قلق الحاسوب وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية الآداب

م.د. فارس هارون رشيد & م.مبرمج: مناف عبد الرضا ياسين
كلية الآداب / جامعة القادسية
Monaf.al.iraqi@gmail.com

تسليم البحث : 2019/1/4 **قبول النشر : 2019/2/14**

الخلاصة :

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى طلبة **كلية الآداب**، وتكونت عينة البحث من (200) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي، ولتحقيق ذلك استعمل مقياس قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. واشارت نتائج البحث إلى عدم شعور طلبة الكلية بقلق الحاسوب، وتمتعهم بالتنظيم الانفعالي، ووجود علاقة عكسية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الحاسوب، قلق الحاسوب، التنظيم الانفعالي.

The relationship between computer anxiety and Emotional Regulation in college students

Fares Haroun Rashid & Monaf Abdel Rida Yassin
University of Al-Qadisiyah\College of Literature
Monaf.al.iraqi@gmail.com

Delivery date: 1/4/2019

Acceptance date: 10/4/2019

Abstract

The aim of this study was to identify The relationship between computer anxiety and Emotional Regulation in college students. The sample of the study consisted of (200) students, "they are chosen according to random style with equal distribution". The Scale of computer anxiety and Emotional Regulation were used as the study tools after being checked for their validity and reliability. The results of the study refers to there is no computer anxiety, there are Emotional Regulation in college students , and there are negative relationship between computer anxiety and Emotional Regulation.

Key Words: computer, computer anxiety, and Emotional Regulation.

الفصل الأول: الاطار العام للبحث

مشكلة البحث:

بعد التطور التكنولوجي الذي ساد جميع مجالات الحياة الشخصية والدراسية والمهنية، اصبح استعمال الحاسوب احد المتطلبات الأساسية في التعليم والعمل، إذ لا بد لأي طالب أن يمتلك بعض المهارات العملية في استخدام الكومبيوتر، حتى يكون ناجح في دراسته، وقادرا على إنجاز واجباته وتقاريره بالسرعة الممكنة، إلا أن تدني هذه المهارات يمكن أن يشكل عائقا أمام الطلبة، وفرصتهم في الحصول على وظيفة عمل مستقر مستقبلا. وترجع اغلب الدراسات أسباب غياب المهارات الحاسوبية لدى طلبة الجامعات إلى معاناة البعض منهم من قلق الحاسوب، الذي يتمثل بظهور مشاعر قلق وتوتر وخوف غير مبررة من استعمال الحاسوب، فتشير دراسة (Glaister,2007) إلى أن بعض الطلبة يظهرون مستويات مرتفعة من قلق الحاسوب، الذي يؤثر سلبا على مستوى تحصيلهم الدراسي، وتوافقهم الاكاديمي، وتقديرهم نحو ذاتهم (Glaister,2007,p.341) كذلك توصلت دراسة (Achim & Kassim,2015) إلى أن قلق الحاسوب يؤدي إلى تدني اعتقادات الأفراد بكفاءتهم الذاتية، لذلك فانهم يعتقدون بانهم غير قادرين على تعلم الحاسوب، وسيفشلون في أي مقرر أو دورة تعليمية حاسوبية (Achim & Kassim,2015,p.702)، كذلك وجدت نتائج دراسة (Brosnan 1998) ان الخوف غير المبرر الذي يظهر لدى بعض طلبة من استعمال الحاسوب يحرمهم من الحصول على المصادر العلمية والخبرات الغنية في مجال بحثهم مثل، الكتب، والبحوث والاطلاع على المؤتمرات العلمية، ومقاطع الفيديو التعليمية، لذلك يكون إدائهم الدراسي منخفضا مقارنة بالطلبة الذين يجيدون استعمال الحاسوب في تخصصهم الاكاديمي (Brosnan,1998,p.63).

وبما أن قلق الحاسوب يتمثل في استجابات انفعالية غير سارة ترتفع عند مواجهة المواقف التي تحتاج إلى استعمال والتدريب على أجهزة الكومبيوتر، فان الباحثان يفترضان ان ذلك قد يكون له علاقة بقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم الداخلية، إذ تشير الدراسات أن تدني التنظيم الانفعالي يساهم في ضعف المقدرة على ضبط الانفعالات والحفاظ عليها ضمن المستوى الطبيعي عند مواجهة المواقف الضاغطة (Gross & John ,2003,p.348) إذ يعاني الأفراد الذين يتسمون بسوء التنظيم الانفعالي من ضعف في كبح الانفعالات السلبية، وفقدان المهارات التي تساعدهم على إدارة انفعالاتهم بصورة جيدة مثل تهدئة الذات، واستذكار الخبرات الإيجابية، وتثبيط المزاج السلبي، لذلك نجدهم سرعان ما يشعرون بالقلق والخوف والحزن (Lane et.al,2011,p.633) وهذا ما يؤثر على شعورهم بالرفاهية والمتعة والانشغال بأفكارهم وانفعالاتهم السلبية، التي تؤثر على أدائهم الدراسي والوظيفي (Larsen,2009,p.247). وبهذا الصدد يطرح الباحثان مجموعة من الأسئلة التي يرغبان في التحقق منها، وتتمثل بـ هل يعاني طلبة كلية الآداب من قلق الحاسوب؟ وهل يختلف الطلبة الذكور والإناث وفقا لمتغيري البحث؟، وهل توجد علاقة ارتباطية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى **كلية الآداب** ؟.

أهمية البحث:

بعد أن أصبحت التكنولوجيا جزءا أساسيا من التعلم، وتحول التعليم من النمط التقليدي إلى النمط المتمركز على استعمال الحواسيب الرقمية في عمليات التدريس، وإقامة البحوث، والإعداد للمحاضرات الدراسية، والبحث عنها على المواقع الإلكترونية، فأنه لا بد للجامعات العراقية أن تزود الطلبة بالمهارات الكافية لتعلم الحاسوب، وهذه العمليات يمكن أن تتم بسهولة من دون أية معوقات اذا كان الطلبة يتمتعون بالثقة الكافية على استعمال الحاسوب من دون أي خوف أو تجنب لتعلم الحاسوب، إذ أظهرت الدراسات أن الطلبة الذين تنخفض لديهم مشاعر القلق من الحواسيب يكونون ماهرين في الحصول على المعلومة الدراسية، ويتواصلون مع العديد من الباحثين، ومنظمين في إعداد واجباتهم الدراسية (Crowe and McKee 1995,p.98) كذلك وجدت دراسة (Rosen & Weil ,1990) أن الطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الحاسوب قادرين على التعامل مع البرامج الحاسوبية المختلفة، ويشعرون بالمتعة عند قضاء وقتهم مع الحاسوب (Rosen & Weil ,1990,p.275) كما توصلت دراسة (Phelps & Ellis 2002) إلى أن المتعلمين الذين لديهم إمكانيات جيدة في استعمال الحاسوب يكون مستوى إدائهم الدراسي افضل من غيرهم، إذ انهم يظهرون مهارة في إدارة الحاسوب، وإدخال البيانات الحاسوبية، والتخلص من المشكلات البرمجية عند العمل عليها (Phelps & Ellis 2002,p.1) وبهذا يعد هؤلاء المتعلمين من النماذج الدراسية المتميزة التي نطمح إليها في التعليم الجامعي، ولاسيما إننا نواجه موجه تكنولوجية جديدة ومستمرة، تجعل من الأفراد الذين لا يجيدون استعمال الحاسوب بشكل جيد أميين الكترونيين، ويفقدون للكثير من الصفات الجيدة واللازمة لمتطلبات التعلم الفعال وسوق العمل.

