صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي العام

نور الحسن*

(الإيداع: 5 شباط 2024، القبول: 15 آيار 2024)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي. ودراسة العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث. والكشف عن الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ومقياس الطموح الأكاديمي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، ويتألف من (36) بنداً، واستخدمت مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد سنايدر وآخرون (1991)، ويتكوَّن من (12) بنداً، وشملت عينة البحث (245) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في ثانويات محافظة دمشق الرسمية (الأدبي والعلمي). ومن أهم نتائج البحث: وجود ارتباط سلبي ودال في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي، الطلبة المراهقين، التعليم الثانوي.

• باحث– اختصاص علم نفس –كلية التربية – جامعة دمشق

Difficulties in emotional regulation and its relationship to academic ambition among a sample of general secondary education students in Damascus schools

Nour Al , Hassan*

(Received: 5 February 2024 , Accepted: 15 April 2024)

Abstract:

The aim of the current research is to identify the level of difficulties in emotional regulation and the level of academic ambition among members of the research sample of adolescent students in secondary education. And studying the correlation between difficulties in emotional regulation and academic ambition among members of the research sample. And revealing the differences between the average scores of the research sample's answers on the Difficulties in Emotional Regulation Scale and the Academic Ambition Scale according to the two research variables: (gender, academic specialization). The research relied on the descriptive analytical method. The researcher used the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), which consists of (36) items. She used the Academic Ambition Scale prepared by Snyder et al. (1991), which consists of (12) items. The sample included The research included (245) male and female students from the third year of general secondary school, male and female, in Damascus Governorate's official secondary schools (literary and scientific). Among the most important results of the research: There is a negative and significant correlation in the answers of the research sample members between the difficulties of emotional regulation and academic ambition among the research sample members. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the scale of difficulties in emotional regulation according to the gender variable in favor of female students. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the scale of difficulties in emotional regulation according to the academic specialization variable. There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the academic ambition scale according to the gender variable. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample's answers on the academic ambition scale according to the academic specialization variable in favor of scientific specialization.

Keywords: difficulties in emotional regulation, academic ambition, adolescent students, secondary education.

Researcher – Psychology – Faculty of Education – Damascus University •

. مقدمة:

لقد تحولت النظرة للطبيعة الإنسانية مع نهاية القرن العشرين من تجاهل القوى والجوانب الانفعالية والتي ترى أنها تؤثر على سلوكياتنا في الحياة اليومية وتعوق العمليات المعرفية، إلى الاهتمام بهذه الجوانب باعتبارها وسيطاً وميسّراً للأنشطة الابتكارية والعمليات المعرفية، فهناك تفاعل كبير بين المعرفة والوجدان، لذلك تركز اهتمام علماء علم النفس المعرفي في السنوات الأخيرة على دراسة الجانب الانفعالي للعمليات المعرفية حيث أكدت العديد من النظريات والدراسات الحديثة على أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وفي تنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتنظيم وتحليل المعلومات.

حيث تسهم الانفعالات الإيجابية في تسهيل وتنشيط العمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرارات، كما تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الفرد وتزيد من طموحه في تحقيق أهدافه وأحلامه (Ciarrochi, et, al, 2007). ويتباين الأداء المعرفي للأفراد المراهقين الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة، حيث تزداد قدراتهم على اكتشاف الأخطاء، ولديهم ميل لتحصيل كثير من المعلومات ومراجعتها.

وغالباً ما يظهر خلل التنظيم العاطفي في مرحلة مبكرة من التطوّر وهو سمة أساسية للعديد من الحالات النفسية، والقدرة على التنظيم الانفعالي بشكل فعَّال هي الكفاءة الأساسية لنمو المراهق (Cole, 2014). وعندما تكون مهارات التنظيم الانفعالي متخلفة أو غير ذلك من المخاطر، قد يتأخر التطور الانفعالي، ويزيد خطر الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية. وتؤكد بعض مفاهيم التنظيم الانفعالي على التحكُّم في التجربة العاطفية والتعبير (وخاصة التحكم التعبيري للمشاعر السلبية)، والحد من الإثارة العاطفية، (Garner & Spears, 2000). في المقابل، يؤكد آخرون على الطبيعة الوظيفية للعواطف في وضع تصور لتنظيم المشاعر، مشيرين إلى أن تنظيم المشاعر ليس مرادفًا للتحكم الانفعالي، وعلى هذا النحو، لا ينطوي بالضرورة على تقليل التأثير السلبي الفوري (Cole, et al, 1994) (Thompson, 1994).

وينقسم الطلاب المراهقون المعرضون لخطر صعوبات التنظيم الانفعالي بشكل عام إلى فئتين لا يستبعد أحدهما الآخر: (أ) الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من التحصيل الدراسي وفقاً لمتوسط نقاط الصف (GPA) أو الاختبارات الموحدة أو تصنيف الصف أو (ب) الطلاب الذين يفتقدون إلى قدر كبير من الدوام المدرسي بسبب الإيقاف أو المرض أو لأسباب أخرى (Bridgeland, et al, 2006). وتتعرَّض كلتا الفئتين من الطلاب لخطر كبير بسبب التسرب من المدرسة بالكامل مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي (Bridgeland, et al, 2006). وهناك مجموعة من العوامل التي تزيد من احتمال تصنيف الطالب الأكاديمي على أنه في خطر. وتشمل هذه العوامل العائلة SES، الصدمة، أو ينتمون إلى مجموعة عرقية تعاني من تمييز عرقي كبير (Jordan & Cooper, 2003)، الاحتفاظ بالصف، مستوى التعليم الوالدي المنخفض، المشاكل الصحية، وانخفاض مشاعر الانتماء إلى المدارس، انخفاض القدرة الأكاديمية، وانخفاض الدافع، وانخفاض التوقعات المستقبلية المتوقعة (Worrell & Hale, 2001). وتشبه فوائد دراسة الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً فوائد دراسة الطلاب الموهوبين أكاديمياً؛ ببساطة، ويقدم الطلاب المعرضون للمخاطر رؤى ثاقبة حول سبب عدم تحقيق أهدافهم، وكيفية الوقاية من التحصيل الدراسي، وكيف يمكن للتدخلات تحسين التحصيل الدراسي، ورفع مستوى الطموح لديهم. وأكّد سنايدر وآخرون (Snyder, et Al, 2006) على أهمية الطموح الأكاديمي للطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً، كانت هناك القليل من الدراسات التجريبية التي حققت على وجه التحديد الطموح في هذه الفئة من السكان.

ومما سبق نجد أنَّ مستوى الطموح الأكاديمي قد يكون له دوراً هاماً في نظرة الفرد لذاته إيجابياً أم سلبياً، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير بمستقبل زاهر وعلاقات اجتماعية طيبة مع المحيطين به، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على

الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظور سلبي أي أنَّ نظرته لمستقبله تكون نظرة متشائمة؛ فإنَّ ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة وصعوبات في التنظيم الانفعالي.

1. مشكلة البحث:

إنَّ التنظيم الانفعالي يمثل محوراً ومقوّماً هاماً من مقومات أسس الصحة النفسية، فمن خلال ضبط الأشخاص لانفعالاتهم يتمكنون من الوصول إلى بصيرة ووعي أفضل بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم وإمكاناتهم وقدراتهم وأقدر على تحقيق أهدافهم، وكذلك بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، وبهذا الفهم وهذا الشعور أيضاً يكونون أكثر وعياً وقدرةً على تنظيمهم الانفعالي، وأكثر واقعية مع أنفسهم ومع الآخرين، وأكثر قوة وقدرة على حل مشكلاتهم التي تعترضهم ويعيشونها يومياً، وأكثر سعياً نحو تحقيق أهدافه، ورضاً عن الحياة، وأقدر على إشباع حاجاته.

