# الإسهام النسبي لكل من التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة

اعـــداد


## د/ عاصم عبد المجيد كامل أحمد

أستاذ مساعد علم النفس التربوي بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

## د/ عمرو محمد إبراهيم يوسف

مدرس علم النفس التربوي بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

# الإسهام النسبي لكل من التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة

اعـــداد
د/ عاصم عبد المجيد كامل أحمد
د/ عمرو محمد إبراهيم يوسف

**الملخـــص**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن وجود تأثير دال لكل من ( التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي ) على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة ، الكشف عن الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، وطبقت الدراسة على عينة (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة القاهرة، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم المعرفي للانفعالات: إعداد (Garnefski et al., 2001) ترجمة : الباحثان ، مقياس الوعي الذاتي المعرفي إعداد (Marker, C. D., 2004): ترجمة : الباحثان ، مقياس قوة السيطرة المعرفية: إعداد tevenson, J. (١٩٩٨) ترجمة : الباحثان، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أبعاد (اللوم الذاتي – القبول – الاجترار –إعادة التركيز الإيجابي – إعادة التركيز على التخطيط– إعادة التقييم الإيجابي – التهوين – التهويل) والدرجة الكلية للتنظيم المعرفي للانفعالات وبين قوة السيطرة المعرفية، بينما كان بعد لوم الآخر غير دال إحصائيا ولا توجد علاقة بينه وبين قوة السيطرة المعرفية ، كما أظهرت وجود تأثير موجب بين الوعي الذاتي المعرفي و قوة السيطرة المعرفية ، وقد حظي النموذج الذي اقترحه الباحثان بمؤشرات جيدة لجودة المطابقة، وكان بعد إعادة التقييم الإيجابي ذا تأثير على قوة السيطرة المعرفية ولكنه غير مؤثر على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا بعد التهويل له تأثير محدود على قوة السيطرة المعرفية عند ٣ % بينما كان تأثيره سلبيا على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا القبول كان له تأثير متوسط على قوة السيطرة المعرفية وكان تأثيره سلبيا على الوعي الذاتي المعرفي.

الكلمات الدالة: التنظيم المعرفي للانفعالات – الوعي الذاتي المعرفي – قوة السيطرة المعرفية.

**The relative contribution to each of Cognitive Emotion Regulation and Cognitive Self-Consciousness in predicting Cognitive Holding Power among university students**

**Abstract:**

The current study aimed to reveal the existence of a significant effect of each of (Cognitive Emotion Regulation and Cognitive Self-Consciousness) on the strength of Cognitive Holding Power among university students, and to reveal which it is possible to predict the strength of Cognitive Holding Power through the dimensions of Cognitive Emotion Regulation and Cognitive Self-Consciousness among university students, revealing The relative contribution of each of the dimensions of Cognitive Emotion Regulation and Cognitive Self-Consciousness in predicting the strength of Cognitive Holding Power among university students, and the study was applied to a sample of (120) students from Cairo University, and the study used the scale of Cognitive Emotion Regulation: prepared by (Garnefski et al., 2001). Translation: The two researchers, a measure of Cognitive Self-Consciousness prepared by (Marker, CD, 2004): Translated by: the researchers, a measure of the strength of Cognitive Holding Power: prepared by tevenson, J. (1998) Translated by: the researchers, the results of the study showed a positive relationship between the dimensions of (self-blame). - acceptance - rumination - positive refocusing - refocusing on planning - positive re-evaluation - underestimation - exaggeration) and the total degree of Cognitive Emotion Regulation and the strength of Cognitive Holding Power, while it was blaming others is not statistically significant and there is no relationship between it and the strength of Cognitive Holding Power, it also showed a positive effect between Cognitive Self-Consciousness and the strength of Cognitive Holding Power. Cognitive, but it does not affect Cognitive Self-Consciousness, and also intimidation it has a limited effect on the strength Cognitive Holding Power at 3%, while its effect was negative on Cognitive Self-Consciousness, and also acceptance had a medium effect on the strength of Cognitive Holding Power and had a negative effect on Cognitive Self-Consciousness.

Key words: Cognitive Emotion Regulation - Cognitive Self- Consciousness - Cognitive Holding Power

**مقدمـــــــة:**

**تعتبر المرحلة الجامعية بداية مرحلة مهمة في حياة الطالب ، حيث تكون أهدافه قد حددت بنسبة كبيرة ، وتؤدي العواطف والانفعالات دورا مهما في عملية التعلم ، وتحقيق السيطرة المعرفية .**

**ويمكن من خلال التوظيف الجيد للانفعالات القائم على استخدام التنظيم المعرفي للانفعالات بما يتضمنه من استراتيجيات أن يساعد الطالب الجامعي على تحقيق قدر كبير من قوة السيطرة المعرفية.**

**كذلك فإن الوعي الذاتي المعرفي بما يتضمنه من تمكين الطالب من الوعي بأفكاره ومراقبة مشاعره قد يساعد الطالب الجامعي أيضا على تحقيق مستوى مرتفع من قوة السيطرة المعرفية.**

**ويشير مصطلح المعرفي إلى ما يدور في أذهاننا عندما نؤدي أنشطتنا اليومية ، ويشمل الانتباه والإدراك واستخدام اللغة والتفكير والتذكر والتعلم والفهم واتخاذ القرار (** Preece et al., 2002, 74; Fook & Sidhu, 2015**).**

**ويمكن لقوة السيطرة المعرفية زيادة كفاءة الطالب في التعامل مع مهمة التعلم ، وتعزيز قدراته في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وأداء مهارات التعلم، وقد تم التوصل إلى وجود ارتباط كبير بين القدرات المعرفية للطالب وإنجازاته الأكاديمية، وبالتالي فإن تعزيز قوة السيطرة المعرفية للطلاب أمر بالغ الأهمية في التعليم العالي (** Samadi & Davaii, 2012**).**

**وتتكون مستويات قوة السيطرة المعرفية من (١) قوة الاحتفاظ المعرفية من الدرجة الأولى، والتي تشمل بعض الإجراءات المستخدمة بشكل أساسي لتحقيق أهداف محددة ، مثل اتباع تعليمات المعلم والاعتماد عليها ، وتنفيذ خطة التعلم ، والقبول السلبي للنتائج ، وتأكيد النتائج من المعلم، وطلب المساعدة من المعلم ؛ و (٢) قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الثانية ، والتي تشير إلى الإعدادات التي تشكل أهدافًا غير مألوفة للطلاب ، وتشجعهم على إنشاء ارتباط بين المشكلة المحددة والمعرفة الموجودة مسبقًا ، وتطبيق استراتيجيات مختلفة لحل المشكلة ، ومراقبة فعالية الاستراتيجيات المطبقة ، والتحقق من النتائج (** Xin & Zhang, 2009**).**

وهناك مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتنظيم الانفعالات بكفاءة ، والتي يتم استخدامها في الحياة اليومية والتي تم التحقق منها في مجالات علم الأعصاب الإدراكي والانفعالي والاجتماعي، و يشير مصطلح تنظيم الانفعالات إلى تلك العمليات التي تؤثر على التوليد والخبرة والتعبير عن الانفعالات، ويعتمد تنظيم الانفعالات على وظائف التحكم الإدراكي الفعالة القادرة على إنتاج الاستجابات الانفعالية والحفاظ عليها وضبطها وإدراك استراتيجيات مختلفة (Egner, 2008).

ومن خلال عمليات تنظيم الانفعالات ، يمكن للأفراد التحكم في انفعالاتهم من خلال ممارسة أشكال من السيطرة على ما يشعرون به على سبيل المثال ، عن طريق تجنب المواقف أو الأشخاص الذين يثيرون انفعالات سلبية ، أو قمع الغضب عند تلقي تعليقات سيئة من المحاورين، ومن خلال آليات تنظيم الانفعال هذه ، يكون لدى الأفراد القدرة على قمع التأثيرات السلبية الناتجة عن التفاعل مع الآخرين والحفاظ على شكل من أشكال التوازن الانفعالي (Gross, 2001).

ويرتبط الوعي الذاتي بالبصيرة ، أي القدرة على الفهم الدقيق والعميق لشخص أو شيء ما (Erden, 2015).

ومن الجدير بالذكر أن البصيرة ، والتي تعني القدرة على الفهم العميق للأشخاص والأشياء لا تكون على المستوى المعرفي فقط ، وإنما توجد أيضا على المستوى الانفعالي ، وتعني الوعي بالعالم الداخلي للأفراد ، والتعرف على المعتقدات العميقة بما يكفي لتغيير نتائجهم السلوكية والانفعالية (Beck, et al., 2004).

ويشير إلى الحالة النفسية التي يدرك فيها الأفراد انفعالاتهم وصفاتهم وسلوكهم ، حيث إن الوعي الذاتي يؤدي إلى فهم الذات ، وتقييم نظرة الآخرين لها (Hernandez, et al., 2015).

وتشير (سعاد سعيد، ٢٠٠٨) إلى أن مهارات الوعي الذاتي تعمل على:

- تنمية الذات وتطويرها.
- الارتقاء الفعال بالذات نحو النجاح في كافة مناحي الحياة.
- إغناء الأفراد بمفردات الانفعالات وكيفية تناولها.

- تحديد كلا من نقاط القوة ونقاط الضعف في الانفعالات بما يتفق والمنحى السلوكي ، ومحاولة رؤية الفرد لذاته من منظور إيجابي .
- تكليف الذات بما لا تستطيعه ، او إلقاء العبء على الآخرين بهدف إعفاء الذات من المواجهة.

ويشير الوعي الذاتي المعرفي إلى ميل عام لدى الفرد لزيادة الوعي بالأفكار ، والتركيز على مجال الوعي ، بما يؤدي إلى وعي الفرد بأفكاره وعدم قدرته على طرد الأفكار الفضولية ويزيد معه فرص التقييم السلبي للأفكار (Cohen, Calamari, 2004)

## مشكلة الدراسة:

الانفعالات هي ردود أفعال فورية ومحددة لحدث معين والتي عادة ما تكون قصيرة المدة إلى حد ما، و يصف تنظيم الانفعال كيف يمكن استخدام استراتيجيات محددة للتأثير على مستويات الاستجابة للانفعالات (Cuijpers et al., 2007).

ويصبح تنظيم الانفعالات أكثر أهمية عندما تتداخل الاستجابات الانفعالية مع أهداف مهمة ، أو عندما تتنافس مع استجابات أخرى أكثر ملاءمة اجتماعيا ( Côté et al., 2010; Koole, 2009).

ويستخدم الأفراد عدداً من الاستراتيجيات للتأثير على مستوى استجابتهم الانفعالية لنوع معين من المشاعر ، على سبيل المثال ، لتجنب مستوى استجابة انفعالي مرتفع جداً أو منخفض جداً، ويمكن تنظيم الانفعالات أو التحكم فيها في المراحل المختلفة لعملية إنتاج الانفعالات، وتحدث بعض الاستراتيجيات في وقت مبكر نسبيا في عملية إنتاج الانفعالات ، بينما تحدث الاستراتيجيات الأخرى المنظمة للسلوك في وقت متأخر نسبيا في عملية إنتاج الانفعالات (Gross, 2001; Gross & Thompson, 2007).

وفي بعض الدراسات الحديثة مثل ( Ochsner & Gross, 2014; Dörfel et al., 2014) تم إجراء بعض المحاولات لربط استراتيجيات التنظيم المختلفة بالنشاط في مناطق الدماغ المختلفة، كما في دراسة (Ochsner & Gross, 2014, pp. 30-33) ودراسة (Dörfel et al., 2014) الذي يصف أن ما يسمى بالقمع التعبيري يتعلق بزيادة تنشيط

الدماغ في شبكة تنظيم الفص الجبهي–الجداري الأيمن ، وإعادة التفسير يشتمل على شبكة تحكم مختلفة تضم القشرة البطنية اليسرى و الفص الجبهي المداري.

ويقترح (Janeck et al., 2003) أن عجز التعلم الضمني (أي اكتساب المهارات اللاواعية) المرتبط بخلل وظيفي في القشرة المخية الأمامية قد يكمن وراء الوعي الذاتي المعرفي.

ويشير (Prouvost, C., 2013) إلى أن الوعي الذاتي المعرفي هو تركيز الانتباه على أفكار الفرد ، أو ببساطة ، التفكير في التفكير.

ويستطيع الوعي الذاتي المعرفي التنبؤ بالأداء في الجزء الخاص بالتعلم الضمني من مهمة زمن رد الفعل التسلسلي ، كما أنه يرتبط أيضا بالأداء في الجزء الخاص بالتعرف على الأنماط من هذه المهمة..(Martin, 2006)

وتتجلي أهمية الوعي الذاتي في القدرة على توجيه الذات وتنظيمها والقدرة على تعديل جوانب السلوك والأفكار والانفعالات والاتجاهات، وقد يمتد تأثر الوعي الذاتي أيضا إلى أبعاد الشخصية، حيث إن الحكم على سواء الشخصية ينبع من خلال قدرة الأفراد على التحكم في مشاعرهم ودوافعهم وانفعالاتهم بالشكل والاتجاه الذي يريدونه (هيثم العبيدي، ٢٠٠٨).

ويؤدي الوعي الذاتي دورا مهما في تطوير كلا من التنظيم الذاتي الإيجابي ، والخبرات والعلاقات الصحية الناجحة بين الأفراد ، ويتكون الوعي الذاتي من العديد من المكونات (المعرفية ، والانفعالية، والاجتماعية) التي تميز تجارب الفرد الذاتية (Erden, 2015).

ويعرف بأنه درجة الاتفاق بين تقييم الفرد لذاته وتقييم الآخرين له (Fleenor, et al., 2010 : 1005).

وبينما يشير نظام قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الأولى إلى تحفيز الطلاب على اتباع تعليمات المعلمين ، والاعتماد على المعلم لإنشاء الاتصالات ، وتقليد المعلم ، والقيام بما قيل أو ما تم عرضه أثناء القبول السلبي للمعلومات الجديدة ، وإجراء أنشطة التعلم ، فإن نظام قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الثانية إلى تحفيز الطلاب على العثور على معلومات جديدة ووضع خطط للتعلم ومراقبة أنشطة التعلم وحل المشكلات (Ahmed MMH & Indurkhya, 2020).

ووصفت الأنشطة المعرفية من الدرجة الأولى بأنها استخدام المعرفة الإجرائية ، والأنشطة المعرفية من الدرجة الثانية على أنها استخدام إجراءات محددة لحل المشكلات تتعامل مع مواقف غير مألوفة (Stevenson & Evans, 1994).

وتشير الإجراءات المرتبطة بالدرجة الأولى إلى بعض الإجراءات الآلية المستخدمة بشكل أساسي لتحقيق أهداف محددة ، على سبيل المثال معرفة كيفية تطبيق خوارزمية رياضية معينة، ويعتقد أن الإعدادات التي تجبر المتعلمين على استخدام إجراءات الترتيب الأول تتمتع بقوة احتفاظ معرفية من الدرجة الأولى ، في مثل هذه الحالة ، يتم تقليل مهمة المتعلمين إلى التنفيذ المباشر للإجراءات المحددة الحالية ، على سبيل المثال ، النسخ مباشرة من المعلم ، وعرض الإجراء صراحة من قبل المعلم ، وإخباره صراحة بما يجب فعله ، والتصرف بناء على المعلومات والأفكار وأحكام المعلم، لذلك ليس لديهم فرصة كافية لتطوير وتطبيق إجراءات من الدرجة الثانية ، والتي تستخدم لتحقيق أغراض أكثر عمومية عن طريق اختيار سلسلة من الإجراءات المحددة وتنظيمها ودمجها وتعديلها وتطبيقها، ويعتقد أن الإعدادات التي تجبر المتعلمين على استخدام إجراءات الترتيب الثاني لها قوة قابلية معرفية من الدرجة الثانية ، وتشكل مثل هذه الإعدادات أهدافًا غير مألوفة للمتعلمين ، وتشجعهم على إنشاء ارتباط بين الموقف والمعرفة الحالية واستخدام الاستراتيجيات ومراقبة فعالية الاستراتيجيات والتحقق من النتائج ( Xin, Z., Zhang, L., 2009).

وقد تم تصميم مقياس قوة السيطرة المعرفية (CHPQ) لقياس الارتباطات بين إعدادات التعلم المختلفة ومستويات التفكير المختلفة، وتم تصور هذه المستويات المختلفة من التفكير على أنها ممثلة للنشاط المعرفي الأدنى (الترتيب الأول) مقابل النشاط المعرفي الأعلى (من الدرجة الثانية) (Stevenson, 1998)).

وتشير دراسة (Lai & Hwang, 2016) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة أعلى من التنظيم الذاتي ، والتي تتطلب مراقبة أهدافهم وإدارتها ، أظهروا إنجازات تعليمية أفضل مقارنة بالطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي أقل وفقا لمستوى قوة السيطرة المعرفية لديهم.

ويشير مفهوم قوة السيطرة المعرفية إلى الضغط أو الدافع الذي يوفره موقف معين للطلاب للمشاركة في المعالجة المعرفية ( Stevenson & Evans, 1994; Stevenson, 1998).

