



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم الارشاد النفسي

استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات

"دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة

الجامعية بمدينة دمشق"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية للأطفال والمراهقين

إعداد الطالبة:

هناء عباس سلوح

إشراف الدكتور:

كارولين المحسن

المدرسة في قسم الإرشاد النفسي

1436/1435هـ

2015/2014ع

شكر ونقدير

أحمد الله عز وجل الذي وفقني ويسر لي امكانية اتمام هذا البحث، فله وحده الفضل والمنة، وما التوفيق، إلا من الله رب العالمين.

وأقدم بالشكر والتقدير للدكتورة **كارولين المحسن** المدرسة في قسم الإرشاد النفسي والتي تفضلت وقبلت الإشراف على هذه الرسالة، وكأول لإرشاداتها العون الكبير في انجاز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر إلى السادة **أعضاء لجنة الحكم** الدكتور أحمد الزعبي الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي/ رئيس القسم، والدكتورة ناديا رتيب على ما بذلوه من جهد لتصحيح وتجويد هذا البحث لهم كل الشكر.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل للدكتور **غسان منصور** الأستاذ المساعد في قسم علم النفس على ما قدمه من اجابات على تساؤلات كانت خير عون في الجانب الإحصائي للبحث.

وأتوجه بالامتنان لكل من ساعدني على اتمام هذا البحث وأخص بالشكر طلاب المدارس الثانوية وطلاب كليات جامعة دمشق الذين قبلوا المشاركة في هذا البحث لكم جميعا كل الشكر.

فهرس المدنويات

الصفحة	الموضوعات
أ	صفحة العنوان.
ب	شكر وتقدير.
ت-ح	فهرس الموضوعات.
خ-د	قائمة الجداول.
ذ	قائمة الأشكال والرسوم التوضيحية.
ذ	قائمة الملاحق.
11-1	الفصل الأول: المدخل إلى البحث
3-2	1-1 مقدمة البحث.
5-3	2-1 مشكلة البحث ومسوغاته.
6-5	3-1 أهمية البحث.
6	4-1 أهداف البحث.
6	5-1 أسئلة البحث.
7-6	6-1 فرضيات البحث.
9-7	7-1 مصطلحات البحث.
10	8-1 حدود البحث.
11	9-1 متغيرات البحث.
11	10-1 الأساليب الاحصائية.
38-12	الفصل الثاني: الإطار النظري
25-13	1-2 استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
14-13	1-1-2 مفهوم التنظيم الانفعالي.
15-14	2-1-2 نظرية التنظيم الانفعالي.
17-15	3-1-2 استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
20-17	4-1-2 أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

23-20	2-1-5 العوامل المؤثرة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي في مرحلة المراهقة.
25-23	2-1-6 آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
35-26	2-2 حل المشكلات
28-26	2-2-1 مفهوم حل المشكلات وتعريفه.
29-28	2-2-2 خطوات حل المشكلات.
32-29	2-2-3 النظريات المفسرة لحل المشكلات.
33-32	2-2-4 العوامل المؤثرة في حل المشكلات.
35-33	2-2-5 حل المشكلات في مرحلة المراهقة.
38-36	2-3 العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.
60-39	ثالثاً: الدراسات السابقة
60-40	3-1 الدراسات العربية.
45-40	3-1-1 دراسات عربية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
41-40	3-1-2 دراسات عربية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
42-41	3-1-3 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
44-42	3-1-4 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية.
45-44	3-1-5 دراسات عربية مقارنة متعلقة بحل المشكلات.
58-45	3-2 الدراسات الأجنبية.
49-45	3-2-1 دراسات أجنبية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
52-49	3-2-2 دراسات أجنبية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
54-52	3-2-3 دراسات أجنبية مقارنة متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي.
55-54	3-2-4 دراسات أجنبية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
57-55	3-2-5 دراسات أجنبية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية.

58-57	3-2-6 دراسات أجنبية مقارنة متعلقة بحل المشكلات.
59-58	3-3 تعقيب على الدراسات السابقة.
60	3-4 نقاط اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة.
78-61	رابعاً: إجراءات البحث
62	4-1 منهج البحث.
62	4-2 مجتمع البحث.
65-63	4-3 عينة البحث.
77-65	4-4 أدوات البحث وخصائصها السيكمترية.
78	4-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.
109-79	خامساً: عرض نتائج البحث
83-80	5-1 عرض نتيجة السؤال الأول وتفسيره.
84-83	5-2 عرض نتيجة السؤال الثاني وتفسيره.
91-84	5-3 عرض نتيجة الفرضية الأولى وتفسيرها ومناقشتها.
96-91	5-4 عرض نتيجة الفرضية الثانية وتفسيرها ومناقشتها.
100-96	5-5 عرض نتيجة الفرضية الثالثة وتفسيرها ومناقشتها.
103-100	5-6 عرض نتيجة الفرضية الرابعة وتفسيرها ومناقشتها.
105-103	5-7 عرض نتيجة الفرضية الخامسة وتفسيرها ومناقشتها.
107-105	5-8 عرض نتيجة الفرضية السادسة وتفسيرها ومناقشتها.
108-107	5-9 مستخلص النتائج.
109 -108	5-10 صعوبات البحث
109	5-11 مقترحات البحث.
117-110	قائمة المراجع العربية.
129-118	قائمة المراجع الأجنبية.
142-130	الملاحق.
146-143	ملخص البحث باللغة العربية.
V-I	ملخص البحث باللغة الأجنبية.

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
62	توزيع المجتمعين الأصليين وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.	1
63	توزيع عينة المرحلة الثانوية حسب المنطقة الجغرافية والجنس.	2
64	توزيع عينة المرحلة الجامعية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الكلية.	3
68	توزيع العينة الاستطلاعية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.	4
69	عبارات استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعدلة بناء على آراء السادة المحكمين.	5
70	نتائج اختبار مان وتي للمقارنات الطرفية بين أعلى 25% وأدنى 25% من درجات استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي	6
70	مصفوفة العامل والجذر الكامن والتباين المفسر لأبعاد الاستبانة.	7
71	مصفوفة التشبعات والجذر الكامن والتباين المفسر لبنود أبعاد استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي.	8
73	معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لاستبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق ألفاكرونباخ.	9
75	أرقام بنود الأبعاد الفرعية لمقياس حل المشكلات.	10
76	العبارات المعدلة على مقياس حل المشكلات بناء على آراء السادة المحكمين.	11
76	نتائج اختبار مان وتي للمقارنات الطرفية بين أعلى 25% وأدنى 25% درجة في مقياس حل المشكلات.	12
77	معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس حل المشكلات وفق ألفا كرونباخ.	13
81	تحديد مستويات الاستراتيجيات وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من طلاب المرحلتين.	14
82	نسب مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلتين.	15
83	نسب مستويات حل المشكلات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى طلاب المرحلتين.	16

85	قيمة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.	17
92-91	دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.	18
93-92	دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس.	19
96	دلالة الفروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.	20
97	دلالة الفروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس.	21
101	دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.	22
103	دلالة الفروق في حل المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.	23
106	دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية على حل المشكلات.	24
106	دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على حل المشكلات.	25

قائمة الرسو النوضيحية والأشكال

الرقم	عنوان الرسو النوضيحية	رقم الصفحة
1	العلاقة بين التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.	37
2	العلاقة بين استراتيجيعة إعادة التقييم وحل المشكلات.	38
	عنوان الشكل	
1	توزيع العينة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.	65

قائمة الملاحق

العدد	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين.	130
2	استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي قبل التعديل.	131-132
3	استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بعد التعديل.	133-134
4	مقياس حل المشكلات قبل التعديل.	135-137
5	مقياس حل المشكلات بعد التعديل.	138-140
6	أعداد وأسماء المدارس الثانوية التي تم تطبيق البحث فيها.	141
7	أسماء الكليات التي تم تطبيق البحث فيها.	142
8	تسهيل مهمة للمدارس الثانوية.	143
9	تسهيل مهمة لكليات جامعة دمشق.	144

11-1	الفصل الأول: المدخل إلى البحث
3-2	1-1 مقدمة البحث.
5-3	2-1 مشكلة البحث ومسوغاته.
6-5	3-1 أهمية البحث.
6	4-1 أهداف البحث.
6	5-1 أسئلة البحث.
7-6	6-1 فرضيات البحث.
9-7	7-1 مصطلحات البحث.
10	8-1 حدود البحث.
11	9-1 متغيرات البحث.
11	10-1 الأساليب الإحصائية.

1-1 مقدمة

تعد الانفعالات من الجوانب الحيوية في الشخصية لدورها الهام في سلوك الأفراد، فهي إما أن تسم السلوك بالسواء أو أن تسمه بالاضطراب تبعاً لمستوياتها ودرجة مناسبتها للموقف. وانطلاقاً من هذه الأهمية، لقي موضوع الانفعالات - خاصة السلبية منها - اهتماماً بالغاً من قبل علماء النفس، أمثال جيمس - لانغ، James - Lang ، كانون - بارد Cannon - Bard ، شاكتر Schachter وغيرهم، والذين صبوا جل اهتمامهم على وصف الانفعالات ومسببات حدوثها، فصاغوا نتيجة لذلك نظريات عدة، كالنظريات الفزيولوجية والمعرفية والسلوكية، والتي ركزت على دور العوامل الفزيولوجية والادراكية - المعرفية والبيئية كمسببات لحدوث الانفعالات.

وفيما بعد، ظهر اهتمام بجوانب أخرى تتعدى وصف الانفعال ومسببات حدوثه إلى كيف ننظم التعبير عن انفعالاتنا ونؤثر فيها، وكيف ندير هذا الجانب الهام والحيوي بطريقة نحافظ فيها على صحتنا النفسية والجسمية. فظهر نتيجة لذلك ما اصطلح على تسميته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي التي عن طريقها نؤثر على مستويات استجاباتنا الانفعالية. ويُذكر أنّ هذا المجال، انبثق عن واحدة من أهم مميزات الانفعالات، وهي «قابليتها للتطويع والذي لولاه لما كان هذا التنظيم ممكناً.» (Gross, DT, p.499)

وتحتل استراتيجيات التنظيم الانفعالي أهمية كبيرة في مراحل حياة الأفراد، لارتباطها بصحتهم النفسية؛ ومع ذلك نجد أنّ لها مكانة خاصة في مرحلة المراهقة نظراً لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث أثناءها والمتمثلة بالحدة والتذبذب والتناقض، والتي تفرض على المراهقين أن يجربوا طرقاً عديدة لتنظيمها.

و تترك هذه الاستراتيجيات عدداً من الآثار على الأفراد وجوانب شخصياتهم، يتمثل إحدى هذه الجوانب بحل المشكلات، فكل مشكلة تثير انفعالاتاً ما، يعد تنظيمه عاملاً مؤثراً في حل المشكلة. استناداً إلى ماسبق،

الفصل الأول.....المدخل إلى البحث

سيحاول البحث الحالي دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

2-1 مشكلة البحث ومسوغاته

يعد التنظيم الانفعالي «تحدٍ وحاجة» وفق تعبير جولمان (Golman, 2001) في ظل الظروف الحالية المتمثلة بانتشار المشكلات النفسية، كالإكتئاب والقلق، وظهور العنف الطلابي، وانتشار الانحراف بكافة أشكاله (خوالدة، 2004، ص44). وترتبط بعض الدراسات بين عدد من المشكلات السالفة الذكر وبين الطريقة التي ينظم بها المراهق انفعالاته. يُذكر على سبيل المثال لا الحصر، دراسة ألدو وهويكسيما (Aldo & Hoeksema, 2010) التي بينت وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجيتي الكبت والاجترار، وبين مشكلات القلق والإكتئاب واضطرابات الأكل؛ ودراسة عمران (Omran, 2011) التي أظهرت أنّ استخدام استراتيجيات لوم الذات والاجترار، ارتبط بمستويات مرتفعة من القلق والإكتئاب. مما يظهر دوراً ما يمكن أن تلعبه هذه الاستراتيجيات في بعض من مشكلات المراهقين الشائعة في هذه المرحلة كالقلق والإكتئاب (الشبؤون، 2011، ص762).

بناءً عليه، تعد دراسة هذا المفهوم ضرورة يمكن أن تساعد على صون الصحة النفسية للعديد من المراهقين، فتوجيه المراهق نحو التعامل الجيد مع انفعالاته، واستخدام الأساليب المناسبة لتنظيمها، سيساعده على التخفيف من المشكلات النفسية، كالقلق والإكتئاب، كما سيساعده على تجنب الإصابة بمشكلات سلوكية، كتعاطي المخدرات. وذلك لوجود علاقة بين هذه الانفعالات وأساليب تنظيمها والمشكلات التي سيعاني منها المراهق، وهذا ما بينته دراسة شميدت وآخرون Schmidt, et al. عام (2010) أنّ المستويات المرتفعة من مشاعر الإحباط/العجز، ارتبطت مع استراتيجيتي الكبت وتعاطي المخدرات؛ والمستويات المرتفعة من القلق/الخوف، ارتبطت مع استراتيجيتي التركيز على المشكلة وتعاطي المخدرات.

الفصل الأول.....المدخل إلى البحث

يشير ما سبق، أن بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي تلعب دوراً ما في المشكلات النفسية والسلوكية التي يتعرض لها المراهق. وعلى ما يبدو أن دورها لا يتوقف عند هذا الحد؛ فقد وجدت إحدى الدراسات الحديثة نورين وآخرون (Noreen, et.al, 2014) أن لاستراتيجية الاجترار Ruminating دوراً سلبياً في حل المشكلات، فالمراهقين ذوي المستويات العالية من الاجترار كانوا أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلات الاجتماعية بالمقارنة مع الذين لديهم مستويات منخفضة من الاجترار؛ مما يظهر الدور السلبي الذي يمكن أن تلعبه هذه الاستراتيجية في المشكلات وخطوات حلها، خاصة وأن توليد الحلول واحدة من خطوات حل المشكلات.

يلاحظ مما سبق، وجود دراسات عديدة بينت دور الاستراتيجيات في ظهور المشكلات، وخاصة الانفعالية منها، وبالمقابل دراسات قليلة (بحسب الاطلاع) بينت دورها في حل المشكلات في المراهقة؛ فبالإضافة إلى دراسة نورين (2014) بحثت إحدى الدراسات (Snyder, 2010) العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات في سياق دراستها لأثر صعوبة المهمة على استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى أطفال ما قبل المدرسة. الأمر الذي استدعى إجراء هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، لأهمية هذه المفاهيم من جهة، ولقلة الدراسات التي بحثتها من جهة أخرى وخاصة في مرحلة المراهقة، والتي ترى وجهات نظر (بيرك Berk 1999، الكانيد وواينر 1996، زهران 1977) أنها مرحلة ممتدة تنتهي في العشرينات من العمر، وتتضمن فترات فرعية من ضمنها المراهقة المتوسطة (تقابل مرحلة التعليم الثانوي)، والمتأخرة (تقابل مرحلة التعليم الجامعي)، واللذان تختلفان بصورة أو بآخري من حيث خصائصهما وسماتهما. بناء عليه، يمكن صياغة مشكلة

البحث بالنسأولين التاليين:

الفصل الأول ♦.....♦ المدخل إلى البحث

❖ هل توجد علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية؟

❖ هل توجد فروق بين طلاب المرحلتين في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات ؟

3-1 أهمية البحث:

ننبع أهمية البحث من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

تتبدى الأهمية النظرية في:

❖ دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى مرحلتين مختلفتين؛ مما قد يزودنا بمزيد من المعلومات عن طبيعة العلاقة بينهما في هاتين المرحلتين.

❖ المقارنة بين مرحلتين دراسيتين (الثانوية، الجامعية)، وذلك في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات؛ مما قد يمدنا بمعلومات عن فروق محتملة بينها.

❖ تعد أول محاولة محلية وعربية (في حدود الاطلاع) لدراسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي في سياق علاقة ارتباطية ومقارنة، وبذلك يمكن أن يكون البحث الحالي نقطة انطلاق للقيام بأبحاث أخرى، تدرس هذه الاستراتيجيات.

الأهمية التطبيقية:

❖ أهمية الفئة التي يستهدفها البحث المتمثلة بعينة من طلاب المرحلة الثانوية وعينة من طلاب المرحلة الجامعية، فالمرحلة الثانوية تمثل نقطة تحول يركز المراهق عليها لاختيار مجاله الدراسي والجامعي، في حين تعد المرحلة الجامعية، المرحلة التي سينتقل منها المراهق لاختيار مجال عمله وربما تكوين أسرة.

الفصل الأول.....المدخل إلى البحث

❖ قد يقدم بعض المقترحات التي يمكن أن يستفيد منها المرشدين والمربين لمساعدة المراهقين على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بصورة مناسبة؛ بما يصون الصحة النفسية للمراهق، وبقيه من التعرض للعديد من المشكلات النفسية والسلوكية.

4-1 أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى:

1. 4 مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.
2. 4 مستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين.
3. 4 طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين.
4. 4 دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية).
5. 4 دلالة الفروق في حل المشكلات تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية).

5-1 أسئلة البحث

سيحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلين التاليين:

السؤال الأول: ما مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية؟

السؤال الثاني: ما مستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية؟

6-1 فرضيات البحث:

6.1 لا توجد علاقة دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

الفصل الأول.....المدخل إلى البحث

6.2 لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس. ويتفرع من هذه الفرضية فرضيتين:

❖ لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

❖ لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس.

6.3 لا توجد فروق دالة إحصائية في حل المشكلات بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس. ويتفرع من هذه الفرضية فرضيتين:

❖ لا توجد فروق دالة إحصائية في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

❖ لا توجد فروق دالة إحصائية في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس.

6.4 لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

6.5 لا توجد فروق دالة إحصائية في حل المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

6-6 لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعزى لحل المشكلات.

7-1 مصطلحات البحث:

1-7-1 استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation Strategies

يعرّف كروس استراتيجيات التنظيم الانفعالي بأنها «الأساليب التي يستخدمها الفرد للتأثير على

مستويات الاستجابة الانفعالية» (Gross, 2003, p.11).

الفصل الأول.....المدخل إلى البحث

وتعرّف اجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي

المستخدمة في البحث، والتي تتراوح بين (28-112) درجة.

وتتمثل هذه الاستراتيجيات في البحث الحالي بما يلي: إعادة التقييم Reappraisal وهي عبارة عن

توليد تفسيرات ايجابية حول المواقف الضاغطة نفسياً كطريقة لخفض التوتر. الاجترار Ruminating

وتتحدد بتركيز الفرد بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والعواقب المرتبطة بهذه

الانفعالات (aldo & hoeksema, 2010, pp.974) ، الكارثية Catastrophizing وتشير إلى أفكار

تركز على فضاة ما اختبره الفرد. إعادة التركيز الايجابي Positive refocusing وتشير إلى التفكير

حول الخبرات الايجابية بدلاً من التفكير حول الموقف الحالي. القبول Acceptance وتشير إلى درجة

رضوخ واذعان الفرد لما حدث (Omran, 2011, p. 106) الكبت: وتشير إلى تثبيط السلوك المعبر عنه

انفعالياً (Dillon, et.al., 2007, p. 354). استراتيجية الالهاء Distraction وتتضمن أفعال يقوم بها

الفرد ليشعر على نحو أفضل، كأن يتلاعب بالبيئة أو يخطر في نشاط يوفر له إلهاءاً أو عوناً انفعالياً

69 (Silk, (et.al. 2006, pp. واستراتيجية المشاركة الاجتماعية social sharing: وتتمثل بالحديث

إلى شخص آخر حول ظروف أو ردود فعل تتعلق بحدث أثار انفعالات معينة (Brans, et al., 2013).

(p. 2

تعرّف كل من استراتيجيات إعادة التقييم، الاجترار، الالهاء، الكبت اجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل

عليها الطالب في كل من هذه الاستراتيجيات والتي تتراوح بين 4-16 درجة. وتعرّف كل من استراتيجيات

القبول، الكارثية، التركيز الايجابي، المشاركة الاجتماعية اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب

في كل من هذه الاستراتيجيات والتي تتراوح بين 3-12 درجة.

1-7-2 حل المشكلات: solve problems

يعرّف مارزانو (2000) حل المشكلات بأنها تتمثل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة. ويرى بأنها تتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أستطيع تخطي هذه العقبة؟ كيف أستطيع أن أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟ (بن ياسين، 2013، 76).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم بالبحث والتي تتراوح بين (36 – 144) درجة.

وتتمثل هذه الخطوات في البحث الحالي بما يلي: **بعد التوجه العام:** ويشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية بصورة إيجابية، **وبعد تعريف المشكلة:** وهو قدرة الفرد على تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وصياغتها بعبارة واضحة، **وبعد توليد البدائل:** وهو قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من البدائل والحلول للمشكلة التي تواجهه، **وبعد اتخاذ القرار:** وهو قدرة الفرد على اختيار البديل المناسب للبدء بتنفيذه من أجل حل المشكلة، **وبعد التقييم:** وهو قدرة الفرد على إجراء تقييم مرحلي للحل الذي بدأ بتنفيذه من أجل الاستمرار فيه أو التوقف عنه والبدء ببديل آخر (منصور، 2007، ص ص 426-427).

يعرّف كل من **بعدي التوجه العام وتوليد البدائل إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل من هذين البعدين والتي تتراوح بين (8-32)، ويعرّف كل من **بعدي تعريف المشكلة والتقييم إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل من هذين البعدين والتي تتراوح بين (7-28) درجة، ويعرف **بعد اتخاذ القرار إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في هذا البعد والتي تتراوح بين (6-24) درجة.

8-1 حدود البحث

جرى تطبيق البحث وفقاً لأربع حدود هي:

❖ **الحدود الزمانية:** طُبّق البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013، وقد استغرق

تطبيقه بما يزيد عن تسعة أسابيع، وذلك في الفترة الممتدة بين 2014/3/13 إلى 2014/5/23.

❖ **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في بعض كليات جامعة دمشق بعد أن قسمت إلى أربع

أنواع من الكليات وهي: كليات العلوم الإنسانية (التربية، الآداب، الحقوق، كلية الفنون الجميلة،

الاعلام)، كليات العلوم الأساسية (الاقتصاد، العلوم)، كليات العلوم الهندسية (المدنية، العمارة،

المعلوماتية، الهمك)، كليات العلوم الطبية (الطب البشري، طب الاسنان، الصيدلة). كما تم تطبيقه

في بعض المدارس الثانوية العامة بعد أن تم تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية هي:

الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية، الوسطى.

❖ **الحدود البشرية:** شملت عينة من طلاب الصف العاشر الثانوي مؤلفة من 550 طالباً وطالبة،

وعينة من طلاب السنة الثانية (الجدد والقدامى) مؤلفة من 732 طالباً وطالبة من طلاب جامعة

دمشق. وبذلك يصبح العدد الكلي لعينة البحث (1282) طالباً وطالبة.

❖ **الحدود الموضوعية:** هدف البحث إلى استكشاف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي

وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق، وإلى تعرف

الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

ولتحقيق هذين الهدفين أستخدم في البحث الحالي أداتين هما: استبانة استراتيجيات التنظيم

الانفعالي، ومقياس حل المشكلات.

9-1 متغيرات البحث:

ينضمن البحث نوعين من المتغيرات هما:

المتغيرات المستقلة: وتتمثل باستراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

المتغيرات التابعة: وتتمثل بحل المشكلات.

10-1 الأساليب الإحصائية:

طبقت مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية

(spss) وتتحدد بما يلي:

1. النسبة المئوية ومجموعة من الإحصائيات الوصفية كالمتوسط والانحراف المعياري والربيعيات.
2. معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين المتغيرات.
3. اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات لاختبار فرضيات الفروق وفقاً لمتغيري العمر والجنس.
4. معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان-براون، واختبار مان وتني والتحليل العاملي لدراسة ثبات وصدق أدوات البحث.

38-12	2- الإطار النظري
25-13	1-2 استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
14-13	1-1-2 مفهوم التنظيم الانفعالي.
15-14	2-1-2 نظرية التنظيم الانفعالي.
17-15	3-1-2 استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
20-17	4-1-2 أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
23-20	5-1-2 العوامل المؤثرة في استراتيجيات التنظيم في المراهقة.
25-23	6-1-2 آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي.
35-26	2-2 حل المشكلات
28-26	1-2-2 مفهوم حل المشكلات وتعريفه.
29-28	2-2-2 خطوات حل المشكلات.
32-29	3-2-2 النظريات المفسرة لحل المشكلات.
33-32	4-2-2 العوامل المؤثرة في حل المشكلات.
35-33	5-2-2 حل المشكلات في المراهقة.
38-36	3-2 العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

2- الإطار النظري

1-2 استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

1-1-2 مفهوم التنظيم الانفعالي

يعد التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation) من المفاهيم الحديثة في علم النفس، ويقوم على فكرة أن الناس يفضلون الانفعالات السارة على غير السارة وينظمونها وفقاً لذلك (Gross & Thompson, 2006, p.6; Ford & tamir, 2011, p.1). وقد بدأ البحث فيه في العام (1960) على شكل دراسات وصفية حول آليات الدفاع Defense mechanisms المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة (Ochsner & Gross, 2008, p.153). ويشتمل مفهوم التنظيم الانفعالي على سلسلة واسعة من العمليات الشعورية وغير الشعورية المعرفية، السلوكية، الفيزيولوجية (Butt, et al., 2013, p.771)، ويشير إلى العملية التي يستخدمها الأفراد ليعدلوا نوع وشدة ومدة التعبير الانفعالي.

وتتعدد وجهات النظر المتعلقة به، فالبنسبة لجيمس كروس Jamse Gross يمكن هذا المفهوم الفرد من استخدام مجموعة طرق للتأثير على مستويات الاستجابة الانفعالية (يعقوب، 2011، 5). ويعرفه كروس "2002" بأنه «العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع وكمية الانفعال الذي يخبره هو - أو يخبره الآخرون من حوله- وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات» (Gross, 2002, P. 282).

أما رومر وكراتز Roemer & Gratz (2004) يحددان مفهوم التنظيم الانفعالي بمجموعة من القدرات تشتمل على: الوعي بالانفعالات وفهمها، قبول الانفعالات، السيطرة على السلوكيات المتهورة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند التعرض للانفعالات السلبية، الاستخدام الموقفي والمرن لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي. ويكشف الغياب النسبي لأي من هذه القدرات أو جميعها عن صعوبات في تنظيم الانفعال (Gratz & Roemer, 2004, p.42).

الفصل الثاني الإطار النظري

وبهذا يكون التنظيم الانفعالي واحداً من المفاهيم التي لقيت اهتماماً متزايداً من الباحثين، وقد انبثق عن هذا الاهتمام وجهات نظر لعل أهمها تحديد التنظيم الانفعالي بمجموعة استراتيجيات تتيح للفرد ممارسة تأثيراً ما على انفعالاته. وهذا ماركزت عليه نظرية تنظيم الانفعال لجيمس كروس، ويركز عليه البحث الحالي.

2-1-2 نظرية تنظيم الانفعال: Emotion Regulation Theory

يعد جيمس كروس (James Gross) -صاحب نظرية التنظيم الانفعالي- أكثر من بحث موضوع التنظيم الانفعالي (1997-2014)، ويحدده (2002) «بأنه الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية». ويحدد كروس هذه المكونات بثلاث هي: مكون الخبرة ويشمل المشاعر الذاتية للفرد وفقاً لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي ويتضمن الاستجابات السلوكية، والمكون الفسيولوجي ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد (يعقوب، 2011، ص455). ويرى كروس أن التنظيم الانفعالي يمكن الفرد من استخدام مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين يحدد النوع الأول باستراتيجيات التركيز المسبق (Antecedent-Focused Strategies): والتي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي. ويميّز فيه بين أربع أنواع يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال وهي:

1. اختيار الموقف (Situation Selection): وفيها يختار الفرد من بين موقفين أو أكثر ليكون في موقف

واحد.

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

2. تعديل الموقف (Situation modification): هو الموقف الذي يكون فيه لدى الفرد أكثر من مستوى مختلف من الانفعال.

3. توزيع أو نشر الانتباه (Attention deployment): يشير إلى عملية تغيير الانتباه تجاه الموقف، كأن يغلق الفرد عيناه حينما يشاهد عملية إطلاق رصاص.

4. التغيير المعرفي (Cognitive Change): يشير إلى عملية انتقاء معنى معرفياً للحدث أو الموقف، وإعادة التقييم المعرفي (Reappraisal) تعني أن الفرد يعيد تقييمه المعرفي للموقف لاستخلاص الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض أثره.

ويحدد كروس النوع الثاني باستراتيجية التركيز على الاستجابة (Response-Focused Strategy): وفيها يكون الفرد متفاعلاً مع الحالة الانفعالية، والانفعال قائم بشكل اعتيادي. لهذه الاستراتيجية نوع واحد يسميه كروس تعديل الاستجابة Response Modulation وتطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويدعى أيضاً بالكبت (Suppression)، وفيها الفرد يكف عن المضي في التعبير عن انفعالاته في الموقف أو يخفي علامات التعبير الانفعالي. في كثير من الأحيان، تكون الغاية من هذه الاستراتيجية المسايرة الاجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة أو الإنصياح للموقف (Gross, 2002, p.9).

2-1-3 استراتيجيات التنظيم الانفعالي: Emotional regulation strategies

تمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي حجر الزاوية في مفهوم التنظيم الانفعالي وتشير إلى الأساليب التي يستخدمها الأفراد ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل ذلك الانفعالات الايجابية والسلبية على حد سواء. وتشير الأدبيات النظرية المتعلقة بهذه الاستراتيجيات إلى وجود فروق فردية سواء بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه في استخدام هذه الاستراتيجيات، فالبعض لديه القدرة على اختيار استراتيجيات

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

أكثر فعالية من البعض الآخر، في حين لا يمتلك البعض مثل هذه القدرة (Lopes, et al., 2005, p.113). ويمكن ربط هذه الفروق في اختيار الاستراتيجيات بعدة قضايا. واحدة من هذه القضايا هي سهولة استخدام الاستراتيجية، والذي يرتبط بمستويات الانفعال ويؤدي إلى الاستخدام النسبي لها. ففي بعض المواقف من الأسهل للفرد أن يستخدم استراتيجية الإلهاء بالمقارنة مع إعادة التقييم بتأثير من الشدة الانفعالية intensity Emotional فوقاً لما أشارت إليه دراسة شاير وآخرون (Scherer, et al., 2004) يفضل الأفراد في مواقف الشدة الانفعالية المرتفعة استراتيجية الإلهاء Distraction على إعادة التقييم Reappraisal، ويحدث العكس في مواقف الشدة الانفعالية المنخفضة (Brans, et al., 2013, p. 2).

