

تنظيم الانفعالات وعلاقته بالحلّ الإبداعيّ للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر

إعداد

بسمة سيد قوشتي محمد

Basmasayednasr39@gmail.com

د/ إيمان أحمد عبد السلام

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنات بالقاهرة

جامعة الأزهر

أ.د/ ممدوح محمود مصطفى بدوي

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة

جامعة الأزهر

١٤٤٧هـ - ٢٠٢٥م

تنظيم الانفعالات وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر

بسمة سيد قوشتي محمد^١، ممدوح محمود مصطفى بدوي^٢، إيمان أحمد عبد السلام^١

١. قسم الصحة النفسية، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية

٢. قسم الصحة النفسية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية

* البريد الإلكتروني للباحث الرئيس Basmasayednasr39@gmail.com

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات، والكشف كذلك عن مستوى كل من تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر، وبلغت عينة البحث ٤٦٧ طالبًا وطالبة ممن يدرسون ببعض كليات جامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم العمرية بين ١٩-٢٣ عامًا، بمتوسط قدره ٢١.٤٧١ عامًا وانحراف معياري قدره ٣.٠٠٥، طُبِّقَ عليهم مقياس تنظيم الانفعالات، والحل الإبداعي للمشكلات (إعداد الباحثين)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين تنظيم الانفعالات (الدرجة الكلية والأبعاد) وجميع أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية، وأن طلبة جامعة الأزهر المشاركين في البحث يرتفع لديهم مستوى كل من (الوعي بالانفعالات، وضبط الانفعالات السلبية، والدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات، والطلاقة في إنتاج الحلول، والمرونة في الوصول للحل، والدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات) وأن كلاً من (التعبير الملائم عن الانفعالات، والحساسية للمشكلات) يقع لديهم في المستوى المتوسط، بينما ينخفض لديهم مستوى كل من (تقييم الانفعالات، أصالة الحلول).

الكلمات المفتاحية: تنظيم الانفعالات، الحل الإبداعي للمشكلات، طلبة جامعة الأزهر.

Emotion Regulation and Its Relationship to Creative Problem-Solving Among Al-Azhar University Students

Basma Sayed Qoshti Mohamed¹, Mamdouh Mahmoud Mostafa Badawy², Eman Ahmed Abdelsalam¹

¹Mental Health Department, Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University, Cairo, Egypt

²Mental Health Department, Faculty of Education for boys, Al-Azhar University, Cairo, Egypt

*Corresponding Author email: basmasayednasr39@gmail.com

Abstract:

The study aimed to explore the relationship between emotion regulation and creative problem-solving, and to assess the levels of both variables among Al-Azhar University students. The sample consisted of 467 students enrolled in various faculties of Al-Azhar University, with ages ranged between (19– 23) years, (M=21.471, SD=3.005). The participants completed two instruments: the Emotion Regulation Scale and the Creative Problem-Solving Scale (both developed by the researchers). The results revealed a statistically significant positive correlation between emotion regulation (total score and dimensions) and all dimensions of creative problem-solving as well as its total score. Moreover, the results revealed that participants scored high in emotional awareness, regulation of negative emotions, total emotion regulation, fluency in generating solutions, flexibility in reaching solutions, and total creative problem-solving. Meanwhile, they scored at a moderate level in appropriate emotional expression and problem sensitivity, and low in emotional evaluation and solution originality.

Keywords: *Emotion Regulation, Creative Problem-Solving, Al-Azhar University Students.*

مقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية التي يمر بها المتعلمون، لاسيما أنها ضمن مرحلة المراهقة الفاصلة بين الطفولة والرشد، ومن أهم ما يميز هذه المرحلة ما يحدث فيها من تطورٍ في الإدراك والتفكير، وقد أصبح الاهتمام بفئة طلاب الجامعة مطلباً رئيساً لتحقيق التقدم المنشود؛ لما يمثلونه من طاقة إنتاجية، خاصة بعد إتمامهم الدراسة والتحاقهم بسوق العمل والانتاج، غير أن هؤلاء الطلاب قد يتعرضون أثناء سنوات دراستهم بالجامعة لمجموعة من المشكلات والتحديات التي قد تؤثر على توافقهم النفسي.

ويذكر إبراهيم تهامي (٢٠٢٢، ١٠-١١) أن الحياة الجامعية تعد فترةً مليئةً بالتحديات والصعوبات التي يواجهها الطلاب، إذ يتعرضون خلالها للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية؛ حيث يعاني بعضهم من القلق بسبب ضغط الدراسة والاختبارات والواجبات الدراسية، كما أن بعضهم يعاني من الشعور بالوحدة النفسية، خاصة إذا كانوا يدرسون بعيداً عن الأهل، أو لديهم صعوبة في التواصل مع زملائهم، كما يواجه العديد من طلاب الجامعة صعوبة في تحقيق التوازن بين الحياة الاجتماعية والأكاديمية، ويعاني بعضهم من ضغوط الأسرة والمجتمع من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي، مما يُضيف لديهم ضغطاً يزيد من التحديات والصعوبات التي يواجهونها؛ لذا أصبح من الضروري أن يتعلم هؤلاء الطلاب كيف يتعاملون مع تلك المشكلات، ليس فقط بالحلول التقليدية، بل لابد من أن يتوصلوا إلى أفكارٍ وحلولٍ إبداعية؛ حتى يصبحوا أكثر قدرةً على مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات.

وقد اتجه العديد من الباحثين إلى الربط بين الإبداع والقدرة على حل المشكلات، حيث اعتبروا أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات، فالحل الإبداعي للمشكلات يتضمن عناصر إبداعية تتفاوت بحسب جدة المشكلة وجدة الحل وما يمكن أن يحدثه من تغيير؛ حيث أشارت سامية الأنصاري وإبراهيم العربي (٢٠٠٩، ٧٢) إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الإبداع وحل المشكلات؛ فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة، يمكن أن تسهم في التوصل إلى حلولٍ للمشكلات تتصف بالجدة والأصالة، ويمثل الحل الإبداعي للمشكلات حالة يصبح من خلالها الفرد أكثر حساسية للمشكلات والعناصر المفقودة؛ فيحدد الصعوبات، ويبدأ بالبحث عن الحلول، ويضع التخمينات والفرضيات، ويختبر صحتها؛ حتى يصل إلى الحلول الجديدة التي تحقق النتائج المقبولة.

ويضيف صالح أبو جادو (٢٠٠٤، ٦١) أن الارتباط بين الإبداع وحل المشكلات قد نتج عنه ظهور لمفهوم الحل الإبداعي للمشكلات، وبشكلٍ عام فإن مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات عبر عن أي نشاط جماعي أو فردي تنتج عنه حلولٌ جديدة للمشكلات. ويوضح عبد العزيز الشهري (٢٠١٩، ٢٦) أن الحل الإبداعي للمشكلات يكون من بداية الشعور بالمشكلة؛ حيث يتضح ذلك في وعي الفرد بأن هناك قصوراً أو غموضاً ما،

وربما لا يرى الآخرون ذلك؛ إذ إن إحدى سمات الفرد صاحب الحل المبدع للمشكلات هي رؤيته للمشكلات التي لا يستطيع أن يراها الآخرون، وهو ما يشير إلى أنه شخص غير تقليدي. ويعد الحل الإبداعي للمشكلات عملية تفكير مرنة ومتعددة الجوانب تسعى إلى تطوير حلول جديدة وفريدة للمشكلات المعقدة؛ فهو يستند إلى القدرة على تحليل المشكلة، وتحديد الأسباب الجذرية لها، بالإضافة إلى إيجاد حلول مبتكرة وغير تقليدية؛ حيث يتطلب الحل الإبداعي للمشكلات التفكير المبتكر، والقدرة على الاستفادة من التجارب السابقة والتعلم من الأخطاء (Beghetto, 2022, 7). كما يعد حل المشكلات آلية تساعد الفرد على التخلص من الخلل الذي يحدث بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وحل أزmate المختلفة، مستعيناً بخبراته السابقة ومعارفه، مع وجود قدرة لدى الفرد على تحديد المشكلة المراد حلها بطريقة دقيقة، والهدف المراد الوصول إليه، ثم إعمال العقل والتفكير، واستخدام ما لديه من إمكانيات وقدرات؛ للوصول إلى الهدف المرغوب فيه (Royston & Reiter-Palmon, 2019, 474).

وعندما يُبدع الفرد في حل مشكلاته المختلفة، فهذا يعني أنه يعتمد على طرق غير مألوفة في الحل، من خلال قدرته على استنباط المشكلات التي ينطوي عليها الموقف المشكل، مع القدرة على الوصول إلى عدد من الأفكار أو الحلول التي تتسم بالملائمة والجدة والتنوع؛ بما يعكس توظيفاً جيداً لقدرات التفكير الافتراضي (أيمن عامر، ٢٠٠٣، ٥١). ويستخدم الحل الإبداعي للمشكلات في مجال التعليم كطريقة للتغلب على تلك التحديات والمشكلات؛ فهو أسلوب يعتمد على التفكير الواسع في المشكلات، ومحاولة الوصول إلى حلول لها تكون إبداعية وغير مسبوق (صفاء الأعسر، ٢٠١٢، ٤٦).

وترجع أهمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الجامعة لما يمكن أن يكون له من أثر إيجابي على صحتهم النفسية؛ حيث يشعرون بالثقة والرضا عندما يستطيعون الوصول إلى حلول إبداعية وفعالة للمشكلات التي يواجهونها في حياتهم، كما أن الحل الإبداعي للمشكلات يزيد من قدرة الطلاب على التعاون والعمل الجماعي؛ حيث يتعلمون كيفية التفكير خارج الصندوق وتطوير حلول جديدة للمشكلات المتنوعة (Beghetto, 2022, 49). هذا بالإضافة إلى أن الحل الإبداعي للمشكلات يعزز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب؛ مما يمكنهم من التفكير بشكل أفضل في القضايا المعقدة والتحديات المستقبلية في حياتهم العملية، كما تعد القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات من المهارات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل الحديث؛ حيث يتطلب المستقبل الوظيفي للطلاب القدرة على التعامل مع التحديات المتزايدة (Jeong, 2018, 605).

كما يمكن أن يلعب الحل الإبداعي للمشكلات دوراً مهماً في زيادة قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط النفسية في الحياة الجامعية؛ فعندما يكون الطالب قادراً على البحث عن حلول إبداعية للمشكلات المختلفة التي يواجهها في الجامعة، يمكن أن يشعر بالقدرة على التحكم في موقفه وتخفيف مستوى الضغط النفسي الذي يشعر

به، كما أن الحل الإبداعي للمشكلات يمكن أن يساعد الطلاب في التعامل مع الضغوط النفسية عن طريق زيادة مستوى الثقة بالنفس وتحسين المزاج والشعور بالإنجاز، الذي يقلل من الشعور بالتوتر والضغط النفسي (Wang & Xie, 2018, 471).

وعندما يتعرض طالب الجامعة لمشكلة أو تحدٍ، فإنه غالبًا ما يشعر بالقلق والتوتر والضغط النفسي، وهو ما قد يؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمي وصحته العامة، ولكن عندما يستخدم الطالب الحل الإبداعي للمشكلات، فإنه يتيح لنفسه الفرصة لتحويل هذا القلق والتوتر إلى شيء إيجابي وبناء، وعلى سبيل المثال، عندما يواجه الطالب مشكلة في دراسته، فإنه يمكنه استخدام الحل الإبداعي لتوليد الأفكار والحلول المبتكرة لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما يمكنه أن يستخدم الحل الإبداعي للتعامل مع الضغوط الاجتماعية والعلاقات الشخصية المضطربة؛ مما يعد وسيلة لتحقيق جودة الحياة (خالد قليوبي، ٢٠١٩، ٦٤). بالإضافة إلى ذلك فإن الحل الإبداعي للمشكلات يمكن أن يساعد الطلاب على التعامل مع التغيرات المفاجئة في الحياة الجامعية، مما يجعلهم أكثر مرونة وقدرة على التكيف مع الظروف الصعبة، وبالتالي، فإن استخدام الحل الإبداعي للمشكلات يمكن أن يساعد الطلاب على الشعور بالأمان والثقة في قدرتهم على مواجهة التحديات النفسية والأكاديمية (سعيد سرور وعبد العزيز سليم، ٢٠١٠، ٢٧).

ونظرًا لأهمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الجامعة؛ لذا كانت هناك حاجة للتعرف على العوامل المرتبطة به لدى هؤلاء الطلاب، وتشير بعض الدراسات إلى أهمية تنظيم الانفعالات في الوصول إلى حل إبداعي للمشكلات (Wang & Xie, 2018). ويُعرّف تنظيم الانفعالات بأنه القدرة على إدارة الانفعالات الشخصية والتحكم فيها بطريقة صحيحة وفعالة، حيث يتعلم الفرد كيفية التحكم في انفعالاته السلبية مثل الغضب والحزن والقلق وغيرها، وكيفية التعامل معها بشكل إيجابي دون التأثير السلبي على نفسه أو على الآخرين، كما يشمل تنظيم الانفعالات أيضًا قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته الإيجابية مثل السعادة والفرح والحماس، واستخدامها بطريقة مناسبة وفعالة في حياته اليومية (Koestner, 2021, 23). ويرى Kucharska and Kmita (2019, 372) أن هناك عدة فوائد لتنظيم الانفعالات منها قدرة الفرد على تنظيم العلاقات وأداء العمل الأكاديمي، بالإضافة إلى أن الأفراد الذين لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم يشعرون بالتكيف والسعادة النفسية، وبصفة خاصة عندما يتعرضون للمشقة أو يواجهون المواقف التي تستدعي الغضب، بينما يعاني الأفراد الذين لديهم صعوبة في تنظيم انفعالاتهم بدرجة كبيرة من الضغوط التي ترتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية.

ويعد تنظيم الانفعالات متغيرًا مهمًا لطلاب الجامعة (نجلاء الشيمي، ٢٠١٩؛ نورة الحارثي، ٢٠٢١)؛ حيث يساعد على التعامل مع التحديات النفسية التي يمكن أن يواجهوها أثناء الدراسة، فالانفعالات السلبية - مثل القلق والتوتر والإحباط - يمكن أن تؤثر على أدائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية والعامة، وعلى سبيل المثال، يمكن أن تؤدي الضغوط الناتجة عن الاختبارات والمهام الأكاديمية إلى القلق والتوتر الزائد، وهذا قد يؤثر في

القدرة على التركيز والتفكير الإيجابي (Kalkan & Cetin, 2019, 1192). ومن خلال تنظيم الانفعالات، يمكن للطلاب تخفيف تلك الضغوط النفسية وتحسين صحتهم النفسية والعامة، كما يعمل تنظيم الانفعالات على تزويد الطلاب بالكيفية التي يتعاملون بها مع الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى طاقة إيجابية (Zhou, et al., 2021, 107). ويرى (Dou (2019, 339) وأن الطلاب الذين يتمتعون بتنظيم جيد لانفعالاتهم يمكنهم التحكم في مشاعرهم السلبية، وتحويلها إلى طاقة إيجابية تدفعهم نحو النجاح الأكاديمي والشخصي، كما أن تنظيم الانفعالات يساعد الطلاب على تجاوز التحديات والصعوبات التي يواجهونها في الحياة الجامعية، مثل الامتحانات والأعمال البحثية والمشاريع الدراسية الكبيرة، كما يساعد على تحسين علاقاتهم الاجتماعية وتعزيز التفاعلات الإيجابية مع زملائهم وأساتذتهم. ويذكر (Bardeen and Fergus (2018, 47) أن الطلاب الذين لا يمتلكون مهارات تنظيم الانفعالات يعانون من مشاكل في العلاقات الاجتماعية والاضطرابات النفسية، مثل القلق والاكتئاب، كما يمكن أن يؤدي عدم تنظيم الانفعالات إلى زيادة مستويات التوتر والإجهاد؛ مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي والصحة العامة للطلاب.

كما أن لتنظيم الانفعالات أهمية في تحسين قدرة الطلاب على التركيز والانتباه، مما قد يتيح لهم توليد أفكار جديدة وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات، كما يساعد تنظيم الانفعالات على تحسين قدرة الطلاب على التحكم في الاستجابات الانفعالية وتقليل التشتت الانتباهي، وهو ما يمكن أن يعزز التفكير الإبداعي لديهم وتوليد أفكار جديدة، كما يمكن لتنظيم الانفعالات أن يساعد في التخلص من العوائق النفسية التي تعيق الإبداع، مثل القلق والتوتر والاكتئاب، وبالتالي قد يتيح ذلك للطلاب استخدام مهاراتهم الإبداعية بشكل أكثر فعالية (Yamaoka & Yukawa, 2016, 507). ويذكر (Zermiani et al. (2022, 4) أن التحكم في الانفعالات السلبية والتفكير بطريقة منطقية وهادئة يمكن أن يؤدي إلى زيادة القدرة على التفكير الإبداعي والابتكار، وعلى هذا، فإن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات تنظيم الانفعالات الجيدة، ربما يكونون أكثر قدرة على حل مشكلاتهم المعقدة بطرق جديدة ومبتكرة، كما يمكن أن يؤدي تنظيم الانفعالات إلى تحسين مستوى الاهتمام والتركيز؛ مما يزيد من فرص الوصول إلى حلول إبداعية ومنطقية للمشكلات، كما يمكن أن يؤدي تنظيم الانفعالات إلى تحسين القدرة على التفكير بشكل ناقد وتحليلي، وهو عامل أساسي لتطوير حلول إبداعية للمشكلات.

ويذكر (Tan et al. (2015, 377) أن تنظيم الانفعالات يساهم في تحسين الحلول الإبداعية للمشكلات، فعلى سبيل المثال، يساعد تنظيم الانفعالات على الاحتفاظ بالتركيز والانتباه، وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم الانفعالات الجيدة قد يتمكنون من البقاء في حالة من الانتباه المرتفعة لفترات أطول، وهذا قد يساعدهم في توليد أفكار أكثر إبداعية وتحقيق حلول أفضل وأكثر إبداعاً للمشكلات، كما أن تنظيم الانفعالات يمكن أن يساعد في تعزيز القدرة على التفكير الناقد واتخاذ القرارات الذكية، مما يساهم في تحسين جودة الحلول التي يتم

إيجادها للمشكلات. ويعزو (Kalkan and Cetin, 2019, 1192) هذا التأثير الإيجابي للتنظيم الجيد للانفعالات إلى أنه يساعد في تخفيف الضغط وتحسين مزاج الطلاب، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين مرونتهم العقلية، وقدرتهم على التعامل مع المشكلات بشكل أكثر فعالية. ويضيف (Toth-Kiraly et al. 2019, 1147) أن تنظيم الانفعالات يعد جزءاً مهماً من تنمية الذكاء العاطفي، الذي يمكن أن يساعد الطلاب على تحسين علاقاتهم الشخصية والاجتماعية والتواصل مع الآخرين بطريقة صحيحة، وبعد ذلك عاملاً مهماً في الإنجاز الأكاديمي، وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، وحل المشكلات بطريق إبداعية فعالة ومناسبة.

وفي ضوء ما سبق تأتي أهمية دراسة تنظيم الانفعالات من حيث كونه من أهم العوامل المرتبطة بقدرة طلاب الجامعة علي حل مشكلاتهم بطريقة إبداعية، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى التحقق منه، وذلك من خلال التعرف على تنظيم الانفعالات بالحل الإبداعي للمشكلات، والكشف عن مستوى كلاً المتغيرين لدى طلبة جامعة الأزهر.

مشكلة البحث:

أجرى الباحثون لقاءات مع بعض طلبة جامعة الأزهر، فتيين من ذلك أن عددًا - ليس بالقليل - منهم يعانون كثيرًا من مشكلات نفسية وأكاديمية وحياتية، مثل مشكلات: ضعف تطوير الذات أكاديميًا، وضعف القدرة على التعامل مع صعوبة المواد الدراسية، وضعف القدرة على تنمية المهارات الاجتماعية، وزيادة الأعباء المادية للدراسة الجامعية، واضطراب العلاقات مع الزملاء، والتوتر عند التعامل مع الأشخاص الجدد، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية ... وغيرها؛ مما جعل الباحثين يسعون إلى محاولة مساعدة هؤلاء الطلبة بالبحث عن طرق تمكنهم من حلّ لهذه المشكلات، وقد توصل الباحثون - من خلال عملية البحث التي قاموا بها - إلى أن حل المشكلات يتطلب مهارات جديدة، تساعد الطلاب على مراقبة سلوكياتهم الذهنية والأدائية؛ وهو ما يشير إلى أهمية أن تتسم حلول المشكلات بالإبداع.

حيث يعد الحل الإبداعي للمشكلات عاملاً مهماً لتحقيق طلاب الجامعة للإنجاز الأكاديمي والوصول إلى مستويات مرتفعة من الصحة النفسية؛ نظرًا لما يترتب عليه من قدرة الطلاب على توليد حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات المعقدة التي تواجههم، وتساعدهم في التعامل مع التحديات الحياتية بشكل فعال (Wang & Xie, 2018, 472). ويذكر (Beghetto 2022, 250) أن قدرة الطلاب على الحل الإبداعي للمشكلات التي تواجههم تؤدي إلى زيادة الفعالية والإنتاجية؛ فالطلاب الذين لديهم القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات يمكنهم التفكير بطرق جديدة ومختلفة لتحقيق أهدافهم، مما يساعدهم في إيجاد الحلول الأكثر فعالية وإنتاجية، هذا بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على التكيف والتأقلم؛ فإذا تمكن الطلاب من إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، فإن ذلك يمكنهم من التأقلم مع التحديات والظروف المتغيرة بشكل أفضل، كما يمكن أن تكون قدرة الطلاب على الوصول إلى حلول إبداعية لمشكلاتهم عاملاً لتعزيز الثقة بالنفس لديهم؛ فالحل الإبداعي للمشكلات يساعد الطلاب على الإحساس بالثقة بأنفسهم وبقدراتهم؛ مما يمكنهم من التعامل بشكل أكثر فعالية مع المشكلات المستقبلية.

وفي ضوء ذلك وجد الباحثون أن هناك حاجة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالحلّ الإبداعي للمشكلات لدى هؤلاء الطلاب، ومن خلال اطلاع الباحثين علي بعض الدراسات السابقة تبين أن ثمة علاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات وتنظيم الانفعالات؛ حيث يذكر Wang and Xie (2018, 473) أن تنظيم الانفعالات يساعد على تحسين المرونة العقلية، والقدرة على التكيف مع الأحداث المحيطة، والتعامل مع الضغوط النفسية المختلفة بطريقة صحيحة، وهذا يؤدي بدوره إلى تحسين الأداء الإبداعي؛ حيث يتيح تنظيم الانفعالات للفرد التفكير بصورة أكثر وضوحاً، ويمكنه من تحليل المشكلة بطريقة موضوعية، دون أن تؤثر عليه العواطف السلبية التي قد تشوش تفكيره. ويرى Cai et al. (2017, 797) أن تنظيم الانفعالات يساعد على تحسين الاتصال الاجتماعي، والتعاون مع الفريق؛ حيث يمكن للشخص الذي يتحكم بانفعالاته أن يتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية وبناءة، وأن يساعد في توفير بيئة إيجابية ومحفزة للإبداع. ويوضح (Kim and Kim, 2019, 304) أن تنظيم الانفعالات يمكن أن يساعد الأفراد في الاستجابة بشكل أكثر فعالية وإيجابية عندما يواجهون المشكلات؛ حيث يتمكنون من تحويل الطاقة السلبية الناتجة عن المشكلة إلى طاقة إيجابية تحفز عملية التفكير الإبداعي والبحث عن حلول جديدة وغير تقليدية. وقد توصلت دراسة كل من Cai et al., (2017; Wang & Xie, 2018; Kim & Kim, 2019) إلى وجود علاقة موجبة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الجامعة.

