

الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج بمدينة الرياض

أفنان بنت فهد بن دايل

أستاذ علم النفس المساعد- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-كلية العلوم الاجتماعية-المملكة العربية السعودية
Afnan-aldayel@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.13>

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٦/١٣

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٠/٤/٢٨

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وتكونت العينة من (٢٤٢) طالبة مقبلة على التخرج، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وأظهرت أهم النتائج أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وبينت النتائج أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات المقبلات على التخرج من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الدرجة الكلية للضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (الضغوط الأسرية- والضغوط الدراسية- وضغوط أوقات الفراغ) وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات المقبلات على التخرج من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية؛ الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؛ طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

المقدمة:

تُعد الضغوط النفسية من أهم المعضلات التي تواجه الفرد في حياته والتي تتمثل في الأحداث والأزمات التي من شأنها تؤثر إيجاباً أو سلباً ليس على أداء الفرد الجسدي فحسب وإنما يتعدى ذلك الأداء الذهني- خاصة مع التطورات التقنية الرقمية- إذ تحول التركيز من المهارات البدنية إلى المهارات الذهنية للفهم والتحليل. ومع التقدم المعرفي في التعامل مع هذه الضغوط فقد يكون لهذه الضغوط تأثير إيجابي في الفرد، فعلى سبيل المثال: غالباً ما يكون الشعور بالنجاح والتميز دافعاً وحافزاً لدى الفرد في تجاوز هذه الضغوط النفسية؛ إذ يساعد وجود الدافع لدى الفرد على التعامل مع المواقف الصعبة من خلال العمل الجاد وبذل قصارى الجهد، وبذلك يُعزِّز الأداء. ومن جانب آخر فقد تفوق هذه الضغوط قدرة الفرد على التحمل؛ إذ تجعله غير قادر على التعامل معها بفاعلية. وتعد فئة الشباب عرضة لهذه الضغوط النفسية أكثر من أي فئة أخرى وخاصة طالبات الجامعة؛ نظراً لتعدد مسؤولياتهم وقلة الخبرة لديهم في مواجهة هذه الضغوط، وهذا ما يؤكد كيباليت (Kepalaite,2013) في نتائج دراسته بأن الطالبات أقل خبرة من الطلاب في التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

ومن المفترض أن الضغوط النفسية مثيرة وجالبة لروح التحدي لدى طالبات الجامعة، إلا أن بعضهن يشعرن بأنها عبء ويمكن أن تؤثر في صحتهن النفسية ومن ثم تؤثر في أدائهن الدراسي؛ إذ أظهرت بعض الدراسات أن هذه الضغوط تؤثر سلباً في سلوك الطلبة وشخصيتهم وتحصيلهم العلمي (الأحمد ومريم، ٢٠٠٩؛ عرنكي، ٢٠١٧). ووجدت العديد من الدراسات السابقة أيضاً أن الضغوط النفسية تعد من أهم الصعوبات التي تواجهها الطالبات في مراحل دراستهن وخاصة في مرحلة ما قبل التخرج الجامعي؛ إذ يشير كل من سلامة (١٩٩١) وناصر وبو ملاح وعلوان (٢٠١٨) وراملي وآخرون

(Ramli et al, 2018) إلى أن السنوات الأخيرة من المرحلة الجامعية يعاني فيها الطلاب الضغوط الداخلية الشديدة والتي تتمثل بالطموح الزائد بسبب الرغبة في التخرج بمعدلات جيدة؛ إذ قد يمنحهم ذلك فرصة للعثور على مهنة أفضل بعد التخرج، ويشير كل من حسين وحسين (٢٠٠٦) وبلقاسم وشتوان (٢٠١٦) والقحطاني (٢٠١٧) إلى أن الطلبة يواجهون العديد من الضغوط الخارجية والتي تتمثل بالمتطلبات الدراسية: كالاستذكار، وطرق التدريس التقليدية، ونظام الامتحانات والتقويم، إلى جانب المتطلبات الأسرية والاجتماعية؛ إذ يتوقع المجتمع والأسرة منهم أدورًا اجتماعية تختلف وتزداد عما كانت عليه في المراحل السابقة، بالإضافة إلى المتطلبات الاقتصادية المتمثلة في قدرة الأهل على توفير المصاريف الخاصة.

ولم تشر الدراسات -على حد علم الباحثة- إلى ربط الضغوط النفسية بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج رغم أهميتها، خاصة إذا علمنا أن تنظيم الانفعال يساعد الطالبة على المرونة في الاستجابة للردود الأفعال المتمثلة بالأفكار والاستجابات الفسيولوجية والانفعالية، وهذا ما يؤدي إلى قدرتها على إدارة سلوكها وتجاهل جميع ما يحيط بها من ضغوط نفسية، والاهتمام والتركيز على الأمور المهمة التي تحتاج إلى الإنجاز، ومن هناك تتحقق الأهداف، ويؤكد بامبر وشنايدر (Bamber & Schneider, 2016) أن من أهم الأساليب المعرفية للتغلب على الضغوط النفسية تنظيم الانفعال، ومن هنا يمكن تعريف تنظيم الانفعال بأنه: "العملية التي يستطيع الفرد بواسطتها قياس وضبط استجابته الانفعالية وتعديلها عبر استخدام العديد من الإستراتيجيات من أجل تحقيق أهدافه أو من أجل التعبير عن انفعالاته بطريقة مناسبة اجتماعياً" (Nader- Grosbois & Mazzone, 2014, p.1750). وعادة ما تثار الانفعالات بسبب المواقف المرتبطة بالضغوط النفسية. فمثلاً: قد تعاني الطالبة الضغوط النفسية بسبب نمط تفكيرها أو طريقة نظرتها للأمور، وهذا يتجلى واضحاً في تأثير الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، كإستراتيجيات: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتهويل) في الحالة النفسية، ومن جهة أخرى قد تستطيع الطالبة التخفيف من وطأة الضغوط النفسية وحدتها من خلال استخدام الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية، كإستراتيجيات: (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل).

والجدير بالذكر فإنه على الرغم من الضغوطات التي تواجهها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج فإن هناك فروقاً فردية بينهن في القدرة على تنظيم الانفعال سواء أكانت تكيفية أو غير تكيفية (Hayes, et al, 2006). ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية وهي: التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ تسهم هذه الدراسة في زيادة الوعي لدى الطالبات وقدرتهن على مواجهة الضغوط النفسية من خلال تنظيم الانفعال لديهن.

الإطار النظري:

أولاً: الضغط النفسي:

تعددت تعريفات الضغط النفسي، ويرجع ذلك إلى اختلاف آراء الباحثين والخلفية النظرية التي ينتمون إليها، ومن أبرز التعريفات الآتي: يعرف معجم علم النفس والتحليل النفسي الضغط النفسي بأنه: "حالة يعانيها الفرد حين يواجه مطلباً ملحاً فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد" (طه وآخرون، ١٩٨٣، ص ٢٥٦).

ويعرف ماتسوموتو (Matsumoto, 2009, p.524) الضغوط النفسية بأنها: "حالة طويلة من الإثارة النفسية والفسيولوجية تؤدي إلى آثار سلبية على المزاج والقدرة المعرفية والوظيفة المناعية والصحة البدنية".

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن الضغوط النفسية هي: حالة يمر بها الفرد تشعره بالتوتر عندما يواجه مواقف صعبة قد تؤثر فيه سلباً من الناحية المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية، وتوقعه عن تحقيق أهدافه.

وهناك العديد من مصادر الضغوط في حياة الأفراد، وهناك فروق فردية في الاستجابة للموقف الضاغط نفسه عند الأفراد، ويمكن تصنيف الضغوط النفسية إلى مصادر خارجية ومصادر داخلية وذلك على النحو الآتي:

• المصادر الخارجية للضغوط النفسية، وتتمثل فيما يلي:

١. الضغوط الأسرية: كالتوقعات العالية من الوالدين لأبنائهم، وأساليب التعامل مع الأبناء القائمة على التسلط والشدة والقسوة، وغياب أحد الوالدين عن الأسرة: كالوفاة أو الطلاق، وتحميل الأبناء المسؤوليات المرتبطة بالشؤون المالية والرعاية الصحية.
٢. الضغوط الاجتماعية: وهي التي تركز على نظام الحياة وما يتضمنه من عوامل، مثل: اضطرابات التكيف، وسوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات، والعزلة، وخبرات الإساءة الجنسية والجسمية، وإهمال الأطفال.
٣. الضغوط الدراسية: كضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، وال فشل في الامتحانات.

٤. الضغوط الاقتصادية: كانهخفاض الدخل، وارتفاع معدلات البطالة. وتشير دراسة الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) في دراسة عبر ثقافية مقارنة بين الطالبات السعوديات والمصريات والسوريات إلى أن أقل الضغوط التي تعانيها السعوديات هي الضغوط الاقتصادية بسبب استقرار الوضع الاقتصادي.

• المصادر الداخلية للضغوط النفسية: وتتمثل فيما يلي:

١. طموح الفرد المبالغ فيه والذي لا يتناسب مع مستوى ذكائه وحجم الواقع الذي يعيش فيه.
٢. الضغوط المتعلقة بالصحة: كالصداع، واضطراب معدل ضربات القلب، والغثيان وغيرها من الأمراض.
٣. الضغوط الانفعالية: كالغضب، والاكتئاب، والقلق، وانخفاض تقدير الذات، وصعوبة اتخاذ القرار.
٤. ضغوط المستقبل: كالقلق الزائد تجاه المستقبل والخوف من الغد وما يحمله من صعوبات.
٥. ضغوط أوقات الفراغ: ويتمثل بعدم القدرة على الاستفادة من أوقات الفراغ: كعدم القدرة على الاسترخاء، وممارسة الهوايات. (الطريبي، ١٩٩٤؛ وعبد المقصود وعثمان، ٢٠٠٧؛ وعبيد، ٢٠٠٨؛ والشرافي، ٢٠١٣).

وقد ظهرت العديد من النظريات التي حاولت أن تفسر الضغوط النفسية، ومن هذه النظريات نظرية موراي التي ظهرت عام (١٩٣١) إذ يرى أن الضغط يوجد في البيئة ويؤثر في سلوك الفرد، وقد يكون هذا المؤثر مادياً يرتبط بالموضوعات، وقد يكون بشرياً يرتبط بالأفراد، وسلوك الفرد يتأثر بعدد من العوامل: كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية، ويتأثر أيضاً السلوك بطرق التواصل: كالعطف، والاتزان، والسيطرة، والعدوان. ويصنف موراي الضغوط النفسية إلى نوعين، هما: ضغط ألفا والمتمثل بالواقع المادي في بيئة الفرد، وضغط بيتا الذي يدركه الفرد. وقد وجد موراي أن هناك ارتباطاً بين شعور الفرد بالضغوط النفسية وبين مدى إشباعه لحاجاته: كالحاجة للإنجاز. فالحاجة تظهر أعراضها من خلال سلوك الفرد؛ فالفرد يحاول أن ينتقي ويستجيب لنوع معين من المثيرات يعقبه انفعال معين، فحينما تُشبع الحاجة يشعر الفرد بالراحة، في حين يشعر الفرد بالضيق في حال لم يتحقق الإشباع (النوايسة، ٢٠١١).