ومن القضايا أيضاً، درجة التنوع في استخدام الاستراتيجيات؛ فهل الأفراد الذين يميلون إلى استخدام الكبت (استراتيجية تركيز على الاستجابة) لا يميلون إلى استخدام إعادة التقييم (استراتيجية تركيز مسبق)؟ يقترح نموذج تنظيم الانفعال في هذا الصدد أنّ الأفراد يميلون إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة بأكثر من وقت (Webb, et al., 2012, p.799) لأنّ التغيرات الانفعالية تقتضي أن نجرب طرقاً متعددة (Gross & Thompson, 2007, p.26). بناء عليه، يميل الأفراد إلى استخدام مجموعة واسعة من الاستراتيجيات في نفس الوقت عندما يواجهون الأحداث الضاغطة، وهذا ما أكدت عليه دراسات عدة على سبيل المثال: (Skinner, et al., Connor-Smith, et al., 2000; Folkman & Lazarus, 1980; 2003).

ومن القضايا المرتبطة باستخدام الاستراتيجيات أيضاً، درجة تناسب الاستراتيجيات مع السياق والموقف الذي تطبق فيه، والذي يحدد درجة فعاليتها (Gross et al., 1997). حيث إنّ درجة فعالية أي استراتيجية يعتمد على السياق الذي تطبق فيه. فمن المعلوم أن استراتيجية الكبت تترك آثار سلبية على الصحة النفسية وتؤدي إلى زيادة الاضطراب الانفعالي، ومع ذلك نجد أنّها فعالة وذات آثار إيجابية في الظروف الطارئة

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

وفقاً لنتائج دراسة كامبيل-سيلز وآخرون (Campbell-sills, et al., 2006). ومع أن السياق ذات أهمية في تحديد فعالية الاستراتيجية، ووجود الكثير من التباين في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتغيير خبراتهم الانفعالية؛ إلا أن تكرار وتوزيع هذه الاستراتيجيات يعد عاملاً مهماً في ظهور المشكلات الانفعالية (Farmer and Kashdan, 2012, p.154). حيث إن كثرة الاعتماد على أنواع معينة من الاستراتيجيات يمكن أن يؤدي إلى الإصابة بالمشكلات النفسية كالاكتئاب، فالمرهقين الذين يكثرون من استخدام الكبت والتجنب والاجترار لإدارة انفعالاتهم السلبية، يكونون أعلى معدلاً في الاكتئاب وفقاً لدراسة سيلك وآخرون (Silk, et al., 2003).

يناقش ما سبق الفروق داخل الفرد الواحد في استخدام الاستراتيجيات؛ أما بالنسبة للفروق بين الأفراد، فنجد أن التفضيلات تكون بين مجموعتين من الأنواع، فالبعض يميل إلى استخدام استراتيجيات الانخراط Strategies to engage عند تنظيم انفعالاتهم على سبيل المثال: إعادة التقييم، الاجترار، المشاركة الاجتماعية، في حين ينزع آخرون إلى استخدام استراتيجيات عدم الانخراط Strategies not to engage على سبيل المثال: الكبت والالهاء (Brans, et al., 2013, pp. 2-3). ربما تنعكس هذه الفروق انطلاقاً من أبعاد الشخصية في نموذج الأبعاد الخمسة الكبرى (Gross & John, 2004, p.1321). مما يبين دور شخصية الفرد وتكوينه النفسي في استخدام استراتيجية دون أخرى.

2-1-4 أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي

تتعدد تصنيفات استراتيجيات التنظيم الانفعالي، إحدى هذه التصنيفات تصنيف باركنسون وتوتيرديل (Parkinson and Totterdell, 1999) والذين يصنفان استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى أربع أشكال بالاعتماد على عاملين هما: الانخراط engagement ويشير فيما إذا كانت الخبرة الانفعالية تأخذ شكل الانهماك أو التجنب، أي أن الانتباه يوجه إلى المثير الانفعالي أو يتم إبعاده عنه، والعامل الثاني هو النوع

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

modality ويشير فيما إذا كان الانفعال الذي يتم تنظيمه يتضمن عنصراً سلوكياً أو معرفياً. وقد انبثق عن هذا التقسيم أربع فئات، صنفت ضمنها استراتيجيات التنظيم الانفعالي وهي: فئة الانخراط المعرفي (cognitive engagement category) من الاستراتيجيات المتضمنه فيها: إعادة التقييم المعرفي والاجترار والكارثية، وفئة الانخراط المعرفي (cognitive-disengagement category) من الاستراتيجيات المتضمنه فيها: استراتيجية الالهاء وإعادة التركيز الإيجابي. وفئة الانخراط السلوكي (behavioral-engagement category) من الاستراتيجيات المتضمنه فيها: استراتيجية المشاركة الاجتماعية، وفئة استراتيجيات الانخراط السلوكي (behavioral-disengagement category)، من الاستراتيجيات المتضمنه فيها: استراتيجية الكبت (Brans, et al., 2013, pp. 1-2). ويصنف البعض الآخر الاستراتيجيات استناداً إلى متغير النوع فقط، ويحددونها بعدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والفيزيولوجية والاجتماعية والتي تستخدم لنقص أو نزيد الانفعال، وإما لنحافظ عليه (Omran, 2011, p.106). فيما يلي تعريف مختصر لبعض هذه الاستراتيجيات الأكثر ارتباطاً بالبحث الحالي:

1-5-1-2 إعادة التقييم Reappraisal: وهي عبارة عن توليد تفسيرات ايجابية عن المواقف الضاغطة نفسياً كطريقة لخفض التوتر. ويرى كروس 1998 أن استراتيجية إعادة التقييم تنتج استجابات جسدية وانفعالية ايجابية.

2-5-1-2 حل المشكلات Problem Solving: وهي عبارة عن استجابات يحاول الفرد بواسطتها تغيير المواقف الضاغطة أو احتواء أثارها. ولهذه الاستراتيجية آثار مفيدة على الانفعالات لكونها تعدل أو تقضي على الضغوطات (aldo & hoeksema, 2010, pp. 974-975)، فالأفراد منخفضي التوجه لحل المشكلات، أو لديهم مهارات قليلة في حل المشكلات يمكن أن يتعرضوا لعدد من المشكلات، كالاكتئاب والقلق وتعاطي المخدرات واضطرابات الأكل (Gross,1998, p.273).

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

2-1-5-3 الاجترار Ruminating: وتحدد بتركيز الفرد بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، وعلى الأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات؛ مع أنّ الأفراد المنخرطين بالاجترار يفهمون مصدر توترهم (aldo & hoeksema, 2010, pp.974-975).

2-1-5-4 لوم الذات Self-blame وتشير إلى أفكار يضع الفرد فيها اللوم على نفسه إزاء ما اختبره.
2-1-5-5 لوم الاخرين Other-blame وتشير إلى أفكار يضع الفرد فيها اللوم حول ما اختبره على البيئة أو على شخص آخر.

2-1-5-6 الكارثية Catastrophizing وتشير إلى أفكار تركز على فظاعة ما اختبره الفرد.
2-1-5-7 إعادة التركيز الايجابي Positive refocusing وتشير إلى التفكير حول الخبرات الايجابية بدلاً من التفكير حول الحدث الحالي.

2-1-5-8 اعادة التركيز على التخطيط Refocus on planning تشير إلى التفكير حول الخطوات التي سيتخذها الفرد، وكيف سيتعامل مع الحدث السلبي.

2-1-5-9 القبول Acceptance وتشير إلى درجة رضوخ واذعان الفرد لما حدث (Omran, 2011, p.106) وهي أيضاً استراتيجية الانسجام بشكل كامل مع الانفعالات، والأفكار، والأحاسيس الجسدية بدون أن يحاول الفرد أن يغيّرَها أو يسيطر عليها أو يتجنبها؛ كما أنّها تتضمن الإنفتاح على الخبرة (Glauser, 2013, p.3).

2-1-5-10 الكبت suprision : وتعتبر استراتيجية الكبت من الاستراتيجيات غير التكيفية، لكونها تمثل عامل خطر في علم النفس المرضي، وتشير إلى تثبيط السلوك المعبر عنه انفعالياً (Dillon.et al., 2007, p.354)، والكبت نوعان: إما كبت الأفكار، أو كبت الانفعال. تعد الأولى استراتيجية تنظيم انفعال معرفية، وتتضمن تجنب الأفكار التي تسبب الاضطراب الانفعالي. وتقتل هذه الاستراتيجية في

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

حالات الانفعال والتوتر الزائد، وتقود إلى زيادة الانفعال السلبي. في حين أنّ الثانية تركز على كبت الانفعال غير المرغوب بها، وعلى تجنب الانفعالات المؤلمة (Rusk, 2012, p.9).

11-5-1-2 استراتيجية الإلهاء Distraction: وتتضمن أفعال يقوم الفرد بها ليشعر على نحو أفضل، كأن يتم التلاعب بالبيئة أو الانخراط في نشاط يوفر إلهاءاً أو عوناً انفعالياً للفرد (Silk, et al., 2006, pp.69-70) ولهذه الاستراتيجية آثار إيجابية عند التعامل مع المواقف المثيرة انفعالياً، فنقل الانتباه بعيداً عن المثير المسبب للجهد، يرتبط مع انخفاض التوتر وتحسين الضبط النفسي.

12-5-1-2 استراتيجية المشاركة الاجتماعية social sharing: تتمثل بالحديث إلى شخص آخر حول ظروف أو ردود فعل، تتعلق بحدث آثار انفعالات معينة، وتتميز بقدرتها على زيادة الانفعالات الإيجابية، وإنقاص الانفعالات السلبية (Brans, et al., 2013, p. 2).

استند البحث الحالي في اختياره للاستراتيجيات إلى تصنيف باركنسون وتوتيرديل (1999)، وذلك لتضمينه بأنواع عدة للاستراتيجيات تلافياً لإحدى سلبيات الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي وهي دراسة نوع واحد من الاستراتيجيات. وبذلك تضمن البحث الحالي ثمان استراتيجيات تصنف وفق التصنيف الرباعي السالف الذكر.

5-1-2 العوامل المؤثرة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي في مرحلة المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة المتأخرة من وجهة نظر نمائية نافذة هامة لتعلم استراتيجيات تنظيم انفعال جديدة ويعود ذلك إلى أن قشرة الفص الجبهي التي تلعب دوراً رئيساً في تنظيم الانفعال تمر بإعادة هيكلة ونمو هاميين بدءاً من مرحلة المراهقة حتى الشباب (Rusk, 2012, p.19). إضافة إلى هذا العامل الفزيولوجي، تسهم العديد من العوامل في مستويات تنظيم الانفعال خلال المراهقة تشمل هذه العوامل الإجهاد، تأثير

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

الطفولة، تأثير الوالدين، وسوء المعاملة والصدمات النفسية (Israel, 2009, pp.2,14)، وكيفية التعامل مع الضغوطات، والمزاج، والكفاءة الذاتية، والعلاقات مع الأقران (Allen & Miga, 2010, pp.186-187). فيما يلي عرض لبعض هذه العوامل بشيء من التفصيل:

2-6-1-1 تأثير الوالدين:

يلعب الآباء دوراً مهماً في تطور استراتيجيات التنظيم الانفعالي لأبنائهم المراهقين، وذلك استناداً إلى نوعية العلاقات وأنماط التفاعل القائمة بينهم والمتأثرة بالخصائص الديموغرافية لأبنائهم المراهقين؛ حيث أنّ اختلاف جنس المراهق يؤثر على اختلاف أنواع استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يميل إليها المراهق كنتيجة لاختلاف أنماط التفاعل باختلاف الجنس. وفي هذا المجال، أشارت إحدى الدراسات ايزينبيرج وآخرون (Eisenberg, et.al. 1998) إلى أنه بينما يعلم الآباء المراهقات الاناث استراتيجيات تنظيم انفعال مبنية على العلاقات، نجد أنهم يعلمون المراهقين الذكور استراتيجيات تنظيم انفعال تركز على المشكلة؛ نتيجة لذلك تميل المراهقات أكثر من المراهقين إلى تنظيم انفعالاتهم في سياق علاقات اجتماعية وثيقة (Neumann & Koot, 2010, pp.62-64). إضافة إلى نوعية العلاقات السائدة وأنماط التفاعل، يؤثر الجو النفسي الأسري الذي ينمو فيه المراهق على تطور قدرات التنظيم الانفعالي لديه، فالمراهقون الذين كبروا في أسر تعاني من نزاعات زوجية أو اكتئاب الوالدين كانوا أكثر عرضة لصعوبات التنظيم الانفعالي، ولأعراض الاكتئاب وصعوبات الفهم الانفعالي وفقاً لما بينته دراسة (Delany, 2006).

2-6-1-2 تأثير الطفولة:

يعد مجال التنظيم الانفعالي أحد أهم مجالات النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة، فالرضيع في السنة الأولى يطور تدريجياً القدرة على كف أو تقليص كثافة وفترة رد فعله الانفعالي؛ كما أنه يكتسب تنوعاً ثرياً في الانفعالات. من الأمثلة على التنظيم الانفعالي في مرحلة الطفولة إشغال الرضيع نفسه بالمص أو

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

الإنسحاب من الموقف المثير، ويكون الطفل في هذا العمر بحاجة لتعليمه كيف ينظم انفعالاته بالانتباه إلى ما يقلقه أو يزعجه (الريماوي، 2003، 226). وتبرز أهمية مرحلة الطفولة في تحديد مستوى التنظيم الانفعالي في مرحلة المراهقة من خلال أنماط التفاعل بين الطفل وأمه، فاستجابة الأمهات للوجدان السلبي لأطفالهم، والتقليل من الاستجابات العقابية، وتقبل التعبيرات الانفعالية للأطفال، يرتبط مع قدرة المراهق على فهم انفعالاته والتعامل معها (Israel, 2009, pp.15-17).

2-1-6-3 تأثير ضغوطات مرحلة المراهقة:

تتعدد مصادر الضغط والتوتر في حياة المراهقين، والتي تدفع من يفتقر منهم إلى التنظيم الذاتي للبحث عن مصادر خارجية لتوفير الاستقرار الانفعالي. فالمراهقين الذين يكونون في أوقات الإثارة الشديدة غير قادرين على تنظيم انفعالاتهم تجنباً للمشكلات هم أكثر انخراطاً في تعاطي المخدرات والسلوك الجنسي غير الآمن (Crockett et al., 2006). إنَّ ما سبق، يبين وجود علاقات متبادلة بين الضغوطات وردود فعل المراهقين نحوها والتنظيم الانفعالي؛ حيث تؤثر ردود فعل المراهقين نحو الضغوطات على مستوياتهم في التنظيم الانفعالي، والتي بدورها تحدد قابليتهم للانخراط بسلوكيات سلبية بتأثير انفعال سلبي. فعندما يتعرض المراهق لموقف ما تكون نتيجته الغضب؛ تبرز خمس طرق يحاول من خلالها تنظيم غضبه وهي: الكبت، العدوان المباشر، العدوان السلبي، تأكيد الذات، الإسقاط. يمكن أن تؤدي الثلاث خيارات الأولى إلى إدامة الغضب، فالأول يرتبط برموز سلطة تدفع باتجاه كبت الانفعال، والثاني يؤكد على حاجات شخصية لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات الآخرين، أما الثالث فهو صادر عن الحاجة إلى السيطرة. في حين أن الإثنين الآخرين يمكن أن يؤديا إلى النجاح في السيطرة على الغضب، فالغضب التوكيدي يمثل علامة على الاستقرار والنضج الشخصي لأنه يأخذ بعين الاعتبار كلاً من احتياجات الشخص واحتياجات ومشاعر الآخرين. أما إسقاط الغضب، فهو يشير إلى أنَّ المراهقين ينظمون حدودهم الشخصية، ويتقبلون

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

عجزهم في السيطرة على الظروف. ويعد ذلك أمراً مهماً للغاية لأنّ المراهقين الذين يشعرون بأن المواقف العصبية خارج السيطرة ولديهم تنظيم انفعال محدود، هم أكثر عرضة ليصبحوا غاضبين؛ واستمرار الغضب يعد مؤشراً كبيراً على التدخين، شرب الكحول، وتعاطي المخدرات (Israel, 2009, pp17-19).

2-1-6 آثار استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

تترك استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي يستخدمها المراهقون أثراً مهماً على خبراتهم الوجدانية وأدائهم الشخصي وعلاقاتهم مع الأقران. حيث تشير الأبحاث في هذا المجال إلى وجود ثلاث استراتيجيات تنظيم انفعالي (إعادة التقييم وحل المشكلات والتقبل) تشكل عوامل وقاية من الإضطرابات النفسية، في حين تشكل استراتيجيات (الكبت، التجنب، الاجترار) عوامل خطر للإصابة بالاضطرابات النفسية في علم النفس المرضي (Gross, 1998, p.277). فاستراتيجية إعادة التقييم تقلل من التعبير السلوكي والانفعالي، ولا تأثر على الذاكرة، بالمقابل يخفض الكبت التعبير السلوكي ويفشل في تخفيض التعبير الانفعالي ويضعف الذاكرة (Gross, 2001, p.214). إضافة إلى ذلك، ترتبط استراتيجية إعادة التقييم مع خبرات انفعالية سلبية أقل، وتعزيز الأداء الاجتماعي ونوعية الحياة، وتعبير أكبر عن الانفعالات الايجابية، تحسين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية كما بينت دراسات (e.g. John and Gross, 2004; Brackett and Salovey, 2006). وترتبط الكبت مع تعبير أكبر عن الانفعالات السلبية، فقر الأداء الاجتماعي، ومستويات أقل من الدعم الاجتماعي والرضا والصحة النفسية (Kimhy, 2012, p.2). فالذين يميلون إلى استخدام إعادة التقييم بالمقارنة مع كبت التعبير، هم أكثر ايجابية، وأداء شخصي أفضل، ويظهرون قدراً أكبر من الذاتية والموضوعية بالنسبة للصحة النفسية (Dennis, 2007, pp. 200-202)، ويشاركون انفعالاتهم الايجابية والسلبية مع الآخرين، ويكونون أقل عرضة للإكتئاب، أكثر رضا عن الحياة، وتفاؤلاً، واحتراماً لأنفسهم. ومن حيث مجالات الصحة النفسية لديهم مستويات أعلى في كل من الاتقان البيئي ونمو شخصية، وقبول

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

الذات، كما أن لديهم أهدافاً واضحة في الحياة، وعلاقات أفضل مع الآخرين. في حين أن الذين يستخدمون الكبت يكون لديهم مستويات أقل من الرضا والصحة النفسية، يفتقرون للاتصال، ويخبرون تجربة التناقض بين الذات والخبرة، ويخبرون انفعال سلبي أكبر، ويمتازون بانخفاض تقدير الذات، ويكون لديهم مستويات أقل من التفاؤل ازاء أحداث المستقبل، كما يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي ويتجنبون العلاقات الاجتماعية الوثيقة (Gross & John, 2004, pp.1316-1321)، والسبب في كونهم "يتجنبون ويفتقرون إلى الدعم والعلاقات الاجتماعية الوثيقة" وفقاً لإحدى الدراسات (Rime, et al.,1992) لأنّ العلاقات الانفعالية الوثيقة تنثير انفعالات قوية، وتدعو لمشاركتها مع الآخرين، والكابتن لانفعالاتهم لا يرتاحون لهذا النوع من العلاقات، فيتجنبونها.

ووفقاً لكروس وجون (2003) إنّ الاختلافات بين استراتيجيات إعادة التقييم والكبت تعود إلى أنّ تنظيم الانفعال باستخدام إعادة التقييم يأخذ شكل فهم الموقف الانفعالي في المواقف الضاغطة عن طريق تخفيض الأهمية الانفعالية، وإعادة النظر بالأحداث الضاغطة وغدراكها من وجهة نظر مختلفة، لذلك نجدهم يخبرون انفعالات إيجابية أكثر، وانفعالات سلبية أقل، ويتمتعون بصحة نفسية أكثر من الأفراد الذين يستخدمون استراتيجية التركيز على الاستجابة كالكبت، لكونهم يستحضرون الحدث لاحقاً، ويقيّمونه في مصطلحات انفعالية تسبب إثارة الاستجابات الانفعالية، لذلك نجدهم يخبرون مشاعر إيجابية أقل وسلبية أكثر، ودعم اجتماعي أقل، ويكونون أكثر اكتئاباً (Kim & Miao, 2010, pp.8-9).

أما بالنسبة لآثار استراتيجية القبول فقد وجد أنّها ذات نتائج جيدة، وذلك لارتباط المستويات المنخفضة منها مع العديد من الاضطرابات كالقلق المعمم، تعاطي الهرويين، الشخصية الحدية. في حين تمثل استراتيجية التجنب عامل خطر للإصابة بالقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات (Gross,1998, p.280) على العكس من استراتيجية حل المشكلات والتي لها تأثير إيجابي على الانفعالات فالفرد يبدأ بالشعور

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

بشكل أفضل عندما ينهمك في حل المشكلة التي تسبب له الكرب ويخطط لها مما يقود إلى تقييم معرفي ايجابي، وبالتالي إلى استجابة انفعالية ايجابية (الشافعي، 1998، 31). أما استراتيجية لوم الذات فلها آثار سلبية لارتباطها مع عدد من المشكلات النفسية كالاكتئاب وفقاً لما بينته عدد من الدراسات، كدراسات (McGee et al., 2001; Kubany, et al., 1996 Anderson, et al., 1994) ومع ذلك يمكن أن يكون لبعض الأشكال المحددة من اجترار التفكير فائدة ما في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (Garnefski et al., 2002, p.403).

2-2 حل المشكلات

1-2-2 مفهوم حل المشكلات ونعريفه

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين عندما بدأ " ثورنديك " Thorndike تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه " كوهلر " Kohler بإجراء تجاربه على الشمبانزي، وكان الإتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات على أنها عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ. تطورت بعد ذلك وجهات النظر حول الأساليب التي يتم عن طريقها حل المشكلات، فبعد أن كانت مقتصرة على أسلوب المحاولة والخطأ، ظهرت أساليب أخرى، كالاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات، واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة وأسلوب العصف الذهني (جروان، 1995، ص 115، 95؛ علوان، 2007، ص32).

وتتعدد وجهات النظر حول هذا المفهوم، فيحدده جيلفورد Guilford كمهارة ذكائية تعكس قدرات الفرد الذهنية كما يحدده بياجيه Piaget كناتج متوقع ومنطقي لتعلم مفاهيم ومبادئ وعمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيداً وصعوبة (غانم، 2004، ص204). في حين ينظر إليه كوهلر Kohler على أنه عملية جمع وإعادة توحيد مكونات مشكلة عقلياً، وهذا ما أطلق عليه "إعادة بناء" حتى يتم التوصل إلى نقطة ثاقبة في حل المشكلة (Docktor, 2006, p.8).

ويتضمن حل المشكلات الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التصور والتذكر والتخيل والتجريد والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار، ويتطلب أن يستخدم الفرد فيه معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه (بن ياسين، 2013، ص75؛ غائب، 2011، ص4). كما يتطلب بناء تمثيل ذهني للمعلومات المعطاة يتضمن الحالة الأولية والهدف، والعوامل المساعدة على

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

حلها والعوامل المعيقة، ويسمي سايمون "simon" هذا التمثيل المعرفي بمجال المشكلة أما عملية الحل ذاتها فهي البحث في مجال المشكلة. كما يتطلب حل المشكلات تحديد خطوات البحث عن الحل ثم استخدام الحل الذي تم التوصل إليه ذهنياً، فإذا فشل الحل يرجع الفرد إلى التمثيل الذهني الذي بناه، وإذا نجح يصل إلى حالة الاتزان ويتوقف التفكير في المشكلة (قسيس، 2000، ص107).

وتتعدد تعاريف هذا المفهوم، أحد هذه التعاريف تعريف جانييه (Gagne, 1967) والذي يعرفه بأنه «نمط من السلوك المحكوم بقوانين، أو عملية يدمج الفرد فيها المفاهيم والقوانين المتكونة من معارفه وخبراته السابقة لتكوين مفاهيم وقوانين من مستوى أعلى تمكنه من حل المشكلات»

ويعرفه هبner (Heppner, 1982) بأنه «مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل له» (مقادي، أبو زيتون، 2010، ص528).

كما يعرف دافيدسون وستيرنبرج Davidson & Sternberg حل المشكلات على أنه «عملية عقلية يتم من خلالها تسلسل منطقي للأحداث التي تساعد الفرد على المضي في طريق منظم أثناء مواجهة المشكلة حتى يصل إلى الحل» (Davidson & Sternberg, 1998). في حين يؤكد مارزانو (Marzano, 2000) في تعريفه أنّ حل المشكلات «يتمثل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة وهي عملية الإجابة على الاسئلة التالية: كيف أستطيع تخطي هذه العقبة؟ كيف أستطيع أن أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟ (بن ياسين، 2013، ص76). كما يعرف حسن زيتوني حل المشكلات بقوله: «تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة» (زيتوني، 2003، ص327).

الفصل الثاني.....♦ الإطار النظري

أُعتمد في البحث الحالي على تعريف "مارنزو" 2000 لحل المشكلات تماشياً مع مايركز عليه البحث

وأداته، وهو خطوات حل المشكلة. فما هي هذه الخطوات؟

2-2-2 خطوات حل المشكلة:

تختلف المشكلات من حيث الشكل والحجم ودرجة التعقيد؛ إلا أنها بصفة عامة تشترك في معظم الخصائص والخطوات التي يتعين على الفرد القيام بها للوصول إلى الحل (الزيات، 1995، ص383). فحل المشكلات هو عملية تصميم وتنفيذ مجموعة من الخطوات للوصول إلى الهدف (Moursund, 2007, p.18). وتبدأ هذه الخطوات بالتعرف إلى المشكلة، والذي يعني تحديد المشكلة ليتمكن الفرد من تحديد المتطلبات التي عليه القيام بها. أما الخطوة التالية فهي تقييم عناصر المشكلة، ليتمكن الفرد من معرفة المعلومات والمهام التي يتوجب عليه العمل عليها، وتتطلب هذه الخطوة إعادة التنظيم الذكي، والتفكير بالأوجه المختلفة للمشكلة. في حين تتحدد الخطوة الثالثة في إنتاج قائمة من الحلول وتقييمها مسبقاً للتنبؤ بتأثيرات ونتائج كل حل من الحلول المقترحة؛ الأمر الذي يساعد الفرد على اتخاذ القرار (شريم، 2009، ص121).

عموماً، تعدد وجهات النظر حول هذه الخطوات مع وجود تشابه فيما بينها، فنجد ديوي (dewey,1910) في كتابه «كيف نفكر» How we think يحدد حل المشكلات في نموذج اشتمل على خمس خطوات هي: الشعور بالمشكلة ويتمثل بوجود مشكلة مثيرة ومحيرة، وتحديد المشكلة، ووضع فرضيات، واختبار الفرضيات، وأخيراً الوصول للنتائج والتعميمات (بكر، 2010، ص21). كما حدد بورن وآخرون (Bourne, et.al) هذه الخطوات بالتالي: مرحلة الإعداد أو فهم المشكلة، مرحلة الإنتاج أو استنتاج الحلول الممكنة، مرحلة إصدار الأحكام أو تقويم الحلول المستنتجة (Bourne, et.al, 1997, p.39).

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

في حين يحدد دافيدسون وستيرنبرج 1998 خطوات حل المشكلات بالآتي: تعريف المشكلة، جمع البيانات، إنتاج حلول بديلة، اختيار الحل، التقييم (عكاشة، 2013، ص84). وحدد ستيرنبرج 2003 سبعة مراحل تسير بشكل دائري سماها دائرة حل المشكلة وتتمثل ب: التعرف على المشكلة، تحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، مراقبة حل المشكلة، تقييم حل المشكلة. ويرى أن هذه الخطوات متفاعلة وأن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط إلى مرحلة قادمة قبل الشروع فيها (داودي، 2007، ص ص 82-83).

ويذكر "عدس" مجموعة من الخطوات لحل المشكلة هي: الإحساس بالمشكلة والشعور بأهمية الحل، وفهم المشكلة واستيعابها وتحديدتها، جمع المعلومات وتصنيفها، افتراض حلول ممكنة للمشكلة، التقييم، واختيار أفضل الحلول وتنفيذها (عدس، 1996، ص28). ويحدد "شاهين" خطوات حل المشكلة بما يلي: تحديد المشكلة، وجمع البيانات عن المشكلة، واقتراح الحلول للمشكلة (فرض الفروض)، ومناقشة الحلول المقترحة، والتوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج)، وتطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة (شاهين، 2010، ص118). وتجدر الإشارة إلى أن الخطوات المتبعة في حل المشكلة هي ذاتها خطوات التفكير العلمي (ريان، 1984، ص234).

4-2-2 النظريات المفسرة لحل المشكلات

تتعدد النظريات التي فسرت حل المشكلات منها السلوكية والمعرفية، الجشطالتيّة، نظرية معالجة المعلومات، ونظرية الأزمة. فيما يلي عرض مبسط لهذه النظريات:

2-2-5-1 النظرية السلوكية:

يعد التعلم وأسلوب المحاولة والخطأ ذات أهمية في حل المشكلات تبعاً لهذه النظرية. فالكائن الحي يتعلم حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات،

الفصل الثاني الإطار النظري

ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط (الزيات، 1996، ص181). فعندما يواجه الفرد مشكلة جديدة، يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل، فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا؛ لجأ إلى المحاولة والخطأ مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة (جابر، 1999، ص194). وبذلك نجد أن حل المشكلات موقف يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزاءه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها الفرد خطوة خطوة، ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها، وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية حتى يصل إلى الحل المناسب (الشافعي، 1998، ص33).

2-5-2-2 النظرية المعرفية:

يحثل المجال المعرفي وأسلوب الاستبصار مكانة مهمة في حدوث المشكلة وحلها تبعاً لهذه النظرية، فالمشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يتم إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم (جمل، 2001، ص37). ويتم حل المشكلة وفق استراتيجية الاستبصار، والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هي: **الحل الفجائي** وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب. **الحل التدريجي** وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه، ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً في التوصل إلى الحل. **الحل الثابت** وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة، واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تستبعد تماماً؛ ويتكرر إذا لم يصل

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

للحل الصحيح. **الحل المباشر** وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل (Brightman, 1990, p.13) وينظر علماء النفس المعرفيين إلى حل المشكلات على أنها مهارة قابله للتعلم من خلال خطوات حل المشكلة ومراحلها (العتوم، 2004، ص22) ويضيفون بأن أسلوب معالجة المشكلة يفصح عنه أسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها (جابر، 2008، ص232).