كما يُساهم تقييم الطموح لدى المراهقين، من خلال أدوات البحث التي اقترحها سنايدر وزملاؤه (Snyder, et. Al, 1991)، في توضيح علاقات الطموح ببنيات أخرى، مما يسمح بفهم أكبر للتنمية البشرية. قال (Biswas–Diener & Patterson, 2011) إنَّ الطموح يرتبط بشكل إيجابي بالانفعالات العملية الإيجابية، والمشاعر المرتقبة (مثل الطموح)، والعواطف بأثر رجعي مرتبطة بالدافع إلى الدراسة، واستراتيجية الدراسة الفعَّالة. ويحظى الطلاب الذين حصلوا على درجة عالية من الطموح بنقاط عالية في التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والدرجات المدرسية، فضلاً عن امتلاكهم تقديراً عالياً للذات والتفاؤل الشديد (Snyder, et. Al, 1997).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الطموح يرتبط بشكل إيجابي بالرضا العام عن الحياة (Valle, et al, 2004)، ويرتبط مع استراتيجيات فعَّالة للتعامل مع المشاكل الحياتية وحلها، فيما يرتبط الطموح الأكاديمي سلباً بصعوبات التنظيم الانفعالي (Chang, 2003). ويرتبط الطموح بالأداء الأكاديمي الجيد ويرتبط الأداء البدني بنتائج عالية في الطموح (& Ciarrochi, Heaven Davies, 2007).

وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية وجَّهت فيها مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لمجموعة مؤلفة من (20) طالباً وطالبة في مدرستي: (بهجت البيطار، والكواكبي)، منهم (10) طالباً ذكراً، و(10) طالبةً أنثى. وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية: أنَّ الطالب المراهق يجد صعوبة في فهم مشاعره بنسبة (95%)، وأنَّ (90%) يقول إنه يجد صعوبة في التحكم في تصرفاته عندما يكون مستاءً، و(85%) يجد صعوبةً في التركيز على المقررات الدراسية، عندما يكون مستاءً، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يفقد السيطرة على تصرفاته، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يجد صعوبة في إنجاز العمل المطلوب منه. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

. ما علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي بمستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق؟

2 . أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية يمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على التنظيم الانفعالي.
2. تعرَّف مجموعة من العوامل والمؤثرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في ارتفاع وانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين، مما يوفر قاعدة من المعلومات والبيانات التي يُمكن أن تثري المجال النفسي في التعليم الثانوي، من خلال العمل على تصميم برامج نفسية وإرشادية تُساهم في تعزيز قدرة الفرد المراهق على التغلب على صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة.

3. قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالمجال النفسي والتربوي بجامعة دمشق بمعلومات عن صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب التعليم الثانوي، مما يزيد من قدرتهم على مواجهة هذه الصعوبات، لما له من نتائج إيجابية في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.
4. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الاستراتيجيات الإرشادية الفردية والجماعية لتحسين الطموح الأكاديمي لدى فئة من طلاب التعليم الثانوي الذين يعانون من كثرة الضغوط والإحباطات في كافة مجالات حياتهم.
5. قلة الدراسات والبحوث السابقة المحلية والعربية –في حدود علم الباحثة– التي تصدت لدراسة صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التعليم الثانوي.

3. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

1– مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي.

2– مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي.

3– العلاقة الإرتباطية بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.

4– الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

5– الفروق بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغيري البحث: (الجنس، التخصص الدراسي).

4. أسئلة البحث:

هدف البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1– ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

2– ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

5 . فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الطموح الأكاديمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي.

6- حدود البحث:

1- الحدود البشرية: شملت عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

2- الحدود المكانية: تم التطبيق في مدارس التعليم الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2024/4/6- 2024/4/28م).

4- الحدود الموضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين متغيري: صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق.

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- صعوبات التنظيم الانفعالي (Difficulties of emotional regulation): هو عدم تمكن الطالب المراهق من استخدام استراتيجيات التأثير في مستويات الاستجابة الانفعالية، والقائمة أساساً على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة، والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية لغرض الحصول على أكبر مستوى من الرضا في الإستجابة الانفعالية، ومتمثلة في الإستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تُستخدم في الزيادة، والمحافظة، أو خفض واحد أو أكثر من المكوّنات للاستجابة الانفعالية (Gross, 2003,10).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث من جراء إجابته على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث.

7-2- الطموح الأكاديمي (Academic ambition): "سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تشير إلى أنَّ الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط" (معوض وعبد العظيم، 2005، 3).

– وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي.

8- دراسات سابقة:

. دراسة جراتز و رومير Gratz & Roemer (2004)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان:

(تقييم متعدد الأبعاد للتنظيم الانفعالي والتقلُّبات: تطوير، هيكل عامل، والتحقق الأولي من مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي).

هدفت الدراسة إلى تقديم تصوراً تكاملياً للتنظيم الانفعالي على أنه لا يقتصر على تعديل الإثارة العاطفية، بل يشمل أيضاً إدراك العواطف وفهمها وقبولها، والقدرة على التصرف بالطرق المرغوبة بغض النظر عن الحالة العاطفية؛ واستكشاف بنية العوامل والخواص السيكومترية للتدبير الجديد في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS). وأكملت عينتان من طلاب المرحلة الجامعية حزم الاستبيان بلغ عددهم (373) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ماساتشوستس في بوسطن. وتم تطبيق مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي مكون من (41) عنصراً تم تطويره لتقييم الصعوبات ذات الصلة سريرياً في تنظيم المشاعر. وتشير النتائج الأولية إلى أن مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لديه اتساق داخلي عالي، وموثوقية جيدة في اختبار إعادة الاختبار، وبناء مناسب وصلاحية تنبؤية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العمر أو الخلفية العرقية أو الجنس بين المشاركين الذين أعادوا الاستبانة.

. دراسة فينينج وآخرين VENNING, et. al (2009)، أستراليا: بعنوان:

(البيانات المعيارية لمقياس الطموح باستخدام المراهقين الأستراليين).

هدفت الدراسة إلى تحديد المراهقين الذين يفتقرون إلى الاستراتيجيات المعرفية القيمة اللازمة للوصول إلى الصحة العقلية والحفاظ عليها من خلال تطبيق مقياس الطموح (HS). وإنشاء بيانات معيارية للنظام المنسق في المراهقين الأستراليين (13–17 سنة)، وتحديد ما إذا كان مجموع درجات مقياس الطموح أو الدرجات الفرعية يختلف باختلاف العمر أو الجنس أو الموقع الجغرافي. شملت عينة الدراسة (3913) طالب وطالبة من الطلبة المراهقين من 41 مدرسة ثانوية في جميع أنحاء جنوب أستراليا الإقليمية والمدن الكبرى. تم العثور على اختلافات كبيرة في درجات الطموح الكلية عبر العمر الزمني والمنطقة الجغرافية، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، وفي درجات المسارات عبر العمر والمنطقة والجنس.

