خدمات أكاديمية
كفاءات وطنية
معايير عالمية
دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
UNIVERSITY
drasah1
www.drasah.com
00966555026526
00966560972772
info@drasah.com

خدماتنا

شركة دراسة
للاستشارات و الدراسات والترجمة

- توفير المراجع العربية والأجنبية
- التحليل الاحصائي وتفسير النتائج
- الاستشارات الأكاديمية
- جمع المادة العلمية
- الترجمة المعتمدة

drasah1
info@drasah.com
00966555026526
00966560972772
drasah.com

دراسة
للاستشارات والدراسات والترجمة
تواصل معنا
00966555026526
00966560972772
متواجدون على مدار الســـاعة

كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار

إعـداد

كوثر شعبان إبراهيم العبيدانية

طالبة ماجستير الإرشاد النفسي – قسم التربية

كلية الآداب والعلوم التطبيقية – جامعة ظفار

د/ ناصر سيد جمعة عبد الرشيد

أستاذ مشارك بقسم التربية – كلية الآداب والعلوم التطبيقية

جامعة ظفار – سلطنة عمان

د/ مصلح مسلم مصطفى المجالي

أستاذ الإرشاد النفسي المساعد – كلية الآداب والعلوم التطبيقية

جامعة ظفار – سلطنة عمان

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثانى عشر – ديسمبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة 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 جلسة إرشادية مدة كل منها (٤٥ – ٦٠) دقيقة، وطبق 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 إحصائيا 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 إحصائيا 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 إحصائيا 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.

الكلمات المفتاحية: فاعلية – الإرشاد الانتقائي – التسويف الأكاديمي – مرحلة ما بعد التعليم الأساسي.

Abstract

The study aimed to explore the effectiveness of eclectic counseling program in decreasing academic procrastination level among post-primary students in Dhofar Governorate. The sample of the experimental study consisted of (30) female students who obtained the highest scores on the scale of academic procrastination, which divided into two equivalent groups, experimental group and the control group, each of them is (15) female students. The study used the semi-experimental method. The tools of the study included the scale of academic procrastination and the counseling program, which was applied on the experimental group in 12 extension sessions between 45-60 minutes. The study scale was applied to the experimental and control groups before and after the application of the counseling program. As well as on the experimental group after a follow-up period (one month after the end of the program application).

The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean rank scores of the experimental group and control group in the post-test on the academic procrastination scale in direction of the experimental group. Also, there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean rank scores of the experimental group in the post-test and pre-test on the scale of academic procrastination in direction of the post-test. This confirms the effectiveness of the counseling program in decreasing academic procrastination level among the study sample. The results also indicated that there were not statistically significant differences between the mean rank scores of the experimental group scores in the post-test and follow up test (one month after the end of the program application) on the scale of academic procrastination. Which emphasize the continuity of the effectiveness of the program.

Key words: Effectiveness - Eclectic counseling - academic procrastination - post-primary education.

مقدمة الدراسة:

تعتبر ظاهرة التسويف الأكاديمي أحد الظواهر المنتشرة بين صفوف الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، التي تحتاج إلى البحث والدراسة، حيث يختلف الأفراد في طرق إنجازهم وأدائهم للأعمال والمهمات المطلوبة منهم؛ فمنهم من ينجز بشكل فوري غير قابل للتأجيل، ومنهم من يتباطأ ويؤجل الإنجاز؛ كنتيجة للتوترات والأزمات والصراعات التي يتعرض لها الأفراد في مجالات الحياة المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الأعمال والمهام والتحديات المواجهة له ليجعله مسوفا في بعض أمور حياته.

ويشير تشوي وموران (Choi & Moran, 2009) إلى وجود نوعين من التسويف إحداهما: التسويف الإيجابي ويتمثل في تأجيل الفرد المهام عندما يكون مجبورا على ذلك، واعادة ترتيب أولوياته بسبب ظرف مفاجئ وغير متوقع ليتمكن من انجاز المهام قبل المواعيد النهائية، وتحقيق نتائج مرضية وفعالة. أما النوع الثاني: فهو التسويف السلبي ويتمثل في تأجيل الفرد مهامه الضرورية باستمرار وبدون مبرر، أو مع وجود مبرر غير منطقي وقيامه بإنجاز مهام غير ضرورية.

ويمثل التسويف الأكاديمي شكلا آخر من أشكال التسويف الذي يعد ظاهرة سلبية شائعة الانتشار بين الطلبة، حيث ذكرت دراسة أوزر وديمير وفيراري (Ozer, Demir, & Ferarri, 2009) أن نسبة انتشاره بين الطلبة بلغت (٥٢%) ، كما أثبتت دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2013) أن نحو (٦٠%) من الطلبة لديهم الميل للتسويف الأكاديمي.

ويعرف كلنقسيك (Klingsieck, 2013) التسويف الأكاديمي على أنه تأجيل الطالب لمهامه الأكاديمية حتى آخر لحظة وعدم إنهاء المهام المكلف بها في الوقت الزمني المحدد له بدون مبرر منطقي، بالرغم من توقع النتائج السلبية المترتبة على ذلك وما ينتج عنه من توابع خطيرة عليه، وآثار سلبية على تحصيله الأكاديمي وانجازه في دراسته.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف الأكاديمي فقد أشار كل من جوانا (Joanna, 2009) وجرادات (Jaradat, 2004)، وأبو غزال (٢٠١٢) بأنها قد تعود إلى أسباب شخصية تتمثل في سمات الشخصية كالخوف من الفشل، والإخفاق أو السعي نحو الكمال، وأسباب متعلقة بنظرة الطالب لقدراته ومعتقداته عن نفسه كمفهومه لذاته واحترامها وتقديرها، وأسباب مرتبطة بطبيعة المهام وخصائصها من صعوبتها أو سهولتها.

ويرتبط التسويف كسمة شخصية بمجموعة من السمات الأخرى، وتتضمن مستوى متدن في الكفاءة الذاتية، ووعي منخفض، وقلة الدافعية، وتوجه نحو المستوى المنخفض في الأداء، بالإضافة إلى قلة الجهد والإصرار وبالتالي انخفاض الإجادة، الأمر الذي يقود الطالب إلى مشاعر القلق والتوتر ولوم الذات، وترجع درجة ونوع أسباب التسويف الأكاديمي؛ إلى درجة اختلاف الأفراد في هذه السمات، ويتوقف تحديد ذلك على المرحلة العمرية، أو الأكاديمية للفرد، وعلى المهام المكلف بها، والبيئة الأكاديمية، والظروف النفسية، والاجتماعية للأفراد (علام، ٢٠٠٨).

وقد كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة عبد الله (٢٠١٣)، ودراسة السلمي (٢٠١٥)، ودراسة الديب والسيد (٢٠١٦)، ودراسة العبيدي (٢٠١٣) عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية: كالثقة بالنفس، والدافعية، والتنظيم الذاتي، وادارة الوقت، والرضا عن الدراسة، وجودة الحياة، والضغوط الحياتية، وقلق الامتحان).

كما أشار أحمد (٢٠٠٨) إلى أن تأجيل المهمات الأكاديمية يؤثر على الفرد تأثيرا داخليا، ويظهر ذلك في الناحية النفسية مسببا الصراع النفسي ومشاعر الذنب ولوم الذات، والإحباط والاكتئاب واليأس مما قد يؤدي إلى اكتساب الطالب لبعض السلوكيات غير الأخلاقية كالكذب لمحاولة تبرير موقفه من التسويف المستمر، وتأجيل تسليم مهامه الأكاديمية.

أما التأثير الخارجي تظهر آثاره في الناحية الجسدية كما أشار إليها توكمان (Tuckman, 2002) في شعور الطالب بالكسل، والخمول، وعدم قدرته على الإنجاز، ويؤدي ذلك إلى نقص الكفاءة، وعدم الالتزام بالمواعيد، وما ينتج عنه من التأثير السلبي على المستوى الثقافي، وتحصيله الأكاديمي، وتضييعه فرص كثيرة في الحياة؛ وبالتالي تأثيره على الجانب الاجتماعي في ضعف علاقاته الاجتماعية وظهور العديد من المشكلات أسرية.

وقد أكدت بعض الدراسات أن طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم ما بعد الأساسي هم أكثر عرضة للتسويف الأكاديمي؛ حيث أشارت دراسة كلاسن وآخرون (Klassen et al., 2009) في سنغافوره بأن نسبتهم بلغت (٩٠%) مما أدى إلى ظهور العديد من الصراعات والاضطرابات النفسية، والسلوكية، والأكاديمية الناجمة عن التسويف للمهام الأكاديمية بصورة غير منظمة وما تبع ذلك من ظهور وتعدد مسببات التسويف، وفي هذا الصدد أسفرت دراسة المالكي (٢٠١٤) التي أجراها على عينة من طلاب الذكور بالطائف وهدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من درجاتهم في التعلم الذاتي والانجاز الأكاديمي إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية والانجاز الأكاديمي.

وأكدت ذلك دراسة عريشي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي، وبين قلق الاختبار والكمالية، وبين التسويف الأكاديمي والكمالية.

