# الأمن النفسى وعلاقته بالسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة)


إعداد

د/ إيمان مختار محمود عامر

مدرس علم النفس التعليمى

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

جامعة عين شمس

# الأمن النفسى وعلاقته بالسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتفوقين والمتأخرين دراسيا ( دراسة مقارنة )

**إيمان مختار محمود عامر**

**قسم علم النفس التعليمى، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس**

**البريد الالكترونى للباحث: Eman.mokhtar@women.asu.edu.eg**

**ملخص البحث**

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، فضلا عن الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى كل من الأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى كل من الأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى. وتكونت **عينة البحث** من 306 من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (14-15) عاما. **وطبق** مقياس الأمن النفسى، والسلوك الفوضوى، والتسويف الأكاديمى (إعداد الباحثة). **وكشفت نتائج البحث عن** وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسى وكل من السلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى. ووجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقاييس الأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس الأمن النفسى ، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياسى السلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى في اتجاه الذكور.

**الكلمات المفتاحية**: الأمن النفسى، السلوك الفوضوى، التسويف الأكاديمى.

# Psychological Well-being and Its Relationship with Chaotic Behavior and Academic Procrastination among Excelling and Academically Delayed Preparatory Stage Students: A Comparative Study

Iman Mukhtar Mahmoud Amer
Department of Educational Psychology, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University.
Email: **Eman.mokhtar@women.asu.edu.eg**

## ABSTRACT

The research aimed to investigate the relationship between psychological well-being, chaotic behavior, and academic procrastination among a sample of middle school students. Additionally, the study aimed to uncover differences between high-achieving and academically delayed students in terms of psychological well-being, chaotic behavior, and academic procrastination. Furthermore, it sought to identify gender differences in psychological well-being, chaotic behavior, and academic procrastination. The research sample consisted of 306 middle school students, aged between 14 and 15 years. The study employed self-developed measures to assess psychological well-being, chaotic behavior, and academic procrastination. The results revealed a statistically significant negative relationship between psychological well-being and both chaotic behavior and academic procrastination. Moreover, there were statistically significant differences between high-achieving and academically delayed middle school students in terms of psychological well-being, chaotic behavior, and academic procrastination. Concerning gender differences, there were no statistically significant differences in psychological well-being, while there were significant differences between male and female middle school students in terms of chaotic behavior and academic procrastination, favoring males.

*Keywords:* Psychological Security, Chaotic Behavior, Academic Procrastination, Excelling Academically, Preparatory Stage.

**مقدمة:**

تعد المرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية ذات الطبيعة الخاصة، حيث أنها تشكل جزءا من قاعدة النظام التعليمي والتربوي وتتأثر كفاءتها بكفاءة النظام ككل، فهي ثاني قواعد الانطلاق المعرفى، وتمثل بحكم موضعها من السلم التعليمي مرحلة انتقالية في حياة التلاميذ ، حيث تحتوى على تفاصيل أكثر دقة في المناهج الدراسية والتي تساعد الطالب في تحديد مسيرته الدراسية في المرحلة الثانوية، كما أنها ليست مرحلة تنوع فقط فى المناهج التعليمية وغيرها وإنما تتنوع فى العديد من الملامح العمرية والوجدانية والاجتماعية لتكون بداية نضج الشباب، وخروج من مرحلة الطفولة التي تختلف كلية عن هذه المرحلة المتوسطة والتي تعتبر مقدمة لمرحلة مفعمة بالحيوية والنشاط، فضلا عن أنها المرحلة التى يتبلور فيها قدرات واتجاهات الطلبة ليصبحوا أكثر فعالية واندماجا فى الحياة الاجتماعية.

ومع تعدد المشكلات التى تواجه التلاميذ فى المرحلة الإعدادية فى عصر تضخمت فيه المشكلات وتعقدت، ومع حدوث التطورات الحديثة والتقدم التكنولوجى والتضخم المعرفى الهائل فى شتى المجالات، ومع تزايد الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية وتنمية المهارات الفكرية لدى التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة فقد برزت العديد من المتغيرات النفسية الناجمة عن هذه التطورات والتى تتمحور حول التلاميذ داخل العملية التعليمية، وأصبحت تؤثر بشكل مباشر على سلوكيات التلاميذ ، كما تزداد أهمية هذه المتغيرات إذا كانت ترتبط بشكل مباشر بمدى تقدم الطالب أو تأخره فى الوظيفة الأساسية التى يناط بها وهى التعلم، ومن هذه المشكلات التسويف الأكاديمي والسلوك الفوضوي.

ويعد التسويف الأكاديمي من المشكلات الشائعة بين الطلاب والتي تؤثر على العملية التعليمية بشكل عام وعلى الطلاب بشكل خاص، فلا يوجد شك بأن التأجيل العرضى للمهمات أو الوظائف هو أمر مقبول، إذ أن كل الطلبة يجدون أنفسهم أحيانا مجبرين على تأجيل مهماتهم حتى اللحظة الأخيرة، خصوصا عندما تحدث ظروف غير متوقعة بسبب رغبتهم بعمل بعض التغيرات فى خطط عملهم، بينما يؤجل بعض الأفراد باستمرار إكمال مهماتهم والذى ربما يجعلهم يشعرون بالذنب نتيجة لتبديدهم الوقت وفقدانهم للفرص ، إن هذا التبديد هو أمر مشكل وهو ما يعرف بالتسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012، 131) ، كما يرى كل من (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) أن هذا التأخير الواعي أو الفشل فى إكمال أو تأجيل الأنشطة المخطط لها، يصاحبه شعورا من عدم الراحة الداخلية، وتوقع العواقب السلبية.

أما عن السلوك الفوضوي فهو مصطلح لم يكن مستخدما بشكل واسع فى مجال الصحة النفسية حتى وقت قريب، وذلك بنفس القدر الذى استخدمت فيه مفاهيم ومصطلحات متشابهة كالعدوان والعنف والغضب ...إلخ من المصطلحات التى تتشابه فى الشكل وتختلف فى المضمون وفى الآثار المترتبة عليها (الدسوقي، 2014، 6). وتعد ظاهرة السلوك الفوضوي بين طلبة المدارس من أكثر المشكلات المدرسية سلبية وانتشارا، وإعاقة للعمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة؛ إذ تجعل المدرسة بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها ، فظاهرة السلوك الفوضوي باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل المعلمين فى المدرسة لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات ، وأصبحت مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة

وللمعلمين والمرشدين النفسيين والآباء والمختصين فى مجال الصحة النفسية المدرسية (نعيسة، 2015، 126).

ويعتبر السلوك الفوضوي سلوكا شائعا خلال الطفولة والمراهقة ، وربما يرجع ذلك إلى التغيرات الهامة التى تحدث خلال هذه الفترة وكيفية تطورها ، وهو من أكثر الاضطرابات التى تؤثر على كل من الفرد والمجتمع ، حيث يقوم الطالب بالعديد من السلوكيات التى تؤدى إلى تدمير الممتلكات العامة وإلحاق الضرر بالآخرين ، وعدم الانصياع لتعليمات الإدارة المدرسية والمعلمين ، والخروج عن النظم والقوانين ، وضعف الانتباه ، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية ، وغيرها من الممارسات الغير سوية مع الآخرين داخل محيط المدرسة ، وقد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة (Gallegos, Lopez, Extrenera & Molina, 2019). ونتيجة لتلك الاضطرابات التى يعانى منها التلاميذ فى المرحلة الإعدادية وما يترتب عليها من مشاعر القلق والخوف وعدم الاستقرار فى البيئة التعليمية، فقد استدعى ذلك تحقيق حالة نفسية مستقرة يشعر من خلالها التلميذ بالأمن والطمأنينة والتوازن بين مصالحه الفردية ومصالح الجماعة وهو ما يعرف بالأمن النفسى.

فالأمن النفسى هو حالة يدرك فيها الشخص أن بيئته آمنة وخالية من الأذى والتهديد، وأن الأشخاص الذين يشعرون بالأمن النفسى يكون لديهم ثقة عالية فى أنفسهم ويشعرون بقلق أقل ويميلون إلى أن يكونوا أكثر اجتماعية، كما أنهم يسعوا جاهدين إلى القيام بالمهام الصعبة والمخاطرة لتحقيق أهداف أعلى فى الحياة، فضلا عن أنهم لا يشعرون عادة بالعزلة أو القلق أو العداء أو التشاؤم أو ظهور علامات التوتر والصراع ( Afolalabi & Balogun, 2017). ويرتبط الأمن النفسى ارتباطا وثيقا وجوهريا بالتربية والتعليم، فبقدر ما تغرس القيم الأخلاقية النبيلة فى نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود أفراد ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار (التركي، 2015، 13).

إن شعور التلميذ بالأمن النفسى يساعده على التطور والتقدم فى التحصيل المدرسي، كما أنه من أهم مقومات الشخصية السوية، وشرطا أساسيا من شروط الصحة النفسية، أما الطفل الذى لا يشعر بالأمن داخل المدرسة وخارجها يؤدى ذلك به إلى الشعور بعدم الأمان والاستقرار فى دراسته، فضلا عن أنها تعتبر مصدرا للاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وتؤثر سلبا على الصحة النفسية للتلاميذ.

وبناءا على ما سبق تهتم الباحثة بالكشف عن الأمن النفسى وعلاقته بكل من التسويف الأكاديمي والسلوك الفوضوي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الإعدادية، خاصة وأنه توجد ندرة فى الدراسات حول فئة الطلاب المضطربين سلوكيا بصفة عامة، والذين يعانون من التسويف الأكاديمي والسلوك الفوضوي بصفة خاصة، حيث يترتب على عدم معرفة حقيقة مشكلاتهم الكثير من الاضطرابات اللاحقة.

## مشكلة البحث:

تتميز مرحلة التعليم الإعدادي عن باقي مراحل التعليم الأخرى بالجمع بين بعدين هامين، فهي من ناحية تتوسط السلم التعليمي، حيث تأخذ مكانة وسطى بين مراحل التعليم المختلفة، كما أنها تقابل بداية مرحلة المراهقة وما تتميز به من خصائص وسمات تجعلها من أهم مراحل حياة الفرد والتى تؤثر فى تكوين شخصيته ، كما يتعرض التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لنفس المشكلات بصفة عامة أثناء نموهم، إلا أن المتفوقين قد يمكنهم التغلب على كثير منها نظرا لذكائهم المرتفع الذى يمكنهم من التعامل مع الكثير منها، غير أن هناك العديد من الصعوبات ليست تابعة بالضرورة للتفوق والموهبة الأمر الذى يستدعى بذل المزيد من الجهود من أجل تطويع هذه المرحلة لاستيعاب الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ بهدف إعادة توجيههم وإعدادهم.

وتعد الحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية للإنسان، ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة، وهى من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسى السوى والتوافق النفسى والصحة النفسية للفرد، والحاجة إلى الأمن هي محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطا وثيقا بغريزة المحافظة على البقاء، وتتضمن شعور الفرد بأن بيئته بيئة صديقة، مشبعة للحاجات، وبأن الآخرين يحبونه ويحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة (المنعمى، 2013، 2-3). وقد أكدت العديد من الدراسات ارتباط الأمن النفسى بالقدرات التعليمية واستمرار الطلاب فى الدراسة حيث أن الطلاب ذوى الأمن النفسى المرتفع يكونون أكثر طموحا وتحصيلا دراسيا (أبو عمرة، 2012)، (المهدى، 2020)، كما أنهم أكثر دافعية للإنجاز (زايد، 2007)، كما ارتبط الأمن النفسى بالعديد من المتغيرات النفسية مثل التوافق النفسى والاجتماعي (عبد الله، 2010)، وتقدير الذات (الحبيب، 2016)، والوحدة النفسية (التركي، 2015) والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية والرضا الأكاديمي (Afolalabi & Balogun, 2017)، وجودة الحياة (العنزى، 2018)، والنمو الانفعالي والتحصيل الأكاديمي (Musa, Meshak & Sagir, 2016).

وقد ذكرت العديد من الدراسات أن فقدان الأمن النفسى من شأنه أن يسبب اضطرابات نفسية وسلوكية فيؤثر فى سير حياة الإنسان ونشاطاته المختلفة فى شتى المجالات وذلك لأن نجاح الفرد فى حياته الدراسية لا يتوقف على قدراته المعرفية فحسب، ومن أمثلة هذه السلوكيات السلوك الفوضوي حيث أوضح (Mishra, 1992, 1) أن هناك قصورا فى مهارة العديد من المعلمين للتعامل مع السلوك الفوضوي بشكل جيد، وكذلك عدم معرفة الأساليب الملائمة لمواجهة هذا القصور، ولكن عند تحديد ذلك النوع من السلوك والتعامل معه وفق أساليب واستراتيجيات مخططة فعندئذ يمكن أن تزداد فعالية عملية التدريس داخل الفصول. وقد ارتبط السلوك الفوضوي بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية التى تؤثر على الأداء داخل المدرسة كالانتماء الأسرى (نعيسة، 2015)، والمهارات الاجتماعية ( Wiley, Siperstein, Forness, & Brigham, 2010) و(التل، والجوالدة، وزريقات، 2012)، والقدرات الانفعالية (Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010)، والمعاملة المدرسية ودافعية الإنجاز (عبد العال، 2013)، وفعالية الذات (هناء، والوناس، 2016) و(محمود، وسهيل، 2008)، والاتزان الانفعالي (كمال، 2016)، ومهارات التواصل (القرالة، 2015).

ويشير كل من (Gallegos, Lopez, Extrenera & Molina, 2019) إلى أن من المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على التعلم والأداء الأكاديمي والفشل المدرسي للطلاب هي السلوكيات

الفوضوية داخل الفصل، بالإضافة إلى أن انتهاك القواعد يعد سلوكا شائعا فى المرحلة التعليمية المتوسطة وهى لا تؤثر فقط على الطالب المثير للسلوك الفوضوي وإنما تؤثر أيضا على الطلاب الآخرين فى الفصل والمعلمين، وهذا السلوك يجعل من الصعب تنفيذ مهام الفصل بشكل صحيح. ونظرا لأن مثل هذا السلوك التخريبي يؤثر على مناخ التعايش المدرسي، فيمكن اعتباره أحد العوامل المحفزة للمواقف التى تنطوي على خطر الفشل المدرسي وسوء التكيف الاجتماعى والرفض ، وانخفاض الأداء المدرسي والتسويف الأكاديمي.

ويرى (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) أن التسويف الأكاديمي يصاحبه دائما بالإضافة إلى النتائج الخارجية غير السارة شعورا بعدم الراحة الداخلية، والشعور بالذنب والقلق وعدم اليقين بشأن ما إذا كان سيتم حل الموقف بشكل إيجابي ، وذلك ليس فقط بسبب التوقعات المرتفعة من الآخرين، ولكن أيضا بسبب المطالب المتزايدة التى يفرضها الطالب على نفسه لتحقيق النتائج، ويعتبر هذا الانزعاج العاطفي والمشاعر الذاتية السلبية وعدم الرضا علامات نفسية أساسية للتسويف، وهذا ما بينته الدراسات السابقة حيث ارتبط التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية كإدارة الوقت (صالح، وصالح، 2013)، والتنظيم الذاتي الأكاديمي (Setareh & Reza, 2015) و(السرحان، وصوالحة، 2017) و (عطية، 2019) ، والرضا عن الدراسة (السعدى، 2018)، والاحتراق التعليمي (عبد اللاه، 2017)، ومفهوم الذات (تلاحمة، 2019)، وضغوط الحياة (عبود، 2016)، والأمن النفسى ( Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019).

وبمراجعة الأدبيات السابقة يتبين أن هناك تباين واضح فى تأثير النوع الاجتماعى على متغيرات الدراسة (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي)، فبينما اتفقت نتائج دراسة (ساسى، 2013)، (أقرع، 2005)، (هوارى، وبشلاغم، 2020)، ( Al-zboon & Jumiaan, 2020) على عدم وجود فروق فى الأمن النفسى باختلاف النوع، أشارت دراسة (Baeva & Bordovskaia, 2015)، (إبريعم، 2011)، (أبو ذويب، 2019) إلى وجود فروق فى الأمن النفسى لصالح الذكور، فى حين توصلت دراسة (Meng, Wang &Fengm, 2007) إلى وجود فروق فى الأمن النفسى باتجاه الإناث، أما عن تأثير النوع الاجتماعى على متغير السلوك الفوضوي، فبينما تؤكد دراسة (هناء، والوناس، 2016)، (القرالة، 2015) على عدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى للنوع، تشير دراسة (Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010) إلى وجود فروق فى اتجاه الذكور، فى حين نجد اتجاه الفروق فى السلوك الفوضوي لصالح الإناث فى دراسة (التل، والجوالدة، وزريقات، 2012)، فضلا عما سبق فقد تباينت أيضا نتائج الدراسات السابقة حول أثر النوع على التسويف الأكاديمي، فبينما تشير دراسة (عبد اللاه، 2017)، (السعدى، 2018) إلى عدم وجود فروق فى التسويف تعزى لمتغير النوع أشارت دراسة (Setareh & Reza, 2015)، (عبود، 2016)، (Balkis & Duru, 2009)، ( Khan, Arif, Muneer & Sidra, 2014)، (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007)، (سليمان، وعبيد، 2019) إلى أن الذكور أكثر تسويفا من الإناث.

ويشير (الزهرانى، وشقير، 2015، 207) إلى أن المتفوقين هم الثروة الحقيقية فى أي مجتمع، ويقاس تقدم أى دولة باهتمامها بهؤلاء، لأنهم كنوز المجتمع الفعلية، حيث يوفرون

للدولة احتياجاتها من الرواد والمفكرين والعلماء فى كل مجالات الحياة، مما يساهم فى نهضة الوطن وتطور الحياة فيه، الأمر الذى جعل الاهتمام بتلك الفئة يعد حتمية وضرورة يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي، كما تعتبر مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التربوية التى تقلق التربويين والآباء باعتبارها مصدرا لإعاقة النمو والتقدم فى الحياة ، بالإضافة إلى أنها تؤدى إلى إهدار كبير فى العملية التربوية ، وارتفاع تكلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة له.

بالإضافة إلى ما سبق فقد تباينت نتائج الدراسات أيضا حول تأثير المستوى الدراسي من حيث التفوق والتأخر الدراسي على متغيرات الدراسة (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي)، فقد اتفقت نتائج دراسة (ساسى، 2013)، (أقرع، 2005)، ( Al-zboon & Jumiaan, 2020) على عدم وجود فروق فى الأمن النفسى باختلاف المستوى الدراسي، بينما أشارت نتائج دراسة (Meng, Wang &Fengm 2007) ودراسة (الزهرانى، 2020)، ودراسة (سكر، وأبو ريه، وعطا الله، 2021) لوجود فروق لصالح المتفوقين دراسيا. أما تأثير المستوى الدراسي على السلوك الفوضوي، ففي حين تؤكد دراسة (عبد العال، 2013) على عدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تبعا للمستوى الدراسي، نجد دراسة (كمال، 2016) تشير إلى أن معدلات حدوث السلوك الفوضوي أعلى لدى المتأخرين دراسيا من المتفوقين دراسيا، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة كذلك حول تأثير المستوى الدراسي على التسويف الأكاديمي، ففي حين تشير نتائج (عبود، 2016)، (أحمد، 2021) إلى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، تؤكد دراسة (السعدى، 2018) على وجود فروق لصالح المتفوقين دراسيا.

