الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

الحسين حسن محمد سيد

باحث دكتوراة - علم النفس الإرشادي - جامعة الملك سعود

استلام البحث : ٢٣ / ٤ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ٥ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (250) تلميذًا وتلميذة، بواقع (130) تلميذًا و(120) تلميذة، تم اختيارهم من تلاميذ الصف السادس ببعض المدارس الابتدائية التابعة لمكتب شمال جدة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (للأطفال) (2007) .Garnefski, et al (تعريب الباحث)، مقياس الهناء الذاتي الدراسي، إعداد الضبع(2016). وتوصلت نتائج الدراسة إلى: 1-يستخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد عينة الدراسة استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم.2- ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدي أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.3- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.4- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.5- تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر،وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين) في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمـات المفتاحيـة: التربيـة – التعلـيم الأساسـي – الرضـا الدراسـي – علـم الـنفس الإيجابي.

Abstract:

The study was designed to identify the relationship between cognitive strategies to regulate the self-confidence and self-confidence of the primary school students. The study sample consisted of(250) students and students, 130 students and 120 students who were selected from sixth grade pupils in some primary schools North Jeddah, Saudi Arabia, and adopted the study on the measure of cognitive strategies to regulate emotion (for children) Garnefski, et al. (2007)(Arabization of the researcher), measure self-confidence curriculum, preparation of the hyena(2016). The results of the study were as follows 1.Primary students of the study sample used different cognitive strategies in organizing their emotions.2.High level of self-confidence in the sample of primary school students. 3. Positive correlation and statistical function at level(0, 01)between the self-study and the overall degree of adaptive cognitive strategies to regulate emotion, the existence of a negative correlative relationship and statistical function at the level of(0.01)between self-confidence and the total degree of non-adaptive cognitive strategies to regulate emotion.4.The absence of statistically significant differences between males and females in cognitive strategies to regulate decay on sub-strategies, overall degree of adaptive strategies, and overall degree of non-adaptive strategies.5.Cognitive strategies contribute to regulation of emotion (receptivity, vision) Position on the other hand, re-focusing on planning, and blame others) in predicting the self-relativity of primary school students.

Keywords: Education - Basic Education – Academic - Satisfaction. Positive psychology.

الإطار النظري للدراسة:

الانفعال ركنٌ هام في عملية النمو، يعمل على تحديد وتوجيه المسار النمائي لشخصية الفرد بما تحمله من عواطف وأفكار، ومفهوم الانفعال واسع، حيث يشمل جميع الحالات الوجدانية بصورها المختلفة، الحب والحقد والأمل والخيبة والفرح والحزن وما إلى ذلك. والانفعال حالة تؤثر في الفرد، وترتبط ارتباطا وثيقاً بالعالم الخارجي عبر مثيراتها واستجاباتها، ويخضع ارتباطها الخارجي خضوعاً مباشراً لنمو الفرد، فتغيُّر المثيرات تبعاً لتغيُّر العمر الزمني، وتغيُّر الاستجابات تبعاً لتطوُّر مراحل النمو(شعبان و تيم، 1999).

وتختلف الانفعالات لدى الأطفال عن الانفعالات لدى الكبار اختلافً ملحوظاً بسبب تأثير النُّضج والتعلُّم على النمو الانفعالي. وللوالدين في مرحلة الطفولة دور أساسي في مساعدة أطفالهم على كيفية التعامل مع مشاعرهم، حيث تُعدّ استجابة الوالدين لأولادهم هي المفتاح الرئيسي المسئول عن تشكيل انفعالات الأطفال، وهي الأسلوب الذي من خلاله يتم اكتشاف انفعالات الأطفال وتفاعلاتهم مع بيئتهم، مما يدفعهم إلى التوافق في مجالات الحياة.

ويؤثر الوالدان على انفعالات أطفالهم كما يشير دانييل جولمان من خلال تجاهل الانفعالات كلياً، حيث يتعامل الوالدان مع انفعالات الأطفال على أنها شيء حتمي ومزعج وعليهم الصبر عليها حتى تزول، أو يتعاملون معها من خلال كبت الانفعالات؛ حيث يمنع الآباء أبناءهم من إظهار أي تعبير ويعاملونهم بقسوة ونقد تجاهه، وهناك من الآباء من يقوم باستثمار الانفعالات؛ حيث يتعامل الآباء مع انفعالات أطفالهم بجدية ويعملون على فهم أسبابها ومساعدتهم على اكتشاف طرق إيجابية يمكن من خلالها ضبط وتنظيم الانفعالات(النجار، 2007).

ويشير عكاشة (2005) إلى أن عدم قدرة الأطفال على تنظيم وضبط الانفعالات يُعزى في جزء منها، إلى نقص القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الوجدانية الذاتية والحالة الوجدانية للآخرين، حيث يعتمد الأطفال في ذلك على مدى قدرتهم على ضبط الانفعالات والمشاعر والتعبير عنها، وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية، ومدى قدرتهم على التعلم واستكشاف البيئة.

ويواجه الأطفال في حياتهم اليومية كثيراً من الأحداث والمواقف التي تتطلب منهم إدارة وضبط انفعالاتهم تجاهها، ومحاولة الحد من الآثار السلبية لها من خلال ما يسمى بتنظيم الانفعال Emotion Regulation.

ودراسة تنظيم الانفعال تعد من الاهتمامات المعاصرة في علم النفس؛ حيث حظي هذا المفهوم –في العقدين الأخيرين- باهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، وقد كان ظهوره في مجال البحث لأول مرة عام 1990(الضبع و شلبي، 2015)،

ويعرّف ثومبسون (2011) Thompson تنظيم الانفعال بأنه يتضمن جميع العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن المراقبة والتقييم، وتعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة بغرض تحقيق أهداف الفرد.

ويرى كومبير وزابرو وشونين وقوردون وماركوني (2014) ,Compare Zabro, Shonin, Gordon & Marconi أن تنظيم الانفعال مجموعة من العمليات المعرفية التي تؤثر في نوع الاستجابة الانفعالية، والكيفية التي يعبّر بها الأفراد عن انفعالاتهم. وبناءً عليه يمكن القول أن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات الفسيولوجية، والاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية التي يمكن بواسطتها إدارة الانفعالات الناشئة عن الأحداث الضاغطة.

ويمثّل التنظيم المعرفي للانفعال إحدى القضايا الهامة في مجال الصحة النفسية، ويعتبر من المجالات البحثية الهامة في مرحلة الطفولة المتأخرة للعديد من الأسباب؛ منها أن التلميذ في هذا العمر وبسبب احتكاكه بالبيئة المدرسية والنضج العقلي بدأ يكتسب العادات والأفكار التي تدل على التوافق والانسجام مع الغير واحترام رأي الرفاق، كما أن الطفل في هذه المرحلة عندما يشعر بالفرح الشديد لا يبدو عليه الاتزان الانفعالي، فقد يصدر حركات هستيرية أو يقوم ببعض اللزمات التي تدل على العصبية، لذلك هم يحتاجون إلى التدريب على ضبط الانفعالات وتنظيمها(بدير، 1994).

ويشير مفهوم التنظيم المعرفي للإنفعال إلى طريقة شعورية لمعالجة مقدار المعلومات المثيرة إنفعالياً(Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2001)، ويشمل تنظيم الإنفعال مدى واسع من الاستراتيجات المعرفية والسلوكية النفسية الشعورية واللا شعورية التي تستخدم في تقليل أو زيادة الانفعال(Gross, 2008).

ويتضح مما سبق أن التنظيم المعرفي للانفعال يُعدّ أحد استراتيجيات تنظيم الانفعال، ويمكن تعريفه بأنه الاستجابات المعرفية للأحداث التي تثير الانفعال، والتي تهدف بوعي أو بدون وعي إلى محاولة تعديل مقدار أو نوع الخبرات الانفعالية للأفراد(Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010) في: (الضبع و شلبي، 2015).

وتُعدّ الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في تنظيم إنفعالاته والتحكم فيها(المنشاوي، 2015). وفي السياق ذاته يرى السيد (2012) أن التلميذ بإمكانه التقليل من التوتر الناشئ عن هذه الانفعالات السلبية وذلك باستخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

وتعدّدت تعريفات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، حيث عرّفها جروس وجون (2003) Groos & John بأنها جميع الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تستخدم في تقليل أو زيادة مكون من المكونات للاستجابة الانفعالية.

ويعتبر جارنفسكي وكراجي Garnefski & Kraaij (2007) أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال هي جميع الاستراتيجيات العقلية الواعية للأفراد للتعامل مع الاستثارة للمعلومات الانفعالية.

وقد تم بناء المقياس الجديد للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وطُور لتقييم المسايرة المعرفية لأحداث الحياة الضاغطة، وحدد كل من جارنفسكي وكراجي Garnefski & Kraaij (2007) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال على أنها تتكون من تسع استراتيجيات هي:

استراتيجيات إيجابية تكيفية، وتشمل:

التقبل Acceptance: يشير إلى الأفكار التي تتعلق بتقبل الفرد للخبرات والأحداث السلبية، وتعايشه معها، أو استسلامه لها.

إعادة التركيز الإيجابي Positive Refocusing : تشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية، والخبرات السارة، وتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة.

إعادة التركيز على التخطيط Refocus on Planning : تشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به للتعامل مع الظروف الضاغطة، واتخاذ خطوات عملية لمواجهتها، والتخفيف من آثارها السلبية.

إعادة التقييم الإيجابي Positive Reappraisal : تشير إلى إعادة تقييم الموقف الضاغط، ومحاولة إيجاد معاني إيجابية فيه، ومحاولة التعلم والاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي.

رؤية الموقف من منظور آخر Putting into Perspective : تشير إلى اعتقاد الفرد في عدم خطورة الأحداث الضاغطة، والتقليل من أهميتها، ووضعها في حجمها الحقيقي، ومقارنتها بخبرات أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض لها، أو تعرض لها الآخرون.

استراتيجيات سلبية غير تكيفية، وتشمل:

لوم الذات Self-Blame: اعتقاد الفرد في مسئوليته التامة عما مر به من ظروف ضاغطة، وأحداث سلبية.

الاجترار Rumination: التركيز المستمر على الأفكار والمشاعر الحزينة التي ترتبط بالأحداث السلبية.

التهويل التفكير الكارثي Catastrophizing: اعتقاد الفرد في الأفكار التي ترتبط بتضخيم الموقف، والمبالغة في خطورته، وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها.

لوم الآخرين Others Blaming: اعتقاد الفرد في مسئولية الآخرين عما مر به من خبرات وظروف سلبية غير سارة.

ويعتمد الباحث في دراسته الحالية على استبيان جارنفسكي Garnefski, et al., (2007) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال) Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K)

ويشير عبدالهادي وأبوجدي(2012) إلى أن الفرد يحتاج إلى مهارات إجتماعية وانفعالية لتحقيق التواصل الفعّال وبناء علاقات ناجحة مع الآخر، وتبرز أهمية تنظيم الانفعال من خلال التفاعل في البيئة الدراسية، لأن الحالة الانفعالية تؤثر على معارف الفرد وسلوكه وتفسيره للموقف، ويتفاعل التلميذ إيجابيًا وسلبيًا مع المواقف من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها التلميذ لتنظيم انفعالاته تجاه الأحداث والمواقف وبالتالي الشعور بالرضا والهناء الذاتي.