وبما ان التعامل مع الحاسوب في ضوء كثرة البرامج وتعقيدها يحتاج إلى إدارة ومهارة ذاتية، فان من الممكن أن تكون خصائص وإمكانيات الفرد النفسية لها علاقة بالنجاح في استخدام الحاسوب، لأن بعض البرامج والعمليات الرقمية تحتاج إلى صبر ومثابرة وتركيز وتنظيم مشاعر الإحباط التي نتعرض لها عند الوقوع في الأخطاء الحاسوبية، وبهذا يعد التنظيم الانفعالي احدى القدرات الفاعلة على إدارة حياتنا الشخصية والدراسية، وهذا ما أشارت اليه الدراسات والأدبيات النفسية، إذ وجدت دراسة (Immordino-Yang & Damasio, 2007) أن التنظيم الانفعالي يساهم في العديد من العمليات المعرفية والدافعية مثل الانتباه والذاكرة والإنجاز واتخاذ القرار والتعلم، كما انه يزيد من عمليات التفكير المنطقية، وسرعة التوصل إلى الحلول (Fried,2011,p.2) ، وأسفرت نتائج دراسة (Boekaerts, 2002) بان التنظيم الانفعالي يعمل على تعزيز عمليات التعليم بواسطة الحواسيب، ويزيد من العلاقة بين الطالب والمعلم، ويعزز من التوافق الاكاديمي (Boekaerts,2002,p.59)، إذ يعمل التنظيم الانفعالي على التقليل من حدة المشاعر السلبية، عبر استعمال استراتيجيات معالجة الانفعالية بصورة واعية، من اجل التأثير على هذه الانفعالات، وزيادة الأفكار المنطقية في مواجهة المواقف الضاغطة (Pekrun,1992,p.356). وبهذا نجد أن تمتع طلبتنا بالتنظيم الانفعالي يمكن أن يزيد من قدراتهم التوافقية، وعمق علاقاتهم العاطفية والاجتماعية مع زملائهم وأساتذتهم في الكلية، ويرفع من مستوى إدائهم الدراسي، لذا يظهر ذلك مدى أهمية البحث الحالي في التعرف على كيفية تنظيم طلبتنا لمشاعرهم السلبية، واستعماله في تحقيق النجاح الاكاديمي. كذلك تظهر أهمية البحث في ضوء الاتي:

- إن متغير البحث من المؤشرات الجيدة على تمتع الطلبة بالصحة النفسية.
- إن كلا المتغيران لهما علاقة بالتوافق الاكاديمي والشعور بالاستقرار النفسي.
- يمكن ان تقدم نتائج البحث خدمة كبيرة للمرشدين والعاملين في الوحدات الإرشادية.
- يعتمد البحث الحالي على مقياسين يمكن أن يعتمد عليهما الباحثين المختصين في العلوم التربوية والنفسية في بحوثهم النفسية.
- يستفيد من هذا البحث كلا من:

أ. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومديريات الأشراف والتطوير والتقويم العلمي.

ب. الجامعات العراقية، والمراكز العلمية المتمثلة بالإرشاد النفسي، والتعليم المستمر، والتقنيات الحاسوبية، وطرائق التدريس.

ج. كلية الآداب في جامعة القادسية.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرف:-

1. قلق الحاسوب لدى طلبة كلية الآداب.
2. دلالة الفرق على مقياس قلق الحاسوب وفق متغيري النوع والتحصيل الدراسي.
3. التنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية الآداب.
4. دلالة الفرق على مقياس التنظيم الانفعالي وفق متغيري النوع والتحصيل الدراسي.
5. العلاقة الارتباطية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الكلية.
6. الإسهام النسبي للتنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الحاسوب لدى طلبة الكلية.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية الآداب ـ جامعة القادسية من الذكور والإناث في الدراسات الاولية للعام الدراسي 2018-2019.

تحديد المصطلحات: يتحدد البحث الحالي في ضوء المصطلحات الآتية:-

اولا. قلق الحاسوب: عرفه عالم النفس ايندلير(Endler et.al,1991) شعور الفرد بالخوف وعدم الراحة عندما يواجه موقف يتطلب منه استعمال الحاسوب(Endler et.al,1991,p.912) وتبنى الباحثان هذا التعريف بوصفه التعريف النظري في قياس وتفسير نتائج البحث.

- التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات مقياس قلق الحاسوب المتبنى في البحث الحالي.

ثانيا. التنظيم الانفعالي: عرفه عالم النفس جروس (Gross,2002) مجموعة من العلميات المعرفية التي تؤثر على ما نشعر به من انفعالات عند مواجهة الضغوط والمهام من اجل كبحها أو التقليل من مدة استمرارها وتعديل الاستجابات الانفعالية بصورة مناسبة (Gross,2002,p.282) وتبنى الباحثان هذا التعريف بوصفه التعريف النظري الذي سيتم من خلاله بناء مقياس التنظيم الانفعالي وتفسير نتائج البحث.

- التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات مقياس التنظيم الانفعالي الذي تم بنائه في البحث الحالي.

الفصل الثاني: الاطار النظري

أولا. قلق الحاسوب:

ظهر مفهوم قلق الحاسوب عام (1981) في ضوء الدراسات التي أجراها عالم النفس روهنر Rohner، إذ حاول تطوير أول مقياس يتعلق بقياس مشاعر القلق من استعمال الحاسوب في جامعة ولاية ايوا، وكان بهدف تعرف أراء المعلمين والطلبة في كليات المعلمين اتجاه استعمال الحاسوب في الصفوف الدراسية، وتوصل إلى أن بعض الطلبة يخافون ويتجنبون استعمال الحاسوب بدرجة تمنعهم من تعلمه، نتيجة لهذه الدراسة لقى هذا المفهوم اهتماما كبيرا من قبل الباحثين، وازدادت عمليات البحث حوله (Maurer,1983,p.22) ويتمثل قلق الحاسوب بظهور مشاعر غير سارة مثل القلق والإحباط والخوف من التعرض للإحراج والفشل من عدم استعمال الحاسوب، مما ينتج عن هذه المشاعر تجنب الفرد من استعمال الكومبيوتر (Olatoye,2009,p.231) لذا ينتج قلق الحاسوب كاستجابة انفعالية سببها اعتقاد الفرد بعدم قدرته على استعمال الكومبيوتر للنقص في المهارات الحاسوبية (Abele& Spurk,2009,p.54) مما يؤثر على إداء الفرد وقدرته على تعلم أجهزة الكومبيوتر وتحقيق مستوى من الكفاءة في استعماله، فتكون ثقة الفرد في استعمال الحاسوب منخفضة جدا (Achima &Kassim,2015,p.702).

نتيجة لذلك لاقى قلق الحاسوب اهتماما كبيرا في أدبيات علم النفس، إذ عدّه الباحثون كعامل ضغط انفعالي يدفع الفرد نحو عدم الاستقرار، ويظهر هذا الضغط على شكل رهاب نحو استعمال أجهزة الحاسوب (Igbaria & Iivari, 1995) إذ أن الفرد القلق حاسوبيا تظهر لديه مجوعة من الأعراض المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويتمثل المكون المعرفي بالأفكار السلبية التي تنتاب الفرد مثل اعتقاده بالعجز من تعلم الحاسوب، وارتكاب الأخطاء، وتعطيل الحاسوب، وتتمثل الأعراض الانفعالية بالخوف، والحزن، والشعور بالعجز، والحرج، في حين تتمثل الأعراض السلوكية بتجنب الحاسوب، ورفض تعلمه، والاتجاهات السلوكية السلبية اتجاهه (Phelps, & Ellis,2002,p.5150)، في حين لخص (Brosnan 1998, 12) هذه الأعراض في ثلاثة مؤشرات تدل على الأفراد القلقين حاسوبيا، وتتمثل بـ:

(أ) الامتناع عن التحدث عن أجهزة الكمبيوتر أو حتى التفكير في أجهزة الكمبيوتر.

(ب) الخوف أو القلق من التعامل مع أجهزة الكمبيوتر.

(ج) أفكار واتجاهات عدائية نحو أجهزة الكمبيوتر.

إذن نجد أن قلق الحاسوب حالة أو استجابة تجاه الموقف الذي يتطلب من الفرد استعمال الحاسوب، وله أثار سلبية على تعلمه، وتوظيفه في حياته الشخصية والاجتماعية والدراسية والوظيفية، مما يعمل ذلك على ظهور توقعات نحو الفشل، وتدني الشعور بالكفاءة الشخصية (Rosen, Sears& Weil,1993,P.27). ويمكن تفسير هذه الحالة وفقا للأسباب التي وضعها(Kohrman,2003) بانها تعود إلى طبيعة شخصية الفرد التي تخشى ما هو جديد، والخبرات السلبية التي صاحبت عملية تعلم الحاسوب لأول مرة، واكتساب الأفكار والاتجاهات السلبية نحو الحاسوب من الآخرين مثل فكرة أن الحاسوب يمكن أن يدمر صحة الإنسان، ومحاولة الأفراد تجنب مشاعر تدني تقدير الذات عند مواجهة الحاسوب خوفا من الفشل في استعماله (Kohrman,2003,P.2) كذلك يفترض(Rosen, Sears, & Weil, 1987) إن قلق الحاسوب عبارة عن قلق عام تظهر له جذور عميقة في شخصية الفرد نتيجة الخبرات المؤذية التي تعرض لها في الطفولة، في حين يؤكد(Russell 1996) أن اهم سبب لظهور قلق الحاسوب يتمثل بادراك الطلبة السلبي بانهم غير قادرين على تعلم الحاسوب بسبب تعقيداته الكثيرة، مما يدفعهم ذلك إلى عدم الثقة بكفايتهم الذاتية على استعمال الحاسوب ومن ثم تجنبه (Russell 1996,P.2)، وتوصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أن قلق الحاسوب ينقسم على عدة مكونات، إذ وجدت دراسة (Torkzadeh & Angulo ,1992) ثلاثة مكونات لهذا النوع من القلق، يتمثل المكون الأول بالمكون النفسي (psychological dimension) الذي يتضمن الاتجاه نحو الكومبيوتر والفاعلية الذاتية وأنماط الشخصية والتجنب وادراك الذات، و المكون التشغيلي(operational dimension) الذي يشير إلى الدورات الحاسوبية، وطبيعة أجهزة الحاسوب، وامتلاك الفرد لحاسوب شخصي، والمكون الاجتماعي (Social dimension) ويشير إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي والعمر والجندر (Simsek,2011,p.178) كذلك وجد Beckers & Schmidt (,2001) ستة مكونات لقلق الحاسوب، تتمثل بـ بالأمية الحاسوبية(computer literacy) فقدان الفرد لمهارات استعمال الحاسوب، والفاعلية الذاتية(self-efficacy) ثقة الفرد في قدرته على استعمال الحاسوب، والأثارة الجسمية في وجود الحاسوب (physical arousal in the presence of computers) مثل الارتعاش والتعرق وضيق التنفس، والمشاعر الوجدانية تجاه الحاسوب (affective feelings towards computers) مشاعر عدم تفضيل الكومبيوتر، والفوائد الإيجابية حول منافع المجتمع من استعمال الحاسوب (positive beliefs about the benefits for society of using computers، والمعتقدات السلبية حول التأثير اللاإنساني للحواسيب (negative beliefs about the dehumanizing impact of computers) (Beckers & Schmidt ,2001,p.39)

