المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

فاعلية برامج إرشادية قائمة على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي والإرشاد التكاملي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى

عطاف محمود أبو غالي
قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين

Effectiveness of Counseling Programs Based on the Modification of Irrational Ideas, Self-Regulation and Integrated Counseling in Reducing Academic Procrastination among Al-Aqsa University Female Students

Etaf Mahmoud Abu Ghali
Department of Psychology, College of Education, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine

PUBLISHED
النشر
25/03/2020
https://doi.org/10.37575/h/edu/1990

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Academic performance, intervention, self-control, delay, self-management
الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، التدخل، الضبط الذاتي، التأجيل، إدارة الذات

الملخص

التسويف ظاهرة سلوكية معقدة تهدد الأداء الأكاديمي وجودته. هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة فاعلية برامج إرشادية قائمة على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأقصى. تكونت عينة الدراسة من (28) طالبة جامعية تراوحت أعمارهن بين 21-22 سنة، تم توزيعهن قصديًا على (4) مجموعات (مجموعة الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية، ومجموعة الإرشاد بالتنظيم الذاتي، ومجموعة الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي، والمجموعة الضابطة). تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي المكون من (21) فقرة بعد إجراء دلالات الصدق والثبات؛ وذلك لتقييم مستويات التسويف لدى أفراد الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرامج الإرشادية في خفض التسويف لدى المجموعات التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة باستخدام برامج إرشادية قائمة على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي لخفض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

ABSTRACT

Procrastination is a complex behavioral phenomenon that threatens academic performance and quality. The current study aimed to compare the effectiveness of counseling programs based on the modification of irrational ideas and self-regulation in reducing academic procrastination among Al-Aqsa University female students. The sample consisted of (28) female university students aged 21-22 years. They were randomly assigned to four groups (the counseling group using modification of irrational ideas, the self-regulatory counseling group, the counseling group using modification of irrational ideas and self-regulation, and the control group). The academic procrastination scale, which contains 21 items, was used to assess the students' procrastination. Validity and reliability for the instrument were conducted. The results of the study indicated the effectiveness of the counseling programs in reducing procrastination compared to the control group. In light of the findings, the work recommended using counseling programs based on the modification of irrational ideas and self-regulation to reduce academic procrastination.

1. مقدمة

يعد التسويف Procrastination ظاهرة سلوكية؛ حيث يتجنب الأفراد البدء في المهام والأعمال التي ينبغي إنجازها أو إكمالها في وقت محدد، ويتم تأجيلها إلى وقت لاحق بدلاً من تنفيذها في الحال؛ مما ينعكس سلبيا على الإنجاز وتحقيق الأهداف والإنتاجية.

ويُعد التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف (Sigall et al. 2000)، ويمثل التسويف ظاهرة واسعة الانتشار ترتبط بمجموعة من العوامل المعرفية والانفعالية والتحفيزية (Rebetez et al. 2015)، وله أشكال متعددة منها: التسويف العام والتسويف الأكاديمي والتسويف في اتخاذ القرار والتسويف العصابي والتسويف غير الوظيفي (Balkis and Duru, 2009, 19). ويرتبط التسويف بالأداء الأكاديمي (Kim and Seo, 2015).

والتسويف الأكاديمي ظاهرة مركبة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يُكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Chow, 2011)، وهو سلوك معقد يتأثر بإدارة الوقت والتحفيز والسعي نحو الكمالية والمعتقدات اللاعقلانية والخصائص الشخصية والوراثية وعوامل أخرى (Düşmez and Barut, 2016).

وتختلف الاتجاهات النظرية في فهم التسويف وأسبابه؛ حيث يُنظر إليه على أنه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي إنجازها (Lay, 1986)، ويعد كل من Ellis and Knaus المشار إليهما في (Balkis, 2013) أول من وضعا تفسيرا للتسويف في ضوء نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وأكدا أن النقد الذاتي، والمخاوف اللاعقلانية هي واحدة من الأسباب المهمة للتسويف، وأشارا إلى أهمية العوامل المعرفية في تفسير التسويف، وارتباطه بمستويات مرتفعة من الأفكار التلقائية.

وتشير الدراسات إلى العلاقة بين التفكير اللاعقلاني والتسويف Flett, et al. (Steel, 2007; 2012) حيث تسيطر - في المجال الدراسي- فكرة الخوف من الفشل على الطالب الذي يسعى إلى الكمال في أدائه منتقدًا ذاته، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبي له من قبل الآخرين والتوقعات غير الواضحة، فيكون التسويف استراتيجية يستخدمها للتعامل مع هذا الخوف (Szalavitz, 2003; Flett et al. 2012)، أي تؤدي الكمالية الذاتية إلى التسويف (Seo, 2008; Çapan, 2010)، وعليه فهناك علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي، بينما ترتبط المعتقدات الإيجابية بالرضا عن الحياة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي (Balkıs, 2013; Balkıs, et al. 2013).

ومن جانب آخر ترى نظرية الدافعية أن التسويف يرجع إلى النقص في التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وكراهية المهمة، وسوء استغلال الوقت (Thakkar, 2009 ; Van Blerkom, 2012, 92-93)، وبذلك يمكن الاستنتاج أن التسويف هو في الأساس فشل في التنظيم الذاتي (Steel, 2007; Rabin et al. 2011; Park and Sperling, 2012; Sims, 2014; Häfner, et al. 2014; Rebetez, et al. 2015) والتنظيم الذاتي ليس قدرة من القدرات العقلية، ولا مهارة من مهارات الأداء الأكاديمي فقط، إنما هو عملية توجيه ذاتي Self-Directive Process يتم من خلال توظيف الفرد لقدراته العقلية وترجمتها إلى الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تتولد ذاتيا لتحقيق الأهداف. والفرد المنظم ذاتيا يستخدم استراتيجيات ليتحكم في جهوده ويحدد أهدافه ويراقب سلوكه، ويتأمل ذاته ليزيد من الرضا والدافعية للإنجاز (Zimmerman, 2002).