ويقتضي الإحساس بالهناء الذاتي توافر بيئة آمنة حافزة، ومالم تتوافر تلك البيئة لا يكف التلميذ عن التقدم فحسب بل يمكنه أن ينساق إلى مشكلات سلوكية عديدة كالعدوان والانطواء مثلاً(بدير، 1994).

ويُعدّ الهناء الذاتي شرطًا من شروط التمتع بالصحة النفسية والعقلية، وهو الطريقة التي من خلالها يشعر الإنسان بذاته وقيمة أسلوب حياته؛ وهذا يشتمل على طريقة التقييم المعرفي والعاطفي لحياة الطفل(Lampropoulou, 2017).

كما يذكر جريوقريفا وشامينوف Grigoryeva & Shamionov (2014) أن أحد أهم أهداف وجود الطفل في المدرسة هو تحقيق النجاح الأكاديمي وهذا النجاح لا يتحقق إلا في وجود الهناء الذاتي العاطفي. وأن عواطف الطفل مرتبطة بشكل مُباشر بدوافعه نحو التعلُّم ونحو الحياة بصفة عامة، لذلك؛ فعندما يكون الهناء الذاتي العاطفي للطّفل إيجابي نحو المدرسة، فدافعه إيجابي، ويؤدي ذلك إلى أداء أكاديمي مرتفع. كما أن تشجيع الطفل، ومناقشته، والتجاوب معه من أهم العوامل التي تُساعد في تنمية وتطوير الهناء الذاتي العاطفي وبالتالي تقوية دوافعه نحو التعلُّم والمعلمين والبيئة المدرسية ككل.

وذكر فاليكين وغابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015) أن الهناء الذاتي للمراهقين فيما يتعلق بالمدرسة يرتبط بعدة جوانب أهمها التعلق المدرسي، ومستوى الرضا عن المدرسة وعن المعلم، ودعم الأقران، ومشاركة الوالدين، والمعتقدات الأكاديمية، وتصورات الاستقلالية الأكاديمية، والمشاركة في التعلم. وأن الهناء الذاتي والاجتماعي يجعل المراهق قادر على التعايش وتقبل المجتمع الموجود فيه وهذا ينعكس على جوانب حياته. كما أشار إلى أن الهناء الذاتي للمراهق بصفة عامة يرتبط بجودة العلاقات بينه وبين البيئة المُحيطة وقيمته في المجتمع ومستوى الارتياح للآخرين والطموح والأمل في مُستقبل أفضل.

ويحظى الهناء الذاتي الدراسي باهتمام الباحثين في علم النفس والصحة النفسية في الآونة الأخيرة، وبخاصة في علم النفس الإيجابي، ويشير سليجمان

Seligman (2002) إلى أن مجال علم النفس الإيجابي يتمثل في العطف، والإيثار، والتسامح، وأخلاقيات العمل.

وقبل أن نُعرّف الهناء الذاتي لابد من الإشارة إلى أن مصطلح Subjective Well-Being في اللغة الانجليزية يختصر عادة بالرمز (SWB) وقد ترجم إلى العربية بعدة صيغ منها (الهناء الذاتي، الهناء الشخصي، الوجود الشخصي الأفضل، تمام الأحوال الذاتي، الرفاهية الذاتية، الشعور الذاتي بالسعادة، السعادة الذاتية، السعادة النفسية، التنعم الذاتي، الحياة الطيبة) وكلها مصطلحات تشير إلى معنى واحد(سعيد، 2009).

وتعدّدت تعريفات الهنا الذاتي حيث عرَّفه رنشاو Renshaw (2016) بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطالب بمتعة التعلُّم، وترابطه في المدرسة، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي.

بينما عرّف فيرنهام وهيفين(1999) Furnham, Heaven الهناء الذاتي بأنه دالة أو وظيفة لمقدار ما يخبره الشخص من الفرح والسعادة مقابل الحزن والخوف، ويشير الفرح والسعادة إلى الوجدان الإيجابي، في حين يشير الحزن والخوف إلى الوجدان السلبي، وهناك مكون آخر للهناء الذاتي هو الرضا عن الحياة.

ويشير الضبع(2016) إلى أن الهناء الذاتي يختلف من فرد إلى آخر، وفي ذات الفرد تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، كما تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة في بحوث الهناء الذاتي اتجاه الدراسات إلى تناول مظاهر نوعية لها ترتبط بمجالات معينة، ومنها على سبيل المثال: الهناء المهني، الهناء الاجتماعي، الهناء الأسري، الهناء الانفعالي.

ويرى فاليكين و غابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015)أن الهناء الذاتي والاجتماعي للمراهقين في المدارس مرتبط بثلاث عناصر رئيسيه هي: مستوى التعلق بالمدرسة؛ دعم المعلمين للطُلاب؛ وجود مناقشات مفتوحة في الفصل الدراسي بين المعلمين والطُلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض. كما يشير إلى أن الهناء الذاتي والاجتماعي يجعل المراهق قادر على التعايش وتقبل المجتمع الموجود فيه وهذا ينعكس على جوانب حياته. وأن ارتباط وتعلق الطالب بالمدرسة يتطور بشكل تدريجي ويتناسب مع مستوى الهناء الذاتي والاجتماعي للطالب. كما أن الهناء الذاتي والاجتماعي للطُلاب مرتبط بمستوى تقبلهم للحياة وللنظام المدرسي؛ والهناء الذاتي جزء من الهناء المجتمعي.

ويشير لومبي Lumby إلى أنه تزايد في السنوات الأخيرة التأكيد على أنه يجب على المدرسة ليس فقط تربية التلاميذ بالطريقة التقليدية، أو التركيز على مستوى الكفاءة والإنجاز، بل يجب أن تقدم لهم الفرص والأدوات التي تجعلهم واثقين من

أنفسهم، سعداء قادرين على التغلب على مشكلاتهم ومواجهة الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية(الضبع، 2016).

ونظراً لما تتميّز به طبيعة المرحلة التي يعيش فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية من الحيوية والنشاط والاحتكاك الدائم مع زملائهم ومعلميهم، وما يواجهونه من مواقف حياتية في بيئة الدراسة تتطلّب منهم مهارات إجتماعية وانفعالية لتحقيق التواصل الفعّال وبناء علاقات ناجحة مع الآخر، ومن هنا تبرز أهمية تنظيم الانفعال من خلال التواصل في البيئة الدراسية.

وفي السياق ذاته يشير بدير(1994) إلى أن بداية المرحلة المتأخرة 9-12 سنة تتّسم بالهدوء الانفعالي بسبب الزملاء والمدرسين والنّضج العقلي الذي مرّ به الطفل؛ حيث يزداد اتصال الطفل بالبيئة، فقد بدأ يتعلم الطفل التنازل عن اللذات العاجلة التي كانت تثير سخط والديه، وبدأ يكتسب العادات والأفكار التي تدل على التوافق والانسجام مع الغير واحترام رأي الرفاق.

ويشير بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى أن مشاركة الوالدين مع المدرسة في التعامل مع الطفل ومساعدته إذا لزم الأمر تؤثر على كل من التحصيل والإنجاز الأكاديمي والهناء الذاتي للطفل. كما أن الأداء الأكاديمي الضعيف يؤدي إلى شعور الأطفال والمراهقين بالتشاؤم وخيبة الأمل بشأن مستقبلهم؛ وبالتالي قد يؤثر سلبًا على الهناء الذاتي العاطفي وبالتالي يزداد تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطفل. أي أن التحصيل الأكاديمي يُمكن أن يكون مؤشر للهناء الذاتي العاطفي للأطفال والعكس صحيح.

ويرى لامبروبولو Lampropoulou (2017) أنه يُمكن الاستفادة من الأسرة والمدرسة كأدوات لتحقيق الهناء الذاتي لدى المراهق. وأن الهناء الذاتي للوالدين يؤثر بطريقة مباشرة على الهناء الذاتي لأولادهم. وأنه يمكن توفير الهناء الذاتي من خلال توفير المصادر التي من شأنها تقليل عوامل التوتر والقلق في الأسرة والمدرسة.

وتشير وينجيت Wingate (2018) إلى أن دعم المعلم ودعم الفصل الدراسي والعلاقة بين المعلم والطلاب وكل أنواع الدعم التي تُقدم للطالب لها علاقة مُباشرة بصحته النفسية ومن ثَمَ تؤثر إيجابياً على الهناء الذاتي.

وتقتصر الدراسة الحالية على الهناء الذاتي الدراسي للتلميذ المرتبطة بالأنشطة الدراسية في المدرسة والتي يمكن أن يُطلق عليه "الهناء الذاتي الدراسي"، ويُعرّفه الضبع (2016) بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس التلميذ بمتعة التعلم وترابطه المدرسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي.

وعلى مستوى العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي والشعور بالسعادة والرضا؛ فتؤكد دراسة ;Peña & Pacheco (2012) Gumora & Arsenio (2002); Garnefski et al. (2007); Davis & Levin (2012); Quoidbaach, Berry, anseene & Mikolajczak, 2010 وجود علاقة ارتباطية، ويشير سيو تشان واخرون(Siu Chan et al.(2013 إلى أن القلق لدى الأطفال مرتبط بطريقة إدارة هؤلاء الأطفال لانفعالاتهم العاطفية والإدراكية. كما أن عملية التحكم في إستراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات من شأنه أن يُقلّل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي.

أمّا مورفي (2013) Murphy فيرى أن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي، وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة. وأن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره ولكن ضعفها ليس دليلًا على عدم التكيف.

كما ترى أندريس (2016) Andres أنّ من العوامل التي يُمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابًا في سوء التكيف لدى الأطفال هو عملية إدارة وتنظيم العاطفة. كما أنّ يُمكن استخدام استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي قد تحمي الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

وأوضح ريتشارد وجروس (2000) Richard & Gross أن استراتيجية قمع التعبيرات تضغف التذكر لدى الأطفال مما يؤثر على الإنجاز الدراسي، وأنّ استراتيجية إعادة التقييم المعرفي ترتبط إيجاباً بعملية التذكر، بينما أشارت جومورا وأرسينوا (2002) Guomora & Arsenio إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات تؤثر تأثيراً إيجابيا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتوصل جروس وجون (2003) Grose & Jhon إلى أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي أكثر إستخداما في التعامل مع المواقف المختلفة للتقليل من تأثيرها الانفعالي السلبي، وأشار كالكينس وكياني (2004) Calkins & Keane إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تؤثر تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي مما يؤثر في تحقيق الإنجاز الدراسي.

وعلى مستوى التّفريق بين الجنسين في الاستراتيجيات لمعرفية لتنظيم الانفعال، سعت أندريس (2016) Andres إلى معرفة ما إذا كانت إدارة وتنظيم الانفعال تتأثر بمتغير الجنس، وهل هناك أنواع مختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية تقع عامل وسيط مُسبب لسوء التكيف لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 12 سنة، حيث توصلت إلى أن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية.

وتوصلت مورفي (2013) Murphy إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة كبيرة بين الأطفال الإناث والذكور فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة العواطف.

