

The Relationship between Emotional Regulation and Problem-Solving Skills among Students in Middle Adolescence in Light of Some Variables

Mohammad Atallah Al Qatawneh*

Prof. Ahmad Yahya Al Zaq**

Received 27/5/2021

Accepted 10/7/2021

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between emotion regulation and problem-solving among a group of students in the light of some variables: the type of students (Gifted, non-Gifted), and gender (male, female). The sample consisted of (406) students within the middle adolescence stage from governmental schools in Alzarqa district. They were selected by the (clustered) method. In order to fulfill the aims of the study, the emotion regulation scale was developed (Heppener, 1982), and problem-solving scale was used. The results of the study indicated that, first, performance on both emotional regulation and problem solving skills scales was moderate, second, there were no significant differences between the groups means in performance on problem-solving scale attributed to the student's type (gifted, non-gifted), but there were significant differences in favor of the female, third, there was no significant differences between the students means in performance on emotional regulation scale attributed to the student's type (gifted, non-gifted) and gender (male, female), finally, the study showed that there was a significant relationship between performance on emotional regulation scale and problem-solving scale for gifted students. The study recommended the importance of developing training programs to develop emotional regulation and problem-solving skills among students.

Keywords: problem-solving, emotion regulation, middle adolescence, gifted and non-Gifted students.

Institute for Family Health\ Noor Al Hussein Foundation\ Jordan\ moatgat_1982@yahoo.com *
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ a.alzig@ju.edu.jo **

تنظيم الانفعالات وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات

محمد عطا الله القطاونة*

أ.د. أحمد يحيى الزق**

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة من الطلبة في ضوء بعض المتغيرات نوع الطالب (متفوق، عادي) والجنس (نكر، أنثى). تكونت عينة الدراسة من (406) طلاب وطالبات من المتفوقين والعاديين من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة، وقد تم اختيارهم بالطريقة (العنقودية)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس تنظيم الانفعالات، واستخدام مقياس حل المشكلات لـ (Heppener, 1982). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تنظيم الانفعالات، وحل المشكلات، لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، وأشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الطلبة في الأداء على مقياس حل المشكلات تعزى لنوع الطالب (موهوب، عادي)، وإنما وجدت فروق تعزى للجنس لصالح الإناث، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق في الأداء على مقياس تنظيم الانفعالات تعزى لنوع الطالب والجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس تنظيم الانفعالات و مقياس حل المشكلات لصالح الطلبة المتفوقين، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج لتنمية مهارات تنظيم الانفعالات وحل المشكلات لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: حل المشكلات، تنظيم الانفعالات، المراهقة المتوسطة، الطلبة المتفوقون، والطلبة العاديون.

* معهد العناية بصحة الأسرة/ مؤسسة نور الحسين/ الأردن/ moatqat_1982@yahoo.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ a.alzig@ju.edu.jo

المقدمة:

أكد كثير من العلماء والباحثين أهمية العلاقة ما بين العمليات المعرفية بما فيها التعلم، والتفكير، وحل المشكلات، وعلاقتها بالانفعالات، فمن الصعب أن يوجد الانفعال بغياب التفكير ذلك أن الجانبين المعرفي، والانفعالي متفاعلان مع بعضهم بعضاً (Al-Rimawi, 2014). فالعمليات المعرفية اللازمة للتعامل مع الحدث الخارجي لتحقيق التوافق لدى الفرد تتم من خلال استخدام وظيفتين رئيسيتين هما: التعامل مع المشكلة والعمل على حلها، والتعامل مع الانفعالات والعمل على خفض آثارها السلبية وإعادة التقييم الإيجابي لها (Kostiuk, 2011). ولكي يتمكن المراهقون من حل مشكلاتهم والتكيف معها، فلا بد من التعامل مع انفعالاتهم وتنظيمها؛ لأن ذلك يساعد في تحقيق أهدافهم، وإشباع حاجاتهم، وخفض آثارها في صياغة، ووضع خطة الحل للمشكلة (Snyder, 2010).

فتنظيم الانفعالات يعرف بأنه: "العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع وكمية الانفعال الذي يخبره أو يخبره الآخرون من حوله، والكيفية التي يعبر من خلالها عن تلك الانفعالات (Gross, 2003).

وأشارت دراسة زيمرمان وماير ومونيكا (Zimmermann, Maier, Monika & Grossmann, 2001) إلى أن المراهقين الذين لديهم تعلق غير آمن خلال مرحلة الطفولة أظهروا مزيداً من المشكلات وانماط السلوك التخريبية، وعدم المقدرة على تنظيم انفعالاتهم، وأشارت أيضاً إلى أن تنظيم الانفعالات في فترة المراهقة يؤثر في التوازن في حل المشكلات الحياتية.

ومن جهة أخرى أشارت الدراسات النفسية إلى المشكلة على أنها عبارة عن عائق يواجه الفرد، ويمنعه من تحقيق أهدافه، فالمشكلة يصاحبها كثير من الانفعالات مثل: التوتر، والخوف والقلق، وهذا مؤشر على أن للمشكلة جانباً انفعالياً يعمل على تكوين حالة من التوتر، والحيرة؛ مما يدفع الفرد إلى البحث عن الحلول والتخلص من حالة التوتر والحيرة (Al-Atoum, 2014).