ومما سبق يتضح التأثير السلبي للتسويف الأكاديمي على الطلبة، الأمر الذي يوضح الحاجة لوضع العديد من البرامج الإرشادية الهادفة إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي. وتعد البرامج الارشادية أحد أهم الأساليب التي تستخدم في مواجهة مثل هذه المشكلات والتخفيف منها، وأثبتت العديد من البرامج الإرشادية فاعليتها في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الفئات التي استهدفت فيها وخاصة لطلبة الجامعات وفئة المراهقين، حيث أظهرت دراسة عبد الحافظ (٢٠١١) والتي تناولت فاعلية العلاج بالواقع في خفض حدة سلوك التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس فاعلية البرنامج الإرشادي. كما تناولت دراسة أبو أزريق وجرادات (٢٠١٢) التحقق من أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر بالأردن، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الارشادي في خفض التسويف الأكاديمي.

ويعتبر الإرشاد الانتقائي أشمل أساليب دراسة شخصية الفرد ومن ثم احتياجاته، وظهر على يد العالم ثورن (Thorn)، ولا بد للمرشد أن يكون ملما بكافة النظريات والفنيات الأكثر فاعلية في إرشاد الفرد، حتى يستطيع انتقاء النظريات والفنيات المناسبة. وتبرز أهمية الإرشاد الانتقائي التكاملي في نظرته التكاملية لكل المعرفة النفسية في نسق شامل؛ حيث يقوم على أساس التمييز، والانتقاء، والتجميع بين نظريات وأساليب واجراءات العلاج النفسي المختلفة بما يتناسب مع المرشد، والمسترشد، والمشكلة، والعملية الإرشادية (سري، ٢٠٠٠).

وقد وضح أبو عراد (٢٠٠٩) بأن الانتقائية أصبحت اتجاها من الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي، وتضم العديد من النظريات، وذلك اعتمادا على فكرة لا يوجد اتجاه إرشادي واحد أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات وشخصيات المسترشدين.

وفي ضوء ما سبق ونظرا للآثار السلبية الناتجة عن ظاهرة التسويف الأكاديمي وللحد منها بين طلبة مرحلة ما بعد التعليم الأساسي وخاصة طلبة الصفين الحادي عشر، والثاني عشر، باعتبارهم شريحة مهمة في المجتمع وتمثل مرحلة المراهقة الوسطى وما يصاحبها من تغيرات نفسية، وفسيولوجية، وسلوكية، واجتماعية، ولكونها مرحلة مصيرية يتوقف عليها المستقبل الأكاديمي والمهني للطالب، جاءت هذه الدراسة لتطبيق برنامج إرشادي انتقائي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر ظاهرة التسويف الأكاديمي من الظواهر المنتشرة بين الطلبة، وحيث لا توجد دراسات تناولت نسبة انتشار هذه الظاهرة في مدارس سلطنة عمان، فقد تمت الاستفادة من إحصائيات انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلبة المرحلة الثانوية من دراسات أجريت على المستوى العربي والأجنبي، حيث أشار سحلول (٢٠١٤) إلى أن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في المملكة العربية السعودية بلغت (٤٦.٥%)، وفي مصر بلغت (٤٥.٧%)، وذكر كلاسن وآخرون (Klassen et al., 2009) أن التسويف ينتشر بين طلبة هذه المرحلة في كندا بنسبة (٧٠%)، في حين بلغت نسبة طلبة الثانوية المسوفين أكاديميا في تركيا إلى (٥٥%) حسب ما ذكر في دراسة أوزر وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011) وتدل هذه المؤشرات الإحصائية على تفاقم ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما تم حصر أكثر المشكلات انتشارا لدى طالبات الصفين الحادي عشر، والثاني عشر عن طريق إجراء مقابلة مع عدد (٢٠) معلمة من معلمات الصفين وسؤالهن: ما هي أكثر المشكلات التي تواجه طالبات هذه المرحلة، وكانت أكثر الردود تؤيد ظاهرة التسويف الأكاديمي وتأجيل المهام والتكليفات الأكاديمية المطلوبة لآخر لحظة أو عدم انجازها.

وقد أكدت ذلك نتائج دراسة استطلاعية في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (٢٠١٨/٢٠١٧)؛ حيث تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة عشوائية من طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم ما بعد الأساسي بلغ عددها (١٥٠) طالبة، وبعد حساب درجات المقياس تم إدخالها في برنامج (SPSS) أظهرت النتائج أن متوسط الاستجابة على بنود المقياس، جاءت عالية مساوية (٣.٧)، وأن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي المحسوبة بلغت (٧٥,٠١%) على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية مما يؤكد الحاجة إلى إعداد برنامج إرشادي لخفضه.

ونتيجة لما سبق جاءت الدراسة الحالية بهدف دراسة التسويف الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة بمحافظة ظفار؛ وقوفا على أسبابها ورغبة في إيجاد الحلول المناسبة للحد منها ومنع تفاقمها، وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي انتقائي على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ – ما فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار؟

٢ – هل ستستمر فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار بعد فترة من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ – تصميم برنامج إرشادي قائم على الإرشاد الانتقائي لخفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

٢ – التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

٣ – التعرف على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١ – تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كونها تبحث في ظاهرة منتشرة، وخطيرة لها العديد من التأثيرات السلبية، ولقيت اهتماما لدى الكثير من الباحثين التربويين، ولأنها تؤثر على مستوى العملية التعليمية من حيث تدني التحصيل الأكاديمي أو رسوب الطالب في بعض الأحيان مسببا تأخرا دراسيا للطالب، ولها تأثيرات سلبية على الصحة النفسية للطالب كإصابته بالتوتر، والقلق، ولوم الذات، والشعور بالذنب، ونقص الدافعية، والإحباط، والاكتئاب، والكذب.

٢ – يساعد البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية القائمين على العملية التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية والأخصائيين النفسيين وأولياء أمور الطلبة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام على الاستفادة من الاستراتيجيات والأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة في محاولة الحد من هذه الظاهرة وضمان سير العملية التعليمية بشكل أمثل.

٣ – تطبيق الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي في خفض التسويف الأكاديمي من قبل الطالبات وتحسين مستوى الصحة النفسية وبالتالي التقليل من المشكلات الناجمة عن التسويف الأكاديمي ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي.

٤ – اكساب الطالبات مهارات (كمهارة تحديد الأهداف وتصنيفها، وتخطيط الوقت، وتنظيمه، وطرق وأساليب، للاستفادة من المشتتات، والأنشطة الترفيهية) وفنيات إرشادية (كفنية الاسترخاء والتأمل، وفنية تعزيز وتقدير الذات، وفنية الحديث الذاتي الإيجابي، وفنية التحليل العقلاني وغيرها) والاستفادة منهن في مواقف وظروف مشابهة.

حدود الدراسة:

١ – **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على استخدام عدد من الفنيات التي جاءت بها النظريات النفسية: مثل النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، ونظرية الإرشاد بالواقع، ونظرية الجشطلت في خفض مستوى التسويف الأكاديمي بأبعاده: (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي) لدى بعض طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، وهذه الأبعاد هي التي اتفقت عليها الدراسات السابقة.

٢ – **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الأكاديمي الأول من العام الأكاديمي (٢٠١٨/ ٢٠١٩ م) .

٣ – **الحد البشري:** طالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر من مرحلة ما بعد التعليم الأساسي.

٤ – **الحد المكاني:** مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي: Counseling Program

يعرف على أنه "مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية، بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية، والعلاجية، والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، ويعتبر الأساس لبناء الخطط الإرشادية" (عبد الله، وخوجة، ٢٠١٤، ٤٥).

ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الجلسات والأساليب والفنيات الإرشادية المخططة والمنظمة على مبادئ وأسس الإرشاد النفسي، والتي تهدف إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي.

الإرشاد الانتقائي: Eclectic Counseling

عرفته شند (٢٠٠٨، ٢٠٩) على أنه "منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها، وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية أو علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي".

ويعرف إجرائيا على أنه مجموعة من الإجراءات المتكاملة التي من خلالها يقوم المرشد بانتقاء عددا من الفنيات الإرشادية من نظريات مختلفة بما يتوافق مع المرشد، والمسترشد، ونوع المشكلة، ويسهم في تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية المسترشد للوصول به إلى مستوى أفضل.

التسويف الأكاديمي: Academic Procrastination

عرفه أبو غزال والعجلوني وحموري (٢٠١٣، ٤) أنه " ميل الطالب لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي ".

ويعرف إجرائيا على أنه تأجيل طالبة مرحلة ما بعد التعليم الأساسي المهام والتكليفات الأكاديمية حتى قرب انتهاء الوقت المخصص لها، ويتضمن الأبعاد الآتية (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التسويف الأكاديمي المطبق في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري

أ – التسويف الأكاديمي: Academic Procrastination

تعد ظاهرة التسويف الأكاديمي من الظواهر الشائعة الانتشار بين الكثير من الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وتختلف درجته وأسبابه من طالب إلى آخر، فنجد البعض يعاني من درجة تسويف مرتفعة بينما الآخر قد تكون درجة التسويف لديه متوسطة أو منخفضة نوعا ما، كما يرجع البعض أسباب تسويفه إلى أسباب نفسية، أو معرفية، أو سلوكية، وفي كل الأحوال يؤثر التسويف الأكاديمي تأثيرا سلبيا على الطالب بشكل عام وعلى مستواه التحصيلي بشكل خاص.