وقام (D'Netto, 2004) بتطبيق مقياس قوة السيطرة المعرفية على (٣٩٩) من طلاب المدارس الإعدادية والمتوسطة لقياس الضغط المعرفي لبيئتهم، وتمت مقابلة معلميهم ، و مقارنة تصورات الطلاب ومعلميهم، وقد أشارت النتائج إلى أنه في هذه البيئات ، تم استخدام كل من المستويات المعرفية من الدرجة الأولى والثانية، وكانت البيئة الصفية التي ضغطت من أجل التفكير من الدرجة الثانية هي البيئة التي تم فيها إنشاء مهام قائمة على الاستفسار المنتظم ، وكان من المتوقع التفكير عالي المستوى ، وتم موازنة عمل المعلم وعمل الطالب في عملية "تلاشي" دعم المعلم والتقدم المخطط من خلال مراحل مختلفة من تنمية المهارات.

وقد أكدت دراسة (سناء الكواز، ٢٠١٩ ) وجود فرق دال إحصائيا وفق متغير العمر لجميع استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات ، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في الاستراتيجيات وفق متغير الجنس، ووجود تباين في نمو الاستراتيجيات وفقا للعمر والجنس، كما أظهرت دراسة (غالب البدارين، ٢٠١٦) وجود إسهام نسبي لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي، كما أكدت دراسة ( هشام محمد الخولي ، ٢٠١٨) إمكانية التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء مكونات المرونة النفسية، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي/ المعرفي.

كما أكدت دراسة أزهار عبود حسون وهاني علاوي ردام (٢٠١٦) ودراسة ناجي محمود و تقي بدري (٢٠١٦) أن طلبة الجامعة يتصفون بالوعي الذاتي بشكل عام، كما أكدت دراسة بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩) عن وجود مستوى مرتفع من الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة ، كما أنهم يتمتعون بمستوى متوسط في قوة السيطرة المعرفية.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بوجود علاقة بين كل من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية من جهة وبين الوعي الذاتي المعرفي وقوة السيطرة المعرفية من جهة أخرى ، على الرغم من ندرة الدراسات السابقة التي تناولت هذه العلاقة – في حدود ما اطلع عليه الباحثان– ، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة التي أتيح للباحثين الاطلاع عليها الاسهام النسبي لكل من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات و الوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية ، وهو ما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة، وذلك في ضوء الأسئلة التالية:

- هل يوجد تأثير دال إحصائيا بين قوة السيطرة المعرفية والتنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلاب الجامعة؟
- هل يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلبة الجامعة؟
- هل يوجد تأثير دال إحصائيا بين قوة السيطرة المعرفية والوعي الذاتي المعرفي لدى طلاب الجامعة؟
- هل يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة؟
- هل يختلف الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة؟

## أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على وجود تأثير دال بين قوة السيطرة المعرفية والتنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلاب الجامعة.
- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على وجود تأثير دال بين قوة السيطرة المعرفية والوعي الذاتي المعرفي لدى طلاب الجامعة.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة
- التعرف على الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

## أهميـــة الدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

**الأهميـــة النظريـــة:**

- تتناول متغيرات ذات صلة مباشرة بالحياة الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب الجامعي ، وتؤثر بشكل مباشر على أدائه الأكاديمي وعلاقاته داخل الجامعة.
- تتناول متغيرات متعددة تشمل الجانب الانفعالي والمعرفي على حد سواء.
- تتناول متغيرات حديثة نسبيا ، كما أن زاوية التناول ( الكشف عن الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة) لم يتم تناولها مسبقا – في حدود ما اطلع عليه الباحثان_.

**الأهمية التطبيقية:**

ما قدمته الدراسة من أدوات جديدة في البيئة العربية تتمثل في : ترجمة مقاييس تشمل (التنظيم المعرفي للانفعالات –الوعي الذاتي المعرفي – قوة السيطرة المعرفية ) وحساب خصائصها السيكومترية ، بحيث تصبح صالحة للتطبيق على طلبة الجامعة في البيئة العربية.

يمكن ان يستفيد الطلاب من نتائج هذه الدراسة بحيث يستطيعون التعرف على المبادئ والمهارات التي يمكنهم تعلمها ليتمكنوا من تحقيق التفوق وتحقيق أعلى مستوى من السيطرة المعرفية.

يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المدربون والمختصون بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لطلاب الجامعة بحيث تتضمن برامجهم الارشادية والتربوية تدريبا على الوعي الذاتي المعرفي والتنظيم المعرفي للانفعالات بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق أعلى مستوى من قوة السيطرة المعرفية.

## مصطلحـــات الدراســـة:

**استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات:**

يعرفها (Garnefski et al., 2001) بأنها تشير إلى محاولات الأفراد تعديل أفكارهم من أجل تنظيم انفعالاتهم .

وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنظيم المعرفي للانفعالات: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire إعداد ( Garnefski et al., 2001) ترجمة : الباحثان، والمستخدم في الدراسة الحالية.

**الوعي الذاتي المعرفي :**

**يعرفه (Messina, 2008) على أنه الميل إلى إدراك ومراقبة التفكير ، ويصف الدرجة التي يركز بها الفرد على عمليات التفكير الخاصة به.**

**وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوعي الذاتي المعرفي Cognitive Self-Consciousness إعداد (Marker, 2004): ترجمة : الباحثان، والمستخدم في الدراسة الحالية.**

**قوة السيطرة المعرفية :**

**تعرفها ( شيرين محمد دسوقي، ٢٠١١) بأنها دفع موضع التعلم للمتعلمين لكي يستخدموا عمليات معرفية تنتج من المهام التي تقدم للمتعلمين أو التي ينشغلون بها.**

**وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قوة السيطرة المعرفية: Cognitive Holding Power إعداد tevenson, J. (١٩٩٨) ترجمة : الباحثان، والمستخدم في الدراسة الحالية.**

**الإطار النظري والدراسات السابقة :**

**يعرض الباحثان في هذا الجانب الإطار النظري لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع والتي أتيح لهما الاطلاع عليها، وذلك على النحو التالي:**

**أولا :استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات :**

**يشير التنظيم الانفعالي إلى مجموعة من الاستراتيجيات الداخلية والجوهرية التي تم وضعها لتقليل أو الحفاظ على أو زيادة المشاعر أو الاستجابات العاطفية ، ولا سيما خصائصها المكثفة والزمنية (Gyurak et al., 2011).**

**ويعرَّف تنظيم الانفعالات (ER) بأنه القدرة على تعديل المشاعر أو التأثير أو الحالة المزاجية بوعي أو بغير وعي (Gratz & Roemer, 2004) ، ويعرف أيضا على أنه العمليات أو الاستراتيجيات التي يمكن للأفراد من خلالها تعديل أو إدارة المشاعر التي لديهم ، عندما تكون لديهم ، وكيف يتم اختبار هذه المشاعر والتعبير عنها ، ويمكن أن تكون هذه العمليات متعمدة أو تلقائية ، خارجية أو داخلية ، واعية أو غير واعية ، معرفية أو سلوكية**

، وناجحة أو غير ناجحة (Gross, 2014)، بينما تشير استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات CERS إلى الاستراتيجيات المعرفية التكيفية وغير التكيفية لتنظيم التجارب الانفعالية ( Garnefski & Kraaij, 2006).

ويشير التنظيم المعرفي للانفعالات المعروف أيضا باسم "التكيف المعرفي" إلى الطريقة المعرفية والواعية "للتعامل" مع تناول المعلومات المثيرة للعاطفة ، من خلال استخدام استراتيجيات تنظيم العاطفة المعرفية (Garnefski & Kraaij, 2006) .

واقترح جروس (Gross, 1998)إطارا نظريا مهما يصف كيف ينظم الأفراد العواطف التي لديهم ، عندما تكون لديهم وكيف يختبرونها ويعبرون عنها، ووفقًا لإطار تنظيم المشاعر هذا ، هناك فئتان رئيسيتان من استراتيجيات تنظيم المشاعر: الفئة الأولى تتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة قبل أن يكون للعاطفة تأثير على السلوك (الاستراتيجيات التي تركز على السوابق) وتتعلق الفئة الثانية بالاستراتيجيات التي يتم استخدامها عندما تدخل الاستجابة العاطفية حيز التنفيذ بالفعل بمعنى التعبير أو السلوك بعد إنشاء عاطفة (استراتيجية تركز على الاستجابة) (Gross, 2002; Gross & Barrett, 2011; Gross & Thompson, 2007)

ووفقًا لنموذج (Gross, 2001) ، يتضمن تنظيم المشاعر الجانب الديناميكي والمتعدد المكونات للعواطف ، والذي يتضمن تغييرات سلوكية وفسيولوجية ونفسية في الفرد ، يتم تعديلها من خلال مجموعة واسعة من العوامل البيولوجية والاجتماعية والسلوكية بالإضافة إلى العمليات الإدراكية الواعية والمسيطر عليها أو اللاواعية والتلقائية ( Gross 2001; Gross & Jazaieri 2014; Naragon-Gainey et al. 2017)

ويمكن تصنيف استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات إلى نوعين : تكيفية ، وغير تكيفية، اعتمادا على فعاليتها في تغيير الحالة العاطفية السلبية للفرد. و تعتبر استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات التكيفية (أي "إعادة التركيز الإيجابي") استراتيجيات ناجحة في تقليل المشاعر المكروهة وتعمل كعوامل وقائية ضد الأمراض النفسية بينما لا تنجح استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات (مثل "الاجترار" و "الكارثة") في تقليل المشاعر السلبية (Aldao et al., 2014).

وارتبط استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات غير التكيفية بالعواقب النفسية السلبية طويلة المدى ، والتعرض للمشاكل العاطفية وزيادة خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية (Garnefski & Kraaij, 2006)، بينما ارتبط استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات التكيفية بالرفاهية (Balzarotti et al., 2016).

وقد تم تحديد تسع استراتيجيات من هذا القبيل: (١) لوم الذات (لوم النفس على ما حدث) ؛ (٢) لوم الآخرين. (٣) القبول (قبول وقوع الحدث والاستسلام) ؛ (٤) إعادة التركيز على التخطيط (التفكير في الخطوات التالية وكيفية إدارة الحدث السلبي) ؛ (٥) إعادة التركيز الإيجابي (التركيز على التجارب الإيجابية) ؛ (٦) الاجترار (الانشغال بالتفكير في المشاعر والأفكار الناتجة عن الموقف السلبي) ؛ (٧) إعادة التقييم الإيجابي (إعطاء معنى إيجابي للحالة السلبية) ؛ (٨) التهوين (التقليل من أهمية الحدث السلبي) ؛ و (٩) التهويل (وجود أفكار متكررة حول خطورة الحدث وكيف أنه أسوأ تجربة يمكن أن تحدث لشخص ما) . (Potard, C., & Landais, C. ,2021).

وقد حدد (Garnefski et al., 2001) تسع استراتيجيات للتنظيم المعرفي للانفعالات على أنها عمليات واعية وعقلية يستخدمها الناس للتعامل مع المعلومات المثيرة للعاطفة، ووضحوا أن استراتيجيات المواجهة المعرفية يمكن تقسيمها إلى نوعين منفصلين من الإستراتيجيات ، أي الإستراتيجيات "الأكثر تكيفاً" نظريا (أي ، إعادة التركيز الإيجابي ، وإعادة التقييم الإيجابي ، والتهوين ، وإعادة التركيز على التخطيط والقبول) ونظريا " استراتيجيات أقل تكيفاً (مثل الاجترار ولوم الذات وإلقاء اللوم على الآخرين والتهويل).

واقترحوا فصل المكونات المعرفية لتنظيم الانفعالات عن استراتيجيات تنظيم الانفعالات السلوكية الأخرى التي تركز على اتخاذ الإجراءات ، وعرفوا التنظيم المعرفي للانفعالات على أنه أفكار الفرد بعد تعرضه لحدث سلبي واقترحوا تسع استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعالات (CERS): اللوم الذاتي ، الاجترار ، التهويل ، اللوم الآخر ، القبول ، إعادة التركيز الإيجابي ، إعادة التركيز على التخطيط ، التهوين ، وإعادة التقييم الإيجابي. تعتبر الاستراتيجيات الأربع الأولى غير تكيفية ، بينما الاستراتيجيات الخمس المتبقية تكيفية ( Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2002; Garnefski, Legerstee, et al., 2002).

وبشكل أكثر تحديداً ، يشير التنظيم المعرفي للانفعالات إلى مجموعة من الاستراتيجيات الموضوعة على المستوى المعرفي الواعي من أجل تعديل الاستجابة العاطفية ، وتم تحديد عدد من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات ، مقسمة إلى فئتين ، الاستراتيجيات التكيفية ، التي تتيح الأداء المفيد طويل المدى ، والاستراتيجيات غير التكيفية (Garnefski et al., 2001 ؛ Aldao et al., 2015) مثلا استراتيجية القبول ، وهي استراتيجية تكيفية تقود الفرد إلى حل موقف عاطفي مرهق من خلال وضع أفكار القبول والاستسلام للموقف. أو استراتيجية اللوم الذاتي ، وهي استراتيجية غير تكيفية تقود الفرد لتحمل المسؤولية عن موقف عاطفي سلبي من أجل تنظيم الاستجابة العاطفية المرتبطة به. (Deperrois, R. & Combalbert, N., 2020).

وقد أظهرت الدراسات السابقة أن الأشخاص الذين ينخرطون في استراتيجيات للتنظيم المعرفي للانفعالات واسعة النطاق غير التكيفية حول الأحداث السلبية من المرجح أن يكونوا أكثر عرضة للمشاكل العاطفية والشكاوى الجسدية من الأشخاص الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات في كثير من الأحيان أو يستخدمون استراتيجيات أكثر تكيفاً ( Garnefski, van Rood, de Roos, & Kraaij, 2017).

وقد هدفت دراسة (سناء عبدالكريم الكواز، ٢٠١٩ ) إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري العمر والجنس، وأيضا التعرف على دلالة الفروق في التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري العمر والجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالب وطالبة، وتم اعتماد مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لكارنفسكي وآخرون (٢٠٠١) والذي تم ترجمته وتقنينه على البيئة العراقية من قبل (الغانم، والنوري، ٢٠٠٣) ، وقد أشارت النتائج إلى: ١. وجود فرق دال إحصائيا وفق متغير العمر لجميع الاستراتيجيات ولصالح العمر ٢٣ سنة. ٢. عدم وجود فرق دال إحصائيا في الاستراتيجيات وفق متغير الجنس. ٣. وجود تباين في نمو الاستراتيجيات. – (لوم الذات، التقبل) عند الذكور في عمر ٢١ سنة وعند الإناث في عمر ٢٣ سنة. – (التأمل، التركيز، التقييم) في عمر ١٩ سنة. – (التركيز، التخويف) عند كلا الجنسين في عمر ٢١ سنة. – (رؤية الموضوع) عند الذكور في ١٩ سنة، عند الإناث في ٢١ سنة. – (لوم الآخرين) عند كلا الجنسين في ٢٣ سنة.

كما هدفت دراسة (غالب البدارين، ٢٠١٦) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية النسبية والمشتركة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، تكونت عينة الدراسة من ٣٨٦ طالب وطالبة من الطلبة المسجلين بمساق مدخل لعلم النفس للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الذي طوره جرنافسكي وآخرون ( Garnefski et. al., 2001)، واستخدام المعدل التراكمي (GPA)، أظهرت نتائج الدراسة وجود مساهمة مشتركة ومساهمة نسبية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي، ويؤمل من هذه الدراسة أن تقدم إطارا نظريا يسهم في تطوير استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي للطلاب والمعلمين لتحقيق تعليم فعال.

كما هدفت دراسة (إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل ، ٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين قلق التحدث أمام الآخرين وكل من كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية، والكشف عن دور كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية في التنبؤ بقلق التحدث أمام الآخرين، بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف في قلق التحدث أمام الآخرين باختلاف التخصص الدراسي، وذلك على عينة قوامها (١٠٧) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهن مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، ومقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية، ومقياس قلق التحدث أمام الآخرين، وهم من إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى: ١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في أبعاد قلق التحدث أمام الآخرين ودرجته الكلية ترجع إلى التخصص الدراسي (علمي/أدبي). ٢- وجود ارتباطات سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطالبات في أبعاد كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجته الكلية ودرجاتهن في قلق التحدث أمام الآخرين. ٣- وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطالبات في بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) ودرجاتهن في قلق التحدث أمام الآخرين، في حين لا توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين باقي استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وقلق التحدث أمام الآخرين. ٤- إمكانية التنبؤ بقلق

التحدث أمام الآخرين من خلال كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجية تنظيم الانفعال المعرفية (لوم الذات).

كما هدفت دراسة ( هشام محمد الخولي ، ٢٠١٨) إلى التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء مكونات المرونة النفسية، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي/ المعرفي، كما هدفت أيضا إلى التحقق من نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمنبئات الناتجة على رتب قوة السيطرة المعرفية، وذلك لدى (٢٠٠) طالبة بكلية التربية جامعة السويس، وطبق الباحث ثلاثة استبيانات لقياس هذه المتغيرات، وقد أسفرت النتائج عن عدة منبئات تسهم في تفسير تباين درجات رتب قوة السيطرة المعرفية، كما كشفت النتائج عن نموذج سببي تتصف مؤشرات جودته بأنها مطابقة لبيانات العينة.

