"فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة "

The Effectiveness of an Emotional, Rational, and Counseling Program to Improve Positive Thinking to Reduce Academic procrastination Among University Students

إعداد

أ.م.د /مـــــــروة نشـــــأت مـــعـــــــوض

أستاذ مساعد الصحة النفسية

كلية التربية –جامعة كفر الشيخ

"فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة "

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتحقق من استمرارية فعالية البرنامج لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة كفر الشيخ، وتراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٢) عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة ضابطة (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٨)عام، وانحراف معياري (٠,٥٦) عام، ومجموعة تجريبية (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٣) عام، وانحراف معياري (٠,٦٤) عام، واشتملت أدوات البحث على مقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحثة)، ومقياس التسويف الأكاديمي (إعداد/ الباحثة)، والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي (إعداد/ الباحثة)، وكشفت نتائج البحث عن وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي وخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، واستمرار فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي وخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة لما بعد فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي، التفكير الإيجابي، التسويف الأكاديمي، طلاب الجامعة.

The Effectiveness of an Emotional, Rational, and Counseling Program to Improve Positive Thinking to Reduce Academic procrastination Among University Students

Abstract:

This research aimed to detect the effectiveness of an emotional, rational, and counseling program to improve positive thinking to reduce academic procrastination among university students, and check the continuity of the Program effectiveness to improve positive thinking to reduce academic procrastination among university students, the research sample consisted of (40) (male and female) university students, age between (20-22) years, divided into (2) equivalent groups: a control group (20) (male and female) university students with age mean (20.88) year and deviation (0.56), and an experimental group (20) (male and female) university students with age mean (20.83) year and deviation (0.64), the research tools included positive thinking scale (prepared by/ the researcher), academic procrastination scale(prepared by/ the researcher),The emotional, rational, and counseling program (prepared by/ the researcher),the research results revealed the effectiveness of emotional, rational, and counseling program to improve positive thinking to reduce academic procrastination among university Students and the continuity of the effectiveness of emotional, rational, and counseling program to improve positive thinking to reduce academic procrastination among university students.

Key Words: Emotional, Rational, and Counseling Program, Positive Thinking, Academic Procrastination, University Students.

أولاً: مقدمة البحث

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل الانتقالية في حياة الطالب لأنها تشكل الشخصية وتبلورها؛ فتحتاج إلى التوافق مع متطلبات الحياة، فيتحدد بها الحياة المستقبلية للطالب، ويحدث بها العديد من التغيرات المعرفية والسلوكية، الاجتماعية، النفسية للطالب.

وعندما نتأمل حياتنا نجد أن ظاهرة التسويف منتشرة بشكل كبير في حياتنا، وتظهر في جميع سلوكيات الأفراد باختلاف أعمارهم ومستوياتهم، ونجده بشكل خاص في حياة الطالب الجامعي؛ حيث نرى أن الطالب يؤجل أداء مهامه الأكاديمية حتى اللحظات الأخيرة فينشغل بالعديد من الأنشطة والزيارات .

ويعتبر التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة ومنتشرة بين طلاب الجامعة؛ مما يؤثر على العملية الأكاديمية، وأيضًا انخفاض في التحصيل الدراسي وتراكم الأعباء الدراسية؛ حيث بلغت نسبة الطلاب الذين لديهم تسويف أكاديمي مرتفع (٦٦.٤%) (زياد خميس التح، ٢٠١٦)، وأكدت دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) أن (٢٥.٢%) من الطلبة من ذوي التسويف المرتفع، و(٥٧.٧%) من ذوي التسويف المتوسط، و(١٧.٢%) من ذوي التسويف المتدني، وتشير دراسة(2018) Goroshit إلى أن ما يقرب من ٣٠-٦٠٪ من الطلاب الجامعيين أبلغوا عن تسويف منتظم للمهام الأكاديمية إلى الحد الذي يصبح فيه الأداء الأمثل بعيد الاحتمال.

يعتبر التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد تعني تأجيل الطالب البدء في المهام والأعمال التي ينبغي إنجازها والانتهاء منها في وقت محدد، ويقوم بتأجيلها إلى وقت لاحق بدلًا من تنفيذها في الحال على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية التي تترتب على التأجيل؛ فتؤثر على تحقيق أهدافه وأدائه الأكاديمي، ويرتبط التسويف بعوامل معرفية وانفعالية وسلوكية.

فالتسويف ظاهرة شائعة بين طلاب الكليات والجامعات، وقد أكد على ذلك دراسة Rabin (2011)أنها تجلب نتائج سلبية على إنجازهم الأكاديمي،ومع التقدم التكنولوجي؛ حيث يعتبر التعلم عبر الإنترنت كأداة للتعلم عن بعد أمرًا مهمًا، ووجد أن التسويف يؤثر على الأداء في دورات الويب، وكذلك في التعلم عبر الإنترنت تحديدًا؛وعندما يخفق الطلاب في

المشاركة في المناقشات عبر الإنترنت بسبب التسويف وإسقاط الدورات (Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel & Delaval, 2011, 248).

كما أبرزت دراسة Balkis & Duru (2017) وجود ارتباط سلبي بين التَّسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة الجامعية، وأن الذكور أكثر عرضةً للتأثيرات المدمرة للتَّسويف الأكاديمي من حيث الأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

وفي تحليل حديث أجراه Kim & Seo (2015) كشفت النتائج أن التسويف الأكاديمي كان مرتبطًا سلبًا بالإنجازات الأكاديمية، ووجدا أن التسويف الأكاديمي كان مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب الأصغر سنًا، ودعمت النتائج التي توصلوا إليها أن التسويف هو أمر خطير يؤثر على الطلاب والمجتمع الأكاديمي والمجتمع بشكل عام؛ وبالتالي يجب معالجته في أقرب وقت ممكن.

تشمل أعراض التسويف الأكاديمي قلة النوم، ومستويات عالية من التوتر، وتأخر العمل بسبب ضيق الوقت، وعدم الانتهاء من الواجب المنزلي، والارتباك، ولوم الذات، والشعور بالذنب وعدم الكفاءة، وتدني احترام الذات، والقلق، والاكتئاب (Krispenz, Gort, Schültke & Dickhäuser, 2019, 1920).

والتفكير عملية عقلية أساس لحياة الفرد والاستمرار في الحياة، ويعمل على حل الكثير من المشكلات والسيطرة على الأمور المختلفة التي يتعرض لها ويزيد من ثقته بنفسه، والنظرة الإيجابية للذات وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها وبذلك يكون الفرد أقل توتر، يشعر بالرضا والارتياح، واستغلال قدرات الفرد وإمكانياته .

وعلى الرغم من أن ظهور حركة التفكير الإيجابي تعود إلى سنوات عديدة، إلا أنه زاد الاهتمام بها ويتم تطبيقها الآن في العديد من التخصصات، بما في ذلك العمل الاجتماعي والرعاية الصحية وخصوصًا في علم النفس والطب النفسي، حيث ركزت النظريات المعرفية على آثار الأفكار التلقائية السلبية في توليد أعراض الاضطرابات النفسية، وبالنسبة للأطباء والباحثين لتقييم عمليات التفكير للأشخاص ذوي التفكير السلبي فإنهم معرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية، لذا تم تطوير استبيانات التقرير الذاتي لقياس الأفكار التلقائية السلبية Automatic Thoughts Questionnaire–Negative (ATQ-N)، الذي طوره Hollon & Kendall (1980)، ولأن التقييم المعرفي كان غير مكتمل دون تقييم الأفكار

الإيجابية، وبالتالي طوروا مقياسًا موازيًا للأفكار التلقائية الإيجابية (ATQ-P)(Matel-Anderson & Bekhet, 2019, 66).

ويعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي على التدخل النشط والفعال،ويسعى ويثابر المرشد النفسي لتغيير هذه الاعتقادات غير العقلانية، وتحدي صور وأنماط التفكير المختل وظيفيًا، وحث العميل على التحدث الإيجابي والرشيد مع الذات، فضلًا عن توظيف عديد من الاستراتيجيات العلاجية الفعالة لتحقيق هذه الأهداف.

ويعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي على إن المعتقدات اللاعقلانية والتفكير المختل يمكن تحويلها إلى تفكير صحي من خلال طرق أكثر منطقية، وقد قرر الباحثون أنه إذا كان التوتر نتاج تفكير غير عقلاني فإن أفضل طريقة لتعليم العملاء لغزو هذا التوتر هو تغيير التفكير، واعتمادًا على هذا المفهوم فإن دور المعالج يشمل فحص أفكار العملاء، وتحديد عما إذا كانوا يفكرون بطريقة غير عقلانية ومناقشة معتقداتهم اللاعقلانية معهم، واستبدال هذه المعتقدات بمعتقدات صحية (رياض نايل العاسمي،٢٠١٥، ٢٤).

ثانياً: مشكلة البحث

من خلال عملي بالتدريس بالجامعة ومتابعة الطلاب والتعامل معهم، وجدت عدة مشكلات لدى طلاب الجامعة تؤثر على العملية التعليمية، ومن أهم هذه المشكلات تأجيل الطلاب للمتطلبات الدراسية المطلوبة منهم، والتأخر عن مواعيد المحاضرات، والشعور بالملل من الدراسة، وعدم الحضور إلى المحاضرات، وكلها سلوكيات تؤثر على إجراءات العملية التعليمية، وتؤدي لانخفاض المستوي الدراسي، وبالتالي يؤثر بالسلب على الجانب النفسي للطالب.

فالتسويف هو فشل تنظيمي ذاتي واسع الانتشار يؤثر على ما يقرب من نصف الطلاب، ويتعلق بالعديد من العوامل الانفعالية والمعرفية والسلوكية للتسويف، فقد تم ذكر أنواع مختلفة من التسويف، حيث التسويف الأكاديمي يأتي في المقدمة ؛ فقد أظهرت نتائج دراسة بحثية أجراها Chehrzad, Ghanbari, Rahmatpour, Barari, Pourrajabi & Alipour (2017) أن ٧٠٪ من طلاب الجامعات لديهم تسويف معتدل، و١٤٪ من الطلاب لديهم تسويف شديد، وأن السن الأكبر والمستوى الأكاديمي والجنس كانت المؤشرات الرئيسة للتسويف الأكاديمي، كما ذكرت سحر السيد الأحمدي (٢٠١٨، ٧٤) أن أكثر من ٥٠% من

طلاب وطالبات الجامعة يظهرون تفكيرًا سلبيًا، يعود إلى عدة عوامل لعل أهمها تصوراتهم حول التعليم.

ويعتمد لإرشاد العقلاني الانفعالي على تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد، وذلك بمناقشتها وتفنيدها واستبدالها بأفكار أخرى أكثر واقعية تساعده على العيش بشكل أفضل.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:-

ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة؟

ما استمرار فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة؟

ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

ما استمرار فعالية برنامج إرشادي عقلاني لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

ثالثاً: أهداف البحث

الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

التحقق من استمرار فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

الكشف عن فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

التحقق من استمرار برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

رابعاً: أهمية البحث

الأهمية النظرية:

الاهتمام بالمرحلة الجامعية حيث إنهم فئة مهمة في المجتمع فهم محور المستقبل فطالب كلية التربية هو الطالب المعلم بناة المجتمع فهم يبنوا الأجيال القادمة.

إثراء البحث للجانب النظري حول ظاهرة تستحق الدراسة وهي التسويف الأكاديمي ودور التفكير الإيجابي لما لها من تأثير علي الطالب وجودة عملية التعليم والتعلم.

الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من نتائج البحث في عمل برامج لتنمية الشباب ومساعدته على التطور والنمو السليم والتوافق مع المجتمع.

عمل برامج إرشادية للحد من مشكلة التسويف الأكاديمي التي تعتبر من أهم المشكلات للطالب الجامعي.

خامساً: المصطلحات الإجرائية للبحث

التفكير الإيجابي Positive Thinking

نشاط ذهني يقوم على توليد الأفكار الإيجابية وتوقع كل ما هو جيد وإبعاد الأفكار السلبية من النتائج المتوقعة، وهذا يجعل الفرد أكثر سعادةً وارتياحًا ونجاحًا في الحياة والاستفادة من الخبرات السلبية الماضية وتخطيها وعدم التوقف عندها، وتنعكس طريقة التفكير على تصرفات الفرد في المواقف المختلفة؛ يتضمن الأبعاد الآتية:-

التفاؤل والتوقعات الإيجابية هو ميل الفرد لتوقع الأحداث الإيجابية والقدرة على تحقيق الطموح والتغلب على الصعوبات التي يواجهها الفرد عند تحقيق أهدافه فهو النظرة الإيجابية للمستقبل والشعور بالسعادة.

تقبل المسئولية الشخصية هو قدرة الفرد على تحمل المسئولية وأداء عمله على أكمل وجه، والشجاعة عند اتخاذ القرار وتحمل مسئولية قراره.

المجازفة الإيجابية هي الرغبة في اكتشاف الغموض والوصول إلى الأهداف بأساليب تحمل الإبداع والاختلاف عن الآخرين، فلديهم معارف متنوعة ويحملون الأصالة والإبداع في تفكيرهم؛ مما يسهم في تقدم المجتمع.

التسامح هو نسيان الماضي الذي سبب للفرد الألم والتخلي عن الانتقام والتفكير بإيجابية وعدم إدانة الآخرين وأن يتقبل الفرد الواقع دون شكوى.

تقبل الذات غير مشروط هو رضا الفرد عن ذاته وتقبله لما يمتلكه من إمكانيات وقدرات وعدم الإقلال من قيمة الذات وتقبل الإيجابيات والسلبيات وعدم إلقاء اللوم على الذات بل التقبل والاعتدال.

الشعور بالرضا هو الشعور بالاطمئنان مع تقييم الفرد لذاته وشعوره بالسعادة وتقبل الإيجابيات والعمل على تعديل الجوانب السلبية.

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

هو تأجيل البدء في المهام أو إكمالها والانتهاء منها؛ رغم معرفته بأهمية المهام فإنه يؤخرها دون مبرر، ويترتب عليه الشعور بالذنب وعدم الشعور بالارتياح وانخفاض الدافعية، ويؤدي لضغوط نفسية وأكاديمية واجتماعية للفرد.

برنامج إرشادي عقلاني انفعالي Emotional, Rational, and Counseling Program

أحد أنواع برامج الإرشاد النفسي الذي يقوم على استخدام مجموعةمن الفنيات معرفية وانفعالية والأنشطة المخططة والمنظمة، التي تساعد العملاء على التغلب على الأفكار غير العقلانية التي تسبب التوتر واضطراب في السلوك واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية تساعده على تحقيق التوافق والشعور بسعادة .

سادسا: محددات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج التجريبي حيث وجود متغير مستقل(١) هو البرنامج العقلاني الانفعالي ومتغير تابع (١) التفكير الإيجابي، ومتغير مستقل(٢) هو البرنامج العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي ومتغير تابع (٢) التسويف الأكاديمي، والتصميم التجريبي للبحث يتمثل في طريقة المجموعتين المجموعة التجريبية (٢٠) طالبًا وطالبة المجموعة الضابطة(٢٠) طالبًا وطالبة.

الحدود المكانية: كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.

الحدود الزمنية: المدة من منتصف شهر فبراير إلى بداية شهر إبريل ٢٠٢٠م؛ حيث تم إكمال تطبيق البرنامج والقياس البعدي والتتبعي أونلاين، بسبب توقف الدراسة لحدوث جائحة كوفيد.

الحدود البشرية: (٤٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة كفرالشيخ، تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٢) عامًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٣) عام، وانحراف معياري (٠,٦٤) عام، مجموعة ضابطة (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٨) عام، وانحراف معياري (٠,٥٦) عام.

سابعاً: الخلفية النظري

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

التسويف الأكاديمي هو سلوك مشكل له عواقب سلبية على الطلاب، وتنتشر هذه الظاهرة بين الطلاب وتؤثر سلبي على تحصيلهم الأكاديمي مما يتطلب المزيد من الاهتمام والبحث حول هذه المسألة؛ ويرتبط التسويف الأكاديمي لدي الطالب الجامعي بالخوف من الفشل وصعوبة التنظيم الذاتي ولا يعتبر التسويف ظاهرة جديدة؛ بل هو ظاهرة لها تاريخ طويل وماض علمي يعود إلى ثمانينيات القرن الماضي؛ حيث اجتذب التحقيق في طبيعة التسويف اهتمام الباحثين؛ ومن أولهم Tuckman(1991) الذي قام بتطوير مقياس تقرير ذاتي لميول التسويف الأكاديمي.

حيث يقترح Wieber & Gollwitzer (2010, 185) أربعة معايير يجب الوفاء بها لاعتبار السلوك تسويفاً، حيث يجب على الشخص أن:-

يعرف تمامًا الهدف المراد تحقيقه.

