المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 1، 2013، 15- 27

أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية

محمد ابو ازريق* و عبد الكريم جرادات**

تاريخ تسلم البحث 2012/5/26 تاريخ قبوله 2012/11/12

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة طوِّر مقياسُ للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكّون مجتمع الدراسة من **120** طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من **33** طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من 13 جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ أي معالجة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكلٍ دالٍ إحصائياً (α<0.05) في التسويف وتحسناً أعلى بشكلٍ دالٍ في الفاعلية الذاتية في كلٍ من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة. (**الكلمات المفتاحية:** التسويف الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، العبارات الذاتية السلبية).

مقدمة: لم تَعد العملية التربوية في المدارس كما كانت عليه في العصور الماضية، فالتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ترك آثاراً إيجابية وسلبية على جوانب الحياة المختلفة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية. فأهداف الطلاب تغيرت وأولوياتهم تبدلت، كما أن طرق تعاملهم مع مهماتهم الأكاديمية قد اختلفت، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية في المدرسة تختلف من حيث الكم والنوع عن تلك التي كانت سائدة في الماضي، ومن بين هذه المشكلات التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة.

ويُعرَّف التسويف عادةً بأنه الميل اللاعقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي إنجازها (Lay, 1986). كما يُعرّف بأنه تأجيل ما يجب عمله اليوم إلى الغد (Milgram, 1988). وعرّفه شاونبرغ (Schouwenburg, 1992) بأنه إرجاء الأعمال التي ينبغي إنجازها اليوم إلى وقتٍ آخر. ويرى سينكال وكوستنر وفاليراند (Senecal, Koestner & Vallerand, 1995) أن التسويف يتمثل بأن الفرد يكون عليه أن يؤدي نشاطاً معيناً، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأداء هذا النشاط في إطار وقت محدد. فالتسويف يتضمن تأخير البدء في مهمة ما حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب عدم أداء النشاط في وقت مبكر.

وأضاف فراري وتايس (Ferrari & Tice, 2000) أن المسوِّف شخصاً يؤجل أعماله، وهو يَعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجاز هذه المهام المخطط لها، لكنه يؤجل إنجازها. وأشار بلاوت (Plaut, 2008) إلى أن الشاعر البريطاني ادوارد يونغ (Edward Young) قد وصف التسويف بأنه لصٌ سارقٌ للوقت (Procrastination is the thief of time). وعرّف شو وجنيزي (Shu & Gneezy, 2010) التسويف بأنه ميل الفرد إلى تأجيل المهمات البغيضة التي تواجهه بشكل يومي. ويشمل التسويف أكثر من جانبٍ من جوانب حياة الفرد. ولذلك فإن له أنواعاً عديدة من بينها التسويف في مهمات الحياة الروتينية، والتسويف في اتخاذ القرارات، والتسويف الأكاديمي (Milgram, Batori & Mowrer, 1993; Iskender, 2011).

Effects of the Modification of Negative Self-Statements on Reducing Academic Procrastination and Improving Academic Self-Efficacy

Mohammed Abu-Zreik:, *Ministry of Education, Jordan.*
Abdul-Kareem Jaradat*, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract*: This study aimed to investigate the effects of the modification of procrastination producing self-statements on reducing academic procrastination and improving academic self-efficacy among a sample of tenth grade students. To achieve these objectives, two scales were developed one for academic procrastination, and the other for academic self-efficacy. The population of the study consisted of 120 tenth grade students at one of Al-Ramtha district schools, Jordan. Based on the scores of these students on the procrastination scale, 33 students were identified as procrastinators, who were randomly assigned to two groups, an experimental group and a control group. The experimental group received a program based on the modification of procrastination producing self-statements, while the control group didn't receive any treatment. Results indicated that the treatment program was significantly ($p<0.05$) more effective in reducing procrastination and improving self-efficacy than no treatment at post and follow up assessment. (**Keywords**: Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, Negative Self-Statements).*

* وزارة التربية والتعليم، الأردن
** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فالتسويف الأكاديمي من أهم العوائق ذات العلاقة بالإنجاز الدراسي، ويتمثل بتأجيل الابتداء أو الانتهاء من الواجبات الدراسية بشكلٍ مقصود (Solomon & Rothblum, 1984). ويُعرَّف التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل القيام بمهمة أكاديمية نتيجةً للتناقض بين النية والفعل، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على المسوّف (Binder, 2000). وأكد العنزي والدغيم (2003) بأن هذه المشكلة، المنتشرة بين المتعلمين، تتمثل بتأخير إكمال الواجبات الدراسية أو تسليمها في الوقت المحدد، إضافة إلى ضعف الاستعداد للامتحانات، والدراسة لساعات قليلة وغير كافية.

وينتشر التسويف على نطاق واسعٍ بين الطلبة، فقد أشارت دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2004) إلى أن ما يقارب 40%-60% من الطلاب الجامعيين يسوِّفون دائما أو غالباً في كتابة الأبحاث والاستعداد للامتحانات وقراءة الواجبات الأسبوعية. وتوصل أوزير وفراري (Özer & Ferrari, 2011) إلى أن البحث أثبت بصورة دائمة أن التسويف أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلاب في كل مرحلة أكاديمية، وأن معظم الأدب المتوافر قد ركز على تسويف طلاب الجامعة حيث قُدّر أن 70% منهم مسوِّفون في المهمات الأكاديمية. وأكدت الدراسة أيضا أن طلبة المدرسة يقعون في دائرة التسويف كطلاب الجامعة، ولكن بنسبٍ أقل. كما بينت دراسة أبو غزال (2012) أن نسبة المسوِّفين بين الطلبة الجامعيين قد بلغت 25.2%.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف، فقد أشارت العديد من الدراسات (Solomon & Rothblum, 1984; Ferrari, 1992; Steel, 2007) إلى أن للتسويف الأكاديمي سببين رئيسيين أولهما: الخوف من الفشل، وثانيهما: كره المهمة، فالأول يقود إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات، بينما الثاني فانه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية. وأضافت دراسة أبو غزال (2012) أسباباً أخرى للتسويف من أبرزها أسلوب المدرس ومقاومة السيطرة وضغط الأقران.