وعلى الرغم من وجود كل هذه الدراسات إلا أنها تبقى ناقصة فى الميدان المعرفى وعلم النفس، حيث اقتصرت معظم الدراسات على المرحلة الجامعية أو الثانوية، ولم تحظ مرحلة الدراسة الإعدادية بالاهتمام الكاف رغم أنها من أهم المراحل فى حياة الإنسان لما لها من أثر فى تشكيل شخصيته. وبسبب تباين نتائج الدراسات السابقة، فضلا عن المعايشة الواقعة لطلاب المرحلة الإعدادية انتهت الباحثة إلى تأثير التغير السريع والمتلاحق فى التقدم العلمي والتكنولوجي، وكذلك التغيرات السياسية والاجتماعية والنفسية والثقافية والتى أثرت على نفسية طلاب المرحلة الإعدادية وعلى حاجاتهم النفسية ومنها الحاجة إلى الأمن النفسى، إذ أنهم يمرون بمرحلة عمرية لها تغيرات فسيولوجية ونفسية والتى توصف بمرحلة الأزمات والتوترات النفسية مما تجعلهم فى حالة توتر وحيرة وقلق يؤدى بهم إلى فقدان الأمن النفسى مما يفقدهم إحترامهم لأنفسهم، ويتجهون لمحاولة إثبات ذاتهم ولفت الانتباه إليهم عن طريق العديد من السلوكيات المضطربة وغير السوية مثل السلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي، مما أثار اهتمام الباحثة لدراسة الأمن النفسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وحيث أن شعور الطلاب بالأمن النفسى يمكن أن يؤثر على سلوكياتهم داخل المدرسة لذا ترى الباحثة أنه يمكن دراسة الأمن النفسى فى علاقته بالسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي فى ضوء متغيري النوع الاجتماعى والمستوى الدراسي، وذلك نظرا لوجود عددا كبيرا من التلاميذ داخل المدرسة الواحدة يختلفون فى تفكيرهم وثقافتهم ومستوياتهم.

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوي لدى عينة البحث؟
2- هل توجدعلاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي لدى عينة البحث؟

3- هل توجد فروق في كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا؟
4- هل يختلف كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) باختلاف النوع ( ذكور – إناث )؟

**أهداف البحث،** يهدف البحث الحالى إلى ما يلى:

1- الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوي.
2- الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي.
3- تحديد الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي).
4- تحديد الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث فى (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي).

**أهمية البحث:** يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

1- **الأهمية النظرية**: ترجع الأهمية النظرية للبحث الحالي إلى:
أ- الإسهام في إثراء مكتبة القياس النفسى العربية من خلال إعداد ثلاثة مقاييس جديدة للأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى تتلاءم مع طبيعة عينة البحث.
ب- قد يلفت البحث الحالي نظر الباحثين إلى الأمن النفسى والسلوك الفوضوى والتسويف الأكاديمى كمتغيرات مؤثرة على العملية التعليمية.
ج- يساعد البحث الحالي فى اكتشاف وفهم العلاقة بين متغيرات الأمن النفسى والسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي في البيئة العربية.
د- قد يثير البحث الراهن بعض التساؤلات التي تحفز على إجراء بحوث علمية أخرى في هذا المجال مما يسهم في إثراء حركة البحث العلمى.
2- **الأهمية التطبيقية**: تظهر الأهمية التطبيقية لهذا البحث فى :
أ. قد تلفت نتائج البحث الحالي أنظار كل من الوالدين والمعلمين والقائمين على رعاية التلاميذ إلى متغيرات الأمن النفسى والسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي مما قد يساعدهم على التخطيط الجيد ووضع السياسات والقواعد المناسبة التي تكفل جودة العملية التعليمية.
ب. تعتبر متغيرات البحث من المتغيرات القابلة للتدخل والتعديل حيث من الممكن أن تساهم نتائج البحث فى بناء برامج تدخلية لرفع مستوى الأمن النفسى لدى التلاميذ كمدخل لخفض السلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي.

## مصطلحات البحث:

1. **الأمن النفسى Psychological Security:** "هو حالة من الطمأنينة والسكينة يصاحبها تقبل الفرد لذاته وللمحيطين به والتمتع بمكانة وقيمة اجتماعية من الآخرين مع ندرة الشعور بالتهديد والخوف". ويتحدد إجرائيا في البحث الحالي بالدرجة الكلية التى يحصل عليها

التلميذ على مقياس الأمن النفسى (إعداد الباحثة)، والذى يتضمن أربعة أبعاد هي: الطمأنينة النفسية، والتقبل الذاتي، والتقبل الاجتماعى، والتقدير الاجتماعى.

2. **السلوك الفوضوي Chaotic Behavior :** "هو سلوك أو نشاط يقوم به الطالب ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين ويتحدد فى العدوان والتخريب وإثارة الإزعاج والاندفاعية ومخالفة القواعد والأنظمة داخل المدرسة". ويتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الفوضوي (إعداد الباحثة)، والذى يتضمن خمسة أبعاد هي: العدوان، والتخريب، وإثارة الإزعاج، والاندفاعية، ومخالفة القواعد والأنظمة.
3. **التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:** تعرفه الباحثة على "أنه التأجيل المتعمد للمهام الأكاديمية يصاحبه شعور بالتوتر والضيق مما يؤثر سلبا على الإنجاز الأكاديمي، ويظهر فى نقص الدافعية الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت، والاتجاهات السلبية نحو المهام". ويتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على مقياس التسويف الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والذى يتضمن ثلاثة أبعاد هي: نقص الدافعية الأكاديمية ، وسوء إدارة الوقت ، والاتجاهات السلبية نحو المهام.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولا: الأمن النفسى Psychological Security:

ينبثق مفهوم الأمن النفسى من التسلسل الهرمى لنظرية الحاجات الإنسانية والتى طورها ماسلو Maslow عام 1943، حيث أكد على أهمية الحاجة إلى الأمن، وأشار إلى أنه عندما لا يتم تلبية هذه الحاجة فإن الفرد يمكن أن يطور شعورا بالأذي والتهديد والقلق والتوتر، كما يصبح أقل رضا عن الحياة، وقد يفقد الرغبة فى الاحتياجات الأعلى مستوى (Afolalabi & Balogun, 2017, 248). وقد عرف ماسلو ( Maslow, Hirsh, Stein, Honigmann, 1954, 29) الأمن النفسى بأنه شعور بالثقة والأمان والحرية الخالية من الخوف والقلق، وخاصة الشعور بإشباع احتياجات المرء الآن وفى المستقبل.

إن الأمن النفسى يشمل تراكيب تخيلية ومعرفية وانفعالية تجعل من الممكن التعامل مع الأمن كظاهرة نفسية ذات بنية معيارية، ولذلك فقد عرفتا الأمن النفسى بوصفه عملية ديناميكية تشمل حالة من السلام الداخلي والثقة والموقف الإيجابي والرفاهية الذاتية والانفتاح والاسترخاء(Zotova & Karapetyan, 2018, 104).

أما (Taormina & Sun, 2015) فيشير إلى أن الأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسى يدركون العالم كمكان خال من أى ضرر أو تهديد انفعالي، كما يكون لديهم ثقة أكبر فى أنفسهم وفى الآخرين من حولهم، فضلا عن أنهم يكونون أقل شعورا بالقلق وأكثر اجتماعية ومشاركة بنشاط فى العلاقات الاجتماعية، ويسعوا جاهدين للقيام بالمهام الصعبة والمخاطرة لتحقيق أهداف أعلى فى الحياة. فى حين يرى (Litvinova & Makarova, 2016) أن الأمن النفسى يعنى توفر الظروف التى تسمح بمستوى عال من الرضا والشعور بالأمان والراحة والكفاءة الاجتماعية والنفسية الضرورية لتحقيق الإمكانات الفردية فى مجموعة متنوعة من المجالات.

ووفقا للأدبيات السابقة يمكن تلخيص خصائص الأمن النفسى على النحو التالي:

1- هو تجربة عاطفية يتصورها الفرد ومشتقة من المحفزات الخارجية ويتم تحديدها من خلال كل من شدة التحفيز والجودة النفسية للفرد.

2- يمكن التعبير عن الأمن النفسى عن طريق اليقين والسيطرة التى يشعر بها الفرد.
3- يؤثر الأمن النفسى على الصحة الجسدية والعقلية، فالأفراد الذين يتمتعون بأمن نفسى أعلى سيشعرون بالثقة والحرية، بينما الذين يعانون من انخفاض الأمن النفسى هم أكثر عرضة للقلق والخوف أو حتى الاكتئاب (Wang, Long, Chen & Li, 2019).

وقد اختلف الباحثين حول **أبعاد الأمن النفسى** فوفقا ل (Wang, Long, Chen & Li, 2019) يشتمل الأمن النفسى على ثلاثة أبعاد أساسية هي: (اليقين فى السيطرة - العلاقات الاجتماعية الآمنة – الانتماء)، فى حين أشار (Cong & Ann, 2004) إلى بعدين فقط للأمن النفسى هما الأمن الشخصي واليقين فى السيطرة . وقد لخص (حبيب، 2013، 436) أبعاد الأمن النفسى فى تقبل البيئة (أسرية – مدرسية)، والطمأنينة النفسية، والتقدير الاجتماعى، وقد اتفق كل من (نعيسة، 2014، 104)، (التركي، 2015، 40) على أربعة أبعاد للأمن النفسى هي الرضا عن الحياة، والطمأنينة النفسية، والاستقرار الاجتماعى، التقدير الاجتماعى، أما (ساسى، 2013، 251) فحدد خمسة أبعاد هي الطمأنينة النفسية، وتقبل الذات، الاستقرار الأسرى، والانتماء للجماعة، والتقبل الاجتماعى وقد أضاف (أبو عمرة، 2012، 97) إلى ما سبق أهمية البعد الاقتصادي.

كما يتكون الأمن النفسى من عدة جوانب أهمها الجوانب الإنسانية، والجوانب الاجتماعية والتى تتمثل فى العلاقة بين الفرد والآخرين، والجوانب النفسية والتى يعبر عنها فى مدى تمتع الفرد بالصحة النفسية، والجوانب الفلسفية وهى التى تقوم على فلسفة وتوجهات الفرد فى حياته (الدلنجى، 2009، 15).

وقد اختلفت النظريات السابقة فى تفسير الأمن النفسى فبينما نجد هورنى Horney وهى من أنصار نظرية التحليل النفسى تؤكد على أن الشعور بالأمن النفسى يعود فى الأساس إلى الأسباب الاجتماعية الخاصة بعلاقة الطفل بوالديه، وأن الجو الأسرى غير السوى الخالي من الحب والدفء يسبب انعدام الأمن النفسى لدى الطفل (Santrock, 2008, 54)، نلاحظ أن باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعى يرى أن الأمن النفسى سلوك متعلم عن طريق الملاحظة، ويتعلمه الطفل من خلال ملاحظة سلوك والديه (Tay, 2011, 360) ، فى حين يؤكد أصحاب النظرية المعرفية الارتباط بين الأمن النفسى والتفكير العقلاني ، حيث يشعر الفرد بالأمن النفسى عن طريق تفكيره العقلاني (Miller, 1995, 165)، أما أصحاب النظرية الإنسانية فقد وضع ماسلو Maslow الحاجة إلى الأمن فى المرتبة الثانية فى هرم الحاجات لكونها من أكبر وأهم الاحتياجات الإنسانية (Maslow, 1970, 64).

**وتلعب المتغيرات الاجتماعية والنفسية والمعرفية دورا كبيرا فى الأمن النفسى للطلاب،** حيث أشارت دراسة (عبد الله، 2010) التى أجريت على عينة مكونة من 218 طالبا جامعيا وجود علاقة موجبة بين الأمن النفسى والتوافق الاجتماعى، بينما أشارت دراسة (زايد، 2007) على تأثير فقدان الأمن النفسى على دافعية الإنجاز لدى الطلبة وذلك على عينة مكونة من 280 طالبا وأكدت النتائج أن فقدان الأمن يؤدى إلى عرقلة جميع أنشطة الحياة وإحداث خلل فى توازن الأفراد، وبالتالي وجود علاقة إيجابية بين الأمن النفسى ودافعية الإنجاز. أما عن دراسة (ساسى، 2013) والتى هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأمن النفسى والأنشطة

الإبداعية لدى عينة من 93 تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة غرداية، وكذلك فحص مدى تأثر طبيعة هذه العلاقة بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسى والأنشطة الإبداعية لدى التلاميذ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق فى الأمن النفسى والأنشطة الإبداعية باختلاف متغيرات الجنس ومستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

وفى دراسة (الحبيب، 2016) والتى هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأمن النفسى وتقدير الذات لدى التلاميذ وذلك على عينة من 260 تلميذا وتلميذة، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين شعور التلاميذ المراهقين بالأمن النفسى ودرجة تقديرهم لذواتهم. وأشارت دراسة (Afolalabi & Balogun, 2017) والتى تناولت دراسة أثر الأمن النفسى والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية على الرضا الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من 273 من الطلاب الجامعيين من الذكور والإناث تم اختيارهم عن قصد من ولاية فى جنوب غرب نيجيريا، وقد أظهرت النتائج أن الأمن النفسى والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية يمكنهم التنبؤ بشكل مشترك بالرضا عن الحياة، كما اقرح الباحثان أنه يجب تنظيم التدخلات النفسية التربوية التى من شأنها زيادة مشاعر الطلاب الجامعيين بالأمن النفسى وتعزيز ذكائهم العاطفي وكفاءتهم الذاتية. وحول العلاقة بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي والعلاقات الشخصية فى البيئة التعليمية جاءت دراسة (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) على عينة من 95 طالبا، وقد أشارت النتائج إلى أن الترابط فى العلاقات الشخصية فى البيئة التعليمية يرتبط سلبا مع التسويف الأكاديمي، كما يرتبط التسويف الأكاديمي سلبا بالأمن النفسى، كما تبين أنه كلما ارتفع مستوى التسويف لدى الطلاب زاد التفاعل بين الجوانب السلبية للعلاقات الشخصية فى البيئة التعليمية والدافع الأكاديمي الخارجي. ودراسة (العنزى، 2018) والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسى وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة مكونة من 412 طالبة من طالبات جامعة حفر الباطن، وقد أشارت النتائج إلى تمتع طالبات الجامعة بمستوى مرتفع من الأمن النفسى وجودة الحياة الأكاديمية، كذلك وجود علاقة موجبة بين الأمن النفسى وجودة الحياة الأكاديمية، فضلا عن وجود فروق فى الأمن النفسى وجودة الحياة الأكاديمية لصالح كلية العلوم.

وهناك دراسة (Musa, Meshak & Sagir, 2016) والتى هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأمن النفسى والنمو الانفعالي والتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من 239 طالبا من طلبة المرحلة الثانوية بنيجيريا، ومدى توفر الأمن النفسى لدى العينة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب لا يشعرون بالأمن النفسى فى مدارسهم وبخاصة الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأمن النفسى وتدنى التحصيل الدراسي وضعف النمو الانفعالي. كما أشارت دراسة (Baeva & Bordovskaia, 2015) والتى هدفت إلى الكشف عن العوامل التربوية المحققة للأمن النفسى للمعلمين والطلاب وذلك على عينة من 172 معلما و876 طالبا من طلبة المرحلة الثانوية فى مدينتي موسكو وسان بطرسبرج بروسيا، وقد أشارت النتائج أن الأمن النفسى كان مرتفعا بحسب تصورات المعلمين، بينما كان متوسطا بحسب تصورات المتعلمين، كما أن مستوى الشعور بالأمن النفسى كان أعلى لدى الذكور أكثر من الإناث.

**أما عن الدراسات التى تناولت مستوى الأمن النفسى فهناك** دراسة (عبد الله، 2010) التى أجريت على عينة مكونة من 218 طالبا جامعيا وبينت تمتع طلاب معهد إعداد المعلمين بنينوى بدرجة مرتفعة من الأمن النفسى، بينما أشارت دراسة (أقرع، 2005) والتى هدفت إلى

التعرف على الشعور بالأمن النفسى وتأثره ببعض المتغيرات لدى عينة مكون من 1002 من طلبة الجامعة إلى أن الشعور بالأمن النفسى حصل على تقدير منخفض، كما لا توجد فروق فى مستوى الشعور بالأمن النفسى لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس والكلية ومكان السكن والتقدير والمستوى التعليمي والتفاعل بين متغير الجنس مع بقية المتغيرات. أما دراسة (إبريعم، 2011) والتى هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسى لدى المراهقين ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الأمن النفسى بين الذكور والإناث وذلك على عينة من 186 طالبا وطالبة فى السنة الثانية ثانوي بولاية تبسة، فقد أسفرت النتائج عن وجود مستوى من الأمن النفسى لدى المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الأمن النفسى لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وهناك دراسة (هوارى، بشلاغم، 2020) والتى هدفت الكشف عن مستوى الشعور النفسى لدى عينة من 111 من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من جامعة تلمسان، وتأثير كل من متغيري الجنس والمستوى الاجتماعى والاقتصادي على مستوى الشعور بالأمن النفسى، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى شعور الطلبة بالأمن النفسى متوسط، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فى الأمن النفسى تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادي.

وفى دراسة (أبو ذويب، 2019) والتى هدفت إلى التعرف على درجة الشعور بالأمن النفسى لدى عينة مكونة من 199 طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية فى مديرية تربية قصبة المفرق أظهرت الدراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسى كان مرتفعا، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة فى الأمن النفسى تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور والتخصص لصالح التخصص العلمي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا فى الأمن النفسى تعزى لمتغير الصف الدراسي. أما دراسة (Meng, Wang &Feng, 2007) حول الأمن النفسى لطلبة الجامعة والعوامل المرتبطة به فقد تكونت عينة الدراسة من 1961 طالبا جامعيا تم اختيارهم من جامعة Hebei Normal، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الأمن النفسى لدى الطلبة ، وكذلك أظهرت النتائج أن الجنس والدرجة والتخصص والحب جميعها عوامل لعبت أدوارا مختلفة بشكل كبير فى عوامل الأمن النفسى، حيث سجلت الإناث درجات أعلى بكثير فى الأمن النفسى من الذكور، بينما سجل طلاب السنة الثانية درجات أقل من درجات الصفوف الأخرى، كما سجل طلاب قسم الفنون درجات أعلى من زملائهم فى قسم العلوم، وسجل كذلك الطلاب الحضريون درجات أعلى من زملائهم من طلاب الريف، كما سجل الطفل الوحيد فى الأسرة درجات أعلى من زملائه. وهدفت دراسة (Al-zboon & Jumiaan, 2020) إلى التحقق من مستوى الأمن النفسى وذلك على عينة من 216 طالبا جامعيا، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة تمتعوا بمستويات متوسطة من الأمن النفسى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فى الأمن النفسى تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والالتزام الديني.

**مما سبق عرضه يتضح:**

1- الشعور بالأمن النفسى من أهم الدعائم التى ترتكز عليها الصحة النفسية، كما أنه من السمات المميزة للسلوك السوى.
2- يؤثر الأمن النفسى على الصحة العقلية والجسدية للطلاب، كما أنه يساعد على التقدم والتطور فى التحصيل الدراسي.

3- ركزت معظم الدراسات على الصعيدين العربي والأجنبي على الأمن النفسى فى مرحلة التعليم الجامعي أو مرحلة الثانوية العامة.
4- ارتبط الأمن النفسى إيجابيا بالعديد من المتغيرات النفسية والمعرفية الإيجابية مثل جودة الحياة والتوافق النفسى والاجتماعي ودافعية الإنجاز والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية.
5- ارتبط الأمن النفسى سلبا مع تدنى التحصيل الأكاديمي وانخفاض النمو الانفعالي والتسويف الأكاديمي.
6- أشارت الدراسات إلى أن مستوى الشعور – عدم الشعور بالأمن النفسى عند الطلبة تؤدى إلى انعكاسات على حالتهم الانفعالية والأدائية وسلوكهم الحالي.
7- تباين نتائج الدراسات السابقة التى تناولت اختلاف مستوى الأمن النفسى باختلاف متغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي.
8- ندرة الدراسات التى تناولت مستوى الأمن النفسى لدى طلبة المرحلة الإعدادية فى البيئة المصرية.

## ثانيا: السلوك الفوضوي Chaotic Behavior :

يعتبر السلوك الفوضوي من أكثر الاضطرابات السلوكية انتشارا بين الأطفال والمراهقين، لذلك فقد حظى باهتمام كبير لدى الباحثين وذلك لأن له تأثير مباشر على النمو النفسى والاجتماعي والمعرفي والأخلاقي. وقد اتفق كل من (Bauer & Sapona, 1991, 21)، و(Hilderbrand, Ruiter & Nijman, 2004, 14) على أن السلوك الفوضوي يمثل نمط ثابت من السلوكيات التى تمثل كسرا للقواعد مع المعرفة والوعى لدى الفرد بقيامه بهذا السلوك. بينما قام (Harstad & Barbaresi, 2011) و(هناء، والوناس، 2016، 276) بوصف السلوك الفوضوي من الناحية الاجتماعية بكونه سلوكا غير مرغوب فيه يقوم به الطالب بهدف إزعاج الآخرين وإلحاق الضرر بهم من جانب الشخص الذى يبادر بهذا النوع من السلوك ، بحيث يعمل على إثارة الفوضى ، ويصاحبه إصرار من القائم به وتذمر وقلق من المتلقي له.