وظهرت نظرية ريتشارد لازاروس في التقييم المعرفي للضغوط عام (١٩٦٦) والتي تعني فهم الضغوط وتقديرها لمواجهة متطلبات نمو الفرد. وأشار لازاروس إلى أن الفرد حينما يواجه موقفاً ضاغطاً يعمل على تقييمه ثم يستجيب له وذلك على النحو الآتي:

١. تقييم الفرد للموقف الضاغط تقييماً أولياً: إذ يُقدّر الفرد نوع الضغوط ودرجة تهديدها، فقد يُقيم الفرد الموقف على أنه سلبى أو إيجابى، شديد أو ضعيف، ويتأثر التقييم الأولي بعوامل الموقف: كطبيعة التهديد، أو إذا كان الموقف مألوفاً أو جديداً.
 ٢. تقييم الفرد للموقف الضاغط تقييماً ثانوياً: إذ يعمل الفرد على تحديد مصادر التعامل مع الموقف الضاغط، وتقدير نتائج اختيار أحد هذه المصادر ومدى نجاحها.
 ٣. الاستجابة للضغط: حينما يكون الفرد واقفاً تحت تأثير الضغط يحاول أن يختار الاستجابة المتاحة، كأن يكون جُهّداً فسيولوجياً أو معرفياً أو سلوكياً من أجل التخلص من تأثير الموقف الضاغط.
- ويرى لازاروس أن الأفراد يتعرضون إلى نوعين من العوامل الضاغطة، هما:

١. أولاً: المتطلبات البيئية الخارجية: كالأحداث الأسرية والصحية والاجتماعية والاقتصادية التي يواجهها الفرد في حياته، وتتطلب منه التوافق معها: كالمشكلات العائلية، والمرض، وغيرها.
٢. ثانياً: المتطلبات الشخصية، وتشمل: طموحات الفرد وأهدافه التي يصبو إلى تحقيقها مثل: تحقيق التفوق الدراسي (عثمان، ٢٠٠١).

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

بدأ البحث بمفهوم التنظيم الانفعالي في عام (١٩٦٠)، وقد كان يتناول آليات الدفاع المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة (Ochsner & Gross, 2008, p.153)، ثم جاء علماء النفس من بعد ذلك وعرفوا مفهوم تنظيم الانفعال على النحو الآتي:

يعرف سايندر وسامبسون وهوفز (Snyder, Simpson & Hughes, 2006, p.149) تنظيم الانفعال بأنه: "العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن رصد وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية لإنجاز أهداف الفرد".

كما يعرف حسين وحسين تنظيم الانفعال (٢٠٠٦، ص ٩٢) بأنه: "الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات وخفض المشقة والضيق الانفعالي الذي يسببه الحدث أو الموقف الضاغط للفرد عوضاً عن تغير العلاقة بين الشخص والبيئة، وتتضمن هذه الأساليب الابتعاد وتجنب التفكير في الضواغط والإنكار، وتهدف هذه الإستراتيجيات إلى تنظيم الانفعالات السلبية التي تنشأ عن الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد".

أمّا والترز (Wolters, 2011, p. 275) فيعرف تنظيم الانفعال بأنه: "عملية ملاحظة وتقييم وتعديل وقوع شدة أو حدة التجارب الانفعالية والاستجابات".

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن تنظيم الانفعال هو: مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الفرد عند مواجهته لمواقف ضاغطة تساعده على ضبط انفعالاته السلبية غير التكيفية وتعديلها إلى انفعالات إيجابية تكيفية من خلال التعبير عنها بطريقة مناسبة اجتماعياً، وتحقق أهدافه وتوافقه حتى يصل إلى الصحة النفسية.

لقد قدم جروس نموذجاً نظرياً حاول أن يفسر فيه تنظيم الانفعال؛ إذ وجد أن تنظيم الانفعال يجعل الفرد قادراً على استخدام نوعين من الإستراتيجيات، هما:

أولاً: إستراتيجية التركيز المسبق (إعادة التقييم المعرفي): وهي الخطوات التي يستخدمها الفرد عند الاستعداد للاستجابة قبل أن يتفاعل مع الموقف الانفعالي. وفيها يقوم الفرد بإعادة تقييم الموقف الانفعالي معرفياً من خلال تغيير صياغة طريقة تفكيره حول الموقف وإعادته لتقليل تأثير الانفعالات السلبية، وتسير هذه الإستراتيجية وفق الآتي:

1. يختار الفرد من بين عدد من المواقف موقفاً واحداً يعتقد بأنه يثير لديه انفعالات إيجابية.
2. يعدل الفرد الموقف غير السار الذي لا يستطيع أن يتجنبه والذي يثير لديه الانفعالات السلبية، ويكون تعديل الموقف من خلال صرف الفرد انتباهه والتركيز على نشاط آخر والتأمل في سلبيات الانفعال.
3. يقوم الفرد بإعادة التقييم المعرفي للموقف لرفع قيمته الانفعالية أو خفضها.

ثانياً: إستراتيجية التركيز على الاستجابة (قمع التعبير الانفعالي): وهي الخطوات التي يستخدمها الفرد بعد حدوث الاستجابة الانفعالية. وفيها يكتب الفرد انفعالاته ويقمعها في الموقف ولا يعبر عنها سلوكياً بهدف المسيرة الاجتماعية، فيستحضر هذا الموقف لاحقاً ويقيمه تقيماً سلبياً، ويحدث إثارة في استجاباته الانفعالية. والأفراد الذين يستخدمون هذه الإستراتيجية عادة ما يعبرون عن انفعالاتهم السلبية أكثر من انفعالاتهم الإيجابية. (Gross & John, 2003)

وقد أضاف جرانيديسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) العديد من الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والتي يستخدمها الأفراد عند استجاباتهم للمواقف الضاغطة، وتتمثل في الآتي:

أولاً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية، وتشمل:

1. إعادة التركيز الإيجابي: وهي التفكير حول التجارب الإيجابية التي مر بها الفرد بدلاً من التفكير السلبي في الموقف الضاغط.
2. التخطيط: وهو التفكير بوضع الخطوات والإجراءات المناسبة التي يجب أن يتخذها الفرد من أجل التعامل بفاعلية مع الحدث السلبي.
3. إعادة التقييم الإيجابي: وهي تغيير طريقة تفكير الفرد فيما يتعلق بالمواقف الضاغطة، وإعطاء هذه الضغوط معنى إيجابياً من خلال تقديم تفسيرات إيجابية عن المواقف الضاغطة نفسياً من أجل خفض التوتر وتقليل تأثير الانفعالات السلبية ومحاولة التعلم من هذه الضغوط والاستفادة منها في تحقيق نمو الفرد الشخصي.
4. وضع الأمور في نصابها: هي رؤية الفرد للموقف من زوايا مختلفة؛ إذ يؤدي ذلك إلى التقليل من أهمية الموقف الضاغط وخطورته، ومقارنة الموقف الضاغط الذي يمر به الفرد حالياً بخبرات أخرى مر بها سابقاً أو مر بها الآخرون قد تكون أكثر خطورة.
5. التقبل: وهو أفكار الفرد التي تتعلق بتقبل الخبرات السلبية والتعايش معها. ويشير زهران (٢٠٠٥) إلى أن فهم الواقع وتقبله والتوافق معه ليس على طريقة المغلوب على أمره، وإنما بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور؛ إذ إن تقبل الواقع يكون في حدود العقل والمنطق.

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، وتتمثل في الآتي:

1. لوم الذات: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه يتحمل كامل المسؤولية وحده فيما يمر به من تجارب ومواقف ضاغطة.
2. لوم الآخرين: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن الآخرين هم المسؤولون وحدهم عما يمر به من خبرات ومواقف ضاغطة.
3. اجترار الأفكار السلبية: وهو تفكير الفرد تفكيراً متكرراً في الانفعالات والأفكار السلبية المرتبطة بالحدث والموقف الضاغط، وعلى الأسباب والآثار المترتبة على هذه الانفعالات.
4. التهويل: وهو أفكار الفرد التي تدور حول الخبرات والتجارب المفزعة التي مر بها، وتضخيم الموقف والمبالغة في خطورته وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية:

- أجرت صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالضغوط النفسية لدى طلاب الجامعات الفرنسية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٣) من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٤) عاماً، وأظهرت النتائج أن أهم مؤشرات الضغوط النفسية لدى

- الطلاب كانت على النحو الآتي: (٧٢,٩٪) يعانون من ضائقة نفسية، و(٨٦,٣٪) يعانون من القلق، و(٧٩,٣٪) يعانون من الاكتئاب، و(٥٧,٦٪) يعانون من تدني احترام الذات، و(٥٦,٧٪) كانوا أقل تفاؤلاً، و(٦٢,٧٪) كانوا أقل إحساسًا بالكفاءة الذاتية.
- وأجرت السيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠٢) طالبة في جامعة الإسكندرية، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين مصادر الضغوط النفسية المتمثلة: (إدارة الكلية، والعلاقات الأسرية، وتقدير الذات، وطبيعة الدراسة بالكلية، والجوانب الصحية، والأعباء التدريسية، والضغوط الاقتصادية، والجوانب الاجتماعية) وبين التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الرياضية.
 - وقام أبو ناهية (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالبًا جامعيًا: (٩٥) فلسطينيًا، و(٨٠) مصريًا. وأظهرت النتائج أن الطلبة المصريين أكثر ميلاً إلى استخدام أساليب التحليل والبحث عن المساعدة، في حين أن الطلبة الفلسطينيين أكثر ميلاً إلى استخدام إعادة التقييم الإيجابي، إضافة إلى أن العينتين يميلون لاستخدام أسلوب حل المشكلة بالدرجة نفسها، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الفلسطينيين أكثر ميلاً إلى استخدام أسلوب التقبل والاستسلام والبحث عن الإثابة والتنفيس الانفعالي، في حين أن العينتين يميلون إلى استخدام أسلوب الإحجام المعرفي بالدرجة نفسها.
 - وهدفت دراسة الدوسري (٢٠١٦) إلى التعرف إلى الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن أسلوب التحليل المنطقي كان أكثر أساليب التعامل في مواجهة الضغوط لدى الطالبات المتفوقات، يليه اللجوء إلى الله، ثم إعادة التفسير الإيجابي، ثم الحل المباشر للمشكلة، ثم التقبل، ثم طلب الدعم الاجتماعي، ثم الإنكار، وأخيراً التنفيس الانفعالي، في حين أن أسلوب اللجوء إلى الله كان أكثر أساليب التعامل مواجهة للضغوط لدى المتأخرات دراسياً، يليه التقبل، ثم إعادة التفسير الإيجابي، ثم التحليل المنطقي، ثم الحل المباشر للمشكلة، ثم طلب الدعم الاجتماعي، ثم الإنكار، وأخيراً التنفيس الانفعالي.
 - وهدفت دراسة أوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) إلى التعرف إلى مستوى الضغوط وإستراتيجيات المواجهة الشائعة لدى الطلاب المساعدين للأطباء، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج معاناة طلاب الجامعة من الضغوط النفسية، وعدم قدرتهم على التحكم في عادات الحياة وفي إدارة مشكلات الحياة ومعاناتهم من اضطراب الذات ولوم الذات، وأنهم أكثر استخداماً لأساليب المواجهة غير الفعالة.
 - وتناول كل من خزاعلة والغرابية (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة القصيم إضافة إلى التعرف إلى مصادرها والمتغيرات التي تؤثر فيهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب من كليات الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية تتمثل بالضغوط الاجتماعية والأكاديمية، وأشارت النتائج إلى أن العوامل الاجتماعية كانت من أهم مصادر الضغط النفسي التي تعرض لها الطلاب. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تبعاً للمستوى الدراسي وذلك في اتجاه الطلاب ذوي المستويات المنخفضة.
 - وهدفت دراسة بن شليقة (٢٠١١) إلى التعرف إلى مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٢) من طلاب الصف الثالث ثانوي في الجزائر، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات شدة الضغط النفسي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة الثانوية؛ إذ أثبتت النتائج أن (٦٦,٦٦%) من لديهم ضغط مرتفع لديهم تحصيل جيد؛ فالضغط أصبح ضغطاً إيجابياً.
 - وتناول شاه وآخرون (Shah et al, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الضغط وشده ومصادره لدى الطلاب الجامعيين في المدرسة الطبية الباكستانية، والعوامل المحددة للحالات التي تعاني الضغط، ومعرفة العلاقة بين الضغط النفسي والأداء الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب في السنة الثانية من المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الضغط والأداء الأكاديمي، وأن من أهم مصادر الضغط لدى الطلاب المخاوف النفسية والأكاديمية.
 - وقد تناول عبد الرشيد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب جامعة المينا بمصر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢٥) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية ومفهوم الذات، وأن الضغوط النفسية تجعل الطالب أكثر لومًا لذاته.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

