قلق المستقبل كمتغير وسيط بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي

د. هبه إبراهيم محمد الناغي

مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام، بالإضافة إلى فحص التأثيرات المباشرة بين متغيرات البحث. تكونت عينة البحث من (ن= 219) طالبة بالتعليم الثانوي العام بمحافظة بورسعيد. وقامت الباحثة ببناء أدوات البحث المتمثلة في: مقياس قلق المستقبل، مقياس المعتقدات المعرفية، واستخدمت مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات إعداد بيكر وتوماس وتوماس وجوير وسانتونأستاسو وويتليسيا Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Wittlesea (2010) تعريب حامد (2011). وباستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد خلصت نتائج البحث إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائيا لكل من بعد بساطة المعرفة عند مستوى دلالة (0.001) وبعد طبيعة التعلم عند مستوى دلالة (0.01) على قلق المستقبل، في حين لم يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لكل من الأبعاد: يقينية المعرفة، مصدر المعرفة، نمو المعرفة على قلق المستقبل، كما وجد تأثير مباشر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لبعد قلق المستقبل الاجتماعى على التجهيز الانفعالي للمعلومات، ولم يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لكل من الأفكار التشاؤمية تجاه الذات، واليأس من المستقبل، وقلق المستقبل الدراسي والمهني على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام. وأوضحت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل،

وعدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيا لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات، كما لم يوجد تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات، وخلصت النتائج أيضا إلى عدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات عندما يوجد قلق المستقبل كمتغير وسيط لدى طالبات التعليم الثانوي العام.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، المعتقدات المعرفية، التجهيز الانفعالي للمعلومات.

Future anxiety as a median variable between epistemological beliefs and emotional processing information among secondary school female students

Dr. Heba Ibrahim El-Naghi
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education- Port Said University

Abstract:

The present study aimed at investigating the effect of future anxiety as a median variable between epistemological beliefs and emotional processing information among general secondary education female students in addition to examining the direct effects among the research variables. The research sample consisted of (N= 219) female students at general secondary education Port Said governorate. The instruments of the research included future anxiety scale and epistemological beliefs scale that were designed by the researcher. In addition, emotional processing information scale prepared by Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Wittlesea (2010) and translated by Hamed was administered on these students. Using the multi linear regression analysis, the researcher found that there were statistically significant direct effect for knowledge simplicity dimension on (0.001) level and learning nature dimension on (0.01) level on future anxiety whereas there were no statistically significant direct effect for certitude of knowledge, source of knowledge and knowledge development dimensions on future anxiety. In addition, there was a statistically significant direct effect for social future anxiety on emotional processing information on (0.01) level but there were no statistically significant direct effect for self-pessimistic thoughts, despair about the future, and professional and academic future anxiety on emotional processing information among general secondary education female students. The results of the path analysis showed that there were statistically significant direct positive effect on (0.001) level for cognitive beliefs on future anxiety whereas there were no statistically significant direct effect for future anxiety on emotional processing information and there was no direct effect of cognitive beliefs on emotional processing information. The results also revealed that there were no statistically significant indirect effect for cognitive beliefs on emotional processing information when there is future anxiety as a median variable among general secondary education female students.

Keywords: Future anxity, epistemological beliefs, emotional processing information.

قلق المستقبل كمتغير وسيط بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي

د. هبه إبراهيم محمد الناغي

مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

مقدمة البحث:

يواجه طلبة المرحلة الثانوية العديد من المشكلات والصعوبات التى تتباين في نوعها وشدتها ومصدرها، والتى قد ترجع إلى طبيعة المرحلة العمرية وما يطرأ عليها من تغييرات فسيولوجية وسلوكية، أو إلى طبيعة المرحلة الدراسية، أو إلى الظروف الحياتية المختلفة، ولن يحقق الطالب أى نجاحات مستقبلية في شتى المجالات الحياتية والتعليمية مادامت هناك مشكلات معاصرة ومستقبلية مهددة له.

ويعد قلق المستقبل Future anxity جانبا مهما من جوانب القلق العام والذى يعتبر من العوامل التى لها تأثيرٌ سلبيٌّ على أداء الطلبة أكاديميا وانفعاليا وحياتيا في مختلف المراحل الدراسية. وقلق المستقبل هو حالة من التوتر وانعدام الأمن والخوف من التغييرات غير المرغوب فيها في المستقبل، وفي الحالة القصوى قد يكون تهديدا لحدوث شيء ما للفرد (Abu-Alkeshek, 2020). والنماذج المعرفية المفسرة لقلق المستقبل تفترض أن معتقدات وتصورات الفرد وأفكاره عن المواقف أو المعلومات أو الأحداث المستقبلية أساسها سلبى مما يجعلها مصدر تهديد له. وقد أشار Zara and Homayouni (2018) إلى أهمية دور المعتقدات المعرفية epistemological beliefs والأنماط المعرفية في عملية التعلم واختيار إستراتيجية التعلم المعرفية التى يمكن أن تخفض من خبرة القلق، الأمر الذى يؤدى إلى تحسين وضع التعلم. والمعتقدات المعرفية هي عبارة عن تصورات الفرد حول طبيعة المعرفة والتعلم من حيث كونها تمثل البنية المعرفية لتفكير المتعلم، ويذكر المنشاوي(2016) أن المعتقدات المعرفية هى منظومة المعتقدات نحو طبيعة المعرفة وطبيعة التعلم التي تشكل أساسا لرؤى وممارسات

المتعلم وتعمل على تشكيل الانفعالات الأكاديمية، كما أن المتعلم يتأثر في مواقف التعلم والتعليم بما لديه من معتقدات معرفية حول المعرفة والتعلم، حيث تؤثر معتقدات المتعلم المعرفية في الأحكام والتعلم الذاتي وفي اختيار الإستراتيجيات واتخاذ القرارات.

وعلى الجانب الآخر أشار راشمان Rachman (2001) إلى أن القلق من العوامل الخاصة بالحالة والتى تعيق اكتمال التجهيز الانفعالي للفرد أو نجاحه. كما ارتبطت اضطرابات القلق لدى البالغيين بالتجهيز الانفعالي للمعلومات المتحيز أو غير المكتمل، والذى قد يكون ناتجًا عن عجز التحكم في الانتباه، مما يؤدى إلى اليقظة المفرطة والانتباه الانتقائى نحو المعلومات المهددة (Wauthia and Rossignol, 2016). ويعد مكون التجهيز الانفعالي مهمًا في نقل الذكريات السيئة من مستوى الذاكرة الانفعالية الحسية غير المتحكم بها إلى مستوى الذاكرة اللفظية المتحكم فيها (Gidron, Duncan, Lazar, Biderman, Tandeter, Shvartzman, 2002). الأمر الذي دفع الدراسات والبحوث النفسية إلى الاهتمام في السنوات الأخيرة بعمليات تجهيز المعلومات الانفعالية. وفي عام 1980 قدم Rachman (1980,56) مفهوم التجهيز الانفعالي ليشير إلى الكيفية التي يجهز بها الأفراد المعلومات الانفعالية في أحداث الحياة الضاغطة، وقد تطور هذا المفهوم ليشير إلى العمليات النفسية، والنفسية العصبية، والنفسية الفيسيولوجية التي تجهز الأحداث الانفعالية، فخبرات الفرد الانفعالية تعتمد على الخلفية الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها. وأوضح Rachman (2001, 168) أن عدم تمكن الأفراد من امتصاص الأحداث المزعجة لهم، يُصَعب عليهم التركيز في حياتهم اليومية، وبالرغم من أن الأفراد يقومون بتجهيز الخبرات الانفعالية بشكل جيد إلا أنه إذا حدث العكس تكون هناك إشارات واضحة لدى الفرد، مثل عدم القدرة على التركيز في المهمة المطلوب إنجازها والمخاوف والكوابيس والتعب الشديد وسرعة الغضب والأرق والإحساس بالضغط عند التحدث واضطرابات الطعام وعدم الاستقرار.

وفي ضوء العرض السابق يسعى البحث الحالى إلى فحص التأثيرات المباشرة بين كل من قلق المستقبل والمعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام، ودور قلق المستقبل كمتغير وسيط قد يتحكم في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى عينة البحث المستهدفة.

مشكلة البحث:

يعد قلق المستقبل من المتغيرات البحثية المهمة التى لاقت اهتمام العديد من الباحثيين في مجال علم النفس، لما لقلق المستقبل من تأثيرات سلبية على الأفراد والمجتمعات خصوصا في ظل الظروف الضاغطة والمشكلات الاقتصادية والحروب والكوارث الطبيعية والأزمات الصحية التى يمر بها العالم، فقد خلصت نتائج العديد من البحوث، مثل بحث Pareds, Apaolaza, Fernandez-Robin, Hartmann and Yañez-Martinez (2020) إلى أن لقلق المستقبل تأثيرًا على الصحة العقلية للكثير من الأفراد في ظل جائحة كورونا، كما أشارت عدد من البحوث مثل بحث Zaleski (1996)، وبحث حسانين (2000)، وبحث المعشي (2012) إلى أن لقلق المستقبل آثارًا نفسية سلبية على الأفراد كالانسحاب من الأنشطة البناءة، عدم التخطيط للمستقبل لتجنب الإصابة بخيبة الأمل، الإصابة بأعراض جسمية عند التفكير في المستقبل، انخفاض المخاطرة، الانتظار السلبى لما يحدث، الهروب إما نحو الماضى أو التركيز في الحاضر، الانطواء، الحزن، الشك، والتردد.

ويعد ما يعتقده الطالب عن نفسه ركيزة أساسية ومؤثرة، ودافعه أو مانعه لما سيقابله في حياته اليومية من أحداث، فإذا ما اعتقد الطالب عن نفسه أنه يمتلك قدرات وإمكانيات عالية، فإن ذلك سيمنحه القوة والدافعية ليتصدي لعقبات ومشكلات كان من الصعب عليه مواجهتها، أما إذا اعتقد عن نفسه غير ذلك فسوف ينعكس ذلك على حياته أيضا وعلى واقعيته وعلى اتجاهاته (عابدين، أحمد، 2013، 213).

وعلى الرغم من أن البحث في المعتقدات المعرفية أصبح محل اهتمام الباحثين إلا أننا مازلنا في حاجة إلى توسيع ميدان البحث من قبل التربويين في هذا المجال (Wood and Kardush, 2002)، فالمعتقدات المعرفية بناء متعدد الأبعاد، حيث أصبحت المعتقدات المعرفية واحدة من المكونات المهمة لفهم طبيعة التعلم لدى الأفراد وأنها تعد اليد الخفية التى تقف بعمق خلف التعبيرات السلوكية والخبرات الانفعالية ويبقى لها التأثير الكبير والتوسط بين عملية التعلم ومخرجاتها (Abedahziz, Leng and AL-Harthy,2013). وبدراسة وتحليل العديد من البحوث في المعتقدات المعرفية خاصة في البيئة العربية نجد أن معظمها اهتمت بدراسة المعتقدات المعرفية في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات المعرفية، مثل بحث Chan (2007)، بحث زايد (2006)، بحث الحبشي (2007)، بحث بقطر (2007)، بحث Aksan (2009)، بحث ناصف (2009)، بحث سالم وزكي (2009)، بحث عبد المقصود (2009)، بحث بقيعي (2009)، بحث المومني وخزعلى (2015)، بحث قاسم (2016)، في حين تنامي في السنوات الأخيرة بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبعض المتغيرات الانفعالية ومدى تأثير معتقدات الفرد وتصوراته عن طبيعة المعرفة وعملياتها على الجوانب الانفعالية للأفراد ومنها القلق العام وأنواع أخري من القلق. فقد خلص بحث أجراه المنشاوي (2016)على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور إلى ظهور أبعاد المعتقدات المعرفية المتمثلة في بساطة المعرفية، وفطرية القدرة على التعلم لدى طلاب التخصص العلمى والأدبى، في حين ظهر متغير مصدر المعرفة لدى طلاب التخصص العلمى فقط، وظهر متغير سرعة التعلم لدى طلاب التخصص الأدبى فقط في معادلة التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية السلبية، المتمثلة في: الغضب من التعلم، القلق من التعلم، اليأس من التعلم، الخجل، الملل من التعلم.

وقد تناولت بعض البحوث علاقة المعتقدات المعرفية ومدى تأثيرها على القلق المصاحب لدراسة بعض المقررات الدراسية كالرياضيات واللغة الأجنبية، مثل بحث كل

من Delice, Ertekin, Aydin and DilmaÇ (2009) الذي خلصت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وقلق الرياضيات لدى الطالب المعلم. في حين توصل بحث أجراه كل من Ertekin, DilmaÇ, Yazici and Peker (2010) على عينة من المعلمين المرشحين للتدريس ويدرسون في برامج التعليم الابتدائي والثانوي، وبالقسم التربوي إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات المعرفية والمعتقد بأن التعلم يتطلب جهد، ومعتقد أن التعلم يتطلب موهبة. وفي بحث قام به كل من Zare and Homayouni (2018) للتحقق من نمذجة العلاقات البنائية بين المعتقدات المعرفية وقلق اللغة الإنجليزية والدور الوسيط لإستراتيجيات التعلم لدى طالبات الصف الثالث بالمدارس الثانوية العليا بمدينة بابل، بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين المعتقدات المعرفية وقلق اللغة الإنجليزية، وتم التحقق من النموذج المقترح وقد فسر 30% من قلق اللغة الإنجليزية من خلال المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم. وأشارت النتائج إلى أهمية دور المعتقدات المعرفية والأنماط المعرفية في عملية تعلم اللغة الثانية ومن ثم اختيار إستراتيجيات التعلم المعرفية التى يمكن أن تخفض من خبرة القلق وتؤدى في النهاية إلى تحسين وضع التعلم، والأداء الأكاديمي لدى المتعلمين.

في حين تناول عدد من البحوث بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية و قلق الاختبار، وقد توصل بحث Mellat and Lavasani(2011) باستخدام نموذج المعادلة البنائية إلى وجود تأثيرات دالة مباشرة للمعتقدات المعرفية على قلق الاختبار، كما كان لبني الدافعية (فعالية الذات الأكاديمية، قلق الاختبار) وإستراتيجيات معالجة المعلومات تأثيرات وسيطة دالة إحصائيا على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم(ذاتيا، خارجيا) لدى طلاب جامعة طهران. وقد أشارت نتائج بحث Mehdinezhad and Bamari (2015) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية في المستوى المنخفض لدى الطلاب بالمرحلة

الجامعية بإيران. وأظهرت نتائج بحث محمد (2016) لدى عينة من الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال جامعة الجوف بالسعودية، إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار.

وقد أوضح كل من لاند وجونسون وسأندكفيست وألسون Lundh, Johnsson, Sundqvist and Olsson (2002) أن مجال سيكولوجية الانفعال Psychology of emotional هو مجال معقد وخصب ولم يفهم بشكل كامل حتى الآن، وأشار بشكل خاص إلى التجهيز الانفعالي وعملياته كدراسة أساسية في ذلك المجال. ويذكر كل من بوسما وكونين Bosma and Kunnen (2001) أن الفروق في تجهيز المعلومات الانفعالية من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من أداءات الحياة اليومية.

وقد أشار كل من بوركوفيتك وشاربلس Borkovec and Sharpless (2004) إلى أن المصابين باضطراب القلق العام GAD يحاولون تجنب المثيرات والمواقف التى تكون فيها انفعالات شديدة، مما يمنع الأشخاص أنفسهم من التجهيز الناجح لكل المعلومات ذات الصلة بالموقف ومنها الانفعالات. وبما أن الانفعالات توفر معلومات للفرد عن كيفية تحفيز السلوك وبدئه وتنظيمه، فإن الأفراد المصابين بالقلق يجدون صعوبة في استخدام الانفعالات كمصدر للمعلومات التى توجه السلوك التكيفي لديهم، وتكون خبرة الانفعالات شديدة ومربكة فيصاب الفرد بالخوف من مشاعره ويدير انفعالاته بطريقة غير تكيفية.

وقد سعى بحث Lodoucear, Dahl, Williamson, Birmaher, Ryan and Casey (2005) إلى الكشف عن بعض الآليات الكامنة وراء تنظيم الانفعال والتجهيز الانفعالي للمعلومات في الاضطرابات الانفعالية (القلق، الاكتئاب، القلق المصحوب بالاكتئاب، السيطرة منخفضة المخاطر) في مرحلة الطفولة المتأخرة، وقد أظهرت نتائج البحث أن مجموعات الاكتئاب الشديد والقلق المصحوب بالاكتئاب

سجلت أزمنة رجع أطول بكثير في الانفعالات السلبية مقارنة بالمحايدة، في حين سجلت مجموعة السيطرة منخفضة المخاطر أزمنة رجع أطول بكثير في الانفعالات الإيجابية، وكانت هذه الفروق دالة إحصائيا، وأشارت النتائج إلى تعديل التجهيز الانفعالي للمعلومات خاصة المرتبطة بالاكتئاب، كما أن هذه التعديلات في التجهيز الانفعالي تتداخل مع العمليات المعرفية التى تحكم كيفية تخصيص مصادر الانتباه. وتوصل بحث كل من Etkin and Wager (2007) إلى أن المرضى الذين يعانون من أى من الاضطرابات الثلاثة موضع اهتمام البحث والمتمثلة في: اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب القلق الاجتماعي، والفوبيا، أظهروا نشاطًا أكبر في اللوزة insula والبنى structures مرتبطًا بالتجهيز الانفعالي للاستجابات السلبية. في حين أوضحت نتائج بحث بينيلي، مونيز، سابيرا، نافينيس، بلانكو-هينوجو، بيريز-جارادو، باجول، ومارتين-سانتو Binelli, Muñiz, Subira, Navines, Blanco-Hinojo, Pêrez-Jurado, Pujol, and Martin-Santo (2016) الذى أجرى على المرضى الذين يعانون من القلق الاجتماعى ومتلازمة ويليامز- بيورن باستخدام الرنين المغناطيسي مقارنة بعينة من الأصحاء إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العينات الثلاث في التجهيز الانفعالي. وأشارت نتائج بحث Wauthia and Rossignol (2016) إلى أن للقلق تأثيرا على تشغيل/ إيقاف التجهيز المعرفي للمعلومات الانفعالية بافتراض أن التحيزات المعرفية تلعب دورا في مسببات القلق، كما وجد ارتباط بين اضطراب القلق والتجهيز الانفعالي للمعلومات المتحيز الذى قد يكون ناتجًا عن عجز التحكم في الانتباه، وهذا العجز يؤدى إلى اليقظة المفرطة والانتباه الانتقائى نحو المعلومات المهددة. كما كشفت نتائج بحث Gay, Bungener, Thomas, Vrignaud, Thomas, Baker, Montel, Heinzlef, Papeix, Assouad, and Montreuil (2017) عن عينة من المصابين بالتصلب العصبى المتعدد باستخدام تحليل المسار إلى أن للقلق تأثيرًا غير مباشر على الاكتئاب من خلال بعد تنظيم الانفعالات أحد المقاييس الفرعية للتجهيز

الانفعالي للمعلومات، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتجهيز الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في الكبت، قصور التجهيز الانفعالي، عدم تنظيم الانفعالات، التجنب، ونقص الخبرة الانفعالية، مما يشير إلى أن القلق يؤدى إلى صعوبات في تجهيز الانفعالات. ويتضح مما سبق – في حدود علم الباحثة- أن العينات المستخدمة في فحص مدى وجود علاقة بين القلق والتجهيز الانفعالي للمعلومات كانت عينة من الأفراد غير الأسوياء والمصابين باضطرابات نفسية مختلفة.

