الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية

أ. بطه علي خليفة إبراهيم

أ.د/عاشور محمد دياب
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة المنيا

د/سحر حسين عبده
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة المنيا

الملخص: هدفت الدراسة إلى إعداد أداة لقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية, والتحقق من كفاءته السيكومترية, واستخراج بعض مؤشرات الصدق والثبات, ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعالات, وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية(١٦٠) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية بالمنيا بواقع(٧٤ ذكرًا، ٨٦ أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين(٢٢-٥٩) عامًا وبمتوسط عمري(٤٥.٧٨) سنة وانحراف معياري(٨.٧١), وعينة أساسية (٣٥٤) بواقع(١٧٤ ذكرًا، ١٨٠ أنثى) بمتوسط عمري(٤٦.٢٨) سنة وانحراف معياري(٩.٢١), وباستخدام الصدق العاملى وصدق المحكمين للتأكد من صدق المقياس الذي نتج عنه أربعة أبعاد(إعادة التقييم- حل المشكلات- القمع- الاجترار)، واستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس, ودلت النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والثبات مما أثبت صلاحيته للتطبيق, كما توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات العينة في تنظيم الانفعالات ككل لصالح المعلمات، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات العينة في بعض أبعاد تنظيم الانفعالات (القمع، حل المشكلات), ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في بُعد (الاجترار) لصالح المعلمات. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (إعادة التقييم) لصالح المعلمات, كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية, تنظيم الانفعالات, معلمي المرحلة الثانوية.

Psychometric properties of the emotion regulation scale among secondary school teachers

Abstract:

The study aimed to prepare a tool to measure emotion regulation for secondary school teachers, verify psychometric competence, extract some indicators of validity and reliability, and find out the differences between males and females on the emotion regulation scale. The scale was applied to a exploratory sample of (160) teachers, with (74 male - 86 female), with an average age of (45.78) years and a standard deviation of (8.71), and a basic sample of (354) with (174 male, 180 female) with an average age of (46.28) years and a standard deviation of (9.21). Using internal consistency validity, factor analysis, and arbitrators' validity to ensure the validity of the scale that resulted in four variables (reappraisal - problem solving - suppression - rumination), and using Cronbach's alpha coefficient and split-half to ensure the stability of the scale. The results indicated that the scale has a high degree of reliability. Internal consistency and reliability, which proved its validity for application. The results also revealed that there was a statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of males and females in emotion regulation as a whole in favor of female teachers. There was also no statistically significant difference between the average scores of males and females in some dimensions of emotional regulation. (Suppression, problem solving), and there was a statistically significant difference at the level (0.01) in the (rumination) and (0.05) in the (reappraisal) in favor of the female. The study also presented a number of recommendations.

Keywords: psychometric properties , emotion regulation , secondary school teachers.

أولًا- مقدمة الدراسة:

يعد التدريس مهنة إنسانية واجتماعية، تظهر فيها ذاتية المعلم وشخصيته بشكل واضح، فسمات المعلم، ومزاجه الشخصي، وطريقة تفكيره، تنعكس على أدائه المهني وعلى كفاءته وبما أن مرحلة المراهقة مرحلة نمو حرجة نتيجة لما يطرأ على الطالب من تغيرات نفسية وجسدية أساسية, فيجب على معلم المرحلة الثانوية أن يعد نفسه إعدادًا قويًا في جميع مناحي حياته النفسية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية وأن يتمتع بمستوى عالٍ من تنظيم الانفعالات حتى يستطيع أن يواجه ثورة المراهقين وتمردهم.

ويتطلب لنجاح المعلم مهنيًا وفق[1] Goleman (2005, p. 8) أن يتحلى بمجموعة من القدرات الانفعالية والأكاديمية والاجتماعية والشخصية, تتجلى في كفاءته, وقدرته على تنظيم وإدارة حياته الانفعالية بذكاء, وقرائته لمشاعر الآخرين, والتفاعل معها بمرونة في علاقته معهم, أي أن يمتلك المهارات لأن يصبح ذو كفاءة.

كما ذكر Sutton(2004, p. 380) أن تنظيم انفعالات المعلمين يشير إلى كيفية تعبير المعلمين عن انفعالاتهم فقد يرغب أحد المعلمين في الصراخ فرحًا عندما يتقن الطالب الذي كان يكافح معه لأسابيع مفهوما ما, ولكنه بدلًا من ذلك ينظم انفعالاته ويخبر الطالب بهدوء "عمل جيد" وقد يحاول المعلم الغاضب من أحد الطلاب أن يجعل وجهه ساكنًا حتى لا يُظهر غضبه على الطالب.

فيمر المعلمون بحالات مختلفة من التجربة الانفعالية في علاقاتهم مع مديري المدارس والطلاب والزملاء وأولياء أمور الطلاب طوال حياتهم المهنية, فيتخذ المعلمون مجموعة من التدابير لإدارة وتنظيم وتخفيف أو حتى قمع انفعالاتهم في السياق التعليمي والتي يكون لها آثار كبيرة على جودة ومقدار علاقاتهم الشخصية مع الطلاب ورفاهيتهم, فالمعلم الذي يستخدم إعادة التقييم في المواقف يكون أكثر استعدادًا لمشاركة انفعالاته أكثر نجاحًا في التعامل مع الآخرين, ويتمتع بمستوى أفضل من الرفاهية, وأكثر رضىً عن الحياة, ويحمل قدرًا أكبر من الثقة بالنفس, ولا يعاني من الاكتئاب. في المقابل يعاني المعلم الذي يكبت انفعالاته من انفعالات سلبية أكثر، ويكون أقل فاعلية في أداء العلاقات الشخصية, ويتمتع

[1] تم الالتزام بنظام قواعد التوثيق العلمي للإصدار السابع. (APA Style (7th

بمستوى أقل من الرفاهية, ويجد نفسه غير راضي نتيجة لإخفاء انفعالاته عن الآخرين, كما أنه يعتنق مفاهيم سلبية تجاه انفعالاته, والتفكير أكثر في الأحداث غير السارة, والأداء الأسوء في التعامل مع الآخرين, وانخفاض الثقة بالنفس والرضا عن الحياة, ويظهر لديه أعراض الاكتئاب (Fathi et al., 2021, p. 17)

وبالتالي تركز الدراسة الحالية على تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية وإلى أي مدى يستطيع المعلم أن يوظف قدراته وإمكانياته حتى يستطيع أن يتعامل مع طلابه ويقوم بالمهام والأعمال المكلف بها مع شعوره بذاته وثقته بنفسه وفاعليته وكفاءته الذاتية وبذلك يكون هؤلاء المعلمين لديهم القدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات التي يتعرضون لها مما قد يعزز من تنظيم انفعالاتهم والسيطرة عليها عند تعاملهم مع طلابه, مواجهة مايتعرضون له من ضغوط ومشكلات أثناء العمل, ولذلك تهدف الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعالات لدى عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية.

ثانيًا– مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في عدة جوانب تمثل الجانب الأول في الحاجة إلى وجود أداة لقياس تنظيم الانفعالات لدى معلمي المرحلة الثانوية، تتفق ومعايير عملية القياس باعتبارها مدخلاً أساسيًا لفهم تنظيم الانفعالات لدى المعلم، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وأدبيات البحث في الأدب التربوي والنفسي تبين أن أدوات القياس التي بُنيت لقياس تنظيم الانفعالات لم تتناول العينة الحالية في –حدود علم الباحثة– , رغم أهميتها فتنظيم الانفعالات له تأثير كبير عليهم فهو يؤثر على قدرتهم على التواصل الاجتماعي والمشاركة في المواقف الاجتماعية والاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي والانفعالي في حياته, مما يجعل من متغير الدراسة أداة لمواجهة الضغوط والمشكلات التي يتعرضون لها سواء من قبل الطلاب أو المديرين أو داخل المدرسة وخارجها.

وللوقوف على حجم المشكلة، وإبراز أهمية تناولها بالبحث والدراسة، قامت الباحثة بتطبيق دراسة قبل الاستطلاعية لأراء عينة مكونة من (٣٦) من معلمي المرحلة الثانوية حول تنظيم الانفعالات لديهم من خلال طرح سؤال مفتوح مفاده من خلال عملك كمعلم للمرحلة الثانوية صف شعورك وتصرفك عند التعرض لموقف انفعالي ؟ وبدأت الباحثة

بالتمهيد للسؤال وتوضيح مفهومه وتمحورت استجابات المعلمين حول أن القدرة على تنظيم الانفعالات تتمثل في التغيير في انفعالاته من الغضب إلى الهدوء ثم التصرف بحكمه, محاولة تعديل أفكاره, يتعلم من الموقف, يكون قادر على ضبط انفعالاته,التأني والتفكير في حلول وعدم التسرع, التفكير في ايجاد الحل الأمثل, دراسة نوع وحجم المشكلة ثم التفكير في حلها, تغيير الحالة التي هو عليها, بالصوت العالي, ضبط النفس وتمالك الأعصاب, الانسحاب بهدوء, يفكر في الموقف كثيرًا, يفكر كثيرًا في المشكلات التي حدثت له أثناء عمله, يسترجع كل مافعله ومحاسبة نفسه, لا يستطيع المواجهة, ومن خلال ذلك تبين أن تنظيم الانفعالات يعد من العوامل المؤثرة في قدرة المعلم على التعامل مع الضغوط والمشكلات التي تواجهه, وأسفرت نتائج الدراسة قبل الاستطلاعية عن مؤشرات مبدئية عن مدى وجود المشكلة لدى بعض معلمي المرحلة الثانوية حيث أشارت إلى أن (٦٢%) لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم, و(٣٨%) منهم لديهم صعوبة في تنظم انفعالاتهم.

وهذا يتسق مع الجانب الثاني من المشكلة من خلال مراجعة الباحثة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تنظيم الانفعالات تبين أنه من العوامل المؤثرة في قدرة المعلم على التعامل مع الضغوط والمشكلات, فقد أشارت دراسة كلا من(Brackett et al., 2010; Garnefski& Kraaij, 2006 ;Karabay, 2017) بأنه يعد عاملًا مهمًا للحفاظ على السلامة النفسية وتحقيق النجاح في الحياة, حيث إنه يلعب دورًا حيويًا في تأقلم الفرد وتكيفه مع ظروف الحياة المتنوعة ويؤثر على جودة حياته, كما أن المعلم القادر على تنظيم انفعالاته ويشعر بمزيد من الرضا الوظيفي مما يساهم في التقليل من شعوره بالاحتراق المهني, كما أنه يحسن من معتقدات مهنة التدريس ويعمل على تحسين العلاقة بين المعلم والطالب.

