فعالية العلاج بالقبول والالتزام في مقابل العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسئولية نحو التعلم لدي طالبات الجامعة

إعداد

د/ سماح صالح محمود محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ نسرين السيد حسن عبدالله سويد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على فعالية العلاج بالقبول والالتزام مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة. تكونت عينة البحث من (٢٧) طالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق، تم تقسيمهم بطريقة مقصودة إلى مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين هما مجموعة العلاج بالقبول والالتزام ومجموعة العلاج المعرفي السلوكي حيث تم إعلامهن بطبيعة كل برنامج وإتاحة الفرصة للاختيار، وقد وكان قوام كل مجموعة (٩) طالبات، امتدت أعمارهن الزمنية من (٢٠) إلى (٢١) سنة بمتوسط عمر زمني (20.14) سنة، وانحراف معياري (0.362) سنة، واعتماداً على المنهج التجريبي المقارن، وبعد تطبيق مقياس تايلور للقلق (تعريب/ مصطفي فهمي، ومحمد غالي) ، ومقياس بيك للاكتئاب (تعريب غريب عبدالفتاح)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثتان)، ومقياس المسؤولية عن التعلم (إعداد الباحثتان)، والبرنامج القائم على العلاج بالقبول والالتزام (إعداد الباحثتان) والبرنامج المعرفي السلوكي (إعداد الباحثتان) أظهرت النتائج فعالية البرنامجين في تخفيف التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين فعالية كلٍ منهما في التخفيف من التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة سوى في بعد التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية الذي أظهر العلاج المعرفي السلوكي فعاليته بشكلٍ أكبر من العلاج بالقبول والالتزام في تحسنه. وكذلك استمرار فعالية كلٍ منهما بعد فترة المتابعة التي استمرت نحو شهرين.

الكلمات المفتاحية: العلاج بالقبول والالتزام، العلاج المعرفي السلوكي، التسويف الأكاديمي، المسؤولية نحو التعلم.

The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy versus Cognitive Behavioral Therapy in reducing Academic Procrastination and Development Responsibility for learning among female university students

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of acceptance and commitment therapy compared to cognitive behavioral therapy in reducing academic procrastination and Development responsibility for learning among female university students. The research sample consisted of (27) third-year female students from the Faculty of Education, Zagazig University. They were intentionally divided into a control group and two experimental groups: the acceptance and commitment therapy group and the cognitive behavioral therapy group. They were informed of the nature of each program and given the opportunity to choose. Each group consisted of (9) female students, whose ages ranged from (20) to (21) years, with an average age of (20.14) years and a standard deviation of (0.362) years. Based on the comparative experimental approaches, and after applying the Taylor Anxiety Scale (Arabization by Mustafa Fahmy and Muhammad Ghali), the Beck Depression Inventory (Arabization by Gharib Abdel Fattah), the Academic Procrastination Scale (prepared by the researchers), the Responsibility for Learning Scale (prepared by the researchers), the program based on acceptance and commitment therapy (prepared by the researchers) and the cognitive behavioral program (prepared by the researchers), the results showed the effectiveness of the two programs in reducing academic procrastination and developing responsibility for learning among university students. No statistically significant differences were found between the effectiveness of the two programs; both successfully reduced academic procrastination and developed responsibility for learning among female university students. However, cognitive behavioral therapy proved to be more effective than acceptance and commitment therapy in reducing procrastination related to academic decision-making. The effectiveness of both programs was sustained after the follow-up period, which lasted about two months.

Keywords: Acceptance and Commitment Therapy, Cognitive Behavioral Therapy, Academic Procrastination, Responsibility towards learning.

فعالية العلاج بالقبول والالتزام في مقابل العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسئولية نحو التعلم لدي طالبات الجامعة

إعداد

د/ سماح صالح محمود محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ نسرين السيد حسن عبدالله سويد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

يُعد التسويف سلوك شائع ومنتشر في مختلف مجالات النشاط البشري، وهو يتضمن التأخير المتعمد للأفعال والسلوكيات التي لها حد زمني يجب إكمالها خلاله، والأفراد الذين يمارسون هذا السلوك يكون لديهم رغبة في إكمال المهام أو الإجراءات؛ ولكنهم يواجهون صعوبة في ترجمة هذه النوايا إلى إجراءات التنفيذ أو البدء وانهاء المهام (Sirois, 2023). ويُعد التسويف في القيام بالمهام والواجبات الأكاديمية هو الأكثر تكراراً لدى طلاب الجامعة (Toker & Aavic, 2015).

والتسويف الأكاديمي هو سلوك معقد يتضمن مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية مختلفة تؤثر سلبياً على الجوانب النفسية والأكاديمية للطلاب، ولقد تم فهمه على أنه فشل في تنظيم الذات وإدارة الوقت (Walters et al., 2017)، أو سلوك تجنب المهام غير السارة والخوف من الفشل (Zarrin et al., 2020)، حيث يلجأ إليه الطلاب كاستراتيجية لحماية الذات عند الشعور بعدم القدرة على التكيف مع الضغوط التي تفرضها المهام الأكاديمية أو الخوف من الفشل في انجازها، وللتعويض عن المشاعر السلبية تجاهها، أو الخوف من النجاح وضعف التحكم في المهام (Sirois & Giguere, 2018)، كما ارتبط بانخفاض الكفاءة الذاتية (Klassen et al., 2008)، وضعف القدرة على ضبط الذات (Steel, 2007)، بالإضافة إلى السلبية واللامبالاة وعدم المسؤولية (Hussain & Sultan, 2010).

وقد اختلفت وجهات النظر المفسرة للتسويف الأكاديمي، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن أساليب المعاملة الوالدية كالتساهل المفرط والمطالب المبالغ فيها من أسباب التسويف الأكاديمي وتدني مستوى مسؤولية الطالب وتقديره لذاته وقدراته، كما يرى المعرفيون أن المتغيرات المعرفية كالأفكار اللامنطقية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المرتبطة بالوقت، والثقة بالنفس تلعب دوراً كبيراً في ظهور التسويف الأكاديمي، بينما يعتبر السلوكيون أن سلوك التسويف هو سلوك متعلم ناتج عن المحفزات الخارجية، والمكافأت والتعزيزات الفورية، والأنشطة السارة التي تحدث للفرد (Zandi & Moradi, 2016).

ويؤدي التسويف الأكاديمي إلى تأخير السلوكيات المسؤولة التي يتعين على الطلاب القيام بها حيث أنهم لا يستطيعون أن يستخدموا أداءهم الفعلي في عملية التعلم (Capri et al., 2017). وحيث أن كل طالب لديه خيارات وقرارات يحتاج إلى اتخاذها وعمل يحتاج القيام به، ومسؤوليات يحتاج إلى الوفاء بها في حياته الجامعية، فمسؤولية الطالب تجاه تعلمه هي سمة شخصية تُظهر مقدار السيطرة والانضباط الذي يتمتع به الطالب (Celikkaleli & Akbay, 2013).

فالطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية هم أشخاص منظمون ويتصرفون بناءَ على خطة، بينما يوصف الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من المسؤولية بأنهم مهملون ويسهل تشتيت انتباههم وغير موثوق بهم. والطالب المسؤول هو طالب يحترم نفسه والأخرين، ويتعامل مع المهام الأكاديمية الموكلة له بنفسه حتى لا يكون عبئاً على أحد، ويدرك قيمة ذاته، ويحاسب نفسه على كل ما يتعلق بها (Kandemir, 2014).

ومسؤولية الطلاب نحو التعلم تعني قدرتهم على تحديد المهام الموكلة إليهم في البيئة الاكاديمية، وتحديد مسؤولياتهم في المجال الأكاديمي ودوافعهم الداخلية لإكمال مهامهم في الإطار الزمني المناسب، وكل طالب يؤجل أنشطته ومهامه ومسؤولياته التي يحتاج إلى إكمالها إلى وقت أخر لأسباب مختلفة (Gunduz et al., 2013).

وتعتبر المسؤولية نحو التعلم عنصر مهم في التعليم الجامعي، فطلاب الجامعة يجب أن يتحملوا معظم إن لم يكن كل مسؤولية تعلمهم، فتحمل الطالب مسؤولية تعلمه يُعد أمراً

ضرورياً للنمو الأكاديمي والنجاح الشخصي والمهني حيث أن المسؤولية لها تأثير إيجابي على التعلم، فعندما يتحمل الطلاب مسؤولية تعلمهم، فإن التعلم سوف يتحسن لأنه لا يُترك للصدفة (Ning & Dowing, 2012). كما تساعد المسؤولية على التعلم الموجه ذاتياً والذي يكسب الطلاب الشعور بالقوة مما يساعد في الحفاظ على نموهم وتطورهم بمرور الوقت (Jackson, 2002).

ويرجع جزء كبير من سلوك التسويف الأكاديمي، والمسؤولية نحو التعلم إلى أفكار غير عقلانية وعمليات معرفية غير منطقية وسلبية تدفع الطالب إلى التسويف والتأجيل (Kandemir, 2014). وقد سعت الكثير من التدخلات والعلاجات الفردية والجماعية للحد من التسويف الأكاديمي، وتنمية المسؤولية كالعلاج المعرفي السلوكي القائم على أن الأفكار والوجدان والسلوك والجوانب الفسيولوجية هي مكونات لنظام موحد يعتمد على استخدام المفهوم المعرفي للعملية التي تسهم في استمرار التسويف حيث يُركز هذا التدخل على العمليات المعرفية والسلوكية التي تسهم في هذا الاستمرار(Afshari et al.,2022) .

ولاستخدام العلاج المعرفي سلوكي نتائج إيجابية في خفض التسويف الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، كما أشارت نتائج البحوث السابقة مثل بحث (Rozental et al.,2018)، وبحث (المنصوري،٢٠٢١). كما أثبت بحث (Afshari et al.,2022) فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية نحو التعلم.

فالعلاج المعرفي السلوكي يعمل على تعديل العمليات المعرفية والسلوكية من خلال التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة أكثر إيجابية، والتحصين ضد الضغوط، والتدريب على التعليم الذاتي، والاسترخاء، بالإضافة إلى التدريب على خطوات حل المشكلات وإعادة البناء المعرفي وزيادة وعي الفرد بالذات من خلال المراقبة الذاتية، فيصبح الفرد على وعي وإدراك للأفكار السلبية الهادمة للذات (Meichenbaum, 2008).

وقد لوحظ أنه على الرغم من فعالية العلاج المعرفي السلوكي في الحد من سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلا أنه يركز في تناوله للتسويف الأكاديمي والمسؤلية

عن التعلم على المحتوى المعرفي وليست على العمليات المعرفية نفسها، لذلك بدأ الاعتقاد في الآونة الأخيرة بأن التغيير في التسويف الأكاديمي يكون من خلال العوامل السياقية والمتعلقة بالمهمة، ومن ثم ظهر الاهتمام بدراسة التسويف الأكاديمي من وجهة نظر العلاج بالقبول والالتزام (Afshari et al., 2022).

ويعد العلاج بالقبول والالتزام (ACT) أحد أحدث التفسيرات النظرية للتسويف. فالتسويف وفقاً لنظرية القبول والالتزام (ACT) هو سلوك غير قادر على التكيف ويعكس عدم المرونة النفسية. وقد أشار Wang et al.(2017) أن معظم مكونات القبول والالتزام (ACT)مثل التجنب التجريبي، والانصهار المعرفي، ونقص وضوح القيم والعمل الملتزم، وتناقص الوعي باللحظة الحالية هي أهم عوامل صياغة التسويف وتعتبر عوامل تعمل على استمراره. فاندماج المسوفون في أفكارهم حول المهام، وميلهم إلى تجنب الضيق الذي قد يسببه هذا التأقلم يؤدي إلى التسويف حيث يقضي الطلاب الذين يعانون من سلوك التسويف وقتهم في تحقيق أهداف غير فعالة لا ترتبط بقيمهم الشخصية بدلاً من السعي وراء أهداف شخصية ذات معنى. ومن ناحية أخرى، يعاني المسوفون من مشاكل في التواصل مع اللحظة الحالية وغالبًا ما ينخرطون في أفكار الماضي والمستقبل. وقد سعت العديد من البحوث لاختبار فعالية العلاج بالقبول والالتزام كأحد العلاجات السلوكية المعرفية الحديثة والذي يقوم على زيادة المرونة النفسية، والقدرة على الاتصال باللحظة الحالية في الحد من سلوك التسويف الأكاديمي كبحث كلٍ من (Heshamti et al.,2018)، و (JohariFard & Moradkhani, 2018) ، (Armani- Kian, 2020)، والتي اشارت نتائجها إلى فعالية هذا التدخل العلاجي في خفض التسويف الأكاديمي.

والعلاج بالقبول والالتزام (ACT) هو نهج عملي المنحى للعلاج النفسي قائم على تعليم الأشخاص التوقف عن تجنب مشاعرهم الداخلية وإنكارها والنضال معها، وبدلاً من ذلك، قبول أن هذه المشاعر هي استجابات مناسبة لمواقف معينة لا ينبغي أن تمنعهم من المضي قدمًا في حياتهم. ومن خلال هذا الفهم، يبدأ الأشخاص في قبول مصاعبهم والالتزام بإجراء التغييرات اللازمة في سلوكهم، بغض النظر عما يحدث في حياتهم وما يشعرون به حيال

ذلك (Hayes,2004). وقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة فعاليته في تنمية المسؤولة كبحث (Derogar et al.,2019) وتحسين المسؤولية نحو التعلم كبحث (Afshari et al.,2022). فالتدريب على المسؤولية يعد أمراً مهماً، فهي تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم.

وبناءً على ما سبق، حاول هذا البحث التحقق من فعالية كلٍ من العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية نحو التعلم لدي طلاب الجامعة والمقارنة بينهما.

مشكلة البحث:

تُعد ظاهرة التسويف الأكاديمي أحد الظواهر المنتشرة بين طلاب الجامعة، فالعديد من طلاب الجامعة غير مكترثين لقيمة الوقت المستقطع في ممارسة سلوكيات وأنشطة غير ضرورية أو مفيدة في الحياة الجامعية مما يؤدي إلى تسويف المهام الأكاديمية دون أسباب واضحة. وقد لاحظت الباحثتان من خلال التدريس لطلاب الجامعة؛ تفاقم ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلاب وتدني مستوى مسؤوليتهم نحو تعلمهم من خلال عدم الاستعداد الجيد للاختبارات الأكاديمية وتأجيل المهام والبحوث الموكلة إليهم وعدم تقديمها في الميعاد المحدد لها. وأن تأجيل الطلاب لإنجاز المهام حتى اللحظات الأخيرة يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة على هؤلاء الطلاب، ويؤثر سلبياً على الجوانب التعليمية والنفسية لديهم كتدني الإنجاز الأكاديمي، وشعور الطلاب بعدم الكفاءة والتوتر والقلق.

وتُشير نتائج العديد من الأبحاث والدراسات السابقة كبحث (Bendicho et al., 2017) إلى أن (٩٠)% من طلاب الجامعة يلجؤون إلى التسويف الأكاديمي بعض الوقت، و(٥٠)% منهم يلجأون إلى التسويف الأكاديمي باستمرار، كما أشارت نتائج بحث ميسون وأخرون (٢٠١٨) التي سعت لعمل دراسة استكشافية لقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأن التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي لا يقتصر فقط على الأداء الأكاديمي بل يمتد لجميع جوانب حياتهم. كما أظهرت نتائج بحث (Al-Attiych, 2010) أن الطلاب يعتبرون التسويف

الأكاديمي مشكلة حرجة حيث أنها تعمل على عدم التوازن بين شخصية الطالب والمهام المكلف بها مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق والتوتر له.

وتوصلت الباحثتان من خلال مراجعة الأُطر النظرية والبحوث السابقة إلى أن التسويف الأكاديمي لا يقتصر على كونه مشكلة تنظيم ذات أو عدم القدرة على إدارة الوقت، بل يتأثر بشدة بعوامل وأسباب كثيرة منها: ضعف ثقة الطلاب في قدراتهم على الأداء حيث يعتقد البعض عدم قدراته على إكمال واجباته الأكاديمية بنجاح (Steel, 2007)، أو اعتبارها مهام صعبة ومنفرة فالطلاب يميلون إلى انجاز المهام التي تجلب لهم المتعة والسرور بدلاً من انجاز المهام ذات الأولوية المرتفعة. وقد أشار (Ellis & Knaus(2002 إلى أن التسويف يرجع إلى الأفكار غير العقلانية والخاطئة حيث أنه اضطراب انفعالي ينتج من المعتقدات غير المنطقية، وكذلك عدم قدرة الطالب على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة الذهنية عند أداء المهام، ومن الناحية الانفعالية فإن التسويف يرتبط بالخوف اللاعقلاني من النجاح أو الفشل وبالتالي يؤدي إلى التجنب العصابي للمواقف، فالطلاب المسوفون لا يفضلون التعقيد المعرفي في المهام المطلوب أدائها، كما أنهم غير قادرين على التعامل مع المشاعر السلبية التي تنشأ في المواقف الصعبة، مما يشير إلى مركزية المرونة النفسية في فهم التسويف (Dionne,2016).

وذكر غانم (٢٠٠٥) أن أكثر من (٥٠)% من طلاب الجامعة يُظهرون تفكيراً سلبياً، ويعود ذلك إلى عدة عوامل لعل أهمها تصوراتهم حول عملية التعلم، وهذه التصورات ربما تؤثر في مسؤولياتهم ودافعيتهم نحو التعلم. وقد أشار(Afshari et al.,2022) إلى أن نقص القدرة على تحمل الطلاب المسؤولية ناتج عن الشعور بعدم الكفاءة، وعدم القدرة على التنظيم الذاتي وذلك نتيجة الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يولدها الطالب ذاتياً والموجهة نحو تحقيق الأهداف. فتدريب الطلاب على أن يكونوا أشخاص مسؤولين وملتزمين يعد أحد أهم الأهداف الأساسية لأي نظام تعليمي خاصة التعليم الجامعي حيث أن تنمية القوى المسؤولة والملتزمة بالقيم والضمير هي من أهم مقومات التنمية في أي مجتمع.

وبعد مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بعلاج مشكلة التسويف الأكاديمي ونقص المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة، لاحظت الباحثتان اهتمام بعضٍ تلك الدراسات مثل دراسة (Rozental et al., 2018; Ugwuanyi et al., 2020; Afshari et al., 2022). بالتعامل مع كلتا المشكلتين بالعلاج المعرفي السلوكي وذلك من منطلق استحواذ مجموعة من أخطاء التفكير المعطلة والمشاعر الهدامة والسلوكيات الخاطئة على طلبة الجامعة المسوفين والتي ترجع في الأساس إلى عددٍ من الأفكار التلقائية السلبية والمعتقدات الوسيطة والجوهرية التي تسيطر على تفكيرهم ومشاعرهم وسلوكياتهم ويدفعهم إلى التسويف الأكاديمي وعدم المسؤولية عن التعلم، ولذلك رأت تلك الدراسات أن المدخل لعلاج كلتا المشكلتين هو تصحيح أخطاء التفكير المتعلقة بالأفكار التلقائية والمعتقدات السلبية الوسيطة منها والجوهرية. على الجانب الآخر ظهرت بعض الدراسات المناهضة للعلاج المعرفي السلوكي مثل دراسة (Glick & Orsillo, 2015; Dionne et al., 2016; Haratmeh & Emami, 2017; Heshamti et al., 2018; JohariFard, 2018; Derogar et al., 2019; Armani- Kian, 2020) والتي أرجعت مشكلة التسويف الأكاديمي وعدم المسؤولية عن التعلم إلى فقدان المرونة النفسية في التعامل مع الأفكار والمشاعر المحبطة، والتي اقترحت عدم الانشغال بتعديل تلك الأفكار أو المشاعر وإنما التركيز على القيم وفعل ما يلزم مع ترسيخ مفاهيم اليقظة والقبول بدلاً من الاندماج المعرفي والتجنب التجريبي.

من هنا بدأ تفكير الباحثتين في عمل دراسة مقارنة بين العلاج بالقبول والالتزم والعلاج المعرفي السلوكي من أجل التعرف على أيهما أكثر فعالية في خفض مشكلة التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبا الجامعة، خاصة وأن بعض الدراسات السابقة قد أثارت تلك القضية كدراسة (Wang et al., 2017; kohli et al., 2022; Afshari et al., 2022)، و أشارت جمعها لفعالية البرنامجين في الحد من التسويف الأكاديمي، إلا أن العلاج بالقبول والالتزام كان أكثر تفوقًا على المدى الطويل. على الجانب

الآخر أشارت نتائج دراسة (Afshari et al., 2022) إلى تفوق العلاج المعرفي السلوكي على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية المسؤولية عن التعلم لدى الطالبات.

ومن خلال ما سبق، نبعت مشكلة البحث الحالي في اختبار فعالية كل من العلاج بالقبول والالتزام (ACT) والعلاج المعرفي السلوكي (CBT) في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية نحو التعلم لدى طالبات الجامعة، بالإضافة إلى دراسة الفروق بين العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية نحو التعلم لدى طالبات الجامعة. **ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس:**

ما مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام (ACT) والعلاج المعرفي السلوكي(CBT) في خفض التسويف الأكاديمي والمسؤولية نحو التعلم، والمقارنة بينهم بعد تطبيق البرنامجين، وبعد القياس التتبعي؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الكشف عن فعالية العلاج بالقبول والالتزام (ACT) والعلاج المعرفي السلوكي(CBT) في خفض التسويف الأكاديمي والمسؤولية نحو التعلم، والمقارنة بينهما بعد تطبيق البرنامجين، وبعد القياس التتبعي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. الحاجة الماسة إلى فهم سلوكيات التسويف الأكاديمي لدى الطلاب والتعرف على أسبابه والتي تؤثر على عملية التعلم الخاصة بهم، مما يسهل تعاملهم مع هذه السلوكيات.
٢. تناول البحث لمفهوم المسؤولية نحو التعلم كأحد المفاهيم الحديثة نسبياً في البيئة العربية، والتأصيل النظري له.
٣. يستمد البحث أهميته من أهمية الفئة العمرية التي يتناولها، وهي طلاب الجامعة الذين يحتلون مكانة مهمة في المجتمع بما يمتلكون من طاقات وقدرات وإمكانيات، فهم يُعدون اللبنة الأساسية في تقدم ورقي أي مجتمع.

الأهمية التطبيقية:

١. التحقق من كفاءة العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي والمقارنة بين فعاليتهم في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية نحو التعلم لدى طلاب الجامعة.
٢. إمكانية توظيف ما يسفر عنه البحث من نتائج في تزويد الأخصائيين والمرشدين النفسيين ببرامج ارشادية تساعد طلاب الجامعة في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية مسؤوليتهم نحو تعلمهم.
٣. توجيه القائمين على العملية التربوية نحو أهمية تنمية المسؤولية ودورها في حياة طلاب الجامعة، فهي سمة من سمات الشخصية التي تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، فالأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من المسؤولية لديهم شعور بالقوة والرضا عن حياة ويخبرون انفعالات موجبة وأكثر توكيدية.
٤. تزويد مكتبة المقاييس النفسية بمقياسين حديثين على مستوى البيئة العربية، وهما مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس المسؤولية نحو التعلم.
٥. الاستفادة من نتائج البحث في توجيه المؤسسات التربوية خاصةً الجامعات لعمل ندوات تثقيفية للشباب الجامعي تساعدهم في فهم أسباب التسويف الأكاديمي وسلبياته وكيفية التغلب عليه، وأهمية المسؤولية عن التعلم ودورها في الحياة الأكاديمية.

١ . مصطلحـــات البحـــــث الإجرائية:

٢ . برنامج العلاج بالقبول والالتزام"Acceptance and Commitment Training"

الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي، الذي يسعى إلى تحقيق المرونة النفسية، من خلال العمليات الست التالية (التقبل، الانفصال المعرفي، الذات كسياق، الاتصال باللحظة الحالية ، القيم، الفعل الملتزم) وتشير إلى ضرورة (أن تكون حاضرًا هنا والان، منفتحًا على تجاربك المؤلمة، واعياً بأفكارك وخبراتك المعطلة ومنفصلاً عنها، مدركًا أن أفكارك ومشاعرك وأحاسيسك جزء منك وأنك بمثابة الوعاء المستقر الحامل لها والذي لا يتغير بتغيرها، واعيًا بقيمك، وقادراً على اتخاذ الإجراءات المتسقة مع تلك القيم)، ويسعى في

مجمله إلى تمكين الشخص من أن يحيا حياة ثرية ذات معنى عن طريق تقبل كل ما هو خارج عن السيطرة والتصرف وفقًا لما يحمله من قيم .

ويُعرف إجرائياً: بأنه برنامج للتدريب الجمعي قائم على مهارات العلاج بالقبول والالتزام لخفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسئولية نحو التعلم، ويتكون من (١٢) جلسة، وتتراوح زمن الجلسة من(٦٠ - ٩٠) دقيقة بمعدل جلسة واحدة اسبوعياً.

برنامج العلاج المعرفي السلوكي "Acceptance and Commitment Training"

مجموعة منظمة من الخطط المعرفية والخطط السلوكية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في المعرفة المختلة المتمثلة في الأفكار التلقائية السلبية وأخطاء التفكير والمعتقدات الوسيطة والمعتقدات الراسخة، والتي بتعديلها يتعدل المزاج والسلوك.

ويُعرف إجرائياً: بأنه برنامج للتدريب الجمعي قائم على فنيات العلاج المعرفي السلوكي لخفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسئولية نحو التعلم، ويتكون من (١٦) جلسة، وتتراوح زمن الجلسة من (٦٠ – ٩٠) دقيقة بمعدل جلسة واحدة أسبوعيًا.

التسويف الأكاديمي "Academic Procrastination"

تعرفه الباحثتان بأنه ميل الطالب لتأجيل البدء في أداء المهام الأكاديمية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لتنفيذ تلك المهام، وسوء إدارة الوقت وعدم التقدير المناسب لإنجاز المهام المصحوب بالقلق وضعف الثقة بالنفس والجنوح إلى الأحلام والأماني في تحقيق الكمال مما يؤدي إلى التأجيل المتعمد. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي إعداد الباحثتان، والمستخدم في البحث الحالي.

المسؤولية نحو التعلم

تُعرفها الباحثتان بأنها مجموعة السلوكيات التي يقوم بها طالب الجامعة تجاه العملية التعليمية والتي تنم عن تحمله مسؤولية عملية التعلم ومن تلك السلوكيات، الالتزام داخل الصف وخارجه والتحضير قبل المحاضرة والمتابعة بعدها والتعزيز والتنظيم المستمرين. وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس المسئولية نحو التعلم إعداد الباحثتان، والمستخدم في البحث الحالي.

أدبيات البحث:

أولاً: العلاج بالقبول والالتزام "Acceptance and Commitment Training"

بدأ العلاج بالقبول والالتزام في أواخر تسعينات القرن العشرين كبديل للعلاجات النفسية التقليدية التي تركز على خفض شدة وتكرار الأفكار والانفعالات المزعجة، حيث ركز العلاج بالقبول والالتزام القائم على القبول واليقظة الذهنية على زيادة الفعالية السلوكية من خلال تغيير وظيفة الأحداث وعلاقة الشخص بها.

مفهوم العلاج بالقبول والالتزام:

تعددت تعريفات نموذج العلاج بالقبول والالتزام، وقد اشتق معظم هذه التعريفات من تعريف هايز "Hayes" مؤسس هذا النموذج العلاجي والذي عرفه "بأنه علاج سلوكي سياقي قائم على استخدام الاستراتيجيات السلوكية من خلال اليقظة، وتقبل المشاعر وإدراكات الفرد من أجل تعزيز التغيرات السلوكية بما يتفق مع القيم الشخصية لديه (Hayes et al., 2011).

وعرفه Colman (2015) بأنه أسلوب من العلاج النفسي الذي يعتمد على اليقظة الذهنية والقبول حيث يتم تشجيع الفرد على قبول المواقف غير السارة أو المزعجة دون محاولة تغييرها.

كما عرفه Bennett & oliver (2019) بأنه أسلوب علاجي يعتمد على تعزيز سلوكيات ذات قيمه، بهدف تنمية مهارات الفرد لتقبل أفكاره والتعايش معها، وتخطي الخبرات غير المرغوب فيها.

ويعرف بأنه تدخل نفسي قائم على استراتيجيات تغيير السلوك بهدف تحسين المرونة النفسية لدى الفرد، والتي تساعده على الانخراط في سلوك فعال ومرن، مع اتصال نفسي كامل مع اللحظة الحالية، وذلك من أجل خدمة القيم المختارة (Whittinghame & Coyne, 2019).

ومما سبق، فإن العلاج بالقبول والالتزام هو نهج عملي للعلاج النفسي الذي يسعى لتعليم الفرد التوقف عن تجنب مشاعرهم الداخلية أو انكارها أو النضال معها، وتقبل تلك المشاعر والعمل على تغيير السلوك من أجل أغراض ذات قيمة.

اهداف العلاج بالقبول والالتزام:

يسعى العلاج بالقبول والالتزام إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١-تخفيف حدة الأفكار والانفعالات السلبية والحد من تكرارها، زيادة الفعالية السلوكية، واستيضاح الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، مع العمل على زيادة فاعلية الفرد في السعي تجاه هذه الأهداف (Coverdale, 2022).

٢-تغيير وظائف الخبرات الخاصة من خلال تغيير السياق اللفظي والاجتماعي، ومساعدة الفرد على تحديد القيم الشخصية المهمة في توجيه خبراته وانعكاسها على سلوكياته الحالية واللاحقة، والتعامل بصورة شعورية مع السياق. والاهتمام بالجانب المعرفي، والانفعالي، والسلوكي للفرد (Yuen et al., 2019).

٣-يساعد هذا العلاج على تدريب الفرد على استخدام استراتيجيات تركيز الانتباه لتعزيز كلٍ من وعي الفرد باللحظة الآنية أو الراهنة، والقبول العاطفي، والعيش بناءً على قيمه الشخصية وتحديد ما هو مهم بالفعل له في الحياة (بينت وأوليفر، ٢٠٢١).

ومن خلال ما سبق، فإن العلاج بالقبول والالتزام لا يركز على محاولة تغيير الأفكار والمشاعر، ولكن يسعى إلى قبولها، والانفصال المعرفي الذي يهدف لتنمية الوعي الدقيق للعواطف والانفعالات، الوعي باللحظة الراهنة من خلال الاتصال بالحاضر ومراقبة الذات.

الافتراضات القائم عليها العلاج بالقبول والالتزام:

يستند العلاج بالقبول والالتزام على مجموعة من الافتراضات، وهي:

١-الأفكار والانفعالات واجترار الذكريات المؤلمة يمكن مراقبتها دون الدخول في تفاصيلها.

٢-يُساهم قبول الأفكار والمشاعر في تخفيف الألم الانفعالي، فالعلاج بالقبول والالتزام يعمل على قبول الأفكار والانفعالات وليس تغييرها.

٣-تساعد ممارسة اليقظة العقلية في عملية قبول الأفكار والمشاعر.

٤-الجوهر الذاتي جانب من الذات الحقيقية ينفصل عن الأفكار والسلوكيات الخاصة بالفرد.

٥-من المهم أن يسعى الفرد لتحديد القيم والعمل وفق هذه القيم (زيدان، ٢٠٢٣: Lev & Mckay,2017).

الأسس النظرية والفلسفية التي يقوم عليها العلاج بالقبول والالتزام:

يستند هذا النوع من العلاج على اثنين من الأُطر النظرية والفلسفية، هي:

١-نظرية الأُطر العلائقية"Relational Frame Theory":

يُعد هذا النوع من العلاج أحد أهم تطبيقات نظرية الأُطر العلائقية"RFT " التي وضعها هايز"Hayes"، حيث تُشير إلى ميل الأفراد إلى تكوين شبكة من العلاقات المتبادلة تُعرف بالأُطر العلائقية، مع الربط بين الأشياء والمفاهيم باستخدام اللغة البشرية. وتفترض هذه النظرية أن الإطار الذي يتواصل به الأفراد هو سلوك اجرائي عام، يتعلمه الفرد من خلال التدريب على النماذج الحياتية المتعددة التي يتعايش معها (Hughes & Barnes-Holmes, 2015).

وقد اهتمت هذه النظرية بتفسير العلاقة ثنائية الاتجاه بين الإدراك واللغة لفهم الظواهر النفسية، حيث لا يقتصر تفسير السلوك البشري على الخبرات المباشرة، ولكن يتم تعميم الاستجابات للمثيرات على نطاق واسع بناءً على التفاعلات بين العمليات الداخلية مثل اللغة والإدراك (Hayes et al., 2006).

٢-السياقات الوظيفية"Functional Contextualism ":

تُشير السياقية الوظيفية إلى أن كل سلوك يحدث في سياق معين، وأنه لا يمكن فهم أو تعميم هذا السلوك إلا في هذا السياق، ومن ثم فقد ساهمت فلسفة السياقية الوظيفية في تطوير مبادئ العلاج بالقبول والالتزام والذي استمد جذوره الفلسفية من نظرية السياقية الوظيفية (Ruiz, 2010). حيث ارتكز هذا النموذج العلاجي على أسس فلسفية منطقية تُعرف " بالسياقية الوظيفية" تساعد العميل على فهم وإدراك السلوك في السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه، ومساعدته على الاستفادة من خبراته وتجاربه وتعديل أفكاره ومعتقداته في ضوء هذا السياق الاجتماعي (McCracken et al., 2013).

وما تهدف إليه السياقية الوظيفية في العلاج بالقبول والالتزام ليس المحتوى والعمليات المعرفية التي تحدث، وإنما وظيفة هذا المحتوى في سياق معين، حيث تعتمد السياقية الوظيفية على (التركيز على الحدث بأكمله – فهم طبيعة ووظيفة الحدث – معيار الحقيقة

الواقعية والأهداف النهائية التي تُساعد في تحقيق هذا المعيار)، فالمعالج لا يتساءل عن شكل أو محتوى الأفكار، ولكن عن مدى تداخل هذه الأفكار مع العمل الناجح حيث يُقاس نجاح العلاج بالقبول والالتزام بالدرجة التي يستطيع بها الفرد أن يعيش وفقاً لقيمه، وليس بالدرجة التي يتغير بها سلوكه (Hayes et al. , 2012).

ومما سبق، فإن الوظيفة الرئيسية للغة البشرية وفقاً لنظرية الأُطر العلائقية "RFT" هي الربط بين الأحداث ذات الظروف المتشابهة حيث تتحدد العلاقة بين المثيرات المختلفة من خلال الخصائص الأساسية للأحداث ذات الصلة. ويتضمن العلاج بالقبول والالتزام في ضوء فلسفة السياقات الوظيفية التنبؤ بالأحداث والتأثير فيها، ويجب أن تساعد تحليلات السياقية الوظيفية في تحقيق كلاهما في نفس الوقت، كما تؤكد السياقات الوظيفية أن الأفكار والمشاعر لا تكون المسئولة عن الأفعال الأُخرى ما لم يتم ضبطها وتنظيمها من خلال سياق معين. كما تركز نظرية الأطر العلائقية على بيان أن الدماغ البشري قادر على الربط بين أي شيء وآخر حتى وإن لم توجد بينهما علاقة من خلال اللغة.

الاستراتيجيات القائم عليها العلاج بالقبول والالتزام:

سعى Hayes et al.(2006) إلى تقديم نموذجاً لتفسير نشأة الاضطرابات النفسية حيث رأوا أن التصلب النفسي ينتج عن سيطرة المخاوف الماضية والمستقبلية وضعف المعرفة الذاتية، مما يؤدي إلى حدوث التجنب المعرفي، والذي يترتب عليه: فقدان الشعور باللحظة الحالية والتعلق بالذات، نقص القيم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم القيام بالفعل والاندفاعية والتجنب.

ولذلك يقوم العلاج بالقبول والالتزام على ستة استراتيجيات وعمليات أساسية تهدف إلى استبدال حروف كلمة (FEAR) والتي تُشير إلى اندماج الأفكار " Fusion with your Thoughts"، تقييم الخبرات والتجارب الشخصية "Evaluation of Experience"، تجنب الخبرات "Avoidance of your Experience"، وأسباب السلوك " Reason giving for behavior" بحروف كلمة (ACT) "" Acceptance and Commitment Training" والتي تعني قبول الأفكار والمشاعر كما هي، اختيار

الاتجاهات المستقبلية التي تتماسى مع أهداف العميل والقيم الأساسية، والالتزام باتخاذ الإجراءات التي تخدم القيم(Lamar et al., 2014) . وهذه العمليات كما ذكرها Hayes et al. (2006) هي:

١-**العملية الأولي:** وتهدف إلى تحويل التجنب المعرفي "Cognitive avoidance" للخبرات والأحداث الذي يقوم به الفرد لمقاومة الاتصال مع الأفكار والمشاعر غير المرغوب فيها إلى التقبل النشط والواعي "Acceptance" لتلك الخبرات والأحداث الخاصة بحياة الفرد والتي ترتبط بماضيه دون محاولة تغييرها حيث إن محاولة تغيير ما هو خارج عن سيطرة الفرد سيتسبب في احباطه، وتتكون انفعالات سلبية تؤثر على حياته. ولا يعمل العلاج بالقبول والالتزام إلى قبول كل الأفكار والمشاعر في جميع الأحوال، لكن يكون القبول ضرورياً حينما تكون السيطرة على الأفكار والمشاعر مستحيلة أو حينما تقلل السيطرة على الأفكار والمشاعر من جودة الحياة (Hayes et al.,2012).

٢-**العملية الثانية:** تهدف إلى تعزيز اتصال الفرد باللحظة الحالية " Present moment awareness"، والتركيز عليها مما يخفف من سلوكيات التجنب التي تؤدي إلى فقدان الفرد الاتصال بتجاربه الحالية، وتجعله ينشغل في ماضي ومستقبل يتخيلهما مما يؤدي إلى تعرضه إلى سيطرة المخاوف الماضية والمستقبلية " Conceptualized past and feared future". كما أن فقد اتصال الفرد بعالمه النفسي الداخلي وانفصاله عن مشاعره وأفكاره يُضعف من معرفة الذات والتي تلعب دوراً مهماً في تغيير السلوك بطريقة تكيفية (Luoma et al.,2007).

٣-**العملية الثالثة**: تهدف إلى تغيير الاندماج والتشوه المعرفي "Cognitive fusion" إلى عدم الاندماج المعرفي"Cognitive defusion" والتفريغ المعرفي الذي يساعد الفرد على رؤية الأفكار على أنها مجرد أفكار بدلاً من رؤيتها على أنها حقائق، حيث يزعم العلاج بالقبول والالتزام أن الأفكار ليست المشكلة بطبيعتها ما لم يندمج الفرد مع محتواها ومعناها. فالاندماج المعرفي يجعل الفرد يميل إلى الانخراط في ما يعتقد أنه صحيح، و يتعامل مع المحتوى المعرفي (الأفكار- الصور- الإيماءات والكلمات) والواقع على أنهم شيئاً واحداً، ويؤدي إلى أن

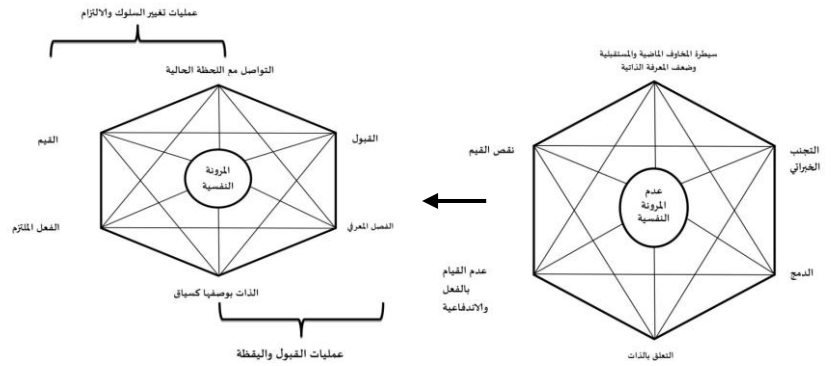
التركيبات اللفظية المعرفية تحل محل الاتصال المباشر بالأحداث، وعندما تضيع اللحظة الحالية، فإن العقل يركز على الماضي والمستقبل(Christine & Arthur, 2016).

العملية الرابعة: التعامل مع الذات كسياق"Self as context" حيث يقترح نموذج العلاج بالقبول والالتزام أن البشر يُخلقِون ذاتاً مفاهيمية خاصة بهم بمجرد أن يبدؤوا في اكتساب اللغة، حيث تتكون الذات التصورية من المحتوى اللفظي الذي يستخدمونه لتعريف أنفسهم وتمييزها عن الأخرين. وأن هناك عواقب سلبية للاندماج مع الذات المتصورة"Attachment to conceptualized self" والذي يحد من قدرة الفرد على ملاحظة وقبول المعلومات غير المتسقة ويحد من خياراته السلوكية. ولذلك يعمل العلاج بالقبول والالتزام على مساعدة الفرد على التفريق بين تجاربه الخاصة والسياق الذي تحدث فيه، فالذات كسياق تُشير إلى الشعور بالذات والذي يتجاوز محتوى تجارب الفرد (Charise & Panayiotou, 2018).

العملية الخامسة: والتي تُعرف بالقيم "Values" حيث يعتبر العلاج بالقبول والالتزام القيم بمثابة المسارات أو الاتجاهات التي يُحددها الفرد على أنها مهمه وذات معنى، فالقيم بوجه عام تُشكل الرغبة طويلة المدى (صفات الحياة)، وهي لا يمكن تحقيقها كشيء بل يمكن تكوينها لحظة بلحظة. وعندما يتم استبدالها بأهداف فورية والشعور بالرضا وحماية الذات المدركة، فعندئذ يحدث نقص في وضوح القيم " Lack of values clarity". ويقوم العلاج بالقبول والالتزام بمساعدة الفرد لاختيار اتجاهات الحياة ذات القيمة، فهذا العلاج لا يتعلق بتغيير الأحداث الداخلية للفرد بل يتعلق بتغيير سلوكياته، وتوفر القيم خريطة الطريق لإجراء هذه التغييرات (Luoma et al.,2007).

العملية السادسة: وتشمل الفعل الملزم "Committed action" والذي يعني وفق هذا النموذج العلاجي التصرف وفقاً للقيم المختارة للفرد، حيث يسعى العلاج بالقبول والالتزام إلى بناء أنماط عديدة من الاستجابات المرنة والفعالة، سواء عن طريق إزالة أو خفض تأثيرات الاندماج المعرفي والتجنب التجريبي، أو من خلال تعزيز أنماط العمل المقصودة التي تتوافق مع قيم الفرد (Hayes et al.,2012).

ونستعرض هذه العمليات في الشكل التالي:



(التصلب النفسي من وجهة نظر القبول والالتزام) (العمليات الأساسية للعلاج بالقبول والالتزام)
الشكل(١) (Hayes et al., 2006)

ومن الشكل السابق، يتضح أن كل عملية من عمليات العلاج بالقبول والالتزام ترتبط بالعمليات الخمس الأُخرى حيث يوجد ترابط وتداخل متكامل بين هذه العمليات، وذلك من أجل تحقيق مستوى مرتفع من المرونة النفسية، حيث يجب تفعيل كل عملية بشكل متزامن مع العمليات الأُخرى، مع العلم بعدم اشتراط البدء بعملية معينة قبل أخرى.

وقد اثبتت العديد من الدراسات السابقة فعالية القبول والالتزام؛ فقد أسهم هذا العلاج في تنمية بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية حيث أشار حامد وأخرون (٢٠١٣) إلى فعاليته في تنمية التجهيز الانفعالي لدي طالبات الجامعة، وذكر Yadavaia et al. (2014) دوره في تحسين الشفقة بالذات لدى طلاب جامعة، وتحسين المرونة النفسية كما في الفقى (٢٠١٦). كما أوضح سيد (٢٠١٩) فعالية القبول والالتزام في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة، كما ساهم العلاج بالقبول والالتزام في خفض بعض المشكلات كالقلق والاكتئاب كما في عطية (٢٠١١)، وLandy et al.(2015)، و Twohig & Levin (2017). وسيتضح لاحقًا في البحث الحالي دوره في علاج التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: العلاج المعرفي السلوكي"Cognitive Behavioral Therapy"

مفهوم العلاج المعرفي السلوكي:

يُعرف بأنه علاج مباشر وموجه يساعد العميل على تصحيح معتقداته وأفكاره غير العقلانية التي يُصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يُصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي حيث يستخدم فنيات سلوكية لإضعاف الروابط بين المواقف الصعبة وردود الأفعال الانهزامية. وتهيئة العقل للتفكير بوضوح أكثر، كما يستخدم فنيات معرفية تقود العميل إلى معرفة أنه تفكيره هو سبب الأعراض التي يشعر بها (زهران، ٢٠٠٥).

كما عرفه هوفمان (٢٠١٣) بأنه نوع من العلاج البسيط الواضح يندرج تحته عائلة من التدخلات العلاجية التي تتقاسم نفس الافكار الرئيسية والتي تشمل المعارف التي تؤثر بشكل سببي وقوي في الانفعالات والسلوكيات، ومن ثم تسهم في الإبقاء على المشكلات النفسية.