2-2-5-3 نظرية الجشطالت:

ينظر علماء الجشطالت إلى حل المشكلات كعملية معرفية داخلية تقوم على إدراك المثيرات التي يتضمنها المجال الإدراكي للفرد. بناء على ذلك، الفرد القادر على حل مشكلات هو الذي يستطيع إدراك المظاهر الرئيسية للمشكلة، والمثيرات أو الأوضاع القائمة على المشكلة. وبهذا يعتمد وجود المشكلة على الطريقة التي يتم بها إدراك الموقف، في حين يتطلب الحل تغيير في علاقات الإدراك (مخلوفي، 2009، ص26)، فالمشكلة لا تحل إذا لم يتم الشعور بها. ويرى ديمونسكي Daminowsky أن وجهة نظر هذه النظرية في حل المشكلات تركز على أعراض المشكلة، وتعطي أهمية كبيرة إلى الثبات في التفكير وبعد النظر، الذين يقودان إلى حل المشكلة (الشافعي، 1998، ص37).

2-2-5-4 نظرية معالجة المعلومات

إنّ عدم كفاية النظرية السلوكية والنظرية المعرفية لفهم حل المشكلات؛ أدى إلى اندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كنموذج لفهم حل المشكلات. وفيه يُعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً فيها المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (الزيات، 1995، ص385). ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستوى الأداء عند حل أي مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها: البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات، وكلاً من المعلومات البينية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى، التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات.

الفصل الثاني الإطار النظري

ويقترض أصحاب هذه النظرية، أنّ هناك تشابهاً بين - الانسان والحاسب الآلي - فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية (Brightman,1990, p.15). إنّ هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى التي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط الفكري البشري كالدافعية، والخبرات (نشواتي، 1998، ص458). وبهذا يعد اتجاه معالجة المعلومات نموذجاً للربط بين المعطيات والأهداف مع اهتمامه بالإسلوب المتبع في حل المشكلة، وتأكيد على أهمية العمليات الفكرية والخبرات الإدراكية، كأحد العناصر الرئيسية في هذا الحل (بكر، 2010، ص17).

2-2-5 نظرية الأزمة وحل المشكلات:

أبرز الباحثين في حل المشكلات كأزمة هو موس moos وتقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أنّه عندما يتعرض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفياً لتحديد طرق التصدي لها. ويتحدد هذا التقدير وفقاً لثلاث خصائص متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو في مجتمعة في رد الفعل المبكر للأزمة وهي: الخصائص الديموغرافية والشخصية للفرد، الخصائص البيئية الفيزيائية والاجتماعية، جوانب المواقف الضاغطة أو الأزمة ومكوناتها. وتلعب هذه الخصائص دوراً بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد، وتحدد كيفية وصوله إلى مغزى للحدث، كما أنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مرضي لها وتجاوز أثارها الضارة (الشافعي، 1998، ص ص 32-33).

2-2-5 العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في حل المشكلات، منها ما يتعلق بطبيعة المشكلة من حيث سهولتها وصعوبتها وتوافر المعلومات، ومنها ما يتعلق بالشخص كخصائصه العقلية المعرفية مثل: الذاكرة، الذكاء، أساليب التفكير، بالإضافة إلى صفاته الشخصية مثل: العمر، المثابرة، الاتجاه الإيجابي، الحرص

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

على الدقة، الثقة بالنفس، الثبات الانفعالي (حسن، 2004، ص ص 29-30). وأيضاً من العوامل التي تساعد على حل المشكلة وليس بالضرورة حلها: تحديد حجم المشكلة، تحديد استراتيجيات الحل، استرجاع المعلومات ذات الصلة بالم مشكلة، البحث عن مفاتيح الحل، التدريب على توليد الفرضيات البديلة، الدافعية المعتدلة، والواقعية للحل، وضع خطة للحل (حمام، 2013، ص 47).

2-2-6 حل المشكلات في مرحلة المراهقة:

هناك من يرى أنّ المراهقة الميلاد النفسي الحقيقي للإنسان كذات فردية، وأهم المراحل التي يمر بها نظراً للتغيرات التي تحدث أثناءها، فالنمو فيها لا يقتصر على جانب أو بعض جوانب الشخصية، وإنما يشملها جميعها (محمود، 1981، ص 17؛ زهران، 1977، ص 292). وتتمثل هذه الجوانب: بالجوانب البيولوجية والمعرفية، والانفعالية والاجتماعية (أبو جادو، 2004، ص 234)، ويحتل النمو المعرفي في مرحلة المراهقة أهمية خاصة في حل المشكلات. حيث يصل الفرد فيها وفقاً لبياجيه إلى مرحلة تفكير العمليات الشكلية والتفكير الافتراضي، والتي تمكنه من تنظيم الحقائق، وإنتاج مدى واسع من البدائل لأي موقف، والتفكير بطريقة مجردة (شريم، 2009، ص ص 101-102). فالنسبة لتفكير العمليات الشكلية نجد أنّه يتيح للمراهقين التعامل مع المشكلات بطريقة مجردة تختلف عن مرحلة الطفولة، ويتضمن هذا النوع من التفكير القدرة على التفكير المجرد، والتفكير بالاحتمالات، ودمج الأفكار، والتفكير بنقيض الواقع، وحل المشكلات، وفهم الأحداث الاجتماعية والبيئية (شريم، 2009، ص 107). وتعتبر هذه الإجراءات المتضمنة في تفكير العمليات الشكلية قاعدة للتفكير العلمي (واطسون وجرين، 2004، ص 604). وبالمقابل يمكن التفكير الافتراضي المراهقين من تدوير المشكلة في أذهانهم حتى يتوصلوا إلى بدائل، واختبار هذه البدائل، ليتوصلوا إلى الحل الممكن استخدامه (أبو جادو، 2004، ص 231).

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

وبذلك نجد أنه بتأثير من هذه التطورات النمائية يحاول المراهقون حل المشكلات عن طريق عدد من الخطوات المتسلسلة تتمثل بتشكيل نظرية عامة لكل الاحتمالات المسؤولة عن هذه المشكلة، ثم استنتاج فرضيات حول أسباب المشكلة، واختبار هذه الفرضيات بطريقة منظمة لمعرفة أي من هذه الفرضيات تصدق في تفسير المشكلة فعلياً (أبو غزال، 2007، ص170).

ومع أن المراهق في هذه المرحلة، يصل الى درجة نمو معرفي تمكنه من حل المشكلات التي تعترضه بصورة أكثر فعالية؛ إلا أن هناك العديد من الأسباب التي تعيق استخدام هذا النوع من التفكير بالصورة الأمثل.

يذكر بريك (Brek, 1998) أن **الخبرة والتدريب** إحدى هذه الأسباب، حيث إن الأفراد يستخدمون التفكير المجرد في مواقف لهم فيها خبرات مكثفة. ويعزى التباين في الخبرات إلى عدة أمور تتمثل ب: الفروق بين المناطق الحضرية والريفية، نمط الخبرات المدرسية، الخبرات المترتبة على نوعية العلاقة بين الآباء والابناء، أسلوب التعليم الذي يستخدمه المعلم (المعلمون الذين يستخدمون أسلوباً دكتاتورياً عوضاً عن التفاعل الاجتماعي يعيقون التفكير الأصيل)، مجموعات المناقشة، وجلسات حل المشكلة، والتجارب المخبرية، جميعها أساليب تشجع نمو التفكير المجرد والقدرة على حل المشكلات (شريم، 2009، 100-102).

إضافة إلى السبب السالف الذكر، تتميز المراهقة ببعض الخصائص التي تؤثر بطريقة أو بآخرى على تقييم المراهق للمشكلات؛ مما يعيق استخدام تفكير العمليات الشكلية والتفكير الافتراضي. من هذه الخصائص نذكر، خاصية التمرکز حول الذات والحمافة الزائفة. **فالتمرکز حول الذات** يشوه إدراك الحقائق ومعانيها طالما أنه يتمثل في جزء منه بالمنطق المبالغ فيه الذي يركز على جزء واحد من الأسباب دون الأخذ بجوانب الموضوع ككل (أبو غزال، 2007، ص171). وتبرز هذه الخاصية من خلال عدة مظاهر منها **الجمهور المتخيل والخرافة الشخصية**، ففي حين يتمثل الجمهور المتخيل باعتقاد المراهق

الفصل الثاني ♦.....♦ الإطار النظري

بأن الآخرين يهتمون بأفكاره ومظهره كاهتمامه هو، نجد أن الخرافة الشخصية تتمثل باعتقاد المراهق بأن أفكاره ومشاعره وفهمه للامور فريد فيشعر بأن لا أحد يفهمه (شريم، 2009، ص95).

ومن الخصائص أيضاً ما يطلق عليه "الكانيد" **بالحماقة الزائفة** والتي تتمثل بمعالجة الأشياء على نحو أكثر تعقيداً مما هي عليه بالفعل، لا لأنّ المهمات صعبة بل لأنّها سهلة جداً. فالقدرة على ممارسة العمليات الشكلية تمنح المراهقين القدرة على التفكير بالبدائل؛ إلا أنّ هذه القدرة الجديدة ليست تحت السيطرة التامة (شريم، 2009، ص ص98-99).

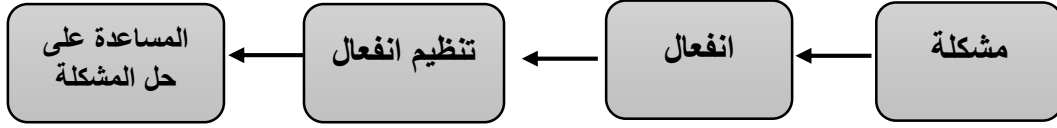
وأخيراً، مع أنّ المراهقين قادرين على حل المشكلات وفق خطوات محددة؛ إلا أنّ هذه القدرة تعاق بتأثير عوامل وخصائص، منها مايتعلق بطبيعة خبراته المتأثرة بظروف بيئته، ومنها مايتعلق بطبيعة نموه في هذه المرحلة.

3-2 العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات في المراهقة

لدى مراجعة الأدبيات المتعلقة بالعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات نجد أنها قليلة، ولذلك سيتم الحديث عن احتمالات هذه العلاقة في حدود ما تيسر من معلومات وأفكار مع ربطها بمرحلة المراهقة. ولعل أبرز هذه الأفكار تلك التي تربط بين المشكلة والانفعال من جهة، وبين تنظيم الانفعال وحل المشكلة من جهة أخرى. فلا يوجد مشكلة بلا انفعال، كما لا يوجد حل للمشكلة بلا تنظيم انفعال. حيث تعرّف المشكلة على أنها عقبة أمام هدف تؤدي إلى الإحباط أو الغضب، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما تحول بينه وبين إشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه يعاني الفرد من الإحباط أو الغضب أو غيرها من الانفعالات، وبذلك تصبح الانفعالات جزءاً أساسياً من المشكلة بحكم تعريفها (Snyder, 2010, p.2). ونجد في المراهقة العديد من الأسباب والعوامل التي تجعل من المراهق يواجه مشكلات تؤثر فيه انفعالاً ما، كعدم الاستقلال الاقتصادي عن الوالدين، والصراعات الداخلية المرتبطة بانتقاله من مرحلة نمائية إلى أخرى، والضغوط الاجتماعية المتعلقة بقدرة المراهق على تحقيق ذاته ضمن معايير الجماعة، الخيارات الواجب اتخاذها المتعلقة بالدراسة والمهنة وتكوين أسرة، وعدم وضوح بعض المفاهيم كالسلطة والحرية الديمقراطية بالنسبة للمراهق؛ كلها مشكلات كفيلة بإثارة حالات من الاكتئاب واليأس والقنوط والإنطواء والحزن والقلق والخوف والألام النفسية (ملحم، 2004، ص 374-375).

ولكي يتمكن المراهق من حل هذه المشكلات أو التكيف معها، لابد عليه من التعامل مع هذه الانفعالات وتنظيمها. ومن هنا تتضح فكرة عدم وجود حل للمشكلة بدون تنظيم انفعال، فالتنظيم الانفعالي يساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم بواسطة التغلب على الانفعالات السلبية أو خفض أثارها وذلك أثناء صياغة خطة لحل المشكلة (Snyder, 2010, p.2). ويمكن التعبير عما سبق بالشكل التوضيحي التالي:

الفصل الثاني الإطار النظري



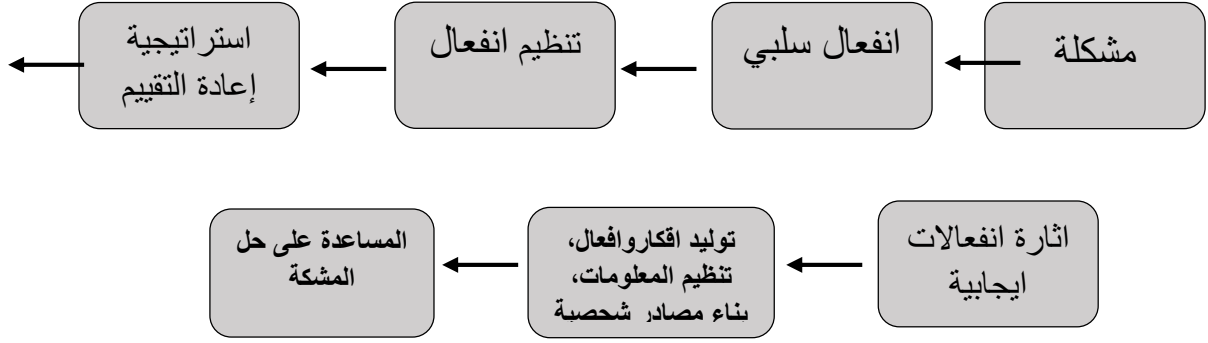
شكل توضيحي (1) العلاقة بين تنظيم الانفعال وحل المشكلات

ويستخدم المراهق لتنظيم انفعالاته عدد من الاستراتيجيات التي تختلف آثارها على حل المشكلات، ويعتمد ذلك على مدى مناسبة الاستراتيجية للموقف، والمشكلة التي يتعرض لها؛ فكلما كانت الاستراتيجية مناسبة، تمكن المراهق من التحكم بانفعالاته، وساعده ذلك على حل المشكلة. وبصورة معاكسة، اختيار استراتيجية تنظيم انفعال غير مناسبة يفاقم المشكلة، ويقلل من احتمالات الحل الناجح لها.

وبوجه عام، تشير الادبيات النظرية إلى استراتيجيات ذات آثار إيجابية على حل المشكلات، كإعادة التقييم وإعادة التركيز الإيجابي، واستراتيجيات غير مناسبة ذات آثار سلبية، كالكارثية، والاجترار.

تعد استراتيجيتي التركيز الإيجابي، وإعادة التقييم من الاستراتيجيات ذات الآثار الإيجابية على حل المشكلات، لما تتميز به هاتين الاستراتيجيتين من قدرة على إثارة الانفعالات الإيجابية. حيث ترتبط استراتيجيتي التركيز الإيجابي وإعادة التقييم مع خبرات انفعال ايجابي وفقاً لما أشار إليه جون وكروس (2003) وما أشارت إليه دراسة شميدت (2010) عن وجود ارتباط ايجابي بين الانفعالات الإيجابية واستراتيجية إعادة التقييم واستراتيجيات التركيز على المشكلة كالتركيز الإيجابي. وتلعب خبرات الانفعال الإيجابي دوراً مهماً في حل المشكلات، لكونها تنشّط إبداعات الأفراد، وتساعدهم على تنظيم معلوماتهم، وتنمي لديهم المقدرة على حل المشكلات (العسوسي والمغربي، 2009، ص1). كما تقيد هذه الانفعالات في توسيع مدى الأفكار والأفعال، وتبني مصادر شخصية هامة (Tugade & Frederickson, 2007, pp. 315-317). ويمكن التعبير عن هذه العلاقة بالرسم التوضيحي التالي:

الفصل الثاني الإطار النظري



شكل توضيحي (2) العلاقة بين استراتيجيات إعادة التقييم وحل المشكلات

ومن ناحية أخرى، يعد التوجه لحل المشكلات ذات أثر إيجابي على الانفعالات، فالفرد يبدأ بالشعور بصورة أفضل، عندما ينهمك في حل المشكلة التي تسبب له الكرب، ويخطط لها، مما يقود إلى تقييم معرفي إيجابي، وإلى استجابة انفعالية إيجابية (الشافعي، 1998، 31). وبذلك نجد أنّ العلاقة بين هذه الاستراتيجيات وحل المشكلات تسير في اتجاهين فالتوجه لحل المشكلات يؤدي إلى تقييم معرفي إيجابي، وبالتالي إثارة انفعالات إيجابية، كما أن إعادة التقييم المعرفي يثير انفعالات إيجابية تساعد على حل المشكلة.

وبالمقابل يوجد استراتيجيات تنظيم انفعال ذات آثار سلبية على حل المشكلات من بينها استراتيجيات الاجترار، لكونها ترتبط - وفقاً لكروس 1998 - سلباً مع حل المشكلات، ويظهر أثرها في نطاق ضيق لحل المشكلة خاصة بالنسبة للأفراد المترددين، وهذا ما بينته دراسة نورين 2014 التي وجدت أن المراهقين الذين لديهم مستويات عالية من الاجترار كانوا أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلات الاجتماعية من الذين لديهم مستويات منخفضة من الاجترار. ومن الاستراتيجيات ذات الآثار السلبية يُذكر أيضاً، استراتيجية الكوارثية والتي تركز على فضاة ما اختبره الفرد؛ إنّ مثل هذه الاتجاهات السلبية لدى الفرد، وتركيزه على الجوانب السلبية في المواقف المشكلة التي يتعرض لها سيؤثر سلباً على حل المشكلات؛ خاصة وأنّ الاتجاهات الايجابية والسلبية نحو المشكلة واحدة من العوامل المؤثرة في حل هذه المشكلة وفقاً لما أشار إليه (حسن، 2004).

60-39	3- الدراسات السابقة
60-40	3-1 الدراسات العربية.
45-40	3-1-1 دراسات عربية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
41-40	3-1-2 دراسات عربية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
42-41	3-1-3 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
44-42	3-1-4 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية.
45-44	3-1-5 دراسات عربية مقارنة متعلقة بحل المشكلات.
58-45	3-2 الدراسات الأجنبية.
49-45	3-2-1 دراسات أجنبية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
52-49	3-2-2 دراسات أجنبية متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية.
54-52	3-2-3 دراسات أجنبية مقارنة متعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي.
55-54	3-2-4 دراسات أجنبية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
57-55	3-2-5 دراسات أجنبية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية.
58-57	3-2-6 دراسات اجنبية مقارنة متعلقة بحل المشكلات.
59-58	3-3 تعقيب على الدراسات السابقة.
60	3-4 نقاط اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

3- الدراسات السابقة

1-3 الدراسات العربية

1-1-3 دراسات عربية منعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

3-1-1-1 دراسة يعقوب (2011): العراق

عنوان الدراسة: التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين والتميزات في مدارس محافظة ديالى.

أهداف الدراسة: هدفت إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالى، وإلى تعرف الفروق في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: مؤلفة من (100) طالباً وطالبة من المتميزين تم سحبها من مدرستين ثانويتين.

أدوات الدراسة: استبانة التنظيم الانفعالي لكروس وجون (2003).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي ايجابي ومقبول لدى أفراد العينة، كما بينت عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

2-1-3 دراسات عربية منعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية:

3-1-2-1 دراسة الموسى (2011): الأردن

عنوان الدراسة: الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.

هدف الدراسة: الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

عينة الدراسة: مؤلفة من (383) طالباً وطالبة تم سحبها من ثلاث جامعات.

الأدوات المستخدمة: مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (اعداد الباحث).

نتائج الدراسة: أظهرت أنّ استراتيجية الأفكار الدينية أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل طلبة الجامعات، تليها استراتيجية تحليل الانفعالات والموقف، فالنمو وإعادة التشكيل. في حين كانت استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع أقل الاستراتيجيات استخداماً من قبل أفراد العينة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05%) في الاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، فالإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات الأفكار الدينية، المقارنة مع أحداث سابقة، واختبار الواقع.

3-1-3 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية:

3-1-3-1 دراسة علوان (2009): فلسطين

عنوان الدراسة: تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: تعرف العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتعرف الفروق في تجهيز المعلومات وحل المشكلات تبعاً لمتغيرات الجنس، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي، مكان السكن، المستوى الاقتصادي، الوضع الاجتماعي.

عينة الدراسة: مؤلفة من (270) طالباً وطالبة، (166 ذكور، 104 إناث) من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: مقياس تجهيز المعلومات (إعداد الباحث)، ومقياس حل المشكلات (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة: أظهرت أنه لا توجد فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات ومجالات مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ومكان السكن والمستوى الاقتصادي والوضع الاجتماعي، في حين وجدت فروق جوهرية في مقياس القدرة على حل المشكلات في المجال العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى 0.01%. أما في المجال الوجداني كانت هذه الفروق لصالح الذكور. كما بينت

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

الدراسة أنه توجد فروق في مجالات مقياس تجهيز المعلومات ومجالات مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والتحصيلي ولصالح المستويات الأعلى.

3-1-3-2 دراسة غائب (2011): العراق

عنوان الدراسة: استراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين.

أهداف الدراسة: تعرف مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتعرف الفروق في حل المشكلات وفقاً لمتغيري الجنس والفرع الدراسي (الأدبي، العلمي).

عينة الدراسة: مؤلفة من (300) طالباً وطالبة (150 ذكور، 150 إناث) من طلبة الصفين الرابع والخامس الإعدادي (العلمي والأدبي). سحبت العينة من مدرسة إعدادية واحدة، وخمس ثانويات.

أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات (أبو حماد، 2007).

نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود مستوى عال من القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة. كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات وفقاً لمتغير الجنس. في حين وجدت الدراسة فروقاً في استراتيجيات حل المشكلات تبعاً لمتغير الفرع الدراسي ولصالح الفرع العلمي.

3-1-4 دراسات عربية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية:

3-1-4-1 دراسة حمدي (1998): الأردن-البحرين

عنوان الدراسة: علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتماب لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكتماب لدى عينة من طلبة السنة الأولى والثانية في الجامعة الأردنية، والجامعة البحرينية/ كلية التربية.

عينة الدراسة: مؤلفة من (434) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة موزعة على (290) طالباً من الجامعة الأردنية، و(144) طالباً من الجامعة البحرينية.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

أدوات الدراسة: قائمة بيك للاكتئاب (حمدي وآخرون، 1988)، مقياس حل المشكلات (Heppner, 1978).

نتائج الدراسة: بينت وجود ارتباط سلبي ذات دلالة بين درجات الاكتئاب من جهة ومتغيرات حل المشكلات من جهة أخرى. فسر متغيري التوجه العام واتخاذ القرار معاً نسبة جوهرية من التباين في الاكتئاب بلغت 29% لدى عينة الجامعة الاردنية، و 27% لدى عينة الجامعة البحرينية.

3-1-4-2 دراسة الشافعي (1998): فلسطين

عنوان الدراسة: علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية.

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح. وتعرف الفروق في مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغيرات "الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن".

عينة الدراسة: مؤلفة من (231) طالباً وطالبة، موزعين على السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة، ومن تخصصات الهندسة، العلوم، الآداب والتربية.

أدوات الدراسة: مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي المعرب (جرادات، 1992)، مقياس هبنز وبترسين المعرب لقياس القدرة على حل المشكلات تعريب (جروان، 1986).

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة. كما وجدت فروقاً في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. في حين لم تجد فروقاً في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيرات التخصص الدراسي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن.

3-1-4-3 دراسة المنصور (2012): سوريا

عنوان الدراسة: الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق).

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الاستدلال المنطقي وحل المشكلات. وتعرف الفروق في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات تبعاً لمتغيرات الجنس والشهادة الثانوية والاختصاص الدراسي.

عينة الدراسة: مؤلفة من 150 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة/ كلية التربية.

أدوات الدراسة: مقياس الاستدلال المنطقي: أحد مقاييس بطارية الاختبارات المعرفية العاملة النسخة المعدلة/الطبعة الثانية 1996 ل "أكستروم، فرنش، هارمان، ديرمين" من تعريب وإعداد سليمان الشيخ، نادية عبد السلام، انور الشرقاوي"، مقياس حل المشكلات 1991 ل ليندا بورز، مارك باريت، روزميري هوسينج، جين أورمان، كارولين لوجيوديس.

نتائج الدراسة: وجدت الدراسة علاقة ارتباطية ايجابية بين الاستدلال المنطقي وحل المشكلات. كما وجدت فروقاً في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. أيضاً وجدت فروقاً في الاستدلال المنطقي وحل المشكلات تبعاً لمتغير الشهادة الثانوية ولصالح الشهادة العلمية.

3-1-5-3 دراسات عربية مقارنة متعلقة بحل المشكلات:

3-1-5-1 دراسة بركات (2009): فلسطين

عنوان الدراسة: الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية

أهداف الدراسة: تعرف مستوى الجمود الذهني لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية وتأثيره على قدرتهم على حل المشكلات والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

عينة الدراسة: مؤلفة من (240) طالباً وطالبة (120 ذكور، 120 اناث) موزعين على المرحلتين الأساسية والثانوية بالتساوي.

أدوات الدراسة: مقياس الجمود الذهني لايزنك وويلسون Eysenck & Wilson 1976، مقياس أساليب حل المشكلات (اعداد الباحث).

نتائج الدراسة: لم تجد الدراسة علاقة ارتباطية بين مستوى الجمود الذهني والقدرة على حل المشكلات. كما لم توجد فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

2-3 الدراسات الاجنبية:

1-2-3 دراسات أجنبية متعلقة بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية

1-1-2-3 دراسة غارنيفسكي وآخرون (Garnefski, et al, 2001): هولندا

عنوان الدراسة: Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems (أحداث الحياة السلبية، تنظيم الانفعال المعرفي والمشكلات الانفعالية).

أهداف الدراسة: تصميم أداة قياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية واختبار خصائصها السيكمترية، وتوضيح دور الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب.

عينة الدراسة: مؤلفة من (547) طالباً وطالبة من طلبة المدرسة الثانوية (41.7% ذكور، و58.3% اناث)، وتتراوح أعمارهم بين 12-16 عاماً ومتوسط أعمارهم 13 عاماً وثمانية أشهر.

أدوات الدراسة: استبانة التنظيم الانفعالي المعرفي (CERQ). ومقياسين فرعيين من مقياس قائمة فحص الأعراض المعدلة لقياس القلق والاكتئاب (The Symptom Checklist-90-Revised SCL-90-R).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دوراً هاماً في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق. وبينت وجود ارتباط سلبي بين استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وإعادة

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

التركيز الإيجابي والقلق والاكتئاب، وارتباط ايجابي بين استراتيجيات الكوارثية، الاجترار، لوم الذات وأعراض القلق والاكتئاب.

3-2-1-2 دراسة غارنيفسكي وآخرون (Garnefski, et al, 2005): هولندا

عنوان الدراسة: Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion

Regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology
(خصوصية العلاقات بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والأمراض النفسية الداخلية والخارجية لدى المراهقين).

أهداف الدراسة: هدفت إلى تحديد أي من استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ترتبط بشكل عام مع كلا النوعين من المشكلات (الداخلية والخارجية)، وأيها ترتبط بشكل خاص مع كل نوع من المشكلات على حدة.

عينة الدراسة: مؤلفة من 271 طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية، وتتراوح أعمارهم بين 12-18 عاماً ومتوسط أعمارهم 15 عاماً وأربع أشهر.

أدوات الدراسة: مقياس التقرير الذاتي للشباب (YSR) (Achenbach, 1991; Verhulst, et al., 1997) ويتضمن ثمانية مقاييس فرعية لعدد من المشكلات منها {السلوك العدواني، السلوك الجانح (مشكلات خارجية)، الشكاوى الجسدية، القلق/الاكتئاب، الانسحاب (داخلية)}. واستبانة استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (CERQ; Garnefski et al., 2002).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن المراهقين الذين لديهم مشكلات داخلية وخارجية حصلوا على درجات أعلى في استراتيجيات اللوم الذاتي والاجترار بالمقارنة مع المراهقين الذين لديهم مشكلات خارجية فقط. فسرت استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية التباين بشكل أكبر في المشكلات الداخلية (48% من التباين)

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

بالمقارنة مع المشكلات الخارجية (21% من التباين) مما يشير إلى وجود ارتباط أقوى بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والمشكلات الداخلية. كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي والاجترار واللوم الذاتي والمشكلات الداخلية، وعلاقة دالة احصائياً بين إعادة التركيز الإيجابي والمشكلات الخارجية.

3-1-2-3 دراسة شميدت وآخرون (Schmidt, et al, 2010): إيطاليا

عنوان الدراسة: Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach (التقييمات، الانفعالات، وتنظيم الانفعال: مقاربة تكاملية).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين التقييمات، الانفعالات، واستراتيجيات تنظيم الانفعال.

عينة الدراسة: مؤلفة من (610) من طلبة شهادة الدراسة الثانوية، تتراوح أعمارهم بين 18 - 23 ومتوسط أعمارهم (18,7)، و28% من الذكور. طبق عليهم الاستبيان قبل ثلاثة اسابيع من الامتحان للتعرف على تقييماتهم وانفعالاتهم والاستراتيجيات التي يستخدمونها قبل الامتحان. سحبت من (8) مدارس من تورين و(9) مدارس من فلورانس في إيطاليا.

أدوات الدراسة: ثلاث أدوات هي: استبانة التقييمات (Smith and Ellsworth 1985; Smith and Lazarus 1993; Scherer 1993)، مقياس الانفعالات ذي (11) نقطة لسميث وإيلسورث (Smith and Ellsworth's 1987)، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال مأخوذ من عدة مقاييس هي (COPE, Carver et al. 1989; Brief COPE, Carver 1997; revised Ways of Coping, Folkman et al., 1986; Emotion Regulation, Gross and John 2003).

نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود ارتباط بين انفعالات القلق والخوف وتقييم الامتحان على أنه مهم والمواجهة المحتملة كانت منخفضة والنتائج تعتمد على عوامل خارجية، في حين ارتبطت الانفعالات الايجابية مع تقدير أن الامتحان مهم والمواجهة المحتملة كانت مرتفعة والضبط الخارجي منخفض. كما

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

أظهرت وجود ارتباط ايجابي بين الاحباط/ العجز واستراتيجية الكبت، وتعاطي المخدرات، وارتباط ايجابي بين القلق والخوف واستراتيجيات التركيز على المشكلة وتعاطي المخدرات لكنه كان سلبياً مع الأبعاد. كما وجدت ارتباطاً بين الانفعالات الايجابية وإعادة التقييم واستراتيجيات التركيز على المشكلة.

3-2-1-4 دراسة سوريك وآخرون (Sorić, et al, 2013): كرواتيا

عنوان الدراسة: Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion

Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions (سمات الشخصية

الخمسة الكبرى، التقييمات المعرفية واستراتيجيات تنظيم الانفعال كمنبئات بالانفعالات المتحصلة).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين التقييمات واستراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم، الكبت) وسمات الشخصية الخمسة الكبرى.

عينة الدراسة: مؤلفة من (500) (159 ذكور، 341 اناث) من طلبة المدارس الثانوية الكرواتية متوسط اعمارهم (16.19).

أدوات الدراسة: مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى IPIP، تقييم قيمة التعلم لبيينترتش وآخرون (Pintrich, et al., 1991)، ومقياس تنظيم الانفعال الاكاديمي (اعداد الباحثين)، والذي يتضمن ثمانية مقاييس فرعية من ضمنها إعادة التقييم، و الكبت، ومقياس الخبرة الانفعالية (Sorić, 2002).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين إعادة التقييم والمستويات المرتفعة من انفعالات عدم السعادة، القلق، الازلال. كما بينت عدم وجود ارتباط بين استراتيجية الكبت وأي من الانفعالات المدروسة.

3-2-1-5 دراسة ميهالغا وتارنافسكا Mihalca&Tarnavska (2013): أوكرانيا

عنوان الدراسة: Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning

in Adolescents (استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والأداء الاجتماعي لدى المراهقين).

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والأداء الاجتماعي لدى المراهقين.

عينة الدراسة: مؤلفة من 378 طالباً وطالبة تم سحبها بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس ثانوية متواجدة بالمنطقة الوسطى في أوكرانيا، وتتراوح أعمارهم بين 11-16 سنة.

أدوات الدراسة: مقياس مشكلات الأداء الاجتماعي (SEPS)، واستبانة استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية الصورة الخاصة بالأطفال (CERQ-k; Garnefski et al., 2007).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية تعمل كمنبئات لمشكلات الأداء الاجتماعي والاضطرابات المرتبطة بها. حيث بينت أن الكوارثية والقبول تتنبأ بشكل دال احصائياً ومشكلات الأداء الاجتماعي، في حين تتنبأ الكوارثية، التخطيط، لوم الذات، بشكل دال احصائياً بالاضطرابات المرتبطة بهذه المشكلات. كما بينت وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومشكلات الأداء الاجتماعي (العلاقات مع الأقران، الكفاءة الاجتماعية، التكيف الاجتماعي-الانفعالي).

2-2-3 دراسات أجنبية منعلقة بالنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية

1-2-2-3 دراسة سوبرامانيان ونيثياناندن (Nithyanandan & Subramanian, 2008): الهند

عنوان الدراسة: Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion

regulation strategies in coping negative life events by adolescents (الصلابة النفسية

والتفاؤل كمنبئات باستراتيجيات تنظيم الانفعال في مواجهة أحداث الحياة السلبية لدى المراهقين).

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

أهداف الدراسة: دراسة إلى أي مدى تتنبأ الصلابة والتفاؤل بأنواع استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية. وتعرف الفروق بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وغير التكيفية لدى المراهقين الذين واجهوا أحداث حياة سلبية.

عينة الدراسة: مؤلفة من (160) مراهقاً من الطلبة الذين فشلوا في امتحانات الثانوية ومسجلين بجامعة خاصة لاستكمال دراستهم، وواجهوا أحداث حياة سلبية وعانوا من أعراض اكتئاب لفترة معينة من الوقت. تتراوح أعمارهم بين 17-19 سنة.

أدوات الدراسة: استبانة تنظيم الانفعال المعرفي لغارنفسكي وآخرون (Garnefski, et.al, 2002)، مقياس الصلابة النفسية لكوباسا (Kobasa, 1982)، مقياس التفاؤل لشيير وآخرون (Scheier, et al., 1994).

نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الاستراتيجيات التكيفية (على سبيل المثال التركيز الإيجابي، إعادة التقييم الإيجابي، وضع وجهة نظر) والصلابة والتفاؤل، وارتباط سلبي بين الاستراتيجيات غير التكيفية (على سبيل المثال، لوم الذات، الاجترار، الكوارثية) مع الصلابة والتفاؤل. كما وجدت أن المراهقين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الصلابة والتفاؤل كانوا أكثر استخداماً للاستراتيجيات التي تركز على المشكلة مثل إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على التخطيط، وضع منظور صحيح والتفسير الإيجابي. والمراهقين الذين حصلوا على درجات منخفضة في الصلابة والتفاؤل كانوا أكثر استخداماً للاستراتيجيات التي تركز على البعد والتجنب انفعالياً، على سبيل المثال لوم الآخرين، الاجترار، الكوارثية.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

3-2-2-2 دراسة الدو وهويكسيما (Aldo & Hoeksema, 2010): أمريكا

عنوان الدراسة: A Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination (خصوصية استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية: فحص عبر تشخيصي).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين أربع استراتيجيات تنظيم انفعال معرفية (الاجترار، الكبت، إعادة التقييم، حل المشكلات) وأعراض ثلاثة اضطرابات نفسية (الاكتئاب، القلق، واضطرابات الأكل).
عينة الدراسة: مؤلفة من (252) سحبت العينة من طلبة جامعة خاصة من شمال شرق الولايات المتحدة. يبلغ متوسط أعمارهم (18.44)، وشملت العينة (55.6%) من الاناث.

أدوات الدراسة: مقياس التنظيم الانفعالي لكافر وآخرون (Carver, et al., 1989)، استبانة التنظيم الانفعالي لكروس وجون (2003) ومقياس الاستجابة الاجترارية (ترينور وآخرون 2003).
نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن استراتيجيات التنظيم غير التكيفية (الاجترار، والكبت) كانت أكثر ارتباطاً مع الاضطرابات الثلاثة بالمقارنة مع استراتيجيات التنظيم التكيفية (إعادة التقييم، وحل المشكلات). كما بينت الدراسة أن الاستراتيجيات غير التكيفية تلعب دوراً مركزياً في علم النفس المرضي.

3-2-2-3 دراسة عمران (Omran, 2011): إيران

عنوان الدراسة: Relationships between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety (العلاقات بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والاكتئاب والقلق)

أهداف الدراسة: فحص الخصائص السيكمترية لاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي لدى عينة من الايرانيين. ودراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والقلق والاكتئاب.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

عينة الدراسة: مؤلفة من (484) من طلاب المرحلة الجامعية تم سحبهم بطريقة عشوائية من جميع أقسام جامعة شيراز، وتتراوح أعمارهم بين 18-32.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة ان استراتيجيات لوم الذات والاجترار ارتبطت مع مستوى عال من القلق والاكتئاب، في حين أن استراتيجيات إعادة التركيز، إعادة التقييم الايجابي، والتخطيط ارتبطت مع مستوى منخفض من القلق والاكتئاب.

3-2-2-4 دراسة ساجدي وآخرون (Sajadi, et al, 2012): ايران

The relationship between Anxiety and Difficulties in Emotion Regulation with General Health and Psychological Hardness in Students of Islamic Azad University. (العلاقة بين القلق وصعوبات تنظيم الانفعال والصحة العامة والصلابة النفسية لدى طلبة كلية آزاد الاسلامية).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين القلق وصعوبات التنظيم الانفعالي والصحة العامة والصلابة النفسية لدى طلبة كلية آزاد الاسلامية.

عينة الدراسة: مؤلفة من 160 طالبة، سحبت بطريقة عشوائية من طالبات جامعة ازاد الاسلامية.

أدوات الدراسة: مقياس بيك للقلق (BAI)، مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS)، استبانة الصحة العقلية (GHQ)، ومقياس الصلابة النفسية (AHI).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائياً بين القلق وجميع أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين التنظيم الانفعالي والصحة العقلية والصلابة النفسية.

3-2-3 دراسات أجنبية مقارنة منعلة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي

3-2-3-1 دراسة ون وآخرون (Kwon, et al, 2013): كوريا الجنوبية

عنوان الدراسة: Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation

to depression (الفروق في تنظيم الانفعال تبعاً للجنس والثقافة: العلاقة بالاكتئاب).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأعراض الاكتئاب لدى طلاب الجامعات من ثقافتين مختلفتين.

عينة الدراسة: مؤلفة من (384 من أمريكا/ ميامي، 380 من كوريا/ سيؤول) من طلبة الجامعات.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن الكوريين كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجية الاجترار من الامريكيين، في حين كان الامريكيين أكثر كبتاً للغضب من الكوريين. أيضاً أظهرت أن الاناث أكثر استخداماً لكلا النوعين من الاستراتيجيات (الاجترار، والكبت)، وذلك في كلا الثقافتين. كما بينت أن الارتباط بين إعادة التقييم وأعراض الاكتئاب أقوى لدى العينة الكورية بالمقارنة مع الأمريكية، في حين كان الارتباط بين كبت الغضب وأعراض الاكتئاب أقوى لدى العينة الأمريكية بالمقارنة مع الكورية.

3-2-3 دراسة غارنيفسكي وكرايج (Garnefski & Kraaij, 2006): هولندا

عنوان الدراسة: Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples (العلاقات بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وأعراض الاكتئاب: دراسة مقارنة بين خمس عينات محددة).

أهداف الدراسة: المقارنة بين خمس عينات في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية تبعاً لمتغيري المرحلة العمرية والجنس، ودراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وأعراض الاكتئاب.

عينة الدراسة: مؤلفة من خمس أنواع من العينات وهي: المراهقة المبكرة (579)، المراهقة المتأخرة (1164)، البالغين (611)، كبار السن (89) وقد تراوحت أعمار العينات الأربعة بين 12-65 عاماً فما

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

فوق، أما العينة الخامسة فكانت عينة من المرضى النفسيين (301) والذين تراوحت أعمارهم بين 18-65 عاماً.

أدوات الدراسة: استبانة تنظيم الانفعال المعرفي لغارنيسكي وآخرون (CERQ) ومقياس فرعي من مقياس قائمة الأعراض (SCL-90; Derogatis, 1977) تم استخدامه لجميع العينات باستثناء عينة المسنين التي استخدم عليها مقياس الاكتئاب للمسنين لبرينك وآخرون (Brink, et al., 1982).

نتائج الدراسة: بينت الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (القبول، الاجترار، الكوارثية) وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة، كما وجدت ارتباطاً ايجابياً بين استراتيجيتي لوم الذات، ولوم الآخرين وأعراض الاكتئاب لدى جميع عينات الدراسة باستثناء عينة المسنين، أيضاً وجدت فروقاً دالة بين عينتي المراهقة المبكرة (12-15) والمراهقة المتأخرة (16-18) في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لصالح المراهقة المتأخرة. أيضاً وجدت فروقاً دالة بين عينة المراهقة المتأخرة وعينة البالغين لصالح عينة البالغين. أما فيما يتعلق بالفروق تبعاً لمتغير الجنس بينت النتائج أن الفروق كانت لصالح الاناث في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ولدى جميع العينات.

3-2-4 دراسات أجنبية منعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية:

3-2-4-1 دراسة سلامي وارييميو (Salami & Aremu, 2002): نيجيريا

عنوان الدراسة: Relationship between problem-solving ability and study

behavior among school-going adolescents in southwestern Nigeria (العلاقة

بين القدرة على حل المشكلات وعادات الدراسة لدى المراهقين مرتادي المدارس في جنوب غرب نيجيريا).

أهداف الدراسة: تعرف العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وعادات الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية

في جنوب غرب نيجيريا.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

عينة الدراسة: مؤلفة من (430) طالباً وطالبة (215 ذكور، 215 إناث)، وسحبت بطريقة عشوائية من خمس مدارس ثانوية.

أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات لهبندر (Heppner, 1988)، ومقياس عادات الدراسة لأكينبوي (Akinboye, 1977) APDI.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على حل المشكلات وعادات الدراسة. كما بينت أن القدرة على حل المشكلات تتنبأ بشكل ذو دلالة إحصائية بعادات الدراسة وتفسر 73% من التباين الكلي.

3-2-5 دراسات أجنبية متعلقة بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية

3-2-5-1 دراسة يونس وآخرون (Yunus, et al, 2006): ماليزيا

عنوان الدراسة: Problem Solving Abilities of Malaysian University Students (قدرات حل المشكلة لدى طلبة الجامعة الماليزيين).

أهداف الدراسة: وصف وتقييم مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الماليزيين تبعاً للمستويات الدراسية.

عينة الدراسة: مؤلفة من (3025) سحبت من سبع جامعات حكومية، وجامعتين خاصتين.

أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات دزوريلا ونيزو (D’Zurilla and Nezu’s (1992) (SPSI).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات بين طلبة السنة الأخيرة، والسنة الأولى في مختلف مجالات الدراسة لصالح السنة الأخيرة. لا توجد فروق في مهارات حل المشكلات بين طلبة السنة الأخيرة والسنوات المتوسطة، ولا بين طلبة السنة الأولى والسنوات المتوسطة.

3-2-5-2 دراسة اوتاسي اوغلو (Otacioglu, 2008): تركيا

عنوان الدراسة: Prospective Teachers' Problem Solving Skills and Self-Confidence Levels

(مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس لدى المعلمين المستقبليين).

أهداف الدراسة: دراسة العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، وفيما إذا كانت نوعية التعليم المتلقى يؤثر على مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، وأيضاً دراسة الفروق في مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس تبعاً لمتغيرات الجنس، القسم، التواصل، المعتقدات حول المعلم الجيد. **عينة الدراسة:** مؤلفة من 162 طالباً وطالبة (29.3 ذكور، 69.6 إناث) من طلبة كلية التربية/جامعة مرمرة-اتاتورك من قسمي التربية الموسيقية والإرشاد النفسي تتراوح أعمارهم بين 18-22.

أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات لهبner وبترسين Peterson &Heppner 1982 المقنن على البيئة التركية 1993. ومقياس مفهوم الذات لبيرس وهاريس Piers-Harris 1969 المقنن على البيئة التركية 1997.

نتائج الدراسة: وضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس تبعاً لمتغيري الجنس والقسم وكانت هذه الفروق لصالح الذكور وقسم الإرشاد النفسي، كما توجد علاقة سلبية بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس. وخلصت الدراسة إلى أن نوعية التعليم ذات أثر دال على مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس.

3-2-5-3 دراسة نورين وآخرون (Noreen, et al, 2014): بريطانيا

عنوان الدراسة: Investigating the role of future thinking in social problem solving

(التحقيق في دور التفكير بالمستقبل في حل المشكلة الاجتماعية).

أهداف الدراسة: الكشف عن أثر التفكير في النتائج (الاجترار) على حل المشكلات الاجتماعية.

عينة الدراسة: مؤلفة من 86 من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: مقياس بيك للاكتئاب، مقياس الاستجابة الاجترارية (ترينور وآخرون 2003).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن الذين يمتلكون مستويات عالية من الاكتئاب والاجترار كانوا أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلة الاجتماعية، فالذين لديهم مستويات عالية من الاجترار أنتجوا حلولاً أقل فعالية للمشكلات الاجتماعية.

3-2-6 دراسات اجنبية مقارنة منعلقة بحل المشكلات

3-2-6-1 دراسة دزيريللا وآخرون (D'zurilla, et al, 1998): أمريكا

عنوان الدراسة: Age and gendar differences in social problem-solving ability (فروق العمر والجنس في القدرة على حل المشكلة الاجتماعية).

أهداف الدراسة: دراسة القدرة على حل المشكلة الاجتماعية تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

عينة الدراسة: مؤلفة من ثلاث مجموعات عمرية وهي: المراهقين (17-20) وعددهم 904 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وسط العمر (40-55) وعددهم 100 فرداً، المسنين (60-80) وعددهم 100 مسناً. أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات الاجتماعية (SPSI-R) (D'zurilla, et al., 1998). ويتضمن خمس مقاييس فرعية هي: التوجه السلبي للمشكلة، التوجه الإيجابي للمشكلة، حل المشكلة العقلاني، أسلوب التجنب، أسلوب الاندفاع/الإهمال.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تزداد في الفترة الممتدة بين المراهقة ومرحلة وسط العمر، وتبدأ بالتناقص في الأعمار الأكبر والتي تتراوح بين (60-80). كما أوضحت أن درجات الأفراد في مرحلة وسط العمر كانت أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة، وأسلوب حل المشكلة العقلاني بالمقارنة مع عينة المسنين والمراهقين، والذين (المراهقين) حصلوا على درجات أعلى في التوجه

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

السلبى للمشكلة، أسلوب التجنب، أسلوب الاندفاع/الإهمال بالمقارنة مع عينة البالغين. أيضاً وجدت الدراسة فروقاً في بعدين هما التوجه السلبى والايجابى للمشكلة وذلك لدى مجموعتي المراهقين والبالغين تبعاً لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق لصالح الاناث في التوجه السلبى للمشكلة ولصالح الذكور في التوجه الايجابى للمشكلة. كما وجدت فروق دالة في اسلوب الإهمال/الاندفاع لدى مجموعة المراهقين وكانت لصالح الذكور الذي حصلوا على درجات أعلى من الاناث.

3-3 نقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات العربية والأجنبية متغيرات البحث (استراتيجيات التنظيم الانفعالي، حل المشكلات) كلاً على حدة في سياق علاقتهما بمتغيرات متعددة، ولدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية. وكانت معظم هذه الدراسات عبارة عن دراسات ارتباطية مع وجود لعدد من الدراسات المقارنة، والتي قارنت بين مراحل دراسية وعمرية مختلفة. حيث تناولت هذه الدراسات العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والصلابة النفسية والتقاؤل والصحة العامة والقلق والاكتئاب لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ ودرست العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وأحداث الحياة السلبية والمشكلات الانفعالية كالقلق والاكتئاب والتقييمات ونوع الخبرة الانفعالية ومشكلات الأداء الاجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية. وبينت العديد من هذه الدراسات وجود ارتباط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمتغيرات المدروسة. كما بحثت هذه الدراسات الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس لدى كل من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ووجدت بعضها، كدراسة الموسى (2011) وون وآخرون (2013) فروقاً دالة احصائياً لصالح الاناث لدى طلاب المرحلة الجامعية، في حين لم يجد بعضها الآخر فروقاً كدراسة يعقوب (2011) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الفصل الثالث ♦.....♦ الدراسات السابقة

أيضاً تناولت الدراسات العلاقة بين حل المشكلات وكل من الاكتئاب ومركز الضبط والاستدلال المنطقي ومستويات الثقة بالنفس ونوع التعليم المتلقى لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ وبين تجهيز المعلومات والعادات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبحثت إحدى الدراسات المقارنة علاقة حل المشكلات بالجمود الذهني لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، كما قارنت أخرى بين ثلاث مجموعات عمرية تبعاً لمتغيري الجنس والعمر. ووجدت هذه الدراسات علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات وحل المشكلات باستثناء الدراسة التي بحثت العلاقة بين الجمود الذهني وحل المشكلات التي لم تجد علاقة بين المتغيرين.

وبحثت الدراسات أيضاً الفروق في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ووجد بعضها، كدراسة الشافعي (1998)، منصور (2012)، يونس وآخرون (2006) فروقاً لصالح الذكور، ووجدت أحدها (علوان، 2009) فروقاً جوهرياً في المجال العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات، وفروقات الفروق الجوهرية في المجال الوجداني لصالح الذكور. في حين لم تجد دراسة (غائب، 2011) أية فروق تبعاً للجنس في حل المشكلات. كما وجدت دراسة دزيريل وآخرون 1998 فروقاً تبعاً للجنس في أساليب حل المشكلات لدى مجموعتي المراهقين والبالغين.

يُلاحظ من نتائج الدراسات المتعلقة بالفروق تبعاً لمتغير الجنس وجود بعضاً من التضارب؛ من الأسباب التي يمكن أن تفسره يذكر: طبيعة الأداة، فكل دراسة استخدمت أدوات يختلف مضمونها عن الأخرى، أيضاً استخدام أسلوب التقرير الذاتي، وعامل المرغوبة الاجتماعية والذين يمكن أن يقللا من دقة اجابات المفحوصين على عبارات الأداة المستخدمة. ولذلك من الأهمية بمكان أن نكون حذرين لدى تعميم النتائج، فنتائج كل دراسة ترتبط بإجراءاتها.

وبالنسبة لما تمت الاستفادة منه من تلك الدراسات فيمكن تحديده في النقاط التالية: صياغة مشكلة البحث وأهميته، اختيار أدوات البحث، تفسير نتائج البحث وخاصة المتعلقة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي.

4-3 نقاط إختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين عدة أشكال من استراتيجيات التنظيم الانفعالي وخطوات حل المشكلات، ودراسة الفروق في متغيرات البحث تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية. وانطلاقاً من هذه الأهداف يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بالنقاط التالية:

❖ اقتصر أغلب الدراسات التي تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي على دراسة أنواع محددة، كاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، أو دراسة استراتيجيتين هما: إعادة التقييم والكبت مع إهمال الأشكال الأخرى لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي. وبذلك يختلف هذا البحث عن تلك الدراسات في كونه تضمن أنواع أخرى للاستراتيجيات، والتي تم اختيارها بناء على التصنيف الرباعي، والذي وضعه تصنيف باركنسون وتوتيرديل (1999).

❖ قارن هذا البحث بين مرحلتين دراسيتين بما تمثله من مرحلة نمائية هي مرحلة المراهقة، فتم اختيار عينة من بداية المراهقة المتوسطة وعينة من نهاية المراهقة وفقاً للتقسيم السالف الذكر؛ وفي هذا المجال قليلة هي الدراسات التي قارنت بين هاتين الفترتين في هذه المرحلة.

❖ ندرة الدراسات العربية والأجنبية (في حدود الاطلاع) التي تناولت العلاقة بين متغيري البحث باستثناء دراستي سنايدر (2010) التي بحثت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات في سياق دراستها، لأثر صعوبة المهمة على كل من المتغيرين، وذلك لدى عينة من الأطفال في سن ما قبل المدرسة، والبالغ متوسط أعمارهم أربع سنوات ونصف، ودراسة نورين (2014) التي درست العلاقة بين استراتيجية الاجترار وحل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين.

78-61	4- إجراءات البحث
62	4-1 منهج البحث.
62	4-2 مجتمع البحث.
65-63	4-3 عينة البحث.
77-65	4-4 أدوات البحث وخصائصها السيكمترية.
78	4-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

4- إجراءات البحث

4-1 منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، طالما أنه يوفر لنا القدرة على المقارنة بين المتغيرات والأشخاص بواسطة مجموعة القوانين التي يوفرها (بلان، 2009، ص31). ويقوم البحث الوصفي على وصف ما هو كائن، وتفسيره، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع من خلال جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها (جابر، كاظم، 1987، ص134).

4-2 مجتمع البحث

يشتمل البحث على مجتمعين، يتحدد المجتمع الأول بجميع طلاب الصف العاشر الثانوي ذكوراً وإناثاً، والبالغ عددهم (10990) طالباً وطالبة، والموزعين على 65 مدرسة (35 مدرسة إناث، 24 مدرسة للذكور، ست مدارس مختلطة) من المدارس الثانوية العامة الرسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2013/2014. ويتحدد المجتمع الثاني بجميع طلاب السنة الثانية من طلبة المرحلة الجامعية ذكوراً وإناثاً والبالغ عددهم (24385)، والموزعين على (17) كلية من كليات جامعة دمشق، والتابعة جغرافياً لمدينة دمشق للعام الدراسي 2013/2014. يوضح الجدول التالي توزيع كل من المجتمعين الأصليين وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:

جدول (1) توزيع المجتمعين وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المجتمع الأصلي	العدد الكلي	الذكور	الإناث
المرحلة الثانوية	10990	4967	6023
المرحلة الجامعية	24385	11094	13291

3-4 عينة البحث

تكونت عينة البحث من (1282) طالباً وطالبة موزعين على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (الصف العاشر) وعينة من طلاب المرحلة الجامعية (السنة الثانية). تم سحب عينة المرحلة الثانوية بطريقة طبقية بحيث تم تمثيل المجتمع بكافة طبقاته في العينة، ونسبة 5% من تعداد المجتمع. وقد بلغت (550) طالباً وطالبة (301 إناث، 249 ذكور) موزعة على (14) مدرسة ثانوية منها ست مدارس ذكور، وسبع مدارس إناث، ومدرسة واحدة مختلطة، وبمعدل شعبة من كل مدرسة. وتم سحب عينة المدارس وفقاً للطريقة المتبعة من قبل وزارة التربية المتمثلة بتقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية (الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية، الوسطى) بطريقة القرعة من خلال كتابة أسماء المدارس على أوراق منفصلة، مع مراعاة الفصل بين مدارس الذكور ومدارس الإناث لكل منطقة جغرافية، ومراعاة الوزن النسبي لكل منطقة لضمان تمثيلها الصحيح. يوضح الجدول التالي توزيع عينة المرحلة الثانوية حسب المنطقة الجغرافية والجنس:

جدول (2) توزيع عينة المرحلة الثانوية حسب المنطقة الجغرافية والجنس

المنطقة الجغرافية	المجموع الكلي	الذكور	الإناث	العينة	عدد المدارس	ذكور	الإناث	النسبة
المنطقة الوسطى	1145	518	627	57	2	26	31	10.36%
المنطقة الجنوبية	1958	753	1205	98	2	38	60	17.81%
المنطقة الشمالية	2291	995	1296	115	2	50	65	20.90%
المنطقة الشرقية	2988	1216	1772	150	4	60	90	27.27%
المنطقة الغربية	2608	1485	1123	131	4	75	56	23.81%
المجموع الكلي	10990	4967	6023	550	14	249	301	100%

كما تم تحديد عينة من طلاب السنة الثانية (قداى وجدد) من كليات جامعة دمشق بنسبة 3% من تعداد المجتمع بطريقة طبقية، وسحب مفرداتها بطريقة متيسرة عرضية لعدم القدرة على تحقيق العشوائية

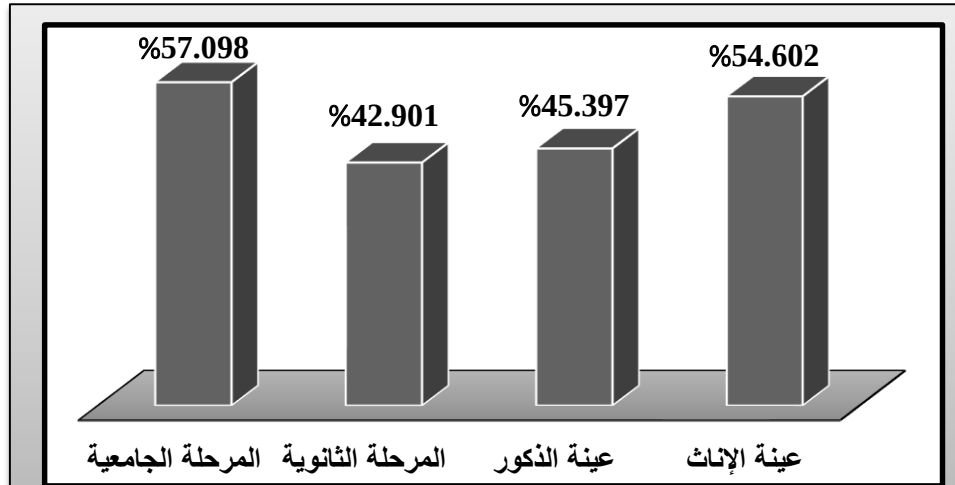
الفصل الرابع إجراءات البحث

في اختيار الطلاب. وقد بلغ تعدادها (732) طالباً وطالبة (399 إناث، 333 ذكور) سحبت من (14) كلية من كليات جامعة دمشق؛ بعد أن قسمت إلى أربع أنواع من الكليات تمثل طبقات وهي: كليات العلوم الإنسانية، كليات العلوم الأساسية، كليات العلوم الطبية، كليات العلوم الهندسية، مع مراعاة الوزن النسبي لأعداد الطلاب في الأنواع الأربع للكليات، إضافة إلى مراعاة الوزن النسبي لأعداد الذكور والإناث لكل نوع من الأنواع الأربعة (الملحق رقم 9). يبين الجدول التالي توزيع عينة المرحلة الجامعية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الكلية:

جدول (3) توزيع عينة المرحلة الجامعية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الكلية

نوع الكلية	العدد الكلي	الذكور	الإناث	عينة الذكور	عينة الإناث	العينة الكلية	النسبة
العلوم الإنسانية	13264	5112	8152	152	245	397	54.23%
العلوم الأساسية	5119	2493	2626	75	78	153	20.90%
العلوم الطبية	2105	960	1145	30	35	65	8.88%
العلوم الهندسية	3897	2529	1386	76	41	117	15.98%
المجموع	24385	11094	13309	333	399	732	100%

وبذلك يصبح العدد الكلي للعينة (1282)، موزعين على (582) من الذكور و(700) من الإناث، و(550) من طلاب المرحلة الثانوية (الصف العاشر) والذين تراوحت أعمارهم بين 15 و16 عاماً ومتوسط أعمارهم 15.83 عاماً، و(732) من طلاب المرحلة الجامعية (السنة الثانية) والذين تراوحت أعمارهم بين 19 و22 عاماً ومتوسط أعمارهم 20.16 عاماً. يوضح الشكل التالي نسب توزيع العينة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:



شكل (1) توزيع العينة تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

4-4 أدوات البحث وخصائصها السيكمترية

يشتمل البحث الحالي على أداتين هما: استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي ومقياس حل المشكلات، فيما يلي وصف لهاتين الأدوات وخصائصهما السيكمترية.

1-4-4 استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي وخصائصها السيكمترية:

1-1-4-4 وصف استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي :

تم اعدادها بالرجوع إلى ثلاث أدوات بصورتها الانكليزية. وتتحدد هذه الأدوات باستبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي لغارنيسكي وآخرون 2002 وتتألف من تسع استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعال موزعة على (36) عبارة بمعدل أربع عبارات لكل استراتيجية. أستخدم منها في البحث الحالي أربع استراتيجيات هي: القبول ثلاث عبارات، والاجترار وعددها أربع عبارات، والتركيز الايجابي، ووالتي حذفت منها عبارتان وأضيفت إليها عبارة من استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي للتقليل من التكرار، وبذلك يصبح عددها ثلاث

عبارات. واستراتيجية الكارثية التي حذفت منها عبارتان وأضيفت إليها عبارة من استراتيجية لوم الذات، وبذلك يصبح عددها عباراتها ثلاث عبارات.