وتؤكد برامج التدخل ضرورة تمكين الطلبة من تحسين التنظيم الذاتي لمكافحة التسويف من خلال إدارة الوقت والتخطيط والمتابعة من جهة، وتعزيز الموارد الشخصية النفسية والتحفيزية من جهة أخرى (Essau, et al. 2008). لهذا جاء الاهتمام بالتسويف الأكاديمي؛ لما له من آثار سلبية

Corresponding Author: Etaf Mahmoud Abu Ghali eabughali2007@hotmail.com 00970599718815 المؤلف المراسل: عطاف محمود أبو غالي

تحول دون إدارة الوقت وحسن استثماره، ودون تحقيق الإنجازات الأكاديمية وتنمية الذات للوصول إلى الإبداع.

وانطلاقًا من ضرورة الاهتمام بقدرات وطاقات طلبة الجامعات بوصفهم عماد عملية التنمية والبناء لابد من التدخلات الإرشادية الهادفة إلى مساعدتهم وتمكينهم من امتلاك المهارات واكتساب أساليب إيجابية للتعامل مع إنجاز المهمات والأعمال من أجل حياة أكاديمية خالية من التأجيل والتسويف.

واهتم الباحثون في فحص أثر البرامج الإرشادية في خفض التسويف؛ حيث أظهرت نتائج دراسة Davis and Abbitt (2013) أن التكنولوجيا لها تأثير إيجابي في الحد من التسويف الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة Ozer et al. (2013) إلى أن البرنامج المستند على تعديل أفكار الطلاب غير المنطقية والتشوهات المعرفية أدى إلى انخفاض التسويف لدى الطلبة، بينما أظهرت نتائج دراسة Motiea et al.(2013) فعالية التنظيم الذاتي في خفض التسويف الأكاديمي، كما بينت نتائج دراسة عبد النبي (2013) فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تخفيف سلوك التأجيل لدى طلاب الجامعة.

وأظهرت نتائج دراسة أبو زريق وجرادات (2013) أثر تعديل العبارات الذاتية في تخفيض التسويف الأكاديمي، في حين توصلت نتائج دراسة Rozental et al. (2014) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي مفيد للأشخاص الذين يعانون من المشاكل الناجمة عن التسويف. كما أظهرت نتائج دراسة Scent and Boes (2014) فاعلية التدخل بالعلاج بالقبول والالتزام في الحد من التسويف لدى طلبة كلية الدراسات العليا، وتوصلت نتائج دراسة Glick and Orsillo (2015) إلى أنه لا توجد فروق بين برنامج إدارة الوقت والالتزام والقبول في خفض التسويف.

كما بينت نتائج دراسة Fathi et al. (2015) فاعلية استراتيجيات التنظيم الذاتي في الحد من التسويف الأكاديمي، أما دراسة (Toker and Avci 2015) فقد توصلت إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي (CBT) في خفض التسويف الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة كل من (Dusmez and Barut 2016) فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض التسويف، كما أشارت نتائج دراسة Eckert et al.(2016) فعالية مهارات التنظيم الانفعالي (ER) في خفض التسويف، بينما بينت نتائج دراسة Firoozi and Ahmadi (2016) فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في الحد من التسويف.

كما خلصت دراسة كل من Wang et al. (2017) إلى فعالية العلاج بطريقة القبول والالتزام Acceptance and Commitment Therapy (ACT) مقارنةً مع العلاج السلوكي المعرفي Cognitive–Behavioral Therapy (CBT) التي أظهرت تأثيرات ملحوظة على المدى القصير في خفض التسويف، ولكن كانت طريقة ACT أفضل تأثيرًا على المدى الطويل.

أما دراسة Moradi et al. (2017) فقد أظهرت فعالية مهارات التفكير الإيجابي في خفض التسويف الأكاديمي. بينما انتهت دراسة Saputra (2017) إلى أن تقنية إعادة البناء المعرفي تسهم خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة التعليم المهني.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن معظمها أجريت في بيئات أجنبية، كما يلاحظ تنوع واختلاف البرامج الإرشادية لمواجهة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات على وجه التحديد، كما يلاحظ أن هناك دراسات اعتمدت على التحقق من فاعلية "برنامج واحد" في مواجهة التسويف بشكل مستقل، أو الاهتمام بمقارنة بين "برنامجين"، وعلى الرغم من الاهتمام البحثي في مجال التدخلات الإرشادية، إلا أن المقارنة بين ثلاثة من الطرق الإرشادية لم يدخل ضمن اهتمام الباحثين، ولم تعثر الباحثة في حدود علمها على الصعيدين العربي والأجنبي على أية دراسة تناولت المقارنة بين عدة طرق إرشادية لخفض التسويف الأكاديمي، وبالتالي أتت الدراسة الحالية لمحاولة سد الثغرة البحثية؛ حيث تمت مقارنة فاعلية استخدام برامج إرشادية قائمة على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي والبرنامج التكاملي القائم على الدمج بينهما.

1.1. مشكلة الدراسة:

يُعبر التسويف الأكاديمي عن سلوك انهزامي لدى الطلبة الجامعيين يضيع عليهم الفرص ويؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي؛ فالتسويف الأكاديمي أحد المنبئات لتدني التحصيل الأكاديمي للطلبة (Azar, 2013)، وترافق معه المشاكل الجسدية، والانفعالية، والعقلية (Hussain and Sultan, 2010)، وارتفاع مستواه يجعل الطلبة غير قادرين على تنظيم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

ويواجه طلبة الجامعات في محافظات غزة ظروفا سياسية واجتماعية واقتصادية ودراسية معقدة. كما يواجهون ترديًا في الأوضاع المعيشية وضغوط الدراسة وزيادة الأعباء وحالة من الشعور بالإحباط وتدني الدافعية الناتجة عن البطالة وقلة فرص العمل؛ مما يدفعهم إلى التسويف. وهذا ما لمسته الباحثة من واقع التجربة المهنية في التدريس الجامعي في قسم الإرشاد النفسي عند تكليف الطلبة بالأعمال والمهمات الأكاديمية؛ كإعداد التقارير أو البحوث أو تنفيذ الأنشطة العملية؛ الأمر الذي يؤدي إلى عواقب سلبية تهدد كفاءة أداء الطلبة المرشدين وفاعليتهم الأكاديمية والمهنية.

وفي ضوء ما تقدم تتجلى الحاجة إلى برامج إرشادية منظمة، ومخططة لخفض التسويف؛ ليتمكن الطلبة المرشدون من تطوير ذواتهم والانخراط في حياتهم الجامعية العلمية والعملية في المستقبل على نحو أفضل، ولا سيما في عصر يفرض على الطلبة التنافسية والإعداد الجيد للاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم.

