المجلة العربية للقياس والتقويم

فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعـــــــــداد

د. نيفين صباح بيومي أحمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة عين شمس

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى الكشف عن فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات، الملتحقين للعام الدراسي 2023/2022 الذين وافقوا على المشاركة في البحث وأظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف الأكاديمي لطلاب وطالبات الجامعة، وتم التأكد من صلاحية المقياس (الصدق والثبات)، ومن ثم تطبيقه على عينة البحث، التي تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، اشتملت المجموعة التجريبية على (15) طالبا وطالبة، خضعت لبرنامج العلاج السلوكي المعرفي، المتضمن عدد (15) جلسة، بواقع جلستين في الأسبوع، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة وعددها (15) طالبا وطالبة لبرنامج البحث الحالي. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، ثم إعادة تطبيق المقياس، كقياس بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثُمّ بعد شهرين، ثم تطبيق المقياس تتبعياً على المجموعة التجريبية فقط وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها العلاج السلوكي المعرفي حيث بلغت قيمة(4.674) =(Z) ،dr=28 ، R=.854 للبعد السلوكي، وبلغت قيمة 4.68=(Z) ، dr=28، R=.856 للبعد المعرفي، وبلغت قيمة 4.676=(Z) ، dr=28، R=.855 للبعد الانفعالي ، وبلغت قيمة 4.674=(Z) ، dr=28، R=.854 للمقياس ككل، ولم يظهر البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس التتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي للمجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: العلاج السلوكي المعرفي، التسويف الأكاديمي.

The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Reducing Academic Procrastination Among University Students

Abstract:

The present study aimed to examine the effectiveness of a cognitive behavioral therapy (CBT) program in reducing academic procrastination among male and female students of the Faculty of Education at Ain Shams University. The study sample consisted of 30 students (both males and females) enrolled in the academic year 2022/20253, who agreed to participate in the study and demonstrated a high level of academic procrastination. The validity and reliability of the academic procrastination scale were confirmed before it was applied to the research sample, which was randomly divided into an experimental group and a The experimental group included 15 students who control group. participated in a CBT program consisting of 14 sessions, delivered at a rate of two sessions per week. In contrast, the control group (also 15 students) did not receive the CBT intervention. After the completion of the program, the academic procrastination scale was re-administered as a post-test to both groups. Additionally, a follow-up measurement was The conducted two months later, but only for the experimental group. results revealed statistically significant differences on the academic procrastination scale in the post-test phase between the experimental and control groups, favoring the experimental group that had received the CBT intervention. However, no statistically significant differences were found in the follow-up measurement within the experimental group, indicating the sustained effectiveness of the intervention over time.

.**Keywords:** Cognitive Behavioral Therapy, Academic Procrastination

مقدمة:

إن الهدف الرئيسي من التعليم هو اكتساب المعرفة التي لا يوجد لها حدود من خلال العمل على تنمية القدرة الفكرية والعقلية، وهنا تتحقق المعرفة ويصبح الطالب الجامعي على قدر من العلم ويستطيع أن يساعد في تطور وبناء المجتمع وتقدمه. حيث يبدأ الإنسان التعلم خطوة بخطوة منذ مرحلة ما قبل المدرسة التي يتعلم فيها أساسيات التعلم، ثم ينتقل مع كل مرحلة يجتازها بنجاح إلى المرحلة التي تليها، ولا ننسى دور المعلم ومساهمته الكبيرة في العملية التعليمية عبر نقل المعلومة للطالب وتوضيحها بجميع مراحله التعليمية؛ حتى يصل الطالب إلى المرحلة الجامعية بما تحمل هذه المرحلة من خصوصية، وتبدأ هنا المسؤولية على عاتق الطالب بشكل أكبر (Tackett, 2021)، ففي تلك المرحلة يتفاوت طموح الطلاب والطالبات؛ فمنهم من يريد أن يحصل على التفوق والتميز ويتمتع بدافعية عالية ويبدأ التخطيط والدراسة من بداية العام، ومنهم من يريد النجاح فقط ويحاول التأجيل والتسويف والمماطلة بالدراسة ظناً منه أنه ما زال لديه وقت إلى حين انتهاء السنة، وهذا ما يسمى بالتسويف (Gezgin, 2020)

ويؤكد كلاً من Svartdal & Løkke (2022) على أن التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلاب وهو تأجيل المهام رغم توقع أن تكون العواقب سيئة بسبب هذا التأجيل وتشير التقديرات إلى أن معدل انتشار هذه الظاهرة لا يقل عن 50%، مما يشير إلى أن نصف أو أكثر من جميع الطلاب ينتظرون بشكل معتاد المهام مثل القراءة قبل الاختبارات والامتحانات وإعداد الواجبات تتأثر الأداء الأكاديمي، والصحة، والرفاهية سلباً ؛ مما يجعل التسويف الأكاديمي مشكلة منتشرة تضع العديد من الطلاب في ضغط نفسي وتقدير ذات منخفض ويؤثر على الهناء الذاتي وتمثل تكاليف كبيرة على مستوى الفرد، والمؤسسة، والمجتمع من الضروري اتخاذ تدابير وقائية وعلاجية فعالة. إن الفهم الصحيح لمفهوم التسويف وأسبابه واستراتيجيات علاجه، أمر ضروري لفهم تعقيد هذه الظاهرة، وهذا ما دعا العديد من الباحثين إلى إجراء العديد من هذه الدراسات في هذا المجال مثل دراسة (Kim & Seo, 2015; Steel et al., 2018 ;Miyake & Kane; Vangsness et al., 2022; Svartdal & Nemtcan, 2022)

ويعرف Fermarii & Tibber (2017) التسويف بأنه تأخير وتأجيل المهام

والمسؤوليات التي على الفرد إنجازها بشكل مقصود إلى وقت لاحق، ويعتبر من الظواهر السلوكية السلبية في عالمنا المعاصر، ويشمل التسويف عدة مجالات، منها الأكاديمي والمهني والاجتماعي ويؤثر التسويف بكافة مجالاته سلباً على حياة الفرد الذي لديه مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي، ويمكن أن يكون مرتبطاً بموقف معين أو يمكن أن يكون مزمناً ويشمل جميع مجالات الحياة حيث يقوم الفرد بتأجيل كافة الأنشطة أو المهام المنوطة إليه إلى الغد أو إلى وقت آخر (عفراء العبيدي، 2013). ويعد التسويف الأكاديمي من المصطلحات الحديثة التي تناولتها الدراسات وبينت مظاهره، ويعتبر من أكثر الأنواع شيوعاً ووضوحاً، فالطالب تكون دافعيته منخفضة ولا يريد المهام التي يجب أن يفعلها في الوقت الحالي ويؤجلها باستمرار وخصوصاً طلاب الثانوية العامة، فجزء منهم لا يقوم بتنظيم جدول للدراسة بشكل منظم، ويؤجل الدراسة لليوم الذي يليه (Crackett, 2021; Meglhaes et al., 2021).

وفى نفس السياق أوضحت دراسة طراد الزهراني (2017) ودراسة Zehava & Hen (2021) قيام الطالب الذي يعاني من التسويف بتأجيل المهام، أو الاستعداد للامتحانات لآخر دقيقة، إضافةً إلى صعوبة تنظيم المهام وترتيب الأولويات واتخاذ القرارات، والاندماج في أنشطة ثانوية غير مهمة، وغالباً يكون كثير السرحان وتراوده أحلام اليقظة.

ويرى Sirin(2011) أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة تتكون من العديد من الأنواع منها :

التسويف العام: ويرتبط بتجنب أداء المهام، وهو سلوك يوصف بأنه عبارة عن صعوبات في أداء المهام اليومية بسبب عدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارته بفاعلية.

التسويف الأكاديمي: ويتضمن التأجيل في أداء المهام الأكاديمية، ويمكن وصفه بأنه عبارة عن تأجيل المهام الأكاديمية مثل الاستعداد للاختبار، وكتابة الأوراق البحثية والتسويف في الجوانب الإدارية ذات العلاقة بالدراسة والحضور إلى قاعات الدراسة الواجبة نتيجة لأسباب معينة.

يوضح كلا من Yazıcıa and Bulut (2015) انه يمكن تقسيم التسويف الأكاديمي إلى نوعين:

1- التسويف المزمن Procrastination Chronic: ويعتبر سمة من سمات الشخصية

ويعرف على أنه" اتجاه الفرد نحو التأجيل المستمر للأنشطة في عدد كبير من مجالات حياته"

2- التسويف الموقفيProcrastination Situational : اتجاه الفرد نحو تأجيل الأنشطة في جوانب معينه من حياته"، ويعد التسويف الأكاديمي أحد أنواع التسويف الموقفي وليس المزمن، ويؤثر على النجاح والتحصيل الأكاديمي مما يؤدي إلى تأخرهم اكاديمياً

وهناك أسباب عديدة للتسويف الأكاديمي، منها ارتباطه بوجود مشكلات اجتماعية لدى الطالب؛ حيث لا تتوفر له البيئة المناسبة للتعلم، والثقة الزائدة في قدرته على إنجاز المهام، حتى لو تم تأجيلها لآخر وقت، والخوف من الفشل والشعور بالعجز وعدم القدرة على إنجاز المهام، وهناك من يعانون من الكسل أو الخمول ورفض عمل أي نشاط بحاجة إلى مجهود، والبحث عن الكمالية، فهم قد لا ينجزون المهام بالوقت المحدد بحثاً عن الكمال (Tackett, 2021).

ومن الأسباب المهمة التي قد تؤدي الى التسويف الأفكار اللاعقلانية التي تتشكل لدى الطالب نتيجة النمذجة أو تقليد الأهل أو الأقران فيصبح لديه أفكار غير عقلانية مثل أنه غير قادر على إتمام المهام فيزيد شعوره بالعجز، بينما يعتقد آخرون أن إنهاء المهام في آخر لحظة يحقق نتائج أفضل من البدء فيها قبل أيام (احمد فضل 2014؛ ابراهيم الجعافرة 2016؛ عصام نصار 2016). فضلاً عن قلق الاختبار والخوف من وتوقع الفشل نتيجة خبرات سابقة، فينتج عنه خوف وقلق مما يؤدي به إلى القيام بتأجيل الدراسة (Custer, 2016).

وقد كشفت دراسة Airbas (2020) ودراسة Azizi, Khatony and Roshanisefat (2021) عن فعالية العلاج السلوكي المعرفي الذي يعتمد على تعديل الأفكار اللاعقلانية التي تجعل الطلاب يفكرون بطريقة سلبية، تزيد من شعور الإحباط والفشل لديهم، مع تحويل تلك الأفكار إلى أفكار إيجابية عقلانية من خلال ممارسة بعض الفنيات التي تساهم في زيادة النشاط ووضع أهداف محددة تساعد الطالب على خفض التسويف الأكاديمي حيث اثبتت تلك الدراسات فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي.

ولم تجد الباحثة في حدود اطلاعها أي دراسة عربية تجريبية اتخذت من العلاج المعرفي السلوكي مدخلاً لخفض التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كعضوة هيئة تدريس بكلية التربية– جامعه عين شمس وتدريسها للطلاب وجود مؤشرات تدل على انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى العديد منهم، حيث لاحظت الباحثة أن الطلاب يتعمدون تأجيل التكليفات الدراسية إلى آخر وقت وكذلك تعدوا الوقت المطلوب لتقديمها ويطلبوا من أعضاء هيئة التدريس إعادة فتح المنصة الإلكترونية Moodle لرفع التكليفات عليها والبعض الآخر يقوم بعملها تحت ضغط الوقت، ومحاولاتهم المتكررة من تأجيل انجاز هذه التكليفات والامتحانات الإلكترونية، وكذلك الغياب عن بعض المحاضرات الإلكترونية.

وتتفق ملاحظات الباحثة عن انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي مع نتائج الدراسات السابقة مثل

دراسة نائلة الغزو وعبد الكريم جرادات (2019) ودراسة يوسف أحمد سالم ونصر مقابلة (2019) والتي توصلت نتائجها الى أن الطلاب يعانون من مشاعر التشتت والعجز فيلجؤون إلى التسويف الأكاديمي؛ والذي يقصد به تأجيل بدء المهام الأكاديمية إلى وقت آخر مما يزيد من قلقهم وعدم قدرتهم على إنهاء المواد في الوقت المحدد. ويظهر سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب في معظم المراحل الأكاديمية والذي أصبح سلوكًا شائعًا في الآونة الأخيرة، وفقًا لنتائج دراسة وتشمل المراحل الأساسية العليا التي يبدأ فيها الطالب بممارسة سلوك التسويف، وذلك بسبب شعوره بالعجز لكثرة المهام الموكلة إليه بسبب زيادة عبء المواد الدراسية، أما في المرحلة الجامعية فيزداد سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات بسبب زيادة عبء المواد الدراسية وزيادة صعوبتها أيضاً، وبالتالي يقوم الطالب بتسويف المهام المطلوبة منه أو تأجيل الاستعداد للاختبار.

حيث أظهرت دراسة Stead et al.(2021) أن نحو نصف الطلبة الجامعيين يعانون من تسويف متكرر، مما يؤثر سلبًا على الأداء الدراسي ويزيد من معدلات الانسحاب من الدراسة، وقد فسّر Svartdal & Løkke (2022) التسويف بأنه سلوك معقد ينبع جزئياً من اضطراب في تنظيم المشاعر وعدم الاستقرار الذاتي، ما يجعل مواجهة هذا السلوك مهمة تستدعي تدخلات نفسية عملية.

ويعد التسويف الأكاديمي من الظواهر

المهمة في الأوساط التعليمية، وقد حظي باهتمام بالغ من علماء النفس، والأطباء النفسيين وعلماء التربية والاجتماع؛ وذلك لما له من آثار سلبية على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وقد تزايدت نسبته بين طلاب الجامعة بشكل كبير، هذا ما أكدته العديد من الدراسات وأهمها دراسة(2013) Balkis والتي تشير إلى أن 52% من طلاب الجامعة يسوفون أكاديمياً في أداء بعض المهام الأكاديمية، ويذكر Sokolowska (2009) أن نسبة التسويف تتراوح من 20 إلى 95% في جامعة فوردهام بنيويورك .

وتشير هذه النسبة الكبيرة التي تتراوح ما بين 20 إلى 95% إلى مدى معاناة الطلاب من التسويف الأكاديمي، وما يترتب عليه من مشاكل سلبية للطلاب مثل: (الفشل الأكاديمي – والتأخر الدراسي في المقررات الصعبة – والتسرب من التعليم – والتأثير السلبي على الصحة النفسية – واضطرابات الشعور بالذنب – والزعر – والقلق – والخوف من الفشل – والشعور بالعجز(Kandemir& planci ,2014 p.195).

بالإضافة إلى تأثيره على النجاح والإنجاز والتحصيل الأكاديمي للطلاب مما يؤدي إلى تأخرهم، ويمارس الطلاب التسويف بشكل معتاد من خلال تجنب مسؤولياتهم الأكاديمية مما يؤدي إلى الفشل في استخدام مهاراتهم وقدراتهم بشكل مناسب (Kandemir,2014) وقد أشار(Mohammadipour& Rahmati,2016) إلى أن خطورة التسويف هي عدم أداء المهام أو الأنشطة في الوقت الملائم والمحدد لها وعرفه بأنه عملية تجنب اتخاذ قرارات تتعلق بأداء المهام .