كما يشير Wilhelm et al. (2010) إليه بأنه علاج يساعد العميل على هزيمة الأفكار اللاعقلانية وتحديد أخطاء التفكير الشائعة الخاصة به، وذلك من أجل تقييم الأفكار السلبية التلقائية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وإيجابية.

وهو أحد المناهج العلاجية التي تهدف إلى تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير وذلك من خلال العلاج المعرفي والذي يتعامل مع أفكار الفرد واتجاهاته وطريقته في حل المشكلات، والعلاج السلوكي الذي يتعامل مع السلوك الصادر عن الفرد وطريقة تصرفه في المواقف المختلفة التي يمر بها (ماثيو وأخرون، ٢٠٢٣).

ومن خلال ما سبق، فإن العلاج المعرفي السلوكي يُعد أحد أساليب العلاج النفسي الحديثة نسبيًا، والذي يعمل على دمج الإرشاد المعرفي بفنياته المختلفة مع الإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات حيث يعمل على التعامل مع الأمراض والاضطرابات النفسية المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد (معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا).

الافتراضات التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي

أشار عبد الرحمن (٢٠١٥) إلى أن العلاج المعرفي السلوكي قائم على عدد من المسلمات وافتراضات هي:

١-الحديث الذاتي: فالأحاديث التي يتحدث بها الفرد مع نفسه تحدد الأفعال التي يقوم بها، فسلوكه يتأثر بالاستجابات المعرفية وردود الأفعال الانفعالية، وكذلك العلاقات البين شخصية. لذلك يهدف هذا العلاج إلى تغيير الجانب اللفظي للذات.

٢-البناء المعرفي: والمتمثل في الجانب التنظيمي للتفكير والذي يتحكم في اختيار الأفكار، كما يحتوي على ما يعرف في "المعالج التنفيذي" الذي يتولى إظهار الافكار المؤلمة أو السوداوية.

٣-التفاعل بين الحديث الذاتي والبناء المعرفي: فالسبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد هو حدوث تتابع لعمليات وسيطة تتضمن التفاعل بين ثلاث متغيرات هي (الحديث الذاتي – البناء المعرفي-السلوك والنتائج المترتبة علية)، ويتم التفاعل بين هذه المتغيرات ثلاثة من خلال ثلاث مراحل من عمليات العلاج هي الملاحظة الذاتية "Self-observation"، بدء حوار داخلي جديد "Starting a new internal dialoge"، وتعلم مهارات جديدة "Learn new skills".

مبادئ وخصائص العلاج المعرفي السلوكي

١-استجابة الفرد النفسية للضغوط تبدأ بالتفكير ثم الانفعال فالاستجابة سلوكية وليس العكس.

٢-التشوهات المعرفية المتمثلة في الاستدلالات المبنية على معلومات خاطئة تؤدي إلى التفكير الخاطئ المسبب للاضطرابات النفسية.

٣-الحديث الذاتي الذي يتمثل في الأفكار والتوجهات الذاتية التي يكررها الفرد داخله الاساسي في تكوين مشاعره وسلوكه نحو الأفراد والمواقف.

٤-يركز العلاج المعرفي السلوكي على الحاضر والمواقف المثيرة للقلق لدى الفرد.

٥-يعتبر علاجًا تعليميًا حيث يهدف إلى جعل الفرد معالجًا لنفسه، فهو يعمل على تزويد الفرد بالمهارات اللازمة لتجنب الانتكاسات.

٦-تندمج العمليات المعرفية معًا في نماذج سلوكية حيث يربط كلٍ من (المعرفة – الوجدان – السلوك) علاقة متبادلة على نحو سببي.

٧-يسعى العلاج المعرفي السلوكي الي لإقامة علاقة إرشادية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين المعالج والمسترشد، والتعاون بينهم في تقييم المشكلات النفسية، والتوصل إلى حلول لها.

٨-يُعتبر علاج قصير المدى تتراوح مدته ما بين (٤-١٢) جلسات تتم وفق جدول متفق عليه مسبقاً، يتدرب فيه العميل على كيفية التعرف على أفكاره اللاعقلانية، وكيفية مقاومتها.

٩-يركز على الأعراض التي يُعانى منها المسترشد أكثر من تركيزه على أسباب هذه الأعراض.

١٠-يرتكز على نموذج معرفي للاستجابة الانفعالية حيث يعمل على تغيير طريقة تفكير المسترشد ليشعر ويتصرف بشكل أفضل حتى ولم تتغير المواقف.

١١-يستخدم المنهج السقراطي، حيث يسعى لمساعدة المسترشد في فهم ما يقلقه من خلال المناقشة والحوار.

١٢-يعتمد على المنهج الاستقرائي الذي يحث المسترشد على رؤية أفكاره بشكل أخر، حيث يساعده لرؤية أفكاره على أنها افتراضات قابلة للنقاش والتجريب (محمد،٢٠٠٠؛ ماثيو وأخرون،٢٠٢٣؛Mataix-Cols et al. ,2015) .

وبناء أن على ما سبق، فإن العلاج المعرفي السلوكي يتميز بصبغة تعليمية تظهر من خلال العمل الإرشادي القائم على علاقة تعاونية مهنية توجهها مجموعة من الضوابط تمثل صميم مبادئ العلاج المعرفي السلوكي، والذي يُعد حلقة الوصل بين الارشاد المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) والإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) معتبرًا أن عملية الإدراك والتفكير والسلوك الظاهري يُشكلان معًا حلقة وصل.

أهداف العلاج المعرفي السلوكي

١-تعلم طرق واستراتيجيات أكثر فعالية في حل المشكلات ومساعدة المسترشد على القيام بتغيير سلوكه إلى الطريق الذي يرغبه.

٢-التخفيف من حدة المشكلات أو الاضطرابات النفسية ومواطن الضعف في شخصية المسترشد من خلال تعديل طريقة إدراكه وتفكيره وسلوكياته الخاطئة.

٣-تعديل واستبدال الأفكار والسلوكيات المعيبة أو المشوهة بمشاعر أكثر إيجابية وعقلانية وزيادة تقبله لذاته وللتفكير المنطقي العقلاني.

٤-اعادة الحرية للمسترشد وتخليصه من استعباد الاضطرابات له، ووقايته من القيام ببعض التصرفات الخاطئة، وتنمية السلوك الاجتماعي (سعفان، ٢٠١٧؛ Neziroglu et al., 2018).

مداخل العلاج المعرفي السلوكي

١- مدخل جورج كيلي "Kelly"

ظهرت نظرية التكوين الشخصي Personal construct theory في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن العشرين، وهي نظرية كانت ذات توجه معرفي يمكن أن نصف من خلاله السمات الشخصية. وكانت كتابات جورج كيلي عام (١٩٥٥) قد مهدت لظهور هذه النظرية على يد بانيستر Bannister وفرانسيلا Franscella لعام (١٩٦٧) . ومنذ ذلك الوقت انتبه المعالجون النفسيون، سواء كانوا علماء نفس أو أطباء نفسيين، إلى دور العوامل المعرفية في نشأة الاضطرابات النفسية وتطورها وتفاقمها، ومن ثم تشخيصها وعلاجها علاجاً نفسيًا معرفيًا غير طبي (كوروين وآخرون، ٢٠٠٨).

٢- مدخل ميكنبوم "Meichenbaum"

يُعد ميكنبوم "Meichenbaum" أول من بدأ في التكامل بين الفنيات المعرفية والسلوكية، وأطلق عليه التعديل المعرفي السلوكي " Cognitive Behavioral Modification". وقد أفترض ميكنبوم "Meichenbaum" أن تعديل أو تغيير السلوك يتم من خلال سلسلة من العمليات الوسيطة وتشمل التفاعل بين ثلاث متغيرات (الحديث الذاتي-البناء المعرفي-السلوك) حيث يرى أن حدوث تفاعل بين الحديث الذاتي لدى الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عمليات تعديل السلوك، ويصف بذلك ثلاث مراحل من عمليات العلاج يتم من خلالها التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة، ومن ثَم فإن التركيز

على متغير واحد منها يجعل هذا العلاج غير فعال وهذه المراحل تتضمن :الملاحظة الذاتية –بدء حوار داخلي –تعلم مهارات جديدة(Meichenbaum, 2008).

٣- مدخل بيك "Beck"

أشار بيك "Beck" أن المخططات المعرفية هي أفكار محورية يتم تطورها عبر الحياة، وتؤثر في تفسير الفرد للأحداث، وهذه التفسيرات غالباً ما تُصبح تلقائية؛ أي تقفز للذهن مباشرة دون وعي من الفرد بذلك (عبدالرحمن، ٢٠١٥). ورأى بيك "Beck" أن الاضطرابات النفسية لا تنشأ من الأحداث ذاتها بل تنشأ من الأفكار والتفسيرات الخاطئة التي يعطيها الفرد للأحداث والمواقف التي يمر بها، والتي لا يكون على وعي بها والتي تحدث بطريقة تلقائية. وأن الاستجابات الانفعالية المختلفة التي يقوم بها الفرد تنتج من اختلاف الطريقة التي يدرك بها المواقف (بيك، ٢٠٠٠).

٤- مدخل إليس "Eills"

تُعد هذه النظرية طريقة متكاملة للعلاج النفسي، فهي تستند إلى أرضية نظرية تحتوي على مكونات معرفية، إدراكية، انفعالية وسلوكية. وتفترض هذه النظرية أن الاضطرابات النفسية تنشأ من أنماط التفكير الخاطئة أو غير العقلانية. ويرى إليس "Ellis" أن المشكلات الانفعالية والسلوكية تنتج عن عوامل معرفية تنتج من الحوار الذاتي للفرد وما يشمله من مدركات وتصورات، ويمكن للعميل التخلص من هذه المشكلات الانفعالية والسلوكية من خلال التخلص من الحوار الداخلي السلبي والقناعات غير المنطقية، واستبدالها بحديث ذات إيجابي وأفكار منطقية عقلانية (سعفان، ٢٠١٧).

يتبين مما سبق، أن الأربع مداخل قد كونت الصورة النهائية للعلاج المعرفي السلوكي، وأن كل مدخل قد كان بمثابة الدرج الذي يصعد عليه العالم اللاحق ليكون مدخلاً جديدًا متكاملاً، لتكتمل الصورة النهائية باجتماع المداخل الأربعة مكونةً نموذجًا معرفيًا يقوم على أساسه العلاج المعرفي السلوكي. فها هو **جورج كيلي** يرى أن كل شخص منا من خلال أساليب تربيته وتنشئته الاجتماعية قد تكونت في ذاكرته مجموعة من الأبنية المعرفية التي

يحكم من خلالها على نفسه وغيره والعالم من حوله وعلى حاضره وماضيه ومستقبله سواء كان شخصًا طبيعيًا أو غير طبيعيٍ وهذه الأبنية إن كانت غير سوية فإنها تسبب تعكر المزاج والسلوك السلبي، وعلى هذا الأساس تتشكل علاقاته مع نفسه ومع الآخرين ومع العالم الذي يعيش فيه، ولذلك اخترع ما يسمى "بعلاج التكوينات المعرفية". وبذلك فقد مهد جورج كيلي لكل المداخل التي تليه، ثم جاء **دونالد ميكنبوم** الذي رأى أن سبب المرض النفسي ما يردده الشخص من حوار ذاتي سلبي حول نفسه والآخرين والعالم من حوله وتسبب أيضًا تعكر مزاج وسلوكيات سلبية. ثم جاء **آرون بيك** الذي قرأ كتابات جورج كيلي وميكنبوم واقتنع بها وتوصل إلى الأفكار الآلية السلبية المسببة لتعكر المزاج وسوء السلوك. ثم جاء **ألبرت أليس** الذي اعتمد على كل ما سبق وتوصل إلى المعتقدات اللاعقلانية التي تدور حول الذات والآخر والعالم وتسبب تعكر المزاج وسوء السلوك. وبذلك يتضح لنا اتفاق كل المداخل على وجود صفة مشتركة لدى المريض النفسي وهي أفكار خاطئة سواء في صور تكوين معرفي أو حوار ذاتي سلبي أو أفكار آلية أومعتقدات لا عقلانية جميعها تدور حول الذات او الآخر أو العالم وجميعها تسبب تعكر المزاج وسوء السلوك.

ثالثاً: التسويف الأكاديمي "Academic Procrastination"

أولاً: مفهوم التسويف الأكاديمي

تعددت تعريفات التسويف الأكاديمي وتنوعت، وقد تم تناول هذه التعريفات من زاويتين إحداهما تناولت التسويف الأكاديمي كسمة شخصية، وما يرتبط بها من جوانب معرفية، وانفعالية، وسلوكية حيث عرفه سكران (٢٠١٠) بأنه عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وينتج عنها ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية أو تجنب إكمالها أو تأجيلها دون أي أسباب قهرية.

وترى Chow (2011) أنه ظاهرة معقدة ذات مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية تتضمن التسويف المتعمد لمهام مقصودة رغم الوعي بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التسويف. كما يوصف بأنه خلل معرفي في ترتيب الأولويات لدى الفرد، ونزعة سلوكية تهدف إلى

تجنب أداء المهام المطلوب إنجازها، واستخدام أعذار واهية من أجل تبرير ذلك السلوك التجنبي، وعدم اللوم من الأخرين (عبدالخالق والدغيم، ٢٠١١).

بينما تناولته تعريفات أُخرى من زاوية التسويف الموقفي؛ والذي يتضمن اتجاه الفرد نحو التسويف الدائم في جانب واحد محدد من جوانب الحياة بالصورة التي تؤدي إلى القلق والتوتر والضيق. فيعرف بأنه فشل في التنظيم الذاتي، وميل مرضي لتأجيل المهام المطلوب أداؤها(Yesil,2012).

كما يُعرفه Fourtoounas & Thomasc(2016) على أنه سلوك يشمل تأجيل الأعمال وتجنب المهام المختلفة، ويكون مصحوباً بالقلق والتوتر. حيث يسوف الطالب البدء في المهام الأكاديمية المطلوب أداؤها وتأخير اتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع شعوره بالضيق وعدم الارتياح لتأخير إنجازها.

كما عرفه Fernie et al.(2017) بأنه سلوك غير منطقي وغير محقق للهدف، وتأجيل غير منطقي للأعمال والمهام المقصودة مع العلم بالنتائج السلبية المتوقعة نتيجة لهذا التأجيل.

ومن خلال ما سبق، فإن التسويف الأكاديمي هو سلوك معقد ينطوي على مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية ينتج عنه تأخير طوعي لنشاط مهم مقصود وضروري على الرغم من توقع عواقب سلبية محتملة تفوق العواقب الإيجابية لهذا التأخير، وينتج عنه توتر وشعور بالذنب.

ثانياً: عوامل وأسباب التسويف الأكاديمي

تُعد السمة الأساسية للتسويف الأكاديمي هي الفجوة بين النية والعمل. فالمسوفون غالباً ما يكون لديهم نوايا حسنة، لكن التحدي يكمن في تنفيذ هذه النوايا (Wolters et al., 2017). فالتسويف هو سلوك معقد يتضمن تقييمات الفرد لكفاءته الذاتية بالإضافة إلى مكونات معرفية وانفعالية، وقد أشارت الأبحاث الحديثة أنه يجب ألا يُنظر للتسويف على أنه مشكلة في التنظيم الذاتي أو إدارة الوقت فقط لكنه يتأثر أيضاً بقوة عوامل نفسية مثل انخفاض ثقة الفرد في قدرته على الأداء (Steel, 2007)، وعدم القدرة على التعامل مع

المشاعر السلبية التي قد تصاحبه، وضعف المرونة النفسية (Dionne,2016; Gagnon et al., 2016)، وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة كدراسة (الشافي،٢٠٢١ ;Asikhaia,2010; Park & Sperling, 2012; Daley,2015;Akpur,2020; Araya-Castillo et al., 2023;;)، إلى الأسباب والعوامل التي تتفاعل مع بعضها البعض مسببة لسلوك التسويف وقد قامت الباحثتان بحصر تلك العوامل والأسباب فيما يلي:

أ-أسباب ترتبط بسمات الشخصية وطرق التفكير:

١-ضعف بالثقة بالنفس وتدني تقدير الذات والشك بها.

٢-الشعور بالعجز المكتسب كلوم الذات أو لعب دور الضحية.

٣-الاستسلام إلى الأفكار الانهزامية كأن الطالب سيء الحظ أو أنه فاشل، أو أنه لا يستطيع اكمال المهمة بمفرده، أو أنه مهما بذل من جهد لن يستطيع تحقيق أهدافه.

٤-ذكاء عاطفي منخفض وتأرجح في الحالة المزاجية، وعدم القدرة على تحمل الاحباطات بالإضافة إلى الرهاب من الالتزام، والخوف من اتخاذ القرار الخاطئ.

٥-التفاؤل المفرط أو الثقة المفرطة التي تُشعر الطالب بأن قدراته أعلى من المهمة، والتمرد على الأفراد أو المهام المقدمة لهم.

٦-اللامبالاة والكسل ونقص في الدافعية.

ب-أسباب تتعلق بالمهمة الأكاديمية:

١-أن تكون المهمة ذات قيمة منخفضة أو مكروهة؛ فقد لا تتناسب مع أهداف الطالب أو غير شغوف بالقيام بها.

٢-ارتباط الطالب سلبياً بالمهمة؛ فقد تكون المهمة مرتبطة بتجارب سلبية سابقة أو مشاعر سلبية تجاهها.

٣-بعض المهام الضخمة أو التي تؤدي إلى نتيجة غير سارة أو غير ممتعة.

ج-أسباب تتعلق بالبيئة المحيطة:

١-قضاء الكثير من الوقت مع النوع الخطأ من الأشخاص.

٢-وجود عوامل تشتت يصعب معها العمل والتركيز.

٣-البيئة التي يعيش فيها الطالب قد تدفعه للتسويف فالثقافة أو أسلوب الحياة ربما تدفعه إلى تأجيل المهام ‘لى اللحظات الأخيرة.

ويتبين مما سبق، أن التسويف الأكاديمي هو خلل معرفي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها، كما أنه سلوك سلبي غير مقبول يكون اختيارياً أو قصدياً، ولا يوجد مبررات لتأخير الأداء وإن وجدت فهي واهيه.

ثالثاً: أنواع التسويف الأكاديمي

تعدد وصف وتصنيف التسويف الأكاديمي حيث صنف Chu & Chio (2005) التسويف الأكاديمي إلى **تسويف سلبي "Passive Procrastination"** والذي يتمثل في تأجيل المهام لعدم قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الحاسمة وعدم ثقته في قدرته على الإنجاز بشكل ملائم، **والتسويف النشط والفعال "Active Procrastination"** وهو التأجيل المقصود بالرغم من وجود القدرة على إتمام المهام في الوقت المحدد حيث يرى الطلاب أنهم ينجزون بشكل أفضل تحت ضغط الوقت.

بينما قسم Steel (2007) أنماط التسويف الأكاديمي إلى **التسويف الاستثاري "Arousal Procrastination"** والذي يتمثل في تأجيل المهام بحثاً عن الإثارة والمتعة، **والتسويف القراري "Decisional Procrastination"** والذي يشمل التأجيل لقرارات هامة معينة والتسويف التجنب **"Avoidant Procrastination"** وهو الخوف من الفشل ولوم الأخرين.

كما أشار Asikhia (2010) إلى نمطين من التسويف الأكاديمي، وهما **التسويف الاندفاعي"Implosive Procrastination"** حيث يظهر في اخفاق الطالب في استقبال المثيرات البيئية التي تحيط به، وذلك لنقص التحكم في الذات وعدم القدرة على إدراك وتقدير الوقت، **والتسويف الكمالي"Perfectionist Procrastination"** وهو يحدث نتيجة خلل معرفي ناتج عن أخطاء التفكير وتشوهات في الإدراك حيث يتجنب الطالب القيام بالمهام خوفاً من الفشل.

كما صنف Demeter & Davis (2013)، و Fernie et al. (2017) التسويف الأكاديمي إلى **التسويف القصدي "Intentional Procrastination"** ويشير إلى أن المسوفون يكونون على وعي بالسلوك الذي يقومون به، **والتسويف غير القصدي "Unintentional Procrastination"** حيث يسوف الطلاب المهام بشكل لاإرادي وهؤلاء يُظهرون مستوى منخفض من القلق والتوتر.

وبمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة؛ توصلت الباحثتان إلى تصنيف التسويف الأكاديمي إلى **التسويف في اتخاذ القرار** ويعني عدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المحدد لتنفيذ المهام والتكليفات الأكاديمية، **تسويف المهام الأكاديمية** ويعني تأجيل البدء في تنفيذ المهام الأكاديمية أو الانتهاء منها في الوقت المحدد لإنجازها، **التسويف القهري " العصابي"** ويشير إلى تسويف المهام الأكاديمية الناتج عن القلق وضعف الثقة بالنفس وعدم الواقعية في تقدير المهام الواجب القيام بها والجنوح للأحلام والأماني في تحقيق الكمال مما يؤدي إلى تأجيلها، **وسوء إدارة الوقت** ويعني عدم القدرة على تنظيم الوقت أو التقدير المناسب لإنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها، وسوف تتبنى الباحثتان هذا التصنيف في المقياس الذي تم إعداده لقياس التسويف الأكاديمي في البحث الحالي.

رابعاً: أنواع الطلاب المسوفين

١-**المسوفون الكماليون "Perfectionists":** غير واقعيين في تحديد الوقت اللازم لأداء المهام المطلوبة منهم، ولديهم صعوبة في إدارة الوقت، يخشون الفشل وينظرون إلى الحياة على أنها عبء ثقيل.

٢-**المسوفون الحالمون "Dreamers"**: يعيشون في الخيال، سلبيين ويريدون أن تكون الحياة سهلة وسارة، ويجدون صعوبة في التركيز عند أداء المهام المطلوبة.

٣-**المسوفون المتحدون "Definers":** غير قادرين على تحديد أهدافهم أو التخطيط الجيد، متشائمون، يستاؤون من السلطة، ويستخدمون أساليب غير مباشرة في التعبير عن أنفسهم.

٤-**المسوفون المبالغون "Exaggerators":** يعانون من انخفاض في تقدير الذات، ولديهم ضعف في التنظيم الذاتي، ويشعرون بالذنب والخزي إذا ما استرخوا أو أعطوا أنفسهم استراحة.

٥-**المسوفون صانعوا الأزمات "Crisis Makers":** يتجاهلون المهام غير المرغوبة، يتركوا المهام حتى أخر الوقت ويحتاجون لأزمة الوقت إنجاز مهامهم. ويميلون ليكونوا مركز الاهتمام، ويثبتون أنفسهم من خلال الوقوف في دائرة الخطر (Gueorguieva, 2011).

خامساً: النماذج والنظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي

١- نظرية التحليل النفسي:

يُرجع التحليل النفسي التسويف لأسباب كامنة تُعزى لخبرات الطفولة الصادمة، وتعتبره سلوكاً مضطرباً. فتوقعات الآباء غير العقلانية والمبالغ فيها لا تتناسب مع الواقع. الأمر الذي يؤدي إلى نشأة سلوك التجنب والشعور بتقدير ذات منخفض، وفي حالة فشل الطفل في تحقيق تلك التوقعات، فإنه يلجأ إلى التسويف والمماطلة. فالتسويف من منظور التحليل النفسي هو آلية دفاع يستخدمها الأفراد للتعامل مع المشكلات النفسية الأساسية (steel, 2007).

٢- النظرية السلوكية:

يُعد التسويف من وجهة نظر المدرسة السلوكية انعكاس لعادات وسلوكيات متعلمة، تنشأ تلك العادات من تفضيل الفرد للقيام بالنشاطات المحببة إليه، والحصول على مكافأة فورية مقابل ذلك، فالمسوفون تعلموا تأجيل مهامهم الأكاديمية خاصة إذا كانت غير سارة والانشغال بالمهام والأعمال الأكثر متعة. وتزداد احتمالات التسويف إما بتأثير البيئة الاجتماعية أو التأثر بالأقران، وفي ظل غياب العقوبة على القيام بالتسويف فإنه يتحول إلى عادة بمرور الوقت (Rozental et al., 2018).

٣- نظرية إليس "Eills" ونويس "Knaus":

تُفسر هذه النظرية السلوك التسويفي من خلال المعتقدات الخاطئة للفرد بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير المنطقي من المهمات التي يكلفون بها، والكمالية المفرطة وعدم الانسجام بين ما يمتلكه من عمليات معرفية وبين التنفيذ الفعلي للمهام المطلوبة، بالإضافة لعدم القدرة على إدارة الوقت ونقص الوعي بالاستراتيجيات المناسبة لأداء تلك المهام. وعدم التوافق أو التناسق بين أهداف الفرد وأولوياته وبين سعيه لتحقيق هذه الأهداف (Ellis & Knaus , 2002).

٤- نظرية العلاج المعرفي السلوكي:

من مسلمات هذه النظرية أن جزءاً كبيراً من اضطراب السلوك يتم بفعل الأفكار الخاطئة، وأن الفكرة التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي هي أن الاستجابات السلوكية والانفعالية تتأثر بأفكار الفرد ومعتقداته التي تُحدد الكيفية التي يستقبل بها الأحداث وكيفية إدراكها. وأن تعديل السلوك يتم عن طريق إعادة التنظيم المعرفي عند الفرد من خلال التركيز على الحوار الذاتي. فالتسويف من المنظور المعرفي السلوكي ينتج بسبب طرق التفكير الراسخة كالخوف من الفشل الذي يرتبط بتشوه الذات وجمود التفكير. وفي هذا الإطار، فإن العلاج المعرفي السلوكي يسلط الضوء على أهمية استبدال المعتقدات غير العقلانية بمعتقدات عقلانية (Dobson, 2010).

٥-نظرية القبول والالتزام:

يسعى القبول والالتزام إلى زيادة المرونة النفسية من خلال معالجة الوظائف الأساسية للسلوك اللفظي، خاصة فيما يتعلق بإتباع القواعد الصارمة والأحداث المكروهة، فهو يعتمد على ما يُعرف الأُطر العلائقية (RFT) والتي تقترح بأن هناك جانبين حاسمين للسلوك اللفظي؛ هما الاستجابة العلائقية القابلة للتطبيق بشكل تعسفي (AARR)، وتحويل الوظيفة. وهذه الاستجابة العلائقية يمكن أن تُنشئ وتحول وظيفة منفردة من حافز لفظي لأخر. وقد اعتبر Steel(2007) التسويف شكلاً من أشكال التجنب وأنه نتيجة للإطار العلائقي والحديث الذاتي، فالطالب قد يقوم بتسويف مهامه الأكاديمية، لأنه عندما يبدأ في تنفيذ المهام

يفكر في احتمالية فشله فيها، فيشعر بالخجل وخيبة الأمل. ولتجنب هذه المشاعر المزعجة فإنه يقوم بتجنب أداء المهام الأكاديمية، وفي مثل هذه الحالة؛ أدت وظيفة الفشل في أداء المهام إلى تحويل عملية الدراسة إلى مهمة مكروهة على الرغم من أنها لم تكن مكروهة من قبل (Araya-Castillo et al., 2023).

ويسعى القبول والالتزام (ACT) كتطبيق للأُطر العلائقية (RFT) إلى تغيير الاستجابة لهذه العلاقات التعسفية المنفردة التي قد تنشأ من خلال اللغة عن طريق تغيير التحكم السياقي لمثل هذه العمليات اللفظية، كما يركز هذا النهج على المرونة النفسية التي تعطي الفرد القدرة على الشعور والتفكير المنفتح، والانضمام طواعية إلى تجربته في اللحظة الحالية، وتحريك الحياة في الاتجاهات التي تهمه، وبناء العادات التي تسمح للفرد بأن يعيش الحياة وفقاً لقيمة وتطلعاته (Hayes, 2019).

٦-نموذج التنظيم الذاتي:

يشير هذا النموذج إلى أن سلوك التسويف يكمن في خلل القدرة على التنظيم الذاتي، والذي يتطلب القدرة على ضبط الذات ومراقبتها، وتحديد الأهداف وتنظيمها، وكذلك القصور في استخدام المهارات المعرفية وما وراء المعرفة والتي يؤدي استخدامها إلى تقليص الفجوة بين نية الفرد ومقاصده وبين أدائه. فالمسوفون يتسمون بالقدرة الجيدة على التحدث حول الخطط والأهداف المراد تحقيقها، ولكنهم لا يستطيعون ترجمة الأهداف والكلمات إلى أفعال حقيقية (Betui & Rasit,2015).

٧-نموذج تنظيم المزاج الزمني:

يركز هذا النموذج على دور العواطف في التسويف؛ فوفقاً لهذا النموذج فإن " المقايضة الزمنية" التي تحدث عندما يؤخر الأشخاص المهام المقصودة دون داعٍ تعكس إعطاء الأولوية للمزاج قصير المدى بدلاً من التنظيم لتحقيق الأهداف على المدي الطويل (Pychl & Sirois, 2016). فاختيار الفرد الانخراط في أنشطة ممتعة بدلاً من المهمة المقصودة يساعد على تنظيم الحالة المزاجية السلبية المرتبطة بالمهمة، ولذلك يميل الفرد إلى تسويف المهام التي يُنظر إليها على أنها مكروهة حيث يرتبط التسويف بالتكيف المتجنب فالفرد

يستسلم للشعور بالرضا الناتج عن تسويف المهام غير المرغوبة (Sirois & Kitner, 2015).

٨-نموذج التوجيه الدافعي:

يفسر هذا النموذج التسويف وفقاً للدافعية التي تحفز الفرد للعمل في نشاط معين، فالأفراد المسوفون تنقصهم الدافعية للقيام بالمسئوليات والواجبات المكلفين بأدائها. فالمسوفون من وجهة نظر هذا النموذج يتميزون بالسلبية وعدم الرغبة في الإنجاز. ويُرجع "Deci & Ryan" مقدمي هذا النموذج سبب الدافعية المنخفضة للمعتقدات التي تقف ورائها، فعندما يعتقد الأفراد أن الكفاءة والدافعية للإنجاز تنقصهم، أو أنهم غير واثقين من قدراتهم أو طاقاتهم فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل ومن ثَم يتركون المهمة أو يسوفونها. ولذلك فتحفيز المسوفين بالعبارات التشجيعية والمكافئات يمكن أن يحد من هذ السلوك ويدفعهم لانجاز المهام المكلفين بها (Steel et al. 2001).

ومن خلال ما سبق، يتضح إنه يصعب وضع تفسير محدد لسلوك التسويف الأكاديمي، فقد تُسهم كافة التفسيرات النظرية السابقة في حدوثه. فقد فسرته النظرية السلوكية بأنه قد يكون عادة سلوكية متعلمة، وفسرته النظرية المعرفية في ضوء المعتقدات والأفكار غير المنطقية التي تسيطر على الفرد، وأشارت النماذج المفسرة إلى التسويف على أنه قصور في التنظيم الذاتي أو أنه استراتيجية ونوع من حماية الذات حيث يتيح سلوك التسويف فرصة تجنب الفرد للمواقف المزعجة وغير السارة. ووفقًا لأهدف البحث الحالي فستقتصر الباحثتان على نظرية العلاج المعرفي السلوكي ونظرية القبول والالتزام.

رابعاً: المسئولية نحو التعلم

أشار Jackson (2002) إلى المسئولية بأنها الجانب المحدد للشخصية الناضجة، وقد عرفها Miller (2005) بأنها الاستعداد لتحمل عواقب السلوك أو الإجراءات المتخذة، والقيام بالتصرف الصحيح في الوقت المناسب حتي يثق به الأخرون.

وقد عرف Jackson (2002) المسئولية نحو التعلم على أنها قدرة الفرد على توجيه خبرات التعلم نحو النتائج الوظيفية في كل من السياقات التعليمية والمهنية. وتُعرف أيضاً

بأنها سمة عاطفية عامة تتميز بالسيطرة والاستقلالية لتصرفات الفرد تجاه التعلم (Magno, 2011).

وعرفها Kohns & Ponton (2006) بأنها سلوك الشخص نحو القيام بالواجبات والالتزامات التي ينبغي عليه القيام بها نحو الذات والبيئة(الطبيعية- الاجتماعية- الثقافية).

كما أنها مهارة الشخص في تحمل المسئولية الفردية عن قراراتهم وأفعالهم، إلى جانب النتائج التي يخلقونها وتأثيرها على الآخرين (Linley & Malthy, 2009).

وعرفها Ayish & Deveci (2019) بأنها مهارة الأفراد في تحمل المسئولية الفردية عن قراراتهم وأفعالهم، جنباً إلى جنب مع تحمل نتائج الأفعال. وأنها الأداء الأمين للواجبات والالتزامات الأكاديمية والاعتراف بمتطلبات المؤسسة التعليمية والعمل على تحقيقها والمثابرة في تحقيق أي عمل يكلف به .

السلوكيات التي تعكس صفة المسئولية:

يُعد الشخص المسئول هو شخص حازم في اتخاذ القرارات، مستعداً لتحمل العواقب والمخاطر الموجودة، كما يكون على استعداد لتحمل المسئولية تجاه ما يقوم به من أفعال. ووفقاً ل Zuchdi (2011) فإن السلوكيات التي تعكس سمة المسئولية لدى الفرد ما يلي:

١- الوفاء بواجبات الذات والقيام بها بشكل جيد.
٢- المخاطرة وتحمل مسئولية أي اجراء يتم اتخاذه.
٣- ضبط النفس وعدم اتهام الأخرين دون أدلة واضحة ودقيقة.
٤- جدير بالثقة ويعيد الأشياء المقترضة.
٥- الاعتراف بالخطأ والاعتذار منه، وعدم القاء اللوم على الأخرين بسبب أفعاله الخاصة.
٦- المثابرة والوفاء بالوعود.
٧- الاستعداد ليكون الأفضل وفي الوقت المحدد.
٨- يستطيع العمل مع الأصدقاء في فريق.

٩- كما أن من أهم ما يميز الأفراد المسؤولون شخصيًا عن التعلم أنهم يتحملون ملكية أفكارهم وأفعالهم، والمسؤولية هنا لا تشمل فقط القرار الأولي للتعلم، ولكن أيضًا قبول عواقب تلك الأفكار والأفعال كمتعلم.

ومن خلال ذلك، فإن سلوك المسئولية هو سلوك موجه للقيام بالواجبات والالتزامات بإخلاص واتقان (الالتزام بالمهمة)، والاستعداد لتحمل أي مخاطر أو عواقب والاعتراف بالأخطاء والعمل على تقديم الأفضل.

دور المسئولية نحو التعلم وأثرها:

أكد Macaskill & Devovan (2013) أن المسئولية لها تأثير إيجابي على التعلم، فعندما يتحمل الطالب مسئولية تعلمه، فإن ذلك يعزز التعلم لأنه لا يُترك للصدفة. حيث يشجع هذا التعلم الموجه ذاتياً الطلاب على تطوير الشعور بالمسئولية، ويساعدهم في الحفاظ على نموهم وتطورهم بمرور الوقت.

كما يساعد الشعور بالمسئولية الطلاب أن يُدركوا أن جودة تجربتهم التعليمية لا تتوقف على ما يُقدر لهم، ولكنها مرتبطة أيضاً بجهودهم ومشاركتهم في دورات تدريبية وبرامج تثقيفية من اختيارهم، ومن ثم فالطلاب بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين فقط للمعرفة، يكونوا ايجابيين لديهم القدرة على الاستفادة القصوى من تعلمهم (Di Giunta et al.,3013).

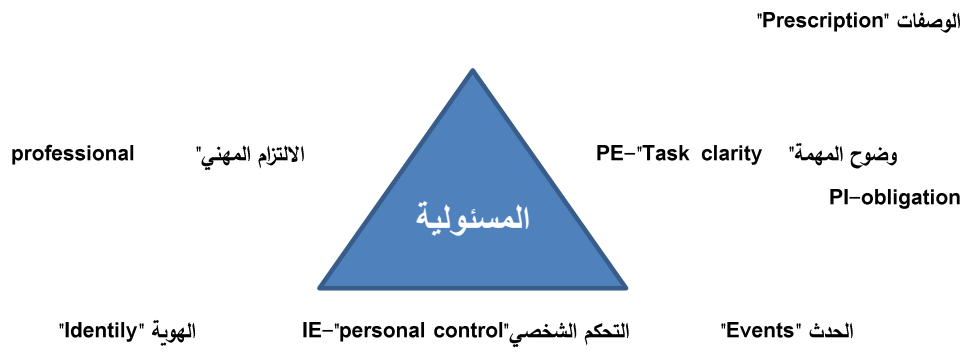
وأشار Blegur et al. (2021) أن المسئولية تساعد الطلاب على تحسين احترام الذات والعلاقات والتواصل بفعالية بين الطلاب، وتعزيز دافع العمل الجوهري والأداء الوظيفي، فالنظرة أو الطريقة التي يُدرك بها المرء المسئولية تؤثر بشكل مباشر على تعلمه أو تعلم أولئك الذين يتعاملون معهم.

كما تعد المسؤلية عن التعلم أمراً ضرورياً وهامًا لنمو الطلاب الأكاديمي ونجاحهم الشخصي والمهني، حيث يسهم ذلك في تحقيق رفاهية الفرد واحترامه لذاته من خلال تمكين الأفراد لتولي المسئولية عن السلوكيات والأفعال الصادرة عنهم، كما تفيد في تحسين العلاقات وزيادة فعالية التواصل بين الأفراد (Deveci & Ayish, 2019) .

النماذج والنظريات المفسرة للمسئولية نحو التعلم:

١-النموذج الثلاثي للمسئولية "Triangle Model of Responsibility"

طور نموذج (TMR) لفهم العوامل المختلفة التي تُساهم في تحمل المسئولية، وافترض هذا النموذج أن المسئولية هي وظيفة مباشرة لقوى الروابط الثلاث لمثلث (الوصفات "القواعد" – الحدث – الهوية) كما يراها الفرد وتوجد روابط متفاوتة القوة بين العناصر الثلاث للمثلث والشكل (٢) يوضح العلاقة بين الروابط الثلاث:



شكل(٢) النموذج الثلاثي للمسؤولية(TMR) (DeZoort & Harrison, 2018)

ومن الشكل السابق؛ يُنظر إلى المسئولية على أنها معاملة بين حدث محدد(مهمة) أو سيحدث، والوصفات أو القواعد التي تحكم الحدث، وصور الهوية التي يمتلكها الفرد والتي لها صلة بالحدث. ويمثل كل رابط معتقداً لدى الفرد والذي سيتم تقيمه أثناء محاولته الحكم على درجة المسئولية عن سلوكه أو سلوك فرد أخر.

فإدراك الفرد للمسئولية هو نتاج قوة ثلاث عوامل يمتلكها الفرد: الوصفات "Prescription"والتي تعني المعايير والقواعد التي توجه سلوك الفرد، الحدث "Events" وهو الإجراء أو المهمة المسئول الفرد عن اتمامها، الهوية"Identily" التي ترتبط بالفرد المسئول وقدراته(Kohns & Ponton,2006) .

٢-نظرية العزو:

تلعب نظرية العزو السببيي دوراً مهماً في حياة الفرد من خلال تأثره بتفسيراته وإدراكه للأسباب، ويُعد العزو المرتكز الرئيس للتنبؤ بتفسير الفرد لسلوكه لاحقاً، كما يرتبط بالأفكار والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بالإنجاز. فقد رأي Weiner(2005) أن تحمل الفرد للمسئولية من عدمه يعتمد على العزو السببي؛ وهو الطريقة التي يفسر بها الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم. فعزوهم لأسباب داخلية يسمى عزواً داخلياً، وهنا يتحمل الفرد مسئولية نجاحه أو فشله، أما إذا أرجع الفرد نجاحه أو فشله للأخرين وحملهم المسئولية وعفى نفسه من المسئولية، فإن العزو هنا يكون عزواً خارجياً.

٣-نظرية جلاسر"Glaser":

أشار جلاسر"Glaser" أن المسئولية تعني اشباع الفرد لحاجاته والتي تتمثل في (الحاجات الفسيولوجية – الحاجة إلى الأمن، والحب، والاحترام، وتقدير الذات). وأن الفرد السوي هو الذي يكون مسئولاً عن اشباع حاجاته، ويكون مسئولاً عن سلوكه ونتائجه ولديه القدرة على فعل الصواب وتجنب الخطأ، وذلك بحسب ما يمليه عليه الدين والقوانين والأعراف السائدة في كل مجتمع، وهو سلوك معياري، متى ما احترمه الفرد حقق له حياة اجتماعية سعيدة وناجحة، فالسلوك غير المسئول ونقص اشباع الحاجات الأساسية يسبب اضطراب السلوك. كما رأى جلاسر"Glaser" أن كل فرد قادر على توجيه حياته وبوسعه إذا اعتمد على قراراته أكثر من مواقفه أن يحيى حياة مسئولة وناجحة (Glaser,2012).

٤-نظرية العلاج المعرفي السلوكي

تحاول النظرية المعرفية السلوكية تفسير المسؤولية عن التعلم من خلال تفسيرها للتسويف الأكاديمي الذي اعتبرته سببًا أساسيًا من أسباب عدم تحمل مسؤولية التعلم، وتم تفسيرها من خلال مجموعة العمليات المعرفية اللاعقلانية التي يتبناها الفرد وتكون مسؤلة عن مجموعة سلوكيات خاطئة تنم عن عدم تحمل المسؤولية عن التعلم سواء المسؤولية التي تسبق عملية التعلم من تنظيم مهام واتخاذ قرارات أو التي تليها وتكون بمثابة عواقب ونتائج لمجموعة القرارات المتخذة بشأن العملية التعليمية (Afshari et al., 2022) .

٥-نظرية القبول والالتزام:

تُشير هذه النظرية إلى أن العمل الملتزم مرتبط بالمرونة النفسية، فالأفراد المنفتحون الذين لديهم مرونة في التعامل مع الأحداث يكونون دائماً ملتزمين بالتعامل مع مشكلاتهم/ ومسئولين عن سلوكهم أثناء قبولهم للحاضر، كما يفكرون دائماً في النمو والتقدم. وأن التصرف وفق القيم التي يتبناها الفرد يجعله مسئولاً عن تصرفاته. ويُعد تقبل الأفراد للأفكار والعواطف والسلوكيات بشكل كامل دون قمعها أو اصدار أحكام قيمة عنها يُعزز من المرونة العقلية، وقبول الأفكار والمشاعر السلبية، وتقليل التجنب التجريبي، والوعي الشامل والمراقبة الذاتية المستمرة، وهذ بدوره يجعلهم يتقبلون المسؤولية عن أنفسهم والاعتراف بها وتقديرها، وتساعدهم على التغيير السلوكي (Derogar et al., 2019).

ووفقًا لأهداف البحث الحالي الذي يهتم بالكشف عن فعالية العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في تخفيف التسويف الأكاديمي، فسوف تتبنى الباحثتان هاتان النظريتان فحسب في بحثيهما. فالعلاج المعرفي السلوكي ينظر للتسويف الأكاديمي من منظور ما يحمله الفرد من أفكار آلية Automatic Thoughts سلبية والتي تنبثق من المستوى السطحي من التفكير وتكون في صورة عدد لا متناهي من الأفكار السلبية السريعة والمختصرة التي تمر على الفرد بدون أن يعيها أو يقيمها، وبل ويصدقها دون نقد أو تمحص، ولا يشعر بها ولكن يشعر بما تخلفه من مشاعر وسلوكيات. كما توجد المعتقدات الراسخة Core Believes والتي تنبثق من المستوى العميق للتفكير وتتكون لدى الفرد منذ البداية وتكون في صورة أحكام مطلقة جامدة ومعممة يطلقها الفرد حول نفسه والآخرين والعالم من حوله دون أي حيثيات، ومن خلال هذا المعتقد يفسر الفرد معظم مواقف حياته في ضوء ما لديه من معتقدات وإن اختلفت التفسيرات مع المنطق فإنه ينتقي التفسيرات التي تؤكد معتقداته. كما توجد المعتقدات الوسيطة التي تنبثق من المستوى المتوسط من التفكير أي تقع بين الأفكار (الموجودة في المستوى السطحي من التفكير، والمعتقدات الراسخة الموجودة في المستوى العميق من التفكير) ولها ثلاثة أشكال (مواقف – اتجاهات – فروض) كل ما سبق سواء من أفكار آلية أو معتقدات وسيطة أو معتقدات راسخة يؤثر في

طريقة التفكير والمشاعر والسلوك حيث تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية، وعدم المسؤولية عن التعلم.

في حين ينظر للتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم في ضوء القبول والالتزام على أنه نوع من أنواع السلوك اللاتكيفي والذي يعكس عدم المرونة النفسية، ويلجأ اليه غالبية الطلاب في محاولة لتجنب جميع أنواع المشاعر السلبية مثل القلق والإحباط. كما أنه يمكن اعتبار كل من الاندماج المعرفي والتجنب التجريبي بمثابة سوابق للتسويف الأكاديمي، حيث تجتاح مجموعة من الأفكار المعطلة أذهانهم مثل (مهما ذاكرت لن تنجز المطلوب، لن تحصل على تقديرك المستحق مهما ذاكرت) ومن ثم يكون التجنب هنا هو رد الفعل المقابل لتلك الأفكار المعطلة، وذلك أملاً في الحصول على الراحة المؤقتة التي يعقبها مشاعر تأنيب الضمير والحزن والغضب. كما أن غياب القيم تلعب دورًا كبيرًا في التسويف الأكاديمي من وجهة نظر القبول والالتزام.

