



مجلة التربية للعلوم الإنسانية

مجلة علمية فصلية محكمة، تصدر عن كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الموصل



التسكع الأكاديمي الإلكتروني وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

شهلاء صالح فرحان ¹id

الجامعة المستنصرية / بغداد - العراق ¹

الملخص

معلومات الارشفة

يهدف البحث التعرف إلى التسكع الأكاديمي الإلكتروني لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف إلى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والعلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتألفت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة من مجتمع الجامعة المستنصرية وللتخصصات الإنسانية والعلمية وللدراسة الصباحية الأولية وبأسلوب العينة العشوائية المتناسبة، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني وتبني مقياس González-Brignardello & Sánchez-Elvira (2023) للتسويق الأكاديمي بعد تعريبه، ومن ثم التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياسين من خلال الصدق الظاهري وصدق البناء وكذلك حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج ما يأتي:

تاريخ الاستلام : 2026/6/7
تاريخ المراجعة : 2026/7/16
تاريخ القبول : 2026/7/23
تاريخ النشر : 2026/9/1

الكلمات المفتاحية :

التسكع الأكاديمي الإلكتروني -
التسويق الأكاديمي - طلبة الجامعة

معلومات الاتصال

شهلاء صالح

Shahlaasalih1991@gmail.com

- انخفاض مستوى التسكع الأكاديمي الإلكتروني لدى طلبة الجامعة.

- انخفاض مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، أما أبعاده فقد تمثلت بانخفاض التسويق الأساسي وارتفاع سوء إدارة الوقت وانخفاض الانفصال عن العمل.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي، فضلاً عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وأبعاد التسويق الأكاديمي المتمثلة بالتسويق الأساسي وسوء إدارة الوقت والانفصال عن العمل لدى طلبة الجامعة.

وفي ضوء ذلك، قدمت الباحثة بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

DOI: *****, ©Authors, 2025, College of Education for Humanities University of Mosul.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Journal of Education for Humanities

A peer-reviewed quarterly scientific journal issued by College of Education for Humanities / University of Mosul



Academic Cyberloafing and Its Relationship with Academic Procrastination Among University Students

Shahlaa Salih Farhan  ¹

Al-Mustansiriyah University / Baghdad – Iraq ¹

Article information

Received : 7/6/2026

Revised 16/7/2026

Accepted : 23/7/2026

Published 1/9/2026

Keywords:

Academic Cyberloafing -
Academic Procrastination-
University Students

Correspondence:

Shahlaa Salih

Shahlaasalih1991@gmail.com

Abstract

The present study aims to identify academic cyberloafing among university students, as well as to identify academic procrastination among university students, and the correlational relationship between academic cyberloafing and academic procrastination among university students. The study adopted the descriptive correlational approach. The sample consisted of (300) male and female students from Al-Mustansiriyah University, representing humanities and scientific specializations in the morning undergraduate study, selected using a proportional random sampling method to achieve the objectives of the study, the researcher constructed an Academic Cyberloafing Scale and adopted the Academic Procrastination Scale developed by González-Brignardello & Sánchez-Elvira Paniagua (2023) after translating it into Arabic. The psychometric properties of both scales were verified through face validity and construct validity, as well as reliability estimation using Cronbach's alpha coefficient. The researcher used appropriate statistical methods to analyze the data, and the results revealed the following:

A low level of academic cyberloafing among university students.

A low level of academic procrastination was reported among university students; however, its dimensions showed low

core procrastination, high poor time management, and low work disengagement.

There were statistically significant direct correlations between academic cyberloafing and academic procrastination. In addition, statistically significant direct correlations were found between academic cyberloafing and the dimensions of academic procrastination, namely core procrastination, poor time management, and work disengagement among university students.

In light of these findings, the researcher presented several conclusions, recommendations, and suggestion

DOI: *****, ©Authors, 2025, College of Education for Humanities University of Mosul.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

الفصل الأول

مشكلة البحث

يشهد التعليم الجامعي في العصر الرقمي تحولات متسارعة نتيجة الاعتماد المتزايد على التقنيات والمنصات الإلكترونية، مما أتاح فرصاً واسعة للتعليم ، إلا أنه في المقابل أوجد أنماطاً سلوكية جديدة قد تؤثر في فاعلية العملية التعليمية ، ومن بين هذه السلوكيات يبرز التسكع الأكاديمي الإلكتروني الذي يتمثل بانشغال الطلبة باستخدام الإنترنت أو الوسائل الرقمية اثناء وقت التعلم أو المحاضرات في أنشطة غير أكاديمية مثل تصفح مواقع التواصل الاجتماعي أو الترفيه أو التصفح غير المرتبط بالمهام ، ويلاحظ أن هذا السلوك يتكرر في البيئات التعليمية إذ يتعرض الطلبة لحالة من التشتت الناتج عن الاستخدام غير الأكاديمي للإنترنت ، مما ينعكس سلباً على مستوى تركيزهم ويقلل من انتاجيتهم الأكاديمية (Gupta & Kaur, 2025, p. 4079) وأشارت دراسة (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019) إلى أن التسكع الأكاديمي الإلكتروني يرتبط بعدة عوامل معرفية ونفسية من أبرزها نقص الانتباه واللامبالاة تجاه محتوى المقرر الدراسي وتشتت الانتباه من قبل الآخرين فضلاً عن تأثيره في تشكيل اتجاهات الطلبة نحو التعلم داخل البيئات الرقمية، الأمر الذي ينعكس سلباً على فاعلية العملية التعليمية

(Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019, p. 114)

كما يُعد هذا السلوك من العوامل الرئيسية التي تسهم في انخفاض المشاركة في الدورات التدريبية عبر الإنترنت وضعف الانخراط في التعلم، مما يؤثر بشكل مباشر في العملية التعليمية

(Mazman Akar, 2024, p. 1)

وفي السياق ذاته، أشار (Lukose&Agbeyangi,2025) إلى أن هذا السلوك منتشر بشكل كبير بين الطلبة ويُسهّم في تراجع تحصيلهم الأكاديمي وزيادة احتمالية انشغالهم عن المهام الدراسية (Lukose & Agbeyangi, 2025, p. 1)

كما أن هذا النمط من السلوك قد يمتد تأثيره إلى بيئات التعلم الذكية، إذ يؤدي انشغال الطلبة بأنشطة غير مرتبطة بالمحتوى أو الأهداف التعليمية إلى ضعف الاستفادة من أنظمة التدريس وارتفاع مستوى التشتت الذهني أثناء التعلم (Baker, Corbett, Koedinger, & Wagner, 2004, p. 383) ومن جانب آخر، أشار الباحثون إلى أن التسكع الأكاديمي الإلكتروني يرتبط بانخفاض الانخراط المعرفي وزيادة الانفصال النفسي لدى الطلبة، مما قد ينعكس سلباً على مستوى التنظيم الذاتي لديهم (Mihelič, Lim, & Culiberg, 2023, p. 567)

ولعل ذلك يرتبط بزيادة الميل نحو التسويق الأكاديمي، الذي يتمثل في ميل الطالب إلى تأجيل أداء المهام الأكاديمية بشكل متكرر رغم إدراكه للمواعيد النهائية لها، ويكون غالباً مصحوباً بشعور القلق والتوتر المرتبط بعملية التأجيل (Saplavska & Jerkunkova, 2018, p. 1192)

وفي هذا الإطار، أكدت دراسة (Zacks & Hen, 2018) أن التسويق الأكاديمي يعكس قصوراً في عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي، كما إنه لا يرتبط بالعوامل الشخصية الثابتة فقط، بل يتأثر بمجموعة من العوامل الظرفية والأكاديمية المختلفة (Zacks & Hen, 2018, p. 117)

كما أنه يرتبط بعدة أسباب منها النفور من المهام وضعف إدارة الوقت والخوف من الفشل واتخاذ القرار، مما يؤدي إلى نتائج سلبية تنعكس على التحصيل الأكاديمي والأداء الدراسي للطلبة (Afzal & Jami, 2018, p. 51)

وقد أشار (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000) إلى أن التسويق الأكاديمي يُعد من السلوكيات الشائعة بين طلبة الجامعات، إذ يظهر لدى نسبة من الطلبة بمستويات مرتفعة، كما يتميز بتعدد أنماطه، الأمر الذي يعكس تنوع طبيعته وأسبابه

(Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000, p. 120)

وفي السياق نفسه، أكدت دراسة (Johansson, et al,2024) أن التسويق الأكاديمي يمثل ظاهرة منتشرة بين الطلبة الجامعيين، ويرتبط بآثار سلبية تشمل المشكلات الصحية الجسدية والنفسية (Johansson, et al., 2024, p. 1)

كما أن هذا السلوك لا يرتبط دائماً بمشاعر عدم الارتياح بشكل مباشر، إذ قد يستخدمه بعض الطلبة كوسيلة لتنظيم مشاعرهم السلبية أو تحسين مزاجهم مؤقتاً، إلا أن ذلك يتبعه في الغالب نتائج أكاديمية سلبية (Hen & Goroshit, 2020, p. 556)

ومن جهة أخرى، قد يرتبط التسويق الأكاديمي بنتائج سلبية واضحة مثل تدني التحصيل الدراسي وانخفاض الدرجات واحتمالية الانسحاب من الدراسة فضلاً عن ارتباطه بمشكلات نفسية مثل الاكتئاب والقلق والتوتر وتدني تقدير الذات والأفكار غير العقلانية

(Solomon & Rothblum, 1984, p. 503)