ويحدث التسويف الأكاديمي نتيجة أسباب عديدة نفسية واجتماعية تؤثر في شخصية الفرد ومنها: الخوف من الفشل، وسوء إدارة الوقت، والخلل في التنظيم الذاتي، وعدم جاذبية المهمة، وصعوبة المهمة، والاندفاعية، والكسل، والكمالية، وضعف إدراكات القدرة "الفعالية الذاتية – تقدير الذات – مفهوم الذات – احترام الذات" واضطراب الانتباه وفرط النشاط . (Sokolowska,2009)

في حين ذكرت العديد من الدراسات الأخرى أن الاندفاع في اتخاذ القرار، وانخفاض تقدير الذات، وضعف مهارات إدارة الوقت والقلق والضغوط النفسية، وضعف الكفاءة الذاتية، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط هي أكثر أسباب التسويف الأكاديمي وضوحاً مثل دراسة كلا من (McCloskey & Scielzo, 2015)

ومما سبق يتضح لنا بعض النتائج السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى فشل عملية التعلم وضعف الأداء والتحصيل الدراسي، ومن هذا المنطلق يتحتم علينا كقائمين بعملية التعلم تزويد الطلاب بالإستراتيجيات، والمهارات التي من شأنها أن تساعد على خفض مستوى التسويف الأكاديمي لديهم (Klassen et al., 2010; Jiao, Daros-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011; Islak, 2011; Corkin, 2012; Stuart, 2013; Paola & Scoppa, 2014)

ومن الفنيات التي يمكن أن تستخدم في خفض التسويف الأكاديمي، هي فنيات التدخل المعرفي السلوكي، وقد استخدمت Carol(1991) هذه الفنيات بجودة عالية في خفض التسويف الأكاديمي وذلك من خلال برنامج فردي وجماعي على عدد من طلاب الجامعة.

ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها للتخفيف والحد من ظاهرة التسويف المعقدة، ويعد العلاج المعرفي السلوكي (CBT) أحد أهم الأساليب الفعّالة لتعديل الأفكار والتصورات المرتبطة بالتسويف.

فقد أكدت نتائج دراسة Raza et al. (2023) ، Eerde & Klingsieck (2018) على دور CBT في تعزيز دوافع الطلبة وتحسين مهارات إدارة الوقت وتنظيم المهام، خفض من نسبة التسويف بالعديد من التجارب. كما أظهرت نتيجة دراسة Rozental et al., (2017)، فعالية ملحوظة للعلاج المعرفي السلوكي الموجّه داخل المجموعات وبشكل إلكتروني.

رغم هذا الدعم العلمي والتجريبي، لا تزال الفجوة البحثية واضحة في السياق المحلي العربي، حيث تبقى معظم الدراسات إما منشورة في سياقات غير جامعية، أو مستقلة داخل طلاب المدارس أو المعاهد، ولم يتم تكثيف التجارب في الجامعات لمعالجة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة. يدعم ذلك الحاجة الملحة لإجراء دراسة تجريبية محكمة تعتمد العلاج السلوكي المعرفي بروتوكولًا شاملاً، موجهًا لطلبة جامعات عربية، ويأخذ في الاعتبار المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والمستوى الدراسي، وقابلية التطبيق داخل بيئة جامعية ثقافياً متجانسة.

مما سبق يتضح أن التسويف الأكاديمي يعد مشكلة خطيرة تتعدد أسبابها والنتائج السلبية المترتبة عليها ليس فقل على التحصيل الأكاديمي، ولكن توافقهم النفسي والهناء الذاتي وفعالية الذات والإحباط والقل والتوتر وما الى ذلك من مشاعر نتيجة تأخرهم الدراسي.

ومن هنا، تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء البعدي لطلاب وطالبات الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ترجع الى العلاج السلوكي المعرفي؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين القياس البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها العلاج السلوكي المعرفي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

يتم تحديد أهداف البحث الحالي على النحو التالي:

- التحقق التجريبي من فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة، والتحقق من استمرار أثره بعد فترة المتابعة ومدتها شهرين.

أهمية البحث

تقسم الباحثة أهمية البحث الحالي في:

أ- **الأهمية النظرية:**

تظهر أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من موضوع يعد- في حدود علم الباحثة-واحداً من الموضوعات الأكثر انتشاراً بين طلاب الجامعة؛ حيث إن ظاهرة التسويف أصبحت شائعة مؤخراً بين الطلاب والطالبات ومن ثم أصبح من الضروري أخذ تلك الظاهرة بعين الاعتبار والبحث فيها، والتعرف على مظاهرها وأسبابها وعلاجها من خلال برامج علاجية سيكولوجية تربوية للحد من تلك الظاهرة التي تؤثر سلباً على أداء الطلاب والطالبات.
2- لم تحظ دراسة التسويف بالقدر الكافي خاصة في المرحلة الجامعية، كما وجدت الباحثة

أنه لا يوجد الا القليل من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي، والدراسات السابقة معظمها يتناول هذه الظاهرة من ناحية التعريف بها، وقليل جدا ما يسعي الى اعداد برنامج معرفي سلوكي لخفض التسويف الأكاديمي خاصة لطلاب الجامعة.

ب–الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في النقاط الأتية:

1- أهمية البرنامج السلوكي المعرفي المتضمن في هذا البحث، في خفض سلوك التسويف لدى طلاب وطالبات الجامعة، الذي يحقق الأثر الإيجابي على أدائهم في الاختبار مما ينعكس إيجاباً على حياتهم المستقبلية.

2- امداد المكتبة العربية بمقياس التسويف الأكاديمي الذي يتناسب مع فئة طلاب وطالبات الجامعة.

3- توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس والمهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بسلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المصطلحات الإجرائية للبحث

1– التسويف الأكاديمي:

هو الإخفاق والفشل في إنجاز المهام أو الأنشطة في الوقت المحدد وتأجيلها حتى آخر لحظة، مما يجعل الشخص يشعر بالانزعاج وعدم الارتياح، وتعرفه الباحثة إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

2– برنامج العلاج السلوكي المعرفي:

تعرف الباحثة البرنامج بأنه" نموذج منظم ومخطط يتضمن مجموعة من الجلسات وفق النظرية السلوكية المعرفية لخفض التسويف الأكاديمي لطلاب وطالبات الجامعة، وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه نموذج مخطط ومنظم يضم مجموعة من الجلسات وفق النظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد النفسي".

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولا: الإطار النظري:

1- مفهوم التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:

يرجع أصل كلمة التسويف Procrastination إلى اللغة اللاتينية وتعني تأجيل أداء أو فعل شيء للغد أو إلى حين آخر (طراد الزهراني، 2017) حيث يشير التسويف إلى تأجيل البدء بالمهام أو القيام بالمسؤوليات واتخاذ القرارات أو تجنبها تماماً بالرغم من معرفة النتائج المترتبة على هذا الأمر (Zehava & Hen, 2021)، وهناك أشكال للتسويف تشمل: التسويف العام: وهو مشكلة عامة وتشمل عدة مجالات في الحياة، وهناك التسويف الشخصي: وهو سمة لدى الفرد، ويكون مرتبطاً بانخفاض تقدير الذات، حيث يميل الفرد الى الهروب من مواجهة المواقف إلى مواقف أخرى أقل أهمية، والتسويف البسيط: ويكون في المهام البسيطة والسهلة ظناً منه أنها مهام معقدة، وذلك نتيجة سوء تقدير الفرد للموقف، والتسويف المعقد: وهذا التسويف يتعلق بظروف الحياة، حيث يكون لدى الفرد عجز وعدم قدرة على أداء المهام، مما يجعله يذهب إلى بدائل أقل أهمية ويؤدي إلى القلق والإحباط، وأخيراً التسويف الاجتماعي: وهذا النوع يرتبط بالعلاقات الاجتماعية، فيقوم الفرد بتأجيل الارتباطات لوقت لاحق، مما يسبب له مشاكل مع الآخرين (ابراهيم الجعافرة، 2016).

بينما يري Ying (2023) أن التسويف يشمل: التسويف الأكاديمي: ويكون في المجالات الأكاديمية، ويقوم الطالب بتأجيل المهام لوقت لاحق دون مبرر أو سبب، وتسويف اتخاذ القرارات: حيث يكون الفرد غير قادر على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويتردد في اتخاذ القرار النهائي في المواقف الحياتية المختلفة التي يعيشها، والتسويف القهري وهو الذي يجمع بين تسويف اتخاذ القرار والتسويف السلوكي من حيث التردد في اتخاذ القرارات وتأجيل الأعمال، والتسويف العصابي: ويتعلق بتأجيل القرارات المهمة والمصيرية في الحياة فيكون متردداً.

ويعد التسويف الأكاديمي هو الأكثر شيوعاً في أنواع التسويف، فنسبة كبيرة جدا من طلاب وطالبات الجامعة يقومون بتأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية لآخر وقت، كالتسليم أو المذاكرة

للاختبار قبل يوم واحد فقط، يظنون أن الوقت كافٍ للدراسة أو تسليم المهام، ولذلك فقد حظي التسويف الأكاديمي باهتمام العديد من الدراسات، التي عرفت التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل المهام الأكاديمية إلى وقت آخر دون سبب أو مبرر واضح، مما يؤثر سلباً على أداء تلك المهام الأكاديمية (سمر السيد 2018).

بينما عرفه سيد أحمد محمد (2010) بأنه المماطلة في تنفيذ المهام المطلوبة من الطالب في الوقت الحالي إلى وقت لاحق عن قصد.

وقد أشار Balkis (2013) أنه تأجيل العمل في بداية أو نهاية أي مهمة أكاديمية دون مبرر منطقي.

كما عرفه Fermie et al. (2017) على انه سلسلة من السلوكيات يقوم بها الطالب تتعارض مع مصلحته ويترتب عليها عواقب سلبية في حياته.

كما شرحه Viera, Soroa and Ibabe. (2020) بأنه "سلوك تجنبي يتمثل في تأخير البدء أو إتمام المهام الدراسية، وغالباً ما يرتبط بضعف التنظيم الذاتي والقلق"

بينما أوضحه Chu and Louik (2021). على أنه "ميل مزمن لتأجيل الواجبات الدراسية رغم توقع العواقب السلبية، وهو سلوك شائع بين الطلاب ويؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم النفسية.

بينما أشار Cho & Le (2021). للتسويف الأكاديمي على أنه الميل نحو تأخير المهام الأكاديمية التي تكون محددة بوقت معين إلى آخر وقت لاحق بدون سبب معروف رغم معرفة العواقب السلبية لهذا الأمر.

وشرحه Solís-Apaza, Rodríguez-Torrón and Flores. (2022) بأنه"سلوك مستمر لدى الطلاب يتمثل في تأجيل أ) بأنه إنجاز المهام الأكاديمية بالرغم من وجود موعد نهائي، ويرتبط بأداء دراسي متدهور، تراجع الصحة النفسية، واحتمالية تسرب طلابي"

بينما عرفه Elie, Muris and Meesters. (2023) بأنه "نمط متكرر من التأجيل غير المبرر للمهام الدراسية، وهو أحد مؤشرات ضعف المهارات التنفيذية والتنظيم الذاتي لدى الطلاب

وأخيراً عرفه Tian et al. (2023) على أنه اختيار الطالب تأجيل المهام الأكاديمية

رغم معرفته عواقب هذا التأجيل.

ويمكن للباحثة أن تعرف التسويف الأكاديمي على أنه تأجيل المهام الأكاديمية لوقت آخر دون مبرر واضح، ويترتب على هذا عواقب سلبية تؤثر على مسيرة الطالب التعليمية وأدائه، ويكون الطالب مدركاً لهذه العواقب.

ومن المظاهر التي تظهر على الطالب الذي يعاني من التسويف الأكاديمي: مظهر خداع الذات حيث يخدع الطالب نفسه من خلال مبررات غير منطقية لتأجيل المهام الموكلة إليه، أو البدء بالاستعداد للاختبارات، ويستخدمونها كوسيلة دفاع عن أنفسهم، ويميلون إلى عمل المهام السهلة الممتعة ويتجنبون المهام الصعبة التي تحتاج إلى جهد وتركيز إلى حين آخر (Niazo & Hen, 2021).

فالطالب الذي يميل إلى التسويف يتسم بأنه غير مرن ولا يمتلك استراتيجيات متنوعة للتعلم، إضافة إلى عدم قدرته على التحكم في العمليات المعرفية والتعلم، وبالتالي تنخفض لديه الفعالية الذاتية، ولا يستطيع مقاومة المشتتات في البيئة، إذ يعتبر التسويف الأكاديمي من أكبر التحديات التي تواجه الطلاب (Lekich, 2006).

وكما أوضح Anam and Hitipeuw (2021) يوجد ست أنواع يظهر فيها التسويف الأكاديمي وهي: ضعف الثقة بالنفس وبقدرات الطالب، نقص الانتباه، ضعف مهارات تنظيم الوقت، والعوامل الاجتماعية، والمبادرات الشخصية، والكسل. وقد يظهر التسويف الأكاديمي لدى الطلاب بعدة أشكال، منها: تأجيل عمل الواجبات لآخر وقت، أو تأجيل الاستعداد للاختبارات ولا يدرسون إلا في ليلة ما قبل الاختبار، وهذا يؤثر على أدائهم وعلى تحصيلهم بشكل سلبي بالمقارنة بأقرانهم غير المسوفين، كما أنهم يعيشون صراعات كبيرة، ويتطلب الأمر اتخاذ قرار مهم في حياتهم ولا يستطيعون اتخاذ القرار المناسب ودائما يكونون مترددين في ذلك (Nazari et al., 2021).

والتسويف الأكاديمي كما أشار Custer (2016) له عدة أسباب منها الخوف من الفشل والقلق من الامتحانات أو الإخفاق في المهام الأكاديمية وانخفاض تقدير الذات ونقص الفاعلية الذاتية، فيشعرون بأنهم لن ينجحوا في اجتياز المرحلة الأكاديمية، وبعضُهم يعانون من قلق الامتحانات، وأحياناً يؤجلون التقدم إلى الامتحان إلى السنة المقبلة خوفاً من النتيجة السلبية. ومن أهم أسباب التسويف الأكاديمي كما أشار Tackett (2021) بعض المعتقدات الخاطئة

عند الطالب أن إنجاز المهمة في آخر دقيقة سيكون أكثر جودة وسينجز المهام مهما تأخر الوقت، علماً أن هذا الاعتقاد غير صحيح حيث أظهرت الدراسات أن هناك ارتباطاً بين التسويف الأكاديمي وانخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالإضافة الى سوء أدائهم على الاختبارات.

وقد تعود أسباب التسويف الأكاديمي إلى ثلاثة عوامل رئيسة هي: (1) الشك في قدرة الطالب على إتمام المهمة، (2) عدم القدرة على تأجيل الأنشطة الممتعة التي يريد الطلاب أداؤها (3) ميل الطالب لعزو الأسباب إلى العوامل الخارجية مثل صعوبة الموقف أو الضغوطات التي يتعرض لها (أسماء خويلد، رحيمة قبائلي وسميرة ميسون، 2018).

وقدم Shaked & Altarac (2021) ثلاثة عوامل أخري تدفع الطلاب الى التسويف هي: عوامل تتعلق بطبيعة المهمة الأكاديمية: فيرى الطالب أن المهمة صعبة ويشعر بعدم الارتياح أثناء أدائها فيؤجلها، وعوامل نفسية: كالقلق أو الشعور بالعجز وعوامل ترتبط بالاندفاعية والميل إلى الانخراط بالأنشطة المسلية وعدم الاكتراث بعواقب الانشغال بهذه الأنشطة ومدى تأثيرها على مستقبل الطالب فيكون لديه ضعف في مهارات التخطيط والتنظيم وعدم القدرة على ضبط النفس ويميل إلى إكمال مهام محددة بشكل اندفاعي، بدلاً من العمل الأكاديمي الجاد.

وهناك أسباب أخرى تجعل الطلبة يلجؤون لتأجيل المهام الأكاديمية: أولاً: عوامل شخصية مثل الفروق الفردية والخوف من الفشل ثانياً: صعوبة المهام الأكاديمية وكثرتها وشعور الطالب بزيادة العبء، ثالثاً: أسباب متعلقة بانخفاض تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية والإدراك الذاتي، فبعض الطلاب يخافون البدء أو استكمال المهام الأكاديمية بسبب اعتقادهم وخوفهم من الفشل وأنهم لن يستطيعوا إنهاء المهمة بالشكل المطلوب (Zehava & Hen, 2021).

