تنظيم الانفعال وعلاقته بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية

Emotion Regulation and Its Relationship with Sence of coherence at school among secondary stage students

إعداد

د. محمد بن عبد الله الجبيلي

وزارة التعليم-دكتوراه في علم النفس الإرشادي-جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2021.136067

استلام البحث : ١٤ / ٨ / ٢٠٢٠ قبول النشر: ٢ / ٩ / ٢٠٢٠

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تنظيم الانفعال، الشعور بالتماسك في المدرسة، وتعرف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف النوع والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الإحساء بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبًا وطالبة (١٣٦ من الذكور، ١٤٤ من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (١٧,١٠) سنة بانحراف معياري (٠,٨٥)، واستخدمت الدراسة استبيان تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross& John, 2003) وترجمة (المري، ٢٠١٧)، ومقياس الشعور بالتماسك في المدرسة من إعداد (الضبع وعبادي، ٢٠١٧)، وأسفرت النتائج عن أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إعادة التقييم المعرفي للانفعال والدرجة الكلية لتنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين القمع التعبيري للانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالتماسك في المدرسة تعزى إلى النوع والتخصص الدراسي.

الكلمات المفتاحية: تنظيم الانفعال-الشعور بالتماسك في المدرسة-طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The present study aimed to exploring the level of emotion regulation and sence of coherence at school among a sample of secondary stage students, and identifying the relationship between

emotion regulation and sence of coherence at school, and investigate the differences in sence of coherence at school among research sample according to gender and specialization. The sample consisted of (280) students (136 male, 144 female) were chosen from Al-Ahsa secondary school district, (Mage= 17.10 ± 0.85). The researcher applied the following tools: emotion regulation quessttionare (Gross & John, 2003), and Sence of coherence at school scale (El-Dabee & Abbady, 2017). Results showed an average level in both of emotion regulation and sence of coherence at school and all its domains. there were significant statistical positive correlation between the total score of sample's study in emotional regulation and its dimension (cognitive reappraisal) and Sence of coherence at school and all its domains, and negative statistical significant correlation was found between the expressive suppression score of sample's study and sence of coherence at school and all its domains. There were no significant statistical differences in sence of coherence at school according to gender and specialization.

Key words: Emotion Regulation, Sence of Coherence. Secondary Stage**.**

مقدمة الدراسة والإطار النظري:

تُعَدُّ مرحلة المراهقة من مراحل النمو الحرجة؛ حيث يتعرض الفرد فيها إلى العديد من الضغوط النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى ما تتميز به هذه المرحلة من استثارة انفعالية شديدة، يعمل معها المراهق على تطوير استراتيجيات لتنظيم انفعالاته. ويشير ماكليم Macklem (2007) إلى أن تنظيم انفعالاتنا ينطوي على مجموعة ضرورية ومهمة من المهارات التي يجب أن تكون لدينا للسيطرة على ما نتعامل معه يوميًا في الحياة بضغوطها وما تثيره من انفعالات متباينة، وبالتالي يعدُّ تنظيم الانفعال ذا أهمية خاصة في تحقيق الصحة النفسية للفرد.

وأشار كومبير وآخرون Compare, et al. (2014) إلى أن القدرة على تنظيم الانفعال تعد عاملاً وسيطًا لمواجهة الضغوط؛ فالتعرض للضغوط يؤدى إلى اضطراب التنظيم الانفعالى، والذي بدوره يستثير مخرجات نفسية سلبية مثل الاكتئاب، ومخرجات جسدية سلبية.

وتعدُّ دراسة تنظيم الانفعال من الاهتمامات المعاصرة؛ حيث حظي هذا المفهوم-في العقدين الأخيرين-باهتمام العديد من الباحثين، وكان ظهوره في مجال البحث النفسي لأول مرة في عام (١٩٩٠)، وذلك عندما قدَّم Gross لهذا المفهوم مؤكدًا على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال لتعديل ديناميات الانفعال (Aldao, 2013).

ويرى جروس (1998) Gross أن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات التي تؤثر على تشكيل الانفعالات التي لدينا، من حيث نشأتها، وكيفية التعبير عنها. وعرَّفه داهل Dahl (2001) بأنه جهد الفرد تجاه إدارة الانفعال بحيث يمكن استخدام انفعال معين تجاه موقف معين. كذلك عرفه كول ومارتين ودينيس Cole, Martin, & Dennis (2004) بأنه التغييرات التي ترتبط بانفعالات الفرد والتي تنشأ قبل بعض الأحداث أو المواقف.

وأشار هيلت وهانسون وبولاك Hilt, Hanson, & Pollack (2011) إلى أن مفهوم تنظيم الانفعال يستخدم للإشارة إلى مجموعة من النشاطات التي تسمح للفرد بأن يستجيب إلى التجارب الملِّحة بطريقة مقبولة اجتماعيًا ومرنة وتسمح لردود الأفعال التلقائية، والقدرة على تأخيرها عند الحاجة لذلك.

ويرى والي وكامبوس Walle & Campos (2012) أن تنظيم الانفعال عبارة عن تفاعل ديناميكي تبادلي يشتمل على استخدامات مرنة من استراتيجيات تنظيم الانفعال الواسعة والمختلفة مثل: حل المشكلات، وإعادة التقييم المعرفي، والتهدئة الذاتية، والتقبل الانفعالي والوعي، والبحث عن المعلومة، والبحث عن المساندة. هذا الشيء يسمح للأفراد من إمكانية تعديل أهدافهم وسلوكهم مع أهداف وسلوك الآخرين لتشكل دائرة من التأثير المتبادل.

وحدَّد ليبلانك وإساو وأُليندِيك LeBlanc, ESSau, & Ollendick (2017) عددًا من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تنظيم الانفعال، وهذه العوامل تتمثل في العوامل الداخلية والخارجية، ومن الأهمية بمكان التمييز بينهما. ويشير التنظيم الخارجي إلى القوى الخارجية، مثل الآباء والمدرسين والأقران، والتي تؤثر على تنظيم الانفعال. وفي المقابل، يشير التنظيم الداخلي إلى التنظيم الذاتي، والذي قد يتضمن مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي ينفذها الفرد لتعديل استجابته الانفعالية.

وتعددت النماذج النظرية التي تناولت تفسير تنظيم الانفعال، ويُعد نموذج "جروس" لتنظيم الانفعال "Gross process model pf emotion regulation" من أشهر النماذج النظرية التي فسرت تنظيم الانفعال؛ ويتكون نموذج جروس Gross (1998) لتنظيم الانفعال من خمس عمليات هي: اختيار الموقف، وتعديل الموقف، توزيع الانتباه، التغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة.

(١) اختيار الموقف: هذا النوع من تنظيم الانفعال ينطوي على اتخاذ الأفعال التي تجعل من المحتمل أن يكون الفرد أكثر (أو أقل) رغبة في إنهاء الموقف الذي يتوقع أن يثير

الانفعالات المرغوب فيها. ومن الأمثلة تجنب مواجهة جار غاضب. وعلى الرغم من شيوع اختيار الموقف، فمن الصعب معرفة كيف سيشعر الفرد في بعض الحالات (في حالة التنظيم الداخلي)، وما سوف يشعر به الأشخاص الآخرين لنفس الموقف (في حالة التنظيم الخارجي).

(٢) تعديل الموقف: يشير إلى تعديل مباشر في الموقف وذلك لتعديل تأثيره الانفعالي. فمثلا: عند زيارة شخص ما للفرد في منزله، قد يقوم بتعديل الموقف بإعادة ترتيب المنزل. فالجهود لتعديل الموقف قد تستدعي بشكل فعال الوضع الجديد إلى حيز الحقيقة، ومن الصعب أحيانًا التمييز بين اختيار الموقف وتعديل الموقف. أيضًا، على الرغم من أن "المواقف" يمكن أن تكون خارجية أو داخلية، فتعديل الموقف مرتبط بتعديل البيئات المادية الخارجية. وليس تعديل البيئات "الداخلية" (أي الأفكار) وسوف يتم الحديث لاحقًا، عن تغيير الأفكار في سياق الحديث عن التغيير المعرفي.