وللتسويف عواقب سلبية متعددة كالتحصيل الأكاديمي المتدني (Tice & Baumeister, 1997)، والانقطاع المستمر عن الحلقات الدراسية (Semb, Glick & Spencer, 1979)، وانخفاض معدل حضور الحصص الصفية، والتسرب أو الهروب من المدرسة (Ellis & Knaus, 1977, cited in Binder, 2000)، إضافة إلى بروز عواقب انفعالية للتسويف الأكاديمي، فعندما يكون الأفراد مدركين لسلوك التسويف لديهم فإنهم يَخبرون عدداً من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب سلوك التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق والتدخين وتناول الكحول وصعوبات في النوم (العنزي والدغيم، 2003).

هذا ويشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ خطوات عمل ما للوصول للهدف المنشود. فمعتقدات الفاعلية الذاتية تعد محدداً مهماً في تغيير السلوك. وفي حين أن معتقدات الفاعلية الذاتية المنخفضة من الممكن أن تؤدي إلى تجنب سلوك ما، فان معتقدات الفاعلية الذاتية العالية تعد قوةً دافعةً للبدء والاستمرار في سلوك ما (Bandura, 1977). وتعرّف الفاعلية الذاتية أيضاً بأنها معتقدات شخص ما حول قدرته على التعلم أو أداء مهمة ما (Kitsantas & Zimmerman, 2009). وما يميز مفهوم الفاعلية الذاتية عن غيرة من المصطلحات النفسية هو أن الفاعلية الذاتية تعني حكم الفرد على قدرته على الإنجاز (Bandura, 2006).

وتحدد معتقدات الفاعلية الذاتية كيف يفكر الأفراد، وكيف يشعرون، وكيف يتصرفون. فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية بقدراتهم، لديهم القدرة على الاقتراب من المهمات الصعبة كنوع من التحدي، فهم واثقون من أنهم يستطيعون أداءها. بالمقابل، لا يُقدم الأفراد المتشككون بقدراتهم على المهمات الصعبة، لأنهم يرون فيها تهديداً لهم، لذلك فإن لديهم مستوًى متدنٍ من الدافعية لإنجاز الأهداف التي كانوا قد اختاروا السعي وراءها (Schunk, 1984).

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فتعرَّف بأنها ثقة الطالب بقدرته على النجاح في المهمات الأكاديمية الصعبة (Elias, 2008). وتعد معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية أمراً هاماً في النجاح الأكاديمي (Elias & MacDonald, 2007; Edman & Brazil, 2007)، فالطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعةٍ وارتياح، كما أن لديهم الثقة بقدراتهم على النجاح في الامتحانات، وكتابة الأبحاث (Elias, 2008)، وهم أكثر قدرة على إدارة أمورهم التعليمية (Elias, Mahyuddin, Noordin, Abdullah & Roslan, 2009). أما الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة فهم أكثر ميلاً للانخراط في مشاكل سلوكية كالهروب من المدرسة والجنوح والفشل الدراسي (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001)، مما يعرِّض نجاحهم الأكاديمي للخطر (Elias, Mahyuddin, Noordin, Abdullah & Roslan, 2009).

وللفاعلية الذاتية دورٌ في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية لما لها من تأثير على بذل الجهد والمثابرة. وكذلك فان لمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية دوراً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Hejazi, Shahraray, Farsinejad, & Asgary, 2008). كما تعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية متغيراً مرتبطاً بقدرة الطالب على إتمام المهمات الأكاديمية بنجاح (Chu & Choi, 2005)، وبسعيه إلى تحقيق أهدافه (Baird & Scott, 2007).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي و/أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس، يشير الأدب إلى أنها قليلة. فقد قام جرادات (Jaradat, 2004) بدراسة اختبرت العلاقة بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (573) طالباً في المرحلة الثانوية، اختيروا من مدارس مدينة اربد. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابيٍ دالٍ إحصائيا بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي

(ر= 0,29)، ووجود ارتباطات سلبية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي (ر= -0,22)، وبين قلق الامتحان والرضا عن الدراسة (ر= -0,27)، وبين التسويف والتحصيل الدراسي (ر= -0,24)، وبين التسويف والرضا عن الدراسة (ر= -0,33).

وفي الدراسة نفسها أجرى جرادات (Jaradat, 2004) مقارنة بين فاعلية برنامج علاج معرفي لقلق الامتحان، وبرنامج إرشادي في مهارات الدراسة، في تخفيض قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة لدى عينة من (81) طالباً لديهم قلق امتحان مرتفع، اختيروا من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس مدينة اربد. وقد تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وأشارت النتائج إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد أظهرتا تحسنا دالاً إحصائياً في قلق الامتحان والرضا عن الدراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة. وأظهرت مجموعة إرشاد مهارات الدراسة انخفاضا في التسويف أكبر بشكلٍ دالٍ إحصائيا مما أظهرته المجموعة الضابطة، في حين تفوقت مجموعة العلاج المعرفي على المجموعة الضابطة في تحسين التحصيل الدراسي. وتبيّن أنه على الرغم من أن برنامج العلاج المعرفي كان فعالاً في تخفيض قلق الامتحان، إلا أنه لم يكن ذا فاعلية في تخفيض التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة أوزير وفراري (Özer & Ferrari, 2011) إلى معرفة بعض الجوانب المتعلقة بالتسويف الأكاديمي كتأثير عامل الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (214) طالباً تركياً في المرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى توجه الطلبة الأتراك للسلوك التسويفي دون وجود تأثير لعامل الجنس. إضافةً إلى أنهم أفصحوا عن أربعة أسباب للتسويف الأكاديمي لديهم هي: الكمالية وكراهية المهمة والتمرد ضد السيطرة والمخاطرة.

ومن الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس تلك التي قام بها جونسن-ريد ودافيس وساندرز ووليمز ووليمز (Jonson-Reid, Davis, Saunders, Williams, & Williams, 2005) حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين الطلاب الأمريكيين الإفريقيين. وقد تكونت العينة من (1200) طالب مدرسي في المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة إلى فهم العوامل المرتبطة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب الأمريكيين الإفريقيين وإيجاد العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وممارسة العمل الاجتماعي المدرسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العمل على بناء معتقدات ايجابية لدى الطلاب حول أهمية التعليم أمرٌ مهمٌ بشكلٍ خاصٍ لزيادة الفاعلية الذاتية الأكاديمية، التي تعد بدورها مفتاحاً للنجاح الأكاديمي.