فإذا كان تنظيم الانفعالات مهمًا, ويؤثر بشكل إيجابي في البناء النفسي والاجتماعي للفرد، فإن الصعوبة في تنظيم الانفعالات تعدُّ عامل خطورة، ويترتب عليها مخرجات نفسية واجتماعية سلبية. فقد أوضح Gratz & Roemer(2004, p. 42-43) الصعوبة في تنظيم الانفعالات تشير إلى غياب واحدة أو أكثر من القدرات الانفعالية الآتية: فهم الانفعالات والوعي بها, تقبل الانفعالات, والقدرة على على التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتصرف

وفقًا للأهداف المرجوه عند مواجهة الانفعالات السلبية والقدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الواقعية بمرونة لتعديل الاستجابات الانفعالية وفقًا للأهداف المطلوبة ومتطلبات الموقف وفي حالة نقص أي مكون من هذه المكونات يؤدي إلى ما أطلق عليه صعوبات التنظيم الانفعالي Emotional Regulation Difficulties(ERD) والتي بدورها تؤدي إلى عواقب أو نتائج سالبه.

ومن خلال استعراض الباحثة الدراسات السابقة لاحظت قلة في الأبحاث_ في حدود علمها _ التي أهتمت بقياس تنظيم الانفعالات للمعلمين وخاصة معلمي المرحلة الثانوية, حيث إن أغلب المقاييس التي تناولت تنظيم الانفعالات كانت على عينات مختلفة كطلاب المرحلة الثانوية والجامعة مثل دراسة (الحوطي, ٢٠٢٠؛ الطيب, ٢٠٢٢؛ García (2023) et al. Fekih-Romdhane et al.(2023)), وهو ما لا يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها, كما أن المقاييس الأجنبية مثل(Aldao& Hoeksema, 2010 ; Garnefski& Kraaij, 2007 ; Gross, .2003) هي مقاييس لا تتناسب مع الدراسة لاختلاف البيئة البحثية, على الرغم من أن تلك الفئة من المعلمين من أكثر فئات المعلمين تعرضًا للضغوط المهنية وأكثرهم احتياجًا لوجود تنظيم الانفعالات حتى يتمكنوا من العمل بفاعلية وزيادة إحساسهم بقيمة عملهم ومعناه وتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة عند تعاملهم مع طلابهم. وهذا ما يمثل الجانب الثالث من مشكلة الدراسة. مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة أسئلة الدراسة فيما يلي:

أ- ما دلالات صدق مقياس تنظيم الانفعالات بعد تطبيقة على عينة الدراسة ؟

ب- ما دلالات ثبات مقياس تنظيم الانفعالات بعد تطبيقة على عينة الدراسة ؟

جـ- ما الفروق بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في تنظيم الانفعالات؟

ثالثًا- أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى التحقق من :

أ- دلالات صدق مقياس تنظيم الانفعالات بعد تطبيقة على عينة الدراسة؟

ب- دلالات ثبات مقياس تنظيم الانفعالات بعد تطبيقة على عينة الدراسة؟

جـ- الفروق بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في تنظيم الانفعالات؟

رابعًا- أهمية الدراسة:

أ- تكمن أهمية الدراسة في كونها تجري على فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي معلمي المرحلة الثانوية.

ب-تسعى هذه الدراسة إلى توفير أداة قياس تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لقياس المفهوم من واقع الثقافة العربية ومحدداتها، وبالتالي فإن إعداد المقياس قد يفتح آفاقًا جديدة أمام الباحثين في العالم العربي.

جـ- إثراء المكتبة العربية بإعداد مقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية وبالتالي قد يصبح لهذا المقياس قيمة تربوية خاصة، إذ أنه سيكون أداة قياس سهلة وسريعة التطبيق؛ للكشف عن تنظيم الانفعالات لدى العينة.

خامسًا: المصطلحات الإجرائية للدراسة:

أ- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تتمثل في دلالات الصدق والثبات لمقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية, والتي تعطي الباحثين الثقة في استخدامه مستقبلًا.

ب- **تنظيم الانفعالات Emotion Regulation** : تعرف الباحثة تنظيم الانفعالات إجرائيا بأنه مجموعة من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية ليعدل من نوع وشدة ومدة ردود الفعل الانفعالية وإمكانية تحويل وتعديل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية حتى يؤثر على انفعالاته ويتحكم في التعبير عنها **ويقاس** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها معلم المرحلة الثانوية على مقياس تنظيم الانفعالات وأبعاده (إعداد الباحثة).

جـ- معلمي المرحلة الثانوية: هم المعلمون الذين يقومون بالتدريس لطلاب المرحلة الثانوية بشعبتيها العلمية والأدبية في المدارس الحكومية بمحافظة المنيا.

سادسًا: محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية منهجيًا بمنهجها الوصفي حيث قامت الباحثة بجمع البيانات وتحليلها احصائيًا وتفسيرها, وبأداتها مقياس تنظيم الانفعالات(إعداد الباحثة), وبشريًا: فقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة قبل الاستطلاعية(٣٦) معلم ومعلمة, وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية(١٦٠) معلم ومعلمة بواقع (٧٤ معلمًا، ٨٦ معلمة) بمتوسط عمري (٤٥.٧٨)

سنة وانحراف معياري (٨.٧١), تتراوح أعمارهم ما بين(٢٢-٥٩) عامًا, وتكونت عينة الدراسة الأساسية من(٣٥٤) معلم ومعلمة بواقع(١٧٤ معلمًا، ١٨٠ معلمة) بمتوسط عمري(٤٦.٢٨) سنة وانحراف معياري(٩.٢١), ومكانيًا: تحددت ببعض مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا, وزمانيًا: تمثلت في الفترة من بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١, حتى بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢ /٢٠٢٣.

سابعًا: الاطار النظري:

أ- مفهوم تنظيم الانفعالات:

يُعرف قاموس علم النفس الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية (APA) تنظيم الانفعالات بأنه قدرة الفرد على تعديل الانفعال أو مجموعة من الانفعالات ويتطلب تنظيم الانفعالات مراقبة واعية باستخدام استراتيجيات مثل تعلم تفسير المواقف بشكل مختلف من أجل إدارتها بشكل أفضل, وتغيير الهدف من الانفعالات السلبية(على سبيل المثال، الغضب) بطريقة من المرجح أن تؤدي إلى نتيجة أكثر إيجابية, ومعرفة كيف يُمكن للسلوكيات المختلفة أن تستخدم لخدمة حالة انفعالية معينة, حيث إنه يعدل من مدة أو شدة الاستجابة الانفعالية دون الحاجة للوعي(Vanden Boss, 2015, p. 382).

ويتضمن تنظيم الانفعالات عمليات خارجية وداخلية مسئولة عن ضبط وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية لتحقيق أهداف الفرد ومن خلال تلك العمليات يؤثر الفرد على انفعالاته، ويتحكم في التعبير عنها (Thompson,1994, p. Gross, 1998, p. 275) 27-28;

كما تعرفه Eisenberg et al., (2000, p. 137) بأنه "القدرة على الاستجابة لمتطلبات الخبرة المستمرة مع مجموعة من العواطف بطريقة مقبولة اجتماعيًا ومرنة بما يكفي للسماح بردود فعل عفوية بالإضافة إلى القدرة على تأخير ردود الفعل التلقائية حسب الحاجة, فهو يمثل عمليات خارجية وجوهرية مسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية".

كما أشار Gratz& Roemer(2004, p. 41) "تنظيم الانفعالات يعني الوعي والفهم للانفعالات وتقبلها، والقدرة على ضبط السلوكيات الاندفاعية والتصرف وفقًا للأهداف المرغوبة عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية، والقدرة على الاستخدام المرن لاستراتيجيات

تنظيم الانفعال الملائمة للموقف، من أجل تعديل الاستجابات الانفعالية لتحقيق الأهداف الفردية والمتطلبات الخاصة بالموقف".

كما أوضح Campos et al.(2004, p. 377) أن مصطلح "تنظيم الانفعالات يستخدم للإشارة إلى التنوع فيما يصدر عن الفرد تجاه السياقات البيئية المتنوعة, ويمكن لتنظيم الانفعالات أن يحدث في ثلاثة مجالات عامة: على مستوى المستقبلات الحسية (تنظيم الإدخال)، على المستويات المركزية حيث تتم معالجة المعلومات ومعالجتها(التنظيم المركزي), وعلى مستوى اختيار الاستجابة(تنظيم المخرجات)".

ويتحدد تنظيم الانفعالات في أنه متغير ضروري ومهم للوظائف الانفعالية والاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي, ومن خلالها تعديل عملية توليد الانفعال من أجل خفض حدته فهو بمثابة مجموعة العمليات الداخلية والخارجية المسؤولية عن مراقبة وتقويم وتعديل الاستجابات الانفعالية ذات الطبيعة القوية واللحظية سعيًا من الفرد لتحقيق أهدافه الذاتية, ويعد مركبًا متكاملا يشتمل على عمليات متعددة ومتكاملة ومعقدة مسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية الهادفة، كما أنه يتضمن الحفاظ على الانفعالات أو تعزيز الاستثارة الانفعالية أو كبحه(Gross & Jazeeiri,2014, p. 388; Kashdan & Farmer, 2012, p. 152 ;Perrone et al, 2015, p. 3328 ;Pereira et al., 2017, p. 4)

ويظهر من خلال العرض السابق لمجموعة التعريفات إنه يمكن لكل من الانفعالات الإيجابية والسلبية أن يتم تنظيمها, كما يمكن أن يحدث تنظيم الانفعالات في سلسلة متصلة من التنظيم الواعي وغير الواعي(التلقائي, والمتعمد) كما أنه لا يوجد أي شكل من أشكال تنظيم الانفعالات(جيد أو سيئ) ويمكن اعتبار تنظيم الانفعالات عمليات تكيفية ووظيفية تحدث للفرد في سياق الموقف.

ب – أبعاد تنظيم الانفعالات:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بتنظيم الانفعالات تبين أنه مصطلح متعدد الأبعاد وتعددت النماذج التي تقيس درجة ومستوى تنظيم الانفعالات لدى الأفراد واختلفت أبعاد تنظيم الانفعالات وفق كل نموذج كالتالي:

وفق نموذج Garnefski & Kraaij (2007, p. 141-142) فتنظيم الانفعالات مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للانفعال الطرق المعرفية والواعية التي يستخدمها الفرد بهدف معالجة وضبط الاستثارة والمعلومات الانفعالية وتمثل في تسعة أساليب معرفية تشير إلى كيف يفكر الفرد بعد التعرض للضغوط والمشكلات وهي: لوم الذات, ولوم الآخرين, الاجترار/ التركيز على الفكر, التفكير الكارثي, وضع الأمور في نصابها, إعادة التركيز الإيجابي, إعادة التقييم المعرفي, القبول, إعادة التركيز على التخطيط . فتنظيم الانفعالات من خلال الإدراك أو التفكير يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحياة البشرية ويساعد الأفراد على التحكم في انفعالاتهم أثناء أو بعد تجربة الأحداث الضاغطة, وعند تجربة حدث سلبي في الحياة, ولذلك قد نميل إلى التفكير في إلقاء اللوم على أنفسنا أو قد نلوم الآخرين بدلًا من ذلك، وقد نتعمق في مشاعرنا من خلال الاجترار أو قد نحاول قبول الموقف أو إعادة تقييمه بشكل إيجابي, ولذلك توجد فروق فردية كبيرة في مقدار النشاط المعرفي وفي محتوى الأفكار التي ينظم الأفراد بواسطتها انفعالاتهم استجابة لتجارب الحياة والأحداث والضغوط.

