

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<sup>١</sup>

نائب رئيس جامعة كاي للدراسات العليا و البحوث

استاذ علم النفس التربوي كفر الشيخ، مصر

[profmouradali@gmail.com](mailto: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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### المخلص :

هدفت الدراسة الى اختبار العلاقة بين التسويف الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية. 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 . طبقت مقاييس تقييم التسويف - نسخة الطالب، المعتقدات العقلانية، معتقدات فعالية الذات، الرضا عن الحياة الأكاديمية. استخدمت 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 الأكاديمية، وأن المعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١٣ % في التباين في التسويف الأكاديمي، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي يفسران ٢٧ % من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية، والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١١ %، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر مجتمعة ٢٤ % من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية.

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

<sup>1</sup> 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 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 ، ووله 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 عقلائي إلى تأخير البدء في ، أو إكمال مهمة أكاديمية" (Liyaqat and Savita, 2019, P.531).

و المسوّف 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 ارتباطاً وثيقاً بنتائج التعلم المختلفة وظيفياً 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 أيضاً 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 الوعي المنخفض، وقلة الرضا عن الحياة الأكاديمية ، ونقص فعالية الذات الأكاديمية (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 ، والمعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية 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، ويعلم هؤلاء الطلاب عن التوتر والقلق والشك الذاتي ، و قليل من المثابرة في المهام الأكاديمية، وتراجع التوقعات للنجاح و الانفعالات السالبة المرتبطة بالمهام الأكاديمية. بالطبع ، قد يكون التسويف مشكلة أيضًا. غالبًا ما يدرس التسويف لدى الطلاب ، لكن دراسته عند ذوي صعوبات التعلم قليلة ، بالإضافة إلى دراسته على طلاب الجامعة في الغالب ، وهناك ندرة في الدراسات على المراحل التعليمية لا سيما المرحلة الوسطى ( الإعدادية 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 لدى 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 الأكاديمية؟
- ٤- هل توجد علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي و الرضا عن الحياة الأكاديمية؟

٥- هل يتوسط التسوية 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 التسوية 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 التسوية الأكاديمي ، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم ، إذ أن التسوية 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 التسوية 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 تسويةهم لأداء المهام الأكاديمية .

#### محددات الدراسة :

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

يعرفه فتحي عبد الحميد ، ومراد على (Fathi Abdul Hamid & Mourad ,2015, P. 11) بأنه "سمة أو استعداد سلوكي لتأجيل أو إرجاء أداء مهمة ما أو اتخاذ قرار ما". Ali) ويعرف بأنه " ترك المهام الأكاديمية مثل الإعداد للامتحانات ، أداء الواجبات، و كتابة الاوراق التي تتعلق بالعام الدراسي إلى اللحظات الأخيرة و الشعور بعدم الارتياح من جراء 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 التسويق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية

#### (٢) المعتقدات 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 تؤدي الى عواقب تكيفية وصحية".(David, Lynn & Ellis,2010, P.128)

وتعرف المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها" أي أفكار تتعارض مع الواقع الأكاديمي للطالب". في حين تعرف المعتقدات العقلانية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها" أي أفكار لا تتعارض مع الواقع الأكاديمي للطالب". و تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات 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 الإعدادي 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) التسوية الأكاديمي و المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية  
صاغ إليس و كناوس (Ellis and Knaus,1977) أول نظرية للسلوك الانفعالي العقلاني (REBT) تفسر التسوية. يزعم إليس و كناوس أن النقد الذاتي والمخاوف اللاعقلانية لها تأثير كبير على التسوية. المعتقدات اللاعقلانية واحدة من أهم أسباب التسوية (Ellis & Knaus, 1977) . يذكر درايدن (Dryden, 2012) أن الناس يسوقون 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 ومنطقية 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 ( مترممة) ، 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 ، يزجج 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 التسوية على أنه اضطراب الأنا ، ينبع من الأفكار اللاعقلانية. يذكر إليس و كناوس أن المطلب المطلق للمسوفين في رغبتهم في أن يؤديوا أعمالهم بشكل جيد ، وهذا قد يدفعهم الى تجنب القيام بالمهمة في الوقت المحدد لها .

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

يقترح بسويك، روثبلوم ، ومان ( Beswick, Rothblum, and Mann, 1988 ) أن المعتقدات اللاعقلانية تعمل أيضاً 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) أيضاً:

"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 وقتاً فقط للتحضير لذلك " (P.82)

لقد وجدت العديد من الدراسات أدلة على وجود علاقة بين المعتقدات اللاعقلانية و التسوية. 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 بالتسوية. فقد اظهرت النتائج أن:

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

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

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

(د) قد يختلف التأثير غير المباشر للشك الذاتي في التسوية عبر الخوف من الفشل تبعاً 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 التسوية في الأوساط الأكاديمية.