. دراسة باسيكو وآخرون Pacico, et. al (2012)، البرازيل: بعنوان:

(التكيف والتحقق من مقياس الطموح للمراهقين).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الميزات السيكومترية والتحقق من صحة مقياس الطموح لدى المراهقين في جنوب البرازيل (ADHS). هذا المقياس يقيس بناء الطموح من حيث المسارات والوكالة. تمت ترجمة ADHS إلى البرتغالية وخضع لترجمة عكسية. شملت عينة الدراسة (450) طالباً، تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 عاماً (56%) منهم إناث، وأظهرت نتائج التحليل العاملي مع الدوران varimax أن المقياس أحادي البعد وأن اتساقه الداخلي كان كافياً (ألفا كرونباخ = .80). ولم يتم العثور على اختلافات كبيرة بين الجنسين من المراهقين.

. أحمد (2014)، سورية: بعنوان: (الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي وعلاقتهما بالطموح المهني لدى عينة من طلبة جامعة دمشق).

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الذكاء الشخصي الذاتي لدى أفراد عينة البحث، وقياس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث، قياس مستوى الطموح المهني لدى أفراد عينة البحث. واختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى مديرية الإحصاء في جامعة دمشق التي سُحبت من كلياتها الدراسية عينة البحث وهي: (الاقتصاد، والتربية، والطب، والعلوم)، وسحبت عينة بواقع (795) طالباً وطالبة. واستخدم الأدوات التالية: مقياس الذكاء الشخصي (الذاتي، الاجتماعي) (إعداد شرر "Shearer" ترجمة رنا قوشحة، 2003)، ومقياس الطموح المهني من (إعداد الباحث). ومن أبرز نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للطموح المهني لدى عينة من الطلبة الجامعيين، إذ بلغ الوزن النسبي لاستجابة عينة البحث (70.78%). ووجود ارتباط مرتفع إيجابي في إجابات أفراد عينة البحث بين الذكاء الشخصي (الذاتي)، ومستوى الطموح المهني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير التخصص الدراسي الجامعي لصالح الطلبة الذين يدرسون في التخصصين الدراسيين الجامعيين (الطب والاقتصاد)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح الطلبة الجامعيين في السنة الدراسية الأولى.

. دراسة مازاهيري Mazaheri (2015)، إيران: بعنوان:

(صعوبات في التنظيم الانفعالي واليقظه العقلية في الأعراض النفسية والجسدية لاضطرابات الجهاز الهضمي الوظيفية).

هدفت الدراسة إلى التنبؤ من خلال العواطف السلبية بالصحة النفسية والجسدية، وتهدف الدراسة إلى التحقيق في دور صعوبات التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية بشأن الأعراض النفسية والجسدية للمرضى الذين يعانون من اضطرابات الجهاز الهضمي الوظيفية (FGID). وفي هذه الدراسة المستعرضة، تمَّ اختيار عينة الدراسة باستخدام طريقة التعداد. وشملت عينة

الدراسة (167) مريضاً، وتم تطبيق استبيان الديموغرافي (FGID)، والصعوبات في مقياس تنظيم العاطفة (DERS)، مقياس الوعي الانتباه (MAAS)، والاكتئاب، والقلق ومقياس الضغط (DASS)، ومقياس تصنيف أعراض الجهاز الهضمي (GSRS). ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ الصعوبات في تنظيم الانفعال والعقل ترتبط ارتباطاً كبيراً بكل من الأعراض النفسية والجسدية المتزايدة. وبعض عوامل صعوبات التنظيم الانفعالي تنبأت إيجابياً بتلك الأعراض. ومن بين هذه العوامل، كان عدم وجود الوعي الوحيد يرتبط بشكل كبير مع كل من الأعراض وكذلك انخفاض اليقظة العقلية.

. دراسة الشمراني (2019)، السعودية: بعنوان: (توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة وتحديد درجة توكيد الذات عند طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وتحديد مستوى الطموح عند طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، والكشف عن العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وبلغت العينة النهائية (719) طالباً و طالبة و طُبِّق عليهم مقياس توكيد الذات من إعداد محمد الطيب (2013)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد آمال باظة (2008)، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: مستوى توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة متوسط وأن أكثر ابعاد الطموح شيوعاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة هو الطموح الاجتماعي وأن هناك علاقة دالة احصائياً بين مستوى الطموح وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، وأكثر أبعاد الطموح ارتباطاً بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة هو الطموح الدراسي، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات توكيد الذات ودرجات مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويوجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة توكيد الذات ودرجة مستوى الطموح وأبعاده تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين في اتجاه الطلاب الذين كان المستوى التعليمي لوالديهم جامعي وفوق الجامعي.

. دراسة الزين (2020)، الأردن: بعنوان: (السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم).

هدفت الدراسة إلى التعرف على السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. تكونت عينة الدراسة من (446) طالباً وطالبة متوقع تخرجهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. قام الباحث باستخدام مقياس أكسفورد للسعادة النفسية وتطوير مقياس مستوى الطموح. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية، كما وأشارت إلى أن الطلبة المتوقع تخرجهم لديهم مستوى منخفض في مستوى الطموح، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الطموح والسعادة النفسية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية ومستوى الطموح تبعاً للجنس لصالح الإناث.

3 . موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراسته الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير صعوبات التنظيم الانفعالي كدراسة كل من: جراتز ورومير Gratz & Roemer (2004)، مازاهيري Mazaheri (2015)، كما أنَّ البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنه تناول موضوع الطموح الأكاديمي كدراسة كل من: فينينج وآخرين VENNING, et. al (2009)، باسيكو وآخرون Pacico, et. al (2012)، مازاهيري Mazaheri (2015). **كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه:** خصص لدراسة علاقة صعوبات التنظيم الانفعالي بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التعليم الثانوي.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية: تحديد منهج البحث المناسب لاستخدامه في البحث الحالي، وطريقة سحب عينة البحث الحالي، كما استفادت منها في مقارنة النتائج الحالية التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

9. الجانب النظري:

9-1- صعوبات التنظيم الانفعالي:

تمشياً مع النظريات السلوكية لعلم الأمراض النفسية التي تسلّط الضوء على أهمية وظيفة سلوكيات المشكلة بدلاً من صورة الأعراض (Hayes, et al, 1996)، فقد تم إيلاء اهتمام متزايد لتنظيم الانفعالات كدالة توحيد محتملة ومتنوّعة لأعراض وسلوكيات غير قابلة للتكيف (Gross & Munoz, 1995). إنَّ العمل الأكثر شمولية الذي يسلط الضوء على دور خلل التنظيم الانفعالي في اضطراب سريري هو العمل النظري الذي قدمه لينهان (Linehan, 1993)، بشأن تطوّر اضطراب الشخصية الحدية. ويقترح لينهان أن خلل التنظيم الانفعالي هو أحد السمات الرئيسية لاضطراب الشخصية الحدية، ويضع الأساس لكثير من السلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب، بما في ذلك إيذاء النفس المتعمد (سلوك يُعتقد أنه يخدم وظيفة تنظيم الانفعال). إن مفهومها يختلف عن إيذاء الذات كإستراتيجية لتنظيم الانفعال يدعمه كل من الأدبيات التجريبية والنظرية حول وظيفة هذا السلوك (Gratz, 2003).

