تحليل المسار متعدد المجموعات بين الغفران للذات وإبراء الذات المسهمة في التسويف الأكاديمي عبر عينات من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية

د/ منال محمود محمد مصطفى*

المستخلص

تهدف الدراسة إلى تحديد أفضل نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الغفران للذات كمتغير مستقل وإبراء الذات كمتغير وسيط والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع عبر عينة من طلاب الماجستير وعينه من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، و تم تصمم مقاييس لكل من: الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي من إعداد الباحثة، وبالتحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من صدق المقاييس، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتحليل المسار متعدد المجموعات والمنهج الوصفي المقارن، لدى عينة تبلغ (N=487) طالبا وطالبة، أسفرت النتائج عن: وجود تأثير سالب مباشر للغفران للذات في إبراء الذات، وتأثير سالب مباشر للغفران للذات في التسويف الأكاديمي، وتأثير موجب مباشر لإبراء الذات في التسويف الأكاديمي، وتأثير سالب غير مباشر جزئي وكلي للغفران للذات من خلال إبراء الذات كمتغير وسيط في التسويف الأكاديمي عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه ة. كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في نماذج تحليل المسار متعدد العينات (النموذج الحر، نموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي) بين عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بينهما في نموذج تباين البواقي البنائية. كما وُجدت فروق بين طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، ودكتوراة) في متوسطات درجات لكلّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الغفران للذات ، إبراء الذات ، التسويف الأكاديمي

المقدمة

التسويف الأكاديمي منتشر لدى غالبية الطلاب في المراحل والمجتمعات المختلفة لا سيما لدى طلاب الدراسات العليا، حيث يحقق الطلاب أهدافهم بطرق مختلفة؛ فمنهم من ينجز المهام الأكاديمية المطلوبة منه بشكل فوري، ومنهم من يؤجل ذلك إلى آخر لحظة ويكون التأخير متكررًا ومتعمدًا بسبب تفضيل الطلاب المهام الاجتماعية أكثر من المهام الأكاديمية؛ فيؤجلون تنفيذ المهام الأكاديمية المطلوب تنفيذها حسب ترتيب أولوياتهم. ويرى Kafta and Freund (2019) أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل الطلاب للمهام الأكاديمية رغم أهميتها وبدون مبرر؛ مما يشعرهم بالقلق وعدم الارتياح النفسي ونقص الدافعية حتى البدء في تنفيذها.

فالتسويف الأكاديمي سلوك شائع في البيئات التعليمي(Rosário et al., 2009)، وقد وُجد أن ٧٥% من الطلاب يقرُّون بتسويفهم الأكاديمي للمهام والواجبات الأكاديمية (Steel, 2007) ، كما وُجد أن التسويف الأكاديمي من أهم العوامل التى تؤثر في الأداء الأكاديمي حيث وُجد أنه يؤثر على أكثر من ٧٠% من الطلاب المسوفين.(Goroshit & Hen, 2019) ويكون التسويف الأكاديمي غالبًا بسبب فشل في التنظيم الذاتي وهو أمر شائع بين طلاب الجامعة والدراسات العليا ويثر القلق لديهم (Gareau,

* أستاذ مساعد علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
البريد الالكتروني: manal_mahmoud@hotmail.de

(Chamandy, Kljajic, & Gaudreau, 2019. فلا يستطيع غالبية الطلاب بالجامعة تحقيق أهدافهم الأكاديمية في الوقت المناسب؛ مما ينعكس سلبًا على حياتهم الأكاديمية ويسبب لهم كثيرًا من القلق. هذه العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق تجعل الطالب يجلد ذاته وغير قادر على الإشفاق على ذاته والتراحم الذاتي بها (الندابي، ٢٠١٩).

وللتعامل الفعال مع الضغوطات الشديدة التي تنشأ في بيئة التعلم أمر ضروري لرفاهة الطلاب، حيث تمثل بيئة التعلم مكونًا رئيسيًا في تكوين مفهوم الذات. وقد يكون الفشل والتجاوزات في بيئة التعلم لها تداعيات سلبية هائلة بالنسبة للطلاب. ويعتبر الغفران للذات وسيلة لمساعدة الطلاب على إدارة تجاربهم الخاصة بالفشل والشعور بالخجل والشعور بالذنب والندم والإحباط والغضب الموجه ذاتيا واحتقار الذات (Woodyatt, Cornish, & Cibich, 2017). فقد وُجد أن الطالب الذي لديه الغفران للذات وتسويف أكاديمي يكون أكثر تحمسًا لقبول المسئولية، ويتجنب سلوك التسويف الأكاديمي مستقبلًا؛ مما يقلل مستوى التسويف الأكاديمي لديه (Martinčeková & Enright, 2018). فالغفران للذات يجعل الطالب يتفهم الخطأ المرتكب تجاه الذات مما يساعده على استعادة صورة إيجابية عن النفس دون تقديم العذر للذات (Thompson et al., 2005). وتوصل Wohl, Pychyl, and Bennett (2010) إلى أن الطلاب قل لديهم التسويف الأكاديمي بسبب الغفران للذات، كما وُجد تأثير سالب مباشر للغفران للذات في التسويف الأكاديمي، وتوصل Martinčeková and Enright (2018) إلى أن لدى الطلاب ذوي الغفران للذات مستوى أقل من التسويف الأكاديمي.

كما وُجد أن الطلاب الذين لديهم تسويف أكاديمي غالبا ما يكون لديهم إبراء للذات؛ فغالبا ما يكون لديهم ضعف في عملية التنظيم الذاتي وفعالية ذات منخفضة لإتمام المهام الأكاديمية ويلقون اللوم على الآخرين في صعوبة المهام المطلوب تنفيذها، ويقدمون لأنفسهم الكثير من الأعذار (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013). وينتج عن الضغوطات الشديدة أن يرتكب الطالب الكثير من الأخطاء تجاه النفس تسبب ضررًا كبيرًا له مثل الحزن العميق واللوم الذاتي أو محاولة إبراء الذات؛ مما يولد لديه مشاعر سلبية (Friedman et al., 2007). فإبراء الذات يجعل الفرد يقدم أعذارًا للنفس رغم ارتكابه الأخطاء، كما يؤدي إبراء الذات أحيانا بالفرد إلى إنكار ارتكاب أي أخطاء (Woodyatt & Wenzel, 2013b). فى دراسة Özer and Ferrari (2011) وُجِد أن إبراء الذات من أسباب التسويف الأكاديمي، وَوُجد أيضًا في دراسة Afzal and Jami (2018) انتشار التسويف الأكاديمي بشكل كبير بين طلاب الدراسات العليا والماجستير وأن من أهم أسباب التسويف الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه كان إبراء الذات.

كما وجد أن كلًا من الغفران للذات وإبراء الذات يساعد الطالب على إنتاج شعور إيجابي تجاه الذات، على الرغم من أن إبراء الذات يكون به إنكار للمسئولية الشخصية؛ نتيجة ارتكاب الأخطاء، أما الغفران للذات فيكون به تحمس من الطالب لقبول المسئولية نتيجة ارتكاب الأخطاء (Griffin, Worthington, Davis, Hook, & Maguen, 2018). وقد توصلت دراسة Cornish, Woodyatt, Morris, Conroy, and Townsdin (2018) إلى أن الأفراد ذوي إبراء الذات يكون الغفران للذات لديهم عاليًا مع مستوى منخفض من المسئولية وإدانة الذات، كما توصل Griffin et al. (2018) إلى أن توجيه القيمة كبُعد من أبعاد الغفران للذات له علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بإبراء الذات.

الدراسة الحالية

تنبع مشكلة الدراسة من أن التسويف الأكاديمي منتشر لدى غالبية الطلاب في جميع المراحل, فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بكلية الدراسات العليا للتربية وكذلك من خلال مجموعة طلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية على موقع التواصل الاجتماعي "فيس بوك" - التسويف الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا وخاصة طلاب الماجستير والدكتوراه من حيث: البدء والانتهاء من إعداد الرسالة, وطلبهم الدائم تأجيل موعد تسليم المهام الأكاديمية المطلوبة منهم، وكذلك تأجيل موعد تسليم الرسالة بشكل نهائي للمشرف، وضعف في التنظيم الذاتي، وإلقاء اللوم على المشرفين في صعوبة المهام الأكاديمية، وتقديمهم الكثير من الأعذار لأنفسهم؛ مما دفع الباحثة إلى دراسة التسويف الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية.

ومن خلال استقراء تراث التسويف الأكاديمي للطلاب تبينت أهمية دراسة متغيرات الدراسة، حيث وُجدت علاقة بين التسويف الأكاديمي والغفران للذات كوسيلة لمساعدتهم على إدارة تجاربهم وقبول المسئولية في محاولة لتعديل سلوك التسويف الأكاديمي لديهم مستقبلا وتفهم أخطائهم؛ لاستعادة صورة إيجابية عن النفس دون تقديم العذر للذات. كما وُجِد ارتباط بين التسويف الأكاديمي للطلاب وإبراء الذات وتقديم أعذار للنفس رغم ارتكاب الأخطاء؛ مما دفع الباحثة لدراسة متغيرات البحث معا، حيث إن إبراء الذات يزيد من التسويف الأكاديمي للطلاب. ويساعد إبراء الذات والغفران للذات الطالب على إنتاج شعور إيجابي تجاه الذات؛ مما يُمكِّن من جعلهما أسلوبًا جديدًا لخفض التسويف الأكاديمي للطلاب، كما أن هناك قلة في الأبحاث الأجنبية التى اهتمت بدراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بالغفران للذات كدراسات كل من Martinčeková and Enright, (2018) and Wohl et al. (2010)او بدراسة التسويف الأكاديمي وعلاقته بإبراء الذات كدراسات Afzal and Jami (2018) and Özer and Ferrari (2011) أو إبراء الذات وعلاقتها بالغفران للذات كدراسات Cornish et al. (2018) and Griffin et al. (2018) مما يدعم دراسة نموذج تحليل المسار المقترح بين إبراء الذات والغفران للذات والتسويف الأكاديمي، كل ذلك دفع الباحثة لدراسة متغيرات البحث معًا.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن مجال علم النفس في احتياج لدراسة وتفسير الغفران للذات وإبراء الذات من خلال النظريات النفسية والاهتمام بإعداد مقاييس لقياسهما، مع إجراء المزيد من البحوث حول ارتباطهما ببعض المتغيرات النفسية، لاستخدام الغفران للذات في خفض التسويف الأكاديمي للطلاب بالرغم من إبراء الذات.

وفي ضوء ما تم عرضه، تفترض الدراسة الحالية أن يلعب إبراء الذات دورًا وسيطًا بين الغفران للذات والتسويف الأكاديمي، وذلك من خلال الكشف عن "تحليل المسار متعدد المجموعات بين الغفران للذات وإبراء الذات المسهمة في التسويف الأكاديمي لدى عينات من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية". وتتحدد مشكلة الدراسة فيما يلي:

١. هل يتحقق تحليل المسار متعدد المجموعات للنموذج البنائي للدراسة بأنواعه الأربعة (النموذج الحر، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي، ونموذج تباين البواقي البنائية) الذي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات السالبة والموجبة والمباشرة وغير المباشرة والكلية) بين الغفران للذات كمتغير مستقل، وإبراء الذات كمتغير وسيط، والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع، عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية؟

٢. هل توجد فروق في متوسطات درجات كل من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي على مقاييس الدراسة لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، ودكتوراة)؟

التأثيرات والاثار التربوية[1] للدراسة التوصل إلى أفضل نموذج نظري بين متغيرات الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي، والتأصيل النظري لمتغيرات حديثة في مجال علم النفس التربوي وهي: الغفران للذات وإبراء الذات، لكي يستفيد منه الباحثون في المجال، وتعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات في البيئة العربية في مجال الغفران للذات وإبراء الذات. كما تقدم الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس كلٍّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا لإثراء المجال التربوي بهذه المقاييس. توصلت الدراسة إلى تأثير سالب غير مباشر جزئي وكلي للغفران للذات من خلال إبراء الذات كمتغير وسيط في التسويف الأكاديمي، ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برنامج لتنمية الغفران للذات وخفض إبراء الذات لطلاب الدراسات العليا من أجل خفض تسويفهم الأكاديمي في بدء وانتهاء الرسالة، مما يجعل طلاب الدراسات العليا متفهمين أأخطاءهم من تسويف أكاديمي وقبول مسئولية أخطاءئهم وتعديلها مستقبلا وعدم تقديم العذر للذات والندم والانخراط لإصلاح ما تضرر واستبدال مشاعر إيجابية تؤكد الذات وعدم عقاب الذات - بمشاعرهم السلبية لإدانة الذات، بل يكون لديهم تراحم بالذات وتكوين صورة إيجابية عن ذاتهم؛ مما يخفض من التسويف الأكاديمي لديهم من إنتاج الرسالة في الوقت المطلوب منهم دون تأخير.

وتهدف الدراسة إلى تحديد أفضل نموذج بنائي للعلاقات السببية بين الغفران للذات كمتغير مستقل وإبراء الذات كمتغير وسيط والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع عبر عينة من طلاب الماجستير وعينه من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، ومعرفة المسار السالب المباشر للغفران للذات في إبراء الذات، وكذلك الكشف عن المسار السالب المباشر للغفران للذات في التسويف الأكاديمي، والمسار الموجب المباشر لإبراء الذات في التسويف الأكاديمي، والمسار السالب غير المباشر والكلي للغفران للذات من خلال إبراء الذات في التسويف الأكاديمي، من أجل التنبؤ بهذه التأثيرات. والتحقق من تحليل المسار متعدد المجموعات للنموذج البنائي للدراسة بأنواعه الأربعة (النموذج الحر، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي، ونموذج تباين البواقي البنائية) عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات كل من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير،دكتوراة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الغفران للذات

عرف Enright عام (١٩٩٦) الغفران للذات بأنه التشجيع والتعاطف والكرم والحب تجاه الذات (In: Turnage, Jacinto & Kirven, 2003). ويعرفه Griffin et al. (2015) بأنه إستراتيجية إصلاح معنوية لدى مرتكبي الأخطاء والمخالفات، عن طريق إعادة توجيه القيم الإيجابية، ومن خلال قرار الفرد بقبول المسئولية عن المخالفات، ومواءمة سلوكه بقيم إيجابية في المستقبل، واستعادة التقدير الذاتي، عن طريق استبدال العواطف التي تدين الذات بمشاعر تؤكد الذات. ويعرفه Bast, Barnes-Holmes and

[1] Educational Impact and Implications Statement

Barnes-Holmes, (2015) بأنه مهارة ملاحظة وقبول المشاعر والنتائج السلبية التي قد تنشأ عن عمل سلبي، على سبيل المثال: الفشل في شيء مهمًا، بدلاً من تجنبه أو إنكاره. كما يعرفه Bast and Barnes-Holmes (2015a) بأنه العملية النفسية التي يقر فيها المخطئ بمخالفاته دون تقديم عذر لنفسه والتغلب على المشاعر السلبية تجاه الذات من أجل التصالح معها.

