الإسهام النسبي للاتزان الانفعالي في التنبؤ بالسلوك الفوضوي والتلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا: دراسة تنبؤيه في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د.هبه حسين إسماعيل
أستاذ علم النفس المساعد كلية البنات – جامعة عين شمس

المستخلص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن إمكانية التنبؤ بالسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا من خلال درجاتهم فى الاتزان الانفعالى، فضلا عن تحديد مدى اختلاف درجتى السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي).

وتضمنت عينة الدراسة الأساسية ١٠٠ تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسيا، (٥٠ تلميذ- ٥٠ تلميذة) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠- ١٢) سنة بمتوسط ١٠,٨، وانحراف معيارى ١,١٨، وتقع نسب ذكاءهم فى حدود المتوسط، وتقل نسب التحصيل الدراسى عن ٦٠%.

وقد تمت الاستعانة بعدد من الأدوات، تمثلت في: مقياس الاتزان الانفعالى والسلوك الفوضوى (إعداد الباحثة)، مقياس التلكؤ الاكاديمى MMAP إعداد Haghbin, (2015، وترجمة الباحثة)

وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: يسهم الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بكل من السلوك الفوضوى بنسبة تصل إلى ٣٤%، والتلكؤ الأكاديمى بنسبة تصل إلى ٣٦%، وأن الذكور كانوا أكثر ميلا للسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى مقارنة بالإناث، كما أشارت النتائج إلى أن المستوى التعليمى المنخفض للوالدين ارتبط بالسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الأبناء.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالى- السلوك الفوضوى- التلكؤ الأكاديمى- المتأخرين دراسيا.

The relative contribution of the emotional balance in predicting the Disruptive Behavior and academic procrastination of Educational retarded (a predictive study in the light of some demographic variables)

The aim of this study was to determine the predictability of Disruptive behavior and the academic procrastination of students who are late in school through their degrees of emotional balance, as well as to determine the extent of the behavior of the students who are late in their study according to the interaction between the sex (Girls- Boys) and the educational level of the parents Average- Cumulative). The main sample of the study included 100 students and students of late school (50 girls- 50 boys) aged (10- 12) years with an average of 10.8 and a standard deviation of 1.18. Their IQs are within the average range. A number of tools were used, such as: the measurement of emotional balance and Disruptive behavior (researcher preparation), the MMAP (Haghbin, 2015) and the translation of the researcher The study found several results, the most important of which are: The emotional equilibrium contributes to the prediction of Disruptive behavior by up to 34%, the academic procrastination by up to 36%, and that the males were more inclined to behavior Disruptive and academic procrastination compared to females, The low educational level of parents was associated with Disruptive behavior and academic procrastination of their children.

Keywords: emotional balance- Disruptive Behavior- academic procrastination- Educational retarded.

مقدمة:

يمثل الاتزان الانفعالى القاعدة العريضة التى تقوم عليها مجموعة السمات الصغرى للشخصية، وهو يعد الأساس الذى تنتظم من خلاله جميع جوانب النشاط النفسى للفرد.

فالإنسان كائن معقد تؤثر فى تشكيله وصياغته عوامل عديدة يصعب حصرها، ولعل تداخل هذه العوامل لا يتيح مجالا لوضع قوانين عامة تحكم هذا السلوك، ويواجه المعلمون فى مدارسهم العديد من المشكلات السلوكية، منها ما يكون بسيطا لا يقصد منها التعدى أو الإضرار بالآخرين، ومنها ما يطلق عليه بالمشكلات السلوكية الرئيسية، والتى تلقى بتبعاتها على الآخرين، وتؤثر سلبا على الانضباط داخل الصف. (ريان، ٢٠٠٦)

ويعد السلوك الفوضوى من أكثر الاضطرابات السلوكية التى تظهر فى حياة الأطفال والمراهقين، وتؤثر على نموهم النفسى والاجتماعى والمعرفى والأخلاقى، كما تؤثر بشكل مباشر على المهارات الاجتماعية، ويتعرض الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من السلوك الفوضوى إلى مخاطر مختلفة، وتحديات شخصية، اجتماعية، وأكاديمية عبر مراحل حياتهم المختلفة. (Thomas, Buane, Thompson, Powers, 2008.519)

ويأخذ السلوك الفوضوى أشكالا عدة، ويتجلى ذلك فى حالات من الفوضى، والإزعاج، والتشويش؛ مما يؤثر سلبا على المحيط الاجتماعى (الآباء، الزملاء، المعلمين)، كما إن هذه الأشكال المتنوعة من الاضطرابات السلوكية يمكن إن تحدث خللا فى الوظائف الاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية. (Reynolds& Gutkin, 1999, 34).

ويعد التلكؤ الأكاديمى أحد مظاهر الاضطرابات السلوكية الأكاديمية، وتكرار هذا السلوك يعد أمرا هازما للذات، وظاهرة يمكن أن نعدها مشكلة شائكة بالنسبة للطلاب؛ لما لها من عواقب سلبية تتمثل في: لوم الذات، الندم، ضعف الإنجاز الأكاديمى، وفقدان الفرص. (Burka, Yuen, 2008)

وكثيرا ما نجد المتلكئ فى حالة خوف من حكم الآخرين عليه، وذلك من خلال عملية النقد الذاتى، فهو يخاف من أن يكون غير متقن فى أداء واجباته، كما يخشى أن ما يبذله من مجهود لا يكون كافيا، ومن ثم لن ينال الدرجات التى تمكنه من النجاح، وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة تسمى الخوف من الفشل.

مما سبق تسعى هذه الدراسة للكشف عن مدى الاسهام النسبى للاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الأطفال المتأخرين دراسيا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حظى اضطراب السلوك الفوضوى باهتمام العديد من الباحثين، والممارسين فى مختلف التخصصات ومنها (علم نفس المدرسي، علم النفس الإكلينيكي، الطب النفسي، الإرشاد النفسي، التعلم، العمل الاجتماعي)، وهو من أكثر الاضطرابات تشخيصا فى عيادات الصحة النفسية، حيث تشكل ما يقارب ٤٠- ٦٠% من الحالات التى يتم تحويلها، والتى تصنف تحت الأبعاد الفرعية للاضطراب نفسه كاضطراب المسلك Conduct Behavior، والعناد المتحدى Oppositional Defiant Disorder. (Popoola, 2017)

وفى ضوء الاطلاع على المتاح من الأدبيات التربوية والنفسية، والاطلاع على المتوافر من الدراسات السابقة، تجلت مشكلة انتشار السلوك الفوضوى بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وبدا واضحا أن هناك تزايد فى أعداد الطلاب ذوى الاضطرابات السلوكية والوجدانية، هذه الاضطرابات غالبا ما تكون مصحوبة بالعدوانية والسلوكيات الفوضوية الأخرى، وهو ما أكدته نتائج دراسة (كمال ٢٠١٦، Steiner, Daniels, Stadler& Kelly, 2017)

وقد أشار (Ohagan& Edmuds, 1994& Bobby, 1998) إلى أن مشكلة السلوك الفوضوى تعتبر من المشكلات التى تعود بأثر سلبى سيء على الطلاب والعملية التعليمية داخل الفصل، ويعانى الكثير من المعلمين والأهل من هذه المشكلة، كما ينسحب السلوك الفوضوى على كيفية معالجة الطلاب للمهام الدراسية المطلوبة منهم، وإبداء رفضهم غير المبرر لأداء هذه المهام أو تأخرهم فى اتمامها دون وجود سبب حقيقى لهذا التأخير وهو ما يعرف بالتلكؤ الاكاديمي.

كما أشار (Solomon& Rothblun, 1984) إلى أن ٤٦% من الطلبة أشاروا إلى وجود تلكؤ دائم أو شبه دائم تجاه الاختبارات، و٢٧,٦% يرجئون فى المذاكرة حتى موعد الاختبار، ٣٠,١% يرجئون فى واجبات القراءة الأسبوعية، و١٠,٢% من الطلبة يرجئون فى الأعمال الدراسية بصفة عامة. كما أكد الباحثون أن من ٢٢% إلى ٢٣% من الطلاب يؤجلون فى المهام الأكاديمية.

وفى دراسة (Brownlow& Reasinger, 2001) ذكر أن ٢٣% من عينة الدراسة كشفوا عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمى، و٢٧% منهم كشفوا عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي.

أما على المستوى العربى فقد أشارت دراسة (ابوغزال، ٢٠١٢) إلى أن ٢٥,٢% من الطلبة لديهم مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمى، و٥٧,٧ لديهم مستوى متوسط من التلكؤ الأكاديمي. وتعد هذه النسب مؤشرا لوجود مشكلة سلوكية متفاقمة لدى الطلبة، وتستدعى عملا دؤوبا للحد منها ومعالجتها.

ويبدو أن العلاقة بين السلوك الفوضوى وبين التلكؤ الأكاديمى، والتأخر الدراسى هى علاقة تبادلية حيث أن السلوك الفوضوي يؤثر فى عملية التعلم، ويأخذها بعيدا عن التحصيل الأكاديمي المتميز من خلال إضاعة الأوقات المخصصة للتحصيل التعليمي، ونجد أن التلاميذ الذين لديهم اضطرابات فى السلوك كثيرا ما يظهرون مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي، وعندما يواجهون اللوم والعقاب من المدرسة أو الأسرة على هذا السلوك تنمو لديهم مشاعر الرفض والغضب تجاه المجتمع، ويبدأون فى رفض التعليمات أو تنفيذ المهام الاكاديمية المطلوبة، وبالتالى يحدث التأخر الدراسى رغم تمتعهم بدرجة ذكاء متوسطة، وبالعكس فإن دخولهم فى دائرة التأخر الدراسى وفقدانهم الأمل فى النجاح يدفعهم لإظهار المزيد من السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمي.

وتؤكد دراسة (ذو الفقار، ٢٠٠٥) أن مشكلة التأخر الدراسى ذات تأثير سلبى على المناخ المدرسى، حيث يتحول الطالب المتأخر دراسيا إلى مصدر إزعاج فى فصله بما يثيره من مشكلات؛ بسبب ما يعانيه من مشاعر النقص، وعدم الكفاءة، والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء، فيحاول التعبير عن ذلك بالسلوك الفوضوى، والتلكؤ الأكاديمى، أو الهروب من المدرسة.

وأشار (عواد، ٢٠٠٥، ٥٣) إلى أن أهم مظاهر السلوك الفوضوى لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا تشمل النشاط الزائد، أو المتدنى لدرجة تثير الانتباه، وانخفاض الدافعية، والشرود الذهنى، الفتور التعليمى وتلاشى الدافعية نحو التعلم.

وفى هذا الاتجاه أكدت دراسة (Ummah, 2014, 51) على أن الاتزان الانفعالى يمثل أحد سمات الشخصية التى تزيد من القدرة على تنظيم الانفعالات، والسيطرة على الدوافع والتحكم بها، والتغلب على مشكلات ومصاعب الحياة، والشخص المتزن انفعاليا هو الذى يكون فى حالة انفعالية جيدة، ويتمتع بالثقة والاحترام فى داخله، ومتعاطف مع الناس ومتفاعل مع الأحداث الجارية، ولديه القدرة على السيطرة على انفعالاته وسلوكياته وإدارتها، وبذلك يلعب الاتزان الانفعالى دروا هاما فى إمداد الطلاب بالقدرة على التنظيم الأكاديمى، والتعامل بإيجابية مع المهام الأكاديمية، كما يكون لديهم القدرة على تحمل المسئولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه، والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

وأوضح (YeeHo, Fanny, Cheung, Kamd, Zhang& Kliewer, 2013) أن الافتقار للاتزان الانفعالى يعد أحد مسببات اضطرابات السلوك المختلفة والتى من بينها السلوك الفوضوي.

فى ضوء ما سبق هدفت هذه الدراسة التحقق من مدى الاسهام النسبى للاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة الآتية:

١. ما مدى إسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا؟
٢. ما مدى إسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا؟
٣. ما مدى اختلاف درجة أعراض السلوك الفوضوى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي)؟
٤. ما مدى اختلاف درجة التلكؤ الأكاديمى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي)؟

أهداف الدراسة:

فى ضوء الأسئلة السابقة يمكن صياغة أهداف الدراسة إجرائيا على النحو التالي:
١. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا من خلال درجاتهم فى الاتزان الانفعالي.
٢. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا من خلال درجاتهم فى الاتزان الانفعالي.
٣. الكشف عن مدى اختلاف درجتى السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فى الاعتبارات التالية:
١. ندرة البحوث والدراسات العربية (فى حدود اطلاع الباحثة) التى تناولت التنبؤ بالسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى من خلال درجة الاتزان الانفعالى لدى المتأخرين دراسيا.
٢. كما تبرز الأهمية من خلال ما تضيفه نتائجها إلى المعرفة الإنسانية، والمكتبة العربية حول متغيراتها المتمثلة فى الاتزان الانفعالى والسلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.
٣. تسهم نتائج هذه الدراسة فى توفير قدر من المعلومات والبيانات التى يمكن أن تعطى إطارا عاما للقائمين والمتخصصين فى رعاية الطلاب الذين لديهم مشكلات السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمي.
٤. فضلا عما تقدمه الدراسة من أدوات تشخيص قد تسهم فى إثراء المكتبة السيكومترية العربية.
٥. تكشف نتائج هذه الدراسة عن العديد من الأسباب، والعوامل المؤدية إلى السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى، والتى يمكن أن يستفيد منها الوالدين والمعلمين، وتكون بمثابة الأساس الذى تبنى من خلاله برامج تعديل السلوك.

مصطلحات الدراسة:

- مفهوم الاتزان الانفعالي Emotional balance: من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة (YeeHo, et al., 2013& Ummah, 2014.51) يمكن تحديد التعريف الاجرائى لمفهوم الاتزان الانفعالى بأنه الاعتدال فى إشباع الفرد لحاجاته البيولوجية والنفسية، وهو حالة التروى، والمرونة الوجدانية، والثبات الانفعالى حيال المواقف الانفعالية المختلفة بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للموقف ومتلازمة معه؛ مما يمنح الفرد حالة من الشعور بالرضا والسعادة، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس المعد لذلك، والذى يتضمن أربعة أبعاد رئيسية تتمثل فيما يلي:
١. الوعى الانفعالي: ويشير إلى قدرة الفرد على تقييم الذات عند مواجهة المواقف الضاغطة، من خلال فهم مشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبير عنها، واحترام وتقبل ذاته وتوجيهها.
٢. الضبط الانفعالي: يتمثل فى قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته بدرجة عالية، ومن خصائصه الثبات الانفعالى والتروى والحكمة الانفعالية، والقدرة على تحمل التهديدات الخارجية، ومواجهة الضغوط النفسية من دون تطرف انفعالي.
٣. التعاطف: ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة وإدراك مشاعر الآخرين، ومراعاة حاجاتهم واهتماماتهم، والاستماع إليهم، ومشاركاتهم مشاعرهم.
٤. المزاج العام: ويتمثل فى قدرة الفرد على التفاؤل، ورؤية الجانب المنير فى الحياة، والإصرار على الوصول إلى الأهداف، والرضا عن الذات.
- مفهوم السلوك الفوضوي Disruptive Behavior: من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة (Bernazzani, et.al., 2001, Hildebrand, et.al., 2004)، وكمال، ٢٠١٦) يمكن تحديد التعريف الاجرائى لمفهوم السلوك الفوضوى بأنه: سلوك يتضمن مخالفة الأنظمة والتعليمات والقوانين وإثارة الشغب وإتلاف الممتلكات الخاصة وممتلكات الآخرين وتعطيل الحصة الدراسية والحديث دون إذن مسبق، والإهمال واللامبالاة بالمعايير السائدة فى المجتمع، وذلك بغرض إشاعة الفوضى؛ هذ فضلا عن التسرع فى القيام ببعض المهام والسلوكيات بدون تفكير أو بدون إدراك للعواقب المترتبة على ذلك، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس المعد لذلك، والذى يتضمن ستة أبعاد رئيسية تتمثل فيما يلي:
١. العدوان: وهو فعل يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالذات وبالآخرين وإتلاف الممتلكات الخاصة والعامة.
٢. الاندفاعية: ويتمثل فى التسرع عند القيام ببعض المهام بدون إدراك للعواقب المترتبة على ذلك، والعبث بأثاث المنزل والمدرسة، ورمى الأشياء، وسرعة الغضب، وسرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة.
٣. التخريب: ويشير إلى قيام الفرد ببعض السلوكيات التى يرفضها المجتمع وتتمثل فى أعمال التخريب، وإتلاف وتكسير الأشياء والممتلكات الخاصة بالآخرين وأثاث المنزل والملابس والكتب والألعاب، وأحداث تلف وأضرار فى المبنى المدرسى والمرافق التابعة له.
٤. إثارة الشغب: هو قيام الطالب بالإثارة والإزعاج، وإصدار أصوات غير مفهومة وفى أوقات غير مناسبة، وممارسة بعض السلوكيات التى تعمل على التوتر بين معلميه أو مع زملائه.
٥. العناد المتحدي: هو إصرار الفرد على مخالفة النظم والقواعد والتعليمات ومعارضة الكبار وعدم إتباع النصائح والأوامر والتمرد على الأخوة والأقران وعدم الاعتراف بالأخطاء والتعمد إلى مضايقة وإزعاج الآخرين وفقد السيطرة على النفس.
٦. اللامبالاة بالمعايير الاجتماعية: هو عدم اكتراث الفرد بالقيم والعادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية، والعمل بسلوك مخالف لها، وتجاهل المواقف الهامة.
- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination: هو سلوك تجنبى حيث يتجنب الطالب إتمام أو إنجاز مهام أو هدف معين، حيث يفشل فى أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف فى إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق المرتبط بالقلق، ولوم الذات، وبالرغم من إدراك الطالب أهمية هذا العمل (من الناحية المعرفية)، ولكنه يتفاداه لكونه غير ذات جاذبية (من الناحية الوجدانية) مما ينتج عنه صراع الاقدام- الاحجام.

ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس (Haghbin, 2015) والذى تم ترجمته للعربية ضمن إجراءات هذه الدراسة.

- المتأخرين دراسيا Educational Retarded: من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة (الجبالى، ٢٠٠٥، وكامل، ٢٠٠٥، وعبد السلام، ٢٠٠٩، وكمال، ٢٠١٦) يمكن تحديد التعريف الاجرائى للمتأخرين دراسيا بأنهم الأطفال الذين يكون المستوى التحصيلى لهم أقل من مستوى أقرانهم ونظرائهم العاديين الذين فى مستوى أعمارهم أو مستوى فرقهم الدراسية المختلفة، ويكون تحصيلهم الدراسى أقل من مستوى ذكائهم، وتحدد فى هذه الدراسة بالتلاميذ الذين

يقعون فى الإرباعى الأدنى فى درجات الاختبارات الدراسية، وبنسب تقل عن ٦٠%.

الإطار النظرى:

- الاتزان الانفعالي: جذب مفهوم الاتزان الانفعالى اهتمام العديد من العاملين فى مجال علم النفس بكل فروعه، والمتتبع لنظريات علم النفس يجدها تجعل من هذا المفهوم هدفا لها، ولا يزال الاهتمام مستمرا لمعرفة ماهية مفهوم الاتزان الانفعالى وخصائصه، والعوامل المؤثرة فيه وما ينتج عنها من آثار على شخصية الفرد. (القطان، ١٩٨٦، ٥)

ويمثل الاتزان الانفعال صميم العملية التوافقية، ويتضح مجاله على متصل نفسى يتراوح بين السواء واللاسواء، فهو يمثل الجانب الصحى فى شخصية الإنسان والذى يدل على الهدوء، الثبات الانفعالى، ضبط النفس، التنظيم الذاتى، الكفاية الانفعالية، والمرونة فى حين يمثل البعد الآخر أو القطب السالب بعد العصابية، والذى يدل على التوتر، القلق، الاندفاع، والعدائية. (كمال، ٢٠١٦، ٤٥)

ويعرف الاتزان الانفعالى بأنه حالة من التروى والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة التى تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة الأكثر سعادة، وتفاؤلا، وثباتا للمزاج، وثقة فى النفس، أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فلديهم مشاعر بالدونية، وتسهل إثارتهم، ويشعرون بالانقباض والكآبة، والتشاؤم، ومزاجهم متقلب. (ريان، ٢٠٠٦،٩)

وتعرفه (القطان، ١٩٨٦) بأنه تلك المرونة التى تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف، ليست المألوفة فقط بل الجديدة أيضا بدرجة يمكن أن تصل إلى حد خلق وابتكار استجابات جديدة، هو حالة وسط بين التردد والاندفاعية، ويظهر عدم الاتزان الانفعالى عندما تلتقى بالجمود نقيضا للمرونة.

ويشير (المسعودى، ٢٠٠٢) أن الاتزان الانفعالى هو قدرة الفرد على السيطرة، والضبط فى التعبير الأصيل عن انفعالاته، وامتلاكه وجودا أصيلا مع الآخرين قائم على الحب، والتفاعل الذى لا يلغى خصوصيته وتفرده معهم.

١. نظريات الاتزان الانفعالي: نظرا لأهمية الاتزان الانفعالى نرى أنه لا توجد نظرية فى علم النفس إلا وتناولته، واعتبرته أحد الأهداف المهمة التى يسعى إلى ترسيخها فى شخصية الفرد، وقد أعطته عدة تسميات مثل قوة الأنا، النضج الانفعالى، الثبات الانفعالى، الذات والصحة النفسية وغيرها، ويمكن التطرق لبعض هذه النظريات على النحو التالي:

أ. النظرية الدينامية: أكد فرويد Freud فى نظرية التحليل النفسى على نظام الأنا ego باعتباره الجهاز الإدارى المسيطر، والمنظم للشخصية، وان لهذا الجهاز قدرة كبيرة فى السيطرة على منافذ السلوك مع الجوانب البيئية المناسبة له، وإشباع الغرائز بطريقة متوازنة، ومقبولة بالشكل الذى يتم فيه إرضاء مطالب نظام الأنا الأعلى، ونظام الهو، ويعتقد فرويد أنه كلما كان نظام الأنا قويا كان الفرد أكثر اتزانا، وأكثر توافقا مع نفسه وبيئته. (Sheehy, Forsythe, 2013.28)

ب. النظرية الإنسانية: أكد ماسلو Maslow فى كتابه الدوافع والشخصية ١٩٥٤على أهمية سمة الاتزان الانفعالى من خلال أرائه التى أكد فيها أن للإنسان طبيعة جوهرية، وأن النمو الصحيح يقوم على تحقيق هذه الطبيعة باتجاه النضج، كما أنه يحتاج إلى ظروف بيئية سليمة، فالبيئة غير السليمة أو التى تعيق الفرد، ولا تسمح له بتحقيق رغباته، وتطلعاته، واختياراته قد تجعله عرضة لانهيار الصحة النفسي.

كما أشار إلى أن هناك مجموعة من الحاجات التى يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وأن الشخص الذى لا يستطيع إشباع حاجاته يعجز عن التفكير بطريقة منطقية؛ بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسى، أو عدم اتزان انفعالى، ويرى ماسلو Maslow أن الشخصية المتزنة تتسم بقدرتها على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين، وتتمتع بدرجة عالية من قبول الذات، وإدراك الخصائص الشخصية بشكل موضوعى، كما تتسم بالخصوصية، وعدم الاستسلام للآخرين، ولها القدرة على معالجة مشاكل الحياة بشجاعة، بالإضافة إلى القدرة على إقامة علاقات جدية مع الآخرين. (Jourard, 1994)

ج. نظرية ايزنك Eysenk أشار ايزنك عام ١٩٨٢ إلى أن الاتزان الانفعالى بعدا من الأبعاد الأساسية فى الشخصية، فقد ذكر أن الاتزان الانفعالى يشكل خطا مستمرا يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذى يمثله الاتزان الانفعالى إلى القطب السالب الذى تمثله العصابية، وأن أى شخص يمكن أن يقع فى أى مكان على هذا المتصل، ويمثل الاتزان الانفعالى الشخص الهادئ، الرزين، الثابت المنضبط، المسالم، المتفائل، والدقيق، أما الشخص الغير متزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير المستقر، العدوانى، المتقلب المزاج، والمندفع. (Abbott, 2001).

وقد طور ايزنك هذا البعد إلى نظرية جديدة فى الاتزان الانفعالى وتسمى بالسيطرة الانفعالية، والتى ترى ان الاتزان يتعلق بسيطرة الفرد على انفعالاته عند مواجهة المواقف الضاغطة فى البيئة، أو مواقف مهددة لحياته. (الهنداوي، ٢٠٠٢)

وعندما يواجه الفرد هذه المواقف يستعمل نمطين من الانتباه الانفعالي: الأول داخلى يخصص نحو افكاره الداخلية) أى ما يعتقده الفرد حول قدراته وخبراته لمواجهة المهمة، وهل لديه الإمكانية على حلها، والثاني: خارجى يتعلق بالمثيرات المتعلقة بالمهمة المواجهة) نوع المهمة، ومدى وضوحها أو غموضها لدى الفرد، وبذلك يعتقد ايزنك ان من يمتلك سيطرة انتباهيه عالية نحو انفعالاته بخصوص المهمة او المواقف المواجهة سيتصف بمقدار عال من التوازن الانفعالي. (Eysenck, Derakshan, Santos, Calvo, 2007)

د. نظرية جولدبيرج: يعد جولدبيرج Goldberg أحد المؤسسين لنظرية العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية، وقد اعتمد على التحليل العاملى عام ١٩٩١ لقائمة تضم العديد من السمات، وتوصل إلى خمسة أبعاد كبرى فى تفسير شخصية الإنسان، ومن هذه الأبعاد الاتزان الانفعالى، والذى يتكون من السمات المرتبطة بالهدوء والثقة، السيطرة الانفعالية، المرونة مقابل العصابية، التوتر، المزاج المتقلب، والنزعة إلى القلق والحزن.

وفى عام ١٩٩٣ طور جولدبيرج (Goldberg, 1993, 27) مفهوم الاتزان الانفعال، وكشفت تحليلاته العاملية عن وجود ثلاثة مكونات جوهرية تعكس هذا المفهوم، وتتمثل في:

- الرفاهة النفسية Well- Being: وتتضمن شعور الفرد بحسن الحال، والرضا، والسعادة ومن يحصل على درجات منخفضة على هذا المجال يتصف بالحزن، والغضب.
- عدم القلق No Anxiety: يتصف الافراد فى هذا المجال بالطمأنينة، والهدوء، والميل إلى الاسترخاء، والسيطرة على انفعالاتهم.
- حسن المزاج: يميل الفرد إلى اعتدال المزاج، والانشراح النفسى، والتفاؤل، والإيجابية.

ه. النظرية الوجودية: تعتقد النظرية الوجودية إن دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الذى يمكن من خلاله الوصول إلى حقيقة الإنسان، وترى أن الشخصية المتزنة متكاملة بشكل جيد، وتجعل صاحبها قادرا على اختيار سلوكه فى أى وقت، وقادرا على تحمل مسؤولية أفعاله والقرارات التى يتخذها، وهو يستطيع إيجاد معنى للحياة، كما أن توجهه الأساسى نحو المستقبل وبكل ما يرتبط من المجهول، أو عدم يقين؛ وهذا المجهول يقوده إلى فكرة القلق لكنه يتقبل هذا القلق كضرورة لاستمرار الحياة،

وهذا القبول يأتى من خلال الشجاعة التى يبديها الفرد فى مواجهة مستقبله، كما أن الشخص المتزن يبدى قدراته على إقامة علاقة حميمة، وصادقة قائمة على الحب المتبادل، والتعبير الأصيل عنها. (كمال، ٢٠١٦، ٤٥)

و. نظرية كارل روجرز: أكد كارل روجرز على أهمية الاتزان الانفعالى من خلال تأكيده على وجود جهازين لتنظيم السلوك (الذات- الكائن الحي)، وأن هذين الجهازين يعملان بتعاون وانسجام، ويحدث الاتزان الانفعالى نتيجة لهذا التعاون بينهما.

ويعتقد روجرز أن الفرد صاحب الشخصية المتزنة يتصف بالقدرة على إدراك قدراته، ومعرفة إمكاناته بشكل موضوعى، والقدرة على فهم وإدراك ما يحيط به فى البيئة، كما يتسم بالتفتح، وبالسعى وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية، ويتمتع بالشعور بالحرية، وأن اختياراته تنبع من تلك الحرية التى يمتلكها من دون الاعتماد على الآخرين فى الوصول إلى أهدافه، وشعوره بالثقة بالنفس بما يجعله قادرا على اتخاذ القرارات اعتمادا على خبراته الذاتية. (الربيعى، ١٩٩٤، ٥٠)

٢. أبعاد الاتزان الانفعالى:

أ. حدد سيموند (Symonds, 1952) ثلاثة أبعاد للاتزان الانفعالى تتمثل في:

- الضبط الانفعالي: يتمثل فى قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته بدرجة عالية، ومن خصائصه الثبات الانفعالى والتروى والحكمة الانفعالية.
- المواجهة الانفعالية: وتتمثل فى قدرة الفرد على تحمل التهديدات الخارجية، ومواجهة الضغوط النفسية من دون تطرف انفعالى كالخوف، والقلق، والغضب بصورة مبالغ فيها.
- المرونة الانفعالية: وتتعلق بقدرة الفرد على تكيف استجابته الانفعالية بما يناسبها من مواقف خارجية. (قاعود، ١٩٩٢، ٥٢)

ب. كما حدد كولمان Colman, 1970 الاتزان الانفعالى ببعدين رئيسيين هما:

- التحكم والسيطرة على الانفعالات: وتبدو فى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته النفسية السلبية حتى فى حالات الغضب والخوف.
- المرونة الانفعالية: وتتضمن قدرة الفرد على تطويع انفعالاته بما يتناسب مع مواقف البيئية الخارجية.

ج. فى حين حدد فينشمان (Finchman et.al, 1994, 65) ثلاثة أبعاد للاتزان الانفعالي، هي:

- التحكم الانفعالي: ويتمثل فى قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وفق متطلبات المواقف البيئية.
- التقييم الانفعالى للذات: ويشير إلى وعى الفرد الانفعالى عند مواجهة المواقف الضاغطة.
- الإثارة الانفعالية: وتبدو فى قدرة الفرد على تحفيز ذاته داخليا حتى يستطيع أن يوجه نفسه نحو تحقيق الأهداف التى يرغب الوصول اليها. (Abbott, 2001)

- السلوك الفوضوي: يعرف السلوك الفوضوى كما جاء فى الدليل التشخيصى الخامس المعدل DSM- 5 بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطا من الفوضى فى المواقف الاجتماعية، وتتميز الفوضى بالتمرد، وهو يصطدم بشكل جوهرى مع المحيط الاجتماعى، ويعتدى على أنشطة وحقوق الآخرين، ومن هذا المنظور فإن السلوك الفوضوى يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو بمثابة اقتحام أو تطفل. (APA, 2015, 15)

ويرى (Bernazzani, Cote& Tremblay, 2001, 906) أن السلوك الفوضوى يتمثل فى معارضة الكبار، والنشاط الزائد، والغياب من المدرسة، والعدوان والكذب والعنف الجسدى ضد الناس والحيوانات، والتخريب.

فى حين يرى (Reitman, Hupp, Callaghan, Gulley& Vorthup, 2001, 310) أن السلوك الفوضوى يتمثل فى التذمر، واللعب بخشونة، والعدوان، وعدم الطاعة، والتعامل غير المناسب مع الأشياء، ومغادرة الأماكن بدون سبب.

وأضاف (Hildebrand, Ruiter& Nijman, 2004.16) أن السلوك الفوضوى يشمل الإساءة اللفظية، والتهديد اللفظى، والعنف البدنى، وكسر القواعد.