فمقدرة الفرد على التكيف، ومواجهة تحديات الحياة يعتمد على توظيف كامل مقدراته العقلية، والانفعالية، فمقدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية، والاستجابة لها بوسائل وأساليب تجعله متوافقاً انفعالياً، فالمراهق قد يواجه عديد من المشكلات والتحديات التي تتطلب أنماطاً مختلفة من الانفعالات؛ الأمر الذي يتطلب التصرف معها على وفق تنظيم وضبط من خلال تكوين عديد من الاستراتيجيات الانفعالية الصحيحة (Koole, 2009).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الجانب المعرفي، والانفعالي من الجوانب المهمة التي يجب أن تتال الدراسة والبحث خلال مرحلة المراهقة المتوسطة كونها تُعد قلب مرحلة المراهقة فهي تمتاز بمجموعة من التغيرات، مثل الميل إلى التحرر والاستقلالية، وظهور مشاعر الغضب والانفعالات؛ الأمر الذي يتطلب دراسة العلاقة بين مدى الفرد مهارات تنظيم الانفعالات وحل المشكلات خلال التعامل مع هذه التحديات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظرا لأهمية مرحلة المراهقة، وما يرتبط بها من تغيرات وتحديات قد تحول بين المراهقين وإشباع حاجاتهم، وتحقيق أهدافهم تزايدت خلال الآونة الأخيرة الأبحاث حول دراسة جوانب النمو المختلفة لدى المتعلم، محاولة الوصول إلى فهم كامل لشخصية المراهق، ولأن الانفعالات تُعد جزءاً أساسياً في البناء النفسي للإنسان فهي التي تحدد معالم شخصيته ومقدرته على التفكير والتوجه نحو تحقيق الأهداف، والتعامل مع المحيط وحل المشكلات (Zghair, 2013)، واستناداً إلى بعض الخبرات في العمل مع المراهقين فقد لوحظ وجود ضعف في مهارات تنظيم الانفعالات، وأنها عادة ما تتسم بالحدة خلال التعامل مع المواقف والمشكلات، ونظراً لأهمية الجانب المعرفي، والانفعالي وأنها متفاعلان مع بعضهما بعضاً، وإن المكونات الانفعالية جميعها هي عوامل مؤثرة في سلوكنا، ونفسيرنا للمواقف الحياتية (Al-Rimawi, 2014). فقد حظي موضوع تنظيم الانفعالات وحل المشكلات بكثير من الدراسات العربية، والأجنبية إلا أنه لم تتم دراستهما معاً لدى مرحلة المراهقة المتوسطة؛ لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة من الطلبة ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة تبعاً لمتغير نوع الطالب (متفوق، عادي) والجنس (ذكر، أنثى)، وتحديدًا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى مهارة تنظيم الانفعالات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟
- السؤال الثاني: ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغيري نوع الطلبة والجنس؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

درجات الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة على مقياس تنظيم الانفعالات تعزى لمتغيري نوع الطلبة والجنس؟

- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مهارة تنظيم الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟
- أهمية الدراسة:
- الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في توليد المعرفة حول طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة ومنهم طلبة الصف العاشر، كما توجه اهتمام المعلمين والمرشدين إلى أهمية الجانب الانفعالي، والمعرفي انطلاقاً من سعي وزارة التربية والتعليم إلى تنمية شخصية المتعلم من الناحية الانفعالية والمعرفية، كما تسهم الدراسة أيضاً في إغناء الجانب النظري حول طبيعة هذه العلاقة تبعاً لعدد من المتغيرات وهي: نوع الطالب (متفوق، عادي) وجنس الطالب (ذكر، أنثى).

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال ما ستقدمه من نتائج وتوصيات تهدف إلى حث العاملين في الحقل التربوي بشكل عام على وضع الخطط والبرامج التي من شأنها تنمية مهارات حل المشكلات، وتنظيم الانفعالات لدى الطلبة ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة.

تعريف المصطلحات:

- **تنظيم الانفعالات:** هو عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات الداخلية والخارجية التي تساعد الفرد في التكيف مع المثيرات البيئية وفي التكيف الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين (Gross,2008:500)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الاستجابة على فقرات المقياس.
- **حل المشكلات:** عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف من خلال اتباع مجموعة من الخطوات المختلفة وصولاً إلى الحل (Sternberg and Karen,2009:484) وتعرف إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة عن فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.
- **المتفوقون:** وهم الطلبة الذين يمتازون بإظهار أداء متفوق، ومتميز، وملحوظ مقارنة بالآخرين

- من حيث العمر، (Renzulli, 2014: 544)، ويعرف اجرائيًا بالطالب الذي يتحصل على نسبة أعلى من (85%) في مجموع علامات المواد الدراسية.
- **الطلبة العاديون:** وهم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية، الذين يحصلون على نسبة تقع ضمن (60-80%) في مجموع المواد الدراسية.
- **المراهقة المتوسطة:** وهي مرحلة نمو وتغيرات في جوانب الجسم تقريباً الجسدية، والعقلية، والانفعالية، وتُعد قلب مرحلة المراهقة كونها تتوسط ما بين مرحلة المراهقة المبكرة، ومرحلة المراهقة المتأخرة إذ تمتد من عمر (15-17) سنة (Eldesouky, 2003: 16).

حدود الدراسة:

- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2021/2020.
- **الحد المكاني:** اقتصرَت الدراسة على المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم – الزرقاء الأولى.
- **الحد البشري:** اقتصرَت الدراسة على طلبة الصف العاشر ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة من عمر (14-17) سنة في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء، وستحدد الدراسة بالعينة المختارة.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بمدى موضوعية إجابات أفراد الدراسة عن مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس حل المشكلات، كما يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمعها.

الأدب النظري:

تنظيم الانفعالات:

تُعد الانفعالات أحد المؤشرات الرئيسة في توجيه المسار النمائي لشخصية الفرد فهي تساعد الفرد في فهم العلاقات الإنسانية، وتنظيم علاقاته بالآخرين، ونظراً لأهميتها؛ يجب على الفرد إدارتها ومراقبتها وتنظيمها؛ ليتمكن من تحقيق أهدافه والمحافظة على علاقاته مع الآخرين (Mcewen & Flouri, 2009).

لذلك يُعد تنظيم الانفعالات ذا أهمية كبيرة في حياة المراهقين نظراً لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث في هذه المرحلة والمتمثلة بالحدة والتناقض، التي تتطلب التعامل معها بطرائق

واستراتيجيات عديدة لتنظيمها، والتغلب عليها وخفض آثارها (Schmidt, Tinti, Levine & Testa, 2010)، فالمراهقة تتضمن تغيرات عديدة على الجانب الانفعالي فهي مرحلة تمتاز بالتذبذب والتناقض خاصة خلال التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (Shreim, 2009)؛ لأن الانخفاض في تنظيم الانفعالات يسبب عديداً من المشكلات النفسية للمراهقين بشكل عام وطلبة المدارس بشكل خاص، ويتضح ذلك من خلال ظهور أعراض القلق، والتوتر، والاكتئاب، وظهور التمر لدى الطلبة (Aldao & Hoeksema, 2010).

وعرّف تنظيم الانفعالات بأنه العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة، وتقييم، وتعديل ردود الفعل الانفعالية، كما أن هذه العمليات لا تنطوي على الجانب السلبي فقط، وإنما المحافظة على المشاعر الإيجابية، وكيفية تنظيمها (Zhou, Daukantaite, Lundh, Wangby & Ryde 2020).