(٣) تغيير الانتباه: يشير إلى توجيه الانتباه تجاه حالة معينة بدلاً من التركيز على الانفعالات. فتغيير الانتباه هو واحد من العمليات التنظيمية الأولى للانفعالات التي تظهر خلال النمو، ويتم استخدامه من المهد إلى اللحد، وخاصة عندما لا يكون من الممكن تعديل الموقف. وواحدة من الأشكال الأكثر شيوعا من تغيير الانتباه هو الإلهاء، الذي يركز الاهتمام على الجوانب الأخرى من الموقف أو نقل الانتباه بعيدًا عن الموقف تماما. والإلهاء أيضا قد ينطوي على تغيير التركيز الداخلي، كما هو الحال عندما يقوم شخص ما باستدعاء أفكار أو ذكريات إلى الذهن تساعد على الوصول للحالة الانفعالية المطلوبة.

(٤) التغيير المعرفي: يشير إلى تعديل تقييم الفرد للموقف، وذلك لتعديل أهميته الانفعالية، سواء عن طريق تغيير طريقة الفرد في التفكير حول الموقف أو حول قدرته على التعامل مع المتطلبات التي يمثلها الموقف. ومن أشكال التغيير المعرفي هو إعادة التقييم. وكثيرا ما يستخدم هذا النوع من التغيير المعرفي لخفض المشاعر السلبية، ولكن يمكن أيضًا أن يستخدم لزيادة أو تقليل المشاعر السلبية أو الإيجابية، ففي بعض الأحيان، يتم تطبيق التغيير المعرفي إلى الوضع الخارجي (على سبيل المثال، "هذه المقابلة هي فرصة بالنسبة لي لمعرفة المزيد عن الشركة"). وفي أحيان أخرى، يتم تطبيق التغيير المعرفي إلى الوضع الداخلي (على سبيل المثال، "أنا لست قلقًا-مهما يحدث"، وهذا سيساعدني في بذل قصارى جهدي").

(٥) تعديل الاستجابة: يحدث في وقت متأخر من عملية توليد الانفعالات، حيث يحدث بعد أن تم بالفعل بداية الاستجابة على ذلك الموقف، ويشير إلى تأثير المباشر للمكونات الجسمية، والسلوكية، أو الفسيولوجية على الاستجابة الانفعالية. فممارسة الرياضة البدنية وتقنيات الاسترخاء والتنفس العميق يمكن استخدامها لتقليل الجوانب الجسمية والفسيولوجية من

المشاعر السلبية، والكحول، والسجائر، والمخدرات، وحتى المواد الغذائية يمكن أن تستخدم أيضا لتعديل الخبرة الانفعالية (Gross, 2014).

وأضاف جروس استراتيجيتين حظيتا بالاهتمام المتزايد مؤخرًا، وهما: Gross & (Gross & Thompson , 2007; John, 2003).

-القمع suppression: ويعرف على أنه استراتيجية تركز على الاستجابة المباشرة التي تحاول منع أو كف التعبير عن الانفعالات؛ فالقمع هو استراتيجية تستخدم في وقت متأخر من عملية توليد الانفعالات، ويمكنها تعديل ما يعبر عنه الأفراد سلوكيًا فقط، وينعكس ذلك بالسلب على أداء الفرد. فهم يضللون الآخرين عن ذاتهم الحقيقية الخاصة بهم. ويتعاملون مع المواقف العصيبة بإخفاء مشاعرهم الداخلية وتضييق الخناق على إظهار انفعالاتهم المتجهة إلى الخارج. فهم أقل وضوحًا فيما يشعرون به، وأقل نجاحًا في إصلاح المزاج، ويظهرون انفعالاتهم في مواقف أقل ملاءمة أو قبولاً، ويسترجعون باستمرار الأحداث التي تجعلهم يشعرون بالسلبية.

-إعادة التقييم المعرفي reappraisal: هي استراتيجية تنظيمية تركز على ما قبل الحدث، فهي تركز على تغيير أفكار الفرد تجاه الموقف لتغيير الانفعالات المرتبطة به، وقد ارتبط إعادة التقييم الإيجابي مع كل مؤشر أداء إيجابي. وهكذا، فان الأفراد الذين يستخدمون إعادة التقييم الإيجابي أكثر شعورا بالرضا عن حياتهم، أكثر تفاؤلاً، ولديهم تقدير مرتفع للذات، ولديهم القدرة على التعبير سلوكيا عن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية، واجتماعيًا، فهم أكثر عرضة لمشاركة مشاعرهم، سواء أكانت إيجابية أو سلبية، مع الآخرين، ولديهم علاقات وثيقة مع الأصدقاء. ولديهم عدد أقل من أعراض الاكتئاب، ويتمتعون بالثقة بالنفس، والرضا عن الحياة. وإعادة التقييم الإيجابي تغلب على المواقف الضاغطة من خلال اتخاذ موقف متفائل، وإعادة تفسير ما يجدونه ضاغطا، وبذل جهود نشطة لإصلاح الحالة المزاجية السيئة، كما أن إعادة التقييم تؤدي إلى انخفاض في المؤشرات السلوكية والذاتية للمشاعر السلبية، مع عدم وجود آثار سلبية للذاكرة أو الاستجابة الانفعالية في التفاعلات الاجتماعية. على النقيض من ذلك، القمع يؤدي إلى انخفاض في الاستجابات السلوكية، ولكن ليس له أي تأثير على خبرة المشاعر السلبية، ويؤدي إلى زيادة تفعيل الحساسية للأنظمة الفسيولوجية والأوعية الدموية للقلب. ويؤدي القمع أيضًا إلى آثار جانبية أخرى مثل ضعف الذاكرة اللفظية، وتقلص القدرة على الاستجابة إلى المشاركة الاجتماعية.

وتعد إعادة التقييم استراتيجية تركيز مسبق يتصرف الفرد وفقًا لها قبل أن يتكون لديه اكتمال التوجه نحو الاستجابة الانفعالية، وبالتالي من المتوقع أن يتم تعديل المسار الزمني الكامل للاستجابة النفسية، بينما يعد القمع استراتيجية تركيز على الاستجابة التي تظهر بمجرد أن تبدأ الانفعالات في التكوين، وبعد أن تتكون الميول نحو الاستجابة، ومن

المتوقع أن تتطلب جهودًا متكررة لإدارة الاستجابات الانفعالية عند ظهورها باستمرار (Balzarotti, John, & Gross, 2015).

وأشار كول وآخرون Cole et al. (2004) إلى أن الفرد الذي يتمتع بالقدرة على تنظيم الانفعال يمكنه التحكم في سلوكه، وسيكون أكثر مرونة في السياقات المختلفة وفي التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن ذلك يكون له تأثير إيجابي-أيضًا-على العمليات الأخرى مثل الانتباه وحل المشكلات والسلوك.

وفي السياق ذاته تناولت نظرية أنتونوفسكي Antonovsky منذ البداية مجموعة من التساؤلات تتمثل في كيفية استطاعة الإنسان الحفاظ على صحته وتماسكه رغم وجود المسببات المتعددة الممرضة والمضعفة في محيطه، وتحديد العوامل الفردية التي تشجع قيام وشيوع الصحة واللياقة النفسية، والتعرف على أسباب انهيار بعض الأشخاص في زمن الكوارث والحوادث واستسلامهم للضغوط في حين يبقى البعض متماسكين، ويقاومون حتى يحققوا أهدافهم (Antonovsky, 2002).

ويُعرف أنتونوفوسكي Antonovosky (2002) الشعور بالتماسك بأنه شعور عام لدى الفرد بقدرته على إدارة الأحداث التي يمر بها بكفاءة، والتنبؤ بنتائجها والتعامل معها بفاعلية.

ويرى أنتونوفسكي Antonovsky أن الشعور بالتماسك خاصية تتكون من ثلاث مكونات مترابطة ومتداخلة فيما بينها، وهي:

أ-الشعور بالوضوح/الفهم Sense of Comprehensibility: يعني توقعات أو مهارة الفرد في التمكن من تمثل المثيرات والمنبهات حتى غير المعروفة له كمعلومات متماسكة ومنظمة وليست مثيرات مشوشة وغير واضحة، فهي تعني نمطًا معرفيًا من التمثل وهو الاعتقاد بأن الأشياء تحدث بشكل منظم وبطريقة يمكن التنبؤ بها، وكذلك الشعور بإمكانية الفرد بفهم الأحداث في حياته والتنبؤ بعقلانية بما سيحدث في المستقبل (Antonovsky, 1979).