١. النظريات المفسرة للسلوك الفوضوي: ثمة نظريات متباينة اهتمت بتفسير السلوك الفوضوى، ومن أهم تلك النظريات:

أ. النظرية البيولوجية: تقوم هذه النظرية على أن سبب العدوان بيولوجى فى تكوين الشخص أساسا، وتختلف تلك النظرية فى تفسير السلوك العدوانى والفوضوى عن نظرية التحليل النفسى والتعلم الاجتماعى، باعتبار أن الإنسان فوضوى عدوانى بطبيعته، وأن هذا السلوك هو محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات الى وجود علاقة بين السلوك الفوضوى من جهة، واضطراب الجهاز العصبى والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائى فى الجهاز العصبى المركزى من جهة أخرى، كما أكدت هذه النظرية على الدور الذى تلعبه العوامل الجينية فى تكوين السلوك الفوضوى لدى الأطفال. (كمال، ٢٠١٦، ٤٥)

ب. نظرية التحليل النفسي: أكد فرويد Freud أن السلوك الفوضوى العدائى غريزة فطرية، وأن الغرائز قوة دافعة للشخصية تحدد الاتجاه الذى يأخذه السلوك، وقد افترض أن الإنسان يولد ولديه صراع بين غريزتى الحياة والموت، وأن إحدى هاتين الغريزتين تنزع إلى البناء والأخرى إلى التدمير، وقد يدفع الإنسان شعوره بالنقص والضعف إلى العدوان وإظهار القوة، وقد يدفع الفرد شعوره بالكراهية نحو زملائه للتشهير بهم، والنيل منهم. (العقاد، ٢٠٠١، ١١٠)

وافترض فرويد أن السلوك غير المرغوب قد ينشأ من كبت الميول الجنسية، ثم تطورت هذه الفكرة عنده، وأصبح ينظر إلى هذا السلوك على أنه استعداد غريزى مستقل فى تكوين الإنسان النفسى، ولذلك عدها فطرية، ولعل حجر الزاوية فى نظرية فرويد هو محاولة إعادة بناء الشخصية بوصفها نتاجا لصراعات الطفل المبكرة، ومن هنا يؤكد فرويد أن حل المشكلات الحالية تكمن فى استعادة العصاب الطفيلى ومحاولة حله، وقد لاقت الآراء التى أطلقها فرويد فى تفسير السلوك السلبى جدلا شديدا ومعارضة بين علماء التحليل النفسى، مما دفع بعض منتسبى الاتجاه التحليلى الى تقديم تفسيرات جديدة مختلفة عن تلك التى أشار إليها (فرويد) حيث أنها لم تعطى الدافع الجنسى أى اهتمام كما فعل فرويد. (كمال، ٢٠١٦، ٤٩)

يتبين مما سبق تركيز نظرية التحليل النفسى على اعتبار أن العدوان سلوك غريزى يهدف إلى تصريف الطاقة العدائية الموجودة داخل الإنسان، ويجب إشباعها تماما كالطاقة الجنسية التى تلح فى الإشباع، ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب، أو الإيذاء، أو اعتدى على نفسه بالإهانة والتحقير، فينخفض توتره النفسي، ويعود إلى اتزانه الداخلى؛ فى حين ترى الفرويدية الحديثة أن العدوان يرجع إلى الصراعات الداخلية، والمشاكل الانفعالية، ومشاعر الخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة، والشعور بالنقص.

ج. النظرية السلوكية: بنى السلوكيين نظريتهم على افتراض مؤداه أن معظم السلوك مكتسب متعلم، وبالتالى فإن الفرد يكتسب السلوك السوى المنظم، والسلوك الفوضوى من البيئة التى يعيش فيها من خلال مشاهدة النموذج أو القدوة الذى يتمثل من خلال الوالدين، والقائمين برعاية الفرد، وتعتمد هذه النظرية على تطبيق مبادئ وقوانين التعلم، حيث تمثل هذه النظرية نقلة فى التأكيد على ما تم تعلمه من أنماط السلوك والحفاظ عليه، وهى

أقل اهتماما بمصادر التحريض، أو الباعث للسلوك.

وتوصل واطسون من خلال تجاربه إلى أن السلوك الشاذ سلوك مكتسب يتعلمه الفرد وفق مبدأ الاشتراط الكلاسيكى، ويرى الكثير من العلماء أن السلوك الفوضوى سلوك متعلم، ويفسرونه فى ضوء نظرية التعلم والاشتراط الإجرائي. (العقاد، ٢٠٠١، ١١٢)

ويرى السلوكيين أن السلوك الفوضوى يمكن تشكيله، وتعديله وفقا لقوانين التعلم؛ لذلك ركزت دراساتهم على هذا السلوك لاعتقادهم أن معظم السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة للمثيرات التى اكتسب منها شخص ما السلوك الفوضوى لاستجابته العنيفة قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة الفوضوية كلما تعرض لمواقف محبطة، وهكذا فإن تلك النظرية تفترض أن الأفراد يتعلمون السلوك العدوانى بنفس الطريقة التى يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة حيث يرى هذا الاتجاه أن التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما فى تعلم الأفراد للأساليب السلوكية التى تمكنهم من تحقيق أهدافهم. (Hildebrand, Ruiter& Nijman, 2004)

٢. أبعاد السلوك الفوضوي: وقد أشار كل من (Hildebrand, Ruiter& Nijman, 2004, 16)، (جاد الرب، ٢٠١٠)، و(عبدالمولى، ٢٠١٣) إلى أن السلوك الفوضوى يمكن قياسه من خلال الأبعاد الآتية:

أ. النشاط الزائد Hyperactivity: يتصف الأطفال ذوى السلوك الفوضوى بكثرة الحركة البدنية عن المعدل الطبيعى للطفل أو لمن فى نفس عمر الطفل.

ب. الاندفاعية Impulsivity: يتسرع الأطفال ذوى السلوك الفوضوى عند القيام ببعض المهام بدون تفكير أو بدون إدراك للعواقب المترتبة على ذلك، ويعبث بأثاث المنزل والمدرسة، ويندفع فى الإجابة قبل اكتمال الأسئلة.

ج. العدوان Aggression: يتمثل فى استخدام التلميذ الإيذاء البدنى أو اللفظى، وإتلاف الممتلكات الخاصة أو العامة، والسخرية أو نشر الشائعات التى تسئ لشخص أخر.

د. التخريب Sabotage: يقوم الأطفال ذوى السلوك الفوضوى ببعض السلوكيات التى يرفضها المجتمع، والتى تعتبر انتهاكا لحقوق الآخرين والمبادئ والمعايير التى يتبناها المجتمع سواء كانت فى المنزل أو المدرسة أو المجتمع العام، وتتمثل هذه السلوكيات فى أعمال التخريب والسرقة والكذب، والاعتداء على الآخرين والشجار.

ه. الضوضاء Noisiness: وتتمثل فى قيام الطفل بالصراخ والبكاء والعويل، ويصدر أصواتا غير مفهومة، وإذا كانت الأصوات مفهومة فهى فى أوقات غير مناسبة، ففى المدرسة يصفق ويصفر أثناء شرح المعلم، ويصرخ ويصيح فى المنزل فى أوقات غير مناسبة، ويصدر أصوات غير مناسبة فى وقت نوم الأسرة، أو أثناء انشغال الأسرة فى حديث هام، أو إذا كانت الأسرة فى موقف يستدعى الصمت.

و. العناد المتحدى Oppositional Defiant Disorder: يتصف الطفل الذى يعانى من السلوك الفوضوى بأنه يعارض الكبار، ويخالف النظم والقواعد والتعليمات، ولا يتبع النصائح؛ فيخالف تعليمات المدرسة والأسرة، ويتمرد على أخوته وأقرانه، ويرفض الاعتراف بأخطائه لأسباب غير منطقية.

ز. اللامبالاة بالمعايير الاجتماعية Indifference to Social Standards: تتمثل فى عدم اقتناعه بالقيم، والعادات، والتقاليد، والمثل، والأفكار التى تتبناها الأسرة والمدرسة والمجتمع، ويعمل بسلوك مخالف مثل عدم الاهتمام بالكتب والأدوات المدرسية، والهروب من المدرسة، وعدم المشاركة فى أنشطة الأسرة فهو فى نظر الآخرين غير معتمد عليه.

- التلكؤ الأكاديمي: يعرف التلكؤ الأكاديمي بأنه معرفة الفرد بضرورة أداء نشاط معين، وربما يرغب فى أداء هذا النشاط، ولكنه يفشل فى أن يحفز نفسه لأداءه فى إطار الزمن المطلوب المحدد، فالتلكؤ يتضمن تأخير البدء فى مهمة حتى يشعر الفرد بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذا النشاط فى وقت مبكر. (Senecal& Koestner, 1995)

وقد عرفه فان إيرد (Van Eerde, 2003) بأنه سلوك تجنبى ويمكن أن ينظر إليه على أنه تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب، وهذا العمل هام بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية)، ولكن الفرد يتفاداه لكونه غير ذات جاذبية (من الناحية الوجدانية) مما ينتج عنه صراع (اقدام- احجام).

وقد أظهر البحث فى مجال التأجيل الأكاديمى أن الخوف من الفشل وتجنب المهمة كانت العقبات الرئيسة التى تواجه المؤجل فى إكمال المهمة المنوطة به. لاى (Lay, 1988).

ويتضمن التلكؤ معرفة أن الفرد يجب أن يكمل مهمة ولكنه يفشل فى أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف فى إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق distress المرتبط بالقلق ولوم الذات. (Senecal, Lavoie& Koestner, 1997)

وذكر أليس ونوس (Ellis and Knaus, 1977) أن التأجيل يعد اضطراب انفعالى ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، والتى مؤداها: (إننى يجب على أن أقدام أداء جيدا، لأثبت أننى شخص له قيمته). وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل فى أن يقدم أداء جيدا فإن هذا الاعتقاد غير المنطقى يؤدى إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته (انتكاس للذات)، وتعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضا كنوع من الدافع إلى تأجيل البدء فى العمل أو إكماله؛ حتى يتجنب الفرد وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية. (Park; Rayne, 2012) كما أن بعض المؤجلين هم من الساعين إلى مراتب الكمال والإتقان حتى دون أن يعلموا أنهم كذلك، فهم فى سعيهم ومحاولتهم إثبات أنهم أحسن كثيرا مما يظن الآخرون بهم، فهم دائما يضعون على كاهلهم متطلبات غير واقعية، وعندما لا يستطيعون الوفاء بها يشعرون أنهم مثبطو الهمة، وبالتالى يتجنبوا تلك المتطلبات بالتأجيل والتسويف مما يتيح لهم راحة نفسية، وفى الحقيقة ما دام هذا الشخص يستمر فى المماطلة والتأجيل فإنه لن يستطيع إدراك مدى قدراته الذاتية الحقيقية (Burka& Yuen, 1983, 22).

١. أنواع التلكؤ: أشار (Reynolds, Gutkin, 1999)& (Brownlow, Reasinger, 2001) إلى أربعة أنواع من التلكؤ، وذلك على النحو التالي:

أ. التلكؤ الأكاديمي: هو تلكؤ سلوكى، ويتحدد هذا النوع من خلال تأجيل الطلاب للواجبات الأكاديمية حتى آخر دقيقة ممكنة.

ب. التلكؤ العام: ويتمثل فى أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكى آخر للتلكؤ يتضمن صعوبة جدولة وإتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة.

ج. تلكؤ اتخاذ القرار: ويتمثل فى عدم القدرة على اتخاذ قرار فى وقته سواء للمواقف أو الموضوعات الأساسية أو الثانوية.

د. التلكؤ القهرى أو الاضطراب الوظيفي: وهذا النوع أصعب الأنواع الأربعة، وهو يظهر كنوع قهرى أو كاضطراب وظيفى حينما يعانى الفرد من تأثير كلا من التلكؤ فى اتخاذ القرار، والتلكؤ السلوكى فى نفس الوقت، وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش فى الحياة اليومية مما يؤدى إلى عواقب وخيمة كفقد وظيفته.

دراسات سابقة:

تضمنت الدراسات السابقة الخاصة بهذه الدراسة أربعة محاور، تتمثل فيما يلي:

- أولا الاتزان الانفعالى وعلاقته بالسلوك الفوضوي:

١. أجرى (David& Kannard, 1999) دراسة هدفت الكشف عن بعض الخصائص السلوكية والانفعالية لدى تلاميذ ذوى السلوك الفوضوى ممن تتراوح أعمارهم بين (٦- ١١) سنة، وذلك على عينة بلغ عددها ٥٢ تلميذ، باستخدام مقياس المشكلات السلوكية والانفعالية، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى أكثر قلقا من العاديين، وأقل ثباتا فى الجانب الوجدانى الانفعالى، وفيما يتعلق بالمشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة كانت نسبة الشيوع على الترتيب هى الكذب، السرقة، العدوان.

٢. دراسة فوجيل (2006) Vogel: فقد هدفت بحث العلاقة بين سلوك المشاغبة، أو الوقوع ضحية له وبين الذكاء الانفعالي، وذلك على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من سلوك المشاغبة، والتعرض لسلوك المشاغبة (الضحية)، وبين الذكاء الانفعالي.

٣. وفى نفس المجال كانت دراسة (Oluyinka, 2009) والتى هدفت الكشف عن الذكاء الانفعالى كمتغير وسيط فى العلاقة بين الذات وسوء السلوك، والمشاغبة، والتذمر بين طلاب المدارس الثانوية، وبلغت العينة ٢١٥ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين سوء السلوك وسلوك المشاغبة، وبين الذكاء الانفعالى؛ فضلا عن ذلك فقد أكدت النتائج أن سلوك المشاغبة قد تأثر بالذكاء الانفعالى بشكل مباشر.

٤. وجاءت دراسة (Esturgo- Deu, Sala- Roca, 2010) لتؤكد على النتائج السابقة، وقد هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوى والقدرات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٤٢٢ طالبا من طلاب المرحلة الأساسية فى الفئة العمرية (٦- ١٢)، وقد تم اختيارهم عشوائيا من ١١ مركزا تربويا من ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ترابطية بين السلوك الفوضوى وبين العمر، فضلا عن وجود علاقة ترابطية بين السلوك الفوضوى وبين الجنس والقدرات الانفعالية لدى طلبة المرحلة الأساسية حيث اظهر الذكور درجة اكبر من السلوك الفوضوى مقارنة مع الإناث، وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ترابطية دالة إحصائيا بين السلوك الفوضوى وبين القدرة على إدارة الضغوط النفسية، والعلاقات مع الأشخاص الآخرين.

٥. وقام (Henley, 2010) بدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تدريب الطلبة على الاتزان الانفعالى من خلال أسلوب ضبط الذات، واكتساب مهاراته للحد من المشكلات السلوكية لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٧ طالبا وطالبة، وأظهرت نتائجها أن دافعية الطلبة نحو اكتساب مهارات ضبط لذات كانت قوية، كما بينت النتائج أن الطلبة عند امتلاكهم مهارات ضبط الذات يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع الآخرين، وأن المشكلات المتصلة بالسلوك (السلوك الفوضوى- المشاغبة- مخالفة المعايير السائدة) أخذت بالتراجع، وأشار الطلبة إلى أنهم شعروا بالثقة بالنفس بعد امتلاكهم هذه المهارات.

٦. وعن اثر البيئة المدرسية على السلوكيات الفوضوية، والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الاضطرابات الانفعالية جاءت دراسة (Wiley, Siperstein, Forness& Brigham, 2010)، لعدد ١٤٠ طالبا وطالبة من طلاب صفوف الروضة وحتى الصف السادس، وقد استخدمت الدراسة اختبارات تحصيلية إضافة للإحصاءات المدرسية فى عملية جمع البيانات، وتم أيضا استخدام تقدير المعلم للسلوكيات الفوضوية والمهارات الاجتماعية للطلاب المشاركين، وأشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه بين السلوكيات الفوضوية والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وأنه كلما زاد مستوى المهارات الاجتماعية انخفض مستوى السلوك الفوضوي.

- ثانيا الاتزان الانفعالى وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي:

١. دراسة (Orben, 1988) وهدفت تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبين الاتزان الانفعالى، والأداء الأكاديمى، والاتجاه نحو الدراسة، والاتجاه نحو المعلم، وتضمنت العينة ١٠٢ طالبا فى المدرسة الثانوية بمتوسط عمرى ١٧,٨ سنة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة بين التلكؤ الأكاديمى والاتزان الانفعالى، كما وجدت علاقة سالبة دالة بين التلكؤ الأكاديمى وكلا من الأداء الأكاديمى، والاتجاه نحو الدراسة، ولم تظهر علاقة بين التلكؤ الأكاديمى والاتجاه نحو المعلم.

٢. دراسة برونلو وريسنجر (Brownlow& Reasinger, 2001) وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبين كل من الكمالية ووجهة الضبط والاستقرار الانفعالى للفرد، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٦ طالب (٤٨ ذكور- ٤٨ إناث)، وأظهرت النتائج أن أسباب التلكؤ ترجع إلى النفور من المهمة، وصعوبة اتخاذ القرارات، وأن الإناث أعلى من الذكور فى درجة التلكؤ الأكاديمى الذى يرجع إلى الخوف من الفشل والاتكالية، وصعوبة اتخاذ القرار، كما أظهرت النتائج أن الكمالية، ووجهة الضبط الخارجى، والاستقرار الانفعالى كانت منبئات بالتلكؤ الأكاديمى، كما وجد أن ذوى التلكؤ الأكاديمى المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر إرضاء لهم عن ذوى التلكؤ الأكاديمى المرتفع، ويكونوا أكثر اتزانا انفعاليا فى تفاعلهم مع المهام الجديدة.

