زيادة احتمالية التسويق الأكاديمي إذا صاحبته مشتتات رقمية أو إرهاق معرفي أو ضعف في الدعم والمتابعة. ومن

هنا فإن فهم البيانات التعليمية الرقمية يُعد مدخلاً أساسياً لتفسير العلاقة بين التسوييف الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في البحث الحالي.

ثالثاً: الإرهاق المعرفي

يُعد الإرهاق المعرفي من المتغيرات النفسية والمعرفية المهمة التي ترتبط بطبيعة التعلم في البيانات التعليمية الرقمية، إذ يشير إلى حالة من التعب الذهني والاستنزاف العقلي الناتجة عن تعرض الطالبة المستمر لمتطلبات معرفية مرتفعة، مثل كثافة المعلومات، وتعدد الواجبات، وكثرة الأنشطة الرقمية، وطول مدة التركيز أمام الشاشة. ولا يقتصر الإرهاق المعرفي على الشعور بالتعب فحسب، بل يمتد أثره إلى ضعف التركيز، وتشتت الانتباه، وبطء معالجة المعلومات، وانخفاض القدرة على الاستمرار في أداء المهام الدراسية.

وتزداد أهمية هذا المتغير في المرحلة الإعدادية، لأن الطالبة في هذه المرحلة تواجه متطلبات دراسية متزايدة، وتحتاج إلى قدر عالٍ من الانتباه والتنظيم الذهني والمتابعة المستمرة. وعندما تتراكم عليها المهام الرقمية، أو تتعرض إلى محتوى تعليمي مكثف وغير منظم، قد تشعر بصعوبة في المتابعة والفهم، مما يجعلها أكثر ميلاً إلى التأجيل أو الانسحاب المؤقت من أداء الواجبات. ومن هنا يمكن فهم الإرهاق المعرفي بوصفه عاملاً يرتبط بالتسوييف الأكاديمي، لا على أساس علاقة سببية مباشرة، بل بوصفه متغيراً قد يتزامن مع ضعف الإنجاز وتأخير المهام.

وفي البيانات التعليمية الرقمية، قد ينتج الإرهاق المعرفي عن عدة عوامل، منها كثرة التنبيهات، وتعدد المصادر الإلكترونية، والتنقل المستمر بين المنصات، والاعتماد على الوسائط المتعددة، وغياب التنظيم الواضح للواجبات والأنشطة. كما أن استمرار الطالبة في استخدام الأجهزة الرقمية لأغراض دراسية وغير دراسية قد يزيد من العبء الذهني ويؤثر في قدرتها على ضبط الانتباه. لذلك فإن دراسة الإرهاق المعرفي في البحث الحالي تُعد ضرورية لفهم جانب مهم من الصعوبات التي قد تواجه الطالبات في التعلم الرقمي، ولا سيما عندما يرتبط هذا الإرهاق بسلوك التسوييف الأكاديمي.

رابعاً: الدعم النفسي المدرك

يُعد الدعم النفسي المدرك من المتغيرات النفسية المهمة التي تسهم في فهم قدرة الطالبة على مواجهة الضغوط الدراسية والتكيف مع متطلبات التعلم. ويقصد به ما تدركه الطالبة من مساندة وتشجيع وتفهم وتقدير من المحيطين بها، سواء من الأسرة أو المعلمات أو الزميلات. ولا يتوقف أثر الدعم النفسي المدرك على وجود الدعم فعلياً، بل يرتبط أساساً بإدراك الطالبة لهذا الدعم وشعورها بأنه متاح عند الحاجة.

ويتخذ الدعم النفسي المدرك صوراً متعددة، منها الدعم الانفعالي الذي يتمثل في التفهم والتشجيع والاحتواء، والدعم المعنوي الذي يظهر في تعزيز الثقة بالنفس، والدعم التعليمي الذي يتمثل في التوجيه والمساعدة في تنظيم الواجبات وفهم المتطلبات الدراسية. وكلما شعرت الطالبة بأن هناك من يساندها ويفهم صعوباتها، زادت قدرتها على مواجهة الضغط الدراسي، وتنظيم وقتها، والاستمرار في أداء المهام المطلوبة منها.

وفي سياق البيئات التعليمية الرقمية، تزداد الحاجة إلى الدعم النفسي المدرك؛ لأن التعلم الرقمي قد يجعل الطالبة أكثر اعتماداً على ذاتها في متابعة الدروس والواجبات، وقد يشعرها أحياناً بالعزلة أو ضعف المتابعة المباشرة. وهنا يظهر دور الأسرة والمعلمات والزميلات في تقديم المساندة، سواء من خلال التشجيع، أو المساعدة في تنظيم الوقت، أو توضيح الواجبات، أو تخفيف القلق الناتج عن كثرة المتطلبات الرقمية. ومن ثم، فإن الدعم النفسي المدرك يمكن أن يكون عاملاً مساعداً في خفض الميل إلى التسويف الأكاديمي، وتعزيز قدرة الطالبة على الالتزام بمتطلبات التعلم الرقمي.

خامساً: العلاقة بين التسويف الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك

تقوم فكرة البحث الحالي على أن التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية لا يمكن تفسيره بوصفه سلوكاً فردياً معزولاً، بل ينبغي فهمه في ضوء مجموعة من العوامل المعرفية والنفسية المحيطة بالطالبة. فالتعلم الرقمي يتطلب من الطالبة تنظيم الوقت، وضبط الانتباه، ومتابعة الواجبات، والتفاعل مع المنصات والأنشطة الإلكترونية بصورة منتظمة. وعندما تزداد المتطلبات المعرفية وتضعف القدرة على إدارتها، قد يظهر الإرهاق المعرفي بوصفه أحد العوامل المرتبطة بالتأجيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى، قد يسهم الدعم النفسي المدرك في مساعدة الطالبة على مواجهة هذه الصعوبات؛ إذ إن شعورها بوجود مساندة من الأسرة أو المعلمات أو الزميلات قد يعزز ثقتها بنفسها ويزيد قدرتها على التعامل مع الضغوط الدراسية. وبذلك يمكن النظر إلى الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك بوصفهما متغيرين يرتبطان بالتسويف الأكاديمي في اتجاهين مختلفين؛ إذ قد يرتبط الإرهاق المعرفي بزيادة الميل إلى التسويف، في حين قد يرتبط الدعم النفسي المدرك بانخفاض هذا الميل.