ولأن التسويف له جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية؛ تستند الدراسة الحالية إلى تدخلات إرشادية تعتمد على تعديل الأفكار اللاعقلانية، والتنظيم الذاتي؛ حيث تشير نتائج الدراسات أن العلاج العقلاني الانفعالي يسهم في خفض التسويف (Dryden, 2012)، كما يؤدي التنظيم الذاتي إلى الحد من التسويف (Klassen et al. 2008 ; Motie et al. 2013; San et al. 2016).

لذا سعت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية ثلاثة برامج إرشادية في خفض التسويف لدى طالبات الجامعة؛ لتكون بمثابة إضافة في إثراء الاستراتيجيات والخبرات الإرشادية للتسويف الأكاديمي.

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (الإرشاد بالتنظيم الذاتي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (الإرشاد التكاملي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي؟

1.1.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرامج الإرشادية المختلفة في خفض التسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبات قسم الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى.

1.1.2. أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة النظرية من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ حيث تسلط الضوء على مشكلة التسويف الأكاديمي وأساليب الحد منه، لما له من تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي، وكونه يشكل عائقًا أمام فرص النجاح وتحقيق الأهداف والإنجاز والإبداع. كما تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول فئة الطالبات الجامعيات اللواتي يمثلن ثروة المجتمع المستقبلية؛ الأمر الذي يستدعي الاهتمام بتدريبهن للتخلص من التسويف الأكاديمي؛ من أجل حياة فاعلة خالية من التراخي والكسل؛ لتحقيق مستويات أفضل أكاديميًا ونفسيًا.

وتبرز أهمية الدراسة التطبيقية (العملية) من كونها من الدراسات القليلة التي تناولت البرامج الإرشادية في البيئة الفلسطينية في حدود علم الباحثة، بالاستناد على الإرشاد العقلاني الانفعالي والتنظيم الذاتي والبرنامج التكاملي القائم على الدمج بين البرنامجين المستقلين؛ مما يتيح الفرصة لإفادة المرشدين والاختصاصيين النفسيين العاملين في المدارس والجامعات. كما تُعد هذه الدراسة بمثابة جُهد بحثي مُنظم؛ حيث اتضح ندرة الدراسات المحلية التي تناولت تلك البرامج مجتمعة؛ لذا تمثل إضافة في مجال إرشاد الطلبة الجامعيين في البيئة الفلسطينية، ومنطلقا لبناء برامج إرشادية بكفاءة للحد من التسويف الأكاديمي في المستقبل.

1.1.3. فروض الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (الإرشاد بالتنظيم الذاتي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (الإرشاد التكاملي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≤) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي.

1.2. حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من الطالبات غير المتزوجات وغير العاملات، في المستويين الثالث والرابع، اللواتي تتراوح أعمارهن بين 21-22 عامًا، تخصص الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، ويدرسن مساق استراتيجيات الإرشاد النفسي، وهن من ذوات التسويف الأكاديمي المرتفع، والبالغ عددهن (28) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة الأقصى وهي جامعة حكومية في غزة.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول في الفترة الزمنية الواقعة بين شهري أكتوبر وديسمبر للعام الدراسي 2017/2016م، بالإضافة إلى محددات أدوات جمع البيانات التي اعتمدت على أسلوب التقرير الذاتي للمشاركات، والخصائص السيكومترية الخاصة بأداة الدراسة.

كذلك فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة تتحدد في ضوء البرامج الإرشادية المطبقة وهي: تعديل الأفكار اللاعقلانية وبرنامج التنظيم الذاتي والبرنامج التكاملي الذي يجمع بين البرنامجين، وما تضمنته من فعاليات وأنشطة وتمارين.

1.2.1. التعريفات النظرية والإجرائية

- التسويف الأكاديمي Academic Procrastination: "هو ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي" (أبو غزال، 2012: 134). ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التسويف المستخدم في الدراسة الحالية والمعد من قبل أبو غزال (2012).
- الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية Modification Irrational Ideas Therapy: "هو تعليم الشخص كيف يتحرى أفكاره اللاعقلانية ومن ثم يناقشها ويفندها، ثم يستبدلها بأفكار أفضل منها عن الحياة، هذا الأسلوب (التحري والمناقشة) عادة ما يقوم به المرشد بطريقة نشيطة جدا، وفعالة جدا، وبمواجهة أو مهاجمة مباشرة وصريحة" (الزيود، 1998: 272). ويعرف إجرائيًا بأنه: برنامج مخطط منظم يستند على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحديد وتفنيد الأفكار التلقائية اللاعقلانية، وتوضيح علاقتها بالتسويف الأكاديمي، ثم مهاجمة تلك الأفكار اللاعقلانية وتعديلها وأستبدالها بالأفكار المنطقية والعقلانية؛ لمساعدة الطلبة على تبني التفكير العقلاني والإيجابي بهدف خفض التسويف الأكاديمي ويتضمن عشر جلسات مدة كل جلسة (60) دقيقة.
- التنظيم الذاتي Self-Regulation: عرفه (2000) Pintrich المشار إليه في Schunk (2005: 85) بأنه "عملية نشطة وبناءة يقوم فيها الفرد بإعداد أهدافه، ثم يحاول أن يراقب وينظم ويتحكم في الجانب المعرفي والدافعي والسلوكي مُوجها بالأهداف وخصائص السياق البيئي الموجود فيه".
- الإرشاد بالتنظيم الذاتي Self-Regulation Therapy: يعرف إجرائيا بأنه إطار يتضمن مجموعة من الخبرات المصممة بطريقة متكاملة لإكساب أفراد المجموعة المهارات؛ كالتخطيط وتحديد الأهداف وتقييم الذات ومراقبة الذات والتعزيز الذاتي وتحفيز الدافعية وإدارة الوقت بهدف خفض التسويف الأكاديمي، ويتضمن عشر جلسات مدة كل جلسة (60) دقيقة.
- البرنامج الثالث (الإرشاد التكاملي): هو برنامج مخطط ومنظم يقوم على دمج الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية والإرشاد بالتنظيم الذاتي على أسس علمية ويتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التدريبية والتعليمية والتربوية، والمحددة زمنيًا بهدف خفض التسويف الأكاديمي ويتكون من (10) جلسات مدة كل جلسة (90) دقيقة.