والفرق بين الغفران والغفران الذاتي يتمثل في أن الغفران بشكل عام يميل إلى التركيز على الضحية ورد فعل الفرد تجاه ما حدث، وفي المقابل يركز الغفران للذات على مدى كون الشخص راغبًا وقادرًا على التسامح أو العذر تجاه بعض الأفعال الخطأ التي ارتكبها الفرد تجاه ذاته (Bast & Barnes-Holmes, 2015a). كما يبدو أن للرحمة الذاتية والغفران للذات الكثير من القواسم المشتركة حيث يرتبط كلاهما باحترام الذات أثناء الظروف الصعبة (Williams, 2016).

ويمكن من خلال التدخل الموجة تنمية الغفران للذات حيث إنه مهارة قابلة للتعلم ويمكن تنميتها في أعقاب ارتكاب تجاوز معين. ويعتبر الغفران للذات طريقة من طرق العلاج الفردي والعلاج الجماعي، هذه الطريقة تتمتع بعدد من المزايا كعامل مساعد أو بديل للعلاج النفسي التقليدي (Griffin, Worthington, Jr, Bell, & Davis, 2017). ويعمل الغفران للذات على إصلاح مشاعر الفرد حول ذاته وإعداده لعلاقات صحية جديدة، ولذلك يمكن استخدام تدخلات وبرامج للتدريب على الغفران للذات بتطبيق العلاج الواقعي(In: Turnage et al., 2003) . والغفران للذات لم يدرس إلا مؤخراً في علم النفس، فتشير بعض النتائج إلى أن الغفران للذات قد يرتبط سلبيا بالنرجسية وتبرئة الذات، وأشار البعض الأخر من النتائج إلى فوائد إيجابية له كتصحيح ذاتي للفرد للعمل نحو هدف أو قيمة (Bast et al., 2015).

وقدم Hull and Vincham في عام ٢٠٠٥ نموذجًا مفاهيميًّا عن الغفران للذات وأجرى العديد من الدراسات حول هذا المصطلح من أجل تحديد وتحسين تعريف الغفران للذات لتوجيه البحوث المستقبلية والممارسة العلاجية (In: McConnell, 2015). كما وضع Bast and Barnes-Holmes (2014) نموذجًا للغفران للذات الضمني أحاديّ البُعد كمحاولة لمعالجة نقاط الضعف في قياس الغفران للذات، وصمما أول اختبار للقياس الضمني (القصصي) للغفران للذات، حيث كانت مقاييس الغفران للذات ذات التقرير الذاتي غالبا لا يرغب المشارك في تطبيقها لأنها تجعله متسامحًا بشكل مفرط مع نفسه مثل "أنه من الصعب عليَّ حقًا قبول نفسي بمجرد أن أكون قد فعلت هذا الخطأ". أسفر تحليل الارتباط عن عدم وجود علاقة بين المقاييس الضمنية والصريحة للغفران للذات وأنها متداخلة ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والمغفرة تجاه الآخرين.

ثم اقترح Griffin et al. (2015) نموذج العملية المزدوجة للغفران للذات، حيث يقوم هذا النموذج على النظرية المعرفية الاجتماعية للأخلاقيات والسلوك من خلال تصور الغفران للذات كوسيلة للإصلاح الأخلاقي ويقوم نموذج العملية المزدوجة للغفران للذات على نظريه Bandura عام ١٩٨٦ الذي اقترح فيها أن التنظيم الذاتي الأخلاقي يحدث عندما يراقب الناس السلوك للحصول على المعلومات ذات الصلة والحكم على سلوكهم فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية والقيود الظرفية، والعمل من أجل تعظيم الرضا عن النفس وتقدير الذات مع تقليل التهديدات التي يتعرض لها أثناء التواصل الاجتماعي ومع ذلك فإن انتهاكات القيم الاجتماعية أمر لا مفر منه بالنسبة للفرد.

ويتكون نموذج العملية المزدوجة للغفران للذات من العامل الأول للغفران للذات وهو: توجيه القيمة[1]

[1] Value Reorientation (VR)

وينطوي على قبول المسئولية بعد المخالفة والالتزام لمواءمة السلوك في المستقبل، والعامل الثاني للغفران للذات هو: استعادة التقدير[1] وينطوى على استبدال مشاعر إدانة الذات بمشاعر تؤكد الذات، وصمم مقياس للغفران للذات نموذج العملية المزدوجة للغفران للذات مكون من ١٠ بنود بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (Griffin et al., 2018). وقد وجد تناقض كبير عن تطبيق مقياس الغفران للذات بوجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والشعور بالذنب (Griffin et al., 2015; Wohl, DeShea, & Wahkinney, 2008). بينما وجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والشعور بالذنب (Woodyatt & Wenzel, 2013a). ويمكن تفسير ذلك في قبول الفرد المسئولية بعد المخالفات قد يكون مؤقتًا وزيادة الشعور بالذنب لديه يكون حتى يُسنُّ للفرد طرُقٌ لإصلاح أنفسهم (Griffin et al., 2018). وقد وجد أن الجانب العاطفي لاستعادة التقدير يكون أكثر ارتباطا بالأداء الشخصي مثل: الصحة النفسية، في حين أن الجوانب المعرفية لتوجيه القيمة قد يكون أكثر ارتباطا بعمل الفرد مثل: العلاقات وإعادة الاتصال الاجتماعي (Griffin et al., 2016) ، ويتضح من نموذج العملية المزدوجة للغفران للذات التمييز بين الجوانب المعرفية والعاطفية للغفران للذات من خلال التمييز بين توجيه القيمة واستعادة التقدير.

كما قدم Cornish and Wade (2015) نموذج الغفران للذات والعلاج الذي يركز على العاطفة وكيفية تعزيز الغفران للذات لدى العملاء الذين أضروا بالآخرين؛ فالغفران للذات يؤدي بالفرد إلى مجموعة من التغييرات لتجنب المنبهات السلبية تجاه الذات مثل معاقبة الذات، والانخراط في التدمير الذاتي. فالغفران للذات يركز على المكونات العاطفية والتحفيزية والسلوكية للفرد ويجب أن يشمل أيضا الغفران للذات عنصرًا مهمًا يحاول فيه المخطئ إصلاح الأضرار الناجمة عن مخالفاته ويقلل من احتمال ارتكاب مخالفات مماثلة في المستقل من خلال الالتزام بالقيم. ولذلك يقترح النموذج أن يشمل الغفران للذات تقبل مسئولية الإضرار بالنفس أو الآخرين والندم مع تقليل الشعور بالذنب، والمشاركة بسلوكيات الإصلاحية وإعادة الالتزام بالقيم، وتجديد احترام الذات وقبول الذات.

ويتكون نموذج Cornish and Wade (2015) للغفران للذات من أربعة مكونات هي: المسئولية[2] والندم[3] والاستعادة[4] والتجديد[5]: فالمكون الأول للغفران للذات هو المسئولية، وهو التحرك نحو الغفران الحقيقي للذات، فيتحمل الشخص مسئولية أفعاله وآثار تلك الإجراءات كما أنها تحتاج قدرًا من اللوم الذاتي، ويتضمن الاعتراف بالخطأ والإقرار بأنه يمكن للفرد أن يفعل الأشياء الخطأ؛ مما يَنتُج رد فعل عاطفي لدى الفرد مصاحب بالندم والشعور بالذنب وهو جزء مهم من الغفران للذات يشجع الفرد على التواصل مع واقع الضرر الذي تسبب فيه ويحاول مسامحة نفسه. والمكون الثاني للغفران للذات هو الندم وردود الفعل العاطفية من الفرد بعد وقوع المخالفة، وينقسم إلى قسمين الشعور بالذنب وينطوي على: التوتر تجاه أفعال الفرد، والخجل وهو المشاعر السلبية التى تركز على الذات وليس على الأعمال المؤسفة. ويكون الندم نتيجة قبول الفرد المسئولية؛ مما ينتج مجموعة واسعة من العواطف مثل قدر بسيط من الندم والشعور بالذنب. والمكون الثالث للغفران للذات هو الاستعادة ويتبع المسئولية والندم في عملية الغفران الحقيقي للذات، حيث يسعى الشخص المخالف لتعديل وإصلاح ما لحق به من أضرار نتيجة الخطأ، وعمل سلوكيات للتعامل مع المخالفة، والانخراط في السلوكيات التعويضية وإعادة الالتزام بالقيم

[1] Esteem Restoration (ER)
[2] Responsibility
[3] Remorse
[4] Restoration
[5] Renewal

التي تضررت من المخالفة والاعتذار للذات وللضحية والالتزام بقيم إيجابية. والمكون الرابع للغفران للذات هو التجديد ويشمل تجديد التعاطف والقبول واحترام الذات، والاعتراف بقيمة الفرد كشخص ووضع العقاب الذاتي جانبا والاقتراب من الرحمة والقبول والاحترام.

وتوجد علاقة بين الغفران للذات وبعض المتغيرات النفسية، فتوصلت دراسة Wohl et al. (2008) إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والاكتئاب. كما توصل Macaskill (2012) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات وكل من الصحة النفسية والرضا عن الحياة، وإمكانية تنبؤ الغضب بالغفران للذات، ويوجد تأثير موجب مباشر للغفران للذات في الصحة النفسية والرضا عن النفس من خلال الغضب كمتغير وسيط. ويوجد تأثير سالب مباشر للغضب في الغفران للذات، بينما يوجد تأثير سالب مباشر لكل من القلق، والخجل، والشعور بالذنب والرضا عن الحياة في الغفران للذات. كما توصل Wenzel, Woodyatt and Hedrick, (2012) إلى علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات واحترام الذات. وتوصل Dixon, Earl, Lutz-Zois, Goodnight, and Peatee (2014) إلى أن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكمال الذاتي التقييمي والاكتئاب وسالبة بقبول الذات والغفران للذات، بينما وجد تأثير موجب مباشر بين قبول الذات والغفران للذات ووجود تأثير غير مباشر للكمال على الغفران للذات من خلال كل من القبول الذاتي غير المشروط والكُره. كما توصل Law and Chapman (2015) إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الغضب والاكتئاب وأبعاد الغفران للذات. وتوصل Cornish and Wade (2015) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات وكل من الرفاهة النفسية والرضا عن الحياة واحترام الذات والثقة بالنفس والاستقرار العاطفي، بالإضافة إلى أن أولئك الذين هم أكثر غفرانًا للذات هم أكثر إيجابية أيضًا في العلاقات والتفاعلات الإيجابية مع الآخرين. كما توصل Cheavens, Cukrowicz, Hansen, and Mitchell, (2016) إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات وكل من الأعباء المتصورة والتفكير في الانتحار. وتوصلت دراسة Williams (2016) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والرحمة الذاتية.

كما أُجري العديد من الدراسات عن قياس الغفران للذات ومن هذه الدراسات دراسة قام بها Bast and Barnes-Holmes (2015a) عن تطوير ضمني قصصي لتقييم الإجراء (IRAP)[1] للغفران للذات المتعلقة بالسلوك السلبي والايجابي حيث هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس الغفران للذات كمقياس للاستجابة المتعلقة بالتفاعلات العاطفية الإيجابية والسلبية والنتائج المتوقعة في سياق حالات الفشل والنجاح الطفيف في الحياة اليومية، وكانت عينة الدراسة ٦٠ من طلاب الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات وكل من الاكتئاب والقلق والإجهاد. كما أشارت النتائج إلى أن مقياس الغفران للذات الضمني أكثر مصداقية للمعلومات المتعلقة بالغفران للذات مقارنة بمقياس الغفران للذات الصريح. وتوصلت الدراسة من خلال المقياس القصصي للغفران للذات إلى أن الفشل الطفيف في بعض الأحيان قد ينتج عنه شعور سلبي، ولكن بعقلانية، وينتج عن الفشل نتائج إيجابية، على سبيل المثال، كما في التعلم من أخطاء المرء، كما أن النجاح ينتج مشاعر ونتائج إيجابية في حين أن إنكار هذا النجاح ينتج مشاعر ونتائج سلبية. كما أجرى Bast et al. (2015) دراسة عن تطوير ضمني قصصي لتقييم الإجراء (IRAP) للغفران للذات المتعلقة بالفشل والسلوكيات الناجحة وشملت العينة ٢١ من طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة

[1] Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP)

سالبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات وكل من القلق والاكتئاب والإجهاد، بينما وُجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الغفران للذات والتراحم الذاتي. وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أن المقياس القصصي للغفران للذات أسفر عن أن الفشل ينتج عنه شعور سلبي أو إيجابي كما أن النجاح ينتج عنه مشاعر ونتائج إيجابية وسلبية.

الغفران للذات والتسويف الأكاديمي

يرتبط التسويف الأكاديمي، غالباً، بمشاعر سلبية عالية وضيق عام. ويرتبط الغفران للذات بمستوى ضغوط منخفض وصحة نفسية عالية؛ مما يجعل الطلاب قادرين على التعامل مع التسويف الأكاديمي والمشاعر السلبية الناتجة عنه (Martinčeková & Enright, 2018). كما وُجد أن من الفوائد المحتملة للغفران للذات زيادة المشاعر الإيجابية للطلاب وبالتالي الحد من التسويف الأكاديمي من خلال قبول مسئولية أخطائهم، فالتدخلات التي تعزز الغفران للذات يمكن أن تكون مفيدة للطلاب ممن لديهم تسويف أكاديمي (Martinčeková & Enright, 2018) .

ويشير Tuckman (1990) إلى أن التسويف الأكاديمي هو ضعف في عملية التنظيم الذاتي والفعالية الذاتية المنخفضة في تنفيذ المهام الأكاديمية لدى الطالب وإلقاء اللوم على الآخرين في صعوبة المهام الأكاديمية المطلوب تنفيذها. كما عرف Grunschel et al. (2013) التسويف الأكاديمي بأنه فشل في التنظيم الذاتي. ويعرف Balkis and Duru (2017) التسويف الأكاديمي بأنه صعوبات يواجها الطالب في تنفيذ المهام الأكاديمية نتيجة عدم تنظيم الوقت وإدارته. كما عرف Geara, Filho, and Teixeira, (2017) التسويف الأكاديمي بأنه وسيلة لتأجيل إنجاز المهام الأكاديمية للطلاب، أما الندابي (٢٠١٩) فيرى أن التسويف الأكاديمي هو تجنب إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها وعدم تقديم الواجبات. وعرف Gareau et al. (2019) التسويف الأكاديمي بأنه غالبًا فشل في التنظيم الذاتي وهو أمر شائع بين الطلاب.

