مجلة دراسات نفسية ISSN 2353-0324
المجلد: 15 العدد: 02 السنة: 2025 ص ص 07-28

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات إدارة الوقت في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والحد من إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة الأقصى بقطاع غزة

Effectiveness of a Training Program Based on Time Management Strategies in Developing Self-Regulated Learning Skills and Reducing Internet Addiction among Students of Al-Aqsa University in Gaza Strip

د. عيسى محمد المحتسب د. عبدالله عبدالهادي الخطيب

aa.khateeb@alaqsa.edu.ps im.mohtaseb@alaqsa.edu.ps

قسم علم النفس– كلية التربية– جامعة الأقصى– قطاع غزة– فلسطين

تاريخ الإرسال: 2025-12-17	تاريخ القبول 2025-12-17	تاريخ النشر:. 2025-12-25	المؤلف المرسل: عبدالله عبدالهادي الخطيب

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات إدارة الوقت في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والحد من إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة الأقصى بقطاع غزة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة مكونة من (28) طالبة إلى مجموعتين: تجريبية تضم (14) طالبة، وضابطة تضم (14) طالبة. تم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد الباحثين، ومقياس الإدمان على الإنترنت من إعداد يونج (1996,Young) ترجمة وتقنين، إبراهيم((Ibrahim, 2019 تألف البرنامج الإرشادي من (14) جلسة تدريبية على مدى ستة أسابيع.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التعلم المنظم وتقليل إدمان الإنترنت. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية. إضافة إلى ذلك، استمر تأثير البرنامج في القياس التتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، مما يدل على أن الأثر التدريبي كان فاعلاً.

الخلاصة: توصلت الدراسة الحالية إلى أن استراتيجيات إدارة الوقت كانت فعالة في تحسين مهارات التعلم المنظم، وفي تقليل إدمان الإنترنت لدى الطلبة، وتوصي الدراسة الحالية بدمج هذه الاستراتيجيات في المساقات الأكاديمية الجامعية لتعزيز الأداء الأكاديمي للطلبة وتنمية مهاراتهم الذاتية بشكل مستمر وفعال.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات إدارة الوقت، مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، إدمان الإنترنت.

Abstract

Objectives: This study aimed to explore the effectiveness of a training program based on time management strategies in enhancing self-regulated learning skills and reducing internet addiction among students at Al-Aqsa University in Gaza Strip.

Methodology: A quasi-experimental design was used, where a sample of 28 female students was divided into two groups: an experimental group (14 students) and a control group (14 students). The researchers developed a Self-Regulated Learning Scale, and the Internet Addiction Scale was adapted from Young (1996), translated and standardized by Ibrahim (2019). The training program consisted of 14 sessions over six weeks.

Results: The results showed statistically significant differences between the experimental and control groups after applying the program, favoring the experimental group in both self-regulated learning skills and reduction of internet addiction. There were also significant differences between the pre-test and post-test measurements in favor of the post-test for the experimental group. Moreover, the effect of the program persisted in the follow-up measurement two months after the program's implementation, indicating the sustained effectiveness of the training.

Conclusion: The current study concluded that time management strategies were effective in improving self-regulated learning skills and reducing internet addiction among students. The study recommends integrating these strategies into university academic courses to enhance students' academic performance and continuously develop their self-regulation skills effectively.

Keywords: Time management strategies, self-regulated learning skills, internet addictio

المقدمة:

يشهد التعليم العالي في العصر الحديث تحولات متسارعة نتيجة للتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، والتنافسية العالمية؛ مما أفرز تحديات أكاديمية ونفسية معقدة تواجه الطلبة الجامعيين في بيئاتهم التعليمية المعاصرة، هذه التحديات تشمل الحاجة إلى التكيف مع التقنيات الحديثة، مثل التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، إدارة الضغوط النفسية والرقمية، والتي تتطلب من الطلبة امتلاك مهارات ذاتية متقدمة في تنظيم الوقت، التفكير النقدي، والتعلم المستمر، ومع انتشار الوسائط الرقمية وتعدد الموارد التعليمية، أصبح الطلبة في حاجة إلى استراتيجيات فعّالة لإدارة تعلمهم بشكل مستقل وفعال، وهو ما يفرض عليهم ضرورة اكتساب مهارات التكيف مع بيئاتهم التعليمية، والأكاديمية، والرقمية المتغيرة باستمرار.

وتُعتبر المرحلة الجامعية فترة محورية في حياة الطالب حيث لا تقتصر على اكتساب المعرفة الأكاديمية فقط، بل تشمل أيضًا تطوير شخصية الطالب بشكل متكامل، بما في ذلك المهارات الاجتماعية، العاطفية، والمهنية. تمكّن هذه المرحلة الطلبة من تطوير مهاراتهم في القيادة، العمل الجماعي، التواصل، وحل المشكلات، مما يُعدّهم للحياة المهنية والاجتماعية التي يواجهونها بعد التخرج. محاسنة وآخرون (Mahasneh et al., 2023)، لذا، تكتسب هذه المرحلة التعليمية أهمية خاصة في إعداد جيل قادر على بناء نفسه ومجتمعه. وترى الدراسة الحالية ضرورة أن يكون الدور الأكاديمي للجامعات أكبر من مجرد تقديم المحتوى العلمي؛ بل يجب أن يشمل تطوير مهارات الحياة للطلبة في جميع جوانبها. فالتعليم الجامعي لا يُعتبر مرحلة للتعلم الأكاديمي فقط، بل هو أيضاً مرحلة حاسمة في إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الشخصية والمهنية في المستقبل.

هذا وتُعد مهارة إدارة الوقت من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة الجامعيون، كونها تمثل العنصر الأساس في نجاحهم الأكاديمي، وفي تحديد أولوياتهم اليومية، سواء في الدراسة، أو في أنشطتهم الأخرى، وهذا ما أكدت عليه دراسة كراسات وآخرون (Khrasat et al, 2024) في أن القدرة على تنظيم الوقت بشكل فعّال تُسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، وتُمكنهم من تحقيق التوازن بين متطلبات الدراسة ومهام الحياة الأخرى، وهذا ما يتفق مع دراسة الزغبي (Al-Zughbi, 2020)في أن تنظيم الوقت يعد من المهارات الأساسية التي تؤثر بشكل إيجابي في قدرة الطلبة على إدارة ضغوطاتهم الأكاديمية، وزيادة قدرتهم على العطاء والإنتاجية.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لإدارة الوقت في تعزيز الكفاءة الأكاديمية، تؤكد أحمد (Ahmed, 2019) أن تطبيق هذه المهارة في الواقع الأكاديمي لا يزال يعاني من ضعف كبير لدى بعض الطلبة، ما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، وهذا ما اتفق مع دراسة المومني (Al-Momani, 2017) التي أكدت أن فعالية إدارة الوقت لدى الطلبة كانت متوسطة، حيث إن العديد منهم يواجهون صعوبة في تنظيم أوقاتهم بفعالية رغم إدراكهم لأهمية هذه المهارة، بينما أظهرت دراسة خطاب (Khattab, 2017) أن مستوى إدارة الوقت لدى الطلبة كان منخفضًا مقارنة بالمتوسط، ما يشير إلى أن العديد من الطلبة يعانون من ضعف في تطبيق استراتيجيات إدارة الوقت في حياتهم الجامعية، وترى الدراسة الحالية أن هذا الضعف في مهارة إدارة الوقت يعود لعدد من العوامل والتي من أبرزها الانتشار الواسع للعالم الرقمي، حيث يُسهم الإنترنت بشكل كبير في تشتت انتباه الطلبة، مما يؤدي إلى زيادة وقت الفراغ العشوائي، وتضاعف سلوكيات سلبية مثل التسويف الأكاديمي وهذا ما اتفق مع دراسة سو وكيم (Soo & Kim, 2021) أن الاستخدام المفرط للإنترنت يؤدي إلى ضعف قدرة الطلبة على تنظيم وقتهم بشكل فعّال، حيث يصبح الطلبة أسرى للمنصات الرقمية، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي نتيجة للوقت الضائع في الأنشطة غير الأكاديمية.

هذا ويعاني طلبة الجامعات في قطاع غزة من ظروف صعبة تؤثر بشكل كبير على قدرتهم على التكيف مع متطلبات الدراسة والنجاح الأكاديمي، حيث تتفاقم هذه المشاكل بسبب الظروف المعيشية القاسية مثل الحروب المستمرة، والحصار، وانقطاع الكهرباء، وصعوبة الوصول إلى الموارد التعليمية. هذه الظروف أدت إلى ضعف في التنظيم الذاتي للطلبة، مما يعيق تقدمهم الأكاديمي ويزيد من انعزالهم عن بيئات التعليم الرقمي والتقليدي. ستيفنسون وآخرون .(Stevenson et al, 2021)