ويتماشى التركيز على وظيفة الانفعالات مع النظرية والبحث الذي يسلط الضوء على التأثيرات المحتملة غير المتناقضة لمحاولات التحكم في التجربة العاطفية والتعبير (على الرغم من أن التحكم العاطفي غالباً ما يكون معادلاً للتنظيم الانفعالي (Garner & Spears, 2000)، واقترح هايز وآخرون (Hayes, Et. al, 1996) أنَّ الجهود المبذولة لتجنب التجارب الداخلية (مثل: الأفكار، والمشاعر غير المرغوب فيها) تكمن وراء العديد من الاضطرابات النفسية – وهي نظرية مع دعم تجريبي متزايد. علاوة على ذلك، فقد ارتبط كل من الاتجاه العام لتقييد التعبير العاطفي والتعليمات التجريبية لإخفاء تعبيرات الفرد العاطفية بزيادة الإثارة الفزيولوجية؛ مما يشير إلى أن محاولات السيطرة على التعبير العاطفي قد تزيد من خطر الإصابة بعدم التنظيم الانفعالي العاطفي (نظراً لأن المستويات العالية من الإثارة يصعب تنظيمها (Eisenberg, et al, 1998)؛ وتشير هذه الأدبيات إلى أن التركيز على التحكُّم، بدلاً من القبول، للاستجابات العاطفية قد يربك العمليات التي تقوّض التنظيم الانفعالي مع تلك الاستجابة. لذلك، تؤكد بعض مفاهيم تنظيم المشاعر على أهمية قبول وتقييم الاستجابات العاطفية (Cole et al., 1994). تمشياً مع هذه الأساليب، اقترح الباحثون أن الميل إلى تجربة المشاعر السلبية استجابة لردود الفعل العاطفية الخاصة (يدل على عدم وجود قبول عاطفي) غير متكيف، ويرتبط مع صعوبات أكبر في التنظيم الانفعالي (Cole, et. al, 1994).

واقترح الباحثون ضرورة النظر في جوانب حالة الفرد وأهدافه عند تقييم التنظيم الانفعالي (Thompson, 1994)، حيث لا يمكن فهم وتنظيم الانفعالات إلا في سياق محدد (Cole, et. al, 1994). وقد توفر المعرفة باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المحددة التي يستخدمها الفرد، في حالة عدم وجود معلومات عن السياق الذي يتم استخدامه فيه، معلومات قليلة حول قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته بشكل فعَّال. ويتضمن تنظيم الانفعال التكيفي بدلاً من ذلك المرونة في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي (Cole, et. al, 1994). واقترح الباحثون أيضاً أن التنظيم الانفعالي التكيفي ينطوي على تغيير شدة أو مدة الانفعال بدلاً من تغيير الانفعالات المنفصلة التي تمت تجربتها (Thompson, 1994). بمعنى آخر، يتضمن التنظيم الانفعالي التكيفي تعديل تجربة المشاعر بدلاً من التخلص من بعض المشاعر.

ويقترح النموذج الذي يستند إليه Gratz and Roemer (DERS, 2004) أربعة جوانب عريضة من تنظيم العواطف وهي: (أ) الوعي بالعواطف وفهمها. (ب) قبول العواطف. (ج) القدرة على التحكم في الدوافع والتصرف وفقاً للأهداف بوجود تأثير سلبي. (د) الوصول إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي التي تعدُّ فعَّالة للشعور بالتحسن. وتم تبني هذا

النموذج بشكل أساسي في إطار البحوث السريرية وسياقات العلاج. من الأهمية بمكان، أن هذا النموذج السريري للسياق لتنظيم الانفعالات مختلف تماماً عن النماذج الرائدة في تنظيم العاطفة المستمدة من العلوم العاطفية الأساسية (Gross and Jazaieri, 2014).

وتميل الأطر العاطفية المستندة إلى العلم إلى تصور تنظيم المشاعر بشكل أضيق وتميل إلى التركيز أكثر على العملية أكثر من القدرات المفترضة على مستوى السمات (Gross, 2015)، (Gross and Jazaieri, 2014). على هذا النحو ، فإن المدى الذي يمكن من خلاله اعتبار أي تدبير مستمد من إطار سريري للسياق يمكن اعتباره مقياساً للتنظيم الانفعالي، كما يعرفه العلماء العاطفيون. كما يستخدم على نطاق واسع في إعدادات العلاج، والبحث للبالغين الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية العاطفية (على سبيل المثال، DSM–5 والقلق والاكتئاب، والوسواس القهري، والصدمات النفسية والإجهاد).

تم تصميم مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS) لتقييم قدرة تنظيم العواطف المتصورة على مستوى السمات كما هو محدد بواسطة الإطار السريري Gratz and Roemer (2004). ويتم تسجيل المقياس بحيث تعكس الدرجات الأعلى ضعفاً أكبر أو عدم تنظيم. وبعد إجراء تحليل العوامل الاستكشافية (EFA) وجِد أنَّ هناك ستة عوامل أكثر قابلية للتفسير وتم ترجمته إلى ستة أقسام فرعية: (أ) قلة الوعي العاطفي (الوعي؛ "أنا مهتم بمشاعري،" سجل عكسي)؛ (ب) الافتقار إلى الوضوح العاطفي (الوضوح؛ "أجد صعوبة في فهم مشاعري")؛ (ج) صعوبة تنظيم السلوك عند الشعور بالضيق (الدافع؛ "عندما أكون غاضباً، أصبحت خارج نطاق السيطرة")؛ (د) صعوبة الانخراط في الإدراك والسلوك الموجهين نحو الأهداف عند الشعور بالضيق (الأهداف؛ "عندما أكون غاضباً، أجد صعوبة في إنجاز العمل")؛ (هـ) عدم الرغبة في قبول ردود عاطفية معينة (عدم القبول؛ "عندما أكون غاضباً، أشعر بالغضب من نفسي بسبب الشعور بهذه الطريقة)؛ (و) عدم القدرة على الوصول إلى الاستراتيجيات الخاصة بالشعور بالتحسن عندما تشعر بالأسى (الاستراتيجيات؛ "عندما أكون غاضبة، أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكنني فعله لأشعر بتحسن"). وتوفر العديد من الدراسات التحليلية للعوامل اللاحقة للنموذج الأصلي المكوّن من ستة عوامل والذي طُبّق على مجموعة متنوعة من الأفراد، بما في ذلك طلاب المرحلة الجامعية الأولى (Perez, et, al, 2012)، والطلبة المراهقون (Weinberg and Klonsky, 2009).

2/9 . الطموح الأكاديمي:

حظيت الدراسات حول الطموح باهتمام أكبر في مجال علم النفس الإيجابي (Snyder & Lopez, 2009). ويُشير سنايدر Snyder (1995) على أن الطموح عبارة عن بناء يستند إلى تقييمات واقعية حول الرغبات ووسائل تحقيقها. يتفق الباحثون على فرضية أن الطموح يرتبط بالتوقعات الإيجابية حول الحصول على هدف. في نفس السياق، اقترح سنايدر ولوبيز Snyder & Lopez (2005) أن الطموح هو التفكير الموجه إلى الأهداف ويتألف من مسارات ووكالة.

وفقاً لـ Snyder (2000)، يبدأ الطموح في التطور في مرحلة الطفولة، ويتم تعزيزه طوال عملية التطوير. أي في مرحلتي المراهقة والرشد. وتبدأ المسارات في التطور عندما يتعلم الأطفال العلاقات الزمنية بين أفعالهم ونتائجها. وتظهر الوكالة بدورها عندما يدرك الطفل أنه هو موضوع أفعاله.