ولا شك في أن معرفة الفرد بطبيعة الموقف الذي يواجهه وإدراكه له على أنه كُل متكامل ومترابط معًا يقوده إلى التعامل الناجح معه، أي وعي وفهم الفرد للعلاقات القائمة في الموقف الضاغط ذاته وتوضيح العناصر الأساسية والرئيسية فيه وعلاقتها بالهدف العام له، وتمييزها عن العناصر البعيدة عنه؛ يؤدي بدوره إلى فهم أعمق للموقف ووضوح أكثر للضغوط التي يواجهها؛ ومن ثم الاستقبال المُقنن لهذه الضغوط والتعامل معها، فكلما كان تصور الفرد أكثر اتساعًا، وأعمق فهمًا يجعل من الضغوط قيمة وفرصة جيدة للنمو (محمد، ٢٠١٤).

ب-الشعور بالإدارة/التحكم Sense of Manageability: يُطلق هذا المكون على الثقة الأدائية، حيث يصف قناعات الفرد بأن الصعوبات قابلة للحل، وأنه يمتلك الاحتياطات أو

الموارد الملائمة من أجل مواجهة المتطلبات (Antonovsky, 1993). كما ينظر له على أنه القدرة على التفاؤل والثقة باستخدام القوى الذاتية، والاستعانة بالدعم الاجتماعي لتذليل وحل مصاعب ومهام الحياة، كما يشير إلى إدراك الفرد للمصادر الاجتماعية والشخصية الملائمة، جاعلًا منها مصادر تحت متناول اليد قابلةً للضبط والتطوير والمواءمة، بهدف مجابهة وتذليل المتطلبات الداخلية والخارجية بنجاح (المنصور، ٢٠١٧).

وهذا ما أكّد عليه أنتونوفسكي، حيث وضّح أن الأمر لا يتعلق بامتلاك الموارد والكفاءات الخاصة فحسب، وإنما الاعتقاد بأن الآخرين يمكن أن يقدموا الدعم اللازم، والإنسان الذي ينقصه هذا الاعتقاد يشبه تعيس الحظ الذي يشعر دائمًا بأنه واقع تحت رحمة أحداث مرعبة دون أن يستطيع القيام بأي شيء تجاهها، ويعتبر الشعور بالإدارة نمط من التمثل الانفعالي-المعرفي، بمعنى اعتقاد الفرد بأن لديه المهارات والقدرة والدعم والعون، أو الموارد اللازمة لمواجهة المواقف، وأن هذه الاحداث قابلة للتحكم فيها، وأنها تحت السيطرة والتحكم (يوسفي، ٢٠١٧).

ج-الشعور بالمعنى Sense of Meaningfulness: يصف هذا المُكون المقدار الذي يشعر فيه الفرد انفعاليًا بأن الحياة ذات معنى، وأنّ بعض المشكلات التي تواجه الإنسان تستحق أن يُسخر من أجلها الطاقة وأن يبذل في سبيلها قصارى جهده، وأن يشعر أن من واجبه الالتزام بها، وبأنها تحديات مرحب بها أكثر من كونها تحديات مزعجة يرغب الإنسان في التخلص منها (Antonovsky, 1979). فمعنى الحياة لدى الفرد هو الذي يجعله يسعى بشكل دؤوب، ويتحمل المشقة ليرفع من قيمة الحياة، ويجعلها تستحق أن تُعاش، بل أن الفرد الذي يكتشف لحياته هدفًا ومعنى يجعله يستطيع تحمل ندرة اللذة والافتقار إلى المكانة دون أن يتنقص هذا من سعادته، فالهدف الرئيسي للفرد هو تحقيق معنى في الحياة، وهذا يعني أن الإيمان بمعنى الحياة يمد الفرد بالقدرة على العطاء والتسامي، مما يجعل نظرته للحياة إيجابية ومتفائلة (الأنصاري، ٢٠٠٣).

ومما سبق يرى أنتونوفسكي أن مشاعر الفهم والوضوح تمثل الجانب المعرفي للشعور بالتماسك، فيما يعتبر مشاعر الإدارة تمثل المكون المادي أو الوسيلي، أو السلوكي، أمّا المكون الثالث فيعتبر المكون الدافعي (Kleep, Mastekaasa, Tom, Sandandger & Kleiner, 2007).

ويرى أنتونوفسكي أن المركب الدافعي أهم المركبات، فبدون خبرة المعنى وبدون التوقعات الإيجابية من الحياة لا تنجم قيمة عالية للشعور بالتماسك ككل عل الرغم من الدرجة العالية من وضوح المركبين الآخرين، فالإنسان الذي لا يعيش خبرة المعنى سوف يشعر أنّ الحياة مرهقةٌ في جميع المجالات، وسوف يشعر بأنّ كلَّ مهمةٍ أخرى مطروحة عليه هي ضغط إضافي أو زائد (يوسفي، ٢٠١٧).

ويؤكد أنتونوفسكي على أن هذه المكونات الثلاثة تُسهم بشكل إيجابي في إثراء التجارب والخبرات الحياتية للفرد، وذلك في أربعة مسارات مترابطة، وهي: المشاعر الداخلية، والعلاقات البينشخصية، والنشاط الرئيسي للفرد، والمخاوف الوجدانية بقدر ما يتواجد لديه شعور مرتفع بالتماسك، وتَطور مستوى أدائه في تعامله مع الضغوط (Bossick, 2008).

وأشار الضبع وعبادي (٢٠١٧) إلى أن الشعور بالتماسك لا ينمو من فراغ، وإنما هناك مصادر تهيئ له، وتسهم في تعزيزه لدى الفرد، وتعمل هذه المصادر بشكل منفرد، أو تتفاعل مع بعضها، مما ينتج عنه شعورٌ قوي بالتماسك، وهذه المصادر قد تكون ذاتية ترتبط بالفرد نفسه كخصائصه المعرفية، وسماته الانفعالية، واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها، وقد تكون خارجية مرتبطة ببيئته، وما توفره له من موارد، أو اجتماعية مرتبطة بالدعم المقدم له من الأفراد المحيطين به، والذين يرتبط معهم بعلاقات اجتماعية مختلفة.

ويعدُّ الشعور بالتماسك كما طرحه أنتونوفسكي توجهًا عامًا في الحياة بضغوطها وتحدياتها المختلفة، كما يمكن يمكن تناوله في سياقات محددة ومجالات نوعية، ومنها المجال الأكاديمي، والمجال الأسري، ومجال العمل. وقدم Bracha & Hoffenbartal (2011) الشعور بالتماسك في سياق محدد، وهو المواقف التعليمية Coherence in Teaching Situations (SOCITS)، وعرفاه بأنه: امتلاك الطالب إحساسًا بالثقة في المواقف التعليمية، واعتقاده في قدرته على فهم ضغوطها ومواجهتها وإدارتها بأفضل طريقة ممكنة، وأنه يتكون من ثلاثة مكونات، وهي: مكون معرفي: ويعني إدراك الطالب للضغوط التي تواجهه في المواقف التعليمية، ومكون سلوكي: يتمثل في مدى إدراك الطالب للموارد المتاحة على أنها مرضية في محاولة تلبية المطالب التي تضعها المحفزات الخارجية والداخلية في مشاكل مواقف التعليم، ومكون دافعي-وجداني: ويعني شعور الطالب بأن المواقف التعليمية ذات مغزى ومعنى، وأن بعض المتطلبات اليومية على الأقل تشكل تحديًا أكبر من كونها عبئًا ثقيلاً.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية، وهي:

١-ما مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

٢-ما مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

٣-ما طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

٤-هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى النوع (ذكر/أنثى)؟
٥-هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى التخصص (علوم طبيعية/علوم شرعية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
١-الكشف عن مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة من لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
٢-الكشف عن مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة من لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
٣-تعرف طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
٤-الكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغير النوع لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.
٥- الكشف عن الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغير التخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية، وعملية تطبيقية.

أ-الأهمية النظرية:

١-تقديم إطار نظري يثري المكتبة العربية حول متغيرين يُعدَّان حديثين في الدراسات العربية، وهما: تنظيم الانفعال، والشعور بالتماسك، وتوظيفهما في المجال الأكاديمي؛ حيث يعتقد الباحث بأهميتهما الكبرى في بناء شخصية المراهق بشكل عام، وفي التحصيل الأكاديمي بشكل خاص.
٢-أهمية العينة المستهدفة بالدراسة، والتي تم اختيارها من طلبة المرحلة الثانوية الذين ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتوسطة بأزماتها وضغوطها وما يترتب عليها من انفعالات؛ فهم بحاجة إلى الدراسة والبحث من أجل تقديم الخدمات التربوية والإرشادية، التي من شأنها معالجة ما لديهم من مشكلات، لاستثمار ما لديهم من إمكانات وقدرات لتحقيق النمو السليم.
٣-ندرة الدراسات العربية-في حدود علم الباحث-وخاصة في البيئة المحلية التي تناولت هذه المتغيرين في منظومة ارتباطية واحدة.

