فعالية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

أ.م.د. هاني فؤاد سيد محمد سليمان

أستاذ مساعد علم النفس التربوي بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان وكلية التربية جامعة الجوف

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق المنهج شبة التجريبي، كما تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث، والبرنامج تدريبي القائم على رأس المال النفسي إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية تم اشتقاقهم بطريقة قصدية؛ حيث تم تصنيفهم ضمن الفئة الأعلى في التسويف؛ وذلك وفقًا لقيمة الإرباعي الأعلى والذي بلغ بلغت(٢٦٩,٧) على مقياس التسويف الأكاديمي، وتم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين إحداهما تجريبية (١٢) طالبًا بمتوسط عمري (١٧,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (.٦١٥)، ومجموعة ضابطة (١٢) طالبًا بمتوسط عمري (١٨,١٤)، وانحراف معياري (.٧٤١)، وتم التحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعتين في العمر الزمني ومتغير التسويف الأكاديمي، ومن ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية خلال(٣٢) جلسة تدريبية تم بعدها القياس البعدي للمجموعتين واختبار صحة الفروض، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسويف في اتجاه المجموعة الضابطة؛ أي أنه لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وهي الأقل تسويفًا، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتسويف في اتجاه القياس القبلي، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، رأس المال النفسي، التسويف الأكاديمي.

مقدمة:

التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية يُعرف بتأجيل أو تأخير الأداء الأكاديمي أو القيام بالمهام الدراسية بشكل متكرر وغالبًا ما يكون بدون سبب واضح، ويمكن تعريفه بالتراجع أو التأخير في القيام بالواجبات الدراسية أو الدراسة الفعالة بشكل يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب، ويمكن أن يظهر التسويف بمختلف الأشكال، مثل التأجيل المتكرر للقراءة، أو تأجيل إنهاء المشروعات، أو التسويف في تقديم الواجبات.

ويعتبر التسويف الأكاديمي مشكلة عقلية وسلوكية بين الطلاب، حيث يقوم الطلاب بتأجيل المهام مما يمكن أن يؤثر بشكل خطير على حياتهم، سواء كانوا يعانون من التأجيل المتكرر أو يكونون من الأشخاص الذين يسعون لتحقيق الكمال في أدائهم Ekwelundu., et al, (2022). والتسويف الأكاديمي يمثل عائقًا هامًا في سياق العملية الأكاديمية، حيث يُلقي بظلاله السلبية على أداء الطلاب في أداء مهامهم، مع تأثير سلبي على احتمالية إتمام تلك المهام في الوقت المحدد، ويرتبط التسويف الأكاديمي بعدد من المتغيرات الداخلية والخارجية، من جهة الخصائص الداخلية، يظهر التسويف في سياقات مثل نقص التنظيم الشخصي، وعدم إدارة الوقت بفعالية، وعدم ترتيب الأولويات، إلى جانب نقص التنظيم الذاتي للفرد، أما المتغيرات الخارجية، فتندرج تحت سياق البيئة التعليمية، حيث قد يكون نوع وجودة المواد التعليمية المقدمة والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تقديم هذه المواد كمساهمين رئيسيين في تشكيل سلوكيات التسويف الأكاديمي لدى الطلاب (Cheng., et al, 2023). حيث أظهرت نتائج الدراسة التي أجريت عن ظاهرة التسويف الأكاديمي، كما تبينها دراسة Dewitte and Schouwenburg (2002) أن هذه الظاهرة تشكل عاملًا مؤثرًا يُهدد سير العملية التعليمية؛ حيث ينتج التسويف عن تأخير الطلاب في بدء أو إكمال المهام الملقاة على عاتقهم. ويتسق هذا الاستنتاج مع نتائج دراسة عبود (٢٠١٦) حيث أوضحت أن التسويف الأكاديمي يمارس تأثيرًا كبيرًا على أداء الطلاب وقدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

كما أشار Ozer and Ferrari (2011) يُفهم التسويف الأكاديمي على أنه نمط سلوكي يتمثل في تأجيل الطلاب للقيام بالمهام الضرورية لتحقيق أهدافهم. ويتضح أن التسويف الأكاديمي ليس مجرد قضية إدارة الوقت بشكل غير فعال، بل هو سمة شخصية تتألف من مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية معقدة. وفي هذا السياق يرى Chow (2011) أن التسويف

الأكاديمي يشكل ظاهرة معقدة تتضمن عناصر معرفية وسلوكية، حيث يُعبّر عن تأجيل الطلاب المتعمد لإكمال المهام الملقاة على عاتقهم على الرغم من وعيهم بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

ويتفق الباحث مع الفهم السابق بشأن طبيعة التسويف الأكاديمي، حيث يُعتبر التسويف سمة وليس مجرد حالة عابرة؛ إذ يتشكل التسويف الأكاديمي كسمة تجمع بين مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية، تتمثل في تأجيل الطلاب لأداء المهام والواجبات المدرسية وأعمالهم المختلفة حتى اللحظة الأخيرة المتاحة.

ووفقًا للدراسات يوضح Kamble (2016) أن التسويف الأكاديمي يمثل سلوكًا يتجلى في تأجيل المهام والأعمال إلى وقت لاحق دون وجود مبرر عقلاني، حتى في حالة وجود القدرة على إتمامها في الوقت المناسب، ويعكس التسويف الأكاديمي سلوكًا تجنبيًا حيث يتجنب الفرد أداء المهمة المطلوبة ويستخدم أعذارًا وهمية لتبرير هذا التجنب وتجنب التلقي باللوم من قبل الآخرين. وفي سياق مماثل أشار (Ocak, & Boyraz, 2016; Tao., et al, 2021) إلى أن التسويف الأكاديمي يتجلى في تجنب المتعلمين أداء المهام التعليمية والواجبات المطلوبة منهم، مع تقديم أعذار متنوعة. وفي توجيه آخر رأى Bashir, & Gupta, 2019; Turner, & Hodis, 2023) أن التسويف الأكاديمي يتمثل في تأجيل الواجبات الأكاديمية بطريقة تؤدي إلى الضغوط الأكاديمية وفشل الطلاب، مع اشتراك في ميل غير عقلاني لتأخير البدء أو الانتهاء من المهام والواجبات الأكاديمية والأنشطة المتعلقة بالدراسة.

لذا يستخلص الباحث مما سبق أن التسويف الأكاديمي لا يقتصر على مجرد إدارة غير فعّالة للوقت، بل هو سمة شخصية معقدة تشمل عناصر وجدانية ومعرفية وسلوكية، ويتمثل التسويف في نزعة سلوكية تجاه تأجيل المهام دون تبرير عقلاني؛ مما يؤدي إلى ضغوط أكاديمية وتأثير سلبي على أداء الطلاب، ويتضح أنه يعبر عن ميل تجنبي، حيث يتجنب الطالب أداء المهام المطلوبة، ويستخدم أعذارًا لتبرير هذا التجنب، وتشير الدراسات إلى أن التسويف يؤثر على الطالب على مستوى الوجدان والمعرفة؛ مما يسهم في تأخير أو فشل الطلاب في إكمال المهام الأكاديمية بشكل فعّال وفي الوقت المحدد (Zhou., et al, 2022).

ورغم أن التسويف الأكاديمي غالبًا ما يُركز على جوانبه السلبية يُشير أحمد (٢٠٢١) إلى وجود جوانب إيجابية قد تكون لها تأثيرات تحسينية على التحصيل الأكاديمي، فعلى سبيل

المثال، يمكن لتأجيل بعض المهام أن يُسهم في اكتساب المهارات والخبرات الضرورية لتنفيذ تلك المهمة بكفاءة وجودة عالية في وقت لاحق. وأشارت دراسة Chun Chu and Choi (2005) إلى أن جميع سلوكيات التسويف ليست بالضرورة ضارة، حيث ينجز البعض المهام في الوقت المحدد على الرغم من تأجيلهم لها إلى اللحظة الأخيرة، ويُعتبر المسوفون الفعالون الذين يتمتعون بالدافعية، ويتخذون قرارات مدروسة بشأن التسويف ويتمكنون من إكمال المهام في المواعيد المحددة، أنموذجًا للتسويف الإيجابي. وفي سياق متصل يُقسم العدل (٢٠٢٠) التسويف الأكاديمي إلى التسويف السلبي والإيجابي، حيث يُعتبر التسويف السلبي سلوكًا غير محمود يؤدي إلى تأجيل المهام بشكل غير فعّال، في حين يساعد التسويف الفعال الطلاب على تحقيق النجاح. ومن جهة أخرى أشار سالم (٢٠١٩) إلى أن التسويف غير الفعّال يُسهم في تكرار تأجيل المهام؛ مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية داخلية وخارجية على الشخص، بما في ذلك القلق واليأس وفقدان الفرص. وأخيرًا أشار أبو غزال (٢٠١٢) إلى أن سلوك التسويف قد يكون مبررًا في بعض الحالات، خاصةً عندما تظهر ظروف غير متوقعة، ويُشير إلى أن الطلاب قد يُرجعون تأجيل المهام إلى مواقف محددة أو تغييرات غير متوقعة في الخطط. وبشكل عام يظهر أن التسويف الأكاديمي يمكن أن يكون سلوكًا معقدًا يتأثر بعوامل متنوعة، ويمكن لهذا التأثير أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا تبعًا للسياق وطبيعة المهمة.

ومن خلال النقاش حول التسويف الأكاديمي وآثاره المحتملة، يُستنتج الباحث أن هذه الظاهرة ليست بالضرورة ذات طابع سلبي فقط، فهناك جوانب إيجابية قد تكون لها تأثيرات تحسينية على التحصيل الأكاديمي، حيث يمكن لتأجيل بعض المهام أن يُسهم في اكتساب المهارات والخبرات اللازمة لتنفيذ تلك المهمة بكفاءة في وقت لاحق. ويُظهر الاستنتاج العام أن التسويف الأكاديمي يمكن أن يكون سلوكًا معقدًا يتأثر بعوامل متعددة، وقد يكون له تأثير إيجابي أو سلبي حسب السياق وطبيعة المهمة (Hen, & Goroshit, 2020)

وتتجه الدراسة الحالية نحو التسويف الأكاديمي غير الفعّال، حيث يُلاحظ أن لديه تأثيرات سلبية على طلاب المرحلة الثانوية، ويُستعرض الباحث آثار هذا التسويف السلبي كما يلي:

تأثيره على الأداء الأكاديمي: يتسبب التسويف الأكاديمي غير الفعّال في تأخير الطلاب في إكمال المهام والواجبات؛ مما يؤدي إلى تأثير سلبي على أدائهم الأكاديمي، وقد يتسبب في عدم الوفاء بالمواعيد النهائية وتقديم الأعمال بجودة أقل.

ترجمة إلى الإنجليزية؟

زيادة الضغط النفسي: يمكن أن يؤدي التسويف الأكاديمي إلى زيادة مستويات الضغط النفسي عند الطلاب. تراكم المهام والمسؤوليات بسبب التأخير في القيام بها يمكن أن يؤدي إلى تجربة مشاعر القلق والضغط النفسي.

فقدان الفرص التعليمية: يمكن أن يحدث التسويف الأكاديمي فقدان الفرص التعليمية، حيث يفشل الطلاب في الاستفادة الكاملة من الفرص التعليمية والتطوير الشخصي الذي يمكن أن يحققونه من خلال الاهتمام الجاد بالمهام الأكاديمية.

تأثيره على تنظيم الوقت: يؤثر التسويف الأكاديمي على قدرة الطلاب على إدارة وتنظيم وقتهم بشكل فعّال. تأخير العمل على المهام يمكن أن يؤدي إلى فقدان التركيز والتنظيم، مما يتسبب في تأثير سلبي على الأداء العام.

تأثيره على الثقة بالنفس: قد يؤدي التسويف الأكاديمي إلى نقص في الثقة بالنفس لدى الطلاب، حيث يمكن أن يشعروا بالإحباط والاستسلام أمام الضغوط الأكاديمية الناجمة عن تأخير القيام بالمهام.

وبناءً على النقاط المذكورة أعلاه يُظهر التسويف الأكاديمي غير الفعّال تأثيرات سلبية متعددة تؤثر على الأداء والتجربة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية؛ مما يستدعي التدخل من خلال البرامج التدريبية لخفض التسويف الأكاديمي، ويعتمد التدخل في الدراسة الحالية على البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي للأسباب الآتية:

تعزيز الوعي الذاتي: يهدف البرنامج إلى زيادة وعي الطلاب بأنماط التسويف الأكاديمي غير الفعّال وفهم تأثيراتها السلبية، ويتيح ذلك للطلاب التعرف على سلوكيات التسويف في مراحل مبكرة وتطوير القدرة على التفكير الناقد حولها.

تعزيز استراتيجيات إدارة الوقت: يتضمن البرنامج توجيه الطلاب نحو تطوير استراتيجيات فعّالة لإدارة الوقت. يمكن ذلك من تحسين تنظيمهم وزيادة إنتاجيتهم في إكمال المهام الأكاديمية في الوقت المحدد.

تعزيز مهارات التحفيز والدافع: يركز البرنامج على تعزيز مهارات التحفيز وتعزيز الدافع الذاتي لدى الطلاب؛ ذلك يساعدهم في تجاوز التحديات والتغلب على عقبات التسويف الأكاديمي.

تطوير مهارات التخطيط: يشمل البرنامج تدريب الطلاب على مهارات التخطيط الفعّالة؛ مما يعزز قدرتهم على وضع خطط محكمة لإنجاز المهام الأكاديمية في المواعيد المحددة.

تعزيز التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية: يهدف البرنامج إلى تعزيز قدرة الطلاب على التعامل بشكل إيجابي مع التحديات الأكاديمية وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية.

تعزيز رأس المال النفسي: يركز البرنامج على تعزيز رأس المال النفسي لدى الطلاب؛ بما في ذلك تعزيز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات؛ مما يساعدهم على التغلب على التسويف الأكاديمي.

لذا باستخدام هذا البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي، يهدف الباحث إلى تعزيز الفعالية الأكاديمية لدى الطلاب وتحسين تجربتهم الأكاديمية من خلال التخفيف من آثار التسويف الأكاديمي غير الفعّال.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب المرحلة الثانوية تحديات كبيرة تتعلق بالحاجة إلى تحقيق معدلات أكاديمية مرتفعة لضمان قبولهم في كليات مرموقة في المستقبل، ومن بين هذه التحديات، يبرز التسويف الأكاديمي كعامل مؤثر سلبي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على أدائهم الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي، يُعرف التسويف الأكاديمي بسلوك تأجيل القيام بالمهام الدراسية بشكل غير مبرر، مما يؤدي إلى فقدان الفرص الأكاديمية المهمة؛ لذا تتناول هذه الدراسة مشكلة التسويف الأكاديمي وتحلل التحديات التي يواجهها الطلاب في المرحلة الثانوية بسبب هذا السلوك.

ومع التركيز على تحديات طلاب المرحلة الثانوية وتأثير التسويف الأكاديمي على أدائهم الدراسي، تظهر مشكلة الدراسة بوضوح، هذه المشكلة تتناول قلق الباحث الواضح إزاء التأثير السلبي المحتمل للتسويف الأكاديمي على تحقيق الطلاب لمعدلات أكاديمية تؤثر بشكل مباشر على اختيارهم للكليات المستقبلية، وتحاول الدراسة فحص الفعالية المحتملة لبرنامج تدريبي يعتمد على مفهوم رأس المال النفسي في التخفيف من ظاهرة التسويف الأكاديمي بين هذه الفئة العمرية.

وقد برزت مشكلة الدراسة من إدراك الباحث بأهمية مواجهة التسويف الأكاديمي كظاهرة تؤثر سلبًا على أداء الطلاب وتحقيقهم الأكاديمي؛ ومما يدعم ذلك ما أشار له نتائج دراسة Chow

(2011) فقد بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي. ودراسة Erkan (2011) أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي وكلاً من الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية. كذلك دراسة Koushki., et al (2014) بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي. أما دراسة Mizanid., et al (2015) بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي. وفي نفس السياق بينت دراسة حسانين (٢٠١٥) وجود تأثير سالب مباشر من التسويف الأكاديمي كمتغير وسيط إلى الأداء الأكاديمي كمتغير تابع. كذلك بينت دراسة عباس (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الإخفاق المعرفي والتسويف الأكاديمي. وأظهرت دراسة الحارثي (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتفاؤل، كما بينت النتائج أنه يُمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية الدرجة على التسويف الأكاديمي. وبينت نتائج دراسة Korkmaz., et al (2018) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وأمكن للتسويف الأكاديمي التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. كذلك أظهرت دراسة Korkmaz et al. (2018) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين، وأمكن للتسويف الأكاديمي التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. وبينت دراسة عبدالفتاح وآخرون (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتدفق. وأوضحت دراسة عبدالجواد (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والكمالية العصابية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، وأظهرت النتائج أيضاً إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال الكمالية العصابية والمرونة النفسية. وبينت دراسة عطية (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي. وأظهرت دراسة محمد (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية. وبينت دراسة عبدالحميد (٢٠٢١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة هادي (٢٠٢١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والتكيف الدراسي. وأوضحت نتائج دراسة عطية (٢٠١٩)

وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي. وأوضحت عطا (٢٠٢١) أنه من الناحية المعرفية قد يرجع التسويف الأكاديمي إلى الأفكار غير المنطقية والخاطئة كالاعتقاد بعدم القدرة على إكمال المهمة، وعدم القدرة على التركيز والمستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، ومن الناحية الانفعالية يرتبط التسويف بالخوف اللاعقلاني من النجاح أو الفشل، فالطلبة المسوفون لا يحبون التعقيد المعرفي في المهمات. وبينت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢١) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي. وبينت دراسة Sparfeldt and Schwabe (2024) التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي

الأداء الأكاديمي: العديد من الدراسات أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي. كدراسة Sparfeldt and Schwabe (2024) بمعنى آخر كلما زاد التسويف، كلما قل الأداء الأكاديمي.

الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية: دراسات مثل (Erkan, 2011; Koushki., et al, 2014) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية؛ يعني ذلك أن التسويف قد يؤثر سلبًا على الدافع والإحساس بالكفاءة الشخصية.

التنظيم الذاتي والتعلم المنظم: دراسات مثل (Koushki., et al, 2014; Mizanid., et al, 2015) أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الذاتي والتسويف الأكاديمي، وكذلك بين التعلم المنظم ذاتيًا والتسويف الأكاديمي.

التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي: دراسات مثل Korkmaz et al. (2018) أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي؛ مما يشير إلى أن التسويف يمكن أن يكون عاملاً تنبؤيًا للإنجاز الأكاديمي.

الخصائص النفسية والعقلية: بعض الدراسات مثل عبدالحميد (٢٠٢١) أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي واليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف والكمالية العصابية؛ كما أشارت إلى أن التسويف يرتبط بالأفكار غير المنطقية والخوف من النجاح أو الفشل.

التكيف الدراسي والتفاؤل: دراسة هادي (٢٠٢١) أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي والتكيف الدراسي، وكذلك بين التسويف والتفاؤل.

وبشكل عام يمكن القول إن التسويف الأكاديمي يؤثر سلبًا على جوانب متعددة من الحياة الأكاديمية، بدءًا من الأداء الدراسي وصولاً إلى الدافع، والتنظيم الذاتي، والخصائص النفسية والعقلية لطلاب المرحلة الثانوية

وإشارة إلى رغبة الباحث في التحقق في كيفية تأثير برنامج تدريبي يستهدف رفع مستوى رأس المال النفسي لدى الطلاب وتعزيز مهارات التحفيز الذاتي وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية دون تأجيل، ويسعى الباحث من خلال الدراسة إلى تسليط الضوء على الآليات والآثار التي يمكن أن يحدثها برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي في تغيير سلوكيات الطلاب المتعلقة بالتسويف الأكاديمي، وكيف يمكن أن يؤثر هذا البرنامج في تحسين تحصيلهم الأكاديمي ورفع معنوياتهم الذاتية. علاوة على ذلك يهدف الباحث إلى فهم تفاعلات الطلاب مع البرنامج التدريبي ومدى قابلية تكامله مع بيئتهم الدراسية والتحديات التي قد تواجه تنفيذه، ويتعزز إحساس الباحث بأهمية التدخل الذي يعتمد على رؤى الطلاب ويدعم تطويرهم الشخصي والأكاديمي.

هدف الدراسة: تحدد هدف الدراسة في "التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تتناول الأهمية النظرية لدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العديد من الجوانب الهامة والتحديات التي يمكن أن توضح الأثر الإيجابي لهذا النوع من البرامج، وتتمثل في الآتي:

١- **فهم التسويف الأكاديمي:** تساعد الدراسة في فهم أعمق لظاهرة التسويف الأكاديمي والعوامل التي تسهم فيه؛ وذلك يتيح للباحثين فهم سياق المشكلة وتحديدها بشكل أدق.

٢- **تأثير رأس المال النفسي:** يتيح الاهتمام برأس المال النفسي فهم كيف يؤثر العوامل النفسية والاجتماعية على أداء الطلاب، ويمكن أن يؤدي فهم هذا الأثر إلى تطوير برامج تدريبية تستهدف تحسين الرأس المال النفسي لدى الطلاب.

٣- **تطوير البرامج التدريبية:** تساعد الدراسة في توجيه الجهود نحو تصميم برامج تدريبية تستهدف الجوانب الرئيسية للرأس المال النفسي التي تسهم في خفض التسويف الأكاديمي.

٤- **تعزيز التحفيز والتفاؤل:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يُعزز التحفيز والتفاؤل لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى زيادة استعدادهم لمواجهة التحديات الأكاديمية وتحسين أدائهم العام.

٥- **تحسين النتائج التعليمية:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يسهم في تحسين النتائج التعليمية للطلاب، ذلك يعود إلى تحسين مستوى التحفيز، والتفاؤل، والتحكم في التحديات الأكاديمية.

٦- **دعم السياسات التعليمية:** تقديم نتائج إيجابية لبرنامج تدريبي يعتمد على رأس المال النفسي يمكن أن يقدم دعمًا لاتخاذ قرارات في إطار السياسات التعليمية، حيث يمكن تكامل هذه البرامج في نظام التعليم بشكل فعّال.

