دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الانفعالات والقرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان*

أماني بنت سالم الحارثية[1]
amaniss.alharthi@gmail.com

إبراهيم بن سلطان الحارثي[2]
Ibrahimh@squ.edu.om

محمود محمد إمام[3]
memam@squ.edu.om

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أثر استراتيجيات تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) بصفتها متغيرات وسيطة في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية، في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، والتعرف إلى مستويات الانفعالات واستراتيجيات تنظيم الانفعال واتخاذ القرارات العقلانية، لدى عينة تكونت من 500 معلمة، كان اختيارهن بالطريقة العنقودية، ولتحقيق أغراض الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وطُبِّق مقياس نمط القرارات العقلانية، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال، ومقياس انفعالات المعلم مع الطلبة. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي القياسي وجود تأثيرات مباشرة في الاتجاه الموجب لانفعال المتعة على القرارات العقلانية، واستراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، ووجود تأثيرات مباشرة في الاتجاه الموجب لاستراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) على القرارات العقلانية. ومن خلال التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتحليل الانحدار المتعدد القياسي، أظهرت النتائج أن كلا من استراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) تؤديان دور الوسيط الجزئي في العلاقة بين الانفعالات الإيجابية (المتعة) واتخاذ القرارات العقلانية. كما أظهرت نتائج اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة، أن معلمات الحلقة الأولى يمتلكن مستويات مرتفعة من الاستمتاع بالتدريس مع الطلبة في الفصول الدراسية، واستخدام استراتيجية إعادة التقييم لتنظيم انفعالاتهن، واتخاذ القرارات العقلانية، كما أن لديهن مستويات منخفضة من الانفعالات السلبية (الغضب والقلق) مع الطلبة في الفصول الدراسية، واستخدام بمستوى متوسط لاستراتيجية القمع التعبيري.

الكلمات المفتاحية: انفعالات المعلم مع الطلبة، استراتيجيات تنظيم الانفعال، إعادة التقييم، القمع التعبيري، القرارات العقلانية

* بني هذا البحث على رسالة ماجستير في علم النفس التربوي بعنوان: استراتيجيات التنظيم الانفعالي كوسيط بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان (2020)، للطالبة أماني بنت سالم بن سيف الحارثية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

1. ماجستير علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
2. أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
3. أستاذ ورئيس قسم علم النفس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

للاقتباس: الحارثية، أماني، والحارثي، إبراهيم، وإمام، محمود. «أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الانفعالات والقرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان»، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 21، 2023

https://doi.org/10.29117/jes.2023.0106

© 2023، الحارثية، والحارث، وإمام، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

Effect of Emotion Regulation Strategies on Emotions and Rational Decision-Making among Female Teachers in the First Cycle Schools in the Sultanate of Oman

Amani Salim Al-Haretheyyah[1] **Ibrahim Sultan Al-Harthi**[2] **Mahmoud Mohamed Imam**[3]

amaniss.alharthi@gmail.com Ibrahimh@squ.edu.om memam@squ.edu.om

Abstract

The current study aimed to investigate the effect of emotion regulation strategies (reappraisal and expressive suppression) as a-mediator in the relationship between emotions and rational decision-making in the classroom for female teachers in the first cycle in the Sultanate of Oman. Additionally, the study aimed to identify the levels of emotions, emotion regulation strategies and the style of rational decision making, in a sample of 500 female teachers. The study used a cross-sectional descriptive design. Participants were cluster method selected. The Rational Decision Style Scale, the Emotion Regulation Strategies Scale, and the Teacher Emotions Scale were administered to the study participants. The results of the standard regression analysis showed that there are positive direct effects of excitability of pleasure on rational decisions, of the stimulation of pleasure on the strategies of reappraisal and expressive suppression, and rationale and expressive repression strategies on rational decisions. Through the direct and indirect effects of multiple regression analyses in the Baron and Kenny method, the results showed that both reappraisal and expressive suppression strategies play a partial mediating role in the relationship between positive emotions (pleasure) and the pattern of rational decisions. The test results, arithmetic averages, standard deviations, and weighted averages also showed that the teachers have high levels of enjoying teaching with students during teaching and use the reappraisal strategy to regulate their emotions and rational decision-making, and they also have low levels of negative emotions (anger and anxiety) with students in classroom and intermediate level for the use of expressive suppression strategy.

Keywords: Teacher emotions with students; Emotion regulation strategies; Reappraisal; Expressive repression; Rational decisions

---

* This article is based on a Master thesis of Educational Psychology, titled: Emotional Regulation Strategies as a Mediator between Emotions and the Rational Decision-Making in the Classroom for Female Teachers in the First Cycle in the Sultanate of Oman (2020), by Amani S. S. Al-Haretheyyah, College of Education, Sultan Qaboos University.

1. The Ministry of Education, Sultanate of Oman.
2. Associate Professor, Educational Psychology Department, College of Education, Sultan Qaboos University.
3. Professor, Head of the Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University.

Cite this article as: Al-Haretheyyah A., & Al-Harthi I. & Imam M.,"Effect of Emotion Regulation Strategies on Emotions and Rational Decision-Making among Female Teachers in the First Cycle Schools in the Sultanate of Oman" *Journal of Educational Sciences*, Issue 21, 2023

https://doi.org/10.29117/jes.2023.0106

© 2023, Al-Haretheyyah A., & Al-Harthi I. & Imam M., licensee QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

المقدمة

تعد المدارس أحد أكبر الحقول التي يُطلب من المعلمين فيها اتخاذ قرارات، تؤثر بدورها في تحسين التعلم والتعليم؛ إذ يعد اتخاذ القرار المحور الأساس الذي يرتكز عليه المعلم للإدارة الصفية؛ فإن عملية اتخاذ القرار تمثل المواجهة اليومية المستمرة للمواقف والمشكلات التي تعترض المعلم من قبل طلابه في الفصول الدراسية، كما يعد اتخاذ القرار المحصلة النهائية من تنفيذ وظائف العملية الإدارية، من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، وتوجيه، ورقابة، وابتكار في سبيل الوصول إلى أهداف العملية التعليمية (رضوان، 2012).

وتركز الاجراءات الحديثة في عملية اتخاذ القرار على ضرورة المفاضلة بين عدة خيارات أو بدائل؛ إذ إن الاعتماد على البديل الواحد لا يعني وجود قرار مناسب، بل قد يتحول إلى نوع من العشوائية أو فرض الرأي، كما أن استخدام المعايير لا يعني أن نحصل على القرار الصحيح تماما، ولكن محاولة الوصول إلى أفضل الحلول (هلال، 2003)، ويوصف استخدام طريقة علمية منهجية عند اتخاذ القرار بالعقلانية؛ أي استخدام العقل عند صناعة القرار؛ ومِن ثَمَّ الابتعاد عن الحدس والمشاعر، أو التقليد والمحاكاة، أو التجربة والخطأ، ويعد نمط القرار العقلاني أحد الأساليب المعرفية لاتخاذ القرار (Dalal & Brooks, 2013)؛ إذ يعكس قدرة الفرد وتفضيله للتفكير بطرق منطقية (Pacini & Epstein, 1999)، ويتميز أسلوب اتخاذ القرار العقلاني بالبحث الشامل عن المعلومات، والتقييم المنهجي والموضوعي لجميع الخيارات، والبدائل المحتملة (Abubakar et al., 2019; Hariri et al., 2016)، وتعد عملية اتخاذ القرار العقلاني عملية منظمة تتطلب وقتًا وجهدًا واعيًا، وتقويما نقديًا للأدلة (Fitzgerald et al., 2017).

ويفسر نموذج إطار العملية المزدوجة the dual-process framework الطرق التي يستجيب بها الأفراد في مواقف اتخاذ القرار؛ إذ تُعالَج المعلومات معرفيا حسب كاهينمان (Kahneman, 2011)وفقًا لنظامين: العقلاني/ المنطقي rational/reasoning، والحدسي/ التجريبي intuitive/experiential (Hodgkinson et al., 2009)، ونركز في هذه الدراسة على الوضع العقلاني الذي يتصف بأنه متعمد، تحليلي، بطيء نسبيًا، محكوم بالقواعد، واعٍ، ويتطلب المزيد من الجهد، وغير نمطي، ويعمل بشكل منهجي ومنطقي، ويمكن الدفاع عنه بشكل منطقي، وهو بعكس الوضع الحدسي (Kahneman, 2011).

ويطلق على النماذج المبكرة لاتخاذ القرارات نظرية القرار الكلاسيكية، ومنها نموذج الرجل الاقتصادي والمرأة الاقتصادية، الذي يصف أحد الأنماط التي يستجيب بها الأفراد في مواقف إصدار الأحكام واتخاذ القرار؛ إذ ينتقي الأشخاص خياراتهم بعناية لتعظيم قيمة الفائدة المتوقعة من شيء ما أيا كانت ماهيته، وتقدَّر الأوزان النسبية للاختيارات وفقًا لمحكات موضوعية، تتمثل في مدى أهمية الاختيار، ويقوم هذا النموذج على ثلاثة افتراضات رئيسة يجب أن تتوفر في متخذي القرار، وهي: أن يكونوا على علم تام بكل ما يتعلق بالبدائل المتصلة بقراراتهم، وجميع النواتج المحتملة المترتبة على اختياراتهم، وأن يتميزوا بملاحظة الفروق الدقيقة بين مختلف بدائل القرار، بالإضافة إلى أنهم يجب أن يكونوا عقلانيين تمامًا في انتقاء خياراتهم (Sternberg & Sternberg, 2012).