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا كأداة حيوية للطلبة لضبط وتحسين جهودهم الأكاديمية. هذا ويقصد بالتعلم المنظم ذاتيًا أن الطالب يكون مسؤولًا عن تعلمه، من خلال تحديد الأهداف، تنظيم المهام، مراقبة التقدم، والتكيف مع التحديات عبر استراتيجيات معرفية وسلوكية ودافعية. موبانغو ونغيراندي (Mubango & Ngirande, 2024)، هذه المهارات لا تحسن التحصيل الأكاديمي فقط، بل تمنح الطلبة القدرة على مواجهة تحديات الحياة اليومية والمهنية، من جهة أخرى، تقدم نظرية بندورا (Bandura,1986) في التعلم الاجتماعي أساسًا لفهم هذه المهارات، حيث تشير إلى أن المعتقدات الذاتية تلعب دورًا حاسمًا في تمكين الأفراد من تنظيم سلوكياتهم. فالثقة في القدرة على النجاح (الكفاءة الذاتية) تسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الأكاديمي، وهذا ما يرتبط بشكل مباشر مع التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لأن الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على تنظيم تعلمهم يتبنون استراتيجيات أكثر فعالية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وهذا ما تؤكد عليه دراسة بيرغمان(Bergman, 2020)، كما وتدعم نظرية الدافعية الذاتية ديتشي ورايان (Deci & Ryan,1985) مبدأ التحفيز الداخلي الذي يعزز قدرة الطلبة على تحديد وتنفيذ أهدافهم الأكاديمية بشكل أكثر كفاءة، حيث يمثل التحفيز الداخلي المحرك الأساس لتنظيم الذات، ويعزز قدرة الطالب على التحلي بالصبر والمثابرة في مواجهة التحديات وهذا ما يتفق مع دراسة لوبيز وآخرون.(Lopez et al, 2021)

ومما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتيًا ليس فقط أداة لتحسين التحصيل الأكاديمي فقط، بل يمتد تأثيره إلى تعزيز القدرة على التعامل مع الضغوطات الحياتية والتفاعل مع التحديات اليومية والمهنية. من خلال المعتقدات الذاتية والتحفيز الداخلي، حيث يصبح الطالب أكثر قدرة على التكيف مع المواقف الصعبة، مما يعزز من كفاءته في جميع جوانب الحياة وهذا ما يتفق مع دراسة صادق والمحتسب.(Sadiq & Al-Muhtaseb, 2020)

ومع الاستخدام المفرط للإنترنت في العصر الرقمي الحالي، ظهرت ظاهرة إدمان الإنترنت كأحد أبرز القضايا التي تواجه الطلبة الجامعيين، خاصة في بيئات سياسية، اقتصادية، واجتماعية مرهقة مثل قطاع غزة والتي تتميز بالأحداث والتطورات المتتابعة بين الحين والآخر، هذا يُعرّف إدمان الإنترنت بأنه الاستخدام المفرط والمستمر للإنترنت بشكل يؤثر سلبًا على حياة الطالب الاجتماعية والأكاديمية، حيث يصبح غير قادر على التحكم في استخدامه، مما يؤدي إلى تداخل هذا الاستخدام مع الأنشطة اليومية الأخرى مثل: ترتيب الأولويات، ومتابعة متطلبات الدراسة براون وميلر (Brown & Miller, 2023)، هذا وترى دراسة سو وكيم (Soo & Kim, 2021) أن إدمان الإنترنت لا يؤثر فقط على مستوى الأداء الأكاديمي، بل يتعدى ذلك ليضعف قدرة الطالب على تحديد أولوياته الدراسية والالتزام بالمواعيد الأكاديمية، وهو ما يجعل التنظيم الذاتي أداة أساسية للتعامل مع هذه التحديات، وهذا ما يتفق مع دراسة لي وتشوي (Lee, & Choi, 2024) ومن هنا تبرز أهمية تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة؛ نظراً لأن

التعلم المنظم ذاتيًا يساعد في تحديد الأهداف، وتنظيم المهام، ومراقبة التقدم، وهذا ما يترتب عليه القدرة على التكيف مع البيئة الرقمية التي أصبحت جزءًا أساسيًا من حياتهم.

في مواجهة التحديات الحالية، تُعد إدارة الوقت أداة رئيسة للوقاية والتطوير، حيث تساعد في تقليل معدلات التسويف وتعزيز التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى تقليص استخدام الإنترنت بشكل مفرط. وهذا ما أكدت عليه دراسة كرسات وآخرون (Khrasat et al, 2024) في أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات عالية في إدارة الوقت يحققون تحصيلًا أكاديميًا أعلى، ولديهم قدرة أكبر على التحكم في استخدام الإنترنت بطريقة صحيحه. بِنْهان (Benhan, 2015)، هذا وتضيف دراسة ستيفنسون وآخرون (Stevenson et al., 2021) أن الطلبة الذين يتبعون استراتيجيات فعّالة في تنظيم الوقت يحققون توازنًا بين دراستهم وحياتهم الرقمية؛ مما يعزز تحصيلهم الأكاديمي وأدائهم العام. وهذا ما يتفق مع دراسة ليو ووانغ (Liu & Wang, 2024)والتي أشارت على أن الطلبة الذين يطورون مهارات إدارة الوقت يُظهرون مستويات أعلى من الاستقلالية الأكاديمية، وقدرة أكبر على التعامل مع المتطلبات المتزايدة في بيئات التعلم المعاصرة.

على الرغم من أن الأدبيات النفسية قد تناولت متغيرات مثل مهارات إدارة الوقت، والتعلم المنظم ذاتيًا، وإدمان الإنترنت، فإنها غالبًا ما عالجت هذه المتغيرات بشكل منفصل، دون تقديم نماذج تدخلية متكاملة تجمع بينها ضمن سياق تربوي موحد قابل للتطبيق على الطلبة الجامعيين. وقد اقتصرت غالبية الدراسات التجريبية السابقة على استهداف كل متغير على حدة، أو العمل مع عينات تختلف في خصائصها عن الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، ومن الدراسات التي تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتيًا دراسة موبانغو ونغيراندي (Mubango&Ngirande,2024) والتي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي موجه لعينة من الطلبة الجامعيين المتعثرين أكاديميًا في جامعة كيب تاون في جنوب أفريقيا، في تحسين كل من مهارات التعلم الذاتي المنظم وإدارة الوقت. وفي السياق ذاته، هذا وقد أكدت دراسة خياط Khiat, 2022)) فاعلية مهارات إدارة الوقت لدى طلبة جامعة معهد سنغافورة في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا على عينة بلغت 102 طالبًا، حيث أسهم في تحسين مهارات التنظيم الذاتي وتقليل التسويف الأكاديمي، كما وأظهرت نتائج دراسة خاطر وآخرون (Khatir et al., 2023) أثرًا إيجابيًا لبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث ساهم في تحسين مستوى التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت دراسة بيرغمان (Bergman,2020) وجود علاقة إيجابية بين مستوى التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، موصية بإدراج هذه المهارات ضمن المقررات الدراسية الجامعية. وتعزز هذه النتائج الإطار النظري الذي وضعته دراسة لي، وتشوي (Lee, & Choi, 2024)، حيث أكد على أن التعلم المنظم ذاتيًا هو نتاج تفاعل معرفي- اجتماعي، ويرى المتعلم فيه نفسه كعامل نشط في تنظيم أهدافه، ومراقبة تقدمه، وضبط سلوكه نحو تحقيق الكفاءة.

هذا وقد أوضحت دراسة تشانغ وآخرون (Zhang et al, 2024)) أن دمج استراتيجيات إدارة الوقت مع مهارات التنظيم الذاتي يُسهم في تقليل السلوكيات الإدمانية الرقمية، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في السلوك الرقمي، وأظهرت النتائج تحسنًا في التحكم الذاتي وانخفاض الاعتماد المفرط على الإنترنت وهذا ما يتفق كلياً مع هذه الدراسة وما تسعى إلى تحقيقه، كما وتناولت دراسة بروان وميلر (Brown & Miller,2023)) نموذجًا شاملًا يدمج بين التدخلات المعرفية السلوكية وتنمية مهارات إدارة الذات للحد من الإدمان الرقمي لدى طلبة الجامعة، وأوصت الدراسة بتصميم برامج تكاملية تدمج بين التدريب السلوكي والتربوي لتعزيز التحكم الذاتي، هذا وأجرت أفونه وآخرون (Affouneh et.al, 2021) دراسة على عينة من الطلبة الجامعيين الفلسطينيين، وبيّنت فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تقليل الإدمان على الإنترنت، وقد أظهرت دراسة العبيداني وآخرون (Al-Obaidani et al, 2018) فاعلية برنامج إرشادي جماعي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، حيث ساهم البرنامج في تعديل أنماط الاستخدام وتخفيف الاعتماد المفرط على الإنترنت.

ومما سبق تتبلور فكرة إعداد هذه الدراسة، التي تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات إدارة الوقت، وقياس أثره في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والحد من إدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعات.

مشكلة الدراسة:

من خلال تجربتنا الأكاديمية في العديد من الجامعات الفلسطينية، لاحظنا أن طلبة السنة الأولى يواجهون صعوبات ملحوظة في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يتضح هذا الضعف في عدم قدرتهم على تنظيم الوقت بشكل فعال، مما يؤدي إلى تشتت في تحديد الأولويات الدراسية، وهو ما يظهر في التساؤلات المتكررة مثل "كيف ندرس؟" و" ما هي المواضيع التي يجب أن نركز عليها؟"، "لا نجد الوقت الكافي للدراسة"، و"من أين نبدأ الدراسة؟"، هذه الصعوبات تشير إلى غياب استراتيجيات تعلم فعّالة تساعد الطلبة في التعامل مع متطلبات المساقات الدراسية. هذا ومن جهة أخرى، تُعد مشكلة إدمان الإنترنت واحدة من أكبر التحديات التي تؤثر على تركيز الطلبة، خاصة مع تزايد استخدام الإنترنت في الأنشطة غير الأكاديمية، والأنشطة اليومية على مدار الساعة، هذا الإدمان يؤثر سلبًا على التركيز، ومستويات التفكير؛ مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة التفاعل مع بيئة التعلم الرقمية، ويعوقهم عن تحقيق أداء أكاديمي متميز، وهذا ما اتفق مع دراسة (محاسنة وآخرون Mahasneh et al., 2023؛ تشانغ وآخرون Zhang et al, 2024).

