الإسهام النسبي لكلٍ من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات في التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام بكلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

ملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مهارة إدارة الغضب وكلٍّ من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى عينة من طلبة الدبلوم العام في التربية كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، كما هدفت لتحديد إسهام كل من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات في التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى عينة الدراسة، ومعرفة أيٍّ من هذين المتغيرين يتنبأ بدرجة أكبر بمهارة إدارة الغضب لدى عينة الدراسة. وقد استخدام الأسلوب الارتباطي التنبؤي للتعرف على نمط العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بينها. وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٣) من طلبة الدبلوم العام في التربية، وهم الطلبة المقيدون للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ الفصل الدراسي الأول، وتم انتقاؤهم بالمعاينة العشوائية البسيطة. وبلغ المتوسط والانحراف المعياري لعُمر أفراد العينة (٢٧,٩٥ ± ٥,٢٧٠) عامًا. وأعدت الباحثة كلًا من مقياس مهارة إدارة الغضب من خلال المواقف الحياتية لطلبة الدبلوم العام في التربية في التربية العملية، ومقياس الانتباه الإيجابي الموجة للذات، ومقياس الميتا مزاج من خلال المواقف الحياتية لطلبة الدبلوم العام في التربية العملية. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير مهارة إدارة الغضب وكل من الانتباه الإيجابي الموجة للذات وأبعاده: الوعي الذاتي الخاص، والوعي الذاتي العام، والوعي الخاص بصورة الجسم، والوعي العام بصورة الجسم؛ والميتا مزاج وأبعادها: الانتباه إلى المزاج، وضوح المزاج، وإصلاح المزاج اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة، كما تنبأ كل من بُعد الانتباه إلى المزاج، وبُعد وضوح المزاج، وبُعد الوعي الذاتي العام، وبُعد الوعي العام بصورة الجسم بمهارة إدارة الغضب، وكان بُعد الوعي العام بصورة الجسم أقوى منبئ بمهارة إدارة الغضب، يليه بُعد الوعي الذاتي العام، ثم بُعد الانتباه إلى المزاج، وبُعد وضوح المزاج.

The relative Contribution of both Meta-Mood and the Positive Self-Focused Attention to Prediction with the Anger Management Skill among students of the College of Graduate Studies for Education, General Diploma in Education, Cairo University.

Abstract:

One purpose of the study is to explore the relationship between anger management skill and meta-mood and the Positive self-focused attention (PSFA) among the students of the Faculty of Education who represent the sample of the study. A second purpose of this study is to determine the contribution of meta-mood and the Positive self-focused attention as predictors of anger management skill and explore which of these two independent variables is more effective in predicting anger management skill among students of the Faculty of Education. The study follows a descriptive approach: specifically the correlative predictive method in order to shed light on the pattern of relationships holding between the variables of the study, and also predict relations between them. Study sample consists of (203) students of the College of Graduate Studies for Education, General Diploma in Education, Cairo University. They are enrolled in the first semester of the academic year 2015/2016, They were selected on the basis of random inspection statistics. The average age and standard deviation of members of the sample are (27.95 ± 5.270) years, respectively. The study used the measure of anger management skills in real- life situations involving students of the Faculty of Education teaching real classes, measure of the Positive self-focused attention and Measure of meta-mood in real life situations involving students of the Faculty of Education in actual classes. All three measures were developed by the researcher. Results indicated that there is positive correlation between the meta-mood variable (attention to mood - clarity of mood- repair mood) ,the Positive self-focused attention (private self-consciousness -public self-consciousness - private body consciousness -public body consciousness) and anger management skill. Results also indicated that the attention to mood, clarity of mood, public self-consciousness and public body consciousness are positive predictors of the anger management skill Moreover, Public body consciousness proved to be a powerful variable in predicting the anger management skill.

مقدمة:

إنّ امتلاك الفرد لمستويات مهارة إدارة الغضب Levels Anger Management Skill أصبح من الأهداف المهمة في جميع المجتمعات المتقدمة. حيث أصبح الفرد في عصرنا هذا غير قادر على إدارة انفعالاته بسبب قضاء وقت أقل مع الآخرين، وعدم الاستماع إلى بعضهم البعض، وقضاء معظم أوقاته في التعامل مع الوسائل التكنولوجية، وأصبح من الصعب السيطرة على الغضب وإداراته بشكل إيجابي. ونظرًا لأهمية انفعال الغضب لصحة الفرد بشكل ما فإنه عندما يخرج عن السيطرة والإدارة الجيدة فإنه قد يسبب مشاكل في العلاقاتً الشخصية مع الآخرين في البيئة التعليمية وفي بيئة العمل(Wilde, 2001) . ومهارة إدارة الغضب تكتسب من خلال تعليم الأفراد أساليب إيجابية للتعامل مع الغضب وإدارة مثيراته بطريقة مقبولة اجتماعيًّا. وتتكون مهارة إدارة الغضب من ثلاثة مستويات رئيسة وستة مستويات فرعية، هي: إظهار الغضب (جسدي مباشر، لفظي مباشر، الغضب غير المباشر) وقَمْعُ الغضب (التجنب) وضبط الغضب (الحديث، المصالحة) (Feindler & Weisner, 2006).

ويمكن تحويل الغضب إلى أداة صحية للطلبة والمعلمين من خلال تعلم جيد لمهارة إدارة الغضب (Ortner & Zelazo, 2014)، إذ يوجد كثير من المواقف في البيئة التعليمية وغيرها تمثل مثيرات للغضب بالنسبة للطلبة والمعلمين، مثل: الضغوط البيئية سواء أكان مصدرها البيئة الطبيعية كارتفاع درجات الحرارة؛ البيئة الثقافية كسيطرة الآخرين وضغوطهم؛ والمواقف المكروهة مثل: التعرض للنقد أمام الآخرين؛ والعوامل المرتبطة بطرق التعلم، مثل: إصرار بعض المعلمين على استخدام أساليب تعليم تقليدية بالإضافة إلى فقدان الأمن النفسي للطلبة (Aslan & Arkar, 2016) .

وأيا كانت الأسباب لأهمية دراسة مهارة إدارة الغضب في مجال التربية والتعليم بالنسبة للطلبة والمعلمين، فلا يمكن أن نغفل مدى أهمية دراسة مهارة إدارة الغضب لدى المعلمين بعامة وفي مرحلة إعدادهم وهم طلبة في كليات التربية بخاصة.

وقد وُجِدَت علاقة بين مهارة إدارة الغضب والميتا مزاج (Meta-Mood (MM (Cuellar, 2005)؛ فمعرفة طلبة كلية التربية لمشاعرهم ومزاجهم الكامن وتغير وإصلاح مزاجهم وهو ما يسمى الميتا مزاج يساعدهم في امتلاك مستويات عالية من مهارة إدارة الغضب.

إن الأفراد بعامة يختلفون في قدرتهم على إدارة العواطف، وهذا هو جوهر الاختلاف بين نظرية الذكاء العاطفي ونظرية الميتا مزاج حيث إن نظرية الميتا مزاج

استفادت من الاختلافات بين الأفراد في مشاعرهم في محاولة إدارة العواطف والمشاعر، وهى ما تسمى الميتا مزاج أو ميتا العاطفة (Martens, 2005). والميتا مزاج هي عملية التفكير في المزاج، ودراسة العلاقة بين المزاج والأفكار، والحفاظ على المزاج الجيد، وتغيير الحالة المزاجية السيئة إلى أفضل ما يكون، فحين يبدأ الفرد وبأسرع ما يمكن في التفكير حول مزاجه تبدأ هنا عملية الميتا مزاج (dil Aks□z , Asl Bugay, Özgür Erdur-Baker, 2010). ومن النماذج الأكثر شيوعا لتفسير الميتا مزاج نموذج كل من سالوفي وماير وجولدمان وتورفاي وبالفاي (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995)، حيث وضعوا ثلاثة أبعاد للميتا مزاج: البُعْد الأول: الانتباه إلى المزاج Attention to Mood، وهو قدرة الفرد على تحديد المشاعر؛ والبُعْد الثاني: وضوح المزاج Clarity of Mood، هو القدرة على التمييز بين العواطف Emotions. والبُعد الثالث: إصلاح المزاج Repair Mood، وهو قدرة الفرد على تغيير العواطف Emotions عند الحاجة.

واقترح مارتينز في نموذجه (Martens, 2005) لمهارة إدارة الغضب والميتا مزاج – علاقة بين هذيْن المتغيرين، وتم التحقق من النموذج تجريبيا، وتَوَصَّلَ إلى أن الأفراد الذين يسجلون درجات أقل على مقياس الميتا مزاج لديهم فهم وانتباه أقل لمشاعرهم، ويبذلون مزيدًا من الجهود لتنظيم مشاعرهم وإصلاح مزاجهم، ومن المرجح أن يكونوا من ذوى مهارة إدارة الغضب الأكثر تدميرا ويتوقع منهم ردودا مدمرة تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين. أما الأفراد الذين لديهم فهم لمشاعرهم وتنظيم مشاعرهم وإصلاح مزاجهم أي درجاتهم على الميتا مزاج عالية تكون مهارة إدارة الغضب لديهم إيجابية ويُتوقع منهم ردود بناءة للموقف. ويوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب، مثل: دراسة (Tolegenova, Kustubayeva & Matthews, 2014)، ودراسة (Salguero, Extremera & Fernández-Berrocal, 2013)، ودراسة (Woodard, 2010)، ودراسة (Arslan, 2010)، ودراسة (Martens, 2005)، ودراسة (Gohm & Clore, 2002)، ودراسة (Salovey, Stroud, Wooleiy, & Epel, 2002)، ودراسة (Catanzaro, Wasch, Kirsch, & Mearns, 2000) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب.

كما وجدت علاقة بين مهارة إدارة الغضب والانتباه الإيجابي الموجه للذات Positive – Self Focused Attention (PSFA)، حيث ترجع أسباب الغضب إلى خبرات غير مرغوب فيها من وجهة نظر الفرد، ويعتمد انفعال الغضب على طريقة التفكير السلبية للفرد ومدى الانتباه الموجه للذات إذا كان انتباهًا سلبيًّا أم انتباهًا إيجابيًّا،

حيث إن الانتباه السلبي الموجه للذات يجعل الفرد لا يهتم بوجود الآخرين في أي موقف (Boman, Curtis, Furlong & Smith, 2006).

والانتباه الموجه للذات يوجد له مظلتان كبيرتان في تفسيره، إحداهما تنظر له على أنه سلبي، والأخرى تنظر له نظرة إيجابية. فوجهة النظر القديمة للانتباه الموجه للذات التي تركز على أنه سلبي موجهة نحو المعلومات الداخلية، مثل: الصور الذاتية السلبية للفرد، والإدراك السلبي للذات (Spurr & Stopa, 2003). أما عن وجهة النظر الحديثة للانتباه الموجه للذات والمنبثقة من ظهور علم النفس الإيجابي فإنها تركز على أن المراقبة الذاتية الدائمة للفرد يمكن وصفها بأنها شكل من أشكال الانتباه الإيجابي الموجة للذات، حيث تُخفِّض أعراض الاضطرابات وتُحسِّن الرفاهية (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). ويتكون الانتباه الإيجابي الموجه للذات من أربعة أبعاد، هى: الوعي الذاتي الخاص Private Self-Consciousness، والوعي الذاتي العام Public Self-Consciousness، والوعي الخاص بصورة الجسم Private Body Consciousness، والوعي العام بصورة الجسم Public Body Consciousness .

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه (الإيجابي أو السلبي) الموجه للذات والغضب كسمة، ومهارة إدارة الغضب، دراسة (Helbig-Lang, Poels & Lincoln, 2016)، ودراسة (Grisham, King, Makkar & Felmingham, 2015)، ودراسة (Sauer & Baer, 2012)، ودراسة (Mathews & Green, 2010)، ودراسة (ALM, 2007)، ودراسة (Silvia, Phillips, Baumgaertner & Maschauer, 2006)، حيث توصلوا إلى وجود علاقة بين الانتباه (الإيجابي أو السلبي) الموجه للذات والغضب كسمة ومهارة إدارة الغضب.

كما وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الميتا مزاج والانتباه الموجه للذات، وتعكس العلاقة بينهما وجود اتجاه بأن المزاج السلبي يؤثر في الانتباه السلبي الموجه للذات مما يعزز من انتباه الفرد إلى الأعراض الجسدية المرضية (Silvia & Gendolla, 2001)، ويوجد اتجاه آخر يرى أن كلًّا من الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) والمزاج السلبي يمكن أن يُحفِّز ويؤثر في الانتباه الإيجابي والسلبي الموجة للذات (Silvia & Abele, 2002).

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والمزاج الإيجابي (الميتا مزاج)، دراسة (Abele, Silvia, & Zöller-Utz, 2005)، ودراسة (Lischetzke & Eid, 2003)، وهما دراستان أشارتا إلى وجود علاقة إيجابية بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والمزاج الإيجابي (الميتا مزاج).

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج السلبي، دراسة (Tanaka, Sato, Sakai, & Sakano, 2007)، ودراسة (Gendolla, Abele, Andrei, Spurk & Richter, 2005)، ودراسة (Sloan 2005). ودراسة (Rude, Gortner & Pennebaker, 2004)، ودراسة (Green, Sedikides, Saltzberg, Wood & Forzano, 2003)، ودراسة (Silvia& Abele, 2002)، ودراسة (Celniker, 2000)، ودراسة (Handlan, 2000)، ودراسة (Gilbert, 1994)، حيث أشارت إلى وجود علاقة بين الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج والسلبي. أما دراسة (شحاتة، ٢٠١١) فربطت بين الانتباه السلبي الموجه للذات والميتا مزاج، وتوصلت لوجود علاقة سلبية بين الانتباه السلبي الموجه للذات والميتا مزاج.

مشكلة الدراسة:

نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث من خلال إدراك أهمية دراسة مستويات مهارة إدارة الغضب في مراحل مبكرة من إعداد المعلم وهو في مرحلة التأهيل التربوي، أى دراسة مهارة إدارة الغضب في مرحلة التأهيل التربوي لطلبة الدبلوم العام في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية. وقد وجدت الباحثة أن الدراسات العربية لمهارة إدارة الغضب لم تحظَ إلا بقليل من الاهتمام في مجال طلبة الجامعة بعامة وطلبة الدبلوم العام في التربية بخاصة؛ ففي الوطن العربي لم تعثر الباحثة – في حدود علمها – إلا على دراسة واحدة لإدارة الغضب لدى طلبة الجامعة لـــ (أبو سليمة، ٢٠١٠) وكانت عن إدارة الغضب وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة الجامعة. كما لم تجد الباحثة دراسات عربية عن إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام في التربية على الرغم من أن التوجّه الآن في معظم كليات التربية هو تحقيق جودة التعليم. ولكي يتحقق ذلك يجب تعليم طلبة كلية التربية وطلاب الدبلوم العام في التربية مهارة إدارة الغضب لإعدادهم لسوق العمل كمعلمين حيث يوجد العديد من المواقف في البيئة التعليمية وغيرها التي تعد مثيرة للغضب. كما وجدت الباحثة العديد من الدراسات الأجنبية عن مهارة إدارة الغضب لطلبة الجامعة، ووجود دراسة واحدة أجنبية فقط عن مهارة إدارة الغضب لطلبة كلية التربية، قام بها كل من شاهين وبالتاتشي وديمير (Sahin, Baltaci & Demir, 2012)، تناولوا فيها الذكاء العاطفي ومهارة إدارة الغضب لطلبة كلية التربية.

هذا وقد حظي مجال الميتا مزاج بقليل من الاهتمام في مجال دراسات طلبة الدبلوم العام في التربية على الرغم من أهمية الدور الذي يلعبه الميتا مزاج للطلبة بعامة وطلبة كلية التربية بخاصة للحفاظ على المزاج الجيد، وتغيير الحالة المزاجية السيئة إلى أفضل ما يكون؛ مما يسهم في تفاعل إيجابي بين التلاميذ وطلبة كلية التربية. وقد وجدت

الباحثة دراسة واحدة عربية عن مهارة الميتا مزاج لطلبة كلية التربية، قام بها (عنتر، ٢٠١٥) وتناول فيها برنامج لتنمية إدارة التفكير في تطوير الميتا مزاج لتحسين مستوى الشعور الذاتي بالسعادة النفسية لتدعيم لطلبة كلية التربية.

كما لم يحظَ الانتباه الإيجابي الموجه للذات بالاهتمام الكافي على الرغم من أهميته لطلبة الدبلوم العام في التربية حيث يركز على أن المراقبة الذاتية الدائمة التي تسهم في خفض أعراض الاضطرابات وتحسين مستوى الرفاهية، وهو أمر مهم لطلبة كلية التربية بوصفهم معلمي المستقبل. هذا ولم تجد الباحثة دراسة واحدة عربية عن الانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.

وجدير بالذكر أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية بعامة ولدى طلبة الجامعة بخاصة تجمع هذه المتغيرات الثلاثة معا: الميتا مزاج، والانتباه الإيجابي الموجه للذات، ومهارة إدارة الغضب. كما توجد ندرة في الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت علاقة بين كل متغيرين من هذه المتغيرات الثلاثة على حدة؛ إذ يقتصر الأمر على دراسات لطلبة الجامعة تتناول إما العلاقة بين الميتا مزاج، ومهارة إدارة الغضب، مثل: دراسة (Tolegenova et al., 2014)، ودراسة (Arslan, 2010)، ودراسة(Salovey et al., 2002)، أو دراسات لطلبة الجامعة تتناول العلاقة بين الانتباه الموجه للذات، ومهارة إدارة الغضب حيث وجدت الباحثة دراسة واحدة أجنبية فقط قام بها (Sauer& Baer, 2012)، أو دراسات لطلبة الجامعة تتناول العلاقة بين الميتا مزاج، والانتباه الموجه للذات، مثل: دراسة (Abele et al., 2005)، ودراسة (Green et al., 2003)، ودراسة (Silvia& Abele, 2002). ومن الدراسات العربية التي اهتمت بالميتا مزاج، والانتباه الموجه للذات دراسة قام بها (شحاتة، ٢٠١١) تناول فيها الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بالميتا مزاج لدى طلبة جامعة الزقازيق، حيث تناولت الدراسة طلبة الجامعة بعامة وليس طلبة الدبلوم العام في التربية بخاصة، كما تناولت الانتباه السلبي الموجه للذات، وليس الانتباه الإيجابي الموجه للذات. ودراسة (المقبل، ٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الميتا مزاج والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرياض، حيث اهتمت بالعدوان وليس مهارة إدارة الغضب.

ولا تزال الحاجة قائمة لإجراء مزيد من البحوث حول هذا المتغيرات مجتمعه لطلبة الدبلوم العام في التربية في العالم العربي هذا من جانب، ومن جانب آخر توجد حاجة شديدة للبحث عن المتغيرات التي تتنبأ بدرجة أكبر بمهارة إدارة الغضب من خلال الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لطلبة الدبلوم العام في التربية، نظرًا لأهمية هذه المرحلة في إعداد الطلبة لسوق العمل كمعلمين وهذا ما دفع الباحثة للقيام

بهذه الدراسة؛ للتعرف على أيَّ المتغيرات التي تتنبأ بدرجة أكبر بمهارة إدارة الغضب من خلال أبعاد كلٍ من الميتا مزاج، والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، وذلك في ضوء الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين مهارة إدارة الغضب وكلٍ من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى عينة الدراسة؟

٢. أيّ المتغيرات التي تتنبأ بمهارة إدارة الغضب من خلال أبعاد كلٍّ من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى عينة الدراسة؟

٣. ما الإسهام النسبي لكل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات في القدرة التنبؤية بمهارة إدارة الغصب لدى عينة الدراسة؟

أهدف البحث:

تنبع أهداف هذه الدراسة من أهداف العلم حيث تهدف الدراسة إلى: فهم الإسهام النسبي لكل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات في القدرة التنبؤية بمهارة إدارة الغضب لدى عينة الدراسة من خلال تحديد العلاقة بين هذه المتغيرات وكذلك تحديد المتغيرات التي تتنبأ بمهارة الغضب.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في: إلقاء الضوء على ضرورة إجراء البحوث التي تتناول متغيرات: الميتا مزاج، والانتباه الإيجابي الموجه للذات، ومهارة إدارة الغضب لندرة الدراسات العربية التي تناولت علاقة هذه المتغيرات بعضها ببعض لدى طلبة الدبلوم العام في التربية في حين اهتم العديد من المناحي التربوية والنظرية الأجنبية بهذه المتغيرات، ويأتي هذا البحث لسد الثغرة الموجودة في الدراسات العربية في هذا المجال. كما قدمت الدراسة الحالية مقياسيْن لقياس كلٍ من الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب من خلال مواقف الحياة في التربية العملية لطلبة الدبلوم العام في التربية؛ ومقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات؛ الأمر الذي قد يترتب عليه بعض النفع للدارسين في المجال.

وكذلك قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على التدريس الجامعي في تطوير التدريس الجامعى، فبرامج التعليم بكليات التربية ترى الباحثة ضرورة أن تضم تلك البرامج طريقة السيطرة على الغضب من خلال مساعدتهم على إظهار الميتا مزاج لديهم والانتباه الإيجابي الموجه للذات الإيجابي في برامج الجامعة لإعداد طلبة الدبلوم العام في التربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الميتا مزاج Meta-Mood (MM): لا تحدث المشاعر في فراغ، بل ضمن سياق اجتماعي، وسواء كانت تجاربنا المزاجية سارة أو غير سارة فإنها تخضع للتفكير (Salovey Hsee & Mayer, 2001). ويختلف الأفراد في قدرتهم على إدارة العواطف، وهذا هو جوهر الاختلاف بين نظرية الذكاء العاطفي ونظرية الميتا مزاج حيث إن نظرية الميتا مزاج استفادت من الاختلافات بين الأفراد في مشاعرهم في محاولة إدارة العواطف والمشاعر، وهى ما تسمى الميتا مزاج أو ميتا العاطفة. والميتا مزاج يعنى حرفيًّا التفكير وإدراك العواطف والمشاعر(Martens, 2005).

والميتا مزاج هي قدرة الفرد على رصد وتقييم وتنظيم مشاعره لتحسين المزاج العام(Mayer & Gaschke 1988) . والميتا مزاج هو التنظيم الشعوري أو التأمل الذاتي للخبرات الوجدانية والانفعالية والمزاجية والأفكار المرتبطة به ويتضمن بُعدَيْن: الأول ما وراء تقييم المزاج والثاني ما وراء تنظيم المزاج (Mayer & Stevens 1994). كما عرفه فيشمان(Fishman, 2006) بأنه مجموعة من العوامل يمكن أن تعدل مزاج الفرد بشكل غير مباشر وتقلل من شعوره السلبي بحيث يفهم الفرد مزاجه وتأثيره السلبي؛ فحينها يشعر الفرد أن مزاجه تحت السيطرة وأنه من الممكن أن يغيره للأفضل في أقرب وقت ممكن. أما فيرناندیز- بيروكال وإكستريميرا وراموس(Fernandez-Berrocal & Extremera& Ramos, 2004) فإنهم يرون الميتا مزاج على أنه عملية تأملية مستمرة ترتبط بحالة المزاج التي يدرك الفرد ويقيم وينظم بوساطتها الحالات الانفعالية باستمرار. كما يُعرف الميتا مزاج بأنه عملية التفكير في المزاج، ودراسة العلاقة بين المزاج والأفكار، والحفاظ على المزاج الجيد، وتغيير الحالة المزاجية السيئة. فحين يبدأ الفرد وبأسرع ما يمكن في التفكير حول مزاجه تبدأ هنا عملية الميتا مزاج (dil Aksöz et al., 2010).