وقد تزايد اهتمام الباحثين بدراسة العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار، فأشارت نتائج الأبحاث إلى تأثر عملية اتخاذ القرار بعدة عوامل، ومنها: خبرة متخذ القرار، والوقت (حجازي، 2010)، والعمر (You et al., 2017)، كما

أن الاختلافات في أنماط اتخاذ القرار تستند إلى متغيرات سياقية، مثل مقدار المعلومات التي جرى النظر فيها، وعدد البدائل المحددة عند الوصول إلى القرارات (Driver et al., 1990)، كما أشارت نتائج الأبحاث التجريبية في علم التشريح العصبي إلى أن الانفعالات سبب رئيس لانحراف سلوك القرار الفعلي عن الخيارات العقلانية التي تحددها النماذج الاقتصادية لصنع القرار (Bechara, 2004; Grecucci & Sanfey,2014; Lakomski & Evers, 2010).

وقد وُجد الكثير من الاهتمام بالأبحاث المتعلقة بانفعالات المعلمين، فقد شمل نطاق البحث في انفعالات المعلمين انفعالات مختلفة كالتمتع، والغضب، والقلق، والحماس، إلا أن دراسة فرينزل وآخرين (Frenzel et al., 2009) أشارت إلى أن انفعالات التمتع، والغضب، والقلق، هي الأكثر تكرارًا في الحياة اليومية للمعلمين، وأبرزها في البحث عن مشاعر المعلمين، وأن التمتع بالتدريس لدى المعلمين في كثير من الأحيان أكثر من الغضب أو القلق، وأن معلمي المدارس الابتدائية لديهم مستويات أعلى من التمتع من معلمي المدارس الثانوية.

وتعتبر انفعالات المعلمين مهمة جدا لجودة التدريس؛ فتبرز أهميتها في الفصول الدراسية في أن لها دورا أساسيا في السلوك التعليمي للمعلمين، مما ينعكس على انفعالات الطلبة وتعلمهم ونتائجهم، فأشارت دراسة فرينزيل وآخرين (Frenzel et al., 2009) التي طبّقت على عينة من الطلبة في سن المراهقة المبكرة ومعلميهم، إلى أن شعور المعلم بالحماس يتوسط العلاقة بين استمتاع المعلم واستمتاع الطالب؛ أي إن الحالات الانفعالية المرتبطة بسلوك المعلمين تؤثر في الحالة الانفعالية للطلبة وسلوكهم أيضا، إلا أن الخبرات الانفعالية تختلف بين المعلمين وفقًا لعدد من العوامل ، فقد أشار فرينزيل وآخرون (Frenzel et al., 2015) إلى أن انفعالات المتعة والغضب لدى المعلمين تختلف بدرجة كبيرة، بناء على المادة الدراسية، والمجموعات المختلفة من الطلبة الذين يدرَّسون، وتؤكد دراسة دي روتر وآخرين (De Ruiter et al., 2019) على عينة بلغت (218) من معلمي المرحلة الابتدائية، تأثير خصائص الطلبة في الفصول الدراسية في انفعالات المعلمين؛ إذ إن السلوك الاجتماعي الإيجابي يرتبط بعلاقة إيجابية مع الاستمتاع، ويرتبط بعلاقة سلبية مع الغضب والقلق لدى المعلمين، كما أن عدم الانتباه المفرط لدى الطلبة يرتبط بعلاقة سلبية مع استمتاع المعلمين، وعلاقة موجبة مع انفعال الغضب لديهم، وأن العداء والعدوان لدى الطلبة يتنبأ بقوة بالاستمتاع والغضب والقلق لدى المعلمين.

وقد عرّف شيرر (Scherer, 2009) الانفعالات بأنها عملية ديناميكية ناشئة عن تقييم الفرد الشخصي للأحداث المهمة، وتشتمل على مكونات معرفية، وفسيولوجية، وتحفيزية، وتعبيرية، وحسب المنظرين المعرفيين تعرّف الانفعالات بأنها «استجابات تكيفية تعكس التقديرات المعرفية، والتمثيلات العقلية المعرفية التي تفسر الأحداث البيئية بأنها مهمة للصحة النفسية للفرد» (ريف، 2019، 499)، ومن منظور لازاروس (Lazarus, 1991)، الذي يعد رائدا في المنظور المعرفي لفهم الانفعالات، فإن التقدير المعرفي لمعنى الحدث (وليس الحدث نفسه) يهيئ المجال للخبرات الانفعالية؛ فإن التفكير يسبق الانفعال أو الاستجابة الفسيولوجية في الجسم، وقد شدد على العمليات المعرفية التي تتوسط بين أحداث الحياة المهمة والنشاط الفسيولوجي والسلوكي، فصاغ مفهوم التقدير الجيد للموقف الذي يواجهه الفرد بعدة أنماط، تؤدي جميعها إلى انفعالات ومشاعر إيجابية مختلفة، كالسعادة، والفخر، والأمل، والحب، والتراحم، والعرفان، في حين صاغ مفهوم التقدير السيء للموقف الذي يتعرض له الفرد في عدة

أنماط من الأذى والتهديد، التي بدورها تؤدي إلى المشاعر السلبية للفرد، كالغضب، والخوف، والذنب، والحزن، والخجل، والاشمئزاز، والقلق، والحسد، والغيرة، ويرى لازاروس أن استجابة الأفراد الأولية للموقف من الممكن أن تختلف نوعيا عن استجابتهم الثانوية؛ أي إن الاستجابة الانفعالية تحدث على مرحلتين، المرحلة الأولى تكون فيها الاستجابة الانفعالية الأولية، والتي يكون فيها رد فعل الشخص الفوري، في حين توفر الاستجابة الثانوية فرصة للتنظيم الانفعالي، وأن الانتقال بين المرحلتين قد يحدث بسرعة لدرجة أن الكثير من الأفراد لا يدركون أنه حدث.

ونظرًا لما أشارت إليه نتائج الدراسة التحليلية لروردا وآخرين (Roorda et al., 2011) فإن العلاقات السلبية بين المعلم والطالب في المرحلة الابتدائية لها تأثيرات قوية في كل من المشاركة والإنجاز الأكاديمي للطلبة، وقد أوصت بضرورة التدخل السريع في العلاقة؛ ومن ثم يصبح من الضروري للمعلمين امتلاك استراتيجيات التنظيم الانفعالي (Eckert et al., 2015; Gong et al., 2013)، عند تفاعلاتهم مع طلبة الحلقة الأولى بالتحديد. ويعرّف التنظيم الانفعالي بأنه «قدرة الفرد على الاستجابة بشكل مناسب في أي موقف، سواء كان إيجابيا أو سلبيا، بطريقة تتفق مع قيمه، وأهدافه، واهتمامه المستمر» (Keene & Bethany, 2017, 1)، إلا أن تأثير استراتيجيات تنظيم الانفعال يختلف بالنسبة إلى الخبرة الانفعالية، والسلوك، وعلم وظائف الأعضاء، مما أدى بالباحثين إلى أن طوروا إطارا لتصنيف مجموعة من العمليات المعرفية العصبية، التي تدعم أنواعا مختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعال، فظهر نموذج العملية لتنظيم الانفعال لجروس (Gross, 2002)، الذي من خلاله يمكننا التمييز بين الأنواع المختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعال، على أساس النقطة الأولية في العملية المولدة للانفعال، التي يكون عندها التأثير (كوول وآخرون، 2016).

ووفقًا لهذا النموذج توجد خمس استراتيجيات لتنظيم الانفعال، تنقسم إلى قسمين: الأولى استراتيجيات استباقية، والثانية استراتيجيات تركز على الاستجابة، فالاستراتيجيات الاستباقية تحدث فيها التغييرات المعرفية التي يقوم بها الفرد قبل تفعيل الاستجابة الانفعالية، وتتضمن عدة استراتيجيات، منها: استراتيجية اختيار الموقف، واستراتيجية تعديل الاستجابة، واستراتيجية نشر الانتباه، واستراتيجية إعادة التقييم المعرفي. أما الاستراتيجيات التي تركز على الاستجابة فتعني أن تشكيل ردة الفعل التي حدثت في الحالة المزاجية، قد تشكل بعد تنشيط الاستجابة الانفعالية، وتتمثل في استراتيجية القمع التعبيري (Gross, 2009). وقد ركزت الدراسة الحالية على استراتيجيتين، هما: استراتيجية إعادة التقييم: التي تعني تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد في الموقف المثير للانفعال؛ من أجل تعديل أثره الانفعالي؛ أي تغيير معنى الموقف، واستراتيجية القمع التعبيري: وهي استراتيجية لتخفيض، أو قمع شكل، أو أكثر من أشكال الانفعال، كتخفيض المشاعر، أو النشاط البدني، أو التعابير الوجهية (ريف، 2019).

فقد وُجد أن بعض هذه الاستراتيجيات أكثر فعالية من غيرها، فيفترض نموذج العملية أن استراتيجيات تنظيم الانفعال قد تكون أكثر نجاحًا، ومجهدة بدرجة أقل، عندما تطبق في وقت سابق، بدلا من تطبيقها في وقت لاحق لعملية توليد الانفعالات (Gross, 2001)، فأكدت نتائج دراسة شن (Chen, 2016) أن استراتيجية إعادة التقييم لتنظيم الانفعال تقلل من الحالة الانفعالية والاستجابة الفسيولوجية والجهاز العصبي، في حين أن استراتيجية القمع التعبيري لتنظيم الانفعال لها القدرة على الحد من السلوك الانفعالي فقط، إلا أنها ترفع من تفعيل الاستجابة الفسيولوجية والجهاز العصبي.