وأشار طلب (٢٠١٧) إلى أنه يُعتقد أن الإناث أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم، بينما الذكور أكثر قمعاً لها، واستناداً لنظرية التنشئة الاجتماعية فإن الأولاد يكونون أقل تعبيراً عن انفعالاتهم من البنات، بسبب ردود فعل الوالدين او المعلمين او الأصدقاء عندما يظهرون المودة والعاطفة، ومن المتوقع أن يكون الذكور أكثر عقلانية واستقلالاً وقمعية، في حين يُتوقع من المرأة أن تكون عاطفية وحساسة ومعبرة، وأشارت جارنفسكي وآخرون Garnefski et al., (2004) إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، أمّا مارتن و داهلن (2005) Martin & Dahlen فيشيران إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في استراتيجيات لوم الآخرين، ولصالح الإناث في استراتيجية الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية.

ويرى زلومكي وهاهن (2010) Zlomke& Hahin وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات لوم الآخرين، والاجترار، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وأن الاستخدام المختلف لهذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الإناث(في: السيد، 2012)، وهذا يتفق مع بينا وباشيكو Pena & Pacheco (2012) من حيث وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استخدام استراتنجيات الاجترار والتصور الكارثي للأحداث السلبية.

ومن خلال ما تقدم؛ يرى الباحث أنه في ضوء ما يعيشه التلاميذ اليوم من طفرة تكنولوجية أدت إلى تشتت الذهن وضعف التركيز والانتباه لديهم، وإكسابهم قيم وردود فعل غير متوافقة مع المرحلة العمرية التي يعيشون فيها، بما ينعكس على مستوى إدراكهم وتحصيلهم الدراسي، وبما ينعكس أيضاً على انفعالاتهم وعدم قدرتهم على مواجهة الضغوط والمصاعب التي تواجههم، بل أنها قد تفقد الطفل توافقه مع البيئة المدرسية مما ينعكس على أدائه وإنجازه الدراسي وبالتالي عدم شعوره بالهناء الذاتي الدراسي، ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن استخدام التلميذ للاستراتيجات المعرفية لتنظيم الانفعال له القدرة على تحفيز الانضباط والهدوء لديه بما ينعكس على تركيزه وانتباهه وتقدير ردود فعله وبالتالي يتحقق لديه التوافق الدراسي والشعور بالهناء الذاتي.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق ونظرًا لندرة الدراسات العربية – على حد علم الباحث - التي تطرقت للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،

وكذلك عدم وجود دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية-في حدود علم الباحث- فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذات الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
2- ما مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
3- هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
4- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
5-هل يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2- الكشف عن مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
3- الكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
4- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
5- التعرف على مدى إسهام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تحظى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالاهتمام البحثي في مجال علم النفس والصحة النفسية، وانبثقت أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

1. تناولها لمتغيري الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، وهذان المتغيران من المتغيرات التي تركز على الجوانب الإيجابية في الشخصية، وتعتبر من العوامل المؤثرة في الوظائف النفسية والاجتماعية.
2. تناولها لفئة عمرية مهمة وهي فئة تلاميذ المرحلة الابتدئية في ضوء متغير النوع، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، ، وتُعدُّ هي فترة النضج، حيث تتطور اهتمامات جديدة

لدى الطفل إلى جانب النضج من الناحية الجنسية؛ كما ويتطور الطفل في النمو البدني والعقلي.

3. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بصفة عامة، وعدم وجود دراسة في البيئة السعودية – على حد علم الباحث – جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية.

4. ترجمة وتعريب مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، مما قد يثري المكتبة العربية في مجال القياس النفسي، ويفتح الطريق أمام الباحثين لاستخدامه في أبحاث ودراسات عديدة لاحقة.

5. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية للتدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ورفع مستوى الهناء الذاتي الدراسي؛ بما ينعكس إيجابيًا على التلاميذ وتوافقهم وصحتهم النفسية وإنجازهم الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال Cognitive Emotion Regulation Strategies

يعرّف الباحث الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لملاحظة خبراته الانفعالية، ومحاولة التحكم فيها وضبطها، وتتكون من استراتيجيات تكيفية ولا تكيفية، وتتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات المستخدم في الدراسة الحالية.

الهناء الذاتي الدراسي Academic Subjective Well-being

يُعرّف الضبع (2016) الهناء الذاتي الدراسي بأنه مجموعة من المؤشرات التي تعكس إحساس التلميذ بمتعة التعلم وترابطه المدرسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي، وتتعرف إجرئيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الهناء الذاتي الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتضمن الهناء الذاتي الدراسي أربعة أبعاد فرعية، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بعد من الأبعاد الأربعة:

١. متعة التعلم: شعور التلميذ بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية.

٢. الترابط المدرسي: شعور التلميذ بإنتمائه للمدرسة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها.

٣. الهدف الدراسي: إدراك التلميذ لقيمة المدرسة، والمهام والأنشطة الدراسية على أنها ذات مغزى ومعنى.

٤. الفاعلية الدراسية: اعتقاد التلميذ في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الدراسية.

ويتحدد الهناء الذاتي الدراسي – إجرائياً- بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها، والذي اقتصر على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وبعينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبمكانها في مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة جدة، وبزمن إجرائها وتطبيق أدواتها في الفصل الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، سيعرض الباحث عدداً من الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الإنفعال وعلاقتها بعدد من متغيرات علم النفس والصحة النفسية.

دراسات تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرى جومورا وأرسينيو Gumora & Arsenio (2002) أثر استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وطبقت الأدوات على عينة قوامها (103) من طلاب وطالبات في المرحلة الإعدادية، واستخدمت مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومقياس التحصيل الاكاديمي، وتوصلت إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لها تأثير ايجابي في التحصيل الاكاديمي مما له أثر على التذكر، وبالتالي على الهناء الذاتي.

هدفت دراسة جارنفسكي وآخرين Garnefski, et al. (2007) إلى تطوير نسخة من استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال للتطبيق على عينة الأطفال ، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذه الاستراتيجيات وبعض المشكلات الانفعالية، وتم تطبيق الاستبيان Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K) على عينة من الأطفال بلغ قوامها (717) تلميذًا وتلميذة، تم اختيارهم من (11) مدرسة ابتدائية حكومية بهولندا، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9-11) سنة. وأسفرت النتائج عن أن النسخة المطورة من الاستبيان ملائمة من حيث خصائصها السيكومترية للتطبيق على الأطفال. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية وكل من الاكتئاب والقلق والخوف ، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين هذه المتغيرات والاستراتيجيات المعرفية التكيفية لدى الأطفال.

وأجرى تيرنر وهاسمان Turner & Husman (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الطلبة لإثارة الدافعية والتنظيم الذاتي بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وان هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم الذاتي لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصّعاب المترتبة على خبرة الفشل.

وهدفت دراسة بينا وباكشيكو Peña & Pacheco (2012) إلى الكشف على العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وكل من: العدوان اللفظي والبدني، والاكتئاب في المراهقة. وتكونت عينة الدراسة من (248) مراهقًا، (116 من الإناث، 132 من الذكور)، تم اختيارهم من مدارس حكومية مختلفة في مقاطعة ملقة بأسبانيا، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (11-18) سنة . وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر من الذكور استخدامًا لاستراتيجيتي: اجترار الأفكار، والتهويل في التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن استراتيجيات: القبول، واجترار الأفكار، والتهويل أكثر تنبؤًا بالاكتئاب في المراهقة، بينما تتنبأ استراتيجيات: لوم الذات، واجترار الأفكار بالعدوان لدى الذكور فقط دون الإناث.

وحددت دراسة دافيس وليفين Davis & Levin (2012) العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتحصيل الدراسي في تعزيز عملية التعلم من خلال الذاكرة والمعلومات التعليمية، وتوصلت من خلالها إلى أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي تعزز الذاكرة للحصول على تفاصيل المعلومات التعليمية.

وتناولت دراسة كريم وآخرين Karim et al. (2013) الكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأساليب التعلق الوالدي لدى عينة من الأطفال مكونة من (206) طفلاً بواقع (40% بنين ، 60% بنات) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12-15) سنة. واستخدمت الدراسة استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من إعداد جارنفسكي وآخرين Garnefski et al. (2001)، وأسفرت نتائج الدراسة عن الارتباط الموجب بين أساليب التعلق الوالدي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأن أسلوب الثقة أحد أساليب التعلق الوالدي أقوى الأساليب تنبؤًا بالاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، بينما جاء أسلوب الاستبداد كأقوى الأساليب تنبؤًا بالاستراتيجيات المعرفية غير لتكيفية لتنظيم الانفعال ، بينما لم تتنبأ الأبوة المتسامحة بأي من هذه الاستراتيجيات.

وهدفت دراسة مورفي Murphy (2013) إلى إلقاء الضوء على عدة مفاهيم أهمها السيطرة وكتمان التعبير؛ وعمليات إعادة التقييم المعرفي وتأثير هذه العمليات في نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة وهذه الفترة تتزامن مع

انتقال الأطفال من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي. واشترك في هذه الدراسة (٧٦) تلميذ في أحد المدارس الأساسية والمدرسة الثانوية في مدينة هامبشاير بالمملكة المتحدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة كبيرة بين الجنسين فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة العواطف.

كما تحققت دراسة سيو تشان واخرون Siu Chan et al. (2013) عن المتاعب اليومية والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والقلق عند الأطفال، من أن القلق لدى الأطفال مرتبط بطريقة إدارة هؤلاء الأطفال لانفعالاتهم العاطفية والإدراكية. واشترك في هذه الدراسة (999) تلميذ يدرسون في 12 مدرسة ابتدائية في مدينة هونغ كونغ الصينية والذين تتراوح أعمارهم بين (12:9) سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين عدم القدرة على إدارة وتنظيم المشاعر الناتجة عن التفكير السلبي وزيادة معدل الإصابة بالقلق لدى الأطفال. كما أن استراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات يُقلل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي. وأن تدريب الأطفال على استراتيجية إدارة العواطف والانفعالات للتعامل مع الإجهاد اليومي للحياة من شأنه أن يُقلّل من إصابة الأطفال بالقلق.

وسعت دراسة موسافي وهساني ورزياي (Moosavi, Hasani & Rezaei 2015) إلى الكشف عن الفروق بين عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذًا تم اختيارهم من تلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة بمدينة زنجان بإيران ، ضمت العينة أربع مجموعات بواقع (15) تلميذًا لكل مجموعة: مجموعة نقص الانتباه ، ومجموعة النشاط الزائد، ومجموعة تعاني من اضطراب نقص الانتباه مفرط النشاط ، ومجموعة العاديين. واستخدمت الدراسة استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من إعداد جارنفسكي وآخرين Garnefski, et al.(2001) وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد يستخدمون أساليب معرفية غير تكيفية لتنظيم الانفعال ، وذلك مقارنة بأقرانهم من العاديين.