كما تعد الكمالية Perfectionism أو الوصول إلى الكمال أحد أسباب التسويف الأكاديمي، وتعني الميل إلى وضع أهداف مرتفعة غير واقعية للطلبة من قبل ذويهم، مما يجعل تحقيقها صعباً، حيث اتضح أن الطلبة المتلكئين يتعرضون لضغوط الأهل أكثر من غيرهم فيضع الأهل معايير مرتفعة، فيشعر الطالب بالعجز والإحباط لعدم مقدرته على تحقيقها ويلجا إلى التسويف الأكاديمي (Sokolowska, 2001).

ويعد التمرد أحد العوامل التي تؤدي إلى تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية، فهم لا يرغبون

بأن يتم إجبارهم على التسليم في وقت محدد، ويفضلون عمل المهام الأكاديمية التي لا تكون محددة بوقت معين (Fentaw, mogos & Ismail, 2022).

2- النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي

- **في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية:** يعد باندورا مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي من أوائل الباحثين الذين فسروا التسويف الأكاديمي حيث أشار إلى ارتباطه بالأفكار غير المنطقية، فالأفراد الذين يلجؤون إلى التسويف الأكاديمي هم أفراد يفتقرون إلى التنظيم الذاتي وتقدير الذات، إضافةً إلى ترتيب أولوياتهم إذ إنهم يهدرون وقتهم في الاستمتاع بالنشاطات الثانوية ويؤجلون النشاطات المهمة لحين آخر (Meglhas et al., 2021)، وقد قدمت تلك النظرية مفهوم الفاعلية الذاتية التي تشير إلى مفاهيم ومعتقدات الطالب عن نفسه وقدرته على التعلم، وتؤثر على سلوك الطالب، لذا يكون لديه انخفاض في الفاعلية الذاتية حيث يرى نفسه غير قادر وعاجزاً عن إتمام المهام الأكاديمية في الوقت المطلوب منه، ويشعر بالعجز والفشل مما يجعله يؤجل البدء بدراسة الامتحانات لأنه من وجهة نظره سيفشل بها ولن يحقق النجاح (كريمة سعدي، 2020).
- **بينما في ضوء النظرية السلوكية:** نجد أن التعلم مكتسب وأن الفرد يكتسب سلوكياته من المحيط الخارجي ومن خبراته السابقة، فإذا وجد أن هناك تعزيزاً لهذا الفعل فسيقوم بتكرار هذا السلوك وإذا لم يجد فسيحاول تجنبه والبعد عنه (Sharif, 2010)، ويرى الطالب أن القيام بالمهام الأكاديمية عبء عليه، وتحديداً عندما تكون متطلباتها كثيرة فيحاول تأجيلها قدر المستطاع والاندماج بشكل متكرر في أنشطة أخرى تجلب له المتعة والشعور بالتعزيز، ويزداد التسويف الأكاديمي لدى الطلبة في ظل غياب العقاب وتعزيز البيئة الاجتماعية المحيطة للتسويف الأكاديمي الذي يقوم به (عمر عبد الله، 2020).
- **في ضوء النظرية السلوكية المعرفية:** فإن الذي يتحكم بسلوكياتنا هي أفكارنا ووجهة نظرنا حول الأحداث التي نعيشها، لذا يمكن تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي من خلال هذه النظرية بأن الطالب يكون لديه أفكار غير عقلانية وغير واقعية مرتبطة بإتمام المهام الأكاديمية مما يترتب عليه مشاعر القلق والاكتئاب والعجز الناتج عن التسويف (Murat, 2013).

3- الآثار المترتبة على التسويف الأكاديمي:

يوجد عديد من الآثار السلبية للتسويف الأكاديمي، منها ما يؤثر على الطالب من الناحية النفسية كالشعور بالضيق والندم، وضعف أداء الطالب في المهام الأكاديمية وتدني تحصيله الدراسي، مما يعوق تقدمه الأكاديمي، وضياع فرص الحصول على علامات مرتفعة أو التفوق في الاختبارات بسبب تأخره في البدء في المهام الأكاديمية أو تسليمها في موعدها، مما يؤدي به إلى لوم ذاته بسبب ضياع تلك الفرص (Graff, 2016). كما إن التسويف الأكاديمي قد يؤدي زيادة التوتر والقلق والشعور بالعجز والإحباط عند الطلبة، وقد يصل بهم إلى الاكتئاب ويتسبب لهم بتدنّي تقدير الذات وعدم الثقة بالنفس، ويمكن أن يؤثر في العلاقات مع الآخرين، فالتأخر في التسليم والمواعيد يؤدي إلى فشل العلاقات خصوصاً المهام الأكاديمية التي تتطلب مجهوداً جماعياً فينعكس سلباً على الطلبة ويؤدي لازدياد شعور الإحباط والقلق (Sun & Kim, 2022). كما إن للتسويف الأكاديمي آثاراً سلبية على العلاقات الاجتماعية، خصوصاً مع الأهل، لأن قيام الطالب بتأجيل البدء بالدراسة سيؤدي إلى خلق مشاكل مع الوالدين، مما يؤثر على علاقتهم به، ويمكن أن يؤثر على علاقته بالإخوة الذين يشتركون معه في نفس الغرفة، كما يؤثر سلباً على صحته النفسية والعقلية ويزيد من التشوش والتشتت لديه (Arslan & Mardini, 2021). وعلى الجانب الآخر قد يؤثر التسويف الأكاديمي على العلاقات الاجتماعية الخاصة بالطالب نظراً لتأثيره على أدائه الأكاديمي وتحصيله، مما يؤثر على علاقته بأصدقائه فقد يخسرهم بسبب انخفاض مستوى تحصيله أو تراجع أدائه أو قد يؤدي به إلى الإهمال ومصاحبة أصدقاء السوء (Gezgin, 2020).

نظراً لوجود آثار سلبية للتسويف الأكاديمي، فمن المهم كما أوضح Lekich (2006) أن يكون هناك استراتيجيات وطرق لخفض التسويف لدى الطالب من خلال العمل على زيادة دافعيته وتنظيم وقته وقدرته على ترتيب أولوياته والقدرة على اتخاذ القرار، وبالتالي خفض التسويف مما ينعكس على جودة أدائه.

4- العلاج السلوكي المعرفي:

يعتبر العلاج السلوكي المعرفي هو أحد أساليب العلاج النفسية كمدخلات تسهم في تعديل أفكار الفرد والتخفيف من أعراض الاضطرابات النفسية التي يعاني منها. ويتمثل العلاج السلوكي المعرفي في استخدام فنيات وأساليب سلوكية تسهم في تعديل سلوكيات الفرد، إضافة

إلى تعديل الأفكار غير المنطقية لديه التي تؤدي إلى استبصاره وفهمه لدور الأفكار في تكوين السلوك، وإعادة فهم المشكلة من وجهة نظر أخرى للوصول إلى التفكير المنطقي لتعديل الأفكار السلبية والتلقائية وإحلال أفكار جديدة، بحيث يتعلم الفرد فنيات عديدة تساهم في تعديل الأفكار اللاعقلانية غير المنطقية وغير الواقعية لدى الفرد وتؤثر على سلوكياته بشكل سلبي (Beck, 2011). وقد أشار Corey (2013) أن إليس يرى أن الأفراد هم من يساهمون في خلق مشاكلهم بأنفسهم بسبب طريقة تفسيرهم للأحداث التي تحدث معهم، وأن هذا التفسير سيؤثر على ردود أفعالهم تجاه هذه الأحداث وعلى انفعالاتهم، وإذا تم تعديل هذه الأفكار فسيتم تعديل السلوك وبالتالي إحداث تغير في الانفعالات، فالطالب عند تعديل أفكاره اللاعقلانية سوف يستطيع وضع أهداف واقعية وتحقيقها بشكل منظم، ويستطيع إتمام المهام الأكاديمية.

وكشف Donohu & Fisher (2012) أن إليس قدم نموذجه الشهير ABC من خلال تعديل الأفكار اللامنطقية من خلال هذا النموذج الذي يفسر رؤية الفرد للأحداث وكيفية التأثر بها، فالحرف (A) يعني الأحداث أو الخبرات الناشطة حالياً، وهي قد تكون خبرات مؤلمة وغير سارة، أما الحرف (B) فيعني نسق الأفكار والمعتقدات التي يعتقد بها الفرد، التي تكون غير عقلانية، وتؤدي إلى الاضطراب الانفعالي، أما الحرف (C) فيقصد به النتيجة الانفعالية لدى الفرد وهي دائماً تكون مرتبطة بنسق معتقداته وأفكاره، فإذا كان نسق المعتقدات غير عقلاني كانت النتيجة هي الاضطراب النفسي كما في حالات القلق والاكتئاب.

5- أهداف العلاج السلوكي المعرفي:

- الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الأفراد، التي هي المصدر الأساسي للاضطرابات الانفعالية.
- مساعدة العميل في التغلب على الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبب له الاضطرابات النفسية واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وذلك من خلال مناقشة وتحليل وتفنيد أو دحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.
- تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصحيحة التي تعينه على التوافق في حياته.
- زيادة اهتمام الفرد بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العلمي والمنطقي.
- دحض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التوقف عنها (Rector, 2010).

6- خطوات العلاج السلوكي المعرفي:

- بناء علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والمسترشد.
- تحديد ومعرفة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي توجد لدى المسترشد.
- الربط بين الأفكار غير المنطقية وعلاقتها بالانفعالات والمشاعر التي لديه وأن استمرارها لديه بسبب استمرار التفكير غير العقلاني وليس الأحداث السابقة.
- يساعد المرشد العميل على تعديل الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية، وذلك من خلال دحض المعتقدات والأفكار اللاعقلانية.
- مساعدة المسترشد على تبني فلسفة للحياة أكثر عقلانية (Beck, 2011).

7- أساليب العلاج السلوكي المعرفي

يستخدم العلاج السلوكي المعرفي أساليب عدة لتوظيف الخطوات في العلاج، منها:

الحوار والمناقشة: وتحليل الأفكار غير المنطقية واللاعقلانية، ومساعدة المسترشد على تكوين أفكار منطقية وعقلانية.

- **وقف الأفكار:** وفي هذا الأسلوب يطلب من العميل أن يغمض عينيه وينخرط في أفكاره غير المرغوبة، ثم يصرخ المرشد بصوت عال: قف. ويؤدي ذلك بالمسترشد إلى وقف الأفكار غير المرغوبة، ويكرر ذلك مرة أخرى، ثم يطلب من المسترشد أن يقوم بذلك بنفسه بصوتٍ عالٍ وأن يكرر ذلك في المنزل.
- **القصد المتناقض ظاهرياً:** أن يدرب المسترشد ذاته على مواجهة ما يخاف منه، فيكتشف أنها ليست بمخاوف تستحق ما كانت تسببه من آلام ومعاناة. ويقوم بفعل الشيء الذي يخاف منه.
- **اتخاذ الدور وعكس الدور:** من خلال القيام بتأدية دور المسترشد لزيادة الاستبصار. أسلوب النمذجة الذي يعتمد على التقليد والتدرب على السلوكيات من خلال رؤية نماذج تقوم بنفس السلوك. أسلوب المرح والدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها العميل، وبذلك يستطيع المرشد أن يجعل العميل يضحك على أخطائه وتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف.
- **الواجبات المنزلية:** حيث يكلف المرشد العميل ببعض التدريبات المنزلية مثل حصر الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها المسترشد ومحاولة تصحيحها وعرض ذلك مرة

أخرى على المرشد أو قراءة بعض الكتب التي تدعو إلى التفكير العلمي. التدريب على أساليب الاسترخاء، ومنها الاسترخاء العضلي الذي يشمل عدة إجراءات وخطوات والاسترخاء العقلي الذي يشمل اتباع خطوات معينة للوصول إليه. ضبط المثيرات يعلم المرشد أحياناً المسترشد كيفية التحكم بمثيرات معينة فتقل احتمالية تصرفاته غير المقبولة بهدف إعادة بناء الوسط المحيط بالعميل لئلا يتعرض لأي مثير يحفزه على التصرف بشكل غير مقبول (Bhattachary et al., 2016).

ثانيا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Sun (2022) الى التعرف على أسباب التسويف الأكاديمي وتأثيره على الطلبة، إضافة إلى كيفية معالجته في مدينة دوفر التابعة لولاية ديلاوير في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من 12 طالب أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أسبابا داخلية للتسويف الأكاديمي خاصة بنقص الدافعية وتدني تقدير الذات، فضلاً عن عوامل نفسية مثل القلق والضغط النفسي والشعور بالندم وعوامل خارجية تتعلق بزخم المواد الدراسية وكثرة المهام الأكاديمية، عدا عن الظروف الاجتماعية الخاصة بالطلبة المتلكئين مثل علاقتهم بالوالدين.

كما هدفت دراسة Sun & Kim (2022) الى التعرف على تأثير التعلم عن بعد ومستوياته على أداء الطلبة والتسويف الأكاديمي لديهم في جامعة واشنطن في سياتل في الولايات المتحدة الأمريكية تكونت العينة من 157 طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة كان أعلى أثناء التعلم عن بعد من التعلم وجها لوجه، وأظهروا مستوى من التسويف الأكاديمي في تسليم المهام الأكاديمية في التعلم عن بعد أعلى من التعليم الوجاهي حيث يتم تسليمها في آخر موعد.

دراسة Mardini & Arslan (2022) هدفت الى التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تركيا وكشف العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية واحترام الذات. تكونت العينة من 202 طالب وطالبة من المسجلين في البرنامج التحضيري في إحدى الجامعات الحكومية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير استبانة، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي لدى العينة، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين التسويف

الأكاديمي والكفاءة الذاتية وبين التسويف الأكاديمي واحترام الذات.

وهدفت دراسة Niven (2022) الى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز في أونتاريو في كندا، وتكونت العينة من 171 طالب وطالبة ممن تلقوا التعليم عن بعد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقاييس التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

وفى نفس السياق هدفت دراسة Waisi (2022) الى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الإيرانيين المهاجرين الذين يعيشون في الولايات المتحدة شملت العينة 114 مشاركاً تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي ومقياس للكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (a=0.05)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية بين عينة هذه الدراسة وعامة السكان من السكان الأصليين. وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين مستوى الدخل والتعليم للعينة والكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي لديهم.

كما هدفت دراسة Fentaw, Megos & Ismail (2022) الى التعرف إلى تأثير التسويف الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في أثيوبيا، وما إذا كان جنس الطالب يؤثر على التسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 323 طالباً تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للتسويف الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تلكؤ أكاديمي بنسبة 80% لدى عينة الدراسة بسبب عدم تنظيم الوقت والكسل والتوتر، كما أظهرت تأثير التسويف الأكاديمي على الجانب الانفعالي، إضافة إلى تدن مستوى التحصيل، وعدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) لتأثير الجنس والواقع المؤسسي في التعليم العالي.

وهدفت دراسة Gezing (2022) الى التعرف على علاقة إدمان الهاتف المحمول بالتسويف الأكاديمي والتنظيم الذاتي ومدى استخدام الهاتف المحمول أثناء الدراسة في تركيا. تكونت عينة الدراسة من 514 طالباً من المدارس الحكومية والخاصة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس لإدمان الهاتف المحمول ومقياس التسويف

الأكاديمي ومقياس التنظيم الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية متوسطة عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدمان الهواتف المحمولة وبين التسويف الأكاديمي وعدم التنظيم الذاتي وتكرار استخدام الهواتف المحمولة أثناء الدراسة، وكان متغير عدم التنظيم الذاتي هو الأعلى تأثراً بإدمان الهاتف المحمول.

كما هدفت دراسة Cho & Lee (2022) الى التعرف على العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الطب في سيول بكوريا الجنوبية، وتكونت عينة الدراسة من 156 طالباً من كلية الطب تم اختيارهم عشوائياً. ولأغراض الدراسة تم تطوير استبانات للتسويف الأكاديمي والكمالية الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عكسية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين الكمالية الذاتية وبين التسويف الأكاديمي في وجود متغير الخوف من الفشل.