ويتضح للباحثين من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية ، ووجود علاقة بين التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية وبين التنظيم المعرفي للانفعالات وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي.

**ثانيًا : الوعي الذاتي المعرفي:**

سعى (١٩٩٧) Cartwright-Hatton and Wells إلى توسيع مفهوم ما وراء المعرفة إلى ما وراء المعتقدات حول الإدراك (أي ما وراء القلق) ، وكان يهدف إلى استكشاف الأبعاد المتعلقة بالعمليات ما وراء المعرفية أيضا واشتقوا خمسة أبعاد جديدة باستخدام التحليل العاملي تمثل العوامل الأربعة الأولى المعتقدات ما وراء المعرفية وتضمنت: المعتقدات الإيجابية حول القلق ، وعدم القدرة على السيطرة والخطر ، والثقة المعرفية ، والموضوعات الخرافية للمسؤولية الشخصية، أما العامل الخامس فكان الوعي الذاتي المعرفي و يمثل العمليات ما وراء المعرفية (Armstrong, K. M., 2011)

وعليه فإن الوعي الذاتي المعرفي عبارة عن بناء ما وراء معرفي يتم تقديره بشكل محايد ويعتقد أنه يجعل الأفكار الفضولية بارزة للغاية ( Janeck et al., 2003)

ومن الجدير بالذكر أنه قد يؤدي الإخفاق في تركيز الانتباه على المحفزات غير الضارة الناتجة عن الخلل الوظيفي إلى زيادة اليقظة للأفكار أي : الوعي الذاتي المعرفي، تلك

الأفكار التي كان من الممكن معالجتها في اللاوعي يتم الاهتمام بها ومعالجتها ضمن الإدراك الواعي لدى الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الوعي الذاتي المعرفي (Messina, M., 2008).

ووفقا لدراسة (Marker et al., 2006) ترتبط درجة الوعي الذاتي المعرفي بالأداء في مهمة زمن رد الفعل التسلسلي وتقييم المعرفة الصريحة .

**الوعي الذاتي الخاص والعام:**

عندما يختار الشخص سلوكا معينا ، وأيضا بعد أدائه لسلوك معين ، يكون أحد المعايير التي يعتمد عليها هو تحليل نفسه ثم التصرف وفقًا لمبادئه، وهناك معيار آخر هو التفكير في كيف يشعر الآخرون إذا كان الشخص يتصرف بطريقة معينة، ويمكن إدراك المعايير التي يميل الشخص إلى استخدامها من خلال نوعين من الوعي، هما: الوعي الذاتي الخاص (الميل الثابت للأشخاص للتركيز على حالاتهم الداخلية) والوعي الذاتي العام (الميل الثابت للأشخاص للتركيز على أنفسهم كأشياء اجتماعية)، وإذا كان لدى الشخص مستوى عالٍ من الوعي الذاتي الخاص ، فإن الاهتمام الرئيسي للشخص يكون داخل الذات: الأنماط السلوكية للفرد ، وأسلوب المعالجة المعرفية ، وما إلى ذلك، ويشمل ذلك الحكم من منطلقه الخاص بدلاً من الاقتراحات من الآخرين، أما إذا كان الشخص يتمتع بمستوى عالٍ من الوعي العام بالذات ، فإن اهتمامه الأساسي يكون خارج الذات: الخصائص الجسدية للذات وما إلى ذلك، ونتيجة لذلك ، يكون الشخص أسرع في الحكم على خصائص الذات هذه من الشخص الذي لديه مستوى منخفض من الوعي العام بالذات، ويكون الشخص أكثر دقة في التنبؤ بانطباعه الفعلي لجمهور غير معروف (Koichiro. Nakanishi, 1993).

**أبعاد الوعي الذاتي المعرفي:**

على الرغم من أن مقياس الوعي الذاتي المعرفي الفرعي لـ ( Cartwright-Hatton & Wells, 1997) والمقياس الموسع للوعي الذاتي المعرفي (CSC-E; Janeck et al., 2003) قد وجد أنهما مقاييس أحادية البعد ، فقد أثار العديد من الباحثين أسئلة حول الأبعاد الكامنة من البناء، واقترح Cohen and Calamari (٢٠٠٤) أن الوعي الذاتي المعرفي يمكن أن يكون إما عملية إرادية (أي محاولة عمدية لمراقبة أفكار الفرد) ، أو عملية

تلقائية (أي مراقبة أفكار الفرد دون قصد) على الرغم من أن المقاييس الحالية لم يتم تصميمها للتمييز بين هذه العمليات، و قد يساعد هذا التمييز في تطوير النظرية ما وراء المعرفية لأنه يمكن أن يحدد ما إذا كان الوعي الذاتي المعرفي يندرج تحت المستوى الانعكاسي للمعالجة أو تحت مستوى المعالجة التطوعية التي تعتمد بشكل كبير على موارد الانتباه ، أو كليهما، ويعتبر كوهين وجيرفن ميليغان وكالاماري أول من بدأوا في النظر إلى أبعاد الوعي الذاتي المعرفي حيث قاموا بتطوير مقياس الوعي الذاتي الإدراكي متعدد الأبعاد وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي مكون من ٢١ عنصرا (in: Prouvost, C., 2017).

وقد خلص (Janeck et al., 2003) إلى أن الوعي الذاتي المعرفي هو عملية ما وراء معرفية متميزة يمكن تمييزها عن عمليات اعتقاد التقييم ، وأن الوعي الذاتي المعرفي يقيس الميل لتوجيه الموارد الموجهة نحو أفكار الفرد.

علاوة على ذلك ، يرى كل من (Cohen & Calamari, 2004) أن الوعي الذاتي المعرفي يمكن أن يكون عامل خطر معرفي للوسواس القهري ، ويعمل على جعل تجارب التفكير بارزة للغاية ، وبالتالي ، تشجيع التفاعل المفرط لتجارب الفكر المتطفلة وتعزيز الأهمية المفرطة لمعتقدات الفكر.

واقترح كل من (Cohen & Calamari, 2004) أيضا أن الوعي الذاتي المعرفي يبدو أنه ميل عام للإدراك المفرط للفكر ويمكن أن يلعب دورا مهما في تحويل " الهواجس والأفكار الطبيعية " كالتدخلات القصيرة التي يمكن رفضها بسهولة ولا تهيمن على الإدراك الواعي إلى" هواجس وأفكار غير طبيعية" كالاقتحامات التي تستغرق وقتاً طويلاً والتي تهيمن في النهاية على الإدراك الواعي ومن ثم فإن الوعي الذاتي المعرفي يعني التركيز المفرط على تيار وعي الفرد ، وقد يزيد من وعي المرء بأفكاره ، ويعيق رفض التدخلات المعرفية ، ويوفر فرصا متزايدة للتقييمات السلبية للأفكار المتطفلة ، كما اقترحوا أيضا أن الوعي الذاتي المعرفي يمكن أن يكون إما عملية إرادية (أي محاولة عمدية لمراقبة أفكار الفرد) ، أو عملية تلقائية (أي مراقبة أفكار الفرد دون تعمد).

وبالرجوع إلى نموذج الوظيفة التنفيذية التنظيمي الذاتي للاضطرابات العاطفية الذي وضعه ويلز Wells وزملائه ، اقترح المؤلفون نظام معالجة إدراكي متعدد المستويات يتضمن مستوى معالجة تلقائيا وانعكاسيا ؛ مستوى من المعالجة التطوعية التي تعتمد بشكل كبير

على الموارد الموجهة ؛ ومستوى من المعتقدات المخزنة، إن الإجابة على السؤال الإرادي التلقائي فيما يتعلق ببناء الوعي الذاتي المعرفي من شأنه أن يضع الوعي الذاتي المعرفي إما على المستوى الانعكاسي للمعالجة ، أو على مستوى المعالجة التطوعية التي تعتمد بشكل كبير على موارد الاهتمام، و قد يؤدي توضيح هذا التمييز في الوعي الذاتي المعرفي إلى تعزيز نظرية ما وراء المعرفة..( Cohen, R.J., 2007)

وقد هدفت دراسة ناجي محمود و تقي بدري (٢٠١٦) إلى الكشف عن الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة (جامعة بغداد)، والكشف عن الفروق في الوعي الذاتي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ووفقا للتخصص (علمي – إنساني) ووفقا للمرحلة (أول ـرابع) ، وطبقت على عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة، شملت أربع كليات من جامعة بغداد (علمي – إنساني) وأظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بالوعي الذاتي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة في الوعي الذاتي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة.

كما هدفت دراسة أزهار عبود حسون وهاني علاوي ردام (٢٠١٦) إلى قياس الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في الوعي الذاتي وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والصف، وحددت مفهوم الوعي الذاتي من خلال مكوناته الثلاثة الوعي الانفعالي والتقييم الدقيق للذات والثقة بالنفس (الذات)، وفقا لنظرية كولمان، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبا وطالبة ، وكشفت النتائج عن أن طلبة الجامعة يتصفون بالوعي الذاتي بشكل عام ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في الوعي الذاتي تبعا للتخصص لصالح التخصص الإنساني.

وهدفت دراسة بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩) إلى الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة والفروق بينهما تبعا لمتغير الجنس، واستخدمت الباحثة مقياس الوعي الذاتي، ومقياس قوة السيطرة المعرفية، وتم تطبيقهما على عينة مكونة من (٣٠٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الشارقة، وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الوعي الذاتي لدى عينة الدراسة ، كما أنهم يتمتعون بمستوى متوسط في قوة السيطرة المعرفية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس الوعي الذاتي في مجالات (الوعي الانفعالي، والتقويم الدقيق للذات) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية وفقا للجنس ، كما

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوعي الذاتي قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة هاشم رجب هاشم (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الوعي الذاتي المعرفي والمعتقدات المرتبطة بالوساوس والخبرات الانشقاقية وبينه وبين أعراض الوسواس القهري ، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن أي من هذه المتغيرات يمكنه التنبؤ بأعراض الوسواس القهري، وتكونت العينة من (٣٠١) من طلبة الجامعة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أعراض الوسواس القهري والوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أعراض الوسواس القهري والمعتقدات المرتبطة بالوساوس لدى طلبة الجامعة، كما كشفت أيضا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أعراض الوسواس القهري والخبرات الانشقاقية لدى طلبة الجامعة، كما توصلت النتائج إلى أنه يمكن لمتغيرات الخبرات الانشقاقية والوعي الذاتي المعرفي والمعتقدات المرتبطة بالوساوس التنبؤ بدلالة بأعراض الوسواس القهري لدى طلبة الجامعة، وكشفت النتائج عن أن متغير الخبرات الانشقاقية أكثر المتغيرات تنبؤا بدرجات أعراض الوسواس القهري، وقد تلا هذا المتغير في التنبؤ بدرجة أعراض الوسواس القهري متغير الوعى الذاتي المعرفي ، وقد تلا هذا المتغير في التنبؤ بدرجة أعراض الوسواس القهري متغير المعتقدات المرتبطة بالوساوس.

ويتضح للباحثين من خلال الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي اهتمت بالوعي الذاتي بصفة عامة والوعي الذاتي المعرفي بصفة خاصة وقوة السيطرة المعرفية – وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان– كما بينت الدراسات تمتع طلاب الجامعة بمستوى مرتفع من الوعي الذاتي ، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية.

**ثالثا: قوة السيطرة المعرفية:**

يشير (Fook & Sidhu, 2015) إلى أن "التحدي المعرفي هو التحدي الأكثر أهمية الذي يواجهه معظم الطلاب في التعليم العالي".

ويواجه طلاب الجامعة تحديات معرفية مختلفة ، ويفتقرون إلى مهارات إدارة الوقت، ويشعرون أن المعلم لم يذكر توقعاته أو توقعاته وردود الفعل على أدائهم بوضوح و يمكن أن يكون تحسين قدرات قوة السيطرة المعرفية للطلاب حلاً فعالاً لهذه التحديات. ( Fook & Sidhu, 2015).

وتؤدي السياقات والبيئات وإجراءات التدريس أدوارا أساسية في تحسين تعلم طالب الجامعة وحصوله على مستويات مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية. (Ahmed, & Indurkhya, 2020).

كما تحفز بيئات التعلم المختلفة الطلاب في مستويات مختلفة على الانخراط في ممارسة الأنشطة المعرفية (Xin, 2008).

ويفرض العصر الحالي على الطالب التمكن من عدد كبير من الأنشطة المعرفية ، ويتطلب ذلك وجود درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية يستطيع الطالب توظيفها من أجل مساعدته على التمكن من هذه الأنشطة وحل المشكلات التي تواجهه ومواجهة كافة المواقف التي تعرض له في حياته الأكاديمية واليومية (ليث عدنان، ٢٠١٤).

وتعرف قوة السيطرة المعرفية بأنها المدى الذي تضع فيه بيئة التعلم المتعلمين لتوظيف تضمينات مختلفة للإجراءات المعرفية في معالجة المهام التي تطلب منهم (فتحي عبد الحميد ، وعادل سعد، ٢٠٠٢).

وترجع أصول مفهوم قوة السيطرة المعرفية إلى ستيفنسون Stevenson ، وقد اشتق هذا المفهوم من نظريات الموضع ، ونظريات البنى المعرفية للبحث عن التكيف المعرفي داخل البيئات التعليمية والدراسية ، ويعتمد هذا المفهوم على العوامل التي تساعد المتعلمين على أن يحققوا أهدافهم في البيئة التعليمية سواء اكانت بيئة التعلم هذه محفزة للتعلم أم كانت تعيق عملية التعلم ، وذلك من خلال إدراك المتعلمين لمناخ البيئة التعليمية كالتقيد مثلا بما يقوم به المعلم أو إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يكتشفوا المعلومات بأنفسهم ، فإذا كانت بيئة التعلم مثلا توجه المتعلمين نحو استخدام إجراءات محددة لتحقيق الأهداف التعليمية بتوجيه مباشر من المعلم علي سبيل المثال من خلال الاستماع إلى المعلم وتقليد ما يقوم به ، فحينئذ يتكون لدى المتعلمين المستوى الأول من قوة السيطرة المعرفية ، وهذا المستوى يتضمن حفظ المعلومات واسترجاعها، أما إذا كانت البيئة التعليمية تشجع المتعلمين على

الممارسة الفاعلة أثناء عملية التعلم ، على سبيل المثال: اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات وإنتاج الأفكار ، والقيام بالتوليف بين عدة إجراءات مع موقف غير مألوف، فحينئذ يتكون لدى المتعلمين المستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية ( آمنة عبد العزيز صالح، ٢٠١٠)

ويتضمن النشاط المعرفي في حالة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى تشفير المعرفة التصريحية والإجراءات النوعية الجديدة، أما في حالة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية فيتضمن النشاط المعرفي استخدام إجراءات من الرتبة الثانية بهدف تخطيط وحل المشكلات والمراقبة و بالإضافة إلى استخدام المعرفة التصريحية لتفسير المشكلات ومراقبة الإجراءات الجديدة ، وأيضا قياس التقدم نحو الأهداف وتنشيط عملية إعادة تركيب المعرفة التصريحية (عادل سعد، ٢٠٠٣).

ويؤكد (على الخزاعي، ٢٠١٥: ٢٧١) على أن المتعلمين من ذوي الرتبة الأولى في قوة السيطرة المعرفية لا يبذلون أية محاولة للتفكير العميق ، وتقتصر مهاراتهم على الحفظ والاستظهار، بينما المتعلمون من ذوي الرتبة الثانية في قوة السيطرة المعرفية يتميزون بالتفكير العميق واكتشاف المعلومات وفحص النتائج والتأكد منها.

وتعتبر قوة السيطرة المعرفية نتاجا للتفاعل بين خصائص كل من مواقف التعلم وطبيعة دفع بيئة التعلم ، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم (أكرم فتحي، ٢٠١٨).

وقد هدفت دراسة آمنة عبدالعزيز صالح أبا الخيل (٢٠١٠) إلى الكشف عن الفروق في قوة السيطرة المعرفية بمستوييها الأول والثاني في ضوء تباين بعض القدرات العقلية (الانتباه، الإدراك، الذكاء) والكشف عن الفروق في قوة السيطرة المعرفية بين التخصصين (العملي والأدبي) ، وبلغت العينة (٢٢٥) طالبة من التخصصين: العلمي (١٣٢) طالبة، والأدبي (٩٣) طالبة ، واستخدمت الدراسة مقياس قوة السيطرة المعرفية، وثلاث مقاييس لقياس القدرات العقلية (الانتباه، الإدراك، الذكاء)، كما استخدمت اختبار "ت" T Test لاختبار فروض الدراسة وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية من المستوى الأول والمستوى المنخفض من الانتباه، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية من المستوى الأول وكل من (الإدراك والذكاء) وكذلك

بالنسبة للمستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية وكل من (الإدراك والذكاء)، وكذلك بالنسبة للمستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية، وكل من الانتباه والإدراك والذكاء) ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في قوة السيطرة المعرفية بمستوييها.