ب-الأهمية التطبيقية:

١-من المتوقع أن ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن أن يسهم في توجيه انتباه نظر القادة التربويين، وأصحاب القرار إلى تضمين المناهج الأنشطة الأكاديمية، والأنشطة الاجتماعية، التي من شأنها تنمية تنظيم الانفعالات، ومساعدة الطلبة على الشعور بالتماسك في المدرسة.

٢-يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في المساعدة في توجيه المهتمين بالبرامج الإرشادية والعلاجية من أجل وضع برامج إرشادية علاجية تهتم بتنمية تنظيم الانفعال، لدى طلبة المرحلة الثانوية، ووضع برامج إرشادية علاجية تهدف إلى تنمية مستوى الشعور بالتماسك لديهم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تنظيم الانفعال Emotion Regulation**:**

عرَّف جروس (Gross,1998) تنظيم الانفعال بأنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يخبره –هو أو يخبره الآخرون من حوله-وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات. ويعرف الباحث تنظيم الانفعال إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross & Gohn,2003) وترجمة المري (٢٠١٧).

الشعور بالتماسك المدرسي School Sense of Coherence:

عرَّف الضبع وعبادي (٢٠١٧) الشعور بالتماسك في المدرسة والذي يشير إلى قدرة الطالب على فهم الضغوط الأكاديمية، وإدراكها بشكل عقلاني، والقدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدارتها بفعالية من خلال امتلاكه لمصادر المقاومة المتاحة، مع إحساسه بمعنى الحياة، وأن في حياته أهدافًا ومعاني يسعى لتحقيقها، وأن هذه الأهداف تعطيه القدرة على تحدي هذه الضغوط، وعدم الاستسلام لها. وأنه يتضمن ثلاثة أبعاد، وهي:

البعد الأول: الشعور بالفهم/ الوضوح Sense of Comprehensibility: يُعرَّف بأنه قدرة الطالب على فهم وإدراك مواقف الحياة الضاغطة بشكل عام، والضغوط المرتبطة بالحياة والمناخ المدرسي وتفسيرها بشكل عقلاني.

البعد الثاني القدرة على الإدارة Sense of Manageability: يُعرَّف بأنه اعتقاد الطالب في أن المواقف الضاغطة والمشكلات التي تواجهه في المدرسة يمكن حلها سواء من خلال امتلاكه لمصادر وسمات شخصية، أو من خلال الدعم المقدم من الآخرين.

البعد الثالث: الشعور بالمعنى Sense of Meaningfulness: يُعرَّف بأنه شعور الطالب بوجود أهداف في حياته يسعى لتحقيقها رغم الضغوط الأكاديمية التي تواجهه، واعتقاده في أن مثل هذه الضغوط تعطيه الدافعية للمواجهة والتغلب عليها، والاستمتاع بالحياة المدرسية مهما كانت الظروف.

ويمكن تعريف الشعور بالتماسك-إجرائيًا-في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالتماسك المدرسي سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في موضوعها والذي اقتصر على تنظيم الانفعال وعلاقته والشعور بالتماسك في المدرسة، وعينتها البشرية، وهي من طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك بمكان إجرائها وتطبيق أدواتها في بعض المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء، وزمن إجرائها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

دراسات سابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في محورين:

أولاً: دراسات تناولت تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية.

قام يعقوب (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى قياس تنظيم الانفعال لدى الطلبة المتميزين في محافظة ديالي، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة من المتميزين في محافظة ديالي. واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس تنظيم الانفعال لجروس Gross (2003)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعال، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الانفعال وفقًا لمتغير الجنس.

كما أجرت سلوم (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة في استراتيجيات تنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨٢) طالبًا من طلبة الصف العاشر الثانوي، وطلاب السنة الثانية من المرحلة الجامعية، حيث بلغ عدد طلاب الصف العاشر الثانوي (٥٥٠) طالبًا وطالبة (٣٠١ إناث، ٢٤٩ ذكور)، وتكونت عينة طلاب السنة الثانية من (٧٣٢) طالبًا وطالبة (٣٩٩ إناث، و٣٣٣ ذكور). تم تطبيق استبانة استراتيجيات تنظيم الانفعال من إعداد الباحثة ومقياس حل المشكلات من إعداد هبنبر وبيترسين Heppner & Petersen (1982)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط لتنظيم الانفعال، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وحل المشكلات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في استراتيجيات تنظيم الانفعال تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية باستثناء استراتيجيتي إعادة التقييم والاجترار والتي كانت الفروق فيهما لصالح طلبة المرحلة الجامعية.

وهدفت دراسة العاسمي وبدرية (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال والمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تعرف الفروق

وفقًا لمتغيري السنة الدراسية والجنس لدى عينة مكونة من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر في محافظة السويداء. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس تنظيم الانفعال للمراهقين من إعداد العاسمي، ومقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (٢٠٠٣)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائيًا بين تنظيم الانفعال والمرونة النفسية، ووجود فروق في تنظيم الانفعال تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأجريت دراسة شيرفونسكي وهنت Chervonsky & Hunt (2019) بهدف دراسة العلاقة بين استراتيجيتي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع) والرفاه الاجتماعي لدى عينة مكونة من (٢٣٢) مراهقًا أستراليًا يدرسون في الصف السابع والثامن. واستخدمت الدراسة مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون Gross & John (2003)، ومقياس الرضا عن الحياة متعدد الأبعاد من إعداد Huebner (1994)، بالإضافة إلى قياس القلق والاكتئاب بهدف ضبط تأثيرهما على نتائج الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين استراتيجية القمع والرفاه الاجتماعي لدى المراهقين.

ثانيًا: دراسات تناولت الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة Moksnes, Espnes, & Lillefjell (2012) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والقلق والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية بالنرويج بلغ قوامها (١٢٢٩) منهم (٥٩٣) من طلاب المرحلة الابتدائية، و(٦٣٦) من طلاب المرحلة الثانوية، واستقرت العينة النهائية على (١٢٠٩) بواقع (٥٨٦) ذكرًا، و(٦١٧) أنثى، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٨) سنة، واستخدمت الدراسة واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس حالة وسمة القلق من إعداد Spielberger (1983)، ومقياس حالة الاكتئاب من إعداد Byrne et al. (2007)، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى القلق والاكتئاب لدى الإناث مقارنة بالذكور، بينما أظهر الذكور مستوى مرتفعًا من الشعور بالتماسك مقارنة بالإناث، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠) بين القلق والاكتئاب، وعلاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بينهما وبين الشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة Garcıa-Moya, Rivera, & Moreno (2013) إلى التعرف على دور الشعور بالتماسك كمتغير وسيط في العلاقة بين بعض المتغيرات البيئة المدرسية والضغوط المرتبطة بالمدرسة والتي تؤثر في الصحة النفسية للطلاب، وتكون مجتمع العينة من (٧٨٥٠) طالبًا وطالبة، هم طلبة بعض المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في أربع مقاطعات بأسبانيا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٨) سنة، ولم تشر الدراسة إلى حجم العينة، واكتفت بالإشارة إلى أن معدل الاستجابة على أدوات الدراسة بلغ (٨٥,٤٣ %)، وأن نسبة الذكور بلغت (٤٨,٩٠ %)، بينما بلغت نسبة الإناث (٥١,١٠ %). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على مقياس الشعور بالتماسك من إعداد Antonovsky

(1993) ، وأدوات لقياس بعض المتغيرات المرتبطة بالمدرسة مثل مساندة زملاء الفصل، ومساندة المعلمين، والضغوط المدرسية، واستبيان لقياس الصحة العامة متضمنًا: الرفاهية النفسية، وجودة الحياة المرتبطة بالصحة، وتوصلت النتائج إلى أن المساندة التي يتلقاها الطلاب في المدرسة سواء من قبل زملائهم، أو معلميهم لها تأثير مباشر في شعورهم بالتماسك، كما أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الشعور بالتماسك يكون لديهم مستوى أقل من الإحساس بالضغوط المدرسية، ومستوى مرتفع من الصحة العامة.