كما هدفت دراسة Acket (2021) الى معرفة أثر الدافعية والتسويف الأكاديمي وموقع السيطرة على الكفاء الذاتية لدى طلاب الجامعات في الجزء الجنوبي من الولايات المتحدة الأمريكية، وشارك في عينة الدراسة 216 طالباً تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للدافعية ومقياس لاي للتسويف الأكاديمي ومقياس للكفاء الذاتية ومقياس روترز لموقع السيطرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية سلبية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الذين لديهم ضبط ذاتي مرتفع وأعلى من الذين لديهم انخفاض في ضبط الذات.

كما هدفت دراسة Roshanisefat, Azizi & Khatony (2021) الى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي وإدارة الوقت لدى طلاب المهن الصحية في إيران تكون مجتمع الدراسة من 281 طالباً إيرانياً يدرسون المهن الصحية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس لكل من قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي وإدارة الوقت. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي لدى الطلاب ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدارة الوقت والتسويف الأكاديمي ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار.

كما هدفت دراسة BW & Wang (2021) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، وكانت اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية متغيرات وسيطة لدى طلاب الجامعات في الصين. وتكونت العينة من 512 طالباً تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير مقاييس الرفاهية الذاتية والتسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين التسويف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، وأظهرت وجود أثر دال إحصائياً متوسط عند مستوى الدلالة (a=0.05) للكفاءة الذاتية بين التسويف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05=) لمتغير اليقظة العقلية متوسطاً بين التسويف الأكاديمي والرفاهية الذاتية.

وقد هدفت دراسة Nazari, et al., (2021) إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والاكتئاب في جامعة كاشان في طهران. تكونت عينة الدراسة من 400 طالب من طلبة كلية العلوم الطبية في الجامعة تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس للتسويف الأكاديمي ومقياس بيك للاكتئاب. أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسطاً من التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت علاقة إيجابية عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين التسويف الأكاديمي والاكتئاب.

وهدفت دراسة Homel (2021) الى قياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات من منظور العلاقة التي تربطه بالفاعلية الذاتية في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي الخاص بمعاوية أبو غزال (2012) ومقياس الفاعلية الذاتية العامة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 49% من عينة الدراسة لديهم مستوى تلكنهم الأكاديمي مرتفع، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى للمستوى التعليمي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الفاعلية الذاتية والتسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة Zayed & Omar (2020) إلى التعرف على مدى ارتباط التسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية لدى أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية بجامعة الأزهر في

مصر، وهل هناك علاقة بين التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية، وعن فروق التسويف الأكاديمي التي تعزى للمنطقة الجغرافية أو الوظيفة أو التخصص، وكان عدد أفراد الدراسة 206 أعضاء من أعضاء الهيئة المعاونة بكليات التربية – بنين منهم 17 معيداً و189 مدرساً. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الأفكار اللاعقلانية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً ومستوى الأفكار اللاعقلانية متوسطاً، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الأفكار اللاعقلانية متنبئ للتسويف الأكاديمي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الوظيفة والتخصص.

وهدفت دراسة Al- Aqabawi (2019) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض التسويف الأكاديمي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الجامعة الهاشمية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، عدد كل منهما 15 طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للتسويف الأكاديمي ومقياس لمفهوم الذات الأكاديمي وتصميم البرنامج الجمعي المراد تطبيقه على عينة الدراسة، حيث أجري البرنامج الجمعي على المجموعة التجريبية ولم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a=0.05)) لصالح المجموعة التجريبية تعود للبرنامج الإرشادي الجمعي المستخدم في الدراسة.

كما هدفت دراسة Al Bayati (2018) إلى التعرف على العلاقة بين الإدمان على الإنترنت والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للبنات في الجامعة العراقية، وكانت عينة الدراسة تشمل طالبات المراحل الأربعة في كلية التربية باستثناء قسم التربية الخاصة لعام 2016 2017، وتم استخدام مقياس الإدمان على الإنترنت ومقياس ويس (weis) للتلكؤ الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الإدمان على الإنترنت والتسويف الأكاديمي، كما أظهرت العينة مستوى منخفضاً من التسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Al Sharif & Al Ahmadi (2017) إلى التعرف على محددات

التسويف الأكاديمي وعوامله ونسب انتشاره والفروق في استجابات الطلاب على أبعاده لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من 663 طالباً. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم مقياس للتسويف الأكاديمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أربعة عوامل للتسويف الأكاديمي وهي الضغوط الدراسية والسلوك التجنبي والانفعالات الدراسية السلبية والكمالية العصبية. كما أظهرت النتائج أن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي العليا حسب الكليات كانت بين كليات اللغة العربية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود تفاوت في استجابات الطلاب على أبعاد التسويف الأكاديمي تبعاً للكليات وكانت الانفعالات الدراسية السلبية والسلوك التجنبي أكثر الأبعاد تأثراً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك اهتماماً متزايداً بدراسة التسويف الأكاديمي باعتباره ظاهرة نفسية وسلوكية تؤثر على تحصيل الطلبة وأدائهم الأكاديمي، وقد تعددت مداخل دراستها من حيث الأسباب والآثار والعوامل المرتبطة بها.

وقد كشفت نتائج عدد من الدراسات عن أن **للتسويف الأكاديمي أبعاداً نفسية وشخصية** ترتبط بانخفاض الدافعية، وضعف تقدير الذات، والقلق، كما أوضحت ذلك دراسات: (Sun, 2022; Mardini & Arslan, 2022; Nazari et al., 2021).

كما أظهرت نتائج دراسات أخرى أن **التعلم عن بعد يزيد من حدة التسويف الأكاديمي**، ويرتبط بتأخر في تسليم المهام والواجبات، وهو ما أكدته دراسة(Sun & Kim, 2022) ، مشيرة إلى أن طبيعة التعليم الإلكتروني تهيئ بيئة خصبة لممارسات التسويف أكثر من التعليم التقليدي.

وفي السياق ذاته، كشفت مجموعة من الدراسات عن **علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وكل من: الكفاءة الذاتية، دافعية الإنجاز، التنظيم الذاتي، وضبط الذات** (Waisi, 2022; Niven, 2022; Acket, 2021; Homel, 2021)، مما يعكس دور الخصائص الشخصية والإدراكية في ضبط هذه الظاهرة.

كما أظهرت دراسة (BW & Wang, 2021) وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، إضافة إلى أن اليقظة الذهنية تعمل كمتغير وسيط يسهم في تقليل آثار التسويف.

أما فيما يتعلق بالأبعاد الانفعالية، فقد ربطت بعض الدراسات بين التسويف الأكاديمي وكل من القلق، والتوتر، واختلال إدارة الوقت (Fentaw et al., 2022; Roshanisefat

(et al., 2021، وهو ما يتقاطع مع نتائج دراسات أخرى أشارت إلى **أثر** الإدمان على الهواتف المحمولة والإنترنت على زيادة مستويات التسويف الأكاديمي، وضعف مهارات التنظيم الذاتي، كما ورد في دراستي: (Gezing, 2022; Al Bayati, 2018).

وفي المقابل، تناولت بعض الدراسات برامج تدخلية تهدف إلى خفض التسويف الأكاديمي وتحسين مفهوم الذات مثل الدراسة التي أجراها(Al-Aqabawi, 2019) ، وأثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض مستوى التسويف لدى الطلبة.

من جانب آخر، تناولت دراسات مثل (Cho & Lee, 2022) و (Zayed & Omar, 2020)العلاقة بين التسويف الأكاديمي ومتغيرات معرفية وشخصية مثل **الكمالية الذاتية والأفكار اللاعقلانية**، وخلصت إلى وجود علاقات دالة تشير إلى أن طبيعة التفكير السلبي يمكن أن تكون مؤشراً على سلوك التسويف الأكاديمي.

وعلى الرغم من أهمية هذا البحث نجد أنه لا يوجد الا القليل من الدراسات العربية التي تناولت التسويف الأكاديمي في سياقات ثقافية واجتماعية عربية معاصرة، وهو ما يُعزز الحاجة إلى إجراء دراسات حديثة تراعي خصوصيات البيئة المحلية. وتبرز الحاجة إلى دراسة شاملة تتناول التسويف الأكاديمي من منظور أكثر تكاملاً يدمج بين البعد الشخصي والبيئي، ويُفعل نماذج تفسيرية تربط بين المتغيرات الأكاديمية والانفعالية والمعرفية بشكل أكثر دقة، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

فروض البحث:

1- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات رتب الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

2- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي رتب الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي".

3- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي رتب الدرجات على مقياس التسويف الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي".

إجراءات البحث:

أولا العينة:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي ذو الـــ (33) عبارة بعد التحقق من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مختلفة قوامها (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس المدرجين بالمستوي الأول للعام الجامعي 2022/ 2023 وتم اختيار عينة نهائية قوامها (30) طالب وطالبة من مرتفعي مستوي التسويف الأكاديمي الدائم، على أن يكون لديهم رغبة للمشاركة في البرنامج والالتزام بحضور جلسات العلاج السلوكي المعرفي، وتم توزيع المشاركين الى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تضم (15) طالب وطالبة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي باعتباره تجربة تهدف إلى التعرف على فعالية العلاج السلوكي المعرفي (متغير مستقل) في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة (متغير تابع) إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، والضابطة) للوقوف على أثر العلاج (القياس البعدي) على متغيرات الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر العلاج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي للمجموعة التجريبية).

ثانياً–مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة عين شمس المقيدون بالعام الدراسي 2023/2022

ثالثًا–عينة البحث:

1- المشاركون في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تم اشتقاق الطلاب المشاركين في الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية– جامعة عين شمس، وبلغ عددهم (300) المقيدين بالعام الدراسي 2023/2022 تراوحت أعمارهم الزمنية بين (19 – 23) سنة بمتوسط عمري قدره (20.4)، وانحراف معياري قدره (1.54) بهدف التحقق من صلاحية أدوات القياس من حيث: الصدق،

الثبات، الاتساق الداخلي والجدول التالي يوضح توصيف المشاركين في الخصائص السيكومترية:

جدول (1)

توصيف المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

المتغير	الفئة/التصنيف	العدد (ن)
التخصص الدراسي	أقسام أدبية	192
	أقسام علمية	128
المستوى الدراسي	السنة الأولى	80
	السنة الثانية	80
	السنة الثالثة	80
	السنة الرابعة	80
النوع	ذكور	110
	إناث	190

يتضح من جدول (1) بلغ عدد المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من الأقسام الادبية 192 طالباً، مقابل 128 طالباً من الأقسام العلمية، مما يشير إلى تمثيل أكبر للأقسام الأدبية في العينة. أما من حيث المستوى الدراسي، فقد تم توزيع المشاركين بالتساوي على جميع السنوات الدراسية (الأولى إلى الرابعة)، بواقع 80 طالباً لكل سنة وبلغ عدد الذكور (110) طالب بينما بلغ عدد الإناث (190) طالبة.

المشاركين في عينة البحث الاساسية

تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة تكونت من (30) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات كلية التربية–جامعة عين شمس، الملتحقين للعام الدراسي 2023/2022 الذين أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف الأكاديمي. تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (15) طالباً وطالبة. تراوحت أعمارهم الزمنية بين (19 – 23) سنة بمتوسط عمري قدره (20.73)، وانحراف معياري قدره (1.63)، ويوضح جدول (2) الوصف الاحصائي للمشاركين في عينة البحث الأساسية:

جدول (2)

الوصف الاحصائي للمشاركين في البحث العينة الاساسية

المتغير	الفئة	العدد (ن)	النسبة المئوية (%)
النوع	ذكر	15	%50
	أنثى	15	%50
المجموعة	تجريبية	15	%50
	ضابطة	15	%50
التخصص الدراسي	علم النفس	18	%60
	التربية الخاصة	12	%40

اختارت الباحثة عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى والثانية من طلاب وطالبات كلية التربية؛ حيث إن التسويف الدراسي يظهر بشكل كبير في المراحل الأولى من التعليم الجامعي مقارنة بالمراحل الأعلى، وحتى يمكن الاستفادة من نتائج البحث في المراحل الدراسية التالية إذا ما أثبت البرنامج فاعليته في خفض التسويف الأكاديمي الدائم.

أدوات البحث: يتناول وصفاً لإجراءات ضبط أدوات البحث والمتمثلة فيما يلي:

- مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة).
- برنامج العلاج المعرفي السلوكي (من إعداد الباحثة).

1- إجراءات اختيار العينة الأساسية

- تم تحديد مجتمع الدراسة ليشمل طلاب وطالبات كلية التربية –جامعة عين شمس المسجلين للعام الدراسي 2023/2022 بعد الإعلان عن الدراسة وجمع الموافقات المبدئية، بلغ عدد الطلاب والطالبات الذين أبدوا اهتماماً مبدئيًا ووافقوا على الخطوات الأولية (150) طالب وطالبة.
- طُبق مقياس التسويف الأكاديمي بعد التأكد من خصائصه السيكومترية على جميع المشاركين الـــ (150)، بناءً على نتائجه، تم استبعاد (20) طالبًا وطالبة ممن لم يكملوا المقياس بشكل صحيح. بعد ذلك، استُبعد (70) طالبًا وطالبة) إضافيين ممن أظهروا مستوى

منخفضاً أو متوسطاً من التسويف الأكاديمي، ليتبقى (60) طالباً وطالبة يعانون من تسويف أكاديمي مرتفع دائم.

- تلت ذلك خطوة التحقق من الانتظام الأكاديمي من خلال مراجعة سجلات الطلاب والطالبات، حيث تم استبعاد (10) طلاب وطالبات لعدم انتظامهم في الدراسة، مما أدى إلى انخفاض حجم العينة إلى (50) طالباً وطالبة.
- لضمان تجانس المجموعات، طُبقت إجراءات إحصائية للتكافؤ بين الـــ (50) طالباً وطالبة المتبقين في المتغيرات الديموغرافية الأساسية مثل العمر، وكذلك في مستوى التسويف الأكاديمي الأولي. بناءً على هذه الإجراءات، تم اختيار (30) طالباً وطالبة ممن أظهروا أعلى درجات التجانس والتكافؤ في هذه المتغيرات ليكونوا العينة النهائية للبحث.
- بعد بدء البرنامج التدريبي، تم استبعاد (4) طلاب وطالبات لكثرة غيابهم أو عدم جديتهم في المشاركة والالتزام بحضور جلسات البرنامج التدريبي.
- أخيراً، قُسِّمت العينة النهائية المكونة من (30) طالباً وطالبة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين: المجموعة التجريبية (15 طالباً وطالبة)، والمجموعة الضابطة (15 طالباً وطالبة).

رابعًا–التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney Test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من: العمر الزمني، مستوى التسويف الأكاديمي. ويوضح جدول (3) دلالة الفروق متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومستوى التسويف الأكاديمي.

جدول (3)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات العمر الزمني وأبعاد ومقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس القبلي)

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	20.60	1.84	14.90	223.50	103.50	0.379-	0.705
	ضابطة	20.87	1.46	16.10	241.50			
البعد السلوكي	تجريبية	53.73	7.58	16.07	241.00	104.00	0.354-	0.723
	ضابطة	52.60	7.73	14.93	224.00			
البعد المعرفي	تجريبية	31.87	3.50	17.50	262.50	82.50	1.254-	0.210
	ضابطة	30.27	2.94	13.50	202.50			
البعد الانفعالي	تجريبية	44.93	4.59	15.63	234.50	110.50	0.083-	0.934
	ضابطة	44.93	6.25	15.37	230.50			
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	تجريبية	130.53	8.78	16.93	254.00	91.00	0.894-	0.371
	ضابطة	127.80	7.76	14.07	211.00			

يتضح من جدول (3) أن قيم Z المحسوبة لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي الفرعية (البعد السلوكي، البعد المعرفي، البعد الانفعالي) وكذلك للدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى متغير العمر، جميعها أقل من القيمة الحرجة (1.96) عند مستوى دلالة (ألفا أقل من أو يساوي 0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأي من هذه المتغيرات، تؤكد هذه النتائج على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج الإرشادي. وهذا التجانس يطمئن الباحثة إلى أن أي فروق قد تظهر في القياس البعدي بين المجموعتين ستُعزى إلى تأثير البرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي، وليس إلى فروق

أولية موجودة بين أفراد المجموعتين. هذا يضمن صلاحية المقارنة بين المجموعتين ويُعزز من الثقة في نتائج البحث.