كما هدفت دراسة شيرين محمد دسوقي (٢٠١١) إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم وقوة السيطرة المعرفية وأثر متغيري النوع والتخصص على درجات متغيرات البحث وتوضيح طبيعة العلاقات بين متغيرات البحث وتكونت العينة من (٣٦٧) من السنة الرابعة تخصص أدبي ن = ٢٠٧ والتخصص العلمي ن = ١٦٠ بكلية التربية ببورسعيد بمتوسط عمر زمني (١٨.٩٥) وانحراف معياري ١.٥٥، واستخدمت الباحثة مقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس قوة السيطرة المعرفية. وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ من طلاب العلمي والأدبي في مهام الاستدلال العددي لصالح الشعب العلمية وكذلك في مهام الاستبصار ولا توجد فروق بين الشعب العلمية والأدبية في باقي المتغيرات. لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في باقي المتغيرات، ولا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على القدرة على حل المشكلات ما عدا مهام الاستدلال العددي ومهام الاستبصار ومهام السلاسل وذلك لصالح طلاب العلمي، وهناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهام الفرد على حل المشكلات وهناك علاقة بين قوة السيطرة المعرفية الرتبة الأولى والثانية، و بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (معرفية- سلوكية- بيئية).

وقد أجرت أيضا زينب حياوي بديوي الخفاجي، و عبير خضير عباس (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى و الرتبة الثانية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن تأثير كل من متغير الجنس والتخصص على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن عينة الدراسة تمتلك مستوى مقبولا من السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وتمتلك أيضا مستوى مقبولا من الرتبة الثانية من السيطرة المعرفية، كما كشفت نتائج تحليل التباين عن عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص في درجات قوة السيطرة المعرفية ، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي-إنساني) كما أوضحت النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في قوة السيطرة المعرفية وفقا لمتغير الجنس ذكور إناث.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح للباحثين عدم وجود فروق بين طلاب الجامعة في قوة السيطرة المعرفية تبعا للتخصص ، ووجود فروق تبعا للجنس كما في دراسة زينب حياوي بديوي الخفاجي، و عبير خضير عباس (٢٠١٨) ،و آمنة عبدالعزيز صالح أبا الخيل (٢٠١٠)، و دراسة شيرين محمد دسوقي (٢٠١١)، كما أكدت الدراسات على أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مقبولا من قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى والثانية)، وسوف تقتصر الدراسة الحالية على قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية والتي تعتمد على التفكير المعمق واكتساب المعلومات لارتباطها بطلاب الجامعة ، حيث طبيعة الدراسة التي تعتمد على أنشطة البحث والتعلم النشط.

## فـــروض الدراســة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الفروض التالية:

- يوجد تأثير دال إحصائيا للتنظيم المعرفي للانفعالات على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات لدى طلبة الجامعة.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للوعي الذاتي المعرفي على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.
- يختلف الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

## إجـــراءات الدراســة:

سوف يتناول الباحثان في هذا الجزء إجراءات الدراسة ، وتشمل:

**منهـــج الدراســـة:**

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لأهداف وفروض الدراسة.

**عينة الدراسة:**

عينة الخصائص السيكومترية:

بلغت عينة الخصائص السيكومترية (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الحاسبات والذكاء الاصطناعي وكلية التخطيط العمراني – جامعة القاهرة ،وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم للتأكد من وضوح العبارات وجودة الترجمة ، وحساب الخصائص السيكومترية.

العينة الأساسية:

طبقت الدراسة على عينة أساسية قوامها (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الحاسبات والذكاء الاصطناعي وكلية التخطيط العمراني – جامعة القاهرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية فيما يلي:

- مقياس التنظيم المعرفي للانفعالات: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire إعداد (Garnefski et al., 2001) ترجمة : الباحثان

الهدف من المقياس:

تقييم استخدام الطلاب لاستراتيجيات معينة للتنظيم المعرفي للانفعالات بعد التعرض لأحداث الحياة المجهدة.

وصف المقياس وطريقة التصحيح:

يتضمن المقياس المكون من ٣٦ عبارة أربع عبارات لكل من الاستراتيجيات التسع: اللوم الذاتي ، القبول ، الاجترار ، إعادة التركيز الإيجابي ، وإعادة التركيز على التخطيط ، وإعادة التقييم الإيجابي ، التهوين ، والتهويل ، ولوم الآخرين) ، وتتراوح درجة العبارات من ١ [(تقريبا) أبدا إلى ٥ [(تقريبا) دائما] ردا على السؤال ، "كيف تتعامل مع الأحداث؟" ، و درجات كل بعد فرعي (استراتيجية) ، تتراوح من ٤ إلى ٢٠ ، عن طريق جمع الردود على

العناصر الأربعة لكل مقياس فرعي ، مع درجات أعلى تمثل الاستخدام المتكرر لكل استراتيجية، وتتضمن عناصر العينة لكل بعد ما يلي: "أشعر أنني المسؤول عن ذلك" (لوم الذات) ، "أعتقد أنه يتعين علي قبول حدوث ذلك" (القبول) ، "غالبا ما أفكر في شعوري تجاه ما جربت "(اجترار) ،" أفكر في أشياء ممتعة لا علاقة لها بما مررت به "(إعادة التركيز الإيجابي) ،" أفكر في أفضل طريقة للتعامل مع الموقف "(إعادة التركيز على التخطيط) ،" أعتقد أنني يمكن أن تتعلم شيئًا من الموقف "(إعادة التقييم إيجابي) ، "أعتقد أنه لم يكن سيئًا للغاية مقارنة بأشياء أخرى" (طرح الانطباع) ، "ما زلت أفكر في مدى فظاعة ما مررت به" (كارثي) ، و " أشعر أن الآخرين هم المسؤولون عن ذلك"(لوم الآخر).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام معد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس ، وقد اختلفت قيم الاتساق الداخلي حسب النطاق الفرعي ، وجميعها دالة ، وتراوحت قيم معامل ألفا من (٠.٧٦) إلى (٠.٨٨)

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية على النحو التالي:

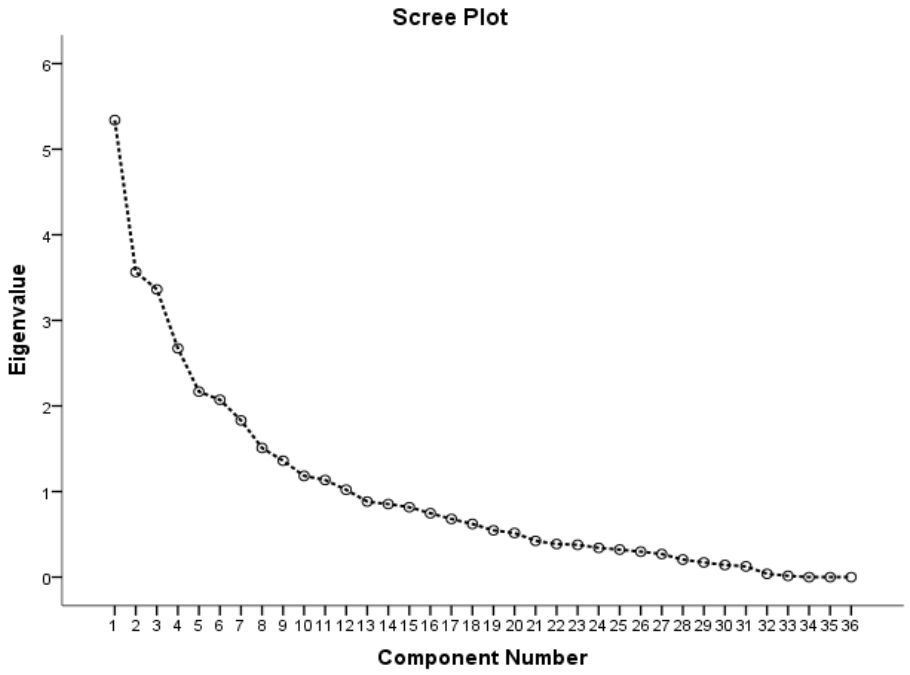
أولا صدق البنية العاملية :

استخدم الباحثان في البحث الحالي صدق التحليل العاملي الاستكشافي وذلك باستخدام المكونات الأساسية، واعتمدت على تدوير الفاريماكس، موضحا بذلك من خلا مخطط الانتشار للعوامل المكونة للمقياس، ونتج عن هذا التدوير تسعة عوامل فسروا في مجملهم عند 69.617 % من مستوى التباين لأداء الطلاب على المقياس ويوضح الجدول التالي قيم الجذور الكامنة والتشعبات، وكان قبول تشبع المفردة على البعد بشرط ألا يقل عن ٠.٣ وذلك وفقا لمحك كايزر ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول( ١) التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنظيم المعرفي للانفعالات

| العبارات | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .975 | | | | | | | | |
| 9 | .975 | | | | | | | | |
| 10 | .945 | | | | | | | | |
| 12 | .942 | | | | | | | | |
| 18 | | .940 | | | | | | | |
| 24 | | .933 | | | | | | | |
| 31 | | .932 | | | | | | | |
| 34 | | .880 | | | | | | | |
| 2 | | | .836 | | | | | | |
| 5 | | | .800 | | | | | | |
| 13 | | | .791 | | | | | | |
| 17 | | | .779 | | | | | | |
| 27 | | | | .760 | | | | | |
| 33 | | | | .733 | | | | | |
| 3 | | | | .686 | | | | | |
| 14 | | | | .684 | | | | | |
| 22 | | | | | .674 | | | | |
| 26 | | | | | .634 | | | | |
| 35 | | | | | .626 | | | | |
| 4 | | | | | .558 | | | | |
| 8 | | | | | | .545 | | | |
| 11 | | | | | | .534 | | | |
| 23 | | | | | | .591 | | | |
| 28 | | | | | | .480 | | | |
| 30 | | | | | | | .472 | | |
| 36 | | | | | | | .460 | | |
| 7 | | | | | | | .444 | | |
| 15 | | | | | | | .410 | | |
| 19 | | | | | | | | .409 | |
| 20 | | | | | | | | .392 | |
| 21 | | | | | | | | .390 | |
| 25 | | | | | | | | .371 | |
| 29 | | | | | | | | | .360 |
| 6 | | | | | | | | | .355 |
| 16 | | | | | | | | | .349 |
| 32 | | | | | | | | | .314 |
| الجذر الكامن | 5.340 | 3.565 | 3.362 | 2.673 | 2.167 | 2.072 | 1.832 | 1.509 | 1.360 |
| نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل | 14.833 | 24.735 | 34.073 | 41.497 | 47.516 | 53.273 | 58.361 | 62.553 | 66.332 |
| نسبة التباين المفسرة بالاستبيان ككل | 69.617 | | | | | | | | |

من خلال الجدول السابق يتضح تشبع المفردات على تسعة عوامل وهي العوامل المكونة للمقياس وهذا ما كشف عنه مخطط الانتشار كما في الشكل التالي:




شكل(١) مخطط الانتشار للبنية العاملية لمقياس التنظيم المعرفي للانفعالات

ثانيا الثبات والاتساق الداخلي:

تم حساب الثبات للمقياس والاتساق الداخلي وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين العبارات والأبعاد وحساب الثبات في حالة حذف المفردة

| اللوم الذاتي | | | القبول | | | الاجترار | | | إعادة التركيز الإيجابي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ |
| ١ | .787 | .549** | ٥ | .793 | .672** | ٩ | .792 | .558** | ٣ | .790 | .642** |
| ٢ | .792 | .530** | ٦ | .797 | .600** | ١٠ | .792 | .536** | ٤ | .787 | .782** |
| ٣ | .797 | .422** | ٧ | .794 | .601** | ١١ | .790 | .632** | ٥ | .789 | .374* |
| ٤ | .798 | .345* | ٨ | .790 | .688** | ١٢ | .799 | .483** | ١٦ | .792 | .668** |
| إعادة التركيز على التخطيط | | | إعادة التقييم الإيجابي | | | التهوين | | | التهويل | | |
| ١٧ | .798 | .592** | ٢١ | .791 | .729** | ٢٥ | .783 | .555** | ٢٩ | .785 | .459** |
| ١٨ | .789 | .507** | ٢٢ | .794 | .568** | ٢٦ | .780 | .584** | ٣٠ | .785 | .349* |

| اللوم الذاتي | | | القبول | | | الاجترار | | | إعادة التركيز الإيجابي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | .792 | .609** | ٢٣ | .785 | .524** | ٢٧ | .783 | .501** | ٣١ | .783 | .468** |
| ٢٠ | .795 | .300* | ٢٤ | .785 | .439** | ٢٨ | .779 | .484** | ٣٢ | .781 | .608** |
| لوم الآخر | | | | | | | | | | | |
| ٣٣ | .785 | .611** | | | | | | | | | |
| ٣٤ | .784 | .485** | | | | | | | | | |
| ٣٥ | .780 | .700** | | | | | | | | | |
| ٣٦ | .783 | .680** | | | | | | | | | |
| معامل ألفا للمقياس ككل | | .804 | | | | | | | | | |
| الثبات بالتجزئة النصفية | | .868 | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق (٢) ما يلى: أن الثبات الكلى للمقياس بطريقة الفا كرنباخ عند ٠.٨٠٤ وبطريقة التجزئة النصفية عند ٠.٨٦٨ ، وكانت جميع العبارات ذات معامل ثبات أقل من الثبات الكلى للمقياس، لذا لا يوجد أي مفردة يتم حذفها

معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

| | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| | اللوم الذاتي | 0.865** |
| | القبول | 0.732** |
| | الاجترار | 0.706** |
| | إعادة التركيز الإيجابي | 0.697** |
| | إعادة التركيز على التخطيط | 0.800** |
| | إعادة التقييم الإيجابي | 0.699** |
| | التهوين | 0.736** |
| | التهويل | 0.509** |
| | لوم الآخر | 0.910** |

من خلال الجدول يتضح بان جميع الأبعاد المكونة للمقياس ذات معامل ارتباط مرتفع بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٠١

-مقياس الوعي الذاتي المعرفي Cognitive Self-Consciousness إعداد ( Marker, C. D., 2004): ترجمة : الباحثان

الهدف من المقياس:

صمم مقياس الوعي الذاتي المعرفي (CSC-E) بهدف تقييم ميل الأشخاص إلى إدراك ومراقبة تفكيرهم.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (١٤) عبارة يتم الإجابة عليها من خلال تدريج ليكرت الرباعي (لا أوافق- أوافق قليلاً - أوافق بشكل معتدل - أوافق كثيراً) تأخذ الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤) على التوالي

ويتكون هذا المقياس من أربعة عشر عبارة، تتضمن العبارات السبع الأصلية من المقياس الأصلي (Cartwright-Hatton & Wells, 1997) والعبارات السبع التي أضافها (Janeck et al., 2003) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من قبل معده ووجد بأن لها اتساق داخلي وفقا لنظرية الاختبار الكلاسيكية بلغ (٠.٧٢) وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (٠.٨٩) في عينة كبيرة من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (Cartwright-Hatton & wells, 1997).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية على النحو التالي:

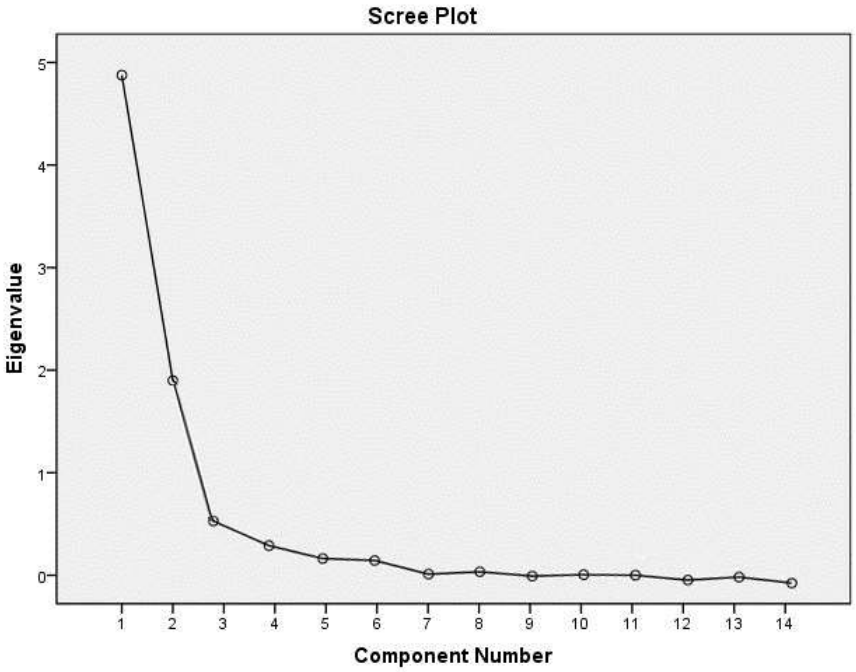
أولا : صدق البنية العاملية :

استخدم الباحثان في البحث الحالي التحليل العاملي الاستكشافي وذلك باستخدام المكونات الأساسية، واعتمدت على تدوير الفاريماكس، موضحا بذلك من خلا مخطط الانتشار للعوامل المكونة للمقياس، ونتج عن هذا التدوير عامل واحد فسر في مجمله عند 52.819 % من مستوى التباين لأداء الطلاب على المقياس ويوضح الجدول التالي قيم الجذور الكامنة والتشعبات، وكان قبول تشبع المفردة على البعد لا يقل عن ٠.٣ وذلك وفقا لمحك كايزر ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٤) التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الوعي الذاتي المعرفي

| العبارات | الأول | الثاني |
|---|---|---|
| 3 | .772 | |
| 11 | .772 | |
| 6 | .740 | |
| 7 | .713 | |
| 2 | .677 | |
| 10 | .624 | |
| 5 | .605 | |
| 4 | .580 | |
| 14 | .490 | |
| 12 | .454 | |
| 1 | .456 | |
| 8 | | .367 |
| 9 | | .375 |
| 13 | | .384 |
| الجذر الكامن | 4.360 | 1.648 |
| نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل | 22.396 | 39.151 |
| نسبة التباين المفسرة بالاستبيان ككل | 52.819 | |

من خلال التحليل العاملي يتبين أن هناك عاملين، وعليه تم حساب معامل الارتباط بين العاملين واتضح أن معامل الارتباط عند ٠.٨٤٥ ومن هنا يجيز للباحثين اعتبار العاملين عامل واحد فقط وهذا يفسر أن البنية العاملية للمقياس عامل واحد فقط، حيث أن مفردات (٨،٩، ١٣) تشبعت أيضا على العامل الأول، وهذا ما كشف عنه مخطط الانتشار للبنية العاملية للمقياس، كما في الشكل التالي:




شكل (٢) مخطط الانتشار للبنية العاملية لمقياس الوعي الذاتي المعرفي

حيث يتضح من المخطط البياني بروز العوامل المكونة للمقياس، بالإضافة إلى الإبقاء على العامل الشديد الانحدار كما هو موضح بالشكل (٢) حيث يتضح أنه هناك عامل واحد مشترك مكون للمقياس

## ثانيا الثبات والاتساق الداخلي :

جدول (٥) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحساب الثبات في حالة حذف المفردة

| م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | 622 | .516** | ٥ | .568 | .570** | ٩ | .699 | .550** | ١٣ | .612 | .601** |
| ٢ | 624 | .550** | ٦ | .668 | .664** | ١٠ | .636 | .818** | ١٤ | .613 | .492** |
| ٣ | .626 | .600** | ٧ | .639 | .432** | ١١ | .638 | .404** | | | |
| ٤ | .637 | .461** | ٨ | .633 | .503** | ١٢ | .679 | .488** | | | |
| معامل ألفا للمقياس ككل | | | .712 | | | | | | | | |
| الثبات بالتجزئة النصفية | | | .768 | | | | | | | | |

من خلال الجدول (٥) يتضح بأن معامل الثبات للمقياس بطريقة الفاكرونباخ بلغ ٠.٧١٢ وبلغ معامل الثبات له بطريقة التجزئة النصفية ٠.٧٦٨ ، كما أن جميع عبارات المقياس تمتعت بمستويات مرتفعة من الثبات والارتباط بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الوعي بالذات المعرفي.