مما سبق يمكن أن تكون أسباب التسويف الأكاديمي للطلاب متعددة؛ فمنها مرتبط بضعف الإمكانات وضعف الثقة وعدم الرغبة في النجاح والقلق من تنفيذ المهام وانخفاض الدافعية. وقد قدم Tuckman (1990) نموذج التسويف الأكاديمي وصعوبة تنفيذ الطالب للمهام الأكاديمية المطلوبة منه حيث إنها مهام غير سارة للطالب مما يجعله يقدم اللوم للذات والآخرين على صعوبتها. ويشمل النموذج بُعدين للتسويف الأكاديمي هما: بُعد الذات العامة كسبب للتسويف الأكاديمي والميل لتجنب المهام غير السارة، وبُعد لوم الذات والآخرين بصعوبة المهام غير السارة. كما قدم النموذج تفسيرًا للتسويف الأكاديمي من الناحية السلوكية بأنه ضعف في إدارة الوقت، ومن الناحية المعرفية بأنه أفكار سلبية، ومن الناحية الانفعالية بأنه خوف من النجاح والفشل. واقترح Connell and Wellborn نموذجًا يفترض فيه أن السياق الاجتماعي يؤثر في تطوير عمليات التنظيم الذاتي التي تؤثر بدورها في المشاركة في المدرسة والتسويف الأكاديمي لهم (In: Nadeau, Senécal, & Guay, 2003) كما توصل Geara et al. (2017) من خلال التحليل العاملي الاستكشافي لدى عينة من (٦٠٤) طالب جامعي إلى بنية كامنة ذات بُعدين لمقياس التسويف الأكاديمي هما: قلق التسويف واندفاع التسويف[1]. كما قدم Yockey (2016) نموذجًا لأسباب التسويف الأكاديمي يتكون من خمسة أبعاد هي: ضعف إدارة الوقت، عدم المبادرة الشخصية، نقص الدافعية، عوامل الاجتماعية، ضعف المعتقدات والقدرات.

[1] Procrastination-Anxiety and Procrastination-Demotivation

وعن أشكال التسويف الأكاديمي فيوجد التسويف القطعي وهو عدم قدرة الطالب على اتخاذ القرار المناسب في فترة زمنية محددة، والتسويف التجنبي وهو تجنب الطالب البدء بالمهام الأكاديمية المطلوبة منه لأنها تهدد ذاته، والتسويف الخامل وهو تأجيل الطالب للقيام بالمهام الأكاديمية إلى اللحظات الأخيرة. أما التسويف النشط فهو قدرة الطالب على اتخاذ قرار متعمد بتأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة منه (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009).

كما يوجد التسويف الفعال والتسويف غير الفعال؛ فالأول هو تأجيل تنفيذ بعض المهام الأكاديمية حسب ترتيب أولويات الطالب أو بهدف جمع مزيد من المعلومات حول كيفية تنفيذ المهام وهذا يؤدي إلى مزيد من النجاح، أما التسويف غير الفعال فهو تأجيل البدء أو الانتهاء من المهام الأكاديمية بشكل متكرر ومتعمد وهذا يؤدي إلى الفشل في تنفيذ المهام الأكاديمية المطلوبة (Holmes, 2002).

أما نموذج Shi-guang, Hong, Ji-hong, and Choi (2011) فقد قسم المسوفين إلى سلبيين ونشطين حيث إن المسوف السلبي لديه رغبة في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه، ولكن يؤجل البدء في تنفيذ وإكمال المهام الأكاديمية بسبب ضعف قدراته وعدم قدرته على إدارة وقته بشكل جيد واتخاذ القرار السليم وغالبا ما يكون لديه شعور بالذنب. أما المسوف النشط فلديه القدرات والمهارات اللازمة للانتهاء من المهام الأكاديمية ولكن يتعمد تأجيل المهام لآخر لحظة ممكنة.

هذا وقد وُجدت علاقة بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات، فتوصل Rosário et al. (2009) إلى وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي وبعض المتغيرات الشخصية والعائلية للطلاب فالتسويف الأكاديمي يتناقص عندما يكون تعليم الوالدين أعلى، لكنه يزداد جنبًا إلى جنب مع عدد الأشقاء، ومستوى الصف، والعمر الزمني، ونقص التحصيل. وتوصل Hen and Goroshit (2014) إلى اعتبار التسويف الأكاديمي عائقًا أمام النجاح الأكاديمي للطلاب، كما أن التسويف الأكاديمي مرتبط بمستويات أقل من التعلم الذاتي المنظم والفعالية الأكاديمية والذكاء العاطفي ومستويات أعلى من القلق والتوتر والمرض. وتوصل Patrzek, Grunschel, König, and Fries (2015) إلى أن النقص في مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب من أهم أسباب التسويف الأكاديمي للطلاب. ووجد Patrzek, Sattler, van Veen, Grunschel, and Fries (2015) تأثيرًا للتسويف الأكاديمي في سوء السلوك الأكاديمي لدى طلاب في تخصصات أكاديمية مختلفة في أربع جامعات ألمانية وتوصلوا إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر في سبعة أنواع من سوء السلوك الأكاديمي هي: استخدام الأعذار الاحتيالية، والانتحال، والنسخ من طالب آخر في الامتحانات، واستخدام الوسائل الممنوعة في الامتحانات، وحمل الوسائل الممنوعة في الامتحانات، ونسخ أجزاء من الواجبات المنزلية من الآخرين، وتلفيق أو تزوير بيانات الواجبات. وتوصل Steel and Klingsieck (2016) إلى أن نقص الضمير هو جوهر جميع أنواع المماطلة. وتوصل Geara et al. (2017) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين التسويف الأكاديمي والاكتئاب. كما وجد Sutcliffe, Sedley, Hunt, and Macaskill (2018) أن التسويف الأكاديمي يرتبط ببعض النتائج السلبية مثل: الدرجات الدنيا وتدهور الصحة البدنية والنفسية، كما وُجدت علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصمود النفسي والتسويف الأكاديمي، وهذه النتائج تشير إلى أهمية تدريب الطلاب على الصمود النفسي من أجل الحد من التسويف الأكاديمي وتعزيز رفاهية الطلاب. ووجد Kljajic and Gaudreau (2018) أن الطلاب الذين قاموا بالتسويف الأكاديمي حصلوا على درجات أقل من الطلاب الآخرين. وتوصل Richards (2018) إلى اختلافات كبيرة في التنظيم الذاتي وفي ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم بين المسوفين النشطين والمسوفين السلبيين من طلاب الدراسات العليا. وتوصل Hen

and Goroshit (2018) إلى أن المسوفين الحاسمين يعانون من عدم الارتياح المرتبط بالتسويف ويريدون تغيير عادات التسويف. وتوصل Won and Yu (2018) إلى أن الرقابة الأبوية تؤثر تأثيرًا مباشرًا موجبًا في التسويف الأكاديمي للأبناء كما توصل من خلال نمذجة المعادلة البنائية إلى أن الفعالية الذاتية للتعلم المنظم ذاتيًا بمثابة مسار تحفيزي يربط بين دعم ومراقبة الوالدين المدركة وإدارة الوقت الأكاديمي للطلاب والتسويف الأكاديمي، فالآباء يلعبون دورًا محوريًا في مساعدة أولادهم على إدارة وقتهم بفعالية وتجنب تأجيل مهامهم الأكاديمية. كما توصل Gareau et al. (2019) إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي اللاحق، وأنه لا يمكن اختزال التسويف الأكاديمي في مجموعة من الصعوبات الأكاديمية، وأن للقدرة المعرفية والمواجهة دورًا مهمًا في علاقة التسويف الأكاديمي بالإنجاز.

أما عن الدراسات التى تناولت الغفران للذات والتسويف الأكاديمي فكانت دراسة Wohl et al. (2010) عن العلاقة بين الغفران للذات والتسويف الأكاديمي، وكانت العينة من ١١٩ طالبًا من طلاب السنة الأولى بالجامعة تخصص علم نفس، حيث تم قياس التسويف الأكاديمي والغفران للذات لديهم قبل كل اختبار من اختبارات مقرر مقدمة في علم النفس، وكشفت النتائج أن الطلاب الذين كان لديهم مستويات عالية من الغفران للذات بسبب التسويف الأكاديمي في الدراسة للامتحان الأول، قد قل لديهم التسويف الأكاديمي عند التحضير للامتحان اللاحق، كما وُجِد تأثير سالب مباشر للغفران للذات في التسويف الأكاديمي، حيث أدت زيادة الغفران للذات إلى تقليل التسويف الأكاديمي. ودراسة Martinčeková and Enright (2018) عن تأثير الغفران للذات في التسويف والمشاعر الإيجابية والسلبية كمتغير وسيط، وكان عدد عينة الدراسة ٢١٧ طالبًا جامعيًا. وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي الغفران للذات المرتفع يكون لديهم مستوًى أقل من التسويف، كما توسطت العلاقة بين الغفران للذات والتسويف من خلال وجود مشاعر إيجابية أعلى. كما وُجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الخجل كبعد من الأبعاد العاطفية للغفران للذات والتسويف. بينما لا توجد علاقة بين التسويف وبُعد الشعور بالذنب. كما قام الندابي (٢٠١٩) بدراسة عن الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار على عينة ٢٨٧ من طلبة جامعة السلطان قابوس بعمان، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة سالبة ذات دلالة إحصائيّة بين الشفقة بالذات وكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، كما أظهر تحليل الانحدار أن التسويف الأكاديمي ليس منبئًا بكل من النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية.

الغفران للذات وإبراء الذات

يعرف Woodyatt and Wenzel (2013b) إبراء الذات بأنه تقديم الفرد عذرًا لنفسه بدلًا من إلقاء اللوم على نفسه نتيجة أخطائه والتقليل من الضرر الذي يحدث للنفس أو للآخرين نتيجة أخطاء الفرد، وكذلك إنكار الفرد ارتكاب أي أخطاء، كما يعرف Griffin et al. (2018) إبراء الذات بالمغفرة الزائفة للفرد، فهو حالة من التقدير العالي ومفهوم ذات مرتفع لدى الفرد رغم تجاوزاته.

فإبراء الذات يؤدي بالفرد إلى الوقوع في النرجسية (Strelan, 2007). ويعد تحمل الفرد للمسئولية نتيجة أخطائه عنصرًا أساسيًّا للغفران للذات إلى جانب أن الغفران للذات يجعل الفرد أكثر شعورًا بالذات الإيجابية، وهو ما لا يتوافر في إبراء الذات (Woodyatt & Wenzel, 2014). كما أن الغفران للذات ينطوي على مستويات عالية من إعادة التوجيه نحو القيم الإيجابية ومستويات عالية من استعادة التقدير الشخصي، أما العقاب الذاتي فينطوي على إعادة توجيه القيمة نحو القيم الإيجابية، ويحدث عند السعي

لاستعادة العدالة من خلال ممارسة السلوك العقابي الذاتي (Nelissen & Zeelenberg, 2009). وبالتالي فإن الغفران للذات والعقاب الذاتي مشاركان بدرجة عالية في قبول المسئولية عن المخالفات، على الرغم من تباعد الاثنين؛ لأن العقاب الذاتي يهدف إلى إصلاح الأخطاء عن طريق عقاب الذات (Griffin et al., 2018).

وقد وضع Woodyatt and Wenzel (2013a) نموذجًا للتفرقة بين الغفران للذات وإبراء الذات؛ نموذج للغفران للذات الحقيقي أحاديّ البُعد يركز على قبول المسئولية عند ارتكاب الأخطاء. وصمما مقياسًا عن الغفران للذات الحقيقي وميزا بينه وبين الغفران للذات الزائف او إبراء الذات. تكون مقياس الغفران للذات الحقيقي من ٧ بنود، ومقياس إبراء الذات من ٦ بنود ومقياس العقاب الذاتي مكون من ٧ بنود، وذلك لتطبيقها على الأفراد بعد إجراء أي مخالفات أو أخطاء. وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي[1] لمقياس إبراء الذات ما بين(0.80-0.69=∝) وكانت معاملات جيدة، بينما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الغفران للذات الحقيقي ما بين (0.68-0.46=∝) وكانت معاملات ضعيفة والعقاب الذاتي ما بين(0.89-0.83=∝) وكانت معاملات جيدة.

ومن الدراسات التى تناولت إبراء الذات والغفران للذات دراسة Cornish et al. (2018) عن الغفران للذات وإبراء الذات وإدانة الذات، الاختلافات الفردية المرتبطة بثلاثة أنماط من الاستجابة للجرائم الشخصية. وباستخدام التحليل العنقودي توصلت الدراسة إلى ثلاثة أنماط للشخصية: يكون لدى الأفراد ذوي الغفران الذاتي (المسئولية وإبراء الذات عالية أما إدانة الذات فمنخفضة)، ويكون لدى الأفراد ذوي إدانة الذات (المسئولية والإدانة الذاتية عالية وانخفاض في الغفران للذات) ، أما الأفراد ذوو إبراء الذات فيكون لديهم (الغفران للذات عاليًا مع مستوى منخفض من المسئولية وإدانة الذات)، كما كانت النرجسية لدى مجموعة الغفران للذات أقل مقارنة بمجموعات إبراء الذات وإدانة الذات، كما كان لدى مجموعة إبراء الذات قلق أقل وتعاطف مقارنةً بالمجموعة التي تدين نفسها بنفسها. وتناولت دراسة Griffin (2018) تطوير مقياس عوامل الغفران للذات، حيث تم بناء مقياس للغفران للذات في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية من عاملين لتقييم الجوانب الحاسمة والعاطفية[2] لمرتكبي الانتهاكات الشخصية، وتوصلت الدراسة من خلال التحليل العاملي الاستكشافي إلى البنية المكونة من عاملين لمقياس جديد للغفران للذات لدى مرتكبي الانتهاكات الشخصية، كما توصلت الدراسة من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى البنية المكونة من عاملين لمقياس للغفران للذات والتمييز بين الغفران للذات وعقاب الذات وإبراء الذات باستخدام بنية العامل الثاني. ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين بُعدَيّ الغفران للذات وهما توجيه القيمة واستعادة التقدير. كما أجرى Griffin et al. (2018) دراسة لتطوير مقياس الغفران للذات ذي العاملين، حيث تم بناء مقياس الغفران للذات في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية وتم تطوير المقياس لتقييم بعدي توجيه القيمة واستعادة التقدير في أعقاب الجريمة الشخصية المتصورة. حيث كانت الدراسة الأولى تهدف إلى استكشاف العوامل الخاصة بمقياس الغفران للذات من خلال التحليل العاملي الاستكشافي لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم ١٩١حيث تم تصميم ٥٠ بندًا وتم اختيار ٢٦ بندًا على مقياس متدرج من سبع نقاط حيث (٧ = أوافق بشدة و١= لا أوافق بشدة). توصلت الدراسة إلى تشبع ٥ بنود على عامل إعادة توجيه القيمة، ٥ بنود على العامل الثاني استعادة التقدير، وكان التبابين الكلى ٥٠.٩٥% وفسر العامل الأول ٢٥.٩٢% من التباين الكلي والعامل الثاني ٢٥.٠٣% من التباين الكلي، وكان معامل ثبات الفا للعامل الأول (0.83=∝) وللعامل الثاني (0.86=∝). وأجريت الدراسة الثانية

[1] Internal Consistency
[2] Decisional and Emotional Aspects

على ١٠٠ من طلاب الجامعة للتأكد من البنية العاملية لمقياس الغفران للذات من خلال التحليل العاملى التوكيدي وبحث العلاقة بين الغفران للذات والعقاب الذاتي وإبراء الذات بكلٍّ من إعادة توجيه القيمة واستعادة التقدير، وطبق عليهم مقياس الغفران للذات ذي البنود العشرة. وتوصلت الدراسة إلى التأكد من تشبع البنود العشرة لمقياس الغفران للذات على عاملَيْن توجيه القيمة واستعادة التقدير. كما أن بُعد توجيه القيمة له علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بالغفران للذات والعقاب الذاتي ولكن الغفران للذات كان أكثر المتغيرات علاقة موجبة بِبُعد توجيه القيمة، في حين كان توجيه القيمة له علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بإبراء الذات. كما أن استعادة التقدير له علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بالعقاب الذاتي، في حين كانت استعادة التقدير لا توجد بينها علاقة ذات دلالة إحصائية بكلّ من الغفران للذات وإبراء الذات. كما شكلت متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجًا بنائيًّا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين توجيه القيمة واستعادة التقدير كمتغير مستقل الغفران للذات والعقاب الذاتي وإبراء الذات كمتغيرات تابعة لدى عينة الدراسة، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي. أما الدراسة الثالثة فكانت على ٦٥ من طلاب الجامعة للتنبؤ بالاجترار[1] من خلال توجيه القيمة واستعادة التقدير الغفران للذات وإبراء الذات باستخدام الانحدار المتعدد الهرمي حيث كان النموذج الأول يشمل والغفران للذات وإبراء الذات والنموذج الثاني تم إضافة توجيه القيمة واستعادة التقدير. وتوصلت الدراسة إلى تنبؤ كل من الغفران للذات وتوجيه القيمة بالاجترار بينما لم يفسر استعادة التقدير التباين بالنسبة للاجترار.

