النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم

أ.د. مراد على عيسى سعد[1]
نائب رئيس جامعة كاي للدراسات العليا و البحوث
استاذ علم النفس التربوي كفر الشيخ، مصر
profmouradali@gmail.com

تاريخ الاستلام : ٢٠١٩/١٠/١٠
تاريخ القبول : ٢٠١٩/١٢/١٤

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

الملخص :

هدفت الدراسة الى اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، والرضا عن الحياة الاكاديمية. اشتملت عينة الدراسة على (١٨٠) طالبا بالصف الدراسي الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من خلال درجاتهم على اختبار الفهم القرائي بانحراف معياري ١.٥ أقل من نظراءهم . طُبقت مقاييس تقييم التسويف – نسخة الطالب، المعتقدات العقلانية ، معتقدات فعالية الذات، الرضا عن الحياة الاكاديمية. أُستخدمت الإحصاء الوصفي وارتباطات الترتيب الصفري ثنائية المتغيرات، وتحليل المسار. اشارت النتائج الى ان المعتقدات الأكاديمية العقلانية تؤثر في التسويف الأكاديمي، ويوجد تأثير للمعتقدات الأكاديمية العقلانية في الرضا عن الحياة الاكاديمية، وأن المعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١٣ % في التباين في التسويف الأكاديمي، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي يفسران ٢٧ % من التباين في الرضا عن الحياة الاكاديمية، والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١١ % ، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر مجتمعة ٢٤ % من التباين في الرضا عن الحياة الاكاديمية.

الكلمات المفتاحية : (النموذج البنائي التنبؤي، التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية ،العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية ، طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم)

[1] **Editor-in-chief** of The International Journal of Psycho-Educational Sciences
https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES

A structural Equation Model for Analyzing the Relationship between Academic Procrastination, Academic Rational/Irrational Beliefs, Academic Self-efficiency Beliefs, and Academic Life Satisfaction among Preparatory Second- year Students with Learning Difficulties

Prof. Dr. Mourad Ali Eissa Saad
Vice President of KIE University for Graduate Studies and Research, Professor of Educational Psychology

Abstract

The aim is to examine the relations between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, academic self-efficacy beliefs, and academic life satisfaction by using the structural equation model. The sample consists of 180 preparatory second-year students with reading difficulties according to their scores on the test of reading comprehension, with 1.5 standard deviations [SD] below the population mean for age. Academic procrastination, academic rational/irrational belief, academic self-efficacy beliefs, and academic life satisfaction Scales were employed. It is found that high students in academic procrastination have low levels of satisfaction with academic life. Academic rational beliefs accounted for 13 % of the variance in academic procrastination. Academic rational beliefs and academic procrastination accounted for 27 % of the variance in t academic life satisfaction and accounted for 11 % of the variance. Collectively, academic rational/irrational beliefs, and academic procrastination accounted for 24 % of the variance in academic life satisfaction.

Keywords (A structural equation model ,Academic rational/irrational beliefs . Academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and academic life satisfaction ,preparatory second year students with learning difficulties).

المقدمة

ينظر إلى التسويف Procrastination على أنه عائق للنجاح الأكاديمي ؛ لأنه يقلل من جودة وكمية التعلم (Adel Abdulla et al., 2013, Fathi Abdul Hamid and Mourad Ali, 2015)،كما انه عبارة عن ميل للتأجيل غير الضروري لبدء أو إنهاء أي مهام ، ،وله عواقب في مواجهة المشاعر غير الصحية مثل الخجل والاكتئاب واللوم والقلق ، وهو مشكلة متبادلة بين الطلاب. كشكل من أشكال التسويف ، يوصف التسويف الأكاديمي academic procrastination بأنه "ميل غير عقلاني إلى تأخير البدء في ، أو إكمال مهمة أكاديمية" (Liyaqat and Savita, 2019, P.531).

و المسوِّف شخص يؤجل أعماله، وهو يَعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجاز هذه المهام المخطط لها، لكنه يؤجل إنجازها. وللتسويف الأكاديمي سببان رئيسان أولهما: الخوف من الفشل، وثانيهما :كره المهمة، فالأول يقود إلى درجة عالية من القلق وتدني مستوى احترام الذات ، بينما الثاني فإنه يظهر تعبيرات ذاتية سلبية. (Mohammed Abu Azriq, Abdul Karim Jaradat ,2013, P.16)

فيما يبدو أن التسويف الأكاديمي مشكلة منتشرة على نطاق واسع بين الطلاب، ولا سيما ذوي صعوبات التعلم. (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) . يصف درايدن (Dryden ,2012) التسويف الأكاديمي بأنه يمثل مشكلة يمكن ملاحظتها في مجالات مثل القيام بالواجب المنزلي ، وتنفيذ المشاريع ، والتحضير للامتحانات و يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي . يقوم عدد كبير من الطلاب بتسويف أو إرجاء بعض المهام الأكاديمية مثل إعداد أوراق الفصل الدراسي أو المذاكرة للامتحانات(Balkis and Duru,2009) . بالنسبة للعديد من الطلاب ، يرتبط التسويف الأكاديمي ارتباطًا وثيقًا بنتائج التعلم المختلة وظيفيًا مثل الأداء الأكاديمي المنخفض والجودة المنخفضة في العمل الأكاديمي ، ونقص المعرفة وضغط الوقت والتسرب من الدراسة وطول فترة الدراسة (Ferrari 2010; Grunschel, Patrzek, and Fries, 2013; Rice, Richardson, and Clark 2012).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات عالية من التوتر والقلق والشعور بالوحدة ، بالإضافة إلى مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي وفعالية الذات، ويستخدمون أيضًا استراتيجيات مواجهة انفعالية واستراتيجيات تعلم قياسية أقل من الطلاب الآخرين .(Hen ,2018; Klassen, Tze and Hannok, 2013,Reed et al. 2009; Troiano, Liefeld and Trachtenberg 2010)

بالإضافة إلى ضعف الأداء الأكاديمي ، تُظهر مراجعة الأدبيات أن سلوك التسويف يرتبط بصعوبة اتباع الإرشادات ، والجهد المنخفض لتحقيق النجاح ، والقدرة المنخفضة ، وعدم كفاية الدافع ، والقلق الأكاديمي ، ومستوى الوعى المنخفض، وقلة الرضا عن الحياة الاكاديمية ،ونقص فعالية الذات الاكاديمية (Haycock, McCarthy, and Skay 1998; Johnson and Bloom 1995; Klassen and Kuzucu 2009)

والدراسة الحالية تبحث في النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم إحباطات خاصة مع المهام الأكاديمية ، وغالبًا ما يطورون سلوكًا أكاديميًا غير قادر على التكيف، ويعلن هؤلاء الطلاب عن التوتر والقلق والشك الذاتي ، و قليل من المثابرة في المهام الاكاديمية، وتراجع التوقعات للنجاح و الانفعالات السالبة المرتبطة بالمهام الاكاديمية. بالطبع ، قد يكون التسويف مشكلة أيضًا. غالباً ما يدرس التسويف لدي الطلاب ، لكن دراسته عند ذوي صعوبات التعلم قليلة ، بالإضافة الى دراسته على طلاب الجامعة في الغالب ، وهناك ندرة في الدراسات على المراحل التعليمية لا سيما المرحلة الوسطى (الاعدادية في مصر) ، مما يشير إلى أن للتسويف الأكاديمي تأثيرا سلبيا عاما في الأداء الأكاديمي للطلاب عامة ، و ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

العدد المتزايد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (LD) ، وصعوباتهم الأكاديمية الفريدة وقلة عدد الدراسات على التسويف لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Andreassen et al. 2017 ؛ Hen 2018) هما الأساس في هذه الدراسة.

و تسعى الدراسة الحالية للإجابة على الاسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي معتقدات فعالية الذات الاكاديمية ؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي و الرضا عن الحياة الاكاديمية ؟

٥- هل يتوسط التسويف الأكاديمي العلاقة بين المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى البحث في النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي ، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

من الناحية النظرية: تضيف الدراسة الحالية الى الادبيات التي تتعلق التسويف الأكاديمي ، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم ، إذ أن التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلاب عامة و ذوي صعوبات التعلم خاصة ، وعامل مهم في تحصيلهم الأكاديمي في الأوساط الأكاديمية. وهي تتعرض لهذه المتغيرات مجتمعة مع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الاعدادية(الوسطى) و هذا فيه ندرة في الدراسات فقد انصب تركيز غالبية الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث على المرحلة الجامعية.