-مقياس قوة السيطرة المعرفية: Cognitive Holding Power إعداد tevenson, J. (1998) ترجمة : الباحثان

الهدف من المقياس:

أعد هذا المقياس وتم تطويره لقياس قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الأولى والثانية ، واختباره في كليات التعليم الفني والتكميلي (TAFE) .

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تقيس مفردات المقياس تصورات الطلاب عن تشجيع المعلم للأنشطة ، وتشمل الأنشطة النسخ ، وإخبار الآخرين ، والعرض ، وتجربة الأفكار ، والعثور على المعلومات ، والعثور على الروابط ، والتحقق من النتائج ، والاستجواب، ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة يتم الإجابة عليها من خلال تدريج ليكرت خماسي التقدير ( ١ – ٥) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التأكد من صلاحية المقياس من قبل معده بشكل أكبر في التعليم العالي ، ووجد أن ثبات مقياسي قوة السيطرة المعرفية من الدرجة الأولى والثانية يبلغ ٠.٨٧ و ٠.٨٥ على التوالي ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عدد (٤٧٠) طالبا في السنة الأولى والثانية من البكالوريوس في (٣٢) فصلاً مع (١٧) محاضرا.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولا: صدق البنية العاملية:

استخدم الباحثان في البحث الحالي التحليل العاملي الاستكشافي وذلك باستخدام المكونات الأساسية، واعتمدت على تدوير الفاريماكس، موضحا بذلك من خلا مخطط الانتشار للعوامل المكونة للمقياس، ونتج عن هذا التدوير عامل واحد فسر في مجمله عند 71.144%

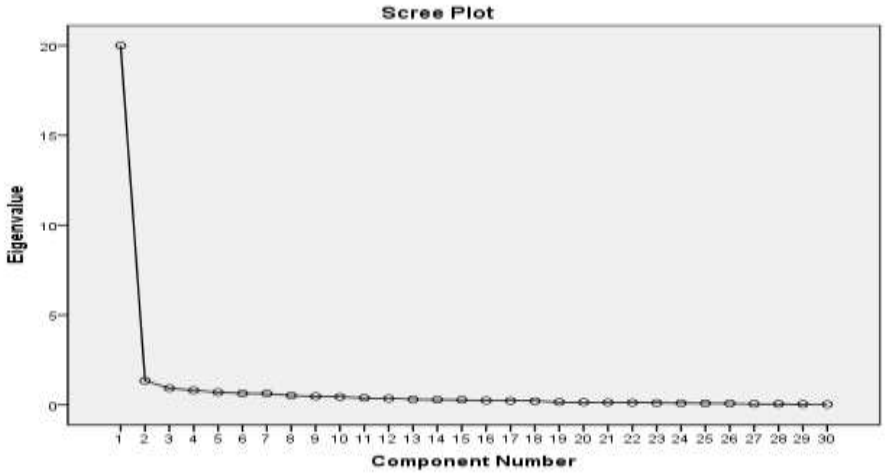
من مستوى التباين لأداء الطلاب على المقياس ويوضح الجدول التالي قيم الجذور الكامنة والتشعبات، وكان قبول تشبع المفردة على البعد لا يقل عن ٠.٣ وذلك وفقا لمحك كايزر ، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٦) التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس قوة السيطرة المعرفية**

| العبـــــارات | الأول | الثانى |
|---|---|---|
| 6 | .886 | |
| 7 | .881 | |
| 1 | .879 | |
| 14 | .870 | |
| 2 | .860 | |
| 15 | .857 | |
| 16 | .853 | |
| 3 | .847 | |
| 4 | .847 | |
| 17 | .846 | |
| 29 | .845 | |
| 20 | .841 | |
| 25 | .839 | |
| 9 | .828 | |
| 24 | .818 | |
| 23 | .816 | |
| 13 | .816 | |
| 10 | .813 | |
| 26 | .812 | |
| 12 | .802 | |
| 22 | .801 | |
| 18 | .794 | |
| 11 | .786 | |
| 27 | .776 | |
| 19 | .773 | |
| 8 | .756 | |
| 28 | .750 | |
| 21 | .745 | |
| 5 | | .711 |
| 30 | | .704 |
| الجذر الكامن | 19.993 | 1.350 |
| نسبة التباين المفسرة بواسطة العامل | 66.642 | 4.501 |
| نسبة التباين المفسرة بالاستبيان ككل | 71.144 | |

من خلال التحليل العاملي يتبين أن هناك عاملين، وعليه تم حساب معامل الارتباط بين العاملين واتضح أن معامل الارتباط عند ٠.٥٢٢ ومن هنا يجيز للباحثين اعتبار العاملين عامل واحد فقط وهذا يفسر أن البنية العاملية للمقياس عامل واحد فقط، حيث أن

مفردات (٥،٣٠) تشبعت أيضا على العامل الأول، وهذا ما كشف عنه مخطط الانتشار للبنية العاملية للمقياس كما في الشكل التالي:




شكل (٣) مخطط الانتشار للبنية العاملية لمقياس قوة السيطرة المعرفية

حيث يتضح من المخطط البياني بروز العوامل المكونة للمقياس، بالإضافة إلى الإبقاء على العامل الشديد الانحدار كما هو موضح بالشكل (٣) حيث يتضح أنه هناك عامل واحد مشترك مكون للمقياس.

ثانيا الثبات والاتساق الداخلي :

**جدول (٧) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحساب الثبات في حالة حذف المفردة**

| م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ | م | معامل ألفا | معامل الارتباط١ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .754 | .545** | 11 | 755 | .687** | 21 | 771 | .514** |
| ٢ | .771 | .532** | 12 | .714 | .604** | 22 | .754 | .743** |
| ٣ | .752 | .725** | 13 | 765 | .468** | 23 | .768 | .601** |
| ٤ | .776 | .562** | ١٤ | .758 | .574** | 24 | .776 | .514** |
| ٥ | .775 | .622** | 15 | 764 | .611** | 25 | .764 | .551** |
| ٦ | .714 | .457** | 16 | 723 | .485** | 26 | .763 | .544** |
| ٧ | .685 | 500** | 17 | 778 | 504** | 27 | .759 | .614** |
| ٨ | .778 | .509** | 18 | 777 | .574** | 8 | 769 | .574** |
| 9 | .764 | .501** | 19 | .742 | .609** | 9 | .719 | .514** |
| 10 | .700 | .517** | 20 | .731 | .614** | 30 | .738 | .550** |
| معامل ألفا للمقياس ككل | | | | | 0.779 | | | |
| الثبات بالتجزئة النصفية | | | | | 0.798 | | | |

من خلال الجدول (٧) يتضح بان معامل الثبات للمقياس بطريقة الفاكرونباخ بلغ ٠.٧٧٩ وبلغ الثبات له بطريقة التجزئة النصفية ٠.٧٩٨ وتمتعت جميع عبارات المقياس تمتعت بمستويات مرتفعة من الثبات والارتباط بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس قوة السيطرة المعرفية.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

استخدم الباحثين برنامج Smart PLS في التحقق من التأثير وذلك باستخدام أسلوب (المربعات الجزئية الصغرى PLS Algorithm، وأسلوب البوتستراب Bootstrapping)، و أسلوب Stepwise، و تحليل الانحدار المتعدد، وأسلوب تحليل المسار، واستخدام قيمة R.

## إجـــراءات الدراســـة:

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة.
- تحديد أدوات الدراسة وترجمتها وحساب الخصائص السيكومترية لها.
- اختيار عينة الدراسة.
- تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
- تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول الباحثان في هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

**أولا: نتائـــج الدراســـة:**

الفرض الأول: "يوجد تأثير دال إحصائيا للتنظيم المعرفي للانفعالات على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة"

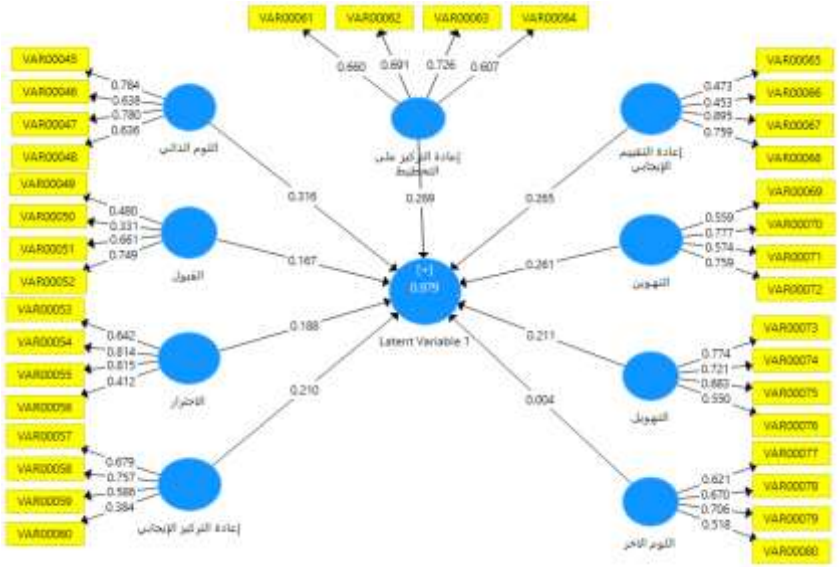
وللتأكد من صحة الفرض السابق استخدم الباحثان أسلوب (المربعات الجزئية الصغرى PLS Algorithm، وأسلوب البوتستراب Bootstrapping)، وذلك للتحقق من صحة الفرض وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (٨) العلاقة بين أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة

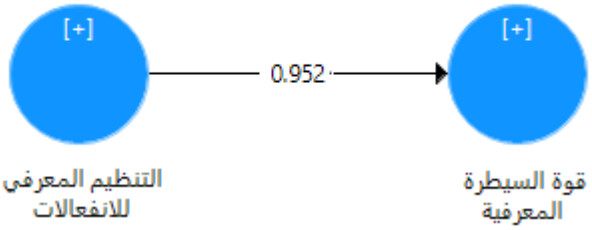
| المتغيرات المستقلة | المتغير التابع | قيمة R | الخطأ | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| اللوم الذاتي | قوة السيطرة المعرفية | ٠.٣١٦ | ٠.٠٨٤ | ٥.٦٥** | ٠.٠١ |
| القبول | | ٠.١٦٧ | ٠.٠٧٦ | ٢.٨٨** | ٠.٠٥ |
| الاجترار | | ٠.١٨٨ | ٠.٠٥٨ | ٢.٩٩** | ٠.٠٥ |
| إعادة التركيز الإيجابي | | ٠.٢١٠ | ٠.٠٨٠ | ٣.٥٦** | ٠.٠١ |
| إعادة التركيز على التخطيط | | ٠.٢٦٩ | ٠.٠٧١ | ٤.٩٢** | ٠.٠١ |
| إعادة التقييم الإيجابي | | ٠.٢٦٥ | ٠.٠٢٩ | ٤.٠١ ** | ٠.٠١ |
| التهوين | | ٠.٢٦١ | ٠.٠٥٢ | ٣.٩٧** | ٠.٠١ |
| التهويل | | ٠.٢١١ | ٠.٢٠ | ٣.٧٥** | ٠.٠١ |
| لوم الآخر | | ٠.٠٠٤ | ٠.٠١٦ | ٠.٠١٨ | غير دالة |
| المقياس ككل | | ٠.٩٥٢ | ٠.٠٢٨ | ٣١.٢٢** | ٠.٠١ |

من خلال الجدول السابق جدول (٨) يتضح بان قيمة "ت" لبعد اللوم الذاتي هي (٥.٦٥) أكبر من( ٢.٥٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على وجود علاقة إيجابية بين اللوم الذاتي و قوة السيطرة المعرفية، وكان بعد القبول عند (٠.١٦٧) أي حجم تأثير متوسط وذلك وفقا لحجم الأثر ١٧% وكانت قيمة "ت" له عند (٢.٨٨) وهى أكبر من (٢.٥٨) وهى دالة إحصائيا عند (٠.٠٥) ، وكان بعد الاجترار عند (٠.١٨٨) وكانت قيمة "ت" عند (٢.٩٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وكان بعد إعادة التركيز الإيجابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث كانت قيمة "ت" (٣.٥٦) وهى أكبر من (٢.٥٨) وهنا توجد علاقة موجبة بين البعد والدرجة الكلية لقوة السيطرة المعرفية ، وكان بعد إعادة التركيز على التخطيط عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث كانت قيمة ت عند (٤.٩٢) ، وهنا توجد علاقة موجبة بين البعد والدرجة الكلية لقوة السيطرة المعرفية ، وكان بعد إعادة التقييم الإيجابي له تأثير إيجابي على قوة السيطرة المعرفية حيث كانت قيمة "ت" (٤.٠١) وهى دالة إحصائيا عند (٠.٠١)، وكان بعد التهوين له تأثير إيجابي على قوة السيطرة المعرفية حيث كانت قيمة "ت" (٣.٩٧) وهى دالة إحصائيا عند (٠.٠١)، وكان بعد التهويل له تأثير إيجابي على قوة السيطرة المعرفية حيث كانت قيمة "ت" (٣.٧٥) وهى دالة إحصائيا عند (٠.٠١)، بينما كان بعد لوم الآخر غير دال إحصائيا ولا توجد علاقة بينه وبين قوة السيطرة المعرفية ، وكانت الدرجة الكلية لمقياس التنظيم المعرفي

للانفعالات ذات علاقة إيجابية قوية حيث كانت قيمة "ت" عند (٣١.٢٢) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، ويبين الشكل التالي هذه التأثيرات المباشرة :




شكل (٤) التأثير المباشر من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات على قوة السيطرة المعرفية




شكل (٥) التأثير المباشر من التنظيم المعرفي للانفعالات على الدرجة الكلية لقوة السيطرة المعرفية

الفرض الثاني: "يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات ودرجتها الكلية لدى طلبة الجامعة"

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان أسلوب البوتستراب Bootstrapping واستخدما أسلوب Stepwise من خلال برنامج Smart PLS للتحقق من صحة الفرض وكانت النتيجة كالتالي :

