فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية

إعداد

د. إحسان نصر عطا الله هنداوي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية– جامعة كفر الشيخ

د. محمد إبراهيم أبو السعود خليل

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية

إعداد

د. إحسان نصر عطا الله هنداوي د. محمد إبراهيم أبو السعود خليل

المستخلص:

هدف البحث الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية ـ جامعة كفر الشيخ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٢١)، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٤٥) عامًا، وانحراف معياري قدره (±٠,٣٢)، تمَّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبيَّة (٢٠) طالبًا وطالبة، والمجموعة الضَّابطة (٢٠) طالبًا وطالبة، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، اشتملت أدوات البحث على البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي إعداد/ الباحثَيْن، مقياس التَّنظيم الانفعالي إعداد/ الباحثَيْن، مقياس التَّحيزات المعرفيَّة لداكوبز إعداد/ Van der Gaag, et al,.(2013)، ترجمة وتعريب الباحثَيْن، مقياس قلق المستقبل المهني إعداد/ الحديبي والدواش والخطيب (٢٠٢١)، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في القياس القبلي والبعدي على مقياسي التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لصالح القياس القبلي؛ ووجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي على مقياسي التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لصالح المجموعة الضَّابطة؛ ممَّا يُوضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية.

الكلمات المفتاحية: التَّنظيم الانفعالي، التَّحيزات المعرفيَّة، قلق المستقبل المهني، طلبة كلية التربية.

The Effectiveness of a Training Program Based on Emotional Regulation in Reducing Cognitive Biases and Professional Future Anxiety among Faculty of Education Students

Dr./ Ehsan Nasr Attallah Hendawy
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
University of Kafr El Sheikh

Dr/ Mohammed Ibrahim Abo Elsoud Khalil
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
University of Kafr El Sheikh

Abstract

This research aimed to detect the effectiveness a training program based on emotional regulation in reducing cognitive biases and professional future anxiety among Faculty of Education students, the research sample consisted of (40) (male and female) university students in (3^{rd}) university year, faculty of Education, University of Kafr El Sheikh, age between (20-21) years, with age mean (20.45) year and deviation (±0.32), divided into (2) equivalent groups: an experimental group (20) (male and female) university students and a control group (20) (male and female) university students, in (3^{rd}) university year, The research relied on the quasi-experimental approach, and the research tools included the training program based on emotional regulation(prepared by/ the researchers), emotional regulation scale (prepared by/ the researchers), cognitive biases scale (prepared by/ Van der Gaag, et al(2013), translated by/ the researchers), and professional future anxiety scale (prepared by/ El-Hodieby, El-Dawash & Ragaa, 2021), the research revealed some important results as there are statistically significant differences between the average scores of the experimental groups students in the (pre- post) measurements on cognitive biases and professional future anxiety scale for the pre measurement; and there are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups students in the post-measurement on cognitive biases and professional future anxiety scale for the control group, that refers to the effectiveness a training program based on emotional regulation in reducing cognitive biases and professional future anxiety among faculty of education students.

KeyWords: Training Program Based on Emotional Regulation, Cognitive Biases, Professional Future Anxiety, Faculty of Education Students.

مقدمة:

تُعد المرحلة الجامعيَّة من أهم المراحل التعليميَّة، ففيها يتمّ إعداد جيل قادر على بناء المجتمع والحفاظ عليه من خلال مراعاة تكوين شخصية طالب الجامعة السوية معرفيًّا ونفسيًّا ومهاريًّا؛ من أجل مساعدته في التحلي بطرق التفكير السديدة، والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، والخلو من المشاعر والاتجاهات السلبيَّة، مثل: القلق والتشاؤم والضجر والعجز وغير ذلك، إلا أنه يعيش طالب الجامعة الآن كثيرًا من التناقضات والشائعات والضغوط النفسيَّة في ظل التغيرات السريعة في كافة المجالات؛ الأمر الذي قد يؤدي به إلى حدوث مشكلات معرفيَّة وانفعاليَّة؛ ممَّا يؤثر بالسلب على توجهاته التعليميَّة الحاليَّة والمهنيَّة المستقبليَّة.

ويشير Peng, et al,.(2017,89) أن التَّحيزات المعرفية مفهوم معرفي نفسي يُشير إلى قيام الفرد بقرارات غير عقلانيَّة، ناتجة عن تشوه إدراكه الحسي كنتيجة لمعالجته المعلومات والمدخلات البيئيَّة بشكل منقوص؛ وبالتالي الميل إلى القيام بقرارات غير سليمة من خلال التمثيل والتوافر، وكذلك التكيف مع الحالة التي يمرُّ بها الفرد بغضّ النظر عن طبيعته، ويذكر صالح (٢٥٥،٢٠١٩) أن الأحكام والقرارات والاستجابات الخاطئة التي يقوم بها الفرد هي نتيجة قصور عمليات التفكير لديه، من حيث الفهم والاستدلال الخاطئ حول سلوك الآخرين مما ينتج عن ذلك ظاهرة التَّحيز المعرفي لفكرة أو رأي معين دون وجود أدلة وتفسيرات منطقية وتدعم ذلك الشافعي (٣٦٧،٢٠٢٣) في أن التَّحيزات المعرفيَّة مفهوم يعتمد على وصفه للأداء العقلي الخاطئ في كيفية التذكر ومعالجة المعلومات بشكل يمنع الفرد من القدرة على التفكير السليم، ويؤثر على قدرته على التقييم ويؤدي إلى انحرافات منهجية في مستوى العقلانية والحكم الجيد محدثًا خللًا في العلاقات الاجتماعيَّة ومؤديًا لظهور عديد من أعراض الاضطرابات النفسيَّة.

كما أن من المشكلات التي قد تواجه طلبة الجامعة وتؤثر سلبًا على مستواهم الدراسي وتوافقهم النفسي هو شعورهم بالخوف والقلق والضيق والتشاؤم من عدم توافر وجود فرص عمل قد تلائمهم بعد التخرج، وكذلك قلة فرص العمل التي تتوافق مع خبراتهم وقدراتهم وشهادتهم الجامعية وهو ما يُعرف بقلق المستقبل المهني، ويعرفه جبر (٢٠٢١، ١٣٠) بأنه شعور الطالب

بحالة من الإحباط والخوف والتشاؤم من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية، وخوفه من البطالة والشعور بالإحباط نحو تخصصه ومهنته.

فإذا استطاع طالب الجامعة أن يتحكم في انفعالاته وتمكَّن من السيطرة على مخاوفه وتفسيراته الخاطئة وغير المنطقة للأحداث والأمور فإنه يمكنه التغلب على تحيزاته المعرفيَّة وقلق مستقبله المهني، وتعرف هذه العملية التي يتحكم فيها الطالب الجامعي بالقدرة على تنظيم انفعالاته واستجاباته تجاه الأحداث المختلفة بالتنظيم الانفعالي.

ويذكر Cross(2015,6) أن التَّنظيم الانفعالي يساعد طلبة الجامعة في تقليل حدة الانفعالات السلبية وزيادة مستوى الانفعالات الإيجابية؛ ممَّا يسهم في قدرتهم على مواجهة الضغوط والتحديدات التي تواجههم وتحسين توافقهم الدراسي والنفسي، ويشير عبد الحميد (٢٠١٨،٣٢٩) أنه يساعد طلبة الجامعة في التوافق مع المتطلبات المستحدثة للبيئات التعليميَّة، والتوجيه المناسب لهم في المسارات التعليميَّة والانفعاليَّة، والتخلص من المشكلات المعرفيَّة والنفسيَّة والسلوكيَّة وتحسين التحصيل الأكاديمي.

ويشير إبراهيم (٢٠٢١،١٠٨١) إلى أن التَّنظيم الانفعالي أحد الجوانب الرئيسة التي تساهم في تحسين جودة حياة طلبة الجامعة من خلال استخدام الفرد لاستراتيجيات التَّنظيم الانفعالي التي تساعد في توجيه الطلاب نحو المسارات التعليميَّة والانفعاليَّة الملائمة، ومساعدتهم على التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة إيجابية تتسم بالتقييم المناسب للموقف مع التخلص من المشاعر السلبية، مثل: القلق والغضب واليأس والإحباط والعجز؛ ممَّا يسهم في حدوث التوافق النفسي والتعليمي لهم.

وفي هذا الصدد فقد أشارت عديدٌ من الدراسات والبحوث ذات الصلة إلى وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيَّة سالبة بين التَّنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفيَّة، مثل دراسة كلٍّ من: yang & Oei(2017)، Everaert & Koster (2017)، حميد(٢٠١٩) الجراح والربيع (٢٠٢٠)، العتيبي (٢٠٢١)، Villalobos & Vázquez (2021)، الشافعي (٢٠٢٣) Attarkhamanehei & SepahMansur (2023، وفي هذا الإطار فقد أشارت

العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة إلى وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيَّة سالبة بين التَّنظيم الانفعالي وقلق المستقبل المهني، مثل دراسة كلٍّ من:(Mérida& Rey (2017، Jamshidian & Dargahi (2018، الزغبي (٢٠١٧) السيد (٢٠٢٠)، Chandra & Tan (2020)، الكثيرى وناضرين (٢٠٢١)،Boo&Kim(2021)، البهنسي (٢٠٢٣)، Demichelis& Henry (2023).

وبناءً على ما سبق وندرة البحوث والدراسات التي تناولت التَّنظيم الانفعالي كبرنامج والاقتصار فقط على وصف علاقته بالتحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني، لجأ الباحثان إلى استخدامه كبرنامج يمكن التدريب عليه في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية.

أولًا: مشكلة البحث:

بدأ إحساس الباحثَيْن بالمشكلة من خلال تفاعلهما المستمر مع الطلاب أثناء تدريسهما العديد من المقررات الدراسية لهم؛ حيث لاحظ الباحثان عند المناقشة والحوار مع الطلاب سواء بشكل جماعي أثناء المحاضرات أو بشكل فردي بعد المحاضرات في الموضوعات التعليميَّة أو المشكلات الحياتيَّة وكيفية حلها أنهم يتبنون أفكارًا وآراء محددة يميلون لها ولا يتقبلون أفكارًا وآراء أخرى، وعندما طُلب منهم تقديم المبررات والأسباب التي تدعم أفكارهم وآراءَهم لاحظ الباحثان أنهم يقدمون أفكارًا وآراء غير منطقية تفتقد إلى الموضوعية ويشوبها التَّحيزات والأهواء الذاتيَّة، فضلًا عن وجود تشوهات معرفية لديهم حيث لديهم معلومات ومعارف غير صحيحة حول المشكلات والظواهر المجتمعية المختلفة، ويدعم ذلك العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة، مثل دراسة كلٍّ من Lau(2013) ، Peng,et al(2017), Everaert et al.,(2017)، العلوانى(٢٠١٩)، حسين (٢٠١٩)، صالح (٢٠١٩)، المعايطة والطلافحة (٢٠١٩)، الجراح(٢٠٢٠)، علي والصافي (٢٠٢٢)، سعادة وعيسى (٢٠٢٢)، الحربي (٢٠٢٢)، الستاوي (٢٠٢٢)، الشافعي (٢٠٢٣)، فرحات (٢٠٢٣)، النقيب (٢٠٢٣)، الحربي والحربي (٢٠٢٣).

كما لاحظ الباحثان عند مناقشة هؤلاء الطلاب في أحد الموضوعات المرتبطة بتعلمهم وحياتهم وهو عملهم في المستقبل ما بعد التخرج، أنهم ينظرون لمهنة المستقبل نظرة سلبية تتسم بالتشاؤم واليأس؛ حيث قالوا إنه لا تُوجد فرص للعمل ولا قيمة لما نتعلمه، والعديد من الطلاب يتخرجون ويجلسون في البيت أو يعملون في أعمال لا تتناسب مع طبيعة مؤهلاتهم المختلفة؛ الأمر الذي يشعرهم بالقلق والخوف من التخرج والإقبال على الحياة المهنيَّة.

ويدعم ذلك العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة مثل دراسة كلٍّ من: الشافعي والجبوري (٢٠١٠)، Ghanayem (2018)، Al-Shannaq &Leppayirta (2020) ، الغرام والجبور (٢٠٢٠)، المظلوم واللوزي(٢٠٢٠)، جبر(٢٠٢١)، عبد العزيز(٢٠٢١)، بوشهري (٢٠٢٢)، Samawi, Al Remawi & Arabiyat (2022)، مرزوق (٢٠٢٢)، أبو حمور والسفاسفة (٢٠٢٣).

وثمة الإشارة إلى وجود العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة التي توصَّلت إلى وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيَّة سالبة بين التَّنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفيَّة، مثل دراسة كلٍّ من: yang & Oei(2017)، Everaert & Koster (2017)، حميد(٢٠١٩) الجراح والربيع (٢٠٢٠)، العتيبي (٢٠٢١)، Villalobos & Vázquez (2021)، الشافعي (٢٠٢٣) Attarkhamanehei & SepahMansur (2023)، وفي هذا الإطار فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة إلى وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيَّة سالبة بين التَّنظيم الانفعالي وقلق المستقبل المهني، مثل دراسة كلٍّ من:Mérida&Rey(2017)، Jamshidian & Dargahi (2018)، الزغبي(٢٠١٧) السيد(٢٠٢٠)، Chandra & Tan (2020)، الكثيري وناضرين (٢٠٢١)،(Boo & Kim (2021، البهنسي (٢٠٢٣)، Demichelis& Henry (2023.

ومن خلال ما سبق؛ يُمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسِ التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة

وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة؟

وينبثق من السؤال الرئيسِ السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً: أهداف البحث:

يتحدد الهدف العام للبحث الحالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة من خلال التدريب على التَّنظيم الانفعالي، وتنبثق أهداف البحث الحالي من الأهداف العامة لعلم النفس؛ وذلك للتحقق من الهدف العام للبحث المتمثل في: الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال الأهداف التالية:

١-محاولة فهم العلاقة بين كل من: التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني بالتنظيم الانفعالي وذلك من خلال عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث ذات الصلة بهذه المتغيرات.

٢-الكشف عن إمكانية دور التدريب على التَّنظيم الانفعالي، في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

٣-محاولة التحكم في المتغيرات التابعة من خلال خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً: أهمية البحث: وتتمثل في

أ- **الأهمية النظريَّة** والمتمثلة في:

١- يتناول البحث الحالي أحد المفاهيم الأساسيَّة في مجال علم النفس وهو التَّنظيم الانفعالي والذي يُعد مطلبًا أساسيًّا؛ للحفاظ على الصحة النفسيَّة للطلاب في ظل الظروف التي

يواجهونها حاليًا من تغيرات أكاديميَّة ونفسيَّة وفكريَّة، من خلال قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم بطريقة ملائمة أثناء التعلم.

٢- يتناول البحث فئة مهمة وهي فئة طلبة الجامعة، فمن المعروف أن طلبة الجامعات هم عماد الأمم ومستقبلها وهم الفئة التي يعول عليها المجتمع نجاحه وتقدمه، كما أن البحث يتناول طلبة كلية التربية على وجه الخصوص وهم الذين يتتلمذ على يديهم أبناؤنا ويخرج من تحت أيدهم جميع فئات المجتمع؛ لذلك فإنَّ توافر قدر من التَّنظيم الانفعالي لديهم سينعكس بالضرورة على تلاميذهم فيما بعد.

٣- ندرة الدراسات والبحوث (في حدود اطلاع الباحثَيْن) التي تناولت التدريب على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

١- يقدم البحث برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على التَّنظيم الانفعالي لخفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

٢- إثراء المكتبة العربية بأداة جديدة لقياس التَّنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وكذلك تعريب وترجمة مقياس للتحيزات المعرفيَّة يلائم البيئة المصريَّة لطلبة الجامعة.

٣- تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة المنبثقة من نتائج البحث الحالي، تساعد الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني والتنظيم الانفعالي لدى فئات أخرى.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات منبثقة من نتائج البحث، تفيد القائمين على التعليم الجامعي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة.

٥- قد تفيد نتائج البحث الحالي في تقديم الأسس والمقومات التي تساعد القائمين على التعليم الجامعي على عقد الدورات وورش العمل التدريبية لطلبة الجامعة، التي تهدف نشر ثقافة الوعي بخطورة التَّحيزات المعرفيَّة لديهم، وما يرتبط بها من حدوث مشكلات نفسيَّة وأكاديميَّة، ومحاولة خفض قلق المستقبل المهني لديهم؛ لأنَّ زيادة مستوى

هذا القلق يؤثر على أدائهم الأكاديمي من جهة ويحدث مشكلات نفسيَّة ترتبط به من جهة أخرى.