أيضاً تم الاستفادة من استبانة التنظيم الانفعالي لكروس وجون 2003 المستخدمة في دراسة يعقوب (2011)، والتي تتكون من (10) عبارات تقيس استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير (يعقوب، 2011، ص459). تضمن البحث الحالي استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، والتي تألفت من ثلاث عبارات أضيف إليها عبارة من استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي المتضمنة في استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، ليصبح عددها أربع عبارات. واستراتيجية الكبت وتضمنت (3) عبارات، أضيف إليها إحدى عبارات استراتيجية التنفيس الانفعالي المتضمنة في مقياس استراتيجيات المواجهة، للتقليل من التكرار، وأجري عليها تعديلاً لتحمل معنى الكبت، وبذلك يصبح عدد عباراتها أربع عبارات.

وأخيراً مقياس استراتيجيات المواجهة والذي أعده كارفر وآخرون (Carver, et al, 1989) ويتألف من (52) عبارة موزعة على (13) استراتيجية لكل منها أربع بنود (Carver, et al., 1989, p.267). تضمنت الأداة في البحث الحالي استراتيجيتي مواجهة إحداها استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي الانفعالي seeking of emotional social support وتتألف من أربع عبارات حذفت منها عبارة للتقليل من التكرار. ويُذكر أنه تتم تسمية هذه الاستراتيجية في أدبيات استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالمشاركة الاجتماعية، ولذلك سميت بهذا الاسم في الأداة الحالية. أما الاستراتيجية الأخرى فهي فك الارتباط العقلي mental disengagement والتي في أدبيات استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالالهاء، ولذلك سميت بذلك في البحث الحالي.

تألفت الأداة بشكلها النهائي من (28) عبارة موزعة على ثمان استراتيجيات هي: إعادة التقييم ذات الأرقام (27-23-15-7)، القبول ذات الأرقام (17-9-1)، الاجترار ذات الأرقام (25-18-10-2)،

الكارثية ذات الأرقام (4-12-20)، التركيز الايجابي (3-11-19)، الالهة ذات الأرقام (6-14-22-26)، الكبت ذات الأرقام (8-16-24-28)، المشاركة الاجتماعية ذات الأرقام (5-13-21). وتم اختيار هذه الاستراتيجيات بناء على تصنيف باركنسون وتوتيرديل (1999) السابق ذكره في الإطار النظري للبحث.

وبهذا تكونت استراتيجيات إعادة التقييم، الاجترار، الالهة، الكبت من أربع عبارات تعطى درجات تتراوح بين 1-4، في حين تكونت استراتيجيات القبول، الكوارثية، التركيز الايجابي، المشاركة الاجتماعية من ثلاث عبارات وتعطى درجات تتراوح بين 1-4. جميع هذه العبارات إيجابية وتتروح احتمالات الإجابة عنها بين (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة). وتتروح الدرجات للاستراتيجيات البالغ عدد عباراتها ثلاث عبارات بين 3-12 درجة، وتعطى درجة كلية تبلغ (48). في حين تتروح درجات الاستراتيجيات البالغ عدد عباراتها أربع عبارات بين 4-16 درجة، وتعطى درجة كلية تبلغ (64)، وبذلك تتحدد الدرجة الكلية للأداة بـ (112) درجة.

4-4-1-2 الخصائص السيكومترية لاسئبنة استراتيجيات التنظيم الانفعالي

للتحقق من صلاحيتها، تم استخراج معاملات صدقها وثباتها بواسطة تطبيقها على عينة مؤلفة من (100) طالباً وطالبة، موزعة على (50) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية (الصف العاشر) من مدرستي بسام بكورة للذكور وعثمان بن عفان للإناث، وعلى (50) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية (السنة الثانية)، سحبت من أربع كليات هي: كلية التربية، كلية العلوم، كلية طب الأسنان، كلية الهندسة المدنية في مدينة دمشق، واختيرت بحيث تمثل التقسيم الرباعي لأنواع الكليات (كليات العلوم الأساسية، كليات العلوم الإنسانية، كليات العلوم الطبية، كليات العلوم الهندسية). وفيما يتعلق بالوقت الذي استغرقه الطلاب للانتهاء من الإجابة على عبارات الأداتين، والتي بلغت (68) عبارة، نجد أنه تراوح بين (13

و(16) دقيقة لكلا العينتين. يبين الجدول التالي توزيع العينة الاستطلاعية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية:

جدول (4) توزيع العينة الاستطلاعية تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المرحلة	العينة	الاناث	الذكور	المجموع
المرحلة الثانوية	طلبة المدارس الثانوية	25	25	50
المرحلة الجامعية	كلية التربية	6	6	12
	كلية طب الأسنان	7	6	13
	كلية الهندسة المدنية	7	6	13
	كلية العلوم	6	6	12
	المجموع	51	49	100

4-4-1-2-1 دراسة الصدق لاسنبة استراتيجيات التنظيم الانفعالي

4-4-1-2-1-1 صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

الصدق الظاهري ليس صدقاً بالمعنى العلمي للكلمة، لأنه يدل على ما يقيسه الاختبار من الظاهر لا على ما يقيسه بالفعل، إلا أنه ذا فعالية في موقف القياس (أبو حطب، سيد عثمان، 1982، ص98). ويعرفه علام بأنه: "رفع استنارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الإختباري" ويتم التأكد منه من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء، أو المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (محمود، 2007، ص313). ولإجراء صدق المحكمين، تم بداية التأكد من سلامة الترجمة بعرضها على محكم باللغة الانكليزية، ومن ثم عرضت الأداة المترجمة بدون ارفاقها بصورتها الانكليزية على عدد من السادة المحكمين من أساتذة كلية التربية/جامعة دمشق لبيان مدى تمثيله لموضوع الأداة ومدى ملائمته للعينة. يبين الجدول التالي العبارات التي طرأت عليها تعديلات بناء على آراء السادة المحكمين:

جدول (5) عبارات استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعدلة بناء على آراء السادة المحكمين

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
أعتقد بأنني يجب أن أتقبل ما حدث.	أعتقد بأنه من الأفضل لي تقبل ما حدث.
أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري.	أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري حتى أفهمها.
أنا أكثر من المعتاد.	أنا أكثر من المعتاد عندما أحس بمشاعر سلبية.
عندما أواجه موقفاً ضاعطاً فأنتني أفكر فيه بطريقة تساعدني لكي أبقى هادئاً.	عندما أواجه موقفاً ضاعطاً أفكر فيه بطريقة تبقيني هادئاً.

4-4-1-2-1-2 الصدق الذاتي:

يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (السيد، 1986، 553)، وقد بلغ معامل الثبات وفق ألفا كرونباخ (0.745)، وبذلك يساوي الصدق الذاتي (0.863)، وهو دال إحصائياً مما يشير إلى تمتع الإستبانة بالصدق الذاتي.

4-4-1-2-1-3 صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):

ويعرّف بأنه «مفهوم كمي وإحصائي يعبر عن درجة الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه» (ميخائيل، 2006، ص86).

تم في البحث الحالي إجراء مقارنة طرفية بين جزأين: أعلى 25% من الدرجات وأدنى 25% من الدرجات، وذلك باستخدام اختبار مان وتني للمجموعات المستقلة، والذي يستخدم كبديل عن اختبار (ت) للعينات المستقلة عندما تكون البيانات التي تم الحصول عليها مجرد رتب، أو درجات يمكن تحويلها لرتب، أو عندما يكون توزيع البيانات غير طبيعي، أو عندما تكون العينتين غير متجانستين (السيد، 1986، 487-488). يظهر الجدول التالي نتائج اختبار مان وتني للعينات المستقلة:

الفصل الرابع إجراءات البحث

جدول (6) نتائج اختبار مان وتني للمقارنة الطرفية بين أعلى 25% وأدنى 25% من درجات استبيان استراتيجيات

التنظيم الانفعالي

المتغيرات	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
أدنى 25%	25	351	13.50	0.000	0.000
أعلى 25%	25	1080	40		

يبين الجدول السابق أنّ قيمة U دالة عند مستوى دلالة (0.000) مما يظهر وجود فروق بين العينتين ولصالح العينة ذات الدرجات الأعلى، وبالتالي تتمتع الاستبانة بصدق تمييزي.

4-1-2-1-4-4 الصدق العاملي

تم اجراء التحليل العاملي لأبعاد الاستبانة بهدف استخلاص العوامل التي تصف مجموعة المتغيرات الداخلة في التحليل. يبين الجدول التالي مصفوفة العامل والجذر الكامن والتباين المفسر للأبعاد :

جدول (7) مصفوفة العامل والجذر الكامن والتباين المفسر لأبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	التشبعات	الجذر الكامن	التباين المفسر
	1	4.154	%51.93
القبول	0.817		
الاجترار	0.582		
إعادة التركيز الايجابي	0.776		
الكوارثية	0.822		
المشاركة الاجتماعية	0.753		
الالهاء	0.418		
إعادة التقييم المعرفي	0.715		
الكبت	0.786		

يلاحظ من الجدول السابق أنّ هناك عامل واحد ويمكن تسمية هذا العامل بعامل استراتيجيات التنظيم الانفعالي الذي ينطوي على أنواع عدة للاستراتيجيات. وكان الجذر الكامن له (4.154) والتباين المفسر

له (51.93%)، وتشير هذه النسبة إلى تمتع الاستبانة بالصدق العاملي. كما تم حساب تشبعات بنود الاستبانة وجذرها الكامن والتباين المفسر لها. يبين الجدول التالي هذه التشبعات:

جدول (8) مصفوفة التشبعات والجذر الكامن والتباين المفسر لبنود أبعاد استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي

أبعاد الاستبانة	البنود	التشبعات	الجذر الكامن	التباين المفسر
القبول	Q1	0.688	1.452	%48.4
	Q2	0.652		
	Q3	0.744		
الاجترار	Q4	0.649	1.70	%42.5
	Q5	0.681		
	Q6	0.672		
	Q7	0.599		
إعادة التركيز الايجابي	Q8	0.662	1.42	%47.33
	Q9	0.736		
	Q10	0.662		
الكوارثية	Q11	0.687	1.24	%41.38
	Q12	0.586		
	Q13	0.633		
المشاركة الاجتماعية	Q14	0.712	1.41	%47
	Q15	0.690		
	Q16	0.653		
الالهاء	Q17	0.744	1.79	%44.75
	Q18	0.685		
	Q19	0.626		
	Q20	0.613		
إعادة التقييم المعرفي	Q21	0.669	1.70	%42.5
	Q22	0.609		
	Q23	0.705		
	Q24	0.622		
الكبت	Q25	0.773	1.78	%44.5
	Q26	0.745		
	Q27	0.608		
	Q28	0.506		

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع تشبعات البنود وتباينها المفسر جيد، مما يشير إلى الصدق العاملي للاستبانة.

2-2-1-4-4 دراسة الثبات لاستبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي

1-2-2-1-4-4 الثبات بالجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على مجموعة واحدة. وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار. فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني، أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم يحسب معامل الارتباط "بيرسون" بين الجزأين، ويصح بإحدى معادلات التصحيح كمعادلة سبيرمان براون وجتمان (حسن، 2006، ص7).

تم في البحث الحالي تجزأت فقرات الأداة إلى جزأين، يمثل الأول الأسئلة الفردية ويمثل الثاني الأسئلة الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية، وصُحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون - براون، وقد بلغت قيمته (0.82).

2-2-2-1-4-4 حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

يعتمد الاتساق الداخلي على أي مدى ترتبط الوحدات أو البنود مع بعضها بعضاً داخل الاختبار، كما يعتمد على ارتباط كل بند مع الاختبار ككل. وتعد معادلة كودر وريتشاردسون رقم (20)، ومعادلة ألفا كرونباخ من أكثر المعادلات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي. وتعتبر معادلة ألفا كرونباخ معاملات الارتباط الثنائي بين أي جزأين من أجزاء الاختبار، وتشتت أن يقيس الاختبار سمة واحدة فقط، وأن تكون الإجابة عليه ذات خيارات متعددة (حسن، 2006، ص ص8-9). في هذه الأداة، حُسب الاتساق الداخلي

الفصل الرابع إجراءات البحث

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. يوضح الجدول التالي معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد للأداة وفق معادلة ألفا كرونباخ:

جدول (9) معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لاستبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفق ألفا كرونباخ

البعد	القبول	الاجترار	التركيز الإيجابي	الكوارثية	المشاركة	الالهاء	إعادة التقييم	الكبت	الثبات الكلية
درجة الثبات	0.602	0.553	0.607	0.466	0.775	0.430	0.483	0.532	0.745

يظهر الجدول السابق، أنّ الدرجة الكلية لمعامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ بلغت (0.745)، في حين تراوحت معاملات ثبات أبعاد الأداة بين (0.43 و 0.77). تشير هذه القيم إلى تمتع الأداة بدرجة مقبولة من الثبات، وبالتالي صلاحية الأداة للاستخدام.

2-4-4 مقياس حل المشكلات وخصائصه السيكومترية

1-2-4-4 وصف مقياس حل المشكلات:

أعدّه هبner وبترسين عام 1982 (Heppner and Petersen 1982) وقاما بتصميمه من خلال تطبيقه على أربع عينات من الطلاب متوسط أعمارهم 19 عاماً، ويتألف المقياس من 32 عبارة (الشافعي، 1998، ص76) تقيس مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة. قام نزيه حمدي (1998) بتطويره وتقنيته على البيئة الأردنية، وتأكّد من صدقه بطريقة صدق المحكمين، وقام أيضاً بحساب ثباته بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على 56 طالباً من طلبة كلية التربية في الجامعة الأردنية، فكانت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.86)، كما تم حساب ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي بلغت (0.91). (مقدادي، أبو زيتون، 2010، 538).

ويتألف المقياس من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد تقابل خطوات حل المشكلة وهي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم. وتتراوح احتمالات الإجابة عنها بين (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة). تعطى الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب درجات تتراوح بين (1-4)، ويتم عكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب، والفقرات السالبة على المقياس هي: (5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 21، 24، 26، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40). تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (40-160)، وتتراوح كل درجة فرعية بين (8-32)، وتعد الدرجات بين (40-80) درجة مؤشراً على نقص في مهارة حل المشكلات والدرجات بين (80-160) درجة مؤشراً على الكفاءة في حل المشكلات (حمدي، 1998).

تتألف الأداة بشكلها النهائي من (36) بنداً موزعة على خمس أبعاد تقابل خطوات حل المشكلة وهي: التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم. تم حذف (4) عبارات لانخفاض معاملات تمييزها كما أظهر التحليل الاحصائي للبنود باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وتتراوح احتمالات الإجابة عن البنود بين لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة. وتعطى الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب درجات تتراوح بين (1-4)، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، والفقرات السالبة على المقياس هي: (7، 8، 11، 12، 14، 15، 17، 20، 22، 23، 26، 27، 31، 32، 33، 34، 36). يبين الجدول التالي أرقام بنود الأبعاد الفرعية لمقياس حل المشكلات:

جدول (10) أرقام بنود الأبعاد الفرعية لمقياس حل المشكلات

رقم العبارة	المقياس الفرعي
1، 5، 9، 14، 17، 22، 27، 32	التوجه العام
2، 6، 10، 18، 23، 28، 33	تعريف المشكلة
3، 7، 11، 15، 19، 24، 29، 34	توليد البدائل
4، 12، 20، 25، 30، 35	اتخاذ القرار
8، 13، 16، 21، 26، 31، 36	التقييم

تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (36-144)، وتتراوح الدرجات الفرعية لبعدي التوجه العام وتوليد البدائل بين (8-32)، ولبعدي تعريف المشكلة والتقييم بين (7-28)، ولبعد اتخاذ القرار بين (6-24).

2-2-4-4 الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات

1-2-2-4-4 دراسة الصدق لمقياس حل المشكلات

1-1-2-2-4-4 صدق المحكمين:

عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين لبيان مدى ملائمتها للعينة (الملحق رقم 1). لم تحذف أي عبارة من عبارته، وإدخلت العديد من التعديلات على العبارات بناء على آراء السادة المحكمين. يبين الجدول التالي العبارات التي ادخلت تعديلات عليها بناء على آراء المحكمين:

جدول (11) العبارات المعدلة على مقياس حل المشكلات بناء على آراء السادة المحكمين

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة	أفكر ببدائل إيجابية لحل المشكلة.
أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.
أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة	أجد صعوبة في التفكير بحلول متعددة للمشكلة.
أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى لو كان فاشلاً وغير مجدياً.

4-4-2-2-1-2 الصدق الذاتي:

بلغ معامل ثبات الاختبار (0.875)، وبذلك يبلغ الصدق الذاتي للأداة (0.935)، وهو دال إحصائياً، مما يشير إلى صدق المقياس.

4-4-2-2-3-1 صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي):

تم إجراء مقارنة طرفية بين عينتين للتأكد من الصدق التمييزي وهي: أعلى 25% من الدرجات، أدنى 25% من الدرجات باستخدام اختبار مان وتني للمجموعات المستقلة. يبين الجدول التالي نتائج اختبار مان وتني:

جدول (12) نتائج اختبار مان وتني للمقارنة الطرفية بين أعلى 25% وأدنى 25% من درجات مقياس حل المشكلات

المتغيرات	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
أدنى 25%	25	351	13.50	0.000	0.000
أعلى 25%	25	975	39		

يبين الجدول السابق أنَّ قيمة U دالة عند مستوى دلالة (0.000) مما يظهر وجود فروق بين العينتين لصالح العينة ذات الدرجات الأعلى، وبالتالي تتمتع الأداة بصدق تمييزي.

2-2-2-4-4 دراسة الثبات لمقياس حل المشكلات

1-2-2-2-4-4 الثبات بالجزئة النصفية:

تمت تجزأت فقرات المقياس إلى جزأين، يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية ويمثل الجزء الثاني الأسئلة الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة، وصحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون - براون، وبلغت قيمته (0.841).

2-2-2-2-4-4 حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

حُسب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكشف عن وجود أربع عبارات معاملات تميزها منخفضة بحث تقل عن (0.20) وهي: أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة، أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه، أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة، أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حل معين، تم حذف هذه العبارات ليصبح عدد عبارات المقياس 36 عبارة. يظهر الجدول التالي معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس حل المشكلات:

جدول (13) معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس حل المشكلات وفق ألفا كرونباخ

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الكلية
الثبات	0.614	0.457	0.652	0.526	0.617	0.875

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية بعد حذف العبارات الأربع (0.875)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين 0.457 و 0.65. مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والأداة صالحة للتطبيق على العينة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وعينة من طلاب المرحلة الجامعية، وإلى بيان الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات تبعاً لمتغيري (الجنس، العمر). ولتحقيق هذه الأهداف، أُستخدم في البحث العديد من الأساليب الإحصائية واستخرجت نتائجها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وتتمثل هذه الأساليب بما يلي:

- ❖ معامل ألفا كرونباخ، معادلة سبيرمان-براون، التحليل العاملي، اختبار مان وتي للعينات المستقلة لتحقيق من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث.
- ❖ معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين المتغيرات.
- ❖ اختبارات للفروق بين المتوسطات لاختبار فرضيات الفروق تبعاً لمتغيرات البحث. إضافة إلى بعض الإحصائيات الوصفية كالمتوسط والنسبة المئوية الربيعيات.

109-79	5- عرض نتائج البحث
83-80	1-5 عرض نتيجة السؤال الأول وتفسيره.
84-83	2-5 عرض نتيجة السؤال الثاني وتفسيره.
91-84	3-5 عرض نتيجة الفرضية الأولى وتفسيرها ومناقشتها.
96-91	4-5 عرض نتيجة الفرضية الثانية وتفسيرها ومناقشتها.
100-96	5-5 عرض نتيجة الفرضية الثالثة وتفسيرها ومناقشتها.
103-100	6-5 عرض نتيجة الفرضية الرابعة وتفسيرها ومناقشتها.
105-103	7-5 عرض نتيجة الفرضية الخامسة وتفسيرها ومناقشتها.
107-105	8-5 عرض نتيجة الفرضية السادسة وتفسيرها ومناقشتها.
108-107	9-5 مستخلص النتائج.
109 -108	10-5 صعوبات البحث.
109	11-5 مقترحات البحث.
117-110	قائمة المراجع باللغة العربية.
129-118	قائمة المراجع باللغة الأجنبية.
142-130	الملاحق.
146-143	ملخص البحث باللغة العربية.
V-I	ملخص البحث باللغة الاجنبية.

5- عرض نتائج البحث

يهتم البحث الحالي بالإجابة عن تساؤلين وست فرضيات فيما يلي نتيجة كل منها:

1-5 عرض نتيجة السؤال الأول: ما مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب

المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم درجات الطلاب على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى ثلاث مستويات (المستوى المنخفض، المستوى المتوسط، المستوى المرتفع)، وذلك استناداً إلى خصائص منحى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي، انحراف معياري واحد)، وتم تحديد هذه المستويات لكل استراتيجية ومرحلة بشكل منفصل. حيث حدد المستوى المرتفع من خلال حاصل جمع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل استراتيجية، واعتبر الناتج والدرجات التي تليه تمثل المستوى المرتفع. وحدد المستوى المنخفض بواسطة حاصل طرح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واعتبر الناتج والدرجات التي قبله تمثل المستوى المنخفض. في حين حدد المستوى المتوسط بمدى الدرجات المحصورة بين الحد الأدنى للمستوى المرتفع والحد الأعلى للمستوى المنخفض. يبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات لكل استراتيجية من الاستراتيجيات، وذلك لدى طلاب كل من المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية:

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

جدول (14) تحديد مستويات الاستراتيجيات وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من طلاب المرحلتين

المرحلة	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
المرحلة الثانوية	القبول	7.73	2.40	5.33	9-6	10.13
	الاجترار	11.06	2.65	8.41	12-9	13.17
	التركيز الايجابي	8.96	2.24	6.72	10-7	11.2
	الكوارثية	7.83	2.29	5.54	9-6	10.12
	المشاركة	8.14	2.71	5.43	9-6	10.85
	الالهاء	10.63	2.75	7.88	12-8	13.38
	إعادة التقييم	11.05	2.64	8.41	12-9	13.69
	الكبت	10.83	2.77	8.06	12-9	13.6
المرحلة الجامعية	القبول	7.70	2.43	5.27	9-6	10.13
	الاجترار	11.56	2.80	8.76	13-9	14.36
	التركيز الايجابي	9.06	2.31	6.75	10-7	11.37
	الكوارثية	7.67	2.27	5.4	8-6	9.94
	المشاركة	8.39	2.72	5.67	10-6	11.11
	الالهاء	10.60	2.82	7.78	12-8	13.42
	إعادة التقييم	11.38	2.84	8.99	13-9	14.22
	الكبت	10.98	2.79	8.19	12-9	13.77

استناداً إلى الجدول السابق تم حساب عدد الطلاب الواقعة درجاتهم في حدود المستويات الموضحة أعلاه، ومن ثم تم حساب النسب المئوية لكل مستوى من المستويات، يبين الجدول التالي نسب مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

جدول (15) نسب مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلتين

المرحلة	الاستراتيجية	العدد	المستوى المنخفض	العدد	المستوى المتوسط	العدد	المستوى المرتفع
المرحلة الثانوية	القبول	103	%18.72	326	%59.27	121	%22
	الاجترار	87	%15.81	292	%53.09	172	%31.27
	التركيز الايجابي	82	%14.90	307	%55.81	161	%29.27
	الكارثية	92	%16.72	317	%57.63	142	%25.81
	المشاركة	105	%19.09	242	%44	203	%36.90
	الالهاء	82	%14.90	328	%59.63	140	%25.45
	إعادة التقييم	99	%18	292	%53.09	159	%28.90
	الكبت	118	%21.45	268	%48.72	164	%29.81
المرحلة الجامعية	القبول	136	%18.57	412	%56.28	184	%25.13
	الاجترار	118	%16.12	409	%55.87	205	%28.27
	التركيز الايجابي	105	%14.34	396	%54.09	231	31.55
	الكارثية	122	%16.66	344	%46.99	265	%36.20
	المشاركة	126	%17.21	395	%53.96	211	%28.82
	الالهاء	108	%14.75	438	%59.83	186	%25.40
	إعادة التقييم	113	%15.43	428	%58.46	191	%26.09
	الكبت	145	%19.80	357	%48.77	230	%31.42

يشير الجدول (15) أنه بوجه عام ولدى المقارنة بين المستوى السائد لدى طلاب المرحلتين، إلى أنه وبغض النظر عن المرحلة الدراسية كان المستوى السائد لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي هو المستوى المتوسط.

1-1-5 تفسير نتيجة السؤال الأول: يمكن تفسير نتيجة السؤال الأول، بالطبيعة الانفعالية

والاجتماعية للمرحلة الدراسية والنمائية التي ينتمي إليها كلاً من طلاب المرحلتين. فمراهقي المرحلة الثانوية يتعرضون للعديد من التغيرات الانفعالية، التي تفرضها طبيعة الانفعالات في مرحلة المراهقة المتوسطة،

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

والتي تتميز بالحدة والتناقض والتذبذب. كما يعرّض التكيف مع الحياة الجامعية والوفاء بمتطلباتها طلبية السنة الثانية، للعديد من التغيرات الانفعالية؛ الأمر الذي يفرض على كليهما تجريب أساليب عديدة للتعامل معها. فالتغيرات الانفعالية تفرض على الأفراد أن يجربوا طرقاً عديدة لتنظيمهما، نتيجة لذلك نجدهم يميلون بوجه عام إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة بنفس الوقت (Webb, et al.,2012, p.799; Gross &Thompson, 2007, p.26) مما يفسر أنّ المستوى المتوسط هو المستوى السائد في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي ولدى طلاب المرحلتين.

2-5 عرض نتيجة السؤال الثاني: ما مستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب

المرحلة الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم درجات الطلاب على مقياس حل المشكلات إلى ثلاث مستويات (المستوى المنخفض، المستوى المتوسط، المستوى المرتفع) بلاستناد إلى خصائص منحى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي، انحراف معياري واحد). ومن ثم تم استخدام النسبة المئوية لتحديد نسب المستويات الثلاث لدى طلاب المرحلتين. يلخص الجدول التالي نتيجة السؤال الثاني:

جدول (16) نسب مستويات حل المشكلات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى طلاب المرحلتين

المستوى العينة	العدد	نسبة المنخفض	العدد	نسبة المتوسط	العدد	نسبة المرتفع	المتوسط	الانحراف
المرحلة الثانوية	96	%17.45	340	%61.81	114	%20.72	97.96	14.91
المرحلة الجامعية	108	%14.75	497	%67.89	127	%17.34	98.83	14.86

يبين الجدول (16) أن المستوى المتوسط لحل المشكلات هو المستوى السائد لدى كل من العيّنتين،

يليه المستوى المرتفع، ثم المنخفض.

1-2-5 تفسير نتيجة السؤال الثاني: تشير نتيجة السؤال الثاني، أنّ أغلب الطلاب في كلا

المرحلتين، قد أظهروا قدرة متوسطة على حل المشكلات، فالمرهقون في فترة المراهقة المتوسطة لا يظهرون قدرة أقل على حل المشكلات بالمقارنة مع المرهقون في المراهقة المتأخرة، مع أنّ الأدبيات التي اعتمد عليها البحث تشير إلى أهمية العمر والمرحلة النمائية، كعوامل مؤثرة في القدرة على حل المشكلات. ويمكن القول أنه ومع وجود فارق في العمر يزيد عن أربع سنوات؛ إلا أنه لم يكن كافياً لإظهار فروقاً كبيرة في توزيع المستويات بين المرحلتين، فالفروق في حل المشكلات تظهر في مراحل عمرية متقدمة. فالمرهقين أقل قدرة على حل المشكلات بالمقارنة مع المراحل النمائية اللاحقة لأسباب تتعلق بالعمر والأساليب المستخدمة في حل المشكلات وفقاً لما أشارت إليه دراسة دزيريل وأخرون (1998) فالقدرة على حل المشكلات تتزايد في الفترة الممتدة بين المراهقة ووسط العمر، وتتناقص بعد ذلك. كما يعد الأفراد في مرحلة وسط العمر أكثر كفاءة من المرهقين في حل المشكلات؛ لأنّ لديهم توجه إيجابي لحل المشكلات، ويتبعون الأسلوب العقلاني في حل المشكلات بالمقارنة مع المرهقين. بناءً عليه، نجد أنّ المرحلة العمرية وصغر سن أفراد المرحلتين والتوجهات السلبية وضعف استخدام الأسلوب العقلاني في حل المشكلات قللت من كفاءتهم في حل المشكلات؛ الأمر الذي يفسر أنّ المستوى المتوسط هو المستوى السائد لدى طلاب المرحلتين.

3-5 عرض نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي

وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، ثم تمت المقارنة بين نتائجهما. يلخص الجدول التالي نتيجة معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية:

الفصل الخامس.....عرض نتائج البحث

جدول (17) معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية والأبعاد على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على

مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية

المرحلة	الاستراتيجيات	حل المشكلات	العينة	بيرسون	الدالة	القرار
المرحلة الثانوية	القبول	الدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات	550	-0.036	0.402	غير دال
	الاجترار		550	0.021	0.623	غير دال
	التركيز الايجابي		550	0.262	0.000	دال عند 0.01%
	الكارثية		550	-0.213	0.000	دال عند 0.01%
	المشاركة الاجتماعي		550	0.055	0.198	غير دال
	الالهاء		550	-0.135	0.001	دال عند 0.01%
	اعادة التقييم		550	0.240	0.000	دال عند 0.01%
	الكبت		550	0.021	0.615	غير دال
	الدرجة الكلية		550	0.064	0.028	دال عند 0.05%
المرحلة الجامعية	القبول	الدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات	732	-0.107	0.004	دال عند 0.01%
	الاجترار		732	-0.006	0.864	غير دال
	التركيز الايجابي		732	0.282	0.000	دال عند 0.01%
	الكارثية		732	-0.190	0.000	دال عند 0.01%
	المشاركة الاجتماعية		732	-0.014	0.705	غير دال
	الالهاء		732	-0.033	0.369	غير دال
	اعادة التقييم		732	0.296	0.000	دال عند 0.01%
	الكبت		732	0.097	0.009	دال عند 0.01%
	الدرجة الكلية		732	0.053	0.037	دال عند 0.05%

ولدى المقارنة بين نتائج طلاب المرحلتين كما يبينها الجدول (17) نجد أنّ هناك اتفاقاً بين طلاب

المرحلتين في نتائج الدرجة الكلية والاستراتيجيات التالية: إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التقييم المعرفي،

الكوارثية، الاجترار، المشاركة الاجتماعية؛ واختلافاً في نتائج الاستراتيجيات التالية: القبول، الالهاء، الكبت.