كما اتفق العديد من الباحثين مثل (Bunte, Schoemaker, Hessen, Vander & Matthys, 2013) (هناء، والوناس، 2016، 276)، (الدسوقى، 2014، 12) على أن السلوك الفوضوي يتضمن مجموعة من الأعراض السلوكية منها العناد والتمرد والنشاط الزائد واللامبالاة بالمعايير الاجتماعية وإثارة الشغب وإتلاف الممتلكات الشخصية والعامة والتخريب ومخالفة الأنظمة والتعليمات والهروب من المدرسة والتنمر. أما روبن ودانكن (Robyn & Duncan, 2007) فقد أشار إلى أن السلوك الفوضوي يتضمن بعض المظاهر منها: التداخل المستمر وغير الهادف مع الدروس، وإيذاء الآخرين بالقول أو بالفعل، التهديدات البدنية والسلوكيات الإنتقامية، الطلبات الزائدة عن الحد، انتهاك القواعد السائدة فى المحيط التعليمي، العجز عن الانسجام مع الجو العام والنظم والتعليمات السائدة.

وقد تنوعت آراء الباحثين حول أبعاد ومكونات السلوك الفوضوي، فقد اتفق كل من (نعيسة، 2015 ، 130 – 131)، (هناء، والوناس، 2016 ، 277)، (عبد العال، 2013 ، 163)، (القرالة، 2015 ، 40) إلى أن الإثارة والإزعاج – العدوان – التخريب – مخالفة الأنظمة والتعليمات تعتبر مكونات أساسية للسلوك الفوضوي، أما (يعقوب، علاونة، 2016، 441)، (كمال، 2016، 38) فقد حددا أبعاد السلوك الفوضوي فى سبعة مكونات هي العدوان،

النشاط الزائد، ونقص الانتباه، والتخريب، الإثارة والإزعاج، والاندفاعية، وانتهاك القواعد والتعليمات، وأضاف عليها (Kutcher et al., 2004, 14) بعد انخفاض التوافق الاجتماعى، وأضاف عليها الدسوقي (الدسوقى، 2014، 115) بعدى العناد أو التحدي والاحتيال أو السرقة.

**وقد ارتبط السلوك الفوضوي بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب** فهناك دراسة (نعيسة، 2015) التى أجريت على عينة مكونة من 276 طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي فى محافظة دمشق ، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الفوضوي والانتماء الأسرى، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك الفوضوي والانتماء الأسرى، فضلا عن وجود فروق فى السلوك الفوضوي تبعا للترتيب الولادي للطلبة لصالح الطالب الوحيد، ووجود فروق فى السلوك الفوضوي تبعا للمستوى التعليمي للوالدين لصالح التعليم الثانوي فما دون. ودراسة ويلى وآخرون ( Wiley, Siperstein, Forness, & Brigham, 2010) والتى هدفت إلى الكشف عن أثر البيئة المدرسية على المشكلات السلوكية الفوضوية والمهارات الاجتماعية لدى المضطربين انفعاليا من الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من 140 طالبا وطالبة من صفوف الروضة وحتى الصف السادس، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية. وفى دراسة ( Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010) والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الفوضوي والقدرات الانفعالية لدى عينة مكونة من 1422 طالبا من طلاب المرحلة الأساسية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوي والقدرات الانفعالية، فضلا عن وجود فروق فى السلوك الفوضوي يعزى لمتغير العمر لصالح الذكور.

أما دراسة (عبد العال، 2013) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك الإيجابي (دافعية الإنجاز) والسلوك السلبى (السلوك الفوضوي) لدى 888 طالبا وطالبة من طلبة مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المعاملة المدرسية والسلوك الفوضوي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الإنجاز والسلوك الفوضوي، وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس ومنطقة السكن، وعدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي. وفى دراسة (هناء، والوناس، 2016) هدفت للتعرف على العلاقة بين تقبل الذات والسلوك الفوضوي على عينة قوامها 300 طالبا من طلبة المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين تقبل الذات والسلوك الفوضوي، كما لا توجد فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس. وفى دراسة (54) والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الفوضوي والاتزان الانفعالي لدى عينة من 200 تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية المتفوقون والمتأخرون دراسيا، وخلصت الدراسة إلى أن معدلات السلوك الفوضوي لدى التلاميذ المتأخرون دراسيا أعلى من معدلات حدوثه لدى التلاميذ المتفوقون، ووجود علاقة ارتباطية سالبية بين السلوك الفوضوي والاتزان الانفعالي.

**أما عن الدراسات التى تناولت مستوى السلوك الفوضوي لدى الطلاب** فهناك دراسة (كمال، 2016) والتى هدفت إلى الكشف عن مستوى السلوك الفوضى لدى عينة مكونة من 213 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بعمان، ثم الكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك الفوضوي لدى

طلبة المرحلة الثانوية جاء منخفضا، بالإضافة إلى وجود علاقة سالبة بين السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية، وأخيرا وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث. ودراسة (القرالة، 2015) والتى هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الفوضوي وعلاقته بمهارات التواصل لدى عينة من 225 طالبا وطالبة فى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم فى لواء المزار الجنوبي، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى السلوك الفوضوي جاء بدرجة متوسطة على المستوى الكلى والأبعاد، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الفوضوي ومهارات التواصل، فضلا عن عدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى (محمود، سهيل، 2008) دراسة للكشف عن مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى 278 طالبا من الصف الثاني الثانوي بمدرستي الصديق والرواد للبنين ببغداد، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة وموجبة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي.

**مما سبق عرضه يتضح أن:**

1- السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاهدة سلوكياتهم، بالإضافة إلى الظروف وأساليب التنشئة الاجتماعية.
2- تعد ظاهرة السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات المدرسية سلبية وانتشارا، كما أنها تعيق العمل التربوي المتوقع من المدرسة.
3- ركزت معظم الدراسات التى تناولت السلوك الفوضوي على طلبة المرحلة الثانوية مع إهمال لطلبة المرحلة الإعدادية بالرغم من أهمية المرحلة.
4- أكدت بعض الدراسات أن بعض العوامل المدرسية والتى قد تؤدى إلى السلوك الفوضوي بعضها قد يرجع إلى الطالب نفسه والبعض الآخر يرجع إلى عوامل تتعلق بالمدرسة.
5- ندرة الدراسات – فى حدود علم الباحثة - التى تناولت العلاقة بين السلوك الفوضوي والأمن النفسى.
6- تباين نتائج الدراسات التى تناولت اختلاف السلوك الفوضوي باختلاف متغيرات الجنس والمستوى التعليمي.
7- ارتبط السلوك الفوضوي سلبيا مع متغيرات الانتماء الأسرى والمهارات الاجتماعية والانتماء المدرسي والقدرات الانفعالية ودافعية الإنجاز والمهارات المدرسية وفاعلية الذات ومهارات التواصل.

## ثالثا: التسويف الأكاديمي Academic Procrastination :

تعتبر ظاهرة التسويف ظاهرة معروفة منذ العصور القديمة، وحتى الآن لم تفقد هذه الظاهرة أهميتها بل أنها أصبحت لعنة الحداثة ، وفى البداية كان ينظر إلى التسويف على أنه مشابه لمفهوم الخمول، واعتقد البعض أنه حالة نفسية تتميز بعدم الرغبة فى فعل أي شيء (Zotova, 2018)، فقد تعامل (Ferrari, 1992) مع التسويف على أنه السعي وراء اندفاع الأدرينالين الذى يظهر تحت ضغط الوقت، بينما فسر (Steel, 2007) التسويف على أنه إستراتيجية لتجنب القيام بالمهام غير الممتعة. أما التسويف الأكاديمي فهو كغيره من الظواهر النفسية لم يحظ بإجماع العلماء على تعريفه، فبينما نجد البعض قد ركز فى تعريفه على أن التأجيل يعتبر المكون الرئيسي للتسويف الأكاديمي، حيث اتفق (Sencal, Koestner &

(Mortazavi, ، (Solmon & Rothblum, 1984) ، (Piccarelli, 2003) ، Vallerand, 1995, 3) (2016 على تعريف التسويف الأكاديمي بوصفه التأجيل الطوعي للمهمات التعليمية، رغم معرفة الفرد بأن هذا التأجيل سوف يؤثر سلبا على إنجازه الأكاديمي، نجد البعض الآخر قد ركز فى تعريفه للتسويف على أن القلق والتوتر الناجم عن هذا التأجيل يعتبر المكون الرئيسي للتسويف الأكاديمي مثل تعريف (Lay & Schouwenburg, 1993) ، (Walters, 2003) والذى يشير إلى تأجيل البدء فى المهمات المطلوب القيام بها وما ينتج عنه من الشعور بالتوتر والقلق لعدم إتمام هذه المهمات فى الوقت المناسب.

وعلى المستوى العربي يتفق كل من (أبو غزال، 2012، 134)، (عبد اللاه، 2017، 245) على تعريف التسويف الأكاديمي بأنه ميل الفرد لتأجيل المهمات الأكاديمية أو إكمالها خلال وقت محدد، ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي. أما (المخلافى، الصنعانى، الزقار، 2020، 14) فيعرفوا التسويف الأكاديمي بأنه سلوك إرادي طوعي يقوم فيه الطالب بتأجيل المهام الأكاديمية عن الوقت المحدد لإنجازها بقصد ودون حاجة إلى التأجيل، رغم قدرته على القيام بها ومعرفته بأن تأجيلها سيؤثر سلبا على إنجازه الأكاديمي، وشعوره بالألم النفسى (توتر وشعور بالذنب).

وقد ميز (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) بين نوعين من التسويف الأكاديمي كتعبير عن ردود الفعل الانفعالية فيما يتعلق بالأنشطة الضرورية أو الأنشطة المخطط لأدائهما، وهما: التسويف المريح وهو الذى يقضى فيه الطالب وقتا فى أداء أنشطة ترفيهية أخرى أكثر متعة من المهام الضرورية المطلوبة منه، أما النوع الثاني فيعرف بالتسويف المتوتر أو الغير مريح، وهو مرتبط بفقدان الإحساس بالوقت ، وعدم الرضا عن الذات ، وأهداف الحياة الغامضة ، والتردد، والشعور بعدم الأمان.

ويشير (المخلافى، الصنعانى، الزقار، 2020، 19) إلى وجود معايير أو شروط معينة للتسويف الأكاديمي منها أن يكون للتسويف الأكاديمي نتائج سلبية، وألا يكون للتسويف الأكاديمي حاجة أى ليس هناك هدف للتسويف الأكاديمي، وأن يترتب على التسويف الأكاديمي عدم إنجاز المهمات وعدم اتخاذ القرارات فى الوقت المناسب، واستمرارية السلوك التسويفي، والنية (القصدية) على أن لا يكون تأخير إكمال مهمة ما عن قصد من أجل إكمال مهمة أو مهام أكثر أهمية.

أما عن أسباب التسويف الأكاديمي، فقد اشار العديد من الباحثين إلى وجود مجموعة من الأسباب تجعل الطالب يقوم بالتسويف، ففي حين يؤكد (Wilson, 2012) على أن أكثر سببين تكرارا للتسويف هما المهمة غير السارة والمهمة المملة، يرجع (Solmon & Rothblum, 1984) التسويف الأكاديمي إلى ضعف الكفاءة الأكاديمية الذاتية، وعدم ثقة الطالب فى قدراته، وضعف البرامج الدراسية، وقلق الامتحانات، أما (Akdemir, 2019) فيرى أن التسويف يعود إلى انخفاض مستوى الشعور بالمسؤولية، والإدارة السيئة للوقت، والخوف من الفشل، وضعف القدرة على التركيز فى المهام، والكمالية، ووضع أهداف غير واقعية، فى حين يرجعها (Steel, 2007) إلى الخوف من الفشل وكراهية المهمة، أما (أبو غزال، 2012 ، 140) فقد أشار

إلى أن الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومجال المخاطرة، ومقاومة الضغط، وضغط الأقران جميعها أسباب تدفع الطالب إلى التسويف.

وعن أبعاد التسويف الأكاديمي أشار (عباس، 2017 ، 79) إلى وجود ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي هم: البعد المعرفى ويشمل الأفكار والقناعات التى يمتلكها الفرد وتسهم فى التأجيل للمهام الأكاديمية، أما البعد الانفعالي فيشير إلى المشاعر الوجدانية المتمثلة فى الضيق من الالتزام، والبعد السلوكى ويتمثل فى الأفعال السلوكية التى يتوخاها الطالب فى المماطلة، فى حين يذكر (الدلنجى، 2009، 167) ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي تشمل كتابة الواجبات الأكاديمية، والاستعداد للامتحان، والمتابعة اليومية للدروس ومواظبة الحضور. أما (الربيع، شواشرة، حجازى، 2013، 208) فقد اعتمدوا على خمسة أبعاد للتسويف الأكاديمي تتمثل فى نقص الدافعية الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت، والاعتقاد النفسى عن القدرات، والاتجاهات الدراسية، والسلوك التجنبى.

**وقد ارتبط التسويف الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب** فهناك دراسة (صالح، وصالح، 2013) والتى هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت لدى عينة مكونة من 368 طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين التسويف الأكاديمي وإدارة الوقت، كما لا يوجد تسويف أكاديمي لدى طلبة كلية التربية، ودراسة (Setareh & Reza, 2015) والتى هدفت إلى دراسة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتنظيم الذاتي الأكاديمي والدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من 624 من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية للإنجاز، كذلك كان معدل انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلاب أكثر منه لدى الطالبات. أما دراسة (عبود، 2016) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وضغوط الحياة فى ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي لدى عينة مكونة من 124 من طلبة جامعة عجلون الوطنية بالأردن، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمي، كما كانت الفروق دالة إحصائيا فى التسويف الأكاديمي وضغوط الحياة لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وفى نفس السياق جاءت دراسة (السرحان، وصوالحة، 2017) والتى هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة مكونة من 561 طالبا من طلبة جامعة آل البيت بالإضافة إلى مستوى كل منهما، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا، وكان مستوى التسويف الأكاديمي متوسطا لدى عينة الدراسة. كما هدفت دراسة (Chen & Han, 2017) إلى التعرف على الدور الوسيط للالتزام بالتعلم فى الارتباط بين الأصول البيئية والتسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من 577 من الطلبة المراهقين فى مدينة شنغهاى بالصين، وتوصلت النتائج إلى أن الأصول البيئية ارتبطت سلبا بالتسويف الأكاديمي، بالإضافة إلى أن الالتزام بالتعلم توسط بشكل كامل فى الارتباط بين الأصول البيئية والتسويف الأكاديمي. أما دراسة (عبد اللاه، 2017) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين التسويف الأكاديمي والاحتراق التعليمي لدى عينة قوامها 383 من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التسويف الأكاديمي والاحتراق التعليمي، وعدم وجود تأثير لمتغيري النوع والتخصص الدراسي على مقياس التسويف الأكاديمي، كما هدفت دراسة (السعدى، 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة مكونة من 230 طالبا وطالبة من طلبة جامعة

الاستقلال، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والرضا عن الدراسة، فضلا عن عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيري النوع والسنة الدراسية، فى حين توجد فروق فى المعدل التراكمي لصالح المعدل الأعلى، وكذلك جاء مستوى التسويف الأكاديمي متوسطا لدى العينة. وفى دراسة (عطية 2019) للتعرف على طبيعة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من 150 طالبا من المتفوقين دراسيا فى المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة المتفوقين دراسيا. وفى دراسة (تلاحمة، 2019) والتى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي وتقبل الذات، والتحقق من مستوى انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الخليل عددهم 600 طالب وطالبة أشارت النتائج إلى وجود انتشار للتسويف الأكاديمي بدرجة متوسطة، فضلا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقبل الذات والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

**أما عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والأمن النفسى** فقد جاءت دراسة (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) وذلك على عينة مكونة من 95 طالبا من طلبة المرحلة الجامعية، وقد أشارت النتائج على وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي، كما أكدت الدراسة على أن التسويف الأكاديمي يعتبر تهديدا للأمن النفسى فى البيئة التعليمية، وتبين أنه كلما ارتفع مستوى تسويف الطلاب زاد التفاعل بين الجوانب السلبية للعلاقات الشخصية فى البيئة التعليمية والدافع الأكاديمي الخارجي.

**أما عن الدراسات التى تناولت مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب** فهناك دراسة (Balkis & Duru, 2009) والتى هدفت إلى التحقق من انتشار سلوك التسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من 580 طالبا وطالبة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وأظهرت النتائج أن 23% من العينة أظهروا مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي، بينما 27% أظهروا مستوى متوسط من التسويف، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تسويفا من الإناث، وأن الطلبة الأكبر سنا كانوا أقل تسويفا من الطلبة الأصغر سنا. وفى دراسة ( Khan, Arif, Muneer & Sidra, 2014) والتى هدفت للكشف عن درجة التسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من 200 طالب من طلبة الجامعة فى إسلام أباد بباكستان فى ضوء متغيرات الجنس والعمر، وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التسويف لدى عينة الدراسة، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائيا فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور والأصغر عمرا.

ودراسة (Chen & Han, 2017) والتى هدفت إلى تحديد نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة حائل بلغت 360 طالبة، وكشفت النتائج عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي. وقد سعى (سليمان، عبيد، 2019) للكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي بين عينة مكونة من 120 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي أعلى من المتوسط، بالإضافة إلى وجود فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. أما دراسة (أحمد، 2021) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة مكونة من 182 طالبا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية – فرع رفحاء، وأسفرت النتائج عن مستوى

متوسط من التسويف الأكاديمي، كما توجد فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

**مما سبق عرضه يتضح أن:**

1- يعتبر التسويف الأكاديمي سلوك شبه عام بين الطلبة يرتبط بعدة عوامل قد تكون بيئية يتفاعل معها الطالب أو ذاتية داخلية تتعلق بالطالب نفسه.
2- يؤثر التسويف الأكاديمي على العملية التعليمية بشكل عام وعلى الطلبة بشكل خاص، كما يصاحبه نتائج خارجية غير سارة وشعورا داخليا بعدم الراحة.
3- يعد التسويف الأكاديمي من المشكلات الشائعة بين الطلبة فى المرحلة الجامعية بصورة كبيرة.
4- ركزت معظم الدراسات التى تناولت التسويف الأكاديمي على الطلبة فى المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية.
5- تباين نتائج الدراسات السابقة التى تناولت اختلاف التسويف الأكاديمي باختلاف متغيرات النوع والمستوى الدراسي والعمر.
6- ارتبط مفهوم التسويف الأكاديمي سلبا مع العديد من المتغيرات الإيجابية فى علم النفس مثل مفهوم الذات والتنظيم الذاتي للتعلم والرضا عن الدراسة وإدارة الوقت ودافعية الإنجاز والأمن النفسى.
7- ارتبط التسويف الأكاديمي إيجابيا مع متغيرات الاحتراق التعليمي وضغوط الحياة والقلق.

## رابعا: المتفوقون دراسيا Excelling Academically Students

أجمع كل من (Justin, 2013, 13)، (الزهرانى، شقير، 2015، 210)، (محمد، 2012، 9) على تعريف الطالب المتفوق دراسيا بأنه الطالب الحاصل على معدلات مرتفعة فى التحصيل الأكاديمي فى جميع المقررات الدراسية لا تقل عن 85% طبقا للمعدلات العالمية، ويندرج تحت ال 10% من المتميزين بالمدرسة، ولم يسبق له الرسوب فى سنوات الدراسة السابقة.