كما وضح نموذج Aldao(2013, ؛ Aldao& Hoeksema(2010, p. 974-975) (p. 155أن استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية هي استجابات معرفية للأحداث التي تثير المشاعر والتي تحاول بوعي أو بغير وعي تعديل حجم أو نوع التجربة الانفعالية للأفراد أو الحدث نفسه وقد قسما استراتيجيات تنظيم الانفعالات إلى استراتيجيات تكيفية وتتمثل في (إعادة التقييم, وحل المشكلات) واستراتيجيات لا تكيفية تتمثل في(القمع, والاجترار), كما أن هذه الأبعاد المعرفية الأربعة تندمج مع بعضها لتكون مفهوم تنظيم الانفعالات. فلا يتمثل الهدف من تنظيم الانفعالات في القضاء على الانفعالات "غير القابلة للتكيف" واستبدالها بأخرى "قابلة للتكيف", بل الهدف من العملية التنظيمية هو الوصول إلى المستويات المثلى لمحركات الانفعالات, بحيث يمكن للانفعالات تسهيل الاستجابة المناسبة لمتطلبات البيئة المتغيرة باستمرار.

أما نظرية Gross (2014, p.10-11) تشير إلى أن التنظيم الانفعالي يمكّن الفرد من استخدم مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين: النوع الأول: استراتيجيات التركيز المسبق: والتي يلجأ إليها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلًا بشكل

كلي مع المثير الانفعالي, ويميز فيه بين أربع أنواع يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال يتضمن عمليات التنظيم التي تشمل ما يأتي: إختيار الموقف ويتضمن القرب المتعمد من المواقف التي يرى الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات سارة، وتجنب المواقف التي يرى الفرد أنها تؤدي إلى انفعالات غير سارة من أجل تنظيم الانفعالات. تعديل الموقف: قد لا يمكن تجنب المواقف غير السارة، وبالتالي فإنه يتطلب من الفرد تعديل الموقف غير السار لتعديل أثره السلبي. الجانب الثاني: ويحدده باستراتيجيات التركيز على الاستجابة ويتضمن تعديل الاستجابة التي تحدث بعد فشل الاستراتيجيات الأخرى وتوليد الانفعال غير السار، وهذا النوع يسمح للفرد بتعديل خبرة الانفعال عن طريق وسائل فسيولوجية أو سلوكية ويتضمن النموذج المقترح استراتيجيتين يتمثلا في: إعادة التقييم المعرفي: وتحدث مبكرًا في عملية توليد الانفعال، وتتضمن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًا، وتعمل على إعادة صياغة وتغيير طريقة الفرد في تفكيره حول الموقف والعمل على تقليل تأثيره الانفعالي السلبي, والقمع : تركز هذه الاستراتيجية على الاستجابة، وحدوثها يتم متأخرًا في عملية توليد الانفعال حال تنشيط الانفعال، ويتضمن القمع التحكم في الانفعالات بعدم التعبير، وحتى منع السلوكيات المعبرة عنها.

وقد تبنت الباحثة النموذج الذي طوره Aldao& Hoeksema(2010, p. 974-975) لتنظيم الانفعالات فقد تناسبت أبعاده مع خصائص عينة الدراسة كما تتفق مع مظاهر الاستجابة لأفراد العينة ماقبل الاستطلاعية.

جـ- أنواع تنظيم الانفعالات:

يتضمن تنظيم الانفعالات الاستخدام التلقائي أو المتعمد لمجموعة من الاستراتيجيات لبدء الانفعالات أو الحفاظ عليها أو تعديلها أو عرضها. حيث إنها انفعالات ذاتية يتم اختبارها استجابة للأحداث سواء في بيئة الفرد أو في بيئة المجموعة (Bargh& Williams, 2007, p. 19; Gross& Thompson, 2007, p. 251)

ولذلك يفرق الباحثون بين نوعين من تنظيم الانفعالات كالآتي:

١- تنظيم الانفعالات التلقائي:automatic emotion regulation

٢- تنظيم الانفعالات المتعمد: deliberate emotion regulation

وأشار Parkinson& Totterdell (1999, p. 278) إلى أن التنظيم الانفعالي التلقائي أو غير الواعي يحدث عندما يتم تسجيل قيم المؤثرات التي تؤثر على الفرد دون وعي ويتم إجراء التعديلات على مستوى اللاوعي أيضا. وفي النوع الثاني من التنظيم الانفعالي التنظيم الخاضع للرقابة أو الواعي الذي يمارسه الفرد متعمدًا ومعتمدًا على مزاجه وانفعالاته باستخدام الاستراتيجيات التي يتم تنفيذها أو إنهاؤها للمراقبة الواعية للانفعالات أو ردود فعل الآخرين.

وأشارت Mauss et al. (2007, p. 147-148) إنه تختلف نماذج العمليات الثنائية لتنظيم الانفعالات المعاصرة مع العمليات التلقائية لتنظيم الانفعال والتي يطلق عليها (اللاوعي أو الضمني أو الاندفاعي) حيث يعتبر التنظيم التلقائي للانفعالات بمثابة تغيير في أي جانب من جوانب انفعالات الفرد دون اتخاذ قرار واع دون الانخراط في سيطرة متعمدة فقد ينظم الأفراد انفعالاتهم في الحياة اليومية دون بذل جهود متعمدة للقيام بذلك. بينما العمليات المتعمدة لتنظيم الانفعالات والتي يطلق عليها(عمليات التحكم أو الواعية أو الصريحة أو العاكسة) تتطلب معالجة واعية لتنظيم الانفعالات من خلال الموارد الصريحة وهي إرادية وتحركها أهداف واضحة، وفي المقابل تبدأ المعالجة التلقائية لتنظيم الانفعالات من خلال التسجيل البسيط للمدخلات الحسية والتي بدورها تنشط هياكل المعرفة التي تشكل بعد ذلك وظائف نفسية أخرى, مثل المشي أو ركوب الدراجة، فإننا لا نتردد في الاتفاق على أنه يمكن إجراؤها تلقائيًا بعد أن يتم تعلمها تمامًا, ومع ذلك فإننا نتردد في القيام بذلك فيما يسمى بوظائف المستوى الأعلى مثل السعي وراء الهدف أو التنظيم الذاتي.

كما أوضح Grabell et al. (2019, p. 2) التنظيم التلقائي للانفعالات هو استجابة فورية تفاعلية في بداية الموقف الانفعالي, في حين أن التنظيم المتعمد للانفعالات هو استجابة متميزة, طويلة الأمد, فعالة, وعند تنفيذ تنظيم انفعالي متعمد، نأخذ في الاعتبار القدرة على التحكم في انفعالاتنا عن قصد، فهي تعد مهارة يفترض أن تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تتنبأ لاحقا بالأداء عبر المجالات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية على وجه الخصوص، قد يتشكل تنظيم الانفعالات المتعمد، والقدرة على تعديل التجارب الانفعالية عن عمد، من خلال العلاقات والتجارب الشخصية للفرد.

د- العوامل التي تؤثر على تنظيم انفعالات المعلمين:

أشار Tamir &Mauss(2011, p.31) بأنه تتأثر محاولات المعلمين لتنظيم انفعالاتهم بثلاثة عوامل رئيسية وهي: (الاستراتيجيات والكفاءات, المعتقدات حول إمكانية التحكم, قيمهم وأهدافهم) وهذه العوامل تحدد ما إذا كان المعلمون سينظمون انفعالاتهم وما هي الطريقة المستخدمة, وهذه العوامل المعرفية الاجتماعية الثلاثة في التنظيم الانفعالي تعمل بالتتابع, حيث تتضمن فئة معتقدات الفرد حول مدى قدرته على التحكم في الظروف الخارجية مقابل عدم القدرة على التحكم فيها، بالإضافة إلى معتقداته حول قدرته الذاتية على ممارسة هذا التحكم و السيطرة(أي الكفاءة الذاتية), وبمجرد البدء في التحكم، تشكل القيم الشخصية الأهداف التي يسعى لتحقيقها وكيف يقيمًون تقدمهم نحو هذه الأهداف. فهذه الأهداف التي يسعى إليها المعلمون بدورها تحدد هدف التنظيم الانفعالي. وبالتالي تحدد مجموعة استراتيجيات التنظيم التي تساهم في مساعدتهم على تحديد كفاءتهم في النتيجة النهائية للتنظيم, فهناك بعض الاستراتيجيات أكثر فاعلية من غيرها وبعض الأفراد أكثر كفاءة من غيرهم.

وأشار Ghanizadeh & Royaei (2015, p. 140) بأن هنالك مجموعة واسعة من العوامل التي تؤثر على التجربة الانفعالية للمعلمين فقد حددوا نموذجًا لمهارة المعلمين الانفعالية المستمدة من تنظيم الانفعالات ويتضمن مكونات فرعية تتمثل في :

١- الواقع الشخصي الذي يشير إلى علاقة المعلم مع ذاته والعلاقات الاجتماعية كالارتباط بين المعلم والطالب والمعلم والزملاء والمعلم وأولياء الأمور بالإضافة إلى السياق الثقافي.

٢- العلاقات الانفعالية والوعي الشخصي, والمعتقدات الانفعالية الشخصية.

٣- والمبادئ التوجيهية الانفعالية الشخصية, وإدارة الانفعالات أثناء العملية التعليمية.

فيعد التنظيم الانفعالي مهمًا في العديد من النواحي والاهداف التي يفكر المعلمون التي يمكنهم تحقيقها, مثل الأهداف الأكاديمية والثقافية والتعليمية والإدارية.

هـ- أهمية تنظيم الانفعالات للمعلمين:

التدريس هو جهد انفعالي لإنه ينطوي على عدد من التجارب الانفعالية التي تتراوح من الفرح إلى الغضب وتعد إدارة هذه الانفعالات جزءًا لا يتجزأ من وظيفة المعلم، ومن المهم للمعلمين استخدام الاستراتيجيات المناسبة لإدارة هذه الانفعالات (Hargreaves, 1998, p.840).

وتؤكد المفاهيم المعاصرة للانفعال على الدور الإيجابي للانفعالات في التكيف، فالانفعالات تكيف الأسلوب المعرفي للمتطلبات الموقفية، وتسهل عملية اتخاذ القرار, وتهيئ المعلم لاستجابات حركية سريعة, كما وتعزز التعلم وتطوره, بالإضافة إلى هذه الوظائف داخل الكائن الحي فالانفعالات لها وظائف اجتماعية مهمة، على سبيل المثال نحن نحمل الانفعالات لتزودنا بمعلومات عن المقاصد السلوكية، أي أنها تعطينا أدلة فيما إذا كان شيء ما سيء أم جيد، وتترجم السلوك الاجتماعي المعقد بشكل مرن قابل للتكيف (Gross, 1999, p.551).