ثالثاً: أدوات البحث

1-مقياس التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة (اعداد الباحثة):

قامت الباحثة بالخطوات والإجراءات التالية لإعداد مقياس التسويف الأكاديمي وهي:

تحديد المفهوم الإجرائي للتسويف الأكاديمي:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة والتعريفات التي صاغها الباحثون في هذا الصدد أمكن للباحثة تعريف التسويف الأكاديمي بأنه" هو الإخفاق والفشل في إنجاز المهام أو الأنشطة في الوقت المحدد وتأجيلها حتى آخر لحظة، مما يجعل الشخص يشعر بالانزعاج وعدم الارتياح. وتعرفه الباحثة إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذا البحث.

صياغة مفردات مقياس التسويف الأكاديمي:

تم صياغة مفردات مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس التي تناولت التسويف الأكاديمي، ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها في هذا الصدد في ضوء اطلاع الباحثة مقياس التسويف الأكاديمي اعداد Sun (2022) ، مقياس التسويف الاكاديمي اعداد Al-Aqabawi (2019) ، ومقياس Al Sharif & Al Ahmadi (2017) عن عوامل للتسويف الأكاديمي مثل الضغوط الدراسية والسلوك التجنبي، ومقياس كلا من McCloskey (& Scielzo, 2015) عن الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس كلا من (Svartdal & Løkke, 2022) وبعد الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث والمقاييس السابقة والاستفادة مما توصلت إليه، وجدت الباحثة ندرة في توافر مقياس التسويف الأكاديمي يتناسب مع طبيعة المشاركين في البحث بالإضافة إلى اختلاف هذه الدراسات في كيفية قياس المفهوم من حيث عدد الأبعاد والعبارات لأدوات القياس، كما أن الخصائص السيكومترية للمقاييس غير دقيقة، لذا، لجأت الباحثة إلى إعداد مقياس التسويف الأكاديمي الحالي، والذي يتكون من (39) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: البعد السلوكي (13 مفردة)، البعد الانفعالي (13) مفردة، والبعد المعرفي (13 مفردة)، وأمام كل مفردة خمس بدائل متدرجة

وعلى الطالب أن يختار البديل المناسب له، وقد صيغت تلك المواقف وروعي أن تكون واضحة وخالية من التعقيد اللفظي.

عرض مقياس التسويف الأكاديمي على السادة الخبراء:

بعد إعداد المقياس، تم عرضه على لجنة من السادة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية من أساتذة علم النفس، وبلغ عددهم جميعاً (10) خبير وطُلب اليهم إبداء آراءهم في مفردات المقياس حتي يصل لأفضل صيغة ممكنة، وتم جمع ملاحظات السادة الخبراء، وحساب نسبة اتفاقهم على كل مفردة من مفردات المقياس من حيث: مدى تحقيق الهدف من المقياس، مدى صحة التعريفات الإجرائية لأبعاد المقياس، مدى تمثيل مفردات المقياس للشغف الأكاديمي كما حددها التعريف الإجرائي، ومدى وضوح صياغة مفردات المقياس، ووضوح المعني وسهولة الفهم وسلامة اللغة ودقة تعبير المضمون وارتباطها بالأبعاد وارتباط الأبعاد بالمقياس، وقد أسفرت آراء السادة الخبراء عن إعادة صياغة متن بعض المفردات، ومن ثم تم تعديل المقياس بناء على آراء السادة الخبراء وقد تراوحت نسبة اتفاقهم على مفردات المقياس بين (90: 100)%

الصورة الأولية لمقياس التسويف الأكاديمي:

تكون المقياس في صورته الأولية من:

1- صفحة الغلاف: تضمنت (أسم المقياس-أسم معد المقياس)

أ- الهدف من المقياس في عبارة واضحة ومحددة.

ب- الإشارة إلى العدد الكلى لمفردات المقياس.

ج- الإشارة إلى قراءة كل مفردة بدقة، وفهم المقصود من كل مفردة.

د- الإشارة إلى عدم اختيار أكثر من بديل واحد.

ه- الإشارة إلى عدم ترك أي مفردة دون اختيار أحد بدائل الاجابة.

3- صفحات محتوي المقياس: تضمنت مقياس التسويف الأكاديمي في صورته الأولية، حيث تكون المقياس من 39 مفردة.

تقدير درجات مفردات مقياس التسويف الأكاديمي:

تتم الاســـتجابة على مفردات المقياس من خلال اختيار الطالب بين أحد البدائل المدرجة أمام كل مفردة، تُمنح الدرجات من (1) إلى (5) على التوالي لهذه الخيارات. لحســـاب درجة كل بعد، يتم جمع الدرجات التي يحصـــل عليها الطالب في العبارات المكونة لهذا البعد. وبالتالي،

تتراوح الدرجة الدنيا للبعد السلوكي (13 مفردة) بين (13) درجة والقصوى (65) درجة، وللبعد الانفعالي (12 مفردة) بين (12) درجة والقصوى (60) درجة، وللبعد المعرفي (8 مفردات) بين (8) درجات والقصوى (40) درجة، أما بالنسبة للمقياس ككل، فإن الدرجة للدنيا المتوقعة هي (33) درجة، وتتراوح للدرجة على المقياس (33) درجة، وللدرجة القصوى هي (165) درجة وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً على ارتفاع التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيق المقياس قي صورته الأولية المكون من (39) مفردة على الطلاب المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وللذين بلغ عددهم (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس، وتم استبعادهم من العينة الأساسية للبحث، وذلك بهدف حساب الثبات والصدق، الاتساق الداخلي للمقياس، وفيما يلي عرض النتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة كالتالي:

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي كما يلي:

(1) الصدق العاملي(Factorial Validity)

هذا المقياس تم فحص صدقه العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لأن الباحثة لم تنطلق من نظرية محددة وبالتالي لجأت إلى التحليل العاملي الاستكشافي، ويقصد به أن البيانات المشاهدة لمفردات مقياس التسويف الأكاديمي تقيس سمة كامنة وأن مفردات المقياس تكون متجانسة فيما بينها وتقيس في أساسها نفس الصفة، وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التسويف الأكاديمي، وذلك عن طريق التحليل العاملي لمصفوفة ارتباطات مفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principle Component Method حيث إنها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة وشيوعاً واستخداماً نظراً لدقة نتائجها بالمقارنة بالطرق الأخرى، ولتحديد عدد العوامل اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser Criterion وفكرته يعتمد على حجم التباين أو الجذر الكامن الذى يعبر عنه العامل، فلابد ألا يقل عن واحد صحيح اعتماداً على الحدود الدنيا لجتمان Guttmans Lower

Bondsالتي تعد العامل دالاً إحصائياً عندما يكون الجذر الكامن الذى يمكن تفسيره يساوى أو يزيد عن واحد صحيح، مع تدوير العوامل تدويراً مائلاً، وتم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي المتكون من (39) مفردة على الطلاب المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وعددهم (300) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية، بعد التأكد من شروط التحليل العاملي خصوصا ما يتعلق بالقيم القطرية Anti-image matrix فتم الوصول الى عدد (3) مفردات أقل من 0.5 وتم حذف تلك المفردات، واعيد اجراء التحليل العاملي علي باقي المفردات، فأسفر عن ظهور قيم شيوع لعدد (3) مفردات أقل من 0.5 وتم حذف تلك المفردات وأعيد أجراء التحليل العاملي على باقي المفردات وعددها (33) مفردة، فأسفر التحليل العاملي إلى استخلاص (3) عوامل قابلة للتفسير بنسبة تباين (75.615%) من التباين الكلي وهي نسبة تباين مرتفعة، مما يدل على تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة صدق مرتفعة.

كما تم التأكد من كفاية العينة ووجود علاقة بين المتغيرات بمعامل (KMO) واختبار (Bartlett). والجدول (4) يبين نتائج هذين الاختبارين.

جدول (4)

نتائج اختبار كفاية العينة (KMO) واختبار العلاقة بين المتغيرات (Bartlett's)

KMO and Bartlett's Test		
KMO		0.964
Bartlett's	قيمة الاختبار	10696.900
	درجة الحرية	528
	مستوى الدلالة	0.000

من خلال جدول (4)، يتضح أن العينة كافية والمتغيرات مرتبطة لإجراء التحليل العاملي، حيث بلغت قيمة (KMO) و (0.964) القيمة الاحتمالية لاختبار (Bartlett) (0.000) وهي دالة إحصائيًا، وقد أجري التحليل العاملي الاستكشافي لـ(39) مفردة من مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأظهر وجود (3) عوامل تفسر نسبة كبيرة من التباين الكلي، وسيتم تفصيل تشبعات العبارات بالعوامل والجذور الكامنة ونسب التباين وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التسويف الأكاديمي (ن= 300)

العوامل	البعد السلوكي	البعد الانفعالي	البعد المعرفي	قيم الشيوع
2	0.856			0.733
5	0.854			0.731
6	0.832			0.705
7	0.845			0.719
8	0.874			0.766
11	0.889			0.792
20	0.861			0.741
22	0.887			0.788
23	0.868			0.754
24	0.871			0.759
25	0.863			0.753
26	0.854			0.730
33	0.853			0.732
1		0.865		0.789
4		0.882		0.757
9		0.869		0.728
12		0.859		0.774
13		0.867		0.747
17		0.870		0.779
22		0.883		0.762

العوامل	البعد السلوكي	البعد الانفعالي	البعد المعرفي	قيم الشيوع
26		0.867		0.743
28		0.873		0.749
29		0.883		0.784
31		0.884		0.757
32		0.874		0.739
3			0.887	0.752
10			0.870	0.760
14			0.853	0.782
15			0.878	0.753
16			0.862	0.763
18			0.882	0.785
27			0.872	0.782
30			0.862	0.766
الجذر الكامن	9.676	9.166	6.111	
نسبة التباين	%29.321	%27.776	%18.519	
نسبة التباين الكلية	%29.321	%57.096	%75.615	

من خلال جدول (5)، يتضح أن أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي تتلخص في ثلاثة عوامل رئيسية، تفسر ما نسبته (75.615%) من التباين الكلي للمصفوفة. العامل الأول هو البعد السلوكي، ويضم (13) عبارة، حيث يبلغ جذره الكامن بعد التدوير المائل (9.676) ويفسر نسبة (29.321%) من التباين. يعبر هذا العامل عن الأفعال المباشرة للتسويف، مثل تأجيل المهام، البدء المتأخر، أو عدم إكمال الواجبات في الوقت المحدد. أما العامل الثاني فهو البعد الانفعالي، ويضم (12) مفردة، ويبلغ جذره الكامن بعد التدوير (9.166) ويفسر نسبة

(27.776%) من التباين، يعبر هذا العامل عن المشاعر السلبية المصاحبة للتسويف، مثل القلق، الندم، الإحباط، أو الشعور بالذنب تجاه التأجيل. وأخيراً، العامل الثالث هو البعد المعرفي، الذي يضم (8) مفردة، ويبلغ جذره الكامن بعد التدوير (6.111) ويفسر نسبة (18.519%) من التباين، يعبر هذا العامل عن العمليات الفكرية المرتبطة بالتسويف، كالتبريرات التي يقدمها الطالب لنفسه، أو التفكير المفرط في صعوبة المهمة، أو وضع خطط غير واقعية. يشير هذا إلى أن مقياس التسويف الأكاديمي يتكون من ثلاثة عوامل رئيسية تساهم بشكل كبير في تفسير التباين الكلي للظاهرة، مما يعكس تنوع الأبعاد التي تؤثر على سلوك التسويف لدى الطلاب.

الاتساق الداخلي للمقياس:

يقصد به مدى اتساق مفردات المقياس مع بعضها، وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي، تم تطبيق المقياس على الطلاب المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والذين بلغ عددهم (300) طالب وطالبة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب ما يلي:

أ: الاتساق الداخلي للمقياس:

بحساب معامل الارتباط المصحح Correlation item-Total Correlation (CIC) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي فكانت معاملات الارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية، كما هو موضح بجدول (6)

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.669	12	0.692	23	0.720
2	0.650	13	0.646	24	0.718
3	0.687	14	0.719	25	0.649
4	0.660	15	0.742	26	0.692
5	0.668	16	0.700	27	0.648
6	0.692	17	0.660	28	0.764
7	0.648	18	0.659	29	0.656

8	0.675	19	0.769	30	0.697
9	0.680	20	0.669	31	0.659
10	0.655	21	0.700	32	0.652
11	0.685	22	0.710	33	0.648

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية تنحصر بين (0.648: 0.769) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً من الناحية التركيبية.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية، كما هو موضح بجدول (7)

جدول (7) معاملات الارتباط بيرسون المصححة بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه (ن= 300)

البعد السلوكي		البعد الانفعالي			البعد المعرفي
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.655	14	**0.690	26	**0.680
2	**0.700	15	**0.710	27	**0.725
3	**0.730	16	**0.720	28	**0.740
4	**0.755	17	**0.735	29	**0.715
5	**0.710	18	**0.740	30	**0.760
6	**0.780	19	**0.750	31	**0.775
7	**0.640	20	**0.705	32	**0.685
8	**0.745	21	**0.675	33	**0.720
9	**0.720	22	**0.765		
10	**0.735	23	**0.660		
11	**0.710	24	**0.770		
12	**0.750	25	**0.700		

13	**0.680				

يتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه تنحصر بين (0.640: 0.780) للبعد السلوكي، وتنحصر بين (0.660: 0.770) للبعد الانفعالي، وتنحصر بين (0.680: 0.775) للبعد المعرفي وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية مما يدل على ان مفردات المقياس متماسكة داخلياً من أبعادها.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية، كما هو موضح بجدول (8)

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي (ن= 300)

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد السلوكي	**0.880	0.01
البعد المعرفي	**0.865	0.01
البعد الانفعالي	**0.870	0.01

يتضح من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد السلوكي والدرجة الكلية للمقياس(0.880) ، بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس(0.865) ، بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد المعرفي والدرجة الكلية للمقياس(0.870) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية، أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل بعد من أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على الاتساق الداخلي للأبعاد.