مما سبق يمكن تعريف الميتا مزاج في الدراسة الحالية بأنه مهارة من مهارات الشخصية التي تجعل الفرد على وعي بالخبرة الشعورية والتأمل والتفكير في مشاعره وعواطفه وانفعالاته التي تقف وراء مزاجه والانتباه لها وتمييزها ووضوح هذه المشاعر بالنسبة له وتغيير مشاعره السلبية ومحاولة إصلاحها والحفاظ على مشاعره الإيجابية لاستمرار حالة مزاجه الحسن. ويتكون الميتا مزاج من ثلاثة أبعاد متدرجة هي: الانتباه إلى المزاج Attention to Mood، ووضوح المزاج Clarity of Mood، وإصلاح المزاج Repair Mood؛ فلا يستطيع الفرد أن ينتقل إلى المستوى الثالث وهو إصلاح المزاج ما لم يكُن قد مر بالمستويين الأول والثاني وهما الانتباه للمزاج، ووضوح المزاج. وتعرف أبعاد الميتا مزاج إجرائيا كما يلي:

١. البُعْدُ الأول، الانتباه إلى المزاج: وهو مهارة طالب الدبلوم العام في التربية على تحديد المشاعر في أي موقف يتعرض له عن طريق الانتباه لمشاعره في الموقف إذا كانت مشاعر عادية أم مشاعر إيجابية أم مشاعر سلبية وتحديد سبب مشاعره.

٢. البُعْدُ الثاني، وضوح المزاج: وهو مهارة طالب الدبلوم العام في التربية على التمييز بين العواطف من خلال تقييم مشاعره لتحديد نوع مشاعره الإيجابية (السعادة مثلا) والتأمل في قيمة الشيء التي جعلته سعيدا؛ فيسعد بقيمة الزهور لأنها تعبر عن حب التلاميذ له. أو تقييم مشاعره لتحديد نوع مشاعر السلبية (حُزْن مثلًا) والتأمل في قيمة ما جعله حزينا فيحزن من كلام التلاميذ غير اللائق عنه ويحزن من كراهية التلاميذ له.

٣. البُعْدُ الثالث، إصلاح المزاج: وهو مهارة طالب الدبلوم العام في التربية على تغيير مزاجه السلبي عن طريق تفريغ مشاعره السلبية بالحديث مع النفس أو مع الآخرين المقربين له من أجل إصلاح مزاجه السلبي إلى إيجابي. أو الاحتفاظ بمزاجه الإيجابي عن لاستمرار حالة مزاجه الحسن.

ويتم تقييم الميتا مزاج من خلال الاستجابات اللفظية للطلبة عينة الدراسة التي تعكس الاستجابة الإيجابية لمدى الانتباه للمزاج ووضوح المزاج بالنسبة له وإصلاح المزاج السلبي والإبقاء على المزاج الإيجابي والتي تُعَبِّرُ عنها درجاتهم على مقياس الميتا مزاج الذي أعدته الباحثة.

وعن نماذج الميتا مزاج: يعتبر النموذج الذي وضعه كلٌّ من ماير وجاشكه (Mayer & Gaschke, 1988) للميتا مزاج هو التصور الأول لتفسيره؛ حيث حَدَّدَا أبعاد الميتا مزاج وهى: قدرة التحكم في المزاج Controllability of Mood، ووضوح المزاج Clarity of Mood، وقدرة قبول المزاج Acceptability of Mood، ونمطية المزاج Typicality of Mood والقدرة على تغيير المزاج Changeability of Mood.

النموذج الثاني للميتا مزاج لكل من ماير وستيفنس (Mayer & Stevens, 1994) اعتبر بدايات التعامل مع الميتا مزاج على أنَّ له بُعْدَيْن رئيسيْن هما: ميتا التقييم Meta – Evaluation، والميتا التنظيم Meta–Regulation. وقامَا في البداية بتصميم مقياس لقياس هذين البُعدين مع سبعة مستويات فرعية لهما، هما: الوضوح Clarity، والقبولAcceptability ، والنمطية Typicality، وميتا التقييم Meta–Evaluation، والتأثيرInfluence، والإصلاح Repair، والصيانة أو الحفظ Maintenance، والميتا تنظيم اللطف Meta–Regulation Dampening .

أما النموذج الثالث فهو الأكثر شيوعا وحداثة لتفسير الميتا مزاج لكلا من (Salovey et al., 1995) فقد اقترحوا ثلاثة أبعاد لالميتا مزاج: البُعْد الأول الانتباه إلى المزاج Attention to Mood، وهو قدرة الفرد على تحديد المشاعر؛ البُعْد الثاني وضوح المزاج Clarity of Mood، وهو القدرة على التمييز بين العواطف Emotions، والبُعْد الثالث إصلاح المزاج Mood Repair، وهو قدرة الفرد على تغيير العواطف Emotions عند الحاجة، وهذا النموذج يعتقد أن المزاج بطبيعته له خصائص ثابتة ومتغيرة وقد أكدت الدراسات دراسة كل تلو الأخرى أن ميتا المزاج له خصائص متغيرة وهو أقرب ما يكون لمهارة من مهارات الشخصية. وتم بناء مقياس للميتا مزاج وفق هذا التصور مكون من (٣٠) بندا وسمي مقياس الميتا مزاج Meta-Mood Scale(MMS) وكان المقياس في البداية مكونا من (٤٨) بندًا من خمس نقاط متدرجة وِفق مقياس ليكرت وفق ثلاثة مستويات فرعية: الانتباه إلى المزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج. وفي وقت لاحق عَدَّلَ المؤلفون المقياس إلى أن وصل إلى النسخة النهائية (٣٠) بندًا، وكانت قيم الاتساق الداخلي للمستويات الفرعية فيها لا تقل عن ٠,٤٠. وتُعَدُّ هذه النسخة الحديثة للمقياس أكثر كفاءة. وقام سالوفي وآخرون (Salovey, et al., 1995) بدراسة توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الانتباه للمزاج والوعي الذاتي الخاص والعام.

وقد تحقق من مقياس الميتا مزاج (MMS) المكون من ٣٠ بندًا وثلاثة أبعاد في ألمانيا من خلال أوتو ودورينج - زايبل وجريبه ولانترمان (Otto, Döring-Seipel, Grebe & Lantermann, 2001)، وكذلك في إسبانيا من خلال فيرناندیز - بيروكال وآخرين (Fernández-Berrocal et al., 2004) والنسخة البرتغالية لـِ كويروس وفيرناندیز - بيروكال وإكستريميرا وكارال وكويروس (Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral & Queirós, 2005)، وفي الفارسية بوساطة بيراني (Bayani, 2009) وكذلك في استراليا من خلال بالمر وجيجناك وبيتس وستو (Palmer, Gignac, Bates, & Stough, 2003) وفي كل هذه النُسَخ تم الوصول إلى خصائص سيكومترية للمقياس من خلال حساب الصدق التوكيدي له والتأكد من الأبعاد الثلاثة للميتا مزاج في جميع العينات. ووصل في النسخة المنقحة في استراليا إلى ٢٤ بندا واقترحوا إمكانية وجود عامل رابع ضمن MMS. وتتأثر نتائج المزاج بسهولة بعوامل ثقافية(dil Aksöz et al., 2010) . كما قام كل من سالجويرو وفيرناندیز-بيروكال وبالويركا وايريتزيتا (Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010) بدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الميتا مزاج (MMS-23) على المراهقين الأسبان، وأكدت نتائج الصدق التوكيدي البنية ثلاثية العوامل لمقياس الميتا مزاج، وهي: الانتباه إلى المزاج،

ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج. وعلاوة على ذلك أظهرت هذه الأبعاد الترابط فيما بينها.

أما عن أبعاد الميتا مزاج، فالبُعْدُ الأول هو "الانتباه إلى المزاج" Attention to Mood وقد أعطى (Salovey et al.,1995) اهتمامًا كبيرًا لدعم وجهة النظر التي تقول إن لانتباه المزاج تأثيرًا إيجابيًّا في الفرد، وكيف يؤثر قلة انتباه المزاج في الفرد سلبيًّا، ووجدوا أنه عندما يكون مستوى الانتباه إلى الحالة المزاجية لدى الفرد مرتفعًا بَعدَ حَدَث مُجهد وضغوط مرتفعة نجد أن الأفراد يكونون أكثر عُرضة للانخراط في التفكير باًعتباره وسيلة لمعالجة الدوافع المثيرة للقلق. وعلى النقيض يرى البعض مثل روود وماك كارثي (Rude & McCarthy, 2003) أن زيادة الانتباه إلى المزاج السلبي يؤثر بشكل سلبي في الأفراد. إن نظرية نمط الاستجابة تؤكد أنه في حالات الاكتئاب تكون شدة ومدة نوبات الاكتئاب كبيرة لدى الأفراد الذي ينتبهون بشكل كبير لحالتهم المزاجية السلبية، كما أنهم ينعزلون ويلومون أنفسهم وتكون لديهم مستويات أعلى من المعتقدات المختلة.

والبُعْدُ الثاني "وضوح المزاج" Clarity of Mood يُعَرَّفُ بأنه القدرة على التمييز بشكل واضح بين الأمزجة (Salovey et al., 2002). ويتميز الفرد المتصف بوضوح المزاج برؤية واضحة لخبرته الانفعالية؛ فالفرد بعد انتباهه لخبرة ما وراء مزاجه يستطيع أن يميز بين هذه العواطف وتتضح له عناصر هذه الخبرة وما تشمله من انفعالات، وتكشف للفرد حقيقة انفعالاته ،وتؤدي إلى غياب التشويش والجهل فيما يتعلق بالمشاعر الذاتية (Aradilla–Herrero, Tomás-Sábado & Gómez–Benito, 2014). إن وضوح المزاج يتنبأ بانتعاش وتعافي Recovery الحالة المزاجية؛ فقد وجد بعض الباحثين في دراسة أجروها أنه بعد عرض فيلم صادم على الأفراد عقدت مقارنة بين الأفراد الأعلى والأقل في وضوح المشاعر في عملية الانتعاش والتعافي – أن الأفراد الذين كان لديهم وضوح وصفاء في حالتهم المزاجية كانوا أكثر عرضة للانتعاش والتعافي من المزاج السلبي بعد مشاهدة الفيلم الصادم (Salovey et al, 1995). وقد وجدوا أيْضًا علاقة بين وضوح المزاج والتفكير في الذكريات المؤلمة والتفكير التأملي (Salovey et al, 1995). ووجدوا علاقة بين التوتر أو الإثارة الفسيولوجية ووضوح المزاج (Salovey et al., 2002). ويبدو أن وضوح المزاج لا يمنع الحالة المزاجية السلبية التي تحدث ولكن وضوح المزاج يتيح للفرد أن يتعرف مزاجًا معيّنًا وتوظيف مهارات إصلاح المزاج وتحديدًا دقيقًا للمزاج، والاعتقاد الإيجابي بأن الحالة المزاجية السلبية يمكن إصلاحها مما يؤدي ذلك إلى ضغط أقل على الفرد ومن شأن ذلك أن ينعكس في انخفاض مستويات الإفرازات الفسيولوجية للتوتر. ولذلك فإنه ليس المزاج السلبي مُنْتِجًا الإجهاد الفسيولوجي رَدًّا على المواقف الضاغطة، ولكن

المعتقدات السلبية عن وضوح وإصلاح المزاج هي التي تؤدي إلى استجابات التوتر الفسيولوجية.

والبُعْدُ الثالث: "إصلاح المزاج" Mood Repair: ويشير تعديل المزاج إلى سعي الفرد لتعديل حالته المزاجية في حالة المزاج السلبي وإطالة فترة المزاج الإيجابي. وتتضح فاعلية تعديل خبرة ما وراء المزاج في محاولة الفرد تخير موضوعات تفكير سارة ومحاولة التغلب على المشاعر السلبية، والميل إلى عدم تعميم موضوعات الحزن (Rude & McCarthy, 2003). وإصلاح المزاج يعتمد على مهارة الأفراد في الانتباه لحالتهم المزاجية ووضوح المزاج (Lam, Smith, Checkly, Rijsdijk, & Sham, 2003) كما أن إصلاح المزاج مرتبط بقدرة الفرد على تنظيم حالته المزاجية عن طريق محاولة نشطة لتغيير المزاج السلبي والحفاظ على الحالة المزاجية الإيجابية (Salovey et al., 2002). والأفراد الذين يسجلون درجات عالية على إصلاح المزاج وجد أنهم أقل عرضة للاستغاثة وأكثر عرضة للتجارب الإيجابية المزاجية(Salovey et al., 1995) والمشاركين الذي سجلوا مستوى أعلى على إصلاح المزاج كانوا أقل عرضة لإدراك الضغوطات .(Salovey et al., 2002) وارتبط إصلاح المزاج أيْضًا بانخفاض مستويات التفكير التأملي للذكريات الأليمة بتأثر المزاج السلبي (Salovey et al., 2002)، كما أن إصلاح المزاج يعكس مستوى من التفاؤل؛ حيث يعتقد الفرد أن الحالة المزاجية هي أحداث منفصلة لها بداية ونهاية؛ لذلك يجب تشجيع الأفراد لتجربة الإجراءات بموضوعية خارج أنفسهم وكذلك أفكارهم الداخلية وعواطفهم (Teasdale, Moore, Hayhurst, Pope, Williams, & Segal, 2002) .

ثانيا: الانتباه الإيجابي الموجه للذات The Positive Self-Focused Attention (PSFA) نال الانتباه الموجه للذات قليلًا من الاهتمام في دراسات علم النفس. وقد عَرَّفَهُ إنجرام Ingram (1990) لأول مرة بأنه الوعي الذاتي بالمعلومات الداخلية للفرد وهو يختلف عن المعلومات المتولدة خارجيا والمشتقة من خلال المستقبلات الحسية (In: Sloan .2005). كما أن الانتباه الموجة للذات نوع من التكيف والوعي بالمعلومات المولدة داخليًّا، بما في ذلك الجسدية والأحاسيس، والإدراك، والحالات العاطفية (Sauer & Baer, 2012). وللانتباه الموجه للذات مظلتان كبيرتان في تفسيره إحداهما تنظر له على أنه سلبي والأخرى تنظر له على أنه إيجابي.

هذا وقد كانت وجهة النظر القديمة للانتباه الموجه للذات تركز على أنه سلبي وموجهة نحو المعلومات الداخلية، مثل: الصور الذاتية السلبية للفرد، والإدراك السلبي

للذات(Spurr & Stopa, 2003) والأحاسيس الجسدية المرضية العالية (Mansell et al., 2003) وأعراض القلق الجسدية المستمرة (Pineles & Mineka, 2005) . وفي هذا الصدد يعرفه واتكينس (Watkins, 2008) بأنه أكثر أشكال الخلل الوظيفي في الانتباه الاجتراري الموجة للذات، وأنه نوع من التفكير المتكرر حول الاضطرابات وأعراضها الشديدة وأسبابها ونتائجها وآثارها. كما يعرفه كل من تسوكر وفاجنر ومرفين وبوليك وموسكوفيتش وكيلينج وهويل (Zucker, Wagner, Merwin, Bulik, Moskovich, Keeling & Hoyle, 2015) بأنه اضطراب وظيفي قد يعكس التركيز المستمر على الذات. ويكون الفرد على علم تام بالأفكار الداخلية لنفسه، والمشاعر والأحاسيس، وما إلى ذلك من جوانب داخلية، وكذلك التركيز على المخاوف بشأن صورته أمام الآخرين وكيف يراه الآخرون. ويقول مور وونكويست (Mor & Winquist, 2002) في هذا الصدد إنه على الرغم من أن درجة معينة من الانتباه الموجه للذات تكون مفيدة فإن زاد يمكن أن يؤدي إلى آثار ضارة. فعلى سبيل المثال، وجدا أن الأفراد المكتئبين يكون لديهم الانتباه الموجه للذات مرتفعًا؛ لأنه يؤدي إلى تفاقم اعتلال الحالة المزاجية من خلال زيادة التركيز على اللوم الذاتي والحالة المزاجية السلبية. وتوصلت دراسة ووروف-بوردن وبرازرز وليستر-(Woodruff Borden, Brothers, & Lister, 2001) إلى أن زيادات التأثيرات السلبية للانتباه الموجه للذات يكون لدى الأفراد المضطربين بشكل عام أكثر من الأفراد العاديين.

أما عن وجهة النظر الحديثة للانتباه الموجه للذات والمنبثقة من ظهور علم النفس الإيجابي فإنها تركز على أن المراقبة الذاتية الدائمة للفرد يمكن وصفها بأنها شكل من أشكال الانتباه الإيجابي الموجة للذات، حيث تُخَفِّض أعراض الاضطرابات وتُحَسِّن الرفاهية(Brown et al., 2007) . وفي ضوء ذلك يُعَرَّف الانتباه الإيجابي الموجه للذات بأنه نوع من أنواع التنظيم الذاتي ليصبح عمل الفرد أكثر توافُقًا مع قيم الناس والمواقف والأهداف المنشودة للفرد (Carver, 2012). الأهم من ذلك لا يسبب الانتباه الإيجابي الموجه للذات للأفراد متابعة صارمة للهدف فقط. فعندما يوجه الانتباه الإيجابي للذات فإن الأفراد يسيطرون على العمل بمرونة من خلال دمج المعرفة من أجل احتمالية تحقيق الهدف. وتوقع الأفراد لتحقيق الهدف يزيد من السعي لتحقيقه (Duval & Silvia, 2002) .

مما سبق يمكن القول بأن الانتباه الإيجابي الموجه للذات يتشابه أيْضًا مع الانشغال الذاتي Self-Preoccupation والانشغال الخارجي External Preoccupation. حيث إن الانشغال الذاتي هو الانتباه على الجوانب بما في ذلك الطابع، والذاكرة، والمشاعر، والحالة المادية، والذات المثالية. أما الانشغال الخارجي فهو الانتباه لممارسة الهوايات، والعمل، والمهام المهمة.

في ضوء وجهة النظر الحديثة يمكن تعريف الانتباه الإيجابي الموجه للذات في الدراسة الحالية بأنه نوع من التفكير الإيجابي المتكرر في المشاعر والانفعالات والمزاج الداخلي للفرد والطابع والحالة المادية والمعنوية والهويات والمهام المهمة والأفكار الخاصة وصورة الجسم من وجهة نظره الذاتية وكذلك من وجهة نظره ككائن اجتماعي وسط مجموعة، حيث إن الانتباه الإيجابي الموجه للذات يساعد الفرد على تحديد أهدافه ومعرفة إمكاناته وتركيز هذه الإمكانات كاملة من أجل تحقيق الهدف من خلال مراقبة الذات. ويختلف ذلك عن الانتباه السلبي المرضي الاجتراري الموجة للذات. ويتكون الانتباه الإيجابي الموجه للذات من أربعة أبعاد، هي: "الوعي الذاتي الخاص" Private Self-Consciousness، و"الوعي الذاتي العام " Public Self-Consciousness، و"الوعي الخاص بصورة الجسم" Private Body Consciousness، و"الوعي العام بصورة الجسم" Public Body Consciousness

ويمكن تعريف أبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات إجرائيا كما يأتي:

١. الوعي الذاتي الخاص: يُعَرَّفُ بأنه اتجاه طالب الدبلوم العام في التربية إلى التركيز على الأفكار الداخلية ومشاعره وصفاته مثل التفكير في الذات دائما من أجل الإنجاز، ومراقبة الفرد لذاته دائما من أجل اكتشافها.

٢. الوعي الذاتي العام: ويُعَرَّفُ بأنه اتجاه طالب الدبلوم العام في التربية للتركيز على الأفكار والمشاعر والصفات الخاصة به دون تجاهل أنه كائن اجتماعي وسط مجموعة من الأفراد مثل معرفة الفرد لقدراته لتحديد علاقاته بالآخرين، ومراقبة الذات في وجود الآخرين لإظهار الفرد بصورة عقلية جيدة.

٣. الوعي الخاص بصورة الجسم: يُعَرَّفُ بأنه ميل طالب الدبلوم العام في التربية إلى التركيز على مظهره الخارجي والاهتمام به والتركيز على الأحاسيس الجسدية الداخلية من وجه نظر الشخص لنفسه، مثل انتباه الفرد دائمًا إلى أن يكون شكله جيدا وحُبّ الفرد أن يكون هادئا دائما.

٤. الوعي العام بصورة الجسم: يُعَرَّفُ بأنه اتجاه طالب الدبلوم العام في التربية إلى التركيز على مظهره الخاص مع مراعاة كونه كائنا اجتماعيا وسط مجموعة من الأفراد، مثل أن يكون الفرد على وعيٍّ بتعبيرات وجهه دائمًا وحرصه على أن تكون تعبيراته إيجابية أثناء التعامل مع الآخرين.

ويمكن تقييم الانتباه الإيجابي الموجه للذات من خلال تقدير الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة التي تعكس الاستجابة الإيجابية لمدى الوعي بالذات، والوعي بصورة

الجسم من وجه نظره الشخصية، وككائن اجتماعي وسط مجموعة، تلك الاستجابات تُعبِّر عنها درجاته على مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات الذي أعدَّته الباحثة.

أما عن أبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذاتي، فهي الوعي الذاتي الخاص، والوعي الذاتي العام، والوعي الخاص بصورة الجسم، والوعي العام بصورة الجسم. فقد أظهرت نتائج التحليل العاملى لدراسات كلٍّ من كيروبولوس وكليميديس ودراسة تسوكر وآخرين (Kiropoulos & Klimidis, 2006; Zucker et al., 2015) بُعدَيْن للانتباه الموجه للذات، هما: الوعي الذاتي الخاص ويعرف بأنه اتجاه الفرد الطبيعي للتركيز على الأفكار الداخلية ومشاعره وصفاته. أما البُعد الثاني من الانتباه الموجه للذات فهو الوعي الذاتي العام ويعرف بأنه اتجاه الفرد الطبيعي للتركيز على الأفكار الخاصة بالذات وإنما ككائن اجتماعي وسط مجموعة من الأفراد (Kiropoulos & Klimidis, 2006). فالوعي الذاتي العام يتعلق بجوانب السلوك التي تأخذ الاحتياجات والرغبات الذاتية مع ردود فعل الآخرين بعين الاعتبار والرغبة في التوافق الاجتماعي ورغبة الفرد في تأثير عمله على انطباعات الآخرين عن ذاته (Kiropoulos & Klimidis, 2006). إن هذين البُعْدَيْن من الانتباه الموجه للذات يمثلان عمليات مختلفة لتنظيم الذات، فَفِي الوعي الذاتي الخاص يُقَيِّم الأفراد أعمالهم دون الاهتمام بوجود الآخرين أما الوعي الذاتي العام فَيُقَيِّمُ الأفراد أعمالهم آخذين بعين الاعتبار السياق الاجتماعي (الجمهور) (Kiropoulos & Klimidis, 2006). وقد وُجِدَ أن الوعي الذاتي الخاص له علاقة أكبر بالاكتئاب، في حين الوعي الذاتي العام مرتبط بدرجة أكبر بالقلق الاجتماعي (Mor & Winquist, 2002). أما البُعْدُ الثالث فهو الوعي الخاص بصورة الجسم ويُعَرَّف بأنه الميل الدائم للفرد للتركيز والاهتمام على مظهرة الخارجي، والتركيز على الأحاسيس الجسدية الداخلية من وجهة نظر الشخص لنفسه، والبُعْدُ الرابع هو الوعي العام بصورة الجسم، وَيُعَرَّفُ بأنه اتجاه الفرد الطبيعي للتركيز على مظهرة وإنما ككائن اجتماعي وسط مجموعة من الأفراد (Zucker et al., 2015).