رابعاً: المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

أ-التَّنظيم الانفعالي: Emotion Regulation

يعرفه الباحثان بأنه: قدرة طالب الجامعة على إدارة وتنظيم انفعالاته باستخدام استراتيجيات تكيفية ولا تكيفية لمواجهة المواقف والأحداث الانفعاليَّة التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتمثل الاستراتيجيات التكيفية في (إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، رؤية الموضوع من منظور آخر، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، والاستراتيجيات اللاتكيفية والمتمثلة في (القمع الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار)، ويتحدد إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس التَّنظيم الانفعالي والدرجة الكلية والأبعاد (إعداد الباحثَيْن).

ب- البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي: The Training Program Based on Emotion Regulation

يعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الإجراءات التي تتمّ في صورة جلسات منظمة ومحددة، يتمّ فيها تناول برنامج تدريبي قائم على أبعاد التَّنظيم الانفعالي المحددة بالبحث الحالي والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية، مثل (استراتيجيَّة إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، ومجموعة من الاستراتيجيات اللاتكيفية متمثلة في (قمع التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار) من خلال تقديم محتوى تدريبي يتناسب مع طبيعة هذه الأبعاد باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبية الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ بهدف إكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحسن لديهم التَّنظيم الانفعالي.

ج-التَّحيزات المعرفيَّة:Cognitive Biases

يتبنى البحث تعريف Van der Gaag., Schutz., ten Napel., Landa, Delespaul., Bak., Tschacher & de Hert (2013) للتحيزات المعرفيَّة على أنها: انحراف قوي يمكن أن يظهر في العمليات المعرفيَّة والمتمثلة في الحكم واتخاذ القرار، والذي قد يؤدي أحيانًا إلى تشوه مفاهيمي وتفسيرات غير المنطقية ولاعقلانية، ويتحدد إجرائيًّا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس داكوبز والذي قام بتطويره Van der Gaag, et al. (2013) ترجمة وتعريب/ الباحثان، وتتحدد أبعاده في:

١-بُعد التَّحيزات المعرفيَّة Biases Cognitive ويشمل التَّحيزات التالية :

(أ) -القفز إلى الاستنتاجات: وهو يُشير إلى الوصول إلى استنتاجات بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة.

(ب)- عدم المرونة بالمعتقدات أو جمود المعتقدات: ويشير إلى عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات والمصادر الخاصة بها.

(ج)-تحيز الانتباه للمهددات: ويشير إلى تركيز الانتباه على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى.

(د)- التَّحيز للعزو الخارجي ويشير إلى عزو الفرد أفكاره ومشاعره إلى مصادر خارجية.

٢- بُعد المحددات المعرفيَّة Lim Cognitive citations ويشمل التَّحيزات التالية:

(أ)- المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة: ويشير إلى عدم فهم الآخرين ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم.

(ب)-المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة: وتُشير إلى البطء وعدم التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة.

٣- بُعد السلوكيات الآمنة: ويشير إلى الابتعاد عن الخطر المحتمل وممارسة سلوكيات تجنبيه.

٤- قلق المستقبل المهني Professional Future Anxiety

عرفه الحديبى والدواش والخطيب (١١،٢٠٢١) بأنه: حالة من التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج، ويُعرف إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس قلق المستقبل المهني في الأبعاد المتمثلة في:(الإعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة، طبيعة المهنة المستقبليَّة، المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة) والدرجة الكلية، إعداد الحديبي وآخرين (٢٠٢١).

خامساً: الإطـــار النظـــري:

في ضوء مشكلة البحث الحالية وأهدافه، تمَّ تقسيم الإطار النظري إلى أربعة محاور رئيسة، تناول المحور الأول التَّنظيم الانفعالي من حيث مفهومه، والنظريات والنماذج المفسرة له، استراتيجياته، وتناول المحور الثاني التَّحيزات المعرفيَّة من حيث المفهوم، والأبعاد، وتناول المحور الثالث قلق المستقبل المهني من حيث المفهوم، النظريات والنماذج المفسرة، الأسباب، ثمَّ تطرق الباحثان للمحور الرابع الذي يتضمن عرض علاقة التَّنظيم الانفعالي بكل من: التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني، واختتم الإطار النظري بعرض فروض البحث، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: التَّنظيم الانفعالي: Emotion Regulation

أولًا: مفهوم التَّنظيم الانفعالي:

يعرفه Gross(2002, 282) بأنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يتعرض له، وكيفية التعبير عن ذلك الانفعال، بينما يعرفه Romer &Gratz(2004,45) بأنه القدرة على مواجهة الانفعالات، وإدارة الخبرات الانفعاليَّة، والاستجابة لانفعالات الآخرين.

ويشير Thompson(2011,224) أنه مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية المسئولة عن المراقبة والتقييم وتعديل الاستجابات الانفعاليَّة الشديدة منها والمؤقتة، ويعرفه Sadr(2016,14) بأنه قدرة الفرد على التأثير على نوع الانفعال لديه، ويدرك متى وكيف يخبر ويعبر عنه، والقدرة على تغيير مدة أو شدة العمليات السلوكيَّة والحركيَّة التي تكون

واعية أو غير واعية من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال، في هذا الصدد تعرفه كاشف(٢٠١٩،٢١١) بأنه القدرة على إدارة الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق التوافق النفسي والإنجاز والتفوق، وتدعيم التكيف الاجتماعي مما يساعد الفرد على إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها والاستجابة لها تبعًا لما تعنيه من أفكار، ويعرفه عويضة (٢٠٢٣،٦٠٤) بأنه مجموعة من الاستراتيجيات الداخلية والخارجية التي يمكن للفرد استخدامها للتعبير عن انفعالاته والتحكم فيها، ويذكر الغنيمي، حلمي(٢٠٢٤،١٧٣) أنه مجموعة من العمليات التي تساعد الفرد على القيام بالتقييم المناسب للمواقف الانفعالية واصدار الاستجابات الملائمة التي تساعد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

ويستنتج الباحثان من التعريفات والمفاهيم التي تناولت التنظيم الانفعالي أنه مجموعة من العمليات والاستراتيجيات الداخلية والخارجية التي تساعد الفرد بشكل عام أو طالب الجامعة بشكل خاص على فهم طبيعة الانفعالات التي يتعرض لها والتعبير عنها بطريقة ملائمة لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والبعد عن المشكلات والسلوكيات السلبية التي قد تنتج عن سوء تنظيم وإدارة الانفعالات.

بعض النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي:

نمـوذج (Thompson,1994): يتضمن هذا النموذج مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة الوعي والتقييم المستمر والتعديل الذي يناسب ردود أفعال الفرد الانفعاليَّة، ويرى هذا النموذج أن الانفعالات لها صفة تكيفية تعزز السلوك وتوقفه وتقوم بتعديله.

-نموذج (Goleman,2015,123): والذي أوضح أهمية العلاقة بين الانفعالات والتفكير واعتمد على الذكاء الانفعالي وهو مجموعة من القدرات الانفعاليَّة الشخصيَّة والاجتماعيَّة اللازمة لتحقيق النجاح ويتضمن الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية، وتُعد إدارة الانفعالات أهم مكونات هذا الذكاء.

- نموذج (Gross, 2015): والذي اعتبر التَّنظيم الانفعالي عملية ترتبط مباشرة مع سلوكيات الفرد واستجاباته وصعوبة تنظيم الانفعال تؤدي إلى تفاعلات لا تكيفية، وقد

أشار جروس لأنَّ التَّنظيم الانفعالي لا يقتصر على تجنب الانفعالات فقط، بل يساعد الفرد على تنظيم انفعاله وتقديم استجابات تكيفية مناسبة للمواقف والبيئة، والوصول إلى الاستقرار والاتزان الانفعالي

ويستنتج الباحثان بعد العرض السابق لبعض النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي أن نموذج **Thompson** ركز على مجموعة العمليات الداخلية والخارجية التي يستخدمها الفرد لإدارة انفعالاته، أما نموذج **Goleman** فقد اهتم بطريقة تفكير الفرد في انفعالاته معتمدًا على ذكائه في إدارة هذه الانفعالات، في حين أشار نموذج **Gross** للتنظيم الانفعالي بالسلوكيات التي سيقوم بها الفرد وتقديم استجابة مناسبة تتوافق مع هذه الانفعالات.

استراتيجيات التَّنظيم الانفعالي:

أشار Garnefsfi & Kraaj,(2006) إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد للتنظيم الانفعالي، وتتمثل في:

١-لوم الذات self- Blame ويشير إلى الأفكار التي تلقي اللوم على الفرد نفسه نتيجة خبراته الشخصيَّة.

٢-لوم الآخرينOther-Blame وتتمثل في الأفكار التي تضع اللوم على الآخرين والبيئة المحيطة بالفرد

٣-التفكير الكارثي Catastrophizing وتُشير إلى الأفكار التي تركز على الخبرات المفزعة للفرد بصورة لا يمكن تحملها

٤-الرؤية من منظور آخر Putting into Perspective وتُشير إلى الأفكار التي لا تضخم الحدث وتقلل من حجمه.

٥-إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing وتُشير إلى الأفكار التي تركز على التجارب الإيجابية للفرد بدلًا من الأحداث السلبية السيئة.

٦-إعادة التقييم المعرفي (Reappraisal) وتُشير للأفكار التي تعطى جوانب إيجابية للأحداث السلبية وإعادة تقييم الأفراد للمعارف المرتبطة بالموقف الاجتماعي وانفعالاته والأحداث المتوقع أن تحدث ومحاولة خفض أثرها.

٧-القبول Acceptance وتُشير إلى قبول الفرد لما يحدث حوله من أحداث وانفعالات ومحاولة مواجهتها وتغييرها وإدارتها.

٨-إعادة التركيز على التخطيط Refocusing on planning وتعني الأفكار التي تركز على الخطوات التي يجب أن يتخذها الأفراد للتعامل مع الأحداث السلبية ومحاولة التخفيف من الاثار السلبية قدر الإمكان.

٩-الاجترار Rumination وتعني التركيز على المشاعر والأفكار المرتبطة بالأحداث السلبية.

وبعد العرض السابق للتنظيم الانفعالي من حيث المفهوم وبعض النماذج المفسرة واستراتيجياته، يمكن للباحثين تعريفه بأنه مجموعة من العمليات والاستراتيجيات التي يمكن لطالب الجامعة الاعتماد عليها في تنظيم انفعالاته مستخدما استراتيجيات تكيفية واستراتيجيات لاتكيفية للتحكم في تنظيمه لمشاعره وانفعالاته، وتتمثل الاستراتيجيات التكيفية في (اعادة التقييم المعرفي، التركيز علي التخطيط، التقبل، رؤية الموضوع من منظور اخر، اعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعية، الالهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، والاستراتيجيات اللاتكيفية والمتمثلة في (القمع الانفعالي، اجترار الافكار، لوم الذات، لوم الاخرين، التفكير الكارثي، الانكار)، وقد تبنى الباحثان هذه الاستراتيجيات التكيفية واللاتكيفية في بناء البرنامج التدريبي القائم على التنظيم الانفعالي في البحث الحالي

المحور الثاني: التَّحيزات المعرفيَّة: Cognitive Biases

مفهوم التَّحيزات المعرفيَّة

يعرَّفها صالح (٢٠١٩، ٢١٦) بأنها: الأحكام والقرارات والاستجابات الخاطئة التي قد تقع من الفرد نتيجة قصور عمليات التفكير لديه، من حيث الفهم والاستدلال الخاطئ حول سلوك الآخرين بما يؤدي إلى مُجانبة الصواب والمعايير الموضوعية والمنطقية في كل ما يتخذه من قرارات وأحكام، ويشير Furnkranz, Kliegra & Bahnikb(2021,58) بأنها مفهوم معرفي

نفسي يُشير إلى قيام الفرد بقرارات غير عقلانية، ناتجة عن تشوه إدراكه الحسي كنتيجة لمعالجته المعلومات والمدخلات البيئيَّة بشكل منقوص؛ وبالتالي الميل إلى القيام بقرارات غير سليمة من خلال التمثيل والتوافر، وكذلك التكيف مع الحالة التي يمرُّ بها الفرد بغضّ النظر عن طبيعته.

وتدعم ذلك الشافعي(٢٠٢٣،٣٦٧) في أن التحيزات المعرفية مفهوم يعتمد على وصفة للأداء العقلي الخاطئ في كيفية التذكر ومعالجة المعلومات بشكل يمنع الفرد من القدرة على التفكير السليم، ويؤثر على قدرته على التقييم ويؤدي إلى انحرافات منهجية في مستوى العقلانية والحكم الجيد محدثًا خللًا في العلاقات الاجتماعيَّة ومؤديًا لظهور عديد من أعراض الاضطرابات النفسية.

ومن العرض السابق يستنتج الباحثان أن التحيزات المعرفية ينظر لها بأكثر من اتجاه، الاتجاه الأول ينظر لها على أنها احكام وقرارات خائطة نتيجة قصور عمليات التفكير، في حين ينظر لها الاتجاه الثاني على أنها تفسيرات خاطئة نتيجة تشوهات في عمليات الادراك ومعالجة المعلومات بشكل منقوص، وينظر الاتجاه الثالث على أنها أداء عقلي خاطئ نتيجة قصور في التذكر وعدم القدرة على التفكير السليم، وعلى الرغم من اختلاف هذه الاتجاهات الثلاثة في النظر لمفهوم التحيزات المعرفية، إلا أنهم اتفقوا على أنها عملية وصف للأداء العقلي الخاطئ في عمليات التذكر ومعالجة المعلومات بطريقة تمنع الفرد من التفكير السليم واتخاذ القرارات بشكل صحيح.

أبعاد التَّحيزات المعرفيَّة حسب نموذج داكوبز DACOB

يشير Van der Gaag, et al.(2013) أنه يمكن تقسيم أبعاد نموذج داكوبز إلى الأبعاد التالية:

١- بُعد التَّحيزات المعرفيَّة Biases Cognitive ويشمل التَّحيزات التالية :

أ -القفز إلى الاستنتاجات : وهو يُشير إلى الوصول إلى استنتاجات بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة.

ب- عدم المرونة بالمعتقدات أو جمود المعتقدات: ويشير إلى عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات والمصادر الخاصة بها.

ج-تحيز الانتباه للمهددات: ويشير إلى تركيز الانتباه على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى.

د- التَّحيز للعزو الخارجي ويشير إلى عزو الفرد أفكاره ومشاعره إلى مصادر خارجية.

٢- بُعد المحددات المعرفيَّة Lim Cognitive citations ويشمل التَّحيزات التالية:

أ- المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة: ويشير إلى عدم فهم الآخرين ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم.

ب- المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة: وتُشير إلى البطء وعدم التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة.

٣- بُعد السلوكيات الآمنة: ويشير إلى الابتعاد عن الخطر المحتمل وممارسة سلوكيات تجنبيه.

المحور الثالث: قلق المستقبل المهني Professional Future Anxiety

١-مفهوم قلق المستقبل المهني

يعرفه المحاميد والسفاسفة (٢٠٠٧،١٣٥) بأنه حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني مع عدم إمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة، ويعرفه مخيمر والوذينالي (٢٠١٨، ٢١) بأنه: حالة من التوتر وعدم الاطمئنان، والخوف والضيق الذي يشعر به الفرد عندما يفكر في مهنة المستقبل، ناتجة عن توقعات وتعميمات بأنه الفرص المهنيَّة في المستقبل تتضاءل، وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد، قد أصبح أمرًا صعب المنال، مهما بذل من جهد، ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي، ويشير جبر (٢٠٢١،١٣٠) إلى أنه شعور الطالب بحالة من الإحباط والخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية،

وخوفه من البطالة والشعور بالإحباط نحو تخصصه ومهنته، ويذكر البهنسي (٢٠٢٣، ١١) أنه حالة انفعالية متمثلة في الشعور بالضيق والتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في مهنة المستقبل، والتي تنتج عن خوف الطالب الجامعي من عدم الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي مناسب بعد تخرجه من الجامعة، وشعوره بنقص الكفايات المهنيَّة اللازمة لتلبية متطلبات سوق العمل، وعدم ثقته بذاته وجهله بقدارته وإمكاناته وشعوره بعدم جدوى شهادته الجامعية في الحصول على وظيفة تناسب مؤهلاته وخبراته، وقلقه من عدم القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والمشكلات المستقبليَّة المتوقعة.

ومن العرض السابق يستنتج الباحثان أن قلق المستقبل المهني حالة انفعاليَّة غير سارة تصيب الطالب الجامعي حيث توقعه بعدم قدرته على الالتحاق بوظيفة تلائم خبراته وقدراته وتحقق له العائد المناسب وسط مخاوف من البطالة، وضعف فرص العمل ممَّا يصيبه بالإحباط والقلق على مستقبله بعد التخرج.

