فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات

أ.م.د/ مى حسن على عبده

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الدراسات الإنسانية – بنات بالقاهرة - جامعة الأزهر

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة قوامها (٢٢) مراهقة بمرحلة المراهقة المتأخرة، ممن تراوحت أعمارهن بين (١٩- ٢١) عاماً بمتوسط عمري (٢٠,٠٩) عاماً وإنحراف معياري (٠,٦٨٣) عاماً، مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١١) مراهقة لكل مجموعة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مهارات حل المشكلات، والاضطرابات الانفعالية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبى المستخدم في البحث.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبى، مهارات حل المشكلات، الاضطرابات الانفعالية، مرحلة المراهقة.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات

أ.م.د/ مى حسن على عبده
أستاذ علم النفس المساعد
كلية الدراسات الإنسانية – بنات بالقاهرة - جامعة الأزهر

مقدمة:

يتعرض الأفرد في حياتهم إلى مشكلات وأزمات تتطلب مواجهتها واتخاذ قرارات متعددة وسريعة وحاسمة حيالها. وتظهر قمة هذه المشكلات في مرحلة المراهقة التي تعد من أهم المراحل التي يمر بها الفرد وتؤثر على اتجاهاته وميوله وسمات شخصيته ومبادئه على نحو كبير (الزق، ٢٠٢٣: ١٠).

إن المراهقين لا سيما في مرحلة المراهقة المتأخرة والتى يطلق عليها البعض مرحلة الشباب عرضة للضغوط والتحديات؛ وذلك لتعدد مصادر تلك الضغوط التى قد تكون مهنية وحياتية واجتماعية، في ظل التطور التكنولوجى المتلاحق والذى أصبح سمة العصر (البقمي، ٢٠٢٣: ٢٥٣)؛ فإذا ما استطاع المراهقين تجاوز تلك الضغوط واجتياز تلك المرحلة للعبور إلى مرحلة الرشد، فإن هذا الأمر قد يترتب عليه وقوعهم في براثن الاضطرابات النفسية والانفعالية. وبالتالى يكونوا في حاجة إلى مساعدتهم وتأهليهم لمواجهة تلك الضغوط من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للتغلب على تلك الاضطرابات.

وتعتبر مهارات حل المشكلات من الجوانب المعرفية التي يجب تعزيزها عند المراهقين، حيث يتعرضون في أنشتطهم اليومية إلى العديد من المعوقات التى تطلب مواجهتها والتغلب عليها، فالتدريب على مهارات حل المشكلات من شأنه أن ينمى القدرة على طرح التساؤلات والفرضيات لتحديد المشكلة وجمع المعلومات وتحليلها للوصول إلى النتائج (Setiasih et al., 2019). الأمر الذى يمكّن المراهق من مواجهة التحديات التى تقف في طريق تطوره وتحقيقه للصحة النفسية.

ومن الناحية التاريخية ارتبط أسلوب حل المشكلات بالصحة النفسية، فالمراهقين المندفعين ذوى الاضطرابات السلوكية يتسمون بمستوى منخفض من القدرة على حل

المشكلات، كما لاحظ ليفينسون ونورينجر وجود علاقة بين الاتجاه نحو الانتحار وانخفاض القدرة على حل المشكلات (فايد، ١٩٩٩: ٢٩٠). فالأفراد الذين يستخدمون أسلوب حل المشكلات بفاعلية في مواجهة مشكلاتهم، أقل عرضة للإصابة بأعراض سوء التوافق واضطرابات المزاج، مقارنة بالأفراد الذين لا يتقنون استخدام أسلوب حل المشكلات (الكريباني، ٢٠٠٧: ٢٨). ولقد كشفت بعض الدراسات كدراسة Corpas et al., (2022) فعالية التدخلات النفسية في تحسين الأفراد الذين يعانون من أعرض خفيفة ومتوسطة من الاضطرابات الانفعالية.

ومن هنا فإن البحث الحالى هو محاولة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات.

مشكلة البحث:

تعد الاضطرابات الانفعالية أحد الاضطرابات الشائعة لاسيما في مرحلة المراهقة، حيث تعتبر حياة المراهق النفسية مسرحا للانفعالات العنيفة والثائرة، والتي تجعله مهيأ للوسواس والأوهام، وقد تكون السبب لما نراه من تقلب وعدم استقرار، إلى جانب هذا الاضطراب نرى الحيرة بادية على تفكيره وشعوره وأعماله، فقد يتعرض في بعض الظروف إلى حالات من اليأس والآلام النفسية؛ نتيجة لما يلاقيه من إحباط، بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيقه أمانيه. ومن بين المشكلات النفسية التي تحدث للمراهقين في هذا السن نجد: الشعور بالخجل، الخوف، الاكتئاب، القلق (ريمة، ٢٠١٢: ٨٥)؛ مما يتطلب معه ضرورة توجيه الجهود للاهتمام بهم ومساعدتهم في التغلب على ما يعانونه من اضطربات لاسيما تلك الاضطرابات الانفعالية. حيث تعتبر المراهقة قنطرة عبور بين الطفولة والرشد، كما أنها مفترق طرق يتحدد خلالها الطريق الذي سيتبعه المراهق في المستقبل (الزعبي، ٢٠١٣: ١١) ولكى يجتازه بأمان فلابد من تحقيق الاستقرار النفسي والانفعالى.

وتعد مهارات حل المشكلات من المهارات الأساسية لتكيف الفرد نفسيا، بل يمكن القول بأن مشكلات سوء التوافق النفسي والانفعالى هى نتيجة لإخفاق الفرد في القدرة على حل مشكلاته ومواجهتها (الكريباني، ٢٠٠٧: ٢٣). فقد أظهرت الدراسات كدراسة (الزيات، ٢٠١٤؛ سدخان، ٢٠١٥؛ فريجات، ٢٠١٨؛ صديقة، ٢٠١٨؛ الشويقي والرميسي، ٢٠٢٠) ارتباط مهارات حل المشكلات بالتفكير الإيجابي والتفكير العقلانى المنظم والتفكير الإبداعى؛

لذا يعد أسلوب حل المشكلات أحد الاستراتيجيات المهمة التى تقوم عليها العديد من برامج الارشاد النفسي لمواجهة الاضطرابات النفسية، والتى أظهرتها نتائج الدراسات السابقة كدراسة Sherry et al., (2019) والتى كشفت عن فعالية العلاج القائم على استراتيجية حل المشكلات في خفض القلق.

ومن هنا فإن الاهتمام بتنمية مهارات حل المشكلات لدى المراهقين من شأنه أن يسهم في تحسين قدرتهم في التغلب على التحديات التى تقف حجر عثرة في طريق تطور نموهم النفسي والانفعالى، ومن هذا المنطلق سعت الباحثة لتصميم برنامج يستهدف تنمية مهارات حل المشكلات لمساعدت المراهقات لا سيما في مرحلة المراهقة المتأخرة على خفض الاضطرابات الانفعالية التى يعانين منها، فالبرغم من أن مرحلة المراهقة المتأخرة يتجه فيها المراهق نحو الاستقرار والنضج على مختلف أشكال النمو الجسمية والفسيولوجية والاجتماعية والانفعالية؛ إلا أن الباحثة قد لاحظت تزايد المراهقات في مرحلة المراهقة المتأخرة اللاتى يتقدمن لطلب المساعدة النفسية في التغلب على تلك الاضطرابات الانفعالية، فالبرغم من استقرار النمو الفسيولوجى والجسمى لديهن؛ إلا أن الاضطرابات الانفعالية جعلت من الصعب عليهن الدخول لعالم الراشدين والتوافق معهم.

وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات كدراسة (التازي، ٢٠٢١؛ يونس ٢٠٢١؛ حسن والبيلي، ٢٠٢٢) من وجود علاقة ارتباطية بين مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية. وما أكدت عليه بعض الدراسات كدراسة (علي، ٢٠١٧؛ شريت وآخرون، ٢٠٢٠ ;Sherry et al., 2019)؛ من فعالية البرامج القائمة على حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى عينات متنوعة، فقد لاحظت الباحثة في حدود اطلعها أنه بالرغم من تعدد الدراسات التى تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في مراحل عمرية مختلفة كدراسة (عبدالرازق وآخرون، ٢٠٢٢؛ الحطاب وطلافحة، ٢٠٢٢ ElAdl and Polpol, 2020; Al Kharusi and Al-Abed, 2021)؛ والتى أسفرت نتائجها عن فعالية البرامج التدريبية المقترحة في تنمية مهارات حل المشكلات وذلك لدى أطفال الروضة وطلاب الصف العاشر الأساسي وطلاب المرحلة الثانوية؛ إلا أن الإهتمام بمرحلة المراهقة المتأخرة لم تحظى سوى بدراسات قليلة كدراسة التربانى (٢٠١٧) والتى أوضحت فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب

بالفرقة الرابعة بالجامعة. ولقد أوصت بعض الدراسات كدراسة (سدخان، ٢٠١٥؛ العظامات والملا، ٢٠٢١؛ والبقمي، ٢٠٢٣) بضرورة العمل على بناء برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات حل المشكلات لدى المراهقين لتساعدهم على مواجهة الصعوبات، حيث بينت نتائج بعض الدراسات كدراسة (شاهين، ٢٠١٣؛ يونس، ٢٠١٩؛ عبدالنبي وآخرون، ٢٠٢٣) شيوع مستوى متوسط ومنخفض من مهارات حل المشكلات لدى المراهقين في مرحلة الجامعة؛ لذا فإن البحث الحالي يستهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات؛ **ومن هنا تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الأتية:**

١. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات؟

٢. هل يوجد اختلاف بين القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية؟

٣. هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات فى القياس البعدى؟

٤. هل يوجد اختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية فى القياس البعدى؟

٥. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات؟

٦. هل يوجد اختلاف بين القياسين البعدى والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية؟

أهداف البحث:

١- إعداد برنامج تدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات لدى المراهقات.

٢- الوقوف على مدى فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات فى خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات بمرحلة المراهقة المتأخرة.

أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية:

-إثراء المكتبة النفسية والعربية بإطار منهجى من المنظور السيكولوجى حول أساليب تنمية مهارات حل المشكلات، وأهم الاضطرابات الانفعالية في مرحلة المراهقة وسبل خفض مستوياتها.

-يلقي البحث الحالي الضوء على مرحلة عمرية محورية في حياة الإنسان وهى مرحلة المراهقة، والتى تعد مرحلة ميلاد نفسي جديد، وما تتضمنه من اضطرابات تتطلب التركيز عليها وتناولها بالدراسة.

ب-الأهمية التطبيقية:

-تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات لدى المراهقات يمكن الاستفاده منه .

-قد تفسح نتائج البحث الحالى المجال لتوجيه المربين والمعالجين النفسين والتربوين إلى أهمية التدريب على مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية في مرحلة المراهقة.

-إلقاء الضوء حول أهمية تطوير أساليب التعلم والتربية بحيث تتضمن توظيف مهارات حل المشكلات في مواجهة التحديات.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

١-البرنامج التدريبى The Training program: "هو خطة محددة بزمن، تستند على أسس النظرية المعرفية والنظرية السلوكية ونموذج هيبنر وبترسون لحل المشكلة، وذلك باستخدام الفنيات والوسائل والأدوات المناسبة لمتغيرات البحث وخصائص العينة، وتتضمن أنشطة ومهام تهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلة لتساعد المراهقات في التغلب على الاضطرابات الانفعالية لديهن".

٢-مهارات حل المشكلات Problem-Solving Skills: تتبنى الباحثة في البحث الحالى تعريف هيبنر وبترسون Heppner, P. & Peterson, C. (1982, 66). لمهارة حل المشكلة "وهى مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً المعلومات التي سبق له

تعلمها، والمهارات التي اكتسبها، في التغلب على موقف جديد وغير مألوف له من خلال السيطرة عليه، والوصول إلى الحل المناسب له".

ويعبر عنها اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المراهقة في المقياس المستخدم في الدراسة.

٣-الاضطرابات الانفعالية Emotional Disorders: في البحث الحالى تتبنى الباحثة تعريف حامد زهران (٢٠٠٥: ٥٠٥) وهو التعريف الذى تبناه أبو جاموس (٢٠٠٩: ٨) للاضطربات الانفعالية "وهى حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف حقاً لا يعتبر اضطراباً انفعالياً بل يعتبر استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فإنه يعتبر اضطراباً انفعالياً" وتتضمن أربعة اضطرابات هي:

أ-الإكتئاب Depression: وهى "حالة من الألم النفسي الذى يكون مرتبط بخبرة ذاتية وجدانية والتى تظهر على الإنسان المريض في صورة أعراض سلوكية وفسيولوجية من انكسار النفس والكآبة والشعور بالذنب والقلق".

ب-القلق Anxiety: وهو "خبرة انفعالية غير سارة، يعانى منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شئ دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد ضربات القلب، الغثيان، عدم القدرة على النوم، وقد تصاحب القلق توتر عضلي وازدياد في النشاط الحركى، عدم القدرة على التفكير بصورة مناسبة".

جـ-الخوف Fear: وهى "حالة انفعالية داخلية طبيعية، يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكاً بعيداً عادة عن مصادر الضرر".

د-الخجل Shyness: وهى "حالة طبية مرضية مزعجة جداً، ناتجة عن خوف شديد قد يشل الفرد أحياناً، ويتركز هذا الخوف في الشعور بمراقبة الناس، مما يجعل الفرد متجهاً إلى الانكماش والإنطواء والتجافي عن ملاقة الآخرين".

ويعبر عن الاضطرابات الانفعالية وأبعادها الأربعة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المراهقة في المقياس المستخدم في الدراسة.

٤-مرحلة المراهقة Adolescence Stage: يركز البحث الحالى على مرحلة المراهقة المتأخرة والتى تمتد من سن (١٩ – ٢١) عام، وهى مرحلة التعليم الجامعي. والتي تسبق مباشرة مرحلة تحمل مسؤولية حياة الرشد، ويطلق البعض على هذه المرحلة اسم "مرحلة الشباب" (العبودي، ٢٠١٦: ٨٠).

محددات البحث:

١-محددات بشرية: تكونت عينة البحث الحالي من (٢٢) مراهقة بمرحلة المراهقة المتأخرة، ممن تراوحت أعمارهن بين (١٩- ٢١) عاماً، من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس.

٢-محددات مكانية: تم تطبيق أدوات البحث في جامعة الأزهر بالقاهرة بكلية الدراسات الإنسانية، قسم علم النفس.

٣-محددات زمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الاطار النظرى:

أولا: مهارات حل المشكلات Problem-Solving Skills

ترجع بدايات الإهتمام بموضوع حل المشكلات للقرن العشرين مع بدء تجارب علماء النفس أمثال ثورونديك وكوفكا وكوهلر في مجال التعلم، ثم توالى إهتمام العلماء بتطوير أساليب حل المشكلات بدءاً من أسلوب المحاولة والخطأ ثم الاكتشاف ومعالجة المعلومات وبناء استراتيجيات حل المشكلات. حيث تعد مهارات حل المشكلات من المهارات اللازمة في مجالات الحياة المختلفة؛ وذلك لما يتعرض له الفرد من أزمات وضغوط تتطلب مواجهتها واتخاذ قرارات حيالها (الزق، ٢٠٢٣: ١٠؛ عايش والحاج، ٢٠٢٣: ٣٧٨).

ويعرف Lee and Lee (2020: 100692) مهارات حل المشكلات بأنها "عملية سلوكية معرفية لتحديد مشكلة، وتحويل المشكلة إلى هدف، وجمع البيانات والمعلومات، ثم إيجاد وتنفيذ حلول بديلة لتحقيق الهدف".

ويشير Muhammad Baba Gusau and Mohamad (2020: 26) أنها "القدرة على تحديد المشكلات وتحليلها وحلها بفعالية وكفاءة".

ويذكر Mardhiah et al., (2021: 020032-1) هى "التفكير والعمل والمشاركة في مسألة معينة، مما يدفع الأفراد إلى تطبيق المعرفة والفهم كمهارة أساسية لحلها".

وفي البحث الحالى تتبنى الباحثة تعريف هيبنر وبترسون Heppner, P. & Peterson, C. (1982, 66). لمهارات حل المشكلات "وهى مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها، في التغلب على موقف جديد وغير مألوف له من خلال السيطرة عليه، والوصول إلى الحل المناسب له" ويعبر عنها اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المراهقة في المقياس المستخدم في الدراسة.

النظريات المفسرة لمهارات حل المشكلات:

تعددت النظريات المفسرة لمهارات حل المشكلات منها:

أ- **النظرية السلوكية:** والتى ترى أن الكائن الحي يتعلم حل المشكلات من خلال المحاولة والخطأ، فعندما يتعرض الفرد لمشكلة، فإنه يحاول حلها عن طريق القيام بمجموعة من المحاولات الخاطئة إلى أن يصل للحل الصحيح لها.

ب- **النظرية المعرفية:** و تذكر أن تعلم حل المشكلات يكون من خلال الاستبصار، فمهارة حل المشكلة هى نشاط ذهنى معرفي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، وكذلك مكونات المشكلة من أجل تحقيق الهدف.