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف التسويف الأكاديمي وأخرى في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

أشارت العديد من الدراسات فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي كدراسة **Rozental et al., (2018)** التي هدفت إلى المقارنة بين العلاج المعرفي ذاتي التوجيه عبر الإنترنت (ICBT) والعلاج السلوكي المعرفي. شملت العينة (٩٢) طالبًا جامعيًا يعانون من التسويف الشديد تم تطبيق مقاييس التسويف والاكتئاب والقلق والرفاهية في مرحلة ما قبل وبعد العلاج وكذلك المتابعة لمدة ٦ أشهر. أظهرت النتائج تحسناً كبيراً للمشاركين في مجموعة العلاج السلوكي المعرفي وحافظوا على تحسنهم عند المتابعة، في حين أظهر المشاركون في ICBT الموجهة ذاتيًا بعض علامات التدهور. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاج السلوكي المعرفي قد يكون علاجًا فعالًا لأولئك الذين يعانون من التسويف الشديد، ولكن قد يكون التنسيق الجماعي أفضل بالنسبة للبعض للحفاظ على فوائده مع مرور الوقت.

كما قامت **Ugwuanyi et al.,(2020)** بعمل برنامج معرفي سلوكي للحد من التسويف الكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت العينة من (٦٤) طالبًا جامعيًا بواقع (٣٤) طالبًا في العينة التجريبية، و (٣٠) طالبًا في العينة الضابطة، وبعد تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي، والبرنامج المعرفي السلوكي الذي استمر لمدة (٦) أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيًا، وبلغ زمن الجلسة (٩٠) دقيقة، كشفت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في الحد من التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث.

ودراسة المنصوري (٢٠٢١) التي سعت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة البصرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين متساويتين، وتم تطبيق مقياس Cho & Moran للتسويف الأكاديمي ومقياس لمعرفة الأسباب المؤدية للتسويف إعداد الباحثة. أظهرت النتائج انخفاضاً بشكل دال احصائياً في التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وأن البرنامج يتمتع بفعالية كبيرة.

وحول الدراسة التي تناولت العلاج المعرفي السلوكي في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة فلم توجد سوى دراسة واحدة وهي دراسة **Afshari et al., (2022)** وهي نفسها التي اهتمت بعمل مقارنة بين العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي في الحد من التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة وطبق العلاج المعرفي السلوكي فيها على (١٥) طالبة في مقابل (١٥) طالبة بالمجموعة الضابطة، واظهرت النتائج فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة.

ثانيًا: دراسات تناولت العلاج بالقبول والالتزام في تخفيف التسويف الأكاديمي وأخرى في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى مدى فعاليته في خفض التسويف الأكاديمي كدراسة **Glick & Orsillo (2015)** التي سعت لمعرفة مدى فعالية القبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي عن طريق زيادة المرونة النفسية، حيث قارنت هذه

الدراسة إدارة الوقت والتدخلات السلوكية القائمة على القبول. وتمت مقارنة توقعات طلاب الجامعات بشأن مقدار القراءة المخصصة لهم التي يجب عليهم إكمالها مع ما أكملوه. كما تم قياس المماطلة والقلق والمرونة النفسية والقيم الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى أن المشاركين في تدخل إدارة الوقت أكملوا المزيد من القراءة، إلا أنه لم يتم الكشف عن اختلافات جماعية في المماطلة. وكان التدخل السلوكي القائم على القبول أكثر فعالية بالنسبة للمشاركين الذين لديهم مستوى على من القيم الأكاديمية.

ودراسة **Dionne et al., (2016)** هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٠ طلاب: ٦ طالبات و٤ طلاب) من جامعة كيبيك بالبرازيل، وقد امتدت أعمارهم الزمنية بين (٢٠ إلى ٤٤) سنة، بمتوسط حسابي قدره (٢٨,٧٣) سنة، وانحراف معياري بلغ (٩,٢٦) ،وتم تطبيق مقاييس (مقياس الوعي بالانتباه اليقظ، استبيان الانصهار المعرفي واستبيان الجدوى والمقبولية للتدخل الارشادي)، واسفرت نتائجها عن فعاليته في تقليل التسويف وتحسين المتغيرات المرتبطة بالقبول واليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

ودراسة **Heshamti et al., (2018)** التي سعت لتحديد مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام الجماعي في الحد من التسويف الأكاديمي وتحسين التنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة زنجان للعلوم الطبية، وتم اختيار (٤٠) طالباً بناءاً على مقاييس التقييم (التسويف الأكاديمي – مقياس صعوبة التنظيم الانفعالي). أظهرت النتائج إلى أن العلاج بالقبول والالتزام فسر (١٦,١٪) من تغيرات التسويف الأكاديمي، و(٤٥,٩٪) من التغيرات الكلية للتنظيم الانفعالي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في المدى الطويل. وأكدت على فعالية القبول والالتزام طويل الأمد للحد من التسويف وتخفيف صعوبات التنظيم الانفعالي.

كما أوضحت دراسة **JohariFard & Moradkhani (2018)** فعالية القبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي وتحسن في تحمل الإحباط والصلابة لدى طلاب الجامعة حيث طبقت الدراسة علي(٣٢) طالباً من جامعة آزاد بإيران وتم تقسيمهم عشوائياً

إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة تحتوي على (١٦) طالباً امتدت أعمارهم الزمنية بين (٢٠ إلى ٣٠) سنة. وبعد الانتهاء من الجلسات برنامج (ACT)؛ استجابت المجموعتان لاستبيان التأثير الخاص ب"Tuckman"، واستبيان "Kobasa" للصلابة النفسية، ومقياس الانزعاج من الإحباط. وبناء على النتائج، أوصى الباحثين باستخدام ACT لتقليل التسويف وزيادة القدرة على تحمل الإحباط والصلابة.

وأشارت دراسة **Armani- Kian (2020)** إلى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب العلوم الطبية بجامعة زنجان، حيث تم اختيار (٣٨) من الطلاب الذين يعانون من فشل أكاديمي والذين تم إحالتهم إلى مكتب الإرشاد الجامعي مع مراعاة معايير الإدراج ودرجة التسويف الأكاديمي. وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبيان Solomon's and Rothlobom، بالإضافة إلى قياس الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال متوسط درجاتهم الفصلية. وأوضحت النتائج أن متوسط التسويف الأكاديمي كان مختلفًا بشكل كبير بين المجموعتين في الاختبار البعدي ($P < 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية. وكان عامل F ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ($P < 0.05$)، وبالتالي تم تأكيد فعالية ACT على التسويف الأكاديمي ومكوناته، وتحسين الأداء الأكاديمي.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى فعالية القبول والالتزام في تحسين وزيادة مستوى المسئولية لدى طلاب الجامعة كدراسة **Haratmeh & Emami (2017)** والتي هدفت إلى دراسة فعالية العلاج القائم على القبول والالتزام في زيادة مستوى مكونات مسئولية الطلاب (الثقة – التشريع - الإدارة الذاتية).وأظهرت النتائج أن هذا العلاج زاد من مستوى مكونات المسئولية (الثقة، والتشريع، والإدارة الذاتية).

كما سعت دراسة **Derogar et al., (2019)** إلى تقييم مدى فعالية التعليم العلاجي بالقبول والالتزام على مسئولية الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة ممن امتدت أعمارهم الزمنية بين (١٦ إلى ١٧) سنة ، وتم تقسيمهم إلى (١٥ مجموعة تجريبية، ١٥ مجموعة ضابطة) من المرحلة الثانوية ممن لديهم انحراف أقل من المتوسط عن مقياس المسؤولية وتم اختيارهن عشوائياً وتقسيمهن إلى مجموعتين كل منهما (١٥) طالبة. وتم

تطبيق استبيان المسئولية Kordlow (2008) على كلا المجموعتين. أظهرت النتائج أن التعليم العلاجي بالقبول والالتزام زاد من مسؤولية الطلاب مقارنة بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

ثالثًا:- دراسات تناولت مقارنة العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في علاج التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم.

قارن **Wang et al., (2017)** بين أثر العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد امتدت أعمارهم الزمنية بين (١٨ إلى ٣٠) سنة، بمتوسط عمر زمني قدره (٢١,٤) سنة وانحراف معياري قيمته (١,٩٤). وقد قسمت عينة الدراسة (٦٠) طالب جامعي إلى مجموعات بطريقة عشوائية، تم تطبيق الاختبارات التقييمية (إدارة الوقت-التسويف الأكاديمي-تقدير الذات –الحالات المزاجية-العصابية). وتم تقييم أعراض التسويف والآليات النفسية المرتبطة به مباشرة بعد انتهاء جلسات العلاج وبعد فترة متابعة (٣) أشهر. وأسفرت النتائج عن تأثيرات ملحوظة لكلٍ من العلاجين على المدى القصير في خفض التسويف الأكاديمي، لكن أظهر القبول والالتزام تأثيرات أفضل على المدى الطويل. وحققت مجموعة العلاج المعرفي السلوكي نتائج أفضل في مجال إدارة الوقت، بينما كان أداء مجموعة ال(ACT) أفضل في خفض مستويات العصابية وزيادة مستويات تقدير الذات.

كما قارنت دراسة **kohli et al., (2022)** فعالية كلٍ من العلاج بالقبول والالتزام ACT والعلاج المعرفي السلوكي CBT في الحد من التسويف الأكاديمي بين المراهقين. فقد تم إجراء بحث شامل لثلاث قواعد بياناتPubmed ، وGoogle Scholar، وPsycINFO في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠٢١ للبحوث التي تناولت برامج العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي المستخدمة للحد من التسويف الأكاديمي. وأوضحت نتائج الدراسة أن التدخلات النفسية على حد سواء العلاج السلوكي المعرفي والـ ACT هي تدخلات واعدة لتقليل التسويف. وكان لـ ACT تأثيرات أفضل على المدى الطويل من العلاج السلوكي المعرفي في تحسين سلوك التسويف.

سعت دراسة **Afshari et al., (2022)** إلى التحقق من مدى فعالية حزمة العلاج بالقبول والالتزام المبني على الواقع والعلاج المعرفي السلوكي في تحسين التسويف والمسؤولية لدى الفتيات المراهقات. وقد امتدت أعمارهم الزمنية بين (١٥ إلى ١٧) سنة. وبعد الفحص باستخدام استبيان الإرهاق الأكاديمي، تم اختيار (٤٥) فتاة مراهقة باستخدام طريقة أخذ العينات الملائمة وتم تعيينهن عشوائيًا في المجموعة التجريبية للعلاج بالقبول والالتزام (ن = ١٥)، والمجموعة التجريبية للعلاج السلوكي المعرفي (ن = ١٥)، والمجموعة الضابطة (ن = ١٥). أجابت المجموعات الثلاث على مقياس Tuckman للتسويف، ومقياس المسؤولية في كاليفورنيا. أشارت النتائج إلى أن التدخل العلاجي القائم على الواقع والقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي كانا من الأساليب المناسبة لزيادة المسؤولية وتقليل التسويف لدى المراهقين، وكان تأثير العلاج بالقبول والالتزام على خفض التسويف أكبر من العلاج المعرفي السلوكي، بينما كانوا متساويين في تأثيرهم في المسئولية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة في محاورها الثلاثة استنتجت الباحثتين ما يلي:

١- لم تذكر بعض الدراسات السابقة العمر الزمني لعينة البحث واكتفت بتحديدها من طلبة الجامعة، وبالرغم من ذلك فقد امتد العمر الزمني في الدراسات التي ذكرته من سن (١٥ إلى ٤٤) سنة، سواء من طلبة الجامعة أو المراهقات، مما قد يفيد الباحثتين في تعميم نتائج تلك الدراسات والاستفادة منها في بحثهما الحالي.

٢- فعالية العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في علاج التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (Rozental et al.,2018) ودراسة (Ugwuanyi et al.,2020) ودراسة (المنصوري ،٢٠٢١) ودراسة (Glick & Orsillo,2015) ودراسة (Dionne et al.,2016) ودراسة Heshamti (et al.,2018) (JohariFard & Moradkhani, 2018) ودراسة (Armani- Kian, 2020) ودراسة (Haratmeh & Emami, 2017) ودراسة (Derogar et al., 2019).

٣- - فعالية العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة كما في ودراسة (Haratmeh & Emami,2017) ودراسة (Derogar et al., 2019).

٤- تفوق العلاج بالقبول والالتزام مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في علاج التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (Wang et al.,2017) ودراسة (kohli et al., 2022)، وهذا ما سوف تختبره الباحثتين في البحث الحالي.

٥- عدم وجود فروق بين فعالية العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام عند مقارنتهما في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (Afshari et al., 2022) ، وهذا ما سيتم اختباره أيضًا في البحث الحالي.

٦- عدم وجود دراسات سابقة عربية تناولت مقارنة فعالية العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة (في حدود علم الباحثتين). ولذلك سعت الباحثتان لإجراء البحث الحالي والذي هدف إلى الكشف عن فعالية العلاج بالقبول والالتزام في مقابل العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسئولية نحو التعلم لدي طالبات الجامعة .

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعة الضابطة ومجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) لصالح مجموعة العلاج المعرفي السلوكي على مقياس التسويف الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج في الاتجاه الأفضل.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) للقياسين (القبلي – البعدي) على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعة الضابطة ومجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) لصالح

مجموعة العلاج المعرفي السلوكي على مقياس المسؤولية عن التعلم بعد تطبيق البرنامج.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) للقياسين (القبلي – البعدي) على مقياس المسؤولية عن التعلم لصالح القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) للقياسين (البعدي - التتبعي) على مقياس التسويف الأكاديمي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) للقياسين (البعدي -التتبعي) على مقياس المسؤولية عن التعلم.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعة الضابطة ومجموعة العلاج المعرفي السلوكي (التجريبية الأولى) لصالح مجموعة العلاج المعرفي السلوكي على مقياس التسويف الأكاديمي في الاتجاه الأفضل بعد تطبيق البرنامج.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج بالقبول والالتزام (التجريبية الثانية) للقياسين (القبلي -البعدي) على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعة الضابطة ومجموعة العلاج بالقبول والالتزام (التجريبية الثانية) لصالح مجموعة العلاج بالقبول والالتزام على مقياس المسؤولية عن التعلم بعد تطبيق البرنامج.

١٠- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج بالقبول والالتزام (التجريبية الثانية) للقياسين (القبلي -البعدي) على مقياس المسؤولية عن التعلم لصالح القياس البعدي.

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج بالقبول والالتزام (التجريبية الثانية) للقياسين (البعدي – التتبعي) على مقياس التسويف الأكاديمي.

١٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في مجموعة العلاج بالقبول والالتزام (التجريبية الأولى) للقياسين (البعدي -التتبعي) على مقياس المسؤولية عن التعلم.

١٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعتين التجريبيتين (العلاج المعرفي السلوكي – العلاج بالقبول والالتزام) على مقياس التسويف الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج.

١٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات الجامعة في المجموعتين التجريبيتين (العلاج المعرفي السلوكي – العلاج بالقبول والالتزام) على مقياس المسؤولية عن التعلم بعد تطبيق البرنامج.

منهج البحث وإجراءاته

أ-منهج البحث

اعتمدت الباحثتان في البحث الحالي في ضوء أهدافه على استخدام المنهج التجريبي المقارن الذي يعتمد على ثلاث مجموعات، بواقع مجموعتين تجريبيتين: مجموعة العلاج المعرفي السلوكي (المجموعة التجريبية الأولى)، ومجموعة العلاج بالتقبل والالتزام (المجموعة التجريبية الثانية)، بالإضافة إلى المجموعة الضابطة.

ب-مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طلبة الفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.

ج-عينة البحث

تكونت العينة الاساسية من (٢٧) طالبة بالمرحلة الجامعية، امتدت اعمارهن الزمنية من (20) إلى (21) عامًا، والمتوسط الحسابي للعمر الزمني لها (20.14)، وانحراف معياري (0.362)، وجميعهن من طالبات الفرقة الثالثة المقيدات بالشعب الأدبية (تاريخ وجغرافيا)، ومن ثم لهن نفس العمر الزمني الذي بلغ نحو عشرين عامًا تقريبًا لكلٍ منهن. فعند تطبيق أدوات الدراسة لاحظت الباحثتان انخفاض درجة المسؤولية عن التعلم وارتفاع درجة التسويف الأكاديمي لدى هاتين الشعبتين بشكلٍ ملحوظ دون سواهما، وبالتالي تم اختيار الثلاث عينات من تلك الشعب، كما تم توحيد العينة من حيث النوع (إناث) لكثرة اعدد الإناث مقارنة بالذكور، ولضمان التكافؤ من حيث النوع، وقد تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات، بواقع مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، قوام كل مجموعة (٩) طالبات، وتم ثلاثة قياسات (قبلي – بعدي - تتبعي). وكان وصف كل عينة كالتالي:

المجموعة الضابطة: تكونت العينة الضابطة من (٩) طالبات بالمرحلة الجامعية امتدت اعمارهن من (20) إلى (21) عامًا والمتوسط الحسابي للعمر الزمنى لها (20.22) وانحراف معياري قدره (0.440).

المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي CBT) : تكونت العينة التجريبية الأولى من (٩) طالبات بالمرحلة الجامعية امتدت اعمارهن من (20) إلى (21) عامًا، والمتوسط الحسابي للعمر الزمنى لها (20.11) وانحراف معياري قدره (0.333).

المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام ACT): تكونت العينة التجريبية الثانية من (٩) طالبات بالمرحلة الجامعية امتدت اعمارهن من (20) إلى (21) عامًا، والمتوسط الحسابي للعمر الزمني لها (20.11)، وانحراف معياري (0.333). وقد مر اختيار العينة بالمراحل التالية:

١- تم تطبيق مقياسي التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم على عينة مكونة من (٥٠٠) من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق.
٢- بعد فرز الاستجابات لم يتم استبعاد أيٍ منها، ثم تم حساب الخصائص السيكومترية عليها.
٣- تم توحيد جنس العينة وكان كلهن من الإناث لضمان تحقيق تجانس النوع ولزيادة أعدادهن بشكلٍ كبير مقارنة بأعداد الذكور، ثم تم اختيار أعلاهن درجة على مقياس التسويف الأكاديمي وأقلهن على مقياس المسؤولية عن التعلم، وبلغ عددهن (٦٠) طالبة.
٤- لاحظت الباحثتان وجود عدد كبير من الطالبات البالغ عددهن (٦٠) طالبة أن معظمهن من شعبتي تاريخ وجغرافيا بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسي، ففضلت الطالبة أن تكون كل العينات من نفس الشعب لضمان أن تكون مشكلاتهن الدراسية متقاربة.
٥- تم عرض فكرة البحث عليهن، وبأخذ آرائهن في الرغبة في المشاركة في البرنامج لم يوافق سوى (٢٠) طالبة فقط. ثم تخلف عن استكمال الجلسات اثنتين من الطالبات، بواقع طالبة واحدة من مجموعة العلاج المعرفي السلوكي، وطالبة أخرى من مجموعة العلاج بالتقبل والالتزام، فاستقر العدد على (١٨) طالبة، بواقع تسع طالبات في كل مجموعة.

٦- تم إجراء التجانس قبل تطبيق البرنامج للمجموعتين التجريبيتين والضابطة في عدد من المحاور منها (مقياس القلق لتايلور، ومقياس بيك للاكتئاب) وذلك للتأكد من أن التسويف الأكاديمي لدى جميع أفراد العينة لا يرجع في أساسه لوجود اضطراب نفسي يحتاج إلى العلاج. ثم تم إجراء التجانس على مقياسي التسويف الأكاديمي، والمسؤولية نحو التعلم، وذلك باستخدام أسلوب إحصائي لابارامتري متمثل في "اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis Test لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعات المستقلة كما يلي:

التكافؤ بين مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى– الضابطة-التجريبية الثانية:

قامت الباحثتان بالتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث (الضابطة-التجريبية الاولى-التجريبية الثانية) قبل تطبيق البرنامج من حيث:

العمر الزمني: لتكافؤ عينة الدراسة من حيث العمر الزمني تم اختيار جميع طالبات المرحلة الجامعية من نفس المرحلة العمرية والتي بلغت لجميعهن نحو عشرين عامًا في المجموعات الثلاث.

مقياس بيك للاكتئاب (ترجمة وتقنين/ غريب عبدالفتاح) تم تطبيق مقياس الاكتئاب لدى عينة من طالبات الجامعة في المجموعات الثلاث الضابطة والتجريبية الأولى والثانية.

مقياس القلق الصريح لتايلور (ترجمة وتقنين/ مصطفي فهمي، ومحمد غالي) تم تطبيق مقياس القلق لدى عينة من طالبات الجامعة في المجموعات الثلاث الضابطة والتجريبية الأولى والثانية.

مقياس التسويف الأكاديمي (اعداد الباحثتان) تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة من الطالبات في المجموعات الثلاث الضابطة والتجريبية الأولى والثانية.

مقياس المسؤولية عن التعلم (اعداد الباحثتان) تم تطبيق مقياس المسؤولية عن التعلم لدى عينة من طالبات الجامعة في المجموعات الثلاث الضابطة والتجريبية الأولى والثانية.

وللتحقق من ذلك تم دراسة دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات القياس القبلي للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية والضابطة في متغيرات (القلق-الاكتئاب-الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي-الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم) باستخدام طريقة اختبار كروسكال –

والس (Kruskal – Wallis Test) لحساب دلالة الفروق للعينات المستقلة كما هو مبين في الجدول (١)

جدول (١) نتائج اختبار (كروسكال- والس) لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث (الضابطة- التجريبية الأولى- التجريبية الثانية) وفق متغيرات (العمر الزمنى/ القلق/ الاكتئاب/ التسويف الأكاديمي/ المسؤولية عن التعلم) ن=ن١=ن٢=٩

المتغير التابع	المجموعات الفرعية	متوسط الرتب	قيمة اختبار H	درجة الحرية	قيمة الدلالة	دلالة الفرق
القلق	الضابطة	١١,٦٧	١,٥٤٥	٢	٠,٤٦٢	غير دالة احصائياً عند ≤٠,٠٥
	التجريبية الأولى	١٤,١١				
	التجريبية الثانية	١٦,٢٢				
الاكتئاب	الضابطة	١٦,١٧	١,٠٨٠	٢	٠,٥٨٣	غير دالة احصائياً عند ≤٠,٠٥
	التجريبية الأولى	١٣,١١				
	التجريبية الثانية	١٢,٧٢				
التسويف الأكاديمي	الضابطة	١٢,٨٣	٠,٩٧٣	٢	٠,٦١٥	غير دالة احصائياً عند ≤٠,٠٥
	التجريبية الأولى	١٦,١١				
	التجريبية الثانية	١٣,٠٦				
المسؤولية عن التعلم	الضابطة	١٠,١٧	٣,٣٢٠	٢	٠,٦١٥	غير دالة احصائياً عند ≤٠,٠٥
	التجريبية الأولى	١٥,٢٢				
	التجريبية الثانية	١٦,٦١				

ن= المجموعة الضابطة ن١= المجموعة التجريبية الأولى ن٢= المجموعة التجريبية الثانية.

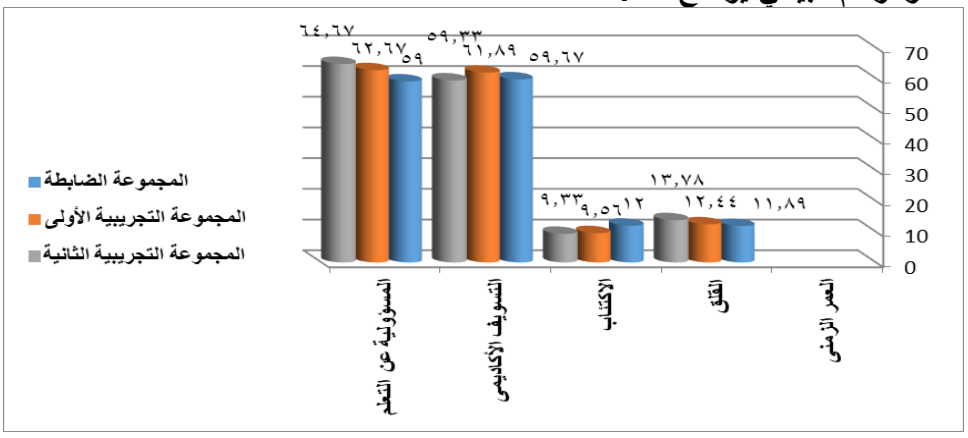
يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات التكافؤ؛ اذ بلغت قيمة (H) المحسوبة < القيمة الجدولية بدرجات حرية (٢،٠،٠٥) وهى (٥,٩٩١)

وعند مستوى (٠,٠١،٢) (٩,٢١٠) ، كما كانت دلاللتها الاحصائية تزيد عن حد مستوى الدلالة المسموح به (α ≤٠,٠٥)، ؛ مما يشير الى ان التكافؤ بين المجموعات الثلاث (الضابطة- التجريبية الأولى- التجريبية الثانية) في متغيرات التكافؤ (القلق- الاكتئاب- التسويف الأكاديمي- المسؤولية عن التعلم).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس القبلي لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية في متغيرات التكافؤ

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة التجريبية الثانية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
القلق	١١,٨٩	٤,٨٠٧	١٢,٤٤	٤,٣٦٢	١٣,٧٨	٥,٨٩٠
الاكتئاب	١٢,٠٠	٦,٠٢١	٩,٥٦	٤,٥٩	٩,٣٣	٤,٥٠٠
التسويف الأكاديمي	٥٩,٦٧	٦,٤٢٣	٦١,٨٩	٥,١٥٨	٥٩,٣٣	٦,٥٩٥
المسؤولية عن التعلم	٥٩,٠٠	٧,١٩٤	٦٢,٦٧	٧,١١	٦٤,٦٧	٤,١٥٣

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٢) يتضح تقارب المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث (الضابطة/ التجريبية الأولى/ التجريبية الثانية) في متغيرات التكافؤ. **والرسم البياني يوضح ذلك:**



شكل (٣) المتوسطات الحسابية بالقياس القبلي لمتغيرات التكافؤ لمجموعات البحث الثلاث (الضابطة-التجريبية الأولى-التجريبية الثانية).

يتضح من الشكل (٣) تقارب المتوسطات الحسابية بالقياس القبلي لمتغيرات التكافؤ لمجموعات البحث الثلاث (الضابطة-التجريبية الأولى-التجريبية الثانية).

د: أدوات الدراسة:

أ- مقياس التسويف الأكاديمي:

قامت الباحثتان بالاطلاع على الأُطر النظرية والأدبيات الحديثة ذات الصلة بموضوع المقياس، وما توافر لدى الباحثتين من دراسات وبحوث سابقة تناولت التسويف الأكاديمي كدراسة سكران(٢٠١٠) والذي قام بترجمة وتقنين مقياس"Tuckan,1990" للتسويف الأكاديمي وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس (٩و٠) وقد اشتمل على (٢٥)عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي (إعاقة الذات- فاعلية الذات- الاستقلالية بالذات والاعتماد عليها- الثقة بالنفس)، ودراسة (McCloskey,2015) والتي استخدمت مقياس أحادي البعد للتسويف الأكاديمي يتكون من (٢٥) عبارة والذي يقيس تسويف المهام الأكاديمية (كالأوراق البحثية-الامتحانات والمشاريع) وكان معامل ألفا له (٨٧و٠)، وكذلك دراسة الأحمد وياسين(٢٠١٨) والتي قامت بإعداد مقياس للتسويف الأكاديمي يتكون من(٣١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد(كتابة الواجبات الأكاديمية- الاستعداد للامتحانات- المتابعة اليومية للدروس وحضور المحاضرات) وكان معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة التطبيق (٦٤٢و٠) وهو دال عند(٠١و٠) ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٧٣٦و٠) وهو دال عند(٠١و٠) ايضاً، ودراسة González-Brignardello (2023) التي هدفت لاختبار مقياس التسويف الأكاديمي(MAPS-15) متعدد الأبعاد والذي يتكون من (١٨)عبارة حيث اسفر التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي عن بنية ثلاثية الأبعاد (التسويف الفعلي والمرتبط بسلوك التسويف وصعوبة تنفيذ المهام، سوء إدارة الوقت، وارجاء المهام: وهوما يتعلق بنقص المثابرة وتأجيل المهام) وكان معامل ألفا يساوي (٧و٠)، وذلك بهدف تحديد مفهوم التسويف الأكاديمي، وأبعاده من أجل صياغة التعريف الإجرائي للتسويف الأكاديمي وأبعاده. ومن خلال ذلك قامت الباحثتان بإعداد المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: التسويف في اتخاذ القرار الأكاديمية

هو عدم القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المحدد لتنفيذ المهام والتكليفات الأكاديمية. ويُقاس من خلال(٦) مفردات هي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦).

البعد الثاني: تسويف المهام الاكاديمية

هو تأجيل البدء في تنفيذ المهام الأكاديمية أو الانتهاء منها في الوقت المحدد لإنجازها. ويُقاس من خلال(٨) مفردات هي (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).

البعد الثالث: التسويف الأكاديمي القهري (أو العصابي)

هو تسويف المهام الأكاديمية الناتج عن القلق وضعف الثقة بالنفس وعدم الواقعية في تقدير المهام الواجب القيام بها، والجنوح للأحلام والأماني في تحقيق الكمال مما يؤدي إلى تأجيلها. ويُقاس من خلال(٨) مفردات هي (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

البعد الرابع: سوء إدارة الوقت

هو عدم القدرة على تنظيم الوقت أو التقدير المناسب لإنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها. ويُقاس من خلال(٨) مفردات هي (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

وبعد إعداد المقياس في صورته الأولية المشار إليها مسبقًا، تم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الزقازيق لتحكيمه، وقد تم الالتزام قدر المستطاع بما أشار إليه المحكمون من توجيهات. ثم قامت الباحثتان بتطبيق الصورة الأولية لمقياس التسويف الأكاديمي على العينة السيكومترية المكونة من (٥٠٠) طالباً وطالبة بالجامعة، والمنقسمين إلى (٥٦) ذكور بنسبة (١١,٢٪) وعدد (٤٤٤) من الإناث بنسبة (٨٨,٨٪) من إجمالى العينة الإستطلاعية، وهؤلاء الطلاب مقيدين بالفرقة الأولى بعدد (٤١) ونسبة (٨,٢٪)، وكذلك بالفرقة الثانية بعدد (١٧) وبنسبة (٣,٤٪)، وكذلك بالفرقة الثالثة بعدد (٢٥) وبنسبة (١٢٥٪)،كما تضمنت عدد (٣١٧) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بنسبة (٦٣,٤٪) وذلك بهدف حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس، في حين تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٧) طالبة بكلية التربية، جميعهن من الفرقة

الثالثة بالشعب التالية (أساسي تاريخ، أساسي جغرافيا). وبعد تقدير درجات العينة الاستطلاعية ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائى, **تم حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلى:**

أ) الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١) ذلك:

جدول (٣): الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية

مقياس التسويف الأكاديمي							
التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية		التسويف في اداء المهام الأكاديمية		التسويف الأكاديمي القهرى		سوء ادارة الوقت	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧١١**	٧	٠,٥٣٦**	١٥	٠,٦٣٢**	٢٣	٠,٧٤١**
٢	٠,٥٥٤**	٨	٠,٣٨٣**	١٦	٠,٦٤٩**	٢٤	٠,٤٤٢**
٣	٠,٢٩٩**	٩	٠,٦٦٤**	١٧	٠,٧٠٨**	٢٥	٠,٦٦٧**
٤	٠,٧٩٣**	١٠	٠,٦٤٤**	١٨	٠,٦٤٤**	٢٦	٠,٨٠٤**
٥	٠,٦٩٤**	١١	٠,٧٢٩**	١٩	٠,٢٤٣**	٢٧	٠,٣٢٤**
٦	٠,٧٣٦**	١٢	٠,٧١٢**	٢٠	٠,٧٠٦**	٢٨	٠,٦٩٣**
		١٣	٠,٣٤١**	٢١	٠,٦٩٠**	٢٩	٠,٥٧٣**
		١٤	٠,٧٣١**	٢٢	٠,٧٤١**	٣٠	٠,٦٧٠**

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على تماسك البنية الداخلية لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، وجميع أبعاده الفرعية.

-كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس, والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد التسويف الأكاديمي	سوء ادارة الوقت	التسويف الأكاديمي القهرى	التسويف في اتخاذ القرارات	التسويف في اداء المهام	الدرجة الكلية
سوء ادارة الوقت	١,٠٠	٠,٦٩٤**	٠,٥٦٩**	٠,٥٩٩**	٠,٨٥٠**
التسويف الأكاديمي القهري		١,٠٠	٠,٧١٣**	٠,٧٤٦**	٠,٩١٣**
التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية			١,٠٠	٠,٧٤١**	٠,٨٠٦**

أبعاد التسويف الأكاديمي	سوء ادارة الوقت	التسويف الأكاديمي القهرى	التسويف في اتخاذ القرارات	التسويف في اداء المهام	الدرجة الكلية
التسويف في اداء المهام الأكاديمية				١,٠٠	٠,٨٤٩**
الدرجة الكلية للمقياس					١,٠٠

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على تماسك جميع أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي ككل وجميع أبعاده الفرعية.

(ب) حساب الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): معاملات ألفا لثبات مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية

مقياس التسويف الأكاديمي									
التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية		التسويف في اداء المهام الأكاديمية		التسويف الأكاديمي القهرى		سوء ادارة الوقت	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٦٢٩	٧	٠,٧١٣	١٥	٠,٧٥٦	٢٣	٠,٧١٥
٢	٠,٦٨٨	٨	٠,٧٦٦	١٦	٠,٧٥٣	٢٤	٠,٧٧٤
٣	٠,٧٧١	٩	٠,٦٨٦	١٧	٠,٧٤٠	٢٥	٠,٧٣٢
٤	٠,٥٨٨	١٠	٠,٦٩٢	١٨	٠,٧٥٣	٢٦	٠,٧٢٣
٥	٠,٦٤٣	١١	٠,٦٦٨	١٩	٠,٨٢١	٢٧	٠,٨٠٢
٦	٠,٦١٦	١٢	٠,٦٧٢	٢٠	٠,٧٤	٢٨	٠,٧٢٥
		١٣	٠,٧٥٣	٢١	٠,٧٤٤	٢٩	٠,٧٥٢
		١٤	٠,٦٦٧	٢٢	٠,٧٣٢	٣٠	٠,٧٣٢
معامل ثبات البعد	٠,٧٠٢	معامل ثبات البعد	٠,٧٣٢	معامل ثبات البعد	٠,٧٨١	معامل ثبات البعد	٠,٧٧١

يتضح من الجدول (٥): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, أي أن جميع المفردات ثابتة, حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردة رقم (٣) في البعد الأول (**التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية**)، والمفردتان رقما (١٣،٨) في البعد الثاني (**التسويف في اداء المهام الأكاديمية**)، والمفردة رقم (١٩) في البعد الثالث (**التسويف الأكاديمي القهرى**)، والمفردتان رقما (٢٧،٢٤) في البعد الثالث (**سوء ادارة الوقت**) فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة, ولذلك فقد تم حذفهم، مما يدل على ثبات مقياس التسويف الأكاديمي، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس (٠,٩١٥).

- الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة:

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة**: طريقة جتمان, فكانت النتائج كما بالجدول (٦) التالي:

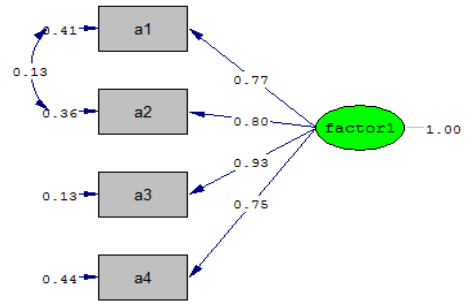
جدول (٦): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي

م	أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
١	التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية	٠,٧٧١	٠,٧٤٤	٠,٧٢٢
٢	التسويف في اداء المهام الأكاديمية	٠,٧٩٥	٠,٨٠١	٠,٧٩٩
٣	التسويف الأكاديمي القهرى	٠,٨٢١	٠,٧٨٤	٠,٧٧٥
٤	سوء ادارة الوقت	٠,٨٠٩	٠,٧٨٢	٠,٧٨٢
	الثبات الكلى للمقياس	٠,٩٣٤	٠,٨٨٤	٠,٨٨٣

يتضح من الجدول (٦): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، وكذلك المقياس ككل.

(ج) حساب الصدق:

- **تم حساب الصدق** من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٤) تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن الواحد "التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة".

ويوضح المسار التخطيطى في الشكل رقم (٤) تشبعات المتغيرات المشاهدة الأربعة بالعامل الكامن (التسويف الأكاديمي) وهى القيم قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن الى المتغيرات المشاهدة (X4-X3-X2-X1) المقابلة للأبعاد الأربعة على التوالى، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التسويف الأكاديمي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا^{٢} (X^2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشر إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج (حسن، ٢٠١٦).

بينما يوضح الجدول (٧) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٧): ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي.

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
التسويف الأكاديمي	التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية	٠,٧٦٦	٠,٠٤٠٢	**١٩,٠٦١
	التسويف في المهام الأكاديمية	٠,٨٠٢	٠,٠٣٦٩	**٢٠,٣٦٤
	التسويف الأكاديمي القهرى	٠,٩٣١	٠,٠٣٦٩	**٢٥,٢٤٢
	سوء ادارة الوقت	٠,٧٤٦	٠,٠٣٩٩	**١٨,٦٩٢

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الأربعة المشاهدة لمقياس التسويف الأكاديمي، ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس، وأن التسويف الأكاديمي عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة لها: (التسويف في اتخاذ القرارات الاكاديمية- التسويف في اداء المهام الاكاديمية- التسويف الأكاديمي القهري- سوء ادارة الوقت). كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٨). مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة.

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
X2 اختبار كا٢	٠,٠٢٣٢	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	١	
X2/dfنسبة كا٢	٠,٠٢٣٢	١-٥
GFIمؤشر حسن المطابقة	١,٠٠	١-٠٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحريةAGFI	١,٠٠	١-٠٠
AICمعيار معلومات أكيك	١٨,٠٢٣	أن تكون قيمة المؤشر

		أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٢٠,٠٠)
CAICاتساق معيار معلومات أكيك	٦٤,٩٥٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٧٢,١٤٦)
ECVIمؤشر الصدق الزائف المتوقع	٠,٠٣٨١	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع (٠,٠٤٠١)٠
NFIمؤشر المطابقة المعيارى	١,٠٠	١-٠
NNFIمؤشر المطابقة غير المعيارى	١,٠٠	١-٠
CFIمؤشر المطابقة المقارن	١,٠٠	١-٠
RFIمؤشر المطابقة النسبى	١,٠٠	١-٠
IFIمؤشر المطابقة التزايدى	١,٠٠	١-٠
PNFIمؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى	٠,١٦٧	١-٠
PGFIمؤشر الافتقار لحسن المطابقة	٠,١	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	٠,١-٠
RMSR جذر متوسط مربع البواقى	٠,٠٠٠	٠,١-٠

ويتضح من الجدول(٨) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس التسويف الأكاديمي والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، وتتمثل الدرجة العظمى على المقياس في (٧٢) بينما تتمثل الدرجة الدنيا على المقياس (٢٤). والجدول التالي (٩) يوضح توزيع المفردات:

جدول (٩): توزيع مفردات مقياس التسويف الأكاديمي على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	التسويف في اتخاذ القرارات الأكاديمية	٥	١-٢-٤-٥-٦
٢	التسويف في اداء المهام الأكاديمية	٦	٧-٩-١٠-١١-١٢-١٤
٣	التسويف الأكاديمي القهرى	٧	١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٢
٤	سوء ادارة الوقت	٦	٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٢٩-٣٠
	العدد الكلي للمفردات		٢٤

ب- مقياس المسئولية نحو التعلم:

أولاً تم الاطلاع على الدراسات السابقة والاطر النظرية الحديثة والمقاييس التي عنيت بقياس المسؤولية عن التعلم، مثل مقياس Mango (2011) والذي يقيس المسؤولية عن التعلم، ويتكون من ثلاثة أبعاد هي بعد المسؤولية عن السلوك (١٠ مفردات)، والمسؤولية عن العملية التعليمية (١٠ مفردات)، والدافعية (١٠ مفردات)، وكانت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد على التوالي (٠,٨٣، ٠,٨٠، ٠,٨٤)، كما تحقق الاتساق الداخلي بين المفردات وابعادها وكانت معاملات الارتباط على التوالي هي (٠,٩٧، ٠,٩٩، ٠,٩٩)، وبإجراء التحليل العاملي التوكيدي تم الاستقرار على الثلاثة أبعاد، مما أكد موثوقية الأداة في قياس المسؤولية عن التعلم. كما تم الاستعانة بمقياس Yeşil (2013) ، والذي يقيس مستويات المسؤولية عن التعلم، وكان مكونًا من (٢٤) مفردة، موزعين على بعدين هما: المسؤولية عن التعلم داخل الصف وعدد عباراته (١١) مفردة وبلغ معامل الفا كرونباخ له 0,881، والمسؤولية عن التعلم خارج الصف وعدد عباراته (١٤) مفردة وبلغ معامل الفا كرونباخ له نحو 0,876، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس نحو 0,920، كما أثبت التحليل العاملي الاستكشافي وجود بعدين فرعيين فقط للمقياس، وهذا ما أكده التحليل العاملي التوكيدي.

قامت الباحثتان بوضع سؤال مفتوح للطلبة لكتابة معنى المسؤولية عن التعلم من وجهة نظرهم، وما أهم مظاهرها؟ ثم تم تجميع استجابات الطلبة والاستعانة بالمقاييس السابق

ذكرها التي اهتمت بقياس المسؤولية عن العلم، ثم تم وضع المقياس في صورته الأولية المكونة من (٤٥) مفردة كلها تدور حول بعدٍ واحد، ثم تم عرضها على السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الزقازيق، وبعد عمل التعديلات الصياغية المقترحة، قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على عينة الخصائص السيكومترية، ثم تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ-التحليل العاملى الاستكشافي لمقياس المسئولية عن التعلم.

تم استخدام التحليل العاملى الاستكشافي باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss وتحققت الباحثتان من الصدق العاملى الاستكشافي Exploratory factor analysis لمفردات مقياس المسئولية عن التعلم البالغ عددها (٤٥) مفردة على عينة بحث (٥٠٠) طالباً وطالبة.

كما قدرت قيمة اختبار كايزر وماير أولكن وهى أيضاً مؤشر دال على صلاحية المقياس واحترامه لشروط التحليل العاملى. كما أنه بالكشف عن Anti-Image matrice مصفوفة معاملات الارتباط الجزيئية السلبية ومصفوفة التغايرات الجزيئية السلبية يتضح أن التحليل العاملى جيد لأن عناصر المصفوفة البعيدة عن القطر صغيرة، وجميعها مرتفعة وقريبة من (١) ما يشير إلى كفاية العينة (حسن، ٢٠١٦).

جدول (١٠) قيم مؤشر kemo

قيمة مؤشر Kmo Kaiser Myer- Olkin	اختبار بارتيليت Bartlettes test of sphericity	درجة الحرية(DF)	الدلالة
٠,٩١٦	٦٥٦,٤	٩٩٠	٠,٠٠

للتأكد من صدق البناء الكامن لكل بعد فرعي للمقياس ككل ، استخدمت الباحثتان طريقة المكونات الأساسية principal compount لهوتلنج، وتدوير rotation للمحاور بطريقة الفاريماكس varimax مع استخدام محك كايزر Kaiser Normalization واسفرت النتائج عن أن (٤٥) مفردة اختبارية.

جدول (١١) نتائج قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر لعوامل المسئولية عن التعلم قبل التدوير المتعامد (varimax) وبعده.

