الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف- المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس
الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: D.SEG/3C/01/17

الموضوع:

استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة المسيلة

أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية
تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالب:
بوذراع حسين

إشراف الأستاذة الدكتورة:
فريدة بولسنان

السنة الجامعية: 2023/2022

كلمة شكر

الحمد لله الذي لا يحمد سواه والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة فريدة بولسنان المشرفة على هذه الأطروحة، على ما بذلته من جهد ووقت من خلال التوجيه والمتابعة الدقيقة لمراحل انجاز هذا العمل حتى نهايته، فلها مني كل الاحترام والتقدير وجزاها الله خير الجزاء ومتعها بالصحة والعافية .

كما أتقدم بالشكر والعرفان لجميع الأساتذة الأفاضل لقسم علم النفس بجامعة المسيلة عامة، والأستاذ جعلاب نورالدين خاصة، وإلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل .

بوذراع حسين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة ومستوى التسويف الأكاديمي لديهم، وطبيعة العلاقة بينهما، وما إذا كانت هناك فروقا ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (382) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبيان التسويف الأكاديمي وتكوَن من ثلاثة أبعاد (المعرفي، السلوكي، الانفعالي)، واستخدام مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجارنفسكي وكرايج (2007) تعريب عفانة (2018) والمتكون من تسع استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعال، وبتطبيق الأساليب الاحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي متوسط لدى طلبة الجامعة .
- مستوى التسويف الأكاديمي متوسط لدى طلبة الجامعة .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية .
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .
- تساهم كل من استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي، والاجترار) في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

ومن خلال هذه النتائج انتهت الدراسة بجملة من الاقتراحات في محاولة للرفع من مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل مرن وتوافقي، والتخفيف من حدة مشكلة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الانفعالي، التسويف الأكاديمي، طلبة الجامعة .

Abstract :

The study aimed to know the level of using emotional regulation strategies among university students and the level of academic procrastination they have, and the nature of the relationship between them, and whether there are statistically significant differences in the level of using emotional regulation strategies and the level of academic procrastination due to the variables of gender and school stage. Adoption of the descriptive doctrine. The study sample consisted of (382) male and female students who were selected in a stratified random manner from the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of M'sila. In order to achieve the objectives of the study, an academic procrastination questionnaire was constructed and consisted of three dimensions (cognitive, behavioral, emotional) as well as the use of cognitive strategies scale for the regulation of emotion by Jarnovsky (2007) and the Arabization of Afana (2018), which consists of nine cognitive strategies for the regulation of emotion, and by applying appropriate statistical methods, the results of the study showed the following:

- The level of using emotional regulation strategies is average among university students.
- The level of academic procrastination is average among university students.
- There are no statistically significant differences between the degrees's median of using emotional regulation strategies among university students due to the variables of gender and educational stage.
- There are statistically significant differences between the degrees's median of academic procrastination among university students due to the gender variable.
- There are no statistically significant differences between the degrees's median of academic procrastination among university students due to the variable of the academic stage.
- There is a statistically significant correlation between the use of emotional regulation strategies and academic procrastination among university students.
- Each of the (positive re-evaluation and rumination) strategies contribute to predicting the level of academic procrastination among university students.

Through these results, the study ended with a number of suggestions in an attempt to increase the use of emotional regulation strategies in a flexible and consensual manner, and to mitigate the problem of academic procrastination among university students.

Keywords: emotional regulation strategies, academic procrastination, university students.

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à connaitre le niveau d'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle chez les étudiants universitaires et leur niveau de procrastination académique ,ainsi que la nature de la corrélation qui existe entre eux ,et s'il existe des différences statiquement significatives entre le niveau d'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle et le niveau de procrastination académique attribué aux variables de sexe et de niveau scolaire ,puisqu'il a adopté la méthode descriptive . L'échantillon de l'étude comprenait (382) étudiants et étudiantes ont été sélectionnés selon la méthode aléatoire stratifiée de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université de M'sila . Et pour réaliser les objectifs de l'étude un questionnaire de procrastination académique a été élaboré et réparti sur trois dimensions (cognitive ,comportementale, émotionnelle) et l'utilisation de l'échelle des stratégies cognitives pour la régulation des émotions de « Garnefski & Kraaij »(2007), traduit en arabe Afana (2018) .Ainsi il est composé de neuf stratégies cognitives pour la régulation des émotions, En appliquant des méthodes statistiques appropriées, les résultats de l'étude ont montré ce qui suit :

- Le niveau d'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle est moyen chez les étudiants universitaires.
- Le niveau de procrastination académique est moyen chez les étudiants universitaires.
- Il n'ya pas de différence statistiquement significative entre les deux moyennes de degrés d'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle chez les étudiants universitaires attribué aux variables, le sexe et le niveau scolaire.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les deux moyennes de degrés de procrastination académique dans la variable de sexe chez les étudiants universitaires.
- Il n'ya pas de différences statistiquement significatives entre les deux moyennes de degrés de procrastination académique dans la variable de niveau scolaire chez les étudiants universitaires.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle et la procrastination académique chez les étudiants universitaires.
- La stratégie de (réévaluation positive, rumination) contribue à la prévision du niveau de procrastination académique chez les étudiants universitaires.

A' travers ces résultats, l'étude a donné un certain nombre de suggestions pour améliorer le niveau d'utilisation des stratégies de régulation émotionnelle d'une façon souple et harmonieuse et la réduction de problème de procrastination académique chez les étudiants universitaires.

Mots clés : stratégie de régulation émotionnelle, procrastination académique, les étudiants universitaires

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	أ
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ح
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	03
1- إشكالية الدراسة	04
2- أهمية الدراسة	09
3- أهداف الدراسة	09
4- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	10
5- الدراسات السابقة	10
6- التعليق على الدراسات السابقة	34
7- فرضيات الدراسة	37
الفصل الثاني: استراتيجيات التنظيم الانفعالي	39
تمهيد	40
أولا: الانفعالات	40
1- مفهوم الانفعالات	41
2- الانفعالات وبعض المصطلحات القريبة	42
3- طبيعة الانفعالات	44
ثانيا: التنظيم الانفعالي	47
1- تعريف التنظيم الانفعالي	48
2- نظريات ونماذج فسرت التنظيم الانفعالي	50
3- تنظيم الانفعال لدى المراهق	68
ثالثا: استراتيجيات التنظيم الانفعالي	70
1- استراتيجيات التنظيم الانفعالي لجروس (Gross)	72
2- استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية لجارنفسكي (Garnefski)	74
3- محددات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي	78
4- العوامل المؤثرة في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي	80

5- آثار استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي	82
خلاصة	83
الفصل الثالث: التسويف الأكاديمي	84
تمهيد	85
1- التسويف	85
1-1- مفهوم التسويف	86
1-2- تاريخ مفهوم التسويف	89
1-3- طبيعة التسويف	91
1-4- أنواع التسويف	95
1-5- أنواع المسوفين	99
2- التسويف الأكاديمي	104
2-1- تعريف التسويف الأكاديمي	104
2-2- أسباب التسويف الأكاديمي	106
2-3- خصائص المسوفين أكاديميا	114
2-4- نظريات فسرت التسويف الأكاديمي	118
2-5- آثار التسويف الأكاديمي	135
خلاصة	137
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	138
تمهيد	139
أولا: الدراسة الاستطلاعية	139
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	139
2- إجراءات عينة الدراسة الاستطلاعية	139
ثانيا: الدراسة الأساسية	140
1- منهج الدراسة الأساسية	140
2- حدود الدراسة الأساسية	140
3- مجتمع الدراسة الأساسية	141
4- عينة الدراسة الأساسية	141
5- أداتي الدراسة وخصائصهما السيكومترية	144
5-1- مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	144
5-1-1- وصف المقياس	145

5-1-2- صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية	147
5-1-3- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية	147
5-1-4- مفتاح تصحيح المقياس	152
5-2- استبيان التسويف الأكاديمي	153
5-2-1- وصف الاستبيان	153
5-2-2- الخصائص السيكومترية للاستبيان	154
5-2-3- مفتاح تصحيح الاستبيان	160
6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	161
خلاصة	162
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	163
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	164
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	167
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	176
4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	179
5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	182
6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة	184
7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة	186
8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة	194
9- الاستنتاج العام	200
خاتمة	202
مقترحات	203
قائمة المراجع	204
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نموذج جروس (1998) للتنظيم الانفعالي	61
02	نموذج ثومبسون لتنظيم الانفعالات حسب بوتمان وسيلك (2005)	64
03	نموذج تنظيم الانفعالات لـ (Campos) وزملاؤه حسب بوتمان وسيلك (2005)	66
04	بعض التعريفات الاجرائية لأنواع المسوفين	103
05	العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل	130

06	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	140
07	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على أقسام الكلية حسب متغيري الجنس والمرحلة الجامعية	141
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	142
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية	143
10	أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	145
11	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) والدرجة الكلية للمقياس	148
12	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	149
13	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال	150
14	قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	151
15	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	151
16	مفتاح التصحيح لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	152
17	مجالات تقدير الاستجابة	152
18	بنود استبيان التسويف الأكاديمي التي تم تعديل صياغتها من طرف المحكمين	154
19	توزيع بنود استبيان التسويف الأكاديمي على الأبعاد قبل التحكيم وبعده	156
20	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود استبيان (التسويف الأكاديمي) والدرجة الكلية للاستبيان	156
21	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (المعرفي) والدرجة الكلية للبعد	157
22	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (السلوكي) والدرجة الكلية للبعد	157
23	معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (الانفعالي) والدرجة الكلية للبعد	158
24	نتائج المقارنة الطرفية لاستبيان التسويف الأكاديمي	159
25	قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان التسويف الاكاديمي	159
26	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان التسويف الاكاديمي	160
27	مفتاح التصحيح لاستبيان التسويف الأكاديمي	160
28	مجالات تقدير الاستجابة	160
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) وللمقياس ككل	164
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (المعرفي)	168

31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (السلوكي)	169
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (السلوكي)	171
33	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان (التسويف الأكاديمي) وللاستبيان ككل	172
34	اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة حسب الجنس (ذكور - اناث)	176
35	اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة حسب الجنس (ذكور - اناث)	179
36	اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة حسب المرحلة التعليمية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر)	182
37	اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة حسب المرحلة التعليمية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر)	185
38	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي	187
39	معامل الارتباط المتعدد بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي	194
40	تحليل تباين (ANOVA) لاختبار دلالة نموذج خط الانحدار	194
41	معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التسويف الأكاديمي	195

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج الشكلي للانفعال	46
02	نموذج عملية تنظيم الانفعال	57
03	عوامل عزو النجاح والفشل لدى الطلبة	131
04	العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف	134
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	143
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية	144
07	المنحنى الاعتدالي لتوزيع البواقي المعيارية لمتغير التسويف الأكاديمي	197
08	المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية للتسويف الأكاديمي	197

مقدمة:

وُجدت الانفعالات مع وجود الانسان لتساعده على البقاء حيث تعينه وتهيئه للتأقلم مع مواقف الحياة المختلفة، وما تلعبه من دور هام في الحياة اليومية فهي جزء مهم من الجوانب الحيوية التي ترتبط بشكل وثيق بشخصية الفرد وتفكيره، فهي التي تؤثر في توجيه سلوكه وتتحكم بقراراته وتتدخل إلى حد كبير في سلامته النفسية، والانفعالات حالة داخلية تدفع الكائن الحي حتى يحقق الهدف ويخفض من حدة التوتر الذي يسببه، وهذا بفضل دورها الايجابي في القدرة على مواجهة المواقف والتفاعل معها، وإعطاء الفرد قوة وقدرا أكبر ودفعه إلى العمل في حالة من الهدوء، كما للانفعالات دور سلبي كذلك، فالمبالغة في انفعال معين إلى درجة تجعله يؤثر في سير حياة الفرد الطبيعي سيكون له تأثير سلبي على تفكير الفرد وعلى مواصلته بشكل سليم وعلى اتخاذ القرارات بطريقة صحيحة، مما يسبب له عدم التوافق واعتلال الصحة النفسية .

فالانفعالات إما أن تكون مظهر من مظاهر السلوك السوي وذلك عندما تتناسب مستوياتها والموقف الذي يواجهه الفرد، أو مظهر من مظاهر الاضطراب إذا أخفق الفرد في تنظيم انفعالاته بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهه، وعبر Golman (1995) عن ذلك حيث اعتبر أن "التنظيم الانفعالي تحديا وحاجة في ظل الظروف الحالية وانتشار المشكلات والاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب والعنف" **(دعاء ونرمين، 2020، ص. 172)** .

وللقدرة على تنظيم الانفعالات أهمية كبيرة ودورا حاسما في التأثير على الصحة النفسية والجسمية للأفراد خاصة طلاب الجامعة الذين هم بحاجة إلى التحكم وضبط وتنظيم انفعالاتهم، بشكل يحقق سلامتهم النفسية ويتماشى مع توافقهم النفسي والدراسي، ويدفعهم للأخذ بانفعالاتهم باتجاه التكيف مع مختلف المواقف التي يواجهونها داخل الجامعة أو خارجها، غير أن الانفعالات تختلف تبعا لكل موقف، مما يستلزم المرونة والقدرة على تغيير استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعا لتلك المواقف، فالطلاب الذين لديهم قدرات على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة حسب كل موقف هم أكثر تكيفا مع المطالب البيئية وتحقيقا لأهدافهم، بينما الطلاب الذين لديهم صعوبات في تنظيم انفعالاتهم واستخدامهم لاستراتيجيات غير تكيفية مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة ما قد يعترضهم من مشكلات نفسية أو أكاديمية عديدة، وقد يزيد ذلك من فرص تعرضهم لمشكلة التسويف الأكاديمي .

ومن جانب آخر فإن التسويف الأكاديمي يعتبر مشكلة حقيقية شائعة بين الطلاب وظاهرة معقدة لها أسبابها المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب

الجامعي بصورة خاصة، حيث أشارت الدراسات النفسية والتربوية أن من آثاره على الطالب ما يكون داخليا والمتمثلة في القلق، والاحساس بالندم، ولوم الذات، وما يكون خارجيا والمتمثلة في عدم التقدم بالعمل وفقدان فرص كثيرة في الحياة، كما يعد من المعوقات الكبيرة التي تواجه عمل الجامعة وتقف حجر عثرة بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل .

فنظرا لحداثة الموضوع ومحاولة الالمام به، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي كما يلي:

أولا/ الجانب النظري: واشتمل على ثلاثة فصول وهي كما يلي:

الفصل الأول: والمتمثل في الاطار العام للدراسة والذي شمل طرح مشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها وأهمية وأهداف الدراسة، والمفاهيم الاجرائية لمتغيرات الدراسة والتطرق لبعض الدراسات السابقة والتعليق عليها .

الفصل الثاني: خصص لمتغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي وشمل مفهوم الانفعالات وطبيعتها، وتعريف التنظيم الانفعالي والنماذج والنظريات التي فسرته، وتنظيم الانفعال لدى المراهق، وتعريف استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتصنيفها، ومحددات استخدامها والعوامل المؤثرة في استخدامها، ثم آثار استخدامها .

الفصل الثالث: تناول المتغير الثاني للدراسة وهو التسويف الأكاديمي وتم التحدث فيه عن مفهوم التسويف وتاريخ مفهوم التسويف وطبيعته، وأنواع التسويف والمسوفين، والتسويف الأكاديمي وأسبابه، وخصائص المسوفين أكاديميا، والنظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي وآثاره.

ثانيا/ الجانب التطبيقي: فقد تم تقسيمه إلى قسمين كالآتي:

الفصل الرابع: تم التطرق فيه إلى الاجراءات المنهجية للدراسة من دراسة استطلاعية ومنهج وحدود ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية، والخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، ثم أساليب المعالجة الاحصائية .

الفصل الخامس: تم فيه عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال فرضيات البحث، وفي ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري، هذا بالإضافة إلى مقترحات الدراسة والخاتمة وإضافة المراجع والملاحق .

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهمية الدراســـة

3- أهداف الدراسـة

4- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

5- الدراسات السابقـــــــــــــة

6- التعليق على الدراسات السابقـــة

7- فرضيات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

أدى التقدم العلمي والتقني في الآونة الأخيرة إلى العديد من التغيرات المتسارعة والتي فرضت تحديات كبيرة على الطلبة في مواجهة مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وطلبة الجامعات ليسوا في منأى عن هذه الصراعات والتناقضات والتغيرات، خاصة وأن للمرحلة الجامعية أهميتها في حياة الطالب، وذلك بسبب اختلافها عن المراحل التعليمية الأخرى، إضافة إلى شعور الطالب في هذه المرحلة بالمسؤولية الذاتية والاستقلالية ما يؤثر سلبا على أداءه وتفاعله مع البيئة المحيطة به .

وتزداد أهمية مواجهة المشكلات التي تعترض سبيل الطالب في تحقيق أهدافه تلك التي ترتبط بمدى تقدمه أو تأخره في الوظيفة الأساسية التي يناط به أن يقوم بها وهي التعلم، وهو ما يحدث عند تأجيل بعض المهام الحالية إلى وقت لاحق كما هو الحال في التسويف، والذي هو أحد الظواهر التي تؤثر في فاعلية الأفراد والدافعية لديهم نحو الانجاز بمختلف جوانب الحياة وأنشطتها، ويعد الجانب الأكاديمي من أبرز المجالات التي تشيع بها ظاهرة التسويف لدى الطلبة وأصبح يطلق على هذه الظاهرة في هذا المجال بالتسويف الأكاديمي .

وظاهرة التسويف الأكاديمي ليست مجرد وجود عجز في إدارة الوقت أو عادات الدراسة السيئة، بل هي كما يشير Henry (2011) أنها "ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب بالرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل" **(الربعة ومقابلة، 2019، ص. 431)** .

"حيث أخذت ظاهرة التسويف مسارا واضحا ومؤثرا في العملية الأكاديمية التي تكمن في التأجيل غير الضروري لبعض المهام التي يجب القيام بها أو تأخيرها أو التخلي عنها، فبعض الأفراد لا يكملون واجباتهم ويتجنبون أداء المهام بسبب التسويف، بالإضافة إلى المخاوف الشخصية من الفشل أو بسبب قدرات الفرد الشخصية، فالتسويف الأكاديمي يظهر من خلال تأجيل السلوك المرغوب فيه إلى وقت لاحق، مما يضعف تحقيق أهداف الفرد، وقد يأخذ شكلا من أشكال المقاومة أو وسيلة لتجنب المهام" **(صوالحة وصوالحة، 2018، ص. 162)** .

وقد أثبتت الدراسات النفسية والتربوية أن التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة في أوساط المتعلمين، وأن الطلبة بالجامعات هم الأكثر تسويفا لانتمائهم إلى بيئة مليئة بالأنشطة الدراسية والعملية، ويواجهون نتيجة لذلك ضغوطا مستمرة إذ يشترط عليهم الالتزام بالمواعيد المحددة لهم لإتمام المهام، ومطالبتهم بتقديم الواجبات، والامتحانات الدورية التي يتنافس من خلالها الطلبة لاجتيازها في الوقت المحدد لهم،

فسلوك التسويف يؤثر على العملية الأكاديمية بشكل عام وعلى الطالب بصورة خاصة، وتتجلى خطورته في انتشاره الواسع بين الطلاب، ومن ذلك فقد اهتم بعض الباحثين بمعدلات انتشاره، حيث كشفت دراسة مسحية قامت بها العبيدي (2013) على طلبة الجامعة، وتبين أن (62%) من الطلبة من ذوي التسويف الأكاديمي الدائم أو شبه دائم في دراستهم أو ما يكلفون به من مهام وأنشطة دراسية، وتوصلت دراسة أبو غزال (2012) إلى أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، (57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، (17.7%) من ذوي التسويف المنخفض، وأشار إلى أن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات ويظهرون ضعفا في إنجازهم الأكاديمي مقارنة بالطلبة غير المسوفين، وفي دراسة قامت بها شبيب (2015) توصلت إلى أن (14.5%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، (65.5%) من ذوي التسويف المتوسط، (14.5%) من ذوي التسويف المنخفض، وأشارت إلى أنها ومن خلال عمل الباحثة مع طلبة الجامعة لمست كثرة تذمر أعضاء الهيئة التدريسية من جراء تأجيل الطلبة لإنجاز واجباتهم الأكاديمية حتى آخر لحظة، أما دراسة Belkis & Duru (2009) فقد توصلت إلى أن (23%) من عينة الدراسة كان مستوى تسويفهم الأكاديمي مرتفعا .

وبالنظر إلى هذه النسب التي يظهر عليها التسويف بين الطلبة يكون هناك عدة عوامل تساهم في انتشار هذه الظاهرة، حيث تختلف وجهات نظر عديدة في تحديد هذه العوامل، فهناك مكونات سلوكية ومعرفية وانفعالية تقف وراء ظاهرة التسويف .

إذ يرجع التسويف من الناحية السلوكية حسب Ferrari & Emmons (1995) "إلى ضعف مهارة إدارة الوقت وعدم القدرة على إكمال المهمة"، "وأسلوب المدرس وضغط الأقران" حسب أبوغزال (2012)، أما من الناحية المعرفية فقد يعزى التسويف حسب Elliss & Knaus (2002) إلى "الأفكار غير المنطقية والخاطئة، وأن التسويف هو اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية"، ومن الناحية الانفعالية يرتبط التسويف حسب Solompn & Rothblum (1984) "بالخوف اللاعقلاني من النجاح أو الفشل" وحسب Onwuugbuzie (2004) "يرتبط التسويف بالمستوى العالي من القلق والخوف من الفشل" **(عبود، 2016، ص. 644)** .

وعلى الرغم من أن التسويف يُنظر إليه على أنه وسيلة فعالة للتغلب على الضغوط، إلا أن تكراره بصورة مستمرة وعلى المدى البعيد يعد مشكلة ويترك العديد من الآثار السلبية، حيث يشير Kandemir (2014) في هذا الصدد إلى أن "التسويف الأكاديمي يؤثر في معظم جوانب حياة الفرد كالجوانب الأكاديمية، حيث يؤثر بالسلب على الأداء الأكاديمي للطلبة فلا يستطيعون إظهار قدراتهم الحقيقية في

الجانب التعليمي، وقد يترتب عليه عواقب وخيمة مثل الرسوب والفشل الأكاديمي والاحجام عن الجامعة والتسرب، وقد يؤدي إلى آثار تلحق الضرر بالصحة النفسية للطالب" **(زغيبي، 2020، ص. 89)** .

ومن آثاره كذلك "بروز العواقب الانفعالية، فعندما يكون الأفراد مدركين سلوك التسويف لديهم فإنهم يخفون عددا من المشاعر الداخلية السلبية، كالشعور بعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والتوتر والذعر، كما يعاني أصحاب التسويف الأكاديمي من مستويات عالية من القلق، والتدخين، وتناول الكحول، وصعوبات في النوم" **(السرحان وصوالحة، 2015، ص، 163)** .

فالتسويف الأكاديمي يعد من السلوكيات المسببة للإعاقة النفسية التي تؤدي إلى إهدار الوقت وضعف الأداء الأكاديمي للطالب المسوف والذي يتميز عن غيره حسب Ferrari (1992) "بانخفاض الثقة بالذات، وارتفاع قلق السمة، والاكتئاب، والكبت، والعصاب والنسيان، وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة، وتزداد احتمالية انسحاب المسوف من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية، ويعيش في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون تقديره لذاته منخفض، مما يؤدي به لعدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث له اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي للتعامل مع هذه الصراعات" **(شبيب، 2015، ص. 6)** .

ومنه فالتسويف الأكاديمي يعتبر كمسبب أو نتيجة للعديد من المشكلات النفسية والتربوية التي هي بدورها قد تكون لها علاقة بقصور التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المسوفون، وهذا ما أشار إليه Berking & Wupperman (2012) من أن "قصور التنظيم الانفعالي يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب واضطراب الشخصية الحدية واضطراب الأكل والاضطرابات المتعلقة بالمخدرات وتناول العقاقير" **(عفانة، 2018، ص. 3)** .

فقصور التنظيم الانفعالي والمتمثل في عدم القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المناسبة للموقف بشكل مرن لتعديل الاستجابة الانفعالية بالشكل المرغوب، قد يجعل طلاب الجامعة أكثر انطوائية وأقل انتاجية في الوسط الجامعي، ويضطرهم إلى استخدام أساليب غير تكيفية في مواجهة مشكلاتهم وضغوطاتهم، وهذا في ظل ما يواجهونه للعديد من التحديات والصعاب الأكاديمية المرتبطة بتعلمهم ودراستهم والتي يمكن أن تولد ضغوط نفسية مزمنة لدى الكثير منهم، مما قد يؤدي بهم إلى الشعور بالإجهاد والاستنزاف الانفعالي والعقلي والعزوف التدريجي عن الاهتمام والانخراط في الأنشطة الأكاديمية، ولهذا فإن معالجة تلك المشكلات تحتاج إلى التنظيم الانفعالي والذي يعد حسب Garnefski & Kraaij (2006) "عاملا مهما للحفاظ على السلامة النفسية وتحقيق النجاح في الحياة،

حيث يلعب دورا حيويا في تأقلم الفرد وتكيفه مع ظروف الحياة المتنوعة ويؤثر على جودة حياته" **(بسيوني، 2018، ص. 54)** .

والتنظيم الانفعالي يتضمن الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في التأثير على انفعالاته وكيفية التحكم فيها في مختلف المواقف الناتجة من تفاعله وتواصله مع الآخرين، ومن الضروري جدا توافر قدر كاف من هذه المهارات والاستراتيجيات التي تهدف إلى مساعدته في تنظيم انفعالاته وردود أفعاله، حيث يرى Eisenberg (1994) "أن الأفراد يواجهون العديد من الأحداث والمواقف والخبرات التي تتطلب أنماطا مختلفة من الانفعالات والتي تؤثر بدورها على تكيفهم وصحتهم النفسية، الأمر الذي يتطلب منهم ضبط وتنظيم تلك الانفعالات وتكوين العديد من الاستراتيجيات الانفعالية الصحيحة والتي بمرور الوقت تصبح جزءا من سلوكياتهم وحياتهم اليومية، وتتنوع الانفعالات التي يخبرها الفرد بتنوع المواقف التي يمر بها، ومن ثم يجب أن يمتلك الفرد قدرا من المرونة التي تساعده على تنظيم وإدارة هذه الانفعالات بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهه" **(سيد وآخرون، 2020، ص. 172)** .

كما يعتبر مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي أحد المداخل التي يمكن في ضوئها تفسير بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية، ويعد دراسته ضرورة يمكن أن يساعد في صون الصحة النفسية والنمو الانفعالي والاجتماعي للطالب الجامعي، وأن توجيهه نحو التعامل الجيد مع انفعالاته واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتنظيمها والتعبير عنها قد يساعده على تجنب الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والسلوكية كالتسويف الأكاديمي، إذ أن استخدام لبعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية مثل؛ (إعادة التقييم الايجابي، التركيز على الخطط، التقبل، وضع الأمور في نصابها، إعادة التركيز الايجابي) تعد بمثابة عوامل وقائية من الاضطرابات النفسية، والتي قد تؤدي إلى التوافق والتكيف الاجتماعي ومواجهة المواقف بطريقة سليمة وفعالة والتفاعل الجيد مع الآخرين، في حين أن استخدام لبعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأقل تكيفيا مثل؛ (لوم النفس، لوم الآخرين، الاجترار، التهويل) قد تشكل عوامل خطر للإصابة بالعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية .

ويبرز دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي من خلال ما ركز عليه الباحثون في بعض الدراسات التي أجريت حولها، كدراسة راف الله (2021)، ودراسة خصاونة (2020)، ودراسة عفانة (2018)، ودراسة سلوم (2015)، حيث كانت أهم توصيات تلك الدراسات أن هناك ضرورة لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل؛ التحصيل

الدراسي، إدارة الضغوط، القلق، والخوف والاكتئاب، ونوع المشكلات، والتفكير الايجابي، والبرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

أما في الدراسة الحالية فقد تم الاهتمام بدراسة مجموعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي لها آثار متنوعة على الجانب النفسي والسلوكي وعلى العديد من مجالات الحياة اليومية للطالب الجامعي وذلك من خلال نتائج الكثير من الدراسات السابقة، فاستراتيجية كل من (الاجترار، لوم النفس، لوم الآخرين، التهويل) لها علاقة موجبة بكل من الاضطرابات النفسية وقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة كما في دراسة كل من عليوة (2018)، والندابي (2019)، واستراتيجية كل من (اعادة التقييم الايجابي، واعادة التركيز الايجابي) فلها علاقة موجبة مع كل من الصمود الأكاديمي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، كما في دراسة كل من الحارثي (2021)، وسلوم (2015) .

وبناءا على ما تقدم تعتبر ظاهرة التسويف الأكاديمي عائقا أمام الطلبة لما تحدثه من عواقب وخيمة على الصعيدين النفسي والأكاديمي، والتي تعيق نجاح الطالب وتقدمه، ومن جانب آخر فإن استراتيجيات تنظيم الانفعال تعتبر أساسا لا غنى عنه للحالة النفسية والصحية، ومن أجل إستجلاء دور هذه الاستراتيجيات في ظاهرة التسويف الأكاديمي، ومن خلال أهمية وحيوية الفئة المستهدفة، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وعليه فإن تحقيق أهداف الدراسة تكمن في الاجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

1-1- ما مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة ؟

2-1- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ؟

3-1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس ؟

4-1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس ؟

5-1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟

6-1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ؟

1-7- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ؟

1-8- هل تساهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ؟

2- أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في؛

2-1- أهمية المرحلة الجامعية التي أجري عليها البحث والتي يسلك فيها الكثير من الطلبة سلوك التسويف، وعملية التخلص منه له تأثير كبير على مستوى العملية الأكاديمية .

2-2- قد تسهم في إثراء البرامج الارشادية للتخفيف من مشكلة التسويف الأكاديمي، وتقديم صورة واضحة للمرشدين والمختصين فيما يتعلق بمتغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تساعد الطلبة على تنظيم انفعالاتهم .

2-3- قلة الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي في حدود اطلاع الباحث .

2-4- تناول موضوع حديث نسبيا وهو استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومدى أهميته خاصة وأن طلاب الجامعة هم أكثر احتياجا لفهم وتنظيم انفعالاتهم، وهذا بسبب ما يواجهونه من ضغوطات وتحديات .

2-5- اقتراح بعض التصورات والحلول لمشكلة التسويف الأكاديمي من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

3- أهداف الدراسة:

3-1- الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة .

3-2- الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

3-3- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لطلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية .

3-4- التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية .

3-5- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

3-6- الكشف عن مدى مساهمة استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

4- التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

4-1- استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

يقصد بها الطرق المعرفية والتي قد تكون تكيفية أو غير تكيفية التي يتعامل بها الطالب مع استثارته الانفعالية الناتجة عن تعرضه لمختلف المواقف الضاغطة في حياته اليومية، وهذا بهدف تنظيم وإدارة انفعالاته السلبية والايجابية والتعبير عنها، وتقاس من خلال أداة الدراسة الخاصة بها وهي مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من إعداد Garnefski & Kraaij (2007) .

4-2- التسويف الأكاديمي:

يقصد به تأجيل الطالب البدء أو إكمال للمهام والواجبات الدراسية المطلوبة منه ضمن إطار زمني معين، وتأخيره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة، وذلك بشكل متكرر ومستمر ومتعمد وبدون مبرر بالرغم من امكانية انجاز تلك المهام في الوقت المحدد لها، وينتج عن ذلك التأجيل شعور الطالب بالتوتر الانفعالي، ويقاس من خلال أداة الدراسة الخاصة بها وهي استبيان التسويف الأكاديمي المعد من طرف الباحث .

5- الدراسات السابقة:

تعد مراجعة الدراسات السابقة خطوة رئيسية في البحث العلمي والمرتكز الأساسي لأي دراسة بعدها ومرجعا مهما في توجيه وبناء الخطة المنهجية، حيث تستثمر في صياغة إشكالية البحث، وتحديد الأهداف، واختيار المنهج، وأدوات القياس، والأساليب الاحصائية المناسبة، وكذا تفسير ومناقشة النتائج .

ونستعرض في دراستنا هذه بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري "استراتيجيات التنظيم الانفعالي"، و"التسويف الأكاديمي" كما يلي:

أولا: دراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

ا- دراسات عربية:

1- دراسة الحارثي نورة والقرشي خديجة (2021) والتي عنوانها "استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف" وكان هدف الدراسة هو التعرف على :

- أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا شيوعا لدى طلبة جامعة الطائف .
- درجة الصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف .
- العلاقة بين الاستراتيجيات الايجابية لتنظيم الانفعال معرفيا والصمود الأكاديمي .
- العلاقة بين الاستراتيجيات السلبية لتنظيم الانفعال معرفيا والصمود الأكاديمي .

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت الباحثة بتقنين مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا الذي أعدته Garnefski & Kraaij (2007) لاستراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا، أما مقياس الصمود الأكاديمي فقد تم إعداده من طرف الباحث، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (403) من طالبات جامعة الطائف، وللإجابة على فروض البحث تم الاستعانة بتحليل التباين الأحادي، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار شيفيه، وقد توصلت النتائج إلى:

- أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا شيوعا لدى عينة البحث على التوالي هي إعادة التقييم الايجابي، التركيز على الخطط، الاجترار، التقبل، إعادة التركيز الايجابي، وضع الأمور في منظورها الصحيح، لوم النفس، التصور الكارثي، ولوم الآخرين .
- درجة الصمود الأكاديمي مرتفعة لدى طالبات جامعة الطائف .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات الاستراتيجيات الايجابية لتنظيم الانفعال معرفيا ودرجات الصمود الأكاديمي .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات الاستراتيجيات السلبية لتنظيم الانفعال معرفيا ودرجات الصمود الأكاديمي .

2- دراسة إسماعيل ابراهيم السيد (2021) بعنوان "كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتهما بقلق التحدث أمام الآخرين لدى طالبات كلية التربية" والتي اهتمت بالبحث في:

- الكشف عن العلاقة بين قلق التحدث أمام الآخرين وكل من كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية .
- الكشف عن دور كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية في التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين .
- التعرف على الاختلاف في قلق التحدث أمام الآخرين باختلاف التخصص الدراسي .

وشملت العينة (107) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، حيث طبق عليهن مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية، ومقياس قلق التحدث أمام الآخرين، وهم من اعداد الباحث، وباستخدام "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الارتباط الجزئي، وتحليل الانحدار المتعدد، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

✔وجود ارتباطات موجبة دالة احصائيا بين درجات الطالبات في بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) ودرجاتهن في قلق التحدث أمام الآخرين، في حين لا توجد ارتباطات دالة احصائيا بين باقي استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وقلق التحدث أمام الآخرين .

✔امكانية التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين من خلال كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجية تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات) .

3- دراسة الكثيري علي وناضرين حاتم (2021) بعنوان "التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية وعلاقتهما بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة ينبع" وتناولت هذه الدراسة:

✔التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية وعلاقتهما وقلق المستقبل المهني .

✔دلالة الفروق تبعا لمتغيرات (الجنس، التحصيل الدراسي، المسار الدراسي) بالنسبة لمتغيري التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية .

✔مدى امكانية التنبؤ بقلق المستقبل المهني من خلال أبعاد التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية .

وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد Garnefski & Kraaij (2007)، تعريب وتقنين محمد جاسر عفانة (2018)، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية إعداد Bear & al (2006) تعريب وتقنين عبد الرقيب البحيري (2014)، ومقياس قلق المستقبل المهني من إعداد مخيمر والوذيناني (2018)، وتكونت عينة الدراسة من (314) طالبا وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

✔تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية، وبمستوى منخفض من قلق المستقبل المهني.

✔وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد (إعادة التركيز الايجابي) باختلاف متغير الجنس لصالح الاناث .

✔وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد (لوم الذات) باختلاف متغير المسار الدراسي لصالح مسار العلوم الشرعية .

✔وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد (القلق السلبي اتجاه المستقبل) باختلاف متغير المسار الدراسي لصالح مسار العلوم الطبيعية .

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين قلق المستقبل وأبعاد (التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية) .
- إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال أبعاد (التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية) .

4- دراسة أسماء محمد (2021) بعنوان "فاعلية استراتيجيات تنظيم الانفعال في الحد من الألكسيثيميا لدى التلاميذ المقيمين بالمؤسسات الإيوائية" وهدفت هذه الدراسة إلى:

- التدريب على استراتيجيات تنظيم الانفعال للحد من الأكسيثيميا لدى التلاميذ المقيمين بالمؤسسات الإيوائية .
- التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي .
- كيفية التدريب على استخدام هذه الاستراتيجيات للحد من الكتمان الانفعالي .

وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وطبقت الأدوات؛ مقياس الأكسيثيميا، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، وذلك على عينة قوامها (25) تلميذا في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الأكسيثيميا من خلال التدريب على استراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم المعرفي، وقمع التعبير الانفعالي) لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وتم الاستدلال على استمرارية أثر البرنامج التدريبي من خلال تطبيق المقياس التتبعي .

5- دراسة خصاونة آمنة حكمت (2020) بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة اليرموك" واهتمت هذه الدراسة بالكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة اليرموك، واستخدم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد Garnefski & Kraaij (2007) والمترجم من طرف الباحثة، ومقياس التفكير الايجابي المعد من قبل إنجرام وويسكني، تكونت عينة الدراسة من (986) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج ما يلي:

- مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة ككل جاء بمستوى متوسط .
- مستوى التفكير الايجابي جاء بمستوى متوسط .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى التفكير الايجابي تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية .
- وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الانفعالي والتفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة .

6- دراسة الصبان عبير محمد والسلمي سماح عمر (2020) بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الانجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى" وتناولت هذه الدراسة:

- الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي واستراتيجياته لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .
- التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الانجاز .
- الكشف عن الفروق في دافع الانجاز تبعا لمستويات التنظيم الانفعالي .

تم تطبيق مقياس التنظيم الانفعالي لـ Gross & John (2003) ومقياس دافعية الانجاز للسرحان (2012)، على عينة قوامها (147) طالب وطالبة من جامعة أم القرى بمختلف التخصصات، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة وكانت أكثر الاستراتيجيات شيوعا استراتيجية الكتمان .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الانجاز .
- وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الانجاز وأبعاده تبعا لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع .

07- دراسة حسين رمضان علي (2020) والتي عنوانها "برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية" وكان الهدف من الدراسة:

- التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة بني سويف .
- التعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي .

واستخدام في هذه الدراسة المنهج شبه تجريبي لملائمته لطبيعة وأهداف البحث، وتم تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي، والبرنامج التدريبي من إعداد الباحث، وهذا على عينة مكونة من (60) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (30) طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (30) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي وابعاده لصالح المجموعة التجريبية .

✔ وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده على مقياس الضجر الأكاديمي لصالح القياس البعدي .

✔ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضجر الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء لأثر البرنامج التدريبي في الضجر الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

08- دراسة بن دايل أفنان بنت فهد (2020) والتي عنوانها "الضغوط النفسية وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض" وتناولت هذه الدراسة التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وشملت العينة (242) طالبة مقبلة على التخرج، وتم تطبيق مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وكشفت الدراسة على أهم النتائج:

✔ هناك علاقة طردية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين الضغوط النفسية وكل من (لوم الذات، لوم الآخرين، اجترار الأفكار السلبية، والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج .

✔ هناك علاقة عكسية ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين الضغوط النفسية وكل من (إعادة التركيز الايجابي، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الايجابي، ووضع الأمور في نصابها) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج .

✔ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات المقبلات على التخرج من المتأخرات دراسيا والمتفوقات دراسيا في استراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة باستراتيجية (التهويل) وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسيا .

09- دراسة آيت أعراب صبرينة وزناد دليلة (2020) بعنوان "أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي على نوعية الحياة لدى المصابات بسرطان الثدي وأزواجهن أثناء فترة العلاج الكيميائي دراسة ثنائية للأثر فاعل - شريك" وتناولت هذه الدراسة التعرف على أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمتمثلة في: (إعادة التقييم المعرفي، والقمع التعبيري)، على تكيف النساء المصابات بسرطان الثدي، وتكيف أزواجهن مع مرض السرطان، من حيث نوعية الحياة عموما، وبعدها النفسي على وجه الخصوص لدى كليهما، وكان منهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي الاحصائي، وقد تمثلت الأدوات المستعملة في الدراسة

مقياس التنظيم الانفعالي لـ gross وjohn ومقياس نوعية الحياة (sf-12)، وشملت عينة الدراسة (30) ثنائية (30 إمرأة مصابة بسرطان الثدي، وأزواجهن) وقد خلصت النتائج إلى:

- إعادة التقييم المعرفي لدى النساء المصابات بسرطان الثدي يتنبأ بنوعية حياة نفسية جيدة لديهن ولدى أزواجهن .
- الاستراتيجيات المستعملة من طرف الأزواج ليس لها أثر على نوعية حياة زوجاتهم .

10- دراسة الندابي يوسف بن سالم بن سيف (2019) بعنوان "استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة - دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول" وقد اهتمت الدراسة بالبحث في:

- التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس بسلطنة عمان، وجامعة محمد الأول في المملكة المغربية .
- طبيعة الفروق بينهما تبعا للبيئة الجغرافية والنوع الاجتماعي .

وللتحقق من فرضيات الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس قلق الاختبار، وقد تكونت عينة الدراسة من (419) طالبا وطالبة من جامعة السلطان قابوس، و(196) طالبا وطالبة من جامعة محمد الأول، تراوحت أعمارهم بين (20 - 24) سنة، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود علاقة سالبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى عينة الدراسة، والعلاقة كانت أكثر دلالة بالنسبة للطلبة العمانيين .
- وجود فروق دالة احصائيا بين طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول في كل استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار، بالرغم من وجود تباين في أبعاد كل من المقياسين .
- عامل النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية كانت مؤشرا دالا لقلق الاختبار واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة .

11- دراسة الكواز سناء عبدالكريم (2019) بعنوان "تطور استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة" واهتمت هذه الدراسة بالتعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري العمر والجنس، وأيضا التعرف على دلالة الفروق في التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالب وطالبة،

ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لجارنفسكي وآخرون (2001)، والذي تم ترجمته وتقنينه على البيئة العراقية من قبل الغانم، والنوري (2003)، وقد أشارت النتائج إلى:

- ✔ وجود فرق دال احصائيا وفق متغير العمر لجميع الاستراتيجيات ولصالح العمر 23 سنة .
- ✔ عدم وجود فرق دال احصائيا في الاستراتيجيات وفق متغير الجنس .
- ✔ وجود تباين في نمو الاستراتيجيات:
  - (لوم الذات، التقبل) عند الذكور في عمر 21 سنة وعند الاناث في عمر 23 سنة .
  - (التأمل، التركيز، التقييم) في عمر 19 سنة .
  - (التركيز، التخويف) عند كلا الجنسين في عمر 21 سنة .
  - (رؤية الموضوع) عند الذكور في 19 سنة، عند الاناث في 21 سنة .
  - (لوم الآخرين) عند كلا الجنسين في 23 سنة .

12- دراسة عباس دانيال وكاتبي محمد عزت عربي (2019) والتي عنوانها "علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي في مدارس الحلقة الأولى في محافظ ريف دمشق" والهدف من الدراسة هو:

- ✔ التعرف على العلاقة بين استرتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي .
- ✔ دراسة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس .

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس التوافق الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من (373) طالبا وطالبة في الصف الثاني الاعدادي، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✔ وجود تقدير مرتفع لدرجة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتوافق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث .
- ✔ وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الصف الثاني الاعدادي .
- ✔ عدم وجود فروق على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس .
- ✔ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي ولمصلح الذكور .

13- دراسة مرعي رزان زهدي كمال (2019) تحت عنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس" وقد تناولت هذه الدراسة ما يلي:

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس .
- الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى القلق (كحالة - كسمة) .
- التعرف إلى الفروقات في مستوى التنظيم الانفعالي والقلق تبعا لمتغيرات (الجامعة، الجنس، نوع الكلية، مكان السكن الدائم، مستوى دخل الأسرة، الحالة الاجتماعية للأبوين، ترتيب الشخص داخل الأسرة) .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسين وهما مقياس التنظيم الانفعالي المعد من قبل جروس وجون، والذي اشتمل على (10) فقرات، ومقياس القلق (كحالة - كسمة) المعد من قبل سبيلرجر وآخرون، والذي اشتمل على (40) فقرة، كما تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من جامعتي الاستقلال والقدس موزعين على كليتي الآداب والحقوق، إذ تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لملائمتها لطبيعة المشكلة الحالية وأهدافها، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- يوجد علاقة ارتباطية طردية بين مقياس مستوى التنظيم الانفعالي ومقياس مستوى القلق .
- مستوى التنظيم الانفعالي ومستوى القلق التي يتمتع بها الطلبة متوسطة .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة في مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس القلق كحالة ورفضها في مقياس القلق كسمة، وتأتي الفروق لصالح جامعة القدس .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس القلق كحالة، في حين ترفضها في مقياس القلق كسمة، وتأتي الفروق لصالح الاناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنظيم الانفعالي والقلق (كحالة - كسمة) لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس تعزى لمتغير نوع الكلية، ومكان السكن الدائم، ومستوى دخل الأسرة، والحالة الاجتماعية للأبوين، وترتيب الشخص داخل الأسرة .

14- دراسة سيد عبادي عادل (2018) بعنوان "استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتنمر لدى كل من المتنمرين وضحايا التنمر والعاديين من المراهقين" وهدفت الدراسة إلى ما يلي:

- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين المتنمرين وضحايا التنمر والعاديين .
- ترتيب أشكال التنمر المدركة من قبل التنمريين وضحايا التنمر.

- الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتنمر .

طبق مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من إعداد Gratz & Roemer (2004) ومقياس التنمر من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (220) طالبا، وكانت أهم نتائج الدراسة :

- أكثر أشكال التنمر إنتشارا لدى المتنمرين هو التنمر الاجتماعي، ثم التنمر النفسي، وأخيرا التنمر الجسدي .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية بين المجموعات المتنمرين وضحايا التنمر والعاديين .
- إمكانية التنبؤ بشكل دال احصائيا بالتنمر بمعلومية استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

15- دراسة عفانة محمد جاسر زكي (2018) بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة" واهتمت هذه الدراسة بالبحث في:

- التعرف إلى التنظيم الانفعالي وفق الاستراتيجيات .
- دراسة العلاقة بين التنظيم الانفعالي والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية .
- دلالة الفروق في التنظيم الانفعالي والرضا عن الحياة لديهم تبعا للمتغيرات التالية: (نوع الجنس، الحالة الاجتماعية، الجامعة، التخصص، التحصيل الأكاديمي، الدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين) .

استخدم الباحث مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد Garnefski & Kraaij ترجمة الباحث، ومقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطالب إعداد هيوبنر وزملائه، على عينة قوامها (612) طالب وطالبة أختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث هي:

- طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لديهم درجة متوسطة من التنظيم الانفعالي والرضا عن الحياة .
- وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين أبعاد التنظيم الانفعالي (التقبل، إعادة التركيز الايجابي، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها) والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة
- توجد علاقة سالبة دالة احصائيا بين أبعاد التنظيم الانفعالي (لوم النفس، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) والدرجة الكلية على مقياس الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد التنظيم الانفعالي تعزى للمتغيرات الديمغرافية .

16- دراسة عليوة سهام علي عبد الغفار (2018) بعنوان "استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين والموهوبين - دراسة سيكومترية إكلينيكية" وبحثت هذه الدراسة في التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والاضطرابات النفسية (القلق النفسي، الضغوط النفسية، الكمالية العصابية) لدى المراهقين الموهوبين، وشملت عينة الدراسة (148) طالبا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم من (15 - 16) سنة بمتوسط عمري (15.6) عاما، وانحراف معياري (1.3)، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي، وقائمة الاضطرابات النفسية للمراهقين الموهوبين، وقائمة الكشف عن المراهقين الموهوبين واستمارة جمع البيانات وجميعهم من اعداد الباحثة، واختبار تفهم الموضوع (TAT) إعداد موراي ومورجان (1935)، وقد بينت النتائج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الاضطرابات النفسية وكل من استراتيجيات تنظيم الانفعال (كبت التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي) .
- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الاضطرابات النفسية وكل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي، التقليل من أهمية الأشياء، الإلهاء، المشاركة الاجتماعية، إعادة التركيز الايجابي، رؤية الموضوع من منظور آخر) .
- إمكانية التنبؤ بالقلق النفسي من خلال استراتيجيتي التفكير الكارثي واجترار الأفكار، وبالضغوط النفسية من خلال استراتيجيتي لوم الآخرين ولوم الذات، وبالكمالية العصابية من خلال استراتيجيتي التفكير الكارثي وكبت التعبير الانفعالي .
- أظهرت الدراسة الأكلينيكية بعض العوامل الكامنة خلف تفضيل المراهقين الموهوبين لبعض الاستراتيجيات وعلاقة ذلك بارتفاع وانخفاض الاضطرابات النفسية لديهم .

17- دراسة المحمود محمد (2017) بعنوان "السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق" وتناولت هذه الدراسة ما يلي:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق .
- التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة البحث .
- التعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في الأداء على مقياس السلوك العدواني ومقياس تنظيم الانفعال .

وتم استخدام مقياس السلوك العدواني ومقياس تنظيم الانفعال، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (150) طالبا وطالبة، وبعد اختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✔ وجود علاقة سلبية بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث .
- ✔ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأداء على مقياس السلوك العدواني .
- ✔ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأداء على مقياس تنظيم الانفعال .

18- دراسة عياش ليث محمد وفائق صبا دريد (2016) بعنوان "التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة"

وكان هدف البحث هو التعرف على:

- ✔ التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة وفق الاستراتيجيات .
- ✔ دلالة الفروق الاحصائية لتنظيم الانفعال تبعا للمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (العلمي ، الإنساني)، الصف الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) .
- ✔ دلالة الفروق الاحصائية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعا للمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة الجامعية) .

ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس التنظيم الانفعالي لـ David Edward Szwedo (2012) والذي تم ترجمته والتحقق من خصائصه السيكومترية، وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب من طلبة كليات جامعة بغداد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وكشفت الدراسة ما يلي:

- ✔ طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي .
- ✔ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنظيم الانفعالي في (الجنس، والتخصص، والصف الدراسي) .

19- دراسة سلوم هناء عباس (2015) عنوانها "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة على كل من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"

ومن أهداف البحث التعرف إلى:

- ✔ مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية .
- ✔ مستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية .
- ✔ العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .
- ✔ دلالة لفروق بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعا لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية) .

وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس حل المشكلات، وطبقت على عينة قوامها (1282) من طلاب الصف العاشر الثانوي، وطلاب السنة الثانية من المرحلة الجامعية، حيث تألفت عينة طلاب الصف العاشر الثانوي من (550) طالبا وطالبة، وعينة طلاب السنة الثانية من (732) طالبا وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث هي:

- المستوى السائد لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلتين هو المستوى المتوسط، وذلك في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي .
- توجد علاقة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين،
- توجد علاقة بين استراتيجيات (إعادة التقييم)، و(إعادة التركيز الايجابي)، و(الكارثية)، وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين .
- لا توجد علاقة بين استراتيجيتي (الاجترار) و(المشاركة الاجتماعية) وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين .
- توجد علاقة بين استراتيجيتي (الكبت) و(القبول) و(الالهاء) والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية .
- لا توجد علاقة بين استراتيجيتي (الكبت) و(القبول) و(الالهاء) والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

ب- دراسات أجنبية:

1- دارسة Zhang Denghao (2014) بعنوان "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلاب الجامعات الصينية" واهتمت هذه الدراسة بمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي ، وشملت عينة الدراسة (426) طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (17 - 22) سنة، واستخدم في الدراسة مقياس لسمات الشخصية للنسخة الصينية (QZPS)، ومقياس التنظيم الانفعالي لـ Gross & John (2003)، وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التنظيم الانفعالي وجميع سمات الشخصية لدى الطلبة.
- وجود ارتباط دال احصائيا بين استراتيجية الكبت وسمة (الطيبة والانفعالية والانبساطية) .
- وجود ارتباط دال احصائيا بين استراتيجية التقييم المعرفي و(الطيبة والعلاقات الانسانية وطرق الحياة)

- يمكن التنبؤ بسمات الشخصية من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

2- دراسة Bortoletto & Boruchovitch (2013) بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية التربية" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي واستراتيجيات التعلم لدى عينة من طلبة الجامعات في ولاية ميناس جرايس في البرازيل، وذلك في ضوء متغير الجنس، والعمر، وعدد سنوات الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة، (286) من الإناث، و(12) من الذكور تتراوح أعمارهم بين (18 - 54) سنة، وتم استخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى البالغين من إعداد الباحثين، ومقياس استراتيجيات التعلم Boruchovitch & Santos (2008)، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة ومتوسطة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي واستراتيجيات التعلم .

3- دراسة Omran Majid Pourfaraj (2011) بعنوان "استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب" وتناولت هذه الدراسة ما يلي:

- فحص الخصائص السيكومترية لاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي .
- دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي والقلق والاكتئاب .

وتكونت عينة الدراسة من (484) من طلاب جامعة شيراز بإيران، تتراوح أعمارهم بم (18 - 32)، بمتوسط عمري (22.14)، وانحراف معياري (4.02)، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- استراتيجيات لوم الذات، والاجترار ارتبطت بمستوى عال من القلق والاكتئاب .
- استراتيجيات إعادة التركيز، وإعادة التقييم الايجابي، والتخطيط، ارتبطت بمستوى منخفض من القلق والاكتئاب .

ثانيا: دراسات تناولت التسويف الأكاديمي:

ا- دراسات عربية:

1- دراسة محمد منصور زينب (2021) بعنوان "صعوبات تنظيم الانفعال كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا" وهدفت الدراسة إلى:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .
- الفروق بين الذكور والاناث في صعوبات تنظيم الانفعال لدى عينة الدراسة .
- مدى إسهام صعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

وتم تطبيق مقياس صعوبات تنظيم الانفعال (إعداد الباحثة)، ومقياس التسويف الأكاديمي إعداد معاوية أبو غزال (2012)، على عينة تكونت من (648) طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (19 - 24) عاما، من كليات جامعة المنيا، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من بعد صعوبة التوجه نحو الهدف، وصعوبة استخدام الاستراتيجيات الايجابية لتنظيم الانفعال والدرجة الكلية لصعوبات تنظيم الانفعال لصالح الإناث .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد كل من صعوبة المعالجة الانفعالية، والانفلات الانفعالي، والغموض الانفعالي .
- إسهام صعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

2 - دراسة طلول منتصر محمد محمود (2020) بعنوان "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفسية لدى طالبات الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل" واهتمت هذه الدراسة بالبحث في إستقصاء العلاقة بين التسويف الأكاديمي والعافية النفسية لدى طالبات الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، حيث طور الباحث مقياس أبو غزال للتسويف الأكاديمي (2012)، ومقياس Ryff (1989) للعافية النفسية، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل وعددهم (21221)، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (393) طالبا وطالبة، منهم (143) طالبا، و(250) طالبة، وكشفت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة عكسية سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي والعافية النفسية .
- مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل متوسطا، كذلك درجة العافية النفسية كانت متوسطة .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مستوى العافية النفسية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث .

✔ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير السنة الدراسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل .

3- دراسة الحسينان ابراهيم بن عبدالله (2019) بعنوان "العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيا" حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نوعي التسويف الأكاديمي (السلبي والنشط) والتعلم المنظم ذاتيا، ولتحقيق هذا الهدف تم التطبيق على عينة مكونة من (135) طالبا من الطلاب الذين يدرسون مادة علم النفس التربوي في كلية لتربية بجامعة المجمعة، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي (الصورة المختصرة)، ومقياس التسويف النشط، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت الدراسة إلى:

✔ وجود علاقة سلبية بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتسويف السلبي .

✔ عدم وجود علاقة بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتسويف النشط .

✔ بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن يتنبأ بالتسويف السلبي، بينما لم تتنبأ هذه الاستراتيجيات بالتسويف النشط .

4- دراسة علي صالح أسماء (2019) بعنوان "ادمان الانترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة" حيث إهتمت بالبحث في قياس إدمان الانترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي على عينة من جامعة البصرة من الذكور والاناث والمرحلتين الثانية والثالثة، بواقع (170) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

✔ عدم تمتع عينة البحث بالإدمان على الانترنت والتسويف الأكاديمي.

✔ عدم وجود فروق دالة احصائيا على مقياسي الادمان على الانترنت، والتسويف الأكاديمي ترجع لمتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية) .

✔ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإدمان على الانترنت والتسويف الأكاديمي لدى عينة البحث .

5- دراسة محمد هاني سعيد حسن (2019) بعنوان "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية" وتناولت هذه الدراسة ما يلي:

✔ التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية والكشف عن العلاقة بينهم .

✔ التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة حسب إختلاف النوع والتخصصات الأكاديمية .

حيث تكونت عينة الدراسة من (634) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى، وأعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الباحث مقياس التسويف الأكاديمي لأبو غزال (2012)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد الباحث، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (2014)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى كان متوسطا، وأن درجة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسطة، وأن المعتقدات المعرفية لديهم عميقة .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في متغيرات التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، والمعتقدات المعرفية .
- توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة التخصصات العلمية، وطلبة التخصصات الانسانية في درجة التسويف الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة .

6- دراسة عطا الله محمد إبراهيم (2018) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة" واهتمت هذه الدراسة بالتحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، عدد كل منها (20) طالبا من طلاب كلية التربية - جامعة المنصورة، وطبقت عليهم الأدوات التالية: مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية، برنامج ارشادي معرفي انفعالي سلوكي (وجميعهم من إعداد الباحث)، وباستخدام اختبار مان ويتني للقياسات المستقلة، واختبار ويلكوكسون للقياسات المرتبطة، تمت معالجة فروض الدراسة وكانت من أهم النتائج:

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي الدافعية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسي الدافعية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي .

- فعالية البرنامج المعرفي الانفعالي السلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية، وخفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة .

7- دراسة عبد الله مالك فضيل (2018) والتي عنوانها"الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة" وكان الهدف من الدراسة:

- التعرف على درجة الحساسية الانفعالية والتلكؤ الأكاديمي تبعا لمتغير النوع .
- الكشف عن علاقة الحساسية الانفعالية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع الأصلي والبالغ (3747) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- طلبة كلية التربية في جامعة واسط يتصفون بالحساسية الانفعالية .
- لا تتأثر الحساسية الانفعالية بمتغير النوع .
- طلبة جامعة واسط يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي .
- التلكؤ الأكاديمي لا يتأثر بالنوع .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الحساسية الانفعالية والتلكؤ الأكاديمي .

8- دراسة عبد الفتاح فاتن فاروق وآخرون (2018) بعنوان "التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم" وقد تناولت الدراسة ما يلي:

- التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم .
- التعرف على الفروق في التسويف الأكاديمي بأبعاده الفرعية (التسويف المعرفي، التسويف السلوكي، والتسويف الانفعالي) والتي ترجع إلى الجنس والمستوى الدراسي .

وشملت عينة الدراسة (430) طالبا وطالبة بجامعة الزقازيق، وبلغ متوسط أعمارهم (21) سنة وثمانية أشهر، وباستخدام (t-test) للعينتين المستقلتين، ومصفوفات الارتباط، وأسلوب تحليل الانحدار، توصلت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والاناث في بعد (التسويف المعرفي) فقط لصالح متوسط درجات الذكور .
- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد وفي الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي .

✔ عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي .

✔ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة .

✔ وجود ارتباط دال احصائيا بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة الجامعة .

✔ وجود تأثير سالب دال إحصائيا للتسويف الأكاديمي على كل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية، ووجود تأثير موجب دال إحصائيا للرضا عن الدراسة الجامعية على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة .

9- دراسة السلمي طارق عبد العالي (2017) بعنوان "مستوى التفكير الجانبي والتسويف الأكاديمي والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والقنفذة في ضوء التخصص الدراسي والموقع الجغرافي" وكان الهدف منها التعرف على مستوى التفكير الجانبي والتسويف الأكاديمي لدى جامعة أم القرى بمكة المكرمة والقنفذة في ضوء متغيري التخصص الدراسي والموقع الجغرافي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التفكير الجانبي من إعداد الباحث، ومقياس التسويف الأكاديمي من إعداد Choi & Maran (2009) وترجمة السلمي (2015)، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا من طلاب جامعة أم القرى والكلية الجامعة بالقنفذة، ومن أهم نتائج الدراسة:

✔ التفكير الجانبي والتسويف الأكاديمي ظهرا بمستوى متوسط .

✔ وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي، حيث كان طلاب الكلية الجامعية بالقنفذة أكثر تسويفا أكاديميا من طلاب جامعة أم القرى .

✔ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين التفكير الجانبي والتسويف الأكاديمي .

✔ يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التفكير الجانبي .

10- دراسة فيصل سناء مجول (2016) بعنوان "أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا" وبحثت هذه الدراسة في التعرف على أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا، ولأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحثان باختيار (100) طالب وطالبة من الفاشلين دراسيا في كلية الآداب بجامعة القادسية أختيروا بالأسلوب العشوائي، ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس أنماط التسويف (المؤخرون، الساعون نحو الكمال، والمشتتون)، والذي تكون

بصيغته النهائية من (21) فقرة، وكذلك قام الباحثان ببناء مقياس الكفاية الذاتية المدركة والذي تكون بصيغته النهائية من (20) فقرة، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى:

- الطلبة الفاشلين دراسيا هم من النمط التسويفي (الساعي نحو الكمال) .
- الطلبة المسوفون دراسيا يتسمون بتدني الكفاية الذاتية المدركة .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التسويف الساعي نحو الكمال وتدني الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا والتي بلغت (-0.652) .

11- دراسة جاب الله عبدالله سيد محمد (2016) بعنوان "التسويف الأكاديمي ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات إدمان الانترنت وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة الجامعة" وتناولت هذه الدراسة ما يلي:

- الكشف عن مدى إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وإدمان الانترنت للتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة .
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بمعلومية متغيرات الدراسة مستقلة أو مجتمعة وأي منها أكثر تأثيرا .
- التعرف على دور التفاعلات البسيطة والمركبة لمتغيرات الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي .

أما أدوات الدراسة فتمثلت في؛ مقياس التسويف الأكاديمي من إعداد Solomon & Rothblum (1984)، ومقياس إدمان الانترنيت (iat) من إعداد Young (1998)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد John & Kenette (1991)، وتكونت عينة الدراسة من (236) من طلبة قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة آسيوط، بواقع (82) من الذكور و(154) من الاناث، بمتوسط عمري للعينة الكلية قدره (19.91)، وانحراف معياري قدره (1.48)، وقد بينت النتائج ما يلي:

- وجود بعض الارتباطات الدالة الموجبة بين التسويف الأكاديمي وإدمان الانترنيت والعصابية .
- وجود ارتباطات سالبة بين التسويف الأكاديمي والانبساطية، والمرغوبية الاجتماعية .
- وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي متغيرات الدراسة على التسويف الأكاديمي .
- لم توجد فروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغير النوع أو المستوى الدراسي فيما عدا متغير العصابية .
- يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وإدمان الانترنت .

12- دراسة التح زياد خميس (2016) بعنوان "التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين التسويف

الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث شملت عينة الدراسة (324) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، وطبق استبيان التسويف الأكاديمي المتكون من (36) فقرة، ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتكون من (53) فقرة ومن إعداد الباحث، وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

- نسبة الطلبة الذين لديهم تسويف أكاديمي منخفض (33.6%)، ونسبة الطلبة الذين لديهم تسويف أكاديمي مرتفع (66.04%) .
- بين تحليل التباين الثلاثي (2×3×2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس والكلية .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى للتفاعلات الثنائية بين متغيري الجنس والكلية، ومتغيري العمر والكلية .
- هناك علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وجميع استراتيجيات ما وراء المعرفة .

13- دراسة الجعافرة إبراهيم موسى (2016) بعنوان "مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة" وتناولت هذه الدراسة ما يلي:

- التعرف على مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة .
- استقصاء مدى توفر الضغوط والتلكؤ الأكاديمي تبعا لبعض المتغيرات الشخصية .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من طلبة جامعة مؤتة شملت (494) طالبا وطالبة، وتم تطوير مقياسين: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة .
- هناك علاقة ايجابية بين الضغوط النفسية والتلكؤ الأكاديمي .
- ظهر التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور في المجال السلوكي والانفعالي والدرجة الكلية، وظهر لصالح الإناث في المجال المعرفي .
- فيما يتعلق بالتخصص فقد ظهر التلكؤ الأكاديمي في التخصصات الانسانية في المجال السلوكي والمعرفي والدرجة الكلية، ولصالح الطلبة في التخصصات العلمية في المجال الانفعالي .
- فيما يتعلق بالسنوات الدراسية فقد ظهرت لصالح الطلبة في السنة الثالثة .
- فيما يتعلق بالتحصيل فقد ظهر التلكؤ الأكاديمي بدرجة أكبر للطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني.

14- دراسة صالح علي عبد الرحيم وآخرون (2015) بعنوان "تأثير استعمال شبكة المعلومات في التسويف الدراسي لدى طلبة كلية الآداب" واهتمت هذه الدراسة بمعرفة تأثير استعمال شبكة المعلومات في التسويف الدراسي لدى طلبة كلية الآداب، بلغ عدد أفراد العينة (120) طالبا وطالبة توزعوا على ثلاث مجموعات، بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، اختيروا بالأسلوب العشوائي، وتحتوي كل مجموعة (40) طالبا بواقع (20) طالبا من الذكور، ومثله من الاناث، ولغرض قياس هذا الهدف تم بناء أداة التسويف الدراسي والتي تكونت بصورتها النهائية من (26) فقرة، وبتطبيق الوسائل الاحصائية المناسبة تم التوصل إلى ما يلي:

- ليس لدى طلبة كلية الآداب تسويفا دراسيا .
- هناك فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الجنس لصالح الاناث على مقياس التسويف الدراسي
- أن استعمال الانترنيت المفرط يؤدي إلى التسويف الدراسي .

15- دراسة حسانين اعتدال عباس (2015) بعنوان "النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" والتي تسعى إلى التعرف على أفضل نموذج بنائي يوضح العلاقات البنائية والتأثيرات السببية المباشرة لكل من أنماط الكمالية (الايجابية - السلبية) والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في تلك المتغيرات، وذلك على عينة قدرها (250) طالب بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة قناة السويس، ومتوسط أعمارهم (19.30)، طبق عليهم مقياس أنماط الكمالية، ومقياس التسويف الأكاديمي، واختبار تحصيلي مقنن وجميعهم من اعداد الباحث، تم إجراء المعالجات الاحصائية الممثلة في أساليب الاحصاء الوصفي، معامل الارتباط، التحليل العاملي، نمذجة المعادلة البنائية، اختبار (ت)، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- تحديد أفضل نموذج حقق مطابقة تامة في ضوء بيانات العينة ومؤشرات حسن المطابقة، واتضح من خلاله:

- وجود تأثير مباشر سالب من الكمالية السلبية كمتغير مستقل إلى الأداء الأكاديمي كمتغير تابع .
- وجود تأثير مباشر موجب من الكمالية الايجابية كمتغير مستقل إلى الأداء الأكاديمي كمتغير تابع .
- وجود تأثير سالب مباشر من التسويف الأكاديمي كمتغير وسيط إلى الأداء الأكاديمي كمتغير تابع .
- وجود تأثير مباشر موجب من الكمالية السلبية كمتغير مستقل إلى الأداء الأكاديمي كمتغير وسيط .
- وجود تأثير مباشر سالب من الكمالية الايجابية كمتغير مستقل والتسويف الأكاديمي كمتغير وسيط .