ج. **نظرية معالجة المعلومات:** والتي تفترض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة وينتج استجابات نهائية (حسن، ٢٠١٧: ١٩٤؛ صديقة، ٢٠١٨: ٦٥؛ الزق، ٢٠٢٣: ٢٣٠؛ عبدالنبي وآخرون، ٢٠٢٣: ٢٢٩).

نماذج التدريب على مهارات حل المشكلات:

إن الإهتمام الكبير بالتدريب على مهارات حل المشكلات؛ أدى لظهور نماذج متعددة تصف خطوات حل المشكلات، كنموذج براندسفورد والذي يتكون من خمس مراحل لحل المشكلات هى؛ تحديد المشكلة كفرص، وتعريف المشكلة، وتطوير وفهم الأهداف،

واستكشاف الاستراتيجيات الممكنة، وتوقع التأثيرات المحتملة قبل التقديم والنظر إلى الوراء والتعلم Muhammad Baba Gusau and Mohamad (2020: 26)

كما تتضمن مهارات حل المشكلات وفقاً لنموذج هيبنر وبترسون .(1982, 66) Heppner, P. & Peterson, C. (في: حمدي، ١٩٩٨: ٩٢) خمس مراحل هي:

١-**التوجه العام General Orientation** : وفيها يتميز الشخص الفعال بأنه ينظر الى المشكلات باعتبارها جزءا من حقائق الحياة اليومية وينظر إلى نفسه باعتبار أن لديه القدرة للتعامل مع المشكلات، كما يستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه، ولا يتصرف بطريقة قهرية أو تجنبية، بل يواجه المشكلة بأسلوب منظم.

٢-**تعريف المشكلة Problem Definition** : وفيها يعمل الشخص الفعال على جمع المعلومات والبيانات حول الموقف المشكل وتحديد المشكلة باستخدام عبارات واضحة ذات مدلول محسوس، كما يتعرف الفرد على مشاعره وانفعالاته وتصرفاته ومعلوماته المتعلقة بالموقف المشكل، بالاضافة الى تعرفه على عناصر الموقف المشكل.

٣-**توليد البدائل Generating Alternatives** : وفيها يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يجمد تفكيره عند بدائل محددة، كما يستطيع التحرر من الشحنة الانفعالية ومشاعر الإحباط، ويفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل دون اخضاعها للتقييم في هذه المرحلة، ويستخدم أسلوب العصف الذهني.

٤-**اتخاذ القرار Decision Making** : وفيها يقوم الشخص الفعال بموازنة البدائل بناءاً على ما يمكن أن يترتب عليها من نتائج ايجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد، وبناءاً على قابلية البديل للتحقق ومرغوبيته بالنسبة للفرد، ويتخذ القرار في ضوء هذه الموازنة، ويضع خطة العمل.

٥-**التحقق من النتائج Verification** : وفيها يقوم الفرد باختبار خطة العمل لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف، واتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك.

وتتبنى الباحثة هذا النموذج في البحث الحالي وذلك لشموله لمهارات حل المشكلات التى تناولتها نماذج معظم العلماء.

أهمية مهارات حل المشكلات:

إثارة الدافعية للتعلم واكتساب الخبرات، غرس قيم واتجاهات إيجابية، اكتساب مهارات جديدة كمهارات العمل الجماعى ومهارات تطبيق خطوات التفكير العلمى، تعلم استراتيجيات فعالة في مواجهة المشكلات، التشجيع على الإبتكار والمبادرة وحب الاستطلاع العقلي والاستكشاف، تمكّن الفرد من التغلب على المعوقات التى تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، حث الفرد على بناء معارفه بالاعتماد على ذاته، التكيف مع التغييرات التى تحدث في البيئة المحيطة بالفرد، اكتساب بعض السمات الشخصية مثل سعة الأفق، توخى الدقة، عدم التسرع، الوقوف على مسببات الأحداث والظواهر (صديقة، ٢٠١٨: ٥٨؛ الزق، ٢٠٢٣: ١٢؛ عبدالنبي وآخرون، ٢٠٢٣: ٢٢٤).

الخصائص العامة لمهارات حل المشكلات:

إن التدريب على مهارات حل المشكلات يتضمن خصائص عامة يكتسبها الأفراد تتمثل في: توجيه سلوك الفرد لمواجهة المشكلات بأسلوب منظم، تحسين عملية إدراك العلاقات بين الأشياء في الموقف المشكل، تنمية الإبداع، حيث يدفع أسلوب حل المشكلات الفرد إلى إنتاج خبرة جديدة لحل المشكلة؛ مما يجعل الفرد مبدعاً، التدريب على التفكير الناقد، من خلال تقويم الفرضيات المطروحة، والتأكد من سلامة وملائمة الحلول المقترحة (الكريباني، ٢٠٠٧: ٢٤).

الخصائص الانفعالية لمهارات حل المشكلات:

يتميز الأفراد ذوى مهارات حل المشكلات بخصائص انفعالية ايجابية عدة منها: الإحساس بالأمن والثقة بالنفس والقدرة على المواجهة؛ وذلك لما لديهم من القدرة على الثبات الانفعالى والضبط الذاتى، كما أنهم يدركون أهمية العلاقات مع الآخرين (إبراهيم، ٢٠٢٠: ٨٨).

ثانياً: الاضطرابات الانفعالية Emotional Disorders

تم استخدام مصطلح «الاضطرابات الانفعالية» على نطاق واسع منذ عام ١٩٢٤، ولكن لم يتم تضمينه مطلقًا في أي تسمية رسمية، إلا عام ١٩٧٥ عندما تم تقديمه بالولايات المتحدة كجزء من قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقة. وقد كان مصار جدل بين مجموعة واسعة ومتنوعة من الأفراد ذوى الصلة من الشباب والأسر والباحثين والمعلمين ومهنيي

الصحة النفسية، حيث أدى الافتقار إلى الوضوح المفاهيمي حول المصطلحات الرئيسية مثل التأثير والانفعال والمزاج إلى إعاقة الجهود المبذولة لتوحيد ودمج نتائج الأبحاث الحالية (Walker et al., 2010: 46; Bullis et al., 2019: 20).

ويعرف Price & Woody (2022: 365) الاضطرابات الانفعالية بأنها "مجموعة من الاضطرابات النفسية المزمنة والمتكررة في كثير من الأحيان والتي ترتبط بضعف كبير في نوعية الحياة والإنتاجية والأداء بين الأشخاص. يتم تصور هذه الاضطرابات بشكل متزايد على أنها اضطرابات النمو الانفعالي، لأنها تبدأ في الظهور في كثير من الأحيان في مرحلة الطفولة أو المراهقة وتمارس آثارًا ضارة طوال العمر".

بينما يشير الشمري وآخرون (٢٠٢٢: ١١٤) أنها "حالة يظهرها الفرد تتضمن عدد من الاستجابات السلوكية والانفعالية وتختلف عن السلوك المتعارف عليه مما يؤثر على اكتساب الفرد للمعارف والمهارات الحياتية والأكاديمية المختلفة المناسبة".

ويري عبدالأحد وشرف (٢٠٢٢: ٥٥) هى "مجموعة من السلوكيات اللاسوية وتكون غير مرغوبة وتشكل عائقا في تقدم الفرد في جميع نواحي الحياة، وتتفاوت درجة تكرارها وشدتها من فرد لآخر. وتتمثل بلوم الذات والإنسحابية الزائدة وضعف قوة الأنا وضعف الشعور بالهوية وضعف الانصياع الاجتماعي".

ويذكر باواكد (٢٠٢٣: ١٥٢) هى "حالة تظهر من خلال واحدة أو أكثر من الخصائص التالية: عدم القدرة على التعلم لا ترجع لأسباب صحية أو عقلية أو حسية، عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الآخرين، وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات إن وجدت، أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية، مزاج عام من الكآبة أو الحزن، الميل لإظهار أعراض مرضية جسمية، آلآم أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية".

في البحث الحالى تتبنى الباحثة تعريف حامد زهران (٢٠٠٥: ٥٠٥) وهو التعريف الذى تبناه أبو جاموس (٢٠٠٩: ٨) للاضطربات الانفعالية "وهى حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف حقاً لا يعتبر اضطراباً انفعالياً بل يعتبر استجابة انفعالية عادية

وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فإنه يعتبر اضطراباً انفعالياً" وتتضمن أربعة اضطرابات هي:

أ-الإكتئاب Depression : وهى "حالة من الألم النفسي الذى يكون مرتبط بخبرة ذاتية وجدانية والتى تظهر على الإنسان المريض في صورة أعراض سلوكية وفسيولوجية من انكسار النفس والكآبة والشعور بالذنب والقلق".

ب-القلقAnxiety : وهو "خبرة انفعالية غير سارة، يعانى منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شئ دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد ضربات القلب، الغثيان، عدم القدرة على النوم، وقد تصاحب القلق توتر عضلي وازدياد في النشاط الحركى، عدم القدرة على التفكير بصورة مناسبة".

جـ-الخوف Fear : وهى "حالة انفعالية داخلية طبيعية، يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكاً بعيداً عادة عن مصادر الضرر".

د-الخجلShyness : وهى "حالة طبية مرضية مزعجة جداً، ناتجة عن خوف شديد قد يشل الفرد أحياناً، ويتركز هذا الخوف في الشعور بمراقبة الناس، مما يجعل الفرد متجهاً إلى الانكماش والإنطواء والتجافي عن ملاقة الآخرين".

ويعبر عن الاضطرابات الانفعالية وأبعادها الأربعة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المراهقة في المقياس المستخدم في الدراسة.

النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية:

تعددت النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية منها:

أ- **نظرية التحليل النفسي:** ويفسر أصحاب تلك النظرية الاضطرابات الانفعالية بأنها نتيجة عدم التوازن بين نزعات الفرد ونظام الضبط لديه، فعندما يحدث صراع بين الأنا الأعلى وبين رغبات الفرد وميوله، يلجأ الفرد الى الحيل الدفاعية لإشباع تلك الرغبات؛ الأمر الذى قد يترتب عليه الاصابة بالاضطربات الانفعالية. ومن ناحية أخرى قد تنشأ الاضطرابات الانفعالية نتيجة سعى الفرد لتحقيق الكمالية الزائدة.

ب- **النظرية السلوكية:** وترى أن الاضطرابات الانفعالية هي سلوكيات متعلمة، وهي نتيجة تعلم خاطئ في إشباع الحاجات النفسية، حيث يتعلم الفرد سلوكيات وأساليب غير مناسبة؛ من خلال التعزيز أوالنماذج السيئة أثناء التربية.

جـ- **النظرية المعرفية:** وتؤكد تلك النظرية على دور العمليات العقلية في ضبط السلوك. فالأفراد الذين ينظمون المعلومات بشكل جزئي أكثر ميلاً للغضب والإثارة.

د - **النظرية البيئية:** وتفسر الاضطرابات الانفعالية بأنها نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الفرد والبيئة المحيطة به، فالبيئة الغير سليمة تؤدي إلى حدوث اضطراب لدى الفرد.

هـ- **النظرية البيوفسيولوجية:** ويعتقد أصحاب تلك النظرية أن الأسس الجسمية والعصبية لها دور في السلوك الإنساني، حيث يشكل الجهاز العصبي أداة استجابة الفرد للظروف البيئية المحيطة به. ويرون أن الأفراد يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي للإصابة بالاضطرابات الانفعالية؛ إلا أن هذا الاستعداد لا يكون هو السبب وحده في الإصابة، ولكنه قد يدفع الفرد للإصابة بالاضطرابات، فهناك أدلة واضحة على دور الأسباب البيولوجية في حدوث الاضطرابات الانفعالية ذات المستوى الشديدة جدا.

(أبو جاموس، ٢٠٠٩: ١٩؛ الحلو، ٢٠٢٢، ٢٩؛ أبو زرقة، ٢٠٢١: ٢٢)

أنواع (تصنيف) الاضطرابات الانفعالية:

تصنف الجمعية الأمريكية للطب النفسي الاضطرابات الانفعالية إلى فئات أربعة هى:

١- اضطرابات السلوك: مثل الكذب، السرقة، السلوك العدواني.

٢- اضطرابات القلق الانسحابية: مثل القلق الزائد، الخجل، الاكتئاب، الخوف، الانطواء.

٣- اضطرابات عدم النضج: مثل عدم الاستقلالية، الإهمال، عدم القدرة على التحمل والصبر، عدم القدرة على التركيز لفترة زمنية كافية، الكسل والخمول.

٤- العدوان الاجتماعي: وينتج عن مصاحبة أصدقاء السوء مثل السرقة الجماعية (أبو العنين والغامدى، ٢٠٢٢: ١٤؛ أبو زرقة، ٢٠٢١: ١٧).

وفي البحث الحالي تناولت الباحثة الاضطرابات الانفعالية التى تتضمن: الاكتئاب والقلق والخوف والخجل. وذلك لشيوع تلك الاضطرابات بين المراهقين.

أسباب الاضطرابات الانفعالية:

تتعدد أسباب حدوث الاضطرابات الانفعالية منها:

أ- أسباب تكوينية: وتشمل كل ما يمكن أن يحدث في فترة الحمل والولادة، مثل الحالة الصحية للأم أثناء فترة الحمل، الأدوية والعقاقير التي تناولتها، تعرضها لضغوط نفسية، تأثير العوامل الوراثية.

ب- أسباب عضوية وعصبية: حيث يولد بعض الأطفال ولديهم نوع من المزاج ينزع ويشذ عن قواعد السلوك الاجتماعي.

ج- أسباب تربوية وأسرية: مثل شيوع حالة من عدم التفاهم بين أفراد الأسرة، الخصام الدائم بين الوالدين، تعرض الأبناء للعقاب المستمر، غياب الحب، عدم اشباع الحاجات النفسية، التعرض للخبرات المؤلمة.

د- أسباب تعليمية: مثل عدم اهتمام التربويين بالفروق الفردية بين الطلاب، توقعات الوالدين التى لا تتفق مع قدرات المراهق، وتكليفه بأعمال أكاديمية تفوق طاقته مما يسبب له الإحباط.

هـ- أسباب مجتمعية: مثل تدنى الأوضاع الاقتصادية وشيوع البطالة والفقر، الإزدحام والضوضاء (أبو زرقة، ٢٠٢١: ٢١).

أساليب العلاج النفسي للاضطرابات الانفعالية:

تعددت أساليب العلاج النفسي للاضطربات الانفعالية ومنها:

أ-**الأساليب السلوكية:** ومنها التدريب على الاسترخاء، التعزيز الإيجابي والسلبي، التنفيس، خفض الحساسية التدريجي، النمذجة، تنمية المهارات الاجتماعية.

ب-**الأساليب السيكوديناميةة:** ومنها أساليب التداعى الحر، الطرح والطرح المضاد، تفسير الأحلام.

جـ- **أسلوب الارشاد التربوى والدينى:** ويركز على الأساليب التربوية والإرشاد الأسري والأكاديمي والدينى.

د- **الأساليب المعرفية:** ومنها القصة وأساليب اكتشاف الذات، من خلال مساعد المسترشد في التعرف على الأفكار المؤدية لظهور الاضطراب، ومدى وعي المسترشد بها، والعمل

على تصحيح تلك الأفكار، والتخلص من المشاعر السلبية المرتبطة بها (أبو جاموس، ٢٠٠٩: ٣٢؛ الحلو، ٢٠٢٢، ٣١؛ أبو زرقة، ٢٠٢١: ٣٢)

الاضطرابات الانفعالية في مرحلة المراهقة:

تعد الاضطرابات الانفعالية من الاضطرابات الشائعة خلال فترات التغير السريع مثل مرحلة المراهقة حيث التغييرات الجسمية والفسيولوجية السريعة والمطالب الاجتماعية الجديدة واختلاف توازن المراهق واضطرابه النفسي والفسيولوجي نتيجة للبلوغ الجنسي. إن مثل هذه التغييرات السريعة لا تؤدي بالضرورة إلى مشكلات انفعالية لدى كل المراهقين ولكنها تؤدي إلى قلق واضطراب لدى القابلين منهم إلى الاضطراب نتيجة لأساليب التربية الخاطئة أو نتيجة لعيوب جسمية أو خبرات سلبية تراكمت مع الزمن لتجعلهم فريسة سهلة لمثل هذه الاضطرابات. **ومن أهم الاضطرابات الانفعالية التى يعانى منها المراهق:**

١- **الاكتئاب Depression:** ويمثل الاكتئاب والذي يعني الشعور بالحزن والإحباط والعجز في الحياة واحداً من أهم المشكلات الانفعالية للمراهق في مرحلة المراهقة، فقد ينمو المراهق في هذه المرحلة ولديه الثقة بنفسه ولديه إحساس صحيح بمن هو وإلى أين يتجه ومع ذلك نجد أن تغييرات ومطالب المراهقة تؤدي إلى الشعور بالعجز والارتباك والتشاؤم في ما يتعلق بمستقبله. وللإكتئاب أعراض انفعالية كانخفاض تقدير الذات، وأعراض دفاعية كاللامبالاه، وأعراض جسدية كصعوبات في النوم. ومن أسبابه التغييرات الهرمونية في هذه المرحلة، وغياب الدعم العاطفي من قبل الوالدين. وعادة ما يحتاج علاجه إلى إعادة تأهيل ومآزره مكثفة من قبل أولياء الأمور والمحيطين بالمراهق المكتئب (شواهين، ٢٠١٢: ٦٠؛ أبو جعفر، ٢٠١٤: ١٣٦، السلعوس، ٢٠٢١: ٢٥).