تتاح له الفرصة للعمل على الهدف.

يتوقع أن النتائج ستكون سلبية لاحقًا في حالة تأخير الإنجاز.

يقرر طواعية تأخير إنجاز الهدف حتى وقت لاحق.

تعريف التسويف الأكاديمي

يعتبر التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة، وله عدة مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية، ويؤدي لعواقب اجتماعية وأكاديمية يواجهها الطلبة، بالإضافة إلى تعرض الطلاب لمشاكل نفسية وسلوكية.(Jiao, DaRos-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011, 121)

وهو نزعة سلوكية نحو تأجيل تنفيذ المهام الأكاديمية إلى وقت أخر دون ضرورة لذلك؛ على الرغم من القدرة على إنجازها في الوقت المطلوب، ويتضمن استخدام أعذار ضعيفة لتبرير ذلك، وتجنب لوم الآخرين (أحمد محمد عبدالخالق ومحمد دغيم الدغيم، ٢٠١١، ٢٠٢).

يُنظر للتسويف الأكاديمي على أنه تأخير في بدء أو إكمال مهمة أكاديمية واجبة، بالرغم من اقتناع الطالب أن عليه القيام بهذه المهمة الأكاديمية، ولكنه يتراجع عن تنفيذها بسبب الكسل أو الخوف من الفشل في إتمامها (Kandemir, 2014, 189).

والتسويف غالبًا ما يتم تعريفه على أنه تأخير طوعي لمسار مقصود من الإجراءات المتعلقة بالدراسة، ويعتبر مشكلة منتشرة مرتبطة بمجموعة من النتائج السلبية، وغالبًا ما تحدث عندما يواجه الطلاب مهامًا لا يفضلون القيام بها، (Goroshit, 2018, 131).

يُعرف التسويف الأكاديمي بأنه عملية إرجاء للمهام الضرورية؛ مما يؤدي إلى شعور الطالب بدرجة شديدة من عدم الراحة، والعواقب السلبية Umerenkova & Flores, (2017, 511).

عرفه معاوية أبو غزال (٢٠١٢، ١٣٤) بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عنه شعور الفرد بالتوتر.

يعتبر التسويف الأكاديمي هو سلوك مشكل له عواقب سلبية على الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي بسبب الخوف من الفشل، ووجود اعتقاد لدى الطلاب عن مخزون تقييم فشل الأداء، واستخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي غير تكيفية لمواجهة هذا الخوف منها (عدم تحديد الأهداف، واستخدام استراتيجية ذاكرة غير فاعلة، والتقييم السلبي الذاتي (Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei, & Fan, 2018, 817).

يعرف التسويف بأنه التأجيل الطوعي لمسار العمل المقصود على الرغم من وجود فرصة لإنجاز هذا العمل، وتوقع نتائج سلبية نتيجة تأخير إنجازه (Wieber & Gollwitzer, 2010, 186)

نجد مما سبق التسويف هو إرجاء الطالب للمهام المطلوبة منه ويكون مصحوب بمشاعر القلق وعدم الارتياح والعمل علي تقديم مبررات واعذار ضعيفة للتخفيف من لوم الذات وتأنيب الضمير ومحاولة للتخلص من المشاعر السلبية والشعور بالإحباط والخوف .

تعرف الباحثة التسويف الأكاديمي بانه تأجيل البدء في المهام أو اكمالها والانتهاء منها؛ رغم معرفته بأهمية المهام فإنه يؤخرها دون مبرر، ويترتب عليه الشعور بالذنب وعدم الشعور بالارتياح وانخفاض الدافعية، ويؤدي لضغوط نفسية وأكاديمية واجتماعية للفرد.

أسباب التسويف الأكاديمي

التسويف الأكاديمي ليس عجزًا في عادات الدراسة أو إدارة الوقت، بل هو تفاعل معقد للمكونات المعرفية والسلوكية والوجدانية (Afzal & Jami, 2018, 51).

وقد اتفق (Miller, 2007Liruo, Junfeng & Meilin,2011; Pala, Akyildiz & Bagci, 2011; Cavusoglu & Karatas, 2015; ؛٢٠١٢ ومعاوية أبوغزال، Grunschel, Patrzekand & Fries, 2013جيهان عثمان محمود، ٢٠١٧؛أحمد سمير فوزي، ٢٠١٨؛ Akdemir, 2019) أن أسباب التسويف يمكن أن تتلخص في النقاط التالية:-

أسباب انفعالية: وتتعلق بالطالب نفسه، ومنها:-

انخفاض تقدير الذات: هو التقييم السلبي للذات وشعور الفرد بعدم قيمته، وتدني احترام الذات، واحتقارها.

الكمالية: حيث يكون الطالب غير مقتنع بأدائه، ويكون قلق تجاه عدم قدرته على تحقيق المستوى المناسب والرغبة في الوصول للمستوى الأعلى.

التردد: عدم قدرة الفرد على اتخاذ قرار أو موقف أو التعبير عن ذاته فيظهر الفرد متخاذلًا.

اللامبالاة: عدم تأثر الفرد بأي موقف وفقدان الشعور بالانفعال وعدم إحساس الفرد بما يصيب غيره.

الشعور بالكسل: قد يكون بسبب الخمول وقلة النشاط وعدم القدرة على الاستمرار في العمل لمدة طويلة.

ضعف إدارة الوقت: إذ أن المسوفين غير قادرين على تنظيم وقتهم بدقة.

مشاعر الذنب: الشعور بالألم نفسي داخلي في حوار بين الفرد وذاته، يدور حول ارتكاب الفرد الآثام والأخطاء؛ مما يشعر الفرد بالخجل والخزي.

الخجل: عاطفة تدفع الفرد إلى الشعور بأنه ملئ بالعيوب، وغير مقبول من الآخرين ولا يمكن إصلاح أخطائه.

أسباب معرفية: تتضمن وجود بعض الأفكار اللاعقلانية لدى الطالب، ومنها:-

صعوبة المهمة: تفكير الفرد بأن المهمة تحتاج إلى جهد كبير، وأن قدراته أضعف مما تحتاجه المهمة؛ وبالتالي يشعر بصعوبة تناول المهمة.

الخوف من الفشل: يعتبر أقوى أسباب التسويف الأكاديمي من وجهه نظر الطلبة الجامعيين؛ لأنهم يكونون في حالة قلق مع قُرب وقت الامتحانات، وعلى الأستاذ الجامعي عدم تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرر، ولابد من تشجيعهم على تبني أهداف مستقبلية، وتنمية حب الاستطلاع والحصول على معرفة شاملة.

نقص المعلومات: تفكير الفرد بأن لديه عجز وقلة معلومات عن المهمة المطلوب منه أدائها.

عدم القدرة على التركيز: ضعف قدرة الطالب على الانتباه للعمل الذي يؤديه والاستجابة للمشتتات البيئية من حوله.

أسباب بيئية، ومنها:-

ضغوط الأسرة: وتسلط الوالدين وعدم الثقة في الابن، وكثرة الأوامر من قبل الآباء؛ مما يسبب للطالب الملل والاستياء وعدم إشعاره بالاستقلالية، ويكون التسويف لإشعار الوالدين باستقلاليته.

كثرة المشتتات: هو تعرض الفرد عند أداء المهمة لعدد كبير من المشتتات، سواء كانت مشتتات داخلية أو خارجية.

أسباب فسيولوجية، ومنها:-

الشعور بالمرض الجسمي والوهن: شعور الفرد بتعب في أي عضو من أعضاء الجسم، ويستجيب لها بشكل مفرط.

المرض النفسي: اضطراب يصيب الفرد يؤثر على تفاعلاته مع الآخرين وتواصله معهم.

أسباب خاصة بالمهمة، ومنها:-

عدم الرضا عن الدراسة: عندما يلتحق الطالب بقسم أخر غير القسم الذي يود الالتحاق به؛ لذلك يشعر الطالب بعدم الرغبة في استكمال الدراسة ويؤدي لتأجيل مهامه الدراسية.

طبيعة المهمة: يقصد بها تكليف الطلاب بأنشطة وحاجات لا تتناسب معهم، وأن تظهر لهم العقبات في العمل، وقد تحتاج إلى وقت ومجهود فلابد من إثارة اهتمام الطلاب، وجعل المادة الدراسية أكثر جاذبية.

القصور في مضمون المحاضرات وسوء تنظيمها.

خصائص المسوفين أكاديميًا: من العرض السابق يتميز المسوفين بعدة صفات منها:-

خصائص وجدانية: الخوف من نقد الآخرين، والقلق الدائم، والتردد، وانخفاض تقدير الذات، وعدم الشعور بالمسئولية، وضعف الثقة بالنفس، ولوم الذات.

خصائص معرفية: تقديم أعذار غير منطقية، ضع أهداف غير منطقية، كثرة تقديم الأعذار.

خصائص سلوكية: انخفاض التحصيل الدراسي، تأخير أداء المهام، الرغبة في النوم.

نظرية Knaus(1977)&Ellis لتفسير التسويف الأكاديمي

إن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم؛ لذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز هذه المهام. ويعلل Knaus Ellis &

(1977) هذا السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم، والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها؛ لذلك غالبًا ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة لإكمال واجباتهم بشكل مرضي والتي لا تتلائم مع اعتقادهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات التي يكلفون بها، لهذا فإننا نرى هؤلاء الأشخاص يؤجلون أعمالهم(Jaradat 2004; Kyng, 2002).

فضلًا عن ذلك يرى Ellis&Knaus(1977)أن هذه المعتقدات الخاطئة حول اتباع السلوك التسويفي تريح المسوف لأنها تزود المسوف بعذر سهل ومناسب لتحاشي إتمام مهامهم بأنهم سيفشلون حتمًا في إتمامها، وإذا ما أُجبر المسوفون على إتمام هذه الواجبات،أو إذا ما أجلوها إلى الموعد النهائي المطلوب، فإن أداءهم سيكون سيئًا، وهذا ما يُرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة، والأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلًا من أداء المهمات الجديدة(Sadeghi,2011).

ويرتبط سلوك التسويف الأكاديمي بالأفكار اللاعقلانية التي تدور حول توقع الفرد للفشل وعدم قدرته على الأداء الجيد، وهم يرون أن هناك ست أفكار لاعقلانية مرتبطة بالإرجاء الأكاديمي، وهي سوف أبدأ مبكرة هذه المرة، لقد اقتربت من البداية، ماذا يحدث إذا لم ابدأ، مازال هناك وقت، أخاف من الفشل، لن أوجل مرة أخرى، فالأفكار التلقائية السلبية تؤدي دورًا مهمًا جدًا في التسويف الأكاديمي(Balkis,2013).

التفكير الإيجابيPositive Thinking

تعريف التفكير الإيجابي

التفكير الإيجابي هو عملية معرفية تساعد الأفراد على التعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية بشكل أكثر فعالية وإيجابية، وقد أثبت فعاليته كاستراتيجية مفيدة للتعامل مع المحن (Bekhet & Garnier-Villarreal, 2017, 5).

يتميز ذوو التفكير الإيجابي المرتفع بأنهم يتمتعون بالأمل، وأفكارهم متفائلة، ولديهم حلولًا مبتكرة ومواتية للمشكلات، قرارات إيجابية، ولديهم نظرة مشرقة للحياة عامة، ومع ذلك، فإن التفكير الإيجابي لا يتجاهل الحاجة إلى التقييم الواقعي، بدلًا من ذلك، فهو يعترفون بكل من الجوانب السلبية والإيجابية للقضايا والأحداث والمواقف، ثم يفضلون التحرك نحو التركيز الإيجابي والتفسير (Bekhet & Zauszniewski, 2013, 1075).

يعد التفكير الإيجابي عملية عقلية لإنتاج وخلق للأفكار التي ترتبط بالابتكار والسيطرة الآلية على أخطاء التفكير الهدامة وتقويمها وتوجيهها بطريقة فعالة تضفي إيجابية على الحياة الشخصية أو العملية، والسماح للأفكار العقلانية والإيجابية بأن تودي إلى التوسع والنمو والنجاح (جابر عبدالحميد وأسماء عدلان ومنى حسن، ٢٠١٤، ٣٧٦).

علم النفس الإيجابي هو حقل معرفي يركز على الخبرات الإيجابية في ثلاث محطات زمنية: (١) الماضي، بالتركيز على الرفاهية والقناعة والرضا؛ (٢) الحاضر، بالتركيز على المفاهيم كالسعادة والخبرات المتدفقة؛ (٣) المستقبل، بالتركيز على مفاهيم الأمل والتفاؤل(كيت هيفيرون وإلونا يونيويل، ٢٠١٧، ٦٥).

فقد ذكرت علا عبدالرحمن علي(٢٠١٣) أن التفكير الإيجابي هو الطريق إلى السعادة، وهو القوة الخفية التي تدفع الذات وتحفزها نحو الوصول إلى أفضل الطرق للتفتيش على الجزء المشرق داخل النفس البشرية، وجعله بداية الطريق لحل ما يعتري الفرد من مواقف وأحداث مؤلمة للوصول إلى بر الأمان، والوقوف على مستويات النجاح والتقدم والسعادة.

وقد حددته عائشة ديحان العازمي (٢٠١٧،١٥٩) بأنه نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد ويساعده على تحقيق أهدافه، والوصول إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية، وأن يكون أكثر تفاؤلًا بامتلاكه معتقدات وقناعات راسخة ذات طابع تفاؤلي يجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية وخبرات الآخرين.

ويعرفه(Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins (2009,294 بأنه مجموعة من سمات الشخصية تجدها بدرجات متفاوتة لدى البشر ومنها التفاؤل، والذكاء الوجداني، والرضا، وتقبل الذات غير المشروط، والكفاءة الشخصية، والإنجاز، وتحقيق الذات، والمشاركة الوجدانية، والعطاء، والتشجيع على الحب والمودة، والاستفادة من الخبرات، والحكم الأخلاقي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال والتسامح والمثابرة، والإبداع والحكمة، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية، وغيرها من الاستراتيجيات التي تجعل الفرد أكثر مسئولية وأكثر عطاء وتحضر ورقي.

بهذا نجد أن علم النفس الإيجابي هو علم يهتم بمكامن القوة في الشخصية، فهو يركز على القدرات ويعمل على تنميتها وتعزيزها لدى الفرد ليقف بها ضد القلق والاكتئاب فهو علم

السعادة النفسية وإشعار الفرد بالأمن النفسي، ويكشف دائمًا نقاط القوة في الشخصية، فهو يحسن الصلابة النفسية ويزيد من تقدير الذات فهو لا يتحدث عن الجوانب السلبية في الشخصية، وإنما هو دائم التوجه لجعل الحياة أكثر سعادة، ويعمل على الوقاية من الجوانب السلبية فتنشيط الانفعالات الإيجابية يحقق الشعور بالرضا والاستمتاع بالحياة.

وتعرفه الباحثة بأنه نشاط ذهني يقوم على توليد الأفكار الإيجابية وتوقع كل ما هو جيد وإبعاد الأفكار السلبية من النتائج المتوقعة، وهذا يجعل الفرد أكثر سعادةً وارتياحًا ونجاحًا في الحياة والاستفادة من الخبرات السلبية الماضية وتخطيها وعدم التوقف عندها، وتنعكس طريقة التفكير على تصرفات الفرد في المواقف المختلفة.

أهمية التفكير الإيجابي

ندرك أهمية التفكير الإيجابي فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب بها والتي ربما تعيقك من تحقيق الأفضل لنفسك، ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، وإن معرفتنا لتفاعل العقل الواعي والعقل الباطن سوف تجعل الإنسان قادرًا على تحويل حياته كلها، فعندما يفكر العقل بطريقة صحيحة، وعندما يفهم الحقيقة، وتكون الأفكار المودعة في بنك العقل الباطن أفكارًا بناءةً وبينها انسجام وخالية من الاضطراب، فإن القوى الفاعلة العجيبة سوف تستجيب وتجلب أوضاعًا وظروفًا ملائمة والأفضل في كل شيء، ولكي يغير الإنسان الظروف الخارجية فإنه يتعين عليه أن يغير السبب، والسبب هو الطريقة التي يستخدم بها الإنسان عقله وهو الوسيلة التي يفكر بها الإنسان ويتصورها في عقله (سعيد بن صالح الرقيب،٢٠٠٨، ٧).

يعد التفكير الإيجابي قوة دافعة في تعديل السلوك الخاطئ وتطوير القدرة على التوافق وزيادة الفاعلية الشخصية،فالنجاح وراءه نمط من الأفكار والمعتقدات التي تدعو إلى النشاط والإنجاز والتفاؤل، وتقليل الأساليب الخاطئة من التفكير في الأمور كالمبالغة والتعميم والاستنتاجات السلبية التي تثير التوتر(عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠٧،٣٢٢- ٣٢٣).