3-3-5 تفسير نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها:

يظهر الجدول (17) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01% بين استراتيجيتي (التركيز الإيجابي، إعادة التقييم) والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين، أي أنّ زيادة استخدام هذه الاستراتيجيات وبغض النظر عن المرحلة الدراسية، يؤثر إيجاباً على حل المشكلات وفق خطوات محددة. يمكن تفسير هذه النتيجة، بما تتميز به هذه الاستراتيجيات من قدرة على إثارة الانفعالات الإيجابية حتى في خضم التوتر والانفعال (Tugade & Fredrichson, 2007, p.315) حيث ترتبط استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي وإعادة التقييم المعرفي مع خبرات انفعال إيجابي وفقاً لما أشار إليه جون وكروس (2003) وما أشارت إليه دراسة شميدت 2010 عن وجود ارتباط إيجابي بين الانفعالات الإيجابية واستراتيجية إعادة التقييم واستراتيجيات التركيز على المشكلة كالتركيز الإيجابي. ولخبرات الانفعال الإيجابي دور مهم في حل المشكلات، لكونها تنشط إبداعات الأفراد، وتساعدهم على تنظيم معلوماتهم، وتنمي لديهم المقدرة على حل المشكلات، وتسهل اتخاذ القرار (العسوسي والمغربي، 2009، ص1)، كما تفيد هذه الانفعالات في مواجهة الانفعالات السلبية وتوسيع مدى الأفكار والأفعال، وبناء مصادر شخصية مهمة (Tugade & Frederickson, 2007, pp. 317).

كما يوضح الجدول (17) أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01% بين استراتيجية الكارثية والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين. أي أنّ زيادة استخدام هذه الاستراتيجية وبغض النظر عن المرحلة الدراسية يؤثر سلباً على حل المشكلات، والعكس صحيح. يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة هذه الاستراتيجية، وما تشير إليه من اتجاهات سلبية تتحدد بأفكار تركز على فظاعة ما اختبره الفرد؛ إنّ مثل هذه الاتجاهات السلبية لدى الفرد، وتركيزه على الجوانب السلبية في المواقف المشكلة التي يتعرض لها، سيؤثر سلباً على قدرته على حل المشكلات، خاصة وأنّ الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو المشكلة واحدة من العوامل المؤثرة في حل المشكلات وفقاً لما أشار إليه (حسن، 2004).

أيضاً يظهر الجدول (17) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيتي (الاجترار، المشاركة الاجتماعية) والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين، أي لا يوجد أثر لهاتين الاستراتيجيتين وبغض النظر عن المرحلة الدراسية على حل المشكلات. يختلف جزء من نتيجة هذه الدراسة مع دراسة نورين 2014 والتي وجدت أن المراهقين الذين لديهم مستويات عالية من الاجترار كانوا أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلات الاجتماعية من الذين لديهم مستويات منخفضة من الاجترار. كما يتعارض مع ماذهب إليه كروس (1998) من أن استراتيجية الاجترار ترتبط سلباً مع حل المشكلات، ويظهر أثرها في نطاق ضيق لحل المشكلة. في حين يذكر غارنيفسكي وآخرون 2002 أن بعض الأشكال المحددة من اجترار التفكير ربما تكون نافعة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. إن ماسبق، يوضح أن هناك تضارباً في نتيجة البحث مع الآراء السابقة حول استراتيجية الاجترار. يمكن تفسير ذلك، بما أورده إحدى وجهات النظر حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والتي تتعلق بالاستخدام الموقفي لها. فدرجة فعالية أي استراتيجية يعتمد على السياق الذي تطبق فيه (Campbell-sills,et.al,2006) وهذا من ناحية، ومن ناحية أخرى المشكلات ليست واحدة وتختلف في طبيعتها، وبذلك استخدام استراتيجية الاجترار يمكن أن يكون ذا أثر سلبي أو ايجابي أو ليست ذا أثر، طالما أن فعالية الاستراتيجية تعتمد على السياق، والموقف الذي تطبق فيه الاستراتيجية.

كما يمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين استراتيجية المشاركة الاجتماعية وحل المشكلات، بطبيعة هذه الاستراتيجية التي تعتمد على الحديث إلى شخص آخر حول الانفعالات السلبية؛ ربما لا يؤثر على حل المشكلات بشكل دال إحصائياً، لكون حل المشكلة يعتمد بشكل أكبر على مهارات الفرد وامكاناته وخبراته. فحل المشكلات يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة، ويتطلب أن يستخدم الفرد فيه معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه (بن ياسين، 2013، ص75؛ غائب، 2011، ص4).

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

بناءً عليه، تنظيم الانفعالات المرتبطة بالمشكلات بهذه الطريقة، ربما لا يؤثر على حل المشكلات وفقاً لهذه الدراسة.

كما تشير نتيجة الجدول (17) فيما يتعلق بالدرجة الكلية؛ أنه توجد علاقة موجبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05%) وبغض النظر عن المرحلة الدراسية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، وذلك لدى طلاب المرحلتين مما يؤكد ما أشارت إليه سنايدر 2010 بأنه لا يوجد حل للمشكلة بلا تنظيم الانفعال بحكم أن الانفعال جزءاً من أية مشكلة، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما تحول بينه وبين إشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه يعاني من الإحباط أو الغضب أو غيرها من الانفعالات، التي تؤثر بصورة أو بأخرى على قدرة الفرد على حل المشكلة. ويعد التعامل مع هذه الانفعالات عاملاً مساعداً على حلها، فالتنظيم الانفعالي يساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم من خلال التغلب على الانفعالات السلبية أو خفض أثارها، وذلك خلال صياغة خطة لحل المشكلة (Snyder, 2010, p.2). وعلى ما يبدو، يمكن اعتبار الطريقة التي ينظم بها المراهق انفعالاته، واحدة من بين العوامل المؤثرة في حل المشكلات؛ مع أن حل المشكلات لا يتضمن تنظيم انفعال، وإنما مجموعة من الخطوات المنظمة التي يمكن السير عليها لبلوغ الحل. فحل المشكلات لا يتضمن محاولات لتنظيم الانفعالات، إلا أنه يمكن أن يكون له آثار مفيدة على الانفعالات عن طريق تعديل الضغوطات أو التخلص منها (Aldao, et al., 2010, p.218).

كما يبين الجدول (17) أن هناك اختلافاً في نتائج استراتيجيات (الكبت، القبول، الالهاء) لدى طلاب المرحلتين مما يوضح أنه من الممكن أن يكون للمرحلة الدراسية دوراً ما في هذه العلاقة. حيث تشير هذه النتائج أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01% بين استراتيجية الكبت (علاقة موجبة) والقبول (علاقة سالبة) والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى عينة المرحلة الجامعية.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

يمكن القول أنّ استراتيجية الكبت ترتبط برموز السلطة وبالرغبة بالمسايرة والخضوع وفقاً لما أشار إليه كروس (2002)، ولذلك من المتوقع أن تستخدم هذه الاستراتيجية في سياق العلاقات الاجتماعية. ومع أنّ لهذه الاستراتيجية آثاراً سلبية تتمثل بزيادة الاضطراب الانفعالي، إلا أنّها تعد استراتيجية فعّالة في الظروف الطارئة (Farmer and Kashdan, 2012, p.154)، ففي بعض المواقف يكون من الأفضل للمراهق أن يكبت انفعالاته على أن يظهرها، خاصة عندما تكون المكاسب والفوائد من كبت الانفعال أكثر من الاضرار أثناء التفاعلات الاجتماعية، مما سيسمح له بالمحافظة على هذه العلاقات، وسيمنع المشكلات من التفاقم. إنّ هذه النتيجة ربما تضيف دليلاً إضافياً على أن فعالية أي استراتيجية ترتبط بالموقف والسياق الذي تطبق فيه.

أما بالنسبة لاستراتيجية القبول بينت النتائج أنّها ذا أثر سلبي على حل المشكلات لدى طلاب هذه المرحلة. جاءت هذه النتيجة معاكسة لما تتميز به هذه الاستراتيجية من آثار إيجابية تتمثل بخفض الانفعالات السلبية، وبالتالي زيادة القدرة على التعامل مع المواقف المشكّلة. ربما يعود ذلك إلى وجود نوعين من القبول وفقاً لما أشار إليه ويلسون 1996 Wilson، يشير أحدهما إلى القبول، كعملية نشطة من توكيد الذات، في حين يشير إلى القبول، كشكل من أشكال الاستسلام السلبي للخبرات السلبية، والذي يتم تعريفه عادة كأسلوب توافق سلبي يرتبط مع نتائج سيئة (Garnefski & Kraaij, 2006, pp. 1667-1668). على ما يبدو، أنّ نمط القبول السائد لدى عينة المرحلة الجامعية هو من النوع السلبي مما يفسر وجود علاقة سلبية بين القبول وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية. كما أظهرت النتائج المتعلقة بهاتين الاستراتيجيتين، أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيتي الكبت والقبول والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى عينة المرحلة الثانوية، ولذلك تنظيم الانفعال وفق هاتين الاستراتيجيتين لا يؤثر سلباً أو إيجاباً على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ربما يعود ذلك إلى اختلاف نوع المشكلات

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

التي يعاني منها طلبة هذه المرحلة عن طلبة المرحلة الجامعية؛ حيث تعتبر طبيعة المشكلة ومتطلباتها من العوامل المؤثرة في حل هذه المشكلة، ففي إحدى الدراسات (رزق، 2008) التي بحثت أبرز المشكلات التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية، وبينت أن المشكلات الدراسية حلت في المرتبة الأولى. وأظهرت هذه الدراسة أنّ من الأسباب المؤدية لهذه المشكلات: صعوبات التكيف المدرسي والافتقار إلى المهارات الدراسية، وبذلك حل هذه المشكلات يتطلب اجراءات محددة لتذليل هذه المشكلات، مما يقلل من أثر ضبط الانفعالات الملازمة لهذه المشكلات من خلال كبتها أو حتى قبولها على حل المشكلات لدى طلاب هذه المرحلة؛ خاصة وأن استراتيجية الكبت تستخدم في سياق اجتماعي، في حين تستخدم استراتيجية القبول لتنظيم الانفعالات الناجمة عن الخبرات السلبية والضاغطة والتي وجدت إحدى الدراسات (غارنفسكي 2006) أنها ترتبط مع المشكلات الداخلية كالقلق والاكتئاب أكثر من ارتباطها بأنواع أخرى من المشكلات، مما يبرز أهمية نوع المشكلات لدى الحديث عن نوع الاستراتيجيات.

كما يوضح الجدول (17) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين استراتيجية الالهاء والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى عينة المرحلة الجامعية؛ أي أنه لا يوجد أثر لهذه الاستراتيجية على حل المشكلات لدى هذه المرحلة، في حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01% بين استراتيجية الالهاء والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى عينة المرحلة الثانوية أي أنّ زيادة استخدام هذه الاستراتيجية يؤثر سلباً على حل المشكلات لدى هذه المرحلة. يمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار إليه كارفر وآخرون 1989 بأنّ استراتيجية الالهاء من الاستراتيجيات التي تركز على استجابات المواجهة وتعتبر من الاستراتيجيات ذات الفعالية الضعيفة أثناء التعامل مع الحدث الضاغط (Carvar, et al., 1989) ويعود ذلك إلى أن الفرد يبدأ بالشعور بشكل أفضل عندما ينهمك في حل المشكلة، ويخطط لها (الشافعي، 1998، 31). وهذا ما يفسر وجود علاقة سلبية دالة بين استراتيجية الالهاء والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

المرحلة الثانوية، في حين لم توجد مثل هذه العلاقة لدى طلاب المرحلة الجامعية، وبالتالي لا تعد هذه الاستراتيجية ذات أثر على حل المشكلات؛ ربما يعود ذلك إلى طبيعة المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في هذه المرحلة النمائية والدراسية، والتي تختلف بصورة أو بآخري عن مشكلات المرحلة الثانوية، فمشكلات المرحلة الجامعية أكثر صعوبة ومصيرية مما يتطلب التعامل معها ومع الانفعالات المرتبطة بها بشكل أكثر فعالية، فالمرحلة الجامعية، المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد، ومرحلة اتخاذ القرارات الهامة والصعبة مثل: قرار اختيار المهنة واختيار الزوج (ملحم، 2004، ص 377). نتيجة لذلك من المحتمل أنه توجد عوامل أخرى ذات أهمية بشكل أكبر على حل المشكلات لدى طلاب هذه المرحلة.

4-5 عرض نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية

وطلاب المرحلة الجامعية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس. ويتفرع من هذه الفرضية فرضيتين:

1-4-5 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى

طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس. يلخص الجدول التالي نتيجة الاختبار:

جدول (18) دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس

المرحلة	استراتيجيات التنظيم الانفعالي	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة	القرار
	القبول (اناث ثانوي)	301	7.836	2.415	1.048	0.295	غير دال
	القبول (ذكور ثانوي)	249	7.620	2.413			
	الاجترار (اناث ثانوي)	301	11.386	2.611	3.175	0.002	دال عند %0.01
	الاجترار (ذكور ثانوي)	249	10.668	2.668			
	التركيز الايجابي (اناث ثانوي)	301	8.933	2.376	-0.280	0.780	غير دال
	التركيز الايجابي (ذكور ثانوي)	249	8.988	2.163			
	الكارثية (اناث ثانوي)	301	7.810	2.399	-0.408	0.683	غير دال
	الكارثية (ذكور ثانوي)	249	7.892	2.302			

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

المرحلة الثانوية	المشاركة الاجتماعية (اناث ثانوي)	301	8.346	2.767	1.801	0.072	غير دال
	المشاركة الاجتماعية (ذكور ثانوي)	249	7.928	2.669			
دال عند %0.01	الالهء (اناث ثانوي)	301	11.046	2.673	3.828	0.000	
	الالهء (ذكور ثانوي)	249	10.144	2.819			
دال عند %0.01	إعادة التقييم (اناث ثانوي)	301	11.320	2.684	2.613	0.009	
	إعادة التقييم (ذكور ثانوي)	249	10.732	2.579			
غير دال	الكبت (اناث ثانوي)	301	10.670	2.652	-1.532	0.126	
	الكبت (ذكور ثانوي)	249	11.036	2.897			

5-4-2 الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى

طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس. يلخص الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفروق في

استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (19) دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس

المرحلة	استراتيجيات التنظيم الانفعالي	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة	القرار
المرحلة الجامعية	القبول (اناث جامعي)	399	7.869	2.869	2.051	0.041	دال عند %0.05
	القبول (ذكور جامعي)	333	7.501	2.366			
	الاجترار (اناث جامعي)	399	11.779	2.755	2.305	0.021	دال عند %0.05
	الاجترار (ذكور جامعي)	333	11.300	2.836			
	التركيز الايجابي (اناث جامعي)	399	9.015	2.346	-0.594	0.552	غير دال
	التركيز الايجابي (ذكور جامعي)	333	9.117	2.279			
	الكارثية (اناث جامعي)	399	7.711	2.243	0.425	0.671	غير دال
	الكارثية (ذكور جامعي)	333	7.639	2.321			
غير دال	المشاركة الاجتماعية (اناث جامعي)	399	8.571	2.684	1.917	0.056	
	المشاركة الاجتماعية (ذكور جامعي)	333	8.183	2.764			

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

الالهء (اناث جامعي)	399	10.974	2.724	3.933	0.000	دال عند %0.01
الالهء (ذكور جامعي)	333	10.153	2.888			
إعادة التقييم (اناث جامعي)	399	11.333	2.847	-0.540	0.589	غير دال
إعادة التقييم (ذكور جامعي)	333	11.447	2.847			
الكبت (اناث جامعي)	399	10.889	2.826	-0.981	0.327	غير دال
الكبت (ذكور جامعي)	333	11.093	2.763			

ولدى المقارنة بين نتائج الفرضيتين الفرعيتين كما يوضحها الجدولين (19+18) نجد أنه يوجد اتفاقاً لدى طلاب المرحلتين في نتائج استراتيجيات الاجترار، الالهء، التركيز الايجابي، الكوارثية، المشاركة الاجتماعية، الكبت؛ بينما يوجد اختلافاً في نتائج استراتيجيتي القبول، إعادة التقييم لدى طلاب المرحلتين تبعاً لمتغير الجنس.

3-4-5 تفسير نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها:

يبين الجدولين (19+18) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية وبغض النظر عن المرحلة في استراتيجيات (التركيز الايجابي، الكارثية، المشاركة الاجتماعية، الكبت) تبعاً لمتغير الجنس أي أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس على استخدام هذه الاستراتيجيات لدى كلاً من طلاب المرحلتين. على ما يبدو أنّ طبيعة المرحلة وما تتضمنه من ضغوط دراسية وانفعالية واجتماعية، يمر بها كلاً من طلاب المرحلتين، وتؤدي إلى خبرتهم للعديد من الانفعالات، وبغض النظر عن جنسهم؛ مما يفرض عليهم أن يجربوا طرقاً متعددة للتعامل معها، فالأفراد عندما يتعرضون إلى ضغوط عديدة يميلون إلى توظيف استراتيجيات تنظيم انفعال متعددة (Webb, 2012, p.799). مما يفسر عدم وجود فروق في الاستراتيجيات السابقة ولدى كلاً من المرحلتين تبعاً لمتغير الجنس.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

كما يظهر الجدولين (19+18) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01% وبغض النظر عن المرحلة في استراتيجيتي التنظيم الانفعالي (الاجترار، الالهاء) تبعاً لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الاناث؛ أي أنّ الاناث أكثر استخداماً لهذه الاستراتيجيات من الذكور. يمكن تفسير هذه النتيجة بوجهة النظر القائلة بوجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى وتكرار ونوع الانفعال الذي يخبره كلا الجنسين، الأمر الذي يؤثر على الاستراتيجية التي يستخدمها كل منهما لتنظيم انفعالاته. فالاناث يخبرن انفعالات سلبية بمستوى أعلى وأكثر تكراراً من الذكور وخاصة انفعالات الخوف والحزن، في حين يخبر الذكور انفعال الغضب بشكل أكثر تكراراً لأسباب فيزيولوجية واجتماعية-ثقافية (Sorić, et al., 2013). وفي نفس السياق ربطت دراستي ألدو وهوكسيما (2010)، ودراسة عمران (2011) بين استراتيجية الاجترار ومشكلات القلق والاكتئاب، والتي تتضمن كلاً من انفعالي الحزن والقلق. وبما أنّ الاناث تخبرن هذه الانفعالات بشكل أكبر جاءت النتائج لصالحهن فيما يتعلق باستراتيجية الاجترار. ويمكن أن تفسر النتيجة المتعلقة باستراتيجية الالهاء من خلال الربط بينها وبين المستويات المرتفعة للانفعال. فالأفراد يستخدمون استراتيجية الالهاء، عندما يخبرون مستويات مرتفعة من الانفعال، ويعود السبب في ذلك إلى سهولة استخدامها كما بينت دراسة (Scherer, et al., 2004) وبما أنّ الاناث تخبر مستويات أعلى من الانفعال بالمقارنة مع الذكور كانت هذه الفروق لصالحهن.

كما يبين الجدولين (19+18) أن هناك اختلافاً في النتائج المتعلقة باستراتيجيتي إعادة التقييم والقبول، فالنسبة لاستراتيجية **القبول** تظهر النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05% تبعاً لمتغير الجنس لدى طلاب المرحلة الجامعية وكانت هذه الفروق لصالح الاناث، في حين لم توجد فروق دالة لدى طلاب المرحلة الثانوية في هذه الاستراتيجية. يمكن القول بما أنّ الاناث تخبرن انفعالات أكثر لأسباب فيزيولوجية واجتماعية، إضافة إلى ضغوط المرحلة الجامعية، وعدم القدرة على الوفاء بمتطلباتها زادت من

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

خبرتهن في انتقاء استراتيجيات مناسبة وصحية بشكل أكثر للمواقف المختلفة خاصة وأن الأفراد الذين ينضجون ويكسبون خبرات حياة، ربما يتعلمون وعلى نحو متزايد أن يستخدموا استراتيجيات تنظيم انفعال صحية (Gross & John, 2007, p.1323) وتعتبر استراتيجية القبول من الاستراتيجيات الفعالة وذات الآثار الإيجابية، بناء عليه وجدت فروقاً في استراتيجية القبول لصالح الاناث ولدى اناث المرحلة الجامعية، فالنضج والخبرة ربما يفسر نتيجة هذا البحث. أما بالنسبة لاستراتيجية إعادة التقييم بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01% ولصالح الاناث لدى طلاب المرحلة الثانوية. يمكن تفسير كون الاناث أكثر استخداماً لهذه الاستراتيجية من الذكور، وذلك لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالاستناد إلى وجهة النظر المتعلقة بالاختلاف بين الذكور والاناث في نوع الخبرة الانفعالية السلبية، وأيضاً الارتباط بين نوع الخبرة الانفعالية والاستراتيجية المستخدمة، والتي أشارت إليهما سوريك وآخرون 2013 وبينت وجود ارتباط بين انفعالات الحزن والقلق والازلال (والتي تخبرها الاناث أكثر من الذكور) وبين استراتيجية إعادة التقييم. كما يمكن تفسير عدم وجود مثل هذه الفروق لدى طلاب المرحلة الجامعية، باختلاف طبيعة المرحلة النمائية، واختلاف طبيعة الانفعالات إضافة إلى اختلاف التعبير عن الخبرات الانفعالية بين الجنسين في كل منهما، ففي حين تتميز الانفعالات في المراهقة المتوسطة بالحدة والتذبذب؛ نجد أنها تتجه إلى الثبات والأمن الانفعالي في المراهقة المتأخرة. وبناء عليه اجتماع عدة عوامل كاختلاف التعبير عن الانفعالات وطبيعة الانفعالات في المراهقة المتوسطة أدى إلى وجود فروق دالة لصالح الاناث في هذه الاستراتيجية على العكس من المراهقة المتأخرة والتي قللت طبيعة الانفعالات فيها من وجود فروق في هذه الاستراتيجية طالما أنها ترتبط مع انفعالات تخبرها الاناث بشكل أكبر.

يتفق جزء من نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Kwon, et al., 2013) فيما يتعلق كون الاناث أكثر استخداماً لاستراتيجية الاجترار من الذكور، وتختلف معها في النتيجة المتعلقة باستراتيجية الكبت حيث كانت

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

الفروق أيضاً لصالح الاناث وذلك لدى طلبة المرحلة الجامعية، كما اتفقت مع دراسة (الموسى، 2011) التي وجدت فروقاً لصالح الاناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية (القبول، الاجترار) لدى طلبة الجامعة. واتفقت أيضاً مع دراسة (يعقوب، 2011) التي لم تجد أي فروق في استراتيجية الكبت تبعاً للجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية واختلفت معها فيما يتعلق باستراتيجية إعادة التقييم حيث وجدت هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة ولصالح الاناث أيضاً.

5-5 عرض نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب

المرحلة الجامعية في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس. ويتفرع من هذه الفرضية فرضيتين:

5-5-1 الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في حل

المشكلات تبعاً لمتغير الجنس. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة، وذلك

بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الخاصة بمقياس حل المشكلات. يلخص الجدول التالي نتيجة الاختبار:

جدول (20) دلالة الفروق لدى طلاب المرحلة الثانوية في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس

المرحلة	حل المشكلات	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة	القرار
المرحلة الثانوية	كلي (إناث ثانوي)	301	97.743	15.302	-0.375	0.708	غير دال
	كلي (ذكور ثانوي)	249	98.220	14.470			
	التوجه العام (إناث ثانوي)	301	20.946	4.437	-1.644	0.101	غير دال
	التوجه العام (ذكور ثانوي)	249	21.536	3.962			
	تعريف المشكلة (إناث ثانوي)	301	18.153	4.038	-2.061	0.040	دال عند 0.05%
	تعريف المشكلة (ذكور ثانوي)	249	18.840	3.761			
	توليد البدائل (إناث ثانوي)	301	22.283	4.056	0.996	0.319	غير دال
	توليد البدائل (ذكور ثانوي)	249	21.932	4.167			
	اتخاذ القرار (إناث ثانوي)	301	18.100	3.260	1.291	0.197	غير دال
	اتخاذ القرار (ذكور ثانوي)	249	17.724	3.515			
	التقييم (إناث ثانوي)	301	18.260	3.807	0.214	0.831	غير دال
	التقييم (ذكور ثانوي)	249	18.188	4.027			

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

5-5-2 الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية لدى طلاب المرحلة الجامعية في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة وذلك بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الخاصة بمقياس حل المشكلات. يلخص الجدول التالي نتيجة الاختبار:

جدول (21) دلالة الفروق لدى طلاب المرحلة الجامعية في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس

المرحلة	حل المشكلات	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة	القرار
المرحلة الجامعية	كلي (إناث جامعي)	399	97.323	14.532	-3.020	0.003	دال عند %0.01
	كلي (ذكور جامعي)	333	100.648	15.085			
	التوجه العام (إناث جامعي)	399	21.025	3.976	-3.268	0.001	دال عند %0.01
	التوجه العام (ذكور جامعي)	333	21.991	3.986			
	تعريف المشكلة (إناث جامعي)	399	19.265	3.884	-3.011	0.003	دال عند %0.01
	تعريف المشكلة (ذكور جامعي)	333	20.141	3.944			
	توليد البدائل (إناث جامعي)	399	21.766	4.007	-1.095	0.274	غير دال
	توليد البدائل (ذكور جامعي)	333	22.105	4.284			
	اتخاذ القرار (إناث جامعي)	399	17.172	3.364	-2.608	0.009	دال عند %0.01
	اتخاذ القرار (ذكور جامعي)	333	17.825	3.378			
	التقييم (إناث جامعي)	399	18.092	3.721	-1.781	0.075	غير دال
	التقييم (ذكور جامعي)	333	18.585	3.732			

ولدى المقارنة بين النتائج كما يبينها الجدولين (20-21)، نجد أنه يوجد اتفاقاً لدى طلاب المرحلتين في نتائج الأبعاد التالية: تعريف المشكلة، توليد البدائل، التقييم، بينما اختلفت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية وبعدي التوجه العام واتخاذ القرار، وذلك تبعاً لمتغير الجنس.

3-5-5 تفسير نتيجة الفرضية الثالثة ومناقشتها:

يبين الجدولين (20-21) أنه يوجد اتفاقاً بين طلاب المرحلتين في نتيجة بعد تعريف المشكلة، والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05% للمرحلة الثانوية، 0.01% للمرحلة الجامعية) لدى طلاب المرحلتين في بعد تعريف المشكلة، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، وربما يعود ذلك إلى أثر التنشئة الاجتماعية وعملية التمييز الجنسي التي تربى الذكور على أن يكونوا مواجهين ومباشرين ويقتحمون المشكلات، على العكس من الإناث اللواتي يملن إلى الانسحاب والتجنب لدى مواجهة المشكلات (علاء الدين، 2009، ص 195). لا شك أن مثل هذه التوجهات، ستؤثر على قدرة كل من الجنسين على تحديد المشكلة وتعريفها، فالتعامل المباشر والعمل للذكور مع المشكلات أتاح لهم الفرصة لتحديد المشكلات بشكل أدق بالمقارنة مع الإناث.

كما يبين الجدولين (20-21) أنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس لدى طلاب المرحلتين في بعدي توليد البدائل والتقييم. يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المرحلة النمائية التي ينتمي إليها كلاً من طلاب المرحلتين وهي مرحلة المراهقة، والتي تتميز بخصائص تؤثر على قدرة المراهق على حل المشكلات وفق خطوات محددة. تعد الحماقة الزائفة إحدى هذه الخصائص التي تؤثر على قدرة المراهق على وضع بدائل وتقييمها، وتدفعه إلى معالجة الأشياء على نحو أكثر تعقيداً مما هي عليه بالفعل، مما يحد من قدرته على رؤية الجوانب المختلفة للمشكلة، ووضع بدائل لحلها (شريم، 2009، ص ص 98-99).

كما اختلفت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية وبعدي التوجه العام واتخاذ القرار، حيث وجدت فروقاً دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01% لدى طلاب المرحلة الجامعية ولصالح ذكور، ولم تجد فروقاً في الدرجة الكلية وبعدي التوجه العام واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

والتي فيها يكون حل المشكلات غير ناضجاً (شريم، 2009، ص109) في حين أن طلاب المرحلة الجامعية قد اكتمل نضج العمليات الشكلية لديهم، إضافة إلى توفر فرص أكبر لتنمية واستخدام هذه القدرات نتيجة لطبيعة النظام التعليمي في الجامعة والحياة الاجتماعية فيها، مما أدى إلى تفوقهم في حل المشكلات على طلاب المرحلة الثانوية. وبذلك اجتمعت العوامل النمائية مع العوامل النفسية والاجتماعية، ووسعت الفروق بين الذكور والاناث في المرحلة الجامعية؛ وبينما قللت المرحلة العمرية الواحدة، والمرجعية الدراسية المشتركة والسلم التعليمي المشترك (المللي، 2011، ص311)، من وجود فروق دالة احصائياً لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الشافعي، 1998) ودراسة (يونس، 2006)، ودراسة (منصور، 2012)، والتي أظهرت وجود فروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور. كما اتفقت مع دراسة (غائب، 2011) التي لم تجد أية فروق تبعاً للجنس في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

6-5 عرض نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي

تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية. تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة للتحقق من هذه الفرضية لكل

استراتيجية من الاستراتيجيات. يلخص الجدول التالي نتيجة الاختبار:

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

جدول (22) دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

القرار	الدلالة	قيمة (t)	الانحراف	المتوسط	العينة	استراتيجيات التنظيم الانفعالي
غير دال	0.792	0.263	2.415	7.738	550	القبول (ثانوي)
			2.434	7.702	732	القبول (جامعي)
دال عند %0.01	0.001	-3.242	2.659	11.060	550	الاجترار (ثانوي)
			2.801	11.561	732	الاجترار (جامعي)
غير دال	0.425	-0.798	2.280	8.958	550	التركيز الايجابي (ثانوي)
			2.315	9.061	732	التركيز الايجابي (جامعي)
غير دال	0.199	1.285	2.354	7.847	550	الكارثية (ثانوي)
			2.278	7.679	732	الكارثية (جامعي)
غير دال	0.122	-1.549	2.728	8.156	550	المشاركة الاجتماعية (ثانوي)
			2.726	8.394	732	المشاركة الاجتماعية (جامعي)
غير دال	0.823	0.223	2.774	10.636	550	الالهاء (ثانوي)
			2.827	10.601	732	الالهاء (جامعي)
دال عند %0.05	0.033	-2.132	2.651	11.052	550	إعادة التقييم (ثانوي)
			2.846	11.385	732	إعادة التقييم (جامعي)
غير دال	0.353	-0.929	2.770	10.836	550	الكبت (ثانوي)
			2.797	10.982	732	الكبت (جامعي)

يوضح الجدول (22) الفروق في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ويشير إلى أنه لا توجد فروق تبعاً للمرحلة الدراسية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي التالية: القبول، الكارثية، التركيز الايجابي، الهاء، المشاركة الاجتماعية، الكبت. كما يبين أنه توجد فروقاً تبعاً للمرحلة الدراسية في استراتيجيتي الاجترار، إعادة التقييم ولصالح عينة المرحلة الجامعية.