٢- **القلق Anxiety :** وهو خوف غالباً ما يكون مجهول السبب حيث يصبح المراهق فجأة متهيجاً وغير مستقر. وغالباً ما تظهر عنده أعراض جسمية كتسارع ضربات القلب مع شيوع اضطرابات النوم لديه. وأعراض نفسية كالتوتر وعدم الاستقرار. والأسباب الحقيقية لقلقه كثيراً ما تكون ناتجة عن المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن صعوبة التكيف مع الإطار الاجتماعي والديني والسلطوي الذي يعيش فيه. ونتيجة لقصور خبرة المراهق وقلة حيلته لحل مثل هذه المشكلات فيجب مساعدته على تجاوز محنته من قبل أولياء الأمور أو المدرسين

أو المختصين خاصة إذا كانت نوبات القلق هذه متكررة وتستغرق أوقات طويلة، والعلاج المبكر له أهمية حتى لا تصبح مظاهر القلق أسلوباً دائماً في الحياة.

٣- **الخوف Fear**: هو حالة الخوف المفرط وغير المبرر من موضوع معين أو موقف معين، مما ينتج عنه خوف غير معقول. ومن أعراضه البكاء والارتعاش والإنسحاب. وتعد التربية الخاطئة، والجو الأسري الذى يسوده الشجار وعدم الاستقرار من أهم أسبابه. ويتطلب علاجه تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة المسببة للخوف.

٤- **الخجل Shyness**: وهو حالة تتميز بمجموعة من الأعراض السلوكية والمعرفية، تتصف بالقلق الاجتماعي، وتجنب العلاقات مع الآخرين؛ لتوقع التقييم السلبى منهم. فالخجل مشكلة حقيقية للمراهق؛ لأنه يؤدي إلى عزله وتردده وعدم اندماجه بالشكل المناسب مع الآخرين. ومن أشكاله: خجل مخالطة الآخرين والتحدث معهم، والخجل من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية. ومن أسبابه التربية الخاطئة، والشعور بالنقص. ويحتاج في علاجه إلى تعزيز السلوك الاجتماعى والتدريب على مواجهة الآخرين (أبو جاموس، ٢٠٠٩: ٤٤؛ السليحات والتل، ٢٠٢١: ٢٦، ٣٤؛ أبو العنين والغامدى، ٢٠٢٢: ١١).

دراسات سابقة:

المحور الأول/ دراسات تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات حل المشكلات:

بحثت دراسة العوامره (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات وذلك لدى عينة قوامها (٤٠) طالباً جامعياً مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة قوام كل مجموعة (٢٠) طالباً وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات حل المشكلة وبرنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات حل المشكلة. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات حل المشكلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية والقياس البعدى.

فحصت دراسة التربـاني (٢٠١٧) تـأثير برنـامج تـدريبى لتنميـة مهـارات حـل المشكلات المستقبلية ومهارات ريادة الأعمال، وذلك لدى عينة حجمها (٨٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية، قسمت إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة قوام كل منها (٤٠) طالباً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس حل المشكلات المستقبلية، ومهارات ريادة الأعمال. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية

والضابطة على مقياسى حل المشكلات المستقبلية ومهارات ريادة الأعمال لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق بين القياس القبلي والبعدى لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى؛ كذلك لم تظهر فروق لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج المقترح.

بحثت دراسة أبو الغيط وبهاء الدين (٢٠١٧) تأثير برنامج تدريبى لتنمية القدرة على الحل الابتكارى للمشكلات الحياتية وخفض قلق المستقبل، وذلك لدى عينة حجمها (٣٨) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلى، باستخدام التصميم التجريبي القائمة على مجموعة واحدة تجريبية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الحل الابتكارى للمشكلات، وقلق المستقبل، واستطلاع رأي للطالبات عن المشكلات الحياتية المعاصرة، بالاضافة إلى البرنامج التدريبى المقترح المستند على النظرية المعرفية والسلوكية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى على مقياس الحل الابتكار للمشكلات وقلق المستقبل وجميع أبعاده لصالح القياس البعدى عدا بعد قلق الموت فلم تظهر فروق بين القياسين، كما تبين وجود حجم أثر كبير للبرنامج في القياس البعدى على تنمية الحل الابتكارى للمشكلات وخفض قلق المستقبل؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح.

استهدفت دراسة Lee and Lee (2020) التعرف على فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات، لدى عينة مكونة من (٥٧) شاباً، تراوحت أعمارهم بين (٢٢- ٢٦) عاماً، قسمت إلى مجموعة تجريبية قوامها (٢٥) شاباً، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٢) شاباً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات حل المشكلات، واستمارة ملاحظة المراقبين والمقيّمين. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى على مقياس حل المشكلات؛ بينما كشفت تقييمات المراقبين والمقيّمين وجود تغييرات كبيرة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

تقصت دراسة ElAdl and Polpol (2020) أثر برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي المنظم في تنمية مهارة الحل الإبداعى للمشكلات وفاعلية الذات الأكاديمية، لدى عينة مكونة من (٨٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، قسمت لمجموعة التجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس الحل الإبداعى

للمشكلات، وفاعلية الذات الأكاديمية، والبرنامج التدريبى القائم على استراتيجيات التعلم الذاتي المنظم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى في الحل الإبداعى للمشكلات وفاعلية الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدى، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في الحل الإبداعى للمشكلات وفاعلية الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتى المنظم في التدريس لتحسين أداء الطلاب؛ وذلك لما أظهره البرنامج التدريبى المقترح من تأثير كبير في تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات وتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

فحصت دراسة محمد وآخرون (٢٠٢١) تأثير برنامج تدريبى قائم علي السيكودراما في تنمية مهارة حل المشكلات، لدى عينة تجريبية حجمها (١٥) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم بين (٥- ٦) عاماً، باستخدام التصميم التجريبى القائم على مجموعة تجريبية واحدة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس حل المشكلات، والبرنامج التدريبى القائم على السيكودراما أحد فنيات النظرية المعرفية والسلوكية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لدى الأطفال بين القياس القبلى والبعدى على مقياس حل المشكلات لصالح القياس البعدى، كما لم تظهر فروق دالة احصائياً بين القياس البعدى والتتبعى على مقياس حل المشكلات؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج المقترح في تنمية حل المشكلات.

تناولت دراسة Al Kharusi and Al-Abed (2021) تأثير برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات في تنمية حل المشكلات الرياضية، لدى عينة مكونة من (٨٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر للتعليم الأساسى، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٤٨) طالباً وطالبة تم التدريس لهم باستخدام البرنامج التدريبى، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤١) طالباً وطالبة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة فى اختبار حل المشكلات الرياضية، وبرنامج تدريبى قائم على استراتيجية حل المشكلات. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار حل المشكلات الرياضية بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى البرنامج التدريبى لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار حل المشكلات

الرياضية بين الطلاب والطالبات، كذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس ونوع الجنس. وأوصت الدراسة بتنظيم ورش عمل تدريبية لمعلمي الرياضيات لتقديم برامج تعتمد على حل المشكلات، وتدريبهم على بناء برامج تعليمية قائمة على حل المشكلات، وحثهم على تبنيها لما لها من أثر إيجابي في تدريس الرياضيات.

هدفت دراسة Wu et al., (2021) للتعرف على تأثير برنامج تدريبى قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينة مكونة من (٧١) مريضاً من مرضي السكر، قسمت إلى مجموعة تجريبية قوامها (٣٤) مريض ومجموعة ضابطة قوامها (٣٧) مريض، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القدرة على حل المشكلات، والبرنامج التدريبى القائم على استراتيجية حل المشكلات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى على مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح.

سعت دراسة عبدالرازق وآخرون (٢٠٢٢) للتعرف على تأثير برنامج تدريبى قائم على استراتيجية التعلم التعاونى لتنمية مهارة حل المشكلات، لدى عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة ممن تراوحت أعمارهم بين (٤- ٦) عاماً، قسمت لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارة حل المشكلات المصور، والبرنامج التدريبى القائم على استراتيجية التعلم التعاونى. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارة حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى على مقياس مهارة حل المشكلات لصالح القياس البعدى، كذلك لم تظهر فروق لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والتتبعى على مقياس مهارة حل المشكلات؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج المقترح.

كشفت دراسة الحطاب وطلافحة (٢٠٢٢) عن فعالية برنامج تدريبى قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية مهارات حل المشكلات في مادة التربية الوطنية

والمدنية، لدى عينة قوامها (٦٤) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، قسمت لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات حل المشكلات، ودليل البرنامج لكيفية استخدام المعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس مادة التربية الوطنية والمدنية. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى على مقياس مهارة حل المشكلات لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح.

بحثت دراسة عبدالحميد (٢٠٢٤) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات المهنية وأثره على تطوير مهارات العمل الجماعى، لدى عينة مكونة من (٤٥) طالبة جامعية باستخدام التصميم التجريبى القائم على مجموعة تجريبية واحدة، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة أبعاد مهارات حل المشكلات المهنية، وقائمة مهارات العمل الجماعي، والبرنامج التدريبي المقترح. وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات المهنية لدى الطالبات، كما تبين وجود تأثير إيجابي ودال للبرنامج في تطوير مهارات العمل الجماعي.

المحور الثانى/ دراسات تناولت العلاقة بين مهارات حل المشكلة والاضطرابات الانفعالية:

هدفت دراسة أبو جاموس (٢٠٠٩) إلى التعرف على العلاقة بين مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية بأبعادها (الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل)، وذلك لدى عينة بلغ حجمها (١٩٤) من المراهقين بالمرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية وأبعادها.

تناولت دراسة Morganne et al., (2017) العلاقة بين الاكتئاب وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية، وذلك لدى عينة مكونة من (١٨٠) طالباً جامعياً تبلغ أعمارهم (١٨) عام، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة حل المشكلات الاجتماعية ومقياس حساسية الرفض والاكتئاب. وأظهرت النتائج أن التوجه السلبي للمشكلة، والأسلوب الاندفاعي/اللامبالي، وأسلوب تجنب حل المشكلات الاجتماعية ارتبطت بشكل إيجابي

بأعراض الاكتئاب، بينما ارتبط التوجه الإيجابي للمشكلة سلبًا بأعراض الاكتئاب. كما تبين أن حساسية الرفض كان لها تأثير غير مباشر على أعراض الاكتئاب من خلال أسلوبين لحل المشكلات الاجتماعية: التوجه السلبي للمشكلة والأسلوب الاندفاعي/اللامبالي.

سعت دراسة عبدالستار (٢٠١٧) للتعرف على العلاقة بين مهارات حل المشكلات والاكتئاب والخلافات الزواجية، وكذلك دور مهارات حل المشكلات الاجتماعية في توسط العلاقة بين الاكتئاب والخلافات الزوجية، وذلك لدى عينة قوامها (٢٠١) زوجاً وزوجة، ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٢ – ٥٩) عاماً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس بيك للإكتئاب وقائمة مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومقياس الخلافات الزواجية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاكتئاب ونمط الاندفاع/اللامبالاة في حل المشكلات، بينما كانت العلاقة سالبة بين الاكتئاب ونمط الحل العقلانى للمشكلة، كما تبين أن مهارات حل المشكلات تتوسط العلاقة بين الاكتئاب والخلافات الزوجية.

بحثت دراسة Grežo and Sarmány-Schuller (2018) العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وكل من القلق كسمة والقلق من الرياضيات، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٨) طالباً جامعياً، طبق عليهم مقياس القلق من الرياضيات والقلق كسمة وقائمة حل المشكلات. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق كسمة والقدرة على حل المشكلات، كما لم تتوسط القدرة على حل المشكلات العلاقة بين القلق كسمة والقلق من الرياضيات.

كشفت دراسة ثابت والعصيمى (٢٠١٩) عن العلاقة بين تقييم حل المشكلات والقلق والاكتئاب لدى عينة مكونة من (٣٠٠) فرد منهم (١٥٠) مصريين و(١٥٠) سعوديين، وطبق عليهم قائمة حل المشكلات ومقياس هاملتون للقلق وبيك للاكتئاب. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين تقييم حل المشكلات والقلق، بينما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين تقييم حل المشكلات والاكتئاب لدى العينة الكلية من المصريين والسعوديين، كما لم توجد فروق بين المصريين والسعوديين في تقييم حل المشكلات. وقد أوصت الدراسة باعداد برامج تدريبية لتنمية مستوى تقييم حل المشكلات، وتقديم برامج علاجية للقلق والاكتئاب؛ مما يسهم في تحسين القدرة على تقييم المشكلات.

فحصت دراسة Sherry et al., (2019) فعالية العلاج القائم على استراتيجية حل المشكلات في خفض القلق لدى عينة مكونة من (٣) من كبار السن من مرضى الرعاية الأولية الذين تم تشخيصهم باضطرابات القلق، طبق عليهم مقياس القلق والبرنامج القائم على استراتيجية حل المشكلات. وكشفت النتائج عن فعالية استراتيجية حل المشكلات في خفض اضطرابات القلق لدى عينة الدراسة.

بحثت دراسة Hassan et al., (2019) العوامل التي تسهم في التباين في العلاقة بين الفروق الفردية في الخجل وحل المشكلات المعرفية والتنظيم الذاتى قبل دخول المدرسة، وذلك لدى عينة مكونة من (٥٢) طفل وطفلة في سن (٤) أعوام، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة المهام الوظيفية التنفيذية (حل المشكلات) حيث قام الباحثون بملاحظة سلوك الأطفال أثناء تنفيذ المهام المعرفية المطلوبة والفروق بين الأطفال في الحاجة إلى تقديم توجيهات مساعدة لحل المشكلات والمهام المطلوب تنفيذها. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الخجل والقدرة على حل المشكلات المعرفية، كما تبين أن التنظيم الذاتى يتوسط العلاقة بين الخجل والقدرة على حل المشكلات المعرفية لدى الأطفال خاصة لدى الإناث.

سعت دراسة شريت وآخرون (٢٠٢٠) للتعرف على تأثير برنامج ارشادى قائم على حل المشكلات لخفض الشعور بالخجل الاجتماعي، وذلك لدى عينة بلغ حجمها (١٠) أمهات لأطفال مصابين بمتلازمة داون، باستخدام التصميم التجريبي القائم على مجموعة واحدة تجريبية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال متلازمة داون، ومقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي الثقافي للأسرة، إلى جانب البرنامج الارشادى المقترح. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدى في الخجل الاجتماعى لصالح البعدى لدى المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق دالة بين القياس البعدى والتتبعي مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج المقترح.

كشفت دراسة يونس (٢٠٢١) عن علاقة كفاءة حل المشكلات الاجتماعية بكل من القلق والاكتئاب، وذلك لدى عينة قوامها (١٠٠) طفل وطفلة ممن تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) عام، من المودعين بالمؤسسات الإيوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة القلق لسبيلبرجر، وقائمة حل المشكلات الاجتماعية، ومقياس "بيك" للاكتئاب. وبينت النتائج عدم

وجود علاقة دالة إحصائياً بين التوجه الإيجابي نحو المشكلة وأسلوب الحل العقلاني، والدرجة الكلية لحل المشكلات الاجتماعية وكل من القلق والاكتئاب، كما تبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوجه السلبي نحو المشكلة وأسلوب الاندفاعية/ اللامبالاة، وأسلوب التجنب وكل من القلق والاكتئاب، كما لم يتنبأ القلق والاكتئاب بأبعاد حل المشكلات الاجتماعية.

تناولت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) العوامل المنبئة بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية وذلك لدى عينة قوامها (٥٨) مريض ومريضة من مرضي الفصام و(٤٠) مريض ومريضة من مرضي الفصام الوجدانى ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٥٨) عاماً، واشتملت أدوات الدراسة على استمارة جمع البيانات، وقائمة حل المشكلات الاجتماعية، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن العوامل المنبئة بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية وأبعاده هى القلق الاجتماعى، ومدة آخر إقامة بالمستشفي، والكفاءة الاجتماعية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الاجتماعى وكل من التوجه السلبي نحو المشكلة، والنمط الاندفاعي، والأسلوب التجنبي لدى مرضي الفصام، بينما ظهرت علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب حل المشكلات الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى مرضى الفصام، كذلك وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين القلق الاجتماعى وكل من حل المشكلات الاجتماعية والتوجه السلبي نحو المشكلة لدى مرضى الفصام الوجداني.