وبناءً على ذلك، وبعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بمتغيري البحث، وجدت الباحثة أن هناك ندرة في تناول العلاقة بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية تستدعي الدراسة ولاسيما في البيئة العراقية، وعليه تتمثل مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

ما العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

تتزايد أهمية دراسة السلوكيات الأكاديمية في ظل التحولات التي يشهدها التعليم الجامعي، ولاسيما مع انتشار استخدام التعلم الرقمي وتنوع البيئات التعليمية، الأمر الذي أفرز سلوكيات جديدة قد تؤثر في فاعلية التعلم، ومن أبرزها التسكع الأكاديمي الإلكتروني الذي يتمثل في استخدام الطلبة التقنيات المتصلة بالإنترنت داخل البيئة التعليمية لأداء أنشطة غير مرتبطة بالتعلم

(Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019, p. 114)

وفي هذا السياق، يمكن رصد مثل هذه السلوكيات وتحليلها علمياً بوصفها أنماطاً سلوكية داخل الأنظمة التعليمية الرقمية، مما يجعلها مؤشراً مهماً لفهم مستوى انخراط الطلبة في التعلم

(Cetinas, Si, Xin, & Hord, 2009, p. 228)

ومن جهة أخرى، يرى بعض الباحثين أن التسكع الأكاديمي الإلكتروني قد يستخدم أحياناً كأداة استراتيجية قد تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تقليل مشاعر الملل والتوتر لدى الطلبة

(Metin-Orta & Demirtepe-Saygılı, 2023, p. 11101)

ويرتبط هذا السلوك بدرجة إدراك الطلبة للجوانب النفسية والاجتماعية داخل البيئة التعليمية مثل الدعم الأكاديمي والتعاون والمشاركة فضلاً عن مستوى الثقة والراحة لديهم، فضلاً عن علاقته بمواقف الطلبة تجاه المقررات الدراسية واستراتيجيات التعلم (Yılmaz & Yurdugü, 2018, p. 530)

كما يتأثر هذا السلوك بعدد من المتغيرات الديموغرافية بما في ذلك المرحلة الدراسية والجنس والمعدل التراكمي واستخدام الإنترنت، مما يعكس اختلاف مستوياته بين الطلبة تبعاً لهذه العوامل

(Durak, 2020, p. 539)

فضلاً عن ذلك، تتشكل نوايا الطلبة نحو ممارسة التسكع الأكاديمي الإلكتروني في ضوء عوامل متعددة من بينها اتجاهاتهم نحو هذا السلوك والمعايير الذاتية والوصفية إضافة إلى مستوى التحكم السلوكي المدرك لديهم

داخل البيئة التعليمية (Taneja, Fiore, & Fischer, 2015, p. 141)

وفي سياق متصل، أشارت دراسة (Gupta & Kaur, 2025) إلى أن المؤسسات التعليمية يمكن أن تسهم في توظيف نتائج الدراسات ذات الصلة بسلوكيات التسكع الأكاديمي الإلكتروني في تطوير استراتيجيات فاعلة للحد من هذه السلوكيات داخل البيئات الأكاديمية، بما يعزز كفاءة العملية التعليمية ويحسن الأداء الأكاديمي (Gupta & Kaur, 2025, p. 4079)

وفي المقابل، قد يتداخل التسكع الأكاديمي الإلكتروني مع العديد من السلوكيات الدراسية، ومن أبرزها سلوك التسويق الأكاديمي الذي يتمثل بتأجيل المهام الدراسية رغم احتمال وجود عواقب سلبية مترتبة على هذا التأجيل (Rahimi & Hall, 2021, p. 759)

وقد أشارت دراسة (Steel, 2007) إلى انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي بين طلبة الجامعات، إذ تتراوح نسبته بين 70% إلى 95%، مما يعكس انتشار هذه الظاهرة داخل البيئة الجامعية كما يرتبط التسويق الأكاديمي بعدد من العوامل النفسية مثل الخوف من الفشل والمثالية المفرطة وضعف مهارات ضبط الذات (Steel, 2007, pp. 65-66)

فضلاً عن العوامل الشخصية والتنظيمية مثل صعوبة تنظيم المشاعر ونقص الدافعية وسوء إدارة الوقت وانخفاض تقدير الذات (Cavusoglu & Karataş, 2015, p. 735)

ومن جهة أخرى، لا تقتصر أهمية التسويق الأكاديمي على أبعاده الفردية، بل تشمل أيضاً العوامل البيئية المحيطة بالطلاب، إذ تسهم أساليب التدريس غير الفعالة والمشتتات التكنولوجية في تعزيز هذا السلوك وزيادة حدته (Türel & Dokumacı, 2022, p. 481)

كما أن تأثير هذا السلوك لا يقتصر على الطالب ذاته، بل يتجاوز ذلك ليشمل زملاءه وأعضاء هيئة التدريس وكذلك المؤسسة التعليمية، خاصة عندما يرتبط بسلوكيات أكاديمية سلبية أو يؤدي إلى عدم إكمال الدراسة (Patrzek, Sattlers, Van Veen, Grunschel, & Fries, 2015, p. 1014)

وأشارت دراسة (Türkcan & Kızıldağ-Şahin, 2025) إلى أن التسويق الأكاديمي لا يُعد مجرد سلوك تأخيري في إنجاز المهام بل يمثل ظاهرة متعددة الأبعاد، مما يستدعي الاهتمام بوضع برامج تدخل ودعم نفسي للحد من آثاره وتعزيز قدرة الطلبة على إدارة سلوكهم الأكاديمي (Türkcan & Kızıldağ-Şahin, 2025, p. 214)

وانطلاقاً مما سبق، تتمثل أهمية البحث الحالي في دراسة العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى الطلبة، باعتبارهما من السلوكيات الأكاديمية المؤثرة في العملية التعليمية، وتتجلى الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث بالآتي:

الأهمية النظرية:

1- التركيز على طلبة الجامعة ودراسة سلوكياتهم داخل البيئة التعليمية الرقمية، ولاسيما التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي، لما لهما من تأثير في فاعلية التعلم.

- 2- الإسهام في إثراء المعرفة العلمية في مجال السلوكيات الأكاديمية الرقمية من خلال توضيح العلاقة بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي.
 - 3- توفير إطار نظري يمكن الاستناد إليه في إجراء دراسات مستقبلية تتناول هذين المتغيرين وربطهما بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى لدى الطلبة.
 - 4- تقديم إضافة علمية جديدة في ضوء ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي، ولاسيما في البيئة العراقية بحسب ما اطلعت عليه الباحثة.
- الأهمية التطبيقية:**

- 1- تسهم نتائج البحث في مساعدة المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس على تبني استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية تقلل من المشتتات التكنولوجية وتعزز مستوى انخراط الطلبة في العملية التعليمية.
- 2- يمكن توظيف نتائج البحث في تصميم سياسات تعليمية وبرامج تربوية وتعليمية قائمة على أسس علمية تهدف إلى الحد من سلوك التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- 3- تساعد نتائج البحث في تقديم دعم أكاديمي ونفسي موجه للطلبة الذين يعانون من التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي.
- 4- يمكن أن تسهم نتائج البحث في دعم صانعي القرار في الجامعات لتطوير بيئات تعلم رقمية أكثر انضباطاً وتوجيه الاستخدام الأكاديمي للتقنيات الحديثة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

- 1- التسكع الأكاديمي الإلكتروني لدى طلبة الجامعة.
- 2- التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- 3- العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية للدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (2025-2026).

تحديد المصطلحات

أولاً: التسكع الأكاديمي الإلكتروني Academic Cyberloafing

وعرفه كل من:

– (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019)

هو استخدام الطلبة التقنيات المتصلة بالإنترنت داخل البيئة التعليمية لأداء أنشطة غير مرتبطة بالدراسة (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019, p. 114)

– (Noach, 2025)

بأنه استخدام الطلبة الإنترنت أثناء المحاضرات في أنشطة غير أكاديمية مما يؤدي، إلى تشتيت الانتباه وإعاقة عملية التعلم (Noach, 2025, p. 1347)

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019) بوصفه تعريفًا نظريًا للتسكع الأكاديمي الإلكتروني.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني الذي تم بناؤه في البحث الحالي.