إن نتيجة الاهتمام الكبير بمفهوم قلق الحاسوب أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات والنماذج النفسية ، منها نظرية (Rozell & Gardner,1995) التي فسرت قلق الحاسوب بنمطين من الاساليب الشخصية، ويتمثل الأسلوب الأول بالمستخدم المتفائل الذي لديه اتجاه إيجابي نحو الحاسوب، وهو يعتقد انه قادر على تعلم الكومبيوتر بكفاءة مرتفعة، في حين يتمثل الأسلوب الثاني بالمستخدم المتشائم الذي لديه توقعات كفاءة متدنية نحو استعمال الحاسوب، مما ينتج تفاعلات انفعالية سلبية تؤدي به إلى التشاؤم من قدرته على تعلم الحاسوب (Rozell & Gardner,1995,P.125)، كذلك قدم (Martocchio ,1992) نموذج السيطرة الحاسوبية، الذي يرى أن الأفراد القلقين حاسوبيا يعانون من تدني القدرة في سيطرتهم الذاتية عند مواجهة الواجبات والمسؤوليات الشخصية، مما يدفعهم ذلك إلى تجنبها والهرب منها، نتيجة لذلك يكونون في حالة انفعالية سلبية، تدفعهم نحو الشعور بالقلق، وبالتالي يكونون متدربين ومستخدمين سيئين (Martocchio,1992,P.529). أما نموذج (Rosen and Weil ,1990) فتوصل الى وجود ثلاثة مستويات تظهر لدى الأفراد القلقين حاسوبيا ، يتمثل الأول بالمستخدم غير المرتاح(The uncomfortable user) وهو الفرد الذي يعمل على الحاسوب لكنه يحتفظ ببعض من مستوى قلقه عندما يتعامل بمنطقة تقع خارج منطقة راحته، والمستخدم الذي لديه رهاب الحاسوب المعرفي (The cognitive computerphobic) وهو الفرد الذي يبدو انه يعمل على الحاسوب لكنه يستعمل الحديث السلبي مع ذاته عندما يتعامل مع الحاسوب، وبالتالي يقع ضحية النبوءة المحققة لذاتها (ما دام الفرد يعتقد انه سيفشل في الحاسوب فأنه سيكون سيئا عند استعماله له)، والمستخدم المتجنب للحاسوب(User avoider for computer) وهو الذي يخشى استعمال الحاسوب، وتظهر لديه اعراض القلق بشكل ملاحظ مثل التعرق والشعور بالغثيان وخفقان القلب عند التعامل مع اجهزة الحاسوب (Rosen & Weil,1990,P.375). كذلك فسر نموذج (Endler et.al,1991) قلق الحاسوب بانه يظهر عندما يدرك الفرد أن الكومبيوتر يعمل كموقف مهدد لشعوره بالأمان والراحة والتقدير الإيجابي الذاتي،

لذلك عندما يواجه الفرد هذا الموقف المهدد المتمثل باستعمال الحاسوب فان مشاعر القلق ترتفع لديه، وتظهر لديه مشاعر الانزعاج والخوف من الفشل الاجتماعي أمام الآخرين، وهذا ما يدفعه إلى تجنب الحاسوب أو الهرب من استعماله (Endler et.al,1991,p.912) واخيرا يفترض نموذج Deane et,al,2000 ان قلق الحاسوب جزء من القلق الذي يظهر كسمة لدى الأفراد، إذ وجد أن الافراد الذين يعانون من مستويات عالية من القلق باستمرار يسجلون درجات مرتفعة على مقياس قلق الحاسوب (Deane et,al,2000,p. 3). وبهذا الصدد يتبنى الباحثان نموذج (Endler et.al,1991) في تفسير النتائج.

ثانيا. التنظيم الانفعالي:

يتمثل التنظيم الانفعالي بقدرة الافراد على ادارة انفعالاتهم والسيطرة عليها وتوظيفها بما يخدم الموقف البيئي الذي يتفاعلون فيه، إذ تعمل هذه القدرة على التحكم في الخبرة الانفعالية والتعبير عن الانفعالات بشكل مناسب ومن دون اية ضغوطات او استجابات انفعالية متطرفة (Gross,2001,p.214) مثل كبح الغضب والتخفيف من مشاعر الحزن والحرج والاحباط، وبهذا يعمل التنظيم الانفعالي على ايجاد طرائق وسبل لتنظيم الانفعالات في الحياة اليومية والدراسية والمهنية (Fried,2011,p.1). ويشير Weare,2004 الى ان التنظيم الانفعالي هو واحد من ثلاثة مهارات انفعالية اساسية، فهو يعمل الى جانب الفهم الانفعالي (القدرة على تعرف وفهم الانفعالات الداخلية بشكل صحيح) والتعبير عن الانفعال (القدرة على على التواصل الانفعالي مع الاخرين من خلال التواصل اللفظي كاستعمال اللغة والتواصل غير اللفظي مثل تعابير الوجه والايماءات والصوت، لذا يمكننا التنظيم الانفعالي الى جانب هذه الامكانيات الى السيطرة على السلوك الانفعالي والتفاعل بشكل منظم وجيد (Weare,2004,p.49) و يرى (Gratz & Roemer,2004) ان التنظيم الانفعالي يمر بثلاث مراحل ، تتمثل المرحلة الاولى بالوعي بالانفعالات، ومن ثم تقبل الانفعالات، وبعد ذلك التحكم بها والقيام بالاستجابات الانفعالية المناسبة والتصرف وفق الاهداف الشخصية التي يرغب الفرد في تحقيقها (Gratz & Roemer,2004,p.41)) ،ويشير (Garnefski& Kraaij,2005) الى ان التنظيم الانفعالي يعمل ايضا بالتعاون مع النظام المعرفي، إذ اننا لا يمكن تجاهل الضوابط المعرفية التي تعمل على التحكم بافكارنا، والحد من الافكار السلبية، وتحسين المزاج من خلال استدعاء الخبرات والذكريات السعيدة، وبهذا يلعب الدور المعرفي- الانفعالي في تنظيم تكييف الافراد مع احداث الحياة المجهدة (Garnefski& Kraaij,2005,p.1659)

وبهذا الصدد وجد الباحثون ان التنظيم الانفعالي لدى الافراد يمكن ان يتم وفق مجموعة من الاستراتيجيات، التي تقسم على نوعين، احدهما إيجابي والآخر سلبي، وتتمثل الاستراتيجيات السلبية بـ:

أ. لوم الذات: توجيه الفرد مشاعر الذنب والاذى والخسارة الى ذاته، إذ يعتقد الفرد انه المسؤول عما حدث، ويجب ان يعاقب على ذلك.

ب.الاجترار: استرجاع الفرد للانفعالات السلبية المتعلقة بالموقف، مما يجعل الفرد يركز على المشكلة.

ج. التفكير الكارثي: تفكير الفرد على ما حدث له من خبرات بشكل مفزع ومقلق وغير عقلاني.

