

2019

Emotional Balance and Its Relationship with Educational Problems among Secondary School Students in Homs City in Syria

Hany Mohammed Eibarah

Al Baath University/Syria, hanyy87@hotmail.com

Mario Jirjis Rahal

Al Baath University/Syria, mario1960@outlook.sa

Ahmed Haj Mousa

Al Baath University/Syria, ahmad19601959@outlook.sa

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych

Recommended Citation

Eibarah, Hany Mohammed; Rahal, Mario Jirjis; and Mousa, Ahmed Haj (2019) "Emotional Balance and Its Relationship with Educational Problems among Secondary School Students in Homs City in Syria," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 10 : No. 27 , Article 6.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol10/iss27/6

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا

Emotional Balance and Its Relationship with Educational Problems among Secondary School Students in Homs City in Syria

Mr. hani Mohammad Abbara

PhD student /Al Baath University/ Syria
hanny87@hotmail.com

أ. هاني محمد عباره

طالب دكتوراه/ جامعة البعث / سوريا

Dr.Mario Gorges Rahal

Assistant Professor/Al Baath University/ Syria
Mario1960@outlook.sa

د. ماريو جرجس رحال

أستاذ مساعد/ جامعة البعث / سوريا

Dr.Ahmad Alhaj Mosa

Assistant Professor/Al Baath University/ Syria
Ahmad19601959@outlook.sa

د. أحمد حاج موسى

أستاذ مساعد / جامعة البعث / سوريا

ملخص:

of emotional balance as a whole and its subscales and their grades on the scale of educational problems as a whole and its subscales. There is a statistically significant difference between males and females on the scale of emotional balance for males. However, there is no difference between males and females on the scale of educational problems. There is no statistically significant differences between scientific students and literary students on the scale of emotional balance and on the scale of educational problems. The study recommends, amongst others, the preparation of guidance programs to increase emotional balance in order to reduce educational problems that may face them.

Keywords: Emotional Balance, Educational Problems, Secondary School Students.

المقدمة

تعد الشخصية الأساس في دراسة الجوانب النفسية عند الأفراد سواء كانوا أصحاء أم مرضى، حيث تتوزع أي ظاهرة نفسية توزعاً طبيعياً متوازناً، إذ إن هذا الاتزان والاعتدال في الظاهرة موجود عند غالبية الأفراد، ويعد الاتزان الانفعالي (Emotional balance) مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، فالشخص المتزن انفعالياً يستجيب للمواقف والمشكلات التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم التطرف، وبالتالي فهو شخص يشعر بالتفاؤل، والبشاشة، والاستقرار النفسي والتحرر إلى حد كبير من الشعور بالإثم والقلق، والوحدة النفسية، ويعد هذا الاتزان الانفعالي ضرورياً للأفراد في المراحل العمرية كافة، وتزداد أهمية هذا الاتزان لدى المراهقين نظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها، وهي مرحلة المراهقة حيث يتخذ انفعال المراهقين أشكالاً عدة بحسب مقوماتهم الشخصية والظروف التي تحيط بهم " فهناك من هو بارد انفعالياً يتسم بالبلادة الانفعالية وهناك من يغالي في التفاعل مع هذه الانفعالات ليصل إلى حد العصبية، وبين هذا وذاك يكون الوسط الفاصل المتزن انفعالياً، وبالتالي يمكن اعتبار هذا التوازن سمة تميز المراهق الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية بدون تطرف ومغالاة، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداده للدخول في معترك الاستجابات الانفعالية المضطربة" (ريان، 2006، 33). وفي هذا يرى "أوتمانز" (Outmans, 2010, 215) أن المراهق المتزن انفعالياً "يتسم بأن

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتعرّف فيما إذا كان هناك فروق في الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وشملت العينة (350) طالباً وطالبة (177 ذكور، 173 إناث) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، ومقياس المشكلات الدراسية من إعداد الباحث، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدقها وثباتها على طلبة الثانوية العامة. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية لصالح الذكور.

وتبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية، كما تبين أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس المشكلات الدراسية. وانتهت الدراسة ببعض التوصيات، منها إعداد برامج إرشادية لزيادة مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، وذلك للحد مما قد يعترضهم من مشكلات دراسية.

الكلمات المفتاحية: الاتزان الانفعالي، المشكلات الدراسية، طلبة الثانوية العامة.

Abstract

The present study aimed at revealing the relationship between emotional balance and educational problems among secondary school students, and identify if there are differences between males and females among students of scientific and literary streams. The sample of the study consists of 350 students (177 males and 173 females) in some high school students in Homs city. The researcher used the scale of emotional balance and the scale of educational problems, which he designed. The results of the study showed that there is a significant negative relationship between the student grades on the scale

الفرد انفعالياً ينشأ نتيجة فشله في إشباع الحاجات الاجتماعية كالحب، والانتماء، وحاجات التقدير (Grotevant, 2013).

وقامت النظريات النفسية الاجتماعية على أكتاف نظرية فرويد وعلى منهج التحليل النفسي، وكان لها طابع خاص يمكن تلخيصه في عبارة واحدة مفادها "أن الشخصية تتشكل بالمؤثرات الاجتماعية، مع عدم إلغاء للمكونات البيولوجية أو نفسيها، وتتباين هذه النظريات فيما بينها من حيث مجموعة من المتغيرات الاجتماعية التي توليها الأهمية وتعطيها دوراً أكبر، فالإنسان ليس قلقاً بالطبيعة ولكن ينشأ لديه القلق بفعل ظروف اجتماعية يخرط فيها، فعدم إشباع حاجات الإنسان الأساسية نتيجة ظروف اجتماعية عاتقة تولد قلقاً يؤدي إلى ضعف الاتزان الانفعالي لديه (Fearon, 2014).

وترى النظرية السلوكية أن الشخصية هي نتاج التعلم، وأن عادات الفرد الإيجابية والسلبية يمكن تعلمهما عن طريق التعزيز، وكذلك فإن السلوك الشاذ وغير المتوازن يمكن تعلمه بالطريقة نفسها، ولذا فإن الاتزان الانفعالي يتحقق من خلال إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك غير المتوازن، ويتميز الفرد الذي يتمتع بالاتزان الانفعالي حسب هذه النظرية: باكتساب سلوك ناجح متوازن ومقبول يساعده على التوافق مع نفسه ومع الآخرين، ومواجهة المواقف التي يتعرض فيها للمثيرات التي تؤدي إلى التردد والخوف من المستقبل (Fornells & Cooper, 2015).

ويعتقد الوجوديون أن البشر هم وحدهم قادرون على الاختيار أو اتخاذ القرار، ويتحمل الأفراد الذين يمتلكون شخصية سليمة (متزنة) مسؤولية أفعالهم وما سيترتب على قراراتهم من نتائج قد تكون مؤلمة، وهم القادرون على تخطي العقبات والظروف البيئية وضغوطها. ويؤكد الوجوديون أيضاً على ارتباط حرية الفرد بالقلق حيث يحصل عدم الاتزان الذي يسبق الفعل أو عملية الاختيار التي يتخذها الفرد في مواجهة الحياة المستقبلية (Hurlock, 2010).