وهدفت دراسة باسي وستيكا وفيف وكابرارا (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2006) إلى مناقشة أنشطة التعلم في ضوء تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من (130) طالباً ايطالياً تتراوح أعمارهم بين (15-19) عاماً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة كانت تطلعاتهم الأكاديمية أعلى ويقضون وقتاً أكثر على الواجبات البيتية وعلى أنشطة التعلم، مقارنةً بأولئك ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة.

وبحثت دراسة فان ولينت وأرويوجنر وولترز (Fan, Lindt, Arroyo-Giner & Wolters, 2009) دور العلاقات الاجتماعية في تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ايجابي بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب وإنجازهم. بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج دور العلاقات الاجتماعية في تقوية الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واختبرت دراسة فان ووليامز (Fan & Williams, 2010) قدرة عدة أبعاد للتدخل الوالدي (parental involvement) في التنبؤ بالفاعلية الذاتية تجاه الرياضيات واللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر. وأشارت الدراسة إلى أن الطموحات التعليمية للوالدين تنبأت بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة. كما أن ألنُصح الذي يسديه الوالدان تنبأ بشكلٍ إيجابيٍ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية.

وعند مراجعة الأدب، نجد أن هناك دراسة واحدة فقط تناولت العلاقة بين التسويف والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس، وهي تلك التي أجراها كلاسن وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2008) على عينة تكونت من (508) من الطلبة الأتراك الذين في مرحلة المراهقة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات قد كان لديهن فاعلية ذاتية مرتفعة في تنظيم الذات وحققن درجات تحصيل أعلى من درجات الطلاب، وقد كانت الفاعلية الذاتية مؤشراً قوياً على التسويف.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت التسويف والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، فقد أجرى توكمان (Tuckman, 1991) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس للتسويف والفاعلية الذاتية العامة. وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما للتسويف والآخر للفاعلية الذاتية العامة على عينة تكونت من (50) طالباً جامعياً. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا (-0.47) بين درجات أفراد العينة على المقياسين.

وقام هايكوك وماكارثي وسكاي (Haycock, McCarthy & Skay, 1998) بدراسة حول التسويف بين طلبة الجامعة ودور الفاعلية الذاتية. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (141) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التسويف ومعتقدات الفاعلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى مدى التأثيرات السلبية الملحوظة لمعتقدات الفاعلية الذاتية على التسويف، فالأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة أقل ميلا للتسويف.

وأجرى وولترز (Wolters, 2003) دراسة حول فهم التسويف من منظور التعلم الذاتي. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (152) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى التركيز على نوعين

من المعتقدات الدافعية المؤثرة على التنظيم الذاتي للمتعلمين ومنها الفاعلية الذاتية والتوجهات الهدفية (goal orientations). وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط تسويف طلاب الجامعة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب.

وقام سيو (Seo, 2008) بدراسة هدفت إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي ودور الفاعلية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة. وتألفت عينة الدراسة من (692) طالباً جامعياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، حيث أن الفاعلية الذاتية لها أثر سلبي دال على التسويف الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويف الأكاديمي.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، أن غالبية هذه الدراسات سعت إلى استكشاف علاقة كل من هذين المتغيرين بمتغيرات أكاديمية وشخصية أخرى. وبتعبيرٍ آخر، أنها لم تُعر اهتماماً كبيراً لاختبار فاعلية برامج إرشادية ترمي إلى تخفيض التسويف وتحسين الفاعلية الذاتية لدى عينات من طلبة المدارس. على الرغم من وجود حاجةٍ ماسةٍ لها. فكثير من طلبة المدارس يسوِّفون و/أو لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية منخفضة.

مشكلة الدراسة

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي إلى الآثار السلبية التي تتركها هذه المشكلة على الطالب سواء فيما يتعلق بإنجازه الأكاديمي أو شخصيته. وقد لمس الباحثان من خلال عملهما مع طلبة المدارس انتشار هذه المشكلة على نطاقٍ واسعٍ بينهم، وكثرة تذمر المدرسين وأولياء الأمور من جرّاء تأجيل الطلبة لإنجاز واجباتهم الأكاديمية، على الرغم من حثهم لهم على القيام بها، ولكن دون جدوى.

من ناحيةٍ أخرى، تبين وجود ارتباطٍ واضحٍ بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، فقد أشارت دراسة أوزير وفراري (Özer, & Ferrari, 2011) إلى أن هناك علاقة بين هذين المتغيرين. وبذلك فإن تعديل العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف الأكاديمي لدى الطلبة على الأرجح أن يؤدي ليس إلى تخفيض التسويف فحسب، بل إلى تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية أيضاً.

أكدت الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي التأثير السلبي لهذا السلوك على أداء الطلبة، إلى جانب انتشاره بينهم بشكلٍ كبير (e.g., Tice & Baumeister, 1997; Onwuegbuzie, 2004; Özer & Ferrari, 2011). وتبين أن الباحثين اهتموا أكثر بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث أن الدراسات التي بحثته لدى طلبة المدارس لا تزال قليلة، وخاصةً التجريبية منها. كما يشير إلى ندرة الدراسات التي حاولت اختبار فاعلية برامج علاجية مبنية على تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي. فدراسة جرادات (Jaradat, 2004) ركزت على العبارات الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان وليس للتسويف الأكاديمي. وهذا ما يؤكد ضرورة إجراء دراسات أخرى تركز بشكل رئيسي على العبارات الذاتية السلبية لدى الطلبة المسوِّفين، وتستقصي أثر ذلك ليس على التسويف فحسب، بل على الفاعلية الذاتية الأكاديمية أيضاً. فكما يشير الأدب أن هناك علاقة قوية بين هذين المتغيرين، وبالتالي فإن التغير في احدهما قد يؤدي إلى تغير في الآخر.

هدف الدراسة وفرضياتها

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا في الأردن. وبالتحديد حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التسويف الأكاديمي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التسويف الأكاديمي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المتابعة.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس المتابعة.

أهمية الدراسة

مما لا شك فيه أن المواظبة على الدراسة وتنظيم الوقت وعدم تأجيل الأعمال المدرسية من الأمور الأساسية في محافظة الطالب على أدائه الجيد في المدرسة، وسبب في عدم فشله فيها. ولكن عندما يصبح الطالب غير مبال تجاه واجباته المدرسية ويؤجل دراسته إلى الوقت الذي لا يستطيع فيه إتمامها، يكون الطالب هنا في مشكلة يمكن أن تؤثر في دراسته وحياته بشكل عام. لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للعمل على مساعدة الطلاب المسوِّفين في تخفيض التسويف لديهم وتحسين فاعليتهم الذاتية الأكاديمية.