1.2.2. مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستويين الثالث والرابع في قسم الإرشاد النفسي المسجلات مساق إستراتيجيات الإرشاد النفسي الذي تقوم بتدريسه الباحثة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2016 البالغ عددهن (124) طالبة. أما أفراد عينة الدراسة فقد بلغت (28) طالبة وُزعن قصديًا إلى أربع مجموعات: ثلاثة مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، بواقع (7) طالبات في كل مجموعة.

2. أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام مقياس التسويف الأكاديمي، وذلك على النحو التالي. أعد أبو غزال (2012) هذا المقياس، وهو يتكون في صورته النهائية من (21) فقرة، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي؛ بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جدًا، وتمثل الدرجة (2) تنطبق عليّ بدرجة منخفضة، وتمثل الدرجة (3) تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جدًا، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العليا من التسويف الأكاديمي، وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرًا لزيادة السلوك السلبي؛ أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي. وكانت جميع الفقرات إيجابية باستثناء الفقرات (1، 3، 5، 6، 10، 12، 17) السلبية التي يتم تصحيحها بطريقة عكسية. وقام مُعد المقياس باستخراج صدق البناء بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والأداة ككل، وقد تراوحت من (0.36) إلى (0.73)، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

2.1. دلالات صدق المقياس وثباته:

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء بطريقة الاتساق الداخلي قامت الباحثة الحالية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمقياس ككل؛ حيث تراوحت بين (0.56-0.79)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق الداخلي.

ثبات المقياس: قُدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين:

- الطريقة الأولى: معامل الاستقرار؛ حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة مع مراعاة ألا تكون ضمن عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الإعادة (Test Retest)؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.77).
- الطريقة الثانية: تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ إذ بلغت (0.85)؛ وهي قيمة مناسبة لأغراض إجراء الدراسة.

2.1.1. طريقة التصحيح

تم اعتماد تقسيم المتوسطات الحسابية على مقياس التسويف الأكاديمي الذي أعده أبو غزال (2012) إلى ثلاثة مستويات متساوية كما يلي: 2.38 فما دون (مُسوِّف بدرجة متدنية)، ومن 2.39 إلى 3.57 (مُسوِّف بدرجة متوسطة)، ومن 3.58 فما فوق (مُسوِّف بدرجة مرتفعة).

2.1.2. البرامج الإرشادية

تم إعداد البرامج التالية بهدف التعامل مع التسويف الأكاديمي:

البرنامج الأول: (الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية) الذي يعتمد بشكل مباشر على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي التي تولي أهمية كبيرة للتخلص من الأفكار اللاعقلانية. واشتمل على مجموعة من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي لخفض التسويف الأكاديمي، وتم إعداد وتصميم البرنامج لتعديل الأفكار اللاعقلانية بالاستفادة من الأدب والدراسات السابقة ذات العلاقة ومنها (أبو زريق وجرادات، 2013؛ Dusmez and Barut, Ozer et al. 2013; 2016) وتم تحكيم البرنامج الإرشادي من قبل (5) من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات في محافظات غزة لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة البرنامج للأهداف التي وضعت من أجلها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في تنظيم الجلسات وإثراء محتواها من حيث الأهداف والفنيات والاستراتيجيات المناسبة للبرنامج. وتكون البرنامج من عشر جلسات، مدة كل جلسة (60) دقيقة؛ بواقع جلستين أسبوعيًا، وتولت الباحثة تطبيق الجلسات العلاجية، وفيما يلي وصف لجلسات البرنامج:

- الجلسة الأولى (تعارف): هدفت إلى تأسيس العلاقة الإرشادية، وبناء الثقة، والتعريف بالبرنامج وأهدافه.
- الجلسة الثانية: هدفت إلى التثقيف حول التسويف، وأسبابه ومظاهره ومخاطره.
- الجلسة الثالثة: هدفت إلى فحص الأفكار اللاعقلانية ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي.
- الجلسة الرابعة: هدفت إلى تنمية الوعي بالأفكار اللاعقلانية وارتباطها بالمشاعر والسلوك.
- الجلسات من الخامسة حتى الثامنة: هدفت إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية (الأوتوماتيكية) السلبية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي، ودحضها وتصحيحها واستبدالها بأفكار عقلانية وإيجابية والتدريب عليها وتبنيها.
- الجلسة التاسعة: هدفت إلى تعزيز وتعميق الأفكار الإيجابية لدى المشاركات.
- الجلسة العاشرة: هدفت إلى تقييم البرنامج وتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (التطبيق البعدي).

البرنامج الثاني (تنظيم الذات): اشتمل البرنامج على أنشطة وتدريبات إجراءات تنظيم الذات للتعامل مع التسويف الأكاديمي، والذي يعتمد بشكل مباشر على النظرية المعرفية الاجتماعية التي تؤكد الفاعلية الذاتية (Bandura, 1991)، وتم إعداده وتصميمه بالإفادة من الأدب والدراسات السابقة، ومنها، (Van Essen et al. 2004 ; Zumbrunn et al. 2011; Van Blerkom, 2012; Häfner et al. 2014; Stewart et al. 2016) وتم تحكيم البرنامج الإرشادي من قبل (5) من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات في محافظات غزة لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة البرنامج للأهداف التي وضعت من أجلها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في تنظيم الجلسات وإثراء محتواها من حيث الأهداف والفنيات والاستراتيجيات المناسبة للبرنامج.

وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

- الجلسة الأولى (تعارف): وهدفت إلى إقامة وإرساء قواعد العلاقة الإرشادية، والتعريف بالبرنامج، وأهدافه.
- الجلسة الثانية: هدفت إلى التثقيف حول التسويف وأسبابه ومظاهره ونتائجه.
- الجلسة الثالثة: هدفت إلى تأجيل وتدريب المشاركات على تقييم الذات ومراقبتها.
- الجلسة الرابعة: هدفت إلى تحفيز الذات وتنمية الدافعية الذاتية لدى المشاركات.
- الجلسة الخامسة: هدفت إلى تعرف مهارة التخطيط وبناء الأهداف بحيث تكون مكتوبة ومحددة.
- الجلسة السادسة: هدفت إلى التدريب على خطوات تحقيق الهدف.
- الجلسة السابعة: هدفت إلى معرفة مصادر الوقت وتحليله وأهمية تنظيمه.
- الجلسة الثامنة: هدفت إلى التدريب على مهارة تنظيم الوقت وحسن إدارته.
- الجلسة التاسعة: هدفت إلى تنمية مهارات استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتحكم والتقييم.
- الجلسة العاشرة: هدفت إلى تقييم البرنامج، ثم تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (التطبيق البعدي).