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات (Heilman et al., 2010; Martin & Delgado, 2011) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بالتنظيم الانفعالي، ومن جهة أخرى أشارت نتائج دراسات أخرى إلى وجود علاقات ارتباطية بين الانفعالات وتنظيم الانفعال (Goldin & Gross, 2010; Jenaabadi et al., 2015)، وقد توجهت الدراسات التجريبية إلى بحث تأثير استراتيجيتي إعادة التقييم والقمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية؛ فقد أجرى كل من فانت ووت وآخرين (Van't Wout et al., 2010) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة مدى فعالية استراتيجيتي إعادة التقييم والقمع التعبيري في تغيير عملية اتخاذ القرار في التفاعلات الاجتماعية، توصلت نتائجها إلى أن الأفراد الذين استخدموا استراتيجية إعادة التقييم الانفعالي تمكنوا من اتخاذ قرار بقبول عروضٍ غير عادلة في ظل عدم الإنصاف، أكثر من المشاركين الذين استخدموا القمع التعبيري.

في حين سعت الدراسة التجريبية التي قام بها هيلمان وآخرون (Heilman et al., 2010) إلى معرفة تأثير استراتيجيتي إعادة التقييم والقمع التعبيري على اتخاذ قرارات عند المخاطرة، وطبّقت على عينة تكونت من 44 طالبًامن طلبة الجامعة، وقد خلصت نتائجها إلى أن استراتيجية إعادة التقييم تساعد الأفراد على اتخاذ القرارات الأكثر خطورة في المواقف التي تتضمن عاطفة سلبية تمنع من المخاطرة، في حين لا يوجد تأثير لاستراتيجية القمع التعبيري في الانفعالات السلبية في المواقف التي تتضمن اتخاذ قرارات تتضمن المخاطرة. كذلك خلصت النتائج إلى أن كلا من استراتيجيتي إعادة التقييم والقمع التعبيري تؤثران بنفس القدر في الحد من تأثير الانفعالات الإيجابية.

ومن جهة أخرى قام كل من مارتن وديلجادو (Martin & Delgado, 2011) بدراسة تجريبية، للكشف عن تأثير استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية في الانفعالات الإيجابية المرتبطة بمعالجة المكافآت المالية في أثناء اتخاذ القرار تحت الخطر، على عينة تكونت من 30 فردًا، وقد خلصت نتائجها إلى أن ممارسة استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية على الاستجابات الانفعالية الإيجابية عند تقديم عروض تتضمن مكافآت مالية، يمكن أن تعدل الاستجابات العصبية المرتبطة بمعالجة المكافآت، وتشجع على اتخاذ القرارات الموجهة نحو الأهداف.

أما الدراسة التجريبية التي نفذها يو وآخرون (You et al., 2017) فهدفت إلى التحقيق في تأثير الاختلافات العمرية في صنع القرار في ظل وجود الانفعالات السلبية، من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال، وقد طبّقت الدراسة على عينة تكونت من 60 شخصًا من البالغين الأصغر سنًا، و60 فردا من كبار السن، وقد خلصت نتائجها إلى اختلاف تأثير الانفعالات السلبية في صنع القرار بين البالغين الأصغر سنًا والأكبر سنًا؛ فقد استخدم البالغون الأصغر سنًا غالبًا استراتيجية القمع التعبيري مع الانفعال السلبي، في حين استخدم كبار السن استراتيجية إعادة التقييم غالبًا مع الانفعال السلبي، وإلى أن استخدام استراتيجية إعادة التقييم للانفعالات السلبية يؤدي إلى اتخاذ قرارات أكثر عقلانية، بعكس استخدام استراتيجية القمع التعبيري.

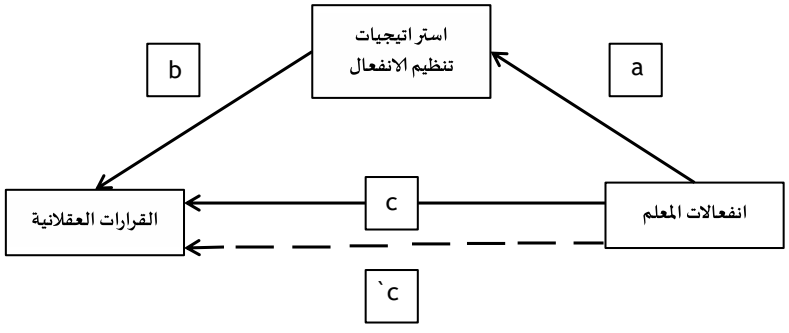
ومن خلال استعراض الأدبيات السابقة لموضوع البحث، يتضح اتفاقٌ في الأدبيات الأجنبية على إمكانية توسط استراتيجية إعادة التقييم مقارنة باستراتيجية القمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرار (Heilman et al., 2010; You et al., 2017)، في حين لم توجد دراسة عربية – في حدود اطلاع الباحثين – تناولت المتغيرات الثلاثة، كما يتضح أن الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، وعلى عينات أفراد عاديين أو طلبة جامعات، إلا أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي، واستهدفت عينة المعلمين بالتحديد في سياق التدريس مع الطلبة في الفصول الدراسية، فاستخدمت مقياسا خاص لانفعالات المعلم مع الطلبة في الفصول الدراسية، ومقياس اتخاذ

القرارات العقلانية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام مقياس تنظيم الانفعال لجون وجروس (John & Gross, 2004)، وهي بذلك تعتبر الدراسية الوصفية الوسيطية الأولى عربيًا – في حدود علم الباحثين – التي بحثت الدور الوسيطي لاستراتيجيتي التنظيم الانفعالي إعادة التقييم والقمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات، واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

تتأثر العمليات المعرفية لدى المعلمين كاتخاذ القرارات بانفعالاتهم (LeBlanc, McConnell, & Monteiro, 2014)، التي تتأثر بدورها بالسياق الاجتماعي في الفصول الدراسية مع المجموعات المختلفة من الطلبة الذين يدرَّسون في أثناء تفاعل المعلمين معهم (Frenzel et al., 2015; Kunter et al., 2011)، وتختلف هذه الانفعالات وفقا للتقييمات المعرفية التي يقوم بها المعلمون في الموقف، وفقا لتوقعاتهم، وصفاتهم، وقيمهم المختلفة (Ellsworth, 2013)، مما يؤدي بالمعلمين إلى اتخاذ قرارات سريعة عادة ما تكون أقل عقلانية؛ ومِن ثَمَّ فقدان المصالح الشخصية أو الاجتماعية؛ فقد أشارت دراسة هارل وآخرين (Harlé et al., 2010) إلى أن الانفعالات السلبية يمكن أن تقلل من السلوك المرتبط بالنهج والحساسية للمكافأة، مما يؤدي إلى ابتعاد المعلمين عن الخيارات المثلى (Mather & Lighthall, 2012) عند اتخاذهم للقرارات تجاه المواقف التي يتعرّضون لها مع الطلبة في الفصول الدراسية، وأشارت دراسة كل من سيفك وأندر (Çevik & Andre, 2013) أنه يمكن للمعلمين اتخاذ قرارات سريعة تجاه المواقف التي تثير المشاعر السلبية لديهم، بدلا من المشاركة في تفكير عميق للبحث عن بدائل وخيارات متنوعة، خصوصا مع عدم وجود الخبرات، والمهارات والمعارف الكافية لديهم.

ونظرا لما أشارت إليه الدراسات من تأثير للانفعالات في عملية اتخاذ القرارات العقلانية (Grecucci & Sanfey,2014; Lakomski & Evers, 2010)، فإن المعرفة بتأثير انفعالات المعلمين في اتخاذ القرارات العقلانية، وعلاقة استراتيجيات تنظيم الانفعال بكل من الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية أمر مهم. ولندرة الدراسات العربية بشكل عام، وفي سلطنة عُمان بشكل خاص، التي بحثت في المتغيرات الثلاثة، وعلى عينة المعلمين بالتحديد، وذلك – في حدود علم الباحثين – فقد جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة الدور الوسيطي لاستراتيجيات تنظيم الانفعال في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، مما يثري الباحثين والمهتمين في المجال، كما يتضح من شكل (1).



شكل (1): مخطط لنموذج تنبؤي عام لتأثير استراتيجيات تنظيم الانفعال في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية: فمن الناحية النظرية تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النفسي والتربوي بتقديم معرفة حول مستوى كل من اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق)، واستراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) لدى معلمات الحلقة الأولى في الفصول الدراسية في سلطنة عُمان، وهي سد للنقص في الدراسات في المكتبات العُمانية والعربية التي بحثت في الدور الوسيطي لاستراتيجيات تنظيم الانفعال في العلاقة بين الانفعالات، واتخاذ القرارات العقلانية، في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان. ومن الناحية التطبيقية تأتي هذه الدراسة متزامنة مع توجه السلطنة إلى التركيز على المعلمين بصفتهم أحد ركائز التطوير التعليمي في ظل التعليم عن بعد في أثناء جائحة كوفيد-19؛ إذ قدمت نتائجها أدلة بحثية عن أهمية امتلاك المعلمين وصناع القرار لاستراتيجيتَي التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) لمواجهة التحديات المستمرة والمواقف التي تثير انفعالات المعلمين، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات أكثر فاعلية مع الطلبة في الفصول الدراسية؛ ومِن ثَمَّ تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وفقًا للقوانين والأنظمة المتبعة في المؤسسات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق) واستخدام استراتيجيتَي تنظيم الانفعالات (إعادة التقييم والقمع التعبيري) في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟
2. ما الآثار المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجية إعادة التقييم في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟
3. ما الآثار المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجية القمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ للتوصل إلى نموذج سببي مفترض يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة لانفعالات المعلمات في الفصول الدراسية (المتعة، والغضب، والقلق) واستراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) في علاقتها باتخاذ القرارات العقلانية، كما هدفت إلى معرفة مستوى كل من اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق) واستراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة:

نمط القرارات العقلانية: ويعرف بأنه جمع المعلومات، وتوليد البدائل، والتقييم الشامل (Shafir & LeBoeuf, 2002)، ويتمثل إجرائيا في دلالة الدرجة التي يحصل عليها الفرد في نمط القرارات العقلانية.