ومن العرض السابق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

1- ما التأثير المباشر للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي العام؟
2- ما التأثير المباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام؟
3- ما التأثير المباشر لقلق المستقبل على المعتقدات المعرفية لدى طالبات التعليم الثانوي العام؟
4- ما التأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط لدى طالبات التعليم الثانوي العام؟

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التنبؤ بالتأثيرات المباشرة للمعتقدات المعرفية وأبعادها الفرعية على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي.
2- الكشف عن التأثيرات المباشرة للمعتقدات المعرفية وأبعادها الفرعية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي.
3- التعرف على مدى التأثيرات المباشرة لقلق المستقبل وأبعاده الفرعية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي.
4- فحص التأثير غير المباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط ومدى تأثير هذه الوساطة على هذه العلاقة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية والأخصائيين النفسيين إلى أهمية تطوير معتقدات الطالب المعرفية عن طبيعة المعرفة وعملياتها، مما لها من آثار إيجابية في تخفيض القلق لديه بصفة عامة والقلق تجاه المستقبل بصفة خاصة.
2- تنبيه القائمين بالمؤسسات التربوية والتعليمية إلى ضرورة إشراك المتعلمين في أنشطة صفية ولاصفية من شأنها تقلل من قلق المستقبل لديهم، نظرا للتأثير السلبى للقلق على أدائهم الأكاديمي، واستقرارهم النفسي.
3- اهتمام البحث الحالى بدراسة المتغيرات المعرفية متمثلة في المعتقدات المعرفية لدى الأفراد ومدى تأثيرها المباشر وغير المباشر على متغيرات انفعالية متمثلة في قلق المستقبل والتجهيز الانفعالي للمعلومات، يشير إلى أهمية النظر إلى شخصية الأفراد بصورة متكاملة.
4- تناول البحث الحالى متغير التجهيز الانفعالي للمعلومات، يوجه اهتمام القائمين على التربية والطلاب إلى آليات وشروط التجهيز الانفعالي للمعلومات الناجح والمكتمل، وكيفية التعبير عن الانفعالات الإيجابية وامتصاص الانفعالات السلبية، الأمر الذى له تأثير إيجابي على كيفية إدارة انفعالاتهم والتعامل الناجح في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة.
5- تقديم معلومات بناء على نتائج البحث عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين قلق المستقبل كمتغير وسيط في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام.
6- إفادة الباحثين في مجال علم النفس بتقديم مقياس قلق المستقبل، ومقياس آخر لقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي العام.

مصطلحات البحث:

قلق المستقبل Future anxiety: تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه "حالة معرفية وإنفعالية توجه الفرد إلى التوقع والإدراك السلبي للأحداث والموضوعات المستقبلية على المستويين الشخصى واللاشخصى في فترة زمنية ممتدة إلى المستقبل". وتتمثل أبعاده الفرعية في: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل وتشير إلى نظرة الفرد المتدنية تجاه ذاته وإمكاناته وقدراته ومكانته في المستقبل وفقدان شعوره بالأمن النفسى. اليأس

من المستقبل ويقصد به الحالة السلبية تجاه الحياة وعدم القدرة على مواجهتها في المستقبل. القلق من المستقبل الدراسي والمهني وتعبر عن حالة من التوتر والخوف غير المبرر تجاه وضع الفرد الأكاديمى والمهنى في المستقبل. القلق من المستقبل الاجتماعي ويقصد به الإدراك والتوقع السلبي لأدواره وعلاقاته وتفاعلاته مع الآخرين الأمر الذى يدفعه إلى عدم الشعور بالارتياح والأمان الاجتماعى.

المعتقدات المعرفية Epistemological beliefs: تعرفه الباحثة إجرائيا في ضوء نموذج شومير وإستار Schommer and Eastar (2006) بأنه "تصورات الفرد العقلية عن طبيعة المعرفة وعملياتها المتعددة"، وتتمثل أبعاده الفرعية في: بساطة المعرفة وتعبر عن اعتقاد المتعلم عن مدى تعددية عناصر المعرفة ووضوحها وترابطها، يقينية المعرفة ويقصد بها تصور الفرد عن مدى صحة المعرفة والشك فيها من أنها مطلقة وثابتة ومستقرة أم أنها قابلة للتحقق ومتغيرة، فطرية التعلم وتشير إلى مدى اعتقاد الفرد عن إمكانات التعلم والقدرة على التعلم بأنها محددة وراثيا أم مكتسبة من خلال الممارسة والمران، مصدر المعرفة ويقصد به اعتقاد الفرد بأن مصدر المعرفة أحادى ومطلق أم أنه متعدد وقابل للتحقق من خبراته وأنشطته، نمو المعرفة ويعبر عن تصور الفرد عن سرعة اكتساب المعارف والمعلومات وطريقة اكتسابها إما بشكل كلى أو جزئي.

التجهيز الانفعالي للمعلومات Emotional processing information:

تتبنى الباحثة تعريف راشمان Rachman (1980, 51) للتجهيز الانفعالي للمعلومات بأنه عملية امتصاص Absorb أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا، وخفضها للحد الذى يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون مقاطعة أو خلل، ويقاس في البحث الحالى من خلال درجة صعوبات التجهيز الانفعالي للمعلومات في ضوء نموذج Baker (2001) للتجهيز الانفعالي للمعلومات.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالى فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة متغيرات: قلق المستقبل، المعتقدات المعرفية، التجهيز الانفعالي للمعلومات.

الحدود المنهجية: تتمثل في إجراءات المنهج الوصفي الارتباطي بالبحث الحالى.

الحدود البشرية: تتمثل في عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بالتعليم العام بمحافظة بورسعيد.

الحدود المكانية: تتمثل في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومية بمحافظة بورسعيد.

الحدود الزمنية: تتحدد نتائج البحث الحالى على أساس الفترة الزمنية التي تم تطبيق أدوات البحث فيها، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/2021م.

الخلفية النظرية والبحوث السابقة:

تتناول الباحثة في هذا الجزء عرضا نظريا لمتغيرات البحث الحالي، والمتمثلة في: قلق المستقبل، المعتقدات المعرفية، التجهيز الانفعالي للمعلومات، مع عرض البحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث من أجل التوصل إلى النموذج السببي الذي يفسر هذه المتغيرات، بالإضافة إلى تعقيب على هذه الخلفية، وفيما يلي العرض التفصيلي لذلك:

أولا: قلق المستقبل:

أصبح القلق والخوف من المستقبل سمة من سمات الحياة المتسارعة، ونتيجة لما يمر به العالم من حروب وأوبئة وظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية، الأمر الذي ترتب عليه العديد من الآثار السلبية سواء على مستوى الفرد أو المجتمع. ويمثل قلق المستقبل جانبا مهمًا من جوانب القلق العام التى لها تأثيرا سلبيا على أداء المتعلمين أكاديميا في مختلف المراحل الدراسية.

ويعد طلاب المرحلة الثانوية فئة مهمة من فئات المجتمع التى تتعرض للعديد من الضغوط سواء الناتجة عن طبيعة المرحلة العمرية وما يصاحبها من مشكلات انفعالية، وطبيعة المعتقدات المعرفية التى يمتلكها طلاب هذه المرحلة، أو طبيعة المرحلة الدراسية التى ينتمون إليها، مما يسهم في ازدياد القلق والخوف من المستقبل.

وقلق المستقبل أحد المخاوف التي ظهرت بالتزامن مع إطلاق توفلرToffler لمصطلح صدمة المستقبل (1970)؛ وأشار زاليسكى(1996) Zaleski إلى هذا المفهوم الذى يشير إلى حالة من التخوف والخوف وعدم اليقين والقلق من التغييرات غير المرغوب فيها والمتوقع حدوثها في المستقبل. ويمكن أن يشمل هذا الخوف من المستقبل مجموعة متنوعة من التهديدات المتوقعة بما في ذلك التهديدات الجسدية، مثل المرض أو الحوادث، أو التهديدات العاطفية، على سبيل المثال فقدان أحد أفراد الأسرة. وتختلف هذه التهديدات من حيث الخطورة، وقد يشمل القلق المستقبلي خوف الفرد من الفشل في تحقيق أهدافه وتطلعاته. وأن الجانب المعرفي هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل.

والقلق هو تهديد سواء كان هذا التهديد معلوما أو غامضا، ويرتبط قلق المستقبل بالأحداث المستقبلية ولا ينشأ من ماضى الفرد بل ينشأ عن خوف من المستقبل، وما يحمله من أحداث تهدد وجود الفرد أو سلامته، فالقلق ينجم من الخوف من أمور يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل، والتفكير بشأن الأحداث المستقبلية لا تشكل مشكلة إلا إذا كان صاحبها قلقًا لا يمكن السيطرة عليه ويكون عندئذ حالة مرضية مزمنة يصعب التعامل معها(Barlow, 2000). وعلى الرغم من أن شقير (2005) ذكرت أن قلق المستقبل اضطراب نفسي المنشأ إلا أنه ناتج عن خبرات ماضيه غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع والذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة والواقع، وهذا يجعل صاحبها في حالة التوتر وعدم الأمن مما قد يدفعه لتدمير الذات، والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير في المستقبل،

والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

ويعرف المشيخي (2009) قلق المستقبل بأنه الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي في المستقبل والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة وتدنى اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس. في حين يشير الحسينى (2011) إلى أن قلق المستقبل قلق ناتج عن التفكير في المستقبل، يعاني فيه الشخص من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت واليأس، كما أنه يتميز بحالة من السلبية، والانطواء والحزن والشك والتثبت، وعدم الشعور بالأمن. وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس قلق المستقبل بأنه الخوف أو التوتر أو الضيق الذى ينبع من توقع خطر يكون مصدره غير معروف إلى حد كبير أو مصدره غير واضح، ويصاحب القلق والخوف متغيرات تساهم في تطوير الإحساس والشعور بالخطر(Molin, 1990).

وبمراجعة وتحليل تعريفات قلق المستقبل يتبين للباحثة أن قلق المستقبل اضطراب نفسي ينشأ نتيجة خلل في عمليات الفرد المعرفية، متمثلة في إدراك الفرد للتهديدات والمخاطر التى ستحدث في المستقبل، وتفسيره لمسببات قلقه في المستقبل، الأمر الذى يدفع الفرد إلى تأهب وتوقع الأحداث المستقبلية المثيرة لهذا الاضطراب. ومن ثم تعرف الباحثة قلق المستقبل بأنه حالة معرفية وانفعالية توجه الفرد إلى التوقع والإدراك السلبي للأحداث والموضوعات المستقبلية على المستويين الشخصى واللاشخصى في فترة زمنية ممتدة إلى المستقبل.

وقد تناولت العديد من النظريات القلق بالدراسة والتفسير لعل من أهمها نظرية التحليل النفسي، النظرية المعرفية، النظرية السلوكية، النظرية الفسيولوجية، النظرية الوجودية، نظرية الدافع، كما تم تفسير قلق المستقبل من المنظور البيئي، كما أكدت النظرية المعرفية الطبيعة المعرفية للقلق، وخاصة أن قلق المستقبل له مكونات معرفية

مهمة وارتباطات عضوية قليلة، فهو إدراكي معرفي أكثر منه انفعالي عاطفي، وقد أشار العديد من الباحثين والعلماء منهم Zaleski (1996) ، المشيخي (2009)، الحسيني(2011) إلى أن الجانب المعرفي يعتبر هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل.

وتتعدد النظريات المعرفية للقلق مثل التوقعات المعرفية Cognitive Expectancy Theory، نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية Social Learning and Social Cognitive Theory، ونظرية المخططات لأرون بيك Becs Schema Theory وتشير هذه النظريات إلى أن قلق المستقبل عملية معرفية تعتمد على إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المستقبلية المختلفة، وأن الأفكار والتخيلات هى مثيرات لقلق المستقبل، والتى يصبح من خلالها في حالة قلق شعورى تثير بدورها انفعالات تقوده إلى توقع غير محبب للمثيرات المختلفة، مما يجعل الفرد في حالة ترقب، وتوجس وتوهم، وهذه الحالة ما هى إلا تأشيرة دخول لقلق المستقبل (الحسيني، 2011، 41).

ويذكر كل من كزابينسكي وبيتيرس Czapinski and Peters(1991) أن مصادر القلق قد تكون بسبب عاملين، الأول هو عدم اليقين أو المعرفة بالأحداث التى قد تحدث في المستقبل، والثاني يرجع إلى التجارب السابقة سواء للفرد نفسه أو للآخرين والتى أدت إلى توقعه للأحداث المستقبلية. ومن خلال الإطلاع على أدبيات البحث، مثل Molin (1990)، Humara (1999) ، الحسيني (2011) حول مسببات قلق المستقبل، قامت الباحثة بتصنيفها على النحو الآتى:

1- أسباب معرفية:

- خلل في الإدراك والفهم الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.
- نقص القدرة على تحديد إمكانات الفرد بصورة صحيحة، فهو دائما ما يتمنى فوق قدراته وإمكاناته.
- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل.
- التقدير المنخفض لمصادر معالجة الحدث المخيف وما يمكن أن يفعله الشخص تجاه الحدث المخيف.

- التقدير المنخفض لعوامل الخلاص من الحدث المخيف وما يمكن أن يفعله الأشخاص الآخرون لمساعدته.
- الانزعاج وفقدان القدرة على التركيز.
- ضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات.
- الاستغراق في التفكير في المستقبل.
- الأفكار اللاعقلانية تجاه الفرد نفسه والمحيطين به.

2- أسباب وجدانية:

- عدم قدرة الفرد على التوافق النفسى مع مشكلاته.
- عدم فعالية الفرد في التعامل مع الأحداث المستقبلية.
- عدم الشعور بالانتماء، والشعور بالتمزق.
- الاستعداد الشخصي.
- التناقضات الهائلة بين الواقع والتوقعات.
- صعوبة التكيف مع المشكلات.
- عدم القدرة على فصل الأمنيات عن التوقعات المبنية على الواقع.
- الفشل في اكتساب حب واحترام الآخرين

3- أسباب اجتماعية:

- التفكك الأسرى.
- انتشار الأمراض الاجتماعية والنفسية.
- التغيرات المعلوماتية والتكنولوجيا السريعة.
- قصور العلاقات مع الآخرين.
- ضغوط الحياة العصرية.
- انتشار الأوبئة.
- تضارب الأدوار وتداخلها.
- تغير المعتقدات الأخلاقية.

ويؤثر قلق المستقبل بشكل مباشر على المواقف الذاتية للأفراد تجاه المستقبل، أو تجاه ما سيحدث، وما قد يحدث وقد يصبح المستقبل مصدراً للقلق والرعب بسبب سوء فهم الأحداث المستقبلية المحتملة، وعدم ثقة الفرد في القدرة على التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية نتيجة تداخل الأفكار، وربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مما يسهم في عدم القدرة على التكيف مع الأحداث التي تعيق مستقبله، مما

يتسبب في زيادة القلق تجاه المستقبل (Rappaport, Fossler, Bross, and Gilden, 2007)

ويشير Zaleski (1996) إلى أن الأفراد مرتفعي قلق المستقبل يتميزون بأنماط سلوكية ومعرفية، فهم لا يخططون للمستقبل حتى لا يصابوا بخيبة أمل، ويتعاملون مع أمور المستقبل بمرح أقل، ويعانون أعراضا جسمية عندما يفكرون بالمستقبل، وكلما زادت حدة القلق زادت هذه الأعراض وتعددت، ويتعاملون مع الأمور الصغيرة من أجل تأجيل القيام بالأعمال المهمة، وعلى المستوى الاجتماعى يستخدمون الآخرين لتأمين مستقبلهم. وخلص بحث شاهين (2020) إلى أن لقلق المستقبل تأثيرًا سلبيًا على التفكير الابتكاري، كما أنه يرفع من درجة التشاؤم لدى الأفراد. وأوضح بحث سلامة (2022) إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل وكل من التسويف الأكاديمي والاليكسيثيميا لدى طلبة كلية التربية بجامعة الوادى الجديد. وتستنتج الباحثة أن من يتسمون بقلق مستقبل مرتفع يتسمون بالتردد، وضعف المخاطرة، والانسحاب من الأنشطة المختلفة، والانطواء، والشك، والخوف من المستقبل، وفقدان الثقة بالنفس، وتوقع الأحداث السلبية والحزينة.

ويظهر قلق المستقبل بوضوح في مرحلة المراهقة خصوصا الوسطي منها، فهي مرحلة فاصلة بين الطفولة والرشد التى يعتريها العديد من التغييرات الجسدية والعقلية والنفسية، وبداية التخطيط لتحديد المستقبل الدراسي والمهني، لذلك نجد أن طلاب المرحلة الثانوية خصوصا في السنة الأخيرة هم أكثر قلقا من غيرهم. وفي بحث أجراه كل من Oort, Lord, Verhulst, Ormel and Huizink (2009) طُبِقَ على (2220)ذكرًا وأنثى تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، بفارق زمني خمس سنوات بين كل مجموعة، أظهرت النتائج انخفاضاً في أعراض القلق خلال فترة المراهقة المبكرة وزيادة في أعراض القلق في أواخر فترة المراهقة، كما أظهرت النتائج أن الفتيات أكثر قلقاً من الأولاد.

ثانيا: المعتقدات المعرفية:

احتل البحث في مجال المعتقدات المعرفية الصدارة بين الباحثين التربويين، حيث تكمن أهمية المعتقدات المعرفية في ارتباطها بالأداء الأكاديمي للطلبة، فمثلا الطلبة ذوو الاعتقاد بأن المعرفة ثابتة لا تتغير يواجهون صعوبة في قبول المعلومات أو المعارف المعتمدة على التجريب، في حين أن الطلبة ذوي الاعتقاد بأن المعرفة منظمة في صورة أجزاء يواجهون صعوبة في فهم المعلومة، ويكونون أقل ميلا للمشاركة في عمليات التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك أقل في الدافعية الداخلية عن غيرهم من الطلبة (Schommer, Duell and Barker, 2003, 347).

وتعتبر أعمال ويليام بيري William Perry التي بدأها في الخمسينيات هي البدايات الأساسية التى لفتت النظر للاهتمام بموضوع المعتقدات المعرفية، ولقد وضع بيري مخططا للنمو المعرفي والأخلاقي للمعتقدات المعرفية بناء على مقابلات تضمنت أسئلة مفتوحة من طلاب جامعة هارفارد في الفترة من (1950 – 1960)، وظهر هذا النموذج من خلال التحليل الكيفي التفصيلي للطرق التي يظهرها الطلاب أثناء وصفهم لخبراتهم وتغيراتهم أثناء سنواتهم الجامعية، ولقد حدد بيري أربع مراحل معرفية أساسية لنمو المعتقدات المعرفية، هي: الإزدواجية Dualism، التعددية Multiplism، النسبية Relativisim، والالتزام أو التعهد Commitment، كما حدد تسعة مستويات لهذه المعتقدات (In: Brownlee, Boulton-Lewis and Purdi, 2002) ، عابدين، أحمد، 2013، 218).