إبراء الذات والتسويف الأكاديمي

إن الطلاب الذين لديهم إبراء الذات يقدمون لأنفسهم الكثير من الأعذار ولا يلقون اللوم على أنفسهم نتيجة أخطائهم؛ مما يزيد لديهم التسويف الأكاديمي (Woodyatt & Wenzel, .2013b) ويكون لديهم ثقة بالذات عالية رغم تسويفهم (Griffin et al., 2018)، ولا يتحملون مسئولية أفعالهم ولا يعترفون بالخطأ بالرغم من التسويف (Woodyatt & Wenzel, 2014).

ومن الدراسات التى ربطت بين إبراء الذات والتسويف الأكاديمي دراسة Özer and Ferrari (2011) عن أسباب التسويف الأكاديمي لدى المراهقين الأتراك. كانت العينة مكونة من ١١٥ أنثى ، ٩٩ ذكرًا. أسفرت النتائج عن أسباب التسويف الأكاديمي من قِبل الطلاب وهي: إبراء الذات، الكمال، كره المهمة، التمرد ضد السيطرة، والمجازفة. ووجد Afzal and Jami (2018) انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وأن التسويف ينتشر بشكل كبير بين طلاب الدراسات العليا والماجستير والطلاب. وتوصلا من خلال دراستهما إلى أسباب التسويف الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه كان من أهمها: إبراء الذات، وكره المهام ، وعدم إدارة الوقت ، والكسل ، والتمرد ضد السيطرة، والخوف من الفشل، واتخاذ القرارات ، والمجازفة.

ويمكن صياغة فروض البحث في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري على النحو التالي:

١. لا يوجد تأثير (مسار) سالب مباشر وكلي دال إحصائيًّا للغفران للذات في إبراء الذات عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية.
٢. لا يوجد تأثير (مسار) سالب مباشر دال إحصائيًّا للغفران للذات في التسويف الأكاديمي عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية.
٣. لا يوجد تأثير (مسار) موجب مباشر دال إحصائيًّا لإبراء الذات في التسويف الأكاديمي عبر عينة من

[1] Rumination

طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية.
٤. لا يوجد تأثير (مسار) سالب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا للغفران للذات من خلال إبراء الذات في التسويف الأكاديمي عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية في نماذج تحليل المسار متعدد المجموعات بأنواعه الأربعة (النموذج الحر، ونموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي، ونموذج تباين البواقي البنائية) التى تفسر العلاقات السببية بين الغفران للذات كمتغير مستقل، وإبراء الذات كمتغير وسيط، والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع.
٦. لا توجد فروق في متوسطات الدرجات لكلّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي على مقاييس الدراسة بين طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، ودكتوراة)؟

الطريقة[1]

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتحليل المسار متعدد المجموعات عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراة لنمذجة العلاقات السببية بين المتغير المستقل وهو الغفران للذات والمتغير الوسيط وهو إبراء الذات والمتغير التابع وهو التسويف الأكاديمي لمعرفة التأثيرات أو المسارات بين هذه المتغيرات ومن أجل التحقق من فروض الدراسة. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن؛ لدراسة الفروق في متوسطات درجات الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراة).

المشاركون والإجراءات[2]

طُلب إلى طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية (ماجستير، ودكتوراة) على موقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك) للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م المشاركة بالدراسة، يبلغ عدد المشتركين بالموقع ٣٨٦.٨٩٢ حتى وقت إجراء الدراسة، إلا أن من استجاب من الطلبة بلغ عددهم ٤٨٧ طالبا وطالبة ممثلين عينة الدراسة الحالية، وهم الطلبة الذين وافقوا على الاستجابة لمقاييس الدراسة، وهم طلاب كان غالبيتهم يؤجل المهام الأكاديمية من أعمال الواجبات والأنشطة وكتابة الرسالة.. الخ، والبعض منهم تقبل مسئولية أخطائه ومحاولة تعديله مستقبلا، والبعض قدم العذر للذات وللآخرين؛ مما دفعهم للإجابة عن مقاييس الدراسة. وتم توزيع مقياس إبراء الذات ومقياس الغفران للذات ومقياس التسويف الأكاديمي من خلال لينك إلكتروني[3] أعداته الباحثة. وبلغ متوسط العمر الزمني والانحراف المعياري لعينة الدراسة (M=29.92, SD=4.826)، وتراوحت أعمار العينة من (٢٣: ٣٩) عامًا. ويوضح جدول ١. الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

[1] Method
[2] Participants and procedure
[3] https://docs.google.com/forms/d/1Ci1u6dIOrmIou57qGqjTJzEHeWQv7JymzH8OG5NSsAc/edit

جدول ١

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

الخصائص[1]	العدد	النسبة المئوية	الخصائص	العدد	النسبة المئوية
العمر			**الجامعة:**		
٢٣	٤	%٠.٨	القاهرة	٢٤	%٤.٩
٢٤	٦٠	%١٢.٣	بورسعيد	٦٠	%١٢.٣
٢٥	٢٥	%٥.١	جنوب الوادي	٢٨	%٥.٧
٢٦	١٠٨	%٢٢.٢	دمنهور	٥٤	%١١.١
٢٨	٣٦	%٧.٤	دمياط	٤٥	%٩.٢
٢٩	٨	%١.٦	الزقازيق	٦٢	%١٢.٧
٣٠	٥٤	%١١.١	سوهاج	٦٠	%١٢.٣
٣٣	١١١	%٢٢.٨	السويس	٣٦	%٧.٤
٣٥	٩	%١.٨	طنطا	٤	%٠.٨
٣٦	٩	%١.٨	الفيوم	٢	%٠.٤
٣٧	٦	%١.٢	عين شمس	١٧	%٣.٥
٣٩	٥٧	%١١.٧	حلوان	١٠	%٢.١
الحالة			الأزهر	٨	%١.٦
أعزب	١١٩	%٢٤.٤	الاسكندرية	٢٣	%٤.٧
متزوج	٣١٢	%٦٤.١	اسوان	١٦	%٣.٣
مطلق	١٥	%٣.١	اسيوط	١٧	%٣.٥
أرمل	٤١	%٨.٤	بنها	٦	%١.٢
الفرقة الدراسية:			بني سويف	١٥	%٣.١
دكتوراة	٢٢٤	%٤٦			
ماجستير	٢٦٣	%٥٤	**الجنس:**		
التقدير اخر فصل			ذكور	٢٠٦	%٤٢.٣
جيد	٥٤	%١١.١	اناث	٢٨١	%٥٧.٧
جيد جدا	٣٨٠	%٧٨.٠	**العمل:**		
ممتاز	٤٣	%١٠.٩	يعمل	٣٧٣	%٧٦.٦
			لا يعمل	١١٤	%٢٣.٤

المقاييس[2]

وللتأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، طبقت الباحثة المقاييس فى صورتها الأولية على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية المقيدين بالعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وكانت العينة مكونة من ٣٢٠ من الطلبة منهم ١٢٨ طالبا، ١٩٢ طالبة. وتراوح متوسط أعمار العينة الاستطلاعية (٢٣: ٣٩) عامًا، وبلغ متوسط العُمْر الزمني والانحراف المعياري لهم (M=29.81, SD=4.803).

مقياس الغفران للذات (إعداد الباحثة). ويعرف الغفران للذات إجرائيًا ويُقيّم وفق ما جاء في الإطار

[1] Characteristic
[2] Measures

النظري والدراسات السابقة من خلال الاستجابة الإيجابية اللفظية للطلبة عينة الدراسة التى تعكس مدى تفهم الطالب أخطاءه من تلكُّؤ أكاديمي؛ مما يساعده على قبول مسئولية خطأة ومحأوله تعديله مستقبلا دون تقديم العذر للذات مما ينتج عواطف بسيطة من الندم والانخراط في السلوكيات التعويضية لإصلاح ما تضرر والالتزام بقيم إيجابية واستبدال مشاعره السلبية لإدانة الذات بمشاعر إيجابية تؤكد الذات والبُعد عن العقاب الذاتي والتراحم بالذات مما يجعل الطالب قادر على تكوين صوره إيجابية عن ذاته، والتى تُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس الغفران للذات من أعدت الباحثة ذو الاربع ابعاد وهي: المسئولية، والندم، الاستعادة، والتجديد وفق نموذج Cornish and Wade (2015).

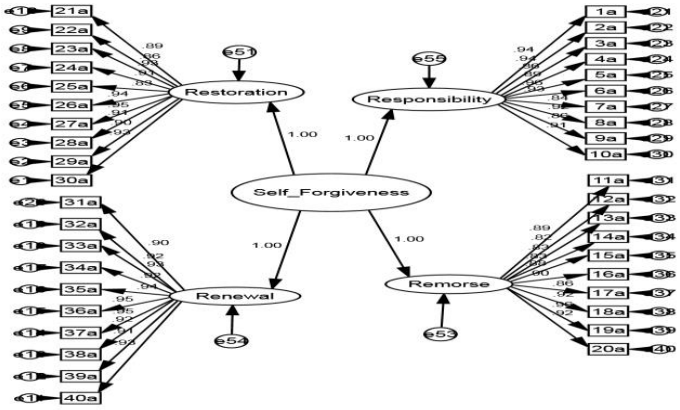
وقد اطلعت الباحثة على اربع مقاييس لقياس الغفران للذات هي: مقياس الغفران للذات اعداد Wohl et al. (2008) المكون من ٦ مفردات لقياس الغفران للذات واستجابة المفحوص تكون من بين اربع استجابات متدرجة هي(١= ليس على الإطلاق ، ٢ = قليلاً ، ٣ = في الغالب ، ٤ = تماما). ومقياس الغفران للذات اعداد Woodyatt and Wenzel (2013a) المكون من ٦ مفردات وبعد واحد للغفران للذات، والاستجابة على مفردات المقياس تكون بالاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: (موافق بشدة =٥ ، موافق= ٤، لم أقرر=٣، غير موافق٢=، غير موافق بشدة=١). ومقياس قصصي لقياس الغفران للذات اعداد Bast and Barnes-Holmes (2015a) ويتألف من مجموعة من البيانات المتعلقة بالمشاعر الخاصة بالفشل مقابل النجاح ويتكون المقياس من ١٢ سؤال يتم الاجابة عليهم من المفحوص بشكل قصصي، ٦ منها تقيس الغفران للذات من خلال المشاعر السلبية مثل: اشعر بالضيق، اشعر بالذنب، أشعر بالغباء، أشعر بلا فائدة أشعر بالإحباط ، واشعر بالغضب، و٦ اسئلة منها تقيس الغفران للذات من خلال المشاعر الإيجابية مثل: أشعر أنني بحالة جيدة ، شعر بالقوة، أشعر بالحيوية، أشعر انني إيجابي، أشعر بالهدوء، وأشعر بالسلام. ومقياس الغفران للذات مزدوج العملية اعداد Griffin et al. (2018) المكون من ١٠ مفردات حيث يشمل بعد توجيه القيمة على ٥ مفردات وبعد استعادة التقدير على ٥ مفردات، وتكون استجابة المفحوص وفق مقياس سباعي النقاط حيث (٧= اوافق بشدة و١ لا اوافق بشدة).

وبعد اطلاع الباحثة على هذه المقاييس لقياس الغفران للذات قررت بناء مقياس للغفران للذات حيث ان هذه المقاييس تكونت من بعد واحد او بعدان للغفران للذات، وانما عند مسح الإطار النظري الحديث للغفران للذات والتى تم استعراضه بالدراسة الحالية تشير إلى امكانية استخلاص اربع ابعاد للغفران للذات، وفق نموذج Cornish and Wade (2015). هذا من جانب ومن جانب اخر ليناسب قياس الغفران للذات لدى طلاب الدراسات العليا في حال التسويف الأكاديمي ليناسب اهداف الدراسة، وإثراء البيئة المصرية بمقياس يناسبها.

وقد تم صياغة ٤٠ مفردة للمقياس في صورته الأولية تحت اربع ابعاد للغفران للذات هي : بعد المسؤلية، وبعد الندم، وبعد الاستعادة، وبعد التجديد بحيث تكون كل بعد من ١٠ مفردات.

وعُرض المقياس المكون من ٤٠ مفردة على اربع مختصين في مجال علم النفس، للتحقق من قياس المفردات لأبعاد الغفران للذات بعد تقديم لهم التعريف الاجرائي، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين لمفردات المقياس ما بين ٦٠% - ١٠٠% وهذ النسبة مقبولة، مع اجراء تعديلات لغوية وتعديلات في الصياغة ودون استبعاد أي من المفردات الاربعين.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الغفران للذات: تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي[1] من الدرجة الأولى والثانية باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS (Version 23) للتحقق من تشبع مفردات مقياس الغفران للذات المكون من ٤٠ مفردة وبطريقة Unweighted Least Squares. ويوضح شكل ١ البناء العاملي التوكيدي لمقياس الغفران للذات .