ولا شك أن ضعف قدرة أفراد المجتمع عموماً والمراهقين على وجه الخصوص على الاستجابة الانفعالية المناسبة والمتزنة للمواقف التي يتعرضون لها تترك أثراً سلبياً عدة على شخصياتهم وقد تؤدي إلى معاناتهم من العديد من المشكلات فيما يتعلق بعلاقتهم مع المحيطين بهم من الأهل والرفاق وغيرهم في الوسط

لديه القدرة على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشدائد، وتكون حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية بسيطة، ويكون قادراً على تحمل المسؤولية ويقوم بعمله باستقرار ومثابرة، وهو هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان، كما أنه يستطيع العيش في توافق اجتماعي، وهذا ما يعود عليه بالشعور بالرضا عن النفس والشعور بالسعادة والبشاشة". ويضيف حمدان (2010) بأن المراهق الذي يتسم بالاتزان الانفعالي يتميز بأن لديه القدرة على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة، كما أن لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات". وعلى النقيض من هذه الصفات التي يتميز بها الفرد المتزن انفعالياً، يرى "أيزنك" (1991، 20) "أن الفرد غير المتزن انفعالياً يعاني قصوراً في إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي والتعبير عن نفسه، وهو قابل للإحياء، تنقص المثابرة، بطيء التفكير والعمل، غير اجتماعي، يزعزع لقمع الحقائق غير السارة، مهموم وقلق دائماً، سهل وسريع التأثر والبكاء والانجراح، متقلب المزاج، يكتئب كثيراً، يعاني من صعوبة في النوم مفرط في الانفعال، استجاباته عنيفة جداً لكافة المنبهات، لا يعود لطبيعته بسهولة بعد خبرة انفعالية مثيرة أو مؤثرة، شديد الحساسية متململ وغير مستقر وسريع الاهتياج والثورة والغضب لأبسط الأسباب، ويميل للعدوانية".

ونظراً لأهمية هذا الاتزان الانفعالي كونه أحد مؤشرات الصحة النفسية، فقد تعرضت النظريات النفسية لهذا المفهوم، حيث يعتقد "فرويد" (Freud) مؤسس نظرية التحليل النفسي أن الإنسان كائن بيولوجي أكثر منه كائناً اجتماعياً، وأن توازن الإنسان هو توازن فسيولوجي ينبع من إشباع الغرائز، لهذا فإن أغلب الناس بالنسبة "لفرويد" عصبيون بدرجة ما، وقد غالى فرويد كثيراً في تأكيدده على الصراع الذي يحدث بين نظم الشخصية والذي يكون هو السبب في اضطراب التوازن الانفعالي (Revert, 2010).

ويرى "روجرز" (Rogers) أن الإنسان مدفوع إلى تحقيق حاجات وأهداف إيجابية، لأنه كائن اجتماعي له القدرة على أن يحدد مصيره بنفسه والتحكم بها، وأن عدم اتزان الفرد انفعالياً حسب روجرز يعود إلى فشله في إشباع حاجاته للاعتبار الإيجابي (تقدير الذات)، في حين يرى "ماسلو" (Maslow) أن عدم اتزان

والحركة، تشتت الذهن والذهول، ذاكرة قصيرة ضعيفة، يتميزون بعقلية تحب المخاطرة، نمط تعلم يعتمد على السمع والحركة (أفضل ما يتعلمون بالإصغاء أو أثناء الحركة). ويتميز المراهقين الذين لديهم نقص التركيز " بضعف القدرة على تنظيم الوقت والانشغال بأشياء غير مفيدة، وعدم وضع خطة لإنجاز الأعمال اليومية، وصعوبة ترتيب نظام حياتهم اليومي" (عبد الله، 2010، 45).

3. ضعف الدافعية للتعلم: يعرف منصور ورزق (2005، 136) ضعف الدافعية للتعلم بأنها تتمثل في "الحالة التي تتدنى فيها دوافع التعلم عند الطالب حيث يفقد الاستثارة ومواصلة التقدم، كما يفقد اندفاعه وانتباهه وضبطه للخبرة التي يتفاعل معها مما يؤدي به إلى الإخفاق في تحقيق أهدافه التي يسعى إليها".

ويتسم منخفضو الدافعية للتعلم بعدم النضج العاطفي، صعوبة التكيف، المبالغة في الخوف والقلق، النظرة المتدنية للذات، العدوانية، التضجر والملل والسلبية، رفض سلطة البالغين، التردد في الامتثال إلى الأوامر التي تعطى إليهم والتي تتعلق بتغيير برنامجهم الزمني الخاص بهم، فالمشكلة الشائعة التي يعاني منها هؤلاء أنهم لم يكتسبوا الإدراك الحقيقي لقدراتهم ومواطن القوة لديهم، ولا الطرق العلمية والوسائل الدراسية التي توفر الوقت، ولم يطوروا الاهتمام وتنمية الدافع الضروري للتعلم (ماكديول وهوستيتلر، 2008).

4. مشكلة إهمال الواجبات المنزلية: تشير "شبر" (2013، 320) إلى مشكلة إهمال الواجبات المنزلية "بأنها تتمثل في إهمال الطالب أو تقصيره في أداء ما يكلفه به المدرس من واجبات خارج حدود الصف الدراسي". ويمكن حصر هذه المشكلة في المظاهر الآتية: تأخر بعض الطلبة في القيام بالواجب المنزلي، القيام به بصورة غير كاملة، نسخ الواجب حرفياً من دفتر زميل آخر، حل تمارين غير مطلوبة في الواجب، عدم حل الواجب على الإطلاق (العمامرة، 2007). وهناك بعض الطلبة يتبعون عادات سيئة في القيام بواجباتهم المنزلية: لأنهم يكونون منشغلين ببرامج التلفاز، وبعض الطلبة ينصرفون عنها للرياضة، كما أن بعض الطلبة عندما يجدون أن الواجبات المدرسية صعبة ولذا يفضلون اللعب عليها (عبد الرحمن، 2011). وسوف يتناول

الاجتماعي الذي يتفاعلون فيه، وقد يتجاوزها إلى درجة أكثر خطورة فيتشوش التفكير وتضعف قدرتهم على التركيز على الجوانب التعليمية في حياتهم، كما تضعف رغبتهم في متابعة دراستهم، ويهملون ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات دراسية، نتيجة لما يعانون منه من إثارة وعدم تحكم وسيطرة على انفعالاتهم في مواقف الحياة المختلفة وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى تأخر مستواهم الدراسي وظهور مشكلات دراسية عدة.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات الدراسية، يمكن التركيز على أبرز المشكلات الدراسية التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية، وتتضمن هذه المشكلات الآتي:

1. مشكلة التأخر الدراسي: يعرف الزعبي (2013، 214) التأخر الدراسي بأنه "بأنه مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى تحصيل الطالب عن المستوى المتوسط، أي تأخر في مستوى الطالب عن مستوى أقرانه العاديين، بحيث يكون مستوى تحصيل الطالب أقل من مستوى قدراته التحصيلية الحقيقية، وقد يكون هذا التأخر في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائماً أو مؤقتاً". ويتسم المتأخرون دراسياً ببعض الخصائص الوجدانية "الانفعالية" مثل فقدان الثقة بالنفس وضعفها، عدم الاستقرار والخلل، قدرات محدودة في توجيه الذات، والخمول، والاكتئاب، وشرود الذهن، الإجهاد والتوتر والكسل والحركات العصبية، والأزمات النفسية (الجرجاوي، 2002). كما يتميزون باضطراب العاطفة والقلق، وعدم الأمن، والبلادة، وعدم الثبات الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص، والغيرة، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن (زهران، 2005).