إن التفكير الإيجابي له تأثير كبير في حياتنا وفي نظرتنا المستقبلية ويكسب الفرد خبرات جديدة ويستمتع بحياته مما يزيد من الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز ومواجهة المشكلات وانخفاض القلق واحترام الذات والرضا عن الحياة والاستمتاع بها التفاؤل وإزالة

الكثير من المشاعر السلبية لدي الفرد، على عكس التفكير السلبي الذي يعمل علـــى تـــدهور الحالة النفسية والمرضية للفرد ويزيد الاكتئاب والشعور باليأس والعجز والفشـــل والتشـــاؤم والحزن الدائم .

سمات الأفراد ذوي التفكير الإيجابي

من العرض السابق للتفكير الإيجابي نجد أن المتمتعين بالتفكير الإيجابي لديهم:

تحمل المسئولية.

اختيار الكلمات والمفردات عند التحدث بدقة.

العمل على تعديل السلوكيات الخاطئة.

التفاؤل عند النظر لأمور حياته.

احترام الآخرين وتقبلهم.

المثابرة والعمل المنتج.

الاتجاه الإيجابي نحو الآخرين

القدرة على اتخاذ القرارات.

تحديد نقاط القوة والضعف في الشخصية.

القدرة على التأثير في الآخرين.

الحوار الذاتي الإيجابي.

أصالة التفكير.

الطموح.

الإرشاد العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy(R.B.B.T)

ظهر الإرشاد العقلاني الانفعالي على يد ألبرت إليس مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وافترض إليس أن الناس تصبح غير سعيدة؛ لأنها تؤمن باعتقادات غير عقلانية ويكون السبب في الإصابة بالاضطرابات النفسية ويترتب على تبني الشخص وتمسكه بالاعتقادات غير العقلانية التي تندرج تحت هذه الأفكار المحورية عديد من صور الأسى والمعاناة والضيق والكرب النفسي الذي لا نهاية له.

وتعتمد نظرية إليس على أن سبب الاضطراب الذي يعانى منه الفرد هو طريقة التفكير غير المنطقية التي يتبناها، ومن خلالها يصدر أحكامًا معرفية تتعلق بالأحداث التي تواجهه، فيؤدى ذلك إلى اضطرابه النفسي، وقد قدم "إليس"هذه النظرية على النحو التالي:-

الحدث النشط Activating event (A)

والذي يسبب للفرد الاضطراب الانفعالي أي مثلًا وفاة/طلاق/رسوب والخبرة المنشطة أو الحادثة في حد ذاتها لا تحدث الاضطراب السلوكي.

نظام معتقدات الفرد Beliefs(B)

وهو حديث داخلى يردده الفرد كتقييم خاطىء للحدث، أو تفسير محرف ومشوه وخاطىء للحدث المثير للضغط.

نتيجة انفعالية أو سلوكية لمعتقدات الفرد consequences (c).

أي استجابة انفعالية وهي بمثابة النتيجة أو العواقب قد تكون عقلانية (صبر –رضا – إصلاح) وقد تكون لا عقلانية (حزن – توتر– قلق) وهذا هو الجانب التشخيصي الذي يخص العميل وحده، يأتي الجانب الثاني ليوضح العلاقات السليمة بين الأحداث المثيرة والأفكار اللاعقلانية والنتائج أو العواقب المترتبة عليها.

المناقشة أو الدحض Disputing(D)

وهي خطوة للمناقشة، حيث يقوم المعالج بتفنيد ومناقشة أفكار العميل، لمساعدته على إدراك العلاقة بين B,C وتغلبه على معتقداته غير العقلانية، واستبدالها بأخرى بمثابة الخطوة التالية.

التفنيد Enactment (E)

وهي خطوة التفنيد، وبعد أن ناقش المعالج العميل في الخطوة السابقة، تأتى مرحلة إكساب العميل فلسفة جديدة ليفكر بها بطريقة عقلانية وبناءة، لا تؤدى به إلى الاضطراب الانفعالي.

التغذية الراجعة Feed Back (F)

وهي العائد أو التغذية الراجعة للحدث النشط المثير للضغط، وهنا يساعد المعالج العميل أن يكون موضوعيًا في أفكاره ونتائجه التي يتوصل إليها(Dryden, 2002, 5-13).

والإرشاد العقلاني الانفعالي هو نظرية في الشخصية وطريقة في العلاج النفسي الذي طوره ألبرت إليس، ويركز على الأفكار غير العقلانية لدى الأفراد التعساء باستخدام نموذج (ABCDEF) الذي يؤكد أن العواقب الانفعالية ليست ناتجة عن الحدث النشط ولكن ناتجة عن فكرة غير عقلانية، وأصبح العلاج العقلاني الانفعالي يغطي الاضطرابات النفسية الناتجة عن الأفكار الخاطئة (Corsini, 2004).

وقد وضعت نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي ثلاثة عشر معيارًا للصحة النفسية وهي:-

الاهتمام الذاتى: Self-Interest: يميل الناس العاديون والأصحاء انفعاليا لأن يكونوا مهتمين بأنفسهم ولكن دون أن يكونوا أنانيين، ويتمركزون حول الذات بالكامل دون أن يخطئوا بحق الآخرين.

الاهتمام الاجتماعي:Social- interest: لأن الناس الأصحاء يختارون العيش والتمتع مع الجماعة أما لو المجتمع لم يراعي حقوق الآخرين، بالتالي فمن غير المحتمل لهم أن يجدوا ذلك المحيط الذي يأملون العيش فيه بسعادة وراحة.

التوجيه الذاتى Self-Direction: وهو أن يتحمل الشخص مسئولية نفسه ويعمل باستقلالية، وقد يحتاج إلى مساعدة الآخرين، إلا أن ذلك ليس مطلبًا إلزاميًا أو مطلقًا.

تحمل الإحباط الشديد tolerance High frustration: يعطى الأفراد الأصحاء لأنفسهم وللآخرين حق الوقوع في الخطأ، كما أنهم يتجنبون إدانة أنفسهم ولوم غيرهم، كما يملكون القدرة على تغيير الظروف التي لا يرغبون بها وأيضًا تقبل الظروف صعبة التغيير وأيضًا القدرة على تحمل الآخرين.

المرونة Flexibility: أي تقبل الآخرون ومرونة في طريقة التفكير بحيث تكون قابلة للتغيير، والتحكم في انفعالاته وسلوكه عقلانيًا ويتصفون بعدم التعصب والتحيز ونظرتهم للآخرين نظرة سواسية.

قبول الشك Acceptance of uncertainly:القبول بأننا نعيش في عالم من الاحتمالات والمصادفات، حيث لا وجود للحقائق المطلقة، وكما أنهم يدركون أنه من الجمال والسحر أن يعيش الفرد في مثل هذا النوع من عالم الشك والاحتمالات، ولا يفكرون فيما سيحدث لهم في المستقبل من أحداث.

الالتزام بمتابعة خلاقة مبدعة to creative pursuitsCommitment: الأفراد أكثر صحة وسعادة وذلك عندما يلتزمون بنشاط لتحقيق هدف معين، بحيث يعتبرونه ذا أهمية ويستحق تخصيص جزء مهم من حياتهم اليومية لإنجازه.

التفكير العلمي Scientific Thinking: الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعيًا وعلميًا ومنطقيًا، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه، وعلى علاقاته بالآخرين، وتنظيم انفعالاته وأفعاله وإنجاز أهدافه.

قبول الذات Self-Acceptance: الأفراد راضون عن نفسهم، وهذا الرضا لا يتوقف على إنجازاته أو تقدير الآخرين لهم، ويقبلون ذواتهم كما هي ويحاولون إمتاع أنفسهم في ضوء أي ظروف محبطة، فهم يختارون بصراحة قبول أنفسهم دون شروط، ويحاولون الاستمتاع أكثر من الإصرار على إثبات الذات.

ارتياد المخاطرRisk taking : إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المغامرة، أنه يفعل الأشياء التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة له، حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لأن يجرب بشكل متواصل.

المتعة طويلة الأمد Long- rang hedonism: هي البحث عن السعادة اللحظية والمستقبلية حيث لا يحاولون التفكير بآلام المستقبل حتى لا تتشوه سعادتهم الحالية، وفي هذه الحالة.

المثالية (البعد عن الخيال)Nonutopianism: يعتقد الناس الأصحاء بحقيقة أن الإنسان الخيالي غير قادر على إنجاز ما يريد، وذلك لأن تفكيره خيالي بعيد عن الواقع.

مسئولية الذات عن اضطرابها الانفعالي Self- responsibility for own emotional disturbanceيتجه الأصحاء إلى الاعتراف بالمسؤولية عن كل اضطراب قد يحدث لهم بدلًا من الدفاع عن أنفسهم وإلقاء اللوم على الآخرين أو على الظروف الاجتماعية(رياض نايل العاسمى،٢٠١٥، ٦٣-٦٥).

ويقوم الإرشاد العقلاني الانفعالي على التوضيح للمريض أن تفكيره غير العقلانـــي والانفعالات المترتبة عليه يمكن التحكم فيها أو تغييرها بتغيير الجانب التعبيــري واللفظـــي المعبر عنها حيث يتم إدراك واستدخال الفكرة أو الرأي حول الشيء ووصفه من خلال ذاتية المريض فيراه سيء أم حسن مثل الإحساس بالبهجة أو الثقة بـــالنفس كوجـــدان موجـــب أو

مشاعر الذنب والخجل والغضب كوجدان سالب يفسره إدراك الفرد وتفكيره حول رؤيـــة أو اتجاه محدد فتظهر وجداناته في إحدى الصورتين، ودور المعالج هنا هو تصويب تلك الرؤية أو الفكرة أو الاعتقاد المختل (الجاب العقلى) المؤدى لتلك الوجدانات السالبة المدمرة للفـــرد وربما تشوه بقية الإدراكات الأخرى فالشخصية لكل دينامى (آمال عبدالسميع باظه، ٢٠١٣، ٢٩٨).

مسلمات لإرشاد العقلاني الانفعالي:-

قدم Ellis(1973) عددًا من المسلمات المرتبطة بنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي مثل:-

العقلانية:Rationality

إن الإنسان يولد ولديه نزعة قوية لتحقيق السعادة والتخلص من الآلام، ولديه رغبة قوية في الاختيار، والعقلانية تعنى اختيار طرق التفكير الملائمة والواقعية والتي تؤدى إلى تحقيق هدف الإنسان في السعادة، وعلى العكس منها اللاعقلانية لدى الإنسان وتشمل طرق التفكير السالبة التي تجلب التعاسة والشقاء، كما تتضمن العقلانية تحقيق التوازن في التفكير بين المدى القريب(هنا والآن) والمدى البعيد(المستقبل) وإعمال العقل في الاختيار.

العقل والانفعال:Reason and Emotion

يقرر Ellis بأن التفكير والانفعال مرتبطان عن قرب في علاقة تبادلية وثيقة، فالتفكير قد يصبح سببًا للانفعال والعكس صحيح، وأن كلًا من التفكير والانفعال يأخذان شكل محادثة الذات عن الانفعالات وطرق التفكير.

الانفعالات الملائمة وغير الملائمة:Appropriate and Inoppropriate Emotion

قرر Ellis بأن الإرشاد العقلاني الانفعالي لا يرفض الانفعال ولكن يدعو إلى الانفعال بشكل ملائم أو لائق، أما الانفعالات غير الملائمة فهي تكون متداخلة مع تحقيق الاتزان المعقول بين المدى القريب والبعيد، فالحذر عند القيام بالمهام ضروري للوقاية من القلق، ويرى أن انفعالات الفرد غير الملائمة تعتبر العامل الأساسي في التفكير غير العقلاني، ويعرض عددًا من الانفعالات المتداخلة مع السلوك المضطرب منها: العدائية وعدم الارتياح وهما الأساس في الفعل اللاعقلاني.

الميول البيولوجية: Biological Tendencies

يقرر Ellis بأن الإنسان يولد ولديه نزعة قوية لأن يكون عقلانيًا أو لاعقلانيًا، فالكائن العضوي لديه استعداد طبيعى لأن يسلك بطرق عقلانية وأن يعدل ويستبعد بعض أنماط السلوك غير المرغوب فيها، واللاعقلانية لدى الإنسان لا ترتبط بالمستوى الثقافي أو الاجتماعي، وقد ينشأ من إحساس الفرد عندما يفقد عزيزًا(هشام إبراهيم عبدالله، ٢٠٠٨، ٢٤-٢٥، إجلال سري،٢٠٠٠، ١٧٠).

أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي

ذكر حامد عبدالسلام زهران(٢٠٠٥، ٣٧١) أن للإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى تحقيق ما يلى:-

مساعدة الشخص في تعرف أفكاره غير العقلانية التي تسبب ردود فعل غير مناسبة لديه نحو العالم.

حث الشخص على الشك والاعتراض على أفكاره غير العقلانية.

محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى المريض.

التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقناع العقلي المنطقي، وإعادة تنظيم نظام المعتقدات لدى المريض.

إزالة أو تقليل النتائج الانفعالية غير العقلانية لدى المريض، وبصفة خاصة، تقليل القلق (لوم الذات) وتقليل العدوان أو الغضب (لوم الآخرين والظروف).

تحقيق المرونة والانفتاح الفكري وتقبل التغيير، وإعادة المريض إلى التفكير العلمي والتحكم في انفعالاته وسلوكه عقلانيًا.

يتضح للباحثة أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة الأفراد لتعلم كيف يكونوا أكثر عقلانية وأصحاء نفسيًا وانفعاليا ومنطقيين، ويتصرفون بطريقة منطقية، وتجنب سلوكيات الهجوم على النفس، واكتساب مهارة المرونة والواقعية في الحياة، والحد من النظرة الدونية لنفسه، وجعلها نظرة واقعية نحو الذات والحياة، مما يساعد على تحقيق قدر كبير من التوافق النفسي والصحة النفسية حتى لا يصبح ضحية للأفكار غير العقلانية.

وقدم إليس (Ellis) مجموعة من الأفكار غير العقلانية والتي تقود إلى الاضطراب الإنساني وهي:-

الفكرة الأولى: "من الضروري أن يكون الشخص محبوبًا أو مرضيًا عنه من قبل أفراد كل المحيطين به بلا استثناء، وفي رأي إليس أن هذه الفكرة غير عقلانية وغير منطقية.

الفكرة الثانية: "أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والمنافسة والإنجاز حتى يمكن اعتباره شخصًا ذا أهمية"وهذه الفكرة أيضًا من المستحيل تحقيقها بشكل كامل.

الفكرة الثالثة: "بعض الناس يتصفون بالشر والوضاعة والحقارة والجبن، ولذلك فهم يستحقون أن يوجه لهم اللوم والعقاب"وهذه الفكرة غير منطقية وغير عاقلة؛ لأنه لا يوجد معيار مطلق للصحيح والخطأ.

الفكرة الرابعة: "إنه لمن المؤسف أن تسير الأمور على غير ما يريد الإنسان" وهذه فكرة غير منطقية؛ لأنه من الطبيعي أن يتعرض المرء للإحباط والصد والإعاقة (لأنه قانون الحياة الذي لا فكاك منه ولا مهرب) .

الفكرة الخامسة: "إن التعاسة تنتج عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم فيها"وهذه فكرة غير منطقية.

الفكرة السادسة: "إن الأشياء الخطرة أو المخيفة تعتبر سببًا للانشغال البالغ، ويجب أن يكون الفرد دائم التوقع لها حتى لا تداهمه على حين غرة"ويرى إليس أن هذه الفكرة غير منطقية/ عقلية/ واقعية؛ لأن الانشغال الدائم بالخطر عليه أن يقود إلى الاضطرابات .

الفكرة السابعة: "إنه من الأسهل أن نتفادى بعض الصعوبات والمسئوليات الشخصية من أن نواجهها"والتفكير في مثل هذا يعد غير منطقي.

الفكرة الثامنة: "ينبغي على الفرد أن يكون مستندًا على آخرين، وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه"وفي الحقيقة إن المبالغة في هذه الفكرة يجعلها غير منطقية.

الفكرة التاسعة: "إن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر، وأن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده، وهذه الفكرة غير منطقية أيضًا.

الفكرة العاشرة: "ينبغي على الفرد أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات وأحداث غير سارة" وهذه فكرة غير منطقية؛ لأن مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر انشغال الفرد عن مشاكله الشخصية.