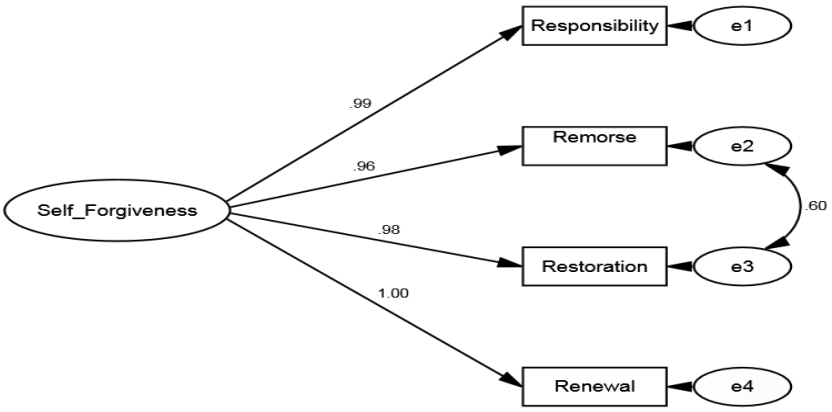


شكل ١ . يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس الغفران للذات

يتضح من شكل ١ أن قيم التشبعات العوامل الاربعة على العامل العام مرتفعة وكذلك جميع قيم تشبعات المفردات على العوامل الاربعة، كما أظهرت النتائج أن النموذج كان محدد[2] أي ان درجات الحرية[3] للنموذج كانت بالموجب، وكان النموذج يلائم البيانات بشكل جيد [4] حيث كانت: x^2= 1206.142، df=739، x^2/ df =1.63 ، وكانت Chi-square النسبية أقل من خمسة، RMR= .068 ، GFI= 0.997،0.997 =AGFI، RFI= 0.997 ،NFI=0.997، كل ذلك يؤكد على حُسن تطابق البيانات مع النموذج.

كما تم حساب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة Maximum Likelihood للتحقق من تشبع الابعاد الاربعة للمقياس على العامل العام من خلال Item Parcels ومتوسط المفردات لكل بعد وكانت النتائج كما في شكل كمل يلى:

[1] Confirmatory Factor Analysis (CFA)
[2] Over Identified
[3] Degrees of Freedom
[4] Model Fit the Data Well



شكل ٢ . يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس الغفران للذات من خلال Item Parcels

يتضح من شكل ٢ وبعد تحرير العلاقة بين *(e2,e3)* لبعد الندم وبعد الاستعادة ان قيم تشبعات العوامل الاربعة على العامل العام مرتفعة، كما كان محدد وكان النموذج يلائم البيانات بشكل جيد حيث كانت: χ^2= 3.040 ،df=1 ،χ^2/ df =3.040 ، p = 0.080> 0.05 ، RMR= .001 ،GFI= 0.995 ،PRATIO= 0.167 ،NFI=0.999 ،RMSEA=0.080 كل ذلك يؤكد على حُسن تطابق البيانات مع النموذج.

وتم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الغفران للذات وذلك من أجل حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، وكشفت نتائج الاتساق الداخلي عن معاملات الارتباط لبعد المسئولية وقد تراوحت ما بين (0.880-0.986=∝)، وبعد الندم وتراوحت ما بين (0.852-0.951=∝)، وبعد الاستعادة وترواحت ما بين (0.869-0.957=∝)، وبعد التجديد وتراوحت ما بين (0.919-=∝ 0.952)، كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الغفران للذات الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس وبلغت معاملات ارتباط لبُعد المسؤلية (0.987=∝) وبعد الندم (0.982=∝) وبعد الاستعادة (0.991=∝) وبعد التجديد (0.992=∝).

وتم حساب ثبات ألفا كرونباخ لمفردات الأبعاد الأربعة لمقياس الغفران للذات في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعْد، وكان معاملات الثبات لبُعد المسؤلية (0.92=∝) وبعد الندم (0.92=∝) وبعد الاستعادة (0.93=∝) وبعد التجديد (0.92=∝)، كما تم ايضا حساب الثبات الكلي للمقياس وقد بلغ معامل الفا كرونباخ (0.94=∝) ، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان بروان وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٥). وتعتبر هذه المعاملات لثبات مقياس الغفران للذات مرتفعة.

وقد بلغ مقياس الغفران للذات فى صورته النهائية ٤٠ مفردة، حيث تكون بُعد المسؤلية من ١٠ مفردة، وبُعد الندم من ١٠مفردة، وبُعد الاستعادة من ١٠ مفردة، وبُعد التجديد من ١٠ مفردة، ويختار الطلاب استجابة من بين خمس استجابات متدرجة بحيث إن (موافق بشدة =٥، موافق=٤، لم أقرر=٣،غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ويصحح مقياس الغفران للذات بين درجاته تتروح بَيْن ٤٠- ٢٠٠.

وبذلك أسفر التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الغفران للذات عن تطابق النتائج مع التصور النظري الذي بُنى عليه المقياس.

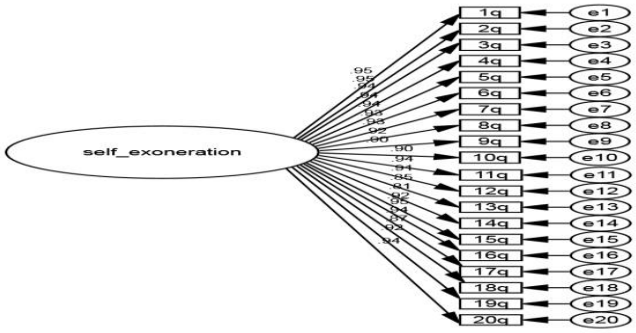
مقياس إبراء الذات (إعداد الباحثة). يعرف ويقيم إبراء الذات اجرائيا من خلال الاستجابات اللفظية الإيجابية للطلبة عينة الدراسة، لتقديم اعزار لأنفسهم نتيجة تسويفهم الأكاديمي وعدم إلقاء اللوم على انفسهم ولا على الاخرين وإنكار المسئولية الشخصية نتيجة ارتكاب الأخطاء وكذلك التقليل من الضرر الذي يحدث للنفس نتيجة التسويف الأكاديمي والتى يصل لحد إنكارهم الأخطاء مما ينتج لديهم تقدير عالي ومفهوم ذات مرتفع رغم تسويفهم الأكاديمي والتى تُعَبّرُ عنها درجاتهم على مقياس إبراء الذات من أعداد الباحثة ذو البُعد الواحد وفق ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة ووفق نموذج Woodyatt and Wenzel (2013a).

واطلعت الباحثة على مقايسان لقياس إبراء الذات هي: مقياس Woodyatt and Wenzel (2013a) لإبراء الذات المكون من ٦ مفردات، على مقياس متدرج من سبع نقاط حيث (اوافق بشدة=٧ ، لا اوافق بشدة=١). ومقياس Griffin (2018) لإبراء الذات المكون من سؤال واحد على مقياس متدرج من سبع نقاط حيث (اوافق بشدة=٧، لا اوافق بشدة=١).

وتم بناء مقياس لإبراء الذات حيث ان المقاييس السابقة تقيس إبراء الذات في مجال علم النفس الجنائي وخاصة في مجال الجريمة، انما تهدف الدراسة الحالية لقياس إبراء الذات لطلاب الدراسات العليا نتيجة تسويفهم الأكاديمي وفق نموذج Woodyatt and Wenzel (2013a). ولإثراء البيئة المصرية والعربية بمقاييس ملائمة لهما.

وبناء على ذلك تم صياغة ٢٠ مفردة لقياس إبراء الذات للمقياس في صورته الأولية وتحت بعد واحد وفق ما تم عرضة في الإطار النظري. وتم عُرض المقياس المكون من ٢٠ مفردة على مختصين المجال، للتحقق من قياس المفردات لإبراء الذات وفق التعريف الاجرائي له، وكانت نسب اتفاق المحكمين تتراوح بين ٨٠% - ١٠٠% ل ٢٠مفردة وتعتبر هذه النسبة جيدة، مع بعض التعديلات اللغوية دون استبعاد أي من المفردات.

الخصائص السيكومترية لمقياس إبراء الذات: اجرى التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لكي يتم التحقق من تشبع مفردات مقياس إبراء الذات المكون من ٢٠ مفردة وباستخدام طريقة Unweighted Least Squares. وشكل ٣ يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس إبراء الذات



شكل ٣ . لتوضيح البناء العاملي التوكيدي لمقياس إبراء الذات

يتضح من شكل ٣ أن جميع قيم تشبعات المفردات على العامل العام كانت جيدة كما كان النموذج كان محدد وكان النموذج يلائم البيانات بشكل جيد حيث كانت: χ^2= 273.439، df=170، χ^2/ df =1.61

، وكانت Chi-square النسبية أقل من خمسة، RMR= .064، GFI= 0.998، AGFI= 0.997، RFI= 0.997، NFI=0.997، كل ذلك يؤكد على حُسن تطابق البيانات مع النموذج.

كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إبراء الذات من خلال حساب الاتساق الداخلي، وحساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (∝=0.812-0.949). كما حسب الثبات الكلي للمقياس وبلغ معامل الفا كرونباخ (∝=0.90)، والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان بروان وبلغ معامل الثبات (٠.٩٤). وتعتبر هذه المعاملات لثبات مقياس إبراء الذات مرتفعة.

ومقياس الغفران للذات فى صورته النهائية تكون من ٢٠ مفردة ويستجيب الطلاب من بين خمس استجابات حيث (موافق بشدة=٥ ، غير موافق بشدة=١) وتتروح درجات المقياس ما بين ٢٠-١٠٠. مما سبق أسفر نتائج التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إبراء الذات عن تطابق نتائج المقياس مع التصور النظري.

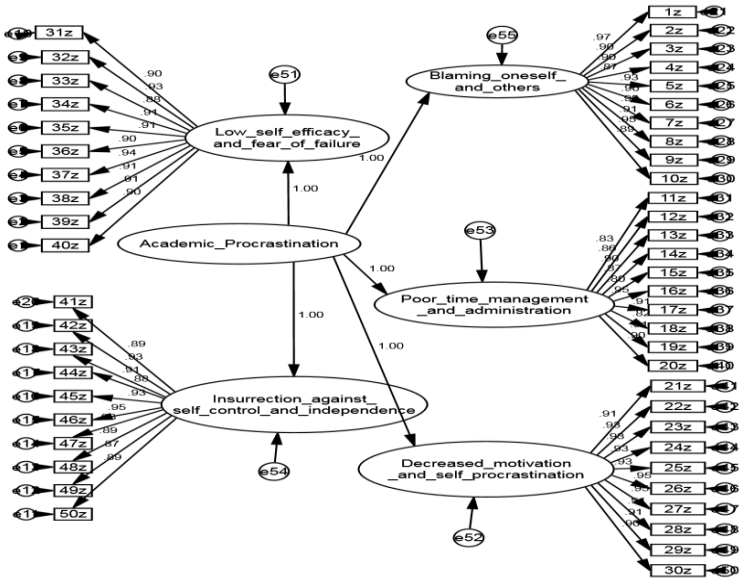
مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة). يعرف ويقيم التسويف الأكاديمي اجرائيا من خلال الاستجابة اللفظية الإيجابية للطلبة عينة الدراسة لتأجيل وتجنب انجاز الطالب للمهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها نتيجة القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية، وضعف في تنظيم وإدارة الوقت اللازم لانجاز المهمة الأكاديمية في الوقت المحدد وعدم وجود خطة زمنية لذلك، ونقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف وإزالة الطالب للعقبات من امام نفسه حسب ترتيب أولوياته، وفاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل من تنفيذ المهمة الأكاديمية، والتمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات وحق الطالب في تحديد وقت انجاز المهمة الأكاديمية، وهو امر شائع بين الطلاب ويثر القلق لديهم، والتى تُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس التسويف الأكاديمي من أعداد الباحثة ذو الخمس ابعاد وفق ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة للتسويف الأكاديمي وهي: القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية، ضعف في تنظيم الوقت وإدارته، ونقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف، فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل، التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات.

وتوصلت الباحثة لمقياسان لقياس التسويف الأكاديمي هي: مقياس Tuckman (1990) للتسويف الأكاديمي المكون من ٧٢ مفردة وفق سلم رباعي الاجابات وتوصل توكمان إلى تشبع ٣٥ مفردة على عاملين: الذات العامة كسبب للتسويف الأكاديمي والميل لتجنب المهام الغير سارة، لوم الذات ولو الاخرين لصعوبة المهام الغير السارة. ومقياس Shi-guang et al. (2011) المكون من ١٨ مفردة وفق سلم اجابات مكون من سبع اجابات ويقيس التسويف الأكاديمي كعامل واحد

وبعد مسح الإطار النظري الحديث للتسويف الأكاديمي بالدراسة الحالية توصلت الباحثة إلى امكانية استخلاص خمس ابعاد للتسويف الأكاديمي مما دفع الباحثة لبناء مقياس يتحقق من الخمس ابعاد لقياس التسويف الأكاديمي، هذا من جانب ومن جانب اخر لكي يناسب طلاب الدراسات العليا في حال التسويف الأكاديمي وإثراء البيئة المصرية بمقياس يلائمها. وبناء على ذلك تم صياغة ٥٠ مفردة لمقياس التسويف الأكاديمي في صورته الأولية لقياس خمس ابعاد هي : القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية، ضعف في تنظيم الوقت وإدارته، ونقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف، فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل، التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات. ويتكون كل بعد من ١٠ مفردات. وعرض المقياس في صورته الأولية المكون من٥٠ مفردة على مختصين في مجال علم النفس، للتحقق

من الخصائص السيكومترية للمقياس وفق التعريف الاجرائي، وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين ما بين ٦٠% -١٠٠% ل ٥٠ مفردة وتعتبر هذه النسبة مقبولة إلى حد ما، مع اجراء بعض التعديلات اللغوية ولم يتم استبعاد أي مفردة.