وبشكل عام يعتبر فحص فاعلية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية خطوة هامة في تحسين النظام التعليمي، وتحفيز الطلاب لتحقيق أداء أكثر فعالية واستمرارية في مساراتهم التعليمية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتناول الأهمية التطبيقية لدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العديد من الجوانب العملية التي يمكن أن تساهم في تحسين الواقع التعليمي والاجتماعي للطلاب، وهي كالآتي:

١- **تحسين تجربة التعلم:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يُسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب، فعندما يتم تعزيز الفهم الذاتي والتحفيز، يمكن أن يكون لذلك تأثير إيجابي على كيفية استيعاب الطلاب للمعرفة والمهارات.

٢- **زيادة التفاؤل والثقة:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يُعزز التفاؤل والثقة لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى تحسين مواقفهم تجاه التحصيل الأكاديمي وقدرتهم على التغلب على التحديات.

٣- **تقليل معدلات الانسحاب المدرسي:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يُسهم في تقليل معدلات الانسحاب المدرسي، حيث يمكن للطلاب الذين يشعرون بالتحفيز والدعم النفسي أن يظلوا ملتزمين بالتعلم والبقاء في البيئة التعليمية.

٤- **تحسين الأداء الأكاديمي:** قد يؤدي البرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، حيث يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات والمضي قدمًا في مساراتهم التعليمية بنجاح.

٥- **دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:** يمكن أن يكون للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي تأثير إيجابي خاصة في دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يواجهون صعوبات تعلمية، ويمكن توفير أدوات واستراتيجيات تشجع على النجاح.

٦- **تحفيز المشاركة الفعّالة:** يمكن أن يساهم البرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي في زيادة المشاركة الفعّالة للطلاب في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية؛ مما يساهم في تطوير مهارات القيادة والتفاعل الاجتماعي.

٧- **تأثير إيجابي على البيئة المدرسية:** يمكن للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى رأس المال النفسي أن يُحسن الأجواء في البيئة المدرسية، حيث يمكن أن ينعكس التحفيز والثقة بين الطلاب على العلاقات الاجتماعية والتعاون في الصفوف.

وبشكل عام يُظهر توجيه الاهتمام نحو فاعلية برامج تدريبية قائمة على رأس المال النفسي تأثيرًا إيجابيًا على عدة جوانب من تجربة الطلاب، ويسهم في تحسين نتائجهم الأكاديمية والاجتماعية.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

أ. **محددات موضوعية:** تحددت بمتغيرات الدراسة المتمثلة في البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي، والتسويف الأكاديمي

ب. **محددات بشرية:** تحددت بعينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

جـ. محددات زمنية: طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤م.

د. محددات مكانية: طُبقت الأدوات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف- المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراســـــة:

أولاً: البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي:

يعرفه الباحث بأنه برنامج مخطط منظم عبارة عن مجموعة من الجلسات التدريبية التي ترتكز على تعزيز وتنمية المهارات والتصورات النفسية التي تساهم في تحسين أداء الطالب وتعزيز الإيجابيات، والموارد والقدرات النفسية التي يمتلكها، والتي يمكن تعزيزها من خلال التدريب والتنمية الشخصية، باستخدام استراتيجيات وتقنيات مرتبطة برفع مستوى رأس المال النفسي كتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية مهارات التحفيز الذاتي، وتطوير مهارات إدارة الضغوط، وتعزيز الهدف الأكاديمي، وتعزيز الجوانب النفسية والسلوكية التي تساعد الطلاب على التغلب على التسويف الأكاديمي وتحسين أدائهم الدراسي.

ثانيًا: التسويف الأكاديمي:

يعرفه الباحث بأنه: تأخير أو تجنب الأنشطة الأكاديمية المهمة بشكل متكرر؛ مما يؤدي إلى تأثير سلبي على أدائهم الأكاديمي وتحقيقهم في المدرسة، ويمكن أن يشمل ذلك التأجيل في الدراسة، وتأخير تقديم الواجبات، وعدم تنظيم الوقت بشكل فعال، وكذلك انخفاض التحفيز والثقة بالنفس في مواجهة التحديات الدراسية.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طلاب المرحلة الثانوية على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث، والذي تكون من الأبعاد الآتية:

١- **البُعد الأول تأجيل الوقت:** يقيس مدى ميل الطلاب لتأجيل الوقت أو تأخير البدء في الأنشطة الأكاديمية، ويشمل ذلك تحديد متى يبدأ الطالب في الدراسة لمهمة معينة أو تقديم واجب.

٢-**البُعد الثاني انخفاض التحفيز:** يقيس مستوى تحفيز الطلاب نحو الدراسة وإكمال المهام الأكاديمية، ويشمل تقييم مدى اهتمامهم بالتعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي.

٣- **البُعد الثالث قلق الأداء والفشل:** يقيس مدى وجود قلق الطلاب بشأن الأداء الأكاديمي وخوفهم من الفشل، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على تحفيز الطلاب واستعدادهم لمواجهة التحديات الدراسية.

٤- **البُعد الرابع تنظيم الوقت:** يقيس مهارات الطلاب في تنظيم وإدارة الوقت، بما في ذلك تقديرهم للمهام الضرورية وتحديد أولوياتهم في الدراسة.

٥- **البُعد الخامس فقدان الاهتمام:** يقيس فقدان الاهتمام أو تشتت الانتباه أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تسويف القيام بالمهام.

٦- **البُعد السادس انخفاض الثقة بالنفس:** يقيس مدى ثقة الطلاب بأنفسهم في التعامل مع التحديات الأكاديمية وقدرتهم على تحقيق النجاح.

٧- **البُعد السابع مواقف التسويف الأكاديمي:** يتناول المواقف والسلوكيات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي، مثل تجنب الدراسة أو تأجيل تسليم الواجبات.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:

مفهوم التسويف الأكاديمي:

تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم التسويف الأكاديمي، ومن خلال البحث في الأدب النظري العربي والأجنبي، يظهر أن Binder (2000, p.5) قد وصفه بأنه "تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية نتيجة لتناقض بين النية والفعل؛ مما يؤدي إلى نتائج سلبية للفرد المسوف." وعرفه Ferrari (2001, p.391) بأنه "الميل إلى تأخير النشاط المهم والمطلوب إنجازه في الوقت المحدد في سياق العمل الأكاديمي". بينما يعتبر Schouwenburg (2002, p.44) التسويف الأكاديمي تأخيرًا في إكمال الأعمال الأكاديمية وتقديمها في غير الوقت المحدد، مع تأجيل في المهام التي يرغب الطالب في تحقيقها في الوقت المحدد، والذي يؤدي به إلى التوتر والانفعال. ووفقًا لتعريف Wolters (٢٠٠٣، ١٠٣) يُعرَف التسويف الأكاديمي بأنه "الفشل في أداء المهام خلال الزمن المحدد أو تأجيل تلك المهام إلى اللحظات الأخيرة."

ومن تلك التعاريف يستخلص الباحث أن التسويف الأكاديمي يُفهم على أنه عملية تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية المهمة في الوقت المحدد، ويترتب عليه تناقض بين النية والفعل، ويظهر أن هذا التأجيل يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية، بما في ذلك فشل في أداء المهام، التوتر، والانفعال.

وأشار مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤، ص.٥٧) إلى أن التسويف الأكاديمي يتمثل في "تأجيل المهام دون مبرر، حتى لو كانت تلك المهمة ضرورية للطالب، ويقوم الطالب بذلك على الرغم من شعوره بعدم الراحة من عدم البدء أو الانتهاء من تلك المهمة". بينما عرَّف Steel (2007, p.65) التسويف الأكاديمي بأنه "ميلاً اختياريًا وطوعيًا لتأجيل مهام أكاديمية إلى

أوقات لاحقة، وعدم إكمالها في الوقت المحدد على الرغم من معرفته بالتأثيرات السلبية المحتملة". وفي سياق متشابه اعتبر Balkis and Duru (2009, p.106) التسويف الأكاديمي "سلوكًا يتيح للطلبة تأجيل مهمة معينة دون سبب معقول". وأشار Simpson and Pychyl (2009, p.906) إلى أن "هناك خللاً في التفكير الذهني يؤثر على قدرة الطلاب على تحديد الأولويات وترتيبها، حيث يميل الطلاب إلى إيلاء الأهمية للمهام غير الضرورية على حساب المهام الضرورية التي يجب عليهم أداؤها لتحقيق التفوق والنجاح". وفقًا لتعريف سكران (٢٠١٠، ص ٤)، يُعرف بأنه "عملية تتداخل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، حيث يتجلى انعكاسها في ميل الطالب لتجاهل المهام الأكاديمية أو تجنب إكمالها أو تأجيلها إلى وقت لاحق خارج الإطار الزمني المناسب لأدائها، وذلك دون وجود أسباب قاهرة". وأوضح Çapan (٢٠١٠، ص ١٦٦٦) أنه يتمثل "في ترك المهام الأكاديمية وتأجيل أداء الواجبات حتى اللحظة الأخيرة، مع شعور بالارتياح بعد ذلك".

ومن خلال التعاريف المقدمة، يمكن استنتاج أن التسويف الأكاديمي يمثل تأجيل المهام بدون مبرر، حتى لو كانت هذه المهام ضرورية للطالب، ويتم ذلك رغم الشعور بعدم الراحة من عدم البدء أو الانتهاء من تلك المهام. ويُعرف أيضًا بأنه ميلاً اختياريًا وطوعيًا لتأجيل مهام أكاديمية إلى أوقات لاحقة، مع عدم إكمالها في الوقت المحدد على الرغم من الوعي بالتأثيرات السلبية المحتملة. وفي سياق متشابه يُعتبر التسويف الأكاديمي سلوكًا يتيح للطلبة تأجيل مهمة معينة دون سبب معقول. وتظهر التعاريف أيضًا أن هناك خللًا في التفكير الذهني يؤثر على قدرة الطلاب على تحديد الأولويات وترتيبها، حيث يميل الطلاب إلى إيلاء الأهمية للمهام غير الضرورية على حساب المهام الضرورية لتحقيق التفوق والنجاح. يظهر أن التسويف الأكاديمي يعتمد على تفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية؛ مما ينعكس في ميل الطلاب لتجاهل المهام الأكاديمية أو تجنب إكمالها أو تأجيلها إلى وقت لاحق خارج الإطار الزمني المناسب لأدائها، وذلك دون وجود أسباب قاهرة، كما تظهر أيضًا أن التسويف الأكاديمي يتضمن ترك المهام الأكاديمية وتأجيل أداء الواجبات حتى اللحظة الأخيرة، وغالبًا ما يصاحب ذلك شعور بالارتياح بعد الانتهاء.

وأشار البهاص (٢٠١٠، ص ١١٤) إلى أن التسويف الأكاديمي يُعرف بأنه "عبارة عن ميل إرادي إلى تأخير وتأجيل المهمات والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها، حيث يظهر

هذا السلوك في تأخير تلك المهام أو عدم الانتهاء من إنجازها في الوقت المناسب مع تقديم الأعذار والتبريرات لتجنب اللوم والعقاب". ووفقًا لتعريف رسلان (٢٠١١، ص ٦٩٧) يُعتبر التسويف الأكاديمي "سلوكًا شبه متكررًا يتضمن تأجيل المهام والواجبات الدراسية المطلوبة، ويصاحبه صعوبة في الشروع الفعلي في أداء المهمة، تليها حالة من الضجر والملل أثناء إنجازها، مما يؤدي إلى تأخير الانتهاء منها وتجنب المسؤولية، ويترافق ذلك مع شعور داخلي مستمر بالتوتر والندم، مع استخدام العديد من الحيل الدفاعية والتبريرات لمواجهة أي نقد خارجي". ووفقًا لتعريف أبو غزال (٢٠١٢، ص ١٣٤)، يُفهم التسويف الأكاديمي على أنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، مما ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالي". أما عرّفه عبدالوهاب (٢٠١٥، ص ٢٠٥)، فقد وضح أن التسويف الأكاديمي يتضمن "تأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية عمدًا، وعدم الالتزام بإكمالها، وإهمال الوقت والادعاء بصعوبة المهام، والادعاء بالجهل وسوء التوافق النفسي وتأخير مواعيد المذاكرة وانخفاض الدافعية للتعلم، والادعاء بحاجته للوقت لإنجاز مهامه والتي يجب الانتهاء منها، أو تأخيرها إلى وقت لاحق وانجازها في نهاية المدة المحددة له أو التكاسل في أدائها". وفي سياق مشابه، عرّف العنزي (٢٠١٦، ص ٩٧) التسويف الأكاديمي بأنه "التأجيل الواضح والإرجاء المتكرر للمهام الدراسية المطلوبة من قبل المتعلم، حيث يؤخر البدء في تلك المهام أو الانتهاء من إنجازها، بالإضافة إلى تقديم المهام الدراسية ذات الأهمية والأولوية الأقل على المهام الضرورية المرتبطة بالنجاح والتفوق". وعرَّفه شناعة وصوالحة (٢٠١٨، ص ٢٢٤) بأنه "التأجيل الطوعي لإكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد المسوف بأن إنجازه لتلك المتطلبات سيؤثر سلبًا".

ومن خلال التعاريف المقدمة يمكن استنتاج أن التسويف الأكاديمي يُفهم على أنه سلوك يتمثل في تأجيل المهام والواجبات الدراسية عن المواعيد المحددة لها، وذلك بغض النظر عن ضرورتها للطالب. يتضمن هذا التسويف إظهار سلوك تأجيلي وتأخير في البدء بالمهام أو الإنجاز الفعلي، مع قدرة الفرد على تقديم أعذار وتبريرات لتفادي المسؤولية وتجنب اللوم والعقوبات. كما يظهر أن التسويف الأكاديمي يصاحبه شعور داخلي بالتوتر والندم، ويُعتبر تصرفًا متكررًا يتسم بصعوبة في التحفيز للبدء في المهام الدراسية، وتأخير في إنهائها، مع وجود استخدام حيل دفاعية وتبريرات للتعامل مع أي نقد خارجي. وتتفق التعاريف على أن

التسويف الأكاديمي يمثل خللًا في تنظيم الوقت وتحديد الأولويات، حيث يميل الفرد إلى تأجيل المهام الضرورية وترك المهام الأكاديمية دون استكمالها في الوقت المحدد. يظهر أيضًا أنه يترافق مع عواقب سلبية على الأداء الأكاديمي والمستوى التحصيلي. وبشكل عام يمكن تلخيص التسويف الأكاديمي كتأجيل إرادي ومتكرر للمهام الدراسية، ينجم عنه تأخير في الأداء مع وجود تبريرات واعتبارات نفسية للتعامل مع هذا السلوك.

ويرى عبدالفتاح وحليم (٢٠١٨، ص.٨) أن التسويف الأكاديمي يتجلى في "تأجيل الطلبة بشكل مستمر للبدء في أداء وإنجاز المهام الأكاديمية المسندة وعدم قدرتهم على إنجازها في الوقت المحدد لذلك، مما يؤثر بطريقة سلبية على تحصيلهم الأكاديمي". ووفقًا لتعريف عبدالعزيز (٢٠١٨، ص.٥٦٦)، يُعرَف التسويف الأكاديمي بأنه "تأجيل مقصود من الفرد للبدء في المذاكرة والاستعداد للامتحانات وعمل التكليفات والمهام المطلوبة، مع تضييع الوقت بشكل متعمد واستخدام الأعذار للهروب منها؛ مما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والانفعالي للفرد". وفي سياق مماثل يُعرَف التسويف الأكاديمي من قبل إسماعيل (٢٠١٩، ص.٢٦) بأنه "التأجيل المتعمد للمهام والأنشطة الأكاديمية سواء من حيث البدء أو الاكتمال، ويصاحب ذلك التأجيل مشاعر وجدانية ومعرفية سلبية تؤثر على جودة الأداء". ووفقًا للحسينان (٢٠٢٠، ص.٢٩١)، يُفهم التسويف الأكاديمي كـ"تأخير القيام بالمهام الدراسية لوقت متأخر، مما يجعله غير قادر على إتمام المهام الدراسية أو إنجازها بشكل مرضٍ، ويصاحبه مشاعر القلق والضيق والندم". وفي تعريف آخر يعتبر إبراهيم وآخرون (٢٠٢١، ص.٢١٤) التسويف الأكاديمي "تأجيل الطلبة البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة بدون مبرر، وينتج عن ذلك التأجيل الشعور بالضيق". ويُظهر عبدالحميد (٢٠٢١، ص.١٣٨) أن التسويف الأكاديمي يُعرَف بـ"التأجيل الطوعي لأداء المهام وعدم إكمالها دون أسباب أو مبررات منطقية؛ مما يؤثر بالسلب على الأداء الأكاديمي للطالب". وفي سياق آخر يعتبر عطا (٢٠٢١، ص.٥١١) التسويف الأكاديمي "المماطلة والتأجيل المقصود والمتعمد من الطالب للبدء في المذاكرة، وحضور المحاضرات وتحضيرها، وعمل التكليفات والمهام المطلوبة منه وإنهائها وتسليمها والاستعداد للامتحان، واستخدام أعذار وهمية للهروب منها، مما يؤثر بشكل سلبي على الجانب الأكاديمي والانفعالي للطالب". ويُعرَف التسويف الأكاديمي من قِبَل أحمد (٢٠٢١، ص.٥١١) بأنه "التأجيل غير الضروري لبعض المهام التي يجب القيام بها أو

تأخيرها أو التخلي عنها، فبعض الطلبة لا يكملون واجباتهم ويتجنبون أداء المهام بسبب التسويف الأكاديمي". وعرفه Rad., et al (2023, p.23) بأنه "نوع من أنواع فشل تنظيم الذات يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية كبيرة على الأفراد، ويرتبط التسويف يرتبط بمستويات منخفضة من الانتباه الكامل".

ومن خلال التعاريف المقدمة يمكن استنتاج أن التسويف الأكاديمي يُفهم كنمط سلوكي يتسم بتأجيل المهام الدراسية والواجبات دون مبررات قاهرة؛ مما يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على الإنجاز في الوقت المناسب، ويُظهر التسويف الأكاديمي كتصرف متكرر يُعتبر تحديًا للفرد في البداية والانتهاء من المهام الأكاديمية، وذلك بغض النظر عن أهميتها. وتتسم السلوكيات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي بالتأجيل الطوعي والمتعمد، حيث يُمكن الفرد من تأجيل المهام دون الالتزام بالوقت المحدد لإكمالها، ويظهر أن هذا التصرف يرافقه مشاعر وجدانية ومعرفية سلبية تؤثر على جودة الأداء الأكاديمي، ويمكن أن يكون مصحوبًا بمشاعر مثل القلق والضيق والندم. والتعاريف تشير أيضًا إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر بشكل سلبي على تحصيل الطلاب، حيث يعيق قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، ويظهر أن هذا النمط السلوكي يمكن أن يترافق مع تبريرات واعتبارات نفسية للتعامل مع النقد والمسؤولية. وبشكل عام يمكن القول إن التسويف الأكاديمي يشكل تحديًا للطالب في تحقيق أهدافه الأكاديمية ويتطلب التدخل لتطوير استراتيجيات فعالة لتحسين إدارة الوقت وتعزيز التحفيز الذاتي.

أبعاد التسويف الأكاديمي:

أشارت Sokolowska (2009) إلى أن التسويف الأكاديمي يتألف من بُعدين أساسيين:

البُعد المعرفي: يعكس هذا البُعد المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية التي قد يحملها الطلاب بخصوص قدراتهم الشخصية، ويشمل هذا البُعد الخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، وتقييم الذات السلبي، وعدم القدرة على التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وأيضًا عدم معرفة الاستراتيجيات الملائمة لأداء المهام.

البُعد السلوكي: يرتبط هذا البُعد بسلوكيات الطلاب وكيفية تفاعلهم مع المهام الأكاديمية. يعبر عن اندماج الطلبة في حالة من الاحتجاز أو التجنب لأداء المهمة، حيث يمكن أن يكون ذلك نتيجة للتباعد عن أداء المهمة وتقدير مبالغ فيه للوقت اللازم لإنجازها. يظهر أيضًا كسعي

الطلاب إلى الاندماج في المهام والأنشطة التي توفر لهم سرورًا وسعادة، حتى لو كانت تتطلب مثابرة وبذل جهد وتحمل مشقة.

لذا يمكن فهم أبعاد التسويف الأكاديمي كتفاعل معرفي وسلوكي يعكس قضايا الذات والسلوك في سياق الأداء الأكاديمي.

ووفقًا للبهاص (٢٠١٠) يتألف التسويف الأكاديمي من عدة جوانب، من بينها نقص الدافعية نحو الدراسة، والخوف من الفشل، والانشغال بأمور أخرى، والنفور من الدراسة. وبناءً على نتائج دراسة عبدالفتاح وحليم (٢٠١٨) يتكون التسويف الأكاديمي من ثلاثة أبعاد أساسية هي:

البُعد المعرفي للتسويف الأكاديمي (التسويف المعرفي): يشير هذا البُعد إلى الأفكار والقناعات والتصورات التي يحملها الطلاب حين يؤجلون أداء المهام الأكاديمية الملقاة عليهم؛ مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي.

البُعد الانفعالي للتسويف الأكاديمي (التسويف الانفعالي): يعبّر هذا البُعد عن مدى شعور الطلاب بالضيق والضجر نتيجةً لتأجيلهم للمهام والواجبات المسندة إليهم، وعدم قدرتهم على الانتهاء منها في الوقت المحدد.

البعد السلوكي للتسويف الأكاديمي (التسويف السلوكي): يتعلق هذا البُعد بالأفعال والسلوكيات التي يتبعها الطلاب كوسيلة لتأخير إنجاز المهام الملقاة عليهم.

وبهذه الطريقة يُظهر التسويف الأكاديمي كظاهرة متعددة الأوجه تشمل جوانب معرفية، انفعالية، وسلوكية، وتؤثر على تجربة الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

ووفقًا لرؤية الحسينان (٢٠١٩) يمكن تصنيف التسويف الأكاديمي إلى نوعين رئيسيين، حيث يشمل التسويف الأكاديمي السلبي تأخير القيام بالمهام الدراسية لوقت متأخر؛ مما يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على إكمال المهام بشكل رضائي، بينما يتمثل التسويف النشط في اتخاذ الطالب لقرار متعمد بالتسويف من أجل تحدي ذاته في مواقف ضاغطة. وأوضح Bashir and Gupta (2019) أن التسويف الأكاديمي يتألف من أربعة أبعاد رئيسية هي:

إدارة الوقت: تشير إلى القدرة على التحكم بشكل معقول في الوقت المخصص لأنشطة معينة بهدف تحقيق أفضل النتائج.