سعت دراسة التازي (٢٠٢١) للتعرف البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات، والمشكلات السلوكية، وكذلك العلاقة بين حل المشكلات والمشكلات السلوكية، لدى عينة بلغ حجمها (٤٥) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وطبق عليهم مقياس المشكلات السلوكية، وقائمة أسلوب حل المشكلات. وأظهرت النتائج أن أكثر أبعاد أسلوب حل المشكلات ارتفاعاً هى التوجه العام نحو المشكلة وتحديد المشكلة، بينما كانت الأبعاد الأكثر انخفاضًا هى المراقبة الذاتية، كذلك تبين أن أكثر أبعاد المشكلات السلوكية ارتفاعاً هى فرط الحركة، واضطراب الانتباه والتركيز، ثم الاضطراب السلوكي والقلق والخجل الاجتماعى. كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المشكلات السلوكية وأسلوب حل المشكلات.

كشفت دراسة حسن والبيلي (٢٠٢٢) عن العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وقلق المستقبل، وذلك لدى عينة مكونة من (١٠٠) سيدة من الأمهات اللآئي لهن أطفال

ذوى صعوبات التعلم، وطبق عليهن مقياس القدرة على حل المشكلات، وقلق المستقبل. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القدرة على حل المشكلات وقلق المستقبل، كما تبين وجود مستوى منخفض من القدرة على حل المشكلات لدى الأمهات عينة الدراسة، بينما ظهر مستوى مرتفع من قلق المستقبل لديهن.

بحثت دراسة Yu et al., (2024) فعالية العلاج المعرفي السلوكى القائم على تنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية، لدى عينة شملت (٢٠٠) مريض من كبار السن من مرضى الحروق، قسمت لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، بواقع (١٠٠) مريض لكل مجموعة. وطبق عليهم مقياس التناظري البصري (VAS) لتقييم الألم، ومقياس جودة الحياة، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSES) ومقياس تقدير الذات (RSES). وأظهرت النتائج أن التدخل القائم على العلاج السلوكي المعرفي خفض بشكل كبير من درجات القلق والاكتئاب لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. بالإضافة إلى ذلك، أظهر المرضى في المجموعة التجريبية تحسنًا في الكفاءة الذاتية واحترام الذات وجودة الحياة. وأثبت العلاج السلوكي المعرفي أنه تدخل قيم لمرضى الحروق من المسنين، حيث يعالج بشكل فعال الاضطرابات الانفعالية ويعزز صحتهم النفسية. من خلال تعديل الأنماط المعرفية السلبية، وتوفير آليات التكيف وتعزيز مهارات حل المشكلات، فقد ساهمت الرعاية القائمة على العلاج السلوكي المعرفي في تجربة تعافي أكثر إيجابية وتحسين جودة الحياة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يتبين التالى:

١-استهدفت معظم الدراسات السابقة العلاقة بين مهارات حل المشكلات وبعض الاضطرابات الانفعالية لاسيما القلق والاكتئاب كدراسة يونس (٢٠٢١) وحسن والبيلي (٢٠٢٢)، كما تناولت بعض الدراسات تأثير التدريب على حل المشكلات في خفض بعض الاضطرابات الانفعالية كالقلق والاكتئاب كدراسة Sherry et al., (2019) ، إلا إنه في حدود إطلاع الباحثة لم يتم تناول فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل) جميعها؛ مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

٢- على الرغم من تنوع الفئات التى بحثتها الدراسات السابقة؛ إلا إنه لم يتم تناول مرحلة المراهقة المتأخرة إلا في دراسات قليلة كدراسة Lee and Lee (2020) ، ودراسة Grežo and Sarmány-Schuller (2018)؛ مما دفع الباحثة لتناول تلك العينة بالدراسة.

٣-اعتمدت معظم الدراسات السابقة التى تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات حل المشكلات، على برامج تدريبية قامت على فنيات تستند على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية، تم إعدادها من قبل الباحثين لتناسب عينة الدراسة، كدراسة Wu et al., (2021) وعبدالحميد (٢٠٢٤) وهذا ما يتفق مع البحث الحالي، حيث تم اعداد برنامج تدريبي يستند على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية ونماذج التدريب على حل المشكلات، كما استخدمت الدراسات السابقة التى تناولت مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية أدوات متنوعة تم تصميمها واختيارها وفقاً لطبيعة خصائص العينة، كدراسة عبدالستار (٢٠١٧) والتازي (٢٠٢١) وعبدالرازق وآخرون (٢٠٢٢)، ويتفق هذا مع البحث الحالى، حيث تم اختيار أدوات تناسب خصائص العينة المستهدفة بالدراسة.

٤-أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية كدراسة أبو جاموس (٢٠٠٩)، كما أظهرت بعض الدراسات فعالية البرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات وفنيات تستند على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية في تنمية مهارات حل المشكلات كدراسة أبو الغيط وبهاء الدين (٢٠١٧) و Al Kharusi and Al-Abed (2021) وهذا ما ينطلق منه البحث الحالي، ففى حدود اطلاع الباحثة لم يتم تناولت الاضطرابات الانفعالية (الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل) جميعها مع مهارات حل المشكلات وعلى نفس العينة من المراهقات بمرحلة المراهقة المتأخرة في دراسة تجريبية، تقوم على الكشف عن فعالية برنامج تدريبى يستند على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية وتدريبات حل المشكلة لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات بمرحلة المراهقة المتأخرة؛ مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

هذا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إجراء بحثها الحالي، من حيث تحديد مشكلة البحث، وتحديد متغيرات البحث، وصياغة الفروض، واختيار العينة، وتحديد خصائصها وحجمها، وبناءاً على ما تقدم ووفقاً لما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، فإن

البحث الحالي يحاول الوقوف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات.

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث الحالى فى الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدى والتتبعي.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين البعدى والتتبعي.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي علي المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياسين القبلى والبعدى؛ لمناسبته لطبيعة البحث، للتحقق من فعالية البرنامج التدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات فى خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المراهقات.

متغيرات البحث:

١- **المتغيرات المستقلة Independent Variables**:- وهو البرنامج التدريبى لتنمية مهارات حل المشكلات.

٢- **المتغيرات التابعة Dependent Variables**:-

أ-مهارات حل المشكلات.

ب – الاضطرابات الانفعالية.

٣- **المتغيرات الوسيطة Intervening Variables**:-

وهي المتغيرات التي تم ضبطها وعزل تأثيرها في المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وتتمثل المتغيرات التي تم عزل تأثيرها في البحث الحالي في: العمر والنوع والمستوي التعليمي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث اقتصرت الدراسة على المراهقات بمرحلة المراهقة المتأخرة ممن تراوحت أعمارهن بين (١٩- ٢١) عاماً من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر من الإناث ممن ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي متجانس.

ثانياً: عينة البحث الأساسية: تكون المجتمع الأصلي للبحث من المراهقات بمرحلة المراهقة المتأخرة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية، على عينة بلغت (١٢٥) مراهقة، وتم تحديد المراهقات المنخفضات في مهارات حل المشكلات والمرتفعات فى الاضطرابات الانفعالية ليتم من خلالهن اختيار عينة البحث الأساسية في ضوء شروط ضبط العينة والتى تكونت من (٢٢) مراهقة ممن تتراوحت أعمارهن بين (١٩ – ٢١) عاماً، بمتوسط عمري (٢٠,٠٩) عاماً وإنحراف معياري (٠,٦٨٣) عاماً، مقسمة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١١) مراهقة لكل مجموعة.

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى:

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث وهى مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية قبل بدء التجربة، وذلك باستخدام اختبار مان – ويتنى Man Whitney اللابارامترى لمعرفة الفروق بين

متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى، وذلك على النحو الموضوح بالجدول التالى:

جدول (١) يوضح تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمتغيرات البحث:

المتغير	مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
مهارات حل المشكلات	الضابطة	١١	١٠,٨٢	١١٩,٠٠	٠,٤٩٥	٠,٦٢١ غير دال إحصائياً
	التجريبية	١١	١٢,١٨	١٣٤,٠٠		
الاضطرابات الانفعالية	الضابطة	١١	١٢,١٤	١٣٣,٥٠	٠,٤٦٠	٠,٦٤٦ غير دال إحصائياً
	التجريبية	١١	١٠,٨٦	١١٩,٥٠		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة فى متغيري مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة.

ثالثاً: أدوات البحث

تضمنت أدوات البحث ما يلي:

١- **استمارة جمع البيانات:** تضمنت عددًا من البيانات الديموجرافية كالاسم، السن، محل الاقامة، الكلية، القسم، المرحلة الدراسية، المستوى الاقتصادى للأسرة.

٢- **مقياس مهارات حل المشكلات لهيبنر وبترسون: (تعريب وتقنيين/ نزيه حمدي- ١٩٩٨).**

أعد هذا المقياس في الأصل هيبنر وبترسون (١٩٧٨) وذلك لقياس مهارات حل المشكلة والتى تصف الطريقة التي يستخدمها الفرد عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، وقام نزيه حمدي (١٩٩٨) بتطوير المقياس وتعريبه وتقنينه ليناسب البيئة العربية حيث كان المقياس في صورته الأصلية الأجنبية يتكون من (٦٠) عبارة، ولكن في الصورة المعربة تكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاد مهارات حل المشكلات الخمسة كالتالي:

١- **التوجه العام:** ويشتمل هذا البعد على (٨) عبارات وهي : (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦).

٢- **تعريف المشكلة:** ويشتمل هذا البعد على (٨) عبارات وهي: (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧).

٣- **توليد البدائل:** ويشتمل هذا البعد على (٨) عبارات وهي: (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨).

٤- **اتخاذ القرار:** ويشتمل هذا البعد على (٨) عبارات وهي: (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩).

٥- **التحقق من النتائج:** ويشتمل هذا البعد على (٨) عبارات وهي: (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠).

ويجاب علي عبارات المقياس بالاختيار بين (٤) بدائل هي (تنطبق بدرجة كبيرة – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق بدرجة بسيطة – لا تنطبق أبداً)، وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب باستثناء العبارات التي تحمل أرقام (٥، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠) فتتبع عكس هذا التدريج، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٤٠-١٦٠) درجة، بينما تراوحت الدرجة على الأبعاد الفرعية بين (٨- ٣٢) درجة. حيث تفسر الدرجة التى تحصل عليها المراهقة على المقياس في ضوء مستويان هما: (٤٠-٨٠) درجة مؤشراً على نقص في مهارة حل المشكلات، و(٨١) فما فوق مؤشراً على كفاءة في مهارة حل المشكلات.

وقد قام معد الصورة العربية للمقياس نزيه حمدي (١٩٩٨) بحساب الثبات للمقياس عن طريق إعادة الاختبار بعد أسبوع من التطبيق الأول على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٥٦) بلغ (٠,٨٦)، كما قام بحساب ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٤٣٤) والتى بلغت (٠,٩١) للدرجة الكلية للمقياس، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٦٩) لبعد التوجه العام و(٠,٧٣) لبعد تعريف المشكلة و(٠,٧٠) لبعد توليد البدائل و(٠,٦٣) لبعد اتخاذ القرار و(٠,٦٥) لبعد التحقق من النتائج.

كما قام بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرضه على (١٨) محكماً من أهل الخبرة والاختصاص، للحكم على مدى مناسبة العبارات لما وضعت لقياسه، كما عرض المقياس على طلاب من كلية التربية في الجامعة الأردنية للتأكد من وضوح الفقرات من حيث الصياغة.

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالي:

أ- **الإتساق الداخلى:** تحققت الباحثة من البنية الداخلية للمقياس، من خلال تحليل عبارات المقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (٢) و(٣) توضح ذلك:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الخمسة لمقياس مهارات حل المشكلات (ن = ١٢٥)

البعد الأول: التوجه العام		البعد الثانى: تعريف المشكلة		البعد الثالث: توليد البدائل		البعد الرابع: اتخاذ القرار		البعد الخامس: التحقق من النتائج	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٠**	٢	٠,٦١٤**	٣	٠,٥٦٥**	٤	٠,٦٧١**	٥	٠,٥٨٥**
٦	٠,٧٣٠**	٧	٠,٧١٩**	٨	٠,٦٢٨**	٩	٠,٢٩٦**	١٠	٠,٧١١**
١١	٠,٦٣٨**	١٢	٠,٧١٤**	١٣	٠,٧٦٧**	١٤	٠,٣٩١**	١٥	٠,٥٥٥**
١٦	٠,٦٨١**	١٧	٠,٣٦٧**	١٨	٠,٦٤٢**	١٩	٠,٣٦٢**	٢٠	٠,٤٥٤**
٢١	٠,٦٨٠**	٢٢	٠,٦٢٢**	٢٣	٠,٣٩٣**	٢٤	٠,٥٢٨**	٢٥	٠,٥٠١**
٢٦	٠,٢٣٢**	٢٧	٠,٧٦٥**	٢٨	٠,٦٩٣**	٢٩	٠,٧٠٩**	٣٠	٠,٤٩٠**
٣١	٠,٤٢٣**	٣٢	٠,٦٩٨**	٣٣	٠,٧٥٠**	٣٤	٠,٦٢٤**	٣٥	٠,٥٠٠**
٣٦	٠,٧٥٤**	٣٧	٠,٧٥٠**	٣٨	٠,٦٧٨**	٣٩	٠,٥٣٩**	٤٠	٠,٧٠٦**

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

قيمة معامل الارتباط (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٢٣

يتبين من نتائج جدول (٢) أن كافة عبارات المقياس مرتبطة بأبعادها وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣): المصفوفة الارتباطية بين أبعاد مقياس مهارات حل المشكلات بعضها ببعض وبين الدرجة الكلية (ن = ١٢٥)

الأبعاد	بعد التوجه العام	بعد تعريف المشكلة	بعد توليد البدائل	بعد اتخاذ القرار	بعد التحقق من النتائج	الدرجة الكلية للمقياس
بعد التوجه العام	–	٠,٧٤٠**	٠,٧٢٢**	٠,٥٧٧**	٠,٦٢٢**	٠,٨٣٦**
بعد تعريف المشكلة		–	٠,٨٣٢**	٠,٦٣٥**	٠,٧٢٥**	٠,٩١٤**
بعد توليد البدائل			–	٠,٧٣٥**	٠,٦٨٩**	٠,٩٢٠**
بعد اتخاذ القرار				–	٠,٦٦٩**	٠,٨٢١**
بعد التحقق من النتائج					–	٠,٨٥٤**
الدرجة الكلية للمقياس						–

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٣) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة ببعضها وبالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج-الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك): تم حساب الصدق التلازمى من خلال إيجاد معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات المستخدم في البحث الحالى والدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات (اعداد/ الشمري، ٢٠١١) المستخدم كمحك، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٨٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (١٢٥) مراهقة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢٥)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٥٩٥) لبعد التوجه العام، و(٠,٨١٠) لبعد تعريف المشكلة و(٠,٧٩٦) لبعد توليد البدائل، و(٠,٥٩٦) لبعد اتخاذ القرار، و(٠,٦٩٩) لبعد التحقق من النتائج. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٨٦٠) وبلغ معامل الثبات

للنصف الثانى (٠,٨٦١)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٨٥٢)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman–Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٢٠)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣- مقياس الاضطرابات الانفعالية: (إعداد/ أبو جاموس – ٢٠٠٩)

يتكون المقياس في الصورة التى أعدها (أبو جاموس – ٢٠٠٩) من (٦١) عبارة، لقياس مستوى الاضطرابات الانفعالية، موزعة على أربعة أبعاد هي:

أ-الاكتئاب Depression : وهو "حالة من الألم النفسي الذى يكون مرتبط بخبرة ذاتية وجدانية والتى تظهر على الإنسان المريض في صورة أعراض سلوكية وفسيولوجية من انكسار النفس والكآبة والشعور بالذنب والقلق". ويشتمل هذا البعد على (١٥) عبارة وهي: تبدأ من (١- ١٥).

ب-القلقAnxiety : وهو "خبرة انفعالية غير سارة، يعانى منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شئ دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد ضربات القلب، الغثيان، عدم القدرة على النوم، وقد تصاحب القلق توتر عضلي وازدياد في النشاط الحركى، عدم القدرة على التفكير بصورة مناسبة". ويشتمل هذا البعد على (١٥) عبارة وهي: تبدأ من (١٦- ٣٠).

ج-الخوف Fear : وهو "حالة انفعالية داخلية طبيعية، يشعر بها الإنسان في بعض المواقف، ويسلك فيها سلوكاً بعيداً عادة عن مصادر الضرر". ويشتمل هذا البعد على (١٦) عبارة وهي: تبدأ من (٣١- ٤٦).

د-الخجلShyness : وهو "حالة طبية مرضية مزعجة جداً، ناتجة عن خوف شديد قد يشل الفرد أحياناً، ويتركز هذا الخوف في الشعور بمراقبة الناس، مما يجعل الفرد متجهاً إلى الانكماش والإنطواء والتجافي عن ملاقة الآخرين". ويشتمل هذا البعد على (١٥) عبارة وهي: تبدأ من (٤٧- ٦١).

ويجاب علي عبارات المقياس بالاختيار بين (٥) بدائل هي (دائماً – كثيراً – أحياناً – نادراً – أبداً)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٦١-٣٠٥) درجة. حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى

الاضطرابات الانفعالية وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الاضطرابات الانفعالية.