أما دراسة أندريس Andres (2016) فسعت إلى تحليل ما إذا كان هناك أنواع مختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية، والتي تشمل الاستراتيجيات التكيفية، وإعادة التركيز والتقييم الإيجابي، والتفكير الإستراتيجي السلبي، ولوم الذات؛ كل تلك العناصر تقع عامل وسيط مُسبب للاكتئاب العَصَبي في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة؛ كما تهدف هذه الدراسة إلى البحث في ما إذا كان الجنس والانتقال للمدرسة يؤثرون في إدارة العلاقات المقترحة. واشترك في هذه الدراسة (315) طفل لبحث المتغيرات المذكورة. هؤلاء الأطفال تلاميذ في المرحلة الأساسية بالأرجنتين. وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات تنظيم

الانفعالات المعرفية (CERS) تقع كعلاقة وسيطة بين العصابية وبين الاكتئاب على الرغم من ارتباطها السلبي بالاكتئاب، أي أن هناك علاقة بين سوء التكيف أو عدم القدرة على السيطرة على العصابية وبين الاكتئاب. وأن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية. وأنه يُمكن استخدام استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي لحماية الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

هدفت دراسة تيان ، تيان ، هوبنر (2016) Tian, Tian and Huebner إلى إجراء اختبار تجريبي على مهمة إعادة تقييم معرفي موجه ومناسب نمائياً من أجل دراسة آثار إعادة التقييم المعرفي على التقارير الذاتية للأطفال عن التأثر الوجداني واستجابات الدماغ. وجدت الدراسة الأولى والتي طُبقت على 19 طفلا من 4 إلى 10 سنوات، أن الأطفال استخدموا بنجاح إعادة التقييم المعرفي الموجه لخفض التقديرات الشخصية للتأثُّر الوجداني السلبي، مما يدعم فعالية مهمة إعادة التقييم المعرفي الموجه. وفي ذات السياق بحثت دراسة الثانية والتي طُبقت على ١٥طفلا تتراوح أعمارهم بين 6-10 سنة، وتوصلت إلى أن الاستجابات العصبية أظهرت زيادة التنشيط في اللوزة الدماغية وقشرة الفص الجبهي البطني أثناء حالة إعادة التقييم المعرفي مقارنة مع حالة اللا تنظيم المعرفي. بالإضافة إلى ذلك، ارتبط نشاط اللوزة الدماغية بشكل إيجابي مع تنشيط قشرة الفص الجبهي البطني أثناء إعادة التقييم المعرفي. تشير النتائج إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لإعادة التقييم المعرفي لدى الأطفال تشمل مناطق دماغية متشابهة، لكن استجابات الدماغ تنحرف عن النتائج لدى البالغين. تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لتنظيم الانفعالات لا تزال تتطور خلال مرحلة الطفولة الوسطى.

دراسات تناولت الهناء الذاتي الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات:

سعت دراسة جريوقريفا وشامينوف (2014) Grigoryeva & Shamionov إلى دراسة مؤشرات الهناء الذاتي والعاطفي والدوافع الأكاديمية لدى أطفال المدارس الابتدائية، شارك في هذه الدراسة (266) فردًا موزعين إلى (136) من تلاميذ المدارس الأساسية؛ و(10) معلمين، (120) وليّ أمر من روسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن تشكيل الدافع الأكاديمي يتأثر بصورة مُباشرة بموقف الوالدين نحو المدرسة والمعلمين، وبالذكاء أو الفكر اللفظي والأحداث بالمدرسة. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي وبالتالي على الهناء الذاتي العاطفي للطفل داخل المدرسة.

وبحثت دراسة فاليكين و غابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015) دور السياق أو البيئة المدرسية على الهناء الذاتي والاجتماعي للمراهقين؛ أي التحقق من العلاقة بين وجود المراهق في المدرسة وبين درجة تمتعه بالهناء الذاتي والاجتماعي. واشترك في هذه الدراسة (1741) طالبًا في الفترة العُمرية من 1 إلى 15 سنة من ثمانية مدارس ثانوية في ليتوانيا؛ ومن خلفيات اجتماعية وعرقية متشابهة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطُلاب الذين ينظرون إلى المدرسة بشكل إيجابي سجلوا درجات أعلى في مقياس الهناء الذاتي؛ وفي نفس الوقت الطُلاب الذين سجلوا مستوى تعلق منخفض ويُعانون من قلة الدعم من المدرسين والبيئة المدرسية وعدم الانفتاح في المناقشات، سجّلوا مستوى أقل في الهناء الذاتي والاجتماعي.

وسعى دوجيرتي ، بلانشيب ، سبكلر ، بادمالا ، بيسوا Dougherty, Blankenship, Spechler, Padmala and Pessoa (2015) إلى دراسة الدور الوسيط للاحتياجات النفسية الأساسية في المدرسة في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين، وبالتحديد هدفت إلى اختبار نموذج قائم على النظريات يقترح أن إرضاء ثلاثة حاجات نفسية أساسية في المدرسة يتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلم ودعم زملاء الدراسة) والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، طُبقت الدراسة على 1476 من المراهقين الصينيين (ذكور = 712 ؛ المراهقون في بداية مرحلة المراهقة = 676 ؛ متوسط العمر = 15.40)، وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة) يرتبط بشكل كبير إحصائياً بالهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين. وعلاوة على ذلك، أشار تحليل متعدد الوسطاء إلى أن إرضاء حاجات الاستقلالية والكفاءة والارتباط في المدرسة يتوسط جزئياً العلاقة بين دعم المعلمين والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، ويتوسط كلياً العلاقة بين دعم زملاء الدراسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة.

كما هدفت دراسة بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى دراسة العلاقة بين الهناء الذاتي العاطفي الذي يعني رضا الطفل عن نفسه وعن المناخ المُحيط به بصفة عامة وبين قدرة هذا الطفل على التحصيل الأكاديمي. واشترك في هذه الدراسة (419) طفل من تلاميذ المدارس الابتدائية في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مدرسة ابتدائية في مقاطعة ياوتشنغ وشاندونغ، بالصين وهذا الاختيار كان عشوائي. وهؤلاء المشاركين موزعين كالتالي: (233) تلميذ، و(186) تلميذة ومتوسط العمر (10.97) سنة؛ (157) من الآباء، (261) من الأمهات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أولياء الأمور والمعلمين يؤثر ايجابيًا على مستوى التحصيل الأكاديمي؛ في نفس الوقت يُمكن أن يكون التواصل بين أولياء الأمور

والمدارس عامل هام من شأنه أن يمنع أي تدهور محتمل في الهناء الذاتي العاطفي للطفل والذي يتبعه تدهور في التحصيل الدراسي.

أما دراسة ليو، مي ، تيان ، هوبنر Liu, Mei, Tian and Huebner (2016) فكانت عبارة عن بحث في فروق العمر والنوع الاجتماعي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة لدى الطلاب (أي دعم المعلم ودعم زملاء الدراسة) والهناء الذاتي في المدرسة (أي الرضا المدرسي والتأثر الوجداني في المدرسة)، وكذلك الاختلافات النمائية في الهناء الذاتي في المدرسة. تم جمع البيانات من عينة مكونة من 2158 طالباً في الصفوف من الرابع إلى الحادي عشر في الصين في مناسبتين منفصلتين، تفصل بينهما 6 أسابيع. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الأكبر سناً أفادوا عن انخفاض مستويات الهناء الذاتي في المدرسة أكثر من الطلاب الأصغر سناً. علاوة على ذلك، أفادت الفتيات عن مستويات أعلى من الرضا المدرسي أكثر من الفتيان. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط كل من دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة ارتباطاً كبيراً بالرضا المدرسي في التجربتين. ويرتبط دعم زملاء الدراسة بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية لجميع الطلاب، في حين أن دعم المعلم يرتبط فقط بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية المدارس الابتدائية.

وقام الضبع(2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور اليقظة العقلية في السعادة الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغير النوع، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال اليقظة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية، وإلى إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من اليقظة العقلية.

وهدف لامبروبولو Lampropoulou (2017) إلى التحقق من العوامل المتعلقة بالشخصية والأسرة والمدرسة والتي يكون لها علاقة بالهناء النفسي لدى المراهقين اليونانيين. وطبقت هذه الدراسة على (٧١٤) مراهقًا مع أولياء أمورهم موزعين إلى (302) مراهق، و(412) بنت في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية؛ وكانت متوسطات أعمارهم (17.4) سنة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجة الهناء الذاتي للمراهق ومن ثم التدخل العلاجي النفسي لرفع قيمة الهناء الذاتي بهدف تحسين الصحة النفسية والعقلية ومستوى الأداء في الحياة ككل. وأن المراهقون بشكل عام وفقًا لهذه الدراسة راضون عن حياتهم. كما أشارت النتائج إلى أن الأولاد أكثر رضا عن حياتهم من الفتيات. وأنه كلما كانت الضغوط أو المشاكل النفسية منخفضة كان مستوى الهناء الذاتي مرتفعًا والعكس صحيح. وبمعنى آخر أن الشعور بالغضب أو القلق أو التوتر يؤدي لانخفاض مستوى الهناء النفسي.

أما دراسة وينجيت Wingate (2018) فتهدف للتحقق من العلاقة بين متغيرات دعم الفصول الدراسية (أي دعم المعلم ودعم الفصل الدراسي والعلاقة بين المعلم والطلاب) والهناء الذاتي. كما تهدف الدراسة إلى استكشاف صور الدعم المختلفة مثل دعم المعلم والمتمثل في: الدعم اللفظي، والدعم العاطفي، ودعم التقييم، ودعم المعلومات من جانب، ودعم زملاء الدراسة المتمثل في الدعم اللفظي، والدعم العاطفي، ودعم التقييم، ودعم المعلومات، هذا من جانب ثاني ودعم علاقات المعلمين بالطلاب والمتمثل في تقديم مساعدة مفيدة، أو تكوين علاقة مرضية وعلاقة كل جوانب الدعم هذه بالهناء الذاتي للطُلاب وانعكاس ذلك على سلوكيات الطلاب. وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين كل أشكال الدعم الذي يُقدم للطُلاب وبين الهناء الذاتي لهؤلاء الطُلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يجد الباحث تبايناً في نتائجها، من حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال وبعض متغيرات علم النفس الإيجابي كالهناء الذاتي والسعادة والهناء العاطفي والثقة بالنفس والتكيف والسعادة النفسية، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبين كل من حالة القلق، والاكتئاب والضغوط المدركة وخبرات الفشل والشعور بالخزي، كما وجد الباحث تبايناً في نتائج الدراسات السابقة من حيث الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأشارت الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال مجموعة من المتغيرات كالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، والذكاء الانفعالي، والتعاطف مع الذات، واليقظة العقلية، ونظراً لحداثة الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية - على حدّ علم الباحث - التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى الأطفال، تأتي الدراسة الحالية لتتناول الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فروض الدراسة:

تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- يظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوى مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي.

3- توجد علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
5- يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في الكشف عن ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومستوى الهناء الذاتي الدراسي لديهم، فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين: عينة أولية، وعينة أساسية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1-العينة الأولية:

اشتملت العينة الأولية على (50) تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس مدينة جدة، بمتوسط عمري قدره (12.10)، وانحراف معياري قدره (0.41)، وهدفت هذه العينة إلى التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

2-العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (250) تلميذًا وتلميذة، بواقع (130) تلميذًا، من و(120) تلميذة، تم اختيارهم من تلاميذ الصف السادس ببعض المدارس الابتدائية التابعة لمكتب شمال جدة بالمملكة العربية السعودية (المدرسة النموذجية الرابعة للبنين، والابتدائية 70، والابتدائية 128 للبنات، متوسط أعمارهم الزمنية (12.28)، وانحراف معياري قدره (0.45).