- أجرت عبد العزيز (٢٠١٩) دراسة بعنوان: "نموذج بنائي للعلاقات المتبادلة بين أحداث الحياة السلبية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وتقدير الذات والاكتئاب لدى المراهقين" وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢٢) من طلاب المرحلة الثانوية بمنيا القمح في مصر، وأظهرت

- النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أحداث الحياة السلبية وبين الإستراتيجيات المعرفية التكيفية وتقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أحداث الحياة السلبية وبين الإستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال والاكتئاب.
- وقام اسليم (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير الإيجابي ومستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعة الفلسطينية والتعرف إلى الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، مستوى دخل الأسرة، الجامعة، المعدل التراكمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) من خريجي الجامعة الفلسطينية، وأظهرت أهم النتائج أن هناك فروقاً في متوسط الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي يعزى للمعدل التراكمي لصالح الخريجين ذوي المعدلات الممتازة.
 - وقام أفتاده ومحمودي ونعيمي (Oftadehal, Mahmoodi & Nami, 2012) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والتي تشمل: (لوم الذات، لوم الآخرين، التهويل، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، القبول) في حدوث الاكتئاب والقلق لدى الطلاب الإيرانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) طالباً وطالبة في إيران، وأظهرت أهم النتائج أن لوم الآخرين كان أقوى مؤشر سلبي للاكتئاب والقلق الناجم عن الضغوط.
 - وأجرى عبد الهادي وأبو جدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٣) من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولى بوصفها أكثر الإستراتيجيات استخداماً من قبل طلبة الجامعات، تلتها إستراتيجية تحليل الانفعالات والمواقف، فالنمو وإعادة التشكيل، وأقل الإستراتيجيات استخداماً هي إستراتيجية التقليل من أهمية الموضوع.
 - وهدفت دراسة يعقوب (٢٠١١) إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في مدارس محافظة ديالى، والتعرف إلى الفروق بين الجنسين وفقاً لإستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من المتميزين، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، وقد فسر الباحث ذلك بأن أفراد العينة من المتميزين؛ إذ إن من خصائصهم الشخصية أنهم يملكون إستراتيجيات عدة للتعامل مع مواقفهم الانفعالية.
 - وأجرى سوبرامانيان ونيثياناندن (Subramanian & Nithyanandan, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أي مدى تتنبأ الصلابة والتفاؤل بأنواع إستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) من الطلاب في الهند تراوح أعمارهم ما بين (١٧-١٩) سنة، والذين فشلوا في امتحانات الثانوية ومسجلين بجامعات خاصة لاستكمال دراستهم وواجهوا أحداث حياة سلبية وعانوا أعراض اكتئاب مدة معينة من الوقت، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الإستراتيجيات التكيفية: (التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها) والصلابة والتفاؤل، ووجود ارتباط سلبي بين الإستراتيجيات غير التكيفية: (لوم الذات، الاجترار، التهويل) والصلابة والتفاؤل.
 - وإلى جانب ذلك هدفت دراسة كونيللي ودينني (Connelly & Denny, 2007) إلى الكشف عن مدى ارتباط القصور في تنظيم الانفعال بالألكسيثيما، وقد طبق مقياس تنظيم الانفعالات ومقياس الألكسيثيما ومقياس الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) من طلاب الجامعة بوسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية وطالباتها، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين القصور في تنظيم الانفعال والألكسيثيما، وأن قصور التنظيم الانفعالي يرتبط بالضغوط النفسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- أوجه التشابه والاختلاف والتميز بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:
 ١. اتفقت دراسة صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) وأوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) وخزاعلة والغرابية (٢٠١١) على معاناة طلاب الجامعة من الضغوط النفسية الشديدة وعدم قدرتهم على مواجهتها.
 ٢. اختلفت الدراسات السابقة كدراسة: أبو ناهية (٢٠١٦) والدوسري (٢٠١٦) وعبد الهادي وأبو جدي (٢٠١٢) في أكثر الإستراتيجيات استخداماً لدى طلبة الجامعة في التعامل مع الضغوط، ويرجع ذلك إلى أن الدراسات السابقة اختلفت في تحديدها لأنواع إستراتيجيات تنظيم الانفعال وأساليب التعامل مع الضغوط.
 ٣. أظهرت نتائج دراسة السيد (٢٠١٧) وشاه وآخرون (Shah et al, 2010) أن الضغوط النفسية تؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، في حين أشارت نتائج دراسة بن شليقة (٢٠١١) إلى أن الضغوط النفسية لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي، وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية لمعرفة تأثير الضغوط في المستوى الدراسي.
 ٤. أثبتت الدراسات السابقة كدراسة: عبد العزيز (٢٠١٩) وسوبرامانيان ونيثياناندن (Subramanian & Nithyanandan, 2008) أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الانفعال التكيفية لها علاقة إيجابية في مواجهة أحداث الحياة السلبية، وقد أشارت نتائج كونيللي ودينني (Connelly &

- (Denny,2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قصور التنظيم الانفعالي والضغوط النفسية. وهذا ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن الإستراتيجيات التكيفية وغير التكيفية التي تستخدمها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مواجهة الضغوط النفسية.
٥. اتفقت نتائج دراسة كل من الدوسري (٢٠١٦) وخزاعلة والغرايبة (٢٠١١) على وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في التعامل مع الضغوط النفسية.
٦. اتفقت الدراسات السابقة كدراسة كل من: إسلیم (٢٠١٧) ويعقوب (٢٠١٦) على أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع الطلبة المتفوقين والمتميزين.
٧. لا توجد في حدود علم الباحثة- دراسة نفسية عربية تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج، وهذا ما دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة الحالية.
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:
 ١. صياغة فروض الدراسة وأهدافها وتحديدها.
 ٢. اختيار الأدوات المناسبة: كمقياس الضغوط النفسية لعبد الرشيد (٢٠٠١) ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2007) ترجمة عفانة (٢٠١٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

- تتبنق مشكلة الدراسة من مواجهة طالبات الجامعات في مرحلة ما قبل التخرج العديد من الضغوط النفسية، وانطلاقاً من الخبرة العملية للباحثة بوصفها واحدة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وملاحظتها معاناة الطالبات المقبلات على التخرج من الضغوط النفسية؛ إذ قد يؤدي هين إلى استخدام أساليب وإستراتيجيات تنظيم انفعال غير تكيفية لمواجهة هذه الضغوطات، وهذا ما يؤكد كل من وانج وسايدينو (Wang & Saudino, 2011) وأهمدي وآخرون (Ahmadi, et al, 2014) بأن الطلاب الذين يواجهون مستويات عالية من الضغوط غير قادرين على تنظيم انفعالهم، وتؤكد نتائج الدراسات أيضاً أن الطلاب عمومًا يتسمون بضعف تنظيم انفعالهم ولا يمكنهم إدارة سلوكهم (Faleel, et al 2015; Teh, et al, 2015; Radeef, et al 2014).
- وفي المقابل فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن نجاح الطلاب في تنظيم انفعالهم يرتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع والتعامل الفعال مع الأحداث السلبية للحياة (Aldoa & Nolen, 2010; Houghton & et al, 2011; عبد الحميد، ٢٠١٨).
- ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة، وهذا ما دفع الباحثة إلى التعرف إلى الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التي تستخدمها طالبات الجامعات المقبلات على التخرج لمواجهة الضغوط النفسية.
- وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:
١. هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؟
 ٢. هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؟
 ٣. هل توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية؟
 ٤. هل توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؟

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد علاقة عكسية سالبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
٢. توجد علاقة طردية موجبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي- والتركيز على الخطط- وإعادة التقييم الإيجابي- ووضع الأمور في نصابها- والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
2. التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات- ولوم الآخرين- واجترار الأفكار السلبية- والتهويل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.
3. التعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية.
4. التعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

1. طبيعة العينة، وهي فئة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ تعد هذه المرحلة انتقالية ما بين الدراسة الجامعية والمرحلة المهنية، وتواجه الطالبات في هذه المرحلة العديد من الضغوط النفسية والقلق من عدم وجود فرصة العمل المناسب بعد التخرج.
2. أهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة؛ إذ لا توجد دراسة سعودية -حسب علم الباحثة- تحاول التعرف إلى معاناة الطالبات المقبلات على التخرج من ضغوط نفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وهذا ما يجعل الدراسة الحالية من الدراسات الرائدة في هذا المجال، وتمثل إضافة للتراث السيكولوجي.

الأهمية التطبيقية:

1. إمكانية استفادة الباحثين والعاملين في مجال الإرشاد الأكاديمي في الجامعات من هذه الدراسة وتوصياتها عبر تزويدهم بأهم الضغوط التي تواجهها الطالبات المقبلات على التخرج، وكذلك أهم الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية التي تستخدمها الطالبات لمواجهة هذه الضغوط؛ وذلك لتوجيه الطالبات وإرشادهن لتجنبها.
2. إمكانية استفادة الباحثين من هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية تساعد طالبات الجامعات المقبلات على التخرج على تنظيم انفعالهن والتخفيف من وطأة الضغوط التي يعانينها، وتدريبهن على توظيف إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية في مواجهة الضغوط النفسية، وهذا ما يقمن من العديد من المشكلات النفسية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في منطقة الرياض.
- ثانياً: الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.
- ثالثاً: الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠).
- رابعاً: الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طالبات السنة الرابعة من المرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة:

الضغوط النفسية: Psychological Stresses

يعرف يوسف (٢٠٠٧، ١٣) الضغوط النفسية بأنها: "الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وإن استمرها قد يؤدي إلى آثار سلبية: كالمرض والاضطراب وسوء التوافق".

وتعرف الباحثة الضغوط النفسية إجرائياً بأنها: المواقف أو الأحداث التي تواجه الطالبة وتشكل تهديداً لبعض أهدافها والتي قد تؤثر سلباً في درجة توافقها النفسي والاجتماعي، وقد تكون هذه الضغوط: أسرية، أو اقتصادية، أو دراسية، أو مستقبل، أو أوقات الفراغ، وتمثل بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده الذي أعده عبد الرشيد (٢٠٠١).

Cognitive Strategies of Emotional Regulation: الانفعال

يعرف جراتز ورومير (Gratz & Roemer, 2004, p.41) الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بأنها: "القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وقبولها، والقدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتعامل وفقًا للأهداف المرجوة عند المرور بتجارب الانفعالات السلبية، والقدرة على استخدام الإستراتيجيات المناسبة لتنظيم انفعال بمرونة في الموقف، وتحقيق الأهداف الفردية ومتطلبات الموقف".

وتعرف الباحثة الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إجرائيًا بأنها: القدرة على التعبير عن الانفعالات، وتتضمن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، وتشمل: (إعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل) وتتضمن أيضًا إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية، وتشمل: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتهويل). ويحدد إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لجرافنسكي وكراج (٢٠٠٧).