انفعالات المعلمين: تعرف بأنها استجابات تشمل المكونات المعرفية والفسيولوجية والمحفزة والتعبيرية (Frenzel et al., 2016)، وتتمثل إجرائيا في دلالة الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل نوع من الانفعالات على مقياس انفعالات المعلم.

تنظيم الانفعال: هو «العمليات التي تؤثر في بدء، وتحول، واستمرار، وشدة، أو نوعية جانب أو أكثر من الاستجابة الانفعالية» (ماكري وآخرون، 2017، 237)، وتتمثل إجرائيا في دلالة الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي استُخدمت في هذه الدراسة: نمط القرارات العقلانية، والانفعالات، واستراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، كما تحددت بالأدوات التي استُخدمت، ومؤشرات صدقها وثباتها، وقد طُبقت المقاييس على معلمات الحلقة الأولى، واللاتي جرى اختيارهن من: محافظة مسقط، ومحافظة شمال الباطنة، ومحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان، للعام الدراسي 2020/2019م.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة في التعرف إلى دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ من أجل التوصل إلى نموذج سببي مفترض، يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة للانفعالات، وتنظيم الانفعالات في علاقتها بنمط اتخاذ القرارات العقلانية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من ثلاث محافظات من المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للعام الدراسي 2020/20019م، بما يمثل 6% من مجتمع الدراسة الذي بلغ (7973) معلمة، وقد كان اختيارهن بالطريقة العنقودية، واختُبرت المجموعات (العناقيد) عشوائيا، عن طريق ارسال رابط الأدوات إلى جميع معلمات الحلقة الأولى من جميع المجالات، البالغ عددهن (7973) معلمة، وذلك عن طريق المديريات التابعة لكل محافظة؛ إذ أرسلت الرابط إلى إدارات مدارس الحلقة الأولى للمحافظات المذكورة، وأوقِف تسلمُ الردود بعد عشرة أيام بعد الحصول على الأعداد المطلوبة من كل محافظة، وقد تراوحت أعمار العينة بين 22–60، بمتوسط عمري بلغ 37 عاما، وانحراف معياري 5.47، كما تراوحت سنوات الخبرة لديهن بين 1–38 عاما، بمتوسط خبرة بلغ 12 عاما، وانحراف معياري 6.61.

أدوات الدراسة:

أ. **مقياس انفعالات المعلم مع الطلبة**: طوّر كل من فرينزل وآخرين (Frenzel et al., 2016) مقياس انفعالات المعلمين في الفصول الدراسية، فتكوّن المقياس من 12 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: الاستمتاع، والغضب،

والقلق، ولكل بعد أربع فقرات، وكانت الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي «غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5)»، وقد ترجم الباحثون المقياس باستخدام طريقة الترجمة العكسية Backward translation method، بمراجعة الترجمة باللغة العربية، وإجراء الترجمة العكسية، ثم مقارنة تطابق الترجمة العكسية الإنجليزية مع المقياس الأصلي، من حيث المعنى والمصطلحات.

وقد جرى التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، وذلك بعرضه على (7) محكمين متخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للحكم على مدى مناسبة صياغة الفقرات، وارتباطها بالمحور الذي وضعت فيه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 100% لكل الأبعاد (الاستمتاع، والغضب، والقلق)، على صلاحية الفقرات، وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية، عدا صياغة الفقرات بالنسبة إلى بُعد الاستمتاع، فقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين 86%، واستُبدلت العبارة (أستمتع كثيرا بتدريس هؤلاء الطلبة لدرجة أنني أعد دروسي وأدرِّسها بكل سرور) بالعبارة (أستمتع كثيرا بتدريس هؤلاء الطلبة لدرجة أنني أشعر بالاستمتاع في أثناء إعداد الحصص وتدريسها).

وقد حُسبت معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة في المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، فتراوحت لكل بعد على النحو الآتي: بعد الاستمتاع 0.79**-0.94**، وبعد الغضب 0.76**-0.85**، وبعد القلق 0.75**-0.88**، مما يشير إلى تمتع العبارات بمعاملات ارتباط جيدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة < 0.001، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ 0.80، 0.87، 0.87 للمشاعر الثلاثة: المتعة، والغضب، والقلق على التوالي للمقياس الأصلي، وفي الدراسة الحالية، بلغ معامل ألفا كرونباخ الآتي: 0.89، 0.78، 0.85 لكل من الأبعاد الثلاثة: الاستمتاع، والغضب، والقلق، على التوالي، وهي قيم تعبر عن مستوى مقبول إحصائياً في العلوم النفسية والتربوية، وهي مؤشرٌ جيد على ثبات المقياس.

ب. **مقياس نمط اتخاذ القرارات العقلانية**: أعده كل من سكوت وبروس (1995)، وطوّره وتحقق من صلاحيته كل من هاميلتون، وآخرين (Hamilton et al., 2016)، ويتكون المقياس من (5) فقرات، وقد كانت الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي «غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5)»، وقد ترجم الباحثون المقياس باستخدام طريقة الترجمة العكسية Backward translation method، بمراجعة الترجمة باللغة العربية، وإجراء الترجمة العكسية، ثم مقارنة تطابق الترجمة العكسية الإنجليزية مع المقياس الأصلي، من حيث المعنى والمصطلحات.

وكان التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، وذلك بعرضه على (7) محكمين متخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للحكم على مدى مناسبة صياغة الفقرات، وارتباطها بالمحور الذي وضعت فيه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 100% على صلاحية الفقرات، وارتباطها مع محورها الذي تنتمي إليه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية، كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة في المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، فتراوحت بين 0.67**-0.83**، مما يشير إلى تمتع العبارات بمعاملات ارتباط جيدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة < 0.001، وبلغ معامل ألفا كرونباخ 0.80، وهذا يعبر عن مستوى مقبول إحصائياً في العلوم النفسية والتربوية، وهو مؤشرٌ جيد على ثبات المقياس.

ج. **مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال**: طوّر كل من جون وجروس (John & Gross, 2004) مقياس التنظيم الانفعالي؛ ليتناسب مع البالغين، ومن هم في منتصف العمر، واختير للدراسة الحالية لكونه أكثر المقاييس استخداما في الدراسات الأجنبية التي بحثت متغيرات الدراسة الحالية، واستُخدم على عينات مختلفة، ولمناسبته لأعمار عينة الدراسة، وترجمه يعقوب (2011) إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من 10 فقرات، موزعة على استراتيجيتين، هما: استراتيجية إعادة التقييم المعرفي 6 فقرات، وتعديل الاستجابة (القمع التعبيري) 4 فقرات، وكانت الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت 7 نقاط، من خلال سبعة بدائل متدرجة (أرفض بشدة – أتفق بشدة).

وقد جرى التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق صدق المحكمين، وذلك بعرضه على (7) محكمين متخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للحكم على مدى مناسبة صياغة الفقرات، وارتباطها بالمحور الذي وضعت فيه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية الفقرات، وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى تكيفها مع البيئة العُمانية 100%، لكل من بُعد استراتيجية إعادة التقييم، وبُعد استراتيجية القمع التعبيري، كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه في المقياس، فتراوحت لكل بعد على النحو الآتي: بعد استراتيجية إعادة التقييم 0.79**-0.94**، وبعد استراتيجية القمع التعبيري 0.66**-0.89**، وبعد القلق 0.73**-0.88**، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ارتباط جيدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة < 0.001، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ الكلي للمقياس الأصلي 0.78، وفي الدراسة الحاليةِ القِيم التالية: 0.89 ،0.82، لكل من بعد استراتيجية إعادة التقييم، واستراتيجية القمع التعبيري على التوالي، وهي تعبر عن مستوى مقبول إحصائياً في العلوم النفسية والتربوية، وهي مؤشر جيد على ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

«ما مستوى اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق) واستراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق)، واستراتيجيتي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، ثم استُخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة، لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين، كما يظهر في جدول (1)، ثم حُدد مستوى نمط اتخاذ القرارات العقلانية، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق) عن طريق فئات الاستجابة لمقياس ليكرت الخماسي، حيث طول الفترة (5/4) حوالي 0.80 (عبدالفتاح، 2017)، وحُدد مستوى استخدام استراتيجيتي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري) لدى معلمات الحلقة الأولى، عن طريق فئات الاستجابة لمقياس ليكرت السباعي، حيث طول الفترة (7/6) حوالي 0.86 (عبدالفتاح، 2017).