العامل	المجموع	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية	المجموع	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	١٠,٥٣٦	٢٣,٤١٤	٢٣,٤١٤	٤,٩٠١	١٠,٨٩٠	١٠,٨٩٠
٢	٢,٨٨٨	٦,٤١٨	٢٩,٨٣٢	٣,١٠٧	٦,٩٠٤	١٧,٧٩٤
٣	١,٨٤٣	٤,٠٩٥	٣٣,٩٢٧	٣,٠٢٥	٦,٧٢٢	٢٤,٥١٦
٤	١,٦٧٣	٣,٧١٨	٣٧,٦٤٥	٢,٤٠٨	٥,٣٥١	٢٩,٨٦٧
٥	١,٥٤٦	٣,٤٣٥	٤١,٠٨٠	٢,٣٠٨	٥,١٣٠	٣٤,٩٩٧
٦	١,٢٧١	٢,٨٢٥	٤٣,٩٠٥	٢,١٩١	٤,٨٦٩	٣٩,٨٦٥
٧	١,٢١٨	٢,٧٠٦	٤٦,٦١١	٢,٠٣٦	٤,٥٢٤	٤٤,٣٨٩
٨	١,١٤١	٢,٥٣٦	٤٩,١٤٧	١,٤٩٦	٣,٣٢٤	٤٧,٧١٣
٩	١,١٢١	٢,٤٩١	٥١,٦٣٨	١,٣٧٨	٣,٠٦٢	٥٠,٧٧٥
١٠	١,٠٦٥	٢,٣٦٧	٥٤,٠٠٤	١,٢٤١	٢,٧٥٧	٥٣,٥٣٢
١١	١,٠٠٥	٢,٢٣٣	٥٦,٢٣٧	١,٢١٧	٢,٧٠٥	٥٦,٢٣٧

تم اجراء التحليل العاملى الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimaxباستخدام معيار تحديد العوامل من خلالها يصبح العامل جوهرياً وفق محك كايزر اذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣) وقد قاد التحليل إلى الحصول على احدى عشر عامل تفسر نسبة مقدارها٥٦,٢٣٧٪ من التباين الكلى للفقرات وهى نسبة مقبولة من التباين المفسر.

جدول (١٢): مصفوفة العوامل لمقياس المسئولية عن التعلم بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة ونسبة التباين والنسبة التراكمية للتباين المفسر.

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر	العامل الحادي عشر
١						٠,٧١٧					
٢		٠,٦٤٧									
٣		٠,٦٢٥									
٤						٠,٤٢٤					
٥	٠,٥٥٠										
٦					٠,٣٨٦						
٧					٠,٦٦٧						
٨						٠,٦٦٦					
٩											٠,٧٧٩
١٠				٠,٣٧٧-							
١١						٠,٣٤٩					
١٢											
١٣				٠,٤٠٦							
١٤				٠,٥١٠							
١٥				٠,٤٤٧							
١٦				٠,٧٤٢-							

١٧									٠,٦٥٦	
١٨					٠,٥٢١					
١٩					٠,٣٥٠					
٢٠						٠,٧٩١-				
٢١					٠,٤٧١					
٢٢							٠,٣٥٥			
٢٣						٠,٤١٨				
٢٤					٠,٣٨٨					
٢٥								٠,٦٩٤		
٢٦	٠,٥٥٥									
٢٧		٠,٥٢٦								
٢٨		٠,٦١٣								
٢٩				٠,٦٨٧						
٣٠				٠,٧٧٢						
٣١	٠,٧٠٩									
٣٢		٠,٣١٤								
٣٣	٠,٣٥٥									
٣٤	٠,٥٥٠									
٣٥	٠,٦٧٤									
٣٦					٠,٣٠٢					
٣٧	٠,٦٧٢									
٣٨		٠,٤٨٠								
٣٩				٠,٦٢٤						
٤٠				٠,٧١٧						
٤١			٠,٦٧٤							
٤٢			٠,٧٠٧							
٤٣			٠,٧٧١							
٤٤			٠,٦٤٤							
٤٥		٠,٣٨٣								

وبذلك يتضح من الجدول رقم (١٢) تشبع المفردات على اثنى عشر عامل عوامل، ويتضح تشبع المفردات بأعلى من ٠,٣ حيث تمثل مؤشر تشبع مقبول وهو الذى يعتمد عليه البحث الحالى، ونظراً لتشبع كل من العوامل (السابع، الثامن) بمفردتان وتشبع (التاسع، العاشر، الحادي عشر) بمفردة واحدة، مما يستدعى حذف هذه العوامل بينما تم الابقاء على الست عوامل الأولى. حيث يذكر (حسن، ٢٠١٦) أنه يجب الا ينخفض عدد المتغيرات المشبعة تشبعاً دالاً احصائياً بكل عامل عن ثلاثة متغيرات ويصبح التشبع دال احصائياً عدما لايقل عن (٠,٣) وبذلك قامت الباحثتان بحذف العوامل السابق ذكرها لتكون عدد المفردات الممثلة لمقياس المسئولية عن التعلم والمشبعة على ست عوامل هى (٣٧ مفردة) من أصل (٤٥) مفردة وذلك مع حذف المفردات (٩-١٢-١٧- ٢٥-٢٩- ٣٠-٣٩-٤٠) نظرا لحذف العوامل المرتبطة بها. وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للمسئولية عن التعلم ٣٩,٨٪ وهى مؤشر مقبول احصائياً في التحليل العاملى.

ويمكن تلخيص تسمية العوامل المكونة للمقياس في ضوء الاطار النظرى والبحوث السابقة ومضمون العبارات المتشبعة على كل عامل وتوزيع الفقرات المشبعة بها في الجدول التالي.

العامل الأول: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (٥-٢٦- ٣١-٣٤-٣٥-٣٧)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (٠,٣٥٥-٠,٦٧٤) وهى قيم موجبة ودالة وقد تم تسميته **" الالتزام بالتعلم الذاتى " أو "تعزيز عملية التعلم"**حيث تركز معظم محتوى مفرداتها على الجهد الذاتي للطالب في تحسين أدائه الأكاديمي والتعلم المستمر. وتتمثل محتوى المفردات " أهتم بتحضير دروسي قبل ذهابي للكلية، أذهب إلى المكتبة لقراءة المزيد عن الموضوعات الدراسية، أراجع ما تعلمته في نهاية كل أسبوع، أهتم بتحسين مستواي الأكاديمي عبر دورات خاصة.

العامل الثاني: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (٢-٣-٢٧-٢٨-٣٢-٣٨-٤٥)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (٠,٣١٤-٠,٦٤٧) وهى قيم موجبة ودالة وقد تم تسميته **" التخطيط والتنظيم الذاتى للتعلم" أو "الكفايات والمهارات لعملية التعلم"**حيث تدور معظم محتوى مفرداتها حول أحدد أهدافي من التعلم جيدًا، أستفسر عن المهارات المعرفية والكفايات المرتبطة بمقرراتي الدراسية، أحاول تحديد نقاط القوة لديَّ، أحاول جاهدًا تطبيق ما تعلمته من معرفة ومهارات.

العامل الثالث: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (٢٢-٤١-٤٢-٤٣-٤٤)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (٠,٣٥٥-٠,٧٧١) وهى قيم موجبة ودالة وقد تم تسميته **"التحسين المستمر والتحضير الفعال" أو "مراقبة وتحمل نتائج التعلم"** حيث تركز معظم محتوى مفرداتها حول الاستراتيجيات التي تهدف إلى التحسين المستمر وتطوير الأداء الأكاديمي من خلال مراجعة الأخطاء السابقة والتحضير الجيد مثل أحرص على عدم تكرار أخطائي التي تسببت في إخفاقي في مادةٍ ما، أحرص على التدريب على حل امتحانات الأعوام الماضية، أحدد المواد الأكثر صعوبة لأخصص لها وقتًا أطول من المذاكرة، أحاول

تعويض ما فاتني من مذاكرة قدر المستطاع، أحرص على عدم مقاطعة أستاذي وزملائي أثناء تحدثهم

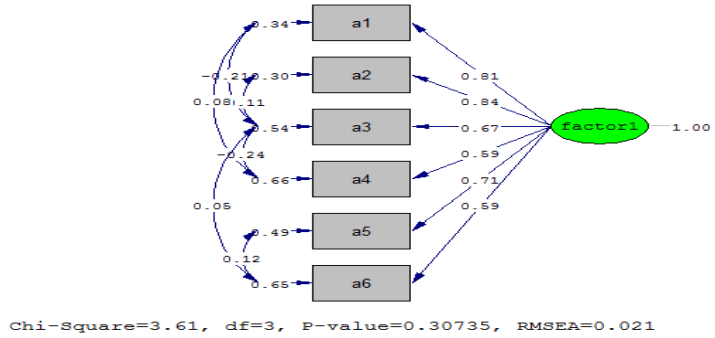
العامل الرابع: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (١٠-١٣-١٤-١٥-١٦-٢٠-٢٣)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (-٠,٣٧٧-٠,٧٩١) وهى قيم موجبة وسالبة (١٠-١٦-٢١) ودالة وهذا العامل وقد تم تسميته **"التفاعل الأكاديمي " أو "المشاركة الفعالة"**حيث تدور معظم محتوى مفرداتها حول ينتابنى الكسل عند اقتراب موعد ذهابي للكلية، أتناقش مع المحاضر حول الموضوع المتناول بالشرح، أطلب من المحاضر إعادة الشرح إذا لم أفهم، أطلب من المحاضر ضرب أمثلة توضيحية للنقاط الصعبة، أجد حرجًا في طرح بعض الأسئلة على المحاضر.

العامل الخامس: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (٦-٧-١٨-٢١-٢٤-٣٦)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (٠,٣٠٢ -٠,٦٦٧) وهى قيم موجبة ودالة وقد تم تسميته **" (الادراة الفعالة للمحاضرات)."**حيث تدور معظم محتوى مفرداتها حول الاهتمام بالمحاضرات وتنظيمها، مثل: اهتم بتجهيز دفتر محاضراتي وما يلزم ليلة ذهابي للكلية، أهتم بمعرفة جدول محاضراتي ليلة ذهابي للكلية، أكتب النقاط الهامة وراء المحاضر، أصغي جيدًا أثناء المحاضرة، إذا فاتتني محاضرة فإنني أحصل عليها من أحد زملائي.

العامل السادس: وكان عدد الفقرات المنتمية اليه (١-٤-٨-١١-١٩)، وتراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل ما بين (٠,٣٤٩ -٠,٧١٧) وهى قيم موجبة ودالة وقد تم تسميته **" الانضباط والمتابعة الاكاديمية"**حيث تدور معظم محتوى مفرداتها حول حول الالتزام والمتابعة المستمرة للمتطلبات الدراسية وتتمثل مفرداتها في: أحرص على حضور كل المحاضرات قدر المستطاع، اهتم بالسؤال عن موعد نزول المادة العلمية على منصة الكلية، أسارع بدفع مصروفاتي الدراسي، أهتم بالتعرف على المعلومات الهامة حول الموضوعات التي تناقش بالمحاضرة.

-التحليل العاملى التوكيدى

قد تم التحقق من الصدق التوكيدى للعوامل التى تم استخراجها من التحليل العاملى الاستكشافي: من خلال حساب الصدق العاملي لمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل LISREL 8.8)"٨,٨)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٥) تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن الواحد "المسئولية عن التعلم".

ويوضح المسار التخطيطى في الشكل رقم (٥) تشبعات المتغيرات المشاهدة الست بالعامل الكامن (المسئولية عن التعلم) وهى القيم قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن الى المتغيرات المشاهدة (x1-x2-x3-x4-x5-x6) المقابلة للعوامل الستة على التوالى، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المسئولية عن التعلم على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار ويؤكد قبول هذا النموذج (حسن، ٢٠١٦).

بينما يوضح الجدول (١٣) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لعوامل مقياس المسئولية عن التعلم، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (١٣): ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيديلأبعاد مقياس المسئولية عن التعلم.

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
المسئولية عن التعلم	الالتزام بالتعلم الذاتي	٠,٨١١	٠,٠٤٢٨	١٨,٩٤١ **
	التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٨٣٥	٠,٠٤٢٣	١٩,٧٥٥ **
	التحسين المستر والتحضير الفعال	٠,٦٧٤	٠,٠٦١١	١١,٠٢٨ **
	التفاعل الأكاديمي	٠,٥٨٦	٠,٠٤٨١	١٢,١٨٧ **
	الادارة الفعالة للمحاضرات	٠,٧١١	٠,٠٤٤٢	١٦,٠٧٩ **
	الانضباط والمتابعة الأكاديمية	٠,٥٨٨	٠,٠٤٦٩	١٢,٥٥٨ **

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الستة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الست المشاهدة لمقياس المسئولية عن التعلم، ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتى لهذا المقياس. كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١٤). مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة.

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X2	٣,٦٠٩	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٣,٠٠	
نسبة كا٢ X2/df	١,٢٠٣	١-٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٧	٠-١
مؤشر حسن المطابقة المصحح	٠,٩٨١	٠-١

بدرجات الحرية AGFI		
معيار معلومات أكيك AIC	٣٩,٦٠٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع(٤٢,٠٠)
اتساق معيار معلومات أكيك CAIC	١٣١,٦٥٢	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها المشبع(١٤٩,٣٨٧)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٠٨٧٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع ٠(٠,٠٩٣١)
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٨	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٩٨	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٨٩	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	١,٠٠	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٢٠٠	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٤٢	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢١٢	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقىRMSR	٠,٠٠٨٠٧	٠,١-٠

ويتضح من الجدول(١٤) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

ب) الاتساق الداخلي لمقياس المسئولية عن التعلم:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المسئولية عن التعلم عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١٥) ذلك:

جدول (١٥): الاتساق الداخلي لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية

مقياس المسئولية الأكاديمية							
الالتزام بالتعلم الذاتى		اتنظيم الذاتى للتعلم		التحسين المستمر		التفاعل الأكاديمي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٦٨٦**	٢	٠,٦٥٤**	٢٢	٠,٥٦٣**	١٠	٠,٤٧٥**
٢٦	٠,٦٧١**	٣	٠,٦٥٣**	٤١	٠,٧٢٧**	١٣	٠,٦٩٠**
٣١	٠,٦٩٤**	٢٧	٠,٦٨٧**	٤٢	٠,٦٩٤**	١٤	٠,٧٧٩**
٣٣	٠,٥٩٥**	٢٨	٠,٧٤٥**	٤٣	٠,٧٣٩**	١٥	٠,٧٧٩**
٣٤	٠,٦٩٣**	٣٢	٠,٦٩٩**	٤٤	٠,٧٥٣**	١٦	٠,٦٠٧**
٣٥	٠,٧٣٣**	٣٨	٠,٦٨٧**			٢٠	٠,٦٠٨**
٣٧	٠,٧٥٢**	٤٥	٠,٥٢٤**			٢٣	٠,٦٥٢**
الادراة الفعالة للمحاضرات		الانضباط والمتابعة الأكاديمية					
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٧٣٣**	١	٠,٦٤٣**				
٧	٠,٤٤٠**	٤	٠,٥٨٠**				
١٨	٠,٦٦٧**	٨	٠,٦٣١**				
٢١	٠,٦٥٩**	١١	٠,٦٨٤**				
٢٤	٠,٦٤٤**	١٩	٠,٦٨٦**				
٣٦	٠,٦٩٢**						

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا، مما يدل على تماسك البنية الداخلية لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة، وجميع أبعاده الفرعية.

-كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المسئولية عن التعلم	الالتزام بالتعلم الذاتى	التنظيم الذاتى للتعلم	التحسين المستمر	التفاعل الأكاديمي	الادارة الفعالة للمحاضرات	الانضباط والمتابعة	الدرجة الكلية
الالتزام بالتعلم الذاتي	١,٠٠	**٠,٦٧٥	**٠,٣٣٢	**٠,٥٥٥	**٠,٥٩٢	**٠,٤٦٠	**٠,٨٤٣
التنظيم الذاتى للتعلم		١,٠٠	**٠,٣٣٢	**٠,٤٩٩	**٠,٥٨٧	**٠,٥٠٥	**٠,٨٣٠
التحسين المستمر			١,٠٠	**٠,١٥٦	**٠,٤٨٠	**٠,٤٤٩	**٠,٥٥٤
التفاعل الأكاديمي				١,٠٠	**٠,٣٩٥	**٠,٣٤٧	**٠,٧٠٢
الادارة الفعالة للمحاضرات					١,٠٠	**٠,٥٤٠	**٠,٨٢٣
الانضباط والمتابعة الاكاديمية						١,٠٠	**٠,٦٧٨
الدرجة الكلية							١,٠٠

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٦): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعى والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على تماسك جميع أبعاد مقياس المسئولية عن التعلم ككل وجميع أبعاده الفرعية.

(ج) حساب الثبات لمقياس المسئولية عن التعلم:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (١٧) يوضح ذلك:

جدول (١٧): معاملات ألفا لثبات مقياس المسئولية عن التعلم وأبعاده الفرعية

مقياس المسئولية عن التعلم									
الالتزام بالتعلم الذاتى		التنظيم الذاتى للتعلم		التحسين المستمر		التفاعل الأكاديمي			
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا		
٥	٠,٧٩١	٢	٠,٧٦٤	٢٢	٠,٧٣٥	١٠	٠,٧٩١		
٢٦	٠,٨٠٢	٣	٠,٧٧٢	٤١	٠,٦٧١	١٣	٠,٧٤٥		
٣١	٠,٧٩٠	٢٧	٠,٧٥٨	٤٢	٠,٦٩٦	١٤	٠,٧٢١		
٣٣	٠,٨٠٥	٢٨	٠,٧٤٨	٤٣	٠,٦٦٤	١٥	٠,٧٢١		
٣٤	٠,٧٩	٣٢	٠,٧٥٧	٤٤	٠,٦٧٢	١٦	٠,٧٦٦		
٣٥	٠,٧٨١	٣٨	٠,٧٥٨			٢٠	٠,٧٦٩		
٣٧	٠,٧٧٦	٤٥	٠,٧٨٧			٢٣	٠,٧٥٧		
الثبات الكلي للبعد	٠,٨١٥	الثبات الكلي للبعد	٠,٧٩١	الثبات الكلي للبعد	٠,٧٣٥	الثبات الكلي للبعد	٠,٧٨٢		
الادراة الفعالة للمحاضرات		الانضباط والمتابعة الأكاديمية							
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا						
٦	٠,٦٥٩	١	٠,٦١١						
٧	٠,٧١٧	٤	٠,٦١٠						
١٨	٠,٦٦٨	٨	٠,٥٩٢						
٢١	٠,٦٦٦	١١	٠,٥٩٢						
٢٤	٠,٦٨٤	١٩	٠,٥٦٩						
٣٦	٠,٦٦٢								
الثبات الكلي للبعد	٠,٧١٧	الثبات الكلي للبعد	٠,٦٤٨						

يتضح من الجدول (١٧): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, أي أن جميع المفردات ثابتة, حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة, ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردة رقم (١٠) في البعد الرابع (**التفاعل الأكاديمي**) فقد وجد أن تدخل هذه المفردة يؤدي إلى خفض معامل

الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة, ولذلك فقد تم حذفهم، مما يدل على ثبات مقياس المسئولية عن التعلم، وقد بلغ الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٠٧).

- الثبات الكلي لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة:

تم حساب **ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة**، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بثلاث طرق **الأولى:** هى حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ", **والثانية:** هى حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون"، **والثالثة**: طريقة جتمان, فكانت النتائج كما بالجدول (١٨) التالي:

جدول (١٨): معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المسئولية عن التعلم

م	أبعاد مقياس المسئولية عن التعلم	معامل الثبات		
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية وتصحيح سبيرمان / براون	جتمان
١	الالتزام بالتعلم الذاتى	٠,٨١٥	٠,٨١٢	٠,٨٠٤
٢	التنظيم الذاتى للتعلم	٠,٧٩١	٠,٧٣٢	٠,٧٠٣
٣	التحسين المستمر	٠,٧٣٥	٠,٧٢٠	٠,٧٠٨
	التفاعل الأكاديمي	٠,٧٨٢	٠,٦٧٤	٠,٦٦٨
	الادارة الفعالة للمحاضرات	٠,٧١٧	٠,٧٠١	٠,٧٠٠
	الانضباط والمتابعة الاكاديمية	٠,٦٤٨	٠,٦٠١	٠,٥٩١
	الثبات الكلي	٠,٩٠٨	٠,٨٥٤	٠,٨٥٣

يتضح من الجدول (١٨): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المسئولية عن التعلم والثبات الكلي له بالثلاثة طرق مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس المسئولية عن التعلم لطلاب الجامعة، وكذلك المقياس ككل.

- **ومن الإجراءات السابقة:** تم التأكد من صدق وثبات مقياس المسئولية عن التعلم والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس ذلك، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الست، وتتمثل الدرجة العظمى على المقياس في (١٠٨) بينما تتمثل الدرجة الدنيا على المقياس (٣٦) والجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩): توزيع مفردات مقياس المسئولية عن التعلم على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية.

م	أبعاد مقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	الالتزام بالتعلم الذاتي	٧	٥-٢٦-٣١-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧
٢	التنظيم الذاتي للتعلم	٧	٢-٣-٢٧-٢٨-٣٢-٣٨-٤٥
٣	التحسين المستمر	٥	٢٢-٤١-٤٢-٤٣-٤٤
	التفاعل الأكاديمي	٦	١٣-١٤-١٥-١٦-٢٠-٢٣
	الادارة الفعالة للمحاضرات	٦	٦-٧-١٨-٢١-٢٤-٣٦
	الانضباط والمتابعة الأكاديمية	٥	١-٤-٨-١١-١٩
	العدد الكلي للمفردات	٣٦	

ج- البرنامج المعرفي السلوكي:

بني العلاج المعرفي السلوكي على افتراض مؤداه أن النشاط العقلي المعرفي بما يشمله من (مخططات ومعتقدات أساسية ومعتقدات وسيطة وأفكار آلية) يؤثر في سلوك الفرد وحياته الاجتماعية ومزاجه وحالته الجسمية، وأن تغيير السلوك والمزاج والحالة الاجتماعية والجسمية يتوقف على ما يحدث من تغيير في تلك المخططات والمعتقدات والأفكار. لذا يعتمد هذا البرنامج على فنيات العلاج المعرفي السلوكي التي تهدف إلى تعديل الأفكار الآلية السلبية والمعتقدات الفرعية واستبدالها بغيرها من الأفكار الإيجابية التي تؤثر على مزاج عينة البحث من طالبات الجامعة وتعدل من سلوك التسويف الجامعي، وتحسن من درجة المسؤولية نحو التعلم. ومن أمثلة تلك الفنيات (إيقاف الفكرة، التصحيح المعرفي، السؤال السقراطي، التجارب السلوكية، ضرب أمثلة من البشر كمراجع).

أهداف البرنامج

يهدف البرنامج الحالي إلى خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة من خلال العلاج المعرفي السلوكي الذي يستهدف تعديل الأفكار الآلية السلبية والمعتقدات الوسيطة بمجموعة من التكتيكات العلاجية المتخصصة مثل تحديد الأهداف، وجدول المراقبة الذاتية، وإعادة البناء المعرفي، وحل المشكلات، والسؤال السقراطي وتكنيك ماذا لو، والتجارب السلوكية وضرب الأمثلة من البشر كمراجع، وتكنيك ال Pie chart، والمتصل المعرفي، والتثقيف النفسي حول أخطاء التفكير وغيرهم، حيث

أكدت كثير من الدراسات فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي مثل دراسة (Rozental et al.,2018)، ودراسة (المنصوري ،٢٠٢١)، وتنمية المسؤولية عن التعلم كدراسة (Afshari et al.,2022) **وتتلخص الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلي:**

١- تدريب المشاركات على التعرف على أخطاء التفكير المحفزة لسلوك التسويف الأكاديمي وتصنيفاتها
٢- تدريب المشاركات على كيفية تصحيح أخطاء التفكير المحفزة لسلوك التسويف الأكاديمي.
٣- تدريب المشاركات على حسن إدارة الوقت واستغلاله جيدًا بما لا يدع مجالاً للمماطلة وإضاعة الوقت.
٤- تدريب المشاركات على تحدي الحالة المزاجية السيئة التي تحول دون إنجاز المهام الأكاديمية والناتجة عن مجموعة الأفكار الآلية السلبية والمعتقدات الوسيطة المحفزة لسلوك التسويف الأكاديمي.
٥- تدريب المشاركات على اكتشاف أخطاء التفكير التي تحول دون تحملهم المسؤولية عن التعلم، ثم تمكينهم من معالجتها عن طريق إعادة البناء المعرفي لها.
٦- تدريب المشاركات على تبني سلوك المسؤولية عن التعلم داخل الصف وخارجه.
٧- مساعدة المشاركات على عدم الانتكاسة والعودة لسلوك التسويف مرة أخرى بعد انتهاء فترة البرنامج.

أهمية البرنامج:

تتضح أهمية البرنامج من الانتشار الواسع والملحوظ لمشكلتي التسويف الأكاديمي وعدم المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة، والتي تجلت بوضوح لدى الباحثتين أثناء دراستهما الاستطلاعية حيث أشارت نتائجها إلى وجودهما لدى ما يقرب من ٨٠٪ من أفراد العينة الاستطلاعية من طلبة الجامعة، وهذا ينبئ بحجم الخطورة الذي بات يهدد مستقبل التعليم الجامعي في مصر، فهما يتسببان في إضاعة الوقت والتسرب من المحاضرات وعدم الالتزام بأداء المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها، وتكرار الرسوب في الاختبارات واحتمالية التسرب من التعليم. كما أن سلوك التسويف وفقدان المسؤولية التعليمية قد يمتد بعد انتهاء المرحلة الجامعية ليصبح أسلوب حياة، مما يؤثر بالسلب على حياة الفرد

ومجتمعه. من هنا جاءت أهمية اكتشاف الأفكار الآلية السلبية والمعتقدات الوسيطة المرتبطة بالتسويف الأكاديمي وفقدان المسؤولية عن التعلم وعلاجهما عن طريق البرنامج القائم على تكتيكات العلاج المعرفي السلوكي.

الإطار النظري للبرنامج:

يقوم العلاج المعرفي السلوكي على افتراض مؤداه أن مشاعر الناس وسلوكياتهم تتأثر بإدراكهم للأحداث، فالطريقة التي نفسر بها الحدث أو الموقف يترتب عليها مشاعرنا ونتصرف وفقًا لها. ويكمن خلف تصرفاتنا هذه تيارات من الأفكار التلقائية (الآلية السلبية) التي تتواجد في المستوى السطحي من التفكير، وهذه الأفكار وصفت بالتلقائية لأنها تنبثق دون قصد أو نية، ولا نقيمها بل نقبلها دون نقد أو تمحيص ولا ننتبه لها ولكن ننتبه فقط للمشاعر المترتبة عليها والتصرف الذي يلي تلك المشاعر. وبالتالي إذا تمكن الفرد من التعرف على تلك الأفكار التلقائية السلبية ونجح في تقييمها والحكم على مدى مصداقيتها، يمكنه رؤية تفسيراته الخاطئة للأحداث ومن ثم يتعدل المزاج ويتحسن السلوك.

كما يوجد مستوى أعمق من الأفكار التلقائية يسمى بالمعتقدات الوسيطة التي قد تجتمع مكونة ما يسمى بالمعتقد الراسخ، والتي تكون سببًا في تكون أخطاء التفكير لدى العميل، وهنا لا يكون دور العلاج المعرفي السلوكي التعامل مع المعتقد الراسخ بعينه، وإنما يمكنه التعامل بفعالية مع المعتقدات الوسيطة التي قد ينتج عن علاجها علاج المعتقد الراسخ.

وفي البحث الحالي تفترض الباحثتان إرجاع التسويف الأكاديمي وانخفاض المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة إلى وجود العديد من الأفكار الآلية السلبية والمعتقدات الوسيطة والراسخة لديهم والتي تجعلهم يفسرون مواقفهم التعليمية بصورة خاطئة تحول دون إتمام مهامهم الأكاديمية وعدم تحملهم للمسؤولية التعليمية. ومن بين الأفكار التلقائية السلبية التي وجدت لدى عينة البحث والتي تناولتها الباحثتان بالعلاج (المذاكرة مش هتطير، لسة بدري على الامتحانات، اتعودت أخلص مذاكرتي قبل الامتحان بكام يوم، كل زمايلي مثلي يؤجلون، المذاكرة تبعث على الملل، أنا واثق اني هخلص المطلوب قبل الامتحانات، احنا مش في ثانوية علشان أذاكر أول بأول). ومن أمثلة المعتقدات الوسيطة (مهما أذاكر لن

أحقق الدرجة التي أتمناها، مهما أذاكر سيظلمني الدكتور، من الصعب أن أشرح في المحاضرة، يجب أن أعيش حياتي بعيدً عن المذاكرة) ومن أمثلة المعتقدات الراسخة (أنا مستهترة أصلاً، الدكاترة ظلمة، النجاح حظوظ، أنا فاشلة، أنا أقل من كل أصحابي). واستنادً للنظريات والدراسات السابقة في مجال العلاج المعرفي السلوكي، تم اختيار التكتيكات المناسبة لعلاج أخطاء التفكير المتعلقة بالأفكار التلقائية والمعتقدات الوسيطة والمعتقدات الراسخة المتسببة في التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم. ومن تلك التكنيكات ما يلي:

المقابلة المقننة: من أبرزأدوات جمع البيانات، استخدمتها الباحثتان في جمع البيانات الأولية عن كل عضو من أعضاء المجموعة التجريبية من أجل صياغة الحالة المعرفية، وتشتمل على مجموعة من الأسئلة المحددة والمقننة من حيث اللغة والأسلوب والمتسلسلة، ومن أمثلتها (الاسم، العمر، التليفون، الشخص المقرب لك، الشكوى الحالية، سبب طلب المساعدة الآن، أول مرة حسيت فيها بهذه الشكوى (العامل المرسب)

المراقبة الذاتية: تعني قيام العميل بملاحظة وتسجيل ما يقوم به في مفكرة، أو نماذج معدة مسبقًا من قبل المعالج وفقًا لطبيعة مشكلة العميل. ويحرص المعالج على البدء بجدول المراقبة الذاتية في أولى الجلسات حيث تكون وسيلة جمع معلومات ليتمكن من التعرف على المشكلة بشكل يسمح له بإعداد صياغة المشكلة، والمتابعة في استخدامها لمتابعة العملية العلاجية، بالإضافة إلى ذلك فالمراقبة الذاتية تؤدي في الغالب إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها. وقد استخدمته الباحثتان في الجلسات الأولى كخطوة مبدأيه لمساعدة عينة البحث في ملاحظة كيفية سير يومهم بشكل روتيني وتبصيرهم بحقيقة إضاعة الوقت بشكل ملحوظ ومن ثم الانتباه لمشكلة سوء إدارة الوقت المؤدية للتسويف الأكاديمي.

جدولة المهام: بناءً على ما تم رصده في جدول المراقبة الذاتية، يطلب المعالج من العميل جدولة مهام اليوم في التقويم الخاص به، والقيام بأنشطة جديدة تحفزه على الاستمرار من

أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها مسبقًا. وهذا ما اعتمدت عليه الباحثتان لخفيف التسويف الأكاديمي الناتج عن المشاعر المختزلة مثل القلق والخوف والتوتر.

تحديد الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى: ان الاشخاص المسوفين ينظرون للأهداف قصيرة المدى انها أفضل من الاهداف طويلة المدى، حيث انهم يفكرون في التبعات قصيرة المدى (الراحة المؤقتة والبعد عن مشاعر التوتر والقلق المتعلقين بالمذاكرة) ويتجاهلون المكاسب طويلة المدى (النجاح والتخرج)، على الجانب الآخر فإن متخذ القرار الذي يركز على المكاسب طويلة المدى سوف يدركون أن الانزعاج قصير المدى ربما يكون الثمن الذي يتم دفعه للحصول على المكاسب الطويلة والمستمرة ، فتأجيل الإشباع الحالي يترتب عليه أداء أكاديمي ونجاح مهني مستقبلي. وهذا التكنيك قد استخدمته الباحثتان بالفعل لمساعدة العينة في تحديد أهدافها القصيرة والطويلة يومًا بعد يوم ومتابعة مدى تحققهما (روبرت، ٢٠٢٠).

تكنيك المزايا والعيوب: يساعد هذا التكنيك المرضى على استكشاف مزيا وعيوب الالتزام بفكرمعين، أو الانخراط في سلوك معين مثل التسويف، ومن خلال مناقشة كل ميزة وعيب، يمكن أن يتعلم المريض إعادة النظر في أفكاره المدمرة، وتغيير سلوكياته غير المنتجة، ويشير ويلز إلى أنه يجب بذل من المزيد من الجهد للكشف عن العيوب أكثر من الكشف عن المزايا (نينا، ودرايدن، ٢٠١٩).

سجل الأفكار التلقائية (جدول الرصد): يعد جدول الرصد من أهم التكنيكات الاستكشافية التي تستخدم في مجال العلاج المعرفي السلوكي للوقوف على المواقف والأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يمر بها العميل والتي تكون بمثابة وسيلة جيدة وصادقة لجمع البيانات المساعدة في صياغة المشكلة، كما انه يعد وسيلة علاجية أيضًا حيث يساعد العميل في التفرقة بين المشاعر والأفكار وتبصيره بما يدور بداخله عند مروره بموقفٍ ما، خاصة وأن بعض المرضى يأتون للمعالج ولا يمكنهم التعبير عما يدور بداخلهم من مشاعر وأفكار.

كما يُنظر إليه باعتباره استمارة عمل تساعد المريض على الاستجابة لأفكاره التلقائية بطريقة إيجابية للتقليل من المشاعر السلبية، بعض المرضى يستخدمونه بصورة منتظمة،

ولكن البعض الآخر لا يمكنهم تدوين أفكارهم- على الرغم من محاولات المعالج- ويقف بعض المرضى في مكان متوسط بين هذين النوعين، فهم يستخدمونه بطريقة منتظمة نوعاً ما بناءً على تعليمات وتشجيع المعالج لهم. ومن الضروري أن يكون قد تدرب المعالج نفسه على استخدام سجل الأفكار التلقائية جيدًا قبل تدريب المريض عليه (بيك، ٢٠٠٧)

التثقيف النفسي: وهو من التكنيكات الاستكشافية، وتعني إمداد العميل بمعلومات حول مشكلته النفسية من حيث أسبابها وأعراضها وعواقبها وكيفية التعامل معها. تكون استكشافية حين يفهم العميل مشكلته فيمدنا بمزيد من المعلومات التي تثري صياغتنا للمشكلة، ويساعد المريض على فهم نفسه وفهم تكنيكات علاجه وممارستها في الجلسات وفي منزله. وقد استخدمته الباحثتان كثيرًا في معظم جلساتها، فالعلاج المعرفي السلوكي هو علاج تعليمي في أساسه.

السهم الهابط: يعد هذا التكنيك من التكنيكات الاستكشافية: يتمثل في التعمق في الفكرة المختلة إلى غاية الوصول إلى أسوأ نتائجها (السيناريو الكارثي). ويستخدمه المعالج حين يشك بوجود معتقدات وسيطة أو جوهرية تكمن خلف فكرة سلبية تلقائية. ولذلك يتعرف المعالج في الأساس على الفكرة ثم يسأل العميل بافتراض أن هذه الفكرة حقيقية ماذا تعني هذه الفكرة بالنسبة لك؟ ويستمر في ذلك حتى يكتشف اعتقاد أو أكثر، وفي الغالب يظهر المعتقد الوسيط، وبتكرار قول ماذا يعني بالنسبة لك، يظهر المعتقد الراسخ.

السؤال السقراطي : يتمثل في حوار يقود خلاله المعالج المريض إلى الشك في أفكاره المختلة، ثم إلى بناء أفكار جديدة، وهي تقنية تتطلب الكثير من المهارة ومن الحس الاكلنيكي لدى المعالج لمساعدة المريض إلى تغيير ناتج من داخله وليست مفروضًا عليه من المعالج (بوفيه، ٢٠١٩).

تكنيك حل المشكلات: أسلوب شائع في معظم العلاجات النفسية التي يكون يرجع أساس الشكوى فيها لدى المريض لوجود مشكلة حقيقية وليست مجرد وهم، وتمر بخطوات أهمها: تحديد المشكلة، اقتراح الحلول، اختيار الحل المناسب، ثم اختباره، والوصول لنتيجة يمكن تعميمها إن صحت في حل المشكلة. وقد استخدمت الباحثتان هذا الأسلوب مع بعض

الحالات التي كانت تعاني من وجود مشكلة حقيقية تدفعها للتسويف، (كالمشكلات الأسرية، العمل إلى جانب الجامعة، صعوبة المادة وكبر حجمها).

تكنيك الفطيرة: أحد التدخلات التي تفيد في تحدي تفكير الكل أو لا شيء، والتي يطلب فيها من الفرد التفكير في فطيرة مكونة من قطع مختلفة الأحجام، والتي تمثل المسؤولية عن حدثٍ ما، بعد ذلك يشير المريض الى كل الأسباب المحتملة لهذا الحدث، ومقدار القطعة من الفطيرة التي يجب إعطاؤها لكل سببٍ منها، بعد ذلك يقوم باستعراض السبب الباقي لذاته، والتفكير في كيف تعكس شريحة الفطيرة درجة مسؤوليته (روبرت، ٢٠٢٠).

المتصل المعرفي: يستخدم هذا التكنيك لتعديل كل من الأفكار التلقائية والمعتقدات، والتي تعكس التفكير الاستقطابي (أي حينما يرى المريض الأمور بمقياس الكل أو لا شئ، فبناء المتصل المعرفي هنا يسهل تعرف العميل على المنطقة الوسطى (بيك، ٢٠٠٧)

تكنيك قلب الطاولة – توكيد السلبيات: بالرغم من أن العديد من الفنيات التي يستخدمها المعالج يمكن أن تتحدى الفكرة التي تقول إن الشيء السلبي حقيقي، إلا أن فنية قلب الطاولة تؤكد الأشياء السلبية، وفي الوقت ذاته تؤكد أيضًا أن السلبيات هي جزء من الطبيعة البشرية، والذي يستطيع الفرد التوافق معها، وفي النهاية تسمح فنية قلب الطاولة بتوكيد الشيء السلبي مع عدم كراهية الذات(روبرت، ٢٠٢٠).

تكنيك كما لو: هنا يتم تدريب العميل على تناسي الفكرة أو الاعتقاد الموجود كما لو أنهما غير موجودين، ويُطلب من العميل تكرار جملة " سأفعل ما يجب فعله كما لو أنني لا يوجد لديَ اعتقاد بكذا...". وقد طبقته الباحثتان مع إحدى الطالبات التي كانت تعاني من خجل شديد من الشرح أمام زملائها في المحاضرة اعتقادًا منها أن كل زملائها سيركزون على عيوبها وسينظرون إليها بحدة. فدربتها على جملة " سأشرح أمام زملائي بالمحاضرة كما لو أنني لا أخشى نظراتهم لي وسأظل أفعل ذلك إلى أن يختفي هذا الاعتقاد ".

التغذية الراجعة: تعني إمداد العميل المستمر بمعلومات حول نقاط ضعفه وقوته أولاً بأول، مع المساعدة على الاستمرار في التحسن، ومعالجة نقاط الضعف.

الاسترخاء: تقلل تمارين الاسترخاء سواء (التنفسي او العضلي العميق) من ضغط الاوعية الدموية للعميل، كما تقلل من شعوره بالإنهاك النفسي، وتجعله في حالة تهيئة لاستقبال الجديد في الجلسات.

ضرب أمثلة من البشر كمراجع: هنا يقول المعالج للعميل إذا كان لك زميل ويعاني من نفس مشكلتك (التسويف الأكاديمي) ولديه بعض الأفكار الخاطئة التي تدفعه للتسويف، كيف تساعده في التخلص من تلك الأفكار المعطلة؟ ثم يطلب المعالج منه أن يطبق النصائح التي وجهها لزميله.

الممارسات المنزلية :من أكثر التكنيكات شيوعًا وأهمية في العلاج المعرفي السلوكي وفي كل العلاجات النفسية، حيث تبدأ به الجلسات وتختتم به أيضا، وهي من التكنيكات التي تقيس مدى التزام العميل بالتطبيق العملي للجلسات، كما أنها توضح مدى استيعابه لمضمون الجلسات، ومدى فهمه لها، وبناءً عليها تتحدد بنية الجلسات اللاحقة.

مصادر البرنامج:

استفادت الباحثتان خلال تحديد محتوى البرنامج من أساليب وفنيات العلاج المعرفي السلوكي لجوديث بيك، بالإضافة لمحتوى البرامج المتضمنة في الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال العلاج المعرفي السلوكي للتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم بما تشمله من تكنيكات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة البحث وأهداف البرنامج مثل دراسة (Wang Ruiz, 2012 ; 2022 ; Rozental et al., 2018 ; Afshari et al., 2022; kohli et al., 2022 et al., 2017).

جلسات البرنامج

تم تطبيق البرنامج بمكتب الباحثتين وقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، وقد تم التطبيق بشكلٍ جماعي مع إدخال بعض الجلسات الفردية خاصة في مرحلة جمع البيانات، واشتمل البرنامج على (١٩) جلسة، بواقع جلستين من كل أسبوع، وتراوح زمن كل جلسة ما بين

(٦٠ إلى ٩٠) دقيقة، وذلك حسب موضوع الجلسة وهدفها ومدى استجابة أعضاء العينة. تم تنفيذ جلسات البرنامج على خمس مراحل وهي:

المرحلة التمهيدية والاستكشافية: تكونت من (٩) جلسات، تم فيها زيادة التعارف وتحقيق الألفة وخلق الثقة المتبادلة بين الباحثتان والأعضاء وجمع البيانات الأولية والعوامل المرسبة والعوامل المفجرة للتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم، وملء جداول الرصد الخاصة بالأفكار والمشاعر والسلوك على امتداد هذه المرحلة ليتم الصياغة المعرفية لكل طالبة بشكلٍ دقيق، كما تم تعريفهم بالغرض من البرنامج وأهم محاوره وتكتيكاته العلاجية، والتثقيف النفسي لمفهوم البرنامج ومتغيرات البحث وتطبيق الصورة المتطورة من جداول الرصد لاستكشاف مجموعة أخطاء التفكير والمشكلات الاجتماعية التي تعوقهما عن الإنجاز الاكاديمي وتحمل مسؤولية التعلم، والتي بعد تحديدها يتم اختيار التكنيكات المناسبة للعلاج.

المرحلة العلاجية (مرحلة الممارسة الفعلية لتكنيكات العلاج المعرفي السلوكي): تكونت من (٨) جلسات، تم خلالها تدريب الأعضاء على بعض تكتيكات العلاج المعرفي السلوكي لخفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم.

مرحلة التقييم: تكونت من جلسة واحدة، تم فيها قياس التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم لدى الأعضاء عن طريق المقاييس المعدة لذلك.

مرحلة المتابعة: تكونت من جلسة واحدة، تم فيها تطبيق مقياسي التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم تطبيقًا تتبعيًا بعد التطبيق البعدي بشهرين، للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج من خلال مقارنة التطبيقين البعدي والتتبعي.