٢-النظريات المفسرة لقلق المستقبل:

أ-نظريَّة التحليل النفسي (فرويد ١٨٥٩ - ١٩٣٩): حيث يرى "فرويد" بأنَّ توقع الخطر في المستقبل من معالم القلق وهناك علاقة بين التوقع والقلق، حيث يُعتبر التوقع أحد مصادر القلق، فأينما يحدث توقع الخطر يحدث القلق، وحالة الخطر هي حالة العجز يدركها الفرد ويرتبط قلق المستقبل لدى فرويد بالتوقع للخطر.

ب-النظريَّة الإنسانية: كارل روجز (١٩٠٢ -١٩٨٧): يُوضح روجز قلق المستقبل بأنه: عندما يكون الفرد غير قادر على إعطاء استجابة تقود إلى النجاح، ولا إرضاء الحاجات الاجتماعيَّة (من خلال علاقاته مع الآخرين)، فتنشأ لديه صراعات تؤدي بدورها إلى إثارة مشاعر القلق، بالإضافة إلى القلق من المستقبل، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا عن الذات.

ج-النظريَّة الوجودية حيث يرى كيركيجارد (١٨١٣- ١٨٥٥): أن حياة الإنسان وفهمها عبارة عن سلسلة من القرارات الضرورية وأن الإنسان عندما يتمعن في اتخاذ قرار معين، فإنَّ هذا القرار سيعمل على تغيير هذا الإنسان، ويضعه أمام مستقبل مجهول، والقلق عنده لا شيء وهو كل شيء، إنه الشعور الكامل لدى الفرد.

٣-أسباب قلق المستقبل المهني:

تذكر شقير (٢٠٠٥، ٤) أن قلق المستقبل المهني له أسبابًا متعددة منها: غموض المستقبل وعدم وضوحه؛ ممَّا يؤدي إلى ارتفاع نِسبة القلق، بالإضافة للتوقعات السلبية للأحداث ولما هو قادم، وكذلك نقص مهارات إدراك المستقبل، وغياب الأهداف الشخصيَّة وافتقاد الفرد معنى الحياة مسببًا له اضطراب القلق، كما أن نقص التخطيط للمستقبل والعجز عن التحكم في أدواته، وضعف مهارات التنفيذ واتخاذ القرار تجعل الفرد تحت سيطرة التردد والشك، وغياب أو غموض مشروع الحياة لدى الشخص؛ حيث يرتبط مشروع الحياة بتحقيق مجموعة من الأهداف محددة ضمن إطار زمني يفترض الإمكانية والقدرة على تصور الوضع الحالي والمستقبل، والخبرات السيئة الناتجة عن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي مرَّ بها الشخص، بالإضافة إلى الأفكار الخاطئة واللاعقلانية لدى الفرد.

ويشير المحاميد و السفاسفة (٢٠٠٧،١٣٧) يحدث هذا القلق نتيجة توقع الطالب في الجامعة صعوبة إمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة بعد التخرج، ويذكر مخيمر والوذينالي (٢٠١٨، ٢٥) يظهر هذا القلق نتيجة توقعات وتعميمات طالب الجامعة بأنه الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل، وأن الحصول على المهنة المأمولة ذات العائد الاقتصادي الملائم لمتطلبات الحياة قد اصبح أمر صعب المنال، مهما بذل من جهد، ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الاكاديمي، وفي هذا الصدد يشير جبر(٢٠٢١ ،١٣٦) أن هذا القلق ينتشر بين طلبة الجامعة نتيجة شعورهم بالخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تتناسب مع ميولهم وتخصصاتهم الدراسية نتيجة زيادة نسبة البطالة بشكل، وتضيف البهنسي(٢٠٢٣، ١٥) أن ظهور هذا القلق لدى طلبة الجامعة نتيجة لشعورهم بنقص الكفايات المهنية اللازمة لتلبية متطلبات سوق العمل المتغيرة.

سادساً: دراسات سابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث:

يتناول الباحثان في هذا المحور العلاقة بين التَّنظيم الانفعالي وكل من: التَّحيزات المعرفيَّة، وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وذلك على النحو التالي:

أولًا: دراسات سابقة تناولت العلاقة بين التَّنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة:

دراسة **Everaert et al.,(2017)** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحيزات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، ودراسة **Yang & Oei (2017)** والتي هدفت معرفة طبيعة العلاقة بين التحيزات المعرفية والتنظيم الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين في سنغافورا، وتوصلت لمجموعة من النتائج أهمها علاقة ارتباطية سالبة بين التنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة بسنغافورة، ودراسة **حميد(٢٠١٩)** والتي هدفت الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي المعرفي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، ومن أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفية، دراسة **الجراح والربيع (٢٠٢٠)** والتي هدفت للكشف عن مستوى التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى جميع مجالاته الفرعية، ووجود مستوى منخفض من التنظيم الانفعالي على المقياس ككل، وعلى جميع مجالاته الفرعية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التنظيم الانفعالي التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، دراسة **الشافعي(٢٠٢٣)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة التحيزات المعرفية وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلاب جامعة المنيا، وتوصلت البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التحيزات المعرفية وصعوبات التنظيم الانفعالي.

ثانيًا: دراسات سابقة تناولت العلاقة بين التَّنظيم الانفعالي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة:

دراسة **الزغبي(٢٠١٧)** التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية، وخفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طالبات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية–الضابطة) في قلق المستقبل المهني في اتجاه المجموعة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على فعالية الذات الانفعالية في خفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الجامعة، ودراسة **السيد(٢٠٢٠)** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء الانفعال في مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة، أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء الانفعال في مهارات التفكير المستقبلي لصالح مرتفعي ما وراء ما وراء الانفعال، ودراسة **الكثيري وناضرين(٢٠٢١)** التي هدفت إلى التعرف على مستوي التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية وعلاقتهما وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: توصلت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى منخفض من التنظيم الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل والتنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية، وإمكانية التنبؤ بقلق المستقبل المهني من خلال أبعاد التنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية، ودراسة(**Samawi, et al., (2022** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التمكين النفسي في خفض القلق المهني المستقبلي لدى الطلبة المتفوقين في جامعة البلقاء التطبيقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج القائم على التمكين النفسي كان فعال في خفض التوتر والقلق الناتجان عن قلق المستقبل المهني، ودراسة **البهنسى (٢٠٢٣)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء الانفعال وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل المهني من خلال مهارات ما وراء الانفعال، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى طلاب الجامعة في مهارات ما وراء الانفعال منخفض، وفي قلق المستقبل المهني مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين مهارات ما وراء الانفعال وقلق المستقبل المهني

لدى طلاب الجامعة، كما أسفرت نتائج البحث عن إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة من خلال مهارات ما وراء الانفعال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يستنتج الباحثان بعد العرض السابق لبعض الدراسات ذات الصلة بالتنظيم الانفعالي وكل من التحيزات المعرفية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة في حدود إطلاع الباحثان ما يلي:

١-ندرة الدراسات العربية والاجنبية في حدود اطلاع الباحثان التي تناولت التدريب على التنظيم الانفعالي لخفض التحيزات المعرفية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، فقد اهتمت الدراسات السابقة بالكشف العلاقة بين التنظيم الانفعالي وكل من: التحيزات المعرفية وقلق المستقبل المهني أو التنبؤ بمتغير من خلال المتغيرين الاخرين.

٢-اتفاق نتائج الدراسات والبحوث السابقة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التنظيم الانفعالي وكل من التحيزات المعرفية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، حيث كلما ارتفع مستوى التنظيم الانفعالي لديهم انخفض معه بالاقتران مستوى التحيزات المعرفية وقلق المستقبل المهني، مما دفع الباحثان لإجراء البحث الحالي.

٣-أوضحت نتائج العديد من الدراسات السابقة أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من التحيزات المعرفية مما يهدد توافقهم الاكاديمي، وحاجتهم إلى برامج تدريبية من شأنها أن تقلل تلك التحيزات وتساعدهم في اتخاذ القرارات المختلفة بطريقة موضوعية منطقية.

٤-أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى انتشار قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة وارتفاع مستوى التوقعات السلبية نحو مستقبلهم المهني، وحاجتهم نحو برامج تدريبية لخفض هذا القلق.

سابعاً: فروض البحث

استنادًا إلى مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة؛ صِيغت فروض البحث على النحو التالي:

١-تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

٢-تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة.

٣-تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في قلق المستقبل المهني في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

٤-تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في قلق المستقبل المهني في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة.

ثامناً: منهجية البحث وإجراءاته

أ- منهج البحث:

اعتمد الباحثان على المنهج شبه التجريبي، والذي يُعد أنسب مناهج البحث ملاءَمة لتحقيق أغراض البحث؛ حيث يهدف بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في متغيرين تابعين، وهما: التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، شمل التصميم التجريبي الخاص بالبحث على مجموعتين؛ إحداهما المجموعة التجريبيَّة بقياس قبلي وبعدي، وتلقت التدريب على التَّنظيم الانفعالي، والأخرى المجموعة الضَّابطة لم تتلق التدريب على التَّنظيم الانفعالي؛ وذلك لمعرفة أثر البرنامج كمتغير مستقل على المتغيرات التابعة لدى عينة البحث.

ب- عينة البحث:

-عينة التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث (عينة البحث الأوَّلية):

تكونت هذه العينة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ـ جامعة كفر الشيخ، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٢١)، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٤١) عامًا، وانحراف معياري قدره

(±٠,٣٩)، وقد تمَّ استخدام هذه العينة لحساب الخصائص القياسية أو السيكومتريَّة للأدوات والمقاييس المستخدمة في البحث لتطبيقها بعد ذلك على عينة البحث الأساسيَّة.

ج-عينة البحث الأساسيَّة:

تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٢١)، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٤٥) عامًا، وانحراف معياري قدره (±٠,٣٢)، تمَّ تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تلقت التدريب على التَّنظيم الانفعالي وكان عددهم (٢٠) طالبًا وطالبة، مجموعة ضابطة، لم تتلق التدريب على التَّنظيم الانفعالي وكان عددهم (٢٠) طالبًا وطالبة.

د-خطوات اختيار عينة البحث:

توصل الباحثان لهذه العينة عن طريق مجموعة من الخطوات الإجرائية المتمثلة في:

١-قاما الباحثان بتحديد طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة كفر الشيخ لتطبيق البحث الحالي عليهم وقد بلغ عددهم الإجمالي (٢٢٨٩) طالبًا وطالبة للعام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م)، بواقع (٧٦٣) من الذكور و(١٥٢٦) من الإناث، ثمَّ حصل الباحثان على الموافقات الرسمية لتطبيق أدوات البحث عليهم.

٢-ثمَّ قام الباحثان بعد استبعاد طلبة عينة الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث والذين بلغ عددهم (١٨٠) طالبًا وطالبة باعتبارهم أصبحوا أكثر ألفة وخبرة بمحتوى الاختبارات والمقاييس المستخدمة، باختيار عدد (٨١٠) طالبًا وطالبة بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل جميع التخصصات العامة بالفرقة الثالثة بكلية التربية ـ جامعة كفر الشيخ في العينة التي تمَّ اختيارها، بواقع (٢٦٩) من الذكور و(٥٤١) من الإناث.

٣-ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس التَّنظيم الانفعالي عليهم (إعداد الباحثَيْن)؛ وذلك لتحديد الطلاب المنخفضين في ممارسة التَّنظيم الانفعالي، وبعد تصحيح المقياس توصل الباحثان إلى أن (٨٨) من الذكور و(١٨٣) من الإناث يُعانون من انخفاض في مستوى التَّنظيم

الانفعالي وقد اعتمد الباحثان في ذلك التحديد على معيار (الإرباعي الأدنى)، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٢٧١) طالبًا وطالبة.

٤-ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس التَّحيزات المعرفيَّة عليهم إعداد Van der Gaag ,et al.(2013) ترجمة وتعريب الباحثَيْن؛ وذلك لتحديد الطلاب مرتفعي التَّحيزات المعرفيَّة، وبعد تصحيح المقياس توصل الباحثان إلى أن (٣٢) من الذكور و(٦١) ومن الإناث لديهم مستوى عالٍ من التَّحيزات المعرفيَّة، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على معيار(الإرباعي الأعلى)، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٩٣) طالبًا وطالبة.

٥- ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس قلق المستقبل المهني عليهم، إعداد الحديبي وآخرين (٢٠٢١) وذلك لتحديد الطلاب الذين يعانون من قلق من المستقبل المهني، وبعد تصحيح المقياس توصل الباحثان إلى أن (١٧) من الذكور و(٢٦) من الإناث لديهم مستوى مرتفع من القلق نحو المستقبل المهني، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على معيار (الإرباعي الأعلى)، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٤٣) طالبًا وطالبة.

٦-ثمَّ استبعد الباحثان عدد (١) من الذكور، وعدد (٢) من الإناث؛ لعدم جديتهم في الإجابة عن مقياس التَّنظيم الانفعالي وتركهم معظم المفردات دون إجابة، وبعد هذا الإجراء وصل عدد العينة الأساسيَّة (٤٠) طالبًا وطالبة، بواقع (١٦) من الذكور، و(٢٤) من الإناث، لديهم مستوى منخفض في التَّنظيم الانفعالي ومستوى مرتفع في كلٍّ من: التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني.

٧- ثمَّ قام الباحثان بعد ذلك بتقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريب على التَّنظيم الانفعالي، تكونت من (٢٠) طالبًا بواقع (٨) من الذكور و(١٢) من الإناث، وذلك بعد الحصول على موافقتهم على المشاركة في البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ التدريب على التَّنظيم الانفعالي، تكونت من (٢٠) طالبًا بواقع (٨) من الذكور و(١٢) من الإناث، وتمَّ حساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة من خلال حساب قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين

التجريبيَّة والضَّابطة في متغيرات البحث الأساسيَّة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك بعد التحقق من شروط استخدام اختبار (ت)، حيث إن عدد العينة متوفر وليس صغير جدا(ن=٤٠)، كما تم التحقق من توزيع البيانات توزيعًا اعتداليًا باستخدام قيم معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت ما بين (-١،+١)، كما تمَّ التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبار Levene's وكانت قيمته غير دالة عند مستوى ٠,٠٥، وجدول (١) يُوضح التجانس بين المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة؛ حيث قام الباحثان بالتحقق منه لدى عينة البحث (المجموعة الضَّابطة- المجموعة التجريبيَّة) في متغيرات البحث الأساسيَّة (التَّنظيم الانفعالي- التَّحيزات المعرفيَّة- قلق المستقبل المهني) في القياس القبلي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، بعد التحقق من شروط استخدامه.