وفي حدود ما اطلع عليه الباحثون من دراسات تناولت الحل الإبداعي للمشكلات في البيئة العربية، تبين عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة؛ وفي ضوء ذلك وجد الباحثون حاجة لإجراء هذه الدراسة لمحاولة الإجابة عن السؤال التالي: ما العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدي طلبة جامعة الأزهر؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر؟
٢. ما مستوى تنظيم الانفعالات للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر؟
٣. ما مستوى الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.
- مستوى تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر.
- مستوى الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية البحث في أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب الجامعة وما يحدث بها من تغيرات وتقلبات جذرية تؤثر على مستوى الصحة النفسية لديهم.
- ندرة الدراسات - في حدود اطلاع الباحثين - التي درست العلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات في البيئة العربية.
- يقدم البحث مجموعة من الأطر النظرية لمفهوم الحل الإبداعي للمشكلات وتنظيم الانفعالات من خلال عرض مجموعة من البحوث المتعلقة بهاذين المفهومين للمساهمة في إثراء التراث النفسي.
- قد يسهم هذا البحث في معرفة طلاب الجامعة لقدرتهم على حل مشكلاتهم بطريقة إبداعية؛ مما يعطي فرصة لتنمية مهاراتهم في الحل الإبداعي للمشكلات والمهارات العلمية والشخصية التي تفيدهم في مستقبل حياتهم العلمية.
- الحاجة إلى أطر نظرية لضرورة الاهتمام بالحلول الإبداعية للمشكلات؛ للخروج عن المألوف وتقديم مهارات متنوعة قابلة للتحقق، خاصة أن بناء الطالب المبدع القادر على حل المشكلات يخلق جيلاً جديداً قادراً على التكيف مع مشكلات العصر ومواجهه التحديات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج هذا البحث في إمداد المختصين والمهتمين برعاية طلاب الجامعة بمعلومات وطرق وأساليب جديدة حول طبيعة المشكلة وأسبابها .
- يسهم البحث الحالي في توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد النفسي إلى أهمية تنظيم الانفعالات في حياة الفرد والحل الإبداعي للمشكلات.
- قد تسهم نتائج هذا البحث في دراسات شبه تجريبية على متغيراتها؛ من أجل تنميتها لدى طلبة الجامعة.
- يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث القائمين على إعداد وتخطيط المقررات والبرامج التي تقدم لطلاب الجامعة أثناء إعدادهم الأكاديمي

مصطلحات الدراسة:

• تنظيم الانفعالات Emotion Regulation:

يعرف الباحثون تنظيم الانفعالات بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على الوعي بانفعالاته وملاحظتها بدقة وتمييزها وفهم أسبابها، وتقييمها من حيث شدتها وأهميتها وتأثيرها على سلوكه، مع استخدام استراتيجيات

- فعالة لضبط الانفعالات السلبية وتوجيهها بطريقة صحيحة، إلى جانب التعبير عنها بأسلوب متزن ومناسب للسياق الاجتماعي والثقافي، بما يسهم في تحقيق التوازن النفسي، ويتضمن تنظيم الانفعالات أربعة أبعاد، هي:
- الوعي بالانفعالات: ويعني إدراك الطالب الجامعي الأزهرى لحالته الانفعالية الداخلية، وتمييز مشاعره بدقة، وفهم أسبابها وسياقاتها، بما يتيح له التعامل معها بشكل واع ومتكامل.
 - تقييم الانفعالات: وهو يشير إلى قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على تحليل وتفسير طبيعة المواقف التي تثير لديه انفعالات معينة، وتقدير مدى تهديدها أو فائدتها له، وتحديد الاستجابات الانفعالية المناسبة تجاهها.
 - ضبط الانفعالات السلبية: وتشير إلى قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على التحكم في مشاعر مثل الغضب والقلق والحزن والإحباط من خلال استراتيجيات معرفية أو سلوكية تهدف إلى تقليل حدتها أو تغيير تأثيرها أو تأجيل الاستجابة لها بطريقة تكيفية.
 - التعبير الملائم عن الانفعالات: ويعني قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على الإفصاح عن مشاعره وانفعالاته بطريقة متوازنة، تتسم بالوضوح والاحترام للذات وللآخرين دون قمع أو مبالغة وفي إطار اجتماعي وثقافي مقبول.

• الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving:

- يعرفه الباحثون بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على تحديد المشكلات بدقة من خلال الوعي المبكر بوجودها، وتوليد عدد كبير من الحلول المتنوعة، مع المرونة في تغيير اتجاهات التفكير عند الحاجة، وابتكار حلول أصيلة تجمع بين الجودة والملاءمة؛ لتحقيق نتائج فعالة وغير تقليدية، وهو يتضمن أربعة أبعاد، هي:
- الحساسية للمشكلات: وتعني قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على إدراك وجود مشكلة أو احتمال وقوعها قبل أن تصبح واضحة أو حادة، والتنبؤ إلى الفجوات أو التناقضات أو أوجه القصور في المواقف الحياتية أو الأكاديمية.
 - الطلاقة في إنتاج الحلول: ويقصد بها قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على توليد عدد كبير من الأفكار أو البدائل أو الحلول الممكنة لمشكلة ما في وقت محدود.
 - المرونة في الوصول للحل: وتعني قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على التنقل الذهني بين أنماط مختلفة من التفكير، وتغيير زاوية النظر إلى المشكلة، وتوليد حلول تنتمي إلى فئات متنوعة أو غير مألوفة، بدلاً من التمسك بنمط واحد أو حلول تقليدية.
 - أصالة الحلول: ويقصد بها قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على إنتاج أفكار أو حلول جديدة، وغير شائعة وغير نمطية، تتميز بالابتكار والتفرد مقارنة بما هو معتاد أو متداول بين الأفراد.

محددات الدراسة:

- محدّدات موضوعية: وتشمل تنظيم الانفعالات، والحلّ الإبداعي للمشكلات.
- محدّدات بشرية: تتمثل في الطلاب والطالبات المصريين الذين يدرسون بجامعة الأزهر.
- محدّدات مكانية: تتمثل في بعض كليات جامعة الأزهر.
- محدّدات زمانية، تتمثل في: الفترة التي تم خلالها تطبيق أدوات الدراسة، وقد تم تطبيق الأدوات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م

الإطار النظري:

يعرض الباحثون بعض الأسس النظرية للمفاهيم المستخدمة في البحث، وذلك لبناء إطار يستند إليه في بناء أدواته، وتحديد فروضه، ومناقشة وتفسير نتائجه، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تنظيم الانفعالات: Emotion Regulation

يتناول الباحثون الحديث عن تنظيم الانفعالات من حيث: تعريف تنظيم الانفعالات، أبعاد تنظيم الانفعالات، تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر.

أ- تعريف تنظيم الانفعالات:

تشتق كلمة تنظيم في اللغة العربية من الفعل "نظم" وتأتي بمعانٍ متعددة منها: نظم الأشياء نظاماً أي ألفها وضم بعضها إلى بعض، ويقال نظم أمره أي أقامه ورتبه، ويقال أيضاً انتظم أمره أي استقام، وتعني أيضاً الترتيب والاتساق (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ٩٣٣). يُنظَّم نظاماً فهو منتظم ومستقيم ومتسق في أحواله وأفعاله (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ٢٢٣٥).

والانفعال Emotion في معجم علم النفس والتربية حالة وجدانية تصاحبها أنشطة وتغيرات فسيولوجية وحركية والصفة انفعالية Emotionality وهي خاصية للفرد الذي يستجيب بسرعة وقوة في المواقف الانفعالية (فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين، ١٩٨٢، ٥٢-٥٣). ويشمل الانفعال حالات ومشاعر مركبة لها جوانب نفسية وفسيولوجية وسلوكية ترتبط بحالة الوجدان أو المزاج (الطفي الشربيني، ٢٠٠١، ١١١).

وقد تعددت تعريفات تنظيم الانفعال لدى الباحثين؛ حيث يعرف بأنه عملية البدء والحفاظ أو تعديل وتغيير الحالة الانفعالية الداخلية من حيث الكثافة والمدة، كذلك الانفعالات المرتبطة بالعمليات الفسيولوجية وذلك لتحقيق هدف ما (Garnefski et al., 2002, 404).

ويعرف صلاح الدين عراقي (٢٠١٤، ٢٤٣) تنظيم الانفعال بأنه تلك العملية المتصلة بالتعديل والتأثير على متى وكيف يتم التعبير عن الانفعالات الخاصة؟، وكيف يتم معايشة تلك الانفعالات؟، ويشمل ذلك كل الانفعالات الشعورية واللاشعورية السلبية والإيجابية على حد سواء.

ويعرفه أحمد طلب (٢٠١٧، ٢١٤) على أنه قدرة الفرد على مواجهة مشاعره وانفعالاته وتنظيمها بشكل صحيح، ويساعده في ذلك وعيه بها وقبولها.

ويعرف (Midkiff et al. 2018, 6) تنظيم الانفعالات بأنه الوعي وفهم وتقبل الانفعالات، والقدرة على ضبط أو التحكم في السلوك الاندفاعي، والتصرف بطريقة مناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة عند الإخبار بالانفعالات السلبية، والقدرة على استخدام استراتيجيات ملائمة لتنظيم الانفعالات في المواقف المختلفة بطريقة أكثر مرونة لتعديل الاستجابات الانفعالية لمواجهة وتحقيق المطالب الموقفية وأهداف الفرد.

ويضيف إسلام الزحراوي (٢٠١٨، ٥٠) أن تنظيم الانفعالات لا يعبر عن كبح الانفعالات وقمعها، بل هو عملية فهم ووعي لمشاعر الفرح والحزن وكيفية إدارة ممارسات الفرد وتقييم انفعالاته بما يتناسب مع الموقف، وتحويل استجابات الفعل السالبة إلى الموجبة لتحقيق الأهداف الذاتية والتكيف الإيجابي مع المواقف المختلفة.

كما عرفته إيمان كاشف (٢٠١٩) على أنه القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التوافق النفسي والإنجاز والتفوق وتدعيم التكيف الاجتماعي يمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعاً لما تعنيه من أفكار ويتضمن عدد من الانفعالات وهي الفرح والحزن والغضب والخوف والاشمئزاز والتعاطف والغيرة والإعجاب والشعور بالذنب والحب والكره .

وأشار كل من عبدالسلام عبد الرحمن وخلدون الدبابي (٢٠١٩، ٥٤٨) إلى أن تنظيم الانفعالات عبارة عن استراتيجيات متضمنة إعادة طبيعة الأفكار والسلوكيات التي تؤثر في الانفعالات التي يمتلكها الفرد والسيطرة عليها، وكيفية الإفصاح عنها لاحقاً.

ويرى ماجد عيسى (٢٠١٩، ١٠) أنه مراقبة وتقييم وتعديل الاستثارة الانفعالية أو تأخير ظهورها ليتمكن تقبلها اجتماعياً.

وتضيف نجلاء الشيمي (٢٠١٩، ٢٢٣) أنه قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية مع تعديلها إلى انفعالات إيجابية وزيادة انفعالاته السارة؛ لتحقيق رغباته وأهدافه.

وترى آمنة خصاونة (٢٠٢٠، ٣١) أن تنظيم الانفعالات يمثل تلك العمليات التي تتطلب جهداً واعياً لبدء وتعديل والحفاظ على الاستجابات الانفعالية من أجل الانخراط في الاستراتيجيات الصحية لإدارة المواقف غير المريحة عند الضرورة، وقد يشمل التنظيم انفعالات الآخرين وكذلك انفعالات الفرد نفسه.

ويعرفه محمد حماد (٢٠٢٠، ٣٧٣) بأنه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وتقييمها وتنظيمها وتنشيط الانفعالات غير المناسبة والتحكم فيها والتعبير عنها بصورة ملائمة بما يسهم في تحقيق أهدافه التي يسعى إليها.

ويرى محمود الطنطاوي (٢٠٢٠، ٢١٧) أنه قدرة الشخص على تعديل انفعالاته والتحكم فيها، ويتطلب ذلك مراقبة واعية للانفعالات، بالإضافة إلى تعلم مجموعة من المهارات.

ويمكن تعريف تنظيم الانفعالات على أنه مجموعة من العمليات البيولوجية والسلوكية التي تعمل على تعديل أو الحفاظ على أو تعزيز كثافة وتكافؤ الخبرات العاطفية لتحقيق الهدف المنشود، بالإضافة إلى أنه تم تصورها على أنها مكون أساسي من الكفاءة العاطفية (Perry, 2020, 541).

وتعرفه روقيه الجبالي (٢٠٢١، ١٩) بأنه قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وتطويرها بشكل إيجابي للوصول إلى حالة الاتزان الانفعالي، وذلك لتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتجنبه الشعور بالحزن والقلق وغير ذلك من الاضطرابات الانفعالية.

وتذكر منال الحملاوي وأسماء مصطفى (٢٠٢١، ٣٢٨) أنه يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يقوم بها الفرد لإدارة انفعالاته وضبطها والتحكم فيها، لا سيما الانفعالات السلبية التي يستجيب بها الفرد غالباً في المواقف الحياتية الصعبة أو الضاغطة، وهذه العمليات يتم استخدامها من قِبل الفرد بشكل واعٍ ومقصود بهدف تحقيق أهداف يسعى لتحقيقها، وإذا لم تتم هذه العمليات بكفاءة فإن ذلك يتسبب فيما يسمى بصعوبات تنظيم الانفعال.

كما يُعرف تنظيم الانفعالات بأنه العمليات التي يستخدمها الأفراد للتأثير على نوعية مشاعرهم الانفعالية، وتوقيت حدوثها، وطريقة تعبيرهم عنها (Schweizer, 2022, 1).

وتعرف كذلك بأنها القدرة على مراقبة المشاعر السلبية وتنظيمها من خلال استراتيجيات معرفية وسلوكية تساعد في التكيف مع المواقف الضاغطة (Nolen-Hoeksema, 2023, 217).

كما يعرف Koole (2024, 6) تنظيم الانفعالات بأنه الجهود الواعية أو اللاواعية التي يبذلها الفرد لتعديل شدة، أو مدة، أو نوعية انفعالاته بهدف تحقيق التوازن النفسي والسلوكي.

يتضح من عرض التعريفات السابقة لمفهوم تنظيم الانفعالات أن أغلب التعريفات اتفقت على أن تنظيم الانفعال يتضمن مراحل متعددة تشمل: الوعي بالانفعال (Midkiff et al., 2018؛ محمد حماد، ٢٠٢٠)، وتقييمه وتفسيره (إسلام الزحراوي، ٢٠١٨؛ Perry, 2020)، والتحكم في شدته أو مدته أو توقيته (Schweizer, 2022; Koole, 2024)، وتوظيفه بشكل إيجابي لتحقيق التكيف والنجاح الشخصي أو الأكاديمي أو الاجتماعي (نجلاء الشيمي، ٢٠١٩؛ إيمان كاشف، ٢٠١٩؛ آمنة خصاونة، ٢٠٢٠). أما عن نقاط الاختلاف، فتتمثل في:

- التركيز على الجانب الواعي مقابل اللاواعي: فقد ركز بعض الباحثين على الجانب الواعي في تنظيم الانفعالات (محمود الطنطاوي، ٢٠٢٠؛ منال الحملاوي وأسماء مصطفى، ٢٠٢١)، في حين أشار آخرون إلى أن تنظيم الانفعالات قد يكون واعياً أو لاواعياً (Koole, 2024).

- التمييز بين التنظيم والتحكم أو الكبت: فقد أشار إسلام الزحراوي (٢٠١٨) إلى أن تنظيم الانفعال لا يعني كبحه أو قمعه، وإنما فهمه وتوظيفه إيجابيًا، بينما ركزت تعريفات أخرى على التحكم وضبط الانفعال (محمود الطنطاوي، ٢٠٢٠)
 - نطاق الانفعالات التي يشملها التنظيم: حصر البعض الانفعالات في السلبية منها كهدف للتنظيم (Nolen-Hoeksema, 2023)، بينما تناول آخرون كلا النوعين من الانفعالات، السلبية والإيجابية (صلاح الدين عراقي، ٢٠١٤؛ إيمان كاشف، ٢٠١٩).
 - التركيز على البعد الاجتماعي مقابل الفردي: فقد أكد بعض الباحثين على أهمية التنظيم في العلاقات الاجتماعية والتكيف مع الآخرين (روقيه الجبالي، ٢٠٢١)، في حين ركز آخرون على البعد الذاتي الشخصي، كت تحقيق التوازن النفسي الداخلي (Perry, 2020).
- وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثون تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على الوعي بانفعالاته وملاحظتها بدقة وتمييزها وفهم أسبابها، وتقييمها من حيث شدتها وأهميتها وتأثيرها على سلوكه، مع استخدام استراتيجيات فعالة لضبط الانفعالات السلبية وتوجيهها بطريقة صحية، إلى جانب التعبير عنها بأسلوب متزن ومناسب للسياق الاجتماعي والثقافي، بما يسهم في تحقيق التوازن النفسي.
- ب- أبعاد تنظيم الانفعالات.**
- تعددت وجهات نظر الباحثين وتنوعت آراؤهم في تحديد أبعاد تنظيم الانفعالات؛ فمنهم من رأى أنه ثنائي البعد، في حين ذكر آخرون أنها تتكون من ثلاثة أبعاد، ومنهم من ذكر أكثر من ذلك، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:
- يرى كل من مصطفى مظلوم (٢٠١٧، ١٦٩) ووحيد مختار (٢٠٢٠، ٦٠) أن تنظيم الانفعالات يشتمل على بعدين هما: إعادة التقييم المعرفي، قمع التعبير الانفعالي.
- وذهب Gross (2014, 5) إلى أن تنظيم الانفعالات له ثلاثة أبعاد هي:
- الوعي بالانفعالات : مدى إدراك الفرد لحقيقة انفعالاته، وقدرته على تحليل العلاقة بين مشاعر وأفكاره في المواقف الضاغطة.
 - التحكم بالانفعالات : قدرة الفرد على السيطرة على الذات أثناء المواقف التي تثير انفعالاته، وتوظيفها بما يخدم الحدث.
 - التعبير عن الانفعالات: قدرة الفرد على التعبير عما يشعر به من انفعالات سواء السلبية أو الإيجابية، والقدرة على التواصل المباشر وغير المباشر مع الآخرين.
- وتوصلت لنا كمال (٢٠١٦، ٦-٧) إلى أن تنظيم الانفعالات يتكون من أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: القمع التعبيري للانفعالات والتحكم بها، يقيس هذا المجال قدرة الفرد على إدارة انفعالاته والتحكم بها في مختلف المواقف.
 - البعد الثاني: إعادة التقييم المعرفي للانفعالات، يقيس هذا المجال قدرة الفرد على إعطاء حكم على انفعالاته، ووضع التوقعات لهذه الانفعالات.
 - البعد الثالث: فهم الانفعالات والوعي بها، يقيس هذا المجال قدرة الفرد على فهم انفعالاته ومشاعره والتعبير عنها بطريقة إيجابية وسليمة.
 - البعد الرابع: التكيف الاجتماعي وقياس هذا المجال قدرة الفرد على تكيف مشاعره وانفعالاته حسب الموقف، والمرونة في التنقل بين الحالات.
- بينما أشارت سحر الأحمد (٢٠٢٣، ١٢٣-١٢٤) إلى أن أبعاد تنظيم الانفعالات أربعة أبعاد هي: إعادة التقييم المعرفي، الوعي الانفعالي، التحكم في الانفعالات، التكيف الاجتماعي.
- وقد ذكر كل من (Gratz and Roemer, 2004, 42-43) أن تنظيم الانفعالات يتكون من ستة أبعاد هي: ردود الأفعال العاطفية، وإنجاز الأهداف، والسيطرة على الانفعالات، والوعي الانفعالي، واستراتيجيات تنظيم الانفعال، ووضوح فهم الانفعالات.
- بينما ذكر (Garnefski and Kraaij, 2007, 142) أن تنظيم الانفعالات يشتمل على تسعة أبعاد وهي: المسؤولية الذاتية، والقبول، والرضا، وتركيز التفكير حول الانفعالات الذاتية، وردود الأفعال الإيجابية، والتخطيط لردود الأفعال الإيجابية، وإعادة التقييم المعرفي، وإعداد المنظور حول الأشياء والأحداث الفاجعة، ولوم الآخرين.
- وفي ضوء الدراسات السابقة (Gross, 2002; Salovey et al., 2007; Lazarus, 2011; Lane & Schwartz, 2012; Ellsworth & Scherer, 2020; Nolen-Hoeksema, 2023) توصل الباحثون إلى أن هناك أربعة أبعاد لتنظيم الانفعالات، وهي:
- الوعي بالانفعالات: يُعد الوعي بالانفعالات أحد الأبعاد الأساسية في تنظيم الانفعالات، وهو يشير إلى قدرة الفرد على ملاحظة مشاعره الداخلية والتعرف عليها في اللحظة التي يعيشها، دون إنكارها أو تجاهلها؛ فكلما كان الشخص أكثر وعيًا بما يشعر به، أصبح أكثر قدرة على التعامل مع هذه المشاعر بطرق فعالة (Salovey et al., 2007, 133). ولا يعني الوعي بالانفعالات مجرد ملاحظة وجود المشاعر، بل يشمل أيضًا التمييز بينها، وفهم أسبابها، وتحديد شدتها، فقد يشعر الفرد بالحزن، لكنه عندما يكون واعيًا بانفعالاته يعرف ما إذا كان ذلك بسبب فقدان أو خيبة أمل أو شعور بالوحدة، وتعد هذه الدقة في الفهم خطوة أولى نحو تنظيم ناجح للانفعالات (Lane & Schwartz, 2012, 137).

- تقييم الانفعالات: ويعني الطريقة التي يدرك بها الفرد مشاعره ويقيمها من حيث شدتها، وأهميتها، ومصدرها، وتأثيرها المحتمل على سلوكه، وهو عنصر حاسم في تنظيم الانفعالات لأنه يسمح باتخاذ قرارات مناسبة بناءً على فهم دقيق للحالة الانفعالية، ويتيح التقييم الدقيق للانفعال تفعيل استراتيجيات مناسبة لتنظيمه؛ فإذا شعر الفرد بالخوف وقيم هذا الخوف على أنه مبالغ فيه أو غير مبرر، فقد يستخدم استراتيجيات مثل إعادة التفسير المعرفي أو الاسترخاء، أما إذا قيّمه كخوف واقعي من خطر حقيقي، فقد يتحرك بحذر لحماية نفسه (Ellsworth & Scherer, 2020, 573)، وعندما يفتقر الفرد إلى القدرة على تقييم انفعالاته بدقة، فقد يقع في سلوكيات اندفاعية أو قرارات خاطئة، لأنه لم يدرك سبب ما يشعر به أو لم يقدر تأثير مشاعره على سلوكياته، وهو ما يُلاحظ أحياناً لدى المراهقين أو من يعانون من ضعف في النضج الانفعالي (Lazarus, 2011, 231).
- ضبط الانفعالات السلبية: يُعد مهارة أساسية في التنظيم الانفعالي، لأنه يساعد الشخص على عدم الانجراف خلف مشاعر مثل الغضب أو الحزن أو القلق، مما يجنبه ردود الفعل السريعة وغير المحسوبة، ويعزز من قدرته على التفكير الواضح واتخاذ قرارات مناسبة، ويستخدم الأفراد استراتيجيات متنوعة لضبط الانفعالات السلبية، مثل الإلهاء المؤقت، أو التنفس العميق، أو التفكير العقلاني في الموقف، أو إعادة تفسير الحدث من منظور أكثر إيجابية، وكلها أساليب فعالة تُقلل من شدة الانفعال وتُعزز التوازن النفسي (Gross, 2002, 286). والضبط لا يعني الكبت الكامل، بل يعني توجيه المشاعر بطريقة صحية دون إنكارها أو تجاهلها، فالمشاعر السلبية لها وظيفة، مثل التحذير من الخطر أو التعبير عن الظلم، لكن عدم السيطرة عليها قد يؤدي إلى انفجارات انفعالية أو مشكلات صحية ونفسية (Nolen-Hoeksema, 2023, 220).
- التعبير الملائم عن الانفعالات: يُعد من أهم مؤشرات التنظيم الانفعالي، حيث لا يكفي الفرد بكبت مشاعره أو التنفيس العشوائي عنها، بل يُعبر عنها بشكل متزن يناسب الموقف والسياق الاجتماعي، مما يُساعده على الحفاظ على علاقاته وصحته النفسية، ويتطلب التعبير الملائم عن الانفعالات وعياً داخلياً بنوع الشعور الذي يمر به الفرد، وفهماً للطريقة المثلى لإيصاله للآخرين، سواء من خلال الكلمات أو نبرة الصوت أو تعبيرات الوجه أو لغة الجسد، دون مبالغة أو تقليل، يختلف التعبير الانفعالي السليم من ثقافة لأخرى ومن موقف لآخر، إلا أن القاعدة المشتركة تتمثل في الملاءمة، أي أن يكون التعبير عن الشعور مناسباً لطبيعة الانفعال، وزمنه، والمكان، وطبيعة الأشخاص المحيطين (Gross, 2002, 285).

ج-تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر:

يمثل تنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة عاملاً محورياً في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، فالطالب الذي يعرف كيف يدير مشاعره يتفوق في إدارة الضغوط الدراسية والتعامل مع زملائه بشكل ناضج ومتمّزن، تزداد أهمية تنظيم الانفعالات في البيئة الجامعية بسبب التحديات المتنوعة التي يواجهها الطالب، مثل استقلاله عن أسرته لأول مرة، أو ضغط الإنجاز الأكاديمي، مما يجعل القدرة على تهدئة المشاعر وضبطها ضرورة يومية، كما أن الطلبة القادرون على تنظيم غضبهم أو إحباطهم الناتج عن درجات منخفضة أو تعليقات قاسية من الأساتذة، يكونون أكثر قدرة على تحويل تلك المشاعر إلى دافع إيجابي يساعدهم على التحسن بدلاً من الاستسلام أو الانسحاب (Whitley, 2018, 6).