جدول (٢٠) جلسات البرنامج

م	اسم المرحلة	عنوان الجلسة	نوع الجلسة	أهداف الجلسة	التكنيكات	الزمن بالدقيقة
١	مرحلة التمهيد والاستكشاف معاً	الجزء الأول من الصياغة المعرفية	فردية	-التعرف على البيانات الأولية (الاسم – السن – مع من يعيش – أقرب شخص له). -التعرف على الشكوى الحالية لكل عضو من أعضاء المجموعة التجريبية (لماذا وافقت على البرنامج). - التعرف على بداية وتاريخ الشكوى. -التعرف على العامل المفجر.	المقابلة المقننة	٤٥ دقيقة
٢		الجزء الثاني من الصياغة المعرفية (الماضي + التقييم والتشخيص)	فردية	- التعرف على العوامل المرسبة (جذور المشكلة). -تطبيق مقياسي القلق لتايلور، ومقياس بيك للاكتئاب.	المقابلة المقننة – الاختبارات التشخيصية	٦٠دقيقة
٣		التعاقد المشروط (أخذ الموافقة الفردية على المشاركة بالبرنامج)	فردية	- أن يتعرف كل عضو بشكل فردي على طبيعة العلاج المعرفي السلوكي بشكلٍ عام. - أن يتم أخذ الموافقة الفعلية من كل عضو على المشاركة في البرنامج. - شرح جدول الرصد والتدريب على ملئه.	التثقيف النفسي -جدول الرصد	٤٥ دقيقة
٤		التعارف	جماعية	- التعارف بين الباحثتان وأفراد المجموعة التجريبية. - توطيد العلاقة بين الباحثتان والعينة وزيادة الثقة بينهما. - إرساء قواعد العلاج الجماعي	المناقشة والحوار جدول الرصد	٣٠ دقيقة

				- حث الدافعية لدى العينة -مراجعة جدول الرصد(مواقف – أفكار – مشاعر -سلوك) ومتابعة التدريب على ملئه.		
٥		التثقيف النفسي حول معنى التسويف الأكاديمي	جماعية	- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم التسويف. - أن يتعرف الأعضاء على أسباب التسويف الأكاديمي ومظاهره وعواقبه. - أن يتم التعرف على التسويف الأكاديمي من وجهة نظر العلاج المعرفي السلوكي. - مراجعة جدول الرصد والتدريب على ملئه (مواقف – أفكار – مشاعر -سلوك).	- المناقشة والحوار – التثقيف النفسي -التغذية الراجعة - جدول الرصد	٦٠ دقيقة
٦		التثقيف النفسي حول مفهوم المسؤولية عن التعلم	جماعية	- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم المسؤولية عن التعلم ومميزاتها. - أن يتعرف الأعضاء على أبعاد المسؤولية عن التعلم. - أن يتعرف الأعضاء على عوائق المسؤولية عن التعلم من وجهة نظر العلاج المعرفي السلوكي. - مراجعة جدول الرصد (مواقف – أفكار – مشاعر -سلوك) ومزاولة التدريب على ملئه.	التثقيف المعرفي – التغذية الراجعة – جدول الرصد	٤٥ دقيقة
٧		التثقيف النفسي حول العلاج المعرفي السلوكي والنموذج المعرفي	جماعية	- أن يتعرف الأعضاء على ماهية العلاج المعرفي السلوكي. - أن يتم التعرف على مكونات النموذج المعرفي. أن يتدرب الأعضاء على ملء جدول الرصد الأولي (مواقف – أفكار –	التثقيف المعرفي – جدول الرصد	٩٠ دقيقة

				مشاعر -سلوك)		
٨		عجلة المشاعر	جماعية	- أن يتعرف الأعضاء على عجلة المشاعر. - أن يتعرف الأعضاء على تأثير المشاعر في الجسم وفي أي عضو بالتحديد. - أن يفرق الأعضاء بين المشاعر والأفكار. - متابعة ملء جدول الرصد.	التثقيف النفسي- جدول الرصد	٩٠ دقيقة
٩		أخطاء التفكير وأنواعها		- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم أخطاء التفكير وأنواعها. - أن يتعرف الأعضاء على عواقب أخطاء التفكير. - متابعة ملء جدول الرصد مضافًا إلية بعد أخطاء التفكير (مواقف – أفكار – مشاعر – سلوك – أخطاء تفكير).	التثقيف النفسي – المناقشة والحوار – التغذية الراجعة - جدول الرصد	٩٠ دقيقة
١٠	**مرحلة العلاج**	تحديد قوائم المشكلات	جماعية	- تفنيد قوائم المشكلات (المعرفية – الانفعالية – الاجتماعية - الجسمانية - السلوكية) التي تم جمعها من جداول الرصد (عمل سِبح عديدة لكل عضو (فكرة – مشاعر – سلوك – أعراض جسمانية).	التثقيف النفسي – جدول الرصد	٩٠ دقيقة
١١		علاج قائمة المشكلات الانفعالية (المتعلقة بالتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم)	جماعية	- أن يتم حصر كل المشكلات الانفعالية المدونة في جداول الرصد. - أن يتعرف الأعضاء على أكثر المشكلات الانفعالية شيوعًا لديهم. - أن يتم علاج المشكلات الانفعالية.	الاسترخاء التنفسي – السهم الهابط – السؤال السقراطي	٩٠ دقيقة

١٢ ١٣،١٤		علاج قائمة المشكلات المعرفية (المتعلقة بالتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم)	جماعية	-أن يتم حصر كل المشكلات المعرفية التي تم جمعها من جداول الرصد. - أن يتعرف الأعضاء على أكثر المشكلات المعرفية شيوعًا لديهم. - أن يتم علاج المشكلات المعرفية التي تم رصدها.	التثقيف النفسي – السؤال السقراطي- السهم الهابط – الفطيرة – المتصل المعرفي – ضرب أمثلة من البشر كمراجع- أسلوب حل المشكلات.	٩٠ دقيقة
١٥		علاج قائمة المشكلات السلوكية (المتعلقة بالتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم)	جماعية	- أن يتم حصر كل المشكلات السلوكية المدونة في جداول الرصد. - أن يتعرف الأعضاء على أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لديهم. - أن يتم علاج المشكلات السلوكية.	المراقبة الذاتية – جدولة المهام – المكاسب والخسائر	٩٠ دقيقة
١٦، ١٧		علاج قائمة المشكلات الاجتماعية (المتعلقة بالتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم)	جماعية	- أن يتم حصر كل المشكلات الاجتماعية المدونة في جداول الرصد. - أن يتعرف الأعضاء على أكثر المشكلات الاجتماعية شيوعًا لديهم. - أن يتم علاج المشكلات الاجتماعية.	السهم الهابط – السؤال السقراطي – قلب الطاولة – الإيجابيات والسلبيات- قاعدة كما لو – التجارب السلوكية - كشف الذات كأسلوب علاجي معرفي– النمذجة –	٩٠ دقيقة

					لعب الدور وعكسه.	
١٨	**مرحلة التقييم**	إنهاء البرنامج	جماعية	- ملء استمارة تقويم الجلسات للتعرف على مدى استفادة الأعضاء من البرنامج. - التطبيق البعدي لأدوات البحث. - الاتفاق على طريقة التواصل أثناء فترة المتابعة. - تحديد موعد التطبيق التتبعي.	المناقشة والحوار التغذية الراجعة	٩٠ دقيقة
١٩	**مرحلة المتابعة**	متابعة الفعالية	جماعية	- تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج من خلال التطبيق البعدي لأدوات البحث وذلك بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج.	المناقشة والحوار التغذية الراجعة	٩٠ دقيقة

تقويم البرنامج: تم عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المختصين في الصحة النفسية وعلم النفس، وتم تعديل ما تم اقتراحه. كما تم تقويم كل جلسة عقب انتهائها للتعرف على مدى استفادة الأعضاء من الجلسة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، كما تم تقديم استمارة تقويم كلية للجلسات عقب انتهاء البرنامج للتعرف على مدى استفادتهم من الجلسات بشكلٍ عام. ثم تم مقارنة التطبيقين القبلي والبعدي، ومقارنة التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للوقوف على مدى فعالية البرنامج، ثم تبع ذلك تطبيق آخر بعد مرور شهرين من البرنامج للمقارنة بين التطبيقين البعدي والتتبعي من أجل التحقق من استمرار أثر البرنامج.

د-البرنامج القائم على العلاج بالتقبل والالتزام

بُني العلاج بالقبول والالتزام على افتراضٍ مؤداه أن تمتع الفرد بالمرونة النفسية يمكنه من العيش حياةً قيمة، وثرية، وذات معنى. وتتمثل المرونة النفسية في أن يكون الفرد حاضرًا هنا والآن، منفتحًا على تجاربه المؤلمة ومتقبلاً لها، واعيًا بقيمه ومبادئه، قادرًا على اتخاذ إجراءات تتسق مع تلك القيم. وفي البحث الحالي تفترض الباحثتان أن معاناة معظم طلبة الجامعة من مشكلة التسويف الأكاديمي وعدم تحمل المسؤولية عن التعلم ترجع إلى غياب القيم لديهم أو عدم وضوحها، الأمر الذي يؤثر على عدم قدرتهم على القيام بما يلزم لإنجاز

المهام الأكاديمية. إضافة إلى انغماسهم مع بعض الأفكار المعطلة المرتبطة بالثانوية العامة واعتبارها من التجارب المؤلمة التي لا يمكنهم الخلاص منها، مما يجعلهم يتجنبون معظم المواقف التي تجمعهم بالدراسة أو المذاكرة حمايةً لأنفسهم من مشاعر القلق والإحباط. لذا يعتمد هذا البرنامج على أدوات وأساليب العلاج بالقبول والالتزام والتي تدور جميعها حول تنمية المرونة النفسية عن طريق تنمية الست عمليات الأساسية لها والمتمثلة في (التقبل، الاتصال باللحظة الحالية، الذات كسياق، فك الاندماج، القيم، الأفعال الملزمة) وذلك من أجل علاج مشكلة التسويف الأكاديمي، وتحسين المسؤولية عن التعلم لدى عينة البحث من طالبات الجامعة.

أهداف البرنامج: يستهدف البرنامج علاج مشكلة التسويف الأكاديمي وتحسين درجة المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة من خلال العلاج بالتقبل والالتزام الذي يهتم بتحسين المرونة النفسية من خلال تنمية الست عمليات الأساسية (التقبل، الاتصال باللحظة الحالية، الذات كسياق، فك الاندماج، القيم، الأفعال الملزمة)، حيث أكدت العديد من الدراسات فعاليته في خفض التسويف الأكاديمي وتنمية المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة كدراسة (Glick & Orsillo,2015)،ودراسة (Dionne et al.,2016)، ودراسة (Heshamti et al.,2018)، دراسة (JohariFard & Moradkhani, 2018)، دراسة (Armani- Kian, 2020)، ودراسة (Haratmeh & Emami, 2017)، دراسة (Derogar et al.,2019).

وتتلخص الأهداف الفرعية للبرنامج على ما يلي:

- التدريب على الانفتاح على الذكريات والمشاعر المؤلمة المرتبطة بالدراسة.
- التدريب على فك الاندماح مع أية أفكار ومشاعر معطلة.
- التدريب على الاتصال باللحظة الحالية (هنا والآن).
- التدريب على الذات كسياق.
- التدريب على الوعي بالقيم.
- التدريب على اتخاذ الإجراءات المتسقة مع القيم وفعل ما يلزم.

أهمية البرنامج: تتضح أهمية البرنامج في توعية وتبصير عينة البرنامج من طالبات الجامعة بما لديهن من قيم، وكيفية تفعيل استخدام تلك القيم في اتخاذ الإجراءات المتسقة معها والمؤدية إلى فعل ما يهم، وذلك من أجل التغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي ورفع مستوى المسؤولية عن التعلم لديهن. كما تتضح أهمية البرنامج الحالي في خطورة مشكلة التسويف على الجانب الأكاديمي والنفسي والمهني والذي قد يتطبع به صاحبه ليصبح أسلوب حياة لا يمكن الخلاص منه.

كما يعتبر العلاج بالقبول والالتزام من أهم العلاجات الناجحة في مجال التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم لما يحدثه من وعيٍ بالقيم والتصرف وفقًا لها، وعدم محاربة الأفكار المعطلة أو الاندماج فيها والاكتفاء بالوجود الحاضر، كما انه من العلاجات المرنة التي لا تشترط البدء بعملية قبل أخرى، كما أنه من العلاجات التي تصلح لكافة المشكلات والاضطرابات والتي ثبت فاعليتها تجريبيًا، كما أنه من العلاجات المختصرة والتي لا تحاول تغيير أفكار الفرد ومشاعره كما في بعض العلاجات الأخرى، وإنما تهتم بتغيير علاقة الفرد بتلك الأفكار والمشاعر ومحاولة فك الاندماج بينهما.

الإطار النظري للبرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على افتراضٍ مؤداه أن هناك بعض الحقائق المؤلمة في حياتنا والتي لا نملك حرية تغييرها أو التعديل منها، فطالب الجامعة الذي اضُطر لدخول كليةٍ ما ربما لم يكن يرغب في الالتحاق بها، وقد فرضت عليها وفقًا لمجموعه، مما قد يجعله يشعر بالحزن والإحباط والرغبة المستمرة في العزوف عن الدراسة والميل الدائم إلى التسويف الأكاديمي وعدم تحمله مسؤولية تعلمه، وقد رأت الباحثتان وفقًا لما أقرته نتائج العديد من الدراسات مناسبة العلاج بالقبول والالتزام في مواجهة تلك المشكلة لما يتمتع به ذلك العلاج من مساعدة العميل على الانفتاح على مشاعره وخبراته المؤلمة دون التعارك معها أو محاولة صدها أو تجنبها، ومحاولة تدريب العميل على الاتصال بالوقت الحاضر دون الالتفات إلى ماضيٍ لن يعود أو انتظار مستقبل مجهول، بل والتبصير بقيمه التي يحيا لأجلها والتصرف وفقًا لها. لذلك تم اختيار بعض الأساليب والتدريبات التي يتضمنها العلاج بالقبول والالتزام والتي ثبت

فعاليتها تجريبيًا في علاج مشكلة التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم في كثير من الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال، ومن تلك الأساليب والتدريبات:

أسلوب اليأس الإبداعي: تساعد استراتيجيات اليأس الإبداعي العملاء على معرفة الأشياء التي يريدونها عن طريق وضع خطط العمل التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم باستخدام بعض المهارات الإبداعية مثل الفهم والوعي الذاتي والتفكير والتأمل، وتسمى بالمهارات الإبداعية لانها تشجع الأشخاص على محاولة فعل أشياء لم يفعلونها من قبل. فاليأس الإبداعي يخيب أمل الأشخاص فيما يسلكونه من سلوكيات وأنها لم تؤتي نفعاً، وأن عليهم عاجلاً أم آجلاً أن يتعاملوا مع الظروف . فأولاً تساعد العميل في التعرف على اليأس من السلوك الحالي، ثم خلق مسار جديد بعد ذلك (Miller, 2020).

من أبرز الأساليب المستخدمة في العلاج بالقبول والالتزام، وغالبًا ما تكون في الجلسات الأولى، وتهدف إلى مساعدة العميل أن محاولة التحكم في المشاعر أو الأفكار أو الأحاسيس الجسدية، غالبًا ما تأتي بنتائج عكسية. يكون في شكل مجموعة أسئلة وهي:

- ما الذي حاولت فعله؟ (**التشتت** (ما هي الأشياء التي استخدمتها لتشتت نفسك بعيداً عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة) – **الانسحاب** (ما المواقف التي انسحبت منها أو تجنبتها نتيجة وجود تلك الأفكار والمشاعر المؤلمة؟) – **استراتيجيات التفكير** (لوم آخرين – أحلام يقظة – لوم الذات – حل المشكلات – الإنكار) – **استراتيجيات أخرى** (تناول أدوية – مواد مخدرة).
- كيف تم العمل (على المدى القصير -على المدى الطويل)؟
- ما هي تكلفة كل أسلوب استخدمته (تشتت – انسحاب – استراتيجيات تفكير – استراتيجيات أخرى)
- ما الذي ظهر لك؟ (مشاعر العميل – الحكم الذاتي السلبي).
- هل أنت منفتح لتجربة شيء جديد؟ (رد فعل العميل: مستعد ام قلق ام غير متحمس).

أسلوب نقطة الاختيار: وهي أيضاً من الأساليب الفعالة في العلاج بالتقبل والالتزام، وتستخدم في الجلسات الأولى من العلاج، تهدف إلى تبصير العميل بأن ما يمر به من مواقف ومشاعر مؤلمة لا يكون أمامه سوى استجابة من اثنين، فإما أن يسلك سلوكاً يجعله عالقًا وملتحماً مع المشكلات، ومنخرطاً في الماضي، منفصلاً عن الحاضر، يتصرف بعيداً عن قيمه، وإما أن يسلك سلوكًا آخر يجعله منفتحًا على خبراته المؤلمة، غير عالقٍ بالماضي، مرتبطًا بحاضره، متمسكًا بقيمه، ويتصرف وفقًا لها.

تدريب تقبل سيارة الجيب الصفراء: يهدف التدريب إلى توعية العميل بأنه عندما يحاول ألا يفكر في شيء ما، فإنه رغمًا عنه يفكر فيه من خلال إنشاء قاعدة لفظية تقول له لا تفكر في هذا الأمر، مما يجبره دون قصد على استحضار الأمر الذي يجاهد من أجل تجنبه. ويتم التدريب من خلال سؤال إحدى الباحثتان للعينة هل لدى أحدكم فكرة عن سيارة جيب صفراء؟ ثم تطلب منهم عدم التفكير فيها لمدة بضع دقائق، ثم تطلب منهم في نهاية التدريب كتابة عدد المرات التي فكرن في السيارة الجيب الصفراء مهما كانت تلك الأفكار عابرة.

تدريب "نعم"، "لا": إحدى تدريبات التقبل أيضًا التي تهدف الى تجربة العميل الشعور بالمقاومة في مقابل الشعور بالتقبل لما قد يأتي على ذهنه من أفكار ومشاعر واحاسيس. وفيها طلبت الباحثتان من العينة الجلوس على الكرسي ثم التركيز على إحساس مؤلم في منطقة ما من جسه وليكن ظهره، وتطلب منهم قول لا عندما يأتي ذلك الإحساس المؤلم وكذلك لما يراودهن من أفكار ومشاعر مؤلمة، وبعد انتهاء التدريب طلبت إحدى الباحثتان من العينة الكشف عما شعروا بيه من أحاسيس ومشاعر وأفكار مؤلمة ، ثم طلبت منهم التركيز على الحجرة ثم العودة لنفس التدريب ولكن بقول نعم لكل ما يراودهن من أفكار ومشاعر واحاسيس مؤلمة لمدة بضع دقائق، وبعد انتهاء مدة التدريب سألت إحدى الباحثتان العينة عن الفرق الذي لمسوه عند قولهم لا في مقابل قول نعم... هنا أرادت الباحثتان أن توضح للمتدربات الفرق النفسي والجسدي والذهني عند تقبل الخبرات المؤلمة وعند مقاومتها.

استخدام الاستعارات: لدى الاستعادرة تاريخ قديم من الاستخدام في التدخلات وخاصة داخل العلاج بالقبول والالتزام. لأنها تقدم فرصة لتسخير قوة اللغة من أجل الفهم والصياغة، وأيضاً لتسهيل التغيير السلوكي. كما أنها أساليب فعالة لنقل المعرفة والخبرة من أحد مجالات الحياة لآخر (بينت وأوليفر، ٢٠٢١). ومن تلك الاستعارات:

استخدام استعارة حفرة القمامة: وهي من الاستعارات التي استخدمتها الباحثتان لمساعدة العينة على تقبل أسوأ الظروف التي يمرون بها، وأن محاولة العراك مع تلك الظروف والأحداث لا يحل الأمر، بل يزيده سوءاً، وهنا طلبت الباحثتان من العينة تخيل أنهن وقعن في حفرة قمامة ولا يملكن الا جاروف صغير، فكيف يمكنهن الخروج؟ واستمعت لأرائهن التي تباينت ما بين محاولة ابعاد النفايات للتمكن من الخروج وبين وضع أكياس النفايات فوق بعضها للخروج من الحفرة.

استعارة القطار المسافر: هذه من الاستعارات التي يتم التدريب عليها بغرض الانتباه إلى الذات كسياق، حيث يشبه القطار بأنه مجموعة الأفكار المحبطة، في حين أن المحطة التي تحوي كل تلك القطارات بمثابة العقل الحاوي لتلك القطارات، وانه مهما طال وقوف القطار سوف يغادر، فلا داعي للقلق أو الخوف. تبقى المحطة مكانها في حين تذهب وتجئ القطارات تلو بعضها، هكذا أفكارنا.

استعارة الصندوق: تهدف إلى تدريب العميل على الانفتاح على الأفكار والخبرات وعدم الاندماج معها، فالمكوث داخل الصندوق، لن يريه سوى عتمته.

استعارة الرمال المتحركة: من الاستعارات الهادفة إلى مساعدة العميل على التقبل، ومضمونها أن يتخيل العميل أنه سقط في بحر من الكثبان الرملية، فإذا حاول الخروج وضرب بقدميه سيغوص أكثر إلى السفل، والعكس من ذلك لو أنه تقبل الوضع وانبطح على ظهره دون أي حراك، سيطفو على السح وينجو.

تدريب البطاقة المحمولة (شكراً ياعقلي): يهدف هذا التدريب إلى فك الاندماج مع الأفكار المحبطة أو المعطلة، حيث يطلب المعالج من العميل أن يحمل بطاقة وقلم بجيبه ويدون كل فكرة معطلة تراوده، ومع التقدم في كتابة الأفكار سيبدأ تكرار توارد بعض الأفكار المكتوبة

مسبقًا، هنا يقول العميل لعقله شكراً ياعقلي فالفكرة مكتوبة، إلى أن يمل العقل منها ويتجاهلها تلقائيًا.

تدريب ركل كرة القدم: من تدريبات فك الاندماج التي يطلب فيها المعالج من العميل تخيل نفسه في ملعب كرة وهو على خط التماس أمام المرمى وأمامه كرة يتخيل وجود الفكرة المحبطة عليها ثم يلاحظها جيدًا ثم يركلها وهكذا كل فكرة معطلة.

تدريب ترديد الأفكار بصوت سخيف: من أشهر تدريبات فك الاندماج والتي يطلب فيها المعالج من العميل أن يتخيل شخصية كرتونية محببة لديه ثم يردد بصوتها الأفكار التي تراوده ويندمج في سماع صوته، بعدها سيدرك أن هذه الأفكار سخيفة ومغير منطقية وغبية ومضحكة ونحو ذلك. ولكن يجب أن يطبق هذا التدريب عندما يكون الشخص بمفرده وليست في وجود أشخاص آخرين.

تدريب الورقة والحجرة: تهدف إلى تدريب العينة على عدم الاندماج مع الأفكار المعطلة والتي تضيع الفرص وتسلبه رؤية بقية الأمور، وفيها يطلب المعالج من العميل الإمساك بورقة ووضعها امام وجهه تمامًا، وبسؤاله ماذا يرى، يجيب العميل انه لا يرى سوى الورقة، ثم يطلب المعالج منه تحريكها بالتدريج الى أن يزيلها كلية من أمام وجهه ليرى بقية مكونات الحجرة.

استعارة الطقس: تهدف إلى تدريب العينة على مفهوم الذات كسياق، بقصد التوعية بأن ما نمر بيه من أحداث مؤلمة أو ضغوط وتوترات إنما هي أشياء مؤقتة ستزول بالتدريج وتبقى السماء كما هي لا تتغير ولا تتبدل بفعل اختلاف الطقس.

استعارة البوصلة: وهي من الاستعارات الأكثر تداولاً لبيان مفهوم القيم، والتي تقوم على تشبيه القيم بالبوصلة التي توجه صاحبها التائه في الصحراء إلى وجهته الصحيحة، والتي بدونها لن يصل إلى وجهته.

استعارة السائق والوحوش: وهي من الاستعارات التي تهدف الى عدم الاندماج مع الأفكار المعطلة، والتي تبين ان الانتباه لها سيؤدي الى كارثة حتمية على الطريق، في مقابل الانتباه

الى الطريق وترك تلك الوحوش تفعل ما تريده في الجانب الخلفي من السيارة سيؤدي حتمًا إلى التقدم بالسيارة والنجاة من كوارث الطريق.

تدريب فقاعات الماء. من أهم تمارين الانفصال المعرفي، وفيه يطلب المعالج من العميل تخيل أن بيده أداة لنفخ فقاعات الماء، وملاحظة تلك الفقاعات وهي تتطاير في الهواء، وتخيل كل فقاعة تحمل فكرة محبطة، ثم ملاحظتها وتتبعها حتى تختفي دون الاندماخ فيها او محاولة إبعادها. وقد استخدمته الباحثتان في البحث الحالي مع الطالبات اللاتي لهن القدرة على التخيل.

تدريب البحر وورق الشجر. وهو من أكثر تمارين الانفصال المعرفي شيوعًا، كما يصلح للتدريب على عملية التقبل، والذات الملاحظة، وعملية الاتصال باللحظة الحالية، وفيه يتم مساعدة العميل على تخيل أنه في على شاطئ البحر، يسمع صوت الموج، يسمع صوت العصافير حوله، يلاحظ نور الشمس، ساندًا ظهره على جذع شجرة، تتساقط أوراقها على سطح الماء، وتخيل أن كل فكرة معطلة مكتوبة على الورقة، ثم ملاحظة الفكرة وتتبعها وهي تسبح على سطح الماء دون محاولة دفعها أو الاندماج فيها، فقط ملاحظتها حتى تختفي بهدوء، وهكذا مع بقية الأفكار.

تدريب اليد الرحيمة: من تمارين التقبل التي يفضل بعض المعالجين ممارستها قبل الجلسات كأرضية لتهيئة النفس لتلقي العلاج (عمل تربة خصبة)، يُطلب فيه من العميل أخذ نفس عميق وإخراجه ببطء ثلاث مرات، ثم وضع يده على قلبه وملاحظة الدفء الذي يسببه ذلك الوضع، الشعور بارتفاع وهبوط الصدر اثناء الزفير والشهيق، الدعوة للبقاء على هذا الشعور إن كان يريحه.

تدريبات القيم: كتدريب عيد الميلاد، الذي يطلب المعالج فيه من العميل أن يتخيل أن بلغ سن الثمانين، وحوله أولاده وأحفاده، ثم يطلب منه ماذا يفعل لو عاد به الزمان وأصبح في سن أحفاه وأولاده؟ وبماذا ينصحهم كي لا يندموا عندما يصيروا كبارً. وهناك تدريب الكروت المرقمة التي يكتب بها مجموعة قيم سواء إيجابية أو سلبية، ثم يطلب من العميل سحب خمس كروت حسب ما يقوله بالرقم ليرى هل بها ما يتمناه من قيم أم ماذا، وماذا سيختار لو

أتيحت له فرصة الاختيار من بين الكروت... وهناك تدريب القدوة والذي يطلب المعالج فيه من العميل اختيار أحد الشخاص كقدوة له، ثم يسأله لماذا اخترته؟ وما وجه الشبه بينك وبينه فيما يخص القيم؟ وهل يمكنك أن ترقى لمستوى قدوتك فيما يحمله من قيم؟ .

مصادر البرنامج: استفادت الباحثتان خلال تحديد محتوى البرنامج من أساليب وتدريبات العلاج بالقبول والالتزام التي تم تعلمها من خلال الدورات التدريبية التي التحقت بها كل منهما، إضافةً إلى التدريبات والأدوات المتضمنة في البرامج العلاجية بالدراسات السابقة كدراسة (Glick & Orsillo,2015) ودراسة (Dionne et al.,2016)، ودراسة (Heshamti et al., 2018)، دراسة (JohariFard & Moradkhani,2018)، دراسة (Armani- Kian, 2020)، ودراسة (Haratmeh & Emami 2017)، دراسة (Derogar et al.,2019).

جلسات البرنامج:

تم تطبيق البرنامج بمكتب الباحثتين وقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، وقد تم التطبيق بشكلٍ جماعي مع إدخال بعض الجلسات الفردية، واشتمل البرنامج على (١٢) جلسة، بواقع جلسة من كل أسبوع، وتراوح زمن كل جلسة ما بين (٦٠ إلى ٩٠) دقيقة، وذلك حسب موضوع الجلسة وهدفها ومدى استجابة أعضاء العينة. تم تنفيذ جلسات البرنامج على خمس مراحل وهي:

المرحلة التمهيديه: تكونت من جلستين، وكانت بمثابة مرحلة تعارف بين الباحثتان والعينة التجريبية للوقوف على ماهية البرنامج وأهدافه وطرق تطبيقه، وكذلك التعرف على أكثر الأفكار والمشاعر المسيطرة عليهم خاصة ما يتعلق بالدراسة، وكيفية التصرف (تجنب – اندماج) وكتابتها في استمارة تحديد المشكلة تمهيدا لصياغة الحالة لكل عضو على حدة.

المرحلة العلاجية (مرحلة التدريب على الست عمليات المكونة للمرونة النفسية): تكونت من (٨) جلسات، تم خلالها تدريب الأعضاء على بعض الأدوات والأساليب المستخدمة في

العلاج بالقبول والالتزام من أجل فك الاندماج، القبول، التوعية بالقيم وفعل ما يلزم وذلك من أجل خفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم.

مرحلة التقييم: تكونت من جلسة واحدة، تم فيها تقييم فعالية البرنامج في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم من خلال تطبيق أدوات البحث.

مرحلة المتابعة: تكونت من جلسة واحدة، تم فيها تطبيق مقياسي التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم تطبيقًا تتبعيًا بعد التطبيق البعدي بشهرين، للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج من خلال مقارنة التطبيقين البعدي والتتبعي.

جلسات البرنامج:

جدول (٢١) ملخص جلسات البرنامج

م	اسم المرحلة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التكنيكات	الزمن بالدقيقة
١	مرحلة التمهيد	التعارف والألفة	- تحقيق مستوى من الألفة والثقة بين أعضاء المجموعة التجريبية والباحثتان. - التعرف على بروتوكول البرنامج وقواعد العمل الجماعي وأخذ الموافقة المستنيرة من الأعضاء. - حث الدافعية بسؤال العينة عن توقعاتهم من البرنامج.	المناقشة والحوار التثقيف النفسي	٤٥ دقيقة
٢		التعريف بمنحى العلاج بالتقبل والالتزام	- شرح العلاج بالتقبل والالتزام. -شرح العمليات الست للمرونة النفسية.	التثقيف النفسي	٦٠دقيقة
			- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم التسويف الأكاديمي بشكلٍ عام ومن وجهة نظر العلاج بالتقبل والالتزام بشكلٍ خاص.	التثقيف النفسي.	٦٠ دقيقة

٣	مرحلة العلاج	التثقيف النفسي حول معنى التسويف الأكاديمي من وجهة نظر العلاج بالتقبل والالتزام	- أن يتعرف الأعضاء على أسباب التسويف الأكاديمي ومظاهره وعواقبه. - مساعدة العميل على معرفة أن محاولات التحكم في أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المؤلمة خاصة المتعلقة بالتسويف الأكاديمي ستؤدي إلى نتائجٍ عكسية (اليأس الإبداعي).	أسلوب اليأس الإبداعي. نقطة الاختيار.	
٤		التثقيف النفسي حول معنى المسؤولية عن التعلم من وجهة نظر العلاج بالتقبل والالتزام	- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم المسؤولية عن التعلم ومميزاتها. - أن يتعرف الأعضاء على أبعاد المسؤولية عن التعلم. -مساعدة العميل على معرفة أن محاولات التحكم في أفكاره ومشاعره وأحاسيسه المؤلمة خاصة المتعلقة بالتهرب من المسؤولية التعليمية ستؤدي إلى نتائجٍ عكسية (اليأس الإبداعي).	التثقيف النفسي. أسلوب اليأس الإبداعي. نقطة الاختيار.	90 دقيقة
٥		اكتشاف القيم	- التعرف على مفهوم القيم. - التعرف على الفرق بين مفهوم القيم والأهداف. - التعرف على أهمية القيم في حياتنا. - مساعدة الأعضاء على اكتشاف قيمهم من خلال تدريبات القيم.	التثقيف النفسي تدريب لعبة الحياة تدريب الأبطال	٩٠ دقيقة
٦		اتخاذ الإجراءات المتسقة مع	- التعرف على الفعل الملتزم وأهمية القيام به.	التثقيف النفسي	٩٠ دقيقة

		القيم	- الربط بين مفهوم القيم والفعل الملتزم. - مواصلة التدريب على اكتشاف القيم	تدريب عيد الميلاد استعارة الحبيب والبحر.	
٧		عوائق الفعل الملتزم	-التعرف على عوائق تنفيذ الإجراءات المتسقة مع القيم والمتفق عليها مسبقًا. - تفنيد ما تم جمعه في استمارة d.o.t.s من أفكار ومشاعر وأحاسيس جسدية مؤلمة.		
٨، ٩		التقبل وفك الاندماج (الانفتاح على الخبرات المؤلمة والانفصال المعرفي)	- التدريب على تقبل الأفكار المعطلة والتي تميل لأن تكون حقائق لا يمكن تغييرها. - التدريب على الانفصال المعرفي عن الخبرات المؤلمة المعطلة.	استعارة السائق والوحوش. استعارة العصفورة الزنانة. استعارة الرمال المتحركة. استعارة السيارة الجيب الصفراء. تدريب اليد الرحيمة. تدريب فقاعات الماء. تدريب البحر وورق الشجر- تدريب نعم،	٩٠ دقيقة

				ولا. تمرين ترديد الأفكار بأصوات سخيفة (بأصوات كرتونية).	
١٠		الذات كسياق، والاتصال باللحظة الحالية	- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم الذات كسياق والفرق بينها وبين الذات كمحتوى. - التعرف على أهمية الوعي باللحظة الحالية. - التدريب على تمارين الذات كسياق وتمارين هنا والان.	التثقيف النفسي- استعارة الطقس والسماء – استعارة الصندوق. تمرين التعقل في النفس والأفكار - استعارة القطار والمحطة	٩٠ دقيقة
١١	مرحلة التقييم	إنهاء البرنامج	- ملء استمارة تقويم الجلسات للتعرف على مدى استفادة الأعضاء من البرنامج. - التطبيق البعدي لأدوات البحث. - الاتفاق على طريقة التواصل أثناء فترة المتابعة. - تحديد موعد التطبيق التتبعي.	التغذية الراجعة	٩٠ دقيقة
١٢	مرحلة المتابعة	متابعة الفعالية	- تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج من خلال التطبيق البعدي لأدوات البحث وذلك بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج.	التغذية الراجعة	٩٠ دقيقة

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً:الفروض التى تناولت فعالية برنامج العلاج المعرفي السلوكي (CBT) فى تنمية المسؤولية عن التعلم وخفض التسويف الأكاديمى.

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية الأولى فى الاتجاه الافضل.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني-Mann (U) Whitney، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى **(ن١)** والضابطة (ن) (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (22) التالي ذلك:

جدول (22): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الأكاديمى وحجم التأثير ن=ن١=٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة	Rpb	مستوى حجم التأثير
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	التجريبية الأولى	٥,٢٨	٤٧,٥٠	٢,٥٠	-٣,٣٩٨	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٩٣٧٨	قوية جدا
	الضابطة	١٣,٧٢	١٢٣,٥٠					
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	التجريبية الأولى	٦,٣٣	.٥٧ ٠٠	١٢,٠٠	-٢,٥٤٣	٠,٠١١ دالة عند مستوي(٠,٠٥)	-٠,٧٠٤٤	قوية
	الضابطة	١٢,٦٧	١١٤,٠٠					
التسويف الأكاديمى القهرى	التجريبية الأولى	٦,٦١	٥٩,٥٠	١٤,٥٠٠	-٢,٣١٥	٠,٠١٩ دالة عند مستوي(٠,٠٥)	-٠,٦٤٢٢	متوسطة
	الضابطة	١٢,٣٩	١١١,٥٠					
سوء ادارة الوقت	التجريبية الأولى	٦,٣٩	٥٧,٥٠	١٢,٥٠٠	-٢,٥١٢	٠,٠١١ دالة عند مستوي(٠,٠٥)	-٠,٦٩١١	متوسطة
	الضابطة	١٢,٦١	١١٣,٥٠					
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	التجريبية الأولى	٥,٨٣	٥٢,٥٠	٧,٥٠٠	-٢,٩٢٣	٠,٠٠٢ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٨١٥٦	قوية
	الضابطة	١٣,١٧	١١٨,٥٠					

ن(المجموعة الضابطة)/ ن١(المجموعة التجريبية الأولى)

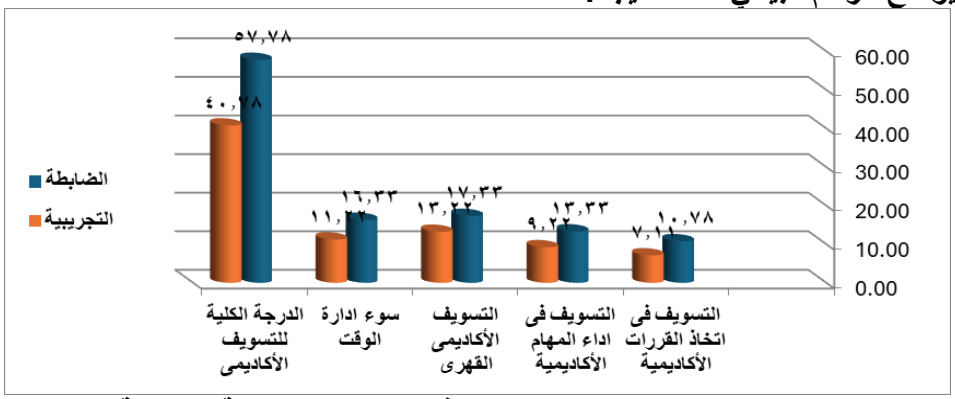
يتضح من الجدول (22) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)، بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس لدى طالبات الجامعة.

جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية الأولى بالقياس البعدي

التسويف الأكاديمى	الضابطة		التجريبية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	١٠,٧٧٨	١,٣٩٤	٧,١١١	١,٢٦٩
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	١٣,٣٣٣	٣,٠٤١	٩,٢٢٢	٢,٢٢٤
التسويف الأكاديمى القهرى	١٧,٣٣٣	٢,٣٩٨	١٣,٢٢٢	٣,٤٥٦
سوء ادارة الوقت	١٦,٣٣٣	٢,٢٩١	١١,٢٢٢	٣,٩٦٢
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٥٧,٧٧٨	٧,٢٠٧	٤٠,٧٧٨	١٠,١٤٦

يتضح من الجدول(23) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي انخفاض التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة فى القيالس البعدى بالمجموعة التجريبية الأولى.

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (6) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لمقياس التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل(6) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي انخفاض التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة فى القياس البعدى بالمجموعة التجريبية الأولى.

كما تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع لاختبار اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U) باستخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation من خلال المعادلة التالية (حسن، ٢٠١٦، ٢٨٠).

$$r_{rb} = \frac{2(MR1-MR2)}{(N1+N2)}$$

حيث r_{rb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار مان ويتني (معامل الارتباط الثنائي للرتب).

MR1= متوسط رتب المجموعة الأولى (أو المجموعة التجريبية).

MR2 = متوسط رتب المجموعة الثانية (أو المجموعة الضابطة).

N1 = عدد أفراد المجموعة الأولي (أو المجموعة التجريبية).

N1 = عدد أفراد المجموعة الثانية (أو المجموعة الضابطة).

ويتم تفسير (r_{rb}) كما يلي:

اذا كان (r_{rb}) < ٠,٤ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.

اذا كان ٠,٤≥ (r_{rb}) < ٠,٧ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

اذا كان ٠,٧ ≥ (r_{rb}) < ٠,٩ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.

اذا كان (r_{rb}) ≥ ٠,٩ فيدل على علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

وبالتعويض فى المعادلة السابقة فإن قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع أو حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج العلاج المعرفي السلوكي) علي المتغير التابع وهو مقياس التسويف الأكاديمى (التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف الأكاديمى القهري- سوء إدارة الوقت). يتضح أن: جميع مستوى قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation والتى تُعبر عن حجم التأثير للبرنامج امتدت بين القوي جدًا إلى المتوسط لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف

الأكاديمى، وكان أقلها أثرًا لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي لخفض التسويف الأكاديمى فى بعد التسويف الأكاديمي القهري.

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) فى القياسين القبلي والبعدي للتسويف الأكاديمى لصالح القياس البعدي .

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (عينة مترابطة) لمقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (24) التالي ذلك:

جدول (24): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمى ن١= ٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٦٦٨-	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٦٧٠-	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التسويف القهرى	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٢٤-	(٠,٠١٢) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٩				
سوء ادارة الوقت	الرتب السالبة	٨	٥,٣٨	٤٣,٠٠	٢,٤٣٣-	(٠,٠١٥) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢,٦٦٦-	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (24) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى (التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمة- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف الأكاديمى القهري- سوء ادارة الوقت)والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما يُعبر عن انخفاض مستوي التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة انخفاضاً دالاً احصائياً عند مستوي(٠,٠٥) فى التطبيق البعدى بالمقارنة بدرجاتهم فى التطبيق القبلى، وعليه كان برنامج العلاج المعرفي السلوكي فعالاً فى انخفاض مستوي التسويف الأكاديمى.

وقد تم كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية: (Tomczak, & Tomczak, 2014):

$$r = \frac{z}{\sqrt{n}}$$

حيث(**r**) هو معامل الارتباط ويمتد (من -١,٠٠ الى ١,٠٠)، بينما (**z**) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات، أما (**n**) هى عدد أفراد العينة، وفى هذه الحالة يُفسر مقدار معامل الارتباط علي أنه حجم تأثير، أى أن قيمة (r) هي نفسها قيمة حجم التأثير.

ويمكن حساب قيمة $\eta 2 = r^2 = \frac{z^2}{n}$

جدول (25): قيمة (Z) ومعامل الارتباط بيرسون بين الأزواج و حجم التأثير لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية.

مقياس التسويف الأكاديمى	"z"	"r"	"r²"	η2 مربع ايتا	نسبة التباين المفسر	مستوي حجم التأثير
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	-٢,٦٦٨	-٠,٦٢٨٩	٠,٣٩٥٥	٠,٣٩٥٥	٪٣٩,٥٥	ضخم (Huage)
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	-٢,٦٧٠	-٠,٦٢٩٣	٠,٣٩٦١	٠,٣٩٦١	٪٣٩,٦١	ضخم (Huage)
التسويف القهرى	-٢,٥٢٤	-٠,٥٩٤٩	٠,٣٥٣٩	٠,٣٥٣٩	٪٣٥,٣٩	ضخم (Huage)
سوء ادارة الوقت	-٢,٤٣٣	-٠,٥٧٣٥	٠,٣٢٨٩	٠,٣٢٨٩	٪٣٢,٨٩	ضخم (Huage)
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	-٢,٦٦٦	-٠,٦٢٨٤	٠,٣٩٤٩	٠,٣٩٤٩	٪٣٩,٩٥	ضخم (Huage)

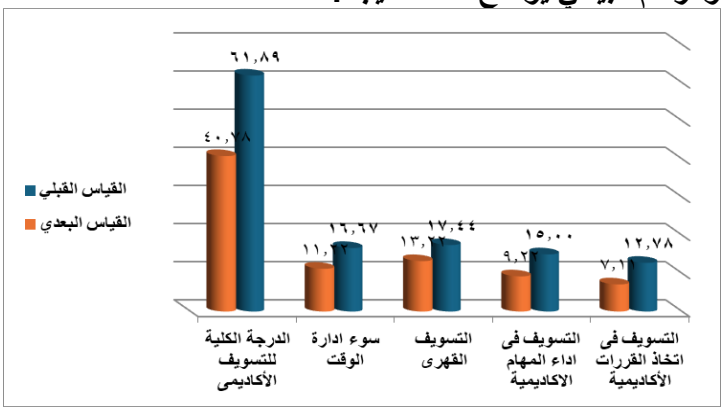
يتضح من الجدول (25):

أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون() للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية فى ضوء المحكات التي وضعها (cohen, 1988) كبيره، حيث يفهم (r) كونه قيمة مطلقة بغض النظر عن الاشارة سالبة او موجبة،على انه حجم تأثير، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (حجم التأثير) لمقياس التسويف الأكاديمى كانت كبيرة لان قيمة (r) أعلي من(٠,٥)، كما ان قيمة مربع ايتا **η2** للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى تقابل حجم تأثير ضخم لمربع ايتا وذلك وفقا للجدول المرجعي الموضح لمستويات حجم التأثير والذى صنف الى مستويات (صغير/ متوسط/ كبير/ كبيرجدا/ ضخم) (حسن، ٢٠١٦)، ويُفسر مربع ايتا بالنسبة المئوية من التباين المفسر لدرجات افراد العينة فى الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى التى يُمكن ارجاعها الى تأثير برنامج العلاج المعرفي السلوكي، وكانت اعلاها نسبة بحجم تأثير التسويف فى اداء المهام الأكاديمية بنسبة تباين مفسر (٣٩,٦١٪)، وأقلها حجم تأثير للبرنامج فى بعد سوء ادارة الوقت بنسبة تباين مفسر (٣٥,٣٩)،وكان حجم تأثير لبرنامج العلاج المعرفي السلوكى فى التسويف الأكاديمى ككل (٣٢,٨٩٪).

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية.ن١=٩

التسويف الأكاديمى	القياس القبلي		القياس البعدي		نسبة التحسن	لصالح
	التجريبية الأولى	الانحراف المعياري التجريبية	التجريبية الأولى	الانحراف المعياري التجريبية		
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	١٢,٧٧٨	٢,٠٤٨	٧,١١١	١,٢٦٩	-٤٤,٣٤٪	الاتجاه الافضل
التسويف فى اداء المهام الاكاديمية	١٥,٠٠٠	١,١١٨	٩,٢٢٢	٢,٢٢٤	-٣٨,٥٢٪	الاتجاه الافضل
التسويف القهرى	١٧,٤٤٤	٢,٦٠٣	١٣,٢٢٢	٣,٤٥٦	-٢٤,٢٠٪	الاتجاه الافضل
سوء ادارة الوقت	١٦,٦٦٧	١,٤١٤	١١,٢٢٢	٣,٩٦٢	٣٢,٦٧٪	الاتجاه الافضل
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٦١,٨٨٩	٥,١٥٩	٤٠,٧٧٨	١٠,١٤٦	٣٤,١١٪	الاتجاه الافضل

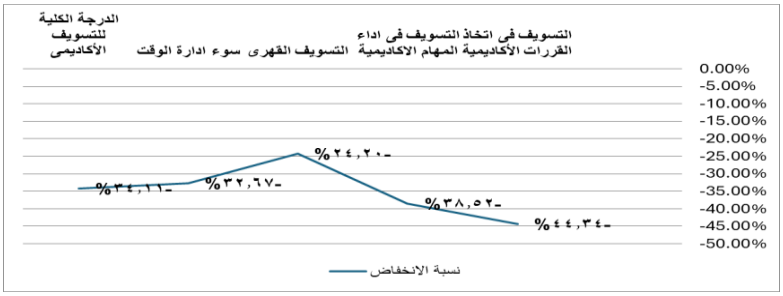
- **يتضح من الجدول(26)** ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أقل من القياس القبلي بنفس المجموعة؛ مما يشير إلي انخفاض درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بالقياس البعدى مقارنة بمتوسط درجاتهم بالقياس القبلي فى التسويف الأكاديمى.
- **والرسم البياني يوضح هذه النتيجة:**



- شكل (7) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل (7) انخفاض متوسطات المجموعة التجريبية فى الأبعاد الفرعية للتسويف الأكاديمى بالقياس البعدي مقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي مما يشير الى انخفاض درجات طالبات الجامعة بالتطبيق البعدى.