ويتميز المتفوقين دراسيا بالعديد من الصفات والخصائص التى تميزهم عن زملائهم فى نفس أعمارهم، منها الصفات الإيجابية ومنها الصفات السلبية، ومن الصفات الإيجابية يذكر ( سعادة، 2009 ، 109 – 110) أن المتفوق يحب العمل بمفرده، ويربط العلاقات بين الأشياء والحوادث، ويطرح دائما سؤال ماذا لو، ولديه مجموعة من الأفكار المتنوعة ، لديه طلاقة لفظية عالية، وينشئ الأشياء ويبنى ويعيد البناء للأمور والأفكار والآراء، ويستطيع مناقشة عدة أفكار أو التعامل معها فى وقت واحد، ولا يطبق الروتين والأمور الواضحة والبسيطة، ويتعدى بمراحل ما يطلب منه القيام به، ويتباهى باكتشافاته أو اختراعاته، ويجد طرقا غير تقليدية لإنجاز العمل، ولا يخشى تجربة الجديد من الأمور أو الأفكار أو الآراء، ولا يبالى بأن يبدو مختلفا عن الآخرين، بينما يشير (Justin, 2013, 5)، (Chan, 1999, 38)، ( محمود، وسهيل، 2008، 31) أن المتفوق دراسيا يتمتع بمجموعة من الخصائص السلوكية العامة، والتعليمية، والإبداعية، والانفعالية، والعقلية، والجسمية، والاجتماعية، ويمكن لأعضاء المجتمع المدرسي التعرف على تلك الخصائص لدى التلاميذ وتوفير الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية التى من شأنها دعم تلك الجوانب لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. أما عن الصفات السلبية فيشير (سعادة، 2009، 110 ) أن المتفوق دراسيا قد يظهر لديه طاقة ذهنية وجسمية زائدة عن المألوف، مزاجي لا يبالى بالتقاليد السائدة والقواعد والقوانين والأنظمة والسلطة، وعنيد ويرفض السيطرة، وأناني غير

متسامح، وغير دبلوماسي، وثائر، وغير متعاون، وغير منظم، متكبر، وشكاك، وتهكمي، وكثير النسيان، ومجادل.

وعلى الرغم من تنوع الآراء حول التعريف والسمات العامة للمتفوق إلا أننا نلاحظ وجود شبه اتفاق عام بين الباحثين حول الخصائص العامة للمتفوقين دراسيا، كما تظهر الحاجة إلى فهم هذه السمات وذلك للتعرف على حاجات المتفوق وطرق إشباعها، واستغلال طاقة المتفوق واستثمار إمكاناته وقدراته فى خدمة المجتمع وسهولة توجيهه فى الاتجاه المناسب لهذه القدرات.

## خامسا: المتأخرون دراسيا Latecomers

اتفق كل من (Chan, 1999, 179)، (محمد، 2012، 9)، (ظاهر، 2019، 8) على تعريف التأخر الدراسي بوصفه تدنى مستوى الطالب أو تأخره بشكل جزئي أو كلى عن زملائه الآخرين دون المستوى العادي من حيث القدرات أو المهارات أو الخبرات أو التحصيل العلمي، مما ينتج عن ذلك بقاء الطالب فى مستوى أدنى من زملائه خلال الفترة الدراسية.

أما عن خصائص المتأخرين دراسيا فقد اتفقت العديد من الدراسات السابقة حول مجموعة من الخصائص يمكن عرضها فيما يلى:

1- الخصائص العقلية وتشمل ضعف الإدراك الحسى والعقلي، وضعف الذاكرة وتشتت الانتباه، ضعف القدرة على التركيز وحل المشكلات العقلية والتى تتطلب تفكيرا مجردا مما يؤدى إلى ضعف القدرة على التحصيل (حسين، 1986، 190)، (النفيسة، 1992، 18).
2- الخصائص الجسمية وتتمثل فى العجز الجسمي أو الحسى بشكل عام مثل عيوب البصر والتنفس واللسان والزوائد الأنفية، وكذلك عيوب السمع والكلام وسوء التغذية (حسين، 1986، 190)، (النفيسة، 1992، 18).
3- الخصائص الانفعالية وتشمل القلق والخمول والبلادة والخجل وفقدان الثقة بالنفس، والاعتماد على الغير والشرود (عواد، 2006، 53)، (النفيسة، 1992، 18).
4- الخصائص الشخصية والاجتماعية مثل الانطواء والعزلة وعدم تحمل المسؤولية وعدم الانتماء للجماعة والانسحاب من المواقف الاجتماعية (حسين، 1986، 192-196)، (النفيسة،1992، 18).

يتضح مما سبق أن مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التربوية التى تعوق التقدم والنمو، وهى ترجع إلى العديد من الأسباب بعضها قد يرجع إلى خصائص شخصية خاصة بالطالب نفسه، والبعض الآخر قد يرجع إلى أسباب خارجية منها ما يرجع إلى ما تقدمه المدرسة من مناهج أو لخصائص جسمية وعقلية تعوق الطالب عن الاستيعاب الجيد وتعوق المدرسة عن تأدية دورها، غير أنها فى كل الأحوال تؤدى إلى إهدار كبير فى العملية التربوية مما يستدعى الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، والتعرف على نوع التأخر الدراسي لديهم والعمل على علاجه.

## أوجه الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- تحديد متغيرات البحث وصياغة مشكلة البحث فى ضوء هذه المتغيرات.
2- تحديد عينة البحث وهم تلاميذ المرحلة الإعدادية من المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
3- تحديد أهداف البحث.
4- استخلاص المفاهيم الإجرائية لكل متغير من متغيرات البحث ومكوناته، وهو ما تم ذكره فى تعريف مصطلحات البحث.
5- إعداد أدوات البحث ومحاولة الإسهام فى إثراء مكتبة القياس النفسى من خلال تصميم ثلاثة مقاييس لتقدير الأمن النفسى والسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي.
6- طرح الفروض فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسات من قضايا اتفاق واختلاف.

**فروض البحث:** فى ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوي لدى عينة البحث.
2- توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي لدى عينة البحث.
3- توجد فروق في كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
4- يختلف كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) باختلاف النوع ( ذكور – إناث ) .

## منهج وإجراءات البحث:

**أولا: منهج البحث،** بناء على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن.

**ثانيا: مجتمع البحث،** يتكون مجتمع البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دست الأشراف الإعدادية، وصلاح سالم الإعدادية، والإرشاد الإعدادية بمركز كوم حماده محافظة البحيرة، وقومبانية الخطاطبة الإعدادية بقرية الخطاطبة مدينة السادات محافظة المنوفية المقيدين بالعام الجامعي 2021 – 2022.

**ثالثا: عينة البحث،** تنقسم عينة البحث إلى عينتين فرعيتين كما يلى:

أ- **عينة البحث السيكومترية**: وقد تم سحبها بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات المستخدمة، وقد بلغ عددها 91 تلميذا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (14 – 15) عاما ، بمتوسط حسابي (14.32) ، وانحراف معياري (4.7).
ب- **عينة البحث الأساسية**: وتضمنت 306 تلميذا وتلميذة بواقع (158 إناث – 148 ذكور) من مدارس دست الأشراف الإعدادية، وصلاح سالم الإعدادية، والإرشاد الإعدادية بمركز كوم حماده محافظة البحيرة، ومدرسة قومبانية الخطاطبة الإعدادية بقرية الخطاطبة مدينة السادات محافظة المنوفية ، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (14 – 15) عاما، بمتوسط حسابي (14.3)، وانحراف معياري (0.46).

**رابعا: أدوات البحث**، تمثلت أدوات البحث فى المقاييس التالية:

1- **مقياس الأمن النفسى**: قامت الباحثة بإعداد مقياس الأمن النفسى لتلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء الإطار النظري للأمن النفسى ومكوناته، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المتغير، ما يساعد على تحديد التعريف الإجرائي له، بالإضافة إلى الاطلاع على الأدبيات النفسية وكذلك المقاييس السابقة مثل مقياس ماسلو للأمن النفسى (Maslow, Hirsh, Stein, Honigmann, 1954)، ومقياس (Wang, Long, Chen & Li, 2019)، ومقياس (Cong & Ann, 2004) ومقياس (حبيب، 2013، 436) ومقياس (التركى، 2015، 40) ومقياس (ساسى،2013، 251) ومقياس (أبو عمرة، 2012، 97) وذلك للوقوف على بنودها، وكيفية صياغتها، والإلمام ببدائل الاستجابة عليها، وسبل التحقق من صلاحيتها، وكذلك الوقوف على المكونات الشائعة بين هذه المقاييس لتحديد إمكانية الاستفادة منها فى صياغة بنود المقياس، حيث اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (32) مفردة موزعة على (4) أبعاد هى الطمأنينة النفسية (8 مفردات)، التقبل الذاتي (8 مفردات)، التقبل الاجتماعى (9مفردات)، التقدير الاجتماعى (7 مفردات) وهى من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنه التلميذ فى ضوء مقياس رباعي التدريج علمًا بأن بدائل الاستجابة على مفردات المقياس هي (دائما ، أحيانا ، نادرا، أبدا)، وبعد عرض المقياس كمكونات مستقلة ملحق (2) على مجموعة محكمين من أساتذة علم النفس ملحق(1)، لتقييمه شكلا ومضمونا وبيان مدى صلاحية البنود لقياس المكون الذى تنتمى إليه، ومناسبتها لعينة البحث، فضلا عن وضوح التعليمات، ومناسبة بدائل الاستجابة. وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التى حازت على نسبة اتفاق (80% فأكثر) بالإضافة إلى تعديل صياغة بعض المفردات، وتعديل بدائل الاستجابة لتصبح ثلاثة بدائل بدلا من أربعة بدائل، وبلغت مفردات المقياس عند انتهاء هذه المرحلة (32) مفردة ملحق (5)، وتقدر الدرجة من 3 : 1 حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الأمن النفسى والدرجة المنخفضة إلى انخفاض الأمن النفسى، ويتم عكس الدرجات فى حالة العبارات السلبية، كما تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 20 تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف التعرف على مدى وضوح المفردات واستبعاد الكلمات الصعبة وغير المفهومة من قبل أفراد العينة، وقد تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة قوامها 91 تلميذا وذلك للتحقق من كفاءته السيكومترية على النحو التالي:

**أولا: صدق المقياس**، تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

أ. **حساب صدق المحك التلازمى**، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس المعد ودرجاتهم على مقياس (أبو عمرة، 2012) للأمن النفسى وبلغ معامل الارتباط (0.781) وهى قيمة دالة عند 0.001 ما يؤكد صدق المقياس.

ب. **الصدق الموضوعى**، ويتوفر للمقياس الحالي من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداده، ولتحقيق هذا النوع من الصدق تمت صياغة مفردات المقياس وعباراته فى ضوء تحليل الدراسات والنظريات والمقاييس المنوطة بموضوع المقياس، مع مراعاة تمثيل

العبارات للمفردات الواردة فى التعريف الإجرائي لكل مكون من مكونات المقياس، والأخذ فى الاعتبار الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة المفردات.

**ثانيا: ثبات المقياس**، تم حساب المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى وأبعاده الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (1)**

***معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الأمن النفسى وأبعاده الفرعية***

| المقياس | ألفا لكرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| الطمأنينة النفسية | 0.723 | 0.712 |
| التقبل الذاتي | 0.732 | 0.855 |
| التقبل الاجتماعى | 0.682 | 0.798 |
| التقدير الاجتماعى | 0.781 | 0.812 |
| الأمن النفسى ككل | 0.831 | 0.842 |

يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلى (0.7) بكل من طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ باستثناء بعد التقدير الاجتماعى والذى بلغ (0.682) لمعامل ألفا لكرونباخ.

**ثالثا: الاتساق الداخلي**، وقد تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه، وقد تم ذلك للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس الأمن النفسى وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (2)**

***قيمة (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي***

| الطمأنينة النفسية | | التقبل الذاتي | | التقبل الاجتماعى | | التقدير الاجتماعى | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | (ر) | م | (ر) | م | (ر) | م | (ر) |
| 1 | 0.49** | 9 | 0.473** | 17 | 0.286** | 26 | 0.543** |
| 2 | 0.398** | 10 | 0.467** | 18 | 0.551** | 27 | 0.525** |
| 3 | 0.305** | 11 | 0.554** | 19 | 0.593** | 28 | 0.624** |
| 4 | 0.472** | 12 | 0.301** | 20 | 0.561** | 29 | 0.468** |
| 5 | 0.476** | 13 | 0.54** | 21 | 0.638** | 30 | 0.695** |
| 6 | 0.224* | 14 | 0.499** | 22 | 0.387** | 31 | 0.557** |
| 7 | 0.439** | 15 | 0.419** | 23 | 0.607** | 32 | 0.681** |
| 8 | 0.419** | 16 | 0.409** | 24 | 0.552** | | |
| | | | | 25 | 0.482** | | |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01) فيما عدا المفردة (6) فهي دالة عند مستوى (0.05).

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (3)**

***قيمة (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسى***

| البعد | قيمة (ر) |
|---|---|
| **الطمأنينة النفسية** | **0.755** |
| **التقبل الذاتي** | **0.75** |
| **التقبل الاجتماعى** | **0.897** |
| **التقدير الاجتماعى** | **0.86** |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الأمن النفسى والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تمتع مقياس الأمن النفسى بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

2- **مقياس السلوك الفوضوي:** قامت الباحثة ببناء أداة لقياس السلوك الفوضوي وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، ومن خلال الاطلاع على الأدوات فى الأبحاث السابقة ومنها(Kutcher et al., 2004, 14) (الصميلى، 2009)، (نعيسة، 2015)، (هناء، والوناس، 2016) ، (عبد العال، 2013)، (القرالة، 2015)، (يعقوب، وعلاونة، 2016)، (كمال، 2016)، وقائمة تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي (الدسوقى، 2014) وقد توصلت الباحثة إلى أنه من الأفضل القيام بإعداد مقياس للسلوك الفوضوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية يتناسب مع عينة البحث الحالية ويحقق أهدافها، حيث اشتمل المقياس فى صورته الأولية على (36) مفردة موزعة على خمسة أبعاد للسلوك الفوضوي هي العدوان (8 مفردات)، التخريب (7 مفردات)، إثارة الإزعاج (7مفردات)، الاندفاعية (7 مفردات)، مخالفة القواعد والأنظمة (7مفردات) وهى من نوع التقرير الذاتي حيث يجيب عنها التلميذ فى ضوء مقياس ثلاثي التدريج هي (يحدث دائما ، يحدث أحيانا ، لا يحدث أبدا ) تعطى الدرجات (3 ، 2 ، 1) على الترتيب في حالة المفردات سالبة الاتجاه مع عكس الدرجات في حالة المفردات الموجبة، وتقدر الدرجة من 3 : 1 حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع السلوك الفوضوي والدرجة المنخفضة إلى انخفاض السلوك الفوضوي، ثم تم عرض المقياس فى صورته المبدئية (ملحق 3) على عينة من أساتذة علم النفس (ملحق 1) لتقييمه شكلا ومضمونا، وكان من نتائج التحكيم حذف بعض المفردات التى لم تحقق نسبة اتفاق بين المحكمين تفوق (80 %)، لتكون عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (35) مفردة (ملحق6) موزعة على خمسة أبعاد هي العدوان (7 مفردات)،

التخريب (7 مفردات)، إثارة الإزعاج (7مفردات)، الاندفاعية (7 مفردات)، مخالفة القواعد والأنظمة (7مفردات)، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض المفردات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا.

كما تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 20 تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف التعرف على مدى وضوح المفردات واستبعاد الكلمات الصعبة وغير المفهومة من قبل أفراد العينة، وقد تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة قوامها 91 تلميذا وذلك للتحقق من كفاءته السيكومترية على النحو التالي:

**أولا: صدق المقياس**، تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

أ. **حساب صدق المحك التلازمى**، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس المعد ودرجاتهم على مقياس (الدسوقى، 2014) للسلوك الفوضوي وبلغ معامل الارتباط (0.797) وهى قيمة دالة عند 0.001 ما يؤكد صدق المقياس.

ب. **الصدق الموضوعى**، ويتوفر للمقياس الحالي من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداده، ولتحقيق هذا النوع من الصدق تمت صياغة بنود المقياس ومفرداته فى ضوء تحليل الدراسات والنظريات والمقاييس المنوطة بموضوع المقياس، مع مراعاة تمثيل العبارات للمفردات الواردة فى التعريف الإجرائي لكل مكون من مكونات المقياس، والأخذ فى الاعتبار الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة المفردات.

**ثانيا: ثبات المقياس**، تم حساب المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى وأبعاده الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (4)**

***معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس السلوك الفوضوي وأبعاده الفرعية***

| المقياس | ألفا لكرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| العدوان | 0.752 | 0.79 |
| التخريب | 0.777 | 0.811 |
| إثارة الإزعاج | 0.849 | 0.846 |
| الاندفاعية | 0.734 | 0.823 |
| مخالفة القواعد والأنظمة | 0.707 | 0.799 |
| السلوك الفوضوي ككل | 0.915 | 0.908 |

يتضح من الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلى (0.7) بكل من طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ.

**ثالثا: الاتساق الداخلي**، وقد تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه، وقد تم ذلك للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس السلوك الفوضوي وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(5):

*قيمة (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى*

| العدوان | | التخريب | | إثارة الإزعاج | | الاندفاعية | | مخالفة القواعد والأنظمة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | (ر) | م | (ر) | م | (ر) | م | (ر) | م | (ر) |
| 1 | **0.677 | 8 | **0.668 | 15 | *0.294 | 22 | **0.669 | 29 | **0.429 |
| 2 | **0.572 | 9 | **0.43 | 16 | **0.591 | 23 | **0.671 | 30 | **0.719 |
| 3 | **0.456 | 10 | **0.449 | 17 | **0.446 | 24 | **0.707 | 31 | **0.489 |
| 4 | **0.703 | 11 | **0.708 | 18 | **0.414 | 25 | **0.615 | 32 | **0.733 |
| 5 | *0.259 | 12 | **0.351 | 19 | **0.316 | 26 | **0.645 | 33 | **0.658 |
| 6 | **0.646 | 13 | **0.647 | 20 | **0.363 | 27 | **0.587 | 34 | **0.501 |
| 7 | **0.657 | 14 | **0.74 | 21 | **0.371 | 28 | **0.428 | 35 | **0.652 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01) فيما عدا المفردة (15) فهي دالة عند مستوى (0.05).

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(6)

*قيمة (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي*

| البعد | قيمة (ر) |
|---|---|
| العدوان | **0.858 |
| التخريب | **0.895 |
| إثارة الإزعاج | **0.660 |
| الاندفاعية | **0.826 |
| مخالفة القواعد والأنظمة | **0.877 |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تمتع مقياس السلوك الفوضوي بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

3- **مقياس التسويف الأكاديمي:** جاء إعداده بهدف توفير مقياس يلائم عينة الدراسة، وقد مر بناء هذا المقياس بنفس خطوات إعداد المقياسين السابقين، حيث تم تحليل النظريات

والبحوث المرتبطة بالتسويف الأكاديمي، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة فى تفسير هذا المفهوم، مما يساعد على استخلاص مكوناته وتحديد التعريف الإجرائي له. وفى ضوء ذلك تم مراجعة بعض من المقاييس السابق إعدادها والتى تهدف لقياس التسويف الأكاديمي، باعتباره رافدا يساعد فى تحديد مكونات المقياس، مثل مقياس (Lay & Schouwenburg, 1993)، (Solmon & Rothblum, 1984)، (أبو غزال، 2012) ، (عباس، 2017) ، (الدلنجى، 2009)، (الربيع، وشواشرة، وحجازى، 2013) وذلك للاستعانة بهم فى إعداد هذا المقياس الذى تكون فى صورته المبدئية من (34) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد للتسويف الأكاديمي هي نقص الدافعية الأكاديمية (8 مفردات)، وسوء إدارة الوقت (8 مفردات)، والاتجاهات السلبية نحو المهام (8مفردات)، أمام كل منها ثلاث بدائل للاستجابة هي ينطبق دائما: وتقابلها الدرجة 3، ينطبق أحيانا: وتقابلها الدرجة 2، لا ينطبق أبدا: وتقابلها الدرجة 1 حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التسويف الأكاديمي والدرجة المنخفضة إلى انخفاض التسويف الأكاديمي، ثم تم عرض المقياس فى صورته المبدئية (ملحق4) على عينة من أساتذة علم النفس(ملحق1) لتقييمه شكلا ومضمونا، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على المفردات التى حازت نسبة اتفاق بين المحكمين تفوق (80 %)، وقد تم تفعيل توصيات المحكمين من خلال تعديل بعض المفردات لتكون أكثر تحديدا ووضوحا (ملحق7). كما تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 20 تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف التعرف على مدى وضوح العبارات واستبعاد الكلمات الصعبة وغير المفهومة من قبل أفراد العينة، وقد تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على عينة قوامها 91 تلميذا وذلك للتحقق من كفاءته السيكومترية على النحو التالي:

**أولا: صدق المقياس**، تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

أ. **حساب صدق المحك التلازمى**، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على المقياس المعد ودرجاتهم على مقياس (أبو غزال، 2012) للتسويف الأكاديمي وبلغ معامل الارتباط ( 0.811 ) وهى قيمة دالة عند 0.001 ما يؤكد صدق المقياس.