من الناحية العملية: توجيه نظر القائمين الى العملية التعليمية ،والمعلمين بوجه خاص الى قضية التسويف الأكاديمي ، ومدى تأثيرها في أداء الطلاب الأكاديمي ، ومن ثم قد يكون من المفيد إعلام الطلاب بالمشكلة من خلال المحاضرات ، وورش العمل ، وقيام الباحثين ببرامج علاجية ، وإرشادية في محاولة منهم لزيادة دافعية الطلاب للتعلم ، ومن ثم التحكم في و ضبط ارجاءهم و تسويفهم لأداء المهام الأكاديمية .

محددات الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بحدود موضوعية ، وتتمثل في موضوع الدراسة وهو البحث في النموذج البنائي التنبؤي لتحليل العلاقة بين التسويف الأكاديمي ، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم ، والعينة ، وتتمثل في (١٨٠) طالبا/طالبة بالصف الدراسي الثاني الإعدادي بمدراس الشيخ محمد وهيب ع القديمة، الوهايبة الاعدادية

الجديدة، الربع الاعدادية المشتركة، و الكوم الاحمر الاعدادية المشتركة بإدارة بلطيم التعليمية محافظة كفر الشيخ، صالح الشرنوبي الإعدادية للبنات ، البنائين الاعدادية المشتركة ،وزمنية ، فقد طبقت الأدوات في الترم الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ ، والنتائج محكومة بكل من: الأدوات المستخدمة، والمفاهيم النظرية والأهداف، والفروض الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

مصطلحات الدراسة

(١)التسويف الأكاديمي

يعرفه فتحي عبد الحميد ، ومراد على(Fathi Abdul Hamid & Mourad ,2015, P. 11 Ali) بأنه "سمة أو استعداد سلوكي لتأجيل أو إرجاء أداء مهمة ما أو اتخاذ قرار ما".

ويعرف بأنه " ترك المهام الأكاديمية مثل الإعداد للامتحانات ، أداء الواجبات، و كتابة الاوراق التى تتعلق بالعام الدراسي إلى اللحظات الأخيرة و الشعور بعدم الارتياح من جرّاء ذلك (Ladan and Morteza ,2015,P. 509)

ويعرف في الدراسة الحالية إجرائيا بأنه" ميل طالب الصف الثاني الإعدادي ذي صعوبات التعلم إلى تأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها حتى اللحظات الأخيرة " و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية

(٢) المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية

تعرف المعتقدات اللاعقلانية بأنها" المعتقدات المطلقة التي تهزم الذات وتؤدي إلى مشاعر غير لائقة تؤثر سلبا على هدف حياة المرء وتحقيقه" (Anderson, 2000, P.9)

وتعرف المعتقدات العقلانية بأنها" المعتقدات المنطقية الواقعية التي تؤدى الى عواقب تكيفية وصحية".(David, Lynn & Ellis,2010, P.128)

وتعرف المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية اجرائيا في الدراسة الحالية بأنها" أي أفكار تتعارض مع الواقع الأكاديمي للطالب". في حين تعرف المعتقدات الأكاديمية العقلانية اجرائيا في الدراسة الحالية بأنها" أي افكار لا تتعارض مع الواقع الأكاديمي للطالب". و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات الأكاديمية العقلانية المستخدم في الدراسة الحالية .

(٣) معتقدات فعالية الذات الاكاديمية

تعرف معتقدات فعالية الذات الاكاديمية بأنها" إيمان الفرد بقدرته على تحقيق هدف أكاديمي بنجاح"(Bandura,1997, P.39).

و تعرف معتقدات فعالية الذات الاكاديمية اجرائيا في الدراسة الحالية بأنها" اعتقاد طالب الصف الثاني الإعدادي ذي صعوبات التعلم في قدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة للوصول إلى أداء معين يرغب فيه في العمل المدرسي" و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فعالية الذات الاكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية .

(٤) الرضا عن الحياة الاكاديمية

يعرف الرضا عن الحياة الاكاديمية بأنه" الرضا المتوقع بحياة المرء في المدرسة من خلال تحقيق أهدافه / تطلعاته الأكاديمية الهامة.(Kumar & Dileep, 2006, p1) . ويعرف الرضا عن الحياة الاكاديمية اجرائيا في الدراسة الحالية بأنه" شعور طالب الصف الثاني الاعدادي ذي صعوبات التعلم بالسعادة لتوقعه تحقيق اهداف الاكاديمية في المدرسة ". و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرضا عن الحياة الاكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية .

(٥) الطالب ذو صعوبات التعلم

يعرف في الدراسة الحالية بأنه " طالب الصف الثاني الإعدادي الذي يظهر صعوبات في القراءة(في اللغة الانجليزية) على وفق إحالة المعلم (وذلك وفقا للمعيار B في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس APA, , 2013, P.70 Mourad Ali, 2018, P.109) ،والحاصل على درجات منخفضة على اختبار الفهم القرائي المعرفي (في اللغة الانجليزية) ، مع انحراف معيار ١.٥ أقل من نظرائهم من بني سنهم (على وفق المعيار B في الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس APA, 2013, P.70 ., Mourad Ali, 2018, P.109).

أدبيات الدراسة

(أ) التسويف الأكاديمي و المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية

صاغ إليس و كناوس (Ellis and Knaus,1977) أول نظرية للسلوك الانفعالي العقلاني (REBT) تفسر التسويف. يزعم إيليس و كناوس أن النقد الذاتي والمخاوف اللاعقلانية لها تأثير كبير على التسويف. المعتقدات اللاعقلانية واحدة من أهم أسباب التسويف (Ellis & Knaus, 1977) . يذكر درايدن (Dryden ,2012) أن الناس يسوّفون لأنهم يحملون

معتقدات لا عقلانية حول "أ" المتوقعة. وفقا لنظرية السلوك الانفعالي العقلاني REBT ، فإن المعتقدات إما عقلانية أو لاعقلانية .(Ellis, 1994) .

بشكل عام ، فإن المعتقدات العقلانية منطقية ومدعومة ببيانات تجريبية ، وتؤدي إلى استجابات انفعالية صحية ، لأن هذه المعتقدات تكيفية وصحية ووظيفية(Dryden & Branch, 2008). و في المقابل ، فإن المعتقدات اللاعقلانية مبالغ فيها إلى حد كبير ، جامدة ، و دوجماتية (متزمتة) ، تهزم الذات ، غير واقعية وغير منطقية ومتناقضة ، لأن هذه المعتقدات لا تكيفية ، وغير صحية ، و مختلة وظيفيا.(Dryden & Branch, 2008).

وعلى وفق نظرية السلوك الانفعالي العقلاني ، يزعج الناس أنفسهم بطريقتين:

أ) من خلال تكوين معتقدات تحدث اضطرابا للأنا.

ب) من خلال تكوين معتقدات تحدث اضطرابا للشعور بالارتياح (Froggatt, 2005) . وبهذا المعنى ، يصف كل من إليس و كناوس التسويف على أنه اضطراب الأنا ، ينبع من الأفكار اللاعقلانية. يذكر إليس و كناوس أن المطلب المطلق للمسوفين في رغبتهم في أن يؤدوا أعمالهم بشكل جيد ،وهذا قد يدفعهم الى تجنب القيام بالمهمة في الوقت المحدد لها .

وفقًا لإيليس و كناوس ، "أحد المعتقدات اللاعقلانية الرئيسية التي تؤدي إلى التسويف هي فكرة أنه" يجب علي أن أحسن الأداء "أثبت أنني" شخص يستحق التقدير ". حتما ، عندما يفشل الشخص في القيام بعمل جيد ، ينتج عن الاعتقاد اللا عقلاني فقدان احترام الذات " (Murat, 2013, p. 58).