Students who are going to graduate: التخرج

تعرف الباحثة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إجرائيًا: بأنهن الطالبات اللاتي يدرسن في السنة الرابعة من الفصل الدراسي الأول والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٩-١٤٤٠) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة، ويمثلن المجتمع والعينة التي تجرى عليها الدراسة واللتي سوف يطبق عليهن مقياس الضغوط النفسية ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن الذي يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها والتعبير عنها كميًا. ثانيًا: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لمرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٩-١٤٤٠) والبالغ عددهن (١٣٠١٩) حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة.

ثالثًا: عينة الدراسة:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من (٦٠) طالبة مقبلة على التخرج من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية ومقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٢٤٢) طالبة مقبلة على التخرج من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مرحلة البكالوريوس في مدينة الرياض، تراوحت أعمارهن ما بين (٢١-٢٥) عامًا، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية للطالبات المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠).

وتوزيعهن على حسب الجامعة

الجامعة	عدد الطالبات المقبلات على التخرج	العدد الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية	العدد الكلي لعينة الدراسة الأساسية
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٨٩٦	٢٠	١٠١
الملك سعود	٢٠٨٢	٢٠	٤١
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٥٠٤١	٢٠	١٠٠
العدد الكلي للطالبات المقبلات على التخرج	١٣٠١٩	٦٠	٢٤٢

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة إعداد عبد الرشيد (٢٠٠١):

صمم عبد الرشيد مقياس الضغوط النفسية في عام (٢٠٠١) لقياس بعض أبعاد الضغوط النفسية لدى طلاب جامعة المينا. ويتكون المقياس من (٣١) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد مختلفة للضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، وقد وُضِعَ أمام كل فقرة من فقرات المقياس مقياس متدرج من ثلاث درجات حسب أسلوب ليكرت، وهي على النحو التالي: (يحدث دائمًا = ٣، يحدث أحيانًا = ٢، لا يحدث = ١)، وبذلك تكون أعلى درجة هي (٩٣) وهي تدل على ارتفاع الضغوط، في حين كانت أقل درجة هي (٣١) وهي تدل على عدم وجود ضغوط.

جدول (٢): أبعاد مقياس الضغوط النفسية وأرقام العبارات وعددها

الأبعاد	ما يقيسه البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات	مجموع العبارات
١	ضغوط أسرية	٢٩، ٢٨، ٢٤، ٢٠، ١٦، ٥، ٤، ١	٨	٣١
٢	ضغوط اقتصادية	٢٧، ٢٦، ٢٣، ١٧	٤	
٣	ضغوط دراسية	١٥، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ٧، ٣	٧	
٤	ضغوط المستقبل	٣١، ٣٠، ٢٥، ٢١، ١٨، ١٣، ٨، ٦، ٢	٩	
٥	ضغوط أوقات الفراغ	٢٢، ١٩، ١١	٣	

ثبات المقياس وصدقه:

قام عبد الرشيد بحساب معاملات ثبات الأبعاد المختلفة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق إعادة التطبيق بعد مدة فاصلة مقدارها (٤) أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مقدارها (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة في كليات الجامعة، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٤٦) و (٠,٧٣) وحُسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية فكان مقدار معامل الثبات: (٠,٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ. وحُسب أيضًا صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وقد تراوحت معاملات الصدق ما بين: (٠,٥٢) و (٠,٧٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على قوة أبعاد المقياس وتماسكها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بتعديل (٤) عبارات على مقياس الضغوط النفسية؛ ليتناسب مع عينة طالبات الجامعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): تعديل على بعض عبارات مقياس الضغوط النفسية لعبد الرشيد (٢٠٠١)

رقم العبارة	المقياس قبل التعديل	المقياس بعد التعديل
٥	أشعر برفض عائلي لي.	يتعامل والداي مع أخطائي وتقصيري بقسوة وشدة.
١٧	أجد صعوبة في الوفاء بالالتزامات المالية	أجد صعوبة في توفير المتطلبات الجامعية.
١٨	يقلقي التفكير الكثير في المستقبل.	أخشى على مستقبلي الوظيفي.
٢٩	لا يوجد توافق بيني وبين والدي	يشغلي كثرة التفكير في الزواج.

تُحقّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية عبر حساب معامل ارتباط بيرسون والصدق التمييزي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية:

تأكدت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية باستخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبة، فقد حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه العبارة، وتوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس الضغوط النفسية بالدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد (ن = ٦٠)

ضغوط أسرية		ضغوط اقتصادية		ضغوط دراسية		ضغوط المستقبل		ضغوط أوقات الفراغ	
الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط	الفترة	معامل الارتباط
١	**،٠٦١٠	١٧	**،٠٧٢٥	٣	**،٠٤٣٥	٢	**،٠٦٧٣	١١	**،٠٧٥٤
٤	**،٠٦٣٦	٢٣	**،٠٧٤٣	٧	**،٠٦١٣	٦	**،٠٥٣٠	١٩	**،٠٦٥٤
٥	**،٠٦٢٧	٢٦	**،٠٦٦٧	٩	**،٠٥٩٤	٨	**،٠٦٥٣	٢٢	**،٠٧٨٧
١٦	**،٠٦١٩	٢٧	**،٠٦٧٥	١٠	**،٠٦٨٦	١٣	**،٠٦٦٦	-	-
٢٠	**،٠٥١٨	-	-	١٢	**،٠٦٢٤	١٨	**،٠٧٠٩	-	-
٢٤	**،٠٧٠٨	-	-	١٤	**،٠٥٠٢	٢١	**،٠٦٣٧	-	-
٢٨	**،٠٤٤٩	-	-	١٥	**،٠٤٦٨	٢٥	**،٠٥٤٥	-	-
٢٩	**،٠٤١٠	-	-	-	-	٣٠	**،٠٥٩٥	-	-
-	-	-	-	-	-	٣١	**،٠٤٨٤	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الضغوط النفسية بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦٠)

البُعد	معامل الارتباط
ضغوط أسرية	**،٠٧٢٩
ضغوط اقتصادية	**،٠٦٠٧
ضغوط دراسية	**،٠٧٤٠
ضغوط المستقبل	**،٠٧٧٧
ضغوط أوقات الفراغ	**،٠٦٩٧

** دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من خلال الجدولين (٤) و (٥) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس الضغوط النفسية دالة عند مستوى (٠,٠١): إذ تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ما بين (٠,٦٠٧ ، ٠,٧٧٧)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع صدق معاملات الاتساق الداخلي، وهذا ما يمكن الوثوق بها في تطبيق مقياس الضغوط النفسية.

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضغوط النفسية:

استُخدم أسلوب المقارنة الطرفية للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياس الضغوط النفسية؛ إذ أخذت الباحثة (٠,٣٣) من درجات الطالبات أعلى التوزيع و (٠,٣٣) من درجات الطالبات أدنى التوزيع، ثم حُسبت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، وبما أن العدد الكلي للعينة في الدراسة الاستطلاعية يساوي (٦٠) طالبة، فقد ضرب هذا العدد في القيمة (٠,٣٣)، فوجد أنه يساوي (١٩,٨)، واختارت الباحثة (٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات العليا و (٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات الدنيا، وحُسب بعد ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم حُسبت قيمة "Z" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا في درجات الطالبات لعينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الضغوط النفسية (ن = ٦٠)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
أعلى التوزيع (٣٣٪)	٢٠	٨١,٥	٥,٧١	٥,٤٣١-	٠,٠٠١
أدنى التوزيع (٣٣٪)	٢٠	٦١,٦	٤,٩٤		

يتضح من خلال الجدول (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعة العليا والطالبات في المجموعة الدنيا على مقياس الضغوط النفسية وذلك لصالح الطالبات في المجموعة العليا بمتوسط درجات (٨١,٥) مقابل (٦١,٦) للطالبات في المجموعة الدنيا، وبناء على ذلك فإن المقياس يعد صادقاً على عينة الدراسة الحالية؛ لأنه استطاع أن يميز بين أفراد العينة.

ثبات مقياس الضغوط النفسية:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الضغوط النفسية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٧): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس ثبات مقياس الضغوط النفسية (ن = ٦٠)

الرقم	المحور	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (جتمان)
١	ضغوط أسرية	٠,٧٣٦	٠,٧٢٢
٢	ضغوط اقتصادية	٠,٧٩١	٠,٧٤٧
٣	ضغوط دراسية	٠,٨٢١	٠,٧٩٣
٤	ضغوط المستقبل	٠,٧٨٦	٠,٧١٩
٥	ضغوط أوقات الفراغ	٠,٧٦٦	٠,٧٢٧
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٥٧	٠,٧٨٨

يوضح الجدول (٧) أن مقياس الضغوط النفسية يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٥٧)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحه عن طريق معامل جتمان (٠,٧٨٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وتراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٣٦ ، ٠,٨٢١) بمعامل ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين (٠,٧١٩ ، ٠,٧٩٣) بالتجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس إستراتيجيات تنظيم الانفعال لجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2007) ترجمة عفانة (٢٠١٨):

قام جرانفيسكي وكراج بإعداد مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في عام (٢٠٠٧)، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة، تحتوي على تسعة أبعاد فرعية تمثل الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وقد وُضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس مقياس متدرج من أربع درجات حسب أسلوب ليكرت للخيارات: (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة). وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل عبارة عليه بوضع علامة (-) أمام العبارة التي تنطبق عليه.

جدول (٨): توزيع أبعاد مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأرقامها

مجموع العبارات	أرقام العبارات	إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية	أرقام العبارات	إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية
٣٦	٢٢,٢١,١٣,٤	إعادة التركيز الإيجابي	٢٨,١٩,١٠,١	لوم الذات
	٣٢,٢٣,١٤,٥	التركيز على الخطط	٣٦,٢٧,١٨,٩	لوم الآخرين
	٣٣,٢٤,١٥,٦	إعادة التقييم الإيجابي	٣٠,٢١,١٢,٣	اجترار الأفكار السلبية
	٣٤,٢٥,١٦,٧	وضع الأمور في نصابها	٣٥,٢٦,١٧,٨	التحويل
	٢٩,٢٠,١١,٢	التقبل	-	-

صدق المقياس وثباته:

استخدم عفانة في عام (٢٠١٨) مقياس التنظيم الانفعالي، وقام بترجمة المقياس وتقنينه على طلبة الجامعات الفلسطينية، وقد تحقق عفانة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتطبيق المقياس على عينة عشوائية، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للاستبانة. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين: (٠,٣٩٠) و(٠,٨٦٢)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية. وحُسب أيضًا ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين: (٠,٤٧٣) و (٠,٧٩٢)، وحُسب أيضًا ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وتراوحت المعاملات ما بين (٠,٣١٩) و(٠,٧٨٩) وهي قيم ثبات عالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الدراسة الحالية:

تُحَقَّق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال عبر حساب معامل ارتباط بيرسون والصدق التمييزي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

تأكدت الباحثة من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٦٠) طالبة؛ إذ حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

جدول (٩): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس تنظيم الانفعال بالدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد (ن = ٦٠)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
لوم الذات	**٠,٦٠٨	لوم الآخرين	**٠,٦٩١	التقبل	**٠,٥٧٤
١٠	**٠,٥٩١	١٨	**٠,٧١٤	٢	**٠,٦٤٦
١٩	**٠,٤٧٤	٢٧	**٠,٥٠٩	١١	**٠,٦١٠
٢٨	**٠,٦٦٤	٣٦	**٠,٧٢٨	٢٠	**٠,٦٠٩
٣	**٠,٦٤٦	٤	**٠,٥٧٤	٢٩	**٠,٥٩٧
١٢	**٠,٦١٠	١٣	**٠,٤٥٣	٦	**٠,٥٥٣
٢١	**٠,٦٠٩	٣١	**٠,٥٩٢	١٥	**٠,٧٠٢
٣٠	**٠,٥٩٧	٢٢	**٠,٥٨٣	٢٤	**٠,٦١٥
٥	**٠,٥٥٣	٧	**٠,٥٨٢	٣٣	**٠,٥٧٧
١٤	**٠,٧٠٢	١٦	**٠,٦٢٥	٣٤	**٠,٦٦٢
٢٣	**٠,٦١٥	٢٥	**٠,٤٨٦		
٣٢	**٠,٥٧٧	٣٤	**٠,٦٦٢		