وقد أشارت كل من بولسين وفيلدمان Paulsen and Feldman(1999,17) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات معرفية بسيطة أقل من غيرهم في تقدير قيمة مهام التعلم وفي الشعور بكفاءتهم الذاتية في التعلم، كما أنهم يميلون إلى الضبط الداخلى والتوجه الداخلى نحو الهدف، وذلك مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية ناضجة أو خبيرة والذين يميلون إلى التوجه الخارجى لتحقيق الهدف.

وتعتبر المعتقدات المعرفية أحد مستويات ماوراء المعرفة وهو ما يطلق عليه ماوراء المعتقدات المعرفية Epistemological Metacognitive إضافة إلى المستويين، هما: معرفة ماوراء المعرفة، ومعرفة ماوراء الإستراتيجية، حيث تعمل المعتقدات المعرفية رابطًا للمستويين السابقيين وتتضمن المراقبة والوعي لحدود المعرفة (Kitchener, 2002).

وعرفت شومير- أيكنس Schommer- Aikins (2004, 22) المعتقدات المعرفية بأنها "هي كيف يعتقد الفرد أن يتعلم أو يعرف الأشياء وكيف تؤثر هذه المعتقدات على تنوع الطرق التى يطورها لاكتساب المعرفة". وقد عرف كل من برونلي وبرثلسن Brownlee and Berthelsen (2008, 400) المعتقدات المعرفية بأنها "وجهة نظر الفرد الفطرية حول طبيعة المعرفة". ويذكر البنا (2007، 15) أنه يمكن تعريف المعتقدات المعرفية في ضوء نموذج شومير Schommer على أنها نظرة الطالب وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة من جهة (يقينية، مصدر، وبنية المعرفة) وطبيعة عملية تعلمها من جهة آخري(ضبط، وسرعة اكتساب المعرفة). في حين يعرف كل من المومني وخزعلي (2015، 500) المعتقدات المعرفية بأنها "تصورات المتعلم الذهنية والعقلية المتمثلة بطبيعة المعرفة واكتسابها وتبريرها وثباتها".

وقد يرجع تعدد مسميات وتعريفات المعتقدات المعرفية بين الباحثين إلى اختلاف مجالات الاهتمام في هذا الموضوع، فالبعض ينصب اهتمامه بمجال علم النفس التربوي، والبعض الآخر بمجال علم نفس النمو، والبعض الثالث ينصب اهتمامه بالإرشاد النفسي (المنشاوي، 2016)، وقد يرجع هذا التعدد والتنوع أيضا إلى اختلاف نموذج المعتقدات المعرفية القائم عليه تلك التعريفات.

وقد توصلت Schommer (1990) إلى أن المعتقدات المعرفية هي نظام من المعتقدات يتكون من بنية متعددة الأبعاد خلافا لما كان يعتقد سابقا بأن مفهوم المعتقدات المعرفية ذات بنية أحادية البعد. وقد أشار كل من Schraw, Bendixen and

Dunkle (2002, 262) إلى أن البحث في المعتقدات المعرفية يحتاج إلى التركيز في تحديد أبعاد المعتقدات المعرفية بشكل شامل ومتكامل قدر الإمكان، وبناء مقياسٍ صادقٍ وثابتٍ للمعتقدات المعرفية.

ويمكن تلخيص النماذج المختلفة التي تناولت أبعاد المعتقدات المعرفية في الجدول رقم (1):

جدول (1). نماذج أبعاد المعتقدات المعرفية

النموذج	أبعاد المعتقدات المعرفية
نموذج Schommer (1990- 1998)	تتكون المعتقدات المعرفية من (5) أبعاد رئيسة مستقلة يندرج منها (12) بعدا فرعيا، على النحو الآتي: مصدر المعرفة(السلطة هي مصدر المعرفة، الذات والعقل هما مصدر المعرفة)، يقينية المعرفة (تجنب الغموض، المعرفة المؤكدة)، بنية المعرفة وتنظيمها (البحث عن الإجابات المفردة، تجنب التكامل)، التحكم في اكتساب المعرفة (القدرة على التعلم فطرية، لا نستطيع تعلم كيف نتعلم، النجاح لا يرتبط بالعمل الجاد)، سرعة اكتساب المعرفة (التعلم سريع، التعلم من أول مرة، المجهود المركز مضيعة للوقت).
نموذج Moore (1994)	قام Moor (1994) بدمج المستويات التسعة للمعتقدات المعرفية التي اقترحها "بيري" في أربعة مكونات، هي: الثنائية (المعرفة صحيحة مطلقة في صحتها وإما خاطئة)، التعددية (تعددية وجهات النظر في مجال معين، وأن المعرفة ليست يقينية)، النسبية (المعرفة نسبية، شرطية، موقفية، سياقية)، الالتزام في إطار النسبية (التمسك بالقيمة والالتزام بها، أو إلى نوع من المنظور الفلسفي الذي يمد المتعلم بإطار مرجعي للحكم على المعرفة وتفسيرها).
نموذج Hoffer and Pintrich (1997)	افترض(1997) Hoffer and Pintrich أن المعتقدات المعرفية تتضمن: - طبيعة المعرفة وتشير إلى ماهية المعرفة، وأن الفهم تقدمي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة إلى النسبية ثم إلى النظرة السياقية ثم الموقف البنائي. ويتضمن: يقينية المعرفة، بساطة المعرفة. - مجال طبيعة اكتساب المعرفة: وتعبر عن معتقدات الفرد عن العملية التى يتوصل بها الفرد إلى المعرفة، ويتضمن: مصدر المعرفة، تبرير اكتساب المعرفة
نموذج Wood and Kardash (2002)	حدد (2002)Wood and Kardash خمسة معتقدات، هي: سرعة اكتساب المعرفة (يتراوح هذا المعتقد من أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث، إلى الاعتقاد بأن التعلم يعتبر عملية معقدة ومتدرجة تتطلب الوقت والجهد)، بنية المعرفة (يتراوح من الاعتقاد بأن المعرفة مكونة من أجزاء من المعلومات المنفصلة غير المشوسة إلى أن المعرفة غالبا ما تكون معقدة ومتكاملة وغامضة، كما أنه لا توجد إجابة صحيحة واحدة)، تفسير وتعديل المعرفة (ويتراوح هذا الاعتقاد من أن المعرفة مؤكدة يتلقاها الفرد بسلبية إلى أنها نامية بشكل ثابت وتبني بشكل شخصي وفعال، وتخضع للتساؤل)، خصائص الطلاب الناجحين (يشير إلى اعتبار الطلاب الناجحون يولدون كذلك، وأنهم يستطيعون فهم الأفكار الأساسية، وتذكر الحقائق بسهولة، وانجاز مهام التعلم بسرعة وأقل جهد، إلا أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقتًا وجهدًا)، إمكانية الوصول إلى الحقيقة(ويتراوح هذا البعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية إلى التشكيك في صدق المعلومات، وعدم الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية، وفي وجود إجابة واحدة صحيحة).

نموذج Schommer and Eastar (2006)	طور كل من Schommer and Eastar (2006) المعتقدات المعرفية، وأشارا إلى أن نظام المعتقدات المعرفية يتكون من (5) معتقدات منفصلة بشأن المعرفة لدي المتعلمين، هي: بساطة المعرفة (يمتد من تصور المتعلم بأن المعرفة عبارة عن عناصر منعزلة وأنها جزئيات واضحة إلى تصوره بأنها تكاملية ومترابطة)، فطرية القدرة على التعلم (يتراوح هذا من الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ومحددة وراثيا إلى فكرة أن القدرة على التعلم مكتسبة وتتطور من خلال الخبرة والتدريب)، مصدر المعرفة (ويتراوح هذا الاعتقاد بأن المعرفة مطلقة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تشتق من الخبرات الشخصية، سرعة التعلم (يتراوح هذا المعتقد من كون تحصيل المعرفة إما أن يتم بسرعة أو لا يتم على الإطلاق إلى الطرف الآخر المناقض الذي يعتقد أن اكتساب المعرفة يتم مرحليا أو جزئيا)، يقينية المعرفة (يتراوح هذا المعتقد من تصور المعرفة بأنها يقينية وقطعية ومطلقة إلى تصور المعرفة أنها تتغير باستمرار.
نموذج Phan (2008)	توصل Phan (2008) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى (4) عوامل للمعتقدات المعرفية، هي: بساطة المعرفة، القدرة المحددة بمعني أن القدرة على التعلم غير متغيرة، يقينية المعرفة أي أن المعرفة يقينية ليست فيها شك، سرعة التعلم.

وتستخلص الباحثة في ضوء العرض السابق للتصورات والنماذج التي تناولت بنية المعتقدات المعرفية، أنها متباينة ومتعددة، وقد يرجع هذا التنوع والاختلاف إلى مجالات اهتمامات الباحثين وتوجاهاتهم النظرية، والأساليب المستخدمة للكشف عن بنية المعتقدات المعرفية، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن هناك اتفاقًا بين معظم الباحثين أن بنية المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد وليست أحادية البعد، كما أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تندرج تحت بعدين رئيسين هما: المعتقدات حول المعرفة وتتمثل في(بساطة المعرفة، مصدر المعرفة، يقينية المعرفة)، المعتقدات حول عملية التعلم وتتمثل في (فطرية التعلم، نمو المعرفة). وبمراجعة أدبيات البحث التي تناولت المعتقدات المعرفية مثلSchommer-Aikins Schommer (1990, 1994-a, 1994-b) (2002, 2004), Phan (2008), Aksan (2009) تستخلص الباحثة أن المعتقدات المعرفية هو نظام يتصف بعدد من الخصائص، تتمثل في:

- التعددية: تشير إلى امتلاك الفرد لنظام من التصورات والمعتقدات المتعددة حول طبيعة المعرفة وعمليات التعلم.

- متطورة: تعني أن معتقدات الفرد حول المعرفة وعمليات التعلم متطورة وفقا لنظام غير ثابت، كما تمكن الفرد من اختيار إستراتيجيات التعلم الملائمة وتتحكم في العديد من سلوكياته.
- مستقلة: تشير إلى أن معتقدات الفرد المعرفية مستقلة عن بعضها البعض سواء في بساطتها أو تعقيدها، كما أن نمو كل بعد منها يتم بشكل مستقل عن الآخر، فعند نمو أحد المعتقدات لا يشترط بالضرورة نمو المعتقدات الأخري.
- ذاتية وانفعالية: تشير إلى أن المعتقدات المعرفية لها بعد انفعالي، لارتباطها بمشاعر وأحاسيس الفرد.
- ثقافية: تشير إلى أن المعتقدات حول طبيعة المعرفة وعملية التعلم تنتقل من جيل إلى جيل كجزء من التراث الثقافي والأسري للفرد.
- وظيفية: تشير إلى أن المعتقدات المعرفية تعمل كمنقحات ومصفيات للتفكير والتعلم، كما تحدد ماذا يعتقد الفرد وكيف يفسر المواقف والمهام المختلفة، وماذا يختار من إستراتيجيات تعليمية، واتخاذ القرارات، الأمر الذي يخفض من خبرة القلق لديه، وتحسين أداؤه الأكاديمي.

وقد أشارت Schommer- Aikins (2004, 23) إلى ضرورة دراسة المعتقدات المعرفية من خلال العلاقة الجوهرية بينها وبين العلاقات الاجتماعية في الموقف التعليمي، وذلك لتأثر المعتقدات المعرفية بعلاقة الطالب بالآخرين مثل المعلمين والخبراء والأقران.

ويشير كل من هوفر وبنترتش Hofer and Pintrich(1997) ويتفق معهما الوقاد (2012) إلى أن المعتقدات المعرفية تبني على افتراض عام وهو أن المعرفة تتطور وتنمو بمرور الزمن، وعند تحليل الخصائص المتعلقة بالمعتقدات المعرفية وجد أن الطالب في البداية يكون لديه فكرة عن المعرفة بأنها مؤكدة، ثم ينمو هذا المعتقد مع الدراسة إلى أن المعرفة متعددة ونسبية، ويدرك أن عليه في النهاية امتلاك القدرة على

تنظيم الأفكار المتعددة، وبناء أفكار أكثر ارتباطاً بسياق عملية التعلم. وقد ذكر كل من Schommer, Crouse and Rhodes (1992, 135) أن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الطلبة تبعاً للخبرات الشخصية التى يمرون بها وكذلك من خلال المشاركة الاجتماعية أثناء عملية التعلم، وذلك يساعد على تكوين المعتقدات المعرفية وتطورها لدى الطلبة، ولكنها لا يكتمل تكونها إلا بنهاية سنوات الدراسة باعتبارها متغيراً تابعاً يتأثر بالخبرات التى يمر بها المتعلم أثناء عملية تعلمه. وقد أجري كل من Schommer,Clavert, Gariglitter and Bajaj (1997) بحثا يهدف إلى فحص تطور معتقدات طلبة المرحلة الثانوية عن طبيعة المعرفة والتعلم، وتوصل البحث إلى أن معتقدات الطلبة في: القدرة الثابتة على التعلم والمعرفة البسيطة والتعلم السريع والمعرفة اليقينية، تتغير كلما اقتربوا من نهاية السنة الثالثة في المدرسة الثانوية، وكلما انخفض اعتقاد الطلبة في التعلم السريع تحسنت درجة الصف التى يصلون إليها. ومن ثم فإن المعتقدات المعرفية تتغير وتتطور بتقدم العمر.

ثالثا: التجهيز الانفعالى للمعلومات:

ظهر مفهوم التجهيز الانفعالي للمعلومات Processing of Emotional Information) لأول مرة في دراسة أجراها كل من ميلاميد ولانج Melamed and Lang (1970) وذلك عندما لاحظا عدة علاقات ثابتة بين الصور المخيفة والنتائج العلاجية الناجحة، حيث أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين الآثار الفسيولوجية التعليمية وتغيير السلوك الانفعالي، وأن البنية النفسية في تصورها للمشاهد المتخيلة قد تكون المفتاح الرئيس للتجهيز الانفعالي للمعلومات بهدف النجاح في إجراءات العلاج(In: Lang, 1977, 863).

وأوضحت روثبام Rothbaum (2006,4) أن لانج Lang قدم تحليلا عن مصطلح التجهيز الانفعالي للمعلومات من خلال البنية المعرفية لنموذج الخوف الذى يتضمن المثير والاستجابة، حيث تتضمن معلومات تعمل كبرنامج لتجنب التهديد أو

الهروب من الخطر، فعلى سبيل المثال الاستجابات الفيسيولوجية والسلوكية للخوف لشخص ما يعانى رهاب الكلاب، تتمثل في سرعة دقات القلب، أو التعرق، أو الهروب، كذلك الشعور بالتهديد من كل المعانى المرتبطة بالكلاب مثل "الكلاب الخطيرة"، حيث يحدث التجهيز الانفعالي بشكل ناجح إذا تكرر نفس الموقف ولم يسبب للشخص أى علامات للضيق، لكن تصبح عملية التجهيز الانفعالي فاشلة أو غير مكتملة عندما يتكرر نفس الموقف ويشعر الفرد بالضيق أو الخوف أو الألم.

وقد أوضح راشمان (2001) Rachman أن الأفراد إذا لم يستطيعوا امتصاص أو تجهيز الأحداث المزعجة انفعاليا، فسوف يتصرفون دائما بمستوى مرتفع من الاستثارة وبتدخل كثير من المشاعر بحيث يصعب عليهم التركيز على الحياة اليومية، وقد ذكر راشمان في مقال له عام 1980م أن تفسير ذلك يرجع إلى ما يسمى بالتجهيز الانفعالي للمعلومات، وعرفه بأنه "عملية يتم بها امتصاص A bsorb أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا، وخفضها إلى الحد الذى يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاسستمرار دون إعاقة أو خلل" (Rachman, 1980). وعرفه تروجيلو وتروجيلو ولوبيز وجوماز وفالنسيا وريندون وبيندیا بارا Trujillo, et al. (2017) "أنه وظيفة معرفية معقدة ضرورية للنجاح والتكيف مع البيئات الاجتماعية، وذلك لأننا بحاجة إلى التفسير والاستجابة للإشارات التي تعبر عن المكافأة أو التهديد". وأشار أوربيجوزو وماتيلانس وإستيفيز ومونتيرو Orbegozo, Metellanes, Estévez and Montero (2018) أن التجهيز الانفعالي للمعلومات هو عبارة عن الإستراتيجيات التى تقدم للانفعالات حتى يتم التعبير عنها، وتعزز هذه الإستراتيجيات التجهيز الانفعالي الصحيح والمكتمل الذى يؤدى إلى التطور الانفعالي السليم، والتكيف مع البيئة، أما عند حدوث فشل في هذه الإستراتيجيات فإنها تؤدى إلى صعوبة في التجهيز الانفعالي، وهذا بدوره يصبح مؤشرا خطرا على الأمراض النفسية مثل القلق والاكتئاب.

وأوضح راشمان Rachman (1980,54; 2001, 167) أنه لتقييم التجهيز الانفعالي الناجح يجب التحقق من ثلاثة شروط تتمثل في:

1. أن يكون هناك دليلٌ على الاضطراب أو الانزعاج الانفعالي.
2. أن يحدث تناقصٌ واضحٌ في الاضطراب أو الانزعاج الانفعالي.
3. أن يكون هناك دليلٌ على أن الفرد تابع حياته المعتادة وروتينه اليومي.

فإذا تحقق الشرط الأول (حدوث اضطراب أو انزعاج انفعالي)، ولم يتحقق الشرط الثاني (تناقص الاضطراب أو الانزعاج الانفعالي)، ولم يتحقق الشرط الثالث (متابعة الفرد لحياته المعتادة)، تصبح عملية التجهيز الانفعالي للمعلومات غير مكتملة.

وقد أشار Rachman (2001, 167) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التى تعيق التجهيز الانفعالي للمعلومات بالإضافة إلى عوامل تجنب هذه الصعوبات، وهى:

1. عوامل خاصة بالحالة State Factors: مثل القلق، عدم الارتياح، الإثارة العالية، المرض، التعب، الأحلام المزعجة، الأرق، ويمكن تجنب هذه الصعوبات من خلال الاسترخاء.

2. عوامل خاصة بالشخصية Personality Factors: مثل الحساسية، الانطواء، التوجه الداخلي، ويمكن تجنب هذه الصعوبات من خلال الكفاءات الواسعة، تأكيد الذات، الاستقرار.

3. العوامل المرتبطة بالمثيرات Stimulus Factors: وهي الأحداث المفاجئة، شدة الحدث، الخطورة، عدم التحكم في الحدث، عدم التنبؤ بالحدث، انتظام الحدث، الأحداث الجسيمة، والتهيؤ أو الاستعداد، ويمكن تجنب هذه الصعوبات من خلال الاعتدال، التميز، الأمان، عدم التهيؤ، ومن خلال أحداث يمكن التحكم بها، أحداث يمكن التنبؤ بها، أحداث تحدث تدريجيا.

4. عوامل ترتبط بالنشاط Associated Activity Factors: وهي الضغوط المتزامنة، التركيز الشديد على مهمة منفصلة، الحرارة، الضوضاء، الحاجة إلى كبت التعبير.