ويعرف جولمان (Goleman, 1998) تنظيم الانفعالات بالكيفية التي يعبر بها الناس عن مشاعرهم، وعن مدى نجاحهم أو إخفاقهم في التعبير عن انفعالاتهم، وهذا بدوره يجعل الأفراد أكثر إدراكاً لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين. ويعرف أيضاً بأنه مجموعة من المقدرات والإمكانات التي يستخدمها الفرد عند التعرض للانفعالات السلبية نتيجة التعامل مع المواقف والأهداف المرجوة (Gratz & Roemer, 2004).

حل المشكلات:

يُعد حل المشكلات ناتجاً متوقعاً ومنطقياً لتعلم مفاهيم، ومبادئ وعمليات تعتمد على ما لدى الفرد من معارف، ومهارات تُعد متطلباً سابقاً لتعلم ما هو أكثر تعقيداً وصعوبة، ويعدّها جليفور مهارة ذكائية تعكس مقدرات الفرد الذهنية في أثناء التعامل مع موقف ما (Docktor, 2006). وعرّف هابرلاندت (Harberlandt, 1993) المشار إليه في العنوم (Al-Atoum, 2014) حل المشكلات بأنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى المرحلة النهائية ببلوغ الهدف.

وأشار أندرسون (Anderson, 2007) أن عملية حل المشكلة يتم وصفها من خلال ثلاث

حالات هي:

- الحالة الابتدائية: وتتضمن اكتشاف المشكلة، وتحديدتها بشكل واضح.
- الحالة الثانية: تتضمن وضع الفرضيات والبدائل.

– الحالة الثالثة: تتضمن الوصول إلى الهدف وتجاوز المشكلة.

وأشار ستيرنبرغ وكارين (Sternberg & Karen, 2009) إلى أن حل المشكلات يقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلة ليس تفكيراً خطياً باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته في أثناء حل المشكلة، ويعد حلها في اتجاهين؛ لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة، أو عدة مشكلات.

فمهارات حل المشكلات تتطلب إجراءات وحلول مختلفة، وهذا يعتمد على طبيعة المشكلة ومكوناتها فهي تتضمن الهدف: الذي يعني النهاية المرغوبة إلى ماذا سيؤدي حل المشكلة، والمعطيات: التي تتضمن أجزاء من المعلومات المتوفرة في أثناء تقديم المشكلة، وأخيراً العمليات: التي تتضمن الأفعال والإجراءات التي تؤدي إلى الاقتراب، أو الوصول من الهدف (Ormrod, 2016).

الدراسات السابقة:

قام لينارز وهولينشتاين وليشتوارك وكونتشي وجرانيك (Lennarz, Hollenstein, Lichtwarck, Kuntsche & Granic, 2019) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات في الحياة اليومية. تكونت عينة الدراسة من (78) مراهقاً ومراهقة في هولندا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة متبادلة بين شدة الانفعالات السلبية والاستراتيجيات المستخدمة، مع عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات.

وهدف دراسة بسيوني (Bassiouni, 2019) التعرف إلى استراتيجيات تنظيم الانفعالات وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات لدى الموهوبات في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى عالٍ في أداء الموهوبات على مقياس تنظيم الانفعالات، ومقياس حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات وحل المشكلات لدى الموهوبات.

وأجرى أوكار وكالكان (Ucar, Ucar & Caliskan, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين، إذ تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من الموهوبين المسجلين في مركز العلوم والفنون في تركيا، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (10-13) سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين جاء ضمن المتوسط، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس.

وقام كلاين (Klein, 2017) بدراسة هدفت إلى تقصي الفروق بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين من خلال ملاحظة الإجراءات التي يتم إجراؤها في أثناء حل مشكلة متاهة الليزر، وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً عادياً و (22) طالباً موهوباً في هولندا، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلبة العاديين والموهوبين في التعامل مع المشكلة ذاتها.

وأجرت حنين وفان نيونيهوفن (Hanin & Van Nieuwenhoven, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها طلبة الصف الخامس، والسادس في تنظيم انفعالاتهم عند التعامل مع المشكلات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (757) طالباً وطالبة من (15) مدرسة في بلجيكا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أقل استخداماً للاستراتيجيات التكيفية مقارنة بالإناث، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة الأكبر سناً يلجؤون إلى استخدام استراتيجيات غير تكيفية أكثر من الطلبة الأصغر سناً عند التعامل مع المشكلات الرياضية.

وأجرت سلوم (Salloum, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، و تكونت عينة الدراسة من (1282) طالباً وطالبة موزعين على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم (550) طالباً وطالبة، وعينة من طلاب المرحلة الجامعية بلغ عددهم (732) طالباً وطالبة في مدينة دمشق، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الطلبة على مقياس حل المشكلات وتنظيم الانفعالات جاءت ضمن المتوسط، وأشارت النتائج بوجه عام إلى وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعالات وحل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لمتغير الجنس في استراتيجيات تنظيم الانفعالات لصالح الإناث، وأثر لمتغير الجنس في حل المشكلات لصالح الذكور.

وهدف دراسة الانديجاني (Al-Andijani, 2011) التعرف إلى الفروق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة، والثانوية في مدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (146) طالباً موهوباً و (199) طالباً عادياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مهارات حل المشكلات لصالح الطلبة الموهوبين.

وقام دي كورتى و ديبايب و اندي و فيرشافيل (De Corte, Depaepe, Eynde & Verschaffel, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى مهارات تنظيم الانفعالات التي يمارسها الطلبة في التعامل مع المشكلات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (393) طالباً وطالبة في بلجيكا،

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يميلون إلى استخدام عديد من استراتيجيات المواجهة في التعامل مع المشكلات الرياضية من حيث التركيز على المهمة، كما أن الإناث يملن إلى استخدام استراتيجية التأقلم الانفعالي الاجتماعي أكثر من الذكور الذين يميلون إلى استخدام القبول.