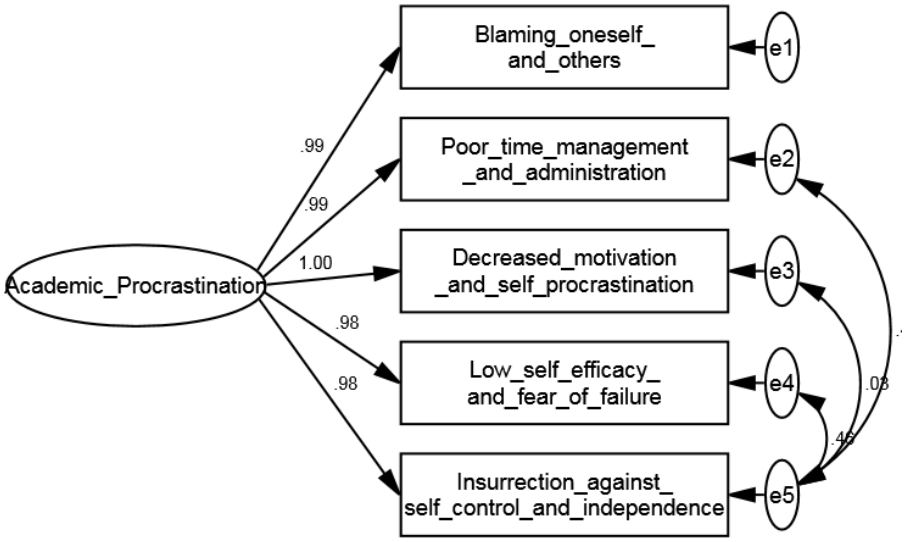
الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لقد تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية للتحقق من تشبع مفردات مقياس التسويف الأكاديمي المكون من ٥٠ مفردة وبطريقة Unweighted Least Squares. وشكل ٤ يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي



شكل ٤. يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي

يتضح من شكل ٤ أن تشبعات جميع المفردات على الخمس عوامل وكذلك تشبعات العوامل الخمس على العامل العام كانت مرتفعة وكذلك كان النموذج محدد وكانت درجات الحرية (DF) بالموجب وكانت تساوي (١١٧٣) ومؤشر كا^{2} (٢١٥٢.٦٧٢) كما كان مؤشر كا^{2} النسبي يساوي (١.٨٤) وهي قيمة أقل من خمسة، ومع ذلك كان RMR (٠.٠٧٣)، GFI (٠.٩٩٧)، AGFI (٠.٩٩٧)، PGFI (٩١٧)، NFI (٠.٩٩٧)، RFI (٠.٩٩٧)، PRATIO (٠.٩٥٨)PNFI (٠.٩٥٥)، مما يدل على حسن مطابقة النموذج.

وبطريقة Maximum Likelihood تم حساب التحليل العاملي التوكيدي للمقياس وباستخدام Item Parcels ومتوسط المفردات لكل بعد للتحقق من تشبع الابعاد الخمس للمقياس على العامل العام وكانت النتائج كما في شكل ٥



شكل ٥. يوضح البناء العاملي التوكيدي لمقياس الغفران للذات من خلال Item Parcels

شكل ٥ وبعد تحرير العلاقة بين (e2,e5),(e3,e5)(e4,e5) يوضح ان قيم تشبعات العوامل الخمس على العامل العام مرتفعة، والنموذج كان محدد ومن ثم كان النموذج يلائم البيانات بشكل جيد فكانت: x^2= 10.026، df=2، x^2/ df =5.013 ، p = 0.070> 0.05، RMR= .002، GFI= 0.988، PRATIO= 0.200، NFI=0.998، RMSEA=0.081 كل ذلك يؤكد على حُسن تطابق البيانات مع النموذج.

كما كشفت نتائج الاتساق الداخلي لمفردات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد عن معاملات الارتباط لبعد القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية تراوحت ما بين (∝=0.883-0.952)، وبعد ضعف في تنظيم الوقت وإدارته وتراوحت ما بين(∝=0.830-0.948)، وبعد نقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف وتراوحت ما بين(∝=0.903-0.953) ، وبعد فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل وتراوحت ما بين (∝=0.884-0.940)، وبعد التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات وتراوحت ما بين (∝=0.889-0.950)، اما الاتساق الداخلي للإبعاد الخمس لمقياس إبراء الذات بالدرجة الكلية للمقياس فبلغت معاملات ارتباط بعد القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية (∝=0.992) ، وبعد ضعف في تنظيم الوقت وإدارته (∝=0.993)، وبعد نقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف (∝=0.994) ، وبعد فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل (∝=0.990)، وبعد التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات(∝=0.989)

كما تم حساب ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بعد من الأبعاد الخمس للمقياس، وكانت معاملات الثبات لالقاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية (∝=0.90)، ضعف في تنظيم الوقت وإدارته (∝=0.91)، ونقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف(∝=0.92)، فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل (∝=0.91)، التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات (∝=0.94)، وحساب الثبات الكلي لمقياس التسويف الأكاديمي وبلغ معامل الفا كرونباخ (∝=0.95)، وحساب التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان بروان وكان معامل الثبات (∝=0.94) وكل هذه المعاملات للثبات مرتفعة.

وبذلك يكون مقياس إبراء الذات فى صورته النهائية ٥٠ مفردة، ١٠ مفردات لبعد القاء اللوم على الذات والآخرين لصعوبة المهام الأكاديمية، ٩ مفردات لبعد ضعف في تنظيم الوقت وإدارته، ١٠ مفردات لبعد ونقص الدافعية وتطويع الذات للتسويف، ١٠ مفردات لبعد فاعلية الذات المنخفضة والخوف من الفشل، ١٠ مفردات لبعد التمرد ضد السيطرة والاستقلال بالذات. على مقياس متدرج من خمس استجابات بحيث (موافق بشدة=٥ ، غير موافق بشدة= ١)، وتتراوح درجات المقياس ما بين ٥٠- ٢٥٠.

مما سبق فقد أسفر الخصائص السيكومترية لمقياس إبراء الذات من تطابقها مع التصور النظري الذي بني عليه.

استراتيجية التحليل[1]

ثم اختبار الفرض الخامس الأولى للبحث والخاص بتحليل المسار[2] للنموذج البنائي المتعدد المجموعات عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من خلال البرنامج الإحصائي AMOS (Version 23) وباستخدام طريقة الاحتمالات الكبرى[3]، وإدارة النماذج[4]. ولذلك تم تصميم اربع نماذج للتحقق من تحليل المسار متعدد المجموعات كما يلى:

١. النموذج الأول وهو النموذج الحر[5]: للتحقق من التكافؤ الشكلى لتحليل المسار عبر مجموعة الذكور ومجموعة الاناث، وهذا النموذج لم توضع عليه اي قيود مع افتراض ان لا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

٢. النموذج الثاني الأوزان البنائية[6]: وقد وُضعت في هذا النموذج قيود على الأوزان بافتراض تساويها لمجموعة الذكور ومجموعة الاناث. مع تحرير الوزن بين الغفران للذات وإبراء الذات، مع افتراض ان لا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

٣. النموذج الثالث تباين التغاير البنائية[7]: وقد وُضعت قيود على تباين التغاير بافتراض تساويها لمجموعة الذكور ومجموعة الاناث بالإضافة إلى قيود النموذج الثاني، مع تحرير الوزن بين الغفران للذات وإبراء الذات، مع افتراض ان لا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج.

٤. النموذج الرابع تباين البواقي البنائية[8]: وقد وُضعت قيود على تباين البواقي بافتراض تساويها لمجموعة الذكور ومجموعة الاناث بالإضافة إلى قيود النموذج الثاني والثالث، مع تحرير الوزن بين الغفران للذات وإبراء الذات، مع افتراض ان لا يؤثر ذلك سلبيا في جودة مطابقة النموذج. علما بانه تم تحرير تباين البواقي للتسويف الأكاديمي وإبراء الذات لم يؤثر في جودة المطابقة ولذلك لم يتم تحرريهم.

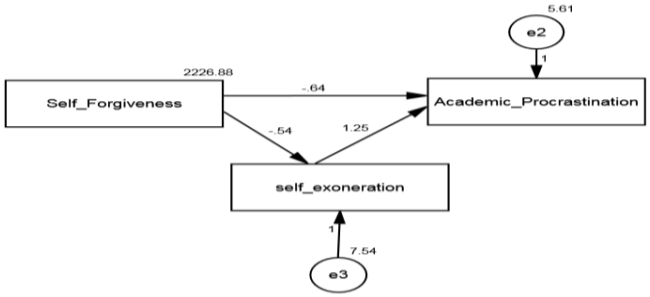
النتائج[9]

نتائج تحليل المسار المتعدد.

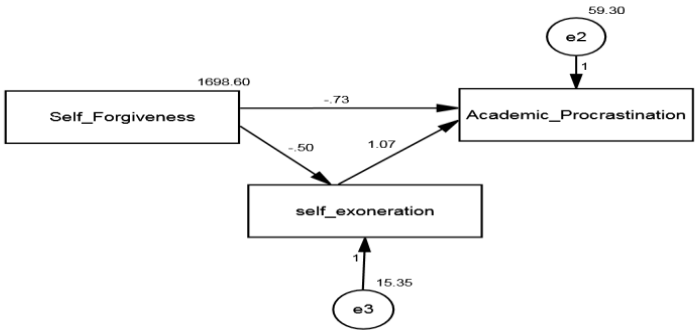
وقد أسفرت النتائج عن النموذج الأول وهو النموذج الحر[10] لتحليل المسار متعدد المجموعات وهو الأفضل من حيث تطابق النموذج، وقد شكلت متغيرات الغفران للذات كمتغير مستقل وإبراء الذات كمتغير

[1] Analysis Strategy
[2] Path Analysis
[3] Maximum Likelihood
[4] Manage Models
[5] Unconstrained
[6] Structural Weights
[7] Structural Covariances
[8] Structural Residuals
[9] Results
[10] Unconstrained

وسيط والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع نموذجًا بنائيًّا، لتفسير العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات الدراسة عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، وتم التحقق من النموذج الحر باستخدام مؤشرات حُسن المطابقة[1]، وكان بعضها في المدى المثالي، حيث كانت قيمة $\chi^2 = 0$، $df=0$، $p = 1$ ، $\chi^2/ df = 0$ ، وكانت Chi-square غير دالة ، كما كانت Chi-square النسبية أقل من خمسة، RMR= .000 ، GFI= 1، RMSEA = .000 (90%LO=.000) ، IFI= 1، NFI=1، كل ذلك يؤكد على حُسن تطابق البيانات مع النموذج. كما اظهرت نتائج النموذج الحر عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لمتغيرات الدراسة . ويوضح شكل ٦ وشكل ٧ رسم تخطيطي لأفضل نموذج تحليل مسار لمتغيرات الدراسة (التأثيرات المباشرة) لدى عينة من طلاب الدكتوراه وعينة من طلاب الماجستير.



شكل ٦ . رسم تخطيطي لأفضل نموذج تحليل مسار لمتغيرات الدراسة (التأثيرات المباشرة) لدى عينة طلاب الدكتوراه



شكل ٧ . رسم تخطيطي لأفضل نموذج تحليل مسار لمتغيرات الدراسة (التأثيرات المباشرة) لدى عينة طلاب الماجستير

وأظهرت النتائج ايضا كما يتضح في شكل ٦ وفي شكل ٧ وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة جزئي وكلية للنموذج الحر، فقد وجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا للغفران للذات في إبراء الذات لدى عينة الدكتوراه حيث كان مقدار التأثير (β =0.540-, p=0.014 < 0.5)، ولدى عينة الماجستير وكان مقدار التأثير (β =0.498-, p=0.023 < 0.5)، وكانت هذه النتيجة ترتبط بالفرض الأول للدراسة حيث رفض الفرض الصفري وتم قبول الفرض البديل.

كما وجد تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا للغفران للذات في التسويف الأكاديمي لدى عينة الدكتوراه، حيث بلغ مقدار التأثير (β =0.637-, p= 0.006 < 0.01)، ولدى عينة الماجستير وكان مقدار التأثير (β

[1] Goodness of Fit

(0.5 > 0.012 =p ,0.734- =) وكانت هذه النتيجة ترتبط بالفرض الثاني للدراسة حيث رفض الفرض الصفري وتم قبول الفرض البديل.

كما وجد تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لإبراء الذات في التسويف الأكاديمي لدى عينة الدكتوراه، حيث بلغ مقدار التأثير (β =1.250, p= 0.015 < 0.5) ، ولدى عينة الماجستير وكان مقدار التأثير (β =1.073, p= 0.01) وكانت هذه النتيجة ترتبط بالفرض الثالث للدراسة حيث رفض الفرض الصفري وتم قبول الفرض البديل.

كما اظهرت النتائج وجود تأثير سالب غير مباشر جزئي وكلي دال إحصائيًا للغفران للذات من خلال إبراء الذات كمتغير وسيط في التسويف الأكاديمي لدى عينة الدكتوراه وقد بلغ التأثير غير المباشر الجزئي (β =0.675-, p= 0.014 < 0.5) والتأثير الكلي (β =1.313-, p= 0.016 < 0.5) وكذلك لدى عينة الماجستير بلغ التأثير غير المباشر الجزئي (β =0.534-, p= 0.012< 0.5) والتأثير الكلي (β =1.268-, p= 0.012< 0.5) وهذه النتيجة كانت ترتبط بhالفرض الرابع حيث رفض الفرض الصفري وتم قبول الفرض البديل.

ويوضح جدول ٢. نتائج ادارة النماذج ومؤشرات جودة المطابقة لتحليل المسار للنموذج البنائي (الحر، للاوزان البنائية، تباين التغاير البنائي، تباين البواقي البنائية) متعدد المجموعات عبر عينة من طلاب الدكتوراه وعينة من طلاب الماجستير كما هو مبين بالجدول التإلى:

جدول ٢

مؤشرات جودة المطابقة للتحقق من تحليل المسار للنماذج البنائية متعدد المجموعات عبر عينة من طلاب الدكتوراه وعينة من طلاب الماجستير

التماذج	χ^2	df	P	/df χ^2	RMSEA (90%LO)	RMR	GFI	NFI
النموذج[1]	٠.٠٠٠	٠	-	-	٠.٠٠ (90%LO=.000)	٠.٠٠	١.٠٠	١.٠٠
الأوزان البنائية[2]	٢.١٨٤	٢	٠.٣٣٥	١.٠٩٢	٠.٠١٤ (90%LO=.000)	٠.٩٩	٠.٩٩٧	٠.٩٩٨
تباين التغاير[3]	٦.٥٧٢	٣	٠.٠٨٧	٢.١٩١	٠.٠٥٠ (90%LO=.000)	٠.٩٨	٠.٩٩١	٠.٩٩٨
تباين البواقي[4]	٣٤.٨٧٧	٤	٠.٠٠٠	٨.٧١٩	٠.١٢٦ (90%LO=.090)	٠.٩٠	٠.٩٥٨	٠.٩٩٢

ملحوظة[5]. أن مؤشر χ^2 غير دال إحصائيًا وكذلك بقية مؤشرات المطابقة كانت جيدة للنموذج الأول الحر حيث كانت P=1 والنموذج الثاني وهو نموذج لأوزان البنائية كانت (p >.05) والنموذج الثالث لتباين التغاير البنائي كانت (p >.05) ألا ان النموذج الرابع تباين البواقي البنائية كان دال (p <.001).

ولكن لا يمكن الحكم على التحقق من تحليل المسار للنموذج البنائي متعدد المجموعات عبر عينة طلاب الدكتوراة وعينة طلاب الماجستير من خلال مؤشرات جودة المطابقة فقط ولكن تم حساب مؤشر اختبار

[1] Unconstrained
[2] Structural Weights
[3] Structural Covariances
[4] Structural Residuals
[5] Note.