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

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

في حين صرح بولكيس (Balkis, 2013) أن التسوية جعل الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعات غير سارة. في الواقع ، ذكر تشاو (Chow, 2011) أن الطلاب الذين أعربوا عن عدم رضاهم عن حياتهم الأكاديمية كانوا أكثر تسوية. في ضوء الدراسات المذكورة أعلاه ، يمكن تصنيف التأثير السلبي للتسوية على الطلاب على أنه داخلي وخارجي. يمكن مباشرة تصور العواقب الخارجية للتسوية كدالة لسلوكيات التسوية (أي الأداء الأكاديمي المنخفض). من ناحية أخرى ، يمكن في الغالب تصور العواقب الداخلية للتسوية 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 نسبياً 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)

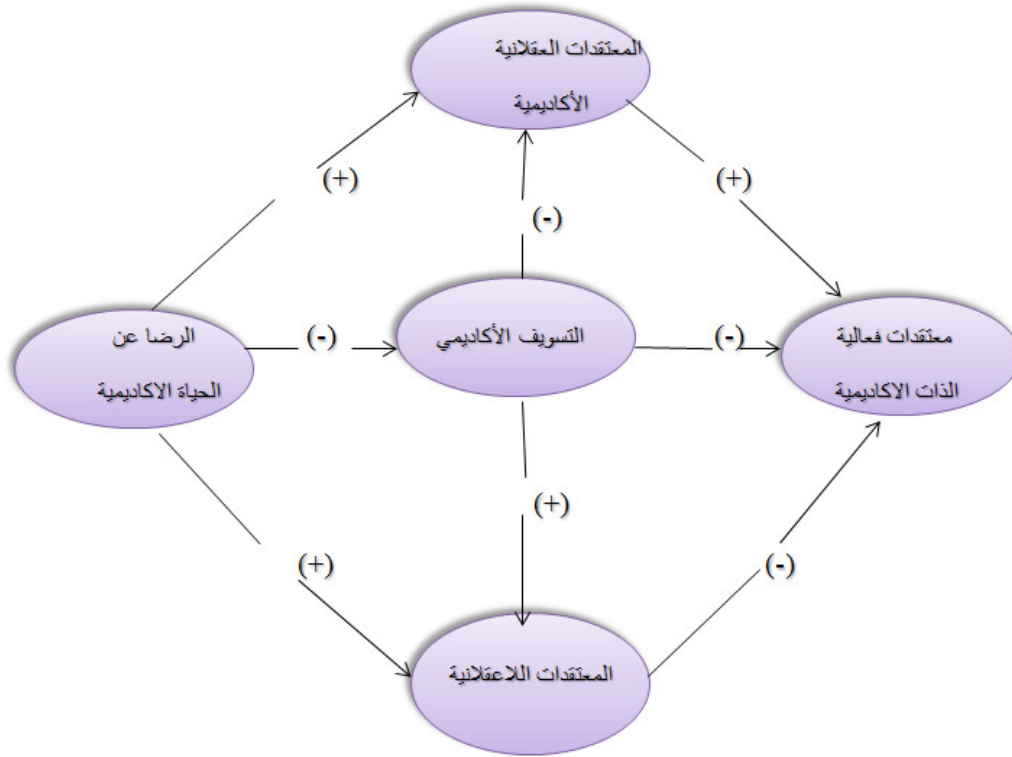
على الرغم من أن الوجدان الإيجابي يرتبط بالتزام ممتع في الحياة ، إلا أن غيابه يعكس الحزن والإرهاق. من ناحية أخرى ، يشتمل الوجدان السلبي على مجموعة متنوعة من أشكال الضائقة بينما يظهر غيابه الهدوء والسكينة (Watson et al. 1988). من المتوقع أن تؤثر المستويات العليا للوجدان الإيجابي والمستويات السلبية للوجدان 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 ارتباطاً عكسياً بالمعتقدات اللاعقلانية (Ciarrochi, 2004; Snell & Hawkins, 1985; Sporrle, Strobel, & Tumasjan, 2010). في ضوء الأدلة غير المباشرة ، يبدو من المعقول افتراض أن التسوية الأكاديمية والمعتقدات اللاعقلانية قد يؤديان إلى نمط حياة مليء بالمضاعفات مثل : الإحباط ، والقلق ، والاكنتاب ، 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 والتسوية في الرضا عن حياة طلاب الجامعات ، إلا أن الأدبيات عنها قليلة .