2. مشكلة نقص التركيز: يعرف جمعة (2005، 91) نقص القدرة على التركيز بأنها مشكلة "تشير إلى شعور المراهق بعدم القدرة على شحذ الانتباه والتركيز، وتذكر الأشياء نتيجة للشرود الذهني المستمر في أفكار أو صور أو أحداث معينة". ويرى "ماكديول وهوستيتلر" (2008، 469) أن من صفات ضعيفي الانتباه والتركيز "عدم المقدرة على التركيز لفترة طويلة، يصابون بالملل ويتململون بشكل سريع، عدم التنظيم، عدم الحساسية للتفاصيل أو الانتباه لها، لديهم صعوبات بالنسبة إلى نظرهم لدوائهم، الإفراط بالنشاط

البحث علاقة الاتزان الانفعالي بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تتميز انفعالات مرحلة المراهقة بأنها كثيرة ومتشعبة وحادة، ويبدو ذلك في شدة الحساسية وسرعة التأثر لأدنى المثيرات، وقد يظهر القلق والكآبة نتيجة لتضارب الانفعالات وعدم استقرارها، وقد يؤدي ذلك بالمراهق إلى الشعور بالإحباط الذي ينعكس على ميله إلى العزلة عن الآخرين، وتترك حالة عدم الاستقرار الانفعالي التي يمر فيها هؤلاء آثاراً سلبية على شخصياتهم في الجوانب الاجتماعية والصحية والدراسية كافة.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتزان الانفعالي لدى المراهقين، تبين أن ازدياد مستوى الاتزان الانفعالي يترك آثاراً إيجابية في الشخصية وتؤكد ذلك في دراسة قام بها مبارك (2008) في دراسة على عينة من طلبة الثانوية في العراق تبين فيها أنه توجد علاقة موجبة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات. بينما أشارت دراسات أخرى أن ضعف الاتزان الانفعالي يترك آثاراً سلبية في الشخصية وهذا ما أكدته دراسة وهبة (2010) على عينة من المراهقين في مصر، فقد تبين وجود علاقة سالبة بين الوحدة النفسية وقدرة المراهقين على ضبط انفعالاتهم وتعبيراتهم الانفعالية كما تبين أن المراهقين الذين لديهم حساسية انفعالية عالية أكثر شعوراً بالوحدة النفسية. وتؤكد ذلك أيضاً في دراسة قام بها عبارة (2017) على عينة من المراهقين في سوريا تبين فيها أن ضعف الاتزان الانفعالي يرتبط بزيادة الأفكار اللاعقلانية.

إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن أن يؤدي ضعف الاتزان الانفعالي لدى المراهقين إلى زيادة تعرضهم للمشكلات الدراسية؟

وقد لا حظ الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في مدارس الثانوية أن نسبة كبيرة من المراهقين لديهم اعتماد زائد على المحيطين بهم فيما يتعلق بواجباتهم ومسؤولياتهم الدراسية، ويميل البعض منهم إلى التأخر عن وقت الدراسة أو الهروب من المدرسة، واستخدام العنف والقوة مع الزملاء في الفصل الدراسي، إضافة إلى السلوك الفوضوي والتهريج داخل المدرسة، ويعاني البعض الآخر من ضعف الانتباه ونقص التركيز على شرح المدرس، ولا شك أن هذه المشكلات السابقة إنما تدل على ازدياد

حدة المشكلات الدراسية لدى هؤلاء المراهقين وقد يعزى ذلك إلى ضعف الاتزان الانفعالي لهؤلاء المراهقين حيث تكون استجاباتهم الانفعالية غير متناسبة مع المواقف التي يمرون فيها. وعلى ضوء توصيات الدراسات بإجراء دراسات متعلقة بالاتزان الانفعالي لدى الطلبة للتخفيف من الآثار الناتجة عن ضعف الاتزان الانفعالي (مبارك، 2008؛ حمدان، 2010؛ سمور، 2012) وإجراء دراسات تتناول المشكلات الدراسية لدى الطلبة للوقوف على أسبابها والعمل على الحد منها (بارود، 2010؛ شبر، 2013).

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وظهور بعض المشكلات الدراسية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، إهمال الواجبات المنزلية) لدى المراهقين؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- أ. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس؟
- ب. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس؟
- ت. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟
- ث. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي)؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

1. تعرّف العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية (القدرة على التحكم في الانفعالات وتنظيمها، المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة) ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعليم، اهمال الواجبات المنزلية)
2. تعرّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية.
3. تعرّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.
4. تعرّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية.
5. تعرّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

أ. الاتزان الانفعالي Emotional balance

يعرف "بينسون وغلوريا" (Benson & Gloria, 2016, 190) الاتزان الانفعالي بأنه يتمثل في "قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات".

ويمكن تعريف الاتزان الانفعالي إجرائياً بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب في مقياس (الاتزان الانفعالي) المستخدم بالدراسة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الطالب لديه مستوى عال من الاتزان الانفعالي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الطالب لديه ضعف في مستوى الاتزان الانفعالي.

ب. المشكلات الدراسية Educational Problems

يرى ملحم (2007، 409) أن المشكلات الدراسية تشير إلى "المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب مع مدرسيه وزملائه في الصف ومدى تكيفه معهم، وتشمل أيضاً المشكلات المتعلقة بالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي وواجبات المدرسة وأنظمتها

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. أهمية المشكلة التي تناولتها الدراسة الحالية وهي الاتزان الانفعالي وعلاقته بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى المراهقين، وذلك لتجنب الآثار الناتجة عن ضعف مستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين.
2. أهمية المرحلة العمرية التي تجري عليها الدراسة وهي مرحلة المراهقة التي تمثل مرحلة حرجة؛ لأنها السن الذي يتحدد فيه مستقبل الفرد إلى حد كبير ويمر فيه بكثير من الصعوبات ويمكن أن ينحرف في هذا السن إذا لم يجد من يساعده على تخطي العقبات التي تواجهه.
3. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية لدى المراهقين، وهذا في حدود علم الباحث.
4. تمكن الدراسة الحالية من توفير أدوات خاصة بالبيئة السورية تقيس (الاتزان الانفعالي، والمشكلات الدراسية) مما يساهم في إثراء مجال القياس النفسي.
5. من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين الآخرين حيث تدفعهم للمزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

199 أنثى) في بعض المدارس الثانوية. هدفت إلى تعرف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وظهور بعض المشكلات الانفعالية (عدم الاتزان الانفعالي، الخجل، القلق، الغضب) لدى المراهقين، واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد بشري المغرل (2010) ومقياس المشكلات الانفعالية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية دالة بين درجات الطلبة على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الانفعالية ككل وأبعاده الفرعية.

كما قام عبارة (2016) بدراسة على عينة من طلبة الثانوية في سوريا بلغت (250) طالباً وطالبة هدفت إلى تعرف العلاقة بين عدم الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، واستخدمت الدراسة مقياس أساليب حل المشكلات من إعداد الباحث، ومقياس العصبية من قائمة أيزنك للشخصية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين عدم الاتزان الانفعالي والأسلوب الاندفاعي والأسلوب التجني في حل المشكلات، ووجود ارتباط سلبي بين عدم الاتزان الانفعالي والأسلوب العقلاني في حل المشكلات.

كما أجرى كل من "غولامي وسامر" (Gholami & Samer, 2015) دراسة على عينة من المراهقين في هولندا بلغت (514) مراهقاً ومراهقة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، واستخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي إعداد (روبي، 2008)، ومقياس أساليب حل المشكلات إعداد (جاكسون، 2011) وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب حل المشكلات العقلاني والاتزان الانفعالي، وتبين أنه توجد فروق لصالح الذكور في الاتزان الانفعالي، وأن الذكور أكثر قدرة على السيطرة على المواقف التي يتعرضون لها.

وقامت سلوم (2015) بإجراء دراسة على عينة من طلبة الثانوية في دمشق بلغت (324) طالباً وطالبة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنظيم الانفعالي واستخدمت مقياس (المغرل، 2010) للأفكار اللاعقلانية، وقامت بإعداد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي فالأفكار اللاعقلانية تزيد من الشدة الانفعالية بينما تنقص الأفكار العقلانية من الشدة الانفعالية.