جدول (١) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في متغيرات البحث الأساسيَّة قبل تطبيق البرنامج التدريبي

المتغير	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة اختبار Levene's		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
							ف	مستوى الدلالة			
التَّنظيم الانفعالي	استراتيجية التقييم المعرفي	الضَّابطة	٢٠	٦,٧٧	١,٨٨	٠,٢٣	٠,٤٣١	غير دالة	٠,٠٤٨	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٧٥	١,٧٨	٠,١٨					
	التركيز على التخطيط	الضَّابطة	٢٠	٦,٩١	٢,٥٤	-٠,٣٦	٠,٥٢٣	غير دالة	٠,٠٦٧	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٨٨	٢,٤٥	٠,٢٥					
	التقبل	الضَّابطة	٢٠	٧,٠٩	١,٤٥	-٠,٢٨	٠,٣٩٢	غير دالة	٠,٠٨٩	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,٠٦	١,٥٨	٠,٢٢					
	رؤية الموضو	الضَّابطة	٢٠	٧,٠٣	١,٣٣	-٠,٣٤	٠,٦٩٨	غير	٠,٠٩٨	٣٨	غير دالَّة

المتغير	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة اختبار Levene's		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
							ف	مستوى الدلالة			
	ع من منظور آخر	التجريبيَّة	٢٠	٦,٩٩	١,٤١	٠,٢٢		دالة			
	إعادة التركيز الإيجابي	الضَّابطة	٢٠	٧,١٢	١,٨٧	-٠,٤١	٠,٦٩١	غير دالة	٠,٠٥٠	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,١٠	١,٦٨	-٠,٢٦					
	المشاركة الاجتماعيَّة	الضَّابطة	٢٠	٦,٨٧	٢,٢٢	-٠,١٨	٠,٣١٩	غير دالة	٠,٠٦٧	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٨٤	٢,١٧	٠,١٥					
	الإلهاء	الضَّابطة	٢٠	٧,٢٢	٢,٢٠	-٠,٣٣	٠,٢٣٢	غير دالة	٠,٠٦١	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,١٩	٢,١٥	٠,٢٦					
	التسامح الانفعالي	الضَّابطة	٢٠	٦,٨٨	١,١٩	٠,٢٥	٠,٥١٣	غير دالة	٠,١٠٧	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٨٥	١,٣٢	٠,٢٢					
	حل المشكلات	الضَّابطة	٢٠	٧,١١	٢,٤٤	٠,٢٣	٠,٤٦٢	غير دالة	٠,٠٣٧	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,٠٩	٢,٣٩	٠,١٦					
	الوعي الانفعالي	الضَّابطة	٢٠	٧,١٢	٢,٥٦	٠,٣٢	٠,٣١٦	غير دالة	٠,٠٣٦	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,١٠	٢,٣٤	-٠,٢٢					
	القمع الانفعالي	الضَّابطة	٢٠	٦,٦٤	١,١٩	٠,٢٦	٠,٣٤١	غير دالة	٠,٠٣٩	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٦٣	١,٠٩	-٠,١٧					

المتغير	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة اختبار Levene's		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
							ف	مستوى الدلالة			
	اجترار الأفكار	الضَّابطة	٢٠	٧,٠٢	٢,٦٥	٠,٢٢	٠,١٢٩	غير دالة	٠,٠٥١	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٩٩	٢,٥٩	-٠,١٤					
	لوم الذات	الضَّابطة	٢٠	٦,٥٧	١,٢٣	٠,٢٨	٠,٤١٢	غير دالة	٠,٠٣٥	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٥٦	١,٢٩	-٠,٣٢					
	لوم الآخرين	الضَّابطة	٢٠	٧,١٠	٢,٨٩	-٠,٤٢	٠,٦٧٣	غير دالة	٠,٠٣٣	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٧,٠٨	٢,٧٧	-٠,٣١					
	التفكير الكارثي	الضَّابطة	٢٠	٧,٠١	١,٩٠	٠,٢٢	٠,٦٩٢	غير دالة	٠,٠٤٣	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٩٨	١,٨١	-٠,١٩					
	الإنكار	الضَّابطة	٢٠	٦,٧٠	١,٥٦	٠,٢٩	٠,٩٥٦	غير دالة	٠,٠٣٧	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٦,٧٢	١,٤٤	٠,٢٢					
	الدرجة الكلية	الضَّابطة	٢٠	١١١,١٦	٢,١١	٠,٢٨	١,٣٧١	غير دالة	٠,٧٣٢	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة		١١٠,٨١	٢,١٩	٠,٢٠					
التَّحيزات المعرفيَّة	القفز إلى الاستنتاجات	الضَّابطة	٢٠	٣٤,١٤	٢,١١	٠,٢٨	٠,٧٠١	غير دالة	٠,٩٠٣	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٤,٣١	٢,١٨	٠,٢١					
	تحيز جمود المعتقدات	الضَّابطة	٢٠	٣٣,٩٧	١,٩٩	-٠,١٩	٠,٣٢٩	غير دالة	١,٤٩	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٤,١٥	٢,٠٩	٠,١٤					

المتغير	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة اختبار Levene's		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
							ف	مستوى الدلالة			
	تحيز الانتباه للمهددات	الضَّابطة	٢٠	٣٢,١٢	٢,٤٥	٠,٢٨	٠,٤٠٢	غير دالة	٠,٦٣٢	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٢,٢٩	٢,٢٢	-٠,٣٢					
	العزو الخارجي	الضَّابطة	٢٠	٣٣,٧٤	١,٣٩		٠,٨٧٠	غير دالة	٠,٩٠٨	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٣,٨١	١,١٩	٠,٢٨					
	المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة	الضَّابطة	٢٠	٣٤,٢١	١,٩٠	٠,٢٢	٠,٧٦١	غير دالة	٠,٥٣١	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٤,٣٣	٢,١٢	-٠,٣٢					
	المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة	الضَّابطة	٢٠	٣٤,٤١	٢,٣٤	٠,٢٨	٠,٨٠٩	غير دالة	١,١٢٤	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٤,٥٥	٢,١٩	-٠,٣٩					
	السلوكيات الآمنة	الضَّابطة	٢٠	٣٢,٧٧	٢,٣٩	٠,٢٦	٠,٣١٩	غير دالة	٠,٧٦٥	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٢,٨٤	٢,٤٩	-٠,٢٢					
	الدرجة الكلية	الضَّابطة	٢٠	٢٣٥,٣٦	٢,٨٢	٠,٢٨	١,١٧٣	غير دالة	١,٤٩١	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٢٣٦,٢٨	٢,٧١	٠,٣١					
قلق المستقبل المهني	الإعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة	الضَّابطة	٢٠	٣٦,٢٢	١,٣٣	٠,٤٢	٠,٦٤١	غير دالة	٠,٩٨٥	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٣٧,١١	١,٣٧	-٠,٣٢					
	طبيعة المهنة	الضَّابطة	٢٠	٢٤,٥٤	٢,١٩	٠,٢٥	٠,١٦		٠,٩٨٥	٣٨	غير دالَّة

المتغير	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	قيمة اختبار Levene's		قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
							ف	مستوى الدلالة			
	المستقبليَّة	التجريبيَّة	٢٠	٢٤,٧٢	٢,٢٩	-٠,٣٥	٩	غير دالة			
	المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة	الضَّابطة	٢٠	١٨,١٥	٢,٨٩	٠,٢٨	٠,٤٥٤	غير دالة	٠,٨٦٢	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	١٨,٢٩	٢,٧٧	-٠,٣٣					
	الدرجة الكلية	الضَّابطة	٢٠	٧٨,٩١	٢,٢٢	٠,٣١	٠,٩٨٣	غير دالة	٠,٩٩٠	٣٨	غير دالَّة
		التجريبيَّة	٢٠	٨٠,١٢	٢,٣٤	-٠,٢٩					

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين طلبة المجموعتين (الضَّابطة والتجريبيَّة) قبل تطبيق البرنامج؛ أي لا تُوجد فروقٌ حقيقية بين درجات الطلاب عينة البحث الأساسيَّة في متغيرات الدراسة الأساسيَّة، وهي (التَّنظيم الانفعالي- التَّحيزات المعرفيَّة -قلق المستقبل المهني)؛ حيث كانت قيم "ت" غير دالَّة إحصائيًّا؛ وهذا يدلُّ على تكافؤ المجموعة الضَّابطة والمجموعة التجريبيَّة قبل تطبيق البرنامج في متغيرات البحث الأساسيَّة.

تاسعًا: أدوات البحث:

١-مقياس التَّنظيم الانفعالي (إعداد الباحثَيْن):

الهدف من المقياس:

تم إعداد هذا المقياس بهدف التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، وقد اطلع الباحثان على بعض المقاييس والاطر النظرية ذات الصلة بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة مثل: محمود(٢٠١٦)، السمان (٢٠١٩)، البهنسي(٢٠٢٣)

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٨٠) عبارة مقسمة على بُعدين أساسيين هما: الُبعد الأول الاستراتيجيات التكيفية ويتضمن(١٠) أبعاد فرعية، والُبعد الثاني الاستراتيجيات اللاتكيفية ويتضمن(٦) أبعاد فرعية، ليصبح إجمالي عدد الأبعاد الفرعية للمقياس (١٦) بُعد لكلٍّ بُعد منهم (٥) عبارات تمثله، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

١-البعد الأول : الاستراتيجيات التكيفية وتتضمن (استراتيجية التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، رؤية الموضوع من منظور آخر، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي) ويضم هذا البُعد (٥٠) عبارة لكلٍّ بُعد فرعي (٥) عبارات تُمثله.

٢-الاستراتيجيات اللاتكيفية، وتتضمن (القمع الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار) ويتضمن هذا البُعد (٣٠) عبارة لكلٍّ بُعد فرعي (٥) عبارات تُمثله.

طريقة تقدير درجات المقياس:

تتمّ الإجابة عن المقياس من خلال تدرج ليكرت خماسي (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبدًا)، وتأخذ التدرج (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على كل عبارة إيجابية، والعكس للعبارات السلبية التي تحصل على عكس هذا التدريج فتأخذ (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، ومن ثم تتراوح درجة كل بعد فرعي ما بين(٥-٢٥)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٨٠-٤٠٠).

استطلاع آراء الخبراء:

تمَّ حساب الصدق بعرض المقياس وعباراته على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي، واحتفظ الباحثان بالعبارات التي حازت على نِسبة اتفاق أعلى من ٨٠%.

الخصائص السيكومتريَّة للمقياس

أ-صدق المقياس

صدق المحك الخارجي: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة

حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات طلبة الجامعة (عينة الخصائص السيكومتريَّة =١٨٠) على مقياس التَّنظيم الانفعالي لدى طلبة كلية التربية (إعداد الباحثَيْن) ودرجاتهم على مقياس التَّنظيم الانفعالي إعداد علام (٢٠١٦) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم في الدرجة الكلية ٠,٨٤ وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١؛ ممَّا يدلُّ على أن هذا المقياس في صورته الحالية يتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالةٍ إحصائيَّة.

ب-ثبات المقياس

حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) طالبًا وطالبة، وجدول (٢) يُوضح النتائج التي تمَّ التوصل لها.

جدول (٢) قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس التَّنظيم الانفعالي (إعداد الباحثَيْنِ)

م	البُعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا-كرونباخ	م	البُعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا-كرونباخ
١	استراتيجية التقييم المعرفي	٠.٨١١	٠.٧٩٩	٩	حل المشكلات	٠.٨٢٤	٠.٧١٩
٢	التركيز على التخطيط	٠.٨٠١	٠.٧٧٤	١٠	الوعي الانفعالي	٠.٨١٩	٠.٧٦٧
٣	التقبل	٠.٨٢٨	٠.٨١٠	١١	القمع الانفعالي	٠.٨٢٣	٠.٧٧٧
٤	رؤية الموضوع من منظور آخر	٠.٨١٨	٠.٧٩٧	١٢	اجترار الأفكار	٠.٨٢٨	٠.٧١٧
٥	إعادة التركيز الإيجابي	٠.٨٣٤	٠.٧٩١	١٣	لوم الذات	٠.٨٣٤	٠.٧٥٩
٦	المشاركة الاجتماعيَّة	٠.٨٢٤	٠.٨٠٩	١٤	لوم الآخرين	٠.٨٧٤	٠.٨١٢
٧	الإلهاء	٠.٧٩٦	٠.٧٥٧	١٥	التفكير الكارثي	٠.٧٨٦	٠.٧١٢
٨	التسامح الانفعالي	٠.٨٠٣	٠.٧٨٥	١٦	الإنكار	٠.٨٢٣	٠.٧٨٥
----------					الدرجة الكلية	٠.٧٧٦	٠.٨٤٣

الاتساق الداخلي للمقياس

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠)، وجدول (٣) يُوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التَّنظيم الانفعالي والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التَّنظيم الانفعالي والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد

المفردة	علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الدرجة	المفردة	علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الدرجة
١	٠.٧٠٤**	٤١	٠.٧١٥**
٢	٠.٧٤٤**	٤٢	٠.٧٠٩**
٣	٠.٧٠٨**	٤٣	٠.٧١٤**
٤	٠.٧٤١**	٤٤	٠.٧١٢**
٥	٠.٧١٩**	٤٥	٠.٧٠٨**
٦	٠.٧٥٧**	٤٦	٠.٧٢٥**
٧	٠.٧٦٩**	٤٧	٠.٧٠٦**
٨	٠.٧٦٧**	٤٨	٠.٧١٥**
٩	٠.٧١٤**	٤٩	٠.٧١٥**
١٠	٠.٧١٥**	٥٠	٠.٧٥٣**
١١	٠.٨٠١**	٥١	٠.٧١٣**
١٢	٠.٧٣٥**	٥٢	٠.٧١٠**
١٣	٠.٨٠٤**	٥٣	٠.٧٤٥**
١٤	٠.٧٤٥**	٥٤	٠.٧٥٣**
١٥	٠.٨٠٢**	٥٥	٠.٧٢٣**
١٦	٠.٧٩٥**	٥٦	٠.٧١٠**
١٧	٠.٧٤٤**	٥٧	٠.٧١٥**
١٨	٠.٧٨٥**	٥٨	٠.٧٠٣**
١٩	٠.٧١٠**	٥٩	٠.٧١٣**
٢٠	٠.٧٦٥**	٦٠	٠.٧٠١**
٢١	٠.٧٣٤**	٦١	٠.٧١٥**
٢٢	٠.٧١٥**	٦٢	٠.٧٥٣**

المفردة	علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الدرجة	المفردة	علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الدرجة
٢٣	٠.٧٣١**	٦٣	٠.٧٢٣**
٢٤	٠.٧٠٤**	٦٤	٠.٧٤٥**
٢٥	٠.٧٥٥**	٦٥	٠.٧١٣**
٢٦	٠.٨٠١**	٦٦	٠.٧٢٣**
٢٧	٠.٧٠٥**	٦٧	٠.٨١٠**
٢٨	٠.٨٠٤**	٦٨	٠.٧٣٥**
٢٩	٠.٧٣٥**	٦٩	٠.٧٦٣**
٣٠	٠.٨٠٥**	٧٠	٠.٧٤٣**
٣١	٠.٧٢٥**	٧١	٠.٦٩٦**
٣٢	٠.٧٠٤**	٧٢	٠.٧٠٥**
٣٣	٠.٧٥٥**	٧٣	٠.٧٠٣**
٣٤	٠.٧٤١**	٧٤	٠.٧١١**
٣٥	٠.٧٤٥**	٧٥	٠.٧٣٠**
٣٦	٠.٧١٤**	٧٦	٠.٧٤٥**
٣٧	٠.٧٥٥**	٧٧	٠.٧٠٣**
٣٨	٠.٧١١**	٧٨	٠.٧٢٨**
٣٩	٠.٧٧١**	٧٩	٠.٧١٩**
٤٠	٠.٧٣٥**	٨٠	٠.٧١١**

** دالَّة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد تراوحت ما بين (٠.٧٠٣) و(٠.٨٩٦) وهي قيم موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يُشير إلى مدى ما يتمتع به الاختبار من درجة عالية من الصدق.

كما تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية على عينة طلبة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) طالبًا وطالبة، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس التَّنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس التَّنظيم الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

م	البُعد	علاقته بالدرجة الكلية للمقياس	م	البُعد	علاقته بالدرجة الكلية للمقياس
١	استراتيجية التقييم المعرفي	٠.٧١٨**	٩	حل المشكلات	٠.٧٤٨**
٢	التركيز على التخطيط	٠.٨٣٤**	١٠	الوعي الانفعالي	٠.٨١٠**
٣	التقبل	٠.٧٨١**	١١	القمع الانفعالي	٠.٧٨٩**
٤	رؤية الموضوع من منظور آخر	٠.٧٥٨**	١٢	اجترار الأفكار	٠.٧٦٧**
٥	إعادة التركيز الإيجابي	٠.٨٧٥**	١٣	لوم الذات	٠.٨١٥**
٦	المشاركة الاجتماعيَّة	٠.٧١٠**	١٤	لوم الآخرين	٠.٧٨٤**
٧	الإلهاء	٠.٧١٦**	١٥	التفكير الكارثي	٠.٧٦٣**
٨	التسامح الانفعالي	٠.٧٦٨**	١٦	الإنكار	٠.٨١٦**

** دالَّة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس التَّنظيم الانفعالي والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧١٠- ٠,٨٧٥)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ وتُشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من اتساق داخلي.

٢ مقياس التَّحيزات المعرفيَّة إعداد(2013).Van der Gaag ,et al ترجمة وتعريب الباحثَيْن:

وصف المقياس : يتألف مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية من (٤٢) عبارة ذات تدريج سباعي (موافق بشدة، موافق، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق نوعاً ما، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة لكل مجال مجموعة من الأبعاد الفرعية موضحة كالتالي: المجال الأول التحيزات في معالجة المعلومات ويضمن أربعة أبعاد فرعية وهم (القفز إلى الاستنتاجات، تحيز جمود المعتقدات، تحيز الانتباه للمهددات، العزو الخارجي)، والمجال الثاني المحددات الفرعية ويتضمن بعدين فرعيين وهما (المشكلات المعرفية الاجتماعية، المشكلات المعرفية الذاتية)، والمجال الثالث

السلوكيات الآمنة.

الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:

قام مُعدو المقياس بعمل تحليل عاملي استكشافي أسفر عن وجود الأبعاد (العوامل) السبعة المذكورة سابقًا والتي فسرت ٤٥% من التباين الكمي للمقياس، واستخدموا أيضًا حساب الصدق التميزي؛ حيث أسفرت النتائج عن تمتع المقياس بقدرة تميزية عالية بين عينة المرضى والأسوياء، والصدق التلازمي بحساب معاملات الرتب بين درجات العينة على خمسة من أبعاد المقياس ودرجاتهم على مجموعة من المقاييس الأخرى وقد كانت معاملات الارتباط دالَّة حيث تراوحت بين (٠.٧٢١-٠.٧٧٦)، وكذلك قام مُعدو المقياس بحساب ثباته باستخدام ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢٩،٠,٨١١،٠,٧٩٤) على الترتيب؛ ممَّا يدلُّ على تمتع المقياس بصدق وثبات مرتفع، وقد قام الباحثان بترجمة المقياس ليلائم البيئة المصريَّة وعرضه على مجموعة من أساتذة اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من صحة الترجمة وكذلك عرضه على مجموعة من أساتذة اللغة العربية؛ لضمان السلامة اللغوية وتأكيد وجود نفس المعنى المطلوب، ثمَّ قام الباحثان بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسيَّة وتمَّ تعديل العبارات بناءً على آراء وتعديلات سيادتهم.

الخصائص السيكومتريَّة لمقياس التَّحيزات المعرفيَّة في البحث الحالي:

أ-صدق المقياس:

صدق المحك الخارجي: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة حساب صدق المحك الخارجي عن طريق التأكد من معامل الارتباط بين درجات الطلاب عينة الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة إعداد Van der Gaag ,et al.(2013)، ترجمة وتعريب الباحثَيْن، ودرجاتهم على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة (إعداد/ الشافعي (٢٠٢٣) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط بينهم ٠,٨٥٩ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يدلُّ على أن هذ المقياس في صورته الحالية تتمتع بمعاملات صدق عالية ذات دلالةٍ إحصائيَّة في الدراسة الحالية.

ب-ثبات المقياس

حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) طالبًا وطالبة، وجدول (٥) يُوضح النتائج التي تمَّ التوصل لها.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس التَّحيزات المعرفيَّة، إعداد الباحثَيْنِ

م	البُعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا-كرونباخ
١	تحيز القفز إلى الاستنتاجات	٠.٨١٤	٠.٧١١
٢	تحيز جمود المعتقدات	٠.٧٨٩	٠.٧٧٧
٣	تحيز الانتباه للمهددات	٠.٨٦٦	٠.٨١٩
٤	التَّحيز للعزو الخارجي	٠.٨١٨	٠.٧٨٤
٥	المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة	٠.٨٣٤	٠.٧٦١
٦	المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة	٠.٨٩٠	٠.٨٦٧
٧	السلوكيات الآمنة	٠.٧٧٦	٠.٧١٢
٨	الدرجة الكلية	٠.٨٩٠	٠.٧٨٨

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة؛ ممَّا يُشير إلى ثبات الدرجة في المقياس في البحث الحالي.

٣-مقياس قلق المستقبل المهني: (إعداد/ مصطفى الحديبي والدواش والخطيب (٢٠٢١)

يهدف المقياس إلى قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى المراهقين من المرحلة الاعدادية والثانوية والجامعة، تكونت المقياس من (٣١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول الاعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة ويتكون من ١٥عبارة، البعد الثاني طبيعة المهنة المستقبلية ويتكون من ٩عبارات، البعد الثالث المشاعر نحو المهنة المستقبلية ويتكون من ٧عبارات، لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث بدائل للاستجابة وهى (غالبا- احيانا- نادرا) على أن تكون درجات كل بند على الترتيب (٣-٢-١)

للعبارات الايجابية، (١-٢-٣) للعبارات السلبية.

الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:

قام مُعدو المقياس بحساب الكفاءة السيكومتريَّة على (١٦٦٧) مراهقًا بالمرحلة الإعداديَّة والثانويَّة والجامعيَّة تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٩ عامًا.

الصدق

تمَّ التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وتمَّ حساب التحليل العاملي الاستكشافي، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل قابلة للتفسير وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح وفسرت مجتمعة ٢٧.٥٣% من التباين الكلي لعبارات المقياس، وأمكن تسمية العامل الأول "الإعداد الأكاديمي وتوقعات العمل والبطالة"، وفسر العامل الثاني ٨.٧١% من حجم التباين في تسع عبارات وأمكن تسميته "طبيعة المهنة المستقبليَّة"، في حين فسَّر العامل الثالث ٦.٥١% من حجم التباين في سبع عبارات تتركز على نظرة الطلاب للمستقبل والتفاؤل وتحقيق الآمال في مقابل التوتر وشرود الذهن بمجرد التفكير في التخرج وأمكن تسميته "المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة".

الثبات:

استخدم مُعدو المقياس طريقة إعادة التطبيق على المشاركين بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وكذلك استخدام قيمة ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط في الأبعاد والدرجة الكلية باستخدام طريقة التطبيق ما بين (٠,٧١٢-٠.٨٤٣، وقيم معاملات الارتباط باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠.٧٨٨-٠.٨٩٠) وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيًّا وتُشير إلى ثبات المقياس.

وفي البحث الحالي حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) طالبًا وطالبة، وجدول (٦) يُوضح النتائج التي تمَّ التوصل لها.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس قلق المستقبل المهني، إعداد الباحثَيْنِ

م	البُعد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا-كرونباخ
١	الإعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة	٠.٨١٤	٠.٧٤٥
٢	طبيعة المهنة المستقبليَّة	٠.٧٨٩	٠.٧٦٧
٣	المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة	٠.٨١٨	٠.٧٥٤
٤	الدرجة الكلية	٠.٨٥٦	٠.٨٣١

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة؛ ممَّا يُشير إلى ثبات الدرجة في المقياس في البحث الحالي.

٤-البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي: (إعداد الباحثَيْن)

التعريف بالبرنامج:

مجموعة من الإجراءات تتمّ في صورة جلسات منظمة ومحددة، يتمّ فيها تدريب الطلاب المشاركين على أبعاد التَّنظيم الانفعالي المحددة بالبحث الحالي، والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية، مثل (استراتيجيَّة إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، ومجموعة من الاستراتيجيات اللاتكيفية متمثلة في (قمع التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار) عن طريق تقديم محتوى تدريبي يتناسب مع طبيعة هذه المهارات باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ بهدف إكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحسن لديهم تلك المهارات.

أهداف البرنامج:

أولًا الهدف العام للبرنامج:

سعى البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي إلى تدريب الطلاب المشاركين على بعض أبعاد التَّنظيم الانفعالي؛ وذلك لخفض مستوى كل من: التَّحيزات المعرفيَّة،

وقلق المستقبل المهني لديهم، وذلك باستخدام بعض الأنشطة التدريبيَّة المصممة في ضوء تلك المهارات من جهة، وخصائص الطلاب المشاركين في البحث من جهة أخرى.

ثانيًا: الأهداف الإجرائية للبرنامج:

انبثقت مجموعة من الأهداف الفرعية الإجرائية من الهدف العام للبرنامج؛ حيث إنه بعد الانتهاء من التدريب ينبغي أن يستجيب الطالب للتدريب المقدم له، فيصبح قادرًا على تحقيق تلك الأهداف الاجرائية لكلِّ جلسة تدريبية.

أسس بناء البرنامج:

تمَّ تدريب الطلاب المشاركين عن طريق عدد من الجلسات التدريبيَّة على بعض أبعاد التَّنظيم الانفعالي ذات المستوى المنخفض وفقًا للإرباعي الأدنى لدى عينة البحث بعد تطبيق مقياس التَّنظيم الانفعالي (إعداد الباحثَيْن) المستخدم في البحث؛ وذلك لمساعدة الطلاب على تحسين مستواهم في هذه الأبعاد؛ لمعرفة أثر ذلك التدريب في خفض مستوى كل من: التَّحيزات المعرفيَّة، وقلق المستقبل المهني لديهم، وتمَّ مراعاة الأسس التالية في بناء البرنامج التدريبي:

١-وجود إطار نظري واضح للبرنامج.

٢-تحديد أبعاد التَّنظيم الانفعالي التي يسعى البرنامج للتدريب عليها.

٣-التأكد من مناسبة البرنامج لعينة البحث المستهدفة.

٤-وضع برنامج يستجيب لحاجات الطلاب ويحفزهم وينمي دافعيتهم للتعلم.

٥-يحتوي البرنامج على طرق تقييم متعددة لقياس مدى تقدم الطلاب في المهارات التي يسعى البرنامج للتدريب عليها ومعرفة مدى احتياجات كل طالب بعد تطبيق كل جلسة التدريبيَّة ومراعاتها في الجلسة التدريبيَّة التالية.

خطوات إعداد البرنامج

١-قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظريَّة ذات الصلة بالتنظيم الانفعالي، والدراسات والبحوث التي تناولت التدريب عليه لدى طلبة الجامعة مثل دراسة كلٍّ من: yang & Oei(2017، حميد (٢٠١٩) الجراح والربيع (٢٠٢٠)، العتيبي (٢٠٢١)،

الشافعي (٢٠٢٣)، الزغبي (٢٠١٧) السيد (٢٠٢٠) الكثيري وناضرين (٢٠٢١)، البهنسي (٢٠٢٣).

٢-تحديد أبعاد التَّنظيم الانفعالي المنوط التدريب عليها والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية مثل (استراتيجيَّة إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، ومجموعة من الاستراتيجيات اللاتكيفية متمثلة في (قمع التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار)، وبناء محتوى البرنامج التدريبي وفقًا لهذه الأبعاد، واختيار طرق وأساليب واستراتيجيات توظيفها وتطبيقها من قبل الطالب الجامعي أثناء التعلم.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تُوجد مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة التي تمَّ التدريب في ضوئها، وتتضمن:

١-الحوار والمناقشة:

تُعد المحاضرات والمناقشات الجماعية من الأساليب التعليميَّة التي يغلب عليها المناخ شبه العلمي ويؤدي فيها عنصر التعلم وإعادة التعلم دورًا رئيسيًّا ويتمّ فيها إلقاء المحاضرة بسهولة على المتعلمين ويتخللها ويليها مناقشات وحوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتبادل الخبرات بين الأفراد داخل الجلسة نتيجة للتفاعل الذي يحدث بين المشاركين في المجموعة التجريبيَّة.

٢- التساؤل الذاتي:

ويعرف على أنه الأسئلة التي يوجهها المتعلم لذاته قبل وأثناء وبعد التعلم أو التدريب؛ بهدف الفهم والتفكير في العناصر المهمة في مادة التعلم (عبد السلام، ٢٠١٢، ٢٩)، وتقوم هذه الفنيَّة على ثلاث مراحل على النحو التالي:

أ-**مرحلة ما قبل التعلم:** حيث يبدأ المعلم (المدرب) بعرض موضوع التعلم على الطلاب ثمَّ يقوم بتدريبهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي بهدف تنشيط محتوى التعلم أو التدريب في عقولهم عن طريق استخدام أسئلة ماذا أفعل؟ ولماذا أفعل لزيادة مستوى التركيز؟ ولماذا

يُعتبر هذا مهمًّا بغرض خلق سبب للقيام بهذا العمل؟ وكيف يرتبط هذا بما أعرف لمعرفة العلاقة بين المعرفة القديمة والحديثة؟ (عبد الفتاح، ٢٠٠٠، ١٠٢)

ب-مرحلة التعلم: حيث يقوم المعلم بتدريب الطلاب على أساليب التساؤل الذاتي عن طريق الأسئلة الآتية: ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف بغرض معرفة الجوانب غير المطلوبة، هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم، هل الخطة التي وضعت مناسبة لبلوغ الهدف من التعلم أو التدريب؟ هل ما قُمت به حتَّى الآن ينسجم مع الخطة (إبراهيم، ٢٠١٠، ٤٦).

ج- مرحلة ما بعد التعلم:

وتضمن هذه المرحلة مجموعة من الأسئلة، وهي: كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ وهل أحتاج بذلك جهدًا جديدًا؟ وهل أستطيع حل مشكلاتي باستخدام ما تعلمته؟ وكيف يمكن التحقق من صحة ما أحققه من حلول لمشكلاتي وفقًا لما تعلمته وتدربت عليه؟ (بهلول، ٢٠٠٤، ١٩٢-١٩٣).

٣-النمذجة:

وتقوم هذه الاستراتيجيَّة على أن التعلم بالقدوة من أنجح أساليب التعلم، وأكثرها فاعلية عندما يقترن بإيضاحات يقدمها النموذج أو القدوة أثناء العمل حيث يقوم كل متعلم بنمذجة النشاط أو المهمة كما فعل المدرب (الباحثان) في النشاط السابق، ولكن في موقف تعليمي أو تدريبي جديد فيلاحظ المتعلم ما قام به المدرب ليتعلم منه في تنفيذ النشاط المكلف به.

كما أن التعلم بالنمذجة (الأنموذج) يقصد بها عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين، عن طريق المواقف والأنشطة التي يتمّ نمذجتها، فيميل الفرد بطبيعته لمحاكاة الآخرين في أفكارهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم، وتُعد النمذجة عملية معرفية وسيطة ذات أثر مهمّ في وجود السلوك وتدعيمه، ولكي يكون النموذج فعَّالًا يجب أن يكون مقبولًا من الشخص ومتشابهًا معه في العديد من الخصائص حتَّى يكتسب ما يسمى بجاذبية النموذج (غانم، ٢٠٠٧، ١٠٤).

٤- التعلم التعاوني:

يُعد التفاعل والمناقشة بين الطلاب في العمل التعاوني أداة للدخول في أنشطة ومهام محتوى التعلم واستعمالها عبر إظهار تفكيرهم للآخرين عن طريق المناظرات بينهم، ومراقبة وتقويم أفكارهم.

٥- العصف الذهني:

من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات، ويقصد بالعصف الذهني استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة؛ وتهدف جلسة العصف الذهني أساسًا توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة، وتقوم هذه الطريقة على تقديم سؤال أو مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين إلى مجموعة من الطلاب وعادة تكون محدودة العدد، ثمَّ يطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن تطرح لحل هذا الموقف أو تلك المشكلة (إبراهيم، ٢٠١٠، ٤٨).

وتهدف هذه الاستراتيجيَّة إيجاد الأفكار، والحلول المبتكرة المناسبة لما يواجه المتعلم من مشكلات، وما يوجه المعلم أو المدرب من أسئلة خاصة بالمحتوى، فهي تساعد على جودة التعامل بين المعلم أو المدرب وطلابه، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وتساعد على تنشيط العقل وإنتاج أفكار أصيلة غير المألوفة حول محتوى التعلم أو التدريب (بهلول، ٢٠٠٤: ٢٠٩).

٦-**التخيل:** تستخدم هذه الفنيَّة خلال بعض الجلسات التي يطلب فيها الباحثان من المشاركين أن يتخيلوا أنفسهم في أحد المواقف التي يتمّ عرضها عليهم؛ وذلك لإكسابهم القدرة على القيام بتنفيذ الأنشطة التي تنبثق عن مهارات إدارة الذَّات والاستفادة من اكتشاف أخطاء الغير التي قاموا باستخلاصها من الموقف المعروض.

٧-لعب الأدوار:

تقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها الطلاب ويحاكون فيها أدوار الآخرين التي تمارس في مواقف حقيقية أو تمثيل مواقف حدثت سابقًا، يستخدم أداء الدور في اكتساب

أنماط سلوكية إيجابيَّة وتعلم مهارات اجتماعيَّة، كما يستخدم في كيفية ممارسة وتطبيق مبادئ نظريَّة التعلم المستند إلى الدماغ محل التدريب ومواجهة المواقف التعليميَّة الصعبة بشكل أفضل، فيذكر الطيب (٢٠٠٠، ١٢٦) أن أداء الدور من الأساليب التي يُعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد وتحقيق الاستبصار بالمشكلة؛ ومن ثمَّ تعلم السلوك الجديد المرغوب فيه بعد الانتهاء من التعلم أو التدريب.

٨-سرد القصص:

يُعد سرد القصص التعليميَّة والحياتيَّة من واقع الحياة التي يعيشون فيها من شأنه أن يزيد من مستوى تشويق الجلسة؛ ممَّا يساعد ذلك في زيادة تركيز الطلاب أثناء التدريب والبُعد عن الملل ونقص مستوى الدافعيَّة للتعلم أثناء التدريب، ويعتمد سرد القصص على القصص السلبيَّة والإيجابيَّة ذات الصلة بطلاب من نفس الفئة العمرية للطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبيَّة، حتَّى يتمّ الإشارة إلى الإيجابيات والسلبيات من كل قصة وكيفية التدريب على مهارات إدارة الذَّات في ضوئها.

٩- التعزيز:

يُعد التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي الذي يقدم للطلاب بعد القيام بالسلوكيات الصحيحة أو الأقرب للصواب مصدر تشويق لهم أثناء التدريب ويدفعهم نحو مواصلة التعلم والتدريب ويمنع ظهور مشكلات الملل والخمول؛ حيث يكون كلُّ طالبٍ يقظًا أثناء التدريب حتَّى يكون جاهزًا لطرح المدرب للسؤال ويجيب عنه ليفوز بالتعزيز.