ب. **الصدق الموضوعى**، ويتوفر للمقياس الحالي من خلال اتباع الباحثة للخطوات المنهجية في إعداده، ولتحقيق هذا النوع من الصدق تمت صياغة بنود المقياس وعباراته فى ضوء تحليل الدراسات والنظريات والمقاييس المنوطة بموضوع المقياس، مع مراعاة تمثيل العبارات للمفردات الواردة فى التعريف الإجرائي لكل مكون من مكونات المقياس، والأخذ فى الاعتبار الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة المفردات.

**ثانيا: ثبات المقياس**، تم حساب المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل ألفا لكرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس الكلى وأبعاده الفرعية كل على حده كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7)

*معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التسويف الأكاديمي وأبعاده الفرعية*

| المقياس | ألفا لكرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| نقص الدافعية الأكاديمية | 0.75 | 0.808 |
| سوء إدارة الوقت | 0.846 | 0.801 |
| الاتجاهات السلبية نحو المهام | 0.725 | 0.772 |
| التسويف الأكاديمي ككل | 0.875 | 0.864 |

يتضح من الجدول تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تجاوزت جميع قيم معاملات الثبات لكل من الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس الكلى (0.7) بكل من طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ.

**ثالثا: الاتساق الداخلي**، وقد تم حسابه بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه، وقد تم ذلك للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس التسويف الأكاديمي وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (8)

*قيمة (ر) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى*

| نقص الدافعية الأكاديمية | | سوء إدارة الوقت | | الاتجاهات السلبية نحو المهام | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | (ر) | العبارة | (ر) | العبارة | (ر) |
| 1 | **0.685 | 9 | **0.514 | 17 | **0.491 |
| 2 | **0.604 | 10 | **0.692 | 18 | **0.496 |
| 3 | **0.519 | 11 | **0.540 | 19 | **0.636 |
| 4 | **0.435 | 12 | **0.521 | 20 | **0.602 |
| 5 | **0.636 | 13 | **0.579 | 21 | **0.597 |
| 6 | **0.631 | 14 | **0.731 | 22 | **0.375 |
| 7 | **0.772 | 15 | **0.604 | 23 | **0.415 |
| 8 | **0.519 | 16 | **0.646 | 24 | **0.661 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذى تنتمى إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد قيمة (ر) بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9)

*قيمة (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي*

| البعد | قيمة (ر) |
|---|---|
| نقص الدافعية الأكاديمية | 0.916** |
| سوء إدارة الوقت | 0.894** |
| الاتجاهات السلبية نحو المهام | 0.851** |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس التسويف الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تمتع مقياس التسويف الأكاديمي بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

**تطبيق أدوات البحث:** طبقت أدوات البحث فى مدارس دست الأشراف الإعدادية وصلاح سالم الإعدادية والإرشاد الإعدادية بمركز كوم حماده محافظة البحيرة، وقومبانية الخطاطبة الإعدادية بقرية الخطاطبة مدينة السادات محافظة المنوفية المقيدين بالعام الجامعي 2021 – 2022.

**الأساليب الإحصائية**: فى ضوء الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث، وطبيعة الفروض، وحجم العينة، استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (V.22) SPSS لحساب الإحصاءات الوصفية لعينة البحث، ومعاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث والارتباط بين متغيراته. وكذلك اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعات المرتفعة والمنخفضة من التلاميذ في كل من الأمن النفسى والسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي، وأيضا لدراسة أثر متغيري المستوى الدراسي والنوع على كل من الأمن النفسى والسلوك الفوضوي والتسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

## نتائج البحث:

**مناقشتها وتفسيرها**: بداية ينبغي أن نوضح أن مناقشة النتائج سوف تتم فى ضوء ثلاثة محاور رئيسية تتمثل فى:

1- العرض الكمي لنتائج البحث.
2- مقارنة هذه النتائج بما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج .
3- القراءة الكيفية لنتائج البحث فى ضوء الأدبيات السيكولوجية ، والأطر النظرية لمتغيرات البحث ، وكذلك فى ضوء السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة البحث .

**الفرض الأول ونصه:"توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوي لدى عينة البحث"**. تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة البحث على كل من مقياسي الأمن النفسى والسلوك الفوضوي، وجاءت النتائج كما هي مبينة فى الجدول التالي:

جدول (10)

*قيمة (ر) بين الأمن النفسى الكلى ومكوناته الفرعية والسلوك الفوضوي الكلى ومكوناته الفرعية*

| | الطمأنينة النفسية | | التقبل الذاتي | | التقبل الاجتماعى | | التقدير الاجتماعى | | الأمن النفسى ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة |
| العدوان | -0.497 | 0.01 | -0.357 | 0.01 | -0.449 | 0.01 | -0.532 | 0.01 | -0.522 | 0.03 |
| التخريب | -0.466 | 0.01 | -0.491 | 0.02 | -0.515 | 0.01 | -0.603 | 0.01 | -0.641 | 0.01 |
| إثارة الإزعاج | -0.608 | 0.01 | -0.545 | 0.01 | -0.796 | 0.01 | -0.472 | 0.01 | -0.752 | 0.01 |
| الاندفاعية | -0.496 | 0.01 | -0.408 | 0.01 | -0.477 | 0.04 | -0.607 | 0.01 | -0.412 | 0.01 |
| مخالفة القواعد والأنظمة | -0.363 | 0.02 | -0.53 | 0.01 | -0.481 | 0.01 | -0.604 | 0.01 | -0.613 | 0.01 |
| السلوك الفوضوي ككل | -0.413 | 0.01 | -0.424 | 0.01 | -0.402 | 0.01 | -0.604 | 0.01 | -0.668 | 0.01 |

بمراجعة الجدول السابق يمكن أن نستخلص عدة قراءات كمية نوضحها فيما يلى:

أ. أن جميع الارتباطات بين الأمن النفسى (الكلى والأبعاد الفرعية) والسلوك الفوضوي (الكلى والأبعاد الفرعية) سالبة ودالة إحصائيا، أي أنه كلما ارتفع الأمن النفسى انخفض السلوك الفوضوي، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول.

ب. أن الارتباط بين الأمن النفسى ككل والسلوك الفوضوي ككل مرتفع حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر= 0.668-) وهو دال عند مستوى (0.01).

ج. جاء (إثارة الإزعاج) الأكثر ارتباطا من بين أبعاد السلوك الفوضوي بكل من الأمن النفسى ككل وبعد التقبل الاجتماعى، بينما كانت أقل أبعاد السلوك الفوضوي ارتباطا بالأمن النفسى بعد (الاندفاعية)، في حين أظهر بعد (مخالفة القواعد والأنظمة) القيمة الأقل للارتباط ببعد (الطمأنينة النفسية).

وبمقارنة تلك النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتضح اتفاقها مع دراسة ( Mishra, 1992) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الأمن النفسى والسلوك الفوضوي. أما على مستوى العلاقة بين الأمن النفسى ككل وأبعاد السلوك الفوضوي مثل العدوان فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بدوى، 2017)، (اليمانى، 2020) والتي أوضحت نتائجهما وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين الأمن النفسى والعدوان، في حين أشارت دراسة (هناء، والوناس، 2016) إلى وجود علاقة سالبة بين تقبل الذات وهو من أبعاد الأمن النفسى والسلوك الفوضوي ككل.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الإطار النظري والأدبيات السابقة المعنية بمتغيرات البحث، حيث يؤكد (راجح، 2001 ، 25) على أن الأمن النفسى يعد بمثابة المحصلة لإشباع حاجات الفرد النفسية بصفة عامة ، فإن أحبطت لديه هذه الحاجة وفقد التلميذ

شعوره بالأمن النفسى كان هذا الفقدان من أقوى العوامل وأكثرها شيوعا في التمهيد للإصابة بمرض نفسى أو ظهور أعراض أخرى كالانطواء على النفس والعناد والفشل الدراسي وكذلك العدوان والتخريب والتي هي من أبعاد السلوك الفوضوي.

وفى نفس السياق تشير (عيسى، 2014، 33) على أن السلوك الفوضوي الذى ينطوي على العديد من الاضطرابات الشخصية ما هو إلا أعراض ظاهرة تعبر عن رغبة جامحة في الأمن النفسى وحاجة ملحة إلى العلاقات الدافئة. وهو نفس ما أكد عليه (عبد الله، 2010، 362) والذى يشير إلى أن فقدان الأمن النفسى يؤدى إلى كثرة مظاهر الاستجابات العدوانية والتخريب والمشاجرات بين الطلاب أنفسهم من جهة وبينهم وبين المدرسين من جهة أخرى، فضلا عن المخالفات الواضحة لقواعد وقوانين المدرسة والتي تبدو واضحة في كثرة الغياب عن الدوام الرسمي للمدرسة وتكرار حالات الغش في الامتحانات.

ويوضح (الزهرانى، 2020، 446) أن العديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق والخوف والاضطرابات السلوكية كالعنف والإدمان والعناد والسلوك الفوضوي تنشأ بشكل أساسي بسبب فقدان الشعور بالأمن النفسى، لذا يعد الأمن النفسى من الحاجات الأساسية ذات المرتبة العليا للإنسان.

وترى الباحثة أنه يمكن قراءة تلك النتيجة في ضوء بعض مكونات الأمن النفسى، إذ أن بناء شخصية الفرد تعتمد على حاجات مهمة منها الحاجة إلى الطمأنينة النفسية والتي تمتد جذورها عبر المراحل العمرية المختلفة من الطفولة حتى الشيخوخة، وفقدان هذه الطمأنينة النفسية يعرض الفرد للعديد من الضغوط النفسية والاجتماعية والتي تهدد أمنه واستقراره مما يؤدى به إلى الاضطراب النفسى والسلوكي وظهور العديد من السلوكيات غير السوية مثل العنف والسلوك الإجرامي والفوضوي وهو نفس ما أكد عليه (Taormina & Sun, 2015). كما أن ضعف تقبل الذات يجعل الطالب يعيش في صراعات داخلية تظهر في صورة سلوكيات خارجية غير مرغوب فيها تشتمل على العدوان واللجوء إلى أعمال الشغب والتوجه بالأذى اللفظي والبدني لزملائه وقد يصل إلى أساتذته وهو ما يدعمه Litvinova & Makarova, (2016)، فضلا عن أن شعور الطالب بالتقبل والتقدير الاجتماعى يجعله يحافظ على علاقات متناغمة مع الأخرين، في حين أن ضعف التقبل والتقدير الاجتماعى الذى قد يشعر به الطالب أو إحساسه بالنبذ والإبعاد من المحيطين به قد يؤدى إلى ظهور انفعالات غير محببة كالغيرة والغضب، وقد يعبر الطالب عن شعوره هذا بسلوكيات تشتمل على العدوان والتخريب والإزعاج ومخالفة القواعد المدرسية موجهة نحو المجتمع انتقاما منه لحرمانه من الأمن النفسى ، ولا تكون هذه السلوكيات موجهة فقط نحو زملائه ومعلميه إنما يمتد هذا السلوك ليشمل المباني والمعدات الدراسية وكل ماله علاقة بالمدرسة وهو نفس ما تدعمه دراسة ( Musa, Meshak & Sagir, 2016).

في ضوء ما سبق ذكره يمكن القول أن الأمن النفسى يعد عاملا هاما من عوامل الصحة النفسية التي يحتاجها الفرد كي يتمتع بشخصية ناضجة ملتزمة قادرة على التكيف، فهو يتضمن وجود التوازن بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين المحيطين به من ناحية أخرى، فإذا توافر الأمن النفسى فإن الطالب يميل إلى الاستقرار ويصبح أكثر قابلية للعمل والتفوق، أما فقدان الأمن النفسى فإنه يؤدى إلى الشعور بعدم الأمان والاستقرار وسوء التوافق، مما يؤثر

على سلوكيات الطالب وبالتالي ظهور العديد من الاضطرابات الشخصية مثل القلق والخوف وعدم الاستقرار والاضطرابات السلوكية مثل السلوك الفوضوي.

**الفرض الثاني ونصه:"توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي لدى عينة البحث"**. تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بعد التحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة البحث على كل من مقياسي الأمن النفسى والتسويف الأكاديمى، وجاءت النتائج كما هي مبينة فى الجدول التالي:

**جدول (11)**

***قيمة (ر) بين الأمن النفسى الكلى ومكوناته الفرعية والتسويف الأكاديمي ومكوناته الفرعية***

| | الطمأنينة النفسية | | التقبل الذاتي | | التقبل الاجتماعى | | التقدير الاجتماعى | | الأمن النفسى ككل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة | (ر) | الدلالة |
| نقص الدافعية الأكاديمية | -0.442 | 0.01 | -0.535 | 0.01 | -0.531 | 0.04 | -0.566 | 0.01 | -0.640 | 0.01 |
| سوء إدارة الوقت | -0.501 | 0.01 | -0.575 | 0.01 | -0.574 | 0.01 | -0.645 | 0.02 | -0.708 | 0.02 |
| الاتجاهات السيئة نحو المهام | -0.349 | 0.01 | -0.518 | 0.01 | -0.525 | 0.01 | -0.554 | 0.01 | -0.607 | 0.01 |
| التسويف الأكاديمي ككل | -0.485 | 0.01 | -0.607 | 0.01 | -0.517 | 0.01 | -0.659 | 0.01 | -0.730 | 0.01 |

بتفنيد الجدول السابق يمكن أن نستخلص ما يلى:

أ. أن جميع الارتباطات بين الأمن النفسى (الكلى والأبعاد الفرعية) والتسويف الأكاديمي (الكلى والأبعاد الفرعية) سالبة ودالة إحصائيا، أي أنه كلما ارتفع الأمن النفسى انخفض التسويف الأكاديمي، مما يشير إلى تحقق صحة الفرض الثاني.

ب. أن الارتباط بين الأمن النفسى ككل والتسويف الأكاديمي ككل مرتفع حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر= 0.668-) وهو دال عند مستوى (0.05).

ج. جاء (سوء إدارة الوقت) الأكثر ارتباطا من بين أبعاد التسويف الأكاديمي بالأمن النفسى ككل، بينما كانت أقل أبعاد التسويف الأكاديمي ارتباطا بالأمن النفسى بعد (الاتجاهات السلبية نحو المهام)، في حين أظهر بعد (الاتجاهات السلبية نحو المهام) القيمة الأقل للارتباط ببعد (الطمأنينة النفسية.

وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أنها تتفق مع دراسة (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي، كما أكدت الدراسة على أن التسويف الأكاديمي يعتبر تهديدا للأمن النفسى فى البيئة التعليمية. وكذلك دراسة (تلاحمة، 55، 2019) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقبل الذات كأحد أبعاد الأمن النفسى

والتسويف الأكاديمي. كما يرتبط التسويف الأكاديمي بالتقبل والتقدير الاجتماعى والذى يتضمن شعور الفرد بأن بيئته بيئة صديقة، مشبعة للحاجات ، وبأن الآخرين يحبونه ويحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة وهو ما تؤكد عليه (المنعمى، 2013، 2-3).

ويرى (Litvinova, Kokurin, Ekimova, Koteneva & Pozdnyakova, 2019) أن التسويف الأكاديمي يصاحبه دائما بالإضافة إلى النتائج الخارجية غير السارة شعورا بعدم الراحة الداخلية، والشعور بالذنب والقلق وعدم اليقين بسبب التوقعات المرتفعة من الآخرين والمطالب المتزايدة التى يفرضها الطالب على نفسه لتحقيق النتائج، ويعتبر هذا الانزعاج العاطفي والمشاعر الذاتية السلبية وعدم الرضا علامات نفسية أساسية للتسويف وأسبابا لفقدان الأمن النفسى.

وتشير (السرحان، وصوالحة، 2017، 163) على أن التسويف الأكاديمي له آثارا سلبية متعددة كالشعور بالقلق والتوتر والذعر والذنب وعدم الكفاءة والنبذ الاجتماعى والتي هي من أهم أعراض فقدان الأمن النفسى. وقد يشعر الطلاب الذين لديهم مستويات مختلفة من التسويف الأكاديمي بالخوف من الفشل وصعوبة اتخاذ القرار وضعف مهارة إدارة الوقت وترتيب الأولويات وضعف مهارة حل المشكلات والتوقعات غير الواقعية وصعوبة في أعمالهم الأكاديمية وعدم إحساسهم بالصحة النفسية وهى جميعها أسبابا تشكل تهديدا للأمن النفسى للطلاب (Zotova, 2018).

وترى الباحثة أنه يمكن قراءة تلك النتيجة في ضوء بعض مكونات الأمن النفسى ، فتدنى تقبل وتقدير الذات والتهاون مع النفس وعدم أخذها بالحزم والحسم هي من الأسباب القوية التي توصل في النفس آفة التسويف، كما تجعل الطلاب غير قادرين على التحكم في أنفسهم واتخاذ قرارات خاصة بهم، فضلا عن اعتقادهم بأن غالبية الأحداث في حياتهم هي نتيجة للحظ أو تأثير الآخرين، وتعوق تقدمهم في الحياة وتوافقهم الدراسي كما أن مستوى عدم تقبل الفرد لذاته يؤثر بشكل كبير على اختياره للمهام ومستوى الجهد المبذول فيها ، وهو ما يؤكد عليه دراسة (عطية، 2019، 166)، فالطلبة المسوفون لديهم تقبل ذاتي منخفض وشعور كبير بانعدام القيمة ولذلك فهم يتجنبون الالتزامات ويؤجلون العديد من المهام خوفا من الفشل، بينما شعور الطالب بالتقبل الذاتي يعتبر الطريق للنجاح الأكاديمي حيث يتضمن تقييما لمدى وعى الطالب بإمكانياته وقدراته الأكاديمية.

بالإضافة لما سبق فإن ضعف التقبل والتقدير الاجتماعى يلعب دورا هاما في اكتساب التسويف والميل غير المنطقي والمقصود لتأخير المهام التعليمية وخاصة لدى الطلبة الذين يميلون إلى تقلب المزاج والخوف من الفشل وهو ما تدعمه دراسة (Setareh & Reza, 2015).

**الفرض الثالث ونصه: "توجد فروق في كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا "**. تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة هذا الفرض بعد التحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة البحث على مقاييس الأمن النفسى، والسلوك الفوضوي، والتسويف الأكاديمي، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلى:

## 1- الفروق في الأمن النفسى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا

**جدول (12)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى الأمن النفسى الكلى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا***

| المتغيرات / القيم الإحصائية | | ن | م | ع | ت | الدلالة | حجم التأثير ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | متفوقين | 145 | 77.95 | 6.95 | 14.07 | 0.01 | 0.4 |
| | متأخرين | 161 | 62.03 | 7.84 | | دالة | كبير |
| الطمأنينة النفسية | متفوقين | 145 | 17.77 | 2.09 | 7.99 | 0.02 | 0.2 |
| | متأخرين | 161 | 13.81 | 2.18 | | دالة | كبير |
| التقبل الذاتي | متفوقين | 145 | 17.14 | 2.08 | 10.72 | 0.01 | 0.3 |
| | متأخرين | 161 | 14.44 | 2.3 | | دالة | كبير |
| التقبل الاجتماعى | متفوقين | 145 | 21.87 | 2.95 | 10.86 | 0.01 | 0.3 |
| | متأخرين | 161 | 17.11 | 3.08 | | دالة | كبير |
| التقدير الاجتماعى | متفوقين | 145 | 17.16 | 2.26 | 11.65 | 0.01 | 0.3 |
| | متأخرين | 161 | 13.65 | 2.91 | | دالة | كبير |

بالقراءة الكمية للنتائج المدونة بالجدول السابق يتضح وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى الأمن النفسى ككل، حيث بلغت قيمة (ت = 14.07) عند مستوى دلالة (0.01) وهو مستوى دال إحصائيا في اتجاه المتفوقين دراسيا، وكان حجم التأثير كبيرا.