د. لوم الاخرين: ازاحة الفرد مشاعر اللوم نحو الاخرين بدلا من توجيهها لذاته، وهنا لا يريد الفرد ان يعترف انه المسؤول او مساهم بالموقف الذي حدث له .(Martin & Dahlen ,2005,p.1249)

في حين تتمثل الاستراتيجيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي بـ

أ. اعادة التركيز الايجابي: تركيز الفرد على الخبرات الايجابية للمواقف بدلا من التركيز على الجوانب السلبية.

ب. القبول: الافكار التي تجعل الفرد يتقبل لما حدث له من خبرات ومحاولة تجنبها مستقبلا.

ج. اعادة التركيز على التخطيط: محاولة الفرد في مراجعة الخبرة السلبية التي حدثت له، واتخاذ الخطوات اللازمة على التعامل معها بشكل جيد في وقت لاحق.

د. اعادة التقييم الايجابي: محاولة النظر الى الموقف السلبي بصورة ايجابية (Wante et.al,2018,p.988).

ووجد(Gross & John,2003) ان التنظيم الانفعالي مهم جدا في البيئة الدراسية لأنها تحافظ على الرفاهية النفسية وتحسن الاداء الدراسي وتعزز من استمرار الانفعالات الايجابية وتخفف من الانفعالات السلبية، إذن يعمل التنظيم الانفعالي على تحفيز دافعية الطلبة والنجاح في اداء المهام التعليمية (Gross & John,2003,p.348) كما توصلت دراسة Gumora &Arsenio ,2002))ان التنظيم الانفعالي ساهم بدرجة كبيرة على رفع الاداء التحصيلي والعمليات المعرفية المسؤولة عن الانتباه والادراك والذاكرة (Gumora &Arsenio ,2002,p.395) فضلا عن ذلك اسفرت نتائج دراسة (Eisenberg et al.,1998) ان تمتع الطلبة بالتنظيم الانفعالي يساعدهم على تنظيم الخبرات المتعلقة بالالم والتخفيف من حدته وأثاره السلبية على حالتهم النفسية، مما يعمل ذلك على تحصينهم من الاصابة بالاضطرابات النفسية، والحفاظ على الصحة النفسية (Eisenberg et al.,1998,p.241)، كذلك وجدت دراسة (Baumeister et.al,2005) ان التنظيم الانفعالي يساهم في الحفاظ على العلاقات الاجتماعية، لأن الافراد المنظمين انفعاليا يستوعبون مشاعر الاخرين، ويفهمون انفعالاتهم، ويتعاطفون معهم، لذلك فان علاقاتهم الاجتماعية تكون مستمرة وجيدة (Baumeister et.al,2005,p.4).

- نموذج جروس في التنظيم الانفعالي:

وجد عالم النفس كروسGross أن الانفعالات تمارس أثرا إيجابيا في التكيف مع متطلبات المواقف الخارجية، إذ تساعدنا العمليات الانفعالية – المعرفية من اتخاذ القرارات بشكل متزن ولاسيما في الموقف الحرجة، لذا يستعمل الفرد التنظيم الانفعالي ليترجم سلوكياته بصورة مرنة وقابلة للتوافق الاجتماعي (عبيس،2016،ص108) ويشير(جروس Gross) الى ان التنظيم الانفعالي عبارة عن مجموعة من العلميات المعرفية التي تؤثر على ما نشعر به من انفعالات عند مواجهة الضغوط والمهام، مما تكون لدينا القدرة في التأثير في عدم السماح للانفعالات في الظهور، او التقليل من مدة استمرارها وتعديل الاستجابات الانفعالية بصورة مناسبة (Gross,2002,p.282) وبهذا يعمل التنظيم الانفعالي وفق ثلاثة وظائف، إذ يعمل على التخفيف من حدة الانفعالات السلبية، والسيطرة على العمليات الانفعالية، وتوظيف بعض الاستراتيجيات الانفعالية حتى ننجح في التكيف مع المواقف الضاغطة(Gross,1999,p.552) ووضع جروس عدة طرائق او استراتيجيات نستعملها عادة في تنظيم انفعالات، تتمثل بالتهدئة (محاولة التقليل من المشاعر السلبية وقت الشدة)، والسيطرة الذاتية (محاولة الفرد التحكم بأفكاره وانفعالاته)، وادارة الغضب (محاولة الفرد كبح جماح استجابة الغضب)، التحكم في الاندفاع (قيام الفرد بالتغلب على رغباته وحاجاته الملحة لحين الوقت المناسب)، والتعبير عن الانفعالات في الوقت والمكان المناسب (Gross, 2002,p.282). وبهذا فان هذه الاستراتيجيات تعمل على تعديل الخبرة الانفعالية وفق الموقف الخارجي الذي تعرض له الفرد، والقيام بالاستجابة السلوكية المناسبة، بأسلوب مناسب وجيد ومتوافق (Gross,2002,p.283) . وبهذا تبنى الباحثان هذا النموذج في تفسير النتائج بعد استخراجها.

الفصل الثالث : إجراءات البحث

***مجتمع البحث وعينته:**

تحدد مجتمع البحث بطلبة كلية الآداب في جامعة القادسية البالغ عددهم (2060) بواقع (1009) من الذكور و(1051) من الإناث في العام الدراسي 2018 -2019. ومن اجل اختيار عينة البحث من المجتمع الاصلي (طلبة كلية الآداب)، تم سحب عينة البحث بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي، بواقع 10%، التي بلغت (200) طالبا وطالبة، بواقع (100) من الذكور و(100) من الإناث من أربعة أقسام علمية (اللغة العربية، الجغرافية، علم الاجتماع، علم النفس)، وبواقع (50) طالبا وطالبة من كل قسم علمي .

*** أداتا البحث**

أ. مقياس قلق الحاسوب: بعد الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية السابقة حول قلق الحاسوب لدى طلبة الجامعة، قام الباحثان بتبني مقياس (القواسمة ويعقوب، 2014)[1] والمكون من (30) فقرة تم بناؤها وفقا للأدبيات والمقاييس السابقة حول قلق الحاسوب. وتمثلت بدائل الإجابة على فقرات المقياس بـ(لا يقلقني أبدا ،يقلقني قليلا، يقلقني، يقلقني كثيرا، يقلقني كثيرا جدا) قبل عرضها على المحكمين .

ب. مقياس التنظيم الانفعالي: قام الباحثان ببناء مقياس التنظيم الانفعالي اعتمادا على نظرية (جروس Gross,1999) في التنظيم الانفعالي، ومراجعة بعض المقاييس السابقة[2]. وتكون المقياس من (18) فقرة، تتم الاجابة عنها بخمسة بدائل (دائما، غالبا، احيانا، قليلا، ابدا).

* **صلاحية المقياسان:** قام الباحثان بعرض مقياسي قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي على مجموعة من أساتذة علم النفس ، والبالغ عددهم(10) محكمين، وذلك للتعرف على آرائهم حول صلاحية المقياسان، وبعد تحليل آراء وأحكام الأساتذة الذين وزع عليهم مقياسي البحث واعتماد نسبة اتفاق (80%)فأكثر، ظهر أن جميع فقرات مقياس قلق الحاسوب صالحة للقياس، في حين تم رفض فقرتين من مقياس التنظيم الانفعالي، ليصبح المقياس مكون من (16) فقرة .

* **التطبيق الاستطلاعي:** من اجل تعرف هل أن فقرات المقياسين وتعليماتهما سليمة لغويا؟، تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (20) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية. وظهر أن تعليمات المقياسين وفقراتهما واضحة، واستغرق متوسط وقت الإجابة على مقياس قلق الحاسوب (6) دقائق، ومقياس التنظيم الانفعالي (4) دقائق.

***تصحيح المقياسان:** لكي نحدد الطريقة المناسبة للإجابة على فقرات مقياس قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي، تم اختيار طريقة ليكرت في الإجابة، بوصفها سهلة ، وتتسق مع طرائق المقاييس السابقة، فإذا كانت إجابة الطالب على مقياس قلق الحاسوب ذات التوجه الإيجابي بـ (يقلقني كثيرا جدا) ومقياس التنظيم الانفعالي بـ (دائما) تعطى للإجابة عليهما (5 درجات) في حين اذا كانت أجابته على فقرة مقياس قلق الحاسوب بـ(لا يقلقني أبدا) ومقياس التنظيم الانفعالي بـ (ابدا) تعطى للاجابة عليهما (1 درجة) ، ويصبح التصحيح عكسيا للفقرات ذات الاتجاه المغاير (التي تشير إلى الامكانية الحاسوبية او ضعف التنظيم الانفعالي).