ومن أجل مساعدة الطلبة في تحسين مهارات التنظيم الذاتي والحد من الإدمان على الإنترنت تجمع العديد من الدراسات على أهمية مهارات إدارة الوقت في تعزيز الأداء الأكاديمي، حيث أظهرت دراسة موبانغو ونغيراندي (Mubango & Ngirande, 2024) أن الطلبة الذين يتقنون إدارة وقتهم يحققون نتائج أكاديمية أفضل، حيث أن تنظيم الوقت يساعدهم في تخصيص أوقات كافية للدراسة والتركيز على الأولويات. الركيبات (Al-Rukaybat, 2025)، كما وتضيف دراسة هيو وآخرون (Heo et al., 2021) أن الاستثمار الفعّال للوقت يعد أحد العوامل الأساسية لتحقيق النجاح الأكاديمي، حيث أن الطلاب الذين يديرون وقتهم بشكل جيد يظهرون تحسنًا ملحوظًا في إنتاجيتهم الدراسية، هذا وقد أظهرت دراسة الغرير والكساسبة (Al-Ghareer & Al-Kassasbeh, 2023) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي وخفض مستويات الإدمان على الانترنت، كما وبينت دراسة كراسات وآخرون (Khrasat et al., 2024) أن برامج التدريب المعرفية السلوكية تُحسن من قدرة الطلبة على التكيف مع التحديات الدراسية، وتقلل التشتت الناتج عن إدمان الإنترنت، مما يعزز قدرتهم على التركيز وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل.

وبناءً على المعطيات السابقة، يتضح أن هناك حاجة ملحة لتطوير برامج تدريبية تستهدف طلبة السنة الأولى في الجامعات الفلسطينية، ومن هنا جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة ليتم تطبيقها على الطلبة لكي تسهم في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والحد من استخدام الإنترنت، حيث تمحور السؤال الرئيس في" ما فاعلية برنامج يستند إلى استراتيجيات إدارة الوقت في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وأثره في خفض إدمان الإنترنت لدى طالبات السنة الأولى في جامعة الأقصى؟"

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إدمان الإنترنت، لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الخامسة: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس إدمان الإنترنت، لصالح التطبيق البعدي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس إدمان الإنترنت.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات إدارة الوقت، يهدف إلى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وخفض مستوى إدمان الإنترنت لدى طالبات السنة الأولى في جامعة الأقصى.

التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي من خلال:

الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وإدمان الإنترنت.

الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وإدمان الإنترنت.

قياس مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي من خلال مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على المتغيرين المستهدفين، للتحقق من ثبات الأثر بعد فترة زمنية من انتهاء البرنامج.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها مجتمعة وهي: استراتيجيات إدارة الوقت، مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وإدمان الإنترنت؛ إذ تلعب هذه المتغيرات دورًا كبيرًا في تعزيز كفاءة الفرد وتوازنه الأكاديمي والنفسي.

تسعى الدراسة الحالية للإسهام في الأدبيات التربوية من خلال التركيز على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، التي تُعد من المهارات الأساسية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى ترسيخها، خاصة في ظل التوسع المعرفي وتزايد أعداد الطلبة الجامعيين.

تكتسب الدراسة الحالية أهمية إضافية من تركيزها على فئة طلبة الجامعات، حيث أن المرحلة الجامعية تُعتبر مرحلة حيوية تتسم بتحديات معرفية ونفسية تتطلب استقلالية التعلم. فهي مرحلة محورية تؤثر بشكل كبير على تطوير المهارات الأكاديمية والشخصية للطلاب.

توفر الدراسة الحالية إطارًا نظريًا يمكن أن تستفيد منه الدراسات المستقبلية في مجالات علم النفس التربوي، وتنمية المهارات الذاتية، والتعامل مع السلوك الإدماني للإنترنت.

ستسهم الدراسة الحالية في تعزيز الفهم النظري حول العلاقة بين هذه المتغيرات وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة.

الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة الحالية برنامجًا تدريبيًا قائمًا على استراتيجيات إدارة الوقت يمكن تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

يمكن أن يستفيد المعلمون، والمرشدون النفسيون، والمختصون النفسيون من هذا البرنامج في توجيه الطلبة نحو الاستخدام الأمثل للوقت، والحد من الاستخدام المفرط للإنترنت.

تسهم النتائج المتوقعة من هذه الدراسة في سد فجوة تطبيقية في ميدان الإرشاد النفسي الأكاديمي من خلال تقديم أساليب واقعية لتحسين الأداء الذاتي للطلبة؛ مما يساعدهم في التغلب على المشكلات الأكاديمية والنفسية.

تفتح الدراسة الحالية آفاقًا جديدة للباحثين المهتمين بالبرامج الإرشادية الموجهة نحو فئة الشباب الجامعي، مما يتيح لهم فرصة تطوير المزيد من البرامج التي تساعد في تحسين تجربة التعلم لدى الطلبة الجامعيين في مختلف المؤسسات التعليمية.

ستوفر الدراسة الحالية حلولًا عملية وواقعية للمشكلات التي يواجهها الطلبة في مرحلة التعليم العالي من خلال برنامج تدريبي يساعدهم على تحسين مهاراتهم الأكاديمية والنفسية، وتنظيم وقتهم، والتقليل من تأثير الإنترنت عليهم؛ مما يسهم في نجاحهم بمسيرتهم الأكاديمية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جرى تطبيق الدراسة في جامعة الأقصى– الحرم الجامعي بخان يونس.

الحدود الزمانية: نُفّذت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2023/2022م.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طالبات السنة الأولى المسجلات في مساق "مبادئ علم النفس" بجامعة الأقصى، والذي يعتبر من أهم متطلبات الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: يُعرّف البرنامج التدريبي بأنه: "مجموعة من العناصر والإجراءات المتكاملة التي تهدف إلى إكساب المتدربين معارف ومهارات وخبرات واتجاهات محددة، تسهم في تطوير أدائهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية" بني مصطفى(Bani Mustafa, 2004)، وفي الدراسة الحالية يُقصد بالبرنامج التدريبي: برنامج معد وفق أسس علمية ومنهجية منظمة، يتضمن أنشطة، وخبرات تهدف إلى إكساب الطالبات مهارات إدارة الوقت (مثل التخطيط، التنظيم، المراقبة)، بهدف تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وخفض إدمان الإنترنت.

إدارة الوقت: تُعرّف إدارة الوقت بأنها "الاستخدام الأمثل للوقت، والإمكانات المتاحة بطريقة تؤدي إلى تحقيق الأهداف من خلال التخطيط، والتحليل، والمتابعة، والالتزام. عبيدات وأبو غزال (Ubaidat & Abu Ghazal, 2023)، وفي الدراسة الحالية تشير إدارة الوقت إلى قدرة الطالبات على استثمار أوقاتهن بكفاءة وفاعلية من خلال استراتيجيات البرنامج التدريبي، لتحقيق أهداف أكاديمية محددة.

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا: يُعرّف بأنه "قدرة الطالب على وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلم، ومراقبة أدائه، وطلب المساعدة، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية. أحمد(Ahmed, 2019)، في الدراسة الحالية يُقصد به: استخدام الطالبات لاستراتيجيات مثل تحديد الأهداف، التنظيم، والمراقبة الذاتية لتوجيه تعلمهنّ، ويُقاس من خلال درجات استجابتهنّ على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم بالدراسة.

الإدمان الإنترنت: يعرفه يونج (Yong, 1996) بأنه اضطراب سلوكي يتميز باستخدام الإنترنت بشكل مفرط لدرجة أن هذا الاستخدام يؤثر بشكل كبير على جوانب الحياة الأخرى مثل العمل، والدراسة، ويؤدي إلى تدهور في الأداء الأكاديمي والاجتماعي، فضلاً عن مشاعر العزلة والقلق. في الدراسة الحالية يُقصد بإدمان الإنترنت: الاستخدام المفرط للإنترنت رغم ما يترتب عليه من إهمال للواجبات الدراسية، وتراجع المستوى الأكاديمي والاجتماعي، ويُقاس من خلال مقياس إدمان الإنترنت المستخدم في الدراسة الحالية.

منهجية الدارسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي باعتباره الأنسب لهذه الدراسة، بغية تحقيق أهدافها بدقة وموضوعية، وهو يقوم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لمعرفة فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وأثره على إدمان الإنترنت لدى طالبات مساق مبادئ علم النفس سنة أولى في جامعة الأقصى.

ثانيًا: مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في طالبات مساق "مبادئ علم النفس" (سنة أولى) بجامعة الأقصى- الحرم الجامعي، والبالغ عددهن (458) طالبة موزعات على أربع شعب دراسية، ويقوم الباحثان بتدريس جميع هذه الشعب، مما سهّل عليهما عملية المتابعة والتطبيق وتنفيذ البرنامج التدريبي، وقد تم اختيار هذا المجتمع بالطريقة القصدية نظرًا لملاءمته لأهداف الدراسة.