(أ) – مفهوم التسويف الأكاديمي Academic Procrastination من حيث النتائج السلبية المرتبطة بالتعلم، والعمليات المعرفية:

يعتبر التسويف الأكاديمي من أكثر المشكلات المرتبطة بعمليات التعلم المعرفية لدى الطلبة، حيث أنه يؤثر على التفكير، والانتباه، والإدراك، والاستذكار لديهم، مما يجعلهم مشتتين ينتقلون من مهمة إلى أخرى بدون هدف، ويسبب ذلك ضعف في التحصيل الدراسي (Yavuz & Oznur, 2011).

ويعرفه أحمد (٢٠٠٨، ص٦) وفق هذا الاتجاه على أنه " تأجيل الطالب لمهمة ضرورية بدون مبرر، ويقوم بذلك بالرغم من إحساسه بعدم الارتياح لهذا التأجيل، ونتيجة ذلك يصاحبه مشاعر القلق، والتوتر الذي يقوده إلى انخفاض في التحصيل الدراسي".

(ب) – مفهوم التسويف الأكاديمي Academic Procrastination من حيث عدم الالتزام بالفترة الزمنية المحددة لإنجاز المهام والتكليفات المطلوبة:

وأوضح ديتز وآخرين (Dietz et al., 2007, 893) بأنه " ميل الطلبة لقضاء أوقات فراغهم، مع الزملاء وبالتالي الادعاء بعدم وجود وقت كاف لتنظيم مهامهم الأكاديمية، فيعملون على تأجيلها ".

(ج) – مفهوم التسويف الأكاديمي Academic Procrastination من حيث أنه يتضمن ثلاث مكونات أساسية :

عرفه هنري (Henry, 2011) بأنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية متمثلة في التأجيل المتعمد للمهام والتكليفات الأكاديمية التي يكلف بها الطلاب بالرغم من وعيه بالنتائج السلبية لهذا التأجيل.

(د)– مفهوم التسويف الأكاديمي Academic Procrastination من حيث نقص الدافعية الأكاديمية:

ويذكر زهانج وزهانج (Zhang & Zhang, 2007) في ضوء هذا الاتجاه أن التسويف الأكاديمي هو " تأجيل الطالب القيام بمهامه الأكاديمية خلال الإطار الزمني المحدد على الرغم من وجود النية للقيام بها، ولكنه تنقصه الدافعية لذلك".

وينتج التسويف الأكاديمي من مجموعة أسباب وعوامل تتفاعل مع بعضها البعض مسببة سلوك تأجيل البدء أو إتمام مهام أكاديمية محددة قد تكون واجبات منزلية، أو أنشطة، أو مشروع، أو بحث، أو مذاكرة امتحان، فيتعمد الطالب تأجيلها بدون مبرر منطقي على الرغم من امكانية انجازها في الوقت المحدد ومعرفته بالآثار السلبية لهذا التأجيل، ولذلك تعد معرفة أسباب التسويف الأكاديمي أمرا مهما وضروريا لتفاديها والمساعدة على خفض هذا السلوك.

حيث توصلت عدة دراسات مثل دراسة نوران (Noran, 2000)، ودراسة بالا Pala, (2011) ودراسة سزلافيتز (Szalavitz, 2003) ودراسة أوزر وفيراري Ozer & Ferrari, (2011) إلى مجموعة أسباب، تنقسم إلى:

(أ) – أسباب داخلية، متمثلة في:

(١) – **أسباب مرتبطة بالسمات الشخصية:** كالخوف من الفشل، والقلق، تقدير الذات المنخفض، الكمالية السلبية، ومشاعر الذنب والخجل، الاكتئاب، ضعف الثقة بالنفس، اللامبالاة، نقص الدافعية، والضغوط الحياتية: (ضغوط شخصية، ضغوط مهنية، ضغوط اجتماعية وأسرية، ضغوط مالية، صراع).

(٢) – **أسباب معرفية:** كنقص المعلومات والمعرفة، وكيفية تناول المشكلة، واكتساب معتقدات خاطئة عن القدرات.

(٣) – **أسباب فسيولوجية:** كالمرض، والإرهاق الجسمي والعقلي، الضغوط النفسية.

(٤) – أسباب، متعلقة باتجاهات الطالب الدراسية: متعلقة بطبيعة المهمة وخصائصها كصعوبتها أو سهولتها.

(ب)– أسباب خارجية، متمثلة في:

(١) – **أسباب بيئية:** كالمشتتات، والأمور الترفيهية المتمثلة في البيئة الأسرية، وأساليب التنشئة، والأصدقاء، والضوضاء، وعدم الترتيب أو التنظيم، وضعف إدارة الوقت وتنظيمه، والبيئة الصفية، وأسلوب المعلم وطرق تدريسه.

(٢) – **أسباب متعلقة بالمهمة الدراسية:** وهي أسباب مرتبطة بطبيعة المهمة وخصائصها: كصعوبتها أو سهولتها أو كراهية المهمة وعدم عدم الرضا عن الدراسة.

النظريات والاتجاهات المفسرة للتسويف الأكاديمي:

هناك اختلاف في وجهات النظر في تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي، مما أدى إلى ظهور مجموعة من الاتجاهات النظرية التي فسرت الأسباب الرئيسية لحدوث التسويف ومن هذه الاتجاهات:

(أ)– الاتجاه المعرفي Cognitive orientation:

أصحاب هذه الاتجاه هما: عالما النفس ألبرت أليس، ونويس (Ellis & Knaus, 1977)؛ حيث يركز هذا الاتجاه على الجانب المعرفي للمسوف ومعتقداته اللاعقلانية، التي تقوده إلى المشاعر غير السارة والسلوكيات الخاصة بانهزام الذات وتراجع الأداء، وقد أشارا إلى أن التسويف يتكون من خلال معتقدات المسوفين الخاطئة نحو أنفسهم واعتقادهم بأنهم لا يمتلكون القدرات الكافية لأداء مهامهم، وبأن أداءهم سيكون سيئا إذا ما أنجزوا المهام، ويبحثون عن أعذار غير منطقية ليتجنبوا المهمات والمسؤوليات، فضلا عن اقتناعهم بفشلهم إذا ما قاموا بالمهمة.

(ب)– الاتجاه الدافعي Motivational Orientation:

قدمه عالما النفس ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985)، ويرى العالمان بأن التسويف يحدث بسبب انخفاض الدافعية لدى الأفراد عند القيام بالمهام والواجبات والمسؤوليات، ويميل هؤلاء الأفراد وفق هذا التوجه إلى افتقاد الرغبة واللامبالاة في الإنجاز، فعند تكلفتهم بمهمة ما، تجدهم ينشغلون عنها بأمور ترفيهية وغير مهمه، كما تجدهم غير واثقين بجهدهم وذكائهم وطاقاتهم متوقعين الفشل فيلجئون إلى التأجيل (Steel el. al, 2001).

(ج) – الاتجاه السلوكي (Behavioral Orientation) :

يرى علماء الاتجاه السلوكي بأن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وذلك رغبة في الهروب من تحديات الحياة واشباع هوى النفس، ويتكون لدى المسوف قدرات سلوكية منخفضة للالتزام بالمواعيد المحددة لتسليم المهام، ومن هذه العادات: كالكسل، واللامبالاة، والكذب، أو الانشغال بمهام وأنشطة أقل أهمية كقضاء وقت طويل على الانترنت أو التلفزيون، ومضيعة الوقت بدون فائدة، وبالتالي عدم القدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت وظروف الحياة الصعبة (أبو جناح، ٢٠١٥).

(د)– الاتجاه التحليلي (Analytical Orientation) :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن التسويف قد ينتج بسبب المطالب المبالغ بها من قبل الفرد نفسه، فعلى سبيل المثال الطالب المسوف أكاديميا قد تتكون لديه ثقة بالنفس زائدة ورغبة للسعي نحو الكمال، إذ يضع الساعون نحو الكمال معايير عالية للأداء مما يؤدي بهم إلى التسويف، فيميلون نحو تأجيل المهام الأكاديمية رغبة في الحصول على معلومات أفضل، فلا يحقق نتائج مرضية مع ضغط الوقت، وهذا ما أكدته دراسة عريشي (٢٠١٦) بوجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين الكمالية والتسويف الأكاديمي.

كما يرى أنصار هذا الاتجاه بأن التسويف ينشأ نتيجة التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين، فقد أثبتت دراسة سلمان والشواشرة (٢٠١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين نمط المعاملة المهمل الصادر عن الأب والأم وبين التسويف الأكاديمي.

(هـ)– نظرية التنظيم الذاتي (Self– Regulation Theory):

فسرت العديد من البحوث التسويف على أنه قصور في التنظيم الذاتي، والذي يقصد به قدرة الطالب على التحكم في أفكاره، وانفعالاتهK ودوافعه، وأدائه المهام وفق معايير محدد، ويظهر ذلك من خلال خصائص قصور التنظيم الذاتي المتمثلة في تدني التحكم في الذات، وقصور في المهارات المعرفية، وقصور في مهارات الوقت، والقابلية لتشتت الانتباه، وعدم وضع الأهداف وعدم تحديد الأولويات، وتدني الدافعية، وقصور في تنفيذ المهام والتكليفات (Van Eerd, 2000; Schouwenburg, 2002).