البرنامج الثالث (البرنامج التكاملي): يدمج هذا البرنامج بين الفعاليات والأنشطة الهادفة إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف وبين تنمية مهارات التنظيم الذاتي، وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

- الجلستان الأولى والثانية (تعارف): هدفتا إلى تأسيس العلاقة الإرشادية، وبناء الثقة، والتعريف بالبرنامج وأهدافه والتثقيف حول التسويف، وأسبابه ومظاهره ونتائجه.
- الجلستان الثالثة والرابعة: هدفتا إلى فحص الأفكار اللاعقلانية ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي، وتنمية الوعي بالأفكار اللاعقلانية وارتباطها بالمشاعر والسلوك وتفنيد الأفكار اللاعقلانية (الأوتوماتيكية) السلبية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي، ودحضها وتصحيحها واستبدالها بأفكار عقلانية وإيجابية والتدريب عليها وتبنيها.
- الجلستان الخامسة والسادسة: هدفتا إلى الاعتراف بالتأجيل وتدريب المشاركات على تقييم الذات ومراقبتها وتحفيزها، وتنمية الدافعية الذاتية وتعزيز وتعميق الأفكار الإيجابية لدى المشاركات.
- الجلستان السابعة والثامنة: هدفتا إلى تعرف مهارة التخطيط وبناء الأهداف، والتدريب على خطوات تحقيق الهدف ومعرفة مصادر الوقت وتحليله وأهمية تنظيمه، والتدريب على مهارة تنظيم الوقت وحسن إدارته.
- الجلستان التاسعة والعاشرة: هدفتا إلى تنمية مهارات استراتيجيات التنظيم الذاتي؛ كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتحكم والتقييم، ثم تم تقييم البرنامج بتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي (التطبيق البعدي).

2.1.3. إجراءات تطبيق الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية وفقا للإجراءات الآتية:

- تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي بشكل جماعي على طالبات الإرشاد النفسي اللواتي يدرسن مساق استراتيجيات الإرشاد النفسي، البالغ عددهن (124) طالبة، وبعد تصحيح المقياس، تم حصر الطالبات اللواتي حصلن على درجات مرتفعة في التسويف، بالاستناد إلى المتوسطات الحسابية من 3.58 فما فوق، باعتبارها الدرجة التي يبدأ عندها التسويف المرتفع (أبو غزال، 2012) والبالغ عددهن (28) طالبة، وراعت الباحثة تكافؤ المجموعات الأربعة من حيث الجنس والعمر والتخصص والمستوى الدراسي.
- وُزعت الطالبات، اللواتي لديهن درجات مرتفعة في التسويف، ووافقن على المشاركة في البرنامج، قصديًا، بناء على مواعيد محاضراتهن، على أربع مجموعات بلغ عدد كل مجموعة (7) طالبات، هي المجموعة التجريبية الأولى: تم إخضاعهن للبرنامج الإرشادي القائم على تعديل الأفكار اللاعقلانية، المجموعة التجريبية الثانية: تم إخضاعهن لبرنامج التنظيم الذاتي، المجموعة التجريبية الثالثة: تم إخضاعهن للبرنامج التكاملي المشتمل على تعديل الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الذاتي. بينما المجموعة الرابعة (الضابطة): لم يتم إخضاعهن لأي برنامج إرشادي خلال فترة إجراء الدراسة.
- تطبيق جلسات البرامج التدخلية على المجموعات التجريبية الثلاث البالغ عددها (10) جلسات لكل برنامج، بمعدل جلستين كل أسبوع وذلك من تاريخ 16-10-2016 حتى 6-12- 2016 خلال الفصل الدراسي الأول في الفترة الزمنية الواقعة بين شهري أكتوبر وديسمبر للعام الدراسي 2017/2016 الذي أجريت فيه الدراسة.
- تطبيق القياس البعدي لأداة الدراسة (مقياس التسويف الأكاديمي) على أفراد المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرامج التدخلية التي تلقتها المجموعات التجريبية.

2.2. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم توزيع عينة الدراسة قصديًا إلى أربع مجموعات؛ ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة،

وتلقت المجموعات التجريبية برنامج تعديل الأفكار اللاعقلانية وبرنامج التنظيم الذاتي، بينما تلقت المجموعة التجريبية الثالثة البرنامج التكاملي (الدمج بين البرنامجين)، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أية جلسات إرشادية، وتم تطبيق القياسات القبلية والبعدية على المجموعات.

2.2.1. متغيرات الدراسة

تم تحديد متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: البرامج الإرشادية المصممة وفقًا لأسلوب الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية، والتنظيم الذاتي، والإرشاد التكاملي (دمج البرنامجين: برنامج تعديل الأفكار اللاعقلانية، وبرنامج التنظيم الذاتي).
- المتغير التابع: التسويف الأكاديمي لدى الطالبات.

2.2.2. تصميم الدراسة والتحليل الإحصائي

تتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي باعتمادهما على تصميم الاختبار القبلي- البعدي ضمن (3) مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة؛ وذلك لملاءمته لأغراضها ولظروفها التجريبية.

واعتمدت الدراسة على الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، و(Shapiro- Wilk) للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، واختبار (T.Test) لمعرفة دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة.

3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل البدء باختبار فرضية الدراسة، تم التأكد من صلاحية البيانات للاختبارات المعلمية، حيث تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. تم استخدام اختبار Shapiro- Wilk للتأكد من خلو البيانات من القيم المتطرفة، وأنها تتوزع طبيعيًا وبالتالي إمكانية استخدام الاختبارات المعلمية (Parametric Tests)، وكشفت جميع القيم عن مستوى دلالة أكبر 0.05، والذي يشير إلى اعتدالية التوزيع كما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1) : نتائج اختبار التوزيع الطبيعي Shapiro-Wilk

البيان		Statistic	df	Sig.
المجموعة التجريبية 1	القياس القبلي	0.900	6	0.081
	القياس البعدي	0.947	6	0.451
المجموعة التجريبية 2	القياس القبلي	0.745	6	0.626
	القياس البعدي	0.658	6	0.474
المجموعة التجريبية 3	القياس القبلي	0.262	6	0.625
	القياس البعدي	0.325	6	0.451
المجموعة الضابطة	القياس القبلي	0.745	6	0.625
	القياس البعدي	0.585	6	0.712

يتضح من الجدول (1) أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وأن القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0.05 الذي يشير إلى اعتدالية التوزيع، لذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية.