ثالثًا: عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (30) طالبة ممن تتوافر فيهن معظم خصائص العينة الأساسية، واستخدمت بهدف التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

ب. العينة الأساسية: جرى تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا على عينة ميسرة مكونة من (178) طالبة، تم اختيارهن من مختلف الشعب الأربعة للمساق، وذلك لأغراض الفرز الأولي، ومن بينهن تم اختيار الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على المقياس (أي اللواتي يظهرن مستويات

متدنية من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا)، ليشكلن عينة الدراسة الأساسية، وعددهن (28) طالبة. وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (14) طالبة لكل مجموعة، باستخدام أسلوب المزاوجة بناءً على ترتيب درجاتهن في القياس القبلي، لضمان التكافؤ بين المجموعتين.

رابعاً: التكافؤ بين المجموعتين: جرى التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، إدمان الإنترنت، العمر، والتحصيل الأكاديمي، وذلك باستخدام اختبار t-test لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في المتغيرات السابقة:

1. مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا: جرى استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك نظرًا لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول(1) يوضح ذلك

الجدول1: يوضح نتائج اختبار t-test للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في القياس القبلي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	ضابطة بعدي	14	98.071	8.090	0.411-	0.685
	تجريبية بعدي	14	94.286	10.447		

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (26) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.048

يتبين من الجدول (1) ان مستوى الدلالة للفروق في الدرجة الكلية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في القياس القبلي كانت أكبر من (0.05) (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، مما يدلل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

2. مقياس إدمان الإنترنت: جرى استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الإدمان على الإنترنت، وذلك نظرًا لأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الجدول 2: يوضح نتائج اختبار t-test للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس إدمان الإنترنت في القياس القبلي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
إدمان الإنترنت	ضابطة بعدي	14	51.500	10.113	1.072	0.294
	تجريبية بعدي	14	52.929	8.194		

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (26) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.048

يتبين من الجدول(2) أن مستوى الدلالة للفروق في الدرجة الكلية لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس إدمان الإنترنت في القياس القبلي كانت أكبر من (0.05) (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس إدمان الإنترنت، مما يدلل على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي.

3. تكافؤ مستوى التحصيل الأكاديمي والعمر:

الجدول 3: يوضح نتائج اختبار t-test للتعرف على الفروق بين متوسط التحصيل الأكاديمي والعمر للمجموعتين التجريبية والضابطة

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	ضابطة قبلي	14	60.786	4.726	-0.233	0.818
	تجريبية قبلي	14	61.214	5.010		
العمر	ضابطة قبلي	14	16.571	0.646	1.339	0.192
	تجريبية قبلي	14	16.286	0.469		

يتضح من الجدول(3) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي والعمر؛ مما يؤكد تكافؤ أفرادها في متغيرات الدراسة الحالية، وجرى تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على العينة التجريبية؛ وقد روعي ضرورة موافقتهن المبدئية على الانخراط في البرنامج المقترح كرغبة منهن في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا؛ في حين لم تخضع العينة الضابطة للبرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

1. مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا: جرى إعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بما يتناسب مع أهداف وعينة الدراسة، وذلك نظرًا لعدم توفر أداة قياس شاملة تغطي الأبعاد المستهدفة بالدقة التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها. وقد تم تطوير المقياس استنادًا إلى مراجعة الأدبيات الحديثة والدراسات السابقة ذات الصلة (Ahmed, 2019; Al-Obaidani et al., 2018; Kember et al., 2008; Nota et al., 2004; Zimmerman & Schunk, 2004)، واشتملت الصورة الأولية للمقياس على (26) فقرة، جميعها موجهة إيجابيًا، وتم بناؤها وفق مقياس ليكرت خماسي يتراوح من (1 = معارض بشدة) إلى (5 = موافق بشدة). وقد اعتُبر المقياس وحدة واحدة، يقيس درجة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل عام.

– صدق المحتوى: عُرضت الصيغة المبدئية للمقياس على (7) محكمين مختصين في المجال، الذين أكدوا صلاحية الفقرات من حيث الصياغة والانتماء للمجال؛ بناء على آرائهم، تم تعديل بعض الفقرات لغويًا دون تغيير في العدد الكلي.

– الاتساق الداخلي: طُبّق المقياس على عينة استطلاعية من (30) طالبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية من (0.442) إلى (0.814)، باستثناء الفقرتين (3، 12) اللتين تم حذفهُما، وبذلك أصبحت الصيغة النهائية للمقياس مكوّنة من (24) فقرة.

– الثبات: جرى التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وبلغت القيم (0.937) و(0.825) على التوالي، مما يشير إلى مستوى ثبات عالٍ.

2. مقياس إدمان الإنترنت: اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس إدمان الإنترنت الذي من إعداد يونج (Young, 1996)، وتمت ترجمته وتقنينه في البيئة العربية من قبل إبراهيم (Ibrahim, 2019)، وتكون المقياس من 20 فقرة تُجاب وفق مقياس ليكرت خماسي يتدرج من (1 = لا أوافق بشدة) إلى (5 = أوافق تمامًا).

– صدق المقياس: جرى التحقق من الصدق التجريبي للمقياس العربي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس كابلان لإدمان الإنترنت (Caplan's Internet Addiction Scale, 1998) لدى عينة مكونة من (200) طالب وطالبة في جامعة الملك خالد، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (r = 0.82)، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (p < 0.000). كما جرى التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، والتي تراوحت بين (0.65 – 0.88)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (p < 0.000).

– الثبات: للتحقق من الثبات الزمني، تم تطبيق المقياس على نفس العينة (184 طالبًا وطالبة) بعد أربعة أسابيع من التطبيق الأول، فبلغ معامل الارتباط بين المرتين (0.89)، وهو دال عند مستوى (p < 0.000). كما بلغ معامل الثبات وفق ألفا كرونباخ (0.86)، مما يدل على ثبات مرتفع.

– الصدق والثبات في البيئة المحلية: تم عرض المقياس على (7) محكمين مختصين للتأكد من صدق المحتوى ومدى ملاءمة الفقرات للبيئة المحلية، وأُجريت التعديلات اللازمة وفق ملاحظاتهم.

بعد ذلك، طُبق المقياس على عينة استطلاعية من(30) طالبة من مساق مبادئ علم النفس في جامعة الأقصى، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.374 –0.911)، مع استبعاد الفقرتين (6، 23) لعدم دلالتهما إحصائيًا، فأصبحت النسخة النهائية للمقياس تتكون من(18 فقرة).

وبلغ معامل الثبات بعد الحذف باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على التوالي: (0.940) و(0.953)، وهي قيم تشير إلى درجة عالية من الثبات وصلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة.

البرنامج التدريبي:

استند البرنامج التدريبي إلى استراتيجيات إدارة الوقت، بهدف تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وخفض إدمان الإنترنت لدى الطالبات. روعي في تصميمه وضوح الأهداف، التدرج في المحتوى، وتكامل الاستراتيجيات مع طبيعة الفئة المستهدفة.

أولًا: تعريف البرنامج: البرنامج التدريبي هو خطة منظمة تتضمن سلسلة من الجلسات الجماعية المباشرة، تستند إلى نظريات نفسية حديثة واستراتيجيات تعلم نشط، يهدف إلى إكساب الطالبات مهارات تنظيم الوقت والتخطيط الذاتي، من أجل خفض سلوكيات الإدمان على الإنترنت.

ثانيًا: الهدف العام: تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات السنة الأولى بمساق "مبادئ علم النفس" بجامعة الأقصى، وقياس أثر ذلك في خفض مستوى إدمان الإنترنت.

ثالثًا: الأهداف الإجرائية: (تنمية مهارات إدارة الوقت وتحديد الأولويات، تعزيز مهارات التنظيم والتخطيط الذاتي، خفض الاستخدام المفرط للإنترنت).

رابعاً: مصادر بناء البرنامج: استند البرنامج إلى مراجعة أدبيات حديثة وبرامج سابقة، (Bandura, 1997; Brown & Lee, 2024; Deci & Ryan, 2000; Fu et al., 2025; Lee, Kim, & Choi, 2024; Miller, 2023; Zimmerman, 2000)، إضافة إلى فنيات العلاج المعرفي السلوكي (CBT) مثل: التقييم الذاتي، تعديل الحوار الداخلي، التعزيز الذاتي، وأنشطة التعلم النشط مثل: لعب الأدوار، الخرائط الذهنية، العصف الذهني، والحوار التفاعلي.

خامساً: إجراءات التحكيم والتطوير: جرى عرض البرنامج على لجنة من (7) محكّمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والإرشاد التربوي، وقد أُجريت عدة تعديلات بناءً على ملاحظاتهم، أبرزها: (تقليص زمن الجلسات إلى 90– 100 دقيقة، دمج بعض الأنشطة المتشابهة، إضافة جلسة حول ترتيب الأولويات (الجلسة 6)، تضمين واجبات منزلية لتعزيز التطبيق الواقعي).

سادساً: مدة البرنامج وعدد الجلسات: امتد البرنامج على مدار شهر ونصف، بواقع أربع عشرة جلسة، بواقع جلستين أسبوعيًا؛ تراوحت مدة الجلسة بين 90 إلى 100 دقيقة. وجرى تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج، والقياس التتبعي بعد شهرين من تطبيق البرنامج.

سابعًا: الفنيّات والاستراتيجيات المستخدمة: تم استخدام مجموعة متنوعة من الفنيّات والاستراتيجيات التعليمية التي تهدف إلى تعزيز التفاعل والمشاركة الفعّالة لدى المشاركين، ومنها)المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، لعب الأدوار، بطاقات التذكر، النمذجة، القصص الملهمة، الواجبات المنزلية)، كما تم تطبيق الحوار الذاتي لتعزيز الوعي الداخلي، وتوجيه التفكير الإيجابي، والتدريب التوكيدي لتعزيز الثقة بالنفس، والتعزيز الإيجابي لتحفيز السلوكيات المطلوبة وتعزيز التقدير الذاتي.