٣. ولمعرفة دور الذكاء الانفعالى فى الأداء الأكاديمي، والسلوك المنحرف فى المدرسة جاءت دراسة (Petrides, Frederickson& Furnham, 2004) والتى أجريت على ٦٥٠ طالبا بالتعليم الثانوي، متوسط أعمارهم ١٦,٥ عاما، لتشير نتائجها إلى أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الانفعالى كانوا أقل تغيبا عن المدرسة بدون إذن، وأقل تعرضا للفصل من المدرسة، وأن أداءهم الأكاديمى بشكل عام كان أفضل من أقرانهم، علاوة على ذلك فقد أكدت النتائج تأثير الذكاء الانفعالى فى ضبط السلوك المنحرف لدى المراهقين.

٤. وهذا ما أكدته نتيجة دراسة (Williams, Shannon, Stark& Foster, 2008) والتى سعت للكشف عن الاتجاهات نحو الاهتمامات الشخصية الإنسانية، والذكاء الوجدانى، والدافعية، وعلاقتهما بالقابلية للتسويف، وتكونت عينة الدراسة من ٦٣ طالبا وطالبة ممن قاموا بتعبئة أربع استبانات من خلال الإنترنت لها علاقة بظاهرة القابلية للتسويف، وقلق الدافعية، والذكاء الوجدانى، والقابلية لتحقيق الأهداف، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين لديهم درجة عالية من الذكاء الوجدانى، ودرجة عالية أو متوسطة من الاهتمامات الشخصية الإنسانية كان لديهم قلق أقل للدافعية والإنجاز، وكذلك كانوا أقل تسويفا مقارنة بأقرانهم ممن لديهم درجة متوسطة أو منخفضة من الاتجاهات الشخصية الإنسانية.

٥. وأجرت (Özer& Ferrari, 2011) دراسة على طلبة الثانوية العامة؛ لمعرفة مدى انتشار ظاهرة التلكؤ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤٨ طالبا وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التسويف، وأن النضج الانفعالى يلعب دورا هاما فى الحد من ظاهرة التلكؤ الأكاديمي.

٦. دراسة (Balkis, Duru& Bulus, 2013) وتهدف تقييم التلكؤ (المماطلة) فى علاقته بالذكاء الانفعالى وإدراك الماضى والحاضر والمستقبل لدى عينة من الطلاب بلغ قوامها ١٤٧ طالب (١٠٤ إناث، ٤٣ ذكر)، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٧- ١٩) عام، وتم استخدام مقياس تاكمان (١٩٩١) لتقييم المماطلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطات واضحة بين المماطلة والمقاييس الفرعية للذكاء الانفعالى، وهناك مستويات مرتفعة من

المماطلة لها علاقة بدرجة إدراك الوقت المستقبلي.

- ثالثا السلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية:

١. دراسة (Ohagan& Edmuds, 1994) والتى هدفت الكشف عن الآثار المترتبة على السلوكيات الفوضوية فى المدرسة والمنزل، ومعرفة الخصائص السلوكية للأطفال ذوى السلوك الفوضوى، ومدى اختلاف هذه الخصائص باختلاف النوع، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠ طفلا ممن تتراوح أعمارهم بين (٧- ١١) سنه منهم ٣٣ طفلا لديهم سلوك فوضوى، وقد اعتمدت هذه الدراسة فى جمع البيانات على الملاحظة، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها أن التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى اظهروا سلوكيات سلبيه تجاه الأقران فى الفصل، وتتمثل هذه السلوكيات فى الاعتداء عليهم، واخذ ممتلكاتهم وتحطيمها، وذلك أثناء أدائهم للمهام التعليمية المسندة إليهم، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور أظهروا سلوكا فوضويا بشكل أوضح من الإناث خاصة فيما يتعلق بمخالفة القواعد والمعايير والعدوان على الزملاء.

٢. الدراسة (Vera, 1998) وهدفت معرفة الأسباب التى تؤدى إلى وجود السلوكيات الفوضوية فى الفصل والمنزل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأسباب التى أدت إلى وجود سلوكيات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكان من أهمها عدم ملائمة المناهج الدراسية، ووجود صعوبات فى التعليم لدى هؤلاء الأطفال، كذلك وجود عوامل أخرى مثل الأسرة، وأساليب التنشئة الخاصة بالطفل والمستوى الاجتماعى والثقافى للأسرة، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة انه من الصعب إرجاع السلوك الفوضوى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى سبب واحد معين ولكن هناك مجموعة متشابكة من الأسباب منها ما هو بسبب بيئى، ومنها ما يتعلق بالوالدين، وكل هذه الأسباب تؤدى إلى ظهور السلوك الفوضوي.

٣. فى حين هدفت دراسة (Gerald& Braswell, 1998) الكشف عن الصفات المميزة للتلاميذ ذوى السلوك الفوضوى فى ضوء بعض المتغيرات كالنوع والسن والذكاء، وقد بلغ عدد أفراد العينة ٢١٠ تلميذ تتراوح أعمارهم بين (٨- ١٢) سنة، وتوصلت النتائج إلى أن بعض هؤلاء التلاميذ لديهم عجز وانخفاض واضح فى بعد المهارات الاجتماعية وظهور لبعض السلوكيات الفوضوية، وقد ارتبط ذلك بالإناث الأصغر سنا والتلاميذ الأقل ذكاء.

٤. أما دراسة (Bobby, 1998) وهدفت معرفة الآثار السلبية للسلوك الفوضوى داخل الفصل على الإنجاز الأكاديمى وذلك من وجهة نظر المعلمين، ومدى اختلاف ذلك تبعا للجنس، وأجريت على عينة بلغ عددها ٣٨٠ معلم يقومون بالتدريس لتلاميذ تتراوح أعمارهم بين (١١- ١٣) سنة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السلوك الفوضوى له أثار سلبية على الإنجاز الأكاديمى وعلى الطفل، وأقرانه فى الفصل، وقد أظهر الذكور ميلا واضحا للسلوك الفوضوى مقارنة بالإناث.

٥. وللكشف عن بعض الخصائص السلوكية (القلق- انخفاض المكانة الاجتماعية) لدى التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى جاءت دراسة (David& Kannard, 1999) على ٥٢ تلميذ، ممن تتراوح أعمارهم بين (٦- ١١) سنة، مستخدمة مقياس المشكلات السلوكية، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى أكثر قلقا من العاديين، وفيما يتعلق بالمشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة كانت نسبة الشيوع على الترتيب هى الكذب، السرقة، العدوان، كما أشارت النتائج إلى أن الآباء الأعلى فى المستوى التعليمى يستخدمون أساليب صحية فى عملية التنشئة للأبناء ويكون أبنائهم أكثر صحة نفسية وأكثر بعدا عن الاضطرابات السلوكية.

٦. دراسة (Esturgo- Deu, Sala- Roca, 2010) سعت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوى والقدرات الانفعالية لدى الطلاب المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٤٢٢ طالبا من طلاب المرحلة الأساسية، وتراوحت أعمارهم ما بين (٦- ١٢) سنة، وقد تم اختيارهم عشوائيا من ١١ مركزا تربويا من ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة فى عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة لعدم وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوى وبين العمر، كما أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوى وبين النوع حيث اظهر الذكور درجة اكبر من السلوك الفوضوى مقارنة بالإناث.

- رابعا التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية:

١. دراسة (Yong, 2010) وهدفت الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلبة إحدى الجامعات الخاصة فى ماليزيا فى ضوء بعض المتغيرات الأخرى، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٧١ طالبا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأن الطلبة الأكبر سنا يسوفون أكثر من الأصغر سنا.

٢. وفى دراسة (Erkan, 2011) أجراها على الطلبة الأتراك فى جامعة سيلوك هدفت دراسة التسويف بشكل عام، والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتى كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمى بين الطلبة. تكونت عينة الدراسة من ٧٧٤ طالبا (٢٧٦ طالبة و٤٩٨ طالبا)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمى والحوافز الأكاديمية وضبط الذات. كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بما يخص التسويف الأكاديمي.

٣. وأجرى Özer, Demir& Ferrari, 2009 دراسة على طلبة الثانوية العامة وطلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا فى تركيا؛ لمعرفة مدى انتشار ظاهرة التسويف. تكونت عينة الدراسة من ٤٤٨ طالبا وطالبة (١٤٩ إناث و٨٣ ذكور) من مرحلة الثانوية العامة و١٥٠ طالبا جامعيا لمرحلة البكالوريوس (٨٠ إناث و٧٠ ذكور) و١٤٨ من الدراسات العليا (٨٤ إناث و٦٤ ذكور). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التسويف، حيث كان الطلبة الأكبر سنا يسوفون أكثر من الطلبة الأصغر سنا.

٤. وأجرى (ابوغزال، ٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمى وأسبابه من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥١ طالبا وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى انتشار التسويف الأكاديمى تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرى الجنس والتخصص الأكاديمي.

٥. دراسة (Haycock, 1993)، وهدفت إلى تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى والقلق والكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات الديموغرافية، وقد تكونت العينة من ١٤١ طالبا، وأظهرت النتائج أن كل من القلق والكفاءة الذاتية يسهمان بصورة دالة فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، أما الجنس والعمر وكم العمل الذى تم الانتهاء منه فلم تكن منبئا دالا بالتلكؤ الأكاديمي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات أن مشكلة السلوك الفوضوى نالت اهتمام العديد من الباحثين الأجانب ولكنها لم تنل الاهتمام الكافى من الباحثين العرب ويتضح ذلك من كثرة الدراسات الأجنبية وقلة الدراسات العربية.

تناولت الدراسات السابقة السلوك الفوضوى فى علاقته ببعض المتغيرات، وتباينت هذه الدراسات فى الأهداف التى سعت إلى تحقيقها كل دراسة؛ حيث هدفت

بعض هذه الدراسات إلى كيفية التعرف على التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى وذلك من خلال بعض المقاييس المعدة لذلك، فى حين هدفت بعض الدراسات الأخرى إلى معرفة العلاقة بين السلوك الفوضوى وبعض المتغيرات الأخرى والتى منها (النشاط الزائد، الاندفاعية، التشتت، العدوان، مفهوم المهارات الاجتماعية، مفهوم الذات، مفهوم القدرات الانفعالية، القلق، ضعف التركيز، الجنس، الانسحاب الاجتماعى، انخفاض المكانة الاجتماعية، اللامبالاة بالمعايير الاجتماعية، والأداء الأكاديمي).

تناولت الدراسات السابقة التلكؤ الأكاديمى فى علاقته ببعض المتغيرات، وتباينت هذه الدراسات فى أهدافها؛ حيث هدفت بعض هذه الدراسات إلى كيفية قياس التلكؤ الأكاديمى، وذلك من خلال بعض المقاييس المعدة لذلك؛ فى حين هدفت دراسات أخرى إلى معرفة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمى وبعض المتغيرات الأخرى والتى منها (الأداء الأكاديمى- الجنس- الذكاء الوجدانى- البيئة الأسرية).

اهتمت كثير من الدراسات بالكشف عن العلاقة بين الثبات الانفعالى وأبعاد الذكاء الوجدانى وبين كل من السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمي.

اختلفت الدراسات السابقة فى الأدوات المستخدمة فى الكشف سواء عن السلوك الفوضوى أو التلكؤ الأكاديمى فمنها من استخدام أسلوب الملاحظة من جانب الوالدين أو المعلمين أو من جانب الأخصائيين النفسيين، ومنها من استخدام مقاييس تقدير السلوك من جانب المعلمين أو الوالدين أو من جانب الأقران، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات فى إعداد أدوات هذه الدراسة.

معظم الدراسات السابقة تناولت أعمار العينة التى تراوحت بين (٩- ١٦) سنة وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات فى العينة المستخدمة حيث تقتصر هذه الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ممن تتراوح أعمارهم من (١٠- ١٢) سنة. وذلك نظرا لانتشار السلوك الفوضوى لدى هذه الفئة العمرية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. تحديد مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها.
٢. اختيار عينة الدراسة، وإعداد أدواتها.
٣. تحديد فروض الدراسة، والتى تتمثل فيما يلي:

أ. يسهم الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

ب. يسهم الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.

ج. تختلف درجة أعراض السلوك الفوضوى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي).

د. تختلف درجة التلكؤ الأكاديمى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي).

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى الارتباطى المقارن، وذلك للكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجتى السلوك الفوضوى والأداء الأكاديمى من خلال أبعاد الاتزان الانفعالى؛ فضلا عن تحديد مدى اختلاف درجتى السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى تبعا للتفاعل بين المستوى التعليمى للوالدين (متوسط- جامعي) وبين النوع (ذكور- إناث).

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة:

تتكون العينة من ١٦٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والملتحقين بمدرسة صلاح الدين الابتدائية التابعة لإدارة مصر الجديدة التعليمية، ومدرسة محمد قنصوه الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة شرق مدينة نصر التعليمية، وتنقسم عينة الدراسة إلى عينتين فرعيتين وهما:

العينة السيكومترية: تم الاستعانة بها للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، وتضمنت ٦٠ طالب وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية (٣٠ طالب من المتأخرين دراسيا، و٣٠ طالب من المتفوقين) وذلك لحساب صدق المجموعات المتضادة للمقاييس المعدة لذلك، أما عن الثبات بطريقتى ألفا كرونباك والتجزئة النصفية فقد تم تطبيقها على عينة المتأخرين دراسيا (ن= ٣٠).

عينة الدراسة الأساسية: وتتكون العينة من ١٠٠ تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسيا، وقد تضمنت العينة (٥٠ تلميذ- ٥٠ تلميذة) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠- ١٢) سنة بمتوسط ١٠,٨، وانحراف معيارى ١,١٨، وتقع نسب ذكاءهم فى حدود المتوسط، وتقل نسب التحصيل الدراسى عن ٦٠%.

مبررات اختيار العينة: تأتى مرحلة الطفولة المتأخرة لتعبر عن مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالى؛ ولذلك يطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة، ولكن على الرغم من ذلك تظهر لديهم العديد من المشكلات السلوكية؛ حيث أشارت دراسات سابقة (Ohagan& Edmuds, 1994& Bobby, 1998) و(Brownlow& Reasinger, 2001) إلى أن السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى يزداد انتشاره لدى التلاميذ فى هذا العمر؛ ففى هذه المرحلة تبدأ المهام الأكاديمية والمتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية تزداد، ويبدأ المعلمون فى التعامل معهم بجدية أكثر نظرا لزيادة المقررات التعليمية.

وفى هذا العمر ينتقل لهم جزء من المسئولية لأداء المهام الدراسية، وذلك بعد المراحل الدراسية السابقة التى يشاركهم فيها المسئولية كلا من الآباء والمدرسين، كما أنهم يواجهون أيضا ضغوطا مستمرة بسبب مطالبتهم بأداء أنشطة أكاديمية أو الاستذكار للامتحانات، لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل أداء هذه المهام حتى آخر لحظة أو حتى تجنب أداءها خوفا من الفشل، مما قد يؤدى إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم. (كمال، ٢٠١٦)

وقد تم حساب التكافؤ بين مجموعات الطلبة لتحديد الفروق بينهم تبعا للنوع والمستوى التعليمى للوالدين، وذلك للتحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع، نوضح ذلك على النحو التالي:

جدول (١) حساب درجة التكافؤ بين عينتى الذكور والإناث فى درجتى التحصيل الدراسى، والسن.

المجموعة / المتغير	الذكور ن= ٥٠		الإناث ن= ٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	٦٤,١٣	٢,٨	٦٣,٦٩	٢,٤٥	٠,٤٦	٠,٤٢
السن	١١,٣٦	٠,٢٩	١١,٢١	٠,٣٢	٠,٤٤	٠,٤٠

يتضح من القيم المدونة بالجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى درجتى التحصيل الدراسى والسن، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

كما تم حساب درجة التكافؤ بين عينتى الطلبة فى المستوى التعليمى للوالدين (المتوسط- الجامعي)، وذلك بهدف التحقق من أن الفروق بينهما إنما ترجع إلى المتغيرات التى تعنى بها هذه الدراسة، ويوضح الجدول (٢) حساب درجة التكافؤ.

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها لقياس درجة التكافؤ بين الطلبة فى مستوى تعليم والديهم (متوسط- جامعي)

المجموعة / المتغير	التعليم المتوسط للوالدين ن= ٤٢		التعليم الجامعى للوالدين ن= ٥٨		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	٦٣,٨١	٢,٦٣	٦٤,١٥	٢,٦٢	٠,٣٢	٠,٦١
السن	١٠,٣١	٠,٢٧	١٠,٩١	٠,٣١	٠,٤٢	٠,٣٨

ويتضح من القيم المدونة بالجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى متغيرى التحصيل الدراسى والسن، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، وبذلك تم الاعتماد على هذه المجموعات فى التحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع.