وهدفت دراسة Moksnes, Løhre, & Espnes (2013) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٢٣٩) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية بالنرويج، وبواقع (٦٠٣) ذكرًا، و(٦٣٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٠٠) سنة بانحراف معياري قدره (١,٦٢)، واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener, et al. (1985)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة، وأنه يفسر ما نسبته (٢٥ %) من التباين في الرضا عن الحياة، ولم تظهر النتائج أي تأثير للجنس على الشعور بالتماسك، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة Moksnes & Haugan (2015) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة والضغوط لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغ عددها (١٢٣٩) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية بالنرويج، وبواقع (٦٠٣) ذكرًا، و(٦٣٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٠٠) سنة بانحراف معياري قدره (١,٦٢)، واستخدمت الدراسة النسخة النرويجية المختصرة من مقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد Diener, et al. (1985)، والنسخة النرويجية من استبيان ضغوط المراهقين من إعداد Moksnes & Espnes (2011)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الشعور بالتماسك والضغوط التي تواجه المراهقين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الشعور بالتماسك والرضا عن الحياة لصالح الذكور، وبينما وجدت فروق دالة إحصائيًا بينهما في الضغوط في اتجاه الإناث.

وهدفت دراسة Krok (2016) إلى فحص الدور الوسيط في للتفاؤل في العلاقة بين الشعور بالتماسك والسعادة النفسية والذاتية في المراهقة المتأخرة، وتوكنت عينة الدراسة من (٢١١) فردًا تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٦-٢٠) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره

(١٨,٢٢) سنة، وانحراف معياري (١,٠٨)، وبواقع (١٠٣ ذكرًا، و١٠٨ أنثى) واشارت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب بين الشعور بالتماسك والسعادة لدى المراهقين.

وهدفت دراسة Barni & Danioni (2016) إلى بحث العلاقة بين القيم الشخصية الأساسية للمراهق والشعور بالتماسك. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٤) من المراهقين (٥٠,٩% من الذكور، و٤٩,١ من الإناث) من طلاب المدارس العليا في شمال إيطاليا، وكان متوسط أعمارهم الزمنية (١٥,٢٢) سنة بانحراف معياري قدره(١,٢). وقد تم تطبيق مقياس الشعور بالتماسك واستبيان القيم الشخصية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافًا في القيم الشخصية (السلطة والإنجاز والتحفيز والتوجيه الذاتي والشمولية والخير والأصالة والمطابقة والأمان) لدى المراهقين وفقًا لمستوى الشعور بالتماسك لديهم، مما يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشعور بالتماسك وبين القيم الشخصية، ٢) إمكانية التنبؤ بالشعور بالتماسك من خلال القيم الشخصية، حيث كانت قيمتا: "الاعتدال"، و"التفوق الذاتي" من أكثر القيم تنبؤًا بالشعور بالتماسك.

وهدفت دراسة الضبع وعبادي (٢٠١٧) إلى التعرف على الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن مستوى الشعور بالتماسك المدرسي لديهم، وفحص الفروق بين الجنسين في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك المدرسي، والكشف عن مسار العلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية وكل من: الشعور بالتماسك في المدرسة، والإنجاز الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (١٤١ ذكرًا+٢٣٢ أنثى)، بمتوسط عمري قدره (١٧,٣١) سنة، وانحراف معياري (٠,٥٩)، واستخدمتْ الدراسة مقياسين لقياس متغيراتها أعدهما الباحثان، وهما: مقياس الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية، والشعور بالتماسك في المدرسة، وهما عبارة عن مقاييس مواقف، وليس عبارات تقريرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستويات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة، كما جاء مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة لديهم مرتفعًا، ووجدت فروق دالة إحصائيًا الذكور والإناث في الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية التالية: التعاطف، والامتنان، والخوف من الحسد، والتعلق المدرسي، وذلك لصالح الإناث، وفي الغضب في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في القلق الاجتماعي، والإطراء والمديح، والتسامح. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الشعور بالتماسك في المدرسة، وأظهرت النتائج وجود مسارات دالة إحصائيًا لتأثيرات الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية في الشعور بالتماسك المدرسي والإنجاز الأكاديمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

حاول الباحث قدر الإمكان الاقتصار على الدراسات التي تناولت المتغيرين لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت دراسات المحور الأول إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعال وكل من: حل المشكلات، والمرونة النفسية، والرفاه الاجتماعي، بينما هدفت دراسات المحور الثاني إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك وكل من: القلق، والضغوط، والصحة النفسية، والانفعالات الأكاديمية، كما كانت الفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال، والشعور بالتماسك هدفًا أساسيًا في تلك الدراسات، واعتمدت دراسات المحور الأول على مقياس تنظيم الانفعال من إعداد جروس وجون (Gross & John, 2003)، وهو ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية، بينما اعتمدت على مقياس الشعور بالتماسك من إعداد (Antonovsky, 1993)، كما استفادت الدراسة الحالية من المقياس الذي تم إعداده في دراسة (الضبع وعبادي، ٢٠١٧) لقياس الشعور بالتماسك في المدرسة.

المنهج والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظرًا لأنها هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء، والتعرف على الفروق في الشعور بالتماسك في المدرسة باختلاف متغيري النوع (ذكر/أنثى)، والتخصص الدراسي (علوم طبيعية/علوم شرعية).

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٤٢٨٨٢) طالبًا وطالبة والذين يدرسون في العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ه بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك حسب إحصائيات إدارة التعليم بالأحساء. ومن هذا المجتمع تم اختيار عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٨) طالبًا وطالبة، وتمثل الهدف منها في التحقق من مدى ملاءمة أدوات الدراسة للتطبيق على العينة، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بطرق مختلفة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٨٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء، وهي عينة متيسرة ممن استجابت على رابط التطبيق الإلكتروني لأدوات الدراسة، متوسط أعمارهم الزمنية (١٧,١٠) سنة بانحراف معياري (٠,٨٥)، وقد بلغ عدد الذكور في العينة (١٣٦)، بينما بلغ عدد الإناث (١٤٤)، وفيما يتعلق بالتخصص الدراسي بلغ عدد أفراد العينة في تخصص العلوم الطبيعية (١٩٩)، وتخصص العلوم الشرعية (٨١).

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١-استبيان تنظيم الانفعال:

أعد جروس وجون (Gross& John, 2003) استبيان تنظيم الانفعال، وهو من أساليب التقرير الذاتي، ويتكون من (١٠) عبارات موزعة على بعدين، وهما: إعادة التقييم المعرفي للانفعالات، ويأخذ العبارات أرقام (١، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٠)، والقمع التعبيري للانفعالات، ويأخذ أرقام العبارات (٢، ٤، ٦، ٩). وعند التعامل مع الأبعاد الفرعية للمقياس تكون كل العبارات موجبة، ويتم تقدير الدرجات بـ(١،٢،٣،٤،٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الصفة التى يقيسها كل بعد فرعي، وفي حالة التعامل مع الدرجة الكلية للمقياس، تكون عبارات بعد القمع التعبيري سالبة، ويتم تقدير الدرجات بـ (٥،١،٢،٣،٤) على الترتيب. وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٨) من طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء.

أ-الصدق التمييزي:

تمَّ الاعتماد على الصدق التمييزي بهدف استخراج القوة التمييزية للاستبيان لتقرير أنه يميز بين الأقوياء والضعاف في تنظيم الانفعال، ونظرًا لصغر حجم الأفراد في كل مجموعة، فقد تم الاعتماد على الإحصاء اللابارامتري، واستخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات فقرات الاستبيان. وجاءت النتائج كما في جدول (١).

جدول (١) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على استبيان تنظيم الانفعال

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	المجموعة العليا (ن=١٤)	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٥٣١- **
	المجموعة الدنيا (ن=١٤)	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	
القمع التعبيري للانفعالات	المجموعة العليا (ن=١٤)	٢١,٥٠	٣٠١,٠٠	٤,٦٠٧- **
	المجموعة الدنيا (ن=١٤)	٧,٥٠	١٠٥,٠٠	
الدرجة الكلية	المجموعة العليا (ن=١٣)	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	٤,٣٨٢- **
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	

** دالة عند (١.,.)

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة العليا والدنيا على استبيان تنظيم الانفعال، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة ذي

المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن الاستبيان له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أن الاستبيان صادق بصورة مقبولة.