يقترح بسيوك، روثبلوم ، ومان (Beswick, Rothblum, and Mann, 1988) أن المعتقدات اللاعقلانية تعمل أيضًا مشجعة لتأجيل بدء المهمة واستكمالها. يشير إليس و كناوس الى أن المسوفين يعتقدون أنهم غير قادرين على إكمال المهمة بشكل مناسب. وبالمثل ، يقول فيرنون (Vernon ,2002) أيضًا:

"بعض المسوفين يخشون الفشل. إنهم لا يشعرون بالقدر الكافي لأنهم لا يستطيعون الوفاء بمعاييرهم غير الواقعية التي فرضوها على أنفسهم. وبالتالي ، إذا أرجأوا الدراسة أو التحضير لحدث ما ، فإنهم يحمون أنفسهم بأنهم كانوا سيحققون أداءً أفضل لو كانوا قد استغرقوا وقتًا فقط للتحضير لذلك " (P.82)

لقد وجدت العديد من الدراسات أدلة على وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية و التسويف. فقد أيدت نتائج دراسة مراد و اردينك (Murat and Erdinç,2019) الأدلة السابقة الى تشير

إلى أن الشك الذاتي والخوف من الفشل والمعتقدات العقلانية / اللاعقلانية منبئات دالة بالتسويف. فقد اظهرت النتائج أن:

(أ) لكل من المعتقدات اللاعقلانية والشك الذاتى تأثيرات مباشرة وتفاعلية على الخوف من الفشل .

(ب) يتوسط الخوف من الفشل العلاقة بين الشك الذاتي والتسويف

(ج) يتوسط المعتقدات العقلانية التأثير التنبئي للخوف من الفشل في التسويف .

(د) قد يختلف التأثير غير المباشر للشك الذاتي في التسويف عبر الخوف من الفشل تبعا لمستوى المعتقدات العقلانية و اللاعقلانية.

وأشارت نتائج دراسات أخرى (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Bridges & Roig, 1997; Harrington, 2005; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007) إلى أن الطلاب ذوي المعتقدات اللاعقلانية عالية المستوى يعانون من التسويف في الأوساط الأكاديمية.

(ب) التسويف الأكاديمي ،معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية و المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية

إن للتوسيف تأثير المدمر على الحياة العامة و الاكاديمية للطلاب. فالطلاب المسوفون أقل رضا عن الحياة العامة (Çapan 2010; Deniz 2006; Hinsch and Sheldon 2013; Özer and Saçkes 2011; Steel 2010) ، و الحياة الاكاديمية (Balkis 2013; Chow 2011). على سبيل المثال ، وجد اوزر، و ساكيس (Özer and Saçkes ,2011) أن المسوفين أبلغوا عن انخفاض الرضا عن الحياة.

في حين صرح بولكيس (Balkis ,2013) أن التسويف جعل الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعات غير سارة. في الواقع ، ذكر تشاو (Chow ,2011) أن الطلاب الذين أعربوا عن عدم رضاهم عن حياتهم الاكاديمية كانوا أكثر تسويفا. في ضوء الدراسات المذكورة أعلاه ، يمكن تصنيف التأثير السلبي للتسويف على الطلاب على أنه داخلي وخارجي. يمكن مباشرة تصور العواقب الخارجية للتسويف كدالة لسلوكيات التسويف (أي الأداء الأكاديمي المنخفض). من ناحية أخرى ، يمكن في الغالب تصور العواقب الداخلية للتسويف كدالة للعملية الداخلية التي قد تؤثر على رفاه الطلاب بشكل مباشر أو غير مباشر. الرفاه له تأثير انفعالي (تأثير إيجابي وتأثير سلبي) ومكونات معرفية (الرضا عن الحياة) (Diener et al. 1999). على المنوال

نفسه ، يوصي سكيماك (Schimmack ,2008) بأن الوجدان الإيجابي و الوجدان السلبي اللذين يعدان بنائين مستقلتين نسبيًا هما مكونان مؤثران في الرفاه الشخصي. واقترح سكيماك (Schimmack ,2008) بأنه يمكن تصور الوجدان الإيجابي و الوجدان السلبي على أنهما رفاه انفعالي ، الذي يشير إلى "شدة وتواتر الوجدان الإيجابي والسلبي" (Reis and Hoppe 2015, p. 21)

على الرغم من أن الوجدان الإيجابي يرتبط بالتزام ممتع في الحياة ، إلا أن غيابه يعكس الحزن والإرهاق. من ناحية أخرى ، يشتمل الوجدان السلبي على مجموعة متنوعة من أشكال الضائقة بينما يظهر غيابه الهدوء والسكينة (Watson et al. 1988). من المتوقع أن تؤثر المستويات العليا للوجدان الإيجابي والمستويات السلبية للوجدان السلبي في الحياة العامة والأكاديمية للأفراد بطريقة إيجابية (Murat , 2013).

أفاد حميدي وحسيني (Hamidi and Hosseini ,2010)أن المعتقدات اللاعقلانية ترتبط عكسيا بالتوافق العام والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي. فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والرضا عن الحياة ، وجدت دراسات سابقة أن درجات الرضا عن الحياة ترتبط ارتباطا عكسيا بالمعتقدات اللاعقلانية (Ciarrochi, 2004; Snell & Hawkins, 1985; Sporrle, Strobel, & Tumasjan, 2010). في ضوء الأدلة غير المباشرة ، يبدو من المعقول افتراض أن التسويف الأكاديمي والمعتقدات اللاعقلانية قد يؤديان إلى نمط حياة مليء بالمضاعفات مثل : الإحباط ، والقلق ، والاكتئاب ، والغضب ، والإجهاد المتزايد ، أو التعاسة التي تقلل جودة الحياة الجامعية الشاملة ولها تأثير سلبي في رضا الطالب عن الحياة الأكاديمية. (Murat, 2013). على الرغم من أن البحوث قد تناولت في الدراسة المعتقدات اللاعقلانية والتسويف في الرضا عن حياة طلاب الجامعات ، إلا أن الأدبيات عنها قليلة .

أما عن فعالية الذات الاكاديمية ، قد يكون لدى الطلاب المسوفين أفكار أو سلوكيات تحول دون قدرتهم على التنظيم الذاتي ، على سبيل المثال ، تقديرات زائفة للوقت اللازم لإكمال مهمة الدراسة وانخفاض فعالية الذات الاكاديمية (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004) . التسويف الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد مع المكونات السلوكية والمعرفية و الانفعالية. يدل التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات على عدم ضبط النفس ، وعندما يقترن بانخفاض فعالية الذات الاكاديمية ، يمكن أن يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي (Bandura, 1997; Burka & Yuen, 1983; Judge & Bono, 2001). يميل الطلاب الذين يظهرون فعالية ذات اكاديمية عالية إلى أن يكونوا متعلمين منظمين ذاتيا ، ونتيجة لذلك ، قد يكونوا اقل

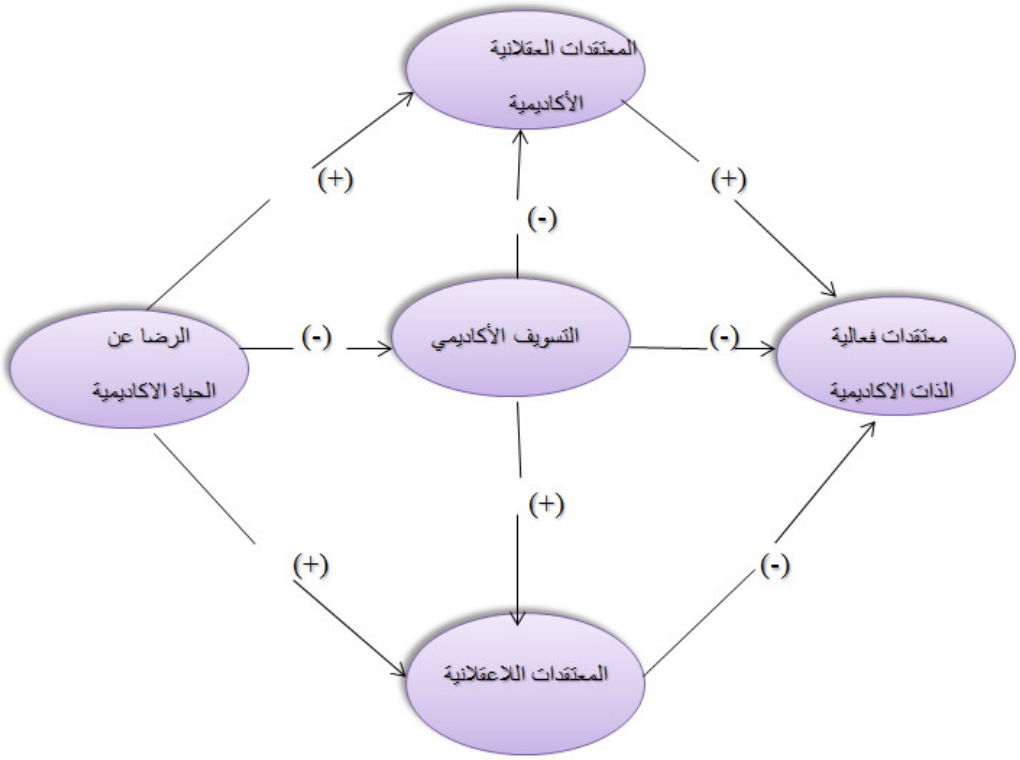
تسويفا(Zimmerman, 1994; Zimmerman & Paulsen, 1995) .وجد جاكسون (Jackson ,2012) علاقة سلبية دالة بين فعالية الذات الاكاديمية والتسويف الأكاديمي. الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من التسويف الأكاديمي كان لديهم أيضا فعالية ذات اكاديمية أقل.

١- المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ سلبا بالتسويف الأكاديمي .

٢- المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ ايجابا بالتسويف الأكاديمي .

٣- التسويف الأكاديمي سوف يتنبأ سلبا بالرضا عن الحياة الاكاديمية بشكل مباشر مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية

٤- المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ ايجابا بمعتقدات فعالية الذات الاكاديمية مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي



الشكل(١) تصوير نظري للعلاقات بين المعتقدات العقلانية الأكاديمية / المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية نحو الدراسة و التسويف الأكاديمي ، الرضا عن الحياة الاكاديمية ، و فعالية الذات الاكاديمية.

الطريقة و الاجراءات

(أ) العينة

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (١٨٠) طالبا/طالبة بالصف الدراسي الثاني الإعدادي بمدراس الشيخ محمد وهيب ع القديمة، الوهايبة الاعدادية الجديدة، الربع الاعدادية المشتركة، و الكوم الاحمر الاعدادية المشتركة بإدارة بلطيم التعليمية محافظة كفر الشيخ، صالح الشرنوبي الإعدادية للبنات ، البنائين الاعدادية المشتركة .

وقد مر اختيار و تشخيص العينة الأساسية للدراسة بعدة مراحل : بعد الاختيار العشوائي للمدارس الست ، طلب الباحث من معلمي اللغة الانجليزية بهذه المدارس تحديد الطلاب الذين يظهرون صعوبات في القراءة من و جهة نظرهم(وذلك وفقا للمعيار B في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس APA, 2013, , P.70. Mourad Ali, 2018, P.109) . ثم قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي المعرفي (في اللغة الانجليزية) على كل الطلاب في المدارس المذكورة Mourad Ali,) (2015، و تم الابقاء على الحاصلين على درجات منخفضة على الاختبار ، مع انحراف معيار ١.٥ أقل من نظرائهم من بني سنهم (وذلك وفقا للمعيار B في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5 للجمعية الامريكية لعلم النفس APA, 2013, P.70 ., Mourad Ali, 2018, P.109).

(ب) الادوات

١- مقياس تقييم التسويف – نسخة الطالب (PASS; Solomon & Rothblum, 1994)
(ترجمة الباحث) The Procrastination Assessment Scale-Students

وصف المقياس: يتكون المقياس من جزأين ،و٤٤ مفردة لقياس مستويات التسويف الاكاديمي لدى الطلاب . الجزء الاول يقيم انتشار التسويف في ستة مجالات هي : (١) تكملة واجبات الكتابة(٢) المذاكرة للامتحان(٣) عمل الواجبات القرائية الاسبوعية (٤) أداء المهام التطبيقية الاكاديمية (٥) مهام الحضور (٦) الانشطة المدرسية عموما. تضاف المفردتان الاولى و الثانية (درجة التسويف والدرجة التي تمثل بها مشكلة) للحصول على درجة يمكن أن تكون من ٢ إلى ١٠ نقاط. بمعنى آخر ، لخص السؤالان الأولان لكل مجال من مجالات التسويف الستة (١ + ٢ + ٤ + ٥ + ٧ + ٨ + ١٠ + ١١ + ١٣ + ١٤ + ١٦ + ١٧) للحصول على درجة إجمالية تكون بين ١٢ إلى ٦٠ .

يقدم النصف الثاني من المقياس سيناريو التسويف في كتابة ورقة للترم وقائمة تضم ٢٦ سببًا محتملاً للتسويف في المهمة (على سبيل المثال ، "كان لديك وقت صعب في معرفة ما يجب تضمينه وما لا يجب تضمينه في ورقتك"). لكل سبب من الأسباب ، طُلب من الطلاب الإشارة إلى المدى الذي يعكس فيه السبب في التسويف على مقياس من خمس نقاط حيث ١ = لا يعكس على الإطلاق سبب التسويف و ٥ = بالتأكيد يعكس سبب التسويف. تم حساب ، بالنسبة لكل مفردة ، النسبة المئوية للمشاركين الذين صادقوا على المفردة (أي ، تم وضع علامة ٤ أو ٥ على المقياس الذى فيه ١ = لا يعكس على الإطلاق سبب التسويف و ٥ = بالتأكيد يعكس السبب في التسويف) وتم فحص العبارات التي تمثل أفضل أسباب التسويف لدى الطلاب.

الخصائص السيكومترية

حساب الثبات: تم استخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغ في الجزء الاول 0.82، و الجزء الثاني ٠.٧٩.

الصدق: حسب الصدق باستخدام المحك الخارجي (مقياس القلق) ، و كان معامل الارتباط٠.٧٤ المقياس في الدراسة الحالية

ترجم المقياس إلى العربية ثم ترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووفقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج و طرق تدريس اللغة الإنجليزية. و عدل أستاذان في قسم مناهج و طرق تدريس اللغة العربية في الصياغة اللغوية لبعض العبارات مع الابقاء عليها.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

حساب الثبات: تم استخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغ في الجزء الاول٠.٨٤ ، و الجزء الثاني ٠.٨١.

الصدق: تم حساب صدق المحتوى للمقياس من قبل مجموعة من ١٠ خبراء، قيّموا مدى ملاءمة كل مفردة باستخدام مقياس Likert المكون من أربع نقاط (حيث يمثل ١ "غير ذي صلة" و ٤ يمثل "ذو صلة كبيرة") ، وقدموا اقتراحاتهم وتعليقاتهم. تم الحكم على البنود الـــ ٤٤ بأنها وثيقة الصلة نوعا ما أو وثيقة الصلة بشكل كبير. تم حساب مؤشر صدق المحتوى على مستوى المفردة(مؤشر صدق المحتوى عند مستوى المفردة = ٠.٩٠) .

بالنسبة للصدق التقاربي لمقياس تقييم التسويف – نسخة الطالب ، كان معامل الارتباط مع مقياس الافكار اللاعقلانية للأطفال و المراهقين (Moataz Sayed and Mahmoud El Sayed ,2002) دالا (ر= ، ٠.٦٢ عند مستوى دلالة ٠.٠١)

(٢) مقياس المعتقدات العقلانية الأكاديمية Academic Rational Beliefs Scale (Egan et al. 2007 ،ترجمة الباحث)

الهدف من المقياس: تم تصميم مقياس المعتقدات العقلانية الاكاديمية ARBS لقياس المعتقدات العقلانية الاكاديمية لدى الطلاب.

وصف المقياس : يتكون المقياس من ١٦ مفردة تقيس أبعاد التقيّيم (٧ مفردات) ، عادات العمل (٦ مفردات) ، و الدعم (٣ مفردات). يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة ، من خلال مقياس متدرج Likert من خمس نقاط من صفر (أبدًا) إلى ٤ (دائمًا). تكون الدرجة على كل مفردة من صفر– ٤ درجات ، و على المقياس ككل من صفر إلى ٦٤. تظهر الدرجات المرتفعة المعتقدات العقلانية ، وعكست النتائج المنخفضة المعتقدات غير المنطقية (Egan et al. 2007. بلغت معاملات الاتساق الداخلي ٠.٨٠ للتقييم ، ٠.٧٧ لعادات العمل، ٠.٥٩ للدعم، وحسب معامل الارتباط بطريقة اعادة الاختبار بعد أسبوع و بلغ ٠.٨٥(Egan et al. 2007).