الفكرة الحادية عشر: "هناك دائمًا حل صحيح أو كامل لكل مشكلة، ويجب أن نبحث عن هذا الحل لكى لا تصبح النتائج مؤلمة"ويرى إليس أن هذه الفكرة غير منطقية (محمد حسن غانم،٢٠٠٧، ٨١-٨٥).

فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

ولقد أشار Ellis (2004) أنه يُستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي فنيات وأساليب معرفية مثل التحليل الفلسفي والمنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعليم، والتوجيه، وتفنيد ودحض الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشتيت المعرفي، والمناقشة والإقناع، ويستخدم أيضًا أساليب وفنيات انفعالية مثل تمارين الهجوم على الخجل، والتقبل الإيجابى غير المشروط للمسترشد، ولعب الدور ولعب الدور العكسى، والفكاهة والمرح، كما ويستخدم أيضًا أساليب وفنيات سلوكية مثل الواجبات المنزلية السلوكية، والتعزيز والعقاب، والتدريب على الاسترخاء(عادل جورج طنوس، ٢٠١٧).

الفنيات المعرفية:- Cognitive techniques

وهي الفنيات التي تساعد العميل على تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة، وتبنى العميل فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية، وتعلم العميل أن يفصل بين معتقداته العقلانية (غير المطلقة) ومعتقداته اللاعقلانية (المطلقة)، وكيف يستخدم الطريقة المنطقية في الحوارمع ذاته وحل مشكلاته، وكيف يتقبل الواقع، كما يدعوه إلى التفكير بأنه حتى لو ساءت الأمور إلى أقصى حد، فإن الأمر لن يكون كارثة كما يصوره لنفسه (هشام إبراهيم عبدالله، ٢٠٠٨، ٨٤-٨٥)، وتعد فنية المناقشة والحوار من أهم الفنيات المعرفية تأثيرًا في الموقف التعليمى لما لها من الأثارالإيجابية المتنوعة والتي تتمثل في إثارة اهتمام الطلاب نحو المتحدث، والعمل على تركيز الانتباه وعدو تشتته(عايش زيتون، ١٩٩٤، ٢٤٤).

ويشير سيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠٠، ١٢٨) إلى مجموعة من الفنيات المعرفية وتشمل ما يلى:-

الأسئلة وتشمل (الأسئلة المنطقية – أسئلة تفنيد اختبار الواقع – أسئلة التفنيد العملية).

النموذج البديل: حيث يتعلم العميل من خلال هذا النموذج كيف يكون على وعى بأن الآخرين لم يدمروا لتعرضهم لنفس المشكلات، كما يستطيع أن يتعلم أن الحياة ستستمر بالرغم مما بها من أحداث مؤلمة، ويمكن أن يطبق العميل هذه المعرفة على نفسه .

الحوار Dialogue حينما يستخدم المرشد الحوار في تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، فإنه يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالجوانب اللامنطقية والمختلة وظيفيا لمعتقدات العميل اللاعقلانية والهدف من ذلك هو تشجيع العميل على التفكير في نفسه وتصحيح سوء فهمه .

فنيات انفعالية: Emotive Techniques

وهي فنيات تتناول مشاعر العميل وأحاسيسه والمواقف الصادمة المثيرة والخبرات الماضية المتعلقة بمشكلة العميل، وتستخدم للمساعدة في تغيير قيم العميل المحورية، ويعبر عنها إليس Ellis، بأنها فنيات العلاج الانفعالي الإظهاري Emotive –Evocative والتي تتمثل في إظهار الحقائق والأكاذيب كي يستطيع العميل التمييز بينها بوضوح، ويستخدم المرشد لعب الأدوار، والنمذجة والفكاهة، وحث العميل وإنذاره وإقناعه بالتخلي عن هذه الأفكار اللاعقلانية وتشجيع العميل على المخاطرة بالإضافة إلى قيام علاقة تتسم بالحب والتقدير والاحترام والألفة بين المرشد والعميل .

فنيات سلوكية Behaviorist Techniques

وهي فنيات تساعد العميل في تغيير أعراضه المختلة وظيفيًا، وتعزيز السلوك التوافقي ومساعدته على التغيير الجذري، لكي يصبح أداؤه أكثر فعالية، ومنها التحصين التدريجي والنشاط الموجه وضبط الذات، والاستبصار، والتعليم والاسترخاء، والتحليل العقلاني، والإرشاد الإجرائي لتدعيم تغيير الفرد لسلوكه، والإيحاء، والتعزيز، والتدريب التوكيدي، والمواجهة الشخصية، والتدريب على المهارات وارتياد المخاطر، والقيام بالأدوار، والقراءة وحكاية القصص والطرق التي تبعث على السرور، وتعلم المنطق، وتعلم أسلوب التفكير العلمي، واستخدام الأساليب التربوية والمعرفية وربط الأحداث بالنتائج (هشام إبراهيم عبدالله، ٢٠٠٨، ٨٥-٨٨).

وتهدف فنيات البرنامج العقلاني الانفعالي إلى مساعدة العملاء على اكتشاف وتغيير متطلباتهم الكمالية المطلقة إلى أفكار واقعية ومنطقية وتعديل تلك الأفكار ودحضها باستخدام أساليب المواجهة والتخيل العقلاني الانفعالي وإعادة البناء المعرفي والتقبل غير المشروط ولعب الدور والتعرض التدريجي للمواقف المخيفة والمثيرة للقلق والانفعال، والتي تعرف بالفنيات المستخدمة في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Ellis, 2002).

مميزات الإرشاد العقلاني الانفعالي

قد طور إليس الإرشاد العقلاني الانفعالي عدة مرات ففي بدايته أطلق عليه الإرشاد العقلاني ثم طوره إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي؛ مما يشير إلى الدور الهام الذي يقوم به الجانب الانفعالي في عمليه الإرشاد، ثم أضاف إليه الجانب السلوكي عام ١٩٩٣ ليصبح لإرشاد العقلاني الانفعالي (Seligman, Rashid & Parks ,2006, 776).

كما أكدت العديد من الدراسات على فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تغيير المعتقدات اللاعقلانية المسببة للاضطراب عن طريق تحسين سلوك صحيح وتدعيمه فيكون له الأثر على السلوك السلبي أو الانفعالي (غير السوي)، كما أشارت نتائج دراسة صالح فؤاد الشعراوي (٢٠٠٣) واعتمد في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي على خفض مستوي الاندفاعية والتي تعد مظهر من مظاهر الاضطراب الانفعالي والذي يعوق عملية التوافق الإيجابي، كما اظهر البرنامج فعاليته في تحسين مستوي الاتزان الانفعالي، وكما أشارت أيضًا دراسة ناديا محمد رتيب (٢٠١٠) إلى أهمية البرنامج العقلاني الانفعالي لخفض القلق الاجتماعي.

ولما للإرشاد العقلاني الانفعالي من فعالية في تعديل بعض السلوكيات بل ودحضها وأيضًا إحلال سلوكيات أخري إيجابية وأكثر عقلانية ويعرف أيضًا إليس البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي إجرائيا بأنه تدريب على تعديل الأفكار اللاعقلانية (Ellis, 2002)

وقد عمل إليس بالتحليل النفسي الكلاسيكي، وأكد أن ما يكتسبه الفرد في صغره وربطه بين الماضي والاضطرابات الانفعالية التي يعيشها في حاضره، فلا يستطيع أن يتخلص من الأعراض التي يعاني منها، وحين يتخلص منها فإنه يميل إلى خلق أعراض جديدة مما جعل إليس يرجع هذا إلى نشأة الفرد على أفكار ومعتقدات غير منطقية تجعله ينزع إلى الكمال أو المثالية ويكون ناقدا للذات ومتوجها نحو الآخرين، وقد يكون سعيه نحو الكمال صعوبات يوقع نفسه بها تسمي عند أطباء النفس عصاب، وقد قدم إليس نموذج، والذي يوضح العلاقة بين الأحداث المثيرة والأفكار اللاعقلانية والاضطراب الانفعالي، ويفسر الاضطراب لدى الأفراد عندما يمرون بأحداث نشطة غير مرغوبة، ويليها معتقدات إما عقلانية أو غير عقلانية عن تلك المثيرات يتوصلون إلى نتائج انفعالية وسلوكية إما مناسبة أو غير مناسبة على أساس المعتقدات عقلانية أو غير عقلانية.

ويشير كل من;Dryden, 2002)(Ebenezer & Maxwell, 2019بأن النموذج الذي قدمه إليس يعتمد على جانبين، هما:-

الجانب الأولActivating- Beliefs- Consequence

وهو المعتقدات أو الأحداث النشطة فهو جانب تشخيصي يوضح العوامل الأساسية لنشأة الاضطراب الانفعالي، ويمكن توضيح النقاط الرئيسة للنموذج:-

أحداث نشطة هي الخبرة أو الحدث المثير للفرد والمسبب في الاضطراب.

المعتقدات وهي أفكار الفرد عن الحدث وتكون في صورة أفكار أو حديث داخلي يردده الفرد عن المثير.

النتائج وهي العواقب التي يظن العميل أنها ناتجة عن الحدث أو المثير ولكنها ناتجة عن الاعتقاد، وقد تكون هذه النتيجة انفعالية أو سلوكية، وقد تظهر في صورة شعور بالإحباط أو التعاسة أو عدم الرضا من جانب العميل.

الجانب الثاني: D.E.F(Disputing - Enactment- FeedBack)

وهنا يظهر دور المعالج عندما يوضح للعميل العلاقة بينA.B.C بشكل صحيح فيما يفهمه العميل، ويمثل هذا الجانب العلاجي عن طريق مناقشة العلاقات بين الأحداث المثيرة والأفكار غير العقلانية ودحض هذه الأفكار التي تسيطر على العميل واستبدالها بأخرى عقلانية، وأيضًا دعم العميل بأساليب تفكير سليمة وجعله يقيم أفكاره السابقة تجاه الأحداث حتى يعرف سبب الاضطراب الانفعالي الذي تعرض له ولا يقع فريسة مره أخرى لأفكاره الخاطئة أو غير المنطقية.

تركز هذه النظرية على طرق علاج مباشرة أي لا يتدخل المرشد بشكل مباشر، فيُعد دور المرشد دور تعزيز ودعم؛ فيشعر العميل بأن هذا التغير نابع منه عن طريق استخدام المرشد للوسائل التكميلية مثل (قراءة الكتب-والمدونة على تسجيل ما يفعله العميل ويفكر به وحضور ورش عمل، وتؤكد على التدريب العلاجي الشامل باستخدام أساليب معرفية انفعالية سلوكية لتغير انفعال العميل وسلوكه عن طريق تعديل البنية المعرفية للعميل .

ثامناً: الدراسات السابقة

دراسات تناولت التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة:

دراسة منال علي الخولى (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على أبعاد التفكير الإيجابي في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) مفحوصًا من طلاب الجامعة المصريين من الجنسين، واستخدمت الباحثة المقياس العربي للتفكير الإيجابي لعبدالستار إبراهيم (٢٠٠٨)

ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى تقبل المسئولية الشخصية والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين لصالح الطلاب الذكور.

دراسة فيفيان أحمد عشماوى (٢٠١٨). هدفت فحص العلاقة بين التفكير الإيجابى وكل من التفاؤل وتقدير الذات وذلك على عينة مكونة من طلبة جامعة حلوان قوامها(٣٠٠)من الذكور و(٢٦٠)من الإناث واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى، وطبق عليهم مقياس التفكير الإيجابي من إعداد/ فيفيان أحمد فؤاد ومقياس التفاؤل لأحمد عبدالخالق، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات ترجمة ممدوحه سماحه، وتم التأكد من صلاحية الأدوات للقياس وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة بين كل متغيرات الدراسة وبعضها البعض ولم تكن فروق جوهرية بين الذكور والإناث فى الدرجات على المقاييس التى شملتها الدراسة كما تبين أن التفاؤل وتقدير الذات منبئات بالتفكير الإيجابى.

دراسة Bagheri Charook, Towhidi & Tajrobehkar (2019) هدفت إلى تقصي أثر تقرير الذات والتكيف الأكاديمي والتفكير الإيجابي على الأداء الأكاديمي في ضوء أهداف الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من ٧٤٨ طالبًا (٤١٠ فتيان و ٣٣٨ فتيات)، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس للاحتياجات النفسية الأساسية (BPNS) ومنها تقرير الذات، ومقياس أهداف الإنجاز (AGS) ، واستبيان الأداء الأكاديمي، ومقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التكيف الأكاديمي، أشارت نتائج تحليل المسار إلى أن النموذج المقدم يتمتع بملاءمة مناسبة. كان لتقرير الذات والتكيف الأكاديمي والتفكير الإيجابي آثار مباشرة وهامة على الأداء الأكاديمي، كما كان للتفكير الإيجابي أهم تأثير غير مباشر على الأداء الأكاديمي، تكشف هذه النتائج أن التفكير الإيجابي هو العامل الأكثر أهمية في التأثير على الأداء الأكاديمي، وتأثيره على جميع جوانب الحياة بما في ذلك التعليم.

دراسة Chui & Chan (2020) هدفت إلى فحص الارتباطات بين التفكير الإيجابي، والتكيف الدراسي، والرفاهية النفسية لطلاب الجامعات، يبحث في الدور الوسيط للتفكير الإيجابي في تأثيرات التكيف الدراسي على الرفاهية، تكونت عينة الدراسة من ٢٩٩ طالبًا و ٣٩٦ طالبة جامعية، تراوحت أعمارهم بين (١٧- ٢٨) عامًا في ثماني جامعات، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التكيف الدراسي ومقياس الرفاهية النفسية، أكدت النتائج أن التكيف الدراسي ارتبط إيجابيًا بالرفاهية النفسية، وكان

التفكير الإيجابي وسيطًا للعلاقات بين التكيف الدراسي والرفاهية النفسية، أي أن تعزيز التفكير الإيجابي مفيد للصحة النفسية للطلاب الجامعيين، لذلك يمكن لخدمات الطلاب في الجامعات التفكير في تنظيم ورش عمل لتثقيف وتعزيز الاستخدام المناسب للتفكير الإيجابي للطلاب للتخفيف من ضغوطهم وتعزيز رفاهيتهم النفسي.

دراسات تناولت التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

دراسة Janssen (2015) هدفت للكشف عن مدى انتشار التسويف الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية والطلاب الجامعيين وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طلاب ثانوي، (١٣٣) طالب جامعي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس Rothblum&Solomon (1984) للتسويف الأكاديمي، واستبانة العوامل الديموغرافية لبيان العمر والنوع والمرحلة التعليمية ومستوى الإنجاز الأكاديمي)، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعات أبلغوا بشكل كبير عن التسويف الأكاديمي أكثر من طلاب المدارس الثانوية، إلى جانب ذلك، سلطت هذه الدراسة الضوء أيضًا على أهمية النظر في عمر الطلاب عند دراسة التسويف الأكاديمي.

دراسة He (2017) قيمت التسويف الأكاديمي بين الطلاب في جامعة بريستول، ضمت الدراسة ٢٠١ طالبًا من مختلف الأعمار والفرق التعليمية، استكشفت الدراسة مدى انتشار التسويف الأكاديمي، والأسباب التي تؤدي إلى سلوك التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والتأثير النفسي الناتج عن التسويف، استخدمت الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي McCloskey, (2012)، أظهرت النتائج أن ٩٧٪ من الطلاب لديهم نسبة من التسويف الأكاديمي بدرجات متفاوتة، منهم ٤٨٪ من الطلاب لديهم تسويف أكاديمي عال، ويعتبر الكسل، والافتقار إلى الحافز، والإجهاد، واستخدام الكثير من الوقت في استخدام الإنترنت، وصعوبة المهمة من الأسباب الرئيسية المحددة للتسويف الأكاديمي، كما يعاني أكثر من ٨٠٪ من الطلاب من القلق عند التسويف الأكاديمي.

دراسة Afzal & Jami (2018) صُممت للتحقيق في مدى انتشار أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) طالبًا وطالبة جامعية منهم (١٥٥ طالبة و ٤٥ طالبًا) من أقسام العلوم التربوية والطبيعية، تم قياس التسويف الأكاديمي وأسبابه من خلال مقياس تقييم التسويف للطلاب Rothblum&Solomon (1984)، أظهر

تحليل الانحدار الخطي أن تحمل المخاطرة، وانتقاد المهام، واتخاذ القرار كانت منبئات (أسباب) مهمة للتسويف الأكاديمي، في حين أن انتقاد المهام هو أقوى منبيء من بينهم، كما تم الكشف عن أن التسويف الأكاديمي يسود في جميع مستويات التعليم الثلاثة الجامعي الثلاث (البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه)، كما أظهر أن انتقاد المهام، والإخفاق في إدارة الوقت، والكسل، والتمرد على السيطرة، واتخاذ القرار، وعدم اليقين، من أكثر الأسباب الأكثر شيوعًا لدى طلاب العلوم التربوية من العلوم الطبيعية، ولكن بشكل عام كان انتقاد المهمة، والخوف من الفشل، والتبعية، واتخاذ القرار والمخاطرة من الأسباب الشائعة للانغماس في التسويف الأكاديمي.