- وجود فروق دالة احصائيا بيت الذكور والاناث في درجة التسويف الأكاديمي لصالح الاناث.

16- دراسة الربابعة خالد زكي (2013) بعنوان "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك" وهدفت إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي أو تخصصه الأكاديمي، وأستخدم في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي لأبو غزال (2012)، ومقياس مركز الضبط لـ Rotter (1966)، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره من طرف الباحث، وشملت عينة الدراسة (870) طالبا وطالبة، (185 ذكورا، 685 إناثا)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها ومن أبرز النتائج ما يلي:

- (19.4%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفعا من التسويف، (6.66%) أظهروا مستوى متوسطا، و(14%) أظهروا مستوى منخفضا .
- وجود فروق ذات دلالة في مستوى التسويف الأكاديمي، ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس .
- وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية .
- وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي .

17- دراسة أبو طه إبراهيم زكريا (2012) والتي عنوانها "الخصائص الوجدانية لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا بجامعة الأقصى" ومن أهداف الدراسة التعرف على درجة الخصائص الوجدانية لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا بجامعة الأقصى، والتعرف إلى الفروق في متوسط الخصائص الوجدانية تبعا لمتغير الجنس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من الطلبة المتلكئين وهم ممن حصلوا على نسبة 70% فما فوق على مقياس التلكؤ الأكاديمي، كما استخدم الباحث مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الخصائص الوجدانية من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- مستوى الخوف من الفشل لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا كان أكبر الخصائص الوجدانية .
- مستوى الشعور بالسعادة أقل الخصائص الوجدانية لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا .
- توجد فروق في متوسطات درجات جميع مجالات مقياس الخصائص الوجدانية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث ما عدا مجال الشعور بالتشاؤم حيث كانت الفروق لصالح الذكور .

- الطلبة المسوفون دراسيا يتسمون بتدني الكفاية الذاتية المدركة .
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التسويف الساعي نحو الكمال وتدني الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا والتي بلغت (-0.652) .

18- دراسة أبو غزال معاوية (2012) بعنوان "التسويف الأكاديمي: إنتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين" وبحثت هذه الدراسة في التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (571) طالبا وطالبة (222 ذكورا، 529 إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك، وكشفت الدراسة ما يلي:

- فروق دالة احصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة .
- عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي .
- الترتيب التنازلي لمجالات أسباب الأكاديمي كان على النحو التالي : الخوف من الفشل، أسلوب المدرس، المهمة المنفرة، المخاطرة، مقاومة الضبط، وضغط الأقران .
- مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الاناث
- مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الاناث منه لدى الذكور .
- وجود فروق دالة احصائيا في مجالات الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، وضغط الأقران، تعزى للمستوى الدراسي .

ب- دراسات أجنبية:

1- دراسة Motie,Heidari, & Sadeghi (2012) بعنوان "التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الأول ثانوي بايران" وهدفت الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التسويف الأكاديمي، وفحص الفروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الأولى ثانوي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (250) طالب وطالبة، (121) من الإناث و(129) من ذكور، طبق عليهم مقياسي التعلم المنظم ذاتيا، والتسويف الأكاديمي، ومن نتائج الدراسة:

- وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التسويف الأكاديمي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الإناث .

2- دراسة Ozer & Ferrari (2009) بعنوان "التسويف الأكاديمي - إنتشاره وأسبابه لدى الطلبة الأتراك" وكان الهدف من الدراسة هو التحقق من مدى شيوع إنتشار التسويف الأكاديمي بين الطلاب في ضوء كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحثان مقياس تقييم التسويف (pass)، وشملت عينة الدراسة (784) طالب وطالبة، منهم (363) طالبة و(421) طالب، بمعدل عمري (20.6)، وقد بينت النتائج ما يلي:

- 52% من الطلاب لديهم تسويف أكاديمي متكرر .
- الطلبة الذكور أكثر تكرارا في تسويف المهمات من الإناث .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- من أسباب التسويف الأكاديمي لدى الإناث هو الخوف من الفشل، والكسل .
- من أسباب التسويف الأكاديمي لدى الذكور هو المخاطرة، والتمرد على السيطرة .

3- دراسة Belkis & Duru (2009) بعنوان "مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية" وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي، وكذا علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة، وتم تطبيق مقياس (Aitken) للتسويف الأكاديمي على عينة مكونة من (580) طالبا وطالبة يدرسون في تخصصات مختلفة بكلية التربية بجامعة باموكالي، تراوحت أعمارهم ما بين (19 -28) سنة، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي :

- 23% من عينة الدراسة كان مستوى تسويفهم الأكاديمي مرتفعا .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور
- مستوى التسويف الأكاديمي ينخفض مع التقدم في العمر .

6- التعليق على الدراسات السابقة:

لقد تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي عالجت متغيري استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي، ومرتبة زمنيا مع تصنيفها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وفيما يلي تعليق على هذه الدراسات السابقة حسب متغيري الدراسة الحالية:

ا- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

من خلال قراءتنا لهذه الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي نجد أنه من حيث **طبيعة الدراسة** كان أغلبها دراسات ارتباطية، حيث تناولت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم

الانفعالي والمتغيرات المتعلقة بالجانب النفسي للطالب الجامعي كالتفكير الايجابي، والرضا عن الحياة، والصمود الأكاديمي، وكذلك القلق والاكتئاب، وقلق الاختبار، والضغوط النفسية، والسلوك العدواني، والتنمر، كما تناولت علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي ببعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد كالجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، ما عدا دراسة كل من حسين (2020)، أسماء (2021)، آعراب (2020)، فقد اعتمدت على المقاربة التجريبية والتي بحثت في أثر بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي على كل من الضجر الأكاديمي، والحد من الأكسيثيميا، ونوعية الحياة لدى المصابات بسرطان الثدي على التوالي، وكان **هدف** أغلب الدراسات هو فحص العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وبعض المتغيرات النفسية، وكذلك الكشف عن مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي في ضوء كل من الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، أما من حيث **العينة** فكانت في الغالب فئة الطلبة الجامعيين وتنوعت من حيث الحجم والنوع، واشتملت على مختلف المراحل الدراسية، وفيما يخص **أداة الدراسة** فقد استخدمت هذه الدراسات مقاييس متعددة وكان في الغالب مقياس Garnefski & Kraaij (2007) كدراسة الحارثي (2021)، ودراسة الكثيري (2021)، ودراسة خصاونة (2020)، ومقياس Gross & John (2003) كدراسة الصبان (2020)، ودراسة Zhang Denghao (2014)، وبالنسبة **لنتائج** الدراسات السابقة فقد تبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وكل من الصمود الأكاديمي، والتفكير الايجابي، ودافع الانجاز، والرضا عن الحياة، والتوافق الاجتماعي، واستراتيجيات التعلم، وعلاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار، والسلوك العدواني، وبعض الاضطرابات النفسية، كما أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن المستوى السائد في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي هو المستوى المتوسط، في حين أن بعض الدراسات توصلت إلى شيوع استخدام "استراتيجية اعادة التقييم الايجابي" لدى الطلبة الجامعيين كدراسة الحارثي (2021)، أما فيما يتعلق بالدراسات التنبؤية فقد أثبتت بعض الدراسات السابقة أنه يمكن التنبؤ بكل من (قلق المستقبل المهني، والتنمر، وقلق التحدث أمام الآخرين، وسمات الشخصية) من خلال أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

ب- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي:

من خلال عرضنا لمجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع التسويف الأكاديمي، نجد أنها تباينت في **أهدافها**، فمنها ما كان هدفها هو تحديد مستوى التسويف الأكاديمي، ونسبة انتشاره، وأسبابه لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي)،

بينما هناك دراسات اهتمت بالتسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى تتعلق بالجانب النفسي للطالب، كالحساسية الانفعالية، والعافية النفسية، وادمان الانترنيت، وهناك من عالجت أنواع التسويف وأنماطه، كالتسويف السلبي والتسويف النشط، وتنوعت **العينات** المستخدمة، فمن حيث النوع كانت كل الدراسات من طلاب الجامعة باستثناء دراسة Motie & Sadeghi (2012) فكانت على طلبة الثانوي، ومن حيث الحجم فكانت أصغر عينة بحجم (100) طالب وطالبة، وأكبر عينة بحجم (870) طالب وطالبة، أما **أداة الدراسة** فقد كان بعضها من اعداد الباحثين أنفسهم كدراسة أبوغزال (2012)، وبعضها من إعداد آخرين كدراسة السلمي (2017)، وكان مقياس أبو غزال (2012) لقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي هو الأكثر استخداما لدى الباحثين، وفيما يتعلق **بنتائج** الدراسات السابقة الخاصة بالتسويف الأكاديمي فقد كانت أهم النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي متوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من الضغوط النفسية وصعوبات التنظيم الانفعالي، وأن التسويف الأكاديمي يرتبط سلبا بكل من التفكير الجانبي، والتدفق النفسي، والتعلم المنظم ذاتيا، والعافية النفسية، كما تباينت نتائج الدراسات حول الفروق في التسويف الأكاديمي تعزى للنوع (ذكر - أنثى)، والتخصص (علمي - أدبي)، والمستوى الدراسي، أما الدراسات التنبؤية فمن النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة هو أنه توجد عدة متغيرات نفسية الخاصة بالطالب الجامعي كالتفكير الجانبي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وادمان الانترنيت، وصعوبات تنظيم الانفعال تسهم في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لديه .

ج- علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة، فقد تبين أن دراستنا الحالية قد اتفقت مع بعض الدراسات في بعض الجوانب من ناحية، واختلفت مع بعض الدراسات في بعض الجوانب من ناحية أخرى، فقد هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ودراسة الفروق في متغيرات البحث تبعا لمتغيري الجنس والمرحلة الجامعية، وانطلاقا من هذه الأهداف:

✓ **تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في** اشتقاق عينة الدراسة من طلبة الجامعة، واختيارها للمنهج الوصفي للتوصل إلى النتائج، واعتمادها على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لـ Garnefski & Kraaij (2007) لقياس مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطالب الجامعي .

✓ **تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة** في أن بعض الدراسات تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي مصنفة إلى استراتيجيات تكيفية وأخرى غير تكيفية كدراسة بن دايل (2020)، في حين تم تناول استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية ككل دون تصنيفها وهذا حسب طبيعة الدراسة الحالية، أما بالنسبة لمتغير التسويف الأكاديمي اختلفت الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة في أداة جمع البيانات حيث تم بناء استبيان خاص بالدراسة الحالية لقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي بأبعاده الثلاثة (البعد المعرفي، البعد السلوكي، والبعد الانفعالي)، كما تتجلى أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وفي حدود علم الباحث قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ظل حداثة الموضوع وأهمية الفئة المستهدفة المتمثلة في الطلبة الجامعيين .

وبالرغم من هذا الاختلاف أو الاتفاق مع الدراسات السابقة إلا أنه تم الاستفادة منها في البحث الحالي في إثراء الاطار النظري، وصياغة الأسئلة، وبناء استبيان التسويف الأكاديمي، وفي تحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، واختيار العينة، وتفسير النتائج، كما أن الدراسات السابقة قد ساعدت في التوجه نحو العديد من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة .

7- فرضيات الدراسة:

7-1- مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة متوسط .

7-2- مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط .

7-3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس .

7-4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس .

7-5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية .

7-6- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية .

7-7- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

7-8- تساهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

الفصل الثاني

استراتيجيات التنظيم الانفعالي

تمهيد

أولا: الانفعالات

1- مفهوم الانفعالات

2- الانفعالات وبعض المصطلحات القريبة

3- طبيعة الانفعالات

ثانيا: التنظيم الانفعالي

1- تعريف التنظيم الانفعالي

2- نظريات ونماذج فسرت التنظيم الانفعالي

3- تنظيم الانفعال لدى المراهق

ثالثا: استراتيجيات التنظيم الانفعالي

1- استراتيجيات التنظيم الانفعالي لجروس (Gross)

2- استراتيجيات التنظيم الانفعالي لجارنفسكي (Garnefski)

3- محددات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي

4- العوامل المؤثرة في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي

5- آثار استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي

خلاصة

تمهيد:

تعد استراتيجيات التنظيم الانفعالي مفهوما حديثا في التراث السيكولوجي، والذي يعتبر من المجالات البحثية الهامة، وقد أصبحت الأبحاث حوله من الأبحاث الشائعة في علم النفس المعاصر باعتباره أحد الجوانب الحيوية في الشخصية لدوره المهم والمؤثر في سلوك الأفراد، وسوف يتم التطرق إليه في هذا الفصل استنادا إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة التي بحثت فيه وفسرته .

أولا: الانفعالات:

لا تمضي حياة الانسان على وتيرة واحدة وعلى نمط واحد، وإنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية، فالإنسان يشعر بالحب حينا، وبالبغض والكره حينا آخر، وهو يشعر بالخوف والقلق تارة، وبالأمن والطمأنينة تارة أخرى، ويشعر بالفرح بعض الوقت، وبالحزن والكآبة في بعض الأحيان، وهكذا نجد أن حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم، وهذا لا شك يضفي على الحياة جزءا كبيرا مما لها من قيمة ومالها من متعة، فبدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها، وتصبح شبيهة بحياة الجماد الذي لا يحس ولا يشعر ولا ينفعل **(السيد وآخرون، 1990، ص. 455)** .

فقد اهتم الفلاسفة وعلماء النفس الأوائل بالانفعالات بوصفها مكونا للنفس الانسانية منذ القدم، حيث يشير **العبدلي (2009)** إلى أن "الاتجاه الفلسفي كان قديما موجها نحو العوالم الخارجية، إلى أن جاء سقراط ليتجه بالفلسفة نحو البحث داخل أعماق النفس البشرية، فاتخذ من الانسان طبائعه وغرائزه مادة أساسية في تفكيره وحواراته، ومن الملاحظ أن الانسان تتجلى في تصوراته عن عالمه الشخصي، وخبراته الذاتية ومشاعره الخاصة وانفعالاته وقدراته وقيمه ومعتقداته وأفكاره، وهذا الاهتمام ولد لدى الفلاسفة القدماء الرغبة في دراسة النفس الانسانية" **(العابدي، 2017، ص. 32)** .

وللانفعالات دور هاما في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، حيث تتألف من جانب شعوري ذاتي، وجانب خارجي ظاهر يتمثل في التعبيرات والحركات التي تبدو على الفرد المنفعل، وكذلك في الاختلالات الوظيفية التي تطرأ على أجهزة الجسد كاضطراب التنفس وخفقان القلب .

"كما تلعب دورا مهما في العديد من جوانب حياتنا اليومية، وتأثيراتها على التكيف مع ضغوط الحياة وتحولاتها، فالانفعالات هي استجابات بيولوجية تستثار عندما يقيم الفرد موقف ما على أنه مقدم لغرض أو تحديات خطيرة، ونقوم بتنسيق استجاباتنا مع الأحداث البيئية المهمة، وعلى الرغم من أن الانفعالات

قائمة على أساس بيولوجي فإن الأفراد يكونون قادرين على التأثير على الانفعالات التي يمتلكونها، فضلا عن الطريقة التي يعبرون بها عن تلك الانفعالات" **(garnefeski, et al, 2002, p. 403)** .

1- مفهوم الانفعالات:

رغم أن مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في مجال علم النفس، فلا يوجد تعريف واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس، حيث تعددت تعريفاته، وتنوعت بحسب اختلاف الأساس الذي يعتمد في التعريف، واختلاف المدارس النفسية واتجاهات الباحثين الذين تناولوا تعريف هذا المصطلح .

وفي هذا الصدد يذكر **الأصفهاني(2002)** "أن هناك من يرى أن الانفعال عملية تختلف كل الاختلاف عن الدوافع، وبعضهم يعتبر الانفعال من الدوافع، وبعضهم يميل إلى تعريف الانفعال تعريفا ذاتيا في ضوء المشاعر التي يخبرها الفرد، وبعضهم يعرف الانفعال في ضوء التغيرات العضوية التي تصاحبه" **(الزعبي، 2008، ص. 22)** .

فقد عرف كل من **أبو رياش والصافي وعمرو وشريف (2006)** الانفعالات على أنها "مشاعر شخصية تجعلنا نشعر بطريقة معينة مثل الفرح، والبهجة، والغضب، والخوف، وهي ظاهرة قصيرة المدى غير موضوعية، ومحفزة وتواصلية، تنشأ من عوامل بيولوجية، ومن معالجة المعلومات والتفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي، وتظهر على شكل ردود أفعال شخصية وبيولوجية واجتماعية هادفة" **(قرمان، 2016، ص. 9)** .

وعرفها **الهاشمي** على أنها: "حالة جسمية نفسية يصاحبها توتر شديد مع اضطرابات أجهزة الإنسان الدموية والتنفسية والعضلية والغدية والهضمية مع كيانه العصبي" **(الهاشمي، 1987، 166)** .

ويرى كل من **Watson & tellegen (1985)** بأن الانفعال هو "حالة عصبية فسيولوجية، تختبر في الغالب على أنها مشاعر وأمزجة، وتنظيم على الأقل في بعدين هما التكافؤ والإثارة، ويعبر بعد التكافؤ عن المكاسب البيئية المحتملة (تكافؤ موجب)، ومكاسب بيئية أقل (تكافؤ سالب)، ويعبر بعد الإثارة عن المطالب البيئية المحتملة التي تتطلب طاقة وتعبئة (إثارة مرتفعة)، ويسمح بحالة من الراحة والتعافي (إثارة منخفضة)" **(اسليم، 2017، ص.32)** .

أما **دافيدوف (1976)** فقد عرفت الانفعالات بأنها "حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، واحساسات وردود أفعال فسيولوجية، وسلوك تعبيري معين، وهي تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها" **(خدة، 2019، ص. 54)** .

وتعرف الانفعالات عند **السامراتي وأميمين (2002)** بأنها "تعني شعورا نفسيا معينا يتزامن مع تغيرات نفسية أو جسمية للفرد، ويكون هذا الشعور إما إيجابيا بأن يكون انفعالا سارا، أو سلبيا ويكون انفعالا غير سارا" **(السامراتي وأميمين، 2002، ص. 123)** .

وعرف **السمادوني (2007)** الانفعال بصفة عامة بأنه "يشير إلى ما يتعرض له الفرد من استثارة أو تهيج تتجلى ما يطرأ على الفرد من التغيرات الفسيولوجية، وما ينتابه من المشاعر والأحاسيس الوجدانية، والرغبة في القيام بسلوك يخفف به من هذه الاستثارة سواء كان المصدر للاستثارة الانفعالية داخلي أو خارجي فهو وثيق الصلة بحاجات الفرد" **(العابدي، 2017، ص. 33)** .

فمن من خلال ما سبق اتفقت أغلب التعريفات على أن:

- الانفعالات هي حالات وجدانية داخلية تأتي بشكل مفاجئ، وتشمل الانسان كليا ومن الصعب التحكم فيها .
- تؤدي الانفعالات إلى تغيرات فسيولوجية تشمل أجهزة جسم الانسان .
- الانفعالات هي شعورا نفسيا يتكون كردة فعل للمواقف والاحداث التي تواجه الشخص في حياته، وقد يكون هذا الشعور سلبيا كالغضب والحزن، أو إيجابيا كالفرح والهدوء .
- يترتب على استثارة الانفعالات لدى الفرد بعض الممارسات السلوكية السلبية أو الايجابية، وهذا حسب ما يمتلكه من خبرات وجدانية، ومدى تحكمه في انفعالاته .

2- الانفعالات وبعض المصطلحات القريبة:

يعتبر تعدد المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالعمليات ذات الصلة، والمتداخلة مع مفهوم الانفعال إحدى أهم التحديات في تناول أدبيات الانفعال، ولكن هناك ما يميز الانفعال عن هذه المفاهيم مثل (الوجدان، الدافع، العاطفة، والمشاعر) .

2-1- الانفعال والعاطفة: "العاطفة هي استعداد ذهني وانفعالي مكتسب يرتبط بموضوع معين ويؤدي إلى دفع الإنسان للقيام بأنواع السلوك المناسب المرتبط بذلك الموضوع"**(الهاشمي، 1987، ص. 183)** .

ويختلط مفهوم العاطفة بالانفعالات ويتداخل معه تداخلا شديدا حتى إن بعض الباحثين عده مرادفا للانفعال، ومن خلال تعريف العاطفة وحسب **الزعبي (2008)** فإن هناك من الباحثين من وضعوا مجموعة من الفروق بينها وبين الانفعالات:

- العاطفة لها ثبات نسبي، بينما الانفعال ما هو إلا خبرة نفسية طارئة .

✔ للعواطف موضوعات مختلفة فقد يكون موضوع العاطفة شخصا، أو شيئا آخر، وقد يكون مزيجا من الأشياء والناس والقيم والمبادئ، أما الانفعال فهو مطلق غير مقيد بموضوع خاص .

✔ العاطفة لا تتكون فجأة بل تكتسب بالتدريج، أما الانفعال فهو حالة تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكم بها .

✔ الانفعال استجابة لموقف معين، بينما العاطفة استعداد للقيام بنوع من الاستجابات وفقا للحالة الشعورية **(الزعبي، 2008، ص. 34)** .

2-2- الانفعال والدوافع:

يعرف الدافع بأنه "جملة من الاستعدادات المسبقة، أو التأهب المسبق عند الإنسان نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية" **(بني يونس، 2007، ص. 14)** .

ولكن هناك بعض الباحثين من ينظر إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات، حيث يدفع الانفعال الانساني إلى القيام باستجابات توافقية معينة، فالخوف مثلا يدفع الطفل إلى الجري والهرب، والخوف من الامتحان يدفع التلميذ إلى بذل مزيد من الجهد في استذكار دروسه، والغضب يدفع الفرد إلى العدوان والمقاتلة، فالانفعال إذن يولد دافعا.

أما **نجاتي (1987)** فيرى أن "بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة، فدافع الجوع مثلا يكون مصحوبا بحالة وجدانية مكدرة" **(السيد وآخرون، 1990، ص. 455)** .

في حين يعتبر **عبد السلام (1995)** أن "العلاقة بين الدوافع والانفعالات علاقة شائكة ومعقدة لدرجة أنه يصعب التفريق بينهما، حتى إن بعض الباحثين كان يبحث في الانفعالات باعتبارها جزءا من الدوافع" **(عبدالسلام، 1995، ص. 199)** .

ويمكن الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف التالية بين الانفعالات والدوافع:

✔ تستثار الانفعالات عادة بواسطة منبهات خارجية، في حين تستثار الدوافع غالبا بواسطة منبهات داخلية .

✔ عندما نتحدث عن الانفعالات يتركز اهتمامنا حول الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، في حين أنه عندما نتحدث عن الدافعية نركز اهتمامنا عادة على النشاط الموجه نحو الهدف .

✔ إن الانفعالات تشبه الدوافع في كونها حالات داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة **(لندال، 1992، ص. 479)** .

✔ تعتبر الدوافع والانفعالات من المؤثرات الهامة المحددة للسلوك والبناء الشخصي للإنسان (**أحمد منصور وآخرون، 2002، ص. 208**) .

وهناك مترادفات متنوعة للانفعال تثير تساؤلات لدى علماء النفس، في مجال ماهية الفروق بينها، وقد تناولها **سعفان (2003)**، إذ عرف الانفعال بأنه "ظاهرة تجريبية ذاتية، أو حالة نفسية مركبة، وهو جانب من جوانب الوجدان، والسلوك الانفعالي استجابة مركبة تعتمد على الادراك للموقف، والاضطراب الانفعالي هو حالة تكون فيها الاستجابة الانفعالية غير مناسبة لمثيرها سواء بالزيادة أم بالنقصان، والوجدان هو تنظيم من الأحاسيس والمشاعر والانفعالات، وعن طريقه نستشعر الألم والسعادة، والعاطفة فكرة مركزية تتجمع حولها الانفعالات، وهي التي تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والثبات، وإذا كان الانفعال له خاصية واحدة مثل (انفعال القلق، أو انفعال الغضب) فإن العاطفة هي تنظيم من الانفعالات المتشابهة والمختلفة معا" **(خدة، 2019، ص. 55)** .

3- طبيعة الانفعالات:

"تتميز الانفعالات عموما بكونها شعورية، إلا أنه عادة ما تؤدي قوتها إلى تعطيل الوعي بها، وهذا ما يجعل الفرد عاجزا أحيانا عن فهم سلوكه الذي يصدر عنه في المواقف المشحونة بالانفعالات القوية، كما أن الناس يختلفون في سرعة إدراكهم للحالة الانفعالية التي يعيشونها، فبينما يبقى بعضهم العبد المطيع لمشاعره لوقت غير محدود، يتمكن البعض الآخر من إدراك وفهم مشاعرهم، حيث تتيح لهم هذه المعرفة مجالا أوسع لاختيار السلوك، هذا الاختلاف عادة ما ينظر إليه على أنه سمة شخصية تسمى في بعض الأحيان التحكم في الانفعالات وأحيانا بضبط النفس .

"ونظرا للتباين في تناول مفهوم الانفعالات من طرف مختلف العلوم، فقد بقي مجالها يعاني من التعقيد، فبقيت طبيعتها تتأرجح بين كونها دافعا أو استجابة أو إدراكا، بينما يذهب بعض المفكرين إلى الاعتقاد أن الانفعال صنف من أصناف الدوافع، يعتقد البعض الآخر أنه سلوك محكوم بالتغيرات الجسمية، ويرى فريق ثالث أن الانفعالات تغيرات جسمية وسلوكية يثيرها إدراك الانسان للموقف الذي يعيشه" **(بن جامع، 2010، ص. 26)**.

أما **Solomon (2000)** فيرى أن "التعريف الدقيق وإعطاء معنى محدد لمصطلح الانفعالات معقد، لأنها تحتوي نواحي معرفية وفسيولوجية واجتماعية وسلوكية "، وتتعدد الانفعالات ولا تتقيد ضمن حدود وتعريفات كلاسيكية واضحة المعالم، فهي تشير إلى مجموعة مذهلة من الاستجابات والأحداث التي يتعرض لها الفرد من أحداث خفيفة إلى أحداث شديدة، ومن أحداث قصيرة الأمد إلى أخرى طويلة الأمد،

ومن أحداث بسيطة إلى أخرى معقدة، ومن أحداث خاصة أو سرية إلى أحداث عامة أو علنية، مثلا الاشمئزاز من التعليقات المغرضة، والتسلية من حادث مضحك، والغضب من الظلم الاجتماعي، والفرحة عند احتمال تلقي ترقية، والمفاجأة اتجاه المظهر الجديد لصديق ما، والحزن لوفاة قرين أو شخص عزيز، والإحراج من سوء سلوك الطفل، وهذا التنوع الجوهري في الانفعالات المتعددة قاد المنظرين لمحاولة فهمها من خلال تحديد ثلاثة ملامح أو عناصر تتميز بها الانفعالات وهي:

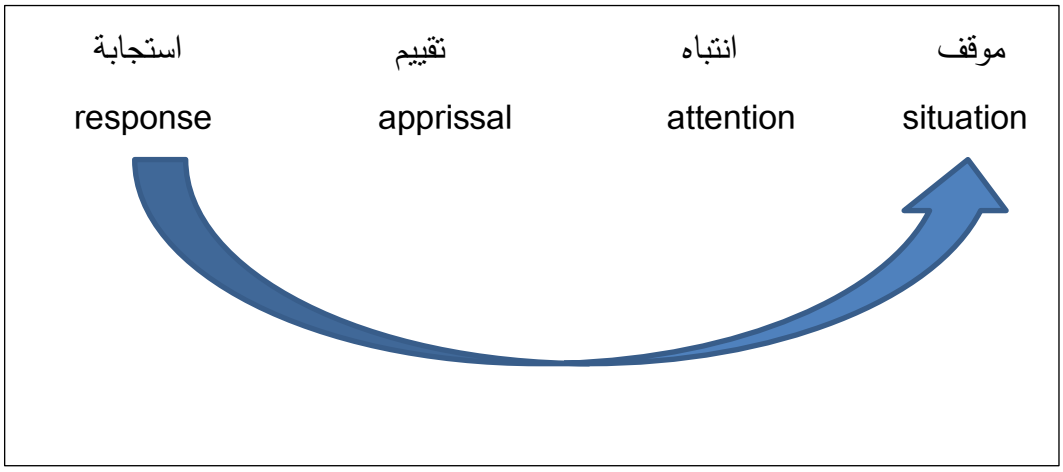
- **العنصر الأول:** ويرتبط ما يثير الانفعالات، حيث تظهر الانفعالات عندما يتعرض الفرد إلى الموقف ويفهمه ويقيمه على أنه مرتبط بأهدافه الحالية، وقد تكون الأهداف جوهرية مثل البقاء على قيد الحياة، أو عابرة مثل طلب قطعة حلوى، ويمكن أن تكون الأهداف واعية ومعقدة مثل النجاح في الدراسات العليا، أو غير واعية وبسيطة مثل محاولة الابتعاد عن أفعى، ومهما كان الهدف والموقف الذي يمثله للفرد فإن هذا المعنى هو الذي يقود إلى نشوء الانفعال .
- **العنصر الثاني:** ويرتبط بالعناصر المكونة للانفعال، حيث يشير **Mauss** وآخرون **(2005)** "أن الانفعالات هي ظواهر متجسدة ومتعددة النواحي والأوجه، تحتوي العديد من المتغيرات المترابطة في مجالات الخبرة الذاتية والسلوك والتغيرات الفسيولوجية والفلسفة المحيطة" .

ويضيف **Lang & Bradley (2010)** "أن النواحي التجريبية الذاتية للانفعالات مرتبطة ارتباطا وثيقا مع ما نقصده بالانفعال، بحيث أن مصطلح (الانفعال) ومصطلح (المشاعر) غالبا تستعمل على أنهما مرادفان لبعضهما البعض، فمن خلال إثارة المشاعر الذاتية التي تختلجنا حينما يكون لدينا انفعالات فإنها غالبا ما توجهنا للقيام بأمر ما، وتدفعنا الانفعالات للقيام بالفعل بطرق معينة دون الأخرى، وترتبط بالتغيرات الجسمانية والعصبية التي تتنبأ بالاستجابات السلوكية والتي ترتبط بالاستجابة الانفعالية" **(عفانة، 2018، ص. 11)** .

- **العنصر الثالث:** وهو ما فسره **Gross (2008)** على أنه "يتعلق بسهولة تكيف الانفعال، فالانفعالات لها خاصية الزامية من حيث كونها تستطيع أن تعطل عملها، وتفرض نفسها على وعينا والتي يجب عليها أن تتنافس مع استجابات أخرى تقترن مع بعضها نتيجة مصاحبة المواقف التي نحن فيها، لذلك لا تختلف استجابات محتملة أخرى للموقف بشكل تلقائي، وفي هذا السياق أكد **(وليام جيمس)** على سهولة تكيف الانفعال، وعد الانفعالات على أنها ميول استجابة يتم تعديلها في العديد من الطرق"

ويضيف **Gross (1999)** أن "المفاهيم المعاصرة للانفعال تؤكد على الدور الايجابي للانفعالات في التكيف، فالانفعالات تكيف الاسلوب المعرفي للمتطلبات الموقفية، وتسهيل عملية اتخاذ القرار، وتهيء الفرد لاستجابات حركية سريعة، كما تعزز التعلم وتطوره" **(الكواز، 2019، ص. 395)** .

إن الملامح الرئيسية الثلاثة للانفعال قد تم التأكد عليها بشدة في كل النظريات الأساسية المتعددة للانفعال وهي تشكل نموذجا شكليا متفق عليه أو "النموذج الشكلي للانفعال"، ووفقا لهذا النموذج الموضح في الشكل رقم (1) فيشير **Gross (1999)** أن "الانفعالات تنشأ في سياق التعامل الذي يقوم به الفرد مع الموقف، وهو تعامل يجعل الفرد مضطرا إلى توجيه انتباه، ويكون للموقف معنى خاص لديه وبالتالي يفسح المجال لاستجابة متعددة النظم، ومتناسقة، ولكنها مرنة على التعامل مع السياق المذكور، (أنت تفكر أو تشعر وكل العادات السلوكية هي جميعها جزء من استجابتك)، (موقف- انتباه - تقييم - استجابة)"



الشكل رقم (1) النموذج الشكلي للانفعال

(gross, 2014, p. 5)

ويرى **Gross (2001)** أن "النموذج الشكلي للانفعال يحتوي الأساسيات المتفق عليها ويمثل نقاطا مشتركة ذات أهمية بين الباحثين وذوي الاختصاص بموضوع الانفعالات، ويقدم نموذجا متسلسلا ومنظما، إذ تبدأ الاستجابة بموقف له علاقة بالبيئة المحيطة للفرد غالبا ما يكون خارجيا أو ماديا، ويتم الانتباه للتعامل مع الموقف بطرق متعددة حسب تقييم الفرد وتبعا لأهدافه، ويثير تقييم تشكل إدراك الفرد وتقديره للموقف هذا من بين مثيرات أخرى ومدى ألفة الموقف عند الفرد ومستوى ارتباطه، وتنشأ الاستجابات الانفعالية وتتضمن التغيرات في نظم الاستجابة المتعددة الفسيولوجية والخبرة الذاتية والسلوكية، وأن هذه الاستجابات غالبا ما تغير الموقف الذي أثار الاستجابة"**(عفانة، 2018، ص. 12)** .

ثانيا: التنظيم الانفعالي:

الحياة الانسانية حقل غني بالخبرات والأحداث السارة التي تصاحبها انفعالات إيجابية تنشيطية تدفع الفرد للتفوق والانجاز، والذي قد يتعرض لخبرات وظروف ضاغطة، وأحداث حياتية سالبة، تصاحبها انفعالات سلبية متباينة من حيث أنواعها وشدتها تعوق أداء الفرد وتترك تأثيراتها السلبية على صحته وشخصيته وعلاقاته الاجتماعية، ويحاول الفرد التخفيف من حدة الآثار السلبية للانفعالات من خلال إدارتها والتعبير عنها بشكل متوازن، وهو ما يعرف بتنظيم الانفعال **(الضبع، 2015، ص. 240)** .

والذي يعد ضرورة ملحة في ظل انتشار المشكلات النفسية كالاكتئاب، والقلق، والانحرافات السلوكية المتعددة، ويرى العديد من الباحثين بأن "التنظيم الانفعالي وعلى الرغم من كونه حاجة ملحة لصيانة الصحة النفسية للفرد وتوجيهه نحو ضبط حدة الانفعالات بما يسهم في تخفيف المشكلات النفسية، إلا أنه يعتبر بالوقت نفسه تحديا من حيث قدرة الفرد على اختيار الأساليب الملائمة لتطبيقه مما يساعد في التخفيف من المشكلات النفسية كالاكتئاب والقلق" **(مرعي، 2019، ص. 16)** .

والتنظيم الانفعالي "يعتبر من المفاهيم الحديثة في مجال علم نفس الانفعالات، ويعد (تومبسون، thompson) من أوائل الباحثين الذين تحدثوا عن تنظيم الانفعالات، وأشار أن عملية تنظيم الانفعالات مهمة لأنها تحث الانفعال على تدعيم استراتيجيات سلوكية منظمة، وكما يرى (تومبسون) أن وظيفة تنظيم الانفعال تتمثل في تكوين استجابات تتميز بالمرونة المناسبة للموقف، وفي إحداث التغير السريع الفعال للتكيف مع الظروف المتغيرة، بمعنى القدرة على تكييف مستويات الانفعالات بما يتناسب مع الموقف الذي يعايشه الفرد دون تجنب الانفعال أو رد الفعل السلوكي، حيث يعد التنظيم الانفعالي بمثابة التوافق والتكيف الايجابي مع التحديات والمشكلات الاجتماعية والنفسية من خلال ضبط الانفعالات والسلوكيات وتوجيهها، والتفكير الايجابي البناء والعمل على تغيير مكونات البيئة وخفض أثر مصادر الضغوط النفسية" **(عليوة، 2018، ص. 11)** .

ويرى (سولومان، soloman) إلى أن "تنظيم الانفعالات أحد الحقول المعرفية الجديدة نسبيا والتي ظهرت خلال العقود الثلاثة الماضية، وعلى الرغم من حداثة هذا المفهوم نسبيا، فقد ذكر الفلاسفة القدماء مثل سقراط أهمية الدور الذي تؤديه الانفعالات في حياة الأفراد، كما ذكر (سيجموند فرويد) بعض الاستراتيجيات المرتبطة بالقدرة على تنظيم الانفعالات، وخاصة انفعال القلق الذي اعتبره مفهوما يشير إلى جميع أنواع الانفعالات والاضطرابات السلبية التي يمر بها الفرد" **(البراهمة، 2017، ص. 8)** .

فبالنسبة إلى تاريخ ظهور هذا المفهوم فقد أشار كل من **الضبع والشبلي (2015)** إلى أنه "قد ظهر مفهوم التنظيم الانفعالي في مجال علم النفس لأول مرة عام (1990) م، وذلك عندما قدم (جروس، gross) ذلك المفهوم من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي، مؤكدا على استخدام إستراتجيات التنظيم الانفعالي لتعديل ديناميات الانفعال" **(الصبان وآخرون، 2020، 221)** .

ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقا لذلك .

"حيث يشمل سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية، المعرفية والسلوكية والفيزيولوجية، ويشير إلى العملية التي يستخدمها الأفراد ليعدلوا نوع وشدة ومدة التعبير الانفعالي" **(Ochsner, 2008, p. 2)** .

1- تعريف التنظيم الانفعالي:

وعند الحديث عن مهارة تنظيم الانفعال يتم الاشارة إلى مجموعة من الانفعالات، مثل الغضب والفرح والخوف والحزن، تلك الانفعالات التي كان من الصعب على علماء العلوم السلوكية والاجتماعية إعطاء تعريف محدد لها، والمشكلة الرئيسية في تعريف تلك الانفعالات هي أنها ظاهرة متعددة الأبعاد، بحيث يصعب التمييز بين عنصر أو مجال الانفعال، أو تعريف ما هو الانفعال حقا، وقد حدد **Scherer(2015)** إطارا لتوعية الباحثين بأهمية بعض الجوانب التي تؤخذ في الحسبان عند تعريف الانفعال كمحاولة لإيجاد تعريف موحد له، فطور نموذجا أطلق عليه نموذج عملية البعد (**component process**) واعتبر أن الانفعال حلقة مترابطة ومتزامنة من التغييرات في بعض أو جميع الأنظمة الفرعية للعضوية، كاستجابة لتقييم مثير داخلي أو خارجي ذي صلة بالاهتمامات الأساسية للعضوية، وقصد **(Scherer)** بالأنظمة الفرعية للعضوية بأنها:

- معالجة المعلومات المرتبطة بالبعد المعرفي للانفعال .
- المراقبة المرتبطة ببعد المشاعر الشخصية للانفعال (التعبير الانفعالي) .
- الدعم المرتبط بالبعد العصبي الفسيولوجي للانفعال .
- التنفيذ المرتبط بالبعد الدافعي للانفعال (نزعات الفعل) .
- الفعل المرتبط ببعد التعبيرات الحركية للانفعال (تعبيرات الوجه والصوت) **(عبد الهادي، 2019، ص. 239)** .

وقبل التطرق إلى سرد بعض تعريفات التنظيم الانفعالي، فينبغي أن نشير إلى أن هناك بعض المصطلحات ترتبط ارتباطا وثيقا بالتنظيم الانفعالي، كمصطلح الموائمة والذي يدل على محاولات الناس

خفض انفعالاتهم السلبية في أثناء حدث ضاغط وفي أعقابه، والفرق بين المصطلحين هو أن الموائمة دائما ما تتمثل في محاولة لخفض الانفعال السلبي، بينما يتضمن تنظيم الانفعالات محاولة زيادة الانفعالات الايجابية أو خفضها، أو حتى محاولة زيادة الانفعال السلبي، إذا ما بدا أنه استراتيجية جيدة في موقف بعينه **(تامر، 2018، ص. 10)** .

كما استخدم الباحثون وعلماء النفس مصطلح تنظيم الانفعال في دراساتهم وبحوثهم بمسميات مختلفة وعديدة منها؛ ضبط الانفعال، وتأثير الانفعال، وإدارة الانفعال، ومنهم من اعتبره سمة ملاصقة، أو حالة تتغير من وقت لآخر، وبمرجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ورغم حداثة هذا المصطلح، نجد هناك تنوعا وتعددا للتعريفات التي تناولت التنظيم الانفعالي منها:

تعريف **thompson (2011)** والذي عرفه "بأنه مدى واسع يتضمن جميع العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن المراقبة، والتقييم، وتعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة، وذلك بغرض تحقيق الفرد لأهدافه" **(thompson, 2011, p. 56)**

ويعرفه **garnefski et kraaij** بأنها "المهارات التي تحافظ على توازن الفرد الانفعالي في علاقته الانفعالية مع ذاته والآخرين، وتساعده في التحكم بانفعالاته أثناء مواجهة الأحداث كالتوتر والتهديد" **(garnefski et al, 2007,p. 142)** .

ويرى **eisenberg et spinrad (2004)** أن تنظيم الانفعالات يشير إلى "قدرة الفرد في تنظيم مشاعره الذاتية كالخوف والغضب والحزن والفرح، ومحاولاته في تعديل انفعالاته وضبطها، والتحكم بها من خلال ممارسة عدة أساليب هي: تعديل الانفعالات وتقليلها، وتغيير الانفعالات السلبية إلى ايجابية، لتحقيق الأهداف الشخصية، والوصول إلى مرحلة التكيف وانجاز الأهداف" **(قرمان، 2016، ص. 16)** .

كما يعرف **gross (1998)** التنظيم الانفعالي على أنه "مجموعة من العمليات التي بها يستطيع الفرد التأثير على نوع انفعالاته، والوقت المناسب لحدوثها، وكيفية حدوثها، والتعبير عنها، وأن هذه العمليات قد تكون آلية أو يتحكم بها الفرد، كما أنها قد تكون شعورية أو لا شعورية، وقد تستثار عند نقطة واحدة أو أكثر خلال عملية تكوين الاستجابة الانفعالية" **(gross, 1998,p. 275)** .

ويعرفه **صلاح الدين عراقي** بأنه "العملية المتصلة بالتعديل والتأثير على متى وكيف يتم التعبير عن الانفعالات الخاصة، وكيف يتم معايشة تلك الانفعالات، ويشمل ذلك كل الانفعالات الشعورية واللاشعورية السلبية والايجابية على حد السواء، وقد تتضمن الانفعالات المتولدة والمختزلة، والحفاظ عليها" **(عليوة، 2018، ص. 12)** .

كما عرف **spense (2009)** تنظيم الانفعالات بأنها "قدرة الافراد على تعديل الأحداث، سواء من حيث كثافتها، أو المدة الزمنية الخاصة بحالة الشعور الداخلي للانفعالات المرتبطة بالعمليات النفسية، في الطريق الذي يساعد على انجاز الأهداف والنتائج الايجابية، كما تتضمن تعديل الاستجابة الانفعالية، والقدرة على الابقاء على العمليات المعرفية والسلوكية، وذلك من خلال الإدارة الجيدة لها وتحسين الأداء" **(تامر، 2018، ص. 13)** .

وفي ضوء ما سبق من تلك التعريفات يمكن استنتاج أن التنظيم الانفعالي واحدا من المفاهيم التي لقيت اهتماما متزايدا من الباحثين، حيث انبثق عن هذا الاهتمام وجهات نظر لعل أهمها:

- أن تنظيم الانفعال هو عبارة عن مجموعة من قدرات الفرد والتي يستخدمها في تعديل الانفعالات، ومراقبة ردود الأفعال الانفعالية، وتقييمها وتعديلها، بدلا من قمعها أو كبتها .
- التنظيم الانفعالي هو مجموعة استراتيجيات تتيح للفرد ممارسة تأثير ما على انفعالاته .
- هو مجموعة من العمليات الآلية والغير آلية، الواعية والغير واعية، الداخلية والخارجية، التي يستخدمها الفرد في تعديل انفعالاته وانفعالات الآخرين .
- هو التحكم في السلوكيات الاندفاعية، وتدعيم السلوكيات الموجهة، وتوجيه المشاعر والانفعالات إلى الانجاز، والصحة النفسية، واتخاذ أفضل القرارات .

2- نظريات ونماذج فسرت التنظيم الانفعالي:

تعددت النظريات والنماذج المفسرة لتنظيم الانفعال، ونالت في السنوات الأخيرة اهتماما ودعما تجريبيا كبيرا، حيث تناولت تنظيم الانفعال بالشرح والتحليل ومن هذه النظريات:

2-1- نظرية التحليل النفسي: تعتبر نظرية التحليل النفسي التي ظهرت على يد سيجموند فرويد(1856 - 1939) إحدى مدارس علم النفس التي تناولت العديد من المواضيع وأهمها تنظيم مشاعر القلق، حيث تؤكد هذه النظرية على الصراع بين الدوافع القائمة على أساس بيولوجي، وعوامل الكبح الداخلية والخارجية، إذ يعد الارتباط بين مناهج التحليل النفسي تعتمد بشكل كبير على مفهوم تنظيم القلق، ويضيف **جروس(1999)** إلى أن "فرويد استخدم القلق على أنه مصطلح جامع لكل الانفعالات السلبية، وقد عبر عن وجهة نظره عن تنظيم القلق بشكل تام في نظرية التحليل النفسي العامة عن الانفعال" **(الحوطي، ص. 91)** .

واعتبر فرويد "أن القلق يشمل الانفعالات السلبية وينتج عند تجاهل التعبير عن الدوافع الشهوانية ، وينتج القلق الواقعي والعصبي عن علاقات الأنا والهو والأنا العليا على الترتيب، وأن القلق المستند إلى

الواقع ينشأ عند تراكم مطالب الموقف على الأنا، وتبعا لهذه الحالة فإن تنظيم القلق يأخذ شكل تجنب مثل تلك المواقف التي من شأنها التسبب في القلق مستقبلا، وبشكل آخر يعتقد فرويد أن القلق المستند إلى الهو والأنا العليا يتولد عند الضغط على الدوافع من أجل فعل معين، وتكون الأنا مسبوقة بالإحساس الذي تكون عليه عند التعبير عن تلك الدوافع، فإذا ما أدت المراجعة الخيالية للأنا إلى مستويات عالية من القلق يتولد عندئذ إكتئاب كاف لكبت الدوافع، وفي هذه الحالة يتخذ تنظيم القلق شكل بتر للدوافع التي قد تسبب القلق في المستقبل" **(عفانة، 2018، ص. 24)** .

ويشير **Paulhus** وآخرون أنه قد "أكدت هذه النظرية أن تنظيم الانفعال يلعب دورا محوريا من خلال مساعدة الأفراد في السيطرة على شعورهم بالقلق، وذلك عبر استخدام آليات الدفاع النفسي، وتقترح أن عمليات التنظيم الغير واعية يمكن توظيفها من قبل الأفراد لمساعدتهم في إصلاح خبراتهم الانفعالية السلبية" **(الطيار، ص. 164)** .

فحسب نظرية التحليل النفسي فإن عمليات تنظيم الانفعال تكون عن طريق استخدام الاستراتيجيات الذاتية الخاصة بالفرد مثل دفاعات الأنا، والاستراتيجيات التجنبية مثل تنظيم انفعال القلق .

2-2- نظرية الضغط والمواجهة:

ترتكز هذه النظرية على اعتبار أن العوامل الضاغطة الفيزيقية والنفسية تنتج استجابات ضغط فقط، إذا قُيمت من الفرد بأنها مهددة أو خطيرة، فالضغط نتاج تفاعل بين الانسان وبيئته، ولا يمكن أن يختزل في تأخير أحدهما دون الآخر" **(ساعد، 2019، ص. 61)** .

ويعد **Lazarus** من أشهر رواد المواجهة فقد "أشار عام (1966) م إلى مفهوم المواجهة، ووصفها بأنها "جهود معرفية وسلوكية يبذلها الفرد في تعامله مع الأحداث الضاغطة، وأكدت هذه النظرية على أهمية العمليات المعرفية اللازمة للتعامل مع الحدث الخارجي في سبيل تحقيق التوافق للفرد، وأشارت على أن الفرد يبذل جهودا معرفية وسلوكية لإدارة علاقته المضطربة مع البيئة المحيطة" **(عفانة، 2018، ص. 25)** .

وذلك من خلال استعماله لنوعين من استراتيجيات التعامل وهما:

أولا: استراتيجية التعامل المتمركزة على المشكلة .

ثانيا: استراتيجية التعامل المتمركزة على الانفعال .

وأن "لكل من هاتين الاستراتيجيتين أهدافهما الخاصة، فاستراتيجية المواجهة التي تركز على المشكلة تهدف إلى البحث عن معلومات أكثر حول الموقف أو المشكلة، أو طلب النصيحة من الآخرين،

وإدارة المشكلة والقيام بأفعال لخفض الضغط، أما استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال فهي تتعلق بالاستجابات الانفعالية، وتهدف إلى تنظيم الانفعالات السلبية التي تنشأ عن الحدث الضاغط الذي يواجه الفرد" **(النجار، 2020، ص. 16)** .

وفي دراسة **Lazarus & Folkman (1984)** "أن الأفراد يستخدمون كلا النوعين في التعامل مع المواقف، وتختلف نسبة كل منهما تبعا للكيفية التي تقدر بها المواجهة .

والتركيز على كليهما غير متعارض، وأن الأفراد عادة يستخدمون كلا الاسلوبين عند مواجهة الكثير من المواقف، ولكن أحيانا تستخدم استراتيجية المواجهة المتركزة على المشكلة أكثر في المواقف التي يعتقد بأن شيئا مفيدا يمكن حدوثه بخصوص المشكلة، ويزيد احتمال استخدام استراتيجية المواجهة المتركزة على الانفعال عند الاعتقاد بأن الموقف مستمر ولا يمكن تغييره وأن على الفرد تحمله .

كما ميز **Gross (1999)** بين استراتيجية المواجهة المتركزة على المشكلة والتي تستهدف تحديد المشكلة، وبين استراتيجية المواجهة المتركزة على الانفعال والتي تستهدف تقليل خبرة الانفعال السلبي، ويعد الجانب الأخير هو الذي وضع الأساس لدراسة تنظيم الانفعال" **(الطيار، ص. 164)** .

أولا: استراتيجية المواجهة المتمركزة على المشكلة:

"تقوم على جمع المعلومات، ووضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكلة، وتغير حقيقة الوضع المدرك على أنه ضاغط بغرض إيقافه أو التحرر منه، وحسب **Lazarus & Folkman (2000)** فإنها تتضمن:

- حل المشكلات: تلك الجهود التي تركز على المشكلة بشكل جيد من أجل تغيير الموقف، وهي طريقة سلوكية معرفية تعتمد على خطوات يتبعها الأفراد القادرون على استعمال هذه الاستراتيجية، وتحتاج حل المشكلات التطرق إلى ثلاثة مجالات من أجل تحديد عناصر أساسية ومساعدة على هذه الاستراتيجية" **(عياش وآخرون، 2016، ص. 637)** .

فقد أشار اليها **الحجار (1989)** وهي:

- ✔ تقويم الفرد لذاته وسلوكه ومشاعره تجاه الموقف .
- ✔ تقويم محيط الفرد .
- ✔ رسم صورة الموقف الذي تصدر عنه المشكلة .

ففي المجال الأول يُقوم الفرد ذاته وعواطفه المتعلقة بالموقف، إضافة إلى النتائج التي تترتب عن هذه الأمور، وهي مرحلة هامة من مراحل حل المشكلة، وفي المجال الثاني يُقوم الفرد محيطه الذي

تصدر عنه المشكلة، وفي المجال الثالث يرسم الأهداف والتوقعات والمستجدات في المشكلة، والذي يتمثل في رسم صورة للموقف أو المشكلة " .

ويتضمن حل المشكلة عند **Lazarus & Folkman (1984)** "في الجهود المبذولة نحو المحيط الخارجي، عكس أوستيل (1991)، والتي ترى أن حل المشكلة يتضمن أيضا استراتيجيات متجهة نحو الذات، فالاستراتيجيات التي تشكل جزء من المواجهة المتمركزة حول المشكلة تستطيع أن تكون موجهة نحو الخارج (تحليل المشكلة، والكشف عن العلاقات القائمة بينها، وإيجاد الحلول والبدائل)، أو نحو الذات (الدافعية، معالجة المشكلة، تبني اتجاهات ومعتقدات جديدة) وهذه الأخيرة تؤدي إلى تعديلات على المستوى المعرفي والانفعالي" **(الطيار، ص. 165)** .

ثانيا: استراتيجية المواجهة المتمركزة على الانفعال:

وهي تنظيم الانفعالات في المواقف المختلفة الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، وذلك عن طريق أفكار وأفعال صممت لتخفيف التأثير الانفعالي، وتتمثل في العمليات المعرفية المكرسة لتخفيض الضغط الانفعالي وهي:

ا- إعادة التقييم الايجابي: أشار **Lazarus & Folkman (1988)** إلى أنه "يتضمن القبول وإعادة الصياغة الايجابية، إذ يحاول الفرد إعادة بناء الموقف بطريقة إيجابية، مع محاولة تقبل الواقع كما هو، ومعايشته والاعتراف به، وربما توجهه نحو الانشغال بالتفكير في المستقبل، كأن يحاول الفرد إيجاد معنى وتفسير جديد للموقف، مما يجعله يشعر بالثقة بالنفس" **(الطيار، ص. 166)** .

ب- السعي وراء الدعم الاجتماعي: ويتضمن حسب **Lazarus & Folkman (1984)** "السعي المادي والعاطفي، ومحاولات الفرد للحصول على نصيحة فعالة حول كيفية التعامل مع المواقف الصعبة، ويعبر عن نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط، والإفراط في ممارسة أنشطة أخرى بعيدة كل البعد عن مصدر المشكلة، بغرض إزالة الآثار الانفعالية المترتبة عنها"

ج- الانكار: يشير **Spinrad** وآخرون **(2010)** أنه "يتضمن الانفصال السلوكي والانفصال الذهني والادمان، ومحاولات الفرد لحظر الخبرات السلبية من وعيه"

ويضيف **Lazarus & Folkman (1988)** أنه "نشاط يسعى خلاله الفرد لتغيير المعنى الذاتي للحدث الضاغط بتجاهل خطورة الموقف، ورفض الاعتراف بما حدث، وقد تتيح هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول الموقف، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل والمواجهة، خاصة في حالة التجارب الضاغطة طويلة المدى، وعلى العكس قد تكون هذه

الاستراتيجية فعالة لتخفيف حدة الانفعال في حالة التجارب الضاغطة قصيرة الأمد" **(عياش وآخرون، 2016، ص. 637)** .

والفرد الذي يعتمد على أساليب المواجهة المركزة على الانفعال يتميز ببعض الصفات التالية:

- التقبل: وهو عكس الانكار، ويعني إدراك الفرد لحقيقة الحدث الضاغط وتقبله كواقع .
- اللجوء إلى الدين: ويعني ميل الفرد إلى الالتزام بالدين في أوقات الشدة كالإكثار من الممارسات الدينية كالصلاة، والاستغفار، والتسبيح **(العاتي، 2020، ص. 69)** .

"كما أن التركيز على الطرق الواعية التي يستخدمها الأفراد لتقليل الخبرات الانفعالية السلبية جزءا مهما في توضيح التنظيم الانفعالي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ولهذا السبب غالبا ما تستخدم مصطلحات استراتيجيات التنظيم الانفعالي واستراتيجيات الاجهاد كأنما تعني شيئا واحدا في البحوث المنشورة التي تدرس محاولات الافراد للسيطرة على انفعالاتهم، وكيف يمكن أن يربط استخدام هذه الاستراتيجيات بالتوافق النفسي، وأن سلوكيات الاجهاد تتداخل كثيرا مع العناصر الرئيسية للتعاريف المقبولة للتنظيم الانفعالي، لأنها تتميز بالمحاولات الفعالة والواعية من أجل تغيير الخبرات المجهدة، وبالتالي تتضمن إجهاد الانفعالات" **(الطيار، ص. 166)** .

2-3- نظرية الجشطلت:

ركزت نظرية الجشطلت على الرباط القائم بين الانسان المنفعل وسبب الانفعال، وأهم من ذلك كشفها عن الدور الشخصي الذي يلعبه الفرد المنفعل في تنظيم انفعالاته، ولتوضيح ذلك نأخذ انفعال الفرح - الذي تثيره برقية - حين يظهر على الفرد عندما ينقل إليه خبرا سارا، إن انفعال السرور والفرح بعد قراءة البرقية سيظهر في شكل هياج حركي وصوتي، وميل من الشخص لاسباغ فرحة على كل ما يحيط به من أناس أو أشياء، وقد يصل الأمر إلى تقبيل البرقية وتقبيل القريبين من الشخص، في مثل هذا السلوك يمكن أن نكشف هذه الأمور:

- أن تغيرا قد طرأ على الشخص فأصبح في غير ما كان عليه .
- أن تغيرا قد حدث للعالم أيضا فأصبح ليس مجرد ما كان عليه .
- أن تغيرا يريد الشخص فرضه على العالم حتى لا يظل على ما كان عليه .
- أن تغيرا قد أحدثه العالم في الشخص فلم يعد كما كان عليه .

هذه النقاط الأربعة توضح أن لحظة الانفعال هي لحظة تغيير العالم، واستجابته لتغيير العالم له، ذلك ما يعبر عنه الجشطالتيون بانهيار الحدود الفاصلة بين العالم الداخلي للمنفعل والعالم الخارجي،

فلحظة الانفعال لحظة تضيع فيها المعالم الفاصلة بين حال الشخص ووضع العالم، فلا يميز الشخص ما إذا كان هو المسرور، أم أن العالم هو الذي يجيش بالسرور، ولكن ما يجعل ذلك ممكنا هو الاعتقاد السحري في الذات والعالم لدى المنفعل، من ذلك يتبين أن الرباط الذي يقوم بين الشخص المنفعل وعالمه يقوم على اعتقاد سحري بعدم وجود حد فاصل بينهما، ولكن الأمر ليس اعتقادا سحريا يؤدي إلى انهيار الحد الفاصل بين الذات والعالم، ولا يؤدي انهيار تلك الحدود إلى حدوث الاعتقاد السحري في الانفعال، إن الأمرين معا وحدة جشطالية" **(الحلفي وآخرون، ص. 172)** .

فعملية تنظيم الانفعال لابد أن تكون عملية كلية تراعي جميع الجوانب الداخلية للفرد، والخارجية التي يعيش فيها، حيث ان هذا المجال كله بالنسبة للفرد هو وحدة متكاملة، وبالتالي عملية تنظيم الانفعال والاستراتيجيات المستخدمة من خلالها لابد أن تكون شاملة جميع مجالات الفرد الداخلية والخارجية .

2-4- نموذج جروس:

الدراسات الحديثة حاولت تفسير كيفية تنظيم الانفعال وقدمت نتيجة لذلك نظريات ونماذج متعددة، فإذا بدأنا بالنموذج المعرفي لتنظيم الانفعال الذي قدمه كل من **فيليبوت وباينز وفرانكارت** (2004)، الذي اقترحوا فيه أن تنظيم الانفعال قد لا يكون ظاهرة بسيطة، ولكنها عملية تتضمن عدة أنظمة مرتبطة، وهي الادراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار والوعي .

فإن **Ellsworth & Scherer (2003)** يشير إلى أن "هناك نظرية معرفية هي **نظرية التقويم** والتي حاولت تفسير عملية تنظيم الانفعال تفسيرا معرفيا، فقد ذهبت إلى أن كل انفعال يعتمد على التقويم الذاتي الذي يقوم به الفرد حول علاقته بالمواقف المختلفة، وقد تكون هذه العلاقة آنية أو متخيلة أو مسترجعة من الماضي، كما ترتبط بحاجات الفرد وأهدافه، بعبارة أخرى تنظم الانفعالات ويتم انتاجها بعد التقويم الذي يقوم به الناس عندما يقارنون بين المؤشرات الداخلية والخارجية ويحاولون تفسيرها "

والنظرية الأخرى التي حاولت تفسير كيفية تنظيم الانفعال معرفيا، هي **نظرية أسلوب معالجة المعلومات**، فهي تعتبر أن فهم المعالجة العقلية يستند إلى فكرة التنظيم الهرمي، وطبقا لهذه النظرية فإن توزيع الانتباه الذي يعد أحد المؤشرات الأساسية لتوزيع الامكانيات على المعالجة المعرفية لجميع أنماط المنبهات، يعد هو المكون الأساسي في تنظيم الانفعال لأنه أحد المؤشرات الأساسية لتوزيع الامكانات على المعالجة المعرفية للمنبهات الانفعالية .

فحسب **منزيس (2013)** أنه "مؤخرا تم دمج هاتين النظرتين المعرفيتين (نظرية التقويم، وأسلوب معالجة المعلومات) ضمن نموذج محكم وأكثر اتساعا لتنظيم الانفعال، حيث أصبحت إعادة التقويم

وتوزيع الانتباه من بين الاستراتيجيات الي يمكن استخدامها ضمن سلسلة متصلة تبدأ قبل أو بعد حدوث الانفعال، هذا النموذج هو ما قدمه جيمس كروس لتفسير كيفية تنظيم الانفعال" **(الحلفي وآخرون، ص. 173)** .

إنه من النماذج المهمة المتكاملة لتنظيم الانفعالات، وأكثرها وضوحا، وفي هذا الصدد يشير **Urry (2009)** إلى أن "نموذج جروس للتنظيم الانفعالي كان الأساس للبحث في تنظيم الانفعالات باعتبارها أحد مكونات تنظيم الذات، حيث يفترض هذا النموذج أن الانفعالات هي تبادلات قائمة بين الفرد والموقف، تتطلب منه الانتباه لانفعالاته وكذلك انفعالات الآخرين، وتنظيم هذه الانفعالات وفقا للموقف الذي يواجهه، أي أن الفرد يمتلك عدة انفعالات يختار الأفضل منها لمواجهة الموقف، وذلك يستدعي أن يكون لديه القدرة على مراقبة وفهم وتقبل الانفعالات الذاتية" **(محمد وآخرون، 2020، ص. 181)** .

فقد وصف **Gross** (2008) نموذج عمليات تنظيم الانفعال "بأنه كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تستخدم في الزيادة، والمحافظة، أو خفض أحد أو أكثر من المكونات للاستجابة الانفعالية، حيث أن زيادة مكونات الاستجابة الانفعالية يدعي بالتنظيم الانفعالي المرتفع، أما انخفاض هذه المكونات فيدعي بالتنظيم الانفعالي المنخفض، حيث مكونات التنظيم الانفعالي هي:

- ✔ مكون الخبرة: ويمثل المشاعر الذاتية لانفعال الفرد وفقا لخبراته الحياتية .
- ✔ المكون السلوكي: ويمثل الاستجابات السلوكية .
- ✔ المكون الفسيولوجي: ويمثل الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد" **(يعقوب، 2011، ص. 455)** .

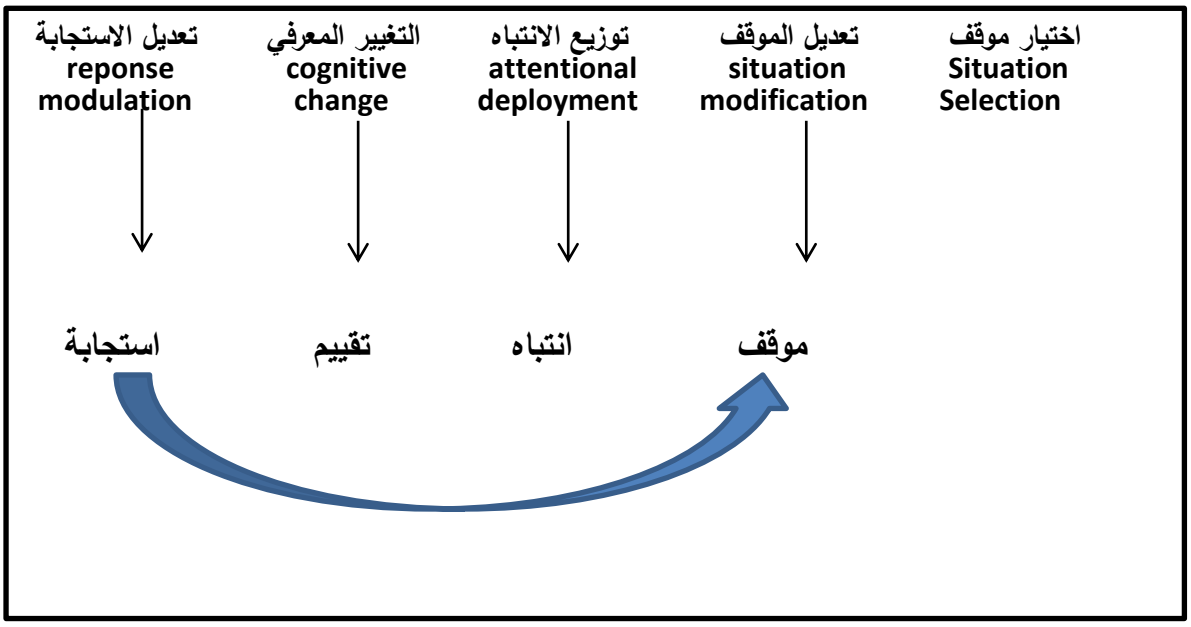
فالتنظيم الانفعالي يشير إلى العمليات التي يمكن من خلالها التأثير على الانفعالات التي نمتلكها ونشعر بها، ومتى نشعر بها، وكيف نشعر بها، ونعبر عنها .

✔ **عمليات التنظيم الانفعالي:**

يشير **Gross (2014)** "بأن النموذج الشكلي للانفعال يحدد سلسلة من العمليات التي يتضمنها توليد وحدوث الانفعالات، وأن كل واحدة من هذه العمليات تعد بمثابة هدف ممكن ومحتمل للتنظيم الانفعالي، وقد اعتمد النموذج الشكلي للانفعال كأساس لنموذج عمليات التنظيم الانفعالي، كما يتضح من الشكل رقم(2) والذي يسلط الضوء على النقاط الخمسة الرئيسية التي يتم تطبيقها في المواقف المختلفة خلال عملية حدوث الانفعال والاستجابة الانفعالية، ويستطيع الفرد من خلالها تنظيم انفعالاته، ومع

الأخذ بعين الاعتبار لعامل الزمن فإن هذه النقاط الخمس تمثل الخطوات الأساسية لعمليات التنظيم الانفعالي وهي:

1- اختيار الموقف 2- تعديل الموقف 3- توزيع الانتباه 4- التغيير المعرفي 5- تعديل الاستجابة" (**عفانة، 2018، ص. 16**) .



الشكل رقم (2) نموذج عملية تنظيم الانفعال

(Gross, 2014, p. 7)

1- اختيار الموقف:

"يعتبر اختيار الموقف بمثابة النوع الأول للتنظيم الانفعالي ويمثل الاتجاه الاستباقي لانتقاء النمط الانفعالي في وقت مبكر للموقف الذي يتعرض له الفرد، ويتضمن اختيار الموقف التصرف من أجل أن نكون في الموقف الذي يسمح بظهور الانفعالات المرغوبة التي نريد إظهارها (أو نقلل احتمالات أن نكون في موقف يظهر انفعالات لا نريدها أن تظهر)، وبالطبع العديد من قراراتنا حول أي المواعيد التي نقوم بها، وأين نذهب لتناول الطعام، ومع من سوف نقضي وقت الفراغ، وماذا سنفعل بعد العمل، جميع هذه الأمور تتضمن ما سنشعر به لاحقا، ولكن هذه القرارات لا تتحقق دائما من خلال تقديراتنا عن أي الانفعالات سوف تظهر فيها نتيجة لهذه المواقف .