وترى راهبة العادلي (٢٠١٠، ١٤٩) أن تنظيم الانفعالات يعد متغيراً مهماً لطلبة الجامعة؛ إذ إنه يؤثر على الجانب النفسي والجسمي والشخصية على نحو إيجابي، كما أن للتنظيم الانفعالي علاقة وثيقة بالسلوكيات الاجتماعية ذات الطابع الإيجابي، وبالتعاطف، وبالسلوك الأخلاقي، فضلاً عن الكفاءة الاجتماعية، وأن الطلبة الذين يمتلكون اتزاناً في عواطفهم وبعداً عن أي تهور واندفاع، يتميزون بالتنظيم الانفعالي؛ فهم لا يثورون ولا يتشنجون لأسباب تافهة، بل يقومون بالسيطرة على انفعالاتهم وعواطفهم، ويناقشون بثبات وهذوء الأمور التي يمرون بها، وأن لديهم القدرة في ضبط ذواتهم إن مروا بمواقف مثيرة للانفعالات ويمكنهم التفكير، وانتقاء أنسب الاستجابات، إلى جانب قدرتهم العالية على تحمل الحرمان أو الإحباط، ويمكنهم تأجيل رغباتهم، لأنهم لا يتذبذبون ولا يتقلبون لأنفهم الأسباب بين الحماسة والفتور؛ وذلك لأنهم منظمون ولا يثورون، بل يرفضون بهذوء، ويوافقون بثبات وإصرار.

ويلاحظ أن الطلاب ذوي المهارات المرتفعة في تنظيم الانفعالات يكونون أكثر قدرة على تكوين علاقات جامعية صحية، مما يخلق لديهم شعوراً بالانتماء والدعم الاجتماعي، وهو ما ينعكس بدوره على صحتهم النفسية، كما أن ضعف مهارات تنظيم الانفعالات يجعل بعض الطلاب عرضة لنوبات من الغضب أو الحزن المفرط أو حتى الانعزال، مما يؤثر سلباً على مشاركتهم في الأنشطة الجامعية وتحصيلهم العلمي، وعندما يستطيع الطالب الجامعي أن يُعبّر عن مشاعره بأسلوب لائق دون أن يسبب الأذى للآخرين أو لنفسه، فإنه يحظى بقدر أكبر من الاحترام والتقبل من قبل زملائه وأساتذته (John, 2022, 1304).

ويرى (Whitley 2018, 9) أن الطلاب الذين يمارسون استراتيجيات فعّالة مثل إعادة التقييم المعرفي أو التأمل الذاتي، يكونون أكثر وعياً بمشاعرهم، مما يمكنهم من ضبط هذه المشاعر قبل أن تتحول إلى سلوكيات غير ملائمة، كما أن البيئة الجامعية التي تشجع على الحوار والتعبير الإيجابي عن الانفعالات، تسهم في تطوير مهارات التنظيم الانفعالي بين الطلاب، حيث يجدون فيها نموذجاً يحتذى وقدراً من الأمان في التعبير.

بينما توصل كل من (Fredrickson & Joiner, 2019, 173; Lazarus & Folkman, 2018, 78) إلى أن تنظيم الانفعال يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية العامة للطلاب الجامعيين، وأشار الباحثون إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات تنظيم الانفعال الجيدة يظهرون مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي ويتمتعون بثقة أكبر في قدراتهم للتفوق في الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، أكدوا أن تنظيم الانفعال يسهم في تعزيز الرفاهية العامة للطلاب، حيث يساعدهم على التعامل بفعالية مع التحديات الحياتية والعلاقات الاجتماعية، مما يعزز الشعور بالسعادة والرضا العام.

وتشير الدراسات على أهمية دراسة التنظيم الانفعالي لطلبة الجامعة (نجلاء الشيمي، ٢٠١٩، ٢٤٣؛ نورة الحارثي، ٢٠٢١، ٢٤١)؛ حيث يساعدهم على التعامل مع التحديات النفسية التي يمكن أن يواجهوها أثناء الدراسة، فالانفعالات السلبية - مثل القلق والتوتر والإحباط - يمكن أن تؤثر على أدائهم الأكاديمي وصحتهم النفسية والعامة، وعلى سبيل المثال، يمكن أن تؤدي الضغوط الناتجة عن الاختبارات والمهام الأكاديمية إلى القلق والتوتر الزائد، وهو ما قد يؤثر في القدرة على التركيز والتفكير الإيجابي.

ومن خلال تنظيم الانفعالات يمكن للطلبة تخفيف تلك الضغوط النفسية وتحسين صحتهم النفسية والعامة، كما يعمل تنظيم الانفعالات على تزويد الطلبة بالكيفية التي يتعاملون بها مع الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى طاقة إيجابية (Zhou et al., 2021, 107).

ويرى (Dou (2019, 339 أن الطلاب الذين يتمتعون بتنظيم جيد لانفعالاتهم يمكنهم التحكم في مشاعرهم السلبية، وتحويلها إلى طاقة إيجابية تدفعهم نحو النجاح الأكاديمي والشخصي، كما أن تنظيم الانفعالات يساعد الطلاب على تجاوز التحديات والصعوبات التي يواجهونها في الحياة الجامعية، مثل الامتحانات والأعمال البحثية والمشاريع الدراسية الكبيرة، كما يساعد على تحسين علاقاتهم الاجتماعية وتعزيز التفاعلات الإيجابية مع زملائهم وأساتذتهم.

ويؤكد (Cooley et al. (2020, 497-498 على أن التنظيم الانفعالي الفعال يلعب دوراً حاسماً في حماية الفرد من الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والحزن. يساعد هذا التنظيم الفرد على إدارة انفعالاته والتعبير عنها بشكل صحي، ويقلل من خطر ممارسة العنف وإيذاء الآخرين. من ناحية أخرى، يؤدي انخفاض مستوى التنظيم الانفعالي إلى صعوبة في التحكم بالذات، وعدم السيطرة على السلوكيات، وعدم إدراك مصادر التهديد، وعدم القدرة على ضبط الذات والاندفاع السلبي، كما يرتبط انخفاض التنظيم الانفعالي بالعديد من الاضطرابات السلوكية وكثير من المشكلات.

ويذكر (Bardeen and Fergus (2018, 47 أن الطلبة الذين لا يمتلكون مهارات تنظيم الانفعالات يعانون من مشاكل في العلاقات الاجتماعية والاضطرابات النفسية، مثل القلق والاكتئاب، كما يمكن أن يؤدي

عدم تنظيم الانفعالات إلى زيادة مستويات التوتر والإجهاد؛ مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي والصحة العامة للطلاب.

ويعزو (Kalkan and Cetin (2019, 1192 هذا التأثير الإيجابي للتنظيم الجيد للانفعالات إلى أنه يساعد في تخفيف الضغط وتحسين مزاج الطلاب، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين مرونتهم العقلية، وقدرتهم على التعامل مع المشكلات بشكل أكثر فعالية.

ويضيف (Toth-Kiraly et al. (2019, 1147 أن تنظيم الانفعالات يعد جزءًا مهمًا من تنمية الذكاء العاطفي، الذي يمكن أن يساعد الطلاب على تحسين علاقاتهم الشخصية والاجتماعية والتواصل مع الآخرين بطريقة صحيحة، ويعد ذلك عاملاً مهماً في الإنجاز الأكاديمي، وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، وحل المشكلات بطريق إبداعية فعالة ومناسبة.

يتضح مما سبق أن تنظيم الانفعالات يمثل عاملاً بالغ الأهمية في حياة طلبة الجامعة عامة، وطلبة جامعة الأزهر بصفة خاصة، حيث يساهم في تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي، وتحقيق التوازن الانفعالي الذي يدعم الأداء الأكاديمي والقدرة على مواجهة الضغوط والتحديات اليومية، كما يرتبط التنظيم الانفعالي الجيد بالرفاهية النفسية، وتحسين جودة العلاقات، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة. وأن ضعف هذه المهارة قد ينعكس سلبًا على الصحة النفسية، والتفاعل الاجتماعي، والتحصيل العلمي. ونظرًا لخصوصية البيئة الأزهرية بطابعها الديني والثقافي، وغياب دراسات محلية -في حدود علم الباحثين- تستقصي مستوى تنظيم الانفعالات لدى طلاب جامعة الأزهر وتحلل الفروق ذات الصلة بالنوع والخلفية الثقافية، تبرز الحاجة الملحة إلى إجراء دراسة تستكشف هذه المتغيرات في ضوء خصوصية الطالب الأزهر.

ثانيًا: الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving:

يتناول الباحثون الحديث عن الحل الإبداعي للمشكلات من حيث: مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات، أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات، الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة.

أ- مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات:

عندما يواجه الإنسان مواقف حياتية معقدة تتجاوز الحلول التقليدية، يصبح من الضروري تجاوز المسارات الذهنية النمطية واللجوء إلى استجابات جديدة تدمج بين الطلاقة الفكرية والمرونة الذهنية، وهنا يتجلى الحل الإبداعي للمشكلات كعملية عقلية عليا تتطلب إعادة بناء عناصر المشكلة في صورة جديدة تمكن الفرد من التوصل إلى حلول مبتكرة وغير تقليدية، وتتطلب هذه القدرة نوعًا خاصًا من التفكير يتسم بالتجاوز، والتوليف، وإعادة التوصليل بين عناصر قد تبدو متباعدة أو غير مترابطة (Andrews et al., 2014,31).

وتعرف جيهان جودة (٢٠١٠، ٢٩) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية مركبة تشمل العديد من المهارات العقلية العليا، والتي تتطلب من الفرد درجة عالية من المعرفة بالمشكلة، وما تحتويه من معلومات أساسية، ودقة

الملاحظة، والبحث والتقييم، إلى جانب التخطيط الجيد الذي يسبق العمل والمتابعة والتقييم المستمر، إلى أن يصل الفرد إلى اتخاذ قرار للتوصل إلى الحل الذي يقضي على المشكلة. ويمنع حدوثها مرة أخرى.

ويرى (Basadur et al. 2014, 112) أن الحل الإبداعي للمشكلات يعني القدرة على توليد استجابات جديدة وغير مألوفة لمشكلة معقدة، من خلال إعادة تنظيم عناصر الموقف بأساليب غير تقليدية.

ويعرف لطف محمد (٢٠١١، ٨٩) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية استشفاف المشكلة والعمل على ملاحظة المشكلة، والإحاطة بجوانبها المختلفة، وذلك من خلال جمع الحقائق المتصلة بها، وبالتالي تحديدها بدقة والسعي لمعالجتها بالتفكير في الحلول المختلفة لها، ومن ثم تقييم هذه البدائل واختيار الحل الأمثل واختبار فاعليته.

ويشير (Isaksen and Treffinger 2012, 91) إلى الحل الإبداعي للمشكلات على أنه عملية عقلية تدمج بين الأصالة والوظيفية، تُستخدم لتجاوز العقبات غير النمطية عبر إنتاج حلول لم تكن متوقعة سلفاً.

ويعرفه فتحي جراون (٢٠٠٩، ٢٣٧) بأنه عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق مجموعة من الخطوات المنطقية المتعاقبة والمنهجية المحددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق باتجاه هدف مطلوب.

ويشير فوزي الحبشي ونهلة جاد الحق (٢٠١٣، ١٢٣) إلى أن الحل الإبداعي للمشكلات يعد منظومة تضم أدوات التفكير المنتج، يمكن استخدامها لفهم المشكلات والتصدي لها لتوليد أفكار وحلول متنوعة ومتعددة وغير تقليدية تتصف بالجدة والملائمة حول المشكلة وتقييم وتطوير هذه الأفكار والحلول للوصول إلى الحلول الإبداعية.

وينظر (Cropley and Urban 2015, 142) إلى الحل الإبداعي للمشكلات على أنه القدرة على التفاعل مع المواقف الغامضة من خلال استدعاء بدائل فكرية جديدة، بدلاً من اعتماد أنماط التفكير التقليدية.

وقد عرفه وائل سعيد (٢٠١٦، ١١) بأنه مجموعة من المراحل المتتابعة يقوم بها المتعلم بتوجيه قدرته العقلية في الاتجاه الصحيح، بهدف حل المشكلات التي يواجهها بأسلوب جديد وبطريقة نمطية، كما وهي حل المشكلات التي يواجهها المتعلم من خلال المهام والأعمال التي يقوم بها وذلك بإنتاج حلول غير نمطية، مستفيداً من قدراته العقلية المختلفة.

وتعرف إيمان أبو الغيط و فاطمة بخيت (٢٠١٧، ١١١) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه القدرة على إنتاج أفكار أو حلول تتسم بالجدة والتنوع وكثرة التفاصيل للإجابة عن الأسئلة التي يثيرها الموقف المثير باستخدام العمليات العقلية المتنوعة في خطوات منهجية بما يظهر قدرة الفرد على مهارات التفكير المختلفة لإنتاج أكبر عدد من البدائل الممكنة لحل المشكلة وتقييمها واختيار أنسبها، ويظهر في قدرة الفرد على إيجاد حلول غير

تقليدية للمشكلات باستخدام خطوات محددة بحيث يتحقق في تلك الحلول قدرًا من المرونة والأصالة والطلاقة والحساسية للمشكلات.

ويرى (Mumford et al. (2018, 40) أن الحل الإبداعي للمشكلات هو "إعادة تشكيل المشكلة بطريقة تسمح بإيجاد حلول مبتكرة عبر المزج بين التفكير التحليلي والحدسي.

ويشير جمال الخالدي (٢٠١٨، ١٩٤) إلى الحل الإبداعي للمشكلات على أنه عملية تفكير مركبة، تهدف التوصل إلى أفضل الحلول، للخروج من المشكلة وذلك باتباع خطوات منطقية إبداعية متعاقبة، تتمثل في تحديد المشكلة (المأزق)، وتقصي الحقائق والمعلومات، وإيجاد الأفكار، واختيار الحل، وإيجاد القبول.

والحل الإبداعي للمشكلات هو عملية يتم فيها دمج الفرد لمهاراته في حل مشكلة جديدة بمهارات التفكير الإبداعي لديه لإنتاج حلول جديدة لها وتقييم مختلف الحلول للوصول إلى الحل الأمثل (هيفاء الدعيلج، ٢٠١٨، ٥٤٩).

ويرى (Barbot et al. (2019, 299) أن الحل الإبداعي للمشكلات يمثل نهجًا معرفيًا مرناً يركز على الاستكشاف والتجريب من أجل تجاوز الفشل المتوقع في المواقف الجديدة والمعقدة

ويذكر (Lubart and Getz (2020, 230) أن الحل الإبداعي للمشكلات يعني التفاعل الدينامي بين مهارات التفكير التباعدي والقدرة على الربط بين عناصر غير مترابطة، بهدف إيجاد حلول وظيفية وجديدة. وينظر (Kowaltowski et al. (2021, 456) إليه على أنه عملية تعتمد على إدراك غير تقليدي للعقبة، تتضمن إعادة تفسير عناصر الموقف والبحث عن ارتباطات جديدة.

ويعرفه (Benedek and Fink (2022, 68) بأنه الإبداع التطبيقي الذي يستجيب لموقف مشكل من خلال تقديم حلول مبتكرة وفعالة في آن واحد.

ويرى (Zhou et al. (2023, 154) أنه القدرة على إحداث قفزة عقلية تتجاوز المعلومات المتاحة، من أجل بناء حلول لم يتم التفكير بها مسبقًا.

ويشير (Runco and Acar (2024, 74) إلى الحل الإبداعي للمشكلات على أنه استجابة معرفية جديدة تُنتج من خلال كسر الأنماط المعرفية السائدة، بهدف تجاوز مأزق إدراكي أو سلوكي. يتضح مما سبق ما يلي:

- أن الحل الإبداعي للمشكلات يُعدّ من العمليات العقلية العليا التي تمثل استجابة غير تقليدية للمواقف المعقدة والمشكلات غير النمطية، حيث يتجاوز الفرد فيها المعالجة السطحية للمشكلة ليعيد بناء عناصرها بطريقة تسمح بإنتاج حلول مبتكرة تجمع بين الأصالة والفعالية (Isaksen & Treffinger, 2012; Andrews et al., 2021; Benedek & Fink, 2022).

- أن هذا النوع من الحلول لا يتطلب فقط طلاقة فكرية أو كمًّا من البدائل، بل يتطلب أيضًا توظيفًا مرناً لمهارات التفكير التباعدي، والربط بين عناصر غير مترابطة ظاهريًا، مما يُنتج استجابات إبداعية تخرق الأنماط المعرفية التقليدية (Lubart & Getz, 2020; Zhou et al., 2023; Runco & Acar, 2024).
 - أن الحل الإبداعي للمشكلات يتضمن مراحل متعددة، تبدأ من إدراك المشكلة، واستكشاف أبعادها، وجمع المعلومات حولها، ثم توليد أكبر قدر ممكن من البدائل وتقييمها بشكل منهجي لاختيار الحل الأكثر جدوى (جودة، ٢٠١٠؛ لطف محمد، ٢٠١١؛ جمال الخالدي، ٢٠١٨).
 - أن العديد من التعريفات تؤكد على أهمية الحساسية للمشكلات، والمرونة، والطلاقة، والأصالة كمرتكزات أساسية للحل الإبداعي (إيمان أبو الغيط و فاطمة بخيت، ٢٠١٧؛ هيفاء الدعيلج، ٢٠١٨).
- وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثون الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر بأنه: قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على تحديد المشكلات بدقة من خلال الوعي المبكر بوجودها، وتوليد عدد كبير من الحلول المتنوعة، مع المرونة في تغيير اتجاهات التفكير عند الحاجة، وابتكار حلول أصيلة تجمع بين الجودة والملاءمة؛ لتحقيق نتائج فعّالة وغير تقليدية.

ب- أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات:

يُعد الحل الإبداعي للمشكلات عملية معرفية مركبة تتجاوز الاستجابات النمطية والمألوفة، حيث يتطلب من الفرد أن يتعامل مع المواقف غير المألوفة بطرق جديدة ومبتكرة، تجمع بين الطلاقة والمرونة والأصالة في توليد البدائل. ومن هذا المنطلق يُنظر إلى أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات بوصفها المكونات الأساسية التي تُسهم في تمييز الأداء الإبداعي عن الحلول التقليدية، وقد توصل الباحثون إلى أن هناك أربعة أبعاد رئيسة للحل الإبداعي للمشكلات، وهي ما يوضحها شكل (١) التالي:



شكل (١) أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات

وفيما يلي توضيح لأبعاد الحل الإبداعي للمشكلات:

• الحساسية للمشكلات:

تمثل الحساسية للمشكلات القدرة الأولى التي تميز المفكر الإبداعي عن غيره، إذ تشير إلى وعي الفرد المبكر بوجود فجوة أو خلل في الموقف قبل أن يدركه الآخرون. هذا الوعي لا يعتمد فقط على الملاحظة السطحية، بل يتطلب انتباهاً معرفياً مرتفعاً وقدرة على تفسير المواقف بطريقة ناقدة؛ فالمبدع لا ينتظر أن تُعرض عليه المشكلة، بل يستشعر وجودها من خلال عدم اتساق أو خلل في مجريات الواقع (Torrance, 1974, 8). وتعكس الحساسية للمشكلات قدرة عقلية على طرح التساؤلات التي تكشف جوانب غامضة في الموقف؛ فالشخص الذي يمتلك هذا البعد لا يمر على الظواهر مروراً عابراً، بل يتساءل: لماذا يحدث هذا؟ ما الذي يمكن أن يكون مختلفاً؟ هذا التفاعل التساؤلي يُعدّ نقطة الانطلاق في عملية الإبداع، لأنه يمهد الطريق لفهم المشكلة من جذورها (Runco & Acar, 2024, 67).

كما ترتبط الحساسية للمشكلات بمهارة إدراك العلاقات بين العناصر المتباعدة. فقد لا تكون المشكلة واضحة في سياقها المباشر، لكن المبدع يستطيع أن يلاحظ ارتباطاً غير مألوف بين جزئين من موقف معين يشير إلى خلل خفي، وهذه المهارة تعزز الفهم العميق للمواقف المعقدة (Amabile, 1996, 109). ويُظهر الفرد الحساس للمشكلات وعياً متقدماً بالأبعاد المستقبلية للموقف، ما يمكنه من التنبؤ بمشكلات لم تقع بعد. هذه القدرة على التنبؤ تجعل التفكير الإبداعي أداة للوقاية وليس فقط للاستجابة، وتعدّ من أقوى مؤشرات الحساسية في السياقات المعرفية (Sternberg & Lubart, 1999, 12).

ولا تنفصل الحساسية للمشكلات عن الموقف الانفعالي للفرد، إذ تلعب المشاعر دوراً مهماً في تنبيه الفرد لوجود خطأ أو حاجة غير مشبعة. فغالباً ما تبدأ عملية الإبداع من شعور بعدم الارتياح، يتبعه سعي لتفسير هذا الشعور، ومن ثم البحث عن حل مناسب له (Boden, 2004, 28). وتُظهر الحساسية للمشكلات قيمتها أيضاً عندما تُترجم إلى تحديد دقيق للمشكلة. فليس كافياً الشعور بوجود خلل، بل يجب تحويل هذا الشعور إلى صيغة واضحة تتضمن وصفاً دقيقاً للموقف، وتحديدًا لما يجب تغييره أو تطويره، وهذه العملية تُعدّ خطوة محورية في التفكير الإبداعي (Treffinger et al., 2008, 34).

وترتبط الحساسية للمشكلات بنزعة عقلية للبحث عن البدائل وتحدي الفرضيات القائمة. فالشخص الذي يعتاد قبول الأمور كما هي دون مساءلة، يقل لديه هذا البعد، أما المفكر الإبداعي، فيميل إلى الشك في التفسيرات السائدة، ويعيد فحص المواقف بحثاً عن زوايا جديدة (Nickerson, 1999, 414). ومن الجوانب المهمة لهذا البعد أن الحساسية لا تتطلب مشكلات كبيرة أو درامية كي تعمل، بل تُفعل في أبسط المواقف اليومية، ويعكس هذا مدى اتساع نطاق عملها، ويُظهر أنها لا ترتبط بمستوى معرفي عالٍ فقط، بل أيضاً بعادات عقلية تتكوّن بالممارسة المستمرة (Cropley, 2011, 14). وتتطور الحساسية للمشكلات بتوفر بيئات

تعليمية تشجع على طرح الأسئلة والانفتاح على المجهول. فحينما يُسمح للطلبة بالتعبير عن استغرابهم واستكشافهم، تنمو لديهم مهارات الملاحظة الدقيقة والفحص العميق، وهي مكونات أساسية لهذا البعد (Beghetto & Kaufman, 2007, 73).

• الطلاقة في إنتاج الحلول:

تشير الطلاقة في إنتاج الحلول إلى قدرة الفرد على توليد عدد كبير من الاستجابات المتنوعة في مواجهة المواقف

المشكلة، مع التركيز على الكم بوصفه خطوة أولى نحو الوصول إلى نوعية مبتكرة من الحلول؛ فحينما يواجه الفرد مشكلة معقدة، فإن أول ما يفعله المفكر ذو الطلاقة هو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار دون قيد أو تقييم مبدئي، مما يتيح للعقل مجالاً أوسع للاستكشاف (Kuo et al., 2014, 94). وتُعد الطلاقة مؤشراً مباشراً على فاعلية العملية الإبداعية في لحظة إنتاج الحل، لأنها تعكس مدى مرونة الفكر وقدرته على تجاوز الإجابة الأولى أو الأكثر شيوعاً؛ فالشخص ذو الطلاقة لا يتوقف عند أول فكرة تطرأ له، بل يدفع ذاته إلى التفكير من زوايا متعددة لتوليد أفكار أخرى، وهو ما يجعل الطلاقة ذات صلة مباشرة بجودة الحلول في مراحل لاحقة (Forthmann et al., 2020, 34).

ويرتبط هذا البعد بقدرة عقلية تُعرف باسم "توسيع نطاق التوليد المعرفي"، حيث يُدرَّب الفرد على البحث عن احتمالات متنوعة للحل في وقت قصير، ما يخلق حالة من التدفق الفكري النشط. هذا التدفق لا ينتج فقط عن الذكاء أو المعرفة، بل عن الاستعداد العقلي لتوليد حلول متعددة حتى في غياب يقين حول صحتها (Benedek et al., 2014, 342). كما أن الطلاقة في إنتاج الحلول تسهم في تحسين جودة التفكير لاحقاً، إذ تشير الدراسات إلى أن زيادة عدد الحلول المقترحة ترتبط باحتمالية أكبر للوصول إلى حل أصلي أو غير متوقع؛ فالمبدعون الذين ينتجون عشرين فكرة غالباً ما يتوصلون إلى فكرة استثنائية، في حين أن من يكتفون بخمس أفكار قد لا يتجاوزون ما هو تقليدي (Primi et al., 2021, 87).

ويتطلب هذا النوع من الطلاقة تجاوز المخاوف المرتبطة بتقييم الفكرة قبل اكتمالها، لأن الحكم المبكر على الحلول يحد من إنتاجيتها. ولهذا يشجع التدريب الإبداعي على تقنيات مثل "التفكير الحر" أو "العصف الذهني المفتوح" التي تهدف إلى إيقاف الرقابة العقلية مؤقتاً لإفساح المجال لتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول (Barbot et al., 2016, 19). وتصبح الطلاقة أكثر تأثيراً عندما تتنوع مصادر المعرفة التي يستند إليها الفرد في اقتراح الحلول. فالمفكر الذي يدمج بين معارف مختلفة -مثل البيولوجيا والتكنولوجيا أو الفلسفة وعلم النفس- يستطيع أن يولد حلولاً كثيرة تستند إلى تكامل معرفي غير معتاد (Beaty et al., 2018, 580).