أما عن فعالية الذات الأكاديمية ، 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 الأكاديمية (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004) . التسوية الأكاديمية بناءً متعدد الأبعاد مع المكونات السلوكية والمعرفية و الانفعالية. يدل التسوية الأكاديمي لدى طلاب الجامعات على عدم ضبط النفس ، وعندما يقترن بانخفاض فعالية الذات الأكاديمية ، يمكن أن يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي (Bandura, 1997; Burka & Yuen, 1983; Judge & Bono, 2001). يميل الطلاب الذين يظهرون فعالية ذات أكاديمية عالية إلى أن يكونوا متعلمين منظمين ذاتياً ، ونتيجة لذلك ، قد يكونوا أقل

تسويفاً (Zimmerman, 1994; Zimmerman & Paulsen, 1995). وجد جاكسون (Jackson, 2012) علاقة سلبية دالة بين فعالية الذات الأكاديمية والتسويق الأكاديمي. الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من التسويق الأكاديمي كان لديهم أيضاً فعالية ذات أكاديمية أقل.

- ١- المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ سلباً بالتسويق الأكاديمي .
- ٢- المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ إيجاباً بالتسويق الأكاديمي .
- ٣- التسويق الأكاديمي سوف يتنبأ سلباً بالرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل مباشر مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية
- ٤- المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تتنبأ إيجاباً بمعتقدات فعالية الذات الأكاديمية مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية والتسويق الأكاديمي



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

الطريقة و الاجراءات

## (أ) العينة

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (١٨٠) طالبا/طالبة بالصف الدراسي الثاني الإعدادي بمدارس 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 الأمريكية 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 الأمريكية 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) تكلمة 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 التسوية في كتابة ورقة للترم وقائمة تضم ٢٦ سبباً محتملاً للتسوية 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 التسوية على مقياس من خمس نقاط حيث ١ = لا يعكس على الإطلاق سبب التسوية و ٥ = بالتأكيد يعكس سبب التسوية. تم حساب ، بالنسبة لكل مفردة ، النسبة المئوية للمشاركين الذين صادقوا على المفردة (أي ، تم وضع علامة ٤ أو ٥ على المقياس الذي فيه ١ = لا يعكس على الإطلاق سبب التسوية و ٥ = بالتأكيد يعكس السبب في التسوية ) وتم فحص العبارات التي تمثل أفضل أسباب التسوية 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 الارتباط ٠.٧٤

المقياس في الدراسة الحالية

ترجم المقياس إلى العربية ثم ترجم إلى الإنجليزية، وروجعت النسخة المترجمة مرة أخرى ووقفت 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 الإبقاء عليها.

### الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

حساب الثبات: تم استخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغ في الجزء الاول ٠.٨٤ ، 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 الـ ٤٤ بأنها وثيقة الصلة نوعاً 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 التسوية - نسخة الطالب ، كان معامل الارتباط مع مقياس الافكار اللاعقلانية للأطفال و المراهقين (Moataz Sayed and Mahmoud El Sayed, 2002) دالا (  $r = 0.62$  ، عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ )

## (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 التقييم (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 (أبدأ) إلى ٤ (دائماً). 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 الذي افرز ٣ عوامل ( يندرج تحتها ١٦ مفردة ، و هي: التقييم: 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. وأعطى 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 الرئيسية مع التدوير بالفارماكس .( جدول ١ يبين نتائج هذا الاجراء).

جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس المعتقدات العقلانية الاكاديمية ( بعد التدوير بعد استبعاد التشيع 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	لا بد ان تأتي 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 المتشعبة بين ٠.٤٢ الى ٠.٧١ .

(٣) مقياس معتقدات فعالية الذات الاكاديمية 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 ، واستعملت طريقة  
التجزئة النصفية (معامل سبيرمان براون) و بهذه الطريقة ٠.٨٦ .  
الصدق: حسب 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 م 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 )

#### 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.  
وأعطى 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 ٠.٨٩ 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 ٠.٠٠١)

### (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 ٠.٠٠١)

الصدق: تم تحليل المفردات الخمس ، وذلك باستخدام تحليل المكونات الرئيسية بالتدوير المائل بالفارماكس 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 ٠.٠٠١)

### 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 الأكاديمية ، و التسويف الأكاديمي على الرضا عن الحياة الأكاديمية. 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