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١-استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال) تعريب الباحث **Garnefski, et al., (2007). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K)**

أ-وصف المقياس ونسخته الأصلية:

قام جارنفسكي وآخرون **Garnefski, et al. (2007)** بتطوير وإعداد هذا الاستبيان من النسخة الأصلية التي تم إعدادها للكبار، وقد كان الهدف من هذا

الاستبيان قياس الاستراتيجيات المعرفية التي تصف طريقة الطفل في الاستجابة للمواقف الضاغطة، وهو استبيان تقرير ذاتي، يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة. ويشتمل الاستبيان على (٣٦) فقرة، توزعت على على تسع استراتيجيات، يتم قياس كل استراتيجية من خلال (٤) فقرات، وهذه الاستراتيجيات هي: لوم الذات، والقبول ، والاجترار، وإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من وجهة نظر أخرى، والتهويل، لوم الآخرين. ويتم تصحيح الفقرات في ضوء مقياس متدرج خماسيًا، يتراوح بين (أوافق تمامًا - لا أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥ ٤ ٣ ٢ ١)، ومدى الدرجات لكل استراتيجية يتراوح ما بين (٤- ٢٠). وتشير الدرجة المرتفعة إلى استخدام الطفل لهذه الاستراتيجية. وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة اشتملت على (٧١٧) طفلًا وطفلة، تم اختيارهم من (١١) مدرسة ابتدائية من المدارس الحكومية الهولندية، منهم (٣٩٤) ذكرًا، (٣٢٣) أنثى، وكانت أعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (٩-١١) سنة، وتوصلت النتائج عن تمتع الاستبيان بخصائص جيدة من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

ب-ترجمة الاستبيان:

ترجم الباحث فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرض النسخة المترجمة والنسخة الأصلية على أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة والتأكد من صحتها، وبعد ذلك تم عرض النسخة العربية التي تمت ترجمتها على أحد مدققي اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، ثم عُرض الاستبيان على عدد (٥) من الأساتذة ذوي الخبرة في الصحة النفسية وعلم النفس الإرشادي والتربوي، وذلك للحكم على صلاحية الاستبيان، ومدى ملاءمة فقراته للتطبيق على الأطفال في البيئة العربية. وقد أدى السادة المحكمون بعض الملاحظات منها تعديل صياغة بعض العبارات لتناسب العمر الزمني للأطفال.

ج-صدق وثبات الاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان على عينة أولية عددها (٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي، وذلك من أجل التحقق من من الاتساق الداخلي للاستبيان وصدقه وثباته على النحو التالي:

(١)- الاتساق الداخلي:

(أ)- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها، ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها

الاستراتيجيات	رقم العبارة	معامل الارتباط	الاستراتيجيات	رقم العبارة	معامل الارتباط
لوم الذات	١	**٠,٤٨٧	إعادة التقييم الإيجابي	٢١	**٠,٦٩٧
	٢	**٠,٦٠١٨		٢٢	**٠,٧٨٠
	٣	**٠,٤٥٣		٢٣	**٠,٦٢٢
	٤	**٠,٥٨٤		٢٤	**٠,٧٣٨
التقبل	٥	**٠,٦٠٨	رؤية الموقف من زاوية أخرى	٢٥	**٠,٦٩٤
	٦	**٠,٥٠٩		٢٦	**٠,٥٧٩
	٧	**٠,٧٨٩		٢٧	**٠,٥٣٥
	٨	**٠,٦٣١		٢٨	**٠,٧٦٥
الاجترار	٩	**٠,٧٦٨	التهويل	٢٩	**٠,٧٧٥
	١٠	**٠,٦٣٦		٣٠	**٠,٦٨٧
	١١	**٠,٨٢٠		٣١	**٠,٦٨٩
	١٢	**٠,٦١٤		٣٢	**٠,٨٠٣
إعادة التركيز الإيجابي	١٣	**٠,٤٨٤	لوم الآخرين	٣٣	**٠,٧٢٣
	١٤	**٠,٤٩٥		٣٤	**٠,٤٦٤
	١٥	**٠,٥٥٦		٣٥	**٠,٨٠٦
	١٦	**٠,٦٥٩		٣٦	**٠,٦٣١
إعادة التركيز على التخطيط	١٧	**٠,٦٤٤			
	١٨	**٠,٥٨١			
	١٩	**٠,٨٢٠			
	٢٠	**٠,٦٤٨			

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

(ب)- حساب معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية واستراتيجية غير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، والاستراتيجيات غير التكيفية كما هو موضح في جدول(٢).

جدول(٢): معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية

الاستراتيجيات التكيفية	الدرجة الكلية	الاستراتيجيات غير التكيفية	الدرجة الكلية
التقبل	٠,٧٧٥ **	لوم الذات	٠,٤٤٣ **
إعادة التركيز الإيجابي	٠,٥٤٣ **	الاجترار	٠,٦٠١ **
إعادة التركيز على التخطيط	٠,٧٠٤ **	التفكير الكارثي/التهويل	٠,٧٩٦ **
إعادة التقييم الإيجابي	٠,٤٨٠ **	لوم الآخرين	٠,٤٧٣ **
رؤية الموقف من منظور آخر	٠,٨١٥ **		

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدولي (١، ٢) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي بين الفقرات وأبعادها، وبين الاستراتيجيات الفرعية وبعضها البعض.

(٢)- الصدق:

تم استخدام التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الاستراتيجيات الفرعية المكونة لاستبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال) ، وأسفرت النتائج بعد تدوير العوامل عن تشبع استراتيجيات الاستبيان على عاملين بنسبة تباين إجمالية قدرها (٥٩,٧٦٩%)، ويستوعب العامل الأول (٣٤,٢٢١%) من التباين الكلى، وبجذر كامن (٣,٠٨٠)، وتشبعت عليه الاستراتيجيات الإيجابية، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الاستراتيجيات التكيفية، وكانت تشبعات الاستراتيجيات على الترتيب (٠,٦٣٧ ، ٠,٦٧١ ، ٠,٦٦٤ ، ٠,٥٩٠ ، ٠,٦٣٩)، ويستوعب العامل الثاني (٢٥,٥٤٨%) من التباين الكلى، وبجذر كامن (٢,٢٩٩)، وتشبعت عليه الاستراتيجيات السلبية، ، وكانت تشبعات الاستراتيجيات على الترتيب (٠,٥٨٩ ، ٠,٦٢٣ ، ٠,٧٣٤)، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الاستراتيجيات غير التكيفية.

(٣)- ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	الاستراتيجيات التكيفية	**٠,٦٧	**٠,٦١	**٠,٦١
٢	الاستراتيجيات غير التكيفية	**٠,٧١	**٠,٧٠	**٠,٧٠

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

توضح النتائج الواردة في جدول(٣) أن معاملات الثبات الخاصة بكل استراتيجية بطريقة سبيرمان- براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة، مما يدل على ثبات المقياس.

٢-مقياس الهناء الذاتي الدراسي من إعداد Renshaw, et al. (2014) وترجمة الضبع (٢٠١٦).

أعدَّ رنشاو وآخرون Renshaw, et al. (2014) مقياس هناء الطالب الذاتي Student Subjective Wellbeing (SSW) بهدف قياس الهناء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون المقياس على (١٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وبواقع (٤) مفردات لكل بعد، والأبعاد هي: متعة التعلم Joy of Learning، والترابط المدرسي School Connectedness ، والغرض التربوي Educational Purpose، والفاعلية الأكاديمية Academic Efficacy. وتتم الإجابة عن مفردات المقياس تبعًا للاستجابات التالية: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا، وتتدرج الاستجابات على بنود المقياس على النحو التالي: (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١)، وتسير جميع العبارات في الاتجاه الموجب. وبالتالي فإنَّ أعلى درجة على المقياس ككل (٦٤)، وأقل درجة (١٦)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى إحساس التلميذ بالهناء الذاتي الدراسي. وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث معاملات الصدق العاملي والبنائي، والاتساق الداخلي، والثبات.

وقد ترجمَ الضبع (٢٠١٦) هذا المقياس في البيئة المصرية، وتحقق من صدقه وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٠٠) تلميذٍ وتلميذة

من تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات على العينة المصرية.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

(١) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي

متعة التعلم		الترابط المدرسي		الهدف الدراسي		الفاعلية الدراسية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٣٧٥ .,. **	٢	٤١٧ .,. **	٣	٤٦١ .,. **	٤	٧٨١ .,. **
٥	٥٩١ .,. **	٦	٥٥٤ .,. **	٧	٣٠٧ .,. *	٨	٣٩٥ .,. **
٩	٦١٨ .,. **	١٠	٥٨٧ .,. **	١١	٤٨٠ .,. **	١٢	٦٢١ .,. **
١٣	٤٦٢ .,. **	١٤	٣٧٨ .,. **	١٥	٤٦٥ .,. **	١٦	٥٩٣ .,. **

**** دالة عند مستوى (١٠,٠)**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٣٧٥ ، ٠,٦١٨)، ولمفردات البعد الثاني تراوحت ما بين (٠,٣٧٨ ، ٠,٥٨٧)، ولمفردات البعد الثالث تراوحت ما بين (٠,٣٠٧ ، ٠,٤٨٠)، ولمفردات البعد الرابع تراوحت ما بين (٠,٣٩٥ ، ٠,٧٨١). وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١,)، ما عدا المفردة رقم ٧ في البعد الثالث فكانت عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويعني ذلك ارتباط جميع مفردات المقياس بالأبعاد التي تنتمي إليها.

(٢) حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥): معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس والارتباطات البينية للأبعاد الفرعية

الأبعـاد	الدرجة الكلية	(١)	(٢)	(٣)	(٤)
متعة التعلم (١)	٠,٦١٩ **	.....	٠,٣١٧ *	٠,٦١٣ **	٠,٥٤٠ **
الترابط المدرسي (٢)	٠,٦٠٦ **	.....	.....	٠,٤٧١ **	٠,٥٧٦ **
الهدف الدراسي (٣)	٠,٨٠٧ **	.....	.....	.....	٠,٧٢٧ **

الفاعلية الدراسية (٤)	٠,٧٩١ **	.....	.....	.....	.....

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)** **** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي تراوحت ما بين (٠,٣١٧ ، ٠,٧٢٧)، وأن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٠٦ ، ٠,٨٠٧). وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا قيمة معامل ارتباط البعد الأول بالبعد الثاني فكان مستوى دلالته (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ب- الصدق العاملي:

تم استخدام التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الأبعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي الدراسي، وأسفرت النتائج بعد تدوير العوامل عن تشبع هذه الأبعاد على عامل واحد بنسبة تباين إجمالية قدرها (٦٦,٠٤%)، وبجذر كامن (٢,٦٤)، وكانت تشبعات الأبعاد على الترتيب (٠,٧٥٨ ، ٠,٧١٠ ، ٠,٨٨٠ ، ٠,٨٨٠)، ويمكن تسميته بعامل الهناء الذاتي الدراسي.