ويشير اختيار الموقف إلى مجموعة من هذه الاختيارات التي يتم اتخاذها بنظرة إلى النتائج المستقبلية لأفعالنا واستجاباتنا الانفعالية، وغالبا ما نكون واعين للمنحنى المحتمل الذي سوف تتخذه

انفعالاتنا خلال مدة زمنية معينة (مثلا يوم واحد)، إذا لم نتخذ الخطوات للتأثير على انفعالاتنا، وهذا الادراك يمكن أن يدفعنا لاتخاذ خطوات لتغيير المسار الانفعالي عن طريق اختيار الموقف، ولهذا يمكننا أن نحاول بذل الجهود لتجنب المواقف التي نعرف أنها سوف تجعلنا في مواجهة مع شريك أو شخص تربطني به علاقة خاصة، أو أننا قد نحاول السعي وراء مواقف توفر لنا الاتصال بأصدقاء عندما نحتاج الفرصة للتحدث أو مشاركة أحدهم في انفعالاتنا الايجابية .

وأضاف **Redelmeier & kahneman (1996)** " قد تجعل هذه الامثلة اختيار الموقف عملية حسابية بسيطة نوعا ما، ولكن في الحقيقة الموضوع ليس كذلك، بل هناك تقدير متزايد لمسألة الضبط وصعوبة التذكر كيف اعتدنا على الشعور أو التنبؤ كيف سوف نشعر، وعندما ننظر إلى الوقت الماضي فإن هناك فجوة كبيرة بين ما يمكن تسميته الذات المتعايشة والذات المتذكرة، وبشكل خاص فإن تقييمات الوقت الحالي للتجربة الانفعالية مثلا كيف نشعر الآن في كل لحظة من مشاهدة فيلم عاطفي، تختلف عن تقييمات موجزة عن حالة ماضية مثلا كيف شعرت خلال الفيلم ؟" **(عفانة، 2018، ص. 17)** .

2- تعديل الموقف:

"إن تعديل الموقف هو قيام الفرد بتعديل للموقف أو الوضع القائم من أجل الحصول على مستوى معين من الانفعال، كعطل جهاز التلفاز قبل بدء استعراض مفضل، فبامكان الفرد أن يشارك في لعبة عائلية بدلا من مشاهدته التلفاز، إن مثل هذه الجهود التي يستخدمها الفرد لتعديل الموقف لتغيير الأثر الانفعالي، تشير إلى استراتيجية ثانية من استراتيجيات تنظيم الانفعال، ويشار إلى هذه الاستراتيجية بـ (التعامل المركز على المشكلة)" **(الكواز، 2019، ص. 406)** .

"وهناك عدة أشكال يمكن أن يتخذها أسلوب تعديل الموقف، مثلا عندما يأتي شخص مرغوب به للعشاء، فإنه يمكن أن يتخذ شكل اهتمام خاص ووضع موسيقى هادئة، وممكن أن يكون وضع حدود أمام الذات حتى لا يسمح بالتعبير عن المشاعر المخفية، لأن الحالة التي فيها التعبير عن المشاعر يمكن أن تكون شكلا خارجيا للتنظيم الانفعالي، وذلك لأن التعبير الانفعالي له تبعات ونتائج اجتماعية هامة، ومثال آخر إذا كان شريك الحياة حزينا فإن هذا يمكن أن يغير نمط التواصل الغاضب عندما يتوقف الشخص للتعبير عن اهتماماته والاعتذار أو عرض الدعم للشخص الحزين .

ويضيف **Gross & John (2003)** أنه "ومع الأخذ بعين الاعتبار غموض مصطلح " الموقف " فإنه من الصعب في بعض الأحيان رسم خط واضح يفصل بين اختيار الموقف وتعديل الموقف وذلك لأن الجهود الرامية إلى تعديل الموقف يمكن أن تخلق موقفا جديدا آخر، وبالرغم من أنه تم التأكيد مسبقا

على أن المواقف يمكن أن تكون خارجية أو داخلية، إلا أن تعديل الموقف يجب أن يرتبط بتعديل البيئة المادية الخارجية" **(عفانة، 2018، ص. 18)** .

3- توزيع الانتباه:

ويشير إلى توجيه الانتباه ضمن موقف معين، وذلك بغرض التأثير في انفعالات الفرد واستجاباته عندما يكون من غير الممكن تغيير أو تعديل الموقف الذي يكون فيه الفرد.

وفي هذا الصدد يبين **Gross (2008)** أن "توزيع الانتباه هو الاستجابة الانفعالية عن طريق اعادة توجيه الانتباه لوجهة جديدة ضمن موقف محدد" **(الكواز، 2019، ص. 407)** .

"فأول شكلين للتنظيم الانفعالي هما اختيار الموقف وتعديل الموقف وكلاهما يساعدان في تشكيل الموقف الذي سوف يتعرض له الفرد، ومن الممكن تنظيم الانفعالات بدون إحداث تغيير فعلي للبيئة، فالمواقف تمتلك العديد من النواحي المتعددة، وتوزيع الانتباه يشير إلى توجيه الانتباه ضمن موقف معين وذلك بغرض التأثير في انفعالات الفرد واستجاباته، وهكذا فإن توزيع الانتباه هو أحد الأشكال الداخلية لاختيار الموقف، حيث أن الانتباه يستخدم لانتقاء أي من المواقف الداخلية المتعددة التي تعتبر مواقف فعالة لدى الفرد في وقت معين، ويضيف **Rothbart (1992)** أنه "يعتبر توزيع الانتباه أولى العمليات التنظيمية التي تظهر خلال مراحل التطور والنمو، ويظهر استخدام توزيع الانتباه أثناء الرضاعة وحتى فترة النضج، وبشكل خاص تستعمل عندما يكون من غير الممكن تغيير أو تعديل الموقف الذي يكون فيه الفرد .

كما أعطي مثال على ذلك من طرف **Mischel (1989)** أنه "على سبيل المثال يستخدم توزيع الانتباه من قبل الأطفال الذين ينتظرون أن تقدم لهم الجوائز، والاستخدام العفوي لتوزيع الانتباه يؤثر على مدى نجاح الانتظار للإشباع المتأخر لأي حاجة يشعر بها الفرد (ويمكن لتوزيع الانتباه أن يتضمن انسحاب الانتباه الجسدي، مثلا تغطية العينين أو الأذنين)، وإعادة التوجيه الداخلي للانتباه مثلا (إعادة توجيه الوالدين لطفل جائع من خلال اخباره قصة)، ويمكن الاشارة إلى اثنين من أشكال توزيع الانتباه هما الإلهاء والاجترار .

فالإلهاء يعتبر إحدى أكثر الاشكال شيوعا لتوزيع الانتباه، فهو يشير إلى تركيز الانتباه على النواحي الأخرى للموقف، أو صرف الانتباه بعيدا عن هذا الموقف ككل، مثلا عندما يغير الطفل الوجهة التي ينظر إليها من خلال تواصل انفعالي شديد، ويشمل الإلهاء تغييرا في التركيز الداخلي مثل استحضار الفرد لأفكار وذكريات غير منسجمة مع حالته الانفعالية التي يعيشها .

أما الاجترار فقد وضحه **Bushman (2002)** "حيث أنه يشير إلى توجيه الانتباه وتركيزه على الافكار والمشاعر المرتبطة بأحداث معينة تؤثر على الحالة الانفعالية، فتأمل الأحداث الحزينة أو الغامضة يزيد من استمرار وشدة الانفعالات السلبية، ويرتبط الاجترار بمستويات عالية لأعراض الاكتئاب الطويلة والحادة "**(عفانة، 2018، ص. 18)** .

4- التغيير المعرفي:

يشير **Gross (2007)** إلى أن "التغيير المعرفي هو اختيار المعنى للأحداث الذي يهدف إلى تقليص مستوى الانفعال وذلك من خلال اعادة التقييم" **(الكواز، 2019، ص. 407)** .

"فبعد انتقاء الموقف وتعديله وتوجيه الانتباه نحوه، فإن الانفعال يتطلب إدخال معنى على المدركات الحسية حتى تكون نتيجة نهائية، ويقوم الأفراد بتقييم قابليتهم لتنظيم مطالب الموقف وذلك من خلال الخطوات المعرفية لتحويل مدرك حسي إلى شيء معين يؤثر على خبرتهم وحالتهم الانفعالية، حيث يشير التغيير المعرفي إلى تغيير الكيفية التي يقوم بها الفرد بتقييم الموقف الذي يعيشه تبعا للأهمية والمغزى الانفعالي للموقف، ويعتبر اعادة التقييم أحد أشكال التغيير المعرفي الذي حظي باهتمام خاص في الدراسات والأبحاث .

ويتضمن إعادة التقييم تغيير معنى الموقف بطريقة معينة، بحيث يكون هناك تغيير في الاستجابة الانفعالية للفرد اتجاه ذلك الموقف .

ومثالا على ذلك أن الموقف الذي يمر فيه أحد معارفنا من أمامنا ويتجاهل ابتساماتنا أو تلويح الأيادي، فبالنسبة للكثيرين فإن الاستجابة المتوقعة لهذا الموقف هو الشعور بالألم أو الغضب بسبب هذا التعامل غير اللائق، ولكن هذه الحالة، فإن التغيير المعرفي يمكن أن يتخذ شكل التفكير بهذا الصديق على أنه ربما مشتت الذهن أو مشغول الفكر بمشاكله الخاصة، ومثل هذا التفسير للموقف (سواء كان صحيحا موضوعيا أم لا) يمكن أن يؤثر بنوعية وشدة الاستجابة الانفعالية اللاحقة .

فالدراسات التي تناولت (إعادة التقييم) ركزت على التغيرات الكمية وشدة الانفعالات خاصة مساهمته في خفض الانفعالات السلبية والسلوك التعبيري، وتبين أن إعادة التقييم يؤدي إلى تقليل الاستجابات العصبية وتقليل الاستجابات التلقائية، وتمت ملاحظة تأثيرات نسبية عندما يستخدم المشاركون في البحوث إعادة التقييم سواء في المواقف التي تثير الانفعالات السلبية في المختبر، أو في الحياة اليومية، وتقترح هذه النتائج بأن الدراسات التي تتعامل مع التنظيم الانفعالي تمتلك مصداقية بيئية، فهي توفر توضيحا لإعادة التقييم الذي يحصل في الحياة اليومية " **(عفانة، 2018، ص. 18)** .

5- تعديل الاستجابة:

تحدث في وقت متأخر من عملية توليد الانفعالات، حيث تحدث بعد أن تم بالفعل بداية الاستجابة على الموقف .

ويشير **Gross (2014)** أن "تعديل الاستجابة آخر استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وتتضمن التأثير على الاستجابات الفسيولوجية والتجريبية والسلوكية بصورة مباشرة، على سبيل المثال يمكن للتمارين الرياضية والاسترخاء أن تستخدم لتقليل الجوانب الفسيولوجية\ مثل توتر العضلات، كما يمكن أن يؤدي الاسترخاء والتدريب لتقليل النواحي الفسيولوجية والتجريبية للانفعالات السلبية، وبشكل مغاير قد يلجأ الفرد إلى تناول العقاقير، أو تغيير نمط طعامه، أو التدخين في سبيل تعديل الخبرة الانفعالية " **(الكواز، 2019، ص. 409)** .

"كما يعتبر كبت التعبير أحد أهم الأشكال المستخدمة لتعديل الاستجابة، والذي يشير إلى تقليل سلوك التعبير عن الانفعالات الجارية، أو إخفاء العلامات والإشارات للتعبير الانفعالي، وفي الغالب يكون الغاية من هذه الاستراتيجية هي المسايرة الاجتماعية، والخضوع لأوامر الجماعة، أو الانصياع للموقف، مثل محاولاتنا لإخفاء الغضب الذي نشعر به اتجاه رئيسنا في العمل، والقلق الذي نشعر به خلال مقابلة عمل، أو المتعة التي نشعر بها عندما يطرح زميل لنا نكتة مهينة للبعض .

وحول أهمية موضوع الكبت، وجود فكرتين متضادتين حول تفسير ماهية حدوثه عند كبت الانفعالات، فالفكرة الأولى تشير إلى أن التعابير السلوكية للانفعال تشكل قناة لتفريغ الانفعالات العاطفية، وحسب هذه الفكرة إذا لم تمنح هذه الانفعالات القدرة على التعبير فإنها سوف تتسرب من مكان آخر كما هو الحال في الاستجابات الفسيولوجية المتزايدة، والفكرة الثانية تعطي استنتاجات مناقضة للأولى حول تأثير كبت الانفعالات، فإنه تبعا لنموذج التغذية الراجعة فإن التعبير السلوكي للانفعالات مثل تعابير الوجه، تستخدم بشكل فعال في توسيع الاستجابة الانفعالية، ولهذا إذا تم كبتها فإن هذه الانفعالات بحد ذاتها سيتم إسكاتها" **(عفانة، 2018، ص. 21)** .

ويمكن تلخيص نموذج **(Gross)** في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح نموذج جروس (1998) للتنظيم الانفعالي

الاستراتيجيات لأساسية	الاستراتيجيات الفرعية	الوصف
استراتيجيات التركيز المسبق	1- اختيار الموقف	تجنب بعض الأفراد، أو الأماكن، أو الموضوعات، بهدف تنظيم

		الانفعال .
	2- تعديل الموقف	النشاط الموجه لتعديل الموقف المولد للانفعال لتغيير تأثيره الانفعالي .
	3- عمليات الانتباه	ا- صرف الانتباه: وفيها يركز الفرد انتباهه على المظاهر غير المثيرة لانفعاله في الموقف . ب- تركيز الانتباه: حيث يكون التركيز على بدائل الانشطة غير الانفعالية . ج- استعادة الأفكار (التأمل) : ويكون تركيز الانتباه على المشاعر المرتبطة بالموقف .
	4- التغيير المعرفي	ا- تجنب التقويم المعرفي للمثير الانفعالي وتقويم قدرة الفرد على تنظيم الموقف . ب- استخدام أساليب الدفاع كالإنكار(عزل الفكرة عن الانفعال المصاحب لها "التعقل أو التفكير") ج- التفكير الايجابي للموقف . د- إعادة التقدير المعرفي للموقف لتعديل التأثير الانفعالي .
استراتيجيات التركيز على الاستجابة	5- تعديل الاستجابة	1- ضبط الاستجابات الفسيولوجية، وخبرة الانفعال، والاستجابات السلوكية . 2- استخدام التمارين الرياضية لتحقيق الاسترخاء وخفض المظاهر الفسيولوجية والخبرة

		بالانفعال السالب . 3- تنظيم التعبير الانفعالي بزيادة أو تقليل الخبرة بالانفعال . 4- اللجوء إلى سلوك تعاطي المواد المخدرة . 5- اللجوء إلى إيذاء الذات لخفض المظاهر الفسيولوجية وتأثير الخبرة بالانفعالات السلبية

(تامر، 2018، ص. 24)

فعملية تنظيم الانفعال حسب نموذج جروس تتكون من خمس عمليات التي يتم تطبيقها في المواقف المختلفة خلال عملية حدوث الانفعال والاستجابة الانفعالية، تمثل الأربعة الأولى منها اعادة التقييم بينما تمثل الأخيرة عملية التنظيم الانفعالي للإستجابة .

2-5- نموذج ثومبسون:

عرف **thompson (1974)**، تنظيم الانفعال بأنه "العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن مراقبة، وتقويم، وتعديل ردود الفعل الانفعالية، وخاصة مظاهره الحادة، لإنجاز أهداف الفرد" **(تامر، 2018، ص. 22)** .

فقد قدم ثومبسون **(thompson)** نموذج تنظيم الانفعالات، يتضمن عاملين أساسيين، الأول؛ يشتمل على العمليات المرتبطة بتولد الانفعال، والعامل الثاني؛ يرتبط بتنظيم الاستجابات الانفعالية المتمايزة من الانفعال" **(الحوطي، ص. 93)** .

ويتكون نموذج تنظيم الانفعالات من سبع عمليات وهي:

1- العوامل العصبية العضوية: وتشمل مكونات الجهاز العصبي المسئولة عن تنظيم الاستثارة من خلال عمليات التنشيط والتثبيط .

2- عمليات الانتباه: وتعني تنظيم المعلومات المثيرة انفعاليا من خلال صرف الانتباه أو إعادة تركيز الانتباه .

3- تفسير الأحداث المثيرة: وتتضمن تفسير المعلومات الانفعالية من أجل خفض تأثير الحالة الوجدانية السلبية .

4- تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية: وتعني إعادة تفسير وترجمة المؤشرات الداخلية للاستثارة الانفعالية

5- استخدام مصادر المواجهة: وتعني استخدام الفرد لمصادر المواجهة .

6- تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة: وتشمل التنبؤ بالمتطلبات الانفعالية للمواقف المألوفة وضبطها .

7- اختيار بدائل الاستجابة التكيفية: وتتضمن التعبير عن الانفعال بأسلوب يتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف **(مظلوم، 2017، ص. 14)** .

جدول رقم (2) يوضح نموذج ثومبسون(thompson) لتنظيم الانفعالات حسب بوتمان وسيلك (2005)

العمليات	محتوى العمليات
1- التكوينات النيرفسيولوجية .	وتشتمل على مكونات الجهاز العصبي المسئولة عن تنظيم الاستثارة الانفعالية، من خلال عمليات التنشيط والتثبيط .
2- عمليات الانتباه .	وعن طريقها يتم تنظيم المعلومات الانفعالية المستثارة عن طريق إعادة تركيز الانتباه .
3- تفسير الأحداث .	وعن طريقها يتم تفسير المعلومات الانفعالية بهدف خفض تأثيرها السلبي .
4- تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية .	وفيها يتم إعادة تفسير المؤشرات الداخلية للاستثارة الانفعالية "الجانب الفسيولوجي"
5- تمكين الفرد من التعامل مع المصادر الانفعالية	وتضمن التعامل المادي والبين شخصي مع المصادر الانفعالية .
6- تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة .	ضبط المتطلبات الانفعالية للمواقف المعتادة .
7- اختيار "بدائل الاستجابات التكيفية"	وتضمن تعبير الفرد عن انفعالاته بطريقة تتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف .

(شمس، 2017، ص. 93)

ويتضح من خلال الجدول رقم (2) أن نموذج ثومبسون **(thompson)** يؤكد على أن للانفعالات مميزات تكيفية وتركيبية، ويضيف **Putnam & Silk (2005)** أن "عملية تنظيم الانفعالات مهمة لأنها تحث الانفعال على تدعيم استراتيجيات سلوكية منظمة، كما يرى أن وظيفة الانفعال تتمثل في تكوين استجابات تتميز بالمرونة المناسبة للموقف، وهي احداث التغير السريع والفعال للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويؤكد أيضا على دور العوامل البيئية في تنظيم انفعالات الطفل، حتى تتكون لديه القدرة على

التنظيم الذاتي للانفعالات، ويشير إلى أن وجود الطفل في السياق الاجتماعي يعد جانبا مهما في تنظيم انفعالاته، لأن القائمين على رعاية الطفل يقومون بمساعدته في تنظيم خبراته الانفعالية بأساليب متنوعة من خلال التدخل المباشر لتخفيف الضغوط والتعليمات اللفظية، وتهيئة الظروف البيئية لمساعدته على ضبط الاستثارة الانفعالية" **(تامر، 2018، ص. 23)** .

فهذا النموذج يؤكد على عدم اغفال أهمية الاستراتيجيات السلوكية لتنظيم الانفعال، وأهمية المجال الاجتماعي في تكوين استراتيجيات واستجابات تتميز بالمرونة، والاستفادة من المحيطين بالفرد في التغذية الراجعة لمرونة هذه الاستراتيجيات ومدى مناسبتها للموقف .

2-6- نموذج كامبوس (Campos):

أوضح كامبوس **(Campos)** وزملائه **(2004)** "أن الانفعال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان، ولكنهما مظهران مختلفان لعملة واحدة، ويستخدم مصطلح الانفعال للإشارة إلى تعامل الفرد مع الحدث، بمعنى أن ما الذي يستطيع الفرد أن يفعله تجاه هذا الحدث، ويستخدم مصطلح تنظيم الانفعال للإشارة إلى التنوع فيما يصدر عن الفرد اتجاه السياقات البيئية المتنوعة، والمصطلحان من الناحية النظرية يعبران عن تصرف الفرد إزاء المشكلات البيئية، وفي ضوء السياق البيئي يمكن تحديد هل الانفعال مناسب أم غير مناسب؟ وهناك عاملين مرتبطين بتنظيم الانفعالات:

1- العمليات التي ترتبط بتوليد الانفعال .

2- العمليات التي تضمن إدارة أو سوء إدارة الانفعال " **(الحوطي، ص. 96)** .

ويضيف **Campos** وزملائه**(2004)** أنه "عند تنظيم الانفعال نبحث أولا عن كيفية تولد الانفعال، ثم ندرس العملية المنظمة نتيجة لتغيير الحالة الانفعالية، فمثلا نحن نشعر بالقهر نتيجة للإحباط الشديد مما يولد الاستعداد للهجوم على شخص ما، وعندما نعد من (واحد إلى عشرة) أو نأخذ نفسا عميقا أو نمارس التخيل، وذلك لتعديل أو تغيير الاستجابة السلوكية غير المرغوبة .

وتتمثل الانفعالات الايجابية في الشعور بالراحة، والسرور والمتعة وغيرها، وتتمثل الانفعالات السلبية في الغضب، والخجل ، والخوف، ويسهم تنظيم الانفعالات في الحد من الانفعالات السالبة، وزيادة الانفعالات الموجبة " **(تامر، 2018، ص. 26)** .

"فمثلا انفعال الخجل يعبر عن تجنب التفاعل الاجتماعي مع فرد ما، وأيضا ممكن أن يخفي الفرد وجهه ليتجنب التواصل الاجتماعي مع فرد ما لا يحب التعامل معه، والمزاج مع فرد آخر أو تغيير مجرى الحديث، كلها سلوكيات ترتبط بتجنب الفرد للتفاعل الاجتماعي، وهناك مثال آخر يعبر عن أن الحدث

البيئي يؤثر على الحالة الانفعالية المتوقعة، فمثلا ربط الذراع لفرد ما يولد لديه انفعال الغضب، كما أن فقد الدعم الاجتماعي يولد انفعال الخوف، وقد يؤدي ربط الذراع إلى ظهور انفعال الخوف، أو الابتسام أو الحزن أو الاحباط أو الشك وذلك يتوقف على السياق البيئي، كما قد يؤدي فقد الدعم إلى التجنب أو الضحك وذلك يتوقف عن حيثيات الحدث، ويرى الباحثون أن الانفعال وتنظيم الانفعال يمثلان نموذجا واحدا يتميز بالخصائص التالية :

1- أنه نموذج متكامل: يتيح للفرد شرح مضمون الانفعال وتنظيم الانفعال وأنهما لا ينفصلان .

2- يتيح للفرد كيفية تحول الانفعال السالب إلى انفعال موجب من خلال سياق بيئي معين .

3- يضع الفرد في دائرة متحدة المركز في الأثير الاجتماعي والثقافي والتاريخي .

4- يزودنا بمبادئ ارشادية للاستبصار بالانفعال وتنظيم الانفعال أثناء عملية النمو" **(الحوطي، ص. 9)** .

والجدول التالي يوضح نموذج تنظيم الانفعالات كما أوضحه **Campos** وزملاؤه

جدول رقم (3) يوضح نموذج تنظيم الانفعالات لـ (Campos) وزملاؤه حسب بوتمان وسيلك (2005)

الملاحظات	الأمثلة	الطريقة أو الأسلوب
الانفعال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان، إن عملية توليد الانفعال وتنظيمه عملية واحدة .	التثبيط القشري (عدم التثبيط القشري) يسبق تولد الانفعال.	التحرر من التثبيط القشري، التنشيط المباشر لدائرة الانفعال المخية .
	الأحداث الانفعالية الحالية تؤثر على الأحداث الانفعالية اللاحقة.	تقرير قدرة الفرد للاستجابة للأحداث الانفعالية .
	تؤثر الظروف المحيطة على انفعالات الفرد.	تجنب الظروف التي تؤدي إلى ظهور انفعالات غير مرغوبة .
	تنظيم الانفعالات .	اختيار المواقف التي تنشط الانفعالات المرغوبة .
	متعة الفرد .	أ- الاستجابات المختارة تكون في اتجاه الأهداف . ب- التعبير الانفعالي يكون في اتجاه الأهداف . ج- الرغبات تكون وسائل لمراقبة التقدم في اتجاه الهدف .

	التواصل الانفعالي .	ا- البحث عن الخبرات الانفعالية المباشرة . ب- توليد الانفعال لدى الآخرين وتنظيم شدة الانفعال لديهم . ج- يندمج الفرد مع السياق الاجتماعي ويكتسب المعايير والقواعد التي تلعب دور في بناء الانفعالات الاجتماعية (الفخر، الاشمئزاز، الخزي) .
	الخبرة السابقة .	تفاعل الوالدين مع الطفل، التطبيع الاجتماعي، المعايير والقواعد الثقافية .

(شمس، 2017، ص. 98)

فنموذج كامبوس يرى أن الانفعال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان وهما مظهران لعملة واحدة، حيث أن مصطلح الانفعال يستخدم للإشارة إلى تعامل الفرد مع الحدث، أما مصطلح تنظيم الانفعال فيستخدم للإشارة إلى التنويع فيما يصدر عن الفرد من انفعالات اتجاه السياقات البيئية المتنوعة .

2-7- نموذج ماير وسالوفي (mayer & salovey):

يرى كل من **mayer & salovey (1997)** أن "فهم مصطلح الذكاء الوجداني يتطلب معرفة مكونان مهمان هما: الذكاء والانفعال، في حين علماء النفس في القرن الثامن عشر قد تعرفوا على ثلاثة أجزاء من العقل وهي؛ المعرفة (الأفكار)، الوجدان (يتضمن الانفعالات)، الدافعية (النزوع)، أما الجانب المعرفي فيتضمن وظائف الذاكرة؛ التبرير والحكم المنطقي والتفكير التجريدي، وغالبا ما ينتمي الذكاء إلى هذا الجزء من العقل، أما الوجدان فهو يتضمن الانفعالات، المزاج، التقييم وشتى الحالات الانفعالية، بينما الدافعية (النزوع) فإنه يشير إلى البواعث الفسيولوجية أو السلوكيات المتعلمة الموجهة لتحقيق الأهداف الاجتماعية، ويتضح التداخل الواضح بين الذكاء والوجدان من خلال الربط بين المزاج والتفكير، فالتفكير الجيد قد يخلق مزاجا جيدا، والتفكير السيء قد يخلق مزاجا سيئا .

وأما مكونات الذكاء الوجداني عند **mayer & salovey**:

1- التنظيم الانفعالي .

2- فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية .

3- التسهيلات الانفعالية .

4- الإدراك والتعبير عن الانفعالات" **(تامر، 2018، ص. 29)** .

وقد فسر نموذج **mayer & salovey (1997)** تنظيم الانفعالات بأنه يتضمن عدة قدرات فرعية وهي :

1- القدرة على الحفاظ على كل من المشاعر الايجابية والمشاعر السلبية، سواء كانت سارة أو غير سارة .

2- القدرة على التمييز بين الانفعالات المنبثقة، بناءا عن مصادر معلومات صحيحة، أو مبنية على منفعة شخصية .

3- القدرة على التمييز بين الانفعالات في علاقتها بالشخص أو الآخرين، مثل : التعرف على مستوى الوضوح، النمطية، والأسباب التي تكمن ورائها .

4- القدرة على تنظيم الانفعالات للشخص وللآخرين، وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وشعور الشخص بالسعادة" **(ياسين وآخرون، 2019، ص130)** .

فحسب نموذج **ماير وسالوفي (mayer & salovey)** فإن التنظيم الانفعالي يعتبر جزء هام من الذكاء الوجداني .

3- تنظيم الانفعال لدى المراهق :

المراهقة هي الفترة التي يزداد فيها النضج والحاجة لمشاركة التفاعلات الاجتماعية المعقدة مع من يشاركهم تلك العواطف، ويعتبر ذلك هو محور تفكيرهم في تلك المرحلة العمرية، ومن الجدير بالذكر أن القدرة على تنظيم الانفعالات والتحكم في التعبير العاطفي في غاية الأهمية لتأسيس العلاقات والحفاظ عليها خاصة في فترة المراهقة، إلا أنه يشير **Zimmerman** وآخرون**(2014)** أن "العديد من البحوث ركزت على التنظيم الانفعالي وعلى وجه الخصوص لدى الأطفال والراشدين، دون أن تعطي اهتماما مماثلا على المراهقين، مع أن مرحلة المراهقة تتضمن مرحلة تطورية للتنظيم الانفعالي تحدث فيها تغيرات تطورية انفعالية سريعة" **(الطيار، ص. 156)** .

ويعني مصطلح المراهقة كما يستخدم في علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثانية عشرة إلى التاسعة عشرة تقريبا، أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين **(زهران، 1986، ص. 289)** .

وتتسم فترة المراهقة بالتوتر الانفعالي والقلق والاضطراب، فالمراهق يعيش عادة حياة انفعالية حادة، تتسم حياته خلال هذه الفترة الواقعة ما بين سن 12سنة إلى 18سنة بتقلبات انفعالية عنيفة تتحدد ملامحها بالثورة والتمرد على الوالدين والمحيطين به في بيئته ومدرسته، والتذبذب بين الانفعال الشديد والتبلد أو الهدوء الزائد، تتسم بالتناقض الواضح في انفعالاته بين الفرح والحزن والانقباض والتهيج، وتفسير ذلك أنه في مرحلة المراهقة يكون الفرد قد انتقل جزئيا من حياة الطفولة ودخل جزئيا إلى مرحلة أخرى هي حياة الراشدين، فلا هو بطفل ولا هو ببالغ **(ريان، 2006، ص. 30)** .

وأضافت **Hilt** وآخرون **(2011)** أنه "قد تكون سنوات المراهقة خطيرة للغاية، فالذكور والإناث يعيشون انفعالات مختلفة مرات عديدة في حياتهم، وتحديدا خلال سنوات المراهقة، والتي تعد في كثير من الأحيان مرحلة عصيبة، وتنظيم الانفعال خلال فترة المراهقة هو أكثر صعوبة مما هو عليه في أوقات أخرى من الحياة، فالحزن الداخلي والحساسية قد يكون من الصعب على بعض الإناث التعامل معها، وقد يختارون التعامل معها بإيذاء الذات، تعاطي الكحول أو غيرها من المواد، أو استراتيجيات أخرى غير صحية، ويبدو أن المراهقات الإناث يعشن التوتر في العلاقات الشخصية أكثر من الذكور، وتحديدا تميل الإناث إلى الإبلاغ عن المزيد من التوتر المتعلق بالأصدقاء، في حين يميل الذكور إلى الإبلاغ عن مزيد من الضغوط المتعلقة بالمدرسة" **(خدة، 2019، ص. 66)** .

أما من جانب تنظيم الانفعالات لدى المراهق "فإنها تبدأ في التطور خلال مرحلة الطفولة، ويتأثر إلى حد كبير بالمزاج الفردي والصفات الموروثة، فضلا عن العوامل الاجتماعية وتفاعلات الطفل مع من يرعونه ودرجة ارتباطه بهم، وتستمر قدرات تنظيم الانفعال في الزيادة مع بلوغ الطفل ووصوله لمرحلة المراهقة، وتتطور القشرة الجبهية بصورة كبيرة وتعمل على تطوير نمو الإدراك المتأخر والتروي والنظر في العواقب، وتنعكس تلك المهارات المكتسبة في بدء تقييم الأحداث التي حدثت في الماضي، والتي سوف تحدث في المستقبل، ووضع خطط مستقبلية أكثر تعقيدا بناءا على ذلك، ويساعد هذا التطور من هم في سن المراهقة على إدراك العوامل الزمنية المسئولة عن تنظيم الانفعال"

ومن مميزات المراهقين في التنظيم الانفعالي والتي أشار إليها **Kostiuk (2011)** ما يلي:

✔ يتميز المراهقون بأن لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم على المدى القصير من أجل تحقيق أهداف طويلة المدى، ومع تطور النضج في مرحلة المراهقة نجد أن هذا التطور يعمل على خلق مهارات تنظيمية متكيفة بذاتها وقادرة على حل مشاكل الأزمات العاطفية، وتجاوزها كما لو أنها في مرحلة الرشد .

✔ يتميز المراهقون أيضا بأن لديهم الوعي الكافي وغيره من المشاعر المستقلة، وقدرتهم على الانخراط في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والتي تتضمن الطابع الأخلاقي والفلسفة الشخصية، مع مراعاة أفكارهم الخاصة، ومشاعرهم وعمليات الانتباه، فضلا عن السياق الاجتماعي، وذلك للتخطيط الصحيح، وتحقيق الأهداف والطموحات .

✔ يتميز المراهقون بأن لديهم إدراك بالعواقب الشخصية لإظهار انفعالاتهم وعواطفهم، مما يؤثر بدوره على اتخاذ قرارات تتعلق بمن ومتى ولمن يعبرون عن مشاعرهم وعواطفهم، فعلى سبيل المثال؛ يرجح المراهقون قرار التعبير عن مشاعرهم عندما يتوقعون رد فعل يشجعهم على فعل ذلك .

✔ ويضيف **Adrian molly (2009)** "أنهم يستمرون في اكتساب مهارات التنظيم الانفعالي، وبالتالي نجد أن تنظيم الانفعال يتضمن القدرة على التعرف وفهم ودمج المعلومات الانفعالية عندما يدير الفرد سلوكياته، لتحقيق أهدافه الخاصة، وتزود مرحلة المراهقة الفرد فرص جديدة للنمو الانفعالي الذي يلعب دورا مهما في القدرة على التوافق النفسي في هذه المرحلة" **(تامر، 2018، ص. 19)** .

فعدم قدرة المراهقين على الاستخدام الجيد لاستراتيجيات تنظيم الانفعال، يعرضهم للتعبير عن الغضب، الأمر الذي يؤدي بهم إلى ظهور مشكلات سلوكية أخرى كالعدوان، والاكتئاب، وتعاطي المخدرات، وعند مساعدتهم على التعبير عن انفعالاتهم بواسطة المتخصصين من الأخصائيين النفسيين وغيرهم سوف يعمل هذا على التقليل من المشكلات السلوكية والانفعالات السلبية .

ثالثا: استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

يواجه كل فرد في الحياة العديد من المواقف والتحديات التي ينتج عنها انفعالات متباينة طبقا لطبيعة كل موقف، ويمكن النظر إلى الانفعال على أنه حالة عقلية تنشأ تلقائيا بدلا من المجهود الواعي، وتكون مصحوبة بتغيرات فسيولوجية .

"والانفعالات التي نشعر بها، ونعبر عنها تؤدي دورا مهما في الشعور بالرفاهية النفسية والاجتماعية والبدنية، حيث تعمل على تعزيز تحقيق الهدف، وتيسر من التفاعلات الشخصية، وتوجه السلوك لتحسين وتعزيز الصحة النفسية، ومع ذلك فإن الانفعالات التي نشعر بها ليست دائما وظيفية وتكيفية، فقد تؤدي إلى اختيار مسار عمل غير مناسب على المستوى الاجتماعي أو محفوفا بالمخاطر، أو تعوق تكوين العلاقات بين الأفراد، ومن ثم فإن تنظيم الانفعالات يعد أمرا ضروريا للاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية .

فقد أشار **Thompson(1994)** أن "تنظيم الانفعال هو عملية يمكن تفعيلها في أي مرحلة من مراحل الاستجابة الانفعالية، من خلال استراتيجيات تنطوي على عمليات واعية أو غير واعية "**(حرب، 2020، ص. 132)** .

حيث يتم استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتنظيم الانفعالات، بما في ذلك الاستراتيجيات السلوكية مثل (الالهاء، الكبت، اختيار الموقف، وتعديل الموقف)، والاستراتيجيات المعرفية مثل (إعادة التركيز الايجابي، واعادة التقييم المعرفي) **(سيد، 2019، ص. 47)** .

وتعددت التعريفات الخاصة باستراتيجيات تنظيم الانفعال حيث:

عرفها **Gross (2003)** بأنها "كل الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تستخدم في الزيادة أو المحافظة أو خفض أحد أو أكثر من المكونات الاستجابة الانفعالية، وتحدد هذه المكونات ب: مكون الخبرة (ويمثل المشاعر الذاتية للفرد وفقا لخبراته الحياتية)، والمكون السلوكي (يتضمن الاستجابات السلوكية)، والمكون الفيسيولوجي (يتضمن الاستجابات الفيسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد)، وهي الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط، وتحدد بشكل مبدئي الأساليب الثابتة والمستقرة نسبيا التي يتعامل بها الفرد مع الأحداث السلبية معرفيا" **(عطا، 2021، ص. 211)** .

ويعرف كل من **Garnefski & Kraaij (2007)** استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بأنها "هي جميع الاستراتيجيات العقلية الواعية للأفراد للتعامل مع الاستثارة للمعلومات الانفعالية "

كما عرف **Bridges (2007)** استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بأنها "هي التي تسمح للفرد بالتعامل مع الانفعالات غير المرغوب فيها لتحقيق الأهداف المرتبطة بالشخص واشباع الحاجات الأساسية" **(عفيفي، 2016، ص. 544)** .

وعرفها **kuo & mcmain** بأنها "مجموعة من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تنظم وتبسط سيطرتها على المواقف والخبرات والتعبيرات الناتجة عن تفاعل الطالب مع بيئته " **(حسن، 2020، ص. 129)** .

وتعرف **سلوم (2015)** استراتيجيات تنظيم الانفعال بأنها "الأساليب التي يستخدمها الأفراد ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل الانفعالات الايجابية والسلبية على حد سواء" **(سلوم، 2015، ص. 15)** .

وعرفها **الخولي (2015)** "بأنها تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتغيير الخبرة التي يمرون بها، أو يستخدمونها للتعبير عن انفعالاتهم من حيث القدرة والشدة، وتتضمن استراتيجيات تكيفية تهدف

إلى زيادة أو الحفاظ على المشاعر الايجابية كاستراتيجية (إعادة التقييم المعرفي)، وأخرى لا تكيفية تتمركز حول الاستجابة وترتبط بقلة الخبرة، وضعف تمييز المشاعر الايجابية أو التعبير عنها، كاستراتيجية (لوم الذات)" **(حسن، 2020، ص. 129)** .

1- استراتيجيات تنظيم الانفعال لجروس (Gross):

يعد جيمس كروس صاحب نظرية التنظيم الانفعالي أكثر من بحث موضوع التنظيم الانفعالي (1997- 2014)، ويرى أن التنظيم الانفعالي "هو مجموعة الاستراتيجيات التي تعبر عن جهود الفرد للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية، وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها، حتى يتمكن الفرد من الأداء التوافقي الذي يساعده على تحقيق أهدافه، وتمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الأفراد في تعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، سواء الايجابية أو السلبية بما يتناسب مع الموقف الضاغط أو مواقف الحياة اليومية "**(عليوة، 2018، ص. 12)** .

ويمكن الفرد من استخدام مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين من الاستراتيجيات :

1-1- استراتيجية التركيز المسبق: وهي التي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلا مع المثير للموقف الانفعالي بشكل كلي، وحدد أربع طرق أو استراتيجيات لتنظيم الانفعالات تتضمن ما يلي:

- **اختيار الموقف:** وهي العملية اتي يتم خلالها اختيار الموقف المرتبط بانفعالات محددة، والتي تسمح بظهور انفعالات محددة والاستغراق في الشعور بها مثل: أماكن النزهة وغيرها، وهذه الاستراتيجية مسئولة عن انتقاء المواقف التي تسبب الانفعالات التي نمتلكها سواء كانت ايجابية أو سلبية .
- **تعديل الموقف:** وتتضمن تحديد السلوكيات المرتبطة بالموقف والتي تتماشى مع حاجة الفرد في إظهار انفعالات محددة، لتعديل الانفعالات المرتبطة به، كأن يذكر الفرد مزحة أو موقف مضحك لإشاعة السرور .
- **توزيع الانتباه:** ويقصد به توجيه انتباه الفرد إلى مثيرات الانفعال، أو صرف الانتباه عنها بما يؤثر على درجة الانفعال .
- **التغيير المعرفي:** يقصد به التقييم أو التفسير المعرفي للمثير الانفعالي، واعادة تقييم الفكرة بصورة واضحة **(البلاح، 2020، ص. 189)** .

1-2- استراتيجية التركيز على الاستجابة: يشير **Gross (2002)** بأنه "يكون الفرد فيها متفاعلا مع الحالة الانفعالية، والانفعال قائم بشكل اعتيادي، ولهذه الاستراتيجية نوع واحد تسمى تعديل الاستجابة،

وتطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويدعي أيضا بالكبت، وفيها الفرد يكف عن المضي في التعبير عن انفعالاته في الموقف ، ويخفي علامات التغيير الانفعالي، في كثير من الأحيان تكون الغاية من هذه الاستراتيجية المسايرة الاجتماعية، والخضوع لأوامر الجماعة أو الانصياع للموقف" **(سلوم، 2015، ص. 15)** .

وفي المقارنة بين الاستراتيجيتين؛ استراتيجية التركيز المسبق (إعادة التقييم المعرفي)، واستراتيجية التركيز على الاستجابة (القمع التعبيري)، فقد ناقش **جروس وجون (2003)** هذه المقارنة حيث أن "إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري ورغم انفصالهما إلا أنهما بنية واحدة، ويتضمن التقييم المعرفي التركيز القصدي على أفكار الشخص في الجوانب الايجابية للموقف لتقليل التأثير العاطفي السلبي لحدث ضاغط، ويتضمن القمع التعبيري إخفاء أو تثبيط ردود الفعل العاطفية للشخص حتى لا يلاحظها الآخرون في المواقف الضاغطة " **(البلاح، 2020، ص. 178)** .

"لقد قارنت الدراسات التجريبية لتنظيم الانفعال بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المركز على الاستجابة (القمع التعبيري)، والاستراتيجيات المركزة على ما يسبق الاستجابة (إعادة التقييم المعرفي) فيما يتعلق بتأثيرها على التنظيم الخافض للانفعال، ومن المحتمل أن تعمل الاستراتيجيات المركزة على ما يسبق الاستجابة بواسطة وسائل توزيع الانتباه والتغيير المعرفي، على عكس الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة التي تستهدف السلوك الانفعالي والجسدي والاستجابات الانفعالية الجسدية.

وتختلف استراتيجيات تنظيم الانفعال المركزة على الاستجابة عن الاستراتيجية المركزة على ما يسبق الاستجابة، ليس فقط فيما يتعلق بميكانيزماتها المفترضة، ولكن أيضا فيما يتعلق بتأثيراتها الجانبية المحتملة، فاستراتيجيات ما يسبق الاستجابة تكون فاعلة من ناحية الرفاهية العقلية والفيزيقية، إذ تبين أنها تقلل الخبرة الانفعالية السلبية دون أن تسبب أي تأثيرات وجدانية سلبية أو فسيولوجية واضحة، كإضعاف الذاكرة، أو زيادة الاستجابات الفسيولوجية مقارنة بالنسبة للاستراتيجية المركزة على الاستجابة (القمع التعبيري)، فضلا عن ذلك فاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المركزة على ما يسبق الاستجابة تتحول إلى استراتيجية تنظيم قوة، وتصبح بسهولة موضع التنفيذ أيضا" **(الكواز، 2019، ص. 411)** .

"والقمع التعبيري أو الكبح يعد استراتيجية متمركزة حول الاستجابة التي تحدث فيما بعد في عملية توليد الانفعال بمجرد تنشيط العاطفة بالفعل، ويتضمن القمع كبح السلوكيات الانفعالية التعبيرية، وترتبط بقلة الخبرة وضعف القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية" **(أسليم، 2017، ص. 37)** .

وفي هذا السياق أشارت النتائج التي قدمها **Gross (1998)** "أن الناس قادرين على تخفيف استجاباتهم الانفعالية بسهولة بعد استلام التعليمات السلوكية المخيفة، مثلا " - حاول تبني اتجاه غير متحيز ولا انفعالي - حاول أن تكون موضوعي" **(الكواز، 2019، ص. 411)** .

2- استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي لجارنفسكي (Garnefski):

يعود مصطلح التنظيم المعرفي للانفعال إلى **Thompson(1991)** والذي عرفه "بأنه الطريقة الشعورية المعرفية للتعامل مع المعلومات المستدخلة المثيرة للانفعالات"، وهو جزء من مفهوم تنظيم الانفعال الأوسع، الذي يعني بحسب تعريف كروس؛ كل العمليات الخارجية والداخلية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية .

وأشارت **Garnefski (2007)** أنه "قد أظهرت سنوات البحث أن تنظيم الانفعالات عبر المعرفة يساعد الناس على التحكم بانفعالاتهم خلال وبعد معايشة الأحداث المهددة والضاغطة" **(جبر، 2019، ص. 281)** .

كما أضافت أن "نظرية تنظيم الانفعال المعرفي تعتمد على فرضية أن التفكير والفعل أو السلوك يشيران إلى عمليات مختلفة، وبالتالي تعتبر الاستراتيجيات المعرفية طريقة نقية مفاهيميا، ومنفصلة عن الاستراتيجيات السلوكية " **(أسليم، 2017، ص. 38)** .

وفي خطوة رائدة، حدد كل من **Garnefski & Kraaij (2007)** تسع استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعال، تشير إلى ما يفكر فيه الفرد وليس ما يفعله بالفعل بعد معايشته أحداث حياتية مهددة وضاغطة، وهذا ما نتبناه في البحث الحالي لاتسامه بالشمول وملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وهذه الاستراتيجيات هي كالتالي:

2-1- استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي: "وتشير إلى محاولة إيجاد معاني إيجابية للأحداث، وتوليد تفسيرات إيجابية للمواقف الضاغطة كطريقة لخفض التوتر، ومحاولة الاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي والتعلم **(حسن، 2020، ص. 130)** .

كما أن هذه الاستراتيجية "تتطلب قدرات عقلية حيث وجد أن التوجه لحل المشكلات يؤدي لتقييم معرفي إيجابي يثير انفعالات ايجابية تساعد على حل المشكلة، وترتبط هذه الاستراتيجية كذلك ارتباطا موجبا بالتفاؤل وتقدير الذات وارتباطا سالبا بالقلق، ويرى كروس (1998) أن استراتيجية اعادة التقييم تنتج استجابات جسدية وانفعالية ايجابية" **(سلوم، 2015، ص. 23)** .

"ومن معاني التقييم الايجابي معنى التحدي، فإذا اتسم الفرد بقوة التحدي فسيكون اعتقاده بأن ما يطرأ من تغيرات على حياته هو أمر مثير وضروري ويشكل فرصة للنمو والنضج، وليس أمرا باعثا على التهديد، ولذلك نجده يستمر في التعلم من تجاربه السابقة ويساعده على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ويخلق مشاعر التفاؤل لديه في تقبل الخبرات الجديدة" **(الحارثي، 2021، ص. 252)** .

2-2- استراتيجية إعادة التركيز الايجابي: "وتشير إلى التفكير حول الخبرات الايجابية بدلا من التفكير حول الحدث الحالي، أي التفكير في خبرات وأحداث إيجابية بدلا من الأحداث السلبية التي مر بها المتعلم، وإعادة تقدير الحدث بشكل إيجابي، وتعديل طريقة تفكير الطالب معرفيا، والتركيز على ما يمكن أن يتعلمه الطالب من خلال حدث سلبي، والسيطرة على انفعالاته السلبية واستدعائه للانفعالات الإيجابية" **(حسن، 2020، ص. 129)** .

وتوضح **Garnefski & Kraaij(2001)** "أنها تعتبر شكل من أشكال فك الارتباط العقلي والتي تهدف إلى التقليل من التفكير في الحدث الفعلي للتقليل من الانفعالات السلبية، ويمكن اعتبارها استجابة مفيدة على المدى القصير، إلا أنها على المدى الطويل قد تعوق من مسألة التكيف"

2-3- استراتيجية التركيز على التخطيط: ويشير إلى التفكير حول الخطوات التي سيتخذها الفرد وكيف يتعامل مع الحدث السلبي، ووضعه في حجمه الحقيقي، وكيفية التعامل معه، وادارة وتوجيه الانفعالات بصورة مناسبة لمواجهة الموقف، ووضع حلول ايجابية له، وتتطلب هذه الاستراتيجية قدرات عقلية مختلفة من فهم وتفكير واتخاذ القرار، وتتشابه هذه الاستراتيجية مع استراتيجية حل المشكلات في اتباع كل منهما خطوات منظمة لحل المشكلة .

وترى **سلوم (2015)** "أن مهارة حل المشكلات لا تتضمن تنظيم للانفعال كما هو الحال في استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط"

كما يضيف **الحارثي (2021)** أنه "من الفروق الموجودة بين الاستراتيجيتين هو أن استراتيجية حل المشكلات تشتمل على الجانب المعرفي والسلوكي من وضع للإجراءات وتنفيذها، كما أنها تستخدم على نطاق واسع من المواقف، مثل المواقف التعليمية لإكساب الطالب هذه المهارة، بينما تقتصر استراتيجية إعادة التخطيط على الجانب المعرفي والمواقف التي بها اثارة للانفعالات"**(الحارثي، 2021، ص. 252)** .

2-4- التقبل: وتشير إلى درجة رضوخ واذعان الفرد لما حدث، أما (Gross) فيرى "أنها استراتيجية الانسجام بشكل كامل مع الانفعالات، والأفكار والأحاسيس الجسدية بدون أن يحاول الفرد أن يغيرها أو يسيطر عليها أو يتجنبها، كما أنها تتضمن الانفتاح على الخبرة" **(سلوم، 2015، ص. 23)** .

وترتبط استراتيجية التقبل بالتفاؤل وتقدير الذات على نحو موجب، بينما ترتبط بالقلق على نحو سالب، ويمكن اعتبار التقبل استجابة مواجهة وظيفية حيث أن قبول حقيقة الموقف يتضمن محاولة أكيدة للتعامل مع هذا الموقف **(حرب، 2020، ص. 134)** .

أما **Garnefski (2002)** فترى استراتيجية التقبل بأنها "على الرغم من اعتبارها عملية جيدة في حد ذاتها، إلا أن الدرجة المرتفعة أو المخفضة منها كعدم قدرة الفرد على تغيير الوضع أو عدم تقبله له يمكن أن يرتبط في كلا الحالتين بعلم النفس المرضي، الأمر الذي يشير إلى مزيد من البحث والحذر عند تفسيرنا لهذه الاستراتيجية " **(الحارثي، 2021، ص. 254)** .

2-5- وضع الأمور في نصابها: "وهي رؤية الفرد للموقف من زوايا مختلفة، إذ يؤدي ذلك إلى التقليل من أهمية الموقف الضاغط وخطورته، ومقارنة الموقف الضاغط الذي يمر به الفرد حاليا بخبرات أخرى مر بها سابقا، أو مر بها الآخرون قد تكون أكثر خطورة" **(بن دايل، 2020، ص. 412)** .

ويضيف **Teimourpour** وآخرون **(2015)** على أنه "وبالنظر بموضوعية في حقيقة التجارب السلبية واعتبارها صغيرة وغير مهمة يؤدي إلى زيادة الانفعالات الايجابية، في مقابل التقليل من استخدام استراتيجيات سلبية تؤدي إلى خفض تجربة الانفعالات السلبية، وهذا يعتبر أساس التكيف الناجح الذي يميز الصامدون في ظل الظروف والتحديات التي تواجههم" .

2-6- لوم النفس: وتشير إلى أفكار يضع الفرد فيها اللوم على نفسه إزاء ما اختبره، ويتحمل كامل المسؤولية وحده فيما يمر به من تجارب ومواقف ضاغطة، وعدم إدارته الموقف السلبي بصورة جيدة أثناء الخبرة الانفعالية، وترتبط الدرجة المرتفعة في هذه الاستراتيجية بالاكتئاب وأعراض الأمراض النفسية .

وتضيف **Garnefski** أنه "عندما يحصل الفرد على درجة عالية من لوم النفس يعني ذلك ارتفاع مستوى إحساسه بالذنب، والذي يمكن أن يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية، وعند انخفاض درجة اللوم ينخفض إحساس الفرد بالذنب"، وأن انخفاض لوم النفس يؤدي أيضا لمشكلات كتمادي الفرد في ارتكابه للأخطاء التي تلحق ضررا بنفسه وبالآخرين، فالاعتدال في استخدامها هي طريقة فعالة للاستفادة منها كاستراتيجية .

2-7- لوم الآخرين: وتشير إلى أفكار يضع الفرد فيها اللوم حول ما اختبره على البيئة، أو على شخص آخر، ويعتقد الفرد بأن الآخرين هم المسؤولون وحدهم عما يمر به من خبرات ومواقف ضاغطة، كما ترتبط هذه الاستراتيجية بالمستوى المنخفض من السعادة الوجدانية، وأن تكرار استخدام هذه الاستراتيجية قد يتعارض مع الخصائص الاجتماعية التي تربطنا بالآخرين، مثل التسامح والذي نجده ارتبط إيجابيا

بالاستراتيجيات الايجابية معرفيا، بينما ارتبط سلبيا باستراتيجية لوم الآخرين، كما في دراسة المنشاوي (2015)" **(الحارثي، 2021، ص. 253)** .

2-8- الاجترار: وهو تفكير الفرد تفكيرا متكررا في الانفعالات والأفكار السلبية المرتبطة بالحدث والموقف الضاغط، وعلى الأسباب والآثار المترتبة على هذه الانفعالات**(بن دايل، 2020، ص. 412)** .

وأن هذه الاستراتيجية تتعارض بذلك مع استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي التي يوجه فيها تركيز الفرد نحو الخبرات الايجابية، كما أنها تؤدي إلى هدر واستنزاف لفكر الفرد وطاقاته التي قد تستثمر في نواحي تنموية عدة .

ويضيف **Parkinson (1999)** حول هذه الاستراتيجية أن "استراتيجية الاجترار من استراتيجيات الانخراط المعرفية التي تركز على الخبرة الانفعالية ، وتأخذ شكل الانهماك في المثير الانفعالي" مما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية المرتبطة بالاجترار، وللتقليل من تأثير هذه الاستراتيجية يتم اضافة معاني ايجابية للموقف الذي يستخدم فيه تكرار للأفكار السلبية" **(الحارثي، 2021، ص. 253)** .

2-9- التهويل: وهو أفكار الفرد التي تدور حول الخبرات والتجارب المفزعة التي مر بها، وتضخيم الموقف والمبالغة في خطورته وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها .

وهذ ما أكدته **Garnefski (2001)** بأنه "الأفكار المرتبطة بالتأكيد الصريح على مدى رعب الخبرة"**(جبر، 2019، ص. 281)** .

وقد وضح **Putwain** وآخرون **(2017)** فيما يخص هذه الاستراتيجية "أن تقييم الموقف كمصدر تهديد يتضمن احتمالية وقوع الضرر أو حدوث الخسارة في المستقبل، الأمر الذي يجعل الموقف مصدر خطر، وأن الجهد المطلوب للتعامل مع الموقف يفوق مستوى قدرات ومعرفة الفرد، ويولد مشاعر سلبية مثل القلق، بينما تقييم الموقف كتحدي للفرد يتضمن توقع حصول الفائدة والنمو من خلال الموقف، الأمر الذي يعود بالفائدة على الفرد سواء من الناحية السلوكية مثل الزيادة في بذل الجهد، أو الناحية النفسية كالشعور بالأمل والتفاؤل" **(الحارثي، 2021، ص. 253)** .

وبهذا يتضح أن استراتيجية التهويل تتعارض مع استراتيجية إعادة التقييم والتي تقيم الموقف باعتباره تحديا .

كما تنوعت استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى استراتيجيات سلبية وهي أقل تكيفا، واستراتيجيات ايجابية وهي أكثر تكيفا حيث يشير **حسن (2020)** في هذا الصدد أن "هناك استراتيجيات تنظيم معرفي انفعالي سلبية تعوق مواجهة وحل المشكلات والتي تميز ذوي المستويات العالية من الاجترار، والتفكير

الكارثي، والذين هم أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلات، وأقل قدرة على تنظيم الانفعالات واتخاذ القرار، وعلى العكس هناك استراتيجيات تنظيم معرفي انفعالي ذات آثار ايجابية تكيفية مثل استراتيجية التركيز الايجابي، واعادة التخطيط لأنهم يستثيروا الانفعالات الايجابية، ويقومون بدورا مهما في مواجهة وحل المشكلات" **(حسن، 2020، ص. 129)** .

وهذا ما أكده **Extremera (2020)** أنه "تصنف استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية إلى استراتيجيات ايجابية تكيفية، أو استراتيجيات أكثر تكيفا وتتمثل في: (التقبل، اعادة التركيز الايجابي، التركيز على التخطيط، اعادة التقييم الايجابي، وضع الأمور في نصابها)، واستراتيجيات سلبية غير تكيفية أو استراتيجيات أقل تكيفا وتتمثل في: (لوم النفس، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) **(اسماعيل، 2021، ص. 286)** .

مما سبق يمكن القول أن:

استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالي تعبر عن جهود الفرد الفكرية للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية، وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها، حتى يتمكن الفرد من الأداء المتكيف الذي يساعده على تحقيق أهدافه .

3- محددات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

توجد فروق فردية سواء داخل الأفراد أو داخل الفرد نفسه في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فالبعض لديه القدرة على استخدام هذه الاستراتيجيات بطريقة أكثر فعالية من البعض الآخر، في حين لا يمتلك البعض مثل هذه القدرة .

وفي هذا السياق تذكر **Garnefski & Kraaij (2007)** أنه "على الرغم من شمولية القدرة على تنظيم الانفعال عبر المعرفة، فإن هناك فروقات فردية واسعة في كمية النشاط المعرفي، وفي محتوى الأفكار المستعملة لتنظيم الانفعالات استجابة لخبرات وأحداث وضغوط الحياة" **(جبر، 2019، ص. 281)** .

وتشير **سلوم (2015)** "أنه يمكن ربط هذه الفروق في اختيار الاستراتيجيات بعدة عوامل أهمها:

أ- فروق تتعلق ما بداخل الفرد نفسه:

- سهولة استخدام الاستراتيجيات؛ يرتبط بمستويات الانفعال، ويؤدي الى الاستخدام النسبي لها، ففي بعض المواقف من السهل للفرد أن يستخدم استراتيجية (الالهاء) بالمقارنة مع استراتيجية (إعادة التقييم) بتأثير من الشدة الانفعالية، فوفقا لما أشارت اليه دراسة **Scherer** وآخرون (2004) أنه يفضل

الأفراد في مواقف الشدة الانفعالية المرتفعة استراتيجية (الالهاء)، على استراتيجية (إعادة التقييم)، ويحدث العكس في مواقف الشدة الانفعالية المنخفضة .

✔ درجة التنويع في استخدام الاستراتيجيات ؛ فهل الأفراد الذين يميلون إلى استخدام استراتيجية (الكبت) (استراتيجية التركيز على الاستجابة) لا يميلون إلى استخدام إعادة التقييم (استراتيجية التركيز المسبق)؟ .

يقترح نموذج التنظيم الانفعالي أن الأفراد يميلون إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة بأكثر من وقت، لأن التغيرات الانفعالية تقتضي أن نجرب طرقا متعددة، وبناءا عليه يميل الأفراد إلى استخدام مجموعة واسعة من الاستراتيجيات في نفس الوقت عندما يواجهون الأحداث الضاغطة .

✔ درجة تناسب الاستراتيجيات مع سياق الموقف الذي تطبق فيه والذي يحدد درجة فعاليتها؛ حيث أن درجة فعالية أي استراتيجية تعتمد على السياق الذي تطبق فيه، فاستراتيجية (الكبت) تترك آثارا سلبية على الصحة النفسية، وتؤدي إلى زيادة الاضطراب الانفعالي، ومع ذلك نجد أنها فعالة وإيجابية في الظروف الطارئة، ووفقا لنتائج دراسة **Campbell** وآخرون (2006)، ومع أن السياق ذات أهمية في تحديد فعالية الاستراتيجية، ووجود الكثير من التباين في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتغيير خبراتهم الانفعالية، إلا أن تكرار وتوزيع هذه الاستراتيجيات يعد عاملا مهما في ظهور المشكلات الانفعالية، حيث أن كثرة الاعتماد على أنواع معينة من الاستراتيجيات يمكن أن يؤدي إلى الاصابة بالمشكلات النفسية كالاكتئاب، فالمراهقين الذين يكثرون من استخدام استراتيجية (الكبت) واستراتيجية (التجنب) واستراتيجية (الاجترار) لإدارة انفعالاتهم السلبية، يكونون أعلى معدلا من الاكتئاب" (**سلوم، 2015، ص. 16**) .

ب- فروق تتعلق فيما بين الأفراد معا:

"نجد أن التفضيلات تكون بين مجموعتين من الأنواع، فالبعض يميل إلى استخدام استراتيجيات الانخراط عند تنظيم انفعالاتهم مثل استراتيجيات (اعادة التقييم، الاجترار، المشاركة الاجتماعية)، وفي حين ينزع آخرون إلى استخدام استراتيجيات عدم الانخراط (كالكبت) أو الالهاء" (**بسيوني، 2018، ص. 65**) .

ج- فروق تتعلق بالفعالية في استخدامها: فإن استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا تعتمد على عدة أمور منها:

✔ مدى مناسبة الاستراتيجية للموقف أو المشكلة التي يتعرض لها الفرد، فكلما كانت الاستراتيجية مناسبة، تمكن الفرد من التحكم بانفعالاته، ويساعده ذلك على حل المشكلة، بينما اختيار استراتيجية غير مناسبة يفاقم من حجم المشكلة، ويقلل من احتمالات الحل الناجح لها .

ويضيف **Gratz (2004)** أن "استخدام استراتيجية غير مناسبة للموقف تعتبر احدى أسباب صعوبات تنظيم الانفعال" ومثال ذلك استخدام استراتيجية (اعادة التقييم) في بعض المواقف التي تكون فيها الانفعالات قوية وفورية وذات أساس إدراكي، أو في المواقف التي مازالت تحت السيطرة لا يكون هو الخيار الأفضل" **(الحارثي، 2021، ص. 251)** .

4- العوامل المؤثرة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

توصل الكثير من الباحثين إلى العديد من العوامل التي تؤثر في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وخاصة في مرحلة المراهقة منها:

✔ **العوامل الفسيولوجية:** يشير **Rusk (2012)** أن "فترة المراهقة المتأخرة من وجهة نظر نمائية، هي نافذة هامة لتعلم استراتيجيات تنظيم انفعال جديدة، ويعود ذلك إلى أن قشرة الفص الجبهي التي تلعب دورا رئيسا في تنظيم الانفعال تمر بإعادة هيكلة ونمو هام بدءا من مرحلة المراهقة حتى الشباب"

✔ **تأثير الطفولة:** يعد مجال التنظيم الانفعالي أحد أهم مجالات النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة، فالرضيع في السنة أولى يطور تدريجيا القدرة على كف أو تقليص كثافة وفترة رد فعله الانفعالي، كما أنه يكتسب تنوعا ثريا في الانفعالات، ومن الأمثلة على تنظيم الانفعالي في مرحلة الطفولة إشغال الرضيع نفسه بالمص، أو الانسحاب من الموقف المثير، ويكون الطفل في هذا العمر بحاجة لتعليمه كيف ينظم انفعالاته بالانتباه إلى ما يقلقه أو يزعجه" **(سلوم، 2015، ص. 20)** .

"فتنشئة الطفل في بيئة أسرية سوية تشجع على التعبير الانفعالي وتقديره، له عظيم الأثر في تشجيع الفرد على التعبير عن انفعالاته، وعلى النقيض من ذلك فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سوية وتثبط التعبير الانفعالي، تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات، ويصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية .

وتبرز مرحلة الطفولة في تحديد مستوى التنظيم الانفعالي في مرحلة المراهقة من خلال أنماط التفاعل بين الطفل وأمه، فاستجابة الأمهات للوجدان السلبي لأطفالهم، والتقليل من الاستجابات العقابية، وتقبل التعبيرات الانفعالية للأطفال، يرتبط مع قدرة المراهق على فهم انفعالاته والتعامل معها، وأن الأشخاص الذين أجبروا على كتم انفعالاتهم في مرحلة الطفولة ولم يتم التعامل مع انفعالاتهم بشكل جيد

يعانون من صعوبة في تنظيم انفعالاتهم عندما يكبرون، فالوالدان لهما دور بارزا وأساسيا في مساعدة أبنائهم على التحكم في انفعالاتهم، وهذا الدور يختلف في مرحلة المراهقة والرشد، حيث الفرد يعتمد على نفسه والاستقلال فيما يبذله من جهد في تنظيم انفعالاته" **(مظلوم، 2017، ص. 11)** .

✓ **تأثير ضغوطات مرحلة المراهقة:** "إن مرحلة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وغيرها، يكون لها مطالب وحاجات يتطلع المراهق إلى تحقيقها واشباعها، وقد يقف المجتمع بتقاليده وعاداته ضد تحقيق هذه المطالب والحاجات، مما يصدم المراهق ويوقعه في صراع بين الرغبة في تحقيقها وبين قيد المجتمع وحدوده، ونتيجة هذا كله أن تصبح هذه المرحلة معقدة كثيرة المشكلات" **(محمود، 1981، ص.17)** .

ويشير **Crockett** وآخرون **(2006)** أنه "بذلك تتعدد مصادر الضغط والتوتر في حياة المراهقين، والتي تدفع من يفتقر منهم إلى التنظيم الذاتي، للبحث عن مصادر خارجية لتوفير الاستقرار الانفعالي، فالمراهقين الذين يكونون في أوقات الاثارة الشديدة غير قادرين عن تنظيم انفعالاتهم تجنبا للمشكلات، هم أكثر انخراطا في تعاطي المخدرات والسلوك الجنسي غير الأمن" .

مما سبق "يبين وجود علاقات متبادلة بين الضغوطات وردود فعل المراهقين نحوها والتنظيم الانفعالي، حيث تؤثر ردود فعل المراهقين نحو الضغوطات على مستوياتهم في التنظيم الانفعالي، والتي بدورها تحدد قابليتهم للانخراط بسلوكيات سلبية بتأثير انفعال سلبي، فعندما يتعرض المراهق لموقف ما تكون نتيجة الغضب تبرز خمس طرق يحاول من خلالها تنظيم غضبه وهي: الكبت، العدوان المباشر، العدوان السلبي، تأكيد الذات، الإسقاط، فيمكن أن تؤدي الثلاث خيارات الأولى إلى ديمومة الغضب، فالأول يرتبط برموز سلطة تدفع باتجاه كبت الانفعال، والثاني يؤكد على حاجات شخصية لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات الآخرين، أما الثالث فهو صادر عن الحاجة إلى السيطرة، في حين أن الاثنين الآخرين يمكن أن يؤديا إلى النجاح في السيطرة على الغضب، فالغضب التوكيدي يمثل علامة على الاستقرار والنضج الشخصي، لأنه يأخذ بعين الاعتبار كلا من احتياجات الشخص واحتياجات ومشاعر الآخرين، أما إسقاط الغضب فهو يشير إلى أن المراهقين ينظمون حدودهم الشخصية، ويتقبلون عجزهم في السيطرة على الظروف، ويعد ذلك أمرا مهما للغاية لأن المراهقين الذين يشعرون بأن المواقف العصيبة خارج السيطرة ولديهم تنظيم انفعال محدود هم أكثر عرضة ليصبحوا غاضبين، واستمرار الغضب يعد مؤشرا كبيرا على التدخين، شرب الكحول، وتعاطي المخدرات" **(سلوم، 2015، ص. 22)** .

5- آثار استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تترك استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الطلاب آثارا مهمة على خبراتهم الوجدانية وأدائهم الشخصي وعلاقتهم مع الأقران .