ثانيًا: ثبات مقياس التسويف الأكاديمي

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي بطريقتي ألفا بحذف درجة المفردة أوميجا ماكدونالدز لهايز:

تم التحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي باستخدام عدة مؤشرات نظراً لطبيعته متعددة الأبعاد و شروط معامل ألفا كرونباخ وتعددية أبعاد المقياس، فقد تم حساب معامل ألفا بحذف درجة المفردة لكل بعد على حدة بعد التأكد من استيفاء شروطه بما في ذلك نموذج تاو المتكافئ في الأساس (أحادية البعد، تساوي التشبعات، تساوي تباين الخطأ، ارتفاع معاملات الارتباط بين كل عبارتين، تساوي المتوسطات)، ونظراً لعدم تحقق أحادية البعد للمقياس ككل، تم تقدير الثبات باستخدام معامل ألفا الطبقي الذي يُعرف أيضاً بالثبات المركب لتقديم تقييم شامل لثبات المقياس بأبعاده المختلفة، كما تم تقدير الثبات باستخدام ألفا بحذف درجة المفردة من مجموع البعد ، يوضح جدول (9) التالي معاملات الثبات:

جدول (9)

قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا بحذف درجة المفردة (ن= 300)

الأبعاد	الانحراف المعياري	التباين	معامل ألفا
البعد السلوكي	4.66	21.71	0.885
البعد الانفعالي	3.80	14.44	0.870
البعد المعرفي	3.15	9.922	0.878
الثبات المركب	11.61	134.56	0.928

يتضح من جدول (9) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس التسويف الأكاديمي جاءت مرتفعة، ولأن المقياس متعدد الأبعاد وهو ما يخالف أحد شروط ثبات ألفا كرونباخ (نموذج تاو المتكافئ في الأساس) قامت الباحثة بحساب الثبات المركب بمعادلة معامل الارتباط ألفا الطبقي فبلغ (0.928) بانحراف معياري (11.61)، تباين خطأ (134.56) مما يشير الى ان المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

ثبات أوميجا ماكدونالد McDonald's Omega Reliability

ولزيادة التأكد من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة أوميجا ماكدونالدز لأنها لم تتحقق شروط ثبات ألفا كرونباخ (نموذج تاو المتكافئ في الأساس) حيث أن المقياس متعدد الأبعاد وهو ما يخالف شرط من شروط ثبات ألفا، وبلغ معامل ثبات أبعاد المقياس للبعد السلوكي0.890، للبعد الانفعالي 0.880، للبعد المعرفي0.882 وللمقياس ككل 0.936 ومن هنا يمكن القول أن مقياس التسويف الأكاديمي يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي لخفض التسويف الأكاديمي

يهدف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، وذلك بإتباع فنيات العلاج السلوكي المعرفي (CBT) الذي يستهدف تعديل الأفكار والمعتقدات غير المنطقية والسلوكيات المرتبطة بها والانفعالات الناتجة عنها. هذا البرنامج هو عبارة عن مجموعة من الجلسات الإرشادية المصممة لتمكين الطلاب من فهم آليات التسويف لديهم والعمل على تجاوزها من خلال تنمية مهارات التفكير العقلاني، التنظيم الانفعالي، وإدارة المهام.

مبررات تطبيق العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي

يُعد التسويف الأكاديمي تحدياً شائعاً يواجهه طلاب الجامعة، وقد يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية. في سياق معالجة هذه المشكلة، برز العلاج السلوكي المعرفي (CBT) كنهج علاجي مثبت الفعالية، حيث يقدم إطاراً نظرياً وعملياً متيناً لفهم سلوك التسويف وتعديله. يرتكز اختيارنا لـــ CBT في هذه الدراسة على مجموعة من المبررات العلمية القوية التي تؤكد ملاءمته وفعاليته في التعامل مع الآليات المعرفية والسلوكية الكامنة وراء التسويف.

- العلاج السلوكي المعرفي يستند إلى فرضية أن الأفكار والمشاعر والسلوكيات مترابطة، وأن التسويف ينبع من أنماط تفكير مشوهة ومشاعر سلبية تؤدي إلى سلوكيات التجنب.
- يركز العلاج السلوكي المعرفي على إعادة الهيكلة المعرفية، حيث يساعد الطلاب على تحديد وتغيير الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالمهمة الأكاديمية مثل الكمالية أو الخوف من الفشل، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وتكيفاً.
- يقدم العلاج السلوكي المعرفي تقنيات سلوكية عملية مثل تجزئة المهام الكبيرة إلى أجزاء صغيرة يمكن إدارتها، وتحديد الأهداف الذكية، وجدولة الأنشطة، وتقنيات إدارة الوقت الفعالة لمساعدة الطلاب على بدء المهام والالتزام بها.
- أظهرت العديد من الدراسات البحثية والمراجعات المنهجية فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تقليل مستويات التسويف الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

- يهدف العلاج السلوكي المعرفي إلى تعليم الطلاب مهارات معرفية وسلوكية مستدامة يمكنهم تطبيقها بشكل مستقل في المستقبل، مما يعزز الوقاية من الانتكاس ويساهم في التكيف على المدى الطويل.
- تتميز برامج العلاج السلوكي المعرفي بقابليتها للتطبيق العملي وقدرتها على التكيف لتناسب المجموعات، مما يجعلها فعالة من حيث التكلفة والوقت ومناسبة للتدخلات قصيرة المدى في البيئات الجامعية.

الأهداف الإجرائية:

تتمثل هذه الأهداف في التطبيقات العملية التي تتحقق من خلال جلسات البرنامج، وتشمل ما يلي:

- أن يتعرف المشاركون على طبيعة التسويف الأكاديمي وأبعاده (السلوكي، الانفعالي، المعرفي).
- أن يتعلم المشاركون كيفية تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف والتمييز بينها وبين الأفكار العقلانية.
- أن يتمكن المشاركون من ربط أفكارهم اللاعقلانية بتأثيرها على سلوكياتهم الانفعالية والتسويفية.
- أن يتدرب المشاركون على دحض الأفكار اللاعقلانية وتعديلها بأفكار أكثر عقلانية وواقعية.
- أن يعزز المشاركون مفهوم الذات الإيجابي لديهم وقدرتهم على إدارة ذواتهم.
- أن يتمكن المشاركون من تعزيز التوكيد الذاتي لديهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم في سياق التعلم.
- أن يتدرب المشاركون على مهارات التحكم في الانفعالات وتحقيق التوازن الانفعالي والاسترخاء.
- أن يكتسب المشاركون مهارات حل المشكلات التي تعيق تقدمهم الأكاديمي.
- أن يتعرف المشاركون على مهارة اتخاذ الدور والتدرب عليها لزيادة الاستبصار.
- أن يتدرب المشاركون على مهارات إدارة الوقت الفعالة لتنظيم مهامهم الأكاديمية.

- أن يتم تعزيز دافعية المشاركين نحو التعلم والإنجاز الأكاديمي.
- أن يتم تقييم مدى استمرارية أثر البرنامج بعد شهر من الانتهاء منه.

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج

:يستخدم البرنامج مجموعة متنوعة من الأساليب والفنيات المستمدة من العلاج السلوكي المعرفي لتوظيف الخطوات العلاجية، ومنها:

- الحوار والمناقشة: لتحليل الأفكار غير المنطقية ومساعدة المسترشدين على تكوين أفكار منطقية وعقلانية.
- سجل الأفكار والمتصل المعرفي وفنية الأعمدة الثلاث (ABC Chart): لتحديد الأفكار اللاعقلانية وتحليل تأثيرها على المشاعر والسلوكيات.
- فنية "ماذا لو" والقصد المتناقض ظاهرياً: لمواجهة المخاوف وتحدي الأفكار التدميرية.
- الحديث الذاتي: لتعديل الأفكار الداخلية السلبية واستبدالها بإيجابية.
- وقف الأفكار: لكسر دائرة الأفكار غير المرغوبة بشكل فعال.
- اتخاذ الدور ولعب الدور والنمذجة: لزيادة الاستبصار والتدرب على السلوكيات المرغوبة.
- المرح والدعابة والسخرية: لخفض حدة الأفكار اللاعقلانية ومساعدة العميل على تقبل ذاته.
- الواجبات المنزلية: لتعزيز التعلم وتطبيق المهارات المكتسبة في الحياة اليومية، مثل حصر الأفكار اللاعقلانية ومحاولة تصحيحها أو قراءة مواد داعمة.
- أساليب الاسترخاء (مثل تدريبات التنفس): لضبط الانفعالات وتقليل التوتر والقلق.
- ضبط المثيرات: للتحكم في البيئة المحيطة وتقليل المثيرات التي تحفز سلوك التسويف.
- التفريغ الانفعالي والتغذية الراجعة: لتعزيز التعبير عن المشاعر وفهم تأثير التغيير.
- العصف الذهني والتدريس المصغر: لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وزيادة الفهم.

محتوي البرنامج

يتكون هذا البرنامج من (15) جلسة إرشادية، بمعدل (2) جلسة أسبوعياً. تتراوح مدة كل جلسة بين (60–50) دقيقة، ويتم تطبيقها على مجموعات صغيرة من الطلاب. تشتمل كل جلسة على أنشطة تفاعلية وتطبيقية تستهدف تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج، بالإضافة إلى توفير

الملاحظات والتغذية الراجعة من المرشد والمشاركين، وتكليف بمهام منزلية لترسيخ المهارات المكتسبة.

جدول (10) مختصر جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	الأساليب المستخدمة	مدة الجلسة
1	التعارف	التعارف بين أعضاء المجموعة وعلى طبيعة البرنامج وأهدافه والاتفاق على معايير المجموعة	المناقشة والحوار، تمارين كسر الجمود، طرح الأسئلة	50 دقيقة
2	كيف نفكر	التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتحديدها والتمييز بينها وبين الأفكار العقلانية	المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، سجل الأفكار، المتصل المعرفي	50 دقيقة
3	تأثير الأفكار على السلوكيات والانفعالات	التعرف على تأثير أفكارنا في سلوكياتنا وانفعالاتنا ودورها في حياتنا	المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، فنية الأعمدة الثلاث	50 دقيقة
4	دحض الأفكار اللاعقلانية	دحض الأفكار اللاعقلانية من خلال فنيات العلاج السلوكي المعرفي	المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، فنية ماذا لو، فنية القصد المتناقض ظاهرياً	50 دقيقة
5	تعديل الأفكار اللاعقلانية	تعديل الأفكار استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار أكثر واقعية	المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، الحديث الذاتي	50 دقيقة
6	تأثير تغيير الأفكار على حياتنا	الربط بين الأفكار الجديدة وتأثيرها على مشاعرنا وسلوكياتنا	المناقشة والحوار، التفريغ الانفعالي، التغذية الراجعة	50 دقيقة

7	التعرف على الذات	التعرف على التعرف على مفهوم الذات وإدارتها ومهاراتها	المناقشة والحوار، والعصف الذهني	50 دقيقة
8	التوكيد الذاتي	التعرف على التوكيد الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس	المناقشة والحوار، ولعب الدور	50 دقيقة
9	التحكم في الانفعالات	التعرف على كيفية تحكم الفرد بانفعالاته وتدريبهم على التوازن الانفعالي والاسترخاء	المناقشة والحوار، التفريغ الانفعالي، تدريبات التنفس	50 دقيقة
10	حل المشكلات	التعرف على أسلوب حل المشكلات والتدرب عليه	المناقشة والحوار، ولعب الدور	50 دقيقة
11	اتخاذ الدور	التعرف على مهارة اتخاذ الدور والتدرب عليها	المناقشة والحوار، ولعب الدور، النمذجة	50 دقيقة
12	إدارة الوقت	التعرف على كيفية إدارة الوقت والتدرب على مهارات إدارة الوقت	المناقشة والحوار، ولعب الدور	50 دقيقة
13	الدافعية	زيادة دافعية الفرد وتدريبهم على ترتيب البيئة المناسبة للتعلم والاسترخاء والهدوء	المناقشة والحوار، ولعب الدور، التدريس المصغر، التغذية الراجعة	50 دقيقة
14	الختام	تلخيص محتوى الجلسات وتقييم تقدم الأعضاء وانهاء البرنامج	المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، والتقييم البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي.	50 دقيقة

15	التقييم التبعي	تقييم مدى استمرار أثر البرنامج بعد شهر من الانتهاء منه	المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، والتقييم التبعي لمقياس التسويف الأكاديمي.	50 دقيقة

الخطوات الميدانية للدراسة:

في سياق الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، اتبعت الباحثة الخطوات الميدانية الآتية:

- تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي والتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة، باستخدام طرق مثل الصدق الظاهري والصدق البنائي والثبات.
- تم إعداد برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي، مستنداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومراعياً احتياجات وخصوصية طلاب وطالبات جامعة عين شمس.
- تم تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معايير مثل الجنس والعمر ومستوى التسويف الأكاديمي، باستخدام طرق مثل التوزيع العشوائي.
- تم إجراء القياس القبلي لمقياس التسويف الأكاديمي على طلاب وطالبات الجامعة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لديهم قبل تطبيق البرنامج، باستخدام طرق مثل التحليل الإحصائي والتحليل المقارن.
- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من طلاب وطالبات الجامعة بواقع 15 جلسة، كل جلسة ساعة واحدة، بشكل جماعي وحضوري. تضمنت كل جلسة أهدافاً وأنشطةً محددة، تتضمن استخدام استراتيجية من استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي، مثل تحديد الأفكار اللاعقلانية، دحضها، أو مهارات إدارة الوقت. كما تضمنت كل جلسة نشاطاً أو واجباً منزلياً يتعلق بالاستراتيجية المستخدمة في الجلسة.
- تم إجراء القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي على طلاب وطالبات الجامعة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف مقارنة مستوى التسويف الأكاديمي لديهم بعد تطبيق البرنامج.

- تم إجراء قياس ما بعد المتابعة لمقياس التسويف الأكاديمي على المجموعة التجريبية، بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، لمتابعة استمرارية تأثير البرنامج على مستوى التسويف الأكاديمي.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة، كما تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع مراعاة نطاق وحدود التفسير والإشارة إلى أهم المحددات والمؤثرات في نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

سعياً للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، استُخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences (SPSS، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذا البحث هي:

- لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، استُخدِم معامل الارتباط المصحح بحذف درجة المفردة من مجموع البعد لحساب الاتساق الداخلي.
- معامل ثبات ألفا بعد حذف المفردة ومعامل ألفا المركب للمقياس ككل، ثبات أوميجا ماكدونالد للأبعاد وللمقياس ككل بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس.
- اختبار مان وتني، واختبار اختبار ويلكوكسون، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب وذلك للتحقق من فروض الدراسة بشأن تأثير البرنامج على خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس التسويف الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام **اختبار مان–ويتني** (Mann-Whitney U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب وطالبات جامعة عين شمس في القياس البعدي. كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) باستخدام المعادلة التي أوردها (Field,2018,520) والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و(N) تعني حجم العينة.

يتم تفسير قيمة (r) على النحو التالي: يشير حجم التأثير الضعيف جداً إلى قيم أقل من (0.10)، بينما تدل القيم بين (0.10 – 0.30) على تأثير ضعيف. أما إذا تراوحت القيمة بين (0.30 – 0.50)، فإن ذلك يعكس تأثيراً متوسطًا، في حين أن القيم التي تساوي أو تزيد عن (0.50) تدل على تأثير كبير. ويوضح جدول (11) ذلك

جدول (11)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياس البعدي وحجم الأثر لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة عين شمس.

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (r)
البعد السلوكي	تجريبية	21.13	3.81	8.00	120.00	صفر	-4.674	0.01	0.854
	ضابطة	54.27	9.23	23.00	345.00				
البعد المعرفي	تجريبية	13.87	2.64	8.00	120.00	صفر	-4.682	0.01	0.856
	ضابطة	32.07	3.86	23.00	345.00				
البعد الانفعالي	تجريبية	20.07	3.88	8.00	120.00	صفر	-4.676	0.01	0.855
	ضابطة	44.73	7.46	23.00	345.00				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	تجريبية	55.07	4.93	8.00	120.00	صفر	-4.674	0.01	0.854
	ضابطة	131.07	12.34	23.00	345.00				

يتضح من **جدول (11)** وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي، سواء للأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية فقد كانت متوسطات رتب المجموعة التجريبية (8.00) أقل بكثير من المجموعة الضابطة (23.00)، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة -4.67 ومستوى الدلالة (0.000)، مما يؤكد الفرق الجوهري لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهر حجم الأثر (r) قيمًا مرتفعة جدًا (بين 0.854 و0.856)، مما يشير إلى تأثير كبير للغاية للبرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي.