أبعاد التسويف الأكاديمي:

اختلفت الدراسات في اختيار أبعاد التسويف الأكاديمي في إعداد المقياس تبعا لهدف الدراسة والأساس النظري الذي تبناه الباحث، ويمكننا القول بأن هذه الدراسة، جمعت بين عدة اتجاهات وأخذت الاتجاه التكاملي في تفسير التسويف الأكاديمي، فجاءت أبعاد الدراسة كالآتي:

(أ) – نقص الدافعية الأكاديمية (Lack of Academic Motivation):

(ب) – سوء إدارة الوقت (Poor time management) :

(ج) – السلوك التجنبي (Behavior abient):

(د) – الاعتقاد النفسي عن القدرات (Psychological belief about abilities)

(هـ) – الاتجاهات الدراسية ((Study attitudes

ب – الإرشاد الانتقائي Eclectic (Counseling) :

تختلف البرامج الإرشادية باختلاف النظريات النابعة منها؛ حيث يركز كل برنامج إرشادي على نظرية واحدة قد تنجح أو تفشل في تحقيق الهدف المراد تحقيقه، وقد تناسب حالة المسترشد أو لا، فركز بعض الباحثين على الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي والذي يتميز بانتقاء فنيات إرشادية من نظريات مختلفة حسب حالة المسترشد وطبيعة المشكلة ونوعها وشدتها (أبو عراد، ٢٠٠٩).

ويعتبر الإرشاد الانتقائي اتجاها حديثا في الإرشاد النفسي، وظهر على يد العالم ثورن Thorn الذي يرى بأن لا بد من دراسة شخصية المسترشد ومن ثم احتياجاته، ويتيح الفرصة للمرشد باستخدام فنيات متنوعة من نظريات مختلفة بطريقة تكاملية شاملة من خلال النظرة الكلية لجميع مظاهر السلوك البشري وجوانبه وأبعاده المختلفة وتفسيره في ضوء تفاعل هذه المظاهر والجوانب والأبعاد مع بعضها البعض، حيث أن المرشد يحدد الفنيات التي سيستخدمها ويرتب استخدامها في البرنامج الإرشادي حسب ما يتناسب مع طبيعة المشكلة وخصائص العينة والأهداف المراد تحقيقها (سعفان، ٢٠٠٧).

ويعرف إسماعيل (٢٠١٤، ٢١٥) الإرشاد الانتقائي بأنه: "منظومة ذات طابع متكامل من الفنيات الإرشادية بحيث ترجع كل فنية إلى نظرية إرشادية معينة ويتم انتقاؤها بشكل متكامل لتسهم كل منها في علاج جانب من جوانب الشخصية".

وقد عرفه جالانت وزهاو (Gallant & Zhao,2011, p88) على أنه "منظومة تكاملية من التخطيط الزمني المتتابع يقدم في صورة جلسات إرشادية تهدف إلى التقليل من مستوى سلوك سلبي، كما عرفه على أنه كل ما يستطيع أن يقوم به الطالب في المجالات المتعددة الأكاديمية، والمهنية والشخصية، والاجتماعية".

وقد تم اختيار انتقاء مجموعة فنيات من ثلاث نظريات وهي: النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية والتي تهدف إلى وعي الفرد بذاته وأفكار ومعتقداته الراسخة في ذهنه، والعمل على تحليلها تحليلا عقلانيا وتفنيدها واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية، وكون أن التسويف الأكاديمي يحدث بدون مبرر منطقي، فعند معرفة الفرد بأنه لا يوجد مبرر منطقي لهذا التسويف فإنه يعي بذاته ويقوم باستبدال أفكاره اللامنطقية بأفكار منطقية تساعده على الأداء الأكاديمي.

أما نظرية الإرشاد بالواقع فأهم ما تم التركيز عليه هو إكساب الطالبات الشعور بالمسؤولية والاندماج وتقبل الواقع الحالي، فعند معرفة الطالبة مفهوم المسؤولية فإنها تستطيع تقييم سلوكها الحالي وفق المسؤول والصواب والواقع، والعمل على اكسابها بعض الفنيات كفنية التخطيط وادارة الوقت، وفنية الالتزام وعدم قبول الأعذار، والمثابرة حتى يتحقق الهدف.

وتقوم نظرية الجشطلت على أساس النظرة الكلية للشيء، وأن الكل يمثل مجموع أجزائه ولكل جزء خصائص تميزه عن الآخر، واذا تم تحليل الأجزاء عن الكل فإن ذلك سوف يفقد التوازن وبالتالي أي ظاهرة نفسية تتكامل في شكل وحدة كلية تمتلك خصائص معينة، وفي ضوء تفسيرها على الفرد بأن لكل فرد دافعية لتحقيق الذات وتهدف إلى مساعدة الفرد على فهم إدراكه وواقعه الشخصي، ويسعى الفرد في كل مرحلة من حياته إلى انجاز مهام وأعمال معينة، فعدم انجازه لتلك المهام أو وجود أعمال غير مكتملة يحدث خللا في توازن التنظيم الداخلي للفرد مما يؤثر على قدرته على الادراك (أبو أسعد، ٢٠١١).

المبادئ الأساسية للإرشاد الانتقائي Basic principles of Counseling (Eclectic):

تعتبر المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الإرشاد الانتقائي بمثابة الخريطة التي توجه المرشد والمسترشد ليصلوا إلى الأهداف المنشودة، وذكر جلادنج Glading (المذكور في العطاس، ٢٠١٠، ٥٧ – ٥٨) هذه المبادئ في النقاط الآتية :

(أ)– أن الانتقائية تركز على التفرد الشخصي، وأن لكل فرد شخصية مختلفة عن الآخر.

(ب)– توجد بدائل مختلفة وعديدة لكل مشكلة، ولا تقتصر حلول المشكلة على بدائل معينة.

(ج)– لا توجد نظرية إرشادية هي الأفضل. وتتعدد وتختلف الفنيات والطرق الإرشادية باختلاف النظرية.

(د)– الاتجاه الانتقائي: هو اتجاه يتضمن استخدام نظريتين إرشاديتين، أو أكثر ولذا لا بد أن يكون المرشد ملما بالنظريات وعلى درجة من الإتقان لاستخدامها.

(هـ)– يمكننا الربط والدمج بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة، لتشكل منظومة متناسقة ومتكاملة.

ثانيا : دراسات سابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، رتبت تصاعديا من الأقدم إلى الأحدث،

هدفت دراسة جرادات (Jaradat, 2014) إلى الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة من (٥٧٣) طالبا من مدارس الثانوية للذكور بمحافظة إربد بالأردن، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس الرضا عن الدراسة، وتوصل إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة.

أجريت أبو أزريق وجرادات (٢٠١٣) دراسة بهدف استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر، استخدم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طالبا، قسموا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق برنامج لتعديل العبارات الذاتية المسببة التسويف الأكاديمي، وأثبتت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضا أعلى في التسويف الأكاديمي وتحسنا أعلى في الفاعلية الذاتية في القياسين البعدي والمتابعة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

بينما أجري إسماعيل (٢٠١٤) دراسة للتحقق من فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات جامعة الملك سعود، تم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة المكونة من (٢٠) طالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة وتجريبية)، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الانتقائي المستخدم في خفض الضغوط الأكاديمية لدى أفرد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة المفرجي (٢٠١٥) إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى الاستقواء لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة، تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبا تتراوح أعمارهم بين (١٣ – ١٤) سنة، تم تطبيق مقياس السلوك الاستقوائي على العينة، ومن ثم تم تقسيمها إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة على أفراد العينة.

بينما هدفت دراسة الجنادي وعامر (٢٠١٥) إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية، وعن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال أساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية. وبلغت عينة الدراسة (٢٠٢) طالبة من طالبات كلية التربية، واستخدم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس البيئة الصفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي وكل من الأبعاد التالية: التوجيه للأفضل، التشجيع. كما أثبتت الدراسة عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية وكل من الابعاد التالية: إطفاء طابع الشخصية، المساواة. وكما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والأبعاد: الابتكار، التماسك، التوجه نحو المهمة، الاستقلال، التعاون.

كما قام الديب والسيد (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من المتغيرات الآتية: (الثقة بالنفس، والدافعية للتعلم، وفاعلية الذات الأكاديمية، إدارة الوقت، التنظيم الذاتي، الرضا عن الدراسة، الضغوط الأكاديمية، قلق الامتحان)، والتنبؤ بالتسويف الأكاديمي من تلك المتغيرات النفسية، والتعرف على أي متغير من هذه المتغيرات أكثر إسهاما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، والتعرف على الفروق بين التخصصات المختلفة للطلاب في مستوى التسويف الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من (الضغوط الحياتية، وقلق الامتحان) وبين التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين (الثقة بالنفس، الدافعية للتعلم، فاعلية الذات الأكاديمية، إدارة الوقت، التنظيم الذاتي، الرضا عن الدراسة) وبين التسويف الأكاديمي لدى العينة.

وقد أجرى عريشي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكمالية وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وطبقت عليهم المقاييس التالية: مقياس "توكمان" (Tuckman, 1990) للتسويف الأكاديمي (ترجمة الباحث)، ومقياس الكمالية إعداد "هيلي وآخرون" (Hill et all, 2004)، ومقياس قلق الاختبار اعداد "سبيلبرجر" (Spielberger,1980)، واستخدم اختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار، وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في كل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار، والتسويف الأكاديمي، وبين الكمالية، والتسويف الأكاديمي.