وقامت غائب (Ghaib, 2010) بدراسة هدفت التعرف إلى مستويات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغيري الجنس والفرع العلمي في قضاء خانقين، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة مستوىً عالياً من القدرة على حل المشكلات، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حل المشكلات وفقاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وأجرى سلجوق و كاليكان و إيرول (Selcuk, Caliskan & Errol, 2007) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الجنس والصف الدراسي في استراتيجيات حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطالبات (76) وعدد الطلبة (65) من مستويات دراسية مختلفة في تركيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب جميعهم يستخدمون مهارات حل المشكلات في تعلمهم، وأن الإناث أكثر استخداماً مقارنة بالذكور، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه كلما تقدم الطلبة بالمستوى الدراسي زاد استخدامهم لمهارات حل المشكلات.

وفي دراسة الجندي (Al-Jundi, 2006) التي هدفت التعرف إلى الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من الصف التاسع، والعاشر، والأول ثانوي موزعين بالتساوي على مدارس اليوبيل والكلية العلمية الإسلامية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين على المقياس الكلي للذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، وعدم وجود فروق على بعدي: التكيف، والكفاءة الاجتماعية).

وأجرى زيدنر، شاني زينوفيتش، ماثيوز وروبرتس (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من مقدرة الطلبة الموهوبين في الحصول على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين في الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (208) طلاب وطالبات موزعين إلى (83) موهوباً و (125) عادياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى درجات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في المقياس الكلي وعلى الأبعاد الآتية: فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على دراسة حل المشكلات وعلاقتها بمتغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية كدراسة كلاين (Klein 2017)، ودراسة أوكار وكالسكان (Ucar & Caliskan, 2017)، ودراسة الانديجاني (Al-Andijani, 2011)، ودراسة غائب (Ghaib, 2010) ودراسة سلجوق وآخرون (Selcuk et al, 2007) أما فيما يتعلق بتنظيم الانفعالات فقد ركزت الدراسات على مدى استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات في الحياة اليومية كدراسة لينارز وآخرون (Lennarz, et al, 2019)، ودراسة الجندي (Al-Jundi, 2006) ودراسة زيدنر وآخرون (Zeidner, 2005) التي تناولت النكاء الانفعالي، أما بالنسبة لتنظيم الانفعالات وعلاقتها بحل المشكلات نجد أن الدراسات العربية والدراسات الأجنبية لم تتناول دراسته بشكل مباشر فقد ركزت على دراستها تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية كما في دراسة بسبوني (Bassiouni, 2018)، ودراسة حنين و فان نيوينهوفن (Hanin & Van Nieuwenhoven, 2015) ودراسة سلوم (Salloum, 2015) ودراسة دي كورني وآخرون (De Corte, et al, 2011) التي هدفت إلى فحص الفروق العمرية في استخدام استراتيجية حل المشكلات وتنظيم الانفعالات.

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين تنظيم الانفعالات وحل المشكلات لدى الطلبة، ولكنها تختلف من حيث اختيار عينة الدراسة (مرحلة المراهقة المتوسطة) ونوع الطالب (متفوق، عادي) والجنس (ذكر، أنثى) وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، كما أنّ الدراسة الحالية أفادت من الدراسات السابقة في عملية تطوير مقياس تنظيم الانفعالات، ومنهجية البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج (العلي المقارن) الذي يهتم بدراسة العلاقة من نوع سبب ونتيجة والمقارنة بين المجموعات، لكنه لا يقوم على المعالجة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020) في مديرية التربية والتعليم - الزرقاء الأولى، والبالغ عددهم (8573).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية وذلك بناءً على تجمع أفراد مجتمع العينة في مجموعات جزئية وهي المدارس، ومن ثم تم اختيار من كل مدرسة عينة بطريقة عشوائية. فقد بلغت عينة الدراسة (406) طلاب وطالبات وتشكل هذه العينة ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة، وتتوزع حسب نوع الطلبة إلى (206) طلاب متفوقين بواقع (59) طالباً و(57) طالبة من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز، و(90) طالباً بواقع (45) طالباً و(45) طالبة من طلبة أكاديمية المناهل الدولية وقد تم ترشيحهم من قبل المعلمين و(200) من طلبة عادييين بواقع (100) طالب و(100) طالبة، وقد تم الوصول إليهم من خلال مراجعة المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى.

أدوات الدراسة:

مقياس تنظيم الانفعالات:

لغرض إجراء الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس تنظيم الانفعالات وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة كوستيوك (Kostiuk, 2013)، ودراسة تشو و داوكانتايت و لوندا و وانجي و رايد (Zhou, Daukantaitė, Lundh, & Ryde 2020)، ودراسة جارنيفسكي و كرايج (Garnefski & Kraaij, 2007) إذ تمت صياغة مفردات (فقرات) الأداة، وتم الحصول على (48) مفردة موزعة على ثلاثة جوانب: المعرفي، والسلوكي، والاجتماعي. بواقع (16) فقرة لكل جانب.

صدق المقياس:

من أجل التحقق من دلالات صدق المقياس تم إيجاد الصدق الظاهري من خلال عرضه بصورته الأولية المكونة من (48) فقرة على (10) محكمين في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد والصحة النفسية، من أساتذة الجامعات الأردنية؛ لتحديد مدى ملائمة الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها، وتحديد ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات، وتم اعتماد معيار (80 %) كنسبة اتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار تم حذف ثلاث فقرات وهي الفقرة (10) (تجاهل مشاعري السلبية تجعل حالتي تزداد سوءاً) والفقرة 23 (أشعر بالرضا لفترة طويلة من الوقت عندما أقرأ كتابي المفضل) والفقرة 34 (أشعر بالسوء عندما لا أطلب من الآخرين أي مساعدة) وجرى تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وبذلك