تفسر الباحثة الفروق ذات الدلالة الإحصائية الواضحة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي، بجميع أبعاده، كأثر مباشر وفعّال للبرنامج الإرشادي

القائم على العلاج السلوكي المعرفي. لقد صُمم البرنامج لمعالجة الجذور المعرفية والسلوكية للتسويف. بدأت الجلسات بفنيات مثل "سجل الأفكار"، "المتصل المعرفي"، و"الأعمدة الثلاثة" لتحديد الأفكار اللاعقلانية التي تغذي التسويف، مثل التفكير الكارثي، الكمالية المفرطة، أو تدني تقدير الذات. تبع ذلك تحدي هذه الأفكار ودحضها باستخدام فنيات مثل "ماذا لو" و"القصد المتناقض ظاهرياً"، ثم تعديلها من خلال "الحديث الذاتي" الإيجابي، مما أسهم في بناء أنماط تفكير أكثر واقعية ومرونة لدى الطلاب.

كما أنه لم يقتصر البرنامج على الجانب المعرفي، بل امتد ليشمل الجوانب السلوكية والانفعالية. فمن خلال جلسات "إدارة الوقت"، اكتسب الطلاب مهارات عملية لتنظيم مهامهم الأكاديمية والحد من المماطلة. كما تضمنت الجلسات تدريبات على "التوكيد الذاتي" و"التحكم في الانفعالات" و"تدريبات التنفس" لمعالجة القلق والتوتر المرتبط بالتسويف، وتعزيز الثقة بالنفس والقدرة على بدء المهام. الأنشطة التفاعلية مثل "لعب الدور"، "النمذجة"، و"الواجبات المنزلية" عززت تطبيق هذه المهارات في حياتهم اليومية، مما رسّخ التغييرات السلوكية والمعرفية بشكل فعال.

لقد أسهمت هذه الفنيات والأنشطة المتكاملة في تطوير وعي الطلاب بأفكارهم المشوهة المرتبطة بالتسويف، وزودتهم بالأدوات اللازمة لتعديل هذه الأفكار وتبني سلوكيات أكثر إنتاجية. هذا ما انعكس في الانخفاض الكبير بمتوسطات رتب التسويف الأكاديمي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وحجم الأثر الكبير الذي يؤكد قوة وفعالية البرنامج.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Al-Aqabawi (2019) التي أكدت فاعلية البرامج الإرشادية في خفض التسويف الأكاديمي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Zayed & Omar (2020) التي أشارت إلى الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي، مما يدعم التوجه العلاجي للبرنامج في معالجة الجانب المعرفي.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس التسويف الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية. يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية من طلاب وطالبات جامعة عين شمس في مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي. ولحساب حجم تأثير البرنامج، كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة (Z^2) على (N) التي تُستخدم في الاختبارات غير المعلمية.

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة عين شمس.

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	حجم الأثر
البعد السلوكي	القبلي	53.73	7.58	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.409	0.775
				الرتب الموجبة	15	8.00	120.00		
	البعدي	21.13	3.81	التساوي	0				
				المجموع	15				
البعد المعرفي	القبلي	31.87	3.50	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.411	0.776
				الرتب الموجبة	15	8.00	120.00		
	البعدي	13.87	2.64	التساوي	0				
				المجموع	15				
البعد الانفعالي	القبلي	44.93	4.59	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.410	0.776
				الرتب الموجبة	15	8.00	120.00		
	البعدي	20.07	3.88	التساوي	0				
				المجموع	15				
	القبلي	130.53	8.78	الرتب السالبة	0	0.00	0.00		0.775

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	حجم الأثر
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	البعدي	55.07	4.93	الرتب الموجبة	15	8.00	120.00	-3.409	
				التساوي	0				
				المجموع	15				

يتضح من جدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التسويف الأكاديمي، سواء للأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي فقد أظهرت النتائج انخفاضاً جوهرياً وملحوظاً في مستوى التسويف الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج، حيث كانت جميع الرتب السالبة (التي تعكس زيادة في التسويف) صفراً، بينما كانت الرتب الموجبة (التي تشير إلى انخفاض) هي الغالبة. كما بلغت قيم (Z) المحسوبة أكثر من (-3.40)، وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد هذا الانخفاض. ولتأكيد قوة التأثير، أظهر حجم تأثير كبير يتراوح بين (0.775) و (0.776)، وهي قيم كبيرة جداً، مما يدل على فعالية وقوة البرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة عين شمس في المجموعة التجريبية

تفسر الباحثة الانخفاض الملحوظ والدال إحصائياً في التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، بأنه يعكس التأثير التحويلي للبرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي. لقد صُمم هذا البرنامج بدقة لمعالجة الأبعاد المعرفية، السلوكية، والانفعالية للتسويف. ركزت الجلسات بشكل مكثف على تمكين الطلاب من تحديد أفكارهم اللاعقلانية المتعلقة بالتسويف وفهم كيفية تأثيرها السلبي على أدائهم. فمن خلال فنيات مثل "سجل الأفكار" و"الأعمدة الثلاثة (ABC Chart)" والمناقشة والحوار، تعلم الطلاب تحليل هذه الأفكار ومواجهتها بشكل بناء. ثم انتقل البرنامج إلى تعديل هذه الأفكار ودحضها إلى أنماط تفكير أكثر صحة وواقعية من خلال "الحديث الذاتي" الإيجابي و"فنية ماذا لو" والقصد المتناقض ظاهرياً.

بالإضافة إلى التعديل المعرفي، ركز البرنامج على تنمية المهارات العملية الضرورية للحد من التسويف. تم تزويد الطلاب بأساليب فعالة لإدارة الوقت، وحل المشكلات، واتخاذ

الدور عبر لعب الدور والنمذجة. كما تضمنت الجلسات تدريبات مكثفة على التحكم في الانفعالات من خلال تدريبات الاسترخاء والتنفس التي تساعد في تقليل التوتر والقلق المرتبطين بالمماطلة، بالإضافة إلى فنية التفريغ الانفعالي والتغذية الراجعة. كما ساهمت فنيات مثل "التوكيد الذاتي" في بناء الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ المبادرة. هذه الأدوات الشاملة مكّنت الطلاب من تجاوز الحواجز النفسية والسلوكية التي كانت تمنعهم من إنجاز مهامهم الأكاديمية بفعالية.

لقد أكدت قيم حجم الأثر العالية على قوة وفعالية التدخل، مشيرة إلى أن البرنامج لم يحقق فروقًا دالة إحصائيًا فحسب، بل أحدث تغييراً عمليًا كبيراً وملموساً واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Sun (2022) التي ربطت التسويف بنقص الدافعية وتدني تقدير الذات والقلق، وهي جوانب عالجها البرنامج بوضوح. كما تتسق النتائج مع دراسة Mardini & Arslan (2022) التي أشارت إلى العلاقة السلبية بين التسويف والكفاءة الذاتية واحترام الذات. كذلك، تدعم دراسة Acket (2021) هذه النتائج بتأكيدها على العلاقة السلبية بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية. بينما تتماشى مع دراسة Roshanisefat, Azizi & Khatony (2021) التي أبرزت العلاقة السلبية بين إدارة الوقت والتسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، مما يؤكد أهمية الفنيات التي طبقها البرنامج في هذه الجوانب.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط الرتب على مقياس التسويف الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية. يهدف هذا الاختبار إلى التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية من طلاب وطالبات جامعة عين شمس في مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة عين شمس.

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
البعد السلوكي	البعدي	21.13	3.81	الرتب السالبة	6	9.75	58.50	– 0.085	0.932
				الرتب الموجبة	9	6.83	61.50		
	التبعي	22.00	3.80	التساوي	0				
				المجموع	15				
البعد المعرفي	البعدي	13.87	2.64	الرتب السالبة	9	5.94	53.50	– 1.142	0.254
				الرتب الموجبة	3	8.17	24.50		
	التبعي	12.93	45747	التساوي	3				
				المجموع	15				
البعد الانفعالي	البعدي	20.07	3.88	الرتب السالبة	8	7.63	61.00	– 0.057	0.954
				الرتب الموجبة	7	8.43	59.00		
	التبعي	19.93	45733	التساوي	0				
				المجموع	15				
الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي	البعدي	55.07	4.93	الرتب السالبة	8	7.44	59.50	– 0.028	0.977
				الرتب الموجبة	7	8.64	60.50		
	التبعي	54.87	45784	التساوي	0				
				المجموع	15				

يتضح من جدول (13) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي 0.05) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي، على مستوى الأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية. هذا يتضح من قيم (Z) المحسوبة التي كانت جميعها أقل من القيمة الحرجة (1.96)، ومستويات الدلالة الأعلى من (0.05). هذه النتائج تؤكد استمرار التحسن في مستوى التسويف الأكاديمي لدى المجموعة

التجريبية بعد انتهاء البرنامج، مما يدعم استمرارية وفعالية البرنامج القائم على العلاج السلوكي المعرفي على المدى القصير.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات رتب درجات التسويف الأكاديمي بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية بأنه يعكس استمرارية ودوام تأثير البرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي على المدى القصير. هذه النتيجة تؤكد أن التحسن الذي طرأ على الطلاب بعد تطبيق البرنامج لم يكن مؤقتًا، بل استمر بعد مرور فترة زمنية من انتهاء الجلسات كما إن استمرار انخفاض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس التتبعي يرجع بشكل أساسي إلى التحول الجوهري في الأفكار والمعتقدات التي اكتسبها الطلاب من خلال العلاج السلوكي المعرفي. لم يقتصر البرنامج على معالجة الأعراض السلوكية للتسويف، بل تعمق في تغيير الأفكار اللاعقلانية التي كانت تدفع الطلاب نحو التأجيل.

لقد ركزت الجلسات على تأصيل الفنيات المعرفية والسلوكية التي من شأنها أن تصبح جزءاً لا يتجزأ من نمط تفكير وسلوك الطلاب، مما يؤدي إلى دوام تأثير البرنامج. فمن خلال فنيات مثل "دحض الأفكار اللاعقلانية" و"تعديل الأفكار" و"الحديث الذاتي" الإيجابي، تعلم الطلاب كيفية التعامل مع الأفكار السلبية التي تؤدي إلى التسويف بشكل مستقل. هذا التغيير المعرفي حول أهمية الدراسة وإمكانية النجاح هو أساس التحسن المستمر، حيث أصبح الطلاب أكثر وعيًا بأهمية التخطيط والتنفيذ لأهدافهم الدراسية والمستقبلية. كما ساهمت فنيات "إدارة الوقت" و"حل المشكلات" و"التحكم في الانفعالات" في بناء استراتيجيات ذاتية للتعامل مع الضغوط الأكاديمية والمهام بفعالية، مما قلل من احتمالية العودة إلى أنماط التسويف القديمة. إن "الواجبات المنزلية" المستمرة، التي كانت جزءاً أساسيًا من البرنامج، عززت عملية التعلم والتطبيق الذاتي للمهارات خارج إطار الجلسات، مما ساعد على ترسيخ التغيير السلوكي والمعرفي بشكل دائم.

هذا الثبات في النتائج يؤكد أن البرنامج لم يكن مجرد تدخل علاجي، بل كان بمثابة برنامج تدريبي متكامل لتعزيز قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي وإدارة سلوك التسويف لديهم من خلال تغيير جذري في نظرتهم لأهمية المهام الأكاديمية والتخطيط لها. إن الفنيات التفاعلية مثل "لعب الدور" و"النمذجة" و"التغذية الراجعة" أسهمت في بناء مهارات تكيفية مستدامة، مما مكن الطلاب من الحفاظ على مستواهم المنخفض من التسويف الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة أكدت على استمرارية تأثير البرامج القائمة على العلاج السلوكي المعرفي؛ فمثلاً، دراسة

Homel (2021) أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف والفاعلية الذاتية، مما يدعم أن تعزيز الفاعلية الذاتية من خلال البرنامج قد ساهم في استمرارية النتائج. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Niven (2022) حول العلاقة السلبية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، مما يوحي بأن تعزيز الدافعية خلال البرنامج قد أسهم في الحفاظ على انخفاض التسويف. بالإضافة إلى ذلك، تدعم دراسة Gezing (2022) هذه النتائج، حيث وجدت علاقة إيجابية بين إدمان الهاتف المحمول والتسويف الأكاديمي وعدم التنظيم الذاتي، مما يعزز أهمية مهارات التنظيم الذاتي التي ركز عليها البرنامج في تحقيق استمرارية التحسن.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة التي أظهرت الفاعلية الكبيرة للبرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي في خفض التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرارية هذا التأثير بعد فترة من انتهاء البرنامج، توصي الباحثة بما يلي:

- يُوصى بتضمين برامج إرشادية مماثلة للطلاب في الجامعات والمدارس، مع التركيز على المكونات المعرفية (تحديد وتعديل الأفكار اللاعقلانية) والسلوكية (إدارة الوقت، حل المشكلات) والانفعالية (التحكم في الانفعالات، التوكيد الذاتي) التي أثبتت فعاليتها في هذه الدراسة.
- يجب تدريب المرشدين الأكاديميين والأخصائيين النفسيين في المؤسسات التعليمية على تطبيق فنيات العلاج السلوكي المعرفي الموجهة لمعالجة التسويف الأكاديمي، بما في ذلك استخدام سجلات الأفكار، والحديث الذاتي الإيجابي، وأساليب دحض الأفكار السلبية.
- يُقترح تصميم ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة للطلاب تركز على مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت والتعامل مع الضغوط الأكاديمية، لتعزيز قدرتهم على الحفاظ على مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي بعد تلقي الدعم الأولي.
- يُنصح بدمج المهارات الحياتية مثل التوكيد الذاتي، حل المشكلات، واتخاذ القرار في المناهج الدراسية أو الأنشطة اللامنهجية، لدورها المحوري في تقليل التسويف وتعزيز الأداء الأكاديمي الشامل.

- يجب على الجامعات والمؤسسات التعليمية توفير بيئة أكاديمية ونفسية داعمة تشجع الطلاب على طلب المساعدة الإرشادية وتوفر الموارد اللازمة لهم للتعامل مع تحديات مثل التسويف الأكاديمي، مع التركيز على أهمية الواجبات المنزلية كأداة لترسيخ التعلم.

البحوث المقترحة:

استناداً إلى النتائج التي أكدت فعالية البرنامج واستمرارية تأثيره، تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- تقييم مدى استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي على التسويف الأكاديمي بعد فترات زمنية أطول (مثلاً، بعد 6 أشهر أو سنة) لتعميق فهمنا لمدى دوام فعاليته.
- إجراء دراسات لتقييم فعالية فنيات العلاج السلوكي المعرفي بشكل منفصل أو في مجموعات، لتحديد أي الفنيات الأكثر تأثيراً في خفض التسويف الأكاديمي.
- استكشاف تأثير البرنامج الإرشادي على متغيرات أكاديمية ونفسية أخرى قد تكون مرتبطة بالتسويف، مثل التحصيل الدراسي، الرضا الأكاديمي، القلق، والاكتئاب.
- إجراء دراسات نوعية (مثل المقابلات المتعمقة أو مجموعات التركيز) مع الطلاب لفهم أعمق لتجاربهم مع التسويف الأكاديمي وكيف ساعدهم البرنامج في التغلب عليه.
- بحث إمكانية تكييف البرنامج ليناسب فئات طلابية مختلفة (مثل طلاب الدراسات العليا، أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الطلاب من بيئات ثقافية متنوعة) وتطبيق البرنامج في بيئات تعليمية مختلفة.
- تحليل العوامل التي قد تعدل أو تتوسط العلاقة بين تطبيق البرنامج ونتائج خفض التسويف الأكاديمي، مثل الدافعية، الكفاءة الذاتية، ودور الدعم الاجتماعي.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم الجعافرة (2016). مستوى الضغوط وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. *رسالة ماجستير*، جامعة مؤتة، الأردن. http://search.mandumah.com/Record/786440

أحمد فضل (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (51) 287- 330

أسماء خويلد، ورحيمة قبائلي، وسميرة ميسون (2018). التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 726-713.

ريمان الشيخ ومحمد شاهين (2021). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، 12 (36)، 5233.

كريمة سعدي (2020). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة محمد أبو ضياف المسيله. *رسالة دكتوراة غير منشورة*. جامعة محمد أبو ضياف المسيله.