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٠): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦٠)

معامل الارتباط	أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية	معامل الارتباط	أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية
**٠,٧٩٤	إعادة التركيز الإيجابي	**٠,٥٨٠	لوم الذات
**٠,٧٠٥	التركيز على الخطط	**٠,٥٩٢	لوم الآخرين
**٠,٦٥٩	إعادة التقييم الإيجابي	**٠,٥٥٠	التقبل
**٠,٦١٣	وضع الأمور في نصابها	**٠,٦٥٧	الاجترار
**٠,٧٩٥	التقبل	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدولين (٩) و(١٠) أن جميع العبارات والأبعاد لمقياس تنظيم الانفعال دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ما بين (٠,٧٩٥) و(٠,٥٥٠)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات صدق الاتساق الداخلي، وهذا ما يمكن الوثوق بها في تطبيق مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. صدق المقارنة الطرفية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

استُخدم أسلوب المقارنة الطرفية للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الانفعالي؛ إذ أخذت الباحثة (٣٣,٠٪) من درجات الطالبات أعلى التوزيع و(٣٣,٠٪) من درجات الطالبات أدنى التوزيع، ثم حُسبت الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، وبما أن العدد الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية يساوي (٦٠) طالبة، فقد ضرب هذا العدد في القيمة (٠,٣٣) فوجد أنه يساوي (١٩,٨)، واختارت الباحثة (٢٠) طالبة من

المجموعة ذات الدرجات العليا و(٢٠) طالبة من المجموعة ذات الدرجات الدنيا، وحُسب بعد ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم حُسبت قيمة "Z" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١١): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا في درجات الطالبات لعينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس تنظيم الانفعال (ن = ٦٠)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
(٣٣) أعلى التوزيع	٢٠	١١٣,٣	٤,٥	٥,٤٢١-	,٠٠١
(٣٣) أدنى التوزيع	٢٠	٩٠,٦	٦,٨		

تضح من خلال الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في المجموعة العليا والطالبات في المجموعة الدنيا على مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وذلك لصالح الطالبات في المجموعة العليا بمتوسط درجات (١١٣,٣) مقابل (٩٠,٦) للطالبات في المجموعة الدنيا، وبناء على ذلك فإن المقياس صادق على عينة الدراسة الحالية؛ لأنه استطاع أن يميز بين أفراد العينة. ثبات مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

قامت الباحثة بقياس ثبات مقياس تنظيم الانفعال باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٢): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات مقياس تنظيم الانفعال (ن = ٦٠)

الرقم	المحور	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (جتمان)
١	لوم الذات	,٧٦٩	,٧٢٨
٢	لوم الآخرين	,٧٧١	,٧٩٥
٣	التحويل	,٨٧٥	,٧٨٤
٤	اجترار الأفكار السلبية	,٧٨١	,٧١٥
٥	إعادة التركيز الإيجابي	,٨٠٧	,٧٥٨
٦	التركيز على الخطط	,٧٤٨	,٧٨٠
٧	إعادة التقييم الإيجابي	,٧٨٨	,٧٧٦
٨	وضع الأمور في نصابها	,٧٦٧	,٧٩٩
٩	التقبل	,٨٣٥	,٧٣٣
	الثبات الكلي للمقياس	,٨٤٠	,٧٩٧

يوضح الجدول (١٢) أن مقياس الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٤٠)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحه عن طريق معامل جتمان (٠,٧٩٧)، وهي درجات ثبات عالية، وتراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٤٨)، بمعامل ألفا كرونباخ، وتراوحت ما بين (٠,٧١٥)، بالتجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

استُعين ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية والإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مدينة الرياض.
٢. اختبار مان ويتني للتعرف إلى الصدق التمييزي لمقياسي الدراسة.
٣. معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
٤. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً والمتأخرات دراسياً في الضغوط النفسية وفي الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد علاقة عكسية سالبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية: (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها، والتقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛" استُخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٣): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الضغوط النفسية وأبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج

م	إستراتيجيات تنظيم الانفعالات التكيفية	الدرجة الكلية للضغوط النفسية
١	إعادة التركيز الإيجابي	**،٣٣٢-
٢	التركيز على الخطط	**،٣٩٦-
٣	إعادة التقييم الإيجابي	**،٣٣٥-
٤	وضع الأمور في نصابها	**،٣٧٩-
٥	التقبل	،،٣٠-

** دال عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من خلال الجدول (١٣) تحقق صحة الفرض الأول المتعلق بوجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتلك الأبعاد على التوالي (-٠،٣٣٢، -٠،٣٩٦، -٠،٣٣٥، -٠،٣٧٩، -٠،٣٠).

وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يحد من قدرة الطالبات على (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها). وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ لأن الطالبة المقبلتة على التخرج ولديها ضغوط نفسية مرتفعة لا تستطيع مواجهتها بطريقة جيدة، فهي غير قادرة على التعامل مع هذه الضغوط بفاعلية وإيجابية لعدم معرفتها وقلة خبرتها بالأساليب التكيفية والملائمة لمواجهة هذه الضغوط. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كيباليت (Kepalaite, 2013) وهو أن الطالبات أقل خبرة من الطلاب في التعامل مع الضغوط.

فالطالبة المقبلتة على التخرج والتي تعاني من الضغوط النفسية غير قادرة على إعادة التركيز الإيجابي والتي تتمثل في التركيز حول الخبرات الناجحة والسعيدة التي مرت بها سابقاً، فمحور تفكيرها يتركز حول سلبية الموقف الضاغط، ويصعب عليها التركيز على التخطيط من خلال وضع الخطوات الصحيحة والإجراءات المناسبة لكيفية التعامل الإيجابي مع الضغوط التي تواجهها، ولا تستطيع أيضاً إعادة التقييم الإيجابي؛ إذ يصعب عليها أن تتعلم من هذه الضغوط وأن تجعل لها معنى إيجابياً لخفض القلق لديها، وأن تستفيد من هذه الضغوطات في تحقيق نموها الشخصي، وأيضاً لا تضع الأمور في نصابها والنظر لهذه الضغوط من زوايا مختلفة، فهي لا تقارن المواقف الضاغطة التي تمر بها حالياً بمواقف سابقة مرت بها أو مر بها الآخرون أكثر ضغطاً وتهديداً واستطاعوا أن يتغلبوا عليها، وهذا ما يساعدها على التقليل من أهمية الموقف الضاغط التي تمر به. ويتفق ذلك ما أشار إليه جرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) في نظريتهما، وهذا يعني حاجة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إلى التدريب على مهارات إستراتيجية التركيز المسبق وهي ما أشار إليها جروس في نظريته لتنظيم انفعالاتهن (كإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه أهمني وآخرون (Ahmadi, et al, 2014) بأن الطلاب غير قادرين على تنظيم انفعالاتهم تنظيمياً جيداً عند مواجهة مستويات عالية من الضغط الأكاديمي.

وبينت النتائج أيضاً في الجدول (١٣) أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أنه لا توجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وإستراتيجية (التقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٠٣٠)، وهو معامل ارتباط غير دال إحصائياً. وربما يعود عدم تأثير الضغوط النفسية في إستراتيجية التنظيم الانفعالي المتمثلة في (التقبل) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج إلى أن مفهوم التقبل على الرغم من أنه يعد من الإستراتيجيات التكيفية فهو يعدّ من الإستراتيجيات ذات الفاعلية الضعيفة، ومعنى ذلك: أن الطالبة لا تستطيع فعل شيء لمواجهة الضغوط النفسية، وإنما تتقبلها وتحاول أن تتعايش معها، وهذا قد يحمل في طياته الاستسلام للواقع. وهذا ما أشار إليه كل من زهران (٢٠٠٥) وجرانفيسكي وكراج (Garnefski & Kraaij, 2006) فالتقبل قد يكون فهم الواقع وتقبله والتوافق معه بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور، وقد يكون التقبل الاستسلام السلبي للخبرات السلبية؛ إذ يعد أسلوب توافق سلبي يرتبط مع نتائج سيئة.

الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد علاقة طردية موجبة بين الضغوط النفسية وبين أبعاد إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية: (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتحويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٤): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الضغوط النفسية وأبعاد إستراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج

م	إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية	الدرجة الكلية للضغوط النفسية
١	لوم الذات	**،٣١٦
٢	لوم الآخرين	**،٣٣٥
٣	التحويل	**،٤٠٠
٤	اجترار الأفكار السلبية	**،٣٦٤

** دال عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من خلال الجدول (١٤) تحقق صحة الفرض الثاني المتعلق بوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الضغوط النفسية وكل من (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون لتلك الأبعاد على التوالي (٠,٣١٦، ٠,٣٣٥، ٠,٤٠٠، ٠,٣٦٤)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يُسهم في زيادة مستويات (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية) لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج.

وهذا يعني أن الطالبات المقبلات على التخرج ولديهن ضغوط نفسية مرتفعة أكثر استخداماً للإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال غير التكيفية، ويعود ذلك إلى أن الضغوط النفسية تثير الانفعالات السلبية؛ إذ تجعل الطالبة عندما تواجه الضغوط قد تلجأ إلى لوم ذاتها لإحساسها بالذنب وأنها تتحمل كامل المسؤولية عما تمر به من ضغوط نفسية، وهذا ما يشعرها بالعجز وعدم القدرة على التصرف. ويتفق ذلك مع ما ذكره عبد الرشيد (٢٠٠١)، وسوبرامانيان ونيثياناندان (Subramanian & Nithyanandan, 2008)، وأوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) في أن كثرة الضغوط النفسية تؤدي إلى لوم الذات. وقد تلجأ الطالبة إلى لوم الآخرين بظنها أنهم المسؤولون وحدهم عما تمر به من مواقف ضاغطة؛ وذلك للتخفيف من حدة القلق والتوتر الناتج عن تحمل المسؤولية وحدها، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه كل من أفناده ومحمودي ونعيمي (Mahmoodi & Nami, 2012) في نتائج دراستهن: بأن أقوى مؤشر سلبي للضغوط لدى الطلاب كان لوم الآخرين.

وقد تلجأ الطالبة إلى التهويل؛ إذ تعمل على تضخيم الأمور والمبالغة فيما تمر به من ضغوط نفسية، إضافة إلى أن ارتفاع الضغوط النفسية تجعل الطالبة تكبت انفعالاتها في المواقف الضاغطة بهدف المسابرة الاجتماعية، ثم تستحضر هذه الأفكار والانفعالات السلبية وتجترها لاحقاً وتعمل على تقييمها تقييماً سلبياً، فيحدث ذلك إثارة في استجاباتها الانفعالية، وهذا ما أشار إليه جروس (Gross & John, 2003) في نظرية إستراتيجية التركيز على الاستجابة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سوبرامانيان ونيثياناندان (Subramanian & Nithyanandan, 2008) في ارتباط أحداث الحياة السلبية بإستراتيجيات اجترار الأفكار السلبية والتهويل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أوبرين وآخرون (O'brien & et al, 2012) في أن الطلاب أكثر استخداماً لأساليب المواجهة غير الفعالة، وتتفق أيضاً مع ما ذكره وانج وسايدينو (Wang & Saudino, 2011) في أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية تحدث بسبب مواجهة الأفراد للمواقف الضاغطة، وتتفق مع نتائج دراسة كونيللي ودينني (Connelly & Denny, 2007) في أن قصور التنظيم الانفعالي يرتبط بالضغوط النفسية. وأيضاً يتفق مع ما أشار إليه فاليل وآخرون (Faleel, et al 2015) وتيه وآخرون (Teh, et al, 2015) وريديف وآخرون (Radeef, et al 2014) بأن الطلاب يتسمون بضعف تنظيم انفعالاتهم وإدارة سلوكهم.

الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الضغوط النفسية"؛ استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك يتضح من خلال الجدول (١٥):

جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample T-test) للفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً والمتأخرات دراسياً في الضغوط

النفسية

الأبعاد	مستوى الطالبات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضغوط أسرية	متأخرات دراسياً	٧٧	٢٧,٢٧	٢,٤٥	٢,٨٥١	٠,٠٠٥
	متفوقات دراسياً	٤٣	٢٥,٩٥	٢,٣٩		
ضغوط اقتصادية	متأخرات دراسياً	٧٧	٦,١٣	١,٦٠	١,٥٩٥	٠,١١٣
	متفوقات دراسياً	٤٣	٥,٦٠	١,٩٤		
ضغوط دراسية	متأخرات دراسياً	٧٧	١٤,٤٩	٢,٥١	٤,٢٣٩	٠,٠٠١
	متفوقات دراسياً	٤٣	١٢,٤٠	٢,٧٥		
ضغوط المستقبل	متأخرات دراسياً	٧٧	١٨,٥٦	٣,٠٥	٠,١٤٦	٠,٨٨٤
	متفوقات دراسياً	٤٣	١٨,٤٧	٣,٨٥		
ضغوط أوقات الفراغ	متأخرات دراسياً	٧٧	٦,١٤	١,٥١	٢,٣٠٩	٠,٠٢٣
	متفوقات دراسياً	٤٣	٥,٤٤	١,٧٤		
الدرجة الكلية للضغوط النفسية	متأخرات دراسياً	٧٧	٧٢,٦٠	٧,٨٩	٢,٩٣٤	٠,٠٠٤
	متفوقات دراسياً	٤٣	٦٧,٨٦	٩,٤٥		

يتضح من خلال الجدول (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات الطالبات المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الدرجة الكلية للضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (ضغوط أسرية، ضغوط دراسية، ضغوط أوقات الفراغ) في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً بمتوسط درجات (٢٧,٢٧) للضغوط الأسرية، و(١٤,٤٩) للضغوط الدراسية، و(٦,١٤) للضغوط أوقات الفراغ، و(٧٢,٦٠) للدرجة الكلية للضغوط النفسية.

يتضح مما سبق أن الفرض تحقق جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة بالضغوط: (الأسرية، والدراسية، وأوقات الفراغ) كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة المتأخرة دراسياً تتعرض إلى الضغوط من الأسرة بسبب الخلافات بين أفرادها وعدم وجود الحوار بينهم، وقد تكون الضغوط بسبب انشغال الطالبة بأمر الأسرة: كالزواج أو الأبناء والذي يشكل عبئاً إضافياً عليها. أيضاً قد يكون بسبب الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع ابنتهما الطالبة: كالشدة، وعدم احترام آرائها، والتدخل في شؤونها الخاصة، فضلاً عن قلقهما الزائد على ابنتهما تجاه المستقبل وتوقعاتهما المرتفعة تجاهها ومطالبتهما المستمرة بالذاكرة؛ إذ إن توقعات الأسرة المرتفعة جداً تؤدي إلى خوف الطالبة من الفشل، ويجعلها ذلك أكثر قلقاً وتشاؤماً من عدم القدرة على التخرج. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه كل من صالح وكامرت ورومو (Saleh, Camart, & Romo, 2017) في أن من أبرز مؤشرات الضغوط النفسية القلق والتشاؤم. وأيضاً يتفق مع ما ذكره كل من عربيات والخرابشة (٢٠٠٧) في نتائج دراستهما بأن من أكثر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة كانت توقعات الوالدين العالية. ويتفق مع ما أشار إليه كل من الطيريري (١٩٩٤) وعبد المقصود وعثمان (٢٠٠٧) وعبيد (٢٠٠٨) والشرافي (٢٠١٣).

ويعود ارتباط شعور الطالبة المتأخرة دراسياً بالضغوط الدراسية بسبب رغبتها في إشباع الحاجة إلى الإنجاز، فعندما لا يتحقق لها الحصول على أعلى الدرجات فإنها تشعر بالضيق، وهذا الشعور يمثل ضغطاً دراسياً، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه موراي في نظريته. ومما يجعل الطالبة المتأخرة دراسياً تشعر بالضغوط النفسية أكثر من الطالبة المتفوقة دراسياً طموحها الزائد المبالغ فيه بسبب رغبتها في رفع معدلها الدراسي قبل التخرج والذي قد لا يتناسب مع مستوى ذكائها والمدة القصيرة وهو الفصل الدراسي الأخير، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة سلامة (١٩٩١) وناصر وبو ملاح وعلوان (٢٠١٨) وراملي وآخرون (Ramli et al, 2018).

وتعزو الباحثة ارتباط شعور الطالبة المتأخرة دراسياً بضغوط أوقات الفراغ إلى عدم قدرتها على الاستفادة من أوقات فراغها؛ فهي غير قادرة على الاسترخاء، ولا يوجد لديها هوايات يمكن أن تمارسها في أوقات فراغها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من السيد (٢٠١٧) وخزاعلة والغرابية (٢٠١١) وشاه وآخرون (Shah et al, 2010) في أن المتأخرين دراسياً يعانون أكثر من الضغوط النفسية، وتتفق أيضاً مع ما أشارت إليه كل من الأحمد ومريم (٢٠٠٩م)، وعرنكي (٢٠١٧) في أن الضغوط النفسية تؤثر في التحصيل الدراسي. وتختلف نتائج هذه الدراسة عما أسفرت عنه نتائج دراسة ابن شليقة (٢٠١١) الذي يرى أن الطلاب الذين لديهم ضغوط نفسية يكون تحصيلهم الدراسي أعلى.

وقد أوضحت النتائج أيضاً في الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط النفسية المتعلقة بكل من (الضغوط الاقتصادية، وضغوط المستقبل)؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد (٠,٠٨٤، ٠,٠٠٥)، وهي قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وهذا يعني أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى الضغوط الاقتصادية وضغوط المستقبل لدى الطالبات المتأخرات والمتفوقات دراسياً. وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه الظروف الاقتصادية عند الطالبات المتأخرات والمتفوقات دراسياً. فعلى الرغم من أن هذه المرحلة تكثُر فيها الأعمال الأكاديمية وما يصاحبها من متطلبات مادية لإنجازها فإن أفراد العينة تتمتع باستقرار الوضع الاقتصادي، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه الحلبي وأبو بكر (٢٠١٤) بأن أقل الضغوط التي تعانيها السعوديات هي الضغوط الاقتصادية، وأن جميع الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً يشعرن بضغوط المستقبل نتيجة القلق من عدم وجود فرصة العمل المناسب بعد التخرج، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من سلامة (١٩٩١) وراملي وآخرون (Ramli et al, 2018) وناصر وبو ملاح وعلوان (٢٠١٨): في أن الضغوط النفسية تزداد لدى الطلاب المقبلين على التخرج بسبب القلق من المستقبل المهني. وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط الاقتصادية وضغوط المستقبل.

الفرض الرابع: لاختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً وبين الطالبات المتأخرات دراسياً في أبعاد الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال"؛ استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك يتضح من خلال الجدول (١٦).

جدول (١٦): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample T-test) للفروق بين الطالبات المتفوقات دراسياً والمتأخرات دراسياً في أبعاد

الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

الأبعاد	مستوى الطالبات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
لوم الذات	متأخرات دراسياً	٧٧	١١,٦١	٢,١٥	٠,٤٦٢	٠,٠٦٤٥
	متفوقات دراسياً	٤٣	١١,٤٢	٢,٢٣		
لوم الآخرين	متأخرات دراسياً	٧٧	١٠,١٧	٢,٦٤	١,٩٦٦	٠,٠٥٢
	متفوقات دراسياً	٤٣	٩,٢١	٢,٤٣		
التحويل	متأخرات دراسياً	٧٧	٩,٥٦	٢,٦٦	٢,٢٨٢	٠,٠٢٤
	متفوقات دراسياً	٤٣	٨,٤٩	٢,٠٦		
اجترار الأفكار السلبية	متأخرات دراسياً	٧٧	١١,٧١	٢,١٦	١,٣٤٥	٠,١٨١
	متفوقات دراسياً	٤٣	١١,١٦	٢,١٤		
التقبل	متأخرات دراسياً	٧٧	١٢,٢١	١,٧٩	١,٩٦٣	٠,٠٥٢

		١,٦٦	١٢,٨٦	٤٣	متفوقات دراسياً	
٠,٣٦٠	٠,٩١٩٠	١,٩٠	١٢,١٤	٧٧	متأخرات دراسياً	إعادة التركيز الإيجابي
		١,٧٤	١٢,٤٧	٤٣	متفوقات دراسياً	
٠,٥٦٧	٠,٥٧٤٠	١,٨٩	١٢,٧١	٧٧	متأخرات دراسياً	التركيز على الخطط
		٢,١٢	١٢,٩٣	٤٣	متفوقات دراسياً	
٠,٢٦٧	١,١١٦٠	١,٦٧	١٢,٥٣	٧٧	متأخرات دراسياً	إعادة التقييم الإيجابي
		١,٩١	١٢,٩١	٤٣	متفوقات دراسياً	
٠,٦٣٠	٠,٤٨٣	٢,٢٥	١١,٤٥	٧٧	متأخرات دراسياً	وضع الأمور في نصابها
		١,٩٩	١١,٢٦	٤٣	متفوقات دراسياً	

يتضح من خلال الجدول (١٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات درجات طالبات الجامعات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في إستراتيجية تنظيم الانفعال المتعلقة بالتهويل وذلك في اتجاه الطالبات المتأخرات دراسياً بمتوسط درجات (٩,٥٦) مقابل (٨,٤٩) للطالبات المتفوقات دراسياً.

يتضح مما سبق أن الفرض تحقق جزئياً؛ إذ أظهرت النتائج أن مستوى الأفكار التي تؤكد تأكيداً صريحاً على الخبرات المفزعة وتضخيم الأمور والمبالغة فيها كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطالبة المتأخرة دراسياً حينما تواجه موقفاً ضاغظاً تعمل على تقييمه تقييماً سلبياً؛ إذ ترى أن هذه الضغوط تمثل تهديداً لها يعوقها عن تحقيق أهدافها التي تسعى إليها، فهي تحاول أن تختار الاستجابة المتاحة والتي تتمثل في إستراتيجية التهويل غير التكيفية بهدف التخلص من تأثير الموقف الضاغظ، وهذا ما تؤكدته نظرية لازاروس في التقييم المعرفي.