دراسة أحمد سمير عبدالله (٢٠١٨). هدفت إلى الكشف عن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ومعرفة ما إذا كانت تلك العوامل تختلف باختلاف متغيرات الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، والخلفية الثقافية (ريف/ حضر). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٤٨٣) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر تمثلت في العوامل التربوية والاجتماعية، والنفسية، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية، والنفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة؛ بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف ترجع إلى ذات المتغير لصالح طلاب الفرقة الرابعة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة لصالح طلاب الشعب النوعية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل. كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية.

دراسات تناولت علاقة التفكير الإيجابي بالتسويف الأكاديمي

دراسة عبدالله عبدالهادي العنزي (٢٠١٦) هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالبا، واستخدم الباحث في الدراسة مقياس التسويق الأكاديمي الذي طوري الباحث، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي إعداد معوض وعبد العظيم، وقائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبيرغ وتقنين أبو هاشم. أظهرت نتائج الدراسة محمد علاقة ارتباطية سلبية بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الأقلي، الخارجي) والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين أبعاد الطموح الأكاديمي (التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي)، والتسويق الأكاديمي كذلك توصلت الدراسة إلى وجود متغيرين يمكن من خلالها ما التنبؤ بالتسويق الأكاديمي هما أساليب التفكير (التشريعي والمحلي) ويتغير مستوى الطموح الأكاديمي في بعد (المقدرة على وضع الأهداف) والدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي، أيضًا توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسويف الأكاديمي، وأساليب التفكير ومستوى الطموح تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، كما خلصت الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت: أسلوب التفكير التشريعي، التنفيذي والمحافظ والأقلي على التوالي. وأظهرت النتائج أيضًا أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجوف جاء بمستوى متوسط كذلك مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجوف جاء بمستوى متوسط.

دراسة Moradi, Rashidi & Golmohammadian (2017) هدفت إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التفكير الإيجابي على التسويف الأكاديمي للطلاب، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي واستبانة مهارات التفكير الإيجابي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، أشارت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي للتدريب على مهارات التفكير الإيجابي في خفض التسويف الأكاديمي، وأوصت الدراسة بتطبيق مهارات التفكير الإيجابي في المناهج الدراسية وطرق التدريس للمساعدة على خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسة نجوى أحمد عبدالله وحمودة عبدالواحد فراج (٢٠١٧). هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، وكل من أساليب التفكير، ومداخل الدراسة السائدة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة، منهم (١٥٠) طالبًا و(١٥٠) طالبة من طلاب الفرقة الثالثة، واستخدم الباحثان في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره الباحثان، وقائمة أساليب التفكير (Sternberg & Wagner,1991)ترجمة وتعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)، ومقياس مداخل الدراسة ترجمة وتعريب السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي وأساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والهرمي، والملكي، والأقلي، والخارجي)، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومدخلي الدراسة (العميق، والاستراتيجي)، كما وجدت الدراسة أن الذكور أكثر تسويفًا من الإناث.

دراسة غادة جابر فرغل (٢٠١٧). هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير الإيجابي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. والتعرف على أكثر أبعاد التفكير الإيجابي (التوقعات الإيجابية – تقبل الذات – تقبل الآخرين – التحكم في الانفعالات – المرونة في التفكير) إسهاما في التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. بالإضافة إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأبعاد التفكير الإيجابي في التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وتكونت عينة البحث الاستطلاعية من مئة طالبة، وتكونت عينة البحث الأساسية من مائتين طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا، وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)، ومقياس التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التفكير الإيجابي والدرجة الكلية له والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، كما توصلت نتائج البحث إلى أن أبعاد التفكير الإيجابي تؤثر في التسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وقد جاء ترتيبهم كالآتي: (المرونة في التفكير – التوقعات الإيجابية – التحكم في الانفعالات – تقبل الذات).

دراسة سحر السيد الأحمدي(٢٠١٨). هدفت إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية (التفكير الإيجابي ودافعية التعلم). – الوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. العينة المستخدمة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وكان عددهم ٧٤٠ طالب وطالبة حيث تم اختيارهم بصورة عشوائية تم اختيار منهم ٢٠٠ كعينة استطلاعية فلذلك تصبح العينة الأساسية ٥٤٠ طالبة منهم ٣١٠ طالبا و ٢٣٠ طالبة. أدوات البحث: مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد/ الباحثة) ومقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحثة) ومقياس الدافعية (إعداد/ سعيد خيري) الأساليب الإحصائية المستخدمة: – اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين. – تحليل الانحدار المتعدد. نتائج البحث: – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة الذكور. – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي ترجع إلى متغير مستوى التلكؤ الأكاديمي (منخفض – مرتفع) وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة المنخفضين. – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم ترجع إلى متغير مستوى التلكؤ الأكاديمي (منخفض – مرتفع) وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط الحسابي وهي مجموعة المنخفضين. – الدافعية للتعلم هي أكثر المتغيرات المدروسة إسهاما في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، ويأتي التفكير الإيجابي في المرتبة الثانية.

دراسة Shafiee, Bahrami & Hatami (2019)هدفت إلى الكشف عن فعالية التدريب على التفكير الإيجابي في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض التسويف الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، اشتملت أدوات الدراسة على استبانة التنظيم الانفعالي المعرفي، ومقياس التسويف الأكاديمي وبرنامج التدريب على التفكير الإيجابي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، أظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على التفكير الإيجابي له تأثير فعالي في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسات تناولت علاقة الإرشاد العقلاني الانفعالي بالتفكير الإيجابي

دراسة Eagleson, Hayes, Mathews, Perman & Hirsch (2016) هدفت إلى خفض القلق العام عن طريق استبدال الأفكار اللاعقلانية المسئولة عن القلق، وبأفكار عقلانية مسئولة عن تنمية التفكير الإيجابي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) فرد تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٦٥) عام، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس القلق، ومقياس التفكير الإيجابي والتدريبات القائمة على التفكير الإيجابي، أشارت نتائج الدراسة على أن الأفكار العقلانية المسئولة عن التفكير الإيجابي لها تأثير فعال في خفض القلق بشكل عام.

دراسة Wang, Chen, Lin & Hong (2017) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثيرات التأمل الذاتي على التفكير الإيجابي وتحفيز التعلم والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالب جامعي، تم تطبيق عليهم (١٨) جلسة من برنامج التأمل الذاتي، ركزت على تقديم محاضرة رئيسية ولعب الأدوار ونشاط التأمل الذاتي والمناقشة الجماعية والعمل الجماعي، اشتملت أدوات الدراسة مقياس التأمل الذاتي ومقياس التفكير الإيجابي ومقياس التحفيز للتعلم، ومقياس التنظيم الذاتي، أظهرت النتائج أن أنشطة التأمل الذاتي أدت إلى تحسين التفكير الإيجابي للطلاب وتحفيزهم على التعلم والتنظيم الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، كشفت ثلاثة نماذج معادلة هيكلية أن التفكير الإيجابي له علاقة قوية ومباشرة بدوافع التعلم والتنظيم الذاتي للطلاب الجامعيين، وكان لتحفيز التعلم علاقة قوية ومباشرة بالتفكير الإيجابي والتنظيم الذاتي للطلاب، والتنظيم الذاتي له علاقة قوية ومباشرة بالتفكير الإيجابي التجريبي ودوافع التعلم للطلاب.

بحث حسين رشدي غالب وسوسن إسماعيل عبدالهادي وشادية أحمد عبدالخالق وماجي وليم يوسف (٢٠١٧) هدف البحث إلى تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة من خلال برنامج عقلاني انفعالي وأثره على بعض الاضطرابات النفسية، تكونت عينة البحث من (١٤) طالبا وطالبة من ذوي التفكير الإيجاب المنخفض والأعلى قلقاً واكتئاباً من طلاب وطالبات كلية الآداب جامعة عين شمس. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التفكير الإيجابي للمراهقين، ومقياس (بيك) للقلق، ومقياس (بيك) للاكتئاب الصورة الثانية، ومقياس تقدير الذات للمراهقين، والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالية لتنمية التفكير الإيجابي،أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج العقلاني الانفعالي في تنمية التفكير الإيجابي، وكان لذلك أثر فعال فيخفض القلق والاكتئاب، وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

تاسعاً: فروض البحث:

مما سبق وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:-

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير الإيجابي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي)"على مقياس التفكير الإيجابي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس التسويف الأكاديمي في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس التسويف الأكاديمي في اتجاه القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي)"على مقياس التسويف الأكاديمي.

عاشرا: منهجية البحث وإجراءاته:

[١] منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي واعتمد على التصميم ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي، وتمثل المتغير المستقل الأول البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، والمتغير التابع الأول التفكير الإيجابي،المتغير المستقل الثاني البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي، والمتغير التابع الثاني التسويف الأكاديمي.

[٢] عينة البحث:

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات (٢٠٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة كفرالشيخ، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

أما العينة الأساسية فتكونت من (٤٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة كفرالشيخ، وتراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٢) عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة

تجريبية (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٣) عام، وانحراف معياري (٠,٦٤) عام، مجموعة ضابطة (٢٠) طالبًا وطالبة بمتوسط عمري (٢٠,٨٨)عام، وانحراف معياري (٠,٥٦) عام.وقد استخدمت درجات أفراد العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

شروط اختيار العينة: تتحدد بالاتي:-

ارتفاع درجاتهم في التسويف الأكاديمي.

انخفاض درجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي.

موافقة المجموعة على الاشتراك في البرنامج .

عدم التوجه للاستشارة النفسية أو إشراكهم في أي برنامج نفسي من قبل.

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ أفراد عينة الدراسة (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) في المتغيرات الوسيطة (العمر الزمني) ومتغيرات الدراسة (التفكير الإيجابي والتسويف الأكاديمي) في القياس القبلي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.

جدول(١) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر ومتغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج

المتغير		المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العمر بالسنين		الضابطة	٢٠	٢٠,٨٨	٠,٥٦٥	٠,٢٨٧	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢٠,٨٣	٠,٦٤٢			
التفكير الإيجابي	التوقعات الإيجابية	الضابطة	٢٠	٢١,١٠	٥,١٥	٠,٢١٣	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢١,٤٥	٥,٢٥			
	تقبل المسئولية الشخصية	الضابطة	٢٠	٢٥,١٥	١,٨٤	٠,١٧٥	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢٥,٠٥	١,٧٦			
	المجازفة الإيجابية	الضابطة	٢٠	٢٢,٣٠	٤,٢٩	٠,٠٧٦	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢٢,٤٠	٣,٩٧			
	التسامح	الضابطة	٢٠	٢٠,٠٠	٥,٣٥	٠,٠٥٩	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢٠,١٠	٥,٣٤			
	تقبل الذات غير المشروط	الضابطة	٢٠	١٩,٩٠	٤,٨٩	٠,٠٣١	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	١٩,٩٥	٤,٨٩			
	الشعور بالرضا	الضابطة	٢٠	٢٣,٩٠	٣,٤١	٠,٦١٦	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	٢٤,٥٥	٣,٢٥			
	الدرجة الكلية	الضابطة	٢٠	١٣٢,٣٥	٧,٩٢	٠,٤٦٨	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	١٣٣,٥٠	٧,٦٠			
التسويف الأكاديمي		الضابطة	٢٠	١٣١,٥٥	١٠,٥٣	٠,٩١٤	٣٨	غير دالة
		التجريبية	٢٠	١٢٨,٨٠	٨,٣٧			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج، أي لا توجد فروق حقيقية بين درجات طلاب عينة الدراسة الأساسية من حيث العمر الزمني ومتغيرات الدراسة (التفكير الإيجابي والتسويف الأكاديمي)؛ حيث كانت قيم "ت"غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تكافؤ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.

[٣] أدوات البحث:

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

مقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحثة).

مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد/ الباحثة).

البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي (إعداد/الباحثة).

وفيما يلي عرض لكل منهم بالشرح:

مقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحثة).

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٧٢) عبارة مقسمة على (٦) أبعاد بالتساوي كل بعد (١٢) عبارات، وبها بعض العبارات السلبية كالتالي البعد الأول: التوقعات الإيجابية (العبارات السلبية رقم ٢، ٦)، والبعد الثاني: تقبل المسئولية الشخصية (العبارات السلبية رقم ٢، ٩)، والبعد الثالث: المجازفة الإيجابية (العبارات السلبية رقم، ٢، ٤، ٧)، والبعد الرابع: التسامح (العبارات السلبية رقم ٢، ٣، ١١)، والبعد الخامس: تقبل الذات غير المشروط (العبارات السلبية رقم ١، ٣، ٥، ١١)، والبعد السادس: الشعور بالرضا (العبارات السلبية رقم ٦، ٧، ١٠، ١١).

إعداد المقياس

يهدف المقياس لتحديد درجة التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة في ضوء التعريف الإجرائي وهو نشاط ذهني يقوم على توليد الأفكار الإيجابية وتوقع كل ما هو جيد وإبعاد الأفكار السلبية من النتائج المتوقعة، وهذا يجعل الفرد أكثر سعادةً وارتياحًا ونجاحًا في الحياة والاستفادة من الخبرات السلبية الماضية وتخطيها وعدم التوقف عندها، وتنعكس طريقة التفكير على تصرفات الفرد في المواقف المختلفة، وقد اطلعت الباحثة على بعض المقاييس

ومنها: مقياس التفكير الإيجابي (عبدالستار إبراهيم، ٢٠١٠؛ Bekhet & Zauszniewski, 2013; Bekhet & Garnier-Villarreal, 2017; Matel-Anderson & Bekhet, 2019)

طريقة تقدير درجات المقياس.

تتم الإجابة على المقياس من خلال تدرج ليكرت خماسي (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبدًا)، وتأخذ التدرج (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، والعبارات السلبية بتقدير معكوس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بحيث تتراوح درجة كل بُعد من (١٢-٦٠) درجة والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (٧٢-٣٦٠)، حيث تتراوح الدرجة المنخفضة للمقياس ما بين (٧٢-١٦٨)، والدرجة المتوسطة من (١٦٩-٢٦٤)، والدرجة المرتفعة من (٢٦٥-٣٦٠).

الكفاءة السيكومترية للمقياس.

قد تم تطبيق المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية قدرها (٢٠٠) طالبًا وطالبة في كلية التربية بجامعة كفرالشيخ، وقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس كالتالي:-

الصدق

قامت الباحثة بحساب الصدق بطريقتين:-

الصدق العاملي: استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي Factor analysis بالاعتماد على طريقة المكونات الرئيسية Principals Components لهوتلنج، وتمَّ تحديد قيم التباين للعوامل بألا تقل عن واحد صحيح على محك (Kaiser) لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشعبات الدالة، والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة Varimax Rotation، واعتبر محك التشبع الجوهرى للعامل بألا يقل عن (٠,٣)، وأظهرت النتائج حذف (٣) عبارات حيث قلت نسبة تشبعها على أي من العوامل < ٠,٣، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس (٧٢) أظهرت مصفوفة المكونات (العوامل) بعد التدوير تشبع العبارات على ست عوامل توضح حوالي ٦٢% من التباين العام، وجدول (٢) يوضح قيم تشبع العبارات على العوامل الست.

جدول (٢) قيم تشبعات العبارات على عوامل التفكير الإيجابي.