وتعتمد الطلاقة في إنتاج الحلول على مهارات تنظيمية معرفية، أبرزها الاستدعاء السريع للمعلومات، والربط بين الخبرات السابقة والموقف الجديد؛ فكلما زادت قدرة الفرد على استحضار تجاربه السابقة بسرعة، زاد عدد الحلول المقترحة، كما أن تنوع تلك التجارب يعزز من ثراء هذه الحلول (Kenett & Faust, 2019, 273). وتعكس الطلاقة قوة في بناء ما يُعرف بـ"الفضاء المعرفي المفتوح"، حيث لا يتم التعامل مع المشكلة باعتبارها حالة مغلقة أو وحيدة الحل. فالأشخاص ذوي الطلاقة ينظرون إلى المشكلات كبوابات لإمكانات متعددة، ويؤمنون بأن الحل ليس حتمياً بل قابل للتعدد والتجريب (Zhou et al., 2020, 103).

كما أن الطلاقة في الحلول تُعد من أكثر المؤشرات دقةً على استمرارية التفكير الإبداعي، إذ إن القدرة على توليد حلول متعددة لا تحدث دفعة واحدة، بل تحتاج إلى استمرارية في توليد الأفكار عبر الزمن، ما يعكس تحملاً معرفياً للتفكير المتواصل (Palmiero et al., 2016, 325). ولا تقاس الطلاقة في إنتاج الحلول فقط بعدد الأفكار، بل أيضاً بسرعة استدعائها. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الجمع بين السرعة والعدد يُعدّ من أقوى المؤشرات على الأداء الإبداعي في حل المشكلات، خصوصاً في السياقات التطبيقية مثل ريادة الأعمال والتعليم والابتكار التكنولوجي (Silvia et al., 2013, 329).

• المرونة في الوصول إلى الحل:

تشير المرونة في الوصول إلى الحل إلى قدرة الفرد على تعديل اتجاه تفكيره، وتغيير استراتيجياته المعرفية عند مواجهة مواقف مشكّلة، بحيث لا يبقى حبيس طريقة واحدة أو منظور ثابت في التعامل مع المشكلة. فهذه القدرة تتيح له التنقل بسهولة بين أنماط فكرية مختلفة بحثاً عن حلول متنوعة (Nusbaum & Silvia, 2011, 39). وتبرز أهمية المرونة في المواقف التي لا تستجيب للحلول التقليدية، إذ تتطلب من المفكر التحول من منظور إلى آخر، أو إعادة صياغة المشكلة نفسها من زاوية جديدة. فعندما يعجز الحل المباشر، فإن العقل المرن يعيد النظر في عناصر المشكلة، أو يُدخل تعديلات على الهدف، مما يفتح مسارات حل لم تكن مطروحة من قبل (De Dreu et al., 2012, 288).

كما أن المرونة تُعد مهارة تنظيمية معرفية تسمح بدمج المعارف المتباينة وتوظيفها في مواقف غير مألوفة، وهو ما يجعلها جوهرية في التفكير الإبداعي الموجه نحو الحلول؛ فالفرد المرن لا يتشبث بخبراته السابقة، بل يوائم بينها وبين متطلبات الموقف الجديد، مما يمكنه من توليد حلول تتسم بالملاءمة والسياقية في آن واحد (Kenett et al., 2016, 407). وتتجلى هذه المرونة أيضاً في قابلية الفرد لتغيير الفرضيات أو تقبل تعارض المعطيات، دون أن يُصاب بحالة من الجمود المعرفي أو التحيز للحل الأول، وتشير الأدبيات إلى أن الأفراد ذوي التفكير المرن لديهم قدرة أكبر على تقبل الغموض وإعادة تنظيم المعلومات بما يخدم الوصول إلى حل غير تقليدي (Chrysikou, 2014, 30).

ولا تعني المرونة التنقل بين الحلول، بل تشمل أيضاً التعمق في الحل الواحد لإعادة بنائه بطرق مختلفة؛ فالشخص المرن قد يعيد تشكيل نفس الفكرة أكثر من مرة، مستبدلاً مكوناتها أو ربطها بسياقات مغايرة، ما يُنتج نسخة جديدة من الحل نفسه (Zedelius, 2016, 95). وقد وجدت دراسات حديثة أن تدريب الأفراد على التفكير بطرق متعددة يزيد من قدرتهم على المرونة الإدراكية، مما ينعكس إيجاباً على نوعية الحلول التي يقترحونها. فحين يُطلب من الأفراد اقتراح حلول من وجهات نظر متعارضة أو باستخدام استراتيجيات غير مألوفة، ترتفع قدرتهم على توليد حلول أكثر إبداعاً وملاءمة (Ivancovsky et al., 2018, 115).

كما ترتبط المرونة في الوصول إلى الحل بمهارة فكرية أعلى تُعرف باسم "فك التثبيت الوظيفي"، أي قدرة الفرد على تجاوز الاستخدام التقليدي للأشياء أو الأفكار، مما يوسع إمكاناته في توليد حلول مبتكرة؛ فالمفكر المرن لا يُقيّد أدواته المعرفية بوظائفها النمطية، بل يعيد توظيفها بطرق غير متوقعة (Abraham & Pieritz, 204, 2021). ويتطلب هذا النوع من المرونة قدراً عالياً من الانفتاح المعرفي، أي الاستعداد الداخلي لتجريب خيارات متعددة دون الانغلاق على مسار واحد. وتشير الدراسات إلى أن الأشخاص الأكثر مرونة هم غالباً أولئك الذين يقبلون الفشل المؤقت، ويرونه جزءاً من عملية الإبداع وليس نهاية لها (Sowden et al., 2015, 51). وتبرز المرونة كقيمة تنفيذية عليا في المراحل الأخيرة من التفكير الإبداعي، عندما يُصبح الفرد مطالباً بتعديل أو تحسين الحل الذي توصل إليه، بما يتلاءم مع المتغيرات المحيطة أو شروط التنفيذ؛ فالإبداع لا يتوقف عند توليد الفكرة، بل يمتد إلى تطويرها، والمرونة هنا هي الأداة التي تضمن استمرار صلاحية الحل عبر التعديلات اللاحقة (Beaty et al., 2016, 87). كما أن المرونة في الوصول إلى الحل تميز التفكير التكيفي القادر على التعامل مع بيانات سريعة التغير، وتُعد من السمات الجوهرية في أداء المبدعين في المهن المعقدة مثل الهندسة، وريادة الأعمال، والتربية، والبحث العلمي. فالمبدع المرن لا يبحث عن الحل النهائي، بل يُجيد تعديل الحلول كلما تغيرت المعطيات (Jankowska et al., 2020, 22).

• أصالة الحلول

تمثل أصالة الحلول جوهر الحل الإبداعي للمشكلات، حيث تشير إلى القدرة على توليد استجابات فريدة وغير تقليدية، لم يُسبق للفرد أن تعلمها أو اقتبسها من المحيط الاجتماعي أو الثقافي؛ فالأصالة تتجاوز مجرد الجودة، إذ تتضمن أيضاً التفرد في المعالجة، والبعد عن النمطية السائدة في التفكير أو التنفيذ (Jaeger, 2012, 95). وتُعد الأصالة في الحل مؤشراً نوعياً يميز الحلول المبتكرة عن تلك التي تُستعاد من الذاكرة أو تتبع النماذج المعتادة. فبينما يمكن للكثيرين الوصول إلى حلول فعالة، فإن الأصل منها هو ما يفاجئ المتلقي، ويكسر التوقعات المألوفة، ويُظهر رؤية غير معهودة في التعامل مع عناصر المشكلة (Plucker et al., 2015, 148).

ولا ينبثق الحل الأصيل من فراغ، بل غالبًا ما يكون نتيجة لإعادة تكوين عناصر مألوفة ضمن بنية غير مألوفة، ويعكس هذا قدرة الفرد على إنشاء علاقات جديدة بين مكونات موجودة مسبقًا، لكن بطريقة لم تُطرح من قبل، وهو ما يجعل الأصالة عملية إعادة تركيب معرفي عالي المستوى (Simonton, 2014, 162). ونكتسب الأصالة في الحل أهميتها في سياقات المشكلات المفتوحة التي لا يوجد لها حل محدد مسبقًا، أو التي تتطلب مداخل جديدة للتعامل مع تعقيداتها؛ ففي هذه المواقف، يتيح الحل الأصيل تجاوز العوائق الفكرية والثقافية التي تفرضها النماذج التقليدية للحل (Kaufman & Beghetto, 2013, 15).

كما تشير الدراسات إلى أن الأصالة لا تتحدد فقط بندرة الحل، بل بدرجة ملائحته للموقف أيضًا؛ فالحل الأصيل الناجح هو ذلك الذي يجمع بين الجودة والوظيفية، أي أنه جديد من حيث الشكل أو البنية، لكنه في ذات الوقت مناسب وفعال في ضوء شروط (Cropley, 2011, 15). ويظهر الأفراد ذوو القدرة العالية على توليد حلول أصيلة مبدعًا معرفيًا تتمثل في الانفتاح على الخبرات، وكسر الروابط المعتادة، والجرأة في تجاوز المألوف، كما أن لديهم استعدادًا لتحمل الغموض المعرفي والمجازفة الإدراكية، وهما عاملان أساسيان في إنتاج الحلول غير المتوقعة (Silvia et al., 2013, 330).

وقد أظهرت أبحاث الدماغ أن إنتاج الأفكار الأصيلة يرتبط بتنشيط مناطق مسؤولة عن الربط البعيد بين المفاهيم، مما يعكس استخدام استراتيجيات عقلية مختلفة عن تلك المستخدمة في توليد الأفكار الشائعة؛ فالأصالة تعتمد على استدعاء معارف من مجالات غير مترابطة ظاهريًا، ثم دمجها بطريقة مفاجئة ومفيدة (Beaty et al., 2018, 584). كما أن أصالة الحلول ترتبط أيضًا بالخبرة المعرفية الواسعة، لكنها لا تتوقف عندها، بل تتطلب نوعًا من "التحرر الواعي" من هيمنة تلك الخبرة، أي أن الشخص الأصيل لا يكرر ما تعلمه، بل يُعيد تشكيله ضمن بنى جديدة تنبثق من تفاعله الحر مع المشكلة (Barbot et al., 2016, 12).

ويمكن أن يتم تعزيز الأصالة من خلال توجيه الأفراد للبحث عن "الاحتمال الأقل وضوحًا"، أو "الاستجابة التي لا تأتي أولًا إلى الذهن"، مما يحفز عمليات توليد بعيدة عن المسار الفكري المعتاد، وتنمي هذه التمارين ما يُعرف بـ "المسافة الدلالية"، وهي مؤشر مهم في قياس الأصالة (Kenett & Faust, 2019, 271-274). ويمكن النظر إلى الأصالة في الحل على أنها ناتج تراكمي لثلاث قدرات معرفية رئيسية: الطلاقة، والمرونة، والعمق، إذ تمثل النقطة التي تتلاقى فيها هذه القدرات لتنتج شيئًا مختلفًا؛ فالحلول الأصيلة غالبًا ما تتطلب جهدًا ذهنيًا أعلى، لكنها في المقابل تُحدث فرقًا واضحًا في فاعلية حل المشكلة (Sternberg, 2019, 88).

يتضح مما سبق أن الحل الإبداعي للمشكلات يعتمد على تفاعل أربعة أبعاد متكاملة: الحساسية للمشكلات التي تمكنهم من رصد التحديات مبكرًا، والطلاقة في إنتاج الحلول التي توفر تنوعًا في الخيارات، والمرونة المعرفية التي تسمح بتكييف الاستراتيجيات حسب متطلبات الموقف، وأخيرًا الأصالة التي تضمن ابتكار حلول

غير تقليدية. هذه الأبعاد مجتمعة تشكل نظامًا متكاملًا يُمكن الطلاب من مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية بطرق إبداعية تتوافق مع قيمهم وبيئتهم التعليمية المتميزة.

ج-الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر:

تعد مهارة الحل الإبداعي للمشكلات من المهارات الأساسية التي تعين الطالب الجامعي على مواجهة التحديات الأكاديمية المتنوعة، فهي لا تقتصر على إيجاد حلول للمسائل الدراسية، بل تمتد لتشمل طريقة تعامله مع المواقف الصعبة، وضغوط الامتحانات، والصراعات الشخصية مع الزملاء أو الأساتذة؛ فكلما امتلك الطالب أدوات التفكير الإبداعي، ازداد قدرته على التكيف مع مقتضيات الحياة الجامعية؛ مما يعزز توافقه الأكاديمي بشكل عام (Sternberg & Lubart, 2022, 89). ويرتبط التوافق الأكاديمي بشكل مباشر بطريقة الطالب في التعامل مع المشكلات التي يواجهها أثناء دراسته، سواء كانت مشكلات تنظيم وقت، أو فهم محتوى، أو ضغوط نفسية، وهنا يتجلى دور الحل الإبداعي بوصفه وسيلة تجعل الطالب يعيد تشكيل المشكلات في ذهنه، ويراهها من زوايا متعددة؛ مما يمنحه مرونة أكبر في التفاعل مع التحديات وتجاوزها بطرق غير تقليدية (Cropley, 2011, 15).

وفي كثير من الأحيان يقف الطالب عاجزًا أمام مشكلات دراسية معتادة، ليس لعدم قدرته العقلية، ولكن لأن أساليب تفكيره تقليدية لا تمنحه بدائل متعددة، أما حين يمتلك مهارات الحل الإبداعي، فإنه لا يقتصر على الحل الأول الذي يخطر بباليه، بل يوسع مداركه ويجرب أكثر من مسار؛ مما يجعله أكثر قدرة على الوصول لحلول فعالة ومستقرة، وهذا ما يدعم شعوره بالكفاءة الأكاديمية (Jaeger, 2012, 92). ومن الناحية الانفعالية يُسهّم الحل الإبداعي في تقليل مستويات التوتر الناتجة عن المشكلات الدراسية. فعندما يشعر الطالب بأن لديه القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بإبداع، يقل شعوره بالعجز، وترتفع ثقته بنفسه، وهذا ينعكس إيجابًا على توافقه الأكاديمي، ويزيد من شعوره بالرضا عن أدائه الجامعي (Jindal-Snape, 2022, 36).

كما أن الطلاب الذين يتصفون بالقدرة على التفكير الإبداعي في حل المشكلات يكونون أكثر استقلالًا في التعلم، فهم لا ينتظرون الحلول الجاهزة من الأساتذة أو الزملاء، بل يسعون لإيجادها بأنفسهم، ما يجعلهم أكثر اندماجًا في العملية التعليمية، ويؤهلهم للتفاعل الإيجابي مع مقرراتهم، وهو ما يعزز توافقهم الأكاديمي بشكل ملحوظ (Beghetto & Kaufman, 2014, 53). ويتيح الحل الإبداعي للطلاب فرصة تحويل الأخطاء أو الفشل إلى خبرات بناءة، فهو لا يتعامل مع الفشل على أنه نهاية الطريق، بل كفرصة لإعادة التفكير بطرق جديدة. هذا النمط من التفكير يرفع من مستوى التحمل الأكاديمي، ويجعل الطالب أكثر ثباتًا أمام الإخفاقات، وهو بعد أساسي في التوافق الأكاديمي طويل المدى (Karwowski et al., 2020, 18).

كما أن الحل الإبداعي يُسهم في تحسين مهارات التواصل داخل البيئة الجامعية، إذ يتطلب من الطالب أحياناً العمل الجماعي أو تبادل الأفكار للوصول إلى حلول مبتكرة، ويعزز هذا من مهاراته الاجتماعية، ويدعم شعوره بالانتماء للمجتمع الجامعي، وهو أحد أبعاد التوافق الأكاديمي المهمة (Lubart & Mouchiroud, 2019, 74). ويُسهم التفكير الإبداعي كذلك في إعادة تشكيل رؤية الطالب للمنهج الدراسي. بدلاً من أن يرى المواد الدراسية كواجب ثقيل، يبدأ في النظر إليها كأدوات لاكتشاف حلول جديدة أو مشكلات يمكن معالجتها بطرق مختلفة، مما يعزز دافعيته الداخلية، ويرتقي بنفاعله مع العملية التعليمية (Ritter & Mostert, 2017, 192).

كما أن الطلاب المبدعين في حل المشكلات غالباً ما يطورون استراتيجيات ذاتية للتنظيم الأكاديمي، مثل التخطيط المسبق للمذاكرة، أو بناء خرائط ذهنية، أو استخدام أساليب غير تقليدية في استيعاب المواد. هذه الاستراتيجيات تجعلهم أكثر قدرة على إدارة بيئتهم الدراسية وتحقيق التوازن بين جوانب الحياة الجامعية المختلفة (Barbot, 2018, 252). ولا يسهم فالحل الإبداعي للمشكلات فقط في تحقيق النجاح الأكاديمي، بل يضع أساساً للطلاب كي يواجه الحياة الجامعية؛ فالطالب الذي يتمتع بهذه المهارة لا يرى الجامعة كمجرد محطة دراسية، بل كمساحة للتطور الشخصي والإنتاج العقلي؛ مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق توافق أكاديمي مستمر وفعال (Zhou et al., 2023, 160).

وتوجد علاقة موجبة بين الحل الإبداعي للمشكلات والتحكم الانفعالي، حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يمتلكون القدرة على تنظيم مشاعرهم السلبية - مثل القلق أو الإحباط عند مواجهة مشكلات دراسية - يكونون أكثر قدرة على التفكير بحرية وإبداع، لأنهم يحررون طاقاتهم الذهنية من التوتر، ويفسحون المجال أمام تدفق الأفكار الجديدة (Jindal-Snape, 2022, 37). كما يرتبط الحل الإبداعي للمشكلات ارتباطاً موجباً بمستوى الدافعية الداخلية لدى الطالب، لا سيما دافعية الإنجاز؛ فكلما كان الطالب مدفوعاً من داخله لاجتياز العقبات وتحقيق التميز، زادت رغبته في استكشاف حلول غير تقليدية، مما يعزز قدرته على تجاوز الصعوبات باستخدام استراتيجيات إبداعية بدلاً من الانسحاب أو الاعتماد على الآخرين (Karwowski & Beghetto, 2019, 288). كذلك يرتبط الحل الإبداعي للمشكلات بالكفاءة الذاتية المدركة؛ فعندما يشعر الطالب بالقدرة على إيجاد حلول لمشكلاته بنفسه، يتعزز إدراكه لكفاءته الذاتية، مما ينعكس على أدائه الأكاديمي وثقته في ذاته، والحل الإبداعي هنا لا يُنتج فقط حلاً للمشكلة، بل يُنتج في الوقت ذاته شعوراً إيجابياً بالقدرة والسيطرة النفسية (Bandura, 2012, 6).

ويُعد المناخ الأكاديمي من أبرز العوامل التي تؤثر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة؛ فحين توفر البيئة الجامعية مساحة من الحرية الفكرية والتشجيع على التجريب وتقبل الخطأ، يشعر الطالب بالأمان النفسي الذي يمكنه من التفكير دون قيود، ويولد لديه رغبة في التحدي وتوليد حلول غير

تقليدية، وهو ما لا يتوافر في بيئات جامدة تعاقب على الاختلاف أو تحصر الطلاب في قوالب نمطية (Beghetto & Kaufman, 2014, 57). كذلك تلعب أساليب التدريس دوراً جوهرياً في تحفيز أو إحباط التفكير الإبداعي. فحين يستخدم المعلمون استراتيجيات تعتمد على الاكتشاف وحل المشكلات والعمل الجماعي والنقاش المفتوح، فإنهم يدفعون الطلبة إلى توليد أفكار جديدة، بخلاف الطرق التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، والتي تحدّ من انطلاق الفكر وتقلل من احتمالات ظهور الحلول المبدعة (Tan et al., 2016, 134).

وتلعب الثقة بالنفس أيضاً دوراً مركزياً في تشكيل قابلية الطالب للحل الإبداعي، فالطالب الواثق من قدراته لا يخشى الفشل ولا يتردد في طرح أفكار قد يراها الآخرون غير مألوفة؛ حيث تمنحه هذه الثقة القوة لعرض رؤى جديدة وللدفاع عن حلول مختلفة، حتى وإن لم تكن مألوفة أو مجربة من قبل، وهو ما يعزز فرص الإبداع والابتكار (Zhou et al., 2021, 224). وتُعدّ الخبرات الحياتية المتنوعة عاملاً مؤثراً كذلك، فالطالب الذي خاض تجارب متعددة وتعرض لمواقف حياتية معقدة يكون أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات من زوايا إبداعية، وتفتح هذه التجارب أمامه قاعدة معرفية ووجدانية واسعة تمكنه من ربط الأفكار وتجريب حلول غير تقليدية استناداً إلى مواقف واقعية مر بها (Barbot et al., 2019, 119).

ويمكن أن تسهم الضغوط الأكاديمية المعتدلة في تنشيط الإبداع؛ فحين يشعر الطالب بنحْدٍ حقيقي دون أن يغرق في التوتر، يُستثار ذهنه للبحث عن حلول ذكية وسريعة، أما إذا زادت الضغوط عن حدّها، فإنها قد تعيق التفكير أو تُدخل الطالب في حالة من الجمود الذهني (Byron et al., 2010, 102). وتؤثر أيضاً التنشئة الاجتماعية والثقافية على أسلوب تفكير الطالب، فالبيئات التي تشجع على التساؤل والنقد البناء وتقبل الاختلاف تخلق نمطاً من الأفراد القادرين على التفكير الخلاق، بينما البيئات التي تمارس السيطرة أو تعاقب على التفكير المختلف قد تعوق قدرة الطالب على حل المشكلات بطريقة إبداعية (Niu & Sternberg, 2018, 78). ولا يمكن إغفال أثر التقنيات الرقمية الحديثة، التي باتت تفتح آفاقاً واسعة أمام الطلاب لاستكشاف معلومات متنوعة وتطبيقات جديدة، مما يزودهم بأدوات معرفية تسهم في تحفيز التفكير الابتكاري؛ إذا إن استخدام هذه التقنيات بذكاء يمكن أن يتحول من مجرد ترف معرفي إلى وسيلة فعالة تدعم الطالب في إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهه (Choi & Pak, 2020, 144).

وتُعدّ القيود الأكاديمية الصارمة عائقاً آخر، فحين تفرض النظم الجامعية إطاراً جامداً في طرق الإجابة أو تقييم الأداء، تُصبح العملية التعليمية بيئة تُقيد الإبداع بدلاً من أن تغذيه؛ فالطالب يُفكر ضمن مساحة محدودة، ولا يجد الحافز لاجترار حلول جديدة، لأنه يعلم مسبقاً أن "الجواب النموذجي" هو المطلوب فقط (Craft, 2015, 87). ويلعب الخوف من نظرة الآخرين دوراً مهماً في إحباط المبادرات الإبداعية، خصوصاً في

البيئات التنافسية أو التي تفتقر إلى ثقافة احترام الرأي المختلف؛ فالطالب قد يملك فكرة جديدة لحل مشكلة أكاديمية أو حياتية، لكنه يكتبها لأنه يخشى أن يُنظر إليه على أنه "غريب الأطوار" أو "خارج السرب" (Plucker et al., 2020, 3).

وتؤثر ضعف المهارات المعرفية الأساسية مثل المرونة المعرفية والتفكير النقدي في قدرة الطالب على إيجاد حلول مبتكرة، فإذا اعتاد الطالب على التفكير الخطي أو التقليدي، فلن يكون لديه أدوات عقلية تسمح له بالتنقل بين البدائل، أو إعادة هيكلة المشكلة بشكل إبداعي (Guilford & Hoepfner, 2021, 91). ويُعتبر الافتقار إلى التشجيع والدعم من الأساتذة أحد المعوقات المؤثرة؛ فعندما لا يجد الطالب من يُصغي لأفكاره أو من يمنحه تغذية راجعة إيجابية، يفقد الحافز للتفكير بطريقة مبدعة، وهذا الافتقار لا يحد فقط من المحاولة، بل يؤثر أيضاً في تقدير الطالب لذاته الفكرية (Anderson et al., 2014, 15).

وتعد الخبرات التعليمية السطحية من العوامل غير المباشرة التي تضعف القدرة على الحل الإبداعي؛ فالطالب الذي لم يُعوّد على الاستكشاف أو الربط بين المواد أو رصد العلاقات الجديدة بين المفاهيم، سيجد نفسه في مواجهة مشكلات معقدة دون أدوات معرفية مرنة تساعده على تفكيكها بطرق إبداعية (Hung, 2014, 109). وتؤثر أيضاً الأنظمة التربوية القائمة على التلقين منذ المراحل الدراسية الأولى على الطالب الجامعي، إذ يصل إلى الجامعة وقد تشكّل لديه تصور راسخ بأن التفكير الإبداعي ليس مطلوباً، وأن النجاح مرهون بتكرار المعلومات لا بإنتاجها أو تعديلها، وهو تصور يصعب تغييره في بيئة جامعية لا تضع الإبداع ضمن أهدافها (Tan et al., 2016, 136).