ج- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦): معاملات ثبات أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
١	متعة التعلم	**٠,٥٥٦	**٠,٥٢٣	**٠,٥٢٣
٢	الترابط المدرسي	**٠,٧٣٢	**٠,٧١٧	**٠,٧١٧
٣	الهدف الدراسي	**٠,٧١٢	**٠,٦٥٠	**٠,٦٥٠
٤	الفاعلية الدراسية	**٠,٧٣٦	**٠,٧٨٠	**٠,٧٨٠
	الدرجة الكلية	**٠,٨١٩	**٠,٨٣٦	**٠,٨٣٦

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمفردات أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي تراوحت ما بين (٠,٥٥٦ ، ٠,٧٣٦)، وللدرجة الكلية (٠,٨١٩)، وبطريقتي جتمان وسبيرمان-بروان تراوحت معاملات الثبات ما بين

(٠,٥٢٣ ، ٠,٧٨٠) للأبعـاد الفرعيـة، وللدرجـة الكليـة (٠,٨٣٦)، وجميعهـا قـيم مرتفعة، وتشير إلى أن المقياسيتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: "يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنظيم انفعالاتهم".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ تحديد مستوى كل استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى عينة الذكور، وعينة الإناث، والعينة الكلية اعتماداً على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والاستراتيجيات غير التكيفية، أو الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في الاستبيان المستخدم في البحث.

ولحساب المستوى على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال المستخدم في الدراسة، تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، ونظرًا لأن الاستجابة على عبارات الاستبيان تأخذ التدرج الثلاثي (١،٢،٥،٤،٣)، فقد تمَّ حساب المدى (أكبر قيمة ممكنة-أقل قيمة ممكنة)، وبالتالي(٥- ١ = ٤)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات يكون طول الفئة (١,٣٣)، وبناءً على ذلك يكون المستوى منخفضًا إذا تراوح المتوسط بين (١,٠٠/٢,٣٣)، ومتوسطًا إذا تراوح المتوسط بين (٢,٣٤/٣,٦٧)، ومرتفعًا إذا تراوح المتوسط بين (٣,٦٧/٥,٠٠)، وذلك على كل استراتيجية.

جدول(٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=٢٥٠)

الاستراتيجيات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
لوم الذات	١,٨٣	٠,٧٤	منخفض	٩
التقبل	٣,٩٥	٠,٧٤	مرتفع	١
الاجترار	٣,١٦	٠,٩٧	متوسط	٧
إعادة التركيز الإيجابي	٣,٧٨	٠,٩٣	مرتفع	٥
إعادة التركيز على التخطيط	٣,٩٠	٠,٨٣	مرتفع	٣
إعادة التقييم الإيجابي	٣,٤٤	٠,٨٩	متوسط	٦
رؤية الموقف من منظور آخر	٢,٧٨	١,٠٣	متوسط	٨
التفكير الكارثي/التهويل	٣,٨٢	٠,٩١	مرتفع	٤
لوم الآخرين	٣,٩١	٠,٨٠	مرتفع	٢

يتضح من النتائج الواردة في جدول(٧) أنَّ مستويات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(١,٨٣ – ٣,٩٥)، وقد جاءت استراتيجية التقبل في التربيب الأول بمتوسط قدره (٣,٩٥)، تليها استراتيجية لوم الآخرين بمتوسط قدره (٣,٩١)، ثم استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط بمتوسط قدره (٣,٩٠)، ثم استراتيجية التفكير الكارثي بمتوسط قدره (٣,٨٢)، ثم استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٧٨)، ثم استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٤٤)، ثم استراتيجية الاجترار بمتوسط قدره (٣,١٦)، ثم استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر بمتوسط قدره (٢,٧٨)، وأخيرًا جاءت استراتيجية لوم الذات بمتوسط قدره (١,٨٣)

وتشير هذه النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم، ولا يقتصرون على استراتيجية واحدة، وبالتالي قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "يُظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوىً مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي. ولحساب مستوى الهناء الذاتي الدراسي على المقياس، تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، حيث تمَّ حساب المدى (أكبر قيمة ممكنة-أقل قيمة ممكنة)، وبالتالي (٤- ١ = ٣)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات يكون طول الفئة (١,٠٠)، وبناءً على ذلك يكون مستوى الهناء الذاتي الدراسي منخفضًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٠٠/٢,٠٠)، ويكون متوسطًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٠٠/٣,٠٠)، ويكون مرتفعًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٠٠/٤,٠٠).

ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي

الأبعاد	المتوسطات	الانحراف المعياري	المستوى
الهناء الذاتي الدراسي	٣,١٥	٠,٣٩	مرتفع

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي بلغ

(٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٣٩)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. وبالتالي تحققت صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ودرجاتهم على مقياس الهناء الذاتي الدراسي. ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ودرجاتهم على مقياس الهناء الذاتي الدراسي (ن=٢٥٠)

المتغيرات		الهناء الذاتي الدراسي
الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال	لوم الذات	**٠,١٧٤-
	التقبل	**٠,٣٤٤
	الاجترار	**٠,٠٧٣-
	إعادة التركيز الإيجابي	**٠,١٨٦
	إعادة التركيز على التخطيط	**٠,٣٠٢
	إعادة التقييم الإيجابي	** ٠,٢٥٤
	رؤية الموقف من منظور آخر	** ٠,٣٣٣
	التفكير الكارثي/التهويل	**٠,٢١٢-
	لوم الآخرين	**٠,٢١٥-
	الاستراتيجيات التكيفية	** ٠,٤٢٣
	الاستراتيجيات غير التكيفية	**٠,٢٥٢-

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي، والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٢٣)، واستراتيجيات: التقبل (٠,٣٤٤)، وإعادة التقييم الإيجابي (٠,٢٥٤)، ورؤية الموقف من زاوية أخرى (٠,٣٣٣)، وإعادة التركيز الإيجابي (٠,١٨٦)، وإعادة التركيز على التخطيط (٠,٣٠٢).

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبلغ معامل الارتباط (-٠,٢٥٢)، واستراتيجيات: لوم الذات، (-٠,١٧٤)، والتفكير الكارثي (-٠,٢١٢)، ولوم الآخرين (-٠,٢١٥).
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام أسلوب (ت)، وذلك لتقدير مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

الجنس	ذكور ن=١٣٠		إناث ن=١٢٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات	م	ع	م	ع		
لوم الذات	٧,٤٧	٣,١٣	٧,٢٠	٢,٧٩	٠,٠٨	غير دالة
التقبل	١٥,٧٣	٣,٠٠	١٥,٨٥	٢,٩٢	٠,٣٢	غير دالة
الاجترار	١٢,٩٥	٣,٧٥	١٢,٦٣	٣,٦٠	٠,٦٩	غير دالة
إعادة التركيز الإيجابي	١٣,٧٧	٣,٤٢	١٣,٧٣	٣,٧٠	٠,١٠	غير دالة
إعادة التركيز على التخطيط	١٥,٣٥	٣,٥٢	١٤,٨٥	٣,٩٤	١,٠٧	غير دالة
إعادة التقييم الإيجابى	١٥,٩٥	٢,٨٧	١٥,٣٠	٣,٧٢	١,٥٥	غير دالة
رؤية الموقف من زاوية أخرى	١٥,٥٦	٣,٤٤	١٥,٧٣	٢,٩٩	٠,٤٠	غير دالة
التفكير الكارثى	١١,٦٨	٤,١١	١٠,٨٨	٣,٨٧	١,٥٨	غير دالة
لوم الآخرين	١٢,٦٦	٤,١٠	١٢,٦٣	٣,٦٠	٠,٧٥	غير دالة
الاستراتيجيات التكيفية	٧٦,٣٦	١١,٣٦	٧٥,٤٥	١٠,٧٧	٠,٦٥	غير دالة
الاستراتيجيات غير التكيفية	٤٤,٧٦	١١,٧٩	٤٣,٣٣	١٠,٧٠	١,٠١	غير دالة

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على الآتي: يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise على اعتبار أن الهناء الذاتي الدراسي متغير تابع، الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال متغير مستقل، وذلك بهدف معرفة أي من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يمكن أن تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2ة	قيمة بيتا Beta	قيمة (ف)	قيمة (ت)
التقبل	الهناء الذاتي الدراسي	٣٦,٣٥٨	٠,٤٧٥	٠,٢٢٥	٠,٤٦١	١٧,٨١٨	٤,١٥١**
رؤية الموقف من جانب آخر					٠,٣١٢		٢,٨٧٧**
إعادة التركيز على التخطيط					٠,٢٥٠		٢,٧١٥**
لوم الآخرين					-٠,٢٦٨		-٢,٤٩١*

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير النتائج الواردة في جدول (١٢) إلى استراتيجيات: التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥٠) لمعاملات انحدار هذه الاستراتيجيات، وانحصرت قيمة بيتا بين (-٠,٢٦٨، ٠,٤٦١)، وكانت نسبة المساهمة (R2 = ٠,٢٢٥)، ويعني ذلك أن تلك الاستراتيجيات تفسر (٢٢,٥%) من التباين في الهناء الذاتي الدراسي، وجاء بعد التقبل كأقوى الاستراتيجيات تنبؤًا بالهناء الذاتي الدراسي، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الهناء الذاتي الدراسي= ٣٦,٣٥٨ + ٠,٤٦١× التقبل + ٠,٣١٢×رؤية الموقف من جانب آخر + ٠,٢٥٠× إعادة التركيز على التخطيط – ٢,٢٦٨× لوم الآخرين.

تفسير النتائج

الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: "يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنظيم انفعالاتهم".

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) أنَّ مستويات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(١,٨٣ – ٣,٩٥)، وقد جاءت استراتيجية التقبل في التربيب الأول بمتوسط قدره (٣,٩٥)، تليها استراتيجية لوم الآخرين بمتوسط قدره (٣,٩١)، ثم استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط بمتوسط قدره (٣,٩٠)، ثم استراتيجية التفكير الكارثي بمتوسط قدره (٣,٨٢)، ثم استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٧٨)، ثم استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٤٤)، ثم استراتيجية الاجترار بمتوسط قدره (٣,١٦)، ثم استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر بمتوسط قدره (٢,٧٨)، وأخيرًا جاءت استراتيجية لوم الذات بمتوسط قدره (١,٨٣).

وتشير هذه النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم، ولا يقتصرون على استراتيجية واحدة، وبالتالي قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تأثر السلوك الإنساني بالمرحلة التي يعيش فيها الفرد، كما أشار الزعبي (٢٠٠٦) إلى أن انفعالات الأطفال في الطفولتين المتوسطة والمتأخرة تمتاز بالهدوء والاستقرار والثبات، كما تزداد قدرة الطفل على ضبط النفس، وضبط المشاعر وكبتها، فالأطفال في هذه المرحلة يعدّون الانفعالات الحادة والعنيفة سلوكاً يمتاز به الأطفال الصغار، مما يدفعهم إلى لتعلم التحكم في انفعالاتهم ليكسبوا القبول والمحبة من الجميع، وفي الجانب الآخر تحدث عند الأطفال في هذه المرحلة حالات من التقلب المزاجي، وقد يعاني من القلق والإحباط في بعض الأحيان.

وبناء على ما سبق ٌفإنّ استخدام تلاميذ المرحلة الابتدائية استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم يُعدّ نتيجةً منطقية، حيث أن الأطفال يتعايشون مع الأحداث ويستسلمون لها، كما أنهم يميلون إلى إلقاء اللوم على الآخرين تجاه ما يحدث لهم أو ما يمرون به من مواقف، وتأتي استراتيجية الاجترار في مرتبة متأخرة وهذا يتفق أيضاً مع طبيعة المرحلة من أن الأطفال لا يميلون إلى اجترار الأحداث والبقاء أسرى لها، وإنما تميل حياتهم إلى الرّتم المتسارع المليئ بالأحداث التي تطغى أهمية أحدها على الآخر وفقاً لحداثة الموقف وحجم وحدة تأثيره.