حيث يشير **Gross (2001)** أن من هذه الآثار ما يلي:

- ✔ كل من استراتيجية (إعادة التقييم، والتقبل) تشكل عوامل وقائية من الاضطرابات النفسية .
- ✔ تشكل استراتيجيات (الكبت، التجنب، الاجترار) عوامل خطر للإصابة بالاضطرابات النفسية في علم النفس المرضي .
- ✔ استراتيجية (إعادة التقييم) تقلل من التعبير السلوكي والانفعالي، ولا تأثر على الذاكرة .
- ✔ يخفض (الكبت) التعبير السلوكي ويفشل في تخفيض التعبير الانفعالي ويضعف الذاكرة .
- ✔ ترتبط استراتيجية (إعادة التقييم) مع خبرات انفعالية سلبية أقل، وتعزيز الأداء الاجتماعي ونوعية الحياة، وتعبير أكبر عن الانفعالات الايجابية، وتحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية .
- ✔ ترتبط استراتيجية (الكبت) مع تعبير أكبر عن الانفعالات السلبية، وفقر الأداء الاجتماعي، ومستويات أقل من الدعم الاجتماعي والرضا والصحة النفسية **(بسيوني، 2018، ص. 66)** .

كما يشير **Dennis (2007)** إلى أن:

- ✔ "الذين يميلون إلى استخدام استراتيجية (إعادة التقييم) بالمقارنة مع (كبت التعبير)، هم أكثر ايجابية، وأداء شخصي أفضل، ويظهرون قدرا أكبر من الذاتية والموضوعية بالنسبة للصحة النفسية، ويشاركون انفعالاتهم الايجابية والسلبية مع الآخرين، ويكونون أقل عرضة للاكتئاب، أكثر رضا عن الحياة وتفاؤلا واحتراما لأنفسهم، ومن حيث مجالات الصحة النفسية لديهم مستويات أعلى في كل من الاتقان البيئي ونمو الشخصية وقبولا للذات، كما أن لديهم أهداف واضحة في الحياة، وعلاقات أفضل مع الآخرين .

ويضيف **gross & John (2004)** أن:

- ✔ "الذين يستخدمون استراتيجية (الكبت) يكون لديهم مستويات أقل من الرضا والصحة النفسية، ويفتقرون للأصالة، ويخبرون تجربة التناقض بين الذات والخبرة، ويخبرون انفعال سلبي أكبر، ويمتازون بانخفاض تقدير الذات، ويكون لديهم مستويات أقل من التفاؤل إزاء أحداث المستقبل، كما يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي ويتجنبون العلاقات الاجتماعية الوثيقة، والسبب في كونهم يتجنبون ويفتقرون إلى الدعم والعلاقات الاجتماعية الوثيقة وفقا لإحدى الدراسات **(ريم وآخرون 1992)**، لأن العلاقات الانفعالية

الوثيقة تثير انفعالات قوية، وتدعو لمشاركتها مع الآخرين، والكابتين لانفعالاتهم لا يرتاحون لهذا النوع من العلاقات، فيتجنبونها .

✔ أن الاختلافات بين استراتيجية (اعادة التقييم) و(الكبت) تعود إلى أن تنظيم الانفعال باستخدام إعادة التقييم يأخذ شكل فهم الموقف الانفعالي في المواقف الضاغطة عن طريق تخفيض الأهمية الانفعالية، وإعادة النظر بالأحداث الضاغطة وإدراكها من وجهة نظر مختلفة، لذلك نجدهم يخبرون انفعالات ايجابية أكثر، وانفعالات سلبية أقل، ويتمتعون بصحة نفسية أكثر من الأفراد الذين يستخدمون استراتيجية التركيز على الاستجابة (كالكبت)، لكونهم يستحضرون الحدث لاحقا، ويقيمونه في مصطلحات انفعالية تسبب إثارة الاستجابات الانفعالية، لذلك نجدهم يخبرون مشاعر إيجابية أقل وسلبية أكثر، ودعم اجتماعي أقل، ويكونون أكثر اكتئابا" **(سلوم، 2015، ص. 24)** .

✔ بالنسبة لآثار استراتيجية (القبول) فقد وجد أنها ذات نتائج جيدة، وذلك لارتباط المستويات المنخفضة منها مع العديد من الاضطرابات كالقلق المعمم، تعاطي الهروين، الشخصية الحدية **(بسيوني، 2018، ص. 66)** .

✔ "على العكس من استراتيجية (حل المشكلات) والتي لها تأثير إيجابي على الانفعالات فالفرد يبدأ بالشعور بشكل أفضل عندما ينهمك في حل المشكلة التي تسبب له الكرب، ويخطط لها مما يقود إلى تقييم معرفي ايجابي، وبالتالي إلى استجابة انفعالية ايجابية" **(سلوم، 2015، ص. 24)** .

فبعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي لها آثار ايجابية إذا ما استخدمت بشكل يناسب الموقف الذي يواجهه الفرد كاستراتيجية اعادة التقييم الايجابي واستراتيجية التقبل، وهناك استراتيجيات سلبية وتشكل عوامل خطر على الصحة النفسية والتي ينبغي على الفرد أن يتعلم كيفية تجنبها أثناء مواجهته لمختلف المواقف الضاغطة كاستراتيجية الاجترار واستبدالها باستراتيجيات ايجابية التي تساعده على مواجهة الموقف وتحقيق ما يصبو إليه .

خلاصة:

تعد دراسة تنظيم الانفعال واستراتيجياته ذا أهمية كبيرة، خاصة في مرحلة المراهقة وذلك لارتباطه بمختلف مجالات الحياة المختلفة ولما له من آثار على صحتهم النفسية، فقد تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الانفعالات وطبيعتها، والنماذج والنظريات التي فسرت التنظيم الانفعالي، وإلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي والعوامل المؤثرة فيها وكذا آثارها على الأداء الشخصي والصحة النفسية للطالب الجامعي .

الفصل الثالث
التسويف الأكاديمي

تمهيد

أولا: التسويف

1- مفهوم التسويف

2- تاريخ مفهوم التسويف

3- طبيعة التسويف

4- أنواع التسويف

5- أنواع المسوفين

ثانيا: التسويف الأكاديمي

1- تعريف التسويف الأكاديمي

2- أسباب التسويف الأكاديمي

3- خصائص المسوفين أكاديميا

4- نظريات فسرت التسويف الأكاديمي

5- آثار التسويف الأكاديمي

خلاصة

تمهيد:

من خلال ما تم استعراضه في الفصل السابق يتبين أن التنظيم الانفعالي قد يكون من المتغيرات التي لها علاقة بتلك العوامل التي تحول دون وصول الطالب الجامعي إلى هدفه المنشود، وظاهرة التسويف الأكاديمي قد تكون من هذه العوامل والتي تعتبر من المفاهيم الشائعة التي تستخدم على نطاق واسع في الأوساط التربوية، كما يعد من أهم المتغيرات النفسية والشخصية التي تؤثر سلبا على مستوى تحصيل طلبة الجامعة، وفي هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى موضوع التسويف الأكاديمي كمشكلة نفسية وتربوية والتعرف على ماهيتها وأسبابها وآثارها على جوانب شخصية الطالب ككل .

أولا: التسويف:

"لقد اهتم الباحثون المتخصصون في ميادين علم النفس والاجتماع بدراسة الفرد والمجتمع من خلال دراسة السلوك الاجتماعي للأفراد، كونه مفهوما مهما يؤلف أساس الشخصية الانسانية وذات أهمية في بناء العلاقات الاجتماعية المتفاعلة بين الأفراد وصولا إلى الاسهام الفاعل في بناء مجتمع أفضل يقف على أرضية صلبة قوامها فهم السلوك للفرد والجماعة .

وعلى الرغم من أن البشر يحتاجون كل منهم الآخر إلا أنهم انتقائيون في اختيارهم، فهم لا ينتمون إلى كل فرد وإلى أي فرد ولكن هناك بعض سمات السلوك الاجتماعي المرغوبة تجذب الفرد إلى الآخرين، وأن يقيم معهم صداقات وعلاقات اجتماعية وهذه السمات (التشابه والتقارب، المساعدة، والحب المتبادل ...إلخ)، وفي الجانب الآخر يدخل الكسل والعناد والمماطلة والتكبر وتغيير الرأي المفاجئ سلوكا يدل على تدهور الحالة النفسية والمزاجية للفرد مما يتطلب الانتباه إلى ذلك" **(جودة، 2011، ص. 328)**

وسلوك التسويف سلوكا اجتماعيا غير مرغوب فيه، يؤثر سلبا على توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى أن الفرد لم يتعلم الأساليب الواقعية للكفاح في الحياة، ومعاملة الناس واحترامهم والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية، وأصبح عادة يعتادها الانسان في حياته، فمعظمنا وقد يكون جميعنا قد سوف، وما زال يؤجل أمور كثيرة في حياته دون مبرر، أو مبرر منطقي أو غير منطقي، وتأخر في اتخاذ قرار فيها بحجة أنه ما زال هناك متسع من الوقت، أو أن الوقت كفيل بحل هذه الأمور وحسب **knaus (2010)** "أن الفكرة الكامنة وراء التسويف هي عبارة (لاحقا هو أفضل)، وهذا وهم مشترك وراء (التوقعات غدا)، ومع ذلك عندما يأتي غدا، فإن عقبات التسويف تظهر، فيعذرون أنفسهم من خلال الوعد بأنني (سأفعل غدا)، ومن ثم يعد التسويف (متلازمة الغد)" **(المخلافي، 2020، ص. 17)** .

"وقد كان يفسر قديما على أنه نوع من الفطنة والرزانة وطريقة من طرق الحفاظ على الطاقة البشرية من الاهدار، ولكن مع مرور الوقت ظهر التسويف في العصر الحديث على أنه مشكلة سلوكية وتربوية، تعني تأخير وتأجيل الأعمال الواجب إنجازها" **(زغيبي، 2020، ص. 90)** .

فأستخدم مفهوم التسويف أحيانا من وجهة نظر إيجابية، فقد اعتبره البعض تأجيلا وظيفيا، وتجنب العجلة أو الاندفاع والتسرع، فحالما نبدأ في الشروع بعمل ما، فإننا نتفحص البدائل ونتريث لكي نحصل على معلومات جديدة تأتي إلينا، وأنه كلما كانت النتائج غير مضمونة، تبرز قيمة التسويف أو التأجيل وأهميته بالنسبة لنا.

"أي أن للتسويف جانبا إيجابيا في حالة التأني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث أو الخيارات، ومن ثم يكون في التأني السلامة، وله عواقب إيجابية، فيصبح التأجيل في اتخاذ القرارات أمرا جيدا"**(chu & choi, 2005, p. 246)** .

ومع ذلك فإن هذه النظرة الايجابية للتسويف تمثل الاتجاه الثانوي لاستخدام المفهوم، أما الاتجاه الأساسي لاستخدام مفهوم التسويف فهو النظرة السلبية له وهذا من خلال الدراسات النفسية والتربوية التي أجريت حوله .

1- مفهوم التسويف:

1-1- المعنى اللغوي:

التسويف مصدر مشتق من الحرف (سوف) كلمة معناها التنفيس والتأخير، قال سيبويه : سوف كلمة تنفيس فيما لم يكن بعد ألا ترى أنك تقول سوفته إذا قلت له مرة بعد مرة سوف أفعل؟ **(ابن منظور، 1999، ص. 433)** .

"والتسويف في اللغة العربية من "سوف" ، وفي مختار الصحاح فإن أصله الثلاثي "سوف" تعني (المسافة) أي البعد" **(طلول، 2020، ص. 17)** .

أما **collins (2012)** فيرى أن "كلمة التسويف تعني باللغة الانجليزية **(procrastination)**، وهي كلمة أصلها لاتيني **(procrastinare)**، وتعني المماطلة أو التأخير، وتنقسم إلى قسمين **(pro)** وتعني إلى الأمام، بالاضافة إلى **(crastinus)** وتعني الغد، ليصبح معنى الكلمة (أماما للغد)" **(الجعافرة، 2016، ص. 16)** .

ومصطلح التسويف هو "أحد المفاهيم النفسية التي لم تحظ باتفاق العلماء والمتخصصين في المجال النفسي العربي على تحديد الترجمة الدقيقة له، فقد تمت ترجمته في بعض الدراسات بالإرجاء مثل دراستي السكران (2010)، وابو راسين(2015)، بينما تم ترجمته في دراسات أخرى بالتلكؤ مثل دراستي الشريف(2014)، وهلال(2004)، وفريق ثالث ترجمه بالتأجيل كدراستي عطية (2009)، والعثمان (2014)، في حين ترجمه فريق رابع من الباحثين بالتسويف مثل دراستي أبو غزال (2012)، والمدني (2018)، وكلها ترجمات متداولة لهذا المفهوم وتشير إلى نفس المعنى" **(زغيبي، 2020، ص. 91)** .

أما في الدراسة الحالية فقد تم تبني الترجمة الأخيرة وهو مصطلح التسويف .

1-2- المعنى الاصطلاحي:

"وتعريف مفهوم التسويف كغيره من المفاهيم العلمية له معان عديدة، ويعود هذا التعدد إلى طبيعة التسويف ذاته، وقد كانت هناك محاولات عديدة لتعريفه وفهم طبيعته، ومن المعروف أن أشهر التعريفات هي تلك التي تركز على جوهر المصطلح أو تحديد عنصره الأساسي، وذلك من خلال التعريف الوصفي له، وحين نلقي نظرة على هذه التعريفات الوصفية أو التكوينية للتسويف نرى بأنها تشتمل على عنصر مشترك هو (تأجيل أو ترك القيام بالمهمة أو اتخاذ القرار)" **(عبدالله، 2013، ص. 62)** .

كما تجدر الاشارة كذلك إلى أنه يرى بعض العلماء أن "المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل، بينما يشير البعض الآخر إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي له، ومع ذلك يلاحظ أن معظم تعريفات التسويف تجمع على أنه يتضمن أفعالا وسلوكيات تؤثر بطريقة سلبية على انتاجية الفرد" **(أبوغزال، 2012، ص. 131)** .

وقد حاولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية استكشاف طبيعة التسويف الأكاديمي ومسبباته والنتائج المترتبة عليه، إلا أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه من قبل الباحثين، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي وضعت لهذا المفهوم:

عرفه **attiyah (2010)** أنه "إحدى الظواهر المعقدة التي تتألف من عدة مكونات معرفية، وانفعالية، وسلوكية حيث يشير الجانب المعرفي إلى معرفة الفرد بالتفاوت الكبير بين الأهداف التي يضعها لإنجاز مهمة ما والأداء الفعلي لهذه المهمة، أي التناقض بين النوايا والسلوك، أما الجانب الانفعالي فيدل على عدم الراحة النفسية التي يشعر بها الفرد لعدم مقدرته على بدء مهمة ما أو انجازها

في موعدها المحدد، بينما يتمثل الجانب السلوكي بميل الفرد المتكرر لتأخير القيام بالمهمة سواء من حيث الابتداء أو الانتهاء منها في إطار الوقت المحدد" **(النمرات، 2018، ص. 5)** .

ويُعرف **asif (2011)** التسويف بأنه "ظاهرة سلوكية، فيها الفرد يهمل أو يطيل الوقت للمهام الضرورية أو القرارات، على الرغم من النوايا الحسنة لديه، وعلمه بالنتائج السالبة للتأجيل، وهو يعكس صعوبة في ترجمة نوايا ومقصد الفرد إلى الفعل والعمل" **(عبد النبي، 2013، ص. 7)** .

كما عرفه **tuckman (1990)** بأنه "نقص أو غياب الأداء المنظم ذاتيا، وهو الميل إلى تأخير أو تجنب النشاط بصورة كاملة طبقا لتحكم الفرد، وينتج التسويف نتيجة التركيب بين ثلاثة جوانب هي؛ عدم اعتقاد الفرد في قدرته على أداء المهمة، وعدم قدرة الفرد على تأجيل المكافأة، وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية نتيجة لوقوع الفرد في بعض المأزق" **(صبري وآخرون، 2015، ص. 155)** .

أما **wolters (2003)** فقد عرفه بأنه "نزعة سلوكية نحو تأجيل البدء بالمهام أو إتمام الأعمال إلى وقت آخر دون مسوغ، على الرغم من القدرة على انجازها في وقتها المطلوب، وبمعنى آخر، فإن التسويف سلوك تجنبي يتصف بالابتعاد عن المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام أعذار واهية لتبرير ذلك الابتعاد، ولتجنب اللوم من الآخرين، وأنه تأجيل الأمور التي يجب أن تنجز بشكل متعمد" **(عبدالله، 2013، ص. 61)** .

وعرفه **ellis (1976)** التسويف بأنه "أحد تلك المعتقدات غير المنطقية، التي تؤدي إلى التأجيل أو التلكؤ، وهي الفكرة التي يعتقد بها الفرد والتي مؤداها (إنني يجب أن أقدم أداء جيد، لأثبت إنني شخص ذو قيمة)" **(خليفة وآخرون، 2019، ص. 552)** .

كما عُرف التسويف من طرف **lay (1994)** بأنه "مفارقة النية مع السلوك، إذ يكون تأجيل مهمة ما تسويفا فقط عندما تصاحبه نية حقيقية لاستكمال تلك المهمة، وكلما زادت المسافة بين النية والسلوك زادت شدة وحدة التسويف" **(المخلافي وآخرون، 2020، ص. 17)** .

وعرفه **ackerman et gross (2005)** "هو معرفة الفرد بأن عليه تأدية نشاط أو تنفيذ مهمة معينة، ولكنه يفشل في أن يحفز نفسه لأدائها في إطار الوقت المحدد على الرغم من أنها تقع ضمن مقدرته" **(النمرات، 2018، ص. 2)** .

أما **عطية محمد سيد أحمد (2009)** فيرى التسويف بأنه "ظاهرة منتشرة في حياتنا اليومية، فالشخص الذي يؤجل أعماله يعرف ماذا يريد أن يفعل؟، ولديه استعداد لإنجاز هذه المهام مخططا لها، ولكنه يؤجل إنجازها أو إكمالها"**(عبد النبي، 2013، ص. 7)** .

وعرفه **Ozer & Ferrari (2011)** بأنه "الميل لتأجيل المهام الضرورية للوصول للهدف المنشود، وهو سمة شخصية أكثر تعقيدا بكثير من مجرد أنها إدارة الوقت بطريقة غير فعالة، فهو يعتبر ظاهرة معقدة ذات مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية" **(Ozer & Ferrari, 2011, p. 33)** .

فمن خلال هذه المجموعة من التعاريف نستنتج أن:

- التسويف ظاهرة معقدة تتضمن العديد من الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية، وسمات شخصية وسلوك مكتسب .
- التسويف آلية للتعامل مع القلق المرتبط في بداية القيام بأية مهمة أو اتخاذ قرارات .
- الفرد المسوف لديه النية للقيام بالمهام الموكلة، لكنه يؤجل القيام بها .
- تقديم الأعذار والمبررات الغير منطقية بهدف تجنب اللوم والتأنيب من الآخرين .
- شعور الفرد بعدم الارتياح النفسي والجسدي بسبب عدم أداء المهمة في وقتها .
- يحدث التسويف في مجالات متعددة لدى الفرد كالدراسة، والعمل، والأمور الشخصية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية .

وقد قام **schraw et al (2007)** بتحديد ثلاثة شروط يجب أن تظهر حتى نستطيع أن نحدد في ضوئها التسويف لدى الأفراد وهي:

- أن يكون للتأجيل نتائج عكسية .
- أن لا يكون للتأجيل معنى أي ليس هناك هدف مبرر من التأجيل .
- أن يترتب على التأجيل ضعف إنجاز المهام، وصعوبة اتخاذ القرارات في الوقت المحدد" **(فيصل وآخرون، 2016، ص. 152)** .

2- تاريخ مفهوم التسويف:

"التسويف ليس ظاهرة جديدة على المجتمع الانساني، فهو سلوك قديم قدم الانسان، فهو كما يقول **knaus (2000)** ؛ يتزامن مع تطور الحضارة البشرية، وربما قد نشأ في وقت مبكر عندما تجمعت أسلافنا أول مرة في عشائر صغيرة، عندئذ دون داع قرر شخص ما تأجيل القيام بعمل ذات صلة

بالعشيرة، وكلما تطورت الحضارات زادت المطالب، وظهرت الجداول الزمنية، وبالتالي تزداد الفرص للتسويف، وقد تتبع **steel(2007)** تاريخ التسويف، ووجد كتابات عنه حتى عام (800) قبل الميلاد" **(سحلول، 2014، ص. 161)** .

"وتتوافر شواهد تاريخية على أن ظاهرة التسويف تمتد لثلاثة آلاف سنة ماضية، إذ تناولتها بعض أولى المخطوطات المكتشفة بوصفها إرشادات للمزارعين، وبعض السجلات العسكرية الأغريقية والرومانية، ويشير **ferrari (1995)** أنه "في القرون الوسطى، لم يكن الاستعمال المبكر لمفهوم التسويف سلبيا، إذ كان يشير إلى حصول تأخير مبرر، ومع بداية الثورة الصناعية أصبح هذا المفهوم شعبيا واكتسب دلالة سلبية أكثر بمعنى (الكسل)، أي تجنب العمل عبر الطلب من الآخرين للقيام بذلك نيابة عن الفرد، ومع التطور الاقتصادي تغير المصطلح (كسلان) إلى (تجنب المهمة)، ثم أصبحت المماطلة توصف بأنها تفكير لا عقلاني يشمل معتقدات غير منطقية، وهزيمة الذات، وتجنب المهمات، واللامبالاة، والبحث عن المعايير الشديدة الكمال .

أما عند تفحص الحاضر واستشراق المستقبل، فلا تبدو أن اختفاء هذه الظاهرة سيكون قريبا، بل على النقيض من ذلك، إن المعوقات المرتبطة بالمماطلة وبالتحكم في النفس تبدو في ازدياد مستمر في سلوك الأفراد ونزوعهم نحو تأجيل المهمات، خصوصا أن المماطلة ترتبط بمجموعة مكملة لها من خصائص الشخصية، كضعف مقاومة الاغراءات اللحظية، والافتقار إلى المثابرة والعمل المنظم، وغياب مهارة إدارة الوقت، والعجز عن العمل بمنهجية، وهذه الخصائص المجتمعة يمكن أن تمنح إسما جامعا هو (الافتقار إلى التحكم بالذات)" **(نظمي،2017، ص. 13)** .

هذا من ناحية التسويف كسلوك، أما من حيث المصطلح فإنه ترجع الاشارة إلى مصطلح التسويف "عندما بدأ هذا السلوك يظهر لدى العديد من الأفراد في المجتمعات المتقدمة تقنيا بسبب تزايد الأعمال والواجبات والضغوطات عليهم، مما اضطروا إلى تأجيل أعمالهم والتهرب منها، في حين لم يظهر هذا السلوك لدى الأفراد في المجتمعات الزراعية، لذا ظهر التسويف مع ظهور الثورة الصناعية عام (1750) م تقريبا" **(صالح وآخرون، 2013، ص. 248)**

كما يرجع البعض دراسة مفهوم التسويف إلى "كتاب **ringenbach** عام **(1971)** والذي لم يكتمل، ولم يتم نشره كما ذكر **aitken (1982)**، وأن أول تحليل علمي للمفهوم كان من قبل **Milgram** في عام (1992) م، الذي شدد على أن التقدم الصناعي والعلوم التقنية تتطلب تحديدا ومواعيد دقيقة

للتعهدات أو المشاريع المختلفة، مما ساهم في ظهور مفهوم(التسويف)، وبالعودة إلى الثورة الصناعية فقد ذكر **samuel johnson** عام **(1751)** أن التسويف هو "أحد جوانب الضعف العامة الذي بغض النظر عن تعليمات المديرين، وعن الأسباب (يسيطر بدرجة عالية أو منخفضة على ذهن كل فرد)" .

ويذكر **phillip stanhope (1949)** النصيحة التي تقول: (لا للكسل، لا للتراخي، لا للتسويف، لا تؤجل للغد ما يمكنك القيام به اليوم)، فلا يوجد أخطر من التسويف والمماطلة" **(عبدالله، 2013، ص. 63)** .

"وبالعودة إلى ما قبل الميلاد، نرى أن اليونانيين قد تحدثوا عن التسويف أو التأجيل فيما يتعلق بالحروب بين أثينا واسبرطة، وقد كان ينظر للتأجيل نظرة إيجابية باعتباره يؤخر الحرب، إلا أنهم تحدثوا عن سمات الشخصية المسوفة، والتي تستدعي الجدل .

ومن أوائل الشعراء الأغريق الذين تحدثوا عن التسويف هو الشاعر **(hesiod)** في القرن الثامن قبل الميلاد والذي قال: (لاتدع عملك للغد، ولما بعد الغد، فالكسل والبلادة تمنع العامل من الذهاب إلى الحضيرة، وتمنعه عن القيام بعمله، إن الصناعة تتطلب التسرع في القيام بالعمل، إلا أن العامل الذي لا يقوم بعمله أو يؤجله باستمرار يقبض بيديه على الدمار والخراب)" **(شيب، 2015، ص. 21)** .

3- طبيعة التسويف:

"يعتبر البعض أن التسويف أو المماطلة مشكلة سلوكية شائعة، ولكنها مثيرة ومحيرة، على الرغم من التاريخ الطويل لسلوك التسويف في الطبيعة البشرية، فإن الدراسات العربية بشأنه قليلة على رغم اهتمام الباحثين الغربيين بدراسته، بسبب أهمية دراسته في مجال العمل والحياة بشكل عام، فالتسويف ليس مشكلة في إدارة الوقت أو التخطيط له، بل هو ضعف في القدرة على تقدير الوقت، وبذلت محاولات كثيرة لتفسيره، وبحث عوامله، لأن المسوفين يرون أنهم يستمتعون بكونهم عفويين، وآخرون لديهم مشكلة في وضع الأهداف لأنفسهم، ومن ثم يرون أنهم غير قادرين على التحكم في الوقت، خلال الفترة المحددة لإنجاز المهام المطلوب إنجازها، وتشير الدراسات إلى وجود عدة أسباب للتسويف على رغم أن البعض يؤجلون أعمالهم حتى اللحظات الأخيرة دون سبب معقول، وآخرون يسوفون عن قصد، ويبررون ذلك بأنهم يقدمون أفضل ما لديهم حين يقعون تحت ضغط الوقت، وقد يقدم أصحاب السلوك التسويفي أسبابا ومسوغات تحافظ على صورة الذات لديهم، وتحميها من النقد الخارجي، فهم يبنون عوائق خارجية فعلية للنجاح، ويخترعون مسوغات معقولة مسبقة للهزيمة، تعزو الأداء الضعيف والسيء إلى مسببات خارجية،

خارجة عن الإرادة، وهذه الاستراتيجية كاذبة تظهر بمظهر إيجابي أمام الآخرين، وتقدم أسبابا خارجية جاهزة لتسويغ سلوك المماطلة والتسويف، لقد بينت نتائج الدراسات أن التسويف حماية لصورة الذات، وأن الأفراد الذين يتصفون بانخفاض تحقيق الذات أكثر استخداما لهذه الظاهرة السلوكية بسبب الشك في قدراتهم الذاتية على إكمال المهام المنوطة بهم، أو لخوفهم من الخضوع لنقد الآخرين" **(عبدالله، 2013، ص. 65)** .

ويرى **knaus (2010)** بأن "الفكرة الكامنة وراء التسويف هي أنه من الأفضل القيام بالعمل في وقت لاحق، فكثير من الناس يؤجلون الأمور حتى الغد، وعندما يأتي غدا فإنهم يؤجلونها إلى ما بعد غد، ومع بداية كل يوم فإن العمل يعاود الظهور من جديد، عندئذ يتجاوز الفرد القيام بالعمل باختلاق أعذار ومبررات تنتهي بأن يعد نفسه بأنه سوف يقوم بإصلاح الوضع فيما بعد والعمل بحماس في وقت لاحق، وعادة ما يرافق التفكير جوهريا عملية التسويف ويظهر ذلك في عبارات المسوف التي تحمل معنى التأجيل، والتي يبدأها عادة بـ سأفعل، وسأقوم، وسأذهب، وسوف أحاول، ومن أشهر العبارات التي يتداولها المسوفون؛ سأفعل ذلك في وقت لاحق عندما أشعر بأنني مستعد للقيام بذلك" .

كما أشار **basco (2009)** بأن التسويف "هو سلوك تلقائي لا يحتاج إلى الإعداد أو التخطيط، فالمسوف لا يبدأ يومه باتخاذه قرارا بتأجيل العمل الذي عليه القيام به، بل على العكس تماما، يبدأه مستعدا للعمل وراغبا في أدائه، ولكن دون أن يلاحظ يجد نفسه في طريق التسويف، والذي يبدأ عادة عندما يقوم الفرد بالحكم على نشاط أو مهمة ما بأنها صعبة جدا أو متعبة وشاقة أو مخيفة أو مملة، ويصبح استراتيجية للتعامل عندما يواجه الفرد بعض المشاعر السلبية والمنفرة التي تتعلق بالنشاط أو المهمة التي يجب عليه القيام بها، حيث ينشأ لديه رغبة ودافع قوي للتخلص من تلك المشاعر فيلجأ إلى المقاومة، وذلك باستبدال النشاط المحدد أو المهمة المطلوبة والتي تثير مشاعر عدم الارتياح بنشاط آخر يعيد الفرد إلى وضعه السابق، ومع كل الجهد المبذول لتفادي مشاعر عدم الراحة فإن المهمة المؤجلة تبقى والمشاعر السلبية لا تختفي، وعلى الرغم من ذلك فإن الفرد يواصل التسويف للحصول على الراحة الفورية والاعفاء من إنجاز المهام، حيث تدعم هذه المشاعر بدورها قرار التسويف وتشجع الفرد على اتخاذ المزيد من قرارات التأجيل فيما بعد، وهكذا مع مرور الوقت يتطور التسويف إلى أن يتخذ أشكالا معقدة من التأخير في المستقبل" **(النمرات، 2018، ص. 3)** .

"وتناولت دراسات كثيرة طبيعة ظاهرة التسويف والمماطلة من حيث كشف دوافع هذا السلوك وأبعاده النفسية والاجتماعية، فتبين أن أهم تلك الدوافع والأسباب؛ ضعف مهارات ادارة الوقت وترتيب الأولويات، والخوف من الفشل، والتوقعات غير الواقعية، وصعوبة اتخاذ القرار، والسمات الشخصية السلبية مثل القلق، التردد، الوساوس القسرية، والاكتئاب، وكذلك عادات العمل السيئة مثل؛ الفوضى المكتبية، وتأثير الآخرين، وأخيرا ضعف مهارات حل المشكلات .

لا شك أنه قد يتحول إلى مشكلة سلوكية قسرية، أو سلوك لا اجتماعي لدرجة أنه قد يؤدي التسويف في نقل مريض إلى المستشفى ليعالج إلى وفاته، أو ربما إلى أن تسوء حالته الصحية بشكل خاص، ويتخفى التسويف وراء عبارات وصيغ مثل؛ سأفعل ذلك لاحقا، ما زال الوقت مبكرا، لا فرق بين الأمس وبين اليوم والغد، أنا متعب الآن، الوقت غير مناسب للقيام بهذا العمل، لا بأس ببعض الانتظار، راجعني غدا أو بعد أسبوع .

وقد يكون التسويف بصور أخرى منطقية لكنها غير واقعية في ذات الوقت، حين يقول الشخص؛ (أنا أحتاج إلى بعض المهارات، تنقصني بعض الخبرة أو بعض المعلومات، الموضوع ما زال جديدا وأنا مبتدئ، غيري يستطيع هذا أما أنا فلا، ماذا سأخسر لو أجلته يوما أو يومين)، وهكذا تتراكم الأعمال بتراكم التأجيلات والتسويفات، وتفسد الأمور، وربما تسوء الأحوال .

ولنعطي أمثلة تطبيقية ملموسة؛ يظل التلميذ الكسول يسوف ويؤجل واجباته إلى أجل مسمى أو غير مسمى، ويمر الوقت ويفنى العمر، ولا شيء يتحقق، وإذا علمنا أن الامتحان على الأبواب، وأنه آت لا محالة فإن أي تسويف يعني نقل ما علينا إنجازه الآن إلى وقت لاحق، وإذا تراكمت الأعمال بعضها فوق بعض عسر إنجازها مجتمعة، وقد عجز صاحبها عن انجازها منفردة" **(عبدالله، 2013، ص. 65)** .

ومن أبرز ملامح التسويف حسب **rabin,fogel (2011)** هي "الفشل في التنظيم الذاتي والإرادة، حيث يتضمن التسويف عدم قدرة الفرد على تنظيم جهوده وأفكاره لتحقيق نتائج هادفة وطويلة الأجل، ويبدأ هذا الضعف في التنظيم عندما يدرك الفرد بأن بعض جوانب المهام ذات الأولوية سلبية أو غير سارة، عندئذ يقوم باستبدالها بمهام أخرى أقل أولوية منها مع تطلعه للقيام بأداء أفضل في وقت لاحق، ويستمر هذا النمط من التأخير على الرغم من معرفة الفرد بأنه سيحقق المزيد من الفائدة إذا ما بدأ العمل في وقت مبكر"، وقد أكد **wolters (2003)** على ذلك فقد بين أن التنظيم الذاتي هو أحد مفاتيح فهم التسويف حيث اعتبره ثاني أقوى مؤشر على التسويف بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية" **(النمرات، 2018، ص. 3)** .

علاوة على ذلك فإن "للتسويف علاقة بمكانيزمات الدفاع النفسية، فقد اعتبر (جوزيف فيري) أن أصحاب التسويف المزمن يتجنبون المعلومات التي تكشف عن ذواتهم، مع انتقادهم بحدة الأداء الواهن للمسوفين الآخرين، كما أنهم يميلون إلى الشروع في أداء الواجبات مساءا أكثر من النهار، وحين نقارنهم بغير المسوفين، نجدهم يتجنبون أوجه النشاط التي تكشف عن مستوى قدراتهم، مع اقبالهم على المهمات السهلة التي تفتقر إلى التحدي، كما أنهم يسيئون تقدير الفترات الزمنية اللازمة لإنجاز الواجبات الموكلة إليهم، ويركزون على الأحداث الماضية أكثر من المستقبلية، ويتقاعسون عن الأعمال وفقا لما عزموا عليه" **(عبدالله، 2013، ص. 65)** .

أما من حيث مكوناته فقد أشار **sokolowska (2009)** "إنه يعد من المفاهيم المعقدة التي تنطوي على العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها، والتي تتمثل في: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، والمكون الوجداني، والمكون الدافعي، ويشير العديد من الباحثين (عبد الرحمان مصلحي، ونادية الحسيني) إلى هذه المكونات حيث:

- **المكون المعرفي:** يشير إلى المعلومات الذاتية والأفكار اللاعقلانية عن قدراتهم، والخوف من الفشل، والكمالية المفرطة، والنقد الذاتي، والتقييم السلبي للذات، وعدم التخطيط وإدارة الوقت وتنظيمه، وعدم معرفة الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهمة .
- **المكون السلوكي:** يشير إلى إندماج المتعلم في حالة من الإحجام أو التجنب المزمن غير المبرر لأداء المهمة، مبالغة منه في تقدير الوقت الذي يحتاجه لاستكمالها، ويرجع ذلك لحاله من التباعد بين السلوك والقصد، ونقص التيقظ والتأهب، وسعي المتعلم إلى الاندماج في المهام والأنشطة الأكثر سرورا وسعادة من الأنشطة التي تتطلب المثابرة وبذل الجهد وتحمل الصعاب .
- **المكون الوجداني:** ويشمل العديد من الانفعالات المرتبطة بالتسويف والتي تتمثل في الشعور بالقلق وعدم الارتياح نتيجة لتأخير أداء المهام، حيث يشعر بالعديد من المشاعر الداخلية مثل: عدم تقدير الذات والشعور بالإثم، والتقصير والألم النفسي، والقلق العام والإحباط، والعجز والفشل، والاكتئاب وخيبة الأمل، وغيرها من المشاعر السلبية والاضطرابات النفسية .
- **المكون الدافعي:** ويشير إلى الأسباب التي تدفع الفرد إلى تجنب إتمام المهمة والإحجام عنها، أو الإقدام عليها والاندفاع نحو تحقيقها والاندماج فيها، وهو يرتبط بالدرجة الأولى بقيمة المهمة وما تحدثه لدى المتعلم من إدراكات وتوقعات لفاعلية الذات لديه، حيث أن نقص الدافعية الذاتية والتوقعات

المنخفضة للكفاءة الذاتية المدركة اتجاه المهمة يجعل المتعلم يسلك سلوك التسويف" **(نصار وآخرون، 2016، ص. 360)** .

أما من حيث كيفية تكوينه فيرى **meyer (2000)** أن "الأداء يساوي القدرة، والتي بدورها تساوي قيمة الذات، من ذلك فالفشل في أداء المهمة يشير إلى تطابق نقص القدرة مع إنخفاض قيمة الذات، وبالتالي يتعرض الفرد إلى الخوف من الفشل بسبب التأكيد على أهمية النجاح في تعريف قيمة الذات، ويظهر التسويف بسبب عدم قدرة المسوف على مقاومة العجز أي عدم القدرة على تقويم الأداء ليتناسب مع القدرة" **(جابر وآخرون، 2014، ص. 12)** .

4- أنواع التسويف:

لسلوك التسويف عدة أنواع واختلفت وتنوعت تلك الأنواع تبعا لاختلاف التعريفات المستخدمة لهذا السلوك ومن هذه الأنواع:

فحسب **(andrew)** وآخرون أن أنواع التسويف متعددة منها:

- التسويف العام: ويعني أن التسويف مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أداؤه من أعمال، ويقدمون الأقل أهمية على الأكثر أهمية في المهام، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس، ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية وحتى في الطقوس والعبادات .
- التسويف الشخصي: ويعني أن التسويف قد أصبح سمة شخصية تميز الفرد عن غيره، فيؤجل المهام إلى وقت غير محدد، ويظهر هذا المخطط من التسويف في مواقف تقدير الذات حيث يكون الهروب إلى نشاطات أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف .
- التسويف البسيط: ويحدث في المهام والأنشطة السهلة، حيث يدركها الشخص المسوف على أنها معقدة وصعبة، فيقاوم الإقدام عليها ويتراجع عن أداءها، وهذا الإدراك يرتبط بخلل وظيفي في المخ خاصة في تقدير حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها، فيلجأ المسوف إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقدير لها .
- التسويف المعقد: هذا النوع يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده لما يترتب عليه من آثار نفسية، أما الشخص الذي تضعف إمكانياته وقدراته على مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى

إيجاد بدائل وتأخير اشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب .

- التسويف الاجتماعي: ويعني تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق، مما يترتب عليه آثار اجتماعية سلبية **(الجعافرة، 2016، ص. 20)** .

أما دراسة كل من **holmes (2002)**، ودراسة **مصيلحي والحسيني (2004)** فقد أشارت إلى أن التسويف بصفة عامة له أربعة أنواع رئيسية وهي:

- "التسويف الأكاديمي: هذا النوع يتحدد من خلال تأجيل الطلبة للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة .
- التسويف العام في الحياة اليومية: وهو شكل سلوكي آخر للتسويف يتضمن صعوبة جدولة إتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة، مثل دفع فاتورة أو موعد طبيب .
- التسويف في اتخاذ القرارات: ويتمثل هذا النوع في عدم القدرة على اتخاذ قرار في وقته، سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية، مثل اتخاذ قرار شراء سيارة، أو الاتجاه نحو دراسة معينة .
- التسويف القهري أو الاضطراب الوظيفي: وهذا النوع من التسويف هو أصعب الأنواع الأربعة وهو يظهر كنوع قهري أو اضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلا من التسويف في اتخاذ القرار والتسويف السلوكي أو العام في الوقت نفسه، وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية، مما يؤدي إلى عواقب وخيمة كفقدان وظيفة" **(عبدالله، 2012، ص. 3)** .

ويضيف **holmes (2002)** نوع آخر إلى هذه الأنواع من التسويف يدعي "التسويف العصابي الذي يتجلى في تأخير القرارات الرئيسية في العيش" **(طلول، 2020، ص. 21)**

أما **steel (2010)** فيرى أنه يوجد أكثر من نمط للتسويف منها حسب رأيه:

- التسويف الاستثاري: حيث يقوم الفرد بالتسويف والمماطلة بحثا عن المتعة والإثارة .
- التسويف القراري: حيث يقوم الفرد بتأجيل اتخاذ القرارات .
- التسويف التجنبي: حيث يسوف ويماطل الفرد حرصا على تقدير الذات، والخوف من الفشل، والاثنان يعدان تسويفا سلوكيا، حيث يتم فيهما تأجيل المهام **(الجعافرة، 2016، ص. 19)** .

ويرى **farran (2004)** "أنه يمكن تصنيف بحوث التسويف إلى شكلين:

✔ التسويف الأكاديمي: والذي يتعلق بالتسويف في مجال محدد هو مجال أداء المهام الدراسية، مثل الاستذكار، ومقابلة الأساتذة .

✔ التسويف العام: والذي يتعلق بالتسويف في مجالات الحياة المختلفة والتي لا تتعلق بالدراسة مثل؛ شراء الهدايا، واجراء المكالمات الهاتفية، وتنفيذ الأعمال المنزلية الضرورية **(صبري وآخرون، 2015، ص. 160)** .

ويقدم **effet et ferrari (1989)** "نوعان من التسويف هما:

✔ التسويف القطعي: وهو العجز عن اتخاذ القرارات المهمة في فترة زمنية محددة .

✔ التسويف التجنبي: وفيه يتجنب الفرد البدء أو الانتهاء من المهمة، لأن النتيجة النهائية للعمل تتضمن تهديدا لتقدير الذات **(ميسون، 2018، ص. 715)** .

كما صنف **asif (2011)** التسويف إلى أربعة أنواع وهي:

✔ تأجيل الخاصية (حاد ومزمن): الفرد ينغمس في التأجيل على نحو متكرر، ويكون التأجيل طريقة حياة .

✔ تأجيل الحالة: الفرد يؤجل في ظروف معينة فقط، وفي مهمة بعينها .

✔ تأجيل ممتع: تأجيل المهمة يجعل الفرد ينغمس في نشاط مفرط، ويعمل بسرعة لإتمام المهمة .

✔ تأجيل تجنبي: يقوم الفرد بتأجيل أداء مهمة معينة لأنها تؤثر سلبا عليه .

كما يرى **zeisler (2011)** أن التسويف نوعان:

✔ تأجيل سلوكي: وهو يتلق بتأجيل المهام، ويشمل:

- تأجيل تجنبي: الفرد يميل إلى تجنب المهام، لانخفاض تقديره لذاته، وانخفاض ثقته في نفسه، ويستخدم التأجيل التجنبي لكي يحمي تقديره لذاته .

- تأجيل ممتع: الأفراد يؤجلون المهام حتى الدقائق الأخيرة، لكي يخبروا الشعور بالنشاط والسرعة خلال اتمام المهمة، وهم يستمتعون بأن هناك وقتا نهائيا وأخيرا للمهمة، وأنهم يعملون تحت الضغط .

✔ تأجيل في اتخاذ قرارات: فهو لا تكيفي، ويحدث عندما يوجد صراع يتعلق باتخاذ قرار مهم، مثل؛ تغيير عمل، وظيفة، والفرد يخشى من الاختيار الخطأ، لذلك يتجنب الموضوع ولا يتخذ قرارا، وهذا النوع من التأجيل هو تجنبي دفاعي، ويعد نموذج تعايش يستخدم في أثناء الأوقات التي تكون فيها الضغوط النفسية مرتفعة **(عبد النبي، 2013، ص. 11)** .

وقام باحثون مثل **chu et choi** بتقديم المصطلح المسمى بالتسويف النشط، حيث أشار إلى أن هناك نوعين من التسويف والمماطلة هما:

- التسويف الايجابي: إن الأشخاص المسوفين الايجابين يقومون باتخاذ قرارات مقصودة للتسويف، وبالتالي فإن هؤلاء الأشخاص يستطيعون التحكم بزمن التسويف، حيث يكونون قادرين على إتمام المهام الموكلة إليهم خلال فترة قصيرة قبل الوصول إلى الموعد النهائي لهذه المهام، ويقومون بتحقيق نتائج جيدة ومقنعة .
- التسويف السلبي: على النقيض فإن المسوفين السلبيين هم الذين يقومون بتأجيل قيامهم بالمهام وحتى اللحظة الأخيرة، مع الشعور بالذنب والقلق، وغالبا ما يفشل هؤلاء في إكمال المهام، وبأن المسوفين الايجابيين يختلفون عن المسوفين السلبيين وذلك ضمن الأبعاد المعرفية، والعاطفية، والسلوكية، ولقد تم دعم هذا الافتراض من قبل العديد من الباحثين (**الجعافرة، 2016، ص. 21**) .

أما **hannok (2011)** فقد أشار إلى أن هناك نوعين من التسويف:

"التسويف المريح، والتسويف المشكل (غير الوظيفي)، فالتسويف يصبح مشكلة إذا أدى إلى نتائج سالبة على نحو خارجي مثل؛ تغريم نقود لتأخير رجوع الكتاب إلى المكتبة، أو على نحو داخلي مثل؛ ضغوط نفسية، إكتئاب" (**عبد النبي، 2013، ص. 11**) .

بينما يرى **asikhia (2010)** "وجود نمطين من التسويف، وهما:

- التسويف الاندفاعي: والذي يظهر في الاخفاق في استقبال المثيرات البيئية المحيطة نتيجة نقص التحكم الذاتي، ومشكلات إدراك وتقدير الوقت .
- التسويف الكمالي: والذي يظهر في تجنب الأنشطة بسبب الخوف من الفشل، ويرتبط ذلك بأخطاء التفكير والتشوهات في الادراك .

كما يوجد نوعين من التسويف حسب **yazici et bulut** (2015) وهما:

- التسويف المزمن: يظهر في اتجاه الفرد نحو التسويف الدائم في عدد كبير من جوانب الحياة .
- التسويف الموقفي: يظهر في اتجاه الفرد نحو التسويف الدائم في جانب واحد محدد من جوانب الحياة، ومن أنواع التسويف الموقفي والمرتبط بجانب واحد من جوانب الحياة، التسويف الأكاديمي الذي يظهر عند التعامل مع الأنشطة الأكاديمية (**إسماعيل، 2019، ص. 29**) .

فمن خلال ذلك نستنتج أن سلوك التسويف قد صنف عدة تصنيفات كالبسيط والمعقد، والوظيفي والغير وظيفي، والعام والخاص على المستوى الشخصي، والايجابي والسلبي، والمزمن والموقفي، كما يوجد أنواع أخرى من التسويف كالأكاديمي والاجتماعي والتجنبي وفي اتخاذ القرارات، مما يبين أن لسلوك التسويف أنواع متعددة .

5- أنواع المسوفين:

توجد نماذج متعددة تناولت السمات والخصائص التي تميز الأفراد المسوفين بعضهم عن بعض أثناء تلكؤهم ومماطلتهم في أداء أعمالهم وواجباتهم الشخصية، ومن هذه النماذج:

5-1- نموذج سولومون وروثبلوم:

يصنف نموذج سولومون وروثبلوم المسوفين إلى نوعين، هما:

✔ المسوف المسترخي: وفيه يرى الأفراد مسؤولياتهم وواجباتهم على أنها أعباء ثقيلة عليهم، وسبب ذلك لأنهم لا يجدون فيها الراحة والمسرة، بل يشعرون بالاستياء والملل، لذلك يتجنبونها في ضوء توجيه طاقتهم نحو مهام أكثر متعة وسهولة .

✔ المسوف المتوتر الخائف: الذي يشعر عادة بالإرهاق والضغط، والمعتقدات غير الواقعية فيما يتعلق بتقديم واجباته بالوقت المطلوب سواء كانت أسرية، أو مدرسية، أو عملية، إذ يحاول الأفراد في هذا النمط أن يضعوا لأنفسهم أهدافا وخططا ضخمة في تنفيذ أعمالهم والتخطيط لها بصورة غير منطقية وبأوقات غير مناسبة، مما يؤدي اعتقاد هؤلاء الأفراد بصعوبة إنجاز هذه الواجبات في الوقت المحدد على أكمل وجه مهما قاموا به من جهود، لذا يشعرون بالخوف والسلبية والضيق وفقدان القدرة على التركيز والنجاح (**الأحمد، 2018، ص. 20**) .

5-2- النموذج الدافعي: الذي قدمه **sapadin et maguire (1997)**، والمتضمن لستة أنماط من الشخصية المماطلة، بناءا على خبرتيهما الإكلينيكية المتراكمة من مقابلات لمئات الأشخاص المسوفين على مدى ثلاثين عاما، على النحو الآتي:

✔ المسوف الباحث عن الكمال: يمتنع عن البدء أو الانتهاء بمهمة معينة لأنه لا يقبل بإنجازها إلا على نحو مثالي مكتمل حين يباشر بالمهمة، فإنه يهدر طاقة ووقتا أكثر مما تتطلبه في الواقع، شخصيته ناقدة ، أسلوب تفكيره " إما كل شيء أو لا شيء " ، لديه حاجة قوية للتحكم ، يسعى لتجنب الأخطاء في سلوكه، لسان حاله يقول " يجب أن ..."

✔ المسوف الحالم: يريد من الحياة أن تكون سهلة وممتعة، ولذلك يواجه التحديات الصعبة بالقول " لا أستطيع القيام بذلك " بدلا من القول : " قد يكون من الصعب القيام بذلك "، لديه براعة كبيرة في تنمية أفكار مبالغ فيها لا يستطيع ترجمتها إلى وقائع، يسبب الإحباط لنفسه وللآخرين حوله، شخصيته خيالية، أسلوب تفكيره غامض، لديه حاجة قوية للتفرد، يتسم سلوكه بالسلبية، لسان حاله يقول : " أرغب أن ... "

✔ المسوف القلق: يشعر بالقلق اتجاه المواقف أو المتطلبات الجديدة، يكف عن اتخاذ القرارات قدر استطاعته، ويقاوم التغييرات حتى إذا كان عارفا بأنها مفيدة لتطوير حياته، شخصيته خائفة، أسلوب تفكيره متردد، لديه حاجة مفرطة للآمان مما يجعله خائفا من المخاطرة، سلوكه حذر، لسان حاله يقول "ماذا لو.."

✔ المسوف المعترض: متمرد يبحث عن خرق القواعد، قد يكون فخورا بنزعته للمماطلة لأنها تعمل بالضد من الأساليب الاعتيادية والمنطقية في أداء الأشياء، يضع جدوله الخاص الذي لا أحد يستطيع التنبؤ أو التحكم به، يؤسس فردانيته التي لا تخضع لتوقعات الآخرين، يرى في المهمات البسيطة كالتسوق مثلا نوعا من إملاءات كبيرة تضغط على وقته وطاقته، شخصيته مقاومة، أسلوب تفكيره إعتراضي، لديه حاجة قوية لعدم الانصياع، سلوكه متمرد، لسان حاله يقول : " لماذا علي أن ... "

✔ المسوف المثير للأزمات: مدمن على الانفعالات الشديدة والتحديات المتواصلة والأفعال الطارئة، مما يجعله متلذذا بتأجيل القيام بالأشياء حتى اللحظة الأخيرة، المماطلة بالنسبة له نوع من المغامرة بالرغم من خسارته في الغالب، شخصيته مفرطة الانفعال، أسلوبه في التفكير إثاري، لديه حاجة قوية للعيش على الحافة، سلوكه مسرحي، لسان حاله يقول : " لا أجد الحافز للتحرك إلا في اللحظة الأخيرة " .

✔ المسوف المبالغ: لا يتقن فن إتخاذ القرار، يكثر من القول " نعم " لطلبات الآخرين لأنه غير قادر أو غير راغب بصنع خياراته أو تحديد أولوياته، يعمل بجد في الغالب، ويستطيع أنجاز بعض الأشياء على نحو جيد، إلا أنه يفشل في إنجاز بقية المهمات أو يؤديها بشكل رديء، شخصية انشغالية، أسلوب في التفكير جبري، لديه حاجة قوية للتعويل على الذات، يميل في سلوكه إلى أداء الأشياء كلها معا، لسان حاله : "لا أستطيع قول(كلا)"

ويضيف الباحثان: **النظمي، والقريشي (2016)**، "أن هذا التصنيف السداسي لا يمثل كل الاحتمالات الممكنة للشخصية المماطلة، إذ ما يزال يفتقر إلى نمطين آخرين يتعلقان بـ:

✔ المماطل العاجز عن تأجيل إشباعه .

- المماطل الغيبي .

ولذلك اجتهدا الباحثان في إضافة هذين النمطين مرتكزين في ذلك على ملاحظتهما للسلوك الاجتماعي ولمراجعتهما لأدبيات التسويف ومقاييسه، ومنها ما أكده **tuckman (1990)**، أن العجز عن تأجيل الإشباع وعزو الأحداث إلى أسباب خارجية يعدان من مكونات التسويف ، مقدمين بذلك تطويرا لتصنيف **sapadin et maguire (1997)** وإضافة النمطين التاليين:

- المسوف العاجز عن تأجيل إشباعه: يميل إلى تفضيل المكافآت قصيرة المدى، أي يرفض التخلي عن " مبدأ اللذة " ويضحي في مقابل ذلك بمبدأ الواقع، يتجنب القيام بالمهمات التي تتطلب وقتا ومجهودات بعيدة المدى، أو يمارس التسويف في إنجازها، أسلوب تفكيره إغتنامي، لديه حاجة قوية لعدم تأجيل إشباعاته، يتسم سلوكه بعدم النضج، لسان حاله يقول : "عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة" .

- المسوف الغيبي: يسوف لأنه يعتقد أن أشيائه يمكن أن تنجز في النهاية حتى إذا لم يبذل جهدا نحوها، يؤمن بالمعجزات، ويتجنب الوقائع، يفضل الانتظار السلبي لمدة طويلة بدلا من بذل جهد لمدة قصيرة، يعتقد أن الأقدار تسانده حتى لو تكاسل أو أخطأ، مركز التحكم لديه خارجي، شخصيته قدرية، أسلوب تفكيره خرافي، لديه حاجة قوية للاتكال على الغيب والمصادفة، وسلوكه لا عقلاني" **(نظمي، 2017، ص. 21)** .

3-5- تصنيف **kong (2010)**: حيث صنف المسوفين إلى ما يلي:

- المسوفون الاجتماعيون : لا يقوم أصحاب هذا النمط من التسويف بأداء النشاطات والمسؤوليات الاجتماعية التي تقع على عاتقهم، وإنما يتركون أداؤها للآخرين، وهي تمثل جزء من مشروع اجتماعي .

- المسوفون الشخصيون: يرجئ هؤلاء المهام والواجبات التي تؤثر على حياتهم الخاصة بصورة مباشرة، مثل التسويف في تناول العلاج، وعدم البحث عن مهنة أخرى، والبقاء في وظيفة غير مناسبة .

- مسوفون مدركون ومسوفون غير مدركون: المدركون لسلوكهم غير السوي واللاتكيفي عادة ما يكونون منشغلون في سلوكهم هذا، والمسوفون غير المدركون عادة ما يكونون غير منشغلين، لكنهم يعانون من نتائج التسويف، ولا تثيرهم مشاعر القلق والذنب .

- المسوفون الكماليون: يمتاز هؤلاء المسوفون بأهدافهم العالية، دون أن يكون هنالك أي مبادرة لإنجازها، وينتابهم الشك في قدراتهم، وتظهر عليهم علامات التردد نحو البدء أو الانتهاء من المهام،

ويخافون من الفشل، ويشككون في جودة أدائهم نحو الواجبات، ويستغرقون أوقاتا طويلة لإنجاز مهامهم ونشاطاتهم، ويواجهون صعوبة التقدير اللازم للأداء (**الصميدعي وآخرون، 2018، ص. 271**) .

4-5- نموذج frank daley :

يعد هذا النموذج من أحدث النماذج التي فسرت التسويف لدى الأفراد، ويرى دالي أن التسويف ليس بسبب انخفاض الدافعية للفرد، أو ضعف مقدرته في إدارة وقته وشؤون حياته فحسب، بل إن التسويف ناجم عن تدني وعي الفرد بذاته وإمكاناته وقدراته الخاصة، فإذا عرف الفرد نفسه على نحو أفضل فإنه سيتمكن من تحديد أهدافه وإمكانياته واستثمار وقته، لتحقيق الأهداف والواجبات وفق أولوياتها واهميتها بالنسبة له، وعليه فإن التسويف يتعلق بسمات الأفراد الشخصية وأفكارهم الخاصة بشأن قدراتهم وأهمية القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم الاجتماعية والدراسية بصورة منظمة .

وقد توصل دالي نتيجة الدراسات التي قام بها على العديد من الأفراد المسوفين، إلى أن معظم الناس ينقسمون إلى ثلاثة أنماط رئيسية من التسويف وهي:

✔ المسوفون المؤخرون: أولئك الأفراد يجدون صعوبة في بدء أية مهمة أو واجب اجتماعي ودراسي ومهني معين، وذلك بسبب التبريرات التي يتبنونها حول أنفسهم والمهمات الخارجية، مثل:

- التعب (أنا متعب) .
- الانشغال (ليس لدي الوقت الكافي للقيام بهذه المهمة) .
- الانغماس في الذات (أنا أحتاج إلى الاسترخاء) .
- التخطيط في وقت متأخر (لقد تأخرنا جدا لبدء العمل اليوم، أنا سأقوم به غدا عندما أكون نشطا) .

✔ المسوفون الساعون نحو الكمال: أولئك الأفراد الذين ينشغلون في تفاصيل المهمة إلى الدرجة التي لا يستطيعون إنهائها، لأنهم يعتقدون أنهم غير مستعدين بعد لإنهاء عملهم بشكل مثالي، فهم يفكرون بالطريقة الآتية: (إن عملهم ناقص، إنهم ليسوا أكفاء، يفقدون الثقة في قيامهم بإنجاز المهمة مرة ثانية) .

✔ المسوفون المشتتون: أولئك الأفراد الذين يفضلون الانشغال بالأنشطة التي تجلب لهم الشعور بالارتياح السريع على حساب تأجيل واجباتهم ومسؤولياتهم، وغالبا ما يتضمن التشويش الانشغال بالألعاب والتلفزيون والكمبيوتر، وتناول الطعام، والذهاب إلى مراكز التسوق، والانترنت (**الأحمد، 2018، ص. 21**) .

5-5- أنماط المسوفون عند chu choi (2005): يرى بأن هناك نوعين أو نمطين للمسوفين:

- المسوفون الفاعلون: هم الذين يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون فاعلية مرتفعة تحت ضغط الوقت ويمتلكون مفهوم ذات ايجابي مرتفع، ويشعرون بالمتعة والاثارة والتحدي، ولهم القدرة على توظيف كل الوقت المتاح لأداء المهمة، ويستطيعون اكمال مهماتهم في الوقت المحدد ويحققون نتائج مرضية .
- المسوفون السلبيون: وهم المسوفون التقليديون الذين يؤجلون انجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار العمل في وقته **(حماد، 2018، ص. 148)** .

5-6- أنواع المسوفون حسب ferrari (2000): حيث حدد ثلاثة أنواع من المسوفين:

- المسوف الاستثاري: الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة .
- المسوف التجنبي: الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية
- المسوف القراري: الذي يؤجل إتخاذ القرارات **(الجمعان، 2019، ص. 320)** .

وهذه بعض التعريفات الإجرائية لأنواع المسوفين حسب **أرينو (2000)**:

جدول رقم (4) يوضح بعض التعريفات الاجرائية لأنواع المسوفين

الرقم	نوع المسوف	الوصف
01	المضغوط دائما	يؤجل عمل الأشياء حتى اللحظة الأخيرة .
02	الحريص على الكمال	إذا لم يفعل الشيء على أكمل وجه لا يفعله على الاطلاق.
03	الخائف من كل شيء	المخاوف تعترض طريقه فهو يخاف من أن يفشل، وأثناء خوفه من الفشل يخاف من النجاح .
04	المستعد للانصراف	يعتقد أنه إن انتظر فترة طويلة فإن كل شيء سوف يختفي من أمامه .
05	المشغول بالأعمال الأخرى	مستعد لعمل أي شيء ما عدا الشيء المفروض عليه أن يقوم به، ويبدو عليه أنه مشغول ولكنه في الواقع يؤدي أعمالا تافهة .
06	المنغمس في العمل	يقول دائما "لدي الكثير جدا من العمل ولا أجد الوقت الكاف لذلك" والحق أنه لا يدير وقته بطريقة جيدة .
07	الرافض للمسؤولية	إن قام أحد بالعمل المخصص له، فلن يقدم هو على ذلك، ربما يكون قد دلل وهو طفل .

(آل جبير 2010، ص. 246)

ثانيا: التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الأفراد، إلا أن تكراره في المجال الأكاديمي المدرسي بصورة مستمرة يعد مشكلة من المشكلات التعليمية المهمة، لما لها من تأثيرات سلبية على حياة الطلاب .

"والتسويف الأكاديمي هو أحد الجوانب والأبعاد المتفردة لظاهرة التسويف، فالأفراد يميلون عادة إلى التسويف عند أداء مجموعة متنوعة من الأنشطة، وفي مواجهة العديد من الظروف والأوضاع المختلفة في بيئة الواقع، من قبيل؛ تأجيل إنجاز المشروعات التعليمية، والتأخر في إعداد الأوراق البحثية، ومغادرة القاعات الدراسية، والانشغال عن الدراسة بأشياء أخرى" **(الزهراني، 2017، ص. 12)** .

"وبدأ الاهتمام بهذا المفهوم في المجال النفسي والتربوي عام (1971) م على يد العالم **(knaus)**، وأطلق عليه التسويف الأكاديمي أو الدراسي" **(صالح علي وآخرون، 2019، ص. 27)** .

1- تعريف التسويف الأكاديمي:

وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي وضعت لهذا المفهوم:

عرفه **الشرنوبي(2008)** "أن التسويف الأكاديمي يعني سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب حيال إنجاز مهامه الدراسية، مع اقتناعه الداخلي بضرورة انجازها مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الارتياح" **(شبار، 2015، ص. 252)** .

ويرى **gross et ackkerman** التسويف الأكاديمي على أنه "شكل خاص من التسويف يحدث في الإعدادات الأكاديمية، وينطوي على معرفة الفرد باحتياجه إلى القيام بمهمة أكاديمية أو القيام بنشاط أكاديمي، مثل كتابة ورقة، والاستذكار للاختبارات، والانتهاء من مشروع بحثي، أو القيام بمهام القراءة الأسبوعية، ولكن لسبب أو لآخر لا يحفز نفسه على القيام بذلك ضمن الاطار الزمني المتوقع" **(المخلافي وآخرون، 2020، ص. 18)** .

أما **douglass (1987)** فيرى أنه "جميع حالات التأجيل لأي مهمة من المهمات التعليمية مهما كان نوعها، يصاحبها صراع انفعالي لا حل له، كما ينتج عنه هبوط في الانتاجية وعدم الكفاية، وعدم الالتزام والوفاء بالمواعيد، وكل ذلك يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب والاحباط" **(النواب وآخرون، 2014، ص. 308)** .

وعرفه **فيراري (2000)** "بأنه سلوك يتمثل في تأجيل وتأخير الطالب أداء واجباته الدراسية، أو ما يكلف به داخل الجامعة، كما أنه ظاهرة مركبة ومعقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والتي تظهر من خلال التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة عن هذا التأجيل " **(henry, 2011, p. 236)** .

وعرفه **wang (2013)** بأنه "الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية والمصحوب بالمشاعر السلبية، كما يعتبر التسويف الأكاديمي حالة خاصة من التسويف بشكل عام" **(هادي، 2021، ص. 104)** .

وتُعرف **داليا عبد الهادي (2012)** التسويف الأكاديمي بأنه "تأجيل الطالب لإنجاز مهامه الأكاديمية والأنشطة التعليمية عمدا، وعدم الالتزام بإكمالها، واهمال الوقت، والادعاء بصعوبة المهام، والادعاء بالجهل وسوء التوافق النفسي، وتأخير مواعيد المذاكرة، وانخفاض الدافعية للتعلم، والادعاء بحاجته للوقت لإنجاز مهامه والتي يجب الانتهاء منها، أو تأخيرها إلى وقت لاحق، وانجازها في نهاية المدة المحددة له أو التكاسل في أدائها" **(عبد الحميد، 2021، ص. 148)** .

كما يعرف **schraw (2007)** التسويف الأكاديمي بأنه "يمثل بنية نفسية متكاملة تؤثر فيها عوامل كثيرة مثل؛ المعتقدات النفسية السائدة عن القدرات الذاتية، وعوامل تشتيت الانتباه، والعوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي، ومهارات ادارة الوقت، والمبادرة الذاتية، والشعور بالكسل" **(الزهراني، 2017، ص. 11)** .

ويعرفه **dietz (2007)** بأنه "تأجيل أنشطة التعلم نتيجة لبعض القيم البارزة في المجتمع، وعدم سعي الطلاب إلى تحقيق أهدافهم، ويقضون أوقات الفراغ مع الزملاء، لادعائهم بعدم وجود وقت لتنظيم المهام الأكاديمية، ولديهم الرغبة في تأخير أنشطة التعلم الشاقة" **(محمود، 2017، ص. 126)** .

وعرف **dewitte (2002)** التسويف الأكاديمي بأنه "سمة شخصية تظهر في ميل الطالب إلى التأخير المتكرر لإنجاز المهام المرجوة، مع إعطاءه مبررات غير منطقية لتأجيل هذه المهام عن مواعيدها المحددة" **(Dewitte & Schouwenburg, 2002, p. 469)** .

وعرفه **meyer** بأنه "سمة شخصية تمثل عائق ذاتي مزمن يسيطر على أداء الفرد لمهامه الدراسية، سواء في البدء فيها أو الانتهاء منها، محاولا إكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة" **(الحارثي، 2017، ص. 41)** .

أما **nguyen et burns (2000)** فيعرفان التسويف بأنه "تأخير الطالب إنجاز الواجبات الدراسية، وعدم تسليمها في الوقت المحدد، وضعف الاستعداد للامتحانات، فضلا عن تخصيص ساعات قليلة للمذاكرة لا تتناسب مع حجم المادة المطلوب دراستها" .

ويرى **steel (2007)** التسويف الأكاديمي بأنه "تأجيل إنجاز الواجبات الدراسية التي تتعب الذهن، والانصراف إلى أنشطة أكثر تشوق ومتعة" **(عباس، 2017، ص. 15)** .

وعرفه **مصيلحي والحسيني (2004)** بأنه "تأجيل الطالب في البدء بإنجاز المهام الدراسية المطلوبة منه، وتأخير اتمامها إلى اللحظات الأخيرة، مع وجود شعور لديه بالضيق وعدم الارتياح لتأخيره في اتمامها في وقتها" **(خليفة وآخرون، 2019، ص. 551)** .

ويعرف **sweitzer (1999)** التسويف الأكاديمي بأنه "هو النجاح في إنجاز بحث ما أو الاستعداد للامتحان، ولكن في اللحظات الأخيرة" **(أبو أرزيق، 2012، ص. 4)** .

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن التسويف الأكاديمي:

- ✔ عادة شائعة بين الطلاب بسبب سلوك المماطلة في انجاز المهام الأكاديمية .
- ✔ يؤدي إلى شعور الطالب بالتوتر والألم النفسي، ويؤثر بشكل سلبي على الأداء .
- ✔ يتميز بتأخير الواجبات الدراسية بطريقة غير منطقية وغير عقلانية على نحو متكرر ومستمر ومتعمد .
- ✔ تأجيل المهام وأنشطة التعلم عمدا إلى وقت لاحق بحجة أنه ليس لدى الطلاب وقت لترتيب المهام الأكاديمية .