جدول (1): نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة لمقارنة المتوسطات الفعلية مع المتوسط النظري، بالنسبة إلى نمط

اتخاذ القرارات العقلانية، والانفعالات، واستراتيجيات تنظيم الانفعال (ن = 500)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المستوى
نمط القرار العقلاني (5-1)	القرار العقلاني	3.98	0.56	39.15	499	0.000	مرتفع
انفعالات المعلم (5-1)	الاستمتاع	3.91	0.69	29.30	499	0.000	مرتفع
	الغضب	2.52	0.79	13.52-	499	0.000	منخفض
	القلق	2.20	0.80	22.41-	499	0.000	منخفض
التنظيم الانفعالي (7-1)	إعادة التقييم	4.83	1.22	15.23	499	0.000	مرتفع إلى حد ما
	القمع التعبيري	4.32	1.27	5.54	499	0.000	متوسط

يتضح من جدول (1) وجود مستوى مرتفع لاتخاذ القرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في الفصول الدراسية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تأثير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ متوسط سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة 12 عاما، الأمر الذي يشير إلى امتلاكهن للخبرات الكافية في الميدان التربوي؛ مما يوفر لديهن المعلومات التي تمكنهن من تقويم كل بديل من بدائل القرارات، ومدى الجدوى، والمنفعة المنتظرة من تنفيذه، بالإضافة إلى التكلفة والآثار الجانبية التي يمكن حدوثها من اتخاذ القرار؛ من ثم فإن وجود الخبرات الكافية يتيح لهن الفرصة لمعالجة المعلومات معرفيا وفقًا لخصائص الاسلوب العقلاني حسب إطار العملية المزدوجة (the dual-process framework Kahneman, 2011)، ويؤكد هذا التفسيرَ نتائجُ دراسة كل من سيفك وأندر (Çevik & Andre, 2013) التي توصلت إلى أن عدم وجود الخبرات والمهارات والمعارف الكافية للمعلمين قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات سريعة، بدلا من المشاركة في تفكير عميق للبحث عن بدائل وخيارات متنوعة جديدة عند اتخاذ القرار.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات مرتفعة من الشعور بالاستمتاع في التدريس مع الطلبة في الفصول الدراسية، ومستويات منخفضة من انفعالات الغضب والقلق لدى معلمات الحلقة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معتقدات الذات المرتفعة التي تمتلكها معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، كمعتقدات الكفاءة التدريسية الذاتية (البلوشي والظفري، 2019)، مما يمنحهن الشعور بالثقة والقدرة على التحكم والسيطرة والإدارة الصفية الناجحة؛ ومن ثم يوفر بيئة تعليمية فاعلة تتسم بالانضباط، والمشاركة، مما ينعكس على شعور المعلمات بالاستمتاع مع الطلبة في الفصول الدراسية.، كذلك تمتع معلمات الحلقة الأولى بمتوسط خبرة بلغ 12 عاما، قد يزيد من المفاهيم الإيجابية للذات، التي ترتبط بانفعالات المعلمين بشكل مباشر؛ وذلك حسب ما أشارت إليه نتائج دراسة لوبيك وآخرين (Lohbeck et al., 2018) من أنه كلما امتلك المعلمون مفاهيم إيجابية للذات، زاد الشعور بالتمتع، وانخفض الشعور بالقلق والغضب، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فرينزيل وآخرين (Frenzel et al., 2009)، في أن التمتع بالتدريس لدى المعلمين أكثر من الغضب والقلق، وأن معلمي المدارس الابتدائية لديهم مستويات أعلى من الشعور بالاستمتاع بالمقارنة بالمعلمين في المدارس الثانوية.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان يتمتعن بمستويات مرتفعة من استخدام استراتيجية إعادة التقييم، ومستوى متوسط من استخدام استراتيجية القمع التعبيري للتنظيم الانفعالي، ويمكن تفسير ذلك بالمستوى العمري؛ فقد بلغ متوسط أعمار العينة 37 عاما، وإذ إن بنيةَ التنظيم الانفعالي بنية متعددة الأبعاد، تعتمد على مراحل النمو، وتطورَ التنظيم الانفعالي يتأثر بعمر الفرد (Edossa et. al., 2017)، فإن الأفراد الأكبر سنًا يميلون إلى الرفاه العاطفي (Aldao et al., 2010)، الأمر الذي يدفعهن إلى استخدام التغييرات المعرفية التي تحدث قبل تفعيل الاستجابة الانفعالية بدرجة أكبر، التي تتضمن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي حسب نموذج العملية لجروس (Gross, 2009)؛ إذ تتمثل في تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد في الموقف المثير للانفعال، من أجل تعديل أثره الانفعالي؛ أي تغيير معنى الموقف، وتؤكد دراسة يو وآخرين (You et al., 2017) أن الأفراد البالغين الأكبر سنًا يستخدمون استراتيجية إعادة التقييم غالبًا مع الانفعالات السلبية.

وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، فقد استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ للتعرف على حجم ونوع واتجاه العلاقة الارتباطية بين كل من استراتيجيتَي تنظيم الانفعال (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، وانفعالات (المتعة، والغضب، والقلق)، واتخاذ القرارات العقلانية، كما يظهر في جدول (2)، وتحليل المسار (Path Analysis) باستخدام الانحدار الخطي (القياسي) Linear Regression للكشف عن الآثار المباشرة، والانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression للكشف عن الآثار غير المباشرة، عن طريق برنامج SPSS، وذلك وفقًا لطريقة بارون وكيني لتقويم نموذج الوسيط (Hayes, 2017).

جدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الانفعالات، واستراتيجيات تنظيم الانفعالات، وأنماط اتخاذ القرار (ن= 500)

المتغير	إعادة التقييم	القمع التعبيري	القرارات العقلانية
المتعة	**0.34	**0.27	**0.44
الغضب	0.016-	0.080-	0.029-
القلق	0.075-	0.062-	0.076-
إعادة التقييم	-	-	**0.35
القمع التعبيري	-	-	**0.25

** قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة < 0.001

يتضح من خلال معاملات الارتباط في جدول (2)، أن العلاقات بين انفعال المتعة وكل من استراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) واتخاذ القرارات العقلانية علاقات موجبة دالة إحصائيا، أما العلاقات بين انفعالات (الغضب والقلق) مع كل من استراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري)، واتخاذ القرارات العقلانية فسالبة وغير دالة إحصائيا؛ أي ليست ذات أهمية، ويمكن تفسير ذلك، بامتلاك المعلمات العُمانيات لمستوى مرتفع من معتقدات الكفاءة التدريسية الذاتية والجماعية (البلوشي والظفري، 2019)، مما يمنحهن الثقة العالية، والقدرة

على السيطرة عند مواجهة التحديات والأحداث المجهدة، إضافة إلى الجوانب الثقافية وارتباطها بالثقافة الاسلامية، التي تنعكس بشكل مباشر على التسامح الديني والعرقي والمذهبي، الذي تتمتع به معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؛ مما ينعكس بشكل جيد على التقييمات المعرفية المسببة للانفعال عند تفسير الحدث الانفعالي في الموقف، فحسب المنظور المعرفي للازاروس (Lazaros, 1991) فإن التقدير الجيد للحدث الانفعالي يؤدي إلى مشاعر إيجابية، وبناء على ما سبق، تنخفض الانفعالات السلبية بدرجة تؤدي إلى عدم وجود تأثير مهم وذي دلالة إحصائية في العلاقة بين الانفعالات السلبية واتخاذ القرارات العقلانية؛ لذا فإن انفعال المتعة سيُدخَل في نماذج الانحدار القياسية لاختبار النماذج الوسيطية، ولن تُختبر انفعالات الغضب والقلق.

نتائج السؤال الثاني:

«ما الآثار المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجية إعادة التقييم في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟».

وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل الانحدار القياسي وفقًا لطريقة بارون وكيني (Hayes, 2017)، فكان التأكد من وجود الآثار المباشرة عن طريق ثلاثة نماذج انحدار قياسي، وهي: (1) انحدار المتغير التابع (نمط القرارات العقلانية) على المتغير المستقل الانفعالات (المتعة)، (2) انحدار المتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم) على المتغير المستقل (المتعة)، (3) انحدار المتغير التابع (القرارات العقلانية) على المتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم)، كما يظهر في جدول (3).

جدول (3): الآثار المباشرة لاستراتيجية إعادة التقييم في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية (ن=500)

	النموذج	الوزن الانحداري غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	R^2
1	الثابت	2.59	0.13	-	20.15	0.000	0.19
	المتعة	0.36	0.03	0.44	10.96	0.000	
2	الثابت	2.50	0.30	-	8.46	0.000	0.12
	المتعة	0.60	0.07	0.34	8.05	0.000	
3	الثابت	3.21	0.10	-	33.57	0.000	0.12
	إعادة التقييم	0.16	0.02	0.35	8.25	0.000	

ويتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار القياسي لنمط القرارات العقلانية على انفعال (المتعة) في النموذج1 أن نتائج تحليل التباين ANOVA (ف (498) = 120.03، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي قد فسر (19%) من نسبة تأثير المتغير المستقل (المتعة) في التابع (القرارات العقلانية)، مما يشير إلى وجود تأثير لانفعال المتعة

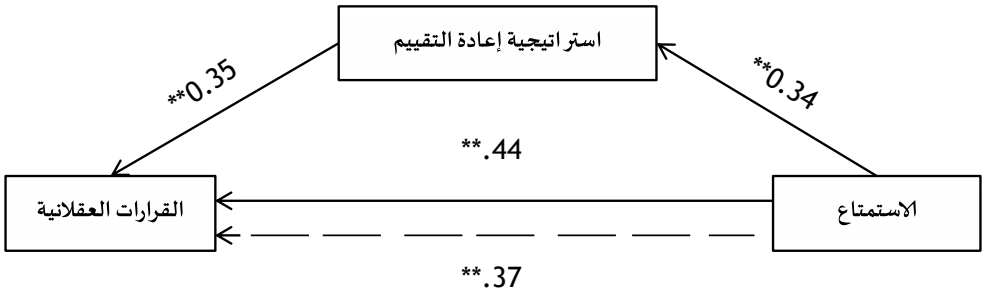
في القرارات العقلانية، كما يظهر من خلال إجراء تحليل الانحدار القياسي لاستراتيجية إعادة التقييم على انفعال (المتعة) في النموذج 2 أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 64.77، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي قد فسر (12%) من نسبة تأثير المتغير المستقل (المتعة) في المتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم)، مما يشير إلى وجود تأثير لانفعال المتعة في استراتيجية إعادة التقييم، كما يتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار القياسي لاستراتيجية إعادة التقييم على القرارات العقلانية في النموذج 3 أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 67.83، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي فسر (12%) من نسبة تأثير المتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم) في المتغير التابع (القرارات العقلانية)، مما يشير إلى وجود تأثير مباشر لاستراتيجية إعادة التقييم في القرارات العقلانية، وتشير نتائج تحليل التباين في النماذج التنبؤية (1) و(2) و(3) إلى قوة تفسيرية ومعنوية مقبولة إحصائياً لاستخدام النماذج الثلاثة في التنبؤ بالآثار المباشرة لاستراتيجية إعادة التقييم في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية.