3.1. عرض نتائج فروض الدراسة وتفسيرها

3.1.1. النتائج المتعلقة بالفرض الأول

النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (الإرشاد بتعديل الأفكار اللاعقلانية) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي". لاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "T-test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي. والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي (ن= 7)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التسويف الأكاديمي	القبلي	7	3.91	0.95	152.8	0.000	دالة
	البعدي	7	2.6	0.78			

يتضح من الجدول (2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

3.1.2. النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (الإرشاد بالتنظيم الذاتي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي". لاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "T-test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي (ن= 7)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التسويف الأكاديمي	القبلي	7	3.86	1.20	465.4	0.000	دالة
	البعدي	7	2.53	0.69			

يتضح من الجدول (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

3.1.3. النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثالثة (الإرشاد التكاملي) في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي". لاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "T-test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الثالثة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثالثة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي (ن= 7)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التسويف الأكاديمي	القبلي	7	3.88	0.78	103.5	0.000	دالة
	البعدي	7	2.4	1.30			

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثالثة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التسويف الأكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي". لاختبار صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "T-test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي. والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي (ن= 7)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التسويف الأكاديمي	القبلي	7	3.94	0.65	2.1	0.078	غير دالة
	البعدي	7	3.82	0.84			

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي.

3.2. مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرامج الإرشادية الثلاثة في خفض التسويف الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستند إلى تعديل الأفكار اللاعقلانية في خفض

التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة الضابطة على المقياس ككل.

وتؤكد نتائج الدراسة جدوى تدريب الطالبات على تعديل الأفكار السلبية المبنية على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي التي تشمل فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية؛ منها تفنيد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف كالخوف من الفشل والسعي إلى الكمالية، والتقييم السلبي للذات ومناقشتها، وتشجيع الطالبات على تحديد كل فكرة سلبية، ودحضها واستبدالها بأفكار إيجابية من خلال إعادة البناء المعرفي، وإحلال الأفكار التكيفية الإيجابية محلها وممارستها داخل الجلسات وخارجها؛ ليتسنى لهن التفكير الإيجابي والمنطقي في الابتعاد عن التسويف وأداء المهمات في الحال.

وهذا ما يؤكده Warren (2010) من حيث إن العلاج العقلاني الانفعالي وما يشمله من التقنيات وضع لتعزيز الأفكار العقلانية واستكشاف المشاعر وتشجيع السلوكيات المفيدة.

وقد ساهمت فنيتي المناقشة والمحاضرة في تقديم قدر كافٍ من المعلومات عن التسويف وآثاره السلبية، وفحص الأفكار الخطأ وتفنيدها وتعزيز الثقة بالنفس للمشاركات، بينما كان لفنية الواجبات البيتية أهمية كبيرة في التدريب والممارسة العملية ومراقبة الأفكار وتفنيدها وإعادة البناء المعرفي وإحلال محلها المعتقدات الإيجابية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (Dusmez and Barut,2016 ; أبوزريق وجرادات، Dryden, 2012; Pychyl and Flett, 2012;).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستند إلى التنظيم الذاتي في خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة على المقياس ككل؛ ويرجع ذلك إلى التدريب الذي تلقته أفراد المجموعة التجريبية الثانية وفق البرنامج المعد بعناية من حيث الأهداف والتخطيط وتنوع الأنشطة وتنظيم المحتوى والتدريبات. وكذلك إلى عملية التدريب التي تمت داخل الجلسات وخارجها؛ حيث ساعدت على إكساب المشاركات مهارات التنظيم الذاتي، ومنها: التخطيط وبناء الأهداف، وتقييم ومراقبة الذات (ملاحظة الذات) عند القيام بأداء المهمات، والاعتراف بالتأجيل، والوعي بالذات ونقاط القوة والضعف والدافعية الذاتية، والتعزيز الذاتي، وإدارة الوقت وتحديد الأولويات.

وجاءت هذه النتائج متسقة مع ما انتهت إليه دراسة Wolters (2003) حول أهمية التنظيم الذاتي في فهم التسويف الأكاديمي.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية التنظيم الذاتي الذي يُزيد من دافعية الفرد لتحقيق السلوك المستهدف؛ لأنه ينظر إلى نفسه أنه إنسان قادر على ضبط سلوكه. فالأساس النظري للتنظيم الذاتي في النظرية المعرفية الاجتماعية هو التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد والبيئة والسلوك لإعطاء فرصة لتنظيم العمليات (شعبان، 2013).

كذلك فالتنظيم الذاتي له تأثير على الدافعية الأكاديمية وفاعلية الذات لدى الطلبة (Lavasani et al. 2011). وساهمت فنية التخطيط Planning وتحديد الأهداف والتدريب عليها في مساعدة المجموعة على تحديد الأهداف مسبقا وبطريقة صحيحة، ومن ثم العمل على تحقيقها، وهذا ما أشار إليه Cleary and Zimmerman(2004) من حيث إن المتعلمين أصحاب التنظيم يتبعون مهمات بطريقة مدركة، وهم واثقون من أنفسهم ويحددون الأهداف بشكل استباقي ويضعون خطة لتحقيق تلك الأهداف.

كما كانت فنية مراقبة الذات Self-Monitoring لها دور في مساعدة المشاركات على ملاحظة سلوك التسويف الأكاديمي والتدريب على مراقبة ذواتهن بطريقة موضوعية مع أنفسهن؛ مما ساعد على تحديد المشكلة بموضوعية وتسجيل عدد مرات حدوثها في نماذج معدة مسبقا؛ كخطوة أولى لمواجهة التسويف. وجاءت هذه النتائج منسجمة مع نتائج دراسة التح (2016) التي أظهرت أنه كلما استخدم الأفراد استراتيجية مراقبة الذات قل التسويف الأكاديمي لديهم، ودراسة Rabin et al. (2011) التي أشارت إلى أن مراقبة الذات ومراقبة المهمة تقلل من التسويف الأكاديمي.