Bollen لفرق مؤشر جودة χ^2 ، وذلك من خلال حساب الفرق بين مؤشر جودة χ^2 للنموذج المقيد (H0) ومؤشر χ^2 للنموذج الاقل منه تشددا (H1) مع حساب الفرق بين درجات الحرية df للنموذجين. وتقارن قيم فروق مؤشر جودة χ^2 بالقيمة الجدولية عند فروق درجات الحرية للنموذجين ومن ثم فإذا غير دالة يتحقق تحليل المسار متعدد المجموعات (Bollen, 1989). وكانت نتائج اختبار Bollen لفرق مؤشر χ^2 لنموذج الأوزان البنائية ونموذج تباين التغاير البنائي كان غير دال (p >.05) بينما نموذج تباين البواقي البنائية كان دال (p <.001). وللحكم على تحقق تحليل المسار متعدد المجموعات ايضا كان لابد ان يكون التغيير الحادث في مؤشر المطابقة المقارن بين كل نموذج والنموذج الأكثر منه تشددا يجب أن يكون أكثر من قيمة ٠.٠٠٢ (Bollen, 1989). وقد أظهر اختبار Bollen ايضا التغيرات الحادثة فى مؤشرات جودة المطابقة عبر النماذج الثلاث فكانت على التوالي لمؤشر (NFI=0.002,0.002,0.008) للنماذج الثلاث.

يتضح مما سبق تحقق تحليل المسار متعدد المجموعات عبر عينة طلاب الدكتوراة وعينة طلاب الماجستير للنموذج الحر ونموذج الأوزان البنائية لنموذج تباين التغاير البنائي ولم يتحقق نموذج تباين البواقي البنائية وفق مؤشرات جودة المطابقة وكذلك وفق نتائج اختبار Bollen لفرق مؤشر χ^2 والتغيرات الحادثة فى مؤشر المطابقة المقارن بين كل نموذج والنموذج الأكثر تشددا منه. وكان هذا مرتبط بالفرض الخامس للدراسة حيث تم قبول الفرض الصفري جزيئا، أي توصلت الدراسة إلى: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية في نماذج تحليل المسار متعدد المجموعات (النموذج الحر، نموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي) بينما يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية في نموذج تباين البواقي البنائية، والتى تفسر العلاقات السببية بين الغفران للذات كمتغير مستقل، وإبراء الذات كمتغير وسيط، والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع.

النتائج الخاصة بالفروق.

وللتحقق من الفرض السادس الخاص بعدم وجود فروق في متوسطات الدرجات لكلّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي بين طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، ودكتوراة)، فقد قامت الباحث أولا بحساب التجانس بين عينات الدراسة وفقا للفرقة الدراسية (ماجستير- دكتوراة) من حيث: متغير العمر الزمني والأداء الأكاديمي لتأثيرهما في احدى المتغيرات التابعة للدراسة وهو التسويف الأكاديمي وهذه ما أكده Rosário et al. (2009) الذي توصل إلى إلى وجود ارتباط موجب ذات دلالة احصائية بين التسويف الأكاديمي ومستوى الصف الدراسي والعمر الزمني وجود ارتباط سالب ذات دلالة احصائية بين التسويف الأكاديمي ومستوى والتحصيل. كما وجد Sutcliffe et al. (2018) وجود ارتباط سالب ذات دلالة احصائية بين التسويف الأكاديمي ومستوى والتحصيل. اما Kljajic and Gaudreau (2018) وجد أن الطلاب المسوفين أكاديميا حصلوا على درجات أقل من الطلاب الآخرين.

هذا وقد تم حساب الفروق فى كلا من العمر الزمني والأداء الأكاديمي للتأكد من تجانس عينات الدراسة وباستخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين وكانت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينات الدراسة بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراه) في العمر الزمني وكان

(*N*=224 ,*M*=29.79, *SD*=4.994) لدى طلاب الدكتوراه، (*N*=263 ,*M*=30.03, *SD*=4.685) لدى طلاب الماجستير، (*M*=0.236, *SD*=0.439, *T*=0.537, P > 0.05) . والأداء الأكاديمي وكان (*N*=224 ,*M*=4.00, *SD*=0.454) لدى طلاب الدكتوراه، (*N*=263 ,*M*=4.00, *SD*=0.483) لدى طلاب الماجستير، (*M*=0.004, *SD*=0.043,*DF*= 485 *T*=0.089, P > 0.05) .

ثم استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وذلك لحساب الفروق بين مجموعات الدراسة بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراة) فى متوسط درجات كلّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي. وأظهرت النتائج ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الغفران للذات بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراة) وكان (*N*=224 ,*M*=161.69, *SD*=59.87) لدى طلاب الدكتوراه، (*N*=263 ,*M*=158.30, *SD*=58.81) لدى طلاب الماجستير، (*M*=3.39, *SD*=5.39,*DF*= 485 *T*=0.628, P > 0.05).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إبراء الذات بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراة) وكان (*N*=224 ,*M*=65.13, *SD*=23.97) لدى طلاب الدكتوراه، (*N*=263 ,*M*=63.77, *SD*=24.01) لدى طلاب الماجستير، (*M*=1.36, *SD*=2.18, *DF*= 485 *T*=0.624, P > 0.05).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التسويف الأكاديمي بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، دكتوراة) وكان (*N*=224 ,*M*=107.80, *SD*=46.62) لدى طلاب الدكتوراه، (*N*=263 ,*M*=109.62, *SD*=45.77) لدى طلاب الماجستير، (*M*=1.82, *SD*=4.20,*DF*= 485 *T*=0.435, P > 0.05).

مناقشة عامة للفروض[1]

أولا: مناقشة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية فى النموذج البنائي لتحليل المسار متعدد العينات.

فقد أسفرت النتائج عن نموذج حر جيد لتحليل المسار متعدد العينات، وشكلت متغيرات الغفران للذات كمتغير مستقل وإبراء الذات كمتغير وسيط والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع نموذجًا بنائيًّا لتفسير العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، كما اظهرت نتائج النموذج الحر وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا للغفران للذات في إبراء الذات، وتأثير سالب مباشر دال إحصائيًّا للغفران للذات في التسويف الأكاديمي، وتأثير موجب مباشر دال إحصائيًّا لإبراء الذات في التسويف الأكاديمي، وتأثير سالب غير مباشر جزئي وكلي دال إحصائيًّا للغفران للذات من خلال إبراء الذات كمتغير وسيط في التسويف الأكاديمي عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية.

كما توصلت الدراسة ايضا إلى لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه في نماذج تحليل المسار متعدد العينات (النموذج الحر، نموذج الأوزان البنائية، ونموذج

[1] General Discussion Limitations

تباين التغاير البنائي) بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بينهم في نموذج تباين البواقي البنائية، والنماذج تفسر العلاقات السببية بين الغفران للذات كمتغير مستقل، وإبراء الذات كمتغير وسيط، والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع.

أي تم التحقق من ثلاث اشكال للنموذج البنائي للدراسة (النموذج الحر، نموذج الأوزان البنائية، ونموذج تباين التغاير البنائي) عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه من طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية، أي ان طلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية سواء كانوا طلاب ماجستير او طلاب دكتوراه الذين لديهم غفران للذات عالي يقل لديهم إبراء الذات؛ مما يجعل إبراء الذات تقلل من التسويف الأكاديمي لديهم والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طلبة الماجستير وكذلك طلبة الدكتوراه بالجامعات المصرية عندما يكون الغفران للذات لديهم عاليًا ويكون لديهم تفهم لاخطأهم من تلكؤ أكاديمي وقبول مسئولية اخطأهم ومحأوله تعديل هذه الأخطاء مستقبلا دون تقديم العذر للذات مما ينتج لديهم عواطف بسيطة من الندم وكذلك الانخراط في السلوكيات لإصلاح ما تضرر واستبدال مشاعرهم السلبية لإدانة الذات بمشاعر إيجابية تؤكد الذات والبُعد عن العقاب الذاتي، والتراحم بالذات، كل ذلك يجعلهم قادرين على تكوين صوره إيجابية عن الذات والغفران الحقيقي لها ومصالحتها، مما يقلل من إبراء الذات لديهم ويجعلهم لا يقدمون اعزار لأنفسهم نتيجة تسويفهم الأكاديمي ولا ينكرون المسئولية الشخصية نتيجة ارتكاب الأخطاء وكذلك لا يقللون من الضرر الذي يحدث للنفس نتيجة التسويف الأكاديمي والتى يصل لحد إنكارهم الأخطاء، كل ذلك - من الغفران للذات عالٍ وإبراء الذات المنخفض- يقلل من تسويفهم الأكاديمي وخاصة مع الارهاق الأكاديمي والضغوط الكثيرة الذي يتعرض لها طلاب الدراسات العليا نتيجة كثرة المهام الأكاديمية والمهام الاجتماعية والشخصية في نفس الوقت، فيصبحون لا يتجنبون انجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها نتيجة لصعوبتها، ولا يكون لديهم ضعف في تنظيم وإدارة الوقت اللازم لانجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، ولا يكون لديهم نقص في الدافعية ولا يطوعون الذات للتسويف، مما يجعل فاعلية الذات لديهم مرتفعة ولا يخافون من الفشل من تنفيذ المهام الأكاديمية، مما يجعلهم يحددون وقت انجاز المهام الأكاديمية بأنفسهم، مما يخفض القلق لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة Cornish et al. (2018) التى توصلت إلى ان الافراد ذوي إبراء الذات يكون لديهم مستوى منخفض من المسئولية ومن الغفران للذات، ودراسة Griffin (2018) التى توصلت إلى علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين إبراء الذات وتوجيه القيمة وهي احد الابعاد الهامة للغفران للذات. وهذا ما يؤكده نموذج Woodyatt and Wenzel (2013a) للتفرقة بين الغفران للذات وإبراء الذات، فالغفران للذات يركز على قبول المسئولية عند ارتكاب الأخطاء ومن ثم يقلل من إبراء الذات، ويرى ايضا Woodyatt and Wenzel (2014) ان تحمل الفرد للمسئولية نتيجة اخطأه يعتبر بعد هام للغفران للذات مما يجعل الفرد أكثر شعور بالذات ألإيجابية وهو ما لا يتوافر في إبراء الذات.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Özer and Ferrari (2011) والتى توصل إلى ان إبراء الذات من أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، ومع دراسة Afzal and Jami (2018) التى توصل إلى ان من اهم أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلاب الماجستير والدكتوراه هو إبراء الذات، وكره المهام. وكما يرى Woodyatt and Wenzel (2013b) ان الطلاب ذوى إبراء الذات يقدمون لأنفسهم أعذار كثيرة رغم أخطأهم مما يزيد من التسويف الأكاديمي لديهم.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة Wohl et al. (2010) الذى توصل إلى ان الطلاب ذو المستويات العالية من الغفران للذات نتيجة التسويف الأكاديمي قل التسويف الأكاديمي لديهم لاحقا، كما وجد تأثير

مباشر وسالب للغفران للذات في التسويف الأكاديمي. ودراسة Martinčeková and Enright (2018) التى توصل إلى ان الطلاب ذوى الغفران للذات يكون لديهم مستوى اقل من التسويف الأكاديمي، ودراسة الندابي (٢٠١٩) التى توصلت إلى علاقة سالبة ذات دلالة إحصائيًّا بين الشفقة بالذات والتسويف الأكاديمي. ويرى Martinčeková and Enright (2018) أن التسويف الأكاديمي يرتبط بمشاعر سلبية اما الغفران للذات يرتبط بضغوط اقل وصحة نفسية مما يجعل الطلاب ذوى الغفران للذات قادرين على التعامل مع المشاعر السلبية الناتجة من التسويف الأكاديمي فالغفران للذات وقبول مسئولية الأخطاء من الطلاب تقلل من التسويف الأكاديمي فبرامج تعزيز الغفران للذات تفيد من خفض التسويف لدى الطلاب.

ثانيا: النتائج الخاصة بالفروق بين العينات بحسب الفرقة الدراسية.

فقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين طلبة الدراسات العليا بالجامعات المصرية بحسب الفرقة الدراسية (ماجستير، ودكتوراة) في متوسطات درجات لكلّ من الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الماجستير وطلاب الدكتوراه بالجامعات المصرية ينتمون لجامعات وكليات وبيئات تعليمية قريبة في المهام الأكاديمية والضغوط الأكاديمية مما جعل استجاباتهم متشابه للغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال عملى بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة ومن كثرة التعامل مع طلاب الماجستير والدكتوراه لاحظت ان طلاب الدراسات العليا بصفة عامة سواء كانوا طلاب ماجستير او دكتوراه يكون لديهم في بداية الدراسة وبداية العمل في الرسالة درجة ما من التسويف الأكاديمي نتيجة ضعف في عملية التنظيم الذاتي وكثير منهم يلقون اللوم على المشرفين او على صعوبة المهام الأكاديمية المطلوب منهم تنفيذها ويقدمون لأنفسهم الكثير من الاعزار مثل ضغوط العمل والحياة الاجتماعية بل من الممكن ان ينكرون ارتكاب اى خطأ نتيجة تسويفهم الأكاديمي، ولكن طلاب الدراسات العليا يدرسون برغبتهم مما يجعلهم في وقت ما يوضعون إستراتيجية لإصلاح تسويفهم الأكاديمي وقبول المسئولية ومواءمة سلوكهم بقيم إيجابية في المستقبل واستبدال العواطف التي تدين الذات بمشاعر تؤكد الذات ويغفرون للذات نتيجة تسويفهم، مما جعل لا يوجد فروق بين طلاب الماجستير وطلاب الدكتوراه في الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي.

ويرى Afzal and Jami (2018) انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا والماجستير والطلاب، ويرى Gareau et al. (2019) ان التسويف الأكاديمي فشل في التنظيم الذاتي وهو امر شائع بين غالبية الطلاب. كمل يرى Bast and Barnes-Holmes (2015a) أن الغفران للذات يقر فيها المخطأ بمخالفاته ولا يقدم عذر لنفسه للتغلب على المشاعر السلبية تجاه الذات بهدف التصالح مع الذات، كما يرى Woodyatt and Wenzel (2013b) إبراء الذات بأنها تقديم الفرد لنفسه اعزر عن إلقاء اللوم على نفسه نتيجة أخطأه والتقليل من الضرر الذي يحدث للنفس او للآخرين نتيجة اخطأ الفرد، وكذلك إنكار الفرد ارتكاب أي اخطأ. وتختلف هذه النتائج مع دراسة Rosário et al. (2009) التى توصل إلى ان التسويف الأكاديمي يتاثر بالفرقة الدراسية، ويمكن تفسير هذا الأختلاف ان عينة الدراسة من نفس الفئة فهم طلاب دراسات عليا مما جعل استجابتهم متشابهة.