يتضح مما سبق أن مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تمثل ركيزة أساسية في تعزيز التكيف الأكاديمي والنجاح الجامعي لدى طلبة الجامعة، إذ لا تقتصر أهميتها على الجوانب المعرفية فقط، بل تمتد لتشمل الأبعاد الانفعالية والاجتماعية والتنظيمية؛ فهي تمنح الطالب أدوات فعالة للتعامل مع التحديات، وتسهم في بناء شعور إيجابي بالكفاءة والثقة، وتعزز من استقلاليته ودافعيته الداخلية. وتزداد أهمية هذه المهارة لدى طلبة جامعة الأزهر نظراً لطبيعة دراستهم التي تجمع بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية أو التطبيقية؛ مما يفرض عليهم تحديات مزدوجة تتطلب مرونة ذهنية وقدرة على الابتكار في مواجهة المواقف المعقدة. كما أن البيئة الأزهرية بما تحمله من خصوصية ثقافية وتعليمية، تحتاج إلى دعم أكبر لبرامج تنمية التفكير الإبداعي، وتبني استراتيجيات تدريبية تعزز من قدرة الطلاب على التفكير النقدي وتوظيف الحلول الإبداعية، وهو ما يقتضي إعادة النظر في السياسات التعليمية الجامدة التي قد تُقيّد الإبداع بدلاً من أن تُطلقه.

ثالثاً: تصور نظري لعلاقة تنظيم الانفعالات بالحل الإبداعي للمشكلات:

تسهم القدرة على تنظيم الانفعالات في تعزيز مرونة التفكير أثناء حل المشكلات؛ إذ إن الأشخاص الذين يمتلكون مهارات عالية في التنظيم الانفعالي يكونون أكثر قدرة على التنقل بين استراتيجيات التفكير المختلفة

دون الوقوع في الجمود العقلي، مما يتيح لهم توليد عدد أكبر من البدائل الممكنة لحل المشكلة، وحينما يُواجه الفرد بمشكلة معقدة، فإن الانفعالات السلبية مثل الإحباط أو القلق قد تعيق عملية التفكير المرن، لكن إذا استطاع الفرد تنظيم هذه الانفعالات والسيطرة عليها، فإن ذلك يفتح المجال أمامه لاستكشاف وجهات نظر غير تقليدية، وإعادة النظر في المعطيات بطرق إبداعية، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات تنظيمية انفعالية يكونون أقل عرضة للانغلاق المعرفي، إذ تسمح لهم هذه المهارات بالبقاء في حالة من الانفتاح الذهني، ما يُمكنهم من تغيير الاستراتيجيات بسرعة وتكييف حلولهم حسب سياق المشكلة، مما يعزز من فاعلية مرونة التفكير (Tugade & Fredrickson, 2014, 323).

ويُعد التنظيم الانفعالي عاملاً مساعداً على تجاوز الصدمة الانفعالية التي قد تنتج من الفشل أو العقبات، وهو ما يُجنب الفرد الوقوع في التفكير النمطي، ويسمح له بإعادة تشكيل المشكلة ورؤية جوانبها غير الملحوظة، مما ينعكس على مستوى مرونة التفكير بالعمق والثراء، كما أن الأفراد الذين ينظمون انفعالاتهم بشكل فعال يمتلكون قدرة أعلى على الجمع بين المتضادات الفكرية، وموازنة المشاعر أثناء تحليل المشكلات المعقدة، وهو ما يظهر في قدرتهم على إنتاج حلول غير تقليدية تجمع بين الإبداع والواقعية، ويساعد التنظيم الانفعالي أيضاً على تقليل التحيزات المعرفية الناتجة عن حالات الانفعال الشديد، ما يُمكن الفرد من التفاعل مع أفكاره بمرونة واستقلالية دون أن تؤثر عليه حالات التوتر أو الغضب، وهو ما يعزز من قدرته على تبني منظور جديد أثناء حل المشكلات (Liu et al., 2020, 5).

ويساعد تنظيم الانفعالات على الحفاظ على التركيز أثناء حل المشكلات من خلال تقليل التششت الناتج عن الانفعالات السلبية، مثل القلق أو الإحباط، وهي مشاعر قد تُربك التفكير المنطقي إذا لم يتم تنظيمها بفعالية، وعندما يمتلك الفرد القدرة على تهدئة استجاباته الانفعالية، فإنه يكون أكثر قدرة على البقاء حاضراً في ذهنه خلال مراحل حل المشكلة، مما يدعم استمرار التركيز عبر مراحل التحليل، التخطيط، والتنفيذ، وتعمل مهارات التنظيم الانفعالي على تقوية السيطرة المعرفية، وهو ما يمنح العقل فرصة للعودة السريعة إلى المهمة بعد الانقطاع، ويقلل من التأثير المُشتت للمواقف المثيرة للانفعال التي قد تحدث أثناء تنفيذ الخطوات المعرفية المعقدة (Sakaki et al., 2014, 50).

ويسهم التنظيم الفعال للانفعالات أيضاً في مقاومة التششت الناجم عن التفكير السلبي أو الانفعالات المستقبلية، مثل الخوف من الفشل أو التوقعات المثبطة، وهي عوامل إذا تُركت دون تنظيم قد تقطع سلاسة التركيز أثناء حل المشكلة، كما أن الأفراد الذين يملكون كفاءة عالية في ضبط مشاعرهم يتمكنون من الحفاظ على ثباتهم الذهني حتى عند مواجهة تعقيدات مفاجئة، إذ يُمكنهم هذا التنظيم من توجيه طاقاتهم العقلية نحو استكمال المهمة بدلاً من الوقوع في انفعالات مُرهقة ومُشتتة، ويدعم التنظيم الانفعالي يدعم التركيز في المرحلة

الأخيرة من حل المشكلة، وهي مرحلة تقييم الحلول واختيار الأنسب، حيث تتطلب هذه المرحلة دقة وحيادية فكرية لا تتحقق إلا بتهدئة الانفعالات التي قد تُفسد الحكم العقلي أو تفرض عليه تحيزات غير منطقية (Tugade & Fredrickson, 2014, 325).

ويعمل تنظيم الانفعالات على تقليل القلق الذي قد يظهر أثناء حل المشكلات من خلال التحكم الواعي في الأفكار والمشاعر المثيرة للتوتر، مما يمنح الفرد مساحة ذهنية أكثر استقرارًا تساعد على التفكير بحرية دون قيود انفعالية مشوشة، وعندما يكون القلق حاضراً دون تنظيم، فإنه يُشغل موارد الانتباه ويقيّد الطاقة الفكرية، بينما التنظيم الانفعالي يخفف من حدة هذه الانفعالات، مما يفتح المجال أمام الدماغ لإنتاج أفكار جديدة دون أن يظل عالقاً في دائرة التفكير السلبي، وينتج عن القلق أحياناً ميلًاً للانغلاق المعرفي وتجنب المجازفة في التفكير، لكن التنظيم الانفعالي الجيد يعيد للفرد قدرته على التقبل المعرفي والانفتاح على خيارات غير مألوفة، وهو ما يشكل أرضية ضرورية للإبداع أثناء حل المشكلات، (Byron et al., 2010, 103).

ولا يقلل التنظيم الانفعالي فقط من مشاعر القلق، بل يُعيد توجيهها أيضاً، فيحولها من مصدر للإعاقة إلى حافزٍ للتركيز والانخراط الإيجابي في التحدي، وهو ما يسمح للعقل بالإبداع في أجواء نفسية أكثر اتزاناً، كما أن تقليل القلق الناتج عن التنظيم الانفعالي يجعل البيئة العقلية أكثر مرونة، فتتمكن الأفكار من التدفق بحرية، دون أن يقاطعها الخوف من الفشل أو الحكم السلبي على الذات، وهي عوامل عادةً ما تعيق الابتكار في مراحله الأولى، والأشخاص الذين يمتلكون مهارات عالية في تنظيم انفعالاتهم يكونون أقل عرضة للتأثير السلبي للمواقف الضاغطة، حيث يُظهرون قدرة أفضل على إدارة قلقهم ومواصلة العمل الذهني نحو إيجاد حلول مبتكرة دون الاستسلام لحالة الجمود الذهني (Tan et al., 2021, 105).

ويساعد تنظيم الانفعالات الفرد على تقبل الغموض كجزء طبيعي من مسار الوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلات، فبدلاً من الانزعاج أو الشعور بالعجز عند مواجهة المجهول، يستطيع الفرد عبر التنظيم الجيد لمشاعره أن يحافظ على توازنه الانفعالي ويواصل الاستكشاف الهادئ، وعندما يواجه الشخص غموضاً في تفاصيل المشكلة أو في النتائج المتوقعة، قد يشعر بالارتباك أو القلق، لكن بفضل مهارات تنظيم الانفعالات، يتحول هذا القلق إلى طاقة موجهة نحو التحليل المرن، مما يعزز من احتمالية الوصول إلى حلول مبتكرة وغير متوقعة، ويدعم تنظيم الانفعالات يدعم قدرة الفرد على البقاء منفتحاً ذهنياً في وجه الغموض، وهذا الانفتاح ضروري للإبداع، إذ إن الأفكار الجديدة غالباً ما تنشأ من أماكن غير واضحة المعالم، ومن خلال تهدئة ردود الفعل الانفعالية الحادة، يُصبح الشخص أكثر استعداداً للمغامرة الذهنية (Tugade & Fredrickson, 2014, 325).

ويسهم تنظيم الانفعالات في إبطاء ردود الفعل التلقائية السلبية التي قد تظهر عند الشعور باللايقين، ويستبدلها باستجابات أكثر وعياً ومرونة، تسمح للعقل بأن يتقبل الغموض على أنه فرصة لا تهديد، وهي رؤية

تُثري التفكير الإبداعي، كما أن التنظيم الجيد للانفعالات يُقلل من التسرع في الحكم أو اتخاذ القرارات السريعة تحت ضغط الغموض، مما يُتيح للفرد وقتًا كافيًا للتأمل وإعادة صياغة المشكلة أو النظر إليها من زوايا جديدة قد لا تكون واضحة في البداية، ومن خلال السيطرة على مشاعر الإحباط أو التشبث الناتجة عن الغموض، يُمكن للعقل أن يعمل في حالة من "الانسياب" الإبداعي، حيث يكون الفرد مغمورًا في المهمة، مدفوعًا بالفضول أكثر من الخوف، وهذا بدوره يُعزز من فرص التوصل إلى حلول متميزة (Tan et al., 2021, 106).

ويساعد تنظيم الانفعالات الفرد على تلقي النقد بشكل متوازن دون أن يشعر بالإهانة أو التهديد، فالشخص المنظم انفعاليًا يميل إلى فصل مشاعره الشخصية عن التقييم الموضوعي، مما يسمح له بتمييز النقاط المفيدة في النقد دون أن يتعطل تفكيره أو يتحول إلى حالة دفاعية، وعندما يكون الفرد قادرًا على تهدئة ردود فعله الانفعالية الفورية، يمكنه استخدام النقد كمصدر لتحسين أفكاره، فيتوسع في تعديلها وتطويرها، ويبتعد عن التمسك المفرط بأفكاره الأولى، وهي سمة ضرورية في التفكير الإبداعي المفتوح (Shiota & Levenson, 2012, 419).

كما أن تنظيم الانفعالات يُقلل من احتمالية الوقوع في التفكير السلبي أو الاجترار العقلي بعد تلقي النقد، وهو ما يمنع تعطيل التفكير الإبداعي ويُعيد توجيه الانتباه نحو التطوير الفعال للأفكار، إضافة إلى ذلك فإن المرونة الانفعالية المرتبطة بتنظيم الانفعالات تُعزز قدرة الفرد على التجريب والانفتاح على التعديلات، مما يجعل النقد فرصة للإثراء لا للإحباط، وهذا يُعد جوهرًا في كل عملية حل إبداعي للمشكلات (Kaufman & Beghetto, 2013, 16).

ويسهم تنظيم الانفعالات في كبح اندفاعات الفرد الفورية وعدم التسرع في اختيار أول حل متاح؛ مما يُمكنه من تأجيل الإشباع والبحث عن حلول أكثر عمقًا وإبداعًا؛ فالفرد الذي يتحكم في رغباته الانفعالية لا يكتفي بالحلول السطحية، بل يُفضل استكشاف بدائل متعددة قبل اتخاذ القرار، ويحتاج تأجيل الإشباع إلى وعي داخلي بالانفعالات وضبط لها، وهو ما يتيح للفرد فرصة للاستمرار في التفكير بدلاً من الاكتفاء بحل سريع، وبالتالي يتوسع في استخدام عمليات عقلية أعلى كالتخيل وإعادة التقييم، وهي ضرورية للإبداع، وعندما يدير الفرد انفعالاته بفعالية، فإنه يُقلل من تأثير القلق والرغبة في إنهاء المشكلة بسرعة، وهذان العاملان يحدان عادة من الإبداع، ويعزز تنظيم الانفعالات الصبر العقلي ويسمح للفرد بالاستمرار في العمل رغم الصعوبات، وهو شرط مهم لبلورة أفكار مبتكرة (Baumeister et al., 2017, 353).

ويساعد تنظيم الانفعالات الفرد على التحكم في مشاعر الإحباط الناتجة عن تأخر النتائج، وهذا يُعد جوهرًا أثناء مراحل التجريب والبحث عن حل مختلف، فمن دون هذا التنظيم يميل الفرد إلى الاستسلام أو إنهاء المهمة قبل بلوغ إمكانياته الإبداعية الكاملة، والشخص القادر على تأجيل الإشباع يمتلك غالبًا مرونة في التفكير

وتسامحاً مع الغموض وهما من مكونات الإبداع، فيظل مفتوحاً لأفكار جديدة وغير تقليدية بدلاً من التمسك بحل مباشر وغير ناضج، كما أن القدرة على تأجيل الإشباع تُسهم في تعزيز الشعور بالتحكم الذاتي، مما يرفع من الدافعية الذاتية لدى الفرد، ويجعل جهده الإبداعي أكثر استمرارية وتركيزاً، وهو ما يزيد من جودة الحلول المنتجة (Duckworth et al., 2015, 944).

وبناء على ما سبق يقترح الباحثون نموذجاً تفسيريّاً للعلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات على النحو التالي:



شكل (٣) نموذج تفسيري للعلاقة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات

يتضح من شكل (٣) دور تنظيم الانفعالات كآلية مهمة لتحقيق الاتزان الانفعالي للفرد؛ من أجل التهيئة للوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلات.

ويتضح من العرض النظري السابق أن تنظيم الانفعالات قد يمثل عاملاً مهماً في تشكيل قدرات الفرد على حل المشكلات بأساليب إبداعية، فقد يسهم تنظيم الانفعالات في توفير الاستقرار الداخلي الذي يعزز التركيز والتفكير المرن، وتزداد أهمية هذا المتغير في البيئة الجامعية الأزهرية، لما تتسم به من خصوصية علمية وثقافية تتطلب مستويات عالية من التكيف المعرفي والانفعالي. ومن ثم فإن دراسة العلاقة بين تنظيم الانفعالات

والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر تُعد خطوة أساسية لفهم آليات التفكير الإبداعي لديهم، مما قد يدعم تفوقهم الأكاديمي وتكاملهم النفسي.

فروض البحث:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات.

إجراءات البحث

أولاً: المنهج:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي والوصفي المقارن؛ نظراً لأنه يتسق مع طبيعة أهدافه، إذ إنه يرصد واقع المتغيرين موضوع البحث.

ثانياً: المشاركون:

أ- المشاركون في التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات:

قام الباحثون بتطبيق أدوات الدراسة على مجموعة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات والتي بلغت ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر، ممن يدرسون بكليات: التربية للبنات بالقاهرة، واللغة العربية للبنين بأسوط، والتربية للبنات بالقاهرة، والبنات الإسلامية بأسوط، وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (١٩ - ٢٣) عاماً، بمتوسط قدره ٢١.٤٧١ عاماً، وانحراف معياري قدره ٣.١٢٧؛ وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الأدوات والبنود المتضمنة فيها، والتعرف على المعوقات التي قد تظهر أثناء التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة، والتغلب عليها، بالإضافة إلى التحقق من صدق وثبات الأدوات واتساقها الداخلي، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات.

جدول (١) توزيع المشاركين في التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (ن = ١٥٠)

ذكور				إناث			
كلية التربية للبنين بالقاهرة		كلية اللغة العربية للبنين بأسوط		كلية التربية للبنات بالقاهرة		كلية البنات الإسلامية بأسوط	
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر
١٥	٢٠	٣٥	٧	١٢	٢٩	٢٣	٩

يتضح من جدول (١) أن:

- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الذكور المشاركين في التحقق من الخصائص السكومترية بلغ ٧٧ طالبًا.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الإناث المشاركات في التحقق من الخصائص السكومترية بلغ ٧٣ طالبة.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الريف المشاركين في التحقق من الخصائص السكومترية بلغ ٨٥ طالبًا وطالبة.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الحضر المشاركين في التحقق من الخصائص السكومترية بلغ ٦٥ طالبًا وطالبة.
- الإجمالي الكلي لطلبة جامعة الأزهر المشاركين في التحقق من الخصائص السكومترية بلغ ١٥٠ طالبًا وطالبة.

ب- المشاركون في التحقق من فروض الدراسة:

بلغ عدد مجموعة المشاركين في التحقق من فروض الدراسة ٤٦٧ من طلبة جامعة الأزهر، ممن يدرسون بكليات: التربية للبنين بالقاهرة، واللغة العربية للبنين بأسبوط، والتربية للبنات بالقاهرة، والبنات الإسلامية بأسبوط، وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (١٩ - ٢٣) عامًا، بمتوسط قدره ٢١.٥٦٨ عامًا، وانحراف معياري قدره ٣.٠٠٥ سنة؛ ويوضح جدول (٢) توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية.

جدول (٢) توزيع المشاركين في التحقق من فروض الدراسة (ن = ٤٦٧)

ذكور				إناث			
كلية التربية للبنين بالقاهرة		كلية اللغة العربية للبنين بأسبوط		كلية التربية للبنات بالقاهرة		كلية البنات الإسلامية بأسبوط	
ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر
٦١	٤٨	٧٥	٣٩	٥٤	٥٢	٨٠	٥٨

يتضح من جدول (٢) أن:

- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الذكور المشاركين في التحقق من فروض الدراسة بلغ ٢٢٣ طالبًا.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الإناث المشاركات في التحقق من فروض الدراسة بلغ ٢٤٤ طالبة.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الريف المشاركين في التحقق من فروض الدراسة بلغ ٢٧١ طالبًا وطالبة.
- إجمالي طلبة جامعة الأزهر الحضر المشاركين في التحقق من فروض الدراسة بلغ ١٩٧ طالبًا وطالبة.
- الإجمالي الكلي لطلبة جامعة الأزهر المشاركين في التحقق من فروض الدراسة بلغ ٤٦٧ طالبًا وطالبة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

تطلب القيام بهذه الدراسة استخدام أدوات لقياس تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر، ونظرًا لعدم وجود مقاييس في البيئة العربية تناسب عينة الدراسة؛ لذا قام الباحثون بإعداد أداة

لقياس كل متغير منهما لدى طلبة جامعة الأزهر، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات وكيفية التحقق من خصائصها السيكمترية:

(١) مقياس تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر (إعداد الباحثين):

ويهدف إلى قياس تنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث كان هناك مبرر لإعداد هذا المقياس، نظراً للخصوصية الثقافية والدينية لطلبة جامعة الأزهر الذين يتميزون بخلفية علمية تجمع بين الدراسة الشرعية والدراسة الأكاديمية الحديثة؛ مما يجعل تنظيم الانفعالات لديهم متأثراً بمجموعة من القيم والتوجهات التي قد تختلف عن تلك التي بنيت عليها المقاييس الأجنبية أو العربية المعدة لعينات أخرى؛ ومن ثم فإن إعداد مقياس يعكس هذه الخصوصية يُعد ضرورة لضمان الملاءمة الثقافية.

وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تنظيم الانفعالات، ومنها: (هناء سلوم، ٢٠١٥؛ علي الحلفي وأبرار جابر، ٢٠١٥؛ محمد عفانة، ٢٠١٨؛ إسماعيل حميدة، ٢٠١٩؛ جهاد متولي وآخرين، ٢٠١٩؛ رزان مرعي، ٢٠١٩).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس تنظيم الانفعالات، ومنها المقاييس التي أعدها كل من: (أمنة خصاونة، ٢٠٢٠؛ خالد البلاح، ٢٠٢٠؛ عبير الصبان وآخرين، ٢٠٢٠؛ وحيد مختار، ٢٠٢٠).
- في ضوء ما سبق قام الباحثون بتعريف تنظيم الانفعالات بأنه "قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على الوعي بانفعالاته وملاحظتها بدقة وتمييزها وفهم أسبابها، وتقييمها من حيث شدتها وأهميتها وتأثيرها على سلوكه، مع استخدام استراتيجيات فعالة لضبط الانفعالات السلبية وتوجيهها بطريقة صحية، إلى جانب التعبير عنها بأسلوب متزن ومناسب للسياق الاجتماعي والثقافي، بما يسهم في تحقيق التوازن النفسي".
- ثم قام الباحثون بصياغة مجموعة من العبارات بلغ عددها ٦٠ عبارة، تغطي هذا التعريف، وجميع عبارات المقياس موجبة، وتتم الاستجابة عليها وفقاً لتدرج ثلاثي (نعم: ثلاث درجات، أحياناً: درجتان، لا: درجة واحدة).

- تم حساب الخصائص السيكمترية للمقياس كما يلي:

أ- الصدق العاملي:

قام الباحثون بإجراء التحليل العاملي لمقياس تنظيم الانفعالات، وذلك بعد تطبيقه على ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي للبحث، وقد أخذ الباحثون بمحك كايزر لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشعبات، وهو اعتبار التشعبات التي تصل إلى (٠.٣٠) فأكثر تشعبات دالة، ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي لعبارات مقياس تنظيم الانفعالات.