كره المهمة: يعني تأجيل الطالب للقيام بمهمة لا يرغب في القيام بها؛ مما يؤدي إلى التسويف، وينشأ ذلك نتيجة لصفات المهمة ومشاعر الرفض الجسدية والعاطفية تجاهها.

الإخلاص: يتعلق بجدية الطالب وتفانيه خلال مهمة محددة، حيث يظهر الطالب المخلص تركيزه وعدم تشتت انتباهه بسهولة بوجه العوامل الخارجية.

المبادرة الشخصية: يتعلق بالنهج الاستباقي والانطلاق الذاتي لمتابعة المهام والعمل الجاد لتحقيق الأهداف؛ مما يشير إلى قدرة الفرد على التفوق والتغلب على التحديات.

وبشكل عام يظهر أن التسويف الأكاديمي ليس مجرد تأخير في الأداء، بل يتضمن أيضًا جوانب نشطة وسلوكية تؤثر على تجربة الطالب الأكاديمية.

ووفقًا للحسينان (٢٠٢٠) يتألف التسويف الأكاديمي من ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: الرضا بالنتائج تحت ضغط، والقرار المتعمد بالتسويف، والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية. ومن جهة أخرى، يقدم إبراهيم وآخرون (٢٠٢١) تصنيفًا يشمل ثلاثة أبعاد رئيسية للتسويف الأكاديمي، وهي:

مهارات إدارة الوقت: وتعبّر عن مجموعة الممارسات والسلوكيات التي تهدف إلى استخدام الوقت بشكل فعّال أثناء القيام بأداء الأنشطة المختلفة. وتشمل هذه المهارات التخطيط والتنظيم وتحديد الأولويات.

النفور من المهمة: وتُعبّر عن عدم رغبة الطلبة في إتمام المهام والواجبات المدرسية، والشعور بالملل والضيق عند أداء المهمات والواجبات المنزلية.

الدافعية للإنجاز الأكاديمي: وتتمثل في استعداد الطلبة للسعي في سبيل تحقيق التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد، والمثابرة والتغلب على الصعوبات، وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التميز.

وبشكل عام يُظهر هذا التصنيف أن التسويف الأكاديمي لا يقتصر على جانب واحد، بل يشمل تفاعلًا مع مجموعة من العوامل والتحديات التي تؤثر على تحصيل الطلبة وأدائهم الأكاديمي.

ووفقًا لنتائج دراسة العبد وآخرين (٢٠٢١) يظهر أن التسويف الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد رئيسية، وهي: تسويف إقدام، وتسويف احجام، واقدام- اندماج في حينه، واندماج في حينه. ومن ناحية أخرى كشفت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢١) عن وجود أربعة أبعاد تكون جزءًا من التسويف الأكاديمي وهي:

الإدارة السلبية للذات: وتشير إلى عدم قدرة الطالب على وضع خطط والالتزام بها، وإهداره للوقت، وعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز المهام المطلوبة.

الكسل في أداء المهام: وتشير إلى التأجيل المستمر لأداء المهام دون وجود مبرر منطقي.

الانشغال بأمور أخرى: وتشير إلى تأجيل الطالب القيام بمهامه المكلف بها بسبب انشغاله بأمور أخرى قد تكون أقل أهمية أو نتيجة الضغوط الخارجية التي تقع عليه.

تدني مستوى الدافعية: وتشير إلى قيام الطالب بتأجيل أداء المهام نظرًا لانخفاض مستوى دافعيته وشعوره بالقلق المستمر والتوتر وخوفه من الفشل.

وعلى الجانب الآخر كشفت نتائج دراسة عطا (٢٠٢١) عن وجود ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي وهي:

المخاطرة: وتعني ترك الطالب للمهمة الأكاديمية التي يؤديها قبل إتمامها أو تأجيل بدء تلك المهمة حتى اللحظة الأخيرة، أو العمل بها في الوقت الضائع.

الانشغال بأمور أخرى: وهي قيام الطالب بأعمال أخرى دون تأدية مهامه وواجباته المكلف بها، والانشغال بتفاصيلها على حساب وقته الدراسي؛ مما يشتت انتباهه وتركيزه عن هذه المهام.

سوء إدارة الذات: وهي أن يقلل الطالب من مستوى قدراته في التصدي للمهام والواجبات الأكاديمية المطلوبة منه، مما يولد لديه شعور بالعجز عن تأديتها، مما ينتج عنه التقاعس عن تأدية هذه المهام وتأجيل القيام بها إلى وقت متأخر وإهداره وقتًا كبيرًا قبل البدء بالقيام بها.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التسويف الأكاديمي هو ظاهرة معقدة تتأثر بعدة جوانب تشمل البُعدين المعرفي والسلوكي. ويُظهر البُعد المعرفي كما أشارت Sokolowska (2009) الأفكار والقناعات التي يحملها الطلاب حيال قدراتهم الشخصية، ويشمل الخوف من الفشل والكمالية المفرطة والنقد الذاتي وعدم القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال. أما البُعد السلوكي فيرتبط بسلوكيات الطلاب وتفاعلهم مع المهام الأكاديمية، حيث يمكن أن يظهر التجنب أو الاحتجاز كنتيجة لتأجيل الطلاب للمهام. ومن جهة أخرى يُظهر تصنيف الحسينان (٢٠١٩) وشرح Bashir and Gupta (2019) أن التسويف الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد رئيسية: إدارة الوقت وكره المهمة والإخلاص والمبادرة الشخصية، يتعلق إدارة الوقت بالقدرة على التحكم في الوقت لتحقيق أفضل النتائج، في حين يعكس كره المهمة تأجيل الطلاب للمهام التي لا

يرونها جذابة، والإخلاص يتعلق بجدية الطلاب وتفانيهم في المهام، بينما تعبر المبادرة الشخصية عن النهج الاستباقي والانطلاق الذاتي لتحقيق الأهداف. ويُظهر تصنيف الحسينان (٢٠٢٠) وإبراهيم وآخرون (٢٠٢١) أيضًا أبعادًا متعددة للتسويف الأكاديمي تشمل الرضا بالنتائج، والقرار المتعمد بالتسويف، والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية. أما تصنيف عبد الحميد (٢٠٢١) يُظهر أيضًا أبعادًا تشمل مهارات إدارة الوقت والنفور من المهمة والدافعية للإنجاز الأكاديمي. أما نتائج دراسة العبد وآخرون (٢٠٢١) تظهر أبعادًا إضافية للتسويف الأكاديمي، وهي تسويف إقدام، وتسويف احجام، واقدام– اندماج في حينه، واندماج في حينه. ودراسة عطا (٢٠٢١) تُظهر ثلاثة أبعاد هي المخاطرة والانشغال بأمور أخرى وسوء إدارة الذات. وبشكل عام يظهر أن التسويف الأكاديمي ليس مظهرًا أحاديًا، بل يُفهم بشكل أفضل من خلال تفاعل جوانب معرفية وسلوكية.

أسباب التسويف الأكاديمي:

أظهرت نتائج دراسة Asikhia (2010) أن هناك عدة أسباب لزيادة التسويف الأكاديمي، تتنوع بين الأسباب المرتبطة بالمدرسة وطريقة التدريس وتأثير الأقران، والأسباب المتعلقة بإدارة الطالب لذاته وتنظيمه للوقت، وضعف قدرته على إنجاز المهام في الأوقات المحددة، وأسباب تتعلق بنقد الطالب لذاته بشكل مرتفع والخوف من نقد الآخرين. وأشار صالح (٢٠١٢) إلى عدة أسباب تشمل:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: يمكن أن يؤدي عدم الشعور بالكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي إلى تسويف المهام.

عدم الثقة في القدرات الدراسية: يُمكن أن يسهم عدم الثقة في قدرات الفرد في إكمال المهام في تسويف الأداء الأكاديمي.

تدني مستوى الذكاء الانفعالي: يعبر عن قدرة الشخص على التعبير عن الانفعالات بشكل صحيح، وقد يكون ضعفها سببًا في التسويف.

تدني الدافع والرغبة في النجاح: يمكن أن يؤدي انخفاض الدافع والرغبة في تحقيق النجاح إلى تسويف الأداء الأكاديمي.

كراهية الأنشطة الدراسية: يظهر تسويف الأداء الأكاديمي في حالة عدم الاستمتاع بالأنشطة الدراسية.

قلق الامتحانات والخوف من الفشل: يعدان عوامل مؤثرة قد تدفع الطلاب إلى تأجيل المهام الأكاديمية.

ويُشير سلوك التسويف الأكاديمي إلى شعور الطلاب بأنهم قادرون على تحقيق النجاح بأقل مجهود ويمكنهم استذكار المواد على فترات متباعدة، مما يؤدي إلى تراجع مستواهم الدراسي (عطا الله، ٢٠١٧، ص.١٦٣). وفي سياق آخر يرى Zhang., et al (2018) أن الطلاب ذوي احترام الذات المنخفض قد يكونون أكثر عرضة للتسويف الأكاديمي، إذ يمكن أن يشعر الأفراد ذوو احترام الذات المنخفض بالخوف الشديد من الفشل، مما يجعلهم يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية ويبديون ميلاً عاليًا للتسويف الذاتي. وهكذا، يُعتبر الخوف الشديد من الفشل عاملاً وسيطًا بين احترام الذات وسلوك التسويف.

لذا يمكن استنتاج أن التسويف الأكاديمي يعتبر ظاهرة معقدة تتأثر بعوامل متنوعة تشمل الجوانب الاجتماعية والنفسية والبيئية، وإن أسباب التسويف الأكاديمي تشمل العوامل المتعلقة بالمدرسة وطريقة التدريس، وأيضاً تحديات الطلبة الشخصية والعوامل النفسية مثل ضعف الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، ويمكن أن يلعب الخوف من الفشل وتجنب الأنشطة الدراسية دورًا كبيرًا في تعزيز سلوك التسويف الأكاديمي. علاوة على ذلك يظهر أن احترام الذات المنخفض يمكن أن يكون عاملاً مساهمًا في تسويف الأداء الأكاديمي. الفهم الشامل لأبعاد التسويف، سواء من النواحي المعرفية، الانفعالية، أو السلوكية، يساعد في تقديم استراتيجيات تدخل فعالة للتعامل مع هذه الظاهرة، وبشكل عام يعزز فهم أسباب وأبعاد التسويف الأكاديمي فعالية جهود التدخل التربوي والنفسي لتحفيز الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي ورغبتهم في التعلم.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن أن نستعرض أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية على النحو التالي:

١- **الضغوط المدرسية:** قد يواجه الطلاب ضغوطًا كبيرة من حيث كمية الواجبات والاختبارات؛ مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات بالتسويف للتعامل مع هذا الضغط.

٢- **نقص مهارات الإدارة الذاتية:** الطلاب قد لا يكونون قادرين على تنظيم وإدارة وقتهم بشكل فعّال؛ مما يؤدي إلى تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية.

٣- **انخفاض الدافع والاهتمام:** عدم وجود إلهام أو رغبة قوية في تحقيق النجاح الأكاديمي يمكن أن يكون سببًا للتسويف.

٤- **الخوف من الفشل:** الخوف من تقديم أداء ضعيف أو فشل في إكمال المهام قد يدفع الطلاب لتأجيل البدء فيها.

٥- **انخفاض الدعم الاجتماعي:** عدم وجود بيئة داعمة في المدرسة أو في المنزل قد يؤدي إلى انعزال الطلاب وتسويف الأداء الأكاديمي.

٦- **تحديات النضج الشخصي:** في سن المراهقة قد يواجه الطلاب تحديات نفسية واجتماعية تؤثر على التفرغ للأداء الأكاديمي.

٧- **انخفاض رؤية الأهداف المستقبلية:** عدم فهم الطلاب للأهداف المستقبلية أو أهمية التعلم في حياتهم المستقبلية يمكن أن يقود إلى انخفاض الالتزام الأكاديمي.

٨- **التحفيز الضعيف:** عدم وجود تحفيز كافٍ للطلاب لتحقيق النجاح قد يؤدي إلى تجاهل المهام الدراسية.

لذا يمكنا القول بأن فهم هذه الأسباب يمكن أن يسهم في تطوير استراتيجيات تدخل فعّالة لتحفيز الطلاب وتقليل مستويات التسويف الأكاديمي في المرحلة الثانوية. ومن خلال النظر إلى التعاريف والأبعاد المقدمة والأسباب لظاهرة التسويف الأكاديمي يمكن استنتاج عدة نقاط مهمة:

أولاً: يتضح أن التسويف الأكاديمي ليس مجرد تأخير في أداء المهام الدراسية، بل يتضمن أيضًا جوانب نفسية وسلوكية تؤثر على أداء الطلاب وتحقيقهم الأكاديمي.

ثانيًا: يتضمن التسويف الأكاديمي جوانب معرفية وسلوكية، وهذا يساعد في فهم أعماق هذه الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها.

ثالثًا: يظهر أن للتسويف الأكاديمي تأثيرات سلبية على تحصيل الطلاب وأدائهم الأكاديمي، حيث يمكن أن يؤدي إلى عدم اكتساب المهارات الضرورية وفقدان الفرص التعليمية.

رابعًا: يتبنى الباحثون وجهات نظر متنوعة حول أسباب التسويف الأكاديمي؛ مما يبرز أهمية تبني استراتيجيات تحفيزية وتوجيهية لمساعدة الطلاب على تحسين تنظيمهم الذاتي وتحفيزهم لتحقيق الأداء الأكاديمي المرجو.

إجمالاً يعكس فهم أبعاد وأسباب التسويف الأكاديمي أهمية فحص هذه الظاهرة بعمق وتوجيه جهود لمساعدة الطلاب في تحسين إدارتهم للوقت وتحفيزهم نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

خصائص الطلاب ذوي التسويف الأكاديمي:

بناءً على نتائج دراسة Park and Sperling (2012) فإن الطلاب الذين يعانون من مشكلة التسويف الأكاديمي يتميزون بعدة سمات؛ يظهر أن هؤلاء الطلاب يفتقرون إلى القدرة على وضع خطط فعّالة لتحقيق أهدافهم وإكمال المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، كما يظهر تراجعهم في استخدام الوقت بشكل فعّال وتأخيرهم في إتمام المهام، ويتخذون أيضًا قرارات فاقدة للتفصيل ويفتقرون إلى تحديد الأولويات، مما يزيد من قابليتهم للتشتت والانشغال بأنشطة أخرى. ومن جانب آخر ذكر فضل (٢٠١٤) مظاهر إضافية للطلاب الذين يعانون من التسويف الأكاديمي، تشمل عدم الرغبة في المذاكرة بسبب نقص الدافع والهدف المحفز، والشعور بالقلق والخوف من الفشل، وتوقع الفشل، كما يتسمون بالإجهاد والتعب السريع أثناء المذاكرة، ويفضلون الهروب من المهام الدراسية إلى مهام أخرى أكثر متعة، ويُلاحظ غيابهم المتكرر وعدم قدرتهم على فهم قيمة الوقت وتنظيمه. وأخيرًا ذكر العدل (٢٠٢٠) مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية للطلاب المرتفعين في التسويف الأكاديمي، مثل انخفاض الثقة بالنفس، وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب والكبت والنسيان، ويظهرون أيضًا تحديات في التنظيم والمنافسة، ويفتقدون إلى الطاقة والتحفيز، ويواجهون صراعًا نفسيًا قويًا عند اتخاذ قرارات مهمة.

وتأسيسًا على ما سبق تتحدد خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع، ويمكن تلخيص بعض السمات التي قد تميزهم كما يلي:

١- **ضعف التخطيط وإدارة الوقت:** يتسمون بصعوبة في وضع خطط فعّالة لتنظيم وإنجاز المهام الأكاديمية. قد يكون لديهم تحديات في إدارة الوقت وفقًا للجداول الزمنية.

٢- **تأجيل المهام:** يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية، وقد يتسبب ذلك في تأخرهم في إكمال المهام في الوقت المحدد، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي.

٣- **انخفاض الثقة بالنفس:** يمكن أن يعانوا من نقص في الثقة بأنفسهم، مما يؤثر على قدرتهم على التحدي والتفوق في المهام الدراسية.

٤- **الهروب من المسؤوليات الدراسية:** يتجنبون بعض المهام الدراسية أو يلجؤون إلى الهروب إلى أنشطة أخرى تكون أكثر إثارة أو تسلية.

٥- **انخفاض المثابرة والالتزام بالأهداف:** يظهرون نقصًا في المثابرة والالتزام بتحقيق الأهداف الدراسية، ويمكن أن يعانوا من صعوبة في الالتزام بالجهد اللازم لتحقيق النجاح.

٦- **الشعور بالقلق والخوف من الفشل:** يمكن أن يكون لديهم مستويات عالية من القلق والخوف من الفشل، مما يؤثر سلبًا على أدائهم واتخاذ القرارات الأكاديمية.

٧- **التفضيل للمهام السهلة:** يمكن أن يظهروا توجهًا لتجنب المهام التي تعتبر تحديًا، ويفضلون الالتفاف حول المسائل التي تتطلب جهدًا إضافيًا.

٨- **صعوبة في التركيز والاستذكار:** يمكن أن يواجهوا صعوبة في البقاء مركزين عند القيام بالمهام الدراسية، وقد يكون لديهم تحديات في الاستذكار واسترجاع المعلومات.

٩- **ارتفاع مستوى الإجهاد:** قد يعانون من مستويات مرتفعة من الإجهاد والتوتر، خاصةً في الفترات الزمنية القريبة للامتحانات أو المهام الهامة.

ويُشير فهم هذه الخصائص إلى ضرورة توجيه الدعم والتوجيه للطلاب ذوي التسويف الأكاديمي المرتفع، مع التركيز على تطوير مهارات التخطيط وإدارة الوقت، وتعزيز الثقة بالنفس، وتوفير استراتيجيات لتعزيز التفوق الدراسي.

المحور الثاني: رأس المال النفسي Psychological capital:

مفهوم رأس المال النفسي:

يرى Luthans (2002a, 2002b) أن رأس المال النفسي يتألف من الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة. وفي إحدى الدراسات أشار Luthans et al (2007) إلى أن رأس المال النفسي يُعرَف بالقدرات النفسية الإيجابية للفرد، ويشمل الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة. ويتفق مع هذا الرأي Cole., et al (2009) الذين يرون أن رأس المال النفسي هو حالة نفسية إيجابية تتطور وتتميز بالكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة.ووفقًا لتعريف Rus and Jesus (2010) يُعرَف رأس المال النفسي باعتباره الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي يمكن تطويرها. يشمل ذلك الكفاءة الذاتية، حيث يكون الفرد واثقًا من قدرته على بذل الجهود لتحقيق النجاح في المهام المسندة إليه. يُعرَّف التفاؤل بوجود توقع إيجابي للنجاح في المستقبل، بينما يُعرَّف الأمل كالمثابرة نحو تحقيق الأهداف. كما يشمل رأس المال النفسي المرونة، حيث تظهر قدرة الفرد على إعادة توازن نفسه بعد التعرض للضغوط وحل المشكلات من أجل تحقيق النجاح. وفي سياق مماثل، أوضح Avey., et al (2010a) أن رأس المال

النفسي يشير إلى الحالة النفسية الإيجابية للفرد، والتي تؤثر في سلوكه وأدائه في مهام حياته اليومية. بينما يُعرَّف Pryce-Jones (2011) رأس المال النفسي بأنه يتضمن الموارد العقلية لدى الفرد مثل الدافعية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي، والثقة بالنفس. ويعرف Chen and Lim (2012) رأس المال النفسي بأنه المفهوم المرتبط بقوة الأفراد ومواقفهم تجاه النظرة الإيجابية للحياة. ووفقًا لتعريف Van Wyk (٢٠١٤) يُعرف رأس المال النفسي كالمكون المعرفي والحالة النفسية الإيجابية للفرد، والتي تشمل الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والأمل، والمرونة. وفي سياق مماثل أوضح Cavus and Gokcen (2015) أن رأس المال النفسي يتجلى في دافعية الفرد ومثابرته من أجل تحقيق الإنجاز والنجاح. وأشار Luthans and Youssef-Morgan (2017) إلى أن رأس المال النفسي هو الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تتميز بوجود الثقة الفعالة في القيام بالمهام، وبذل الجهود الضرورية للنجاح في المهام الصعبة. يُعرَّف رأس المال النفسي بالتفاؤل والأمل والمرونة، حيث يكون الفرد مثابرًا في تحقيق الأهداف وقادرًا على إعادة توجيه مساراته نحو النجاح في وجه المشاكل والتحديات. وفي تعريف سالم (٢٠١٩)، يُعبر رأس المال النفسي عن "حالة معرفية انفعالية سلوكية إيجابية مستقرة نسبيًا"، تتضمن الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والمرونة خلال مواقف الحياة اليومية. بينما يعرفه إسماعيل (٢٠١٩) بأنه "قدرة الفرد على الاحتفاظ بالحالة الإيجابية التي تساعده على تحقيق أهدافه"، ويتكون من الكفاءة الذاتية، والأمل، والمرونة، والتفاؤل. وعرفه سالم (٢٠٢١، ص.١٧٢) بأنه "حالة معرفية انفعالية سلوكية إيجابية مستقرة نسبيًا تُعبر عن الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل والمرونة خلال مواقف الحياة اليومية المختلفة".

ومن خلال التعاريف المتعددة لرأس المال النفسي في الدراسات المختلفة، يمكن استخلاص النقاط التالية:

المكونات الرئيسية: رأس المال النفسي يتألف عادة من عدة مكونات أساسية تشمل الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والأمل، والمرونة، هذه المكونات تعكس الحالة النفسية الإيجابية للفرد.

التأثير على السلوك والأداء: رأس المال النفسي يؤثر على سلوك الفرد وأدائه في مختلف مجالات حياته، بما في ذلك الأداء في المهام اليومية والسعي نحو تحقيق الأهداف.

القدرة على التكيف: يعزز رأس المال النفسي قدرة الفرد على التكيف مع المصاعب والتحديات في الحياة، ويساعده في الحفاظ على حالة إيجابية وتحقيق النجاح على المدى الطويل.