ومع ذلك، فإن البحث الحالي لا يفترض علاقة سببية مباشرة بين هذه المتغيرات، لأن منهجه وصفي ارتباطي، وإنما يسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة واتجاهها وقوتها بين التسويف الأكاديمي من جهة، وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك من جهة أخرى. وبذلك يساعد البحث على تقديم فهم أوضح للعوامل المرتبطة بسلوك التسويف الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في البيئات التعليمية الرقمية.

سادساً: الدراسات السابقة

1. دراسات تناولت التسويف الأكاديمي

أجرى Steel (2007) مراجعة تحليلية واسعة حول التسويف، وبيّن أن التسويف يمثل أحد مظاهر الإخفاق في التنظيم الذاتي، وأنه يرتبط بنتائج سلبية تمس الأداء والإنجاز والرفاه النفسي. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في تأكيد أن التسويف الأكاديمي لا ينبغي النظر إليه بوصفه مجرد تأخير عابر، بل بوصفه سلوكاً نفسياً وتربوياً يتصل بإدارة الوقت والدافعية وضبط الجهد. كما تناولت دراسة Cheng et al. (2021) التسويف الأكاديمي في بيئات التعلم الإلكتروني، وأشارت إلى أن هذا السلوك يرتبط بتصورات المتعلمين عن البيئة التعليمية، وقيمة المهمة، والتنظيم الذاتي، والكلفة الانفعالية المرتبطة بالإنجاز. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في ربط التسويف الأكاديمي بالسياق الرقمي، وإبراز أن خصائص البيئة التعليمية الرقمية قد تسهم في فهم أسباب التأجيل الدراسي لدى الطالبات.

2.دراسات تناولت البيئات التعليمية الرقمية

تناولت دراسة (Broadbent and Poon (2015) العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل في بيئات التعلم الإلكتروني، وأظهرت أن استراتيجيات مثل إدارة الوقت، وتنظيم الجهد، وما وراء المعرفة ترتبط إيجابيًا بالأداء الأكاديمي. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في توضيح أهمية التنظيم الذاتي داخل البيئة الرقمية، وهو ما يرتبط مباشرة بسلوك التسويف الأكاديمي. كما بينت دراسة (Pelikan et al. (2021 أن التعلم في البيئات الرقمية يتطلب مستوى مناسبًا من الدافعية والتنظيم الذاتي والقدرة على التكيف مع متطلبات التعلم غير التقليدي. وتقيد هذه الدراسة في دعم الإطار النظري للبحث الحالي، من حيث النظر إلى البيئة الرقمية بوصفها سياقًا تعليميًا يحتاج إلى استعداد نفسي ومعرفي وسلوكي، وليس مجرد وسيلة تقنية لنقل المحتوى.

3.دراسات تناولت الإرهاق المعرفي

أجرى (Inan and Bayne (2022 دراسة تناولت فرط الحمل في المقررات الإلكترونية والإرهاق الذهني في بيئات التعلم عبر الإنترنت، وأشارت نتائجها إلى أن تصميم المقرر وطريقة تنظيم المحتوى والمهام قد تسهم في توليد التعب الذهني لدى الطلبة. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في تفسير العلاقة المحتملة بين كثافة البيئة الرقمية وشعور الطالبات بالإرهاق المعرفي. كما تناولت دراسة (Shao et al. (2022 الإرهاق المعرفي المرتبط باستخدام الإنترنت وعلاقته بفاعلية التعلم الإلكتروني المدركة، وبيّنت أن ارتفاع الإرهاق المعرفي يرتبط بانخفاض فاعلية التعلم المدركة. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في دعم فكرة أن الإرهاق المعرفي قد يكون من العوامل المصاحبة لصعوبات التعلم الرقمي، وقد يرتبط بسلوكيات مثل التأجيل وضعف الاستمرار في أداء المهام.

4.دراسات تناولت الدعم النفسي المدرك

قدم (Zimet et al. (1988 مقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد، الذي يركز على إدراك الفرد للدعم المتاح من الأسرة والأصدقاء والآخرين المهمين. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي من حيث توفير أساس نظري لفهم الدعم المدرك بوصفه عاملاً نفسيًا يرتبط بشعور الطالبة بالمساندة والثقة والقدرة على مواجهة الضغوط. كما أجرت (Martínez-López et al. (2023 مراجعة منهجية وتحليلًا تجميعيًا حول العلاقة بين الدعم المدرك والتعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت أن الدعم المقدم من الأسرة والمعلمين والأقران يرتبط بمخرجات تعليمية أفضل بصورة مباشرة وغير مباشرة. وتقيد هذه الدراسة البحث الحالي في دعم الافتراض النظري بأن الدعم النفسي المدرك قد يساعد الطالبة على تنظيم تعلمها، والحد من الصعوبات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي في البيئات الرقمية.

مؤشرات الاستفادة من الدراسات السابقة

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن التسويف الأكاديمي يرتبط ارتباطًا واضحًا بضعف التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، وأن البيئات التعليمية الرقمية قد تزيد الحاجة إلى هذه المهارات بسبب ما تفرضه من مرونة ومسؤولية ذاتية. كما أظهرت الدراسات أن الإرهاق المعرفي يمثل أحد التحديات المهمة في التعلم الرقمي، خاصة في ظل كثافة المحتوى وتعدد المهام، في حين يظهر الدعم النفسي المدرك بوصفه عاملاً مساعدًا في تعزيز قدرة الطالبة على التكيف مع الضغوط الدراسية.

وقد أفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بناء إطاره النظري، وتحديد متغيراته، واختيار المنهج الوصفي الارتباطي، وصياغة أدوات القياس، وتفسير النتائج في ضوء العلاقة بين التسوية الأكاديمي والإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك. ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بتركيزه على طالبات الصف الخامس الإعدادي في البيئة المدرسية العراقية، وبجمعه بين ثلاثة متغيرات نفسية وتربوية ضمن سياق تعليمي رقمي واحد.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة أهداف البحث؛ إذ يهدف إلى وصف مستوى التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، ومستوى الإرهاق المعرفي، ومستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي، فضلاً عن الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التسوية الأكاديمي وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك من دون تدخل الباحث في ضبط المتغيرات أو التحكم فيها. ويُعد هذا المنهج ملائماً للبحوث النفسية والتربوية التي تسعى إلى دراسة العلاقات بين الظواهر كما توجد في واقعها الطبيعي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينه

1. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الخامس الإعدادي في ثانوية أجيال زها حديد الأهلية للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية، للعام الدراسي 2025-2026، والبالغ عددهن (120) طالبة موزعات على أربع شعب دراسية. وقد اختير هذا المجتمع لكون طالبات هذه المرحلة يواجهن متطلبات أكاديمية متزايدة، ويعتمدن بدرجات متفاوتة على البيئات التعليمية الرقمية في تلقي المحتوى الدراسي وإنجاز الواجبات والأنشطة التعليمية.