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي لعبارات مقياس تنظيم الانفعالات (ن = ١٥٠)

العوامل العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
١				*٠.٥٤٤	٠.٤٨١
٢	*٠.٦٥٢				٠.٥٥٦
٣		*٠.٦٣٧			٠.٥٢٢
٤			*٠.٦٧٠		٠.٥٤٦
٥				*٠.٥٦٣	٠.٤٣٨
٦					٠.٠١٨
٧	*٠.٧١٤				٠.٦٦٠
٨				*٠.٤٤٩	٠.٥٣١
٩	*٠.٧٠١				٠.٦٢٦
١٠				*٠.٦٢٠	٠.٥٤٨
١١		*٠.٦١٢			٠.٥١٩
١٢			*٠.٥٥٢		٠.٤٢٣
١٣	*٠.٧٠٥				٠.٦٤٧
١٤			*٠.٦٦٤		٠.٥٣٦
١٥		*٠.٦٧٣			٠.٥٠٢
١٦				*٠.٥٧٨	٠.٤٧١
١٧	*٠.٧٣٥				٠.٦٥٢
١٨					٠.٠٣٤
١٩			*٠.٧٤٦		٠.٦١٨
٢٠		*٠.٧١٥			٠.٦٥٢
٢١				*٠.٥٨٥	٠.٤٤١
٢٢	*٠.٧٤١				٠.٦٣٠
٢٣		*٠.٦٠٢			٠.٥١١
٢٤					٠.٠٤٥
٢٥		*٠.٦٣٨			٠.٥٦٨
٢٦			*٠.٦٥٠		٠.٥٠١

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
٢٧	*٠.٦٨٢				٠.٥٣٣
٢٨			*٠.٥٢٩		٠.٤٧١
٢٩		*٠.٧٢٦			٠.٦٨٠
٣٠			*٠.٥٥٦		٠.٤٤٤
٣١				*٠.٥٧٢	٠.٤٥٧
٣٢				*٠.٦٠٨	٠.٥٧٢
٣٣	*٠.٧٣٣				٠.٦٧٠
٣٤			*٠.٥٢٤		٠.٤٥٦
٣٥		*٠.٦٨٨			٠.٥٢٩
٣٦				*٠.٦٣٤	٠.٥١٨
٣٧	*٠.٧٥٠				٠.٦٣٤
٣٨			*٠.٧٢٢		٠.٦٦٢
٣٩		*٠.٧١٠			٠.٦٥١
٤٠	*٠.٧٦٧				٠.٦٣٦
٤١				*٠.٤٢٨	٠.٣٧٣
٤٢					٠.٠٨١
٤٣			*٠.٦٨١		٠.٥٦٢
٤٤		*٠.٦٤٦			٠.٥٧٤
٤٥		*٠.٦٥٩			٠.٥٠٥
٤٦			*٠.٥٩٢		٠.٤١٨
٤٧	*٠.٧٤١				٠.٦٣٥
٤٨			*٠.٥٤٦		٠.٤٦٠
٤٩		*٠.٦٤٨			٠.٥١٣
٥٠				*٠.٤٩٩	٠.٥٤٦
٥١			*٠.٦٥٢		٠.٥٣٣
٥٢	*٠.٧٦٥				٠.٦٤٠

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
٥٣		*٠.٥٨٩			٠.٤١٨
٥٤			*٠.٥٤٠		٠.٤٣٧
٥٥				*٠.٤٢٦	٠.٣٥٦
٥٦		*٠.٥٢١			٠.٤١٧
٥٧					٠.٠٦٢
٥٨	*٠.٦٩٣				٠.٥٨١
٥٩		*٠.٦٠٦			٠.٥٣٧
٦٠				*٠.٤٩٩	٠.٣٦١
الجذور الكامنة	١٥.٣٧٦	١٢.٥٥٩	٩.٧٨٧	٧.٦٤٥	
نسب التباين %	٢٥.٦٢٧	٢٠.٩٣٢	١٦.٣١٧	١٢.٧٤٢	

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل لمقياس تنظيم الانفعالات، بجذور كامنة لها على الترتيب: ١٥.٣٧٦ ، ١٢.٥٥٩ ، ٩.٧٨٧ ، ٧.٦٤٥ ونسب تباين لها على الترتيب: ٢٥.٦٢٧ % ، ٢٠.٩٣٢ % ، ١٦.٣١٧ % ، ١٢.٧٤٢ %.
- أن العبارات (٦ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٤٢ ، ٥٧) لم تصل إلى الحد المقبول للتشبع (٠.٣) على أيٍّ من العوامل الأربعة؛ ومن ثم تم حذفها.
- أن هناك ١٣ عبارة تشبعت على العامل الأول، وهي أرقام (٢ ، ٧ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤٠ ، ٤٧ ، ٥٢ ، ٥٨)، ويبين مضمونها إدراك الطالب الجامعي الأزهرى لحالته الانفعالية الداخلية، وتمييز مشاعره بدقة، وفهم أسبابها وسياقاتها، بما يتيح له التعامل معها بشكل واعٍ ومتكامل؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ " الوعي بالانفعالات". كما أن هناك ١٥ عبارة تشبعت على العامل الثاني، وهي أرقام (٣ ، ١١ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٣ ، ٥٦ ، ٥٩)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على تحليل وتفسير طبيعة المواقف التي تثير لديه انفعالات معينة، وتقدير مدى تهديدها أو فائدتها له، وتحديد الاستجابات الانفعالية المناسبة تجاهها؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "تقييم الانفعالات". كما أن هناك ١٤ عبارة تشبعت على العامل الثالث، وهي أرقام (٤ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥١ ، ٥٤)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على التحكم في مشاعر مثل الغضب والقلق والحزن والإحباط من خلال استراتيجيات معرفية أو سلوكية

تهدف إلى تقليل حدتها أو تغيير تأثيرها أو تأجيل الاستجابة لها بطريقة تكيفية؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "ضبط الانفعالات السلبية". كما أن هناك ١٣ عبارة تشبعت على العامل الرابع، وهي أرقام (١، ٥، ٨، ١٠، ١٦، ٢١، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٤١، ٥٠، ٥٥، ٦٠)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على الإفصاح عن مشاعره وانفعالاته بطريقة متوازنة، تتسم بالوضوح والاحترام للذات وللآخرين دون قمع أو مبالغة وفي إطار اجتماعي وثقافي مقبول؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التعبير الملائم عن الانفعالات".

ب- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس تنظيم الانفعالات، وذلك بعد تطبيق المقياس على ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر، ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس تنظيم الانفعالات

(ن = ١٥٠)

الوعي بالانفعالات		تقييم الانفعالات		ضبط الانفعالات السلبية		التعبير الملائم عن الانفعالات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	***.٦٧٢	٣	***.٦٤٣	٤	***.٣٩٧	١	***.٥٧٦
٧	***.٦٥٨	١١	***.٦١٤	١٢	***.٤٨١	٥	***.٧١١
٩	***.٥٣٥	١٥	***.٥٧٢	١٤	***.٥٠٤	٨	***.٦٣٦
١٣	***.٨٧٣	٢٠	***.٥٢٥	١٩	***.٤٣٢	١٠	***.٧٤٥
١٧	***.٧٢٨	٢٣	***.٧٣٤	٢٦	***.٦٢٩	١٦	***.٦٦٢
٢٢	***.٧١٣	٢٥	***.٥٩٧	٢٨	***.٥٤٧	٢١	***.٥٩٠
٢٧	***.٥٠٥	٢٩	***.٥٣٥	٣٠	***.٤٤٨	٣١	***.٧٣٣
٣٣	***.٥٨٢	٣٥	***.٧٢٦	٣٤	***.٥٥٤	٣٢	***.٦٠٧
٣٧	***.٨٨٦	٣٩	***.٦٦٢	٣٨	***.٦١٤	٣٦	***.٥٢٨
٤٠	***.٥٨٧	٤٤	***.٦٣١	٤٣	***.٤٩٨	٤١	***.٦١٦
٤٧	***.٤٧١	٤٥	***.٤٥١	٤٦	***.٦٤٦	٥٠	***.٤٩٦
٥٢	***.٧٨٥	٤٩	***.٦٩٩	٤٨	***.٧٢٣	٥٥	***.٥٢٧
٥٨	***.٧٧٥	٥٣	***.٥٨٥	٥١	***.٦٥٢	٦٠	***.٦٦٠

الوعي بالانفعالات		تقييم الانفعالات		ضبط الانفعالات السلبية		التعبير الملائم عن الانفعالات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
		٥٦	***.٧٩٦	٥٤	***.٥٧١		
		٥٩	***.٥٢٠				

***: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (٥) مصفوفة الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) مصفوفة الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية له (ن = ١٥٠)

أبعاد المقياس	الوعي بالانفعالات	تقييم الانفعالات	ضبط الانفعالات السلبية	التعبير الملائم عن الانفعالات
تقييم الانفعالات	***.٦٠٥			
ضبط الانفعالات السلبية	***.٥٩٦	***.٦٩١		
التعبير الملائم عن الانفعالات	***.٦١٤	***.٧٠٢	***.٥٨٩	
الدرجة الكلية	***.٦٤٣	***.٧٠٩	***.٦٥٣	***.٧١٩

***: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٥٨٩ ، ٠.٧١٩ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الصدق التلازمي:

كما اعتمد الباحثون أيضاً في حساب صدق المقياس على الصدق التلازمي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات المعد للدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس تنظيم الانفعالات إعداد وحيد مختار (٢٠٢٠)، وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠.٨٣١، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي.

د- الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات درجات المقياس ، إعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ويوضح جدول (٦) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية له. جدول (٦) قيم معاملات الثبات باستخدام إعادة تطبيق الاختبار لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية (ن) = (١٥٠)

المقياس	الوعي بالانفعالات	تقييم الانفعالات	ضبط الانفعالات السلبية	التعبير الملائم عن الانفعالات	الدرجة الكلية
معامل الثبات بإعادة الاختبار	٠.٦٢٧	٠.٧١١	٠.٧٣٦	٠.٦٨٩	٠.٧٤٢

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له باستخدام إعادة تطبيق الاختبار تراوحت بين ٠.٦٢٧ ، ٠.٧٤٢ ، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس تنظيم الانفعالات في صورته النهائية يتكون من ٥٥ عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وقد تمت إعادة ترتيب العبارات لتكون عبارات كل بعد كما يوضحها جدول (٧) التالي:

جدول (٧) توزيع عبارات مقياس تنظيم الانفعالات على أبعاد المقياس في صورته النهائية

أبعاد المقياس	عبارات كل بعد	إجمالي عدد العبارات
الوعي بالانفعالات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩	١٣
تقييم الانفعالات	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠، ٥٣، ٥٥	١٥
ضبط الانفعالات السلبية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧، ٥١، ٥٤	١٤
التعبير الملائم عن الانفعالات	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨، ٥٢	١٣
إجمالي عدد عبارات المقياس		٥٥

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- أن مقياس تنظيم الانفعالات في صورته النهائية يتكون من ٥٥ عبارة موزعة على أربعة أبعاد.
- أن عدد عبارات البعد الأول (الوعي بالانفعالات) بلغ ١٣ عبارة وتتراوح درجاته ما بين ١٣ و ٣٩ .
- أن عدد عبارات البعد الثاني (تقييم الانفعالات) بلغ ١٥ عبارة وتتراوح درجاته ما بين ١٥ و ٤٥ .
- أن عدد عبارات البعد الثاني (ضبط الانفعالات السلبية) بلغ ١٤ عبارة وتتراوح درجاته ما بين ١٤ و ٤٢ .

- أن عدد عبارات البعد الثاني (التعبير الملائم عن الانفعالات) بلغ ١٣ عبارة وتتراوح درجاته مابين ١٣ و ٣٩.

- أن العدد الكلى لعبارات المقياس بلغ ٥٥ عبارة وتتراوح درجاته مابين ٥٥ و ١٦٥.
مع مراعاة أن:

- جميع عبارات المقياس موجبة.
- الاستجابة على بنود المقياس تتم وفقاً لتدريج ثلاثي (نعم: ثلاث درجات، أحياناً: درجتان، لا: درجة واحدة).
- المقياس بعد حساب الخصائص السيكمترية له على النحو السابق - بالتحقق من صدقه وثباته واتساقه الداخلي - أصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

(٢) مقياس الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر (إعداد الباحثين):

ويهدف إلى قياس الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر، حيث كانت هناك مبرر لإعداد هذا المقياس، نظراً للخصوصية المعرفية والثقافية لطلبة جامعة الأزهر، إذ يجمع الطالب الأزهرى بين دراسة العلوم الشرعية والعلوم الحديثة؛ مما يتطلب منه مستوى عالياً من المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي لحل المشكلات التي تتطلب الجمع بين المرجعية الدينية والواقع المعاصر، ومن ثم فإن إعداد مقياس يعكس هذا النمط من التفكير الإبداعي يُعد ضرورة علمية، هذا بالإضافة إلى قصور المقاييس الأجنبية أو العامة التي غالباً ما تُبنى في بيئات ثقافية مختلفة لا تراعي الأبعاد القيمية والدينية التي تحكم طريقة التفكير لدى طلبة الأزهر؛ مما قد يؤدي إلى قياس غير دقيق لقدراتهم.

وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الحل الإبداعي للمشكلات، ومنها: (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠١؛ انشراح المشرفي، ٢٠٠٥؛ أيمن عامر، ٢٠٠٨، محارب الصمادي ويحيى الصمادي، ٢٠٠٩؛ صفاء الأعسر، ٢٠١٢؛ خالد قليوبي، ٢٠١٩).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومنها المقاييس التي أعدها كل من: (سعيد سرور وعبد العزيز سليم، ٢٠١٠؛ محمود عكاوى وآخرين، ٢٠١١؛ فاروق الناظر، ٢٠١٩).
- في ضوء ما سبق قام الباحثون بتعريف الحل الإبداعي للمشكلات بأنه "قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على تحديد المشكلات بدقة من خلال الوعي المبكر بوجودها، وتوليد عدد كبير من الحلول المتنوعة، مع المرونة في تغيير اتجاهات التفكير عند الحاجة، وابتكار حلول أصيلة تجمع بين الجودة والملاءمة؛ لتحقيق نتائج فعالة وغير تقليدية".

- ثم قام الباحثون بصياغة مجموعة من العبارات بلغ عددها ٥٠ عبارة، تغطي هذا التعريف، وجميع عبارات المقياس موجبة، وتتم الاستجابة عليها وفقاً لتدرج ثلاثي (نعم: ثلاث درجات، أحياناً: درجتان، لا: درجة واحدة).
- تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:
أ-الصدق العاملي:

قام الباحثون بإجراء التحليل العاملي لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات، وذلك بعد تطبيقه على ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي للبحث، وقد أخذ الباحثون بمحك كايزر لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشعبات، وهو اعتبار التشعبات التي تصل إلى (٠.٣٠) فأكثر تشعبات دالة، ويوضح جدول (٨) نتائج التحليل العاملي لعبارات مقياس الحل الإبداعي للمشكلات.

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي لعبارات مقياس الحل الإبداعي للمشكلات (ن = ١٥٠)

العبارات	العوامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشروع
١			*٠.٦٧٤			٠.٥٦٩
٢		*٠.٦٥٢				٠.٥٧٠
٣					*٠.٥٥٧	٠.٤٣٢
٤				*٠.٥٤٢		٠.٤١٩
٥				*٠.٥٣٧		٠.٤٢١
٦					*٠.٥١٣	٠.٤٠٨
٧		*٠.٧٥٥				٠.٦٣٥
٨			*٠.٦٠٤			٠.٥٢٨
٩		*٠.٧٤٦				٠.٦٠٧
١٠				*٠.٦١٠		٠.٥٢٢
١١					*٠.٤٨٩	٠.٣٦٧
١٢			*٠.٥٨٨			٠.٤١٦
١٣		*٠.٧١٨				٠.٦٢٤
١٤					*٠.٥٢٧	٠.٤٥٢
١٥				*٠.٥١١		٠.٤١٩
١٦		*٠.٦٨٩				٠.٥٢٨

العوامل	العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
١٧					*.٥٣٥	.٤٦٧
١٨					*.٥٤٢	.٤٤٨
١٩			*.٦٧٩			.٥٧٢
٢٠		*.٧٢٩				.٦٣٩
٢١				*.٥٦٠		.٤٧٥
٢٢					*.٤٦٩	.٠٩٢
٢٣			*.٧١١			.٦٣٨
٢٤					*.٤٦١	.٣٥٧
٢٥				*.٤١٧		.٣٦١
٢٦		*.٧٦٦				.٣٨٩
٢٧			*.٧٤١			.٥٦٢
٢٨		*.٧٠٢				.٣٢١
٢٩				*.٦٢٠		.٥٤٨
٣٠				*.٥٨٨		.٤٦٧
٣١			*.٦٥٧			.٣١٢
٣٢		*.٦٩٩				.٥٦٩
٣٣					*.٤٣٧	.٣٤٨
٣٤			*.٦٨٨			.٣١٩
٣٥		*.٧٥٤				.٦٤٣
٣٦			*.٦٢٧			.٥٤٧
٣٧				*.٥٤٩		.٤١٨
٣٨		*.٦٩٤				.٦٥٥
٣٩					*.٤٤٧	.٣٤١
٤٠			*.٦١١			.٥٢٥
٤١				*.٥٩٠		.٤١٢
٤٢					*.٥٠٢	.٤٣٦
٤٣		*.٧٣٥				.٦١٠

العوامل	العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الشيوع
٤٤			*٠.٧١٣			٠.٦٢٣
٤٥					*٠.٤٩١	٠.٣٥١
٤٦				*٠.٥٧٣		٠.٤٦٢
٤٧			*٠.٦٠٩			٠.٥١٨
٤٨		*٠.٧١٦				٠.٦٣٤
٤٩				*٠.٥٦٦		٠.٤٢٨
٥٠			*٠.٦٢٨			٠.٥٠٧
الجذور الكامنة		١٣.٠٠٨	١٠.٩٤٦	٧.٣٦٨	٦.٤٢٥	
نسب التباين %		٢٦.٠١٦	٢١.٨٩٢	١٤.٧٣٦	١٢.٨٥٠	

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- أن التحليل العاملي أسفر عن أربعة عوامل لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات، بجذور كامنة لها على الترتيب: ١٣.٠٠٨ ، ١٠.٩٤٧ ، ٧.٣٦٨ ، ٦.٤٢٥ ونسب تباين لها على الترتيب: ٢٦.٠١٦ % ، ٢١.٨٩٢ % ، ١٤.٧٣٦ % ، ١٢.٨٥٠ %.
- أن هناك ١٣ عبارة تشبعت على العامل الأول، وهي أرقام (٢، ٧، ٩، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢٦، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٨)، ويبين مضمونها قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على إدراك وجود مشكلة أو احتمال وقوعها قبل أن تصبح واضحة أو حادة، والتنبه إلى الفجوات أو التناقضات أو أوجه القصور في المواقف الحياتية أو الأكاديمية؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ " الحساسية للمشكلات". كما أن هناك ١٣ عبارة تشبعت على العامل الثاني، وهي أرقام (١، ٨، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٧، ٥٠)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على توليد عدد كبير من الأفكار أو البدائل أو الحلول الممكنة لمشكلة ما في وقت محدود؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ " الطلاقة في إنتاج الحلول". كما أن هناك ١٢ عبارة تشبعت على العامل الثالث، وهي أرقام (٤، ٥، ١٠، ١٥، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٤١، ٤٦، ٤٩)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على التنقل الذهني بين أنماط مختلفة من التفكير، وتغيير زاوية النظر إلى المشكلة، وتوليد حلول تنتمي إلى فئات متنوعة أو غير مألوفة، بدلاً من التمسك بنمط واحد أو حلول تقليدية؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ " المرونة في الوصول للحل". كما أن هناك ١٢ عبارة تشبعت على العامل الرابع، وهي أرقام (٣، ٦، ١١، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٣٣،

٣٩، ٤٢، ٤٥)، ويكشف محتواها عن قدرة الطالب الجامعي الأزهرى على إنتاج أفكار أو حلول جديدة، وغير شائعة وغير نمطية، تتميز بالابتكار والتفرد مقارنة بما هو معتاد أو متداول بين الأفراد؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "أصالة الحلول".

ب- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، وذلك بعد تطبيق المقياس على ١٥٠ من طلبة جامعة الأزهر، ويوضح جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الحل الإبداعي للمشكلات (ن = ١٥٠)

الحساسية للمشكلات		الطلاقة في إنتاج الحلول		المرونة في الوصول للحل		أصالة الحلول	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	***.٦٣٥	١	***.٦٣١	٤	***.٦٣٧	٣	***.٥٦٦
٧	***.٦١٦	٨	***.٥٦٩	٥	***.٤٩٢	٦	***.٦٣٤
٩	***.٥٧١	١٢	***.٦٠٥	١٠	***.٥٧٩	١١	***.٥٣٧
١٣	***.٥٥٩	١٩	***.٥٦٣	١٥	***.٧٣٠	١٤	***.٦٠٢
١٦	***.٧٢٦	٢٣	***.٧٥٠	٢١	***.٦٢٣	١٧	***.٧١٨
٢٠	***.٥٨٩	٢٧	***.٦٣٩	٢٥	***.٥١٩	١٨	***.٥٦٩
٢٦	***.٦٣٨	٣١	***.٥٢٧	٢٩	***.٥٦٢	٢٢	***.٦٦٤
٢٨	***.٧٤٤	٣٤	***.٦٦٠	٣٠	***.٥٧٨	٢٤	***.٥٩٧
٣٢	***.٧٠٦	٣٦	***.٧٣٥	٣٧	***.٦٣٦	٣٣	***.٧٦٢
٣٥	***.٥٦٤	٤٠	***.٥١٦	٤١	***.٤٧٦	٣٩	***.٥٤٤
٣٨	***.٧١٩	٤٤	***.٤٨٠	٤٦	***.٥٢٩	٤٢	***.٦٠٢
٤٣	***.٥٧١	٤٧	***.٥٩٦	٤٩	***.٦٦٢	٤٥	***.٤٩٦
٤٨	***.٥٣٦	٥٠	***.٥٣٧				

***: دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٠) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية له (ن = ١٥٠)

أبعاد المقياس	الحساسية للمشكلات	الطلاقة في إنتاج الحلول	المرونة في الوصول للحل	أصالة الحلول
الطلاقة في إنتاج الحلول	**٠.٥٤٤			
المرونة في الوصول للحل	**٠.٦٢٧	**٠.٦١٨		
أصالة الحلول	**٠.٦٣٧	**٠.٥٩٣	**٠.٦٤٠	
الدرجة الكلية	**٠.٦٨٧	**٠.٦٥٥	**٠.٦٦٢	**٠.٦٩٠

** : دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية له تراوحت بين ٠.٥٤٤ ، ٠.٦٩٠ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الصدق التلازمي:

كما اعتمد الباحثون أيضاً في حساب صدق المقياس على الصدق التلازمي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٥٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة الأزهر على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات المعد للدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات إعداد فاروق الناظر (٢٠١٩)، وبلغ معامل الارتباط بينهما ٠.٨١٧، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي.

د- الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام إعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، ويوضح جدول (١١) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية له.

جدول (١١) قيم معاملات الثبات باستخدام إعادة تطبيق الاختبار لأبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلات والدرجة الكلية له (ن = ١٥٠)

المقياس	الحساسية للمشكلات	الطلاقة في إنتاج الحلول	المرونة في الوصول للحل	أصالة الحلول	الدرجة الكلية
معامل الثبات بإعادة الاختبار	٠.٧٢٥	٠.٦٩٤	٠.٧٣١	٠.٦٨٣	٠.٧٧٢

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له باستخدام إعادة تطبيق الاختبار تراوحت بين ٠.٦٨٣ ، ٠.٧٧٢ ، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ينبغي مما سبق أن مقياس الحل الإبداعي للمشكلات في صورته النهائية يتكون من ٥٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وقد تمت إعادة ترتيب العبارات لتكون عبارات كل بعد كما يوضحها جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) توزيع عبارات مقياس الحل الإبداعي للمشكلات على أبعاد المقياس في صورته النهائية

أبعاد المقياس	عبارات كل بعد	إجمالي عدد العبارات
الحساسية للمشكلات	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩	١٣
الطلاقة في إنتاج الحلول	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠	١٣
المرونة في الوصول للحل	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٧	١٢
أصالة الحلول	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨	١٢
إجمالي عدد عبارات المقياس		٥٠

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

- أن مقياس الحل الإبداعي للمشكلات في صورته النهائية يتكون من ٥٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد.
- أن عدد عبارات البعد الأول (الحساسية للمشكلات) بلغ ١٣ عبارة.
- أن عدد عبارات البعد الثاني (الطلاقة في إنتاج الحلول) بلغ ١٣ عبارة.
- أن عدد عبارات البعد الثاني (المرونة في الوصول للحل) بلغ ١٢ عبارة.
- أن عدد عبارات البعد الثاني (أصالة الحلول) بلغ ١٢ عبارة.

مع مراعاة أن:

- جميع عبارات المقياس موجبة.
- الاستجابة على بنود المقياس تتم وفقاً لتدرج ثلاثي (نعم: ثلاث درجات، أحياناً: درجتان، لا: درجة واحدة).
- أعلى درجة على المقياس = $3 \times 50 = 150$ درجة، وأدنى درجة على المقياس = $1 \times 50 = 50$ درجة
- المقياس بعد حساب الخصائص السيكمترية له على النحو السابق - بالتحقق من صدقه وثباته واتساقه الداخلي - أصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي بواسطة برنامج (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت".