ثانيًا: التسويق الأكاديمي Academic procrastination

وعرفه كلاً من:

– (Wolters, 2003)

بأنه ميل الطالب إلى تأجيل أداء الأنشطة الأكاديمية وعدم إنجازها ضمن الوقت المحدد أو تأجيلها حتى اللحظات الأخيرة رغم وجود نية مسبقة لإنجازها (Wolters, 2003, p. 179)

– (González–Brignardello & Sánchez–Elvira Paniagua, 2023)

بأنه انعكاس لصعوبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم خلال مرحلتي التخطيط المسبق والتنفيذ ويتمثل ذلك في صورة أفعال متناقضة لهذه الاستراتيجيات، مثل تقييم الوقت واحتياجات المهمة وتخطيط الوقت وقلة المثابرة والنشئت وتجنب أداء المهام الأكاديمية

(González–Brignardello & Sánchez–Elvira Paniagua, 2023, p. 11)

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف (González–Brignardello & Sánchez–Elvira Paniagua, 2023) الذي يستند إلى نموذج (زيمرمان، 2000) للتعلم المنظم ذاتيًا بوصفه التعريف النظري للتسويق الأكاديمي.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التسويق الأكاديمي الذي تم تنبيهه في البحث الحالي.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: التسكع الأكاديمي الإلكتروني

برز سلوك التسكع الإلكتروني في الأدبيات في بيئات العمل، إذ يرى (Lim, 2002) أنه انشغال الموظفين داخل بيئة العمل باستخدام الإنترنت لأغراض غير مرتبطة بالمهام الوظيفية خلال أوقات العمل ويمثل شكلاً من أشكال الانحراف عن الأداء الإنتاجي (Lim, 2002, p. 675)

وقد أسهم ذلك في وضع الأساس المفاهيمي لهذا السلوك، وفي الاتجاه نفسه، أشار (Blanchard&Henle,2008) إلى أن هذا السلوك يتمثل في استخدام الموظفين للإنترنت أو البريد الإلكتروني داخل بيئة العمل في أنشطة شخصية لا ترتبط بالمهام الوظيفية أثناء ساعات الدوام الرسمي

(Blanchard & Henle, 2008, p. 1067)

كما أوضح (Jayasuriya et al,2025) أن الانخراط في أنشطة غير متعلقة بالعمل باستخدام الإنترنت يؤدي إلى إعاقة الأداء الوظيفي وانخفاض الكفاءة الإنتاجية وزيادة الضغوط المرتبطة بالعمل (Jayasuriya, Perea, & Padukkage, 2025, p. 35)

ومع التطور المتسارع في استخدام التقنيات الرقمية وانتشارها في مختلف مجالات الحياة انتقل هذا السلوك تدريجياً إلى البيئات التعليمية، إذ أصبح يظهر لدى المتعلمين أثناء التفاعل مع المحتوى الدراسي وفي هذا الإطار، أشار (Gerow, Galluch, & Thatcher, 2010) إلى ارتباط هذا السلوك باستخدام المتعلمين الإنترنت والتقنيات الرقمية أثناء المقرر الدراسي في أنشطة غير مرتبطة بالمهام التعليمية (Gerow, Galluch, & Thatcher, 2010, p. 7)

كما أشارت دراسة (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019) إلى إن هذا السلوك يتمثل باستخدام الطلبة التقنيات المتصلة بالإنترنت داخل البيئة التعليمية لأداء أنشطة غير مرتبطة بالتعلم (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019, p. 114)

وبذلك يتضح أن سلوك التسكع الأكاديمي الإلكتروني يمثل سلوكاً غير أكاديمي يؤدي إلى قصور في الأنشطة التعليمية.

النظرية المتبناة في تفسير التسكع الأكاديمي الإلكتروني

نظرية السلوك المخطط (TPB)

تُعد نظرية السلوك المخطط التي طورها (Ajzen,1985) من أكثر النظريات السلوكية قدرة على تفسير السلوكيات الإنسانية المقصودة والتنبؤ بها، إذ تفترض أن السلوك ناتج عن ثلاثة عوامل رئيسية هي:

1- **الاتجاهات تجاه السلوك (Attitude Toward the Behavior):** هو التقييم الداخلي للفرد للسلوك المعني وقد يكون إيجابياً أو سلبياً بناءً على الاعتقادات السلوكية

2- **المعايير الذاتية (Subjective Norm):** وتتمثل بالضغوط الاجتماعية المدركة التي يشعر بها الفرد من قبل الآخرين الذين يهتم لرأيهم، وتعتمد على الاعتقادات المعيارية أي مدى رغبة هؤلاء الأفراد في أن يقوم الفرد بهذا السلوك

3- **التحكم السلوكي المدرك (Perceived Behavioral Control):** ويتمثل بإدراك الفرد لمدى سهولة أو صعوبة أداء السلوك وتعتمد على الاعتقادات المتعلقة بالتحكم أي وجود الموارد والفرص اللازمة أو غيابها.

كما تفترض هذه النظرية أن تأثير هذه العوامل الثلاثة يتوسطه تكوين النية السلوكية التي تُعد المحدد الأقرب لحدوث السلوك الفعلي (Ajzen, 1985, pp. 11-15)

وفي ضوء ذلك، يمكن تفسير التسكع الأكاديمي الإلكتروني بوصفه سلوكًا مقصودًا يتحدد من خلال الاتجاهات نحو السلوك والمعايير الذاتية ومستوى التحكم السلوكي المدرك لدى الطالب ، فكلما تبنى الطالب اتجاهات إيجابية نحو التسكع الأكاديمي الإلكتروني وأدرك أن هذا السلوك مقبول أو شائع بين أقرانه فضلًا عن شعوره بسهولة ممارسته وضعف قدرته على ضبطه زادت احتمالية تكوين نية قوية لديه للانخراط في هذا السلوك ، وتُعد هذه النية المحدد المباشر لحدوث التسكع الأكاديمي الإلكتروني داخل البيئة التعليمية، وقد دعمت بعض الدراسات هذا التوجه النظري، إذ أظهرت دراسة

(Soh, Koay, & Lim, 2018) أن كلاً من الاتجاه نحو السلوك والمعايير الذاتية والتحكم السلوكي المدرك

له تأثير دال في نية الطلبة للتسكع (Soh, Koay, & Lim, 2018, p. 1)

كما أكدت دراسة (Askew et al, 2014) فاعلية نظرية السلوك المخطط في تفسير سلوك التسكع الإلكتروني، إذ بينت أن مكونات النظرية الثلاثة تسهم في التنبؤ بهذا السلوك

(Askew, et al., 2014, p. 510)

وقد تبنت الباحثة هذه النظرية في تفسير التسكع الأكاديمي الإلكتروني لأنها تمتاز بإطار نظري متكامل يفسر السلوكيات الإنسانية المقصودة، وبما يتوافق مع أهداف البحث الحالي في تفسير هذا السلوك.

ثانيًا: التسويق الأكاديمي

يُعد التسويق الأكاديمي أحد السلوكيات الشائعة في البيئات التعليمية، وقد تباينت آراء الباحثين والمنظرين في تفسيره تبعًا لاختلاف الأطر النظرية التي تناولته، وفي هذا الصدد يرى (Solomon&Rothblum,1984) أنه تأجيل إرادي للمهام الدراسية يمثل تفاعلًا بين مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية، ويستخدم كآلية دفاعية لمواجهة الخوف من الفشل وحماية تقدير الذات، مما يؤدي إلى الشعور بالضيق النفسي (Solomon & Rothblum, 1984, p. 503)

وعلى الصعيد ذاته، أكد (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988) أن الطلبة غالبًا يؤجلون مهامهم الأكاديمية رغم شعورهم بعدم الارتياح ورغبتهم في الإنجاز، مما يعكس وجود صراع بين النية والسلوك (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988, p. 207)

ومع تطور التوجهات السلوكية قدم (Ferrari, Johnson, & Mccown, 1995) تفسيرًا مغايرًا إذ عد التسويق سلوكًا مكتسبًا يتمثل في تفضيل الطلبة الانخراط في أنشطة ممتعة أو ذات تعزيز فوري على حساب المهام الأكاديمية التي تتطلب جهدًا وتأجيلًا في النتائج (Ferrari, Johnson, & Mccown, 1995, p. 7)

وفي السياق المعرفي، أشار (Schouwenburg & Lay 1995) إلى أن التسوية يعكس فجوة بين النية والسلوك، إذ يفشل الأفراد في تحويل نواياهم الدراسية إلى إنجازات فعلية (Schouwenburg & Lay, 1995, p. 481)

وفي إطار التفسير المعرفي والتنظيمي، أظهرت الأدبيات أن التسوية يرتبط بعدد من العوامل المؤثرة في أداء الطالب، إذ أوضح (Wolters, 2003) أن ضعف التنظيم الذاتي يمثل أحد العوامل الرئيسية في زيادة التسوية الأكاديمي (Wolters, 2003, p. 179)

كما بين (Ackerman & Gross, 2005) دور المشتتات البيئية والتكنولوجية في تعزيز هذا السلوك (Ackerman & Gross, 2005, p. 5) وعلاوة على ذلك، أشار (Steel & König, 2006) إلى أن انخفاض القيمة المدركة للمهمة يسهم في زيادة الميل إلى التأجيل (Steel & König, 2006, p. 889)

وفي إطار أكثر شمولاً يرى (Steel, 2007) أنه مظهر سلوكي يعكس اضطراب الدافعية وقصوراً في وظائف التنظيم الذاتي استجابةً للصراعات الداخلية أو الضغوط السياقية (Steel, 2007, p. 65) ومن جهة أخرى، أشار بعض الباحثين إلى أن التسوية الأكاديمي يرتبط بعدة عوامل نفسية وتنظيمية متداخلة، إذ بين (Kağan, Çakır, İlhan, & Kandemir, 2010) أن كلاً من الكمالية والوسواس القهري وسمات الشخصية الخمس تُعد متغيرات جوهرية في تفسير هذا السلوك (Kağan, Çakır, İlhan, & Kandemir, 2010, p. 2121)

كما أوضح (Cavusoglu & Karataş, 2015) أن الدافعية الأكاديمية والاحتياجات النفسية الأساسية تُعد من العوامل المهمة التي تفسر هذا السلوك (Cavusoglu & Karataş, 2015, p. 735) وعلاوة على ذلك، تُعد العوامل البيئية والسياقية من الأبعاد المفسرة لهذه الظاهرة، إذ أشار (Shih, 2017) إلى أن التسوية الأكاديمي يتأثر بمجموعة من العوامل من بينها انتقادات الوالدين والكمالية غير التكيفية وسوء إدارة الوقت (Shih, 2017, p. 415)

وبذلك يتضح أن التسوية الأكاديمي ظاهرة متعددة الأبعاد لا يمكن اختزالها في سبب واحد، بل هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل النفسية والسلوكية والتنظيمية.