2. عينة البحث

نظراً لمحدودية حجم مجتمع البحث، اعتمد الباحث أسلوب الحصر الشامل، إذ شمل التطبيق جميع طالبات الصف الخامس الإعدادي في ثانوية أجيال زها حديد الأهلية للبنات، والبالغ عددهن (120) طالبة. وبذلك بلغت نسبة العينة من مجتمع البحث (100%)، وهو ما يحقق تمثيلاً كاملاً للمجتمع المدرسي المدروس. وتُفسر نتائج البحث في حدود المجتمع الذي طُبقت عليه الدراسة، مع إمكانية الاستفادة منها في البيئات المدرسية المماثلة بحذر.

جدول (1)

توزيع مجتمع البحث وعينه

الصف	عدد الشعب	عدد مجتمع البحث	عدد العينة	نسبة العينة	أسلوب الاختيار
الخامس الإعدادي	4	120	120	100%	الحصر الشامل
المجموع	4	120	120	100%	—

3. معايير شمول الطالبات في العينة

اعتمدت الباحثة في شمول الطالبات في البحث على المعايير الآتية:

1. أن تكون الطالبة مقيمة في الصف الخامس الإعدادي للعام الدراسي 2025-2026.
2. أن تكون الطالبة مستخدمة للبيئات التعليمية الرقمية، مثل المنصات التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية، والمجموعات الدراسية الرقمية، في تلقي الدروس أو إنجاز الواجبات.
3. أن تكون الطالبة حاضرة يوم تطبيق أدوات البحث.
4. أن تبدي الطالبة موافقتها على المشاركة في البحث.

ثالثاً: أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي، اعتمدت الباحثة على ثلاثة مقاييس نفسية تربوية لقياس متغيرات البحث، وهي: مقياس التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، ومقياس الإرهاق المعرفي، ومقياس الدعم النفسي المدرك. وقد جرى إعداد هذه المقاييس في ضوء خطوات منهجية متتابعة، بدأت بتحديد المفهوم النظري والإجرائي لكل متغير، ثم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة، وبعد ذلك تحديد الأبعاد الرئيسة لكل مقياس، وصياغة الفقرات الأولية، وعرضها على المحكمين، ثم التحقق من خصائصها السيكمترية قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

وقد راعى الباحث في إعداد المقاييس أن تكون الفقرات واضحة ومناسبة للمرحلة العمرية والدراسية لطالبات الصف الخامس الإعدادي، وأن تعكس طبيعة التعلم في البيئات التعليمية الرقمية. كما حرص على أن تكون صياغة الفقرات مباشرة وخالية من الغموض، وأن تقيس كل فقرة جانباً محدداً من البعد الذي تنتمي إليه، مع تجنب الفقرات المركبة أو التي تحتل أكثر من معنى.

خطوات بناء أدوات البحث

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء أدوات البحث والتحقق من صلاحيتها:

1. تحديد المفاهيم النظرية والإجرائية لمتغيرات البحث الثلاثة، وهي: التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، والإرهاق المعرفي، والدعم النفسي المدرك.
2. مراجعة الأدبيات النفسية والتربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بكل متغير، والاستفادة من المقاييس السابقة في تحديد الأبعاد وصياغة الفقرات.
3. تحديد الأبعاد الرئيسة لكل مقياس بما يتناسب مع طبيعة المتغير والبيئة المدرسية الرقمية.
4. صياغة الصورة الأولية للمقاييس الثلاثة، إذ تكون مقياس التسوية الأكاديمي في صورته الأولية من (35) فقرة، ومقياس الإرهاق المعرفي من (32) فقرة، ومقياس الدعم النفسي المدرك من (30) فقرة.
5. عرض المقاييس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في علم النفس والتربية للتحقق من صلاحية الفقرات وملاءمتها للأبعاد التي تنتمي إليها.
6. تعديل الفقرات أو حذفها في ضوء آراء المحكمين، واعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر.

7. تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية للتحقق من وضوح التعليمات والفقرات، ومعرفة الزمن اللازم للإجابة، واستخراج مؤشرات الصدق والثبات.

8. حساب صدق البناء من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

9. حساب ثبات المقاييس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون.

10. إعداد الصورة النهائية للمقاييس الثلاثة وتطبيقها على عينة البحث الأساسية.

جدول (2) ملخص مقاييس البحث وخصائصها العامة

المقياس	عدد الفقرات الأولية	عدد الفقرات النهائية	عدد الأبعاد	نوع التدرج	أعلى درجة	أدنى درجة
التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية	35	30	4	ليكرت خماسي	150	30
الإرهاق المعرفي	32	28	4	ليكرت خماسي	140	28
الدعم النفسي المدرك	30	25	4	ليكرت خماسي	125	25

طريقة تصحيح المقاييس وتفسير الدرجات

اعتمد الباحث تدرج ليكرت الخماسي في المقاييس الثلاثة، وتكون بدائل الإجابة على النحو الآتي: دائماً = 5 درجات، غالباً = 4 درجات، أحياناً = 3 درجات، نادرًا = درجتان، أبدًا = درجة واحدة. وبذلك تشير الدرجة المرتفعة في مقياس التسويق الأكاديمي إلى ارتفاع مستوى التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، وتشير الدرجة المرتفعة في مقياس الإرهاق المعرفي إلى ارتفاع مستوى الإرهاق المعرفي، في حين تشير الدرجة المرتفعة في مقياس الدعم النفسي المدرك إلى ارتفاع مستوى الدعم النفسي الذي تدركه الطالبة.

ولأغراض تفسير النتائج، لم يعتمد الباحث على المتوسط الفرضي بوصفه معيارًا حاسمًا للحكم على مستوى المتغيرات، وإنما اعتمدت على المؤشرات الوصفية، مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي. وقد فُسرَت المستويات وفق الوزن النسبي للدرجة الكلية، إذ عُدَّ المستوى منخفضًا إذا كان الوزن النسبي أقل من (60%)، ومتوسطًا إذا تراوح بين (60% وأقل من 80%)، ومرتفعًا إذا بلغ (80%) فأكثر.