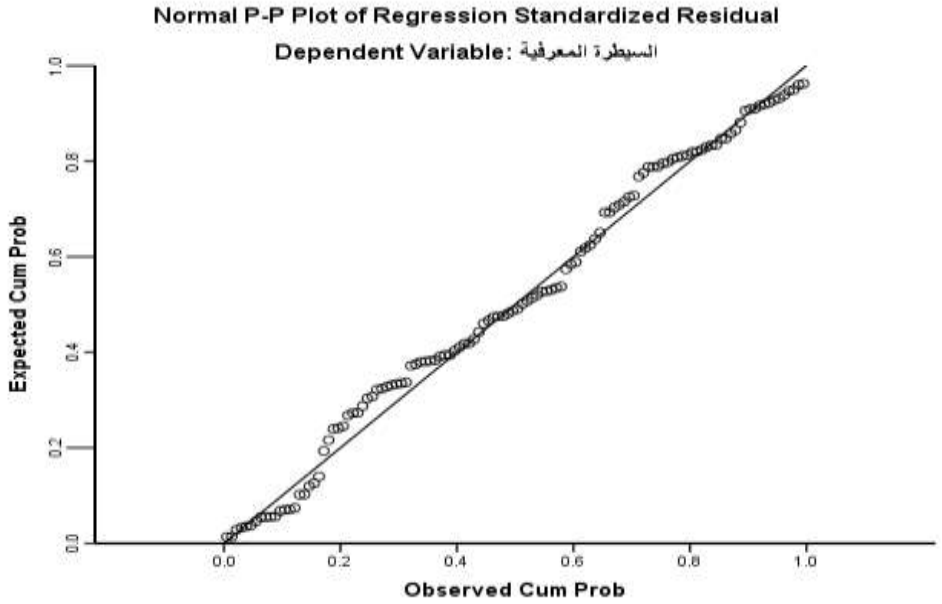
**جدول (٩) تحليل الانحدار من خلال أسلوب البوتستراب المتعدد**

| Model | قيمة R | مربع R | قيمه R المعدل | خطأ المعياري التقديري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | .956a | .915 | .914 | 3.6186 |
| ٢ | .990b | .981 | .981 | 1.7094 |
| ٣ | .995c | .990 | .990 | 1.2419 |
| ٤ | .995d | .990 | .990 | 1.2248 |
| ٥ | .854e | .849 | .849 | 1.1542 |
| ٦ | .842e | .832 | .832 | 1.0411 |
| ٧ | .769f | .761 | .761 | 1.1154 |
| ٨ | .744g | .739 | .739 | 1.132 |

- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي.**
- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي، القبول.**
- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي، القبول، الاجترار.**
- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط.**
- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي.**
- **المنبئات: ثابت، اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التهوين.**
- **المنبئات: ثابت ، اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التهوين، التهويل.**
- **المتغير التابع: قوة السيطرة المعرفية.**

**من خلال جدول (٩) يتضح وجود دلالة إحصائية لكل من الأبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات (اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التهوين، التهويل) وتأثيرها على قوة السيطرة المعرفية وهذه**

المتغيرات مرتبة وفقا لأهمية تأثيرها وقوتها على المتغير التابع، حيث فسرت تأثيرات المتغيرات الثمانية على المتغير التابع بمعامل تحديد (R ٠.٧٤٤ ) أي ٧٤% من التباين الكلى في درجات قوة السيطرة المعرفية، ولكن بعد لوم الآخر غير دال إحصائيا، ويبين الشكل التالي التوزيع الاعتدالي للعينه P-P على مقياس قوة السيطرة المعرفية.




شكل (٦) التوزيع الاعتدالي للعينه P-P على مقياس قوة السيطرة المعرفية.

جدول (١٠) تحليل الانحدار المتعدد في دراسة تأثير الأبعاد المؤثرة على قوة السيطرة المعرفية

| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمه ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 17907.152 | 9 | 1989.684 | 1299.370 | ٠.٠٠١ |
| البواقي | 168.439 | 110 | 1.531 | | |
| المجموع | 18075.592 | 119 | | | |

من خلال جدول (١٠) يتضح بوجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة( ٠.٠٠١) وكانت قيمه ف( 1299.370).

جدول (١١) قيمه معامل بيتا وفقا لنتائج الانحدار في قوة السيطرة المعرفية

| المصدر | معامل B | الخطأ المعياري لمعامل B | قيمةBeta | قيمه ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 15.958 | 1.273 | | 24.225 | ٠.٠٠١ |
| اللوم الذاتي | 1.052 | .036 | .314 | 29.600 | ٠.٠٠١ |
| القبول | .976 | .053 | .178 | 18.387 | ٠.٠٠١ |
| الاجترار | 1.010 | .044 | .230 | 23.065 | ٠.٠٠١ |
| إعادة التركيز الإيجابي | .989 | .051 | .219 | 19.558 | ٠.٠٠١ |
| إعادة التركيز على التخطيط | 1.034 | .037 | .286 | 27.586 | ٠.٠٠١ |
| إعادة التقييم الإيجابي | 1.060 | .043 | .306 | 24.903 | ٠.٠٠١ |
| التهوين | .884 | .074 | .302 | 11.967 | ٠.٠٠١ |
| التهويل | .643 | .043 | .207 | 14.928 | ٠.٠٠١ |

من خلال الجدول (١١) لتحليل قيمة بيتا للانحدار المتعدد باستخدام أسلوب بوتستراب كانت كل من الثبات والأبعاد الثمانية للتنظيم المعرفي للانفعالات جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ومن هنا يمكن صياغة معادلة التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية كالتالي:

قوة السيطرة المعرفية = 15.958 +1.052 (اللوم الذاتي) + 976. (القبول) + 1.010 (الاجترار) + 989. (إعادة التركيز الإيجابي) + 1.034 (إعادة التركيز على التخطيط) + 1.060 (إعادة التقييم الإيجابي) +884. (التهوين) + 643. (التهويل).

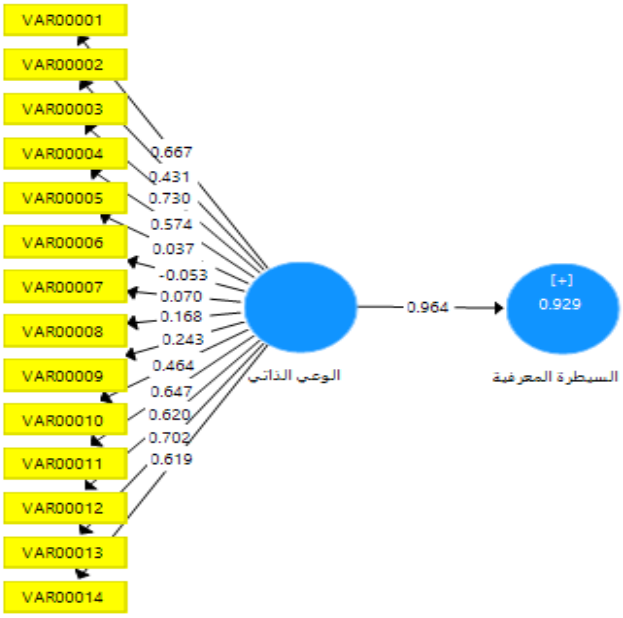
الفرض الثالث: "يوجد تأثير دال إحصائيا للوعي الذاتي المعرفي على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة"

وللتأكد من صحة الفرض السابق استخدم الباحثان أسلوب (المربعات الجزئية الصغرى PLS Algorithm، وأسلوب البوتستراب Bootstrapping)، وذلك للتحقق من صحة الفرض وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (١٢) العلاقة بين الوعي الذاتي المعرفي و قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة

| المتغيرات المستقلة | المتغير التابع | قيمة R | الخطأ | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي المعرفي | قوة السيطرة المعرفية | 0.964 | ٠.٠١٥ | **٤٩.٠٣٤ | ٠.٠٠١ |

من خلال الجدول (١٢) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١ ) حيث كانت قيمة "ت" عند (٤٩.٠٣٤) وهي أكبر من( ٢.٥٨) وهذا يؤكد على وجود تأثير موجب بين الوعي الذاتي المعرفي و قوة السيطرة المعرفية ، والشكل التالي يوضح ذلك:




شكل (٧) التأثير المباشر من الوعي الذاتي المعرفي على الدرجة الكلية لقوة السيطرة المعرفية

الفرض الرابع: "يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة"

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثان أسلوب البوتستراب Bootstrapping واستخدما أسلوب Stepwise من خلال برنامج Smart PLS للتحقق من صحة الفرض وكانت النتيجة كالتالي :

جدول (١٣) تحليل الانحدار من خلال أسلوب البوتستراب بنظام Enter

| Model | قيمة R | مربع R | قيمه R المعدل | خطأ المعياري التقديري |
|---|---|---|---|---|
| الوعي الذاتي | .573a | .328 | .322 | 10.14727 |

المنبئات: ثابت، الوعي الذاتي المعرفي.

من خلال الجدول (١٣) يتضح وجود دلالة إحصائية للوعي الذاتي المعرفي وتأثيرها على قوة السيطرة المعرفية، حيث فسرت تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بمعامل تحديد R (٠.٥٧٣) أي ٥٧% من التباين الكلى في درجات السيطرة المعرفية.

جدول (١٤) تحليل الانحدار في دراسة تأثير الأبعاد المؤثرة على قوة السيطرة المعرفية

| النموذج | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمه ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | 5925.464 | 1 | 5925.464 | 57.547 | ٠.٠٠١ |
| البواقي | 12150.127 | 118 | 102.967 | | |
| المجموع | 18075.592 | 119 | | | |

من خلال جدول (١٤) يتضح بوجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وكانت قيمه ف( 57.547).

جدول (١٥) قيمة معامل بيتا وفقا لنتائج الانحدار في قوة السيطرة المعرفية

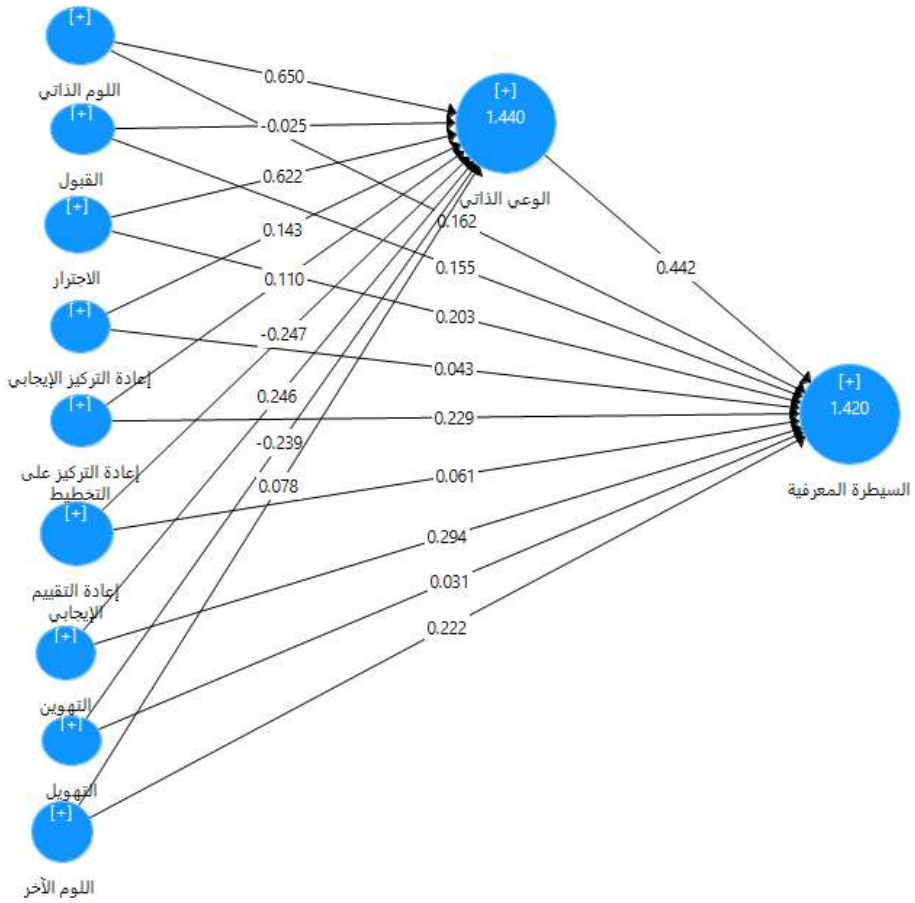
| المصدر | معامل B | الخطأ المعياري لمعامل B | قيمة Beta | قيمه ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 45.304 | 9.843 | | 4.603 | ٠.٠٠١ |
| الوعي الذاتي المعرفي | 1.467 | .193 | .573 | 7.586 | ٠.٠٠١ |

من خلال الجدول (١٥) لتحليل قيمة بيتا للانحدار المتعدد باستخدام أسلوب بوتستراب كان الثبات للوعي الذاتي المعرفي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ومن هنا يمكن صياغة معادلة التبوء بقوة السيطرة المعرفية كالتالي:

قوة السيطرة المعرفية = 5.304 +1.467 (الوعي الذاتي المعرفي).

الفرض الخامس: "يختلف الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة"

للتأكد من صحة الفرض التالي استخدم الباحثان أسلوب Consistent PLS Algorithm من خلال برنامج SmartPLS، حيث افترض الباحثان النموذج التالي للتحقق منه فوجدا أنه يطابق البيانات بشكل مناسب :




شكل (٨) المسار النموذج التخطيطي المقترح من خلال برنامج Smart PLS

جدول (١٦) قيم مؤشرات حسن المطابقة لتحليل المسار

| م | المؤشر | قيمه المؤشر | المدى المثالي | القيمة أفضل مطابقة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | كا٢<br>درجات الحرية<br>دلالة كا٢ | ٧٧.١٢<br>٧٧<br>٠.١٥ | كا٢ غير دالة<br><br>غير دالة | كا٢ غير دالة<br><br>غير دالة |
| ٢ | نسبة كا٢ | ١.٢٤ | ١-٥ | صفر—١ |
| ٣ | جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA | ٠.٠٣٤ | صفر—٠.١ | صفر |
| ٤ | جذر متوسط مربعات البواقى RMR | .٠٣٩ | صفر—٠.١ | صفر |
| ٥ | الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI<br>الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٠.١٤<br><br>٠.١٨ | أن تكون ECVI للنموذج الحالى أقل منها للنموذج المشبع | أن تكون ECVI للنموذج الحالى أقل منها للنموذج المشبع |
| ٦ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠.٩٨ | صفر - ١ | ١ |
| ٧ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠.٩٥ | صفر - ١ | ١ |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعياري NFI | ٠.٩١ | صفر - ١ | ١ |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقارن CFI | ٠.٩٥ | صفر - ١ | ١ |
| ١٠ | مؤشر المطابقة التزايدى IFI | ٠.٩٥ | صفر - ١ | ١ |
| ١١ | مؤشر المطابقة النسبيRFI | ٠.٨٧ | صفر - ١ | ١ |

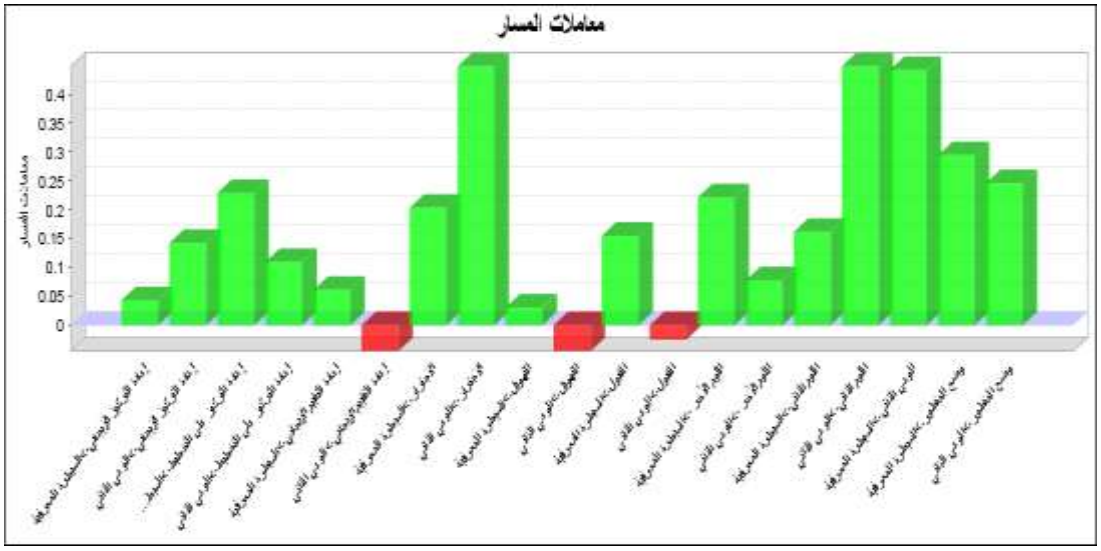
من خلال الجدول السابق جدول (١٦) يتضح بان النموذج المقترح حاز على قيم جيدة لحسن المطابقة، ويتضح ذلك بان قيمه كا٢ كانت غير دالة إحصائيا، بالإضافة الى ذلك كانت قيم المؤشرات الأخرى ضمن المدى المثالي وذلك وفقا لكل مؤشر من المؤشرات، والجدول التالي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة:

جدول (١٧) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة

| | إعادة التركيز الإيجابي | إعادة التركيز على التخطيط | إعادة التقييم الإيجابي | الاجترار | التهويل | قوة السيطرة المعرفية | القبول | لوم الآخر | اللوم الذاتي | الوعي الذاتي المعرفي | التهوين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إعادة التركيز الإيجابي | | | | | | 0.043 | | | | 0.143 | |
| إعادة التركيز على التخطيط | | | | | | 0.229 | | | | 0.110 | |
| إعادة التقييم الإيجابي | | | | | | 0.061 | | | | -0.247 | |
| الاجترار | | | | | | 0.203 | | | | 0.622 | |
| التهويل | | | | | | 0.031 | | | | -0.239 | |
| السيطرة المعرفية | | | | | | | | | | | |
| القبول | | | | | | 0.155 | | | | -0.025 | |
| لوم الآخر | | | | | | 0.222 | | | | 0.078 | |
| اللوم الذاتي | | | | | | 0.162 | | | | 0.650 | |
| الوعي الذاتي المعرفي | | | | | | 0.442 | | | | | |
| التهوين | | | | | | 0.294 | | | | 0.246 | |