أما عن الصدق ، فقد استخدم المؤلفون الأصليون التحليل العاملي الذى افرز ٣ عوامل (يندرج تحتها ١٦ مفردة ، و هي: التقيّيم :٧ مفردات ، عادات العمل :٦ مفردات: ، و الدعم:٣ مفردات.

المقياس في الدراسة الحالية

ترجم المقياس إلى العربية وترجم إلى الإنجليزية، روجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة الإنجليزية. وأعطي المقياس لأستاذين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

حساب الثبات: حسب الثبات باستخدام اعادة الاختبار بعد أسبوعين و بلغ ٠.٨٧

الصدق: لاختبار الصدق البنائي للمقياس ، تم تحليل المفردات ١٦ ، وذلك باستخدام تحليل المكونات الرئيسة مع التدوير بالفاريماكس .(جدول ١ يبين نتائج هذا الاجراء).

جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس المعتقدات العقلانية الاكاديمية (بعد التدوير بعد استبعاد التشبع الاقل من ٠.٣٠)

م	المفردة	العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)
١	الدرجة الجيدة بغض النظر عن جودة العمل*	٠.٦١		
٢	اعطاء الدرجة الجيدة عند الحاجة*	٠.٥٧		
٣	اللامبالاة عند الحصول على الدرجة *	٠.٧١		
٤	المعلمون هم المسؤولون عن الدرجات*	٠.٥٦		
٥	المعلم هو المسؤول عن أدائي في الفصل*	٠.٦١		
٦	أحصل على استراحات نظرا لتأخري في عمل الواجبات*	٠.٤١		
٧	الجهد أكثر أهمية من الأداء*	٠.٦٤		
٨	أنا المسؤول عن الدرجات		٠.٤٧	
٩	أعمل بجد للحصول على أعالي الدرجات		٠.٤٤	
١٠	أستعد مقدما في حالة حدوث أي شيء		٠.٤٦	
١١	أنا المسؤول عن أفعالي		٠.٤٢	
١٢	يجب ان أحضر دروسي		٠.٤٩	
١٣	التعلم يكون أفضل عند عمل الواجبات في وقت مبكر		٠.٤٢	
١٤	لا بد أن احصل على الادلة الدراسية لجميع المواد*			٠.٦٨
١٥	لا بد أن احصل على كل الاسئلة المشابهة لأسئلة الامتحان *			٠.٧٠
١٦	لابد ان تأتى أسئلة الامتحانات فقط فيما تم تغطيته في الفصل			٠.٦٨
القيمة الذاتية		٤.٨٢	١.٥٨	١.١٠
التباين المفسر %		٣٠.١٤	٩.٨٩	٦.٨٤

* تقييم عكسي

يتضح من الجدول (١) أن البنود قد تشبعت علي (٣) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح . وكان مجموع تباين النسبة المئوية التي فسرتها العوامل الثلاثة ٤٦.٨٧

% ، فقد فسر العامل الاول (التقييم) ٣٠.١٤% ، و العامل الثاني(عادات العمل) ٩.٨٩% ،و العامل الثالث (الدعم) ٦.٨٤ % .وقد كانت العوامل المتشبعة بين ٠.٤٢ الى ٠.٧١

(٣) مقياس معتقدات فعاليـــة الـــذات الاكاديميـــة Academic Self–efficacy Scale (ASES) (Angelo ,2018 ترجمة الباحث)

الهدف: قياس معتقدات الطلاب في قدراتهم على التعلم

الوصف: يتكون المقياس من ٦٢ مفردة ، تحت خمسة أبعاد " الضبط المدرك " ١٢ مفردة ، "الكفاءة" ١٥ مفردة ، "المثابرة" ١٥ مفردة ، " التعلم المنظم ذاتيا" ٢٠ مفردة ، يبين الطلاب مستوى الاتفاق على كل مفردة ، من خلال مقياس متدرج Likert من اربع نقاط من ١ (لا اوافق تماما) إلى ٤ (اوافق تماما). تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١– ٤ درجات ، و على المقياس ككل من ٦٢ إلى ٤٨٨.

الخصائص السيكومترية

حساب الثبات: استعمل معامل الفا كرونباخ ، وبلغ بهذه الطريقة ٠.٩٥، واســـتعملت طريقـــة التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون) و بهذه الطريقة ٠.٨٦

الصدق: حسب الصدق باستخدام الصدق التقاربي مع مقياس (معتقدات فعالية الذات الاكاديميـــة للأطفال) ، و كان معامل الارتباط ٠.٤٩٨ و هو معامل دال عند مســـتوى ٠.٠٥ م الصـــدق التلازمي ، فقد تبين وجود علاقة موجبة دالة بين المقياس والمتوسط المـــرجح للدرجـــة لـــدى الطلاب Grade Weighted Average (ر= ٠.٥١٨ ، عند مستوى دلالة ٠.٠١)

المقياس في الدراسة الحالية

ترجم المقياس إلى العربية ثم ترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخـــرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة الإنجليزية. وأعطى المقياس لأستاذين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة العربيـــة للصـــياغة اللغويـــة لعبارات المقياس.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

حساب الثبات: حسب الثبات باستخدام اعادة الاختبار بعد أسبوعين و بلغ ٠.٨٩ للمقياس ككل . واستعملت طريقة التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون) و بهذه الطريقة ٠.٨٨

الصدق: حسب الصدق باستخدام الصدق التلازمي ، فقد تبين وجود علاقة موجبة دالة بين المقياس و التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية(ر= ٠.٦٠١ ، عند مستوى دلالة ٠.٠١)

(٤) مقياس الرضا عن الحياة الاكاديمية Academic life satisfaction

(Schmitt, Oswald, Friede, Imus, & Merit, 2008 ، ترجمة الباحث)

الهدف: قياس الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى الطلاب المشاركين

الوصف: يتضمن المقياس خمس مفردات مصممة لتقييم الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى الطلاب. و من أمثلة المفردات : "أنا راضٍ عن مدى تأثير هذه المدرسة على حياتي المهنية المستقبلية ، وبشكل عام ، أنا راضٍ عن التعليم الذي يمكنني الحصول عليه في هذه المدرسة". يجب أن يبين الطلاب إلى مستوى الاتفاق على كل مفردة ، والتي تقيّم على مقياس متدرج Likert من ٥ نقاط من ١ (لا اوافق بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية

حساب الثبات: استعمل معامل الفا كرونباخ ، وبلغ بهذه الطريقة ٠.٨١

الصدق: تم حساب الصدق باستخدام الصدق التقاربي مع مقياس (معتقدات فعالية الذات الاكاديمية للأطفال) ، و كان معامل الارتباط ٠.٤٩٨ و هو معامل دال عند مستوى ٠.٠٥ واستعمل الصدق التلازمي ، فقد تبين وجود علاقة موجبة دالة بين المقياس والمتوسط المرجح للدرجة لدى الطلاب Grade Weighted Average (ر= ٠.٥١٨ ، عند مستوى دلالة ٠.٠١)

الصدق: تم تحليل المفردات الخمس ، وذلك باستخدام تحليل المكونات الرئيسية بالتدوير المائل بالفاريماكس varimax. أظهرت نتائج هذا التحليل أن للمقياس عاملا واحدا ، وهو ما يمثل ٦٣.٧٠ ٪ من التباين المشترك (القيمة الذاتية = ٣.١٩).