وقد قدم عدد من الباحثين والعلماء نماذج مفسرة للتجهيز الانفعالي للمعلومات منها:

1- النظرية الإدراكية الحركية للانفعال Perceptual Motor Theory of Emotion لـ ليفنثال وشيرر Leventhal and Scherer (1987 , 1-8) وأشارا إلى أن العلاقة بين المعرفة والانفعال علاقة تفاعلية، وعلى هذا قدما نموذجا مكوناتيا يتكون فيه الانفعال في البداية من أشكال بسيطة تشبه رد الفعل، تكون مرتبطة بالعمليات الحس حركية، ثم تصل إلى أشكال أكثر تعقيدا والتى تنتج عن إسهام مستويين على الأقل من مستويات الذاكرة وتجهيز المعلومات، والفكرة الرئيسية في هذه النظرية أن انفعالات البالغين ردود أفعال سلوكية مركبة تعكس النشاط البنائي لنظام التجهيز الانفعالي الهرمي متعدد العناصر، وتتداخل جميع مستوياته وعناصره فعليا في جميع الخبرات وردود الفعل الانفعالية. وركز ليفينثال Leventhal (1982, 1) على ثلاثة جوانب رئيسية هي: العلاقة بين الانفعال والمعرفة،العلاقة بين الشعور الذاتي والسلوك المعبر عنه، التحكم في الانفعال. ويفترض هذا النموذج أن عناصر التجهيز الانفعالي للمعلومات تتضمن ثلاثة مستويات هي: الحس – حركي، التخطيطى، المفاهيمى.

2- نظرية التشفير المتعدد لبوتشي Multiple Code Theory (Bucci,1997, 154) تفترض أن للانفعال دورًا في المعرفة، والعمليات المعقدة المتضمنة في تحويل الخبرات الانفعالية إلى صيغة لفظية، وأن نظرية التجهيز الانفعالي للمعلومات تستند على أسس قوية من التحليل النفسي، فوفقا لهذه النظرية فإنه يتم تمثيل المعلومات في المخ وفقا لنظامين: نظام لفظي Verbal System، ونظام غير لفظي Non-Verbal System، كما أن التمثيل غير اللفظي يتم بطريقتين في تجهيز المعلومات: طريقة رمزية Symbolic، وطريقة غير رمزية Sub-Symbolic .ويشير ميرجينلار وبوتشى Mergenthaler and Bucci (1999, 340) إلى أن صياغة نظرية التجهيز الانفعالي للمعلومات تعتمد على نظرية التشفير المتعدد وفق نظامين هما: النظام اللفظي Verbal System: وهي تتكون من طريقة التجهيز

الرمزي للغة، وهي مجردة، فإن نفس الكلمة اللفظية يمكن التحدث بها أو كتابتها أو المراسلة بها، ويمكن التواصل بها مع الآخرين، فمن خلال اللغة ننقل الأفكار والانفعالات والأحاسيس من خلال ما نمر به من التجربة الانفعالية، والنظام غير اللفظي Non-Verbal System: وهي تجمع بين طريقتين في تجهيز المعلومات وهما (طريقة رمزية Symbolic، طريقة غير رمزية Sub-Symbolic)، وهي عبارة عن الأنظمة والعمليات الحسية والجسدية.

3- نموذج النظم المعرفية المتفاعلة Interacting Cognitive Subsystems قدم تيسيدل Teasdale (1999) نموذج النظم المعرفية المتفاعلة لتفسير الاكتئاب، وفيه يحدد مستويين مختلفين كيفيا لمعنى الحدث، هما: المعنى الافتراضىPropositional Meaning، والمعنى الضمنى Implicational Meaning، ويفترض أن المعلومات التى نكتسبها تختلف في الكم والنوع باختلاف الخبرات التى يتم تسجيلها داخل العقل، فتجهيز المعلومات ينطوى على تحويل أنماط المعلومات من شكلها الحالى إلى شكل أكثر قبولا وفهما من جانب العقل من خلال وضعها في رموز عن التى كانت عليها، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية الفرعية عن طريق إسهام كل فرع من نظم التجهيز المعرفية إلى تجهيز مجال معين أو متخصص حيث يقوم العقل بتنظيم التفاعلات بين هذه النظم المعرفية، وعند تنشيط هذه التفاعلات فإنها تنتج نموذجًا عقليا ديناميا ذاتى التنظيم. وذكر تيسيدل Teasdale (1999, 61) أن المعنى الافتراضى يركز على علاقات دلالية محددة في حين يركز المعنى الضمنى على علاقات كلية عالية المستوى، ذلك لأن كلا من المستويين له دورٌ مختلف في الانفعال من خلال التفاعل الانفعالي والتعديل فيه عن طريق التجهيز الانفعالي للمعلومات. ويميز النموذج بين الاعتقاد العقلى Intellectual Belief، والاعتقاد الانفعالي Emotional Belief، فالاعتقاد العقلى: له مستوى محدد يتم في المستوى الافتراضى، وله قيمة حقيقية يمكن قياسها، ولا يتأثر مباشرة بالمعلومات الحسية مثل:

نبرة الصوت، الاستثارة، حالة الجسم، المثيرات البصرية، ولهذا لا يملك هذا المستوى الافتراضى ارتباط مباشر بإنتاج الانفعال، وبدلا من ذلك فإن إنتاج الانفعال يتم عن طريق ارتباط غير مباشر مع مخططات أكثر عمومية وشمولية. أما الاعتقاد الانفعالي فيرصد المعلومات الحسية المختلفة والتى لا يكون لها بالضرورة قيمة حقيقية، وقد تكون مستمدة من خبرات انفعالية يتعرض لها الفرد، وليس له بالضرورة قيمة محددة، ولكنها تؤثر على رد فعل الفرد بشكل منفصل عن الاعتقاد العقلى (Gumley, White and Power, 1999, P. 267).

4- النظرية المعرفية – الخبرية للشخصية Cognitive-Experiential Self-Theory ، أشار إبستين Epstien (2003, 4) إلى أن النظرية الضمنية تتكون من مخططات تنتظم في تسلسل هرمى: أولا: مخططات عامة مجردة: وهى المخططات التى تمثل معتقدات الفرد مثل: إننى شخص ذو قيمة، أن العالم ليس مكانا آمنا دائما، لا يمكن الثقة بالأفراد، وهذه المخططات تكون مستقرة في قمة الهرم، ولا يمكن تغييرها بسهولة لأنه إذا حدث أى تغيير فيها فإنه يؤدى إلى اضطرابات شديدة في الشخصية، ففي بعض التجارب والخبرات الانفعالية التى لا يتمكن الفرد من إدخالها في منظومته الخاصة، الأمر الذى يؤدى إلى استجابات فصامية لديه. ثانيا: مخططات محددة: وهي مخططات خاصة بمواقف محددة بعينها، وهى تكون في قاعدة الهرم، وتغييرها يتم بسهولة ولا يؤثر على شخصية الفرد لأنها مخططات غير ثابتة.

وتقوم النظرية المعرفية – الخبرية للشخصية (CEST) على ثلاثة افتراضات أساسية وهى:

أ. أن هناك نظامين مستقلين لتجهيز المعلومات يعملان بشكل تفاعلى هما: النظام الخبرى Experiential system: ويعمل في مستوى ما قبل الوعى Preconscious، والنظام المنطقى العقلانى Rational System ويعمل في مستوى الوعى.

ب. إن النظام الخبرى تحركه الانفعالات، حيث يتم دمج اللاوعى الانفعالي مع مستوى ما قبل الوعي.

جـ. هناك أربعة احتياجات أساسية للإنسان طبقا لنظريات الشخصية تتمثل في: مبدأ اللذة، الحاجة للاستقرار والحفاظ على النظام المفاهيمى للفرد، الحاجة لتحسين مفهوم الذات، الحاجة للانتماء، وهي التى تحفز عمل النظامين الخبرى والعقلانى.

5- نموذج بروين للتمثيل المزدوج Brewin Dual Representation Theory قدم هذا النموذج في إطار إضطرابات ما بعد الصدمات Post Traumatic Stress Disorder (PTSD)، حيث يشير بروين (Brewin, 2007) إلى أن الحدث الصادم هو المرور بخبرة أو تجربة أو مشاهدة حدث صادم بحيث يشتمل على الموت، أو التهديد بالموت، أو إصابة خطرة، أو إيذاء الذات أو الآخرين، ويتضمن استجابات عديدة مثل الخوف الشديد، العجز، الرعب. ويفترض أن الصدمات المؤلمة التى يمر بها الفرد في فترة الطفولة المبكرة تنتج نوعين من الذاكرة، ذاكرة لفظية المدخل Verbally Accessed Memory (VAM)، ذاكرة موقفية المدخل، وهذان النظامان يعملان بالتوازى. ويمكن تفسير الظواهر المعقدة التى تحدث في اضطراب ما بعد الصدمات، والتجهيز الانفعالي للحدث الصادم، وتفترض النظرية ثلاثة مخرجات محتملة من عملية التجهيز الانفعالي للحدث الصادم: اكتمال التجهيز بشكل ناجح، الاستمرار في التجهيز بشكل مزمن، الإيقاف المبكر لعملية التجهيز.

6- نموذج التجهيز الانفعالي للمعلومات Emotional of Processing Information قدم نموذج فو وكوزاك Foa and Kozak (1986) للتجهيز الانفعالي للمعلومات مفهوم التجهيز الانفعالي في سياق اضطراب ما بعد الصدمات PTSD وذلك بعد تقييم راشمان مفهوم التجهيز الانفعالي، والذى يؤكد على أهمية نجاح تجهيز الذكريات المؤلمة، وذلك بهدف تحسين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD). وتشير فو وهيمبري وروثبايوم Foa, Hembree and Rothbaum (2007) إلى أن الهدف

الرئيس للتجهيز الانفعالي هو مساعدة الأفراد الذين نجوا من الصدمات على تقليص الأعراض المرتبطة باضطراب ما بعد الصدمات، كما قدمت أسلوب العلاج بالتعرض المطول Prolonged Exposure، والذى يتم فيه تعريض الفرد لعيش الحدث الصادم مرة أخرى في ظروف آمنة، وتقليل الأعراض تدريجيا، بحيث يتم التجهيز الانفعالي الكامل للحدث الصادم والذكريات التى ارتبطت به.

ويشير Rachman (2001) إلى أن نموذج فو وكوزاك Foa and Kozak (1986) لم يحدد الآليات المتضمنة في التجهيز الانفعالي، ولم يضع مقياسا بحيث تكون له تطبيقات عملية في العلاج النفسى.

7- نموذج التجهيز الانفعالي لـ بيكر The Emotional Processing Model, Baker (2001) وفي محاولة من Baker لعلاج أوجه القصور بالنظريات والنماذج المفسرة للتجهيز الانفعالي، قام بعدد من البحوث (1989 a, 1989b, 1995) أشار من خلالها إلى وجود مجموعة مختلفة من أساليب التجهيز الانفعالي يستخدمها الأفراد، وبناء على ملاحظته قام بوضع نموذجٍ للتجهيز الانفعالي من خلال التطبيق على عينات من المرضى والعاديين، كما حدد النموذج بعض العمليات النفسية للتجهيز الانفعالي وخاصة العمليات المحددة للتجهيز الناجح (In: Baker, 2007). وقدم روجر بيكر Roger Baker (2001) نموذج التجهيز الانفعالي أول مرة في مقال بعنوان "نموذج التجهيز الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسى: خطوة للأمام" عام 2001 م، تكون من ثلاث مراحل، تتمثل في، المرحلة الأولى: الحدث الانفعالي (الإدخال أو التسجيل) يكون الحدث المثير للانفعال هو المدخل الذى يحتاج للتسجيل سواء في مستوى الوعى أو اللاوعى. وقد يكون حدثًا صغيرًا مثل (مشاداة مع أحد الزوجين) أو حدثًا كبيرًا أليمًا (مثل حادث سيارة) أو سلسلة من الأحداث الضاغطة، والتقييم المعرفي لمعنى الحدث يحدد الخبرات الانفعالية، ومن معوقات التجهيز في هذه المرحلة الفشل في تسجيل الحدث، أو سوء التفسير لهذا الحدث، أو التجنب الفعال لحدث

محتمل أن يكون ضاغطا (Baker, 2011)، والمرحلة الثانية: الخبرة الانفعالية (التجربة) وتتضمن الخبرة الكلية أي أن الفرد يصف شعوره في وحدة كلية "كنت غاضبا"، الوعى بالحدث المثير للانفعال، وتسمية الانفعال، وربط الانفعال بالحدث المسبب له، أما المرحلة الثالثة: وتتمثل في التعبير عن الانفعال (التعبير) سواء بشكل مباشر كالتحدث مع الشخص المسئول عن الألم أو بشكل غير مباشر مثل ركل الأبواب، وقد يكون التعبير عن الانفعالات لفظيا مثل مشاركة الانفعالات مع الأصدقاء، كما يمكن التعبير عن الانفعالات بطريقة بناءة كمحاولة حل المشكلات مع الفرد المتسبب في الانفعال، وقد يكون التعبير عن انفعالات الفرد مدمرا للآخرين أو مدمرًا للذات. ثم أضاف Baker (2007) المرحلة الرابعة للتجهيز الانفعالي وهى: تنظيم الانفعال حيث ذكر أنه يوجد بعض الأفراد يطورون أنماطا مختلفة من التحكم أو التنظيم الانفعالي خلال حياتهم، وبعض هذه الأنماط يقود إلى تفاعل جيد بين الأفراد مثل عدم العنف عند الغضب، وبعض هذه الأنماط يكون مضرا مثل التحكم في عدم إظهار أى رد فعل خارجى للانفعال، وبإضافة بعد التحكم تتكامل عناصر نموذج التجهيز الانفعالي الأربعة (التسجيل – التجربة – التعبير – التنظيم للانفعالات)، ويعد تنظيم الانفعال على أفضل ما يكون حين يخلو من عدم التحكم المبالغ فيه، وعدم الإفراط فيه حتى لا يضر بالفرد أو بالمحيطين به، وقد يحدث التحكم أو تنظيم الانفعال في مراحل مختلفة من النموذج، ففي مرحلة الإدخال يحاول الفرد تجنب أى حدث قد يضايقه، وتجنب مواقف التحدى، فالتحكم في الحدث المدخل ليس سيئا بوجه عام، حيث تجنب المواقف الخطرة والعلاقات غير السوية يكون أمرًا صحيًا للغاية، ومن المهارات المميزة في تلك المرحلة هى تغيير الحدث المدخل مثل إقناع زميل العمل المسبب للمتاعب بأن يهدأ قليلا مما يخفف من ضغوط العمل.

وقد صمم بيكر وزملاؤه Baker, et al. (2010) مقياس التجهيز الانفعالي Emotional Processing Scale (EPS) وهو مقياس يهدف لجمع التنظير

المفاهيمى الأصلى لـ Rachman (1980) وبعض الآليات النفسية التى تعرقل التجهيز الانفعالي الناجح في إطار عمل شامل، وصمم المقياس لقياس خمسة صعوبات تعوق تجهيز الانفعالات، متمثلة في: الكبت، قصور تجهيز الانفعال، عدم تنظيم الانفعال، التجنب، نقص الخبرة الانفعالية.

وأشار Baker, Thomas, Thomas, Santonastaso and Corrigan (2015) إلى أن البحث الدولى الذى أجرى على عينة مكونة من (7113) فردا تم جمعها بواسطة 27 من 80 متعاونا دوليا أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الفئات العمرية الثلاث المتمثلة في: 24 عاما فأقل، (25 – 45) عاما، 46 عاما فأكبر لصالح العينة الأصغر سنا، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين العمر والتجهيز الانفعالي للمعلومات لدى الأصحاء، كما وجد في مجموعة الإدمان أن درجات التجهيز الانفعالي أعلى بشكل دال إحصائيا لدى الأفراد الأصغر سنا مقارنة بالأكبر سنا، حيث سجل الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من 24 عاما فأقل درجات أعلى من صعوبات التجهيز الانفعالي. وقد أوضح الباحثون أن نتائج العينات الدولية أظهرت إنخفاضا عاما في درجات صعوبات التجهيز الانفعالي مع تقدم العمر، قد يرجع إلى زيادة الخبرة الحياتية والمعرفة وتوفر مرونة أفضل مع تقدم العمر، وكان أكثر الأبعاد وضوحا في الفروق بين السكان في العمر هو القدرة على التحكم في الانفعال (بعد الكبت)، وبعد قصور تجهيز الانفعال.

رابعا: البحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالى:

في إطار مراجعة أدبيات البحث التى تناولت المتغيرات الثلاثة موضع الاهتمام، لم تجد الباحثة في حدود علمها، بحوثًا تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتجهيز الانفعالي للمعلومات، أو بين متغيرات البحث الثلاثة يمكن الاستعانة بها في البحث الحالى، ومن ثم تعرض البحوث السابقة مقسمة إلى محورين، محور العلاقة بين أنواع

من القلق والمعتقدات المعرفية، ومحور يتناول دراسة العلاقة بين أنواع من القلق والتجهيز الانفعالي للمعلومات، كما يلى:

المحور الأول: بحوث تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية وقلق المستقبل:

قام كل من Delice, et al. (2009) ببحث للكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومستويات قلق الرياضيات لدى الطالب المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (547) طالبًا معلمًا بالجامعة، وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وقلق الرياضيات.

وأجرى كل من Ertekin, et al. (2010) بحثًا بغرض التحقق من العلاقة بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات المعرفية لدى معلمى المستقبل، حيث بلغت العينة (279) من المعلمين المرشحين للتدريس ويدرسون في برامج التعليم الابتدائي والثانوي، وبالقسم التربوي، وتمثلت أدوات البحث في مقياس قلق تدريس الرياضيات، ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد Schommer (1990)، حيث تكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية بعد تقنينه في البيئة التركية، تمثلت في: الاعتقاد بأن التعلم يتطلب جهدًا، الاعتقاد بأن التعلم يتطلب الموهبة، الاعتقاد بأن المعرفة أحادية الحقيقة، وباستخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون توصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين قلق تدريس الرياضيات والمعتقدات المعرفية والمعتقد بأن التعلم يتطلب جهد، ومعتقد أن التعلم يتطلب موهبة.

في حين هدف بحث Mellat and Lavasani(2011) إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم (ذاتيا، خارجيا)، يتوسط ذلك بني الدافعية (الاهتمام بالتعلم، فعالية الذات الأكاديمية، قلق الاختبار) وإستراتيجيات معالجة المعلومات، وطبقت أدوات البحث على عينة مكونة من (290) طالبة، (190) طالبًا من طلاب الجامعة بطهران، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية خلصت النتائج إلى وجود تأثيرات دالة إحصائيا مباشرة للمعتقدات المعرفية على قلق الاختبار، كما كان لبني

الدافعية (فعالية الذات الأكاديمية، قلق الاختبار) وإستراتيجيات معالجة المعلومات تأثيرات وسيطة دالة على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم(ذاتيا، خارجيا).

وقد تناول بحث Mehdinezhad and Bamari (2015) فحص العلاقة بين قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية وحل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (375) طالبا وطالبة بجامعة سيستان وبلوشتان بإيران، وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم قلق اختبار مرتفع نسبيا، كما تبين أن لديهم معتقدات معرفية جيدة، كما وجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية في المستوى المنخفض.