وثمة الإشارة إلى مراعاة أن يقدم التعزيز سواء أكان ماديًّا، مثل (قطع الشكولاتة- الأدوات التي يمكن استخدامها في الكلية- ...إلخ) أم معنويًّا، مثل (الثناء- التشجيع- المدح- النجوم بجوار الاسم على السبورة-التصفيق ...إلخ) مباشرة بعد صدور الاستجابة الصحيحة للطالب ردًّا على السؤال الموجه (التعزيز الفوري) وذلك له دورٌ تعليميٌّ ونفسيٌّ في التعلم؛ حيث يساعد زيادة مستوى دافعية الطلاب ويزيد من فرص تكرار الاستجابة مرات أخرى على الأسئلة والمهام القادمة في التعلم أو التدريب؛ ومن ثمَّ حرص الباحثان في جميع جلسات البرنامج على استخدام التعزيز الفوري سواء المادي أو المعنوي.

مراحل تقويم البرنامج التدريبي:

قام الباحثان بتقويم البرنامج التدريبي في ضوء الأسس والأهداف التي يُنشدها البرنامج ويستند إليها، وتضمنت إجراءات تقويم البرنامج عددًا من الخطوات، وهي:

١- إجراء القياس القبلي: قام الباحثان في الجلسة الأولى (التمهيدية) للبرنامج بتكوين علاقة قائمة على الود والألفة بينه وبين أفراد عينة البحث، وتقديم الإطار العام للبرنامج، ثمَّ شرح أهدافه ومحتوياته والاتفاق على مواعيد وميثاق شرف التدريب، ثمَّ قام بتطبيق كلٍّ من: مقياس التَّحيزات المعرفيَّة، مقياس قلق المستقبل المهني تطبيقًا قبليًّا على الطلاب المشاركين لتحديد مستواهم قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

٢- التقويم البنائي/ المستمر (في أثناء التقويم): حيث قام الباحثان بقياس أداء الطلاب المشاركين بشكل مستمر بعد الانتهاء من كل نشاط تدريبي، كما قام بقياس أداء الطلاب بعد الانتهاء من كل جلسة تدريبية عن طريق أسئلة الواجب أو التكليفات المنزلية التي صممت لتعكس ما حققه كلُّ طالبٍ من الأهداف التي وضعت للجلسة التدريبيَّة، فضلًا عن قيام الباحثَيْن بتقويم كل جلسة تدريبية عن طريق تقديم استمارة تقويم الجلسة التدريبيَّة لكلِّ طالب والاستفادة من إجاباته عن هذه الاستمارة في تحسين وتقويم الجلسات التدريبيَّة اللاحقة.

٣- إجراء القياس البعدي: قام الباحثان في الجلسة الختامية للبرنامج التدريبي من بلورة وتلخيص ما تمَّ التدريب عليه خلال جلسات البرنامج، ثمَّ تطبيق كلٍّ من: مقياس التَّحيزات المعرفيَّة، مقياس قلق المستقبل المهني تطبيقًا بعديًّا على الطلاب المشاركين لتحديد مستواهم بعد التدريب على أنشطة البرنامج، ثمَّ في نهاية الأمر قدَّم الباحثان خالص عبارات الشكر والتقدير للطلاب المشاركين على الحضور المستمر والمشاركة الفعَّالة، وقدَّم لهم بعض الهدايا تقديرًا لجهودهم معهما، وأخبرهما بأنه سوف يتمّ مقابلتكم مرة أخرة في الأيام القادمة لمتابعة مستوى التَّنظيم الانفعالي بعد الانتهاء من التدريب.

عدد الجلسات والمدة الزمنية لتطبيق البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي من (٣٢) جلسة تدريبة، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية ليصبح العدد الإجمالي لجلسات البرنامج (٣٤) جلسة تدريبية، وقد تمَّ تطبيق البرنامج التدريبي على مدى ثلاثة أشهر بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًّا بكلية التربية ـ جامعة كفر الشيخ، وقد استغرق تطبيق كل جلسة تدريبية مدة زمنية تتراوح ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة وفقًا لطبيعة أهداف كل جلسة تدريبية، وفيما يتعلق بالمدة الزمنية للجلسة التمهيدية بلغت (٦٠) دقيقة، والجلسة الختامية استغرقت مدة زمنية قدرها (٩٠) دقيقة حيث تمَّ فيها تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًّا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

استخدم الباحثان للتأكد من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون، كما قام الباحثان بحساب الإحصاء الوصفي لبيانات البحث المتمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المرتبطة في تحليل نتائج الفروض الأول والثالث، واختبار (ت) للعينات المستقلة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع، وذلك بعد التحقق من شروطه، حيث إن عدد العينة متوفر وليس صغير جدا(ن=٤٠)، كما تم التحقق من توزيع البيانات توزيعًا اعتداليًا باستخدام قيم معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت ما بين (+١،-١)، كما تمَّ التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبار Levene's وكانت قيمته غير دالة عند مستوى ٠,٠٥، وبالتالي يصلح استخدام اختبار(ت)، كما تمَّ حساب حجم التأثير من خلال حساب قيمة مربع إيتا Etasquared، وكل هذه الأساليب الإحصائيَّة تمَّت عن طريق استخدام الباحثان حزمة البرامج الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v22) في تحليل نتائج البحث عن طريق الحاسب الآلي.

الخطوات الإجرائية للبحث:

اتَّبع الباحثان في سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذه مجموعة من الخطوات الإجرائية، وهي:

١-قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بالتنظيم الانفعالي وعلاقته بالتحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة؛ وعليه قام الباحثان بتحديد مشكلة البحث وصياغة فروضه.

٢- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أدوات البحث على طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية ـ جامعة كفر الشيخ، ثمَّ حساب الخصائص السيكومتريَّة للأدوات المستخدمة في البحث عن طريق عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=١٨٠) طالبًا وطالبة، وتمثلت هذه الأدوات في: مقياس التَّنظيم الانفعالي، مقياس التَّحيزات المعرفيَّة، مقياس قلق المستقبل المهني، البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي.

٣- تحديد عينة البحث الأساسيَّة ذوي المستوى المرتفع في التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني والمنخفض في التَّنظيم الانفعالي، ثمَّ تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ ثم التحقق من التجانس والاعتدالية بين المجموعتين في متغيرات البحث.

٤- تطبيق مقياس التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني تطبيقًا قبليًّا على عينة البحث الأساسيَّة (المجموعة الضَّابطة- المجموعة التجريبيَّة) للوقوف على مستواهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبيَّة فقط.

٥ - تطبيق البرنامج التدريبي القائم التَّنظيم الانفعالي على طلبة المجموعة التجريبيَّة.

٦- تطبيق مقياس التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني تطبيقًا بعديًّا على طلبة (المجموعة الضَّابطة- المجموعة التجريبيَّة)؛ للوقوف على مستواهم، والكشف عن تأثير البرنامج المعد في خفض كل من التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة.

٧- معالجة البيانات إحصائيًّا من خلال مقارنة متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في التَّحيزات المعرفيَّة وقلق المستقبل المهني في القياسين القبلي- البعدي، باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، ومقارنة مُتوسطي درجات طلبة المجموعة الضَّابطة والتجريبيَّة في هذه المتغيرات في القياس البعدي، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، بعد التحقق من شروط استخدامه.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: نتائج البحث:

١-نتائج الفرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول على أنه "**تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي**"، ولمعالجة بيانات هذا الفرض تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المرتبطة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٧) يُوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياسين (القبلي-البعدي) لدى عينة البحث.

جدول (٧) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياسين (القبلي-البعدي)

المتغير	البُعد	القياس	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا Etasquared	حجم التأثير
التَّحيزات المعرفيَّة	القفز إلى الاستنتاجات	القبلي	٢٠	٣٤,٣١	٢,١٨	١٩	١٢,٤٣٢	.٠١	٠.٨٥٣	كبير
		البعدي	٢٠	٢٢,٤١	٢,٦٥					
	تحيز جمود المعتقدات	القبلي	٢٠	٣٤,١٥	٢,٠٩	١٩	١٦,٣٤٦	.٠١	٠.٨١١	كبير
		البعدي	٢٠	٢١,٢٢	٢,٧٦					
	تحيز الانتباه للمهددات	القبلي	٢٠	٣٢,٢٩	٢,٢٢	١٩	١١,٤٦٧	.٠١	٠.٨٨٣	كبير
		البعدي	٢٠	٢٣,٨٨	١,٨٢					
	العزو الخارجي	القبلي	٢٠	٣٣,٨١	١,١٩	١٩	٩,١٢٣	.٠١	٠.٨٨١	كبير
		البعدي	٢٠	٢٠,٩٠	١,٩٠					
	المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة	القبلي	٢٠	٣٤,٣٣	٢,١٢	١٩	١٠,٤٧٣	.٠١	٠.٨٠٣	كبير
		البعدي	٢٠	٢١,٣١	٢,٥٥					

المتغير	البُعد	القياس	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا Etasquared	حجم التأثير
	المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة	القبلي	٢٠	٣٤,٥٥	٢,١٩	١٩	١٢,٧٢٣	.٠١	٠.٨٣٤	كبير
		البعدي	٢٠	٢٢,٨٩	١,٨٦					
	السلوكيات الآمنة	القبلي	٢٠	٣٢,٨٤	٢,٤٩	١٩	١١,٤٣١	.٠١	٠.٨٨٩	كبير
		البعدي	٢٠	٢٣,٩١	١,٧٦					
	الدرجة الكلية	القبلي	٢٠	٢٣٦,٢٨	٢,٧١	١٩	١٦,٦٤٥	.٠١	٠.٨٥١	كبير
		البعدي	٢٠	١٦٥,٥٢	٢,٥٥					

يتضح من جدول (٧) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي؛ حيث انخفضت درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في مستوى التَّحيزات المعرفيَّة عمَّا كانت عليه في القياس القبلي وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي عليهم؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ما بين (٩,١٢٣–١٦,٦٤٥) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا Etasquared للأبعاد والدرجة الكلية ما بين (٠.٨٠٣–٠.٨٨٩) وهي قيم تشير إلى أن حجم التأثير كبير؛ ومن ثمَّ يُشير ذلك إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الأول.

٢–نتائج الفرض الثاني:

ينصُّ الفرض الثاني على أنه "**تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة** " ولاختبار هذا الفرض تمَّ معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٨) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي.

جدول (٨) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي

المتغير	البُعد	المجموعة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا Etasquared	حجم التأثير
التَّحيزات المعرفيَّة	القفز إلى الاستنتاجات	الضَّابطة	٢٠	٣٨,٢١	١,٥٦	٣٨	١١,٣٢٠	.٠١	٠.٨١٨	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢٢,٤١	٢,٦٥					
	تحيز جمود المعتقدات	الضَّابطة	٢٠	٣٧,٤٥	١,٦٥	٣٨	١٤,٢٤٥	.٠١	٠.٨٤٩	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢١,٢٢	٢,٧٦					
	تحيز الانتباه للمهددات	الضَّابطة	٢٠	٣٧,٩٠	٢,٥٤	٣٨	٩,٩٣٤	.٠١	٠.٨٢٣	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢٣,٨٨	١,٨٢					
	العزو الخارجي	الضَّابطة	٢٠	٣٩,٤٣	١,١٩	٣٨	١٣,٦٣١	.٠١	٠.٨٣٩	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢٠,٩٠	١,٩٠					
	المشكلات المعرفيَّة الاجتماعيَّة	الضَّابطة	٢٠	٣٩,٨٩	١,٨٩	٣٨	٩,٨٩٥	.٠١	٠.٨١٧	
		التجريبيَّة	٢٠	٢١,٣١	٢,٥٥					
	المشكلات المعرفيَّة الذاتيَّة	الضَّابطة	٢٠	٣٨,٩٠	٢,٨٩	٣٨	١٢,١٤٦	.٠١	٠.٨٨٩	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢٢,٨٩	١,٨٦					
	السلوكيات الآمنة	الضَّابطة	٢٠	٣٦,١٣	٢,٣٧	٣٨	٨,٦١٠	.٠١	٠.٨٠٧	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٢٣,٩١	١,٧٦					
	الدرجة الكلية	الضَّابطة	٢٠	٢٦٧,٩١	٢,٣٢	٣٨	١٤,٣٥٦	.٠١	٠.٨٥٢	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	١٦٥,٥٢	٢,٥٥					

يتضح من جدول (٨) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة ؛ حيث انخفضت درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في مستوى التَّحيزات المعرفيَّة عمَّا كانت عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي (القياس القبلي)؛ وفي ذات الوقت ارتفع مستوى مقياس التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة المجموعة الضَّابطة، حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ما بين (٨,٦١٠-١٤,٣٥٦) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا Etasquared للأبعاد والدرجة الكلية ما بين (٠.٨٠٧-٠.٨٨٩)، وهي قيم تشير إلى أن حجم التأثير كبير؛ ومن ثمَّ تُشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول

الفرض الثاني.

٣-نتائج الفرض الثالث:

ينصُّ الفرض الثالث على أنه "**تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في قلق المستقبل المهني في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي**" ولاختبار هذا الفرض تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المرتبطة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٩) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياسين (القبلي – البعدي).

جدول (٩) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياسين (القبلي – البعدي)

المتغير	البُعد	القياس	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا Etasquared	حجم التأثير
قلق المستقبل المهني	الإعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة	القبلي	٢٠	٣٧,١١	١,٣٧	١٩	١١,٢٤١	.٠١	٠.٨١١	كبير
		البعدي	٢٠	١٦,٦٧	١,٧٣					
	طبيعة المهنة المستقبليَّة	القبلي	٢٠	٢٤,٧٢	٢,٢٩	١٩	٩,١٤٣	.٠١	٠.٨٤٧	كبير
		البعدي	٢٠	١٤,٩٠	١,٢٣					
	المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة	القبلي	٢٠	١٨,٢٩	٢,٧٧	١٩	١١,٥٤٥	.٠١	٠.٨٢٧	كبير
		البعدي	٢٠	٩,٩٨	١,٩٤					
	الدرجة الكلية	القبلي	٢٠	٨٠,١٢	٢,٣٤	١٩	١٦,٢٥٨	.٠١	٠.٨٤٩	كبير
		البعدي	٢٠	٤١,٥٥	١,٠٩					

يتضح من جدول (٩) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياسين القبلي والبعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس القبلي؛ حيث انخفضت درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في مستوى قلق المستقبل المهني في الأبعاد والدرجة الكلية عما كانت عليه في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي عليهم؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ما بين (٩,١٤٣-١٦,٢٥٨) وهي

قيم دالَّة عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٨١١-٠.٨٤٩)؛ وهذا يُشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الثالث.

٤-نتائج الفرض الرابع:

ينصُّ الفرض الرابع على أنه "**تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في قلق المستقبل المهني في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة**" لاختبار هذا الفرض تمَّ معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (١٠) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياس البعدي.

جدول (١٠) قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياس البعدي

المتغير	البُعد	القياس	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا Etasquared	حجم التأثير
قلق المستقبل المهني	الإعداد المهني وتوقعات العمل والبطالة	الضَّابطة	٢٠	٣٧,٨٩	١,٩٣	٣٨	١٣,٨٠١	.٠١	٠.٨١٣	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	١٦,٦٧	١,٧٣					
	طبيعة المهنة المستقبليَّة	الضَّابطة	٢٠	٢٤,١٢	١,٨٣	٣٨	١٠,٦٧٨	.٠١	٠.٨٥٢	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	١٤,٩٠	١,٢٣					
	المشاعر نحو المهنة المستقبليَّة	الضَّابطة	٢٠	١٧,٦٧	١,١٢	٣٨	١١,٢١٥	.٠١	٠.٨٢٧	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٩,٩٨	١,٩٤					
	الدرجة الكلية	الضَّابطة	٢٠	٧٩,٦٨	١,٩١	٣٨	١٣,٨٧٨	.٠١	٠.٨٥٧	كبير
		التجريبيَّة	٢٠	٤١,٥٥	١,٠٩					

يتضح من جدول (١٠) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني في القياس البعدي

لصالح المجموعة الضَّابطة ؛ حيث انخفضت درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة في أبعاد قلق المستقبل المهني ودرجته الكلية عما كانت عليه في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي عليهم، وفي ذات الوقت ارتفعت درجات طلبة المجموعة الضَّابطة التي لم تتلق التدريب على هذا البرنامج في مستوى قلق المستقبل المهني؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ما بين (١٠,٦٧٨-١٣,٨٧٨) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٨١٣-٠.٨٥٧)؛ وهذا يُشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الرابع.