ووفقاً لـ Snyder (2002)، فإن الطموح هو عملية تحفيزية مكونة من مكوّنين، أحد هذين المكونين هو الممرات التي تضم جزأين: (أ) القدرة المتصوّرة على تصور طرق معقولة (وطرق بديلة في حالة وجود عائق) لتحقيق أهداف مستقبلية مرغوبة، و (ب) القدرة على تنقيح تلك المسارات بسرعة وكفاءة مع تقدم الهدف (Snyder, 2002). المكوّن الآخر هو الوكالة، أي قدرة الشخص على تنفيذ الطرق المتصورة لتحقيق الأهداف المستقبلية المرغوبة. وتشمل الوكالة دوافع الفرد واستمراره وقدرته المتصوّرة (مع الأخذ في الاعتبار أهدافه السابقة، ونتائج تلك الأهداف) لتحقيق الهدف الحالي الذي يتم متابعته (Snyder, 2002). وأجرى ووريل وهيل (Worrell and Hale, 2001) دراسة ركزت على كيفية تأثير الطموح في المستقبل على

معدلات التسرب من المدارس المرتفعة. ووجدوا في عينة من (97) طالباً من الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً أنه على الرغم من أن عدد مرات الفصل، والوقت الذي يقضيه مع الأصدقاء، والسلوكيات السلبية، لم تستطيع إدارة المدرسة أن تتنبأ بحالة التسرب من طلاب المدارس الثانوية، إلا أن الطموح فعل ذلك، وتخرج الطلاب الذين لديهم طموح كبير في المستقبل.

10- إجراءات البحث:

10-1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة. (عباس وآخرون، 2007، 74)، وتمَّ جمع المعلومات من خلال أدوات البحث وهي مقياسي: (صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي)، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

10-2- المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في ثانويات محافظة دمشق الرسمية (الأدبي والعلمي) للعام الدراسي (2024/2023م). وبعد رجوع الباحثة إلى مديرية التربية في محافظة دمشق تبين وجود تسع مناطق تعليمية تتضمن جميع الثانويات الرسمية للذكور والإناث، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (8176) طالباً وطالبة، منهم (3126) طالباً، و(5050) طالبة يتوزعون على (71) مدرسة ثانوية رسمية.

10-3- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وهي العينة التي يتمُّ فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثِّل خصائص المجتمع، ثمَّ يتمُّ الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة. واختارت الباحثة العينة بعد الرجوع إلى مكتب الإحصاء في مديرية تربية دمشق التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) منها، واختارت عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل مدرسة من المدارس الثانوية في المناطق التعليمية مرشحاً لتطبيق المقياس عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (التخصُّص الدراسي، والمنطقة التعليمي)، وبطريقة عشوائية (طالب أو طالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (2.99%) من المجتمع الأصلي بواقع (245) طالباً وطالبة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق الجدولين الآتيين:

الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق التخصص الدراسي

م	التخصص الدراسي	المجتمع الأصلي للطلبة	نسبة السحب %	العينة المسحوبة
.1	علمي	6070	% 2.99	182
.2	أدبي	2106	% 2.99	63
	المجموع الكلي	8176	% 2.99	245

الجدول رقم (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
الجنس	ذكور	94	% 38.36
	إناث	151	% 61.63
	المجموع الكلي	245	% 100

10-4- أدوات البحث:

10-4-1- مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، ويتألف من (36) بنداً، موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

الجدول رقم (3) :توزع بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على الأبعاد الفرعية

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	6	11، 12، 21، 23، 25، 29
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	5	13، 18، 20، 26، 33
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	6	3، 14، 19، 24، 27، 32
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	6	2، 6، 8، 10، 17، 34
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	8	15، 16، 22، 28، 30، 31، 35، 36
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	5	1، 4، 5، 7، 9

. طريقة تصحيح المقياس: تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي من خلال وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود الإيجابية، أمَّا البنود السلبية فتعطى الإجابات الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4، 5). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في مقياس التنظيم الانفعالي هي (180) درجة، وأدنى درجة هي (36) درجة. البنود الإيجابية في المقياس هي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 36). البنود السلبية في المقياس هي: (17، 20، 22، 24، 34).

. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

. دراسة الصدق لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

1 . صدق المحتوى لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ومقياس الطموح الأكاديمي (صدق المحكمين):

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرض المقياس بشكلها الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، إذ بلغ عددهم (5) محكمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس الطموح الأكاديمي ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها. بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة عرضية من (60) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات.

2 . صدق البناء الداخلي:

أ . علاقة درجة البُعد بالدرجة الكلية للمقياس: حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (4):

الجدول رقم (4): معطموحات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والأبعاد الفرعية

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	0.843**	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	0.878**	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	0.869**	0.000	دال عند (0.01)
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	0.723**	0.000	دال عند (0.01)
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	0.834**	0.000	دال عند (0.01)
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	0.670**	0.000	دال عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ب . علاقة الدرجة الكلية للمقياس بدرجة الفقرات الفرعية: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (5):

الجدول رقم (5) : معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الطموح الأكاديمي والفقرات الفرعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
ف 1	0.383**	ف 13	0.698**	ف 25	0.667**
ف 2	0.506**	ف 14	0.660**	ف 26	0.656**
ف 3	0.585**	ف 15	0.681**	ف 27	0.611**
ف 4	0.541**	ف 16	0.749**	ف 28	0.653**
ف 5	0.671**	ف 17	0.683**	ف 29	0.617**
ف 6	0.666**	ف 18	0.708**	ف 30	0.517**
ف 7	0.632**	ف 19	0.515**	ف 31	0.536**
ف 8	0.681**	ف 20	0.637**	ف 32	0.508**
ف 9	0.746**	ف 21	0.548**	ف 33	0.506**
ف 10	0.740**	ف 22	0.664**	ف 34	0.460**
ف 11	0.730**	ف 23	0.682**	ف 35	0.426**
ف 12	0.555**	ف 24	0.624**	ف 36	0.468**

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الفقرات الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق اثنا عشر يوماً، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول رقم (6): ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	0.848	0.779	0.714
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	0.881	0.813	0.738
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	0.834	0.769	0.658
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	0.860	0.805	0.724
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	0.857	0.791	0.683
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	0.871	0.820	0.743
الدرجة الكلية	0.894	0.816	0.752

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.894) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.816)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.752)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

10-4-2- مقياس الطموح الأكاديمي:

☒ **مرحلة الاطلاع واختيار المقياس:**

1- وصف المقياس:

قامت الباحثة باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي من إعداد سنايدر وآخرون، 1991 (Snyder, et al, 1991).

. طريقة تصحيح المقياس: تتم الإجابة عن كل بند من بنود مقياس الطموح الأكاديمي وفق مفتاح تصحيح (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (دائماً، غالباً، إلى حد ما، قليلاً، أبداً)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود. وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في مقياس الطموح الأكاديمي هي (60) درجة، وأدنى درجة هي (12) درجة.

. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح الأكاديمي:

الدراسة الاستطلاعية لمقياس الطموح الأكاديمي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من (60) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات لمقياس الطموح الأكاديمي ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

. دراسة الصدق لمقياس الطموح الأكاديمي:

1 . صدق البناء الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (7):

الجدول رقم (7): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الطموح الأكاديمي والفقرات الفرعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
ف 1	0.270**	ف 7	0.873**
ف 2	0.713**	ف 8	0.867**
ف 3	0.784**	ف 9	0.876**
ف 4	0.796**	ف 10	0.812**
ف 5	0.861**	ف 11	0.800**
ف 6	0.877**	ف 12	0.787**

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الفقرات الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس الطموح الأكاديمي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس الطموح الأكاديمي: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني اثنا عشر يوماً، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول رقم (8) : ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفاكرونباخ لمقياس الطموح الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.903	0.847	0.766

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.903) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.847)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.766)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

11-1- نتائج أسئلة البحث:

11-1-1- ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية بمحافظة دمشق في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لكل بند ثمَّ لكل المقياس، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول رقم (9): تقدير مستوى / صعوبات التنظيم الانفعالي، الطموح الأكاديمي/ لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): النسبة المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م.	مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	23.29	4.628	3.88	3	مرتفع
.2	البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	19.24	3.843	3.84	6	مرتفع
.3	البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	23.24	4.132	3.87	4	مرتفع
.4	البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	24.35	4.499	4.05	1	مرتفع
.5	البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	30.89	6.120	3.86	5	مرتفع
.6	البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	19.51	3.789	3.90	2	مرتفع
	الدّرجة الكلية	140.53	23.964	3.90		مرتفع

يلاحظ من الجدول (10) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى مرتفع لصعوبات التنظيم الانفعالي وفق تقدير أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.90).

وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر الأبعاد صعوبةً وفق تقدير أفراد عينة البحث البُعد المتعلق بقلة الوعي العاطفي الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي رتبي بلغ (4.05)، وجاء في المرتبة الثّانية بُعد نقص الوضوح العاطفي بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.90)، وجاء في المرتبة الثّالثة بُعد عدم قبول الردود العاطفية بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.88)، يتبعه في المرتبة الرابعة بُعد صعوبات التحكم في الدافع بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.87)، يليه في المرتبة الخامسة بُعد محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.86)، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة بُعد صعوبات الانخراط في الأهداف بمتوسط حسابي رتبي بلغ (3.84).

وقد تعود تلك النتيجة إلى تأثر مشاعر الطلبة المراهقين بالظروف الصعبة المحيطة بهم، التي أدَّت إلى افتقارهم إلى مهارات التنظيم الانفعالي، كما يجدون صعوبة في الاستجابة العاطفية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي قد يجدون صعوبةً في تحقيق أهدافهم، نظراً لأن العجز في هذه القدرة في الاستجابة العاطفية يرتبط باضطرابات نفسية مختلفة، كما تؤدي صعوبات التنظيم الانفعالي بأشكالها المختلفة إلى الاضطرابات النفسية لدى المراهقين مثل: اضطرابات الأكل، وإدمان المواد المخدّرة، والقلق، والمزاج واضطرابات الشخصية، وانخفاض الطموح لديهم. وأشار (Gratz & Roemer, 2004) إلى أنَّ صعوبات التنظيم الانفعالي لدى المراهق تعود إلى ضعف قدرته على إدراك المشاعر وفهمها، وضعف القدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية أو غير اللائقة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند تجربة العواطف السلبية، وضعف القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم العواطف المناسبة الظرفية بمرونة لتعديل الاستجابات العاطفية حسب الرغبة من أجل تلبية الأهداف الفردية والمتطلبات الظرفية. لذلك، فإن عدم وجود أي من هذه الفئات أو كلها يشير إلى وجود صعوبات في تنظيم المشاعر، أو عدم التنظيم الانفعالي لدى المراهق.

11–1–2– ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة التعليم الثانوي في مقياس الطموح الأكاديمي لكل بند ثمَّ لكل المقياس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): المتوسط الحسابي الرتبي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

مقياس الطموح الأكاديمي	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي*	التقدير
الدّرجة الكلية	39.86	10.987	3.32	متوسط

* المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي ÷ عدد بنود المقياس

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ مجموع بنود المقياس تشير إلى وجود مستوى متوسط لمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.32).

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الطلبة المراهقون في مرحلة التعليم الثانوي ونتيجة الظروف الصعبة التي تعيشها أسرهم، ويعيشها المجتمع السوري يفتقدون إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، والأهداف التي يفكّرون بها، إضافةً إلى افتقادهم للدافع المحرّك نحو تحقيق تلك الأهداف، وأساليب وطرق تحقيق تلك الأهداف، "فالطموح ليس عاطفة بل هو نظام تحفيزي إدراكي ديناميكي يُساعد على تحقيق الأهداف" (Snyder, 1995, 335). بهذا المعنى، تتبع العواطف الإدراك في عملية متابعة الأهداف (Snyder, 2000). كما أنَّ الطموح الأكديمي بناء متعدّد المواقف يرتبط بشكل إيجابي مع تقدير الذات، وقدرات المراهق حل المشكلات المتصورة، وتصورات التحكم، والتفاؤل، والعاطفية الإيجابية، وتوقعات النتائج الإيجابية (Snyder, et. al, 1991). وفقاً لذلك، يمكّن الطموح الطلاب المراهقين من التعامل مع المشكلات التي تواجهه مع التركيز على النجاح، مما يزيد من احتمال تحقيق أهدافهم.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة **دراسة الشمراني (2019)** التي أظهرت نتائجها أنَّ مستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة كان متوسطاً.

11-2- نتائج فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم على مقياس الطموح الأكاديمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي، ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

الجدول رقم (12) : نتائج الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في صعوبات التنظيم الانفعالي ودرجاتهم في مقياس الطموح الأكاديمي

أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي		الطموح الأكاديمي
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.217**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.311**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.231**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.227**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.129*
	القيمة الاحتمالية	0.044
	عدد أفراد العينة	245
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	معامل الإرتباط بيرسون	-0.249**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245
الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي	معامل الإرتباط بيرسون	-0.318**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	عدد أفراد العينة	245

يتبين من الجدول (12) أنَّ قيمة بيرسون الارتباطية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وإجاباتهم على مقياس الطموح الأكاديمي بلغت (-0.318**) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط سلبي ودال في إجابات أفراد عينة البحث بين صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث أي كلما زادت درجة الفرد على مقياس الطموح الأكاديمي كلما انخفضت درجته على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ صعوبات التنظيم العاطفي تعدُّ من السمات الأساسية للاضطرابات النفسية التي تمتد إلى أطياف داخلية وخارجية في شخصية الفرد المراهق (Hofmann, et. Al, 2012). كما لاحظ الباحثون وجود صلات بين خلل التنظيم الانفعالي وإساءة استخدام المواد الدراسية (Dvorak, et. Al, 2014)، والاكتئاب بعد الفشل في تحقيق الطموح، والقدرة على إدارة المشكلات وحلّها، واضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط لدى الطلبة المراهقين (Mitchell, et. Al,

2012)، والقلق وانخفاض الطموح الأكاديمي (Folk, et. Al, 2014). وبالتالي، فإن عدم التنظيم الانفعالي هو مؤشر ممتاز للتشخيص النفسي للاضطراب، ويساهم في انخفاض معدلات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين.

وتفترض نظرية الهدف وجود علاقة سببية بين اتجاه هدف الشخص والاستجابات الانفعالية السلوكية في البيئات الأكاديمية (Elliott & Dweck, 1988). وفقاً لذلك، هناك نوعان مختلفان من الأهداف التي يتبعها الطلاب المراهقون عادة: أهداف التعلُّم وأهداف الأداء. هذه الأهداف، بدورها، وضعت أنماط تحقيق تكيفية أو غير قادرة على التكيف تعكس إما إتقانها أو توجها بلا حول ولا قوة (Dweck, 1999). وتعكس أهداف التعلم الرغبة في تعلم مهارات جديدة وإتقان مهام جديدة، وطموحهم الأكاديمي مرتفع. ويشارك الطلاب الذين يختارون هذا النوع من الأهداف بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم، بما في ذلك تقييم متطلبات المهام المختلفة، وتخطيط الاستراتيجيات التي سيستخدمونها لتلبية تلك المطالب، ومراقبة تقدمهم في البقاء على المسار الصحيح، وأكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم.