كما كان لفنية تقييم الذات Self-Evaluation بوصفها منهجية علمية منظمة لتنمية ذواتهن أثر كبير في تقدير سلوك التسويف الأكاديمي، أما قوة التحفيز الذاتي Self-Motivation فكان لها دور في تقوية مشاعر المشاركات وأحاسيسهن الداخلية التي تقود إلى تحقيق الأهداف أو تسهل القيام بتحقيقها؛ وذلك لأن التوجيه الذاتي يتطلب وجود دافع داخلي قوي لدى المشاركات؛ مما يسهم في تغيير ذواتهن حول قدراتهن ويزيد ثقتهن بأنفسهن ويجعلهن مثابرات وبالتالي لا يؤجلن عملهن.

وينسجم ذلك مع نتائج دراسة Özer (2010) حول تأثير كل من فاعلية الذات وتقدير الذات على التنظيم الذاتي. كما أسهم التدريب على إدارة الوقت في خفض التسويف، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (Nordby et al. 2016; Ocak and Boyraz, 2016)، كما كان لفنية التغذية الراجعة والتعزيز الذاتي الأثر البالغ في تشجيع المشاركات على السلوكيات الإيجابية المرتبطة بالمهارات التي لها دور في التخلص من التسويف الأكاديمي.

ومما أسهم في تحقيق النتائج التزام الطالبات بتأدية الواجبات البيتية التي أصبحت جزءا أساسيًّا من بنائهن المعرفي والاستمرار في تطبيق ما تم تعلمه في الجلسات وانتقال أثره إلى الحياة اليومية في الجوانب الأكاديمية. فضلاً عن ذلك يمكن تفسير فاعلية العلاج بالتنظيم الذاتي في ضوء ما احتواه البرنامج من تدريبات ماتعة وشائقة ومثيرة للاهتمام؛ كالتأمل الذاتي والتدريب على مصفوفة إدارة الوقت والفيديوهات التحفيزية لتنمية الدافعية الذاتية وشحذ الهمة؛ مما أسهم في تحفيز المشاركات على الالتزام بالحضور وتنفيذ الواجبات البيتية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (Rakes and Dunn, 2010; Motiea et al. 2013; Häfner, et al. 2014; Fathi, et al. 2015). وجاءت هذه النتائج منسجمة حيث إن منخفضي التسويف أظهروا القدرة على التخطيط والمتابعة والتقييم (Park and Sperling, 2012).

كما أظهرت النتائج خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثالثة التي اعتمدت على البرنامج التكاملي الذي اشتمل على برنامج تعديل الأفكار السلبية والتنظيم الذاتي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء شمولية البرنامجين للجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية. وقد أثبتت مجموعة من الكتابات أن التسويف ليس مجرد مشكلة إدارة الوقت، بل عملية معقدة تنطوي على مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية (Fee and Tangney, 2000; Sokolowska, 2009).

كما اشتمل البرنامج التكاملي على أنشطة وفعاليات متنوعة في الجانبين النظري والتطبيقي؛ مما أسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المشاركات. وتتفق هذه النتائج على أن تفسير وفهم التسويف ناتج عن فشل في التنظيم الذاتي والأفكار السلبية والمعتقدات الخطأ والتوقعات غير الواقعية وهو ما أكدته دراسة (Pychyl and Flett, 2012).

3.3. توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي: تصميم برامج إرشادية تدريبية وفق طرق العلاج الثلاثة (تعديل المعتقدات السلبية والتنظيم الذاتي والبرنامج التكاملي) لخفض التسويف الأكاديمي في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي. وتنظيم دورات تدريبية للمرشدين التربويين؛ ليتسنى لهم توظيف البرامج التدريبية في خفض التسويف، وإجراء المزيد من الدراسات التي تعتمد على مقارنة الإرشاد بالواقع والعلاج بالقبول والالتزام لخفض التسويف الأكاديمي.

نبذة عن المؤلف

عطاف محمود أبو غالي

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين،
eabughali2007@hotmail.com 00970599718815

د. أبو غالي دكتوراه من جامعة عين شمس، أستاذ دكتور، متخصصة في مجال الصحة النفسية، باحثة نشطة حازت على الترتيب السادس عربيًّا في معامل التأثير والاستشهاد العربي الذي ينظم بإشراف قاعدة "معرفة" للمعلومات "أرسيف" في عمان يناير 2019 ، نشرت 33 ورقة بحثية باللغة

العربية والانجليزية في مجلات ومؤتمرات محكمة محلية، وعربية، وعالمية، مهتمة بمفاهيم علم النفس الإيجابي، ومجال الصحة النفسية للمرأة والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية والتدريبية، محكم بحوث علمية في مجال علم النفس والصحة النفسية.

المراجع

أبو زريق، محمد، وجرادات، عبد الكريم. (2013). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، **9** (1)، 15-27.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، **8**(2)، 131- 149.

التح، زياد خميس. (2016). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، **168**(1)، 203-231.

الزيود، نادر فهمي. (1998). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. عمان، الأردن: دار الفكر.

شعبان، حمدي سعد. (2013). التنظيم الذاتي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر*، **بدون رقم مجلد**(52)، 399-442.

عبد النبي، سامية محمد صابر. (2013). فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من سلوك التأجيل Procrastination المرضي/المزمن لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، **21**(2)،291- 370.