ثامناً: الوسائل المساعدة: جهاز حاسوب، جهاز عرض (Projector)، وسبورة.

تاسعاً: جلسات البرنامج التدريبي: شملت جلسات البرنامج التدريبي على الموضوعات التالية: الجلسة الأولى (التعارف وبناء الثقة)، الجلسة الثانية (مفهوم الوقت وأهميته)، الجلسة الثالثة (مهارات التعلم المنظم ذاتيًا)، الجلسة الرابعة (إدمان الإنترنت)، الجلسة الخامسة (وضع الأهداف)، الجلسة السادسة (ترتيب الأولويات)، الجلسة السابعة (التخطيط الأكاديمي)، الجلسة الثامنة (تقنيات التركيز)، الجلسة التاسعة (إعداد جدول زمني)، الجلسة العاشرة (التسويف والمشتتات)، الجلسة الحادية عشرة (المكافأة الذاتية)، الجلسة الثانية عشرة (قول "لا" للمشتتات)، الجلسة الثالثة عشرة (التقييم الذاتي)، الجلسة الرابعة عشرة (الإغلاق والتكريم).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية. لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك استنادًا إلى نتائج الملحق الإحصائي الذي أظهر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، كما في الجدول(5).

الجدول5: يوضح نتائج اختبار t-test للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في القياس البعدي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	ضابطة بعدي	14	90.571	16.071	3.092-	0.006	0.268
	تجريبية بعدي	14	105.357	7.870			

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

* إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من أو يساوي (0.01) يعتبر الأثر صغير، بينما إذا كانت تتراوح بين (0.01) إلى أقل من (0.14) يعتبر متوسط الأثر، وإذا كانت أكبر من (0.14) يعتبر الأثر مرتفع. أبو دقة وصافي(Abu Deqa & Safi, 2013).

من خلال نتائج الجدول(5) يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، لصالح المجموعة التجريبية. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، وقد أظهرت قيمة t المحسوبة (3.092) التي تفوق القيمة الجدولية (2.160) دلالة على وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، مما يدل على تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات إدارة الوقت.

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث يعود هذا الأثر إلى ما تضمنه البرنامج من استراتيجيات معرفية وسلوكية تهدف إلى تنظيم الوقت، وتحديد الأولويات، والتغلب على مشتتات الانتباه، وهي المكونات الأساسية في نظرية التعلم المنظم ذاتيًا التي اقترحها زيمرمان (Zimmerman, 2000) حيث تتطلب عملية التعلم المنظم ذاتيًا تعزيز القدرات المعرفية والسلوكية المتعلقة بالتخطيط، المراقبة، والتنظيم الذاتي للسلوك، وهو ما تم دمجه في جلسات البرنامج بشكل عملي وفعّال وهذا ما اتفق مع دراسة عيسى وآخرون(Isa et al., 2010).

ومن خلال مقياس مربع إيتا، الذي بلغ قيمته 0.268، يتبين أن الأثر الناتج عن البرنامج كان مرتفعًا. حيث أن هذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي قد ساهم في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات بشكل كبير، حيث يُعد ذلك مؤشرًا على أن التغيير الذي حدث كان ذا تأثير كبير على المتغيرات المستهدفة، حيث جاءت قيمة مربع إيتا أكبر من 0.14، وهذا الأثر يُعتبر مرتفعًا، وهو ما يعكس قوة وتأثير البرنامج التدريبي.

وجرى تصميم البرنامج التدريبي ليتناسب مع مكونات نظرية التعلم المنظم ذاتيًا، ففي مرحلة التخطيط، جرى تعليم الطالبات كيفية تحديد الأهداف، وتنظيم أولوياتهن، مما يعزز من دافعيتهن الذاتية نحو الإنجاز، وفي مرحلة التنفيذ، ركز البرنامج على كيفية تطبيق المهارات المعرفية من خلال بناء الجداول الزمنية، وتنظيم الوقت بشكل فعلي؛ مما أسهم في تقليل التشتت أثناء التعلم. أما في مرحلة الضبط، فقد تم تضمين استراتيجيات للتغلب على التسويف والمشتتات الرقمية، مثل استخدام تقنيات الضبط البيئي، والتعزيز الذاتي، مما ساعد في تحسين القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية، وهذا ما اتفق مع دراسة موبانغو ونغيراندي ((Mubango &Ngirande,2024 التي أكدت على فاعلية البرامج التدريبية القائمة على التنظيم الذاتي في تحسين مهارات التعلم بينما اختلفت معها في طبيعة البرنامج الإرشادي والذي استند على العلاج السلوكي المعرفي، كما وتتفق كليًا مع دراسة خاطر وآخرون (Khater et al., 2023) في فاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي في تحسين مهارات التعلم الذاتي بينما اختلفت معها من حيث العينة والتي ركزت على طلبة المرحلة الإعدادية.

في ضوء هذه النتائج، يمكن القول بأن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات إدارة الوقت له تأثير إيجابي وفعّال في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات، حيث أن هذا الأثر ليس فقط نتيجة لتحسين تنظيم الوقت، بل أيضًا بسبب التعزيز السلوكي والمعرفي الذي يتضمنه البرنامج، والذي يعزز من الدافعية الذاتية ويوفر طرقًا عملية للتغلب على مشكلات التسويف والتركيز، مما يعزز من قدرة الطالبات على تحقيق أهدافهن الأكاديمية بشكل أكثر كفاءة وهذا ما اتفق مع دراسة خياط.(Khiat, 2022)

نتائج الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح القياس البعدي. لاختبار هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبارt-test للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك استنادًا إلى نتائج الملحق الإحصائي الذي أكد أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول(6) يوضح ذلك

الجدول 6: يوضح نتائج اختبار t-test للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	قبلي	14	94.286	10.447	4.193-	0.001	0.574
	بعدي	14	105.357	7.870			

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

من خلال تحليل نتائج الجدول(6) يتضح بشكل واضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح القياس البعدي. إذ أظهرت نتائج اختبار t-test للعينات المرتبطة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (t=4.193)بين القياسين، متفوقة بذلك على القيمة الجدولية (2.160)، مما يوضح أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي على تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات. كما أن مستوى الدلالة (0.001) أقل بكثير من (0.05)، مما يضمن مصداقية هذه الفروق ويسهم في التأكيد على فعالية البرنامج. من خلال تحليل مربع إيتا (0.574)، نجد أن الأثر الناتج عن البرنامج كان مرتفعًا جدًا، مما يعكس تأثيرًا كبيرًا للتغير في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. يشير هذا إلى أن البرنامج التدريبي قد ساهم بشكل ملحوظ في تحسين الأداء الأكاديمي للطالبات المشاركات. وتتفق هذه النتائج مع دراسة المؤمني (Al-Moumeni, 2017)، التي أكدت على أهمية التدريب القائم على التنظيم الذاتي في تعزيز المهارات الأكاديمية وزيادة دافعية الطالبات.

وقد جرى تصميم البرنامج التدريبي بناءً على نموذج زيمرمان (Zimmerman, 2000)، الذي يقسم عملية التنظيم الذاتي إلى ثلاث مراحل رئيسية: التخطيط، التنفيذ والمراقبة، والتقييم الذاتي، حيث أن هذه المراحل لم تقتصر على النظرية فحسب، بل تم تطبيقها عمليًا في الجلسات التدريبية. في مرحلة التخطيط، جرى تعزيز قدرة الطالبات على تحديد الأهداف الشخصية بوضوح وترتيب الأولويات بشكل منهجي، مما عزز من دافعهن نحو تحقيق أهدافهن الأكاديمية. في مرحلة التنفيذ، تم التركيز على مهارات تنظيم الوقت من خلال بناء جداول زمنية وعرض تمارين عملية للمساعدة في تنظيم الوقت بشكل فعال. كما تم تطوير مهارات التغلب على التسويف الأكاديمي من خلال الأنشطة والتقييمات الذاتية في مرحلة المراقبة، مما عزز من قدرة الطالبات على متابعة تقدمهن وتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع العديد من الدراسات والتي من أهمها دراسة لوبيز وآخرون (Lopez et al., 2021)، التي أكدت العلاقة القوية بين التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، بالإضافة إلى دراسة عبيدات وأبو غزال (Ubaidat & Abu Ghazal, 2023) التي بينت أن الاقتناع الداخلي يعد أمرًا أساسيًا لاكتساب مهارات إدارة الوقت، هذا وتدعم الأسس النظرية التي يعتمد عليها البرنامج، مثل نظرية بندورا (Bandura, 1986) التي تركز على السلوك، والبيئة، والدافعية في عملية التعلم. وتُعتبر هذه النظرية من العوامل المحورية في تعزيز سلوكيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ومن العوامل التي ساهمت بوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية استخدام أساليب تعليمية متنوعة مثل المحاضرات، المناقشات، العصف الذهني، ولعب الأدوار، والتي ساهمت في دورها بتحسين الانتقال من الفهم النظري إلى التطبيق العملي، هذه الأساليب ساهمت في تعزيز البيئة التعليمية التفاعلية للطلبة، وهذا ما اتفق مع دراسة هيو وآخرون (Heo et al., 2021) في دراسته التي أظهرت أهمية أسلوب المناقشة والحوار والتفاعل في بناء بيئة تعلم فعّالة.