5-6-1 تفسير نتيجة الفرضية الرابعة ومناقشتها: يوضح الجدول (22) أنه لا توجد فروقاً

دالة إحصائية في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية باستثناء استراتيجيتي إعادة التقييم والاجترار. ويمكن القول أنه تساهم العديد من العوامل في الفروق بين طلاب المرحلتين في

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

الاستراتيجيات أشارت إليها الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بهذا البحث، ومن بين هذه العوامل يذكر: التكوين النفسي للفرد وأبعاد الشخصية والصحة النفسية والصلابة والتفاؤل والتقييمات ونوع الخبرة الانفعالية ومستوياتها، وغيرها من العوامل التي تسهم في إحداث الفروق بين الأفراد بغض النظر عن مراحلهم الدراسية. إضافة إلى ذلك يتعرض المراهقون عموماً إلى العديد من الضغوطات ومن مصادر مختلفة، والتي تتطلب منهم التعامل معها من خلال تجريب طرق مختلفة. يمكن لما سبق ذكره، أن يفسر عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في معظم استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فالسمات الشخصية للمراهق، قللت من تأثير المرحلة الدراسية في ست استراتيجيات من أصل ثمان استراتيجيات.

في حين يبين الجدول (22) أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في استراتيجيتي الاجترار (عند مستوى دلالة 0.01%) وإعادة التقييم (عند مستوى دلالة 0.05%) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح عينة المرحلة الجامعية. وبذلك اتفقت نتيجة البحث المتعلقة باستراتيجية إعادة التقييم مع ما ذهب إليه كروس وجون 2007 وهي أن الأفراد الذين ينضجون ويكسبون خبرات حياة، ربما يتعلمون وعلى نحو متزايد أن يستخدموا استراتيجيات تنظيم انفعال صحية كإعادة التقييم والتي تحتاج إلى متطلبات معرفية ولغوية ربما تتوفر لدى طلاب المرحلة الجامعية فهم عموماً أكثر نضجاً وخبرة من طلاب المرحلة الثانوية (Gross & John, 2007, p.1323). مما يفسر وجود فروق في هذه الاستراتيجية لصالح طلاب المرحلة الجامعية.

كما ظهرت فروقاً في استراتيجية الاجترار لصالح عينة المرحلة الجامعية. وتعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات الانخراط المعرفية التي تركز على الانفعال وتأخذ شكل الانهماك في المثير الانفعالي (Brans, et al., 2013, p.2) ويستخدم هذا النوع من الاستراتيجيات مع المواقف التي يصعب التحكم بها (علاء الدين، 2009) وبما أن الحياة الجامعية حافلة بالمطالب الملحة، وبالتوترات الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والحياتية العامة، حتى بدرجة تفوق سنوات مرحلة الرشد المتأخر (علاء الدين، 2009، ص190-191)،

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

والتي ربما يجد طلاب السنة الثانية صعوبة في التحكم بها والوفاء بمتطلباتها؛ خاصة ولم تتح لهم فرصة للتكيف مع هذه المرحلة؛ لقلة خبرتهم. مما يعرض هذه المواقف غير المسيطر عليها الطالب إلى مستويات أعلى من القلق، والذي يرتبط بالمستويات المرتفعة منه مع استراتيجية الاجترار وفقاً لدراستي ألدو وهويكسيما (2010) و عمران (2011)، الأمر الذي يفسر أنّ مراهق المرحلة الجامعية أكثر اجتراراً لانفعالاته من مراهق المرحلة الثانوية.

7-5 عرض نتيجة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة احصائياً في حل المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

تم تطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة للتحقق من هذه الفرضية، يلخص الجدول التالي نتيجة الاختبار في الدرجة الكلية والأبعاد:

جدول (23) دلالة الفروق في حل المشكلات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

حل المشكلات	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (t)	الدلالة	القرار
كلي (ثانوي)	550	97.960	14.9184	-1.042	0.298	غير دال
كلي (جامعي)	732	98.836	14.8687			
التوجه العام (ثانوي)	700	21.214	4.234	-1.070	0.285	غير دال
التوجه العام (جامعي)	582	21.464	4.007			
تعريف المشكلة (ثانوي)	700	18.465	3.926	-5.405	0.000	دال عند %0.01
تعريف المشكلة (جامعي)	582	19.663	3.933			
توليد البدائل (ثانوي)	700	22.123	4.107	0.873	0.383	غير دال
توليد البدائل (جامعي)	582	21.920	4.136			
اتخاذ القرار (ثانوي)	700	17.929	3.381	2.406	0.016	دال عند %0.05
اتخاذ القرار (جامعي)	582	17.469	3.384			
التقييم (ثانوي)	700	18.227	3.905	-0.417	0.678	غير دال
التقييم (جامعي)	582	18.316	3.732			

يظهر الجدول (23) أنه توجد فروقاً في بعدي تعريف المشكلة، واتخاذ القرار تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح عينة المرحلة الجامعية، بينما لم توجد فروقاً في الدرجة الكلية، وأبعاد التوجه العام، توليد البدائل، التقييم تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

5-7-1 تفسير نتيجة الفرضية الخامسة ومناقشتها:

يظهر الجدول (23) أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائية في الدرجة الكلية والأبعاد التالية: التوجه العام، توليد البدائل، التقييم تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، فطلاب المرحلة الجامعية أكثر قدرة على حل المشكلات من طلاب المرحلة الثانوية وفق خطوات حل المشكلة لأنهم أكثر خبرة وتدريباً، وأكثر نضجاً فيما يتعلق بمستوى تفكير العمليات الشكلية التي وصل إليها المراهق، والذي يمكنه من حل المشكلات وفق خطوات محددة؛ بالمقارنة مع الأصغر سناً والذين هم في مرحلة انبثاق هذه العمليات ويمتلكون أساليب أقل نضجاً لحل المشكلة (شريم، 2009، ص95) ولكن على ما يبدو بأن نمط الخبرات والتدريب والنضج الذي حصل عليه المراهقون في المرحلة الجامعية لم يكن كافياً لكي توجد فروقاً دالة لصالحهم في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة لمقياس حل المشكلات بالرغم من أن متوسطات درجاتهم كانت أعلى، وعدم كفاية التدريب ربما يكون عائداً إلى عوامل عدة، فالعمليات التي تسمح للمراهق بحل المشكلات ضمن خطوات محددة تتأثر بعدة عوامل تحد من النضج الذي يلحق بها نتيجة للانتقال من مرحلة إلى أخرى، ويأتي في مقدمة هذه العوامل الفروق بين المناطق الحضرية والريفية، نمط الخبرات المدرسية، الخبرات المترتبة على نوعية العلاقة بين الآباء والابناء، أسلوب التعليم الذي يستخدمه المعلم (شريم، 2009، 100-102). بناء عليه إن الاختلاف بين طلاب الجامعة من ناحية أساليب المعاملة الوالدية، وأساليب المدرسين وضعف قدرتهم على التدريس وفق أساليب تنمي قدرة المراهق على حل المشكلات كلها عوامل أدت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

كما يبين الجدول (23) أنه توجد فروقاً دالة إحصائياً (عند مستوى دلالة 0.01%) في بعد تعريف المشكلة وكانت هذه الفروق لصالح عينة المرحلة الجامعية. يمكن القول أن تعريف المشكلة وصياغتها بدقة، يعتمد على جمع المعلومات ومعالجتهما وتحليلها (الشهري، 2009، ص53) والمراهقين الأكبر سناً يعالجون المعلومات الضرورية لحل المشكلة بسرعة أعلى من المراهقين الأصغر سناً (شريم، 2009، ص121). الأمر الذي يفسّر تفوّق عينة المرحلة الجامعية الأكبر سناً على عينة المرحلة الثانوية في هذا البعد.

كما يظهر الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة 0.05%) في بعد اتخاذ القرار وكانت هذه الفروق لصالح عينة المرحلة الثانوية. ربما يعود السبب في ذلك إلى نوعية القرارات ودرجة صعوبة وأهمية هذه القرارات المتخذة من قبل كل من أفراد العينتين، فعينة المرحلة الثانوية ربما لا تتعرض إلى مشكلات تتطلب اتخاذ قرارات مهمة ومصيرية، كالتى تتعرض لها عينة المرحلة الجامعية، والتي تعد المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد، ومرحلة اتخاذ القرارات المهمة والصعبة مثل: قرار اختيار المهنة واختيار الزوج (ملحم، 2004، ص377).

8-5 عرض نتيجة الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعزى لحل المشكلات. ويتفرع من هذه الفرضية فرضيتين:

❖ لا توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية (القبول، اعادة التقييم، الالهاء، المشاركة الاجتماعية، اعادة التركيز الايجابي) تعزى لحل المشكلات.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

جدول (24) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي الايجابية

على حل المشكلات.

المرحلة	المتغير	المستوى	العينة	المتوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالة
المرحلة الثانوية	حل	منخفضي الدرجات	175	94.571	16.501	3.362-	0.001
	المشكلات	مرتفعي الدرجات	127	100.551	14.590		
المرحلة الجامعية	حل	منخفضي الدرجات	235	96.059	15.278	3.564-	0.000
	المشكلات	مرتفعي الدرجات	209	100.990	13.871		

❖ لا توجد فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي

السلبية (الاجترار، الكارثية، الكبت) تعزى لحل المشكلات.

جدول (25) دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على حل

المشكلات.

المرحلة	المتغير	المستوى	العينة	المتوسط	الانحراف	ت	مستوى الدلالة
المرحلة الثانوية	حل	منخفضي الدرجات	142	98.662	15.886	1.590	0.113
	المشكلات	مرتفعي الدرجات	155	95.871	14.205		
المرحلة الجامعية	حل	منخفضي الدرجات	173	99.514	14.545	0.584	0.560
	المشكلات	مرتفعي الدرجات	254	98.673	14.703		

تشير نتيجة الجدولين (25+24) أنه يوجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات

التنظيم الانفعالي (القبول، اعادة التقييم، الالهاء، المشاركة الاجتماعية، اعادة التركيز الايجابي) على حل

المشكلات وكانت هذه الفروق لصالح مرتفعي الدرجات. في حين لا يوجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي

الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي (الاجترار، الكارثية، الكبت) على حل المشكلات.

5-8-1 تفسير نتيجة الفرضية السادسة:

يشير الجدول (24) أنه وبغض النظر عن المرحلة الدراسية، أن طلاب المرحلتين مرتفعي الدرجات في القبول، اعادة التقييم، الالهاء، المشاركة الاجتماعية، اعادة التركيز الايجابي، لديهم قدرة أعلى على حل المشكلات وفق خطوات محددة مقارنة مع الطلاب منخفضي الدرجات في هذه الاستراتيجيات. ويمكن رد ذلك إلى طبيعة هذه الاستراتيجيات، والأثر الايجابي التي تتركه على تنظيم الانفعالات بما تتضمنه من قدرة على خفض الانفعالات السلبية، واثارة الانفعالات الايجابية، والتوجهات التي تترك آثاراً ايجابية على مكونات شخصية لها دور هام، (كتنظيم المعلومات و تسهيل اتخاذ القرار وتوفير المصادر الشخصية) في زيادة القدرة على حل المشكلات وفق خطوات محددة.

كما يبين الجدول (25) أنه بغض النظر عن المرحلة الدراسية، لا يوجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات الكبت، الاجترار، والكارثية على حل المشكلات، وبالتالي ارتفاع وانخفاض درجات الطلاب في هذه الاستراتيجيات لا يعكس قدرة أعلى أو أخفض على حل المشكلات. يمكن أن تفسر هذه النتيجة بطبيعة هذه الاستراتيجيات، والتي مع أنه لها آثار سلبية، إلا أن هناك بعض وجهات النظر وبعض الدراسات، التي ترى أنها ذات آثار ايجابية. وبذلك عدم انتظام آثارها أدى إلى تقليل وجود فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في هذه الاستراتيجيات على حل المشكلات.

5-9 مستخلص نتائج البحث

- ❖ اتفقت نتائج البحث مع الفكرة القائلة بوجود تنوع في الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد لتنظيم انفعالاتهم، فالمستوى المتوسط هو المستوى السائد في جميع الاستراتيجيات.
- ❖ أظهرت النتائج بوجه عام وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات، ولهذا يمكن أن تُعد هذه الاستراتيجيات واحدة من العوامل المؤثرة في حل المشكلات.

الفصل الخامس..... عرض نتائج البحث

- ❖ أظهرت النتائج بشكل خاص وجود أثر منتظم لبعض هذه الاستراتيجيات (كإعادة التقييم والكارثية) على حل المشكلات باختلاف المرحلة الدراسية، في حين لم يوجد أثر منتظم لبعضها الآخر (كالكتب، الالهاء) باختلاف المرحلة الدراسية.
- ❖ تباينت النتائج فيما يتعلق بأثر متغير الجنس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات سواء في البحث الحالي أو الدراسات السابقة. وتراوح بين وجود أثر لهذا المتغير وعدم وجود أثر. إلا أنه يلاحظ عموماً أنّ هناك اتفاقاً بين نتائج البحث الحالي والدراسات السابقة بأنه عندما يكون هناك أثر لمتغير الجنس في استراتيجيات التنظيم الانفعالي يكون لصالح الاناث، في حين عندما يكون هناك أثر لهذا المتغير في حل المشكلات يكون لصالح الذكور.
- ❖ لا يوجد أثر حاسم لمتغير المرحلة الدراسية في كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.

10-5 صعوبات البحث

نتمثل هذه الصعوبات بما يلي:

- ❖ صعوبات تتعلق بالعينة: وتتمثل بتحديد حجم العينة المناسب لكل من عيني البحث بعد استشارة بعض أساتذة الكلية، أخذ من المجتمع الأكبر نسبة أصغر (3%)، ومن المجتمع الأصغر نسبة أكبر (5%).
- ❖ صعوبات تتعلق بالدراسة الاستطلاعية: تتمثل بإجراء الثبات بطريقة الاعادة لصعوبات تتعلق بإعادة التطبيق على عينة المرحلة الجامعية، خاصة وأن التطبيق في الدراسة الاستطلاعية شمل أربع كليات من كليات جامعة دمشق.

❖ **صعوبات تتعلق بتطبيق البحث:** تتمثل بـ كبر حجم العينة، والتي بلغت (1282) من طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. ومن الصعوبات المتعلقة بالتطبيق أيضاً، تواجد أعداد قليلة نسبياً من الذكور في مدرجات كليات العلوم الانسانية مما استدعى الذهاب إليها العديد من المرات.

11-5 مقترحات البحث

يقترح البحث الحالي إسناداً إلى النتائج التي توصل إليها عدداً من المقترحات نتمثل بما يلي:

- ❖ تحسين استخدام المراهقين للاستراتيجيات ذات الآثار الإيجابية، كأعادة التركيز الإيجابي والمشاركة الاجتماعية لما لها من آثار ايجابية على الصحة النفسية للمراهق.
- ❖ العمل على تحسين مستويات حل المشكلات لدى المراهقين من خلال زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها، سواء لدى طلاب المدارس أو لدى طلاب الجامعات، وذلك عن طريق تسليط الضوء على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مع ضرورة التأكيد على سياقية هذه الاستراتيجيات وارتباط فعاليتها بالموقف الذي تطبق فيه.
- ❖ إجراء المزيد من الأبحاث الطولية والعرضانية وعلى نطاق أوسع، والتي تبحث متغيري البحث لدى عينات مختلفة، وتبعاً لمتغير الجنس، وذلك للمزيد من التوضيح لأثر هذا المتغير على كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات.
- ❖ اجراء المزيد من الدراسات التي تربط استراتيجيات التنظيم الانفعالي بالمتغيرات التالية: نوع الخبرة الانفعالية، نوع المشكلات، التتميط الجنسي، مستوى الخبرة الانفعالية، مما يثري الدراسات العربية النادرة في هذا المجال، ويزيد من فهمنا لهذا المتغير، ويمدنا بمزيد من المعلومات عن ارتباطاته.

قائمة المراجع العربية

- 1- أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد أحمد. (1982). التقويم النفسي. ط4. القاهرة: مكتبة الأنجلو
مصرية.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة. ط1. عمان: دار
المسيرة للتوزيع والنشر.
- 3- الأشوال، عادل عز الدين. (1982). علم النفس النمو، ط1. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 4- الأعسر، صفاء. (2000). الابداع في حل المشكلات، مصر: دار قباء.
- 5- بركات، زياد. (2009). الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي
والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- 6- بكر، أحمد حسين. (2010). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي
والتحصيل لدى لطلبة المتفوقين عقلياً " دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة
دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.
- 7- بلان، كمال يوسف. (2009). دراسة مقارنة لسمة القلق بين المسنين المقيمين في دور الرعاية
أو مع أسرهم. مجلة جامعة دمشق. 25(1-2). ص: 15-47.
- 8- بن جامع، إبراهيم. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة " دراسة ميدانية على طالبات
الإدارة الوسطى بمركز تكرير البترول في سكيكدة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مينوري قسنطينة.
الجزائر.

9- بن ياسين، ثناء محمد أحمد. (2013). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى. 5. ص: 64-142.

10- بني يونس، محمد محمود. (2006). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. ط1. الأردن: دار المسيرة.

11- جابر، عبد الحميد جابر. (1999). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. ط9. القاهرة: دار النهضة العربية.

12- جابر، جابر عبد الحميد؛ الأعسر، صفاء؛ قشقوش، إبراهيم. (1985). مقدمة في علم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

13- جابر، جابر عبد الحميد، كاظم، أحمد خيرى. (1987). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

14- جابر، علي صكر. (2008). محددات اداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي(الدوجمايتة). مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. 7(1-2). ص: 227-256.

15- جروان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات. ط1. عمان: دار الكتاب العالمي.

16- جروان، فتحي عبد الرحمن، (2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

17- جمل، محمد جهاد. (2001). العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

18- حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2004). اسلوب حل المشكلات. مصر: جامعة الزقازيق/ كلية التربية.

- 19- حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2006). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss. الرياض: مركز البحوث التربوية.
- 20- حسين، طه عبد العظيم. (2007). استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان. الأردن: دار الفكر.
- 21- حمام، روية عبد الرحمن. (2013). فعالية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة لدى حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- 22- حمدان، محمد كمال محمد. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. فلسطين.
- 23- حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتمال لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، 25(1). ص:
- 24- الخطيب، جمال. (2003). "تعديل السلوك الإنساني". الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 25- خوالدة، محمود عبد الله محمد. (2004). الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي. الأردن: دار الشروق.
- 26- داودي، محمد. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الحاج لخضر-بانتة-.
- 27- ريان، فكري حسن. (1984). التدريس: أهدافه - أسسه - أساليبه - تقويم نتائجه وتطبيقاته. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
- 28- الريماوي، محمد عودة. (2003). علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة - ط1. عمان: دار السيرة.
- 29- زهران، حامد عبد السلام. (1977). علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". ط4. مصر: عالم الكتب.

- 30- الزيات، فتحي مصطفى. (1995). "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات". ط ١، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 31- سودان، فداء محمود. (2010). أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني وحل المشكلات في التحصيل الدراسي في مقرر الاجتماعيات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.
- 32- السيد، فؤاد البهي. (1986). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. ط5. القاهرة: دار المعارف.
- 33- الشافعي، فداء سالم محمد. (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير. غزة. فلسطين.
- 34- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. جامعة الاسكندرية. كلية التربية بمندهور. مصر.
- 35- الشبؤون، دانيا. (2011). القلق وعلاقته بالاكْتئاب عند المراهقين "دراسة ميدانية ارتباطية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق. 27(2+1). ص: 779-797.
- 36- الشرقاوي، أنور. (1998). التعلم (نظرياته وتطبيقاته). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 37- الشقيرات، محمد عبد الرحمن؛ والزعبي. أحمد محمد علي. (2003). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الاداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. مجلة جامعة دمشق. 19(1). ص: 57-93.

- 38- الشهري، سعد محمد علي. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحتفظة الطائف. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. السعودية.
- 39- الصايم، رانيا شعبان. (2012). فعالية الضبط الذاتي في علاج قصور التنظيم الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. جامعة الفيوم. مصر.
- 40- الطويل، عزت. (1999). معالم علم النفس المعاصر. ط 3. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 41- عامر، أيمن. (2003). الحل الابداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. ط1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- 42- العباني، سلامة. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاكنتاب لدى عينة من طلبة كلية التربية - جامعة عين شمس. مركز الارشاد النفسي. القاهرة. ص: 433 - 464.
- 43- عبد الرحيم، طلعت حسن. (1987). الأسس النفسية للنمو الإنساني. ط4. الكويت: دار القلم.
- 44- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 45- العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي. ط1. عمان: دار المسيرة.
- 46- عدس، عبد الرحمن. (1996). المدرسة وتعليم التفكير. ط1. عمان: دار الفكر.
- 47- عكاشة، محمود فتحي؛ عمارة، منى جميل. (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية. المجلة العربية لتطوير التفوق. 4(6): 71 - 108.

- 48- علاء الدين، جهاد محمود. (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة لجامعة: دور أبعاد الشخصية. مجلة دراسات العلوم التربوية. 36(2). ص: 190-220.
- 49- علوان، مصعب محمد شعبان. (2007). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- 50- العوض، أمل شاكراً محمد. (2011). أثر استخدام استراتيجية مبنية على الذكاءات المتعددة في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة دراسات. 38(1). ص: 70-93.
- 51- غانم، محمود محمد. (2004). التفكير عند الأطفال. عمان. الاردن.
- 52- غائب، نظيرة ابراهيم حسن. (2011). استراتيجيات حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين. مجلة ديالى. (52). ص: 1 - 38.
- 53- الفشتكي، هاشم عدنان. (2010). أثر طريقة حل المشكلات بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة معلم الصف في مقرر العلوم واكتسابهم مهارات التفكير الإبداعي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق.
- 54- قسيس، جورج مطانيوس. (2000). فعالية طريقة حل المشكلات في تدريس مادة الجغرافيا "دراسة تجريبية على مقرر الجغرافيا الطبيعية في الصف الأول الثانوي بمدينة دمشق". رسالة دكتوراه. جامعة دمشق.
- 55- قمار، فريدة؛ وسوالمية، فريدة. (2005). تقنيات الاتصال الاجتماعي (نموذج الزوبعة الفكرية)، مداخل مقدمة في إطار ملتقى دولي حول سيكولوجيا الاتصال والعلاقات الإنسانية. جامعة ورقلة. ص: 74-83.

- 56- الشناوي، محمد محروس؛ وعبد الرحمن، محمد السيد. (1998). العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- 57- محمود، ابراهيم وجيه. (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. الإسكندرية: دار المعارف.
- 58- محمود، جودت شاكر. (2007). البحث العلمي في العلوم السلوكية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 59- مخلوفي، فاطمة. (2009). علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح بورقلة-كلية الآداب والعلوم الانسانية. الجزائر.
- 60- مخول، مالك سليمان. (1985). علم النفس والمراهقة. ط2. دمشق: المطبعة الجديدة.
- 61- مقدادي، يوسف موسى، وأبو زيتون، جمال عبد الله. (2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 18(2). ص: 521-555.
- 62- ملحم، سامي محمد. (2004). علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان). ط1. عمان: دار الفكر.
- 63- منصور، غسان. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق. 23(1). ص: 417-455.

- 64- منصور، غسان. (2012). الاستدلال المنطقي وعلاقته بحلّ المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق). مجلة جامعة دمشق. 28(1). ص: 107-143.
- 65- الموسى، نضال. (2011). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. عمادة اللغات فرع الاردن. الأردن.
- 66- نشواتي، عبد المجيد. (1998). علم النفس التربوي. ط9. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- 67- واطسون، روبرت؛ جرين، هنري كلاي ليند. ت: مؤمن، داليا عزت؛ مؤمن، محمد عزت. (2004). سيكولوجية الطفل والمراهق. مصر: الناشر مكتبة مدبولي.
- 68- الوقفي، راضي. (1998). " مقدمة في علم النفس ". ط 3. عمان: دار الشروق.
- 69- ويتيج، أرنوف. (1977). مقدمة في علم النفس. ترجمة: الأشول، عادل. القاهرة: دار ماكجروهيل.
- 70- يعقوب، حيدر مزهر. (2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى. جامعة ديالى. العراق. ص: 451-467.

References

- 71- Allen, Joseph P. Miga, Erin M. (2010). **Attachment in adolescence: A move to the level of emotion Regulation. Journal of Social and Personal Relationships.** Vol. 27(2): pp: 181–190.
- 72- Aldao, Amelia. Hoeksem, Susan Nolen. (2010). **a Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination.** Behaviour Research and Therapy 48, p: 974-983.
- 73- Aldao, Amelia. Hoeksema, Susan. & Schweizer, Susanne. (2010). **Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review.** Clinical Psychology Review. 30. P: 217-237.
- 74- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C., & Sedikides, C. (1994). **Behavioural and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test.** Journal of Personality and Social Psychology. 66. Pp: 549–558.
- 75- Anderson, J.R., (1980). **Cognitive psychology and its implications an Francisco: Freeman.**
- 76- Brackett, M.A., Salovey, P., (2006). **Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).** Psicothema. 18. Pp: 34-41. Brans, Karen. Koval, Peter. Verduyn, Philippe. Lim, Yan Lin. Kuppens, Peter. (2013). **the Regulation of Negative and Positive Affect in Daily Life.** American Psychological Association, Vol. 13, No. 3.

- 77- Brightman, H. (1990). **Problem Solving: A Logical and Creative Approach**. Georgia: Business-Publishing Division.
- 78- Campbell-Sills, L. Barlow, D. H., Brown, T. A., & Hofmann, S. G., (2006). Effects of **suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders**. Behavior Research and Therapy, 44, pp: 1251–1263.
- 79- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H., (2007). **Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders**. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 542-559). New York: Guilford Press.
- 80- Carver, Charles. Scheirer, Michael. Weintraub, jagdish kumara. (1989). **Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach**. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 56, No. 2, pp: 267-283.
- 81- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). **Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses**. Journal of Counseling and Clinical Psychology. 68. Pp: 976–992.
- 82- Crockett, L.J., Raffaelli, M., & Shen, Y.L. (2006). **Linking self-regulation and risk proneness to risky sexual behavior: pathways through peer pressure and early substance use**. Journal of Researcon Adolescence. 16. Pp: 503-525.
- 83- Davidson, J. E., Sternberg, R. (1998). **Smart problem solving: How metacognition helps**. In D. J. Hacker, A. C. Graesser, and J. Dunlosky Eds).

Metacognition in educational theory and practice (pp.47–69). London : Lawrence Erlbaum Associates.

84- Delaney, K. R., (2006). **Following the affect: learning to observe emotional regulation.** Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. 19. Pp: 175-181.

85- Dennis, Tracy. (2007). **Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood.** Motiv Emot. 31. Pp: 200–207.

86- Dillon, Daniel G, Maureen, Ritchey. Brian, D. Johnson. And Kevin, S. LaBar. (2006): **Dissociable Effects of Conscious Emotion Regulation Strategies on Explicit and Implicit Memory.** Emotion. 7(2). Pp: 354–365.

87- Docktor, J. (2006). **Physics problem solving. Unpublished doctoral dissertation.** Texas: University of Minnesota.

88- D'zurilla, Thomas. Olivares, Albert. Kant, Gail. (1998). **Age and gender differences in social problem-solving ability.** Personality and individual differences. Vol 25. Pp: 241-252.

89- Folkman, S., & Lazarus, L. S., (1980). **An analysis of coping in a middleaged community sample.** Journal of Health and Social Behavior. 21. Pp: 219–239.

90- Fredrickson, B.L. (1998). **What good are positive emotions? Review of General Psychology: Special Issue.** New Directions in Research on Emotion. 2. Pp: 300--319.

- 91- Fredrickson, B. L. (2001). **The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions**, *American Psychologist*. Special Issue. 56. Pp: 218-226.
- 92- Gade, Michele M. & Fredrickson, BarbaranL. (2007). **Regulation of Positive emotions: emotions Regulation Strategies That Promote.**
- 93- Garnefski, Nadia. Kraaij, Vivian. Etten, Marije van. (2005). **Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology**. *Journal of Adolescence*. vol 28. Pp: 619–631.
- 94- Garnefski, nadia. Kraaij, vivian p. Spinhoven. (2000). **Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems**. *Personality and individual differences*. 30. Pp: 1311-1327.
- 95- Garnefski, nadia. Kraaij, Vivian. (2006). **Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples**. *Personality and Individual Differences*. (40). Pp: 1659-1669.
- 96- Garnefski, Nadia. Kormmr, Tessa. Kraaij, Vivian. Teerdsi, Jan. Legerstee, Jeroen. and Onstein, Evert. (2002). **the Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison between a Clinical and a Non-Clinical Sample**. *European Journal of Personality*. 16. Pp: 403–420.
- 97- Giedd, J. N., (2008). **The teen brain: Insights from neuroimaging**. *Journal of Adolescent Health*. 42. Pp: 335-343.