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٧) إلى التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في حسين التوافق النفسي وتقدير الذات، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبا بالثانوية، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة وتجريبية)، واستخدم الباحث مقياس التوافق النفسي (إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات إعداد "سورنس" (Sorense)، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية (١٢) طالبا، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى العينة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١ – أثبتت كافة الدراسات السابقة فاعلية البرامج الإرشادي الانتقائي في خفض مختلف المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، وفي تنمية بعض المهارات السلوكية التي تم دراستها.

٢ – تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم برامج الإرشاد الانتقائي، وكيفية اختيار الفنيات والاستراتيجيات من النظريات المناسبة، والتي سيتم تطبيقها على أفراد العينة (المجموعة التجريبية) في الدراسة الحالية.

٣ – اتفقت معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية والأكاديمية مثل: (الاكتئاب، والقلق، والتحصيل، والدافعية، والكمالية، والعبارات الذاتية، والضغوط الحياتية، والثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي، وادارة الوقت).

٤ – عدم وجود دراسات سابقة متعلقة بالتسويف الأكاديمي أجريت في المجتمع العماني.

ثالثا: فروض الدراسة

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

٣ – لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس التسويف الأكاديمي.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ وذلك من خلال اختبار فاعلية العلاقة بين متغيرين، أحدهما المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي الانتقائي وتأثيره على المتغير التابع وهو التسويف الأكاديمي، والعمل على خفضه لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي الصفين (الحادي عشر، والثاني عشر) بمحافظة ظفار وعددهن (٣٢٣٤) (قسم الإحصاء والمؤشرات، ٢٠١٤).

ثالثا: عينة الدراسة:

أ – عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٥٠) طالبة من طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بظفار (الصفين الحادي عشر والثاني عشر)، تم اختيارهن عشوائيا بغرض التحقق من الخصائص السيكرومترية لمقياس التسويف الأكاديمي المطبق في الدراسة الحالية.

ب – عينة الدراسة الأساسية:

تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة مكونة من (٢٥٠) طالبة من طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي (الصفين الحادي عشر والثاني عشر)، ممثلات (٨%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار (٣٠) طالبة عشوائيا من عينة الدراسة ممن طبق عليهن مقياس التسويف الأكاديمي (موضوع الدراسة)، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)عدد طالبات كل مجموعة(١٥) طالبة وذلك تمهيدا لتطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على طالبات المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة لخفض التسويف الأكاديمي لديهن.

وقد تم التحقق من تكافؤ وتجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية، وكذلك العمر الزمني، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التسويف الأكاديمي والعمر الزمني

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نقص الدافعية الأكاديمية	الضابطة	١٥.٧٠	٢٣٥.٥٠	١٠٩.٥٠	٢٢٩.٥٠	-٠.١٢٦	٠.٩٠٠
	التجريبية	١٥.٣٠	٢٢٩.٥٠				
سوء إدارة الوقت	الضابطة	١٥.٢٣	٢٢٨.٥٠	١٠٨.٥٠	٢٢٨.٥٠	-٠.١٦٩	٠.٨٦٦
	التجريبية	١٥.٧٧	٢٣٦.٥٠				
الاعتقاد النفسي عن القدرات	الضابطة	١٤.٥٠	٢١٧.٥٠	٩٧.٥٠	٢١٧.٥٠	-٠.٦٤١	٠.٥٢١
	التجريبية	١٦.٥٠	٢٤٧.٥٠				
الاتجاهات الدراسية	الضابطة	١٤.٦٠	٢١٩.٠٠	٩٩.٠٠	٢١٩.٠٠	-٠.٥٧٠	٠.٥٦٨
	التجريبية	١٦.٤٠	٢٤٦.٠٠				
السلوك التجنبي	الضابطة	١٤.٠٣	٢١٠.٥٠	٩٠.٥٠	٢١٠.٥٠	-٠.٩٢٥	٠.٣٥٥
	التجريبية	١٦.٩٧	٢٥٤.٥٠				
الدرجة الكلية	الضابطة	١٤.٩٠	٢٢٣.٥٠	١٠٣.٥٠	٢٢٣.٥٠	-٠.٣٧٥	٠.٧٠٨
	التجريبية	١٦.١٠	٢٤١.٥٠				
العمر الزمني	الضابطة	١٥.٠٠	٢٤٠.٠٠	١٠٥.٠٠٠	٢٢٥.٠٠٠	- ٠.٣٩٢	٠.٧٧٥
	التجريبية	١٦.٠٠	٢٢٥.٠٠				

يتضح من جدول رقم (١) السابق وجود فروق غير دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على مقياس التسويف الأكاديمي وكذلك على الأبعاد الفرعية للمقياس، وهذا يشير إلى أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتين ومتجانستين في متغير البحث (الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وكذلك وجود فروق غير دالة بين المجموعتين في العمر الزمني؛ مما يدل على التجانس والتطابق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

رابعا – أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية:

أ- مقياس التسويف الأكاديمي
ب- البرنامج الارشادي، القائم على الإرشاد الانتقائي

وفيما يلي شرح تفصيلي لأدوات الدراسة:

أ – مقياس التسويف الأكاديمي

١ – خطوات إعداد المقياس :

(أ) – الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالتسويف الأكاديمي، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي.

(ب) – الاطلاع على المقاييس والاختبارات التي تقيس أبعاد التسويف الأكاديمي، مثل مقياس "أبو بكر" (٢٠١٧)، مقياس "رضوان" (٢٠١٤)، مقياس "أبو غزال" (٢٠١٢)، مقياس "ماكلوسكي" (Mccloskey, 2011)، مقياس "توكمان" (Tuckma, 1991).

(ج) – تم إعداد الصورة الأولية، للمقياس ويتكون من (٤٣) عبارة تقيس خمسة أبعاد فرعية وهي: (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي)، تم عرض المقياس في صورته الأولية على المتخصصين في اللغة العربية حتى يتم ضبطه من الناحية اللغوية.

(د) – تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي؛ للتحقق من مدى ملائمة تلك العبارات، لقياس أبعاد التسويف الأكاديمي لدى الطالبات، تم اعتماد العبارات التي اتفق عليها (٨٠%) فأكثر من المختصين، وتم تعديل بعض عبارات المقياس في صورته الأولية.

(هـ) – تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (٥٠) طالبة؛ للتحقق من الشروط السيكرومترية للمقياس من صدق وثبات.

(و) – تصحيح المقياس: بعد تطبيقه، صحح وفقا لمعايير التصحيح وفقا لمقياس "ليكرت الخماسي".

٢ – وصف المقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على (٥) أبعاد كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

توزيع عبارات مقياس التسويف الأكاديمي على الأبعاد الفرعية

الأبعاد الفرعية	العبارات	عدد العبارات
نقص الدافعية الأكاديمية	١، ٢ ، ٣، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩، ١٠، ١١	١١
سوء إدارة الوقت	١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠	٩
السلوك التجنبي	٢١ ، ٢٢ ، ٢٣، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨	٨
الاعتقاد النفسي عن القدرات	٢٩ ، ٣٠ ، ٣١، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥	٧
الاتجاهات الدراسية	٣٦، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٢	٧

٣ – طريقة تطبيق وتصحيح المقياس:

يمكن تطبيق المقياس بصورة فردية أو جماعية، لكل عبارة خمس اختيارات هي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، فإذا أجاب الفرد بـ " دائما " يحصل على خمس درجات، و "غالبا" يحصل على أربع درجات، و" أحيانا " يحصل على ثلاث درجات، و" نادرا " يحصل على درجتان، و" أبدا " يحصل على درجة واحدة، مع ملاحظة اختلاف اتجاهات التقدير لبعض العبارات السلبية وهى (٥، ٨، ١١، ١٣، ١٩، ٣٤، ٣٧، ٣٩) ، وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٤٢ – ٢١٠) درجة.

٤ – الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ – صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

(١) – صدق المحتوى :

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في التربية وعلم النفس الإرشادي، حيث تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة عبارات المقياس وانتماء العبارات للمحاور الفرعية، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وتم تعديل بعض العبارات التي رأى المحكمون تعديلها، والإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر.