كما أن استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر هي مستوى أعلى من مستويات الإدراك المعرفي لدى الأطفال وهذا يُفسّر وجودها في المرتبة قبل الأخيرة، حيث أنه لا يمتلك كلّ طفل القدرة على أن ينظر للموقف من زاوية أخرى أو أن يدرك الجانب المشرق من الموقف، أما استراتيجية الاجترار فهي تتفق مع سيكولوجية الأطفال من حيث أن الطفل لا يلوم ذاته ولا يعترف بالخطأ، ويتفق ذلك مع وجود استراتيجية لوم الآخرين في المرتبة المتقدمة، حيث أن الأطفال يميلون إلى الإنكار وعدم الاعتراف بالخطأ وبالتالي تقل لديهم درجة نقد ولوم الذات.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه مورفي Murphy (2013) من أن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره. كما يرى أن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي. وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال النمو العقلي للأطفال في هذه المرحلة، حيث أنه يمكّن الأطفال من فهم ما حولهم بشكل جيد، وإدراك وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم، كما أن انفعالات الأطفال تتأثر بما يصدر عنه الأشخاص المهمبم في حياته من ردود أفعال نحو سلوكه الانفعالي.

ويشير جومورا وأرسينوا Guomora & Arsenio (2002) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات تؤثر تأثيراً إيجابيا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما يمكن أن يُفسّر في ضوء ما توصل إليه دافيس وليفين Davis & Levin (2012) أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تعزز عملية التعلّم وتؤثر في الإنجاز الدراسي من خلال استراتيجية أعادة التقييم المعرفي.

ويشير تيرنر وهاسمان Turner & Husman(2008) إلى أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وأن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون لتنظيم الانفعال الذاتي لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي للانفعالات إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل.

كما يضيف موسافي وآخرون Moosavi et al. (2015) أن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد يستخدمون أساليب معرفية غير تكيفية لتنظيم الانفعال مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتتفق النتيجة مع ما أشار إليه تيان وآخرون Tian et al. (2016) من أن الأطفال استخدموا بنجاح إعادة التقييم المعرفي الموجه لخفض التقديرات الشخصية للتأثُّر الوجداني السلبي، مما يدعم فعالية مهمة إعادة التقييم المعرفي الموجه. وأن

الاستجابات العصبية أظهرت زيادة التنشيط في اللوزة الدماغية وقشرة الفص الجبهي البطني أثناء حالة إعادة التقييم المعرفي مقارنة مع حالة اللا تنظيم المعرفي. كما تشير النتائج إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لإعادة التقييم المعرفي لدى الأطفال تشمل مناطق دماغية متشابهة، لكن استجابات الدماغ تنحرف عن النتائج لدى البالغين.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "يُظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوىً مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي".

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي بلغ (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٣٩)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحققت صحة الفرض الثاني.

تأتي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فاليكين وغابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015) من أن الطُلاب الذين ينظرون إلى المدرسة بشكل إيجابي سجلوا درجات أعلى في مقياس الهناء الذاتي؛ في نفس الوقت الطُلاب الذين سجلوا مستوى تعلق منخفض ويُعانون من قلة الدعم من المدرسين والبيئة المدرسية وعدم الانفتاح في المناقشات، سجّلوا مستوى أقل في الهناء الذاتي والاجتماعي. كما أشارت إلى أن ارتباط وتعلق الطالب بالمدرسة يتطور بشكل تدريجي ويتناسب مع مستوى الهناء الذاتي والاجتماعي للطالب. وأن الهناء الذاتي والاجتماعي للطُلاب مرتبط بمستوى تقبلهم للحياة وللنظام المدرسي؛ والهناء الذاتي جزء من الهناء المجتمعي.

كما تتفق مع ما توصل إليه ليو Liu et al. (2016) إلى أن الطلاب الأصغر سناً أفادوا بارتفاع مستويات الهناء الذاتي في المدرسة أكثر من الطلاب الأكبر سناً. علاوة على ذلك، أفادت الفتيات عن مستويات أعلى من الهناء الذاتي أكثر من الفتيان. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط كل من دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة ارتباطاً كبيراً بالرضا المدرسي في التجربتين. ويرتبط دعم زملاء الدراسة بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية لجميع الطلاب، في حين أن دعم المعلم يرتبط فقط بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية المدارس الابتدائية.

وفي السياق ذاته أشار وينجيت Wingate (2018) من أن هناك علاقة ارتباطية بين كل أشكال الدعم الذي يُقدم للطُلاب وبين الهناء الذاتي لهؤلاء الطُلاب. كما أن كل أنواع الدعم التي تُقدم للطالب لها علاقة مُباشرة بالصحة النفسية للطالب ومن ثَمَ تؤثر إيجابي على الهناء الذاتي.

كما يشير جريوقريفا و شامينوف(2014) Grigoryeva & Shamionov إلى أن أحد أهم أهداف وجود الطفل في المدرسة هو تحقيق النجاح الأكاديمي وهذا النجاح لا يتحقق إلا في وجود الهناء الذاتي العاطفي. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي. وبمعنى آخر أن هناء الطفل الذاتي العاطفي إذا كان إيجابيا نحو المدرسة سيكون دافعه إيجابي ويؤدي ذلك إلى أداء أكاديمي مرتفع.

كما يشير بولف وآخرون (2016) .Bo Lv et al إلى أن الهناء الذاتي العاطفي الذي يعني رضا الطفل عن نفسه وعن المناخ المُحيط به يُمكن أن يكون مؤشراً للتحصيل الأكاديمي والعكس صحيح. ويرى لامبروبولو (2017) Lampropoulou أنه يُمكن الاستفادة من الأسرة والمدرسة كأدوات لتحقيق الهناء الذاتي لدى المراهق. وأن الهناء الذاتي شرطًا من شروط التمتع بالصحة النفسية والعقلية.

وسعى دوجيرتي وآخرون (2015) .Dougherty et al وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة) يرتبط بشكل كبير إحصائياً بالهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين. وعلاوة على ذلك، أشار تحليل متعدد الوسطاء إلى أن إرضاء حاجات الاستقلالية والكفاءة والارتباط في المدرسة يتوسط جزئياً العلاقة بين دعم المعلمين والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، ويتوسط كلياً العلاقة بين دعم زملاء الدراسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال النمو والنضج الانفعالي للأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة التي تمتاز بالهدوء والاستقرار والثبات، كما تزداد قدرة الطفل على ضبط النفس، وضبط المشاعر وكبتها، كما يمكن تفسيرها في ظلّ النمو العقلي الذي وصل إليه الأطفال في هذه المرحلة والذي يُحسّن فرص نجاحهم في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، إذا تتيح له القدرة على إدراك وجهات نظر الاخرين، كما يمكنه من توقّع ردود أفعالهم إزاء ما يقوم به، وهذا ما يتيح له التصرّف بما لا يسبّب الضيق للآخرين، مما يؤدي إلى استمرار تقبله من قبل الجماعة واستمرار تفاعله الإيجابي معها(الزعبي، ٢٠٠٦).

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي، والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٢٣)، واستراتيجيات: التقبل (٠,٣٤٤)، وإعادة التقييم الإيجابي (٠,٢٥٤)، ورؤية الموقف من زاوية أخرى (٠,٣٣٣)، وإعادة التركيز الإيجابي (٠,١٨٦)، وإعادة التركيز على التخطيط (٠,٣٠٢).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبلغ معامل الارتباط (-٠,٢٥٢)، واستراتيجيات: لوم الذات، (-٠,١٧٤)، والتفكير الكارثي (-٠,٢١٢)، ولوم الآخرين (-٠,٢١٥).
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.

تتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تيرنر وهاسمان (٢٠٠٨) Turner & Husman من أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم الذاتي للانفعالات لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي للانفعالات إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل، وهذا ينعكس على استقرار الفرد وثباته وشعوره بالهدوء النفسي.

كما عزّزت دراسة دافيس وليفين (2012) Davis & Levin أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تؤثر في عملية التعلم والتحصيل والإنجاز الدراسي من خلال استراتيجية إعادة التقييم المعرفي.

كما تأتي هذه النتيجة متفقة مع توصلت إليه جارنفسكي وآخرين Garnefski, et al., (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية وكل من الاكتئاب والقلق والخوف ، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين هذه المتغيرات والاستراتيجيات المعرفية التكيفية لدى الأطفال، ومع ما توصل إليه مارتن و داهلن(2005) Martin & Dahlen من وجود علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وكل من الاكتئاب والقلق، مما ينعكس على التحصيل الدراسي والهناء الذاتي.

وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه أندريس (2016) Andres أن عملية إدارة وتنظيم العاطفة يُعدّ من العوامل التي يُمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابًا في الاكتئاب. وأن استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية تقع كعلاقة وسيطة بين العلاقة العصابية وبين الاكتئاب على الرغم من ارتباطها السلبي بالاكتئاب، أي أن هناك علاقة بين سوء التكيف أو عدم القدرة على السيطرة على العصابية وبين الاكتئاب. وأنه يُمكن استخدام

استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي لحماية الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

كما تأتي متفقة مع سيو تشان وآخرون(2013) .Siu Chan et al التي تشير إلى أن إستراتيجية إدارة الانفعالات المعرفية العاطفية تأتي كعلاقة وسيطة بين المتاعب اليومية وبين القلق لدى الأطفال، وهذه العلاقة الوسيطة هي أن عدم القدرة على إدارة وتنظيم المشاعر الناتجة عن التفكير السلبي من شأنه أن يزيد من معدل الإصابة بالقلق لدى الأطفال. كما أن تدريب الأطفال على إستراتيجية إدارة العواطف والانفعالات للتعامل مع الإجهاد اليومي للحياة من شأنه أن يُقلل من إصابة هؤلاء الأطفال بالقلق. كما توصلت إلى أن عملية التحكم في إستراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات من شأنه أن يُقلل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي.

كما وجد مورفي (2013) Murphy أن الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الانفعالات لها دور في تكيف المراهق مع المدرسة في مرحلة انتقاله من التعليم الأساسي. وأن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي. وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة. وأن عملية إدارة العواطف من العمليات الهامة المطلوب أن يتعلمها الطفل عند الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي.

الفرض الرابع:

ينص الفرض على الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مورفي (2013) Murphy التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة كبيرة بين الجنسين فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة الانفعالات. كما تتفق مع دراسة طلب (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعال. وأشار طلب (٢٠١٧) إلى أنه يُعتقد أن الإناث أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم، بينما الذكور أكثر قمعاً لها، واستناداً لنظرية التنشئة الاجتماعية فإن الأولاد يكونون أقل تعبيراً عن انفعالاتهم من البنات، بسبب ردود فعل الوالدين او المعلمين او الأصدقاء عندما يظهرون المودة والعاطفة، ومن المتوقع أن يكون الذكور أكثر عقلانية واستقلالاً وقمعية، في حين يُتوقع من المرأة أن تكون عاطفية وحساسة ومعبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جارنفسكي وآخرون Garnefski et al. (2004) إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، أمّا مارتن و داهلن Martin & Dahlen (2005) فيشيران إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في استراتيجيات لوم الآخرين، ولصالح الإناث في استراتيجية الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية.