ويمكن تمثيل نسبة انخفاض درجات افراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي بيانيا كما يلى:



شكل (8) النسب المئوية لانخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى بالقياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل (8): وجود انخفاض فى متوسطات درجات طالبات الجامعة بالقياس البعدي فى التسويف الأكاديمى بنسبة (٣٤,١١٪)،واعلاها نسبة انخفاض كان لبعد التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية (٤٤,٣٤٪) يليه التسويف فى اداء المهام الأكاديمية بنسبة انخفاض (٣٨,٥٢٪) واقلها نسبة انخفاض للبرنامج المعرفي السلوكى فى بعد التسويف القهرى بنسبة (٢٤,٢٠٪)

<u>الفرض الثالث</u>: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المسؤولية عن التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني (U) Mann-Whitney، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس المسؤولية عن التعلم.

جدول (27): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولي والضابطة على مقياس المسؤولية عن التعلم ن=ن١=٩

أبعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة	rb	مستوى حجم التأثير
الالتزام بالتعلم الذاتي	التجريبية الأولى	١٣,٥٦	١٢٢,٠٠	٤,٠٠	-٣,٢٤١	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٠٢٢	قوى جدا
	الضابطة	٥,٤٤	٤٩,٠٠					
التنظيم الذاتي للتعلم	التجريبية الأولى	١٢,٧٨	١١٥,٠٠	١١,٠٠	-٢,٦١٨	٠,٠٠٨ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٧٢٨٩	قوى
	الضابطة	٦,٢٢	٥٦,٠٠					
التحسين المستمر	التجريبية الأولى	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٥٤	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	١,٠٠	قوى جدا
	الضابطة	٥,٠٠	٤٥,٠٠					
التفاعل الأكاديمى	التجريبية الأولى	١٣,٦٧	١٢٣,٠٠	٣,٠٠	-٣,٣٣٩	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٢٦٧	قوى جدا
	الضابطة	٥,٣٣	٤٨,٠٠٠					

الادارة الفعالة للمحاضرات	التجريبية الأولى	١٣,٧٨	١٢٤,٠٠	٢,٠٠	-٣,٤٢٣	٠,٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٥١١ قوى جدا
	الضابطة	٥,٢٢	٤٧,٠٠				
الانضباط والمتابعة للمحاضرات	التجريبية الأولى	١٣,٧٢	١٢٣,٥٠	٢,٥٠	-٣,٤٢٣	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٣٧٨ قوى جدا
	الضابطة	٥,٢٨	٤٧,٥٠				
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	التجريبية الأولى	١٣,٨٩	١٢٥,٠٠	١,٠٠	-٣,٥٠١	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٧٥٦ قوى جدا
	الضابطة	٥,١١	٤٦,٠٠				

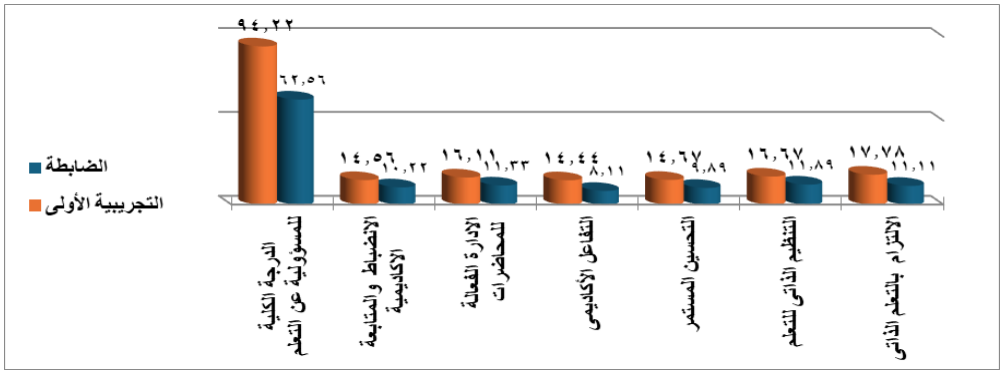
يتضح من الجدول (27) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) ، بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى بالقياس البعدي لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم لدى الطالبات، كما أن جميع مستوى قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation والتى تُعبر عن حجم التأثير لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي امتدت بين القوى والقوى جدا لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم، وكان أقلها أثرًا لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي لتحسن المسؤولية عن التعلم فى بعد التنتظيم الذاتى للتعلم.

جدول (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية فى القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى

المسؤولية عن التعلم	الضابطة		التجريبية الأولى	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الالتزام بالتعلم الذاتى	١١,١١١	٣,٤٤٤	١٧,٧٧٨	١,٧١٦
التنظيم الذاتى للتعلم	١١,٨٨٩	٣,٤٠٨	١٦,٦٦٧	٣,٠٨٢
التحسين المستمر	٩,٨٨٩	٢,٢٦١	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠
التفاعل الأكاديمى	٨,١١١	١,٥٣٧	١٤,٤٤٤	٣,٢٠٦
الادارة الفعالة للمحاضرات	١١,٣٣٣	١,٦٥٨	١٦,١١١	١,٦١٦
الانضباط والمتابعة الاكاديمية	١٠,٢٢٢	١,٩٨٦	١٤,٥٥٦	١,٠١٤
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٦٢,٥٥٦	١٠,٠١٤	٩٤,٢٢٢	٨,٤٣٨

يتضح من الجدول(28): أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أعلى من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي تحسن المسئولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (9) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لمقياس المسؤولية عن التعلم.

يتضح من الشكل(9) :أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أعلى من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي تحسن المسؤولية عن التعلم لطالبات الجامعة

<u>الفرض الرابع</u>: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) فى القياسين القبلي والبعدي للمسؤولية عن التعلم لصالح القياس البعدي .

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية (عينة مترابطة) لمقياس المسؤولية عن التعلم ويوضح الجدول (29) التالي ذلك:

جدول (29): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسئولية عن التعلم ن١= ٩

ابعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام بالتعلم الذاتي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٧٧	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التنظيم الذاتى للتعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٧٥	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التحسين المستمر	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٨٠	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التفاعل الأكاديمى	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٢,٤٩٤	(٠,٠١٣) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٨	٥,٤٤	٤٣,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الادارة الفعالة للمحاضرات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٧٧	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٥٥٥	(٠,٠١١) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٨	٤٥,٠٠	٣٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٦٨	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (29) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥), ومستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم (الالتزام بالتعلم الذاتي- التنظيم الذاتى للتعلم- التحسين المستمر- التفاعل الأكاديمى- الادارة الفعالة للمحاضرات- الانضباط والمتابعة الأكاديمية) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما

يُعبر عن ارتفاع مستوي المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة ارتفاعاً دالاً احصائياً عند مستوي(٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) فى التطبيق البعدى بالمقارنة بدرجاتهم فى التطبيق القبلى، وعليه كان برنامج العلاج المعرفي السلوكي فعالاً فى تحسن مستوي المسؤولية عن التعلم

وقد تم كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة السابق ذكرها بالفرض الثاني (Tomczak, & Tomczak, 2014).

جدول (30): قيمة (Z) ومعامل الارتباط بيرسون بين الأزواج و حجم التأثير لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية.

مقياس المسؤولية عن التعلم	"z"	"r"	"r²"	η2 مربع ايتا	نسبة التباين المفسر	مستوي حجم التأثير
الالتزام بالتعلم الذاتي	-٢,٦٧٧	-٠,٦٣١	٠,٣٩٨	٠,٣٩٨	٤٠٪	**ضخم (Huage)**
التنظيم الذاتي للتعلم	-٢,٦٧٥	-٠,٦٣١	٠,٣٩٨	٠,٣٩٨	٤٠٪	**ضخم (Huage)**
التحسين المستمر	-٢,٦٨٠	-٠,٦٣٢	٠,٣٩٩	٠,٣٩٩	٤٠٪	**ضخم (Huage)**
التفاعل الأكاديمى	-٢,٤٩٤	-٠,٥٨٧	٠,٣٤٤	٠,٣٤٤	٣٤٪	**ضخم (Huage)**
الادارة الفعالة للمحاضرات	-٢,٦٧٧	٠,٩٤٣	٠,٨٨٩	٠,٨٨٩	٨٩٪	**ضخم (Huage)**
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	-٢,٥٥٥	-٠,٦٣١	٠,٣٩٨	٠,٣٩٨	٤٠٪	**ضخم (Huage)**
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	-٢,٦٦٨	-٠,٦٠٢	٠,٣٦٣	٠,٣٦٣	٣٦٪	**ضخم (Huage)**

يتضح من الجدول (30):

أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية فى ضوء المحكات التي وضعها (cohen, 1988) كبيره، حيث يفهم (r) كونه قيمة مطلقة بغض النظر عن الاشارة سالبة او موجبة،على انه حجم تأثير، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (حجم التأثير) لمقياس المسؤولية عن التعلم كانت كبيرة لان قيمة (r) أعلي من(٠,٥)، كما ان قيمة مربع ايتا **η2** للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم تقابل حجم تأثير ضخم لمربع ايتا وذلك وفقا للجدول المرجعي الموضح لمستويات حجم التأثير والذى صنف الى مستويات (صغير/ متوسط/ كبير/ كبيرجدا/ ضخم) (عزت عبد الحميد

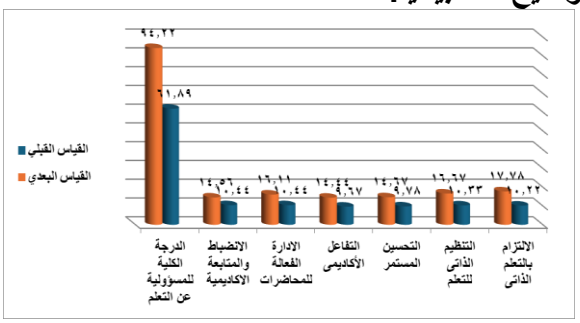
محمد، ٢٠١٦، ٢٨٤)، ويُفسر مربع ايتا بالنسبة المئوية من التباين المفسر لدرجات افراد العينة في الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم التى يُمكن ارجاعها الى تأثير برنامج العلاج المعرفي السلوكي، وكانت اعلاها حجم تأثير للبرنامج فى بعد الادارة الفعالة للمحاضرات بنسبة تباين مفسر (٨٩٪) يليها بنسب تباين مفسرة متساوية للبرنامج فى الابعاد التالية (الالتزام بالتعلم الذاتى/ التنظيم الذاتى للتعلم/ التحسين المستمر/الانضباط والمتابعة) بنسبة تباين مفسر (٤٠٪)، وأقلها حجم تأثير للبرنامج فى بعد التفاعل الأكاديمى، وكان حجم تأثير لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي ككل (٣٦٪).

جدول (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية.ن١=٩

ابعاد المسئولية عن التعلم	القياس القبلي		القياس البعدي		نسبة التحسن	لصالح
	التجريبية الأولى	الانحراف المعياري	التجريبية الأولى	الانحراف المعياري		
الالتزام بالتعلم الذاتى	١٠,٢٢٢	١,٧١٦	١٧,٧٧٨	١,٧١٦	٧٣,٩١٪	البعدي
التنظيم الذاتى للتعلم	١٠,٣٣٣	١,٣٢٣	١٦,٦٦٧	٣,٠٨٢	٦١,٢٩٪	البعدي
التحسين المستمر	٩,٧٧٨	١,٣٠٢	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠	٥٠٪	البعدي
التفاعل الأكاديمى	٩,٦٦٧	١,٠٠٠	١٤,٤٤٤	٣,٢٠٦	٤٩,٤٢٪	البعدي
الادارة الفعالة للمحاضرات	١٠,٤٤٤	١,٥٩٠	١٦,١١١	١,٦١٦	٥٤,٢٦٪	البعدي
الانضباط والمتابعة الاكاديمية	١٠,٤٤٤	١,٩٤٤	١٤,٥٥٦	١,٠١٤	٣٦,٣٦٪	البعدي
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٦١,٨٨٩	٥,١٥٩	٩٤,٢٢٢	٨,٤٣٨	٥٢,٢٤٪	البعدي

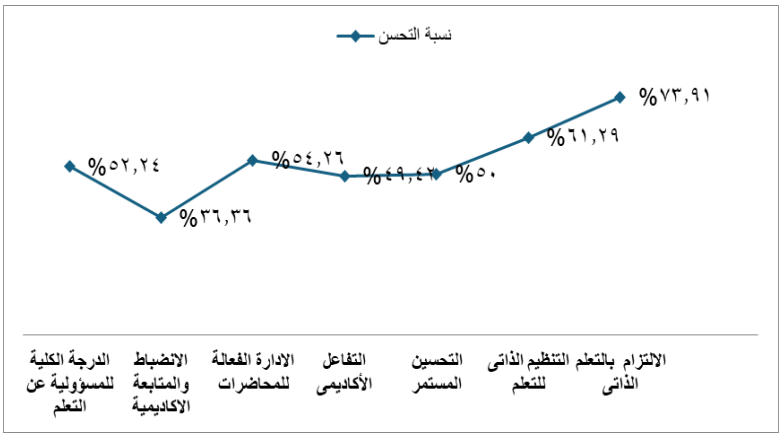
- **يتضح من الجدول(31)**: ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أعلى من القياس القبلي بنفس المجموعة؛ مما يشير إلي تحسن درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بالقياس البعدى مقارنة بمتوسط درجاتهم بالقياس القبلي فى المسؤولية عن التعلم.

ويمكن توضيح ذلك بيانياً:



شكل (10) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم

- **يتضح من الشكل (١٠)**: ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية فى الأبعاد الفرعية للمسؤولية عن التعلم بالقياس البعدي مقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي مما يشير الى تحسن درجات طالبات الجامعة بالتطبيق البعدى.
- **ويمكن تمثيل نسبة تحسن درجات افراد المجموعة التجريبية الأولى بين القياس القبلي والقياس البعدي بيانيا كما يلى:**



شكل (١١) النسب المئوية لتحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي لمقياس المسؤولية عن التعلم

- وجود تحسن فى متوسطات درجات طالبات الجامعة بالقياس البعدي فى المسؤولية عن التعلم بنسبة (٥٢,٢٤٪)،واعلاها نسبة في الالتزام بالتعلم الذاتي بنسبة تحسن (٧٣,٩١٪) يليه بعد التنظيم الذاتى للتعلم بنسبة تحسن(٦١,٢٩) واقلها نسبة تحسن لبرنامج العلاج المعرفي السلوكى فى بعد الانضباط والمتابعة بنسبة (٣٦,٣٦٪).

مناقشة نتائج الفروض (الأول والثانى والثالث والرابع)

تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (Rozental et al., 2018) ، ودراسة (Ugwuanyi et al.,2020)، ودراسة (المنصوري،٢٠٢١)، التي أشارت إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة (Afshari et al.,2022) التي أشارت في مجمل نتائجها إلى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة.

وتُرجع الباحثتان وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أعضاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل، وكذلك وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي (الاتجاه الأفضل) إلى فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم، وهو ما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج؛ وهذا يرجع إلى الطبيعة المميزة للعلاج المعرفي السلوكي الذي يخاطب العقل ويقنع المرضى بالحج الصائبة والبراهين والأدلة بعدم منطقية أفكارهم أو جدواها والذي يتناسب مع طبيعة الفئة العمرية المستهدفة في البرنامج، والتي يهمها الفهم عن اقتناع، كما أنه من البرامج القائمة على الخطط المعرفية والخطط والأساليب السلوكية التي استهدفت إحداث تغيير إيجابي في المعرفة المختلة والتي إن صح تغييرها سيتعدل السلوك تلقائيًا، وهذا ما حدث بالبحث الحالي، حيث عملت الباحثتان على تعديل الأفكار الخاطئة وكذلك بعض المعتقدات الوسيطة والراسخة، فتغير المزاج تباعًا لها ثم السلوك.

كما كان لعامل الحماس والدافعية لدى أعضاء المجموعة التجريبية للتخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي وتحمل المسؤولية عن التعلم دورًا كبيرًا في فعالية البرنامج، وذلك لما قامت به الباحثتان من حثٍ للدافعية في المرحلة الأولى من الجلسات، والاتفاق على أهداف البرنامج التي لا يتم اجبار الأعضاء عليها وإنما من خلال الاتفاق والتحالف لضمان تنظيم العمل الجماعي.

كما أسهم اتباع مبادئ العلاج المعرفي السلوكي في إنجاح البرنامج، خاصة ما يتعلق منها بكونه علاجًا تقييميًا متناميًا مستمراً يقيس مدى التحسن في البرنامج بعد كل عدد من الجلسات، فلقد اتبعت الباحثتان أربعة تقييمات أولها التقييم المبدئي لمشكلة التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم، ثم التقييم المرحلي عبر الجلسات للتعرف على مدى التحسن، ثم تقييم ما يستجد من مشكلات أثناء الجلسات، ثم التقييم النهائي للتأكد من انتهاء المشكلة.

كما كان لمبدأ المواجدة والمشاركة دورًا فعالاً في إنجاح البرنامج، فقد تم مشاركة الأعضاء وجدانيًا والتعاطف معهم وتفهم مشاعرهم ومعاناتهم من مشكلة التسويف، فقد كانت الطالبات بحاجة لسماع (واصلني وجعك، وحسة بمشاعرك، ومقدرة موقفك، وأنا هنا علشان نتعاون ونتجاوز المشكلة). لقد كانت جميعها جملاً موفقة ومعبرة عن المواجدة والتعاطف مع الطالبات، وباعثة على الأمل والتفاؤل في التخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي وما يصحبها من مشاعر سلبية وسلوكيات تجنبية.

كما أسهم مبدأ أن العلاج المعرفي السلوكي ذو هدفٍ واضحٍ ومحدد في إنجاح البرنامج، فلقد تم تحديد هدف كل جلسة بدقة عالية والعمل على تحقيق هذا الهدف دون غيره، وفي الغالب لم تتخطى الجلسات الجماعية في الجلسة الواحدة ثلاثة أهداف فقط لتمكين كل عضو من فهم المطلوب والتدرب عليه ومناقشته ومن ثم إتقانه، مما ساعد في فعالية البرنامج.

كما كان لمبدأ احتواء العلاج المعرفي السلوكي على تكنيكات استكشافية وأخرى علاجية دورًا هامًا في إنجاح البرنامج، حيث تم تحديد التكنيكات الاستكشافية مثل (جدول

الرصد – المقابلة المقننة – السهم الهابط – الإيجابيات والسلبيات)، والتكنيكات العلاجية مثل (السؤال السقراطي – الفطيرة – المتصل المعرفي – قلب الطاولة)، إضافة الى إمكانية استخدام بعض تلك التكنيكات كأداة استكشافية وعلاجية معًا مثل تكنيك (السهم الهابط)، فهذا التصنيف لتلك التكنيكات قد يسر مراحل سير الجلسات وساعد في تحقيق الأهداف الموضوعة لكل جلسة، الأمر الذي انعكس أثره بوضوح على نتائج البرنامج الفعالة.

كما أسهمت تكنيكات العلاج المعرفي السلوكي المتنوعة في إنجاح البرنامج، وعلى رأس تلك التكنيكات كان التثقيف النفسي، فالعلاج المعرفي السلوكي تعليمي بالأساس، فهو يهتم بإمداد العملاء بالكثير من المعلومات التي تساعدهم في فهم طبيعة العلاج والتعرف على ما يجري بداخلهم من أفكار ومشاعر وأحاسيس جسدية مؤلمة عند تعرضهم لمواقف ضاغطة، وقد ساعد التثقيف النفسي على فهم طبيعة تلك التغيرات ومآلها وكيفية حدوثها، وذلك عن طريق شرح النموذج المعرفي الذي يفسر كيفية حدوث الاضطراب أو المرض النفسي والذي أشار الى أن ما يتعرض له الفرد من مشكلات نفسية وجسمية وأكاديمية وشخصية واجتماعية إنما يعود في الأساس للطريقة التي نفسر بها الحدث وليست للحدث نفسه، فالموقف المشكل يحدث فيضغط على زر أخطاء التفكير التي بدورها تنشط المعتقدات الراسخة والوسيطة لتنتج تيارات من الأفكار الآلية السلبية بشكلٍ تلقائي خلال ثوانٍ معدودة، فتتسبب في مزيد من المشاعر السلبية المحزنة والأحاسيس الجسدية المؤلمة والسلوكيات غير المجدية، وقد تم توضيح ذلك للأعضاء حينما تم شرح النموذج المعرفي لهم . لقد ساهم التثقيف النفسي هنا في تبصير الأعضاء بحقيقة المشكلة ومكمنها، والتعرف على أخطاء التفكير التي تعد بمثابة النظارة المكسورة التي تريهم الأمور مشوهة على غير حقيقتها، وكيف أنها تتسبب في كل ما يعانوه من مشكلات على المستوى النفسي والجسدي والأكاديمي والاجتماعي، كل ذلك كان له تأثيرًا فعالاً في تحسن درجات أعضاء المجموعة التجريبية عقب انتهاء البرنامج المعرفي السلوكي.

كما ترجع فعالية البرنامج لاستخدام تقنية السهم الهابط وهي من التكنيكات الاستكشافية والعلاجية في نفس الوقت، والتي ساعدت في اكتشاف المعتقدات الوسيطة

والراسخة والتعامل معها بالتكنيكات الأخرى المناسبة، كما أن السهم الهابط قد أعان أفراد العينة على وضع تسلسل للأفكار، وهذا التسلسل له ثلاثة أهداف هي:

١-جعل الحالة تدرك السيناريوهات الخيالية المسببة للقلق، والتي تخطر على باله، والتي تفسر شعوره بالقلق.

٢-خلق تناقض بين الأفكار التي بدأنا بها والتي وصلنا إليها في النهاية، بهدف تمكين المريض من إدراك الجانب اللاعقلاني للسيناريو، وأن احتمال حدوثه غير وارد، مما يعزز إعادة البناء المعرفي للفكرة المختلة.

٣-اكتشاف المخططات المختلة اعتمادًا على الأفكار الآلية (بوفيه، ٢٠١٩)

وقد تجسد ذلك حينما أفادت إحدى الطالبات بأنها ترفض فكرة المشاركة في المحاضرة أو الشرح أمام زملائها في الصف، وعندما سئلت عن سبب ذلك، قالت إذا شرحت أمام زملائي سيضحكون علي، سئلت بافتراض أن هذا سيحدث فما الكارثة؟ قالت لن يمكنني أن أنظر في عين أحد من زملائي، سئلت وماذا يعني هذا بالنسبة لكِ؟ قالت يعني انني لن يمكنني المجيء للكلية ثانية وسأضطر للغياب من المحاضرات، سئلت وماذا يعني هذا بالنسبة لكي؟ فالت يعني أنني سأرسب وأكون فاشلة، قيل لها إذن أنتِ قلقة من أن تقومي للشرح أمام زملائك فيقال عنك أنكِ فاشلة، أليس كذلك؟ قالت نعم، قيل لها ولكن هذا غير منطقي، لان شرحك مجرد عرض بسيط في نقطة معينة ولن يسبب كل ذلك. هذا الإدراك لتسلسل الأفكار وتفسيراتها واكتشاف أسوأ السيناريوهات المترتبة عليها يعزز الإدراك المعرفي للفكرة المختلة لدى الطالبة.

كما كانت تقنية السهم الهابط مفيدة جدًا لحالة أخرى داخل المجموعة التجريبية، حيث كان لديها فكرة تقول إنها من الصعب أن ترفع يدها لتسأل المحاضر على أي سؤال يوجهه لها، وعندما سئلت عن أسوأ كارثة يمكن أن تحدث عندما تطلب الإجابة عن سؤالٍ لها، قالت أخاف أن يجيبني المحاضر بسؤال آخر يوجهه لي أعجز عن إجابته، فسئلت وما أسوأ الاحتمالات التي يمكن أن تحدث؟ قالت سيسخر مني ويجعل زملائي يسخرون مني، قيل لها وماذا يعني هذا بالنسبة لكِ؟ قالت يعني أنني عاجزة وفاشلة، قيل لها هل تقصدين أنك

عندما تسألين المحاضر سؤلاً تريدين إجابته فإن هذا يعني أنكِ فاشلة؟ قالت نعم، قيل لها ولكن هذا غير عقلاني ، لأن من يسأل يريد أن يتعلم ودلالة على مثابرته وليس فشله، نلاحظ هنا أن تسلسل الأفكار وتفسيراتها واكتشاف أسوأ الاحتمالات المتوقعة لها يعزز الإدراك المعرفي للفكرة المختلة.

كما سمحت تقنية السهم الهابط مع بعض أعضاء المجموعة التجريبية باكتشاف المعتقدات الوسيطة والراسخة والتعامل معها بالتكنيكات الأخرى المناسبة، حيث كانت هناك بعض الأفكار الآلية السلبية غير الواضحة والتي بالسؤال الهابط اتضح أن وراءها معتقدات وسيطة وراسخة، وبالتالي تم تحديد الهدف المنوط بالعلاج، مما ساعد في سهولة التعامل معهما علاجيًا.

كما حرصت الباحثتان على تحويل المعتقد الوسيط الموجود في صورة اتجاه أو قاعدة إلى معتقد وسيط في صورة فرض ليسهل التعامل معه وعلاجه بأقصر الطرق العلاجية الممكنة، ومن ذلك قول إحدى الطالبات " من المستحيل أن أشارك في الشرح بالمحاضرة لأنني غير كفء" فتم تحويله إلى معتقد وسيط في صورة اتجاه " إذا شرحت أمام زملائي سأكون غير كفء" وهنا كان من السهل التعامل معه. لقد لعبت تقنية السهم الهابط دور المستكشف والمعالج في نفس الوقت، فكان لها تأثيرًا فعالاً في إنجاح البرنامج.

كما كان لتكنيك قلب الطاولة تأثيرًا كبيراً في فعالية البرنامج المعرفي السلوكي، وهو من التكنيكات التي تؤكد على الطبيعة البشرية التي يمكن أن تخطئ وتتعلم من خطئها دون كره الذات. وقد استخدم في البرنامج لبيان أن كثيرًا منا قد يؤجل أداء مهامه وقد حدث بالفعل مع الباحثتان، ثم سرعان ما عاودت ترتيب أولوياتها وإنجاز مهامها لأجل تحقيق أهدافها. كما استخدم في تحسين التفاعل الأكاديمي كبعد من أبعاد المسؤولية عن التعلم، حيث استخدمته الباحثتان مع إحدى الطالبات التي قالت انها لا تقوى على الشرح في المحاضرة خشية سخرية أصدقائها منها أو انها قد لا تلقى الترحيب من المحاضر وأنها بالأساس لا تقوى على الوقوف أمام عدد كبير من الطلبة. هنا قالت لها إحدى الباحثتان أنها كانت مثلها في بداية رحلتها التعليمية، كانت تخشى التحدث أمام الطلبة وأمام أساتذتها، ثم بالتدريب

خطوة تلو الأخرى تمكنت من ذلك، وتغير الوضع لديها. لقد كان هذا محفزًا جيدًا لدى الطالبة لتعلم أنها ليست الوحيدة من تعاني من القلق الاجتماعي، فهي إنسانة قد تخطئ وقد تصيب وفقًا لقوانين البشر، وأنها باستطاعتها أن تتغير للأفضل وتكسر حاجز القلق والخوف، وأن تتحمل مسؤوليتها عن التعلم، مما أثر على فعالية البرنامج بعد التطبيق.

كما أسهم تكنيك المزايا والعيوب (الإيجابيات والسلبيات) في توعية الأعضاء بحقيقة التسويف الأكاديمي، وما يسببه من مشكلات كثيرة تتعلق بالجانب النفسي (كالشعور بالتوتر والقلق والإحباط وتأنيب الضمير)، وكذلك بالجانب المعرفي (حيث التسبب في ضعف الذاكرة من كثرة تأجيل المذاكرة، وعدم القدرة على فهم المقرر بأكمله نتيجة تراكمه وبالتالي فقدان القدرة على الالمام به قبل الامتحان)، وكذلك بالجانب الأكاديمي (حيث أفاد بعض الطالبات برسوبهن المتكرر في بعض المواد نتيجة التسويف وعدم تحمل المسؤولية تجاه التعلم)، وكذلك الجانب الشخصي (حيث فقدان الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاءة).وقد حرصت الباحثتان على التركيز على التضخيم والتهويل من حجم الخسائر المترتبة على التسويف الأكاديمي وفقدان المسؤولية عن التعلم، مع التحقير من قيمة المزايا التي أدلى بها بعض الطالبات مثل (الشعور بالراحة، وتجنب المشاعر السلبية المتعلقة بالإقدام على المذاكرة كالضيق والملل) وبيان أن الشعور بالراحة يعد شعورًا مؤقتًا سيعقبه شعور بالذنب وتأنيب الضمير والقلق والتوتر عندما تتراكم المهام الأكاديمية دون إنجازها في موعدها. كل ذلك أدى إلى إعادة النظر في تأجيل المهام لدى أفراد العينة.

كما تُرجع الباحثتان فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في البحث الحالي إلى استخدام جداول الرصد على مدار عدد متوالٍ من الجلسات، والذي ساعد الأعضاء في الكشف عن أفكارهم ومشاعرهم وأخطاء التفكير لديهم وتصرفاتهم التي تتملكهم حال تعرضهم لموقفٍ يتعلق بالعملية التعليمية، ومن ثم كنَّ على وعيٍ مستمر بما يدور في أذهانهن من أفكار وما يشعرن بيه من مشاعر وما يسلكنه من تصرفات، وما تسيطر عليهن من أخطاءٍ في التفكير. كما تمكنوا من التفريق بين الفكرة والشعور ومن ثم تم علاج الفكرة الخاطئة لديهن فتغير المزاج وتم إنجاز المهام بنجاح.

ولا يمكن إغفال دور تكنيك المتصل المعرفي، والذي استخدم لتعديل بعض الأفكار الآلية السلبية التي تدور حول الذات وتعكس معتقد راسخ يسمى عدم الكفاءة، والذي اتضح في قول إحدى الطالبات أنها فاشلة في الدراسة، وبتطبيق المتصل المعرفي تمكنت الباحثتان من توعية الطالبة بحقيقة مستواها العلمي وأنها وان كانت مستهترة فإنها لم تصل لدرجة الفشل بعد.

كما كان لتكنيك الفطيرة دورًا فعالاً في إنجاح البرنامج المعرفي السلوكي، حين صرحت إحدى الطالبات بوجود فكرة معطلة لديها هي المسؤولة عن التسويف الأكاديمي وإحساسها بعدم المسؤولية وكانت مضمون الفكرة أنها تعتبر نفسها السبب في كل شيء سيء يحدث لأسرتها، باستخدام هذا التكنيك تم تحديد الجزء الصغير بالمسؤولية الذي يخص الطالبة، مما أعاد بناءها المعرفي للفكرة المعطلة.

لقد ساعد تكنيك التساؤل السقراطي على إحداث شكٍ كبير في أفكار الطالبات المختلة خاصة ما يتعلق منها بالتسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم، فالتساؤل السقراطي يقود نحو إحداث تغيير ناتج من الدخل وليس مفروضًا على المريض من الخارج، هنا لا يتم كسر الأفكار المختلة واقتراح أفكار أخرى جديدة معدة مسبقًا من قبل المعالج ومحاولة إقناع المريض بها، بل يتمثل في أن يسلك المعالج سلوكًا عقلانيًا متدرجًا، غير متعصبٍ، لخلق بيئة دينامية من التساؤل العقلاني حول الأفكار والمعتقدات المسيطرة على المريض. ولذلك يستمر المعالج بالحديث مع المريض ليغير وضعية. وقد اتضحت نتيجة هذا التساؤل مع بعض الطالبات التي كانت لديهن معتقد وسيط في صورة فرض، ومضمونه (مهما أذاكر، أنا فاشلة لأني هنسى)، تم محاورة الطالبة لتكتشف بنفسها مدى واقعية معتقدها، حيث استمر الحوار إلى أن رأت الطالبة المعتقد من زاوية أخرى، وبكيفية أكثر واقعية، إلى ان استقر المعتقد على (كونك تنسى لا يعني هذا أنك لا تذاكرين، ولكن يعني فقط أن هناك مشكلة لديكِ في عملة تدوين وحفظ المعلومات وهنا يجب حلها بأسلوب حل المشكلات)

كما كان لأسلوب حل المشكلات دورًا فعالاً في مواجهة مشكلة التسويف الأكاديمي خاصة الذي كان عائداً في بعض الأحيان لمشكلات حقيقية تجمع كل أعضاء الجروب مثل صعوبة بعض المواد التي يتجنب مذاكرتها الطالبات تجنبًا لمشاعر الإحباط واليأس، كانت الفرصة تترك لكل الأعضاء باقتراح الحلول وبدائل الحلول ثم يتم الاتفاق على أيسرهن واختباره ثم البحث في نتائجه وتعميمها في بقية المواد التي يعانون من نفس المشكلة فيها.

لقد تم تدريب الطالبات منذ الجلسات الأولى على جدولة المهام، للتعرف على خط سير يومهم بشكلٍ عام، وتوعيتهم بمدى تقصيرهم في استغلال الوقت بشكلٍ جيد، وبالتالي تم ترتيب اليوم بناءً على جدولة المهام بشكل صحيح وعمل خطة يومية ومتابعة الالتزام بها، مما قلل من مشكلة التسويف الأكاديمي المتعلقة بسوء إدارة الوقت، وكذلك زاد من مستوى تحملهم للمسؤولية، مما زاد من فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في البحث الجاري.

ولا يمكن إغفال دور الألفة والثقة وحسن المعاملة والتعاون المتبادل بين كل أعضاء المجموعة التجريبية والباحثتان في فعالية البرنامج، وكذلك إتاحة الفرصة للمشاركة المقننة داخل الجلسات والالتزام بقواعد التدريب الجماعي، بالإضافة إلى التزام الطالبات بالحضور وعدم وجود تغيب ملحوظ لدى إحداهن، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة عقب كل جلسة، والتقييم المرحلي الذي يعقب كل جلسة لمحاولة تفادي أخطاء الجلسة الحالية في الجلسات المقبلة، وسؤال الأعضاء عما يتوقعونه في بداية كل جلسة، لقد كان هذا الأسلوب بمثابة المرشد الذي يوضح للباحثتان حاجة الطالبات الحقيقية من البرنامج.

ولقد ساهم التنوع بين الجلسات الجماعية والجلسات الفردية في تحقيق هذا التحسن الملحوظ في التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم، فالتدريب الجماعي ساهم في إزالة الإحساس بالتفرد في المشكلة، وأتاح فرصة تقاسم المشكلة والتفاعل بين الأعضاء ونقل الخبرات، بل والتشجيع على التعاون واقتراح مزيدٍ من الحلول لتجاوز مشكلة التسويف، كما ساهم أيضًا في بعث روح المنافسة بين الأعضاء خاصة حول ما يتعلق بجداول إدارة الوقت وجدولة المهام اليومية، حيث تم عمل جروب على الواتس والمتابعة فيه يوميًا والتزام كل عضو بكتابة ما تم إنجازه من مهام أكاديمية، وتشجيع من تمكن من تحقيق الأهداف المتفق

عليها مسبقًا، ومناقشة أسباب القصور في الإنجاز لدى البعض وتقديم حلول مقترحة لحل مشكلات عدم الإنجاز. كما كان للجلسات الفردية دورًا هامًا في العلاج المعرفي السلوكي، حيث ساهم في صياغة مشكلة كل عضو على حدة صياغة علمية عملية دقيقة ومن ثم التمكن من تحديد قوائم المشكلات وتحديد المشكلات المشتركة التي تم معالجتها في إطارٍ جماعي، والأخرى المتفردة والتي تم التعامل معها لدى بعض الأعضاء بشكلٍ منفرد.

كما أن للعينة وطبيعتها دوراً كبيراً في فعالية البرنامج، حيث أن طلاب الجامعة في حاجة ماسة للتخلي عن التسويف الأكاديمي الذي سبب لهم العديد من المشكلات النفسية والشخصية والسلوكية والأكاديمية، الأمر الذي زاد من رغبتهم في التخلص من هذه المشكلة، والذي انعكس بدوره على المداومة في التدريب على ما تم الاتفاق عليه من تنظيم للوقت وأداء منتظم للمهام.

الفرض الخامس: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة.

" ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية (عينة مترابطة) على مقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول ( ) التالي ذلك:

جدول (32): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمى ن١=٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	الرتب السالبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	-٠,٣٥١	(٠,٧٢٦) غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٣٣	١٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	الرتب السالبة	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠	-٠,٥٤١	(٠,٥٨٩) غير دالة
		٢	٤,٠٠	٨,٠٠		

	الرتب الموجبة	٣			
	الرتب المتعادلة	٩			
	الإجمالى				
التسويف القهرى	الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	(٠,٥٦٤) غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٦			
	الإجمالى	٩			- ٠,٥٧٧
سوء ادارة الوقت	الرتب السالبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠	(٠,٢٣٥) غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٧,٠٠	٧,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٢			
	الإجمالى	٩			- ١,١٨٧
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الرتب السالبة	٥	٥,٥٠	٠,٠٠	(٠,٥٥٢) غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤,٣٨	٢٨,٠٠	(٠,٠٥)
	الرتب المتعادلة	٠			
	الإجمالى	٩			- ٠,٥٩٥

يتضح من الجدول (32) أن الفرض قد تحقق كلياً: حيث

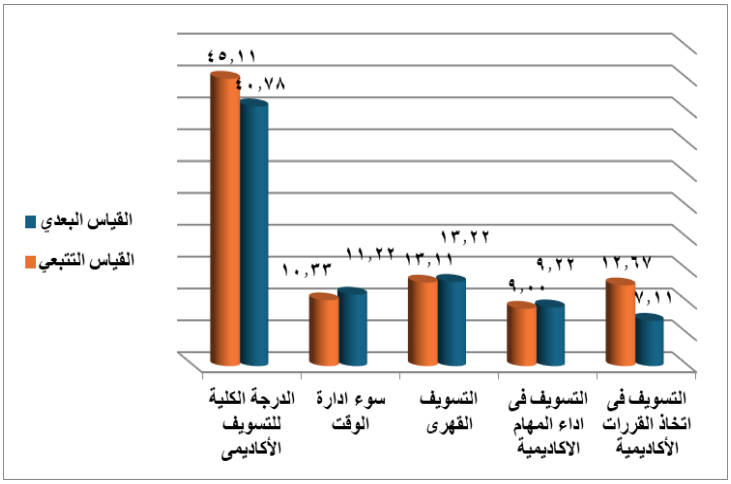
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية (التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف القهري- سوء ادارة الوقت) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة؛ مما يعبر عن استمرار اثر البرنامج لديهم، حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها(شهرين).

جدول (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الأولى لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية
ن١=٩

مقياس التسويف الأكاديمى	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	٧,١١١	١,٢٦٩	١٢,٦٦٧	١٧,٤٤٣
التسويف فى اداء المهام الاكاديمية	٩,٢٢٢	٢,٢٢٤	٩,٠٠٠	٢,٩٥٨
التسويف القهرى	١٣,٢٢٢	٣,٤٥٦	١٣,١١١	٣,٤٨٠
سوء ادارة الوقت	١١,٢٢٢	٣,٩٦٢	١٠,٣٣٣	٣,٧٧٥
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٤٠,٧٧٨	١٠,١٤٦	٤٥,١١١	١٩,٢٧٧

يتضح من الجدول(33) تقارب بين متوسطات درجات طالبات الجامعة فى التسويف الأكاديمى فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية الأولى.

والشكل (10) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل(12) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية بمقياس التسويف الأكاديمى وأبعاده الفرعية.

- **يتضح من الشكل(12)** ان المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية متقاربة فى الأبعاد الفرعية التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمة- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف الأكاديمى القهري- سوء ادارة الوقت) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة ؛ مما يعبر عن استمرار اثر برنامج العلاج المعرفي السلوكي حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها (شهرين) لدى طالبات الجامعة.

<u>الفرض السادس:</u> " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المسؤولية عن التعلم لطالبات الجامعة.

" ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى (عينة مترابطة) على مقياس المسؤولية عن التعلم ويوضح الجدول (34) التالي ذلك:

جدول (34): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المسؤولية عن التعلم ن١=٩

ابعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام بالتعلم الذاتي	الرتب السالبة	٥	٤,٣٠	٢١,٥٠	١,٢٧٩-	(٠,٢٠١) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٢٥	٦,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
التنظيم الذاتى للتعلم	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٢٦٦-	(٠,٠٢٣) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٧	٤,٨٦	٣٤,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٩				

التحسين المستمر	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	(٠,٣١٧) غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠	
	الرتب المتعادلة	٥			١,٠٠-
	الإجمالى	٩			
التفاعل الأكاديمى	الرتب السالبة	٧	٤,١٤	٢٩,٠٠	(٠,١٢١) غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٧,٠٠	٧,٠٠	
	الرتب المتعادلة	١			١,٥٥٢-
	الإجمالى	٩			
الادارة الفعالة للمحاضرات	الرتب السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	(٠,٠٨٤) غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣,٧٠	١٨,٥٠	
	الرتب المتعادلة	٣			١,٧٢٥-
	الإجمالى	٩			
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	(١,٠٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٥			٠,٠٠
	الإجمالى	٩			
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	الرتب السالبة	٥	٣,٤٠	١٧,٠٠	(٠,٦١٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٥,٥٠	١١,٠٠	
	الرتب المتعادلة	٢			٠,٥١١-
	الإجمالى	٩			

يتضح من الجدول (34) أن الفرض قد تحقق كلياً: حيث

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية (الالتزام بالتعلم الذاتي- التحسين المستمر- التفاعل الأكاديمى- الادارة الفعالة للمحاضرات- الانضباط والمتابعة الأكاديمية) والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة؛ بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياس البعدى والتتبعى فى بعد التنظيم الذاتى للتعلم لصالح التطبيق التتبعي عن مما يعبر عن استمرار اثر البرنامج لديهم، حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها(شهرين)،وازداد تحسنه فى بعد التنظيم الذاتى للتعلم.

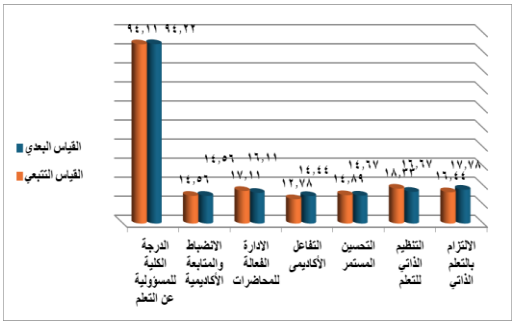
جدول (35) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية ن١=٩

ابعاد المسؤولية عن التعلم	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الالتزام بالتعلم الذاتي	١٧,٧٧٨	١,٧١٦	١٦,٤٤٤	٣,٢٠٦
التنظيم الذاتي للتعلم	١٦,٦٦٧	٣,٠٨٢	١٨,٣٣٣	٣,٨٠٨
التحسين المستمر	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠	١٤,٨٨٩	٠,٣٣٣
التفاعل الأكاديمى	١٤,٤٤٤	٣,٢٠٦	١٢,٧٧٨	٣,٧٦٨
الادارة الفعالة	١٦,١١١	١,٦١٦	١٧,١١١	٠,٩٢٨

للمحاضرات				
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	١٤,٥٥٦	١,٠١٤	١٤,٥٥٦	٠,٧٢٦
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٩٤,٢٢٢	٨,٤٣٨	٩٤,١١١	١٠,٤٩٣

يتضح من الجدول(35) تقارب بين متوسطات درجات طالبات الجامعة فى مقياس المسؤولية عن التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية الأولى.

والشكل (13) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل(13) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الأولى بمقياس المسؤولية عن التعلم وأبعاده الفرعية.

يتضح من الشكل(13) ان المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية متقاربة فى جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم لطالبات الجامعة ماعدا بعد التنظيم الذات للتعلم ؛ مما يعبر عن استمرار اثر البرنامج المعرفي السلوكي حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها (شهرين) لدى طالبات الجامعة.

تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (Rozental et al.,2018) ، ودراسة (المنصوري، ٢٠٢١)، التي أشارت إلى الثبات النسبي لفعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة (Afshari et al.,2022) التي أشارت في مجمل نتائجها إلى الثبات النسبي لفعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة.

تعزو الباحثتان التحسن والاستقرار النسبي لنتائج الأعضاء في التطبيق التتابعي إلى التزام الأعضاء بما تم الاتفاق عليه بعد انتهاء البرنامج من جدولةٍ للمهام وتنظيمٍ للوقت وكتابةِ تقاريرٍ فردية عن الإنجازات الأكاديمية لكل عضو على جروب الواتس الخاص بهم وتناقلهم الخبرات معاً ومناقشة المشكلات التي واجهتهم ومحاولة حلها خاصة وأن كل الأعضاء من نفس العمر الزمني ونفس التخصص الأكاديمي، فكانت وجهاتهم متقاربة، واقتراحاتهم مقبولة، وحلولهم ممكنة، وجميعها في نفس الاتجاه.