(٢) – صدق المقارنة الطرفية:

وذلك بحساب دلالة الفروق بين أعلى (٢٧%) من الطالبات، وأدنى (٢٧%) من الطالبات على مقياس التسويف الأكاديمي باستخدام اختبار "مان ويتني" .Man– Whitney– Test

جدول رقم (٣)

دلالة الفروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على مقياس التسويف الأكاديمي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نقص الدافعية الأكاديمية	الأرباعي الأعلى	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	٣,٣٨٣-	٠,٠٠
	الأرباعي الأدنى	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
سوء إدارة الوقت	الأرباعي الأعلى	١١,٩٤	٩٥,٥٠	٤,٥٠٠	٤٠,٥٠٠	٢,٩٢٧-	٠,٠٠٢
	الأرباعي الأدنى	٥,٠٦	٤٠,٥٠				
الاعتقاد النفسي عن القدرات	الأرباعي الأعلى	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠٣-	٠,٠٠٠
	الأرباعي الأدنى	٤,٥٠	٣٦,٠٠				
الاتجاهات الدراسية	الأرباعي الأعلى	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٨,٠٠	٤٤,٠٠	٢,٦١٢-	٠,٠١٠
	الأرباعي الأدنى	٥,٥٠	٤٤,٠٠				
السلوك التجنبي	الأرباعي الأعلى	١١,٠٠	٨٨,٠٠	١٢,٠٠	٤٨,٠٠	٢,١٢٢-	٠,٠٣٨
	الأرباعي الأدنى	٦,٠٠	٤٨,٠٠				
الدرجة الكلية	الأرباعي الأعلى	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٣٦,٠٠	٣,٤٠٣-	٠,٠٠
	الأرباعي الأدنى	٤,٥٠	٣٦,٠٠				

يتضح مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات من الأرباعي الأعلى والطالبات من الأرباعي الأدنى على الدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية مما يشير إلى أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة ويؤكد ذلك على إمكانية استخدامه مع العينة الحالية.

ويتبين مما سبق أن مقياس التسويف الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤكد من صحة البيانات التي تم الحصول عليها كما تظهر صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العينة.

ب – ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي موضوع الدراسة من خلال استخدام الطرق التالية:

(١) – التجزئة النصفية:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وقد بلغ (٠.٧٩) وتم تصحيحه باستخدام معامل "جوتمان" Guttman وكانت درجة معامل ثبات جوتمان (٠.٨٨)، وهو معامل ثبات عالي يدلل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة.

٢ – معامل ثبات "ألفا لكرونباخ" :

تم استخدام معامل " ألفا لكرونباخ" (Alpha Cronbach) لحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha".

م	الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ثبات ألفا لكرونباخ
١	نقص الدافعية الأكاديمية	٠.٧٣
٢	سوء إدارة الوقت	٠.٨٤
٣	الاعتقاد النفسي عن القدرات	٠.٩١
٤	الاتجاهات الدراسية	٠.٦٩
٥	السلوك التجنبى	٠.٧٨
٦	الدرجة الكلية	٠.٨٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات " ألفا" لمحاور المقياس تراوحت بين: (٠.٦٩ – ٠.٩١) ومعامل " ألفا" للدرجة الكلية تساوي (٠.٨٢)، وعليه يتبن أن مقياس التسويف الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الثبات تؤكد للباحثة صحة البيانات التي سيتم الحصول عليها، كما تظهر صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العينة.

ب – البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار

١ – الهدف العامة للبرنامج الإرشادي:

يهدف البرنامج الإرشادي إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

٢ – الأهداف التفصيلية للبرنامج :

- تعريف المسترشدات بمفهوم التسويف الأكاديمي وأبعاده.
- الكشف عن الفوائد والإيجابيات التي ستتحقق في حال القيام بالمهام الأكاديمية في وقتها.
- توعية المسترشدات بالنواتج والآثار السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمي.
- التعرف على بعض أنماط الحديث السلبي والإيجابي عند القيام بالمهام الأكاديمية.
- التعرف على الاعتقادات النفسية السلبية عن قدراتهن واستبدالها باعتقادات إيجابية.
- التعرف على بعض الاستراتيجيات المحفزة للذات والتي تساعد في القيام بالمهمات الأكاديمية بدون تسويف.

- إكساب المسترشدات بعض مهارات وأساليب التغلب على المشتتات والأنشطة الترفيهية واستخدامها كوسائل في تحقيق الأهداف.
- أن تضع المسترشدات خطة للتغلب على التسويف الأكاديمي.
- التعاقد على الالتزام بالخطة الزمنية الموضوعة.
- التركيز على السلوكيات الإيجابية التي اكتسبها المسترشدات من خلال جلسات البرنامج الإرشادي وتعزيزها.
- تشجيع المسترشدات للمحافظة على التغيرات الإيجابية التي تم تحقيقها خلال فترة البرنامج.

٣ – الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام فنيات الإرشاد الانتقائي؛ بانتقاء عدد من فنيات النظرية العقلانية الانفعالية ونظرية الإرشاد بالواقع ونظرية الجشطلت بما يحقق الدراسة الحالية وهي كالآتي: المحاضرة والمناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، العصف الذهني، الواجبات المنزلية، التعزيز الإيجابي، الاسترخاء، التخيل، لعب الأدوار، الأسلوب القصصي، نموذج ABCDEF ، التحليل العقلاني، تفنيد الأفكار، الأحاديث الذاتية، التحصين التدريجي، الكرسي الساخن، التعاقد والتعهد، الأسئلة الذكية، لا للأعذار، مسؤولية السلوك الموجه، التخطيط للسلوك الواقعي المسؤول، تقييم المسترشد لسلوكه، المثابرة حتى يتحقق الهدف.

٤ – الفئة المستهدفة من البرنامج:

سيطبق البرنامج الإرشادي على مجموعة تجريبية من طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي ممن حصلن على أعلى درجة على مقياس التسويف الأكاديمي وعددهن (١٥) طالبة.

٥ – الإطار الزمني للبرنامج:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الحالي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ م، وقد استغرق تطبيق البرنامج شهرا (٤) أسابيع بمعدل: (٣) جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة (٤٥ – ٦٠) دقيقة بالإضافة إلى جلسة متابعة بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

٦– محتوى البرنامج الإرشادي:

تكون البرنامج من (١٢) جلسة إرشادية بالإضافة إلى جلسة متابعة بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، وتضمن كل جلسة عددا من الأنشطة تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التفصيلية والتي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج ، وفيما يلي ملخص لمحتوى البرنامج.

جدول رقم (٥)
ملخص محتوى جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المطبقة في الجلسة
الأولى	التعارف والتمهيد	– التعارف وبناء العلاقة المهنية مع المسترشدات. – التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهميته ومراحله. – الاتفاق مع المسترشدات على موعد تنفيذ البرنامج الإرشادي.	المحاضرة والمناقشة الجماعية، التعاقد، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الثانية	البرنامج الإرشادي	– تعريف المسترشدات بمفهوم التسويف الأكاديمي. – الكشف عن الفوائد والإيجابيات التي ستتحقق في حال القيام بالمهام الأكاديمية في وقتها. – توعية المسترشدات بالنواتج والآثار السلبية المترتبة على التسويف الأكاديمي.	المحاضرة والمناقشة، التعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الثالثة	أسباب التسويف الأكاديمي	– التعرف على المهام الأكاديمية الأكثر تسويفا. – التعرف على الأسباب التي تدفعهن إلى تسويف هذه المهام. – تحديد أنماط المسوفين والى أي نمط تنتمي كل مسترشدة. – التعرف على بعض أنماط الحديث السلبي والإيجابي عند القيام بالمهام الأكاديمية.	الكرسي الساخن، الاسترخاء، التخيل الأحاديث الذاتية، التحليل العقلاني.
الرابعة	كيف أفكر إيجابيا؟	– التعرف على الاعتقادات النفسية السلبية عن قدراتهن واستبدالها باعتقادات إيجابية. – اكساب المسترشدات اتجاهات إيجابية نحو انجاز المهام الأكاديمية.	المحاضرة والمناقشة الجماعية، تفنيد الأفكار، التحليل العقلاني، الأسلوب القصصي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الخامسة	تحفيز الذات	– أن تحدد المسترشدات دافعا شخصيا للقيام بالمهام الأكاديمية. – التعرف على بعض الاستراتيجيات المحفزة للذات والتي تساعد في القيام بالمهمات الأكاديمية بدون تسويف.	المحاضرة والمناقشة الجماعية، الاسترخاء والتأمل، التخيل، التعزيز.
السادسة	المشتتات (أنواعها، ومهارات الاستفادة منها)	– تحديد مشتتات الانتباه والأنشطة الترفيهية المساعدة على التسويف الأكاديمي. – اكساب المسترشدات لبعض مهارات وأساليب – التغلب على المشتتات والأنشطة الترفيهية واستخدامها كوسائل في تحقيق الأهداف. – التقليل من المشتتات في بيئة الاستذكار.	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
السابعة	كيف أشبع حاجاتي ؟	– تعريف المسترشدات بأنواع الحاجات الإنسانية. – توضيح أهمية إشباع حاجات الفرد.	الأسئلة الذكية، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
الثامنة	السلوك (الواقعي، الصائب، المسؤول)	– تعريف المسترشدات بالسلوك المناسب (واقعي، صائب، مسؤول). – تعريف المسترشدات بالمسؤولية، وأبعادها وأهميتها للفرد.	الأسئلة الذكية، التخطيط للسلوك الواقعي المسؤول، التغذية الراجعة، تقييم السلوك.
التاسعة	أنواع التخطيط الزمني	– أن تحدد المسترشدة أهدافها. – تدريب المسترشدات على ترتيب الأهداف وفق الأولويات والأهمية. – تعريف المسترشدات بأنواع التخطيط الزمني.	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
العاشرة	وضع الخطة	– تنظيم الأهداف في جدول زمني. – اكساب المسترشدات بعض استراتيجيات تنظيم الوقت. – أن تضع المسترشدات خطة للتغلب على التسويف الأكاديمي. – التعاقد على الالتزام بالخطة الزمنية الموضوعة.	التحصين التدريجي، التخطيط، التعاقد، رفض الاعذار، الواجب المنزلي، التعهد، المثابرة حتى يتحقق الهدف.
الحادية عشر	متابعة الالتزام بتنفيذ الخطة الزمنية	– متابعة مدى التزام المسترشدات بتنفيذ الخطة الزمنية. –عرض نماذج مميزة من الخطط الزمنية للمسترشدات.	المحاضرة، والمناقشة، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي.
الثانية عشر	الجلسة الختامية	– تقييم البرنامج الإرشادي ومدى استفادة المسترشدات منه. – التركيز على السلوكيات الإيجابية التي اكتسبها المسترشدات وتعزيزها. – تشجيع المسترشدات للمحافظة على التغيرات الإيجابية التي تم تحقيقها خلال فترة البرنامج. – الاتفاق على الأنشطة التي سوف يتم تنفيذها فترة المتابعة.	المحاضرة والمناقشة، الاسئلة الذكية، التغذية الراجعة
الثالثة عشر	متابعة	– التعرف على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي. – تطبيق المقياس التتبعي للتسويف الأكاديمي.	المحاضرة والمناقشة، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف يتم عرض نتائج تحليل آراء أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أ – نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرض الأول على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني "Mann– Whitney test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين غير مرتبطتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نقص الدافعية الأكاديمية	الضابطة	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥٠	١,٥٠٠	١٢١,٥٠٠	٤,٦١٨–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,١٠	١٢١,٥٠				
سوء إدارة الوقت	الضابطة	٢٢,٠٧	٣٣١,٠٠	١٤,٠٠٠	١٣٤,٠٠٠	٤,٠٩٧–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,٩٣	١٣٤,٠٠				
الاعتقاد النفسي عن القدرات	الضابطة	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥٠	٠,٥٠٠	١٢٠,٥٠٠	٤,٧٧٤–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,٠٣	١٢٠,٥٠				
الاتجاهات الدراسية	الضابطة	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠٠	٤,٧٠٤–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				
السلوك التجنبي	الضابطة	٢٢,٥٧	٣٣٨,٥٠	٦,٥٠٠	١٢٦,٥٠٠	٤,٤٤٥–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,٤٣	١٢٦,٥٠				
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	١٢٠,٠٠	٤,٦٦٨–	٠,٠٠٠
	التجريبية	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي وكذلك أبعاده الفرعية (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي) عند مستوى (٠,٠١)، كما يلاحظ أن متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية أقل من متوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة وهو ما يحدد اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وبناء على هذه النتائج يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بالأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الإرشادي المعد للدراسة على طالبات المجموعة التجريبية، حيث أنه ساهم في توعية أعضاء المجموعة التجريبية واكسابهن مهارات واستراتيجيات للتغلب على التسويف الأكاديمي بدرجة دالة، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة – والتي لم تتعرض لأي تدخل علاجي– أي تحسن يشير إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لديهن .