أصبح عدد الفقرات (45) فقرة، وتم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق أداة الدراسة بصورتها الأولية على عينة استطلاعية بلغت (100) طالب وطالبة (متفوقين، وعاديين) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد، وارتباط الفقرة مع المقياس، وارتباط البعد مع المقياس الكلي، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات الجانب المعرفي مع البعد قد تراوحت بين (0.359 - 0.568) وقيم معاملات ارتباط فقرات الجانب السلوكي مع البعد قد تراوحت بين (0.305 - 0.565) وقيم معاملات ارتباط فقرات الجانب الاجتماعي مع البعد قد تراوحت بين (0.344 - 0.638)، وفيما يتعلق بدرجة ارتباط الفقرات مع المقياس قد تراوحت فقرات الجانب المعرفي بين (0.301 - 0.535) وفقرات الجانب السلوكي بين (0.307 - 0.528) وفقرات الجانب الاجتماعي بين (0.301 - 0.528) وكانت هذه القيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وتُعد مناسبة، وتدل على صدق البناء لفقرات المقياس. أما فيما يتعلق بدرجة ارتباط البعد مع المقياس فقد جاءت كما يلي: الجانب المعرفي فقد بلغت قيمة الارتباط بالمقياس (0.855)، والجانب السلوكي بلغت (0.901)، والجانب الاجتماعي بلغت (0.887). وهي قيم مناسبة، وتدل على صدق البناء بين الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تم استخدام معادلة (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.639 - 0.755) والمقياس ككل (0.871) كما تم التحقق من الثبات بطريقة الإعادة (Test - Retest) من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين: الأول والثاني على العينة الاستطلاعية حيث إن ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.450 - 0.880)، وللمقياس ككل (0.629)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس تنظيم الانفعالات بصورته النهائية من (45) فقرة موزعة على (3) أبعاد لكل بعد (15) فقرة، وتم إعطاء استجابات المفحوص على الفقرات الأوزان الآتية، (1) لا تنطبق أبداً، (2) تنطبق بدرجة بسيطة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (4) تنطبق بدرجة كبيرة في حالة الفقرات

ذات الاتجاه الموجب، ويتم عكس الأوزان في حالة الفقرات السلبية، وتم حساب وزن متوسطات الفقرات باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (الحد الأعلى - الحد الأدنى للتدرج) / عدد الفئات المفترضة = $3/(1-4) = 1$ ، وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: (1-2 منخفضة)، (2.01-3 متوسطة)، (3.01-4 مرتفعة).

مقياس حل المشكلات:

استخدم الباحثان مقياس مهارات حل المشكلات لـ (Heppner, 1982) الذي تم تطويره من قبل حمدي (Hamdi, 1998) وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة موزعة على (5) أبعاد لكل بعد (8) فقرات، ولغرض التحقق من دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية قام الباحثان باستخدام طريقتين للتأكد من دلالات صدق المقياس.

صدق المقياس

جرى التحقق من الصدق الظاهري لمقياس حل المشكلات في صورته الأولية المكونة من (40) فقرة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين الذين بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد والصحة النفسية، من أساتذة الجامعات الأردنية، لتحديد مدى ملائمة الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها، وتحديد ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات، وتم اعتماد معيار (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة وفي ضوء هذا المعيار تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وبعد الأخذ بآراء أعضاء لجنة التحكيم تم إعداد أداة الدراسة، وتم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيق أداة الدراسة بصورتها الأولية على عينة استطلاعية بلغت (100) طالب وطالبة (متفوقين، وعاديين) من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد، وارتباط الفقرة مع المقياس، وارتباط البعد مع المقياس الكلي حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات التوجه العام مع البعد بين (0.317 - 0.598)، وفقرات تعريف المشكلة بين (0.311 - 0.580)، وفقرات توليد البدائل بين (0.303 - 0.580)، وفقرات اتخاذ القرار بين (0.315 - 0.698)، وفقرات التقييم بين (0.307 - 0.535)، وفيما يتعلق بدرجة ارتباط الفقرات مع المقياس قد تراوحت فقرات التوجه العام بين (0.306 - 0.400)، وفقرات تعريف المشكلة بين (0.302 - 0.442)، وفقرات توليد البدائل بين (0.322 - 0.453)، وفقرات اتخاذ القرار بين (0.306 - 0.479)، وفقرات التقييم بين (0.309 - 0.457)، وكانت هذه القيم جميعها دالة

إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) وتُعد مناسبة، وتدل على صدق البناء لفقرات المقياس. أما فيما يتعلق بدرجة ارتباط البعد مع المقياس فقد جاءت كما يأتي: التوجه العام فقد بلغت قيمة الارتباط بالمقياس (0.699)، وتعريف المشكلة بلغت (0.751)، وتوليد البدائل بلغت (0.799)، واتخاذ القرار بلغت (0.678)، والتقييم قد بلغت (0.704)، وهي قيم مناسبة، وتدل على فاعلية الفقرات.

ثبات المقياس:

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس تم استخدام معادلة (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عدد أفرادها (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتراوحت قيم معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (0.662 - 0.758)، والمقياس ككل (0.744) كما تم التحقق من الثبات بطريقة الإعادة (test - retest) من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين: الأول والثاني على العينة الاستطلاعية ذلك إن ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.603 - 0.831)، وللمقياس ككل (0.797)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المقياس:

تم إعطاء استجابات المفحوص على الفقرات الأوزان الآتية، (1) لا تنطبق أبدًا، (2) تنطبق بدرجة بسيطة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (4) تنطبق بدرجة كبيرة في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ويتم عكس الأوزان في حالة الفقرات السلبية، وتم حساب وزن متوسطات الفقرات باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = (الحد الأعلى - الحد الأدنى للترج) / عدد الفئات المفترضة = $3/(1-4)$ ، وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: (1-2 منخفضة)، (2.01-3 متوسطة)، (3.01-4 مرتفعة).

إجراءات الدراسة:

1. تحديد هدف الدراسة تم البدء بتطوير إحدى أدوات الدراسة (مقياس تنظيم الانفعالات) والتحقق من صدقها وثباتها.
2. تطبيق مقياس الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها عدد

أفرادها (100) طالب وطالبة للتحقق من صدقها وثباتها.

3. تم تطبيقه المقاييس بعد مرور أسبوعين مرة أخرى على العينة ذاتها؛ وذلك لاستخراج صدق وثبات المقياس، ثم تم تحديد عينة الدراسة والمتمثلة بطلبة الصف العاشر ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة من خلال مراجعة المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء - الأولى بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم، وتزويد المعنيين برابط أداة الدراسة إلكترونياً (Google Forms) وتوزيعها على الطلبة خلال الفترة الواقعة بين 5 - 25/4/2021 ثم تم جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب لها والخروج بالنتائج والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى مهارة تنظيم الانفعالات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس تنظيم الانفعالات.