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر"؛ واختبار هذا الفرض قام الباحثون بحساب معامل الارتباط البسيط لـ "بيرسون" بين درجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات ودرجاتهم على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات ودرجاتهم على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات (ن=٤٦٧)

تنظيم الانفعالات	الوعي بالانفعالات	تقييم الانفعالات	ضبط الانفعالات السلبية	التعبير الملائم عن الانفعالات	الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات
الحل الإبداعي للمشكلات	٠.٥٤٩**	٠.٣٩٥**	٠.٦٢٠**	٠.٤٤٨**	٠.٦٣٣**
الحساسية للمشكلات	٠.٦٣٢**	٠.٤٦٦**	٠.٤٠١**	٠.٥٨٤**	٠.٦٥٥**
الطلاقة في إنتاج الحلول	٠.٥٥٨**	٠.٧١١**	٠.٦١٦**	٠.٤٢٦**	٠.٧٤٤**
المرونة في الوصول للحل	٠.٤٧١**	٠.٤٠٧**	٠.٤٥٨**	٠.٤٣٩**	٠.٥٦٣**
أصالة الحلول	٠.٦٦٤**	٠.٧٢٥**	٠.٦٣١**	٠.٦٠٢**	٠.٧٦٧**
الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات					

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- وجود علاقة موجبة بين الحساسية للمشكلات وكل أبعاد تنظيم الانفعالات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (الوعي بالانفعالات ٠.٥٤٩، تقييم الانفعالات

- ٠.٣٩٥، ضبط الانفعالات السلبية ٠.٦٢٠، التعبير الملائم عن الانفعالات ٠.٤٤٨، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات ٠.٦٣٣)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.
- وجود علاقة موجبة بين الطلاقة في إنتاج الحلول وكل أبعاد تنظيم الانفعالات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (الوعي بالانفعالات ٠.٦٣٢، تقييم الانفعالات ٠.٤٦٦، ضبط الانفعالات السلبية ٠.٤٠١، التعبير الملائم عن الانفعالات ٠.٥٨٤، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات ٠.٦٥٥)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.
- وجود علاقة موجبة بين المرونة في الوصول للحل وكل أبعاد تنظيم الانفعالات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (الوعي بالانفعالات ٠.٥٨٨، تقييم الانفعالات ٠.٧١١، ضبط الانفعالات السلبية ٠.٦١٦، التعبير الملائم عن الانفعالات ٠.٤٢٦، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات ٠.٧٤٤)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.
- وجود علاقة موجبة بين أصالة الحلول وكل أبعاد تنظيم الانفعالات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (الوعي بالانفعالات ٠.٤٧١، تقييم الانفعالات ٠.٤٠٧، ضبط الانفعالات السلبية ٠.٤٥٨، التعبير الملائم عن الانفعالات ٠.٤٣٩، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات ٠.٥٦٣)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.
- وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات وكل أبعاد تنظيم الانفعالات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (الوعي بالانفعالات ٠.٦٦٤، تقييم الانفعالات ٠.٧٢٥، ضبط الانفعالات السلبية ٠.٦٣١، التعبير الملائم عن الانفعالات ٠.٦٠٢، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات ٠.٧٦٧)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

تفسير نتائج الفرض الأول:

• بالنسبة للوعي بالانفعالات:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوعي بالانفعالات وكل أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة García-Renedo et al. (2020) من وجود علاقة موجبة بين الوعي بالانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الوعي بالانفعالات كمهارة تمكن الفرد من إدراك حالته الانفعالية وفهم تأثيرها على طريقة تفكيره وسلوكه، بما يُعزز قدرته على استحضار استجابات معرفية مرنة وإبداعية عند مواجهة المشكلات؛ فالوعي بالانفعالات يُعد شرطاً أولياً لإحداث تنظيم انفعالي فعال، مما يُساعد الطالب على ضبط مشاعره أثناء المواقف المعقدة، ويُخفف من أثر الانفعالات السلبية المعيقة للتفكير المرن أو الطليق، كالتوتر والخوف والإحباط، والتي تُعتبر عوائق أمام إنتاج

حلول مبتكرة. كما أن الوعي بالانفعالات يُحسن من الحساسية للمشكلات، إذ يسمح للطالب بأن يلاحظ الاضطرابات أو المشاعر المزعجة المرتبطة بالموقف، والتي قد تكون مؤشراً على وجود خلل أو حاجة لحل، مما يُعزز دافعية الفرد لرصد المشكلات في محيطه وتحليلها. أما الطلاقة في إنتاج الحلول فتعد أكثر استجابة لتأثير المشاعر الإيجابية إذا كان الطالب مدرّكاً لها، حيث تشير أبحاث متعددة إلى أن الحالة الانفعالية الإيجابية تُحفز الدماغ على تنشيط مسارات التفكير المتنوعة، وبالتالي يُسهّم الوعي بالانفعالات في تسهيل الوصول إلى أفكار متعددة ومتنوعة. وعند النظر إلى المرونة المعرفية نجد أن الطالب الواعي بانفعالاته يكون أكثر قدرة على الانتقال بين زوايا النظر المختلفة، وتجنب التصلب الفكري؛ مما يُسهّم في توليد حلول من أكثر من منظور، وهي مهارة أساسية في التفكير الإبداعي الفعّال. وفيما يتعلق بأصالة الحلول فإن الوعي بالانفعالات يفتح المجال لتجارب ذاتية أعمق يمكن أن تُغذي التفكير الإبداعي، حيث إن الطالب الذي يستحضر مشاعره يستطيع استلهم أفكار أصيلة ومبتكرة، نابعة من وعيه بتجاربه الخاصة. وتُشير الأدبيات إلى أن الأشخاص ذوي الوعي المرتفع بانفعالاتهم يكونون أكثر قدرة على تنظيم حالة التدفق العقلي، وهي حالة يُعرف عنها ارتباطها الوثيق بالإبداع، إذ تسمح بالانخراط الكامل في المهمة مع تراجع تأثير المقاطعات الذهنية والانفعالية. وقد يفسر ذلك أيضاً قدرة هؤلاء الطلبة على تحويل المشاعر السلبية إلى محفزات إيجابية، أي استخدام المشاعر كمدخلات معرفية تساهم في تأمل أعمق للمشكلة، وبالتالي إعادة صياغتها بطرق جديدة وغير تقليدية، وهو ما يعزز الأصالة والطلاقة. كما أن طلاب جامعة الأزهر، في ظل خصوصية بيئتهم التعليمية التي تتضمن محتوى معرفي عميق وتحديات فكرية متنوعة، قد يجدون في الوعي بالانفعالات وسيلة لموازنة ضغوط الدراسة والتحكم في مشاعرهم الداخلية، مما يخلق مناخاً معرفياً أكثر ملائمة للإبداع.

• بالنسبة لتقييم الانفعالات:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقييم الانفعالات وكل أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر، ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور المحوري لتقييم الانفعالات في إحداث فهم أعمق للتجربة الانفعالية، وبالتالي استخدام هذا الفهم كمدخل لتحسين عمليات التفكير وحل المشكلات. إن تقييم الانفعالات يُشير إلى القدرة على تفسير طبيعة المشاعر، ومعرفة أسبابها، وتحليل أثرها على الذات والسلوك، وهو ما يمنح الفرد قدرة على التعامل الواعي مع الانفعالات بدلاً من الاستجابة التلقائية أو العشوائية؛ مما يُعزز فاعلية التفكير الإبداعي في المواقف المعقدة؛ فالفرد الذي يُجيد تقييم انفعالاته يكون أكثر قدرة على تمييز الحالة الانفعالية المناسبة للموقف، وبالتالي يستطيع إدارتها لخدمة أهدافه المعرفية، كتحفيز نفسه على الاستكشاف أو توليد حلول غير تقليدية عند مواجهة التحديات. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن تقييم الانفعالات يُسهّم في تعزيز الحساسية للمشكلات، حيث يصبح

الطالب أكثر انتباهاً للإشارات الانفعالية التي تُنبئ بوجود مشكلة أو تعارض ما؛ مما يُيسر عليه إدراك الموقف كموقف يستحق التأمل أو المعالجة. أما فيما يخص الطلاقة في إنتاج الحلول فإن الطلاب الذين يُقيّمون انفعالاتهم بشكل دقيق يكونون أكثر قدرة على استثمار الحالات الانفعالية الإيجابية في توليد أفكار متنوعة، دون أن تعوقهم المشاعر السلبية أو التشويش العاطفي. وتنعكس هذه القدرة أيضاً على المرونة المعرفية، حيث يتيح تقييم الانفعالات للطلاب الانتقال بين مواقف أو حالات نفسية متعددة دون الانغلاق في زاوية واحدة، مما يدعمه في رؤية الحلول من زوايا متنوعة وتبني استراتيجيات متعددة للحل. كذلك فإن تقييم الانفعالات يُعد بوابة مهمة إلى أصالة الحلول، إذ يُمكن للطلاب من خلال الفهم الدقيق لانفعالاته أن يستحضر تجاربه الشخصية ويُعيد تأطيرها بطريقة جديدة، وهو ما يُنتج حلولاً ذات طابع فردي وخارج عن المألوف، كما أن الأفراد الذين يُقيّمون مشاعرهم بدقة هم أكثر قدرة على تحويل المشاعر إلى معلومات معرفية، يستفيدون منها في دعم الاستبصار والتفكير العميق، وهي خصائص جوهرية في التفكير الإبداعي، كما يُساعد تقييم الانفعالات على تخفيف أثر القلق أو الإحباط المصاحب للمشكلات المعقدة، حيث يُسهم في تفسير المشاعر بوصفها مؤقتة وقابلة للتغيير؛ مما يفتح الباب أمام تفاعل أكثر هدوءاً وتفكيراً مع المشكلة. وتشير النتيجة إلى أن طلبة جامعة الأزهر ممن يمتلكون مهارة تقييم الانفعالات قد يكونون أكثر قدرة على استبصار المواقف الغامضة أو المربكة، وفهم الأبعاد الانفعالية المرتبطة بها، مما يمنحهم فرصة لإعادة بناء المشكلة بشكل يُسهم في الحل المبتكر. كما أن بيئة جامعة الأزهر التي تمتاز فيها البنى المعرفية والدينية والقيمية، قد تكون مليئة بالتحديات، ويُساعد تقييم الانفعالات الطلاب على تنظيم استجاباتهم الفكرية والانفعالية لهذه التحديات؛ مما يُعزز من مهاراتهم في التعامل معها بطرق إبداعية.

• بالنسبة لضبط الانفعالات السلبية:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين ضبط الانفعالات السلبية وكل أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Wang & Li (2020) من وجود علاقة موجبة بين الضبط الانفعالي والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حقيقة أن الانفعالات السلبية، مثل القلق والغضب والإحباط والخوف تؤثر تأثيراً مباشراً على العمليات المعرفية المسؤولة عن التفكير المرن، وأن القدرة على ضبطها تُمكن الطالب من التعامل مع المشكلة بشكل منظم وغير متسرع؛ فالطلاب الذين يتمتعون بضبط مرتفع للانفعالات السلبية لديهم قدرة أكبر على منع الانفعالات المعوقة من السيطرة على سلوكهم العقلي، مما يحافظ على كفاءة الذاكرة العاملة والانتباه، ويُعزز بذلك قدرتهم على توليد أفكار جديدة. ويساعد ضبط الانفعالات السلبية أيضاً في تحسين الحساسية للمشكلات؛ إذ يُمكن الفرد من مواجهة التحديات دون تهويل أو إنكار، مما يُسهم في إدراك أعمق لأوجه القصور أو التناقض في الموقف، واعتباره فرصة للتفكير بدلاً من

كونه تهديدًا. أما بالنسبة لطلاقة في إنتاج الحلول فإن ضبط الانفعالات السلبية يُجنب الطالب الوقوع في دائرة التفكير الاجتراري أو التثبيط الذهني، مما يسمح لعقله بالتحرك بحرية بين الأفكار، ويُعزز تدفق الأفكار المتعددة دون رقابة انفعالية مفرطة. كذلك تُعد المرونة المعرفية من أكثر العمليات استفادة من ضبط الانفعالات السلبية؛ حيث يُتيح هذا الضبط للفرد الانتقال بين استراتيجيات متعددة للحل دون أن يُقيد نفسه بانفعال معين أو نظرة سلبية قاصرة. وفيما يتعلق بأصالة الحلول فإن الطالب الذي يضبط انفعالاته السلبية يكون أكثر قدرة على استكشاف حلول خارجة عن المألوف دون خوف من الفشل أو الانتقاد؛ مما يعكس استقلالية فكرية وشجاعة معرفية تدعم الأصالة في الإنتاج المعرفي. كما أن الانفعالات السلبية إذا لم تُضبط قد تُنتج حالة من التصلب المعرفي، وهي حالة ذهنية تُقلل من قدرة الفرد على رؤية البدائل أو التفكير في حلول غير تقليدية، مما يُقيد الإبداع بشكل كبير. كما أن الطلاب القادرين على ضبط انفعالاتهم يميلون إلى استخدام الموقف الصعب كمحفز على التفكير، بدلاً من الاستسلام له، مما يجعل من التحديات فرصاً للابتكار وليس مواقف للهروب أو الجمود.

• بالنسبة للتعبير الملائم عن الانفعالات:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعبير الملائم عن الانفعالات وكل أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر، ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الطبيعة التفاعلية بين العمليات الانفعالية والعمليات المعرفية، والتي تُعد أساساً للإبداع الفعّال في حل المشكلات؛ فالتعبير الملائم عن الانفعالات لا يعني الانفجار أو الكبت، بل القدرة على إظهار المشاعر المناسبة في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة؛ مما يتيح للفرد التفاعل مع الموقف دون فقدان السيطرة أو تشويش الفكر، وهو ما يُعد بيئة خصبة لتفعيل التفكير الإبداعي. ومن هذا المنطلق يُمكن القول إن الطلبة الذين يُجيدون التعبير عن مشاعرهم بطريقة متزنة يكونون أكثر قدرة على تحليل المشكلات العاطفية والمعرفية بموضوعية؛ مما ينعكس على حساسية أكبر للمواقف الإشكالية، وهي أول أبعاد التفكير الإبداعي في حل المشكلات. كما أن التعبير عن المشاعر يُسهم في تحرير الفرد من الانفعالات السلبية المكبوتة، والتي قد تُعطل تدفق الأفكار وتُقيّد الطلاقة الفكرية، وبالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على إنتاج عدد أكبر من الحلول دون توتر أو تردد. ويمتد أثر التعبير الملائم إلى المرونة في التفكير، حيث يُتيح للطلاب الانخراط في مواقف متباينة دون أن يُقيد استجاباته بمخاوف انفعالية؛ مما يُعزز القدرة على التنقل بين الأفكار والمسارات دون جمود. كذلك فإن التعبير الناضج عن المشاعر يُمكن الطالب من استثمار تجاربه الانفعالية السابقة في توليد حلول أصيلة تعكس عمقاً شخصياً وتفرداً ذاتياً، مما يُثري بعد "أصالة الحلول" في التفكير الإبداعي. وبالنسبة للطلبة في جامعة الأزهر التي تتسم بطبيعة معرفية وروحية خاصة، يُمكن أن يُمثل التعبير الملائم عن الانفعالات أداة لضبط العلاقة بين الالتزام الديني والمواقف الحياتية اليومية؛ مما يُعزز من قدرة الطالب على التعامل المتزن

مع المشكلات النفسية والاجتماعية. وقد يكون التعبير الملائم عن الانفعالات مؤشراً على مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي والاجتماعي، وهما من المحددات المعروفة للقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية تجمع بين المنطق والعاطفة. ويرتبط هذا النمط من التعبير بقدرة الطالب على التحرر من الأحكام الذاتية المفرطة، والتي قد تُقيده أو تمنعه من تجربة حلول غير مألوفة، فالمشاعر المعبر عنها بحرية تصبح مصدراً للطاقة الإبداعية وليست عائقاً لها.

• بالنسبة للدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات:

أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات وكل أبعاد الحل الإبداعي للمشكلات ودرجته الكلية لدى طلبة جامعة الأزهر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Matthews 2019) من وجود علاقة موجبة بين تنظيم الانفعالات والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تنظيم الانفعالات يُسهم في تهيئة العقل لحالة من الانتباه والتركيز الانفعالي والمعرفي؛ مما يعزز من قدرة الطالب على توليد حلول متنوعة وغير تقليدية عند مواجهة المشكلات؛ فالطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من تنظيم الانفعالات يكونون أكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم السلبية أثناء المواقف الصعبة، مما يمنع التشوش الذهني والانفعالي ويُساعد في تحليل المشكلة بهدوء ومرونة. كما أن تنظيم الانفعالات يُمكن الفرد من الاستفادة من مشاعره بوصفها إشارات تساعد على إدراك أبعاد المشكلة، واستيعاب التحديات المرتبطة بها، دون الوقوع في فخ الانفعالات المثبطة كاليأس أو التوتر أو الغضب. ويُلاحظ أن هذه القدرة التنظيمية ترتبط بشكل مباشر بالحساسية للمشكلات؛ إذ يكون الطالب القادر على ضبط مشاعره أكثر وعياً بالإشارات الدقيقة التي تدل على وجود مشكلة، مما يُعزز من قدرته على اكتشافها مبكراً. أما في بعد الطلاقة في إنتاج الحلول، فإن تنظيم الانفعالات يُعد عنصراً مهيئاً لحرية الحركة العقلية، ويُقلل من الرغبة في تجنب المشكلات أو التفكير المكرر، مما يُسهم في إنتاج أكبر عدد ممكن من البدائل الإبداعية. ويمتد هذا التأثير إلى المرونة المعرفية؛ إذ يُساعد التنظيم الانفعالي الطالب على التخلي عن الحلول غير الفعالة دون التعلق بها انفعالياً، ويمنحه القدرة على الانتقال بين استراتيجيات بديلة دون قلق أو مقاومة. وفيما يخص أصالة الحلول فإن الطالب المنظم انفعالياً يكون أكثر استعداداً لتجريب حلول جديدة وغير مألوفة، دون خوف من الفشل أو الرفض، وهي سمة أساسية للإبداع في حل المشكلات المعقدة. ويُظهر تنظيم الانفعالات كفاءة عالية في دعم التفاعل المتزن مع المواقف الحياتية، بما في ذلك التحديات الأكاديمية أو الاجتماعية التي قد تُصاحب تجربة طلاب الجامعة، خاصة في بيئة تعليمية ذات طابع ديني وأكاديمي مثل جامعة الأزهر، حيث يُعزز تنظيم الانفعالات من قدرة الطالب على الدمج بين البعد الروحي والأكاديمي في التعامل مع التحديات، مما يُنتج حلولاً تتسم بالعمق والبصيرة والاستقلالية.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات"؛ وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثون باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة؛ لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات، ويوضح جدول (١٤) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٤) اختبار "ت" للفروق بين المتوسط الفرضي والواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس تنظيم الانفعالات (ن=٤٦٧)

المتغيرات	المتوسط الواقعي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي بالانفعالات	٣٠.٥٤	٢٦	٣.٢٢٤	٤.٥٤	٤٦٦	٣٠.٤٧٠	٠.٠١
تقييم الانفعالات	٢٥.٧٥	٣٠	٢.٤٩٦	٤.٢٥ -	٤٦٦	٣٦.٧٩٧ -	٠.٠١
ضبط الانفعالات السلبية	٣٣.١٩	٢٨	٢.٥٨٧	٥.١٩	٤٦٦	٤٣.٣٥٨	٠.٠١
التعبير الملائم عن الانفعالات	٢٦.٠٦	٢٦	٣.٢١١	٠.٠٦	٤٦٦	٠.٤٠٤	د.غ
الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات	١١٥.٥٤	١١٠	٦.٥١٠	٥.٥٤	٤٦٦	١٨.٤٦٧	٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "الوعي بالانفعالات" لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٣٠.٤٧٠ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٣٠.٥٤ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٢٦؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى "الوعي بالانفعالات" لدى طلبة جامعة الأزهر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "تقييم الانفعالات" لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٣٦.٧٩٧ - وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٢٥.٧٥ وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٣٠؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى "تقييم الانفعالات" لدى طلبة جامعة الأزهر.

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "ضبط الانفعالات السلبية" لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٤٣.٣٥٨ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٣٣.١٩ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٢٨؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى "ضبط الانفعالات السلبية" لدى طلبة جامعة الأزهر.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "التعبير الملائم عن الانفعالات"، حيث بلغت قيمة "ت" ٠.٤٠٤ وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ مما يشير إلى أن "التعبير الملائم عن الانفعالات" لدى طلبة جامعة الأزهر يقع في المستوى المتوسط.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ١٨.٤٦٧ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ١١٥.٥٤ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ١١٠؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

أسفرت نتائج الفرض الثاني عن ارتفاع مستوى كل من (الوعي بالانفعالات، ضبط الانفعالات السلبية، الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات) لدى طلبة جامعة الأزهر، وأن "التعبير الملائم عن الانفعالات" لدى طلبة جامعة الأزهر يقع في المستوى المتوسط، بينما ينخفض لديهم تقييم بالانفعالات. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (Anderson et al. (2020 من ارتفاع تنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدد من العوامل النفسية والثقافية والتعليمية المرتبطة بطبيعة البيئة الجامعية في جامعة الأزهر، وكذلك في ضوء الخصائص الشخصية والدينية التي تميز قطاعاً واسعاً من طلابها؛ فارتفاع مستوى الوعي بالانفعالات لدى طلبة جامعة الأزهر قد يُعزى إلى تنشئة دينية وأسرية تشجع على مراقبة النفس والتأمل في المشاعر وضبطها، وهو ما ينسجم مع تعاليم الشريعة الإسلامية التي تُعلي من شأن التحكم في الانفعالات وتدعو إلى مراعاة مشاعر الآخرين، كما أن طبيعة بعض المقررات الدراسية، مثل المواد النفسية والتربوية والشرعية، تُحفز على تنمية الوعي الداخلي وتفحص الذات، مما يرفع من وعي الطالب بانفعالاته. أما ارتفاع مستوى ضبط الانفعالات السلبية فيمكن تفسيره بأن طلبة جامعة الأزهر يُربون على الصبر والانضباط وضبط النفس كقيمة دينية وأخلاقية، كما أن بعضهم قد يلجأ لضبط مشاعره السلبية خوفاً من وصمة الضعف أو من الوقوع في سلوكيات تتنافى مع الالتزام الديني، وتسهم كذلك بعض المناهج التي تُشجع على الصبر والاحتساب والتسامح في رفع هذا البُعد من التنظيم الانفعالي. وفيما يتعلق بارتفاع الدرجة الكلية لتنظيم الانفعالات فهذا يعكس قدرة طلبة جامعة الأزهر - بدرجات متفاوتة - على استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية لإدارة انفعالاتهم، سواء من خلال الكتمان أو التعبير المناسب أو ضبط الذات، وهو ما قد

يكون ناتجًا عن تراكم خبرات تربوية وأسرية واجتماعية تشجع على الهدوء والانضباط وتحذر من الانفعالات الزائدة.

أما ما يتعلق بوقوع التعبير الملائم عن الانفعالات في المستوى المتوسط، فقد يُشير إلى وجود صعوبات لدى بعض الطلبة في التعبير الانفعالي المتزن، سواء بسبب تحفظ ثقافي أو خوف من التقييم السلبي أو ضعف في المهارات الاجتماعية؛ فقد يكون الطالب واعيًا بانفعالاته وضابطًا لها، لكنه لا يجيد التعبير عنها بطريقة صحية أو تلقائية، مما يُضعف من تواصله الانفعالي مع الآخرين، ويجعل تعبيره عما يشعر به محدودًا أو غير دقيق.

أما انخفاض تقييم الانفعالات، فهو يشير إلى ضعف قدرة الطالب على إدراك الأثر الوظيفي لانفعالاته في حياته اليومية أو في اتخاذ القرار. فقد يُدرك ما يشعر به، لكنه لا يرى لهذه المشاعر قيمة معرفية أو سلوكية يستفيد منها، وهو ما قد يُعزى إلى فجوة معرفية أو افتقار لبعض المفاهيم النفسية، أو ربما إلى عدم تلقّي تدريب أو توجيه كافٍ يُبرز أهمية الانفعالات في إدارة الذات والعلاقات.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثون باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة؛ لمعرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ويوضح جدول (١٥) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٥) الاختبار التائي للفروق بين المتوسط الفرضي والواقعي لدرجات طلبة جامعة الأزهر على مقياس الحل

الإبداعي للمشكلات (ن = ٤٦٧)

المتغيرات	المتوسط الواقعي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحساسية للمشكلات	٢٥.٩١	٢٦	٢.٤٦٠	٠.٠٩ -	٤٦٦	٠.٧٩١ -	غ.د
الطلاقة في إنتاج الحلول	٣٠.٣٣	٢٦	٣.٠١٨	٣.٣٣	٤٦٦	٢٣.٧٨٦	٠.٠١
المرونة في الوصول للحل	٢٩.٧٨	٢٤	٢.٦٢٣	٤.٧٨	٤٦٦	٣٩.٣٧٤	٠.٠١
أصالة الحلول	٢٠.٢٨	٢٤	٢.٧٠٩	٣.٧٢ -	٤٦٦	٢٩.٧٦٠ -	٠.٠١
الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات	١٠٦.٣٠	١٠٠	٥.٩٩٨	٦.٣٠	٤٦٦	٢٢.٦٩٨	٠.٠١

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "الحساسية للمشكلات"، حيث بلغت قيمة "ت" - ٠.٧٩١ وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ مما يشير إلى أن "الحساسية للمشكلات" لدى طلبة جامعة الأزهر تقع في المستوى المتوسط.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "الطلاقة في إنتاج الحلول" لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٢٣.٧٨٦ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٣٠.٣٣ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٢٦؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى "الطلاقة في إنتاج الحلول" لدى طلبة جامعة الأزهر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "المرونة في الوصول للحل" لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٣٩.٣٧٤ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٢٩.٧٨ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٢٤؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى "المرونة في الوصول للحل" لدى طلبة جامعة الأزهر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في بُعد "أصالة الحلول" لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث بلغت قيمة "ت" - ٢٩.٧٦٠ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ٢٠.٢٨ وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي يساوي ٢٤؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى "أصالة الحلول" لدى طلبة جامعة الأزهر.
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات لصالح المتوسط الواقعي؛ حيث بلغت قيمة "ت" ٢٢.٦٩٨ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ ، وقد بلغ المتوسط الواقعي ١٠٦.٣٠ وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي ١٠٠؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن ارتفاع مستوى كل من (الطلاقة في إنتاج الحلول، المرونة في الوصول للحل، الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات) لدى طلبة جامعة الأزهر، وأن "الحساسية للمشكلات" لدى طلبة جامعة الأزهر تقع في المستوى المتوسط، بينما تنخفض لديهم "أصالة الحلول". وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (Harper and Zhao (2021 من ارتفاع الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص البيئة التعليمية والثقافية لجامعة الأزهر، وما تتسم به من طبيعة معرفية مركبة تجمع بين الأصالة والانفتاح، وبين العلوم الدينية والعلوم الحديثة، الأمر الذي قد يُعزز بعض أبعاد التفكير الإبداعي دون غيرها. فارتفاع مستوى الطلاقة في إنتاج الحلول يشير إلى قدرة

طلبة جامعة الأزهر على توليد عدد كبير من الأفكار والبدائل عند مواجهة المشكلات، وهو ما يمكن ربطه بطبيعة البرامج التعليمية التي تشجع على الحفظ والفهم والتأمل والتفسير؛ مما يوسع القاعدة المعرفية للطالب ويُيسر عليه استحضار بدائل متعددة في المواقف المختلفة، كما أن كثافة المحتوى الدراسي، وتنوع القضايا التي يتناولها الطالب الأزهرى، قد تسهم في تدريب ذهني غير مباشر على سرعة الاستدعاء الذهني وتعدد الخيارات. أما ارتفاع المرونة في الوصول للحل فقد يُعزى إلى قدرة الطلبة على تغيير الاتجاه الذهني، والانتقال من منظور لآخر عند البحث عن الحلول، وهي مهارة قد تُكتسب من خلال التفاعل مع المناهج التي تتضمن أوجهًا مختلفة للظاهرة أو الموقف الواحد، كما هو الحال في بعض علوم الشريعة والمنطق والفكر المقارن، كما يُسهم التعدد البيئي والثقافي داخل كليات جامعة الأزهر - بحكم انتماء الطلبة لمحافظات وخلفيات متنوعة - في توسيع زوايا النظر وزيادة تقبل الحلول البديلة. أما ارتفاع الدرجة الكلية للحل الإبداعي للمشكلات، فيُعد مؤشرًا على وجود بنية معرفية مرنة لدى الطالب الأزهرى تساعده على معالجة المشكلات بطرق فعّالة ومبتكرة نسبيًا، خصوصًا في المواقف الأكاديمية أو الحياتية المعتادة، وقد تكون هذه القدرة ناتجة عن اندماج الطالب في حوارات دينية وفكرية عميقة تُتميّح لديه الميل للتأمل والنقاش واكتشاف حلول متعددة.