كما توضح هذه النتيجة فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين ومتجانستين قبل تطبيق البرنامج، كما يمكن تفسير هذه الفروق التي ظهرت بين المجموعتين في القياس البعدي إلى البرنامج الإرشادي، حيث أنه تم إكساب الطالبات فنيات من نظريات إرشادية مختلفة من خلال جلسات إرشادية تضمنت طرق ومهارات التفكير الإيجابي، وتحفيز الذات، وتنمية الدافعية الأكاديمية، ومهارات إدارة الوقت والتخطيط الجيد، وطرق تحويل المشتتات والأنشطة الترفيهية إلى عوامل مساعدة للإنجاز وتحقيق الهدف.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الخالق (٢٠٠٢)، دراسة ليندور وآخرين (Lindauer et al., 2005)، دراسة سعفان (٢٠٠٧)، دراسة إسماعيل (٢٠١٤)، دراسة المفرجي (٢٠١٥)، دراسة غريزي (٢٠١٦) والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي المطبق في الدراسة على المجموعة التجريبية.

ب – نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرض الثاني على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح القياس البعدي. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "Welcoxon test" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اتجاه الإشارة	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نقص الدافعية الأكاديمية	قبلي	٨,٠٠	١٢٠,٥٠	١٥(-)	٣,٤١٢-	٠,٠٠١
	بعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)		
سوء إدارة الوقت	قبلي	٨,٠٧	١١٣,٠٠	١٤(-)	٣,٠١٢-	٠,٠٠٣
	بعدي	٧,٠٠	٧,٠٠	١(+)		
الاعتقاد النفسي عن القدرات	قبلي	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	١٤(-)	٣,٣٤١-	٠,٠٠١
	بعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)		
الاتجاهات الدراسية	قبلي	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	١٥(-)	٣,٤١٠-	٠,٠٠١
	بعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)		
السلوك التجنبي	قبلي	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	١٥(-)	٣,٤١٦-	٠,٠٠١
	بعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)		
الدرجة الكلية	قبلي	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	١٥(-)	٣,٤٠٨-	٠,٠٠١
	بعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)		

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي ومحاوره الفرعية: (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي) عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح القياس البعدي، كما يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات السالبة أكبر من متوسط رتب الإشارات الموجبة والذي يدل على أن متوسط درجات التسويف الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أقل من متوسط درجات التسويف الأكاديمي لديهن قبل تطبيق البرنامج أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبناء على هذه النتائج يتبين تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي تؤكد على فعالية البرامج الإرشادية المختلفة في خفض مستوى التسويف الأكاديمي مثل دراسة أبوبكر (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ودراسة عبد الحافظ (٢٠١١) التي أكدت نتائجها أن البرنامج الإرشاد بالواقع المطبق كان فعالا في تقليل مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ودراسة دراين وسابيلس (Dryen & Sabelus, 2010) التي أثبتت نتائجها انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي بعد تطبيق برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي على عينة الدراسة.

ج – نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص الفرض الثالث على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس التسويف الأكاديمي، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon test" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتين مرتبطتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اتجاه الإشارة	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نقص الدافعية الاكاديمية	بعدى	٠٠,٠٠	٠ ,٠٠	٠(+)	١,٣٤٢ –	٠,١٨٠
	تتبعى	١,٥٠	٣,٠٠	٢(–)		
سوء إدارة الوقت	بعدى	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)	١,٤١٤	٠,١٥٧
	تتبعى	١,٥٠	٣,٠٠	٢(–)		
الاعتقاد النفسي عن القدرات	بعدى	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	تتبعي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(–)		
الاتجاهات الدراسية	بعدى	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(+)	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	تتبعي	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(–)		
السلوك التجنبى	بعدى	٢,٥٠	١٠,٠٠	٤(+)	١,٨٤١ –	٠,٠٦٦
	تتبعى	٠,٠٠	٠,٠٠	٠(–)		
الدرجة الكلية	بعدى	٢ ,٥٠	١٠,٠٠	٣(+)	٠,١٠٥ –	٠,٩١٦
	تتبعى	٥,٥٠	١١,٠٠	٦(–)		

من الجدول السابق يتضح وجود فروق غير دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي التتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي ككل وكذلك على أبعاده الفرعية (نقص الدافعية الأكاديمية، سوء إدارة الوقت، الاعتقاد النفسي عن القدرات، الاتجاهات الدراسية، السلوك التجنبي)، وعليه يمكن القول بتحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

وقد يعزى ذلك بسبب استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المطبق مع الطالبات والأثر العميق الذي حققه البرنامج لديهن والذي بدوره يؤكد على أهمية الإرشاد الانتقائي في استمرار خفض التسويف الأكاديمي وثبات حالة التحسن لما بعد فترة المتابعة وعدم حدوث تراجع؛ حيث تم مراعاة الفروق بين الطالبات من حيث خصائصهن وسماتهن والفروق الفردية فيما بينهن. كما حاولت تناول مشكلة كل طالبة من جميع جهاتها في سبيل تحقيق أفضل نتيجة ممكنة، وقد تم توجيه الطالبات إلى ضرورة الاستمرار في ممارسة الفنيات التي طبقت في الجلسات الإرشادية على اختلافها، وحثهن على مواصلة المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة بأكبر قدر ممكن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وانج وآخرين (Wang, et al, 2015) والتي أسفرت على أن العلاج بالقبول والالتزام والعلاج المعرفي السلوكي له أثر في خفض التسويف الأكاديمي لدى العينة التجريبية واستمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في القياس التتبعي مما يدل على أهمية البرامج الإرشادية وأثرها الإيجابي المستمر على العينة التجريبية.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالخالق (٢٠٠٢)، دراسة ليندور وآخرين (Lindauer et all, 2005)، دراسة سعفان (٢٠٠٧)، دراسة إسماعيل (٢٠١٤)، دراسة المفرجي (٢٠١٥)، دراسة غريزي (٢٠١٦) والتي أثبتت وجود فروق غير دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وهذا ما يدل على استمرارية البرنامج الإرشادي الانتقائي المطبق في الدراسة على المجموعة التجريبية مما يدل على فعاليته.

التوصيات:

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء الإطار النظري، نعرض مجموعة من التوصيات، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١ – الاهتمام بطلبة مرحلة ما بعد التعليم الأساسي باعتبارها مرحلة مصيرية يسعى فيها الطالب للحصول على نسبة تؤهله للدراسة الجامعية.