كما حسبت الآثار غير المباشرة لاستراتيجية إعادة التقييم في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية عن طريق الانحدار المتعدد القياسي في النموذج (4) انحدار المتغير التابع (القرارات العقلانية) على المتغير المستقل (انفعال المتعة)، والمتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم)، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): تحليل الانحدار المتعدد القياسي للقرارات العقلانية على المتعة بوجود استراتيجية إعادة التقييم (ن =500)

	النموذج	الوزن الانحداري غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	R^2
4	الثابت	2.34	0.13	-	17.46	0.000	0.24
	المتعة	0.29	0.03	0.37	8.76	0.000	
	إعادة التقييم	0.10	0.02	0.22	5.34	0.000	

يتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار المتعدد القياسي لنمط القرارات العقلانية على انفعال المتعة بوجود استراتيجية إعادة التقييم أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 77.59، بمستوى دلالة = 0.000)، مما يدل على قوة تفسيرية ومعنوية مقبولة إحصائياً لاستخدام نموذج تحليل الانحدار المتعدد القياسي في التنبؤ بالقرارات العقلانية من خلال انفعال المتعة بوجود استراتيجية إعادة التقييم، كما أن النموذج التنبؤي قد فسر (24%) من نسبة تأثير المتغير الوسيط (استراتيجية إعادة التقييم) في المتغير التابع (القرارات العقلانية) بوجود المتغير المستقل (انفعال المتعة)، ويتضح من جدول (4) أن المتغيرات (استراتيجية إعادة التقييم وانفعال المتعة) دالة إحصائيا، وأن قيمة (β) في معادلة (4) 0.37** < قيمة (β) في معادلة (1) 0.44** مع بقاء الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن استراتيجية إعادة التقييم تقوم بدور الوسيط الجزئي بين انفعال الاستمتاع واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، كما يتضح في شكل (2).



شكل (2): نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي لإمكانية توسط استراتيجية إعادة التقييم بين انفعال (المتعة) واتخاذ القرارات العقلانية لدى عينة الدراسة (ن= 500)

ملاحظة: جميع القيم تمثل قيم (β) في نتائج معادلات الانحدار التنبؤي، والقيمة المغمقة تعكس قيمة (β) في المعادلة الرابعة، كما تشير** إلى مستوى دلالة < 0.001.

نتائج السؤال الثالث:

«ما الآثار المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجية القمع التعبيري، بصفتها وسيطًا في العلاقة بين الانفعالات واتخاذ القرارات العقلانية، في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان؟».

وللإجابة عن السؤال الثالث، استخدم تحليل الانحدار القياسي وفقًا لطريقة بارون وكيني (Hayes, 2017)، فجرى التأكد من وجود الآثار المباشرة عن طريق ثلاثة نماذج انحدار قياسية، وهي: (1) انحدار المتغير التابع (نمط القرارات العقلانية) على المتغير المستقل الانفعالات (المتعة)، (2) انحدار المتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري) على المتغير المستقل (المتعة)، (3) انحدار المتغير التابع (القرارات العقلانية) على المتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري)، كما يظهر في جدول (5).

جدول (5): الآثار المباشرة لاستراتيجية القمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية (ن= 500)

	النموذج	الوزن الانحداري غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	R^2
1	الثابت	2.59	0.13	-	20.15	0.000	0.19
	المتعة	0.36	0.03	0.44	10.96	0.000	
2	الثابت	2.41	0.32	-	7.64	0.000	0.07
	المتعة	0.49	0.08	0.27	6.16	0.000	

	النموذج	الوزن الانحداري غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	R^2
3	الثابت	3.51	0.09	-	40.99	0.000	0.06
	القمع التعبيري	0.11	0.20	0.25	5.69	0.000	

يتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار القياسي لنمط القرارات العقلانية على انفعال (المتعة) في النموذج 1 أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 120.03، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي قد فسر (19%) من نسبة تأثير المتغير المستقل (المتعة) في التابع (القرارات العقلانية)، مما يشير إلى وجود تأثير مباشر لانفعال المتعة في القرارات العقلانية، كما يتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار القياسي لاستراتيجية القمع التعبيري على انفعال (المتعة) في النموذج التنبؤي(2) أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 37.93، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي قد فسر (7%) من نسبة تأثير المتغير المستقل (المتعة) في المتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري)، مما يشير إلى وجود تأثير مباشر لانفعال المتعة في استراتيجية القمع التعبيري، كذلك يظهر من إجراء تحليل الانحدار القياسي لاستراتيجية القمع التعبيري على القرارات العقلانية في النموذج التنبؤي(3) أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 32.34، بمستوى دلالة = 0.000)، والنموذج التنبؤي قد فسر (6%) من نسبة تأثير المتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري) في المتغير التابع (القرارات العقلانية)، مما يؤكد وجود تأثير مباشر لاستراتيجية القمع التعبيري في القرارات العقلانية، وتشير نتائج تحليل التباين في النماذج التنبؤية (1) و(2) و(3) إلى قوة تفسيرية ومعنوية مقبولة إحصائياً لاستخدام النماذج الثلاثة في التنبؤ بالآثار المباشرة لاستراتيجية القمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية.

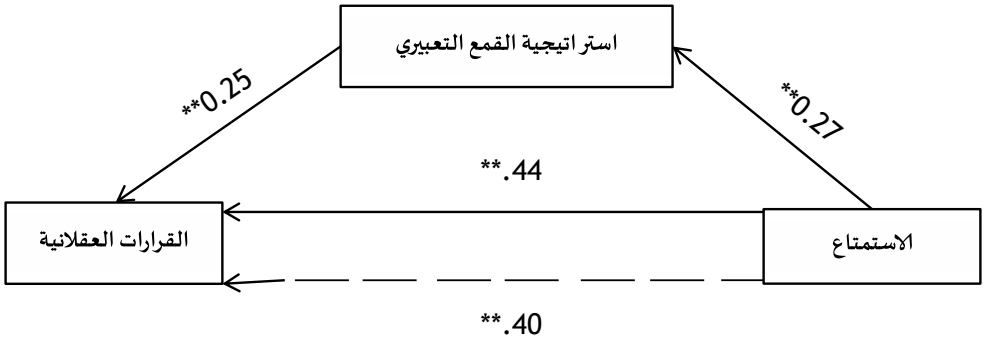
كما حسبت الآثار غير المباشرة لاستراتيجية القمع التعبيري في العلاقة بين الانفعالات ونمط اتخاذ القرارات العقلانية عن طريق الانحدار المتعدد القياسي في النموذج (4) انحدار المتغير التابع (القرارات العقلانية) على المتغير المستقل (انفعال المتعة)، والمتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري)، كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6): تحليل الانحدار المتعدد القياسي للقرارات العقلانية على انفعال (المتعة) بوجود الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري) (ن = 500)

	النموذج	الوزن الانحداري غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	R^2
4	الثابت	2.44	0.13	-	18.17	0.000	0.21
	المتعة	0.33	0.03	0.40	9.77	0.000	
	القمع التعبيري	0.06	0.02	0.014	3.38	0.001	

يتضح من خلال إجراء تحليل الانحدار المتعدد القياسي لنمط القرارات العقلانية على انفعال المتعة بوجود

استراتيجية القمع التعبيري أن نتائج تحليل التباين (ف (498) = 66.98، بمستوى دلالة = 0.000)، مما يدل على قوة تفسيرية ومعنوية مقبولة إحصائيًا لاستخدام نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد القياسي في التنبؤ بالقرارات العقلانية، من خلال انفعال المتعة بوجود استراتيجية القمع التعبيري، كما أن النموذج التنبؤي قد فسر (21%) من نسبة تأثير المتغير الوسيط (استراتيجية القمع التعبيري) في المتغير التابع (القرارات العقلانية) بوجود المتغير المستقل (انفعال المتعة)، ويتضح من جدول (6) أن المتغيرات (استراتيجية القمع التعبيري وانفعال المتعة) دالة إحصائيا، وأن قيمة (β) في معادلة (4) 0.40** < قيمة (β) في معادلة (1) 0.44** مع بقاء الدلالة الإحصائية، مما يشير إلى أن استراتيجية القمع التعبيري تقوم بدور الوسيط الجزئي بين انفعال الاستمتاع واتخاذ القرارات العقلانية في الفصول الدراسية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، كما يتضح في شكل (3).



شكل (3): نتائج تحليل الانحدار المتعدد القياسي لإمكانية توسط استراتيجية القمع التعبيري بين انفعال (المتعة) واتخاذ القرارات العقلانية لدى عينة الدراسة (ن= 500)

ملاحظة: جميع القيم تمثل قيم (β) في نتائج معادلات الانحدار التنبؤي، والقيم المغمقة تعكس قيم (β) في المعادلة الرابعة، كما تشير** إلى مستوى دلالة 0.01.