المقياس في الدراسة الحالية

ترجم المقياس إلى العربية ثم ترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووافقت عليها لجنة من ثلاثة أساتذة مساعدين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة الإنجليزية. و أعطى المقياس لأستاذين في قسم مناهج و طرائق تدريس اللغة العربية للصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

حساب الثبات: حُسب الثبات باستخدام اعادة الاختبار بعد أسبوعين و بلغ ٠.٨٣

الصدق: حُسب الصدق باستخدام الصدق التلازمي ، فقد تبين وجود علاقة موجبة دالة بين المقياس و التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية(ر= ٠.٥٦٤ ، عند مستوى دلالة ٠.٠١)

تحليل البيانات

اختبر النموذج النظري المقترح (الشكل ١) من خلال تحليل المسار باستخدام أقصى تقدير لبارامتر الاحتمال ، باستخدام أموس AMOS (٢٤) . استعملت الطريقة الإحصائية لنمذجة المعادلة البنائية لتقدير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات العقلانية الأكاديمية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية ، و التسويف الأكاديمي على الرضا عن الحياة الاكاديمية. تم تقييم ملاءمة النموذج من خلال النظر في كاي تربيع، وخطأ الجذر التربيعي للتقريب RMSEA للنموذج ومؤشرات الملاءمة ، مثل مؤشر الملاءمة المقارن CFI و مؤشر الملاءمة التدريجي IFI و مؤشر حسن الملاءمة GFI ومؤشر الملاءمة المعيارية (NFI).

النتائج

الإحصاءات الوصفية والتحليلات الارتباطية

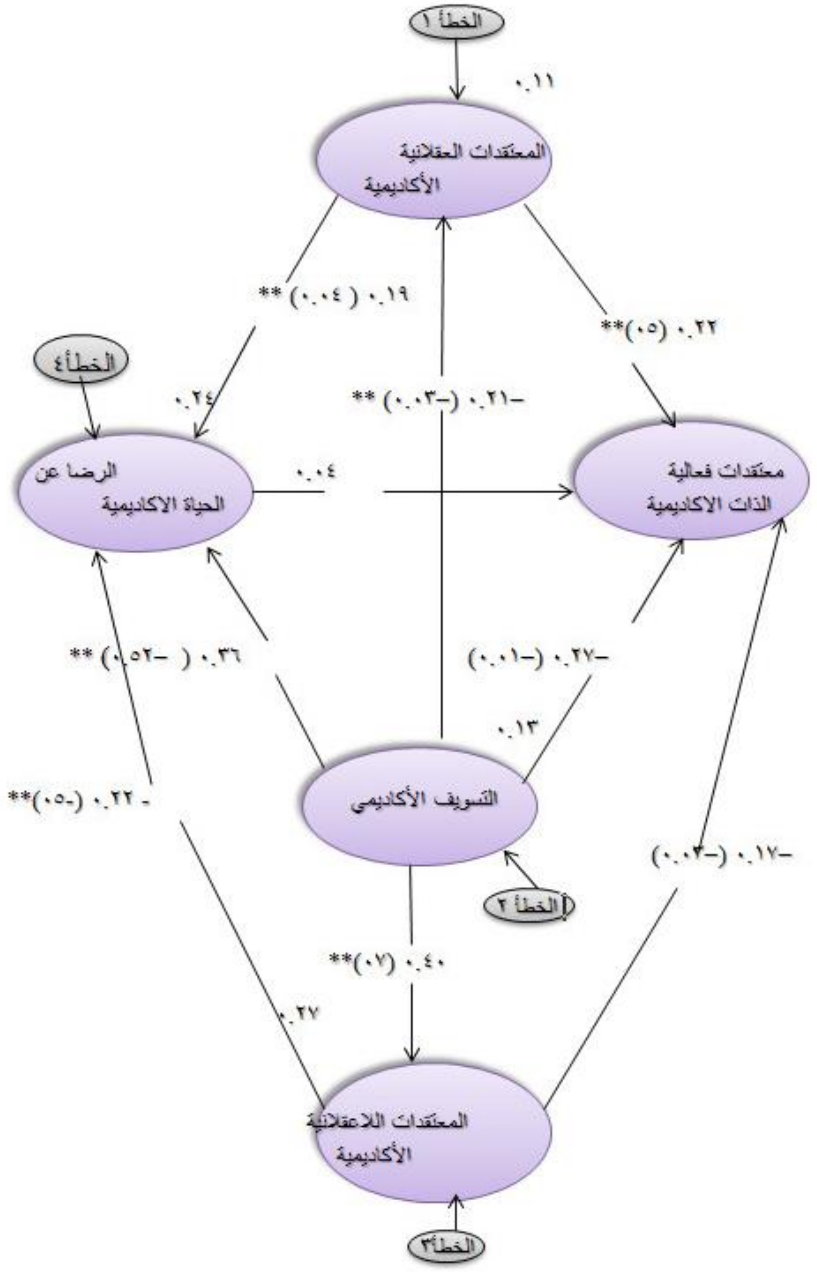
عرض الإحصاء الوصفي وارتباطات الترتيب الصفري ثنائية المتغيرات للمتغيرات المقاسة في الجدول (٢). وأظهرت نتائج تحليل الارتباط ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي ومعتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية. ارتبطت المعتقدات العقلانية الأكاديمية سلبًا بالتسويف الأكاديمي ، وارتبطت بشكل إيجابي مع معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، الرضا عن الحياة الاكاديمية. ارتبط التسويف الأكاديمي سلبًا بالمعتقدات الأكاديمية العقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن

الحياة الاكاديمية. ارتبطت المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية سلبا مع معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية ، وارتبطت بشكل إيجابي مع التسويف الأكاديمي.

جدول(٢) الإحصاءات الوصفية والعلاقات المتبادلة بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية

المتغيرات	المعتقدات الأكاديمية العقلانية	التسويف الأكاديمي	الرضا عن الحياة الاكاديمية	معتقدات فعالية الذات الأكاديمية	المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية
المعتقدات الأكاديمية العقلانية	–	٠.٣٥٩-*	٠.٢٤٦*	٠.٢٦٩*	٠.٣٦١-*
التسويف الأكاديمي	٠.٣٥٩-*	–	٠.٤١٣-*	٠.٣٥٣-*	٠.٢٧٧-*
الرضا عن الحياة الاكاديمية	٠.٢٤٦*	٠.٤١٣-*	–	٠.٣٤١*	٠.٢٨٥-*
معتقدات فعالية الذات الاكاديمية	٠.٢٦٩*	٠.٣٥٣-*	٠.٣٤١*	–	٠.٢١٨-*
المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية	٠.٣٦١-*	٠.٢٧٧-*	٠.١٨٥-*	٠.٢١٨-*	–
المتوسط	٤٤.٥٨٣	٤٨.٩٧٩	٥٠.٢٨٤	٥٣.٩٧٢	
الانحراف المعياري	٢.٥٤	٥.٢٢	٣.٤٩	٣.٥٧	
* مستوى الدلالة ٠.٠١					

نمذجة المعادلة البنائية



الشكل(٢) النموذج البنائي للعلاقات التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية. التقديرات البارامترية غير القياسية للنموذج النظري المقترح بين قوسين. ** مستوى الدلالة ٠.٠١

الشكل(٢) يبين نتائج تحليل المسار. تشير النتائج إلى أن النموذج مقبول: كاي تربيع (٢ ، ن= ١٨٠) ٤.٠١١ ، مستوى دلالة ٠.١٢٢ . علاوة على ذلك ، فإن نسبة كاي تربيع اقل من نسبة ١:٢ (كاي تربيع / درجات الحرية = ١.٣٤ (مؤشر حسن الملاءمة GFI ٠.٩٩ ، خطأ الجذر

التربيعي للتقريب ٠.٠٥ (٠.٠٠٠–٠.١٤٣) مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ٠.٠٢٥ ، مؤشر الملاءمة المقارن CFI ٠.٩٩ ، مؤشر تاكر– لويسTLI ٠.٩٦ ، مؤشر الملاءمة التدريجي IFI ٠.٩٩، ومؤشر الملاءمة المعيارية (NFI) ٠.٩٨مؤشر محك المعلومات لأيكيك AIC ٢٩.٧٥٧ ، و محك المعلومات الثابت لأيكيك ٩٠.٠٥ اقل من النموذج المشبع(على التوالي ٣٠ ، ٩٩.٥٧) و النموذج المستقل (على التوالي ٢٥٢.١٢٤ ، ٢٧٥.٣١٦).

من خلال النتائج ، تبين ان المعتقدات الأكاديمية العقلانية تؤثر على التسويف الأكاديمي (بيتا= ٠.٣٦، دال عند مستوى ٠.٠١) بمعنى آخر ، في حين أن الطلاب ذوي المستوى العالي من المعتقدات الأكاديمية العقلانية كانوا أقل عرضة لتأخير المهام الأكاديمية ، فإن الطلاب ذوي المستوى الأدنى من المعتقدات الأكاديمية العقلانية (ذوى المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية) كانوا أكثر عرضة لتأخير المهام الأكاديمية.