الاتجاهات المستقبلية للتطبيق[1]

ويمكن الخروج بمجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، على سبيل المثال يمكن:

[1] Future Directions for Application

وضع المجلس الأعلى للجامعات وإدارة الجامعات شرط لطلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية لتسجيل الرسالة وهو إتمام برنامج التدريب على الغفران للذات وخفض إبراء الذات وذلك قبل البدء في إعداد الرسالة، ليصبحوا متفهمين أخطاءهم من تسويف أكاديمي ومن أجل قبول مسئولية أخطائهم وتعديله وتدريبهم على عدم تقديم العذر للذات والانخراط لإصلاح تسويفهم واستبدال بمشاعرهم السلبية لإدانة الذات مشاعر إيجابية تؤكد الذات والبُعد عن عقاب الذات والتراحم بها والتدريب على التنظيم الذاتي مما يقلل تسويفهم الأكاديمي وإعداد الرسالة في الوقت المطلوب منهم دون تأخير. استفادة وزارة التعليم العالى والباحثين فى مصر والبلاد العربية من مقاييس الدراسة واستخدمها على نطاق واسع من أجل تشخيص طلاب الدراسات العليا من ذوي التسويف الأكاديمي وإبراء الذات وتوجيههم من أجل تحسين حالتهم. تدريس مقرر عن تنمية الغفران للذات وخفض إبراء الذات للطلاب في المدارس والجامعات لخفض تسويفهم الأكاديمي.

الاتجاهات المستقبلية للبحوث [1]

وتقترح الباحثة موضوعات للباحثين لدراستها في هذا المجال مثل: العلاقات السببية بين الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي عبر الذكور والاناث. العلاقات السببية بين الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي عبر طلاب الجامعات ثقافات عربية متباينة. دراسة العلاقة بين الغفران للذات والصحة النفسية. التنبؤ بالغفران للذات من خلال مهارات ادارة الغضب والرحمة الذاتية. العلاقة بين احترام الذات والشعور بالذنب والغفران للذات. العلاقات السببية بين الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. العلاقات السببية بين الغفران للذات وبعض المتغيرات الديموغرافية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية.

المحددات[2]

وأخيرا ترى الباحثة أن هناك بعض نقاط يمكن أن تؤخذ على الدراسة وهي أن مقاييس الدراسة هي مقاييس تقرير ذاتي تتصف بالتحيز أحيانًا، وبالنسبة لاستخدام طريقة Unweighted Least Squares وليس طريقة Maximum Likelihood في التحليل العاملي التوكيدي للمقاييس رغم دقة الطريقة الأخيرة تبرره الباحثة في أن عينة التحقق من المقاييس كانت غير اعتدالية، وكذلك كان عدد مفردات المقاييس كثيرة؛ مما جعل درجات الحرية كبيرة، ونقطة نقد أخرى أنه لا يمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات أخرى خلاف عينة الدراسة.

الاستنتاج[3]:

تمثل الدراسة خطوة إيجابية نحو دراسة بعض المتغيرات الحديثة مثل الغفران للذات وإبراء الذات وإدخالها في مجال علم النفس التربوي؛ حيث إنها تدرس في علم النفس الجنائي، دراسة مشكلة مهمة وحيوية ومنتشرة لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات المصرية وهي التسويف الأكاديمي في إعداد الرسالة ودراستها مع متغيرات إيجابية مثل الغفران للذات، وتصميم مقاييس جديدة تناسب البيئة العربية لقياس الغفران للذات وإبراء الذات والتسويف الأكاديمي، واستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق المقاييس، واستخدام تحليل المسار متعدد المجموعات عبر عينة من طلاب الماجستير وعينة من طلاب الدكتوراه للتحقق من فروض الدراسة، وتصميم مقاييس إلكترونيّة للدراسة من أجل توفير الوقت

[1] Future Directions for Research
[2] Limitations
[3] Conclusion

والجهد فى جمع بيانات الدراسة. وتأمل الباحثة في التطوير المستمر لمتغيرات الغفران للذات وإبراء الذات في مجال علم النفس التربوي بدراسة الباحثين لهذه المتغيرات.

المراجع:

الندابي، ي (٢٠١٩). الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلبة. *مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث*، ١(٣)، ٦٩-٩٣.

Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, *28*(1), 51–69. Retrieved from jami@nip.edu.pk

Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(1), 105–125. https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042

Bast, D. F., & Barnes-Holmes, D. (2014). A first test of the implicit relational assessment procedure as a measure of forgiveness of self and others. *The Psychological Record*, *64*(2), 253–260. https://doi.org/10.1007/s40732-014-0022-2

Bast, D. F., & Barnes-Holmes, D. (2015a). Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a measure of self-forgiveness related to failing and succeeding behaviors. *The Psychological Record*, *65*(1), 189–201. https://doi.org/10.1007/s40732-014-0100-5

Bast, D. F., & Barnes-Holmes, D. (2015b). Priming thoughts of failing versus succeeding and performance on the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a measure of self-forgiveness. *The Psychological Record*, *65*(4), 667–678. https://doi.org/10.1007/s40732-015-0137-0

Bast, D. F., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2015). Developing an individualized Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a potential measure of self-forgiveness related to negative and positive behavior. *The Psychological Record*, *65*(4), 717–730. https://doi.org/10.1007/s40732-015-0141-4

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Oxford: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118619179

Cheavens, J. S., Cukrowicz, K. C., Hansen, R., & Mitchell, S. M. (2016). Incorporating resilience factors into the interpersonal theory of suicide: The role of hope and self-forgiveness in an older adult sample. *Journal of Clinical Psychology*, *72*(1), 58–69. https://doi.org/10.1002/jclp.22230

Cornish, M. A., & Wade, N. G. (2015). A therapeutic model of self-forgiveness with intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development*, *93*(1), 96–104. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00185.x

Cornish, M. A., Woodyatt, L., Morris, G., Conroy, A., & Townsdin, J. (2018). Self-forgiveness, self-exoneration, and self-condemnation: Individual differences associated with

three patterns of responding to interpersonal offenses. *Personality and Individual Differences*, *129*, 43–53. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.003

Dixon, L. J., Earl, K. A., Lutz-Zois, C. J., Goodnight, J. A., & Peatee, J. J. (2014). Explaining the link between perfectionism and self-forgiveness: The mediating roles of unconditional self-acceptance and rumination. *Individual Differences Research*, *12*(3), 101–111. Retrieved from lee.dixon@udayton.edu

Friedman, L. C., Romero, C., Elledge, R., Chang, J., Kalidas, M., Dulay, M. F., … Osborne, C. K. (2007). Attribution of blame, self-forgiving attitude and psychological adjustment in women with breast cancer. *Journal of Behavioral Medicine*, *30*(4), 351–357. https://doi.org/10.1007/s10865-007-9108-5

Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress & Coping*, *32*(2), 141–154. https://doi.org/10.1080/10615806.2018.154376

Geara, G. B., Filho, N. H., & Teixeira, M. A. P. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica = Construction of the Academic Procrastination Scale — Reasons. *PSICO*, *48*(2), 140–151. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635

Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3

Griffin, B. J. (2018). *Development of a two-factor self-forgiveness scale. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning.

Griffin, B. J., Moloney, J. M., Greene, J. D., Worthington, E. L., Jr., Cork, B., Tangney, J. P., . . . Hook, J. N. (2016). Perpetrators' reactions to perceived interpersonal wrongdoing: The associations of guilt and shame with forgiving, punishing, and excusing oneself. *Self and Identity,15,* 650–661. http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1187669

Griffin, B. J., Worthington, E. L., Jr., Bell, C. M., & Davis, D. E. (2017). Self-directed intervention to promote self-forgiveness. In L. Woodyat, E. L. Worthington Jr., M. Wenzel, & B. J. Griffin (Eds.), *Handbook of the psychology of Self-forgiveness.* (pp. 207–218). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60573-9_15

Griffin, B. J., Worthington, E. L., Jr., Davis, D. E., Hook, J. N., & Maguen, S. (2018). Development of the Self-Forgiveness Dual-Process Scale. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(6), 715–726. https://doi.org/10.1037/cou0000293

Griffin, B. J., Worthington, E. L., Jr., Lavelock, C. R., Greer, C. L., Lin, Y., Davis, D. E., & Hook, J. N. (2015). Efficacy of a self-forgiveness workbook: A randomized controlled trial with interpersonal offenders. *Journal of Counseling Psychology, 62,* 124–136. http://dx.doi.org/10 .1037/cou0000060

Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(3), 841–861. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 116–124. https://doi.org/10.1177/0022219412439325

Hen, M., & Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3

Holmes, R. A. (2002, February). *The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning.

Kaftan, O. J., & Freund, A. M. (2019). A motivational perspective on academic procrastination: Goal focus affects how students perceive activities while procrastinating. *Motivation Science*, *5*(2), 135–156. https://doi.org/10.1037/mot0000110

Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, *58*, 193–200. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.005

Law, K. C., & Chapman, A. L. (2015). Borderline personality features as a potential moderator of the effect of anger and depressive rumination on shame, self-blame, and self-forgiveness. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *46*, 27–34. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2014.07.008

Macaskill, A. (2012). Differentiating dispositional self-forgiveness from other-forgiveness: Associations with mental health and life satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *31*(1), 28–50. https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.1.28

Martinčeková, L., & Enright, R. D. (2018). The effects of self-forgiveness and shame-proneness on procrastination: Exploring the mediating role of affect. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9926-3

McConnell, J. M. (2015). A Conceptual-Theoretical-Empirical framework for self-forgiveness: Implications for research and practice. *Basic and Applied Social Psychology*, *37*(3), 143–164. https://doi.org/10.1080/01973533.2015.1016160

Nadeau, M.-F., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Les dèterminants de la procrastination académique: Un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi = The determinants of academic procrastination: A mediational model of the family context and

processes of the self. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, *35*(2), 97–110. https://doi.org/10.1037/h0087192

Nelissen, R. M., & Zeelenberg, M. (2009). When guilt evokes selfpunishment: Evidence for the existence of a Dobby Effect. *Emotion, 9,* 118–122. http://dx.doi.org/10.1037/a0014540

Özer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, *9*(1), 33–40. Retrieved from jferri@depaul.edu

Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, *149*(2), 241–257. https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257

Patrzek, J., Grunschel, C., König, N., & Fries, S. (2015). Fragebogen zu Gründen akademischer Prokrastination: Konstruktion und erste Validierung = Questionnaire on reasons for academic procrastination: Development and first validation. *Diagnostica*, *61*(4), 184–196. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000121

Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study (PSYNDEXshort). *Studies in Higher Education*, *40*(6), 1014–1029. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.854765

Richards, S. W. (2018). *Cognitive differences among academic procrastination types*. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. ProQuest Information & Learning.

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 118–127. https://doi.org/10.1017/S1138741600001530

Shi-guang, N., Hong, L., Ji-hong, X., & Choi, J. N. (2011). Revision of a New Active Procrastination Scale for Chinese undergraduates. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, *19*(4), 462–465. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2011-24879-010&site=ehost-live

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36–46. https://doi.org/10.1111/ap.12173

Strelan, P. (2007). The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: Implications for the relationship between justice and forgiveness. *Personality and Individual Differences, 43,* 881–890. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.015

Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J., & Macaskill, A. C. (2018). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*. https://doi.org/10.1037/bar0000145

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., … Roberts, D. J. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality, 73*(2), 313–359. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473–480. https://doi.org/10.1177/0013164491512022

Turnage, B. F., Jacinto, G. A., & Kirven, J. (2003). Reality Therapy, Domestic Violence Survivors, and Self-Forgiveness. *International Journal of Reality Therapy, 22*(2), 24–27. Retrieved from bturnage@mail.ucf.edu

Wenzel, M., Woodyatt, L., & Hedrick, K. (2012). No genuine self-forgiveness without accepting responsibility: Value reaffirmation as a key to maintaining positive self-regard. *European Journal of Social Psychology, 42*(5), 617–627. https://doi.org/10.1002/ejsp.1873

Williams, E. C. (2016). *Self-compassion and self-forgiveness as mediated by rumination, shame-proneness, and experiential avoidance: Implications for mental and physical health*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. ProQuest Information & Learning.

Wohl, M. J. A., DeShea, L., & Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: Measuring state self-forgiveness and its relationship to psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 40*(1), 1–10. https://doi.org/10.1037/0008-400x.40.1.1.1

Wohl, M. J. A., DeShea, L., & Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: Measuring state self-forgiveness and its relationship to psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 40*(1), 1–10. https://doi.org/10.1037/0008-400x.40.1.1.1

Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A., & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences, 48*(7), 803–808. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029

Wohl,M. J. A., DeShea, L., &Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: The state forgiveness scale. *Canadian Journal of Behavioural Science,* 40, 1–10. doi:10.1037/0008-400x.40.1.1.1.

Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences, 61,* 205–215. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001

Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2013a). Self-forgiveness and restoration of an offender following an interpersonal transgression. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32,* 225–259. http://dx.doi.org/10.1521/jscp .2013.32.2.225

Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2013b). The psychological immune response in the face of transgressions: Pseudo self-forgiveness and threat to belonging. *Journal of Experimental Social Psychology, 49,* 951–958. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2013.05.016

Woodyatt, L., & Wenzel, M. (2014). A needs-based perspective on self-forgiveness: Addressing threat to moral identity as a means of encouraging interpersonal and intrapersonal restoration. *Journal of Experimental Social Psychology, 50,* 125–135. http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2013.09.012

Woodyatt, L., Cornish, M. A., & Cibich, M. (2017). Self-forgiveness at work: Finding pathways to renewal when coping with failure or perceived transgressions. In L. Woodyat, E. L. Worthington Jr., M. Wenzel, & B. J. Griffin (Eds.), *Handbook of the psychology of Self-forgiveness.* (pp. 293–307). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60573-9_21

Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports*, *118*(1), 171–179. https://doi.org/10.1177/0033294115626825

Multi-Group Path Analysis between Self-Forgiveness and Self- Exoneration Contributing to Academic Procrastination across Samples of Postgraduate Students at the Egyptian Universities

Manal Mustafa M.M.

Mustafa M.M. Manal, Associate professor of Educational Psychology, Department of Educational ‎Psychology , Faculty of Graduate Studies of Education , University of Cairo. &lrm**;**

Abstract

The current research aims at identifying the best structural model for causal relationships between the independent variable of self- forgiveness, the self-exoneration (intermediate variable), and the academic procrastination (dependent variable) for two samples of MA and PhD students at the Egyptian Universities. Three scales were authored by the researcher (i.e. self forgiveness, self-exoneration, and academic procrastination). Through the confirmatory factorial analysis, the three scales validity was verified. Using the descriptive correlation and comparative methodology, as well as the multi-group path analysis on a sample of 487 students. A direct negative effect was found for self-forgiveness on self-exoneration and also for self-forgiveness on academic procrastination. In addition, it was found a direct positive effect of self-exoneration on academic procrastination; and both partial and complete negative effect for self-forgiveness on self-exoneration as an intermediate variable in academic procrastination of MA and PhD students. The research also found no statistically significant differences in multi-samples path analysis (the unconstrained, structural weighs and structural variation model) between the MA and PhD students. Moreover, there were found statistically significant difference between the two samples in the structural residual co-variation model. The models explain the causal relationship between the independent variable of self-forgiveness, the self-exoneration (intermediate variable), and the academic procrastination (dependent variable). Finally, a difference was found between post-graduate studies students in the Egyptian universities according to grade (MA Vs. PhD) in mean scores of self-forgiveness, self-exoneration, and academic procrastination.

Keywords: self-forgiveness, self-exoneration, academic procrastination