التي تحد من حرية المراهق، مما قد يدفع المراهق إلى العصيان والتمرد على النظام المدرسي، وبذلك يفشل المراهق في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة".

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس المشكلات الدراسية، التي تشمل أربعة أبعاد (التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، إهمال الواجبات المنزلية)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المراهق لديه مستوى عال من المشكلات الدراسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الفرد لديه مستوى منخفض من المشكلات الدراسية.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية وفق الآتي:

- أ. الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2017/2018.
- ب. الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (ذكور، إناث) من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي.
- ت. الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.
- ث. الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة موضوعياً بدراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، ضعف الدافعية للتعلم، إهمال الواجبات المنزلية) وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (أدبي، علمي).
- ج. الحدود المفاهيمية: اقتصرَت الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

الدراسات السابقة:

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين: أولها دراسات تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، وتناول القسم الثاني المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية:

1. دراسات تناولت الاتزان الانفعالي:

قام عبارة (2017) بإجراء دراسة على عينة من المراهقين في سوريا، وتكونت العينة من (381) طالباً وطالبة (182 ذكراً،

الاجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث في متغيرات (التعبير الانفعالي-الحساسية الانفعالية -التعبير الاجتماعي-الحساسية الاجتماعية) لصالح الإناث، وفي متغيرات (الضبط الانفعالي - الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية) لصالح الذكور.

كما أجرى مبارك (2008) دراسة على عينة من طلبة الثانوية في العراق بلغت (200) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس الاتزان الانفعالي إعداد (الجميلي، 1999)، ومقياس مفهوم الذات إعداد (بكر، 1979) وتبين أنه توجد علاقة موجبة بين الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات، وتبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي.

2. دراسات تناولت المشكلات الدراسية:

قامت أبو مندیل (2016) بإجراء دراسة على عينة من أولياء الأبناء المراهقين في غزة بلغت (408) فرداً، هدفت إلى تعرف العلاقة بين المشكلات السلوكية (النفسية والاجتماعية والدراسية) والتواصل الأسري لدى المراهقين، وقامت الباحثة بإعداد مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس التواصل الأسري، تبين فيها أنه توجد علاقة سلبية بين المشكلات السلوكية لدى المراهقين والتواصل الأسري، وتبين عدم وجود فروق في هذه المشكلات السلوكية حسب متغير الجنس.

وقام "جوهاري وجيمس" (Gohari & jims, 2015) بدراسة على عينة من المراهقين الإيرانيين بلغت (300) مراهقاً ومراهقة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين مركز الضبط ودافعية التعلم، استخدم الباحثان مقياس (مباركة، 2012) لمركز الضبط، ومقياس التكيف الأكاديمي من إعداد (دالي، 2009)، وأشارت النتائج أن المراهقين الذين يعتقدون أن نتائج تصرفاتهم تعود لعوامل خارجية لديهم انخفاض في دافعية التعلم.

وأجرى "فين وهيل" (Flin & Hill, 2015) دراسة على عينة من المراهقين في إسبانيا بلغت (265) مراهقاً ومراهقة، وهدفت إلى تعرف العلاقة بين المشكلات الانفعالية والتوافق الدراسي، واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات الانفعالية من إعداد (مور، 2012) ومقياس التوافق الدراسي إعداد (كارلس، 2009) وأشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين يعانون من المشكلات الانفعالية لديهم انخفاض في التوافق الدراسي.

كما قام سليمان وعلي (2013) بدراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في العراق بلغت (125) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس (الفريجي، 2006) للقلق الوجودي ومقياس (المسعودي، 2002) للاتزان الانفعالي، وتبين أن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من الاتزان الانفعالي، وأنه توجد علاقة عكسية بين الاتزان الانفعالي والقلق الوجودي، وأنه لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي حسب متغير الجنس والتخصص.

وأجرت سمور (2012) دراسة على عينة من طلبة الثانوية في غزة بلغت (432) طالباً وطالبة، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المسيرة المغيرة والتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر، وقد استخدمت الباحثة مقياس المسيرة المغيرة، مقياس التوكيدية، مقياس الاتزان الانفعالي وجميعها من إعداد الباحثة. وقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق بين مرتفعي الاتزان الانفعالي ومنخفضيه في مستوى المسيرة المغيرة لصالح مرتفعي الاتزان الانفعالي، وتبين أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى العينة يبلغ (72، 52)، ولا يوجد تفاعل دال بين المسيرة المغيرة ومتغيرات الدراسة (التوكيدية والاتزان الانفعالي).

وأجرت القيق (2011) دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (688) طالباً وطالبة في محافظة غزة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين سمات الشخصية والتفكير التأملي، واستخدمت مقياس العوامل الخمسة للشخصية إعداد "كوستا وماكرية" وتعريب الانصاري (1998)، ومقياس "ولسون إيزنك" للتفكير التأملي وتعريب بركات (2005)، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة سالبة بين التفكير التأملي وكل من سمة العصبية والانبساطية، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى التفكير التأملي وسمتي الانفتاح الخبرة ويقظة الضمير. وتبين أنه توجد فروق لصالح الإناث في كل من (العصبية، الانبساطية، والانفتاح، على الخبرة، ولصالح الذكور في يقظة الضمير، ولا توجد فروق في سمات الشخصية تعزى لمتغير (المعدل الدراسي، التخصص العلمي).

وقامت وهبة (2010) بدراسة على عينة من المراهقين في مصر بلغت (265) مراهقاً ومراهقة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين الوحدة النفسية والمهارات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات المراهقين على مقياس الوحدة النفسية ودرجاتهم في كل من التعبير الانفعالي، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط

(المتوكل، 2005) واستبانة المستوى الاقتصادي إعداد (أبو مصطفى، 1990)، وأشارت النتائج أنه توجد علاقة سلبية بين مشكلات التركيز وأسلوب التقبل من قبل الوالدين، بينما توجد علاقة إيجابية بين مشكلات التركيز وأسلوب العدائية والرفض من قبل الوالدين.

وأجرت تنيرة (2010) دراسة على عينة من المعلمين للمرحلة الثانوية بلغت (227) معلم ومعلمة في فلسطين، هدفت إلى تعرف أهم السلوكيات السلبية لدى المراهقين داخل المدرسة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة السلوك السليبي، تبين أن مشكلة إهمال الواجبات المدرسية لدى طلبة الثانوية هي أولى المشكلات التي يعانيها الطلبة حيث بلغت نسبة انتشارها (69%)، كما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في المشكلات الدراسية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة نجد أن الدراسات التي تناولت الاتزان الانفعالي تمت على عينات من المراهقين وأشارت هذه الدراسات أن الاتزان الانفعالي يرتبط إيجاباً بزيادة المهارات الاجتماعية وارتفاع مفهوم الذات والمرونة النفسية، وزيادة الأساليب العقلانية في حل المشكلات، وأن ضعف الاتزان الانفعالي يرتبط إيجاباً بظهور الأفكار اللاعقلانية، والقلق الوجودي، والوحدة النفسية، وضعف مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية واتباع أساليب غير سوية في حل المشكلات، وأما الدراسات التي تناولت المشكلات الدراسية فكان أغلبها على المراهقين، وتبين أن ذوي المشكلات الدراسية يعانون من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية كالقلق ونقص التركيز، وقلة التوافق النفسي ومشكلات في التواصل الأسري. بينما لم يجد الباحث أية دراسة في حدود علمه تناولت العلاقة بين الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية لدى المراهقين مما يبرر إجراء هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

أ. منهج الدراسة:

أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرت شبر (2013) دراسة على عينة من الطلبة والمدرسين بلغت (120) طالباً و(35) مدرساً، هدفت إلى تعرف أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم الدراسية وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس إهمال الواجبات، تبين فيها أن من أبرز أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم المنزلية عدم الاستخدام الصحيح للتقنيات الحديثة من الموبايل والانترنت والمبالغة في ذلك وضيق الوقت فيه.