وأجرت محمد (2016) بحثًا بهدف التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وكل من قلق الاختبار، والقدرة على حل المشكلات، والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال جامعة الجوف بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في: استبيان المعتقدات المعرفية إعداد Wood and Kardash (2002) ، ومقياس القدرة على حل المشكلات، إعداد Heppner and Petersen(1982)، مقياس قلق الاختبار إعداد محمد الطيب (1997) وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطى أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطالبات المعلمات بالمستوى الخامس والمستوى الثامن في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية) ماعدا البنية المعرفية والتعديل فكانت لصالح الطالبات بالمستوى الثامن.

وسعى بحث كل من Zare and Homayouni (2018) إلى التحقق من نمذجة العلاقات البنائية بين المعتقدات المعرفية وقلق اللغة الإنجليزية والدور الوسيط لإستراتيجيات التعلم لدى طالبات الصف الثالث بالمدارس الثانوية العليا بمدينة بابل، وطبق مقياس المعتقدات المعرفية(1990) Schommer، ومقياس قلق صف اللغة

الإنجليزية، ومقياس إستراتيجية تعلم اللغة في أكسفورد على عينة مكونة من (260) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين المعتقدات المعرفية وقلق اللغة الإنجليزية، وتم التحقق من النموذج المقترح وقد فسر 30% من قلق اللغة الإنجليزية من خلال المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم.

المحور الثانى: بحوث تناولت العلاقة بين قلق المستقبل والتجهيز الانفعالي للمعلومات:

سعي بحث Lodoucear, et al. (2005) إلى الكشف عن بعض الآليات الكامنة وراء تنظيم الانفعال والتجهيز الانفعالي للمعلومات في الاضطرابات الانفعالية في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتصميم مهمة سلوكية تنطوى على التجهيز الانفعالي للمعلومات أثناء أداء مهمة معرفية تتطلب انتباها تنفيذيا وكف التجهيز الانفعالي للمعلومات غير المهمة بالمهمة باستخدام تقنية التصوير العصبي. وشملت العينة (75) طفلا بواقع (38) طفلة، و(37) طفلا تتراوح أعمارهم بين (8) و (16) سنة يعانون من اضطراب القلق (ن=17)، واضطراب الاكتئاب الشديد (ن=16)، والقلق المصحوب بالاكتئاب (ن=24)، السيطرة منخفضة المخاطر (ن=18)، وقد أظهرت نتائج البحث أن مجموعات الاكتئاب الشديد والقلق المصحوب بالاكتئاب سجلت أزمنة رجع أطول بكثير في الانفعالات السلبية مقارنة بالمحايدة، في حين سجلت مجموعة السيطرة منخفضة المخاطر أزمنة رجع أطول بكثير في الانفعالات الإيجابية، وكانت هذه الفروق دالة إحصائيا، وأشارت النتائج إلى تعديل التجهيز الانفعالي للمعلومات خاصة المرتبطة بالاكتئاب، كما أن هذه التعديلات في التجهيز الانفعالي تتداخل مع العمليات المعرفية التى تحكم كيفية تخصيص مصادر الانتباه.

وقام كل من Etkin and Wager (2007) ببحث للمقارنة بين المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب القلق الاجتماعي، والفوبيا في ماوراء تحليل التجهيز الانفعالي (السلبى، الإيجابى، المحايد)، وخلصت نتائج البحث إلى أن المرضى

الذين يعانون من أى من الاضطرابات الثلاثة أظهروا نشاطًا أكبر في اللوزة insula والبنى structures مرتبط بالتجهيز الانفعالي للاستجابات السلبية.

في حين تناول بحث Binelli, et al. (2016) دراسة التجهيز الانفعالي لدى المرضى الذين يعانون من القلق الاجتماعى ومتلازمة ويليامز- بيورن باستخدام الرنين المغناطيسي، وتمثلت عينة البحث من (20) من مرضي اضطراب القلق الاجتماعى، (20) من مرضى متلازمة WBS و(20) من الأصحاء، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العينات الثلاث في التجهيز الانفعالي.

وقام كل من Wauthia and Rossignol (2016) بدراسة التجهيز الانفعالي للمعلومات وضعف التحكم في الانتباه لدى الأطفال المصابين بالقلق، من خلال مراجعة نتائج البحوث التى أجريت عن التجهيز الانفعالي والتحكم في الانتباه لدى البالغين والأطفال المصابين بالقلق، وخلصت نتائج البحث إلى أن للقلق تأثيرًا على تشغيل/ إيقاف التجهيز المعرفي للمعلومات الانفعالية بافتراض أن التحيزات المعرفية تلعب دورا في مسببات القلق، كما وجد ارتباط بين اضطراب القلق والتجهيز الانفعالي للمعلومات المتحيز التى قد تكون ناتجة عن عجز التحكم في الانتباه، وهذا العجز يؤدى إلى اليقظة المفرطة والانتباه الانتقائى نحو المعلومات المهددة.

وهدف بحث Gay, et al. (2017) إلى الكشف عن العلاقات بين مجالات المزاج والتجهيز الانفعالي للمعلومات والقلق والتوازن الانفعالي لدى المصابين بالتصلب العصبى المتعدد. وتكونت عينة البحث من (189) فردا مصابا بمرض التصلب العصبي المتعدد من ثلاث مستشفيات فرنسية، وتم قياس التجهيز الانفعالي باستخدام مقياس التجهيز الانفعالي (25) EPS لـ بيكر، وباستخدام تحليل المسار خلصت نتائج البحث إلى أن للقلق تأثيرًا غير مباشر على الاكتئاب من خلال بعد تنظيم الانفعالات أحد المقاييس الفرعية للتجهيز الانفعالي والانفعالات السلبية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتجهيز الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في الكبت، قصور

التجهيز الانفعالي، عدم تنظيم الانفعالات، التجنب، نقص الخبرة الانفعالية، مما يشير إلى أن القلق يؤدى إلى صعوبات في تجهيز الانفعالات.

خامسا: التعقيب على البحوث السابقة:

من استقراء وتحليل البحوث السابقة، يمكن استخلاص ما يأتي:

1- ندرة البحوث- وذلك في حدود علم الباحثة- التى اهتمت بالكشف عن مدى العلاقة بين قلق المستقبل والمعتقدات المعرفية، وأن البحوث التى اهتمت بفحص هذه العلاقات والتأثيرات بين متغيرات البحث تناولت أنواعًا من القلق، كالقلق المصاحب لدراسة بعض المقررات الدراسية مثل بحث كل من Delice, et al. (2009) وبحث Ertekin, et al. (2010) وتناولا فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وقلق الرياضيات في حين هدف بحث قام به كل من Zare and Homayouni (2018) من التحقق من نمذجة العلاقات البنائية بين المعتقدات المعرفية وقلق اللغة الإنجليزية والدور الوسيط لإستراتيجيات التعلم. وتناول عدد من البحوث بحث العلاقة بين قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية ، مثل بحث Mellat and Lavasani(2011) وبحث Mehdinezhad and Bamari (2015) وبحث محمد (2016).

2- اهتمت البحوث في البيئة الأجنبية بالكشف عن مدى وجود علاقة بين التجهيز الانفعالي وبعض الاضطرابات الانفعالية ومنها القلق العام، أو اضطراب القلق المصحوب بالاكتئاب مثل بحث Lodoucear, et al. (2005) ، وبحث كل من Etkin and Wager (2007) وبحث Binelli, et al. (2016) ، وبحث Wauthia and Rossignol (2016) ، وبحث Gay, et al. (2017) وعلى الرغم من ذلك لم ينل قلق المستقبل الاهتمام الكافي بدراسة مدى تأثيره المباشر على التجهيز الانفعالي للمعلومات، وذلك في حدود علم الباحثة.

3- على الرغم من تأثير ما يعتقده الفرد من معتقدات وتصورات عن طبيعة المعرفة وخصائصها وطبيعة عملية التعلم ليس فقط على مستواه الأكاديمي وأفكاره وأساليبه وإستراتيجياته المعرفية، إلا أن آثارها تمتد إلى العديد من سلوكيات الفرد واتجاهاته ودوافعه وطبيعة قراراته وأسلوب تكييفه مع المواقف المختلفة، ومالها من دور كبير في خفض قلقه نحو الحاضر والمستقبل، وامتصاص تأثير الأحداث الانفعالية المزعجة وما تتضمنه من معلومات، إلا أن فحص مدى التأثير المباشر وغير المباشر للمعتقدات المعرفية على كل من قلق المستقبل والتجهيز الانفعالي للمعلومات لم ينل حظًا كبيرًا من البحث من قبل البحوث الأجنبية والعربية.

4- اهتمت البحوث السابقة التى تناولت متغير قلق المستقبل، ومتغير المعتقدات المعرفية أو البحوث التى فحصت علاقته بالقلق بطلاب المرحلة الجامعية مثل Delice, et al. (2009) وبحث Ertekin, et al. (2010) ، مثل بحث Mellat and Lavasani(2011) وبحث Mehdinezhad and Bamari (2015) وبحث محمد (2016). في حين اهتم بحث Zare and Homayouni (2018) بإجراء البحث على عينة من طلبة المرحلة الثانوية. وقد يرجع ذلك إلى أن قلق المستقبل يبدأ في الظهور بمرحلة المراهقة المتوسطة، ويزداد مستواه بداية من مرحلة المراهقة المتأخرة، كما أن المعتقدات المعرفية لدى الأفراد تتطور بتطور الخبرة الشخصية وبتقدم العمر.

5- استهدفت معظم البحوث التى اهتمت بدراسة العلاقة بين القلق والتجهيز الانفعالي للمعلومات بعينات من الأفراد غير الأسوياء والمصابين باضطرابات انفعالية مختلفة مثل اضطراب القلق، اضطراب الاكتئاب، اضطراب القلق المصحوب من الاكتئاب، والسيطرة منخفضة المخاطر لدى الأطفال مثل بحث Lodoucear, et al. (2005) ، واستخدم بحث كل من Etkin and Wager (2007) عينة من المرضي المصابين بالقلق الاجتماعى والمصابين بمتلازمة ويليامز – بيورن،

وبحث Binelli, et al. (2016) استهدف عينة من الأطفال المصابين بالقلق، واستخدم بحث Wauthia and Rossignol (2016) عينة البالغين والأطفال المصابين بالقلق، في حين استهدف بحث Gay, et al. (2017) عينة من البالغين من المصابين بالتصلب العصبي المتعدد.

6- أظهرت نتائج البحوث الأجنبية لدي عينات المرضي المستخدمة إلى صعوبات في تعديل التجهيز الانفعالي لدى المصابين بالقلق أو الاكتئاب الشديد المصحوب القلق (Lodoucear, et al.,2005)، وإلى وجود تأثير للقلق على التجهيز الانفعالي للمعلومات مثل بحث Wauthia and Rossignol (2016) ، وبحث Binelli, et al. (2016) ، وبحث Gay, et al. (2017) مما يشير إلى التأثير السلبي للقلق على نجاح التجهيز الانفعالي واكتماله.

7- تباين الأساليب الإحصائية المستخدمة في فحص العلاقات بين متغيرات البحث، فلم يستخدم بعض الباحثين الأساليب الإحصائية المناسبة عند بحث المعتقدات المعرفية وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على القلق، أو فحص تأثير القلق على التجهيز الانفعالي للمعلومات كتحليل المسار، أو نموذج المعادلة البنائية، واستخدموا أساليب إحصائية لا تفي بالغرض.

فروض البحث:

بناء على نتائج البحوث السابقة وتحليل أدبيات البحث التى عرضت، يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

1- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي العام.

2- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام.

3- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام.

4- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط لدى طالبات التعليم الثانوي العام.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: عينة البحث:

- **مبررات اختيار العينة:** يرجع اختيار الباحثة إلى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام، نظرا لما قد أوضحته نتائج بعض البحوث السابقة من وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الإناث مثل بحوث كل من: حسانين (2000)، مسعود (2006)، القاضي (2009)، مخيمر (2013)، مما يشير إلى أن الإناث أكثر قلقا للمستقبل. كما خلصت نتائج العديد من البحوث إلى وجود فروق بين الجنسين في التجهيز الانفعالي للمعلومات لصالح الإناث، وأن الإناث أعلى درجة في صعوبات التجهيز الانفعالي المتمثلة في (الكبت، قصور تجهيز الانفعال، عدم تنظيم الانفعال، التجنب، نقص الخبرة الانفعالية) مثل بحوث كل من جوينتر وسيجال وبوجاردس Guinther, Segal and Bogaards (2003) ، كوليجينون وجيرارد وجوسيلين وسينت-أمور وليبورى ولاسوندى Collignon, Girard, Gosselin, Saint-Amour, Lepore and Lassonde (2009)، رايت ولانجينيسكير وديلدن ورابورت ونيلسون وكادى وأون وأكيل ويونج وزوبيتا Wright, Langenecker, Deldin, Rapport, Nielson, Kade, own, Akil, Young and Zubieta (2009)، بريكنو Briceno, Guzman and Schafer (2013)، فروست وهويت وشنج وآدم Frost, Hoyt, Chung and Adam (2015)، بييرو وساكسبى ومارجولين Piero, Saxbe and Margolin (2016) ، حافظ (2019).

- أشارت دراسة سبيد و نيلسون و بيرلمان وكلاين وكوتوف وهاجاك , Speed Nelson , Perlman , Klein , Kotov and Hajcak (2015) في إطار دراسة التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى المراهقين، أن مرحلة المراهقة تتميز بزيادة الانفعالات وزيادة الاستجابات الانفعالية. وخلص زهران (1990، 383 – 386) إلى أن هذه المرحلة يتسم فيها المراهق بعدد من الخصائص منها: الانفعالات القوية التى يغلب عليها الحماس، تطور مشاعر الحب والميل نحو الجنس الآخر، الشعور بالقبول والتوافق الاجتماعي والحب والمحبة من الآخرين المحيطين به، الشعور بالفرح والسرور من خلال النجاح الدراسي والتوافق الانفعالي وقضاء وقت الفراغ بطريقة بناءة، ظهور الحساسية الانفعالية حيث لا يستطيع المراهق غالبا التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية، الشعور بالازدواجية حيث يشعر بالإعجاب والنفور من نفس الشيء أو الموقف.

- **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** اختارت الباحثة من مدارس التعليم الثانوي العام (بنات) بمحافظة بورسعيد مدرستين بطريقة عشوائية، هما: مدرسة 6 أكتوبر الثانوية بنات، ومدرسة علم الدين الثانوية للتحقق من صلاحية أدوات البحث الحالي، وتكونت العينة من (150) طالبة بالصف الأول الثانوي بمتوسط عمر زمني (16.213) وانحراف معياري قدره (0.767).

- **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث الأساسية من (219) طالبة بالصف الأول الثانوي من طالبات التعليم الثانوي العام من ثلاث مدارس اختيرا بطريقة عشوائية، على النحو التالي: مدرسة 6 أكتوبر الثانوية بنات، ومدرسة علم الدين الثانوية بنات، ومدرسة بورسعيد الثانوية بنات بمحافظة بورسعيد، بمتوسط عمر زمني (16.189) وانحراف معياري قدره (0.732)، للتحقق من فروض البحث الحالى.

ثانيا: أدوات البحث:

1- **مقياس قلق المستقبل:** (إعداد الباحثة)

- الهدف من بناء المقياس: قياس قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- خطوات بناء المقياس: اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لبناء مقياس قلق المستقبل:

أ- الإطلاع على أدبيات البحث التى تناولت قلق المستقبل بالدراسة، والقيام بمسح للمقاييس العربية والأجنبية المستخدمة في قياس قلق المستقبل، ومنها مقياس قلق المستقبل إعداد Zaleski (1996) وترجمة حسانين (2000)، مقياس مقياس قلق المستقبل (معوض، محمد، 2005)، مقياس قلق المستقبل (شقير، 2005)، وفي ضوء مراجعة وتحليل أدبيات البحث التى تناولت قلق المستقبل، قامت الباحثة بصياغة تعريف إجرائي لقلق المستقبل، وصاغت الباحثة (32) مفردة من نمط ليكرت خماسي البعد ويجاب عليها باختيار استجابة واحدة من (موافق تماما، موافق، موافق إلى حد ما، معارض، معارض تماما).

ب- للتحقق من صدق المقياس ومدى ملاءمة المفردات وانتمائها للمتغير المقاس؛ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) من الأساتذة المتخصصين[1] في مجال علم النفس والصحة النفسية، وفي ضوء آرائهم تم حذف مفردتين لتكرار مضمونهما وحصولهما على نسبة اتفاق منخفضة ليصبح المقياس بعد التحكيم مكون من (30) مفردة تقيس قلق المستقبل.

ج- للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس قلق المستقبل، تم تطبيق المقياس على العينة المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث- المشار إليها سابقا، من خلال التحقق من الصدق، الثبات، والاتساق الداخلى للمقياس ومفرداته على النحو الآتي:

[1] أ.د. أحمد عبد الرحمن (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة الزقازيق)،أ.د. أحمدأبو زيد (أستاذ مساعد علم النفس بكلية الآداب، جامعة بورسعيد)، أ.د. شيرين دسوقي(أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية- جامعة بورسعيد)، أ.د.عبد الصبور منصور (أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية- جامعة بورسعيد)، أ.د. عمرو رفعت (أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية، جامعة بورسعيد).

1- صدق المقياس:

أ- صدق المفردات:

للتحقق من صدق مفردات مقياس قلق المستقبل، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول رقم (2):

جدول(2). صدق مفردات مقياس قلق المستقبل

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.856**	11	0.760**	21	0.772**
2	0.826**	12	0.505**	22	0.516**
3	0.668**	13	0.738**	23	0.784**
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
4	0.832**	14	0.651 **	24	0.689**
5	0.644**	15	0.610**	25	0.773**
6	0.586**	16	0.106	26	0.684**
7	0.776**	17	0.460**	27	0.603**
8	0.682**	18	0.702**	28	0.786**
9	0.567**	19	0.759**	29	0.602**
10	0.635 **	20	0.724 **	30	0.539 **

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين(0.106) إلى(0.856)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء قيمة معامل ارتباط المفردة رقم (16) كانت غير دال إحصائيا الأمر الذى يشير إلى ضرورة حذفها من الصورة النهائية للمقياس، وتمتع مفردات المقياس بالصدق.

ب- صدق المقياس ككل:

للتحقق من صدق مقياس قلق المستقبل، تم تحليل استجابات أفراد العينة– السابق الإشارة إليها- على المفردات الـ(29) المكونة للمقياس بعد حذف المفردة غير الصادقة،

وذلك باستخدام صدق تكوين المفهوم عن طريق أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis لتحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرعية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة المفردات أو المتغيرات أو الاختبارات ويحدد التحليل العاملى درجة تشبع كل مفردة من المفردات الاختبارية بكل عامل من العوامل المشتركة وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل(علام، 2003). وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component باعتباره أقوي الأساليب الإحصائية المختلفة لحساب الصدق والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax واعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser في تقدير العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التى تمثل البناء الأساسي حيث تم الإبقاء على العوامل التى تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح - والجذر الكامن هو مصطلح إحصائي يشير إلى القيم التى تكشف قوة تركيز عامل دون غيره، بالإضافة إلى أن العامل المستخلص لا يعتبر جوهريا إلا إذا تضمن ثلاث تشبعات إحصائيا طبقا لمحك كايزر، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من(0.3)، حيث استخدم محك جيلفورد الذى يعتبر محك التشبع الجوهرى للمفردة على العامل الذى يعتبر دالا إحصائيا هو (±0.3) أو أكثر.