وقد قام معد المقياس أبو جاموس (٢٠٠٩) بحساب الثبات للمقياس باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية على عينة من طلاب الجامعة (ن= ٥٠) وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٣) للدرجة الكلية للمقياس، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٦٦) لبعد الإكتئاب و(٠,٨٦) لبعد القلق و(٠,٧٥) لبعد الخوف و(٠,٨١) لبعد الخجل. بينما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٨٦) للدرجة الكلية للمقياس، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٧٩) لبعد الإكتئاب و(٠,٨٩) لبعد القلق و(٠,٧٤) لبعد الخوف و(٠,٨٠) لبعد الخجل.

كما قام بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقتى صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (٥) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس. وصدق الإتساق الداخلى حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دالة إحصائياً وقد تراوحت دلالتها بين (٠,٠١ – ٠,٠٥).

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة البحث الحالي:

أ- الإتساق الداخلى: تحققت الباحثة من البنية الداخلية للمقياس؛ من خلال تحليل عبارات المقياس، وذلك بإيجاد معامل ارتباط درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجداول (٤) و(٥) توضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد في الأبعاد الأربعة لمقياس الاضطرابات الانفعالية (ن = ١٢٥)

بعد الاكتئاب		بعد القلق		بعد الخوف		بعد الخجل	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٥**	١٦	٠,٧١٢**	٣١	٠,٨١١**	٤٧	٠,٨٦٣**
٢	٠,٧٠٩**	١٧	٠,٦٩٢**	٣٢	٠,٦٣٨**	٤٨	٠,٨٠٦**
٣	٠,٦٦١**	١٨	٠,٦٥٣**	٣٣	٠,٦٠٨**	٤٩	٠,٦٩٨**
٤	٠,٨٠٠**	١٩	٠,٦٠٧**	٣٤	٠,٧٠٤**	٥٠	٠,٦٧٨**
٥	٠,٧٥٨**	٢٠	٠,٧٧٢**	٣٥	٠,٣٥٥**	٥١	٠,٦٢٨**
٦	٠,٧٠٢**	٢١	٠,٦٧٧**	٣٦	٠,٦٢٤**	٥٢	٠,٦٨٨**
٧	٠,٦٧٤**	٢٢	٠,٦٥٤**	٣٧	٠,٦٦٨**	٥٣	٠,٧٦١**
٨	٠,٧٠٠**	٢٣	٠,٧٦٥**	٣٨	٠,٨١٣**	٥٤	٠,٦٩٥**
٩	٠,٧١٤**	٢٤	٠,٧٧٢**	٣٩	٠,٨٤١**	٥٥	٠,٧٩٨**
١٠	٠,٧٥٢**	٢٥	٠,٧٧٢**	٤٠	٠,٧٣٢**	٥٦	٠,٧٥٥**
١١	٠,٦٥٢**	٢٦	٠,٧١١**	٤١	٠,٥٣٦**	٥٧	٠,٤٧٢**
١٢	٠,٦٦٩**	٢٧	٠,٦١٩**	٤٢	٠,٧٨١**	٥٨	٠,٧١٥**
١٣	٠,٧٩٨**	٢٨	٠,٧٤٢**	٤٣	٠,٧٢٣**	٥٩	٠,٦٤٥**
١٤	٠,٥٢٠**	٢٩	٠,٧٢١**	٤٤	٠,٧٥٤**	٦٠	٠,٦٤٠**
١٥	٠,٨١٨**	٣٠	٠,٧٢٠**	٤٥	٠,٧٧٩**	٦١	٠,٦٩٦**
				٤٦	٠,٧٤٥**		

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٤) أن كافة عبارات المقياس مرتبطة بأبعادها وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥): المصفوفة الارتباطية بين أبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية بعضها ببعض وبين الدرجة الكلية (ن = ١٢٥)

الأبعاد	بعد الاكتئاب	بعد القلق	بعد الخوف	بعد الخجل	الدرجة الكلية للمقياس
بعد الاكتئاب	–	٠,٧٩١**	٠,٨٢٥**	٠,٨٠٥**	٠,٩٣١**
بعد القلق		–	٠,٨٣٥**	٠,٦٦٦**	٠,٨٩٧**
بعد الخوف			–	٠,٧٩٨**	٠,٩٤٥**
بعد الخجل				–	٠,٨٩٣**
الدرجة الكلية للمقياس					–

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٥) أن جميع أبعاد المقياس مرتبطة ببعضها وبالدرجة الكلية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب-الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك): تم حساب الصدق التلازمى من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات الانفعالية المستخدم في البحث الحالى والدرجة الكلية للقائمة المعدلة للأعراض المرضية SCL – 90 –R (تعريب/ الشريفين والشريفين، ٢٠١٢) المستخدمة كمحك، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ج- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (١٢٥) مراهقة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٧٦)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٩٢٧) لبعد الاكتئاب، و(٠,٩٢٨) لبعد القلق و(٠,٩٢٨) لبعد الخوف، و(٠,٩٢٧) لبعد الخجل. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٩٥٩) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٩٥٥)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٨٧٣)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman– Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٣٢)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٤- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات: (اعداد/ الباحثة)

أسس بناء البرنامج: لتصميم البرنامج التدريبي، قامت الباحثة بالإطلاع علي الأطر النظرية والأبحاث والدراسات، التي تناولت موضوع مهارات حل المشكلات، والأساليب والفنيات المستخدمة لتنمية هذه المهارات من خلال بعض المراجع مثل بلان (٢٠١٥) ويوسفي (٢٠١٦)، وكذلك بعض الدراسات كدراسة الحارثي والدويك (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة خضر (٢٠٢٠). وعلى ضوء ذلك تم إعداد البرنامج وبناؤه وفقاً لأسس النظرية المعرفية والنظرية السلوكية، ونموذج هيبنر وبترسون للتدريب على حل المشكلات.

الهدف من البرنامج:

أ-الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج إلى تحقيق هدف مباشر وهدف غير مباشر

- **هدف مباشر يتمثل في:** تنمية مهارات حل المشكلات.
- **هدف غير مباشر يتمثل في:** خفض الاضطرابات الانفعالية.

ب-الأهداف الفرعية للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تحقيق أهداف إجرائية تتمثل في:

١- أن تنمي مهارة المواجهة والتعامل مع المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٢- أن تجيد أفراد المجموعة التجريبية تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا.
٣- أن تكتسب أفراد المجموعة التجريبية مهارة جمع المعلومات.
٤- أن تتمكن أفراد المجموعة التجريبية من توليد أكبر عدد من البدائل لحل المشكلات.
٥- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على إختيار أفضل البدائل المناسبة لحل المشكلات.
٦- أن تتدرب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التحقق من نتائج حل المشكلات.
٧- أن تزداد لدى أفراد المجموعة التجريبية القدرة على اتخاذ القرار في المستقبل بشأن حل المشكلات.
٨- أن يحدث تغير إيجابي تجاه ما تعانيه أفراد المجموعة التجربية من اضطرابات انفعالية.

محتوى البرنامج: تكون البرنامج من (١٣) جلسة مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة بمعدل جلستان في الأسبوع. واشتملت جلسات البرنامج على معلومات حول مهارات حل المشكلات من

حيث (ماهيتها- تعريفها- نظريتها - أساليبها - أنواع المشكلات- خطوات تطبيقها)، كما تم تحديد مجموعة من المشكلات التى تتعلق بالاضطرابات الانفعالية التى تعانى منها المراهقات، تم من خلالها تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تطبيق مهارات حل المشكلات.

- **الفنيات التي تضمنها البرنامج التدريبى:** تمثلت في العصف الذهنى، المناقشة والحوار، المحاضرة، تأكيد الذات، طرح الأسئلة، لعب الأدوار، الواجب المنزلى، المراقبة الذاتية، التعلم التعاونى، التعزيز، التحصين ضد التوتر، خفض الحساسية المنظم، التخيل، التعلم الذاتى، النمذجة، وضع القواعد والحدود، التغذية الراجعة، التقويم الذاتي، الاسترخاء، التطمين التدريجى، التساؤل الذاتى، السيكودراما، القصة.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:** السبورة، الأقلام، لوحات ورقية، بكرة لزق، أوراق العمل، كروت ملونة، أوراق بيضاء، ألوان، الحاسب الآلى، شاشة عرض (بروجكتور)، الصور، الفيديوهات، الخرائط الذهنية، العرض التقديمى.

مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج بأحد مدرجات كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

جدول (٦) ملخص لجلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	التمهيد والتعارف	**استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- تكوين علاقة ألفة بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية وبين المتدربات بعضهم البعض. ٢- التعريف بالبرنامج ومحتواه وأهدافه وأهميته.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** تأكيد الذات - وضع القواعد والحدود- التعلم الذاتى.	٦٠ دقيقة
الثانية	مهارة حل المشكلة (ماهيتها- تعريفها- نظريتها)	**استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- تحديد ماهية حل المشكلة وبداية نشأة الإهتمام بها. ٢- تحديد معنى المشكلة. ٣- تعريف مهارات حل المشكلة. ٤- توضيح النظريات المفسرة لمهارات حل المشكلة.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** المناقشة والحوار - التغذية الراجعة - التعزيز - تأكيد الذات -لعب الأدور - التقييم الذاتي.	

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الثالثة والرابعة	مهارة حل المشكلة (أساليبها – خطوات تطبيقها)	**استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- تحديد أساليب حل المشكلات. ٢- توضيح أنواع المشكلات. ٣- تحديد خطوات تطبيق مهارات حل المشكلات. ٤- توضيح مهارات حل المشكلات (مهارة التوجه العام نحو المشكلة، مهارة تعريف المشكلة، مهارة توليد البدائل، مهارة اتخاذ القرار، مهارة التحقق من النتائج	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** الواجب المنزلى- العصف الذهنى –المحاضرة – التعلم التعاونى- التعلم الذاتى.	
الخامسة والسادسة	التدريب على مهارة حل المشكلات في حل مشكلة الاكتئاب	**استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- التدريب على تحدد مشكلة الاكتئاب تحديدًا دقيقًا. ٢- التدريب على كتابة قائمة بحلول عديدة لمشكلة الاكتئاب. ٣- التدريب على المقارنة بين الحلول لاختيار أفضل الحلول. ٤- التدريب على التحقق من صحة النتائج التى تم التوصل إليها. ٥- تقديم التغذية الراجعة للمتدربات التى أخفقن في حل مشكلة الإكتئاب.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** النمذجة – التساؤل الذاتى – تأكيد الذات – التحصين ضد التوتر – لعب الأدوار – خفض الحساسية المنظم – المراقبة الذاتية.	
السابعة والثامنة	التدريب على مهارة حل المشكلات في حل مشكلة القلق	**استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- التدريب على مواجهة مشكلة القلق بإيجابية. ٢- التدريب على كتابة قائمة بحلول عديدة لمشكلة القلق. ٣- التدريب على المقارنة بين الحلول لاختيار أفضل الحلول. ٤- التدريب على التحقق من صحة النتائج التى تم التوصل إليها. ٥- تقديم التغذية الراجعة للمتدربات التى أخفقن في حل مشكلة القلق.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** طرح الأسئلة- خفض الحساسية المنظم – لعب الأدوار – التقويم الذاتى – التحصين ضد التوتر – التخيل – السيكودراما – التعلم الذاتى – المراقبة الذاتية.	

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
التاسعة والعاشرة	التدريب على مهارة حل المشكلات في حل مشكلة الخوف	**استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- التدريب على مواجهة مشكلة الخوف بإيجابية. ٢- التدريب على كتابة قائمة بحلول عديدة لمشكلة الخوف. ٣- التدريب على المقارنة بين الحلول لاختيار أفضل الحلول. ٤- التدريب على التحقق من صحة النتائج التى تم التوصل إليها. ٥- تقديم التغذية الراجعة للمتدربات التى أخفقن في حل مشكلة الخوف.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** التساؤل الذاتى – خفض الحساسية المنظم – لعب الأدوار – التقويم الذاتى – التخيل	
الحادية عشر والثانية عشر	التدريب على مهارة حل المشكلات في حل مشكلة الخجل	**استهدفت الجلسات تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- التدريب على تحدد مشكلة الخجل تحديدًا دقيقًا. ٢- التدريب على كتابة قائمة بحلول عديدة لمشكلة الخجل. ٣- التدريب على المقارنة بين الحلول لاختيار أفضل الحلول. ٤- التدريب على التحقق من صحة النتائج التى تم التوصل إليها. ٥- تقديم التغذية الراجعة للمتدربات التى أخفقن في حل مشكلة الخجل.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** الواجب المنزلى- المناقشة والحوار – التغذية الراجعة – التعزيز – القصة – السيكودراما – التطمين التدريجى – المراقبة الذاتية.	
الثالثة عشر	الجلسة الختامية	**استهدفت الجلسة تحقيق بعض الأهداف منها:** ١- التحقق من تنفيذ الفوائد التى توقعتها المتدربات من البرنامج. ٢- تطبيق استمارة تقييم البرنامج. ٣- إجراء التقويم البعدى للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي.	**تم استخدام بعض الفنيات مثل:** المناقشة والحوار – التغذية الراجعة – التعزيز.	

أهمية البرنامج: تتمثل في تنمية مهارات حل المشكلات والتى تفيد في :

١- تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والسعي إلى حلها بأسلوب علمي سليم.

٢- تعزيز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وتحمل المسئولية.

٣- تنمية التفكير بطريقة إيجابية.

٤- تنمية القدرة على تحليل المواقف واتخاذ القرارات.

٥- تثير حب الاستطلاع والاكتشاف.

٦- تنمية القدرة على التفكير العلمي الناقد.

٧- تؤهل للتغلب على صعوبات الحياة وتعقيداتها.

- **تقويم البرنامج:** استخدمت الباحثة الطرق التالية في التقويم:

أ- **تقويم قبلي:** ويجري قبل البدء في تطبيق البرنامج؛ من خلال تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات، والاضطرابات الانفعالية؛ للتعرف على مستوى المجموعة التجريبية والضابطة ومدى التكافؤ بينهما قبل بدء تنفيذ البرنامج.

ب- تقويم بنائي: ويتم أثناء تنفيذ البرنامج، ويتمثل في الأنشطة، والتدريبات، والواجب المنزلى، الذى يطلب من أفراد المجموعة التجريبية كل جلسة؛ وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف الاجرائية، وتحديد جوانب القوة والضعف لتقويمها.

ج- تقويم نهائي: ويتم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، من خلال إعادة تطبيق مقاييس البحث، والمتمثلة في مقياس مهارات حل المشكلات، والاضطرابات الانفعالية بعد تطبيق البرنامج مباشرة (القياس البعدى) على المجموعة التجريبية والضابطة؛ وذلك للتعرف على مستوى المجموعة التجريبية ومقارنتها بالمجموعة الضابطة بعد تنفيذ البرنامج مباشرة، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج، كما يجري إعادة تطبيق مقاييس البحث بعد مرور شهر من توقف البرنامج (القياس التتبعي) على أفراد المجموعة التجريبية فقط؛ وذلك للتحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج لدى المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من توقف البرنامج.

رابعاً- الخطوات الإجرائية للدراسة:

١-اعداد وتجهيز أدوات البحث وإجراء الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس إحصائياً.

٢-الحصول على الموافقة من الجهات المعنية؛ للتطبيق على عينة البحث الأساسية من المراهقات، وذلك من بين طالبات قسم علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالقاهرة.

٣-أجرى القياس القبلي لأدوات البحث على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة عينة البحث.

٤- تطبيق البرنامج التدريبى المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

٥-أجرى القياس البعدى لأدوات البحث على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.

٦-أجرى القياس التتبعي لأدوات البحث على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من توقف جلسات البرنامج.

٧-تصحيح أدوات البحث باستخدام مفاتيح التصحيح؛ ثم أجرى تفريغ إجابات أفراد العينة ومعالجتها إحصائياً.

٨-استخلاص النتائج وتفسيرها، في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، وتم تقديم التوصيات المقترحة بناءاً على النتائج التي أسفر عنها البحث.

خامساً- أساليب المعالجة الإحصائية :-

اعتمدت خطة التحليلات الإحصائية للبيانات علي الأساليب التالية:

١- المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية.

٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient .

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha coefficient stability .

٤- إختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test.

٥- إختبار مان وتنى Mann-Whitney Test.

٦- معامل كوهن Cohen لحجم الأثر للعينات المرتبطة.

٧- مربع ايتا Eta Squared لحجم الأثر للعينتين المستقلتين.

نتائج البحث وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	معامل كوهن(r)	حجم الأثر
القبلى	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٣٦	**٠,٠٠٣	٠,٨٨٥	كبير
البعدى	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠				
	التساوى	٠						
	الإجمالى	١١						

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٩٣٦)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٦,٠٠)، في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٠,٠٠)، كما يشير حساب معامل كوهن إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات في القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما أظهرت استجابات أفراد المجموعة التجريبية لاستمارة تقييم البرنامج التى تم تطبيقها في الجلسة الأخيرة للبرنامج ردود الفعل الإيجابية لأفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (زمزمي، ٢٠٠٧؛ المفتي وآخرون، ٢٠١٥؛ العوامره، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٧؛ عمر وآخرون، ٢٠١٧؛ التربانى، ٢٠١٧؛ أبو الغيط وبهاء الدين، ٢٠١٧؛ فريجات، ٢٠١٨؛ محمد وآخرون، ٢٠٢١؛ عبدالرازق وآخرون، ٢٠٢٢؛ الحطاب وطلافحة، ٢٠٢٢؛ (Al Kharusi and Al-Abed; 2021; Wu et al., 2021; ElAdl and Polpol, 2020;) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدى؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات.