ومن النماذج الحديثة التي تفسر الانتباه الإيجابي الموجه للذات: نموذج الجهد والانتباه الموجه للذات (Silvia, Moore, & Nardello, 2014). حيث اهتمت البحوث في الآونة الأخيرة بتأثير الانتباه الإيجابي الموجه للذات في الجهد والديناميات (Silvia & Phillips, 2013). وتُفَسِّر النظريات التي تركز على الانتباه الإيجابي الموجه للذات كيف يُنَظِّم الأفراد العمل لتحقيق الأهداف (Silvia & Eddington, 2012)، فعندما يوجه الأفراد الانتباه الإيجابي إلى ذواتهم فإنهم يقيّمون أعمالهم في ضوء المعايير الموائمة، والأهداف (Carver, 2012) ؛ فالانتباه الإيجابي الموجه للذات إذن يزيد من جهد الفرد لفعل أفضل ما لديه في المهام لتحقيق أهداف مهمة للذات

(Gendolla , Richter, Siliva, 2008) ويزيد بذل الجهد للفرد عندما تصبح المهام الممكنة أصعب على الذات، فيزيد الفرد من الانتباه لذاته من أجل تحقيق أهدافه (Silvia, McCord, & Gendolla, 2010). كما أن زيادة الجهد يكون أفضل عندما تكون المهام ذات أهمية للفرد (Silvia, Jones, Kelly, & Zibaie, 2011). وترجع أهمية دراسة الانتباه الإيجابي الموجه للذات إلى وجود علاقة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات وأداء المهمة(Eddington & Foxworth, 2012) .

ثالثا: مهارة إدارة الغضب Anger Management Skill: الغضب هو حاله انفعالية مركبة من مجموعة انفعالات متعددة امتزجت لتكون انفعال الغضب، وقد تكون هذه الانفعالات هي الألم والإحباط والخوف والغيرة والرفض والإحراج والاكتئاب والإهانة. والغضب هو استثارة يوجهها الفرد لنفسه أو لشخص ما أو لشيء (Sherman, 2006; Susino& Schubert, 2017). وينتج الغضب من عوامل داخلية وعوامل خارجية؛ فالعوامل الداخلية هي مشاعر الفرد التي تسبب له حالة غضب من نفسه في بعض الأحيان، في حين أن العوامل الخارجية هي تهديدات، مثل: الإصابات الجسدية، والإحباط، والتعرض لجريمة والظلم. فعندما تجتمع كل هذه المشاعر، يحدث الغضب(Jaramillo-Sierra, Kaestle & Allen, 2016) . والغضب والتعبير عن الغضب هو نتاج عدة عوامل ثقافية ونفسية وبيولوجية (Soykan, Özgüven & Gençöz, 2003).

الغضب ليس ضارًا دائما، وفي بعض الحالات، قد يكون مفيدًا؛ فمثلا لو سُمح للفرد بالتعبير عن الغضب بهدوء فإن ذلك يكون مفيدًا لصحته بعامة ولا يُشَكِّل عليه ضغوطًا (Davidson, MacGregor, Stuhr, Dixon, & MacLean, 2000) . ويمكن تحويل الغضب إلى أداة صحية من خلال تعليم جيد لإدارة الغضب (Ortner & Zelazo, 2014). وفي هذا الصدد يُعَرِّف فايندلر ووايزنر (Feindler& Weisner, 2006) مهارة إدارة الغضب بأنها تعليم الأفراد المضطربين أساليب بناءة واستراتيجيات إيجابية للتعامل مع مشاعر الغضب بطريقة مقبولة اجتماعيًا لإدارة مثيرات الغضب.

وقد اختلفت الدراسات حول تسمية مصطلح "التعامل مع انفعال الغضب" إلى ثلاثة مسميات؛ الأولى منها مهارة إدارة الغضب التي تتكون من مستويات لإدارة الغضب Anger Management Skill Levels، والثانية مواجهة الغضب Coping with Anger والثالثة أنماط التعبير عن الغضب Anger Expression Styles ولكن البحث الحالي يتبنى تسمية "مهارة إدارة الغضب".

مما سبق يمكن تعريف مهارة إدارة الغضب بأنها مستويات انفعالية متدرجة لإدارة الغضب تساعد طالب كلية التربية في التعامل مع المواقف المثيرة للغضب لديه

بطريقة إيجابية ومقبولة اجتماعيًّا. وتتكون مهارة إدارة الغضب من ثلاثة مستويات رَئِيسة وخمسة مستويات فرعية هي: إظهار الغضب (لفظي مباشر، والغضب غير المباشر)، وقمع الغضب (التجنب)، وضبط الغضب (الحديث، المصالحة). وقد تم استبعاد بُعد الغضب المباشر بالعدوان؛ لأن هذا السلوك لا يُمكن أن يستخدمه طالب الدبلوم العام في التربية العملية مع التلاميذ أو مع بقية عناصر العملية التربوية.

ويمكن تعريف أبعاد مهارة إدارة الغضب إجرائيًا كما يلي:

١. بُعد الغضب اللفظي المباشر: يُعرَّف بأنه تعنيف طالب الدبلوم العام في التربية للتلاميذ أو لأيّ فرد في التربية العملية لفظيا، مَثَلًا بسبب إصرار أحد التلاميذ على تكرار عادة المزعجة.
٢. بُعد الغضب غير المباشر: يُعرَّف بأنه مهارة طالب الدبلوم العام في التربية في التعبير عن غضبه بشكل غير مباشر، مثلا من خلال أن يعاقب طالب التربية العملية التلميذ بأن ينظف الفصل كاملًا؛ لأنه سخر منه بدون سبب.
٣. بُعد تجنب الغضب: يُعرَّف بأنه مهارة طالب الدبلوم العام في التربية في التعبير عن غضبه بتجنب الغضب، فمثلا لا يفعل شيئا للتلميذ ويلتزم الصمت ويُكمل الشرح بعد موقف إصرار أحد التلاميذ على الخروج عن موضوع الدرس والضحك والتهريج.
٤. ضبط الغضب بالحديث: يُعرَّف بأنه مهارة طالب الدبلوم العام في التربية في التعبير عن غضبه بالحديث، فمثلا يتحدث مع التلميذ أثناء الحصة حول خطأ الضحك بدون سبب سيما على المدرس.
٥. ضبط الغضب بالمصالحة: يُعرَّف بأنه مهارة طالب الدبلوم العام في التربية في المصالحة لإنهاء حالة الغضب، فمثلا يتفق مع التلميذ على المصالحة وأن لا يكرر الضحك بدون سبب مرة أخرى وإلا فسوف يتم استدعاء وَلِيِّ أمره مع الاعتذار له أمام التلاميذ.

ويتم تقييم مهارة إدارة الغضب من خلال الاستجابات اللفظية لعينة الدراسة التي تعكس الاستجابة الإيجابية لمدى استخدامه لمستويات متدرجة لمهارة إدارة الغضب تساعده في التعامل مع المواقف المثيرة للغضب لديه التي تعبر عنها درجاته على مقياس مهارة إدارة الغضب الذي أعَدَّتْه الباحثة.

ولمهارة إدارة الغضب عدد من النماذج التي تفسرها: النموذج الأول نموذج أوزير Auxerre (1994)، وقد صَمَّمَ مقياسًا لقياس الغضب وإدارة الغضب يتكون من أربعة عوامل من ٣٠ بندًا لقياس الغضب وإدارة الغضب، هي: سمة الغضب، والغضب الداخلي، والغضب الخارجي، وضبط الغضب. وأوضح أن الفروق في الغضب بين الأفراد

في إدارة الغضب هي على الأرجح راجعة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية. أما عن التعبير الخارجي فإنه عبارة عن زيادة الغضب والتعبير عن الغضب يكون عن طريق لفظي آو سلوكي، أما الطريقة الثانية للتعبير عن الغضب داخليًّا، أي يحتفظ الفرد بغضبه داخليا وبكبته، والطريقة الثالثة هي ضبط الغضب، فعندما يغضب الفرد من الآخرين، ويضبط غضبه فإنها تسمى السيطرة على الغضب (In: Starner & Peters,2004; Arslan, 2016).

النموذج الثاني الذي يوضح مهارة إدارة الغضب هو نموذج شبيلبيرجر وسيدمان (Spielberger& Sydeman, 1994). لقياس الغضب وسمته والتعبير عن الغضَب. فقد قاما ببناء مقياس يتكون من خمسة أبعاد (الغضب كحالة، كسمة، قمع، إظهار، ضبط) ويتكون من ٤٤ بندًا تقيس حالة الغضب (١٠ مفردات) وسمة الغضب (١٠ مفردات)، وإدارة الغضب (٢٤ بندًا)، حيث إن إدارة الغضب تشمل ثلاثة أبعاد (ضبط الغضب ٨ مفردات، قمع الغضب ٨ مفردات، إظهار الغضب ٨ مفردات).

النموذج الثالث لتفسير مهارة إدارة الغضب هو نموذج فير وبلدوين وكولينز وبيترسون وبيندیت (Fehr, Baldwin, Collins, Patterson & Benditt,1999) حددوا فيه ست فئات للتعبير عن الغضب: أولًا العدوان المباشر الجسدي Physically Direct Aggression (على سبيل المثال: في محاولة لإيذاء أي فرد بأية طريقة)، وثانيًا العدوان المباشر اللفظي Verbally Direct Aggression، وثالثًا العدوان غير المباشرIndirect Aggression (مثل: رفع شكوى في شخص آخر أو الغضب من شخص آخر)، ورابعًا التجنب Avoidance (مثل: الانسحاب أو الصمت)، وخامسًا الحديث Talking (مثل: التفاوض والمساومة والتعبير عن مشاعر الأذى)، وسادسًا المصالحة Conciliation (مثل: المصافحة). وجدوا أن رد فعل الغضب الأكثر تنميطًا وانتشارًا هو التحدث بصوت عال، و التعبير عن مشاعر الأذى، يليه العدوان غير المباشر، ثم التجنب، والاستسلام. في حين أن أقل أنواع التعبير عن الغضب هو العدوان المباشر على الجسد.

ويختلف الأفراد في مهارة إدارة غضبهم، حيث يستخدم البعض مهارة إيجابية في إدارة الغضب، مثل: ضبط الغضب؛ والبعض الآخر يستخدم مهارة سلبية، مثل: عدم إظهار غضبهم خارجيًّا، أو إظهار غضبهم في صورة ألفاظ وسلوك غير لائق. وفي هذه الحالة الأخيرة يمكن أن يصل الأفراد إلى معاناة في نهاية المطاف؛ لأنهم دائمًا يفكرون في أنَّ ردود فعلهم تجاه الآخرين غير لائقة أو ينتظرون الوقت المناسب لعرض غضبهم الداخلي(Burt, Patel, Butler & Gonzalez, 2013) . وهنا تُقيّم نتائج الغضب السلبي وأسلوب التعبير عن الغضب بالنسبة للفرد. وللتعامل الأفضل مع الغضب فإنه

يمكن للإنسان أن يعرف ضبط الغضب بدلا من قمعه (Hopwood & Krueger, 2016).

ويوجد العديد من النظريات المُفَسِّرَة للغضب منها نظرية الإحباط، والنظرية التحليلية، والنظرية السلوكية المعرفية حيث تربط بين النواحي المعرفية وانفعال الغضب من أجل تفسيره. فالنظرية السلوكية المعرفية تتنبأُ بأنَّ الانفعال يتأثر بالناحية المعرفية للفرد وبطريقة تفكيره، وبناء على ذلك فإن تعديل الأفكار والنواحي المعرفية هي جوهر تعديل وضبط الغضب (silvia et al., 2006). وهذا النموذج السلوكي المعرفي يؤكد العلاقات بين معتقدات الفرد وانفعالاته؛ فأخطاء التفكير والمعتقدات الشاذة تؤثر في الاضطرابات الانفعالية، فمثلا عندما يتعرض الفرد لموقف محبط وموقف ضاغط فإنه يمكن أن يتكيف معه إذا استخدم استراتجيات تفكير ناجحة وإيجابية (Karahan, Yalçin, & Erbas, 2014).

وعن مهارة إدارة الغضب وطلبة كلية التربية: يطال الغضب الطلبة المراهقين كما يطال جميع الفئات العمرية الأخرى من المراحل الأولى في التعليم إلى مراحل الجامعة والدراسات العليا(Yilmaz, 2009; Kaya et al., 2012). فمن الضروري أن يتم تدريس كيفية السيطرة على الغضب لطلبة كلية التربية؛ لكى يكونوا أكثر صحة. والآن يمكن لهذه المشاعر أن تدرس في الجامعات فبرامج التعليم يجب أن تضمن طريقة السيطرة على الغضب(Aslan& Arkar, 2016; Arslan, 2016) . وهناك العديد من المواقف في البيئة التعليمية وغيرها تعد مثيرة للغضب، منها الضغوط البيئية سواء كان مصدرها البيئة الطبيعية، كارتفاع درجات الحرارة، أو البيئة الثقافية كسيطرة الآخرين وضغوطهم، والمواقف المكروهة، مثل : التعرض للنقد أمام الآخرين، والعوامل المرتبطة بطرائق التعلم مع إصرار بعض أعضاء هيئة التدريس على بعض طرائق التعلم التقليدية بالإضافة إلى فقدان الأمن النفسي. وأيًّا كانت الأسباب فهناك أهمية لتدريب طلبة كلية التربية على إدارة غضبهم (Arslan, 2016). وتتنوع أضرار الغضب إذا لم يتم تدريب الطلبة والمعلمين جيدًا على إدارة غضبهم بين أضرار صحية مثل الصداع، والنوبات القلبية، وبين الإقدام على ارتكاب جرائم مختلفة، فقد أشار المكتب الفيدرالي الأمريكي للتحقيقات إلى أن ٢٦% من الجرائم في الولايات المتحدة الأمريكية منشؤها حالات انفعالية بسبب الثورة والصراخ والشجار الناتج عن الغضب (Fernandez; 2008). وعدم قدرة المعلمين والطلبة على إدارة مشاعرهم سوف يسبب للأسف علاقة عدائية بينهم، وإذا استمروا على عدم إدارة غضبهم فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض الصحة العقلية لهم والكثير من المشاكل داخل البيئة التعليمية. (Meng, Fulk & Yuan, 2015)

رابعا: العلاقة بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب: الغضب هو حالة ذاتية ترتبط بالتشوهات الإدراكية السلبية وتشير إلى نقص التفكير لدى الفرد فلا يفكر الفرد في نتائج سلوكه والمعالجة الخطأ للمعلومات؛ فهو لديه مستويات قليلة من أبعاد الميتا مزاج (Hopwood & Krueger, 2016). ومعرفة الفرد لمشاعره ومزاجه الكامن والتمييز بين الأمزجة المختلفة وتغيير وإصلاح المزاج أي عندما يكون لدى الفرد الميتا مزاج. فإنه بالطبع يمتلك مهارة إدارة الغضب حيث إنه يكون قادرًا على تغيير المزاج من مزاج سلبي إلى مزاج إيجابي (Cuellar, 2005)؛ والميتا مزاج ترتبط بالقدرة على تنظيم أو إصلاح المزاج السلبي والانفعالات السلبية ومنها الغضب(Gohm, 2003)، والميتا مزاج يساعد في التعامل بشكل فاعل مع الحالات المزاجية والانفعالية الصعبة (Gohm & Clore, 2000). ويختلف الأفراد في سمة الميتا مزاج التي يمكن من خلالها تعَرُّف مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتنظيم هذه المشاعر وتغييرها وإصلاحها عند الحاجة لذلك فالأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة في ميتا مزاج يكونون أكثر فهما لمشاعرهم وأكثر قدرة على تنظيم عواطفهم من خلال ردود أفعالهم في المواقف العصيبة ومواقف الغضب وإصلاحها إذا اضطروا إلى ذلك. أما الأفراد الذين يسجلون درجات أقل في الميتا مزاج يمكن أن يكون فهمهم أقل لعواطفهم، ويبذلون مزيدًا من الجهود لتنظيم عواطفهم في المواقف العصيبة ومواقف الغضب (Salovey et al., 2002). فبعض الأفراد نجد لديهم مستوى مرتفعًا من الانتباه إلى المزاج وهو أحد أبعاد الميتا مزاج ويكون هذا مؤثرًا إيجابيًّا على تميز المزاج وإصلاح وتعديل حالتهم المزاجية وإدارة غضبهم كما يكون له تأثير إيجابيّ أيْضًا في الانتباه الإيجابي الموجه للذات بينما نجد البعض الآخر من الأفراد لا يكون لديه قدرة مرتفعة على الانتباه لحالتهم؛ فيكون لهذا تأثير سلبي في إصلاح مزاجهم وإدارة غضبهم وكذلك له تأثير سلبي في الانتباه الموجه لذواتهم؛ مما يجعلهم عُرضة للأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، مثل: الاكتئاب وعدم إدارة غضبهم ....الخ (Woodard 2010). فعندما يكون الناس تحت ضغط حاد ويكون لديهم اهتمام كبير بالمزاج، فإنَّ ذلك يساعد في الواقع على تَحَسُّنِ ردود الفعل الفسيولوجية الضارة المحتملة (Lam et al., 2003).

نموذج مارتينز (Martens, 2005) لمهارة إدارة الغضب وسمة الميتا مزاج: حاول هذا النموذج دراسة العلاقة بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب حيث (الغضب البناء والغضب الهدام)، وتم التحقق من النموذج تجريبيّنا، وتَوَصَّلّ النموذج إلى أن الناس الذين يُسجلون درجات أقل على مقياس الميتا مزاج لديهم فهم وانتباه أقل لمشاعرهم ويبذلون مزيدًا من الجُهود لتنظيم مشاعرهم وإصلاح مزاجهم، ومن المرجح أن يكونوا من ذوي نمط مهارة إدارة الغضب الأكثر تدميرا وتتوقَّع ردود مدمرة منهم تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين. أما الأفراد الذين لديهم فهم لمشاعرهم وتنظيم مشاعرهم

وإصلاح مزاجهم – أى درجاتهم على الميتا مزاج – مرتفعة تكون مهارة إدارة الغضب لديهم إيجابية ويُتوقع منهم ردود بناءة للموقف.

ويوجد بعض الدراسات درست العلاقة بين الميتا مزاج في علاقتها بانفعال الغضب ومهارة إدارته فقد أجرى توليجينوفا وآخرون(Tolegenova et al., 2014) دراسة العلاقات بين الميتا مزاج بالمقياس(MMS) وإدارة الانفعالات السلبية (مهارة إدارة الغضب) والرفاهية النفسية. وكانت عينة الدراسة ١٣٦ من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الميتا مزاج بأبعاده الثلاثة (الانتباه للمزاج، وضوح المزاج، وإصلاح المزاج) وكلٍ من إدارة الانفعالات السلبية (مهارة إدارة الغضب) والرفاهية النفسية وأجرى سالجويرو وآخرون(Salguero et al., 2013) بدراسة عن نموذج الميتا مزاج (الانتباه للمزاج، وضوح المزاج، وإصلاح المزاج)، واجترار الأعراض الاكتئابية، والاضطرابات الانفعالية (الغضب)، واستخدم الباحثون نمذجة تحليل المعادلة البنائية على عينة كبيرة. وأشارت النتائج إلى عدد من النتائج، من أهمها: وجود علاقة عكسية بين الميتا مزاج (الانتباه إلى المزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج)، وانفعال الغضب. كما أجرى شاهين وآخرون (Sahin et al., 2012) دراسة للذكاء العاطفي والغضب وأنماط التعبير (مهارة إدارة الغضب) لدى طلبة كلية التربية، وكانت عينة الدراسة (٣٤٢) طالبا من كلية التربية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين جميع الأبعاد الفرعية للذكاء العاطفي ومهارة إدارة الغضب، ووجود علاقة سالبة بين جميع الأبعاد الفرعية للذكاء العاطفي وانفعال الغضب. وبحث (المقبل، ٢٠١٢) العلاقة بين الميتا مزاج والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرياض حيث قام بتطبيق استبانة الميتا مزاج على عينة بلغت (٢٨٨) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة عكسية بين الدرجة الكلية لالميتا مزاج والدرجة الكلية للسلوك العدواني. كما أجرى وودارد (Woodard, 2010) دراسة توصل فيها إلى أنَّ الحالات غير المكتئبة الممتلكة إدارة غضب إيجابية سجلت درجات مرتفعة في الميتا مزاج بأبعاده الثلاثة: الاهتمام بالمزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج، في حين أن الحالات المكتئبة التي لديها غضب سجلت أدنى مستوى في سمة الميتا مزاج بأبعاده الثلاثة: الاهتمام بالمشاعر، ووضوح المشاعر، وإصلاح المشاعر. كما أجرى أرسلان(Arslan, 2010) دراسة على (٤٦٨) من طلبة الجامعات يَتَبَيَّنَ من نتائجها أن هناك علاقة عكسية بين سمة الغضب والميتا مزاج (الانتباه للمزاج، ووضوح الانتباه، وإصلاح المزاج)

وأجرى مارتينز (Martens, 2005) دراسة هدفت لفحص مهارة إدارة الغضب البناءة والهدامة والمعروفة أيْضًا باسم النصوص البرمجية للغضب والميتا مزاج، وكانت عينة الدراسة (٨٨) طالبًا جامعيًّا طُبِّقَ عليهم مقاييس الميتا مزاج، ومخطوطات الغضب. وتوصلت الدراسة لوجود علاقة بين مهارة إدارة الغضب والميتا مزاج. وكذلك تم

استخدام نموذج المعادلة البنائية، وتَوَصَّلَ إلى أن الميتا مزاج له تأثير مباشر في إدارة الغضب. كما قام جوم وكلور (Gohm & Clore, 2002) بدراسة العلاقة بين الميتا مزاج والرفاهية النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن وضوح المزاج – وهو أحد أبعاد الميتا مزاج – له علاقة بمواجهة الغضب، والميل نحو إعادة صياغة الأحداث المجهدة بطريقة إيجابية. ووجد الباحثون أيْضًا علاقة إيجابية قوية بين وضوح المزاج، والتعبير عن المزاج، وشدة المزاج الإيجابي، والرفاهية النفسية. كما توصلوا إلى أن وضوح المزاج قد يكون واحدا من أكثر المتغيرات المهمة التي تؤثر في الرفاهية النفسية والصحة النفسية العامة للفرد. وأجرى سالوفي وآخرون (Salovey, et al., 2002) دراسة للميتا مزاج ومواجهة الانفعالات الضاغطة على عينة قوامها (١٠٤) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين ١٦-٢٣ عاما، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين وضوح المشاعر، وإصلاح المزاج، وكذلك بين بُعْد تحسين المزاج من جهة ووضوح المشاعر والقدرة على مقاومة الضغوط (الانفعالات الضاغطة) من جهة أخرى. كما أظهرت دراسة كاتنزارو وآخرين (Catanzaro et al., 2000) وجود علاقة سالبة بين مواجهة الاحداث المجهدة (إدارة الغضب) والانتباه للمزاج السلبي وعدم القدرة على تنظيم الحالة المزاجية السلبية.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسات السابقة الخاصة بكل من الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب نستخلص عدة قراءات أهمها:

١. بعض الدراسات التي تناولت الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب طُبِّقَت على طلبة في الجامعة وذلك لأهمية المرحلة في الإعداد لسوق العمل وأهمية مهارة إدارة الغضب من خلال ضبط الميتا مزاج لديهم. مثل دراسة (Tolegenova et al., 2014)، ودراسة (Arslan, 2010)، ودراسة (Salovey et al., 2002) .