النموذج المتبنى في تفسير التسوية الأكاديمي

نموذج التعلم المنظم ذاتياً (Zimmerman, 2000)

يُعد نموذج التنظيم الذاتي في التعلم الذي قدمه زيمرمان (Zimmerman, 2000) أحد النماذج التربوية المهمة في تفسير سلوك المتعلم داخل البيئة التعليمية، وهو مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، التي تؤكد أن سلوك الفرد يتشكل من خلال التفاعل المستمر بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، ويشير هذا النموذج إلى أن التعلم الفعال لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية، بل على قدرة المتعلم على تنظيم ذاته والتحكم

بسلوكه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، ويفترض هذا النموذج أن التنظيم الذاتي يتم عبر عملية دورية تتكون من ثلاث مراحل رئيسية هي:

- مرحلة التخطيط المسبق (Forethought Phase): وتسبق تنفيذ المهمة التعليمية، وتشمل تحديد الأهداف التعليمية ووضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها وتفعيل المعتقدات التحفيزية وتوقع النتائج والاهتمام بالتعلم، مما يساعد المتعلم على توجيه سلوكه نحو الإنجاز.
- مرحلة التنفيذ والمراقبة الذاتية (Execution and Self-monitoring Phase): تحدث أثناء تنفيذ المهمة التعليمية وتشمل استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة وإدارة الوقت والبحث عن المساعدة ومراقبة الأداء أثناء التعلم.
- مرحلة التأمل الذاتي (Self-Reflection Phase): تحدث بعد الانتهاء من المهمة وتشمل مقارنة النتائج بالأهداف الموضوعية مسبقاً وتفسير أسباب النجاح أو الفشل وتكوين ردود فعل ذاتية مثل الشعور بالرضا أو الاستياء والتي تسهم في تطوير الأداء في المهام المستقبلية (Zimmerman, 2002, pp. 64-70)

وبذلك يكون التسويق ليس مجرد صفة سلوكية عابرة بل هو انعكاس لخلل وظيفي في العمليات التنظيمية التي يمارسها المتعلم أثناء إداء المهام الأكاديمية، ويعزز هذا التوجه ما أشار إليه (Steel, 2007) بوصفه التسويق الأكاديمي فشلاً في التنظيم الذاتي، إذ عرفه بأنه التأجيل الطوعي للمهام المخططة دون مبرر، مع وعي الفرد بأن هذا التأخير سيؤدي إلى نتائج سلبية مقارنة بالإنجاز في الوقت المحدد (Steel, 2007, pp. 65-66) ومنه نستنتج أن هذا الفشل يتجسد إجرائياً من خلال عجز المتعلم عن سد الفجوة التنظيمية بين نواياه وأفعاله فالتسويق هنا يمثل الشجرة التي تحدث حين تقشل الإرادة في تحويل الخطط الدراسية إلى سلوكيات فعلية، وتؤكد ذلك دراسة (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008) التي أظهرت نتائجها أن الكفاءة الذاتية في التنظيم الذاتي هي المتغير الأكثر قدرة على التنبؤ بميول التسويق كذلك كشفت عن فئة "المسوفين السلبيين" الذين يجدون صعوبة بالغة في تحويل نواياهم الدراسية إلى أفعال منظمة نتيجة ضعف كفاءتهم في تنظيم جهودهم اليومية

(Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008, p. 915)

كما أكد (Balkis & Duru, 2016) أن ضعف مهارات التنظيم الذاتي يُعد عاملاً رئيساً في ظهور التسويق الأكاديمي لدى الطلبة، سواء كان التسويق نتيجة قصور في التنظيم الذاتي أو سوء تنظيمه (Balkis & Duru, 2016, p. 439)

وقد تبنت الباحثة هذا النموذج لانسجابه مع الإطار النظري الذي يقوم عليه مقياس التسويق الأكاديمي متعدد الابعاد الذي تم تنبيهه في البحث الحالي، إذ يُعد هذا النموذج إطاراً تفسيرياً مناسباً للسلوكيات الأكاديمية غير

التكيفية، ولاسيما التسويف الأكاديمي من خلال توضيحه مراحل التنظيم الذاتي التي يُفترض أن تعكس مظاهر هذا السلوك.

دراسات سابقة

ستعرض الباحثة بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيري البحث وعلى النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت التسكع الأكاديمي الإلكتروني

دراسة (Knight,2017)

Academic Cyberloafing: A Study of Perceptual and Behavioral Differences on In-Class Cyberloafing Among Undergraduate Students

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وسلوكياته لدى طلبة المرحلة الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية (141) طالباً وطالبة من جامعة كارولينا الشرقية في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية منهم (51) ذكراً و(90) أنثى ، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين العمر والتسكع الأكاديمي الإلكتروني في حين ظهرت علاقة دالة حسب الجنس ، إذ كانت الإناث أكثر ممارسة للتسكع الأكاديمي الإلكتروني مقارنة بالذكور ، كما بينت النتائج أن ادراك الطلبة للتسكع الأكاديمي الإلكتروني بوصفه سلوكاً اجتماعياً شائعاً يرتبط بزيادة احتمالية قبوله وممارسته

(Knight, 2017, p. 4)

دراسة (Ding et al,2025)

Moderation is the key: taking too easy or too hard courses increases academic cyberloafing

هدفت الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين صعوبة المقرر الدراسي المدركة وسلوك التسكع الأكاديمي الإلكتروني ودور الاندماج في التعلم كوسيط بين طلبة الجامعات الصينيين ، تكونت عينة الدراسة من (1118) طالباً جامعياً موزعين على خمس دراسات فرعية ، وقد تنوعت الأدوات من الاستبانات والتصاميم التجريبية والتجارب القائمة على السيناريوهات والتلاعب التجريبي بصعوبة المحتوى في بيانات صفية حقيقية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة غير خطية منحنية على شكل حرف (U) بين صعوبة المقرر الدراسي المدركة والتسكع الأكاديمي الإلكتروني إذ يزداد التسكع عندما تكون صعوبة المقرر منخفضة جداً أو مرتفعة جداً ، بينما ينخفض عند المستوى المتوسط من الصعوبة ، وأن الاندماج في التعلم يتوسط العلاقة بين صعوبة المقرر الدراسي المدركة والتسكع الأكاديمي الإلكتروني ، إذ يسهم انخفاض الاندماج في التعلم في زيادة احتمالية التسكع الأكاديمي الإلكتروني (Ding, Liu, Ding, Yang, & Yang, 2025, p. 18513)

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التسويق الأكاديمي

دراسة (خليل، 2020)

مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (410) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة مصراتة، منهم (342) من الذكور و (68) من الإناث وقد استخدم الباحث مقياس (أبو غزالة، 2012)، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة البحث، كما لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص في حين بينت النتائج وجود فروقًا تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويق الأكاديمي أعلى لدى الطلبة الذين درسوا أكثر من أربعة فصول مقارنة بالطلبة في الأربع فصول الأولى (خليل، 2020، صفحة 242)

- دراسة (González-Brignardello & Sánchez-Elvira Paniagua, 2023)

Dimensional Structure of MAPS-15: Validation of the Multidimensional Academic Procrastination Scale

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التسويق الأكاديمي متعدد الأبعاد (MAPS-15) والكشف عن بنيته العاملية في بيئات التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينة الدراسة من (1289) طالبًا وطالبة من جامعة للتعليم عن بُعد في إسبانيا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، مع التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء. وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وأن بنيته تتكون من ثلاثة أبعاد هي: التسويق الأساسي (Core Procrastination)، وسوء إدارة الوقت (Poor Time Management)، والانفصال عن العمل (Work Disconnection)، مما يؤكد صلاحيته لقياس التسويق الأكاديمي في بيئات التعلم المنظم ذاتيًا (González-Brignardello & Sánchez-Elvira Paniagua, 2023, p. 11)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل إجراءات البحث ومنهجيته، متضمنًا مجتمع الدراسة وعينتها وأدوات القياس وخصائصها والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

1- منهجية البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذا البحث لكونه الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، إذ يركز على وصف الظاهرة والكشف عن العلاقات بين المتغيرات وتحليلها إحصائيًا بطريقة علمية دقيقة، بما يتيح فهمًا أفضل لهذه العلاقات وتفسيرها (مقدم، 2011، صفحة 52)

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طلبة كليات الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2025-2026) والبالغ عددهم (33242) طالبًا وطالبة موزعين على (13) كلية منها (5) كليات علمية و (8) كليات إنسانية، وقد بلغ عدد طلبة التخصصات الإنسانية (12923) في حين بلغ عدد طلبة التخصصات العلمية (20319)، كما توزع أفراد المجتمع بحسب النوع الاجتماعي إلى (18015) إناث و (15227) ذكور، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) مجتمع البحث

الكليات	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
الإنسانية	5440	7483	12923	39%
العلمية	9787	10532	20319	61%
المجموع	15227	18015	33242	100%
النسبة المئوية	46%	54%		100%

2- عينة البحث

اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية المتناسبة في اختيار عينة البحث، لما يتميز به من تمثيل مختلف فئات مجتمع الدراسة وتقليل التحيز في اختيار العينة (فيركسون، 1991، صفحة 74)، وبناءً على ذلك تم اختيار عينة مكونة من (300) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث، إذ توزعت بواقع (117) طالب وطالبة ضمن التخصصات الإنسانية و (183) طالب وطالبة من ضمن التخصصات العلمية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث

الكليات	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الإنسانية	50	67	117
العلمية	88	95	183
المجموع	138	162	300

4- أدوات البحث

أولاً: مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني

نظرًا لعدم توفر أداة جاهزة لقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني ارتأت الباحثة بناء مقياس خاص لقياس هذا المتغير وفقًا للإجراءات الآتية:

1- تحديد مفهوم التسكع الأكاديمي الإلكتروني

اعتمدت الباحثة تعريف (Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019) للتسكع الأكاديمي الإلكتروني بوصفه تعريفاً نظرياً للبحث الحالي ، إذ عرفوه بأنه استخدام الطلبة للتقنيات المتصلة بالإنترنت داخل البيئة التعليمية لأداء أنشطة غير مرتبطة بالتعلم

(Rana, Slade, Kitching, & Dwivedi, 2019, p. 114)

2- تحديد ابعاد التسكع الأكاديمي الإلكتروني

قامت الباحثة بتحديد ابعاد التسكع الأكاديمي الإلكتروني استناداً إلى نظرية السلوك المخطط للمنظر (Ajzen, 1985) وهي:

1- الاتجاهات تجاه السلوك (Attitude Toward the Behavior): هو التقييم الداخلي للفرد للسلوك

المعني وقد يكون إيجابي أو سلبي بناءً على الاعتقادات السلوكية

2- المعايير الذاتية (Subjective Norm): وتتمثل بالضغوط الاجتماعية المدركة التي يشعر بها الفرد من

قبل الآخرين الذين يهتم لرأيهم، وتعتمد على الاعتقادات المعيارية أي مدى رغبة هؤلاء الأفراد في أن يقوم الفرد بهذا السلوك

3- التحكم السلوكي المدرك (Perceived Behavioral Control): ويتمثل بإدراك الفرد لمدى سهولة أو

صعوبة أداء السلوك وتعتمد على الاعتقادات المتعلقة بالتحكم أي وجود الموارد والفرص اللازمة أو غيابه

(Ajzen, 1985, pp. 11-15)

3- صياغة فقرات المقياس

تُعد صياغة الفقرات أحد الخطوات المهمة في بناء أي مقياس (الراوي، 1986، صفحة 47) ، وقد قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني ، إذ بلغت عدد الفقرات الكلية في صورتها الأولية (18) فقرة ، توزعت على الأبعاد الثلاثة للمقياس بواقع (6) فقرات لكل بعد ، ورأت الباحثة استناداً إلى نظرية السلوك المخطط أن هذه الفقرات قادرة على قياس الظاهرة المستهدفة بشكل مناسب، واعتمدت في بناء المقياس على طريقة ليكرت (Likert)، وهي إحدى الطرق الإحصائية المعتمدة في بناء المقاييس في مجال التربية وعلم النفس (Mrhrens & Lehmann, 1978, p. 241) ، إذ صممت الأداة لتتضمن خمسة بدائل للإجابة وهي: (لا أوافق بشدة ، لا أوافق، محايد ، أوافق ، أوافق بشدة) وتحسب الأوزان للفقرات ذات الاتجاه الطردي وفق مقياس ليكرت الخماسي (1-5) وتشمل الفقرات (1، 2، 3، 4، 7، 8، 9، 10، 13، 14 ، 15، 16) ، اما الفقرات العكسية وهي (5 ، 6 ، 11 ، 12 ، 17 ، 18) فقد صيغت بعكس اتجاه المقياس بهدف تقليل التحيز في الاستجابة، وتصحح بعكس أوزانها (5-1)، بحيث تحول الدرجات كما يأتي: (1=5 ، 2=4 ، 3=3 ، 4=2 ، 5=1) ، ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات جميع الفقرات بحيث يكون أعلى مجموع ممكن للدرجات (90) وأقل مجموع (18) درجة .

4- الصدق الظاهري

بعد الانتهاء من إعداد فقرات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني بصورته الأولى ، قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والبالغ عددهم (12) خبيراً ، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني وتمثيلها لأبعاد المقياس ، وقد أخذت ملاحظاتهم ومقترحاتهم بنظر الاعتبار وأجريت التعديلات اللازمة في ضوءها ، وأظهرت نتائج التحكيم اتفاق الخبراء بنسبة (100%) على صلاحية جميع الفقرات ، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق الظاهري، وبناءً على ذلك تم اعتماد الفقرات بصيغتها النهائية البالغة (18) فقرة.

5- التحليل الإحصائي للفقرات

قامت الباحثة بتحليل فقرات المقياس من خلال حساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي، والتحقق من ثبات المقياس، وكما يأتي:

أ- القوة التمييزية للفقرات:

تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (250) طالباً وطالبة من مجتمع البحث وهي عينة مستقلة عن عينة البحث الأساسية ، وبعد تصحيح استمارات الإجابة تم استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة لكل فقرة ، ثم تحديد المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية بنسبة (27%) من كل مجموعة ، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة العليا (68) فرداً اما المجموعة الدنيا فقد بلغ عددها (68) فرداً ، واستخدم الاختبار التائي (-t test) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة ، واعتمدت القيمة التائية المحسوبة كمؤشر للقوة التمييزية للفقرات وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً ومميزة ، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (134) ومستوى دلالة (0,05) ، كما موضح في الجدول (3).

جدول (3) القوة التمييزية لفقرات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2,559	1,111	2,162	1,101	2,093	دالة
2	2,588	1,237	2,044	0,937	2,891	دالة
3	2,779	1,256	2,000	0,914	4,137	دالة
4	2,721	1,091	2,118	0,873	3,559	دالة
5	2,647	1,143	1,971	0,880	3,866	دالة

دالة	2,343	0,879	2,132	1,152	2,544	6
دالة	3,311	1,019	2,221	1,200	2,853	7
دالة	4,191	0,897	2,029	1,097	2,750	8
دالة	2,919	1,043	1,956	1,072	2,485	9
دالة	3,721	0,994	2,235	1,207	2,941	10
دالة	4,728	0,970	2,118	0,988	2,912	11
دالة	3,645	0,919	1,926	1,223	2,603	12
دالة	3,390	1,055	2,073	1,262	2,750	13
دالة	3,979	1,086	2,015	1,237	2,809	14
دالة	4,257	0,888	2,044	1,002	2,735	15
دالة	2,882	1,013	2,250	1,231	2,807	16
دالة	3,880	0,938	1,985	1,210	2,706	17
دالة	4,547	0,944	2,221	1,225	3,073	18

ب-الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

1-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي

المستقلة المكونة من (250) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث، ثم تم استخراج العلاقة بين كل فقرة والدرجة

الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند

مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت قيم معاملات الارتباط أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,124) بدرجة حرية

(248) ومستوى دلالة (0,05)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.305	7	0.378	13	0.295
2	0.377	8	0.390	14	0.318
3	0.334	9	0.355	15	0.396
4	0.298	10	0.370	16	0.358
5	0.335	11	0.325	17	0.371
6	0.366	12	0.388	18	0.311

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه:

ولغرض التحقق من مدى اتساق فقرات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني مع الأبعاد التي تنتمي إليها، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ كانت قيم معاملات الارتباط أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,124) عند درجة حرية (248) ومستوى دلالة (0,05)، كما يبين ذلك الجدول (5).

جدول (5) علاقة درجة الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الارتباط بالبعد الأول	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد الثاني	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد الثالث
1	0.387	7	0.425	13	0.365
2	0.412	8	0.440	14	0.383
3	0.390	9	0.415	15	0.462
4	0.346	10	0.426	16	0.416
5	0.389	11	0.398	17	0.410
6	0,406	12	0,452	18	0,385

3- مصفوفة الارتباطات

ولغرض التحقق من ذلك، تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (250) طالباً وطالبة من مجتمع البحث وقد كشفت النتائج أن معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وكذلك بين الأبعاد فيما بينها كانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن هذه الأبعاد تقيس متغيراً واحداً يتمثل في التسكع الأكاديمي الإلكتروني، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0,124) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (248) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني

الأبعاد	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الدرجة الكلية	1	0,433	0,477	0,490
البعد الأول		1	0,336	0,344
البعد الثاني			1	0,321
البعد الثالث				1

ج- ثبات المقياس:

يُعد الثبات من الخصائص المهمة في بناء المقاييس، إذ يدل على مدى استقرار النتائج واتساقها عند إعادة تطبيق الأداة في ظروف مماثلة (Crocker & Algina, 1986, p. 125)، ولغرض التحقق من ثبات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني اعتمدت الباحثة على طريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ، وكما يأتي:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40) طالبًا وطالبة وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، بلغت قيمة الثبات (0,80) وهي قيمة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

معادلة ألفا كرونباخ:

يُعد معامل ألفا كرونباخ من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تقدير الثبات من خلال قياس الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وقد طبقت هذه المعادلة على استجابات عينة التحليل الإحصائي البالغة (250) طالبًا وطالبة من مجتمع البحث، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات بلغت (0,83) مما يشير إلى تمتع مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وموثوقية النتائج.