في حين بينت النتائج في الجدول (١٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات من المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة بكل من (لوم الذات، لوم الآخرين، اجترار الأفكار السلبية، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها)؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك الأبعاد على التوالي: (٠,٦٤٥)، (٠,٠٥٢)، (٠,١٨١)، (٠,٠٥٢)، (٠,٣٦٠)، (٠,٥٦٧)، (٠,٢٦٧)، (٠,٦٣٠) وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

يتضح مما سبق أن الفرض لم يتحقق تحقّقاً جزئياً؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى تقارب الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى المتأخرات والمتفوقات دراسياً. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة المقبلة على التخرج والمتمتعة بالصحة النفسية هي التي يمكنها استخدام الإستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال والتعبير عن انفعالها تعبيراً مناسباً حسب ما يقتضيه الموقف، وهذا لا يرتبط بمستوى التحصيل الدراسي للطالبة؛ إذ يرتبط ذلك بالفروق الفردية بين الطالبات في الشخصية، فليس بالضرورة أن الطالبة المتفوقة دراسياً تكون أكثر قدرة من الطالبة المتأخرة دراسياً على استخدام الإستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال. إضافة إلى تشابه الظروف الحياتية والبيئية التي تعيشها الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً وهي مرحلة ما قبل التخرج، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً في تنظيم الانفعالات.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٦) وخزاعلة والغرايبة (٢٠١١) في وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في التعامل مع الضغوط النفسية في اتجاه المتأخرين دراسياً، وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضاً عن دراسة: ألدوا ونولين (Aldoa & Nolen, 2010) وهوتون وآخرون (Houghton & et al, 2011) ويعقوب (٢٠١٦) وإسليم (٢٠١٧) وعبد الحميد (٢٠١٨) في أن إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع الطلبة المتفوقين والمبدعين.

الاستنتاجات والتوصيات:

استعرض البحث الحالي الضغوط النفسية وعلاقتها بالإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى طالبات الجامعات المقبلات على التخرج في مدينة الرياض؛ إذ إن طبيعة المرحلة التي تمر بها الطالبات والتي تمثل مرحلة انتقالية بين الحياة الجامعية والحياة المهنية تشكل ضغوطاً نفسية تؤثر تأثيراً كبيراً في قدرتهن على التعامل مع هذه الضغوط النفسية ومواجهتها من خلال استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات الهامة، وهي:

- أن زيادة مستوى الضغوط النفسية يحد من قدرة طالبات الجامعات المقبلات على التخرج على (إعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها)؛ إذ إن الضغوط النفسية جعلت الطالبات أكثر استخداماً لإستراتيجيات الانفعال غير التكيفية المتمثلة: (لوم الذات، ولوم الآخرين، والتهويل، واجترار الأفكار السلبية).
- أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية المتمثلة بالضغوط: (الأسرية، والدراسية، وأوقات الفراغ) كانت أعلى لدى الطالبات المتأخرات دراسياً.
- لا يوجد فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في الضغوط المتعلقة بكل من (الضغوط الاقتصادية، وضغوط المستقبل).
- أن الطالبات المتأخرات دراسياً أكثر استخداماً لإستراتيجية التهويل من المتفوقات دراسياً.

- لا توجد فروق بين المتأخرات دراسياً والمتفوقات دراسياً في استخدام إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المتعلقة بكل من: (لوم الذات، ولوم الآخرين، واجترار الأفكار السلبية، والتقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على الخطط، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأمور في نصابها).
- وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بما يأتي:
- الاهتمام بتنمية الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال التكيفية لدى طالبات الجامعات، وخاصة المقبلات على التخرج لتنمية قدرتهن على التعامل مع الضغوطات النفسية المختلفة.
- تطبيق دورات وورش عمل في الجامعات والكليات لطالبات الجامعة، وخاصة المقبلات على التخرج والمتأخرات دراسياً تهدف إلى تنمية وعي الطالبات بالضغوط النفسية والعوامل المتعلقة بها، ويجب أن تكون هذه الدورات وورش العمل مستمرة.
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن مستوى الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والضغوط النفسية والعلاقة بينهما لدى شرائح وعينات عمرية مختلفة.

مقترحات الدراسة:

- دراسة العلاقة بين الإستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقته بالتنشئة الأسرية.
- إجراء برنامج إرشادي عقلائي لخفض إستراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية لدى طالبات الجامعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأحمد، أمل؛ ومريم، رجاء. (٢٠٠٩). "أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق". مجلة العلوم التربوية والنفسية: ١٠(١): ١٣-٢٧.
٢. اسليم، يوسف فهمي. (٢٠١٧). "التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
٣. بلقاسم، محمد؛ وشتوان، حاج. (٢٠١٦). "الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي". مجلة العلوم النفسية والتربوية: ٣(١): ١١٢-١٣٦.
٤. حسين، طه عبد العظيم؛ وحسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٦). إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر. عمان.
٥. الحلبي، حنان خليل؛ وأبو بكر، نشوة كرم. (٢٠١٤). "الأزمات وأساليب التعامل معها لدى طالبات الجامعة (دراسة عبر ثقافية مقارنة)". مجلة العلوم التربوية: ١(٣): ١٢٢-١٥٨.
٦. خزاعلة، أحمد؛ والغرابية سالم. (٢٠١١). "الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة القصيم". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت: ٣٧(٤١): ٣٢٣-٣٥٧.
٧. الدوسري، فاطمة علي. (٢٠١٦). "الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً: دراسة مقارنة". مجلة كلية التربية جامعة طنطا: ٦٣(٣): ٣٢٣-٣٦٥.
٨. زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. ط ٤. عالم الكتب. القاهرة.
٩. سلامة، ممدوحة محمد. (١٩٩١). "المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة". مجلة الدراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. (رانم): ٣(١): ٤٧٥-٤٩٦.
١٠. السيد، نسمة عادل. (٢٠١٧). "مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة الإسكندرية". رسالة ماجستير. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة الإسكندرية.
١١. الشرافي، ماهر موسى. (٢٠١٣). "الإرهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العاملين في الأنفاق". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
١٢. بن شليقة، امير. (٢٠١١). "دراسة مستويات شدة الضغط النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". رسالة ماجستير. معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.
١٣. الطيريري، عبد الرحمن. (١٩٩٤). الضغط النفسي- مفهومه -وتشخيصه- طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطبعة الصفحات الذهبية.
١٤. طه، فرج وأبو النبل، محمود وقنديل، شاكر ومحمد، حسين وعبد الفتاح، مصطفى. (١٩٨٣). معجم علم النفس والتحليل النفسي. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت.

١٥. عبد الحميد، هبة (٢٠١٨). "اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة". مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس: (٥٦): ٣٢٥-٣٩٦.
١٦. عبد الرشيد، ناصر سيد. (٢٠٠١). "أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب-جامعة المينا". رسالة ماجستير. جامعة المينا. كلية التربية. المينا.
١٧. عبد العزيز، نادية محمود. (٢٠١٩). "نموذج بنائي للعلاقات المتبادلة بين أحداث الحياة السلبية والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وتقدير الذات والاكنتاب لدى المراهقين". مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس: (٥٨): ١-٧٩.
١٨. عبد المقصود، أماني؛ وعثمان، تهناني. (٢٠٠٧). الضغوط الأسرية والنفسية الأسباب والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
١٩. عبد الهادي، سامر؛ وأبو جدي، أمجد. (٢٠١٢). "الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص". المجلة التربوية جامعة الكويت: ٢٦ (١٠٣): ٣٠٥-٣٥٥.
٢٠. عبيد، ماجدة بهاء الدين. (٢٠٠٨). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
٢١. عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. دار الفكر العربي. القاهرة.
٢٢. عربيات، أحمد والخرابشة، عمر. (٢٠٠٧). "الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون واستراتيجيات التعامل معها". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: ٥ (٢): ٤٨-٦٨.
٢٣. عرنكي، رغدة ميشيل. (٢٠١٧). "الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات". مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: ٣٧ (٣): ٩١-١٠٩.
٢٤. عفانة، محمد جاسر. (٢٠١٨). "التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
٢٥. القحطاني، محمد بن مترك. (٢٠١٧). "الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". المجلة البحث العالمية للتربية وعلم النفس: ٥ (٢): ٥٢١-٥٤٩.
٢٦. ناصر، باي كريمة؛ وبو ملاح، أسامة؛ وعلوان، رفيق. (٢٠١٨). "الثقة بالنفس وعلاقتها بدرجة التفاؤل لدى الطلبة المقبلين على التخرج. دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالبويرة". مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية: (٩): ٩٧-١٢٠.
٢٧. أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (٢٠١٦). "ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها لدى طلبة الجامعة: دراسة حضارية مقارنة". الهيئة المصرية العامة للكتاب: ٢٩ (١١٠): ١٢١-١٤٢.
٢٨. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (٢٠١١). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.
٢٩. يعقوب، حيدر مزهر. (٢٠١١). "التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين بكلية التربية الأصمعي". جامعة ديالى بالعراق من ١٥-١٦ أكتوبر. ٤٥١-٤٦٧.
٣٠. يوسف، جمعة. (٢٠١٧). إدارة الضغوط. القاهرة. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية بجامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Ahmadi, A., Mustaffa, M., Haghdooost, A. & Alavi, M. (2014). "Mindfulness and related factor among undergraduate students". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 159: 20-24, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.321>.
- [2] Aldoa, A., & Nolen, H. (2010). "Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination". *Behaviour Research and Therapy*. 48 (10): 974-983, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>.
- [3] Bamber, M., & Schneider, J.K., (2016). "Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research". *Educational Research Review*. 18: 1-32, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.004>.
- [4] Connelly, M., & Denney, D. R. (2007). "Regulation of emotions during experimental stress in alexithymia". *Journal of Psychosomatic Research*. 62 (6): 649-656, <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.12.008>.
- [5] Faleel, S.F., Tam, C.L., Lee, T.H., Har, W.M. & Foo, Y.C., (2012). "Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context". *World Acad Sci Eng Technol*. 61: 75-81.
- [6] Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). "Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples". *Journal of Personality and Individual Difference*. 40(8):1659-1669, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>.
- [7] Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). "The cognitive emotion regulation questionnaire". *European Journal of Psychological Assessment*. 23(3): 141-149.

- [8] Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). "Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale". *Journal of psychopathology and behavioral assessment*. 26(1): 41-54, <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>.
- [9] Gross, J. J., & John, O. P. (2003). "Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and Well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*. 85(2): 348-362, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- [10] Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). "Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes". *Behaviour Research and Therapy*. 44(1): 1-25, <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>.
- [11] Houghton, J., Wu, J., Godwin, J., Neck, C., & Manz, C., (2011). "Effective Stress Management: A Model of Emotional Intelligence, Self-Leadership, and Student Stress Coping". *Journal of Management Education*. 36(2): 220-238, <https://doi.org/10.1177/1052562911430205>.
- [12] Kepalaitè, A. (2013). "Stress coping strategies first year students of social pedagogy". *Special Education*. (2): 101-108.
- [13] Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. New York: Cambridge university press.
- [14] Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2014). "Emotion regulation, personality and social adjustment in children with autism spectrum disorders". *Psychology*. 5(15): 1750-1767, <https://doi.org/10.4236/psych.2014.515182>.
- [15] O'brien, L; Mathieson, K; Leafman, J; Spearman, L. (2012). "Level of Stress and Common Coping Strategies Among Physician Assistant Students". *Journal of Physician Assistant Education (Physician Assistant Education Association)* 23 (4): 25-29, <https://doi.org/10.1097/01367895-201223040-00006>.
- [16] Ochsner, K., & Gross, J. (2008). "Cognitive Emotion Regulation Insights from Social Cognitive and Affective Neuroscience". *Association for Psychological Science*, 17(2), 153-158.
- [17] Oftadehal, M., Mahmoodi, B., & Nami, M. (2012). Cognitive Emotion regulation, Depression and stress in Iranian Students. *Neuroscience Research Letters*. 3(1): 44-47.
- [18] Radeef, A.S., Faisal, G.G., Ali, S.M. & Ismail, M. (2014). "Source of stressors and emotional disturbances among undergraduate science students in Malaysia". *International Journal of Medical Research & Health Sciences*. 3(2): 401-410, <https://doi.org/10.5958/j.2319-5886.3.2.082>.
- [19] Ramli, H., Hamizah, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S.A. & Ahmadi, A., (2018). "Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediator role of mindfulness". *Behavioral Sciences*. 8(1): 12, <https://doi.org/10.3390/bs8010012>.
- [20] Saleh, D., Camart, N. & Romo, L. (2017). "Predictors of Stress in College Students". *Frontiers in Psychology*. 8(19): 1-8.
- [21] Shah, M., Hasan, S., Malik, S., & Sreeramareddy, C. (2010). "Perceived Stress, Sources and Severity of Stress among medical undergraduates in a Pakistani Medical School". *BMC Medical Education*. 10(1): 1-8, <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-2>.
- [22] Snyder, D.K., Simpson, J.A., & Hughes, J.N. (2006). "Emotion regulation in couples and families- pathways to dysfunction and health". *American psychological Association, Washington. DC (USA)*:149.
- [23] Subramanian, S. & Nithyanandan, D. (2008). "Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents". *Journal of Indian Health Psychology*. (2): 167-177.
- [24] Teh, C.K., Ngo, C.W., Zulkifli, R.A., Vellasamy, R. & Suresh, K. (2015). "Depression, anxiety and stress among undergraduate students: A cross sectional study". *Open Journal of Epidemiology*. 5(4): 260-268, <https://doi.org/10.4236/ojepi.2015.54030>.
- [25] Wolters, C. A. (2011). "Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects". *Teachers College Record*. 113(2): 265-283.
- [26] Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). "Emotion regulation and stress". *Journal of Adult Development*. 18: 95-103.