ب-الاتساق الداخلي للاستبيان:

تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على الاستبيان. وجاءت النتائج كما في جدول (٢، ٣).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد استبيان تنظيم الانفعال

إعادة التقييم المعرفي للانفعالات		القمع التعبيري للانفعالات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٥١٩	٢	**٠,٧٧٠
٣	**٠,٦٨٠	٤	**٠,٤٩٤
٥	**٠,٦٤٣	٦	**٠,٦٨٤
٧	**٠,٤٤٨	٩	**٠,٥٩٣
٨	**٠,٥١٢	ـــــ	ـــــ
١٠	**٠,٥٥٢	ـــــ	ـــــ

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٣) معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية والارتباطات البينية لاستبيان تنظيم الانفعال

الأبعاد	الدرجة الكلية	(١)	(٢)
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات (١)	**٠,٨٢٣	-	-
القمع التعبيري للانفعالات(٢)	**٠,٧٧١-	**٠,٤٧٣-	-

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢، ٣) أن كل مفردة ترتبط مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وهناك ارتباطات بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاستبيان تنظيم الانفعال دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتؤكد هذه النتائج على تمتعه بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين أبعاده.

ج-ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات استبيان تنظيم الانفعال بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون
١	إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	٠,٦٧٧	٠,٦٠٤
٢	القمع التعبيري للانفعالات	٠,٦٩٠	٠,٦١٣
	الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال	٠,٧٤٢	٠,٦٥٣

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن معاملات الثبات الخاصة باستبيان تنظيم الانفعال سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كلها قيم مقبولة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات هذا الاستبيان. ومما سبق، يمكن القول إن استبيان تنظيم الانفعال يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسية الحالية، مما يعطي الثقة لاستخدامه وتطبيقه على العينة الأساسية للدراسة.

٢- مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

اعتمدت الدراسة على مقياس االشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو من إعداد الضبع وعبادي (٢٠١٧)، وهو عبارة عن مقياس مواقف، ويتكون من (٢٥) موقفًا موزعة على ثلاثة أبعاد، يأخذ البعد الأول (الفهم) المواقف أرقام (١-٧)، ويأخذ البعد الثاني (الإدارة) المواقف أرقام (٨-١٥)، ويأخذ البعد الثالث (المعنى) المواقف أرقام (١٦-٢٥)، وأسفل كل موقف يوجد ثلاثة حلول مختلفة: (أ، ب، ج) لهذه المواقف، ويختار المفحوص من بين هذه الحلول الثلاثة حلاً واحدًا يعبر عن رأيه الشخصي نحو الموقف بوضع علامة (✓) أسفل الحرف الذي يدل على إجابته، ويتم تقدير الدرجات من (١-٣). وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية بلغت (١٨٥) من طلبة المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، وتمتع المقياس باتساق داخلي جيد؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٨، ٠,٧٧) بين درجة كل موقف والدرجة الكلية على الأبعاد، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق العوامل الثلاثة في مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، كما تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات من خلال قيم ألفا كرونباخ التي بلغت (٠,٩٠) للدرجة االكلية، وبالتجزئة النصفية (٠,٨٥) للدرجة الكلية. وفي الدراسة الحالية تمَّ التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٨) من طلبة المرحلة الثانوية بالإحساء، وذلك كما يلي.

أ-الصدق التمييزي:

تم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في مجموع درجات عبارات استبيان الشعور بالتماسك في المدرسة. وجاءت النتائج كما في جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد الواقعين ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة
الشعور بالفهم	المجموعة العليا (ن=١٣)	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠	-٤,٦٥٩ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	
القدرة على الإدارة	المجموعة العليا (ن=١٢)	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠	-٤,٢٨٠ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٢)	٦,٥٠	٧٨,٠٠	
الشعور بالمعنى	المجموعة العليا (ن=١٢)	١٩,٥٠	٢٣٤,٠٠	-٤,٢٨٩ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٣)	٧,٠٠	٩١,٠٠	
الدرجة الكلية	المجموعة العليا (ن=١٤)	١٩,٥٠	٢٧٣,٠٠	-٤,٣٤٤ **
	المجموعة الدنيا (ن=١٢)	٦,٥٠	٧٨,٠٠	

** دالة عند (١.,.)

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة العليا والدنيا على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة، وهذه الفروق في اتجاه المجموعة ذي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن االمقياس له قوة تمييزية بين المجموعتين، مما يشير إلى أن المقياس صادق بصورة مقبولة.

ب-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح جدول (٦، ٧) نتائج ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة

الفهم		الإدارة		المعنى	
الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤٣	٨	**٠,٦٥٦	١٦	٠,٥٨٠
٢	**٠,٦٨٥	٩	**٠,٤٩٤	١٧	٠,٥١٤
٣	**٠,٧٠٣	١٠	**٠,٧١٧	١٨	٠,٥١٨
٤	**٠,٦٢٥	١١	**٠,٧٧٥	١٩	٠,٦٢٦
٥	**٠,٦٣٣	١٢	**٠,٧٨٥	٢٠	٠,٧٢٣
٦	**٠,٤٧٩	١٣	**٠,٦٤٩	٢١	٠,٦٥٤
٧	**٠,٧٩٥	١٤	**٠,٧١٠	٢٢	٠,٦٢٨
ـــ	ـــ	١٥	**٠,٥٩٦	٢٣	٠,٦٨٦

٠,٤٧٧	٢٤	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
٠,٦٣٩	٢٥	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس ككل

الأبعاد	معامل الارتباط
الشعور بالفهم	٠,٨١٢ **
القدرة على الإدارة	٠,٨٠٧ **
الشعور بالمعني	**٠,٨٧٢

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦، ٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ج-ثبات االمقياس:

للتحقق من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-براون
١	الشعور بالفهم	٠,٧٣٦	٠,٦٥٤
٢	القدرة على الإدارة	٠,٧٩٤	٠,٧٢٧
٣	الشعور بالمعني	٠,٧٨٣	٠,٧٣٠
	الدرجة الكلية للشعور بالتماسك	٠,٨٩٣	٠,٧٧٧

تشير النتائج الواردة في جدول (٨) إلى أن معاملات الثبات الخاصة بمقياس الشعور بالتماسك في المدرسة سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد الفرعية بطريقتي ألفا وكرونباخ والتجزئة النصفية كلها قيم مقبولة ومرتفعة، مما يشير إلى ثبات هذا المقياس. ومما سبق، يمكن القول إن مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، وذلك على عينة الدراسية الحالية، مما يعطي الثقة لاستخدامه وتطبيقه على العينة الأساسية للدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينصُ هذا السؤال على: "ما مستوى تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستوى تنظيم الانفعال لدى أفراد العينة الكلية اعتمادًا على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد المتضمنة في الاستبيان المستخدم في الدراسة، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية على استبيان تنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٨٠)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	٣,٤٥	٠,٦٠	متوسط
القمع التعبيري للانفعالات	٣,٥٩	٠,٨٦	متوسط
الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال	٣,٥٠	٠,٦٦	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أنَّ مستويات أبعاد تنظيم الانفعال والدرجة الكلية جاءت في المستوى المتوسط، وهذا يعني أن مستوى تنظيم الانفعال بشكل عام كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلوم (٢٠١٥)، ودراسة عياش وفائق (٢٠١٦)، ودراسة عبد الهادي (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط مرتفع لتنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية والجامعة، واختلفت مع نتائج دراسة يعقوب (٢٠١١) التي أسفرت عن وجود مستوى مرتفع لتنظيم الانفعال لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه ريميرمان وإيوانسكي Zimmermann & Iwanski (2014) من أن مرحلة المراهقة تمر باستثارات انفعالية شديد، ولايزال المراهق في مرحلة تطوير استراتيجيات تنظيم الانفعال، كما أن المراهقين قد يواجهون صعوبات في تحقيق مطالب النمو لهذه المرحلة الحرجة؛ لذلك قد يلجؤون لأساليب تكيفية كإعادة التقييم المعرفي للانفعالات، أو غير تكيفية كالقمع التعبيري للانفعالات في مواجهة هذه المطالب.