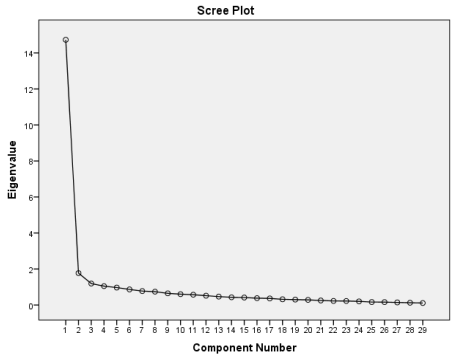
وقد أسفرت نتائج التحليلات المختلفة الخاصة بهذا الأسلوب عن ظهور أربعة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد، وقد فسرت العوامل الناتجة 64.627% من قيمة التباين الكلي للمقياس، وقد استبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من 0.3، وبلغ إجمالى عدد المفردات التي تشبعت تشبعا دالاً على العوامل الأربعة (29) مفردة. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (3):

جدول (3). تشبعات مفردات مقياس قلق المستقبل بالعوامل الأربعة المشتقة بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي

رقم المفردة	تشبع المفردات بالعامل الأول	تشبع المفردات بالعامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل الرابع
1	0.637			
2	0.734			
3		0.642		
4	0.713			
5	0.543			
6		0.711		
7	0.800			
8	0.648			
9	0.715			
10	0.713			
11	0.553			
12		0.788		
13		0.611		
14		0.485		
15			0.482	
17			0.765	
18		0.448		
19	0.680			
20			0.543	
21	0.712			
22				0.624
رقم المفردة	تشبع المفردات بالعامل الأول	تشبع المفردات بالعامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل الرابع
23	0.637			
24	0.581			
25	0.623			
26			0.506	
27				0.585
28	0.492			
29				0.623
30				0.594
الجذر الكامن	7.925	4.453	3.201	3.162
التباين المفسر	%27.329	%15.356	%11.038	%10.903
التراكمي	%27.329	%42.685	%53.724	%64.627

ويتبين من الجدول (3) أنه قد تشبع على العامل الأول للمقياس وحده(15) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 27.329% هي المفردات ذات الأرقام (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 19، 21، 23، 24، 25، 28) وجذر كامن لهذا العامل (7.925) وبمراجعة المفردات تم تسمية العامل بالأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، وتشبع على العامل الثاني للمقياس وحده(6) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 15.356% وجذر كامن (4.453) هي المفردات ذات الأرقام (3، 6، 12، 13، 14، 18) وتم تسميته اليأس من المستقبل، في حين تشبع على العامل الثالث للمقياس (4) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 11.038% وجذر كامن (3.201) هي المفردات ذات الأرقام (15، 17، 20، 26) وسمي القلق من المستقبل الدراسي والمهني، وتشبع على العامل الرابع للمقياس (4) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 10.903% وجذر كامن (3.162) هي المفردات ذات الأرقام (22، 27، 29، 30) وتم تسميته القلق من المستقبل الاجتماعي.

الشكل رقم (1) يعبر عن العلاقة بين الجذر الكامن وعوامل مقياس قلق المستقبل.



شكل رقم (1) العلاقة بين الجذر الكامن والعوامل المكونة لمقياس قلق المستقبل

2- ثبات المقياس:

أ- <u>ثبات المفردات:</u>

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس قلق المستقبل باستخدام معامل ألفا كرونباخ في حالة حذف المفردة من المقياس، ثم يتم مقارنة قيمة معامل ألفا العام لثبات المقياس ككل

(دون حذف المفردة منه) بقيمته بعد الحذف، فإذا كانت قيمة معامل ألفا لثبات المقياس بعد حذف درجة المفردة منه أعلى من قيمته ككل، فإنه يشير إلى أن وجود المفردة ضمن المفردات يعتبر أثرًا سلبيًا على قيمة الثبات العام للمقياس، مما يستوجبها حذفها من المقياس في صورته النهائية، ويوضح الجدول رقم (4) نتائج هذا التحليل:

جدول(4). معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
1	0.962	11	0.963	22	0.964
2	0.962	12	0.964	23	0.963
3	0.963	13	0.963	24	0.963
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
4	0.962	14	0.964	25	0.963
5	0.964	15	0.964	26	0.963
6	0.964	17	0.965	27	0.964
7	0.963	18	0.963	28	0.963
8	0.963	19	0.963	29	0.964
9	0.964	20	0.964	30	0.964
10	0.964	21	0.963		
معامل ألفا العام لمقياس قلق المستقبل = 0.965					

وقد تبين أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا لمقياس قلق المستقبل في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية أقل من أو تساوى معامل ألفا العام للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين(0.962) إلى(0.965)، مما يشير إلى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل، الأمر الذى يدل على ثبات مقياس قلق المستقبل.

ب- <u>ثبات المقياس ككل:</u>

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس قلق المستقبل ككل وأبعاده الفرعية، وقد اتضح أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل بعد استبعاد

المفردات غير الصادقة يساوي (0.965) وهو معامل ثبات مرتفع. في حين بلغت معامل ثبات الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس قلق المستقبل والمتمثلة في: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، اليأس من المستقبل، القلق من المستقبل الدراسي والمهني، القلق من المستقبل الاجتماعي (0.956 – 0.867 – 0.771 – 0.749) على الترتيب، وهي معاملات ثبات جيدة جدا للبعدين الأول والثاني ومعتبره للبعدين الثالث والرابع وفقا لما ذكره De Vellis (2016, 163) من أنه عندما يكون معامل الثبات أقل من (0.6) غير مقبول، ومن (0.60) إلى (0.65) غير مرغوب، ومن (0.65) إلى (0.70) مقبول كحد أدني، ومن (0.70) إلى (0.80) معتبر، ومن (0.80) إلى (0.90) جيد جدا وكبير.

كما تم حساب معامل الثبات الكلي لمقياس قلق المستقبل لدى طلبة التعليم الثاتوى بطريقة التجزئة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون (0.949)، وباستخدام معادلة "جتمان" (0.947)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات مقياس قلق المستقبل ككل.

3- الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس قلق المستقبل بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، المتمثلة في الأبعاد الفرعية لمقياس قلق المستقبل، ويبين الجدول رقم (5) نتائج هذا التحليل:

جدول(5). معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس قلق المستقبل

المفردة	الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل	المفردة	اليأس من المستقبل
1	0.866**	3	0.816**
2	0.869**	6	0.702**
4	0.869**	12	0.758**
5	0.679**	13	0.861**

المفردة	الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل	المفردة	اليأس من المستقبل
7	0.860**	14	0.756**
8	0.735**	18	0.758**
9	0.668**	المفردة	القلق من المستقبل الدراسي والمهني
10	0.712**	15	0.766**
11	0.780**	17	0.691**
19	0.797 **	20	0.830**
21	0.824**	26	0.799**
23	0.819**	المفردة	القلق من المستقبل الاجتماعي
24	0.736**	22	0.779**
25	0.806**	27	0.753**
28	0.781**	29	0.778**
		30	0.711**

(**) دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)

ويتضح من الجدول رقم (5) أن جميع المفردات المكونة لكل بعد ارتبطت بالأبعاد التى انتمت لها ارتباطًا دالًا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.668) إلى (0.869)، وطبقا لمحكات الارتباط وفقا لمحك جيلفورد Guilford (1956, 219) ومراد (2004، 158) فإن العلاقات تراوحت من متوسطة إلى مرتفعة مما يشير إلى علاقات جيدة وهامة، ومعظمها علاقات قوية بين المفردات والأبعاد التى تنتمي لها، مما يدل على الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس قلق المستقبل.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، اليأس من المستقبل، القلق من المستقبل الدراسي والمهني، القلق من المستقبل الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس على الترتيب: (0.971)، (0.871)، (0.842)، (0.790) وجميعها دال عند مستوى دلالة (0.01)، وطبقا لمحكات

الارتباط – المذكورة أعلاه للحكم على درجة العلاقة، فإن معاملات الارتباط تدل على علاقات معظمها قوية، وعلاقة بين البعد الأول والدرجة الكلية مرتفعة جدا، مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي لمقياس قلق المستقل.

د- وصف المقياس في صورته النهائية: بعد القيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل استجابات أفراد العينة المستخدمة للتحقق من صلاحية المقياس، تم حذف(3) مفردات غير جيدة وفقا لمؤشرات الصدق المستخدمة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من(29) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد فرعية متمثلة في: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، اليأس من المستقبل، القلق من المستقبل الدراسي والمهني، القلق من المستقبل الاجتماعي (15، 6، 4، 4) مفردة، على الترتيب.

ه- تقدير الدرجات: يجيب المفحوص على مقياس خماسي التدريج بطريقة "ليكرت" من موافق تماما= 5، موافق=4، موافق إلى حد ما= 3، معارض= 2، معارض تماما=1 بحيث تبلغ الدرجة القصوى على المقياس (145) درجة، والدرجة الدنيا تبلغ على المقياس (29) درجة، وجميع المفردات موجبة. ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لارتفاع قلق المستقبل، وفي المقابل تعتبر الدرجة المنخفضة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لانخفاض قلق المستقبل.

2- **مقياس المعتقدات المعرفية:** (إعداد الباحثة)

- الهدف من بناء المقياس: قياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- خطوات بناء المقياس: قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية لبناء مقياس المعتقدات المعرفية:

أ- الإطلاع على أدبيات البحث التى تناولت المعتقدات المعرفية، والقيام بمسح للمقاييس العربية والأجنبية المستخدمة في قياس المعتقدات المعرفية، ومنها مقياس Schommer (1990, 1998)، ومقياس Wood and Kardash,

(2002)، ومقياس الشوربجي (2008)، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة تعريف إجرائي للمعتقدات المعرفية وصاغت الباحثة (36) مفردة من نمط ليكرت خماسي البعد ويجاب عليها باختيار استجابة واحدة من (موافق تماما، موافق، موافق إلى حد ما، معارض، معارض تماما).

ب- للتحقق من صدق المقياس ومدى ملاءمة المفردات وانتمائها للمتغير المقاس؛ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض المفردات، دون حذف أي عبارة.

ج- للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس المعتقدات المعرفية، تم تطبيق المقياس على العينة المكونة من (150) طالبة بالصف الأول الثانوي العام- السابق الإشارة إليها، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات، الاتساق الداخلى) ومفرداته على النحو الآتي:

1- صدق المقياس:

أ- <u>صدق المفردات:</u>

للتحقق من صدق مفردات مقياس المعتقدات المعرفية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول رقم (6):

جدول(6). صدق مفردات مقياس المعتقدات المعرفية

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.667**	10	0.184*	19	0.582**	28	0.593**
2	0.418**	11	0.487**	20	0.611**	29	0.584**
3	0.482**	12	0.808**	21	0.491**	30	0.735**
4	0.637**	13	0.288 **	22	0.402**	31	0.729**
5	0.612**	14	0.161*	23	0.551**	32	0.625**
6	0.568**	15	0.814**	24	0.263**	33	0.524**
7	0.493**	16	0.137	25	0.677**	34	0.664**
8	0.645**	17	0.487**	26	0.522**	35	0.007
9	0.726**	18	0.801**	27	0.676**	36	0.291**

ويتضح من الجدول رقم (6) أن قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين(0.007) إلى(0.808)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء المفردة رقم (10، 14) كانت دالة عند مستوي (0.05) في حين لم تصل قيم معاملات ارتباط المفردتان (16، 35) إلى القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى ضرورة حذفهما من الصورة النهائية للمقياس، كما تمتعت مفردات المقياس بالصدق.

ب- <u>صدق المقياس ككل:</u>

للتحقق من صدق مقياس المعتقدات المعرفية، تم تحليل استجابات أفراد العينة– السابق الإشارة إليها- على المفردات الـ(34) المكونة للمقياس بعد حذف المفردات غير الصادقة، وذلك باستخدام صدق تكوين المفهوم عن طريق أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرعية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة المفردات المستخدمة. وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component لحساب الصدق والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax واعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser في تقدير العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التى تمثل البناء الأساسي.

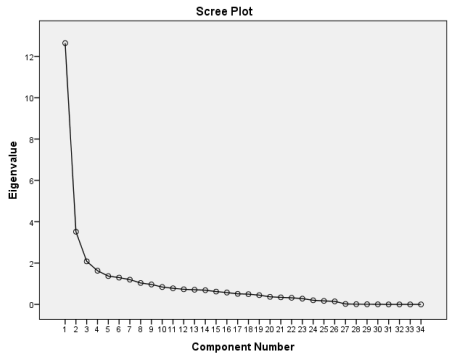
وقد أسفرت نتائج التحليلات المختلفة الخاصة بهذا الأسلوب عن ظهور خمسة عوامل بجذر كامن أكبر من الواحد حيث تم استبعاد العوامل التي تشبع عليها أقل من 3 مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا، وقد فسرت العوامل الناتجة 59.021% من قيمة التباين الكلي للمقياس، وقد استبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من 0.3، وبلغ عدد إجمالي المفردات التي تشبعت تشبعا دالاً على العوامل الخمس (29) مفردة. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (7):

جدول (7). تشبعات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية بالعوامل الخمسة المشتقة بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي

رقم المفردة	تشبع المفردات بالعامل الأول	تشبع المفردات بالعامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل الرابع	تشبع المفردات بالعامل الخامس
1			0.554		
2					0.460
رقم المفردة	تشبع المفردات بالعامل الأول	تشبع المفردات بالعامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل الرابع	تشبع المفردات بالعامل الخامس
3					0.545
4	0.620				
5				0.869	
6	0.720				
7		0.966			
8	0.713				
9	0.776				
11		0.971			
12	0.791				
14					0.801
15	0.778				
17		0.971			
18	0.775				
20			0.803		
21		0.970			
22	0.444				
23	0.604				
24					0.697
25	0.699				
26	0.630				
27			0.553		
28			0.810		
30	0.771				
31	0.760				
رقم المفردة	تشبع المفردات بالعامل الأول	تشبع المفردات بالعامل الثاني	تشبع المفردات بالعامل الثالث	تشبع المفردات بالعامل الرابع	تشبع المفردات بالعامل الخامس
32				0.865	
33	0.519				
34				0.613	
الجذر الكامن	8.171	4.312	2.823	2.765	1.997
التباين المفسر	%24.031	%12.682	%8.304	%8.131	%5.873
التراكمي	%24.031	%36.713	%45.017	%53.148	%59.021

ويتبين من الجدول رقم (7) أنه قد تشبع على العامل الأول للمقياس وحده (14) مفردة تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 24.031% هي المفردات ذات الأرقام (4، 6، 8، 9، 12، 15، 18، 22، 23، 25، 26، 30، 31، 33) وجذر كامن لهذا العامل (8.171) وتم تسميته بساطة المعرفة، وتشبع على العامل الثاني للمقياس وحده(4) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 12.681% وجذر كامن (4.312) هي المفردات ذات الأرقام (7، 11، 17، 21) وتم تسميته يقينية المعرفة، في حين تشبع على العامل الثالث للمقياس (4) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 8.304% وجذر كامن (2.823) هي المفردات ذات الأرقام (1، 20، 27، 28) وسمي فطرية التعلم، وتشبع على العامل الرابع للمقياس (3) مفردات تشبعاً دالاً إحصائيا بنسبة تباين مفسر 8.131% وجذر كامن (2.765) هي المفردات ذات الأرقام (5، 32، 34) وتم تسميته مصدر المعرفة، وتشبع على العامل الخامس (4) مفردات تشبعا دالا إحصائيا بنسبة تباين مفسر 5.873% وجذر كامن (1.997) ومفردات هى (2، 3، 14، 24) وتم تسميته نمو المعرفة.

الشكل رقم (2) يعبر عن العلاقة بين الجذر الكامن وعوامل مقياس المعتقدات المعرفية.



شكل رقم (2) العلاقة بين الجذر الكامن والعوامل المكونة لمقياس المعتقدات المعرفية

2- ثبات المقياس:

أ- ثبات المفردات:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات مقياس المعتقدات المعرفية لبيان مدى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل بنفس الطريقة الموضحة سابقا، والجدول رقم(8) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول(8). معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية

المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
1	0.942	9	0.941	21	0.944	30	0.941
2	0.945	11	0.944	22	0.945	31	0.941
3	0.944	12	0.940	23	0.943	32	0.943
4	0.942	14	0.945	24	0.946	33	0.944
5	0.943	15	0.940	25	0.942	34	0.942
6	0.943	17	0.944	26	0.944		
7	0.944	18	0.941	27	0.942		
8	0.942	20	0.943	28	0.943		
معامل ثبات ألفا العام لمقياس المعتقدات المعرفية= 0.945							

وقد تبين أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا لمقياس المعتقدات المعرفية في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية أقل من أو تساوى معامل ألفا العام للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين(0.940) إلى(0.945)، مما يشير إلى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل، مما يشير إلى ثبات مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي.

ب- ثبات المقياس ككل:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية مستعيناً بالدرجات التى حصل عليها من أفراد العينة السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل بعد استبعاد المفردات غير الصادقة يساوي (0.945) وهو معامل ثبات مرتفع. في حين بلغت

معامل ثبات الأبعاد الفرعية المتمثلة في: بساطة المعرفة، يقينية المعرفة، فطرية التعلم، مصدر المعرفة، نمو المعرفة (0.938 – 0.998 – 0.884 – 0.908 – 0.652) على الترتيب، وهي معاملات ثبات جيدة جدا باستثناء معامل ثبات البعد الأخير كانت مقبولة وفقا لما أشار إليه De Vellis (2016, 163).

كما تم حساب معامل الثبات الكلي لمقياس المعتقدات المعرفية بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون (0.956)، وباستخدام معادلة "جتمان" (0.953)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات مقياس المعتقدات المعرفية ككل.

3- الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، المتمثلة في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الخمسة، ويوضح الجدول رقم (9) نتائج هذا التحليل:

جدول(9). معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس المعتقدات المعرفية

المفردة	بساطة المعرفة	المفردة	يقينية المعرفة	المفردة	نمو المعرفة
4	0.717**	7	0.995**	2	0.684 **
6	0.717**	11	0.998**	3	0.721 **
8	0.745**	17	0.998**	14	0.642 **
المفردة	بساطة المعرفة	المفردة	يقينية المعرفة	المفردة	نمو المعرفة
9	0.834**	21	0.998**	24	0.693 **
12	0.877**	المفردة	فطرية التعلم		
15	0.875**	1	0.870**		
18	0.866**	20	0.848**		
22	0.492**	27	0.875**		
23	0.625**	28	0.852**		
25	0.749 **	المفردة	مصدر المعرفة		
26	0.634**	5	0.956**		
30	0.833**	32	0.960**		
31	0.803**	34	0.844**		
33	0.583**				

(**) دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)

ويتضح من الجدول رقم (9) أن جميع المفردات المكونة لكل بعد ارتبطت بالأبعاد التى انتمت لها ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيم معاملات الارتتباط من (0.492) إلى (0.998) وطبقا لمحك جيلفورد Guilford (1956, 219) ومراد (2004، 158) فإن قوة العلاقة تتراوح من متوسط إلى مرتفع جدا، ومعظم العلاقات بين المفردات والأبعاد التى تنتمي إليها كانت مرتفعة، مما يدل على الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد بساطة المعرفة، يقينية المعرفة، فطرية التعلم، مصدر المعرفة، نمو المعرفة بالدرجة الكلية للمقياس على الترتيب: (0.927)، (0.551)، (0.782)، (0.726)، (0.546) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وتشير قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وفقا لمحك جيلفورد Guilford (1956, 219) ومراد (2004، 158) إلى علاقات تراوحت شدتها ما بين متوسطة إلى مرتفعة جدا، وقد حظي البعد الأول بعلاقة قوية جدا بالدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت علاقة كل من البعد الثالث والبعد الرابع مع درجة المقياس ككل علاقة قوية، في حين حظي كل من البعد الثاني والبعد الأخير بعلاقة مع الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية.