- 98- Gross, J. J., & Thompson, R. A., (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundations.** In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- 99- 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. Pp: 348–362.
- 100- Gross, J.J. (2001). **Emotion regulation in adulthood: Timing is everything.** Current Directions in Psychological Science. 10. Pp: 214-219
- 101- Gross, J. J., (2003). **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences.** Society for Psychophysiological Research. (39). Pp: 281-291.
- 102- Gross, James. (DT): **emotional regulation. In Handbook of Emotions.** Third Edition. 497- 512. The Guilford Press, New York, London.
- 103- Gross, J. J., (1998). **The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review Review of General Psychology.** 2 (5). Pp: 271-299.
- 104- Harvey, A. G., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). **Cognitive behavioural processes across psychological disorders.** Oxford, UK: Oxford University Press.
- 105- Israel, Smith Stacey. (2009). **Creative Therapy and Adolescents: Emotion Regulation and Recognition in a Psycho- Educational Group for Ninth Grade Students.** Social Work Theses.

- 106- Jackson, D. C., Malmstadt, J. R., Larson, C. L., & Davidson, R. J. (2000). **Suppression and enhancement of emotional responses to unpleasant pictures.** *Psychophysiology*. 37(4). Pp: 515–522.
- 107- John, Oliver P, Gross, James J, (2004). **Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development.** *Journal of Personality*. 72(6). Pp: 1302-1333.
- 108- Kim, Seon Taik & Miao, Li. (2010). **Dynamics of Emotional Responses and Emotion Regulation during Multi-Stage Waits.**
- 109- Kimhy, David. Vakhrusheva, Julia. Jobson-Ahmed, Lauren. Tarrier, Nicholas. Malaspina, Dolores. Gross, James J., (2012). **Emotion awareness and regulation in individuals with schizophrenia: Implications for social functioning.** *Psychiatry Research*. pp: 1-9.
- 110- Kostiuk, Lynne M., & Fouts, Gregory T. (2002). **Understanding of Emotions and Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduct Problems: A Qualitative Analysis.** *The Qualitative Report*. 7(1).
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/kostiuk.html>
- 111- Kubany, E. S., Haynes, S. N., Abueg, F. R., Manke, F. P., Brennan, J. M., & Stahura, C. (1996). **Development and validation of the trauma-related guilt inventory (TRGI).** *Psychological Assessment*. 80. Pp: 428–444.

- 112- Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann J., Kwon J. H., (2013). **Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression.** a Department of Psychology , Korea University. Seoul. Republic of Korea. 27(5). Pp: 769-782.
- 113- Lopes, Paulo N., Salovey, Peter. Cote', Stephane. Beers, Michael. (2005). **Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction.** The American Psychological Association. 5(1). Pp: 113–118.
- 114- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. J. Sluyter (Eds.).** Emotional development and emotional intelligence (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- 115- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). **Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents.** Development and Psychopathology. 13. Pp: 827–846.
- 116- Michael. M, and comely, M. (1994). **Creativity and problem solving: cognition, adaptability, and wisdom.** Roper Review. 16(4). Pp: 241-247.
- 117- Mihalca. A. Mihaela. & Tarnavska, Yuliya. (2013). **Cognitive Emotion Regulation Strategies and Social Functioning in Adolescents.** Social and Behavioral Sciences. 82. PP: 574 – 579.
- 118- Neumann, Anna & Koot, Hans M, (2010): **Emotion Regulation Difficulties in Adolescents: Associations with Parenting and Mother-Adolescent Relationship Quality.** Pp: 62-75.

- 119- Noakas, M., Rinaldi, C. (2006). **Age and Gender Differences in Peer Conflict.** Journal of Youth Adolescence. 35. Pp: 881-891
- 120- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). **Rethinking rumination.** Perspectives on Psychological Science. 3. Pp: 400-424.
- 121- Ochsner, kevin & Gross, james, (2008). **Cognitive Emotion Regulation Insights From Social Cognitive and Affective Neuroscience.** Association for Psychological Science. 17 (2). Pp: 153- 158.
- 122- Omran, Majid Pourfaraj. (2011). **Relationships between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety.** Open Journal of Psychiatry. 1. Pp: 106-109.
- 123- Otacioglu, Sena Gursen. (2008). **Prospective Teachers' Problem Solving Skills and Self-Confidence Levels.** Educational Sciences: Theory & Practice. 8 (3). Pp: 915-923.
- 124- Pitskel. Naomi B. Bolling, Danielle Z, Kaiser, Martha D. Crowley. Michael J. (2011). **How grossed out are you? The neural bases of emotion regulation from childhood to adolescence.** Developmental Cognitive Neuroscience.USA.
- 125- Rime, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). **Long-lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination.** In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), European Review of Social Psychology (Vol. 3, pp. 225–258). London: John Wiley & Sons Ltd.

126- Rottenberg, J., & Gross, J. J., (2007). **When emotion goes wrong: realizing the promise of affective science**. Clinical Psychology Science and Practice. 10. Pp: 227-232.

127- Rusk, Natalie. (2011). **learning goals for emotion regulation: A randomized intervention study**. Doctor of Philosophy in Child Development. Tufts university.

128- Ryff, C.D., & B. Singer. (2000). **‘Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium**. ‘Personality and Social Psychology Review’, **Special Issue: Personality and Social Psychology at the Interface**. New Directions for Interdisciplinary Research. 4(1). Pp: 30-44.

129- Ryff, C.D. and B. Singer. (1998). **‘The role of purpose in life and personal growth in positive human health**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

130- Sajadi, Seiran. Kiakojouri, Davood. Hatami, Ghasem. (2012). **The relationship between Anxiety and Difficulties in Emotion Regulation with General Health and Psychological Hardness in Students of Islamic Azad University. Tonekabon Branch**. Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences. 2(3). Pp: 117-125.

131- Salami, Samuel & Aremu, Oyesoji. (2002). **Relationship between problem-solving ability and study behavior among school-going adolescents in southwestern Nigeria**. Electronic journal of Research Educational Psychology. 4 (1). pp: 139-154.

132- Scherer, K. R., Wranik, T., Sangsue, J., Tran, V., & Scherer, U. (2004). **Emotions in everyday life: Probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction pattern.** Social Science Information. 43. Pp: 499–570.

133- Schmidt, Susanna. Tinti, Carla. Levine, Linda. Testa, Silvia. (2010). **Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach.** Motiv Emot. 34(1). Pp: 63–72.

134- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). **Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being.** Journal of Personality and Social Psychology. 73. Pp: 1380–1393.

135- Silk, Jennifer S., Shaw, Daniel S., Skuban, Emily M., Oland, Alyssa A., and Kovacs, Maria. (2006). **Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers.** Journal of Child Psychology and Psychiatry. 47(1). Pp: 69–78

136- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood H. (2003). **Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping.** Psychological Bulletin. 129. Pp: 216–269.

137- Snyder, M. Courtney. (2010). **the effect of task difficulty on problem-solving and emotional-regualion strategy use.** Tennessee State University.

- 138- Sorić, Izabela. Penezić. Zvezdan, Burić, Irena, (2013). **Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions.** Psychological Topics. (2). Pp: 325-349.
- 139- Spering, Miriam. wangener, dietrich. & funke, Joachim. (2005). **The role of emotions in complex problem-solving.** Cognition and Emotion. 19(8). Pp: 1252-1261.
- 140- Subramanian, S, Nithyanandan, D, V. (2008). **Hardiness and optimism as moderators of cognitive emotion regulation strategies in coping negative life events by adolescents.** Journal of Indian Health Psychology. (2). Pp: 167-177.
- 141- Szasz, L., Paul, Szentagotai. Aurora. & Hofmann, G. Stefan. (2011). **the effect of emotion regulation strategies on anger.** Behaviour Research and Therapy. v40. Pp: 114-119.
- 142- Thompson, R. A. (1994). **Emotion regulation: a theme in search of definition.** Monographs of the Society for Research in Child Development. 59. Pp: 25-52.
- 143- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). **Private self-consciousness and the fivefactor model of personality: distinguishing rumination from reflection.** Journal of Personality and Social Psychology. 76. Pp: 284-304.
- 144- van't Wout, M., Chang, L.J., Sanfey, A.G., (2010). **The influence of emotion regulation on social interactive decision-making.** Emotion. 10. Pp: 815–821.
- 145- Vrtickaa, Pascal. Sandera, David. Vuilleumiera, Patrik. (2011). **Effects of emotion regulation strategy on brain responses to the valence and social content of visual scenes.** Neuropsychologia. 49. Pp: 1067–1082.

- 146- Watkins, E. (2008). **Constructive and unconstructive repetitive thought.** Psychological Bulletin. 134. Pp: 163-206.
- 147- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). **Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation.** Psychological Bulletin. 138. Pp: 775–808.
- 148-Weinberg, Anna. & Klonsky, David. (2009). **Measurement of Emotion Dysregulation in Adolescents.** American Psychological Association. Pp: 616-623.
- 149- Wenzlaff, R. M., Wegner, D. M., & Roper, D. W., (1988). **Depression and mental control: The resurgence of unwanted negative thoughts.** Journal of Personality and Social Psychology. 55. Pp: 882-892.
- 150- Williams, L. E., & Bargh, J. A. (2007). **The nonconscious regulation of emotion.** In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 429-445). New York: Guilford Press.
- 151- Yunus, Aida. Suraya, Md., Hamzah, Ramlah. Tarmizi, Rohani. Ahmad, Rosini Abu, Sharifah, Md. Nor, Ismail Habsah. Wan, Zah. Wan, Ali. & Kamariah, Abu Bakar. (2006). **Problem Solving Abilities of Malaysian University Students.** International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.17 (2). Pp: 86-96.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

المرتبة العلمية	الاختصاص الدقيق	اسم المحكم	الرقم
الاستاذ الدكتور في قسم الارشاد	الارشاد المدرسي	أ.د.محمد الشيخ حمود	1
الاستاذ المساعد في قسم الارشاد النفسي-رئيس القسم	ارشاد النفسي	د. أحمد الزعبي	2
الاستاذ المساعد في قسم الارشاد	الصحة النفسية	د. رغداء نعيصة	3
المدرسة في قسم الارشاد النفسي	ارشاد المتفوقين	د. ضحى عبود	4
المدرسة في قسم الارشاد النفسي	ارشاد نفسي	د. منال الشيخ	5
المدرسة في قسم الارشاد النفسي	ارشاد نفسي	د. ناديا رتيب	6
الاستاذ المساعد في قسم علم النفس	علم نفس معرفي	د. غسان منصور	7
المدرسة في قسم القياس والتقويم	قياس القدرات العقلية	د. رنا قوشحة	8
المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	د. سيناء الجشي	9

الملحق رقم (2)

استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي قبل التعديل

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
	الاجترار				
1	أفكر غالباً حول شعوري إزاء التجارب التي عشتها.				
2	أُنشغل بالتفكير بما أشعر به إزاء الموقف الذي مررت بها.				
3	أرغب بفهم لماذا أشعر بالطريقة التي أشعر بها حول ما عشتها.				
4	أتناول المشاعر التي أثارها الموقف في نفسي.				
	الدعم الاجتماعي لأسباب انفعالية				
5	أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري.				
6	أحاول الحصول على دعم انفعالي من أصدقائي أو أقاربي.				
7	أناقش مشاعري مع شخص ما.				
8	أحصل على التفهم والتعاطف من شخص ما.				
	التنفيس الانفعالي				
9	أنزعج وأسمح لمشاعري بالظهور للآخرين.				
10	أظهر مشاعري.				
11	أشعر بالكثير من الأسى والحزن وأعبر عن هذه المشاعر بكثرة.				
12	انزعج وأكون مدركاً لذلك.				
	الالهاء				
13	أتوجه إلى عمل أو أنشطة بديلة لأخرج تفكيري بعيداً عن هذه الأشياء				
14	أذهب لمشاهدة فيلم أو أشاهد التلفاز، لأقلل التفكير حول ما يشغل بالي.				
15	أرى أحلام يقظة حول أشياء أخرى تختلف عما يشغل بالي.				
16	أنام أكثر من المعتاد.				
	إعادة التقييم				
17	عندما أريد أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسُرور والبهجة) أغير ما كنت أفكر فيه.				

18	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية (كالحزن أو الغضب) أغير ما كنت أفكر فيه.			
19	عندما أواجه موقفاً ضاعطاً فأنتني أفكر فيه بطريقة تساعدني لكي أبقى هادئاً.			
20	عندما أريد أن أشعر بانفعال ايجابي، أغير طريقة تفكيري عن ذلك الموقف.			
21	أنظم انفعالاتي بواسطة تغيير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.			
22	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية، فأنتني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه.			
	الكبت			
23	أحتفظ بانفعالاتي في داخلي.			
24	عندما أشعر بانفعالات ايجابية أكون حذراً في التعبير عنها.			
25	أنظم انفعالاتي من خلال عدم التعبير عنها.			
26	عندما أشعر بانفعالات سلبية، أكون متأكداً بأنني لن أفصح عنها.			
	إعادة التركيز الإيجابي			
27	أفكر بأشياء أجمل مما اختبرته.			
28	أفكر بالأشياء السارة التي ليس علينا أن نفعل أي شيء تجاهها.			
29	أفكر بشيء لطيف بدلاً عما حدث.			
30	أفكر بالتجارب السارة.			
	الكوارثية			
31	أعتقد غالباً بأن ما اختبرته أكثر سوءاً مما اختبره الآخرين.			
32	أفكر باستمرار بمدى فظاعة التجربة التي مررت بها.			
33	أفكر غالباً بأن ما اختبرته هو أسوأ ما يمكن أن يحدث لشخص ما.			
34	أفكر باستمرار بمدى فظاعة الموقف.			
	القبول			
35	أعتقد بأنني يجب أن أتقبل ما حدث.			
36	أعتقد بأنني يجب أن أتقبل الموقف.			
37	أعتقد بأنني لا أستطيع تغيير أي شيء مما حدث.			
38	أعتقد بأنني يجب أن أتعايش مع ما حدث.			

الملحق رقم (3) استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بعد التعديل

عزيزتي الطالبة، عزيزي الطالب

أمامكم مجموعة من العبارات التي تعبر عن الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع الانفعالات السلبية كالقلق والخوف والغضب. يرجى قراءة كل عبارة واختيار احتمال الاجابة الموافق لحالتكم علماً أنه لا توجد أجاب صحيحة وأخرى خاطئة. أعد الاستبيان لأغراض البحث العلمي ...

الجنس: ذكر ☐، انثى ☐ الكلية: العمر:

شاكرين تعاونكم

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	أعتقد بأنه من الأفضل لي تقبل ما حدث.	1	2	3	4
2	أفكر غالباً في مشاعري إزاء التجارب التي عشتها.	1	2	3	4
3	أفكر بأشياء أجمل مما عايشته.	1	2	3	4
4	أعتقد بأن ما عشته أكثر سوءاً مما عايشه الآخرين.	1	2	3	4
5	أتحدث إلى شخص ما حول مشاعري حتى أفهمها.	1	2	3	4
6	أقوم بأنشطة متنوعة لأبعد تفكيري عن المشاعر السلبية.	1	2	3	4
7	عندما أريد أن أشعر بالسرور والبهجة أغير طريقة تفكيري.	1	2	3	4
8	أحتفظ بمشاعري داخلي.	1	2	3	4
9	أعتقد بأنني لا أستطيع تغيير أي شيء مما حدث لي.	1	2	3	4
10	أنشغل بالتفكير في الموقف غير السار الذي مررت بها.	1	2	3	4
11	أفكر بالأشياء السارة.	1	2	3	4
12	أفكر باستمرار بمدى فظاعة التجربة التي مررت بها.	1	2	3	4
13	أحاول الحصول على دعم نفسي من أصدقائي أو أقاربي.	1	2	3	4

4	3	2	1	14	أشاهد التلفاز لأقل التفكير بما يشغلني.
4	3	2	1	15	أعتقد بأنني أستطيع أن أصبح شخص أقوى نتيجة لما حدث لي.
4	3	2	1	16	عندما أحس بمشاعر سلبية أكون حذراً في التعبير عنها.
4	3	2	1	17	أعتقد بأنه من الأفضل لي أن أتعاش مع ما حدث.
4	3	2	1	18	أحلل المشاعر التي أثارها الموقف في نفسي.
4	3	2	1	19	أبحث عن الجوانب الإيجابية للمشكلة.
4	3	2	1	20	أشعر بأنني الشخص المسؤول عما حدث لي.
4	3	2	1	21	أحصل على التفهم والتعاطف من شخص ما.
4	3	2	1	22	تراودني أحلام يقظة حول أشياء تختلف عما يفلقني ويشغل بالي.
4	3	2	1	23	عندما أواجه موقفاً ضاعطاً أفكر فيه بطريقة تبقيني هادئاً.
4	3	2	1	24	عندما أنزعج لا أسمح لمشاعري بالظهور للآخرين.
4	3	2	1	25	أحاول أن أفهم لماذا أشعر بهذه الطريقة حول ما مرت به.
4	3	2	1	26	أنام أكثر من المعتاد عندما أحس بمشاعر سلبية.
4	3	2	1	27	أضبط انفعالاتي بواسطة تغيير طريقة تفكيري بخصوص الموقف الذي أكون فيه.
4	3	2	1	28	عندما أشعر بانفعالات سلبية أكون متأكداً بأنني لن أفصح عنها.

الملحق رقم (4)

مقياس حل المشكلات قبل التعديل

عزيزني الطالبة، عزيزي الطالب:

فيما يلي عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، علماً أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة... أعد الاستبيان لأغراض البحث العلمي...

العمر:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الدراسية:

الصف/الكلية:

شاكرين تعاونكم

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
3	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.				
4	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.				
5	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.				
6	أعتقد بأن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
8	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.				

9	أحصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل اليه.			
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.			
11	استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.			
12	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.			
13	أجد تفكيري منحصرأ في حل واحد للمشكلة.			
14	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.			
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.			
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكارى عندما تواجهني مشكلة.			
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة			
18	أجد نفسي منفعلأ حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.			
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن اتبنى حلاً معيناً.			
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.			
21	عندما تواجهني مشكلة فإنني اتصرف دونما تفكير.			
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.			
23	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.			
24	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.			
25	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.			
26	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.			
27	عندما تواجهني مشكلة لا اعرف بالضبط كيف أحدها.			
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة.			
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.			

				أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة.	30
				أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.	31
				لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.	32
				عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحداً منه.	33
				أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	34
				ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً.	35
				ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.	36
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها.	37
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.	38
				عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.	39
				عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.	40

الملحق رقم (5)

مقياس حل المشكلات بعد النعميل

عزيزني الطالبة، عزيزي الطالب:

فيما يلي عبارات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، علماً أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة... أعد الإستانبيان لأغراض البحث العلمي...

العمر:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الدراسية:

الصف/ الكلية:

شاكرين تعاونكم

الرقم	العبارة	لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة بسيطة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة
1	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان.				
2	أجمع معلومات حول المشكلة التي تواجهني.				
3	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية للحلول المقترحة.				
4	أفكر ببدائل إيجابية لحل المشكلة.				
5	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.				
6	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.				
7	أجد صعوبة في التفكير بحلول متعددة للمشكلة.				
8	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.				

9	أستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.			
10	عندما أشعر بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.			
11	أحصر تفكيري في حل واحد للمشكلة.			
12	أركز على الجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه.			
13	أقيم الحلول بعد تجربتها في الواقع إن أمكن.			
14	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.			
15	أجد نفسي منفعلًا بسبب المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.			
16	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.			
17	عندما تواجهني مشكلة أندفع لحلها دون تفكير.			
18	أتفحص الجوانب المختلفة للمشكلة.			
19	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة لحل المشكلة.			
20	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.			
21	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح أحاول معرفة سبب ذلك.			
22	أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.			
23	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف كيف أحدها بالضبط.			
24	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة.			
25	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.			
26	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى لو كان فاشلاً وغير مجدياً.			
27	أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه مشكلة.			
28	أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها.			
29	أفكر بكافة الحلول الممكنة لحل المشكلة قبل أن أتبنى واحداً منها.			

				أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.	30
				أشعر بالغضب والعصبية عندما أجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً.	31
				ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.	32
				عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها.	33
				أستخدم في حل المشكلة أول فكرة تخطر على بالي.	34
				أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح في حل المشكلة.	35
				عندما تواجهني مشكلة لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها.	36

الملحق رقم (6)

أعداد وأسماء المدارس الثانوية التي نع تطبيق البحث فيها

المنطقة	ذكور	إناث	مخلطة	عدد المدارس	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المخلطة	عدد المدارس
الوسطى	2	3	0	5	جودة الهاشمي	غازي الخالدي	-	2
الجنوبية	3	7	0	10	عباس العقاد	الزاهرة المحدث	-	2
الشمالية	4	6	0	10	بور سعيد	الشهبندر	-	2
الشرقية	9	11	1	21	الواقدي / أمية	أسعد عبد الله / سمير سلوم	-	4
الغربية	6	8	5	19	ابن رشد	المبارك / الهبج	الشهيد محمود راجح	4
المجموع	24	35	6	65	6	7	1	14

الملحق رقم (7)
أسماء الكليات التي تم تطبيق البحث فيها

الرقم	الكلية	ذكور	إناث	كلي
1	الأداب	75	150	225
2	الاعلام	15	12	27
3	التربية	16	49	65
4	الحقوق	42	24	66
5	فنون جميلة	6	9	15
6	إقتصاد	35	23	58
7	علوم	40	55	95
8	طب بشري	18	13	31
9	طب اسنان	8	4	12
10	صيدلة	3	17	20
11	معمارية	4	8	12
12	مدنية	16	9	25
13	همك	47	20	67
14	معلوماتية	8	6	14
المجموع	14	333	399	732

ملخص البحث باللغة العربية

1. مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤلين التاليين:

❖ ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية

وطلاب المرحلة الجامعية؟

❖ هل توجد فروق بين طلاب المرحلة الثانوية عن طلاب المرحلة الجامعية في استراتيجيات التنظيم

الانفعالي وحل المشكلات ؟

2. أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى:

❖ مستويات استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

❖ مستويات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

❖ العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة

الجامعية

❖ دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية).

❖ دلالة الفروق في حل المشكلات تبعاً لمتغيري (الجنس، المرحلة الدراسية).

3. عينة البحث:

بلغ العدد الكلي لعينة البحث (1282) من طلاب الصف العاشر الثانوي وطلاب السنة الثانية من

المرحلة الجامعية. تألفت عينة طلاب الصف العاشر الثانوي من (550) طالباً وطالبة (301 إناث، 249

المخلص بالعربية الملخص بالعربية

ذكور) تم سحبها من (14) مدرسة ثانوية عامة، وتكونت عينة طلاب السنة الثانية من (732) طالباً وطالبة (399 إناث، 333 ذكور) تم سحبها من (14) كلية من كليات جامعة دمشق.

4. أدوات البحث

❖ استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

❖ مقياس حل المشكلات.

5. نتائج البحث

توصل البحث إلى النتائج التالية:

❖ نتيجة السؤال الأول: المستوى السائد لاستخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلتين

هو المستوى المتوسط، وذلك في جميع الاستراتيجيات التنظيم الانفعالي.

❖ نتيجة السؤال الثاني: المستوى السائد في حل المشكلات هو المستوى المتوسط، وذلك لدى طلاب

المرحلتين.

❖ نتيجة الفرضية الأولى: توجد علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات

التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلتين. كما توجد

علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيات إعادة التقييم وإعادة التركيز الإيجابي والكارثية وحل

المشكلات، بينما لم توجد علاقة دالة احصائياً بين استراتيجيتي الاجترار والمشاركة الاجتماعية

وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين. كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيتي

الكبت والقبول والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، بينما لم

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين استراتيجيتي الكبت والقبول والدرجة الكلية على مقياس حل

المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. أيضاً بينت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

الملخص بالعربية الملخص بالعربية

بين استراتيجية الالهاء والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية،
بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية الالهاء والدرجة الكلية على مقياس حل
المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

❖ **نتيجة الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المرحلتين في استراتيجيات
(التركيز الايجابي، الكارثية، المشاركة الاجتماعية، الكبت) تبعاً لمتغير الجنس. كما توجد فروقاً
ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المرحلتين في استراتيجيتي التنظيم الانفعالي (الاجترار، الالهاء)
تبعاً لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الاناث. أيضاً أظهرت النتائج أنه توجد فروقاً دالة
في استراتيجية القبول لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير الجنس وكانت هذه الفروق لصالح
الاناث، في حين لم توجد فروقاً دالة لدى طلاب المرحلة الثانوية في هذه الاستراتيجيات. بينت النتائج
أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في استراتيجية إعادة التقييم لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً
لمتغير الجنس ولصالح الاناث، بينما لم توجد فروق دالة لدى طلاب المرحلة الجامعية تبعاً لمتغير
الجنس في استراتيجية إعادة التقييم.

❖ **نتيجة الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تعريف المشكلة لدى المرحلتين
تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. في حين لم توجد فروقاً لدى طلاب المرحلتين في بعدي توليد
البدائل والتقييم تبعاً لمتغير الجنس. أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية وبعدي التوجه العام واتخاذ القرار،
أظهرت النتائج أنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية فيها لدى طلاب المرحلة الجامعية ولصالح
ذكور، بينما لم توجد فروقاً في الدرجة الكلية وبعدي التوجه العام واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة
الثانوية تبعاً لمتغير الجنس.

المخلص بالعربية المخلص بالعربية

❖ **نتيجة الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي

تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية باستثناء استراتيجيتي إعادة التقييم والاجترار، والتي وجدت فيها فروقاً

لصالح عينة المرحلة الجامعية.

❖ **نتيجة الفرضية الخامسة:** توجد فروق في بعدي تعريف المشكلة واتخاذ القرار تبعاً لمتغير المرحلة

الدراسية ولصالح عينة الجامعيين، بينما لا توجد فروق في الدرجة الكلية وأبعاد التوجه العام، توليد

البدائل، التقييم تبعاً المرحلة الدراسية.

❖ **نتيجة الفرضية السادسة:** يوجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم

الانفعالي (القبول، إعادة التقييم، الالهاء، المشاركة الاجتماعية، إعادة التركيز الايجابي) على حل

المشكلات وكانت هذه الفروق لصالح مرتفعي الدرجات. في حين لا يوجد فروق بين مرتفعي

ومنخفضي الدرجات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي (الاجترار، الكارثية، الكبت) على حل

المشكلات.

- ❖ **Result of the fifeth hypothesis:** there are differences in definition problem and decision-making dimensions depending on study stage in favor of the undergraduate stage sample, while there are no differences in the total score, the of the general orientation, generating alternatives and evaluation depending on study stage.
- ❖ **Result of the sixth hypothesis:** there are differences between high and low degree in acceptance, Reappraisal, Positive refocusing, distraction, social shering, according to solving problems in favor of the high degree, while there are no differences between high and low degree in Catastrophizing, rumination and suppression according to solving problems.

- ❖ there are significant differences in acceptance strategy with undergraduate students according to gender differences, and these were in favor of females, while there were no significant differences among secondary school students in this strategy. The results showed that there are statistically significant differences in Reappraisal strategy among secondary school students depending on the sex variable in favor of females, while there were no significant differences among undergraduate students according to gender in this strategy.
- ❖ **Result of the third hypothesis:** there are no statistically significant differences in problem definition demotion among the two-stage students depending on the sex variable in favor of males, while there were no differences among the two-stage students in generate alternatives and evaluation depending on the sex variable. The results also showed that there are statistically significant differences in the total score, general orientation and decision-making dimensions among undergraduate students and in favor of males, while there were no differences in them among secondary school students according to the sex variable.
- ❖ **Result of the fourth hypothesis:** there are No statistically significant differences in all the emotional regulation strategies depending on study stage variable except Reappraisal and rumination, which found the differences in favor of the undergraduate stage sample.

❖ **Result of the first hypothesis:** There is statistically significant relationship between the total score of the emotional regulation strategies questionnaire and the total score of the scale problem-solving among the two stages of students. There is statistically significant relationship between Reappraisal, Positive refocusing and Catastrophizing strategies and problem-solving, while there is no statistically significant relationship between rumination and social sharing and problem-solving, that is among the two-stage students. There is statistically significant relationship between suppression and acceptance and problem-solving among Undergraduate students, while there is no statistically significant relationship between them among secondary stage students. Results also showed that there is no statistically significant relationship between distraction strategy and problem solving among Undergraduate students, while there is statistically significant relationship between them among secondary stage students.

❖ **Result of the second hypothesis:** There are no statistically significant differences in strategies (Positive refocusing, Catastrophizing, social sharing, and suppression) depending on the sex variable, and that is in two-stage students. There are also significant differences in emotional regulation strategies (rumination, distraction) among two-stage students

depending on the sex variable, and these differences were in favor of females.

3. Sample of the research:

The total number of the sample was (1282) of the secondary tenth grade students and the students of second level of the undergraduate stage. The sample of the secondary tenth grade students constants (550) students (301 females, 249 males), and it was withdrawn from (14) Public secondary School, and the sample of students of the second year's constants (732) students (399 females 0.333 males), and it was withdrawn from the 14 faculties of the University of Damascus.

4. Research Tools

- ❖ Emotional regulation strategies questionnaire.
- ❖ Solving problems scale.

5. Results of the research

The research found the following results:

- ❖ **Result of the first question:** the prevailing level of use in emotional regulation strategies among the two stages of students was middle level in all strategies.
- ❖ **Result of the second question:** the prevailing level in problem solving is the middle level, that is among the two stages of students.



1. Problem of the Research

Problem of the Research Can be formulated by the following two questions:

- ❖ What is the nature of the relationship between emotional regulation strategies and problem solving among secondary school students and undergraduate students?
- ❖ Are there differences between secondary school students and undergraduate students in emotional regulation strategies and problem solving?

2. Objectives of the research

The research aims to know:

- ❖ The levels of Use of emotional regulation strategies among secondary school and undergraduate students.
- ❖ The levels of problem solving among secondary school students and undergraduate students.
- ❖ The relationship between emotional regulation strategies and problem solving among secondary school students and undergraduate students.
- ❖ The significant of differences in emotional regulation strategies depending on the variables (gender, age).
- ❖ The significant of differences in problem solving depending on the variables (gender, age).



Damascus University
Faculty of Education
Psychological Concealing Department



Emotional Regulation Strategies and Its Relationship With Problem Solving

**A Comparison Study on A sample Of the Students Of secondary
Stage and the Students of Undergraduate Stage in Damascus city**

**A Dissertation to have a master degree in mental health of children and
adolescents**

Prepared by:

Hana'a Salloum

Supervised by:

Caroline Al-Mohseen

Instructor in Psychological Counseling Department

2014/2015
1435/1436