فالمعلمون القادرون على تنظيم انفعالاتهم بشكل فعال يساعدون الآخرين على تنظيم انفعالاتهم بنجاح وبالتالي يؤدي بهم إلى إنجازات شخصية أكبر وتأسيس علاقات ناجحة مع زملائهم، ويكون لديهم القدرة على التعامل بفعالية مع مشاكل الطلاب، وخلق جو الفصل الدراسي المريح إلى الحد الذي يعزز المشاعر الإيجابية, وقد يكونوا أكثر مهارة في توليد المشاعر الإيجابية باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل الحديث الذاتي والمعرفي إعادة التقييم للتراجع عن التجارب الانفعالية السلبية، وإدارة التوتر، وتعزيز الرضا الوظيفي, على عكس المعلمون الذين يكون مستوى تنظيم الانفعالات لديهم أقل فقد يشعرون بالاحتراق الوظيفي والتوتر والاستنزاف وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي (Brackett et al., 2010, p. 413-414).

فعندما يشعر المعلمون بأن لهم تأثير إيجابي فإنهم يشعرون بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي مما قد يساعد في تعزيز التجارب الممتعة مع زملاء العمل و تلاميذهم وهكذا, فإن تنظيم الانفعالات يلعب دور رئيسي في الجانب العلائقي للتدريس وقد يؤثر أيضًا على إحساس المعلم بالإنجاز الشخصي والرضا الوظيفي(Miller, 2015, p. 9).

فإذا كان التنظيم الانفعالي مهمًا, ويؤثر بشكل إيجابي في البناء النفسي والاجتماعي للفرد، فإن صعوبة المعلم في التنظيم الانفعالي تعدُّ عامل خطورة، ويترتب عليها مخرجات نفسية واجتماعية سلبية.

ثامنًا: دراسات سابقة:

أستهدفت دراسة الحوطي(٢٠٢٠) إعداد مقياس تنظيم الانفعال والتحقق من خصائصه السيكومترية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع(٧٠ من الذكور، و ١٣٠ من الإناث)، تراوحت أعمارهم ما بين (١٤- ١٦) سنة ، بمتوسط عمر قدره (١٥.٢٨) عاما ، وانحراف معياري قدره (١.٥٧) ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتشبع على عاملين هما ؛ إعادة التقييم المعرفي، والقمع التعبيري، كما تمتع المقياس بثبات مرتفع حيث بلغت قيمة ألفا كرونباك (٠.٨٢) ، والتجزئة النصفية (٠.٧٩) للمقياس ككل.

وهدفت دراسة الطيب(٢٠٢٢) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قنا, على عينة قوامها (٢٠٥ طالبا وطالبة) ، وقد كشفت النتائج عن تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث أظهرت نتائج صدق البناء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي مع التدوير المائل بطريقة promax تحقق صدق المقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط المقدرة لحساب الاتساق الداخلي جميعها جيدة ودالة عند مستوى(٠.٠١). كما كانت قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده مقبولة؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباك للمقياس ككل (٠.٨٤٩)، مما يشير لصلاحية مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة**García et al.(2023)** هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية والتنبؤ بعواقب ما بعد الصدمة أثناء جائحة كوفيد-١٩ لدى البالغين التشيليين, وطبق المقياس على عينة كبيرة مكونة من(١٥٤٣) مشاركًا ومشاركة. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي التركيب تم تحديد بعدين (إعادة التقييم المعرفي واستراتيجيات القمع التعبيرية لتنظيم المشاعر السلبية), كما أشارت النتائج أيضًا إلى الاتساق الداخلي الكافي، وموثوقية الاختبار وإعادة الاختبار، والصلاحية المتقاربة والتنبؤية في التنبؤ بأعراض الإجهاد اللاحق للصدمة ونمو ما بعد الصدمة بعد ستة أشهر من القياس الأول في عينة فرعية من الطلاب المعرضين لجائحة

كوفيد-١٩, كما توضح هذه الدراسة أن مقياس تنظيم الانفعالات هو أداة صالحة وموثوقة لقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى البالغين التشيليين.

وفحصت دراسة **Fekih-Romdhane et al. (2023)** الخصائص السيكومترية للترجمة العربية لمقياس صعوبة تنظيم الانفعالات (DERS-16) لدى عينة من السكان البالغين الناطقين باللغة العربية في لبنان. وتم التحقيق في البنية العاملية، والموثوقية المركبة، والصدق المتقارب، والثبات بين الجنسين. وتكونت عينة الدراسة ٤١١ مشاركًا لبنانيًا بالغًا (متوسط العمر ٣٢.٨٦ ± ١١.٩٨ عامًا، ٧٥.٤% إناث), أظهرت النتائج اتساقا داخليا جيدا للمقياس الكلي, واكدت تحليلات العوامل التوكيدية على خمسة عوامل للمقياس(الافتقار إلى الوضوح الانفعالي, عدم القدرة على الانخراط في سلوكيات موجهة نحو الهدف, صعوبات في السيطرة على الدافع, محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم الانفعالات, وعدم القبول) وأظهرت ثباتًا قويًا في القياس بين الجنسين على المستويات التكوينية والمترية والعددية. و بشكل عام تشير النتائج إلى أن المقياس قد يكون مقياسًا موثوقًا وصحيحًا للتقرير الذاتي يقيم صعوبات تنظيم الانفعالات باعتبارها بنية متعددة الأبعاد.

تعقيب: من خلال العرض السابق لمحور الدراسات يتضح أن ما تتميز به الدراسة الحالية عن تلك الدراسات أنها حاولت إكمال الجهود البحثية التي قام بها الباحثون عبر الدراسات العربية والأجنبية من أجل إيجاد دلالات الصدق والثبات لمقياس تنظيم الانفعالات. كما يمكن تحديد جوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة حيث تعنى هذه الدراسة بدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعالات لدى معلمي المرحلة الثانوية حيث إنه في- حدود علمها - لم يتناول أحد مجتمع الدراسة الحالي كما أن الدراسات السابقة قد تطرقت للبحث على عينات أخرى وبالتالي هناك حاجة للقيام بمثل هذه الدراسة.

تاسعًا: إجراءات الدراسة:

أ-**منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث جُمعت البيانات الخاصة بالمقياس تنظيم الانفعالات لدى معلمي المرحلة الثانوية بالمنيا من خلال استجابتهم

على فقرات المقياس؛ ومن ثم التحقق من الكفاءة والخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة بالصدق والثبات.

ب- مجتمع الدراسة: ورد في الكتاب السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(٢٠٢٢/ ٢٠٢٣) جملة أعداد معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالتعليم الحكومي بمحافظة المنيا, والذي قد بلغ إجمالي عددهم بجميع الإدارات التعليمية بذات المحافظة (٤٦٦١) معلم ومعلمة, بواقع(٣١٤٦معلم) و(١٥١٥ معلمة).

جـ - عينة الدراسة:

١- **عينة الدراسة قبل الاستطلاعية:** هدفت للتحقق من وجود المشكلة وتحديد أبعاد أداة الدراسة, بلغ قوامها (٣٦) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية بالمنيا.

٢- **العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عددًا من معلمي المرحلة الثانوية بالمنيا ليمثلوا أفراد الدراسة الاستطلاعية بهدف التحقق من كفاءة أداة الدراسة السيكومترية(صدق, وثبات) وقد بلغ عدد أفرادها(١٨٠) معلم ومعلمة وقد تم إستبعاد(٢٠) استبانه لعدم الجدية في الإجابة، وبذلك اصبحت العينة الإستطلاعية(١٦٠) معلم ومعلمة بواقع(٧٤ معلمًا، ٨٦ معلمة) بمتوسط عمري (٤٥.٧٨) سنة وانحراف معياري (٨.٧١) .

٣-**العينة الأساسية:** تم تحديد عينة الدراسة من خلال جدول Krejcie & Morgan(1970, p.608) وقد بلغ عددها (٣٥٤) معلم ومعلمة تم التطبيق عليهم بطريقة عشوائية بواقع(١٧٤ معلمًا، ١٨٠ معلمة) بمتوسط عمري(٤٦.٢٨) سنة وانحراف معياري(٩.٢١).

د- أداة الدراسة: مقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية(إعداد الباحثة)

١- **الهدف من المقياس:** بالرغم من توافر عدد من مقاييس تنظيم الانفعالات بوجه عام إلاّ أنه كان من الضروري إعداد مقياس تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية وذلك للأسباب التالية: استناد المقاييس السابقة بعض العبارات التي لا تتناسب مع خصائص المعلمين, إعداد أداة سيكومترية مستمدة من البيئة المصرية.

٢- **خطوات إعداد المقياس :** مر المقياس في إعداده بعدة خطوات تمثلت في:

(أ) الاطلاع على محتوى الدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة بتنظيم الانفعالات لتحديد بعض الأسس التي يقوم عليها المقياس, كتحديد المفاهيم الإجرائية والأبعاد الأساسية للمقياس ثم صياغة عبارات هذه الأبعاد, وقد اعتمدت الباحثة في هذه الخطوات على عدة مصادر وهي:

(١) الاطلاع على محتوى الدراسات السابقة ذات الصلة بتنظيم الانفعالات كدراسة (البياتي, ٢٠١٥؛ الحارثية, ٢٠٢٠؛ العزازي, ٢٠٢١؛ كراميش, ٢٠١٩؛ محمد, ٢٠٢٠؛ Garnefski& kraaij, 2006 Fathi et al., 2021; Brackett et al., 2010 Runion, 2019; Mankin 2019 ; Karabay, 2017;Lee et al., 2015; (Yin et al., 2016; uzuntiyaki et al., 2020; Schäfer et al., 2020;

(٢) عدم وجود مقاييس مناسبة للدراسة الحالية – في حدود اطلاع الباحثة– قد تناولت تنظيم الانفعالات لمعلمي المرحلة الثانوية، حيث إن أغلب المقاييس التي تناولت تنظيم الانفعالات كانت على عينات مختلفة مثل(العامسى وبدرية, ٢٠١٨؛ الحوطي, ٢٠٢٠؛ الطيب, ٢٠٢٢) كطلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة, وهو ما لا يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

(٣) المقاييس الأجنبية مثل(Aldao& Hoeksema, 2010 ; Brans et al., 2013; ; Gouveia et al., 2018 ; Garnefski& Kraaij, 2007; Chang, 2020 (Preece et al., 2018; Gross, 2003 هي مقاييس لا تتناسب مع الدراسة لاختلاف البيئة البحثية.

(ب) الدراسة الاستطلاعية لصياغة بنود المقياس قامت الباحثة بتصميم استبانة مفتوحة طبقت على عينة بلغت(٣٦) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية, وتم تحليل جميع الاستجابات وتصنيفها إلى أبعاد للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس.

٤- وضع الصورة المبدئية للمقياس:

أ- **تحديد أبعاد المقياس:** تم تحديد أربعة أبعاد أساسية لمقياس تناولت تنظيم الانفعالات بعد الرجوع إلى استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية وطبقًا للدراسات السابقة

والأطر النظرية تم تبني أبعاد نموذج(Aldao& Hoeksema,2010) بما يتلائم وخصائص العينة وهي كالتالي:

١- البعد الأول: إعادة التقييم: هو تغيير الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى الموقف الذي يثير الانفعالات السلبية وتوليد تفسيرات إيجابية وخلق معنى جديد للحدث بهدف تغيير التأثير الانفعالي السلبي للموقف.