ويتفق ذلك مع ما ذكرته سلوم (٢٠١٥) من أن تنظيم الانفعال يحتل مكانة خاصة في مرحلة المراهقة نظرًا لطبيعة التغيرات الانفعالية التي تحدث أثنائها، والمتمثلة في الحدة والتذبذب والتناقض، والتي تفرض على المراهقين أن يجربوا طرقًا عديدة لتنظيمها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينصُ هذا السؤال على: ما مستوى الشعور بالتماسك لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مستوى الشعور بالتماسك لدى أفراد العينة الكلية اعتمادًا على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية، أو الأبعاد المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة، ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٨٠)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الشعور بالفهم/ الوضوح	١,٩٩	٠,٥٨	متوسط
الشعور بالإدارة	١,٨٩	٠,٤١	متوسط
الشعور بالمعنى	٢,٢٤	٠,٤٢	متوسط
الدرجة الكلية	٢,١٠	٠,٤٣	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) أنَّ مستويات أبعاد الشعور بالتماسك في المدرسة والدرجة الكلية جاءت في المستوى المتوسط، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الشعور بالتماسك في المدرسة بشكل عام جاء متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (صفحي، ٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط للشعور بالتماسك لدى المراهقين، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الضبع وعبادي، ٢٠١٧) التي أسفرت عن ارتفاع مستوى الشعور بالتماسك لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما اختلفت مع نتائج دراسة (نفيل وجعدان، ٢٠١٩) التي أسفرت عن انخفاض مستوى الشعور بالتماسك لدى المعاقين حركيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضغوط المختلفة التي تواجه المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية تؤدي بدورها إلى عدم القدرة على مواجهة الضغوط، واعتبارها عوامل مهددة لحياتهم، وأنهم ما زالوا لا يمتلكون الموارد الكافية والمناسبة لمواجهتها. ويضاف إلى ما سبق إحساس المراهقين بأزمة الهوية، وعجزهم عن فهم ما يجرى حولهم، ونقص خبرتهم فى التعامل مع الواقع، والصراع الذي يعانون منه بسبب التعارض والتناقض فيما يُطلب منهم سواء فى تحمل المسئوليات، أو ما يُتوقع منهم من التزامات من الأهل أو المربين أو الأقران وغيرهم، وكذلك إلى عدم كفاية ما يوفره المجتمع لهم من فرص حقيقية تشبع حاجاتهم المختلفة، وما يترتب على ذلك من عدم قدرتهم على فهم معنى حياتهم.

ويتفق ذلك مع ما ذكره نفيل وجعدان (٢٠١٩) من أن الشعور بالتماسك يعني الصورة الإيجابية للذات القادرة على التعامل مع مطلبات ومصاعب الحياة اليومية، وامتلاك القناعة الذاتية في القدرة على إدارة وترتيب شروط هذه الحياة وتحقيق التوازن بين الشروط والحاجات، وهو ما يفتقده المراهقون.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينصُ هذا السؤال على: ما طبيعة العلاقة بين تنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بالأحساء على استبيان تنظيم الانفعال (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان تنظيم الانفعال (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية (ن=٢٨٠)

المتغيرات	الشعور بالتماسك في المدرسة			
	الفهم	الإدارة	المعنى	الدرجة الكلية
إعادة التقييم المعرفي للانفعالات	**٠,٦٥٢	**٠,٥٩٤	**٠,٧٠٧	**٠,٦٩٩
القمع التعبيري للانفعالات	**٠,٧٢٢-	**٠,٦٩٧-	**٠,٦٨٧-	**٠,٧٤٨-
الدرجة الكلية لتنظيم الانفعال	**٠,٧٥٠	**٠,٧٠٤	**٠,٧٦٣	**٠,٧٩٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١١) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين إعادة التقييم المعرفي للانفعالات والدرجة الكلية لتنظيم الانفعال والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، وعلاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين القمع التعبيري للانفعالات والشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كرستوفرزون وإنجستروم ونيلسون (Kristofferzon, Engstrom, & Nilsson, 2018) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين المواجهة القائمة على الانفعال emotion-focused coping " تنظيم الانفعال" والشعور بالتماسك.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره علي (٢٠١٩) من أن تنظيم الانفعال يزيد من مرونة الأفرد في مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة، ويزيد أيضا من القدرة على البحث والشعور بمعنى المعاناة في الحياة اليومية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الفرد الذي يتمتع بالقدرة على التنظيم الانفعالي يمكنه التحكم في سلوكه، وسيكون أكثر مرونة في السياقات المختلفة وفي التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن ذلك يكون له تأثير إيجابي-أيضًا-على العمليات الأخرى مثل الانتباه وحل المشكلات والسلوك (Cole, Martin, & Dennis, 2004).

كما يمكن تفسيرها بأن قدرة الفرد على تغيير الطريقة التي يخبر بها الانفعالات والتعبير عنها هي المساهم الرئيسي في الصحة النفسية، فالأنماط الانفعالية للفرد تساهم في خلق الشخصية والحالة النفسية له، إذ يعد التنظيم الانفعالي أساسيًا ولا غنى عنه للحالة

النفسية الصحية، فهو يساعد في رفع قدرة الفرد لمواجهة المواقف المجهدة من خلال ربط معنى جديد لانفعالاتهم (Elliot, et al.,2003).

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينصُ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى النوع (ذكر/أنثى)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور بالتماسك في المدرسة، ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول(١٢) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الشعور التماسك في المدرسة

المتغيرات	ذكور ن=١٣٦		إناث ن=١٤٤		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الشعور بالفهم/ الوضوح	١٤,٣٥	٣,٦١	١٣,٥٩	٤,٤١	١,٥٨
القدرة على الإدارة	١٥,٥٥	٢,٩٥	١٤,٦٧	٣,٤٦	*٢,٢٨
الشعور بالمعنى	٢٢,٨٦	٣,٩٧	٢١,٨٥	٤,٤٥	*٢,٠١
الدرجة الكلية	٥٢,٧٦	٩,٦٢	٥٠,١١	١١,٧٥	*٢,٠٦

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٥) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة في الشعور بالتماسك في المدرسة على الدرجة الكلية، وبعدي: الإدارة، والمعنى لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بينهما في بعد الفهم والوضوح.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة موكسنز وآخرين (Moksnes, et al., 2012)، ودراسة موكسنز وهوانجان (Moksnes & Haugan, 2015)، ووكذلك دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق في الشعور بالتماسك لصالح الذكور، واختلفت مع نتائج دراسة (كواسة ومحمود، ٢٠١٠)، وكذلك دراسة (خيال، ٢٠١٤)، ودراسة موكسنز وآخرين (Moksnes, et al., 2013)، ودراسة موكسنز ولازارويكز (Moksnes & Lazarewicz, 2016) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بالتماسك. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في بعد الفهم والوضوح إلى أن كلا الجنسين سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا من أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتوسطة بضغوطها وتقلباتها، كما أنهم يمرون بنفس الظروف التي تفرضها طبيعة الدراسة في المرحلة الثانوية.

وبشكل عام يمكن تفسير وجود فروق في الشعور بالتماسك لصالح الذكور بأن الذكور تتم تربيتهم منذ الصغر في مجتمعنا العربي على الشعور بالتماسك عند التعرض

لمواقف ضاغطة، فنجدهم منذ الصغر قادرين على إدراك تجارب الحياة السلبية، وقبول الحياة ورؤية العالم كما هو متوقع، وتمثيل المصيرات الجديدة وغير المألوفة بطريقة منظمة ومتماسكة البناء، وليس كمثيرات مشوشة، وإدراك ضغوط الحياة وتحدياتها كشيئ يمكن التنبؤ به، والتحكم فيها وترويضها، وامتلاكهم أدوات مناسبة لمواجهة الضغوط والتحديات (مصطفى، ٢٠١٩).

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينصُ هذا السؤال على: هل هناك فروق في الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية ترجع إلى التخصص (علوم طبيعية/علوم شرعية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في التخصصين: الطبيعي، والشرعي في الشعور بالتماسك في المدرسة، ويوضح جدول (١٣) نتائج ذلك.