ومما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي الذي جرى تصميمه وفقًا للمبادئ النظرية والتطبيقات العملية كان له تأثير إيجابي وفعّال في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، والفروق الواضحة بين القياسين القبلي والبعدي تدعم فاعلية التدخل التدريبي، كما أن النتائج تؤكد أهمية استراتيجيات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي في تحسين الأداء الأكاديمي للطالبات وهذا ما أكدت عليه دراسة منسي.(Mansy, 1994)

نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح القياس التتبعي.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار t-test للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس التتبعي والقياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وذلك بناءً على افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات كما أُشير إليه في الملحق الإحصائي، والجدول(7) يوضح ذلك

الجدول 7: يوضح نتائج اختبار t-testللفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياس التتبعي والقياس البعدي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	بعدي	14	105.357	7.870	0.080	0.937
	تتبعي	14	105.143	8.037		

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا للمجموعة التجريبية. حيث كانت قيمة t المحسوبة (0.080) أقل من القيمة الجدولية (2.160)، ومستوى الدلالة (0.937) أعلى من (0.05). هذه النتائج تشير إلى أن التحسن الذي أحرزته المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا قد استمر بعد انتهاء البرنامج التدريبي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإرشادي.

تشير هذه النتيجة إلى أن الأثر الناتج عن البرنامج التدريبي كان مستمراً بعد تطبيق القياس التتبعي، مما يعكس فاعلية البرنامج في ترسيخ سلوكيات ومهارات تنظيمية دائمة لدى الطالبات، ويعزى هذا الأثر إلى بنية البرنامج المتدرجة التي تم تنفيذها على مدار أربع عشرة جلسة إرشادية، حيث بدأت الجلسات بالتحفيز المعرفي، تلتها جلسات التطبيق العملي، وانتهت بالاستقلال الذاتي. كما شمل البرنامج مهارات أساسية مثل الجداول الذاتية، المكافأة الذاتية، قول "لا" للمشتتات، والتقييم الذاتي، وهي مهارات محورية في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل مستمر وهذا ما يعتبر جوهر الصلابة الأكاديمية التي تساعد الطلبة على التماسك الأكاديمي بعد الشعور بالإرهاق وزيادة المشتتات وهذا ما اتفق مع دراسة ملحم وآخرون (Melham et al., 2022) كما وجرى تقديم تغذية راجعة بناءة لكل مهمة، مما ساهم في تثبيت المهارات، وتعزيز الدافعية، كما أن ربط الأنشطة بالخبرات الواقعية كان له دور كبير، حيث تضمنت الأنشطة مهام مستمدة من حياة الطالبات اليومية مثل تنظيم الدراسة، وتقليل استخدام الإنترنت، مما ساعد في تحويل المهارات المكتسبة إلى سلوكيات عملية يستفاد منها في الحياة الأكاديمية وهذا ما أتفق مع دراسة لوبيز وآخرون (Lopez et al., 2021)، وكذلك مع العبيداني وآخرون (Al-Obaidani et al., 2018) التي أكدت على أهمية الفنيات التربوية في تحويل السلوكيات من استجابات لحظية إلى عادات راسخة، وكذلك دراسة المومني (Al-Moumeni, 2017) والتي أكدت على استمرار أثر برنامج إدارة الوقت في تعزيز استمرارية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ما يعكس التأثير طويل المدى للتدريب على تنظيم الوقت. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سو وكيم (Soo & Kim,2021) التي أكدت على أهمية إدارة الوقت في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أن تحسين مهارات ضبط الوقت والانتباه يساعد على تعزيز استمرارية سلوكيات التنظيم الذاتي بصورة تلقائية. بناءً على هذه النتائج، يمكن القول بأن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ليست مجرد تأثيرات مؤقتة، بل هي تحول سلوكي ومعرفي بنيوي يعكس أهمية التكرار والتدريب المستمر في ترسيخ المهارات التنظيمية الداخلية لدى الطلبة وهذا ما يتفق مع دراسة أحمد (Ahmed, 2019) في استمرار أثر البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت لصالح المجموعة التجريبية. لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت وذلك استنادًا إلى نتائج الملحق الإحصائي الذي أظهر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، والجدول(8) يوضح ذلك.

الجدول 8: نتائج اختبار t-test للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس إدمان الإنترنت في القياس البعدي

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
إدمان الإنترنت	ضابطة بعدي	14	54.357	7.376	4.368	0.000	0.423
	تجريبية بعدي	14	40.929	8.827			

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

يتضح من الجدول(8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة t المحسوبة (4.368)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.160)، ومستوى الدلالة كان (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يدل على أن هناك فرقًا كبيرًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. كما أن حجم الأثر وفقًا لمربع إيتا (η^2) بلغ (0.423)، وهو ما يُصنف على أنه أثر كبير، مما يعكس الفاعلية العالية للبرنامج التدريبي في خفض مستوى إدمان الإنترنت.

وتُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات إدارة الوقت، والذي استهدف تعديل سلوك استخدام الإنترنت من خلال تنمية مهارات تنظيم الوقت، حيث اشتمل البرنامج على عدد من الجلسات التي ارتكزت على محاور تطبيقية مثل تحديد الأهداف، ترتيب الأولويات، التخطيط الزمني، التغلب على التسويف، ومهارة رفض المشتتات، وهي مكونات ساهمت في إحداث تغيير معرفي وسلوكي انعكس على الاستخدام الواعي والمنضبط للإنترنت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بروان وميلر (Brown &Miller, 2023) التي أثبتت فعالية التدريب على مهارات إدارة الوقت في خفض استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، هذا ما اتفق مع دراسة شين ولي (Shin, & Lee, 2019) والتي أظهرت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في الحد من سلوك الإدمان على الإنترنت، كما وتتفق هذه النتائج مع دراسة العبيداني وآخرون (Al-Obaidani et al., 2018) والتي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي جماعي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، حيث ساهم البرنامج في تعديل أنماط الاستخدام وتخفيف الاعتماد المفرط على الإنترنت، وهو ما يتفق أيضاً مع دراسة سو وكيم (Soo & Kim,2021) التي ركزت على أن التدخلات المعرفية السلوكية تؤدي إلى تقليل الاعتماد على الإنترنت من خلال تحسين ضبط النفس وتعزيز مهارات اتخاذ القرارات وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه في الجلسات الإرشادية من خلال الفنيات المعرفية السلوكية والتي عدّلت الأفكار اللاعقلانية والمرتبطة بسوء استخدام الإنترنت لدى الطالبات.

كما ساهمت الواجبات المنزلية في تعزيز نقل المهارات المكتسبة إلى الواقع العملي، حيث مكّنت الطالبات من تطبيق ما تعلمنه من استراتيجيات تنظيم الوقت وضبط الذات في حياتهن اليومية، وذلك من خلال تصميم جداول تنظيمية شخصية، وتسجيل مضيعات الوقت، والعمل على مقاومة سلوك التسويف الأكاديمي. وقد تم توظيف هذه الواجبات ضمن إطار نموذج (WDEP) الذي وضعه وبولدينغ (Wubbolding, 2000) في سياق العلاج بالواقع، والذي يقوم على أربع مراحل أساسية هي: الرغبة (Wants)، السلوك أو الاتجاه (Direction)، التقييم (Evaluation)، ثم التخطيط والالتزام (Planning & Commitment). ويُعد هذا النموذج من النماذج الفعالة في تمكين الأفراد من تحليل سلوكهم الحالي، ومقارنته بأهدافهم الشخصية، واتخاذ قرارات بناءة للتغيير، وقد ساهم في تعزيز عملية الاستبصار الذاتي لدى الطالبات المشاركات في البرنامج، مما دعم تطورهن الشخصي والأكاديمي.

ومن العوامل الرئيسة التي ساهمت في الحد من استخدام الإنترنت بشكل مفرط لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، تحسن جودة التفاعل الاجتماعي داخل المجموعة التدريبية، حيث سادت أجواء من الألفة، والتقبل، والدعم المتبادل، وقد أدى هذا التفاعل الإيجابي إلى شعور الطالبات بالثقة والانتماء، مما عزز من دوافعهن الداخلية للتغيير. كما أسهمت العلاقات التعاونية داخل المجموعة في تبادل الخبرات الحياتية والأكاديمية، مما أتاح لكل طالبة أن تتعلم من تجارب زميلاتها، الأمر الذي انعكس إيجابيًا على تعزيز مفهوم الذات لديهن، ولم تقتصر فاعلية البرنامج على ما تم تعلّمه داخل الجلسات، بل امتدت إلى واقع الحياة اليومية، حيث ساعدت التوجيهات المستمرة من المدربين في تحفيز الطالبات على تطبيق المهارات المكتسبة في مواقف الحياة الواقعية، مما رسّخ أنماطًا جديدة من السلوك الصحي والمتوازن في استخدام الإنترنت، حيث ساهم هذا التكامل بين الدعم الاجتماعي والتدريب السلوكي في إحداث تغيير فعّال، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فيكرام وآخرون Vikram et al., 2021)) التي أشارت إلى أن البيئات التدريبية الداعمة والتفاعلات الإيجابية داخل المجموعة تسهم في تعزيز السلوك الإيجابي، وتقلل من الاعتماد على السلوكيات الإدمانية.