نوقشت نتائج السؤالين الثاني والثالث وفُسرت بمقارنة الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من استراتيجيتي إعادة التقييم والقمع التعبيري معا، وذلك حسب تسلسل معادلات الانحدار في جدول (3)، وجدول (4)، على النحو التالي:

كشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالقرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، من خلال انفعال المتعة؛ ومِن ثَمَّ وجود أثر مباشر لانفعال المتعة في القرارات العقلانية؛ فقد بلغ (معامل الانحدار β =0.44، ومستوى الدلالة = 0.000) لانفعال المتعة، كما يشير نموذج الانحدار(1)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتمتع به المعلمات من مستوى مرتفع للاستمتاع بالتدريس كما جاء في نتائج هذه الدراسة؛ إذ بلغ متوسط أعمار العينة 37 عامًا، وهو ما يؤدي بالمعلمات الأكبر سنًا إلى البحث عن الرفاه النفسي والانفعالي (Aldao et al., 2010)؛ ومِن ثَمَّ فإنه حسب المنظور السلوكي للانفعالات، فإن الشعور بالسعادة والاستمتاع يدعم السلوك الأدائي (شيوتا وكالات، 2014)، وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أجراها كل من إيسن ومينس (Isen & Means, 1983) كذلك من أن الانفعالات الإيجابية تؤدي إلى اتخاذ قرارات أكثر فاعلية.

كما كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر بدرجة أكبر لانفعال المتعة في استراتيجية إعادة التقييم؛ فكان (معامل الانحدار 34,0= β، بمستوى دلالة = 0.000) بالمقارنة بالتأثير المباشر لانفعال المتعة على استراتيجية القمع التعبيري، وكان (معامل الانحدار 0.27 = β، بمستوى دلالة = 0.000) لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، كما يشير نموذج الانحدار(2) ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دور الثقافة الإسلامية، وما لها من تأثير على المعلمات في الرغبة في تحقيق الاتزان والاستقرار الانفعالي والهدوء النفسي، مما يجعلهن يبحثن عن استخدام استراتيجيات أقل إجهادًا وقبل حدوث الانفعال كاستراتيجية إعادة التقييم بدلا من الدخول في الانفعال الذي يضطرهن إلى قمع تعبيراتهن الانفعالية، ويتفق هذا التفسير مع خصائص استراتيجيات تنظيم الانفعال وفقًا لنموذج العملية لجروس؛ إذ إن الاستراتيجيات التي تطبق في وقت سابق للانفعال أقل إجهادًا مقارنة بالاستراتيجيات التي تطبق بعد حدوث الانفعال، مما يؤدي بهنّ عند مواجهة التحديات مع الطلبة في الفصول الدراسية إلى استخدام استراتيجية إعادة التقييم مقارنة باستراتيجية القمع التعبيري بدرجة أكبر في المواقف التي يتعرضن لها في الفصول الدراسية وذلك قبل حدوث الانفعال، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جينابادي وآخرين (Jenaabadi et al., 2015) في أن الانفعالات الإيجابية ترتبط بمستويات أعلى من تطبيق استراتيجيات تنظيم الانفعال (كإعادة التقييم)، وتؤكد نتائج دراسة كل من كيم وهولوواي (Kim & Hollway, 2018) على تأثير العوامل الثقافية في التنظيم الانفعالي.

وكشفت نتائج الآثار المباشرة أن استخدام استراتيجية إعادة التقييم يؤدي إلى اتخاذ القرارات العقلانية بدرجة أكبر؛ فقد بلغ (معامل الانحدار 0.35 = β، ومستوى الدلالة = 0.000)، بالمقارنة باستخدام استراتيجية القمع التعبيري لدى معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عُمان؛ إذ بلغ (معامل الانحدار 0.25 = β، بمستوى دلالة = 0.000)، كما يشير نموذج الانحدار(3)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال خصائص العينة؛ إذ تتمتع بمتوسط عمري بلغ 37 عاما، مما يجعلهن يبحثن عن الهدوء والرفاه النفسي بدرجة أكبر (Aldao et al., 2010)؛ ومِن ثَمَّ يستخدمن استراتيجيات لتنظيم انفعالاتهن قبل حدوث الانفعال، كاستراتيجية إعادة التقييم، ومع تمتع العينة بمتوسط خبرة بلغ 12 عامًا كذلك، مما يوفر لديهن الكثير من الخبرات والمهارات المتعلقة بالتدريس في الفصول الدراسية؛ من ثم وحسب التنظيم الانفعالي وفقًا لنظام (Metcalfe & Mischel, 1999) Hot/ Cool System Mischel & Ayduk, 2004);، فإن العقد الباردة التي تشمل المعارف، والمهارات المتعلقة بنمو الطفل، والإدارة الصفية واستراتيجيات التدريس الفعالة، والأفكار حول التجارب السابقة، والسلوكيات الاستراتيجية لدى المعلمين، تزداد تطورا مع تطور عمر الفرد، وتتضمن هذه العقد شبكة من المعلومات التي يرتبط بعضها ببعض بشكل متقن، وتؤدي إلى السلوك العقلاني؛ ومِن ثَمَّ اتخاذ قرارات عقلانية، ويؤكد هذا التفسيرَ نتائجُ دراسة يو وآخرين (You et al., 2017) التي توصلت إلى أن الأفراد البالغين الأكبر سنًا الذين استخدموا استراتيجية إعادة التقييم اتخذوا قرارات أكثر عقلانية، مقارنة بالأفراد الأصغر سنًا الذين استخدموا قمع التعبير الانفعالي.

كذلك توصلت نتائج الكشف عن الآثار غير المباشرة إلى أن كلا من استراتيجيتي (إعادة التقييم والقمع التعبيري) تقوم بدور الوسيط الجزئي بين انفعال المتعة، واتخاذ القرارات العقلانية، إلا أن تأثير استراتيجية إعادة التقييم في اتخاذ القرارات العقلانية شكل(2) يفوق تأثير استراتيجية القمع التعبيري شكل (3)، لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عُمان، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فرضية المعلم الجسدي the somatic marker

hypothesis التي أشارت إلى أن الأفراد الذين لديهم ردود فعل انفعالية قوية في أثناء اتخاذ القرار يتخذون قرارات مختلفة، حتى مع وجود نفس القدر من المعلومات التي يمكنهم استخدامها (شيوتا وكالات، 2014)، مما يؤدي بالمعلمات اللاتي يمتلكن مستويات مرتفعة من الشعور بالاستمتاع، كما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة، إلى اتخاذ قرارات تفاعلية مع الموقف بطرق وأنماط مختلفة، إلا أنها ووفقًا لخصائص استراتيجية إعادة التقييم؛ إذ إنها تعد من أفضل استراتيجيات تنظيم الانفعال للتمييز بين الأفراد، فيما يتعلق بقدرتهم التنظيمية لانفعالاتهم، تقلل من التجربة الانفعالية، والاستجابة الفسيولوجية، ومستوى تنشيط اللوزة الدماغية (Lasa-Aristu et al., 2019) بعكس استراتيجية القمع التي تقلل من التجربة الانفعالية، إلا أنها تزيد من الاستجابة الفسيولوجية وتنشيط اللوزة الدماغية، وحسب نموذج العملية لجروس، فإن إعادة التقييم من أكثر استراتيجيات تنظيم الانفعال نجاحا، ومجهدة بدرجة أقل، كونها تُطبَّق قبل عملية توليد الانفعال (كوول وآخرون، 2016)؛ لهذا فهي تمكن الأفراد من اتخاذ قرارات أكثر عقلانية بالمقارنة باستراتيجية القمع التعبيري التي تحدث بعد الانفعال؛ من ثم فإن لها تأثيرًا بدرجة أكبر بالمقارنة باستراتيجية القمع التعبيري بصفتها وسيطًا في العلاقة بين الانفعالات الإيجابية (المتعة) واتخاذ القرارات العقلانية.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. ضرورة الأخذ في الاعتبار عند تدريب المعلمين توعيتهم بأهمية الانفعالات الإيجابية، واستراتيجيات تنظيم الانفعال؛ لما لها من تأثير في اتخاذ قرارات أكثر فاعلية لمواجهة التحديات مع الطلبة في الفصول الدراسية، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
2. توعية المعلمين بأهمية استراتيجية إعادة التقييم وأنها من أقوى وأفضل الاستراتيجيات لتنظيم الانفعالات.
3. إعادة تطبيق الدراسة على عينات أخرى كمعلمي الحلقة الثانية (ذكور وإناث) بسلطنة عُمان، ومعلمي الصعوبات وذوي الاحتياجات الخاصة، وباستخدام متغيرات وسيطية أخرى كمعتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف.

المراجع

أولًا: العربية

البلوشي، مريم والظفري، سعيد. (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عُمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 398–387 ،(4)15**.

رضوان، محمود. (2012). **صناعة القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

ريف، جون مارشال. (2019). **فهم الدافعية والانفعال** (ثائر أحمد غباري، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون، عَمان، الأردن.

حجازي، زاهر. (2010). اتخاذ القرارات. **وقائع ملتقى دور الإحصاء وبحوث العمليات في اتخاذ القرارات (109–122 ،27–49)**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

شيوتا، ميشيل وكالات، جيمس. (2014). **الانفعالات** (علاء الدين كفافي، ومايسة النيال، وسهير محمد، مترجمون). دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

عبد الفتاح، عز. (2017). **مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS**. خوارزم العلمية، جدة، السعودية.

كوول، ساندر وفان دلين، لوت وشيبيز، جال. (2016). التنظيم الذاتي للانفعال (وليد شوقي سحلول، مترجم). في كاثلين د. فوهس وروي ف. بوميستر (محررون)، **المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات (27–49)**. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.