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٧٥٢	٣	٠,٦٧٨	٧	٠,٥٩٢
٥	٠,٧٠٥	٨	٠,٤٣٢	٩	٠,٧٥٢
١٦	٠,٧٠٢	١٨	٠,٦٥٤	١٩	٠,٧٦٤
١٧	٠,٥٧٠	٢٥	٠,٣٩٧	٢٠	٠,٦٩١
٢٣	٠,٦٠٥	٢٦	٠,٦٧٣	٢١	٠,٧٠١
٢٤	٠,٧٥٦	٢٧	٠,٥٣٤	٢٢	٠,٦٥١
٤٠	٠,٦٦٥	٤٢	٠,٨٧٦	٤٣	٠,٨٩١
٤١	٠,٤٦٥	٤٤	٠,٤٤٥	٤٥	٠,٤٥٦
٤٧	٠,٤٣٩	٤٨	٠,٣٥٦	٤٦	٠,٧٠٢
٥٠	٠,٤٣٩	٥٣	٠,٦٤٥	٥١	٠,٥٣٢
٥٩	٠,٤٦٥	٦١	٠,٦٤٣	٦٣	٠,٥٩٧
٦٨	٠,٥٣٣	٦٧	٠,٧٥٤	٦٩	٠,٤٩٠
رقم العبارة	**العامل الرابع**	**رقم العبارة**	**العامل الخامس**	**رقم العبارة**	**العامل السادس**
٢	٠,٤٠٣	٥	٠,٣٨٩	٦	٠,٥٣٣
١٠	٠,٦٦٢	١٢	٠,٦٣١	١٣	٠,٥٣٢
١١	٠,٤١٤	١٥	٠,٥٢٧	١٤	٠,٥٩٩
٣١	٠,٥٥٦	٢٨	٠,٤٠٤	٣٣	٠,٥٢٢
٣٢	٠,٧٨٣	٢٩	٠,٧٦٠	٣٤	٠,٦٧٩
٣٥	٠,٤٣٧	٣٠	٠,٥٧٥	٣٧	٠,٥٧٨
٣٩	٠,٧٣٢	٣٦	٠,٥٤٣	٣٨	٠,٦٢٤
٤٩	٠,٦٥٢	٥٦	٠,٤٢٧	٥٤	٠,٦١
٥٢	٠,٥٦٢	٥٧	٠,٥٦٢	٥٥	٠,٦٧٨
٥٨	٠,٥٤٢	٦٢	٠,٧٣٢	٦٥	٠,٤٢٢
٦٠	٠,٥٦٤	٦٤	٠,٤٦٥	٦٦	٠,٤٧٨
٧١	٠,٦٦٢	٧٠	٠,٦٨٢	٧٢	٠,٦٧٠

يتضح مما سبق تشبع (٧٢) عبارة على (٦) عوامل، بكل عامل (١٢) عبارة، وهذه الأبعاد هي كالتالي:-

التوقعات الإيجابية

تقبل المسئولية الشخصية

المجازفة الإيجابية

التسامح

تقبل الذات غير المشروط

الشعور بالرضا

صدق المحك الخارجي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات طلاب الجامعة (عينة الكفاءة السيكومترية =٢٠٠) على مقياس التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهم على التفكير الإيجابي (إعداد/ عبدالستار إبراهيم، ٢٠١٠) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم ٠,٧٩ وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

الثبات

إعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على (عينة الكفاءة السيكومترية ن=٢٠٠) بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بحساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا- كرونباخ، وجدول (٣) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (٣)قيم معاملات الارتباط (الثبات) لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي.

الأبعاد	إعادة التطبيق (معاملات الارتباط)	ألفا- كرونباخ (معاملات الثبات- ألفا)
التوقعات الإيجابية	٠,٨٥	٠,٧٤
تقبل المسئولية الشخصية	٠,٨٢	٠,٧٢
المجازفة الإيجابية	٠,٨٤	٠,٧٥
التسامح	٠,٨٣	٠,٧٢
تقبل الذات غير المشروط	٠,٨٣	٠,٧٠
الشعور بالرضا	٠,٨٢	٠,٧٣
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٧٨

يتضح من جدول(٣) إن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في المقياس.

الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجدول (٤) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	تقبل المسئولية الشخصية	المجازفة الإيجابية	التسامح	تقبل الذات غير المشروط	الشعور بالرضا	الدرجة الكلية
التوقعات	٠,٧٢*	٠,٧٣*	٠,٧٦*	٠,٧٥*	٠,٧١*	٠,٧٧*
تقبل المسئولية الشخصية	–	٠,٧٦*	٠,٧٣*	٠,٧٢*	٠,٧٣*	٠,٧٨*
المجازفة		–	٠,٧٤*	٠,٧٦*	٠,٧٥*	٠,٧٨*
التسامح			–	٠,٧٣*	٠,٧٤*	٠,٧٦*
تقبل الذات غير المشروط				–	٠,٧٤*	٠,٧٥*
الشعور بالرضا					–	٠,٧٤*

(*) دالة عند مستوى ٠,٠١

من جدول (٤) نجد أن معاملات الارتباط موجبة ويدل هذا على الاتساق الداخلي للمقياس.

مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة (إعداد/ الباحثة).

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تناقش التسويف الأكاديمي وخصائص طلاب الجامعة الذين يتصفون بتأجيل مهامهم الدراسية، وجميع عبارات المقياس تحمل المعنى السلبي للتسويف الأكاديمي.

إعداد المقياس

يهدف المقياس الي تحديد مستوى التسويف الأكاديمي في ضوء التعريف الاجرائي هو تأجيل البدء في المهام أو اكمالها والانتهاء منها؛ رغم معرفته بأهمية المهام فإنه يؤخرها دون مبرر، ويترتب عليه الشعور بالذنب وعدم الشعور بالارتياح وانخفاض الدافعية، ويؤدي لضغوط نفسية وأكاديمية واجتماعية للفرد، وقد اطلعت الباحثة على بعض المقاييس ومنها: مقياس التسويف الأكاديمي (نجلاء محمد رسلان، ٢٠١١؛ Yockey, 2016، غادة جابر فرغلي، ٢٠١٧؛ أحمد سمير عبدالله، ٢٠١٨).

تقدير درجات المقياس

يتم تقدير درجات المقياس على تدريج خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أبدًا)، وتأخذ التدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠-١٥٠) درجة، حيث يتراوح المستوى المنخفض من التسويف الأكاديمي ما بين (٣٠-٧٠)، والمستوى المتوسط من التسويف الأكاديمي ما بين (٧١-١١٠)، والمستوى المرتفع من التسويف الأكاديمي ما بين (١١١-١٥٠).

الكفاءة السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

صدق المحكمين: تم حساب الصدق بعرض المقياس وعباراته (٣٤) عبارة على خمسة من أساتذة الصحة النفسية، وتم استبعاد أربع عبارات تم الاتفاق على رفضها في قياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة.

صدق المحك الخارجي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات طلاب الجامعة (عينة الكفاءة السيكومترية =٢٠٠) على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهن على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد/ نجلاء محمد رسلان، ٢٠١١) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم ٠,٨٥ وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالة إحصائية.

ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على (عينة الكفاءة السيكومترية ن=٢٠٠) بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بحساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد كان معامل الثبات ٠,٨٨، وطريقة ألفا-كرونباخ وكان معامل الثبات بها ٠,٧٩ وهي معاملات موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس،وجدول (٥) يوضح النتائج التي توصلت إليها الباحثة.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات والدرجة الكلية

رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
١	٠,٨١*	١١	٠,٨٢*	٢١	٠,٧٥*
٢	٠,٨٢ *	١٢	٠,٨٦*	٢٢	٠,٨٢*
٣	٠,٨٠*	١٣	٠,٧٩*	٢٣	٠,٨٤*
٤	٠,٧٩*	١٤	٠,٨٦*	٢٤	٠,٨٣*
٥	٠,٨٣*	١٥	٠,٨٠*	٢٥	٠,٨٤*
٦	٠,٨٢*	١٦	٠,٨٠*	٢٦	٠,٨٦*
٧	٠,٨٤*	١٧	٠,٨١*	٢٧	٠,٨١*
٨	٠,٧٩*	١٨	٠,٨٤*	٢٨	٠,٧٥*
٩	٠,٧٦*	١٩	٠,٨٢*	٢٩	٠,٨٨*
١٠	٠,٧٦*	٢٠	٠,٨٤*	٣٠	٠,٨٢*

(*) دالة عند مستوى ٠,٠١

من جدول (٥) نجد أن معاملات الارتباط موجبة ويدل هذا على الاتساق الداخلي للمقياس.

٣. البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي (إعداد/الباحثة).

لقد تم اختيار المنطلق النظري والتطبيقي للبرنامج استنادا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وهي التفكير الإيجابي والتسويف الأكاديمي وما يصاحبه من تدنى في تقدير الذات، والتي أكدت على أنه ذو تكوين وتأثير ثلاثي الأبعاد

معرفي وجدانى سلوكي، كما أن الطبيعة لطلاب الجامعة يلزمها تعديل معرفي وجدانى وسلوكي، ومن هنا تم اختيار هذا الإرشاد العقلاني الانفعالي لهذه الدراسة.

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين التفكير الإيجابي وخفض التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة، وذلك من خلال استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي.

الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج:

تتحقق الأهداف الإجرائية من خلال العمل المثمر داخل الجلسات بما تحتويه من فنيات وتتلخص هذه الأهداف فيما يلى:-

أن يتعرف الطلاب على أهداف البرنامج.

أن يتم إمداد الطلاب بالخطوات اللازمة إلى تحسين التفكير الإيجابي وخفض التسويف الأكاديمي لطلاب الجامعة في المستقبل بأسلوب علمى.

أن يتعرف الطلاب على دور التفكير اللاعقلاني والعمليات المعرفية في تحسين التفكير الإيجابي.

أن يتدرب الطلاب على فحص ومعرفة العلاقة بين الحدث الذي يسبب انخفاض التفكير الإيجابي وبين كل من الانفعال والتفكير من خلال استخدام فنيات الدراسة الحالية .

أن يتدرب الطلاب على المهارات العقلية والانفعالية والسلوكية اللازمة لتحسين التفكير الإيجابي.

أن يتدرب الطلاب على قبول الذات غير مشروط وأن يكون لهم رؤية واضحة في الحياة.

أن يتدرب الطلاب على تطبيق وكيفية الاستفادة من فنيات البرنامج معرفيا وانفعاليا وسلوكيا في حياتهم بعد انتهاء البرنامج للحفاظ علي مستوي التفكير الإيجابي لديهم.

أهمية البرنامج:

تتجلى أهمية البرنامج في اتباع أسلوب لإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يتواءم مع دعائم الشخصية الإنسانية، وبما يتناسب مع طبيعة التفكير الإيجابي ولا يؤثر على الطالب الجامعي معرفياً فقط بل انفعاليا وسلوكيا، ومن ثم تم التعامل مع التفكير الإيجابي والتسويف الأكاديمي من هذه الوجهة، حيث تم التدريب على المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تمكن طلاب الجامعة من المرونة الذهنية والعصبية التي تجعلها قادرة على تحسين التفكير الإيجابي ومن ثم خفض التسويف الأكاديمي لديهم.

مصادر بناء البرنامج:

اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج الإرشادي وفنياته العلاجية بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التجريبية التي أُجريت في مجال نظرية لإرشاد العقلاني الانفعالي، وخاصة مع طلاب الجامعة مثل دراسة (نشوة كرم عمار،٢٠١٠؛ رانيا الصاوى عبدالقوى، ٢٠١٣؛ رياض نايل العاسمي، ٢٠١٥؛ حليمة إبراهيم الفيلكاوى، ٢٠١٦)

محتوى البرنامج:

يحتوى البرنامج على ٢٦ جلسة إرشادية جماعية قائمة على فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي عند "إليس" كما يوضحه جدول (٦):

جدول (٦) جلسات البرنامج العقلاني الانفعالي

الجلسة	الهدف العام	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	الزمن	التقويم
(١ - ٢)	تمهيد وتعارف والتعريف بالبرنامج وأهدافه	- أن تتعارف الباحثة والطلاب. - إشاعة جو من الألفة والود بين الباحثة والطلاب - مساعدة الطلاب على التخلص من الخجل بالحديث بحرية امام زملائهم. - عرض أهداف البرنامج المراد تحقيقها. - تعريف الطلاب بماهية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. - توضيح الصلة بين الإدراك والاضطراب.	الحوار – المناقشة –التقبل غير المشروط - التخلص من الخجل- التدريب على المهارات الاجتماعية.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تلخص الباحثة أهم ما دار بالجلستين وتطلب من الطلاب الإجابة على السؤال بكل صراحة:- كتابة الأحداث التي تعرضتم لها يوما ما وسببت لكم شعور بالضيق والضجر، واذكر الفكرة، أو الحديث الذاتى الذي يدور بذهنك (ما قلته لنفسك)عند تعرضك لهذه المواقف أو الأحداث .
(٣ - ٥)	الأفكار اللاعقلانية سماتها واثبات عدم منطقيتها.	- الوقوف على بعض الأفكار اللاعقلانية للطلاب من خلال الواجب المنزلى. -تعريف الطلاب بسمات الأفكار اللاعقلانية ومحكات الحكم عليها. -تعريف الطلاب بالأفكار اللاعقلانية. -مناقشة الطلاب، واقناعهم بلا منطقية هذه الأفكار . -استبدال الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية.	تحليل منطقي، دحض، مناقشة وحوار. انفعالية: تخيل عقلاني.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	ومناقشة الطلاب حول كل سمة من سمات التفكير اللاعقلاني، حتى تستطيع الباحثة الحكم على الفكرة بأنها عقلانية أو لا عقلانية نشاط(٤) -تطلب الباحثة من الطلاب تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم وكان يسيطر عليهم هذه الأفكار.

الجلسة	الهدف العام	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	الزمن	التقويم
٩	التدريب على الاسترخاء العقلي	- التدريب على الاسترخاء االذهني التخيلي	- المحاضرة والمناقشة - الاسترخاء - النمذجة	(٤٥ - ٦٠)	تطلب الباحثة من الطلاب ممارسة الاسترخاء التخيلي لصفاء الذهن والارتياح
(١٠-١١)	شرح نموذج اليسABC	-تدريب الطلاب على تحليل الأحداث التي يتعرضن لها وفق نموذج اليسEllis. - أن يدرك الطلاب العلاقة الوثيقة بين الحدث والتفكير والسلوك .	دحض وتفنيد، حوار ومناقشة، إعادة البناء المعرفي. لعب الدور، الوعى بالمشاعر. التخيل العقلاني.	(٤٥)دقيقة للجلسة الواحدة	في الفترة من الجلسة الحالية، حتى الجلسة القادمة، فإنكم ستتعرضون لأحداث ومواقف عدة، استخدم في حياتك اليومية ما تعلمته من أفكار عقلانية،وكذلك طبق نموذج ABC.
(١٢ - ١٣) جماعية	التفاؤل والأفكار اللاعقلانية المتعلقة به	تعرف أفراد العينة بطبيعة التفاؤل دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالتفاؤل والتوقع الإيجابي. تعليم المرونة في مواجهة الشعور المواقف المختلفة ومقاومة التشاؤم	محاضرة، تعليم، مناقشة وحوار، تحليل منطقي. تقبل غير مشروط، لعب الدور، لعب الدور العكسى. حل المشكلات، التدريب على المهارات الاجتماعية.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تطلب الباحثة من الطلاب تسجيل ملاحظاتهم عما دار بالجلسات وعما استفادوا منها.
(١٣ - ١٤) فردية	تفنيد الأفكار اللاعقلانية الخاصة المجازفة الإيجابية، إعادة البناء المعرفي.	تدريب الطلاب على تبنى فلسفة واقعية في الحياة وتقبل الغموض. الأفكار اللاعقلانية المرتبطة باكتشاف المجهول وتفنيد ودحض تلك الأفكار اللاعقلانية.	محاضرة - تعليم – مناقشة وحوار- اعادة البناء المعرفي تقبل غير مشروط – الوعى بالمشاعر. - التخيل العقلاني - حل المشكلات – الاسترخاء.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تسال الباحثة الطلاب عن الصفات التي لابد ان تكون في الشخص الذي يمتلك مجازفة محسوبة ثم تطلب الباحثة ان كل طالب يراقبتحمله للغموض وحب الاستطلاع لحين الجلسة القادمة.
(١٥ - ١٦)	تفنيد الأفكار اللاعقلانية الخاصة الشعور بالرضا إعادة البناء المعرفي.	تدريب الطلاب على تبنى فلسفة واقعية في الحياة والتقبل الغير مشروط للذات. الأفكار اللاعقلانية المرتبطة تفنيد ودحض تلك الأفكار اللاعقلانية.	محاضرة - تعليم – مناقشة وحوار- اعادة البناء المعرفي تقبل غير مشروط – الوعى بالمشاعر، التخيل العقلاني - حل المشكلات، الاسترخاء	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تسال الباحثة الطلاب عن الصفات التي لابد ان تكون في الشخص الذي يمتلك الشعور بالرضا ثم تطلب الباحثة ان كل طالب مراقبة الشعور بالسعادة عند تحقيق الأهداف الخاصة به وما رائيه في ذاته لحين الجلسة القادمة.