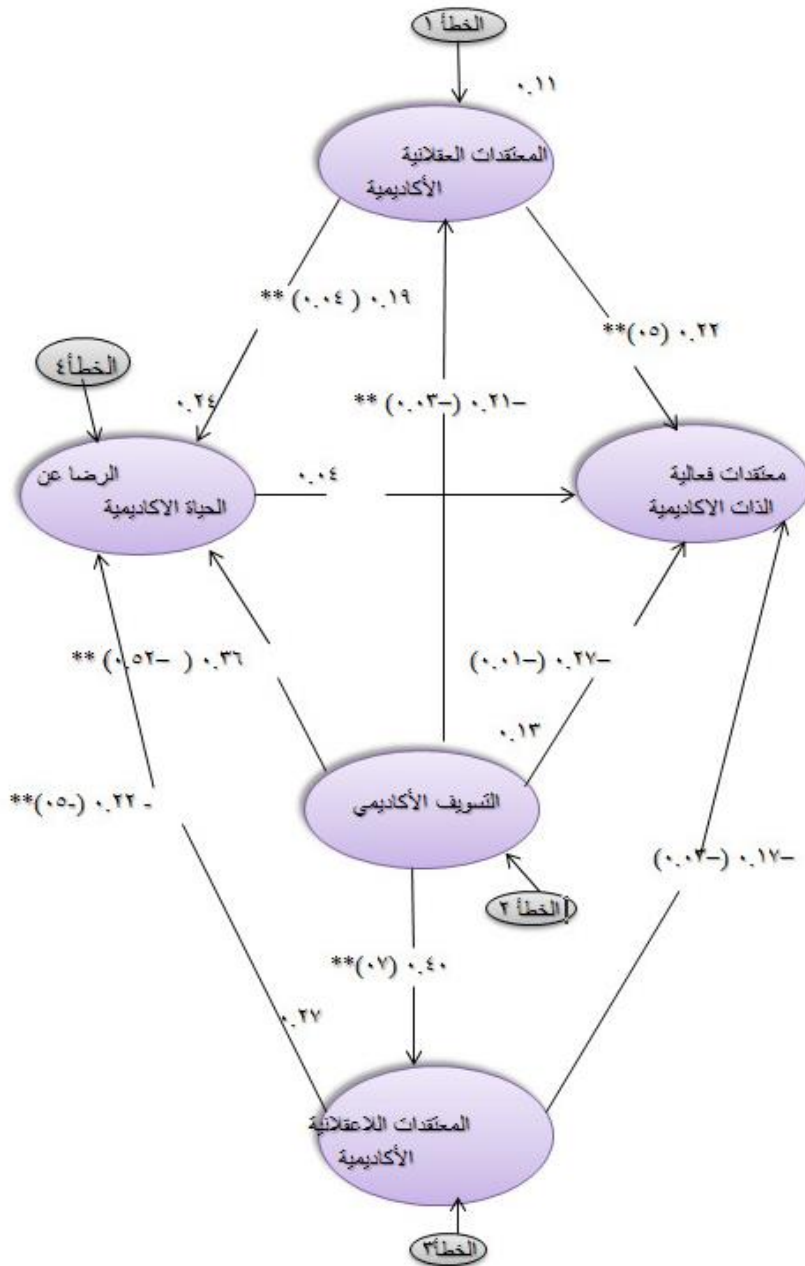
#### الإحصاءات الوصفية والتحليلات الارتباطية

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

الحياة الاكاديمية. ارتبطت المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية سلبا مع معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية ، وارتبطت بشكل إيجابي مع التسويق الأكاديمي. جدول ( ٢ ) الإحصاءات الوصفية والعلاقات المتبادلة بين التسويق الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية ، معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، و الرضا عن الحياة الاكاديمية

المتغيرات	المعتقدات الأكاديمية العقلانية	التسويق الأكاديمي	الرضا عن الحياة الاكاديمية	معتقدات فعالية الذات الأكاديمية	المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية
المعتقدات الأكاديمية العقلانية	-	*٠.٣٥٩-	*٠.٢٤٦	*٠.٢٦٩	*٠.٣٦١-
التسويق 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 التسويقي الأكاديمي، المعتقدات الأكاديمية العقلانية/اللاعقلانية، معتقدات فعالية الذات الأكاديمية، و الرضا عن الحياة الأكاديمية. 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 أقل 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- لويس TLI ٠.٩٦ ، مؤشر الملاءمة التدريجي IFI ٠.٩٩ ، ومؤشر الملاءمة المعيارية (NFI) ٠.٩٨ مؤشر 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 (ذوي المعتقدات اللاعقلانية) كانوا أكثر عرضة لتأخير المهام الأكاديمية.