العوامل المعرفية والإيجابية: يتسم رأس المال النفسي بالعوامل المعرفية والإيجابية، مثل الثقة في القدرات الشخصية، والتوقعات الإيجابية للمستقبل، والمثابرة في سبيل تحقيق الأهداف.

التأثير على الأداء التعليمي والمهني: تشير بعض التعاريف إلى أن رأس المال النفسي يؤثر على أداء الفرد في مجالات معينة مثل التعليم والعمل، حيث يمكن أن يسهم في تحسين التفوق الأكاديمي والأداء المهني.

وباختصار يُفهم رأس المال النفسي كحالة نفسية إيجابية تؤثر في سلوك الفرد وأدائه، وتتضمن عدة جوانب تعزز من قدرته على التكيف وتحقيق النجاح في حياته.

أبعاد رأس المال النفسي:

نتائج الدراسات العديدة حول رأس المال النفسي تشير إلى تنوع في فهمها، حيث تظهر تفاوتًا في عدد الأبعاد المكونة لهذا المفهوم، فقد أظهرت دراسة Rego., et al (2010) أن رأس المال النفسي يتكون من أربعة أبعاد رئيسية، وهي: الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة. على الجانب الآخر، أفادت نتائج دراسة Gupta and Singh (٢٠١٤) بأن رأس المال النفسي يتألف من خمسة أبعاد وهي: التفاؤل، الكفاءة الذاتية، أمل طاقة العمل، أمل إدارة العمل، والمرونة. وفي سياق مشابه، أظهرت نتائج دراسة Alessandri., et al (2015) وجود أربعة أبعاد لرأس المال النفسي تشمل: الأمل، التفاؤل، الفاعلية الذاتية، والمرونة، مما يسهم في تنظيم انفعالات وأفكار الفرد بشكل إيجابي. وأشارت نتائج دراسة أبو المعاطي وأحمد (٢٠١٨) إلى وجود أربعة أبعاد رئيسية لرأس المال النفسي، وهي: الكفاءة الذاتية، التفاؤل، الأمل، والمرونة. هذه النتائج تتفق مع دراسة حسين (٢٠١٩) التي أكدت وجود أربعة أبعاد أيضًا، تتألف من: الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، والمرونة.

لذلك يمكن استنتاج أن هناك اتفاقًا بين العديد من الدراسات بشأن الأبعاد الرئيسية لرأس المال النفسي، حيث يُعتبر التفاؤل والكفاءة الذاتية والأمل والمرونة من بين الأبعاد المشتركة المكونة لهذا المفهوم. رغم وجود بعض التباين في عدد الأبعاد في بعض الدراسات، إلا أن الثوابت الرئيسية تبدو متفقًا عليها بين الباحثين، وأمكن الاستفادة من أبعاد رأس المال النفسي في بناء البرنامج التدريبي لخفض التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية عن طريق تضمين الجوانب التالية:

١- **تعزيز الكفاءة الذاتية:** تطوير مهارات التخطيط وإدارة الوقت لتحقيق الفاعلية الذاتية، وتوجيه الطلاب لفهم قدراتهم ونقاط القوة الشخصية والأكاديمية.

٢- **تعزيز التفاؤل والأمل:** تحفيز الطلاب لتطوير تفاؤلهم وتوقعاتهم الإيجابية تجاه التحصيل الأكاديمي، وتوفير أدوات تعزيز الأمل والتصدي للتحديات الأكاديمية.

٣- **تعزيز المرونة:** توفير استراتيجيات التكيف مع التحديات والتغييرات في البيئة الأكاديمية، وتشجيع التفكير المرن والتكيف مع الإخفاقات بشكل بناء.

٤- **تعزيز التوجيه نحو الأهداف:** مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم الأكاديمية بشكل واضح وواقعي، وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف بشكل منظم وفعّال.

تعزيز التحفيز والمثابرة: توفير نشاطات تحفيزية لتعزيز حب الطلاب للتعلم، وتشجيع الثقة بالنفس والإصرار على تحقيق النجاح الأكاديمي.

٥- **تعزيز التفاعل الاجتماعي:** تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي للتفاعل بشكل فعّال مع المدرسين والزملاء، وإطلاق أنشطة تشجع على بناء علاقات إيجابية داخل المجتمع الأكاديمي.

٦- **توفير دعم نفسي واجتماعي:** إنشاء بيئة داعمة ومحفزة للتحدث بشكل منفتح حول التحديات والمشاكل، وتقديم خدمات الإرشاد النفسي وورش العمل لتعزيز الصحة النفسية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العبيداني وآخرون (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار، وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٣٠) طالبة ممن حصلن على أعلى درجات على مقياس التسويف الأكاديمي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد طالبات كل مجموعة (١٥) طالبة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التسويف، والبرنامج الإرشادي الانتقائي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في اثنتا عشر جلسةً إرشادية مدة كل منها (٤٥ – ٦٠) دقيقة، وطُبق مقياس الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكذلك على المجموعة التجريبية بعد مرور فترة متابعة مدتها (شهر ونصف من انتهاء البرنامج). وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

(٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس التسويف الأكاديمي مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه.

وهدفت دراسة شناعة وصوالحة (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر برنامجين تدريبيين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي والإنجاز، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) طالباً وطالبةً، ووزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة برنامجين تدريبيين أحدهما في الفاعلية الذاتية، والآخر في الدافعية الداخلية وتكون كل منهما من اثنتي جلسة تدريبية من أجل تخفيف مستوى التسويف الأكاديمي ورفع دافعية الإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الفاعليّة الذّاتيّة ودرجات المجموعة الضابطة، حيث أظهرت الدراسة أن حجم أثر التسويف الأكاديمي بلغ (٠,٧١) وحجم أثر دافعية الإنجاز بلغ (٠,٥٢)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا البرنامج التدريبي الذي يستند إلى الدافعية الداخلية ودرجات المجموعة الضابطة، إذ أظهرت الدراسة أن حجم أثر التسويف الأكاديمي بلغ (٠,٥٥)، وحجم أثر دافعية الإنجاز (٠,٤١)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما لم تظهر الدراسة فروقاً دالةً إحصائياً تبعاً

لمتغيري: معدل الثانوية العامة، والمستوى الدراسي في مجموعات الدراسة الثلاث. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية على عينات جديدة من الطلبة بمتغيرات جديدة، وكذلك إعداد البرامج التربوية المتعلقة بالفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية.

وهدفت دراسة شحاتة وآخرون (٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة والتحقق من مدى استمرارية فعالية العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي للتعرف على مدى أثر العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طلاب الجامعة مما أشارت درجاتهن إلى مستوى مرتفع من التسويف، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين وهن (١٠) طالبات للمجموعة التجريبية و(١٠) طالبات للمجموعة الضابطة، وطبق عليهم جميعا الأدوات الآتية: مقياس أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة (إعداد الباحثة)، وعلى المجموعة التجريبية فقط طبق برنامج العلاج الواقعي (إعداد الباحثة) متضمنة فنيات العلاج الواقعي في البرنامج، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنه في القبلي، وتحسن المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس أعراض التسويف في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، واستمرار التحسن في القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Gading (2020) إلى تحديد فعالية الإرشاد الجماعي باستخدام نهج الجيشطالت في تقليل سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية. كانت هذه الدراسة بحثًا تجريبيًا باستخدام تصميم ما بعد الاختبار مع مجموعة مراقبة، واستهدفت الدراسة الطلاب في أربع مدارس ثانوية تم التأشير عليها بأن لديها سلوك تسويف أكاديمي عالٍ، وتم اختيار إجمالي قدره (٦١) طالبًا تم تحديدهم كأعضاء في العينة مباشرة، وتم تقسيم العينات من كل مدرسة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عشوائيًا في كل مدرسة، وتم تحليل بيانات سلوك التسويف الأكاديمي قبل وبعد العلاج باستخدام أداة قياس سلوك التسويف الأكاديمي، في حين تم اختبار الفرضية باستخدام اختبار t أظهرت النتائج أن

الإرشـاد الجماعي بنهج الجيشـطالت كان فعّالًا في التغلب على سـلوك التسـويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية.

وقامت Ugwuanyi., et al (2020) بدراسة هدفت لتقييم فعالية برنامج قائم على العلاج السلوكي المعرفي في تقليل سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات الجامعية، وتم اعتماد تصميم التجربة العشوائية مع مراقبة ما قبل الاختبار وما بعد الاختبار من قبل الباحثين للدراسة، وتم اختيار الطلاب عشوائيًا إلى مجموعات التجربة (٣٤) والمجموعة الضابطة (٣٠)، تم استخدام مقياس تقييم التسويف للطلاب (PASS) ومقياس سلوك التسويف الأكاديمي (APBS) لجمع البيانات، بعد ذلك، تم إجراء تقييم قبل العلاج (اختبار ما قبل الاختبار) باستخدام PASS و APBS لجمع البيانات الأساسية (الوقت ١). بعد ذلك تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج العلاج السلوكي المعرفي لمدة ٩٠ دقيقة مرتين في الأسبوع لمدة ٦ أسابيع، وتم إجراء تقييم ما بعد العلاج (الوقت ٢) أسبوع بعد آخر جلسة علاج. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء تقييم متابعة بعد ٢ شهرًا من العلاج (الوقت ٣). تم تحليل البيانات المجمعة باستخدام تحليل التباين متكرر. كشفت نتائج الدراسة أن فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تقليل التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة الغزو وجرادات (٢٠٢١) إلى مقارنة فاعلية العلاج المختصر المركز على الحل والعلاج الآدلري في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين التفاؤل لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصفين العاشر والحادي عشر في إحدى المدارس الحكومية في محافظة إربد، الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي وآخر لقياس التفاؤل، وتم اختيار الطالبات بناءً على درجاتهن المرتفعة على مقياس التسويف الأكاديمي، ودرجاتهن المنخفضة على مقياس التفاؤل، وقد وزّعن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين ومجموعةً ضابطة. تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج علاج مختصر مركز على الحل، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامج علاج آدلري، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي معالجة، وأشارت نتائج القياس البعدي إلى أن البرنامجين العلاجيين كانا أكثر فاعلية بشكل دال إحصائيًا في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين التفاؤل من عدم المعالجة، بالإضافة إلى ذلك، تبين أن العلاج المختصر المركز على الحل كان أكثر فاعلية في تخفيض التسويف الأكاديمي من

العلاج الآدلري، وأوصت الدراسة استنادًا إلى نتائج الدراسة بتدريب المرشدين المدرسيين على استخدام أساليب العلاج المختصر المركز على الحل والعلاج الآدلري لمساعدة الطلبة في التعامل مع مشكلاتهم الأكاديمية والشخصية.

وهدفت دراسة Sari and Ayriza (2022) إلى معرفة فعالية الإرشاد الجماعي باستخدام تقنية العقد السلوكي في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الإعدادية، وكانت هذه الدراسة تصميماً شبه تجريبياً بتصميم ما قبل الاختبار وما بعد الاختبار لمجموعة السيطرة غير المكافئة، وشملت الدراسة (١٤) طالبًا تم تحديدهم باستخدام تقنية العينة الهادفة، تم استخدام مقياس لتسويف الدراسة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الإرشاد الجماعي باستخدام تقنية العقد السلوكي كان فعّالًا في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب الصف الثامن، كما يظهر ذلك من قيمة $Z = -3.134$، قيمة $(p < 0.05)$ $p = 0.002$.

وهدفت دراسة Ekwelundu., et al (2022) إلى فحص فعالية العلاج السلوكي المعرفي على سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حكومة إيكا-ساوث في ولاية دلتا، واعتمدت الدراسة تصميم بحث شبه تجريبي قبل وبعد مع مجموعة تحكم (تصميم بحث شبه تجريبي)، وبلغت مجتمع الدراسة (٩٢٠) طالبًا في المدارس الثانوية، وتم استخدام إجراءات اختيار متعمدة لاختيار مدرستين من بين (٢٠) مدرسة تعليمية مختلطة في منطقة حكومة إيكا-ساوث، تم تحديد المشاركين الذين يعانون من التسويف الأكاديمي من بين (٢٠) طالبًا من المرحلة الثالثة إعدادًا لامتحانهم الخارجي، وتم اعتماد أداة جمع البيانات من مقياس التسويف الأكاديمي الخاص بـ Sunitha و Musthafa (APS) والذي تم استخدامه في نيجيريا، وكشفت النتائج أن هناك فعالية كبيرة للعلاج السلوكي المعرفي في علاج التسويف الأكاديمي أكثر من الإرشاد التقليدي، وتمت التوصية بين أمور أخرى بأن وزارة التربية في ولاية دلتا يجب أن توفر التدريب على الوظيفة من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل لمستشاري التوجيه المدرسي والمحترفين الآخرين على استخدام العلاج السلوكي المعرفي في تقليل سلوك التسويف الأكاديمي وغيره من المشكلات السلوكية بين طلاب المدارس الثانوية.

وقامت Rad., et al (2023) بفحص فعالية تدريب الانتباه الكامل في تقليل التسويف بين الطلاب، وتم فحص (٣٦) طالبًا باستخدام طريقة العينة المجتمعية ومقياس التسويف الأكاديمي متعدد الأبعاد، تم تعيين المشاركين بشكل عشوائي إلى مجموعتي تدريب الانتباه الكامل

ومجموعة ضابطة، تم استخدام استبانات متعلقة بالتسويف لجمع البيانات في بداية ونهاية الدراسة، وتم تنفيذ التدخل بتدريب الانتباه الكامل في ثماني جلسات أسبوعية تستمر (٩٠) دقيقة لمجموعة التدريب للمقارنة مع المجموعة الضابطة، أظهرت تحليلات التحليل التكاملي والمقارنات التالية بين مجموعتي تدريب الانتباه الكامل والمجموعة الضابطة قبل وبعد الفحص فعالية كبيرة، حيث أظهرت مجموعة تدريب الانتباه الكامل درجات أعلى على مقاييس تنظيم الذات والانتباه، كما قللوا من سلوك التسويف وأظهروا درجات أقل على العواطف السلبية والعواقب السلبية المدركة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن تدريب الانتباه الكامل قد يكون استراتيجية فعّالة لمساعدة الطلاب في تحسين تنظيمهم الذاتي وتقليل التسويف.

وهدفت دراسة Ashraf., et al (2023) إلى تقييم تأثير الفاعلية الذاتية والكمالية على تسويف الدراسة لدى طلاب الجامعات في باكستان والفروق بين الجنسين في هذا السياق، وكانت الفرضية أن الفاعلية الذاتية والكمالية ستؤثر بشكل كبير على تسويف الدراسة وأن هناك فارقاً ملحوظاً في آراء الطلاب حسب جنسهم، وشملت العينة (٤٠٥) طلاب جامعيين مقسمين إلى (١٠٤) من الذكور و(٣٠١) من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس الفاعلية الذاتية العام، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد، ومقياس تسويف الدراسة لقياس البُعد الذهني. تم استخدام برنامج SmartPLS 4 لتحليل البيانات، وأظهرت النتائج وجود جميع المتغيرات الثلاثة – الفاعلية الذاتية والكمالية وتسويف الدراسة – بين طلاب الجامعات، وأظهرت الكمالية تأثيراً كبيراً على تسويف الدراسة، ومع ذلك لم تظهر الفاعلية الذاتية تأثيراً كبيراً على تسويف الدراسة. علاوة على ذلك لم يتم العثور على فارق ملحوظ في آراء الطلاب حسب جنسهم.

وهدفت دراسة العبدلي والسيد (٢٠٢٣) إلى التعرف على رأس المال النفسي ووجهة الضبط وعلاقتهما بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات العينة في رأس المال النفسي ووجهة الضبط والتسويف الأكاديمي وفقًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص العلمي، والحالة الاجتماعية)، بالإضافة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال رأس المال النفسي ووجهة الضبط، وتألفت عينة الدراسة من (٤١٣) طالب وطالبة، أُختيروا عن طريق العينة العشوائية الطبقية. واستخدمت الدراسة مقياس رأس المال النفسي ومقياس وجهة الضبط، وهما من إعداد الباحثتين، أما مقياس التسويف الأكاديمي فهو إعداد غانم، سعادة، وعشري(٢٠١٨)، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لرأس المال النفسي والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للتسويف الأكاديمي، ويوجد تأثير دال إحصائيًا لرأس المال النفسي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، كما يوجد تأثير دال إحصائيًا لأبعاد وجهة الضبط في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، وتوصي الدراسة بالعمل على تنمية رأس المال النفسي ووجهة الضبط الداخلية لدى طلاب الجامعة، من أجل تنمية خبراتهم في كيفية خفض التسويف الأكاديمي والمخاطر المرتبطة به.

وهدفت دراسة منتصر (٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة بنها، وتم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي (McCloskey & Scielzo, 2015) (ترجمة الباحثة)، وبلغت عينة الدراسة الأساسية (١٤٠) طالبا وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية (٧٠) طالبا وطالبة ، والمجموعة الضابطة (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية، وقامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية وتطبيق المقاييس قبلي وبعدي على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وتوصل النتائج إلى تأثير البرنامج المقترح القائم على الشفقة بالذات معرفيا على خفض كل من إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، حيث بلغ حجم الاثر للبرنامج على إعاقة الذات (٠,٨٠) والتسويف الأكاديمي (٠,٩٦)، مما يعنى تأثير كبير للبرنامج المقترح.

التعليق على الدراسة السابقة:

الدراسات السابقة ساعدت الباحث في فهم تأثير البرامج التدريبية على التسويف الأكاديمي والإنجاز، وتقديم استنتاجات مفيدة للبيئة التعليمية حيث إن دراسة شناعة وصوالحة (٢٠١٨) أظهرت أن البرامج التدريبية التي تعتمد على الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية تلعب دورًا في تقليل التسويف الأكاديمي وتعزيز دافعية الإنجاز. أما دراسة Gading (2020_ أشارت إلى أن الإرشاد الجماعي بنهج الجيشطالت كان فعّالًا في التغلب على سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية.أما دراسة Ugwuanyi., et al (2020) أكدت فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات الجامعية. أما دراسة الغزو وجرادات (٢٠٢١) أظهرت أن برامج العلاج المختصر المركزة على الحل والعلاج الآدلري تلعب دورًا في تقليل التسويف الأكاديمي وتحسين التفاؤل. ودراسة Sari and Ayriza

(2022) أكدت فعالية الإرشاد الجماعي باستخدام تقنية العقد السلوكي في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الإعدادية. أما دراسة Ekwelundu., et al (2022) أشارت إلى أن العلاج السلوكي المعرفي يظهر فعالية كبيرة في علاج التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أما دراسة Rad., et al (2023) أظهرت أن تدريب الانتباه الكامل يمكن أن يكون استراتيجية فعّالة لتحسين تنظيم الذات وتقليل التسويف بين الطلاب. أما دراسة Ashraf., et al (2023) سلطت الضوء على دور الفاعلية الذاتية والكمالية في تسويف الدراسة أما دراسة العبدلي والسيد (٢٠٢٣) أظهرت علاقة ارتباطية عكسية بين رأس المال النفسي والتسويف الأكاديمي؛ مما يعزز فعالية استخدام البرامج التدريبية القائمة على رأس المال النفسي في خفض التسويف الأكاديمي. أما دراسة منتصر (٢٠٢٣) أظهرت تأثير برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي. ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسات في توفير استراتيجيات فعّالة للتخفيف من التسويف الأكاديمي وتعزيز الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من تنوع الموضوعات والأساليب في الدراسات المقدمة إلا أن هناك بعض أوجه الاتفاق المشتركة بينها:

فعالية البرامج التدريبية: تشير جميع الدراسات إلى أن البرامج التدريبية تلعب دورًا هامًا في تقليل التسويف الأكاديمي وتعزيز الإنجاز الأكاديمي.

الأثر الإيجابي للإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي: تظهر الدراسات التي استخدمت الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي فعالية كبيرة في التغلب على التسويف الأكاديمي.

التأثير على الدوافع والفاعلية الذاتية: تشير بعض الدراسات إلى أهمية الفاعلية الذاتية والدوافع الداخلية في تحقيق نتائج إيجابية في مجال التسويف والإنجاز.

التأثير الإيجابي للتدريب والعلاج على الدلالات النفسية: تشير الدراسات إلى تحسين العديد من الدلالات النفسية مثل التفاؤل وتنظيم الذات بفعل البرامج والتدخلات.

أهمية الشفقة بالذات: تظهر بعض الدراسات أهمية البرامج المبنية على الشفقة بالذات في خفض التسويف وتعزيز الإنجاز الأكاديمي.

تأثير العوامل النفسية على التسويف: تظهر بعض الدراسات أهمية العوامل النفسية مثل الكمالية والفاعلية الذاتية في فهم وتخفيض التسويف الأكاديمي.

أهمية الدعم النفسي والإرشاد في التعامل مع التسويف: تشير العديد من الدراسات إلى أهمية توفير الدعم النفسي والإرشاد في مواجهة التسويف الأكاديمي.

تأثير البرامج على الأداء الأكاديمي: تشير النتائج في العديد من الدراسات إلى تحسين الأداء الأكاديمي كنتيجة للتدريب والتدخلات.

وباختصار هذه الدراسات تظهر أن التدخلات والبرامج التدريبية تلعب دورًا حيويًا في التقليل من التسويف الأكاديمي وتعزيز الإنجاز الأكاديمي، وذلك بمراعاة العوامل النفسية والفردية للأفراد المشاركين.

فروض الدراسة: في ضوء ما تم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية في اتجاه المجموعة الضابطة المجموعة الضابطة.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية في اتجاه القياس القبلي.

٣- لايوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث أُستخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة- التجريبية)، ويمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل، والتسويف الأكاديمي المتغير التابع.

ثانيًا مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدارس التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم ٤٠٣٨ طالبًا للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

ثالثًا: عينة الدراسة: وتنقسم إلى:

أ-عينة حساب الخصائص السيكومترية: تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٢٨٣) من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة سكاكا بمتوسط عمري (18.21) وانحراف معياري (1.43).

ب-عينة أساسية للدراسة: وقد بلغت (٢٤) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية تم اشتقاقهم بطريقة قصدية؛ حيث تم تصنيفهم ضمن الفئة الأعلى في التسويف؛ وذلك وفقًا لقيمة الإرباعي الأول والذي بلغ بلغت (269.7) على مقياس التسويف الأكاديمي، وتم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين إحداهما تجريبية (١٢) طالبًا بمتوسط عمري (١٧,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (٦١٥.)، ومجموعة ضابطة (١٢) طالبًا بمتوسط عمري (١٨,١٤)، وانحراف معياري (٧١٤.).