٢- البعد الثاني: حل المشكلات: يعني مجموعة من المحاولات الواعية والخطوات المؤسسة والتي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على الموقف بشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل له لاحتواء عواقبه والتخفيف من حدته.

٣- البعد الثالث: القمع: يقصد به كبت الأفكار والانفعالات الغير مرغوب فيها التي تسبب الاضطراب الانفعالي وبها يحاول الفرد التخلص من السلوكيات المستمرة للانفعالات.

٤- البعد الرابع: الاجترار: هو سلسلة من الأفكار والصور والتفكير المستمر للانفعالات السلبية والأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات ويتم بشكل واع ومقصود, ولا يمكن السيطرة عليها.

ب- بناءً على ما سبق تم وضع الصورة الأولية للمقياس، وتتكون من(٨٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، بعد إعادة التقييم(١٨) عبارة، وبعد حل المشكلات(٢١) عبارة، وبعد اجترار الأفكار(٢٤) عبارة, وبعد القمع(٢٣) عبارة.

جـ- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة التربية تخصص الصحة النفسية وعلم النفس التربوي للتحقق من الصدق الظاهري.

د- طُبق المقياس على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها(١٨٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بالمنيا للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس.

٥- طريقة تصحيح المقياس: طبق المقياس بطريقة جماعية على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بالمنيا، وصحح وفقًا لمعايير التصحيح حيث إن لكل عبارة وضعت ثلاثة بدائل للإجابة عن كل بند/ عبارة(دائمًا ٣، غالبًا ٢، أحيانًا ١)، وتُعكس في حالة العبارات السلبية وأرقامها(٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠،

٤١، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥١). وبذلك تصبح الدرجة العليا التي يحصل عليها المعلم على المقياس هي(٣) درجة وأقل درجة يحصل عليها المعلم على المقياس هي(١) درجة, وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من تنظيم الانفعالات، في حين تدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من تنظيم الانفعالات.

٦-حساب مؤشرات الاتساق الداخلي : وذلك بحساب ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الانفعالات ككل، كما هو موضح جدول (١) :

جدول (١)

مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس تنظيم الانفعالات ن =(١٦٠)

العبارة	معاملات الارتباط	العبارة	معاملات الارتباط	العبارة	معاملات الارتباط	العبارة	معاملات الارتباط
١	٠.٤٥٧**	١٥	٠.٢٨٩**	٢٩	٠.٤٥٩**	٤٣	٠.٤٧٩**
٢	٠.٣٣٨**	١٦	٠.٣٨٠**	٣٠	٠.٤٣٥**	٤٤	٠.٤١٣**
٣	٠.٤٧٣**	١٧	٠.١٧٤*	٣١	٠.٣١**	٤٥	٠.٤٠٥**
٤	٠.٣٦٠**	١٨	٠.٣٠٦**	٣٢	٠.٤٧٢**	٤٦	٠.٥٤٩**
٥	٠.٣٣٢**	١٩	٠.٢٥٣**	٣٣	٠.٣٩٤**	٤٧	٠.٤٨٥**
٦	٠.٤١٤**	٢٠	٠.٢٩٣**	٣٤	٠.٣٤٨**	٤٨	٠.٤٨٧**
٧	٠.٤١٨**	٢١	٠.٤٣٩**	٣٥	٠.٤٣٨**	٤٩	٠.٤٣٢**
٨	٠.٤٩٤**	٢٢	٠.٤٥٥**	٣٦	٠.٤٧٢**	٥٠	٠.٤٩٥**
٩	٠.٣٩٩**	٢٣	٠.١٩٩*	٣٧	٠.٤٩٣**	٥١	٠.٤٧٩**
١٠	٠.٤١٥**	٢٤	٠.٢٩٧**	٣٨	٠.٤٣٤**	٥٢	٠.٤١**
١١	٠.٤٢٧**	٢٥	٠.٣٠٤**	٣٩	٠.٥١٠**	٥٣	٠.٣٦٦**
١٢	٠.٤٢٧**	٢٦	٠.٣٥٢**	٤٠	٠.٥٦٨**		
١٣	٠.٤٦٨**	٢٧	٠.٤٢٧**	٤١	٠.٤٢٥**		
١٤	٠.٣٩٠**	٢٨	٠.٣٣٥**	٤٢	٠.٣٣٨**		

** دالة عند مستوى(٠.٠١) ** دالة عند مستوى(٠.٠١)

كما هو واضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ما عدا العبارتين(١٧، ٢٣) كانتا دالتين عند مستوى (٠.٠٥) وبالتالي أصبح المقياس قبل إجراء التحليل العاملي كما هو يتكون من (٥٣) عبارة .

عاشرًا: نتائج الدراسة وتفسيراتها:

١- **نتائج السؤال الأول:** الذي نص على : مادلالات صدق مقياس تنظيم الانفعالات لدى معلمي المرحلة الثانوية؟ تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

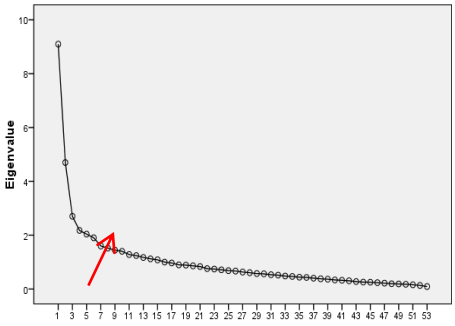
(أ) **صدق المقياس :** قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس تنظيم الانفعالات وفقًا الطرق التالية:

(١) **صدق المحكمين :** تم عرض مقياس تنظيم الانفعالات في صورته الأولية (٨٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد على مجموعة السادة المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس التربوي بلغ عددهم(١١) محمكًا, كما سبق الإشارة إليه في خطوات إعداد المقياس، لإبداء الرأي فيها من حيث ملائمة العبارات ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته، وكذلك صحة الصياغة اللغوية لكل عبارة, وقد تم تفريغ أراء السادة المحكمين وحساب التدقير الكمي,حيث تم حساب نسبة الاتفاق لكل عبارة حتى يمكن الابقاء على العبارات ذات مستوى الاتفاق المرتفع, واستبعاد ما ينخفض عن المستوى المتفق عليه حيث تم الابقاء على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها(٩٠%-١٠٠%) وهي النسبة التي أعتمدتها الباحثة للابقاء على العبارات أو حذفها. وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس(٥٣) عبارة حصلت على نسبة اتفاق أكثر من(٩٠%), وأن هناك (٣٣) عبارة حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٩٠%) ولذلك تم حذفها وبذلك أصبح المقياس في صوته النهائية يتكون من(٥٣) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ويحتوي بُعد اعادة التقييم(١٤) عبارة، وبعد حل المشكلات(١٣) عبارة، وبُعد اجترار الأفكار(١٣) عبارة، وبعد القمع(١٣) عبارة .

(٢)الصدق العاملي: أُجْرِيَ التحليل العاملي لعبارات المقياس وعددها(٥٣) عبارة بطريقة المكونات الأساسية Principal Component لمصفوفة معاملات الارتباط لتوضيح

تشبعات العينة الاستطلاعية على عبارات المقياس ، ثم إجراء التدوير المتعامد Varimax Rotation للعوامل ، وذلك بناءً على محك التشبع الجوهرى للعبارة بالعامل ≤٠,٣ وفقًا لمحك جيلفورد والعامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ≤١ ، واعتمادًا على هذه المحكات أصبح عدد العبارات في الصورة النهائية(٥١) عبارة، تحت أربعة عوامل استوعبت(٣٥.٢٢) من التباين الكلي ، بعد حذف العبارتين(١ ، ١١) نتيجة عدم تشبعهما على أي من العوامل الأربعة. ولاستخلاص العوامل(الأبعاد) تم استخدام معيار الرسم البياني للجذور الكامنة(ويسمى ب Scree Plot) للإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار من المنحنى قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال، فمن خلال الشكل التالي(١) ل Scree Plot الذي يوضح أن نقطة انعطاف(انكسار) المنحنى تبدأ من العامل الرابع ؛ وبالتالي فقد أسفرت النتائج عن أربعة عوامل(أبعاد) مستقلة تشبعت عليها(٥١) عبارة.

(scree plot)



شكل(١)

ويوضح جدول(٢) قيم تشبعات العبارات على أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات الأربعة كالتالي:

جدول(٢) قيم تشبعات العبارات على أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات

تشبعات العامل الاول		تشبعات العامل الثاني		تشبعات العامل الثالث		تشبعات العامل الرابع	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
٤٠	٠.٧٣٩	٢٦	٠.٦٨٢	٤٦	٠.٥٩٠	١٩	٠.٥٩١
٣٩	٠.٦٥٩	٢٧	٠.٦٤٩	٤٥	.٠٠.٥٧٢	٢٠	٠.٥٤٠
٣٧	٠.٦٤٥	٩	٠.٦١٧	٤٨	٠.٥١٥	٢١	٠.٥٣٩
٣٨	٠.٦٤٢	٣٤	٠.٥٦٤	٥٣	٠.٥٠٧	٢٢	٠.٥٣٨

٢٩	٠.٦٢٣	١٣	٠.٤٥٥	٤٩	٠.٤٩٨	١٦	٠.٥٠٨
٣٦	٠.٦٢١	٣١	٠.٤٥١	٥١	٠.٤٩	١٨	٠.٤٩٧
٣٥	٠.٦٠٢	٤	٠.٤٣٤	٨	٠.٤٥٢	٦	٠.٤٥٢
٤٢	٠.٥٩٩	٣	٠.٤٢٥	٧	٠.٤٤٠	٢٤	٠.٤٤١
٤١	٠.٥٨٥	١٠	٠.٤١٩	٥٢	٠.٤٣٠	١٧	٠.٤١٦
٥٢	٠.٥٧٩	١٢	٠.٣٩٠	٤٧	٠.٤١٧	١٥	٠.٤١٥
٣٠	٠.٥٢٠	٣٢	٠.٣٧٥	٥	٠.٣٨٨	٢٥	٠.٤٠٣
٣٣	٠.٤٩٨	٢	٠.٣٥٧	٢٣	٠.٣٧٦	٤٣	٠.٣٩٤
٢٨	٠.٣٦٢			١٤	٠.٣٠٧		٣.٨٦
٤٤	٠.٣٣٦						٧.٢٨
الجذر الكامن	٦.٣٥		٤.٣٣		٤.١٢		٣.٨٦
نسبة التباين	١١.٩٨		٨.١٦		٧.٧٨		٧.٢٨

يتضح من الجدول(٢) أن البعد الأول بلغت قيمة الجذر الكامن له(٦.٣٥)، وقد تشبعت به(١٤) عبارة ، وقد فسر هذا البعد حوالي(١١.٩٨) من التباين الكلي. ومن خلال فحص هذه العبارات يلاحظ أنها تدور حول وجود تفكير مستمر ومتكرر ينتاب المعلم ويركز على الانفعالات السلبية والأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات ويتم بشكل واع ومقصود ، وعليه يمكن تسمية هذا البعد " **الاجترار** ",

ويتضح من الجدول(٢) أن البعد الثاني بلغت قيمة الجذر الكامن له(٤.٣٣)، وقد تشبعت به(١٢) عبارة, وقد فسر هذا البعد حوالي(٨.١٦) من التباين الكلي. ومن خلال فحص هذه العبارات يلاحظ أنها تدور حول تغيير الطريقة التي ينظر بها المعلم إلى الموقف الذي يثير الانفعالات السلبية وتوليد تفسيرات إيجابية وخلق معنى جديد للحدث بهدف تغيير التأثير الانفعالي السلبي للموقف، والتي قد تظهر من خلال رؤية المشكلات كأنه جزء أساسي من الحياة، والتفكير في نتيجة ما يقوم به والتركيز على إيجابيًات الموقف وعليه يمكن تسمية هذا البعد " **إعادة التقييم**".