على عكس أولئك الذين لديهم توجهات إتقان، فإن أولئك الذين يظهرون استجابة عاجزة عند مواجهة التحديات، وطموحهم الأكاديمي منخفض، ويهتمون أساساً بأهداف الأداء أو الأهداف منخفضة الجهد التي تمكنهم من المظهر الجيد والتأكد من النجاح، بالتالي يواجهون صعوبات في القدرة على التنظيم الانفعالي. ومن المرجح أن يأخذ أولئك الذين يختارون أهداف الأداء فصولاً سهلةً وليس أكثر صعوبة حيث تكون فرص النجاح أكبر (Dweck, 1999). لا يزيد هؤلاء الطلاب عادة من جهودهم بعد حالات الفشل، ويكون لديهم مستوى الطموح الأكاديمي منخفض (Elliott & Dweck, 1988). عندما يواجهون العقبات، فإنهم يظهرون حلاً منخفضاً للمشاكل والانسحاب بسهولة من الأهداف حتى لو كانوا يؤدون أداءً جيداً في السابق (Elliott & Dweck, 1988). ويتم تعزيز هذه الاستجابة العاجزة والطموح الأكاديمي المنخفض من خلال تصورات مفادها أن الظروف خارجة عن إرادتهم، ويقللون من التوقعات، وتأثيرها السلبي وتدهور الأداء.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير الجنس، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (13):

الجدول رقم (13): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	ذكور	94	21.69	4.908	243	4.424	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	151	24.28	4.161				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	ذكور	94	18.30	4.124	243	3.097	0.002	دالة عند (0.01)
	إناث	151	19.83	3.545				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	ذكور	94	22.10	4.187	243	3.514	0.001	دالة عند (0.01)
	إناث	151	23.96	3.944				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	ذكور	94	35.15	9.994	243	3.465	0.001	دالة عند (0.01)
	إناث	151	39.21	8.191				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	ذكور	94	29.01	5.996	243	3.901	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	151	32.06	5.920				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	ذكور	94	18.63	4.345	243	2.920	0.004	دالة عند (0.01)
	إناث	151	20.06	3.295				
الدرجة الكلية	ذكور	94	144.87	25.238	243	4.458	0.000	دالة عند (0.01)
	إناث	151	159.41	24.558				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (13) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (4.458)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث.

وتعزى تلك الفروق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور والإناث، التي تدعم استقلالية الذكور ونضجه العاطفي والانفعالي عن طريق فرض القليل من القيود عليه، وتشجيعه على استطلاع واستكشاف البيئة الخارجية، وتشجيعه أكثر على تحقيق أهدافه، وتقبُّل ردوده الانفعالية أياً كانت، مما يجعله أكثر كفاية وثقة وتقديراً لذاته وقدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما فرض الكثير من القيود على الإناث يجعلهن أقل قدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط للأهداف المستقبلية، وأكثر اعتمادية على الآخرين من أفراد أسرتها، وأقل تقديراً لذاتهن، وأقل قدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي.

وترى الباحثة أن الثقافة السورية والعربية أعطت للذكور دوراً أقرب إلى الهيمنة، وتحمل مسؤوليات الحياة مقارنة بالإناث مما أدى إلى اختلاف التقييم الإدراكي للأحداث الضاغطة واعتياد الذكور على مواجهة المشكلات والتعامل معها بنجاح مقارنة بالإناث وساهم هذا بدوره في تمتعهم بمستوى من التنظيم الانفعالي أعلى من الإناث.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (أدبي، نظري)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (14):

الجدول رقم (14): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير التخصُص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	أدبي	63	23.51	4.717	243	0.433	0.665	غير دالة
	علمي	182	23.21	4.608				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	أدبي	63	19.14	4.099	243	0.244	0.807	غير دالة
	علمي	182	19.28	3.761				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	أدبي	63	23.48	3.881	243	0.515	0.607	غير دالة
	علمي	182	23.16	4.222				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	أدبي	63	38.60	8.402	243	0.959	0.339	غير دالة
	علمي	182	37.32	9.359				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	أدبي	63	31.75	5.845	243	1.290	0.198	غير دالة
	علمي	182	30.59	6.200				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	أدبي	63	19.62	3.920	243	0.264	0.792	غير دالة
	علمي	182	19.47	3.753				
الدرجة الكلية	أدبي	63	156.10	25.801	243	0.808	0.420	غير دالة
	علمي	182	153.05	25.774				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (14) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (0.808)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.420)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مفهوم التنظيم الانفعالي يتضمن قدرة المراهق على تحديد وفهم وقبول التجارب العاطفية، والسيطرة على السلوكيات الاندفاعية عندما تكون محزنة، وتعديل الاستجابات العاطفية بمرونة حسب الحالة الموضعية باختلاف تخصصاتهم الدراسية (Cole, et. Al, 1994; Gratz and Roemer, 2004; Thompson, 1994). ولكن هذه القدرات تزداد مع تقدم المراهق في العمر (Linehan, 1993). ومع ذلك، تحدث صعوبات في تنظيم المشاعر عبر العمر الافتراضي لدى الطلبة المراهقين باختلاف تخصصاتهم الدراسية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي، تعزى إلى متغير الجنس (ذكور – وإناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (15):

الجدول رقم (15): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – وإناث)

الطموح الأكاديمي	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	94	45.02	11.518	243	1.761	0.086	غير دال
	إناث	151	42.49	10.565				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (15) نلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (1.761)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.086)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور– إناث).

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطموح الأكاديمي هو استعداد نفسي يتأثر بالنمو الاجتماعي للفرد باختلاف نوعه الاجتماعي سواء أكان ذكراً أم أنثى، وكلما زاد حجم شبكة العلاقات الاجتماعية للطالب، وكلما زادت قدراه على وضه الأهداف المستقبلية، ووضع الإستراتيجيات المناسبة لتلك الأهداف، كلما كان أكثر طموحاً أكاديمياً بمستقبله. كما أنَّ اتباع المدرسين لطرائق تدريس متشابهة، وتقارب الأعمار، وكذلك الأنماط الحياتية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة والمتشابهة التي يمر فيها المجتمع السوري، يؤدي إلى تقارب مستويات الطموح الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين في الوقت الحاضر والمستقبل.

تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة **الزين (2020)** التي أشارت النتائج فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً للجنس لصالح الإناث. كما تختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة **أحمد (2014)** التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح المهني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي وفق متغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي، تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)؛ وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (16):

الجدول رقم (16): نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الطموح الأكاديمي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	أدبي	63	38.03	8.453	243	4.748	0.000	دال عند (0.01)
	علمي	182	45.34	11.155				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (16) نلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (4.748)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الطموح الأكاديمي تُعزى إلى متغير التخصص الدراسي ولصالح التخصص العلمي.

وقد يُعزى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة في التخصص العلمي لأنهم أكثر خبرة وتدريباً، وأكثر نضجاً فيما يتعلق بمستوى تفكير العمليات الشكلية التي وصل إليها المراهق، والذي يمكنه من حل المشكلات وفق خطوات محددة، وأكثر قدرةً على وضع إستراتيجيات لتحقيق أهدافه المستقبلية.

كما أنَّ مستويات الطموح الأكاديمي المرتفعة لدى الطلاب في التخصص العلمي تقودهم إلى اختيار أهداف التعلم أو الأداء. وخاصة الطرق السريعة، ويستطيعون وضع العديد من الاستراتيجيات للوصول إلى الأهداف والتخطيط للطوارئ في حالة مواجهتهم للعوائق على طول الطريق. على هذا النحو، وأكثر قدرةً على تجاوز الإخفاقات إخفاقات والتحديات وتجاوزها من خلال تنفيذ مسارات بديلة (Snyder, et. Al, 1991). لذلك نجد أنَّ طلبة الخصص العلمي أكثر احتمالية لتحقيق نتائج إيجابية، ويركزون هؤلاء الطلاب على النجاح، وبالتالي، يواجهون مشقّة أقل وتأثيراً إيجابياً أكبر، وطموحاً أكاديمياً أكبر.