نتائج الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدمان الإنترنت لصالح القياس البعدي. لاختبار هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار t-test للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت وذلك استنادًا إلى نتائج الملحق الإحصائي الذي أظهر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول 9: يوضح نتائج اختبار t-testللفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	مربع آيتا
إدمان الإنترنت	قبلي	14	52.929	8.194	6.676	0.000	0.774
	بعدي	14	40.929	8.827			

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدمان الإنترنت لصالح القياس البعدي. حيث أظهرت قيمة t المحسوبة (6.676) وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.160)، ومستوى الدلالة كان (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد (0.05). كما أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (0.774)، مما يدل على أن الأثر الناتج عن البرنامج كان مرتفعًا جدًا، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مستويات الإدمان على الإنترنت لدى الطالبات.

يُعزى هذا التحسن إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات إدارة الوقت، والذي تضمن مجموعة من الجلسات التي ساعدت في تعديل سلوك الطالبات تجاه استخدام الإنترنت، من بين الجلسات التي كانت لها تأثير مباشر على سلوك الاستخدام المفرط للإنترنت، كانت جلسات تحديد الأهداف وترتيب الأولويات (الجلسة الخامسة والسادسة)، والتي ساعدت الطالبات على تنظيم أهدافهن وتحديد الأنشطة ذات الأولوية، مما أدى إلى تقليل وقت الفراغ العشوائي. هذا يتماشى مع نظرية تحديد الأهداف. فو وآخرون (Fu et al., 2025)، التي تؤكد أن الأهداف الواضحة والمحددة تساعد في تقليل السلوكيات الاندفاعية وتحسين القدرة على تنظيم الوقت.

كما ساهمت الجلسة الثالثة والتي تتعلق بتعليم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في تزويد الطالبات باستراتيجيات فعالة لمراقبة الذات وضبط السلوك، وهو ما تدعمه نظرية التنظيم الذاتي فو وزملائه (Fu et al., 2025) التي تشدد على أهمية التحفيز الذاتي والمراقبة الذاتية في تعزيز التعلم وتنظيم

السلوك. كذلك ساهمت الجلسة العاشرة والتي تناولت التغلب على التسويف والمشتتات الرقمية في مساعدة الطالبات على كسر الحلقة المفرغة بين التسويف والإفراط في استخدام الإنترنت، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة فيكرام وآخرون (Vikram et al., 2021) التي ربطت بين التسويف والإفراط في استخدام الإنترنت كآلية للهروب من المهام الصعبة.

هذا وساهمت الجلسة الحادية والثانية عشر في تعزيز الذات وتنمية مهارات السلوك التوكيدي، حيث كانت هذه من الجلسات محورية في مساعدة الطالبات على مقاومة الضغوط الاجتماعية المرتبطة بالاستخدام الزائد للمنصات الرقمية، حيث تتفق هذه النتائج مع نظرية التعزيز. سكينر (Skinner, 1953)، ونموذج التحكم الذاتي لباوميستر وآخرون (Baumeister et al., 1994)، حيث أظهرت أن التعزيز الإيجابي والتوجيه الذاتي يساعد في مقاومة السلوكيات غير المرغوب فيها مثل الإدمان الرقمي، وهذا ما يتفق مع دراسة هيو وآخرون (Heo et al., 2021).

علاوة على ذلك، يُعزى نجاح البرنامج التدريبي إلى تدريب الطالبات على مهارات فاعلية الذات والتي تركز على تعزيز مهارات الإنجاز الشخصي، وضبط السلوك، والملاحظة الذاتية، وهي مكونات تم تعزيزها خلال الجلسات التي شملت التخطيط، التعزيز الذاتي، ومراقبة الوقت. وفقًا لنظرية التنظيم الذاتي، فإن القدرة على مراقبة السلوك وضبطه بناءً على الأهداف الشخصية تساعد في مقاومة السلوكيات القهرية مثل الإدمان، وهو ما أظهره تأثير البرنامج التدريبي في خفض الإدمان الرقمي وهذا ما اتفق مع دراسة بروان وميلر.(Brown & Miller, 2023)

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة يونج وآخرون(Yang et al,2023)، والتي أكدت أن البرامج التي تركز على استراتيجيات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت تسهم بشكل فعّال في الحد من الإدمان الرقمي لدى الطلبة الجامعيين، وذلك من خلال تحسين قدرة الأفراد على تنظيم وقتهم اليومي، وتعزيز التوازن بين استخدام الإنترنت وممارسة الأنشطة الواقعية.

كما تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه دراسة سميث وجونز (Smith & Jones,2023)، حيث بيّنت دراستهما أن التدريب على مهارات تنظيم الوقت يسهم في خفض سلوكيات التشتت والانشغال المفرط بالوسائط الرقمية، من خلال تمكين الأفراد من إدارة وقتهم بفعالية، وتعزيز قدرتهم على مقاومة المغريات المرتبطة باستخدام الإنترنت.

وعلاوة على ذلك، فقد ساهمت الفنيات المعرفية السلوكية المدمجة في البرنامج التدريبي، مثل: وضع الجداول، استخدام قوائم المهام، ومتابعة الوقت الضائع رقميًا، في إحداث تغيير واضح لدى المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج أن إدخال ممارسات إدارة الوقت ضمن الأنشطة الأكاديمية أدى إلى تقليل الوقت المهدر على الإنترنت، لا سيما بين الطالبات اللواتي كنّ يعانين من مظاهر الاعتماد السلوكي على الإنترنت، وهذا ما اتفق مع دراسة كراسات وآخرون (Khrasat et al,2024) التي أوضحت أن التدريب السلوكي المنظم يؤدي إلى خفض مؤشرات الإدمان الرقمي، خاصة عند تطبيقه على عينات تعاني من اختلالات في إدارة الوقت أو التنظيم الذاتي.

نتائج الفرض السادس: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس إدمان الإنترنت لصالح القياس التتبعي. لاختبار هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار t-test للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القياس التتبعي والقياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت، والجدول(10) يوضح ذلك.

الجدول 10: يوضح نتائج اختبار t-testللفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القياس التتبعي والقياس البعدي على مقياس إدمان الإنترنت

البيان	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
إدمان الإنترنت	بعدي	14	40.929	8.827	0.356-	0.727
	تتبعي	14	42.071	10.543		

*قيمة t الجدولية لدرجات حرية (13) عند مستوى دلالة (0.05) = 2.160

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إدمان الإنترنت، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.727) وهي أكبر من (0.05)، مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي واستمرارية نتائجه بعد انتهاءه بفترة زمنية. هذه النتيجة تُعد مؤشرًا إيجابيًا على فاعلية البرنامج في إحداث تغيير سلوكي مستمر، حيث تمكن أفراد المجموعة التجريبية من الاحتفاظ بالمهارات والمعارف التي اكتسبوها أثناء الجلسات التدريبية المتعلقة بإدارة الوقت، ومن ثم مواصلة تطبيقها في حياتهم اليومية دون الرجوع إلى سلوكيات الإدمان. وتُظهر هذه النتيجة أيضًا أن التحسن في سلوكيات إدمان الإنترنت لم يكن مجرد تأثير مؤقت للبرنامج، بل استمر بعد انتهاء فترة التدريب، مما يعكس نجاح البرنامج في تقديم استراتيجيات قابلة للاستدامة.

أظهرت نتائج هذه الفرضية أن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات تنظيم الوقت قد ساهم بشكل فعّال في الحد من سلوكيات الإدمان الرقمي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، ويعود هذا التأثير إلى تطبيق مجموعة من المهارات المعرفية والسلوكية التي ساعدت الطالبات على تطوير أنماط جديدة من التحكم في الذات، وتقليل الاعتماد المفرط على الإنترنت، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية التنظيم الذاتي زيمرمان (Zimmerman,2000)، والتي أكدت على أن مراقبة الذات، وضبط السلوك، وتحديد الأهداف الشخصية تعد من أبرز المحركات الأساسية للسلوك الإيجابي، وقد أسهمت بعض الفنيات النفسية المبتكرة ضمن البرنامج في كسر العادات الرقمية القهرية، مثل فنية "الممارسة العكسية (Reverse Practice)، التي ساعدت الطالبات على مقاومة الدخول العشوائي على الإنترنت في أوقات حرجة (مثل الاستيقاظ من النوم)، بالإضافة إلى استخدام بطاقات التذكّر اليومية، التي عملت كمنبهات سلوكية لإعادة توجيه الطالبات نحو أهدافهن، وتعزيز الضبط الذاتي في اللحظات التي يضعف فيها الحافز الذاتي.

إن استمرارية الأثر السلوكي بعد انتهاء البرنامج تعكس نجاحه في ترسيخ التغيير السلوكي على المدى الطويل، وهو ما تم دعمه أيضًا من خلال جداول المتابعة الذاتية التي وفّرت للطالبات وسيلة عملية لتقييم تقدمهن اليومي، مما ساهم في الحفاظ على وتيرة التحسن السلوكي، وقد شمل الأثر أيضًا تحسنًا في نوعية استخدام الإنترنت، وازدياد الوعي بسلوكيات الاستخدام، وليس فقط تقليل الوقت المستغرق في التصفح، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كراسات وآخرون (Khrasat et al, 2024)والتي أشارت إلى استمرار أثر فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوكيات الإدمان الرقمي، وهذا ما يتفق مع دراسة فيشر وراينولدز (Fisher & Reynolds,2021) والتي أشارت أن استراتيجيات إدارة الوقت المرتبطة بجداول الحياة الواقعية تؤدي إلى خفض الاعتماد القهري على الإنترنت بشكل ملحوظ، حتى بعد أسابيع من انتهاء البرنامج التدريبي، وفي السياق ذاته، أشارت دراسة ستيفنسون وآخرون (Stevenson et al,2021) إلى أن التغيير السلوكي المرتبط باستخدام الإنترنت لا يتحقق فقط من خلال التوعية أو الإرشاد، بل يتطلب دمج المهارات في الأنشطة اليومية عبر بيئة تدريبية محفّزة، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال البرنامج التدريبي

ومما سبق يتضح أن البرنامج لم يسهم فقط في التحكم بسلوك الإدمان الرقمي على المدى القصير، بل امتدت تأثيراته لتؤسس نمطًا حياتياً مستمراً من الضبط الذاتي، والتوازن الرقمي، وتحسين نوعية الحياة النفسية والاجتماعية وهذا ما يتفق مع دراسة عبدالعليم (Abd El-Aalim, 2021).