٢ – تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلبة واكسابهم مهارات تحفيز الذات والتخلص من الاعتقاد النفسي السلبي عن الذات.

٣ – قيام المؤسسات التعليمية المختصة بالتوعية والإرشاد متمثلة في قسم التوعية التربوية والرعاية الطلابية بتنظيم فعاليات لتوعية الطلبة والمعلمين وأفراد المجتمع عامة حول كيفية التغلب على التسويف الاكاديمي لدى الطلبة.

٤ – عقد دورات تدريبية للطلبة من قبل المختصين في المؤسسات التعليمية عن كيفية التخطيط الجيد وادارة الوقت، وكيفية تعديل الأفكار والاحاديث السلبية إلى إيجابية باعتبارها من مسببات التسويف الأكاديمي.

٥ – تقليل المشتتات والأنشطة الترفيهية في البيئة التعليمية للطالب كالقاعات الدراسية ومكاتبهم المنزلية، والمكتبات.

٦ – تبني البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض مستوى التسويف الأكاديمي وتطبيقه على عينات أخرى من الطلبة.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج الجشتالي في تحسين مهارات التواصل الزواجي عند الأزواج من الرجال. *المجلة التربوية، الكويت*، ٢٥ (١٠٠)، ٧٩- ١١٦.

أبو أزريق، محمد محمود عيسى، وجرادات، عبد الكريم محمد سليمان (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩ (١)، ١٥ – ٢٧.

أبو أزريق، محمد محمود عيسى، وجرادات، عبد الكريم محمد سليمان (٢٠١٢). *أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

أبو بكر، أحمد سمير صديق (٢٠١٧). *فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض التسويف الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الجامعية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

أبو جناح، مفتاح محمد (٢٠١٥). نمط التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب. *مجلة التربوي*، كلية التربية بالخمس، جامعة المرقب، ليبيا، (٧)، ٣٠٨- ٣٣٧.

أبو عراد، عبدالله علي (٢٠٠٩). *فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة*. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

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

أبو غزال، معاوية محمود، والعجلوني، محمود حسن، والحموري، فراس أحمد (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية*، الكويت، ٢٧ (١٠٨)، ١١١ – ١٥٤.

أحمد، عطية عطية محمد (٢٠٠٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالسعودية. *المجلة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*، تاريخ٢ / ٣ / ٢٠١٨ م،

http://www.gulfkids.com/ar/book14-1801.htm

إسماعيل، هالة خير سناري (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر، (٨٣)، ٢١١- ٢٧٧.

الجنادي، لينة أحمد، وعامر، ابتسام محمود (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ٧٩٢٦ (١٠١)، – ١٢٢.

الحمداني، ربيعة مانع زيدان، العبيدي، صباح مرشود (٢٠١٣). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المرونة النفسية للطلبة ذو الجفاف العاطفي في المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة تكريت.

الديب، محمد مصطفى، السيد، نبيل عبدالهادي (٢٠١٦). بعض المتغيرات المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا بمصر، (٦٢)، ١- ١١١.

رضوان، سهاد محمد إبراهيم (٢٠١٤). *فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعيا* . رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الرشيد، لولوة بنت صالح رشيد، أبوبكر، نشوة كرم (٢٠١٥). فاعلية الإرشاد الانتقائي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم (دراسة تجريبية). *مجلة كلية التربية في عين شمس*، مصر، (٤) ٣٩، ٢١٩- ٢٥٢.

الزهراني، حسين بن علي (٢٠١٠). *التفكير اللاعقلاني وعلاقته بإدارة الوقت*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض.

الزهراني، فيصل بن صالح بن حسين (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، ع ٤٩، ٢٥٩- ٣٣٣.

سحلول، وليد شوقي شفيق (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر، (٨٤)، ١٥٩-٢١١.

سري، إجلال محمد (٢٠٠٠). *علم النفس العلاجي*. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

سعفان، محمد أحمد محمد إبراهيم (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض اضطراب الشخصية النرجسية لدى عينة من الراشدين. *المؤتمر العلمي الحادي – التربية وحقوق الإنسان*، مصر، (٢)، مايو، ١٩ – ١٢٤.

السلمي، طارق عبدالعالي (٢٠١٥). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٢)، ٦٣٩– ٦٦٤.

سلمان، حسين ميرزا حسين، الشواشرة، عمر مصطفى (٢٠١٦). *أنماط المعاملة وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

شند، سميرة محمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، عين شمس، ٣ (١١)، ٣١١– ٣٨١.

شند، سميرة محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ٧٥، ٢٠٤– ٢٦٦.

عبد الحافظ، أشرف عبدالسميع (٢٠١١). *فاعلية العلاج بالواقع في خفض حدة سلوك التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبدالخالق، شادية أحمد (٢٠٠٢). فاعلية الإرشاد الانتقائي عديد الطراز في تنيمة مهارات التفاوض لدى عينة من طالبات الجامعة. *المؤتمر السنوى السابع (إدارة الازمة التعليمية في مصر)*، (٧)، ١٣٤– ١٦٦.

عبدالعظيم، فايقة أحمد (٢٠١١). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، مصر، (٢)، ٥٤١– ٦٤٤.

عبد الله، محمد قاسم (٢٠١٣). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. دراسة ميدانية في مدينة حلب. *مجلة الطفولة العربية*، الكويت، ١٤ (٥٦)، ٥٨ – ٨٧.

عبدالله، هشام محمد، خوجة، خديجة محمد (٢٠١٤). *الإرشاد النفسي الجماعي الأسس – النظريات –* ، جدة: خوارزم العلمية.

العبيدي، عفراء خليل إبراهيم (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية*، ٣٥ (١)، ١٤٧– ١٧١.

عريشي، صديق أحمد (٢٠١٦). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالكمالية وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٤٨)، ٨١– ١١٩.

العطاس، عبدالله أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة المستجدين بجامعة أم القرى (دراسة شبه تجريبية). *المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، القاهرة، (١)، ٥١– ٨٢.

علام، حسن أحمد عمر (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، مصر، ٢ (٢٤)، ٢٥٤– ٣٠٦.

غريزي، ميادة فارس (٢٠١٦). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض القلق الاجتماعي لدى طالبات جامعة ظفار بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم التطبيقية، جامعة ظفار.

المالكي، عبدالعزيز (٢٠١٤). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، قسم الإحصاء والمؤشرات، بتاريخ ٢٠/٢/ ٢٠١٨م.

المفرجي، سالم محمد عبدالله (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى الاستقواء لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، مصر، (١٦٤) ١١، ١١– ٦٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Beheshtifar, M. Hoseinifar, H. & Moghadam , M. (2011). Effect procrastination on work Related stress. *European Journal of Economic, Finace and administrative sciences* ,38 ,1450-2275.

Choi, J. N. & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology*, 149, 195-211.

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

Daley, F. (2013) *What's Your problem* ? New York: Self-Knowledge College Press.

Daley, F. (2015) *How to Find Yourself : 4 Steps to Self*-Awareness. New York: Self- Knowledge College Press.

Dietz, F; Hofer, M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal Education Psychology*, 77(4), 893-960.

Dryen, W. & Sabelus, S. (2010). The perceived credibility of two rational emotive behavior therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational- Emotive & Cognitive- Behavior Therapy*, 30 (1), 1- 24.

Ferrari, J. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredomness intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(5), 185-196.

Henry, P. Chow, H. (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effect of Emotional Intelligence, School Life Self-Evaluation and Self-Efficacy, *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2).

Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.

Klassen, R. Ang, R. Chong, W. Krawchuk, L. Huan, V. Wong, I. & Yeo, L. (2009). A Cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence,* 19 (4), 799-811.

Klingsieck, K. (2013). Procrastination: When good things don't come those who wait. *European Psychologist*, 18 , 24 – 34.

Lindauer, R. Gersons, B. Meijel, E. Blom, K. Carlier, I. Vrijlandt, I. & Olff, M. (2005). Effects of brief eclectic psychotherapy in patients with posttraumatic stress disorder: randomized clinical trial. *Journal of traumatic stress*, 18 (3), 205- 212.

Noran, F. Y. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning*: Challenges for Economy. Available at: http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/ Accessed on 17 th August, 2018.

Ozer, B.(2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More. *International Conference on Education*, Research and Innovation IPEDR vol. IACSIT Press, Singapore.

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

Ozer, B. Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.

Pala. A. (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-Celal Bayar University. *Educational Psychology*.Social and Behavioral Sciences. (29). 1418 - 1425.

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

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?. *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.

Steel, P. Brothen, T. & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality & Individual Differences*, 30, 95-106.

Szalaeitz, M. (2003). Stand& Deliver . *Psychologytoday* , 36 (4) Pp. 50-53.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.

Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web –course performance.* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, (Chicago, August, 22-25).

Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Selfregulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49 (3), 372-389.

Wang, N. He, P. & Li, Q. (2013). The Relationship between Postgraduates Academic Procrastination and Psychodynamic Variables. International Conference on Education, Management and Social Science.

Yavuz, K. & Oznur, S. (2011). An Investigation into the Nature of Academic Procrastination. *Paper presented to 1st International Symposium on Sustainable Development*, June 9-10, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. 128-134.

Zhang, H. & Zhang, Z. (2007). Usability of Tuckman procrastination scale in Chinese college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(1), 10-12.