كما أشارت النتائج إلى تأثير المعتقدات الأكاديمية العقلانية على الرضا عن الحياة الاكاديمية (بيتا= ٠.١٩، دال عند مستوى ٠.٠١) ، وأثرت المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية على الرضا عن الحياة الاكاديمية (بيتا= ٠.٢٢، دال عند مستوى ٠.٠١) وبعبارة أخرى ، فإن الطالب ذو المستوى العالي من المعتقدات الأكاديمية كان من المرجح أن يكون لديه رضا عن الحياة الاكاديمية و يستمتع بها ؛ ومع ذلك ، فإن الطلاب ذوي المستوى الأدنى من المعتقدات الأكاديمية العقلانية (ذوى المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية) كانوا أكثر عرضة لضعف الرضا عن الحياة الاكاديمية لديهم.

وأشارت النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر مباشرة في معتقدات فعالية الذات الاكاديمية (بيتا= ٠.٢٧، دال عند مستوى ٠.٠١) ، و من خلال توسط المعتقدات الأكاديمية العقلانية (بيتا= ٠.٢٢، دال عند مستوى ٠.٠١) ،و المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية (بيتا= ٠.١٧، دال عند مستوى ٠.٠١) . المعتقدات الأكاديمية العقلانية و المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية توسطت جزئيا العلاقة بين التسويف الأكاديمي ، و معتقدات فعالية الذات الأكاديمية .

وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١٣ % في التباين في التسويف الأكاديمي. والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي يفسران ٢٧ % من التباين في الرضا عن الحياة الاكاديمية ، والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر١١ % ، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر مجتمعة ٢٤ % من التباين في الرضا عن الحياة الاكاديمية.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة الى اختبار العلاقة ، في نموذج البنائي ، بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية. تتفق النتائج مع النموذج النظري المقترح، فقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المعتقدات الأكاديمية العقلانية لديهم مستويات أقل من التسويف الأكاديمي ، و مستويات مرتفعة من معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية . في حين أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية لديهم مستويات عالية من التسويف الأكاديمي ومستويات منخفضة من معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية . تشير النتائج أيضًا إلى أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية ، و المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية توسطت جزئيا العلاقة بين التسويف الأكاديمي ، ومعتقدات فعالية الذات الاكاديمية .

لقد اثبتت النتائج صحة الفرضين الاول ، والثاني القائلين إن المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ سلبا بالتسويف الأكاديمي ، ،ان المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ ايجابا بالتسويف الأكاديمي ، فقد أكدت أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية ستتنبأ بالتسويف الأكاديمي. يشير هذا الاستنتاج إلى أن الطلاب ذوي المستوى العالي من المعتقدات العقلانية الأكاديمية لديهم مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي، في حين ان الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية لديهم مستويات عالية من التسويف الأكاديمي. تقدم هذه النتيجة دليلًا واضحًا على وجهة النظر المعرفية بشأن أسباب التسويف. بمعنى آخر ، يبدو أن التسويف قد يكون بمثابة دالة للمعتقدات اللاعقلانية التي تتداخل مع إنجاز المهمة.

تشير الدلائل التجريبية أيضًا إلى أن الأشخاص الذين يسوفون يتخذون عادة بعض القرارات غير المنطقية ، اللاعقلانية التي تشجع على التسويف الأكاديمي(Murat and Erdinç,2019) . تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أن التسويف الأكاديمي مرتبط إيجابيا بالمعتقدات اللاعقلانية (Steel 2007; Murat, 2013; Murat and Erdinç,2019) . من الممكن أن تؤدي المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية إلى تطوير سلوكيات غير مرغوب فيها مثل تأخير المتطلبات الأكاديمية وجعل تكيف الطلاب مع بيئاتهم الأكاديمية أمرًا صعبًا. في المقابل ، قد يكون للتسويف الأكاديمي تأثيراً سلبياً في معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية ، ثم في الانجاز الاكاديمي.

وأثبتت النتائج صحة الفرض الثالث ، القائل إن التسويف الأكاديمي سوف يتنبأ سلبا بالرضا عن الحياة الاكاديمية بشكل مباشر مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية ، فقد تبين أن الطلاب المرتفعين في التسويف الأكاديمي لديهم مستويات منخفضة من الرضا عن الحياة الاكاديمية . يبدو من المعقول أن التسويف الأكاديمي والمعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية قد يؤديان إلى نمط حياة مليء بالمضاعفات مثل الإحباط والقلق والاكتئاب والغضب والإجهاد المتزايد أو التعاسة التي تقلل من الجودة الكلية للحياة الاكاديمية وتؤثر سلبًا على الطلاب الرضا عن الحياة الأكاديمية. تشير الدلائل التجريبية أيضًا إلى أن (Ciarrochi, 2004; Hamidi and Hosseini 2010; Sporrle, Strobel, & Tumasjan, 2010) الى ان المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية ترتبط عكسيا بالتوافق العام والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي. فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والرضا عن الحياة ، وجد سياروكى (Ciarrochi, 2004) أن درجات الرضا عن الحياة ترتبط ارتباطا عكسيا مع المعتقدات اللاعقلانية.

وأثبتت النتائج صحة الفرض الرابع القائل بان المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ ايجابا بمعتقدات فعالية الذات الاكاديمية مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي . وتشير الدلائل التجريبية (Özer and Saçkes ,2011) الى أن المسوفين يعانون من مستوى منخفض من الرضا عن الحياة. والتسويف يجعل الحياة الأكاديمية للطلاب غير سارة (Balkis ,2013). بالإضافة الى ذلك ، اظهر الطلاب الذين أعربوا عن عدم رضاهم عن حياتهم الاكاديمية عن لجوئهم الى التسويف في اداء المهام الأكاديمية .

محدودات الدراسة

إن للدراسة الحالية بعض المحدودات التي يجب مراعاتها عند التفكير في الدراسة وإسهاماتها. أولا ، جمعت البيانات في هذه الدراسة فقط من خلال مقاييس التقرير الذاتي. من المرجح أن يقدم المقياس الموضوعي للتسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، و معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية صورة أكثر موثوقية وتفصيلية للعلاقات بين هذه البناءات ، مما قد يؤدي إلى توسيع النتائج . واقتصرت العينة على فئة عمرية وحدة(طلاب الصف الثاني الإعدادي) . تحتاج الدراسات المستقبلية الى عمل مزيد من المقارانات بين شرائح عمرية مختلفة . و أخيرا، هناك محدودات تتعلق بالتصميم البحثي ؛ حيث تم الاعتماد على التصميم عبر القطاعي. قد يكون البحث النوعي مثل المقابلات المتعمقة أو دراسات الحالة مفيدًا في فهم العلاقة بين التسويف الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية

العقلانية/اللاعقلانية ، ومعتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك ، باستخدام الطرائق الطولية ، يمكن أن تقدم الدراسات المستقبلية مزيدًا من المعلومات حول الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي و معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية.

التضمينات التربوية

للنتائج التي توصل إليها بعض التضمينات التربوية المهمة بالنسبة للأشخاص المعنيين بالعملية التعليمية ، من معلمين ، اخصائيين نفسيين في المدارس. تظهر نتائج هذه الدراسة أن المستويات العليا من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية تزيد من التسويف الأكاديمي والطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية يسوفون في أداء المهام الأكاديمية ربما الى اللحظة الاخيرة (مثلان المذاكرة ليلة الامتحان فقط). وفي المقابل ، تؤدي المستويات المرتفعة من التسويف الأكاديمي إلى انخفاض مستويات معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، والرضا عن الحياة الاكاديمية . وفي المقابل، فإن المستويات المنخفضة من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية تقلل التسويف الأكاديمي ،و يميل الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية الى عدم الرضا عن الحياة الاكاديمية، و تصبح لديهم مستويات منخفضة ايضا من فعالية الذات الاكاديمية، فهم لا يثقون في قدرتهم على التعلم.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التسويف الأكاديمي قد يكون مرتبطًا بالمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية التي لها آثار سلبية في فعالية الذات الاكاديمية و الرضا عن الحياة الاكاديمية . وهذه النتائج تتطلب تدخلا للعلاج النفسي بين الطلاب لا سيما ذوو صعوبات التعلم الذين قد يعانون من عدم الرضا عن الحياة الأكاديمية(Antaramian ,2017). قد تساعد معرفة دور المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية وعلاقاتها بالتسويف الأكاديمي الاخصائيين النفسيين في المدارس على تطوير تدخلات للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من سلوكيات الارجاء التي تؤثر سلبًا على النجاح الأكاديمي. بالنظر إلى نتائج هذه الدراسة ، قد تكون تدخلات الارشاد النفسي التي تعدل المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية علاجًا فعالًا للتسويف الأكاديمي ، لينعم الطلاب بمزيد من الثقة في قدرتهم على التعلم ، ويؤثر ذلك ايجابا في الرضا عن الحياة الأكاديمية .