الجلسة	الهدف العام	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	الزمن	التقويم
(١٧-١٨)	تفنيد الأفكار اللاعقلانية الخاصة بالتقبل غير المشروط، إعادة البناء المعرفي.	تدريب الطلاب على تبنى فلسفة واقعية في الحياة والتقبل غير المشروط للذات. تفنيد ودحض تلك الأفكار اللاعقلانية.	محاضرة - تعليم – مناقشة وحوار- اعادة البناء المعرفي، الحديث الذاتي الإيجابي تقبل غير مشروط – الوعى بالمشاعر. التخيل العقلاني - حل المشكلات – الاسترخاء.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تسال الباحثة الطلاب عن الصفات التي لابد ان تكون في الشخص الذي يمتلك تفيل ذاتي غير مشروط ثم تطلب الباحثة ان في ذاتها لحين الجلسة القادمة. تطلب الباحثة ان كل طالب مراقبة تقبل الذات وعدم تحقيرها عند تحقيق الأهداف الخاصة به وما رائيه في ذاته لحين الجلسة القادمة.
(١٩-٢٠)	تفنيد الأفكار اللاعقلانية الخاصة التسامح، إعادة البناء المعرفي.	تدريب الطلاب على تبنى فلسفة واقعية في الحياة والتسامح. تفنيد ودحض تلك الأفكار اللاعقلانية.	محاضرة - تعليم – مناقشة وحوار- اعادة البناء المعرفي تقبل غير مشروط – الوعى بالمشاعر. التخيل العقلاني - حل المشكلات – الاسترخاء	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تسال الباحثة الطلاب عن الصفات التي لابد ان تكون في الشخص الذي يمتلك تقدير ذات عالي تطلب الباحثة ان كل طالب مراقبة كثرة التذمر عند تحقيق الأهداف الخاصة بهوما رائيه في ذاته لحين الجلسة القادمة.
(٢٢-٢٣)	تفنيد الأفكار اللاعقلانية الخاصة تحمل المسئولية الشخصية، إعادة البناء المعرفي.	تدريب الطلاب على تبنى فلسفة واقعية في الحياة وتقبل المسئولية الشخصية وتحمل المسئولية بلا تردد. تفنيد ودحض تلك الأفكار اللاعقلانية.	محاضرة - تعليم – مناقشة وحوار- اعادة البناء المعرفي تقبل غير مشروط – الوعى بالمشاعر. التخيل العقلاني - حل المشكلات – الاسترخاء	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تسال الباحثة الطلاب عن الصفات التي لابد ان تكون في الشخص الذي تحمل المسئولية والشجاعة بلا تردد تطلب الباحثة ان كل طالب مراقبة كثرة التذمر عند تحقيق الأهداف الخاصة بهوما رائيه في ذاته لحين الجلسة القادمة.
(٢٤-٢٥)	مهارة حل المشكلات	التدريب على مهارة حل المشكلات تدريب الطلاب على عمليات تغيير الانفعال والتحكم فيه ورصد نتائجه. حث الطلاب على التعبير بحرية عن أفكارهم ومشاعرهم .	محاضرة- تعليم – مناقشة وحوار تقبل غير مشروط – حوار ذاتى حل المشكلات – التدريب على المهارات الاجتماعية.	(٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة	تطلب الباحثة من الطلاب التعرف على اثار تأجيل المهام الأكاديمية

الجلسة	الهدف العام	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	الزمن	التقويم
٢٦ جماعية	تقييم البرنامج والقياس البعدى (الختامية)	اختتام البرنامج العقلاني الانفعالي للتعرف على تقييم الطلاب للبرنامج . -القيام بالقياس البعدى للبرنامج.	المناقشة – لعب الدور	(٤٥) دقيقة	تقوم الباحثة بتلخيص كل الموضوعات التي تم التطرق لها في الجلسات السابقة والتأكد من تحقق الأهداف المرجوة استقبال أي ملاحظات أو اقتراحات على البرنامج من قبل الطلاب، ويتم في هذه الجلسة الختامية الثناء على مشاركة الطلاب واستمراريتهم في الالتزام بما تم الاتفاق عليه في جلسات البرنامج والسؤال عن أي نقطة لم يكتمل النقاش فيها أوأي استفسار يرغب الطلاب بطرحه واستقبال ملاحظاتهم وتقييمهم على خطوات وتقنيات البرنامج ، وذلك عن طريق سؤالهم عن النقاط التي لم تكن مريحة لهم في البرنامج أو عن النقاط التي كانت غامضة بالنسبة لهم ، وهل البرنامج ملبيا لتوقعاتهم أم لا

الحادي عشر: إجراءات البحث

تحديد مشكلة البحث ومتغيراته.

إعداد أدوات البحث المتمثلة في مقياس التفكير الإيجابي، مقياس التسويف الأكاديمي، برنامج إرشادي عقلاني انفعالي.

تطبيق الأدوات على عينة الخصائص السيكومترية عددها (٢٠٠) طالبًا من طلاب كلية التربية جامعة كفرالشيخ للتأكد من الصدق والثبات لأدوات البحث .

تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة الأساسية عددها(٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.

استخراج النتائج والوصول إلى أفراد العينة التجريبية والضابطة بعد تطبيق شروط العينة وعددهم (٢٠) طالبًا وطالبة بكل مجموعة، وتم التأكد من تكافؤ المجموعات في التفكير الإيجابي، التسويف الأكاديمي، والعمر الزمني.

تطبيق برنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي على المجموعة التجريبية فقط.

تطبيق مقياسي البحث مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التسويف الأكاديمي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج"القياس البعدي"، وحساب الفروق بينهم.

تطبيق مقياسي البحث مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس التسويف الأكاديمي على المجموعة التجريبية بعد شهرين من القياس البعدي "القياس التتبعي" وحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي.

الثاني عشر: نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية عد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير الإيجابي لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

لاختبار الفرض الأول تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة كما يلي:

جدول (٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير الإيجابي.

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التوقعات الإيجابية	الضابطة	٢٠	٢١,٠٥	٥,١٦	٢٥,٩٥	٣٨	٠,٠١	٠,٩٤٧
	التجريبية	٢٠	٥٣,٥٠	٢,١٣				
تقبل المسئولية الشخصية	الضابطة	٢٠	٢٥,٧٠	٢,٥٣	٢٦,٩٠	٣٨	٠,٠١	٠,٩٥٠
	التجريبية	٢٠	٥٣,١٠	٣,٧٨				
المجازفة الإيجابية	الضابطة	٢٠	٢٢,٢٠	٤,١٨	٢٤,٨٨	٣٨	٠,٠١	٠,٩٤٢
	التجريبية	٢٠	٥٣,٠٥	٣,٦٣				
التسامح	الضابطة	٢٠	٢٠,٤٥	٥,٢٨	٢٢,١٨	٣٨	٠,٠١	٠,٩٢٨
	التجريبية	٢٠	٥١,٨٥	٣,٤٨				
تقبل الذات غير المشروط	الضابطة	٢٠	٢٠,٤٥	٤,٦٩	٢٤,٠٧	٣٨	٠,٠١	٠,٩٤١
	التجريبية	٢٠	٥٤,٠٠	٣,٨٥				
الشعور بالرضا	الضابطة	٢٠	٢٣,٩٥	٣,٤١	٢٦,٣٩	٣٨	٠,٠١	٠,٩٤٨
	التجريبية	٢٠	٥٣,٣٥	٣,٦٣				
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٠	١٣٣,٨٠	٨,٧٠	٦٣,٨٩	٣٨	٠,٠١	٠,٩٩١
	التجريبية	٢٠	٣١٨,٨٥	٩,٥٨				

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ حيث كانت جميع قيم "ت"دالة عند مستوى ٠,٠١، كما كان حجم التأثير متباين في أبعاد التفكير الإيجابي فجاءت الأبعاد في الترتيب التنازلي لمدى التحسن كالتالي (تقبل المسئولية الشخصية، الشعور بالرضا، التوقعات الإيجابية، المجازفة الإيجابية، تقبل الذات غير المشروط، في حين جاء بعد التسامح كأقل الأبعاد تأثرًا بالبرنامج؛ وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة؛ مما يثبت صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي".

لاختبار الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة كما يلي:

جدول (٨) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين (القبلي – البعدي).

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التوقعات الإيجابية	القبلي	٢٠	٢١,٤٥	٥,٢٥	٣٢,٣٥	١٩	٠,٠١	٠,٩٤٤
	البعدي	٢٠	٥٣,٥٠	٢,١٣				
تقبل المسئولية الشخصية	القبلي	٢٠	٢٥,٠٥	١,٧٦	٣١,٣١	١٩	٠,٠١	٠,٩٦٠
	البعدي	٢٠	٥٣,١٠	٣,٧٨				
المجازفة الإيجابية	القبلي	٢٠	٢٢,٤٠	٣,٩٧	٢٤,٨٤	١٩	٠,٠١	٠,٩٤٥
	البعدي	٢٠	٥٣,٠٥	٣,٦٣				
التسامح	القبلي	٢٠	٢٠,١٠	٥,٣٤	٢٣,٠٣	١٩	٠,٠١	٠,٩٢٨
	البعدي	٢٠	٥١,٨٥	٣,٤٨				
تقبل الذات غير المشروط	القبلي	٢٠	١٩,٩٥	٤,٨٩	٣٥,٨٤	١٩	٠,٠١	٠,٩٣٧
	البعدي	٢٠	٥٤,٠٠	٣,٨٥				
الشعور بالرضا	القبلي	٢٠	٢٤,٥٥	٣,٢٥	٢٣,٩٥	١٩	٠,٠١	٠,٩٤٨
	البعدي	٢٠	٥٣,٣٥	٣,٦٣				
الدرجة الكلية	القبلي	٢٠	١٣٣,٥٠	٧,٦٠	٥٧,٢٦	١٩	٠,٠١	٠,٩٩٢
	البعدي	٢٠	٣١٨,٨٥	٩,٥٨				

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين (القبلي- البعدي) لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت جميع قيم "ت"دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث كانت قيمة حجم التأثير متفاوتة بين الأبعاد وكان الترتيب التنازلي للأبعاد من حيث حجم التأثير هي كالتالي (تقبل المسئولية الشخصية، الشعور بالرضا، المجازفة الإيجابية، التوقعات الإيجابية، تقبل الذات غير المشروط، ثم جاء في المرتبة الأخير التسامح كأقل الأبعاد تأثرًا بالبرنامج؛ وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة؛ مما يثبت صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) على مقياس التفكير الإيجابي".

لاختبار الفرض الثالث تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة كما يلي:

جدول (٩) قيمة "ت"ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين (البعدي – التتبعي)

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابية	البعدي	٢٠	٥٣,٥٠	٢,١٣	١,٤٥	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٣,٦٠	٢,٠٦			
تقبل المسئولية الشخصية	البعدي	٢٠	٥٣,١٠	٣,٧٨	١,٤٣	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٣,٠٠	٣,٧٢			
المجازفة الإيجابية	البعدي	٢٠	٥٣,٠٥	٣,٦٣	١.٤٤	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٢,٩٥	٣,٥٩			
التسامح	البعدي	٢٠	٥١,٨٥	٣,٤٨	١,٣٧	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٢,٠٠	٣,٣٥			
تقبل الذات غير المشروط	البعدي	٢٠	٥٤,٠٠	٣,٨٥	١,٤٥	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٣,٨٥	٣,٧٧			
الشعور بالرضا	البعدي	٢٠	٥٣,٣٥	٣,٦٣	١,٣٧	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٥٣,٢٥	٣,٦٢			
الدرجة الكلية	البعدي	٢٠	٣١٨,٨٥	٩,٥٨	٠,٩٤٠	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٣١٨,٦٥	٩,٢٩			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين (البعدي – التتبعي)؛ حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

تفسير الفروض الأول والثاني والثالث

توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، حيث يشير جدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ويشير جدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى تحسن التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، ويرجع هذا التحسن إلى استخدام البرنامج لفنيات تلائم التفكير الإيجابي والتركيز على السلوكيات السلبية، واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية، وعبارات أكثر إيجابية، وقد تم التوضيح لهم بأن العبارات الإيجابية الجديدة لابد من تبنيها وممارستها طوال حياتهم ليس الآن فقط، في عباراتهم السلبية واقتنعوا أن هذه الفائدة سوف تستمر في حال استمروا باستخدام العبارات الإيجابية الجديدة، مما ساعد على تغير طريقة تفكيرهم وجعلهم أكثر رغبة في أداء أعمالهم في وقتها وبكفاءة وفاعلية دون تأخير أو تأجيل، وقد تتضمن البرنامج بعض المهارات المعرفية والتفاعل الجيد والتعاون بين أفراد المجموعة؛ مما ساهم في ترك حرية التساؤل فيما يريدون ويتفق هذا مع دراسة .(Marten, 2000; Cathy, George & Parks, 2001)

حيث أكدت الدراسات على أن استخدام العديد ما استراتيجيات وتنوع الأنشطة مع الطلاب فردية وجماعية يسهم في تحسن التفكير الإيجابي، حيث ذكر الطلاب بعض المواقف وتحمل الأفكار السلبية لديهم وبها تصرف سلبي وذكروا أن المواقف عند تكرارها الآن يكون رد الفعل إيجابي مما ساعدهم على تحسين التفكير، وكان له أثر كبير مع استخدام الاسترخاء؛ حيث أكدت فيرا بيفر (٢٠٠٤) على أن التمرينات التي تمارس بالاسترخاء تساعد على التحكم في الذات، وهي إسعافات أولية لإعادة العقل والجسم والمشاعر لحالتها الطبيعية.

وبقياس حجم التأثير كان أعلى الأبعاد تأثرًا هو تقبل المسئولية الشخصية، وقد كانت الاستجابات فيه تغيرت من القياس القبلي إلى القياس البعدي فظهرت في بعض العبارات في عبارة "أحاسب نفسي عند خطئي" فمعظمهم وضعوا طريقة حساب ذاتي، وأيضًا وضعوا جداول لأعمالهم لإنجازها في وقت محدد للوصول لأهدافهم وإتمام العمل في النهاية؛ مما يثبت التغيير في أسلوب تفكيرهم وأنهم أكثر قدرة على تحمل مسئولية أخطائهم وأفعالهم وجاء بعد التسامح أقل الأبعاد تأثرًا بالإرشاد العقلاني الانفعالي ،

ونجح البرنامج العقلاني الانفعالي في تحسين التفكير الإيجابي؛ وما ترتب عليه من تحسين الكفاءة الذاتية، حيث ساهمت الفتيات المتعددة في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في تحقيق الهدف المنشود، والتي ساعدت بدورها على استمرار المحافظة على التعبير عن المشاعر الإيجابية، وإشاعة جو من التفاؤل والأمل في مواجهة العديد من المشاكل وهو ما تحقق بعد حضور جلسات البرنامج الإرشادي، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة Eagleson, et al.(2016) التي أشارت إلى أن استبدال الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية تساعد على تحسين التفكير الإيجابي الأفكار العقلانية المسئولة عن التفكير الإيجابي لها تأثير فعال في خفض القلق بشكل عام، كما أشارت نتائج دراسة Wang, et al.(2017) أن أنشطة التأمل الذاتي (ومنها تعديل الأفكار) أدت إلى تحسين التفكير الإيجابي للطلاب وتحفيزهم على التعلم، فيما أظهرت نتائج دراسة حسين رشدي غالب وآخرون (٢٠١٧) إلى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي لد أثر فعالي في تحسين التفكير الإيجابي وخفض القلق والاكتئاب وتحسين تقير الذات.

ويشير جدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الإيجابي، وهذا يشير إلى استمرار تحسن التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة مما يؤكد على التكوين الجيد للبرنامج ويساهم ارتفاع التفكير الإيجابي إلى جعل الأفراد أكثر سيطرة على عقلهم والقدرة على تحويل التفكير السلبي إلى إيجابي وتقبل ذواتهم وتقبل الآخرين؛ مما يؤدي إلى الشعور بالعادة والرضا ويكون لدى الفرد القدرة على تحمل المسئولية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبيةبعد تطبيق البرنامج على مقياس التسويف الأكاديمي في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية ".

لاختبار الفرض الرابع تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة كما يلي:

جدول (١٠) قيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على التسويف الأكاديمي.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التسويف الأكاديمي	الضابطة	٢٠	١٢٩,٨٥	١٢,٦٩	٢٢,٢٣	٣٨	٠,٠١	٠,٩٢٩
	التجريبية	٢٠	٦٥,٥٠	٢,٥٢				

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت"دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ مما يثبت صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس التسويف الأكاديمي في اتجاه القياس البعدي".

لاختبار الفرض الخامس تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة كما يلي:

جدول (١١) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في القياسين (القبلي – البعدي) .

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التسويف الأكاديمي	القبلي	٢٠	١٢٨,٨٠	٨,٣٧	٣٣,٠٢	١٩	٠,٠١	٠,٩٦٥
	البعدي	٢٠	٦٥,٥٠	٢,٥٢				

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في القياسين (القبلي– البعدي) في اتجاه القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت"دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مما يثبت صحة الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، والتتبعي) "على مقياس التسويف الأكاديمي".لاختبار الفرض السادس تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة كما يلي:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في القياسين (البعدي – التتبعي).