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية إعداد: الباحث:

خطوات إعداد مقياس التسويف الأكاديمي:

١- **تحديد الهدف من المقياس:** تحدد الهدف من المقياس في قياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك وفق أبعاده السبعة المقترحة وهي تأجيل الوقت، انخفاض التحفيز، قلق الأداء والفشل، سوء تنظيم الوقت، فقدان الاهتمام، انخفاض الثقة بالنفس، مواقف التسويف الأكاديمي، ومن ثم قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير التسويف الأكاديمي كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزال (٢٠١٢)، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد Bashir et al. (2019)، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد كلٍ من إبراهيم وآخرون (٢٠٢١)، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد العبد وآخرون (٢٠٢١). ومقياس التسويف الأكاديمي متعدد الأبعاد إعداد Rad., et al (2023)، مقياس تسويف الدراسة إعداد Ashraf., et al (2023).

٢- **صياغة المقياس في صورته الأولية:** من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ تم تحديد التعريف الإجرائي للتسويف الأكاديمي، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب بسيط، وخالٍ من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، وتضمن (٧٤) مفردة، حيث يتم تقييم أداء الطالب على

هذه المفردات في ضوء الأبعاد التالية: تأجيل الوقت، انخفاض التحفيز، قلق الأداء والفشل، سوء تنظيم الوقت، فقدان الاهتمام، انخفاض الثقة بالنفس، مواقف التسويف الأكاديمي.

٣- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية وفق التالي:

أ-صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات، وحذف (٤) مفردات، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠%) للاتفاق بين المحكمين.

ب-الصدق العاملي(الاستكشافي): قام الباحث بحساب الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك على عينة بلغت (٢٨٣) من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد حدد الباحث سبعة عوامل مستخرجة من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، بحيث يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس؛ حيث بلغ قيمة معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل(0.924) ، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تدوير المفردات تدويرًا مائلًا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المائل بطريقة (البروماكس Promax).

جدول (١) العوامل المستخرجة بعد التدوير

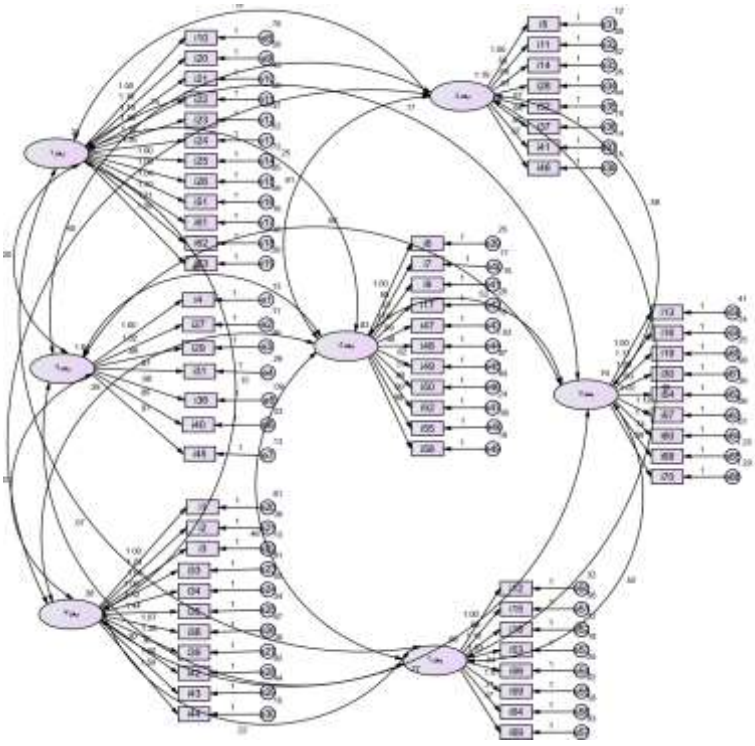
رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
الجذر	25.819	7.766	5.745	3.841	2.879	2.509	2.025
نسبة	36.885	11.094	8.207	5.488	4.113	3.585	2.892
نسبة	36.885	47.979	56.185	61.673	65.786	69.371	72.263
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.828) اختبار بارتليت= (27654.244) - دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).							

ووفقًا لنتائج التحليل العاملي تم حذف أربع عبارات(٨-٦٥-٦٦-٦٧) نظرًا لانخفاض معامل تشبعها عن (±٠,٣)، كما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (.616- .851)، وقد استحوذ على (36.885) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا

العامل (25.819)، ويتكون هذا العامل من (١٢) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل مدى ميل الطلاب لتأجيل الوقت أو تأخير البدء في الأنشطة الأكاديمية، ويشمل ذلك تحديد متى يبدأ الطالب في الدراسة لمهمة معينة أو تقديم واجب؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل تأجيل الوقت، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (884.- 970.)، وقد استحوذ على (11.094) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (7.766)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل مستوى تحفيز الطلاب نحو الدراسة وإكمال المهام الأكاديمية، ويشمل تقييم مدى اهتمامهم بالتعلم وتحقيق النجاح الأكاديمي؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل انخفاض التحفيز، أيضًا تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (598.- 868.)، وقد استحوذ على (8.207) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (5.745)، ويتكون هذا العامل من (11) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل مدى وجود قلق الطلاب بشأن الأداء الأكاديمي وخوفهم من الفشل، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على تحفيز الطلاب واستعدادهم لمواجهة التحديات الدراسية؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل قلق الأداء والفشل، كذلك تراوحت تشبعات المفردات للعامل الرابع بين (492.- 947.)، وقد استحوذ على (5.488) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.841)، ويتكون هذا العامل من (8) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل مهارات الطلاب في تنظيم وإدارة الوقت، بما في ذلك تقديرهم للمهام الضرورية وتحديد أولوياتهم في الدراسة ؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل سوء تنظيم الوقت ، أيضًا تراوحت تشبعات المفردات للعامل الخامس بين (426.- 900.)، وقد استحوذ على (4.113) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.879)، ويتكون هذا العامل من (11) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل فقدان الاهتمام أو تشتت الانتباه أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تسويف القيام بالمهام؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل فقدان الاهتمام، كما تراوحت تشبعات المفردات للعامل السادس بين (311.- 937.)، وقد استحوذ على (3.585) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.509)، ويتكون هذا العامل من (8) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل مدى ثقة الطلاب بأنفسهم في التعامل مع التحديات الأكاديمية وقدرتهم على تحقيق النجاح؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل

انخفاض الثقة بالنفس، كما تراوحت تشبعات المفردات للعامل السابع بين (384.- 894.)، وقد استحوذ على (2.892) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.025)، ويتكون هذا العامل من (9) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل يتناول المواقف والسلوكيات المرتبطة بالتسويف الأكاديمي، مثل تجنب الدراسة أو تأجيل تسليم الواجبات؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل مواقف التسويف الأكاديمي

ج-الصدق العاملي (التوكيدي): للتحقق من صدق مقياس التسويف قام الباحث بإجراء تحليل عاملي توكيدي؛ وذلك للتحقق من مدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح للمقياس بأبعاده السبعة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:



شكل (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف لطلاب المرحلة الثانوية

جدول (٢) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة الدراسة (ن= ٢٨٣)

المؤشر			القيمة المحسوبة للمؤشر	المدي المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
قيمة كا٢		X^2	1135.82	أن تكون غير دالة	
درجات الحرية		Df	2058		
مستوي الدلالة		Sig	.747		
النسبة بين كا٢ إلى درجات الحرية		X^2/ DF	.551	(صفر-٥)	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة		GFI	.961	(صفر-١)	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية		AGFI	.952	(صفر-١)	١
مؤشر المطابقة المعياري		NFI	.976	(١-٠)	١
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب		RMSEA	.05	(صفر-1,)	صفر
مؤشر المطابقة المقارن		CFI	.977	(١-٠)	
مؤشر المطابقة التزايدي		IFI	.987	(١-٠)	١
مؤشر توكر ولويس		TLI	.946	(١-٠)	١
الصدق الزائف المتوقع	النموذج الحالي	ECVI	.854	أن تكون قيمة ECVI أقل من أو تساوي قيمةECVI للنموذج المشبع	
	النموذج المشبع	ECVI	.961		
مؤشر المطابقة النسبي		RFI	.964	(صفر-١)	١

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى تمتع المقياس بالصدق العاملي التوكيدي؛ وذلك وفقًا لما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس، كذلك أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود تغاير بين أبعاد المقياس السبعة؛ الأمر الذي يشير إلى أن أبعاد التسويف ليست منفصلة عن بعضها البعض؛ وإنما تتأثر فيما بينها.

د- التجانس الداخلي لمقياس التدفق:

قام الباحث بإعادة ترتيب العبارات بعد حذف العبارات الأربع، ومن ثم حساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث

جدول (3) نتائج التجانس الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي

المفردة	العامل الأول		العامل الثاني			العامل الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٩	.654**	.414**	٤	.965**	.660**	١	.744**	.641**
١٩	.677**	.290**	٢٦	.967**	.668**	٢	.859**	.630**
٢٠	.714**	.439**	٢٨	.890**	.594**	٣	.878**	.676**
٢١	.765**	.508**	٣٠	.937**	.646**	٣٢	.688**	.580**
٢٢	.777**	.606**	٣٥	.972**	.681**	٣٣	.734**	.545**
٢٣	.772**	.438**	٣٩	.905**	.679**	٣٤	.762**	.573**
٢٤	.648**	.484**	٤٤	.961**	.665**	٣٧	.794**	.576**
٢٥	.670**	.420**				٣٨	.774**	.545**
٥٠	.702**	.509**				٤١	.648**	.573**
٦٠	.862**	.470**				٤٢	.816**	.600**
٦١	.840**	.516**				٤٣	.864**	.672**
٦٢	.853**	.547**						
العامل الرابع			العامل الخامس			العامل السادس		
٥	.936**	.743**	٦	.821**	.710**	١١	.893**	.567**
١٠	.662**	.679**	٧	.682**	.502**	١٤	.811**	.500**
١٣	.685**	.678**	٨	.535**	.309**	١٧	.885**	.512**
٢٧	.893**	.689**	١٦	.839**	.665**	٥٢	.933**	.590**
٣١	.835**	.616**	٤٦	.853**	.742**	٥٥	.900**	.536**
٣٦	.914**	.754**	٤٧	.559**	.409**	٥٨	.934**	.568**
٤٠	.922**	.723**	٤٨	.652**	.603**	٦٣	.403**	.668**
٤٥	.922**	.739**	٤٩	.632**	.485**	٦٥	.580**	.747**
			٥١	.821**	.704**			
			٥٤	.766**	.631**			
			٥٧	.861**	.726**			
	العامل السابع							
١٢	.819**	.624**						
١٥	.856**	.688**						
١٨	.819**	.637**						
٢٩	.624**	.640**						
٥٣	.867**	.665**						
٥٦	.907**	.750**						
٥٩	.904**	.728**						
٦٤	.716**	.684**						
٦٦	.678**	.643**						

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس التسويف لطلاب المرحلة الثانوية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

هـ- ثبات مقياس التسويف لطلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس التسويف لطلاب المرحلة الثانوية إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون)، وألفا–كرونباخ كما يلي:

جدول (٤) نتائج معاملات ثبات مقياس التسويف لطلبة المرحلة الثانوية

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا– كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
التسويف	٦٦	.870	.931	.924

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات ثبات مقياس التسويف مرتفعة؛ وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

٤- الصورة النهائية لمقياس التسويف لطلاب المرحلة الثانوية: تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٦) مفردة توزعت على سبعة أبعاد، هي: تأجيل الوقت، انخفاض التحفيز، قلق الأداء والفشل، سوء تنظيم الوقت، فقدان الاهتمام، انخفاض الثقة بالنفس، مواقف التسويف الأكاديمي، ويتم تصحيح المقياس بطريقة ليكرت الخماسية كالتالي: دائمًا (٥)، غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، نادرًا (٢) أبدًا (١)، ومن ثم تتراوح الدرجة على المقياس بين (٦٦–٣٣٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التسويف الأكاديمي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

إجراءات التحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة):

قام الباحث بالتحقق من وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على المتغيرات التالية:

أولاً: العمر الزمني:

جدول (٥) نتائج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم الأثر
العمر الزمني	التجريبية	12	12.58	151.00	71.000	149.000	-.061-	.952	-
	الضابطة	12	12.42	149.00					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (1.65)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) = (2.33)

يتضح من نتائج جدول (٥) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني؛ حيث بلغت قيمة z المحسوبة (-.061-)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

ثانيًا: التسويف الأكاديمي:

جدول (٦) نتائج التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسويف في القياس القبلي

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم الأثر
تأجيل الوقت	التجريبية قبلي	12	13.17	158.00	64.000	142.000	-.465	.642	-
	الضابطة قبلي	12	11.83	142.00					
انخفاض التحفيز	التجريبية قبلي	12	12.63	151.50	70.500	148.500	-.087	.931	-
	الضابطة قبلي	12	12.38	148.50					
قلق الأداء والفشل	التجريبية قبلي	12	13.33	160.00	62.000	140.000	-.582	.561	-
	الضابطة قبلي	12	11.67	140.00					
سوء تنظيم الوقت	التجريبية قبلي	12	12.79	153.50	68.500	146.500	-.203	.839	-
	الضابطة قبلي	12	12.21	146.50					
فقدان الاهتمام	التجريبية قبلي	12	14.46	173.50	48.500	126.500	-1.366	.172	-
	الضابطة قبلي	12	10.54	126.50					
انخفاض الثقة بالنفس	التجريبية قبلي	12	13.63	163.50	58.500	136.500	-.782	.434	-
	الضابطة قبلي	12	11.38	136.50					
مواقف التسويف الأكاديمي	التجريبية قبلي	12	12.71	152.50	69.500	147.500	-.145	.885	-
	الضابطة قبلي	12	12.29	147.50					
التسويف ككل	التجريبية قبلي	12	13.58	163.00	59.000	137.000	-.752	.452	-
	الضابطة قبلي	12	11.42	137.00					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (1.65)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) = (2.33)

يتضح من نتائج جدول (٦) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتسويف؛ حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في التسويف قبل تطبيق البرنامج.

ثانيًا: البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي إعداد الباحث:

الهدف العام للبرنامج التدريبي: تحدد الهدف العام للبرنامج في خفض التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

إعداد وبناء البرنامج:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية لخفض التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية كما هو موضح في الإطار النظري للدراسة.

٢. الاعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من الأسس في بناء البرنامج وهي كالتالي:

- تحليل الاحتياجات: من خلال تحليل احتياجات الطلاب وتحديد المجالات التي يواجهون فيها التسويف الأكاديمي.
- فهم الرأس المال النفسي: دراسة وتحليل مفاهيم الرأس المال النفسي وكيف يؤثر على تحفيز وتحفيز طلاب المرحلة الثانوية.
- تخطيط البرنامج: وضع خطة شاملة للبرنامج التدريبي تشمل أهدافه ومحتواه وطرق تقديمه.
- تفعيل التوجيه الشخصي: تضمين جلسات توجيه شخصي للطلاب لفهم أهدافهم الشخصية وكيف يمكن للتعليم دعم تحقيق تلك الأهداف.
- تعزيز الثقة بالنفس: تضمين أنشطة وتمارين تعزز الثقة بالنفس وتطوير المهارات الشخصية.
- تنمية مهارات الإدارة الذاتية: تقديم أدوات وتقنيات لتعزيز مهارات الإدارة الذاتية، مثل تنظيم الوقت وتحديد الأولويات.
- تشجيع التفاعل الاجتماعي: تنظيم أنشطة اجتماعية لتشجيع التواصل بين الطلاب ودعم بناء شبكات داعمة.
- تقديم نماذج ناجحة: عرض قصص نجاح ونماذج إيجابية للتحفيز وتحفيز الطلاب.
- تقييم وردود فعل مستمرة: إدراج آليات لتقييم البرنامج بشكل دوري وجمع ردود فعل من الطلاب لضمان فعالية البرنامج.
- تكامل العناصر التعليمية: تكامل مفاهيم الرأس المال النفسي في جلسات البرنامج التدريبي.

٣- الاعتماد على فنيات متنوعة تمثلت في المناقشة والحوار، الأنشطة التدريبية، الأنشطة التفاعلية، اللعب، الرسم والتلوين، القصة القصيرة، التمارين العملية، الأنشطة التحفيزية، حلقات النقاش، لعب الدور، القصص الواقعية، التمارين التحفيزية، السيناريوهات التعليمية، التأمل، قصص النجاح، إدارة الوقت، تحليل السيناريوهات، ورش العمل التفاعلية، الأمثلة الملهمة.

٤- تم التنويع في وسائل وأساليب التقييم والتقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي، والتي اتصفت بالاستمرارية؛ فلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أُستخدمت أساليب تقويم بنائية وتكوينية أثناء سير الجلسات التدريبية.

٥- عُرض البرنامج بعد إعداده على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ لأخذ آرائهم حول مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدي مناسبة محتواه لهدف الدراسة، وكذلك مدي مناسبة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طُلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

٥- الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٣٢) جلسة تدريبية، بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا، وتراوحت مدة تطبيق كل جلسة ما بين (٩٠- ١٢٠) دقيقة وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين ونصف تقريبًا خلال العام الجامعي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤م.

جدول (٧) تخطيط مختصر لبعض جلسات البرنامج

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	استثمر في نفسك: رحلة تحفيزية لتقوية رأس المال النفسي وتحقيق النجاح الأكاديمي	توضيح مفهوم رأس المال النفسي لدى الطلاب. التعرف على كيفية تعزيز رأس المال النفسي لتحقيق النجاح الأكاديمي.	المناقشة والحوار، الرسم والتعبير
٢	استكشاف وتعزيز الذات: جلسة تفاعلية لتوضيح أركان رأس المال النفسي في رحلة النجاح الشخصي والأكاديمي	توضيح أركان رأس المال النفسي للطلاب.	الأنشطة التفاعلية
٣	تحويل التحديات إلى فرص: رحلة تعزيز التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية	تعزيز التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية. تغيير النظرة السلبية تجاهه التحديات الأكاديمية.	الأنشطة التفاعلية، المناقشة والحوار
٤-٦	التحمل الإيجابي: رحلة تطوير المهارات في وجه التحديات الأكاديمية	تحسين مهارات التحمل والتصدي للتحديات الأكاديمية. النظر إلى التحديات الأكاديمية كفرص لتطوير مهارات جديدة.	المناقشة والحوار، الرسم، اللعب، ورش العمل التفاعلية، التمارين العملية، الأنشطة التحفيزية

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض وهي: معاملات الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، واختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة اللابارامترية، واختبار ويلكوكسن لدلالة الفرق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة اللابارامترية، ومعامل الفا–كرونباخ لحساب الثبات، ومعامل الارتباط ثنائي الأصيل لحساب حجم الأثر للبرنامج.

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين المتوسطات للمجموعات اللابارامترية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٨) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسويف الأكاديمي

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوي الدلالة	حجم الأثر
تأجيل الوقت	التجريبية بعدي	12	7.00	84.00	6.000	84.000	-3.820	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.00	216.00					
انخفاض التحفيز	التجريبية بعدي	12	6.54	78.50	.500	78.500	-4.137	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.46	221.50					
قلق الأداء والفشل	التجريبية بعدي	12	6.50	78.00	0.000	78.000	-4.164	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.50	222.00					
سوء تنظيم الوقت	التجريبية بعدي	12	6.58	79.00	1.000	79.000	-4.104	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.42	221.00					
فقدان الاهتمام	التجريبية بعدي	12	6.71	80.50	2.500	80.500	-4.025	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.29	219.50					
انخفاض الثقة بالنفس	التجريبية بعدي	12	6.71	80.50	2.500	80.500	-4.020	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.29	219.50					
مواقف التسويف الأكاديمي	التجريبية بعدي	12	6.83	82.00	4.000	82.000	-3.936	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.17	218.00					
التسويف ككل	التجريبية بعدي	12	6.50	78.00	0.000	78.000	-4.157	.000	.46
	الضابطة بعدي	12	18.50	222.00					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (1.65)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) = (2.33)

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتسويف؛ حيث كانت جميع قيم Z المحسوبة دالة إحصائيًا؛ وبالرجوع إلى متوسطات الرتب نجد أن الفرق في اتجاه المجموعة الضابطة؛ أي أنه لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وهي الأقل تسويفًا؛ الأمر الذي يشير إلى أثر البرنامج في خفض التسويف للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

كما قام الباحث بحساب حجم الأثر (مربع إيتا) من خلال معادلة معامل الارتباط الثنائي الأصيل، كالتالي:

١- يتم تحديد قيمة مستوي الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار مان ويتني (٠,٠١).

٢- يتم تحديد درجات الحرية (د.ح)، وهي في هذه الحالة تساوي (ن ١+ن٢-٢).

٣- يتم تحديد قيمة اختبار(ت) الجدولية المقابلة لكل من مستوي الدلالة، ودرجات الحرية المحددين.

٤- يتم تقدير قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصيل المقابلة لقيمة اختبار(ت) الجدولية التي تم تقديرها في الخطوات السابقة باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{رث ص} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}}$$

(خطاب، ٢٠٠٩، ص.٦٨١).