المقياس الأول: مقياس التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية

أ. وصف المقياس وبنائه

أعدّ الباحث مقياس التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية بعد الاطلاع على الأدبيات النفسية والتربوية ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي والتنظيم الذاتي والتعلم الرقمي، والإفادة من بعض المقاييس والدراسات السابقة، ولا سيما مقياس Tuckman (1991) للتسويف الأكاديمي، ومقياس Lay (1986) للتسويف العام، ودراسة Cheng وآخرين (2021) المتعلقة بالتسويف في بيئات التعلم الإلكتروني.

وقد صيغت فقرات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي للتسويف الأكاديمي المعتمد في البحث الحالي، والمتمثل في تأجيل الطالبة إنجاز واجباتها ومهامها الدراسية الرقمية إلى وقت لاحق، على الرغم من إدراكها النتائج السلبية المترتبة على ذلك. وقد راعى الباحث أن تعكس الفقرات صور التسويف المرتبطة بالبيئة الرقمية، مثل تأجيل الدخول إلى المنصات، وتأخير أداء الواجبات الإلكترونية، والانشغال بالمشتتات الرقمية، وضعف إدارة الوقت أثناء التعلم الرقمي.

تكوّن المقياس في صورته الأولى من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، هي:

1. تأجيل المهام الدراسية الرقمية: ويقيس ميل الطالبة إلى تأجيل إنجاز الواجبات والأنشطة الإلكترونية، واشتمل في صورته الأولى على (10) فقرات.
 2. ضعف إدارة الوقت الرقمي: ويقيس قدرة الطالبة على تنظيم وقتها في البيئة التعليمية الرقمية، واشتمل في صورته الأولى على (9) فقرات.
 3. الانشغال بالبدائل الرقمية: ويقيس ميل الطالبة إلى الانشغال بمنصات التواصل الاجتماعي والتطبيقات الترفيهية بدلاً من المهام الدراسية، واشتمل في صورته الأولى على (8) فقرات.
 4. القلق من الإنجاز الرقمي: ويقيس مستوى القلق والتوتر المرتبط بإنجاز المهام الدراسية في البيئة الرقمية، واشتمل في صورته الأولى على (8) فقرات.
- وبعد عرض المقياس على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، حُذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة أو التي ظهر ضعف ملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، فأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (30) فقرة.

ب. صدق المقياس

تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال نوعين من الصدق:

1. الصدق الظاهري وصدق المحتوى

عُرضت فقرات المقياس في صورتها الأولى على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس والتربية في عدد من الجامعات العراقية، وطلب منهم إبداء آرائهم بشأن مدى ملاءمة الفقرات لمقياس التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، ومدى انتماء كل فقرة إلى البعد المحدد لها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لخصائص طالبات الصف الخامس الإعدادي.

وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر معيارًا لقبول الفقرة، في حين عُذلت الفقرات التي احتاجت إلى إعادة صياغة، وحُذفت الفقرات التي لم تحقق نسبة الاتفاق المطلوبة. وفي ضوء آراء المحكمين، استقر المقياس في صورته النهائية على (30) فقرة.

2. صدق البناء والاتساق الداخلي

للتحقق من صدق البناء، طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبة من خارج عينة البحث الأساسية. ثم حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.42) و(0.78)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن فقرات المقياس ترتبط بالأبعاد التي تنتمي إليها، وأن الأبعاد ترتبط بالبناء العام للمقياس.

ج. ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1. معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.87)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية بين (0.79) و(0.84)، وهي قيم تدل على اتساق داخلي جيد.

2. التجزئة النصفية: بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.83) بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

المقياس الثاني: مقياس الإرهاق المعرفي

أ. وصف المقياس وبنائه

بنى الباحث مقياس الإرهاق المعرفي استنادًا إلى الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بالإرهاق الذهني والعبء المعرفي والتعلم الرقمي، ولا سيما نموذج (Inan and Bayne (2022 الخاص بالإرهاق الذهني في بيئات التعلم الإلكتروني، ونظرية العبء المعرفي لـ (Sweller (1988، ودراسة Shao وآخرين (2022 المتعلقة بالإرهاق المعرفي المرتبط بالإنترنت.

وقد صيغت فقرات المقياس بما يتناسب مع خصائص طالبات الصف الخامس الإعدادي وطبيعة بيئتهن التعليمية الرقمية، وبما يعكس مظاهر الإرهاق المعرفي التي قد تظهر في أثناء التعلم، مثل التعب الذهني، وضعف التركيز، وبطء معالجة المعلومات، وانخفاض القدرة على الاستمرار في أداء المهام الدراسية.

تكوّن المقياس في صورته الأولى من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

1. التعب الذهني: ويقيس مستوى الإرهاق والاستنزاف الذهني لدى الطالبة، واشتمل في صورته الأولى على (9) فقرات.

2. انخفاض التركيز والانتباه: ويقيس صعوبة الطالبة في التركيز ومتابعة المهام الدراسية، واشتمل في صورته الأولى على (8) فقرات.

3. بطء المعالجة الذهنية: ويقيس تراجع سرعة استيعاب المعلومات ومعالجتها، واشتمل في صورته الأولى على (8) فقرات.

4. ضعف القدرة على الاستمرار: وقيس صعوبة الطالبة في الاستمرار في أداء المهام الذهنية لفترات طويلة، واشتمل في صورته الأولية على (7) فقرات.

وبعد التحكيم والتعديل، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (28) فقرة.
ب. صدق المقياس

1. الصدق الظاهري وصدق المحتوى

عُرض المقياس على المحكمين أنفسهم الذين عُرض عليهم المقياس الأول، وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس الإرهاق المعرفي، ومدى مناسبة الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها للمرحلة الدراسية المستهدفة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فأكثر معياراً لقبول الفقرات. وبعد الأخذ بأراء المحكمين، استقر المقياس على (28) فقرة.

2. صدق البناء والاتساق الداخلي

حُسب صدق البناء من خلال معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.45) و (0.81)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تقيس البناء النظري للإرهاق المعرفي بصورة مناسبة.