أدوات الدراسة:

- مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد الباحثة): يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة الاتزان الانفعالى لدى الطلبة المتأخرين دراسيا، وقد مر إعداد المقياس بعدة مراحل نوردها على النحو التالي:

١. تحليل النظريات المرتبطة بالاتزان الانفعالى، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المتغير مما يساعد على استخلاص مكوناته

وتحديد للتعريف الإجرائى له، وقد سبق الإشارة لهذه النظريات فى الإطار النظري.

٢. الاطلاع على مقاييس سابقة تهدف لقياس الاتزان الانفعالى، باعتباره راقد يساعد فى تحديد مكونات المقياس والاحتكام إلى النماذج السابقة كمعيار صدق، ومنها مقياس الاتزان الانفعالى (Li Yan, 2005)، مقياس الاتزان الانفعالى، محمود إسماعيل محمد ريان، ٢٠٠٦، استمارة المقابلة المقننة حول الاتزان الانفعالى (Dawn, 2007)، مقياس الاتزان الانفعالى (حمدان، ٢٠١٠)، استبانة الاتزان الانفعالى، .(Chrystal, 2012)

٣. تكوين وعاء مفردات المقياس، وقد تم صياغة البنود تبعا لشروط الصياغة العلمية، وقد تكون المقياس من ٤٠ عبارة؛ موزعة على ٤ مكونات أساسية: الوعى الانفعالى (١٠ عبارات)، الضبط الانفعالى (١٠ عبارات) ، التعاطف (١٠ عبارات)، المزاج العام (١٠ عبارات).

٤. تحديد بدائل الاستجابة من خلال مراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المتغير والدراسات السابقة تم تحديد بدائل الاستجابة عبر مقياس ثلاثى متدرج يتمثل فى ثلاث استجابات (تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق).

٥. حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس: تتضمن الكفاءة السيكومترية، توفير خصائص الصدق والثبات: أما عن الصدق فقد تم حسابه من خلال طريقتين: صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بكليات الآداب والتربية لإبداء آرائهم بشأن عباراته وتعليماته، وكان من نتائج التحكيم حذف العبارات التى لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين، وذلك بنسبة تفوق ٨٠%؛ بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا، كما تم حساب صدق المجموعات المتضادة: ويتم خلاله المقارنة بين أداء المجموعات المتضادة على مفردات المقياس، وذلك باستخدام قيمة (ت) ودلالتها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا على المقياس، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) ٣١,٦٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وذلك فى اتجاه المتفوقين دراسيا (ن= ٣٠) بمتوسط ٩٠,١٧ وانحراف معيارى ٣,٤ وذلك مقارنة بالمتأخرين دراسيا (ن= ٣٠) بمتوسط ٥٨,٦١ وانحراف معيارى ٣,٢ مما يؤكد صدق المقياس، وهو ما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتضادة؛ بما يشير إلى صدقه.

٦. الثبات: تم حساب الثبات من خلال حساب معامل ألفا- كرونباخ، وقد بلغت قيمته ٠,٧٣، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٨١، وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس.

٧. طريقة تقدير الدرجات: يتم تقدير الدرجات على النحو التالي: ٣- ٢- ١ للمفردات الموجبة، ١- ٢- ٣ للمفردات السالبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ١٢٠ درجة، والدرجة الصغرى ٤٠.

- مقياس السلوك الفوضوي (إعداد الباحثة): يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة السلوك الفوضوى لدى الطلبة المتأخرين دراسيا، وقد مر إعداد المقياس بعدة مراحل نوردها على النحو التالي:

١. تحليل النظريات المرتبطة بالسلوك الفوضوى، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المتغير مما يساعد على استخلاص مكوناته وتحديد للتعريف الإجرائى له، وقد سبق الإشارة لهذه النظريات فى الإطار النظري.

٢. الاطلاع على مقاييس سابقة تهدف لقياس السلوك الفوضوى، باعتباره راقد يساعد فى تحديد مكونات المقياس والاحتكام إلى النماذج السابقة كمعيار صدق، ومنها: مقياس سلوك المشاغبة، (إبراهيم، ٢٠٠٦)، مقياس السلوك الفوضوى (رمضان، ٢٠٠٧)، مقياس السلوك الفوضوى (Veiga, 2008)، مقياس السلوك الفوضوى. (Gerarde, 2013)

٣. تكوين وعاء مفردات المقياس، وقد تم صياغة البنود تبعا لشروط الصياغة العلمية، وقد تكون المقياس من ٦٠ عبارة؛ موزعة على ٦ مكونات أساسية: العدوان (١٠ عبارات) - الاندفاعية (١٠ عبارات)- التخريب (١٠ عبارات)- إثارة الشغب (١٠ عبارات) - العناد المتحدى (١٠ عبارات)- اللامبالاة بالمعايير الاجتماعية (١٠ عبارات)

٤. تحديد بدائل الاستجابة من خلال مراجعة المقاييس المتعلقة بهذا المتغير والدراسات السابقة تم تحديد بدائل الاستجابة عبر مقياس ثلاثى متدرج يتمثل فى ثلاث استجابات (دائما- أحيانا- نادرا).

٥. حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس: تتضمن الكفاءة السيكومترية، توفير خصائص الصدق والثبات: أما عن الصدق فقد تم حسابه من خلال طريقتين: صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بكليات الآداب والتربية لإبداء آرائهم بشأن عباراته وتعليماته، وكان من نتائج التحكيم حذف العبارات التى لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين، وذلك بنسبة تفوق ٨٠%؛ بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا، كما تم حساب صدق المجموعات المتضادة: ويتم خلاله المقارنة بين أداء المجموعات المتضادة على مفردات المقياس، وذلك باستخدام قيمة (ت) ودلالتها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا على المقياس، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) ٧٥,٤٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وذلك فى اتجاه المتفوقين دراسيا (ن=٣٠) بمتوسط ١٥٤ وانحراف معيارى ٥,٦ وذلك مقارنة بالمتأخرين دراسيا (ن=٣٠) بمتوسط ٧١,١٢ وانحراف معيارى ٤,٦ مما يؤكد صدق المقياس، وهو ما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتضادة؛ بما يشير إلى صدقه.

٦. الثبات: تم حساب الثبات من خلال حساب معامل ألفا- كرونباخ، وقد بلغت قيمته ٠,٧٦، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٨، وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس.

٧. طريقة تقدير الدرجات: يتم تقدير الدرجات على النحو التالي: (٣- ٢- ١) للمفردات الموجبة، (١- ٢- ٣) للمفردات السالبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ١٨٠ درجة، والدرجة الصغرى ٦٠.

- مقياس التلكؤ الاكاديمى (MMAP) (ترجمة الباحثة): مقياس التلكؤ الأكاديمى متعدد الأوجه Multifaceted Measure of Academic Procrastination (MMAP)، إعداد (Haghbin, 2015)، ويهدف مقياس التلكؤ الأكاديمى متعدد الأوجه (MMAP) إلى تحديد سلوك التلكؤ فى العديد من الجوانب المختلفة، ويتكون المقياس ٥٤ مفردة موزعة على أربعة مقاييس رئيسية، تتضمن:

١. مقياس سلوك التلكؤ The Procrastination Behavior Scale (PBS) (١٠ مفردات)

٢. مقياس العواقب السلبية المدركة The Perceived Negative Consequences Scale (PNCS) (١٥ مفردة)

٣. مقياس الانفعالات السلبية The Negative Emotions Scale (NES) (١٧ مفردة)

٤. مقياس مدة التلكؤ The Procrastination Duration Scale (PDS) (١٢ مفردة)

وقد تم تدريج الاستجابات على مقياس سداسى (أبدا- نادرا- أحيانا- كثيرا- غالبا- دائما)، وتتراوح الدراجات من ١ إلى ٦ على التوالى للمفردات الموجبة وبالعكس للمفردات السالبة وتصل النهاية العظمى إلى ٣٢٤ والصغرى ٥٤، وقد تم حساب معامل ألفا كرونباك والاتساق الداخلى، وقد أظهرت النتائج ما يشير إلى ثبات المقياس.

وفى هذه الدراسة تم إعادة حساب الكفاءة السيكومترية على عينة الدراسة للتأكد

من صلاحيته للتطبيق على البيئة المصرية، وتحديدا على عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١. حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس: تتضمن الكفاءة السيكومترية، توفير خصائص الصدق والثبات: أما عن الصدق فقد تم حسابه من خلال طريقتين: صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بكليات الآداب والتربية لإبداء آرائهم بشأن عباراته وتعليماته، وكان من نتائج التحكيم حذف العبارات التى لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين، وذلك بنسبة تفوق ٨٠%؛ بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا، كما تم حساب صدق المجموعات المتضادة: ويتم خلاله المقارنة بين أداء المجموعات المتضادة على مفردات المقياس، وذلك باستخدام قيمة (ت) ودلالتها بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا على المقياس، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ت) ٩٠,٠٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وذلك فى اتجاه المتفوقين دراسيا (ن=٣٠) بمتوسط ٢٦٧,٢٦ وانحراف معيارى ٥,٦ وذلك مقارنة بالمتأخرين دراسيا (ن=٣٠) بمتوسط ١٥٩,٤ وانحراف معيارى ٦,٢ مما يؤكد صدق المقياس، وهو ما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتضادة؛ بما يشير إلى صدقه.

٢. أما عن الثبات: فقد تم حسابه من خلال حساب معامل ألفا- كرونباخ، وقد بلغت قيمته ٠,٦٤، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٧، وهى قيم دالة إحصائيا وتشير إلى ثبات المقياس.

النتائج ومناقشتها:

- الفرض الأول: وينص على "يسهم الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط لمعرفة مدى اسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) نتائج تحليل الانحدار الخطى البسيط والتى توضح قيم إسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى المتأخرين دراسيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	٣٠٥٢,٧٢	١	٣٠٥٢,٧٢	٥١,١٢	٠,٠٠
البواقي	٥٨٥٢,٢٧	٩٨	٥٩,٧١٧		
الكلي	٨٩٠٥	٩٩			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الثابت	٩٢,٦٠١	٣,٤٥٨	- ٠,٥٨٦	٢٦,٧٧٦	٠,٠٠
الاتزان الانفعالي	- ٠,٤٤٣	٠,٠٦٢			
معامل الارتباط (R)	مربع معامل الارتباط (R2)	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٥٨٦	٠,٣٤٣	٠,٣٣٦	%٣٤		

يتضح من الجدول السابق أن الاتزان الانفعالى يسهم فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى؛ وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (الاتزان الانفعالى) فى المتغير التابع (السلوك الفوضوى) ٣٤%، والذى يستدل عليه من خلال نسبة مربع معامل الارتباط (R2)

كما جاء التغير فى قيمة (ف) لتحليل الانحدار ٥١,١٢، وهى قيمة دالة إحصائيا عند ٠,٠١، وتشير هذه النتيجة إلى جودة نموذج تحليل الانحدار فى التنبؤ.

ويتبين من الجدول السابق أن الاتزان الانفعالى يسهم فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى حيث جاءت قيمة معامل الانحدار -0.443 =B، والخطأ المعيارى لها ٠,٠٦٢، ومعامل الانحدار بيتا -0.586 =Beta، وبلغت القيمة التائية للمتغير المستقل فى درجة المتغير التابع ٢٦,٧٧٦، وهى قيمة دالة إحصائيا عند ٠,٠١.

ومما سبق يتضح أن السلوك الفوضوى يتأثر بدرجة كبيرة بمتغير الاتزان الانفعالى، فقد أشار ابوحطب، وصادق (١٩٩١) إلى أنه عندما تنحصر قيم بيتا بين (٠,٠٢- ٠,٠٥) يكون تأثير المتغير المستقل ضعيف، وبين (٠,٠٦- ٠,١٥) يكون تأثيره متوسط، ويكون كبير عندما يبلغ (٠,١٥ فأكثر).

وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار الخاصة بالنموذج الأحادى على النحو التالي:

المتغير التابع= قيمة الثابت+ معامل الانحدار الجزئى B× المتغير المستقل

السلوك الفوضوى= ٩٢,٦٠١+ (- ٠,٤٤٣)× المتغير المستقل

وبمراجعة هذه النتيجة فى ضوء نتائج الدراسات السابقة يتضح أنها تتفق مع نتائج دراسة (Aluede et.al. 2008, 156; Hawker& Boulton, 2000, 443; Rigby 2003, 588; Roland 2002, 60) والتى تشير إلى أن التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى لديهم خلل فى سمة الاتزان الانفعالى وضعف الاستقرار النفسى، علاوة على العديد من المشكلات النفسية بالمقارنة بزملائهم الذين لم يتعرضوا لذلك السلوك السلبى.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Wiley, et.al. 2010) (Rosenberg, Schooler& Schoenbach, 1999) والتى أكدت وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين السلوكيات الفوضوية وبين مستوى الاتزان الانفعالى، والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، حيث أنه كلما زاد مستوى الاتزان الانفعالى والمهارات الاجتماعية انخفض مستوى السلوك الفوضوي.

أما دراسة (Higgins, Marcum, 2005& Carolyn, 2004) فقد توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط قوى بين ضبط الذات والسلوك الطائش، وأن معدلات سلوك المشاغبة تقل لدى تلاميذ المراحل النهائية بسبب ارتفاع مستوى الاتزان الانفعالى لديهم، وتزداد لدى تلاميذ المراحل الأولية بسبب انخفاض مستوى الاتزان الانفعالى لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من المنظور النفسى؛ حيث أكد كل من (YeeHo et.al., 2013& Ummah, 2014, 51) أن الاتزان الانفعالى يعد أحد سمات الشخصية التى تزيد من القدرة على تنظيم الانفعالات، والسيطرة على الدوافع والتحكم بها، والتغلب على مشكلات ومصاعب الحياة، والشخص المتزن انفعاليا هو الذى يكون فى حالة انفعالية جيدة، ويتمتع بالثقة والاحترام فى داخله، ومتعاطف مع الناس ومتفاعل مع الأحداث الجارية، ولديه القدرة على السيطرة على انفعالاته وسلوكياته وإدارتها.

والفرد الذى يتصف بالاتزان الانفعالى يكون مستوى الذكاء لديه مرتفعا، وأن المستوى المرتفع من الذكاء يساعد الفرد على التصرف بطريقة عقلانية، كما يساعد الفرد على أن تكون استجاباته الانفعالية مناسبة لطبيعة المواقف التى تستدعى هذه الانفعالات. (Hogan& Holland. 2003: 100)

وقد ذكر كوستا وماكرى (Costa& Mccrae) أن العصابية تشمل ستة أوجه (العدائية- الغضب- الاندفاع- الشعور بالذنب- القلق- زيادة القابلية للشعور بالحرج)، وأن السلوك الفوضوى يتضمن الثلاث أوجه الأولى مما يوضح مدى العلاقة بين القصور فى الاتزان الانفعالى (العصابية) وبين ظهور أعراض السلوك الفوضوي. (Bullack, 2006, 10)

وفى هذا الصدد يشير (Nasir, 2014, 96) إلى أن العصابية وهى الطرف الآخر للاتزان الانفعالى تزيد من السلوك الفوضوى لأصحابها حيث يتصرف الشخص بتهور وبدون تفكير، وبالعكس فإن الشخص المتزن انفعاليا يتمالك أعصابه عند الغضب أو الانفعال الشديد حتى يهدأ، ويتحلى بصفات القيادة عند وجوده مع مجموعة من الأشخاص، ويبادر بطرح الحلول للأزمات والمشكلات، ويظهر المرونة ويتسم بالصبر.

وعن علاقة الانفعالات بالسلوك ذكر عبدالخالق (١٩٨٤) أن من خصائص الانفعال البارزة هى كونه عملية لا تتناول عنصرا وجدانيا فحسب بل إنه نزوع أو دافع يؤدى إلى سلوك، وعلى الرغم من أن الانفعالات السوية لها قيمتها التكيفية فى موقف الضغط، إلا أن لها آثارا مدمرة فى مواقف أخرى، فالانفعال القوى قد يعطل أداء الفرد، ويجبره على فعل سلوك غير سوي.

ولعل الانفعال الشديد هو العدو اللدود للتفكير الهادئ المنظم، ذلك أن الانفعال يركز ذهن المفكر ويجمده فى فكرة واحدة غير موضوع انفعاله، كما الانفعال المبلغ فيه قد لا يتيح للفرد الهدوء والتأمل اللازمين للتصرف السليم؛ وبذلك تشكل عدم القدرة على التحكم فى الانفعال سببا مباشرا لظهور أعراض السلوك الفوضوي.