هذا بالنسبة للفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى المقياس ككل أما عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى جميع أبعاد الأمن النفسى (الطمأنينة النفسية، التقبل الذاتي، التقبل الاجتماعى، التقدير الاجتماعى) فى اتجاه المتفوقين دراسيا، حيث بلغت قيمة (ت) (0.799)، (10.72)، (10.86)، (11.65) على التوالي عند مستوى دلالة (0.01)، فيما عدا بعد الطمأنينة النفسية فكان مستوى الدلالة (0.05).

## 2- الفروق في السلوك الفوضوى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا

**جدول (13)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى السلوك الفوضوي الكلى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا***

| القيم الإحصائية / المتغيرات | | ن | م | ع | ت | الدلالة | حجم التأثير ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | متفوقين | 145 | 50.38 | 5.52 | 19.4 | 0.02 | 0.6 |
| | متأخرين | 161 | 66.25 | 8.3 | | دالة | كبير |
| العدوان | متفوقين | 145 | 9.33 | 1.47 | 15.6 | 0.01 | 0.4 |
| | متأخرين | 161 | 13.39 | 2.89 | | دالة | كبير |
| التخريب | متفوقين | 145 | 8.6 | 1.68 | 20.5 | 0.01 | 0.6 |
| | متأخرين | 161 | 13.65 | 2.57 | | دالة | كبير |
| إثارة الإزعاج | متفوقين | 145 | 11.88 | 1.93 | 8.6 | 0.01 | 0.2 |
| | متأخرين | 161 | 13.75 | 2.35 | | دالة | كبير |
| الاندفاعية | متفوقين | 145 | 10.11 | 2.27 | 15.6 | 0.03 | 0.4 |
| | متأخرين | 161 | 14.37 | 2.48 | | دالة | كبير |
| مخالفة القواعد والأنظمة | متفوقين | 145 | 8.45 | 1.58 | 17.9 | 0.01 | 0.5 |
| | متأخرين | 161 | 13.08 | 2.81 | | | كبير |

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى السلوك الفوضوي ككل، حيث بلغت قيمة (ت= 19.4) عند مستوى دلالة (0.05) وهو مستوى دال إحصائيا في اتجاه المتأخرين دراسيا، وكان حجم التأثير كبيرا.

هذا عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى المقياس ككل أما عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى أبعاد العدوان والتخريب ومخالفة القواعد والأنظمة فى اتجاه المتأخرين دراسيا عند مستوى دلالة (0.01)، بينما بعد الاندفاعية فجاءت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

## 3- الفروق في التسويف الأكاديمى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا

**جدول (14)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى التسويف الأكاديمي الكلى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا***

| القيم الإحصائية / المتغيرات | | ن | م | ع | ت | الدلالة | حجم التأثير ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | متفوقين | 145 | 34.07 | 4.19 | 23.02 | 0.02 | 0.6 |
| | متأخرين | 161 | 50.21 | 7.44 | | دالة | كبير |
| نقص الدافعية الأكاديمية | متفوقين | 145 | 10.81 | 1.88 | 18.7 | 0.01 | 0.5 |
| | متأخرين | 161 | 16.36 | 3.18 | | دالة | كبير |
| سوء إدارة الوقت | متفوقين | 145 | 11.48 | 1.89 | 20.7 | 0.01 | 0.6 |
| | متأخرين | 161 | 17.54 | 3.12 | | دالة | كبير |
| الاتجاهات السلبية نحو المهام | متفوقين | 145 | 11.77 | 2.5 | 15.1 | 0.01 | 0.4 |
| | متأخرين | 161 | 16.3 | 2.74 | | دالة | كبير |

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى التسويف الأكاديمي ككل فى اتجاه المتأخرين دراسيا، حيث بلغت قيمة (ت= 23.02) عند دلالة (0.05) وهو مستوى دال إحصائيا ، وكان حجم التأثير كبيرا.

أما عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في جميع أبعاد المقياس عند مستوى دلالة (0.01).

### تعليق على نتائج الفرض الثالث:

بالنسبة **للفروق في الأمن النفسى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا،** فقد توصلت نتائج هذا البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى الأمن النفسى وأبعاده الفرعية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات ( Meng, Wang &Feng, 2007)، (الزهرانى، 2020)، (سكر، وأبو رية، وعطا الله، 2021) والتي أكدت على وجود فروق لصالح المتفوقين دراسيا، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات كل من (Al-zboon & Jumiaan, 2020)، (ساسى، 2013)، (أقرع، 2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق فى الأمن النفسى باختلاف المستوى الدراسي.

إن ارتفاع مستوى الأمن النفسى لدى الطلبة يترتب عليه الرضا الواضح عن الذات وبالتالي الإقبال على الدراسة والتى يظهر أثرها الواضح على التحصيل والتفوق الدراسي، أي أن الأمن النفسى يعمل على دفع وتحفيز وتشجيع الطلبة على تناول المواد الدراسية واستذكارها بصورة فعالة وأكثر إيجابية مما يترتب عليه الوصول إلى المعدل المرتفع والتفوق (الزهرانى، 2020، 455) .

ويرى (سكر، وأبو رية، وعطا الله، 2021، 9) أن توفر الأمن النفسى للطلبة تهئ لهم الظروف المواتية للدراسة والتفوق، كما توفر له حياة مستقرة يشعر فيها الطالب بالسعادة والرضا والراحة النفسية والتي تنعكس آثارها على جوانب سلوكهم وحياتهم وتوافقهم مع ذواتهم ومع دراستهم، فهو بمثابة محرك داخلي يضمن للطلبة شعورا بالتفوق ويبعث فيهم نوعا من الاطمئنان تجاه مسارهم الدراسي.

كما أن التفوق يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات الطلبة وأمنهم النفسى، إضافة إلى ما يحيط بهم من ظروف، حيث لا يمكن أن تؤتى الدراسة ثمارها إلا إذا اقترنت بدوافع قوية مع شعور بالأمن النفسى، فالدافع القوى والشعور بالأمن يدفعان الطالب نحو تحقيق أعلى درجات من التفوق والإنجاز (الزهرانى، 2020 ،456).

وترى الباحثة أن الحالة النفسية التي يعيشها طالب المرحلة الإعدادية وما تتصف به من أزمات نفسية جراء التغيرات الهرمونية والفسيولوجية والجسدية تنعكس بشكل كبير على مستوى أدائه الدراسي، فشعور الطالب بالأمن النفسى ينعكس على مختلف جوانب حياته ، كما ينعكس على شخصيته والذى يظهر في قدرته على تحقيق التوافق النفسى والاجتماعي في كافة المجالات، فضلا عن أنه يزيد من ثقة الطالب بنفسه وبقدراته ويجعله أكثر قدرة على مواجهة المصاعب الدراسية التي قد تواجهه ، بل أنه يعد دافعا قويا للنجاح والتفوق الأكاديمي ، بينما فقدان الأمن النفسى وعدم الاطمئنان النفسى له تأثير واضح في الإخفاق والتأخر الدراسي ، حيث يصبح معوقا لمسيرة الطلاب التعليمية.

أما عن **الفروق في السلوك الفوضوى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا،** فبينما اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (كمال، 2016)) والتي تشير إلى أن معدلات حدوث السلوك الفوضوي أعلى لدى المتأخرين دراسيا من المتفوقين دراسيا ، نجد أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة (عبد العال، 2013) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تبعا للمستوى الدراسي.

إن ظاهرة السلوك الفوضوي بين طلبة المدارس تعد من أكثر المشكلات المدرسية سلبية وانتشارا، وإعاقة للعمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة، إذ تجعل المدرسة بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، فظاهرة السلوك الفوضوي باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين في المدرسة لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات، وأصبحت مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين النفسيين والآباء والمختصين في مجال الصحة النفسية المدرسية، ليس فقط بسبب تأثيرها على المستوى الدراسي للطلبة وإنما لتأثيرها أيضا على النمو النفسى والاجتماعي والأخلاقي لدى الفرد، كما تعمل على إثارة الفوضى والاضطراب داخل البيئة المدرسية وقد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة (نعيسة، 2015، 126).

ويرى (Wiley, Siperstein, Forness, & Brigham, 2010, 15) أن وجود السلوكيات الفوضوية لدى الطلبة وما يظهر عنهم من تصرفات معرقلة لسير الحصة الدراسية تشكل عقبة خطيرة أمام استيعابهم للدرس، وذلك لأنها تجعل الطالب الفوضوي غير منتبه داخل الفصل، فهؤلاء الطلبة يتسببون في حدوث مشاكل انضباطية داخل الفصل تؤثر بشكل سلبى عليهم وعلى الآخرين، ويظهر هذا التأثير بشكل واضح على المستوى الدراسي.

وعلى الرغم من أن السلوك الفوضوي لا يشكل تهديدا مباشرا لسلامة الفرد إلا أن البيئة التي يتواجد بها والمحيطون به تتأثر به سلبا مما ينعكس على أداء الفرد اجتماعيا ودراسيا، وعادة ما نجد الطلبة المسببون للسلوك الفوضوي لديهم تصورات سلبية عن قدراتهم الأكاديمية ولديهم مواقف سلبية تجاه المدرسة يترتب عليها الكثير من المشكلات الدراسية مثل ضعف الذاكرة، وفقدان التركيز، مما يؤدى إلى انخفاض درجاتهم المدرسية (Mishra, 1992).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد ترجع إلى أن ممارسة السلوك الفوضوي بما يتضمنه من عدوان وعنف وتخريب للأثاث المدرسي وعدم الانصياع لأوامر المعلمين أو الإدارة المدرسية وضعف الانتباه والخروج عن النظم والتعليمات وغيرها من الممارسات غير السوية داخل الفصل يقف حائلا دون توفير الجو المناسب للاستيعاب ويتجلى ذلك على مستوى تحصيل التلاميذ وبالتالي يكونون أكثر تأخرا في الدراسة من زملائهم. كما أنه يخلق صعوبات على باقي التلاميذ المتواجدين داخل الصف بصورة سلبية ينعكس تأثيره بشكل مباشر على نتائج الامتحانات وتدهور البيئة التعليمية وبالتالي زيادة مستوى التأخر الدراسي بين التلاميذ.

وبالنسبة **للفروق في التسويف الأكاديمى ومكوناته الفرعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا**، فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (السعدى، 2018) والتي أكدت على وجود فروق في التسويف الأكاديمي بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في اتجاه المتأخرين دراسيا، بينما اختلفت نتائج هذا البحث مع دراستي كل من (عبود، 2016)، (أحمد، 2021) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المواظبة على الدراسة وتنظيم الوقت وعدم تأجيل الأعمال المدرسية من الأمور الأساسية في محافظة الطالب على أدائه الجيد وتفوقه في المدرسة، وسبب في عدم فشله فيها، ولكن عندما يصبح الطالب غير مبال تجاه واجباته المدرسية ويؤجل دراسته إلى الوقت الذى لا يستطيع فيه إتمامها، يكون الطالب هنا في مشكلة كبيرة يمكن أن تؤثر على مستواه الدراسي وتؤدى به إلى التأخر عن زملائه في الدراسة، بل وقد تؤثر في حياته بشكل عام (أبو زريق، وجرادات، 2013، 18). وفى نفس السياق تشير ( السعدى، 2018، 36 ) إلى أن التسويف الأكاديمي من أبرز الظواهر التي تؤخر سيرورة العملية التعليمية أو قد تعطلها في كثير من الأحيان نتيجة لتراكم الدروس والتي قد لا يتحملها الطالب، فيختار طريق الهروب من المدرسة، كما يؤدى إلى التأخر الدراسي في إتمام الواجبات المدرسية، والفشل الدراسي والتسرب من المدرسة والانسحاب من المهمات الصعبة.

ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلبة، فيؤثر على العملية التعليمية بصورة عامة وعلى الطالب بشكل خاص، إذ يؤدى هذا السلوك إلى تدنى التحصيل الدراسي

وثبوت العادات الدراسية السيئة فضلا عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة، مما ينعكس على نفسية الطالب ويشعر بالذنب وعسر المزاج والعصبية ويؤثر على فاعليته والدافعية لديه نحو التفوق بمختلف جوانب الحياة وأنشطتها لاسيما الجانب الأكاديمي ( تلاحمة، 2019، 51-52). وقد اتفق ( السرحان، وصوالحة، 2017، 163- 164) مع ما سبق من أن التسويف الأكاديمي في أداء المهام من الأمور الشائعة لدى الطلبة، إلا أن تكراره بصورة مستمرة يمثل مشكلة لمجموعة كبيرة من الطلبة كالدراسة للامتحان والقراءة الأسبوعية والواجبات البيتية، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي أو عدم التقدم في العمل وفقد فرص كبيرة في الحياة ، وقد يكون هذا التأثير في صورة الإحساس بالندم واليأس ولوم الذات.

ويرى (عبد اللاه، 2017، 261) أنه كلما زادت رغبة الطلاب في عدم المشاركة في الأنشطة التعليمية، أو الانتظام في حضور الحصص الدراسية، أو الاستعداد للامتحانات، والشعور بالتعب الشديد والإرهاق المعرفى والعاطفي والجسمي، وفقدان الاهتمام بالدراسة، ينتج عنه انخفاض الأداء الأكاديمي وبالتالي التأخر الدراسي، ونقص الكفاءة المهنية في المستقبل. كما أن الطلبة المسوفون في فترة الاستعداد للامتحانات يقومون بعمل أشياء أخرى غير ضرورية، ويتجنبون الجلوس للاستذكار، ويصعب عليهم تنظيم أوقات الاستذكار، ويكثرون من النشاطات والزيارات، ومشاهدة التلفاز والانترنت واستخداماته، ويبالغون في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجدون رغبة شديدة في النوم، وتراودهم أحلام اليقظة والسرحان. ويشير (أحمد، 2021، 511- 512) أن التسويف الأكاديمي هو مؤشر على التدهور الأكاديمي للطلبة، وقد تسبب في إخفاق الكثير من الطلبة عن إكمال دراستهم مما ساهم في زيادة حالة البطالة.

وترى الباحثة أن التسويف الأكاديمي يعتبر أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلاب في كل مرحلة تعليمية، فهو من أهم العوائق ذات العلاقة بالتفوق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لما له من تأثيرات سلبية على سير العملية التعليمية وعلى التكيف النفسى للطلبة، ويتجلى ذلك في انخفاض الدافع التعليمي، والغياب المتكرر عن الحصص الدراسية والتأخر عن موعد الدراسة، فعندما يدرك الطالب لسلوك التسويف لديه فإنه يتعرض لعدد من المشاعر الداخلية السلبية كالشعور بعدم الكفاءة والشعور بالذنب والتوتر والذعر وصورة ذاتية سلبية، وضعف في الإدراك، بالإضافة إلى مستويات عالية من القلق تؤدى به إلى التأخر الدراسي، بينما الطالب المتفوق يكون قادرا على مراقبة ذاته، وضبط وتنظيم عملية التعلم لديه عن طريق المراجعة المستمرة والتحضير المسبق وتسجيل وتنظيم الموضوعات الدراسية، كما يكون مدفوعا نحو التعلم قادرا على تطبيق الاستراتيجيات الملائمة له وتعديلها عند الحاجة لتلائم أهدافه.

**الفرض الرابع ونصه: " يختلف كل من (الأمن النفسى – السلوك الفوضوي – التسويف الأكاديمي) باختلاف النوع ( ذكور – إناث ) "**. تم استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة هذا الفرض بعد التحقق من اعتدالية توزيع بيانات عينة البحث على مقاييس الأمن النفسى، والسلوك الفوضوي، والتسويف الأكاديمي، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلى:

### 1- اختلاف الأمن النفسى ومكوناته الفرعية باختلاف النوع

**جدول (15)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى الأمن النفسى الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع***

| القيم الإحصائية / المتغيرات | | ن | م | ع | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | ذكور | 148 | 66.83 | 10.9 | 1.49 | 0.13 |
| | إناث | 158 | 68.47 | 7.8 | | غيردالة |
| الطمأنينة النفسية | ذكور | 148 | 16.43 | 2.44 | 2.26 | 0.02 |
| | إناث | 158 | 17.03 | 2.21 | | دالة |
| التقبل الذاتي | ذكور | 148 | 15.29 | 2.65 | 2.8 | 0.11 |
| | إناث | 158 | 16.12 | 2.47 | | غيردالة |
| التقبل الاجتماعى | ذكور | 148 | 19.89 | 4.01 | 0.17 | 0.9 |
| | إناث | 158 | 19.89 | 3.08 | | غيردالة |
| التقدير الاجتماعى | ذكور | 148 | 15.21 | 3.51 | 0.55 | 0.5 |
| | إناث | 158 | 15.41 | 2.78 | | غيردالة |

بالقراءة الكمية للنتائج المدونة بالجدول السابق يتضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الأمن النفسى ككل، حيث بلغت قيمة (ت= 1.49) عند دلالة (0.13) وهو مستوى غير دال .

هذا بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فى المقياس ككل أما عن الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى بعد الطمأنينة النفسية فى اتجاه الإناث حيث بلغت قيمة (ت) (2.62) عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد التقبل الذاتي والتقبل الاجتماعى والتقدير الاجتماعى.

2- **اختلاف السلوك الفوضوي ومكوناته الفرعية باختلاف النوع**

**جدول (16)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى السلوك الفوضوي الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع***

| القيم الإحصائية / المتغيرات | | ن | م | ع | ت | الدلالة | حجم التأثير ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | ذكور | 148 | 62.16 | 10.7 | 5.69 | 0.01 | 0.09 |
| | إناث | 158 | 55.52 | 9.58 | | دالة | متوسط |
| العدوان | ذكور | 148 | 12.68 | 3.31 | 7.11 | 0.01 | 0.14 |
| | إناث | 158 | 10.33 | 2.35 | | دالة | كبير |
| التخريب | ذكور | 148 | 12.45 | 3.35 | 6.44 | 0.01 | 0.12 |
| | إناث | 158 | 10.13 | 2.92 | | دالة | متوسط |
| إثارة الإزعاج | ذكور | 148 | 12.96 | 2.72 | 5.35 | 0.01 | 0.08 |
| | إناث | 158 | 12.54 | 2.06 | | دالة | متوسط |
| الاندفاعية | ذكور | 148 | 12.52 | 3.08 | 0.92 | 0.35 | |
| | إناث | 158 | 12.18 | 3.3 | | غير دالة | |
| مخالفة القواعد والأنظمة | ذكور | 148 | 11.91 | 3.23 | 5.57 | 0.01 | 0.09 |
| | إناث | 158 | 9.92 | 3.04 | | دالة | متوسط |

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث فى السلوك الفوضوي ككل فى اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ت= 5.69) عند دلالة (0.01) وهو مستوى دال إحصائيا، وكان حجم التأثير متوسطا.

أما عن الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى أبعاد العدوان والتخريب وإثارة الإزعاج ومخالفة القواعد والأنظمة فى اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) (7.11) ، (6.44)، (5.35)، (5.57) على التوالي عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى بعد الاندفاعية.