وأجرت بن ستي (2012) دراسة على عينة من طلبة الثانوية في الجزائر بلغت (200) طالباً وطالبة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق النفسي، وتم استخدام مقياس التوافق النفسي إعداد عطية هنا، ومقياس الدافعية للتعلم إعداد يوسف قطامي، أشارت النتائج أنه لا توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق النفسي، وتبين أنه توجد فروق في الدافعية للتعلم لصالح الإناث فهن أكثر دافعية للتعلم.

وقام بارود (2010) بدراسة على عينة من المراهقين في غزة بلغت (649) طالباً وطالبة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين المتغيرات الانفعالية والاجتماعية (القلق، نقص الانتباه، المناخ الأسري، علاقة الآباء بالأبناء، التفكك الأسري) والتحصيل الدراسي، واستخدم الباحث مقياس القلق من إعداد جانيت تايلر، وتم استخدام (مقياس العناد، مقياس تشتت الانتباه والحركة الزائدة، مقياس التفكك الأسري من إعداد الباحث). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين المتغيرات الانفعالية والاجتماعية (القلق، نقص الانتباه، علاقة الآباء بالأبناء، التفكك الأسري) والتحصيل الدراسي.

كما أجرى العلوان والعطيات (2010) دراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في الأردن بلغت (111) طالباً وطالبة، هدفت إلى تعرف الفروق بين ذوي التحصيل المتدني والمرتفع في الدافعية للتعلم، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية للتعلم إعداد (ليبر، 2005)، تبين فيها أن متدني التحصيل أقل دافعية للتعلم، كما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

وقامت عبد الله (2010) بدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الخرطوم بلغت (802) من الطلبة، هدفت إلى تعرف العلاقة بين مشكلات التركيز وأساليب التنشئة الأسرية، واستخدمت الباحثة مقياس المشكلات السلوكية إعداد الباحثة، ومقياس القبول والرفض الوالدي إعداد ممدوح سلامة وتقنين

ب. مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الثانوية العامة (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) في مدينة حمص للعام الدراسي 2017/2018 والبالغ عددهم (13495) طالباً وطالبة، حسب دائرة الإحصاء في مديرية التربية في مدينة حمص، والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1)

توزع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد المجتمع	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
6233	7262	5420	8075	
النسبة المئوية	46.19%	53.81%	40.16%	59.84%

ت. عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة (375) طالباً وطالبة، أختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص، إذ قُسمت مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في مدينة حمص، ثم حسب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث) ومن داخل كل مدرسة أختيرت شعبتان بطريقة عشوائية، على أن تكون إحدى هذه الشعب من الفرع العلمي والشعبة الأخرى من الفرع الأدبي، ثم طُبق على كامل أفراد الشعبة المختارة. وبعد التطبيق استُبعد (25) استبانة بسبب عدم الإجابة على بعض بنود الاستبانة، ولذلك أصبح العدد النهائي للعينة (350) طالباً وطالبة منهم (177) ذكراً، (173) أنثى، ومنهم (169) من الفرع الأدبي، (181) من الفرع العلمي، وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (17.40) بانحراف معياري (1.05). والجدول (2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد العينة	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
177	173	169	181	
النسبة المئوية	50.57%	49.43%	48.28%	51.68%

ث. أدوات الدراسة:

1. مقياس الاتزان الانفعالي:

قام الباحث بإعداد مقياس لقياس الاتزان الانفعالي لدى المراهقين ويتكون المقياس من (24) عبارة موزعة على مقياسين فرعيين وهما القدرة على التحكم في الانفعالات وتنظيمها وعباراته هي (1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21-23)، والمرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية وعباراته هي (2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22-24)، وأعطى لكل بند وزن مدرج (مطابق تماماً، مطابق بشكل كبير، مطابق بشكل متوسط، مطابق بشكل ضعيف، غير مطابقة مطلقاً)، وتعطى الدرجات بالترتيب وفق الآتي (5-3-4-2-1) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما البنود السلبية وهي ذات الأرقام (6-10-11-14-16-20-21-23-24)، فتعطي القيم الآتية على الترتيب (1-2-3-4-5) وتُحسب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعية من خلال جمع درجات البنود الخاصة بكل مقياس. وتتراوح الدرجة الكلية في كل مقياس ما بين (12-60 درجة). أما الدرجة الكلية للمقياس ككل فيتم الحصول عليها من خلال جمع درجات المفحوصين في المقياسين، وتتراوح ما بين (24-120).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:
أ. صدق المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية بجامعة دمشق والبعث والبالغ عددهم (10) محكمين، إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة بنود المقياس للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، وعلى ضوء تلك الآراء أصبح عدد بنود المقياس بشكل نهائي (24) بنداً.

ب. طريقة الصدق البنائي باستخدام معامل بيرسون:

قام الباحث الحالي بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص

في كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه البند، كما حسب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل بند والدرجة الكلية على المقياس ككل. وحسبت معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). ويوضح الجدول (3) معاملات الارتباط.

جدول (3)

معامل ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية للبند التابع له

القدرة على التحكم في الانفعالات			المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة		
معامل ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
البند	للبعد	للمقياس	البند	للبعد	للمقياس
1	0.628**	0.601**	2	0.620**	0.587**
3	0.557**	0.688**	4	0.655**	0.689**
5	0.524**	0.514**	6	0.678**	0.789**
7	0.519**	0.634**	8	0.585**	0.547**
9	0.701**	0.578**	10	0.658**	0.698**
11	0.509**	0.658**	12	0.710**	0.786**
13	0.665**	0.517**	14	0.578**	0.589**
15	0.555**	0.659**	16	0.698**	0.780**
17	0.622**	0.568**	18	0.750**	0.591**
19	0.638**	0.690**	20	0.618**	0.582**
21	0.587**	0.540**	22	0.545**	0.687**
23	0.715**	0.726**	24	0.676**	0.516**
ارتباط البند بالمقياس ككل			ارتباط البند بالمقياس ككل		
0.845**			0.796**		

يتبين من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01)**، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق البنائي.

ج. الصدق التمييزي:

وفقاً لهذه الطريقة قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي من الأدنى إلى الأعلى، ثم أخذت

مجموعة الطلبة الذين يمثلون (الربع الأعلى، أي أعلى 25% من الدرجات) والذين يمثلون (الربع الأدنى، أي أدنى 25% من الدرجات) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول (4) يبين نتائج اختبار ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين.

جدول (4)

دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والأدنى لمقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده باستخدام اختبار ت (t-test) (ن=160)

مقياس الاتزان الانفعالي	الربيع الأدنى ن=40		الربيع الأعلى ن=40		درجة الحرية	ت المحسوبة	دلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القدرة على التحكم في الانفعالات	19.88	2.55	39.15	2.34	78	14.21	0.00	دال
المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة	20.22	1.99	41.90	3.68	78	24.74	0.00	دال
المقياس ككل	40.12	3.88	80.05	8.57	78	25.41	0.00	دال

يتبين من الجدول (4) أنَّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنَّه يتصف بالصدق التمييزي.

2. ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق الآتية:

أ. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

ب. طريقة التجزئة النصفية: حُسب ثبات التجزئة النصفية للمقياس بطريقة سبيرمان وبراون.