وفيما يخص وقوع الحساسية للمشكلات في المستوى المتوسط فقد يشير ذلك إلى أن الطلبة لا يُبدون دائمًا يقظة عالية تجاه وجود المشكلات أو تفاصيلها الدقيقة، وربما يعود ذلك إلى أساليب تدريس تقليدية تُركز على الحلول النموذجية أكثر من استكشاف المشكلات في بداياتها أو البحث في أبعادها المختلفة، كما قد يرتبط بضعف تدريب الطلبة على مهارات التحليل النقدي أو التفكير التأملي الذي يسبق تحديد المشكلة.

أما انخفاض أصالة الحلول فقد يُعزى إلى تأثير النمطية التعليمية والثقافية التي تُفضل الحلول المجربة والمألوفة، وتحجم أحيانًا عن تشجيع الطروحات الجديدة خوفًا من الوقوع في الخطأ أو الخروج عن المألوف، وقد يعكس ذلك أيضًا محدودية المساحة الممنوحة للطلاب للتعبير الحر أو الإبداع الذاتي، سواء في التقويم أو في الأنشطة الدراسية، كما أن الخوف من الخطأ أو من تقييم سلبي قد يدفع بعض الطلبة للتمسك بالحلول التقليدية التي تضمن القبول.

• توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث يوصي الباحثون بما يلي:

- عقد ورش تدريبية حول مهارات الوعي الانفعالي، وضبط الانفعالات السلبية، والتعبير الملائم عنها، بما يعزز قدرة الطلاب على التفكير المرن والإبداعي.
- إدماج برامج دعم نفسي وانفعالي داخل البيئة الجامعية لمساعدة الطلاب على التعامل مع التحديات الانفعالية التي قد تعيق الأداء الإبداعي.

- تدريب الطلاب على مهارة تقييم انفعالاتهم من خلال التمارين والمناقشات الصفية، لما لهذه المهارة من أثر مباشر على تعزيز المرونة وأصالة الحلول.
- تصميم أنشطة تعليمية تسمح بالتفكير التباعدي، والمرونة في طرح الأسئلة، وتحفيز إنتاج حلول مبتكرة، مع مراعاة الفروق في تنظيم الانفعالات بين الطلاب.
- تبني بيئة صفية تتسم بالانفتاح والقبول للأفكار غير التقليدية، وتدعم حرية التعبير العقلي والانفعالي؛ مما يعزز الإبداع وحل المشكلات.
- توظيف نتائج الدراسة في تصميم برامج الإرشاد الأكاديمي والنفسي، خصوصاً عند مواجهة صعوبات دراسية؛ لما لها من علاقة بالتنبؤ بمستوى الإبداع في حل المشكلات.
- اهتمام كليات جامعة الأزهر بتطبيق أدوات قياس قادرة على رصد كل من: الحل الإبداعي للمشكلات، وتنظيم الانفعالات بدقة؛ لما لها من أثر في دعم اتخاذ القرارات التربوية القائمة على بيانات دقيقة.

• بحوث ودراسات مقترحة:

- أثار البحث الحالي بعض الموضوعات التي تحتاج لمزيد من البحث والدراسة، ومنها ما يلي:
- البروفيل النفسي لطلبة جامعة الأزهر ذوي مستويات متباينة من الحل الإبداعي للمشكلات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- الإسهام النسبي للعوامل الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.
- تنظيم الانفعالات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر.
- الفروق في الحل الإبداعي للمشكلات بين طلبة جامعة الأزهر وبين طلبة الجامعات الأخرى في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- الذكاء الانفعالي كمنبئ بسمات الشخصية الإبداعية لدى طلبة جامعة الأزهر.
- برنامج معرفي سلوكي لتنمية تنظيم الانفعالات وأثره في الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة جامعة الأزهر.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم الحارثي. (٢٠٠١). التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ. الرياض: مكتبة الشقري.
- إبراهيم سليمان التهامي. (٢٠٢٢). مشكلات الطلاب في الحياة الجامعية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أحمد علي طلب. (٢٠١٧). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، كلية التربية، أسبوط، ٢٧ (٢)، ٢٥٣ - ٢٥٥.
- أحمد مختار عمر. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصر. القاهرة: عالم الكتب.
- إسلام محمد ذيب الزحراوي. (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي بجودة الحياة لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- إسماعيل محمد حميدة. (٢٠١٩). تنظيم الانفعال وعلاقته بالشقة بالذات وما وراء الانفعال وفاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المديرين دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢ (٥٨)، ١٢٣-٢٣٦.
- آمنة حكمت أحمد خصاونة. (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ١١ (٣٠)، ٣٠-٤٦.
- إنشراح ابراهيم محمد المشرفي. (٢٠٠٥). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، ط ١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- إيمان علي محمد أبو الغيط، فاطمة محمد بهاء الدين بخيت. (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لتنمية القدرة على الحل الابتكاري للمشكلات الحياتية وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٨٨ (٢)، ٩٧-١٤٠.
- إيمان فؤاد كاشف. (٢٠١٩). مقياس التنظيم الانفعالي لذوي الإعاقة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أيمن محمد عامر. (٢٠٠٣). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- أيمن محمد عامر. (٢٠٠٨). شخصية المبدع محدداتها وأفاق تنميتها. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

جمال خليل الخالدي. (٢٠١٨). اثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ٤، ١٩٠-٢٢٠. جهاد أحمد متولي، منال محمود عاشور، إيهاب محمد خليل. (٢٠١٩). بناء مقياس لتقدير أبعاد تنظيم الانفعال لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٢ (١٢٢)، ١٢٧-١٣٩.

جيهان محمود جودة. (٢٠١٠). *إبداعات المعلم العربي: الحل الإبداعي للمشكلات "مفاهيم وتدريبات"*. عمان، الأردن: دار الفكر.

خالد بن محمد قليوبي. (٢٠١٩). الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجاً. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١١٢، ٥١ - ٨٤.

خالد عوض البلاح. (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقتها بالاستشارة الفائقة والذكاء الوحي لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢١ (١٠)، ١٨١-٢١٤.

راهبة عباس العادلي. (٢٠١٠). *الانفعالات نموها وادارتها*. كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

رزان زهدي كمال مرعي. (٢٠١٩). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الإستقلال والقدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

روقية محمد سلامة الجبالي. (٢٠٢١). فاعلية العلاج المتمركز على الانفعالات في مهارات ما وراء الانفعال واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدي أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

سامية الأنصاري، إبراهيم عبد الهادي العربي. (٢٠٠٩). *الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز TRIZ*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سحر السيد الأحمدى. (٢٠٢٣). تنظيم الانفعال كمنبئ بالطفو والتفاؤل الأكاديميين لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤٢ (٢٠٠)، ١١١-١٥٧.

سعيد عبد الغني سرور، عبد العزيز إبراهيم سليم. (٢٠١٠). التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء المرونة المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. مجلة كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية، ٢ (٢)، ١٩ - ٨٠.

- صالح محمد أبو جادو. (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. عمان: دار الشروق للنشر والطبع.
- صفاء يوسف الأعسر. (٢٠١٢). الإبداع في حل المشكلات. ط٢، القاهرة: دار قباء والنشر والتوزيع.
- صلاح الدين محمد عراقي. (٢٠١٤). الحساسية للقلق وعلاقتها بكل من تنظيم الانفعال وأعراض القلق لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥ (١٠٠)، ٢٣١-٢٦٣.
- عبد السلام هاني عبد الرحمن، خلدون إبراهيم الدبابي. (٢٠١٩). النمذجة السببية للعلاقات بين النظريات الضمنية في الانفعال والتنظيم الانفعالي وفق استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والسعادة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس عمان، ١٣ (٣) ٥٣٨-٥٥٧.
- عبد العزيز بن قحطان بن أحمد الشهري. (٢٠١٩). العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (٣)، ١-٣٢.
- عبير محمد الصبان، سماح عمر السلمي، هبة عبد الحي الأنصاري. (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز السعودية، ٢٨ (٣)، ٢١٧-٢٤٨.
- علي عودة محمد الحلفي، أبرار حسن جابر. (٢٠١٥). تنظيم الانفعال، رؤية نظرية. مجلة الفلسفة، الجامعة المستنصرية العراق، ١٢، ١٦٨-١٨٤.
- فاروق محمد الناظر. (٢٠١٩). بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المسهمة في الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١١٢، ٣٠٧-٣٥٩.
- فتحي عبد الرحمن جروان. (٢٠٠٩). الإبداع: مفهومه معايير مكوّناته، نظرياته، خصائصه قياسه تدريبيه مراحل العملية الإبداعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدين. (١٩٨٢). معجم علم النفس والتربية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- فوزي أحمد الحبشي ونهلة عبد المعطي جاد الحق. (٢٠١٣). التنظيم الذاتي في تدريس العلوم لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٩٢، ١١٠-١٤٤.

لطف محمد على. (٢٠١١). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. ط١، الأردن، عمان: دار اليازوري للنشر.

لطفى الشربيني. (٢٠٠١). موسوعة شرح المصطلحات النفسية. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
لينا عبود كمال قرمان. (٢٠١٦). العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة حيفا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
ماجد محمد عثمان عيسى. (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٢، ٥٠-١.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشرق الدولية.

محارب علي الصمادي، يحيى محمود الصمادي. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة علوم إنسانية، كلية الدراسات العليا، الأردن، ٤(٤٢) ١ - ٣٥.

محمد أحمد حماد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي والمعرفية الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعياً. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢١(١٤)، ٢٦٨-٣١٤.

محمد جاسر زكي عفانة (٢٠١٨). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الصحة النفسية والمجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محمود عكاشة، سعيد سرور، رشا المدبولي. (٢٠١١). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم. المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمن، ٢(٢)، ١٧-٦٠.

محمود محمد الطنطاوي. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض شدة التلعثم وتحسين التنظيم الانفعالي لدى عينة من الطلاب المتلعثمين. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢١(١٥)، ٢١٢-٢٧٤.

مصطفى علي رمضان مظلوم. (٢٠١٧). تنظيم الانفعال وعلاقته بالاليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة - دراسة سيكومترية كLINيكية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٢، ١٤١-٢١٢.

- منال منور الحملوي، أسماء توفيق مصطفى. (٢٠٢١). استراتيجيات إدارة انفعالات الأبناء كمتغير وسيط بين صعوبات تنظيم الانفعال للأمهات والكفاءة الانفعالية الاجتماعية للمراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٢٢ (١٢) ٣٣٨-٤٢٩*.
- نجلاء فتحي عبدالرحمن الشيمي. (٢٠١٩). تنظيم الانفعال وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ٢٣، ٢٤١-٢٦٥*.
- نورة دخيل علي الحارثي. (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧ (١)، ٢٤٠-٣٠٩*.
- هناء عباس سلوم. (٢٠١٥). إستراتيجيات التنظيم الإنفعالي وعلاقتها بحل المشكلات، دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق. *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق*.
- هيفاء حمد عبد العزيز الدعيلج. (٢٠١٨). الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ٥٤٣-٥٨٨*.
- وائل أحمد سعيد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح مستند إلى مبادئ نظرية تريز (Triz) في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التقنية لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، *مجلة كلية التربية، جامعة حلوان مصر، ٣٢ (٤)، ٤٦٣ - ٥٣٩*.
- وائل أحمد سعيد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح مستند إلى مبادئ نظرية تريز (Triz) في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات التقنية لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، *مجلة كلية التربية، جامعة حلوان مصر، ٣٢ (٤)، ٤٦٣ - ٥٣٩*.
- وحيد مصطفى كامل مختار (٢٠٢٠). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين انماط التعلق واضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، ٣٩، ١٣-٨٩*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abraham, A., & Pieritz, K. (2021). Solving problems creatively: Cognitive flexibility and insight. *Current Directions in Psychological Science* 30(3), 202-208.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Anderson, N., Potočnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 1-20.

- Anderson, P. L., Chen, Y. M., & Rivera, J. S. (2020). Emotion regulation profiles and academic engagement among university students. *Journal of College Student Development*, 61(6), 673–688.
- Andrews- Hanna, J. R., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: Component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1316(1), 29-52.
- Bandura, A. (2012). *On the functional properties of perceived self-efficacy revisited*. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Barbot, B. (2018). *The dynamics of creative development: The role of motivation and self-regulation across domains*. *Frontiers in Psychology*, 9, 252
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). Peaks, slumps, and bumps: Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2016(151), 9–25.
- Barbot, B., Lubart, T., & Besançon, M. (2019). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education Sciences*, 9(2), 118–131.
- Barbot, B., Lubart, T., & Besançon, M. (2019). Peaks, slumps, and bumps: Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 298–306.
- Bardeen, J. R., & Fergus, T. A. (2018). An examination of the incremental contribution of emotion regulation difficulties to depressn and anxiety symptom severity beyond cognitive reappraisal and expressive suppressn. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(1), 46-55.
- Basadur, M., Pringle, P., Speranzini, G. (2014). Collaborative problem solving through creativity in problem definition: Expanding the pie. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 111–127.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2017). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Kaufman, S. B., & Silvia, P. J. (2018). Default and executive network coupling supports creative idea production. *Scientific Reports*, 8, 580- 599.
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Benedek, M., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
- Beghetto, R., (2022). *Creative problem solving*. New York: Jason Aronson Inc.
- Benedek, M., & Fink, A. (2022). Toward a neurocognitive framework of creative cognition: The role of memory, attention, and cognitive control. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 65–70.
- Benedek, M., Mühlmann, C., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2014). Assessment of divergent thinking by means of the subjective top-scoring method: Effects of the number of top-ideas and time-on-task on reliability and validity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 341–349.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms* (2nd ed.). Routledge.

- Byron, K., Khazanchi, S., & Nazarian, D. (2010). The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 53(6), 101–124.
- Cai, R., Li, J., Liang, J., & Li, W. (2017). Emotion regulation and creative problem solving: the mediating role of cognitive flexibility. *Frontiers in psychology*, 8, 794-811.
- Choi, Y., & Pak, A. (2020). Digital technologies and student creativity: A review of the literature. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 141–157.
- Chrysikou, E. G. (2014). Creative states: A cognitive neuroscience approach to understanding and improving creativity in real-world contexts. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 1, 29–34.
- Cooley, J. Blossom, J. Tampke, E. & Fite, P. (2020). Emotion regulation attenuates the prospective links from peer victimization to internalizing symptoms during middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 495-504.
- Craft, A. (2015). *Creativity and education futures: Learning in a digital age*. Trentham Books.
- Cropley, D. H. (2011). Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators. *Creativity Research Journal*, 23(1), 13–20.
- Cropley, D. H., & Urban, K. K. (2015). The dark side of creativity and how to combat it. *Creativity Research Journal*, 30(2), 141–148.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., & Baas, M. (2012). Group creativity and innovation: A motivated information processing perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 284–291.
- Dou, K., Wang, Y., & Lin, W. (2019). Emotion regulation and task conflict: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(3), 338-349.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2015). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 940–976.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2020). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (572–595). Oxford University Press.
- Forthmann, B., Szardenings, C., & Holling, H. (2020). Toward a formal model of fluency in creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 32(1), 34–45.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2019). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- García-Renedo, J. M., Díaz-Méndez, L., & Gómez-González, C. (2020). *Emotional awareness as a predictor of creative attitudes and divergent thinking in university students. Sustainability*, 12(11), 477-496.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults.. *European journal of psychological assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non- clinical sample. *European journal of personality*, 16(5), 403-420.

- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41-54.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. . In J. (Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*, 2, 3-20 The Guilford Press..
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (2021). *The analysis of intelligence*. Routledge.
- Harper, G. R., & Zhao, Y. (2021). Creative problem-solving abilities and academic success among undergraduate students: A cross-sectional analysis. *Creativity Research Journal*, 33(2), 159-170.
- Hung, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Elsevier.
- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2012). Reflections on creative problem solving: Past, present, and future. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 88-95.
- Ivancovsky, T., Kurman, J., Morio, H., & Todorova, E. (2018). Enhancing creativity through a multicultural experience: The role of cognitive flexibility. *Creativity Research Journal*, 30(2), 109-120.
- Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Jankowska, D. M., Karwowski, M., & Lebud, I. (2020). Exploring creative adaptation: The relationship between cognitive flexibility and creative performance. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(1), 12-25.
- Jeong, M. S. (2018). The effect of creative competency courses on the creative problem solving skills of university students. *Journal of learner centered curriculum and instruction*, 18(22), 601-618.
- Jindal-Snape, D. (2022). *Creative coping: A resource for students' academic resilience*. *Journal of Adolescence*, 94, 33-40
- John, O. P. (2022). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kalkan, M., & Çetin, B. (2019). The mediating role of emotion regulation strategies in the relationship between attachment styles and subjective well-being among Turkish university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1191-1207.
- Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2019). *Creative behavior as agentic action*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(3), 267-288.
- Karwowski, M., Lebud, I., & Beghetto, R. A. (2020). *Creative self-beliefs and academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-21.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Review of General Psychology*, 17(1), 13-21.
- Kenett, Y. N., & Faust, M. (2019). A semantic network cartography of the creative mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(4), 271-274.

- Kenett, Y. N., Anaki, D., & Faust, M. (2016). Investigating the structure of semantic networks in low and high creative persons. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 407.
- Kim, S., & Kim, M. S. (2019). Exploring the relationship between emotion regulation and creative problem-solving among South Korean university students. *Creativity Research Journal*, 31(3), 301-310.
- Koestner, R., (2021). *Emotion regulation: theories and practical applications*. New York: Plenum Press.
- Koole, S. L. (2024). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kowaltowski, D. C. C. K., Bianchi, G., & de Paiva, V. T. (2021). Methods that may stimulate creative thinking: Use in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(4), 453-476.
- Kucharska, J., & Kmita, G. (2019). The relationship between emotion regulation and academic achievement in university students. *Current Psychology*, 38(2), 370-376.
- Kuo, F. Y., Hsu, M. H., & Day, R. (2014). An exploration of creative problem-solving training on student's creative thinking and academic performance. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 94-101.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (2012). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Lazarus, R. S. (2011). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2018). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Liu, Y., Li, W., Wei, D., Chen, Q., Yang, W., Meng, J., & Qiu, J. (2020). The dynamic relationship between emotion regulation and creativity. *Scientific Reports*, 10(1), 1-8.
- Lubart, T., & Getz, I. (2020). Creativity and problem solving in uncertain times. *Creativity Studies*, 14(3), 224-237.
- Lubart, T., & Mouchiroud, C. (2019). *Developing creativity in higher education*. Routledge Handbook of Creativity, 70-84.
- Matthews, L. (2019). The role of emotion regulation in enhancing creative problem solving among college students. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 725-739.
- Midkiff, M. F., Lindsey, C. R., & Meadows, E. A. (2018). The role of coping self-efficacy in emotion regulation and frequency of NSSI in young adult college students. *CogentPsychology*, 5(1), 1520437 <http://dx.doi.org/1501080/23311908.2018.1520437>.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2018). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge University Press.
- Niu, W., & Sternberg, R. J. (2018). Cultural influences on artistic creativity and its evaluation. *Creativity Research Journal*, 30(1), 77-86.
- Nolen-Hoeksema, S. (2023). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.

- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36–45.
- Palmiero, M., Nori, R., Piccardi, L., & D'Amico, S. (2016). Creative thinking and visual mental imagery: An eye movement study in different task types. *Frontiers in Psychology*, 7, 325.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental psychology*, 56(3), 541. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2015). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 50(3), 147–166.
- Plucker, J. A., Makel, M. C., & Qian, M. (2020). Assessment of creativity. *Review of Research in Education*, 44(1), 1–31.
- Primi, R., Ferrão, M. E., Almeida, L. S., & Miranda, M. C. (2021). Creativity, intelligence and school performance: A study with school children. *Journal of Intelligence*, 9(4), 87–101.
- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2017). Enhancing students' creative problem-solving skills: Experimental study. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 189–198.
- Royston, R., & Reiter-Palmon, R., (2019). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 53(4), 472–481.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2024). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2024). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Sakaki, M., Ycaza-Herrera, A. E., & Mather, M. (2014). Association between emotion regulation and amygdala response to emotional stimuli: A meta-analysis. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14(1), 47–65.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (2007). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schweizer, K. J. (2022). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Shiota, M. N., & Levenson, R. W. (2012). Turn down the volume or change the channel? Emotional effects of detached versus positive reappraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(3), 416–429.
- Silvia, P. J., Beaty, R. E., & Nusbaum, E. C. (2013). Verbal fluency and creativity: General and specific contributions of broad retrieval ability (Gr) factors to divergent thinking. *Intelligence*, 41(5), 328–340.
- Simonton, D. K. (2014). Creativity in highly eminent individuals. In *Creativity and innovation* (pp. 160–179). Routledge.

- Sowden, P. T., Pringle, A., & Gabora, L. (2015). The shifting sands of creative thinking: Connections to dual-process theory. *Thinking & Reasoning*, 21(1), 40–60.
- Sternberg, R. J. (2019). Domain-general and domain-specific contributions to creativity. In *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd ed., pp. 88–104). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (2022). *Creativity and problem solving: Balancing novelty and usefulness. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 16(1), 87–94.
- Tan, C. S., Islam, M. R., & Chua, T. C. (2021). Emotions and creativity: The mediating role of cognitive flexibility. *Creativity Research Journal*, 33(2), 101–108.
- Tan, O. S., Lee, C. K. E., & Hung, D. (2016). Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century. *Springer*.
- Tan, T., Zou, H., Chen, C., & Luo, J., (2015). Mind wandering and the incubation effect in insight problem solving. *Creativity Research Journal*, 27(4), 375–382.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.
- Toth-Kiraly, I., Bothe, B., Rigo, A., & Orosz, G., (2019). Emotion regulation strategies and well-being: The predictive role of positive reappraisal. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1145–1160.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., & Dorval, K. B. (2008). *Creative problem solving: An introduction* (4th ed.). Prufrock Press.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2014). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.
- Wang, D. X., & Xie, H. J., (2018). The relationship between creative problem-solving ability and emotion regulation of college students: A mediating effect of critical thinking. *Psychological Exploration*, 38(5), 470–475.
- Wang, Z., & Li, M. (2020). The relationship between emotion awareness and creative problem-solving among university students. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 725–739.
- Whitley, B. (2018). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41.
- Yamaoka, A., & Yukawa, S., (2016). Mind-wandering enhances creative problem solving. *The Japanese journal of psychology*, 87(5), 506–512.
- Zedelius, C. M. (2016). The richness of inner experience: Relating styles of daydreaming to creative processes. *Frontiers in Psychology*, 6, 95–112.
- Zermiani, F., Bulling, A., & Wirzberger, M., (2022). Mind Wandering Trait-level Tendencies During Lecture Viewing: A Pilot Study. *Symposium on Eye Tracking Research and Applications*, 1–7.
- Zhou, M., Chen, S., & Jindal-Snape, D. (2023). *Creative problem solving and academic engagement in higher education students: A longitudinal study. Educational Psychology*, 43(2), 153–170.

- Zhou, M., Wang, T., & Zhou, Y. (2021). The impact of self-confidence on student creativity. *Creativity Research Journal*, 33(3), 221–230.
- Zhou, S., Sun, Y., & Gan, Y., (2021). A longitudinal study of emotion regulation strategies and depressive symptoms among Chinese college students. *Journal of Affective Disorders*, 284, 106-113.
- Zhou, Y., Wang, Y., & Luo, J. (2020). From intuition to insight: The role of idea fluency in creative problem solving. *Thinking & Reasoning*, 26(1), 103–126.