بينما يختلف مع هذه النتيجة دراسة Lee and Lee (2020) والتى كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى على مقياس حل المشكلات؛ بينما كشفت تقييمات المراقبين والمقيّمين وجود تغييرات كبيرة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع إلى دور الأنشطة والفنيات التى تضمنها البرنامج التدريبي في البحث الحالي والتى أسهمت في تحقيق أهداف البرنامج. ففنيات العصف الذهنى، المناقشة والحوار، المحاضرة، طرح الأسئلة والتعلم التعاونى تلعب دوراً في تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تعزيز التفكير الإبداعى وتنمية مهارات العمل بفعالية كفريق واحد لإيجاد حلول مبتكرة لمختلف المشكلات، حيث تمكنت المتدربات من توسيع وجهات نظرهن خلال تبادل الأراء المختلفة أثناء المناقشات وطرح الأسئلة لتوليد أفكار مبدعة تسهم في حل المشكلات. فقد ذكرت الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (2020) أن العصف الذهني هو أسلوب يستخدم على نطاق واسع في عمليات حل المشكلات؛ لأنه يشجع على توليد الأفكار المبدعة ويعزز ديناميات العمل بفاعلية ضمن فريق، وذلك من خلال التشجيع على التفكير خارج الصندوق واستكشاف وجهات نظر مختلفة؛ مما يحفز على التفكير الإبداعى الذى يسهم في تنمية مهارات تحليل المشكلات من زوايا مختلفة وتحديد الحلول المبتكرة. كما يشير Johnson and Johnson (2014) أنه خلال جلسات العصف الذهنى والمناقشات والتعلم التعاونى يتم تشجيع الأفراد على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وتقديم تعليقات بناءة للآخرين. ومن خلال هذا التبادل التعاوني للأفكار، ينمى الأفراد قدرتهم على التواصل بفعالية، وهو أمر ضروري لتنمية مهارات حل المشكلات، حيث تعمل ديناميكية الفريق الإيجابية هذه على تعزيز الثقة والاحترام والتعاون بين أعضاء الفريق، وهي عناصر أساسية لحل المشكلات بشكل فعال.

كما أنه من خلال فنيات لعب الأدوار، السيكودراما، تأكيد الذات يتم الانخرط في سيناريوهات محاكاة، تعزز التفكير الناقد والإبداعى وتنمية القدرات التحليلية لدى المتدربات حيث تتمكّن من المشاركة بفعالية في عمليات حل المشكلات واكتساب خبرة عملية في إيجاد حلول للمشكلات. كما أن تلك الفنيات توفر بيئة داعمة لممارسة تقنيات حل المشكلات

وتطوير مهاراتها. فقد أشار LLiguichuzhca and Muñoz (2010) أن فنيات لعب الأدوار والسيكودراما تعد أداة قيمة تسهم في تطوير مهارات حل المشكلات؛ حيث تتيح للأفراد لعب دور شخصيات مختلفة واستكشاف وجهات نظر متنوعة؛ مما يعزز قدرتهم على التفكير الناقد وتحليل المشكلات والتفكير في حلول بديلة، الأمر الذى يسهم في تطوير مهاراتهم في حل المشكلات. حيث يمكن للأفراد اكتساب نظرة ثاقبة لأنماط سلوكهم واستكشاف حلول بديلة لمشكلاتهم(Baile & Blatner, 2014)

ووفقاً لما يراه Barnabè (2016) أن تلك الفنيات توفر بيئة آمنة للإنخراط في أنشطة حل المشكلات دون خوف من الفشل أو العواقب السلبية، والسماح بالوقوع في الأخطاء، والتعلم منها؛ مما يمكن الأفراد من تطوير مهاراتهم في حل المشكلات، كذلك ذكر Susskind (2022) أن أنشطة لعب الأدوار تتضمن غالباً العمل في مجموعات؛ مما يتطلب من الأفراد توصيل أفكارهم، والاستماع إلى الآخرين، والتفاوض بشأن الحلول، ومن خلال هذه التفاعلات، ينمى الأفراد مهاراتهم في التعامل مع الآخرين ويتعلمون كيفية التعاون بفعالية مع الآخرين لحل المشكلات.

كذلك تعد فنيات النمذجة والتعزيز والتغذية الراجعة أداة قوية لتنمية مهارات حل المشكلات، لأنها توفر للمتدربات نماذج واستراتيجيات ملموسة للتعامل مع المشكلات. ومن خلال مراقبة وتقليد سلوكيات الآخرين في حل المشكلات، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة تمكنت المتدربات من اكتساب مهارات جديدة وتعزيز معتقداتهن في الشعور بالكفاءة الذاتية؛ مما أدى إلى تحسين مستوى قدراتهم على حل المشكلات. حيث أوضحت نظرية التعلم الاجتماعى أن النمذجة تعد فنية مهمة في تطوير مهارات حل المشكلات، لأنها تزود الفرد بأمثلة ونماذج من الحياة الواقعية لمعالجة المشكلات المعقدة. وعبر ملاحظة وتقليد تلك النماذج، يمكن للأفراد تعلم أساليب جديدة لمواجهة التحديات والمشكلات بفعالية Bandura (1977). علاوة على ذلك، فإن النمذجة تزيد من الشعور بالكفاءة. فملاحظة الآخرين وهم ينجحون في حل المشكلات يمكن أن تعزز ثقة الأفراد في قدراتهم على مواجهة تحديات مماثلة. وتؤدي هذه الكفاءة الذاتية المتزايدة بدورها إلى تحفيز أكبر ومثابرة في مهام حل المشكلات Bandura (1997) .

أيضا فإن فنية القصة تمارس دورا مهماً في تنمية مهارات حل المشكلات؛ فمن خلال التفاعل مع القصص، تمكنت المتدربات من ممارسة مهارات تحليل المشكلات والتفكير الإبداعي وصنع القرار. وهى مهارات أساسية لتنمية مهارات لحل المشكلات بشكل فعال. حيث أوضح Buijzen and Valkenburg (2004) أن فنية القصة تشجع الأفراد على تحليل المواقف المعقدة وتحديد المشاكل الأساسية. فمن خلال الطبيعة السردية للقصة، يُعرض على الأفراد سلسلة من الأحداث والشخصيات، ولكل منها دوافعها وصراعاتها الخاصة؛ مما يتيح ذلك للأفراد التدرب على تحديد المشكلة أو الصراع الرئيسي داخل القصة، وهي خطوة مهمة في حل المشكلات. أيضا أكد Gottschall (2012) على أن فنية القصة تعزز التفكير الإبداعي وتوليد حلول متعددة. فعندما يتفاعل الأفراد مع القصص، فإنهم يتعرضون لوجهات نظر وإمكانيات مختلفة. هذا التعرض لسرديات متنوعة يمكن أن يحفز التفكير الإبداعي ويشجع الأفراد على التفكير في حلول بديلة للمشكلات. كذلك أشار Mar et al., (2011) أن فنية القصة توفر للأفراد فرصًا لممارسة اتخاذ القرار وتقييم عواقب اختياراتهم. ففي العديد من القصص، تواجه الشخصيات مشكلات يجب عليهم اتخاذ قرارات حيالها. ومن خلال الانخراط في هذه القصص، يمكن للأفراد تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرار وتعلم توقع العواقب المحتملة لخياراتهم.

كذلك فإن فنيات التعلم الذاتى، التقييم الذاتى، المراقبة الذاتية، التخيل تعزز عمليات ما وراء المعرفة والمرونة والقدرة على التكيف والانفتاح العقلي، وذلك من خلال انخراط المتدربات في عملية التعلم وتحمل مسؤولية تعليمهن؛ مما يعزز قدراتهن على حل المشكلات ويصبحن أكثر فعالية في مواجهة التحديات. فقد أكد كل من (Dweck, 2006; Runco, 2004) أن التعلم الذاتى والتقييم الذاتى والتخيل يعزز عمليات ما وراء المعرفة من خلال تجريب الأساليب والطرق المختلفة لمحاولة الوصول لحل المشكلات، وبتكرار تلك المحاولات تتطور القدرة على التكيف والمرونة، فيصبح الأفراد أكثر ارتياحًا مع عدم اليقين والغموض. ويعد هذا الاستعداد لتحمل الغموض أمرًا بالغ الأهمية في حل المشكلات، لأنه يسمح للأفراد بالتغلب على العقبات وإيجاد حلول جديدة.

كما أن فنيات الاسترخاء، التحصين ضد التوتر، خفض الحساسية المنظم، التطمين التدريجى، تسهم في تقليل التوتر وتعزيز الأداء المعرفي، وتعزيز العقلية الإيجابية؛

الأمر الذى يؤدى لتحسين مهارات حل المشكلات. فقد أظهرت دراسة Sharp et al., (2000) أن تقنيات الاسترخاء مثل التنفس العميق واسترخاء العضلات التدريجي تساعد الأفراد على تقليل التوتر والقلق، المعروفين بإعاقة قدرات حل المشكلات. حيث يتمكن الأفراد من تهدئة عقولهم وتحقيق حالة من السمو العقلي؛ مما يمكنهم من التعامل مع المشكلات بعقلية أكثر تركيزًا وإبداعًا.

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية علي مقياس الاضطرابات الانفعالية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	معامل كوهن (r)	حجم الأثر
القبلى	الرتب السالبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٢,٩٣٦	٠,٠٠٣**	٠,٨٨٥	كبير
البعدى	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	التساوى	٠						
	الإجمالى	١١						

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٩٣٦)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في اتجاه القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب للقياس البعدى (٠,٠٠) في حين بلغ متوسط الرتب للقياس القبلي (٦,٠٠)، كما يشير حساب معامل كوهن إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي في خفض الاضطرابات الانفعالية في القياس البعدى لدى المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى حيث انخفض مستوى

الاضطرابات الانفعالية؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، ٢٠١٧؛ شريت وآخرون، ٢٠٢٠؛ Sherry et al., 2019) التى كشفت عن فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في خفض القلق والشعور بالخجل الاجتماعى لصالح القياس البعدى. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Jiang et al., (2021) التى أسفرت عن فعالية العلاج القائم على استراتيجية حل المشكلات في تحسين الإدراك لدى مرضى الإكتئاب الشديد لصالح القياس البعدى. ودراسة Kelner et al., (2024) التى كشفت عن فعالية برنامج معرفي سلوكى باستخدام فنية حل المشكلات في خفض القلق والإكتئاب لدى عينة الدراسة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة البقمي (٢٠٢٣) والتى أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مهارات حل المشكلات والضغوط النفسية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا. و دراسة بن عمر (٢٠١٩) التى كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات؛ الأمر الذى أسهم في انتقال أثر ذلك التحسن في خفض مستوى الاضطرابات الانفعالية، حيث أن القدرة على حل المشكلات تتكون من مهارات فرعية تلك المهارات التى يؤدى تحسينها إلى خفض الاضطرابات الانفعالية فتنمية مهارة التوجه العام يلعب دورا حاسما في الحد من الاضطرابات الانفعالية؛ حيث تشير مهارة التوجه العام إلى قدرة الفرد على الحفاظ على نظرة إيجابية والتكيف مع المواقف الجديدة؛ فمن خلال تعزيز النظرة الإيجابية والعقلية التكيفية، يصبح الأفراد أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات والحفاظ على صحة نفسية جيدة. فقد أشار Nezu et al., (2007) أنه من خلال تطوير مهارة التوجه العام، يصبح الأفراد مستعدون بشكل أفضل للتعامل مع الضغوطات والتحديات، مما يؤدي إلى انخفاض خطر الإصابة بالاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب. كما ذكر Balck et al. (2019) أن الأفراد ذوي المستوى الأعلى من التوجه العام هم أكثر عرضة للانخراط في استراتيجيات التكيف الإيجابية، مثل البحث عن الدعم الاجتماعي وحل المشكلات، مما يمكن أن يساعد في تقليل الشعور بالضيق. بالإضافة إلى

ذلك، من المرجح أن تسهم مهارة التوجيه العام في تقليل الاضطرابات الانفعالية من خلال توقع النتائج الإيجابية لمواجهة المشاعر السلبية (Labroo & Rucker, 2010).

ومن ناحية أخرى فإن تنمية مهارة تعريف المشكلة يسهم في الحد من الاضطرابات الانفعالية من خلال تحديد وفهم دقيق لأسباب الاضطرابات الانفعالية، وتعزيز الوعي الذاتي، ومن ثم التدخل المبكر لمعالجة تلك الأسباب باستخدام استراتيجيات التكيف الصحية. فقد أشار Liang et al., (2023) أن تطوير مهارة تعريف المشكلة يعد أمرًا بالغ الأهمية في الحد من الاضطرابات الانفعالية؛ لأنه يمكّن الأفراد من تحديد ومعالجة الأسباب الجذرية لاضطرابهم الانفعالى فهو مفتاح التدخل الفعال ويمكن أن يسهم في الحد من الاضطرابات الانفعالية. حيث يسمح تحديد المشكلة بوضع أهداف واقعية ومعالجة ردود الفعل الانفعالية، والتي يمكن أن تسهم في الحد من الاضطرابات الانفعالية (Nezu et al., 2000) . حيث تساعد هذه المهارة الأفراد على استنباط الإدراك والتحيزات الرئيسية، والتي يمكن أن تؤدي إلى الحد من الاضطرابات الانفعالية، مما يؤدي إلى التدخل المبكر والوقاية من مشكلات الصحة العقلية الأكثر خطورة (Sabra, & Daigham, 2021). علاوة على ذلك، فقد وجدت دراسة Totan & Kabasakal (2012) أن التدريب على مهارة تحديد المشكلة يزيد من التعبير عن المهام والتنظيم الذاتي، والتي تعد مكونات لاحتياجات وقدرات التعلم الاجتماعي والانفعالي. فمن خلال هذه العملية، يمكن للأفراد تطوير آليات تأقلم أكثر صحة وتحسين صحتهم النفسية (Ebrahimi et al., 2013).

كذلك فإن تنمية مهارة توليد البدائل يعزز أساليب التفكير الأكثر مرونة وتكيفًا، فتصبح المتدربات أكثر استعداداً لمواجهة الأفكار السلبية وإيجاد حلول بديلة؛ مما يؤدي إلى انخفاض الاضطرابات الانفعالية. فقد أشار (Yeomans, 2022) أن القدرة على توليد بدائل متعددة تسمح للأفراد باستكشاف وجهات نظر وأساليب مختلفة للمشكلة، والتي يمكن أن تساعد في تخفيف الاضطرابات الانفعالية.

كما أن تحسين مهارة اتخاذ القرار يلعب دورا حاسما في الحد من الاضطرابات الانفعالية، حيث تمكن المتدربات من اتخاذ خيارات أفضل، وإدارة المواقف التى تثير التوتر بشكل أكثر فعالية، من خلال تجنب السلوكيات المتهورة التي قد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالى. فقد أظهرت دراسة(2014) Bakhshayesh and Zardini أن التدريب على

مهارات حل المشكلات بما تتضمنه من مهارة اتخاذ القرار ساعد الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والتغلب على المشكلات، مما أدى إلى تقليل المشكلات السلوكية.