### 3- اختلاف التسويف الأكاديمي ومكوناته الفرعية باختلاف النوع

**جدول (17)**

***قيمة (ت) لدلالة الفروق فى التسويف الأكاديمي الكلى ومكوناته الفرعية بصدد متغير النوع***

| القيم الإحصائية / المتغيرات | | ن | م | ع | ت | الدلالة | حجم التأثير ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس ككل | ذكور | 148 | 45.9 | 10.3 | 5.93 | 0.00 | 0.1 |
| | إناث | 158 | 39.3 | 8.8 | | دالة | متوسط |
| نقص الدافعية الأكاديمية | ذكور | 148 | 15.44 | 3.7 | 8.31 | 0.02 | 0.2 |
| | إناث | 158 | 12.13 | 3.22 | | دالة | كبير |
| سوء إدارة الوقت | ذكور | 148 | 15.82 | 4.01 | 5.03 | 0.01 | 0.08 |
| | إناث | 158 | 13.6 | 3.68 | | دالة | متوسط |
| الاتجاهات السلبية نحو المهام | ذكور | 148 | 14.68 | 3.34 | 2.59 | 0.01 | 0.02 |
| | إناث | 158 | 13.66 | 3.52 | | دالة | ضعيف |

بمراجعة الجدول السابق يتضح وجود فروق بين الذكور والإناث فى التسويف الأكاديمي فى اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ت= 5.93 ) عند دلالة (0.01) وهو مستوى دال إحصائيا، وكان حجم التأثير متوسطا.

أما عن الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد المقياس، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى جميع أبعاد المقياس نقص الدافعية الأكاديمية، وسوء إدارة الوقت، والاتجاهات السلبية نحو المهام فى اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) (8.31) ، (5.03)، (2.59) على التوالي عند مستوى دلالة (0.01)، فيما عدا بعد نقص الدافعية الأكاديمية كان مستوى الدلالة (0.05).

## مناقشة نتائج الفرض الرابع:

بالنسبة **لاختلاف الأمن النفسى باختلاف النوع (ذكور – إناث)**، فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات (Al-zboon & Jumiaan, 2020)، (ساسى، 2013)، (أقرع، 2005)، (هوارى، وبشلاغم، 2020) على عدم وجود فروق فى الأمن النفسى باختلاف النوع ( ذكور وإناث )، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Baeva & Bordovskaia, 2015) ، (إبريعم، 2011)، (أبو ذويب، 2019) والتي أكدت على وجود فروق فى الأمن النفسى لصالح الذكور، فى حين توصلت دراسة (Meng, Wang &Feng, 2007) إلى وجود فروق فى الأمن النفسى باتجاه الإناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الحاجة إلى الأمن النفسى حاجة ملحة وهامة لجميع الأشخاص في جميع المراحل العمرية، فالطالب في حاجة ماسة إلى الأمن في هذه المرحلة الانتقالية والتي يرغب فيها في الاستقلال عن أسرته التي تمده بالسند الروحي والتوجيهي (راجح، 2001، 113-114). كما أن المناخ العام الذى يعيشه الطلبة والطالبات في هذه المرحلة من حيث الخطة الدراسية والنظام والأنظمة والقوانين داخل المدرسة موحد بصرف النظر عن جنسهم، فالذكور والإناث يتمتعون بالأمن والراحة النفسية في الوسط الأسرى والمدرسي، وهذا يجعلهم في حالة توازن واستقرار، ومستوى الشعور به لا يرجع للعوامل البيولوجية بقدر ما يرجع للعوامل الداخلية والمحيطة التي يتعرض لها كلا من الجنسين في مجتمعنا (الحبيب، 2016، 60-61).

وفى نفس السياق يؤكد (هوارى، وبشلاغم، 2020، 249) على تشابه الظروف التي يمر بها الطلبة سواء الذكور أو الإناث من حيث المناخ الدراسي والنظم المطبقة، كما أن الأمن النفسى هو مطلب يسعى إليه الذكور والإناث على حد سواء، بالإضافة إلى أنهم يعيشون في مجتمع تحكمه نفس القيم والعادات والتقاليد، حيث أصبحت الأسرة أكثر تفتحا في التربية ولم تعد تفرق بين الذكر والأنثى في المعاملة مثلما كان سابقا، وكذلك جميع التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تطرأ على المجتمع تؤثر في كلا الجنسين بدون فروق، كما لا ننسى بأنهم ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية لذلك فهم يميلون إلى نفس الأفكار والآراء والمبادئ تقريبا، بالإضافة إلى أن الفتاة أصبحت مثل الذكر تسعى إلى تحقيق أهدافها وطموحاتها وذاتها بدون الاتكال على الرجل وبدون قيود، وتضع هي كذلك خطط وتصورات لمستقبلها الدراسي والمهني والشخصي، وبالتالي تواجه نفس الضغوط والصعوبات وتسعى إلى تحقيق أمنها واستقرارها مثلها مثل الذكر.

فعناصر الحاجة واحدة على كلا الجنسين، وهو من المسلمات، حيث أن الفرد يولد مزودا بالطبيعة الحيادية التي تسعى لتحقيق ذاتها متى توفرت لها الظروف المناسبة والتي تتأثر بالظروف الوراثية والثقافية والموقفية المتفاعلة مع بعضها البعض، وقد ذهب ماسلو عن طريق طرحه لنموذج هرمى للحاجات الإنسانية مكون من خمسة مستويات تبدأ بالحاجات الفسيولوجية وتنتهى بتحقيق الذات إلى أن الحاجة إلى الأمن تأتى في المرتبة الثانية بعد الحاجات الفسيولوجية مما يشير إلى أهميتها (موسى، وأحمد، 2017، 86).

وترى الباحثة أن الأمن النفسى يعد من أهم مقومات الشخصية السوية وشرطا أساسيا من شروط الصحة النفسية، فالشعور بالطمأنينة والأمان والتقبل الذاتي والتقبل الاجتماعى والتقدير الاجتماعى من الحاجات الملحة للطالب والتي لا يمكن اختلافها باختلاف الجنس، كما أن تشابه الظروف التي يمر بها كل من الذكور والإناث من حيث المناخ المدرسي (مناهج وأساليب تربوية وتعليمية ، ومدرسين ، وطرق تدريسية) ومشاركتهم للأنشطة المنهجية واللامنهجية، وتبادلهم للأفكار والأراء، كما أنه يجمعهم نفس المرحلة العمرية ، فضلا عن العادات والتقاليد المجتمعية المشتركة وأساليب التربية كلها عوامل تدعم عدم وجود فروق في الأمن النفسى لدى مجتمع الدراسة من الذكور والإناث.

أما عن **اختلاف السلوك الفوضوي باختلاف النوع (ذكور – إناث)**، فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (Esturgo-Deu & Sala-Roca, 2010) والتي أشارت إلى وجود فروق في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير النوع فى اتجاه الذكور ، في حين نجد اتجاه الفروق فى السلوك

الفوضوي لصالح الإناث فى دراسة (التل، والخوالدة، وزريقات، 2012)، بينما اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة كل من (هناء، والوناس، 2016)، (القرالة، 2015) والتي أكدت على عدم وجود فروق فى السلوك الفوضوي تعزى لمتغير النوع.

قد تعزو هذه النتيجة إلى الطبيعة الخشنة للطلاب الذكور، وأيضا طبيعة وبنية الطالب الجسمية والنفسية والاجتماعية والتي تختلف اختلافا كليا عما لدى الإناث، فالطالب لديه القوة والخشونة والعنف أما الطالبة فلديها النعومة والضعف، وهذا يجعل حدة السلوك الفوضوي تزداد عند الذكور عنه لدى الإناث (عبد العال، 2013، 136).

وترى (نعيسة، 2015، 143) أن طبيعة وثقافة المجتمع والتي يترتب عليها المشاركة الفعلية للذكر في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية والثقافية تزيد من أشكال السلوك الفوضوي لديه، كما أن غياب الأب عن الأسرة في فترات العمل مما يؤدى إلى تمرد الأبناء على التأثير الأنثوي، فتتعدد لدى الطفل مظاهر السلوك الفوضوي متقيدا بالتفكير السلبى الذى يرى أن السلوك الفوضوي مظهرا للرجولة والتفاخر.

وفى نفس السياق يؤكد (Gallegos, Lopez, Extrenera & Molina, 2019) أن الذكور يمتلكون طاقة أكبر من الإناث، وكذلك طبيعة الخصائص الذكورية التي غالبا ما تتسم أو ترتبط بالقابلية الجسدية التي تنعكس بشكل مباشر على سلوكهم والذى يكون جزء كبير منه مرتبط بالفوضى والحركة، فالطلاب الذكور لديهم مستويات أعلى من السلوكيات الفوضوية وعدم المسؤولية، وعصيان القواعد، وتعطيل بيئة الفصل وتدنى إدارة الذات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إضافة لما سبق ذكره إلى طبيعة عملية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها كلا من الذكور والإناث داخل المجتمع الواحد على مدار حياتهم، فظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها الأنثى تختلف عن تلك التي يعيشها الذكر، هذه الظروف غالبا تفرض على الذكر عدم إظهار أو التعبير عن ضعفهم أو نقص ثقتهم بذاتهم خاصة في المواقف المحرجة أو الأزمات أمام زملائهم ، ولذلك فهم يتجهون غالبا إلى التعبير عن هذه المشاعر المكبوتة في صورة سلوكيات فوضوية غير مرغوبة اجتماعيا، بينما تلجأ الإناث إلى العدوانية نحو الذات لتخفيف حدة توترهم وإحباطهم.

كما أن الإطار الاجتماعى الذى يعيش فيه الذكور والإناث أكثر تسامحا مع الذكور في سلوكهم الفوضوي منه مع الإناث، فعندما تصدر السلوكيات الفوضوية من الإناث فإنها تواجه غالبا بالرفض والاستهجان أو بالعقاب.

وبالنسبة **لاختلاف التسويف الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور – إناث)**، بمراجعة الأدبيات السابقة تبين أن هناك اتفاق بين نتائج هذا البحث وبين نتائج دراسات كل من (Setareh & Reza, 2015)، (Balkis & Duru, 2009)، (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007)، (سليمان، وعبيد، 2019) والتي أشارت إلى وجود فروق في التسويف الأكاديمي يعزى لمتغير النوع في اتجاه الذكور، أي أن الذكور أكثر تسويفا من الإناث، بينما اختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة (عبد اللاه، 2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق فى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فهمنا لطبيعة الفروق بين الذكور والإناث في ضوء تعليقات معلميهم، حيث كثيرا ما يصف المعلمون الذين يدرسون للذكور والإناث في الوقت نفسه أن الإناث أكثر حرصا من الذكور في أداء المهام المطلوبة منهم وأنهم أسرع في الاستجابة للمهام والواجبات المطلوبة منهم من الذكور، بل قد يكون لديهم مبالغة في أداء هذه المهام على الوجه المحدد مسبقا من قبل المعلم، وهذا يظهر في كم الاستفسارات الواردة من الإناث مقارنة بالذكور في المهام المطلوبة، كما أن الذكور كثيرا ما ينشغلون عن المهام الدراسية بمجموعة من المشتتات الخارجية والتي تتعلق بوسطهم الاجتماعى، وهو ما يكون قليلا عند الإناث (أحمد، 2021، 527).

كما قد تعزو هذه النتيجة كما ذكر (واعر، وفراج، 2017، 463) إلى أن التغيرات المجتمعية الكبيرة الحادثة في المجتمع في الفترة الحالية تفرض على الطلبة على مختلف الأعمار والمراحل الدراسية العمل بالتزامن مع الدراسة، وبالتالي يؤخرون إنجاز مهامهم الأكاديمية، وقد يكون الموضوع مرتبطا لديهم بعدم القدرة على تنظيم وقتهم ولكنه قد يكون مدخلا جيدا للتسويف ، وهذا السبب لا يتوافر لدى الإناث لطبيعة مجتمع البحث.

ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة كذلك إلى سمات الشخصية والأدوار الاجتماعية المتوقعة من كل من الذكور والإناث، الأمر الذى يعد محرجا للأنثى أن تماطل أو تسوف، وما ينسحب على ذلك من آثار اجتماعية سلبية، ولذلك نجدهم ينشغلون بالخوف من فقدان احترامهم والمحافظة على صورتهم أمام الآخرين حيث أن تقديرهم لذواتهم مرتبط بتقدير الآخرين لهم، مقارنة بالذكور الذين يعطون مساحة أكبر للتسويف والمماطلة، فضلا عن طبيعة التنشئة الاجتماعية والتي تعطى الحرية للذكور في الخروج وممارسة الأنشطة الاجتماعية المختلفة خارج المنزل ومقابلة الرفاق واللعب والحركة، وذلك لأن طبيعة الذكور تميل إلى النشاط الزائد والحركة وممارسة الألعاب الرياضية لتفريغ طاقاتهم، مما يعطى مجالا أكبر لإهدار المزيد من الوقت المخصص لأداء المهام الأكاديمية المدرسية وبالتالي التأجيل وزيادة مستوى التسويف لديهم.

كما أن الذكور قد يكونون أكثر تسويفا للأعمال الأكاديمية من الإناث بسبب طبيعة وأهمية الدراسة بالنسبة للإناث اللواتي يردن أن يثبتن من خلال الدراسة جدارة واستحقاق، أما الذكور فمن خلال ملاحظتهم للمجتمع المحيط بهم وانتشار البطالة بنسبة كبيرة بين شباب الخريجي، فإنه لا توجد لديهم الدافعية الكافية لدراستهم وخاصة في غياب فرص العمل الموجودة في السوق مما يؤدى إلى ضعف توجههم نحو الدراسة.

## توصيات وبحوث مقترحة:

أ. **التوصيات**: في ضوء ما توصل إليه هذا البحث من نتائج توصى الباحثة بما يلى:

- إعداد برامج إنمائية لرفع مستوى الأمن النفسى لدى الطلبة لارتباطه الوثيق برفع مستوى العملية التعليمية.
- على الآباء والأمهات تعزيز مفهوم الأمن النفسى لدى الطلاب وذلك من خلال تنمية الحوار والاتصال بينهم.

- الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لخفض مستوى التسويف الأكاديمي والسلوك الفوضوي لدى الطلبة في كافة المراحل الدراسية لما يمثله من خطورة على العملية التعليمية.
- التوسع في الخدمات الإرشادية والنفسية المقدمة للطلاب –لاسيما من المتأخرين دراسيا- لمساعدتهم على مواجهة الضغوط النفسية والأكاديمية وتلافى مضاعفاتها على الجوانب الدافعية والسلوكية لعملية التعلم، مما قد يسهم في الحد من السلوكيات الفوضوية لدى الطلاب وآثارها السلبية على التعلم.
- عقد ندوات تثقيفية للطلاب للتعريف بالأمن النفسى وأهميته التي لا تقل أهمية عن أهمية الجانب المعرفى في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي.
- ضرورة التركيز على زيادة التواصل مع الطلاب وتوفير الدعم المعنوي لهم من قبل المعلمين وإدارة المدرسة.

**ب . البحوث المقترحة:** في ضوء ملاحظات الباحثة الميدانية، وما تم مراجعته وتحليله من دراسات سابقة، وما انتهى إليه البحث الحالي من نتائج تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

- تنمية الأمن النفسى كمدخل لخفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- دراسة السلوك الفوضوي في علاقته بمتغيرات أخرى كسمات الشخصية.
- دراسة التسويف الأكاديمي في علاقته بأساليب التعلم والتفكير.
- دراسة العلاقة بين الأمن النفسى والتسويف الأكاديمي في مرحلة التعليم الجامعي.
- تنمية الأمن النفسى لخفض أعراض السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- العلاقة بين الضغوط الأكاديمية المدركة والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- العوامل المنبئة بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

## المراجع

**أولا: المراجع العربية:**

إبريعم، سامية (2011). الأمن النفسى لدى المراهقين "دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة". ***مجلة دراسات نفسية وتربوية***، مختبر تطوير الممارسات التربوية والنفسية، جامعة جامعة قاصدى مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 6، 250 – 279.

أبو ذويب، أحمد مسلم (2019). الشعور بالأمن النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق. ***مجلة الشمال للعلوم الإنسانية***، الأردن، 4(1)، 109 – 136.

أبو عمرة، عبد المجيد عواد مرزق (2012). ***الأمن النفسى وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسى لدى طلبة الثانوية العامة "دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة***". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أبو غزال، معاوية (2012). التسويف الأكاديمى: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 8 (2)، 131 – 149.

أحمد، هيثم محمد عبد الخالق (2021). مستوى التسويف الأكاديمى لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيرى الجنس والتحصيل الدراسى. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***. 5(19)، 509 – 539.

أقرع، إياد محمد نادى (2005). ***الشعور بالأمن النفسى وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية***، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

التركى، نازك عبد الصمد (2015). فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لخفض لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، 34(162)، ج1، 11 – 65.

التل، سمير؛ الجوالدة، فؤاد؛ زريقات، إبراهيم (2012). العلاقة بين مستوى السلوك الفوضوى والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها***، 92، 151 – 180.

الحبيب، ننوش (2016). ***الأمن النفسى وعلاقته بتقدير الذات في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من 17 – 21 سنة***، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.

الدسوقى، مجدى محمد (2014). ***مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوى***. القاهرة: دار جوانا للنشر.

الدلنجى، ضيف الله (2009). ***الأمن النفسى وعلاقته بدافعية الإنجاز في العمل لدى معلمى المرحلة الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض***، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

الزهرانى، سعيد على؛ وشقير، زينب محمود (2015). دراسة تشخيص مقارنة لمشكلات المتفوقات دراسيا مقارنة بالمتفوقات دراسيا من المعاقات حركيا "دراسة وصفية ومقارنة". ***المؤتمر الدولى الثانى للموهوبين والمتفوقين تحت شعار"نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة***، 19 – 21 مايو 2015.

الزهرانى، شريفة أحمد على (2020). الأمن النفسى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط***، 36(7)، 444-467.

السرحان، محمد ذياب مرجى؛ صوالحة، محمد أحمد (2017). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، 5(17)، 161 – 172.

السعدى، رحاب عارف (2018). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالرضا عن الدراسة الجامعية لدى طلبة جامعة الاستقلال في مدينة أريحا. ***مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية***، غزة، فلسطين، 1(1)، 33 – 73.

العنزى، عواطف فرحان ذبيان (2018). ***جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسى لدى طالبات المرحلة الجامعية***، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القرالة، ياسين هانى (2015). ***السلوك الفوضوى لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر وعلاقته بمهارات التواصل لديهم من وجهة نظر المعلمين***. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

المخلافى، صادق عبده؛ الصنعانى، عبده سعيد؛ الزقار، أمين أحمد (2020). التسويف الأكاديمى وعلاقته بالمناخ الجامعى لدى الطلبة ذوى الإعاقة في بعض الجامعات اليمنية. ***مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية***، جامعة زمار، الجمهورية اليمنية، 2(13)، 7-66.

المنعمى، أنور راجح مسعود (2013). ***فعالية برنامج معرفى سلوكى في تنمية الأمن النفسى لدى المراهقين ذوى الظروف الخاصة***، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

المهدى، سمية خليفة محمد (2020). العلاقة بين الأمن النفسى ومستوى الطموح الأكاديمى وفقا للاقتصاد المعرفى، دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية، جامعة البطانة – السودان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، 4(16)، 197 – 222.

النفيسة، يوسف مطلب (1992). ***فعالية برنامج إرشادى جمعى في تحسين عادات الاستذكار والاتجاهات الدراسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى ذوى التحصيل الدراسى المنخفض***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

اليمانى، خيرية حسن جابر (2020). الأمن النفسى وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، غزة، فلسطين، 4(11)، 110-131.

بدوى، سعدية السيد (2017). العلاقة بين الأمن النفسى والسلوك العدوانى لدى الأطفال في المرحلة العمرية من 9-12 سنة. ***مجلة دراسات الطفولة***، جامعة عين شمس، 20(76)، 111-144.

تلاحمة، إجبارة عبد إجبارة (2019). التسويف الأكاديمى وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الخليل. ***مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية***، 10(28)، 50 – 58.

حبيب، ليث حازم (2013). بناء مقياس الأمن النفسى لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في محافظة نينوى. ***مجلة جامعة تكريت للعلوم***، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق، 20(12)، 450-489.

حسين، محمد عبد المؤمن (1986). ***مشكلات الطفل النفسية***. القاهرة: دار الفكر الجامعى.

راجح، أحمد عزت (2001). ***أصول علم النفس***. القاهرة: دار المعارف.

زايد، سهام عربى (2007). الأمن النفسى ودافعية الإنجاز. ***مجلة كلية الأداب، جامعة سوهاج***، 83، 367 – 487.

ساسى، عقيل (2013). الأمن النفسى وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائى "دراسة ميدانية بمدينة غرداية". ***مجلة الباحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح ورقلة، الجزائر***، 13، 243 – 257.