ت. الثبات بالإعادة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة (80 ذكراً و80 أنثى)، ثم أعيد تطبيقه بعد (15) يوماً، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين. ويوضح الجدول (5) معاملات ثبات مقياس الاتزان الانفعالي.

جدول (5)

نتائج ثبات مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والإعادة.

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات		
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	بالإعادة
القدرة على التحكم في الانفعالات	0.645	0.736	0.716
المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة	0.725	0.687	0.696
المقياس ككل	0.817	0.779	0.818

يتبين مما سبق أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، ولذا يمكن تطبيقه، انظر الملحق رقم (1) يوضح النسخة النهائية للمقياس.

ب- مقياس المشكلات الدراسية لدى المراهقين:

قام الباحث بإعداد مقياس لقياس أبرز المشكلات الدراسية التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية، ويتألف المقياس من (30) عبارة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي: مقياس التأخر الدراسي وعباراته (1-5-9-13-17-23-30)، مقياس نقص التركيز وعباراته (4-8-12-16-20-24-27)، ومقياس ضعف

الدافعية للتعلم (2-6-10-14-18-21-25-28)، ومقياس إهمال الواجبات المنزلية (3-7-11-15-19-22-26-29) وأعطى لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات (1-2-3-4-5) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية وهي ذات الأرقام (6-10-11-21) فيعطى الطالب الدرجات بشكل معاكس (1-2-3-4-5) ويتم حساب درجة الطالب في كل مقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس ككل بين (30-150).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. صدق المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (13) محكماً، إذ قاموا بإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي

حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، ليصبح عدد بنود المقياس (30) بنداً.

ب. الصدق البنائي باستخدام معامل بيرسون:

قام الباحث بالتحقق من الصدق البنائي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالباً وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتهي إليه هذا البند، والدرجة الكلية على المقياس ككل. كما حُسب معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس وبوضوح الجدول (6) قيم معاملات الارتباط:

جدول (6)

معامل ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية للبعد التابع له

مشكلة التأخر الدراسي		مشكلة نقص التركيز		مشكلة إهمال الواجبات المنزلية		ضعف الدافعية للتعلم		مشكلة	
ارتباط البند مع الدرجة الكلية		ارتباط البند مع الدرجة الكلية		ارتباط البند مع الدرجة الكلية		ارتباط البند مع الدرجة الكلية		ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
للمشكلة	للمقياس	للمشكلة	للمقياس	للمشكلة	للمقياس	للمشكلة	للمقياس	للمشكلة	للمقياس
1	**0.789	4	**0.590	3	**0.654	2	**0.493	**0.366	
5	**0.787	8	**0.608	7	**0.732	6	**0.508	**0.434	
9	**0.609	12	**0.410	11	**0.501	10	**0.466	**0.361	
13	*0.775	16	**0.686	15	**0.743	14	**0.726	**0.563	
17	**0.524	20	**0.455	19	**0.695	18	**0.518	**0.452	
23	**0.611	24	**0.452	22	**0.681	21	**0.457	**0.457	
30	**0.543	27	**0.512	26	**0.603	25	**0.579	**0.539	
				29	**0.666	28	**0.671	**0.678	
ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل		ارتباط الدرجة الكلية للمشكلة بالمقياس ككل	
**0.732		**0.881		**0.916		**0.853			

الأعلى، ثم أخذت مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الرابع الأعلى) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الرابع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في المقياس. والجدول (7) يبين نتائج استخدام اختبار ت (t-test):

يتضح من الجدول (6) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق البنائي.

ت. الصدق التمييزي: قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده من الأدنى إلى

جدول (7)

دلالة الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى بالنسبة لمقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (t-test):

مقياس المشكلات الدراسية	الربع الأعلى ن=50		الربع الأدنى ن=50		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
التأخر الدراسي	17.96	2.81	10.58	0.64	98	22.98	0.000	دال
نقص التركيز	23.10	3.63	11.56	1.65	98	22.21	0.000	دال
اهمال الواجبات المنزلية	26.32	3.66	13.48	1.35	98	28.64	0.000	دال
ضعف الدافعية للتعلم	24.54	3.26	12.64	1.46	98	25.48	0.000	دال
المقياس ككل	91.92	11.66	48.26	4.60	98	24.73	0.000	دال

ب. الثبات بطريقة التّجزئة النّصفية:

حُسب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية بين درجات نصف المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية).

ت. الثّبات بطريقة الإعادة:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عيّنة مكونة من (200) طالب وطالبة (100 ذكر 100 أنثى)، ثمّ أعيد تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (8) معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والإعادة:

من خلال الرّجوع إلى الجدول (7) يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس ومقاييسه الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس المشكلات الدراسية لدى المراهقين يتصف بالصدق التّمييزي.

2. ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ. ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (8)

معاملات ثبات مقياس المشكلات الدراسية ككل ومقاييسه الفرعية

مقياس المشكلة	قيمة معامل الثّبات			مقياس المشكلة	قيمة معامل الثّبات		
	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة		ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة
التأخر الدراسي	0.734	0.654	0.797	اهمال الواجبات	0.815	0.805	0.847
نقص التركيز	0.708	0.696	0.817	ضعف الدافعية للتعلم	0.676	0.654	0.842
المقياس ككل	0.906	0.880	0.850				

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.

في سبيل التحقق من صحة الفرضية الأولى، قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل ومقاييسه الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية، والجدول (9) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل ومقاييسه الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية:

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية (ن=350)

المشكلات الدراسية	أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي	
	المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة	القدرة على التحكم في الانفعالات
التأخر الدراسي	**-.0362-	**-.0260-
نقص التركيز	**-.0393-	**-.0389-
إهمال الواجبات المنزلية	**-.0304-	**-.0248-
ضعف الدافعية للتعلم	**-.0227-	**-.0280-
المقياس ككل	**-.0340-	**-.0257-

يعانون من المشكلات الانفعالية لديهم انخفاض في التوافق الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن المراهق الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الاتزان الانفعالي عادة ما يتميز بالقدرة على ضبط انفعالاته بحيث تكون متناسبة مع المواقف التي يمر بها، وهذا ما يجعله يشعر بالتفاؤل والاستقرار النفسي، ولا شك أن هذه الحالة المستقرة سوف تنعكس على قدراته العقلية وقدرته على التفكير والتركيز، ويدفعه ذلك إلى زيادة التفكير في المستقبل وبالتالي يزداد لديه مستوى الطموح وتزداد دافعيته للتعلم ورغبته بمزيد من التحصيل ومزيد من النجاح، ولذا يرتفع مستواه الدراسي وتقل

من خلال الجدول (8) يتبين أن مقياس المشكلات

الدراسية ككل ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام. ويوضح الملحق رقم (2) مقياس المشكلات الدراسية بصورته النهائية.

الأساليب الإحصائية:

أستخدم معامل ارتباط بيرسون لاختبار الفرضية الأولى، واختبار ت (t-test) للدلالة الفروق بين المتوسطات لاختبار الفرضية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

يتبين من الجدول (9) أن هناك معامل ارتباط سلبياً

دالاً إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل ومقاييسه الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.320**)، وبالتالي فإنه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي نقصت درجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية. ولذا نرفض الفرضية الصفرية، أي توجد علاقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "فلين وهيل" (Flin & Hill, 2015) على عينة من المراهقين في اسبانيا، إذ أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين

وواجبات ولذا يتشتت انتباهه بأبسط المثيرات وتضعف قدرته على التواصل بصورة جيدة مع المدرسين والآخرين المحيطين به، حيث يستجيب بانفعال دون تفكير بنتائج تصرفاته، بينما تتعارض هذه الصفات مع المراهق المتزن انفعالياً الذي يكون أكثر هدوءاً وتفاؤلاً وثقةً بالنفس، كما تكون استجابته الانفعالية ملائمة للمواقف التي يتعرض لها، وهذا ما يجعله أكثر قدرة على التركيز على الجوانب التعليمية وأكثر تركيزاً على ما يطلب منه أعمال وواجبات.

اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل اختبار صحة الفرضية الثانية، قام الباحث باستخدام اختبار ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (10) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (10)

دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده باستخدام اختبار ت (t-test) (ن=350).

مقياس الاتزان الانفعالي	الذكور ن=177		الإناث ن=173		درجة الحرية	ت محسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القدرة على التحكم في الانفعالات	2.25	30.46	2.47	348	3.54	0.000	دال	
المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة	2.19	31.60	2.88	348	3.15	0.000	دال	
لمقياس ككل	4.19	62.04	3.79	348	3.98	0.000	دال	

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (مبارك، 2008؛ سليمان وعلي 2013) اللتين أشارتا أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي.

ويمكن تفسير ذلك بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة جنس الأنثى التي تغلب عليها الناحية الوجدانية مما يجعلها أكثر قابليةً للتأثر بأبسط المواقف التي تتعرض لها، ولذا تستجيب بانفعال حيث تكون أكثر حساسية من الذكر مما يجعلها في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي، ولذا تضعف قدرتها على التحكم في انفعالاتها، ومما يزيد من حالة عدم الاستقرار الانفعالي تلك

مشكلاته الدراسية. وعلى العكس من ذلك نجد أن ضعف الاتزان الانفعالي يؤثر سلباً على قدرة المراهق العقلية وقدراته على التفكير والتركيز، كما يشوش قدرته علماً إدراك ويضعف الانتباه والقدرة على التذكر، وهذا ما يؤثر سلباً على المستوى الدراسي فتتضعف دافعية المراهق للدراسة ويهمل واجباته الدراسية ويتراجع مستواه الدراسي.

ويتبين من الجدول (9) أنَّ أعلى معامل ارتباط بين مقياس الاتزان الانفعالي والأبعاد الفرعية لمقياس المشكلات الدراسية ككل كان بعد نقص التركيز حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.391**)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبارة (2016) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في سوريا، تبين فيها وجود ارتباط سلبي بين عدم الاتزان الانفعالي والأسلوب العقلاني في حل المشكلات الذي يتطلب التركيز بشكل دقيق على بدائل المشكلة كافة واختيار البديل المناسب بعد مقارنة هذه البدائل فيما بينها. ويمكننا تفسير ذلك بأن المراهق الذي يعاني من نقص التركيز عادة ما يشعر بالملل وعدم المعنى فيما يقوم به أعمال

يتبين من الجدول (10) أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig أصغر من 0.05 مما يدل على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية، وكانت الفروق لصالح الذكور، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القيق (2011) التي أشارت إلى أن الإناث يعانين من ضعف الاتزان الانفعالي أكثر من الذكور. وتتفق أيضاً مع دراسة "غولامي وباجري" Gholami & Bagheri, (2013) التي توصلت إلى أنَّ الذكور يملكون القدرة على السيطرة الانفعالية على المواقف التي يتعرضون لها أكثر من الإناث.

درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعادها الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المشكلات الدراسية وأبعادها الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبارات (t-test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعادها الفرعية، والجدول (11) يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (11)

دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس المشكلات الدراسية وأبعادها باستخدام اختبارات (t-test) (ن=350).

المشكلات الدراسية	الذكور ن=177		الإناث ن=173		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
تأخر دراسي	12.10	3.87	12.38	3.58	348	0.86	0.147	غير دال
نقص تركيز	17.55	3.48	16.72	3.66	348	0.90	0.211	غير دال
إهمال واجبات	17.16	4.36	18.77	4.79	348	1.44	0.150	غير دال
نقص دافعية	17.19	4.81	16.90	4.19	348	0.10	0.328	غير دال
المقياس ككل	64.00	12.48	64.77	12.66	348	1.50	0.217	غير دال

التركيز، كما تختلف مع دراسة عبد الله (2010) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر معاناة من مشكلات التركيز. وتختلف أيضاً مع دراسة بن ستي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعادها الفرعية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، إهمال الواجبات المنزلية، ضعف الدافعية للتعلم) بأنه من الممكن أن يرجع إلى تساوي طريقة التدريس وتعامل المدرسين واهتمامهم لدى الطلاب والطالبات، كما أن كلاً من الذكور والإناث يتعرضون للمناهج ذاته والمواد التعليمية ذاتها، ويتعرضون لطرائق التقويم ذاتها، أضف لما سبق فإن كلاً من الذكور والإناث في المرحلة العمرية نفسها، ولذا تكون الأمور التي تشغل تفكير كلا الجنسين واحدة فيما يتعلق بالمستقبل ودور كل منهم في الحياة، وبالتالي فإن المؤثرات التي تضعف

الضغوط والأعباء والمسؤوليات المنزلية التي تفرض على الأُنثى دون الذكر داخل المنزل. ومن ناحية أخرى فإنه عادة ما يتاح للذكور حرية التنقل والحركة والتصرف كيفما يشاؤون، ولذا فهم يتعرضون للكثير من المواقف ويكتسبون خبرة للتعامل العقلاني مع هذه المواقف، فغالباً ما يكون الذكر أكثر قدرة على التحكم بعواطفه وانفعالاته في الكثير من المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في الواقع أكثر من الأُنثى التي تميل إلى الانفعال.

اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية وأبعادها الفرعية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، إهمال الواجبات المنزلية، ضعف الدافعية للتعلم) فقد كانت قيمة Sig أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعادها الفرعية، أي لا توجد فروق. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية ومنها دراسة أبو منديل (2016) وتتفق أيضاً مع دراسة العلوان والعطيات (2010) التي أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم، كما تتفق مع دراسة تنيرة (2010) التي أشارت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مشكلة إهمال الواجبات المنزلية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بارود (2010) التي أشارت إلى أن الذكور أكثر معاناة من تشتت الانتباه ونقص

تركيزهم متشابهة، وهذا ما يجعلهم على مستوى واحد من نقص التركيز.

اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي في مقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبارات (t-test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية، والجدول (12) يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده باستخدام اختبارات (t-test) (ن=350).

المشكلات الدراسية	الأدبي ن=169		العلمي ن=181		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
تأخر دراسي	13.64	3.85	13.74	3.78	348	0.88	0.365	غير دال
نقص تركيز	15.35	4.54	16.00	4.19	348	0.640	0.245	غير دال
إهمال واجبات	17.22	4.38	17.46	4.70	348	1.35	0.369	غير دال
نقص دافعية	18.36	3.86	18.06	3.88	348	1.22	0.421	غير دال
المقياس ككل	64.57	12.31	65.26	11.55	348	1.87	0.319	غير دال

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية وأبعاده الفرعية (التأخر الدراسي، نقص التركيز، إهمال الواجبات المنزلية، ضعف الدافعية للتعلم) فقد كانت قيمة Sig أكبر من 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المشكلات الدراسية ومنها دراسة تنيرة (2010)، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس المشكلات الدراسية ككل وبعض أبعاده الفرعية بأن كلاً من طلبة الفرع العلمي والأدبي يتعرضون لأسس التقويم الدراسي نفسه، وكثيراً ما تتشابه البيئة المدرسية لدى كل من طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي من حيث كثافة عدد الطلبة في الصفوف،

والبيئة الفيزيائية داخل المدرسة، كما أن كلاً من طلبة الفرع العلمي والأدبي يعيشون في البيئة الأسرية ذاتها ويتأثرون بطبيعة التفاعلات الأسرية ذاتها التي يكون لها الأثر الكبير في دافعية الطلبة للتعلم وتركيزهم أثناء دراستهم، وكذلك يتأثرون بالمستوى المادي للأسرة ذاته من حيث تأمين الاحتياجات الأساسية للمدرسة.

اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل اختبار صحة الفرضية الخامسة، قام الباحث باستخدام اختبار ت (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (13) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مقياس الانحياز الانفعالي وأبعاده ككل وأبعاده باستخدام اختبار ت (t-test) (ن=350).

مقياس الانحياز الانفعالي	الأدبي ن=169		العلمي ن=181		درجة الحرية	ت محسوبة	الدلالة Sig	القرار
	ع	م	ع	م				
القدرة على التحكم في الانفعالات	2.22	38.10	2.56	37.26	348	0.64	0.147	غير دال
المرونة في التعامل مع المواقف المختلفة	2.43	37.80	2.78	37.69	348	0.95	0.089	غير دال
المقياس ككل	4.19	75.90	3.61	74.95	348	0.78	0.135	غير دال

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig أكبر من 0.05 مما يدل على أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في مقياس الانحياز الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في الانحياز الانفعالي ومنها دراسة القيق (2011) التي أشارت أنه لا توجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي في الانحياز الانفعالي. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في الانحياز الانفعالي بأنه من الممكن أن يعود ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية، وهي مرحلة المراهقة التي يمر بها كلا الفرعين، حيث تتميز انفعالات المراهقة بأنها عنيفة وشديدة ومتقلبة فالمراهقين سرعان ما ينتقلون من حالة انفعالية إلى حالة أخرى بسرعة ومن أبسط المثيرات والكلمات، وقد تنتابهم مشاعر القلق من التغيرات الجسدية والفكرية والاجتماعية التي يتعرضون لها وهذا ما يجلبهم سريعي الاستثارة والهيّاج.

توصيات:

من خلال نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

- 1- تصميم برنامج إرشادي لمساعدة المراهقين على رفع مستوى الانحياز الانفعالي بما يحقق مستوى جيد من الصحة النفسية لديهم، وبالتالي يخفف لديهم درجة المشكلات الدراسية.
- 2- دراسة العلاقة بين الانحياز الانفعالي وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلبة الثانوية العامة، مثل: المناخ الأسري، وتقدير الذات، وأساليب التفكير.

- 3- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (الانحياز الانفعالي) و(مقياس المشكلات الدراسية) في مجال التشخيص النفسي من قبل المرشدين والمعالجين والأطباء النفسيين، وخاصةً عندما يتم تشخيص مشكلات المراهقين.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو منديل، وسام. (2016). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
2. أيزنك، أيزنك. (1991). استخبار أيزنك للشخصية. دليل تعليمات الصيغة العربية للأطفال والراشدين. تعريب: أحمد عبد الخالق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
3. بارود، محمد سعيد. (2010). بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
4. بن ستي، حسينة. (2012). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
5. تنيرة، كمال مصطفى. (2010). أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

6. الجرجاوي، زياد. (2002). التأخر الدراسي ودور التربية في علاجه، الطبعة الثانية، الرياض.
7. جمعة، أمجد عزات. (2005). مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكدوراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
8. حمدان، محمد. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
9. ريان، محمد محمود. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة. فلسطين.
10. الزعبي، أحمد محمد. (2013). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. الطبعة الأولى، عمان: دار زهران.
11. زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة الرابعة، القاهرة: عالم الكتب.
12. سلوم، هناء. (2015). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. مجلة جامعة البعث، 37(21)، 143-115.
13. سليمان، خديجة حسين؛ علي، وحيدة حسين. (2013). القلق الوجودي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم الإنسانية، 19(1)، 231-216.
14. سمور، أحلام. (2012). المسيرة المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
15. شبر، عفاف حسن. (2013). تقاعس الطلاب في أداء الواجبات البيتية. مجلة كلية التربية، العدد الرابع عشر، 315-355.
16. عبارة، هاني. (2016). أساليب حل المشكلات وعلاقتها بالعصابية ومتغيري الجنس والتخصص. دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 38(8)، 155-125.
17. عبارة، هاني. (2017). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الانفعالية لدى المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(9)، 196-180.
18. عبد الرحمن، صفوت. (2011). أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم.
- رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.
19. عبد الله، هاجر ادريس. (2010). المشكلات السلوكية وسط طلاب مدارس الثانوية الحكومية بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
20. العلوان، أحمد الفلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 717-683.
21. العميرة، محمد حسن. (2007). المشكلات الصفية السلوكية-التعليمية-الأكاديمية-مظاهرها-أسبابها-علاجها. الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة.
22. القيق، منار. (2011): سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملية لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.
23. ماكديول، ماكداو، وهوستيتلر، بوب. (2008). دليل تقديم المشورة إلى الشبيبة. الطبعة الثامنة، ترجمة عصام خوري وسمير الشوملي، الأردن: أوفيرا للنشر.
24. مبارك، سليمان. (2008). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 7(2)، 92-65.
25. ملحم، سامي. (2007). المشكلات النفسية عند الأطفال. الطبعة الأولى، دار الفكر: عمان.
26. منصور، علي؛ رزق، أمينة. (2005). علم النفس التربوي. كلية التربية، جامعة دمشق.
27. وهبة، هدى إبراهيم. (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة حلوان. مصر.

المراجع الأجنبية:

- 1- Benson, S. & Gloria, M. (2016). Emotional stability and its relationship with Educational adjustment among adolescent females. *Journal of Aids and clinical research*, 12(10), 186-198
- 2- Fayombo, G. A. (2010). The Relationship between Personality Traits and Psychological Resilience among the Caribbean Adolescents. *Researchgate*, 2(2), 105-115. DOI: 10.5539/ijps

- 3- Fearon, F. (2014). *Everyday problem solving and emotion*, *Journal of Psychology*, 16(2), 26-31.
- 4- Flin P & Hill, R.(2015). *Emotional problems and academic achievement among adolescent*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23(12), 116-128.
- 5- Fornells, H & Cooper, C. (2015). *Patterns of interaction in family relationships and the Emotional balance in adolescence*. *Journal of Personality and Individual Differences*, 14(6), 315-328.
- 6- Gholami, Q & Samer, M. (2015). *Emotional balance and Problem Solving Styles regarding Gender*. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(6), 700-706.
- 7- Gohari, D & Jims, M (2015). *Locus of control and low achievement among Iranian adolescent migrants*. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 14(6), 210-216.
- 8- Grotevant, P. (2013). *Emotional balance: as predictor of subsequent academic achievement*. *Journal of Psychotherapy in Australia*. 22(4), 48-55.
- 9- Hurlock, K . (2010) *The relation of nervous – emotional stability to educational achievement*, *journal of Educational Psychology*, 6(8), 429-440.
- 10- Outmans, T. (2010), *Four systems for emotion activation, the effect of distraction and information processing* . *Journal of abnormal psychology*, 22(10), 212 – 225.
- 11- Revert, G. (2010). *Assertiveness training for disabled adults in wheelchairs; self- report, role-play, and activity pattern outcomes*, *journal of consulting and clinical psychology*, 22(10), 419-425.
- 12- Samer, S & Karla, M. (2015). *Locus of control and its relationship with Educational adjustment among adolescent females*. *Journal of Aids and clinical research*, 22(10), 106-118.