فأهمية هذه الدراسة تتجسّد في تزويد المرشدين النفسيين ببرنامج علاجي يكون لهم عوناً في مساعدة الطلاب المسوِّفين. ويستند هذا البرنامج إلى نظرية لها وزنها في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، فهو يستهدف تحديد العبارات الذاتية السلبية السائدة لدى الطلاب المسوِّفين. وأن تحديد مثل هذه العبارات من

شأنه أن يوفر جهداً كبيراً على المرشدين، ليعملوا على تعديلها. كما تزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين بأداتي قياس تساعدهم في قياس سلوك التسويف الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

وعلاوة على ذلك، فإن هذه الدراسة أجريت على عينة من طلاب الصف العاشر، الذين سيتم تحديد مساراتهم الأكاديمية وتوزيعهم في نهاية السنة الدراسية، وبالتالي فإنها ستساعدهم في تصحيح مسارهم في الوقت المناسب. ومن المأمول أن تثير هذه الدراسة دافعية الباحثين لإجراء مزيدٍ من الدراسات التي تختبر فاعلية أساليب علاجية أخرى في تخفيض التسويف الأكاديمي نظراً لأن هذا الموضوع لم ينل بعد نصيبه من اهتمامهم.

مصطلحات الدراسة

التسويف الأكاديمي: تأجيل الطالب لمهماته الأكاديمية المطلوب منه إنجازها خلال وقت محدد. ويتم تحديد ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية بنجاح. ويتم تحديد ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

حدود الدراسة

1. تم إجراء قياس المتابعة في فترة الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الأول للعام 2011-2012، وقد بلغت الفترة بين القياس البعدي وقياس المتابعة ثلاثة أسابيع. وقد تكون هذه الفترة قصيرة نسبياً للتأكد من فعالية البرنامج.
2. ركز البرنامج العلاجي على العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف الأكاديمي فقط، ولم يهتم بالمعتقدات اللاعقلانية العامة التي تناولتها نظرية إليس، وربما يكون البرنامج أكثر فاعلية لو تضمن مثل هذه المعتقدات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدرسة الشجرة الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، والمنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2012/2011. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (120) طالباً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً من بين طلاب الصف العاشر الذين حصلوا على أعلى درجات على مقياس التسويف الأكاديمي، ولديهم الرغبة بالمشاركة في الدراسة. وقد وُزع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (15) طالباً تم التعامل معهم من خلال تعديل العبارات الذاتية السلبية، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (18) طالباً لم يتلقوا أي معالجة.

أدوات الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة أداتان للقياس، الأداة الأولى تمثل مقياس التسويف الأكاديمي، والأداة الثانية تمثل مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وفيما يلي وصفٌ لكل مقياس وللإجراءات التي اتُبعت في استخراج صدقه وثباته.

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

طوّر الباحثان مقياساً للتسويف الأكاديمي بعد الرجوع إلى بعض المقاييس التي تكرر استخدامها في الدراسات السابقة واختيار فقراتٍ منها. وهذه المقاييس هي: مقياس إيتكن للتسويف (Aitken, 1982)، ومقياس توكمان للتسويف (Tuckman, 1991)، ومقياس التسويف العام (Lay, 1986). ويتكون المقياس الذي تم تطويره من (15) فقرة، تقيس مدى تأجيل الطالب لواجباته ومهماته الدراسية (انظر الملحق أ).

صدق المحتوى

ولأغراض هذه الدراسة، أُجري صدق محتوى للمقياس بعرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. حيث طُلب منهم الإدلاء بآرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات للمقياس. وأظهروا موافقتهم على جميع فقرات المقياس، مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

صدق البناء

كما أُجري صدق بناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس لدى عينة تكونت من (55) طالباً من خارج مجتمع الدراسة، ويبين جدول رقم (1) هذه المعاملات.

جدول 1: معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس التسويف الأكاديمي

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	.50	9	.24
2	.53	10	.48
3	.56	11	.50
4	.31	12	.55
5	.24	13	.25
6	.26	14	.23
7	.30	15	.22
8	.34		

يتبين من جدول رقم 1 أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.22 – 0.56)، وهي قيم دالة إحصائياً (α<0.05)، مما يشير إلى صدق المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن عدد فقرات المقياس كان (16) فقرة، وعند إجراء صدق بناء للمقياس، تبين أن ارتباط إحدى الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ضعيفٌ، مما أدى إلى حذف هذه الفقرة، وهي "أبدأ بالاستعداد للامتحان في الليلة التي تسبقه". وهكذا، فقد أستقر عدد الفقرات على (15) فقرة.

ثبات المقياس

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث وُزع المقياس على (55) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.76)، وهو معامل ثبات جيد، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (15) فقرة، تتم الاستجابة لها من خلال تدريج خماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (2) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، والرقم (4) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وهكذا فإن درجات المقياس تتراوح بين (75-15)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى المستجيب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك أربع فقرات سلبية هي (2, 6, 8, 15)، والتي تم تدريجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

أما مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية فقد تم تطويره بما يناسب عينة الدراسة الحالية. فقد اختيرت بعض الفقرات من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي طوره باستوريلي وبيكوني (Pastorelli & Picconi, 2001, cited in Graziano, Bonino & Cattelino, 2009) وأضيفت فقرات أخرى. يتكون هذا المقياس من (28) فقرة، تقيس فاعلية الطالب داخل غرفة الصف ومدى انجازه لواجباته ومهماته الدراسية، ومدى استعداده للامتحانات ومدى تفاعله في غرفة الصف ومستوى انجازه في المواد الدراسية (انظر الملحق ب).

صدق المحتوى

ولأغراض هذه الدراسة، أُجري صدق محتوى لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، بعرضه على (8) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. حيث طُلب منهم الإدلاء بآرائهم العلمية حول فقرات المقياسين من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة ومدى مناسبة تلك الفقرات للمقياس. وأظهروا موافقتهم على جميع فقرات المقياس، مع إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

صدق البناء

أُجري صدق بناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس لدى عينة تكونت من (55) طالباً من خارج مجتمع الدراسة، ويبين جدول رقم (2) هذه المعاملات.