* **تطبيق عينة تحليل الفقرات :** من اجل التأكد هل أن المقياس قادر على التمييز بين الأفراد على قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي؟، تم تطبيق المقياسان على عينة عشوائية من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، التي بلغت (200) طالبا وطالبة، وبالأسلوبيين الآتيين:

أ . طريقة المجموعتين المتطرفتين (Extreme Groups Method) : تقوم هذه الطريقة على اساس ترتيب درجات المستجيبين وفقا لمقياس قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي تنازليا، واختيار نسبة (27%) من اعلى الدرجات، ومثلت (المجموعة العليا)، وادنى الدرجات التي مثلت (المجموعة الدنيا)، وبلغ عدد استمارات كل مجموعة (54) استمارة، ومن ثم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المقياسان على كل مجموعة ومقارنتها بواسطة معادلة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومقارنة النتيجة المستخرجة بالقيمة الجدولية (1.96) عند درجة حرية 106 ومستوى دلالة 0.05، ويوضح جدول (1) القوة التمييزية لمقياس قلق الحاسوب وجدول (2) لمقياس التنظيم الانفعالي.

---

[1] القواسمة، احمد يوسف ويعقوب، ابراهيم محمد (2014). *الأهمية النسبية لمتغيرات قلق الحاسوب* و الاتجاه نحو *الحاسوب* في التنبؤ بهما بتحصيل طلبة الجامعات في مادة *الحاسوب*. *مجلة جامعة فلسطين للدراسات والابحاث*. *العدد السادس*.

[2] مقياس Gross & John,2003: حول التنظيم الانفعالي، ويتكون من (10) فقرات، وسبعة بدائل (موافق بدرجة شديدة- ارفض بدرجة شديدة.

2. مقياسLane, Beedie &Stanley,2011: حول التنظيم الانفعالي للذات، ويتكون من (13) فقرة، وخمسة بدائل (كثيرا جدا – مطلقا).

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: من اجل تعرف هل أن كل فقرة من فقرات المقياسان تقيسان لما وضع من أجلهما؟، فانه لا بد من تعرف معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط لمقياس قلق الحاسوب دالة إحصائيا ما عدا الفقرات (10-13-17-28) في حين ظهر أن جميع فقرات مقياس التنظيم الانفعالي دالة إحصائيا ولم تسقط أية فقرة من فقرات المقياس. وذلك عند مقارنة درجات معاملات الارتباط بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.138) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198). ويوضح جدول (1) معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق الحاسوب، في حين يوضح جدول (2) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي:

جدول (1) القوة التمييزية لمقياس قلق الحاسوب بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل الارتباط	النتيجة عند 0.05
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	2.3519	1.49411	1.6296	1.35000	2.636	0.228	دالة إحصائيا
2	2.7037	1.43579	1.5556	1.07575	4.703	0.341	دالة إحصائيا
3	3.3704	1.20214	2.1481	1.01698	5.704	0.380	دالة إحصائيا
4	3.4815	1.42406	1.5185	0.74582	8.973	0.712	دالة إحصائيا
5	4.2963	0.94429	3.0556	1.48472	5.182	0.387	دالة إحصائيا
6	3.2222	1.46231	2.1852	1.22973	3.988	0.394	دالة إحصائيا
7	3.8148	1.21429	1.8519	1.05343	8.973	0.668	دالة إحصائيا
8	3.1481	1.27985	2.3333	1.16554	3.459	0.153	دالة إحصائيا
9	3.4444	1.29828	1.2963	0.60281	11.028	0.631	دالة إحصائيا
10	3.2963	1.47469	3.5926	1.46040	-1.049-	-0.015-	غير دالة إحصائيا
11	3.5000	1.19354	2.0741	1.31539	5.899	0.348	دالة إحصائيا
12	3.7222	1.41976	1.8148	1.10016	7.804	0.619	دالة إحصائيا
13	3.2963	1.36851	3.1481	1.41964	0.552	0.031	غير دالة إحصائيا
14	3.1667	1.24005	1.4074	0.68731	9.118	0.656	دالة إحصائيا
15	3.4815	1.16134	1.4074	0.68731	11.294	0.679	دالة إحصائيا
16	4.0370	1.30258	3.3889	1.37932	2.511	0.236	دالة إحصائيا

17	3.4815	1.64536	3.7778	1.46231	0.989	0.048	غير دالة إحصائيا
18	3.2222	1.46231	1.6296	0.78419	7.053	0.621	دالة إحصائيا
19	3.0741	1.31539	2.2222	1.29828	3.387	0.415	دالة إحصائيا
20	2.2778	1.30914	1.4815	0.74582	3.884	0.418	دالة إحصائيا
21	3.1841	1.33539	2.2321	1.29929	3.486	0.238	دالة إحصائيا
22	3.5000	1.22474	2.1481	1.18811	5.822	0.532	دالة إحصائيا
23	2.7037	1.42259	1.5556	0.88310	5.039	0.334	دالة إحصائيا
24	3.7222	1.05360	1.8148	0.87035	10.257	0.718	دالة إحصائيا
25	3.8148	1.02927	2.2593	1.24666	7.071	0.618	دالة إحصائيا
26	3.7222	1.12295	1.9259	0.98770	8.826	0.699	دالة إحصائيا
27	3.5000	1.24005	1.4074	0.63002	11.056	0.624	دالة إحصائيا
28	3.5444	1.38273	3.4444	1.43628	0.100	0.085	غير دالة إحصائيا
29	3.2778	1.36557	1.5556	0.92485	7.673	0.553	دالة إحصائيا
30	2.8889	1.51305	1.3704	0.87516	6.384	0.546	دالة إحصائيا
الدرجة الكلية	98.2778	6.31386	66.0370	8.11001	23.051	1.000	دالة إحصائيا

جدول (2) القوة التمييزية لمقياس التنظيم الانفعالي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

رقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	معامل الارتباط	النتيجة عند 0.05
الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	4.5926	0.65929	2.7963	1.30860	9.008	0.661	دالة إحصائيا
2	4.5330	0.69231	3.1781	1.26002	6.934	0.204	دالة إحصائيا

3	4.1667	0.94669	2.2222	1.02178	10.258	0.721	دالة إحصائيا
4	3.8889	1.23879	3.2593	1.45609	2.420	0.359	دالة إحصائيا
5	4.5370	0.92579	2.2222	0.98415	12.589	0.759	دالة إحصائيا
6	4.5000	0.69364	3.1481	1.25002	6.949	0.629	دالة إحصائيا
7	3.7963	0.99773	2.6852	1.19471	5.246	0.481	دالة إحصائيا
8	4.1111	1.00314	3.3704	1.17033	3.531	0.435	دالة إحصائيا
9	4.3704	0.78419	2.6111	1.08882	9.635	0.681	دالة إحصائيا
10	4.0741	0.94872	3.2778	1.37932	3.495	0.428	دالة إحصائيا
11	4.6667	0.64428	2.5556	1.17629	11.567	0.736	دالة إحصائيا
12	4.0556	1.13962	2.5926	1.09059	6.815	0.608	دالة إحصائيا
13	4.0926	1.05094	2.2222	1.12714	8.919	0.651	دالة إحصائيا
14	4.1741	0.94372	3.2799	1.47992	3.335	0.249	دالة إحصائيا
15	3.9999	1.28879	3.5593	1.45799	2.520	0.203	دالة إحصائيا
16	4.2407	0.95038	3.5556	1.29828	3.129	0.403	دالة إحصائيا
الدرجة الكلية	64.5926	4.11403	45.9259	5.49391	19.985	1.000	دالة إحصائيا

* **مؤشرات صدق المقياسين: تم** استخرج مؤشرات الصدق الآتية :

1.**الصدق الظاهري (Face Validity):**تحقق هذا الصدق في ضوء عرض مقياس قلق الحاسوب ومقياس التنظيم الانفعالي على (10) محكمين من أساتذة علم النفس كما ذكر سابقا.

2 . **صدق البناء (Construct Validity) :** تحقق ذلك هذا الصدق من خلال اللجوء إلى أسلوب المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

- **مؤشرات الثبات :** تم استخراج الثبات للمقياس على عينة بلغت (80) طالبة وطالبة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية وفقا للطريقتين الآتيتين:

1. إعادة الاختبار : بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات بفترة زمنية بلغت (14يوما)، استعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وظهر لنا أن ثبات مقياس قلق الحاسوب (0.781)، في حين ظهر ان ثبات مقياس التنظيم الانفعالي (0.834)، وتعد درجة الثبات لكلا المقياسان جيدة عند مقارنتها بمعيار الفا كرونباخ للثبات، الذي حدد الثبات الجيد بـ(0,70) فأكثر (Ebel, 1972, P.59).

2. معادلة ألفا كرونباخ : بعد استعمال معادلة ثبات الفاكرونباخ تبين ان ثبات مقياس قلق الحاسوب (0.733) وظهر أن ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بهذه الطريقة (0.799)، وهو ثبات جيد عند مقارنته بالمعيار السابق.