د- وصف المقياس في صورته النهائية: بعد القيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل استجابات أفراد العينة المستخدمة للتحقق من صلاحية المقياس، تم حذف(7) مفردات غير جيدة وفقا لمؤشرات الصدق والثبات المستخدمة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من(29) مفردة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية متمثلة في: بساطة المعرفة، يقينية المعرفة، فطرية التعلم، مصدر المعرفة، نمو المعرفة (14، 4، 4، 3، 4) مفردة على الترتيب.

ه- تقدير الدرجات: يجيب المفحوص على مقياس خماسي التدريج بطريقة "ليكرت" من موافق تماما= 5، موافق=4، موافق إلى حد ما= 3، معارض= 2، معارض تماما=1 بحيث تبلغ الدرجة القصوى على المقياس (145) درجة، والدرجة الدنيا تبلغ على المقياس (29) درجة، وجميع المفردات موجبة. ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لارتفاع المعتقدات المعرفية، وفي المقابل تعتبر الدرجة المنخفضة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لانخفاض المعتقدات المعرفية.

3- **مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات:** (إعداد Baker, et al., 2010)

تبنت الباحثة مقياس Baker, et al. (2010)، تعريب حامد (2011) لقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات بناء علي نموذج بيكر للتجهيز الانفعالي، بهدف التعرف علي صعوبات التجهيز الانفعالي التى تواجه الأفراد أثناء التجهيز الانفعالي للمعلومات.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (25) مفردة، تعبر عن صعوبات التجهيز الانفعالي، و تمثل (5) أبعاد فرعية بواقع (5) مفردات لكل بعد، وتعكس تلك الأبعاد مكونات نموذج بيكر Baker للتجهيز الانفعالي للمعلومات، على النحو الآتي:

أ- الكبت: ويعبر عن السيطرة والتحكم في انفعالات الفرد بشكل مبالغ فيه، مما يعوقه عن التعبير عن هذه الانفعالات، ويقاس من خلال المفردات (1، 6، 11، 16، 21).

ب- قصور تجهيز الانفعال: ويشير إلى الخبرات الانفعالية التى تعوق الفرد عن سلوكياته المعتادة،وتكون نتيجة التجهيز غير المكتمل للخبرة الانفعالية، ويقاس من خلال المفردات (2، 7، 12، 17، 22).

ت- عدم تنظيم الانفعال: ويشير إلى عدم قدرة الفرد على تنظيم التعبير عن انفعالاته ويقاس من خلال المفردات (3، 8، 13، 18، 23).

ث- التجنب: ويقصد به تجنب الفرد للمثيرات والمواقف والخبرات السلبية ويقاس من خلال المفردات (4، 9، 14، 19، 24).

ج- نقص الخبرة الانفعالية: ويشير إلى عدم وجود خبرة جيدة لدي الفرد فيما يخص انفعالاته، ويظهر ذلك في عدم قدرته على وصف انفعالاته، وعدم التمييز بينها وبين حالته الجسدية من تعب أو إرهاق، ويقاس من خلال المفردات (5، 10، 15، 20، 25).

- **تعليمات الاختبار:** تشير تعليمات الاختبار أنه علي المفحوص أن يحدد درجة انطباق العبارة وفقا لمقياس متدرج بطريقة ليكرت Likert بحيث يتدرج من (غير موافق تماما) وتعنى عدم انطباق العبارة نهائيا علي المفحوص وتساوى الصفر، حتى (موافق تماما) وتعنى انطباقها بشكل تام عليه وتساوى (9)، كما يتضمن المقياس بيانات عن المعلومات الأساسية عن المفحوص، ثم سؤالين عن أقوى الانفعالات السارة وغير السارة التي مر بها خلال الأسبوع الماضى، و يطلب من المفحوص التركيز أثناء الإجابة علي مفردات المقياس علي أحداث الأسبوع الماضى، وما ارتبط به من انفعالات. بالإضافة إلى مثالين متتاليين يليهما شرح للإجابة، وكيفية تحديدها ليسهل على المفحوص الإجابة علي مفردات المقياس بشكل دقيق.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الأجنبية والعربية:**

قام Baker , et al. (2010) بحساب الثبات لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات باستخدام عدة طرق تمثلت في: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، حيث تم التطبيق علي (17) طالبًا جامعيًا، وتراوحت قيمة معامل ألفا لثبات أبعاد المقياس من (0،48) وحتى (0،84)، بينما كانت قيمة ألفا لثبات المقياس ككل

(0.92). وبتطبيق أسلوب إعادة تطبيق الاختبار، بلغ معامل الارتباط بين الاختبار وإعادة الاختبار للمقياس ككل (0,92) عند مستوى دلالة (0,01)، وتراوحت قيم معامل الارتباط للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس من (0,34) إلى (0,59).

كما قام Baker, et al (2010) بالتحقق من صدق المقياس بتطبيقه علي عينة قوامها (690) فردا للاستجابة علي مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات المكون من (53) مفردة، ومن خلال استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بهدف استكشاف وتحديد الهيكل الأساسي لمفردات المقياس، وتم استخدام نوع من التدوير المائل وهو (K=4) oblique rotation (Promax) للسماح للارتباط بين العوامل، وتم ذلك بإنهاء العوامل الثمانية بهدف استكشاف البنية الأساسية للمفردات، فتم استبعاد (12) مفردة، كما تم استبعاد العوامل التي تتألف من ثلاث مفردات أو أقل من خمس مفردات، وقد تم إعادة حساب التحليل العاملي بناء علي (32) من المفردات المتبقية، كما أنه تم إعادة حساب التحليل العاملي، وذلك للحصول على مقياس متوازن أي عدد متساو من المفردات مع كل عامل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين العوامل (0,74) وحتى (0,85)، ثم تم إعادة حساب تحليل العوامل والذى أكد على أن العوامل الخمسة وهيكل المفردات الخمس لكل عامل يمثل بنسبة (59,4%) من التباين الكلى، وقد أظهرت النتائج وجود أربعة عوامل متطابقة جدا تمثلت في: قصور تجهيز الانفعال، عدم تنظيم الانفعال، الكبت، التجنب، ولم يدعم تحليل العوامل باقى العوامل، فتمت استبعادها، ظهور عامل جديد هو نقص الخبرة الانفعالية من خلال عاملين سابقين هما: التنافر، عدم الربط.

أما في البيئة العربية فقد قامت حامد (2011) بحساب الثبات لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم التطبيق علي (107) طلابًا جامعيين، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0,92)، في حين تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات من (0,65) وحتى (0,85)، وبلغت قيمة الثبات بطريقة

التجزئة النصفية للمقياس (0،84). واعتمدت حامد (2011) للتحقق من صدق بنية المقياس باستخدام الاتساق الداخلي لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات من خلال درجة كل مفردة وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0،61) إلى (0،86)، والدرجة الكلية للمقياس بأبعاده الفرعية الخمسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0،63) إلى (0،81)، كما قامت بالتحقق من صدق مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات من خلال الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ثنائي الرتبة من خلال تحديد درجة تشبع مفردات المقياس والتي تمثل المتغيرات المشاهدة على أبعاد المقياس الخمسة، والمتغيرات الكامنة، بالإضافة إلى تحديد درجة تشبع الأبعاد الخمسة للمقياس علي الدرجة الكلية للتجهيز الانفعالي، وقد تراوحت قيم تشبع المفردات على مقياس التجهيز الانفعالي من (0،52) وحتى (0،89)، وتشبع المفردات علي العوامل الكامنة وتراوحت من (0،83) وحتى (0،93).

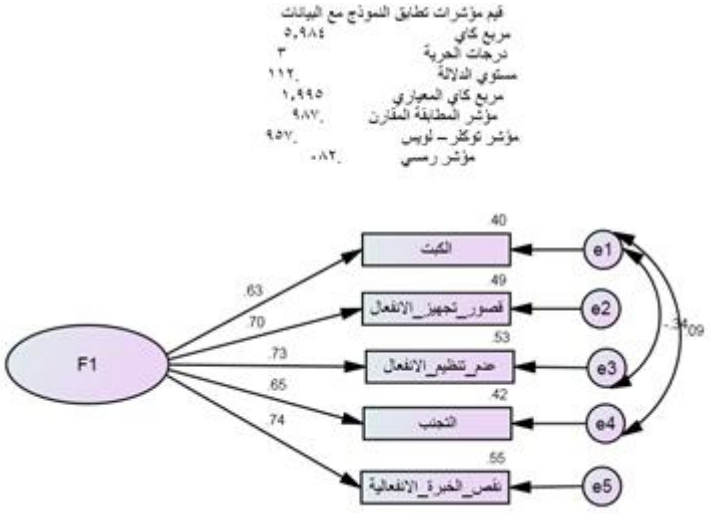
وقد استخدم كل من عثمان والشربينى (2015) طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بحساب الثبات لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، حيث تم التطبيق على عينة مكونة من (48) طالبا جامعيا، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0،89)، في حين كانت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان- براون، وجتمان (0،84)، (0،83). وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وصدق تكوين المفهوم بحساب الاتساق الداخلى باستخدام معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للتجهيز الانفعالي وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0،23) إلى (0،78).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالى:**

1- صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، بفحص تشبع الأبعاد الخمسة (المتغيرات المشاهدة) على متغير كامن واحد فقط الدرجة الكلية

لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، حيث تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) ، لفحص البنية الكامنة للمقياس من خلال بحث مطابقة البيانات التي تم جمعها مع النموذج المبين بالشكل رقم (3) بواسطة الحزمة الإحصائية AMOS (Version 25):



شكل (3).البنية الكامنة لأبعاد مقياس التجهيز الانفعالي الخمس المتشبعة على عامل كامن واحد

ويبين الجدول (10) مؤشرات مطابقة النموذج المقترح مع بيانات البحث الحالى:

جدول (10) مؤشرات جودة مطابقة النموذج مع البيانات بنية نموذج مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات

المؤشرات	X^2	X^2 /DF	NFI	RFI	IFI	GFI	RMSEA
القيمة	5.984	1.995	0.975	0.917	0.987	0.987	0.082
القيمة الحرجة	غير دالة	X^2 /DF≤3	NFI≥.0.90	RFI ≥.0.90	IFI≥.0.90	GFI≥.0.90	RMSEA≤ 0.08

وبمراجعة الجدول رقم (10) يتبين أن قيمة كا^2 عند درجات حرية (3) يساوي (5.984) ومؤشر الدلالة P= 0.112 وهي غير دالة، كما أن قيمة X2 /DF بلغت (1.995) مما يشير إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات، وأن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RASEA, GFI, IFI, RFI, NFI) وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر

مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات طبقا لما ذكره عامر (2018، 268)، وتمتع المقياس بمستوي مرتفع من الصدق العاملى. ويشير الثبات إلى مدى ثبات نموذج القياس المذكور في قياس البنية الكامنة المقصودة، ويمكن إجراء تقييم الثبات لنموذج القياس باستخدام الثبات المركب Composite Reliability (CR) باستخدام برنامج AMOS ويشير إلى الثبات والاتساق الداخلي للبنية الكامنة للنموذج المقترح. ويتحقق الثبات المركب لبنية المقياس إذا بلغ CR> 0.6 ، وقد بلغ قيمة الثبات المركب لبنية المقياس المقترحة (0.821) مما يشير إلى تمتع البنية الكامنة للمقياس بثبات مقبول (Awang, 2015, 56).

ويبين الجدول رقم (11) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والنسية الحرجة ودلالتها للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس التجهيز الانفعالي:

جدول (11) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة لأبعاد مقياس التجهيز الانفعالي

الأبعاد الفرعية	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الوزن اللانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
الكبت	0.633	1	-	-
قصور تجهيز الانفعال	0.702	0.938	0.145	6.470***
عدم تنظيم الانفعال	0.730	1.127	0.196	5.750***
التجنب	0.651	0.895	0.139	6.439***
نقص الخبرة الانفعالية	0.742	1.106	0.177	6.249***

وبمراجعة الجدول رقم (11) يتبين أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية أكبر من (0.3) وتتراوح ما بين (0.633)، و(0.742)، وجميع قيم النسب الحرجة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) وهذا مؤشر على صدق بنية مكونات مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات والمحافظة على استقرار بنيته.

2- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات وأبعاد الفرعية الخمسة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وقد اتضح أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل يساوي (0.851) وهو معامل ثبات مقبول. في حين بلغت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس والمتمثلة في: الكبت، قصور تجهيز الانفعال، عدم تنظيم الانفعال، التجنب، نقص الخبرة الانفعالية (0.687 – 0.516 – 0.618 – 0.568 – 0.574) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة كحد أدني.

كما تم حساب معامل الثبات الكلي لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون (0.847)، وباستخدام معادلة "جتمان" (0.846)، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل على ثبات مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات.

3- الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والمتمثلة في أبعاد مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، ويظهر الجدول رقم (12) نتائج هذا التحليل:

جدول(12). معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات

المفردة	الكبت	المفردة	قصور تجهيز الانفعال	المفردة	عدم تنظيم الانفعال	المفردة	التجنب	المفردة	نقص الخبرة الانفعالية
1	0.718 **	2	0.500 **	3	0.600 **	4	0.577 **	5	0.529 **
6	0.624 **	7	0.529 **	8	0.643 **	9	0.603 **	10	0.646 **
11	0.683 **	12	0.650 **	13	0.635 **	14	0.633 **	15	0.568 **
16	0.714 **	17	0.646 **	18	0.579 **	19	0.658 **	20	0.656 **
21	0.608 **	22	0.610 **	23	0.699 **	24	0.567 **	25	0.647 **

(**) دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)

وبمراجعة الجدول رقم (12) تبين أن جميع المفردات المكونة لكل بعد ارتبطت بالأبعاد التى انتمت لها ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وبمراجعة قيم معاملات الارتباط ومطابقتها بمحكات الارتباط طبقا لمحك جيلفورد Guilford (1956, 219) ومراد (2004، 158) تبين أن شدة العلاقة تراوحت من متوسطة إلى مرتفعة، مما يدل على الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من أبعاد مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد: الكبت، قصور تجهيز الانفعال، عدم تنظيم الانفعال، التجنب، نقص الخبرة الانفعالية بالدرجة الكلية للمقياس على الترتيب: (0.712)، (0.762)، (0.751)، (0.751)، (0.803) وجميعها دال عند مستوى دلالة (0.01)، كما أنه طبقا لمحك جيلفورد Guilford (1956, 219) ومراد (2004، 158) فقيم معاملات الارتباط مرتفعة مما يدل على علاقات قوية بين الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، الأمر الذي يشير إلى اتساق البناء الداخلي لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات.

- **تقدير الدرجات:** يتكون مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات من جزأين، هما:

الجزء الأول: يتضمن سؤالين عن أقوى الانفعالات السارة وغير السارة التى مر بها المفحوص الأسبوع الماضى، وهذان السؤالان لا يدخلان ضمن تقدير درجات مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات.

الجزء الثانى: يحتوى علي (25) مفردة، وتم تقدير إجابة المفحوصين على مقياس ليكرت Likert المتدرج من صفر إلي تسعة، وبذلك فإن النهاية الصغرى للمقياس تساوي (صفر)، والنهاية الكبرى تبلغ (225).

ثالثا: إجراءات البحث:

تتحدد إجراءات هذا البحث على النحو الآتي:

1- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستخدمة في البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الأول بالتعليم الثانوي العام – بمحافظة بورسعيد.

2- تطبيق جميع أدوات البحث على العينة الأساسية المكونة من (219) طالبة بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة بورسعيد، للتحقق من فروض البحث.

3- التحليل الإحصائي لبيانات العينة الأساسية على أدوات البحث للتحقق من صحة الفروض باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (24)SPSS، واستخدام برنامج AMOS(25) في حساب مؤشرات جودة المطابقة وتحليل المسار، وحساب قيم التأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات البحث الحالي.

4- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث والثقافة السائدة، وصياغة التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض الأول على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي

العام". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان رقم (13، 14):

جدول (13). نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير المعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	109241.265	2	54620.633	183.668	0.001	0.630
المنحرف من الانحدار	64235.840	216	297.388			

جدول (14). ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير المعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعيارى للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بساطة المعرفة	1.815	0.105	0.750	17.277	0.001
فطرية التعلم	1.152	0.424	0.118	2.715	0.007
ثابت الانحدار	9.968	4.835	-	2.061	0.040

ويتضح من الجدولين رقم (13، 14) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001)، مما يشير إلى وجود نموذج انحداري للتنبؤ بقلق المستقبل من خلال المعتقدات المعرفية وأبعاده الفرعية، ووجود تأثير دال إحصائيا لبعد بساطة المعرفة عند مستوي دلالة (0.001)، وبعد فطرية التعلم عند مستوي دلالة (0.01) على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي العام، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). كما أن كل من بعد بساطة المعرفة وبعد فطرية التعلم يفسران معا (63%) من التباين الكلى في قلق المستقبل. في حين تم استبعاد كل من الأبعاد: يقينية المعرفة، مصدر المعرفة، نمو المعرفة، والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية. ويمكن صياغة معادلة الانحدار فيما يلى:

قلق المستقبل= (1.815) × بساطة المعرفة + (1.152) × فطرية التعلم + 9.968

والترتيب السابق في معادلة الانحدار يشير إلى الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية على قلق المستقبل لدى عينة البحث الحالى بناء على قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية، وبالتالى فإن بعد بساطة المعرفة يعد أقوى منبئ بقلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي العام يليه بعد فطرية التعلم.