من خلال الجدول السابق جدول (١٧) لحساب التأثيرات والمباشرة وغير المباشرة بين أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي و قوة السيطرة المعرفية نجد

إعادة التقييم الإيجابي ذات تأثير على قوة السيطرة المعرفية ولكنه غير مؤثر على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا بعد التهويل له تأثير محدود على قوة السيطرة المعرفة عند ٣ % بينما كان تأثيره سلبيا على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا القبول كان له تأثير متوسط على قوة السيطرة المعرفية وكان تأثيره سلبيا على الوعي الذاتي المعرفي، والشكل التالي يوضح ذلك:




شكل (٩) للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث لتحليل المسار

تفسير ومناقشة نتائج الفرضين الأول والثاني :

وينص الفرض الأول على : "يوجد تأثير دال إحصائيا للتنظيم المعرفي للانفعالات على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة"

وينص الفرض الثاني على: "يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات ودرجتها الكلية لدى طلبة الجامعة"

من خلال جدول (٨) يتضح وجود علاقة إيجابية بين اللوم الذاتي و قوة السيطرة المعرفية، وكان بعد القبول ذا حجم تأثير متوسط ، وكذلك بعد الاجترار و إعادة التركيز الإيجابي وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي و التهوين والتهويل لها تأثير إيجابي على قوة السيطرة المعرفية بينما كان بعد لوم الآخر غير دال إحصائيا ولا توجد علاقة بينه وبين قوة السيطرة المعرفية ، وكانت الدرجة الكلية لمقياس التنظيم المعرفي للانفعالات ذات علاقة إيجابية قوية بقوة السيطرة المعرفية، ومن خلال جدول (٩) يتضح وجود دلالة

إحصائية لكل من الأبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات (اللوم الذاتي، القبول، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، التهوين، التهويل) وتأثيرها على قوة السيطرة المعرفية وهذه المتغيرات مرتبة وفقا لأهمية تأثيرها وقوتها على المتغير التابع، ولكن بعد لوم الآخر غير دال إحصائيا.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة وفقا لطبيعة المرحلة العمرية والدراسية التي ينتمي إليها طالب الجامعة ، حيث إن الطالب يتخذ من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات دافعا يدفعه نحو التحصيل والتفوق وما يتطلبه ذلك من التفكير المتعمق والسعي لاكتساب المعلومات وحل المشكلات متمثلا في قوة السيطرة المعرفية، حيث إنه يمكن لقوة السيطرة المعرفية زيادة كفاءة الطالب في التعامل مع مهمة التعلم ، وتعزيز قدراته في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وأداء مهارات التعلم، وقد تم التوصل إلى وجود ارتباط كبير بين القدرات المعرفية للطالب وإنجازاته الأكاديمية، وبالتالي ، فإن تعزيز قوة السيطرة المعرفية للطلاب أمر بالغ الأهمية في التعليم العالي (Samadi & Davaii, 2012). ويوجه طالب الجامعة اللوم دائما إلى ذاته حينما يشعر بالتقصير في حضور المحاضرات أو متابعة الأنشطة والتكليفات كما أنه يعتمد على اجترار الأفكار والذكريات لدفعه نحو بذل المزيد من الجهد ، ومن ثم يعمد إلى إعادة التركيز الإيجابي الذي يدفعه إلى استثمار الوقت وإعادة التركيز على التخطيط الذي يدفعه لتنظيم وقته ومعلوماته بهدف تحقيق التفوق ، ثم يقوم بإعادة تقييم نفسه بطريقة إيجابية يركز فيها على مميزاته ليكتسب الثقة بالنفس ، ويلجأ الطالب الجامعي إلى تبسيط بعض الأمور المتعلقة بإمكانية الوصول إلى التفوق و يلجأ إلى التهويل أحيانا في بعض الأمور الأخرى كالاستعداد للامتحانات ، وهو ما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق أعلى مستوى من قوة السيطرة المعرفية، ولم يكن بعد لوم الآخرين ذا دلالة إحصائية وذلك لأن الانشغال بالآخرين يعوق الفرد عادة عن التركيز على قدراته ومميزاته والعمل على تطويرها وتنميتها ، وبالتالي يعوق الفرد عن تحقيق أهدافه الأكاديمية والحياتية، حيث إنه من خلال عمليات تنظيم العواطف ، يمكن للأفراد موازنة عواطفهم من خلال ممارسة أشكال من السيطرة على ما يشعرون به على سبيل المثال ، عن طريق تجنب المواقف أو الأشخاص الذين يثيرون مشاعر سلبية ، أو قمع الغضب عند تلقي تعليقات سيئة من المحاورين، ومن خلال آليات تنظيم العاطفة هذه ، يكون لدى الأشخاص القدرة على قمع التأثيرات السلبية الناتجة

عن التفاعل مع الآخرين والحفاظ على شكل من أشكال التوازن العاطفي وفقا لـ ( Gross, 2001)، وفي بعض الدراسات الحديثة مثل ( Ochsner & Gross, 2014; Dörfel et al., 2014) تم إجراء بعض المحاولات لربط استراتيجيات التنظيم المختلفة بالنشاط في مناطق الدماغ المختلفة، كما في دراسة (Ochsner & Gross, 2014, pp. 30-33) ودراسة (Dörfel et al., 2014) الذي يصف أن ما يسمى بالقمع التعبيري يتعلق بزيادة تنشيط الدماغ في شبكة تنظيم الفص الجبهي–الجداري الأيمن ، وإعادة التفسير يشتمل على شبكة تحكم مختلفة تضم القشرة البطنية اليسرى و الفص الجبهي المداري، ويعنى ذلك أن التنظيم المعرفي للانفعالات قادر على إحداث تغييرات في الدماغ تجعل الفرد أكثر نشاطا وذا مستوى أعلى من قوة السيطرة المعرفية.

ويتفق ذلك مع دراسة (Lai & Hwang, 2016) والتي تشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة أعلى من التنظيم الذاتي ، والتي تتطلب مراقبة أهدافهم وإدارتها ، أظهروا إنجازات تعليمية أفضل مقارنة بالطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي أقل وفقا لمستوى قوة السيطرة المعرفية لديهم.

ووفقا لما اقترحه جروس (Gross, 1998) والذي اقترح إطارا نظريا مهما يصف كيف ينظم الأفراد العواطف التي لديهم ، عندما تكون لديهم وكيف يختبرونها ويعبرون عنها، ووفقاً لإطار تنظيم المشاعر هذا ، هناك فئتان رئيسيتان من استراتيجيات تنظيم المشاعر: الفئة الأولى تتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة قبل أن يكون للعاطفة تأثير على السلوك (الاستراتيجيات التي تركز على السوابق) وتتعلق الفئة الثانية بالاستراتيجيات التي يتم استخدامها عندما تدخل الاستجابة العاطفية حيز التنفيذ بالفعل بمعنى التعبير أو السلوك بعد إنشاء عاطفة (استراتيجية تركز على الاستجابة) ( Gross, 2002; Gross & Barrett, 2011; Gross & Thompson, 2007) ، فإن طلاب الجامعة يقومون بالتنظيم المعرفي لانفعالاتهم قبل وبعد أداء المهام الأكاديمية حيث تكون بعض الاستراتيجيات سابقة للمهمة وبعضها عقب أداء المهمة ، ويعمل هذا التنظيم على إحداث تغييرات سلوكية لدى الطلاب وفقا للنموذج الذي اقترحه (Gross, 2001) ، والذي يشير فيه إلى أن تنظيم الانفعالات يتضمن الجانب الديناميكي والمتعدد المكونات للعواطف ، والذي يتضمن تغييرات سلوكية وفسيولوجية ونفسية في الفرد ، يتم تعديلها من خلال مجموعة واسعة من العوامل البيولوجية

والاجتماعية والسلوكية بالإضافة إلى العمليات الإدراكية الواعية والمسيطر عليها أو اللاواعية والتلقائية ( Gross 2001; Gross & Jazaieri 2014; Naragon-Gainey et al. 2017) ، وتتفق هذه النتيجة مع مضمون دراسات كل من دراسة (غالب البدارين، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى وجود مساهمة مشتركة ومساهمة نسبية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في التحصيل الأكاديمي ، ودراسة ( هشام محمد الخولي ، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء مكونات المرونة النفسية، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي/ المعرفي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضين الثالث والرابع :

وينص الفرض الثالث على : "يوجد تأثير دال إحصائيا للوعي الذاتي المعرفي على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة"

وينص الفرض الرابع على: "يمكن التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة"

من خلال جدول (١٢) ،و (١٣) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ حيث كانت قيمه ت كانت عند ٤٩.٠٣٤ وهي أكبر من ٢.٥٨ وهذا يؤكد على وجود تأثير موجب للوعي الذاتي المعرفي على قوة السيطرة المعرفية، كما يتضح وجود دلالة إحصائية أيضا لتأثير الوعي الذاتي المعرفي على قوة السيطرة المعرفية، حيث فسر الوعي الذاتي المعرفي ٥٧% من التباين الكلى في درجات قوة السيطرة المعرفية ، وحيث إن الوعي الذاتي يرتبط بالبصيرة ، أي القدرة على الفهم الدقيق والعميق لشخص أو شيء ما (Erden, 2015)، و أن البصيرة ، تعني القدرة على الفهم العميق للأشخاص والأشياء ، وهي لا تكون على المستوى المعرفي فقط ، وإنما توجد أيضا على المستوى الانفعالي ، وتعني الوعي بالعالم الداخلي للأفراد ، والتعرف على المعتقدات العميقة بما يكفي لتغيير نتائجهم السلوكية والانفعالية (Beck, et al., 2004) ، وأن مهارات الوعي الذاتي كما تشير (سعاد سعيد، ٢٠٠٨) تعمل على تنمية الذات وتطويرها ، والارتقاء الفعال بالذات نحو النجاح في كافة مناحي الحياة ، وإغناء الأفراد بمفردات المشاعر وكيفية تناولها ، وتحديد كلا من نقاط القوة ونقاط الضعف في الانفعالات بما يتفق والمنحى السلوكي ، ومحاولة رؤية الفرد لذاته من منظور إيجابي ، وتكليف الذات بما لا تستطيعه ، او إلقاء العبء على

الآخرين بهدف إعفاء الذات من المواجهة، وحيث إن مهارات الوعي الذاتي المعرفي تشير أيضا إلى ميل عام لدى الفرد لزيادة الوعي بالأفكار ، والتركيز على مجال الوعي ، بما يؤدي إلى وعي الفرد بأفكاره وعدم قدرته على طرد الأفكار الفضولية ويزيد معه فرص التقييم السلبي للأفكار (Cohen, Calamari, 2004) ، فإن ذلك كله يجعل الطالب قادرا على السيطرة على مشاعره وأفكاره بالشكل الذي يمكنه من امتلاك مستوى مرتفع من قوة السيطرة المعرفية كنتيجة طبيعية لوعيه بأفكاره وقدرته على تحديد نقاط القوة والضعف في انفعالاته الأمر الذي يساعده على تنظيمها بالشكل الذي يدفعه إلى مزيد من النشاط المعرفي وقوة السيطرة المعرفية ، ذلك لأنه يؤدي دورا مهما في تطوير كلا من التنظيم الذاتي الإيجابي ، والخبرات والعلاقات الصحية الناجحة بين الأفراد ، ويتكون من العديد من المكونات (المعرفية ، والعاطفية، والاجتماعية) التي تميز تجارب الفرد الذاتية وفقا لما أشار إليه ( Erden, 2015) ، ويستطيع الوعي الذاتي المعرفي التنبؤ بالأداء في جزء التعلم الضمني من مهمة وقت رد الفعل التسلسلي ، كما أنه يرتبط أيضا بالأداء في جزء التعرف على الأنماط من هذه المهمة، كما أوضح (Martin, 2006) ، والوعي الذاتي المعرفي أيضا كما أشار ( Janeck et al., 2003 ) عبارة عن بناء ما وراء معرفي يتم تقديره بشكل محايد ويعتقد أنه يجعل الأفكار المتطفلة بارزة للغاية ، ولهذا فإن الوعي الذاتي المعرفي يمكن الطالب من مراقبة انفعالاته وأفكاره بالشكل الذي يمكنه من تحقيق السيطرة عليها وتوظيفها بشكل جيد في أداء المهام الأكاديمية من خلال قوة السيطرة المعرفية، وقد أشار ( Koichiro. Nakanishi, 1993) إلى أننا نقرر أحياناً كيف نتصرف بوعي، حتى بعد معالجة السلوك دون وعي ، وقد يحدث هذا مع طالب الجامعة فيقدم على سلوك معين بدون وعي ثم يفكر فيه بعد الانتهاء منه ويقيم نتائجه ، وعندما يختار الطالب سلوكا معينا فإنه يعتمد على مجموعة من المعايير منها التصرف وفقاً لمبادئه، ومنها أيضا مراعاة نظرة الآخرين له حينما يقدم على هذا السلوك ، و بعد السلوك يمكن للطالب مراجعة هذه المعايير مرة أخرى، ويمارس الطالب حينئذ نوعين من الوعي، هما: الوعي الذاتي الخاص (الميل الثابت للأشخاص للتركيز على حالاتهم الداخلية) والوعي الذاتي العام (الميل الثابت للأشخاص للتركيز على أنفسهم كأشياء اجتماعية)، وإذا كان لدى الطالب مستوى عال من الوعي الذاتي الخاص ، فإنه يركز اهتمامه على حالته الداخلية وأنماطه السلوكية ،وأسلوبه الخاص في معالجة المعلومات ،

ويكون أكثر اهتماما بما يقتنع به دون أكثر من اهتمامه بنظرة الآخرين له، أما إذا كان الشخص يتمتع بمستوى عالٍ من الوعي العام بالذات ، فإن اهتمامه الأساسي يكون خارج الذات فإن الطالب حينئذ يكون اهتمامه منصبا على نظرة الآخرين له و ويهتم أيضا بطرق التفاعل ،ونتيجة لذلك ، يكون الشخص أسرع في الحكم على خصائص الذات هذه من الشخص الذي لديه مستوى منخفض من الوعي العام بالذات، وعليه فإن الوعي الذاتي المعرفي يساعد الطالب على إعادة التقييم المعرفي والانفعالي لنفسه ومن ثم يساعده على الوصول إلى مستوى مرتفع من قوة السيطرة المعرفية ، وذلك لارتباط قوة السيطرة المعرفية بالتفكير المتعمق واكتساب المعلومات ووفقا لـ (Messina, M., 2008) فإن الوعي الذاتي المعرفي يشير إلى الميل إلى إدراك ومراقبة التفكير ، ويصف الدرجة التي يركز بها الفرد على عمليات التفكير الخاصة به ، ويولد هذا الوعي المعرفي الذاتي ضغطا يدفع الطلاب نحو تحقيق مستويات مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية ، فكما أشار ( Stevenson & Evans, 1994; Stevenson, 1998) فإن قوة السيطرة المعرفية تشير إلى الضغط أو الدافع الذي يوفره موقف معين للطلاب للمشاركة في المعالجة المعرفية، وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما توصلت إليه دراسات كل من ناجي محمود و تقي بدري (٢٠١٦) والتي أظهرت تمتع طلبة الجامعة بالوعي الذاتي ، و دراسة أزهار عبود حسون وهاني علاوي ردام (٢٠١٦) ، والتي كشفت عن أن طلبة الجامعة يتصفون بالوعي الذاتي بشكل عام و تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضا مع دراسة بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩) والتي كشفت عن وجود مستوى مرتفع من الوعي الذاتي لدى عينة الدراسة ، كما أنهم يتمتعون بمستوى متوسط في قوة السيطرة المعرفية، كما كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوعي الذاتي و قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة .

تفسير ومناقشة نتائج الخامس :

وينص الفرض الخامس على : "يختلف الإسهام النسبي لكل من أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة"

يتضح من شكل (٨) و جدول (١٦) ، و(١٧) بان النموذج الذي اقترحه الباحثان حاز على قيم جيدة لحسن المطابقة، ويتضح ذلك بان قيمه كا٢ كانت غير دالة إحصائيا،

بالإضافة الى ذلك كانت قيم المؤشرات الأخرى ضمن المدى المثالي وذلك وفقا لكل مؤشر من المؤشرات، كما أنه من خلال حساب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي و قوة السيطرة المعرفية وجد الباحثان أن بعد إعادة التقييم الإيجابي له تأثير على قوة السيطرة المعرفية ولكنه غير مؤثر على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا بعد التهويل له تأثير محدود على قوة السيطرة المعرفة عند ٣ % بينما كان تأثيره سلبيا على الوعى الذاتي المعرفي، وأيضا القبول كان له تأثير متوسط على قوة السيطرة المعرفية وكان تأثيره سلبيا على الوعي الذاتي المعرفي، ويفسر الباحثان ذلك بأن إعادة التقييم الإيجابي تمنح الطالب الفرصة لرؤية ذاته بشكل أكثر إيجابية وتقييم مشاعره بشكل موضوعي ، وهو ما يكسبه قدرا معقولا من الثقة بالنفس تؤثر بالضرورة على قوة السيطرة المعرفية لديه ، بينما الوعي الذاتي المعرفي قد يدفعه إلى اجترار الأفكار السلبية والوساوس التي تتعارض مع إعادة التقييم الإيجابي للانفعالات والذات ، وبالتالي فإن بعد إعادة التقييم الإيجابي لم يكن له تأثير على الوعي الذاتي المعرفي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كوهين وكالماري (٢٠٠٤) من أن الوعي الذاتي المعرفي يبدو أنه ميل عام للإدراك المفرط للفكر ويمكن أن يلعب دورا مهما في تحويل " الهواجس والأفكار الطبيعية " كالتدخلات القصيرة التي يمكن رفضها بسهولة ولا تهيمن على الإدراك الواعي إلى" هواجس وأفكار غير طبيعية" كالاقتحامات التي تستغرق وقتاً طويلاً والتي تهيمن في النهاية على الإدراك الواعي ومن ثم فإن الوعي الذاتي المعرفي يعني التركيز المفرط على تيار وعي الفرد ، وقد يزيد من وعي المرء بأفكاره ، ويعيق رفض التدخلات المعرفية ، ويوفر فرصا متزايدة للتقييمات السلبية للأفكار المتطفلة ، كما اقترحوا أيضا أن الوعي الذاتي المعرفي يمكن أن يكون إما عملية إرادية (أي محاولة عمدية لمراقبة أفكار الفرد) ، أو عملية تلقائية (أي مراقبة أفكار الفرد دون تعمد)، وكذلك فغن بعد التهويل له تأثير محدود على قوة السيطرة المعرفية ، وبعد القبول كان تأثيره متوسطا ، بينما كان تأثير كل منهما على الوعي الذاتي المعرفي سلبيا، وذلك لن التهويل حينما يستخدمه الطالب لتنظيم انفعالاته معرفيا فإنه يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد في عملية الاستعداد ، والقبول يجعله يبذل المزيد من الجهد في عملية المعالجة ، وبالتالي يرتفع مستوى قوة السيطرة المعرفية لدى الطالب ويستطيع أن يؤدى مهامه الأكاديمية بكفاءة، حيث إن التهويل هنا لا يعوقه وإنما يجعله يعزز من إجراءاته للاستعداد

للمهمة الموكلة إليه، وحينما يكون الدماغ مدفوعا لتحقيق مهمة معرفية فإنه لا مجال للتذبذب والأفكار غير الطبيعية والهواجس ومن ثم فإن تأثير بعدي التهويل والقبول على الوعي الذاتي المعرفي جاء سلبيا ، وذلك في مقابل التأثير الإيجابي على قوة السيطرة المعرفية، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Samadi & Davaii, 2012) من أنه يمكن لقوة السيطرة المعرفية زيادة كفاءة الطالب في التعامل مع مهمة التعلم ، وتعزيز قدراته في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وأداء مهارات التعلم، وقد تم التوصل إلى وجود ارتباط كبير بين القدرات المعرفية للطالب وإنجازاته الأكاديمية، وبالتالي ، فإن تعزيز قوة السيطرة المعرفية للطلاب أمر بالغ الأهمية في التعليم العالي، ويتفق ذلك أيضا مع دراسة (Lai & Hwang, 2016) والتي أشارت إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة أعلى من التنظيم الذاتي ، والتي تتطلب مراقبة أهدافهم وإدارتها ، أظهروا إنجازات تعليمية أفضل مقارنة بالطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي أقل وفقا لمستوى قوة السيطرة المعرفية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( هشام محمد الخولي ، ٢٠١٨) والتي أكدت انه يمكن التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء استراتيجيات التنظيم الانفعالي/ المعرفي، كما أسفرت نتائجها عن عدة منبئات تسهم في تفسير تباين درجات رتب قوة السيطرة المعرفية، كما كشفت أيضا عن نموذج سببي تتصف مؤشرات جودته بأنها مطابقة للبيانات.

## توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

### أولا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يقدم الباحثان التوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية للطلاب الجدد الملتحقين بالتعليم الجامعي لتدريبهم على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي.
- تدريب طلاب الجامعة على الوصول لمستويات أعلى من قوة السيطرة المعرفية لتحقيق التفوق والاستغلال الأمثل لقدراتهم.
- العمل على توظيف استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي في المناهج المقدمة لطلاب الجامعة.

- إعداد دليل يقدم للطلاب في بداية التحاقهم بالمرحلة الجامعية يتضمن استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي وكيفية توظيفها لتحقيق مستوى مرتفع من قوة السيطرة المعرفية.
- توجيه رعاية الشباب في الجامعات بحيث يتناولون بالاهتمام الجوانب الانفعالية للطلاب والتي لها علاقة مباشرة بالجوانب المعرفية والأكاديمية مثل ( التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي).
- توعية الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس والعاملون برعاية الشباب بأهمية متغيرات الدراسة (التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي وقوة السيطرة المعرفية) ودورها في مساعدة الطالب على تحقيق التفوق والتقدم في الحياة الأكاديمية والشخصية.

**ثانيا: البحوث المقترحة:**

يقترح الباحثان في ضوء نتائج الدراسة القيام بإجراء البحوث التالية:

- برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وأثره على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.
- برنامج تدريبي قائم على الوعي الذاتي المعرفي وأثره على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.
- قوة السيطرة المعرفية كمتغير وسيط في العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات والوعي الذاتي المعرفي.
- الاسهام النسبي لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات في التنبؤ بقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- نوع الجنس كمتغير معدل في العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- نوع الجنس كمتغير معدل في العلاقة بين الوعي الذاتي المعرفي وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- تحليل المسار متعدد المجموعات للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفية من خلال الوعي الذاتي المعرفي كمتغير وسيط.

# المراجـــــع

**أولا: المراجع العربية:**

إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل (٢٠٢١). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وعلاقتهما بقلق التحدث أمام الآخرين لدى طالبات كلية التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس ، ع٢٢، ج٣، ٢٦١ – ٣٢٠.

أزهار عبود حسون وهاني علاوي ردام (٢٠١٦). الوعي الذاتي وفقا لنظرية كولمان لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٢٠ : ٣٣٤ – ٣٨٦.

أكرم فتحي مصطفى على (٢٠١٨). تصميم الاستجابة السريعة في التعلم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم، المجلة التربوية، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٥٣، ١٩ – ٧٣.

آمنة عبدالعزيز صالح أبا الخيل (٢٠١٠). قوة السيطرة المعرفية في ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى عينة من طالبات كلية التربية – جامعة الملك عبدالعزيز بمحافظة جده، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية – كلية التربية، ٣(٢٠): ٢٨٧ – ٣٣٠.

بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩). علاقة الوعي الذاتي بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة، مجلة الآداب ، كلية الآداب – جامعة بغداد، ١٢٩ : ٢٩٥ – ٣٣٠.

زينب حياوي بديوي الخفاجي، و عبير خضير عباس (٢٠١٨). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة – كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٣(٤٣) : ٩٦ – ١١٦.

سعاد سعيد (٢٠٠٨). التفكير والوعي بالذات، عمان: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

سناء عبدالكريم الكواز (٢٠١٩). تطور استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة، مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب – الجامعة المستنصرية، العراق ، ع٨٥، ٣٨٨ – ٤٤٥.

شيرين محمد أحمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٧٢: ١١ –٧٥.

عادل سعد يوسف خضر (٢٠٠٣). دليل مقياس قوة السيطرة المعرفية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

علي جابر الخزاعي (٢٠١٥). العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء لدى طلبة الجامعة و مجلة أوراك، جامعة المثنى– كلية التربية، ٢(٨): ٢٦٣ – ٢٩٧.

غالب البدارين (٢٠١٦). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتنبئات في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج١٠، ع٤، ٦٨٠ – ٦٨٦.

فتحي عبد الحميد عبد القادر ، وعادل سعد يوسف خضر(٢٠٠٢). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٤٢: ١٠٢ –١٥٣.

ليث عدنان خضير الموسوي (٢٠١٤). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس إعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

ناجي محمود ناجي، تقي بدري عزيز (٢٠١٦). الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية ، كلية التربية – الجامعة المستنصرية ،٤: ١٥٥ – ١٨٠.

هاشم رجب هاشم (٢٠٢٠). الوعي الذاتي المعرفي والمعتقدات المرتبطة بالوساوس والخبرات الانشقاقية كمتغيرات منبئة بأعراض الوسواس القهري لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية الآداب، كلية الآداب – جامعة سوهاج، ٥٤ (١) : ٣٨٥ – ٤٢٩.

هشام محمد الخولي (٢٠١٨). نموذج سببي لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء المرونة النفسية وإستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، كلية التربية– جامعة كفر الشيخ، مج١٨، ع٢، ١ – ٥٦.

هيثم ضياء العبيدي (٢٠٠٨). الشعور بالذات الخاصة مقابل الشعور بالذات العامة النظرية، مجلة كلية الآداب، المستنصرية، ٢: ٢٢٨ –٣٠٩.

## ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, M., & Indurkhya, B. (2020). Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom. Heliyon, 6(8), e04672. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04672

Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for social anxiety disorder. Journal of Anxiety Disorders, 28(4), 382–389. https://doi.org/10.1016/j. janxdis.2014.03.005.

Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. Cognitive Therapy and Research, 39(3), 263–278.

Armstrong, K. M. (2011). Cognitive self-consciousness, subjective memory complaints, and obsessionality: Evaluation of a risk factor model for late-life obsessionality (Order No. 1488356). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (850514824). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/cognitive-self-consciousness-subjective-memory/docview/850514824/se-2?accountid=178282

Backus, F. R. (2013). The relationship between cognitive emotion regulation and clinical symptoms: A gendered analysis (Order No. 3557742). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1346228793). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-cognitive-emotion-regulation/docview/1346228793/se-2?accountid=178282 doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e04672. PMID: 32885070; PMCID: PMC7452406.

Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 17(1), 125–143. https://doi. org/10.1007/s10902-014-9587-3.

Beck, A. T., Baruch, E., & Balter, J. M. (2004). A new instrument for measuring insight: The Cognitive Insight Scale. Schizophreni Research, 1, 68(2-3), 319-329.

Cartwright-Hatton, S. , & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: the MetaCognitions Questionnaire and its correlates. Journal ofAnxiety Disorders, 11(3), 296- 279.

Cohen, R. J., & Calamari, J. E. (2004). Thought-focused attention and obsessive-compulsive symptoms: An evaluation of cognitive self-consciousness in a nonclinical sample, Cognitive Therapy and Research, 28, 457-471.

Cohen, R.J. (2007). Obsessive-compulsive symptoms and thought-focused attention: Is Cognitive Self-Consciousness a volitional or automatic process? Doctor of Philosophy Degree, College of Health Professions, Rosalind Franklin University of Medicine and Science.

Côté, S., Gyurak, A., Levenson, R.W., (2010). The ability to regulate emotion is associated with greater well-being, income, and socioeconomic status. Emotion 10, 923.

Cuijpers, P., Van Straten, A., Warmerdam, L., (2007). Behavioral activation treatments of depression: A meta-analysis. Clin. Psychol. Rev. 27, 318–326.

Deperrois, Romain & Combalbert, N.. (2020). Study of the links between impulsivity and cognitive emotion regulation strategies according to sex and age in non-clinical adulthood. Current Psychology. 1-7. 10.1007/s12144-020-00807-z.

Dörfel, D., Lamke, J.-P., Hummel, F., Wagner, U., Erk, S., Walter, H., (2014). Common and differential neural networks of emotion regulation by detachment, reinterpretation, distraction, and expressive suppression: a comparative fMRI investigation. Neuroimage 101, 298–309.

Eerden's. (2015). Awareness: The effect of group counseling on awareness and acceptance of self and others. Social and Behavioral Sciences, 174(2015), 1465–1473.

Egner, T., (2008). Multiple conflict-driven control mechanisms in the human brain. Trends Cogn. Sci. 12, 374–380.

Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self–other rating agreement in leadership: A review. Leadership Quarterly, 21(6), 1005–1034.

Fook, C.Y., Sidhu, G.K. (2015). Investigating learning challenges faced by students in higher education. Proc. Soc. Behav. Sci. 186, 604–612.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). Personality and Individual Differences, 41(6), 1045–1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. Personality and Individual Differences, 30(8), 1311-1327.https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC.

Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V. V., Van Den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. Journal of Adolescence, 25(6), 603–611.

Garnefski, N., van Rood, Y., de Roos, C., & Kraaij, V. (2017). Relationships between traumatic life events, cognitive emotion regulation strategies, and somatic complaints. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 24, 144---151. http://dx.doi.org/10.1007/s10880-017-9494-y

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26, 41–54. https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94.

Gross, J. J. (Ed.). (2014). Handbook of emotion regulation(2nd ed.). New York, NY: Guilford.

Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. Clinical Psychological Science, 2, 387–401.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–24). The Guilford Press.

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

Gross, J.J., (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. Curr. Dir. Psychol. Sci. 10, 214–219.

Gross, J.J., Barrett, L.F., (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. Emot. Rev. 3, 8 –16.

Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. Cognition & Emotion, 25(3), 400–412.

Hernandez,W., Luthanen, A., Ramsel, D.& Osatuke, K( 2015). The mediating relationship of self-awareness on supervisor burnoutand workgroup Civility & Psychological Safety: A multilevel pathanalysis, Burnout Research, 2(2015), 36–49.

Janeck, A. S. , Calamari, J. E. , Riemann, B. C., & Heffelfinger, S. K. (2003). Too much thinking about thinking?: metacognitive differences in obsessive-compulsive disorder. Journal of Anxiety Disorders, 17(2), 181-195.

Koichiro. Nakanishi, (1993). The study of personality through three cognitive components: Private self-consciousness, public self-consciousness, and self-esteem, M.A. , Central Michigan University.

Koole, S.L., (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. Cogn. Emot. 23, 4– 41.

Lai, C.L., Hwang, G.J., (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. Comput. Educ. 100, 126–140.

Marker, C. D. (2004). Heterogeneity in procedural learning growth curves in obsessive compulsive disorder and cognitive self - consciousness (Order No. 3149805). Available from ProQuest

Dissertations & Theses Global. (305047759). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/heterogeneity-procedural-learning-growth-curves/docview/305047759/se-2?accountid=178282

Marker, C.D., Calamari, J.E., Woodard, J.L., & Riemann, B.C. (2006). Cognitive self- consciousness, implicit learning, and obsessive compulsive disorder. Netherlands Elsevier Science, 20(4), 389-407.

Martin, E.D. (2006). Procedural learning, cognitive self -consciousness, and obsessive compulsive disorder, Doctoral Dissertation, College of Health Sciences and The School of Graduate and Post Doctoral Studies, Rosalind Franklin University of Medicine and Science.

Messina, M. (2008). Cognitive self -consciousness and hypervigilance for cognitive functioning: An evaluation of risk factors for obsessive -compulsive symptoms in the elderly, Doctoral Dissertation, College of Health Sciences and The School of Graduate and Post Doctoral Studies, Rosalind Franklin University of Medicine and Science.

Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. (2017). The structure of common emotion regulation strategies: A metaanalytic examination. Psychological Bulletin, 143, 384–427.

Ochsner, K.N.,. Gross, J.J. (2014). The neural bases of emotion and emotion regulation: A valuation perspective, Handbook of emotional regulation, 2nd ed. New York: Guilford, pp. 23–41, 2014.

Potard, C., & Landais, C. (2021). Relationships between frustration intolerance beliefs, cognitive emotion regulation strategies and burnout among geriatric nurses and care assistants. Geriatric nursing, 42 3, 700-707 .

Preece, J., Rogers, Y., Sharp, H.C., 2002. Beyond Human-Computer Interaction. Yvonne Rogers, Hellen Sharp. Phoenix.

Prouvost, C. (2013). Cognitive self-consciousness: The link between cognitive functioning and obsessive-compulsive symptoms in older adults?(Order No. 1538554). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1373382179). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/cognitive-self-

consciousness-link-between/docview/1373382179/se-2?accountid=178282.

Prouvost, C. (2017). Cognitive self-consciousness dimensions and their relation to thought suppression and distress (Order No. 10816813). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2043909478). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/cognitive-self-consciousness-dimensions-their/docview/2043909478/se-2?accountid=178282

Samadi, M., Davaii, M., 2012. A case study of the predicting power of cognitive, metacognitive and motivational strategies in girl students' achievements. Proc. Sco. Behav. Sci. 32, 380–384.

Stevenson, J., (1998). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools. Learn. Instruct. J. 8 (5), 393–410.

Stevenson, J.C., Evans, G.T., (1994). Conceptualization and measurement of cognitive holding power. J. Educ. Meas. 31 (2), 161–181.

Xin, Z., (2008). Fourth-through sixth-grade students' representations of area-of-rectangle problems: influences of relational complexity and cognitive holding power. J. Psychol. 142 (6), 581–600.

Xin, Z., Zhang, L., (2009). Cognitive holding power, fluid intelligence, and mathematical achievement as predictors of children's realistic problem solving. Learn. Indiv Differ 19 (1), 124–129.