ج. ثبات المقياس

تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين، هما:

1. معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.89)، وتراوح بين (0.81) و (0.86) للأبعاد الفرعية، وهي قيم تشير إلى مستوى جيد من الاتساق الداخلي.
2. التجزئة النصفية: بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.85) بعد التصحيح، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

المقياس الثالث: مقياس الدعم النفسي المدرك

أ. وصف المقياس وبنائه

لم يعتمد الباحث مقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد MSPSS الذي طوره Zimet وآخرون (1988) بصورته الأصلية اعتماداً حرفياً، وإنما أفادت منه بوصفه إطاراً نظرياً أولياً لفهم مفهوم الدعم المدرك ومصادره. وبناءً على ذلك، صاغ الباحث فقرات مقياس الدعم النفسي المدرك بما يتناسب مع البيئة التعليمية العراقية وخصائص طالبات الصف الخامس الإعدادي، مع الاستفادة من دراسة Martínez-López وآخرين (2023) التي ربطت بين الدعم المدرك والتعلم المنظم ذاتياً.

وقد راعى الباحث في بناء المقياس أن يعكس مصادر الدعم الأكثر ارتباطاً بحياة الطالبة المدرسية، وهي الأسرة والمعلمات والزميلات، فضلاً عن الدعم الانفعالي والمعنوي. وبذلك فإن المقياس لم يكن نقلاً مباشراً لمقياس سابق، بل هو أداة معدة لأغراض البحث الحالي، مستندة إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

تكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

1. دعم الأسرة: ويقيس ما تدركه الطالبة من مساندة وتشجيع وتفهم من قبل أفراد أسرتها، واشتمل في صورته الأولية على (8) فقرات.

2. دعم المعلمات: ويقيس ما تدركه الطالبة من اهتمام وتوجيه ودعم من قبل معلماتها، واشتمل في صورته الأولية على (8) فقرات.

3. دعم الزميلات: ويقيس ما تدركه الطالبة من مساندة وتعاون وتضامن من قبل زميلاتها، واشتمل في صورته الأولية على (7) فقرات.

4. الدعم الانفعالي والمعنوي: ويقيس مستوى الشعور بالتقدير والقبول والتفهم الانفعالي من المحيطين بالطالبة، واشتمل في صورته الأولية على (7) فقرات.

وبعد عرض المقياس على المحكمين، وتعديل بعض الفقرات وحذف غير المناسب منها، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (25) فقرة.

ب. صدق المقياس

1. الصدق الظاهري وصدق المحتوى

عرضت فقرات المقياس على المحكمين أنفسهم، وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس الدعم النفسي المدرك، ومدى انتمائها إلى أبعادها، ومدى مناسبة صياغتها للطالبات. واعتمد الباحث نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر لقبول الفقرة، وبعد التحكيم استقر المقياس في صورته النهائية على (25) فقرة.

2. صدق البناء والاتساق الداخلي

حُسب صدق البناء من خلال معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.48) و(0.83)، وكانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع باتساق داخلي مناسب، وأنها تقيس البناء العام للدعم النفسي المدرك.

ج. ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس بطريقتين:

1. معامل ألفا كرونباخ: بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.91)، وتراوح بين (0.83) و(0.88) للأبعاد الفرعية، وهي قيم تشير إلى ثبات مرتفع.

2. التجزئة النصفية: بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.87) بعد التصحيح، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

جدول (3) معاملات الثبات لمقاييس البحث

المقياس	عدد الفقرات النهائية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية	30	0.87	0.83
الإرهاق المعرفي	28	0.89	0.85
الدعم النفسي المدرك	25	0.91	0.87

يتضح من مؤشرات الصدق والثبات أن المقاييس الثلاثة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، مما يبرر استخدامها في قياس متغيرات البحث الحالي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي في حدود عينة البحث وبيئته.

رابعاً: إجراءات تطبيق البحث

اتبع الباحث عدداً من الإجراءات قبل التطبيق الميداني وأثناءه وبعده. فقد استُحصلت الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المختصة في مديرية تربية الرصافة الثانية وإدارة ثانوية أجيال زها حديد الأهلية للبنات، ثم جرى توضيح أهداف البحث لإدارة المدرسة والمعلمات، مع التأكيد أن مشاركة الطالبات طوعية وأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. كما هُيئت الاستثمارات بصيغتها النهائية، وتم التأكد من وضوح التعليمات وطبيعة الإجابة المطلوبة.

جرى تطبيق المقاييس الثلاثة على طالبات عينة البحث في جلسة واحدة داخل الصفوف الدراسية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025-2026. وقد تراوحت مدة التطبيق بين (35-45) دقيقة تقريباً لكل مجموعة، مع حرص الباحث على توضيح تعليمات الإجابة بصورة واضحة، والإجابة عن استفسارات الطالبات أثناء التطبيق.

وبعد الانتهاء من التطبيق، جُمعت الاستثمارات وفُرزت، واستُبعدت الاستثمارات غير المكتملة أو التي تضمنت إجابات غير منطقية أو نمطية بصورة واضحة. ثم رُمزت البيانات وأدخلت إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, v.26) تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

خامساً: الأساليب الإحصائية

اعتمد البحث الحالي عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهدافه، وذلك على النحو الآتي:

جدول (4) الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الأسلوب الإحصائي	الغرض من الاستخدام
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	وصف مستويات المتغيرات الثلاثة
اختبار (t) لعينة واحدة	مقارنة المتوسطات الحسابية بالمتوسطات الفرضية للمقاييس

معامل ارتباط بيرسون	الكشف عن العلاقة بين التسوية الأكاديمي وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك
معامل ألفا كرونباخ	حساب ثبات المقاييس
التجزئة النصفية	التحقق من ثبات المقاييس
معاملات الارتباط	حساب صدق البناء للمقاييس

وقد اعتمد مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) للحكم على دلالة النتائج، كما استخدم المتوسط الفرضي لكل مقياس بوصفه نقطة مقارنة إحصائية ناتجة عن حاصل ضرب عدد فقرات المقياس في درجة البديل الأوسط في تدرج ليكرت الخماسي، وهي الدرجة (3). وبذلك يكون المتوسط الفرضي لمقياس التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية (90)، ولمقياس الإرهاق المعرفي (84)، ولمقياس الدعم النفسي المدرك (75).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث والإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. وقد جرى تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, v.26)، واعتمد البحث على المؤشرات الوصفية، مثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، في تحديد مستويات المتغيرات، فضلاً عن معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين التسوية الأكاديمي وكل من الإرهاق المعرفي والدعم النفسي المدرك. وقد تم تجنب استخدام اللغة السببية في تفسير النتائج؛ لأن طبيعة البحث وصفية ارتباطية تكشف عن اتجاه العلاقة وقوتها، ولا تثبت علاقة السبب والنتيجة.