جدول رقم 2: معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	.65	15	.65
2	.48	16	.56
3	.62	17	.62
4	.50	18	.65
5	.46	19	.68
6	.49	20	.77
7	.54	21	.71
8	.38	22	.82
9	.50	23	.41
10	.63	24	.58
11	.45	25	.68
12	.46	26	.76
13	.44	27	.71
14	.58	28	.61

يتبين من جدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.38 – 0.82)، وهي قيم دالة إحصائياً (α<0.05)، مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس

ولأغراض هذه الدراسة، حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، حيث وُزع المقياس على (55) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.94)، وهو معامل ثبات مُرضٍ، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (28) فقرة، تتم الاستجابة لها من خلال تدريج خماسي بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (2) تنطبق بدرجة منخفضة، والرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، والرقم (4) تنطبق بدرجة عالية، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وبذلك فإن درجات المقياس تتراوح بين (28-140)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المستجيب.

ثالثا: برنامج تعديل العبارات الذاتية السلبية:

تم إعداد برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف الأكاديمي بعد الرجوع إلى ما نُشر في الأدب حول هذا الموضوع (e.g. Knaus, 1973; Greco, 1985). وقد صُمم البرنامج من (13) جلسة تدريبية، بلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً. هدف البرنامج إلى مساعدة المسترشدين على تخفيض التسويف الأكاديمي لديهم من خلال تعديل العبارات الذاتية السلبية المنتجة للتسويف. وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والنشاطات والواجبات البيتية. وقد عُرض البرنامج على محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وأُخذت ملاحظاتهم بالاعتبار. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وللتعريف بالإرشاد الجماعي، والتعرف إلى أهداف البرنامج، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتحديد توقعات الأعضاء وأخذ موافقة الأعضاء على البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الطلاب بمفهوم التسويف الأكاديمي وأسبابه، وعواقبه، وكيف يمكن التخلص منه.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الأولى وهي"أنا أكون منتجا أكثر عندما اعمل تحت ضغط الوقت (أي عندما يقترب وقت الامتحان)، لذلك فإنني أؤجل عملي حتى يتراكم ومن ثم أُكمله بسهولة".

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثانية وهي "سأنتظر حتى اللحظة الأخيرة ومن ثم أنجز العمل المطلوب مني، وكل شيء سوف يسير على ما يرام لذلك لماذا ابدأ الآن".

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثالثة وهي "لا أعرف كيف أتعامل مع هذه المهمة أو الواجب المطلوب مني، لذلك سوف انتظر حتى أعرف كيف أتعامل معه".

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الرابعة وهي "هذه المهمة ليست سهلة بالنسبة لي، لأنني لا ارغب في القيام بها وهذه هي الحقيقة ".

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الخامسة وهي "الظروف خارجة عن سيطرتي، وتمنعني من القيام بالمهمات المطلوبة مني".

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية السادسة وهي "لقد عملت على إنجاز المهمات الأكاديمية كحل الواجبات والتحضير وقتا طويلاً، ولذلك لم يعد لدي أي طاقة أو اهتمام لإنجاز المزيد منها".

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية السابعة وهي "إذا انتظرت حتى اللحظة الأخيرة، فإنني لن أُضيع وقتا لإنجاز العمل المطلوب مني وسأستغل كل دقيقة".

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية الثامنة وهي "إذا قمت بالعمل الآن فإنني سأفقد وقتاً ممتعاً قد أقضيه مع أصدقائي".

الجلسة الحادية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية التاسعة وهي "استرخي فالعالم لن ينتهي إذ لم أقم بواجباتي المدرسية ".

الجلسة الثانية عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعديل العبارة الذاتية العاشرة وهي "هذا العمل سيكون أسهل عندما أكون في حالة مزاجية مناسبة، وأنا الآن لست كذلك بكل بساطة".

الجلسة الثالثة عشرة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج، والربط بين جلسات البرنامج، والتعرف إلى ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وردود أفعالهم، وإنهاء البرنامج.

إجراءات الدراسة

في البداية تم توزيع المقياسين على المحكمين، ومن ثم على عينة استطلاعية للتحقق من الصدق والثبات. وبعد ذلك وُزع المقياسان على مجتمع الدراسة وهم طلاب الصف العاشر في مدرسة الشجرة الثانوية للبنين، ومن ثم تم تحديد الطلاب الذين حصلوا على أعلى درجات على مقياس التسويف الأكاديمي، ولديهم الرغبة بالمشاركة بالدراسة، وكان عددهم (36) طالباً، حيث عينوا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. وقد تم تعيينهم بطريقة سحب الأرقام دون إرجاع الرقم الأولي المسحوب. خضع المشاركون في المجموعة التجريبية لبرنامج علاج جماعي لتخفيض التسويف الأكاديمي. وتكون البرنامج من (13) جلسة، واستمر لمدة ستة أسابيع، وقد قام الباحث الأول بدور المعالج. أما المجموعة الضابطة، فلم يتعرض أفرادها لأية معالجة. وتم إجراء القياس البعدي بعد أسبوع من آخر جلسة علاجية، وبعدها بثلاثة أسابيع تم إجراء قياس المتابعة. وقد أجريت القياسات جميعها (القبلي والبعدي والمتابعة) لدرجات المشاركين، في كلا المجموعتين، على متغيري الدراسة التابعين (التسويف الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية). وتجدر الإشارة إلى أن (3) طلاب تسربوا من المجموعة التجريبية حيث استقر عددها على (15) طالباً.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج العلاجي

المتغيران التابعان: 1. التسويف الأكاديمي 2. الفاعلية الذاتية الأكاديمية

وبناءً على ذلك، يكون التصميم التجريبي كما يلي:

المجموعة التجريبية (G1):

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (X) برنامج علاجي، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة

G1: R O1 X O2 O3

المجموعة الضابطة (G2):

(R) تعيين عشوائي، (O1) قياس قبلي، (-) عدم تقديم معالجة، (O2) قياس بعدي، (O3) قياس متابعة

G2: R O1 – O2 O3

التحليل الإحصائي

لاختبار فرضيات الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للقياس القبلي والبعدي والمتابعة لدرجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

النتائج

اختبرت الدراسة الحالية أربع فرضيات التي تتعلق بتقييم مدى فعالية برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي، وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة وفقاً لفرضياتها.

لاختبار الفرضيتين الأولى والثانية اللتين تتعلقان بالتسويف الأكاديمي، حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استُخدم اختبار-ت (t-test) لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس القبلي، والبعدي، والمتابعة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (3).