2- أسباب التسويف الأكاديمي:

هناك عدة أسباب ممكنة للتسويف الأكاديمي منها:

ما أشار إليها **solomon & rothblum (1994)** والتي تتمثل في "قلق التقويم وصعوبة اتخاذ القرارات، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية .

إلا أنه توصل في دراسته إلى عاملين أساسين يمثلان أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلبة هما: الخوف من الفشل، والنفور من المهمة .

ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرين عنه، أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الفشل، إلا أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرين عنه أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيء .

ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه" **(عباس، 2020، ص. 372)** .

إضافة إلى ذلك "وضع أهداف غير واقعية، وانخفاض مستوى الشعور بالمسؤولية، وضعف القدرة في التركيز على المهام" **(Akdemir, 2019, p. 14)** .

ومن الأسباب المحتملة للتسويف الأكاديمي كذلك هي "قلة التقويم، والكمالية، وصعوبة اتخاذ القرار، والاتكالية، وطلب المساعدة، وكراهية المهمة، ونقص تحمل الاحباط، ونقص الثقة بالنفس، إضافة إلى الكسل، والخوف من النجاح، والشعور بالاستغراق في العمل، وضعف إدارة الوقت، والتمرد ضد السلطة علاوة على المخاطرة، ونقص الفعالية أو التأثير" **(أبو أرزيق، 2012، ص. 12)** .

و حسب **رينو (2000)** هناك ثلاث أسباب نفسية رئيسية ترتبط بالتسويف هي: الكراهية، الخوف، والشك .

- فمن الواضح لكل شخص أنه إذا كره عمل شيء فسوف يؤجله مرات ومرات، فمن أين أتت تلك الكراهية ؟ أغلب الظن أنها قلة صبر نتيجة لقصور قدرته على الانتباه .
- الخوف في المرتبة الثانية في قائمة أقوى الأسباب المؤدية إلى التسويف، وهو سيف ذو حدين، فيستطيع الخوف أن يمنع الفرد من استغلال الفرص أو يكون هو السبب في دفعه نحو اغتنام فرص أخرى .
- ثالثا: الشك الذي يلجأ إليه البعض بسببه إلى التسويف بكل بساطة، وذلك لأنهم لا يعرفون ما إذا كانوا يستطيعون أن يكملوا المهمة، أو ما إذا كانت تلك المهمة ستكون مقبولة من الآخرين على هذا الشكل" **(آل جبير، 2010، ص. 245)** .

"وطريقة إدراك الأفراد ومعتقداتهم لأسباب النجاح والفشل تعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى التسويف من خلال المحددات الداخلية والمتمثلة في إدراك الفرد لقدرته على تعامله مع المهام الأكاديمية، والمحددات الخارجية المتمثلة بصعوبة المهمة المطلوبة، ودور العزو في تفسير أسباب التسويف

الأكاديمي واعتبارها عوامل معرفية متمثلة بالقدرة والجهد وصعوبة المهمة، والحظ وارتباطه بالنجاح والفشل في المواقف الأكاديمية" **(سلمان، 2016، ص. 16)** .

وقد توصل كل من **bukra et yuen (1989)** إلى أن "الفرد الذي يعيش حالة من الخوف والفشل، يكون أسيرا لمجموعة من المعتقدات التي يفترضها، كاعتقاده بأن ما يقوم به من عمل هو انعكاس لصورة مقدرته وامكاناته، وأن قيمة الفرد تتناسب طرديا مع طاقته، فكلما كانت طاقة الفرد مرتفعة كان احساسه بقيمته مرتفع والعكس صحيح أيضا، إضافة إلى اعتقاده بأن العمل المنتج هو انعكاس حقيقي لقيمة الفرد كإنسان، فالخوف من الفشل هو السبب الأكثر بروزا من قبل الطلاب الذين يتجنبون البدء بأعمالهم" **(أبو أرزيق، 2012، ص. 13)** .

ويؤكد **hen & goroshit (2014)** أن التسويف الأكاديمي "يعكس تاريخا من التعزيز السلبي لدى الأفراد، أي أن التسويف يصبح عادة معززة عن طريق القيام بأنشطة قصيرة الأجل ومرضية في أثناء تأجيل المهام التي تعد غير سارة، وما يزال بعضهم يفترض أن التسويف سببه تخفيف القلق بشكل مؤقت" **(المخلافي وآخرون، 2020، ص. 19)** .

كما يرى **الفقي (2009)** أن أسباب التسويف قد يرجع إلى:

- "الارغام: لا إراديا المرء يهرب من الشيء المكلف بعمله، إذا كان هذا الشيء تكليفا مباشرا، ويستلزم جهدا وعملا، فالنفس الانسانية دائما ما تعشق الركون والراحة .
- عدم توفر الحماس: إذا لم يتوفر لدى المرء من الحماس اللازم للقيام بعمل ما، فإنه سيجد نفسه مندفعا نحو الابتعاد عن هذا العمل ومحاولة تفاديه" **(الفقي، 2009، ص. 87)** .

ويضيف **yesil (2012)** أسبابا أخرى للتسويف الأكاديمي وهي:

- "أسباب تتعلق بنظرية التعليم وممارسته؛ منها عدم إلمام المدرس بمجاله التعليمي واعتماده على النظريات المنصوص عليها في المادة التعليمية، وعدم استخدام المدرس لأساليب التدريس المختلفة، وعدم قدرة المدرس على ابراز أهمية الموضوع بما يتناسب مع ميول الطلبة وتصرفاتهم، وتركيز المحاضرة على الجانب النظري، وعدم احتواءها على الجانب التطبيقي .
- أسباب تتعلق بمحتويات المساق كعدم الاقتناع بأهمية المهارة أو المعلومة المدروسة، أو أنها لا تجذب الطالب بشكل كاف، أو أن محتويات المساق ليس لها علاقة بالتخصص، أو بالحياة اليومية .

✔ أسباب تتعلق بزيادة الثقة بالنفس كامتلاك الثقة الزائدة بقدرته على الانجاز، وتجميع علامات ممتازة في المادة، مما يؤدي إلى عدم الدراسة إلا في اللحظات الأخيرة، وسهولة المادة العلمية، وبالتالي لا تتطلب وقت طويل للدراسة،

✔ أسباب تتعلق بضعف الثقة بالنفس كتأكيد بعض الطلبة على عدم امكانية النجاح إلا بالدراسة في آخر الأسبوع من الامتحان، وأن الطلبة الذين يدرسون بشكل منتظم يكونون محل سخرية وشتم من بعض زملائهم، بالإضافة إلى الخوف من نسيان المعلومات في حالة الدراسة المبكرة **(الربابعة، 2013، ص. 8)** .

أما **صالح (2013)** فيرى أن الأسباب المؤدية للتسويف الأكاديمي هي:

✔ الأنشطة الاجتماعية: هو الميل إلى تأخير إنجاز الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية وقصور الامكانيات المادية اللازمة للدراسة، وعدم متابعة الوالدين للأبناء دراسيا، وتحمل الكثير من الأعباء الأسرية، وتدني قيمة التعليم بالمجتمع .

✔ الخوف من الفشل: هو الميل إلى التأجيل في إنجاز المهام الدراسية، خوفا من ضعف الكفاءة في إنجاز العمل أو العجز عن الأداء المتكامل، والتأثر السلبي بالتجارب السلبية للآخرين، والخوف من الاحباط الناجم عن الفشل في الإنجاز، والخوف من التوقعات العالية من البيئة المحيطة .

✔ الميول للكمالية: هو ميل الفرد إلى التسويف في إنجاز المهام نتيجة السعي وراء الكمال في جميع ما يؤديه، ومن ثم عدم الاقتناع بمستوى أدائه وإن كان جيدا، والرغبة في تقديم انجازات عظيمة، والميل إلى الدقة العالية في الأداء، والقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، والرغبة في الحصول على تقديرات في الأداء.

✔ صعوبة المهمة: هي الرغبة القوية لدى الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ للعقبات في الدراسة، وارتفاع مستوى الصعوبة بدرجات كبيرة في بعض المهام الدراسية، ويميل أيضا إلى تأجيل المهام الصعبة، وخاصة التي تتطلب جهد ووقت مضاعف، أو عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من انجازها .

✔ الكسل: هو ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب الشعور بالخمول، وقلة النشاط، وفقدان الإصرار، وعدم تحمل التعب، وعدم الجدية، وعدم القدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة .

✔ إدارة الذات السلبية: هي ميل الفرد إلى المماطلة والتأجيل في المهام بسبب الافتقار إلى التنظيم في إدارة الذات وسوء التخطيط، وإهدار الوقت دون انجاز، وسوء توزيع الوقت على الأنشطة .

✔ الاتجاهات الدراسية السلبية: هو ميل الفرد إلى المماطلة والتأجيل بسبب عدم توافق المهام مع الميول الشخصية، ومن ثم تدني الطموح، والنفور من القيود بالنظم التعليمية، ووجود اهتمامات أخرى غير الدراسة، وكره المعلمين .

✔ التقليد والمحاكاة: هو ميل الفرد لتأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الانتظار حتى يفعلها الآخرين، وعدم معرفة الطريقة المثلى للإنجاز، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين .

✔ التردد: هو ميل الفرد لتأجيل ومماطلة المهام بسبب الشعور بالتردد بين ما يجب عمله، وما لا يجب عمله، وبين المهام واجبة الانجاز، والرغبة في تأخير المهمة حتى اللحظة الأخيرة الحاسمة، والشعور بطول وقت أداء المهمة، وعدم القدرة على استغلال الفرص المتاحة **(الجعافرة، 2016، ص. 23)** .

ويعتقد **steel (2007)** أن العوامل التي تؤثر على استجابات الأفراد المتعلقة بالتسويف الأكاديمي هي كما يلي :

✔ النفور من المهمة: يتعلق التسويف الأكاديمي في النفور من المهمات غير المبهجة عندما تكون لدى الطلبة القدرة، ولكن لا يكون لديهم التوق للمواظبة في المهمة التي تحمل القليل من اللذة، وفي هذه الحالة يكون الميل نحو المهمة ركيك .

✔ الاكتئاب: يقترن هذا التوجه بالحالة المزاجية التي يكون فيها الشخص المضمنة بنقطة تحول مزاج الشخص إلى عدم البدء في المهمات، وفي هذه الحالة يكون اهتمام الشخص قليلا في الاستجابة لأي شيء .

✔ التمرد والعصيان: يمكن أن يكون التسويف استجابة لموقف أو حالة عندما يشعر الفرد بأن المهمة غير واجبة أو غير عادلة، وهذا يؤدي إلى التمرد، وبالتالي تكون الاستجابة ملائمة لحصول التسويف وبخاصة عندما يكون الفرد لديه القليل من الميل في مزاولة هذه المهمة .

✔ سوء إدارة وتنظيم الوقت: إن أحد مصادر التسويف الأكاديمي هو رداءة إدارة الوقت، إذ ينوه المسوفون إلى أنهم عاجزون عن تنظيم الوقت بحنكة، وهذا يقود إلى لبس في الأولويات والأهداف،

وإحساس المسوف بالتشويش عندما يشتغل على مهمة ما، وحصيلة ذلك يؤجل تحقيق مهماته ويركز على فعاليات غير منتجة .

✔ الاندفاعية: إن الأشخاص المندفعين هم الأكثر ترجيحا للتسويف، وأنهم أكثر انهماكا في رغباتهم الراهنة بدلا عن رغباتهم المتعلقة بالمستقبل، ولهذا فإنهم يركزون انتباههم على ما هو متعلق باللحظة الآنية، أي أنهم يكون اختيارهم للبدائل الآنية وهي أكثر جاذبية وخطورة" **(طلول، 2020، ص. 25)** .

ويتساءل **burnrs (1989)** في كتيب (شعور جيد) لماذا تسوف الناس؟ حيث يضيف الأسباب التالية:

✔ وضع العربة أمام الحصان: معظم المسوفون والمتلكئون يعتقدون أنه يجب أن يتوفر لديه الدافع من أجل البدء بالمهمة، إذا كنت تنتظر الدافع فإنك قد لا تبدأ بالمهمة ولا سيما إن كانت المهمة مملة وكريهة، العمل يأتي بالأول ثم الدافع .

✔ قلة المكافآت: هم أشخاص يميلون لوضع أنفسهم في الأسفل ولا يعطوا أنفسهم التقدير والفضل بما يفعلون، فالشعور بالإنجاز هو الحافز والمكافئة الكبيرة .

✔ العدوانية السلبية: قد يكون التسويف سبب للعدوانية السلبية، فلا يستطيع الفرد التعبير عن مشاعره السلبية مباشرة وعلنا، ولكن قد تظهر المشاعر الحقيقية بطريقة غير مباشرة من خلال التسويف والمماطلة في الأشياء .

✔ غير مؤكد للذات: كن حازما ولا توافق أن تفعل الأشياء التي لا تريد حقا أن تفعلها، ولا توافق لمطالب غير معقولة من الآخرين، وإلا سوف تقع في التسويف .

✔ حساسية الاكراه: قد يشكل التسويف شكل من أشكال التمرد على الأشخاص الذين لديهم مطالب غير معقولة يوجد بها إكراه وإجبار للقيام بهذه المهمة، وقد تستخدم تكنيك التأخير للهروب، تحت المقاومة (التمرد) للمهمة خوفا من الحصول على درجة سيئة وفقدان احترام الذات .

✔ عدم الرغبة: ربما يكون هذا أكثر الأسباب شيوعا للتسويف والتأخير، نسوف ببساطة لأننا لا نريد أن نقوم بهذه المهمة وذلك بسبب عدم الاهتمام والرغبة **(الجعافرة، 2016، ص. 23)** .

كما أشارت دراسة **iskender (2011)** بأن أسباب التسويف بصورة عامة يمكن أن تقسم إلى:

"ا- أسباب بسيطة وتشمل:

✔صعوبة المهمة المطلوبة: فصعوبة المهمة تعد عاملا طبيعيا لتجنب القيام بها لأن الانسان بطبيعته يميل إلى القيام بالمهمات السهلة على حساب تجنب القيام بالمهام الصعبة .

✔احتياجها لوقت طويل: فعندما تحتاج المهمة لوقت طويل فإن ذلك يعطي المسوف الفرصة لتأخير المهمة لوقت آخر .

✔نقص المعرفة أو المهارة لدى المسوف في القيام بالمهام المختلفة: فإن نقص المعرفة أو المهارة التي يحتاجها الفرد في إنجاز مهمته تعد من الحجج التي تدفع المسوف إلى تجنب القيام بالمهمة .

ب- أما أسباب التسويف المعقدة تشمل:

✔الكمالية: وهي شعور المسوف بأن المهمة يجب أن تنجز بشكل صحيح تماما من المرة الأولى .

✔الغضب والعداء: فإذا كان الفرد لديه مشاعر العداء أو الغضب اتجاه مهمة ما أو صاحب المهمة ، فإن ذلك الفرد يتخذ التسويف في هذه المهمة كوسيلة للتهرب منها .

✔انخفاض مستوى القدرة على مواجهة الاحباط: فمن المعلوم أن هناك الكثير من المواقف الاحباطية الفظيعة التي لا تطاق كليا، فهذا الاحباط يقود الفرد إلى الشكوى والأنين من المهمات، والتلفظ بعبارات كقول: (هذا صعب جدا)، (هذا غير عادي)، فشعور كهذا يؤدي إلى التسويف .

✔الشعور بالدونية: وهو تحجيم الفرد لمهاراته الخاصة وقدراته بشكل مستمر، مما ينشئ شعور الخوف من قدرته على النجاح وانجاز المطلوب، وعندما ينجح شخص كهذا فإنه لن يصدق أنه قد نجح بنفسه، بل يفسر نجاحه على أنه ليس إلا ضربة حظ، إضافة إلى أنه يصعب عليه تقبل كلمات المديح على عمله، وهكذا فإن الشعور بالدونية يقود إلى التسويف، لأن فرد كهذا لا يذوق طعم النجاح، لذلك فهو يسعى دائما وراء الفشل، فضلا عن النجاح والتميز" **(أبو أرزيق، 2012، ص. 12)** .

وفي دراسة لـ **schraw & olafson (2007)** فقد توصلا إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي تعود إلى عوامل عدة وهي:

✔عدم إعطاء الأولوية للدراسة، فالطلاب في المرحلة الجامعية عليهم عدد من المتطلبات المتعلقة بالعمل والدراسة والعلاقات الشخصية، فقد أشار الطلاب إلى أنهم يعطون الأولوية للعلاقات الشخصية أولا ثم العمل، وأخيرا الدراسة .

✔التفاؤل في إنجاز العمل في الوقت المحدد .

- يؤدي التسويف الأكاديمي إلى زيادة الدافعية لإنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية في اللحظات الأخيرة، فقد أشار الطلاب إلى أن التسويف الأكاديمي يؤدي إلى زيادة الدافعية في الفترة التي تسبق إنجاز المهام الأكاديمية، وقبل المواعيد المحددة .
- طول فترة تسليم الواجبات الأكاديمية .
- استخدام الطلاب لاستراتيجيات متعددة للتعامل مع التسويف الأكاديمي، فقد أشار الطلاب إلى أنهم يلجؤون إلى استخدام أساليب تساعدهم على التسويف، حيث أنهم سيحصلون على علامات عالية على الرغم من التسويف، وأن المهام الأكاديمية لا تحتاج إلى جهد كبير" **(سلمان، 2016، ص. 16)** .

ويرى **محمود الخوالدة** أن التسويف الأكاديمي قد ينشأ نتيجة العوامل الآتية:

- الدلال الزائد للطالب من قبل الأسرة، وتعويدهم عليه .
- شخصية الطالب؛ كأن يكون لامباليا أو انطوائيا، ويميل إلى البقاء في المنزل أكثر من الخروج منه للعب مع الزملاء لمشاهدة الأفلام التلفزيونية المرعبة التي تركز على الجوانب السلبية للتعلم .
- ممارسات الطالب مع الأسرة والتي لها دور سلبي في إظهاره بصورة غير مرغوب بها لديه .
- غياب التجهيزات الترفيهية والرياضية والألعاب، وعدم وجود ساحات فسيحة للعب، وضعف التجهيزات والمختبرات، بحيث لا يستطيع الطالب أن يقضي فيها وقتا ممتعا ينمي فيها هواياته أو يروح بها عن نفسه .
- وجود رفقاء داخل الصف يمارسون العنف بجميع أشكاله على زملائهم، يدفع بعض الطلاب إلى التغيب والتسويف وعدم الذهاب إلى المدرسة .
- أسلوب العنف اللفظي والرمزي والبدني، والتلفظ ببعض العبارات التي تعبر عن الملل من الدوام والتدريس، مبينا أهمية اعتماد أسلوب تعزيز انتماء الطلبة لمدارسهم .
- عدم اعتماد برامج لامنهجية تؤدي إلى زيادة الفجوة بين الطالب والمدرسة، مطالبا بإيجاد برامج تعليمية وترفيهية تساعد في تعزيز الرغبة في الحضور إلى المدرسة بتفاؤل" **(عبدالهادي، 2015، ص. 208)** .

كما أن للتسويف أسباب فسيولوجية كذلك، فقد أشار **محمود (2009)** "أنه قد أجريت أبحاث كثيرة لاستكشاف ما إذا كانت التسويف يعد خاصية شخصية ثابتة، أم إنه سلوك متغير بحسب المواقف والأوقات، وقد جاءت النتائج مساندة لوجود ثبات كاف في هذه الخاصية بالرغم من تقلب الظروف ومرور

الوقت، ثم طرح استفسار أوسع عن إمكانية وجود عامل جيني أو بيولوجي له دور في ثبات هذه الخاصية" .

ففي دراسة **rotundo (2003)** وزملائه التي أجريت على (118) من التوأم المتماثلة، و(93) من التوأم الشقيقة الذين نشأوا جميعا في العائلة نفسها، بلغ معامل ارتباط ثبات هذه الخاصية في حالة التوأم المتماثلة (0.24)، فيما بلغت (0.13) بحالة التوأم الشقيقة، كاشفا بذلك أن (22%) تقريبا من التباين الذي أظهرته النتائج ارتبط بالفعل بعامل جيني .

وفي دراسة أخرى أجراها **elliot (2002)** امتدت لعشر سنوات على (218) من المشاركين، أعيدت التجربة مرة أخرى بنهاية هذه المدة على المجموعة نفسها، ليتضح أن معامل الارتباط بلغ (0.77) ما يمثل دلالة أخرى على ثبات خاصية التسويف"

"كما توصلت أبحاث إلى أن الجذور البيولوجية للمماطلة تكمن في الفص ما قبل الجبهي للقشرة الدماغية، فحينما يحدث ضرر أو انخفاض في نشاط هذا الفص، وتنخفض قدرة الفرد على تنظيم الأفكار، ويضعف انتباهه، تزداد المماطلة لديه، إلا أن المماطلة تظل في جزئها الأكبر نتيجة سلوكية لتفاعل منظومة معقدة من العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في شخصية الفرد" **(نظمي، 2017، ص. 14)** .

فأسباب التسويف الأكاديمي متعددة ومتنوعة، سواء كانت أسباب معرفية أو سلوكية أو انفعالية، فأغلبها كانت أسباب شخصية والتي تعبر عن الفروق والسمات لدى الأفراد مثل الخوف من الفشل والسعي وراء الكمال، وأسباب متعلقة بالمهام وهي خاصة بنوعية ودرجة المهام مثل المهام الغير سارة ومدى صعوبتها، وأسباب متعلقة برؤية الفرد لنفسه، وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات، واحترام تقدير الذات، ومفهوم الذات .

3- خصائص المسوفين أكاديميا:

حاولت العديد من الدراسات ذكر خصائص الطالب المسوف أكاديميا المتعددة، وذلك من خلال أبعاد ومكونات التسويف الأكاديمي (المعرفي، والسلوكي، والوجداني) وهي كالآتي:

- "الخصائص المعرفية للمسوف أكاديميا:

كالانسحاب من المقرر الدراسي، وقلة القدرات الدراسية، والحصول على معدلات دراسية أقل، والاعتذارات المنطقية وغير المنطقية عند دخول الامتحان، وتجنب السعي للمعلومات المتعلقة بالفرد

والمعلومات الشخصية للقدرات، والسعي دائما للمعلومات السهلة غير الشخصية للقدرات، والفشل في إعطاء المهام التعليمية قدرا من الاهتمام، والابتعاد عن المهام التي تتطلب جهدا عقليا، وعدم إكمال الواجبات المقرر إنجازها .

✔ الخصائص السلوكية للمسوف أكاديميا:

كأحلام اليقظة والسرحان، وعمل الأشياء غير الضرورية، وتجنب الجلوس للاستذكار، وصعوبة تنظيم أوقات الاستذكار، والإكثار من الأنشطة والزيارات ومشاهدة التلفاز، والمبالغة في ترتيب طاولة الاستذكار، والرغبة الشديدة في النوم، وتأجيل الأعمال بشكل متكرر، وتأخير إرجاع الأبحاث إلى الأساتذة، والدراسة لساعات أقل للامتحان، والبدء المتأخر في إنجاز الواجبات الدراسية، وعدم النظام، ونقص الطاقة والقوة، وصعوبات في النوم، والتدخين، وتناول الكحوليات، وتبرئة النفس من التقصير، وتجنب العقوبة، وكثرة الأعذار الخادعة (الكاذبة)، والتبريرات الواهية، والصعوبة في تنظيم المهام والأنشطة، وقبول المهام السهلة، وأخذ وقت طويل للبدء في المهام .

✔ الخصائص الوجدانية للمسوف أكاديميا:

القلق المرتفع بخصوص الامتحان، وقلة الثقة في الاستعداد، وقلة الثقة في القدرات على تكملة المهام والواجبات المطلوبة، وعدم الرضا عن الوضع الدراسي، والنقد الذاتي، والخوف من الفشل، والقلق، واللوم والاحتفاظ بصورة إيجابية عن الذات أمام الآخرين، والتردد في اتخاذ القرارات، والتعرض للوم من الآخرين" **(شبار، 2015، ص. 655)** .

أما دراسة **cerino (2014)** فقد أشارت إلى أن "من أبرز سمات المسوفين أكاديميا انخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية، وبينت أن الطلبة الأكثر تسويفا في المهام الأكاديمية هم من يفتقرون إلى الدافعية الداخلية والخارجية"

كما أن هناك عددا من السمات التي يتصف بها المسوفين حسب **ferrari (1991)** منها:

✔ يمتلكون درجة عالية من الوعي الذاتي العام والقلق الاجتماعي والميل لإعاقة الذات، خاصة عند أداء المهام المعرفية، وذلك باختيار وجود الضوضاء، والمشتتات في مكان العمل .

✔ يفضلون المهام الاجتماعية ويجدونها أكثر جاذبية وأهمية من المهام المعرفية، كما يعتقدون أن بإمكانهم أداء المهام الاجتماعية بصورة أفضل من المهام المعرفية .

- يبتعدون عن الانشطة التي تظهر للآخرين معلومات تتعلق بقدراتهم، وذلك لرغبتهم بالحفاظ على صورتهم العامة أمام الآخرين وليس لأن لديهم قصورا في الجانب المعرفي .
- يميلون إلى انجاز الأعمال السهلة التي ليس بها تحدي .

وللمسوفين أكاديميا طابع عام يتميزون به حسب **noran (2000)** والذي يتمثل في النقاط التالية:

- "أنهم أشخاص يعرفون ما الذي عليهم فعله .
- لديهم الاستعداد لإنجاز المهام التي سبق وأن قاموا بالتخطيط لها، ولكن ما أن يبدأوا العمل حتى ينشغلوا بالأنشطة البسيطة والثانوية، فيمر الوقت دون أن يشعروا به، ليتفاجأوا فيما بعد بأنه لم يعد لديهم ما يكفي من الوقت لإنجاز المهمة، أو أنهم قد تجاوزوا الحد المسموح به لأدائها .
- من أجل الحفاظ على صورتهم الاجتماعية فإنهم يبالغون بإنجازاتهم لتبدو أعظم مما هي عليه في الواقع وذلك من خلال الإشارة إلى العقبات التي تواجههم والتأكيد على صعوبة إنجازاتهم .
- استخدام لأساليب متعددة تسهم في تحسين صورتهم أمام الآخرين وتظهر كم هم أشخاص متخصصين وودودين في تعاملهم" **(النمرات، 2018، ص. 10)** .

ويضيف **park et sperling (2012)** أن:

- الأفراد المسوفون لديهم مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانفعالية والسلوكية وخوف من الفشل وخوف من النجاح وتقدير الذات المنخفض ونقص في الدافعية .
- معظم المسوفون لديهم فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكي يؤجلوا لكنهم يؤجلون ما خططوا له .
- المسوفون ليست لديهم قدرة على تحمل الاحباطات والضيق .
- تتميز شخصية المسوفين بالاندفاعية نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة .
- المسوفون لديهم نقص في إدارة الوقت، ولا يركزون على المهام المستقبلية .
- المسوفون يميلون إلى تأجيل المهام التي يدركونها على أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة .
- لديهم الحساسية البالغة، والرغبة في فعل الأشياء ولكنهم لا ينفذونها .
- المسوفون لديهم اضطراب وقصور في الانتباه وأنهم قادرون على فعل الاشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الاخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلونه في النهاية .

✔ المسوفون يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار محدد ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا .

✔ كما يتميزون بانخفاض الثقة بالذات وارتفاع سمة الاكتئاب والنسيان والابتعاد عن المنافسة وفقدان الطاقة (**عباس، 2017، ص. 21**) .

وفي دراسة أخرى لـ **effect et ferrai (1989)** "أن المسوفين يعيشون في صراع نفسي قوي عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضا، مما يؤدي إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف مرضي للتعامل مع هذه الصراعات" (**Effect & ferrari, 1989, p. 152**) .

ومن سمات المسوف أكاديميا كذلك:

✔ "أن يكون على درجة عالية من التفاؤل بقدرته على إكمال مهماته الدراسية في وقت ضيق محصور، وعادة ما يصاحب تفاؤله بعبارات كقوله (ليس هناك حاجة للبدء الآن)، فيركن المسوف لشعور زائف من الأمان حول الوقت، بينما يمر الوقت فعليا دون أن يشعر به حتى يتفاجأ بأن الوقت لم يعد تحت السيطرة ولم يعد لديه ما يكفي من الوقت لإنجاز مهمته .

✔ ذو ثقة متدنية بنفسه: إذ أنه يعيش حالة من صراع انخفاض الثقة بالنفس بين قدرته على الأداء بمستوى عال وعدم الكفاءة لتحقيق هذا المستوى، إضافة إلى أنه يستخدم عبارات تجذب الانتباه إلى مدى انشغاله كقوله (أنا مشغول جدا)، وذلك تبريرا لتأخيره، فقد يقضي وقتا طويلا في تبرير أسبابه فضلا عن قضاء هذا الوقت في إنجاز عمله .

✔ استخدامه ألفاظ تؤكد على عناده أو كبريائه كقوله: (لا أعتقد أنه يمكن دفعي لإنجاز تلك المهمة وسوف أفعل ذلك عندما أكون مستعدا أو في حالة جيدة)، وقد يلجأ المسوف إلى التلاعب اللفظي في المصطلحات ليسيطر على سلوك الآخرين كقوله: (أنهم لا يستطيعون البدء لو لم أكن هناك) .

✔ يبرز سلوكه التسويفي كوسيلة للتعامل مع الضغوط الدراسية، ففي نظره أن المتطلبات الدراسية المتكررة والمتنوعة تعطيه العذر لتبرير سلوكه" (**أبو أزريق، 2012، ص. 8**) .

أما **باندورا (1997)** فيرى أن "الطلبة الذين يشكون في قدراتهم يبتعدون عن المهام والواجبات المنوطة بهم ويلجؤون إلى التأخير والتسويف، إن مثل هؤلاء يملكون طموحات ضعيفة، ويظهرون التزاما ضعيفا بالأهداف التي يختارونها، وعندما يواجهون المهام الصعبة فإنهم بدلا من التركيز على محاولة

النجاح فيها، يميلون إلى الهروب منها متذرّعين بشتى الذرائع، وكثيرا ما نجد الطالب المسوف من خلال عملية النقد الذاتي في وجل وخوف وإشفاق من إحساسه بحكم الآخرين عليه، فهو يخاف من أن يكون غير متقن في أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيا، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح، وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة الخوف من الفشل" **(عبدالله، 2018، ص. 749)** .

ومن أهم الخصائص التي تمييز المسوفين كذلك حسب **ferrari & scher (2000)** "أنهم يميلون إلى خداع الذات، ويختلقون أعذارا غير منطقية ويستخدمونها كاميكانيزمات دفاعية بهدف حماية الذات، كما أنهم يتجنبون الأنشطة التي تحتوي على معلومات تتعلق بقدرتهم الحقيقية، ويفضلون العمل على المهام السهلة والتي ليس فيها تحدي، وهم يُقدّرون بشكل سيئ مقدار الوقت المطلوب لإكمال الأنشطة، ويفضلون إنجاز الأنشطة الممتعة في بداية اليوم وتأجيل المهام غير الممتعة إلى المساء" .

كما يشير **walters (2003)** إلى أن الطالب المسوف "تتناقض خصائصه مع خصائص أقرانه ذاتي التنظيم، حيث أنه لا يمتلك استراتيجيات تعليمية متنوعة تساعده في تعلم المهارات والمعارف مما يزيد من حصيلته المعرفية والثقافية، ويفتقد القدرة على ضبط تعلمه ومراقبته والسيطرة على عمليات المعرفة والتعلم، بما يفقده الشعور بالكفاءة الذاتية، ويجعل لديه مستوى منخفض من فاعلية الذات، ومعتقدات عزو غير مناسبة، وليس لديه قدرة على التوجه نحو الهدف، كما أنه لا يستطيع أن يقاوم الإثارة والتشويق والمشتقات البيئية وليس لديه قدرة على الضبط المرن" **(أيوب، 2017، ص. 838)** .

4- نظريات فسرت التسويف الأكاديمي:

4-1- النظرية السلوكية:

"يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الانساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل النمو المختلفة، ولا تهتم بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل الفرد وتركز على الحوادث البيئية والتفاعل معها، وتقلل من دور العوامل الوراثية، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير وإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة" **(أبو أسعد، 2017، ص. 136)** .

ومن أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها (سكينر) هو التعزيز ويعرف بأنه "ذلك الاجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، يسمى المثير الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى تقويته بالمعزز" **(الخوجة، 2010، ص. 14)** .

فحسب **أبوجناح (2015)** "يرى علماء الاتجاه السلوكي بأن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وذلك رغبة في الهروب من تحديات الحياة وإشباع هوى النفس، ويتكون لدى المسوف قدرات سلوكية منخفضة للالتزام بالمواعيد المحددة لتسليم المهام، ومن هذه العادات؛ الكسل، اللامبالاة، والكذب، أو الانشغال بمهام وأنشطة أقل أهمية كقضاء وقت طويل على الانترنت أو التلفزيون، ومضيعة الوقت بدون فائدة، وبالتالي عدم القدرة على تحقيق نتائج مرضية تحت ضغط الوقت وظروف الحياة الصعبة" **(العبيدانية وآخرون، 2018، ص. 581)** .

وقد ركزت بعض الدراسات بشكل أساسي في تفسيرها للتسويف الأكاديمي على العوامل والأسباب الحالية المسؤولة عن التسويف، أي على متغير المهمات المختلفة، أو نوع المهمة المطلوب إنجازها، باعتباره واحد من المتغيرات المهمة والمرتبطة بالتسويف الأكاديمي، ومن الدراسات التي تناولت هذا الاتجاه:

- "دراسة **milgram (1995)** والتي صنفت المهمات في ثلاثة أصناف هي (المهمات السارة، والمهمات غير السارة، والمهمات المحايدة)، وقامت بتقييم التقارير الذاتية المتعلقة بتأجيل الطلاب لكل نوع من هذه المهام، وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلبة اتجهوا نحو تأجيل المهمات غير السارة بالنسبة لهم بنسبة أكبر بالمقارنة مع تأجيلهم للمهمات المحايدة، وكانوا أكثر ميلا نحو تأجيل المهمات المحايدة مقارنة مع المهمات السارة بالنسبة لهم .
- دراسة **lavoie & koestner (1997)** والتي أجروها على طلبة الجامعة وتوصلوا إلى نتائج مماثلة، حيث توجب على الطلبة أن يطلقوا أحكاما على أنواع مختلفة من المهمات متفاوتة في الصعوبة والاهتمام والمتعة:(مهمة مملة وصعبة، ومهمة مملة وسهلة، ومهمة ممتعة وصعبة، ومهمة ممتعة وسهلة)، ووفقا للنتائج، قيم المفحوصين المهمات الصعبة والمملة على أنها منفرة أكثر من باقي المهمات، وأظهروا ميلا واضحا نحو تأجيل البدء بهذا النوع من المهمات، بمعنى آخر أن المهمة المنفرة تعزز حدوث سلوك التسويف لدى الطلبة " **(شبيب، 2015، ص. 29)** .

ويرى **erkan (2011)** أنه "وفقا لآراء السلوكيين، فإنه يشترط وجود التعزيز كي يتم تدعيم استجابة سلوكية معينة لدى الفرد، ولعل التعزيز في حالة التسويف الأكاديمي يتمثل فيما يلقاه الطالب من شعور بالنجاح في أنشطة أخرى، أو مهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب انجازها، كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات، أو تكوين الصداقات، أو غيرها" **(الحارثي، 2017، ص. 46)** .

ويشير **firrari (1995)** "أن المبدأ المقرر لأي نوع من نظريات التعزيز هو (السلوك موجود لأنه قد تم تعزيزه)، فالطلبة المسوفون قد يكون لديهم تاريخ ناجح مع التسويف، أو على الأقل لديهم مهمات أخرى أكثر تعزيزا لهم من الدراسة، وطبقا لنظرية التعلم الكلاسيكي التي تقوم على مبدأي العقاب والمكافأة، فإن التسويف يحدث لدى الأفراد الذين سبق أن كوفئوا على سلوك التسويف أو لم تتم معاقبتهم بسببه، ولاختبار هذا الافتراض، قام **mcown & johnson(1991)** بتعزيز عينة من الطلبة على سلوكيات قاموا بها لتجنب المهمات الدراسية، وقد اتضح بالفعل أن الطلبة الانبساطيين أصبحوا أكثر ميلا للارتباط بعدد أكبر من الناس، فيما الطلبة الانطوائيون أصبحوا أكثر ميلا لتفضيل المواقف الانعزالية، بمعنى أن كلا المجموعتين أصبحوا أكثر ميلا لإنجاز نشاطات يرونها أكثر إمتاعا من الدراسة، بسبب تعزيز تلك النشاطات لديهم، وهذا يؤكد جدوى نموذج التعزيز في تفسير سببية التسويف" **(نظمي، 2017، ص. 16)** .

ودائما في إطار تفسير سلوك التسويف حسب نموذج التعزيز "فالطالب الذي لديه وجهة ضبط داخلية يدرك أن التعزيز يتوقف على طرق وأساليب عمله، أما الطالب الذي لديه وجهة ضبط خارجية فيدرك أن التعزيز لا يعتمد على طريقة عمله، وإنما يعتمد بنسبة كبيرة على الحظ والقدر والصدفة، أي إلى عوامل خارجية، ولذا فإن الطالب ذا وجهة الضبط الخارجي قد يؤجل أو يتجنب عمل المهمة أكثر من الطالب ذي الضبط الداخلي لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره، فالتأثير يأتي من عوامل خارجية لا دخل له فيها" **(صبري وآخرون، 2015، ص. 162)** .

كما يمكن تفسير سلوك التسويف بوصفه إشراطا لكل من الهروب والتجنب .

حيث يشير **firrari (1995)** أن "عملية إشراط الهروب تحدث عندما تعمل الاستجابة الإجرائية على إيقاف المنبه المنفر بعد ظهوره، أما إشراط التجنب فيحدث عندما تعمل الاستجابة الإجرائية على تأجيل ظهور المنبه المنفر، وهكذا فالتسويف يمكن عدُه إما سلوكا هروبيا أو تجنبيا، إذ أنه يمثل إشراطا للهروب حينما يبدأ الفرد بإنجاز مهمة معينة ثم يتخلى عنها دون أن تكتمل، ويمثل إشراطا للتجنب عندما

لا يظهر السلوك أصلا ويتم تجنبه، أي أن المنبه الخارجي هنا يعمل تحفيز التجنب سلفا" **(نظمي، 2017، ص. 16)** .

4-2- نظرية العلاج العقلاني الانفعالي:

تنتمي نظرية العلاج العقلاني الانفعالي إلى النظرية التي طورها **ألبرت أليس** (1962-1977)، وتفترض هذه النظرية أن "الاضطرابات النفسية إنما تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية، وأكد أليس في العلاج العقلاني الانفعالي أن التفكير والسلوك العقلاني ليس فقط لمساعدة الناس ليكونوا أقل بؤسا، ولكن ليحرروا ويشجعوا أنفسهم أسعد، وعرف أليس الأفكار اللاعقلانية بأنها "مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بعدم الموضوعية والمبنية على توقعات وتنبؤات وتعليمات خاطئة" **(عبدالله، 2017، ص. 750)** .

ومن المفاهيم الرئيسية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي هي:

- "يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية(القلق، الشعور بالذنب، الحقد بدرجة كبيرة) .
- أن الأحداث الخارجية ليست هي المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا النفسية، لكن طريقة تفكيرنا اتجاهها هي المسؤولة عن ذلك الاضطراب .
- يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنها جيدة أو سيئة ويقدروا بأنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس انجازاتهم للمهمات التي يكلفون بها، وتقدير ذاتهم يؤثر على مشاعرهم وتصرفاتهم، وعملية تقدير الذات تعتبر إحدى المصادر الرئيسية لاضطراباتهم العاطفية" **(النواب وآخرون، 2014، ص. 313)** .

ويصف **corey (2009)** هذه النظرية بأنه "أسلوب علاجي يوحي بالشمولية في الطرح من حيث تركيزه على الثلاثة جوانب الرئيسية في حياة الانسان وهي الادراك والسلوك والمشاعر والتفاعل فيما بينهم"

كما يرى **corsini** أن دور الأفكار والمعتقدات غير العقلانية في الاضطرابات العاطفية تتضح في نموذج أليس للشخصية والتي عبر عنها بالرموز (A.B.C) حيث أوضح **زهران** (2005) أن رموز النظرية تشير إلى:

A: يرمز إلى الحدث الذي يؤثر في الشخصية (الخبرة النشطة)، مثل ؛ وفاة، طلاق، رسوب، والخبرة .

B: يرمز إلى الاعتقادات التي تتطور لدى الانسان حول ذلك الحدث (نظام المعتقدات)، قد يكون عقلاني وقد يكون غير عقلاني .

C: يرمز إلى الانفعالات التي تنجم (النتيجة)، والنتيجة قد تكون عقلانية وقد تكون غير عقلانية .

إن الحدث (A) هو الفشل في الامتحان، قد يكون ظاهريا السبب بالنتيجة الانفعالية (C) الحزن بشكل مباشر، والحقيقة أن بينهما أفكار ومعتقدات (B)، ومعنى ذلك أن الحدث الخارجي ليس هو السبب في الانفعال، إن (B) هي السبب في (C) .

✔ويبدأ العلاج في D أي التنفيذ والدحض : وهنا يتم تحدي المعتقدات غير العقلانية وتتضمن التنفيذ ثلاث مكونات:

- المرحلة الأولى: تحري وجود معتقدات غير عقلانية وتحديد جمل الحتميات مثل؛ يجب، وجمل تقليل الذات، وجمل التهويل .

- المرحلة الثانية: المناظرة يتعلم كيفية الاستفسار عنها منطقيا، ومجادلة نفسه بشدة للخروج منها، والتصرف بعكس الطريق السابق .

- المرحلة الثالثة: هي التمييز بين المعتقدات المنطقية المساعدة للذات .

✔ثم ينتقل إلى E وهي التأثيرات: وهنا جانب عملي تحل فيه الأفكار العقلانية والمناسبة مكان الأفكار اللاعقلانية وغير المناسبة .

✔ثم الانتقال إلى F وهي المشاعر: بحيث تزول مشاعر القلق، والبدء في تطوير فلسفة منطقية وفعالة للحياة (**الجعافرة، 2016، ص. 27**) .

فالتسويف حسب هذه النظرية هو ما أكده **elliss & knuaus (1977)** "أنه اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات أو الأفكار غير المنطقية، وطبقا لآرائهما فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل أو المماطلة هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد التي مفادها ؛ (أنني يجب أن أقدم أداء جيدا لأثبت أني شخص له قيمة)، وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيد فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن الفرد يفقد تقديره للذات (انتكاس للذات)، وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية كنوع من الدافع إلى تأجيل البدء في العمل أو إكماله" (**خليفة، 2019، ص. 555**) .

"وقد أضاف (**elliss**) إلى أن هذه المعتقدات الخاطئة وهو اتباع السلوك التسويفي تريح المسوف لأنها تزيده عذرا سهلا ومناسبا لتحاشي اتمام هذه الواجبات، أو إذا ما أجله إلى الموعد النهائي المطلوب فإن أدائه سيكون سيئا بدرجة كبيرة" .

أما **العنزي (2007)** فيرى "أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يتحملون الاحباط يلجأون إلى التسويف لتجنب الآثار السيئة لفعل المهمة، وأفراد آخرون يستخدمون التسويف لكي يعبروا عن مشاعر التأجيل لديهم على نحو غير مباشر بواسطة مقاومة التوقعات الداخلية (من أنفسهم) والخارجية (من الآخرين)، وإذا ما أجبر المسوفون على اتمام هذه الواجبات أو إذا ما أجلوها إلى الموعد النهائي المطلوب فإن ذلك يؤدي إلى ظهور مشاعر بعدم الرضا وفقدان الثقة بالنفس، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة، الأمر الذي يزيد من خوفهم وتجنبهم مستقبلا من أداء المهمات الجديدة" **(الابراهيمي، 2020، ص. 107)** .

وهناك أيضا عددا من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب والتي بينها **toker (2015)** في مجموعة من النقاط وهي:

- ✔ المبالغة في تقدير الوقت اللازم لإتمام المهام الأكاديمية .
- ✔ التقليل من الوقت المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية .
- ✔ المبالغة في الحوافز في المستقبل .
- ✔ تطوير الثقة الزائدة أن المهمة ستنجز في اللحظات الخيرة .
- ✔ المعتقدات المرتبطة باليأس، وعدم الفعالية، وعدم الكفاءة، وعدم التأقلم، والفشل **(سلمان، 2016، ص. 18)** .

أما سبب هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب فقد أشار **hannok (2011)** أنه "في الغالب تدور الأفكار اللاعقلانية لدى من يلجأ إلى التسويف الأكاديمي بسبب ضعف قدراته، أو الخوف من الفشل في انجاز المهام المطلوبة منه، أو اعتقاد الفرد أنه لا يمتلك المهارات المطلوبة لإنجاز المهام المكلف بها، أو أن هذه المهام لا تناسب مع ميوله واهتماماته وقدراته، وفي هذه الحالة يلجأ الطالب إلى التسويف الأكاديمي لتجنب القلق الناتج عن التقييم السلبي سواء من الذات أو الآخرين" **(الحارثي، 2017، ص. 47)** .

4-3- نظرية التحليل النفسي:

"وتدور حول مبدأين هما : مبدأ اللذة ؛ إذ أن الانسان يبحث عن اللذة ويتجنب الألم، ومبدأ الواقع ؛ حيث قد يؤجل الإنسان إرضاء لذاته لضرورات الواقع .

وأشار (فرويد freud) أن الانسان لا يبحث عن اللذة فقط، ولكنه مرتبط بما يحدده الواقع الذي يكشف أنه في لحظة ما عليه أن يؤجل لذاته العاجلة المباشرة من أجل لذة أخرى آجلة أكثر أهمية من تلك العاجلة، وأن سلوك الفرد الراشد بالغالب وإن كان يبحث عن اللذة إلا أنه واقعي في بحثه مما يؤدي به إلى أن يستغني عن العاجلة مقابل لذة آجلة، حيث يقول **(فرويد، freud)**: "إن الطالب الذي يحكمه الواقع يرغب في المذاكرة والاستعداد للامتحان بهدف النجاح والحصول على الدرجة العلمية التي يصبو إليها، وهو هدف أهم بكثير من الاستمتاع بسهرة في السينما أو المسرح، فمبدأ اللذة فطري، ومبدأ الواقع مكتسب وهذان المبدئان المتقابلان يحكمان سلوك الانسان" **(عبدالله، 2018، ص. 750)** .

"وعلى العكس فبعض الطلبة يحكمهم مبدأ اللذة، والذي يعد سببا من أسباب التسويف الأكاديمي، ولكونهم يواجهون ضغوطا نفسية مستمرة بسبب الاستذكار والاستعداد للامتحانات، وتقديم الواجبات المكلف بها من المدرسين في العديد من المناهج، وأن هذه الأمور غير مشوقة فهي تخلو من التسلية والمتعة مما تجعله يميل إلى التسويف في أداء هذه المهمات" **(الابراهيمي، 2020، ص. 103)** .

وفي هذا السياق يفترض **(فرويد، freud)** أن "التسويف يعمل بمثابة وظيفة دفاعية للأنا ضد القلق، وأن حدوثها يستديم لهذا السبب، وتبرز هذه الرؤية بشكل واضح في مقالته المعنونة (الكف والأعراض والقلق)، حول دور القلق في إحداث السلوك التجنبي، ولكونه إشارة إنذار للأنا ضد المكبوتات اللاشعورية المهددة بتفكيك الشخصية، فتعمل على تجنب المهمة، وبمعنى أدق؛ إن المهمات التي لا تكتمل أو يتم تجنبها فإن هذا لكونها تشكل تهديدا للأنا" **(نظمي، 2017، ص. 14)** .

ونظرية التحليل النفسي "تؤكد على دور الوالدين في تطوير التسويف لدى البالغين، وأنهم يضعون أهدافا غير واقعية لأطفالهم، ويربطون تحقيق هذه الأهداف بحب الوالدين وتقبل الطفل، وهذا يجعل الطفل الذي ينشأ في هذه البيئة قلقا، ويشعر بعدم الاحترام وانخفاض تقدير الذات، وعندما يفشل في تحقيق تلك الانجازات المطلوبة فإنه يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر، وكذلك فإن مشاعر الغضب من الوالدين على أولادهم يجعلهم يفشلون في التعبير عن أنفسهم، وأن فرض آرائهم بالقوة على أطفالهم يجعل الأطفال مجبرين على الاستجابة لهذا الغضب من دون وعي، فيستجيب الأطفال لهذا الغضب من خلال التسويف في تحقيق الأهداف المستقبلية، وعند البلوغ يجد البالغون أنفسهم غير قادرين على إنهاء أي مهمة، نتيجة تلك الصراعات التي كانت مع الوالدين في الصغر يصبحون مسوفين، ولا يكونون مسيطرين بسلوكهم، لذا يعتقد(فرويد freud) أن القلق أساس التسويف والتهرب من انجاز

الأعمال في وقتها، وكل من القلق والتسويف حيل دفاعية لا شعورية (وأحيانا شعورية) يقوم بها الفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو والأنا العليا" **(عباس، 1017، ص. 27)** .

كما "يفسر البعض التسويف الأكاديمي باعتباره ميكانيزم دفاعي يستخدمه الطالب للتغلب على المواقف التي تمثل تهديدا للأنا، حيث يعد التسويف حيلة دفاعية للهروب من إتخاذ القرار خوفا من الفشل، وقد يستخدم البعض التسويف أيضا كنوع من التبرير في حالة الفشل، فيقوم الطالب بتأجيل أداء المهام الأكاديمية حتى يفسر الفشل أو سوء الأداء الدراسي على أنه عائد إلى عوامل خارجية أدت إلى التسويف الأكاديمي، وليس باعتباره عائدا إلى نقص وقصور قدراته الشخصية .

فيمكن النظر إلى التسويف الأكاديمي باعتباره نوع من الثورة ضد المطالب التي يراها الفرد مبالغ فيها، سيما تلك التي تفرض عليه من قبل من يمثلون السلطة الخارجية كالوالدين والمعلمين، وتتضمن مقدمات التسويف نوعا من الصراع فيما يتصل باتخاذ قرار ما، وعندئذ يصبح التسويف والمماطلة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع، وفي بعض الأحيان قد يعاني الفرد من التسويف نظرا لوقوعه في صراع حول أي المهام التي تستحق أن يبدأ بها" **(الحارثي، 2017، ص. 46)** .

4-4- نظرية الفعالية الذاتية:

"من الملاحظ على الدراسات النفسية في المجال المعرفي الاهتمام الكبير الذي تلقاه النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا (bandura)، في تفسيرها لعملية التعلم، وهذا الاهتمام يعود في أساسه إلى تمييز هذه النظرية في تناولها لعملية التعلم، حيث إنها لم تقتصر في تفسيرها للتعلم على ما يمتلكه الفرد من إمكانات ومهارات، بل إنها شملت أيضا ما يعتقده الفرد عن هذه الإمكانات والمهارات، فوجود القدرة على التعلم والتحصيل ليس كافيا لحدوث التعلم ما لم يكن هناك اعتقاد إيجابي بقدرة الفرد على إنجاز المهمات التي تناط به" **(عبدالله، 2018، ص. 751)** .

ولعل من أهم العمليات الدافعة المؤثرة في سلوك الطالب وتحديدا خلال عملية التعلم ما يطلق عليه الفاعلية الذاتية، والتي يقصد بها حسب **bandura (1997)** "هي ما يملكه الطالب من معتقدات عن نفسه بما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء" **(عبدالله، 2012، ص. 12)** .

"وتعد الفعالية الذاتية مفهوما مركزيا في نظرية باندورا (bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيط معرفي للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله

الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبذلها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة للتعلم أم تهديدا" **(أبو غزال، 2012، ص. 219)** .

ويرى **bandura (1999)** "أن معظم الدافعية البشرية يجرى توليدها معرفيا، فالناس يشكلون معتقداتهم بشأن قدراتهم الذاتية، ثم يتوقعون المخرجات الناتجة عن أفعالهم اللاحقة، إذ أن هذه المعتقدات تعد حجر الأساس في عملية التنظيم الذاتي للدافعية، ويستمد الفرد مستوى فاعليته الذاتية من أربعة مصادر:

- الخبرات المتفوقة: تشكل أقوى مصدر لتكوين أعلى إحساس بالفاعلية، فالخبرات الناجحة تزود الفرد بتوقعات عالية عن كفايته الشخصية، فيما الخبرات السلبية تزوده بمعتقدات معاكسة .
- الخبرات البديلة: تحدث عبر ملاحظة الفرد للنماذج المحيطة به، فالنجاح الذي يحققه الآخرون المشابهون له سيرفع من توقعاته بامتلاكه قدرات مناسبة للنجاح في مواقف مماثلة، فيما فشلهم سيقلل من اعتقاده بفاعليته .
- الإقناع الاجتماعي: فالفرد يمارس جهودا أكبر لإثبات فاعليته حينما يتعرض إلى إقناع لفظي من الآخرين بجدوى تطوير مهاراته والنتائج الايجابية المترتبة على ذلك، ويحدث العكس إذا جرى التشكيك بقدراته وإقناعه بعجزه .
- الحالات الانفعالية: فشعور الفرد بالإجهاد والضغط والتوتر والألم في مواقف معينة قد يرسل له إشارة بكونه ضعيفا وغير مؤهل لإنجاز المهمة، وبالعكس فالمزاج الطيب يمكن أن يرفع من توقعات الفرد بشأن فاعليته".

كما أشار **bandura (1997)** أن "هذه المعتقدات المتعلقة بمستوى الكفاءة أو الفاعلية الذاتية لدى الطالب، تعد أساسا مهما لتحديد مستوى الفاعلية الأكاديمية، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي، وهذا يعود إلى أن الطالب إذا لم يكن متأكدا من أن أي فعل يقوم به سيحقق النتائج المرجوة، فإنه لن يقوم بأي فعل اتجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها، ومصطلح الفاعلية الذاتية يعد جزء من النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي تنص على أن التحصيل بصورة عامة يعتمد على عملية التفاعل بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية من جهة وبين العوامل البيئية من جهة أخرى"

"فالمتعلم يكتسب المعتقدات المتعلقة بفاعليته الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين فيما يتعلق بأدائه، فالفاعلية الذاتية للطالب يمكن تحسينها

عن طريق التشجيع الذي يلقاه من الآخرين، فمثلا قبل أداء المهمة التعليمية من الممكن تشجيع الطالب بقولك (أنك قادر على أداء المهمة)، وبصورة عامة فإن النجاح في المهام التعليمية المختلفة يزيد من الفاعلية الذاتية للطالب، والفشل في اتمام المهام التعليمية يؤدي إلى نقص الفاعلية الذاتية، وهذه المعتقدات التي يحملها الطالب فيما يتعلق بقدراته وامكانياته تؤثر بصورة مباشرة على الجهد الذي يبذله لتعلم شيء ما، كذلك على قدرته على المثابرة، وصلابته في مواجهة المواقف الصعبة، وقدرته على التحصيل"

ويضيف **schunk & pajares (2000)** "لذا نجد أن الطلبة الذين يملكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية) يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم، ويعملون بجدية أكبر، ويقاومون المواقف الصعبة وقتا أطول، ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى وذلك بمقارنتهم بالطلاب الذين يميلون إلى التأجيل والمماطلة الذين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم(مستوى منخفض من الفاعلية)"

وهذا ما أكده **باندورا (1982)** "أن الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية، يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم بالهموم حينما يواجهون مهمات صعبة، إذ يسهبون في التركيز على جوانب القصور وقلة الفاعلية لديهم، ويتوقعون الاخفاق، ما يؤدي إلى التوتر والضغط النفسي والقلق من العجز الشخصي واحتمالية الفشل" **(نظمي، 2017، ص. 17)**

وأضاف **عبد الهادي (2010)** أن "الطالب غالبا ما يختار النشاطات والمهمات التي يثق بأنه سينجزها، ويتجنب النشاطات والمهمات التي يشعر بأنه غير قادر على إنجازها، ومستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على كمية الجهد الذي يبذله الطالب لإنجاز مهمة أو نشاط ما، وكذلك فإن مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على طول مدة المقاومة التي يبذلها الطالب أمام العقبات التي تعترض طريقه"

ومن ذلك نستنتج أن "الأشخاص من ذوي الضعف في الفاعلية الذاتية يعتقدون أن أي جهد يبذلونه هو مجهود ضائع وعديم الجدوى، أما الأشخاص ذوي الفاعلية العالية فهم يعتقدون أنهم قادرون على واقع حياتهم، ويتوقعون لأنفسهم النجاح وعندهم ثقة بأنفسهم في تحقيق أهدافهم" **(عبدالله،2018، ص. 752).**

4-5- نظرية العزو:

"العزو هو التفسير السببي المدرك للنجاح أو الفشل الأكاديمي، ونظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي تناولت الدافعية لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل، لكونها تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات

التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في مجالات الحياة المختلفة الأكاديمية وغير الأكاديمية" **(خليفة وآخرون، 2019، ص. 552)** .

و"يرجع تاريخ نظرية العزو إلى **(heider, 1958)** عندما أشار إلى امكانية تفسير السلوك إستنادا إلى قطبية ثنائية، هذه القطبية تعزى إما للفرد (الداخل)، أو للبيئة (الخارج)، في الحالة الأولى يزودنا السلوك بأسس لاستنتاج شيء ما بخصوص الفرد (امكانياته، واستعداداته)، أما الحالة الثانية فإننا نستنتج ما يتعلق بالبيئة المحيطة (قيم مثيراتها أو خصائصها) **(حيدر،2012، ص. 12)** .

وتستند نظرية العزو إلى بعض الافتراضات التي افترضها كل من **petri & govern (2004)** منها:

- الفرد يسعى إلى تحديد سلوكه وسلوك الآخرين، ويبدو من خلال هذا الأمر بأن الإنسان مدفوع نحو السيطرة على البيئة والتحكم في موجوداتها المادية والبشرية، وسعيا منه نحو تحقيق التعامل الفاعل مع البيئة .
- تتحدد أسباب السلوك من خلال عملية منظمة وهادفة، تحكمها قوانين استنتاجية تتعلق بالأسباب والنتائج، حيث أن هذه القوانين تفسر الطريقة التي يتم من خلالها الوصول إلى الاستنتاجات، فعلى سبيل المثال طبيعة العلاقة ما بين التوقع والعزو، إذ أن التوقع هو اعتقاد معرفي بأن شيئا ما قد حدث نتيجة لحدوث شيء آخر، فإذا حدث السبب فإننا نتوقع النتيجة وإذا نظرنا إلى النتيجة فإننا نعزوها إلى السبب .
- إن الأسباب التي يعزو إليها الفرد نجاحه وفشله تؤثر في السلوك الانفعالي وغير الانفعالي اللاحق، إذ ينتاب الفرد مشاعر إيجابية أو سلبية استنادا إلى الطريقة التي يعزو فيها، مثال؛ شعور الطالب بالفخر في حال عزا سبب نجاحه إلى القدرة أو الجهد، وشعوره بالامتنان في حال عزا نجاحه إلى الحظ، وشعوره بالغضب والسخط عندما يعزو فشله إلى تحيزات المدرس أو صعوبة الأسئلة **(طلول، 2020، ص. 28)** .

"فإذا وجد مثلا أن الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي قد يقومون بها من أجل تحقيق أهدافهم، مثلا؛ إذا اعتقدت أن نجاحك العالي كان بسبب الجهد الذي بذلته في الاستعداد للامتحان، فإنك بلا شك ستبذل الجهد نفسه عندما يأتي موعد الامتحان الثاني، أما إذا اعتقدت أن علاماتك العالية جاءت بسبب قدراتك وذكائك المرتفعين، فإنك لن تبذل الجهد نفسه في الامتحان الثاني، أما إذا كان ظنك في النجاح كان

بمحض الصدفة والحظ فإنك قد لا تستعد للامتحان الثاني أبدا بل تسر في ارتداء القميص الذي يجلب الحظ لك بدلا من ذلك، وإذا اعتقدت أن علامتك العالية سببها حب المعلم لك وتحفيزه لك، فإنك سوف تعتبر أن الوقت الذي تتملق فيه للمعلم أهم من الوقت الذي تقضيه في الدراسة والاستعداد للامتحان .

وإذا نظرنا إلى الجانب الآخر وهو الفشل، فإذا كان اعتقادك أن فشلك كان بسبب التسويف وعدم بذل الجهد الكافي أو عدم التركيز على النقاط المهمة، فإنك في المرة القادمة سوف تبذل جهدا أكبر وسوف تركز على النقاط المهمة في المادة، واذا اعتقدت أن الفشل كان بسبب موقف كالمرض، أو خداع الطالب الذي يجلس بجانبك فإنك سوف تدرس بنفس المقدار وتبذل نفس الجهد السابق متأملا أن يكون النجاح حليفك، وإذا اعتقدت أن سبب الفشل هو ذكاؤك المتدني أو عدم حب المعلم لك أو صعوبة الاختبارات فإنك قد تدرس هذه المرة أقل مما درست في المرة السابقة، وهذه الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها مسؤولة عن النجاح أو الفشل الأكاديمي عند الطلبة هي ما يسمى العزو" **(العتوم وآخرون، 2005، ص. 213)** .

"ويعد العالم الأمريكي **(weiner)** من الأوائل الذين استعملوا هذه النظرية لربطها بالعملية التعليمية، لا سيما بالتعلم والتحصيل، إذ أنه اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء وغير الأسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكياتهم المتعددة، ومن خلال ذلك فهو يرى أن لدى الطلبة نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة، والجهد، والحظ، والمعرفة، والمزاج، التنظيم، والكفاءة، الاهتمامات، وضوح التعليمات ...الخ .

وأدخل **weiner (1979)** تعديلا على هذه النظرية، حيث اقترح أن أسباب النجاح والفشل لا تتعدى أربعة عوامل وهي (القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ)" **(الابراهيمي، 2020، ص. 105)** .

ويصنف **(weiner)** هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

- "المجموعة الأولى: موقع السبب (داخلي - خارجي) تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد وقد يكون داخليا أو خارجيا، فالطالب يعزو نجاحه وتفوقه مثلا إلى عوامل داخلية مثل؛ الاستعداد والقدرات والجهد الذي بذله، أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم، سهولة الأسئلة، في حين أسباب الفشل يعزوها إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو الأسباب الخارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم .
- المجوعة الثانية: ثبات السبب (ثابت - متغير) يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم وفشلهم ثابتة نسبيا، أي أنها لن تتغير كثيرا في المستقبل القريب، فعندما يعتقد الطالب أنه أحرز علامة عالية في

امتحان الفيزياء نتيجة ذكائه المرتفع فإنه يعزو ذلك إلى سبب ثابت إلى حد كبير، وكذلك الحال عندما يعزو أحد الطلاب فشله في تكوين صداقات مع زملائه إلى زيادة وزنه، ولكن بعض الطلبة يعتقدون أن عوامل نجاحهم وفشلهم قد تكون متغيرة دوما، ومثال ذلك عندما يعتقد طالب أنه فاز بمباراة التنس بسبب الحظ، أو أنه حصل على علامة متدنية في الاختبار بسبب المرض أو التأجيل في الاستعداد للامتحان .

✔ المجموعة الثالثة: إمكانية السيطرة (يمكن التحكم به - لا يمكن التحكم به) تتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة، فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بالفخر والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة، أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع مصادفة مثل هذا الحظ في المستقبل، ومن جهة أخرى إذا عزا الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بخيبة الأمل والخجل ويتوقع تغير ذلك في المستقبل، أما إذا عزا فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعجز والاستسلام والاحباط وعدم القدرة على التغير" **(حيدر، ص. 14)** .

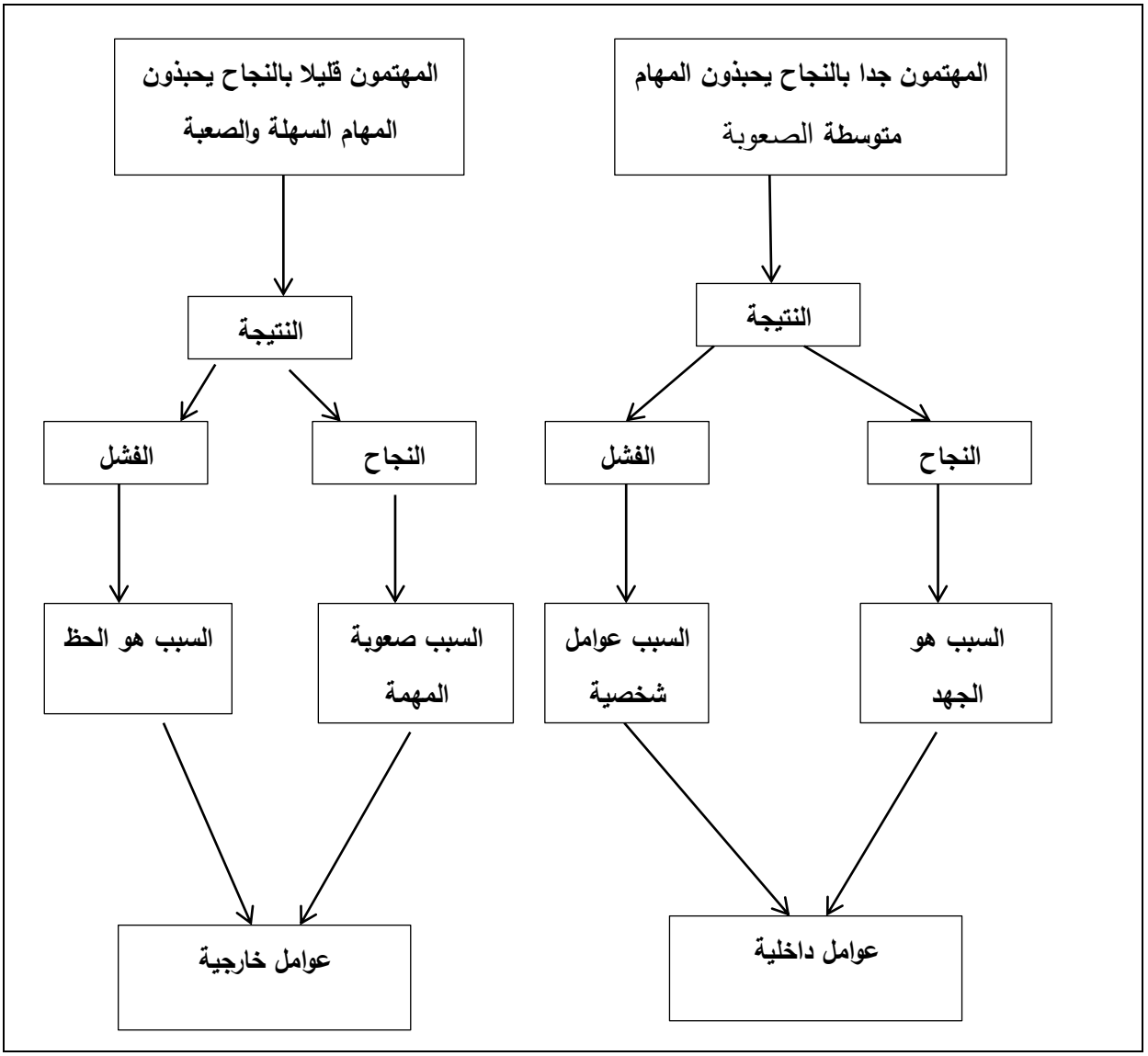
وحسب **العتوم وآخرون (2005)** فإن الجدول التالي يوضح العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل:

الجدول رقم (5) العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل

سبب النجاح أو الفشل	موقعها	ثباتها	إمكانية السيطرة
القدرة الموروثة	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الجهد	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
استراتيجية الدراسة	داخلي	متغير	قابل للسيطرة
الصحة والعافية	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
مستوى الطاقة	داخلي	متغير	غير قابل للسيطرة
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للسيطرة
الحظ	خارجي	متغير	غير قابل للسيطرة

وبشكل عام يميل الطلبة (والآخرون على حد السواء) لعزو نجاحهم إلى عوامل داخلية (القدرة العالية أو الجهد الكبير أو التحسس بالواجب)، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (كالحظ أو سلوك

الآخرين أو قلة الوقت)، وربما كان السبب في ذلك هو تحقيق مفاهيم ذات ايجابية، مع أن واقع الحال لا يكون كذلك دائما، فقد يقول طالب أن سبب علامته المتدنية في الاختبار هو صعوبة الاختبار أو تحيز المعلم، بينما تكون الحقيقة أن السبب في ذلك هو نقص الجهد الذي بذله ذلك الطالب أو بسبب التأجيل في قراءة الامتحان، وإذا كانت الأسباب التي يعتقد الطالب أنها وراء فشلهم غير دقيقة أو عندما يعزون فشلهم إلى عوامل ثابتة وغير قابلة للتحكم، فإن سلوكهم المستقبلي لن يتغير لصالحهم ولجلب مزيدا من النجاح، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي :



شكل رقم(3) يوضح عوامل عزو النجاح والفشل لدى الطلبة

(العتوم وآخرون، 2005، ص. 213)

4-6- نظرية التحفيز الوقتي:

تعزى هذه النظرية إلى العالم **steel (2007)** الذي يرى "أن الفرد يلجأ إلى التسويف كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز الواجب أطول، فكلما اقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه، وقل احتمال التأجيل لنيلها، وأن ميل الفرد إلى التأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها العالم **steel (2007)** وهي : $(U = (E*V)/(P*V))$ إذ تشير (U) إلى مجمل رغبة الفرد في القيام بهذه المهمة، و(E) تشير إلى التوقع، و(P) تشير إلى حساسية الفرد للتسويف في العقوبة أو المكافأة، وتشير (V) إلى مقدار الفاصل الزمني بين أداء المهمة وبين هذه العقوبة أو المكافأة، حيث يرى العالم استيل من خلال هذه المعادلة أن جاذبية المهمة تزداد كلما قصر الفاصل الزمني ما بين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة على إتمامها، وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون إلى تحقيق الأهداف أو تأخير المهمات الواضحة، ولكنهم يميلون إلى التسويف والتأجيل عندما تكون هذه المهمات صعبة" **(طلول، 2020، ص. 28)** .