كما أشارت النتائج إلى تأثير المعتقدات الأكاديمية العقلانية على الرضا عن الحياة الأكاديمية (بيتا= ٠.١٩ ، دال عند مستوى ٠.٠١) ، وأثرت المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية على الرضا عن الحياة الأكاديمية (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 الأكاديمية و يستمتع بها ؛ ومع ذلك ، فإن الطلاب ذوي المستوى الأدنى من المعتقدات الأكاديمية العقلانية (ذوي المعتقدات اللاعقلانية) كانوا أكثر عرضة لضعف الرضا عن الحياة الأكاديمية لديهم.

وأشارت النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر مباشرة في معتقدات فعالية الذات الأكاديمية (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 الأكاديمية ، والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر ١١ % ، والمعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويف الأكاديمي والمعتقدات الأكاديمية العقلانية تفسر مجتمعة ٢٤ % من التباين في الرضا عن الحياة الأكاديمية.

## 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 أيضاً إلى أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية ، و المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية توسطت جزئياً العلاقة بين التسويف الأكاديمي ، ومعتقدات فعالية الذات الاكاديمية .

لقد اثبتت النتائج صحة الفرضين الاول ، والثاني القائلين إن المعتقدات العقلانية الأكاديمية سوف تنتبأ سلباً بالتسويف الأكاديمي ، ،ان المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية سوف تنتبأ ايجاباً بالتسويف الأكاديمي ، فقد أكدت أن المعتقدات الأكاديمية العقلانية ستنتبأ 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 دليلاً واضحاً 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 أيضاً 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 إيجابياً 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 أمراً صعباً. 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 التسوية الأكاديمية سوف يتنبأ سلبا بالرضا عن الحياة الاكاديمية بشكل مباشر مع وساطة المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية ، فقد تبين أن الطلاب المرتفعين في التسوية الأكاديمية لديهم مستويات منخفضة من الرضا عن الحياة الاكاديمية . يبدو من المعقول أن التسوية الأكاديمية 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 سلبيًا على الطلاب الرضا عن الحياة الأكاديمية. تشير الدلائل التجريبية أيضًا إلى أن (Ciarrochi, 2004; Hamidi and Hosseini, 2010; Sporrle, Strobel, & Tumasjan, 2010) ان المعتقدات اللاعقلانية الأكاديمية ترتبط عكسيا بالتوافق العام والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي. فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والرضا عن الحياة ، وجد سياروكي (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 والتسوية الأكاديمي . وتشير الدلائل التجريبية (Özer and Saçkes, 2011) الى أن المسوفين يعانون من مستوى منخفض من الرضا عن الحياة. والتسوية يجعل الحياة الأكاديمية للطلاب غير سارة (Balkis, 2013). بالإضافة الى ذلك ، اظهر الطلاب الذين أعربوا عن عدم رضاهم عن حياتهم الاكاديمية عن لجوئهم الى التسوية في اداء المهام الأكاديمية .

### محدودات الدراسة

إن للدراسة الحالية بعض المحدودات التي يجب مراعاتها عند التفكير في الدراسة وإسهاماتها. أولاً ، جمعت البيانات في هذه الدراسة فقط من خلال مقاييس التقرير الذاتي. من المرجح أن يقدم المقياس الموضوعي للتسوية 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 المقارنات بين شرائح عمرية مختلفة . و أخيراً، هناك محدودات تتعلق بالتصميم البحثي ؛ حيث تم الاعتماد على التصميم عبر القطاعي. قد يكون البحث النوعي مثل المقابلات المتعمقة أو دراسات الحالة مفيداً في فهم العلاقة بين التسوية الأكاديمي ،المعتقدات الأكاديمية

العقلانية/اللاعقلانية ، ومعتقدات فعالية الذات الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك ، باستخدام الطرائق الطولية ، يمكن أن تقدم الدراسات المستقبلية مزيداً من المعلومات حول الطلاب الذين لديهم مستويات أعلى من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية والتسويق 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 التسويق 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 التسويق الأكاديمي إلى انخفاض مستويات معتقدات فعالية الذات الاكاديمية، والرضا عن الحياة الاكاديمية . وفي المقابل، فإن المستويات المنخفضة من المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية تقلل التسويق 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 يتقون في قدرتهم على التعلم. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التسويق الأكاديمي قد يكون مرتبطاً 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 وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي الاخصائيين النفسيين في المدارس على تطوير تدخلات للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من سلوكيات الارجاء التي تؤثر سلباً على النجاح الأكاديمي. بالنظر إلى نتائج هذه الدراسة ، قد تكون تدخلات الارشاد النفسي التي تعدل المعتقدات الأكاديمية اللاعقلانية علاجاً فعالاً للتسويق 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](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: Birsclj 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](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.