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جوانب

مقياس تنظيم الانفعالات والمقياس الكلي (ن=406)

الترتيب تنازلياً	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
2	متوسطة	1.029	2.79	المعرفي
3	متوسطة	0.383	2.67	السلوكي
1	متوسطة	0.442	2.81	الاجتماعي
	متوسطة	0.344	2.78	مقياس تنظيم الانفعالات

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس تنظيم الانفعالات بلغ (2.78)، وبدرجة "متوسطة"، وأن أعلى متوسط حسابي بين الجوانب الثلاثة كان للجانب الاجتماعي إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.81)، وبدرجة "متوسطة"، ثم الجانب المعرفي بمتوسط حسابي (2.79) وبدرجة "متوسطة"، وأخيراً الجانب السلوكي بمتوسط حسابي (2.67)، وبدرجة "متوسطة". انفتحت نتيجة هذا السؤال مع دراسة سلوم (Salloum, 2015) التي أشارت إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي للطلبة كان ضمن المستوى المتوسط، واختلفت مع دراسة بيسيوني (Bassiouni, 2019) التي أشارت إلى وجود مستوى عالٍ في أداء الطلبة على مقياس تنظيم الانفعالات. ويعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية، وما تتضمنه من تغيرات على الجانب الانفعالي فهي مرحلة تمتاز بالتذبذب والتناقض خاصة خلال التعامل مع المواقف الحياتية

المختلفة (Shreim, 2009)؛ مما يترتب على ذلك استخدام استراتيجيات متعددة في تنظيم انفعالاتهم، وهذا ما يفسر أن مستوى أداء الطلبة على مقياس تنظيم الانفعالات هو المستوى المتوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس حل المشكلات.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جوانب مقياس حل المشكلات والمقياس الكلي (ن=406)

البيد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب تنازلياً
التوجه العام	2.57	0.416	متوسطة	5
تعريف المشكلة	2.67	0.393	متوسطة	3
توليد البدائل	2.72	0.380	متوسطة	1
اتخاذ القرار	2.70	0.437	متوسطة	2
التقييم	2.66	0.427	متوسطة	4
مقياس حل المشكلات	2.66	0.289	متوسطة	

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس حل المشكلات بلغ (2.66)، وبدرجة "متوسطة"، وأن أعلى متوسط حسابي بين الجوانب الخمسة كان لجانب توليد البدائل إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.72)، وبدرجة "متوسطة"، وأقل متوسط حسابي كان لجانب التوجه العام إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.57)، وبدرجة "متوسطة". تتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة أوكار وآخرين (Ucar et. al, 2017)، ودراسة سلوم (Salloum, 2015)، اللتين أشارتا إلى أن مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلاب جاء بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة بسيوني (Bassiouni, 2019) ودراسة غائب (Ghaib, 2010) إذ إن مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلاب جاء بدرجة عالية. ويمكن عزو نتيجة هذا السؤال إلى طبيعة التغيرات المعرفية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة المتوسطة كما أن عامل العمر، ومدى امتلاك المهارة والخبرة، وطبيعة المشكلة ومكوناتها قد تحد من مقدرة المراهق في التعامل معها بمستويات مرتفعة وهذا ما أشارت إليه دراسة بسيوني (Bassiouni, 2019) بأن عامل العمر والمرحلة النمائية تُعد عوامل مؤثرة في حل المشكلات كما أن ضعف استخدام الأسلوب العقلاني قد يحد من كفاءة المراهق في التعامل مع المشكلات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات

درجات الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغيري نوع الطلبة والجنس؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطات عينة الدراسة في مقياس حل المشكلات.

الجدول (3) اختبار "ت" لمتوسطات عينة الدراسة في حل المشكلات حسب متغير نوع الطالب والجنس (ن=406)

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
حل المشكلات	المتفوق	206	2.66	.305	.285	.776	غير دال
	العادي	200	2.67	.272			
	ذكور	201	2.63	.310	2.386	.018	دال
	إناث	205	2.70	.263			

يتضح من الجدول (3) أن قيمة "ت" لمقياس حل المشكلات لنوع الطالب بلغت (0.285)، وأن مستوى الدلالة (0.776)، وهو أكبر من (0.05)؛ مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الطلبة المتفوقين ومتوسطات الطلبة العاديين في الأداء على مقياس حل المشكلات، ويتضح أيضًا أن قيمة "ت" لمقياس حل المشكلات لجنس الطالب بلغت (2.386)، وأن مستوى الدلالة (0.018)، وهو أقل من (0.05)؛ مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث في مقياس حل المشكلات لصالح الإناث.

اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة كلين (Klein, 2017) التي أشارت أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين، واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الانديجاني (Al-Andijani, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين على مقياس حل المشكلات، ويمكن عزو ذلك إلى أن الطلبة جميعهم قد حققوا مستويات متوسطة في استجاباتهم على مقياس حل المشكلات، وإلى طبيعة المرحلة العمرية، وما تتضمنه من تغيرات نمائية وتحديات متماثلة لدى الطلبة جميعهم بغض النظر عن نوع الطالب.

كما إتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سلجوق وآخرين (Selcuk et. al, 2007)، التي أشارت نتائجها إلى أن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجيات حل المشكلات من الذكور، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أوكار وآخرين (Ucar et. al 2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى حل المشكلات وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ويعزى ذلك إلى ميل الإناث إلى الإحساس بالمشكلات، والتعامل معها من خلال استيعابهم للاستراتيجيات والخطوات في أثناء التعامل مع المشكلات، والمثابرة والسعي الدائم لإيجاد الحلول (Selcuk et. al, 2007).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة على مقياس تنظيم الانفعالات تعزى لمتغيري: نوع الطلبة والجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطات عينة الدراسة في مقياس تنظيم الانفعالات.

الجدول (4) اختبار "ت" لمتوسطات عينة الدراسة في مقياس تنظيم الانفعالات حسب متغير نوع الطالب والجنس (ن=406)

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
تنظيم الانفعالات	المتفوق	206	2.76	.353	1.001	.317	غير دال
	العادي	200	2.79	.334			
	ذكور	201	2.80	.413	1.769	.078	غير دال
	إناث	205	2.74	.255			

يتضح من الجدول (4) أن قيمة "ت" لمقياس تنظيم الانفعالات لنوع الطالب بلغت (1.001)، وأن مستوى الدلالة (0.317)، وهو أكبر من (0.05)؛ مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الطلبة المتفوقين ومتوسطات الطلبة العاديين في مقياس تنظيم الانفعالات. كما بلغت قيمة "ت" لمقياس تنظيم الانفعالات لجنس الطالب (1.769)، وأن مستوى الدلالة (0.078)، وهو أكبر من (0.05)؛ مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الذكور، ومتوسطات الإناث في مقياس تنظيم الانفعالات.

اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة زيدنر وآخرين (Zeidner et al, 2005) التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي وعلى بعدي (فهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات) لصالح الموهوبين ودراسة الجندي (Al-Jundi, 2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي للذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، وعدم وجود فروق بين الموهوبين والعاديين على البعد الاجتماعي والتكيف، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتيجة الدراسة الحالية ويمكن عزو ذلك إلى أن الطلبة جميعهم قد حققوا مستويات متوسطة في استجاباتهم على مقياس تنظيم الانفعالات، وإلى طبيعة المرحلة العمرية، وما تتضمنه من تغيرات نمائية وتحديات متماثلة لدى الطلبة جميعهم بغض النظر عن نوع الطالب متفوق أو عادي وهذا ما أكدته شميدت وآخرون (Schmidt, et al, 2010) حول ما تتضمنه مرحلة المراهقة من التغيرات الانفعالية المتمثلة بالحدة والتناقض، والتي تتطلب التعامل معها بطرائق واستراتيجيات عديدة لتنظيمها.

كما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة لينارز وآخرين (Lennarz et. al, 2019)، التي

أشارت إلى عدم وجود فروق في تنظيم الانفعالات تعزى للجنس. واختلفت مع دراسة حنين وفان نيوينهوفن (Hanin & Van Nieuwenhoven, 2015)، ودراسة دي كورتى وآخرين (De Corte et. al, 2011)، ودراسة سلوم (Salloum, 2015) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في تنظيم الانفعالات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى التباين في مقدرة الإناث على تنظيم الانفعالات إذ أن لدى بعض مقدرة على التنظيم الانفعالي وبعضهن الآخر يفقر لتلك المقدرة، كما أن الطلبة جميعهم بغض النظر عن الجنس يعيشون الظروف ذاتها، ويمرون بالتغيرات النمائية ذاتها، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الانفعالات.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مهارة تنظيم الانفعالات ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب معاملات الارتباط بين درجات الجوانب الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات، ومن ثم تحديد العلاقات الارتباطية حسب مستوى الدلالة الإحصائية.

الجدول (5) العلاقات الارتباطية لاستجابات أفراد عينة الطلبة بين مقياس تنظيم الانفعالات وجوانبه ومقياس حل المشكلات (ن=406)

المجموعة	مقياس تنظيم الانفعالات	مقياس حل المشكلات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الطلبة العاديون	المعرفي	الدرجة الكلية	0.056	.431	غير دال
	السلوكي		0.027	.700	غير دال
	الاجتماعي		-0.013	.850	غير دال
	الدرجة الكلية		0.027	.701	غير دال
الطلبة المتفوقون	المعرفي	الدرجة الكلية	0.359	.000	دال
	السلوكي		0.313	.000	دال
	الاجتماعي		0.417	.000	دال
	الدرجة الكلية		0.440	.000	دال

يتضح من الجدول (5) أن معامل الارتباط في الأداء على مقياس حل المشكلات والأداء على مقياس تنظيم الانفعالات للطلبة العاديين بلغ (0.027)، وبلغ مستوى الدلالة (0.701)؛ مما يدل على أن العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائياً. كما تشير النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط بين مقياس حل المشكلات وجوانب مقياس تنظيم الانفعالات (المعرفي، والسلوكي، والاجتماعي) لدى الطلبة العاديين بلغت (0.056، 0.027، -0.013) على الترتيب وجميعها غير

دالة إحصائياً. اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة حنين وفان نيونيهوفن (Hanin et al, 2015) ودراسة دي كورتى وآخرين (De Corte et. al, 2011)، ودراسة سلوم (Salloum, 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات حل المشكلات وتنظيم الانفعالات، ويمكن عزو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إلى طبيعة المرحلة العمرية وما تتضمنه من تغيرات نمائية، كما أن عدم حصول الطلبة على خبرة التعلم المباشر والاقتصار على التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا جعل الطلبة أكثر عرضةً للمستويات المرتفعة من القلق والتوتر مما أخل بطبيعة العلاقة بين حل المشكلات وتنظيم الانفعالات، وكما أشار ألدو وهوكسيما (Aldao & Hoeksema, 2010) أن ظهور المشكلات وعدم المقدرة على حلها يرتبط بانخفاض تنظيم الانفعالات لدى الطلبة مما يسبب المشكلات النفسية التي قد تنتشر بين المراهقين بشكل عام، وطلبة المدارس بشكل خاص كظهور أعراض القلق، والتوتر، والاكتئاب، التي تحول بين الطلبة والمقدرة على حل المشكلات.

ويتضح من الجدول (5) أن معامل الارتباط في الأداء على مقياس تنظيم الانفعالات ومقياس حل المشكلات للطلبة المتفوقين بلغ (0.440)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة، وبلغ مستوى الدلالة (0.000)؛ مما يدل على أن العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً. كما تشير النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط في الأداء على مقياس حل المشكلات وجوانب مقياس تنظيم الانفعالات (المعرفي، والسلوكي، والاجتماعي) لدى الطلبة المتفوقين بلغت (0.359، 0.313، 0.417)، على الترتيب وجميعها دالة إحصائياً؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة إحصائياً. اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة حنين وفان نيونيهوفن (Hanin et al, 2015) ودراسة دي كورتى وآخرين (De Corte et. al, 2011)، ودراسة سلوم (Salloum, 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين التنظيم الانفعالي والمقدرة على حل المشكلات، واختلفت مع دراسة بسيوني (Bassiouni, 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين تنظيم الانفعالات وحل المشكلات لدى الموهوبين، ويمكن عزو ذلك إلى ما يمتاز به المتفوقون من خصائص وسمات معرفية وانفعالية تمكنهم من توظيف مقدراتهم ومهاراتهم في مواجهة التحديات كما أن توفر النشاطات المنهجية واللامنهجية التي تستهدف احتياجات الطلبة المتفوقين تُعد وسيلة فعالة وداعمة في تطويرهم الانفعالي والمعرفي، وأشار (Koole, 2009). إلى أن مقدرة الفرد على التكيف، ومواجهة تحديات الحياة تعتمد على توظيف كامل لمقدراته العقلية،

والانفعالية فمقدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية، والاستجابة لها بوسائل وأساليب متوافقة انفعالياً، يستطيع من خلالها مواجهة المشكلات والتحديات. وكما أن امتلاك مقدرات عقلية فوق المتوسط، ودرجة عالية من الالتزام والمثابرة، والإبداع (Renzulli, 2014)، تساعدهم في التعامل مع المشكلات؛ مما ينعكس إيجابياً على انفعالاتهم.