أيضا فإن تطوير مهارات التحقق من النتائج اكسبت المتدربات القدرة على تحدي أنماط التفكير المشوهة وتعزيز التقييم النقدي لأفكارهن ومعتقداتهن، وتبنى منظور أكثر دقة وتوازنًا؛ مما أدى إلى انخفاض الاضطرابات الانفعالية. حيث أوضح Pennycook and Rand (2019) أن مهارة التحقق من النتائج يمكن أن تعزز قدرة الأفراد على التمييز بين المعلومات الدقيقة وغير الدقيقة، مما يساعدهم على تجنب التحيزات المعرفية ومنع تبني معتقدات خاطئة، والتي يمكن أن تسهم في الاضطرابات الانفعالية.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار مان وتني Mann-Whitney لمقارنة متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لدرجات مهارات حل المشكلات علي النحو التالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس مهارات حل المشكلات

مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر
الضابطة	١١	٦,٧٧	٧٤,٥٠	٣,٤١٧	٠,٠٠١**	١,٠٦١	كبير
التجريبية	١١	١٦,٢٣	١٧٨,٥٠				

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٣,٤١٧)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (١٦,٢٣) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (٦,٧٧)، كما يشير حساب مربع ايتا إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى

المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفق مع هذه النتيجة دراسة (زمزمي، ٢٠٠٧؛ المفتي وآخرون، ٢٠١٥؛ العوامره، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٧؛ عمر وآخرون، ٢٠١٧؛ التربـاني، ٢٠١٧؛ عبـدالرازق وآخـرون، ٢٠٢٢؛ الحطاب وطلافحة، ٢٠٢٢؛ Al Kharusi and Al-Abed; 2021; Wu et al., 2021; ElAdl and Polpol, 2020;) التى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تعرض أفرد المجموعة التجريبية إلى جلسات البرنامج التدريبي، بما تضمنته تلك الجلسات من فنيات وأنشطة منظمة وتمارين ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تطوير وصقل مهاراتهن في حل المشكلات؛ الأمر الذى أدى لتنمية تلك المهارات لديهن، بينما لم تتعرض أفراد المجموعة الضابطة لتلك الجلسات. حيث يلعب الموقف التجريبي الذى يقوم عليه البرنامج التدريبي دوراً مهما في تطوير قدرة أفراد المجموعة التجريبية على التعلم من المواقف والأنشطة المختلفة والتدريب على مواجهة المشكلات والتعامل معها بفعالية. حيث تؤكد النظرية السلوكية وفقا لما ذكره الزق (٢٠٢٣، ٢٠٣) أن الكائن الحي يتعلم حل المشكلات من خلال المحاولة والخطأ، فعندما يتعرض الفرد لمشكلة، فإنه يحاول حلها عن طريق القيام بمجموعة من المحاولات الخاطئة إلى أن يصل للحل الصحيح لها. فنهج التعلم التجريبي يسمح للأفراد بتجربة استراتيجيات مختلفة، وارتكاب الأخطاء، والتعلم منها، من خلال الانخراط في أنشطة متنوعة مثل لعب الأدوار، مما يمكّن الأفراد من تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من خلال التجربة والخطأ، الأمر الذى يؤدي في النهاية إلى تحسين قدرتهم على تحديد الحلول الفعالة وتنفيذها. كما أشار Nezu et al., (2013) أن برامج التدريب على تنمية مهارات حل المشكلات تعزز قدرة المتدربين على التعامل مع المشكلات بعقلية منهجية وتحليلية، مما يؤدي إلى حل أكثر فعالية للمشكلات. كما أنها تحسن قدرات الأفراد على اتخاذ القرار، وتمكنهم من اتخاذ خيارات أكثر عقلانية ومنطقية عند مواجهة مشكلات معقدة. وأيضا تعزز قدراتهم على

التفكير الإبداعي، من خلال التدريب على التفكير خارج الصندوق واستكشاف وجهات نظر بديلة؛ مما يؤدي إلى تنمية قدرتهم على تقديم أساليب وحلول مبتكرة لحل المشكلات. كذلك أظهرت دراسة Zimmerman and Kitsantas (2005) أن الطلاب الذين تعرضوا لتدخلات النمذجة التى تضمنها البرنامج التدريبي أظهروا تحسناً كبيراً في مهاراتهم في حل المشكلات، مقارنة بهؤلاء الذين لم يتعرضوا لمثل هذه التدخلات.

٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار مان وتني Mann-Whitney لمقارنة متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لدرجات الاضطرابات الانفعالية علي النحو التالي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الاضطرابات الانفعالية

مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة	مربع ايتا	حجم الأثر
الضابطة	١١	١٥,٤٥	١٧٠,٠٠	٢,٨٥٧	**٠,٠٠٤	٠,٧٤٢	كبير
التجريبية	١١	٧,٥٥	٨٣,٠٠				

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (٢,٨٥٧)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (٧,٥٥) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٥,٤٥)، كما يشير حساب مربع ايتا إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي في خفض الاضطربات الانفعالية لدى المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية حيث انخفض مستوى الاضطرابات الانفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة على (٢٠١٧) التى كشفت عن فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Jiang et al., (2021) التى أسفرت عن فعالية العلاج القائم على استرايجية حل المشكلات في تحسين الإدراك لدى مرضى الإكتئاب الشديد لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة Yu et al., (2024) التى كشفت عن فعالية العلاج المعرفي السلوكى في خفض الاضطرابات الانفعالية لدى المجموعة التجريبية من خلال تعديل الأنماط المعرفية السلبية، وتوفير آليات التكيف وتعزيز مهارات حل المشكلات؛ الأمر الذى أسهم في تجربة تعافي أكثر إيجابية وتحسين جودة الحياة.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى تعرض أفرد المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي بما تضمنه من فنيات وأنشطة، لم يتعرض لها أفراد المجموعة الضابطة، تلك الأنشطة والفنيات التى ساهمت في خفض الاضطرابات الانفعالية؛ من خلال تنمية مهارات حل المشكلات، والتى ساهمت في تعزيز قدرة المتدربات من أفراد المجموعة التجريبية على التعامل مع الضغوط، وتنظيم الانفعالات، وتحسين الكفاءة الذاتية، الأمر الذى أدى لخفض الاضطرابات الانفعالية وتحسين الصحة النفسية. حيث يعد التدريب على مهارات حل المشكلات أحد الأساليب المعرفية لعلاج الاضطرابات الانفعالية، فقد أوضح عبدالنبي وآخرون (٢٠٢٣: ٢٣٢) أن المراهقين الذين لديهم ضعف في مهارات حل المشكلات يتأثرون بالضغوط والأحداث السلبية في حياتهم، كما يتعرضون لليأس أكثر من غيرهم العاديين، بينما المراهقين الذين يمتلكون مهارات حل المشكلات فإنها تدعم قدراتهم على حلها، بما ينعكس على أدائهم في تحقيق الأهداف الموكلة إليهم وإنجازها. فحل المشكلة عملية يسعى من خلالها المراهق إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي طالما يسعى إلى بلوغه. فهي عملية معرفية سلوكية يحاول فيها المراهق تحديد وابتكار واكتشاف وسائل فعالة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية كدراسة أبو جاموس (٢٠٠٩) على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارات حل المشكلات والاضطرابات الانفعالية وأبعادها، كما بينت دراسة (عبدالستار، ٢٠١٧؛ إبراهيم، ٢٠٢١، التازي، ٢٠٢١؛ يونس، ٢٠٢١؛ حسن والبيلي؛ ٢٠٢٢؛ Sternheim et al., 2020; Hassan et al., 2019; Grežo

and Sarmány-Schuller ; 2018; Morganne et al., 2017) العلاقة الارتباطية السالبة بين مهارات حل المشكلات وكل من الاكتئاب والقلق والخجل. كما بينت دراسة ثابت والعصيمى (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية دالة بين تقييم حل المشكلات والاكتئاب.

٥- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

نص الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدى والتتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات حل المشكلات

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
البعدى	الرتب السالبة	٧	٥,٢٩	٣٧,٠٠	١,٧١٩	٠,٠٨٦ غير دالة إحصائياً
التتبعي	الرتب الموجبة	٢	٤,٠٠	٨,٠٠		
	التساوى	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٧١٩)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (التربانى، ٢٠١٧؛ محمد وآخرون، ٢٠٢١؛ عبدالرازق وآخرون، ٢٠٢٢) التى أظهرت عدوم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بين القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات.

وترجع الباحثة استمرار فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج، إلى ما أحدثه البرنامج من تغير في مستوى تطور بعض القدرات والمهارات المعرفية والشخصية، فقد ساهمت أنشطة البرنامج وفنياته في تعزيز التفكير الناقد الذى ساعد في تطوير مهارة المتدربات على اتخاذ قرارات مستنيرة وحل المشكلات المعقدة بشكل فعال. وكذلك تنمية الإبداع الذى أكسب المتدربات القدرة على توليد أفكار وأساليب فريدة لحل المشكلات. كما ازداد الشعور بالكفاءة لدى المتدربات في قدرتهن على تحديد ومعالجة الأسباب الجذرية للمشكلات؛ مما يمنع تكرار المشكلات على المدى الطويل. أيضا تحسنت القدرة على التواصل والتعاون والعمل الجماعي، حيث تعلمت المتدربات العمل معًا لإيجاد الحلول وحل المشكلات. فمن خلال الانخراط في أنشطة البرنامج التدريبى وتنفيذ الواجب المنزلى تمكنت المتدربات من اكتساب وتعلم المهارات التى عززت قدراتهن على حل المشكلات وتطبيقها بشكل فعال في مختلف جوانب الحياة على نحو مستمر. ولقد ذكر أبو جاموس (٢٠٠٩: ١٠٣) إن القدرة على حل المشكلات سلوك متعلم، ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب، ومن خلال اتباع استراتيجيات عمل مناسبة. وهو في نفس الوقت مهارة معقدة ويتكون من عدة سلوكيات فرعية؛ لذا يمكن أن يتحسن من خلال إتقان مهارات مكوناته الفرعية.

علاوة على ذلك، فقد ذكر Dweck (2006) أن فنية التعلم الذاتي التى تتضمنها البرامج التدريبية توفر للأفراد الفرصة لتطوير القدرات المعرفية وعمليات التفكير العليا، وهو أمر ضروري لحل المشكلات بشكل فعال، فمن خلال التدريب على التحدى والمثابرة في مواجهة النكسات، يُزرع لدى الأفراد الإيمان بقدرتهم على التعلم والتحسن. وتشجع هذه العقلية الأفراد على التعامل مع المشكلات بموقف إيجابي واستعداد لاستكشاف حلول مبتكرة لأى مشكلة يتعرضوا لها.

٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

نص الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين البعدى والتتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض قامت الباحثة باستخدام إختبار ويلكوكسون Wilcoxon علي النحو التالي:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطى الرتب للقياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس الاضطرابات الانفعالية

نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة
البعدى	الرتب السالبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠	١,٠٠٧	٠,٣١٤ غير دالة إحصائياً
التتبعي	الرتب الموجبة	٥	٦,٢٠	٣١,٠٠		
	التساوى	٠				
	الإجمالى	٩				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" بلغت (١,٠٠٧)، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ومن ثم يتبين تحقق صحة الفرض، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات حل المشكلات في خفض الاضطرابات الانفعالية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، ٢٠١٧؛ شريت وآخرون، ٢٠٢٠) التى أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والتتبعي على مقياس القلق والشعور بالخجل الاجتماعى؛ مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج القائم على حل المشكلات المستخدم في خفض القلق والشعور بالخجل الاجتماعى.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى ما حققه البرنامج التدريبي من أهداف وقائية وتنموية من خلال استمرار أثره في تنمية مهارات حل المشكلات، والتى ساهمت في اكتساب أفراد المجموعة التجريبية عادات وأساليب إيجابية انعكست على طريقة تفكيرهن وقدرتهن على مواجهة المواقف الحياتية التى تسبب الاضطرابات الانفعالية، فقد أصبحت المتدربات مستعدات بشكل أفضل للتعامل مع التحديات والنكسات، والتعافي من الفشل وإيجاد حلول بديلة لحل النزاعات. حيث أدى التدريب على مهارات حل المشكلات إلى بناء الثقة لدى المتدربات والشعور بالسيطرة، وتعزيز آليات التكيف، وزيادة المرونة، مما مكن المتدربات من التغلب على مشاعر الاكتئاب ومواجهة التحديات بفعالية، والقدرة على مواجهة المواقف

الاجتماعية، الأمر الذى ساعد في التغلب على الخجل وتحسين التفاعلات الاجتماعية، ومن خلال تزويد المتدربات بالقدرة على تحليل المشكلات وتحديد الحلول ومواجهة التحديات بعقلية استباقية، اكتسبت المتدربات القدرة على التغلب على الخوف والقلق والتعامل مع المواقف الصعبة بسهولة أكبر. فقد أوضح الزيات (٢٠١٤: ١٩٤) أن التدريب على مهارة حل المشكلات تجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، والسعي إلى حلها بأسلوب علمي سليم، حيث بينت دراسة الشويقي والرميسي (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومى والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

توصيات البحث:

١- تقديم دورات تدريبية وورش عمل للمرشدين النفسيين والمربين والتربويين حول أهمية مهارات حل المشكلات وأساليب تنميتها لدى المراهقين.

٢- توجيه أعضاء هيئة التدريس والقائمين على وضع الخطط والمناهج الدراسية حول تفعيل استراتيجيات حل المشكلات وتدريب الطلاب عليها؛ لتمكينهم من مواجهة التحديات والصعوبات التى يتعرضون لها، بما يحقق الارتقاء بالصحة النفسية.

٣- توعية الآباء بخصائص مرحلة المراهقة وسبل التعامل مع الأبناء وتهيئتهم لتلك المرحلة؛ لتجنب المشكلات التى قد يتعرضون لها والتى تتسبب في حدوث اضطرابات نفسية لهم.

٤- نشر الوعي عبر وسائل الاعلام والمؤسسات التربوية حول أهم الاضطرابات الانفعالية الشائعة في مرحلة المراهقة وسبل مواجهتها.

٥- تشجيع المراهقين على المشاركة في الأنشطة والدورات التى تستهدف تطوير الذات؛ من خلال صقل المهارات وتنمية التفكير الإيجابي وزيادة الثقة بالنفس.

٦- قيام المرشدين النفسيين والتربويين بعقد لقاءات إرشادية مع المراهقين للاستماع لمشكلاتهم ومساعدتهم في حلها.

بحوث مقترحة:

١- العوامل المعرفية المنبئة بالتنظيم الانفعالى لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة.

٢- فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات إدارة الانفعال لدى طلاب الجامعة.

٣- فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية حل المشكلات لتعديل اضطراب المسلك لدى المراهقين.

٤- النموذج البنائي للعلاقات السببية للاضطرابات الانفعالية وأنماط التفكير الناقد والتفكير المنظومى.

٥- الاسهام النسبي للتفكير الإبداعى لحل المشكلات في التنبؤ بالذكاء الانفعالي.

المراجع:

المراجع العربية:

البقمي، جوان فهاد جازع. (٢٠٢٣). الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في مهارات حل المشكلات المدركة لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، ٢٦ ، ٢٤٩ – ٢٩٢.

التازي، نادية. (٢٠٢١). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٥، ٢٠٥ – ٢٣٤.

الترباني، أسعد إبراهيم. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي إداري لتنمية مهارات ريادة العمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة العريش. *مجلة سيناء لعلوم الرياضة*، ٢ (١)، ١ – ٤٠.

الحارثي، ريان مطر راضي؛ والدويك، محمد محمود محمود. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج كولب لتنمية حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة – كلية التربية*، ٥ (١١٠)، ١٥٣٢ – ١٥٥٥.

الحطاب، أحمد عبدالحفيظ وصفي؛ وطلافحة، حامد عبدالله علي. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المقدرة على حل المشكلات في مادة التربية الوطنية والمدنية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، ٧ (١)، ٢٦١ – ٢٨٧.

الحلو، آلاء صابر هلال. (٢٠٢٢). *أثر برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٣). *سيكولوجية المراهقة: النظريات، جوانب النمو، المشكلات وسبل علاجها*. الأردن: دار زهران.

الزق، وفاء بوادي يوسف. (٢٠٢٣). *درجة امتلاك الطالبات المتفوقات أكاديميا في كلية الأميرة عالية الجامعية لمهارة حل المشكلات والصلابة النفسية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

الزيات، فاطمة محمود. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارة حل المشكلات والوعي بخطواتها والتعلم النشط لتنمية القدرة على ممارسة التفكير المنظومي والإبداعي لدى طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية*، ٢٠ (٢)، أبريل، ١٩٣– ٢٤٦.

السلعوس، ميرفت مهدي عمر. (٢٠٢١). *واقع إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته ببعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطفولة المتأخرة في محافظة نابلس(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

السليحات، تهاني فتحي علي؛ والتل، سهير ممدوح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧* (٢)، ٥٨٥ – ٦٠٨.

الشريفين، نضال كمال محمد؛ والشريفين، أحمد عبدالله محمد. (٢٠١٢). تقنين القائمة المعدلة للأعراض المرضية SCL – 90 –R للبيئة الأردنية.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٣٠٧ – ٣٤١.

الشمري، حورية عبدالعزيز موسى؛ العدوان، نورة راشد عبدالعزيز، العنزي؛ دلال عيد مصيبيح؛ منشي، لجين جميل أحمد؛ والعريفي، هند سعد عبدالله. (٢٠٢٢). دور الإرشاد التربوي في تعديل الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطالبات الموهوبات في محافظة الاحساء من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٤٥، ١٠٣ – ١٥٣.

الشمري، محمد مبارك مطلق. (٢٠١١). *الفروق بين الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

الشويقي، أبو زيد سعيد؛ والرميسي، هدى مصطفى حسين. (٢٠٢٠). مهارات التفكير المنظومي وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية، ٤٥* (٦)، ٤١١- ٤٤٠.

العبودي، نهى عبد العزيز عبد الله. (٢٠١٦). *بناء القياسات الجسمية(الأنثروبومترية) لملابس الفتيات السعوديات بمرحلة المراهقة المتأخرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية التصاميم والإقتصاد المنزلي، جامعة القصيم، السعودية.

العظامات، عمر عطاالله؛ والملا، نظمى حسين. (٢٠٢١). التصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢* (٣٧)، ٩٠- ١٠٠.

العوامره، حمزه محمد حسن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٠* (٣١)، ٣- ٢٠.

الكريباني، أحمد سويلم نزال. (٢٠٠٧). *مستوى التكييف النفسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

المفتي، محمد أمين؛ وعبوشي، مصعب محمد جما؛ وياسين، صلاح الدين؛ ومحمد، عزة محمد عبدالسميع. (٢٠١٥). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات في ضوء احتياجاتهم التدريبية وعلاقته بتنمية حل المشكلات لدى طلابهم بالمرحلة الأساسية العليا بفلسطين. *مجلة كلية التربية، ٣* (٣٩)، ٩٩ – ١٣٦.