٢. اتفاق أغلب الدراسات على وجود علاقة بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب مثل دراسة (Tolegenova et al., 2014)، ودراسة (Salguero et al., 2013)، ودراسة (Woodard, 2010)، ودراسة (Arslan, 2010)، ودراسة (Martens, 2005)، ودراسة (Gohm & Clore, 2002) ودراسة (Salovey et al., 2002)، ودراسة (Catanzaro et al., 2000).

٣. وجود دراسة أجنبية واحدة فقط في حدود علم الباحثة قام بها (Sahin et al., 2012) وتناولت الذكاء العاطفي ومهارة إدارة الغضب لدى طلبة كلية التربية.

٤. لم تجد الباحثة سوى دراسة عربية واحدة فقط في حدود علمها لـــ (المقبل،٢٠١٢) اهتمت بالعلاقة بين الميتا مزاج والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرياض. حيث اهتمت بالعدوان وليس مهارة إدارة الغضب.

٥. استخدام أغلب الدراسات السابقة مقياس الميتا مزاج (Meta-Mood (MMS Scale الذي أعده سالوفي وآخرون (Salovey et al., 1995)، وكان المقياس في البداية مكونًا من (٤٨) بندًا على خمس نقاط متدرجة ليكرت وفق ثلاثة مستويات فرعية: الانتباه إلى المزاج، وضوح المزاج، وإصلاح المزاج. وفي وقت لاحق عدل المؤلفون المقياس إلى أن وصل إلى النسخة النهائية ٣٠ بندا وقامت أغلب الدراسات بالتحقق من المقياس على بيئات ثقافية مختلفة.

خامسا: العلاقة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات ومهارة إدارة الغضب: ترجع أسباب الغضب إلى خبرات غير مرغوب فيها من وجهة نظر الفرد، ويعتمد انفعال الغضب على طريقة التفكير السلبية للفرد ومدى الانتباه السلبي الموجه للذات دون مراعاة وجود الآخرين في أى موقف (Boman et al., 2006) وبذلك نجد علاقة موجبة بين الغضب والانتباه السلبي الموجه للذات. أما الانتباه الإيجابي الموجة للذات فإنه يخفض أعراض الاضطرابات الانفعالية ويحسن الرفاهية. وعلى العكس من ذلك نجد الانتباه السلبي الموجه للذات يزيد من الاضطرابات ومنها الغضب (Brown et al., 2007) فنجد الفرد الذي يمتلك انتباها إيجابيا موجها للذات يركز على الأفكار الداخلية وعلى مشاعره وصفاته وكذلك الأفكار الخاصة بالذات ككائن اجتماعي، كما أنه يركز على مظهره ككائن اجتماعي وسط مجموعة من الأفراد. وتُؤخذ الاحتياجات والرغبات الذاتية مع ردود فعل الآخرين بعين الاعتبار والرغبة في التوافق الاجتماعي ورغبة الفرد في تأثير عمله في انطباعات الآخرين عن ذاته (Kiropoulos & Klimidis, 2006)

الانتباه الموجه للذات (الإيجابي أو السلبي) ينتج عنه مهارة إدارة الغضب عن طريق (القمع أو الإظهار أو الضبط) فالانتباه الإيجابي الموجه للذات يجعل الفرد قادرًا على التكيف الإيجابي مع الغضب، وهذا هو التفكير الإيجابي العقلاني الذي يمكن أن يجعل من الشخص إنسانًا هادئًا، وذا تفكير موضوعي. أما إذا كان الفرد لديه انتباه سلبي موجه للذات فإنه من ناحية يصبح غير قادر على التكيف مع الغضب ومن ناحية أخرى يصبح تعبيره عن الغضب مدمرًا؛ وهذا هو التفكير السلبي الذي يعتمد على أن الفرد غير قادر على التفكير بعقلانية بحيث يصل ذروة غضبه. (Boman et al., 2006)

فعندما تكون عملية الإدراك للفرد سلبية وتفسر بطريقة غير موضوعية، فإن ذلك يؤثر في انفعالات الغضب لديه. ويسبب التفسير والإدراك السلبي للمشاعر السلبية مما يسبب الغضب والحزن وخيبة الأمل. أما التفسير الإيجابي فإنه يخلق مشاعر إيجابية مثل السعادة والهدوء (Potegal, Stemmler, and Spielberger, 2010) .

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه (السلبي أو الإيجابي) الموجه للذات ومهارة إدارة الغضب. الدراسة التي أجراها هيلبيج-لانج وآخرون (Helbig-Lang et al., 2016) لتصورات الأداء (الأداء الاجتماعي، ومهارة إدارة الغضب) والانتباه الإيجابي الموجه للذات، وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة بين تصورات الأداء (الأداء الاجتماعي، ومهارة إدارة الغضب) والانتباه الإيجابي الموجه للذات. وتؤكد الدراسة أن الانتباه الإيجابي الموجه للذات وعمليات تقييم النفس هي أهداف مهمة للأداء الاجتماعي الجيد ومهارة إدارة الغضب. وقام جريشام وآخرون (Grisham et al., 2015) بدراسة تأثير الانتباه الإيجابي الموجه للذات في علاج القلق الاجتماعي (الغضب، والاستثارة الفسيولوجية) وكانت عينة الدراسة ذات قلق اجتماعي مرتفع (ن = ٢٩) ومجموعة منخفضة القلق الاجتماعي (ن = ٢٨). وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على الانتباه الإيجابي الموجهة للذات يُقلل من الغضب. كما أجرى زاوَر وبير (Sauer & Baer, 2012) دراسة عن الانتباه السلبي الاجتراري الموجة للذات والغضب والتسامح وطَبَقًا مقياس سلوك التسامح ومقياس اضطراب الشخصية (مزاج غاضب)على عدد المشاركين ٤٠ فردًا من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتباه السلبي الاجتراري الموجه للذات ذو علاقة موجبة مع مزاج الغضب وعلاقة عكسية مع التسامح. وأجرى ماثيوس وجرين (Mathews & Green, 2010)دراسة عن الانتباه السلبي الموجه للذات والامتنان والمديونية. وتوصلت الدراسة إلى أن الامتنان يرتبط سلبا مع الانتباه السلبي الموجه للذات والقلق الاجتماعي (الغضب) كما أجرى ألْم(ALM, 2007) دراسة عن الخجل والغضب والانتباه الإيجابي الموجه للذات في المواقف الاجتماعية وكانت عينة الدراسة ١١٢ فردًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات وكلٍّ من الخجل والغضب. كما أجرى سيلفيا وآخرون (Silvia et al., 2006) دراسة عن الانفعالات والانتباه الإيجابي الموجه للذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والانفعالات (الغضب – الحزن ... الخ).

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسات السابقة الخاصة بكلٍّ من الانتباه (السلبي أو الإيجابي) الموجه للذات ومهارة إدارة الغضب نستخلص عدة قراءات أهمها:

١. اتفاق أغلب الدراسات على وجود علاقة بين الانتباه (الإيجابي أو السلبي) الموجه للذات والغضب كسمة أو مهارة إدارة الغضب مثل دراسة (Helbig-Lang et al., 2016)، ودراسة (Grisham et al., 2015)، ودراسة (Sauer& Baer, 2012)، ودراسة(Mathews & Green, 2010)، ودراسة (ALM, 2007)، ودراسة (Silvia et al., 2006).

٢. وجود دراسة واحدة أجنبية فقط – في حدود علم الباحثة – قام بها (Sauer& Baer, 2012) لدى طلبة الجامعة وتناولا فيها علاقة الغضب بالانتباه الموجه للذات.

٣. استخدام أغلب الدراسات السابقة مقياس كيروبولوس وكليميديس(Kiropoulos & Klimidis, 2006) لقياس الانتباه السلبي الموجه للذات (SFA) لقياس أربعة عوامل للانتباه السلبي الموجه للذات، هي: (الوعي الذاتي الخاص ٥ مفردات، والوعي الذاتي العام ٤ مفردات، والوعي الخاص بصورة الجسم ٤ مفردات، والوعي العام بصورة الجسم ٤ مفردات). المكون من ١٧ بندا النسخة النهائية الإنجليزية في استراليا ذات تدرج خماسي.

٤. استخدام أغلب الدراسات مقياس سبيلبيرجر وسيديمان (Spielberger& Sydeman, 1994) لقياس كل من انفعال الغضب، ومهارة التعبير عن الغضب، حيث قاما ببناء المقياس من خمسة أبعاد (الغضب كحالة، كسمة، قمع، إظهار، ضبط) ويتكون من ٤٤ بندا. منها (١٠ مفردات) لقياس حالة الغضب، (١٠ مفردات) لقياس سمة الغضب، (٢٤ بندا) لقياس التعبير عنه، حيث إن التعبير عن الغضب يشمل ثلاثة أبعاد (ضبط الغضب ٨ مفردات ، وقمع الغضب ٨ مفردات ، وإظهار الغضب ٨ مفردات).

سادسا: العلاقة بين الميتا مزاج والانتباه الموجه نحو الذات. وتبدو العلاقة بين الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات في أن الميتا مزاج عملية التفكير في المزاج ومراقبة الذات دائمًا وهى عملية التأمل وتفكير الفرد في مشاعره وعواطفه وانفعالاته التي تقف وراء مزاجه والانتباه لها وتميزها ووضوح هذه المشاعر بالنسبة له وتغيرها للأحسن ومحاولة إصلاحها لمد فترة مزاجه الإيجابي، لذلك تُعْتَبَر الميتا مزاج نوعًا من المزاج الإيجابي؛ مما تجعل الانتباه الموجه للذات دائمًا إيجابيًا وتفكير الفرد إيجابيا في المشاعر والانفعالات والمزاج الداخلي والطابع والحالة المادية والمعنوية والهويات والمهام المهمة والأفكار الخاصة وصورة الجسم من وجهة نظره الذاتية، وكذلك من وجهة نظره ككائن اجتماعي وسط مجموعة.

في العديد من الدراسات، بينما كانت دراسة الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) مع الانتباه الإيجابي الموجه للذات قليلة (Mor & Winquist, 2002)؛ فهناك اتجاه أن المزاج السلبي يؤثر في الانتباه السلبي الموجه للذات؛ مما يعزز من انتباه الفرد إلي الأعراض الجسدية المرضية (Silvia & Gendolla, 2001). وهناك اتجاه آخر أن كلًا من الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) والمزاج السلبي يمكن أن يحفزا ويؤثرا في الانتباه السلبي أو المزاج الإيجابي الموجة للذات (Silvia & Abele, 2002). وأن تأثير

المزاج على الانتباه الموجة للذات كان مثيرًا للجدل بين الدراسات حيث أُجْرِيَ العديد من الدراسات للعلاقة بينها في ضوء ثلاثة نماذج: النموذج الأول الذي صممه سالوفي ورودين (Salovey& Rodin 1982) ويتوقع فيه أن أمزجة مختلفة (سلبية) تحفز الانتباه السلبي الموجة للذات (In.Sedikides& Green 2000) النموذج الثاني لكلا من سيديكيدس وجرين (Sedikides& Green 2000) يتوقع أن المزاج السلبي يحفز الانتباه السلبي الموجة للذات، وأن الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) يقلل من الانتباه الموجه للذات السلبي. وكلا النموذجين يعنيان أن الحالة المزاجية لها أثر ثابت في الانتباه الموجة للذات في حين أن النموذج الثالث لكل من أبيلا وآخرين (Abele et al., 2005) يقترح أن الحالة المزاجية لها أثر مرن في الانتباه الموجة للذات، حسب المتغيرات البيئية حيث درس تأثير التفاعل بين المزاج (الإيجابي مقابل المحايد) والظروف البيئية (منخفضة مقابل مرتفعة) في الانتباه الموجة للذات. وتوصل هذا النموذج إلى أن المزاج الإيجابي يُخَفِّضُ من الانتباه السلبي الموجة للذات عندما يكون الناس على علم بالمهمة ويريدون العمل فيها لاحقًا، وأن المزاج الإيجابي يزيد من الانتباه السلبي الموجة للذات عندما يكون الناس لا علم لها بالمهمة. وتوصل النموذج إلى تأثير التفاعل بين المزاج (الإيجابي مقابل المحايد) والظروف البيئية (منخفضة مقابل مرتفعة) في الانتباه الموجه للذات (Abele et al., 2005)، وبالتالي فإن الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) يعزز الانتباه الإيجابي الموجه للذات فقط إذا كان الوضع يسمح بذلك وليست مشغولة بشيء آخر. والعكس صحيح إذا كانت مشغولة بشيء، فإن المزاج الإيجابي يقلل من الانتباه الإيجابي الموجه للذات.

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه الإيجابي أو السلبي الموجه للذات والمزاج السلبي والميتا مزاج (المزاج الإيجابي) دراسة (شحاتة، ٢٠١١) تناول فيها الانتباه السلبي المتمركز حول الذات وعلاقته بما وراء المزاج لدى طلبة جامعة الزقازيق، هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الانتباه المتمركز حول الذات بأبعاده الثلاثة (الوعي الذاتي الداخلي، والوعي الذاتي الخارجي، والقلق الاجتماعي)، وسمة ما وراء المزاج بأبعادها الثلاثة (الانتباه للمشاعر، ووضوح المشاعر، وإصلاح المزاج)، وتكونت عينة البحث من (٦٦٥) طالباً وطالبة من جامعة الزقازيق. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الانتباه السلبي المتمركز حول الذات ودرجات سمة ما وراء المزاج، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لأبعاد الانتباه السلبي المتمركز حول الذات على أبعاد سمة ما وراء المزاج لدى طلبة هذه الجامعة. ودراسة تاناكا وآخرين (Tanaka et al., 2007) عن الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج (الاكتئاب، والقلق) على (٤٥٤) من طلبة المرحلة الجامعية. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الانتباه السلبي الموجه للذات وكل

من المزاج السلبي. كما أجرى جيندولا وآخرون (Gendolla et al., 2005) دراسة عن الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج السلبي وطبق على (٤٧) طالبا جامعيا في تمهيدي علم النفس مقياس الانتباه السلبي الموجة للذات من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الانتباه الموجة للذات والمزاج السلبي، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمزاج السلبي في الانتباه السلبي الموجه للذات. كما أجرى سلُوان (Sloan .2005) بدراسة الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج السلبي. وكان المشاركون (١١٧) طالبا في المرحلة الجامعية واستَخْدَمَ مقياس(LIWC2001[1]) الذي أعده كلٌ من بينيباكر وبووث وفرانسيس (Pennebaker, Francis, & Booth, 2001) لتحليل النصوص اللغوية لقياس الانتباه السلبي الموجة للذات. وأشارت النتائج إلى زيادة الانتباه السلبي الاجترارى الموجه للذات لدى المشاركين مرتفعي المزاج السلبي (الاكتئاب).

هذا وقد أجرى كلّ من آبيلا وأخرين,.Abele et al) (2005 دراسة عن أثر الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) في الانتباه الإيجابي الموجة نحو الذات حيث هدفت الدراسة لتأثير التفاعل بين المزاج (الإيجابي، مقابل المحايد) والظروف البيئية (منخفضة، مقابل مرتفعة) في الانتباه الإيجابي الموجة للذات وكانت عينة الدراسة (٦٩) طالبا جامعيا متوسط أعمارهم (٢٢) عاما من ألمانيا، وتوصلت الدراسة إلى أن للحالة المزاجية الإيجابية (الميتا مزاج) أثرًا مرنًا في الانتباه الإيجابي الموجة للذات وفقًا للمتغيرات البيئية. كما أجرى روود وجورتنر وآخرون(Rude, Gortner et al., 2004) دراسة لعلاقة المزاج السلبي والانتباه السلبي الموجه للذات لدى الأفراد المضطربين وغير المضطربين من خلال كتابة المشاركين لمدة (٢٠) دقيقة أفكارهم العميقة، ثم قارنوا استخدام الكلمات في المقالات المكتوبة بين المضطربين وغير المضطربين من طلبة الجامعات باستخدام اللغة وعدد الكلمات ببرنامج تحليل النص، وأيْضًا فحص تكرار كلمات المزاج الإيجابي والسلبي المستخدمة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين المضطربين لديهم انتباه سلبي موجه للذات أكثر في كثير من الأحيان (ويستخدمون الضمير أنا).

ودراسة أجرتها ليشتجه وإيد (Lischetzke & Eid, 2003) عن ارتباط الانتباه الإيجابي الموجه نحو الذات والميتا مزاج (الانتباه بالمشاعر، ووضوحها، وتنظيم المزاج). وجد الباحثان أنه توجد علاقة موجبة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والميتا مزاج. كما وجدت علاقة بين أبعاد الميتا مزاج بعضها البعض، حيث إن في الأفراد الذين كان لديهم وضوح المزاج وكانوا ينشطون في إصلاح وتغير المزاج كان

[1] The Linguistic Inquiry and Word Count

الانتباه إلى الحالة المزاجية لديهم إيجابيًا. أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم وضوح منخفض من المشاعر والذين لم ينخرطوا في إصلاح المزاج لديهم، كان الاهتمام لمشاعرهم التي تسهم في المزاج المختل كبيرًا. كما أجرى كل من سيلفيا وأبيلا (Silvia& Abele, 2002) دراسة عن كيف يمكن أن يؤثر الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) في الانتباه الموجة نحو الذات؟ وكان المشاركون (٥٥) طالبة من المسجلات في علم النفس التمهيدي في جامعة كانساس، واستخدم مقياس وينر وجيوليانو (Wegner & Giulian (1980 لقياس الانتباة الموجة نحو الذات المكون من (٢٠) بندا ومقياس سيديكيدس (Sedikides (1992 المكون من ٢١ بندا. وتوصلت الدراسة إلى أن الحالة المزاجية الإيجابية (الميتا مزاج) تُخَفِّض من الانتباه السلبي لموجة للذات.

كما أجرى كلٌّ من جرين وآخرين (Green et al., 2003) دراسة عن المزاج السعيد نتيجة الميتا مزاج والانتباه السلبي الموجة للذات، وكان المشاركون ٧٩ (٤٢ طالبة و ٣٧ طالبًا) من جامعة ولاية نيويورك من قسم تمهيدي علم النفس، وتوصلت الدراسة إلى أن الحالة المزاجية الإيجابية (الميتا مزاج) تخفض من الانتباه السلبي الموجة للذات. كما أجرى سيلينكر (Celniker, 2000) دراسة عن الانتباه الموجه للذات والميتا مزاج، واستخدمت هذه الدراسة إحدى التصميمات للسلاسل الزمنية لدراسة العلاقات الزمنية بين الانتباه الموجه للذات وخبرات ميتا مزاج، والتاثيرات الإيجابية والسلبية، واستخدم مقياس الانتباه الموجه للذات لـــ سيديكيدس (1992) Sedikides، ومقياس الميتا مزاج لكل من ماير وستيفنز (Mayer & Stevens 1994)، ومقياس التأثيرات الإيجابية والسلبية لكل من باناس، واتسون وكلارك (Panas, Watson & Clark (1988، وتوصلت نتائج الدراسة عبر الارتباطات التي أُجْرِيَتْ على كل زوج من السلاسل وجود علاقات سالبة بين الميتا مزاج والانتباه السلبي الموجه نحو الذات.

كما أجرى هاندلان (Handlan, 2000) دراسة عن تأثير الانتباه السلبي الموجه للذات في الحالة المزاجية والميتا مزاج، توصلت إلى وجود تأثير مباشر للانتباه السلبي الموجه نحو الذات في الحالة المزاجية. وأجرى جيلبرت (Gilbert, 1994) دراسة عن تأثير الانتباه السلبي الموجه للذات في الحالة المزاجية والميتا مزاج. وقد تمّ قياس الانتباه الموجه للذات أو للآخر من خلال مهام إكمال القصة، وطُبِّقَ مقياس القدرة على تنظيم الحالة المزاجية السلبية، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتباه السلبي الموجه للذات يكون بمثابة متغير وسيط بين المتغيرات الأخرى (تنظيم الحالة المزاجية السلبية، والميتا مزاج). وكان هناك تأثير معتدل لتنظيم المزاج السلبي في الانتباه السلبي الموجه للذات.

في ضوء تحليل نتائج الدراسات السابقة الخاصة بكلٍّ من الانتباه الموجه للذات والميتا مزاج نستخلص عدة قراءات أهمها:

١. اتفاق بعض الدراسات على وجود علاقة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والمزاج الإيجابي (الميتا مزاج) مثل دراسة (Abele et al., 2005) ، ودراسة (Lischetzke & Eid, 2003).
٢. اتفاق بعض الدراسات على وجود علاقة بين الانتباه السلبي الموجه للذات والمزاج السلبي مثل دراسة (شحاته، ٢٠١١)، ودراسة (Tanaka et al., 2007)، ودراسة (Gendolla et al., 2005)، ودراسة (Sloan .2005)، ودراسة (Rude et al., 2004)، ودراسة (Green et al., 2003)، ودراسة (Silvia& Abele, 2002)، ودراسة (Celniker, 2000)، ودراسة (Handlan, 2000)، ودراسة (Gilbert, 1994).
٣. بعض الدراسات التي تناولت الميتا مزاج (المزاج الإيجابي) والانتباه السلبي أو الإيجابي الموجه للذات طُبقت على طلبة في الجامعة وذلك لأهمية المرحلة في ضبط المزاج الإيجابي والانتباه الموجه للذات الإيجابي. مثل دراسة (Abele et al., 2005) ، ودراسة (Silvia& Abele, 2002) ، ودراسة (Green et al., 2003)، ودراسة (شحاته، ٢٠١١).
٤. لم تجد الباحثة دراسة عربية واحدة في حدود علمها اهتمت بالميتا مزاج وعلاقتها بالانتباه الموجه للذات غير دراسة (شحاته، ٢٠١١) ولكنها طُبقت على طلبة جامعة عامة وليس على طلبة الدبلوم العام في التربية بصفة خاصة، كما أنها تناولت الانتباه السلبي للذات وليس الانتباه الإيجابي للذات بعلاقتها مع الميتا مزاج.