ثانيًا: مقياس التسويق الأكاديمي**أ- وصف المقياس**

بعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التسويق الأكاديمي، اعتمدت الباحثة مقياس التسويق الأكاديمي متعدد الأبعاد بصيغته النهائية الذي اعده (González-Brignardello & Sánchez-Elvira Paniagua, 2023)، إذ استند هذا المقياس في بنائه إلى نموذج التنظيم الذاتي (Zimmerman, 2000) وقد عرف الباحثان التسويق الأكاديمي نظريًا بأنه انعكاس لصعوبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم خلال مرحلتَي التخطيط المسبق والتنفيذ ويتمثل ذلك في صورة أفعال متناقضة لهذه الاستراتيجيات، مثل تقييم الوقت واحتياجات المهمة وتخطيط الوقت وقلة المثابرة والتشتت وتجنب أداء المهام الأكاديمية

(González-Brignardello & Sánchez-Elvira Paniagua, 2023, p. 11)

والذي يقيس التسويق الأكاديمي من خلال ثلاثة أبعاد وهي:

- 1- التسويق الأساسي (Core Procrastination):** ويعكس سلوك التسويق الأكاديمي وصعوبة البدء أو تنفيذ المهام الأكاديمية ويتكون من (6) فقرات واحدة منها فقرة معكوسة.

2- سوء إدارة الوقت (Poor Time Management) : ويشير إلى ضعف تنظيم الوقت والتخطيط له في أداء المهام الأكاديمية وعدم القدرة على التحكم المدرك بالوقت، ويتكون من (4) فقرات ، ثلاث منها فقرات معكوسة

3- الانفصال عن العمل (Work Disconnection): ويرتبط بقلة المثابرة والتشتت وكثرة الانقطاعات أثناء أداء المهام الأكاديمية، ويتكون من (5) فقرات.

وبذلك يتضمن المقياس (15) فقرة موزعة على أبعاد المقياس، وقد تم تبني هذا المقياس لملاءمته لأهداف البحث الحالي، فضلاً عما يتمتع به من مؤشرات صدق وثبات جيدة.

ب- إجراءات الترجمة

قامت الباحثة بتعريب مقياس التسويق الأكاديمي متعدد الأبعاد (15-MAPS) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وفق خطوات منهجية دقيقة، وذلك لضمان دقة الترجمة وسلامة المعاني العلمية للمقياس، وشملت الإجراءات ما يأتي:

- الترجمة الأولية: قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس كافة إلى اللغة العربية، مع مراعاة الدقة في ترجمة المعاني والمصطلحات العلمية.
- مراجعة الخبراء: تم عرض النسخة العربية على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من مدى دقة الترجمة ومطابقتها للمفاهيم الأصلية، فضلاً عن وضوح الفقرات وصلاحياتها للتطبيق في البيئة الجامعية، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.
- الترجمة العكسية والاعتماد النهائي: أعيدت ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل مترجم مستقل عن الترجمة الأولى، وتمت مقارنتها بالنسخة الأصلية للتحقق من مدى التطابق وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات النهائية، ثم تم اعتماد النسخة العربية بصيغتها النهائية.

ج- الصدق الظاهري

بعد اعتماد النسخة العربية قامت الباحثة بعرض فقرات مقياس التسويق الأكاديمي متعدد الأبعاد بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والبالغ عددهم (12) خبيراً ، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس التسويق الأكاديمي وتمثيلها لأبعاد المقياس ، وقد أخذت ملاحظاتهم ومقترحاتهم بنظر الاعتبار وأجريت التعديلات اللازمة في ضوءها ، وأظهرت نتائج التحكيم اتفاق الخبراء بنسبة (100%) على صلاحية جميع الفقرات ، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق الظاهري، وبناءً على ذلك تم اعتماد الفقرات بصيغتها النهائية البالغة (15) فقرة.

د- تعليمات المقياس وتصحيحه

تضمنت الاستبانة تعليمات واضحة للمشاركين توضح غرض المقياس وطريقة الإجابة على الفقرات، مع التأكيد على سرية البيانات الشخصية، واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتسجيل الإجابات، إذ تم تحديد خمسة

بدائل لكل فقرة واعطيت الاوزان (1-5) للبدائل (لا أوفق إطلاقاً ، لا أوافق ، محايد ، أوافق ، أوافق تماماً) على التوالي لل فقرات ذات الاتجاه الطردي وهي الفقرات (1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 7 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15) ، أما الفقرات ذات الاتجاه العكسي وهي الفقرات (6 ، 8 ، 9 ، 10) فقد تم عكس اوزانها عند التصحيح لتصبح (5-1) ، وبناءً على ذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين أدنى درجة وهي (15) وأعلى درجة (75) ، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من التسويق الأكاديمي.

هـ - التحليل الإحصائي للفقرات

قامت الباحثة بتحليل فقرات المقياس من خلال حساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي، والتحقق من ثبات المقياس، وكما يأتي:

أ- القوة التمييزية للفقرات:

تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (250) طالباً وطالبة من مجتمع البحث وهي عينة مستقلة عن عينة البحث الأساسية ، وبعد تصحيح استمارات الإجابة تم استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة لكل فقرة ، ثم تحديد المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية بنسبة (27%) من كل مجموعة ، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة العليا (68) فرداً اما المجموعة الدنيا فقد بلغ عددها (68) فرداً ، واستخدم الاختبار التائي (-t test) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة ، واعتمدت القيمة التائية المحسوبة كمؤشر للقوة التمييزية للفقرات وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً ومميزة ، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (134) ومستوى دلالة (0,05) ، كما موضح في الجدول (7).

جدول (7) القوة التمييزية لفقرات مقياس التسويق الأكاديمي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد / التسويف الأساسي						
1	2,868	1,091	2,265	1,074	3,248	دالة
2	3,073	1,083	2,088	0,942	5,659	دالة
3	2,794	1,001	2,412	1,040	2,184	دالة
4	3,059	1,157	2,029	0,977	5,604	دالة
5	2,956	1,028	2,353	1,181	3,174	دالة
6	3,691	1,110	3,147	1,188	2,760	دالة

بعد / سوء إدارة الوقت						
دالة	4,117	1,050	2,176	1,033	2,912	7
دالة	6,167	1,078	2,823	1,034	3,941	8
دالة	2,181	1,136	3,191	0,981	3,588	9
دالة	4,084	1,106	2,971	1,034	3,721	10
بعد / الانفصال عن العمل						
دالة	5,392	1,039	2,103	1,1183	3,132	11
دالة	3,055	1,112	2,323	1,188	2,926	12
دالة	3,947	1,021	2,132	1,021	2,823	13
دالة	4,662	0,924	2,162	1,092	2,971	14
دالة	3,194	0,962	2,382	1,125	2,956	15

ب-الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي على النحو الآتي:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه: تم استعمال معامل ارتباط بيرسون في حساب هذه العلاقة ولكل بعد لكون أن أبعاد المقياس مستقلة بعضها عن البعض الآخر، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,124) بدرجة حرية (248) وبمستوى دلالة (0,05)، وكما يبين ذلك الجدول (8)

جدول (8) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

معامل الارتباط بالبعد الأول	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد الثاني	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالبعد الثالث	رقم الفقرة
0.433	7	0.430	11	0.415	1
0.405	8	0.398	12	0.387	2
0.395	9	0.412	13	0.375	3
0.384	10	0.441	14	0.421	4
0.410			15	0,408	5
0,418					6

ج- ثبات المقياس:

لغرض التحقق من ثبات مقياس التسويق الأكاديمي، تم الاعتماد على طريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ، وكما يأتي:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

لغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (40) طالب وطالبة وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، بلغت قيمة الثبات (0,82) وهي قيمة تشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

2. معادلة ألفا كرونباخ:

لاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على استجابات عينة التحليل الإحصائي التي بلغت (250) استجابة، ولكل بعد على حدة وبعد تطبيق المعادلة بلغت معاملات الثبات للبعد الأول (0,86)، وللبعد الثاني (0,82)، وللبعد الثالث (0,85) وهي معاملات ثبات جيدة تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - SPSS لاستخراج الآتي:

1. الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة: استخدم لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياسي البحث.

2. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: استخدم لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية لمقياسي البحث.

3. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation): وقد استعمل في إيجاد الآتي:

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فقرات مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني
- استخراج مصفوفة الارتباطات لمقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني.
- علاقة درجة الفقرة بالبعد الذي ينتمي إليه فقرات مقياس التسويق الأكاديمي بأبعاده المستقلة.
- العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث.

4. معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات مقياسي البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف المحددة مع مناقشتها وتفسيرها، فضلاً عن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات وذلك على النحو الآتي:

الهدف الأول: (التعرف إلى التسكع الأكاديمي الإلكتروني لدى طلبة الجامعة)

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني على عينة البحث البالغة (300) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس قد بلغ (43,544) درجة، وبانحراف معياري قدره (4,761) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (54) درجة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (38,022) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (249) وهذا يعني أن عينة البحث لديهم درجة منخفضة من التسكع الأكاديمي الإلكتروني، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التسكع الأكاديمي الإلكتروني	300	43,544	4,761	54	38,022	1,96	دالة لصالح الفرضي

وتشير النتيجة أعلاه إلى انخفاض التسكع الأكاديمي الإلكتروني لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية السلوك المخطط (Ajzen, 1985) التي تقترض أن السلوك يتحدد من خلال ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في الاتجاهات نحو السلوك والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك، إذ تشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمتلكون اتجاهات معرفية وسلوكية غير إيجابية تجاه التسكع الأكاديمي الإلكتروني، الأمر الذي يقلل من احتمالية تبني هذا السلوك داخل السياق التعليمي، كما تعكس وجود معايير ذاتية واجتماعية مثبطة للتسكع الأكاديمي الإلكتروني تتمثل في توقعات الأساتذة والبيئة الجامعية التي تعزز الالتزام الأكاديمي وتحد من السلوكيات غير المرتبطة بالتعلم. فضلاً عن ذلك، فإن انخفاض التسكع الأكاديمي الإلكتروني قد يدل على ارتفاع الضبط السلوكي المدرك لدى الطلبة أي إدراكهم لقدرتهم على التحكم بسلوكهم أثناء استخدام الأجهزة الإلكترونية داخل المحاضرات، مما يقلل من احتمالية تحول الاستخدام الرقمي إلى سلوك تسكع أكاديمي إلكتروني، وبناءً على ذلك، فإن تكامل هذه المكونات الثلاثة يؤدي إلى نية سلوكية ضعيفة نحو ممارسة التسكع الأكاديمي الإلكتروني، وهو ما انعكس في انخفاضه لدى أفراد العينة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى

الخصائص السياقية الحالية للبيئة التعليمية، إذ أن الانتقال نحو بيئات التعلم الرقمية والمدمجة قد أسهم في زيادة وعي الطلبة بالآثار المترتبة على التثنت الرقمي، كما أن هذا الوعي مقترنًا بالتأكيد المتزايد من قبل المؤسسات الجامعية على مهارات التعلم الذاتي والانضباط الأكاديمي قد أسهم في تعزيز مستويات المسؤولية الشخصية والالتزام بالمهام الدراسية، مما حد من انخراط الطلبة في سلوكيات التسكع الأكاديمي الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Talan & Kalinkara, 2022)

الهدف الثاني: (التعرف إلى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة)

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسويق الأكاديمي على عينة البحث المتكونة من (300) طالبًا وطالبة، وقد تم التعامل مع المقياس كأبعاد مستقلة، إذ تم استخراج المتوسط الحسابي والفرضي ولكل بعد على حدة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لكل بعد، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة، والنتائج كما موضحة في الجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التسويق الأكاديمي

أبعاد المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التسويق الأساسي	300	16,344	2,866	18	10,036	1,96	دالة للفرضي
سوء إدارة الوقت	300	12,933	2,421	12	6,664	196	دالة
الانفصال عن العمل	300	12,877	2,765	15	13,269	1,96	دالة للفرضي
الدرجة الكلية	300	42,154	4,511	45	10,946	1,96	دالة للفرضي

يتبين من الجدول أعلاه ما يأتي:

1. بخصوص بعد (التسويق الأساسي) بلغ المتوسط الحسابي له (16,344) والانحراف المعياري (2,866)، وبلغ المتوسط الفرضي للبعد (18)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (10,036) وكانت دالة إحصائيًا ولصالح المتوسط الفرضي، إذ كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يعني أن التسويق الأساسي كان منخفضًا عند عينة البحث.
2. بخصوص بعد (سوء إدارة الوقت) بلغ المتوسط الحسابي له (12,933) والانحراف المعياري (2,421)، وبلغ المتوسط الفرضي للبعد (12)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (6,664) وكانت دالة

إحصائيًا ولصالح متوسط العينة إذ كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يعني أن سوء إدارة الوقت كانت عالية عند عينة البحث .

3. **بخصوص بعد (الانفصال عن العمل)** بلغ المتوسط الحسابي له (12,877) والانحراف المعياري (2,765)، وبلغ المتوسط الفرضي للبعد (15)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (13,269) وكانت دالة إحصائيًا ولصالح المتوسط الفرضي، إذ كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يعني أن الانفصال عن العمل كان منخفضًا عند عينة البحث.

4. **بخصوص الدرجة الكلية للمقياس** بلغ المتوسط الحسابي له (42,154) والانحراف المعياري (4,511)، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (45)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (10,946) وكانت دالة إحصائيًا ولصالح المتوسط الفرضي، إذ كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299)، وهذا يعني أن التسويف الأكاديمي كان منخفضًا عند عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نموذج زيمرمان (Zimmerman,2000) للتعلم المنظم ذاتيًا ولاسيما في مرحلتي التخطيط المسبق والتنفيذ والمراقبة الذاتية ، الذي يؤكد أن كفاءة التنظيم الذاتي تتحدد من خلال تفاعل هذه المراحل أثناء التعلم ، وبناءً على ذلك ، فإن انخفاض التسويف الأكاديمي يمكن تفسيره بامتلاك الطلبة مستويات جيدة من التنظيم الذاتي ، إذ يسهم التخطيط المسبق والمثابرة والمراقبة الذاتية في تقليل الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية والبدء بها في الوقت المناسب ، أما انخفاض بعد التسويف الأساسي فيعكس كفاءة الطلبة في مرحلة التخطيط المسبق واتخاذ قرار البدء ، إذ لا يميلون إلى تأجيل الشروع في المهام ويتمتعون بدافعية ومثابرة للإنجاز في الوقت المناسب في حين يشير ارتفاع سوء إدارة الوقت إلى وجود ضعف في مرحلة التنفيذ، إذ يواجه الطلبة صعوبات في تنظيم الوقت وتوزيع الجهد أثناء أداء المهام على الرغم من شروعهم دون تأجيل ، كما أن انخفاض مستوى الانفصال عن العمل يعكس كفاءة نسبية في المراقبة الذاتية أثناء التنفيذ حين يتمكن الطلبة من الاستمرار في أداء المهام مع انخفاض التششت والانقطاع ، وتفسر الباحثة انخفاض التسويف الأكاديمي بامتلاك الطلبة وعيًا بأهمية الالتزام بالمهام الأكاديمية وامتلاكهم دافعية للبدء والإنجاز ، فضلًا عن الخبرة الجامعية التي أسهمت في تعزيز السلوك المنظم وتقليل الميل إلى التأجيل ، كنا يعزى ارتفاع سوء إدارة الوقت إلى ضعف مهارات التنظيم والتخطيط لدى بعض الطلبة إضافة إلى اعتمادهم على أساليب دراسية غير منظمة وتأثرهم بالمشتتات أثناء التنفيذ ، أما انخفاض الانفصال عن العمل فيفسر بشعور الطلبة بالانتماء إلى البيئة الأكاديمية وإدراكهم لأهمية إتمام المهام مما يقلل من الانقطاع أثناء الأداء وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خليل ، 2020).

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف قامت الباحثة بأخذ إجابات عينة البحث على مقياس التسكع الأكاديمي الإلكتروني وإجاباتهم على مقياس التسويق الأكاديمي ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول (3).

جدول (3) العلاقة الارتباطية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		قيمة معامل الارتباط بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وأبعاد التسويق الأكاديمي	العدد	أبعاد التسويق الأكاديمي
	الجدولية	المحسوبة			
دالة	1,96	7,836	0,431	300	التسويق الأساسي
دالة	1,96	12,267	0,552	300	سوء إدارة الوقت
دالة	1,96	8,618	0,474	300	الانفصال عن العمل
دالة	1,96	8,545	0,470	300	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول اعلاه ما يأتي:

1. أن قيمة معامل الارتباط بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وبعد التسويق الأساسي قد بلغت (0,431)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (7,836)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة إحصائياً، أي أنه كلما مارس الطالب الجامعي التسكع الأكاديمي الإلكتروني بدرجة عالية زاد التسويق الأساسي لديه.
2. أن قيمة معامل الارتباط بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وبعد سوء إدارة الوقت قد بلغت (0,552) ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (12,267)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة إحصائياً، أي أنه كلما مارس الطالب الجامعي التسكع الأكاديمي الإلكتروني بدرجة عالية زاد سوء إدارة الوقت لديه.
3. أن قيمة معامل الارتباط بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وبعد الانفصال عن العمل قد بلغت (0,474)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (8,618)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة

حرية (298)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة إحصائياً، أي أنه كلما مارس الطالب الجامعي التسكع الأكاديمي الإلكتروني بدرجة عالية زاد الانفصال عن العمل لديه.

4. أن قيمة معامل الارتباط بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي ككل قد بلغت (0,470)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (8,545)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة طردية دالة إحصائياً، أي أنه كلما مارس الطالب الجامعي التسكع الأكاديمي الإلكتروني بدرجة عالية زاد التسويق الأكاديمي لديه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية السلوك المخطط ونموذج زيمرمان (Zimmerman, 2000) للتعلم المنظم ذاتياً إذ أن التسكع الأكاديمي الإلكتروني يعكس اتجاهات وسلوكيات غير أكاديمية تتشكل نتيجة الميول الشخصية والتصورات الإيجابية أو المتساهلة تجاه استخدام الوسائل الرقمية داخل البيئة التعليمية، إضافة إلى ضعف التحكم السلوكي المدرك مما يقلل من قدرة الطلبة على ضبط سلوكهم الأكاديمي أمام المشتتات الرقمية ومن هذا المنطلق، يرتبط التسكع الأكاديمي الإلكتروني بتراجع عمليات التنظيم الذاتي لدى الطلبة ولاسيما في مرحلتي التخطيط المسبق والتنفيذ والمراقبة الذاتية، مما يعكس على زيادة التسويق الأكاديمي بأبعاده المختلفة سواء في البدء بالمهام أو تنظيم الوقت أو الاستمرار في الأداء الأكاديمي، كما أن ضعف التنظيم الذاتي يجعل الطلبة أكثر عرضة لتأجيل المهام وسوء إدارة الوقت والانشغال بالمشتتات أثناء التعلم، وبذلك فإن العلاقات الطردية بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي وأبعاده المختلفة تعكس ترابطاً وظيفياً بين الانشغال بالسلوكيات غير الأكاديمية أثناء التعلم وتراجع كفاءة التنظيم الذاتي إذ كلما ارتفع التسكع الأكاديمي الإلكتروني ارتفعت مظاهر التسويق الأكاديمي لدى الطلبة، وتفسر الباحثة هذه العلاقة بأن انشغال الطلبة بالمشتتات الرقمية داخل البيئة التعليمية يقلل من تركيزهم وانتباههم للمهام الأكاديمية، ويحد من قدرتهم على استثمار الوقت بكفاءة في إنجاز متطلبات الدراسة ومع تزايد هذا الانشغال تتراجع قدرة الطلبة على تنظيم سلوكهم الأكاديمي وإدارة وقتهم بصورة فعالة، مما يقترن بزيادة الميل إلى تأجيل المهام وتأخير إنجازها لذلك يرتبط ارتفاع التسكع الأكاديمي الإلكتروني بارتفاع التسويق الأكاديمي وأبعاده المختلفة لدى طلبة الجامعة.