جدول رقم 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار-ت لدرجات المجموعتين على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

المقياس	القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	P	Cohen's d
التسويف الأكاديمي	قبلي	تجريبية	15	49.47	6.83	-.620	.540	0.2
		ضابطة	18	51.06	7.72			
التسويف الأكاديمي	بعدي	تجريبية	15	38.60	7.84	-3.709	*.001	1.3
		ضابطة	18	49.11	8.32			
التسويف الأكاديمي	متابعة	تجريبية	15	38.47	10.11	-3.081	*.004	1.1
		ضابطة	18	48.61	8.81			

* $\alpha < 0.01$

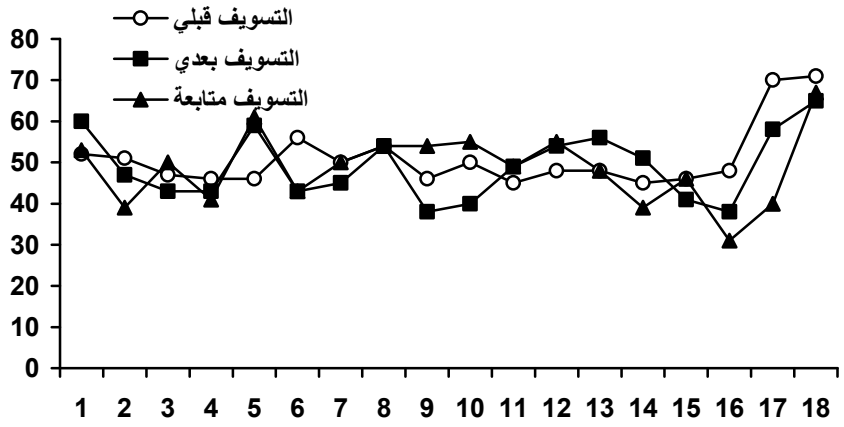
يتضح من الجدول رقم (1) ما يلي :

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التسويف الأكاديمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (49.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (51.06).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسويف الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسويف الأكاديمي انخفض بشكلٍ دالٍ إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (49.11). وكان حجم الأثر كبيراً (Cohen's d = 1.3).

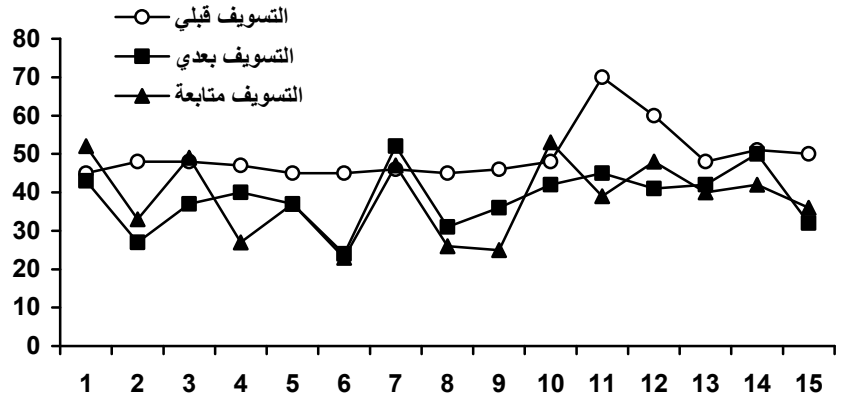
- استمرار ظهور الفرق بشكلٍ دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في قياس المتابعة على مقياس التسويف الأكاديمي، إذ تبين أن مستوى التسويف الأكاديمي بقي أكثر انخفاضاً لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (38.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (48.61). وكان حجم الأثر أيضاً كبيراً (Cohen's d = 1.1). وهكذا، فإن النتائج لم تدعم الفرضيتين الأولى والثانية.

وفيما يلي تمثيل بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يبين شكل رقم (1) أن مستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد المجموعة في القياسات جميعها متقاربة.



شكل 1: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسويف الأكاديمي في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

وفيما يتصل بالمجموعة التجريبية، يبين شكل رقم (2) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يُظهر الشكل أن مستوى التسويف الأكاديمي في القياس البعدي، مقارنة مع القياس القبلي، قد انخفض لدى غالبية أفراد المجموعة، كما أنه بقي منخفضاً في قياس المتابعة.



شكل 2: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

ولاختبار الفرضيتين الثالثة والرابعة اللتين تتعلقان بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار-ت (t-test) لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي، والبعدي، والمتابعة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (4).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار-ت لدرجات المجموعتين على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

المقياس	القياس	الطريقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	P	Cohen's d
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	قبلي	تجريبية	15	78.00	18.22	-.623	.538	0.2
		ضابطة	18	81.44	13.53			
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	بعدي	تجريبية	15	97.00	14.04	2.421	*.022	0.9
		ضابطة	18	84.67	14.99			
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	متابعة	تجريبية	15	95.33	18.40	2.316	*.027	0.8
		ضابطة	18	83.67	10.00			

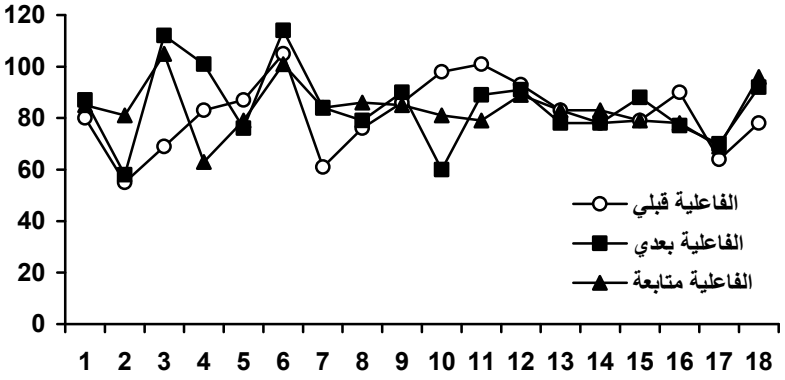
* $\alpha > 0.05$

يتبين من الجدول رقم (2) ما يأتي :

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (78.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (81.44).