المراجع

Adel Abdulla, M., A sharaf A., Sherit, Mourad A. Eissa, and Amaal A., Mostafa (2013). Academic procrastination among college students with learning disabilities: The role of positive and negative self-oriented perfectionism in terms of gender, specialty and grade. International Journal of Psycho- Educational Sciences, 2 (1), 2- 12.

American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. Washington DC, APA.

Anderson, S.(2000). The effects of a rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the state of Iowa. .Electronic Theses and Dissertations. 476.

Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. Reading and Writing, 30(9), 1891–1916

Angelo ,R.(2018). The Development of academic self-efficacy scale for Filipino Junior high school students. Frontiers in Education , 3, 1-14.

Antaramian, S.(2017).The importance of very high life satisfaction for students' academic success. Cogent Education , 4: 1-10.

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

Balkis, M., and Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(1), 18– 32. Retrieved from http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis_eduru.pdf.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23, 207-217.

Bridges, K.R., & Roig, M. (1997). Academic Procrastination and Irrational Thinking: A Reexamination with Context Controlled. Personality and Individual Differences, 22(6), 941-944.

Burka, J., & Yuen, L. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley.

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1665–1671. doi:10.1016/j.sbspro.2010. 07.342.

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

Ciarrochi, J. (2004). Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the Common Beliefs Survey-III. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 22, 171-188.

David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2010). The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice. Oxford: Oxford University Press.

Deniz, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision making styles and decision self-esteem: an investigation with Turkish university students. Social Behavior and Personality, 34(9), 1161–1170.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin, 125, 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276.

Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30(4), 264-281.

Dryden, W. & Branch, R. (2008). The fundamental of rational emotive behavior therapy. England: John Wiley & Sons Press.

Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy (2nd ed.). Secaucus, NJ: Birscj Lane.

Ellis, A., & Knaus, W. (1977). Overcoming procrastination. Institute for Rational Living: New York

Egan, P. J., Canale, J. R., Del Rosario, P. M., & White, R. M. (2007). The academic irrational beliefs scale: development, validation, and implications for college counselors. Journal of College Counseling, 10(2), 175–183.

Fathi Abdul Hamid, A and Mourad Ali E.(2015). Academic Procrastination and Five Factor Personality Traits among College Students. International Journal of Psycho- Educational Sciences, 4(2), 10-15.

Fathi Abdul Hamid ,A& Mourad Ali ,E(2016). Psychometric Properties of the Arabic Version of the Child and Adolescent Perfectionism

Scale in a Sample of Egyptian Adolescents .International Journal of Psycho-Educational Sciences, 5(1), 26-32.

Ferrari, J. R. (2010). Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done. Hoboken: John Wiley & Sons.

Froggatt, W. (2005). A Brief Introduction to Rational Emotive Behaviour Therapy (3rd Ed.) New Zealand, Stortford Lodge: Hastings. Retrieved from http://www.rational.org.nz/prof-docs/Intro-REBT.pdf

Grunschel, C., Patrzek, J., and Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. European Journal of Psychology of Education, 28(3), 841–861.

Hamidi, F., & Hosseini, Z.M., (2010). The relationships between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. Procedia Social and Behavioral Science, 5, 1531-1536.

Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. Personality & Individual Differences, 39(5), 873-883.

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

Hen, M. (2018). Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. Journal of Prevention and Intervention in the Community, 46(2), 199–212.

Hinsch, C., & Sheldon, K. M. (2013). The impact of frequent social internet consumption: increased procrastination and lower life satisfaction. Journal of Consumer Behavior, 12, 496–505. doi:10.1002/cb.1453.

Jackson, D. (2012) Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree doctor of education ,Athens, Georgia

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. Personality and Individual Differences, 18, 127–133.

Judge, T., & Bono, J. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and

emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 86, 80-92.

Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. Educational Psychology, 29, 69–81.

Klassen, R. M., Tze, V., & Hannok,W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 46(4), 317–327.

Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491869). Retrieved from ERIC database.

Ladan H., and Morteza ,L.(2015). Test Anxiety as a Mediator between Perfectionism and Academic Procrastination . Journal of Teaching and Education, 3(3),509–520.

Liyaqat, B. and Savita, G.(2019). A Deeper Look into the Relationship between Academic Procrastination and Academic Performance among University Students. Research Guru,12(3), 531-540.

Moataz Sayed and Mahmoud El Sayed (2002). Measure the irrational thoughts of children and adolescents. Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Mohammed Abu Azriq, Abdul Karim Jaradat (2013). The effect of modifying negative self-statements in reducing academic procrastination and improving academic self-efficacy. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. 9, No. 1, pp. 15-27.

Mourad Ali E.(2015). The Effectiveness a Self Regulated Learning- Based Training Program on Improving Cognitive and Metacognitive EFL Reading Comprehension of 9th Graders with Reading Disabilities. International Journal of Psycho-Educational Sciences , 4 (3), 49-59.

Mourad Ali E.(2018). Issues related to identification of children with specific learning disorders(SLDs): insights into DSM-5. International Journal of Psycho-Educational Sciences , 7 (1), 106-111.

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

Murat B. and Erdinç D.(2019). Procrastination and Rational/Irrational Beliefs: A Moderated Mediation Model. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy ,37:299–315

Özer, B. U., and Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 512–519

Ozer, B., Demir, A., and Ferrari, J. (2009) Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. The Journal of Social Psychology, 149(2), 241-257.

Reed, M. J., Kennett, D. J., Lewis, T., Lund-Lucas, E., Stallberg, C., and Newbold, I. L. (2009). The relative effects of university success courses and individualized interventions for students with learning disabilities. Higher Education Research & Development, 28(4), 385–400.

Reis, D., & Hoppe, A. (2015). Change in affective well-being on change in perceived job characteristics: the mediating role of hope. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88, 19–40. doi:10.1111/ joop.12076.

Rice, K. G., Richardson, C. M. E., and Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. Journal of Counseling Psychology, 59(2), 288–302.

Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), The science of subjective well-being (pp. 97–123). New York: Guilford.

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: attitudinal and behavioral outcomes. Journal of Vocational Behavior, 72, 317–335. doi:10. 1016/j.jvb.2007.10.007.

Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (Eds.). (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. Washington, DC: American Psychological Association.

Snell, W. E. Jr., & Hawkins, R. C. (1985). The relationship between life satisfaction and "irrational" beliefs: The mediating influence of negative and positive life change. Journal of Rational Emotive Therapy, 3, 44-45.

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

Sporrle, M., Strobel, M., & Tumasjan, A. (2010). On the incremental validity of irrational beliefs in predicting subjective well-being

while controlling for personality factors. Psicothema, 22(3), 543-548.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65-94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: do they exist? Personality and Individual Differences, 48, 926–934. doi:10.1016/j.paid.2010.02.025.

Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. Journal of College Reading and Learning, 40(2), 35–44

Vernon, A. (2002). What works when with children and adolescents. A handbook of individual counseling techniques. Champaign, IL: Research Press. Retrieved from http://books.google.com.tr/books/about/What_Works_When_With_Children_ and_Adoles.html?id=F7D1JtlvDjMC&redir_esc=y

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063–1070. doi:10. 1037/0022-3514.54.6.1063

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulations of learning and performance (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. R. Pintrich (Ed.), Understanding self regulated learning (pp. 13-28). San Francisco, CA: Jossey Bass.