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

والذي نص على أنه "وجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي"؛ وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبار ويلكوكسن للمجموعات اللابارامترية المرتبطة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على التسويف الأكاديمي

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
تأجيل الوقت	سلبي	11[a]	7.00	77.00	-2.983-[b]	.003	.62
	إيجابي	1[b]	1.00	1.00			
	محايد	0[c]					
	كلي	12					
انخفاض التحفيز	سلبي	11[d]	6.00	66.00	-2.938-[b]	.003	.62
	إيجابي	0[e]	0.00	0.00			
	محايد	1[f]					
	كلي	12					
قلق الأداء والفشل	سلبي	11[g]	7.00	77.00	-2.986-[b]	.003	.62
	إيجابي	1[h]	1.00	1.00			
	محايد	0[i]					
	كلي	12					
سوء تنظيم الوقت	سلبي	11[j]	7.00	77.00	-2.997-[b]	.003	.62
	إيجابي	1[k]	1.00	1.00			
	محايد	0[l]					
	كلي	12					
فقدان الاهتمام	سلبي	11[m]	7.00	77.00	-2.983-[b]	.003	.62
	إيجابي	1[n]	1.00	1.00			
	محايد	0[o]					
	كلي	12					
انخفاض الثقة بالنفس	سلبي	12[p]	6.50	78.00	-3.059-[b]	.002	.62
	إيجابي	0[q]	0.00	0.00			
	محايد	0[r]					
	كلي	12					
مواقف التسويف الأكاديمي	سلبي	11[s]	7.00	77.00	-2.988-[b]	.003	.62
	إيجابي	1[t]	1.00	1.00			
	محايد	0[u]					
	كلي	12					
التسويف ككل	سلبي	12[v]	6.50	78.00	-3.061-[b]	.002	.62
	إيجابي	0[w]	0.00	0.00			
	محايد	0[x]					
	كلي	12					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (1.65)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) = (2.33)

يتضح من نتائج جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتسويف؛ حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة دالة إحصائيًا؛ وبالرجوع

إلى اتجاه فروق الرتب نجد أن الفرق في اتجاه القياس القبلي؛ الأمر الذي يشير إلى أثر البرنامج في تحسين التسويف لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

والذي نص الفرض الثالث على أنه "لايوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية"

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسن للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على التسويف الأكاديمي

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الأثر η2
تأجيل الوقت	سلبي	1[a]	1.50	1.50	.000[b]	1.000	-
	إيجابي	1[b]	1.50	1.50			
	محايد	10[c]					
	كلي	12					
انخفاض التحفيز	سلبي	0[d]	0.00	0.00	-1.000-[c]	.317	-
	إيجابي	1[e]	1.00	1.00			
	محايد	11[f]					
	كلي	12					
قلق الأداء والفشل	سلبي	0[g]	0.00	0.00	-1.000-[c]	.317	-
	إيجابي	1[h]	1.00	1.00			
	محايد	11[i]					
	كلي	12					
سوء تنظيم الوقت	سلبي	0[j]	0.00	0.00	-1.000-[c]	.317	-
	إيجابي	1[k]	1.00	1.00			
	محايد	11[l]					
	كلي	12					
فقدان الاهتمام	سلبي	1[m]	1.00	1.00	-1.000-[c]	.317	-
	إيجابي	0[n]	0.00	0.00			
	محايد	11[o]					
	كلي	12					
انخفاض الثقة بالنفس	سلبي	0[p]	0.00	0.00	-1.000-[c]	.317	-
	إيجابي	1[q]	1.00	1.00			
	محايد	11[r]					
	كلي	12					
مواقف التسويف الأكاديمي	سلبي	2[s]	1.50	3.00	-1.342-[d]	.180	-
	إيجابي	0[t]	0.00	0.00			
	محايد	10[u]					
	كلي	12					
التسويف الأكاديمي ككل	سلبي	4[v]	3.38	13.50	-.637-[c]	.524	-
	إيجابي	4[w]	5.63	22.50			
	محايد	4[x]					
	كلي	12					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (1.65)

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) = (2.33)

يتضح من نتائج جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتسويف؛ حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة غير دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني:

تتفق نتيجة الفرضين الأول والثاني مع ما بينته نتائج الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية في خفض التسويف الأكاديمي؛ ويمكن القول بأن التحسن الذي حدث لأفراد عينة البحث يمكن تفسيره في إطار ما تضمنه البرنامج التدريبي من أنشطة؛ حيث تضمنت جلسات البرنامج تعريف الطلاب بمفهوم رأس المال النفسي، وكيفية تعزيزه لتحقيق النجاح الأكاديمي من خلال نشاط اكتشاف رأس المال النفسي الذي اعتمد على التعبير الفني، وقد مكنهم من فهم مفهوم رأس المال النفسي، وكيف يمكنهم تعزيزه لتحقيق النجاح الأكاديمي، كذلك نشاط بناء رأس المال النفسي للنجاح الأكاديمي؛ الذي ساعدهم على فهم وتطبيق استراتيجيات تعزيز رأس المال النفسي لتحقيق النجاح الأكاديمي من خلال رسم صورة تعبيرية تمثل كيف يمكن تعزيز كل عنصر من أركان رأس المال النفسي لتحقيق النجاح الأكاديمي؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي، والذي يمكن تحديده في التالي:

تعريف مفهوم رأس المال النفسي: تقديم تعريف واضح لمفهوم "رأس المال النفسي" ساهم في فهم الطلاب لأهمية الجوانب النفسية في تحقيق النجاح الأكاديمي.

استخدام التعبير الفني كوسيلة للتعبير: نشاط اكتشاف رأس المال النفسي الذي اعتمد على التعبير الفني قدم للطلاب فرصة للتعبير عن مشاعرهم وتجاربهم بشكل إبداعي؛ مما يساعد في تحسين التواصل وفهم الذات.

تحفيز الطلاب لبناء رأس المال النفسي: نشاط بناء رأس المال النفسي قد وفر للطلاب استراتيجيات عملية لتحسين جميع جوانب رأس المال النفسي؛ مما ساهم في تمكينهم وتحفيزهم لتعزيز قدراتهم النفسية.

توجيه الطلاب في تطبيق استراتيجيات رأس المال النفسي: توجيه الطلاب في رسم صورة تعبيرية لتمثيل كيف يمكن تعزيز كل عنصر من عناصر رأس المال النفسي قد قدم لهم إطارًا عمليًا لتحسين نفسهم والتحكم في تفاعلهم مع الضغوط الدراسية.

تحفيز الفهم الشامل للعناصر المكونة لرأس المال النفسي: من خلال نشاط بناء رأس المال النفسي، زود الطلاب بفهم شامل حول كيفية تعزيز العوامل المختلفة لرأس المال النفسي يمكن أن يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي.

تأثير إيجابي على التسويف الأكاديمي: يتضح أن البرنامج قد ساهم في تقليل التسويف الأكاديمي، حيث أصبح للطلاب القدرة على تحديد أهدافهم والعمل نحو تحقيقها.

باختصار، يشير ذلك إلى أن فهم الطلاب لمفهوم رأس المال النفسي وتعزيزهم له قد أدى إلى تحسين شامل في نواحي حياتهم الأكاديمية والشخصية.

كذلك الجلسة التفاعلية لتوضيح أركان رأس المال النفسي في رحلة النجاح الشخصي والأكاديمي من خلال نشاط بناء أركان رأس المال النفسي الذي مكن الطلاب من فهم وتطبيق أركان رأس المال النفسي من خلال أنشطة تفاعلية كرسم صورة تعبيرية تمثل كل ركن من أركان رأس المال النفسي؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أظهرت وجود فعالية لتلك البرامج في تقليل التسويف، ومنها دراسة شناعة وصوالحة (٢٠١٨) أظهرت أن البرامج التدريبية التي تعتمد على الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية تلعب دورًا في تقليل التسويف الأكاديمي وتعزيز دافعية الإنجاز. أما دراسة Gading (2020_) أشارت إلى أن الإرشاد الجماعي بنهج الجشطالت كان فعّالًا في التغلب على سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية. أما دراسة Ugwuanyi., et al (2020) أكدت فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات الجامعية.

ويمكن الإشارة إلى أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:

يتضح أن الجلسة التفاعلية لتوضيح أركان "رأس المال النفسي" أنها قد أسهمت في تعزيز الفهم الشامل للطلاب حول هذا المفهوم وكيفية تطبيقه على حياتهم الشخصية والأكاديمية. ويمكن للباحث تحليل أسباب التحسن كالآتي:

تفاعلية الجلسة: استخدام جلسة تفاعلية يمكن أن يكون له تأثير قوي على فهم الطلاب وتطبيق المفاهيم. إشراك الطلاب في نشاط بناء أركان رأس المال النفسي يعزز التفاعل والمشاركة الفعّالة.

توضيح العناصر الرئيسية: النشاط الذي يتضمن بناء أركان رأس المال النفسي يوفر للطلاب الفرصة لتوضيح كل عنصر من عناصر الرأس المال النفسي، مما يزيد من وعيهم وفهمهم لأهمية كل عنصر.

التطبيق العملي: رسم صورة تعبيرية تمثل كل ركن من أركان رأس المال النفسي يعتبر تطبيقًا عمليًا للمفاهيم التي تم توضيحها في الجلسة. هذا يسمح للطلاب بربط المفاهيم بتجاربهم اليومية.

تعزيز التفاعل الإيجابي: يمكن للتفاعل الإيجابي أثناء الجلسة أن يؤثر على الطلاب بشكل نفسي إيجابي، مما يزيد من فعالية البرنامج في تعزيز رأس المال النفسي.

تأثير العناصر على التحفيز والتحصيل الأكاديمي: فهم الطلاب لأركان رأس المال النفسي وتطبيقها يؤثر إيجابيًا على تحفيزهم وتحصيلهم الأكاديمي، حيث يشعرون بالقوة والاستعداد للتحديات.

خفض التسويف الأكاديمي: الجلسة التفاعلية قد ساعدت في تحسين الوعي بين الطلاب حول مفهوم رأس المال النفسي وكيف يمكن استخدامه لتجنب التسويف الأكاديمي.

باختصار، الجلسة التفاعلية كان لها تأثير كبير في تحسين فهم الطلاب لرأس المال النفسي وتطبيقه على حياتهم اليومية؛ مما أسهم في التحسن الذي طرأ على مستوى التسويف الأكاديمي. كذلك جلسة تحويل التحديات إلى فرص: رحلة تعزيز التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية التي ساعدت على تعزيز التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية، وتغيير النظرة السلبية تجاهها من خلال نشاط تدريبي: تحويل التحديات إلى فرص للتعلم الذي ساهم في تمكين الطلاب من تطوير مهارات تحويل التحديات الأكاديمية إلى فرص للتعلم وتعزيز التفاعل الإيجابي معها؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

كما يمكن القول بأن طبيعة التسويف الأكاديمي والذي ينظر إليه باعتباره كما أشار Ozer and Ferrari (2011) نمط سلوكي يتمثل في تأجيل الطلاب للقيام بالمهام الضرورية لتحقيق

أهدافهم. ويتضح أن التسويف الأكاديمي ليس مجرد قضية إدارة الوقت بشكل غير فعال، بل هو سمة شخصية تتألف من مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية معقدة. كذلك أشار Chow (2011) إلى أن التسويف الأكاديمي يشكل ظاهرة معقدة تتضمن عناصر معرفية وسلوكية، حيث يُعبّر عن تأجيل الطلاب المتعمد لإكمال المهام الملقاة على عاتقهم على الرغم من وعيهم بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

ومن ثم فإن تقديم بعض الاستراتيجيات ضمن الجلسات التي تم التركيز فيها على:

تعزيز التفاعل الإيجابي: الجلسة ساهمت في تحفيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب والتحديات الأكاديمية. تحويل النظرة السلبية إلى إيجابية يعزز الاستعداد لمواجهة التحديات بشكل فعال.

تعزيز مهارات تحويل التحديات: نشاط تدريبي حول تحويل التحديات إلى فرص للتعلم يساعد الطلاب في تطوير مهارات تحويل التحديات إلى فرص بناءً على فهم أن التحديات قد تحمل في طياتها فرصًا للتطور والنمو.

تحفيز الاستعداد للتعلم: النشاط التدريبي يشجع الطلاب على استخدام التحديات الأكاديمية كفرص للتعلم والتطور الشخصي، مما يزيد من استعدادهم لمواجهة التحديات بشكل إيجابي.

تعزيز التحفيز الداخلي: الجلسة تعمل على تعزيز التحفيز الداخلي بين الطلاب، حيث يجدون دوافع داخلية للتعامل بشكل فعّال مع التحديات وتحويلها إلى فرص.

تحسين التفكير الإيجابي: تغيير النظرة السلبية تجاه التحديات يساعد في تحسين التفكير الإيجابي، مما ينعكس إيجاباً على الاتجاهات والسلوكيات الأكاديمية.

تعزيز القدرة على التحمل: مهارات تحويل التحديات تعزز القدرة على التحمل والتصدي للتحديات بروح إيجابية، مما يسهم في تحسين أداء الطلاب.

تفعيل العملية التعليمية: النشاط التدريبي يساهم في تفعيل العملية التعليمية، حيث يشارك الطلاب بنشاط في فهم وتطبيق المفاهيم الأكاديمية.

باختصار، جلسة تحويل التحديات إلى فرص كان لها تأثير إيجابي على نمو وتطور الطلاب؛ مما أدى إلى التحسن في التسويف الأكاديمي للمجموعة التجريبية.

كذلك جلسات التحمل الإيجابي: رحلة تطوير المهارات في وجه التحديات الأكاديمية التي ساهمت في تحسين مهارات التحمل والتصدي للتحديات الأكاديمية، والنظر إلى التحديات الأكاديمية كفرص لتطوير مهارات جديدة من خلال شرح مفهوم التحمل وأهميته في مواجهة

التحديات الأكاديمية، كذلك من خلال نشاط الرسم: "صور تحمل التحديات بروح إيجابية" الذي ساعد على تعزيز مفهوم التحمل وأهميته في مواجهة التحديات الأكاديمية من خلال الرسم الإبداعي، وأيضًا تحليل التحديات من خلال تحليل الطلاب لتحدياتهم الأكاديمية وتحديد الجوانب الإيجابية المحتملة، وكذلك نشاط اللعب: "إيجاد الفرص في مسار التحديات" الذي ساعد على تعزيز مفهوم البحث عن الجوانب الإيجابية في مواجهة التحديات الأكاديمية من خلال لعبة تحفيزية، وتطوير مهارات التحمل من خلال إجراء ورشة عمل تفاعلية حول تطوير مهارات التحمل التي ساعدت في تقديم استراتيجيات فعالة لتحسين مستوى التحمل الشخصي من خلال نشاط عملي: "رحلتي نحو التحمل الشخصي" الذي ساهم في تشجيع طلاب المرحلة الثانوية على تجربة مهارات التحمل وتحليل كيف يمكن تطبيقها في سياق حياتهم.

وأيضًا تقديم تمارين عملية ومناقشات لتعزيز قدرة الطلاب على التحمل: تلك التمارين والنقاشات ساهمت في تعزيز مهارات التحمل لديهم وتمكينهم من التعامل بشكل أفضل مع التحديات الحياتية والأكاديمية مثل تمرين "تحليل التحديات"، تمرين "تحدي الهدف الشخصي"، وتمرين "تحليل الفشل والتعلم منه"، و تمرين "محاكاة لإدارة الوقت"، ونقاش "مشاركة الخبرات"، و تمرين "التحفيز الذاتي"، ونقاش "كيفية التعامل مع الضغوط النفسية"، و تمرين "التعامل مع التغيير"، وتمرين "استراتيجيات التفكير الإيجابي"، ونقاش "تبادل الخبرات"، كذلك ورشة العمل التفاعلية: "تحويل التحديات إلى فرص" التي ساهمت في تحفيز طلاب المرحلة الثانوية على تغيير نظرتهم نحو التحديات، وتعزيز فهمهم لكيفية تحويل التحديات إلى فرص للنمو والتطور، وتقديم استراتيجيات عملية لتحقيق هذا التحول، وأيضًا تمارين عملية لتحويل التحديات إلى فرص مثل تمرين "تحديد الأهداف"، وتمرين "تحليل التفكير السلبي"، وتمرين "تحدي التعاون"، وتمرين "محاكاة لإدارة الضغوط"، وتمرين "الابتكار في المواقف الصعبة"، وتمرين "تحدي الفشل والتعلم منه"، وتمرين "تحدي التحفيز الذاتي"، وتمرين "استغلال الفرص في التغيير"، وتمرين "تحدي التحمل". وتحفيز الطلاب على البحث عن جوانب إيجابية في التحديات من خلال نشاط تحفيزي: "اكتشاف الإيجابيات في التحديات" الذي ساهم في تشجيع طلاب المرحلة الثانوية على رؤية جوانب إيجابية في التحديات، وتعزيز مفهوم أن التحديات تحمل فرصًا للنمو الشخصي والتطور، وتحفيز البحث الإيجابي والإبداع في التعامل مع التحديات؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

وتتسق تلك النتيجة ونتائج الدراسات التي هدفت إلى خفض التسويف ومنها أيضًا دراسة الغزو وجرادات (٢٠٢١) أظهرت أن برامج العلاج المختصر المركزة على الحل والعلاج الآدلري تلعب دورًا في تقليل التسويف الأكاديمي وتحسين التفاؤل. ودراسة Sari and Ayriza (2022) أكدت فعالية الإرشاد الجماعي باستخدام تقنية العقد السلوكي في تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الإعدادية. أما دراسة Ekwelundu., et al (2022) أشارت إلى أن العلاج السلوكي المعرفي يظهر فعالية كبيرة في علاج التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كذلك تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالتسويف غالبًا ما يعانون من انخفاض القدرة المعرفية بشكل عام والإبداعية بشكل خاص؛ ولذا ركزت الجلسات على تقديم تحديات تعمل على تحفيز الجانب الإبداعي عند الطلبة، ومنها:

تحفيز استخدام الإبداع: نشاط الرسم ونشاط اللعب يشجعان على التعبير الإبداعي عن مفهوم التحمل وكيفية التصدي للتحديات. هذا يمكن أن يحفز التفكير الإيجابي والإبداع في التعامل مع الصعوبات الأكاديمية.

تحليل الطلاب لتحدياتهم: تحليل الطلاب لتحدياتهم يساعد في تحديد الجوانب الإيجابية المحتملة والفرص التي يمكن أن تنبعث من التحديات. هذا يسهم في تغيير النظرة نحو التحديات.

ورشة العمل التفاعلية: ورشة العمل لتطوير مهارات التحمل تقدم استراتيجيات فعّالة لتحسين مستوى التحمل الشخصي. التمارين العملية تمكن الطلاب من تحليل وتطبيق هذه الاستراتيجيات في حياتهم اليومية.

تطوير مهارات التحمل: الأنشطة العملية مثل "رحلتي نحو التحمل الشخصي" وتمارين "تحليل التحديات" و"تحدي الهدف الشخصي" تقوم بتطوير مهارات التحمل الشخصي لدى الطلاب.

تعزيز التفكير الإيجابي: تمارين مثل "تحليل التفكير السلبي" و "استراتيجيات التفكير الإيجابي" تساعد في تغيير نمط التفكير نحو الإيجابية، مما يؤثر على التفاعل مع التحديات.

تحفيز الابتكار والابتكار: تحفيز الطلاب على البحث عن جوانب إيجابية في التحديات يشجع على الابتكار والابتكار في مواجهة الصعوبات.

تمكين التفاعل الإيجابي: تحفيز التفاعل الإيجابي مع التحديات يؤدي إلى تحول إيجابي في النظرة نحوها وتحفيز البحث عن الفرص في مواجهتها.

باختصار، جلسات التحمل الإيجابي تقدم نهجاً شاملاً لتطوير مهارات التحمل وتحفيز الطلاب على التفاعل بإيجابية مع التحديات الأكاديمية؛ مما يسهم في تقليل التسويف الأكاديمي.

كذلك جلسات سيطرتك على حياتك: قوة التحكم الشخصي" التي ساهمت في التشجيع على السيطرة الشخصية، تشجيع طلاب المرحلة الثانوية على التركيز على الجوانب التي يمكنهم التحكم فيها بدلاً من التركيز على الأمور التي لا يمكنهم تغييرها، من خلال مناقشة الفروق بين الأمور التي يمكن التحكم فيها وتلك التي لا يمكن التحكم فيها، والمزايا التي يمكن الحصول عليها من فهم هذه الفروق، وذلك من خلال نشاط للعب "التحكم والتقبل": هذا النشاط ساهم في توضيح الفرق بين الأمور التي يمكن التحكم فيها وتلك التي لا يمكن التحكم فيها، وذلك من خلال لعبة تفاعلية تشمل التحديات اليومية من خلال تقديم سيناريو عملي يحاكي مواقف حياتية يومية قد يواجهها الطلاب، وتقديم تمارين عملية تساعد طلاب المرحلة الثانوية على تحديد أهداف قابلة للتحكم ووضع خطط لتحقيقها مثل تحليل الأهداف الحالية، وتحديد الأهداف الرئيسية، وتقسيم الأهداف، وتحديد الخطوات العملية، وتحديد الموارد اللازمة، وتقييم المدى الزمني، وتحفيز التفاعل؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

ويمكن القول بأن التركيز على مهارات معينة لدى الطالب الذي يتسم بالتسويف، ومنها التحكم في الذات والشعور بقوة الأنا وتحسين الانتباه لديه يعد من العوامل الهامة في تحفيز الطالب وخفض التسويف لديه، وهذا ما أشارت إليه أيضًا دراسة Rad., et al (2023) والتي أظهرت أن تدريب الانتباه الكامل يمكن أن يكون استراتيجية فعّالة لتحسين تنظيم الذات وتقليل التسويف بين الطلاب. أما دراسة Ashraf., et al (2023) سلطت الضوء على دور الفاعلية الذاتية والكمالية في تسويف الدراسة أما دراسة العبدلي والسيد (٢٠٢٣) أظهرت علاقة ارتباطية عكسية بين رأس المال النفسي والتسويف الأكاديمي؛ مما يعزز فعالية استخدام البرامج التدريبية القائمة على رأس المال النفسي في خفض التسويف الأكاديمي. أما دراسة منتصر (٢٠٢٣) أظهرت تأثير برنامج قائم على الشفقة بالذات معرفيا في خفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق يمكن تفسير أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:
نشاط "التحكم والتقبل": يقدم هذا النشاط فرصة لتوضيح الفروق بين الأمور التي يمكن التحكم فيها وتلك التي لا يمكن التحكم فيها. يوفر تمرينًا عمليًا يستخدم سيناريوهات حياتية يومية لإظهار كيفية التفاعل مع التحديات بشكل إيجابي وكيفية التقبل عندما يكون التحكم غير ممكن.
تمارين تحديد الأهداف ووضع الخطط: توفير تمارين عملية لتحديد أهداف قابلة للتحكم يساهم في تمكين الطلاب وتعزيز قدرتهم على التفكير بشكل استراتيجي. تحليل الأهداف الحالية وتقسيمها إلى خطوات عملية يشجع على العمل المنظم والتحكم الفعّال.
تحفيز التفاعل: بتشجيع التفاعل، يتم إيجاد بيئة تفاعلية تسهم في مشاركة الطلاب وتبادل الأفكار والخطط. هذا يؤدي إلى تحفيزهم لتحديد أهدافهم وتنفيذ الخطط الخاصة بهم بفعالية.
باستخدام الأنشطة التفاعلية والتحفيزية، تعمل هذه الجلسات على توجيه الطلاب نحو فهم الفروق بين ما يمكنهم التحكم فيه وما لا يمكنهم التحكم فيه. يُشجع على تطوير مهارات التحكم الشخصي وتحفيزهم لتحديد وتحقيق أهدافهم بشكل فعّال؛ مما يُساهم في تحسين التفاعل مع التحديات الأكاديمية وتقليل التسويف.
كذلك جلسات "تحفيز التفكير الإيجابي لتعزيز النجاح الشخصي" التي ساعدت في تطوير استراتيجيات التفكير الإيجابي لطلاب المرحلة الثانوية، من خلال تقديم نظرة عامة عن أهمية التفكير الإيجابي في تحقيق النجاح الشخصي، وتوضيح الآثار الإيجابية للتفكير لطلاب المرحلة الثانوية من خلال نشاط الرسم لتعزيز التفكير الإيجابي الذي شجيع طلاب المرحلة الثانوية على التعبير عن تأثير التفكير الإيجابي من خلال الرسم، ونشاط من خلال القصة القصيرة: "رحلة التحول الإيجابي": من خلال قصة "طموح يتحدى الصعاب" هذا النشاط شجيع الطلاب على الاستفادة من تجارب الآخرين والتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يكون للتفكير الإيجابي على مسار حياتهم. وتحليل التفكير السلبي من خلال تقديم أمثلة على أنماط التفكير السلبي وتأثيرها السلبي على التحفيز والأداء الشخصي لطلاب المرحلة الثانوية مثل التفكير بالفشل المستمر، التفكير السلبي بالذات، التفكير بالمستقبل السلبي، التفكير في العقبات دائمًا، التفكير بالتقييم السلبي، وقد تم تدريب الطلاب من خلال نشاط: "تحدي الإيجابية": هذا النشاط ساعد في جعل الطلاب يدركون تأثير التفكير الإيجابي وكيف يمكنهم تحويل تلك الأفكار