والفكرة الأساسية لهذه النظرية حسب **steel (2007)** تتمثل بالفرضيات التالية:

- "التسويف يرتبط ارتباطا مباشرا بالتوقع، أي أن الأفراد يميلون إلى التسويف عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق أهدافهم .
- يتعلق التسويف بشكل كبير بالحساسية اتجاه التأخير، أي يميل الأفراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس إلى التسويف أكثر من غيرهم .
- يرتبط التسويف بشكل مباشر بتأخر الوقت، فكلما اقترب من الموعد النهائي من تحقيق الهدف في إنجاز المهمة كلما أزداد الجهد المبذول لإنجازها .
- يتعلق التسويف بشكل مباشر بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد، كلما إزدادت فرصة التسويف في هذه المهام .
- يرتبط التسويف بشكل كبير بنية الفرد اتجاه المهمات، أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها، ولكن لا يقوم بإنجازها كما هو متوقع وإنما يميل المسوفون إلى عدم تحقيق نياتهم في ما هو مطلوب القيام به" **(عباس، 2017، ص. 39)** .

كما اقترح ستيل مجموعة من العوامل التي تؤثر على استجابات الأفراد المتعلقة بالتسويف الأكاديمي ويمكن إيجازها بما يلي:

✔ "النفور من المهمة: يرتبط التسويف الأكاديمي في النفور من المهمات غير السارة عندما تكون لدى الطلبة القدرة ولكن لا تكون لديهم الرغبة للمثابرة في المهمة التي تحمل القليل من المتعة، وفي هذه الحالة تكون الرغبة نحو المهمة ضعيفة .

✔ الخوف من الفشل: يشير **solomon & rethblum (1994)** "أن هذا الميل يكون مرتبط مع الشك الذاتي، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء" .

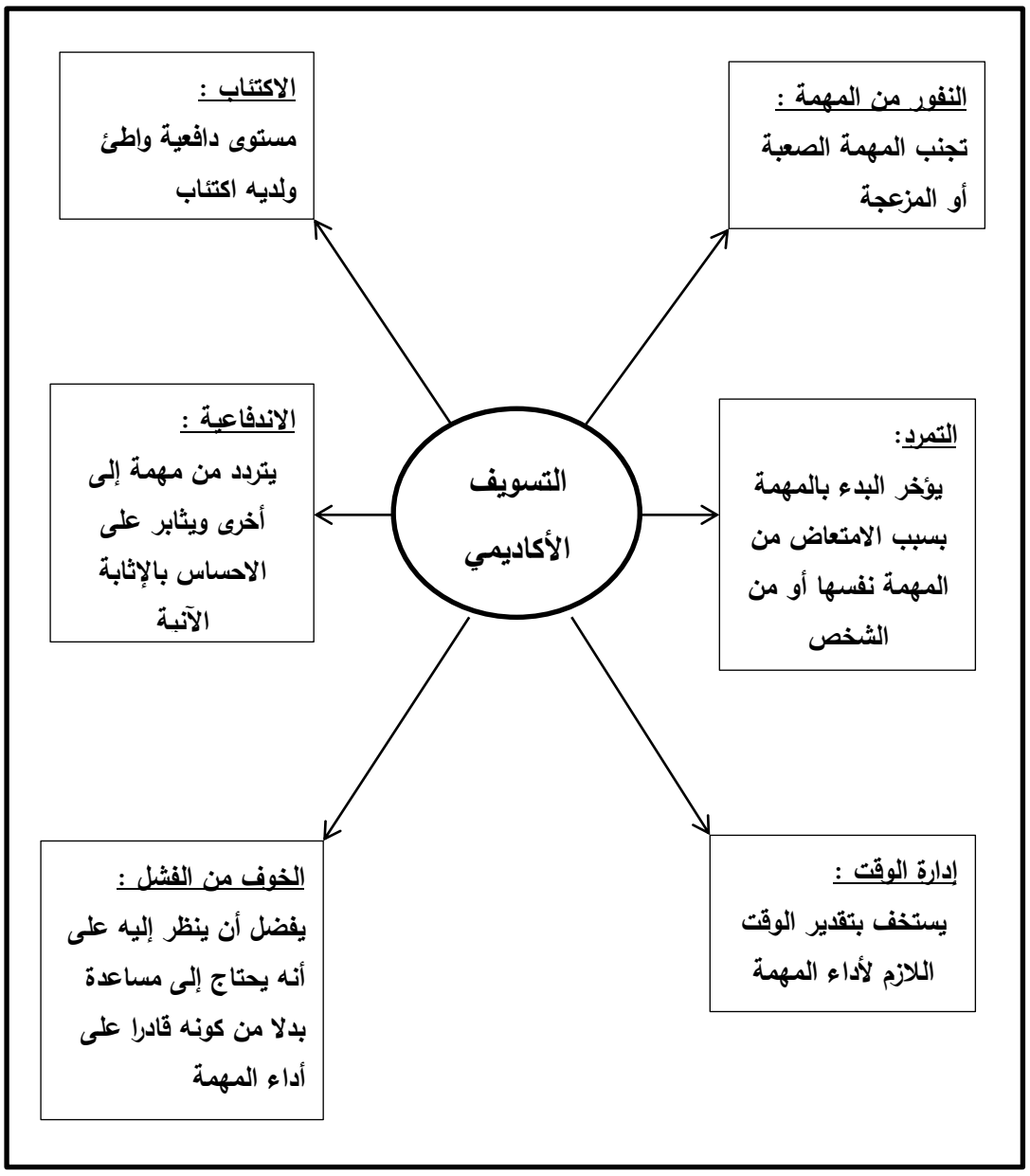
✔ الاكتئاب: ويرتبط هذا الميل في الحالة المزاجية التي يكون فيها الفرد، والمتمثلة بنقطة تحول مزاج الشخص إلى عدم البدء في المهمات، وفي هذه الحالة يكون اهتمام الشخص قليلا في الاستجابة لأي شيء .

✔ التمرد: يمكن أن يكون التسويف استجابة لموقف أو حالة عندما يشعر الفرد بأن المهمة غير ضرورية أو غير منصفة وهذا يؤدي إلى التمرد، وبالتالي تكون الاستجابة مناسبة لحدوث التسويف وبخاصة عندما يكون الفرد لديه القليل من الرغبة في ممارسة هذه المهمة .

✔ ادارة الوقت: أن إحدى مصادر التسويف الأكاديمي هو سوء إدارة الوقت، إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرون على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وشعور المسوف بالارتباك عندما يعمل على مهمة ما، ونتيجة ذلك يؤجل انجاز مهماته الأكاديمية والتركيز على نشاطات غير منتجة" .

✔ الاندفاعية: حيث يرى كل من **blatt & atal (1967)** "أن الأفراد الاندفاعيين هم الأكثر ترجيحا للتسويف، وأنهم أكثر انشغالا في رغباتهم الآنية بدلا عن رغباتهم المتعلقة بالمستقبل، ولهذا فإنهم يركزون انتباههم على ما هو متعلق باللحظة الآنية، أي يكون اختيارهم للبدائل الآنية، وهي الأكثر جاذبية والمشتتة والأكثر خطورة" **(الابراهيمي، 2020، ص. 109)** .

والشكل التالي يوضح العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف حسب رأي **steel (2007)** .



شكل رقم(4) يوضح العوامل التي تؤثر في استجابات الفرد المتعلقة بالتسويف

(عباس، 2017، ص. 42)

فمن خلال ما تم عرضه من نظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي، فإن هناك أوجها للتشابه والاختلاف بين هذه النظريات سواء من حيث مفهوم التسويف الأكاديمي أو مسبباته .

✔ **نظرية ألبرت أليس** ترى إلى التسويف الأكاديمي أنه اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات أو الأفكار غير المنطقية، كالتي تدور حول الخوف من الفشل، أو اعتقاد الطالب أنه لا يمتلك المهارات المطلوبة لإنجاز المهام المكلف بها، أو أن هذه المهام لا تناسب مع ميوله واهتماماته وقدراته، وتتفق هذه النظرية مع **نظرية الفعالية الذاتية** في أن التسويف الأكاديمي يتحدد بتقدير الفرد لذاته، حيث المعتقدات المتعلقة بمستوى الكفاءة أو الفاعلية الذاتية لدى الطالب تحدد سلوك التسويف الأكاديمي لديه .

✔ **نظرية العزو** ترى أن التسويف الأكاديمي يتحدد بعوامل داخلية (امكانيات الفرد واستعداداته)، وعوامل خارجية (قيم مثيراتها أو خصائصها)، فهي تتفق مع **نظرية التحفيز الوقتي** لـ **(steel)** والتي ترجع التسويف الأكاديمي إلى عوامل داخلية وخارجية كالخوف من الفشل والنفور من المهمة والاكتئاب .

✔ **النظرية السلوكية** ترى أن التسويف الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الطالب للنشاطات السارة والمكافئات الفورية، بينما ترى **نظرية التحليل النفسي** إلى التسويف كثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من طرف الوالدين .

5- آثار التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف الأكاديمي سلوكا غير تكيفي، وله آثارا سلبية في مجالات عدة في حياة الفرد، أهمها العمل والعلاقات الاجتماعية والصحية والجوانب التعليمية الأكاديمية .

حيث أكد كل من **solomon & rothblummg (1984)** أن "التسويف الأكاديمي يرافقه عددا من الآثار السلبية في مستويات عالية من القلق، وانخفاض في مستوى الثقة بالنفس وروح المنافسة، بالإضافة إلى الاكتئاب والنسيان"

كما اعتبر **baker & holmberg (1981)** أن "عملية تأخير الدراسة عن موعدها وباء يصيب كافة الأفراد، وأنها منتشرة بين الطلبة الجامعيين بنسبة كبيرة، واعتبروها هي المسؤولة عن التنظيم، والتخطيط لوقت التعلم بشكل غير مناسب" **(الربابعة، 2013، ص. 9)** .

"كما أن التسويف يؤثر سلبا على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة للمجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وعدم الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية، وأكثر ما يستعمل التسويف للوعد الذي لا إنجاز له، والهروب من الواقع، والتخلص من المواقف المحرجة إيثارا للراحة،

وركونا للكسل، أو مخافة الفشل، أو من باب التحمس الزائد، وقلة الوعي بمتطلبات الأمور" **(أبو جناح، 2015، ص. 315)**

وكذلك من أبرز هذه الآثار ما بينه **السرحان وصوالح (2017)** في أن التسويف الأكاديمي "يسفر عن مغبات إنفعالية تخفي وراءها العديد من المشاعر السلبية الداخلية، مثل: الشعور بالذنب والنقص، والاحساس بانعدام الكفاءة الذاتية، وكذلك إرتفاع مستويات الشعور بالتوتر والذعر، بالإضافة إلى الاحساس بالندم ولوم الذات، كما أن التسويف الأكاديمي يقود إلى عواقب سلبية بالنسبة للطلبة الجامعيين، فهي لا تقتصر فقط على النتائج السلبية الأكاديمية التي يجنيها الطلبة، والانقطاع المستمر عن الدراسة عن طريق إهمال المحاضرات وعدم المشاركة في الأنشطة، بل يتعدى ذلك إلى الاشارة إلى وجود مشاكل نفسية لدى الطلبة تعوق تقدمهم في الحياة " **(طلول، 2020، ص. 25)** .

واعتبر كل من **siroi & tosti (2012)** أن الأشخاص المسوفون "هم أكثر عرضة للإصابة باضطرابات النوم والنظام الغذائي مع اقتراب الموعد النهائي لتسليم الواجبات، كما أن العمل بصورة مكثفة يساهم في ارتفاع مستويات الإجهاد والقلق والشعور بالذنب وسوء التكيف الأكاديمي"

ووجدت دراسة **patrzek (2015)** "أن الطلبة المسوفين يلجؤون إلى استخدام الذرائع أو الإجازات المرضية لتأجيل الامتحانات، وتمديد مهلة انجاز الواجبات، والغش في الامتحانات، ونسخ الواجبات من الآخرين، وتزوير البيانات" **(سلمان، 2016، ص. 20)** .

"ونظرا لافتقار المسوفين إلى القدرة على التنظيم في دراستهم وشؤون حياتهم، فإن ذلك يدفعهم إلى البحث عن طرق مختصرة لحل مشكلاتهم مهما كانت تلك الطرق ضارة، ومنها التدخين وتناول الحبوب المنومة، والكحول والتي تزيد من حدة القلق والتوتر لديهم وتتسبب فيما بعد بالعديد من المشاكل الصحية، مما يدل على أن التسويف الأكاديمي يؤثر سلبا على كل من التكيف النفسي والأداء الأكاديمي للطلبة" **(النمرات، 2018، ص. 14)** .

ومن آثاره السلبية كذلك:

- ✔ تراكم الأعمال وصعوبة الأداء .
- ✔ الحسرة والندم في وقت لا تنفع فيه الحسرة والندم .
- ✔ ضياع الهيبة وعدم القدرة على التأثير في الناس **(آل جبير، 2010، ص. 243)** .
- ✔ يؤثر في كيفية تعامل العقل البشري مع متطلبات الحياة .

- العنف والتنمر على زملاء الدراسة **(تونـي، 2017، ص. 38)** .

"وقام البروفيسور **tim pychl** أستاذ علم النفس في جامعة أوتاوة، دراسة وجدت أن أول مشاكل التسويف لدى الطلبة هي القلق والشعور بالذنب، لأنهم لم يبدؤوا بمشاريعهم ومهامهم، وذكر أيضا أن مشاعرهم تصبح أكثر ايجابية بمجرد أن يبدؤوا بالمهمة، ووجد أن التسويف ضار بالصحة البدنية، وأن طلبة الجامعات الذين يماطلون ويسوفون لديهم مستويات أعلى من الشرب والتدخين والأرق ومشاكل في المعدة، ونزلات البرد والأنفلونزا" **(الجعافرة، 2016، ص. 26)** .

فالتسويف يؤثر على المجتمع ومؤسساته بشكل عام، كانتشار العادات السيئة في أوساطه، ويعتبر عقبة أمام مختلف المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها، كما يؤثر على الفرد بشكل خاص ومن جميع جوانب شخصيتة الصحية والنفسية .

خلاصة:

تناول هذا الفصل بالدراسة والتحليل تعريف ظاهرة التسويف الأكاديمي وهو أحد المفاهيم النفسية التي لم تحظى باتفاق العلماء والمتخصصين حيث يعتبر ظاهرة سلوكية معقدة ومركبة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية، وهو سلوك تجنبي وعادة شائعة بين الطلاب، ويتأثر بإدارة الوقت، والتحفيز، والسعي نحو الكمالية، والخصائص الشخصية، والنقص في التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وكراهية المهمة، أما بالنسبة للاتجاهات النظرية التي تناولت التسويف الأكاديمي فترى نظرية ألبرت أليس أنه اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، ونظرية العزو ترى أنه يتحدد بعوامل داخلية كإمكانيات الفرد واستعداداته، والسلوكية ترى أنه عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الطالب للنشاطات السارة والمكافئات الفورية، أما التحليل النفسي فترى بأنه ثورة ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المبالغ فيه من طرف الوالدين، وللتسويف آثار على توافق الطالب ومعوق رئيسي للتحصيل والإنجاز الأكاديمي .

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- إجراءات عينة الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة الأساسية

2- حدود الدراسة الأساسية

3- مجتمع الدراسة الأساسية

4- عينة الدراسة الأساسية

5- أداتي الدراسة وخصائصها السيكومترية

5-1- مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

5-1-1- وصف المقياس

5-1-2- صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

5-1-3- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

5-1-4- مفتاح تصحيح المقياس

5-2- استبيان التسويف الأكاديمي

5-2-1- وصف الاستبيان

5-2-2- الخصائص السيكومترية للاستبيان

5-2-3- مفتاح تصحيح الاستبيان

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد ما تم التطرق في الفصول السابقة إلى التراث النظري ومختلف الجوانب النظرية لمشكلة الدراسة والتي تعتبر تمهيدا للدراسة الميدانية التي تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، فسيتم التطرق إلى الدراسة الميدانية بداية بهذا الفصل والمتمثل في الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية كما يلي:

أولا/ الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في الجانب الميداني للبحث العلمي، كونها تقدم المعلومات حول ميدان إجراء الدراسة، وتساعد كذلك على استطلاع معالم البحث، ومدى توفر الامكانيات اللازمة لتسييره، كما تعتبر مرحلة تطبيق لأدوات الدراسة، للتأكد من صلاحيتها، ويمكن أن تمتد إلى استشارة ذوي الخبرة، والمهتمين بالموضوع، لتحصيل بعض المعطيات التي قد تخدم الباحث في دراسته **(بن زطة، 2017، ص. 226)** .

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم تحديد أهداف الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

- الإلمام بموضوع البحث وتوسيع المعلومات حوله، وكذا معرفة إن كان هذا الموضوع له فعلا أهمية من الناحية العلمية .
- التمكن من استقصاء المعيقات المحتملة التي قد تعترض سير تنفيذ إجراءات الدراسة .
- التحقق من امكانية الإجراء الميداني من حيث توفر العينة وامكانية الاتصال بها .
- التعرف على مجتمع الدراسة والاطلاع على الاحصائيات الخاصة به .
- التعرف على عينة البحث وتحديد أفرادها وكيفية اختيارها .
- التحقق من صلاحية الأداة التي تستخدم في الدراسة الأساسية من حيث صدقها وثباتها ووضوح عباراتها، وسلامة تعليماتها .

2- إجراءات عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) طالبا وطالبة من طلاب كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وقد أُختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة مع الأخذ بعين الاعتبار متغيري الجنس والمرحلة الجامعية في اختيارها، وتم تطبيق أداتي الدراسة بغرض قياس

الخصائص السيكومترية والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق على العينة الأساسية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية:

جدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

		الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
المرحلة	ليسانس	6	10	16
	ماستر	6	8	14
المجموع		12	18	30

3- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 20 أكتوبر إلى 20 نوفمبر للسنة الجامعية 2022/2021 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة .

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة الأساسية:

"المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف المواضيع" **(بوحوش والذنيبات، 2007، ص. 99)** .

فيتحدد منهج البحث في ضوء طبيعة مشكلة البحث وأهدافها، وفي دراستنا الحالية يتمثل في معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة واستخراج الفروق بين أفراد العينة في مستوى كل متغير حسب المرحلة الجامعية والجنس، أي وصف الظاهرة وصفا علميا دقيقا كما هي في الحاضر وبوضعها الراهن دون إحداث تغييرات أو تعديلات عليها، ولذلك فإنه قد تم الاعتماد في دراستنا الحالية على **المنهج الوصفي (الارتباطي)** والذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا وكيفيا كما هي في الواقع، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتيجة" **(زرواتي، 2007، ص. 86)** .

2- حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في ما يلي:

الحدود المكانية: تمت إجراءات الدراسة الميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة .

الحدود الزمانية: كانت في الفترة الزمنية الممتدة من 20 نوفمبر إلى 20 ديسمبر للسنة الجامعية 2022/2021 .

الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات البحث على عينة تتكون من 386 طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لمرحلتي الليسانس والماستر ذكورا وإناثا .

3- مجتمع الدراسة الأساسية:

أفراد مجتمع الدراسة يتوزع على كامل أقسام كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف المسيلة والتي يقدر بـ (6) أقسام، وحسب الاحصائيات فإن عدد أفراد المجتمع الأصلي لجميع أقسام الكلية يقدر بـ **(6435)** طالب وطالبة .

الجدول رقم (7) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة على أقسام الكلية حسب متغيري الجنس والمرحلة الجامعية

	ليسانس		ماستر		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علم الاجتماع+جذع/م علوم انسانية	162	1028	42	187	1419
علم النفس	82	592	58	316	1048
العلوم الاسلامية	291	572	190	167	1220
علوم الاعلام والاتصال	196	402	198	236	1032
التاريخ	92	558	128	664	1442
الفلسفة	21	93	28	132	274
المجموع	844	3245	644	1702	6435
	4089		2346		

4- عينة الدراسة الأساسية:

"وهي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي" **(عبيدات وآخرون، 1999، ص.84)** .

4-1- كيفية إختيار عينة الدراسة الأساسية:

نظرا لعدد أفراد مجتمع الدراسة والذي يقدر بالآلاف، فقد تم تحديد حجم عينة الدراسة بالنسبة لمجتمع الدراسة البالغ (6435) طالب وطالبة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بحجم (6%)، فيكون مجموع أفراد عينة الدراسة (386) طالب وطالبة، وبما أن مجتمع الدراسة مقسم إلى طبقات من حيث المرحلة الجامعية والجنس، فإن الطريقة الأنسب في اختيار العينة يكون باستخدام العينة العشوائية الطبقية، حيث تم توزيع (386) استمارة بحيث تشمل كل استمارة على أداتي الدراسة والمتمثلة في المقياس الخاص بقياس مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، والاستبيان الخاص بقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتمت عملية توزيع الاستمارات على الطلبة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية من طرف الباحث، وتأكيده للطلاب على الاجابة بكل صدق وأمانة على بنود الاستمارة وهذا من أجل الحصول على نتائج أكثر دقة وواقعية، وقد تم استرجاع (382) استمارة من مجموع الاستمارات الموزعة .

4-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

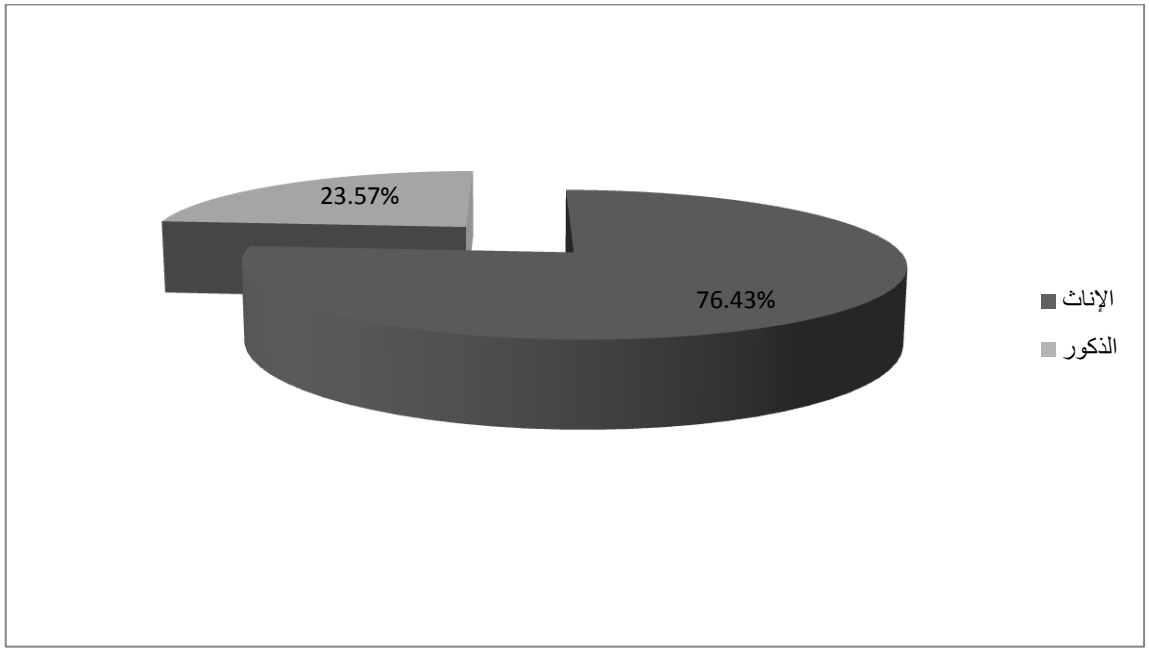
تتمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية في متغيري الجنس والمرحلة الجامعية وهذا حسب الجداول التالية:

أ- وصف عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (8) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة
الإناث	**292**	**%76.43**
الذكور	**90**	**%23.57**
المجموع	**382**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس تكونت من (292) طالبة أي بنسبة (76.43%)، و(90) طالبا أي بنسبة (23.57%) .



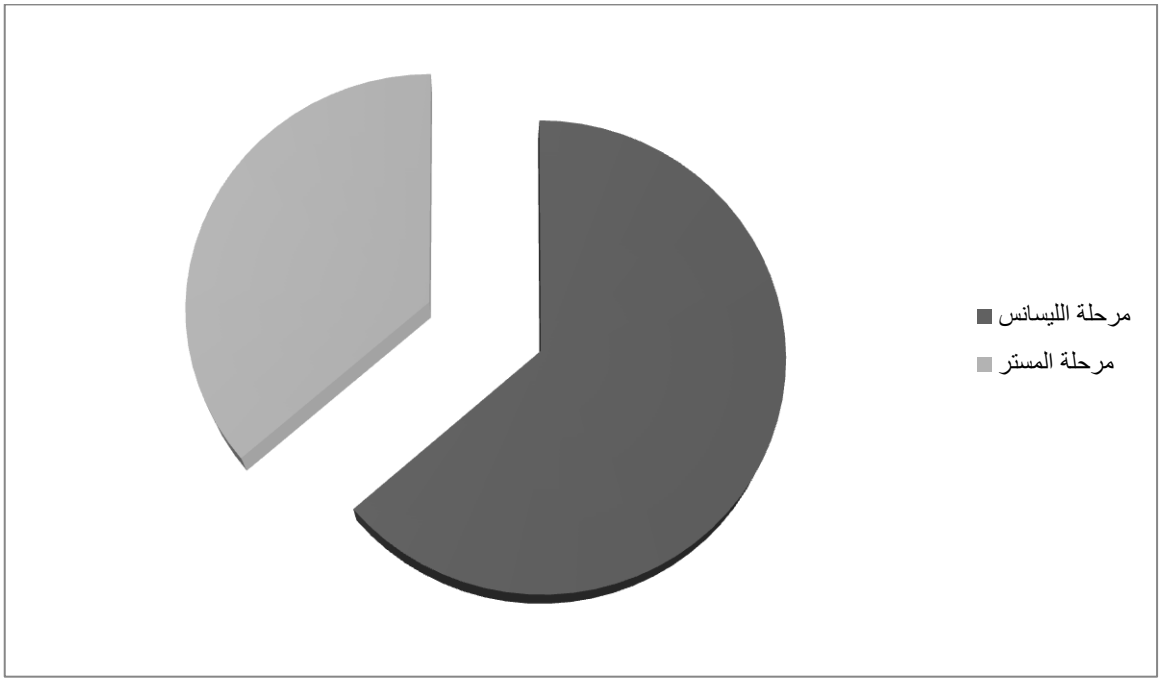
الشكل رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

ب- وصف عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية:

الجدول رقم (9) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية

متغير المرحلة الجامعية	العدد	النسبة
مرحلة الليسانس	**243**	**%63.61**
مرحلة الماستر	**139**	**%36.39**
المجموع	**382**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية تكونت من (243) طالبا وطالبة من مرحلة الليسانس أي بنسبة (63.61%)، و(139) طالبا وطالبة من مرحلة الماستر أي بنسبة (36.39%) .



الشكل رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة الجامعية .

5- أداتي الدراسة وخصائصهما السيكومترية:

تم الاعتماد في دراستنا هذه على:

- ✔ مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من إعداد(**جارنفسكي وكرايج garnefski & kraaij "2007**") من أجل قياس مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة .
- ✔ استبيان التسويف الأكاديمي من إعداد (الطالب الباحث) لقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

5-1- مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تعتبر دراسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي من الدراسات الحديثة التي تناولتها البحوث الأكاديمية والتي تقل فيها المصادر والمراجع، ومن أجل تحقيق أهداف قياس مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، واختيار المقياس المناسب لذلك، وبعد المراجعة والاطلاع على بعض الدراسات الأكاديمية العربية، والأجنبية المترجمة إلى العربية، والتي تناولت موضوع استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فكانت عدة دراسات قد استخدمت مقياس (جارنفسكي وكرايج **garnefski & kraaij "2007**")، وتُرجم إلى العربية في مجموعة من الدراسات كدراسة عفانة (2018) "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة"، ودراسة البلاح (2020) "

استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والذكاء الروحي لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية"، كما يتميز هذا المقياس بأنه:

- ✔ أكثر ملائمة، حيث يقيس مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي وبجميع أبعادها .
- ✔ يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات وهذا بتطبيقه في بيئات جامعية مختلفة .
- ✔ مناسبة فقرات المقياس للبيئة المحلية .

5-1-1- وصف المقياس:

هو مقياس تقرير ذاتي لقياس الجانب المعرفي من تنظيم الانفعال للبالغين والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم من (12) سنة وأكثر، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (36) بندا تمت صياغتها جميعا بصورة موجبة والتي تشير إلى ما يفكر فيه الفرد أثناء مواجهته المواقف الضاغطة والأحداث السلبية التي يمر بها، ويتكون المقياس من تسع (9) أبعاد وكل بعد يتكون من أربعة (4) بنود، كما أن كل بعد من المقياس يمثل استراتيجية معرفية أي أن المقياس يتكون من تسع (9) استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعال وهي (التركيز على الخطط، اعادة التقييم الايجابي، التقبل، وضع الأمور في نصابها، اعادة التركيز الايجابي) والتي تعتبر استراتيجيات تكيفية (ايجابية)، (لوم النفس، لوم الآخرين، الاجترار، والتهويل) والتي تعتبر استراتيجيات أقل تكيفا (سلبية)، وحسب معدوا المقياس فإن هذه الاستراتيجيات المعرفية التسعة (9) يستخدمها الفرد لتنظيم انفعالاته والتحكم فيها في مختلف المواقف التي تواجهه، وتكون الاستجابة على فقرات المقياس من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وتصحح على التوالي بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ككل من (36 إلى 180)، ومن (4 إلى 20) لكل استراتيجية على حدى، والارتفاع في درجة مستوى الاستراتيجية يشير إلى شيوع استخدام الاستراتيجية عن غيرها، والانخفاض في درجة مستوى الاستراتيجية يشير إلى عدم شيوع استخدام الاستراتيجية من قبل الفرد، والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لجارنفسكي وكرايج ("**2007** **garnefski & kraaij**)، كما يلي:

جدول رقم (10) يوضح أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

الرقم	أبعاد المقياس (الاستراتيجيات)	وصف البعد	أرقام البنود	عدد البنود
01	التركيز على الخطط	الأفكار التي تركز على الخطوات التي يجب اتخاذها ، وكيفية التعامل مع الحدث	5، 14، 23، 32	04

	Refocus on planning	السلبي، واتخاذ خطوات عملية لمواجهتها والتخفيف من آثارها .		
02	إعادة التقييم الايجابي Positive reappraisal	اعادة تقييم الفرد للموقف الذي يثير المشاعر بهدف تغيير التأثير الانفعالي للموقف، ومحاولة ايجاد معنى ايجابي، والتعلم والاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي .	6، 15، 24، 33	04
03	لوم الآخرين Others plame	اعتقاد الفرد في مسؤولية الآخرين عما يمر به من خبرات وظروف سلبية غير سارة	9، 18، 27، 36	04
04	لوم النفس Self- Palme	يشير إلى اعتقاد الفرد في مسؤوليته التامة عما يمر به من ظروف ضاغطة وأحداث سلبية .	1، 10، 19، 28	04
05	التقبل Acceptance	يشير إلى الأفكار التي تتعلق بقبول الفرد للخبرات والأحداث السلبية وتعايشه معها أو استسلامه لما حدث	2، 11، 20، 29	04
06	وضع الأمور في نصابها Putting in to perspective	أن يرى الفرد الموضوع أو الموقف من أكثر من زاوية، وعدم الانغلاق على وجهة واحدة، ووضع المشكلات في حجمها الحقيقي ومقارنتها بخبرات أخرى تعرض لها الفرد أو الآخرون .	7، 16، 25، 34	04
07	الاجترار Rumination	تركيز الفرد بشكل مستمر على الانفعالات السلبية والمشاعر الحزينة والأسباب والعواقب المرتبطة بها .	3، 12، 21، 30	04
08	إعادة التركيز الايجابي Positive refocusing	التفكير في التجارب والخبرات الايجابية والخبرات السارة، وتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة	4، 13، 22، 31	04
09	التهويل (التفكير الكارثي)	اعتقاد الفرد في الأفكار التي ترتبط بتضخيم المواقف، والمبالغة في خطورتها، وتصوره	8، 17، 26، 35	04

	Catastrophi-zing	على أنه كارثة لا يمكن تحملها .		

(البلاح، 2020، ص. 197)

5-1-2- صدق وثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي بصورته الأصلية:

قام معد القياس كل من **Garnefski & Kraaij (2007)** في دراستهما "علاقة التنظيم المعرفي للانفعال بالقلق والاكتئاب عند البالغين" بالتأكد من صدق وثبات المقياس .

حيث جرى التحقق من صدق مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي من خلال استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال وبالمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي أدرجت فيها بين (0.48 و 0.65)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.24 و 0.42)، وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وتراوحت بين (0.75 و 0.87) **(Garnefski & Kraaij, 2007, p. 144)** .

أما في البيئة العربية وبعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتطبيقه من طرف عدة باحثين، فقد تم التأكد من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي في عدة دراسات عربية كدراسة **محمد جاسر زكي عفانة (2018)** بعنوان "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة"، حيث تم التحقق من صدق المقياس وذلك من خلال حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وتوصلت إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.390 و 0.862) وكلها دالة احصائيا، مما يعني أن المقياس بفقراته يتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما تم التأكد من ثبات المقياس من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس وقد تراوحت بين (0.319 و 0.789) وكلها دالة احصائيا، مما يفسر أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات **(عفانة، 2018، ص. 77)** .

5-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية:

أولا/ الصدق: تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

ا- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة

الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه .

جدول رقم (11) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) والدرجة الكلية للمقياس (N=30)

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
01	0,436*	0,015	**19**	0,664**	0,000
02	0,539**	0,002	**20**	0,417*	0,022
03	0,574**	0,001	**21**	0,406*	0,005
04	0,372*	0,012	**22**	0,395*	0,025
05	0,386*	0,013	**23**	0,420*	0,01
06	0,415*	0,023	**24**	0,377*	0,04
07	0,594**	0,001	**25**	0,395*	0,031
08	0,408*	0,018	**26**	0,613**	0,003
09	0,361*	0,04	**27**	0,623**	0,002
10	0,376*	0,041	**28**	0,660**	0,000
11	0,414*	0,023	**29**	0,723**	0,000
12	0,361*	0,04	**30**	0,752**	0,000
13	0,566**	0,001	**31**	0,727**	0,001
14	0,588**	0,001	**32**	0,661**	0,002
15	0,425*	0,019	**33**	0,394*	0,032
16	0,355*	0,014	**34**	0,691**	0,001
17	0,387*	0,035	**35**	0,396*	0,021
18	0,374*	0,042	**36**	0,691**	0,000

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

من نتائج الجدول رقم (11) نجد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي تراوحت بين (0.355) كحد أدنى لقيم معاملات الارتباط، و(0.752) كحد أعلى لقيم معاملات الارتباط، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05) ، وعليه فإن

جميع بنود المقياس متسقة داخليا مع المقياس الذي تنتمي إليه . مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

جدول رقم (12) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (N=30)

الاستراتيجيات	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
التركيز على الخطط	**5**	0,602**	0.000
	14	0,408*	0.011
	23	0,634**	0.001
	32	0,854**	0.000
اعادة التقييم الايجابي	**6**	0,410*	0.012
	15	0,870**	0.000
	24	0,757**	0.000
	33	0,833**	0.000
لوم الآخرين	**9**	0,349*	0.022
	18	0,641**	0.000
	27	0,640**	0.000
	36	0,765**	0.000
لوم النفس	**1**	0,638**	0.000
	10	0,822**	0.000
	19	0,684**	0.000
	28	0,778**	0.000
التقبل	**2**	0,829**	0.000
	11	0,734**	0.000
	20	0,503**	0.003
	29	0,869**	0.000
وضع الأمور في نصابها	**7**	0,858**	0.000
	16	0,700**	0.000
	25	0,531**	0.000
	34	0,840**	0.000
الاجترار	**3**	0,655**	0.000
	12	0,872**	0.000
	21	0,866**	0.000

	30	0,607**	0.002
اعادة التركيز الايجابي	**4**	0,809**	0.000
	13	0,870**	0.000
	22	0,757**	0.000
	31	0,433*	0.031
التهويل (التفكير الكارثي)	**8**	0,459**	0.005
	17	0,852**	0.000
	26	0,755**	0.000
	35	0,663**	0.000

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.349) كحد أدنى، و(0.872) كحد أقصى وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05) وعليه فإن جميع البنود متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

ب- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

جدول رقم (13) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لمقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال (N=30)

العينة العليا ن = 8		العينة الدنيا ن = 8		قيمة (ت) t	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig
المتوسط الحسابي م1	الانحراف المعياري ع1	المتوسط الحسابي م2	الانحراف المعياري ع2			
3,354	0,809	1,826	0,506	4,528	14	0,000

يتبين من الجدول رقم (13) أن قيمة (ت) = (4,528)، ومستوى الدلالة sig = (0.000) وهو أقل من (0.01)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة (العينة الدنيا والعينة العليا) .

ومنه فمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي صادق ويقيس فعلا ما وضع لقياسه، وقادر على التمييز بين الأفراد في سماتهم .

ثانيا/ الثبات: تم الاعتماد على نوعين من الثبات هما الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والثبات بطريقة التجزئة النصفية .

ا- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم (14) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي (N=30)

الرقم	أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
01	التركيز على الخطط	04	0,766
02	اعادة التقييم الايجابي	04	0,829
03	لوم الآخرين	04	0,939
04	لوم النفس	04	0,697
05	التقبل	04	0,851
06	وضع الأمور في نصابها	04	0,685
07	الاجترار	04	0,774
08	اعادة التركيز الايجابي	04	0.795
09	التهويل (التفكير الكارثي)	04	0,777
مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل		36	0,896

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي جاءت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.685) كحد أدنى و (0.939) كحد أقصى أما بالنسبة للمقياس ككل فهي (0,896) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس .

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (15) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي (N=30)

معامل الثبات لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل بمعادلة جيتمان
	0.619	0.765

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن معامل الثبات للمقياس ككل قد بلغ (0.619) وبعد تعديله بمعادلة جيتمان وصل إلى (0.765) وعليه فإن المقياس يتميز بدرجة مقبولة من الثبات .

ومن خلال ما سبق يتبين أن مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات مما يجعله صالحا للاستخدام في الدراسة الحالية.

4-1-5- مفتاح تصحيح المقياس:

مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال مبني على أساس مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم وضع أمام كل عبارة خمس بدائل للإجابة وهي تنطبق علي بدرجة : (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وكل عبارات المقياس جاءت بصيغة إيجابية، وبالتالي يتم تقييم استجابات المفحوصين وفقا لما هو مبين في الشكل:

جدول رقم (16) يبين مفتاح التصحيح لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي

	مدى انطباق العبارة				
الإجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
التنقيط	5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجات	1 درجة

ومن أجل تقدير استجابة عينة الدراسة على المقياس، والحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس وأبعاده والدرجة الكلية للمقياس فإنه قد تم القيام بقسمة العدد (4) والتي تمثل المسافة (من 1 إلى 5) على العدد (5) والذي يمثل عدد المجالات الخمسة وهي (منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) وهذا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح مجالات تقدير الاستجابة

	المتوسط الحسابي يتراوح بين	تقدير الاستجابة
الفقرة	[1 – 1.80]	منخفضة جدا
	[1.81 – 2.60]	منخفضة
	[2.61 – 3.40]	متوسطة
	[3.41 – 4.20]	مرتفعة
	[4.21 – 5]	مرتفعة جدا
البعد	[4 – 7.20]	منخفضة جدا
	[7.21 – 10.40]	منخفضة
	[10.41 – 13.60]	متوسطة
	[13.61 – 16.80]	مرتفعة
	[16.81 – 20]	مرتفعة جدا

المقياس ككل	[64.80 – 36]	منخفضة جدا
	[93.60 – 64.81]	منخفضة
	[122.40 – 93.61]	متوسطة
	[151.20 – 122.41]	مرتفعة
	[180 – 151.21]	مرتفعة جدا

5-2- استبيان التسويف الأكاديمي:

5-2-1- وصف الاستبيان: عبارة عن مجموعة من الأسئلة تطرح على أفراد عينة البحث والتي تعطينا إجابات من أجل تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، ومنه تفسير موضوع البحث ككل، فقد تم وضع تعريفات إجرائية للخاصية المراد قياسها حيث يهدف الاستبيان إلى قياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وانطلاقا منه تم صياغة مجموعة من البنود وهذا بعد مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع التسويف الأكاديمي، كما تم الاعتماد في بناء وتصميم الاستبيان على بعض الاستبيانات لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كدراسة **(عبدالله، 2018)** والتي عنوانها " الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة"، ودراسة **(أبوغزال، 2012)** والتي عنوانها " التسويف الأكاديمي، انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين"، ودراسة **(الجعافرة، 2016)** والتي عنوانها " مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة"، حيث تضمن الاستبيان في صورته الأولية (42) بندا، أما في صورته النهائية وبعد تعديله فقد تم الاستقرار على (36) بندا موزعة على ثلاث أبعاد وهي:

ا- البعد المعرفي: والمتمثل في الأفكار والتصورات التي يمتلكها الفرد والتي تسهم في تجنب أو تأجيل المهام الأكاديمية المكلف بها في وقتها المحدد مما يؤثر سلبا على أدائه .

ب- البعد السلوكي: وهو الميل المستمر لتأجيل البدء في مهمة ما وكذلك المماطلة في اكمالها وعدم الانتهاء منها في الوقت المحدد .

ج- البعد الانفعالي: وهو عدم ارتياح وقلق وضيق ذاتي يشعر به الفرد لميله الاعتيادي في تأجيل المهام الموكلة إليه .

أما ما تعلق بطريقة الاجابة على بنود الاستبيان، فقد تمثلت في خمس اختيارات وفق تصميم ليكارت الخماسي ذو البدائل؛ تنطبق علي بدرجة (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)،

وتصحح على التوالي بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وقد تم كل ذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء في الميدان وحساب صدقه وثباته .

5-2-2- الخصائص السيكومترية لاستبيان التسويف الأكاديمي :

أولا/ الصدق:

بالنسبة لاستبيان التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة فقد تم الاعتماد على ثلاثة أنواع من الصدق وهي: استطلاع آراء المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية .

- استطلاع آراء المحكمين: حيث تم عرض أداة الدراسة على (11) من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وهم من أساتذة الجامعة، بهدف تقييم بنود استمارة الاستبيان وقدرتها على قياس الخاصية المراد قياسها، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية للبنود، وبعد استرجاع استمارات التحكيم وعلى ضوء ملاحظات المحكمين فقد تم حذف(7) بنود غير مناسبة، والموافقة على (35) بندا من أصل (42) بندا، وتم إضافة بندا واحدا جديدا لتصبح عدد بنود استمارة الاستبيان (36) بندا، وبهذا تكون نسبة موافقة المحكمين على بنود استمارة الاستبيان ككل 80% وهي نسبة كافية على القول بأن الاستبيان صادق، ويمكن تلخيص التغييرات التي طرأت على الاستبيان من صورته الأولية إلى ما بعد التحكيم كما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح بنود استبيان التسويف الأكاديمي التي تم تعديل صياغتها من طرف المحكمين

البعد	رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
المعرفي	3	عادة ما أقوم بتأجيل الواجبات الدراسية وهذا نظرا لصعوبتها .	أعتقد أن الواجبات الدراسية مهام صعبة .
	4	لدي الأعذار والتبريرات لتأجيل المهام والواجبات التي أكلف بها .	لدي التبريرات لتأجيل الواجبات التي أكلف بها
	5	عادة ما أؤجل إنجاز واجباتي بسبب ضعف قدراتي في إدارة الوقت .	ضعف قدراتي في إدارة الوقت هي سبب عدم انجاز واجباتي الدراسية
	11	أعتقد أن الواجبات الاجتماعية أهم من الوجبات الدراسية .	أعتقد أن أداء الواجبات الاجتماعية أهم من أداء الواجبات الدراسية
السلوكي	16	أفضل ممارسة الأنشطة الممتعة على	أمارس الأنشطة الممتعة

		المهام الدراسية .	بدلا من المهام الدراسية
	17	أميل إلى المذاكرة في الليلة التي تسبق الامتحان .	أذاكر فقط في الليلة التي تسبق الامتحان .
	18	أميل إلى الاتكالية والمساعدة من الآخرين في انجاز الواجبات الدراسية المكلف بها .	أميل إلى المساعدة من الآخرين في انجاز الواجبات الدراسية المكلف بها .
	22	أفضل القيام بالأعمال التي تجلب لي المدح والثناء .	أنجز الأعمال التي تجلب لي المدح والثناء
	26	عندما يطلب مني القيام بأعمال لا أرغبها أقوم بتأجيلها .	أتهرب من القيام بالأعمال التي لا أرغبها
الانفعالي	**31**	أشعر بالاستياء من كوني لم أحقق ما هو متوقع مني من طرف الآخرين .	أشعر بالاستياء من كوني لم أحقق ما هو متوقع مني .
	41	أشعر بالضغط بسبب تراكم الواجبات الدراسية .	أشعر بضغط تراكم الواجبات الدراسية

أما البنود التي تم حذفها لعدم مناسبتها لقياس البعد المطلوب فكانت ما يلي:

- ✔ بالنسبة للبعد المعرفي هي:

رقم (3)، رقم (5)، ورقم (11) .

- ✔ بالنسبة للبعد السلوكي:

رقم (23)، رقم (25) .

- ✔ بالنسبة للبعد الانفعالي هي:

رقم (31)، رقم (36)، ورقم (38) .

بالنسبة للبنود التي تم إضافتها للاستبيان هي:

بالنسبة للبعد الانفعالي: تم إضافة البند "أشعر بضعف ميولي لتدريسي بعض المواد الدراسية" .

جدول رقم (19) يوضح توزيع بنود استبيان التسويف الأكاديمي على الأبعاد قبل التحكيم وبعده

الأبعاد	عدد البنود قبل التحكيم	عدد البنود بعد التحكيم	ترتيب البنود في استمارة استبيان التسويف الأكاديمي
المعرفي	**14**	**12**	**12 - 1**
السلوكي	**14**	**12**	**24 - 13**
الانفعالي	**14**	**12**	**36 - 25**
المجموع	**42**	**36**	**36**

حيث تم استخدام استبيان التسويف الأكاديمي في صورته الجديدة بعد التحكيم في الدراسة الاستطلاعية، ووفقا لنتائج هذه الدراسة تم حساب صدق وثبات الاستبيان من خلال ما يلي:

أولا/ الصدق: تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

ا- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبيان، وكذلك حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه .

جدول رقم (20) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود استبيان (التسويف الأكاديمي) والدرجة الكلية للاستبيان (N=30)

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
01	0,514**	0,004	**19**	0,507**	0,004
02	0,411*	0,024	**20**	0,685**	0,000
03	0,562**	0,001	**21**	0,569**	0,001
04	0,377*	0,04	**22**	0,560**	0,001
05	0,515**	0,004	**23**	0,674**	0,000
06	0,544**	0,002	**24**	0,421*	0,027
07	0,417*	0,011	**25**	0,529**	0,003
08	0,773**	0,000	**26**	0,624**	0,000
09	0,388*	0,034	**27**	0,396*	0,015
10	0,535**	0,002	**28**	0,505**	0,004
11	0,601**	0,000	**29**	0,393*	0,016

12	0,406*	0,019	30	0,405*	0,026
13	0,668**	0,000	31	0,431*	0,018
14	0,590**	0,001	32	0,435*	0,027
15	0,519**	0,003	33	0,623**	0,002
16	0,373*	0,042	34	0,670**	0,001
17	0,790**	0,000	35	0,436*	0,021
18	0,749**	0,000	36	0,682**	0,001

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

من نتائج الجدول رقم (20) نجد قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاستبيان التسويف الأكاديمي تراوحت بين (0.373) كحد أدنى لقيم معاملات الارتباط، و(0.790) كحد أعلى لقيم معاملات الارتباط، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05)، وعليه فإن جميع بنود الاستبيان متسقة داخليا مع الاستبيان الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود استبيان التسويف الأكاديمي .

جدول رقم (21) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (المعرفي) والدرجة الكلية للبعد (N=30)

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
01	0,645**	0.000	07	0,730**	0.000
02	0,395*	0.015	08	0,694**	0.000
03	0,669**	0.000	09	0,852**	0.000
04	0,753**	0.000	10	0,598**	0.002
05	0,426*	0.012	11	0,525**	0.002
06	0,635**	0.001	12	0,435*	0.027

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

من خلال الجدول رقم (21) نجد أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين بنود البعد (المعرفي) والدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.395) كحد أدنى و(0.852) كحد أقصى، وعليه فإن جميع بنود البعد (المعرفي) متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد (المعرفي).

جدول رقم (22) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (السلوكي) والدرجة الكلية للبعد (N=30)

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
13	0,593**	0.003	**19**	0,413*	0.025
14	0,411*	0.014	**20**	0,681**	0.000
15	0,738**	0.000	**21**	0,618**	0.000
16	0,764**	0.000	**22**	0,767**	0.000
17	0,697**	0.000	**23**	0,574**	0.000
18	0,792**	0.000	**24**	0,698**	0.000

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

من خلال الجدول رقم (22) نجد أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين بنود البعد (السلوكي) والدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.411) كحد أدنى و(0.792) كحد أقصى، وعليه فإن جميع بنود البعد (السلوكي) متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد (السلوكي).

جدول رقم (23) يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من بنود البعد (الانفعالي) والدرجة الكلية للبعد (N=30)

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
25	0,495**	0.005	31	0,466**	0.005
26	0,773**	0.000	32	0,633**	0.000
27	0,766**	0.000	33	0,548**	0.000
28	0,429*	0.015	34	0,878**	0.000
29	0,582**	0.001	35	0,633**	0.000
30	0,672**	0.000	36	0,567**	0.000

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

من خلال الجدول رقم (23) نجد أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين بنود البعد الانفعالي والدرجة الكلية للبعد دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.429) كحد أدنى و(0.878) كحد أقصى، وعليه فإن جميع بنود البعد (الانفعالي) متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد (الانفعالي).

ب- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

جدول رقم (24) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لاستبيان التسويف الأكاديمي (N=30)

العينة العليا ن = 8		العينة الدنيا ن = 8		قيمة (ت) t	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig
المتوسط الحسابي م1	الانحراف المعياري ع1	المتوسط الحسابي م2	الانحراف المعياري ع2	4.061	14	0.001
3.243	0.844	1.822	0.514			

يتبين من الجدول رقم (24) أن قيمة (ت) = (4.061)، ومستوى الدلالة sig = (0.001) وهو أقل من 0.01 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة (العينة الدنيا والعينة العليا) .

ومنه فاستبيان التسويف الأكاديمي صادق ويقيس فعلا ما وضع لقياسه، وقادر على التمييز بين الأفراد في سماتهم .

ثانيا/ الثبات: تم الاعتماد على نوعين من الثبات هما الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والثبات بطريقة التجزئة النصفية .

ا- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم (25) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان التسويف الاكاديمي (N=30)

الرقم	أبعاد استبيان التسويف الأكاديمي	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
01	المعرفي	12	0,803
02	السلوكي	12	0,817
03	الانفعالي	12	0,732
	استبيان التسويف الأكاديمي ككل	36	0,869

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي جاءت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.732) كحد أدنى و(0.817) كحد أقصى، أما بالنسبة للاستبيان ككل فهي (0.869) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان .

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (26) يوضح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبيان التسويف الاكاديمي (N=30)

معامل الثبات لاستبيان التسويف الأكاديمي	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل بمعادلة جيتمان
	0.747	0.855

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن معامل الثبات للاستبيان ككل قد بلغ (0.747) وبعد تعديله بمعادلة جيتمان وصل إلى (0.855) وعليه فإن الاستبيان يتميز بدرجة مقبولة من الثبات .

ومن خلال ما سبق يتبين أن استبيان التسويف الأكاديمي يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات مما يجعله صالحا للاستخدام في الدراسة الحالية.

5-2-3- مفتاح تصحيح الاستبيان:

استبيان التسويف الأكاديمي مبني على أساس مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم وضع أمام كل عبارة خمس بدائل للإجابة وهي تنطبق علي بدرجة : (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وكل عبارات الاستبيان جاءت بصيغة إيجابية، وبالتالي يتم تقييم استجابات المفحوصين وفقا لما هو مبين في الشكل:

جدول رقم (27) يبين مفتاح التصحيح لاستبيان التسويف الأكاديمي

	مدى انطباق العبارة				
الإجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
التنقيط	5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجات	1 درجة

ومن أجل تقدير استجابة عينة الدراسة على الاستبيان والحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبيان وأبعاده والدرجة الكلية للاستبيان فإنه قد تم القيام بقسمة العدد (4) والتي تمثل المسافة (من 1 إلى 5) على العدد (5) والذي يمثل عدد المجالات الخمسة وهي (منخفضة جدا، منخفضة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) وهذا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) يوضح مجالات تقدير الاستجابة

	المتوسط الحسابي يتراوح بين	تقدير الاستجابة
الفقرة	[1 – 1.80]	منخفضة جدا
	[1.81 – 2.60]	منخفضة
	[2.61 – 3.40]	متوسطة

	[4.20 – 3.41]	مرتفعة
	[5 – 4.21]	مرتفعة جدا
البعد	[21.6 - 12]	منخفضة جدا
	[31.2 - 21.7]	منخفضة
	[40.8 - 31.3]	متوسطة
	[50.4 - 40.9]	مرتفعة
	[60 - 50.5]	مرتفعة جدا
الاستبيان ككل	[64.80 – 36]	منخفضة جدا
	[93.60 – 64.81]	منخفضة
	[122.40 – 93.61]	متوسطة
	[151.20 – 122.41]	مرتفعة
	[180 – 151.21]	مرتفعة جدا

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات ومن خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

6-1- التكرارات والنسب المئوية وبعض الأشكال البيانية لوصف خصائص المجتمع والعينة .

6-2- المتوسطات الحسابية للمقارنة بين المجموعات .

6-3- الانحرافات المعيارية للكشف عن مدى تمركز وتشتت القيم حول المتوسط الحسابي .

6-4- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداتي البحث .

6-5- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أداتي البحث، وقياس العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي .

6-6- اختبار الدلالة الاحصائية (T-test) لحساب صدق أداتي البحث، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة في ضوء الجنس والمرحلة الدراسية .

6-7- تحليل الانحدار المتعدد لإيجاد معادلة خط الانحدار، والتنبؤ بقيم متغير التسويف الأكاديمي من خلال متغير استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى عناصر إجراءات الدراسة الميدانية والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر أساسا لها، وتم اختيار المنهج المناسب للدراسة، وتحديد عناصر المجتمع، وعينة الدراسة الأساسية، كما تم التأكد من صلاحية أداتي الدراسة بحساب الصدق والثبات، وأخيرا تم عرض الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة .

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيـــة الأولى
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانيـــة
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثـــة
4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعـــة
5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة
7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة
8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنـــة
9- الاستنتاج العام
- خاتمـــــــــــة
- مقترحـــــــات الدراسة

تمهيد:

بعدما تم التطرق إلى الجانب الأول من الدراسة الميدانية والمتمثل في الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، فإن هذا الفصل تضمن عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها بهدف الاجابة على تساؤلات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري وذلك بتطبيق الأساليب الاحصائية المناسبة لذلك، وكانت النتائج كما يلي:

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن: "مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة متوسط"، وللتحقق من هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي كما هو موضح في الجدول أدناه .

الجدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) وللمقياس ككل .

الرقم	الأبعاد (الاستراتيجيات)	عدد البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	الدرجة
01	التركيز على الخطط	04	382	11.378	2.545	**5**	متوسط
02	اعادة التقييم الايجابي	04	382	10.074	2.538	**7**	منخفض
03	لوم الآخرين	04	382	14.042	3.675	**2**	مرتفع
04	لوم النفس	04	382	9.231	4.534	**9**	منخفض
05	التقبل	04	382	14.279	4.589	**1**	مرتفع
06	وضع الأمور في نصابها	04	382	9.734	2.525	**8**	منخفض
07	الاجترار	04	382	13.659	2.555	**3**	متوسط
08	اعادة التركيز الايجابي	04	382	11.190	3.282	**6**	متوسط
09	التهويل	04	382	11.622	2.557	**4**	متوسط
مقياس (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) ككل		**36**	382	**105.209**	**16.184**	**ـــــ**	**متوسط**

يتبين من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (29) أن مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قد تراوحت ما بين الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة، حيث جاءت على النحو التالي:

- الاستراتيجيات التي جاءت بدرجة مرتفعة وفي المرتبة الأولى جاءت استراتيجية (التقبل) بمتوسط حسابي (14.279)، وفي المرتبة الثانية جاءت استراتيجية (لوم الآخرين) بمتوسط حسابي (14.042) .
- الاستراتيجيات التي جاءت بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة جاءت استراتيجية (الاجترار) بمتوسط حسابي (13.659)، وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجية (التهويل) بمتوسط حسابي (11.622)، ثم المرتبة الخامسة استراتيجية (التركيز على الخطط) بمتوسط حسابي (11.378)، والمرتبة السادسة استراتيجية (اعادة التركيز الايجابي) بمتوسط حسابي (11.190) .
- الاستراتيجيات التي جاءت بدرجة منخفضة وفي المرتبة السابعة استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) بمتوسط حسابي (10.074)، وفي المرتبة الثامنة فكانت استراتيجية (وضع الأمور في نصابها) بمتوسط حسابي (9.734)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت استراتيجية لوم النفس بمتوسط حسابي (9.231) .
- أما المتوسط الحسابي لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل فقد بلغ (105.209)، وهي درجة متوسطة، وبهذا تحققت الفرضية الأولى والتي تنص على أن: "مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة متوسط"

ويمكن تفسير نتائج الفرضية الأولى كما يلي:

- بالنسبة للنتائج التي تشير إلى أن أغلب المتوسطات الحسابية لمستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة كانت متقاربة وفي المستوى المتوسط، فيمكن تفسيرها في ضوء خصائص الطلاب في المرحلة الجامعية وطبيعتهم الانفعالية والاجتماعية، ومحاولة التكيف مع الحياة الجامعية والوفاء بمتطلباتها، وتعرضهم يوميا للعديد من المواقف والتغيرات الانفعالية المختلفة وبصورة مستمرة في حياتهم الجامعية تفرض عليهم استخدام أساليب عديدة لتنظيمها والتعامل معها من أجل انجاز أهدافهم بنجاح وتحقيق ما يصبون إليه، فتنوع الانفعالات التي يخبرها الطالب تبعا لكل موقف الأمر الذي يستلزمه تغيير الاستجابات تبعا لذلك الموقف، حيث يشير في هذا الصدد **Gross & thompson (2007)** أن "التغيرات الانفعالية تفرض على الأفراد أن يجربوا طرقا عديدة لتنظيمها،

نتيجة لذلك نجدهم يميلون بوجه عام إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة في نفس الوقت" **(سلوم، 2015، ص. 83)** .

✔بالنسبة إلى النتائج التي أظهرت أن مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل لدى طلبة الجامعة ذات مستوى متوسط وليس مرتفعا، فيمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل التي تؤثر في مستوى التنظيم الانفعالي، فمهارات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تحتاج إلى الخبرة والممارسة والتدريب لكي يتوفر لديهم مستوى مقبولا من القدرة على استخدامها والتي تساعدهم على مواجهة أحداث الحياة، كما أن قدرة الأفراد على التنظيم الانفعالي تتطور مع المراحل النمائية، ففي مرحلة الطفولة يفتقر الفرد لتنظيم انفعالاته وكلما تقدم الفرد في المراحل العمرية كلما اكتسب تلك المهارات بشكل أفضل وأصبح يمتلك السيطرة على انفعالاته والتحكم في استجاباته السلبية والتعامل مع تلك الانفعالات بوعي بحيث لا تؤثر سلبا على أداءه وعلاقاته مع الأفراد .

ومن العوامل التي تؤثر في مستوى التنظيم الانفعالي كذلك مستوى درجة الوعي لدى أولياء الأمور ومدى خلق جو من الديمقراطية، وتوفير الأمن النفسي والاجتماعي مما يساعد الطالب في القدرة على التعامل مع الانفعالات بمرونة وتوجيه وتنظيم انفعالاته، ولامتلاك الطالب لمهارات تنظيم استجاباته الانفعالية والسيطرة على انفعالاته تكون من خلال مراقبته لانفعالاته عند ظهورها وتعديل استجاباته، كما أن البيئة الاسرية التي ينتمي إليها الطالب تلعب دورا كبيرا في امتلاك الطالب للمهارات والقدرات التي تسهم في تنظيم الانفعالات وضبطها، حيث تلعب الممارسات الوالدية التي يلاحظها الطالب على امتلاكه لهذه المهارات والاستراتيجيات وهذا ما أكده **Morris (2007)** أن "طبيعة المناخ العاطفي داخل الأسرة قد يؤثر سلبا أو ايجابا على مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطالب" **(خصاونة، 2020، ص. 39)** .

✔بالنسبة للنتائج التي بينت أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستخداما لدى عينة الدراسة هي استراتيجية القبول وهي الأكثر تكرارا في مواجهة المواقف الحياتية لدى عينة الدراسة، والتي جاءت بمستوى مرتفع وبأكبر متوسط حسابي الذي بلغ (14.279)، فيمكن تفسير ذلك من جانبين وهذا ما أشار إليه **willson (1996)** أنه "يوجد نوعين من استراتيجية القبول حيث يشير أحدهما كعملية نشطة من توكيد الذات، في حين يشير إلى القبول كشكل من أشكال الاستسلام السلبي للخبرات السلبية، والذي يتم تعريفه عادة كأسلوب توافق سلبي يرتبط مع نتائج سيئة"، فالجانب الأول هو أن الطالب يحاول تنظيم انفعالاته والتحكم فيها من خلال أفكار قبول الأحداث الضاغطة والاستسلام لها، والاعتقاد بأنه لا

يستطيع تغير أي شيء مما حدث له وهنا ترتبط استراتيجية التقبل بالقلق على نحو سالب، ومن الأسباب التي تعود إلى ذلك قد تكون ما يتعرض له الطالب من مستويات عالية من ضغوطات أكاديمية والتي تتطلب قدرة عالية على التنظيم الانفعالي، أما الجانب الثاني هو أن الطالب يحاول تنظيم انفعالاته والتحكم فيها من خلال توليد أفكار متعلقة بقبول حقيقة الموقف الانفعالي الذي حدث ولا يمكن تغييره ومحاولة التكيف والتأقلم والتعايش مع الحدث السلبي، وهنا ترتبط استراتيجية التقبل بالتفاؤل وتقدير الذات على نحو موجب، ولها آثار ايجابية تتمثل في خفض الانفعالات السلبية وبالتالي القدرة على التعامل مع المواقف المشكلة، وتصبح عاملا من عوامل الوقاية من الاضطرابات النفسية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة الباحث **عفانة محمد جاسر زكي (2018)** في دراسة "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة"، حيث بينت دراسته أن طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لديهم درجة متوسطة من التنظيم الانفعالي، أما الاستراتيجية الأكثر استخداما لدى عينة الدراسة فكانت استراتيجية كل من التركيز على الخطط، واعادة التقييم الايجابي .

وتتفق كذلك نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة الباحثة **سلوم هناء عباس (2015)** في دراسة "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة على كل من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"، حيث توصلت دراستها إلى أن المستوى السائد لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية هو المستوى المتوسط وذلك في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

واختلفت هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة **الباحثتان الحارثي نورة والقرشي خديجة (2021)** في دراسة "استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف"، حيث توصلت دراستهما أن طالبات الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، وأن أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال شيوعا لدى عينة البحث هي على التوالي: إعادة التقييم الايجابي، التركيز على الخطط، الاجترار، التقبل .

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: "مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط" .

وللتحقق من هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود أبعاد استبيان التسويف الأكاديمي، ولكل بعد من أبعاد الاستبيان كما يلي:

الجدول رقم (30) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (المعرفي)

الرقم	البند	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البند	الدرجة
01	ضعف استعدادي يؤدي بي إلى تأجيل أداء الواجبات الدراسية .	382	2.656	1.042	07	متوسطة
02	أرى أن الحفظ والاستذكار في اللحظات الأخيرة هي أفضل طريقة للنجاح .	382	2.725	1.124	04	متوسطة
03	أعتقد أن الواجبات الدراسية مهام صعبة لذا دائما أرغب في تأجيلها .	382	1.839	1.183	12	منخفضة
04	لدي الأعذار والتبريرات لتأجيل المهام والواجبات التي أكلف بها .	382	3.454	1.114	03	مرتفعة
05	ضعف قدراتي في إدارة الوقت هي سبب عدم إنجاز واجباتي الدراسية .	382	2.635	1.108	08	متوسطة
06	أفضل إنجاز واجباتي الدراسية بشكل جيد لذا أضع معايير مرتفعة لإنجازها .	382	3.458	1.021	02	مرتفعة
07	أعتقد أن الاستذكار اليومي والمستمر لا يجدي نفعا مما يدفعني إلى التأجيل .	382	2.664	1.018	06	متوسطة
08	مشكلتي في تنظيم واستغلال الوقت لا يمكن علاجها .	382	1.905	1.060	11	منخفضة
09	أعتقد أن أداء الوجبات الاجتماعية أهم من أداء الواجبات الدراسية .	382	2.693	1.053	05	متوسطة
10	لا أملك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية .	382	3.476	1.109	01	مرتفعة
11	أجد صعوبة في اتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إلي	382	2.634	1.092	09	متوسطة
12	أحتاج لوقت إضافي لأداء المهام الدراسية	382	2.616	1.078	10	متوسطة
	البعد (المعرفي) ككل	382	**32.755**	5.380	—	متوسطة

من خلال الجدول رقم (30) يتبين أن المتوسطات الحسابية لبنود البعد (المعرفي) تراوحت ما بين (1.839 إلى 3.476)، أي ما بين الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة، فبالنسبة إلى البنود التي جاءت بدرجة مرتفعة هناك البند رقم (10) وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.476) والذي نصه "**لا أملك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية**"، ثم في المرتبة الثانية البند رقم (06) بمتوسط حسابي (3.458) والذي نصه "**أفضل إنجاز واجباتي الدراسية بشكل جيد لذا أضع معايير مرتفعة لإنجازها**"، ثم المرتبة الثالثة البند رقم (04) بمتوسط حسابي (3.454) والذي نصه "**لدي الأعذار والتبريرات لتأجيل المهام والواجبات التي أكلف**" .