جدول(١٣) نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات الطلبة في التخصصين الطبيعي والشرعي في الشعور التماسك في المدرسة

المتغيرات	العلوم الطبيعية ن=١٩٩		العلوم الشرعية ن=٨١		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الشعور بالفهم/ الوضوح	١٣,٩٤	٤,١٠	١٤,٠١	٤,١٠	-٠,١٤٦
القدرة على الإدارة	١٥,١٥	٣,٢٦	١٤,٩٨	٣,٢٢	٠,٤١٠
الشعور بالمعنى	٢٢,٤٠	٤,٢٩	٢٢,٢٠	٤,١٤	٠,٣٥٦
الدرجة الكلية	٥١,٤٩	١٠,٨٩	٥١,١٩	١٠,٧٧	٠,٢١١

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٣) أن قيم (ت) غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة في كلا التخصصين الطبيعي والشرعي في الشعور بالتماسك في المدرسة (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المنصور، ٢٠١٧) التي أسفرت عن عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي على الشعور بالتماسك بأبعاده.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تشابه معطيات البيئة المدرسية بصورة عامة بالنسبة للطلبة في المرحلة الثانوية سواء في التخصصات الطبيعية، أو التخصصات الشرعية، وأن ظروف عملية التعلم متشابهة وأن مرحلة الثانوية تمثل مرحلة ضغوط شديدة يتأثر بها جميع الطلبة بغض النظر عن التخصص.

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١-الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي التي تمكن الطلبة من فهم ذواتهم، وكيفية مواجهة الضغوط، وبخاصة التي تواجههم في المدرسة، وذلك لمساعدتهم على تنظيم

انفعالاته؛ والذي بدوره ينعكس بشكل إيجابي على الإنجاز والتوافق الأكاديمي في المدرسة.

٢-إعداد برامج إرشادية بهدف تنمية الشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٣-إجراء دراسات تتناول العلاقة الارتباطي بين تنظيم الانفعال وبعض المتغيرات الأخرى مثل: أساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الدراسي، والذكاء الوجداني.

٤-دراسة بعض متغيرات المناخ المدرسي وعلاقتها بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

الأنصاري، بدر (٢٠٠٣). التفاؤل والتشاؤم قياسهما وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. *حوليات الآداب الاجتماعية*، جامعة الكويت،٣٢(١٩٢)، ٨-١١٥.

خيال، محمود أحمد محمد (٢٠١٤). المهارات الإجتماعية والإحساس بالتماسك والوحدة النفسية وعلاقتها بجودة الصداقة لدى طلاب صعوبات التعلم. *مجلة بحوث كلية الآداب*، جامعة المنوفية، ٢٥ (٩٨)، ٤٩٩-٥٥٥.

سلوم، هناء (٢٠١٥). *استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.

صفحي، محمد بن يحيي (٢٠١٩). الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية المدركة في التنبؤ بالشعور بالتماسك في المواقف الضاغطة لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*. متاح على الرابط التالي: https://www.jazanu.edu.sa/edu/1852020-2/

الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ وعبادي، سيد أحمد (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، مصر، ٣٢، ٣٠٩-٣٧٩.

العاسمي، رياض؛ بدرية، علي (٢٠١٨). تنظيم الانفعال وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*. ٤٠ (٣)، ٦١-٨٢.

عبد الهادي، سامر (٢٠١٩). مستوى تنظيم الانفعال بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الفلاح في دبي. *دراسات، العلوم التربوية*، كلية الاتصال الجماهيري، دبي، ٤٦ (٢)، ٢٣٩-٢٥٩.

علي، بشرى حسين (٢٠١٩). التفكير المستند للحكمة وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *وقائع المؤتمر العلمي الدولي الاول للدراسات الانسانية (الذكاء والقدرات العقلية)*، الجامعة المستنصرية، العراق، ٧٥-٩٨.

عياش، ليث محمد؛ وفائق، صبا دريد (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي لدي طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، كلية التربية الجامعة المستنصرية، العراق، ٩٥، ٦١٣-٦٣٨.

كواسة، عزت عبد الله؛ ومحمود، محمد يوسف (٢٠١٠). الشعور بالتماسك إزاء المواقف الضاغطة وعلاقته بجودة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة عبر ثقافية مصر-السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢١ (٨٢)، ١٦٩-٢٠٧.

محمد، نائلة (٢٠١٤). *فاعلية الإرشاد الانتقائي في تنمية الشعور بالتماسك وخفض ضغوط الإعاقة لدى المراهقات المعاقات بصريًا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. جمهورية مصر العربية.

المري، سلوى (٢٠١٧). *الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي ونوع المرض في العلاقة بين اليقظة والرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

مصطفى، منال محمود (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الشعور بالتماسك والأمل المسهمة في الإرهاق الأكاديمي لدي طلبة كلية الطب بجامعة جامعة القاهرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٠٥، ٣٣٧-٤٠٠.

المنصور، غسان (٢٠١٧). منظومة القيم وعلاقاتها بالإحساس بالتماسك: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٥* (١)، ١٢٢-١٦٣.

نفيل، كفاح خلف؛ وجعدان، إيمان خلف (٢٠١٩). مشاعر التماسك لدى المعاقين حركيًا. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. مركز البحوث التربوية والنفسية، جمعة بغداد، ٦١، ٦٢٣-٦٤٧.

يعقوب، حيدر (٢٠١١). تنظيم الانفعال لدى الطلبة المتميزين في محافظة ديالي، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. *المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين*. العراق.

يوسفي، حدة (٢٠١٧). الشعور بالتماسك كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الجزائر(٢١)، ٥٣-٧١.

Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 155–172.

Antonovsky, A. (1979) *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Wellbeing.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Antonovsky, A. (2002). Unraveling the mystery of health how people manage stress and stay well. In: David F. M. (Ed). *The health psychology reader*, (pp. 127-139), London: SAGE publication.

Barni, D., & Danioni, F. (2016). Adolescents' basic personal values and sense of coherence. *Personality and Individual Differences*. 102, 46-50.

Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2015). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61–67.

Bossick, B. (2008). An empirical examination of the relationship between posttraumatic growth and the personality traits of hardiness, sense of coherence, locus of control, self-efficacy, resilience, and Optimism. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Akron.

Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The Existence of Sense of Coherence in Teaching Situations among Student Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 722-729.

Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. Emotion, 19(2), 270–282.

Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Compare, A., Zabro, C., Shonin, E., Gordon, W. & Marconi, C. (2014). Emotional Regulation and Depression: A Potential Mediator between Heart and Mind. *Cardiovascular Psychiatry and Neurology*, Article ID 324374, 1-10. http://dx.doi.org/10.1155/2014/324374.

Dahl, E. (2001). Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums, 6*(1), 60–72.

Eliott. R., Watson. J., Goldman, R., & Greenberg, L. (2003). *Learning emotionfocus therapy: The process-experiential approach to*

change. Washington, DC: American Psychological Association.

Garcıa-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, C. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 243-249.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299.

Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations . In J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-22). New York: The Guilford Press.

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York: Guilford Press.

Hilt, L., Hanson, J., & Pollack, S. (2011). Emotion dysregulation. In: Brown, B. Bradford, and Mitchell J. Prinstein, editors. *Encyclopedia of adolescence (*160–69). New York: Elsevier.

Kristofferzon, M., Engstrom, M., & Nilsson, A. (2018). Coping mediates the relationship between sense of coherence and mental quality of life in patients with chronic illness: a crosssectional study. *Quality of Life Research*, 27, 1855-1863.

Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.

Moksnes, U., Espnes, G., & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and emotional health in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 433-441.

Moksnes, U., Løhre, A., & Espnes, G. (2013).The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. *Quality of Life Research*, 22, 1331-1338.

Moksnes, U., & Espnes, G. (2015). Stressor experience negatively affects life satisfaction in adolescents: the positive role of sense of coherence. *Quality of Life Research*, 24, 2473-2481.

Moksnes, U., & Lazarewicz, M. (2016). The association between self-esteem and sense of coherence in Adolescents aged 13-18 years-the role of sex and age differences. *Personality and Individual Differences*. 90, 150-154.

Kleep, O., Mastekaasa, A., Tom, S., Sandandger, I., & Kleiner, R. (2007). Structure analysis of Antonovsky's sense of coherence from an epidemiological mental health survey with a brief nine-item sense of coherence scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 16(1), 11-22.

LeBlanc, S., ESSau, C. A., & Ollendick, T. H. (2017). Emotion regulation: An introduction. Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents, (3-17). In Cecilia A. Essau; Sara Leblanc; Thomas H. Ollendick (editors), *Emotion regulation and psychopathology in children and adolescents*. Oxford University Press.

Walle, E., & Campos, J. (2012). Interpersonal responding to discrete emotions: A functionalist approach to the development of affect specificity. *Emotion Review*, *4*(4), 413-422.