وأخيرا عدم وجود دراسات عربية في حدود علم الباحثة تجمع المتغيرات الثلاثة للدراسة معا إذ يقتصر الأمر على دراسات تتناول إما العلاقة بين (الميتا مزاج، ومهارة إدارة الغضب) أو (الانتباه السلبي أو الإيجابي الموجه للذات، ومهارة إدارة الغضب) أو (الميتا مزاج، والانتباه السلبي أو الإيجابي الموجه للذات). مما يدعم أهمية دراسة هذه المتغيرات معا في البيئة العربية.

فروض البحث:

١. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارة إدارة الغضب وكل من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

٢. لا يمكن التنبؤ بمهارة إدارة الغضب من خلال كل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

٣. لا يختلف الإسهام النسبي لكلٍّ من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات في القدرة على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي، وتحديدًا الأسلوب الارتباطي التنبؤي، وذلك من أجل إلقاء الضوء على نمط العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتنبؤ بالعلاقات بينها، ومعرفة الإسهام النسبي لكل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات في القدرة على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) من طلبة الدبلوم العام في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وهم الطلبة المقيدون بالعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦ الفصل الدراسي الأول، تم اشتقاقها بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الذي بلغ ١٢٠٠من طلبة الدبلوم العام. وبلغ المتوسط والانحراف المعياري العمري لأفراد العينة (٢٧,٩٥ ±٥,٢٧٠) عاما.

أدوات الدراسة:

١.**مقياس مواقف الحياة للميتا مزاج لطلبة الدبلوم العام في التربية (إعداد الباحثة):** تم الاطلاع على مقياسيْن عند بناء مقياس الميتا مزاج، هما:

أ. مقياس سالوفي وماير وآخرين (Salovey et al., 1995) لقياس الميتا مزاج (Meta-Mood Scale (MMS لقياس ثلاثة عوامل للميتا مزاج (الانتباه للمزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج)، وهو مكون من (٤٨) مفردة في نسخته الأصلية ذات تدرج خماسي و(٣٠) مفردة في النسخه النهائية والحديثة له. كما تم الاطلاع على النسخة الإنجليزية للمقياس المطبقة في برشلونة من قبل (Aradilla-Herrero et al., 2014) التي أسفر التحليل التوكيدي عن نسخة مقياس الميتا مزاج (TMMS-23) المكون من ٢٣ مفردة للعوامل الثلاثة. وتم الاطلاع على النسخة الإنجليزية المطبقه في أستراليا من قبل (Palmer et al., 2003) التي أسفر التحليل التوكيدي عن نسخة مقياس الميتا مزاج (TMMS-23) المكون من (٢٣) مفردة، وأظهر عامل رابع وهو كفاءة إدارة العاطفي للميتا

مزاج. وتم الاطلاع على النسخة الإنجليزية للمقياس المطبقه في تركيا من قبل (dil Aksöz et al., 2010)، حيث أسفر التحليل التوكيدي عن نسخة مقياس الميتا مزاج (TMMS-25) المكون من (٢٥) مفردة للميتا مزاج.

ب. مقياس الميتا مزاج لكل من (عبدالرحمن ؛ بشارة، ٢٠١٥) المكون من (٢٨) مفردة في صورته النهائية لقياس ثلاثة عوامل للميتا مزاج (الانتباه للمشاعر١١ مفردة ، ووضوح المشاعر١١ مفردة ، وإصلاح المزاج ٦ مفردات) على البيئة الأردنية.

ويُعدّ مقياس سالوفي وآخرين(Salovey et al., 1995) لقياس الميتا مزاج هو المقياس الوحيد الأجنبي لقياس "الميتا مزاج" (في حدود علم الباحثة). وأغلب الدراسات التي درست هذا المفهوم استخدمت هذا المقياس أو تم الاستعانة به في دراسات عربية قليلة لبناء مقياس آخر لقياس الميتا مزاج مثل مقياس (عبد الرحمن؛ بشارة، ٢٠١٥). ولكن الباحثة فضلت بناء مقياس جديد وحديث للميتا مزاج؛ حيث إن مقياس سالوفي وآخرين(Salovey et al., 1995) يتكون من ثلاثة أبعاد يضمُّ كل بُعد (١٠) مفرادات لقياس البُعد من خلال عبارات تقريريه وهو ما عليه مقياس (عبدالرحمن ؛ بشارة، ٢٠١٥)؛ لذا فضلت الباحثة بناء مقياس للميتا مزاج من خلال المواقف الحياتية لطلبة الدبلوم العام في التربية أثناء التربية العملية. هذا من جانب ومن جانب آخر رغبة الباحثة أن يكون المقياس إضافة للبيئة المصرية العربية، ومِن ثَمَّ تناولت الدراسة الحالية قياس الميتا مزاج باعتباره يتكون من ثلاثة أبعاد أيْضًا وفق مقياس ونموذج سالوفي (Salovey et al., 1995) الموضح في الإطار النظري ولكن ليس بعبارات تقريرية وإنما من خلال مواقف تعكس مواقف الحياة إلى قد تقابل الطلبة. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة، حيث إن: الانتباه إلى المزاج ١٠ مفردات، ووضوح المزاج ١٠ مفردات، وإصلاح المزاج ١٠ مفردات، من خلال عشر مواقف حياتية، بحيث يندرج تحت كل موقف من المواقف العشرة للمقياس ثلاث فقرات تقيس كل فقرة بُعدًا من أبعاد الميتا مزاج الثلاثة الانتباه للمزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج ويندرج تحت كل فقرة من الثلاث فقرات ثلاث بدائل متدرجة، بحيث يستجيب طلبة الدبلوم العام في التربية على مواقف المقياس من خلال قراءة الموقف، ومن ثم الاختيار من بين كل فقرة بدائل. وتُصَحَّح كل فقرة كما يلي: {بديل محايد (١)، بديل متوسط (٢)، بديل عالٍ (٣)}. وتتراوح درجات المقياس بين ٣٠، ٩٠ درجة. ويوضح ملحق رقم (١١) مقياسَ مواقف الحياة للميتا مزاج لطلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الميتا مزاج:

صدق مقياس الميتا مزاج: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها:

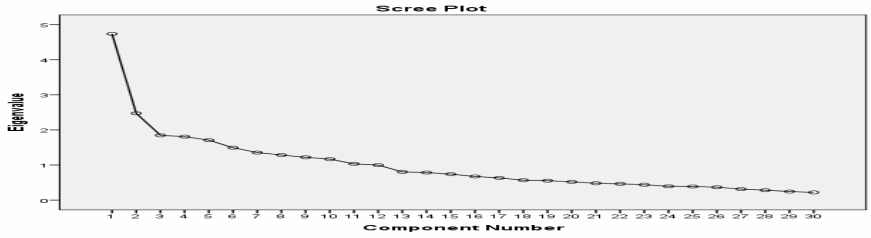
صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية التى تتكون من (٣٦) مفردة، (١٢) موقفَ حياة على خمسة من الاختصاصين في مجال علم النفس، ويوضح ملحق رقم (١٤) أسماءً السادة المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المفردات ومواقف الحياة للمقياس من حيث المحتوى، والصياغة. وقد تراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على المفردات ومواقف الحياة للمقياس بين ٨٠، ١٠٠%، كما تم استبعاد موقف حياة واحد يندرج تحته ثلاث مفردات من المقياس حيث حصل الموقف بالمفردات الثلاث على نسبة اتفاق منخفضة، وكذلك تم استبعاد المفردات الثلاث التى تندرج تحت الموقف الرابع الذي ينص على: وأنت بالتربية العملية وجدت بعض التلاميذ يكتبون على الحائط كلامًا غير لائق عنك للتعبير عن مشاعرهم تجاهك. بالنسبة لك: لا تهتم بما كتبه التلاميذ عنك على الحائط من كلام غير لائق ..... الخ من تسعة بدائل يختار منها طالب كلية التربية ثلاثة بدائل لكل بُعد من أبعاد الميتا مزاج الثلاث. ويوضح ملحق رقم (١١) مقياس مواقف الحياة للميتا مزاج لطلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها؛ ليصبح المقياس: أحد عشر (١١) موقفَ حياة يندرج تحتها (٣٣) مفردة موزعة كما يلي: (الانتباه إلى المزاج ١١ مفردة – وضوح المزاج ١١ مفردة– وإصلاح المزاج ١١ مفردة).

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي القسري، باستخدام عينة من طلبة الدبلوم العام في التربية بلغت (١٩٦)، للتحقق من صلاحية الأدوات لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الميتا مزاج، والمكون من (٣٣) مفردة و(١١) مواقفَ حياة وذلك باستخدام طريقة المكونات الرئيسة، مع افتراض وجود ثلاثة عوامل، وتم تدوير العوامل تدويرًا مائلا بطريقة فاريماكس Varimax. وأظهرت نتائج التدوير المائل تشبع الثلاثين مفردة في عشرة مواقف الحياة على ثلاثة عــوامل.

ووصل المقياس في صورته النهائية بعد التحليل العاملي إلى (٣٠) مفردة لعشرة مواقف موزعة كما يلي: بُعد الانتباه إلى المزاج ١٠ مفردات، وبُعد وضوح المزاج ١٠ مفردات، وبُعد وإصلاح المزاج ١٠ مفردات؛ وذلك بعد استبعاد ثلاث مفردات تندرج تحت الموقف الخامس الذي ينص على: عندما كنت بالتربية العملية قدم لك تلاميذ الفصل الذي تشرف عليه كارت تهنئة للتعبير لك عن مشاعرهم ؛ بالنسبة لك: لم تهتم بتقديم الكارت لك..... الخ من تسع بدائل. ويوضح ملحق رقم (١١) مقياس مواقف

الحياة للميتا مزاج لطلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٠) مفردة على ثلاثة عــوامل تفسر (٣٠,١٧٩%) من التباين الكلي، فالعامل الأول وهو الانتباه إلى المزاج جذره الكامن (٣,٦١٧) ويفسر (١٢,٠٥٦ %) من التباين الكلي وتشبعت عليه (١٠) مفردات وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٠٠: ٠,٥٢٣)، والعامل الثاني وهو وضوح المزاج جذره الكامن (٢,٨٩٣) ويفسر (٩,٦٤٥ %) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٠) مفردات، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣١٠: ٠,٥٣٥)، والعامل الثالث وهو إصلاح المزاج جذره الكامن (٢,٥٤٤) ويفسر (٨,٤٧٩ %) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٠) مفردات (مواقف حياتية)، وقد تراوحت تشبعات المفردات على البُعْد ما بين (٠,٣١٨: ٠,٥٦٢). ويوضح ملحق رقم (١) تشبعات المفردات (لمواقف الحياتية) الثلاثين المكونة للمقياس وتشبعات كل منها على العوامل الثلاثة المستخرجة. وباستخدام اختبار التراكم Scree Test يمكن توضيح العوامل والجذر الكامن لكل منها كما في شكل (١):



شكل (١)

اختبار التراكم لمكونات مقياس الميتا مزاج للمقياس المكون من ثلاثين مفردة

ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بُنِيَ عليه مقياس الميتا مزاج بمكوناته الثلاثة: الانتباه إلى المزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج.

ثبات درجات مقياس الميتا مزاج: تم حساب قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بُعْد فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعْد، حيث بلغت معاملات ألفا للأبعاد الثلاثة على الترتيب: الانتباه إلى المزاج، ووضوح المزاج، وإصلاح المزاج (٠,٦٩٨- ٠,٧٤٥- ٠,٧٠٩) وهي تتّسم في مجملها بكونها معاملات ثبات ما بين مقبولة وجيدة. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق ايجاد

قيمة ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٧٤٨)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠,٧٨٩) في حالة تساوي المفردات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات جيدة.

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الميتا مزاج: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٢٧٦: ٠,٦٢٠) للبُعْد الأول (الانتباه إلى المزاج)، وتراوحت ما بين (٠,٣٢٣: ٠,٦٠١) للبعد الثاني (وضوح المزاج)، وتراوحت ما بين (٠,١٨١: ٠,٦١٥) للبُعْد الثالث (إصلاح المزاج) وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا المفردة رقم (١٢) هي دالة عند مستوى (٠,٠٥) ويوضح ملحق (٢) معاملات الاتساق لمفردات أبعاد المقياس الثلاثة التي تعكس قدرًا جيدًا من الاتساق الداخلي له. كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٧٥: ٠,٧٧٧: ٠,٧٥١) على الترتيب، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢. **مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات (إعداد الباحثة):** تم الاطلاع على مقياسيْن عند بناء مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات هما:

أ. مقياس كيروبولوس، وكليميديس (Kiropoulos& Klimidis, 2006) لقياس الانتباه الموجه للذات المكون من (١٧) فقرة النسخه النهائية الإنجليزية في أستراليا ذات التدرج الخماسي لقياس أربعة عوامل للانتباه الموجه للذات هي: الوعي الذاتي الخاص(٥ مفردات)، والوعي الذاتي العام (٤ مفردات)، والوعي الخاص بصورة الجسم (٤ مفردات)، والوعي العام بصورة الجسم (٤ مفردات).

ب. مقياس ساكاموتو (Sakamoto, 1998) للانشغال الذاتي – the Self Preoccupation Scale وهو مقياس مكون من (٢٤) فقرة لقياس الانشغال الذاتي بما في ذلك درجة ومدة الانتباه للذات مقابل الانتباه للآخرين أو البيئة. وأسفر هذا المقياس عن عاملين على طلبة الجامعة: العامل الأول يعكس الانشغال الذاتي (١٢) مفردة والثاني الانشغال الخارجي (١٢) مفردة.

ويعد مقياس كيروبولوس، وكليميديس (Kiropoulos & Klimidis, 2006) الذي يقيس الانتباه الموجه للذات هو الوحيد الأجنبي المتاح (في حدود علم الباحثة) لقياس الانتباه الموجه للذات. وأغلب الدراسات المرتبطة بهذه المتغير استخدمت هذا المقياس. ولكن الباحثة فضلت بناء مقياس جديد وحديث للانتباه الإيجابي

الموجه للذات؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن مقياس كيروبولوس وكليميديس (Kiropoulos & Klimidis, 2006) يقيس الانتباه الموجه للذات السلبي هذا من جانب ومن جانب آخر يتكون مقياس كيروبولوس وكليميديس (Kiropoulos & Klimidis, 2006) من أربعة أبعاد يضمُّ كل بُعْد ما بين أربع وخمس مفردات لقياس البُعد من خلال عبارات تقرير ذاتي، وهذا عدد قليل جدا من المفردات داخل كل بعد من الأبعاد الأربعة. لذلك فَضَّلَت الباحثة بناء مقياس للانتباه الإيجابي الموجه للذات لطلبة الدبلوم العام في التربية، كما كان لدى الباحثة رغبة أن يكون المقياس إضافة للبيئة المصرية العربية، ومن ثَمَّ تناولت الدراسة الحالية قياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات باعتباره يتكون من أربعة أبعاد أيْضًا وفق مقياس ونموذج كيروبولوس وكليميديس (Kiropoulos & Klimidis, 2006) الموضح في الإطار النظري. وفي ضوء ذلك تَكَوَّنَ المقياس في صورته النهائية من (٣٩) فقرة كما يلي: الوعي الذاتي الخاص (١٠ فقرات)، والوعي الذاتي العام (١١ فقرة)، والوعي الخاص بصورة الجسم (٨ فقرات)، والوعي العام بصورة الجسم (١٠ فقرات)، ويستجيب طلبة الدبلوم العام في التربية على مفردات المقياس من خلال قراءة كل مفردة من مفردات الأبعاد الأربعة للانتباه الإيجابي الموجه للذات والاختيار من بين خمس استجابات متدرجة لكل فقرة كما يأتي: موافق تمامًا، موافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق على الإطلاق. وفقا لِلْبُعْد، وتصحح كما يلي: ٥، ٤، ٣، ٢، ١ وتتراوح درجات المقياس بَيْن ٣٩، ١٩٥ درجَة ويوضح ملحق رقم (١٢) مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات:

صدق مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (٥٢) مفردة (١٣) مفردة في كل بعد من الأبعاد الأربعة على خمسة من الاختصاصين في مجال علم النفس. ويوضح ملحق رقم (١٤) أسماء السادة المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المفردات للمقياس من حيث المحتوى، والصياغة. وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات المقياس من ٨٠، ١٠٠% كما تم استبعاد أربع مفردات من المقياس. المفردة رقم (٣٤) والتي تنص على: أحرص على أن أكون حسنا في المواقف المختلفة، والمفردة رقم (٣٦) والتي تنص على: أعرف احتياجاتي النفسية بدقة، من بُعد الوعي الخاص بصورة الجسم. والمفردة رقم (٤٠) التي تنص على: عندما أشعر بالتعب أتجنب الآخرين والمفردة (٤٥) التي تنص على: أفتخر بنفسي

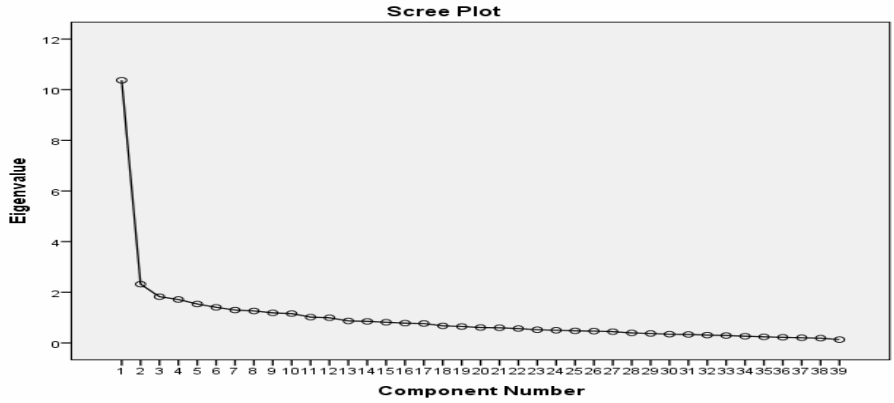
عندما أحقق إنجاز ما أمام الناس المهمين بالنسبة لي، من بُعد الوعي العام بصورة الجسم حيث حصلت المفردات الأربع على نسبة اتفاق منخفضة، ليصبح المقياس (٤٨) مفردة موزعة كما يلي: (الوعي الذاتي الخاص ١٣ بندا – والوعي الذاتي العام ١٣ بندا – والوعي الخاص بصورة الجسم ١١ بندا– والوعي العام بصورة الجسم ١١ بندا). ويوضح ملحق رقم (١٢) مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي القصري باستخدام عينة من طلبة الدبلوم العام في التربية بلغت (١٩٦)، للتحقق من صلاحية الأدوات لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات، والمكون من (٤٨) مفردة وذلك باستخدام طريقة المكونات الرئيسة، مع افتراض وجود أربعة عوامل، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلا بطريقة فاريماكس Varimaxوقد أظهرت نتائج التدوير المائل تشبع (٣٩) مفردة على أربعة عوامل.

وصل المقياس في صورته بعد التحليل العاملي إلى (٣٩) مفردة موزعة كما يلي:(الوعي الذاتي الخاص (١٠ فقرات)، والوعي الذاتي العام (١١ فقرة)، والوعي الخاص بصورة الجسم (٨ فقرات)، والوعي العام بصورة الجسم (١٠ فقرات)؛ وذلك بعد استبعاد المفردة رقم ٨–٩ –١٠ من بُعد الوعي الذاتي الخاص والتي تنص بالترتيب على: الفقرة رقم ٨ (أنشغل بنفسي ومشاعري وحالتي) الفقرة رقم ٩ (أفكر في حالتي المزاجية ومعنوياتي) الفقرة رقم ١٠ (أفكر في صفاتي) واستبعاد المفردة رقم ٢٣–٢٤ من بُعد الوعي الذاتي العام والتي تنص على: الفقرة رقم ٢٣ (أنشغل بممارسة هواياتي في أثناء وجود أصحابي) الفقرة رقم ٢٤ (أفكر في التجارب السابقة لي وكيف تؤثر في علاقاتي بالآخرين) واستبعاد المفردة رقم ٣٠–٣١ – ٣٢ من بُعد الوعي الخاص بصورة الجسم والتي تنص على: الفقرة رقم ٣٠ (أعرف الظروف التي تشعرني بالإرهاق) الفقرة رقم ٣١ (أعرف احتياجاتي الجسمية بدقة) الفقرة رقم ٣٢ (أشعر بتسارع ضربات قلبي في المواقف المختلفة) واستبعاد المفردة رقم ٤٧ من بُعد الوعي بصورة الجسم الخاص والتي تنص على: الفقرة رقم ٤٧ (أحاول إشباع احتياجاتي الجسمية حتى لا تؤثر في علاقاتي مع الآخرين). ويوضح ملحق رقم (١٢) مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٣٩) مفردة على أربعة عـوامل تفسر (٣٨,٢٥٥%) من التباين الكلي كما يلي: العامل الأول: الوعي الذاتي الخاص وجذره الكامن (٦,٨٥٠) ويفسر (١٤,٢٧١%) من التباين الكلي وتشبعت عليه (١٠)

مفردات وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٣٨: ٠,٥٩٦)، والعامل الثاني: الوعي الذاتي العام وجذره الكامن (٥,٠٢٢) ويفسر (١٠,٤٦٣%) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١١) مفردات، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٤٠٠: ٠,٦٩٨)، والعامل الثالث: الوعي الخاص بصورة الجسم وجذره الكامن (٣,٣١٣) ويفسر (٦,٩٠١%) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (٨) مفردات، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٤٢٣: ٠,٦٣٢) والعامل الرابع: الوعي العام بصورة الجسم وجذره الكامن (٣,١٧٧) ويفسر (٦,٦١٩ %) من التباين الكلي، وتشبعت عليه (١٠) مفردات، وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد ما بين (٠,٣٦١: ٠,٧٠٥) ويوضح ملحق رقم (٣) تشبعات المفردات التسع وثلاثين المكونة للمقياس وتشبعات كل منها على العوامل الأربعة المستخرجة. وباستخدام اختبار التراكم Scree Test يمكن توضيح العوامل والجذر الكامن لكل منها كما في شكل (٢) التالي:



شكل (٢)

اختبار التراكم لمكونات مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات للمقياس المكون من تسع وثلاثون مفردة

ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس الانتباه الموجه للذات بمكوناته الأربعة: الوعي الذاتي الخاص، والوعي الذاتي العام، والوعي بصورة الجسم الخاص، والوعي بصورة الجسم العام).

ثبات درجات مقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات: تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات كل بُعْد فرعي، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لِلْبُعْدِ، حيث بلغت معاملات ألفا للأبعاد الأربعة على الترتيب: الوعي الذاتي

الخاص، والوعي الذاتي العام، والوعي الخاص بصورة الجسم، والوعي العام بصورة الجسم) (٠,٧٦٠- ٠,٧٥٧- ٠,٧٩٨- ٠,٧٠١) وهي تتّسم في مجملها بكونها معاملات ثبات جيدة. كما تم حساب ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٠٤)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠,٨٦٩) في حالة عدم تساوي المفردات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات جيدة.