والبنود التي جاءت بدرجة منخفضة هناك البند رقم (08) بمتوسط حسابي (1.905) والذي نصه "**مشكلتي في تنظيم الوقت لا يمكن حلها**"، وفي المرتبة الأخيرة البند رقم (03) بمتوسط حسابي (1.839) والذي نصه "**أعتقد أن الواجبات الدراسية مهام صعبة لذا أرغب في تأجيلها**"، في حين أن بقية بنود البعد المعرفي فقد جاءت بدرجة متوسطة .

أما بالنسبة للبعد (المعرفي) ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (32.755) وهي درجة متوسطة .

الجدول رقم (31) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (السلوكي)

الرقم	البند	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البند	الدرجة
13	أتهرب من الواجبات الدراسية التي تتطلب بذل جهد مضاعف .	382	2.577	1.071	10	منخفضة
14	أمارس الأنشطة الممتعة بدلا من المهام الدراسية	382	3.240	1.069	06	متوسطة
15	أذاكر فقط في الليلة التي تسبق الامتحان .	382	3.104	0.919	09	متوسطة
16	أميل إلى الاتكالية والمساعدة من الآخرين في إنجاز الواجبات الدراسية المكلف بها .	382	2.552	1.036	11	منخفضة
17	ينقصني التخطيط لإنجاز واجباتي الدراسية .	382	3.30	0.922	03	متوسطة
18	عادة ما أنشغل بأمور أخرى غير	382	4.158	1.095	01	مرتفعة

	الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان .					
19	أردد باستمرار عبارة سوف أنجز هذا العمل لاحقا	382	3.247	1.071	05	متوسطة
20	أنجز الأعمال التي تجلب لي المدح والثناء .	382	3.118	1.068	08	متوسطة
21	أتكاسل في البدء في أداء الواجبات الدراسية حتى يحين موعد تسليمها .	382	4.135	1.136	02	مرتفعة
22	عندما يطلب مني القيام بأعمال لا أرغبها أقوم بتأجيلها .	382	3.284	0.982	04	متوسطة
23	أترك إكمال مهامي الدراسية التي بدأت بها لأبدأ مهام أخرى .	382	3.223	1.094	07	متوسطة
24	لن أكمل العمل الذي بدأته حتى النهاية إذا كان صعبا .	382	1.775	0.873	12	منخفضة جدا
البعد (السلوكي) ككل		382	**37.713**	8.342	ـــ	متوسطة

من خلال الجدول رقم (31) يتبين أن المتوسطات الحسابية لبنود البعد (السلوكي) تراوحت ما بين (1.775 إلى 4.158)، أي ما بين الدرجة المنخفضة جدا والدرجة المرتفعة، فبالنسبة إلى البنود التي جاءت بدرجة مرتفعة هناك البند رقم (18) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.158) والذي نصه "**عادة ما أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان**"، ثم في المرتبة الثانية البند رقم (21) بمتوسط حسابي (4.135) والذي نصه "**أتكاسل في البدء في أداء الواجبات الدراسية حتى يحين موعد تسليمها**" .

والبنود التي جاءت بدرجة منخفضة هناك البند رقم (13) بمتوسط حسابي (2.577) والذي نصه " **أتهرب من الواجبات الدراسية التي تتطلب بذل جهد مضاعف**"، والبند رقم (16) بمتوسط حسابي (2.552) والذي نصه "**أميل إلى الاتكالية والمساعدة من الآخرين في إنجاز الواجبات الدراسية المكلف بها**" .

والبنود التي جاءت بدرجة منخفضة جدا هناك البند رقم (24) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.775) والذي نصه "**لن أكمل العمل الذي بدأته حتى النهاية إذا كان صعبا**"، في حين أن بقية بنود البعد السلوكي فقد جاءت بدرجة متوسطة .

أما بالنسبة للبعد (السلوكي) ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (37.713) وهي درجة متوسطة .

الجدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود البعد (الانفعالي)

الرقم	البند	حجم العينة	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	رتبة البند	الدرجة
25	ضعف قدراتي يسبب لي الخوف على الوصول للنجاح .	382	1.923	1.008	12	منخفضة
26	أشعر بالضيق والملل بسبب الروتين اليومي في المهام الدراسية .	382	3.261	1.110	03	متوسطة
27	أشعر بالاستياء من كوني لم أحقق ما هو متوقع مني .	382	2.945	0.969	09	متوسطة
28	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها	382	2.856	1.002	10	متوسطة
29	أشعر بضعف ميولي لتدريسي بعض المواد الدراسية .	382	2.950	1.001	07	متوسطة
30	أشعر بالقلق من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية .	382	2.947	0.989	08	متوسطة
31	ينتابني الندم عندما أتأخر في أداء واجباتي الدراسية .	382	3.767	1.053	01	مرتفعة
32	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بتنفيذ واجباتي الدراسية .	382	2.832	1.023	11	متوسطة
33	أشعر بالتوتر وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية .	382	3.671	1.068	02	مرتفعة
34	أشعر بالملل عندما أكلف بالواجبات الدراسية .	382	3.057	1.002	05	متوسطة
35	شعوري بضغط الواجبات الدراسية يسبب لي التأجيل في انجازها	382	2.989	1.016	06	متوسطة
36	أشعر بالخوف من الفشل في أداء المهام المكلف بها .	382	3.185	1.024	04	متوسطة
	البعد (الانفعالي) ككل	382	**36.383**	6.300	ـــــ	متوسطة

من خلال الجدول رقم (32) يتبين أن المتوسطات الحسابية لبنود البعد (الانفعالي) تراوحت ما بين (1.923 إلى 3.767)، أي ما بين الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة، فبالنسبة إلى البنود التي جاءت بدرجة مرتفعة هناك البند رقم (31) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.767) والذي نصه " **ينتابني الندم عندما أتأخر في أداء واجباتي الدراسية**" ثم في المرتبة الثانية البند رقم (33) بمتوسط حسابي (3.671) والذي نصه "**أشعر بالتوتر وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية**" .

والبنود التي جاءت بدرجة منخفضة هناك البند رقم (25) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.923) والذي نصه "**ضعف قدراتي يسبب لي الخوف على الوصول للنجاح**"، في حين أن بقية بنود البعد الانفعالي فقد جاءت بدرجة متوسطة .

أما بالنسبة للبعد (الانفعالي) ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (36.383) وهي درجة متوسطة .

الجدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد استبيان (التسويف الأكاديمي) وللاستبيان ككل

الرقم	البعد	عدد البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	الدرجة
01	المعرفي	12	382	32.755	5.380	3	متوسطة
02	السلوكي	12	382	37.713	8.342	1	متوسطة
03	الانفعالي	12	382	36.383	6.300	2	متوسطة
استبيان(التسويف الأكاديمي) ككل		**36**	382	**106.851**	**14.203**	ـــــ	متوسطة

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي جاءت كلها بدرجات متوسطة كما يلي:

ففي المرتبة الأولى جاء البعد (السلوكي) بمتوسط حسابي (37.713)، وفي المرتبة الثانية البعد (الانفعالي) بمتوسط حسابي (36.383)، وفي المرتبة الثالثة البعد(المعرفي) بمتوسط حسابي (32.755) .

أما بالنسبة لاستبيان (التسويف الأكاديمي) ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي (106.851) وهي درجة متوسطة .

وبهذا تحققت الفرضية الثانية والتي تنص على أن: "مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة متوسط" .

ويمكن تفسير نتائج الفرضية الثانية كما يلي:

✔ بالنسبة للنتائج المتعلقة بالبعد (المعرفي) الذي جاء بمستوى متوسطا، وكانت فقراته التي جاءت بمستوى مرتفع هي الفقرة رقم (10) والتي نصها: "**لا أملك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية**"، والفقرة رقم (06) والتي نصها: "**أفضل إنجاز واجباتي الدراسية بشكل جيد لذا أضع معايير مرتفعة لإنجازها**"، فقد تعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة منها المبالغة في تقدير الوقت الذي يحتاجه الطالب للبدء بالأعمال الأكاديمية وإكمالها، مما يؤدي إلى عدم القدرة على أداء الأعمال الأكاديمية وتقديمها بالوقت المحدد، وإيهام الطالب لنفسه بصعوبة المهام التي يكلف بها وأنه لا يستطيع الوصول إلى الكمالية في تنفيذها، الأمر الذي يجعله يعطي لنفسه مبررا لتأجيل تلك المهام، ولا يدرك مدى خطورة الآثار التي تنجم عن التسويف الأكاديمي نتيجة تراكم الواجبات والمهام الأكاديمية والاستعداد للامتحان، وبالتالي لا يستطيع إنجاز المطلوب منه في إطار الزمن المحدد، كما أن الطلبة المسوفون لديهم عددا من المعتقدات والأفكار الغير منطقية والسلبية حول تأدية المهام الأكاديمية مثل: أن العمل تحت الضغط يؤدي إلى سرعة الانجاز ويأتي بنتائج أفضل من الأوقات الأخرى، وعدم الرغبة في العمل تحت الضغط لفترة طويلة، وطريقة إدراك الطلبة ومعتقداتهم لأسباب النجاح والفشل تعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي من خلال المحددات الداخلية والمتمثلة في إدراك الطالب لقدرته على تعامله مع المهام الأكاديمية، والمحددات الخارجية المتمثلة بصعوبة المهمة المطلوبة .

حيث يشير في نفس السياق كل من **elliss & knuaus (1977)** أن التسويف الأكاديمي "هو اضطراب انفعالي ينتج عن المعتقدات أو الأفكار غير المنطقية، وطبقا لآرائهما فإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التي تؤدي إلى التأجيل أو المماطلة هي الفكرة التي يؤمن بها الفرد التي مفادها ؛ (أنني يجب أن أقدم أداء جيدا لأثبت أني شخص له قيمة)، وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل في أن يقدم أداء جيد فإن هذا الاعتقاد غير المنطقي يؤدي إلى أن الفرد يفقد تقديره للذات (انتكاس للذات) وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية كنوع من الدافع إلى تأجيل البدء في العمل أو إكماله" **(خليفة، 2019، ص. 555)** .

✔بالنسبة للنتائج المتعلقة بالبعد (السلوكي) الذي جاء بمستوى متوسطا، وكانت فقراته التي جاءت بمستوى مرتفع هي الفقرة رقم (18) والتي نصها "**عادة ما أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان**"، والفقرة رقم (21) والتي نصها "**أتكاسل في البدء في أداء الواجبات الدراسية حتى يحين موعد تسليمها**"، فعدم امتلاك الطالب لمهارة إدارة الوقت وتنظيمه بشكل يسمح بإنجاز المهمات الأكاديمية في حينها يعتبر من أحد مصادر التسويف الأكاديمي لديه، وهذا يؤدي إلى لبس في الأولويات والأهداف، وإحساس الطالب المسوف بالتشويش عندما ينشغل بمهمة أخرى، وحصيلة ذلك أنه يؤجل تحقيق مهماته ويركز على فعاليات أخرى غير منتجة، كما يتكون لدى الطالب المسوف قدرات سلوكية منخفضة للالتزام بالمواعيد المحددة لتسليم المهام وهذا بسبب الكسل، حيث يميل إلى تأخير المهام الأكاديمية بسبب الشعور بالخمول وقلة النشاط وفقدان الاصرار وعدم تحمل التعب وعدم الجدية وعدم القدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة، كذلك من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى التسويف لدى الطالب هو نوع المهمات المطلوب إنجازها، فإذا كانت المهمات غير سارة بالنسبة له ورغم امتلاكه القدرة على انجازها ولكن لا يكون لديه الرغبة والتوق للمواظبة في المهمة التي تحمل القليل من اللذة وهذا ما يؤدي إلى "النفور من المهمة".

وممارسة الطالب للأنشطة الأخرى أو المهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب انجازها كممارسة الأنشطة الترويحية أو الهوايات أو تكوين الصداقات أو غيرها فإن الطالب يشعر بالنجاح بسبب ممارسته لتلك الأنشطة، وهذا الشعور بالنجاح هو التعزيز في حالة التسويف الأكاديمي، ويؤكد في هذا الصدد كل من **hen & goroshit (2014)** أن التسويف الأكاديمي "يعكس تاريخا من التعزيز السلبي لدى الأفراد، أي أن التسويف يصبح عادة معززة عن طريق القيام بأنشطة قصيرة الأجل ومرضية في أثناء تأجيل المهام التي تعد غير سارة، وما يزال بعضهم يفترض أن التسويف سببه تخفيف القلق بشكل مؤقت" **(المخلافي وآخرون، 2020، ص. 19)** .

✔بالنسبة للنتائج المتعلقة بالبعد (الانفعالي) الذي جاء بمستوى متوسطا، وكانت فقراته التي جاءت بمستوى مرتفع هي الفقرة رقم (31) والتي نصها "**ينتابني الندم عندما أتأخر في أداء واجباتي الدراسية**" والفقرة رقم (33) والتي نصها "**أشعر بالتوتر وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية**" فقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلبة المسوفون يواجهون ضغوطا دراسية متعددة مصدرها الاستعداد للامتحانات وتقديم الأبحاث وتعدد المهام الدراسية مما يدخلونها ضمن الأعمال غير المشجعة وغير المشوقة

ويعتبرونها غير ممتعة الأمر الذي يوقعهم في دائرة التسويف الأكاديمي والذي يسفر عنه مغبات انفعالية تخفي وراءها العديد من المشاعر السلبية الداخلية، كالشعور بالقلق والذنب والنقص، والاحساس بانعدام الكفاءة الذاتية، وكذلك إرتفاع مستويات الشعور بالتوتر والذعر، بالإضافة إلى الاحساس بالندم ولوم الذات، ويضيف **Ferrari (1991)** "أن تأجيل القرارات والسلوك يؤدي إلى انخفاض الثقة بالذات وارتفاع القلق والاكتئاب والكبت والأعصاب والنسيان وعدم التنظيم وعدم المنافسة وفقدان الطاقة" **(عباس، 2020، ص. 385)** .

✔ بالنسبة للنتائج المتعلقة بمستوى التسويف الأكاديمي ككل لدى عينة الدراسة والذي جاء متوسطا، والتي تعبر عن مشكلة أكاديمية لها أبعاد عديدة وتؤثر على العملية التعليمية، فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما ورد في التراث النفسي والتي مفادها أن التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة في أوساط الشباب الجامعي، وقد يكون ناتجا عن التقدم في وسائل الاتصال الاجتماعي والتي يعتبرها الكثير من الطلبة من المهمات الممتعة ويقضون وقتا طويلا في ممارستها، وكذلك الظروف الخاصة بالمجتمع وثقافته وأهدافه واحتياجاته، بالإضافة إلى ضعف الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء والمدرسين، الأمر الذي يجعل الطالب يؤجل القيام بمهامه الأكاديمية، ومن الأسباب التي تتعلق بالطالب نفسه كالاتجاهات السلبية نحو الدراسة، ومواجهة ضغوطا مستمرة بسبب الاستذكار والاستعداد للامتحانات وتقديم الأبحاث، وترك انجاز الواجبات الأكاديمية للدقيقة الأخيرة لانشغاله بأمور أخرى غير الدراسة، بالإضافة إلى عدم قدرته على تحديد أولوياته، والدافعية الأكاديمية المتدنية للتعلم بصورة عامة، فعندما يواجه مشكلات أكاديمية فإنه يستسلم لها ولا يكلف نفسه بالبحث عن الحلول الأمر الذي يؤدي به إلى التسويف، إضافة إلى ذلك عدم قدرة الطالب على تنظيم أوقاته واستغلال بما هو مفيد، وعدم الالتزام بالمواعيد، وبالخطط المعدة مسبقا لإنجاز مهامه الأكاديمية، والهروب من المهام الصعبة أو الواجبات الغير سارة، والخوف من الفشل، الأمر الذي يؤدي به إلى مستويات عالية من القلق، وانخفاض في مستوى الثقة بالنفس وروح المنافسة، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، مما يفسر أن مستوى التسويف الأكاديمي متوسط لدى طلبة الجامعة .

واتفقت نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة الباحث **الجعافرة ابراهيم موسى (2016)** في دراسة "مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة"، حيث توصلت دراسته إلى

أن مستوى التلكؤ الأكاديمي متوسط لدى طلبة الجامعة، كما جاءت جميع أبعاد مقياس التسويف الأكاديمي (المجال المعرفي، المجال السلوكي، المجال الانفعالي) بمستوى متوسط .

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة **طلول منتصر محمد محمود (2020) في** دراسة "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفسية لدى طالبات الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل" حيث توصلت دراسته إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي متوسط لدى طلبة الجامعة .

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة **أسماء صالح علي وآخرون (2019)** في دراسة "ادمان الانترنت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة"، حيث توصلت دراستها إلى عدم تمتع عينة البحث بالتسويف الأكاديمي .

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس .

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لكل من الذكور والإناث، وحساب (ت) T–Test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (34) يوضح اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة حسب الجنس (ذكور - اناث)

المتغيرات	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التركيز على الخطط	الذكور	**90**	11.523	4.536	0.433	380	0.152	غير دال
	الإناث	**292**	11.232	5.847				
اعادة التقييم الايجابي	الذكور	**90**	9.436	4.551	-2.249*	380	0.024	دال
	الإناث	**292**	10.711	4.733				
لوم الآخرين	الذكور	**90**	14.296	6.607	0.712	380	0.128	غير دال
	الإناث	**292**	13.787	5.678				
لوم النفس	الذكور	**90**	8.612	6.586	-1.416	380	0.280	غير

	الإناث	**292**	9.849	7.417				دال
التقبل	الذكور	**90**	13.374	6.589	-2.381**	380	0.000	دال
	الإناث	**292**	15.183	6.190				
وضع الأمور في نصابها	الذكور	**90**	10.198	5.554	1.069	380	0.367	غير دال
	الإناث	**292**	9.270	7.616				
الاجترار	الذكور	**90**	13.978	4.586	1.224	380	0.210	غير دال
	الإناث	**292**	13.339	4.240				
اعادة التركيز الايجابي	الذكور	**90**	11.540	6.546	0.823	380	0.565	غير دال
	الإناث	**292**	10.839	7.191				
التهويل	الذكور	**90**	11.775	6.845	0.403	380	0.567	غير دال
	الإناث	**292**	11.488	5.561				
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	**90**	104.732	17.172	-0.426	380	0.260	غير دال
	الإناث	**292**	105.698	19.186				

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (34) أن قيمة المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس بالنسبة للذكور تراوحت بين (8.612، 14.296)، بينما تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بالنسبة للإناث بين (9.270، 15.183)، وكانت قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ بالنسبة لبعد (التقبل) بقيمة (2.381) ولصالح الإناث، وعند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بالنسبة لبعد (اعادة التقييم الايجابي) بقيمة (2.249) ولصالح الإناث، ولم تكن قيمة (ت) دالة احصائيا لباقي أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، أما بالنسبة لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (104.732)، وبالنسبة للإناث فقد بلغ (105.698)، وأن قيمة (ت) فكانت (0.426) وهي غير دالة احصائيا لأن قيمة الاحتمال (sig) تساوي (0.260) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة .

وبهذا تحققت الفرضية الثالثة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس"

✔ ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل تبعا لمتغير الجنس في ضوء الظروف الحياتية وطبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة سواء كانوا ذكورا أم إناثا، فالتقارب الاجتماعي والثقافي لدى الطلبة متشابهة جدا كونهم يعيشون في نطاق مجتمع واحد، والأسرة لا تفرق بين الذكور والإناث في عملية التربية والتعليم، وطبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة هي بيئة واحدة بمتطلبات واحدة، كذلك الظروف الدراسية والأنشطة التي يمارسونها داخل الجامعة متقاربة ومتشابهة لكلا الجنسين، خاصة أن الطلبة الجامعيين يقضون وقتا طويلا داخل الجامعة، هذا ما يجعلهم يتعرضون من خلالها للعديد من الأحداث الضاغطة والمواقف والخبرات الانفعالية المتنوعة ولكنها متشابهة بالنسبة لكافة الطلبة بصرف النظر عن جنسهم، مما يتحتم عليهم أن يجربوا طرقا متعددة للتعامل معها، ويشير في هذا الصدد **Berking & Wupperman** (2012) "أن الأفراد بشكل عام يتعرضون للعديد من المواقف والأحداث الضاغطة التي تحتم عليهم توظيف استراتيجيات متنوعة لتنظيم انفعالاتهم بطريقة فعالة" **(خصاونة، 2020، ص. 41)** .

وهذا ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل تعزى لمتغير الجنس.

✔ أما النتائج المتعلقة باستراتيجية **القبول** والتي تبين أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، فإن هذه الاستراتيجية التي تعتبر من الاستراتيجيات الفعالة ذات الآثار الايجابية على الطالب الجامعي، حيث يحاول تنظيم انفعالاته والتحكم فيها من خلال توليد أفكار متعلقة بقبول حقيقة الموقف الانفعالي الذي حدث ولا يمكن تغييره ومحاولة التكيف والتأقلم والتعايش مع الحدث السلبي، وهنا ترتبط استراتيجية التقبل بالتفاؤل وتقدير الذات على نحو موجب، فالإناث يخبرن انفعالات أكثر لأسباب فيزيولوجية واجتماعية، إضافة إلى ضغوط المرحلة الجامعية وعدم القدرة على الوفاء بمتطلباتها قد تزيد من خبرتهن في انتقاء استراتيجيات مناسبة وصحية بشكل أكثر للمواقف المختلفة ويشير **Gross & John** (2007) في ذلك أن "الأفراد ينضجون ويكتسبون خبرات حياة، ربما يتعلمون وعلى نحو متزايد أن يستخدموا استراتيجيات تنظيم انفعال صحية" **(سلوم، 2015، ص. 95)** .

✔ أما النتائج المتعلقة باستراتيجية **اعادة التقييم الايجابي** والتي أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، فيمكن تفسير ذلك في ضوء قدرة الطلبة الإناث على التفكير والسيطرة العقلانية، والقدرة على أداء العمليات العقلية والمعرفية، والقدرة على التنظيم لانفعالاتهم

من خلال اعادة تكوين الموقف في العقل بشكل ايجابي، وانعكاس هذا الموقف المتخيل على سلوكهم، مما يساعدهم في تقديم استجابات انفعالية ايجابية، حيث يشير **Gross & John** (2003) أن "إعادة توجيه الانفعالات الذاتية حسب احتياجاتهم وأهدافهم ومن خلال إعادة تكوين الموقف في العقل بشكل ايجابي مما يساعد هذا في تقديم استجابات انفعالية ايجابية" **(البراهمة، 2017، ص. 73)**

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة **الباحث عفانة محمد جاسر زكي (2018)** في دراسة "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة" حيث توصلت دراسته إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع أبعاد التنظيم الانفعالي تعزى للجنس، باستثناء بعد (التهويل) حيث وجدت فروق دالة احصائيا وكانت لصالح الذكور .

واختلفت هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة **الباحث المحمود محمد (2017)** في دراسة " السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق"، حيث توصلت دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الأداء على مقياس تنظيم الانفعال ولصالح الإناث.

4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس" .

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التسويف الأكاديمي لكل من الذكور والإناث، وحساب (ت) T–Test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (35) يوضح اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة حسب الجنس (ذكور - اناث)

المتغيرات	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد المعرفي	الذكور	**90**	33.579	4.373	2.643**	380	0.000	دال
	الإناث	**292**	31.930	5.383				
البعد	الذكور	**90**	38.651	5.743	2.894**	380	0.000	دال

السلوكي	الإناث	**292**	36.774	5.243				
البعد الانفعالي	الذكور	**90**	36.34	4.503	0.117-	380	0.148	غير دال
	الإناث	**292**	36.425	6.399				
الدرجة الكلية للاستبيان	الذكور	**90**	108.570	15.402	2.005*	380	0.020	دال
	الإناث	**292**	105.129	13.803				

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (35) أن قيمة المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي بالنسبة للذكور تراوحت بين (33.579، 38.651)، بينما تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية بالنسبة للإناث بين (31.930، 36.774)، وكانت قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ بالنسبة لكل من البعد (المعرفي) بقيمة (2.643) ولصالح الذكور، والبعد (السلوكي) بقيمة (2.894) ولصالح الذكور، ولم تكن قيمة (ت) دالة احصائيا في البعد (الانفعالي)، أما بالنسبة لاستبيان التسويف الأكاديمي ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (108.570)، وبالنسبة للإناث فقد بلغ (105.129)، وأن قيمة (ت) فكانت (2.005) وهي دالة احصائيا لأن قيمة الاحتمال (sig) تساوي (0.020) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة الجامعة بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في التسويف الأكاديمي ولصالح الذكور.

وبهذا لم تتحقق الفرضية الرابعة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس" .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السمات الشخصية وثقافة المجتمع والأدوار الاجتماعية المتوقعة لكل من الذكور والإناث، فالطلبة الذكور يتمتعون بحرية أكثر من الإناث، وهذا ضمن العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ولذلك نجد الطلبة الذكور منهمكين في أمور أخرى غير الدراسة التي تلهيهم في انجاز واجباتهم الدراسية في وقتها المحدد، سواء أمور تخص العمل أو الحياة الشخصية، منها على سبيل المثال الانشغال بالمباريات الرياضة أو الانخراط في النوادي الرياضية أو مصاحبة الأقران والمشاركة معهم في أنشطة خارج المنزل، كذلك في بعض الحالات اضطرار بعض الطلبة الذكور للعمل لمساعدة أنفسهم أو أهاليهم، وبذلك تتسع دائرة صدقاتهم وعلاقتهم مما يزيد من كم المهام والالتزامات عليهم وزيادة الضغوطات من قبل الاسرة والأصدقاء وبيئة الدراسة، مما يدفعهم إلى سوء إدارة الوقت،

وضعف التخطيط للحياة اليومية، وانخفاض الدافعية للدراسة، وتدني مستوى المثابرة، والتقييم السلبي للذات، حيث يشير في هذا الصدد كل من **سلولوم وروثبلوم** (1984) إلى أن "مثل هذه النتائج قد تجعل الطلبة الذكور يشعرون بالضغط الذي يعتبر أساسا للتسويف الأكاديمي" **(عبود، 2016، ص655)** .

وفي المقابل فإن الطلبة الإناث لا يقع على عاتقهن الكثير من المسؤوليات مقارنة بالطلبة الذكور، فيجدن متسعا من الوقت للمذاكرة وانجاز المهام الأكاديمية في وقتها وحينها، كما لديهن الاعتقاد أن عملية التسويف والمماطلة يمكن أن توقعها في الحرج والخجل من طرف الوالدين وكذا الأساتذة والزملاء، من الأسباب التي تدفعهن لأداء المهام الدراسية المطلوبة في الأوقات المحددة دون تأجيل مما يجعلهن أقل عرضة للمماطلة والتسويف .

ويضيف أحمد هيثم محمد **عبدالخالق (2020)** "أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة الفروق بين الذكور والإناث في ضوء تعليقات أساتذتهم، حيث كثيرا ما يصف الأساتذة الذين يدرسون الذكور والإناث في الوقت نفسه، أن الإناث أكثر حرصا من الذكور في أداء المهام المطلوبة منهم، وأنهم أسرع في الاستجابة للمهام والواجبات المطلوبة منهم من الذكور، بل قد يكون لديهم مبالغة في أداء هذه المهام على الوجه المحدد مسبقا من قبل الأستاذ، وهذا يظهر في كم الاستفسارات الواردة من الإناث مقارنة بالذكور في المهام المطلوبة، كما أن الذكور كثيرا ما ينشغلون عن المهام الدراسية بمجموعة من المشتتات الخارجية والتي تتعلق بوسطهم الاجتماعي داخل وخارج الجامعة، وهو ما يكون قليلا عند الإناث" **(أحمد، 2020، ص. 527)** .

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **الجعافرة ابراهيم موسى (2016)** في دراسة "مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة"، حيث توصلت دراسته إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في المجال السلوكي والمجال الانفعالي والدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي، ولكن التلكؤ الأكاديمي يختلف في المجال المعرفي حيث جاءت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **Belkis & Duru (2009)** في دراسة "مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية"، حيث أظهرت دراستهما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور .

5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية" .

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لكل من طلبة مرحلة الليسانس وطلبة مرحلة الماستر، وحساب (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (36) يوضح اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة حسب المرحلة التعليمية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر)

المتغيرات	المرحلة التعليمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التركيز على الخطط	م/الليسانس	**243**	10.360	8.562	-2.141*	380	0.013	دال
	م/الماستر	**139**	12.395	9.513				
اعادة التقييم الايجابي	م/الليسانس	**243**	9.772	12.534	-0.466	380	0.641	غير دال
	م/الماستر	**139**	10.375	11.413				
لوم الآخرين	م/الليسانس	**243**	14.319	8.693	0.621	380	0.255	غير دال
	م/الماستر	**139**	13.764	7.849				
لوم النفس	م/الليسانس	**243**	9.600	9.312	0.776	380	0.438	غير دال
	م/الماستر	**139**	8.861	8.272				
التقبل	م/الليسانس	**243**	14.738	8.196	1.035	380	0.301	غير دال
	م/الماستر	**139**	13.819	8.575				
وضع الأمور في نصابها	م/الليسانس	**243**	8.841	6.480	-2.427**	380	0.002	دال
	م/الماستر	**139**	10.628	7.597				
الاجترار	م/الليسانس	**243**	14.694	7.718	2.531**	380	0.000	دال
	م/الماستر	**139**	12.623	7.600				
اعادة التركيز	م/الليسانس	**243**	11.377	8.149	0.388	380	0.699	غير دال
	م/الماستر	**139**	11.002	10.489				
التهويل	م/الليسانس	**243**	11.124	6.581	-1.416	380	0.158	غير

	م/الماستر	**139**	12.119	6.610				دال
الدرجة الكلية للمقياس	م/الليسانس	**243**	104.825	17.188	-0.392	380	0.165	غير دال
	م/الماستر	**139**	105.586	19.868				

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (36) أن قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس بالنسبة لطلبة مرحلة الليسانس تراوحت بين (8.841، 14.738)، بينما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بالنسبة لطلبة مرحلة الماستر بين (8.861، 13.819)، وكانت قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بالنسبة لبعد (التركيز على الخطط) بقيمة (2.141) ولصالح طلبة مرحلة الماستر، ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$ لكل من بعد (وضع الأمور في نصابها) بقيمة (2.427) ولصالح طلبة مرحلة الماستر، وبعد (الاجترار) بقيمة (2.531) ولصالح طلبة مرحلة الليسانس، ولم تكن قيمة (ت) دالة احصائيا لباقي أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، أما بالنسبة لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لطلبة مرحلة الليسانس (104.825)، وبالنسبة لطلبة مرحلة الماستر فقد بلغ (105.586)، وأن قيمة (ت) فكانت (0.392) وهي غير دالة احصائيا لأن قيمة الاحتمال (sig) تساوي (0.165) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة مرحلة الليسانس ومتوسط درجات طلبة مرحلة الماستر في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة .

وبهذا تحققت الفرضية الخامسة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية" .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أغلب الطلبة في الجامعة وباختلاف المرحلة التي ينتمون إليها سواء مرحلة الليسانس أو مرحلة الماستر فهم يمتلكون تجارب وخبرات من المراحل السابقة لذلك لا يخلو أي طالب من مروره بتجربة ما فيما سبق، ومنه فهم يستخدمون استراتيجيات تنظيم الانفعال متنوعة من أجل السيطرة على مختلف المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية .

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه وتقارب المرحلة العمرية لطلاب الجامعة بين المرحلتين مرحلة الليسانس ومرحلة الماستر، ففرق العمر قليل جدا وفي كلا المرحلتين يكون لدى الطلبة نفس المستوى من النضج العقلي والانفعالي، فهناك عوامل أخرى تسهم في إحداث الفروق بين الأفراد

فيما تعلق بأساليب واستراتيجيات تنظيم الانفعال وبغض النظر عن مراحلهم الدراسية، منها ما أشارت إليها سلوم (2015) والتي تتمثل في "التكوين النفسي للفرد وأبعاده الشخصية والصحية والنفسية والصلابة والتفاؤل والتقييمات ونوع الخبرة الانفعالية ومستوياتها" **(سلوم، 2015، ص. 102)**

ومن أبرز ما توصلت إليها هذه النتائج هو وجود فروق في مستوى استخدام استراتيجية **الاجترار** وكانت لصالح طلبة الليسانس، فمن خصائص هذه الاستراتيجية أنها تركز على الانفعال، ويكون تفكير الفرد تفكيرا متكررا في ذلك الانفعال والأفكار السلبية المرتبطة بالحدث والموقف الضاغط، ويستخدم هذا النوع من الاستراتيجيات مع المواقف التي يصعب التحكم بها، ومن جهة أخرى فإن البيئة الجامعية مليئة بالضغوطات والتوترات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية، الأمر الذي يؤدي بطلبة مرحلة الليسانس إلى عدم تلبية هذه المطالب والتكيف معها وصعوبة التحكم بها، مما يعرضهم إلى مستويات أعلى من القلق الذي يرتبط باستراتيجية الاجترار .

واتفقت هذه الدراسة في مضمونها مع دراسة **خصاونة آمنة حكمت (2020)** في دراسة "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة اليرموك"، حيث توصلت دراستها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنظيم الانفعالي بين طلبة مستوى السنة الثالثة وطلبة مستوى السنة الرابعة.

واختلفت هذه الدراسة في مضمونها مع دراسة **سامر عبد الهادي وآخرون (2012)** في دراسة "الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية"، حيت أظهرت دراستهم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول والثاني والثالث والرابع)، وأن طلبة المستوى الدراسي الأول يستخدمون استراتيجية كل من لوم الذات والتقبل بشكل أعلى من طلبة باقي المستويات .

6 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية" .

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التسويف الأكاديمي لكل من طلبة مرحلة الليسانس وطلبة مرحلة الماستر، وحساب (ت) T-Test للتعرف على

دلالة الفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (37) يوضح اختبار (t-test) للفروق بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى الطلبة حسب المرحلة التعليمية (مرحلة الليسانس - مرحلة الماستر)

المتغيرات	المرحلة التعليمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
البعد المعرفي	م/الليسانس	**243**	33.823	9.488	2.010*	380	0.011	دال
	م/الماستر	**139**	31.686	10.765				
البعد السلوكي	م/الليسانس	**243**	36.800	11.339	-1.563	380	0.079	غير دال
	م/الماستر	**139**	38.625	10.245				
البعد الانفعالي	م/الليسانس	**243**	36.460	8.292	0.175	380	0.861	غير دال
	م/الماستر	**139**	36.305	8313				
الدرجة الكلية	م/الليسانس	**243**	107.08	15.609	0.290	380	0.604	غير دال
	م/الماستر	**139**	106.61	14.192				

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول رقم (37) أن قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي بالنسبة لطلبة مرحلة الليسانس تراوحت بين (33.8، 36.8)، بينما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بالنسبة لطلبة مرحلة الماستر بين (31.686، 38.625)، وكانت قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بالنسبة للبعد (المعرفي) بقيمة (2.010) ولصالح طلبة مرحلة الليسانس، ولم تكن قيمة (ت) دالة احصائيا للبعد (السلوكي) والبعد (الانفعالي)، أما بالنسبة لاستبيان التسويف الأكاديمي ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة لطلبة مرحلة الليسانس (107.083)، وبالنسبة لطلبة مرحلة الماستر فقد بلغ (106.616)، وأن قيمة (ت) فكانت (0.290) وهي غير دالة احصائيا لأن قيمة الاحتمال (sig) تساوي (0.604) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة مرحلة الليسانس ومتوسط درجات طلبة مرحلة الماستر في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

وبهذا تحققت الفرضية السادسة والتي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية" .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التسويف الأكاديمي يعاني منه كافة الطلبة وفي كلا المرحلتين مرحلة الليسانس ومرحلة الماستر، وهذ ربما يعود إلى العديد من العوامل منها أن الطلبة في كلا المرحلتين يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في كثير من الأحيان، كما أن العينة من طلبة المرحلتين ينتميان لكلية واحدة وبيئة تعليمية واحدة، والتشابه في المهام الأكاديمية وكذلك الضغوط الأكاديمية، حيث جميعهم يلقى على عاتقهم الكثير من الالتزامات، كذلك التقارب من حيث الميول والرغبات و التوجهات الأكاديمية والمهنية كونهم من فئة عمرية متقاربة وبالتالي لديهم نفس الدرجة من النضج والوعي بالنتائج السلبية للتسويف الأكاديمي، هذا ما جعل استجابات طلبة الليسانس وطلبة الماستر متشابهة للتسويف الأكاديمي، ويؤكد كل من **Ozir & Ferrari** من أن "التسويف الأكاديمي منتشر على نطاق واسع في أوساط الطلبة الجامعيين، وأنه يعد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بشكل عام والجامعية بشكل خاص، وأن 70% من الطلبة الجامعيين مسوفون" **(زغيبي، 2020، ص. 98)** .

لذا لم تجد هذه الدراسة فروقا في مستوى درجات التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة الباحث **شبار ياسمين ناجي السعيد (2015)** في دراسة "التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات (النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية)"، حيث بينت دراسته أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفرق الدراسية (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين الفرق الدراسية في درجات الأبعاد (المعرفي، السلوكي، الوجداني) لمقياس التلكؤ الأكاديمي .

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة **معاوية أبوغزال (2012)** في دراسة "التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين"، حيث أظهرت دراسته وجود فروق دالة احصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى .

7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة"

ومن أجل اختبار هذه الفرضية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين كل بعد من أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمتمثلة في (التركيز على الخطط، إعادة التقييم الايجابي، لوم الآخرين، لوم النفس، التقبل، وضع الأمور في نصابها، الاجترار، اعادة التركيز الايجابي، التهويل) مع كل بعد من أبعاد التسويف الأكاديمي والمتمثلة في (البعد المعرفي، البعد السلوكي، البعد الانفعالي)، وكذلك حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي مع الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي .

جدول رقم (38) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأبعاد استبيان التسويف الأكاديمي

متغيرات الدراسة		البعد المعرفي	البعد السلوكي	البعد الانفعالي	الدرجة الكلية لاستبيان التسويف
التركيز على الخطط	R	-0.114*	0.036	0.022	-0.139*
	SIG	0.022	0.106	0.125	0.031
	N	382	382	382	382
إعادة التقييم الايجابي	R	-0.121*	0.056	-0.152**	-0.192**
	SIG	0.036	0.104	0.003	0.001
	N	382	382	382	382
لوم الآخرين	R	0.127*	0.047	0.034	0.066
	SIG	0.023	0.161	0.061	0.081
	N	382	382	382	382
لوم النفس	R	0.189**	0.238**	0.249**	0.254**
	SIG	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	382	382	382	382
التقبل	R	0.191**	0.141*	0.211**	0.217**
	SIG	0.000	0.028	0.000	0.002
	N	382	382	382	382
وضع الأمور في نصابها	R	-0.118*	0.024	0.035	-0.081
	SIG	0.045	0.071	0.064	0.092
	N	382	382	382	382
الاجترار	R	0.266**	0.124*	0.293**	0.287**
	SIG	0.000	0.036	0.000	0.004
	N	382	382	382	382

اعادة التركيز الايجابي	R	-0.054	0.028	-0.136*	-0.096
	SIG	0.804	0.101	0.036	0.121
	N	382	382	382	382
التهويل	R	0.208**	0.061	0.133*	0.131*
	SIG	0.000	0.085	0.030	0.020
	N	382	382	382	382
الدرجة الكلية لمقياس إ- التنظيم الانفعالي	R	-0.262**	-0.245**	-0.125*	-0.219**
	SIG	0.000	0.002	0.031	0.001
	N	382	382	382	382

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

يتبين من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (38) ما يلي:

- أعلى معامل ارتباط جاء بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (الاجترار) ودرجاتهم الكلية على استبيان التسويف الأكاديمي بـ (0.287)، أما أدنى معامل ارتباط كان بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (لوم الآخرين) ودرجاتهم الكلية على استبيان التسويف الأكاديمي بـ (0.066) .

أما قيم معاملات الارتباط ومستوى الدلالة بين أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي فكانت كما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (التركيز على الخطط) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.139-) وهي قيمة سالبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التركيز على الخطط والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (اعادة التقييم الايجابي) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.192-) وهي قيمة سالبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية اعادة التقييم الايجابي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (لوم الآخرين) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.066) وهي قيمة غير دالة احصائيا، وهذا يعني "**عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجية لوم الآخرين والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (لوم النفس) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.254) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية لوم النفس والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (التقبل) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.217) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التقبل والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (وضع الأمور في نصابها) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.081-) وهي قيمة غير دالة احصائيا، وهذا يعني "**عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجية وضع الأمور في نصابها والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (الاجترار) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.287) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية الاجترار والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (اعادة التركيز الايجابي) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.096-) وهي قيمة غير دالة احصائيا، وهذا يعني "**عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجية اعادة التركيز الايجابي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

- معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد (التهويل) ودرجاتهم على استبيان (التسويف الأكاديمي) بلغ (0.131) وهي قيمة موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التهويل والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" .

أما معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل ودرجاتهم على استبيان التسويف الأكاديمي فقد بلغ (0.219-) وهي قيمة سالبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني "**وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة**" وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

وبهذا تحققت الفرضية السابعة والتي نصها "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة" .

ويمكن تفسير نتائج الفرضية السابعة كما يلي:

✔ بالنسبة للنتائج التي بينت أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين استراتيجية القبول والدرجة الكلية لاستبيان التسويف الأكاديمي، أي أن زيادة استخدام هذه الاستراتيجية يؤثر إيجابا على مستوى التسويف الأكاديمي والعكس صحيح، حيث جاءت هذه النتيجة معاكسة لما تتميز به هذه الاستراتيجية من آثار إيجابية على الطالب الجامعي والتي تتمثل بخفض الانفعالات السلبية وإثارة الانفعالات الايجابية، وارتباطها بالتفاؤل وتقدير الذات على نحو موجب، حيث يستطيع الطالب فهم مشاعره والتحكم فيها، ومعرفة مخاوفه والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها مما يساعده على الانجاز والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في أداء المهمات في المجالات المختلفة سواء في المجال الأكاديمي أو غيرها من المجالات الأخرى، وكل ذلك يتنافى مع ما يتصف به الطالب المسوف من صعوبة اتخاذ القرارات والخوف من عواقب النجاح، والخوف من الفشل ونقص الثقة بالنفس، والشعور بالذنب والتوتر والقلق، حيث يشير **ferrari (2000)** في هذا الصدد "التقييم السلبي لذات المسوفين وفهمهم لأنفسهم، وكذلك أن الطلبة المسوفين لديهم تقدير ذات منخفض، والاحساس بمشاعر انعدام الثقة" **(صالح وآخرون، 2013، ص. 244)** .

ويرجع السبب في هذه النتيجة وفقا لما أشار إليه **Wilson (1996)** أن استراتيجية القبول يمكن أن تعتبر كذلك "كشكل من أشكال الاستسلام السلبي للخبرات السلبية، والذي يتم تعريفه عادة كأسلوب توافق سلبي يرتبط مع نتائج سيئة" **(سلوم، 2015، ص. 89)** .

فنمط استراتيجية القبول المستخدمة هنا من طرف عينة الدراسة هو النوع السلبي وهي استراتيجية غير تكيفية، والمثيرة للانفعالات السلبية المرتبطة بالقلق، الأمر الذي يؤدي إلى وقوع الطالب في دائرة التسويف، حيث أن القلق يعتبره البعض هو المكون الحاسم للتسويف الأكاديمي ويؤدي إلى تأجيل المهام الأكاديمية .

"كما أن فعالية استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا تعتمد على أمور منها مدى مناسبة الاستراتيجية للمواقف أو المشكلة التي يتعرض لها الفرد، فكلما كانت الاستراتيجية مناسبة تمكن الفرد من التحكم بانفعالاته ويساعده ذلك على حل المشكلة، بينما اختيار استراتيجية غير مناسبة يفاقم حجم المشكلة ويقلل من احتمالات الحل الناجح لها" **(الحارثي، 2021، ص. 288)** .

✔ بالنسبة للنتائج التي بينت أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية كل من (لوم النفس، الاجترار، التهويل) والدرجة الكلية لاستبيان التسويف الأكاديمي، أي أن زيادة مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات يصاحبها ارتفاع في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي والعكس صحيح، فيمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه **Charney** (2004) أن "اتخاذ استراتيجيات معينة لتنظيم الانفعال قد يكون لها العديد من العواقب السلبية وفقا لنوع الاستراتيجيات التي تم استخدامها في الخبرات الانفعالية المختلفة" **(جادو، 2021، ص. 4)** .

فالطالب الذي يستخدم تلك الاستراتيجيات في التعامل مع انفعالات المواقف الضاغطة والسلبية يكون أكثر تسويفا لمهامه الأكاديمية، وهذا راجع إلى طبيعة تلك الاستراتيجيات (لوم النفس، الاجترار، التهويل) والتي تعتبر من الاستراتيجيات الغير توافقية وما تشير إليه من اتجاهات سلبية وأفكار يضع الطالب فيها اللوم على نفسه إزاء ما اختبره، ويتحمل كامل المسؤولية وحده فيما يمر به من تجارب ومواقف ضاغطة، وعدم إدارته الموقف السلبي بصورة جيدة أثناء الخبرة الانفعالية، وكذلك تفكيره المتكرر والذي يركز على فظاعة ما اختبره في الانفعالات السلبية، والتركيز على تضخيم الأحداث والمبالغة في خطورتها وعلى الآثار المترتبة عليها، فاستخدام تلك الاستراتيجيات يؤدي بالطالب إلى عدم التغلب على ما يواجهه في بيئته الأكاديمية من التحديات والصعاب المرتبطة بتعلمه ودراسته والتي يمكن أن تولد ضغوطا نفسية مزمنة، الأمر الذي يؤدي به إلى العزوف التدريجي عن الاهتمام والانخراط في الأنشطة الأكاديمية، وبالتالي يظل يعاني من مشكلة التسويف الأكاديمي لديه .

✔بالنسبة للنتائج التي أظهرت أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين استراتيجية كل من (التركيز على الخطط، اعادة التقييم الايجابي) والدرجة الكلية لاستبيان التسويف الأكاديمي، أي أن زيادة مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات يصاحبها انخفاض في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي والعكس صحيح، وهذا راجع إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات يولد لدى الطالب الجامعي تفسيرات ايجابية للمواقف الضاغطة كطريقة لخفض التوتر، واثارة الانفعالات الايجابية التي تساعده على حل المشكلة التي تعترضه، والتركز في التفكير على الخطوات التي يجب اتخاذها للتعامل مع الأحداث السلبية ووضعها في حجمها الحقيقي، وبالتالي تقديم الحلول واتخاذ القرارات، كما أن الطالب الذي يستخدم تلك الاستراتيجيات في تنظيم انفعالاته يتسم بقوة التحدي ولذلك نجده أنه "يستمر في التعلم من تجاربه السابقة، الذي يساعده على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ويخلق مشاعر التفاؤل لديه في تقبل الخبرات الجديدة" **(الحارثي، 2021، ص. 252)** .

كما أنها تعزز الأداء الاجتماعي ونوعية الحياة، وتحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية وأداء شخصي أفضل، الأمر الذي يساعد الطالب على القدرة بالتحكم في الوقت، والالتزام بالمواعيد، والقيام بمهامه الأكاديمية في وقتها المحدد .

✔بالنسبة للنتائج التي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل والتسويف الأكاديمي ككل لدى طلبة عينة الدراسة، أي أن زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي يصاحبها انخفاض في مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي والعكس صحيح، فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه **Garnefski (2004)** أن "المراهقين الذين لديهم قدرة على تنظيم انفعالاتهم يكونون ناجحين في حياتهم، ويتمتعون بصدقات غنية وفعالة، ويشعرون بالسعادة والبهجة، لامتلاكهم استراتيجيات نفسية تساعدهم في التخلص من مشاعر القلق والاكتئاب والتخلص من ضغوطات الحياة، على عكس المراهقين الذين لديهم مستوى واطئ من التنظيم الانفعالي، إذ يلجأ هؤلاء إلى استعمال أساليب سيئة عند مواجهتهم لأحداث سلبية في الانعزال عن الآخرين والسلبية والاعتماد على الآخرين" **(الطيار، 2021، ص. 157)**

فالطلبة الذين لديهم مستوى منخفض في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعدم استخدامها في المواقف المتنوعة بشكل مرن وملائم لتعديل استجاباتهم الانفعالية من أجل تحقيق الهدف المحدد وبالتالي لديهم صعوبات في تنظيم انفعالاتهم والمتمثلة في عدم القدرة على تحديد وتوضيح انفعالاتهم،

وعدم تقبلها مثل التجاهل والهروب والتجنب، وعدم القدرة على تحديد الحاجات والأهداف خلال الخبرات الانفعالية، وفقدان القدرة على التحكم في الدوافع، والعجز في تغيير الاستثارة الانفعالية، والاستخدام المقيد للانفعال، والنزعة إلى تجربة الانفعالات السلبية، والتركيز على الجوانب السلبية في المواقف المشكلة، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالتوتر النفسي والاحباط والغضب، ويصبحون أكثر تكوينا للإدراكات المعرفية السلبية للذات فيما يتعلق بتلك المواقف، وعدم القدرة على ضبط النفس، ومتشائمون وقلقون، وكل هذه العوامل لها ارتباط ايجابي مع مشكلة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وهذا ما أشار إليه **آل جبير (2011)** من أن "سلوك التسويف الأكاديمي يرتبط بكل من الضغوط النفسية والقلق والشعور بالذنب والأرق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والخوف من الفشل وعدم قدرة الفرد على الاستفادة من الفرص والامكانات المتاحة" **(الحارثي، 2017، ص. 55)** .

وما أكده كذلك **Steel (2007)** على أن من نتائج التسويف الأكاديمي على الطالب الجامعي تتمثل في "الضغط النفسي والقلق، الشعور بالصراع والذنب، والمشكلات الصحية، ونقص الانتاجية، والرفض الاجتماعي لعدم تحقيق الالتزامات والمسؤوليات الاجتماعية، كما يعاني المسوف من عدم الحصول على الدعم لأنه أصبح معروفا بالكسل، وضعف الطموح" **(التح، 2016، ص. 206)**

فالطالب ذو المستوى المنخفض في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي وبسبب تعرضه لمختلف الضغوطات الأكاديمية والتي لا يستطيع التكيف معها والتغلب عليها، الأمر الذي يجعله يستجيب بانفعالات غير توافقية للمواقف الضاغطة التي يتعرض لها، مما يؤدي به إلى صعوبة التركيز على المهام المطلوبة منه، والتأثير على أدائه الأكاديمي، ومن ثم يلجأ إلى التسويف الأكاديمي .

واتفقت هذه الدراسة في مضمونها مع دراسة الباحثة **محمد منصور وآخرون (2021)** في دراسة "صعوبات تنظيم الانفعال كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا"، حيث توصلت دراستهم إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين صعوبات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة .

كما اتفقت هذه الدراسة في مضمونها مع دراسة الباحث **الربابعة خالد زكي (2014)** في دراسة "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك"، حيث توصلت دراسته إلى وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية

الأكاديمية، وعلاقة طردية دالة احصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي لدى طلبة الجامعة .

8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه: "تساهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة" .

وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، على اعتبار أن التسويف الأكاديمي متغير تابع، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي والتي هي (التركيز على الخطط، اعادة التقييم الايجابي، لوم الآخرين، لوم النفس، التقبل، وضع الأمور في نصابها، الاجترار، اعادة التركيز الايجابي، التهويل) متغيرات مستقلة، وذلك بهدف معرفة أي من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة، وهذا من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (39) معامل الارتباط المتعدد بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي

معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (R^2adj)	الخطأ المعياري المقدر
0,292	0,085	0,065	10,159

يتبين من الجدول رقم (39) أن معامل الارتباط الخطي بين المتغير التابع (التسويف الأكاديمي) والمتغيرات المستقلة (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) قد بلغت قيمته (0,292) وهو ارتباط طردي ضعيف، وبقيمة معامل تحديد (0,085)، وقيمة معامل التحديد المعدل (0,065)، ومن خلال قيمة معامل التحديد (R^2) فإن المتغيرات المستقلة تفسر بنسبة (8,5 %) من التغير الحاصل في المتغير التابع، وكذلك هي نسبة مدى فعالية ودقة استخدام معادلة خط الانحدار للتنبؤ بقيم المتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة .

جدول رقم (40) تحليل تباين (ANOVA) لاختبار دلالة نموذج خط الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	sig
الانحدار	1335,745	9	148,416	9,863	0,000
البواقي	36065,116	372	96,949		

المجموع	37400,861	381			

يوضح الجدول رقم (40) نتائج تحليل (ANOVA) لاختبار معنوية الانحدار، ونلاحظ قيمة (F) التي بلغت قيمتها (9,863)، وقيمة (sig) = (0,000) وهي أقل من (0,01)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي وبالتالي يوجد تأثير من المتغيرات المستقلة (استراتيجيات التنظيم الانفعالي) على المتغير التابع (التسويف الأكاديمي)، ونستطيع التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي .

جدول رقم (41) معاملات معادلة خط الانحدار المتعدد لتأثير استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التسويف الأكاديمي

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
	B	الخطأ	Beta			
الثابت	52,039	6,133		15,279	0,000	دال
التركيز على الخطط	-0,126	1,617	-0,168	-1,158	0,136	غير دال
اعادة التقييم الايجابي	-0,594	1,325	-0.243	-3,612	0,000	دال
لوم الآخرين	0,134	1,613	0,129	0,803	0,322	غير دال
لوم النفس	0,120	1,442	0,112	1,908	0,062	غير دال
التقبل	0,286	1,117	0,278	1,108	0,059	غير دال
وضع الآمور في نصابها	-0,165	1,216	-0.228	-1,305	0,106	غير دال
الاجترار	1,157	1,856	0,255	3,878	0,000	دال
اعادة التركيز الايجابي	-0,077	1,452	-0,107	-0,925	0,208	غير دال
التهويل	0,098	1.325	0,119	1,324	0,085	غير دال

يتبين من الجدول رقم (41) أن ثابت معادلة الانحدار لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي (التركيز على الخطط، اعادة التقييم الايجابي، لوم الآخرين، لوم النفس، التقبل، وضع الأمور في نصابها، الاجترار، اعادة التركيز الايجابي، التهويل) هو (52,039)، وأن استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي لها أثر على التغير في مستوى التسويف الأكاديمي هي كل من استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) واستراتيجية (الاجترار)، حيث جاءت قيمة بيتا (B) التي توضح العلاقة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) بقيمة (0,594-) وهي دالة احصائيا حيث يمكن استنتاج ذلك من

قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أن أي تغير في مستوى استخدام استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) بوحدة واحدة سيؤدي إلى حصول تغير في مستوى التسويف الأكاديمي بمقدار(0,594-) وحدة، وكذلك جاءت قيمة بيتا (B) لمتغير استراتيجية (الاجترار) بقيمة (1,157) دال احصائيا، ويعني ذلك أن أي تغير في مستوى استخدام استراتيجية (الاجترار) بوحدة واحدة سيؤدي إلى حصول تغير في مستوى التسويف الأكاديمي بمقدار(1,157) وحدة .

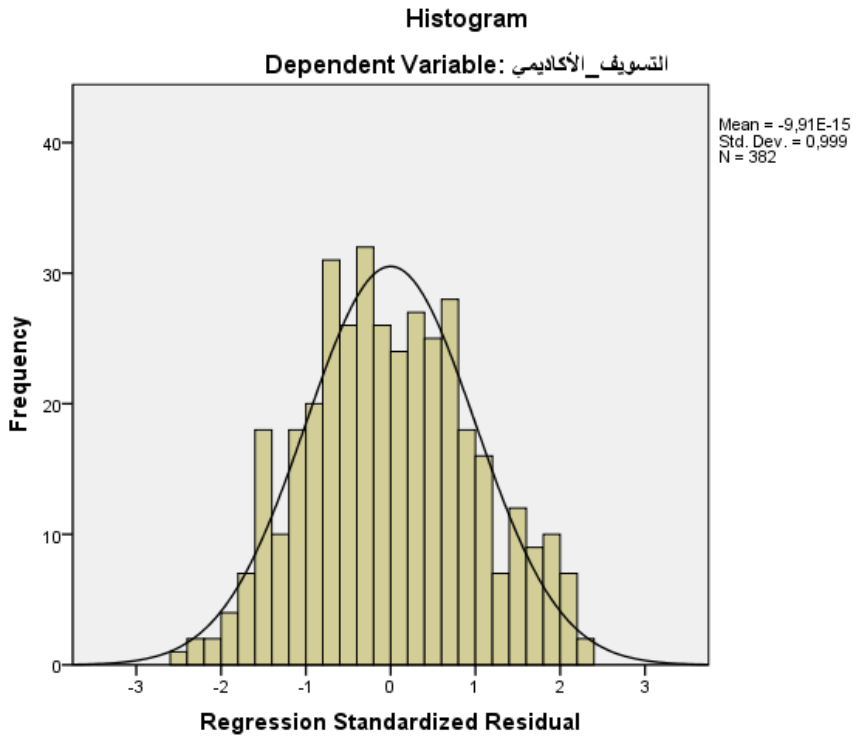
أما باقي الاستراتيجيات والتي هي (التركيز على الخطط، لوم الآخرين، لوم النفس، التقبل، وضع الأمور في نصابها، اعادة التركيز الايجابي، التهويل) ليس لهم أثر في معادلة الانحدار على أساس أن قيمة بيتا (B) لكل منها غير دالة احصائيا .

مما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تساعدنا في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي لطلبة عينة الدراسة كما يلي:

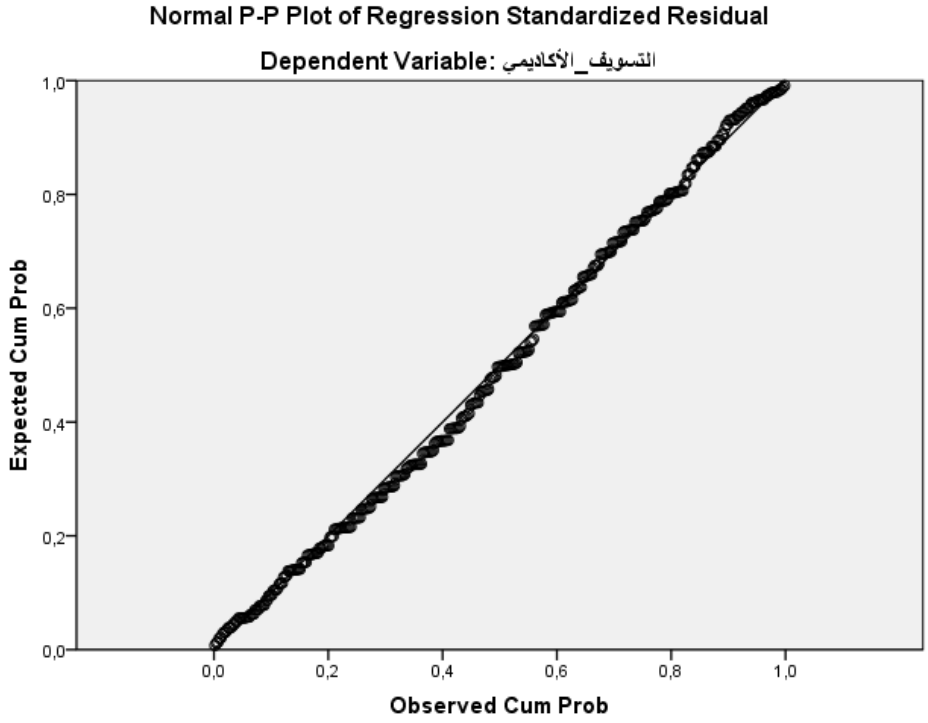
$$Y = 52,039 - 0,594\ X_1 + 1,157\ X_2$$

حيث أن: **(Y)**: التسويف الأكاديمي، **(X_1)**: استراتيجية اعادة التقييم الايجابي، **(X_2)**: استراتيجية الاجترار .

وهذا بتوفر أهم شروط صحة اجراء تحليل الانحدار والمتمثل في اعتدالية توزيع البواقي وتجمع البيانات حول خط المستقيم والذي توضحه البيانات التالية:



الشكل رقم (7) المنحنى الاعتدالي لتوزيع البواقي المعيارية لمتغير التسويف الأكاديمي



الشكل رقم (8) المنحنى البياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والمتوقع للبواقي المعيارية للتسويف الأكاديمي

فالنتائج التي تم التوصل إليها في الجداول رقم (39)، (40)، (41)، مكنت من تحديد استراتيجيات التنظيم الانفعالي المنبئة بمستوى التسويف الأكاديمي، حيث بينت النتائج أن استراتيجيتين فقط من بين تسعة استراتيجيات المتضمنة في مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي وهما استراتيجية كل من (اعادة التقييم الايجابي، والاجترار) واللتان أمكنهما التنبؤ بالتسويف الأكاديمي على نحو دال احصائيا، وتفسران (8,5%) من التباين الحاصل في التسويف الأكاديمي لدى عينة البحث، وهذا يعني أن هناك ما نسبة (91,5%) من العوامل الأخرى المسؤولة عن تفسير التغير في مستوى التسويف الأكاديمي خلافا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي .

وتتسق هذه النتائج جزئيا مع نتائج الفرضية السابعة في ترتيب قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي، والتي أوضحت أن أكثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي ارتباطا بالتسويف الأكاديمي هي استراتيجية (الاجترار) حيث (R = 0.287)، ثم تليها (استراتيجية لوم النفس) حيث (R = 0.254)، وفي المرتبة الثالثة استراتيجية (التقبل) حيث (R = 0.217)، في حين أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) كانت الأكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وفي المرتبة الثانية جاءت استراتيجية (الاجترار)، بينما بقية استراتيجيات التنظيم الانفعالي فلا يمكن التنبؤ بها على نحو دال احصائيا .

ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بأنه تساهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

وبهذا تحققت الفرضية الثامنة والتي نصها "تساهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بمستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة"

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء فهم العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتسويف الأكاديمي من خلال نموذج العمليات للتنظيم الانفعالي الذي قدمه **Gross** (1998) والذي أوضح فيه أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الفرد تحدد بشكل أساسي استجاباته الانفعالية للضغوط التي يتعرض لها، وبما أن التسويف الأكاديمي لدى الطالب الجامعي ينشأ كنتيجة للضغوط المرتبطة بمختلف المواقف الأكاديمية أو الاجتماعية أو غيرها من مختلف المواقف الحياتية، فإن درجة التسويف الأكاديمي تعتمد على استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها الطالب لإدارة هذه الضغوط، فإذا كانت الاستراتيجيات التوافقية هي الغالبة على استجابات الطالب كاستراتيجية (اعادة التقييم الايجابي)

حيث "يحاول إيجاد معاني ايجابية للأحداث، وتوليد تفسيرات ايجابية للمواقف الضاغطة كطريقة لخفض التوتر، ومحاولة الاستفادة منها في تحقيق النمو الشخصي والتعلم" **(حسين، 2020، ص. 130)** فسيؤدي ذلك إلى خفض مستوى التسويف الأكاديمي لديه، في حين يؤدي استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي اللاتوافقية كاستراتيجية (الاجترار) حيث "يفكر الطالب بشكل متكرر في الانفعالات والأفكار السلبية المرتبطة بالحدث والموقف الضاغط، وعلى الأسباب والآثار المترتبة على هذه الانفعالات" **(بن دايل، 2020، ص. 412)**، فسيؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لديه، ويبدو ذلك متسقا مع ما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية، والتي بينت أن كل تغير في مستوى استخدام استراتيجية (اعادة التقييم الايجابي) بوحدة واحدة سيؤدي إلى تغير عكسي في مستوى التسويف الأكاديمي بقيمة (0,594) وحدة، وكل تغير في مستوى استخدام استراتيجية (الاجترار) بوحدة واحدة سيؤدي إلى حصول تغير طردي في مستوى التسويف الأكاديمي بقيمة (1,157) وحدة لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة .

فالتصرف بوعي واعادة التقييم الايجابي للأحداث لدى الطالب يعزز من تقييمه العقلاني للضغوط التي يتعرض لها ويستطيع التعامل معها ويصل إلى ما يصبو إليه من أهداف، مما يقلل من مستوى التسويف الأكاديمي لديه، بينما الطالب الذي يعاني من اجترار الأفكار وعند تعرضه لمستوى مرتفع من المطالب والضغوط الأكاديمية وكذلك عند مروره بالانفعالات السلبية سرعان ما يصاب بالإحباط ونقص الدافعية ويتجه للانسحاب من الدراسة لعجزه عن تلبية متطلباتها الزائدة مما يؤدي به في النهاية إلى ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لديه .

واتفقت هذه الدراسة في مضمونها وبشكل جزئي مع دراسة مشابهة للباحث **عليوة سهام علي عبد الغفار (2018)** في دراسة "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين والموهوبين"، حيث توصلت دراسته إلى أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية (القلق النفسي، الضغوط النفسية، والكمالية العصابية) من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمتمثلة في (الاجترار، لوم الذات، لوم الآخرين، والتهويل)، حيث كل تغير في مستوى هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تغير طردي في مستوى الاضطرابات النفسية .

كما اتفقت هذه الدراسة في مضمونها وبشكل جزئي مع دراسة مشابهة للباحث **اسماعيل ابراهيم السيد (2021)** في دراسة "كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتهما بقلق التحدث أمام الأخرين لدى طالبات كلية التربية"، حيث توصلت دراسته إلى أنه يمكن

التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين من خلال استراتيجية (لوم الذات) باعتبار أن هذه الاستراتيجية هي من الاستراتيجيات الغير تكيفية كاستراتيجية (الاجترار)، وأن كل تغير في مستوى هذه الاستراتيجية (لوم الذات) يؤدي إلى تغير طردي في مستوى قلق التحدث أمام الآخرين .

9- الاستنتاج العام:

بعد المعالجة الاحصائية وقراءتها، وتحليل المعطيات الميدانية، ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، فإنه تم استنتاج ما يلي:

أولا: مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل متوسطا، ومستويات استخدام مختلف استراتيجيات التنظيم الانفعالي كانت متقاربة وفي المستوى المتوسط لدى طلبة الجامعة، فهم يوظفون استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة في نفس الوقت نظرا لطبيعتهم الانفعالية، ولتعرضهم يوميا للعديد من المواقف والتغيرات الانفعالية المختلفة وبصورة مستمرة في حياتهم الجامعية .

ثانيا: ظاهرة التسويف الأكاديمي بأبعادها (المعرفية، والسلوكية، والانفعالية) هي مشكلة أكاديمية منتشرة بين الطلاب بمستوى متوسط .