Abdel Nabi, S. M. (2013). Faeiliat barnamaj 'iirshadiun fi altakhfif min suluk altaajil Procrastination almardia/almuzmn ladaa eayinat min tullab watalibat aljamieata 'The effectiveness of a counseling program in mitigating the patient / chronic postponement behavior among a sample of male and female university students'. *Educational Sciences, Cairo University*, **21**(2), 291–370. [in Arabic]

Abu Ghazal, M. (2012). Ataswif al'akadimi: aintisharih wa'asbabah min wijhat nazar altalabat aljamieiiynu. Almajalat 'Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students'. *Jordan Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*, **8**(2), 131–49. [in Arabic]

Abu Zureik, M., Jaradat, A. (2013). Athar taedil aleibarat aldhdhatiat alsalbiat fi takhfid altaswif al'ukadimii watahsin alfaeiliat aldhdhatiat al'ukadimiati 'Effects of the Modification of Negative Self-Statements on Reducing Academic Procrastination and Improving Academic Self-Efficacy'. *Jordan Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*, **9**(1), 15–27. [in Arabic]

Altah, Z. K. (2016). Altaswif al'ukadimiu waealaqath biaistiratijiaat maa wara' almaerifat ladaa eayinat min altalabat aljamieiiyn 'Academic procrastination and its relationship to metacognitive strategies among a sample of undergraduates'. *Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt*, **168**(1), 203–31. [in Arabic]

Al-Zayoud, N. F. (1998). Nazriaat al'iirshad waleilaj alnafsi *'Theories of counseling and psychotherapy'*. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr. [in Arabic]

Azar, F. S. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students, In: *Proceeding of the Global Summit on Education*, Organized by World Conferences.net, Kuala Lumpur, Malaysia, 11–12/3/ 2013.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, **13**(1), 57–74.

Balkis, M. and Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education,* **5**(1), 18–32.

Balkis, M., Duru, E. and Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, **28**(3), 825–39.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**(2), 248–87.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **5**(n/a), 1665–71.

Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research,* **57**(2), 234–40.

Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, **41**(5), 537–50.

Davis, D. R. and Abbitt, J. T. (2013). An investigation of the impact of an intervention to reduce academic procrastination using short message service (SMS) technology. *Journal of Interactive Online Learning*, **12**(3), 78–102.

Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **30**(4), 264–81.

Düsmez, I. and Barut, Y. (2016). Rational emotive behavior based on academic procrastination prevention: Training program of effectiveness. *Online Submission*, **3**(1), 1–13.

Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B. and Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, **52**(n/a), 10–18.

Essau, C.A., Ederer, E.M., O'Callaghan, J. and Aschemann, B. (2008). Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria. *A Poster Presentation at the Presentation* at the 8th Alps-Adria Psychology Conference, Ljubljana, Slovenia, 2–4/10/ 2008.

Fathi, A., Azar, E. F., Mirnasab, M. M. and Gargari, R. B. (2015). The effectiveness of teaching academic procrastination reducing strategies on academic self-regulation in the secondary school students in Tabriz. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, **12**(3), 2595–600.

Fee, R. L., and Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, **15**(5), 167–84.

Firoozi, S. and Ahmadi, Y .(2016). Effectiveness of metacognitive strategies on procrastination in students of high school female students of marivan. bulletin of environment. *Pharmacology and Life Sciences*, **5**(12), 18–22.

Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. and Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct an analysis of the procrastinator cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **30**(4), 223–36.

Glick, D. M. and Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General,* **144**(2), 400–9.

Häfner, A., Oberst, V. and Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies*, **40**(3), 352–60.

Hussain, I. and Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **5**(n/a), 1897–904.

Kim, K. R., and Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, **82**(n/a), 26–33.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher

Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, **36**(6), 753–63.

Sigall,H., Kruglanski, A. and Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, **15**(5), 216–83.

Sims, C. M. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying behaviors. *International Coaching Psychology Review*, **9**(2), 147–64.

Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach*. PhD Thesis, University of New York, NY, USA.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, **133**(1), 65–94.

Stewart, M., Stott, T. and Nuttall, A. M. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*. **41**(11), 2028–43.

Szalavitz, M. (2003). Stand and deliver. *Psychology Today*, **36**(4), 50–53.

Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: An investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal,* **4**(2), 1–12.

Toker, B. and Avci, R. (2015). Effect of cognitive-behavioral-theory-based skill training on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, **15**(5), 1157–68.

Van Blerkom, D.L. (2012). *College study skills: Becoming a strategic learner*. 7th edition, Johnstown, USA: University of Pittsburgh.

Van Essen, T., van den Heuvel, S. and Ossebaard, M. (2004). '*A student course on self-management for procrastinators*'. *In*: Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., and Ferrari, J. R. (eds.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (pp. 59-73). Washington. DC: American Psychological Association.

Warren, J. M. (2010). The impact of rational emotive behavior therapy on teacher efficacy and student achievement. *Journal of School Counseling*, **8**(11),1–28.

Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P. and Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive–behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, **27**(1), 48–58.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, **95**(1), 179–87.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, **41**(2), 64–70.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. and Roberts, E. D. (2011). *Encouraging Self-Regulated learning in the Classroom: A Review of the literature*. Virginia Commonwealth University, USA: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC).

levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, **33**(4), 915–31.

Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E. and Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **29**(n/a), 627–32.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality,* **20**(4), 474–95.

Motiea, H., Heidarib, M. and Sadeghia, M. A. (2013). Development of a self–regulation package for academic procrastination and evaluation of its effectiveness. *European Journal of Social & Behavioral Sciences*, **4**(1), 889–96.

Moradi, S., Rashidi, A. and Golmohammadian, M. (2017).The effectiveness of positive thinking skills on academic procrastination of high school female students, Kermanshah city. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, **8**(1), n/a.

Ocak, G. and Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies*, **4**(5), 76–84.

Özer, B. U. (2010). *A path analytic model of procrastination: Testing cognitive, affective and behavioral model*. PhD Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey**.**

Ozer, B. U., Demir, A. and Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **31**(3), 127–35.

Park, S. W. and Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, **3**(1), 12–23.

Pychyl, T. A. and Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, **30**(4), 203–12.

Rabin, L. A., Fogel, J. and Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, **33**(3), 344–57.

Rakes, G. C. and Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, **9**(1), 78–93.

Rebetez, M., Rochat, L. and Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, **76**(n/a), 1–6.

Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A. and Carlbring, P. (2014). Group versus internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, **1**(2), 84–9.

Shaaban, H. S. (2013). Altanzim aldhdhatiu waealaqatuh bitaqdir aldhdhat ladaa eayinat min dhwy al'iieaqat albisriat 'Self- regulation and its relation to self-esteem among a sample of people with visual impairment'. *Journal of the Faculty of Education*, *Tanta University, Egypt*, **n/a**(52), 399–442. [in Arabic]

San, Y. L., Roslan, S. B. and Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, **13**(4), 459–66.

Saputra, W. N. E. (2017). Effectiveness of cognitive restructuring technique to reduce academic procrastination of vocational high school students. *Couns -Edu: International. Journal of Counseling and Education*, **2**(1), 6–10.

Scent, C. L., and Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, **28**(2), 144–56.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, **40**(2), 85–94.