ماكري، كاتيري وأوشنر، كيفين وجروس، جيمس. (2017). سبب العاطفة: مدخل علم الأعصاب المعرفي الاجتماعي لتنظيم الانفعال (وليد شوقي سحلول، مترجم). في كاثلين. د. فوهس وروي. ف. بوميستر (محررون)، **المرجع في التنظيم الذاتي: بحث، ونظرية، وتطبيقات (235 –255)**. دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.

هلال، محمد. (2003). **مهارات اتخاذ القرار: الإبداع والابتكار في حل المشكلات**. مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.

يعقوب، حيدر. (2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى. كلية التربية الأصمعي (محرر). **المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين (449–467)**. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عَمان، الأردن.

ثانيًا: الأجنبية

References:

ʿAbd al-Fattāḥ, ʿI (2017). *Muqaddimah fī al-iḥṣā' al-waṣfī wālāstdlāly bi-istikhdām SPSS* (in Arabic). Khuwārizm al-ʿIlmīyah, Jiddah, KSA.

Abubakar, A., Elrehail, H., Alatailat, M., & Elçi, A. (2019). Knowledge management, decision-making style and organizational performance. *Journal of Innovation & Knowledge*, *4*(2), 104-114. https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.07.003

Al Balushi, M. & Aldhafri, S. (2019). Quality of work life and its relationship with teaching self-efficacy beliefs of teachers in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 15*(4), 387-398.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *30*(2), 217-237.

Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition, 55*(1), 30-40. doi: 10.1016/j.bandc.2003.04.001

Çevik, Y., & Andre, T. (2013). Examining preservice teachers' classroom Management decisions in

three case-based teaching approaches. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1*(1), 25–42.

Chen, H. (2016). A theoretic review of emotion regulation. *Open Journal of Social Sciences*, *4*(2), 147-153. https://doi.org/10.4236/jss.2016.42020

De Ruiter, J., Poorthuis, A., & Koomen, H. (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102899. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899

Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., Sieland, B., Jazaieri, H., & Berking, M. (2015). Teachers' emotion regulation skills facilitate implementation of health-related intentions. *American Journal of Health Behavior, 39*(6), 874–881. https://doi.org/10.5993/ajhb.39.6.15

Edossa, A., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2017). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development, 42*(2), 192–202. https://doi.org/10.1177/0165025416687412

Ellsworth, P. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, *5*(2), 125-131. https://doi.org/10.1177/1754073912463617

Fitzgerald, D., Mohammed, S., & Kremer, G. (2017). Differences in the way we decide: The effect of decision style diversity on process conflict in design teams. *Personality and Individual Differences*, 104, 339-344. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.030

Frenzel, A., Goetz, T., Stephens, E., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In Schutz P., Zembylas M. (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research*, 129-151. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7

Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003

Frenzel, A., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! - Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLOS ONE*, *10*(6), 1-15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630

Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 705-716. https://doi.org/10.1037/a0014695

Goldin, P., & Gross, J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder.*Emotion, 10*(1), 83–91.https://doi.org/10.1037/a0018441

Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*, *4*(11), 870-877. https://doi.org/10.4236/psych.2013.411125

Grecucci, A., & Sanfey, A. (2014). Emotion regulation and decision making. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, 140-153. New York, NY, US: Guilford Press.

Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in*

Psychological Science, 10(6),214-218. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00152

Gross, J. (2009*). Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press, New York, USA.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Hamilton, K., Shih, S., & Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, *98*(5), 523–535. doi:10.1080/00223891.2015.1132426

Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: How congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature?. *School Leadership & Management*, *36*(1), 41-62.

Harlé, K., Allen, J., & Sanfey, A. (2010). The impact of depression on social economic decision making.*Journal of Abnormal Psychology*,*119*(2), 440-446.https://doi.org/10.1037/a0018612

Hayes, A. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.

Heilman, R., Crişan, L., Houser, D., Miclea, M., & Miu, A. (2010). Emotion regulation and decision making under risk and uncertainty. *Emotion*, *10*(2), 257-265. https://doi.org/10.1037/a0018489

Ḥijāzī, Z. (2010*). Ittikhādh al-qarārāt. waqā'i‘ multaqá dawr al-iḥṣā' wa-buḥūth al-*‘amalīyāt *fī ittikhādh al-qarārāt* (in Arabic) (pp. 109-122). Arab Administrative Development Organization, Cairo, Egypt.

Hilāl, M. (2003). *Mahārāt ittikhādh al-qarār: Al-ibdā‘ wa-al-ibtikār fī ḥall al-mushkilāt* (in Arabic). Markaz taṭwīr al-adā' wa-al-tanmiyah, Egypt.

Hodgkinson, G., Sadler-Smith, E., Sinclair, M., & Ashkanasy, N. (2009). More than meets the eye? Intuition and analysis revisited. *Personality and Individual Differences,* 342–346. http://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.025

https://doi.org/10.1017/s0048577201393198

Isen, A., & Means, B. (1983). The Influence of Positive Effect on Decision-Making Strategy. *Social Cognition*, *2*(1), 18-31. https://doi.org/10.1521/soco.1983.2.1.18

Jenaabadi, H., Ahani, M., & Sabaghi, F. (2015). Examining the relationship of optimism and emotion regulation strategies with general health among students of University of Sistan and Baluchestan. *Health*, *7*(7), 865-872. https://doi.org/10.4236/health.2015.77102

John, O., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, *72*(6), 1301–1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. NY: Farrar, Strauss, Giroux.

Keene & Bethany. (2017). *Emotion self-regulation*. Retrieved from Research Starters database.

Kim, S., & Holloway, S. (2018). Parenting and young children's emotional self-regulation in

urban Korean families. *Journal of Early Childhood Research*, *16*(3), 305–318. https://doi.org/10.1177/1476718x18775759

Koole, S., Van Dillen, L., & Sheppes, G. (2016). The self-regulation of emotion (Walīd Shawqī Saḥlūl, translator). In Kathleen D. Vohs and Roy F. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (in Arabic), 27-49. King Saud University Press, Riyadh, KSA.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 289-301. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001

Lakomski, G., & Evers, C. (2010). Passionate rationalism: The role of emotion in decision making. *Journal of Educational Administration*, *48*(4),438-450. https://doi.org/10.1108/09578231011054707

Lasa-Aristu, A., Delgado-Egido, B., Holgado-Tello, F., Amor, P., & Domínguez-Sánchez, F. (2019). Profiles of cognitive emotion regulation and their association with emotional traits. *Clínica y Salud*, *30*(1), 33-39. https://doi.org/10.5093/clysa2019a6

Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

LeBlanc, V., McConnell, M., & Monteiro, S. (2014). Predictable chaos: A review of the effects of emotions on attention, memory and decision making. *Advances in Health Sciences Education*, *20*(1), 265-282. https://doi.org/10.1007/s10459-014-9516-6

Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel., A. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, *70*, 111-120. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001

Martin, L., & Delgado, M. (2011). The influence of emotion regulation on decision-making under risk. *Author Manuscripts in PMC*, *23*(9), 2569–2581. doi: 10.1162/jocn.2011.21618

Mather, M., & Lighthall, N. (2012). Risk and reward are processed differently in decisions made under stress. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 36-41. https://doi.org/10.1177/0963721411429452

McRrae, K., Ochsner, K., Gross, J. (2017). The reason in passion: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation (Walīd Shawqī Saḥlūl, translator). In Kathleen D. Vohs and Roy F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (in Arabic), (pp. 235-255). King Saud University Press, Riyadh, KSA.

Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3–19.

Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay or gratification. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99–129). Guilford Press, New York, USA.

Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(6), 972-987. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.972

Raḍwān, M (2012). *Sināʿat al-qarārāt al-Idārīyah bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq*. The Arab Group for Training and Publishing, Cairo, Egypt.

Reve, J. (2019). *Understanding motivation and emotion* (Thā'ir Aḥmad Ghubārī, translator) (in Arabic). Dar Al fikr ,Amman, Jordan.

Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Scherer, K. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model.*Cognition & Emotion*,*23*(7), 1307-1351.https://doi.org/10.1080/02699930902928969

Shafir, E., & LeBoeuf, R. (2002). Rationality. *Annual Review of Psychology*, 53, 491–517.

Shiota, M. & Kalat, J. (2014). *Emotion*. ('Alā' al-Dīn Kafāfī, Māyisah al-Nayyāl, & Suhayr Muḥammad, translators) (in Arabic). Dar Al Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan.

Sternberg, K., & Sternberg, R. (2012). *Cognitive psychology* (6TH Edition). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Van't Wout., Chang, L., & Sanfey, A. (2010). The influence of emotion regulation on social interactive decision-making. *Emotion, 10*(6), 815–821. https://doi.org/10.1037/a0020069

Yaʿqūb, Ḥ (2011). Al-tanẓīm alānfʿāly lil-talabah almtmyzyn fī Muḥāfaẓat Dyāly. Kullīyat al-Tarbiyah al-Aṣmaʿī (Editor). *Al-Muʾtamar al-*'Ilmī *al-*'Arabī *al-thāmin li-Riʿāyat al-Mawhūbīn wa-al-Mutafawwiqīn* (in Arabic) (pp. 449-467). Al-Majlis al-'Arabī lil-mawhūbīn wa-al-mutafawwiqīn, Amman, Jordan.

You, X., Ju, C., Wang, M., Zhang, B., & Liu, P. (2017). Age differences in the influence of induced negative emotion on decision-making: The role of emotion regulation. *The Journals of Gerontology: Series B*, *74*(5), 796-805. https://doi.org/10.1093/geronb/gbx137

تاريخ التسليم: 2021/3/21

تاريخ استلام النسخة المعدلة: 2021/4/21

تاريخ القبول: 2021/4/26