معيار تفسير مستويات المتغيرات

اعتمد البحث الحالي على الوزن النسبي لتفسير مستوى كل متغير، وذلك من خلال قسمة المتوسط الحسابي على الدرجة العليا للمقياس وضرب الناتج في (100). وقد فُسرَت النتائج وفق المعيار الآتي:

جدول (5) معيار تفسير الوزن النسبي لمستويات المتغيرات

الوزن النسبي	مستوى المتغير
أقل من 60%	منخفض
من 60% إلى أقل من 80%	متوسط
80% فأكثر	مرتفع

أولاً: النتائج المتعلقة بالهدف الأول

ينص الهدف الأول على: التعرف إلى مستوى التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

ولتحقيق هذا الهدف، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الطالبات على مقياس التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية.

جدول (6) مستوى التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا للمقياس	الوزن النسبي	المستوى
التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية	120	104.73	18.42	150	69.82%	متوسط

تشير نتائج الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية بلغ (104.73)، وانحراف معياري مقداره (18.42)، في حين بلغ الوزن النسبي (69.82%). ووفق معيار تفسير الوزن النسبي المعتمد في البحث، فإن مستوى التسوييف الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي جاء ضمن المستوى المتوسط.

مناقشة نتيجة الهدف الأول وتفسيرها

تدل هذه النتيجة على أن التسوييف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية موجود لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي بدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أن الطالبات قد يواجهن قدرًا من الصعوبة في إنجاز المهام الرقمية في أوقاتها المحددة، دون أن يصل ذلك إلى مستوى مرتفع وفق معيار الوزن النسبي المعتمد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التعلم الرقمي الذي يمنح الطالبة قدرًا من المرونة في متابعة الدروس والواجبات، إلا أن هذه المرونة قد ترتبط أحيانًا بتأجيل المهام إذا لم تقترن بمهارات كافية في تنظيم الوقت والمتابعة الذاتية. كما أن وجود المشتتات الرقمية، وتعدد التطبيقات والمنصات، وكثرة الواجبات الإلكترونية قد يرتبط بظهور أنماط من التأجيل الأكاديمي لدى بعض الطالبات.

وتتسجم هذه النتيجة مع الأدبيات التي تشير إلى أن التسويق الأكاديمي في البيئات الرقمية يرتبط بمهارات التنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، والدافعية، وطبيعة التفاعل مع متطلبات التعلم الإلكتروني. ولا تعني هذه النتيجة أن البيئة الرقمية تسبب التسويق، بل تشير إلى أن التسويق الأكاديمي يظهر ضمن سياق تعليمي رقمي يتطلب من الطالبة قدرًا أكبر من الانضباط والمتابعة الذاتية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالهدف الثاني

ينص الهدف الثاني على: التعرف إلى مستوى الإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

ولتحقيق هذا الهدف، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الطالبات على مقياس الإرهاق المعرفي.

جدول (7) مستوى الإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا للمقياس	الوزن النسبي	المستوى
الإرهاق المعرفي	120	98.61	16.34	140	70.44%	متوسط

تشير نتائج الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس الإرهاق المعرفي بلغ (98.61)، وانحراف معياري مقداره (16.34)، في حين بلغ الوزن النسبي (70.44%). ووفق معيار تفسير الوزن النسبي، فإن مستوى الإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي جاء ضمن المستوى المتوسط.

مناقشة نتيجة الهدف الثاني وتفسيرها

تكشف هذه النتيجة أن طالبات الصف الخامس الإعدادي يواجهن مستوى متوسطًا من الإرهاق المعرفي. ويُفهم ذلك في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية التي تتسم بتعدد المواد وكثرة المتطلبات التعليمية، إلى جانب ما تفرضه البيئات التعليمية الرقمية من متابعة مستمرة للمحتوى والواجبات والأنشطة الإلكترونية.

وقد يرتبط الإرهاق المعرفي بتعدد مصادر المعلومات، وكثرة التنقل بين المنصات والتطبيقات، وطول مدة التعرض للشاشات، فضلاً عن الحاجة إلى التركيز المستمر في أثناء أداء المهام الرقمية. ومع ذلك، فإن النتيجة لا تشير إلى مستوى مرتفع من الإرهاق، بل إلى مستوى متوسط يستدعي الانتباه التربوي والإرشادي، ولا سيما في ما يتعلق بتنظيم الواجبات الرقمية وتخفيف العبء المعرفي غير الضروري.

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاهات النظرية التي ترى أن البيئة الرقمية قد تزيد من العبء المعرفي إذا لم تكن منظمة بصورة واضحة، كما تتسجم مع فكرة أن كثافة المحتوى وتعدد الأنشطة قد ترتبط بارتفاع الشعور بالتعب الذهني وضعف التركيز، من دون افتراض علاقة سببية مباشرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالهدف الثالث

ينص الهدف الثالث على: التعرف إلى مستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

ولتحقيق هذا الهدف، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات الطالبات على مقياس الدعم النفسي المدرك.

جدول (8) مستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا للمقياس	الوزن النسبي	المستوى
الدعم النفسي المدرك	120	86.42	14.27	125	69.14%	متوسط

تشير نتائج الجدول إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس الدعم النفسي المدرك بلغ (86.42)، وانحراف معياري مقداره (14.27)، في حين بلغ الوزن النسبي (69.14%). ووفق معيار تفسير الوزن النسبي، فإن مستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي جاء ضمن المستوى المتوسط.

مناقشة نتيجة الهدف الثالث وتفسيرها

توضح هذه النتيجة أن الطالبات يدركن وجود قدر متوسط من الدعم النفسي، سواء من الأسرة أو المعلمات أو الزميلات أو من خلال المساندة الانفعالية والمعنوية. ويشير ذلك إلى أن الدعم النفسي حاضراً بدرجة مقبولة، لكنه ليس مرتفعاً بما يكفي ليؤدي دوراً قوياً في مساعدة الطالبات على مواجهة متطلبات التعلم الرقمي.

وقد يرتبط المستوى المتوسط للدعم النفسي المدرك بطبيعة التفاعل في البيئات التعليمية الرقمية، حيث قد تقل فرص التواصل المباشر بين الطالبة والمعلمة أو بين الطالبة وزميلاتها. كما قد تختلف مستويات الدعم الأسري باختلاف وعي الأسرة بمتطلبات التعلم الرقمي وقدرتها على مساعدة الطالبة في تنظيم وقتها ومتابعة واجباتها.