* **المقياسان بصيغتهما النهائية:** اصبح مقياس قلق الحاسوب مؤلف من (26) فقرة، في حين اصبح مقياس التنظيم الانفعالي مكون من (16) فقرة وذلك بعد حذف الفقرات غير الصادقة من المقياس وفق صدق الخبراء ومؤشرات صدق البناء.

* **التطبيق النهائي :** بعد أن تحلى المقياسان بشروط الصدق والثبات، تم توزيعه على عينة البحث العشوائية، التي بلغت (200) طالبا وطالبة، بواقع 100 من الذكور و100 من الإناث من كلية الآداب في جامعة القادسية في الدراسات الاولية.

* **الوسائل الإحصائية :** إن من اجل استخراج النتائج استعمل الباحثان عدة وسائل احصائية هي:

1 .الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى الطلبة.

2.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من اجل تعرف القوة التمييزية لكلا المقياسان.

3. معامل ارتباط بيرسون في تعرف الثبات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية والعلاقة الارتباطية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي.

4. معامل ألفا كرونباخ لتعرف الاتساق الداخلي لمقياس قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي.

6. تحليل التباين الثنائي لتعرف الفروق على قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي وفقا لمتغير النوع والتحصيل الدراسي.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

* **الهدف الاول : تعرف قلق الحاسوب لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية:** لاستخراج هذا الهدف قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة عند قيمة جدولية (1,96) ومستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199)، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول(3) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس قلق الحاسوب

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	68.3500	13.55308	78	199	-10.069	1,96	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نموذج Endler et.al,1991 أن طلبة كلية الآداب لا يعانون من قلق الحاسوب بدرجة دالة احصائيا، ويرجع ذلك الى قدرة الطلبة على إدارة الحاسوب بكفاءة كبيرة، ومهارتهم على التحكم بالبرامج الحاسوبية بصورة جيدة، وتوظيفه في دراستهم وامتحاناتهم، وأعداد التقارير والواجبات الدراسية، فضلا عن الاستفادة من الحاسوب في الحصول على المعلومات من الشبكة العنكبوتية، لذا فان لدى طلبة الكلية اتجاهات إيجابية ورغبة في تعلم البرامج الحديثة. وبما ان

الحاسوب يعد الآن ذو فائدة عظيمة في تطوير الذات، والابتكار، واكتشاف الأشياء، وطلب المساعدة العلمية. فأنه اصبح جزء أساسيا من حياتنا، ولا يمكن الاستغناء عنه، مما يحفز ذلك طلبة الكلية على تفعيل ذواتهم نحو استعمال الحاسوب، وتوظيفه بصورة ناجحة.

واتسقت هذه النتيجة مع دراسة (John,2013) ودراسة (Kass,2014) ودراسة (Khorrami-Arani,2001) التي وجدت أن طلبة الجامعة لا يعانون من قلق الحاسوب، ويتمتعون بفاعلية الذات الحاسوبية، ويخبرون المشاعر الإيجابية اتجاه الحاسوب، مما يجعلهم ذلك ذوي مهارة وقدرة على إدارة العلميات الحاسوبية.

الهدف الثاني: الفروق على قلق الحاسوب وفقا لمتغير النوع (ذكور-اناث) والتحصيل الدراسي (جيد-متوسط-ضعيف): لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات قلق الحاسوب على وفق متغير النوع (ذكور-اناث) والتحصيل الدراسي(جيد- متوسط-ضعيف) ، استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي (Tow way ANOVA) على وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4) الفروق في قلق الحاسوب وفقا لمتغير النوع والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
النوع	2040.658	1	2040.658	12.136	3.06	**0.05**
التحصيل الدراسي	1225.586	2	612.793	3.644	2.67	
التفاعل (النوع xالتحصيل الدراسي)	2656.086	2	1328.043	7.898	2.67	
الخطأ	32619.992	194	168.144			
الكلي	970898.000	200				

وتبين النتائج السابقة أن :

أ.الفرق وفق النوع (ذكور –اناث) :

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق بين الطلبة الذكور والاناث على مقياس قلق الحاسوب عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (12.136) مع القيمة الجدولية البالغة (3.06) عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور (67.0400) بانحراف معياري (13.97828) في حين بلغ المتوسط الحسابي للاناث (69.6600) بانحراف معياري (13.05251). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه رغم عدم تمتع الذكور والإناث بقلق الحاسوب عند النظر إلى متوسطاتهم الحسابي، إلا أننا نجد أن الإناث اكثر شدة في مستوى قلق الحاسوب من الذكور، ويرجع هذا الفرق إلى طبيعة الجهاز الانفعالي لدى الإناث، الذي يتمثل بحدة الخبرة الانفعالية، وارتفاع مستوى القلق والخوف لديهن مقارنة بالذكور. كذلك يفترض الباحثان أن الذكور غالبا ما يكونون اكثر خبرة من الإناث بشكل عام، وذلك بسبب تمتعهم بالحرية والمساحة الواسعة التي يمنحها المجتمع للذكور في خبرة وتجربة الكثير من الأشياء. مما يعطيهم ذلك الثقة والجرأة والشجاعة وتحدي المواقف الجديدة والصعبة.

ب. التحصيل الدراسي (جيد-متوسط-ضعيف) :

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الجيد والمتوسط والضعيف على مقياس قلق الحاسوب يرقى إلى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (3.644) مع القيمة الجدولية البالغة (2.67) عند مستوى (0,05)، إذ أننا نلاحظ أن المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي الجيد (67.2222) اقل بقليل من المتوسط الحسابي لذوي التحصيل الدراسي المتوسط (68.1579) في حين أن متوسط التحصيل الدراسي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي الضعيف البالغ (75.7143) اكبر بكثير من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والمتوسط، وهذا يعني ان قلق الحاسوب يزداد كلما تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية، لأن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يخبرون مشاعر الحرج والفشل أمام زملائهم بصورة مستمرة، مما يؤدي ذلك إلى زيادة مشاعر الخوف والقلق على مستقبلهم الدراسي بشكل عام، وعدم تعلم الخبرات والمهارات الضرورية للنجاح الاكاديمي بشكل خاص، وبما أن الحاسوب مطلب أساسي للنجاح الاكاديمي في الجامعات العراقية، فان هؤلاء الطلبة يخشون من الفشل في تعلم هذه التقنية العظيمة، واستثمارها في إداء واجباتهم ومهامهم الدراسية.

ج. التفاعل بين النوع والتحصيل الدراسي:

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الطلبة الذكور والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والمتوسط والضعيف يرقى إلى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (7.898) مع القيمة الجدولية البالغة (2.67) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك توجد فروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس قلق الحاسوب وفقا لتفاعل النوع مع التحصيل الدراسي كما موضح في الجدول السابق.

وبما ان تحليل التباين يعطينا درجة تشير إلى وجود اثر للتفاعل بين كلا المتغيرين في التأثير على قلق الحاسوب ، ولا يبين أي المجموعات الستة (الذكور من ذوي التحصيل الدراسي : الجيد-المتوسط- الضعيف) و(الإناث من ذوات التحصيل الدراسي : الجيد- المتوسط- الضعيف) هي اكثر معاناة من قلق الحاسوب في التفاعل الثنائي ، فأنه لا بد من تعرف وجود اثر للتفاعل بين جميع متوسطات هذه المجموعات، التي تظهر في جدول (5):

جدول (5) متوسطات قلق الحاسوب وفق متغير النوع والتحصيل الدراسي

الجنس / التحصيل الدراسي	الذكور		الإناث	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الجيد	69.4194	12.55864	66.0000	10.43446
المتوسط	66.2295	15.41953	70.1154	13.08592
الضعيف	64.0000	3.11677	91.3333	7.44759

ولغرض تعرف الفروق الدالة بين متوسطات المجموعات الأربعة قام الباحثان باستعمال اختبار شيفيه ومقارنة النتيجة مع قيمة شيفيه الحرجة ، وجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6) قيم شيفيه الجدولية والحرجة لدلالة الفروق على مقياس قلق الحاسوب

العدد	المستويات	المتوسطات	قيمة شيفيه	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة

					0,05
1	ذكور جيد	69.4194	3.1898	0.940	غير دالة
	ذكور متوسط	66.2295			
2	ذكور جيد	69.4194	5.4194	0.952	غير دالة
	ذكور ضعيف	64.0000			
3	ذكور جيد	69.4194	3.4194	0.940	غير دالة
	إناث جيد	66.0000			
4	ذكور جيد	69.4194	0.6960	1.000	غير دالة
	إناث متوسط	70.1154			
5	ذكور جيد	69.4194	21.9140	5.77536	غير دالة
	إناث ضعيف	91.3333			
6	ذكور متوسط	66.2295	2.2295	0.999	غير دالة
	ذكور ضعيف	64.0000			
7	ذكور متوسط	66.2295	0.2295	1.000	غير دالة
	إناث جيد	66.0000			
8	ذكور متوسط	66.2295	3.8859	0.0772	غير دالة
	إناث متوسط	70.1154			
9	ذكور متوسط	66.2295	25.1038	0.001	غير دالة
	إناث ضعيف	91.3333			
10	ذكور ضعيف	64.0000	2.0000	0.999	غير دالة
	إناث جيد	66.0000			
11	ذكور ضعيف	64.0000	6.1154	0.907	غير دالة

	إناث متوسط	70.1154			
12	ذكور ضعيف	64.0000	27.3333	0.011	غير دالة
	إناث ضعيف	91.3333			
13	إناث جيد	66.0000	4.1154	0.799	غير دالة
	إناث متوسط	70.1154			
14	إناث جيد	66.0000	25.3333	0.002	غير دالة
	إناث ضعيف	91.3333			
15	إناث متوسط	70.1154	21.2179	0.015	غير دالة
	إناث ضعيف	91.3333			

وبهذا تشير النتائج في الجدول (6) الى وجود بعض الفروق عند تفاعل متوسطات النوع والتحصيل الدراسي ، إذ يوجد فرق بين :

- يوجد فرق في قلق الحاسوب بين الطلبة الذكور من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بمستوى دلالة (0,05) ، لصالح الإناث من ذوي التحصيل الضعيف.

- يوجد فرق في قلق الحاسوب بين الطلبة الذكور من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بمستوى دلالة (0,05) ، لصالح الإناث من ذوي التحصيل الضعيف.

- يوجد فرق في قلق الحاسوب بين الطالبات من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بمستوى دلالة (0,05) ، لصالح الإناث من ذوي التحصيل الضعيف.

-- يوجد فرق في قلق الحاسوب بين الطالبات من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بمستوى دلالة (0,05) ، لصالح الإناث من ذوي التحصيل الضعيف.

و من خلال مراجعة الفروق السابقة نجد إن الإناث اكثر شعورا بقلق الحاسوب من الذكور بشكل عام، وقد ظهرت هذه الفروق بشكل واضح وكبير لدى الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض، إذ يعانين الطالبات من قلق الحاسوب بدرجة مرتفعة مقارنة ببقية الطلبة، ويرجع هذا القلق إلى فقدان القدرة في السيطرة على المهام والواجبات الدراسية، وارتفاع مستوى الفشل الدراسي في الامتحانات الدراسية، مما ينتج عن ذلك تبنيهن معتقدات سلبية حول ذاتهن الأكاديمية وثقتهن بكفاءتهن في تحقيق النجاح الدراسي، والذي يعمم على جميع الخبرات الدراسية مثل إعداد الواجبات والتقارير الدراسية وتعلم الحاسوب واستعماله في الحياة الأكاديمية، في حين نجد أن مستوى القلق ينخفض تدريجيا لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والجيد.

* **الهدف الثالث : تعرف التنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية:** لاستخراج هذا الهدف قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة عند قيمة جدولية (1,96) ومستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199)، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس التنظيم الانفعالي

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	55.1600	7.93025	48	199	12.769	1,96	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نموذج جروس،1999 أن طلبة كلية الآداب يتمتعون بالتنظيم الانفعالي بدرجة دالة إحصائيا، مما يشير ذلك إلى كفاءة الطلبة في الوعي بانفعالاتهم الإيجابية والسلبية، والقدرة على التعبير عنها بدرجة تنسجم مع الموقف الاجتماعي وأهدافهم ورغباتهم الداخلية، وتحويل هذه الانفعالات كمحفزات للإداء، والنجاح الدراسي، وكسب العديد من الأصدقاء، فضلا عن السيطرة على الانفعالات السلبية، والتعبير عما بداخلهم بطريقة لا تعرضهم للإهانة أو الألم، وبهذا تعمل هذه الكفاءة على تنظيم انفعالات الطلبة الشديدة عبر كبح جماح الغضب، واستبدالها بانفعالات إيجابية، والسيطرة على الاندفاعات الجنسية غير المقبولة اجتماعيا، والتعامل مع المخاوف ومشاعر القلق المستقبلية بطريقة مرنة وجيدة. واتسقت هذه النتيجة مع دراسة (عياش وفائق، 2016) ودراسة .(**Ramzan & mjad,** 2017) ودراسة (Schmidt, Tinti, Levine and Testa 2010, اللاتي وجدن أن عينة البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بالقدرة على تنظيم انفعالاتهم السلبية عند مواجهة المواقف العصيبة.

الهدف الرابع : الفروق على التنظيم الانفعالي وفقا لمتغير النوع (ذكور-إناث) والتحصيل الدراسي (جيد-متوسط-ضعيف): لغرض تعرف دلالة الفروق بين متوسطات التنظيم على وفق متغير النوع (ذكور-اناث) والتحصيل الدراسي(جيد- متوسط- ضعيف) ، استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي (Tow way ANOVA) على وفق مستوى دلالة (0.05) . وجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) الفروق في التنظيم الانفعالي وفقا لمتغير النوع والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
النوع	14.731	1	14.731	0.240	3.06	**0.05**
التحصيل الدراسي	379.410	2	189.705	3.092	2.67	
التفاعل (النوع xالتحصيل الدراسي)	284.817	2	142.409	2.321	2.67	
الخطأ	11902.205	194	61.352			

الكلي	621040.000	200		

وتبين النتائج السابقة أن :

أ.الفرق وفق النوع (ذكور –اناث) :

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق بين الطلبة الذكور والاناث على مقياس التنظيم الانفعالي عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (0.240) مع القيمة الجدولية البالغة (3.06) عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) إذ بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذكور (55.1500) بانحراف معياري (9.47162) في حين بلغ المتوسط الحسابي للاناث (54.1600) بانحراف معياري (6.05817). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلا الطلبة من الذكور والإناث يتمتعون بالقدرة على تنظيم انفعالاتهم السلبية تجاه المواقف الحياتية، وهذا يرجع إلى التشابه في الاستراتيجيات الانفعالية والمعرفية التي اكتسبها(الذكو ، الاناث) أثناء تنشئتهم الاجتماعية، والخبرات التي مروا بها أثناء رحلتهم الدراسية، مما جعل الطلبة يتمتعون بقدرات ومهارات تعمل على تنظيم مشاعرهم عند مواجهة المواقف الضاغطة.

ب. التحصيل الدراسي (جيد-متوسط-ضعيف) :

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الجيد والمتوسط والضعيف على مقياس التنظيم الانفعالي يرقى إلى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (3.092) مع القيمة الجدولية البالغة (2.67) عند مستوى (0,05)، إذ أننا نلاحظ أن المتوسط الحسابي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي الجيد (53.6389) اقل بقليل من المتوسط الحسابي لذوي التحصيل الدراسي المتوسط (56.2632) في حين أن متوسط التحصيل الدراسي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط اكبر بكثير من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف البالغ (54.0000) ، وهذا يعني أن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط افضل في القدرة على تنظيم انفعالاتهم من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والضعيف. ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن ذوي التحصيل الدراسي والضعيف قد يواجهون ضغوط دراسية بدرجة اكبر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، إذ أن ذوي التحصيل الدراسي الجيد يتنافسون مع زملائهم من اجل التفوق على الآخرين، في حين يعاني الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الضعيف من ضغوط الفشل والتسويف الدراسي وتدني معتقدات الفاعلية الأكاديمية، مما يؤثر ذلك على نفاذ طاقتهم النفسية والجسدية بدرجة اكبر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط .

ج. التفاعل بين النوع والتحصيل الدراسي:

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الطلبة الذكور والإناث من ذوي التحصيل الدراسي الجيد والمتوسط والضعيف لا يرقى إلى الدلالة الإحصائية عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة (2.321) مع القيمة الجدولية البالغة (2.67) عند مستوى دلالة (0,05) ، وبذلك لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس التنظيم الانفعالي وفقا لتفاعل النوع مع التحصيل الدراسي كما موضح في الجدول السابق.