التوصيات:

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:
- إعداد برامج تدريبية من قبل المختصين بإرشاد الطلبة لتنمية مهارات تنظيم الانفعالات، واكتساب مهارات حل المشكلات، والعمل على تفعيل نشاطات جماعية (مجموعات رفع الوعي) حول المهارات الحياتية، كمهارات الاتصال والتواصل الفعال، والتعبير عن المشاعر، وتأكيد مفهوم الذات، وأهمية الجانب الانفعالي ودوره في بناء الشخصية بشكل إيجابي.
 - عقد ورش تدريبية لمعلمي المدارس ومرشديها لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الطلبة في تنظيم الانفعالات، وحل المشكلات.

References:

- Al-Andijani, A. (2011). The difference between gifted and ungifted students in problem-solving steps in a sample of intermediate and secondary school students in Makkah Al-Mukarramah City, **Journal Of Arab Studies in Education and Psychology**, 5 (1): 71-102.
- Al-Atoum, A. (2014). **Cognitive psychology**. 4th ed., Amman: Dar Almasira for Publishing and Distribution.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A trans diagnostic examination. **Behaviour research and therapy**, 48(10): 974-983.
- Al-Desouky, M. M. (2003). The psychology of growth from birth to adolescence. 1st ed., Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Al-jundi, G. M. (2006). Emotional intelligence differences between gifted and non-gifted students and its correlation to the academic achievement, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University. Amman, Amman.
- Al-Rimawi, M. (2014). **Developmental Psychology: Childhood and Adolescence**. 3rd ed., Amman: Dar Almasira for Publishing and Distribution.
- A-Anderson, J. (2007). **Cognitive psychology and its applications**. 1st ed., Translated By: Muhammad Sabri and Reza Massad, Amman: Dar al-

- Fikr for Publishing and Distribution.
- Bassiouni, S. (2019). Emotional regulation strategies and problem-solving ability among the gifted students in Jeddah, **Journal of King Abdulaziz University**, College of Arts And Humanities, 27 (4): 51-98.
- De Corte, E., Depaepe, F., Opt Eynde, P., & Verschaffel, L. (2011). **Students' self-regulation of emotions in mathematics: An analysis of meta-emotional knowledge and skills**. *ZDM*, 43(4): 483-495.
- Docktor, J. (2006). **Solving the problem of physics**. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, USA.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. **European Journal of Psychological Assessment**, 23(3): 141-149.
- Ghayibi, N. E. (2010). Problem-solving strategies of middle school students in the district of Khanaqin Diyala, **Journal for Humanities**. 52, 669-705.
- Goleman, D.D. (1998): **Working with Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.
- Gratz, K. And Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of the regulation of emotion and dysfunction, development, factor structure, initial verification of difficulties in the measure of emotion regulation, **Journal of Pathological Psychology and Behavioral Evaluation**, 26, (1): 41-54.
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. **Handbook of emotions**, 3(3): 497-513.
- Hamdi, N. (1998). Relationship of problem-solving skills to depression among university students, University of Jordan, **Dirasat-Educational Sciences**, 25 (1): 90-100.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2015). Emotion regulation strategies in mathematical problem solving: process of validation of a questionnaire. In 16th Biennial Conference EARLI, **the European Association for Research on Learning and Instruction**.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. **Journal of counseling psychology**, 29 (1), 66.
- Klein, E. F. (2017). **Problem-solving strategies and giftedness: A study into observable differences in problem-solving strategies between**

- gifted and non-gifted children.** Unpublished Master's thesis, University of Twente.
- Koole. S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. **Cognition and Emotion**, 23(1): 4-41.
- Kostiuk, L. M. (2011). **Adolescent emotion regulation questionnaire: Development and validation of a measure of emotion regulation for adolescents.** Unpublished Doctoral dissertation, University of Alberta, Canada,.
- Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. **International Journal of Behavioral Development**, 43(1):1-11.
- McEwen, C., & Flouri, E. (2009). Fathers' parenting, adverse life events, and adolescents' emotional and eating disorder symptoms: The role of emotion regulation. **European Child & Adolescent Psychiatry**, 18(4): 206-216.
- Ormurd, G. (2016). **Human Learning.** 1st ed., Translated By: Fadel Mahmoud Khashwi, Moufid Naguib Hawashin, Nabila Nimer Dudin, Amman: Dar al Fikr for Publishing and Distribution.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, 27(50): 539-562.
- Salloum, H. A. (2015). **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.** Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.
- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L. J., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. **Motivation and emotion**, 34(1): 63-72.
- Selcuk, G., Caliskan, S., Errol, M. (2007). The effects of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' Problem Solving Strategies. **Journal of Turkish Science Education**, 4(1): 59-76.
- Shreim, R. (2009). **Adolescence Psychology.** 1st ed., Amman: Dar Almasira for Publishing and Distribution.
- Snyder, M. Courtney. (2010). Effect of task difficulty on problem solving strategy and emotional use. **University of Tennessee.**

- Sternberg, R., Karen, S. (2009). **Cognitive psychology**, 6th ed., Oklahoma State University, Oklahoma, USA.
- Ucar, F. M., Ucar, M. B., & Caliskan, M. (2017). Investigation of gifted students' problem-solving skills. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**, 5(3): 1-14.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. **Intelligence**, 33(4), 369-391.
- Zhou, Y., Daukantaite, D., Lundh, L. G., Wangby-Lundh, M., & Ryde, A. (2020). Adolescents emotion regulation strategies questionnaire: initial validation and prospective associations with nonsuicidal self-injury and other mental health problems in adolescence and young adulthood in a Swedish youth cohort. **Frontiers in psychiatry**, 11, 462.
- Zimmermann, P. Maier, M A., Monika M, Grossmann, K., (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. **International Journal of Behavioral Development**, 25 (4): 331-343.
- Zughair, L. Y. (2013). Awareness of emotion and ability to solve problems among university students, Babylon University, **Journal for Human Sciences**, 21 (3):664-681.