ويوجد عدد من الأمراض النفسية مصدرها انفعالات مصدرها أحد عاملين هامين: إما أنها انفعالات متطرفة أرهقت أعصاب صاحبها، ولم يحاول أن يقوم بعملية ضبط نفسى متوازن لها. فالغضب إذا استمر وقوى فإنه يصل إلى سلوك تخريبى وقد ينتهى إلى انحراف نفسى وسلوك إجرامى، والعامل الثانى هو محاولة كبت الانفعالات الصحية الفطرية الهامة، وكل ذلك يعد اختلال نفسى يؤدى إلى مزيد من الاضطرابات والأمراض النفسية.

ويشير (Doshi& Yogesh, 2011, 127) إلى أن الاتزان الانفعالى ينطوى على عدم الغضب، أو عدم الانزعاج أو عدم الاضطراب، والقدرة على البقاء فى حالة هدوء واستقرار، حيث أن انخفاض الاتزان الانفعالى يعنى وجود انفعالات متفاوتة فى درجاتها صعودا وهبوطا، وهو يختلف عن عدم النضج الانفعالى الذى يعنى إظهار انفعالات غير متناسبة مع العمر الزمنى للفرد.

وبذلك يساهم الاتزان الانفعالى فى قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على الذات، فإذا نظرنا إلى الاتزان الانفعالى أو التوافق الانفعالى من حيث مضمونه التصوري، يتضح لنا أن تحكم الفرد فى ذاته وما يتسخض عنه من سيطرة على استجاباته، إنما تعنى المرونة التى تمكن صاحبها ليس فقط من مواجهة المألوف من المواقف، بل الجديد منها، وبذلك يمكن أن نتوقع عدم الاتزان الانفعالى عندما نلتقى بالجمود كنقيض لهذه المرونة، الأمر الذى يشكل سببا مباشرا للعديد من الاختلالات السلوكية.

ويذكر (Man, Yee, Ho, 2014, 645) إلى أنه من أهم خصائص الشخص الناضج انفعاليا أن تكون لديه القدرة على التحكم فى انفعالاته، فلا يندفع، ولا يتهور، ولا يثور، بل يرفض ما لا يريد ويفرض ما يشاء، والقدرة على كبح جماح شهواته، والسيطرة على نزواته، فهو قادر على تأجيل لذاته العاجلة أو الإرضاء السريع لدوافعه من أجل أهدافه الآجلة، وأن تناسب الانفعالات مع مثيراتها، فلا يشطاط غضبا لأسباب تافهة، ولا يبالغ فى خوفه أو غيظه فيرتجف ويتشنج، بينما الشخص غير الناضج متقلب انفعاليا أو مذبذب فى انفعالاته، ويصعب التنبؤ بسلوكه الانفعالى.

أما من المنظور الاجتماعى فقد أشار (الرمادى، ٢٠٠٦، ٢٨٤) إلى أن أساليب الضبط الانفعالى تكتسب من خلال عمليات التعلم الاجتماعى، والتى تساهم فى زيادة قدرة الفرد على التحكم فى البيئة الاجتماعية والبيولوجية لتحويلها إلى الصورة المطلوبة لإحداث التغيير الإيجابى المطلوب، ويكون أسلوب الضبط الانفعالى ناجحا وفعالا إذا توافرت العناصر الأساسية التالية:

١. إدراك الأحداث: أى زيادة معرفة الفرد للأمور، والتقليل من الإدراك غير المنطقى للأحداث، الأمر الذى يحدد جدوى الفرصة المتاحة لحدوث الضبط الذاتي.
٢. تحليل الملاحظات: أى تقييم النشاطات وتحديد أسباب الأحداث التى تم ملاحظتها.
٣. التعرف على أساليب السيطرة على الذات: حيث يقوم المعالج بتدريب الفرد على المهارات الفكرية والتحليلية، والتفاعلات بين الفرد والآخرين.
٤. أن تتوفر لدى الفرد إرادة التغيير الفعال.

ومن خلال ضبط الانفعالات يتم الابتعاد عن السلوك الفوضوى وهو ما يؤكده (Gottfredson& Hirschi, 1990, 28) حيث أشارا إلى أن الضبط الانفعالى المرتفع يقلل بشكل فعال من احتمال ارتكاب السلوك الطائش أو السلوك المخالف.

الفرض الثانى: وينص على "يسهم الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط لمعرفة مدى اسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالسلوك الفوضوى لدى الطلاب المتأخرين دراسيا، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط والتى توضح قيم إسهام الاتزان الانفعالى فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	٦٥١٣,٥٥٧	١	٦٥١٣,٥٥٧	٥٨,٣١٤	٠,٠٠
البواقي	١٠٩٤٦,٤٤٣	٩٨	١١١,٦٩٨		
الكلي	١٧٤٦٠	٩٩			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الثابت	١٩٨,٢٠٥	٤,٧٣٠	٠,٦١١ –	٤١,٩٠٥	٠,٠٠
الاتزان الانفعالي	٠,٦٤٦ –	٠,٠٨٥			
معامل الارتباط (R)	مربع معامل الارتباط (R2)	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٦١١	٠,٣٧٣	٠,٣٦٧	%٣٦		

يتضح من الجدول السابق أن الاتزان الانفعالى يسهم فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى؛ حيث بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (الاتزان الانفعالى) فى المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) ٣٦%، والذى يستدل عليه من خلال نسبة مربع معامل الارتباط (R2)، كما جاءت قيمة (ف) لتحليل الانحدار ٥٨,٣١٤، وهى قيمة دالة إحصائيا عند ٠,٠١، وتشير هذه النتيجة إلى جودة نموذج تحليل الانحدار فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

ويتبين من الجدول السابق أن الاتزان الانفعالى يسهم فى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمى حيث جاءت قيمة معامل الانحدار -0.646 =B، والخطأ المعيارى لها ٠,٠٨٥، وبلغت قيمة معامل الانحدار بيتا -0.611 =Beta، وبلغت القيمة التائية للمتغير المستقل فى درجة المتغير التابع ٤١,٩٠٥، وهى قيمة دالة إحصائيا عند ٠,٠١.

ومما سبق يتضح أن التلكؤ الأكاديمى يتأثر بدرجة كبيرة بمتغير الاتزان الانفعالى، حيث أن قيمة بيتا Beta جاءت أكبر من ٠,١٥.

وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار الخاصة بالنموذج الأحادى على النحو التالي:

المتغير التابع= قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئى B × المتغير المستقل

السلوك الفوضوى= ١٩٨,٢٠٥+ (– ٠,٦٤٦) × المتغير المستقل

ويمكن مناقشة نتيجة هذا الفرض فى ضوء عدة محاور وذلك على النحو التالي:

١. مناقشة الفرض فى ضوء الدراسات السابقة: بمراجعة هذه النتيجة فى ضوء نتائج الدراسات السابقة يتضح أنها تتفق مع نتائج دراسة (Brownlow& Reasinger, 2001)، (Petrides, Frederickson& Furnham, 2004)، والتى أشارت إلى أن هناك علاقة سالبة بين الاتزان الانفعالى والتلكؤ الاكاديمى، كما أشارت دراسة (Williams, Shannon, Stark& Foster, 2008)، (Balkis, Duru& Bulus, 2013) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التلكؤ الأكاديمى وبين العصابية وهى التى تمثل الطرف الآخر على متصل الاتزان الانفعالى.

وقد توصلت دراسة (Bobby, 1998) إلى أن ضعف الاتزان الانفعالى له آثار سلبية على الانجاز الأكاديمى، وفى هذا الصدد أكد (Nelson, 2003, 172) أن المستوى المتدنى من الاتزان الانفعالي يؤثر في عملية التعليم ويأخذها بعيدا عن التحصيل الأكاديمي المتميز من خلال إضاعة الأوقات المخصصة للتحصيل التعليمي، فالأطفال الذين لديهم اضطرابات انفعالية أو سلوكية كثيرا ما يظهرون مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي مع بداية سنوات الدراسة.

٢. مناقشة الفرض فى ضوء الجوانب النفسية والاجتماعية:
أ. طبقا لنظرية الصراع فإن مقدمات التلكؤ أى الخطوات التى تسبق التلكؤ تشتمل على صراع قاس يتعلق بالقرار، وكذلك تشاؤم قوى نحو إيجاد

حل مرض للمشكلة؛ فإذا كان الطالب يعانى ضعف فى قدرته على استعادة الاتزان الانفعالى يصبح التلكؤ وسيلته فى التعامل مع الصراع، وعدم القدرة على اتخاذ القرار فالطالب الذى يكون معتادا على التلكؤ فإنه قد يكون فى صراع عميق هل يستمر فى مواصلة الدراسة فى هذا المقرر أم يتوقف، وفى حالات معينة فإن الطالب الذى يقوم بالتلكؤ فى البدء فى مهمة ما قد يكون فى صراع حول أى الموضوعات يختار، أو قد لا يكون قادرا على التأكد مما هو المطلوب. (Beswick et.al. 1988)

ب. ذكر (Burka and Yuen, 1983, 22) أن بعض المؤجلين هم من الساعين إلى الكمال، والإتقان حتى دون أن يعلموا أنهم كذلك؛ فهم فى سعيهم ومحاولتهم إثبات أنهم أفضل كثيرا مما يظن الآخرون بهم، نجدهم يناضلون ويجتهدون لعمل المستحيل آملين بذلك ألا تكون هناك عقبات تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم، ولكنهم يضعون على كاهلهم متطلبات غير واقعية، وعندما لا يستطيعون الوفاء بها يتراجعون عن تلك المتطلبات بالمماطلة والتأجيل للوصول لحالة الراحة النفسية، واستعادة حالة الاستقرار الانفعالى، والتخلص من الصراعات.

فالمؤجلون يعيشون فى صراع نفسى قوى عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار معين، ويكون مستوى تقديرهم لذاتهم منخفضا مما يؤدى إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار، ويظهر لديهم أعراض الاضطرابات الانفعالية، وسوء التكيف المرضى للتعامل مع هذه الصراعات. (Effect& Ferrari, 1989, 152).

ج. أشار (Solomon& Rothblum, 1984) إلى أن سلوك التلكؤ يتشكل من خلال فشل بعض الأفراد فى إكمال مشروعاتهم بسبب تجنبهم أداء المهام أو بسبب مخاوفهم الشخصية من الفشل، وتشككهم حول قدرتهم على مواجهة هذا الفشل والتغلب عليه. أو بسبب تشكك الفرد فى قدراته الشخصية وضعف ثقته فى نفسه، وأضاف (Burka& Yuen, 1983) أن هذا التأجيل قد يكون إحدى الوسائل التى يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته، هذا التقدير المعرض للنقد والتجريح فى حالة الفشل

د. ذكر (Ellis& Knaus, 1977) أن التأجيل يعد اضطراب انفعالى ينتج عن المعتقدات غير المنطقية، وإن إحدى تلك المعتقدات غير المنطقية الأساسية التى تؤدى إلى التأجيل هى الفكرة التى يؤمن بها الفرد والتى مؤداها: (إننى يجب على أن أقدم أداء جيدا، لأثبت أننى شخص له قيمته)، وبطريقة حتمية فإنه عندما يفشل فى أن يقدم الأداء المتوقع فإن هذا الاعتقاد غير المنطقى يؤدى إلى أن يفقد الفرد تقديره لذاته (انتكاس للذات)، كما تعمل هذه المعتقدات غير المنطقية أيضا كنوع من الدافع إلى تأجيل البدء فى العمل أو إكماله، وبالتالى فإنه يكون عنده الدافع فى أن يتجنب وضع تقدير ذاته موضع الاختبار مرة ثانية. (Beswick, Rothblum& Mann, 1988, 208)

ه. أشار (Ferrari, 1991a, 1233) فى دراسته أن المؤجلين يشتركون فى العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات ضعف الاتزان الانفعالى، فقد وجد فيرارى Ferrari أن المؤجلين لاتخاذ القرار بالمقارنة بغير المؤجلين أظهروا انخفاضا كبيرا فى الاتزان الانفعالى وتقدير الذات، وقلقا اجتماعيا أكثر، وكذلك ارتباك الذات، والأكثر من ذلك فإن المؤجلين ذكروا أنهم ينغمسون فى استراتيجيات إعاقة الذات أكثر مما ينغمس غير المؤجلين فى هذه الاستراتيجيات، كما أشار (Ferrari, 1991C, 455) إلى أن عملية التأجيل السلوكى ترجع إلى انخفاض جوانب الاتزان الانفعالى، ضعف الثقة بالذات، وارتفاع القلق، الاكتئاب، الكبت، العصاب، وقد يشترك المؤجلون فى العديد من الصفات المرتبطة بسلوكيات إعاقة الذات.

و. ذكر (Yong, 2010) عدة أسباب ممكنة للتلكؤ الأكاديمى، تتمثل في: المستويات المنخفضة من الكفاءة الذاتية والاتزان الانفعالى والكمالية، قلق الحكم والتقويم، صعوبة اتخاذ قرارات، التمرد ضد التوجيه، نقص الحزم والخوف من عواقب النجاح، والنفور من المهمة، إلا أنه توصل فى دراسته إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمى لدى الطلاب بشكل خاص، وهما: ضعف الكفاءة الذاتية والاتزان الانفعالى واللذان يشكلان سببا للخوف من الفشل، والنفور من المهمة.

ز. أكد (Lay, 1988) أن التأجيل السلوكى وهو الميل العام لتأجيل معظم المهام اليومية، والذى قد ينشأ عن نظرة الفرد لمشروعاته الشخصية بتشاؤم شديد، والمبالغة فى تقدير الوقت الذى يحتاجه لإكمال المهمة. أو بالتفاؤل الشديد وعدم تقدير الوقت الضرورى لإكمال المهمة بطريقة معقولة.

مما سبق نستطيع القول أن حالة التلكؤ الأكاديمى يمكن النظر إليها على أنها أكثر من مجرد عدم استغلال الوقت بكفاءة، ولكنها تشتمل على مكونات أخرى انفعالية وسلوكية ومعرفية، وأن حالة الاتزان الانفعالى تضمن للطالب الوسطية والاعتدال فى درجة الانفعال أثناء مواجهته للمواقف والمتطلبات الأكاديمية التى يتعرض لها سواء كانت ضاغطة أو غير ذلك، وأن تكون حساسية الفرد الانفعالية متناسبة مع ما تستدعيه هذه المواقف والظروف التى تحيط به. فيستحيل على الفرد أن يعيش بمعزل عن الانفعالات التى هى جزء من حياتنا النفسية، ولكن يبقى الأمر مرهونا فى كيفية التعامل مع هذه الانفعالات، فهناك من يتسم بالبلادة الانفعالية وهناك من يغالى فى التفاعل مع هذه الانفعالات ليصل إلى حد العصابية، وبين هذا وذاك يكون الوسط الفاصل المتزن انفعاليا، وبالتالى فإن الاتزان يمكن اعتباره سمة تميز الفرد الذى يتفاعل مع المواقف الانفعالية بدون تطرف ومغالاة، وأن انعدام الاتزان الانفعالى يعنى استعداد الفرد للدخول فى معترك الاستجابات الانفعالية المضطربة للمواقف الانفعالية التى يتعرض لها.

- الفرض الثالث: وينص على "تتباين درجة السلوك الفوضوى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (مؤهلات عليا- مؤهلات متوسطة)"، ولاختبار صدق هذا الفرض، تم حساب تحليل التباين ذى الاتجاهين وقيمة (ف)، وذلك كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات السلوك الفوضوى تبعا للنوع والمستوى التعليمى للوالدين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	إيتا٢
النوع	٣١٨٠,٢٠٩	١	٣١٨٠,٢٠٩	٨٣,٨٩٩	٠,٠٠٢	٠,٣٦
المستوى التعليمى للوالدين	٣٧٣,٦٨٧	١	٣٧٣,٦٨٧	٩,٨٥٨	٠,٠٠٠	٠,٣٢
النوع× المستوى التعليمى للوالدين	٣٥١,٧٢٣	١	٣٥١,٧٢٣	٩,٢٧٩	٠,٠٠٣	-
تباين الخطأ	٣٦٣٨,٨٩	٩٦	٣٧,٩٠٥	-	-	-
المجموع الكلي	٤٧٨١٣٠	١٠٠	-	-	-	-

يشير تحليل نتائج جدول (٥) إلى تحقق صدق هذا الفرض؛ حيث أشارت النتائج إلى أن درجة السلوك الفوضوى لدى المتأخرين دراسيا تتباين تبعا للتفاعل بين النوع، والمستوى التعليمى للوالدين.