الاتساق الداخلي لمفردات لمقياس الانتباه الإيجابي الموجه للذات: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبُعْد الفرعي الذي تنتمي إليه. وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف مفردات كل بُعْد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠,٤٢٨: ٠,٧١٢) للبُعْد الأول (الوعي الذاتي الخاص)، وتراوحت ما بين (٠,٤٥٢: ٠,٦٧٠) للبُعْد الثاني (الوعي الذاتي العام)، وتراوحت ما بين (٠,٥٨٣: ٠,٧٧١) للبُعْد الثالث (الوعي الخاص بصورة الجسم)، وتراوحت ما بين (٠,٤١٧: ٠,٦٥٢) للبُعْد الرابع (الوعي العام بصورة الجسم)، كما بلغت معاملات ارتباط الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٤٧: ٠,٨٣٦: ٠,٨٥٦: ٠,٧٩٨) على الترتيب. وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ويوضح ملحق (٤) معاملات الاتساق لمفردات أبعاد المقياس الثلاثة التي تعكس قدرًا جيد من الاتساق الداخلي له.

٣. **مقياس مواقف الحياة لمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية (إعداد الباحثة).** عند بناء مقياس مهارة إدارة الغضب تم الاطلاع على المقاييس التالية:

أ. قائمة(STAXI) التي أعدّها كلٌّ من سبيلبرجر وياكوبس وروسيل وكرين (Spielberger, Jacobs, Russell & Crane, 1983) لقياس انفعال الغضب، وهي تتكون من ١٥ مفردة ومقياس كل من سبيلبرجر سيدمان.(Spielberger& Sydeman, 1994) لقياس كل من انفعال الغضب، ومهارة التعبير عن الغضب. وقد قاما ببناء المقياس من خمسة أبعاد (الغضب كحالة، كسمة، قمع، إظهار، ضبط) ويتكون من ٤٤ مفردة. منها (١٠ مفردات) لقياس حالة الغضب، (١٠ مفردات) لقياس سمة الغضب، (٢٤ بندا) لقياس التعبير عن الغضب؛ حيث إن التعبير عن الغضب يشتمل على ثلاثة أبعاد هي: (ضبط الغضب (٨ مفردات)، قمع الغضب (٨ مفردات)، إظهار الغضب (٨ مفردات).

ب. استبيان سيناريو الغضب التي أعدها مارتينز (Martens, 2005) لقياس مهارة إدارة الغضب مع شريك الحياة. ويتكون من خمسة مواقف.

ج. مقياس استراتيجيات التعامل مع الغضب (Miers, Rieffe, Terwogt, Cowan & Linden, 2007)، ويقيس (٣٤) مفردة لقياس مهارات التعبير الست عن الغضب، وهي: التعبير المباشر (٧ مفردات)، التوكيد (٦ مفردات)، البحث عن الدعم (٦ مفردات)، التبديد (٥ مفردات)، التجنب (٥ مفردات)، التمعن (٥ مفردات).

د. مقياس مهارة الغضب لـــ(الطائي، ٢٠٠٥) المكون من (٣٥) بندا في صورته على البيئة الكويت.

ه. مقياس اوزير Auxerre (1994) لقياس الغضب، والتعبير عن الغضب، ويتكون من (٣٠) مفردة لقياس أربعة عوامل، هي: سمة الغضب، والغضب الداخلي، والغضب الخارجي، وضبط الغضب. (Starner & Peters,2004; Arslan, 2016).

و. مقياس مهارة إدارة الغضب لفهر وآخرين (Fehr et al., 1999) لقياس ٦ فئات للتعبير عن الغضب وهي: العدوان المباشر الجسدي، العدوان المباشر اللفظي، العدوان غير مباشرة، التجنب، الحديث، المصالحة، ويتكون من (٢٤) مفردة.

ويعد مقياس سبيلبيرجر وسيدمان.(Spielberger& Sydeman, 1994) لقياس كل من انفعال الغضب، ومهارة التعبير عن الغضب، أكثر المقاييس المستخدمة في الدراسات الأجنبية (في حدود علم الباحثة). وأغلب الدراسات التي درست هذا المفهوم استخدمت هذا المقياس أو تمّت الاستعانة به في دراسات عربية قليلة لبناء مقياس آخر لقياس الغضب ومهارة التعبير عن الغضب. ولكن الباحثة فَضَّلَتْ بناء مقياس جديد وحديث لمهارة إدارة الغضب؛ ويرجع السبب إلى أن مقياس سبيلبيرجر وسيدمان .(Spielberger& Sydeman, 1994) يقيس مهارة إدارة الغضب من خلال عبارات تقريرية، ولذلك فضلت الباحثة بناء مقياس لمهارة إدارة الغضب من خلال المواقف الحياتية لطلبة الدبلوم العام في التربية أثناء التربية العملية، هذا من جانب ومن جانب آخر رغبة الباحثة أن يكون المقياس إضافة للبيئة المصرية العربية، ومِن ثَمَّ تناولت الدراسة الحالية قياس مهارة إدارة الغضب باعتبارها تتكون من بُعْد واحد وفق نموذج مهارة إدارة الغضب لفهر وآخرين (Fehr et al., 1999) الموضحً في الإطار النظري ولكن ليس بعبارات تقريرية، وإنما من خلال مواقف الحياة في التربية العملية. وفي ضوء ذلك تمت صياغة ٢٥ مفردة (موقف حياة) ويستجيب طلبة الدبلوم العام في

التربية على مواقف المقياس من خلال قراءة المواقف والاختيار من بين خمس استجابات متدرجة لكل موقف تعبر عن مستويات إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وهى: العدوان اللفظي، تشتكي إلى شخص قريب منك، الصمت والانسحاب، التحدث معه، التفاوض. وهي تُصَحَّح كما يلي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥ وتتراوح درجات المقياس بين (٢٣،١١٥ درجة) ويوضح ملحق رقم (١٣) مقياس مواقف الحياة لمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة إدارة الغضب:

صدق مقياس مهارة إدارة الغضب: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرق منها:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية حيث تكون من (٢٦) مفردة (موقف حياتي) على خمسة من الاختصاصيين في مجال علم النفس ويوضح ملحق رقم (١٤) أسماء السادة المحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المفردات للمقياس من حيث المحتوى، والصياغة. وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مفردات المقياس من (٨٠، ١٠٠%) كما تم استبعاد مفردة من المقياس بعد أن حصلت هذه المفردة على نسبة اتفاق منخفضة وهذه المفردة رقم (٢٦) التي تنص على: كنت تشرح الدرس أثناء التربية العملي ووجدت أحد التلاميذ يستخدم الهاتف الجوال وتحديدا برنامج الوتس اب؛ مما تسبب في مضايقتك. بالنسبة لك أي أسلوب تستخدمه مع هذا التلميذ؟ بالنسبة لك: تعنف التلميذ لفظيًّا بسبب انشغاله عن الشرح..... الخ من خمسة بدائل يختار منها بديلًا واحدًا، ليصبح المقياس (٢٥) مفردة. ويوضح ملحق رقم (١٣) مقياس مواقف الحياة لمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها.

الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي القصري لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مهارة إدارة الغضب، على عينة من طلبة الدبلوم العام في التربية للتحقق من صلاحية الأدوات بلغت (١٩٦) من طلبة الدبلوم العام في التربية المكون من (٢٥) مفردة باستخدام طريقة المكونات الرئيسة، مع افتراض وجود عامل واحد، ثم أديرت العوامل تدويرًا مائلًا بطريقة فاريماكس Varimaxوقد أظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٢٣) مفردة على عامل واحد.

وصل المقياس في صورته النهائية بعد التحليل العاملي إلى (٢٣) مفردة وذلك بعد استبعاد المفردة رقم (٣) التي تنصّ على الموقف الثالث: يستخدم التلميذ في فصلك

للتربية العملية عادة مزعجة لك للغاية وهي النقر بالقلم على المنضدة أثناء الشرح وطلبت إليه أكثر من مرة التوقف عنها ولم يستجب مما تسبب في مضايقتك. بالنسبة لك أي أسلوب تستخدمه مع هذا التلميذ؟ لا تفعل شيئًا للتلميذ وتلتزم الصمت وتكمل الحصة. ..... الخ من خمسة بدائل يختار منها التلميذ بديلًا. والمفردة رقم (٥) التي تنصّ على الموقف الخامس: سخر (ضحك) منك أحد التلاميذ في فصل للتربية العملية؛ مما تسبب في مضايقتك. بالنسبة لك أي أسلوب تستخدمه مع هذا التلميذ؟ تجعل التلميذ ينظف الفصل كاملًا؛ لأنه سخر منك بدون سبب..... الخ من خمسة بدائل يختار منها التلميذ بديلا، ويوضح ملحق رقم (١٣) مقياس مواقف الحياة لمهارة إدارة الغضب طلبة الدبلوم العام في التربية في صورته النهائية وتصحيح المقياس والمفردات التي تم حذفها

وأظهرت نتائج التدوير المائل عن تشبع (٢٣) مفردة على عامل واحد جذره الكامن (٣,٩٠١) ويفسر (١٥,٦٠٣ %) من التباين الكلي وتشبعت عليه ٢٣ مفردات وتراوحت تشبعات المفردات على البُعد بين (٠,٣٢٥، ٠,٥٤٩)، ويوضح ملحق رقم (٥) تشبعات المفردات ٢٣ المكونة للمقياس وتشبعات كل منها العامل المستخرج. وباستخدام اختبار التراكم Scree Test يمكن توضيح العوامل والجذر الكامن لكل منها كما في شكل (٣) :

شكل (٣) اختبار التراكم لمكونات مقياس مهارة إدارة الغضب للمقياس المكون من ثلاث وعشرين مفردة

ويتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي مع التصور النظري الذي بني عليه مقياس مهارة إدارة الغضب المكون من عامل واحد.

ثبات درجات مقياس مهارة إدارة الغضب: تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل؛ حيث بلغت قيمته (٠,٧٦)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام

معادلة سبيرمان براون فبلغ (٠,٨٢) في حالة عدم تساوي المفردات وهي تتسم بكونها في مجملها معاملات ثبات مرتفعة.

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس مهارة إدارة الغضب: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط لمختلف مفردات المقياس مع الدرجة الكلية ما بين (٠,٣١٨، ٠,٤٧٤) وهي جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) ويوضح ملحق (٦) معاملات الاتساق لمفردات المقياس والتي تعكس قدرًا جيدا من الاتساق الداخلي له.

المعالجة الإحصائية للبيانات: استخدمت الباحثة المهارة الإحصائية التالية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (٢١) للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة (التحليل العاملي الاستكشافي- معاملات الارتباط لاستخراج معامل الفا والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي) كما استخدم معاملات ارتباط بيرسون Person Correlation، وتحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد Hierarchical Multiple Linear Regression (MLR) لاختبار فروض الدراسة والتنبؤ بمهارة إدارة الغضب من خلال الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات.

نتائج الدراسة:

<u>الفرض الأول:</u> لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارة إدارة الغضب وكل من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الصفري الأول قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين مهارة إدارة الغضب وكل من المتغيريْن المنبئيْن، وهما: الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات. ويوضح ملحق (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغير مهارة إدارة الغضب والمتغيرات المنبئة.

يتضح من ملحق (٧) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المتغير المستقل مهارة إدارة الغضب وكل من المتغيرات التابعة الميتا مزاج وأبعادها والانتباه الإيجابي الموجه للذات وأبعادها اتسمت بكونها معاملات ارتباط موجبة، حيث تراوحت ما بين (٠,١٤٤*، ٠,٧٠٧**)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥). وفيما يأتي نلقي الضوء على تلك المعاملات بشيء من التفصيل.

أ- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة إدارة الغضب وكل من الدرجة الكلية للميتا مزاج وكذلك أبعادها (الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج – وإصلاح المزاج)، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب (٠,٢٧٢**) (٠,٢٧٢**) (٠,٢١٥**) (٠,١٤٤*) وهى قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستويين (٠,٠١ و ٠,٠٥). كما يتضح أن جميع معاملات الارتباط كان متوسطا بالنسبة لعلاقة مهارة إدارة الغضب بكل من الدرجة الكلية للميتا مزاج وكذلك بُعد الانتباه إلى المزاج وبُعد وضوح المزاج، بينما معامل الارتباط كان ضعيفًا بين مهارة إدارة الغضب وبُعد إصلاح المزاج، ويدل ذلك على أن مهارة إدارة الغضب تزداد بزيادة الميتا مزاج (الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج – وإصلاح المزاج).

ب- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة إدارة الغضب وكل من الدرجة الكلية للانتباه الإيجابي الموجه للذات وكذلك أبعادها: الوعي الذاتي الخاص – الوعي الذاتي العام – الوعي الخاص بصورة الجسم – والوعي العام بصورة الجسم، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب (٠,٦٢٢**) (٠,٤١٤**) (٠,٥١٣**) (٠,٤٢٣**) (٠,٧٠٧**) وهى قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) كما يتضح أن معامل الارتباط كان قويا بالنسبة لعلاقة مهارة إدارة الغضب بكل من الدرجة الكلية للانتباه الإيجابي الموجه للذات وكذلك بعد الوعي الذاتي العام– وبُعد الوعي العام بصورة الجسم بينما معامل الارتباط كان ضعيفًا بين مهارة إدارة الغضب وبُعد الوعي الذاتي الخاص – وبُعد الوعي الخاص بصورة الجسم، ويدل ذلك على أن مهارة إدارة الغضب تزداد بزيادة الانتباه الإيجابي الموجه للذات (الوعي الذاتي الخاص – والوعي الذاتي العام – والوعي الخاص بصورة الجسم – والوعي العام بصورة الجسم).

ج- وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للميتا مزاج والدرجة الكلية للانتباه الإيجابي الموجه حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٩٠**) وهو معامل ارتباط موجب وضعيف ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). ويدل ذلك على أن الميتا مزاج تزداد بزيادة الانتباه الإيجابي الموجه للذات.

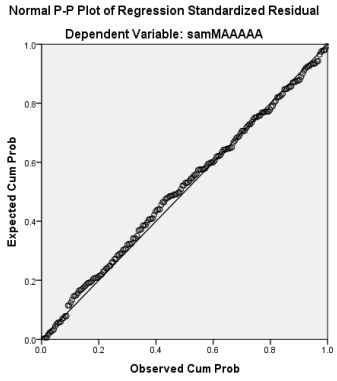
<u>الفرض الثاني</u>: لا يمكن التنبؤ بمهارة إدارة الغضب من خلال كل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات لدى طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني قامت الباحثة بحساب تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد(MLR) Hierarchical Multiple Linear Regression للتنبؤ بمهارة إدارة الغضب (المتغير التابع) من خلال المتغيرات المستقلة: أبعاد الميتا مزاج (الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج – وإصلاح المزاج) وأبعاد الانتباه الإيجابي

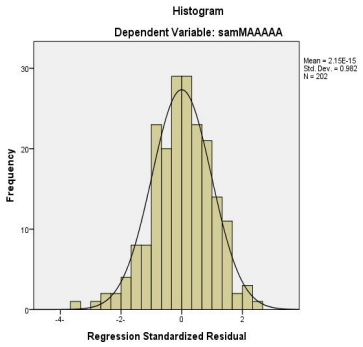
الموجه للذات (الوعي الذاتي الخاص – والوعي الذاتي العام – والوعي الخاص بصورة الجسم – والوعي العام بصورة الجسم). وذلك بهدف التوصل إلى إيجاد معادلة خطية تربط بين عدة متغيرات أحدها متغير تابع وبقية المتغيرات مستقلة أو منبئات ويكون الهدف هنا هو إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع من المتغيرات المستقلة. ويتم ذلك من خلال إضافة المتغيرات المستقلة بشكل هرمي Hierarchical ويتم من خلال هذه العملية تقييم كل متغير مستقل تتم إضافته إلى النموذج الجديد بهدف التوصل إلى التغيير الذي سيحدث على التنبؤ بعد إضافة ذلك المتغير المستقل إلى النموذج السابق له.

وقد تم التحقق من مسلمات تحليل الانحدار الهرمي المتعدد من خلال بعض المسلمات كما يلي:

١.الاعتدالية Normality والخطية Linearity: تم التحقق منهما من خلال المدرج التكراري Histogrm ومن خلال فحص شكل المنحني الاعتدالي Normal P-P Plot وقد تم التأكد من الاعتدالية بفحص البواقي للتحقق من أنها تتوزع وفقا التوزيع الاعتدالي وهو شرط مهم للانحدار، كما تم التحقق من الخطية في أن البواقي المعيارية للانحدار – وهي الفروق بين النقطة المشاهدة والنقطة على النموذج المقدر الافتراضي – تتجمع بياناتها حول الخط المستقيم بتوزيع طبيعي. ويوضح شكل(٤) الاعتدالية كما يوضح شكل (٥) الخطية.

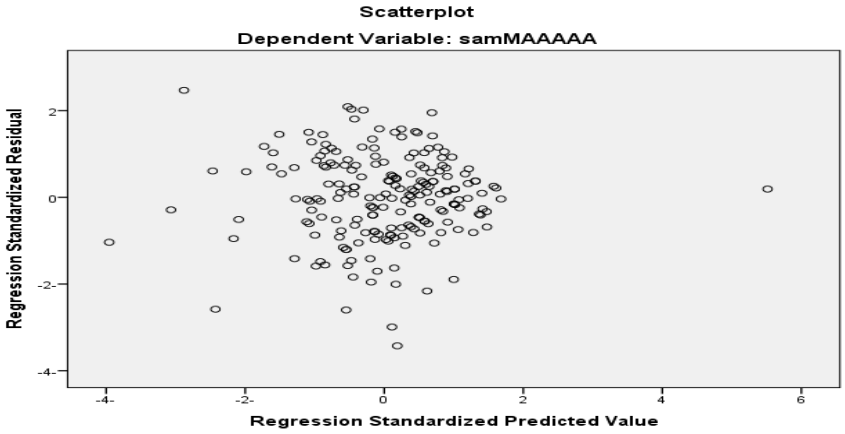


شكل (٤) يوضح الخطية



شكل (٥) يوضح الاعتدالية

٢.انتشار البواقي: تم التحقق من ذلك من خلال فحص الشكل الانتشارى Scatter plot والذي ظهر فيه انتشار البواقي مع القيم المتوقعه. وما دام لا يوجد شكل معين مثل V – Y إذن تحقق شرط انتشار البواقي. ويوضح شكل (٦) نتيجة شكل انتتشار البواقي:



شكل (٦) يوضح انتشار البواقي

٣.تم حساب قيمة Z اعتدالية المتغير من خلال قسمة معامل الالتواء للدرجات (-٠،٣٦٨) وهو معامل التواء سالب، على الخطأ المعياري له (٠,٦٠١)؛ فبلغت قيمة Z (-٠،٦١٢)، وهي أقل من (٢,٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى اعتدالية المتغير.

بعد التحقق من شروط الانحدار تم تنفيذ تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد باستخدام طريقة الإدخالEntry Analysis على أربع مراحل، حيث تم في المرحلة الأولى إدخال النموذج Block 1 مهارة إدارة الغضب كمتغير تابع والبُعْد الأول للميتا مزاج وهو: الانتباه إلى المزاج، والبُعْد الثاني للميتا مزاج: وهو إصلاح المزاج كمتغيرات مستقلة، وتم في المرحلة الثانية إدخال النموذج Block 2 البُعْد الثالث للميتا مزاج وهو: إصلاح المزاج كمتغير مستقل وتم في المرحلة الثالثة إدخال للنموذج Block 3 البُعْد الأول للانتباه الإيجابي الموجة للذات وهو: الوعي الذاتي الخاص والبُعد الثالث للانتباه الإيجابي الموجة للذات وهو: الوعي بصورة الجسم كمتغيرات مستقلة، وتم إدخال في المرحلة الرابعة للنموذج Block 4 البُعْد الثاني للانتباه الإيجابي الموجة للذات وهو: الوعي الذاتي العام والبُعْد الرابع للانتباه الإيجابي الموجة للذات وهو: الوعي بصورة الجسم العام كمتغيرات مستقلة. ويوضح ملحق (٨)، وملحق (٩) نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد لتعرُّف المتغيرات التي تتنبأ بمهارة إدارة الغضب.

يتضح من ملحق (٨): أن نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد أسفرت عن أربعة نماذج كما يلي:

أ- النموذج الأول: تم إدخال البُعد الأول والبُعد الثاني للميتا مزاج وهما الانتباه إلى المزاج ووضوح المزاج في النموذج، وقد فَسَّر هذا المتغير (٨,٩٠%) فقط من التباين في درجات مهارة إدارة الغضب، وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة (F) (٩,٧٢٤) عند درجات حرية (٢، ١٩٩). وبلغت قيمة R= ٠,٢٩٨ وقيمة R^2 = ٠,٨٩٠ وقيمة R^2 Adjusted = ٠,٠٨٠ ويتضح من ذلك قدرة البُعد الأول والبُعد الثاني للميتا مزاج وهما الانتباه إلى المزاج ووضوح المزاج على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب.

ب- النموذج الثاني: تم إضافة البُعد الثالث للميتا مزاج وهو إصلاح المزاج للنموذج الأول (البُعد الأول الانتباه إلى المزاج – والبُعد الثاني وضوح المزاج)، وفَسَّرَت هذه المتغيرات مجتمعة نحو (٨,٩١%) من التباين في درجات مهارة إدارة الغضب، وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة (F) (٦,٤٥٨)عند درجات حرية (٣، ١٩٨). وبلغت قيمة R= ٠,٢٩٩ وبلغت قيمة R^2 = ٠,٨٩١ وقيمة Adjusted R^2 = ٠,٠٧٥ ويتضح من ذلك قدرة البُعد الثالث بالإضافة إلى كل من البُعديْن الأول الثاني للميتا مزاج وهما الانتباه إلى المزاج ووضوح المزاج وإصلاح المزاج على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب.

ج- النموذج الثالث: تم إضافة البُعد الأول والبُعد الثالث للانتباه الإيجابي الموجه للذات وهو الوعي الذاتي الخاص والوعي بصورة الجسم الخاص للنموذج الثاني (البُعد الأول الانتباه إلى المزاج – والبُعد الثاني وضوح المزاج – البُعد الثالث إصلاح المزاج)، وفَسَّرَت هذه المتغيرات مجتمعة نحو (٣١,٩%) من التباين في درجات مهارة إدارة الغضب، وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة (F) (١٨,٣٤٧)عند درجات حرية (٥، ١٩٦). وبلغت قيمة R= ٠,٥٦٥ وبلغت قيمة R^2= ٠,٣١٩ وقيمة Adjusted R^2 = ٠,٣٠١ ويتضح من ذلك قدرة كلٍّ من : البُعد الأول الانتباه إلى المزاج، والبُعد الثاني وضوح المزاج، والبُعد الثالث إصلاح المزاج والبُعد الأول والبُعد الثالث للانتباه الإيجابي الموجه للذات وهو الوعي الذاتي الخاص والوعي بصورة الجسم الخاص على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب.