السلبية إلى إيجابية لتعزيز التحفيز والأداء الشخصي، وتقديم تمارين تحفيزية: هدفت إلى تحفيز التفكير الإيجابي: هذه التمارين ساهمت في تحفيز الطلاب لتغيير نمط تفكيرهم نحو الإيجابية وتعزيز التفاؤل والتحفيز الشخصي مثل تحدي الشكر اليومي، مشروع الأهداف الإيجابية، موقف النجاح الشخصي، وجدول الثقة الشخصية، والمحادثات الإيجابية، ورشة الأفكار الإيجابية، تحفيز الإيجابية بالموسيقى، ولوحة التفكير الإيجابي. كذلك استخدام اللغة الإيجابية من خلال نشاط الرسم والتلوين لتعزيز اللغة الإيجابية: هذا النشاط كان أداة فعّالًا في تعزيز اللغة الإيجابية وتشجيع الطلاب على التعبير الإيجابي عن أنفسهم، حيث ساعدت عملية الرسم والتلوين في التعبير الفني عن المشاعر والتفكير، وتعزيز النشاطات الإيجابية وتوجه الطلاب نحو رؤية إيجابية للتحديات، وتعزيز الفعاليات الجماعية وتشجع على التبادل الإيجابي للخبرات. وتقديم استراتيجيات التفكير الإيجابي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال عرض استراتيجيات عملية يمكن لطلاب المرحلة الثانوية تبنيها لتعزيز التفكير الإيجابي من خلال نشاط: "لوحة الامتنان الإيجابية" الذي شجع الطلاب على التركيز على الجوانب الإيجابية في حياتهم من خلال لعبة تفاعلية، ونشاط: "تحقيق الأهداف بالرسم" الذي عزز فهم الطلاب لأهمية تحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية من خلال نشاط إبداعي، كذلك التدريب على استراتيجية التفكير في الحلول من خلال نشاط: "رحلة الحلول الإبداعية" ونشاط نشاط "رحلة الحلول" الذي شجع الطلاب على التفكير في حلول إبداعية للتحديات من خلال قصة قصيرة؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:

تحليل جلسات "تحفيز التفكير الإيجابي لتعزيز النجاح الشخصي" يوضح:

نشاط "الرسم لتعزيز التفكير الإيجابي": يُشجع الطلاب على التعبير الإيجابي عبر الرسم، مما يساهم في تحسين مزاجهم وتعزيز فهمهم لأثر التفكير الإيجابي على حياتهم.

نشاط "قصة التحول الإيجابي": قصة "طموح يتحدى الصعاب" تلهم الطلاب من خلال قصة نجاح، مما يعزز إيمانهم بأن التفكير الإيجابي يمكن أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف حتى في وجود التحديات.

تحليل التفكير السلبي: يوضح تحليل أمثلة التفكير السلبي الأنماط الضارة وتأثيرها السلبي، مما يساعد الطلاب على التعرف على هذه الأنماط وتجاوزها.

نشاط "تحدي الإيجابية": يمكّن الطلاب من تحويل التفكير السلبي إلى إيجابي من خلال تمارين عملية، مما يسهم في تغيير النمط العقلي وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم.

استخدام اللغة الإيجابية في الرسم والتلوين: يُشجع الطلاب على التعبير بشكل إيجابي عن أنفسهم من خلال الرسم والتلوين، مما يعزز اللغة الإيجابية وتفاؤلهم.

تقديم استراتيجيات التفكير الإيجابي: يُقدم نشاط "لوحة الامتنان الإيجابية" وغيره من التمارين لتحفيز الطلاب على التفكير بشكل إيجابي وتحقيق التحول الإيجابي في حياتهم.

بشكل عام، تعتمد جلسات التحفيز على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتمارين لتحفيز التفكير الإيجابي لدى الطلاب. تعزز هذه الجلسات التفاؤل والتحفيز الشخصي؛ مما يساهم في تقليل التسويف الأكاديمي وتحسين أداء الطلاب في المرحلة الثانوية.

والتدريب على استراتيجية الانخراط في الأنشطة الإيجابية من خلال نشاط: "لعبة الإيجابية" التي شجعت الطلاب على المشاركة في أنشطة إيجابية تعزز الرفاهية النفسية. والتدريب على استراتيجية تطوير التفاؤل العقلي من خلال نشاط باستخدام القصة القصيرة: "رحلة التحول الإيجابي" الذي ساهم في تعزيز فهم الطلاب لأهمية تغيير الأفكار السلبية إلى إيجابية وكيف يمكن أن يؤدي توجيه النفس الإيجابي إلى تحقيق التحول الشخصي. والتدريب على استراتيجية الاعتناء بالصحة العقلية من خلال نشاط: "لعبة الصحة العقلية" الذي ساهم في تشجيع الطلاب على التفكير في أهمية ممارسة التمارين الرياضية والاسترخاء للحفاظ على صحة عقلية إيجابية. والتدريب على استراتيجية التفاعل مع الأفراد الإيجابيين من خلال نشاط: "رحلة البحث عن الإلهام" الذي ساهم في تعزيز فهم الطلاب حول أهمية التواصل مع الأفراد الإيجابيين وكيف يمكن أن يؤثر ذلك إيجاباً على الصحة العقلية؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

كما ركز البرنامج على عدة عناصر رئيسة منها:

تحديد عوامل التسويف: كان التركيز على تحليل عوامل التسويف في الدراسة للطلاب يساعدهم على فهم جذور المشكلة والتعامل معها بشكل أكثر فعالية.

تغيير النظرة نحو التحديات: من خلال تحفيز التفكير الإيجابي، تم تغيير نظرة الطلاب نحو التحديات لتكون إيجابية، مما يعزز استعدادهم للتحدي والتفوق.

إدارة الضغوط الدراسية: قدمت الجلسة نماذج عملية لطلاب نجحوا في إدارة الضغوط الدراسية، وهذا ساهم في تحفيز الطلاب وتقديم استراتيجيات فعّالة للتعامل مع التحديات الدراسية.

تحسين الأداء الأكاديمي: من خلال تحليل تجربة طالب نجح في التعامل مع مصادر الضغوط الدراسية، تم تحسين أدائه الأكاديمي.

تطوير مهارات التحمل والتحول الإيجابي: تم تعزيز مهارات التحمل والتفكير الإيجابي من خلال تحفيز الطلاب للمشاركة في أنشطة تطوير الذات والتحديات الشخصية.

مشاركة في أنشطة التطوع: دعمت الجلسة المشاركة في أنشطة التطوع كوسيلة للتفاعل الإيجابي مع المجتمع وتعزيز الشعور بالإنجاز والمساهمة.

تحديد الأهداف ووضع الخطط: عندما قام الطلاب بتحديد أهدافهم بشكل واضح ووضعوا خططًا لتحقيقها، زادت فرص تحقيق النجاح وتقليل التسويف.

تغيير النظرة نحو التحديات: تم تحفيز الطلاب على رؤية التحديات كفرص للتطوير الشخصي وتحسين مستوى الأداء الشخصي.

بشكل عام، تبدو الجلسة شاملة وفعّالة في تحفيز الطلاب وتغيير تصورهم نحو التحديات؛ مما أدى إلى تحسين أدائهم الأكاديمي وتقليل التسويف.

كذلك جلسات الطاقة الإيجابية: استراتيجيات فعّالة للتحكم في الضغوط الدراسية" التي ساهمت في تعزيز مهارات طلاب المرحلة الثانوية في التحكم في الضغوط، وتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية التعامل مع الضغوط الدراسية بشكل فعال، وتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية نحو تحويل المشاعر السلبية إلى طاقة إيجابية من خلال نشاط القصة القصيرة عنوان: "تحت الضغط: رحلة إدارة الضغوط للطلاب": هذا النشاط لا يساعد فقط في فهم مفهوم الضغط وتأثيره، ولكنه أيضًا شجع على تطوير مهارات إدارة الضغط والتحفيز. كذلك تحديد أنواع الضغط الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية وتأثيرها، من خلال نشاط الرسم والتلوين: "تعبير عن الضغوط الدراسية": هذا النشاط عزز التعبير الفني ووفر منصة للتحدث عن التحديات وكيفية التعامل معها، مما عزز الوعي الذاتي ومهارات إدارة الضغط؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

وظهر من التحليل أن جلسات "الطاقة الإيجابية: استراتيجيات فعّالة للتحكم في الضغوط الدراسية" كان لها تأثير إيجابي على مهارات طلاب المرحلة الثانوية وقدرتهم على التعامل مع

الضغوط الدراسية. ويرى الباحث أن أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:

تعزيز مهارات التحكم في الضغوط: توفير استراتيجيات فعّالة للتحكم في الضغوط ساعد الطلاب في تطوير مهارات التحكم الذاتي والتفوق في التعامل مع التحديات الدراسية.

تحويل المشاعر السلبية: من خلال نشاط القصة القصيرة "تحت الضغط: رحلة إدارة الضغوط للطلاب"، تعلم الطلاب كيف يمكنهم تحويل المشاعر السلبية إلى طاقة إيجابية، وهو مهارة حيوية لمواجهة التحديات.

تحديد وفهم أنواع الضغط الدراسي: نشاط الرسم والتلوين "تعبير عن الضغوط الدراسية" ساعد في تحديد أنواع الضغوط التي يواجهها الطلاب وفهم تأثيرها، مما يعزز الوعي الذاتي والتفاعل الإيجابي مع هذه الضغوط.

تعزيز التعبير الفني: نشاط "تعبير عن الضغوط الدراسية" له تأثير إيجابي على التعبير الفني للطلاب، مما يسهم في التفاعل مع مشاعرهم والتحدث بشكل صريح حول التحديات.

تعزيز الوعي الذاتي: بفضل التفاعل مع نشاط الرسم والتلوين، تعزز الجلسة الوعي الذاتي لدى الطلاب وتمكينهم من التعرف على مصادر الضغوط والتعامل معها.

التحسين في التسويف الأكاديمي: يبدو أن تعزيز مهارات التحكم في الضغوط والتفاعل الإيجابي معها ساهم في تقليل التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

كذلك التدريب على تقنيات التحكم في الضغط مثل تقنية تحديد الأولويات من خلال نشاط عملي لتحديد الأولويات: "رحلة الأولويات": هذا النشاط شجع الطلاب على تطبيق تقنيات تحديد الأولويات على وضعهم اليومي ويساعدهم في فهم أهمية تنظيم وقتهم. وتقنية إدارة الوقت من خلال نشاط تفاعلي لإدارة الوقت: "سباق الPomodoro": هذا النشاط يوفر للطلاب فرصة عملية لتجربة فعالية تقنية Pomodoro وتحسين مهاراتهم في إدارة الوقت، تعد تقنية Pomodoro أداة قوية لتحسين إدارة الوقت وزيادة الفاعلية في العمل. وتقنية تنظيم الفضاء والمكان من خلال نشاط تفاعلي لتنظيم الفضاء والمكان: "بيئتي الدراسية": هذا النشاط شجع الطلاب على التفكير بشكل إبداعي حول بيئتهم الدراسية وكيفية تحسينها لتعزيز فعالية الدراسة. وتقنية استخدام فنون الاسترخاء والتفكير الإيجابي من خلال نشاط تفاعلي لفنون الاسترخاء والتفكير الإيجابي: "رحلة الهدوء والتأمل": هذا النشاط جمع بين فنون الاسترخاء والتفكير

الإيجابي لتعزيز صحة العقل والعاطفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتقنية استخدام مهارات التواصل وطلب المساعدة من خلال نشاط تفاعلي لتعزيز مهارات التواصل وطلب المساعدة: "رحلة التعاون والتواصل": هذا النشاط عزز الوعي بأهمية التواصل والتعاون، وساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم في هذا السياق؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق نفسر أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:

تحليل جلسات التحكم في الضغط وتنظيم الوقت يظهر:

نشاط "رحلة الأولويات": يشجع الطلاب على تطبيق تقنيات تحديد الأولويات في حياتهم اليومية. ويساعد في تنظيم الوقت وتحسين فعالية التخطيط الشخصي.

نشاط "سباق الـPomodoro": يقدم تجربة فعّالة لتقنية Pomodoro وتحسين مهارات إدارة الوقت. وتقنية Pomodoro معروفة بفاعليتها في زيادة التركيز والإنتاجية.

نشاط "بيئتي الدراسية": يشجع على التفكير الإبداعي حول تحسين بيئة الدراسة لتعزيز الفاعلية. ويساهم في توفير بيئة ملائمة لتعلم فعّال.

نشاط "رحلة الهدوء والتأمل": يجمع بين فنون الاسترخاء والتفكير الإيجابي لتعزيز صحة العقل والعاطفة. ويساعد الطلاب في تعلم تقنيات التأمل والهدوء للتعامل مع التحديات.

نشاط "رحلة التعاون والتواصل": يعزز الوعي بأهمية التواصل والتعاون في تحقيق النجاح. ويساعد في تطوير مهارات التواصل والتعاون، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

أسباب التحسن:

تنظيم الوقت: جلسات تحديد الأولويات وسباق الـPomodoro ساهمت في تحسين مهارات إدارة الوقت وتحديد الأولويات، مما أدى إلى زيادة التركيز والإنتاجية.

تحسين بيئة الدراسة: نشاط "بيئتي الدراسية" ساهم في تحفيز الطلاب لتحسين بيئتهم لتحقيق فعالية أكبر في الدراسة.

تعزيز صحة العقل والعاطفة: جلسات "رحلة الهدوء والتأمل" ساهمت في تزويد الطلاب بأدوات للتعامل مع ضغوط الحياة بشكل أفضل.

تطوير مهارات التواصل والتعاون: "رحلة التعاون والتواصل" ساهمت في تحسين مهارات التواصل، وهو عامل مهم للنجاح الأكاديمي.

بشكل عام يظهر التوجيه الشخصي وتنظيم الوقت وتعزيز الصحة العقلية وتطوير مهارات التواصل كعوامل مهمة في التحسن الأكاديمي.

كذلك تحليل السيناريوهات من خلال تقديم سيناريوهات واقعية لطلب المساعدة أو التعاون، وقيام الطلاب بتحليل كيف يمكن التعامل مع هذه السيناريوهات بشكل فعّال مثل سيناريو الفهم الضعيف، سيناريو الواجب الصعب، سيناريو التوتر الاختباري، سيناريو مشكلة بين الزملاء، سيناريو الاستفسار عن مسار التعلم، كيفية التعامل مع هذه السيناريوهات. كذلك ورشة العمل التطبيقية: "تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات الأكاديمية" التي شجعت الطلاب على تطبيق مهارات التواصل الفعّال وحل المشكلات لتحسين تجربتهم الأكاديمية. وتحويل المشاعر السلبية من خلال نشاط تحويل المشاعر السلبية: نشاط تفاعلي ساعدت في تعليم الطلاب كيفية تحويل المشاعر السلبية إلى طاقة إيجابية باستخدام تقنيات محددة

ومن خلال ما سبق نفسر أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:

تحليل السيناريوهات وورشة العمل تظهر:

تحليل السيناريوهات: يقدم سيناريوهات واقعية تواجه الطلاب في حياتهم الأكاديمية. ويعزز التفكير الاستراتيجي والقدرة على التعامل مع التحديات.

سيناريو الفهم الضعيف: يساعد في تطوير مهارات التواصل والتوضيح لضمان فهم أفضل. ويعزز التفاعل الإيجابي والمشاركة المستمرة.

سيناريو الواجب الصعب: يشجع على التخطيط الجيد واستخدام الوقت بشكل فعّال. ويعزز مهارات إدارة الضغط والتحفيز الذاتي.

سيناريو التوتر الاختباري: يساعد في تقديم استراتيجيات للتحضير الفعّال للاختبارات. ويعزز الاستعداد النفسي والتفكير الإيجابي.

سيناريو مشكلة بين الزملاء: يعزز مهارات حل النزاع والتفاوض. ويشجع على التفاعل الإيجابي مع الزملاء.

سيناريو الاستفسار عن مسار التعلم: يساعد في تطوير قدرات طلب المساعدة وتوجيه التعلم. ويشجع على التواصل الفعّال مع المعلمين.

ورشة العمل "تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات الأكاديمية": تعزز مهارات التواصل وحل المشكلات الأكاديمية. وتشجع على التفاعل الجماعي وتبادل الأفكار.

توفر فرصة عملية لتطبيق الأساليب المكتسبة في الجلسات السابقة.

نشاط "تحويل المشاعر السلبية": يعلم كيفية تحويل المشاعر السلبية بفعالية. ويساهم في تحسين الصحة النفسية والمواجهة الإيجابية للتحديات.

أسباب التحسن:

تعلم مهارات التفاعل: ساعدت السيناريوهات في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

تطبيق عملي للمهارات: ورشة العمل سمحت للطلاب بتطبيق المهارات الاجتماعية بشكل عملي.

تعزيز التحكم العاطفي: نشاط "تحويل المشاعر السلبية" ساهم في تعلم استراتيجيات التحكم العاطفي.

تحسين قدرات حل المشكلات: التفاعل مع سيناريوهات المشاكل أسهم في تطوير مهارات حل المشكلات.

بشكل عام تحسين التواصل ومهارات حل المشكلات يعززان قدرة الطلاب على التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية.

كذلك جلسات رحلة تحديد الأهداف وتطوير مهارات التحفيز الذاتي" التي ساهمت في تطوير مهارات التحفيز الذاتي والهدف الشخصي، وتوجيه طلاب المرحلة الثانوية لتحديد الأهداف الشخصية الواقعية ووضع خطط لتحقيقها. من خلال نشاط: "لعبة تحديد الأهداف" الذي شجع الطلاب على فهم أهمية تحديد الأهداف وكيفية تحديد أهداف واقعية وتقديم استخدم أمثلة ملهمة حول أشخاص حققوا أهدافهم. وتدريب الطلاب على تقسيم الأهداف إلى خطوات صغيرة من خلال نشاط الرسم: "خريطة الأهداف" الذي شجع الطلاب على تصوير أهدافهم الكبيرة وتقسيمها إلى خطوات صغيرة. وتحفيز الإيجابية الداخلية الذي عزز فهمهم لأهمية النظر إلى الجوانب الإيجابية في الذات والقدرات الشخصية، وحثهم على استخدام تفكير إيجابي لتحفيز ذواتهم من خلال نشاط القصة القصيرة: "رحلة التفكير الإيجابي" الذي عزز الإيجابية الداخلية وتشجيع الطلاب على النظر إلى الجوانب الإيجابية في ذواتهم. ونشاط اللعب بالدور: "رحلة التعلم من الفشل" الذي عزز فهم الطلاب حول أهمية التعامل بشكل بناء مع الفشل وتحويله إلى فرصة للتعلم والتحسين من خلال سيناريو لعب دور يتضمن مواقف تتعلق بالفشل؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

ومن خلال ما سبق نستعرض أسباب التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية كالتالي:
تحليل جلسات رحلة تحديد الأهداف وتطوير مهارات التحفيز الذاتي يظهر:
نشاط "لعبة تحديد الأهداف": يوضح أهمية تحديد الأهداف لتحفيز الإنجاز الشخصي. ويلقي الضوء على أمثلة إلهامية لأشخاص حققوا أهدافهم.
نشاط "خريطة الأهداف": يعزز فهم الطلاب لتقسيم الأهداف إلى خطوات صغيرة وملموسة. ويساعد في وضع خطط تنفيذية لتحقيق الأهداف الكبيرة.
تحفيز الإيجابية الداخلية: يشجع على التفكير الإيجابي في الذات والقدرات الشخصية. ويعزز الوعي بالجوانب الإيجابية للمساهمة في تحقيق النجاح.
نشاط القصة القصيرة "رحلة التفكير الإيجابي": يعزز الإيجابية الداخلية ويحفز على نظرة إيجابية تجاه التحديات. ويلهم الطلاب لتبني تفكير إيجابي لتحفيز ذواتهم.
نشاط اللعب بالدور "رحلة التعلم من الفشل": يعزز التعامل البناء مع الفشل واستخدامه كفرصة للتعلم. ويساعد في تغيير التصور حول الفشل وتحفيز النمو الشخصي.
أسباب التحسن:
تحديد الأهداف الواقعية: تحسين مهارات تحديد الأهداف يسهم في توجيه الجهود نحو التحقيق الشخصي.
تقسيم الأهداف إلى خطوات صغيرة: يساعد في تفكيك الأهداف الكبيرة إلى مهام يومية ملموسة.
تعزيز التفكير الإيجابي: يسهم في تطوير نمط تفكير إيجابي يؤثر على المواقف الحياتية.
تحفيز الإيجابية الداخلية: يعزز فهم القدرات الشخصية ويعزز النظرة الإيجابية للذات.
تعلم من التجارب الفاشلة: يساعد في تغيير النظرة نحو الفشل ويعزز استخدامه كفرصة للتطور.
بشكل عام تلك الجلسات والأنشطة ساهمت في بناء أساس قوي لدى الطلاب في مجال تحديد الأهداف وتطوير التحفيز الذاتي، مما أدى إلى التحسن الواضح في مستوى التسويف الأكاديمي لديهم.
وتعزيز مفهوم الذات الذي ساعد على دعم تطوير فهمهم الداخلي للذات وتحفيزهم على الاعتناء بأنفسهم بشكل صحيح، وتحفيز الثقة بالنفس وتعزيز القبول الإيجابي للذات من خلال نشاط القصة القصيرة: "رحلة تعزيز الذات" الذي دعم تطوير فهم الطلاب للذات وتعزيز الثقة بالنفس

والقبول الإيجابي للذات. وتحفيز التفاعل الاجتماعي الذي شجعهم على التواصل مع الأصدقاء والأفراد الداعمين لتحفيز بعضهم البعض نحو تحقيق الأهداف من خلال نشاط لعب الدور: "رحلة التحفيز الاجتماعي" الذي حفز التفاعل الاجتماعي وشجعهم على دعم بعضهم البعض نحو تحقيق الأهداف من خلال سيناريو لعب الدور يتعلق برحلة تحفيزية. واستخدام التحفيز الخارجي بشكل مستدام: لتدريب الطلاب على استخدام التحفيز الخارجي، مثل المكافآت، بشكل فعال لتحفيز السلوك الإيجابي. من خلال نشاط لعب الدور: "رحلة التحفيز الخارجي" الذي ساعد الطلاب على فهم كيف يمكن استخدام التحفيز الخارجي، مثل المكافآت، بشكل فعّال لتحفيز السلوك الإيجابي من خلال سيناريو لعب الدور يتعلق بتحفيز الطلاب والتدريب على ممارسة الاستماع للنفس لتشجيعهم على الاستماع لاحتياجاتهم الداخلية والاعتناء برفاهيتهم الشخصية من خلال نشاط لعب الدور: "ممارسة الاستماع للنفس" الذي شجع الطلاب على الاستماع لاحتياجاتهم الداخلية وتعزيز الاعتناء برفاهيتهم الشخصية. من خلال سيناريو لعب الدور حول الطلاب الذين يعتنون بأنفسهم؛ مما يفسر التحسن الذي طرأ على طلاب المجموعة التجريبية في التسويف الأكاديمي.