سعادة، جودت أحمد (2009). ***المنهج المدرسى للموهوبين والمتميزين***. ط1، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر.

سكر، محمد وجيه؛ أبوريه، محمد عبد السلام؛ عطا الله، فيفى جمال (2021). الأمن النفسى وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسى لطلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ. ***المجلة العلمية لعلوم الرياضة***، كلية التربية الرياضية، جامعة كفر الشيخ، 3(1)، 45-57.

سليمان، على داوود؛ وعبيد، سالم حميد (2019). الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية. ***مجلة دراسات تربوية***، مركز البحوث والدراسات التربوية، العراق، 46، 289 – 310.

صالح، على عبد الرحيم؛ صالح، زينة على (2013). التسويف الأكاديمى وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، 38(2)، 241 – 271.

ظاهر، نسرين توفيق إبراهيم (2019). ***أسباب التأخر الدراسى لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلمين في العاصمة عمان***. رسالة ماجستير ، جامعة الشرق الأوسط، عمان ، الأردن.

عباس، حسام حميد (2017). ***التسويف الأكاديمى وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة الإعدادية***. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

عبد العال، حموده حسن (2013). ***المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة***، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقى عبد اللطيف (2017). الاحتراق التعليمى وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة سوهاج في ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والتخصص الدراسى. ***مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج***، 49، 234 – 281.

عبد الله، مهنا بشير (2010). الأمن النفسى وعلاقته بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى طلاب معهد إعداد المعلمين / نينوى. ***مجلة التربية والعلم***، جامعة الموصل، العراق 17(3)، 360 – 384.

عبود، محمد هانى (2016). العلاقة بين ضغوط الحياة والتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة عجلون الوطنية في الأردن. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين 30(3)، 641 – 662.

عطية، خالد أحمد محمود (2019). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، غزة، فلسطين 27(5)، 162- 185.

عواد، يوسف دياب (2006). ***سيكولوجية التأخر الدراسى***. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر.

عيسى، تواتى إبراهيم (2014). علاقة الأمن النفسى بالاغتراب النفسى لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الوادى). ***المجلة الجزائرية للطفولة والتربية***، جامعة البليدة، الجزائر، 4(2)، 31-54.

كمال، رباب إبراهيم أحمد (2016). السلوك الفوضوى وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة). ***مجلة البحث العلمى في التربية***، كلية البنات، جامعة عين شمس، 17، 26 – 44.

محمد، يحيى باشا (2012). ***دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين في بعض السمات الشخصية والنفسية لدى المراهق المتمدرس***. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مستغانم، الجزائر.

محمود، كاظم محمود؛ سهيل، حسن أحمد (2008). فعالية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوى لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ***مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بغداد***، العراق 22(72)، 34 – 44.

موسى، منتصر كمال الدين؛ أحمد، عبد الله حسين (2017). الأمن النفسى وعلاقته بالعنف لدى عينة من طلاب جامعة الإمام المهدى. ***مجلة دلتا للعلوم والتكنولوجيا***، جامعة الإمام المهدى، السودان، 6، 55-90.

نعيسة، رغداء على (2015). السلوك الفوضوى وعلاقته بمستوى الانتماء الأسرى والمدرسى لدى عينة من طلبة الأول الثانوى. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 13(3)، 124 – 154.

هناء، صالحى؛ الوناس، مزيانى (2016). فعالية الذات والسلوك الفوضوى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة – الجزائر. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة، الجزائر، 27، 273 – 282.

هوارى، أحلام ؛ بشلاغم، يحيى (2020). مستوى الشعور بالأمن النفسى في ظل بعض المتغيرات "دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان". ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادى، الجزائر، 6(3)، 239 – 251.

واعر، نجوى أحمد عبدالله؛ فراج، حموده عبد الواحد (2017). التسويف الأكاديمى وعلاقته بأساليب التفكير ومداخل الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالوادى الجديد. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 27(96)، 437-470.

يعقوب، أشرف؛ علاونة، شفيق (2016). فعالية برنامج إرشادى قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوى وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بنى عبيد. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 12(4)، 435-454.

**ثانيا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية:**

Ebraem, S. (2011). Psychological Security among adolescents "students form the secondary school in Tebessa city". ***Journal of psychological and educational research,*** university of Kasedi Merbah , 6, 250-279.

Abozweeb, A. M. (2019). Psychological Security among high school Syrian refugee students in Mafraq educational directorate. ***Journal of North for Human sciences***, 4(1), 109-136.

Aboamra, A. A. M. (2012).Psychological security and its relationship to the levels of ambition and school achievement among Third year secondary school students: a comparative Study between martyrs sons and their normal peers in Gaza governorate, Master, Faculty of Education, Al-Azhar university.

Abu Ghazal, M. (2012). Academic Procrastination: Prevalence and Causes from the Point of View of Undergraduate Students. ***Jordan Journal of education sciences***, 8(2), 131-149.

Ahmed, H. M. A. (2021). The level of academic procrastination among students of the preparatory year in light of the variables of gender and academic achievement. ***The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences***, 5(19), 509-539.

Aqra, E. M. N. (2005). Feeling of Emotional Security and its Relationship with Some Variables of An-Najah National University Students. An-Najah National University Faculty of Graduate Studies, Nablus, Palestine.

Al-torky, N. A. (2015). The Effectiveness of A Cognitive Behavioral Therapy (CBT) Program to Reduce Psychological Loneliness and Improve Psychological Security for Secondary Stage Students in The State of Kuwait. ***Journal of education,*** Al-Azhar university, 34(162), 1, 11-65.

Al-zohrany, S. A. A. (2020). Psychological security and its relationship to the educational attainment of a sample of secondary students in Al Baha Region. ***Journal of education Faculty, Asuit,*** 36(7), 444-467.

Al-sarhan, M. Z. M. & Sawalha, M. A. (2017). Academic procrastination and its relationship to self-regulated learning among Al-Bayt University students. ***Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies***, 5(17), 161-172.

Al-sady, R. A. (2018). Academic Procrastination and Its Relationship with Satisfaction with University Studying among Al-Istiqlal University Students in Jericho City. ***AL Aqsa University Journal of Educational and Psychological Sciences***, 1 (1). pp. 33-73.

Al-karala, Y. H. (2015). The disruptive behavior among the students who attend the resources' rooms and its relationship with their skills of communication from the point of view of teachers, Master, College of Graduate Studies, Mutah University, Jordan.

Al- Mekhlafi, S. A., Al- Sana'ani, A. S. & Al- Zaqar, A. A. (2020). Academic procrastination and its relationship to university climate among university students with disability in Yemen. ***Journal of Arts for Psychological and Educational Studies***, 2(13), 7-66.

Al-monamy, A. R. M. (2013). The effectiveness of Cognitive-Behavioral Program for advancement Emotional Security to The Adolescents with Special-Circumstances, Master, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-mahdy, S. K. M. (2020). Correlation between the psychological security and Academic Aspiration- in Albutana university - faculty of education-Gezera state. ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences***, 4(16), 197-222.

Al-Yamani, K. H. G. (2020). Psychological safety and its relationship with aggressive behavior in a sample of primary stage pupils in Jeddah. ***Journal of Educational and Psychological Sciences***, 4(11), 110-131.

Badawy, S. A. (2017). The relationship between psychological security and aggressive behavior in children aged 9-12 years old. ***Journal of Childhood Studies***, 20(76), 111-144.

Talahma, E. A. (2019). Academic procrastination and its relationship with self-concept among Hebron University students. ***Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies***, 10(28), 50-58.

Habib, L. H. (2013). Building a psychological security scale for special education students in Nineveh Governorate. ***Journal of Tikrit University for Humanities***, 20(12), 450-489.

Hussin, M. A. (1986). ***Child psychological problems***. Cairo: University Thought.

Rageh, A. E. (2001). ***Origins of psychology***. Cairo: Dar Al Maaref.

Zayed, S. O. (2007). Psychological security and achievement motivation. ***College of Arts Journal, Sohag university,*** 83, 367-487.

Sassy, O. (2013). The relationship between psychological security and creative activities amongst fifth grade pupils from the elementary school in Ghardaia. ***Al-Baheth journal for Social and Psychological Sciences***, university of Kasedi Merbah, 13, 243-257.

Saada, G. A. (2009). ***The school curriculum for the gifted and distinguished***. 1st edition, Jordan, Amman: Al-Shorouk Publishing House.

Sokkar, M. W., Abo rayya, M, A. & Ataalla, F. G. (2021). Psychological security and its relationship to academic achievement for students of the College of Physical Education, Kafr El-Sheikh University. ***Scientific Journal of Sports Sciences***, 3(1), 45-57.

Solaiman, A. D. & Obaied, S. H. (2019). Addiction to social networking sites and its relation to academic delay among high school students. ***Journal of Educational Studies***, 46, 289-310.

Saleh, A. A, & Saleh, Z. A. (2013). Academic procrastination and its relation to time management among students of the Faculty of Education. ***Journal of Arabic Studies in Education and Psychology***, 38(2), 241-271.

Zaher, N. T. E. (2019). The Reasons of Backwardness Among the First Basic Classes Students in Public Schools and Suggest Solutions from Teachers Point of View in the Capital Amman. Master, Middle East University, Amman, Jordan.

Abbas, H. H. (2017). Academic procrastination and its relationship to cognitive failure among junior high students. Master, College of Education, Al-Qadisiyah University.

Abdella, A. A. A. (2017). Learning burnout and its relationship with academic procrastination for students at the faculty of education in Sohag University in light of gender and academic major variables. ***Journal of the Faculty of Education, Sohag University***, 49, 234-281

Abdalla, M. B. (2010). psychological security and its relation with the psychological and social adjustment of Nineveh teacher training institute. ***Journal of Education and Science***, 11(3), 360-384

Abbood, M. H. (2016). The relationship between life stressors and academic procrastination among Ajloun National University students in Jordan. ***An-Najah University Journal of Research (Human Sciences)***, 30(3), 641-662.

Ateiya, K. A. M. (2019). Self-organized learning and its relation to academic procrastination among outstanding students at high school stage. ***The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies***, 27(5), 162-185.

Awwad, Y. D. (2006). ***The psychology of academic delay***. Jordan, Amman: Dar Al-Manhaj for Publishing.

Essa, T. E. (2014). The relationship between the feeling of emotional security and psychological alienation among university students. ***Algerian Journal of Childhood and Education***, 4(2), 31-54.

Kamal, R. E. A. (2016). The Relationship between the chaotic behavior and the emotional balance Among late comers And Excelling academically Students In Primary School. ***Journal of Scientific Research in Education***, 17, 26-44.

Mohamoud, K. M., Sohail, H. A. (2008). Alustath Journal for Human and Social Sciences. ***Al-Ustad Journal for Humanities and Social Sciences, College of Education for Humanities***, University of Baghdad, Iraq 22 (72), 34-44.

Mousa, M. K. & Ahmed, A. H. (2017). Psychological security and its relationship to violence among a sample of students at Imam Mahdi University. ***Delta Journal of Science and Technology***, 6, 55-90.

Naesa, R. A. (2015). Chaotic behavior and its relationship to the level of family and school affiliation among a sample of students from the first secondary. ***Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology***, 13(3), 124-154.

Hanaa, S. & ALwannas, M. (2016). self efficacy and the Disruptive Behavior of secondary school students in the city of Ouargla. ***Revue des Sciences Sociales et Humaines***, 27, 273-282.

Hawwary, A. & Bshlaghm, Y. (2020). The level of psychological security feeling of students at humanities and social sciences faculty at Abou Bakre belkaid university(Tlemcen). ***Journal of Psychological and Educational Sciences***, 6(3), 239-251.

Waer, N. A. A. & Farrag, H. A. (2017). Academic Procrastination and its Relationship in Thinking Styles and Approach to Studying among students of the New Valley College of Education. ***Egyptian Journal of Psychological Studies***, 27(96), 437-470.

Yacoub, A. & Alawneh, S. (2016). The Effectiveness of a Counseling Program Based on Psychodrama in Reducing Disruptive Behavior and Developing Social Skills Among Learning Disabled Students in Bani-Obeid District. ***Jordanian Journal of Educational Sciences***, 12(4), 435-454.

**ثالثا: المراجع الأجنبية:**

Akdemir, O. A. (2019). Academic procrastination behaviors of preservice teachers in tyrkish context. ***World journal of education***, 9(2), 13-21.

Al-zboon, E. & Jumiaan, I. (2020). Psychological Security among university students: Highlighting pre-service, Teachers of children with disabilities and pre-school children. ***Mediterranean journal of social sciences***, 11(6), 41 – 47. DOI:10.36941/mjss-2020-0062

Afolalabi, O. A. & Balogun, A. (2017). Impacts of Psychological security, Emotional intelligence and self-Efficacy on under graduates life satisfaction. ***Psychological Thought,*** 10(2), 247- 261. DOI:10.5964/psyct.v10i2.226

Baeva, I & Bordovskaia, N. (2015). The Psychological safety of education environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. ***Psychological in Russia: State of the Art***, 8(1), 86 – 101. DOI:10.11621/pir.2015.0108

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behaviour among pre-service teachers, and its relation ships with demographics and individual preferences. ***Journal of theory and practice in education***, 5(1), 18 – 32.

Bauer, A. M. & Sapona, R. H. (1991). ***Managing classrooms to facilitate learning***. Engle wood lifts, NJ, prentice-hall.

Bunte, T. H., Schoemaker, K., Hessen, D. J., Vander H. & Matthys, W. (2013). Clinical usefulness of the kiddie-disruptive behavior disorder schedule in the diagnosis of DBD and DHD in preschool children. ***Journal of Abnormal child psychology***, 41(5), 681-690. DOI: 10.1007/s10802-013-9732-1

Chan, D. W. (1999). Reversing under achievement: Can we tap unfulfilled talents in Hong Kong?. ***Journal of educational research*** , 14(2), 177-190.

Chen, B. B. & Han, W. (2017). Ecological assets and academic procrastination among adolescents: The Mediating role of commitment to learning. ***Frontiers in psychology***, 8, 1-6. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01971

Cong, Z. & Ann, L. (2004). Developing of security questionnaire and its reliability and validity. ***Chiness Mental Health Journal***, 18, 97 – 99. Doi: 10.3321/j.issn:1000-6729.2004.02.010.

Esturgo-Deu, M. E. & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behavior of students in primary education and emotional intelligence. ***Teaching and teacher education***, 26(4), 830 – 837. DOI:10.1016/j.tate.2009.10.020

Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. ***Journal of psychopathology and behavioral assessment***, 14, 97-110. doi.org/10.1007/BF00965170

Gallegos, A. G., Lopez, M. G., Extrenera, A. B. & Molina, M. M. (2019). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teachers competence and school satisfaction in secondary school physical education. ***International journal of Environment research and public health***, 17(114), 2 -14. DOI: 10.3390/ijerph17010114

Harstad, E. B. & Barbaresi, W. J. (2011). Disruptive behavior disorders. In R.G. Voigt: M.M. Macias & S.M. Myers (Eds), ***Development and behavioral pediatrics***, 349-358.

Hilderbrand, M., Ruiter, C., & Nijman, H. (2004). PCL-R Psychopathy predicts disruptive behavior male of fenders in a Dutch forensic psychiatric hospital. ***Journal of interpersonal violence***, 19(1), 13-29. DOI: 10.1177/0886260503259047

Justin, A. K. (2013). ***A comparative study of gifted and non-gifted middle school students in terms of classroom environment and attitudes within a large urban school district***. PHD, Curtin university.

Khan, M., Arif, H., Muneer, N. S. & Sidra, M. (2014). Academic procreating among male and female university and college student. ***Journal of sciences,*** 8(2), 65 – 70.

Kutcher, S. et al. (2004). International consensus statement on ADHD and DBD clinical implications and treatment practice suggestion. ***European Neuro psychopharmacology***, 14, 11-28. doi: 10.1016/s0924-977x(03)00045-2.

Lay C. H. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination , Time management, and academic behavior. ***Journal of social behavior personality***, 8, 647-662.

Litvinova, A. V. & Makarova, M. V. (2016). ***The relationship of satisfaction with the psychological security of the educational environment and coping behavior of students, Psychological safety of the educational environment. In Approaches, Models, Presentation, Collective monograph***, Eds, Avtors kaya, Masters kaya: Moscow, Russia, 190203. DOI:10.11621/pir.2015.0108

Litvinova, A., Kokurin, A., Ekimova, V., Koteneva. & Pozdnyakova, V. (2019). Procrastination as a threat to the psychological security of the educational environment. ***Journal of Behavioural Science***, 10(1), 2 - 10. doi: 10.3390/bs10010001.

Maslow, A. H., Hirsh, E., Stein, M. & Honigmann, I. (1954). A clinically derived test for measuring psychological security-insecurity. ***The Journal psychology***, 33(1), 21 -41.

Maslow, A. H. (1970). ***Motivation and personality***. (2nd edition), NY: Harper and Row.

Meng, H. Y., Wang, Y. Z. &Feng, C. (2007). Psychological Security and its related factors in university students. ***Journal of clinical rehabilitative tissue engineering research***, 11(39), 7880 – 7883.

Miller, T. (1995). An update on ptsd. ***Direction in clinical psychology***, 5(8).

Mishra, A. K. (1992). ***Dealing with Disruptive classroom behaviour.*** Alberta,Atelier2C28, 1.

Mortazavi, F. (2016). The prevalence of academic procrastination and its Association with medical students well-being status. ***International journal of humanities and cultural studies***, 3(2), 1256-1269.

Musa, A., Meshak, B. & Sagir, J. (2016). Adolescents perception of the psychological security of school environment, emotional development and academic performance in secondary schools in gombey metropolis. ***Journal of education and training students***, 4(19), 144 – 153.

Piccarelli, R. (2003). How to over come procrastination. The American salesman, 48, 27-29.

Robyn, C. & Duncan, M. (2007). Managing disruptive student behavior on camps. Counseling and psychological services and office of student affairs. ***Florida institute of technology, Beyond the class room***, 1(4), 1-12. DOI:10.28945/1793

Santrock, J. W. (2008). ***Educational psychology***. (3rd edition), Boston: MC Graw-Hill.

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: Agrounded theory of academic procrastination. ***Journal of Educational psychology*** , 99(1), 12-25. doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12

Sencal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. G. (1995). Self-Regulation and academic procrastination. ***The Journal of social psychology***, 135, 607-619. doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234

Setareh, E. & Reza,S. (2015). Investigation of Academic Procrastination prevalence and its relationship with academic Self-Regulation and Achievement Motivation among high-school students in Tehran city. ***International Education studies***, 8(1), 10 – 32. DOI: 10.5539/ies.v8n10p193

Solmon, L. J. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates**.** ***Journal of counselling psychology***, 31(4), 503-509. doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. P***sychological bulletin,*** 133(1), 454-456. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65.

Tay, L. (2011). Needs and subjective Well-Being Around the World. ***Journal of personality and social psychological***, 101(2), 354-365. Doi: org/10.1037/a0023779

Taormina, R. J. & Sun, R. (2015). Antecedents and outcomes of psychological insecurity an interpersonal trust among Chinese people. ***Psychological Thought***, 8(2), 173 – 188. Doi: 10.5964/psyct.v8i2.143.

Walters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. ***Journal of Educational psychology***, 95(1), 179-187. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179

Wang, J., Long, R., Chen, H. & Li, Q. (2019). Measuring the psychological security of urban residents: Construction and Validation of anew scale. Front psychological Sec. ***Quantitative Psychology and Measurement***, 10, 1-15. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02423

Wiley, A., Siperstein, G., Forness, S. & Brigham, F. (2010). School context and the problem behavior and social skills of students with emotional disturbances. ***Journal of child and family students*** , 4, 451 – 461. DOI:10.1007/s10826-009-9316-4

Wilson, B. A. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. ***International journal of psychological studies***, 4(1), 211- 217. DOI:10.5539/ijps.v4n1p211

Zotova, O. (2018). Personal predictors of procrastination and personality psychological security, (ECC). ***International conference early childhood care and Education,*** July 2018. Doi: 10.15405/epsbs.2018.07.35.

Zotova, O. & Karapetyan, L. (2018). Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (Analytical review). ***Psychological In Russia of the Art***, 11(2), 100 – 113. DOI: 10.11621/PIR.2018.0208