كما ساهم تكنيك الواجبات المنزلية في تعويد الأعضاء على عدم تأجيل المهام الأكاديمية، ومن ثم انتقل أثر التعلم وتم تعميمه في المواقف التعليمية المختلفة، فقد كانت الباحثتان تقومان بمراجعة تلك الواجبات وعمل التغذية الراجعة سريعًا في بداية الجلسات لتأكيد الممارسات الصحيحة وتعديل الممارسات الخاطئة.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين التطبيقين البعدي والتتابعي في بعد التنظيم الذاتي المكون للمسؤولية عن التعلم لصالح القياس التتابعي مما دلَّ على الاستمرار في التحسن بعد انتهاء البرنامج. وتعزو الباحثتان ذلك التحسن لاحتمالية ان يكون هذا البعد قبل التطبيق مسؤولاً عن عدد كبير من الأفكار الآلية السلبية التي تم العمل داخل الجلسات على علاجها عن طريق أساليب العلاج المعرفي السلوكي المتعددة وعلى رأسها التجارب السلوكية التي أتاحت للأعضاء فرصة التجربة الفعلية للتشكيك في صحة الفكرة عن طريق الممارسة الحقيقية وبالتالي الاكتشاف الذاتي لخطأ الأفكار المعطلة ومن ثم كان من المتوقع استمرار أثرها حتى بعد انتهاء البرنامج.

كما كان لمعالجة بعض المعتقدات الوسيطة والتي تغير على إثرها بعض المعتقدات الراسخة دورًا هاماً في استمرار التحسن بعد انتهاء البرنامج، حيث أدى ذلك التغير في المعتقدات الوسيطة والراسخة إلى توقف تيارات الأفكار الالية السلبية أو قلتها مقارنة بما كانت عليه من قبل والتي كانت سببًا ومحفزًا للتسويف الأكاديمي ونقص المسؤولية عن التعلم.

ثانياً: الفروض التى تناولت فعالية برنامج العلاج بالقبول والالتزام (ACT) فى تنمية المسؤولية عن التعلم وخفض التسويف الأكاديمى

الفرض السابع: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمى لصالح المجموعة التجريبية الثانية فى الاتجاه الافضل.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U)، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (36) التالي ذلك:

جدول (36): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على مقياس التسويف الأكاديمى وحجم التأثير ن=ن٢=٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة	Rpb	مستوى حجم التأثير
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	الضابطة	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٤٣	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-١,٠٠	قوى جدا
	التجريبية الثانية	٥,٠٠	٤٥,٠٠					
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	الضابطة	١٣,٠٠	١١٧,٠٠	-٩,٠٠	-٢,٨١١	٠,٠٠٤ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٧٨	قوى
	التجريبية الثانية	٦,٠٠	٥٤,٠٠					
التسويف الأكاديمى القهرى	الضابطة	١٣,٣٣	١٢٠,٠٠	٦,٠٠	-٣,٠٦٥	٠,٠٠١ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٨٥	قوى
	التجريبية الثانية	٥,٦٧	٥١,٠٠					
سوء ادارة الوقت	الضابطة	١٣,٦٧	١٢٣,٠٠	٣,٠٠	-٣,٣٣٧	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٩٣	قوى جدا
	التجريبية الثانية	٥,٣٣	٤٨,٠٠					
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الضابطة	١٣,٧٨	١٢٤,٠٠	٢,٠٠	-٣,٤١٠	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	-٠,٩٥	قوى جدا
	التجريبية الثانية	٥,٢٢	٤٧,٠٠					

يتضح من الجدول (36) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) ومستوي (٠,٠٥)، بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الضابطة

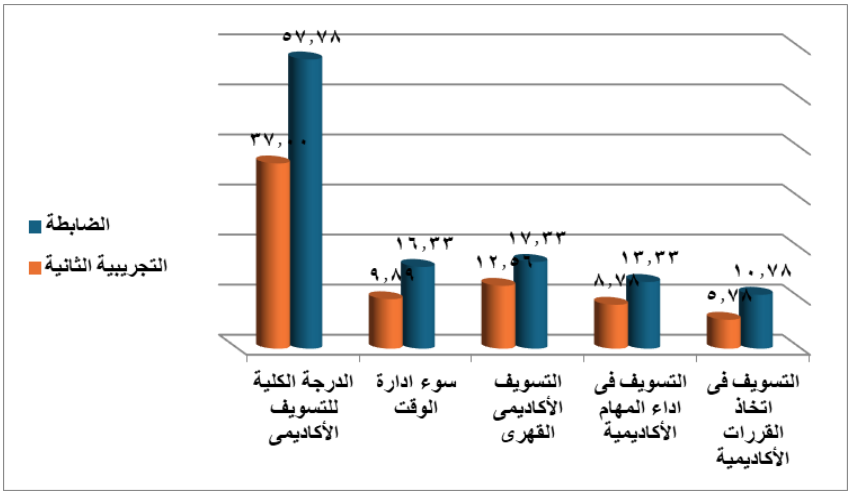
والتجريبية الثانية في **القياس البعدي لجميع الأبعاد** الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس لدى طالبات الجامعة.

جدول (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية الثانية بالقياس البعدي

التسويف الأكاديمى	الضابطة		التجريبية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	١٠,٧٧٨	١,٣٩٤	٥,٧٧٨	٠,٦٦٧
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	١٣,٣٣٣	٣,٠٤١	٨,٧٧٨	٢,١٠٨
التسويف الأكاديمى القهرى	١٧,٣٣٣	٢,٣٩٨	١٢,٥٥٦	٣,٠٠٥
سوء ادارة الوقت	١٦,٣٣٣	٢,٢٩١	٩,٨٨٩	٢,٨٤٨
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٥٧,٧٧٨	٧,٢٠٧	٣٧,٠٠٠	٧,٨٧٤

يتضح من الجدول(37) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الثانية أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي انخفاض التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة فى القيالس البعدى بالمجموعة التجريبية الثانية.

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (14) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لمقياس التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل(14) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الثانية أقل من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي انخفاض التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة فى القيالس البعدى بالمجموعة التجريبية الثانية.

كما أن جميع مستوى قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation والتى تُعبر عن حجم التأثير للبرنامج امتدت بين القوى والقوى جدا لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى، وكان أقلها أثرًا لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي لخفض التسويف الأكاديمى فى بعد التسويف فى اداء المهام الأكاديمية.

الفرض الثامن: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) بين القياسين القبلي والبعدى لمقياس التسويف الأكاديمى لصالح القياس البعدى فى الاتجاه الافضل.

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (عينة مترابطة) لمقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (38) التالي ذلك:

جدول (38): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمى ن٢= ٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	-٢,٦٩٢	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	-٢,٦٧٠	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

التسويف القهرى	الرتب السالبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	- ٢,٥٢٧	(٠,٠١٢) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٩				
سوء ادارة الوقت	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	- ٢,٦٧٣	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الرتب السالبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	- ٢,٦٦٨	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (38) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى (التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمة- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف القهري- سوء ادارة الوقت)والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما يُعبر عن انخفاض مستوي التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة انخفاضاً دالاً احصائياً عند مستوي(٠,٠٥) ومستوى (٠,٠١) فى التطبيق البعدى بالمقارنة بدرجاتهم فى التطبيق القبلى، وعليه كان برنامج العلاج المعرفي السلوكي فعالاً فى انخفاض مستوي التسويف الأكاديمى.

وقد تم كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة السابق ذكرها (Tomczak, & Tomczak, 2014, 23):

جدول (39): قيمة (Z) ومعامل الارتباط بيرسون بين الأزواج و حجم التأثير لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية.

مقياس التسويف الأكاديمى	"z"	"r"	"r²"	η2 مربع ايتا	نسبة التباين المفسر	مستوي حجم التأثير
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	- ٢,٦٩٢	- ٠,٦٣٤٥	٠,٤٠٢٦	٠,٤٠٢٦	٪٤٠	ضخم (Huage)
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	- ٢,٦٧٠	- ٠,٦٢٩٣	٠,٣٩٦١	٠,٣٩٦١	٪٤٠	ضخم (Huage)
التسويف القهرى	- ٢,٥٢٧	- ٠,٥٩٥٦	٠,٣٥٤٨	٠,٣٥٤٨	٪٣٥,٤٨	ضخم (Huage)

سوء ادارة الوقت	-٢,٦٧٣	-٠,٦٣٠٠	٠,٣٩٦٩	٠,٣٩٦٩	٤٠٪	ضخم (Huage)
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	-٢,٦٦٨	-٠,٦٢٨٩	٠,٣٩٥٥	٠,٣٩٥٥	٤٠٪	ضخم (Huage)

يتضح من الجدول (39):

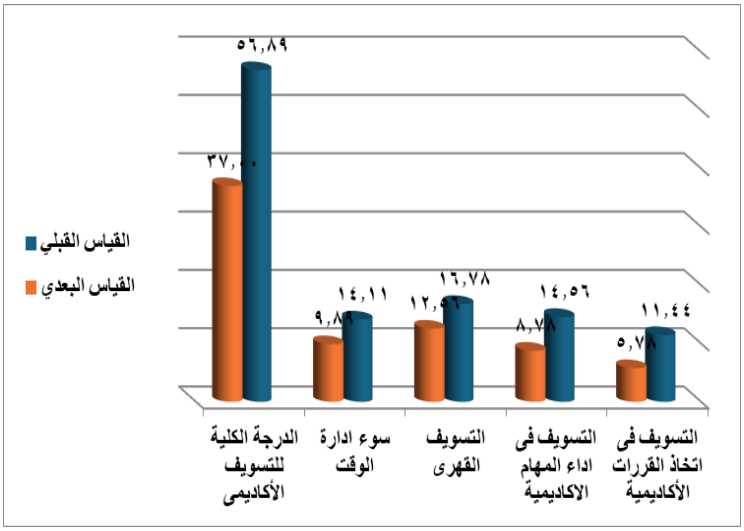
أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون() للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية فى ضوء المحكات التي وضعا كوهين (cohen, 1988,83) كبيره، حيث يفهم (r) كونه قيمة مطلقة بغض النظر عن الاشارة سالبة او موجبة،على انه حجم تأثير، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (حجم التأثير) لمقياس التسويف الأكاديمى كانت كبيرة لان قيمة (r) أعلي من(٠,٥)، كما ان قيمة مربع ايتا **η2** للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى تقابل حجم تأثير ضخم لمربع ايتا وذلك وفقا للجدول المرجعي الموضح لمستويات حجم التأثير والذى صنف الى مستويات (صغير/ متوسط/ كبير/ كبيرجدا/ ضخم) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٢٨٤)، ويُفسر مربع ايتا بالنسبة المئوية من التباين المفسر لدرجات افراد العينة فى الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى التى يُمكن ارجاعها الى تأثير برنامج العلاج المعرفي السلوكي، وكانت اعلاها نسبة بحجم تأثير بشكل متساو للأبعاد(التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية، التسويف فى اداء المهام الأكاديمية، سوء ادارة الوقت) بنسبة تباين مفسر (٤٠٪)، وأقلها حجم تأثير للبرنامج فى بعد التسويف القهرى بنسبة (٣٥,٤٪)،وكان حجم تأثير لبرنامج العلاج بالقبول والالتزام لخفض التسويف الأكاديمى ككل (٤٠٪).

جدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية.ن٢=٩

التسويف الأكاديمى	القياس القبلي		القياس البعدي			
	التجريبية الثانية	الانحراف المعياري التجريبية	التجريبية الثانية	الانحراف المعياري التجريبية	نسبة التحسن	لصالح
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	١١,٤٤	١,١٣	٥,٧٨	٠,٦٧	-٤٩,٥١ %	الاتجاه الأفضل
التسويف فى اداء المهام الاكاديمية	١٤,٥٦	١,٧٤	٨,٧٨	٢,١١	-٣٩,٦٩ %	الاتجاه الأفضل

التسويف القهرى	١٦,٧٨	٢,٢٢	١٢,٥٦	٣,٠٠	-٢٥,١٧ %	الاتجاه الأفضل
سوء ادارة الوقت	١٤,١١	١,٦٢	٩,٨٩	٢,٨٥	-٢٩,٩٢ %	الاتجاه الأفضل
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٥٦,٨٩	٥,١٣	٣٧,٠٠	٧,٨٧	-٣٤,٩٦ %	الاتجاه الأفضل

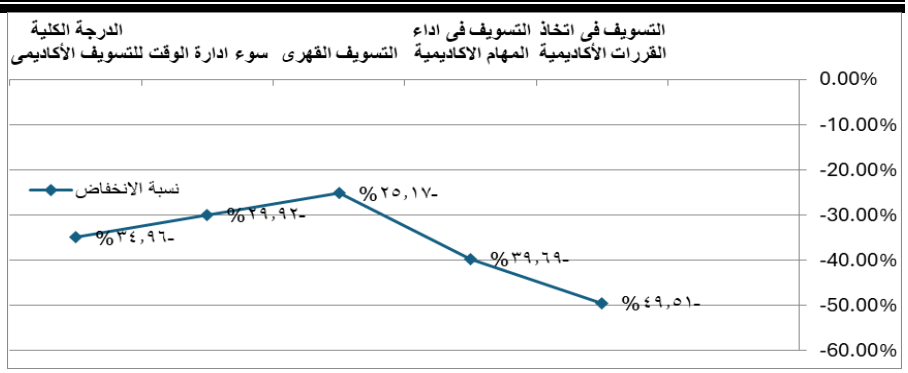
-**يتضح من الجدول(40)** ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الأولى أقل من القياس القبلي بنفس المجموعة؛ مما يشير إلي انخفاض درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية بالقياس البعدى مقارنة بمتوسط درجاتهم بالقياس القبلي فى التسويف الأكاديمى. **والرسم البياني يوضح هذه النتيجة:**



- شكل (15) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل (15) انخفاض متوسطات المجموعة التجريبية الثانية فى الأبعاد الفرعية للتسويف الأكاديمى بالقياس البعدي مقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي مما يشير الى اتخفاض درجات طالبات الجامعة بالتطبيق البعدى.

ويمكن تمثيل نسبة تحسن درجات افراد المجموعة التجريبية الثانية بين القياس القبلي والقياس البعدي بيانيا كما يلى:



شكل (16) النسب المئوية لانخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية بالقياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل (16): وجود انخفاض فى متوسطات درجات طالبات الجامعة بالقياس البعدي فى التسويف الأكاديمى بنسبة (٣٤,٩٦٪)،واعلاها نسبة انخفاض في (٤٩,٥١٪) بعد التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية يليها بعد التسويف فى اداء المهام الأكاديمية بنسبة (٣٩,٦٩٪) واقلها نسبة انخفاض لبرنامج العلاج بالقبول والالتزام فى بعد التسويف القهرى بنسبة (٢٩,٩٢٪) .

الفرض التاسع: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المسؤولية عن التعلم لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني (U) Mann-Whitney، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس المسؤولية عن التعلم.

جدول (41): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على مقياس المسؤولية عن التعلم ن=ن٢=٩

أبعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة	rb	مستوى حجم التأثير
الالتزام بالتعلم الذاتي	الضابطة	٦,٩٤	٦٢,٥٠	١٧,٥٠٠	-٢,٠٣٦	٠,٠٤٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٥٧	متوسطة
	التجريبية الثانية	١٢,٠٦	١٠٨,٥٠					
التنظيم الذاتي للتعلم	الضابطة	٥,٣٣	٤٨,٠٠	٣,٠٠	-٣,٣٢٥	٠,٠٠١ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٣	قوى جدا
	التجريبية الثانية	١٣,٦٧	١٢٣,٠٠					
التحسين المستمر	الضابطة	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠	-٣,٦٥٤	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	١,٠٠	قوى جدا
	التجريبية الثانية	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠					
التفاعل الأكاديمى	الضابطة	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٦٠٨	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	١,٠٠	قوى جدا
	التجريبية الثانية	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠					
الادارة الفعالة للمحاضرات	الضابطة	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٥٤	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	١,٠٠	**قوى جدا**
	التجريبية الثانية	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠					
الانضباط والمتابعة للمحاضرات	الضابطة	٥,٢٨	٤٧,٥٠	٢,٥٠٠	-٣,٤٤٢	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	٠,٩٤	**قوى جدا**
	التجريبية الثانية	١٣,٧٢	١٢٣,٥٠					
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	الضابطة	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠	-٣,٥٨٢	٠,٠٠٠ دالة عند مستوي(٠,٠١)	١,٠٠	قوى جدا
	التجريبية الثانية	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠					

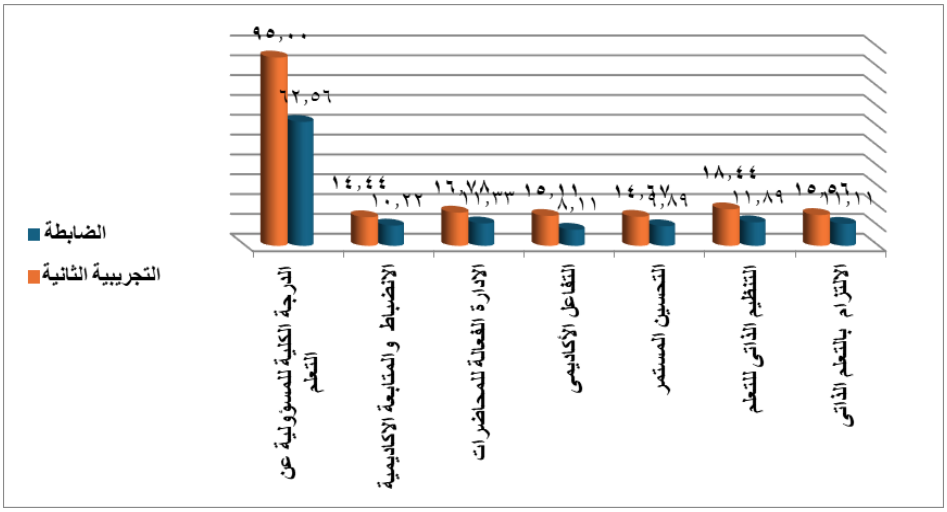
يتضح من الجدول (41) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) ، بين متوسطى رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية بالقياس البعدي لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لدى طالبات الجامعة

جدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية فى القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية

المسؤولية عن التعلم	الضابطة		التجريبية الثانية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الالتزام بالتعلم الذاتى	١١,١١	٣,٤٤	١٥,٥٦	٤,٢٢
التنظيم الذاتى للتعلم	١١,٨٩	٣,٤١	١٨,٤٤	٢,٠١
التحسين المستمر	٩,٨٩	٢,٢٦	١٤,٦٧	٠,٥٠
التفاعل الأكاديمى	٨,١١	١,٥٤	١٥,١١	٢,٠٩
الادارة الفعالة للمحاضرات	١١,٣٣	١,٦٦	١٦,٧٨	٠,٨٣
الانضباط والمتابعة الاكاديمية	١٠,٢٢	١,٩٩	١٤,٤٤	٠,٨٨
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٦٢,٥٦	١٠,٠١	٩٥,٠٠	٧,٨٦

يتضح من الجدول(42) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الثانية أعلى من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي تحسن المسئولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (15) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لمقياس المسؤولية عن التعلم.

يتضح من الشكل(15) أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الثانية أعلى من المتوسطات الحسابية فى القياس البعدي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلي تحسن المسؤولية عن التعلم لطالبات الجامعة، كما أن جميع مستوى قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation والتى تُعبر عن حجم التأثير لبرنامج العلاج بالقبول والالتزام كانت قوية جدا لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم ماعدا بعد الالتزام بالتعلم الذاتي فقد كان مستوى حجم تأثير البرنامج فيه متوسط والتى تمثل أقل أثرًا.

الفرض العاشر: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) فى القياسين القبلي والبعدي للمسؤولية عن التعلم لصالح القياس البعدي .

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (عينة مترابطة) لمقياس المسؤولية عن التعلم ويوضح الجدول (43) التالي ذلك:

جدول (43): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسئولية عن التعلم ن٢= ٩

ابعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام بالتعلم الذاتي	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	-٢,٤٩٢	(٠,٠١٣) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٨	٥,٤٤	٤٣,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
التنظيم الذاتى للتعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٧٣	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

التحسين المستمر	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٣٧٥	(٠,٠١٨) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
التفاعل الأكاديمى	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٧٣	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الادارة الفعالة للمحاضرات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٦٨	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٩٢	(٠,٠٠٧) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٦٨	(٠,٠٠٨) دالة (٠,٠١)
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (43) أن الفرض تحقق كلياً حيث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥), ومستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم (الالتزام بالتعلم الذاتي- التنظيم الذاتى للتعلم- التحسين المستمر- التفاعل الأكاديمى- الادارة الفعالة للمحاضرات- الانضباط والمتابعة الأكاديمية) والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي؛ مما يُعبر عن ارتفاع مستوي المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة ارتفاعاً دالاً احصائياً عند مستوي(٠,٠٥) فى التطبيق البعدى بالمقارنة بدرجاتهم فى التطبيق القبلى، وعليه كان البرنامج فعالاً فى تحسن مستوي المسؤولية عن التعلم

وقد تم كما تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة السابق ذكرها (Tomczak, & Tomczak, 2014, 23).

جدول (44): قيمة (Z) ومعامل الارتباط بيرسون بين الأزواج و حجم التأثير لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية.

مقياس المسؤولية عن التعلم	"z"	"r"	"r²"	η2 مربع ايتا	نسبة التباين المفسر	مستوي حجم التأثير
الالتزام بالتعلم الذاتي	-٢,٤٩٢	-٠,٥٨٧٤	٠,٣٤٥٠	٠,٣٤٥٠	٣٤,٥٠٪	كبير جدا
التنظيم الذاتي للتعلم	-٢,٦٧٣	-٠,٦٣٠٠	٠,٣٩٦٩	٠,٣٩٦٩	٣٩,٧٠٪	ضخم
التحسين المستمر	-٢,٣٧٥	-٠,٥٥٩٨	٠,٣١٣٤	٠,٣١٣٤	٣١,٣٤٪	كبير جدا
التفاعل الأكاديمى	-٢,٦٧٣	-٠,٦٣٠٠	٠,٣٩٦٩	٠,٣٩٦٩	٣٩,٧٠٪	ضخم
الادارة الفعالة للمحاضرات	-٢,٦٦٨	-٠,٦٢٨٩	٠,٣٩٥٥	٠,٣٩٥٥	٣٩,٥٠٪	ضخم
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	-٢,٦٩٢	-٠,٦٣٤٥	٠,٤٠٢٦	٠,٤٠٢٦	٤٠,٣٠٪	ضخم
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	-٢,٦٦٨	-٠,٥٨٧٤	٠,٣٤٥٠	٠,٣٤٥٠	٣٤,٥٠٪	ضخم

يتضح من الجدول (44):

أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية فى ضوء المحكات التي وضعا كوهين (cohen, 1988,83) كبيره، حيث يفهم (r) كونه قيمة مطلقة بغض النظر عن الاشارة سالبة او موجبة،على انه حجم تأثير، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (حجم التأثير) لمقياس المسؤولية عن التعلم كانت كبيرة لان قيمة (r) أعلي من(٠,٥)، كما ان قيمة مربع ايتا **η2** للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم تقابل حجم تأثير ضخم لمربع ايتا وذلك وفقا للجدول المرجعي الموضح لمستويات حجم التأثير والذى صنف الى مستويات (صغير/ متوسط/ كبير/ كبيرجدا/ ضخم) (عبد الحميد، ٢٠١٦)، ويُفسر مربع ايتا بالنسبة المئوية من التباين المفسر لدرجات افراد العينة فى الدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم التى يُمكن ارجاعها الى تأثير برنامج العلاج بالقبول والالتزام، وكانت اعلاها نسبة بحجم تأثير بعد الانضباط والمتابعة بنسبة تباين مفسر

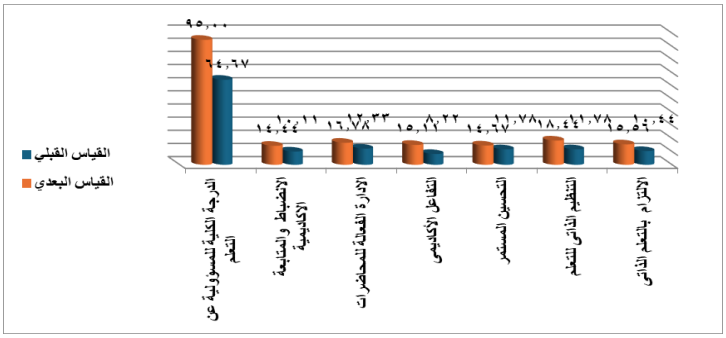
(٤٠,٣٪)، وأقلها حجم تأثير للبرنامج في بعد التحسين المستمر بنسبة (٣١,٣٪)، وكان حجم تأثير لبرنامج العلاج بالقبول والالتزام فى تنمية المسؤولية عن التعلم ككل (٣٤,٥٪).

جدول (45) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية.ن٢=٩

ابعاد المسئولية عن التعلم	القياس القبلي		القياس البعدي		نسبة التحسن	لصالح
	التجريبية الثانية	الانحراف المعياري	التجريبية الثانية	الانحراف المعياري		
الالتزام بالتعلم الذاتي	١٠,٤٤٤٤	٢,٠٠٦٩٣	١٥,٥٥٥٦	٤,٢١٦٣٧	٤٨,٩٤٪	البعدي
التنظيم الذاتى للتعلم	١١,٧٧٧٨	١,٣٩٤٤٣	١٨,٤٤٤٤	٢,٠٠٦٩٣	٥٦,٦٠٪	البعدي
التحسين المستمر	١١,٧٧٧٨	٢,٣٣٣٣٣	١٤,٦٦٦٧	٥٠٠٠٠.	٢٤,٥٢٪	البعدي
التفاعل الأكاديمى	٨,٢٢٢٢	٢,١٠٨١٩	١٥,١١١١	٢,٠٨٨٣٣	٨٣,٧٨٪	البعدي
الادارة الفعالة للمحاضرات	١٢,٣٣٣٣	٢,٤٤٩٤٩	١٦,٧٧٧٨	٨٣٣٣٣.	٣٦,٠٤٪	البعدي
الانضباط والمتابعة الاكاديمية	١٠,١١١١	١,٣٦٤٢٣	١٤,٤٤٤٤	٨٨١٩٢.	٤٢,٨٦٪	البعدي
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٦٤,٦٦٦٧	٤,١٥٣٣١	٩٥,٠٠٠٠	٧,٨٥٨١٢	٤٦,٩١٪	البعدى

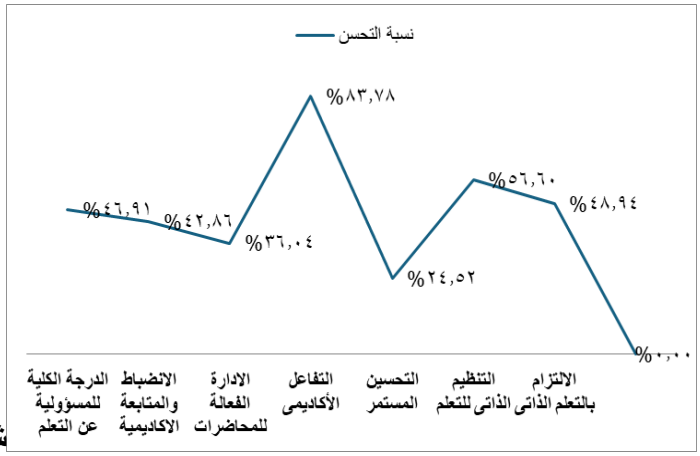
- يتضح من الجدول(45) ان المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعة التجريبية الثانية أعلى من القياس القبلي بنفس المجموعة؛ مما يشير إلي تحسن درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية بالقياس البعدى مقارنة بمتوسط درجاتهم بالقياس القبلي فى المسؤولية عن التعلم.

ويمكن توضيح ذلك بيانياً:



- شكل (18) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم

- **يتضح من الشكل (18)** ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية فى الأبعاد الفرعية للمسؤولية عن التعلم بالقياس البعدي مقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي مما يشير الى تحسن درجات طالبات الجامعة بالتطبيق البعدى.
- **ويمكن تمثيل نسبة تحسن درجات افراد المجموعة التجريبية الثانية بين القياس القبلي والقياس البعدي بيانيا كما يلى:**



- **شكل (19) النسب المئوية لتحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي لمقياس المسؤولية عن التعلم**

يلاحظ من الشكل السابق: وجود تحسن فى متوسطات درجات طالبات الجامعة بالقياس البعدي فى المسؤولية عن التعلم بنسبة (٤٦,٩١٪)،واعلاها نسبة في بعد التفاعل الأكاديمى بنسبة تحسن (٨٣,٧٨٪) يليه بعد التنظيم الذاتى للتعلم بنسبة تحسن (٥٦,٦٠٪) واقلها نسبة تحسن لبرنامج العلاج بالقبول والالتزام فى بعد التحسين المستمر بنسبة (٢٤,٥٢٪).

<u>مناقشة نتائج الفروض (السابع والثامن والتاسع والعاشر)</u>

تتفق نتيجة هذه الفروض الثلاث مع نتيجة بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Glick & Orsillo,2015) ودراسة (Dionne et al.,2016) ودراسة (Heshamti et al.,2018) دراسة (JohariFard & Moradkhani, 2018) دراسة (Armani- Kian,2020) والتي أشارت جميعها إلى فعالية العلاج بالقبول

والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كما تتفق النتائج أيضًا مع نتائج دراسة كلٍ من (Haratmeh & Emami, 2017) ودراسة (Derogar et al., 2019), والتي أشارت إلى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

وتُرجع الباحثتان وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أعضاء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل، وكذلك وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي (الاتجاه الأفضل) إلى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين المسؤولية عن التعلم، وهو ما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج؛ وهذا يرجع إلى طبيعة البرنامج المنفردة والتي تميزه عن بقية البرامج العلاجية، حيث التصالح مع الأوجاع، وعدم العراك مع الأفكار المحبطة، أو الأحاسيس الجسدية المؤلمة، عدم الهروب من الماضي أو الانخراط فيه، والعيش في الحاضر (هنا والآن)، وإدراك الذات كسياق (فانا جزء من كل وليس العكس)، العيش وفقًا للقيم واتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعيل تلك القيم من أجل حياة ثرية ذات معنى.

كما تعزو الباحثتان تلك النتيجة إلى تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تقبل الواقع التعليمي والظروف التعليمية كما هي، ومحاولة التكيف معها والنظر إليها بعين الرضا والحب لا بعين النقد والاستياء والكره. والتدريب على أننا لا نملك حرية التغيير لأشياء كثيرة في حياتنا، وأننا لا يسعنا إلا القبول والعيش وفقًا لمبادئنا المستمرة معنا طوال حياتنا وليست وفقًا لأهدافنا التي حتماً ستنتهي بمجرد تحقيقها، والتدريب على أننا من الأفضل أن نعيش حياة ثرية ذات قيمة، وذات معنى، ولن يتحقق ذلك إلا بتحديد قيمنا واتباعها في كل أمور حياتنا الأكاديمية وغيرها.

لقد كان هذا البرنامج محفزًا لتقبل كثيرٍ من الوقائع غير المرغوب فيها خاصة ما يتعلق منها بالتعليم، فلم يكن أحد من أعضاء هذه المجموعة التجريبية قد التحق بكلية التربية عن حب ولا حتى بقسمه الداخلي بالكلية، وكانت معظم تصريحاتهم متمثلة في (أنا أكره

الكلية – لم تكن هذه الكلية حلمي – أكره معظم المحاضرين – أكره المواد الجافة – المواد التي ندرسها لن نستفيد منها في حياتنا العملية بشيء – التنسيق فرض علينا كلية التربية). تم مساعدتهم عبر تدريبات عملية التقبل المتنوعة على تقبل كليتهم وقسمهم، والانفتاح على خبراتهم المؤلمة سواء كانت تلك الخبرات أفكار أو مشاعر، والتعبير عنها بكل حرية دون قيد أو تجنب أو هروب منها. وبيان أن تلك المشاعر السلبية والأفكار المحبطة هي جزء بسيط منا علينا تقبله واللطف به والتراحم معه وتفهمه.

وقد استُخدِمَ اليأس الخلاق (الإبداعي) كأسلوب متميز جدًا في محاولة للوصول بالأعضاء إلى حالة اليأس من تصرفاتهم (المتمثلة في التجنب -التشتت – الانسحاب) تجاه مشاعرهم وأفكارهم المعطلة، وبيان أنها ليست ذات نفع، ثم محاولة البحث سويًا عن سلوك آخر غير ما اتبعوه من سلوكيات سلبية لم تجدي نفعًا. وقد اتضح ذلك حينما قالت إحدى الطالبات (كلما أقبلت على المذاكرة، وجدت المواد صعبة وجافة وغير مفيدة عمليًا، فأشعر بالضيق والملل، فألجأ إلى الهروب أمام مواقع التواصل. المهم ألا أجلس للمذاكرة)، وبسؤالها، كم مرة فعلتي ذلك؟ قالت كثيرًا، وبسؤالها، وماذا كانت النتيجة هل تغير الأمر؟، هل تغيرت المواد وأصبحت سهلة؟ هل أنجزتِ شيء؟ قالت لا، بل يزداد الأمر صعوبة بتراكم العديد من المهام. هنا تم التوضيح أن الهروب والانسحاب والتشتت لم يغير من الأمر شيء، بل يزيده سوءًا، ومن ثم تم توضيح الأمر للطالبة بأننا نقيس الفعل في ضوء ما يعقبه من نتائج، فإن كانت النتيجة ثرية وذات قيمة كان تصرفنا صحيح، والعكس. ثم تم البحث مع كل الأعضاء عن أسلوب آخر (إبداع أسلوب جديد للتعامل مع الأفكار والمشاعر المعطلة غير الأسلوب الذي اتبعناه ولم يكن نافعًا). لقد لعب اليأس الإبداعي دورًا هامًا، وأحدث تغيرًا ملموسًا في استجابة الطالبات في البرنامج، مما أحدث تأثيرًا ظهر في فعاليته بعد التطبيق.

كما كان لرسالة الحب التي كتبها كل أعضاء مجموعة العلاج بالتقبل والالتزام لأنفسهم دورًا كبيرًا في تهيئة بيئة نفسية داخلية جيدة لكل أعضاء المجموعة التجريبية، كانت بمثابة بداية جيدة للانفتاح على الخبرات المؤلمة وتقبلها بكل رضا دون تذمر أو ضيق، لقد كانت بمثابة رسالة تصالح مع الذات وتصالح مع الألم، كما ساعدتهم على رؤية الجانب

المشرق بداخلهم، والتقليل من مشاعر تأنيب الضمير والشعور بالذنب تجاه تقصيرهم الأكاديمي.

كما تعزو الباحثتان فعالية برنامج التقبل والالتزام إلى تمارين الانفصال الواعي الذي ساعد الأعضاء على تغيير العلاقة بينهم وبين خبراتهم المؤلمة، فلا انخراط فيها ولا هروب أو عراك معها. لقد تم تدريب المجموعة على ملاحظة أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم الجسدية المتعبة ملاحظة جيدة، ثم أخذ مسافة منها وملاحظتها ثانية، وتخيل أن تلك الخبرات موضوعة على فقاعات من الماء وتتطاير في الهواء ، وليس مطلوب سوى ملاحظتها أكثر وهي تختفي ، حاملة معها الألم ودون أن ندفعها أو نحاول تجنب رؤيتها، لقد كان لهذا التمرين وقعٌ جيد على معظم أعضاء المجموعة التجريبية، فهذا التمرين قد أفادهم في أمرين، الأول إدراك أن الأفكار ليست هي شخصهم أو كلهم كما كانوا يعتقدون من قبل، والثاني هو ملاحظة تلك الخبرات على حقيقتها وعدم التأثر بها.

لقد تميز العلاج بالتقبل والالتزام بكثرة البدائل المتاحة في التمارين، فالتمرين الذي لا يجدي مع أحد الأعضاء تم استبداله بأكثر من تمرين آخر، كما كان البعض غير قادرٍ على التخيل، فتم استبدال تمارين التخيل في الانفصال المعرفي بغيرها من التمارين الكتابية، وقد ظهر هذا حينما عجزت إحدى الطالبات عن عمل تمرين الفقاعات، فتم تدريبها على تمرين الورقة والأفكار، حيث طُلِبَ منها كتابة الأفكار المعطلة عن المذاكرة لديها في ورقة خارجية (أنا فاشلة – أنا مهملة – أنا مستهترة - أنا أستحق العقاب - الدراسة سيئة – الدكاترة ظلمة- الامتحانات عشوائية – النتائج ليس بها مصداقية – مستحيل اشرح في المحاضرة – الدكاترة تتعمد تتكبر علينا)، ثم وضعها أمام عينها مباشرة، والتركيز في الورقة فحسب، ثم إبعاد الورقة رويدًا رويدًا، وملاحظة أن مجال رؤيتها بدأ يتسع، ثم إبعاد الورقة أكثر إلى أن يتم وضعها على ركبتيها ، وملاحظة اتساع مجال الرؤية تمامًا لتصبح قادرة على رؤية كل محتويات حجرة التدريب، ثم توضيح كيف أن وضع الورقة أمام العين مباشرة يحرمها فرصة رؤية ما هو ممتع وجميل ، ويضعها في حيزٍ ضيقٍ مقصور على الأفكار المحبطة فقط. لقد كان لهذا التمرين أثر جيد على الطالبة وعلى بقية الأعضاء في المجموعة التجريبية

فقد عرف الجميع على طبيعة الأفكار وأنها جزء منا ولا تمثل سوى جزء بسيط منا، كما أنها ليست سوى مجموعة من الأحرف والكلمات لا يمكن أن ندعها تتملكنا وتتحكم في مصيرنا، كما ساعد هذا التمرين على الانفصال الواعي عن الأفكار المعطلة، مما أثر بشدة في فعالية البرنامج.

ولا يمكن إغفال دور تمارين الاتصال باللحظة الحالية التي ساعدت الأعضاء على الوعي بما هو كائن، والانتباه للحاضر، وعدم الالتفات لما فات أو انتظار ما هو آت، بل العمل من أجل اللحظة الحالية. وقد أفادت هذه التمارين في انتباه ووعي أعضاء المجموعة التجريبية بدراستهم الحالية بالكلية وعدم الالتفات إلى ما حصَّلوه في الثانوية العامة، فقد كانت الأفكار المسيطرة عليهم (ياريتني ذاكرت في الثانوية – ياريتني دخلت كلية أفضل – هو في تعيينات لما نتخرج؟) كل تلك الأفكار المحبطة والمعطلة كانت مسيطرة عليهم تمامًا ومتسببة في تسويفهم الأكاديمي، لقد جعلتهم ملتحمين بالماضي، ومنفصلين تماماً عن الحاضر، وبمن ثم فإن تمارين هنا والآن (تمارين اليقظة الذهنية) كانت تجعلهم في حالة وعيٍ بالحقيقة الحالية وهي الكلية.

ومما زاد من فعالية العلاج بالتقبل والالتزام هو أن تمرينًا واحدًا يصلح لمعالجة أكثر من عملية، فتمارين اليقظة الذهنية قد تفيد في تنمية الاتصال باللحظة الحالية، وكذلك في عملية الانفصال المعرفي، والذات كسياق. كما كانت تمارين الانفصال المعرفي والقبول متلازمين، فكل منهما يخدم في تنمية الآخر.

كما يعتبر العلاج بالتقبل والالتزام من العلاجات المرنة، التي لا تشترط البدء بتحسين عملية دون أخرى، فكلٌ حسب احتياجاته، وقد لاحظت الباحثتان اتفاق معظم الأعضاء في العمليات الست الخاصة بالتصلب النفسي خاصة ما يتعلق منها (بالانفصال المعرفي، والرفض او التجنب التجريبي وعدم وضوح القيم وغياب الفعل الملتزم) مما ساعد في مناسبة ترتيب العمليات لكل الأعضاء وعدم الحاجة لعمل جلسات فردية، مما كان لذل تأثيراً واضحاً في فعالية البرنامج.

كما تعزو الباحثتان نجاح البرنامج الحالي إلى التركيز على أهم عمليتين في العمليات الست للمرونة النفسية وهما القيم والفعل الملتزم، حيث اتضح عدم وضوح القيم وغياب الفعل الملتزم تباعاً لذلك، ومن ثم تم توضيح معني القيم التي تعد بمثابة بوصلة الحياة التي توجهنا وترسم طريقنا، والتفرقة بينها وبين الأهداف التي تنتهي بمجرد تحقيقها. فمن خلال تدريب لعبة الحياة تبين لدى معظم الأعضاء وضوح قيمهم التي لم يكونوا على علم بوجودها لديهم ومن ثم تم عمل بعض التكليفات في ضوء تلك القيم المحددة ليتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ تلك القيم على أرض الواقع. كما اتضح غياب بعض القيم الهامة أو عدم أولويتها لدى بعض الأعضاء كقيمة التعلم، وهنا بدأت الباحثتان في توضيح قيمة التعلم وارتباطها ببعض القيم الأخرى الموجودة لديهم مثل قيمة العمل، والتأكيد على ضرورة التعلم من أجل العمل، ثم تم التدريب على الفعل الملتزم عن طريق تحديد أهداف قصيرة وطويلة المدى خلال الأسبوع وكانت معظمها تتعلق بإتمام المهام الأكاديمية وحسن إدارة الوقت ومواجهة التسويف القهري، وقد تمت المتابعة المستمرة خلال الأسبوع للتشجيع والحث على الالتزام.

كما أسهمت الاستعارات دورًا رائعًا في تسهيل شرح العمليات الست وتوضيح الهدف منها بسهولة ويسر، وقد لاقت إعجابًا وقبولاً لدى كل أعضاء المجموعة التجريبية مما ساعد في فعالية البرنامج.

وكان أيضًا ما ساعد في إنجاح البرنامج القائم على التقبل والالتزام هو معاناة غالبية أعضاء المجموعة التجريبية من مشكلات حقيقية وليست مجرد أخطاء في التفكير، وإنما وجدت بالفعل مشكلات حقيقية أقرها كل الأعضاء كثير منها لا يوجد لها حل ولا يجدي معها سوى تقبلها كما هي. وكان من بين تلك الأفكار (المواد صعبة ومعقدة – المواد جافة – المقررات ثقيلة جداً) ومن ثم كان للتدريب فعالية واضحة في تقبل تلك الحقائق التي لا يجدي معها تغيير.

<u>الفرض الحادي عشر:</u> "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية(مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس التسويف الأكاديمى لطالبات الجامعة.

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية (عينة مترابطة) على مقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (46) التالي ذلك:

جدول (46): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمى ن٢=٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧-	(٠,٥٦٤) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٦				
	الإجمالى	٩				
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	الرتب السالبة	٤	٥,١٢	٢٠,٥٠	١,١٢١-	(٠,٢٦٢) غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٥٠	٧,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
التسويف القهرى	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	١,٧٦١-	(٠,٠٧٨) غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤				
	الإجمالى	٩				
سوء ادارة الوقت	الرتب السالبة	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠	٠,٦٠٤-	(٠,٥٤٦) غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	الرتب السالبة	٥	٥,١٠	٢٦,٥٠	١,١٩٨-	(٠,٢٣١) غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (46) أن الفرض قد تحقق كلياً: حيث

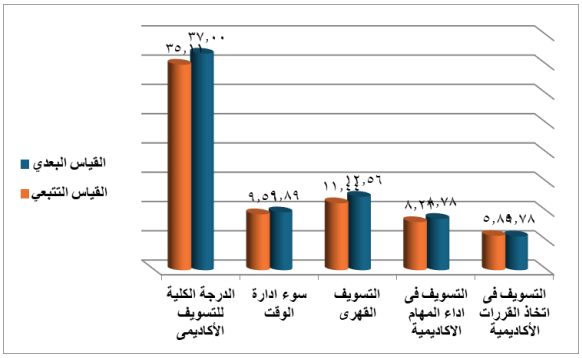
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية (التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف الأكاديمى القهري- سوء ادارة الوقت) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة؛ مما يعبر عن استمرار اثر البرنامج لديهم، حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها(شهرين).

جدول (47) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية ن٢=٩

مقياس التسويف الأكاديمى	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	٥,٧٧٨	٠,٦٦٧	٥,٨٨٩	٠,٦٠١
التسويف فى اداء المهام الاكاديمية	٨,٧٧٨	٢,١٠٨	٨,٢٢٢	١,٨٥٦
التسويف القهرى	١٢,٥٥٦	٣,٠٠٥	١١,٤٤٤	٣,٢٠٦
سوء ادارة الوقت	٩,٨٨٩	٢,٨٤٨	٩,٥٥٦	٣,٢٠٦
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٣٧,٠٠٠	٧,٨٧٤	٣٥,١١١	٨,١٤٦

يتضح من الجدول(47) تقارب بين متوسطات درجات طالبات الجامعة فى التسويف الأكاديمى فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية الثانية.