كما يتضح من الجدول(٢) أن البعد الثالث بلغت قيمة الجذر الكامن له(٤.١٢)، وقد تشبعت به(١٣) عبارة، وقد فسر هذا البعد حوالي(٧.٧٨) من التباين الكلي. ومن خلال فحص هذه العبارات يلاحظ أنها تدور حول كبت المعلم للأفكار والانفعالات غير المرغوب فيها التي تسبب الاضطراب الانفعالي له وعدم التعبير عنها لفظيًا أو سلوكيًا، من خلال شعوره بوجود قيود على التعبير عن أفكاره وقمعه لهذه الأفكار وعليه يمكن تسمية هذا البعد " **القمع** ".

كما يتضح من الجدول(٢) أن البعد الرابع بلغت قيمة الجذر الكامن له(٣.٨٦)، وقد تشبعت به(١٢) عبارة،، وقد فسر هذا البعد حوالي(٧.٢٨) من التباين الكلي. ومن خلال فحص هذه العبارات يلاحظ أنها تدور حول مجموعة المحاولات الواعية والخطوات المنظمة التي يقوم بها المعلم مستخدمًا المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على المشكلات والمواقف غير المألوفة، وذلك للوصول إلى حل لها واحتواء عواقبها والتخفيف من حدتها، وعليه يمكن تسمية هذا البعد "**حل المشكلات** "

ب- نتائج السؤال الثاني:

الذي نص على : مادلالات ثبات مقياس تنظيم الانفعالات لدى عينة الدراسة؟ تم حساب ثبات مقياس تنظيم الانفعالات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما هو موضح بجدول(٣).

جدول(٣) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والمقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول	١٤	٠.٨٦٤	٠.٨٦٥
البعد الثاني	١٢	٠.٧٨٣	٠.٧٤٦
البعد الثالث	١٣	٠.٧٧	٠.٨
البعد الرابع	١٢	٠.٧٥٤	٠.٧٦٦
الدرجة الكلية	٥١	٠.٨٩٨	٠.٨٧٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، مما يؤكد تمتع مقياس تنظيم الانفعالات بدرجة مرتفعة من الثبات، ويدل على صلاحيته للتطبيق.

الصورة النهائية للمقياس:

تم صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية بعد حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وفقًا لما أوصى به السادة المحكمين، وما أسفر عنه الاتساق الداخلي والصدق العاملي حيث تم ترتيب العبارات تبعًا للبعد المنتمية إليه بحيث تجمع العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس مع بعضها البعض(ملحق ١).

جدول(٤) أرقام وعدد عبارات مقياس تنظيم الانفعالات في صورته النهائية

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الاجترار	١٤	٤٠, ٣٩, ٣٧, ٣٨, ٢٩, ٣٦, ٣٥, ٤٢, ٤١, ٥٢, ٣٠, ٣٣, ٢٨, ٤٤
البعد الثاني: إعادة التقييم	١٢	٢٦, ٢٧, ٩, ٣٤, ١٣, ٣١, ٤, ٣, ١٠, ١٢, ٣٢, ٢
البعد الثالث: القمع	١٣	٤٦, ٤٥, ٤٨, ٥٣, ٤٩, ٥١, ٨, ٧, ٥٢, ٤٧, ٥, ٢٣, ١٤
البعد الرابع: حل المشكلات	١٢	١٩, ٢٠, ٢١, ٢٢, ١٦, ١٨, ٦, ٢٤, ١٧, ١٥, ٢٥, ٤٣

جـ- نتائج السؤال الثالث وتفسيره:

والذي ينص على ما الفروق بين الذكور والإناث من عينة الدراسة في تنظيم الانفعالات ؟

وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples t-test باستخدام برنامجSPSS V.23 ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من من معلمي المرحلة الثانوية على مقياس تنظيم الانفعالات بأبعاده، ويوضح جدول(٥) دلالة هذه الفروق :

جدول(٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالاتها للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس تنظيم الانفعالات وأبعاده

العينة / الأبعاد	الذكور ن = ١٧٤		الإناث ن = ١٨٠		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاجترار	٢٧.٩٨	٤.٥٦	٢٩.٣١	٤.٤٧	٢.٧٥	دالة عند ٠.٠١
إعادة التقييم	٢٦.٣٢	٣.٩٥	٢٧.٢٧	٤.٢٢	٢.١٨	دالة عند ٠.٠٥
القمع	٢٦.٣١	٢.٣٨	٢٦.٦١	٢.٨٨	١.٠٨	غير دالة
حل المشكلات	٢٦.٧٣	٣.٩٧	٢٧.١٢	٤.٢١	٠.٩١٣	غير دالة
تنظيم الانفعال ككل	١٠٧.٣٤	٨.٤٩	١١٠.٣٢	٨.٦٧	٣.٢١	دالة عند ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي المرحلة الثانوية في تنظيم الانفعالات ككل لصالح المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العزازي(٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة على أبعاد التنظيم الانفعالي تبعًا لمتغير الجنس لصالح المعلمات فهن لديهن القدرة على تنظيم انفعالاتهن من الذكور.

ويمكن تفسير تلك النتيجة نموذج الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات وفق (Garnefski & Kraaij, 2007, p. 141- 142) فقد أوضحتا أن تنظيم الانفعالات من خلال الإدراك أو التفكير يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحياة البشرية ويساعد الأفراد على التحكم في انفعالاتهم أثناء أو بعد تجربة الأحداث الضاغطة والمشكلات، عند تجربة حدث سلبي في الحياة, ولذلك قد نميل إلى التفكير في إلقاء اللوم على أنفسنا أو قد نلوم الآخرين بدلًا من ذلك، وقد نتعمق في مشاعرنا من خلال الاجترار أو قد نحاول قبول الموقف أو إعادة تقييمه بشكل إيجابي, ولذلك توجد فروق فردية كبيرة في مقدار النشاط المعرفي وفي محتوى الأفكار التي ينظم الأفراد بواسطتها انفعالاتهم استجابة لتجارب الحياة والأحداث والضغوط.

وتعزو الباحثة نتيجة ذلك التساؤل إلى أن المعلم الذي يستخدم إعادة التقييم في المواقف يكون أكثر استعدادًا لمشاركة انفعالاته أكثر نجاحًا في التعامل مع الآخرين, وأكثر رضا عن الحياة, ويحمل قدرًا أكبر من الثقة بالنفس, ولا يعاني من الاكتئاب وأكثر قدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط. وفي المقابل يعاني المعلم الذي يكبت انفعالاته من انفعالات سلبية أكثر، ويكون أقل فاعلية في أداء العلاقات الشخصية, ويجد نفسه غير راض نتيجة لإخفاء انفعالاته عن الآخرين, كما أنه يعتنق مفاهيم سلبية تجاه انفعالاته, والتفكير أكثر في الأحداث غير السارة, والأداء الأسوأ في التعامل مع الآخرين, وانخفاض الثقة بالنفس والرضا عن الحياة, ويظهر لديه أعراض الاكتئاب.

كما يتضح من الجدول(٥) بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من معلمي المرحلة الثانوية في بعض أبعاد تنظيم الانفعالات(القمع، حل المشكلات). وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن كلا النوعين على نفس المستوى من النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والفكري؛ ويجيدون فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين؛ وقادرين على التحكم في انفعالاتهم وتصرفاتهم ومواجهة مشكلات الحياة والسيطرة على ذواتهم, فالمعلمين من خلال عملهم اكتسبوا طرق متنوعة في التعامل مع المواقف الانفعالية سواء مع الطلاب المراهقين أو مع الإدارة أو المجتمع الخارجي لأنهم يتعاملون مع هذه المواقف ليس كما يتعامل الآخرين؛ وهذا ما يعزز الاستنتاج بأن لديهم الإمكانيات والقدرات التي تميزهم وتدفعهم في المواقف الانفعالية ليتعاملوا فيها باهتمام واستخدام طرق متنوعة للموازنة في ردود أفعالهم الانفعالية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة وفق نظرية الإجهاد والتكيف فيشير (folkman& Lazarus, 1985, p.152) إلى أن المعلمين يبذلون جهودًا معرفية وسلوكية في تعاملهم مع الأحداث الضاغطة وحتى يحدث التوافق من خلال استخدامهم لنوعين من الاستراتيجيات: استراتيجية تعامل متمركزة على المشكلة: وتستخدم للسيطرة على المشكلة بمعرفة مصادرها، واتخاذ إجراءات وحلول للتغلب على تلك المشكلات, واستراتيجية تعامل متمركزة على الانفعال والتي ترتكز على الانفعال المصاحب للمشكلة، ومحاولة تقليل المعاناة وتخفيف

التوتر والاضطراب الذي يصاحب المشكلة من خلال الابتعاد وتجنب التفكير فيها واللجوء إلى الدعم العاطفي.

وتتثق تلك النتيجة مع نتائج دراسة(Aldao(2013 والتي أشارت إلى أنه يمكن فهم حل المشكلات على أنه استراتيجية لتنظيم الانفعالات من حيث إنه يتضمن استجابات معرفية وسلوكية تهدف إلى تغيير الظروف غير المواتية التي تثير الانفعالات غير المرغوب فيها يتم استخدام استراتيجية التنظيم، والتأثير على نتائجهم النفسية, كما أشار إلى أن استخدام تنظيم الانفعالات فعالًا أو ضارًا، أي أن استخدام تنظيم الانفعالات الغير قادرة على التكيف(القمع) قد يكون مفيدًا على المدى القصير, كما أن تنظيم الانفعالات الذي يُفترض أنه قابل للتكيف قد يكون غير ناجح أو ضار عند استخدامه بطريقة صارمة أو في سياق غير مناسب.

ويمكن تفسير تلك النتيجة وفق نموذج عمليات التنظيم الانفعالي (Gross, 2014, p.10-11) فقد قدم نموذج متكامل لتنظيم الانفعالات، يفترض باستراتيجيات التركيز على الاستجابة تشير إلى أن عمليات تنظيم الانفعالات ترتبط مباشرة بسلوك الفرد، واستجاباته وبالتالي فإن عمليات صعوبة تنظيم الانفعالات تؤدي إلي ظهور الاستجابات غير التكيفية كالقمع يمكن أن يؤدي إلى سلوك إيذاء الذات، وقد رأي أن الانفعال يعد محوريًا في هذه العملية، وأن المزاج يعبر عن استمرار الانفعال لفترة طويلة.