ويمكن قراءة نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

١. بالنسبة إلى النوع: يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة (ن= ١٠٠) على مقياس السلوك الفوضوى تبعا لمتغير النوع؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٨٣,٨٩٩، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وكان حجم التأثير كبيرا، حيث بلغ مربع قيمة إيتا ٠,٣٦، ويعنى ذلك أن ٣٦% من تباين درجة السلوك الفوضوى يرجع إلى تأثير النوع، وقد جاءت هذه الفروق فى اتجاه الذكور؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم

٩٤,٧٢؛ بانحراف معيارى ٤,٢٣؛ بينما بلغ متوسط درجات الإناث ٦٩,٧٧؛ بانحراف معيارى ٥,١١.

٢. بالنسبة إلى المستوى التعليمى للوالدين: يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة (ن= ١٠٠) على مقياس السلوك الفوضوى تبعا للمستوى التعليمى للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٩,٨٥٨، وهى قيمة دالة إحصائيا، وكان حجم التأثير كبيرا حيث بلغ مربع قيمة إيتا ٠,٣٢، ويعنى ذلك أن ٣٢% من تباين درجة السلوك الفوضوى يرجع إلى تأثير المستوى التعليمى للوالدين، وقد جاءت هذه الفروق فى اتجاه المستوى التعليمى الأقل للوالدين؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ أبناء الوالدين من المستوى التعليمى المتوسط فى السلوك الفوضوى ٧٨,٣٦؛ بانحراف معيارى ٥,٠٢؛ بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ أبناء الوالدين من المستوى التعليمى الجامعى ٦٩,٩٢؛ بانحراف معيارى ٤,٨٢.

٣. بالنسبة إلى التفاعل بين النوع والمستوى التعليمى للوالدين: يتضح من الجدول (٥) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا على مقياس السلوك الفوضوى تبعا للتفاعل بين متغيرى النوع والمستوى التعليمى للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٩,٢٧٩، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض على النحو التالي:

١. بالنسبة للفروق فى مستوى السلوك الفوضوى تبعا للنوع:

أ. تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التى أكدت على أن النوع من المتغيرات الديموجرافية الأكثر تأثيرا على درجة السلوك الفوضوى للأبناء؛ مثل دراسة (Traci& Fred, 2000) والتى أكدت على أن السلوك الفوضوى ينتشر بين الأولاد والبنات بنسبة (١: ٣) على الترتيب، وان هذا السلوك يظهر لدى الأطفال بسب العديد من الأسباب من أهمها المستوى التعليمى للوالدين، والعلاقة بينهما من حيث هل احدهم لديهم مشكلات سلوكيه أو اضطرابات فى الشخصية أم لا.

ب. كما تتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (Rosenberg& Schooler& Schoenbach, 1999, Smith, Tony, 2004) والتى كشفت عن انخفاض ضبط الذات لدى الذكور، وأن الذكور لديهم سيطرة اجتماعية منخفضة مقارنة بالإناث، وأنهم يميلون إلى السلوك الفوضوى مقارنة بالإناث.

ج. وكشفت دراسة كل من (Esturgo, sala- roca, 2010)، عن وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوى وبين الجنس والقدرات الانفعالية لدى طلبة المرحلة الأساسية حيث أظهر الذكور درجة أكبر من السلوك الفوضوى مقارنة بالإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين السلوك الفوضوى وبين القدرة على إدارة الضغوط النفسية والعلاقات مع الأشخاص الآخرين.

د. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (التوايهة، ٢٠٠٨) ودراسة (Nekhaie& Silverman, 2000)، والتى أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق فى مستوى ضبط الذات المنخفض تبعا لمتغير الجنس؛ كما تشير دراسة (محمد، ٢٠١٤) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث على أبعاد الذكاء الانفعالى (الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، التكيف، المزاج العام، الانطباع الإيجابي). بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Nekhaie& Silverman, 2000) من أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بالسلوك الفوضوى وأسباب الشغب الصفى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نظرا لأن إحساسهم إزاء تلك المشكلة متقارب لأنهم كغيرهم يعانون من هذه المشكلة.

وتدل النتيجة السابقة فى مجملها على أن الذكور يقومون بالسلوك الفوضوى بدرجة أعلى من الاناث، كما يعبر الذكور عن سلوكهم الفوضوى بطريقة مباشرة، وأما الإناث يعبرون عن سلوكهم الفوضوى بطريقة غير مباشرة، وهو ما أكده (Cheng- Fang Yen, 2010, 6) حيث أشار إلى أن الذكور يقومون بالسلوك الفوضوى أكثر من الإناث، وأن الذكور ينخرطون فى السلوك الفوضوى أو التنمر المعتمد على القوة الجسدية أكثر من الإناث.

وقد يعود سبب وجود فروق فى مستوى السلوك الفوضوى لصالح الذكور، وأنهم أكثر ارتكابا للسلوك الفوضوى من الإناث نظرا لاختلاف التنشئة الاجتماعية لدى الذكور؛ حيث يميل المجتمع العربى إلى أن يكون مجتمعا ذكوريا يسمح فيه للذكور بممارسة الكثير من السلوكيات التى تعتبر محرمة على الإناث الأمر الذى يوفر بيئة مناسبة لارتكاب السلوك الفوضوى عند الذكور أكثر من الإناث، وبالاعتماد على دراسات كثيرة حيث أخذ العلماء الجنس بعين الاعتبار فى دراساتهم المتعلقة بإحداث السلوكيات الفوضوية، وأشاروا إلى أن السلوك الفوضوى لدى الإناث يختلف من حيث الأسباب التى تدفع الجنسين لارتكابها، كما تختلف السلوكيات الفوضوية كما ونوعا تبعا لمتغير الجنس، كما أن الأنثى تحكمها أطوار فيسيولوجية لا بد منها بحكم الطبيعة ولا يخضع لها الرجل، وأن السلوكيات الفوضوية عند الأنثى تختلف عنها عند الرجل من حيث نوع السلوك الفوضوى، أو كميته وجسامته، وأن السلوكيات الفوضوية للإناث أقل نسبة من السلوكيات الفوضوية للذكور. (كمال، ٢٠١٦، ١٧٧)

٢. وبالنسبة للفروق فى مستوى السلوك الفوضوى تبعا للمستوى التعليمى للوالدين: كما أن المستوى التعليمى للوالدين يساعدهم على اختيار أسلوب المعاملة المناسب للأبناء وفق أسس وقواعد علمية وهذا يؤثر على اكتساب الأبناء للسلوك السوى، وهو ما تؤكده دراسة (العشرى، ٢٠١١) حيث أشارت الدراسة إلي أن المعاملة الوالدية التي تتم وفق أسس وقواعد تتميز بالسواء النفسي تساعد الأبناء على تخطي الصعوبات وتجنبهم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Pol, et.al., 2004& Traci& Fred, 2000)، (التوايهة، ٢٠٠٨) من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمى للأب، والسلوك الطائش للتلاميذ حيث أن الآباء ذوى المستوى التعليمى الأعلى يكون السلوك الطائش منخفضا لدى أبنائهم من التلاميذ.

وتشير بعض الدراسات إلى تأثير المستوى التعليمى للأب على مستوى السلوك الفوضوى للأبناء وعلى اختياره اساليب معاملتهم حيث توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك الفوضوى، وهو ما أكدته دراسة (بشرى عبد الهادى أبو ليله، ٢٠٠٢) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية، وبين جميع مظاهر اضطراب المسلك.

وتؤكد دراسة (Kulinna, et.at. 2003) أنه كلما ارتفع المستوى التعليمى للأم انخفض السلوك الفوضوى لدى ابناءهن من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

وتشير بعض الدراسات إلى تأثير المستوى التعليمى للأم على درجة السلوك الفوضوى للتلاميذ حيث يشير (Breslow et.al, 1999)، إلي وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوى للطلاب والمستوى التعليمي للأم.

بينما تشير دراسة كل من (Bernazzani, et.al., 2001, Hildebrand, et.al., 2004) إلى أن المستوى التعليمى للأم لا يؤثر على مستوى السلوك الفوضوى لدى التلاميذ.

وكشفت دراسة (Pol, 2004) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمى للأم والسلوك الطائش للتلاميذ حيث أن الأمهات ذوى

المستوى التعليمى الأعلى يكون السلوك الطائش منخفضا لدى أبنائهن من التلاميذ.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(Molaney, 2007) من عدم وجود علاقة بين المستوى التعليمى للأب والسلوك الفوضوى للتلاميذ.

ويتبين من هذا تأثير المستوى التعليمى للأب على مستوى السلوك الفوضوى للتلاميذ وقد يرجع ذلك الى تأثير الآباء ذوى المستوى التعليمى فى أبنائهم وتربيتهم تربية سليمة، ورعايتهم ومتابعة أحوالهم داخل المدرسة وخارجها ووجود علاقة جيدة بين المدرسة والمنزل مما يجعل التلاميذ يشعرون بأن أى أخطاء يرتكبونها سوف يعلمها الأب فى حينها وبالتالى ينخفض سلوكهم الفوضوى أى تقل لديهم السلوكيات السلبية التى تدل على السلوك الفوضوى وتشمل: العدوانية، والاندفاعية، والنشاط الزائد، والتخريب، والضوضاء، والعناد المتحدى، واللامبالاة بالمعايير الاجتماعية وتعطيل تدفق سير التلاميذ نحو الفصل، الاستخدام المتكرر للمحمول داخل الفصل، والتحدث أثناء شرح المعلم، مخالفة الزملاء عند ترديد نص ما بشكل جماعى حيث يتم مخالفتهم سواء بالصوت، وتتسم سلوكياتهم بأن تكون متزنة انفعاليا مما يعنى ازدياد السلوكيات الايجابية التى تدل على الاتزان الانفعالى وتشمل: الكفاءة الشخصية، والتعاطف، والمرونة، والتحكم فى الانفعالات، والمزاج العام، والمهارات الاجتماعية.

وفى هذا الصدد أشار (حوامدة، ١٩٩١) إلى أن هناك اختلاف واضح فى استخدام أساليب المعاملة الوالدية باختلاف جنس الابناء، حيث يعتنى الاباء بتنشئة الذكور من الابناء أكثر من الاناث، بينما تعتنى الامهات بتنشئة الابناء الذكور والاناث بنمطين مختلفين من التنشئة، كما كانت الامهات أكثر تشددا وتأكيدا على التبعية والتحكم فى تنشئة الاناث أكثر من الذكور، وكن أكثر منحا للاستقلالية والمبالغة فى رعاية الذكور عن الاناث.

يتبين من هذا تأثير المستوى التعليمى للأم على مستوى السلوك الفوضوى للتلاميذ وقد يرجع ذلك الى تأثير الأمهات ذوى المستوى التعليمى المرتفع فى أبنائهن وتربيتهم تربية سوية، ورعايتهم وبالتالى ينخفض سلوكهم الفوضوى أى تقل لديهم السلوكيات السلبية التى تدل على السلوك الفوضوى، وتتسم سلوكياتهم بأن تكون متزنة انفعاليا مما يعنى ازدياد السلوكيات الايجابية التى تدل على الاتزان الانفعالي.

ويشير (Hawker& Boulton, 2000) إلى أن التفاعلات غير الجيدة بين الطفل والأبوان تؤدى إلى زيادة السلوك الفوضوي على مدار الوقت، ومن الممكن أن يكون هناك تفاعلات سلبية مع الأقارب، وأحيانا يكون لدى الأقارب مشاكل في مجاراة هؤلاء الأشخاص المضطربين سلوكيا، كما أن الأسلوب الإكراهى يوجد في كثير من أسر الأطفال ذوي مشاكل السلوك الفوضوي، حيث أن الآباء يعطون أوامر متكررة، ويصرخون، ويلومون، ويحتجون، مما يؤدي إلى سيادة تفاعلات سلبية قد تؤدي إلى استسلام الأبوان أو الأبناء إلى الآخر.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن غالبية التلاميذ والتلميذات بالصفين الخامس والسادس الابتدائى لديهم بعض الخصائص الجسدية التى تتعلق بالشعور بالقوة الجسدية بالنسبة لباقى زملائهم الأصغر سنا، وخصائص أخرى تتعلق بالجانب النفسى وتشمل التهور، والاندفاع، والشعور بالإحباط، وعدم مراعاة مشاعر الآخرين، بالإضافة إلى الميول والاتجاهات الايجابية نحو العنف، كما أن لديهم قدرا من النشاط الزائد، مما يجعلهم يقومون بالسلوك الفوضوى تجاه أقرانهم فى نفس العمر الزمنى، أو تجاه زملائهم الأصغر سنا، وأيضا ضعف قدرة بعض التلاميذ للتوافق الاجتماعى مع بيئة المدرسة وضعف قدرتهم على الاتزان الانفعالى وضبط الذات، كما أن هؤلاء التلاميذ ربما يقومون بالسلوك الفوضوى نتيجة تقليص حصص النشاط المدرسى وعدم وجود متنفس لتفريغ تلك الطاقة لديهم، كما أنهم قد يقومون بالسلوك الفوضوى تجاه المعلمين أو المدرسة للتعبير عن انفعالاتهم السلبية، وعدم الانسجام مع الجو العام والنظم الإدارية والتعليمية بالمدرسة. (كمال، ٢٠١٦، ١٩٧)

- الفرض الرابع: وينص على "تتباين درجة التلكؤ الأكاديمى تبعا للتفاعل بين النوع (ذكور- إناث) وبين المستوى التعليمى للوالدين (مؤهلات عليا- مؤهلات متوسطة)"، ولاختبار صدق هذا الفرض، تم حساب تحليل التباين ذى الاتجاهين وقيمة (ف)، وذلك كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات التلكؤ الأكاديمى تبعا للنوع والمستوى التعليمى للوالدين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة	إيتا٢
النوع	٤٣٩١,٣٦٢	١	٤٣٩١,٣٦٢	٤٥,٧٧٨	٠,٠٠٠	٠,٣٤
المستوى التعليمى للوالدين	٨٢٣,٣١٩	١	٨٢٣,٣١٩	٨,٥٨٣	٠,٠٠٤	٠,٢٩
النوع × المستوى التعليمى للوالدين	٨١٠,٦٣٩	١	٨١٠,٦٣٩	٨,٤٥١	٠,٠٠٥	-
تباين الخطأ	٩٢٠٩,٠٢	٩٦	٩٥,٩٢٧	-	-	-
المجموع الكلي	٢٦٧٤٣٦٠	١٠٠		-	-	-

يشير تحليل نتائج جدول (٦) إلى تحقق صدق هذا الفرض؛ حيث أشارت النتائج إلى أن درجة التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسيا تتباين تبعا للتفاعل بين النوع، والمستوى التعليمى للوالدين.

ويمكن قراءة نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

١. بالنسبة إلى النوع: يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة (ن= ١٠٠) على مقياس التلكؤ الأكاديمى تبعا لمتغير النوع؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٤٥,٧٧٨، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وكان حجم التأثير كبيرا، حيث بلغ مربع قيمة إيتا ٠,٣٤، ويعنى ذلك أن ٣٤% من تباين درجة التلكؤ الأكاديمى يرجع إلى تأثير النوع، وقد جاءت هذه الفروق فى اتجاه الذكور؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم ١٨١,٢٢؛ بانحراف معيارى ١١,٢٨؛ بينما بلغ متوسط درجات الإناث ١٦١,٧١؛ بانحراف معيارى ٩,٦١.

٢. بالنسبة إلى المستوى التعليمى للوالدين: يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة (ن= ١٠٠) على مقياس التلكؤ الأكاديمى تبعا للمستوى التعليمى للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٨,٥٨٣، وهى قيمة دالة إحصائيا عند٠,٠٠١، وكان حجم التأثير كبيرا حيث بلغ مربع قيمة إيتا ٠,٢٩، ويعنى ذلك أن ٢٩% من تباين درجة التلكؤ الأكاديمى يرجع إلى تأثير المستوى التعليمى للوالدين، وقد جاءت هذه الفروق فى اتجاه المستوى التعليمى الأقل للوالدين؛ حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ أبناء الوالدين من المستوى التعليمى المتوسط فى التلكؤ الأكاديمى ١٧٤,٦٢؛ بانحراف معيارى ٨,٩٢؛ بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ أبناء الوالدين من المستوى التعليمى الجامعى ١٥٤,٣٢؛ بانحراف معيارى ٧,٢٢.