وتبرز أهمية هذه النتيجة في أنها تشير إلى حاجة الطالبات إلى دعم نفسي وتربوي أكثر تنظيمًا، ولا سيما في ظل المتطلبات الرقمية التي تحتاج إلى متابعة وتشجيع وتوجيه مستمر. ولا تعني النتيجة أن انخفاض الدعم يسبب التسويف، لكنها تفتح المجال لفهم العلاقة بين الدعم النفسي المدرك والسلوك الأكاديمي للطالبة في البيئة الرقمية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالهدف الرابع

ينص الهدف الرابع على: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

ولتحقيق هذا الهدف، استُخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية ودرجاتهن على مقياس الإرهاق المعرفي.

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون بين التسويف الأكاديمي والإرهاق المعرفي

المتغيران	عدد العينة	معامل الارتباط (r)	قيمة Sig.	مستوى الدلالة المعتمد	اتجاه العلاقة	النتيجة
التسويف الأكاديمي × الإرهاق المعرفي	120	0.63	0.000	0.05	موجبة	دالة إحصائية

تشير نتائج الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.63)، وكانت قيمة الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وهذا يعني أن ارتفاع درجات الإرهاق المعرفي يرتبط بارتفاع درجات التسويف الأكاديمي لدى الطالبات.

جدول (10) معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد الإرهاق المعرفي

أبعاد التسويف الأكاديمي	التعب الذهني	انخفاض التركيز	بطء المعالجة	ضعف الاستمرار
تأجيل المهام الرقمية	0.58**	0.61**	0.47**	0.54**
ضعف إدارة الوقت	0.62**	0.59**	0.51**	0.57**
الانشغال بالبدائل	0.49**	0.53**	0.44**	0.48**

0.51**	0.42**	0.57**	0.55**	القلق من الإنجاز
--------	--------	--------	--------	------------------

ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

مناقشة نتيجة الهدف الرابع وتفسيرها

تكشف هذه النتيجة عن وجود ارتباط موجب بين التسويق الأكاديمي والإرهاق المعرفي، أي أن الطالبات اللاتي يحصلن على درجات أعلى في الإرهاق المعرفي يملن أيضًا إلى الحصول على درجات أعلى في التسويق الأكاديمي. وتُعد هذه النتيجة منسجمة مع طبيعة التعلم الرقمي الذي يتطلب تركيزًا ذهنيًا ومتابعة مستمرة وقدرة على تنظيم المهام.

ويمكن تفسير هذه العلاقة ارتباطيًا بأن الشعور بالتعب الذهني، وضعف التركيز، وبطء المعالجة الذهنية، قد يتزامن مع ضعف المبادرة في إنجاز المهام الدراسية الرقمية. فالطالبة التي تشعر بالإرهاق أثناء التعامل مع المحتوى الرقمي قد تجد صعوبة أكبر في البدء بالواجبات أو الاستمرار فيها أو تنظيم وقتها، مما ينعكس في ارتفاع درجات التسويق الأكاديمي.

ومع ذلك، لا تسمح طبيعة البحث الحالي بالقول إن الإرهاق المعرفي يسبب التسويق الأكاديمي؛ لأن المنهج المستخدم وصفي ارتباطي. لذلك فإن النتيجة تعني وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، وتؤكد أهمية مراعاة الجوانب المعرفية عند دراسة سلوك التأجيل الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالهدف الخامس

ينص الهدف الخامس على: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي.

ولتحقيق هذا الهدف، استُخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية ودرجاتهن على مقياس الدعم النفسي المدرك.

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون بين التسويق الأكاديمي والدعم النفسي المدرك

المتغيران	عدد العينة	معامل الارتباط (r)	قيمة Sig.	مستوى الدلالة المعتمد	اتجاه العلاقة	النتيجة
التسويق الأكاديمي × الدعم النفسي المدرك	120	-0.57	0.000	0.05	سالبة	دالة إحصائيًا

تشير نتائج الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التسويق الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية والدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.57)، وكانت قيمة الدلالة (0.000)، وهي

أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وهذا يعني أن ارتفاع درجات الدعم النفسي المدرك يرتبط بانخفاض درجات التسويف الأكاديمي لدى الطالبات.

جدول (12) معاملات الارتباط بين أبعاد التسويف الأكاديمي وأبعاد الدعم النفسي المدرك

أبعاد التسويف الأكاديمي	دعم الأسرة	دعم المعلمات	دعم الزميلات	الدعم الانفعالي
تأجيل المهام الرقمية	-0.54**	-0.48**	-0.43**	-0.51**
ضعف إدارة الوقت	-0.58**	-0.52**	-0.46**	-0.55**
الانشغال بالبدائل	-0.47**	-0.41**	-0.38**	-0.44**
القلق من الإنجاز	-0.53**	-0.49**	-0.44**	-0.52**

ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01).

مناقشة نتيجة الهدف الخامس وتفسيرها

توضح هذه النتيجة وجود ارتباط سلبي بين التسويف الأكاديمي والدعم النفسي المدرك، أي أن الطالبات اللاتي يدركن مستوى أعلى من الدعم النفسي يملن إلى الحصول على درجات أقل في التسويف الأكاديمي. وتعكس هذه النتيجة أهمية المساندة النفسية والتربوية في البيئة المدرسية والأسرية، خاصة في ظل متطلبات التعلم الرقمي.

ويمكن تفسير هذه العلاقة ارتباطاً بأن شعور الطالبة بوجود من يشجعها ويفهم صعوباتها ويوجهها قد يتزامن مع قدرة أفضل على متابعة الواجبات وتنظيم الوقت والتعامل مع القلق الدراسي. كما أن الدعم الصادر من الأسرة والمعلمات والزميلات قد يرتبط بإحساس الطالبة بالأمان والثقة، وهو ما قد ينعكس في انخفاض ميلها إلى تأجيل المهام الدراسية.

ومع ذلك، لا تعني هذه النتيجة أن الدعم النفسي المدرك يسبب انخفاض التسويف الأكاديمي بصورة مباشرة، وإنما تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين. ولذلك فإن تعزيز الدعم النفسي داخل المدرسة والأسرة يُعد من الجوانب التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند التفكير في برامج إرشادية موجهة إلى الطالبات في البيئات التعليمية الرقمية.