د- النموذج الرابع: تم إضافة البُعدين الثاني والرابع للانتباه الإيجابي الموجه للذات، وهو الوعي الذاتي العام، والوعي بصورة الجسم العام، للنموذج الثالث (البُعد الأول الانتباه إلى المزاج، والبُعد الثاني وضوح المزاج، البُعد الثالث إصلاح المزاج، البُعد الأول الوعي الذاتي الخاص، الوعي بصورة الجسم الخاص)، وفَسَّرَت هذه المتغيرات مجتمعة نحو (٥٦,٧%) من التباين في درجات مهارة إدارة الغضب،

وهو إسهام دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) حيث بلغت قيمة (F) عند درجات حرية (٣٦,٣١٩) (٧، ١٩٤). وبلغت قيمة R= ٠,٧٥٣ وبلغت قيمة R^2= ٠,٥٦٧ وقيمة Adjusted R^2 = ٠,٥٥٢ ويتضح من ذلك قدرة كلٍّ من (البُعد الأول الانتباه الى المزاج، والبُعد الثاني وضوح المزاج، البُعد الثالث إصلاح المزاج) والبُعدين الأول والثالث للانتباه الإيجابي الموجه للذات وهما: (الوعي الذاتي الخاص، والوعي بصورة الجسم الخاص) بالإضافة إلى (بُعد الوعي الذاتي العام، وبعد الوعي بصورة الجسم العام) على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب.

ويوضح ملحق (٩) نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد للمتغيرات المنبئة: الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج– الوعي العام الذاتي – والوعي بصورة الجسم العام بالمتغير التابع المتمثل في مهارة إدارة الغضب ويتضح من ملحق (٩) أنه يوجد تأثير موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠، ٠,٠٢٦) على الترتيب لكل من متغير الانتباه إلى المزاج، ووضوح المزاج، والوعي العام الذاتي، والوعي بصورة الجسم العام في مهارة إدارة الغضب؛ أي أنه كلما ارتفعت درجة كل من الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج– الوعي العام الذاتي – والوعي بصورة الجسم العام ارتفعت درجة مهارة إدارة الغضب طلبة الدبلوم العام في التربية.

كما يوضح نتائج تحليل الانحدار أن متغير الوعي العام الذاتي والوعي بصورة الجسم العام كانا أقوى متغيرين منبئين بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية حيث استطاع الانتباه إلى المزاج – وضوح المزاج تفسر (٨,٩%) من درجة التباين الكلية لمهارة إدارة الغضب بينما استطاع بُعدا الوعي العام الذاتي – والوعي بصورة الجسم العام من الانتباه تفسير (٢٤,٨٤%) من درجة التباين لمهارة إدارة الغضب.

وأوضحت نتائج الأرتباط الجزئي (R^2– Part correlation) إسهام الوعي بصورة الجسم العام، والوعي الذاتي العام في تفسير (٢٤,٨٤– ٠,٤١٤– ٠,١٠٦= ٢٤,٣٢ %) حيث إن مربع معامل الارتباط الجزئي Part correlation للوعي بصورة الجسم العام (٠,٤١٤) والوعي الذاتي العام (٠,١٠٦) من التباين في درجات متغير مهارة إدارة الغضب.

كما أسهم الانتباه الى المزاج ووضوح المزاج في تفسير (٨,٩– ٠,١٢٤– ٠,١٢٢= ٨,٦٥٤ %) حيث إن مربع معامل الارتباط الجزئي Part correlation للانتباه إلى المزاج (٠,١٢٤) ووضوح المزاج (٠,١١٢) من التباين في درجات متغير مهارة إدارة الغضب.

ويتضح من ملحق (٩) أنه يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي الهرمي المتعدد لمتغير مهارة إدارة الغضب على المتغيرات التنبؤية على النحو التالي:

مهارة إدارة الغضب= ٢٢,٢٣٦ + ٠,٦٩٣ الوعي بصورة الجسم العام + ٠,١٦٢ الوعي العام الذاتي + ٠,١٤٧ الانتباه إلى المزاج + ٠,١٢٤ وضوح المزاج

الفرض الثالث: لا يختلف الإسهام النسبي لكل من أبعاد الميتا مزاج وأبعاد الانتباه الإيجابي الموجه للذات في القدرة على التنبؤ بمهارة إدارة الغضب لدى لطلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

يوضح ملحق (٩) إسهام كل متغير من المتغيرات المنبئة كل على حدة في تفسير تباين درجات مهارة إدارة الغضب؛ وذلك وفقا لذلك الترتيب:

١. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الوعي بصورة الجسم العام حيث بلغت قيمة "ت" (١٠,٤٥٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، كما بلغت قيمة معامل بيتا β لمتغير الوعي بصورة الجسم العام (٠,٦٩٣). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة الوعي بصورة الجسم العام بدرجة واحدة سيقابلها زيادة في مهارة إدارة الغضب بمقدار (٠,٦٩٣) وهي تعد في المركز الأول مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في مهارة إدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.**
٢. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الوعي الذاتي العام، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٢٤٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٢٦)، كما بلغت قيمة معامل بيتا β لمتغير الوعي الذاتي العام (٠,١٦٢). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة الوعي الذاتي العام بدرجة واحدة سيقابلها زيادة في مهارة إدارة الغضب بمقدار (٠,١٦٢) وهي تعدّ في المركز الثاني مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير تباين إدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.**
٣. **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الانتباه الى المزاج حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٦٢٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠٩) كما بلغت قيمة معامل بيتا β لمتغير الانتباه الى المزاج (٠,١٤٧). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة الانتباه الى المزاج بدرجة واحدة سيقابلها زيادة في مهارة إدارة الغضب بمقدار (٠,١٤٧) وهي تعد في المركز الثالث مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في اسالي بإدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.**

٤. يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير وضوح المزاج حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٣٧٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١٨) كما بلغت قيمة معامل بيتا β لمتغير وضوح المزاج (٠,١٢٤). وهي تشير إلى أنه في حال زيادة وضوح المزاج بدرجة واحدة فسوف تقابلها زيادة في مهارة إدارة الغضب بمقدار (٠,١٢٤) وهي تعد في المركز الرابع مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير تباين إدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار.

٥. لا يوجد تأثير دال إحصائيا لبقية المتغيرات، وهى: إصلاح المزاج، والوعي الذاتي الخاص، والوعي بصورة الجسم الخاص؛ حيث بلغت قيمة "ت" لهم على الترتيب (٠,٢٢٤)(- ٠,٨٦٨)(٠,٨٨٢-) عند مستويات دلالة (٠,٨١٥- ٠,٣٨٦- ٠,٣٧٩) وهي غير دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى عدم قدرتها على تفسير جزء من التباين في متغير مهارة إدارة الغضب.

تفسير النتائج:

١. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الانتباه الإيجابي الموجه للذات بمهارة إدارة الغضب، وقدرته على تفسير نسبة من التباين في درجاته: فقد ظهرت علاقة بين متغير الانتباه الإيجابي الموجه للذات وكذلك أبعاده (الوعي الذاتي الخاص، وبُعد الوعي الذاتي العام، وبُعد الوعي الخاص بصورة الجسم، وبُعد الوعي العام بصورة الجسم) ومهارة إدارة الغضب، كما كان بُعد الوعي الذاتي العام وبُعد الوعي بصورة الجسم العام من أقوى المنبئات في الدراسة الحالية بمهارة إدارة الغضب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Helbig-Lang et al., 2016)، ودراسة (Grisham, King et al., 2015)، ودراسة (Sauer& Baer, 2012)، ودراسة (Mathews & Green, 2010)، ودراسة (ALM,.2007)، ودراسة (Silvia et al., 2006)؛ حيث توصلوا إلى وجود علاقة بين الانتباه (الإيجابي أو السلبي) الموجه للذات والغضب كسمة أو مهارة إدارة الغضب. ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى:

أ. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الوعي العام بصورة الجسم بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وقدرته على تفسير أعلى جانب من التباين في درجاته: كان بُعد الوعي العام بصورة الجسم أقوى منبئ في الدراسة الحالية بمهارة إدارة الغضب؛ فقد كان في المركز الأول مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في مهارة إدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار، ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى أن خطة مقرر التدريس المصغر بكليات التربية والدبلوم العامة في التربية تشجع على أنْ يمتلك طلبة

الدبلوم العام في التربية قدرا عاليا من الوعي العام بصورة الجسم؛ لأن هذا المقرر به عرض وتقييم مباشر لطلبة الدبلوم العام في التربية من المشرف، مما يجعل طلبة الدبلوم العام في التربية على درجة عالية من الوعي العام بصورة الجسم في أغلب الأوقات، فنجدهم مثلًا حريصين أثناء نمذجة الدروس على ما يلي: أن يظهروا بقمة الأناقة النفسية أمام الآخرين، وحريصين على أن تكون التعبيرات الجسدية واللفظية لائقة أمام الآخرين، ويفكرون في أن يظهروا بشكل حسن في المواقف الاجتماعية، وتعبيرات وجههم إيجابية أثناء التعامل مع الآخرين، ويظهرون بشكل لائق عند الحديث مع الآخرين، ويشعرون بنشاط عندما يحققون إنجاز المهام الموكلة لهم أمام الآخرين، وعندما يشعرون بالإرهاق يتجنبون التعامل مع الآخرين، وحريصون على أن يكونوا هادئين في التعامل مع الآخرين، وحريصون على أن يكون مظهرهم مناسبًا عندما يكونون أمام الآخرين. كل ما سبق يسهم في درجات عالية في الوعي العام بصورة الجسم لطلبة الدبلوم العام في التربية؛ مما يجعل مهارة إدارة الغضب لديهم عالية في الحياة بصفة عامة وفي مواقف التربية العملية مع (الطلبة، المشرفين، والمدير، والزملاء...الخ) بخاصة، فعندما يتعرضون لموقف غضب ضاغط عليهم فإنهم يستخدمون مهارة إدارة غضب إيجابية مثل: التفاوض، والتحدث مع الآخرين عن الغضب منهم، والصمت والانسحاب، والتحدث مع أشخاص قريبين منهم للتنفيس عن غضبهم. والبُعد عن مهارة التعبير عن الغضب السلبية مثل: العدوان المباشر، والعدوان اللفظي. فمثلاً يستخدم طالب كلية التربية مهارة ضبط الغضب بالحديث، فنجده يتحدث مع التلميذ أثناء الحصة حول خطأ الضحك بدون سبب سيما على المدرس.

ب. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الوعي الذاتي العام بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: كان بُعد الوعي الذاتي العام من أقوى المنبئات في الدراسة الحالية بمهارة إدارة الغضب، فقد كان في المركز الثاني مقارنة بالمتغيرات الباقية في تفسير التباين في مهارة إدارة الغضب في حال ضبط أثر بقية المتغيرات المستقلة بنموذج الانحدار. ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها أيْضًا إلى خطة مقرر التدريس المصغر بكليات التربية تشجع على أن يمتلك طلبة الدبلوم العام في التربية قدرًا عاليًا من الوعي الذاتي العام لأن هذا المقرر به تقييم الأقران مباشرة لطلبة الدبلوم العام في التربية وكذلك التقييم الذاتي لنفسه أثناء عرضه لمواقف التدريس المصغر؛ مما يجعلهم على قدر مرتفع من الوعي الذاتي العام في أغلب الأوقات. فنجدهم مثلا حريصون على : تنظيم أفكارهم أثناء الحديث مع الآخرين، وانشغالهم بمشاعرهم وتعبيرهم عنها للآخرين، والتفكير الدائم في صفاتهم ككائن اجتماعي وسط الآخرين، وطلبهم إلى الآخرين تقييم أعمالهم لتحقيق الأفضل،

ومعرفتهم قدراتهم ولكن لا يقللون من قدرات الآخرين، ومشاركتهم الآخرين معنوياتهم، تفكيرهم في ذاوتهم من أجل الإنجاز بما لا يضر إنجاز الآخرين، وارتقائهم بأنفسهم ليظهروا بصورة عقلية جيدة أمام الآخرين. كل ما سبق يسهم في درجات عالية في الوعي الذاتي العام لطلبة الدبلوم العام في التربية ؛ مما يجعل مهارة إدارة الغضب لديهم مرتفعة في الحياة بصفة عامة وفي مواقف التربية العملية مع (الطلبة، المشرفين، والمدير، والزملاء...الخ) بخاصة. فعندما يتعرضون لموقف غضب ضاغط عليهم فإنهم يستخدمون مهارة إدارة غضب إيجابية مثل: التفاوض- التحدث مع الآخرين عن الغضب منهم - الصمت والانسحاب – التحدث مع أشخاص قريبة منهم للتنفيس عن غضبهم. والبُعد عن مهارة التعبير الغضب السلبية مثل: العدوان المباشر – والعدوان اللفظي. فمثلا نجد طالب كلية التربية يستخدم مهارة تجنب الغضب فنجده لا يفعل شيئا للتلميذ ويلتزم الصمت ويُكمل الشرح بعد موقف إصرار أحد التلاميذ على الخروج عن موضوع الدرس والضحك والتهريج.

ج. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الوعي الذاتي الخاص بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير الوعي الذاتي الخاص بمهارة إدارة الغضب، إلا أنه كان ضعيفا لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، الأمر الذي ترتب عليه عدم الإسهام في تفسير التباين في درجات مهارة إدارة الغضب لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طلبة الدبلوم العام في التربية يهتمون أكثر بالوعي الذاتي العام أكثر من الوعي الذاتي الخاص لكون طبيعة عملهم المستقبلي مع عدد كبير من التلاميذ في أكثر من فصل، فيحتاجون إلى أن يركزوا على الأفكار والمشاعر والصفات الخاصة بهم دون تجاهل أنهم كائن اجتماعي وسط مجموعة من الأفراد أكثر من تركيزهم على الأفكار الداخلية ومشاعرهم وصفاتهم الذاتية.

د. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الوعي بصورة الجسم الخاص بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه على الرغم من ارتباط متغير الوعي الخاص بصورة الجسم بمهارة إدارة الغضب، إلا أنه كان ضعيفا لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، الأمر الذي ترتب عليه عدم إسهامهما في تفسير التباين في درجات مهارة إدارة الغضب لديهم. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طلبة الدبلوم العام في التربية يهتمون أكثر بالوعي العام بصورة الجسم أكثر من الوعي الخاص بصورة الجسم لكونهم يتعرضون للكثير من التقييمات من المشرف والزملاء في التربية العملية وكذلك من المدير والتلاميذ وأولياء الامور؛ لذا فإنهم يركزون على الوعي

العام بصورة الجسم، فدائما يهتمون بمظهرهم الخاص مع مراعاة كونهم كائنات اجتماعية وسط مجموعة من الأفراد، فنجدهم دائما حريصين على تعبيرات الوجه أثناء التعامل مع الآخرين أكثر من التركيز على مظهرهم الخارجي من وجهة نظرهم الشخصية.

٢. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الميتا مزاج بمهارة إدارة الغضب، وقدرتها على تفسير جانب من التباين في درجاته: فقد ظهرت علاقة بين متغير الميتا مزاج وكذلك أبعاده (الانتباه إلى المزاج، وضوح المزاج، إصلاح المزاج) ومهارة إدارة الغضب، كما كان بُعد الانتباه إلى المزاج وبُعد وضوح المزاج من المنبئات في الدراسة الحالية بمهارة إدارة الغضب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Tolegenova et al., 2014) ،ودراسة (Salguero et al., 2013) ،ودراسة (Woodard 2010) ، ودراسة (Arslan, 2010)، ودراسة (Martens, 2005)، ودراسة (Gohm & Clore, 2002)، ودراسة (Salovey, et al., 2002) ،ودراسة (Catanzaro et al., 2000) ؛حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الميتا مزاج ومهارة إدارة الغضب. ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى:

أ- بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الانتباه إلى المزاج بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى طبيعة المقررات التى يدرسها طلبة الدبلوم العام في التربية تسهم في زيادة الانتباه إلى المزاج لديهم بدرجات مرتفعة. فمثلا نجد مقرر الفروق الفردية الذي يحتوي على تطبيقات عملية وتدريبات وموضوعات مثل مهارات التفكير وما وراء التفكير وهي بمثابة تنمية مهنية انفعالية لطلبة الدبلوم العام في التربية في تعاملهم مع الآخرين وخاصة التلاميذ والمدراء والزملاء أثناء التربية العملية حيث تنمى دراسة هذه الموضوعات لديهم وعيا وتأملا وتفكيرا في مشاعرهم وعواطفهم وانفعالاتهم التي تقف وراء مزاجهم والانتباه لها والتي تمكنهم عند التعرض لموقف يسفر لهم عن مشاعر سلبية أو ايجابية في الحياة بشكل عام أو في التربية العملية مع (الطلبة، المشرفين، والمدير ،والزملاء...الخ) بخاصة إلى أن يقوموا بالانتباه إلى هذه المشاعر لتحديد إذا كانت مشاعرهم عادية أم مشاعر سلبية أم مشاعر إيجابية وتحديد سبب مشاعرهم. كل ذلك ينعكس على طلبة الدبلوم العام في التربية العملية ويجعل مهارة إدارة الغضب عالية لديهم في الحياة بصفة عامة وفي التربية العملي مع (الطلبة، والمشرفين، والمدير، والزملاء...الخ) بشكل خاص. فعندما يتعرضون لموقف غضب ضاغط عليهم فإنهم يستخدمون مهارة

إدارة غضب إيجابية مثل: التفاوض، والتحدث مع الآخرين عن الغضب منهم، والصمت والانسحاب، والتحدث مع أشخاص قريبة منهم للتنفيس عن غضبهم. والبُعد عن مهارة التعبير عن الغضب السلبية مثل: العدوان اللفظي أو العدوان المباشر. فمثلًا إذا تعرّض أحد طلبة الدبلوم العام في التربية العملي لهذا الموقف: "قاطعه أحد التلاميذ أثناء الشرح بحجة أنه يستفسر عن المعلومات؛ مما تسبب في مضايقته. فنجده يستخدم مهارات إدارة غضب إيجابية مثل الاتفاق مع التلميذ على عدم تكرار مقاطعته وإلا سيتم إبلاغ مدير المدرسة، أو التحدث مع التلميذ عن خطأ مقاطعة المدرسين أثناء الشرح، أو يلتزم الصمت متجاهلا الموقف. كما نجد طالب كلية التربية لا يستخدم مهارات إدارة الغضب السلبية مثل توبيخ التلميذ لفظيًا بسبب مقاطعته طول الوقت بدون سبب، أو إعلام مدرس الفصل للتعامل مع التلميذ بطريقته.

ب- بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير وضوح المزاج بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وقدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها أيْضًا إلى طبيعة المقررات التى يدرسها طلبة الدبلوم العام في التربية والتى تسهم في زيادة وضوح المزاج لديهم بدرجات عالية، فمثلا نجد مقرر علم النفس التربوي الذي يقدم لطلبة الدبلوم العام في التربية موضوعات وتطبيقات وتدريبات على صفات وأدوار المعلم الجيد ومن أهمها أن يكون لديه تمييز بين المشاعر والأمزجة المختلفة له عند التعرض لموقف ما التى تجعل طلبة الدبلوم العام في التربية قادرين على أن يقوموا بالتمييز بين المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية لديهم في المواقف المختلفة أثناء التربية العملية. فمثلا نجد طلبة الدبلوم العام في التربية يتأثرون عند تعرضهم لموقف سلبي في التربية العملية مثل كلام التلاميذ غير اللائق عنهم ويحزنون من كراهية التلاميذ لهم ويفكرون كثيرًا في ذلك وينتبهون له. وكذلك نجدهم يسعدون بقيمة الزهور التي يقدمها لهم التلاميذ؛ لأنها تعبر مثلًا عن تقدير التلاميذ لهم ويفكرون أيْضًا في ذلك وينتبهون لذلك، مثل تلك المواقف تسهم في التكوين الجيد لطلبة الدبلوم العام في التربية بحيث يصيرون معلمين جيدين مُبدعين. كل ذلك ينعكس على طلبة الدبلوم العام في التربية العملية ويجعل مهارة إدارة الغضب لديهم عالية في الحياة بصفة عامة وفي التربية العملية بصفة خاصة، فعندما يتعرضون لموقف غضب ضاغط عليهم يستخدمون مهارات إدارة غضب إيجابية مثل: التفاوض، التحدث مع الآخرين عن الغضب منهم، الصمت والانسحاب، التحدث مع أشخاص قريبة منهم للتنفيس عن غضبهم. وتجنب المهارات السلبية التعبير عن الغضب مثل: العدوان اللفظي أو العدوان المباشر. فمثلا نجد طالب كلية التربية يستخدم ضبط الغضب بالمصالحة لإنهاء حالة

الغضب، فنجده يتفق مع التلميذ على المصالحة وأن لا يكرر الضحك بدون سبب مرة أخرى وإلا فسوف يتم استدعاء ولي أمره مع الاعتذار له أمام التلاميذ.

ج- بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير إصلاح المزاج بمهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية، وعدم قدرته على تفسير جانب من التباين في درجاته: نلاحظ أنه وعلى الرغم من ارتباط متغير إصلاح المزاج بمهارة إدارة الغضب، إلا أنه كان ضعيفا لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، الأمر الذي ترتب عليه عدم إسهامه في تفسير التباين في درجات مهارة إدارة الغضب لطلبة الدبلوم العام في التربية. ويمكن إرجاء هذه النتيجة إلى أن تغيير المزاج من سلبي إلى إيجابي أو الاحتفاظ بالمزاج الإيجابي أطول وقت ممكن يحتاج إلى برامج تدريب مهنية عالية متخصصة وأن ما يدرسه طلبة الدبلوم العام في التربية من مقررات تربوية لا يكفي لِأنْ يمتلك طلبة الدبلوم العام في التربية إصلاح وتغيير مزاجهم السلبي أو الاحتفاظ بمزاجهم الإيجابي أطول وقت ممكن. ولذلك نجد وزارة التربية والتعليم متفهمة ذلك وتهتم بهذه البرامج المهنية لإصلاح المزاج للمدرسين أثناء الخدمة وبعد التخرج من كليات التربية فتقوم مثل هذه البرامج المهنية المتخصصة للمدرسين أثناء الخدمة على تدريبهم على تفريغ مشاعرهم السلبية لتحسين المزاج بطرق مختلفة: مثل الحديث مع النفس أو مع الآخرين المقربين لهم من أجل إصلاح مزاجهم السلبي إلى إيجابي. أو أن يقوموا بالاحتفاظ بمزاجهم الإيجابي لاستمرار حالة مزاجهم الحسن.