٣. بالنسبة إلى التفاعل بين النوع والمستوى التعليمى للوالدين: يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا على مقياس التلكؤ الأكاديمى تبعا للتفاعل بين متغيرى النوع والمستوى التعليمى للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٨,٤٥١، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

ويمكن مناقشة نتيجة هذا الفرض على النحو التالي:

علاقة التلكؤ الأكاديمى بالنوع: تباينت نتائج الدراسات فى هذا الجانب، ففى حين أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (Alexander& Onwuegbuzie, 2007; Kachgal, Hansen& Nutter, 2001; Watson, 2001)، أشارت أخرى أن هناك فروقا ذات دلالة

إحصائية فى التسويف ولصالح الإناث (Doyle& Paludi; 1998). وفى دراسات أخرى لصالح الذكور (Akinsola, Tella& Tella, 2007; Balkis, 2006; Balkis& Duru, 2009; Else- Quest, Hyde, Goldsmith, and Van Hulle, 2006)

١. كما يمكن مناقشة نتيجة هذا الفرض من منطلق الجوانب النفسية والاجتماعية: فقد يرجع السبب فى هذه النتيجة إلى انشغال الذكور بأمور وأعمال تلهيهم عن إنجاز واجباتهم الدراسية فى وقتها المحدد، واضطرارهم إلى التأجيل والتسويف مقارنة بالإناث، ومنها على سبيل المثال الانشغال بالمباريات الرياضية أو الانخراط فى النوادى الرياضية، أو مصاحبة الأقران والمشاركة معهم فى أنشطة خارج المنزل. (كمال، ٢٠١٦، ١٩١)

وقد يرجع السبب فى بعض الحالات إلى اضطرار بعض الذكور للخروج للعمل لمساعدة أنفسهم أو أهاليهم؛ مما يؤثر على قيامهم بواجباتهم الدراسية بالكفاءة المطلوبة.

ومن جانب آخر فأن الإناث أصبحوا أكثر انفتاحا على العالم، ومنحت لهم نفس الحقوق الممنوحة للذكور؛ خاصة الحق فى الدراسة والتعليم؛ الأمر الذى ساعد على زيادة دافعية الإناث وقدرتهن على أن يصبحن عنصرا فعالا فى المجتمع، وأصبحت الأسرة تحث بناتها على التفوق الدراسى والمثابرة لمجاراة تحديات العصر، وتبعا لذلك ارتفعت قوة اعتقاد الإناث فى قدرتهن على أداء المهام والتحديات الأكاديمية، واعتبار النجاح الأكاديمى هو الفرصة الحقيقية والمطلوبة للحصول على عمل مناسب وذلك كوسيلة لإثبات الذات. (قناوى، ٢٠١٩، ٢٠١)

وقد أشار (Balkis& Duru, 2009) إلى أن الأفراد الذين يملكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة فى العمل، وبذل جهد أكبر فى مواجهة الخبرات الشاقة.

٢. علاقة التلكؤ الأكاديمى بالمستوى التعليمى للوالدين: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات دراسة (Haycock, 1993) ودراسة (Özer, Demir, Ferrari, 2009)، ودراسة (Erkan, 2011) التى أكدت على أن المستوى التعليمى للوالدين يمثل عاملا رئيسيا فى درجة التلكؤ الأكاديمى لدى الأبناء، وأن الآباء الأعلى فى المستوى التعليمى كان أبناءهم أقل فى درجة التلكؤ الأكاديمى وبالعكس.

ومن ناحية أخرى تشير (سميرة، ٢٠١٤، ٧١) إلى اعتبار المستوى التعليمي، والثقافي للوالدين من بين أهم العوامل التى تؤثر على الأداء الأكاديمى والتحصيل الدراسى للتلاميذ فالآباء ضعيفي المستوى التعليمي لهم تأثير سلبي على مستوى تحصيل أبنائهم، فى حين أن التلاميذ ذوي الأداء المدرسي المرتفع يكون أولياء أمورهم مرتفعي المستوى التعليمي، ويكونون أكثر اطلاعا على الصحف وعلى دراية ببعض اللغات الأجنبية.

كما أن توجهات أولياء أمور التلاميذ وأساليب المعاملة الأسرية تؤثر على التحصيل الدراسى للتلاميذ فالمعاملة الحسنة مع الأبناء والمبنية على أساس النمط الديمقراطى المرن، وكذلك على حسن التعبير اللفظي كالتشجيع والاقتراح، أو غير اللفظي كالابتسامة والنظرات المساندة، فإنها تدفعهم لاكتساب الثقة في قدراتهم مما يدفعهم للتحصيل الجيد، كما أن الآباء المنخرطين أكثر في تعليم أبناءهم، يكونون أكثر طموحا وانخراطا في عملهم المدرسي من التلاميذ ذوي آباء أقل اهتماما بالمدرسة.

وعلاوة على ذلك فإن مستوى الأداء الأكاديمى للطلاب يتأثر بمدى توافر البيئة المنزلية والمدرسية المناسبة، ومدى استخدام الوالدين والمعلمون لأساليب المدح والتعزيز التي تركز على أداء الفرد ومسؤولياته، ومدى تشجيع التفوق الدراسي، حيث أن علاقة الوالدين المضطربة بأبنائهم تتسبب فى الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسى والرسوب المتكرر، وعدم إكمال التعليم، وشرود الذهن، والاستغراق فى أحلام اليقظة، والتى تعد من أهم المشاكل التعليمية.

التوصيات:

فى ضوء الاطلاع على نتائج الدراسات النظرية والميدانية السابقة، يمكن إبداء بعض التوصيات التى تتعلق بهذه الدراسة:

١. إعداد برامج تدريبية للمعلمين للتعرف على ماهية السلوك الفوضوى والتلكؤ الأكاديمى وأنواعهما وسبل التعامل معهما.
٢. تدريب الاختصاصين النفسيين على الأدوات والمقاييس التى يمكن استخدامها للكشف عن التلاميذ ذوى السلوك الفوضوى والتلكؤ الاكاديمى، وتوفيرها بالمدارس حتى يتمكنوا من تقديم الخدمات المناسبة لهم والاهتمام بهم.
٣. توفير برامج نفسية إرشادية وإنمائية لتنمية الاتزان الانفعالى للحد من المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانيها هؤلاء التلاميذ، فضلا عن تنمية الجوانب الإيجابية لديهم.
٤. تنظيم ندوات وبرامج إرشادية لتوعية المعلمين والآباء بالسبل الصحيحة للتعامل مع أبنائهم ذوى السلوك الفوضوى والتلكؤ الاكاديمي.

البحوث المقترحة:

١. فعالية برنامج إرشادى لتحسين مستوى الاتزان الانفعالى لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
٢. فعالية برنامج معرفى سلوكى لخفض السلوك الفوضوى لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.
٣. تنمية مهارات تنظيم الذات مدخل لخفض التلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٤. الكمالية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمى فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
٥. قلق الامتحان وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

١. ابوغزال، معاوية (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ٨(٢)، ١٣١- ١٤٩.
٢. الجبالى، حمزة (٢٠٠٥). **التأخر الدراسي مفهومه أسبابه علاجه**، عمان، دار صفاء.
٣. الربيعى، على جابر (١٩٩٤). **شخصية الإنسان تكوينها طبيعتها اضطرابها**، بغداد، دار الشؤون العامة، آفاق عربية.
٤. العقاد، عصام عبد اللطيف (٢٠٠١). **سيكولوجية العدوانية وترويضها**، القاهرة، دار غريب للطباعة.
٥. القطان، سامية (١٩٨٦): مقياس الاتزان الانفعالى، **مجلة كلية التربية**، العدد التاسع، مطبعة جامعة عين شمس.
٦. المسعودى، عبدعون عبود (٢٠٠٢). قياس الاتزان الانفعالى لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٧. الهنداوى، على فالح (٢٠٠٢). **علم نفس نمو الطفولة والمراهقة**. الطبعة الثانية، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى، العين.
٨. جاد الرب، احمد محمد (٢٠١٠). **دليل الوالدين لخفض اضطرابات السلوك الفوضوى للأطفال المتخلفين عقليا**. الطبعة الأولى، دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
٩. ذو الفقار، لميس محمد (٢٠٠٥). فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص فى تعديل مفهوم الذات الأكاديمى للمتأخرين دراسيا لطلاب المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٠. ريان، محمود إسماعيل محمد (٢٠٠٦). الاتزان الانفعالى وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكارى لدى طلبة الصف الحادى عشر بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.

١١.عبد السلام، محمد صبحي (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.

١٢.عبدالمولى، آمال محمد (٢٠١٣): مدى فاعلية برنامج للحد من السلوك الفوضوى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، **رسالة ماجستير**، قسم الدراسات النفسية للأطفال، معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.

١٣.عواد، يوسف ذياب (٢٠٠٥): **سيكولوجية التأخر الدراسي**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٤.قاعود، محمود عبد العزيز (١٩٩٢): تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

١٥.قناوى، مهجة على فؤاد (٢٠١٩): تنمية الصمود الأكاديمى لتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب الموهوبين، **رسالة ماجستير** فى التربية، كلية البنات- جامعة عين شمس.

١٦.كامل، محمد على (٢٠٠٥). مواجهة التأخر الدراسى وصعوبات التعلم، **سلسلة المرشد النفسى التربوى**، القاهرة، مكتبة ابن سينا.

١٧.كمال، رباب إبراهيم (٢٠١٦). السلوك الفوضوى وعلاقته بالاتزان الانفعالى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة)، **ماجستير** فى التربية، كلية البنات جامعة عين شمس.

١٨.الرمادى، نور أحمد (٢٠٠٦): فعالية برنامج إرشادى سلوكى جمعى يستخدم التدريب على الضبط الذاتى لخف الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية بالفيوم**، العدد الرابع، ٢٨١- ٣١٢.

19. Abbott T. (2001). **Social and Personality Development**, 1st Edition, Pub. location London, https://doi.org/10.4324/9780203996461

20. American Psychiatric Association (APA) (2015). **DSM- 5®Update Supplement to Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, DSM- 5® Available at: http://dsm.psychiatryonline.org.

21. Balkis, M., Duru, E.& Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/ irrational beliefs, time preferences to study for exams and academic achievement: A structural model. **European Journal of Psychology of Education**, 28(3) 825- 839. http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0142-5

22. Bernazzani, O., Cote, C.& Tremblay, R., E. (2001): Early parent Training to prevent Disruptive Behavior Problems and Delinquency in Children, **Journal of Social Behavior**, 578, November, PP. 90- 103.

23. Bobby. G. (1998): Teacher perception of disruptive behavior maintaining instructional focus of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific Research** ISSN 1450- 223X 9, 62- 72

24. Brownlow, S.& Reasinger, R. D. (2001). Putting off until tomorrow what is better than today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15 (5), Special Iss. SI: 15- 34.

25. Burka, J. B.& Yuen, L. M. (2008). **Procrastination: Why You Do It**, What to Do about It Now. Cambridge, MA: Da Capo Press.

26. David, W.& Kannard, D. (1999): Behavior and Cognitive characteristic of conduct Disorder Disruptive Behavior Boys from Age 6 to 11 Multiple Information Perception, **Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry**, Vol. (38), No. (50), pp. 1535- 1548.

27. Erkan, F., (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self- efficacy. **Educational Research and Reviews**, 6(5), 447- 455.

28. Available online at http://www.academicjournals.org/ERRISSN 1990-3839 ©2011 **Academic Journals**.

29. Esturgo- Deu, M., Sala- Roca, J., (2010) Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. **Teaching and Learning Journal**, Vol 26 Issue 4.

30. Eysenck MW., Derakshan N, Santos R, Calvo MG. (May 2007).A nxiety and cognitive performance: intentional control theory. **Emotion Journal**, 7(2): 336- 53, National Institutes of Health.

31. Ferrari JR, Ozer BU, Demir A., (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: exploring decisional, avoidant, and arousal styles. **Journal of Social Psychology**, 149(3): 402- 8. PMID: 19537606. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/425360.

32. Goldberg, L. R. (1993). **The structure of phenotypic personality traits. American Psychologist**, 48(1), 26- 34. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26

33. Haghbin, M. (2015). Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire. **Doctoral Dissertation**. Carleton University, Ottawa, Canada. https://doi.org/10.22215/etd/2015-11051

34. Hawker, D. S. J., and M. J. Boulton, (2000): Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta- analytic review of cross- sectional studies, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 41, PP. 441- 455.

35. Henley, M., (2010). Teaching self control to young children. Reaching Today, **The Community Circle of Caring Journal**, 1(1): 13- 26.

36. Hildebrand, M; Ruiter, C& Nijman, H., (2004): PCL- R psychopathy Predicts Disruptive Behavior male offenders in a Dutch forensic psychiatric hospital, **Journal of interpersonal violence**, V. 19, N. 1, January, PP. 13- 29.

37. Jourard, S. M. (1994). The Mystic Dimension of Self. In M. Lowman, A. Jourard& M. Jourard (Eds.), **Sidne M Jourard**. Selected Writings (pp. 149- 156). Marina del Rey, CA: Round Right Press.

38. Ohagan, F.& Edmuds, G. C (1994): Behavioral comparison of associated and rejected disruptive classroom behavior child and their matched control in social play context, **British Journal of Educational Psychology**, Vol. (52), No. (3), pp. 331- 335.

39. Oluyinka, O. (2009): Mediatory role of emotional intelligence on the relationship between self- reported misconduct and bullying behaviour among secondary school students. **IEF Psychologies**, V 17 (2), 106- 1107.

Context and the Problem Behavior and Social Skills of Students with Emotional Disturbances. **Journal of Child and Family Studues**, 19(4), 451- 461.

58. Williams, J., Shannon K., Stark, S., and Foster, E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships Among Self Compassion, Motivation, and Procrastination. **American Journal of Psychological Research**, 4, (1), 37- 43.
59. YeeHo M., Fanny M., Cheung J., Kamd C., Zhang X., Kliewer W., (2013). The moderating role of emotional stability in the relationship between exposure to violence and anxiety and depression, **Personality and Individual Differences**, 55, 634- 639
60. Yong, F. A. (2010). Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific Research**, ISSN 1450- 223X 9 (2010), 62-72
40. Özer- BU., (2011). A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More. International Conference on Education, **Research and Innovation IPEDR**, vol. 18 IACSIT Press, Singapore.
41. Özer BU, Demir A, Ferrari JR., (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. **journal of Social Psychology**. 149(2): 241- 57. PMID: 19425360 http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/.
42. Özer, B. U.& Ferrari, J., (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. **Individual Differences Research**, 9 (1), 33- 40.
43. Petrides, K. Frederickson, N.& Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. **Personality& Individual Differences**, 36 (2), 277- 294
44. Popoola, I., (2017). A Study of Procrastinatory Behaviour and Academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria, **Journal of Social Sciences** V(11), 3, 215- 218.
45. Reitman, D., Hupp, S. O, Callaghan, P., Gulley, R.& Vorthup J. (2001): The Influence of a token economy and methylphenidate on attentive and disruptive behavior during sports with RDHA- diagnosed, **Children Behavior Modification**, Vol. (25), NO. (2), April, pp. 305- 323.
46. Reynolds, C. R.& Gutkin, T. B., (1999). **The handbook of school psychology** (3rd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley& Sons Inc.
47. Rigby, K. (2003): Consequences of bullying in schools, **Canadian Journal of Psychiatry**, 48, PP. 583- 590.
48. Park S. Won, Rayne A. Sperling (2012). Academic Procrastinators and Their Self- Regulation, **Journal of Psychology**, Vol. 3 No. 1.
49. Senecal, C., Lavoie, K.& Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. **Journal Social Behavior and Personality**, 12, 889- 903.
50. Sheehy N., Forsythe A. (2013). "Sigmund Freud". Fifty Key Thinkers in Psychology. Rout ledge. ISBN 1- 134- 70493- 3
51. Solomon J., Rothblum D., (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive- behavioral correlates. **Journal of counseling Psychology**. 31(4): 503- 9. doi. org/10.1037/ 0022- 167.31.4.503
52. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1985-07993-001.
53. Steiner, H., Daniels, W., Stadler, C.& Kelly, M. (2017). **Disruptive behavior: Development, psychopathology, crime, and treatment**. New York, NY, US: Oxford University Press.
54. http://dx.doi.org/10.1093/med/9780190265458.001.0001
55. Thomas, D; Buane, K; Thompson, C; Powers, C. (2008). Child and School Charaterisitics that Predict Aggressive- Disruptive Behavior in First Grade. **Social Psychology Review**, 37(4), 516- 532
56. Ummah, S. (2014): Emotional stability among Muslim Women Leadership: Special Reference to Women Leaders working in Government Organizations in Ampara District, SriLanka, **First International Symposium**, 2014, FIA, SEUSL, 51- 53.
57. Wiley, A, Siperstein, G, Forness, S, and Brigham, f. (2010). School