وربما يرجع عدم وجود فروق بين الجنسين في القمع وحل المشكلات إلى ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية وإلى الظروف البيئية التي يعيشون فيها، حيث إن الذكور والإناث يتأثرون بالوسط الثقافي الذي يعيشون فيه والذي يحدد الأوضاع النفسية للجنسين ويرسم أنماط السلوك لكل منهما. وعلى هذا جاءت النتائج لتؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي المعرفي.

كما يتضح من الجدول(٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي المرحلة الثانوية في بعد(الاجترار) لصالح المعلمات. وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى إعتبار أن الاجترار أحد هذه العوامل التي توصف بأسلوب التأقلم غير القادر على التكيف للمعلمات فأنهن عندما يتعرضن إلى المواقف السلبية

والأحداث الأليمة فإنهن لا يستطيعن الخروج من الحالة الانفعالية التي يتعرضن لها سريعا عكس المعلمين الذين لا يتأثرون بالمواقف السلبية ويتجاوزونها سريعا، لذلك تلجأ الإناث هنا إلى الاجترار وتعني التركيز الشديد والتفكير العميق في المشاعر المرتبطة بالأحداث.

فتتسق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (عفانه,٢٠١٨) في التأكيد على أن الاجترار أكثر مايميز الإناث وقد يرجع ذلك الانفعالية الزائدة وغلبة الجانب الوجداني عند الإناث كما أنهن اكثر ميلًا من الذكور في اجترار الأفكار أو الاحزان والتركيز على خبراتهن الانفعالية والتعبير عن هذه الانفعالات بشكل متحفظ. كما أنهن يولين اهتمامًا أكبر بالوعي بانفعالاتهن السلبية وتنظيمها إلى حد أكبر مما هو الحال مع الذكور فالإناث يلجئن إلى استخدام وسائل انسحابية عند مواجهة المواقف الضاغطة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال ماخلصت إليه دراسة Hoeksema & Jackson (2001, p. 45) في دراسة مجتمعية إلى أن الخصائص الشخصية الثلاثية المتمثلة في سيطرة المشاعر السلبية، السيطرة المتصورة على الظروف، والمسؤولية عن العلاقات التي ترتبط بالأدوار الاجتماعية للإناث قد تساهم أيضًا في الاختلاف النوعي في الاجترار:

أولًا: الإناث أكثر قابلية للاعتقاد بأن الانفعالات السلبية التي قد تخبرنها مثل الحزن، والخوف والغضب من الصعب السيطرة عليها وبالتالي، فإن صعوبة السيطرة على انفعالاتهن السلبية يرتبط بميلهن للاجترار ويفسر الاختلاف النوعي فيه. وقد تعتقد الإناث في صعوبة السيطرة على انفعالاتهن السلبية لأنهن لم يتم تنشئتهن لاستخدام استراتيجيات تكيف فعالة خلال فترة الطفولة مقارنة بالذكور.

ثانيا: الإناث أكثر ميلًا من الرجال للشعور بالمسؤولية تجاه المظاهر الانفعالية في علاقاتهن وللحفاظ على العلاقات الإيجابية مع الآخرين وبالتالي فإن الشعور بالمسؤولية هذه قد تترافق لديهن مع اجترار أكبر.

ثالثا: أن ميل الإناث للشعور بضعف السيطرة والتحكم في الأحداث المهمة في حياتهن أكثر من الرجال، ويعتبر هذا العامل من أهم العوامل المساهمة في الاختلاف النوعي في الاجترار.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Tuerktorun(2020) في أنه غالبًا ما يشار إلى الاجترار على أنه يتضمن محتوى سلبيًا أو حالة انفعالية سلبية ويرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية كما يمكن أن يكون محتوى الأفكار الاجترارية محايدًا وغير ضار ففي سياق الصحة المهنية يمكن التمييز بين الاجترار وفقًا لفوائده ودلالاته, فيتم تصور الاجترار المتعلق بالعمل كأفكار مرتبطة بالعمل بشكل متكرر وتتألف من عنصرين: الاجترار العاطفي والتفكير في حل المشكلات ويُعرَّف الاجترار العاطفي على أنه أفكار متكررة وتداخلية ومنتشرة مرتبطة بالعمل والتي يتم تقييمها بشكل سلبي, ويتسم التفكير في حل المشكلات بالتفكير الموجه نحو الهدف حول المشكلات المتعلقة بالعمل، أو تقييم العمل لتحسين أدائهم، أو الاستمتاع بالتفكير في العمل في التفكير في حل المشكلات، يرتبط هذان المكونان من الاجترار المرتبط بالعمل والتي تكون نافعة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

كما يتضح من الجدول(٥) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي المرحلة الثانوية في بعد(إعادة التقييم) لصالح معلمات المرحلة الثانوية، ويشير هذا إلى أنه ربما يكون لدى المعلمات المهتمات والمحبات مواقف أكثر إيجابية تجاه التدريس والطلاب، وبالتالي فهم أكثر تسامحًا مع فشل الطلاب وسوء سلوكهم, كما أنهم أكثر استعدادًا لإعادة تقييم وإعادة تقييم المواقف المختلفة في الفصول الدراسية من أجل إثارة أو الحفاظ على أو زيادة المشاعر الإيجابية تجاه التدريس والطلاب, إعادة تقييم المواقف بشكل إيجابي في الفصل الدراسي يرجع ذلك لأن المعلمات الذين يملن إلى تغيير طرق تفكيرهم في المواقف عند مواجهة التحديات هم أقل احتمالية لأبعاد أنفسهم عن طلابهم، ولديهم أيضًا إحساس أقوى بالفعالية.

وهذا يعزي إلى أن الإناث بطبيعة نموهم المعرفي لديهن مستوى معرفي متقدم من مستويات بلوم وهو التقييم أكثر من الذكور، فهن قادرات على إعطاء الأحداث والمواقف التي

يتعرضن لها معنى إيجابي ويستطعن بإعادة التقييم الإيجابي التعلم من المواقف السلبية والوقوف على مواطن القوة والضعف.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة(2017) Karabay النتائج إلى أن استراتيجية توجد فروق لصالح الإناث في إعادة التقييم المعرفي التي يستخدمونها لتنظيم انفعالاتهن وتزداد مع إدراك العلاقات الإيجابية لهن, مما يشير إلى أهمية تعزيز إعادة التقييم الايجابي عند مواجهة أحداث الحياة السلبية خاصة بالنسبة للإناث.

وفي السياق ذاته أوضحت دراسة(2016).Lee et al في أن إعادة التقييم أكثر فعالية في زيادة التعبير عن المشاعر الإيجابية وتقليل التعبير عن المشاعر السلبية, ومن شأن إعادة التقييم المعرفي أن تساعد المعلمين على تجربة والتعبير عن المزيد من الانفعالات الإيجابية مقارنة بالمعلمين الذين لا يستخدمون إعادة التقييم, فقد يحاول المعلمون الذين يعيدون التقييم أن يكونوا متفائلين أو يعيدوا تقييم الموقف أو يعيدوا تفسيره، وبالتالي يقللون من الانفعالات السلبية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة وفق نموذج (2004) .Campos et al والذي أوضح أنه عند تنظيم الانفعال نبحث أولًا في كيفية تولد الانفعال، ثم ندرس العملية المؤسسة لنتيجة تغيير الحالة الانفعالية, فمثلًا عندما يشعر الفرد بالإرهاق نتيجة للإحباط الشديد" يتولد لديه الاستعداد للهجوم على شخص ما, وعندما يعد من(١ إلى ١٠) أو يأخذ نفسًا عميقًا، أو يمارس التخيل، وذلك لتعديل أو تغيير الاستجابة السلوكية، غير المرغوبة. وتتمثل الانفعالات الإيجابية في الشعور بالراحة، والسرور والمتعة وغيرها، وتتمثل الانفعالات السلبية في الغضب والخجل والخوف ويسهم تنظيم الانفعالات في الحد من الانفعالات السالبة، وزيادة الانفعالات الموجبة.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة باعتبار أن إعادة التقييم من أساليب تنظيم الانفعالات التكيفية الإيجابية والتي تتضمن مهارات مهمة تساعد المعلمات في السيطرة على صراعاتها، وتنظيم عناصر اتصالها بالبيئة من حولها، وقد تساعد المعلمات في السيطرة وإدارة انفعلاتهن السلبية والتعبير عنها في صورة سلوك ومعارف ومعان وجدانية إيجابية بالإضافة إلى إدارة

انفعالاتها خاصة السلبية منها, وقد يعزو ذلك إلى طبيعة أن الإناث يسبقن الذكور في العمر العقلي، فنجد المعلمات هن أكثر قدرة على التخطيط والتركيز والتقييم والتأمل من الذكور، كما أن الخصائص الانفعالية للمعلمات تجعل لديها القدرة على ضبط الانفعالات أكثر من الذكور، كما تجعل لديها قدرة على التكيف والتأقلم مع الواقع.

التوصيات:

في ضوء ما تم تحليله من دراسات سابقة، وملاحظته من واقع ميدانى، وما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثة:

١- العمل على تقديم دورات تدريبية لتنظيم الانفعالات لدى المعلمين، وتكليفهم بمهام ومسؤوليات تتسم بالاستقلالية والتحدي الأمر الذي يشعرهم بأهميتهم وقيمتهم في العملية التعليمية.

٢- ضرورة الاهتمام ببرامج توعية للمعلم للاهتمام بتنظيم الانفعالات وضرورة الفصل بين الضغوط المختلفة التي يواجهها في حياته حتى يتصف تفاعله مع الآخرين بالإيجابية, وبالأخص المعلمات حيث إنهن لديهن القدرة على ضبط الانفعالات أكثر من الذكور.

المراجع:

الحوطي, زينب عبد العزيز.(٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الانفعال لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*, ٤(١٢٥), ٧٨-١١١.
DOI: 10.21608/pjas.2020.132601

العزازي, علا محمد.(٢٠٢١). الأساس القانوني والتنظيمي للتعليم الافتراضي "الرقمي" في التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا الزواجي لدى المعلمين "ذكور – إناث" حديثي الزواج. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية , ١٦ , ٣٠٩-٣٢٦. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1029680

عفانة, محمد جاسر.(٢٠١٨). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*(رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة.