والشكل (20) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل(20) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية بمقياس التسويف الأكاديمى وأبعاده الفرعية.

- **يتضح من الشكل(20)** ان المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية متقاربة فى الأبعاد الفرعية التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية- التسويف فى اداء المهام الأكاديمية- التسويف الأكاديمى القهري- سوء ادارة الوقت) والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمى لدى طالبات الجامعة ؛ مما يعبر عن استمرار اثر برنامج العلاج بالقبول والالتزام حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها (شهرين) لدى طالبات الجامعة.

<u>الفرض الثاني عشر:</u> " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس المسؤولية عن التعلم لطالبات الجامعة.

" ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبيةالثانية (عينة مترابطة) على مقياس المسؤولية عن التعلم ويوضح الجدول (48) التالي ذلك:

جدول (48): نتائج ويلكوكسون Wilcoxon (W) وقيمة (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المسؤولية عن التعلم ن٢=٩

ابعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الالتزام بالتعلم الذاتي	الرتب السالبة	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠	٠,٩٥٤-	(٠,٣٤٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	الإجمالى	٩				
التنظيم الذاتى للتعلم	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٧١-	(٠,٠٢٣) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	الإجمالى	٩				
التحسين المستمر	الرتب السالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٠,٠٠-	(١,٠٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٧				
	الإجمالى	٩				
التفاعل الأكاديمى	الرتب السالبة	٥	٣,٧٠	١٨,٥٠	١,٧٣٠-	(٠,٠٨٤) دالة (٠,٠٥)
	الرتب الموجبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	الإجمالى	٩				

الادارة الفعالة للمحاضرات	الرتب السالبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠	-٠,٣٥١	(٠,٧٢٦) غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	الإجمالى	٩				
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٠,٠٠	(١,٠٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥				
	الإجمالى	٩				
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	الرتب السالبة	٤	٢,٦٢	١٠,٥٠	٠,٠٠	(١,٠٠) غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٥,٢٥	١٠,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول (49) أن الفرض قد تحقق كلياً: حيث

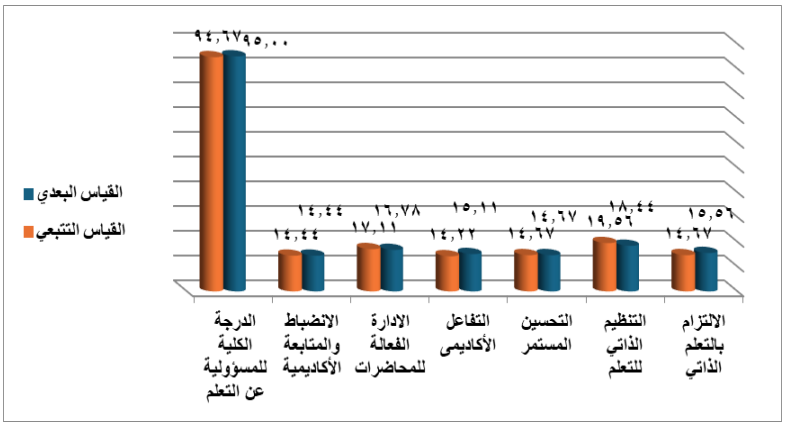
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية (الالتزام بالتعلم الذاتي- التنظيم الذاتى للتعلم- التحسين المستمر- التفاعل الأكاديمى- الادارة الفعالة للمحاضرات- الانضباط والمتابعة الأكاديمية) والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة؛ ماعدا بعد التنظيم الذاتى للتعلم حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية لصالح التطبيق التتبعي، مما يعبر عن استمرار اثر البرنامج لديهم، حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها(شهرين).

جدول (50) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فى القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية ن٢=٩

ابعاد المسؤولية عن التعلم	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الالتزام بالتعلم الذاتي	١٥,٥٥٦	٤,٢١٦	١٤,٦٦٧	٤,٢٤٣
التنظيم الذاتي للتعلم	١٨,٤٤٤	٢,٠٠٧	١٩,٥٥٦	١,٥٠٩
التحسين المستمر	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠
التفاعل الأكاديمى	١٥,١١١	٢,٠٨٨	١٤,٢٢٢	٢,٧٧٤
الادارة الفعالة للمحاضرات	١٦,٧٧٨	٠,٨٣٣	١٧,١١١	٢,٠٨٨
الانضباط والمتابعة الأكاديمية	١٤,٤٤٤	٠,٨٨٢	١٤,٤٤٤	٠,٧٢٦
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٩٥,٠٠٠	٧,٨٥٨	٩٤,٦٦٧	٨,٩٤٤

يتضح من الجدول(50) تقارب بين متوسطات درجات طالبات الجامعة فى مقياس المسؤولية عن التعلم فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية الثانية.

والشكل (21) يوضح الرسم البيانى لهذه النتيجة:



شكل(21) المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الأولى بمقياس المسؤولية عن التعلم وأبعاده الفرعية.

- **يتضح من الشكل(21)** ان المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية الثانية متقاربة فى بعض الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم ؛ مما يعبر عن استمرار اثر برنامج العلاج بالقبول والالتزام حتى بعد فترة من تطبيقه مقدارها (شهرين) لدى طالبات الجامعة.

<u>مناقشة نتائج الفرضين (الحادي عشر والثانى عشر)</u>

تتفق نتيجة هذه الفروض الثلاث مع نتيجة بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Glick & Orsillo,2015) ودراسة (Dionne et al.,2016) ودراسة (Heshamti et al.,2018) دراسة (JohariFard & Moradkhani, 2018)، ودراسة (Armani- Kian, 2020) والتي أشارت جميعها إلى الثبات النسبي لفعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كما تتفق النتائج أيضًا مع نتائج دراسة كلٍ من (Haratmeh & Emami, 2017) ودراسة Derogar

(et al., 2019) والتي أشارت إلى الثبات النسبي لفعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

تعزو الباحثتان الاستقرار النسبي لنتائج الأعضاء في التطبيق التتبعي إلى قيام العلاج بالتقبل والالتزام وفقاً لنظرية الأطر العلائقية على افتراضٍ مؤداه أن العقل البشري قادر على إيجاد علاقات كثيرة بين أشياء لا علاقة لها ببعضها، وتعتبر اللغة هي الوسيلة الداعمة لهذا الافتراض، وكان من أكثر أمثلة الربط التي لوحظت لدى كثير من أعضاء المجموعة التجريبية هي (أطر المقارنات والتقييمات)، مثل (فلانة أفضل منكِ – فلانة دخلت كلية أعلى منك – أنتِ أقل قيمة في بنات جيلك)، لقد كان لتلك المقارنات أثر سيء ملحوظ جدًا لدى بعض أفراد العينة خاصة فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي أو تحمل مسؤولية التعلم، وقد تمكنت الباحثتان عبر البرنامج من فك الارتباط وكسر العلاقة تمامًا بين تلك الأطر وقد ترتب على ذلك تحرر الأعضاء من قيود كثير من الأفكار المحبطة القائمة على المقارنات اللامنطقية، ومن ثم تم تعميم ذلك على كثير من الأطر العلائقية المسببة للتسويف في المواقف المختلفة. وتم تدريب الأعضاء بعدها على العيش هنا والآن والتركيز على الذات وعلى فعل ما يلزم وفقًا لما تمليه علينا قيمنا ومبادئنا. مما ترتب عليه استقرار التحسن في مرحلة التطبيق التتابعي لدي أعضاء المجموعة التجريبية.

ومما زاد من استقرار التحسن نسبيًا في التطبيق التتابعي، تركيز العلاج بالقبول والالتزام في البحث الحالي على القيم التي تتسم بالاستمرارية وعدم التغير وإن تغيرت الأهداف، فقد تم استخراج القيم الموجودة لدى الأعضاء وتوضيحها والعمل على تقويتها واتخاذ الإجراءات التي تتسق معها.

كما ساهم التزام أعضاء العينة التجريبية بأداء الممارسات المنزلية وفعل ما يلزم وفقًا لما تمليه عليهم قيمهم على انتقال أثر التعلم وتعميم ما تعلموه في المواقف الحياتية المختلفة، فقد تم خلال التدريب المراجعة المستمرة للواجبات المنزلية في بداية الجلسات وتقديم التغذية الراجعة عليها، وقد انصبت معظم الواجبات المنزلية على كيفية التعامل مع الأفكار المحبطة التي تراودهن وتمنعهن من أداء مهامهن الأكاديمية أو تحمل مسؤوليتها عن

طريق تغيير علاقتهم بها وأخذ مسافة كافية منها لملاحظتها، وكذلك تدريبهن الجاد على الالتزام بالإجراءات المتفق عليها مسبقًا والمتسقة مع قيمهم خاصة ما يتعلق بالقيم الأكاديمية.

- ثالثاً: الفروض التى تناولت المقارنة بين فعالية برنامج العلاج المعرفي السلوكي (CBT) وفعالية برنامج العلاج بالقبول والالتزام (ACT) فى تنمية المسؤولية عن التعلم وخفض التسويف الأكاديمى.

الفرض الثالث عشر: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمى .

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U)، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس التسويف الأكاديمى ويوضح الجدول (51) التالي ذلك:

جدول (51): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على مقياس التسويف الأكاديمى وحجم التأثير ن١=ن٢=٩

أبعاد مقياس التسويف الأكاديمى	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	التجريبية الأولى(CBT)	١٢,٣٣	١١١,٠٠	١٥,٠٠	٢,٤١٨-	٠,٠٢٤ دالة عند مستوي(٠,٠٥)
	التجريبية الثانية(ACT)	٦,٦٧	٦٠,٠٠			
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	التجريبية الأولى(CBT)	١٠,٠٦	٩٠,٥٠	٣٥,٥٠٠	٠,٤٥٣-	٠,٦٦٦٦ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٨,٩٤	٨٠,٥٠			
التسويف الأكاديمى القهرى	التجريبية الأولى(CBT)	٩,٥٦	٨٦,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٠٤٥٠	١,٠٠ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٩,٤٤	٨٥,٠٠			
سوء ادارة	التجريبية	١٠,٣٩	٩٣,٥٠	٣٢,٠٠	٠,٧١٣-	٠,٤٨٩

الوقت						
	الأولى(CBT) التجريبية	٨,٦١	٧٧,٥٠			غير دالة
	الثانية(ACT)					
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	التجريبية الأولى(CBT)	١٠,١١	٩٨,٠٠	٢٨,٠٠	١,١١٤-	٠,٢٩٧ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٨,٨٩	٧٣,٠٠			

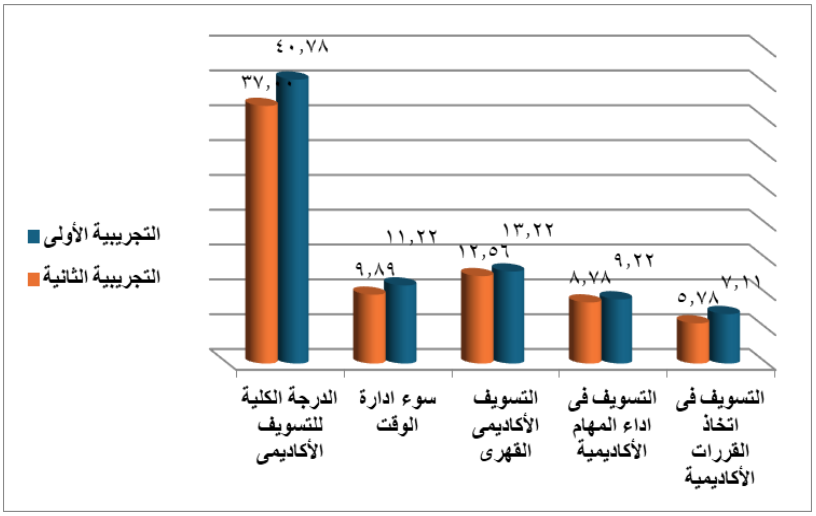
يتضح من الجدول (51) أن الفرض تحقق جزئيا حيث:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى (العلاج المعرفي السلوكي) والتجريبية الثانية (العلاج بالقبول والالتزام) في القياس البعدي لجميع الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية للمقياس لدى طالبات الجامعة ماعدا بعد التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام)

جدول (52) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية لكل من المجموعة التجريبية الأولى والثانية بالقياس البعدي

التسويف الأكاديمى	التجريبية الأولى		التجريبية الثانية	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية	٧,١١١	١,٢٦٩	٥,٧٧٨	٠,٦٦٧
التسويف فى اداء المهام الأكاديمية	٩,٢٢٢	٢,٢٢٤	٨,٧٧٨	٢,١٠٨
التسويف الأكاديمى القهرى	١٣,٢٢٢	٣,٤٥٦	١٢,٥٥٦	٣,٠٠٥
سوء ادارة الوقت	١١,٢٢٢	٣,٩٦٢	٩,٨٨٩	٢,٨٤٨
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمى	٤٠,٧٧٨	١٠,١٤٦	٣٧,٠٠٠	٧,٨٧٤

يتضح من الجدول(52) أن المتوسطات الحسابية لكل من المجموعتين التجريبيتن الأولى والثانية للقياس البعدي متقاربتان ماعدا بعد التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية حيث توجد فروق بسيطة بين المتوسطين ؛ مما يشير إلي تساوى فعالية البرنامجين (العلاج المعرفي السلوكى/ العلاج بالقبول والالتزام) فى انخفاض التسويف الأكاديمى

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (22) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعتين التجريبية الأولى والثانية لمقياس التسويف الأكاديمى

يتضح من الشكل(2): أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية متقاربتان. وان كان بعد التسويف فى اتخاذ القرارات الأكاديمية متفاوت بين المجموعتين بشكل بسيط لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

<u>الفرض الرابع عشر</u>: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات طالبات الجامعة فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) في القياس البعدي لمقياس المسؤولية عن التعلم .

لاختبار هذا الفرض، تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني (U) Mann-Whitney، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية (عينتين مستقلتين) في القياس البعدي علي مقياس المسؤولية عن التعلم.

جدول (53): قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المسؤولية عن التعلم ن١=ن٢=٩

أبعاد مقياس المسؤولية عن التعلم	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	"U"	"Z"	مستوى الدلالة
الالتزام بالتعلم الذاتي	التجريبية الأولى(CBT)	١٠,٨٩	٩٨,٠٠	٢٨,٠٠	-١,١١٤	٠,٢٩٧ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٨,١١	٧٣,٠٠			
التنظيم الذاتي للتعلم	التجريبية الأولى(CBT)	٧,٨٣	٧٠,٥٠	٢٥,٥٠	-١,٣٤٥	٠,١٩٠ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	١١,١٧	١٠٠,٥٠			
التحسين المستمر	التجريبية الأولى(CBT)	٩,٥٠	٨٥,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٠٠	١,٠٠ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٩,٥٠	٨٥,٥٠			
التفاعل الأكاديمى	التجريبية الأولى(CBT)	٩,١٧	٨٢,٥٠	٣٧,٥٠	-٢٦٨.	٠,٧٩٦ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٩,٨٣	٨٨,٥٠			
الادارة الفعالة للمحاضرات	التجريبية الأولى(CBT)	٨,٤٤	٧٦,٠٠	٣١,٠٠	-٠,٨٨٤	٠,٤٣٦ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	١٠,٥٦	٩٥,٠٠			
الانضباط والمتابعة للمحاضرات	التجريبية الأولى(CBT)	٩,٩٤	٨٩,٥٠	٣٦,٥٠٠	-٠,٤٤٨	٠,٧٣٠ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٩,٠٦	٨١,٥٠			
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	التجريبية الأولى(CBT)	٩,٣٣	٨٤,٠٠	٣٩,٠٠	-٠,١٣٣	٠,٩٣١ غير دالة
	التجريبية الثانية(ACT)	٩,٦٧	٨٧,٠٠			

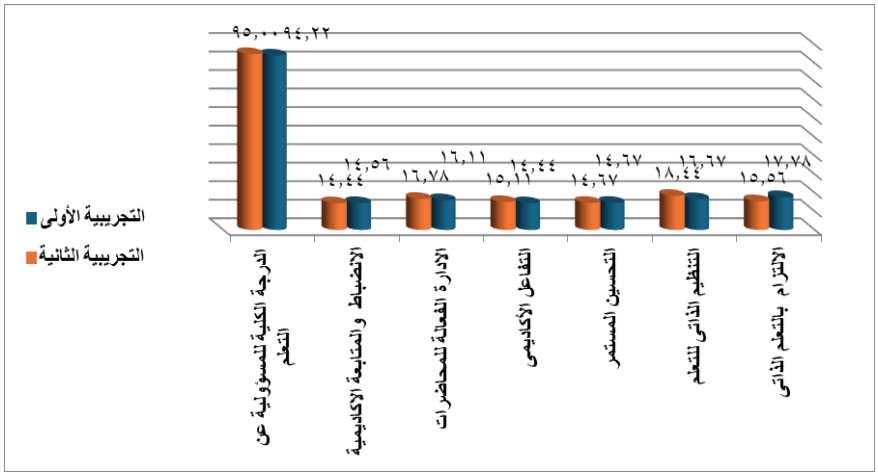
يتضح من الجدول (53) أن الفرض تحقق كلياً حيث: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية بالقياس البعدي لجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة

جدول (54) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية لمقياس المسؤولية عن التعلم والدرجة الكلية فى القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية الأولى والثانية

المسؤولية عن التعلم	التجريبية الأولى(CBT)		التجريبية الثانية(ACT)	
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
الالتزام بالتعلم الذاتى	١٧,٧٧٨	١,٧١٦	١٥,٥٥٦	٤,٢١٦
التنظيم الذاتى للتعلم	١٦,٦٦٧	٣,٠٨٢	١٨,٤٤٤	٢,٠٠٧
التحسين المستمر	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠	١٤,٦٦٧	٠,٥٠٠
التفاعل الأكاديمى	١٤,٤٤٤	٣,٢٠٦	١٥,١١١	٢,٠٨٨
الادارة الفعالة للمحاضرات	١٦,١١١	١,٦١٦	١٦,٧٧٨	٠,٨٣٣
الانضباط والمتابعة الاكاديمية	١٤,٥٥٦	١,٠١٤	١٤,٤٤٤	٠,٨٨٢
الدرجة الكلية للمسؤولية عن التعلم	٩٤,٢٢٢	٨,٤٣٨	٩٥,٠٠٠	٧,٨٥٨

يتضح من الجدول(54): أن المتوسطات الحسابية للقياس البعدي فى كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية متقاربتان؛ مما يشير الى تقارب فعالية البرنامجين فى تنمية المسئولية عن التعلم لدى طالبات الجامعة

ويوضح الرسم البياني هذه النتيجة:



شكل (23) المتوسطات الحسابيه للقياس البعدى في كل من المجموعة الأولى والثانية لمقياس المسؤولية عن التعلم.

مناقشة نتائج الفرضين (الثالث عشر والرابع عشر)

تتفق هذه النتيجة اتفاقًا جزئيًا مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Afshari et al., 2022)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تساوي تأثير كلا العلاجين (CBT – ACT) على تحسين المسؤولية عن التعلم، في حين اختلف تأثيرهما على التسويف الأكاديمي، فقد كان تأثير العلاج بالقبول والالتزام على خفض التسويف أكبر من العلاج المعرفي السلوكي.

على الجانب الآخر، اختلفت النتيجة في البحث الحالي مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت مقارنة تأثير العلاجين على التسويف الأكاديمي، كدراسة (Wang et al., 2017) ودراسة دراسة (kohli et al.,2022) حيث أظهر العلاج بالقبول والالتزام تأثيرات أفضل على المدى الطويل في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

بالنسبة للنتيجة الكلية التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أعضاء المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي)، وأعضاء المجموعة التجريبية الثانية(مجموعة العلاج بالقبول والالتزام) في التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم، فإنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أمور منها:

١- إتاحة الفرصة أمام الأعضاء قبل تطبيق البرنامجين لاختيار البرنامج المناسب لكل عضو حسبما يتناسب مع ميوله واحتياجاته، فقد تم توضيح ماهية العلاج المعرفي السلوكي وكونه علاجًا يعتمد على مجموعة من الخطط المعرفية والأساليب السلوكية ليستهدف علاج معرفي وسلوكي ومزاجي واجتماعي لدى المرضى اعتمادًا على خطوات منظمة. وبيان أن أساس العلاج هو إحداث تغيير إيجابي في المعرفة المختلة. كما تم توضيح أن سبب ما نعانية من مشكلات مزاجية وأكاديمية واجتماعية وسلوكية يرجع لما نؤمن به ونتبناه من أفكار خاطئة، وأنه لتخطي كل تلك المشكلات وجب علينا تغيير تلك الأفكار وإعادة البناء المعرفي لها عن طريق مناقشتها بأسلوب منطقي. على الجانب الآخر تم توضيح ماهية العلاج بالتقبل والالتزام والذي يريح المرضى من عناء البحث في الأفكار المحبطة أو محاولة تغييرها، بل يقتصر على ملاحظتها وتغيير العلاقة معها عن طريق الانفتاح والانفصال المعرفي

والتصرف وفقًا للقيم. ثم قامت كل طالبة باختيار البرنامج الذي يتناسب مع فلسفتها ووفقًا لمدى اقتناعها بأيٍ منهما.

٢- أن العلاج بالتقبل والالتزام في أساسه منبثق من العلاج المعرفي السلوكي، فهو الموجة الثالثة له، ومن ثم كان من المتوقع أن يكون لهما نفس الفعالية.

٣- وجود بعض التكنيكات لدى العلاج المعرفي السلوكي والتي تتشابه في مضمونها مع أدوات وأساليب العلاج بالتقبل والالتزام، ومن أمثلة ذلك: تكنيك الإيجابيات والسلبيات في العلاج المعرفي السلوكي والتي تهدف الى التعرف على مآل سلوكٍ ما، والذي يتشابه في مضمونه مع أسلوب اليأس الإبداعي الذي يتم بسؤال المريض عما حققه من أساليب يتبعها لتجنب الألم، وهل فعلاً حققت مبتغاه في تجنب الألم.

٤- انضباط غالبية الأعضاء في كلا المجموعتين بالحضور المنتظم في الجلسات دون انقطاع ملحوظ لأيٍ منهما.

٥- تكافؤ الأعضاء في كلا المجموعتين من حيث العمر الزمني، فكل الأعضاء بالفرقة الثالثة ومن الشعب الأدبية.

٦- عدم رجوع التسويف الأكاديمي أو نقص المسؤولية عن التعلم لدى أعضاء المجموعتين إلى القلق أو الاكتئاب، مما أتاح التكافؤ في كلٍ منهما، وساعد في سرعة الاستجابة.

٧- التزام أعضاء المجموعتين بأداء الواجبات المنزلية الموكلة إليهم دون تقصير.

٨- حاجة كل الأعضاء للتخلص من التسويف الأكاديمي وعدم المسؤولية عن التعلم، ودافعيتهم للتحسن لما يسببه لهم من مشكلات مزاجية واجتماعية وأكاديمية.

٩- إتاحة الفرصة أمام الأعضاء قبل تطبيق البرنامجين لاختيار البرنامج المناسب لكل عضو حسبما يتناسب مع ميوله واحتياجاته، فقد تم توضيح ماهية العلاج المعرفي السلوكي وكونه علاجًا يعتمد على مجموعة من الخطط المعرفية والأساليب السلوكية ليستهدف علاج معرفي وسلوكي ومزاجي واجتماعي لدى المرضى اعتمادًا على خطوات منظمة. وبيان أن أساس العلاج هو إحداث تغيير إيجابي في المعرفة المختلة. كما تم توضيح أن سبب ما نعانية من مشكلات مزاجية وأكاديمية واجتماعية وسلوكية يرجع لما نؤمن به ونتبناه من أفكار خاطئة،

وأنه لتخطي كل تلك المشكلات وجب علينا تغيير تلك الأفكار وإعادة البناء المعرفي لها عن طريق مناقشتها بأسلوب منطقي. على الجانب الآخر تم توضيح ماهية العلاج بالتقبل والالتزام والذي يريح المرضى من عناء البحث في الأفكار المحبطة أو محاولة تغييرها، بل يقتصر على ملاحظتها وتغيير العلاقة معها عن طريق الانفتاح والانفصال المعرفي والتصرف وفقًا للقيم. ثم قامت كل طالبة باختيار البرنامج الذي يتناسب مع فلسفتها ووفقًا لمدى اقتناعها بأيٍ منهما.

وحول ما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد اتخاذ القرارات الأكاديمية الخاص بالتسويف الأكاديمي بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة العلاج المعرفي السلوكي) عن المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة العلاج بالتقبل والالتزام) لصالح مجموعة العلاج المعرفي السلوكي في الاتجاه الأفضل، وتعزو الباحثتان ذلك التحسن لاحتمالية أن يكون هذا البعد قد اشتمل في بداية البرنامج على عدد كبير من الأفكار الآلية السلبية المتعلقة باتخاذ القرارات الأكاديمية والتي تم تغييرها بكثير من التكنيكات العلاجية وأهمها تكنيك التجارب السلوكية الذي وضع أعضاء مجموعة العلاج المعرفي السلوكي تحت اختبار الممارسة الفعلية وذلك للتشكيك فيما لديهم من أفكار تقلل من قدرتهم على اتخاذ القرارات الأكاديمية وإثبات العكس بالممارسة الحقيقية. حيث يهتم العلاج المعرفي السلوكي بمناقشة الأفكار وتغييرها بالحجة والبرهان العقلي (التساؤل السقراطي – تفنيد الفكرة ودحضها – إيقاف الفكرة) أو تغييرها بالحجة والبرهان المادي (التجارب السلوكية) على عكس العلاج بالقبول والالتزام الذي لا يناقش الفكرة ولا يحاول حلها، وإنما يهتم بملاحظتها عن وعي وتخطيها والتصرف في اتجاه القيم، ومن ثم فقد تكون تكتيكات العلاج المعرفي السلوكي القائمة على المناقشة والتغيير أفضل وأكثر فعالية من الأخرى المعتمدة على التقبل دون نقاش، ولعلّ هذا الأسلوب هو ما يتناسب مع إجراء اتخاذ القرار الذي يحتاج للمناقشة والإقناع بالتجربة أكثر من مجرد الملاحظة والتقبل، ولذلك تقدمت مجموعة العلاج المعرفي السلوكي عن مجموعة القبول والالتزام في هذا البعد.

التوصيات

بناءًا على النتائج السابقة توصي الباحثتان بما يلي:

١- إجراء المزيد من الأبحاث لمعرفة كفاءة العلاج بالقبول والالتزام في علاج المشكلات الأكاديمية المختلفة لدى طلبة الجامعة.

٢- إجراء مزيد من الأبحاث التي تعتمد على المقارنة بين كفاءة العلاج المعرفي السلوكي والعلاج بالقبول والالتزام لعلاج المشكلات النفسية والأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٣- تفعيل دور وحدة الإرشاد النفسي بكليات التربية وتهيئتها لاستقبال حالات الطلاب ممن يعانين من مشكلات نفسية وأكاديمية.

٤- عمل ندوات توعوية ولقاءات تثقيفية لطلبة كلية التربية لمناقشة مشكلة التسويف الأكاديمي ومساعدتهم في الحد منها.

٥- عقد دورات مجانية لطلبة الجامعة تختص بتثقيفهم بمعنى العلاج المعرفي السلوكي وفنياته والعلاج بالقبول والالتزام وعملياته، من أجل توعيتهم ذاتيًا وحمايتهم قدر المستطاع من مخاطر المشكلات النفسية والأكاديمية.

بحوث مقترحة

١- التسويف الأكاديمي كمتغير وسيط بين المسؤولية عن التعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢- فعالية العلاج المعرفي السلوكي لتخفيف التسويف الأكاديمي في تحسين المسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

٣- فعالية العلاج بالقبول والالتزام لتنمية المسؤلية عن التعلم لدى طلبة الجامعة.

٤- دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمسؤولية عن التعلم لدى طلبة الجامعة (دراسة سيكومترية – كلنيكية).

المراجع

الأحمد، أمل، و ياسين، فداء (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، (١٦)، ١٣-٥٦.

الشافي، مي (٢٠٢١). *التلكؤ الأكاديمي*. عمان، دار الكتاب الحديث.

الفقي، آمال (٢٠١٦). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام في تنمية المرونة النفسية لدى الأمهات أطفال الأوتيزم. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس*، (٤٧)،٩٣-١٣٦.

المنصوري، أمل (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي معرفي ٠ سلوكي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البصرة.(١٤٤)، ٤٧-٨٤.

بوفيه، سيريل (٢٠١٩). مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية (ترجمة فرحات بوزيان). الجزائر، دار المجد للطباعة والنشر والتوزيع.

بيك، آرون (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية* (ترجمة: عادل مصطفي). القاهرة، مؤسسة هنداوي للنشر.

بيك، جوديث (٢٠٠٧). العلاج المعرفي "الأسس والأبعاد" (ترجمة طلعت محمد). القاهرة، المركز القومي للترجمة.

بينيت، ريتشارد، وأوليفر، جوزيف (٢٠٢١). *العلاج بالقبول والالتزام: مائة نقطة رئيسية وأسلوب* (ترجمة عمر صلاح سيد). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حامد، نهال ، هاشم، سامي، حسانين، اعتدال، و عامر، عبدالناصر (٢٠١٣). أثر برنامج قائم على العلاج بالقبول والإلتزام في تنمية التجهيز الإنفعالي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس*، (٢٥) -١٦٧-٢٠٤.

تايلور، جانيت . *مقياس القلق الصريح* (ترجمة مصطفى فهمي، ومحمد غالي)

حسن، عزت (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨ "LISREL"*، بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

حسن، عزت (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS, 18"* ، القاهرة: دار الفكر العربي.

روبرت، ليهلي (٢٠٢٠). فنيات العلاج المعرفي: دليل الممارسين (ترجمة تيسير شواش، وسامي العرجان، وأحمد هاشم). عمان، دار الفكر.

زهران، حامد (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة، دار عالم الكتب.

زيدان، أحمد (٢٠٢٣). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تنمية المرونة النفسية لخفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بجامعة السويس. *مجلة التربية الخاصة*. ١٢ (٤٤).

سعفان، محمد (٢٠١٧). *الإرشاد النفسي الجماعي بين* النظرية والتطبيق. عمان، دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع.

سكران ، السيد (٢٠١٠) . البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية – جامعة الإسماعيلية*، ١٦، ١- ٧٠.

سيد، سعاد(٢٠١٩). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب شعبة التربية الخاصة. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٥) ، ٢٣٥-٢٨٢.

عبدالرحمن، محمد (٢٠١٥). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

غانم، زياد (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (٤)٣، ٨٥-١٣٨.

عطية، أشرف (٢٠١١). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأمهات الأطفال المصابين بالأوتيزم. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٠(٣)، ٤٢٩-٤٨٤.

غريب، غريب (٢٠٠٠). *مقياس الاكتئاب (د-٢) BDI-II*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

كوروين، بيرني، ورودل، بيتر، وبالمر، ستيفين (٢٠٠٧). العلاج المعرفي السلوكي المختصر (ترجمة محمود عيد). القاهرة، دار إيتراك للنشر والتوزيع.

محمد، عادل (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي (أسس وتطبيقات)*. القاهرة، دار الرشاد.

مارثون، مكاي، مارثا، ديفيس، وباتريك، فانينج (٢٠٢٣). *العلاج السلوكي المعرفي : ست مهارات لتحسين حالتك المزاجية في دقائق* (ترجمة: مكتبة جرير). الكويت، مكتبة جرير.

نينا، مايكل، ودرايدن، وينـدي (٢٠١٩). العلاج المعرفي السلوكي: ١٠٠ نقطة أساسية وتكنيك (ترجمة عبدالجواد خليفة). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

هوفمان، اس جي (٢٠١٣). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر: الحلول النفسية لمشكلات الصحة النفسية* (ترجمة: مراد علي عيسى)، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

Afshari, M., Khayatan, F. & Yousefi Z. (2022). A Comparison of the Effectiveness of the Reality-Based Acceptance and Commitment Therapy (RACT) Package and Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) in Improving Procrastination and Responsibility in Adolescent Girls. *Applied Family Therapy Journal*. 3. 1-19.

Akpur,U.(2020). The effect of procrastination on academic achievement a meta-analysis study. *International Journal of Educational Methodology*, 6 (4), 681 - 690.

Al-Attiyah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari primary school students. *International Journal of Learning*, 17(8), 173-186.

Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez Jara, V., Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(2), 128.

Armani-Kian, A., Rostami, B., Moosavi, S., Maghbooli, M. & Fakoor, E. (2020). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic procrastination in medical sciences students of Zanjan University. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 26(2), 142–153.

Asikhia, O. (2010). Academic procrastination in mathematics Causes, dangers and implications of counseling for effective learning. *International Education Studies*, 3(3).205-210.

Ayish, N. & Deveci, T. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-based Learning Environment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*.31, 224-237.

Bendicho, P., Mora, C., Añorbe-Díaz, B., & Rivero-Rodríguez, P. (2017). Effect on Academic Procrastination after Introducing Augmented Reality. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 319-330.

Bennett, R., & Oliver, J. E. (2019). *Acceptance and commitment therapy: 100 key points and techniques.* Routledge press /Taylor & Francis Group.

Betui**,** T. **&** Rasit**,** A.(2015).Effects of Cognitive Behavioral theory –Based skill training on Academic Procrastination Behaviors of university students. *Educational science theory & practice***,** 15(5).1157-1168.

Blegur, J. & Tlonaen, Z., Lumba, A. & Leko, Julian. (2021). The Importance of Self-Esteem to Students Learning Responsibilities and Group Learning Commitment of Physical Education Students. *JETL (Journal of Education, Teaching and Learning).* 6. 53.

Çapri, B., Gündüz, B. & Akbay, S. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms' (UWES-SF) Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies, and the Mediator Role of Work Engagement between Academic Procrastination and Academic Responsibility. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 17(2), 411–435.

Celikkaleli, O. & Akbay, S. (2013). The investigation of university students' academic procrastination, general self-efficacy belief and responsibility. *Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education Journal*, 14(2), 237–254.

Charis, C. & Panayiotou, G. (2018). *Somatoform and Other Psychosomatic Disorders: A Dialogue Between Contemporary Psychodynamic Psychotherapy and Cognitive Behavioral Therapy Perspectives*. Switzerland: Springer International Publishing.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research.* 57. 234-240.

Chu, A, & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology,* 145, 245–264.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.

Colman, A.(2015). *A Dictionary of Psychology*. England, Oxford University Press.

Coverdale , L. (2022) . *Lessons Learned from an Approach to Implementing a Self - Guided Program in Acceptance and Commitment Therapy for First - Year College Students* . ProQuest LLC , Ed.D. Dissertation , Wilmington University (Delaware) .

Daley, F. (2015) . *How to find Yourself : 4 Step to self- Awareness*. New York : Self Knowledge College Awareness press .

Demeter, D. & Davis, S.(2013).Procrastination as a Tool: Exploring Unconventional Components of Academic Success, *Creative Education* , 4 (7A2) , 144-149.

Derogar, S., Pour, N. & Nasri, S. (2019). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Responsibility and its Components in Female Students. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 2. 34-43.

Dezoort, F., & Harrison, P. (2018). Understanding Auditors' Sense of Responsibility for Detecting Fraud Within Organizations. *Journal of Business Ethics*, 149(4), 857–874.

Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.

Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Gregoire, S. & Balbinotti, M. (2016). Using Acceptance and Mindfulness to Reduce Procrastination among University Students: Results from A Pilot Study. *Revista Prâksis*. 1. 8-20.

Dobson, K. (2010). *Handbook of Cognitive Behaviorl Therapies*. New York, The Gulford press.

Dryden, W., & Sabelus, S. (2012). The perceived credibility of two rational emotive behavior therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(1), 1–24.

Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination (Rev.ed.)*.NY: New American Library.

Fernie, B., Bharucha, Z., Nicevic, A., Marino, C. & Spada, M. (2017). A meta Cognitive Model of Procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210,196-203.

Fourtoounas,A.&Thomasc,S.(2016).Cognitive Factors predicting checking Procrastination and other maladaptive behaviors: Prospective versus Inhibitory Intolerance Uncertainty, *Journal of obsessive-compulsiveand related Disorders*, 9,30-35.

Gagnon, J., Dionne, F.,& Pychyl, T. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science.* 5(2), 97-102.

Glasser, W. (2012). *Choice theory in the classroom*. New York: Harper, 25-34.

Glick, D., & Orsillo, S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology, 144*(2), 400–409.

González-Brignardello, M. & Sánchez-Elvira P. (2023). Dimensional Structure of MAPS-15: Validation of the Multidimensional Academic Procrastination Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH*), 20(3201):1-17.

Gueorguieva, J. (2011). *Procrastination A Measurement of Types. University of Illinois at Chicago.* ProQuest Dissertations & Theses, 3472392. https://hdl.handle.net/10027/12472.

Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Examining of the relationships between professional burnout, work engagement and job satisfaction. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 29–49.

Haratmeh, S. & Emami.,R. (2017). The Effectiveness of Acceptance and Commitment-Based Therapy on Increasing the Level of Components (Trustee, Legislation, Self-Management) of Student Responsibility. *Psychology Journal*, 261615/16.

Hayes , S. (2004) . Acceptance and commitment therapy , relational frame theory , and the third wave of behavioral and cognitive therapies *Behaviour research and therapy*, 35 (4) , 639-665.

Hayes S. (2019). Acceptance and commitment therapy: towards a unified model of behavior change. *World Psychiatry official: journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(2), 226–227

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1–25.

Hayes , S. , Villatte , M. , Levin , M. & Hildebrandt , M. (2011) . Open , aware , and active : Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies . *Annual review of clinical psychology*, 7 , 141-168 .

Hayes , S. , Pistorello , J. & Levin , M. (2012) . Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change . *The Counseling Psychologist* , 40 (7) , 976-1002 .

Heshmati, A. & Saed, O., Mohammadi , J., Jahangir & Zenoozian, S. & Fayegh, Yousefi. (2018). The efficacy of group acceptance and commitment therapy on reducing academic procrastination and improving difficulty in emotion regulation: A randomized clinical trial.

Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences. 23. 66-78.

Hughes , S. & Barnes - Holmes , D. (2015) . *Relational Frame Theory : Implications for the Study of Human Language and Cognition* . In Hayes, S. , Barnes - Holmes, D. , Zettle , R. , and Biglan , T. (Eds .) , Handbook of Contextual Behavioral Science . New York : Wiley-Blackwell .

Hussain , I , Sultan , S. (2010) . Analysis of Procrastination Among University Student. *Presidia Social And Behavioral Sciences* . 5, 1879-1904 .

Jackson, C. (2002). *Learning styles and its measurement: An applied neuropsychological model of learning for business and education*. Sydney, Australia: Cymeon press.

JohariFard,R. & Moradkhani, F. (2018) Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Hardiness, Procrastination, and Frustration Tolerance in Students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch, Iran. *Int J Body Mind Cult.* 5(4):221–228.

Kandemir, M. (2014). The Predictors of Academic Procrastination: Responsibility, Attributional Styles Regarding Success/Failure, and Beliefs in Academic Self-Efficacy. *Egitim ve Bilim*. 39(171). 99-114.

Kohli, M. & Gupta, N. & Saini, P. & Kohli, G. (2022). Comparison of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and Cognitive Behavioural Therapy (CBT) for Treatment of Academic Procrastination. *ECS Transactions*. 107. 3321.

Kohns, J. & Ponton, M. (2006). Understanding Responsibility: A Self-Directred Learning Application of the Triangle Model of Responsibiity. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20,16-27.

Landy, L., Schneider, R. & Arch, J. (2015). Acceptance and commitment therapy for the treatment of anxiety disorders: A concise review. *Current Opinion in Psychology*. 2, 70-74.

Larmar, S., Wiatrowski, S. & Lewis-Driver, S. (2014). Acceptance & Commitment Therapy: An Overview of Techniques and Applications. *Journal of Service Science and Management.* 07. 216-221.

Lev, A. & McKay, M. (2017). *Acceptance and commitment therapy for couples: A clinician's guide to using mindfulness, values, and schema awareness to rebuild relationships.* New Harbinger Publications :Context Press.

Luoma, J., Hayes, S. & Walser, R. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills - training manual for therapists*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Macaskill, A. & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year University students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124-142.

Magno, C. (2011). Establishing a Scale that Measures Responsibility for Learning. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*. 8(2), 21-42.

Mataix-Cols, D., Fernández, L., Isomura, K., Anson, M., Turner, C., Monzani, B., Cadman, J., Bowyer, L., Heyman, I., Veale, D., & Krebs, G. (2015). A Pilot Randomized Controlled Trial of Cognitive-Behavioral Therapy for Adolescents With Body Dysmorphic Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(11), 895–904.

Mccloskey, J. & Scielzo, S. (2015). Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale.). *Psychology Theses. Social and Behavioral Sciences , 30.*

McCracken, L., Sato, A., & Taylor, G. (2013). A trial of a brief group-based form of acceptance and commitment therapy (ACT) for chronic pain in general practice: Pilot outcome and process results. *The Journal of Pain, 14*(11), 1398–1406.

Meichenbaum, D. (2008). *Stress inoculation training. In W. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.), Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (2nd ed., pp. (529–532). Hoboken, NJ: Wiley.

Miller, R. (2020). *Acceptance and Commitment Therapy: Learning to Thrive Through The Mindfulness and ACT Approach Made Simple. Get Out of Your Mind and Start Living Your Life.* Independently Published

Neziroglu, F., Bonasera, B., & Curcio, D. (2018). An Intensive Cognitive Behavioral Treatment for Body Dysmorphic Disorder. *Clinical Case Studies*, 17(4), 195-206.

Ning, H. & Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219–37.

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

Pychyl, T. & Sirois, F.(2016). *Procrastination, emotion regulation, and well-being*. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), Procrastination, health, and well-being (pp. 163–188). Elsevier Academic Press.

Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A. & Andersson, G. & Carlbring, P. (2018). Treating Procrastination Using Cognitive Behavior Therapy: A Pragmatic Randomized Controlled Trial Comparing Treatment Delivered via the Internet or in Groups. *Behavior Therapy*. 49. 180-197.

Ruiz, F. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.* 10. 125-162.

Ruiz, F. (2012). Acceptance and commitment therapy versus traditional cognitive behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis of current empirical evidence. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 333–357.

Sirois, F. (2023). Procrastination and Stress: A Conceptual Review of Why Context Matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20(6). 5031.

Sirois, F. & Kitner, R. (2015). Less Adaptive or More Maladaptive? A Meta-analytic Investigation of Procrastination and Coping. *European Journal of Personality*. 29. 433–444.

Sirois, F. & Giguère, B. (2018). Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology, 57*(2), 404–427.

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

Steel, P., Brothen,T.& Wambach,C. (2001).Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Indivdual Differences*,30(1),95-106.

Toker, Betül & Avci, Raşit. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15. 1157-1168.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size, *Trends in sport sciences*, 1(21), 19-25.

Twohig, M. , & Levin, M. (2017). Acceptance and Commitment Therapy as a Treatment for Anxiety and Depression: A Review. *The Psychiatric clinics of North America*, 40(4), 751–770.

Ugwuanyi, C., Gana, C., Ugwuanyi, C.& et al. (2020). Efficacy of Cognitive Behaviour Therapy on Academic Procrastination Behaviours Among Students Enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 38, 522–539.

Wang, Sh., Zhou, Y., Yu, Sh., Ran, L., Liu, X. & Chen Y. (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.

Weiner, B. (2005). *Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions: An Attributional Approach*. New York, Psychology Press.

Whittinghame, K. & Coyne, L. (2019). *Acceptance and Commitment Therapy: The Clinician's Guide for Supporting Parents*. Etsevier: Academic Press.

Wilhelm, S. & Buhlmann, U., Hayward, L., Greenberg, J. & Dimaite, R. (2010). A Cognitive-Behavioral Treatment Approach for Body Dysmorphic Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*. 17. 241-247.

Wolters, C., Won, S.& Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning. 12.*

Yadavaia, James & Hayes, Steven & Vilardaga, Roger. (2014). Using Acceptance and Commitment Therapy to Increase Self-Compassion: A Randomized Controlled Trial. *Journal of contextual behavioral science.* 3. 248-257.

Yesil, R.(2012). Validity and reliability studnts on the scale of the reasons for academic procrastionation, *Education*,133(2),259-274.

Yuen , E. , Goetter , E. , Stasio , M. , Ash , P. , Mansour , B. , McNally , E. & Watkins , J. (2019) . A pilot of acceptance and commitment therapy for public speaking anxiety delivered with videoconferencing and virtual reality exposure . *Journal of group Contextual Behavioral Science* , 12 , 47-54 .

Zandi,A. & Moradi, O. (2016).The effectiveness of cognitive behavioral group therapy on reducing procrastination and academic achievement in secondary school student's first city Saghez. *International Journal of Philosophy and Social- Psychological Sciences*, 2 (1), 29-35.

Zarrin, S., Gracia, E. & Paixão, M. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34–43.

Zuchdi, D. (2011). *Character education in theoretical and practical perspectives*. Yogyakarta, UNY Press.