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التسويف الأكاديمي	البعدي	٢٠	٦٥,٥٠	٢,٥٢	٠,٢٨٠	١٩	غير دالة
	التتبعي	٢٠	٦٥,٣٠	٢,٤٥			

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي في القياسين (البعدي – التتبعي)، وهذا يشير إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لتحسين التفكير الإيجابي لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مما يثبت صحة الفرض السادس.

تفسير الفروض الرابع والخامس والسادس

توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانفعالي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث يشير جدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في اتجاه المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ويشير جدول (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في اتجاه القياس البعدي، وهذا يشير إلى انخفاض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويشير جدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وهذا يشير استمرار انخفاض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في اتجاه المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في اتجاه القياس البعدي، وهذا

يشير إلى فعالية البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي لتحسين التفكير الإيجابي في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ ويرجع هذا إلى تدريب الطلاب من خلال البرنامج على مهارات التفكير الإيجابي وعلى التخلص من الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأخرى إيجابية وحثهم على الاهتمام أكثر بدراستهم وإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة دون تأخير، وقد ساعدهم البرنامج على التعبير عن الذات وعرض آرائهم بكل حرية؛ مما أسهم في ارتفاع ثقتهم بنفسهم والعمل على تنظيم الوقت وإدارته بطريقة جيدة، وقد أكدت دراسة (سيد أحمد البهاص، ٢٠١٠؛ فاطمة رمزي المدني، ٢٠١٨) على وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والأفكار اللاعقلانية مما يدل على أن تغيير الأفكار اللاعقلانية يسهم في خفض التسويف الأكاديمي (محمد أبوزريق وعبد الكريم جرادات، ٢٠١٣) كما أن تعديل العبارات الذاتية السلبية تؤدي لخفض التسويف الأكاديمي، وكذلك دراسة محمد إبراهيم عطاالله (٢٠١٨) التي توصلت إلى فعالية البرنامج المعرفي الانفعالي السلوكي في خفض التسويف الأكاديمي، وقد دلت استجابات الطلاب على المقاييس على تغيير الذي حدث لهم، وهناك بعض العبارات تغيرت استجابتهم مثل عبارات (أشعر بالضيق من المهام المطلوبة، وأجد صعوبة في تنظيم وقتي، وأؤجل ما يطلب مني لأخر لحظة) من أكثر العبارات التي ظهر فيها تغير الاستجابة من دائمًا إلى أحياناً وأبدًا، ويدل هذا على استخدام الفنيات ساعدت في تحسين التفكير الإيجابي والذي أسهم في انخفاض التسويف الأكاديمي، مثل فنية المناقشة والمحاضرة التي تسهم في تقديم قدر كاف من المعلومات عن التفكير السلبي وآثاره، وفحص الأفكار الخطأ وتفنيدها وتعزيز الثقة بالنفس للطلاب، وأيضًا فنية التكليفات المنزلية أهمية كبيرة في التدريب والممارسة العملية ومراقبة الأفكار وتنفيذها واعادة البناء المعرفي واحلال محلها المعتقدات الإيجابية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Balkis (2013) إلى أن هناك ارتباط قوي بين الأبنية المعرفية والتسويف الأكاديمي، إذ أن الأفكار التلقائية السلبية تؤدي دائمًا دورًا مهمًا في التسويف الأكاديمي، وأن هناك علاقة سلبية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي، وأن المعتقدات اللاعقلانية تتناسب طرديًا مع التسويف الأكاديمي، وهناك العديد من الدراسات التي ساهمت في خفض التسويف الأكاديمي مثل دراسة Dusmez & Barut (2016) مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي، وترجع الدراسة الحالية أيضًا فعالية البرنامج الإرشادي في خفض التسويف الأكاديمي إلى استخدام مهارات التفكير الإيجابي مثل مهارة التخيل الإيجابي ومهارة حديث الذات الإيجابي ومهارة التفاؤل والتوقع الإيجابي، وقد ساعد البرنامج على رفع الدافعية الداخلية لدى الطلاب، وتختلف النتيجة مع دراسة وتختلف هذه

النتيجة عن تلك التي توصلت لها دراسة Jaradat (2004) حيث أشارت إلى عدم وجود تأثير البرنامج علاجي معرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي، ويتفق ذلك مع دراسة (Shafiee, et al.,2019; سحر السيد الأحمدي،٢٠١٨؛ Moradi, et al., 2017) أكدت الدراسات علي وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والتسويف الاكاديمي وأن التفكير الإيجابي يؤثر على التسويف الاكاديمي

وقد توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وهذا يشير استمرار انخفاض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بعد فترة المتابعة؛ وقد يرجع ذلك إلى تعدد وتنوع الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي مما ساهم في استمرار خفض التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، وساعد البرنامج على المساهمة في حل المشكلات، وزيادة الثقة بالنفس، والمثابرة على بذل الجهد والقدرة على اتخاذ القرارات، والعمل على تحويل الأفكار السلبية التي تزيد من التسويف الأكاديمي إلى أفكار إيجابية؛ وأيضًا فنية التخيل الإيجابي التي ساعدت على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، وقد ساعد استيعاب الطلاب الجيد للبرنامج الإرشادي على فهم الذات والتقبل غير المشروط للذات، ومارسوا ما تعلموه في المجتمع وعند مواجهة مشكلاتهم والضغوط المختلفة.

التوصيات التربوية

عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لفهم كيفية تدريب الطلاب على التفكير الإيجابي لتحسين الأداء الأكاديمي.

تزويد المناهج التربوية بجوانب التفكير المختلفة لدى طلاب الجامعة.

التوجيه والإرشاد الأكاديمي للطلاب لإنجاز المهام الأكاديمية لديهم.

مساعده الطلاب على اختيار هدف والعمل على الوصول للهدف.

دراسة ميول واتجاهات طلاب الجامعة واستبدال الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للتوتر بأفكار عقلانية تحقق الرضا عن الحياة.

المراجع

آمال عبدالسميع باظه(٢٠١٣).المراهقون والشباب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إجلال سري (٢٠٠٠). علم النفس العلاجى. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد سمير عبدالله (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٩٦)، ٤٣٩-٥١١.

أحمد سمير فوزي عبدالله (٢٠١٨). عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الازهر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٩٦)، ٤٣٩-٥١١.

أحمد محمد عبدالخالق ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية. مجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، (٣٠)، ٢٠٠- ٢٢٥.

جابر عبدالحميد وأسماء عدلان ومني حسن (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الاعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٣ (١)، ٣٧١- ٤٠٢.

جيهان عثمان محمود (٢٠١٧). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الكمالية العصابية واثره عل الارجاء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا في كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة كفرالشيخ،١٧(٥)، ٤٣٧- ٥١٥.

حسين رشدي غالب وسوسن إسماعيل عبدالهادي وشادية أحمد عبدالخالق وماجي وليم يوسف (٢٠١٧). تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة كمدخل لخفض بعض الاضطرابات النفسية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٤(١٨)، ١٤٣-١٧٩.

حامد عبدالسلام زهران(٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٤، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع

حليمة إبراهيم الفيلكاوى(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية مفهوم الذات لدى عينة من المراهقات بدولة الكويت ، مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٤(١)، ٢٢٧-٢٦٣.

حنان أحمد عبدالرحمن (٢٠١٥). التفكير الإيجابي لدى الشباب وعلقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر،١٦٦ (٢)، ٧٢-١٤٣.

رانيا الصاوي عبدالقوى(٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك. مجلة دراسات نفسية وتربوية،١١، ١-٣٠.

رياض نايل العاسمى (٢٠١٥). العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بين النظرية والممارسة، الأردن: دار الإعصار العلمى.

زياد خميس رشيد (٢٠١٦). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى عينه من الطلبة الجامعيين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٨(١)، ٢٠٣-٢٣١ .

سحر السيد الأحمدي (٢٠١٨).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالتفكير الإيجابي ودافعية التعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٤(٧٢)،٦٧-١١٨.

سعيد بن صالح الرقيب (٢٠٠٨).أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. ورقة عمل في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع، الجامعة الاسلامية بماليزيا،١- ٥٦.

سناء حامد زهران (٢٠٠٤). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح المشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.

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

سيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠٠). أثر الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى الشباب. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٣(٣)، ١٢٠-١٨٠.

عادل جورج طنوس(٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الأعراض الاكتئابية وتحسين تقدير الذات لدى عينة من الطلبة ذوى السمات الانفعالية- السلوكية المنخفضة. مجلة العلوم التربوية، ٤(٤)، ٢٤١- ٢٥٧.

عايش زيتون (١٩٩٤). أساليب التدريس. عمان: دار الشروق.

عائشة ديحان العازمي (٢٠١٧).التفكير الإيجابي وعلاقته بالصمود النفسي وقلق الامتحان لدى طالبات كليات التربية الاساسية بالكويت. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٩٤(٢٧)، ١٥٥-١٩٦.

عبدالستار إبراهيم (٢٠١٠).السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغوطات الحياة. القاهرة:دار العلوم للنشر.

عبدالله عبدالهادي العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، ٥(٨)، ٩٦-١٣٨.

عبدالمريد قاسم (٢٠٠٩).أبعاد التفكير الإيجابي: دراسة عاملية. دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين (رانم)، ٤(١٩)،٦٩١ - ٧٢٣

علا عبدالرحمن علي (٢٠١٣).فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الاطفال وتأثيره على جودة الحياه لديهن. مجلة العلوم التربوية،معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٤(٢١)،١٩- ٧٧.

علي عبدالرحيم صالح وزينة علي صالح (٢٠١٣).التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٣٨(٢)، ٢٤١- ٢٧١.

غادة جابر فرغل (٢٠١٧). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، (٣)، ١١٥-١٧٥.

فاطمة رمزي المدني (٢٠١٨).التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانيةلدى طلبة جامعة طيبة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مركز النشر العلمي، ١٢٦(٣٢)،١١٥- ١٥٨.

فيرا بيفر (٢٠٠٤). السعادة الداخلية خطوات إيجابية نحو الإحساس بالسعادة والرضا. ترجمةمكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

فيفيان أحمد عشماوي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي في علاقته بكل من التفاؤل وتقدير الذات.مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس- مركزالإرشاد النفسي، (٥٤)، ٢١٩- ٢٥٤.

كيت هيفيرون وإلونا يونيويل (٢٠١٧).علم النفس الإيجابي (النظرية والدراسات والتطبيقات). (ترجمة/ نعمان محمد الموسوي)، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، ١٨(٧٠)، ٦٣-٧٢.

محمد إبراهيم عطاالله (٢٠١٨).فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا من طلاب الجامعى. مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية،جامعة المنصورة، ٤٩، ٤٦٠- ٥٠٧.

محمد أبو زريق وعبدالكريم جرادات (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الاردنية في العلوم التربوية،٩(١)، ١٥- ٢٧

محمد حسن غانم(٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في العلاج النفسي. القاهرة: كتب عربية.

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.

معاوية أبوغزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية في العملية التربوية، عمان، الأردن، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.

منال علي الخولى (٢٠١٢). "أبعاد التفكير الإيجابى لدى عينة من طلاب الجامعة المصريين – دراسة عاملية"، مجلة الدراسات العربية فى التربية وعلم النفس، (٢٦)، ج٣، ٢٢ – ٥٤.

نجلاء محمد رسلان (٢٠١١). قلق الموت والتسويف الأكاديمي لدي الطلبة والطالبات التربويين بجامعة الازهر. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٦، ٦٩٧- ٧٤٨.

نجوى أحمد عبدالله وحمودة عبدالواحد فراج (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٧(٩٦)، ٤٣٧-٤٧٠.

نشوى كرم عمار (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

هشام إبراهيم عبدالله(٢٠٠٨). العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. Journal of Behavioural Sciences, 28(1), 51-69.

Akdemir, Ö. A. (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context. World Journal of Education, 9(2), 13-21.

Bagheri Charook, A., Towhidi, A., & Tajrobehkar, M. (2019). The Effect of Self-Determination, Academic Adjustment, and Positive Thinking on Academic Performance with the Mediation of Achievement Goals. Positive Psychology Research, 5(2), 65-84

Balkis, M. &Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satifaction with Academic Life and Academic Performance. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(1), 105-125.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies, 13(1), 48-62

Bekhet, A. K., & Garnier-Villarreal, M. (2017). The Positive Thinking Skills Scale: A screening measure for early identification of depressive thoughts. Applied Nursing Research, 38, 5-8.

Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. Western Journal of Nursing Research, 35(8), 1074-1093.

Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. The Anthropologist, 20(3), 735-743.

Chehrzad, M., Ghanbari, A., Rahmatpour, P., Barari, F., Pourrajabi, A., & Alipour, Z. (2017). Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of Medical Science. Journal of Medical Education Development, 11, 352 – 362.

Chui, R. C., & Chan, C. K. (2020). Positive thinking, school adjustment and psychological well-being among Chinese college students. The Open Psychology Journal, 13(1), 151- 159.

Dryden, W. (2002). REBT"s Situation ABC Model, The Rational Emotive Behavior therapist. Journal of the association for Rational Emotive Behavior therapy, 10,1, 4-14.

Dusmez, I., & Barut, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academ Procrastination Prevention Training Programme of Effectiveness. Participatory Educational Research, 3(1), 1-13.

Eagleson, C., Hayes, S., Mathews, A., Perman, G., & Hirsch, C. R. (2016). The power of positive thinking: Pathological worry is reduced by thought replacement in Generalized Anxiety Disorder. Behaviour research and therapy, 78, 13-18.

Ebenezer, J. C., & Maxwell, E. (2019). Expository Review of Rational Emotive Behavioural Therapy (REBT) of Albert Ellis. USA: Nigerian Situation.

Ellis, A. (2002). Overcoming resistance: A rational emotive behavior therapy integrated approach. Springer Publishing Company.

Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. Journal of prevention & intervention in the community, 46(2), 131-142.

Grunschel, C, ; Patrzek ,J.& Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study .Euro Journal Psychology Education , 28,841- 861.

He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. Open Journal of Social Sciences, 5(10), 12-25.

Janssen, J. (2015). Academic procrastination: Prévalence among high school and undergraduate students and relationship to academic achievement. PhD. Georgia State University.

Jaradat, A. K M. (2004). Test anxiety in jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Doctoral Dissertation, Phillips University of Marburg, Germany.

Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11(1), 119-138.

Kandemir, M. (2014) Reasons of Academic Procrastination: Self-Regulation, Academic Self-Efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152, 188-193.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A Meta-analysis. Personality and Individual Differences, 82, 26–33.

Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. Frontiers in psychology, 10, 1917-1925.

Liruo, P., Junfeng, Z., & Meilin, Y. (2012). Relationship between Academic Procrastination and Class Environments among Middle School Students. China Journal of Health Psychology, (9), 51-63.

Matel-Anderson, D. M., & Bekhet, A. K. (2019). Psychometric properties of the positive thinking skills scale among college students. Archives of psychiatric nursing, 33(1), 65-69.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. Computers & Education, 56(1), 243-252

Miller, C W. (2007). Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: The relationship between procrastination and anxiety. Phd, Capella University.

Moradi, S., Rashidi, A., & Golmohammadian, M. (2017). The effectiveness of positive thinking skills on academic procrastination of high school female students Kermanshah City. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 8(1), 1-7.

Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behavior of pre-service teachers' of Celal Bayar University. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 1418-1425.

Parks, S. (2001). Empowerment and Meaning of Health From an economically disadvantaged population. PHD, university of Virginia, USA.

Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 287- 291.

Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. American psychologist, 61(8), 774- 812.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., &Linkins, M.(2009).Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford review of education, ,35(3),293-311.

Shafiee, I., Bahrami, H., & Hatami, H. (2019). Effectiveness of Positive Thinking training on Cognitive emotion regulation and Academic procrastination in Secondary school girl students. Jiera, 13(47), 23-40.

Umerenkova, A. G. & Flores, J. G. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15(3), 510-532.

Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. In International Conference on Education, Management and Social Science. MPS, 457, 27- 31.

Wang, H. H., Chen, H. T., Lin, H. S., & Hong, Z. R. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. Higher Education Research & Development, 36(1), 201-216.

Wieber, F., & Gollwitzer, P. (2010). Overcoming procrastination through planning. in: The thief of time: Philosophical essays on procrastination / ed. by Chrisoula Andreou ... (Eds.). - New York: Oxford University Press, 185-205.

Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. Psychological reports, 118(1), 171-179.

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. Advances in Health Sciences Education, 23(4), 817-830.