سادساً: ملخص نتائج البحث

جدول (13) ملخص نتائج البحث وفق أهدافه

النتيجة	هدف البحث
جاء مستوى التسويف الأكاديمي متوسطاً، بوزن نسبي قدره (69.82%)	التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية

التعرف إلى مستوى الإرهاق المعرفي	جاء مستوى الإرهاق المعرفي متوسطاً، بوزن نسبي قدره (70.44%)
التعرف إلى مستوى الدعم النفسي المدرك	جاء مستوى الدعم النفسي المدرك متوسطاً، بوزن نسبي قدره (69.14%)
الكشف عن العلاقة بين التسوية الأكاديمي والإرهاق المعرفي	وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المتغيرين، إذ بلغ معامل الارتباط (0.63)
الكشف عن العلاقة بين التسوية الأكاديمي والدعم النفسي المدرك	وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المتغيرين، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.57)

يتضح من خلال النتائج المعروضة أن مستوى التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية، ومستوى الإرهاق المعرفي، ومستوى الدعم النفسي المدرك لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي جاءت جميعها ضمن المستوى المتوسط وفق معيار الوزن النسبي المعتمد في البحث. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسوية الأكاديمي والإرهاق المعرفي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين التسوية الأكاديمي والدعم النفسي المدرك. وتؤكد هذه النتائج أهمية دراسة التسوية الأكاديمي في ضوء العوامل المعرفية والنفسية المرتبطة بسلوك الطالبة داخل البيئة التعليمية الرقمية، مع التأكيد أن النتائج ارتباطية ولا تسمح بالاستدلال السببي المباشر.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. جاء مستوى التسوية الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي ضمن المستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود هذا السلوك بدرجة تستدعي الاهتمام والمتابعة التربوية.
2. جاء مستوى الإرهاق المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الإعدادي ضمن المستوى المتوسط، وهو ما يدل على أن الطالبات يواجهن قدرًا من التعب الذهني المرتبط بالمتطلبات الدراسية والرقمية، دون أن يصل إلى مستوى مرتفع وفق معيار الوزن النسبي المعتمد.
3. جاء مستوى الدعم النفسي المدرك لدى الطالبات ضمن المستوى المتوسط، مما يشير إلى وجود قدر من المساندة النفسية، إلا أنه يحتاج إلى تعزيز أكبر من الأسرة والمدرسة والزميلات.
4. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسوية الأكاديمي والإرهاق المعرفي، مما يعني أن ارتفاع درجات الإرهاق المعرفي يرتبط بارتفاع درجات التسوية الأكاديمي لدى الطالبات.
5. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسوية الأكاديمي والدعم النفسي المدرك، مما يعني أن ارتفاع درجات الدعم النفسي المدرك يرتبط بانخفاض درجات التسوية الأكاديمي.

6. تؤكد النتائج أن التعامل مع التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية ينبغي أن يراعي الجوانب النفسية والمعرفية المرتبطة به، مع عدم افتراض علاقة سببية مباشرة بين المتغيرات بسبب اعتماد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تفعيل دور المرشدة التربوية في المدارس الإعدادية من خلال إعداد برامج إرشادية تساعد الطالبات على تنظيم الوقت وتقليل أنماط التسويف الأكاديمي في البيئات الرقمية.
2. تدريب الطالبات على مهارات إدارة التعلم الرقمي، مثل تحديد الأولويات، وتقسيم الواجبات، ووضع جدول زمني لإنجاز المهام.
3. توجيه المعلمات إلى مراعاة العبء المعرفي عند تكليف الطالبات بالواجبات الرقمية، وتنظيم الأنشطة الإلكترونية بطريقة تقلل التشتت والإرهاق الذهني.
4. تعزيز التواصل الإيجابي بين المعلمات والطالبات داخل البيئات الرقمية من خلال المتابعة المستمرة، والتغذية الراجعة، وتوضيح متطلبات الواجبات.
5. توعية الأسر بأهمية الدعم النفسي والمعنوي في مساعدة الطالبات على مواجهة المتطلبات الدراسية وتنظيم الوقت.
6. إعداد أنشطة مدرسية وإرشادية تساعد الطالبات على التعامل مع المشتتات الرقمية، وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي أثناء وقت الدراسة.
7. الاهتمام بتطوير البيئة التعليمية الرقمية بحيث تكون واضحة ومنظمة، وتتضمن تعليمات محددة ومواعيد ثابتة وآليات متابعة مناسبة.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة على طلبة الصف السادس الإعدادي للمقارنة بين المراحل الدراسية المختلفة.
2. إجراء دراسة مقارنة بين الطالبات والطلاب في مستوى التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية.
3. دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومتغيرات أخرى، مثل الدافعية الأكاديمية، والقلق الدراسي، والكفاءة الذاتية.
4. بناء برنامج إرشادي لخفض التسويف الأكاديمي في البيئات التعليمية الرقمية وقياس فاعليته لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
5. دراسة العلاقة بين العبء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات في البيئات التعليمية الرقمية.
6. إجراء دراسة نوعية للكشف عن أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطالبات من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمرشدات التربويات.

References

- Ahmed, W., Minnaert, A. E. M. G., van der Werf, M. P. C., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational role of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 36–46. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Bayne, G. A., & Inan, F. A. (2022). Development of the online course overload indicator and the student mental fatigue survey. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(4), 75–92. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i4.6223>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100291. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- Shao, M., Hong, J.-C., & Zhao, L. (2022). Impact of the self-directed learning approach and attitude on online learning ineffectiveness: The mediating roles of internet cognitive fatigue and flow state. *Frontiers in Public Health*, 10, Article 927454. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.927454>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Cheng, S.-L., Lu, L., Xie, K., & Vongkulluksn, V. W. (2021). Why college students procrastinate in online courses: A self-regulated learning perspective. *The Internet and Higher Education*, 50, Article 100807. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100807>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Hong, J.-C., Lee, Y.-F., & Ye, J.-H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, Article 110673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Jang, Y., Kim, J., & Lee, S. (2023). The effect of self-regulated learning behavior on online academic procrastination and the moderating role of parental academic involvement. *Korean Journal of Child Studies*, 44(3), 225–240. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2023.44.3.225>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Özyer, K., Uzun, N., & Yıldırım, S. (2023). Academic procrastination of university students: The role of problematic internet use, self-regulated online learning, and academic self-efficacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 88–103. <https://doi.org/10.52380/mojet.2023.11.1.459>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/S11618-021-01002-X>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- الشمري، وسام صالح مهدي عباس. (2025). الإرهاق في الدراسة وانعكاسه في الشعور بالكفاءة والإنجاز الدراسي لدى طلاب السنة الأولى اختصاص علم النفس في كلية واسط الجامعية. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*, 21(4)، 813–827. <https://doi.org/10.31185/wjfh.Vol21.Iss4.1034>