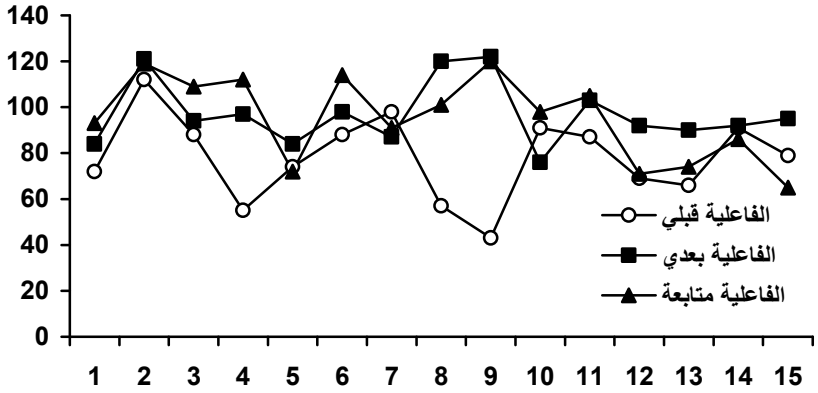
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إذ تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تحسن بشكلٍ دالٍ إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (97.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (84.67). وكان حجم الأثر كبيراً (Cohen's d = 0.9).

- استمرار ظهور الفرق بشكلٍ دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في قياس المتابعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إذ تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بقي أكثر تحسناً لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (95.33)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (83.67). وكان حجم الأثر أيضاً كبيراً (Cohen's d = 0.8). وهكذا، فإن النتائج لم تدعم الفرضيتين الثالثة والرابعة. وفيما يلي تمثيل بياني يوضح درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يُظهر شكل رقم (3) أن مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة جميعها متقاربة.



شكل 3: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

وفيما يتصل بالمجموعة التجريبية، يبين شكل رقم (4) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس القبلي والبعدي المتابعة، حيث يُظهر الشكل أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، مقارنة مع القياس القبلي، قد تحسن لدى غالبية أفراد المجموعة ، كما أنه بقي في تحسن في قياس المتابعة.



شكل 4: التمثيل البياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة.

المناقشة

سيتم فيما يلي مناقشة النتائج وفقاً لترتيب الفرضيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أظهرت النتائج أن التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية انخفض بشكلٍ دالٍ إحصائياً، مقارنةً مع المجموعة الضابطة. مما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي، الذي كان يركز على تعديل العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف واستبدالها بأخرى إيجابية تحث الطلاب على الاهتمام أكثر بدراستهم وإنجاز مهامهم الأكاديمية أولاً بأول.

واختلفت هذه النتيجة عن تلك التي توصلت إليها دراسة جرادات (Jaradat, 2004)، التي توصلت إلى أنه لا يوجد أثر لبرنامج العلاج المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي، ويمكن تفسير سبب هذا الاختلاف، بأن البرنامج الذي تضمنته الدراسة الحالية ألقى الضوء على العبارات الذاتية السلبية المسببة للتسويف بشكل محدد، في حين أن ذلك الذي تضمنته دراسة جرادات ركز على العبارات الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان، وتبيّن أن تعديل هذه العبارات، يؤدي إلى تخفيض القلق. وهذا يقودنا إلى استنتاج مُفاده انه يُفضل التعامل مع العبارات الذاتية السلبية التي تسبب بشكلٍ مباشر الاضطراب أو المشكلة التي نتعامل معها، لأن ذلك سيكون أكثر فاعلية.

وبما أن هذه الدراسة أظهرت أن أسلوب تعديل العبارات الذاتية السلبية كان فعالاً في تخفيض التسويف الأكاديمي، ودراسة جرادات أظهرت أن التدريب على المهارات الدراسية كان أيضاً فعالاً في تخفيض التسويف، هذا الأمر يفسح المجال أمام الباحثين مستقبلاً لإجراء دراسات تستكشف أي من الأسلوبين أكثر فاعلية من الآخر.

ومما يجدر ذكره أن الدراسات التي حاولت أن تختبر فاعلية أساليب علاجية لمعالجة التسويف الأكاديمي كانت محدودة جداً أو أنها لم تنشر، ولهذا السبب لم يتسنَ للباحثين مقارنة نتائج دراستهما بما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج. وهذا ما يظهر الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تختبر فاعلية أساليب علاجية في تخفيض التسويف الأكاديمي لدى فئات عمرية مختلفة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس المتابعة، إذ أشارت النتائج إلى استمرارية انخفاض التسويف الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بشكلٍ دالٍ إحصائياً، مما يؤكد أن العبارات الذاتية السلبية التي كانت لدى الطلاب تم تعديلها، وانعكس ذلك على سلوكياتهم الأكاديمية المتمثلة بإنجاز المهمات الدراسية دون تأجيل، وأصبحت العبارات الذاتية الإيجابية هي الموجة لسلوكهم الدراسي. وإن دلّ ذلك على شيء، فإنما يدل على أن الأسلوب العلاجي المتبع كان له أثر كبير في تعديل سلوك الطلاب.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن البرنامج ركز على تحديد العبارات الذاتية السلبية لدى الطلاب، واستبدالها بأخرى إيجابية. وقد تم التوضيح للمشاركين خلاله أن هذه العبارات الجديدة لا بد من تبنيها ليس أثناء فترة البرنامج فحسب، بل طيلة الحياة. ومن الواضح أنهم قد شعروا بالفائدة التي حصلوا عليها من جرّاء تغيير عباراتهم الذاتية السلبية، واقتنعوا أن هذه الفائدة سوف تستمر في حال استمروا باستخدام العبارات الذاتية الجديدة، وهذا ما أدى إلى استمرار النتائج الايجابية في التزام الطلاب بالتحضير وحل الواجبات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكلٍ دالٍ إحصائياً، مما يدل على فاعلية الأسلوب العلاجي المستخدم في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال تغيير العبارات الذاتية السلبية المنتجة للتسويف.

وهكذا، فإن البرنامج العلاجي كان له أثرٌ دالٌ إحصائياً على كل من التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وهذا يُدعّم ما توصلت إلية الدراسات من وجود علاقة ارتباطيه بين هذين المتغيرين، كدراسة توكمان (Tuckman, 1991)، التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف؛ ودراسة هايكوك وماكارثي وسكاي (Haycock, McCarthy & Skay, 1998)، التي بينت أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة أقل ميلاً للتسويف؛ ودراسة كلاسن وكوزوكو (Klassen & Kuzucu, 2008)، التي أشارت إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية ترتبط بالتسويف الأكاديمي.