ثالثا: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل تبعا لمتغير الجنس، فالطلبة الجامعيون يتعرضون للعديد من الأحداث الضاغطة والمواقف والخبرات الانفعالية المتنوعة ولكنها متشابهة بالنسبة لكافة الطلبة بصرف النظر عن جنسهم .

رابعا: وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التسويف الأكاديمي ككل تبعا لمتغير الجنس، فبعض العوامل كسمات الشخصية، وثقافة المجتمع، والأدوار الاجتماعية المتوقعة لكل من الذكور والإناث أدت إلى وجود الفروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي .

خامسا: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل تبعا لمتغير المرحلة الجامعية، فقد يكون لدى الطلبة نفس المستوى من النضج العقلي والانفعالي بسبب تشابه وتقارب المرحلة العمرية للطلبة الجامعيين ما بين المرحلتين مرحلة الليسانس ومرحلة الماستر.

سادسا: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تبعا لمتغير المرحلة الجامعية، فالتسويف الأكاديمي يعاني منه كافة الطلبة وفي كلا المرحلتين مرحلة الليسانس ومرحلة الماستر .

سابعا: وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي ككل ومستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة عينة الدراسة .

ثامنا: يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال استراتيجيتي (اعادة التقييم الايجابي، والاجترار) .

- خاتمة:

بعد الانتهاء من عناصر هذا البحث والذي عنوانه "استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة المسيلة" وانطلاقا من اشكالية الدراسة المتمثلة في مجموعة من التساؤلات والتي قد تم الاجابة عنها من خلال ما ورد في إطارها النظري والدراسة الميدانية، فإن التسويف الأكاديمي الذي ينتشر في أوساط الطلبة بنسب لا يستهان بها يؤدي إلى عواقب سلبية بالنسبة لطلبة الجامعة، فهي لا تقتصر فقط على النتائج السلبية الأكاديمية التي يجنيها الطلبة، والانقطاع المستمر عن الدراسة عن طريق إهمال المحاضرات وعدم المشاركة في الأنشطة، بل يتعدى ذلك إلى وجود مشاكل نفسية لدى الطلبة تعوق تقدمهم في الحياة وتُولد لديهم ضغوطا نفسية مزمنة مما يتحتم عليهم مواجهتها، ومن خلال هذه الدراسة التي تم فيها البحث عن مستوى العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين كل من الاستراتيجيات الأقل تكيفا (لوم النفس، التهويل، الاجترار) والتسويف الأكاديمي، وعلاقة سالبة بين كل من الاستراتيجيات التكيفية (اعادة التقييم الايجابي، التركيز على الخطط) والتسويف الأكاديمي، مما يبين أهمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي في حياة الطلاب بشكل عام، فاستخدام الاستراتيجيات التكيفية تمكنهم من التعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها مما يمكنهم من السيطرة عليها وضبطها والتحكم بها، وبالتالي مواجهة ما يعترضهم من الضغوطات الناتجة عن بعض المشكلات الأكاديمية، مما يحقق لهم التفاعل الايجابي في البيئة الدراسية، وينعكس على أدائهم وتحصيلهم وانجازهم الأكاديمي وانخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لديهم .

- مقترحات الدراسة:

بناءا على نتائج الدراسة المتوصل اليها، يمكن تقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في التخفيف من حدة مشكلة التسويف الأكاديمي والرفع من مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية لدى طلبة الجامعة .

- ✔ توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أن ظاهرة التسويف الأكاديمي تنخفض بزيادة مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل مرن وملائم .
- ✔ تفعيل دور مراكز الارشاد لتنمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التنظيم الانفعالي لتحسين أدائهم الدراسي وتوافقهم الأكاديمي عن طريق تطبيق دورات وورش عمل في مختلف الكليات، وبهدف تنمية وعي الطلبة بمشكلة التسويف الأكاديمي والعوامل المتعلقة بها .
- ✔ اعداد برامج ارشادية للطلبة المسوفين لتنمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية والتقليل من استخدام الاستراتيجيات السلبية لديهم .
- ✔ حث أعضاء هيئة التدريس بضرورة توجيه الطلاب بالالتزام بمواعيد المحاضرات والتأكيد على احترام الوقت من أجل التقليل من ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .
- ✔ قيام الباحثين بإجراء دراسات في بيئات جديدة للبحث في مستويات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بمتغيرات أخرى .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1- الابراهيمي، صفاء عبد الرسول .(2020). إتجاهات طلبة الجامعة نحو تقدير الوقت وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي. مركز البحوث النفسية، المجلد 31، العدد 04، ص ص. 83 - 140 .

2- ابن منظور، (1999). لسان العرب. الطبعة (03)، الجزء السادس، بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي .

3- أبو أسعد، أحمد عبداللطيف .(2017). علم النفس الارشادي. عمان، الأردن: دار المسيرة .

4- أبو رزيق، محمد محمود عيسى .(2012). أثر العلاج العقلاني السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

5- أبوجناح، مفتاح .(2015). نمط التسويف الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة المرقب. مجلة التربوي، العدد 07، ص ص. 308 - 333 .

6- أبوطه، ابراهيم زكريا .(2016). الخصائص الوجدانية لدى الطلبة المتلكئين أكاديميا بجامعة الأقصى. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة - فلسطين .

7- أبوغزال، معاوية .(2012). التسويف الأكاديمي انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد 08، العدد 02، ص ص. 131 - 149 .

8- أبوغزال، معاوية محمود .(2015). علم النفس العام، الطبعة (02)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

9- الأحمد، أمل وياسين، فداء .(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 16، العدد 01. ص ص. 13 - 56 .

10- أحمد، هيثم محمد عبدالخالق .(2020). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي. المجلة العربية للعلوم التربوية، المجلد 05، العدد 19، ص ص 509 - 539 .

11- أسليم، يوسف فهمي .(2017). التفكير الايجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.

12- اسماعيل، ابراهيم السيد .(2019). نمذجة العلاقات بين التسويف الأكاديمي غير الوظيفي والمعتقدات المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 29، العدد 102، مصر، ص ص. 20 - 75 .

13- اسماعيل، ابراهيم السيد .(2021). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتهما بقلق التحدث أمام الآخرين لدى طالبات كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22، العدد 03، ص ص. 261 - 320 .

14- آل جبير، سليمان بن محمد .(2010). العلاقة بين التسويف وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، العدد 20، ص ص. 237 - 282 .

15- آيت أعراب، صبرينة ودليلة، زناد (2020). أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي على نوعية الحياة لدى المصابات بسرطان الثدي وأزواجهن أثناء فترة العلاج الكيميائي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 05، العدد الأول، ص ص 506 - 529 .

16- أيوب، ناهد خالد هنداوي والبديوي، عفاف سعيد فرح .(2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة الرتبة بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر، العدد 174، الجزء 02، ص ص. 827 - 886 .

17- البراهمة، نسرين خالد .(2017). التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

18- بسيوني، سوزان صدقة .(2018). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الانسانية، مجلد 27، العدد 04، ص ص. 51 - 98 .

19- البلاح، خالد عوض .(2020). استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والذكاء الروحي لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ص ص. 181 - 214 .

20- بن جامع، ابراهيم .(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة. رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة .

21- بن دايل، أفنان بنت فهد .(2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ص ص. 409 - 430 .

22- بن زطة، بلدية .(2017). الأسلوب المعرفي "الاستقلال والاعتماد على المجال الادراكي" وعلاقته بدافعية الانجاز لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه في علم النفس، تخصص علم النفس المعرفي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة(01) .

23- بني يونس، محمد .(2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. الطبعة (01)، عمان: دار المسيرة

24- بوحوش، عمار والذنيبات، محمود محمد .(2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الطبعة (04)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

25- تامر، أحمد محمد محمد .(2018). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة .

26- التح، زياد خميس .(2016). التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة كلية التربية، المجلد 35، العدد 168، الجزء الأول، جامعة الأزهر، ص ص 205 - 231 .

27- توني، محمد ضاحي محمد وتوني، محمد عبدالله .(2017). التعلم المنتشر وعلاقته بتنمية مهارات ضمان جودة التعليم وخفض التسويف الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد 12، ص ص. 1 - 85 .

28- جاب الله، عبدالله سيد .(2017). التسويف الأكاديمي ناتج إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية وتفاعلات كل من متغيرات إدمان الانترنيت وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 06، العدد 19، ص ص 75 - 100 .

29- جابر، جابر عبدالحميد وآخرون .(2014). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ لدى المراهقين المعاقين سمعيا. مجلة العلوم التربوية، العدد 02، الجزء الثاني، جامعة القاهرة .

30- جادو، جمال عبدالحميد .(2021). صعوبات تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أحداث الحياة الضاغطة ومتلازمة التعب المزمن لدى الأمهات المغتربات. مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية، المجلد 06، العدد 15، ص ص 1 - 43 .

31- جبر، لؤي خزعل .(2019). التنظيم المعرفي للانفعال والتفاؤل والسعادة والحكمة، مجلة الآداب، العدد 131، ص ص. 279 - 302 .

32- الجعافرة، ابراهيم موسى .(2016). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، قسم الارشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، الأردن .

33- الجمعان، سناء عبد الزهرة حميد .(2019). توجس الاتصال وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. المؤتمر العلمي الدولي العاشر تحت عنوان "التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والانسانية والطبيعية في بيئة متغيرة" اسطنبول. تركيا ص ص. 312 - 332 .

34- جودة، سعد عزيز .(2011). أثر برنامج إرشادي في خفض سلوك المماطلة لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة القادسية للعلوم الانسانية، المجلد 04، العدد 03، ص ص. 88 - 103 .

35- الحارثي، نورة دخيل الله علي والقرشي، خديجة ضيف الله ابراهيم .(2021). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيا وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. المجلة العلمية كلية التربية، المجلد 37، العدد 01، جامعة أسيوط، ص ص. 240 - 310 .

36- الحارثي، هلال محمد نامي .(2017). التفاؤل وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، ص ص. 37 - 63 .

37- حرب، سامح حسن سعد الدين .(2020). الاسهام النسبي للتفكير المغاير والتركيز التنظيمي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في أساليب إتخاذ القرار. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 14، العدد 08، ص ص. 82 - 218 .

38- حسانين، اعتدال عباس .(2015). النموذج البنائي للعلاقات بين أنماط الكمالية والتسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 25، العدد 87، ص ص 58 - 99 .

39- حسن، رمضان علي .(2020). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، الجزء الثاني، جامعة بني سويف، ص ص. 119 - 167 .

40- الحسينان، ابراهيم بن عبدالله .(2019). العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي والنشط والتعلم المنظم ذاتيا. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد 13، العدد 02، ص ص 235 - 255 .

41- الحلفي، علي عودة وجابر، إبرار حسن .تنظيم الانفعال رؤية نظرية. مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية، العراق، ص ص. 169 - 184 .

42- حماد، أيمن عبد العزيز سلامة .(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك الانجاز الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد 16، الجزء 01، ص ص. 141 - 178

43- الحوطي، زينب عبدالعزيز فرحان .(2020). الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعال لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، مصر، المجلد 17، العدد 125، ص ص. 78 - 111 .

44- خدة، فاطمة الزهرة .(2019). خبرات الاساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كمنبئات بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المعرضين للخطر. رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة ورقلة .

45- خصاونة، آمنة حكمت .(2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 11، العدد 30، ص ص 30 - 46 .

46- خليفة، فيصل فالح مجيد واللامي، نشعة كريم عذاب .(2019). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة الآداب، ملحق العدد 129، ص ص. 549 - 576 .

47- الخواجة، عبد الفتاح .(2010). أساليب الارشاد النفسي. الطبعة (01)، عمان، الأردن: دار البداية .

48- دعاء ، عوض عوض سيد ونرمين، عوني محمد .(2020). الاسهام النسبي للتنظيم الانفعالي وعادات العقل في التنبؤ بالتنمر الالكتروني لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف. العدد جويلية، الجزء الثاني، ص ص 168 - 233 .

49- راف الله، عائشة علي وعطا، سالي نبيل .(2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الانجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا (COVID-19). مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22، العدد 02، ص ص 188 - 264 . زهران، حامد عبدالسلام .(1986). علم النفس النمو - الطفولة والمراهقة. الاسكندرية، مصر: دار المعارف .

50- الربابعية، خالد زكي .(2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك الأردن .

51- الربعة، يوسف أحمد سالم ومقابلة، نصر يوسف .(2019). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 27، العدد 02، ص ص 430 - 461 .

52- ريان، محمود اسماعيل محمد .(2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر

53- الزبيدي، عبد العظيم حمزة وصالح، علي عبدالرحيم .(2015). تأثير استعمال شبكة المعلومات في التسويف الدراسي لدى طلبة كلية الآداب. مجلة دراسات تربوية، جانفي العدد 29، ص ص. 93 - 112.

54- زرواتي، رشيد .(2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الطبعة (01)، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر .

55- الزغبي، بشار يوسف علي .(2008). الهدي النبوي في ضبط الانفعالات النفسية - دراسة موضوعية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات الفقهية والقانونية، جامعة آل البيت، الأردن .

56- زغيبي، محمد أحمد .(2020). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية، المجلد 09، العدد 01، ص ص. 88 - 103 .

57- الزهراني، طراد عوض حسن .(2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. مجلة الحكمة للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 05، العدد 11، ص ص. 8 - 46 .

58- زينب، منصور محمد .(2021). صعوبات تنظيم الانفعال كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 36، العدد 01، الجزء الأول . ص ص 301 - 340 .

59- ساعد، شفيق .(2019). مصدر الضبط الصحي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرضى المصابين بأمراض سيكوسوماتية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة .

60- سامر، عبد الهادي وأبو جدي، أمجد أحمد .(2012). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة التربوية، المجلد 26، العدد 103، الجزء الثاني، ص ص 305 - 355 .

61- السامراتي، نبيهة وأميمين، عثمان .(2002). مقدمة في علم النفس، عمان،: دار زهران للنشر والتوزيع .

62- سحلول، وليد شوقي شفيق .(2014). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفة حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد 29، العدد 84، الجزء الأول، مصر، ص ص. 159 - 211 .

63- السرحان، محمد ذياب مرجي وصوالحة، محمد أحمد .(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 05، العدد 17، ص ص 161 - 172 .

64- سلمان، حسين ميرزا حسين .(2016). أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير في التربية الرياضية ، كلية التربية، جامعة اليرموك .

65- السلمي، طارق عبد العالي .(2017). مستوى التفكير الجانبي والتسويف الأكاديمي والعلاقة بينهما لدى طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة والقنفذة في ضوء متغيري التخصص الدراسي والموقع الجغرافي. الجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 27، العدد 94، ص ص 122 - 153 .

66- سلوم، هناء عباس .(2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية للأطفال والمراهقين، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا

67- سيد، الحسين حسن محمد .(2019). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 11، ص ص. 71 - 112 .

68- السيد، عبد الحليم محمود وآخرون .(1990). علم النفس العام. الطبعة (03)، القاهرة: دار غريب للطباعة .

69- شبار، ياسمين ناجي السعيد .(2015). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد 21، العدد 04، ص ص. 647 - 692 .

70- شمس، نعيمة جمال .(2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالصحة النفسية. المؤتمر العلمي السابع (الدولي الثالث) بعنوان: التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة، جامعة المنوفية، ص ص. 91 - 101 .

71- شيب، هناء صالح .(2015). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه على عينة من طلبة جامعة تشرين. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، سوريا .

72- صالح، علي عبدالرحيم وصالح، زينة علي .(2013). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 38، الجزء 02، مصر، ص ص. 243 - 271 .

73- الصبان، عبير محمد وآخرون .(2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للآداب والعلوم الانسانية، ص ص. 217 - 248 .

74- صبري، نصر محمود وسالم، هانم أحمد .(2015). التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من الذكاء الوجداني والرضا عن المهنة لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 89، الجزء الثاني ص ص. 149 - 246 .

75- الصميدعي، نمير ابراهيم ودحام، مروان عياش .(2018). الارجاء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، جامعة تكريت، المجلد 25، العدد 07، ص ص. 262 - 283 .

76- صوالحة، عبد المهدي محمد وصوالحة، أحمد محمد .(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 09، العدد 26، ص ص 161 - 175 .

77- الضبع، فتحي ومحمد شبلي، يوسف .(2015). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ص ص. 231 - 305 .

78- طلول، منتصر محمد محمود .(2020). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين .

79- الطيار، نوال مهدي .(2021). تطور التنظيم الانفعالي لدى المراهقين. مجلة كلية التربية جامعة واسط، المجلد 17، العدد 47، ص ص. 156 - 191 .

80- العابدي، نهلة عبدالهادي مسير .(2017). الابداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير (منشورة)، في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة القادسية .

81- العاتي، سعاد .(2020). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى طلبة السنة أولى جامعي. أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة .

82- عبادي، عادل السيد .(2018). استراتيجيات التنظيم الانفعالي والتنمر لدى كل من المتنمرين وضحايا التنمر والعاديين من المراهقين. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، العدد 14، ص ص 1 - 24 .

83- عباس، حسام حميد .(2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الاعدادية. رسالة ماجستير في آداب علم النفس، كلية التربية، جامعة القادسية .

84- عباس، دانيال وكاتبي، محمد عزت عربي .(2019). علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الاعدادي في مدارس الحلقة الأولى في محافظة ريف دمشق. مجلة جامعة حماة، المجلد 02، العدد 02، ص ص 159 - 178 .

85- عباس، زهراء حسين .(2020). التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي. مجلة أبحاث الذكاء، المجلد 14، العدد 29، ص ص. 367 - 390 .

86- عبد السلام، عبد الغفار .(1995). مقدمة في علم النفس العام. الطبعة (02)، بيروت: دار النهضة العربية .

87- عبد النبي، سامية محمد صابر محمد .(2013). فاعلية برنامج إرشادي في التخفيض من سلوك التأجيل المرضي المزمن لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، العدد 02 .

88- عبد الهادي، داليا خيري عبد الوهاب .(2015). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجلد 04، العدد 06، ص ص. 203 - 239 .

89- عبدالحميد، ميرفت حسن فتحي .(2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 130، ص ص. 131 - 174 .

90- عبدالفتاح، فاتن فاروق وحليم شيري مسعد .(2018). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. مجلة كلية التربية ببنها، العدد 112، أكتوبر الجزء 08، ص ص 1 - 58 .

91- عبدالله، حيدر ثابت خلف.(2012). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المستنصرية، العراق .

92- عبدالله، مالك فيصل .(2018). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، العدد 30، جامعة واسط، العراق، ص ص. 736 - 794 .

93- عبدالله، محمد قاسم .(2013). التسويف وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين. مجلة الطفولة العربية، المجلد 14، العدد 56، ص ص. 58 - 87 .

94- عبدالهادي، سامر .(2019). مستوى تنظيم الانفعال بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 46، العدد 02، ملحق 01، ص ص. 238 - 259

95- عبود، محمد.(2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة علجون . مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد30، العدد3، ص ص641 - 662 .

96- عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة .(1999). منهجية البحث العلمي - القواعد والمراحل والتطبيقات. الطبعة (02)، دار وائل للطباعة والنشر .

97- العبيدائية، كوثر شعبان ابراهيم وآخرون .(2018). فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار. مجلة كلية التربية، المجلد 34، العدد 12، الجزء 01، ص ص 570 - 607 .

98- العتوم، عدنان يوسف وآخرون .(2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

99- عطا الله، محمد ابراهيم .(2018). فعالية برنامج ارشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد 49، جامعة المنصورة، ص ص 466 - 507 .

100- عطا، سالي نبيل .(2021). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الانجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا (covid–19)، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 22، العدد 02، ص ص. 188 - 264.

101- عفانة، محمد جاسر زكي .(2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة .

102- عفيفي، ريوان شكري عفيفي .(2016). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبه بالتذكر طويل الأمد. مجلة الارشاد النفسي، العدد 47، الجزء الثاني، ص ص. 536 - 570 .

103- علي، أسماء صالح وآخرون .(2019). إدمان الانترنيت وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، المجلد 44، العدد 4(ب)، ص ص. 18 - 40

104- عليوة، سهام علي عبد الغفار .(2018). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين. مجلة كلية التربية، العدد 116، الجزء الرابع، جامعة بنها، ص ص. 1 - 50 .

105- عياش، ليث محمد وفائق، صبا دريد .(2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 22، العدد 95 .

106- الفقي، ابراهيم .(2009). إدارة الوقت. القاهرة، مصر: إبداع للاعلام والنشر .

107- فيصل، سناء جلول وصالح علي عبد الرحيم .(2016). أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا. مجلة أماراباك الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 07، العدد 22، ص ص 151 - 174 .

108- قرمان، لينا عبود كمال .(2016). العلاقة بين مستوى تنظيم الانفعالات ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الاعدادية في منطقة حيفا. رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان .

109- الكواز، سناء عبد الكريم .(2019). تطور استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة. مجلة آداب المستنصرية، العدد 85، ص ص. 388 - 445 .

110- لندال، دافيدوف .(1996). مدخل علم النفس العام. الطبعة (03)، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع .

111- محمد منصور، زينب وآخرون .(2021). صعوبات تنظيم الانفعال كمنبئ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 36، العدد 01، الجزء الأول. ص ص 301 - 340 .

112- محمد ياسين محمد، أسماء .(2021). فاعلية استراتيجيات تنظيم الانفعال في الحد من الألكسيثيميا لدى التلاميذ المقيمين بالمؤسسات الايوائية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، الجزء الأول، ص ص 537 - 558 .

113- محمد، نرمين عوني وسيد، دعاء عوض عوض .(2020). الاسهام النسبي للتنظيم الانفعالي وعادات العقل في التنبؤ بالتنمر الالكتروني لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، الجزء 02، جامعة بني سويف. ص ص 168 - 233 .

114- محمود، ابراهيم وجيه .(1981). المراهقة - خصائصها ومشكلاتها. الاسكندرية، مصر: دار المعارف .

115- محمود، حنان حسين .(2017). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي في تخفيض التسويف الأكاديمي وقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 87، مصر، ص ص. 115 - 158 .

116- المحمود، محمد .(2017). السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، المجلد 39، العدد 21، ص ص 107 - 141 .

117- المخلافي، صادق عبده وآخرون .(2020). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمناخ الجامعي لدى الطلبة ذوي الاعاقة في بعض الجامعات اليمنية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد 02، ص ص. 7 - 66 .

118- مرعي، رزان زهدي كمال .(2019). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس. رسالة ماجستير في برنامج الصحة النفسية المجتمعية، جامعة القدس، فلسطين .

119- مظلوم، مصطفى علي رمضان .(2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا دراسة سيكومترية إكلينيكية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 82، ص ص. 144 - 212 .

120- منصور، عبدالحميد سيد أحمد وآخرون .(2002). السلوك الانساني بين التفسير الاسلامي وأسس علم النفس المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

121- ميسون، سميرة وآخرون .(2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 33، ص ص. 713 - 726 .

122- ناضرين، حاتم محمد والكثيري، علي محمد .(2021). التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية وعلاقتهما بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة ينبع. مجلة البحوث التربوية والنوعية، العدد 04، ص ص 245 - 280 .

123- النجار، جودت عاطف جودت .(2020). استراتيجيات المواجهة واليقظة الذهنية كمنبئات بالتوجه نحو الحياة لدى الأشخاص ذوي الاعاقة الحركية. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين .

124- الندابي، يوسف بن سالم بن سيف .(2019). استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة. مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والحوث (الدانمارك)، العدد 04، ص ص 34 - 57 .

125- نصار، عصام جمعة وعبدالرحمان، عبدالرحمان محمد .(2016). أثر التدريب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 77، ص ص. 347 - 382 .

126- نظمي، فارس كمال عمر والقريشي، علي تركي نافل .(2017). تطوير أنموذج تنبؤي بسلوك المماطلة وفقا لفاعلية الذات وقلق المستقبل. مجلة الفتح، المجلد 13، العدد 69 .

127- النمرات، حنان علي مصطفى .(2018). أثر التدريب على مهارات الدراسة في خفض التسويف الأكاديمي والتعرض للملل لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة إربد. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .

128- النواب، ناجي محمود وآخرون .(2014). عادات الاستذكار والدافعية نحو التحصيل وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح، المجلد 10، العدد 60 .

129- هادي، نداء كاظم .(2021). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 19، ص ص. 99 - 155 .

130- الهاشمي، عبد الحميد محمد .(1987). أصول علم النفس العام. الطبعة (02)، جدة، السعودية: دار الشروق .

131- هاني، محمد سعيد حسن .(2019). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، العدد 02، الجزء الثاني، ص ص 367 - 401 .

132- ياسين، حمدي محمد وآخرون .(2019). التنظيم الانفعالي محدد سيكولوجي للشره العصبي وتشوه صورة الجسم لعينة من مرضى الشره العصبي. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 20، ص ص. 125 - 168 .

133- يعقوب، حيدر مزهر .(2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين بعنوان: الموهبة والابداع - منعطفات هامة في حياة الشعوب، ص ص. 451 - 467 .

المراجع باللغة الأجنبية

134- Akdemir, Oznur Atas.(2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context, World Journal of Education, Vol, 9. No, 2. pp. 13-21 .

135- Belkis, Murat & Duru, Erdinc.(2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, and Its Relationship With Demographics and Individual Preferences, Journal of Theory and Practice in Education, vol. 5, No. 1, pp. 18 - 32 .

136- Bortoletto, Denise & Boruchovitch, Evely .(2013).Learning Strategies and Emotional Regulation Of Pedagogy Students. May-Aug, Vol. 23, No.55, pp. 235 - 242 .

137- Chu, Angela Hsin Chun & Choi, Jin Nam .(2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance, The Journal of Social Psychology, 145(3). pp. 245-264 .

138- Dewitte, Siegfried & Schouwenburg, Henri.(2002).Procrastination, Temptation, and Incentives:The Struggle Between the Punctual, European Journal of Personality, 16, pp. 469-489 .

139- Effect, Barbara R & ferrari, Joseph R.(1989).Decisional Procrastination: Examining Personality Correlates, Journal Of Social Behavior and Personality, Vol, 4 No, 1. pp.151-156 .

140- Garnefski, Nadia & Kraaij, Vivian .(2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ). European Journal of Psychological Assessment, Vol. 23, No. 03, pp. 141 - 149 .

141- Garnefski, Nadia .(2002).The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison Between a Clinical Sample. European Journal of Personality, No.16, pp. 403 - 420.

142- Gross, James,J .(1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. Review of General Psychology, Vol. 2, No. 3, pp. 271 - 299 .

143- Gross, James,J .(2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. Handbook of Emotion Regulation, No. 02, pp. 3 - 20 .

144- Henry, p.h.chow .(2011). Procrastinaton Among Undergraduate Students of Emotional Intelligence, School Life, self-Evaluation, and self- Efficacy. Alberta of Educational Research, vol 57, No 2. pp. 234-240 .

145- Motie,Hoora & Al.(2012).Predicting Academic Procrastination During Self-Regulated Learning in Iranian, Social and Behavioral Sciences .

146- Ochsner, Kevin & Gross, James J .(2008). Cognitive Emotion Regulation: Insights From Social Cognitive and Affective Neuroscience. National Institutes of Health, 17(02), pp. 1 - 10 .

147- Omran, Majid Pourfaraj .(2011). Relationships Between Cognitive Emotion Regulation Strategies With Depression And Anxiety. Open Journal of Psychiatry, 1, pp. 106 - 109 .

148- Ozer, Bilge & Ferrari, Joseph .(2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons, The Journal of Social Psychology,149 (2), pp. 241 - 257.

149- Ozer, Bilge Uzun & Ferrari, Joseph R .(2011). Gender Orientation and Academic Procrastination: Exploring Turkish High School Students, Individual Differences Research, Vol, 9. No,1. pp.33 - 40 .

150- Thompson, Ross A .(2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of The Developing Coin. Emotion Review, Vol. 03, No. 01, pp. 53 - 61.

151- Zhang, Denghao .(2014). Relationship Between Personality Traits and Emotion Regulation Strategies For Chinese College Students. Asian Journal of Humanities and Social Studies, Vol. 2, Issue. 05, pp. 666 - 670 .

الملاحق

ملحق رقم (01)

قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة:

رقم	اللقب والاسم	التخصص	الرتبة العلمية	مكان العمل
01	بركات عبدالحق	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
02	مجاهدي الطاهر	علم النفس العمل	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
03	جعلاب نورالدين	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
04	بن زطة بلدية	علم النفس المعرفي	أستاذة محاضرة أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
05	جلاب مصباح	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
06	بهلولي خالد	علم الاجتماع التربوي	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة
07	فرحات عبدالرحمان	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة
08	قيرع فتحي	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة
09	بن حامد الأخضر	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة آكلي محند أولحاج البويرة
10	جغوبي الأخضر	تكنولوجيا التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة مولاي الطاهر سعيدة

ملحق رقم (02)

استبيان التسويف الأكاديمي في صورته الأولية:

1- البعد المعرفي:

الرقم	العبارة	ينتمي	لا ينتمي	الملاحظات
01	ضعف استعدادي يؤدي بي إلى تأجيل أداء الواجبات الدراسية			
02	أرى أن الحفظ والاستذكار في اللحظات الأخيرة هي أفضل طريقة للنجاح			
03	عادة ما أقوم بتأجيل الواجبات الدراسية وهذا نظرا لصعوبتها .			
04	لدي الأعذار والتبريرات لتأجيل المهام والواجبات التي أكلف بها .			
05	عادة ما أؤجل إنجاز واجباتي بسبب ضعف قدراتي في إدارة الوقت .			
06	واجباتي الدراسية تفوق قدراتي على إنجازها .			
07	أفضل إنجاز واجباتي الدراسية بشكل جيد لذا أضع معايير مرتفعة لإنجازها			
08	يصعب علي السيطرة على الوقت وتوزيعه بصورة مناسبة .			
09	أعتقد أن الاستذكار اليومي والمستمر لا يجدي نفعا مما يدفعني إلى التأجيل			
10	مشكلتي مع الوقت لا يمكن علاجها .			
11	أعتقد أن الوجبات الاجتماعية أهم من الواجبات الدراسية .			

12	لا أملك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية .			
13	أجد صعوبة في اتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إلي .			
14	أحتاج لوقت إضافي لأداء المهام الدراسية .			

2- البعد السلوكي:

الرقم	العبارة	ينتمي	لا ينتمي	الملاحظات
15	أتهرب من الواجبات الدراسية التي تتطلب بذل جهد مضاعف .			
16	أفضل ممارسة الأنشطة الممتعة على المهام الدراسية .			
17	أميل إلى المذاكرة في الليلة التي تسبق الامتحان .			
18	أميل إلى الاتكالية والمساعدة من الآخرين في انجاز الواجبات الدراسية			
19	ينقصني التخطيط لانجاز واجباتي الدراسية .			
20	عادة ما أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان .			
21	أردد باستمرار عبارة سوف أنجز هذا العمل لاحقا .			
22	أفضل القيام بالأعمال التي تجلب لي المدح والثناء .			
23	أؤجل القيام بواجباتي رغم أهميتها .			
24	أتكاسل في البدء في أداء الواجبات الدراسية حتى يحين موعد تسليمها .			
25	أقلل من قدراتي في مواجهة مهامي اليومية .			
26	أتهرب من القيام بالأعمال التي لا أرغبها .			
27	أترك إكمال مهامي الدراسية التي بدأت بها لأبدأ مهام أخرى .			
28	لن أكمل العمل الذي بدأته حتى النهاية إذا كان صعبا .			

3- البعد الانفعالي:

الرقم	العبارة	ينتمي	لا ينتمي	الملاحظات
29	ضعف قدراتي يسبب لي الخوف على الوصول للنجاح .			
30	أشعر بالضيق والملل بسبب الروتين اليومي في المهام الدراسية			
31	أشعر بالاستياء من كوني لم أحقق ما هو متوقع مني من طرف الآخرين.			
32	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها .			
33	أرتبك عند إلزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية .			
34	أشعر بالقلق من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية .			
35	ينتابني الندم عندما أتأخر في أداء واجباتي الدراسية .			
36	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بتنفيذ واجباتي الدراسية			
37	أشعر بالتوتر وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية .			
38	ينتابني الشعور بالخوف أثناء الدراسة .			
39	أشعر بالملل عندما أكلف بالواجبات الدراسية .			
40	أشعر بالقلق والتوتر عندما يحدد موعد الامتحان .			
41	أشعر بالضغط بسبب تراكم الواجبات الدراسية .			

42	أشعر بالخوف من الفشل في أداء المهام المكلف بها			

ملحق رقم (03)

أداتي الدراسة في صورتهما النهائية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

في إطار إجراء دراسة ميدانية بعنوان : "**استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة المسيلة**" وهذا ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه، فقد تم وضع هذه الأداة لقياس متغيرات هذه الدراسة .

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على أسئلة هذه الاستمارة بموضوعية ودقة نظرا للأهمية البالغة لهذه الإجابة في تحديد نتائج هذه الدراسة، كما أن هذه المعلومات تستخدم فقط في إطار البحث العلمي، وستعامل بكل ما يقتضيه البحث العلمي من سرية وأمانة .

القسم الأول: بيانات شخصية

الرجاء وضع علامة (X) في المكان المناسب:

الجنــس: ذكـــــر( ) أنثــى ( )

المستوى: ليسانس( ) ماستر( )

القسم الثاني:

يتكون هذا القسم من:

- استمارة المقياس والخاصة بقياس مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة.
- استمارة الاستبيان والخاصة بقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

فالرجاء وضع (×) مقابل كل بند وفقا للاختيار الذي ينطبق عليك (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) .

مع الشكر الجزيل لقاء تعاونكم

أولا: المقياس الخاص بقياس مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة .

الرقم	العبارة	تنطبق علي بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
01	أشعر أنني الشخص الملام عند التعرض لأي موقف .					
02	أتقبل حقيقة الواقع بأن الأمر قد حدث وانتهى .					
03	أفكر كثيرا في المشاعر المؤلمة للماضي .					
04	أفكر في أمور أخرى أفضل مما قد حدث .					
05	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني .					
06	أتعلم العديد من الدروس المستفادة من الأحداث والمواقف .					
07	أعتقد أنه كان من الممكن أن تسير الأمور بصورة أسوأ مما قد حدث					
08	أعتقد أن ما عايشته أسوأ بكثير من تجارب الآخرين .					
09	أعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث .					
10	أشعر أنني المسئول عما يحدث لي .					
11	أعتقد أنه يجب علي أن أتقبل المواقف التي تواجهني .					
12	غالبا ما يستحوذ على مشاعري وتفكيري ما عايشته خلال الموقف .					
13	أفكر في الأشياء السارة التي لا تكلفني شيئا .					
14	أتعامل بموضوعية مع المواقف التي تواجهني .					
15	أشعر بأني أقوى بعد كل موقف أو خبرة تواجهني .					
16	أعتقد أن الآخرين يمرون بتجارب سيئة .					
17	يلازمني التفكير فيما عايشته من أحداث فظيعة خلال الموقف .					
18	أشعر أن الآخرين مسئولون عما حدث .					
19	أستشعر الأخطاء التي ارتكبتها بخصوص ما حدث .					
20	أعتقد أنني لا أستطيع تغيير أي شيء حول الموقف الذي حدث .					
21	لم يتضح لذهني وأفكاري تفسيرا للسلوك الذي حدث .					
22	أفكر بالأشياء الجميلة بدلا من التفكير بالأحداث المؤلمة .					
23	أفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهني .					
24	أعتقد أن الموقف له جوانب إيجابية .					
25	أعتقد أن الوضع لا يبدو سيئا مقارنة بأشياء أخرى .					
26	أعتقد أن ما عايشته هو أسوأ شيء قد يحصل لشخص ما في الحياة					
27	أستشعر الأخطاء التي يرتكبها الآخرون بخصوص الموقف .					
28	أعزو مسببات الأحداث إلى عوامل داخلية تكمن بي شخصا .					

29	أتعلم أن أتعايش مع الوضع					
30	تتملكني المشاعر التي أثارها الموقف .					
31	أستحضر تجارب وخبرات سارة في حياة الأفراد .					
32	أفكر بعمق مخطط له في أفضل طريقة للتعامل مع الموقف .					
33	أنظر بإيجابية حول ما يحدث .					
34	أؤمن أن هناك أشياء سيئة في الحياة .					
35	أفكر باستمرار في الآلام المستقبلية المحتملة للموقف .					
36	أشعر أن السبب الأساسي للأحداث يكمن في الآخرين .					

ثانيا: الاستبيان الخاص بقياس مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

رقم	العبارة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
01	ضعف استعدادي يؤدي بي إلى تأجيل أداء الواجبات الدراسية .					
02	أرى أن الحفظ والاستذكار في اللحظات الأخيرة هي أفضل طريقة للنجاح					
03	أعتقد أن الواجبات الدراسية مهام صعبة لذا دائما أرغب في تأجيلها .					
04	لدي الأعذار والتبريرات لتأجيل المهام والواجبات التي أكلف بها .					
05	ضعف قدراتي في إدارة الوقت هي سبب عدم إنجاز واجباتي الدراسية .					
06	أفضل إنجاز واجباتي الدراسية بشكل جيد لذا أضع معايير مرتفعة لإنجازها .					
07	أعتقد أن الاستذكار اليومي والمستمر لا يجدي نفعا مما يدفعني إلى التأجيل .					
08	مشكلتي مع الوقت لا يمكن علاجها .					
09	أعتقد أن أداء الوجبات الاجتماعية أهم من أداء الواجبات الدراسية .					
10	لا أملك الوقت لإنجاز مهامي الدراسية .					
11	أجد صعوبة في اتخاذ القرار في أداء المهام الموكلة إلي .					
12	أحتاج لوقت إضافي لأداء المهام الدراسية .					
13	أتهرب من الواجبات الدراسية التي تتطلب بذل جهد مضاعف .					
14	أمارس الأنشطة الممتعة بدلا من المهام الدراسية .					
15	أذاكر فقط في الليلة التي تسبق الامتحان .					
16	أميل إلى الاتكالية والمساعدة من الآخرين في إنجاز الواجبات الدراسية					
17	ينقصني التخطيط لإنجاز واجباتي الدراسية .					
18	عادة ما أنشغل بأمور أخرى غير الدراسة عندما يقترب موعد الامتحان .					

19	أردد باستمرار عبارة سوف أنجز هذا العمل لاحقا .					
20	أنجز الأعمال التي تجلب لي المدح والثناء .					
21	أتكاسل في البدء في أداء الواجبات الدراسية حتى يحين موعد تسليمها .					
22	عندما يطلب مني القيام بأعمال لا أرغبها أقوم بتأجيلها .					
23	أترك إكمال مهامي الدراسية التي بدأت بها لأبدأ مهام أخرى .					
24	لن أكمل العمل الذي بدأته حتى النهاية إذا كان صعبا .					
25	ضعف قدراتي يسبب لي الخوف على الوصول للنجاح .					
26	أشعر بالضيق والملل بسبب الروتين اليومي في المهام الدراسية .					
27	أشعر بالاستياء من كوني لم أحقق ما هو متوقع مني .					
28	ينتابني القلق حول المهام التي أكلف بها .					
29	أشعر بضعف ميولي لتدريسي بعض المواد الدراسية .					
30	أشعر بالقلق من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية .					
31	ينتابني الندم عندما أتأخر في أداء واجباتي الدراسية .					
32	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بتنفيذ واجباتي الدراسية .					
33	أشعر بالتوتر وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية .					
34	أشعر بالملل عندما أكلف بالواجبات الدراسية .					
35	شعوري بضغط الواجبات الدراسية يسبب لي التأجيل في انجازها .					
36	أشعر بالخوف من الفشل في أداء المهام المكلف بها .					

ملحق رقم (04)

الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

الصدق:

q1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,436* 0,015 30	q19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,664** 0 30
q2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,539** 0,002 30	q20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,417* 0,022 30
q3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,574** 0,001 30	q21	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,406* 0,005 30
q4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,372* 0,012 30	q22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,395* 0,025 30
q5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,386* 0,013 30	q23	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,420* 0,01 30
q6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,415* 0,023 30	q24	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,377* 0,04 30
q7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,594** 0,001 30	q25	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,395* 0,031 30
q8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,408* 0,018 30	q26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,613** 0,003 30
q9	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,361* 0,04 30	q27	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,623** 0,002 30
q10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,376* 0,041 30	q28	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,660** 0,002 30
q11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,414* 0,023 30	q29	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,723** 0 30
q12	Pearson Correlation	,361*	q30	Pearson Correlation	0,751**

	Sig. (2-tailed) N	0,04 30		Sig. (2-tailed) N	0 30
q13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,566** 0,001 30	q31	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,727** 0,001 30
q14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,588** 0,001 30	q32	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,661** 0 30
q15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,425 0,019 30	q33	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,391* 0,032 30
q16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,335* 0,014 30	q34	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,691** 0,001 30
q17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,387* 0,035 30	q35	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,396* 0,021 30
q18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,374* 0,042 30	q36	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,691** 0 30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		التركيز_على_الخطط
N5	Pearson Correlation	,602**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N14	Pearson Correlation	**,408***
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	30
N23	Pearson Correlation	,634**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	30
N32	Pearson Correlation	,854**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		إعادة_التقييم_الإيجابي
N6	Pearson Correlation	,410*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	30
N15	Pearson Correlation	,870**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N24	Pearson Correlation	,757**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N33	Pearson Correlation	,833**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		لوم_النفس
N1	Pearson Correlation	,638**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N10	Pearson Correlation	,822**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N19	Pearson Correlation	,684**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N28	Pearson Correlation	,778**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		لوم_الآخرين
N9	Pearson Correlation	,349*
	Sig. (2-tailed)	,022
	N	30
N18	Pearson Correlation	,641**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N27	Pearson Correlation	,640**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N36	Pearson Correlation	,765**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		التقبل
N2	Pearson Correlation	,829**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N11	Pearson Correlation	,734**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N20	Pearson Correlation	,503**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	30
N29	Pearson Correlation	,869**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		وضع_الأمور_في_نصابها
N7	Pearson Correlation	,858**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N16	Pearson Correlation	,700**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N25	Pearson Correlation	,531**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N34	Pearson Correlation	,840**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		الاجترار
N3	Pearson Correlation	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N12	Pearson Correlation	,872**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N21	Pearson Correlation	,866**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N30	Pearson Correlation	,607**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tai

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-taile

Correlations

		إعادة_التركيز_الإيجابي
N4	Pearson Correlation	,809**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N13	Pearson Correlation	,870**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N22	Pearson Correlation	,757**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N31	Pearson Correlation	,433*
	Sig. (2-tailed)	,031
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		التهويل
N8	Pearson Correlation	,459**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
N17	Pearson Correlation	,452**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N26	Pearson Correlation	,755**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
N35	Pearson Correlation	,663**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

Group Statistics

	VAR00003	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	عليا	8	3,3547	,80919	,28609
	دنيا	8	1,8264	,50652	,17908

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	1,479	,244	4,528	14	,000	1,52834	,33752	,80444	2,25225
	Equal variances not assumed			4,528	11,755	,001	1,52834	,33752	,79125	2,26543

Correlations التسويف الأكاديمي

a1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,514** 0,004 30	a19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,507** 0,004 30
a2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,411* 0,024 30	a20	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,685** 0,000 30
a3	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,562** 0,001 30	a21	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,569** 0,001 30
a4	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,377* 0,04 30	a22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,560** 0,001 30
a5	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,515** 0,004 30	a23	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,674** 0,000 30
a6	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,544** 0,002 30	a24	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,421* 0,027 30
a7	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,417* 0,011 30	a25	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,529** 0,003 30
a8	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,773** 0,000 30	a26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,624** 0,000 30
a9	Pearson Correlation	,388*	a27	Pearson Correlation	,396*

	Sig. (2-tailed) N	0,034 30		Sig. (2-tailed) N	0,015 30
a 10	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,535** 0,002 30	a28	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,505** 0,004 30
a11	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,601** 0,000 30	a29	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,393* 0,016 30
a12	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,406* 0,019 30	a30	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,405* 0,026 30
a13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,668** 0,000 30	a31	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,431* 0,018 30
a14	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,590** 0,001 30	a32	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,435* 0,027 30
a15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,519** 0,003 30	a33	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,623** 0,002 30
a16	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,373* 0,042 30	a34	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,670** 0,017 30
a17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,790** 0,000 30	a35	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,436* 0,021 30
a18	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,749** 0,000 30	a36	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,682** 0,001 30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		المجال_المعرفي
N1	Pearson Correlation	,645**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N2	Pearson Correlation	,395*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	30
N3	Pearson Correlation	,669**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N4	Pearson Correlation	,753**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N5	Pearson Correlation	,426*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	30
N6	Pearson Correlation	,635**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N7	Pearson Correlation	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N8	Pearson Correlation	,694**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N9	Pearson Correlation	,852**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N10	Pearson Correlation	,598**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N11	Pearson Correlation	,525**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N12	Pearson Correlation	,435*
	Sig. (2-tailed)	,027
	N	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		المجال_السلوكي
N13	Pearson Correlation	,593**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	30
N14	Pearson Correlation	,413*
	Sig. (2-tailed)	,014
	N	30
N15	Pearson Correlation	,738**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N16	Pearson Correlation	,764**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N17	Pearson Correlation	,697**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N18	Pearson Correlation	,792**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N19	Pearson Correlation	,413*
	Sig. (2-tailed)	,025
	N	30
N20	Pearson Correlation	,681**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N21	Pearson Correlation	,618**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N22	Pearson Correlation	,767**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N23	Pearson Correlation	,574**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N24	Pearson Correlation	,698**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

		المجال_الانفعالي
N25	Pearson Correlation	,495**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
N26	Pearson Correlation	,773**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N27	Pearson Correlation	,766**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N28	Pearson Correlation	,429*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	30
N29	Pearson Correlation	,582**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	30
N30	Pearson Correlation	,672**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N31	Pearson Correlation	,466**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
N32	Pearson Correlation	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N33	Pearson Correlation	,548**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N34	Pearson Correlation	,878**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N35	Pearson Correlation	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
N36	Pearson Correlation	,567**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Group Statistic الأكاديمي التسويف

	VAR00003	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	عليا	8	3,2431	,84473	,29866
	دنيا	8	1,8229	,51455	,18192

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	1,446	,249	4,061	14	,001	1,42014	,34970	,67010	2,17017
	Equal variances not assumed			4,061	11,566	,002	1,42014	,34970	,65502	2,18526

الثبات:

Reliability الاجترار Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,774	4

Reliability Statistics التقبل

Cronbach's Alpha	N of Items
0,851	4

Reliability اعادة التقييم الايجابي Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,829	4

Reliability لوم الآخرين Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,939	4

Reliability اعادة التركيز الايجابي Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,795	4

Reliability التركيز على الخطط Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,766	4

Reliability Statistics التهويل

Cronbach's Alpha	N of Items
0,777	4

Reliability Statistics لوم النفس

Cronbach's Alpha	N of Items
0,697	4

Reliability وضع الأمور في نصابه Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,685	4

استراتيجيات التنظيم الانفعالي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,896	36

استراتيجيات التنظيم الانفعالي

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,453
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	,862
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		36
Correlation Between Forms			,619
Spearman-Brown	Equal Length		,765
Coefficient	Unequal Length		,765
Guttman Split-Half Coefficient			,690

a. The items are: q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18.

b. The items are: q19, q20, q21, q22, q23, q24, q25, q26, q27, q28, q29, q30, q31, q32, q33, q34, q35, q36.

Reliability Statisticsالمعرفي

السلوكي **Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,817	12

Cronbach's Alpha	N of Items
,803	12

التسويف الأكاديمي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,869	36

الانفعالي**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,732	12

التسويف الأكاديمي

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,719
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	,885
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		36
Correlation Between Forms			,747
Spearman-Brown	Equal Length		,855
Coefficient	Unequal Length		,855
Guttman Split-Half Coefficient			,804

a. The items are: a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12, a13, a14, a15, a16, a17, a18.

b. The items are: a19, a20, a21, a22, a23, a24, a25, a26, a27, a28, a29, a30, a31, a32, a33, a34, a35, a36.

ملحق رقم (05)

نتائج الدراسة الأساسية

One-Sample Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
,01946	5,3804	32,7551	382	المجال_المعرفي
,01754	8,3427	37,7135	382	المجال_السلوكي
,01535	6,3000	36,3836	382	المجال_الانفعالي
,01039	14,2035	106,851	382	التسويف_الأكاديمي
,02791	2,5451	11,3781	382	التركيز_على_الخطط
,02737	2,5383	10,0743	382	إعادة_التقييم_الإيجابي
,02853	3,6754	14,0423	382	لوم_الآخرين
,02754	4,5349	9,2317	382	لوم_النفس
,02689	4,5892	14,2794	382	التقبل
,06561	2,5256	9,7342	382	وضع الأمور في نصابها
,02844	2,5555	13,6594	382	الاجترار
,03458	3,2826	11,1902	382	اعادة التركيز الايجابي
,03015	2,5571	11,6229	382	التهويل
,00942	16,1846	105,2092	382	استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي

One-Sample Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
,06640	1,29771	2,0314	382	q1
,06942	1,35686	3,1434	382	q2
,06460	1,26255	3,9419	382	q3
,06795	1,32806	3,0052	382	q4
,05337	1,04317	2,8675	382	q5
,05736	1,12099	2,3037	382	q6
,05981	1,16900	2,3874	382	q7
,05757	1,12529	1,9833	382	q8
,07013	1,37070	3,9209	382	q9
,07984	1,56037	2,1387	382	q10
,05001	,97743	3,8628	382	q11
,06910	1,35061	3,0026	382	q12
,05274	1,03073	2,6963	382	q13
,05321	1,04002	2,5942	382	q14
,05459	1,06698	2,3246	382	q15
,05517	1,07819	2,4607	382	q16
,07811	1,52655	2,3586	382	q17
,04694	,91752	3,4090	382	q18
,04262	,83296	2,5550	382	q19
,05646	1,10344	3,7780	382	q20

,06243	1,21707	3,7026	380	q21
,06128	1,19778	3,1649	382	q22
,05052	,98740	2,5105	382	q23
,05962	1,16520	1,8986	382	q24
,05608	1,09603	2,1033	382	q25
,05310	1,03786	3,7853	382	q26
,05468	1,06862	3,1440	382	q27
,05819	1,13733	2,5059	382	q28
,06100	1,19215	3,4948	382	q29
,06543	1,27872	3,4634	382	q30
,06187	1,20915	2;3236	382	q31
,06400	1,25083	3,4058	382	q32
,06446	1,25977	3,5471	382	q33
,06917	1,35201	2,7826	382	q34
,06233	1,21829	3,4948	382	q35
,06753	1,31988	3,5681	382	q36
,05333	1,04227	2,6561	382	a1
,05756	1,12492	2,7253	382	a2
,06053	1,18314	1,8392	382	a3
,05700	1,11411	3,4549	382	a4
,05672	1,10866	2,6352	382	a5
,05249	1,02196	3,4581	379	a6
,05210	1,01835	2,6643	382	a7
,05424	1,06002	1,9056	382	a8
,05392	1,05388	2,6931	382	a9
,05700	1,10976	3,4762	379	a10
,05592	1,09288	2,6341	382	a11
,05518	1,07851	2,6163	382	a12
,05481	1,07124	2,5771	382	a13
,05472	1,06955	3,2401	382	a14
,04702	,91905	3,1042	382	a15
,05301	1,03603	2,5521	382	a16
,04718	,92217	3,3000	382	a17
,05606	1,09559	4,1856	382	a18
,05481	1,07116	3,2475	382	a19
,05466	1,06836	3,1186	382	a20
,05816	1,13677	4,1359	382	a21
,05028	,98267	3,2846	382	a22
,05602	1,09495	3,2231	382	a23
,04932	,87301	1,7754	382	a24
,05158	1,00813	1,9236	382	a25
,05682	1,11046	3,2611	382	a26
,04959	,96914	2,9456	382	a27
,05130	1,00273	2,8564	382	a28
,05124	1,00138	2,9504	382	a29

,05062	,98938	2,9473	382	a30
,05390	1,05338	3,7674	382	a31
,05238	1,02371	2,8321	382	a32
,05465	1,06813	3,6715	382	a33
,05128	1,00227	3,0574	382	a34
,05203	1,01686	2,9897	382	a35
,05241	1,02438	3,1856	382	a36

,

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال_المعرفي	ذكر	90	33,5794	4,3732	,02242
	انثى	292	31,9306	5,3831	,03934
المجال_السلوكي	ذكر	90	38,6512	5,7434	,02008
	انثى	292	36,7741	5,2436	,03622
المجال_الانفعالي	ذكر	90	36,3401	4,5032	,01753
	انثى	292	36,4255	6,3994	,03195
التسويف_الأكاديمي	ذكر	90	108,570	15,4023	,01192
	انثى	292	105,129	13,8031	,02134
التركيز على الخطط	ذكر	90	11,5238	4,5362	,03203
	انثى	292	11,2324	5,8479	,05651
اعادة التقييم الايجابي	ذكر	90	9,4369	4,5512	,03030
	انثى	292	10,7114	4,7335	,06185
لوم الآخرين	ذكر	90	14,2965	6,6074	,03288
	انثى	292	13,7872	5,6780	,05749
لوم النفس	ذكر	90	8,6123	6,5863	,03119
	انثى	292	9,8492	7,4172	,05814
التقبل	ذكر	90	13,3741	6,5897	,03024
	انثى	292	15,1832	6,1907	,05845
وضع الأمور في نصابها	ذكر	90	10,1982	5,5541	,06972
	انثى	292	9,2704	7,6165	,16302
الاجترار	ذكر	90	13,9781	4,5869	,03164
	انثى	292	13,3396	4,2403	,06186
اعادة التركيز الايجابي	ذكر	90	11,5402	6,5468	,03971
	انثى	292	10,8391	7,1915	,06400
التهويل	ذكر	90	11,7755	6,8452	,03453
	انثى	292	11,4887	5,5618	,06214
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	ذكر	90	104,7326	17,1725	,01091
	انثى	292	105,6987	19,1867	,01817

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

المجال_المعرفي	Equal variances assumed	,118	,732	2,643	380
	Equal variances not assumed			,013	151,313
المجال_السلوكي	Equal variances assumed	,219	,640	2,894	380
	Equal variances not assumed			,193	147,806
المجال_الانفعالي	Equal variances assumed	,022	,881	-,117	380
	Equal variances not assumed			-,076	146,599
التسويف_الأكاديمي	Equal variances assumed	,040	,841	2,005	380
	Equal variances not assumed			-,265	148,772
التركيز على الخطط	Equal variances assumed	,215	,643	,433	380
	Equal variances not assumed			1,450	150,606
اعادة التقييم الايجابي'	Equal variances assumed	2,558	,111	- 2,249	380
	Equal variances not assumed			-1,057	134,468
لوم الآخرين	Equal variances assumed	,035	,851	,712	380
	Equal variances not assumed			,583	151,781
لوم النفس	Equal variances assumed	,031	,859	-1,416	380
	Equal variances not assumed			-1,496	143,974
التقبل	Equal variances assumed	,001	,969	-2,381	380
	Equal variances not assumed			-,870	139,952
وضع الأمور في نصابها	Equal variances assumed	,656	,418	1,069	380
	Equal variances not assumed			-,502	123,278
الاجترار	Equal variances assumed	1,305	,254	1,224	380
	Equal variances not assumed			2,478	138,745
اعادة التركيز الايجابي	Equal variances assumed	1,923	,166	0,823	380
	Equal variances not assumed			-4,294	163,334
التهويل	Equal variances assumed	,001	,974	0,403	380
	Equal variances not assumed			-,398	148,135
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	Equal variances assumed	1,541	,215	-0,426	380
	Equal variances not assumed			-2,237	158,403

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
المجال_المعرفي	Equal variances assumed	,000	,00059	,04591
	Equal variances not assumed	,990	,00059	,04528
المجال_السلوكي	Equal variances assumed	,000	,00801	,04138
	Equal variances not assumed	,847	,00801	,04141
المجال_الانفعالي	Equal variances assumed	,184	-,00279	,03622
	Equal variances not assumed	,939	-,00279	,03644
التسويف_الأكاديمي	Equal variances assumed	,020	-,00646	,02452
	Equal variances not assumed	,792	-,00646	,02444
التركيز على الخطط	Equal variances assumed	,152	,09422	,06567
	Equal variances not assumed	,149	,09422	,06496
اعادة التقييم الايجابي'	Equal variances assumed	,024	-,07279	,06447
	Equal variances not assumed	,292	-,07279	,06888
لوم الآخرين	Equal variances assumed	,128	,03859	,06728
	Equal variances not assumed	,561	,03859	,06623
لوم النفس	Equal variances assumed	,280	-,09873	,06479
	Equal variances not assumed	,137	-,09873	,06598
التقبل	Equal variances assumed	,000	-,05723	,06339
	Equal variances not assumed	,386	-,05723	,06580
وضع الأمور في نصابها	Equal variances assumed	,367	-,08908	,15474
	Equal variances not assumed	,616	-,08908	,17730
الاجترار	Equal variances assumed	,210	,17215	,06653
	Equal variances not assumed	,014	,17215	,06948
اعادة التركيز الايجابي	Equal variances assumed	,565	-,32340	,07988
	Equal variances not assumed	,000	-,32340	,07532
التهويل	Equal variances assumed	,567	-,02831	,07113
	Equal variances not assumed	,691	-,02831	,07109
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	Equal variances assumed	,260	-,04741	,02209

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال_المعرفي	ذكر	90	33,5794	4,3732	,02242
	انثى	292	31,9306	5,3831	,03934
المجال_السلوكي	ذكر	90	38,6512	5,7434	,02008
	انثى	292	36,7741	5,2436	,03622
المجال_الانفعالي	ذكر	90	36,3401	4,5032	,01753
	انثى	292	36,4255	6,3994	,03195
التسويف_الأكاديمي	ذكر	90	108,570	15,4023	,01192
	انثى	292	105,129	13,8031	,02134
التركيز على الخطط	ذكر	90	11,5238	4,5362	,03203
	انثى	292	11,2324	5,8479	,05651
اعادة التقييم الايجابي	ذكر	90	9,4369	4,5512	,03030
	انثى	292	10,7114	4,7335	,06185
لوم الآخرين	ذكر	90	14,2965	6,6074	,03288
	انثى	292	13,7872	5,6780	,05749
لوم النفس	ذكر	90	8,6123	6,5863	,03119
	انثى	292	9,8492	7,4172	,05814
التقبل	ذكر	90	13,3741	6,5897	,03024
	انثى	292	15,1832	6,1907	,05845
وضع الأمور في نصابها	ذكر	90	10,1982	5,5541	,06972
	انثى	292	9,2704	7,6165	,16302
الاجترار	ذكر	90	13,9781	4,5869	,03164
	انثى	292	13,3396	4,2403	,06186
اعادة التركيز الايجابي	ذكر	90	11,5402	6,5468	,03971
	انثى	292	10,8391	7,1915	,06400
التهويل	ذكر	90	11,7755	6,8452	,03453
	انثى	292	11,4887	5,5618	,06214
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	ذكر	90	104,7326	17,1725	,01091
	Equal variances not assumed			,027	-,04741 ,02119

Group Statistics

	مرحلة_التعليمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المجال_المعرفي	ليسانس	243	33,8238	9,4881	,02495
	ماستر	139	31,6865	10,7654	,03101
المجال_السلوكي	ليسانس	243	36,8001	11,3395	,02177
	ماستر	139	36,6253	10,2453	,02934
المجال_الانفعالي	ليسانس	243	36,4602	8,2926	,01879
	ماستر	139	36,3054	8,3132	,02656
التسويف_الأكاديمي	ليسانس	243	107,083	15,6097	,01343
	ماستر	139	106,6165	14,1926	,01630

التركيز على الخطط	ليسانس	243	10,3605	8,5627	,03608
	ماستر	139	12,3957	9,5132	,04358
اعادة التقييم الايجابي'	ليسانس	243	9,7722	12,5346	,03289
	ماستر	139	10,3759	11,4132	,04855
لوم الآخرين	ليسانس	243	14,3195	8,6931	,03731
	ماستر	139	13,7641	7,8497	,04329
لوم النفس	ليسانس	243	9,6004	9,3125	,03485
	ماستر	139	8,8619	8,2721	,04506
التقبل	ليسانس	243	14,7385	8,1963	,03084
	ماستر	139	13,8194	8,5752	,05069
وضع الأمور في نصابها	ليسانس	243	8,8412	6,4801	,07375
	ماستر	139	10,6284	7,5970	,12638
الاجترار	ليسانس	243	14,6948	7,7185	,03328
	ماستر	139	12,6231	7,6000	,05089
اعادة التركيز الايجابي	ليسانس	243	11,3776	8,1495	,04448
	ماستر	139	11,0023	10,4892	,04657
التهويل	ليسانس	243	11,1246	6,5816	,03828
	ماستر	139	12,1193	6,6107	,04884
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	ليسانس	243	104,8256	17,1888	,01207
	ماستر	139	105,5861	19,8684	,01427

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
المجال_المعرفي	Equal variances assumed	1,263	,262	2,010	380
	Equal variances not assumed			-,621	302,262
المجال_السلوكي	Equal variances assumed	,125	,724	-1,563	380
	Equal variances not assumed			1,754	282,918
المجال_الانفعالي	Equal variances assumed	,057	,812	,175	380
	Equal variances not assumed			-,172	271,868
التسويف_الأكاديمي	Equal variances assumed	2,991	,085	,290	380
	Equal variances not assumed			,531	307,948
التركيز على الخطط	Equal variances assumed	2,082	,150	-2,141	380
	Equal variances not assumed			1,169	309,142
اعادة التقييم الايجابي'	Equal variances assumed	1,451	,229	-,466	380

	Equal variances not assumed			-,753	262,263
لوم الآخرين	Equal variances assumed	2,410	,121	,621	380
	Equal variances not assumed			1,467	318,852
لوم النفس	Equal variances assumed	,048	,827	,776	380
	Equal variances not assumed			-,469	292,740
التقبل	Equal variances assumed	5,576	,019	1,035	380
	Equal variances not assumed			-,504	240,286
وضع الأمور في نصابها	Equal variances assumed	,004	,951	-2,427	380
	Equal variances not assumed			-,362	232,625
الاجترار	Equal variances assumed	3,945	,048	2,531	380
	Equal variances not assumed			-2,990	254,696
اعادة التركيز الايجابي	Equal variances assumed	12,017	,001	,388	380
	Equal variances not assumed			-6,621	342,202
التهويل	Equal variances assumed	,020	,888	-1,416	380
	Equal variances not assumed			1,045	295,947
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	Equal variances assumed	2,736	,099	-,392	380
	Equal variances not assumed			-3,746	314,455

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
المجال_المعرفي	Equal variances assumed	,011	-,02471	,04047
	Equal variances not assumed	,535	-,02471	,03980
المجال_السلوكي	Equal variances assumed	,079	,06409	,03635
	Equal variances not assumed	,080	,06409	,03654
المجال_الانفعالي	Equal variances assumed	,861	-,00560	,03194
	Equal variances not assumed	,863	-,00560	,03253
التسويف_الأكاديمي	Equal variances assumed	,604	,01122	,02162
	Equal variances not assumed	,596	,01122	,02112

التركيز على الخطط	Equal variances assumed	,013	,06615	,05798
	Equal variances not assumed	,243	,06615	,05658
اعادة التقييم الايجابي'	Equal variances assumed	,641	-,04415	,05692
	Equal variances not assumed	,452	-,04415	,05864
لوم الآخرين	Equal variances assumed	,255	,08386	,05922
	Equal variances not assumed	,143	,08386	,05715
لوم النفس	Equal variances assumed	,438	-,02671	,05731
	Equal variances not assumed	,639	-,02671	,05696
التقبل	Equal variances assumed	,301	-,02991	,05595
	Equal variances not assumed	,615	-,02991	,05933
وضع الأمور في نصابها	Equal variances assumed	,002	-,05291	,13652
	Equal variances not assumed	,718	-,05291	,14632
الاجترار	Equal variances assumed	,000	-,18181	,05846
	Equal variances not assumed	,003	-,18181	,06081
اعادة التركيز الايجابي	Equal variances assumed	,699	-,42641	,06856
	Equal variances not assumed	,000	-,42641	,06440
التهويل	Equal variances assumed	,158	,06484	,06266
	Equal variances not assumed	,165	,06484	,06206
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	Equal variances assumed	,165	-,07001	,01927
	Equal variances not assumed	,000	-,07001	,01869

Correlations

		المجال_المعرفي	المجال_السلوكي	المجال_الانفعالي	التسويف_الأكاديمي
التركيز_على_الخطط	Pearson Correlation	-.114*	,036	,022	-,139*
	Sig. (2-tailed)	,022	,106	,125	,031
	N	382	382	382	382
إعادة_التقييم_الإيجابي	Pearson Correlation	-,121*	,056	,152**	-,192**
	Sig. (2-tailed)	,036	,104	,003	,001
	N	382	382	382	382
لوم_الآخرين	Pearson Correlation	,127*	,047	,034	,066
	Sig. (2-tailed)	,023	,161	,061	,081
	N	382	382	382	382
لوم_النفس	Pearson Correlation	-,189**	,238**	,249**	,254**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	382	382	382	382
التقبل	Pearson Correlation	,191**	,141*	,211**	,217**
	Sig. (2-tailed)	,000	,028	,000	,002
	N	382	382	382	382
وضع_الأمور_في_نصابها	Pearson Correlation	,118*	,024	,035	-,081
	Sig. (2-tailed)	,045	,071	,064	,092
	N	382	382	382	382
الاجترار	Pearson Correlation	,266**	,124*	,293**	,287**
	Sig. (2-tailed)	,000	,036	,000	,004
	N	382	382	382	382
إعادة_التركيز_الإيجابي	Pearson Correlation	-,054	,028	-,136*	-,096
	Sig. (2-tailed)	,804	,101	,036	,121
	N	382	382	382	382
التهويل	Pearson Correlation	,208**	,061	,133*	,131*
	Sig. (2-tailed)	,000	,085	,030	,020
	N	382	382	382	382
استراتيجيات_التنظيم_الانفعالي	Pearson Correlation	-,262**	-,245**	-,125*	-,219**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,031	,0001
	N	382	382	382	382

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,292[a]	,085	,065	10,15973

a. Predictors: (Constant), _إعادة ,نصابها_في_الأمور_وضع ,التقبل ,التهويل
النفس_لوم ,الإيجابي_التركيز_إعادة ,الاجترار ,الخطط_على_التركيز ,الآخرين_لوم ,الإيجابي_التقييم

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1335,745	9	148,416	9,863	,000[a]
	Residual	36065,116	372	96,949		
	Total	37400,861	381			

a. Predictors: (Constant), ,الآخرين_لوم ,الإيجابي_التقييم_إعادة ,نصابها_في_الأمور_وضع ,التقبل ,التهويل
النفس_لوم ,الإيجابي_التركيز_إعادة ,الاجترار ,الخطط_على_التركيز

b. Dependent Variable: الأكاديمي_التسويف

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	52,039	6,133		15,279	,000
	التركيز_على_الخطط	-,126	1,617	-,168	-1,158	,136
	إعادة_التقييم_الإيجابي	-,594	1,325	-,243	-3,612	,000
	لوم_الآخرين	,134	1,613	,129	0,803	,322
	لوم_النفس	,120	1,442	,112	1,908	,062
	التقبل	,286	1,117	,278	1,108	,059
	وضع_الأمور_في_نصابها	-,165	1,216	-,228	-1,305	,106
	الاجترار	1,157	1,856	,255	3,878	,000
	إعادة_التركيز_الإيجابي	-,077	1,452	-,107	-0,925	,208
	التهويل	,098	1,325	,119	1,324	,085

a. Dependent Variable: الأكاديمي_التسويف