الاستنتاجات

استناداً إلى نتائج البحث، تقدم الباحثة الاستنتاجات الآتية:

1. أن طلبة الجامعة أظهروا انخفاضاً في مستوى التسكع الأكاديمي الإلكتروني.
2. أن طلبة الجامعة أظهروا انخفاضاً في التسويق الأكاديمي مع انخفاض التسويق الأساسي وارتفاع في سوء إدارة الوقت وانخفاض في الانفصال عن العمل.

3. توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما توجد علاقات طردية دالة إحصائياً بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني وأبعاد التسويق الأكاديمي المتمثلة بالتسويق الأساسي، وسوء إدارة الوقت، والانفصال عن العمل.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، تُقدم الباحثة التوصيات الآتية:

1. تعزيز وعي الطلبة من قبل القائمين على العملية التربوية بأهمية الاستخدام الأكاديمي المنظم للتقنيات الإلكترونية داخل القاعات الدراسية، بما يساهم في الحفاظ على انخفاض مستوى التسكع الأكاديمي الإلكتروني لديهم.
2. تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين من خلال تدريبهم على إدارة الوقت والالتزام بالمهام الأكاديمية، بما يساهم في تقليل التسويق الأكاديمي لديهم.
3. إقامة برامج تدريبية وورش عمل وندوات توعوية للطلبة الجامعيين حول مخاطر التسكع الأكاديمي الإلكتروني وأثره في التسويق الأكاديمي، مع توجيه الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية في دعم التعلم.

المقترحات

بناءً على نتائج البحث تُقدم الباحثة مجموعة من المقترحات الآتية:

1. دراسة العلاقة بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني ومتغيرات أخرى مثل الدافعية الأكاديمية والليقظة العقلية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة.
2. دراسة العلاقة بين التسويق الأكاديمي ومتغيرات نفسية وتربوية مثل الانغماس التكنولوجي والقلق الأكاديمي والانخراط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
3. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى من طلبة الجامعات للمقارنة مع نتائج البحث الحالي وتعزيز فهم العلاقة بين التسكع الأكاديمي الإلكتروني والتسويق الأكاديمي بأبعاده المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

- ❖ الراوي، خاشع محمود. (1986). مبادئ الإحصاء. دار الكتب للنشر والتوزيع.
- ❖ خليل، خليل أحمد خليل. (2020). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية، 5(15)، 242-263.
- ❖ فيركسون، جورج. (1991). التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس (ترجمة هناء محسن العكيلي). دار الحكمة للطباعة والنشر.
- ❖ مقدم، عبد الحفيظ. (2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. ديوان المطبوعات الجامعية.

Bibliography of Arabic References (Translated to English)

- ❖ Al-Rawi, Khasha Mahmoud. (1986). Principles of Statistics. Dar Al-Kutub for Publishing and Distribution.
- ❖ Khalil, Khalil Ahmed Khalil. (2020). The Level of Academic Procrastination among Students of the College of Education at Misurata University. Scientific Journal of the College of Education, 5(15), 242-263.
- ❖ Ferguson, George. (1991). Statistical Analysis in Education and Psychology (Translated by Hanaa Mohsen Al-Akeeli). Dar Al-Hikma for Printing and Publishing.
- ❖ Muqaddam, Abdul Hafith. (2011). Statistics and Psychological and Educational Measurement. National Office of University Publications.
- ❖ Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. Journal of Marketing Education, 27(1), 5-13.
- ❖ Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. Journal of Behavioural Sciences, 28(1), 51-69.
- ❖ Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), Action control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Springer.

- ❖ Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Illie, A., Bauer, J. A., & Coover, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 36, 510–519.
- ❖ Baker, R. S., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Wagner, A. Z. (2004). Off-task behavior in the cognitive tutor classroom: When students "game the system". In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 383–390).
- ❖ Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459.
- ❖ Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207–217.
- ❖ Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067–1084.
- ❖ Cavusoglu, C., & Karataş, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735–743.
- ❖ Cetinas, S., Si, L., Xin, Y. P., & Hord, C. (2009). Automatic detection of off-task behaviors in intelligent tutoring systems with machine learning techniques. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 3(3), 228–236.
- ❖ Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- ❖ Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134.
- ❖ Ding, Z., Liu, R.-D., Ding, Y., Yang, X., & Yang, Y. (2025). Moderation is the key: Taking too easy or too hard courses increases academic cyberloafing. *Education and Information Technologies*, 30(13), 18513–18538.

- ❖ Durak, H. Y. (2020). Cyberloafing in learning environments where online social networking sites are used as learning tools: Antecedents and consequences. *Journal of Educational Computing Research*, 58(3), 539–569.
- ❖ Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer.
- ❖ Gerow, J. E., Galluch, P. S., & Thatcher, J. B. (2010). To slack or not to slack: Internet usage in the classroom. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 11(3), 5–24.
- ❖ González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2023). Dimensional structure of MAPS-15: Validation of the multidimensional academic procrastination scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3201.
- ❖ Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556–563.
- ❖ Jayasuriya, P., Perea, D., & Padukkage, A. (2025). Cyberloafing: Its impact on stress and performance in selected banks in Colombo District, Sri Lanka. *GAP Indian Journal of Forensics and Behavioural Sciences*, 6(2), 35–47.
- ❖ Johansson, F., Rosenthal, A., Edlund, K., Grotle, M., Rudman, A., Jensen, I., & Skillgate, E. (2024). Trajectories of procrastination among Swedish university students over one academic year: A cohort study. *BMC Psychology*, 12(1), 559.
- ❖ Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive, and five-factor personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121–2125.
- ❖ Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931.

- ❖ Knight, R. M. (2017). Academic cyberloafing: A study of perceptual and behavioral differences on in-class cyberloafing among undergraduate students (Master's thesis). East Carolina University.
- ❖ Lim, V. K. G. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing, and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675–694.
- ❖ Lukose, J. M., & Agbeyangi, A. O. (2025). Is social media hindering or helping academic performance? A case study of Walter Sisulu University Buffalo City Campus. arXiv.
- ❖ Mazman Akar, S. G. (2024). Why do students disengage from online courses? *The Internet and Higher Education*, 62, 100948.
- ❖ Metin-Orta, I., & Demirtepe-Saygılı, D. (2023). Cyberloafing behaviors among university students: Their relationships with positive and negative affect. *Current Psychology*, 42(13), 11101–11114.
- ❖ Mihelič, K. K., Lim, V. K. G., & Culiberg, B. (2023). Cyberloafing among Gen Z students: The role of norms, moral disengagement, multitasking self-efficacy, and psychological outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 567–585.
- ❖ Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1978). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- ❖ Noach, G. M. (2025). Cyberloafing scale in academic settings. *International Journal of Current Science Research and Review*, 8(3), 1347–1351.
- ❖ Patrzek, J., Sattler, S., Van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1014–1029.

- ❖ Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, 46(6), 759–776.
- ❖ Rana, N. P., Slade, E., Kitching, S., & Dwivedi, Y. K. (2019). The IT way of loafing in class: Extending the theory of planned behavior (TPB) to understand students' cyberslacking intentions. *Computers in Human Behavior*, 101, 114–123.
- ❖ Saplavaska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. In *Proceedings of the 17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (pp. 1192–1197).
- ❖ Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481–490.
- ❖ Shih, S. S. (2017). Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 415–424.
- ❖ Soh, P. C., Koay, K. Y., & Lim, V. K. G. (2018). Understanding cyberloafing by students through the lens of an extended theory of planned behavior. *First Monday*, 23.(6)
- ❖ Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- ❖ Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- ❖ Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913.

- ❖ Talan, T., & Kalinkara, Y. (2022). An investigation of the cyberloafing and nomophobia levels of university students. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(2), 430–450.
- ❖ Taneja, A., Fiore, V., & Fischer, B. (2015). Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers & Education*, 82, 141–151.
- ❖ Türel, Y. K., & Dokumacı, O. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research*, 9(2), 481–497.
- ❖ Türkcan, N., & Kızıldağ-Şahin, S. (2025). Investigating academic procrastination within the framework of temporal motivation theory: The impact of hopelessness and academic resilience. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(3), 214–228.
- ❖ Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.
- ❖ Yılmaz, R., & Yurdugül, H. (2018). Cyberloafing in IT classrooms: Exploring the role of the psychosocial environment in the classroom, attitudes toward computers and computing courses, motivation, and learning strategies. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 530–552.
- ❖ Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117–130.
- ❖ Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–7.