وبما أن البرنامج ساهم في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، على الرغم من أنه كان مُصمماً لعلاج التسويف الأكاديمي، فإن هذا يشير إلى أنه قد يكون لهذا البرنامج أثار ايجابية على جوانب أكاديمية أخرى لم تتناولها هذه الدراسة، وهذا أيضاً يمكن استكشافه مستقبلاً في دراسات أخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس المتابعة، إذ بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية

الأكاديمية بقي أكثر تحسناً لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن فاعلية الطلاب الأكاديمية بقيت متأثرة بالبرنامج العلاجي الذي عمل على تخفيض التسويف لديهم.

وبذلك فإن أفراد المجموعة التجريبية قد لمسوا الأثر الايجابي الذي تركه البرنامج على أدائهم الأكاديمي، من حيث فهمهم للمواد المختلفة وشعورهم بالرضا عن إنجازاتهم في المدرسة، مما دفعهم إلى الاستمرار في أداء واجباتهم وإيلاء المزيد من الاهتمام لدراستهم والمشاركة بالأنشطة المختلفة، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم أثناء دراستهم.

وهكذا، فإنه عند النظر في أثر البرنامج العلاجي على أداء المجموعة التجريبية مقارنةً مع المجموعة الضابطة، نجد أنه كان فعالاً في تخفيض التسويف وتحسين الفاعلية الذاتية؛ أما عندما ننظر في حجم الأثر (Cohen's d) الذي تركه البرنامج لدى المجموعة التجريبية فيما يتعلق بكلٍ من المتغيرين التابعين، نجد أنه كان أكثر فاعلية في تخفيض التسويف. ومردُّ ذلك إلى أن البرنامج كان موجَّها في الأصل لهذه الغاية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يُوصى بما يلي:

- إجراء دراسات أخرى تقارن فاعلية برنامج لتعديل العبارات الذاتية السلبية مع برنامجٍ آخر للتدريب على مهارات الدراسة في تخفيض التسويف الأكاديمي.
- استخدام أسلوب تعديل العبارات الذاتية السلبية لتخفيض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، فقد تبين أن هذا الأسلوب ذو فاعلية عالية في التعامل مع هذه المشكلة.
- تكرار الدراسة الحالية على عينات مماثلة مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة المدة الزمنية بين الاختبار البعدي والمتابعة.
- تدريب المرشدين على أسلوب تعديل العبارات الذاتية السلبية لتطبيقه على طلابهم، وخاصةً أن مشكلة التسويف الأكاديمي يعاني منها العديد من طلاب المدارس.
- إجراء دراسات أخرى تختبر مدى فاعلية برامج علاجية قائمة على تعديل العبارات الذاتية السلبية لدى فئات عمرية مختلفة.
- لفت نظر المرشدين والآباء إلى العلاقة القوية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لكي يوضحوا للطلبة والأبناء أهمية إكمال المهمات الأكاديمية دون تأجيلٍ لها.
- التوضيح للآباء والمعلمين بأنه من الضروري حث الطلبة على إنجاز واجباتهم الأكاديمية أولاً بأول، لأن تراكم هذه الواجبات سوف يؤدي إلى كرههم لها، وبالتالي إلى إرجائهم العمل على إنجازها.

المراجع

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

العنزي، فريح والدغيم، محمد (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة،(العدد 52، الجزء الثاني)، 137- 104.

Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Baird, G.L., & Scott, W.D. (2007). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disability: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *28* (7), 881-908.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191–215.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents, 5*, pp. 307-337. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shaper of children's aspiration and career trajectories. *The Society for Research in Child Development*, *72* (1), 188- 206.

Bassi, M., Steca, P., Fave, A.D., & Caprara, G.V. (2006). Academic self-Efficacy beliefs and quality of experience in learning. J. *Youth Adolescence*, *36*, 301–312.

Binder, K. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. Unpublished master's thesis, Carleton University. Ottawa, Ontario.

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

Edman, J.L. & Brazil, B. (2007). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Soc*ial P*sychology of Education, 12, 371–383*.

Elias, H., Mahyuddin, R., Noordin, N., Abdullah, M., & Roslan, S. (2009). Self-efficacy beliefs of at risk students in Malaysian secondary schools. *The International Journal of Learning, 16* (4), 202-209.

Elias, R.Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business, 84* (2), 110-117.

Elias, S.M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict

Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.

Milgram, N. A. (1988). Procrastination in daily living. *Psychology Reports*, 63, 752-754.

Milgram, N., Batori, G., Mowrer, D. (1993) Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, *31*(4), 487-500.

Onwuegbuzie A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment Eval. Higher Educ.*, *29* (1), 3-19.

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

Pastorelli, C., & Picconi, L. (2001). *Autoefficacia scolastica, sociale e regolatoria*. In G. V. Caprara (Ed.), La valutazione dellautoefficacia (pp. 87–104). Trento, Italy: Erickson.

Plaut, D. (2008). Procrastination: Putting off 'till the tomorrow that never comes. *Continuing Education Topics & Issues, January,* 14-16.

Schouwenburg, H.C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, *6*, 225-236.

Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, *19*, 48-58.

Semb, G, Glick, D.M., & Spencer, R.E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, *6*, 23-25.

Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R.J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, *135*, 607-619.

Seo, E.H (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, *36* (6), 753-763.

Shu, S.B. & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 933–944.

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*,503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *8*, 454-458.

Tice, D., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, *8*,454–458.

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

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 179–187.

college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, *37* (11), 2518–2531.

Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination.* New York: Signet

Fan, W., & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, *30* (1), 53–74.

Fan, W., Lindt, S.F., Arroyo-Giner, C.A., & Wolters, C.A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and mimic approach to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies*, *5* (1), 34-53.

Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, *26* (1), 75-84.

Ferrari, J.R., & Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, *34*, 73–83.

Graziano, F., Bonino, S., & Cattelino, E. (2009). Links between maternal and paternal support, depressive feelings and social and academic self-efficacy in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology, 6*(2), 241-257.

Greco, P. (1985). *Self-students of chronic procrastinators*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, CA.

Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development, 76* (3), 317-324.

Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M. & Asgary, A. (2008). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Educ*ation, *12*, 123–135.

Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, *6* (2), 230-234.

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

Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J.H. (2005). Academic self-efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *National Association of Social Workers*, *27* (1), 5-14.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, *4*, 97–110.

Klassen, R.M. & Kuzucu, E. (2008). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, *29* (1), 69–81.

Knaus, W. (1973). *Overcoming procrastination*. *Rational Living, 8*, 2-7.