توصيات الدراسة: توجه الدراسة العديد من التوصيات إلى المختصين في رعاية الجوانب النفسية والتربوية والأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، ومنها:

تضمين برامج إدارة الوقت ضمن خطط الإرشاد الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية لما لها من دور فعّال في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والحد من السلوكيات الإدمانية المرتبطة باستخدام الإنترنت.

تصميم برامج تدريبية دورية لطلبة الجامعات تركز على تنمية مهارات التخطيط، تحديد الأولويات، التغلب على التسويف، مهارات السلوك التوكيدي، والتعزيز الذاتي، لتقليل الاعتماد على الإنترنت كآلية هروب.

تفعيل دور مراكز التوجيه والإرشاد الجامعي في تقديم ورش تدريبية مبنية على نماذج فعالة مثل نموذج WDEP)) WDEP Model in Reality Therapy ضمن العلاج الواقعي، لما له من أثر في تعديل السلوك وتنمية المسؤولية الذاتية.

إشراك أولياء الأمور في تثبيت أثر البرامج التدريبية من خلال نشر الوعي بأهمية إدارة الوقت في حياة أبنائهم الجامعيين، خصوصًا في ظل تنامي الإدمان الرقمي.

إجراء برامج مماثلة على فئات عمرية ومؤسسات تعليمية مختلفة لتعميم الفائدة المرجوة من هذه الدراسة.

إدراج مهارات إدارة الوقت ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا في المناهج الجامعية كمقررات أو وحدات تدريبية تكميلية، تسهم في تنمية الكفاءة الأكاديمية والانضباط الذاتي.

تعزيز التعاون بين الجامعات الفلسطينية والمؤسسات النفسية والتربوية لتوفير بيئة شاملة تدعم الطلاب في التغلب على ضغوطات الدراسة وتقليل تأثيرات الإدمان الرقمي.

الاهتمام بتدريب أساتذة الجامعات على طرق تقديم الإرشاد النفسي والتربوي بشكل فعّال يساعد في تقليل مشاكل الإدمان الرقمي ويعزز الصحة النفسية الطلبة.

مقترحات بحثية:

فاعلية نموذج WDEP في تعديل السلوك الإدماني المرتبط باستخدام الإنترنت وتنمية المسؤولية الذاتية لدى طلبة الجامعة.

برنامج تدريبي على استراتيجيات إدارة الوقت في تحسين مهارات تحديد الأولويات والتغلب على التسويف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التوجيه النفسي للتعامل مع الطلبة مدمني الإنترنت لدى أساتذة الجامعات.

تقييم إدراج وحدات تعليمية حول إدارة الوقت والتعلم المنظم ذاتيًا في المناهج الجامعية وأثرها على الكفاءة الأكاديمية والانضباط الذاتي للطلبة.

References

Abd El-Aalim, S. M. (2021). The effectiveness of a training program based on self-regulation in developing some academic skills among high school female students. The Educational Journal of Sohag University, 41(2), 344–367.

Abu Daqa, K. M., & Safi, J. S. (2013). Educational statistics in scientific research using SPSS. Mansour Library. Gaza Strip.

Ahmed, S. (2019). The effectiveness of a training program in developing self-regulated learning skills and improving academic achievement in the course of measurement and evaluation among a sample of female students at the Faculty of Education. Scientific Research Journal in Education, Faculty of Arts, Sciences, and Education, Ain Shams University, 14(20), 530–552.

Al-Ghareer, A., & Al-Kassasbeh, M. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral programs in reducing internet addiction among university students. Journal of Educational Psychology, 15(2), 155-170.

Al-Mahassneh, A., Al-'Alwan, A., & Al-Azzamat, A. (2022). Academic burnout and its relationship to self-regulation and emotional regulation among students at the Hashemite University. Jordanian Journal of Educational Sciences, 18(2), 217–242. https://doi.org/10.47015/18.2.2

Al-Momani, R. (2017). The effect of a training program on developing time management skills among university students. Journal of Educational Sciences Studies, 44(4), 1015–1036.

Al-Obaidani, S., Ali, F., & Al-Khatib, M. (2018). The effectiveness of a group counseling program based on rational emotive behavioral therapy in reducing social media addiction. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(5), 112–132.

Al-Obaidat, B., & Abu Ghazal, M. (2023). Predicting social adaptation and academic self-handicapping among adolescents through social achievement goals. Jordanian Journal of Educational Sciences, 19(1), 1–19. https://doi.org/10.47015/19.1.1

Al-Rikaybat, A. F. (2025). The predictive ability of perceived self-efficacy in systemic thinking among school principals in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 21(1), 19–32. https://doi.org/10.47015/21.1.2

Al-Zughbi, A. A. (2020). The effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in improving academic progress and reducing study boredom among gifted students at the middle school level. Banha Faculty of Education Journal, 122, 1–55.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bani Mustafa, H. (2004). Development of a training program for secondary school principals to improve their administrative competencies in light of their training needs (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Amman.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). Self-regulation and the exercise of control. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior (32-62).

Brown, M., & Miller, R. (2023). Psychological interventions for internet addiction in adolescents. Journal of Behavioral Science, 28(6), 452-465.

Caplan, S. E. (1998). Internet addiction and its impact on academic performance. Computers in Human Behavior, 14(5), 497-502.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Fisher, S., & Reynolds, C. (2021). Strategies for time management and their impact on reducing digital addiction. Journal of Behavioral Research, 43(2), 177-190.

Fu, J., Yang, M., Jiang, D., & Pan, Y. (2025). Effects of self-regulated learning on reducing internet addiction among university students. Journal of Educational Research, 41(1), 45-58.

Heo, Y., Kim, J., & Lee, J. (2021). Cognitive-behavioral interventions for internet addiction in adolescents. Psychology and Health, 32(6), 687-704.

Ibrahim, A. (2019). Translation and validation of the Internet Addiction Scale in the Arabic-speaking population. Journal of Psychology and Behavior, 12(4), 322-338.

Isa, F., Abdul Rahman, N., & Abdullah, S. (2010). The impact of using self-directed learning strategy on developing time management skills and motivation for achievement. Journal of Psychological and Educational Studies, 5(2), 130–148.

Kember, D., Leung, D. Y. P., & Jones, A. (2008). Self-regulated learning in higher education. Studies in Higher Education, 33(3), 341-354.

Khatir, A., Al-Khawaldeh, N., Al-Asaf, S., & Al-Saida, A. (2023). The effectiveness of a program based on self-regulation strategies in improving some academic skills among primary school students with reading learning difficulties. Kuwait University Journal of Educational Sciences, 33(1), 78–101.

Khattab, F. (2017). The level of time management among university students: A critical analysis. Journal of Educational Knowledge, 4(2), 82–95.

Khrasat, K., Al-Raheb, M., & Al-Mansour, T. (2024). Cognitive-behavioral training programs for university students' adaptation to academic challenges. Journal of Educational Research, 11(2), 124-135.

Lopez, M., Al-Masri, K., & Hassan, L. (2021). Self-regulated learning and time management: A review of their impact on academic performance. Educational Psychology Review, 33(1), 111-125.

Mansy, A. H. (1994). Learning: Concept and models [Learning: The concept and models]. Cairo, Egypt: Anglo-Egyptian Library.

Melham, M., Al-Jarrah, A. A., & Al-Shraida, M. (2022). The predictive ability of academic resilience with cognitive test anxiety among students at Irbid University College. Jordanian Journal of Educational Sciences, 18(2), 287–301. https://doi.org/10.47015/18.2.5

Mubango, M., & Ngirande, H. (2024). Effectiveness of self-regulation programs in improving academic performance. South African Journal of Education, 44(2), 215-225.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). The influence of self-regulated learning on academic performance. Journal of Educational Psychology, 96(1), 132-146.

Sadiq, M., & Al-Muhtaseb, I. (2020). Cognitive distortions and time management as predictors of academic procrastination among community college students at Al-Aqsa University. Journal of Educational and Psychological Research, University of Baghdad, 18(69), 145–182.

Shin, S., & Lee, K. (2019). Cognitive behavioral interventions for internet addiction in adolescents. Psychology and Health, 32(6), 687-704.

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.

Soo, H., & Kim, J. (2021). The role of time management in improving self-regulated learning among university students. Journal of Educational Psychology, 52(3), 234-245.

Stevenson, D., Roberts, L., & Clarke, J. (2021). The role of environmental and cognitive factors in sustaining behavior change in internet addiction. Journal of Cognitive and Behavioral Studies, 18(2), 98-112.

Vikram, R., Kapoor, S., & Sharma, P. (2021). Supportive training environments and positive interactions in groups as strategies for reducing addictive behaviors. Journal of Behavioral Science, 28(6), 452-465.

Yang, Z., Li, X., & Zhang, Y. (2023). Time management and self-regulation strategies in reducing digital addiction among university students. Journal of Educational Psychology, 52(3), 234-245.

Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237-244.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (13-39). Academic Press.