ثانيًا: مناقشة وتفسير النتائج:

يُمكن للباحثَيْن عرض مناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء فروض البحث والإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، وتعقيب الباحثَيْن، وذلك على النحو التالي:

١-مناقشة وتفسير الفرض الأول والثاني.

فيما يتعلق بمناقشة وتفسير الفرض الأول والثاني ذات الصلة بالتحيزات المعرفيَّة؛ توصَّلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة كلية التربية؛ حيث تشير نتائج الفرض الأول كما جاء في جدول (٧) إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القياسين (القبلي – البعدي) لصالح القياس القبلي؛ وتُشير نتائج الفرض الثاني كما في جدول (٨) إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة على مقياس التَّحيزات المعرفيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ ممَّا يُشير إلى فعالية البرنامج التدريبي للبحث الحالي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة كلية التربية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة، مثل دراسة yang &

Everaert & Koster (2017)،Oei(2017)، حميد(٢٠١٩) الجراح والربيع (٢٠٢٠)، العتيبي (٢٠٢١)،Villalobos&Vázquez(2021)، الشافعي (٢٠٢٣)،Attarkhamanehei & SepahMansur (2023) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالةٍ إحصائيَّة سالبة بين التَّنظيم الانفعالي والتحيزات المعرفيَّة لدى طلاب الجامعة؛ حيث كلما حدث زيادة في مستوى ممارسة التَّنظيم الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب انخفض بالاقتران مستوى التَّحيزات المعرفيَّة لديهم.

كما أن تدريب الطلاب على ممارسة أبعاد التَّنظيم الانفعالي المحددة بالبحث الحالي والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية، مثل (استراتيجيَّة إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، ومجموعة من الاستراتيجيات اللاتكيفية متمثلة في (قمع التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار) باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية، مثل: الحوار والمناقشة – النمذجة– التعلم التعاوني– الوسائل التعليميَّة– القصص (التعليميَّة–الحياتيَّة)– التعزيز (المادي –المعنوي)– التخيل– لعب الأدوار–التخيل – التمثيل– العصف الذهني– التساؤل الذاتي، ساعدهم في تحسين مستوى التَّنظيم الانفعالي؛ ممَّا ترتب عليه خفض مستوى التَّحيزات المعرفيَّة لديهم.

حيث إن ممارسة الطلاب لفنية الحوار والمناقشة والتعلم بشكل تعاوني ساعد في خفض مشاعر العتاب واللوم الداخلية المبالغ فيها والتي لا تتناسب مع طبيعة الموقف، فضلًا عن خفض مستوى اللوم الخارجي حيث البعد عن عزو عدم النجاح في التعامل مع موقف أو مشكلة أو مهمة ما إلى الآخرين دون النظر إلى الأخطاء الحقيقية التي أدت إلى عدم النجاح والسعي نحو تعديلها والسعي مرة أخرى نحو النجاح، كما أن استخدام أنشطة لعب الأدوار والتمثيل أثناء التدريب في حل المشكلات والمواقف الحياتية والتعليميَّة ساعد الطلاب على حسن التعامل مع المواقف المختلفة وعدم النظر لها من الوجهة السلبية وأنها غير قابلة للحل وأنها سوف تؤدي به إلى مشكلات وضغوط متعددة،

بل ساعدت تلك الأنشطة الطلاب على النظر للمواقف نظرة إيجابية تتسم بالتفاؤل وأنها قابلة للحل بالعمل والسعي المستمر.

كما أن الأنشطة التدريبيَّة المستخدمة في البرنامج والتي طبقت على الطلاب عن طريق فنيات التعلم التعاوني ولعب الأدوار والتمثيل ساعدهم في التعامل مع المواقف والمشكلات التعليميَّة والحياتية وتقبلها كما هي من أجل البُعد عن الضغوط والمشكلات النفسيَّة التي تعود من وراء عدم التقبل والسعي نحو التعامل معها وإدارتها بالطرق والآليات الملائمة، فضلًا عن دورة الأنشطة التدريبية في تدريب الطلاب على كيفية تقييم المواقف والمشكلات بشكل منطقي عقلاني من حيث الإيجابيات والسلبيات، والبُعد عن الأهواء والتحيزات الذاتيَّة عند التفكير من أجل اتخاذ القرار الملائم للمشكلة أو الموقف، كما أن استخدام فنيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار أثناء الجلسات التدريبية ساعد في تحسين مستوى المشاركة الاجتماعيَّة بين الطلاب المشاركين والتخلص من مشاعر الرهبة الاجتماعيَّة من خلال التفاعل مع المجموعة والقيام بأدوار مختلفة أثناء تنفيذ الأنشطة التدريبية.

وثمة الإشارة إلى أن استخدام الباحثَيْن لفنية التعزيز كأحد فنيات التدريب سواء أكان ماديًّا أم معنويًّا ساعد في تقدم مستوى الطلاب في ممارسة أبعاد التَّنظيم الانفعالي المنوط تحسينها سواء أثناء التدريب أو بعد الإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي لكلِّ جلسة تدريبية؛ حيث لعب هذا التعزيز دورًا مهمًّا في تنشيط الطلاب وزيادة مستوى استجاباتهم ودافعيتهم وتحدي بعضهم البعض أثناء التدريب للوصول إلى أفضل استجابة على النشاط أو المهمة التدريبيَّة؛ ومن ثمَّ قيامهم بالأنشطة والمهام والواجبات التدريبيَّة بأفضل شكل، كما أن استخدام فنيات القصص الحياتيَّة والتعليميَّة والنمذجة ساعد في تدريب الطلاب على التعلم من نماذج إيجابيَّة حققت أفضل ممارسة للتخطيط الجيد لكيفية التعامل مع المشكلات والمواقف التعليميَّة والحياتية من خلال تفعيل خطوات حل المشكلات وعن طريق ذلك حققوا أهدافهم الحياتيَّة والتعليميَّة، وفي ذات الوقت التعلم من سلبيات النماذج السلبيَّة التي لم تمارس هذا التخطيط بالمستوى الكافي والتعامل مع المواقف والمشكلات

بطريقة عشوائية؛ ممَّا أدى بهم إلى مشكلات حياتيَّة وتعليميَّة ونفسيَّة؛ ومن ثمَّ فإنَّ الفنيات التدريبيَّة التي استخدمها الباحثان أثناء تدريب الطلاب ساعدتهم في تحسين مستوى التخطيط الجيد عند التعامل مع المواقف والمشكلات.

وثمة الإشارة إلى ما ذكره صالح (٢٠١٩، ٢١٦) بأن التحيزات المعرفية تنتج من رغبة الفرد في عدم التفاعل مع الاخرين والثبات على أفكاره وأراءه وأن أفكار الاخرين خاطئة لا قيمة لها، وتم مراعاة ذلك في البرنامج التدريبي من خلال تدريبه على المشاركة الاجتماعية والتسامح والتقبل كأحد أبعاد التنظيم الانفعالي باستخدام مجموعة من الانشطة الاجتماعية التي تتطلب من المشاركين التعاون مع بعضهم البعض واستفادة كل طالب من أفكار وأراء الاخر للقيام بتنفيذ المهام التدريبية، وذلك من خلال فنيات تدريبية تدعم العلاقات الاجتماعية مثل فنيات لعب الادوار والمواقف التمثيلية والتعلم التعاوني ومن ثم ساعد ذلك في خفض التحيزات المعرفية.

ويشير Van der Gaag, et al.,(2013) أنه التحيزات المعرفية تنشأ نتيجة الوصول إلى استنتاجات بعد جمع معلومات بطريقة متحيزة لفكرة أو رأي معين، والتركيز على بعض من المعلومات وتجاهل معلومات أخرى، وقد تم مراعاة ذلك مع المشاركين أثناء التدريب على البرنامج التدريبي من خلال تدريبيهم على كيفية القيام بالتقييم المعرفي الموضوعي كأحد أبعاد التنظيم الانفعالي للموضوعات والظواهر والمشكلات المختلفة دون التحيز لشخص أو مكان، فضلًا عن تدريبهم على بعد النظر للموضوعات والمواقف من أكثر من زاوية فكل فرد يرى المشكلة من زاوية معينة، لكن إذا وضع نفسه مكان الاخر لنظر إليها بشكل مختلف، وذلك باستخدام أنشطة تدريبية تتضمن مواقف وموضوعات حياتية ودراسية تتطلب التفكير والحكم عليها وتقديم حلول لها وتم ذلك باستخدام الفنيات التدريبية الملائمة، ومن ثم ساعد ذلك في خفض مستوى التحيزات المعرفية لديهم.

كما تذكر الشافعي(٣٧،٢٠٢٣) إلى أن المشكلات المعرفية الاجتماعية تسهم في زيادة مستوى التحيزات المعرفية حيث تشير تلك المشكلات إلى عدم فهم الفرد للأخرين ودوافعهم وأفكارهم ومشاعرهم وبعده عن تفاعله معهم، وقد ساعد تدريبهم على التسامح

والتقبل والمشاركة الاجتماعية كأحد أبعاد التنظيم الانفعالي من خلال أنشطة تدريبية تتضمن تدريب المشاركين على التعاون مع الاخرين وتقبلهم والتعبير عن انفعالاتهم أمام الاخرين وتقبل أفكارهم ونقدهم، وتم ذلك بتدريبهم على مهام تدريبية تتطلب المشاركة بين أفراد كل مجموعة لتنفيذ المهمة، وأنشطة أخرى تتطلب تعبير كل فرد عن ما بداخله أمام الاخرين بحرية شرط الالتزام بقواعد احترام الاخرين، وأنشطة تتطلب من كل فرد نقد إجابات الاخرين مع توضيح مبررات النقد وتدريب الاخرين في ذات الوقت على تقبل النقد وكيفية الرد عليه بطرق وأساليب تحفز على تقديم الكثير من الأفكار والآراء التي تفيد في الحياة الأكاديمية والمهنية، وعدم الاكتفاء فقط بالأفكار والآراء الشخصية فقط، فإن تبادل الأفكار والخبرات مع الاخرين يساعد في الوصول للقرار الصحيح.

ممَّا سبق عرضه من نتائج تتضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التَّنظيم الانفعالي في خفض مستوى التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة كلية التربية؛ عن طريق تقديم محتوى تدريبي تناسب مع طبيعة هذه الأبعاد وخصائص عينة البحث وباستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية، مثل: التساؤل الذاتي، والحوار، والمناقشة الجماعية، والنمذجة، ولعب الأدوار، والمواقف التمثيلية، والعصف الذهني، والتخيل، قد ساعد في خفض مستوى التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة كلية التربية.

٢-مناقشة وتفسير الفرض الثالث والرابع:

وفيما يتعلق بمناقشة وتفسير الفرض الثالث والرابع ذات الصلة بقلق المستقبل المهني؛ توصَّلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة كلية التربية؛ حيث تشير نتائج الفرض الثالث كما جاء في جدول (٩) إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد-الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج في القياسين (القبلي -البعدي) لصالح القياس القبلي، وتُشير نتائج الفرض الرابع كما يوضحها جدول (١٠) إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة على مقياس قلق المستقبل المهني

(الأبعاد- الدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة الضَّابطة؛ ممَّا يُشير إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلٍّ من: (Mérida& Rey (2017، Jamshidian & Dargahi (2018 ، الزغبي (٢٠١٧) السيد (٢٠٢٠)، Chandra & Tan (2020)، الكثيرى وناضرين (٢٠٢١)، Boo & Kim (2021) ، البهنسي (٢٠٢٣)، Demichelis& Henry (2023 ، التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين التَّنظيم الانفعالي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة؛ حيث كلما حدث تحسن في مستوى ممارسة التَّنظيم الانفعالي انخفضت بالاقتران قلق المستقبل المهني لديهم.

وثمة الإشارة إلى أن تدريب طلبة المجموعة التجريبيَّة على أبعاد التَّنظيم الانفعالي المحددة بالبحث الحالي والمتمثلة في مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية، مثل (استراتيجيَّة إعادة التقييم المعرفي، التركيز على التخطيط، التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، المشاركة الاجتماعيَّة، الإلهاء، التسامح الانفعالي، حل المشكلات، الوعي الانفعالي)، ومجموعة من الاستراتيجيات اللاتكيفية متمثلة في (قمع التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي، الإنكار) باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة، مثل: الحوار والمناقشة – النمذجة- التعلم التعاوني- الوسائل التعليميَّة- القصص (التعليميَّة-الحياتيَّة)- التعزيز (المادي – المعنوي)- لعب الأدوار-التخيل – التمثيل- العصف الذهني- التساؤل الذاتي، ساعدهم في تحسين مستوى التَّنظيم الانفعالي؛ ومن ثمَّ خفض قلق المستقبل المهني لديهم.

حيث إنَّ استخدام فنية الحوار والمناقشة مع الطلاب أثناء التدريب ساعدهم في تحسين قدرتهم على وصف لما يدور بداخلهم والتعبير عنه أمام الجميع بسهولة ويُسر دون خوف أو قلق، كما أن استخدام لعب الأدوار والتمثيل أثناء التدريب ساعد الطلاب على تحسين مستوى المشاركة الاجتماعيَّة وخفض مشاعر القلق من التفاعل مع الآخرين أثناء التعلم، وتبادل الخبرات والمعارف بين الطلاب وبعضهم مع بعض أثناء التعلم؛

الأمر الذي يساعدهم في تعديل طرائق وأساليب تعلمهم ونظرتهم للحياة والمستقبل، واستخدام فنية التعزيز المادي والمعنوي سواء أثناء التدريب أو عند تقويم الواجب المنزلي لكلِّ جلسة تدريبية ساعد على ظهور الاستجابات المتعددة للطلاب ودفعهم لبذل المزيد من المجهود أثناء التدريب.

كما أن استخدام فنيات القصص الحياتيَّة والتعليميَّة والنمذجة ساعد الطلاب على التعلم والاستفادة من النماذج الإيجابية التي تجيد التعامل مع الانفعالات والمواقف السلبيَّة التي تثير القلق والتعامل معها بطرق وأساليب تتسم بالتفاؤل والإيجابية والسعي نحو التطوير والتحسين والفوائد التي عادت عليهم من ذلك، وفي ذات الوقت التعلم والاستفادة من أخطاء ونقاط ضعف النماذج التي تنظر للحياة والمستقبل نظرة تتضمن التشاؤم واليأس وما حدث لهم نتيجة ذلك مشكلات نفسيَّة وأكاديميَّة؛ ومن ثمَّ فإنَّ الفنيات التدريبيَّة التي استخدمت أثناء تدريب الطلاب على أبعاد التَّنظيم الانفعالي ساعدتهم في خفض مستوى قلق المستقبل المهني لديهم.

ويتفق كل من: المحاميد و السفاسفة (٢٠٠٧، ١٣٥)، مخيمر والوذينالي (٢٠١٨ ، ٢١) جبر(٢٠٢١ ،١٣٠) في أن قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة يظهر نتيجة الشعور بالتشاؤم واليأس والتوقعات السلبية نحو مهنة المستقبل، وقد تم مراعاة ذلك أثناء تدريب المشاركين على البرنامج التدريبي من خلال تدريبهم على ممارسة التفكير الايجابي والبعد عن التفكير الكارثي كأبعاد التنظيم الانفعالي، وذلك من خلال تدريبهم على أنشطة ومهام تدريبية تتطلب النظر لمهنة المستقبل ما بعد التخرج نظرة تتسم بالتفاؤل والايجابية مع السعي وبذل المجهود لتحقيق أفضل أداء أكاديمي والتدريب وفقًا لمتطلبات سوق العمل، وتم ذلك من خلال مجموعة من الأنشطة التدريبية باستخدام فنية النمذجة بعرض نماذج إيجابية لشخصيات تخرجت وعملت بعد التخرج في المهنة الملائمة وقامت بتطوير ذاتها وفقًا لمتطلبات سوق العمل فأصبحت من المشهورين في مجال المهنة للتعلم منها، وعلى النقيض تم عرض نماذج سلبية لم تحقق أفضل أداء أكاديمي ممكن ولم تتطور من ذاتها فتخرجت دون عمل وذلك للتعلم من الأخطاء التي قاموا بها.