12- مقترحات البحث:

بناءً على نتائج البحث خلُصت الباحثة إلى المقترحات الآتية:

1) عدم الوقوف في طريق المراهق الذي يسعى إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية التي يسعى إليها، ومساعدته على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق أهدافه.
2) تحسين استخدام المراهقين لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي ذات الآثار الإيجابية، كإعادة التركيز الإيجابي والمشاركة الاجتماعية لما لها من آثار ايجابية على الصحة النفسية للمراهق.
3) أن تقوم إدارة المدارس الثانوية بعمل ندوات من أجل توعية الطلبة المراهقين نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكاناتهم الحقيقية وتعليمهم التخطيط للمستقبل على أسس سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة أهدافه وطموحاته المستقبلية غير الواقعية.
4) العمل على تحسين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين من خلال زيادة الاهتمام بالانفعالات وبأساليب تنظيمها لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك عن طريق تسليط الضوء على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مع ضرورة التأكيد على سياقية هذه الاستراتيجيات وارتباط فعاليتها بالموقف الذي تطبق فيه.
5) تفعيل دور الطّلبة المراهقين في المجتمع المحلي من خلال السماح لهم بالمشاركة في الأنشطة الصيفيّة والمجتمعيّة، وذلك لتقويّة شخصياتهم وتنمية قدرتهم على التنظيم الانفعالي، وتعليّمهم السلوك الاجتماعي المناسب في التعامل مع الآخرين.
6) إجراء أبحاث أخرى على مراحل عمرية مختلفة كالطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لدراسة متغيري صعوبات التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي.

. قائمة المراجع

1. أحمد، منهل. (2014). *الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي وعلاقتهما بالطموح المهني لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، دمشق، سورية.
2. الزين، ممدوح بنيه. (2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (28)، العدد (2)، غزة، ص. ص: 251- 269.
3. الشمراني، سماح علي. (2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. *المجلة التربوية*، العدد (61)، السعودية، ص. ص: 414- 471.
4. عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). *مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. معوض، محمد.، عبد العظيم، سيد. (2005). *مقياس مستوى الطموح.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
1. Biswas-Diener, R; & Patterson, L. (2011). An experiential approach to teaching positive psychology to undergraduates. The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice, 6(6), 477-481.
2. Bridgeland, J. M; Dilulio, J. J; & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. Washington, DC: Civic Enterprises.
3. Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? Journal of Social & Clinical Psychology, 22, 121-143.
4. Ciarrochi, J; Heaven, P. C. L; Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality, 41(6), 1161-1178.
5. Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. International Journal of Behavioral Development, 38, 203–207. doi:10.1177/0165025414522170.
6. Cole, P. M; Michel, M. K; & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (Serial No. 240), 73–100.
7. Dvorak, R. D; Sargent, E. M; Kilwein, T. M; Stevenson, B. L; Kuvaas, N. J; & Williams, T. J. (2014). Alcohol use and alcohol-related consequences: associations with emotion regulation difficulties. The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 40, 125–130. doi:10.3109/00952990.2013.877920.
8. Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.

9. Dweck, C. S; Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256–273.
10. Eisenberg, N; Cumberland, A; & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. Psychological Inquiry, 9, 241–273.
11. Elliott, E. S; & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5–12.
12. Folk, J. B; Zeman, J. L; Poon, J. A; Dallaire, D. H. (2014). A longitudinal examination of emotion regulation: pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth. Child and Adolescent Mental Health. doi:10.1111/camh.12058.
13. Garner, P. W; Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low–income preschoolers. Social Development, 9, 246–264.
14. Gratz, K. L. (2003). Risk factors for and functions of deliberate selfharm: An empirical and conceptual review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 192–205.
15. Gratz, K; Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* Vol. 26, No. 1, March 2004.
16. Gross, J. J. (2003). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2, 151–164.
17. Gross, J. J; Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. Clin. Psychol. Sci. 2, 387–401. doi: 10.1177/2167702614536164.
18. Gross, J. J; Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2, 151–164.
19. Hayes, S. C; Wilson, K. G; Gifford, E. V; Follette, V. M; & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 1152–1168.
20. Hofmann, S. G; Sawyer, A. T; Fang, A; & Asnaani, A. (2012). Emotion dysregulation model of mood and anxiety disorders. Depression and Anxiety, 29, 409–416. doi:10.1002/da.21888.
21. Jordan, W. J; & Cooper, R. (2003). High school reform and Black male students: Limits and possibilities of policy and practice. Urban Education, 38, 196–217. doi:10.1177/0042085902250485.

22. Linehan, M. M. (1993) Cognitive–behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: The Guilford Press.
23. Mazaheri, M. (2015). Difficulties in Emotion Regulation and Mindfulness in Psychological and Somatic Symptoms of Functional Gastrointestinal Disorders. Iran J Psychiatry Behav Sci. 2015 December; 9(4): e954.
24. Mitchell, J. T; Robertson, C. D; Anastopolous, A. D; Nelson-Gray, R. O; Kollins, S. H. (2012). Emotion dysregulation and emotional impulsivity among adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: results of a preliminary study. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34, 510–519. doi:10.1007/s10862-012-9297-2.
25. Pacico, J; Bastianello, M; Zanon, C; Hutz, C. (2012). Adaptation and Validation of the Dispositional Hope Scale for Adolescents. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(3), 488-492.
26. Perez, J; Venta, A; Garnaat, S; and Sharp, C. (2012). The difficulties in emotion regulation scale: factor structure and association with nonsuicidal self-injury in adolescent inpatients. *J. Psychopathol. Behav. Assess.* 34, 393–404. doi: 10.1007/s10862-012-9292-7.
27. Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. Journal of Counseling and Development, 73, 355-360.
28. Snyder, C. R. (2000). The past and future of hope. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 11-28.
29. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 13, 249-275. doi:10.1207/S15327965PLI1304_01.
30. Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre, RS: Artmed.
31. Snyder, C. R; & Lopez, S. J. (2005). Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.
32. Snyder, C. R; Harris, C; Anderson, J. R; Holleran, S. A; Irving, L. M; Sigmon, S. T; Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual -differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 6, 570-585.
33. Snyder, C. R; Hoza, B; Pelham, W. E; Rapoff, M; Ware, L; Danovsky, M; Stahl, K. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 399-421.
34. Snyder, C. R; Shorey, H. S; & Rand, K. L. (2006). Using hope theory to teach and mentor academically at-risk students. In W. Buskist & S. F. Davis (Eds.), Handbook of

the teaching of psychology (pp. 170–174). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470754924.ch29.

35. Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (Serial No. 240), 25–52.
36. Valle, M. F; Huebner, E. S; & Suldo, S. M. (2004). Further evaluation of the Children's Hope Scale. Journal of Psychoeducational Assessment, 22(4), 320–337.
37. VENNING, A; ELIOTT, J; KETTLER, L, WILSON, A. (2009). Normative data for the Hope Scale using Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology,* Vol. 61, No. 2, June 2009, pp. 100–106.
38. Weinberg, A; Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. Psychol. Assess. 21, 616–621. doi: 10.1037/a0016669.
39. Worrell, F. C; & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. School Psychology Quarterly, 16, 370–388. doi:10.1521/scpq.16.4.370.19896.