*** الهدف الخامس : تعرف العلاقة الارتباطية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الكلية:**

للتعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الكلية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وتبين أن درجة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين بلغت (-362 .0)، وهي دالة احصائيا عند مقارنة القيمة التائية المحسوبة لاختبار

دلالة معامل الارتباط البالغة(5.46) بالقيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) وجدول(9) يوضح ذلك:

جدول (9) معامل الارتباط بين قلق الحاسوب والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الكلية

العلاقة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	نوع العلاقة	مستوى الدلالة 0.05
قلق الحاسوب – التنظيم الانفعالي	0. 362-	5.46	1,96	198	سالبة متوسطة	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى أن قلق الحاسوب يرتبط سلبيا مع التنظيم الانفعالي بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن كل زيادة في التنظيم الانفعالي يقابلها تدني في مستوى قلق الحاسوب وبالعكس ويمكن تفسير هذه النتيجة بان التنظيم الانفعالي لدى طلبة الكلية يعمل على إدارة الانفعالات السلبية من خلال التحكم بمستواها، وشدتها، وطريقة التعبير عنها، مما يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى القلق وزيادة الثقة بالنفس عند إجراء العمليات الحاسوبية، وهذا ما يساعدهم على استعمال الحاسوب بمهارة كبيرة، وتعلم الخطوات والمهام والبرامج الجديدة بصورة سريعة.

فضلا عن ذلك يعمل التنظيم الانفعالي كآلية تزيد من وعي الطلبة بأهمية أو ضرورة حفظ انفعالاتهم الداخلية، إذ عندما يشعر الطلبة بالخوف عند استعمال الحاسوب، فان التنظيم الانفعالي يعمل بالاشتراك مع العمليات العقلية الواعية بتزويد الطلبة بمدركات ومعارف تشير إلى أن هذا النوع من القلق غير مبرر أو غير منطقي، مما يؤدي إلى خفضه أو تجاهله، وهذا ما يزيد كفاءة الطلبة المعرفية في استعمال الحاسوب بصورة جيدة.

* **الهدف السادس : الإسهام النسبي للتنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الحاسوب لدى طلبة الكلية:** إن من أجل تحقيق هذا الهدف لجئ الباحثان إلى تحليل الانحدار الخطي البسيط، وبواسطة الطريقة الاعتيادية من نوع Enter ، إذ تبين ان قيمة معامل التحديد ٢ R في ضوء تحليل تباين الانحدار كان مقدارها (0.362) وهي تدل على جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ بقلق الحاسوب ، عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة للنموذج (29.954) بالقيمة الجدولية البالغة (3.92) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) والتي تفسر ما مقداره (0.131%) من التباين المشترك بين متغيري البحث . وجدول (10) يوضح ذلك .

جدول(10) معامل انحدار درجات التنظيم الانفعالي (المتغير المستقل) في درجات قلق الحاسوب (المتغير التابع)

مصدر التباين S-V	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	مستوى الدلالة S-g
بين المجموعات	4803.251	1	4803.251	29.954	دالة

داخل المجموعات	31750.249	198	160.355		
المجموع الكلي	36553.500	199	-		

ولمعرفة مدى إسهام التنظيم الانفعالي في التنبؤ بتدني قلق الحاسوب تم استخراج "معاملات الانحدارB والخطأ المعياري لها ، ومعامل الانحدار بيتا Bate والقيمة التائية للمتغير المستقل (التنظيم الانفعالي) في درجات المتغير التابع (قلق الحاسوب) . وجدول (11) يوضح ذلك :

جدول (11) إسهام التنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الحاسوب

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياريBeta	القيمة التائية	الدلالة الاحصائية
التنظيم الانفعالي	0.620-	0.113	0.362-	5.473-	دالة

ويتبين من الجدول أعلاه أن التنظيم الانفعالي يساهم في التنبؤ بتدني قلق الحاسوب لدى طلبة كلية الاداب ، إذ كانت قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) 0.620- والقيمة التائية المحسوبة له (-5.473) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) . وتشير هذه النتيجة إلى انه كلما ارتفع مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة بمقدار وحدة قياس واحدة يؤدي تدني قلق الحاسوب بمقدار (0.362-) وحدة قياس . وتدعم هذه النتيجة العلاقة الارتباطية التي توصل إليها الباحثان في الهدف الخامس .

- **التوصيات :** في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالآتي:

- إقامة الندوات وورش العمل حول دعم الأفكار الإيجابية لدى طلبة الجامعة تجاه الحاسوب .
- إقامة برامج أكاديمية وتربوية تطور مهارات استعمال الحاسوب في الحياة الشخصية والدراسية.
- دعم الطلبة اجتماعيا وانفعاليا لدى الذين يسجلون درجات مرتفعة في قلق الحاسوب.
- تطوير مهارات الطلبة في تنظيم انفعالاتهم، والتعبير عنها بصورة مناسبة.
- تفعيل مراكز الإرشاد النفسي في ضوء القيام بدورات وبرامج تطور من كفاءة الطلبة الانفعالية.

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي ، يقترح الباحثان اجراء البحوث الاتية:

- قلق الحاسوب وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.
- علاقة قلق الحاسوب بمركز الضبط لدى طلبة الجامعة.
- التنظيم الانفعالي وعلاقته بالإدمان على الأنترنت لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- عبيس، عادل خضير (2016). التنظيم الانفعالي المعرفي وتشتت الهوية وعلاقتهما بالاضطراب الانفجاري المتقطع لدى المراهقين، اطروحة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية الآداب في جامعة بغداد.
- عياش، ليث محمد و فائق، صبا دريد(2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد22، العدد95، ص613-638.
- Achim, Nur`ain & Kassim, Arraqib Al (2015). Computer usage: the impact of computer anxiety and computer selfefficacy .Procedia - Social and Behavioral Sciences 172 (2015) 701 – 708
- Baumeister, R. F., DeWall, N., Ciarocco, N. J. & Twenge J. M. (2005). Attitudes and Social Cognition: Social Exclusion Impairs Self-Regulation. Florida State University and Florida Atlantic University. Retrieved November 10, 2008 from:
- Boekaerts, M. (2002). Toward a model that integrates motivation, affect and learning. In L. Smith, C. Rogers & P. Tomlinson (Eds.), Development and motivation: Joint perspectives. Leicester, England: British Psychological Society
- Brosnan, M.J. .(1998). The impact of psychological gender, gender-related perceptions, significant others, and the introducer of technology upon computer anxiety in students. Journal of Educational Computing Research 18: 63.78
- Crowe, K.M., and A.J. McKee. 1995. The adult learner and the new technology. In R. AmRhein, ed., Continuity and transformation: The promise of confluence, 460. 61. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychological Inquiry, 9, 241-273
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(3).p.1-12.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. Australian Journal of Teacher Education, 36(3).
- Garnefski N, Kraaij V. (2006).Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Pers Indiv Differ. 2006;40(8):1659–69
- Glaister, K. (2007). The presence of mathematics and computer anxiety in nursing students and their effects on medication dosage calculations. Nurse Education Today, 27 (4) (2007), pp. 341–34

- Gratz KL, Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. J Psychopathol Behav Assess. 2004;26(1):41–54. doi:
- Gross JJ. (2002).Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology. ; 39 (3):281–91
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. Cognition & Emotion, 13, 551–573.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Current Directions in Psychological Science, 10, 214-219.
- 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, 348-362
- Gumora, G., & Arsenio, W.F. (2002). Emotionality, emotion regulation and school performance in middle school children. Journal of School Psychology, 40, 395-413
- Lane ,A M. et.al (2011). Validity of the Emotion Regulation of Self Scale among Runners. Psychology. Vol.2, No.6, 633-637
- Larsen, R. (2009). The Contributions of positive and negative affect to emotional well-being. Psychological Topics, 18, 247-266.
- Martin RC, Dahlen ER.(2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. Pers Indiv Differ. 39(7):1249–60
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards theory of cognitive/motivational mediators. Applied Psychology, 41, 359-376.
- Phelps, R & Ellis, A 2002, 'Overcoming computer anxiety through reflection on attribution', in A Williamson, C Gunn, A Young & T Clear (eds),Winds of change in the sea of learning: charting the course of digital education: proceedings of the 19th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE): 8-11 December 2002, UNITEC Institute of Technology, Auckland, NZ, vol. 2, pp. 515-524.
- Ramzan, N& mjad, N. A.(2017). Cross Cultural Variation in Emotion Regulation: A Systematic Review. ANNALS VOL 23, ISSUE 1, p.77-90.
- Rosen, L.D., and M.M. Weil. 1990. Computers, classroom instruction, and the computerphobic university student. Collegiate Microcomputer 8: 275.83.

- Schmidt S, Tinti C, Levine LJ, Testa S. Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative appr-oach. Motivation and Emotion. 2010; 34 (1): 63–72.
- Wante L et.al.(2018). The effects of emotion regulation strategies on positive and negative affect in early adolescents. Cogn Emot. 2018 Aug;32(5):988-1002
- Weare, K. (2004). Developing the emotionally literate school. London: Sage.