Psychological stresses and its relationship to cognitive strategies of emotional regulation among students who are going to graduate in Al-Riyadh

Afnan Fahad Bin Dayel

Assistant Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Afnan-aldayel@hotmail.com

Received Date : 28/4/2017

Accepted Date : 13/6/2018

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.2.13>

Abstract: This study aimed to identify the psychological stresses and its relation to the cognitive strategies of emotional regulation among the students who are going to graduate. The researcher used the descriptive approach in its both relational and comparative. The study sample consisted of (242) female students who are going to graduate. The researcher used the psychological stresses scale and the cognitive strategies of emotional regulation scale. The study reveals that: there is a positive correlation with statistically significant at the level of (0.01) between psychological stress and each of (self-blame, blaming others, rumination, catastrophizing) for university students who are going to graduate. However, the results showed that there is an inverse relationship with statistically significant at level of (0.01) between psychological stress and each of (positive refocusing, refocus on planning, positive reappraisal, putting into perspective) among students who are going to graduate. It also showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) and less between the averages of the degrees between outstanding students and the underachievers students in the total degree of psychological stress and its sub-dimensions represented in (family stresses- study stresses- stresses of free time) toward students who are underachievers. Furthermore, the results showed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) among outstanding students and the underachievers students under the cognitive strategies of emotional regulation related to catastrophizing to towards of female students who are underachievers.

Keywords: Psychological Stresses; Cognitive Strategies of Emotional Regulation; Students who are going to graduate.

References:

- [1] 'bd Al'zyz, Nadyh Mhmwd. (2019). "Nmwdj Bna'y Ll'laqat Almtbadlh Byn Ahdath Alhyah Alslbyh Walastratyjyat Alm'rfyh Ltnzym Alanf'al Wtqdyr Aldat Walakt'ab Lda Almrahqyn". Mjlt Alershad Alnfsy Jam't 'yn Shms: (58): 1-79.
- [2] 'bd Alhady, Samr, Wabw Jdy, Amjd. (2012). "Alastratyjyat Alm'erfyh Alsha'e'eh Ltnzym Alanf'ealat Lda 'Eynh Mn Tlhb Aljam'eat Alardnyh Fy Dw' Mtghyrat Alnw'e Waljam'eh Waltkhss". Almjhl Altrbyh Jam'eh Alkwyt: 26 (103): 305-355.
- [3] 'bd Alhmyd, Hbh. (2018). "Alyqzh Al'qlyh W'laqtha Baltzym Alanf'aly Alakadymy Lda Tlab Aljam'h". Mjlt Alershad Alnfsy Jam't 'yn Shms: (56): 325-396.
- [4] 'bd Alrshyd, Nasr Syd. (2001). "Athr Aldghwt Alnfsyh 'la Ab'ad Mfhwm Aldat Lda 'ynh Mn Tlab-Jam't Almyna". Rsalt Majstyr. Jam't Almyna. Klyt Altrbyh. Almyna'.
- [5] 'bd Almqswd, Amany, W'thman, Thany. (2007). Aldghwt Alasryh Walnfsyh Alasbab Wal'laj. Mktbt Alanjlw Almsryh. Alqahrh.
- [6] 'byd, Majdh Bha' Aldyn. (2008). Aldght Alnfsy Wmshklath Wathrh 'la Alshh Alnfsyh. Dar Sfa' Llnshr Waltzy'. 'man.
- [7] 'fanh, Mhmd Jasr. (2018). "Altnzym Alanf'aly W'laqth Balrda 'n Alhyah Lda Tlbt Aljam'at Alflstynyh Bmhafzat Ghzh". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslmyh. Ghzh.
- [8] 'rbyat, Ahmd Walkhrabshh, 'mr. (2007). "Aldghwt Alnfsyh Alty Yt'rd Lha Altlibh Almtfwqwn Wastratyjyat Alt'aml M'ha". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 5 (2): 48-68.

- [9] 'rnky, Rghdh Myshyl. (2017). "Aldghwt Alnfsyh Lda Tlbh Jam't Alblqa' Alttbyqyh W'laqtha Bb'd Almtghyrat". Mjlt Athad Aljam'at Al'rbyh Llbhwth Fy Alt'lym Al'aly: 37 (3): 91-109.
- [10] 'thman, Farwq Alsyd. (2001). Alqlq Wedarh Aldghwt Alnfsyh. Dar Alfkr Al'rby. Alqahrh.
- [11] Alahmd, Aml, Wmrym, Rja'. (2009). "Asalyb Alt'aml M' Aldghwt Alnfsyh Lda Alshbab Aljam'y: Drash Mydanyh 'la 'ynh Mn Tlbh Jam't Dmshq". Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh:10(1): 13-27.
- [12] Aslym, Ywsf Fhmy. (2017). "Altfkyr Aleyjaby W'laqth Baltzym Alanf'aly Lda 'ynh Mn Khryjy Aljam'at Alflstynyh". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy. Ghzh.
- [13] Blqasm, Mhmd, Wshtwan, Haj. (2016). "Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Basbab Alghyab Almdrsy 'nd Tlmyd Altwr Althanwy". Mjlt Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh: 3(1): 112-136.
- [14] Aldwsry, Fatmh 'ly. (2016). "Aldghwt Alnfsyh Almdrkx Wasalyb Alt'aml M'ha Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Almtfwqat Walmtakhrat Drasya: Drash Mqarnh". Mjlt Klyh Altrbyh Jam't Tnta: 63(3): 323-365.
- [15] Alhlby, Hnan Khlyl, Wabw Bkr, Nshwh Krm. (2014). "Alazmat Wasalyb Alt'aml M'ha Lda Talbat Aljam'h (Drash 'br Thqafyh Mqarnh)". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: 1 (3): 122-158.
- [16] Hsyn, Th 'bd Al'zym, Whsyn, Slamh 'bd Al'zym. (2006). Astratyjyat Edart Aldghwt Altrbwyh Walnfsyh. Dar Alfkr. 'man.
- [17] Khza'lh, Ahmd, Walghraybh Salm. (2011). "Aldghwt Alnfsyh Alty Twajh Altlbh Fy Jam't Alqsym". Mjlt Drasat Alkhlyj Waljzrh Al'rbyh, Jam't Alkwy: 37(141):323-357.
- [18] Abw Nahyh, Slah Aldyn Mhmd. (2016). "Dghwt Alhyah Wasalyb Mwajhtha Lda Tlbt Aljam'h: Drash Hdaryh Mqarnh". Alhy'h Almsryh Al'amh Lktab: 29(110): 121-142.
- [19] Nasr, Bay Krymh' Wbw Mlah, Asamh, W'lwan, Rfyq. (2018). "Althqh Balnfs W'laqtha Bdrjh Alfta'l Lda Altlbh Almqblyn 'la Altkhrj. Drash Mydanyh 'la Mstwa M'hd 'lwm Wtqnyat Alnshatat Albdnyh Walryadyh Balbwyrh". Mjlt Aljam' Fy Aldrasat Alnfsyh Waltrbwyh: (9): 97-120.
- [20] Alnwaysh, Fatmh 'bd Alrhy. (2011). Aldghwt Walazmat Alnfsyh Wasalyb Almsandh. Dar Almnahj Llnshr Waltwzy'. 'man.
- [21] Alqhtany, Mhmd Bn Mtrk. (2017). "Aldghwt Alnfsyh Fy Dw' B'd Almtghyrat Lda Tlab Mrhlt Albkawryws Bjam'eh Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamy". Almjhl Albhth Al'almyh Lltrbyh W'lm Alnfs: 5 (2): 521-549.
- [22] Bn Shlyqh, A'mr. (2011). "Drash Mstwyat Shdt Aldght Alnfsy W'laqth Balthsyl Aldrasy Lda Tlmyd Alsnh Althalthh Thanwy". Rsalt Majstyr. M'hd Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh. Aljza'r.
- [23] Alshrafy, Mahr Mwsa. (2013). "Alenhak Alnfsy W'laqth Bkl Mn Qlq Almstqbl Wmstwa Altmwh Lda Al'amlyn Fy Alanfaq". Rsalt Majstyr. Aljam'h Aleslamy. Ghzh.
- [24] Slamh, Mmdwhh Mhmd. (1991). "Alm'anah Alaqtsadyh Wtqdyr Aldat Walsh'wr Balwhdh Alnfsyh Lda Tlab Aljam'h". Mjhl Aldrasat Alnfsyh, Rabth Alakhsa'yyn Alnfsyyn Almsryh. (Ranm): 3(1): 475-496.
- [25] Alsyd, Nsmh 'adl. (2017). "Msadr Aldghwt Alnfsyh W'laqtha Balthsyl Aldrasy Ltalbat Klyt Altrbyh Alryadyh Jam't Aleskndryh". Rsalt Majstyr. Klyt Altrbyh Alryadyh Llbnat. Jam't Aleskndryh.
- [26] Th, Frj Wabw Alnyl, Mhmwd Wqndyl, Shakr Wmhmmd, Hsyn W'bd Alftah, Mstfa. (1983). M'jm 'lm Alnfs Walthlyl Alnfs. Dar Alnhdh Al'rbyh Ltba'h Walnshr. Byrwt.
- [27] Altryry, 'bdalrhmn. (1994). Aldght Alnfsy-Mfhwmh -Wtshkhysh-Trq 'lajh Wmqawmth. Alryad: Mtb't Alsfhat Aldhbyh.
- [28] Y'eqwb, Hydr Mzhr. (2011). "Altnzym Alanf'aly Ltlibh Almtmyzyn Fy Mhafzt Dyaly. Alm'tmr Al'lmy Al'rby Althamn Lr'ayh Almwahbyn Walmtfwqyn Bklyh Altrbyh Alasm'y". Jam't Dyaly Bal'raq Mn 15-16 Aktwbr:451-467.
- [29] Ywsf, Jm'h. (2017). Edarh Aldghwt. Alqahrh. Mrkz Ttwyr Aldrasat Al'lya Walbhwth Fy Al'lwm Alhndsyh Bjam't Alqahrh.
- [30] Zhran, Hamd 'bd Alslam. (2005). Altwjyh Walershad Alnfsy. T4. 'alm Alktb. Alqahrh.