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يتضح من نتائج جدول (١٠) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التسويف الأكاديمي؛ حيث كانت جميع قيم (Z) المحسوبة غير دالة إحصائيًا؛ الأمر الذي يشير إلى استمرار أثر البرنامج وأن انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي كان حقيقيًا لدى عينة الدراسة؛ ويفسر الباحث تلك النتيجة بالأسباب الآتية:

فاعلية البرنامج: النتائج تشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على رأس المال النفسي كان فعّالًا في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية. وقد تكون استراتيجيات البرنامج وأساليب التدريب قادرة على تحفيز الطلاب وخفض مستوى التسويف الأكاديمي لديهم.

التأثير الزمني: قد يحتاج بعض التأثيرات إلى وقت للظهور بشكل إحصائي. إذا كان للبرنامج تأثيرًا تدريجيًا على مستوى التسويف الأكاديمي، فقد يتعين على الطلاب وقتًا للتفاعل مع المفاهيم والمهارات المكتسبة.

التباين الفردي: قد يكون هناك تباين كبير في استجابة الطلاب للبرنامج. بعض الطلاب قد يستفيدون بشكل أكبر من البرنامج من آخرين، وهذا التباين يمكن أن يؤدي إلى عدم وجود فرق إحصائي دال بين المتوسطين.

التدخل الأكثر شمولاً: البرنامج يغطي عدة جوانب من التحسين الشخصي والنفسي لمواجهة التحديات الأكاديمية؛ لذا فإن الفوائد الناتجة متعددة؛ مما يجعل التأثير الإيجابي يظهر في جوانب مختلفة.

القدرة على التعامل مع التغيير: قد يكون للطلاب الذين تلقوا التدريب على رأس المال النفسي مهارات أفضل في التعامل مع التحديات الأكاديمية وتحفيز أنفسهم بشكل أكبر ؛ مما يؤدي إلى انخفاض التسويف الأكاديمي.

استمرار التأثير: فوائد البرنامج ظلت قائمة على المدى الطويل ولا تتلاشى مع مرور الوقت، فإن ذلك يمكن أن يسهم في استمرار تأثير البرنامج.

التوصيات التربوية: بناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج، يقدم الباحث التوصيات التربوية الآتية:

١- **توفير دعم فردي:** ينصح بتوفير دعم فردي للطلاب الذين يواجهون صعوبات خاصة في مجال التسويف الأكاديمي، يمكن أن يتضمن ذلك جلسات فردية مع مستشارين تربويين أو مدربين نفسيين لتقديم الدعم والتوجيه اللازم.

تقديم أدوات تقييم فعّالة:

٢- **تشجيع التفاعل مع أولياء الأمور:** يُشجع على التفاعل مع أولياء الأمور وتوعيتهم حول البرنامج وفوائده، ويمكن توفير ورش عمل خاصة لأولياء الأمور لدعمهم في تعزيز الرأس المال النفسي لأبنائهم، وتشجيع التواصل المستمر مع أولياء الأمور لتحديثهم حول تطورات أداء الطلاب وتقديم الدعم المناسب في المنزل.

٣. **توجيه الطلاب نحو موارد مساعدة:** يجب تزويد الطلاب بمعلومات حول الموارد المتاحة للمساعدة في تقليل التسويف الأكاديمي، مثل خدمات الإرشاد المدرسي وورش العمل الإضافية.

٤. **توفير الدعم المستدام:** يجب أن يستمر الدعم للطلاب بعد انتهاء البرنامج، سواء عبر جلسات تكميلية أو متابعة دورية للتأكد من استمرار التحسين في أدائهم.

٥. **تكامل البرنامج في المناهج الدراسية:** يُفضل تكامل الأساليب والمفاهيم التي تم تدريب الطلاب عليها في البرنامج في المناهج الدراسية الروتينية، ويمكن تطبيق العناصر الفعّالة من البرنامج في الدروس اليومية لضمان استفادة مستمرة.

٦. **تحسين برامج التوجيه الأكاديمي:** يُنصح بتعزيز برامج التوجيه الأكاديمي لضمان أن يتم توجيه الطلاب نحو الموارد الصحيحة والدعم المناسب للتغلب على التحديات الأكاديمية.

٧. **تطوير برامج تدريب إضافية:** بناءً على نتائج الدراسة يمكن تطوير برامج تدريب إضافية تستهدف المجموعات التي قد تحتاج إلى دعم إضافي أو تكييف خاص.

٨. **تعزيز ثقافة الإيجابية في المدرسة:** يمكن تعزيز ثقافة الإيجابية في المدرسة من خلال تنظيم فعاليات وبرامج تشجيعية تعزز روح المشاركة والتحفيز الأكاديمي.

٩. **تطوير مجتمع تعليمي داعم:** يُنصح بتعزيز التفاعل والدعم بين المعلمين والإدارة المدرسية لضمان استمرار تأثير البرنامج وتحقيق نتائج إيجابية على المستوى المدرسي بأكمله.

١٠- **تحديث سياسات التعليم:** يمكن أن تُستخدم النتائج والتوصيات لتحديث أو تحسين سياسات التعليم المحلية والوطنية، بما في ذلك دمج مبادئ رأس المال النفسي في البرامج التعليمية الرسمية.

١١- **توسيع نطاق البرنامج:** يُنصح بتوسيع نطاق البرنامج ليشمل مزيد من الطلاب والمدارس؛ مما يساهم في تعزيز ثقافة الرأس المال النفسي في المجتمع التعليمي.

١٢- **مشاركة النتائج والتجارب:** يُفضل مشاركة النتائج والتجارب مع مجتمع التعليم والأكاديميين الآخرين، وذلك لتوسيع الفهم حول فعالية هذه البرامج وتشجيع التبادل الثقافي.

المقترحات البحثية المستقبلية:

١- **تأثير البرنامج على مدى الزمن:** دراسة تأثير البرنامج على المدى الطويل، وتحديد مدى استمرار تحسين أداء الطلاب بعد انتهاء البرنامج.

٢- **تكامل البرنامج في أنظمة التعليم:** دراسة كيفية تكامل برامج تدريبية قائمة على رأس المال النفسي في أنظمة التعليم الرسمية والتأثير المحتمل على السياسات التعليمية.

٣- **تأثير البيئة المدرسية:** فحص تأثير عوامل البيئة المدرسية، مثل الدعم من المعلمين والإدارة المدرسية، على فعالية البرنامج.

٤- **تأثير البرنامج على تحفيز الذات والتحفيز الداخلي:** فحص تأثير البرنامج على تحفيز الطلاب وتطوير رأس المال النفسي، بما في ذلك القدرة على التحكم الذاتي والتفاؤل.

٥- **التأثير على تحصيل الطلاب في مجالات محددة:** دراسة تأثير البرنامج على تحصيل الطلاب في مجالات أكاديمية محددة، مثل الرياضيات أو اللغة الإنجليزية.

٦- **التأثير على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:** فحص تأثير البرنامج على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد كيف يمكن تكييف البرنامج لتلبية احتياجات هذه الفئة.

٧- **مقارنة بين برامج مختلفة:** قيام بدراسات مقارنة بين برامج تدريبية مختلفة قائمة على رأس المال النفسي لتحديد الطرق الأكثر فعالية.

٨- **التأثير على مستوى التحصيل الأكاديمي بالمقارنة مع برامج تقليدية:** قياس تأثير البرنامج بالمقارنة مع برامج تعليمية تقليدية لفهم فعاليته بشكل أوسع.

٩- **العوامل الثقافية والاجتماعية:** دراسة تأثير البرنامج في سياقات ثقافية واجتماعية مختلفة لتحديد إمكانية تكييفه ونقله لبيئات مختلفة.

١٠- **التأثير على مستوى الدعم الاجتماعي:** دراسة كيف يؤثر البرنامج على مستوى الدعم الاجتماعي بين الطلاب وتحديد تأثير ذلك على تحسين التحصيل الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، أسماء، والدردير، عبدالمنعم، وعبدالعزيز، دعاء. (٢٠٢١م). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، جامعة سوهاج، كلية التربية، (١)، ٢١٢- ٢٢٦.

أبو المعاطي، وليد، وأحمد، منار. (٢٠١٨م). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام. *العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٦(٣)، ٤١٠- ٤٤١.

أبو غزال، معاوية. (٢٠١٢م). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك. ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

أحمد، هيثم. (٢٠٢١م). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، *(١٩)*، ٥٠٩- ٥٣٩.

إسماعيل، إبراهيم. (٢٠١٩م). نمذجة العلاقات بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ٢٩ (١٠٢)، ١٩- ٧٥.

البهاص، سيد. (٢٠١٠م). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، *(٤٢)*، ١١٤- ١٥٣.

الحارثي، هلال. (٢٠١٧م). التفاؤل وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٨ (٩)، ٣٧- ٦٣.

حسانين، اعتدال. (٢٠١٥م). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٥ (٨٧)، ٥٧- ٩٩.

الحسينان، إبراهيم. (٢٠١٩م). العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيًا. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس، ١٣ (٢)، ٢٣٥- ٢٥٥.

الحسينان، إبراهيم. (٢٠٢٠م). تقويم مدى تطابق مفهوم التسويف النشط مع سلوك التسويف: دراسة للتحقق من صدق البناء لمقياس التسويف النشط. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ٥(٢)، ٢٧٩- ٣١١.

رسلان، نجلا. (٢٠١١م). قلق الموت والتسويف الأكاديمي لدى طلبة وطالبات التربويين بجامعة الأزهر. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بنها، (٢٦)، ٦٩٧- ٧٤٨.

سالم، رمضان. (٢٠١٩م). القيمة التنبؤية لرأس المال النفسي براحة البال لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة بحوث التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، (٥٤)، ٢٥-٦١.

سالم، رمضان. (٢٠٢١م). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢(٧)، ١٦٥- ٢٦٠.

سالم، هانم. (٢٠١٩م). الإسهام النسبي للذكاء الاجتماعي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب، (١٠٦)، ١٣٠- ١٨٦.

سعد، هبة. (٢٠١٩م). التفكير المتفتح النشط وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جامعة المنصورة، كلية التربية، ١٠٨ (٣)، ١٤٩٧- ١٥٤٨.

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

شحاتة، مرثا، وعبدالخالق، شادية، ويوسف، ماجي. (٢٠٢١م). أثر العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة .*مجلة بحوث*، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١(٨)، ٢٤٥- ٢٧٢.

شناعة، هشام، وصوالحة، محمد. (٢٠١٨م). أثر برنامجين يستندان إلى الفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ٩ (٢٦)، ٢٢٣- ٢٤٣.

صالح، علي. (٢٠١٢م). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٢ (٣)، ٢٤١- ٢٧١.

عباس، حسام. (٢٠١٧م). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة القادسية-العراق.

العبد، هدير، ومحمد، حافظ، وطه، رياض. (٢٠٢١م). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٦٥)، ٣٢٩- ٣٥٢.

عبدالجواد، أحمد. (٢٠١٩م). التسويف الأكاديمي في علاقته بالكمالية العصابية والمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، كلية التربية، ٣٠ (١٢٠)، ١٤٢-٢٣٤.

عبدالحميد، ميرفت. (٢٠٢١م). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٣٠)، ١٢٩- ١٧٤.

عبدالعزيز، أسماء. (٢٠١٨م). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة واثره في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية. *دراسات نفسية*، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية *(رأنم)*، ٢٨ (٣)، ٥٥٧- ٦٤٤.

عبدالفتاح، فاتن، وحليم، شيري. (٢٠١٨م). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، كلية التربية، ٢٩ (١١٦)، ١- ٦١.

عبدالوهاب، داليا. (٢٠١٥م). الفروق بين مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤ (٦)، ٢٠٤- ٢٣٩.

العبدلي، خديجه والسيد، فاطمة. (٢٠٢٣م). رأس المال النفسي ووجهة الضبط وعلاقتهما بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٢(١٤٨)، ٣٢٩- ٤٠١.

عبود، محمد. (٢٠١٦م). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٣)، ٦٤١- ٦٦٢.

العبيداني، كوثر، عبدالرشيد، ناصر، والمجالي، مصلح. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار .*مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤(١٢)، ١-٤٠.

العدل، عادل. (٢٠٢٠م). *اتجاهات معاصرة في التعليم والتعلم*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عطا الله، مصطفى. (٢٠١٧م). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ٢ (٣٣)٢، ١٥٧- ١٩٥.

عطا، سالي. (٢٠٢١م). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والعبء المعرفي وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢ (٦)، ٢٩٩- ٣٧١.

عطية، خالد. (٢٠١٩م). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٧ (٥)، ١٦٢- ١٨٥.

العنزي، عبدالله. (٢٠١٦م). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، ٥ (٨)، ٩٦- ١٣٤.

الغزو، نائلة، وجرادات، عبدالكريم. (٢٠٢١م). فاعلية العلاج المختصر المركز على الحل والعلاج الآدلري في خفض مستوى التسويف الأكاديمي وتحسين التفاؤل لدى طالبات المدارس الثانوية. *المجلة العلمية الأردنية*، جامعة اليرموك، ١٧(٤)، ٥٠١- ٥١٧.

فضل، أحمد. (٢٠١٤م). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥١)، ٢٨٧- ٣٣٠.

محمد، هاني. (٢٠١٩م). مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١ (٢)٢، ٣٦٧- ٤٠١.

محمود، جيهان. (٢٠٢٠م). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٥)، ١٠٠- ١٧٦.

مصيلحي، عبدالرحمن، والحسيني، نادية. (٢٠٠٤م). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١ (١٢٦)، ٥٥- ١٤٣.

منتصر، غادة. (٢٠٢٣م). الشفقة بالذات القائمة على المعرفة كمدخل لخفض إعاقة الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١١٩)، ٢٥٩- ٣٣٦.

هادي، نداء. (٢٠٢١م). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٩)، ٩٩- ١١٥.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية:

Alessandri, G., Borgogni, L., Consiglio, C., & Mitidieri, G. (2015). Psychometric Properties of the I talian Version of the Psychological Capital Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, *23*(2), 149-159.

Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, *13*(7), 537.

Asikhia, O. A. (2010). Academic Procrastination in Mathematics: Causes, Dangers and Implications of Counselling for Effective Learning. *International education studies*, *3*(3), 205-210.

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010a). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, *36*(2), 430-452.

Balkis, M., & Erdinç, D. U. R. U. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 105-125.

Bashir, L., & Gupta, S. (2019). Measuring Academic Procrastination: Scale Development and Validation. *Ilkogretim Online*, *18*(2). 941-952.

Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being* (Doctoral dissertation, Carleton University).

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1665-1671.

Chen, D. J., & Lim, V. K. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(6), 811-839.

Cheng, S. L., Chang, J. C., Quilantan-Garza, K., & Gutierrez, M. L. (2023). Conscientiousness, prior experience, achievement emotions and academic procrastination in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*.

Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, *57*(2), 234-240.

Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, *145*(3), 245-264.

Cole, K., Daly, A., & Mak, A. (2009). Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital. *The Journal of Socio-Economics*, *38*(3), 464-474.

Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality*, *16*(6), 469-489.

Ekwelundu, C. A., Okeke, N. U., & Onyeukpere, L. O. (2022). Effectiveness of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviour of secondary school students in Ika-South Local Government Area, Delta State. *Journal of Guidance and Counselling Studies*, *6*(1).

Erkan, F. Ş. (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), 447-455.

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European journal of Personality*, *15*(5), 391-406.

Gading, I. (2020). Group counseling with the gestalt technique to reduce academic procrastination. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(14), 262-268.

Gupta, V., & Singh, S. (2014). Psychological capital as a mediator of the relationship between leadership and creative performance behaviors: Empirical evidence from the Indian R&D sector. *The International Journal of Human Resource Management*, *25*(10), 1373-1394.

Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, *39*(2), 556-563.

Kamble, M. R. M. (2016). effect of educational programme on students academic procrastination and examination anxiety. *The Online Journal of New Horizons in Education*, *6*(1), 68- 77.

Kim, E., & Seo, E. H. (2013). The relationship of flow and self-regulated learning to active procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *41*(7), 1099-1113.

Korkmaz, O., Ilhan, T., & Bardakci, S. (2018). An Investigation of Self-Efficacy, Locus of Control, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Students Diagnosed as Gifted and Non-Gifted. *Online Submission*, *4*(7), 173-192.

Koushki, S., Liaght, R., & Kamali, A. (2014). Relationship between attributional styles, self-regulation and educational procrastination in student. *International Journal of Psychological Research*, *3*(3), 184-91.

Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, *16*(1), 57-72.

Luthans, F. (2002b). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *23*(6), 695-706.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, 339-366.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford University Press.

Mizanid, S., Hosseini, S., & Sohrabi, N. (2015). The relationship between basic psychological needs and self-regulated learning with academic procrastination. *Report and Opinion*, *7*, 16-23.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(5), 76-84.

Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, *9*(1), 33-40.

Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, *3*(01), 12.

Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. John Wiley & Sons.

Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, *101*, 102244.

Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Pina e Cunha, M. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers

in the context of an appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management*, *21*(9), 1531-1552.

Rus, C., & Jesus, S. N. (2010). Psychological capital in organizational context: A meta-analytic study. *Modern psychology research: Quantitative research vs. qualitative research*, 142-151.

Sari, A. F., & Ayriza, Y. (2022). Group counseling with behavioral contract technique: is it effective to reduce academic procrastination among junior high school students?. *Konselor*, *11*(1), 25-31.

Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, persistence, work discipline, and impulsivity: A nomological network of self-control. In *11th European Conference on Personality, Jena, Germany*.

Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, *47*(8), 906-911.

Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach*. Fordham University.

Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, *218*, 112466.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, *133*(1), 65-77

Tao, X., Hanif, H., Ahmed, H. H., & Ebrahim, N. A. (2021). Bibliometric analysis and visualization of academic procrastination. *Frontiers in psychology*, *12*, 722332.

Turner, M., & Hodis, F. A. (2023). A Systematic Review of Interventions to Reduce Academic Procrastination and Implications for Instructor-based Classroom Interventions. *Educational Psychology Review*, *35*(4), 118.

Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., ... & Ossai, V. O. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *38*, 522-539.

Van Wyk, R. (2014). Nelson Mandela's defence: A psychological capital documentary analysis. *South African Journal of Science*, *110*(11-12), 01-07.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 103- 179.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and

academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, *23*(4), 817-830.

Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *40*(2), 334-368.

The effectiveness of a training program based on psychological capital in reducing academic procrastination among secondary school students.

Dr. Hany Fouad Sayed Mohamed
Assistant Professor of educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University and "Faculty of Education, Jouf University

Abstract:

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on psychological capital in reducing academic procrastination among secondary school students. A quasi-experimental design was employed, utilizing the following tools: the Academic Procrastination Scale for secondary school students, developed by the researcher, and the psychological capital-based training program, also developed by the researcher. The study sample consisted of 24 high school students selected purposively based on their high levels of procrastination, determined by the first quartile value of 269.7 on the Academic Procrastination Scale. The participants were randomly assigned to two groups, with 12 students in each group. The experimental group had an average age of 17.83 years with a standard deviation of .615, while the control group had an average age of 18.14 years with a standard deviation of .741. Prior equivalence between the two groups was verified in terms of age and academic procrastination variable. Subsequently, the training program was implemented for the experimental group over 32 training sessions. Post-measurements were conducted for both groups, and the validity of assumptions was tested. The study results revealed a statistically significant difference between the experimental and control groups in the post-measurement of procrastination in favor of the control group, indicating that the experimental group exhibited lower procrastination levels. Additionally, a statistically significant difference was found between the mean ranks of the experimental group in the pre- and post-measurements of procrastination in the direction of the pre-measurement, while no statistically significant difference was found in the follow-up measurements.

Key Words: Training program, psychological capital, academic procrastination.