سيد أحمد محمد (2010). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة كلية التربية-جامعة طنطا*، 42، 113-153.

طراد الزهراني (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية* (11) 45-8

عصام نصار (2016). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية. *مجلة بحوث التربية النوعية* (41) 2- 37.

عمرو عبد الله (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالبة الجامعة في

الأردن. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 78(2)، 684-655.

عفراء العبيدي (2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *رابطة التربويين العرب*، 35 (1) 171-147

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

نائلة عبد الكريم، وعبد الكريم محمد (2020). دراسة استكشافية للعلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقدير الذات والتفاؤل لدى عينة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*،15 (2)، 207-183. DOI: https://doi.org/10.60138/15220208

يوسف أحمد سالم ونصر مقابلة (2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة مرحلة الثانوية في محافظة مادبا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(2)، 430- 461.

أسماء خويلد، رحيمة قبائلي وسميرة ميسون. (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة لجامعة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (33)، 726-713. Doi:10.35156/1869-000-033-060.713

References:

Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. Educational Sciences: *Theory and Practice*, 20(3), 34-43. DOI:10.12738/jestp.2020.3.003

Anam, M, & Hitipeuw, I. (2021). The Correlation between Loneliness and Academic Procrastination among Psychology. *International Conference on Psychology*. Students at State University of Malang, 10(10221), 323-332. **DOI:** 10.18502/kss.v7i1.10221

Arıbaş, A. N. (2021). The Relationship of Time Management and Academic Procrastination: A Case of University Students. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(*46*), 214-224.

https://doi.org/10.52642/susbed.909737

Arslan Y, & Mardini, A. (2021). Academic Procrastination and Motivational Factors of Turkish EFL, Novitas-ROYAL .*Research on Youth and Language,* 2022, 16(1), 135-148

Azizi, S. khatony, A, & Roshanise fat, S. (2021). Investigating the Relationship of Test Anxiety and Time Management with Academic Procrastination in Students of Health Profession, *Education Research International*, (2021), 1-6. Doi**:org/10.1155/2021/1378774**

Balkis, M. (2013). Academic Procrastination Academic Life satisfaction and Academic achievement. the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of behavioral psychotherapies*, 13(1), 57-74.

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

Beck, J. (2011). *Cognitive behavior therapy.* Second edition. Basics and beyond. New York: Guilford Press

Bhattacharya L., Chaudari, B., Saldanha, D., & Menon, P. (2016). Cognitive behavior therapy. *Medical Journal of Dr. D.Y,Patil University*. 6(2), 132-138. DOI:10.4103/0975-2870.110294

Bond, F., & Dryden. W. (2002). *Handbook of Brief Cognitive Behaviour Therapy*. John Wiley & Sons Ltd. England.

Bozkurt, A, Richter, O, & Uchar, H. (2021). Academic Procrastination and Performance in Distance Education A- Causal - Comparative Study in an Online Leaming Environment, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, (22), 13-23. DOI:10.17718/tojde.1002726

Brooks/Cole publishing company, Pacific Grove/ CA G (2013). *Theory and Practice of Counseling and psychotherapy*, 10th edition.

Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. Social Behavior and Personality: *An international journal*, 49(7), e9858. Doi: org/10.2224/sbp.9858

Bursali, S. (2022). *Exploring Academic Procrastination with Digital Trace Data*, the University at Albany, State University of New York USA

Cho, M, & Lee, Y. (2021) the Effects of Medical Students' Self-Oriented Perfectionism on Academic Procrastination. The mediating Effect of Fear of Failure Korean J Med Education, 34(2), 121-129. DOI: 10.3946/kjme.2022.224

Chu, A, & Choi J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of Active Procrastination Behavior on Attitude and Performance, the *Journal of Social Psychology*, (145), 254-264. DOI:10.3200/SOCP.145.3.245-264

Claro S, & Loeb, S. (2019). Self-Management Skills and Student Achievement Gains: Evidence from California's CORE Districts. Stanford University, Policy Analysis for California Education, California, USA. Doi: org/10.26300/vr54-8t59

Corey, Cormier, W & Naries, S. (2003). Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental Skills of Cognitive & Behavioral Interventions.

Corey, G. (2013). *Theory & practice of counseling of psychotherapy*, the tenth edition

Corkin, D. (2012). The influence of personal motivational beliefs and classroom Climate dimensions on academic procrastination in college Mathematics courses. *Doctoral dissertation*, Faculty of the College of Education, University of Houston.

Custer, N. (2016). Test Anxiety and Academic Procrastination among Pre-Licensure Nursing Students. Indiana University of Pennsylvania, United State. DOI:10.1097/01.NEP.0000000000000291

De Clapiers, L., & De Vauvenargues, M., (2023). Emotion has taught mankind to reason. First edition

Dobson, K. S., & Dozois, D. J. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. Guilford Press.

'Donohue W., & Fisher, J. (2012). Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice. John Wiley & Sons Ltd. England. DOI:10.1002/9781118470886

D'Zurilla, T., & Nezu, A. (2007). Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention. 3rd.edition

Fentaw, Y., Mogos B., & Ismail, M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public. University Students. Education Research International, (22), 1-8. DOI:10.1155/2022/1277866

Ferine, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional Procrastination scale. Journal of Rational-Emotive &

Cognitive-Behavior Therapy, 35(2), 136-149. DOI:10.1007/s10942-016-0247-x

Ferrari, J. R., & Tibbett, T. P. (2017). Procrastination. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.,. Encyclopedia of personality and individual differences (pp. 1-8). Doi: org/10.1007/978-3-319-28099-8_2272-1

Gezgi G., Çalışkan S. & Erol, M. (2008). The effect of problem sovling instruction on physics achievement, problem solving performance and strategy use. Lat. Am. J. Phy.Edu, 2(3). 151-166.

Gezgin, D. M. (2022). Gender, self-regulation, academic procrastination, and smartphone checking frequency during study hours in predicting Turkish adolescents' smartphone addiction. The Turkish Journal on Addictions, 9(1), 38-47. DOI:10.5152/ADDICTA.2021.21027

Graff, M. (2016). Cognitive and Affective aspects of Personality and Academic, The City University of New York, USA

Gresham F.M., Sugai, G. & horner, R.H. (2002). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. Exceptional, 67(3), 331- 344. DOI:10.1177/001440290106700303

Heim, R., Santik, T., & Van Nes, F. (2021). Standing alone": understanding the self- management of family caregivers of persons post-stroke at the time of acute care. Taylor and Francis group, 1-9. DOI:10.1080/09638288.2023.2236020

Islak, R. (2011). Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students. *Master thesis*, Houston University. UMI Number: 1504750.

Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119

Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: Coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5): 930-938.

Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 194-198.

Kim, K. R., and Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personal. Individ. Differ*. 82, 26–33. doi:

10.1016/j.paid.2015.02.038

Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361 379.

Lekich, N. (2006). The Relationship Between Academic motivation, self-steam and Academic Procrastination in College Students. Truman state University United State

Li, CH.. Hu, Y., & Ren, K. (2022). Physical Activity and Academic Procrastination among Chinese University Students: A Parallel Mediation Model of Self- Control and Self-Efficacy. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(6017), 1-9. **Doi: org/10.3390/ijerph19106017**

Li, L., Xie, CH., & Li, Y. (2020). Factors Associated with Self-Management of Peritoneal Dialysis Patients in Urumqi of Xinjiang of China. Taylor and Francis group, 1-18. Doi: org/10.2147/PPA.S415593

Liu, Z., Fu, H., Zhu, W., & Scong, D. (2022) Research on the Effect of Dance Education on Emotional Management of Adolescents. Eurasian Journal of Educational Research, 102(2022), 204-232. **DOI:** 10.14689/ejer.2022.102.012

Magalhães P, Núñez, J, Oliveira, A, Pereira, B, & Santos, D, (2020). The Mediator Role of Routines on the Relationship between General Procrastination, Academic Procrastination and Perceived Importance of Sleep and Bedtime Procrastination. International Journal of Environmental Research and Public Health. (2021), 1-13. Doi: 10.3390/ijerph18157796

Mardini, A, & Arslan, Y. (2022). Academic Procrastination and Motivational Factors of Turkish EFL Leamers: A Correlational Study, Novitas-ROYAL. Research on Youth and Language, 16(1), 135-148

Martins, J.C.A., Baptista, R.C.N., Coutinho, V.R.D., Mazzo, A., Rodrigues, M.A. & Mendes, I.A.C. (2014). Self-confidence for emergency intervention: Adaptation and cultural validation of the Self-confidence Scale in nursing students. Rev Lat Am Enfermagem, 22(4), 554-561. Doi: 10.1590/0104-1169.3128.2451

Mccloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). *Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale*. Unpublished.

https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640

Micheli, J. (2022). The Effect of Acceptance and Commitment training on Academic Procrastination. Thesis, California State University, California, USA.

Miyake, A., and Kane, M. J. (2021). Lighting a fire: toward a "TORCHeS" approach to reducing academic procrastination with classroom interventions. *PsyArXiv* [Preprint] doi:10.31234/osf.io/9murb

Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1. (1): 35-45.

Muluk, S. Akmal, S. Andriana, D. Habiburrahim, H. & Safrul. M. (2021). Understanding Students' Self-Management Skills at State Islamic University in Indonesia, the Qualitative Report, 26(7), 2333-2346. DOI:10.46743/2160-3715/2021.4817

Murat, B. (2013). Academic Procrastination, academic life satisfaction and academic Achievement; the Mediation Role of Rational Beliefs about Studying. Journal of Cognitive and Behavioral psychotherapies, 13(1) 57-74

Nazari, SH, Ajorpaz, N., Sadet, Z., Hosseinian, M., & Esalatmanesh, S. (2021). The Relationship between Academic Procrastination and Depression in Students of Kashan University of Medical Sciences. International Archives of Health Sciences, 8(3), 154-158. DOI:10.4103/iahs.iahs_1_21

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2013). Problem-solving therapy: Empirical support and flexibility of applications. Problem-Solving Therapy: A Treatment Manual. New York: Springer.

Niazov, Z, & Hen, M. (2021). Online and Academic Procrastination in Students with Learning Disabilities: The Impact of Academic Stress and Self-Efficacy. Psychological Reports, 125(2), 890-912. DOI:10.1177/0033294120988113

Niven, M. (2022). Academic Procrastination and Achievement Motivation: An Expectancy Value Approach to Measure Academic Procrastination in University Online Course.

Ozer, B, Demir, A. & Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination Among Turkish Student: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons, The Journal of Social Psychology, 149(2), 241-257. DOI:10.3200/SOCP.149.2.241-257

Pan, J, & Zhuang, X. (2021). Effectiveness of an Adventure-based Cognitive Behavioral Program for Hong Kong University Student., Research on Social Work Practice, 32(2), 227-237. Doi: org/10.1177/104973152110420

Paola, M., & Scoppa, V. (2014). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. Discussion Paper Series, IZADP No. 8021 March 2014.

Piron, J.C. (2010). Self-esteem love and internet itself-esteem a factor in choosing to pursue love through on line communication.

Ranilla, J, Esteve- Mon, F., Gonzales, V., & Cervera, M. (2014). Developing self- management and teamwork using digital games in 3D simulations. Australian journal of Educational technology, 30(6), 634-651. Doi: org/10.14742/ajet.754

Rector, N. (2010). Cognitive behavioural therapy an information guide. Centre for Addiction and Mental Health.

Richards, S. (2018). Cognitive differences among Academic Procrastination. Capella University, USA

Rothstein, M., & Burke, R. (2010). Self-Management and Leadership Development. New Horizons in Management series. Edward Elgar Publishing, UK.

Sajeevanie, T.L. (2020). Important of Self-Management and Future Research Thoughts: Critical Review Perspective, JCRT. 8(7), 4122-4127.

Shaked, L. & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self- regulation, and consequences. Journal of University Teaching & Learning Practice, 19(3). 1-23. DOI:10.53761/1.19.3.15

Sharf, R. (2011). Theories of Psychotherapy & Counseling. Concepts and Cases.

Sharma D. (2023). Using developmental bibliotherapy design to improve self- management skills of post-graduate students. Journal of Poetry Therapy, 36(2), 95-113. DOI:10.1080/08893675.2022.2115696

Shulman, D, Jaser, S., Martin, F., Alonzo, Grey, M., McCorkle, Redeker, N., Reynolds, N. & Whittemore, R. (2012). Processes of self-management in chronic illness. J Nurs Scholarsh, 44(2), 136-44. DOI: 10.1111/j.1547-5069.2012.01444.x

Şirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5): 447

Smith, T. E., Thompson, A. M., & Maynard, B. R. (2022). Self-management interventions for reducing challenging behaviors among school-age students: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 18, el 223. DOI:10.1002/cl2.1223

Sokolowska, J. (2009). Behavioral, affective, cognitive, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: A Q methodology approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(6), 1-147.

Stead, G. B., LaVeck, L. M., & Hurtado Rúa, S. M. (2021). Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy: Meta-Analysis. *Journal of Career Development*, *49*(4), 951-964. https://doi.org/10.1177/08948453211012477 (Original work published 2022)

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review Quintessential Self-Regulatory Failure. Psychological Bulletin, 133(1), 65. DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., and Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Front. Psychol*. 9:327. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00327

Stuart, E. (2013). The relation of fear of failure, procrastination and self-efficacy to academic success in college for first and non-first-generation students in a private non-selective institution. *Doctoral dissertation*, The University of Alabama.

Sun, M. (2022). Academic Procrastination and College Students' Learning - Antecedents Consequences and Interventions. A Meta-Synthesis Analysis Delaware State University, Dover, Delaware.

Sun, T., & Kim, J. (2023). the Effects of Online Leaming and Task Complexity on Students' Procrastination and Academic Performance. International Journal of Human-Computer Interaction, 39(13), 2656-2662. DOI:10.1080/10447318.2022.2083462

Svartdal F,& Løkke JA. (2022).The ABC of academic procrastination:

Functional analysis of a detrimental habit. Front Psychol. 2022 Nov 3;13:1019261. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1019261. PMID: 36405131; PMCID: PMC9669985.

Svartdal, F., and Nemtcan, E. (2022). Past negative consequences of unnecessary delay as a marker of procrastination. *Front. Psychol.* 13:787337. doi: 10.3389/ fpsyg.2022.787337

Tackett, S. (2021). The Impact of Academic motivation, Procrastination and Locus of Control on College Students' Self-Efficacy. University of Louisiana Monroe USA

Tuck, 1. (2014). Self Management Skills for Diabetics in a Nurse-Managed Health Center. the College of St. Scholastica USA

Vangsness, L., Voss, N. M., Maddox, N., Devereaux, V., and Martin, E. (2022). Self-report measures of procrastination exhibit inconsistent concurrent validity, predictive validity, and psychometric properties. *Front. Psycho*l. 13:784471. doi: 10.3389/fpsyg.2022.784471

Waisi, P. (2022). Procrastination and Self-Efficacy among Iranian Immigrants, The Chicago School Professional of Psychology, Chicago, USA

Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Procedia-Social Sciences*, 174, 2270-2277

Ying, Y., & Lv, W. (2012). A Study on Higher Vocational College Students Academic Procrastination Behavior and Related Factors. International *Journal of Education and Management Engineering*, (2), 29-35. DOI:10.5815/ijeme.2012.07.05

Chu, A. H. C., & Louik, C. M. (2021). Procrastination in academic settings: The role of self-efficacy and self-regulation. *Learning and Individual Differences*, 88, 102004. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102004

Viera, C., Soroa, G., & Ibabe, I. (2020). Academic procrastination: Prevalence and motivational predictors in university students. International *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6657. https://doi.org/10.3390/ijerph17186657

Elie, S., Muris, P., & Meesters, C. (2023). Executive functioning and academic procrastination: The mediating role of emotion regulation. *Educational Psychology*, 43(2), 147–162. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2082430

Solís-Apaza, Y., Rodríguez-Torrón, E., & Flores, A. (2022). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. International *Journal of Environmental Research and Public Health*.