العامسى, رياض وبدرية, علي.(٢٠١٨). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*, ٤٠(٣), ٦١-٨٤.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-919497

الطيب, عصام علي.(٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قنا. *مجلة العلوم التربوية*,(٥٢).٦٢٣-٦٤٠ .
10.21608/MAEQ.2022.141119.1086

Aldao, A. and Hoeksema, S.(2010) Specificity of cognitive emotion regulation strategies: Atransdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 974-983. DOI: 10.1016/j.brat.2010.06.002

Aldao, A.(2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155–172. DOI: 10.1177/1745691612459518

Bargh, J. and Williams, L.(2007). *On the Automatic or Nonconscious Regulation of Emotion*. *Handbook of Emotion Regulation*, New York. https://doi.org/10.1037/a0017745

Brackett, M., Palomera, R., MojsaKaja, G., Reyes, M., and Salovey, p. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, AND Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. Psychology in the Schools, *Wiley Periodicals*, Yale University, 47(4), 406-417. DOI:10.1002/pits.20478

Campos, J., Frankel, c., and Camras, L.(2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377 – 394. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., and Reiser, M.(2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136

Farmer, A., and Kashdan, T.(2012). Social anxiety and emotion regulation in daily life: Spillover effects on positive and negative social events. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(2), 152-162. https://doi.org/10.1080/16506073.2012.666561

Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A.(2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(2), 13-37. DOI:10.30466/IJLTR.2021.121043

Fekih-Romdhane, F., Kanj, G., Obeid, S., & Hallit, S. (2023). Psychometric properties of an Arabic translation of the brief version of the difficulty in emotion regulation scale (DERS-16). *BMC psychology*, *11*(1), 72. DOI:10.1186/s40359-023-01117-2.

Folkman, S., and Lazarus, R.(1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150.

García, F. E., Vergara-Barra, P., Concha-Ponce, P., Andrades, M., Rincón, P., & Valdivia-Devia, M. (2023). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Properties and Prediction of Posttraumatic Consequences during the COVID-19 Pandemic in Chilean Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3452. DOI: 10.3390/ijerph20043452.

Garnefski, N & Kraaij, M.(2007). Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, University of Leiden, 23(3), 141–149 .https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141.

Garnefski, N. and Kraaij, V.(2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, University of Leiden, 40, 1659–1669 DOI:10.1016/j.paid.2005.12.009.

Ghanizadeh, A., & Royaei, N.(2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *10*(2), 139-150. DOI:10.1080/22040552.2015.1113847.

Goleman, D.(2005)-*Emotional-Intelligence*. 10th Edition, A Division of Random House, Inc, New York.

Grabell, A., Huppertd, Th., Fishburn, A., Li, Y, Hlutkowsky, Ch., Jones, H., Wakschlag, S., Perlman, S.(2019). Neural correlates of early deliberate emotion regulation: Young childrens responses to interpersonal scaffolding. *Developmental Cognitive Neuroscience* 40, *1-9.* https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100708

Gratz, K. & Roemer, L.(2004). Multidimensional assessment Of emotion regulation And Dysregulation: Development, Factor structure And initial

Validation Of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment,* 26(1)41-54 DOI:10.1007/s10862-008-9102-4.

Gross, J. & Jazaieri, H.(2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science.* 2(4), 387– 401. https://doi.org/10.1177/2167702614536164 .

Gross, J.(1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271.

Gross, J.(1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion,* 13(5), 551-573 https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J.(2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Handbook of emotion regulation*, 2, 3-20.

Gross, J., & Thompson, R.(2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation*, 249-268.

Hargreaves, A.(1998).The emotional practice of teaching.*Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854 .doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0.

Karabay, S.(2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13, 47*(1), 101-115. DOI:10.1080/03004279.2017.1405057.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.(1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*(3), 607-610 https://doi.org/10.1177/001316447003000308.

Langner, C., Epel, S., Matthews, A., Moskowitz, T., & Adler, E.(2012). Social hierarchy and depression: The role of emotion suppression. *The Journal of psychology*, *146*(4), 417-436 doi: 10.1080/00223980.2011.652234.

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J., Schatz, P., Vogi, E. & Xie, X.(2016). Teachers emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Soc Psychol Educ*, 19, 843–86 DOI:10.1007/s11218-016-9359-5.

Mauss, I. Bunge, S. and Gross, J.(2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass* 1(1), 146–167 https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x.

Miller, M.(2015). *Teachers' Emotion Regulation As A Protective Factor Against Burnout*(thesis Of Master).The University Of British Columbia. doi.org/10.14288/1.0220866.

Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B.(2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of women quarterly*, *25*(1), 37-47. https://doi.org/10.1111/1471-6402.00005.

Parkinson, B. & Totterdell, P.(1999). Classifying Affect-regulation Strategies. *Cognition & Emotion* 13(3), 277 — 303 https://doi.org/10.1080/026999399379285.

Pereira, A. I., Barros, L., Roberto, M. S., & Marques, T.(2017). Development of the Parent Emotion Regulation Scale(PERS): Factor structure and psychometric qualities. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3327–3338 https://doi.org/10.1007/s10826-017-0847-9.

Perrone, K., Simon-Dack, S., Beduna, K., Williams, C. & Esche, A.(2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and emotion regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4) 343-357 DOI:10.1177/0162353215607326.

Sutton, R.(2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398 https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y.

Tamir, M. &Mauss, B.(2011).Social Cognitive Factors in Emotion Regulation: Implications for Well-Being. *Springer Science+Business Media,* 31-47 https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_3.

Thompson, R.(1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59(2-3), 25–52. https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Tuerktorun, Z., Weiher, M., & Horz, H.(2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: a systematic review. *Educational Research Review*, *31*, 100354. DOI:10.1016/j.edurev.2020.100354

Vanden Boss.G.(2015). *APA dictionary of psychology*. second Edition, Washington, DC. US: American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14646-000.

كلية التربية
قسم الصحة النفسية

مقياس تنظيم الانفعالات لدى معلمي المرحلة الثانوية

إعداد الباحثة/ بطه علي خليفه ابراهيم

البيانات الأولية :

الاسم(اختياري):	عدد سنوات الخبرة:
النوع:( ) ذكر ( ) أنثى	العمر:
المدرسة:	تاريخ التطبيق:

التعليمات:

أخي المعلم/ أختي المعلمة فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس تنظيم الانفعالات التي قد توافق عليها او لا توافق في ثلاث اختيارات متدرجة من ثلاثة الى واحد (دائمًا, غالبًا, احيانًا) والمطلوب منك ان تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك فيها بوضع علامة(√) في الخانة التي ترى أنها تعبر عن رأيك إذ تعتبر الاجابه صحيحة فقط عندما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تمثلة العبارة فلا توجد عبارة صحيحة أو خاطئة ولا يوجد وقت محدد لإنهاء الاجابة.

مع الوضع في الاعتبار ان جميع المعلومات لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط كما تخضع للسرية التامة فمن فضلك لا تترك أي عبارة دون الاجابة عليها ولا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

دائمًا	غالبًا	احيانًا
٣	٢	١

ولسيادتكم جزيل الشكر ووافر الإحترام والتقدير

الباحثة

م	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا
١.	أتذكر الأحداث السلبية قبل أن أذهب للنوم.			
٢.	أطيل التفكير في الانفعالات التي أثارها الموقف في نفسي			
٣.	أشعر بمشاعر سلبية عند التفكير في ضغوط الحياة.			
٤.	أتذكر الأفكار السلبية عند المشاركة في النشاطات الاجتماعية.			
٥.	أفكر في المشكلات التي حدثت وانتهت.			
٦.	يصعب علي تقبل ما عايشته من مواقف ضاغطة حدثت لي.			
٧.	أعتقد أن الموقف الضاغط سوف يتحول للأسوأ.			
٨.	أعبر عن أفكاري وانفعالاتي بالرسم.			
٩.	أجد صعوبة في التعبير عما أشعر به للآخرين.			
١٠.	أواجه مشاعري عند اتخاذ أي قرار يتعلق بعملي.			
١١.	أحلل الانفعالات التي يثيرها الموقف.			
١٢.	أفكر أن ما عايشته أسوأ بكثير مما عايشه الآخرين.			
١٣.	يصعب علي أداء عملي إذا لم أكف عن التفكير في المشكلة.			
١٤.	أستطيع التحكم في كل انفعالاتي.			
١٥.	أرى أن المشكلات هي جزء أساسي وطبيعي من الحياة.			
١٦.	أفكر في النتيجة التي قد يترتب عليها الحل على المدى القريب أو البعيد.			
١٧.	أكتسب خبرات جديدة من المواقف الضاغطة.			
١٨.	يؤنبني ضميري إذا أساءت لأحد طلابي.			
١٩.	أركز على إيجابيّات الموقف أكثر من سلبياته.			
٢٠.	أتضايق إذا لم اقدم المساعدة لمن يحتاج من زملائي.			
٢١.	أحافظ على هدوئي عندما أواجه المواقف الضاغطة.			
٢٢.	أتقبل حقيقة الأمر الواقع أن الأمر حدث وانتهى.			
٢٣.	أتفهم حق الطرف الآخر أثناء الموقف الانفعالي.			
٢٤.	أشجع زملائي على مواجهة المواقف الصعبة بإيجابية.			
٢٥.	أفكر في أسباب المشكلة وأنا بمفردي.			
٢٦.	أقوم بمراجعة أفكاري لتعديلها.			
٢٧.	أشعر بوجود قيود داخلية تمنعني من التعبير عن أفكاري.			

٢٨.	احتفظ بانفعالاتي السلبية لنفسي			
٢٩.	أقمع انفعالاتي لمحاولة تنظيمها.			
٣٠.	أتمتع بالصبر في المواقف السلبية التي تضايقني.			
٣١.	أعبر عن انفعالاتي تجاه طلابي بالجدال والصوت العالي			
٣٢.	أتظاهر بخلاف ما أشعر به أثناء انفعالي.			
٣٣.	أنظر للموقف من زاوية أخرى عندما أشعر بانفعال إيجابي.			
٣٤.	أفسر المواقف التي تواجهني بتفسيرات إيجابية.			
٣٥.	أواجه مشاعري عند اتخاذ أي قرار يتعلق بعملي.			
٣٦.	يصعب علي التعبير بحرية عن مشاعر الحزن.			
٣٧.	أرى أن للموقف الضاغط أبعاد أخرى لا أعلمها.			
٣٨.	أساعد طلابي في حل مشكلاتهم عندما يطلب مني ذلك.			
٣٩.	أفضل أن أفكر في مهام عملي في المواقف الغاضبة.			
٤٠.	أفرق بين المشكلة الحقيقة والمشكلات الفرعية التي تختلط بها.			
٤١.	يسهل عليَ حل المشكلة المعقدة عندما أحللها إلى عدة عناصر.			
٤٢.	أتغلب على الصعوبات التي قد تظهر أثناء حلي للمشكلة.			
٤٣.	أغير طريقتي في حل المشكلة إذا لم يثبت نجاحها.			
٤٤.	أسعى لفهم المشكلة قبل أن أبدء في إيجاد الحل لها.			
٤٥.	أختار بين أفضل الحلول الممكنة التي تساعدني على حل المشكلة.			
٤٦.	حالتي المزاجية تكون جيدة عند التفكير في مستقبلي.			
٤٧.	أثق في قدرتي على حل المشكلة مهما كانت درجة صعوبتها.			
٤٨.	أجمع المعلومات التي تخص المشكلة التي تواجهني.			
٤٩.	أحدد المشكلة بدقة قبل البدء في حلها.			
٥٠.	أحدد نقاط القوة والضعف لكل حل من الحلول التي أتوصل إليها.			
٥١.	يمكنني إخفاء إحساسي بالألم عند التعرض للضغط			