كما يشير البهنسى(٢٠٢٣، ١٥) أن مواجهة قلق المستقبل المهني يتطلب تقبل أحداث الحياة المتغيرة والتعامل مع متغيرات سوق العمل وإدارتها بشكل ملائم، مع ممارسة التخطيط الجيد لمهنة المستقبل والتدريب على ما تطلبه من احتياجات مهنية، وتم مراعاة ذلك من خلال تدريب المشاركين على التقبل و التركيز على التخطيط كأحد أبعاد التنظيم الانفعالي، حيث تم تدريبهم على قبول التغيرات الخارجية السريعة والتوافق معها وإدارتها من خلال مجموعة من الأنشطة التدريبية التي تتطلب منهم التوافق مع متطلبات سوق العمل المختلفة ومواجهتها بالتعلم والتدريب والمعرفة، والتخطيط الجيد للوضع الراهن لما تعلمه والمأمول لما بعد التخرج ونقاط القوة والضعف الحالية ومدى ملائمتها لمتطلبات سوق العمل، ومن ثم ينخفض مستوى قلق المستقبل المهني لديهم.

ممَّا سبق عرضه من نتائج اتضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على أبعاد التَّنظيم الانفعالي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلبة المجموعة التجريبيَّة؛ حيث إنَّ التدريب على هذه الأبعاد عن طريق تقديم محتوى تدريبي تناسب مع طبيعة هذه الأبعاد والفئة العمرية لعينة البحث وخصائصها وباستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية، مثل: التساؤل الذاتي، والحوار، والمناقشة الجماعية، والنمذجة، ولعب الأدوار، والمواقف التمثيلية، والعصف الذهني، والتخيل، قد ساعد في تحسين مستوى التَّنظيم الانفعالي لدى الطلاب؛ ومن ثمَّ خفض مستوى قلق المستقبل المهني لديهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يُمكن التوصية بما يلي:

١-إعداد برامج تربويَّة ونفسيَّة وإرشاديَّة لطلبة الجامعة للتوعية بخطورة قلق المستقبل المهني وآثاره السلبيَّة على الفرد معرفيًا ونفسيًا، وتقديم كافة سبل الدعم لخفض هذا القلق لديهم.

٢-تقديم برامج نفسيَّة وإرشاديَّة لطلبة الجامعة للتوعية بخطورة التَّحيزات المعرفيَّة؛ التي قد تؤدي إلى عدم قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات والمواقف التعليميَّة بطريقة موضوعية منطقية؛ ومن ثمَّ ضعف القدرة على اتخاذ القرارات التعليميَّة والحياتيَّة.

٣-تقديم القائمين على التعليم العالي العديد من ورش العمل والندوات والدورات التدريبيَّة التي تساعد طلبة الجامعة على كيفية الاستعداد الجيد لمتطلبات سوق العمل ومستحدثات المهن المختلفة لخفض شعورهم بقلق المستقبل المهني بشكل مستمر.

٤-تقديم العديد من الدورات التدريبية وورش العمل القائمة على ممارسة أبعاد التَّنظيم الانفعالي للتعامل مع المشكلات والمواقف التعليميَّة والحياتيَّة المختلفة وحلها بالطرق والأساليب.

٥-إنشاء مركز للتأهيل المهني داخل كل جامعة ويتفرع منه وحدة مصغرة بكل كلية من كليات الجامعة، يقوم على تقديم المعارف والمهارات والاتجاهات التي من شأنها أن تساعد في التأهيل المهني الملائم لمتطلبات ومستحدثات سوق العمل لدى طلبة الجامعة وفقًا لطبيعة

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يُمكن اقتراح الدراسات التالية:

١-فعالية برنامج تدريبي قائم التَّنظيم الانفعالي في خفض التوجه السلبي نحو الحياة لدى طلبة الجامعة المتلكئين أكاديميًّا.

٢-قلق المستقبل المهني والتحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الكليات النظريَّة والعمليَّة (دراسة مقارنة).

٣-دراسة علاقة قلق المستقبل المهني ببعض المتغيرات ذات الصلة مثل التوجه السلبي نحو الحياة، مفهوم الذات الأكاديمي، التفكير القائم على الحكمة، لدى طلبة الجامعة.

٤-فعالية برنامج تدريبي قائم التَّنظيم الانفعالي في تحسين الاندماج الأكاديمي والتوجه الإيجابي نحو الحياة لدى طلبة الجامعة.

المراجـــع:

إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقليَّة والتنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة سوهاج، ٩٣(٢٣)، ١٠٧٥-١١٣٦.

أبو حمور، روان جمال عبد الرازق والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد (٢٠٢٣). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعيَّة لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في جامعة مؤتة، **المجلة الدولية للدراسات التربويَّة**، الأردن، ١٢ (١)، ١٩٤-٢٠٧.

أبو ذويب، أحمد مسلم سليمان (٢٠٢٢). التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة المرحلة الثانويَّة وفقًا لمتغيري النوع والتخصص، **مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربويَّة والنفسيَّة**، ٢(٤)،

البهنسى، أمل ناصر حلمي ورزق، كوثر إبراهيم وزهران، سناء حامد ومتولي، عباس إبراهيم (٢٠٢٣). مهارات ما وراء الانفعال وعلاقتها التنبؤية بقلق المستقبل المهني لدى طالب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط،٣٨ (٨٦)،١- ٨٦.

الجراج، منار سامي والربيع، فيصل خليل صالح (٢٠٢٠). التَّحيزات المعرفيَّة وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، إربد.

الحربى، إخلاص أحمد والحربى، نوار محمد سعد (٢٠٢٣). التَّحيز المعرفي وعلاقته بمستوى تجهيز المعلومات لدى طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة**، ٧ (٣٥)، ١١٨-١٣٧.

الحربي، حنان حمادي سليم (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للتحيزات المعرفيَّة من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **المجلة التربويَّة**، جامعة سوهاج، (٩٣)،١٩٤١-١٩٨٧.

الروبي، أحمد يوسف محمد يوسف، البيلاوي، إيهاب عبد العزيز عبد الباقي، وطه، محمد – مصطفى. (٢٠٢٢). التدريب على بعض استراتيجيات التَّنظيم الانفعالي في دعم الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، ١٩ (١١٤) ٩٣ -١٢٣.

الزغبي، أمل عبد المحسن زكي. (٢٠١٧). أثر برنامج قائم على المرونة النفسيَّة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة البحث العلمي في التربية**،١٨(١٢)،٢٤٩ -٢٨٣.

الستاوى، أسيل محمود جرجيس (٢٠٢٢). التَّحيزات المعرفيَّة وعلاقتها بالذكاء الفعَّال لدى طلبة كلية الهندسة بجامعة الموصل، **مجلة الجامعة العراقية**، ٢ (٥٣)، ٤٧٦-٤٩١.

الشافعي، صادق عبيس والجبورى، سعد جويد كاظم (٢٠١٠). قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة كربلاء، **مجلة العلوم الإنسانية**، (٤)،٢١٣-٢٣٢.

الشافعي، نهلة فرج علي (٢٠٢٣). اضطراب الشخصيَّة العدوانية-السلبية وعلاقتها بالتحيزات المعرفية وصعوبات التَّنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومتريَّة كلينيكية، **المجلة التربويَّة**، ٢٠(١١)، ٣٤١ - ٤٦٤.

العتيبي، سميرة بنت محارب. (٢٠٢١). استراتيجيات التَّنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفيَّة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانويَّة بمكة المكرمة، **مجلة جامعة الجوف للعلوم التربويَّة**، ٧ (٢)، ١٩ – ٥٣.

الغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم، حلمي، أمنية حسن محمد. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرأفة بالذات في التفكير المغاير للواقع لذوي صعوبات التنظيم الانفعالي، *مجلة الإرشاد النفسي*، ١(٧٧)،٢٧٩-٣٥١.

الكثيري، علي محمد، وناضرين، حاتم بن محمد صالح بن عبد الوهاب. (٢٠٢١). التَّنظيم الانفعالي واليقظة الذهنية وعلاقتهما بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانويَّة ، **مجلة البحوث التربويَّة والنوعية**، ٦(٤)، ٢٤٤ – ٢٨٠.

المعايطة، عبد الحميد عبد المجيد قاسم والطلافحة، فؤاد طه طالب (٢٠١٩). التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالتفكير الحدسي، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الأردن.

الغرام، غدير علي محمود والجبور، فراس قريطع (٢٠٢٠). التَّحيزات المعرفيَّة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، الأردن.

المظلوم، هند محمد إبراهيم واللوزى، أرزاق محمد عطية (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على مدخل التفكير التصميمي لتنمية مهارات تسويق الذات وخفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة حلوان، **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، جامعة المنيا، (٣٠)، ٣٧-١٠٧.

بوشهرى، ليلى حسن شعبان (٢٠٢٢). المناعة النفسيَّة وعلاقتها بقلق المستقبل المهني لدى طالبات كلية التعليم الأساسي بدولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، (١٠٧)، ٣٢٣-٣٦٢.

جبر، رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١). قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقليَّة وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ٢ (٢٢)،١٢٥-١٨٧.

حسين، هبة السيد توفيق (٢٠١٩). الأساليب المزاجية وعلاقتها بالتحيزات المعرفيَّة لدى طلاب كلية التربية جامعة أسوان، **مجلة كلية التربية**، (٣٤)،١٠٥-١٤٢.

حميد، علا رافع (٢٠١٩). التَّنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقته مع التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة، **مجلة آداب الفراهيدي**، ١١(٣٩)، ٥٠٠-٥٢٩.

سعادة، مروة صلاح إبراهيم وعيسى، أسماء عبد العزيز السيد (٢٠٢٢). التنمر وعلاقته بالتحيزات المعرفيَّة والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية الاقتصاد المنزلي، **مجلة بحوث التربية النوعية**، (٦٨)، ٢٩-٨٠.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). **مقياس قلق المستقبل**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريَّة.

صالح، مسعد عبد العظيم محمد. (٢٠١٩). التَّحيزات المعرفيَّة لدى طلاب كلية التربية بأسوان وعلاقتها بالأساليب المعرفيَّة،**مجلة كلية التربية**، جامعة اسوان، ٧(١٤)، ٢٥١- ٣٠٤.

عبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٨). اليقظة العقليَّة وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة الارشاد النفسي**، ٢(٥٦)،٣٢٥-٣٩٦.

علام، سحر فاروق. (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التمعن والتنظيم الانفعالي والتراحم بالذات لدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية، ٢٦(١) ،٨٥-١٥٨.

علي، زينب ناجى والصافي، آمنة منصور حسين (٢٠٢٢). التفكير الحدسي وعلاقته بالتحيزات المعرفيَّة لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم الإنسانية**، العراق، ٢٩ (٣)، ١-٢٧.

عليوة، سهام علي عبد الغفار (٢٠١٨). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسيَّة لدى المراهقين الموهوبين، **مجلة كلية التربية ببنها**، ٤(١١٦)، ١-٥٠ .

فرحات، رمضان السيد (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظريَّة التعلم التوسعي في الحيوية الذاتيَّة والتحيزات المعرفيَّة لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، **مجلة التربية**، ١ (١٩٩)، ٣٢٣-٤١٥.

مرزوق، رانيا شعبان الصايم (٢٠٢٢). قلق المستقبل المهني واليقظة العقليَّة كمنبئين بالسعادة النفسي لدى طلبة الثانويَّة العامة، **مجلة كلية التربية في العلوم النفسيَّة**، جامعة عين شمس، ٤٦ (٢)،١٠١-٢٠٠.

مرزوق، عصام علي الطيب، الغول، أحمد عبد المنعم محمد أحمد، عبد العزيز، دعاء محمد، ومحمد، ولاء الدين رفعت. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التَّنظيم الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانويَّة بمحافظة قنا، **مجلة العلوم التربويَّة**، ١٢(٥٢)، ٦٢٣-٦٤٠.

Al-Shannaq, M. M., & Leppayirta, J. (2020). Comparing Math Anxiety of Scientific Facilities Students as Related to Achievement, and Some Variables. *International Journal of Instruction*, 13(1), 341-352

Attarkhamanehei, F., Kadivar, P., Emamipur, S., & SepahMansur, M. (2023). The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic competence. *J Psychol Sci*, 21(120), 2433-48.

Boo, S., Wang, C., & Kim, M. (2021). Career adaptability, future time perspective, and career anxiety among undergraduate students: A cross-national comparison. *Journal of Hospitality*, Leisure, Sport & Tourism Education, 29, 100328.

Chandra, C. M., Szwedo, D. E., Allen, J. P., Narr, R. K., & Tan, J. S. (2020). Interactions between anxiety subtypes, personality characteristics, and emotional regulation skills as predictors of future work outcomes. *Journal of adolescence*, 80, 157-172.

Demichelis, O. P., Grainger, S. A., Hubbard, R. E., & Henry, J. D. (2023). Emotion regulation mediates the relationship between social frailty and stress, anxiety, and depression. *Scientific Reports*, 13(1), 6430.

Dror I, Melinek J., Arden L. (2021). Cognitive bias in forensic pathology decisions,*J Forensic Sci*,66-1751–1757.

Everaert J., Grahek I., Koster E. H. W. (2017). Individual differences in cognitive control over emotional material modulate cognitive biases linked to depressive symptoms. *Cognition and Emotion*, 31(4), 736–746.

Garnefski, N. and Kraaij, V. (2006) Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: A Comparative Study of Five Specific Sample Samples,. *Personality and Differences*, 40, 1659-1669.

Ghanayem, A. (2018). Future professional anxiety and satisfaction with the academic major as predictors of academic achievement among students of the Special Education and Rehabilitation Division, *Journal of Special Education*, 6(22), 182-230.

Gratz, K., & Romer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and deregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale, *Journal of Psychopathology and behavioral assessment*, 26, 41- 54

Jamshidian, Y., Kiani, A., & Dargahi, S. (2018). Relationship of cognitive emotion regulation and meaning in life with health anxiety among emergency nurses. *Health in emergencies and disasters quarterly*, Kliegr, T ,. Bahník, S& Fürnkranz, J.(2021). A review of possible effects of cognitive biases on interpretation of rule-based machine learning models, *Artificial Intelligence*, (295),1-33.

Lau, F.(2013). Cognitive bias modification of interpretations: a viable treatment for child and adolescent anxiety? ,*Behaviour Research and Therap*y, 51,614-622.

Liu H., Li X., Han B., Liu X. (2017). Effects of cognitive bias modification on social anxiety: A meta-analysis. *PLoS One*, 12, 778–784.

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545.

Meihami, H., & Esmaili, S. (2024). TAFL and TEFL teachers' emotional vulnerability and emotion regulation strategies in online classes. The Asia-Pacific Education Researcher, 1-17

. Mathijs, L., Mouton, B., Zimmermann, G., & Van Petegem, S. (2024). Overprotective parenting and social anxiety in adolescents: The role of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41*(2), 413-434.

Peng, L., Cao, H.-W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry*, Sadr, M. (2016). The Role of personality traits predicting emotion regulation strategies. *International Academic Journal of Hummanitie*s, 3 (4), 13- 24

Samawi, S., Al-Rimawi, K., & Arabiyat H. (2022). The effectiveness of a training program based on psychological empowerment to reduce

future professional anxiety among students. *International Journal of Instruction,* 15(1), 219-236

Sayed, S. (2019). The effectiveness of acceptance and commitment therapy reduces future career anxiety among students of the Special Education Division. *Journal Of The Faculty Of Education*, Assiut University, 35(5), 234-281.

Solbakken, A., Ebrahimi, V., Hoffart, A., Monsen, T., & Johnson, U. (2023). Emotion regulation difficulties and interpersonal problems during the COVID-19 pandemic: predicting anxiety and depression. *Psychological medicine,* 53(5), 2181-2185

Stellern, J., Xiao, B., Grennell, E., Sanches, M., Gowin, L., & Sloan, E. (2023). Emotion regulation in substance use disorders: A systematic review and meta-analysis. *Addiction*, *118*(1), 30-47

Theodorou, A., Spano, G., Bratman, N., Monneron, K., Sanesi, G., Carrus, G., & Panno, A. (2023). Emotion regulation and virtual nature: cognitive reappraisal as an individual-level moderator for impacts on subjective vitality. *Scientific Reports*, *13*(1), 5028-5061.

Thompson, S. (2011). Emotion and Emotion regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-60.

Tull, T., Berghoff, R., Wheeless, E., Cohen, T., & Gratz, L. (2018). PTSD symptom severity and emotion regulation strategy use during trauma cue exposure among patients with substance use disorders: Associations with negative affect, craving, and cortisol reactivity. *Behavior Therapy*, *49*(1), 57-70.

Van der Gaag, M., Schutz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., Tschacher, W., & de Hert, M. (2013). Development of the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, 144(1-3), 63-71.

Villalobos, D., Pacios, J., & Vázquez, C. (2021). Cognitive control, cognitive biases and emotion regulation in depression: A new proposal for an integrative interplay model. *Frontiers in Psychology*,.

Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination–path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology*, *9*, 891.

yang, R., Cui, L., Li, F., Xiao, J., Zhang, Q., & Oei, T.(2017). Effects of cognitive bias modification trainingvia smartphones. *Frontiers in Psychology*,8, 1370-1425.