٣. بالنسبة للنتائج المرتبطة بعلاقة متغير الميتا مزاج بالانتباه الإيجابي الموجه للذات: فقد ظهرت علاقة بين الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات ويمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها إلى أن طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة يدرسون في كليات التربية مقررات وتطبيقات وتدريبات تربوية ونفسية مثل تطبيقات الإرشاد النفسي والكثير من المقررات التى تسهم في جزء من تدريبهم على الميتا مزاج التي تجعلهم على وعي وتأمل وتفكير في مشاعرهم وعواطفهم وانفعالاتهم التي تقف وراء مزاجهم والانتباه لها وتميزها ووضوح هذه المشاعر بالنسبة لهم ومحاولة إصلاحها لمد فترة مزاجهم الحسن؛ كل ذلك يدعم الانتباه الإيجابي الموجه للذات، حيث يتولد لديهم تفكير إيجابي متكرر في مشاعرهم وانفعالاتهم ومزاجهم الداخلى وصورة الجسم من وجه نظرهم الذاتية وكذلك من وجهة نظرهم ككائن اجتماعي وسط الآخرين سواء كانوا في الحياة بشكل عام أو في التربية العملي مع (الطلبة – المشرفين – والمدير – والزملاء...الخ) بشكل خاص، حيث إن الانتباه الموجه الإيجابي للذات لدى الطلبة المعلمين يساعدهم على تحديد أهدافهم ومعرفة إمكاناتهم وتركيز هذه الإمكانات كاملة من أجل تحقيق الهدف من خلال مراقبة ذواتهم وكذلك بعدهم عن الانتباه المرضي الاجتراري الموجة للذات. والتى تمكن طلبة كلية التربية من الوعي الذاتي الخاص والوعي الذاتي العام والوعي الخاص

بصورة الجسم والوعي العام بصورة الجسم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abele et al., 2005)، ودراسة (Lischetzke & Eid, 2003)، ودراسة (Silvia & Abele, 2002)، ودراسة (Green et al, 2003)، ودراسة (Celniker, 2000)، ودراسة (Handlan, 2000) وتوصلوا إلى وجود علاقة بين الانتباه الإيجابي الموجه للذات والمزاج الإيجابي (الميتا مزاج)، ودراسة (Tanaka et al., 2007)، ودراسة (Gendolla et al., 2005)، ودراسة (Sloan ,2005)، ودراسة (Rude et al, 2004)، ودراسة (Gilbert, 1994)، وتوصلوا إلى وجود علاقة بين الانتباه الموجه للذات السلبي والمزاج السلبي واختلفت هذه النتيجه مع دراسة (شحاته،٢٠١١) التى توصلت إلى أنه لا توجد علاقة إيجابية بين الانتباه الموجه للذات والميتا مزاج وإنما توجد علاقة سلبية. وتُرجع الباحثة ذلك إلى أن دراسة شحاته تناولت الانتباه السلبي الموجه للذات وليس الانتباه الإيجابي الموجه للذات فكان من الطبيعي أن تصل نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الانتباه السلبي الموجه للذات والميتا مزاج.

هذا وتوصي الباحثة بأهمية تركيز برامج كليات التربية في إعداد طلبة الدبلوم العام في التربية على تدريب الطلبة على الميتا مزاج وبرامج إصلاح المزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات كي يزيد لديهم مهارة إدارة الغضب في الحياة العملية لهم في المدارس، وتدريب طلبة الدبلوم العام في التربية أيْضًا في التربية العملي على مهارة إدارة الغضب مع التلاميذ من خلال مواقف عملية يشرف عليها مشرف الكلية للتربية العملية، كما توصي الباحثة بإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال على البيئة العربية، وفي هذا الصدد تقترح الدراسة نموذجا بنائيا للعلاقات السببية بين الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات ومهارة إدارة الغضب لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، ودراسة تصميم برنامج للتدريب على الميتا مزاج من أجل تنمية مهارة إدارة الغضب، ودراسة التنبؤ بمهارة إدارة الغضب من خلال الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات على طلبة المرحلة الثانوية العامة وطلبة التعليم الفني، وأخيرا دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي مستويات اجتماعية مختلفة في مهارة إدارة الغضب.

وينبغي الاعتراف بالقيود المفروضة على الدراسة الحالية. فالنتائج التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة لا ينبغي أن تعمم على جميع طلبة الدبلوم العام في التربية لاقتصار تطبيق أدواتها على طلبة الدبلوم العامة بجامعة القاهرة فقط. ولذلك يلزم إجراء مزيد من الدراسات للعلاقة بين مهارة إدارة الغضب وكلّ من الميتا مزاج والانتباه الإيجابي الموجه للذات على عينات أخرى لتوليد المزيد من العلاقات وأخيرا اقتصر جمع البيانات الخاصة بالانتباه الإيجابي الموجه للذات على التقرير الذاتي وليس على مقياس مواقف الحياة مثل مقياس الميتا مزاج ومقياس إدارة الغضب؛ مما يدل على وجود بعض الاستحسان الاجتماعي في استجابات طلبة الدبلوم العام في التربية عينة الدراسة.

المراجع:

عبد الرحمن، محمود؛ بشارة، موفق (٢٠١٥). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمستوى ما وراء المزاج لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس – مصر،٣٩(٢)، ٣٨٢-٣٥٥.

الطائي، نزار (٢٠٠٥). الاتجاه نحو الجين وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلبة الجامعين في الكويت. الكويت، دار النشر العلمي.

أبو سليمة، نجلاء (٢٠١٠). إدارة الغضب وعلاقته بالضبط الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد– مصر، ٨(٤)، ٤٣٥-٤٦٤.

عنتر، سالى (٢٠١٥). فاعلية برنامج لتنمية إدارة التفكير في تطوير سمة ما وراء المزاج وتحسين مستوى الشعور الذاتي بالسعادة النفسية لتدعيم المعلمين قبل الخدمة. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس – مصر، ٤٤، ١٤٣-٢٤١.

شحاتة، غادة (٢٠١١). الانتباه المتمركز حول الذات وعلاقته بما وراء المزاج لدى طلبة جامعة الزقازيق. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المقبل، سعد (٢٠١٢). خبرة ما وراء المزاج (السمة – والحالة) وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

*A*bele, A. E., Silvia, P. J., & Zöller□Utz, I. (2005). Flexible effects of positive mood on self□focused attention. Cognition & Emotion, 19(4), 623-631. doi: 10.1080/02699930441000391.*

ALM, C. (2007). The role of shyness and self–focused attention for attribution of reactions in social situations to internal and external causes. Scandinavian Journal of Psychology, 48(6), 519–527. doi:10.1111/j.1467–9450.2007.00607.

* Citation style: APA 6th – American P sychological Association, 6th Edition

التوثيق تم من خلال الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس حيث لا بد من وضع الأرقام الالكترونية للمجلة وللباحث.

Aradilla-Herrero, A., Tomás-Sábado, J., & Gómez-Benito, J. (2014). Perceived emotional intelligence in nursing: psychometric properties of the Trait Meta- Mood Scale. Journal of Clinical Nursing, 23(7/8), 955-966. doi:10.1111/jocn.12259.

Arslan, C. (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving. Educational Sciences: Theory and Practice, 10(1), 25-43. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/742871044?accountid=13022.

Arslan, F. (2016). Application of trait anger and anger expression styles scale new modelling on university students from various social and cultural environments. Educational Research and Reviews, 11(6), 288-298 Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1826527212?accountid=13022.

Aslan, N., & Arkar, H. (2016). The relationship between temperament and character traits and anger response styles in university students. Düşünen Adam: Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 29(2), 120-128. doi:10.5350/DAJPN2016290203.

Bayani, A. A. (2009). Psychometric data for a farsi translation of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 105(1), 198-204. Doi:10.2466/Pr0.105.1.198-204 .

Boman, P., Curtis, D., Furlong, M. J., & Smith, D. C. (2006). Cross-validation and rasch analyses of the australian version of the multidimensional school anger inventory--revised. Journal of Psychoeducational Assessment, 24(3), 225-242. doi:10.1177/0734282906288472.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological Inquiry, 18(4), 211-237. doi:10.1080/10478400701598298.

Burt, I., Patel, S. H., Butler, S. K., & Gonzalez, T. (2013). Integrating leadership skills into anger management groups to reduce aggressive behaviors: The LIT model. Journal of Mental Health Counseling, 35(2), 124-141. doi:10.17744/mehc.35.2.p44217365526173 .

Carver, C. S. (2012). Self-awareness. In M. R. Leary, J. P. Tangney, M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.) , Handbook of self and identity, 2nd ed (pp. 50-68). New York, US: Guilford Press.

Catanzaro, S. J., Wasch, H. H., Kirsch, I., & Mearns, J. (2000). Coping-related expectancies and dispositions as prospective predictors of coping responses and symptoms. Journal of Personality, 68, 757-788. doi:10.1111/1467-6494.00115.

Celniker, D. (2000). Self -focused attention, meta -mood experience, and the regulation of affect: A concomitant time series analysis (9957641). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304660003). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304660003?accountid=44936

Cuellar, R. J. (2005). The Validation of the anger implicit association test. Unpublished Doctoral Dissertation. The Office of Graduate Studies of Texas A&M University, The University of Texas, Austin. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-99006-332&lang=ar&site=ehost-live.

Davidson, K, MacGregor, M. W., Stuhr, J., Dixon, K., McLean, D. (2000). Constructive anger verbal behavior predicts blood pressure in a population-based sample. Health Psychology, 19, 55-64. doi:10.1037/0278-6133.19.1.55.

dil Aksöz ؛ Asl Bugay؛ Özgür Erdur-Baker. (2010). Turkish adaptation of the Trait Meta-Mood Scale. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2642–2646.

doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.387.

Duval, T. S., & Silvia, P. J. (2002). Self-awareness, probability of improvement, and the self-serving bias. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 49- 61. doi:10.1037/0022-3514.82.1.49.

Eddington, K. M., & Foxworth, T. E. (2012). Dysphoria and self-focused attention: effects of feedback on task strategy and goal adjustment. Journal of Social & Clinical Psychology, 31(9), 933-951. doi:10.1521/jscp.2012.31.9.933.

Fehr, B., Baldwin, M., Collins, L., Patterson, S., & Benditt, R. (1999). Anger in close relationships: An interpersonal script analysis. Personality and Social Psychology Bulletin, 25,299-312. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1999-10332 003&lang=ar&site=ehost-live

Feindler, E. L., & Weisner, S. (2006). Youth anger management treatments for school violence prevention. In S. R. Jimerson, M. Furlong, S. R. Jimerson, M. Furlong (Eds.) , Handbook of school violence and school safety: From research to practice (pp. 353-363). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-03632-023&lang=ar&site=ehost-live.

Fernandez, E. (2008). The angry personality: A representation on six dimensions of anger expression. In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske, G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.) , The SAGE handbook of personality theory and assessment, Vol 2: Personality measurement and testing (pp. 402-419). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781849200479.

Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94(3,Pt1), 751-755. doi:10.2466/PR0.94.3.

Fishman, D. A. (2006). How meta -mood factors and mood intensity relate to eating -disorder symptoms in a clinical adult female population (3209632). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304912870). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304912870?accountid=44936

Gendolla, G. E., Abele, A. E., Andrei, A., Spurk, D., & Richter, M. (2005). Negative mood, self-focused attention, and the experience of physical symptoms: The joint impact hypothesis. Emotion, 5(2), 131-144. doi:10.1037/1528-3542.5.2.131.

Gendolla, G. E., Richter, M., & Silvia, P. J. (2008). Self-focus and task difficulty effects on effort-related cardiovascular reactivity. Psychophysiology, 45(4), 653-662.

doi:10.1111/j.1469-8986.2008.00655

Gilbert, J. D. (1994). Effects of self-focused attention on mood and meta-mood (9501456). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304136216). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304136216?accountid=44936.

Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. Journal of Personality and Social Psychology, 84(3), 594-607. doi:10.1037/0022-3514.84.3.594.

Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2000). Individual differences in emotional experience: Mapping available scales to processes. Personality and Social Psychology Bulletin, 26(6), 679-697. doi:10.1177/0146167200268004.

Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. Cognition and Emotion, 16(4), 495-518. doi:10.1080/02699930143000374.

Green, J. D., Sedikides, C., Saltzberg, J. A., Wood, J. V., & Forzano, L. B. (2003). Happy mood decreases self-focused attention. British Journal of Social Psychology, 42(1), 147-157. doi:10.1348/014466603763276171.

Grisham, J. R., King, B. J., Makkar, S. R., & Felmingham, K. L. (2015). The contributions of arousal and self-focused attention to avoidance in social anxiety. Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 28(3), 303-320. doi:10.1080/10615806.2014.968144.

Handlan, T. F. (2000). The effect of attentional focus, agency, and gender on mood and meta-mood (9981940). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304646359). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304646359?accountid=44936.

Helbig-Lang, S., Poels, V., & Lincoln, T. M. (2016). Performance perceptions and self-focused attention predict post-event processing after a real-life social performance situation. Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 29(6), 708-715.

doi:10.1080/10615806.2016.1157168.

Hopwood, C. J., & Krueger, R. F. (2016). Conceptualizing pathological anger and other maladaptive emotional propensities within an individual differences framework: A comment on 'anger: The unrecognized emotion in emotional disorders'. Clinical Psychology: Science and Practice, 23(1), 90-93. doi:10.1111/cpsp.12138.

Jaramillo-Sierra, A. L., Kaestle, C. E., & Allen, K. R. (2016). Daughters' anger towards mothers and fathers in emerging adulthood. Sex Roles, 75(1-2), 28-42. doi:10.1007/s11199-016-0599-9.

Karahan, T. F., Yalcin, B. M., & Erbas, M. M. (2014). The beliefs, attitudes and views of university students about anger and the effects of cognitive behavioral therapy-oriented anger control and anxiety management programs on their anger management skill levels. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(6), 2071-2082. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-04427-004&lang=ar&site=ehost-live.

Kiropoulos, L. A., & Klimidis, S. (2006). A self-focused attention scale: Factor structure and psychometric properties. Cognitive Therapy and Research, 30(3), 297-306. doi:10.1007/s10608-006-9049-2.

Lam, D., Smith, N., Checkley, S., Rijsdijk, F., & Sham, P. (2003). Effect of neuroticism, response style and information processing on depression severity in a clinically depressed sample. Psychological Medicine, 33(3), 469-479. doi:10.1017/S0033291702007304.

Lischetzke, T., & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective well-being? Mood regulation as a moderator variable. Emotion, 3(4), 361-377. doi:10.1037/1528-3542.3.4.361.

Mansell, W., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2003). Internal versus external attention in social anxiety: An investigation using a novel paradigm. Behaviour Research and Therapy, 41, 555–572. doi:10.1016/S0005-7967(02)00029-3.

Martens, L. P. (2005). Using interpersonal scripts and meta-mood to understand the impact of anger on personal relationships and health (MR08913). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305372507). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305372507?accountid=44936.

Mathews, M. A., & Green, J. D. (2010). Looking at me, appreciating you: Self-focused attention distinguishes between gratitude and indebtedness. Cognition and Emotion, 24(4), 710-718. doi:10.1080/02699930802650796.

Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. Journal of Personality and Social Psychology, 55(1), 102-111. doi:10.1037/0022-3514.55.1.102.

Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. Journal of Research in Personality, 28(3), 351-373. doi:10.1006/jrpe.1994.1025.

Meng, J., Fulk, J., & Yuan, Y. C. (2015). The roles and interplay of intragroup conflict and team emotion management on information seeking behaviors in team contexts. Communication Research, 42(5), 675-700. doi:10.1177/0093650213476294.

Miers, A. C., Rieffe, C., Terwogt, M. M., Cowan, R., & Linden, W. (2007). The relation between anger coping strategies, anger mood and somatic complaints in children and adolescents. Journal of Abnormal Child Psychology, 35(4), 653-664. doi:10.1007/s10802-007-9120-9.

Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 128(4), 638-662. doi:10.1037/0033-2909.128.4.638.

Ortner, C. M., & Zelazo, P. D. (2014). Responsiveness to a mindfulness manipulation predicts affect regarding an anger-provoking situation. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 46(2), 117-124. doi:10.1037/a0029664.

Otto, J. H., Döring-Seipel, E., Grebe, M., & Lantermann, E. (2001). Development of a questionnaire for measuring perceived emotional intelligence: Attention to, clarity, and repair of emotions. Diagnostica, 47(4), 178-187. doi:10.1026//0012-1924.47.4.178.

Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. Personality and Individual Differences, 35(5), 1191-1210. doi:10.1016/S0191-8869(02)00328-8.

Pineles, S. L., & Mineka, S. (2005). Attentional biases to internal and external sources of potential threat in social anxiety. Journal of Abnormal Psychology, 114, 314–318. doi:10.1037/0021-843X.114.2.314.

Potegal, M., Stemmler, G., & Spielberger, C. (2010). International handbook of anger: Constituent and concomitant biological, psychological, and social processes. New York, NY, US: Springer Science.

Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. C., & Queirós, P. S. (2005). Validity and reliability of the Portuguese modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psicologia Educação Cultura, 9(1), 199-216. doi: 10.1037/t00741-000.

Rude, S. S., & McCarthy, C. T. (2003). Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. Cognition and Emotion, 17(5), 799-806. doi:10.1080/02699930302283.

Rude, S. S., Gortner, E., & Pennebaker, J. W. (2004). Language use of depressed and depression-vulnerable college students. Cognition and Emotion, 18(8), 1121-1133. doi:10.1080/02699930441000030.

Sahin Baltaci, H., & Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2422-2428. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1373089800?accountid=13022 .

Sakamoto, S. (1998). The Preoccupation Scale: Its development and relationship with depression scales. Journal of Clinical Psychology, 54(5), 645-654. doi:10.1002/(SICI)1097-4679.

Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). A meta-mood model of rumination and depression: Preliminary test in a non-clinical population. Scandinavian Journal of Psychology, 54(2), 166-172. doi:10.1111/sjop.12026.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. Social Behavior & Personality: An International Journal, 38(9), 1197-1209. Doi:10.2224/Sbp.2010.38.9.1197.

Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In W. G. Parrott, W. G. Parrott (Eds.) , Emotions in social psychology: Essential readings (pp. 185-197). New York, NY, US: Psychology Presss. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2000-12576-010&lang=ar&site=ehost-live

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker, J. W. Pennebaker (Eds.) , Emotion, disclosure, & health (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. Psychology & Health, 17(5), 611-627. doi:10.1080/08870440290025812.

Sauer,S. E., & Baer, R. A. (2012). Ruminative and mindful self-focused attention in borderline personality disorder. American Psychological Association, 3(4), 433–441.

doi: 10.1037/a0025465.

Sedikides, C., & Green, J. D. (2000). On the self-protective nature of inconsistency-negativity management: Using the person memory paradigm to examine self-referent memory. Journal of Personality and Social Psychology, 79(6), 906-922. doi:10.1037/0022-3514.79.6.906.

Sherman, M. D. (2006). Review of handbook of anger management: individual, couple, family and group approaches. Psychiatric Rehabilitation Journal, 29(4), 322-323. doi:10.1037/h0094606.

Silvia, P. J., & Abele, A. E. (2002). Can positive affect induce self-focused attention? Methodological and measurement issues. Cognition and Emotion, 16(6), 845-853. doi:10.1080/02699930143000671.

Silvia, P. J., & Eddington, K. M. (2012). Self and emotion. In M. R. Leary, J. P. Tangney, M. R. Leary, J. P. Tangney (Eds.) , Handbook of self and identity, 2nd ed (pp. 425-445). New York, US: Guilford Presss.http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-10435-020&lang=ar&site=ehost-live

Silvia, P. J., & Gendolla, G. E. (2001). On introspection and self-perception: Does self-focused attention enable accurate self-knowledge?. Review of General Psychology, 5(3), 241-269. doi:10.1037/1089-2680.5.3.241.

Silvia, P. J., & Phillips, A. G. (2013). Self-awareness without awareness? Implicit self-focused attention and behavioral self-regulation. Self and Identity, 12(2), 114-127. doi:10.1080/15298868.2011.639550.

Silvia, P. J., Jones, H. C., Kelly, C. S., & Zibaie, A. (2011). Trait self-focused attention, task difficulty, and effort-related cardiovascular reactivity. International Journal of Psychophysiology, 79(3), 335-340.

doi:10.1016/j.ijpsycho.2010.11.009.

Silvia, P. J., McCord, D. M., & Gendolla, G. E. (2010). Self-focused attention, performance expectancies, and the intensity of effort: Do people try harder for harder goals?. Motivation and Emotion, 34(4), 363-370. doi:10.1007/s11031-010-9192-7.

Silvia, P. J., Moore, L. C., & Nardello, J. L. (2014). Trying and quitting: How self-focused attention influences effort during difficult and impossible tasks. Self and Identity, 13(2), 231-242. doi:10.1080/15298868.2013.796086.

Silvia, P. J., Phillips, A. G., Baumgaertner, M. K., & Maschauer, E. L. (2006). Emotion concepts and self-focused attention: Exploring parallel effects of emotional states and emotional knowledge. Motivation and Emotion, 30(3), 229-235. doi:10.1007/s11031-006-9033-x.

Sloan, D. M. (2005). It's All about me: self-focused attention and depressed mood. cognitive therapy and research, 29(3), 279-288. doi:10.1007/s10608-005-0511-1.

Soykan, Ç., Özgüven, H. D., & Gençöz, T. (2003). Liebowitz Social Anxiety Scale: The turkish version. Psychological Reports, 93(3,Pt2), 1059-1069. doi:10.2466/PR0.93.8. 1059-1069.

Spielberger, C. D., & Sydeman, S. J. (1994). State-trait anxiety inventory and state-trait anger expression inventory. In M. E. Maruish, M. E. Maruish (Eds.) ,The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment (pp. 292-321). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Incc. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1994-97261-012&lang=ar&site=ehost-live.

Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R.S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. In J.N. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.) Advances in Personality Assessment, (2: 159-187) Hillsdale, N.J. : Erlbaum. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1987-97182-000&lang=ar&site=ehost-live.

Spurr, J. M., & Stopa, L. (2003). The observer perspective: Effects on social anxiety and performance. Behaviour Research and Therapy, 41(9), 1009-1028. doi:10.1016/S0005-7967(02)00177-8.

Starner, T. M., & Peters, R. M. (2004). Anger expression and blood pressure in adolescents. The Journal of School Nursing, 20(6), 335-342.

doi:10.1177/10598405040200060801.

Susino, M., & Schubert, E. (2017). Cross-cultural anger communication in music: Towards a stereotype theory of emotion in music. Musicae Scientiae, 21(1), 60-74. doi:10.1177/1029864916637641.

Tanaka, S., Sato, H., Sakai, M., & Sakano, Y. (2007). The relationship among self-focused attention, depression, and anxiety. Japanese Journal of Psychology, 78(4), 365-371. doi:10.4992/jjpsy.78.365.

Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. Journal of consulting and clinical psychology, 70(2), 275-287. doi:10.1037/0022-006X.70.2.275.

Tolegenova, A. A., Kustubayeva, A. M., & Matthews, G. (2014). Trait Meta-Mood, gender and EEG response during emotion-regulation. Personality and Individual Differences, 65, 75-80. doi:10.1016/j.paid.2014.01.028.

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. Psychological Bulletin, 134(2), 163-206. doi:10.1037/0033-2909.134.2.163.

Wilde, J. (2001). Interventions for children with anger problems. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 19(3), 191-197. doi:10.1023/A:1011135622841.

Woodard, S. A. (2010). Pregnancy and the meta-mood experience: Differences on the trait meta-mood scale in pregnant and depressed women (3453097). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (879546669). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/879546669?accountid=44936.

Woodruff-Borden, J., Brothers, A. J., & Lister, S. C. (2001). Self-focused attention: Commonalities across psychopathologies and predictors. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 29(2), 169-178.

doi:10.1017/S1352465801002041.

Yilmaz, M. (2009). The effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students. Social Behavior and Personality, 37(4), 565-576. doi:10.2224/sbp.2009.37.4.565.

Zucker, N., Wagner, H. R., Merwin, R., Bulik, C. M., Moskovich, A., Keeling, L., & Hoyle, R. (2015). Self‐focused attention in anorexia nervosa. International Journal of Eating Disorders, 48(1), 9-14. doi:10.1002/eat.22307.