كما يرى زلومكي وهاهن Zlomke & Hahin (2010) وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات لوم الآخرين، والاجترار، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وأن الاستخدام المختلف لهذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الإناث(في: السيد، ٢٠١٢)، ويتفق مع بينا وباشيكو Pena & Pacheco (2012) من حيث وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استخدام استراتنجيات الاجترار والتصور الكارثي للأحداث السلبية. كما توصلت أندريس(2016) Andres إلى أن هناك فروقاً بين الجنسين، حيث أن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية.

الفرض الخامس:

ينص الفرض على الآتي: يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تشير النتائج الواردة في جدول (١٢) إلى استراتيجيات: التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥٠) لمعاملات انحدار هذه الاستراتيجيات، وانحصرت قيمة بيتا بين (-٠,٢٦٨، ٠,٤٦١)، وكانت نسبة المساهمة (R2 = ٠,٢٢٥)، ويعني ذلك أن تلك الاستراتيجيات تفسر (٢٢,٥%) من التباين في الهناء الذاتي الدراسي، وجاء بعد التقبل كأقوى الاستراتيجيات تنبؤًا بالهناء الذاتي الدراسي.

وتتفق هذا النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جارنفيسكي وآخرون (2004) Garnefski et al. بأن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تنبئ بالحالة المزاجية لدى الفرد ماعدا استراتيجيات: التعايش، والتخطيط، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، وفي دراسة مارتن و داهلن Martin and Dahlen(2005) تنبئ الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالحالة المزاجية ما عدا استراتيجية التقليل من اهمية الأحداث السلبية.

كما تتفق مع ما توصل إليه مورفي (2013) Murphy أن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره.

وتتفق مع ما ذكره لامبروبولو(2017) Lampropoulou أن بعض العوامل المتعلقة بالشخصية والأسرة والمدرسة تنبئ بالهناء الذاتي للمراهق ومن ثم تساعد في التدخل العلاجي النفسي لرفع قيمة الهناء الذاتي بهدف تحسين الصحة النفسية والعقلية ومستوى الأداء في الحياة ككل للمراهق.

كما يرى جريوقريفا و شامينوف (2014) Grigoryeva & Shamionov أن سرعة العمليات العصبية والتي تنتج في الأصل عن استراتيجيات سلبية غير تكيفية هي مؤشر قوي على درجة الهناء الذاتي العاطفي لدى الطفل. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي.

ويشير بولف وآخرون (2016) .Bo Lv et al إلى أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بالمُناخ المدرسي، كما أن التحصيل الأكاديمي الضعيف يؤدي إلى شعور الأطفال والمراهقين بالتشاؤم وخيبة الأمل بشأن مستقبلهم، وفي نفس الوقت هذا الأداء الضعيف يجعل المعلمين وأولياء الأمور يضغطون على الأطفال لتحقيق مستوى أفضل، وهذا بدوره يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات سلبية غير تكيفية كالاجترار ولوم الذات والآخرين مثلاً، وبالتالي يُمكن أن يكون ذلك مؤشراً سلبياً للهناء الذاتي العاطفي للأطفال.

وتبدو هذه النتيجة منطقية، ومتسقة مع نتيجة الفرض الثالث، والتي تؤكد العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور التلميذ بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية، وشعور التلميذ بإنتمائه للمدرسة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين، والتفاعل مع المواقف من خلال رؤيتها من جانب آخر، يمكن أن يفسر شعور التلميذ بمتعة التعلم وفاعليته الدراسية ووضوح الهدف الدراسي أمامه.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

يتضح من نتائج الدراسة الحالية وما ورد في إطارها النظري أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حياة التلاميذ بشكل عام، حيث أن استخدام التلاميذ للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال تمكّنهم من التعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها مما يمكّنهم من السيطرة عليها وضبطها والتحكم بها، مما يحقّق لهم التفاعل الإيجابي والاتصال المثمِر في بيئة الدراسة بما ينعكس على أدائهم وتحصيلهم وانجازهم الدراسي.

وأشار المنشاوي(٢٠١٥) إلى أن التلاميذ يواجهون في حياتهم اليومية كثيراً من الأحداث الحياتية والتفاعلات التي تتطلب منهم استخدام استراتيجيات تكيفية فعالة لمواجهة هذه التحدّيات والمشكلات، وكذلك يتعرضون لبعض المشكلات الانفعالية التي يتحتم عليهم مواجهتها، وتعد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال أحد الطرق التي يمكن أن يستخدمها الفرد في تنظيم إنفعالاته والتحكم فيها.

ونظراً للدور الذي تقوم به الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حياة التلاميذ من خلال التركيز على المشاعر والانفعالات والسيطرة عليها وتعلّم أساليب مقبولة في التعبير عنها، وبمعنى آخر القدرة على إدارة الانفعالات، وإدراك أبعاد التفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يمكنه من التقليل من التوتر المصاحب للانفعالات السلبية، والتحكم في التعبير عنها في المواقف الحياتية.

وبناءً على ما سبق توصي الدراسة الحالية :

١- استخدام المرشدين الطلابيين لمقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل التلاميذ في تنظيم انفعالاتهم.
٢- ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة التي تعمل على تطوير المهارات الانفعالية لدى التلاميذ.
٣- عقد برامج ودورات تدريبية للتلاميذ عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
٤- اهتمام كل من له علاقة ببيئة التعلم بالتركيز على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

ونظراً لحداثة الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى الأطفال في الدراسات الأجنبية، وندرته في البيئة العربية، واستكمالاً لحلقة البحث؛ فإنّ الدراسة الحالية توجّه نظر الباحثين في البيئة العربية نحو الاهتمام بهذا المجال من خلال إجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول:

١- دراسة أثر بيئة التعلم في الهناء الذاتي الدراسي لدى التلاميذ.
٢- دراسة أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في مواجهة الانفعالات والضغوط وانعكاسه على الانجاز الدراسي.
٣- دراسة دور برامج الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في تحسين الهناء الذاتي لدى التلاميذ.

المراجع العربية:

شعبان، كاملة و تيم، عبدالجابر (١٩٩٩). *النمو الانفعالي عند الطفل*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، (٩١)، ١١١-١٤٩.

سعيد، هاني (٢٠٠٩). *الهناء الشخصي لدى الصم والمكفوفين والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

الضبع، فتحي عبدالرحمن وشلبي، يوسف محمد (٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، كلية التربية*، ٢٥(٣)، ٢٣١-٣٠٥.

عبدالهادي، سامر وأبووجدي، أمجد (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. *المجلة التربوية، الكويت*، ٢٦(١٠٣)، ٣٠٥-٣٥٥.

السيد، عبدالمنعم عبدالله (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعال و علاقتها بأعراض القلق و الاكتئاب لدى المراهقين و الراشدين رؤية نقدية. *كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ١٥١(٣)، ٦٥٩-٦٩٣.

النجار، خالد عبدالرزاق (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني لدى الاطفال : قياسه و تمايز ابعاده. *مجلة دراسات نفسية، مصر*، ١٧(٢)، ٤٢٣-٤٧٩.

طلب، أحمد علي (٢٠١٧). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية، مصر*، ٢٧(٢)، ٢٠٥-٢٥٣.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات
التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية، الاسكندرية، مصر*، ٢٥(٤)، ٥٥-١٤١.

عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. *مؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية، عمان*، ٢-٣٦.

بدير، كريمان محمد (١٩٩٤). الاحساس بالسعادة عند الاطفال : *دراسة عبر حضارية، حولية كلية البنات، القسم التربوي، مصر*، ١، ٢٩٠-٣٤٦.

المراجع الأجنبية:

Bo Lv, et al, (2016)"The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication", Frontiers in Psychology, Vol.7, 984,PP.1-9.

Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: Stability, continuity, and implication for childhood adjustment. Developmental Psychobiology, 45, 101-112.

Chan, Siu Mui.; et al (2013)" Daily hassles, cognitive emotion regulation and anxiety in children" Vulnerable children and youth studies, Vol.11,No.3,PP.238-250.

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

Davis. E. L., Levine. L. J., (2012). *Emotion Regulation Strategies That Promote Learning:*Reappraisal Enhances Childrin's Memory for Educational Information. Child Development, 1014,doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01836.

Dougherty, Blankenship, Spechler, Padmala, Pessoa (2015). An fMRI Pilot Study of Cognitive Reappraisal in Children: Divergent Effects on Brain and Behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment; New York*, 37(4), 634-644.

Furnham, A., Heaven, P.(1999). Personality and social behavior. London: Arnold.

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment,* 23, 141-149.

Garnefski, N., Teerds.J., Kraaij,V., Legerstee.J., van den Kommer,T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive

symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Dlifferences*, vol. 36, p. 267- 276.

Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P. H. (2001). Negative Life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P. H. (2001). Negative Life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Garnefski, N.; Rieffe , C.; Jellesma , F.; Terwogt , M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old Children The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.

Grigoryeva, M. ; Shamionov ,R (2014) "Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren", Procedia - Social and Behavioral Sciences 146 , 334 – 339.

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

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed) (pp. 497-512). New York: The Guilford Press.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionalitym emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40, 395-413.*

Karim, A .K .M; Sarafat, T. & Mahmud, A. (2013). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science* , 39(2): 211-220.

Lampropoulou, Aikaterini, (2017) "Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being", *Journal of Adolescence*, 67 ,12–21.

Liu, Wang; Mei, Jie; Tian, Lili; Huebner, E Scott (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related

Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research; Dordrecht,* 125(3), 1065-1083.

Martin, R. & Dahlen, E. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences,* Vol. 39, P. 1249-1260.

Moosavi, S. S.; Hasani, J. & Rezaei, M. (2015). The Comparison of Cognitive Emotion Regulation of Children with Attention Deficit- hyperactivity Disorder and Normal Children. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2(3), 13-18.

Murphy, Rebecca Jane, (2013) "Identifying the Role of Emotion Regulation Strategies in Predicting School Adjustment in Late Childhood and Adolescence" a thesis of Doctor of Educational Psychology, University of Southampton, UN.

Peña, L. R. & Pacheco. N. E. (2012). Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Universitas Psychologic,* 11(4), 1245-1254.

Quoidbach, J.; Berry, E.; Hansenne, M. & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies, *Personality and individual differences*, 49(5), 368-373.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1-14.

Renshaw, T., Long. A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552.

Richard, J. M., & Gross, J. J. (2006). *Personality and emotional memory:* how regulation emotion impais memory for emotional events. J. Res. Pers. 40, 631-651.

Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. New York: Oxford University Pres.

Thompson, R. S. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. Emotion Review, 3(1), 53-61.

Tian, Lili; Tian, Qinqin; Huebner, E Scott (2016). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research; Dordrecht* ,128(1), 105-129.

Turner, J. E and Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics, 29(1), 138-173.*

Valickiene, R. ; Gabrialaviciute ,I. (2015) "The Role of School Context On Subjective Well-Being and Social Well-Being in Adolescence", Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 ,PP. 2588 – 2592.

Wingate, Emily J. (2018). *Classroom Support and Students' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation*. A thesis for doctorate degree, College of Education, South Florida, University, USA.