إبراهيم، سحر حسن. (٢٠٢١). دراسة لبعض العوامل المنبئة بحل المشكلات الاجتماعية لدى مرضى الفصام والفصام الوجداني. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١* (١١٠)، ٣٦٧ – ٤١٤.

إبراهيم، هبة حسن حسن. (٢٠٢٠). برنامج قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية الذكاء الناجح لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية: جامعة أسيوط – كلية التربية للطفولة المبكرة، ١٢* ، ٦٩ – ١٣٣.

أبو العنين، حنان عثمان محمد؛ والغامدى، رحمة علي أحمد. (٢٠٢٢). التشوهات المعرفية والاضطرابات الانفعالية كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية– جامعة نجران. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١٣ ، ٩ – ٣١.

أبو الغيط، إيمان على محمد؛ وبهاء الدين، فاطمة محمد. (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لتنمية القدرة على الحل الابتكاري للمشكلات الحياتية وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٨، ٩٧ – ١٤٠.

أبو جاموس، أسامة عبدالغني محمد. (٢٠٠٩). *الاضطرابات الانفعالية و مهارات حل المشكلات لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

أبو جعفر، محمد عبد الله العابد. (٢٠١٤). *علم النفس النمو*. ليبيا: مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية.

أبو زرقة، دعاء محمد مساعد. (٢٠٢١). *المشكلات الانفعالية والسلوكية لأطفال الأمهات المضطربات نفسيا وعلاقته بالتوافق الأسري لديهن (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

باواكد، إسراء بنت أحمد. (٢٠٢٣). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في ضوء تشريعات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٥ (٥٥)، ١٤٨ – ١٦٤.

بلان، كمال يوسف. (٢٠١٥). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط١، دار الإعصار العلمي: الأردن.

بن عمر، نسيمة. (٢٠١٩). *ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي في ثانوية عبد المجيد مزيان (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم الإنسانية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

ثابت، محمد بن جعفر؛ والعصيمى، عادل بن محمد بن مسلط. (٢٠١٩). تقييم حل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١)، ٤٢١ – ٤٥٢.

حسن، أيمن سالم عبدالله. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أسلوب حل المشكلات فى تحسين التفاعل الاجتماعي لذوى الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة كلية التربية*، ٢٨ (١١٢)، ١٨٣ – ٢٢٦.

حسن، راوية عبدالسلام محمد؛ والبيلي، الرشيد إسماعيل الطاهر. (٢٠٢٢). قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى أمهات أطفال صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية كرري ٢٠٢٠-٢٠٢٢. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، ١١ ، ٣٥ – ٥٨.

حمدي، نزيه (١٩٩٨). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، آذار*، ٢٥ (١)، ٩٠– ١٠٠.

خضر، إيمان علي محمود. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال*، ١٢ (٤٣)، ٣٥٣ – ٤٢٧.

ريمة، صندلي. (٢٠١٢). *الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار. (رسالة ماجستير غير منشورة)*، قسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس– سطيف– الجزائر.

زمزمي، فضيلة أحمد. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة: دراسة تجريبية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (١)، ٥٥ – ٨٨.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. ط٦، القاهرة: عالم الكتب.

سدخان، سهام عريبي زايد. (٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، ١١٢ ، ٤٩٤ – ٥٤٧.

شاهين، محمد أحمد. (٢٠١٣). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي جامعة القدس المفتوحة*، ١- ١٦.

شريت، أشرف محمد عبدالغني؛ أبو الرجال، أمنية محمد السيد؛ ومحمد، أمل محمد حسونة. (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون. *مجلة كلية رياض الأطفال، ١٧*، ٢٧٠ – ٣١٦.

شواهين، إيناس زهير سليمان. (٢٠١٢). *التربية الاجتماعية للفتاة المسلمة في مرحلة المراهقة: دراسة تربوية من منظور إسلامي. (رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن.

صديقة، مرداس. (٢٠١٨). *التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

عايش، محمد محمود محمد؛ والحاج، الرضي جادين الإمام. (٢٠٢٣). سمات الشخصية وعلاقتها ومهارات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الزيتونة الدولية*، ٥، ٣٦١ – ٤٢٠.

عبدالأحد، خلود بشير؛ وشرف، هدي خالد. (٢٠٢٢). أثر برنامج إرشادي في تنمية النفسي لدى الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٨٠، ٥٢– ٦٥.

عبدالحميد، سحر فتحى عبدالمحسن. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي لتطوير مهارة حل المشكلات المهنية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وأثره على مهارات العمل الجماعي لديهن. *دراسات فى الطفولة والتربية، ٢٧* (١)، ١٠٤–١٨٨. doi: 10.21608/dftt.2023.226218.1176

عبدالرازق، أمانى إبراهيم الدسوقى محمد؛ أمين، منار شحاتة محمود؛ وفريحة، رنا محمود عوض. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني

لإكساب طفل الروضة مهارة حل المشكلات. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، ٢٥ (١)، ١٤٠ – ١٧١.

عبدالستار، رشا محمد. (٢٠١٧). مهارات حل المشكلات الاجتماعية كمتغير معدل للعلاقة بين الخلافات الزواجية والاكتئاب. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*،٥ (١)، ١٣٧–١٧٨.

عبدالنبي، إيمان ماهر عبدالعال؛ وموسى، فاتن فاروق عبدالفتاح؛ والعوضي، إيناس حافظ على. (٢٠٢٣). مستوى مهارات حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية*، ١٢٥، ٢١٥ – ٢٦٠.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات المستقبلية لتحسين الاستدلال العلمي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا. *مجلة التربية*، ٢ (١٧٢)، ٢٢٦ – ٣١٨.

عمر، عبدالعزيز طلبة عبدالحميد؛ وأحمد، رشا أحمد إبراهيم؛ ونجيب، وائل محمد أحمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة حل المشكلات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤٥، ٤٠٦ – ٤٤٢.

فايد، حسين علي محمد. (١٩٩٩). العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، ٧ (١٠)، ٢٨٥– ٣٥٢. ص ٢٩٠

فريجات، عبد الكامل. (٢٠١٨). *بناء برنامج تدريبي مقترح لإكساب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات على تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي*. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهودي (أم البواقي)، الجزائر.

محمد، أمل محمد حسونة؛ وهبد، منى محمد إبراهيم علي؛ وإسماعيل، شيماء أحمد محمود محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما لتنمية مهارة حل المشكلات لطفل ما قبل المدرسة من ٥–٦ سنوات. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، ٢١، ٢٢٠ – ٢٥٤.

يوسفي، حدة. (٢٠١٦). *الاستراتيجيات الارشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية*. ط١، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

يونس، إيناس. (٢٠٢١). كفاءة حلِّ المُشكلاتِ الاجتماعيةِ وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لَدى عينةٍ مِن أطفال الشوارع المودعين في المؤسسات الإيوائية. *دراسات عربية في علم النفس*، ٢٠ (١)، ٥٩-١٣٩.

يونس، أميرة جعفر أحمد. (٢٠١٩). *التفكير الجانبى وعلاقتة بمهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة طنطا.

المراجع الأجنبية:

Al Kharusi, A., & Al-Abed, A. (2021). The Effectiveness of a Program Based on Problem-Solving in Mathematical Problem Solving among Grade Ten Students. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 71*-88. doi: 10.7358/ECPS-2021-023-KHAB

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Baile, W. F., & Blatner, A. (2014). Teaching communication skills: using action methods to enhance role-play in problem-based learning. Simulation in healthcare : *journal of the Society for Simulation in Healthcare, 9*(4), 220–227. https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000019

Bakhshayesh, A., & Zardini, R. (2014). Effectiveness of problem solving skill training on reducing of behavioral problems among students, International *Journal of Behavioral Sciences, 7*(4), 347-353. magiran.com/p1250180

Balck, F., Zschieschang, A., Zimmermann, A., & Ordemann, R. (2019). A randomized controlled trial of problem-solving training (PST) for hematopoietic stem cell transplant (HSCT) patients: Effects on anxiety, depression, distress, coping and pain. *Journal of psychosocial oncology, 37*(5), 541–556. https://doi.org/10.1080/07347332.2019.1624673

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

Barnabè, F. (2016). Policy Deployment and Learning in Complex Business Domains: The Potentials of Role Playing. *The International Journal of Business and Management,* doi: 10.5539/IJBM.V11N12P15

Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2004). Developing a typology of humor in audiovisual media. *Media Psychology, 6*(2), 147-167.

Bullis, J. R., Boettcher, H., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2019). What is an emotional disorder? A transdiagnostic mechanistic definition with implications for assessment, treatment, and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice, 26*(2), 20. Article e12278. https://doi.org/10.1037/h0101755

Corpas, J., Moriana, J. A., Venceslá, J. F., & Gálvez-Lara, M. (2022). Effectiveness of brief group transdiagnostic therapy for emotional disorders in primary care: A randomized controlled trial identifying predictors of outcome. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research, 32*(4), 456–469. https://doi.org/10.1080/10503307.2021.1952331

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Ebrahimi, H., Barzanjeh Atri, S., Ghavipanjeh, S., Farnam, A., & Gholizadeh, L. (2013). The effect of training problem-solving skills on coping skills of depressed nursing and midwifery students. *Journal of caring sciences, 2*(1), 1–9. https://doi.org/10.5681/jcs.2013.001

ElAdl, A. M., & Polpol, Y. S. (2020). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Developing Creative Problem Solving and Academic Self-Efficacy among Intellectually Superior High School Students. *Psycho-Educational Research Reviews, 9*(1), 97–106. https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/146

Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human.* Houghton Mifflin Harcourt.

Grežo, M., & Sarmány-Schuller, I. (2018). Do emotions matter? The relationship between math anxiety, trait anxiety, and problem-

solving ability. *Studia Psychologica, 60*(4), 226–244. https://doi.org/10.21909/sp.2018.04.764

Hassan, R., Day, K. L., Van Lieshout, R. J., & Schmidt, L. A. (2019). Shyness, Self-regulation, and Cognitive Problem Solving in Typically Developing 4-year-olds: A Pilot Study. *The Journal of genetic psychology, 180*(1), 62–74. https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1580246

Heppner, P. & Peterson, C. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, (29), 66-75.

Jiang, C., Zhou, H., Chen, L., & Zhou, Z. (2021). Problem Solving Therapy Improves Effortful Cognition in Major Depression. *Frontiers in psychiatry, 12*, 607718. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.607718

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kelner, W. C., Bush, J. B., & Elledge, L. C. (2024). Treatment for Anxiety, Depression, and Family Conflict in Adolescence via Telehealth during the COVID-19 Pandemic. *Clinical Case Studies, 0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1177/15346501241231830

Labroo, A. A., & Rucker, D. D. (2010). The Orientation-Matching Hypothesis: An Emotion-Specificity Approach to Affect Regulation. *Journal of Marketing Research, 47*(5), 955-966. https://doi.org/10.1509/jmkr.47.5.955

Lee, B., & Lee, Y. (2020). A study examining the effects of a training program focused on problem-solving skills for young adults. *Thinking Skills and Creativity, 37*:100692-. doi: 10.1016/J.TSC.2020.100692

Liang, Y., Liu, L., Ji, Y., Huangfu, L., & Zeng, D. (2023). Identifying emotional causes of mental disorders from social media for effective intervention. *Information Processing and Management*, doi: 10.1016/j.ipm.2023.103407

LLiguichuzhca, D & Muñoz, J. (2010) *The use of role plays as an effective technique in EFL classrooms*. Bachelor Thesis, Universidad de Cuenca . http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2070

Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion, 25*(5), 818-833.

Mardhiah, M.Z., Mailizar, M & Elizar, E. (2021). Students' mathematics problem-solving skills in PISA problems. *AIP Conference Proceedings*, *2331*(1):020032-1 -.020032-8. doi: 10.1063/5.0041685

Morganne, A., Kraines., Tony, T., Wells. (2017). Rejection Sensitivity and Depression: Indirect Effects Through Problem Solving. *Psychiatry MMC, 80(*1):55-63. doi: 10.1080/00332747.2016.1185891

Muhammad Baba Gusau, N. ., & Mohamad, M. M. . (2020). Problem Solving Skills based on IDEAL Model in Implementing Undergraduate Final Year Project. *Journal of Technology and Humanities*, *1*(1), 26-33. https://doi.org/10.53797/jthkkss.v1i1.4.2020

Nezu, A., Nezu, C., & D'Zurilla, T. (2007). Problem-Solving Skills Training. *Encyclopedia of Stress (Second Edition),* 227-231 doi: 10.1016/B978-012373947-6.00312-3

Nezu, A., Nezu, C., & D'Zurilla, T. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company.

Nezu, A., Saad, R., & Nezu, C. (2000). Clinical decision making in behavioral supervision: "… And how does that make you feel?". *Cognitive and Behavioral Practice*, doi: 10.1016/S1077-7229(00)80092-9

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). The Implied Truth Effect: Attaching Warnings to a Subset of Fake News Stories Increases Perceived Accuracy of Stories Without Warnings. *Management Science*, *66*(11), 4944-4957.

Price, R. B & Woody, M. L. (2022). Emotional Disorders in Development. *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*, 2nd edition, 364-368.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*(1), 657-687. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Sabra, Z. E. I., & Daigham, A. I. (2021). The effect of cognitive behavioral therapy training program on reducing emotional and social distress: three years follow up. *International Journal of*

Science Annals, *4*(1), 16–21. https://doi.org/10.26697/ijsa.2021.1.3

Setiasih, O., Romadona, N.F., Syaodih, E & Westhisi, S.M. (2019). *Developing problem-solving skill using project-based learning*. 1st Edition, Early Childhood Education in the 21st Century: Routledge, 92-96. doi: 10.1201/9780429434914-16

Sharp, C., Coltharp, H., Hurford, D & Cole, A. (2000). Increasing mathematical problem-solving performance through relaxation training. *Math Ed Res J*, *12*, 53–61 https://doi.org/10.1007/BF03217074

Sherry, A., Beaudreau., Christine, E., Gould., Nehjla, M., Mashal., J., W., Terri, Huh., J., Kaci, Fairchild. (2019). Application of Problem-Solving Therapy for Late-Life Anxiety. *Cognitive and Behavioral Practice*, *26*(2):381-394. doi: 10.1016/J.CBPRA.2018.05.003

Sternheim, L., Danner, U., van Elburg, A., & Harrison, A. (2020). Do anxiety, depression, and intolerance of uncertainty contribute to social problem solving in adult women with anorexia nervosa? *Brain and behavior*, *10*(6), e01588.

Susskind, L. (2022). Playing Roles in Classes Produces Real Problem-Solving and Negotiation Skills. *Alternatives To The High Cost of Litigation*, doi: 10.1002/alt.21937

Totan, T., & Kabasakal, Z. (2012) The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. *Elementary Education Online*, *11* (3), 813-828.

Walker, J., Geddes, A., Lever, N., Andrews, C., & Weist, M. D. (2010). Reconsidering the term 'emotional disturbance': A report from Maryland. *Advances in School Mental Health Promotion*, *3*(2), 46-52. doi: 10.1080/1754730X.2010.9715680

Wu, F. L., Lin, C. H., Lin, C. L., & Juang, J. H. (2021). Effectiveness of a Problem-Solving Program in Improving Problem-Solving Ability and Glycemic Control for Diabetics with Hypoglycemia. *International journal of environmental research and public health*, *18*(18), 9559. Yeomans, j. (2022). Development of a Stochastic Multicriteria Algorithm for Generating Waste Management Facility Expansion

Alternatives. *Technological Innovation in Engineering Research. 5*, 24 June , 118-129 doi: 10.9734/bpi/tier/v5/3370b

Yu, H. M., Wang, L., & Pan, C. Z. (2024). The impact of cognitive behavioural therapy-based psychological intervention on emotional improvement in elderly patients with extensive burns. *International wound journal*, *21*(2), e14594. https://doi.org/10.1111/iwj.14594

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). *The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 509-526). New York, NY: Guilford Press.

The Effectiveness of a Training Program to Develop Problem-Solving Skills in Reducing Emotional Disorders among Adolescent Girls

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the effectiveness of a training program to develop problem-solving skills in reducing emotional disorders among a sample of (22) teenage girls in late adolescence, whose ages ranged between (19-21) years, with an average age of (20.09) years and a standard deviation of (0.683) years, divided into an experimental group and a control group with (11) teenage girls for each group. The research tools were a measure of problem-solving skills and emotional disorders, in addition to the training program. The results showed that there were statistically significant differences between the average ranks of the experimental group's scores in the two measurements. Pre and post on the scale of problem solving skills and emotional disorders in favor of the post measurement. There were also statistically significant differences between the average ranks of the scores of the members of the experimental and control groups in the post measurement on the scale of problem solving skills and emotional disorders in favor of the members of the experimental group. Likewise, there were no statistically significant differences between the average ranks of the experimental group members' scores in the post and follow-up measurements on the scale of problem-solving skills and emotional disorders; which indicates the effectiveness of the training program used in the research.

Keywords: Training Program, Problem-Solving Skills, Emotional Disorders, Adolescence.