ويتضح من نتائج الفرض الأول أنه قد تحقق جزئيا حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد تأثير دال إحصائيا لبعض أبعاد المعتقدات المعرفية (بساطة المعرفة، فطرية التعلم) على قلق المستقبل لدى طالبات التعليم الثانوي العام عند مستوى دلالة (0.001)، (0.01) على الترتيب، في حين لم يوجد تأثير للأبعاد: يقينية المعرفة، مصدر المعرفة، نمو المعرفة والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج البحوث السابقة مثل: Zare and Homayouni (2018)، Mellat and Lavasani(2011)، Mehdinezhad and Bamari (2015) ، في حين اختلفت نتيجة الفرض الأول مع نتيجة بحث Ertekin, et al. (2010) في نوع العلاقة التى توصل إلى أنها علاقة سالبة بين المعتقدات المعرفية وقلق الرياضيات لدى الطالب المعلم، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام البحث بدراسة قلق تدريس الرياضيات واختلاف طبيعة المرحلة العمرية المستهدفة، والأسلوب الإحصائى المتبع في التحقق من صحة هذا الفرض. كما اختلفت نتيجة الفرض الأول مع نتائج بحث محمد (2016) جزئيا وقد يرجع ذلك إلى اهتمام هذا البحث بدراسة قلق الاختبار بالإضافة إلى اختلاف الأسلوب الإحصائي المستخدم وهو معاملات الارتباط في حين استخدم البحث الحالى أسلوب تحليل الانحدار المتعدد.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء بعد بساطة المعرفة الذى يشير إلى اعتقاد المتعلم بأن المعرفة تتكون من عناصر متعددة غير مترابطة وغير واضحة إلى وحدة كلية تتضمن عناصر مترابطة ومتكاملة، فالمتعلم الذى يعتقد أن المعرفة المتعلمة

أو المقدمة له متعددة الأبعاد وبينها العديد من العلاقات والتشابكات فإنها تتطلب مزيدًا من الجهد الذهنى لديه لاستيعابها مما يفرض عليه المزيد من مصادر القلق والتهديد خاصة نحو ما سيتعلمه وما سيواجهه مستقبلا، الأمر الذى يزيد من قلق المستقبل لديه، كما أن اعتقاد المتعلم وتصوره حول مدى فطرية التعلم وإيمانه بأن قدراته موروثة ولا يستطيع أن يحسن من مستواه الأكاديمي في مقابل أن المعرفة مكتسبة ومتطورة من خلال الخبرة والممارسة وبذل مزيد من الجهد قد يسهم في تشكيل قلق المستقبل لديه وزيادة تعددية أدواره والأنشطة اللازمة لتحسين المعرفة الذى سيمتلكها مستقبلا.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان رقم (15، 16):

جدول (15). نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير المعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	4634.225	5	926.845	1.042	0.394	0.024
المنحرف من الانحدار	189457.319	213	889.471			

جدول (16). ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير المعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعيارى للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يقينية المعرفة	1.332	0.811	0.120	1.642	0.102
فطرية التعلم	0.088-	0.820	0.009-	0.108	0.914
مصدر المعرفة	0.378-	1.101	0.030-	0.344	0.731
نمو المعرفة	1	0.850	0.098	1.177	0.241
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	0.262-	0.214	0.143-	1.223	0.223
ثابت الانحدار	146.421	12.303	-	11.902	0.0001

ويتضح من الجدول رقم (15، 16) عدم وجود تأثير دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية وأبعاده الفرعية المتمثلة في: يقينية المعرفة، فطرية التعلم، مصدر المعرفة، نمو المعرفة على المتغير التابع التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى عينة البحث الحالي، حيث بلغت قيمة (ف)(1.042) وهى غير دالة إحصائيا، كما تم استبعاد بعد بساطة المعرفة، مما يشير إلى عدم وجود معادلة انحدار للتنبؤ بالمتغير التابع من المتغير المستقل بالبحث الحالى.

ويتضح من نتائج الفرض الثانى عدم تحققه حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية الخمسة على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طالبات التعليم الثانوي لديهم أهداف محددة يسعون إلى تحقيقها نظرا لأنها مرحلة فاصلة ومهمة في مستقبلهم الدراسي، لذا فإن معتقداتهم عن المعرفة وعمليات اكتسابها وتطويرها جيدة وتتصف بالعقلانية، بصرف النظر عما تواجههن من أحداث حياتية وأكاديمية وانفعالية سلبية، كما يفسر هذا إلى اهتمام الأسرة ببناتهم في هذه المرحلة نظرا لأنها مرحلة نمائية شائكة بها الكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والمتطلبات، إلا أن دعم الأسرة والمؤسسات المختلفة قد يلعب دورا مهما في نجاح الطالبات في امتصاص الأحداث الانفعالية المزعجة منها، مما يساعدهن على ممارسة حياتهن اليومية بشكل طبيعي وبتركيز.

<u>نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:</u> ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان رقم (17، 18):

جدول (17). نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير قلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	6341.445	1	6431.445	7.437	0.007	0.033
المنحرف من الانحدار	187660.098	217	864.793			

جدول (18). ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير قلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدي عينة من (ن= 219) طالبات التعليم الثانوي

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعيارى للمعامل البائي	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قلق المستقبل الاجتماعي	1.337 -	0.490	-0.182	2.727	0.007
ثابت الانحدار	165.106	6.215	-	26.564	0.001

ويتضح من الجدولين رقم (17، 18) أن قيمة (ف) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على وجود نموذج إنحداري يفسر إمكانية التنبؤ بالتجهيز الانفعالي للمعلومات من خلال قلق المستقبل، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال سالب إحصائيا عند مستوي دلالة (0.01) لبعد قلق المستقبل الاجتماعي على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام، وأن ثابت الانحدار دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001). وأن بعد قلق المستقبل الاجتماعى فسر (3.3%) من التباين الكلى في التجهيز الانفعالي للمعلومات، أى أن تغيير وحدة واحدة في قلق المستقبل يؤدى إلى تغيير مقداره (0.033) في التجهيز الانفعالي للمعلومات. في حين تم استبعاد كل من الدرجة الكلية لقلق المستقبل وأبعاده الفرعية الثلاثة: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، اليأس من المستقبل، القلق من المستقبل الدراسي والمهني. ويمكن صياغة معادلة الانحدار فيما يلى:

التجهيز الانفعالي للمعلومات= 165.106 + (- 1.337) × قلق المستقبل الاجتماعي

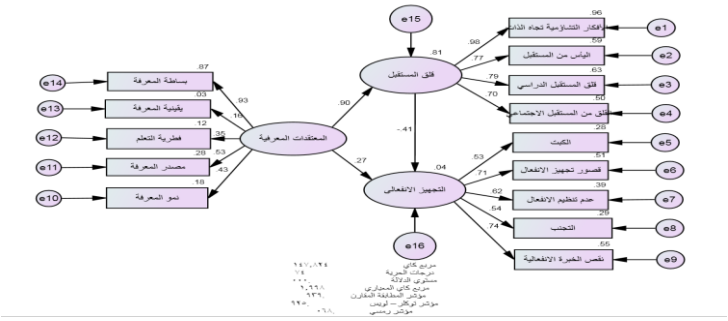
وتشير المعادلة السابقة إلى أن تأثير قلق المستقبل الاجتماعي على التجهيز الانفعالي للمعلومات تأثير دال إحصائيا سلبيا.

ويتضح من نتائج الفرض الثالث أنه قد تحقق جزئيا، حيث أشارت النتائج إلى أنه يوجد تأثير مباشر سلبياً دال إحصائيا لبعد قلق المستقبل الاجتماعي فقط على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام عند مستوى دلالة (0.01)، في حين أنه لم يوجد تأثير لكل من الأبعاد: الأفكار التشاؤمية تجاه الذات في المستقبل، اليأس من المستقبل، القلق من المستقبل الدراسي والمهني والدرجة الكلية لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى عينة البحث، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة مثل: Lodoucear, et al. (2005) ، Etkin and Wager (2007) ، Binelli, et al. (2016) ، Wauthia and Rossignol (2016) ، Gay, et al. (2017) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة العينة المستهدفة في تلك البحوث التى اعتمدت على عينات من غير الأسوياء والمرضي المصابين ببعض الاضطرابات النفسية والانفعالية كالقلق، والاكتئاب، القلق الاجتماعى، والمصابين بمتلازمة ويليامز – بيورن، والتصلب العصبي المتعدد.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن طلبة التعليم الثانوي المتمثلة في العينة الحالية بلغ متوسط درجاتهم على مقياس قلق المستقبل (79.731) وهى أقل من الدرجة المتوسطة على البديل المحايد للمقياس البالغ (87)، مما يشير إلى أن قلق المستقبل لدى العينة يقع في المدى الطبيعى، وهذا يفسر بأن عملية التجهيز الانفعالي لديهم تتم بنجاح وبشكل مكتمل، وأن الطالبات لديهن إدارة ناجحة للانفعالات التى تواجههن وامتصاص انفعالات القلق نحو المستقبل بشكل جيد خصوصا القلق نحو المستقبل الدراسي والمهنى، والأفكار نحو ذواتهن مستقبلا واليأس نحو المستقبل وقد يرجع هذا إلى عملية التركيز على أهدافهن المستقبلية خاصة في حياتهن الدراسية.

ومن ناحية أخرى تفسر الباحثة وجود تأثير سلبيا لقلق المستقبل الاجتماعى على التجهيز الانفعالي للمعلومات لدى طالبات التعليم الثانوي العام، إلى طبيعة المرحلة العمرية التى تمر بها الفتيات وما تمر به من تغييرات جسمية وسلوكية الأمر الذى يفرض عليهن في هذه المرحلة المزيد من الخوف من المواقف الاجتماعية والعلاقات مع الآخرين، نتيجة الإدراك والتوقع السلبي لأدوارهن وعلاقاتهن وتفاعلاتهن مع الآخرين الأمر الذي يدفعهن إلى عدم الشعور بالارتياح والأمان الاجتماعى في المواقف والأحداث المستقبلية، ومع تغيير معطيات العصر الحالى والانفتاح الثقافي والاجتماعى الذي تعيشه الفتيات في مجتمعاتنا دفعهن إلى اكتساب آليات التجهيز الناجح للأحداث الاجتماعية السلبية واستيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا واجتماعيا ومتابعة الحياة اليومية الروتينية، الأمر الذى خفض من صعوبات التجهيز الانفعالي لديهن.

<u>نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:</u> ينص الفرض الرابع على أنه "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط لدى طالبات التعليم الثانوي العام". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Analysis of Moment Structures (AMOS)، ويوضح الشكل رقم (4) نتائج التحليل:



شكل (4). نموذج التأثير المباشر وغير المباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات

يتضح من الشكل رقم (4) أن قيمة كا^2 عند درجات حرية (74) يساوي (147.824) وطبقا لمؤشر الدلالة P= 0.000 فهي دالة، إلا أنه نظرا لتأثر مربع كاي بحجم العينة الذي تجاوز (200) فردا فيمكن عدم الاعتماد على هذا المؤشر، في حين أن باقي المؤشرات بلغت قيم مقبولة، حيث كانت قيمة مربع كاي المعياريX^2 /DF بلغت (1.998) وهي أقل من 2، مما يشير إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات، كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RASEA, IFI, TLI, CFI) بلغت على الترتيب(0.939 – 0.925 – 0.940 – 0.068) وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات.

ويعبر الجدولان رقم (19، 20) عن نتائج اختبار التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات البحث الحالى باستخدام تحليل المسار.

جدول (19). التأثيرات المباشرة بين متغيرات البحث الحالى باستخدام تحليل المسار

م	المسار	الوزن الانحداري المعياري β	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوي الدلالة
1	المعتقدات المعرفية ← قلق المستقبل	0.898	11.727	1.828	6.415	0.001
2	المعتقدات المعرفية ← التجهيز الانفعالي للمعلومات	0.273	1.028	0.938	1.096	0.273
3	قلق المستقبل ← التجهيز الانفعالي للمعلومات	0.409-	0.118-	0.070	1.686-	0.092

جدول (20). التأثيرات غير المباشرة بين متغيرات البحث الحالى باستخدام تحليل المسار

م	المسار	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي
1	المعتقدات المعرفية ← قلق المستقبل ← التجهيز الانفعالي للمعلومات	0.273	0.367-	0.095-

وبمراجعة الجدولين رقم (19، 20) يتبين النتائج التالية:

1- يوجد تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيا عند مستوي دلالة (0.001) للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل، حيث بلغت قيمة 0.898) β).

2- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات، حيث بلغت قيمة β (0.273) عند مستوي دلالة (0.207).

3- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات، حيث بلغت قيمة β (-0.409) عند مستوي دلالة (0.075).

4- لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط، حيث بلغت قيمة β (-0.367) عند مستوي دلالة (0.105).

ويتضح من نتائج الفرض الرابع أنه لم يتحقق حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي للمعلومات في حالة وجود القلق كمتغير وسيط لدي طالبات المرحلة الثانوية العامة.

وقد اتضح من نتائج الفرض الأول أن بعد بساطة المعرفة وبعد فطرية التعلم باستخدام أسلوب تحليل الانحدار خطوة خطوة لهما تأثير مباشر على قلق المستقبل باعتبارهما أقوي المتغيرات ارتباطا بالمتغير المستقل، في حين أظهر تحليل المسار وجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001) للدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية على قلق المستقبل، ومن الفرض الثالث اتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لقلق المستقبل على التجهيز الانفعالي للمعلومات. بمقارنة قيمة β في حالة بحث التأثير المباشر للمعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي قد انخفضت عند دراسة التأثير غير المباشر المعتقدات المعرفية على التجهيز الانفعالي في حالة وجود قلق المستقبل كمتغير وسيط، إلا أن التأثير غير المباشر كان غير دالا إحصائيا. وهذه نتيجة منطقية نظرا لأن ما يعتنقه الفرد من معتقدات عن طبيعة المعرفة وطبيعة عملية التعلم له تأثير ليس فقط على الجوانب المعرفية ومستواه الأكاديمي فقط بل على انتقائه لإستراتيجيات التعلم وآليات التعامل مع المواقف المختلفة وانتقاء الحلول الفعالة واتخاذ القرارات الأمر الذى يلعب دورا مهما في خفض خبرة القلق خصوصا نحو المستقبل وبالتالى نجاح

عملية إدارة انفعالاته وامتصاص الأحداث الصادمة في حياته. فالشخصية كل متكامل تعمل جميع جوانبها في تناغم حتى تتمتع بالسواء.

توصيات ومقترحات البحث:

1- بناء برنامج تدريبي قائم على المعتقدات المعرفية لخفض قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

2- التحقق من تأثير قلق المستقبل على صعوبات التجهيز الانفعالي.

3- إجراء مزيد من البحوث للتحقق من مدي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الثلاثة لدى فئات من الاضطرابات النفسية كالقلق، الاكتئاب، والاليكسيثيميا، ولدى فئات من ذوى صعوبات التعلم، وبطيئي التعلم، والمتأخرين دراسيا.

4- بناء مقاييس لقياس التجهيز الانفعالي تعتمد على أساليب أخري غير صعوبات التجهيز الخمس، ويناسب الثقافة المصرية والعربية.

5- دراسة البناء العاملى والأداء التفاضلى لمقياس التجهيز الانفعالي (EPS) في ضوء نموذج بيكر للتجهيز الانفعالي.

6- تزويد القائمين على العمليات التربوية بأساليب تطوير المعتقدات المعرفية لدى طلبة التعليم الثانوي، لما له من أثر على أدائهم الأكاديمي وإستراتيجياتهم المعرفية.

7- تفعيل دور المرشد النفسي والاجتماعى بالمدارس وتأهيله من خلال الدورات التدريبية والنشرات الدورية لتوعية الطلبة بالآثار السلبية لقلق المستقبل، وآليات وشروط التجهيز الانفعالي الناجح.

المراجع

بقطر، شيري مسعد حليم (2007). المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

بقيعي، نافز أحمد (2009). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 40 (3)، 1021 – 1035.

البنا، عادل السعيد (2007). محددات توجهات الهدف (تمكن – إقدام – إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعى بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. **مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية**، 2 (17)، 23 – 116.

حافظ، رضوى حسن محمد (2019). الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بالتجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

حامد، نهال لطفي (2011). أثر برنامج لتنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة في ضوء نموذج بنائي مقترح. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

الحبشي، ولاء فوزى أحمد محمد (2007). أثر استخدام نموذج التعلم البنائى في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

حسانين، أحمد محمد (2000). قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثانى الثانوي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، *كلية الآداب*، جامعة المنيا.

الحسينى، عاطف مسعد (2011). **قلق المستقبل والعلاج بالمعني**. القاهرة: دار الفكر العربى.

زايد، نبيل محمد (2006). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادى، **مجلة الدراسات التربوية والإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، 3، 191 – 233.

زهران، حامد عبد السلام. (1990). **علم النفس النمو**. *الطفولة والمراهقة*. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، محمود عوض الله؛ وزكي، أمل عبد المحسن (2009). المعتقدات المعرفية وبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة من ذوى أساليب التعلم المختلفة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 3** (3)، 157- 213.

سلامة، أحمد رشدى عبد الرحيم (2022). العلاقات السببية بين قلق المستقبل والتسويف الأكاديمي والأليكسيثيميا لدى طلاب كلية التربية بجامعة الوادى الجديد. **المؤتمر الثامن والثلاثون لعلم النفس في مصر والثلاثون العربى، تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 2 -3 نوفمبر، ص 92.

شاهين، وصال سمير الحسانين (2020). أثر التفاعل بين قلق المستقبل وسمة التفاؤل - التشاؤم على قدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

شقير، زينب (2005). **مقياس قلق المستقبل**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشوربجي، أبو المجد إبراهيم (2008).أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم والدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، 66، 51 – 87.

عابدين، حسن سعد محمود؛ وأحمد، نرمين عوني محمد (2013). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 23 (80)، 211- 274.

عامر، عبد الناصر السيد (2018). **نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية. الأسس والتطبيقات والقضايا**. المملكة العربية السعودية- الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

عبد المقصود، هانم على (2009). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسى لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 70، 65 – 114.

عثمان، أحمد عبد الرحمن؛ والشربيني، السيد كامل. (2015). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف. **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، 1 (17)، 41 – 78.

علام، صلاح الدين (2003). **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. ط3. القاهرة: دار الفكر العربى.

قاسم، إيمان محمد عثمان (2016). النموذج البنائي للمعتقدات المعرفية وعادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية ببورسعيد. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

القاضي، وفاء احميدان (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية.

محمد، علا عبد الرحمن على (2016). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة. **مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية**، 8 (25)، 515- 556.

مخيمر، هشام محمد إبراهيم (2013). قلق المستقبل المهنى وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 79(23)، 497 – 550.

مراد، صلاح أحمد (2004). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مسعود، سناء منير (2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة طنطا.

المشيخي، غالب محمد على (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية. جامعة أم القري.

المعشي، محمد على (2012). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات. **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 75، 279 – 306.

معوض، محمد؛ ومحمد، سيد عبد العظيم (2005). **مقياس قلق المستقبل**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المنشاوي، عادل محمود (2016). التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية في ضوء الوعى بتصورات التعلم والمعتقدات المعرفية لدى الطالب المعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، 26 (91)، 247 – 297.

المومني، عبد اللطيق؛ وخزعلي، قاسم (2015). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 11 (4)، 497 – 509.

ناصف، محمد يحيى حسين (2009). تأثير المعتقدات المعرفية على الإستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة**، 17 (4)، 101- 168.

الوقاد، مهاب محمد جمال الدين (2012). التنبؤ بالتفكير الإيجابى/ السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. **مجلة كلية التربية ببنها**، 23 (92)، 219 – 246.

Abedahziz, N., Leng, C. and AL-Harthy, S. (2013). Jordanian of the Epistemological Beliefs Questionnaire about Mathematics: The Validation Study. **International Review of Contemporary Learning Research**, 2(2), 59 – 73.

Abu-Alkeshek, E. O.M. (2020). Future Anxiety among Jordnian University Students during the Corona Pandemic in Light of Some Variables. **British Journal of Education**, 18 (9), 70 – 82.

Aksan, N. (2009). A Descriptive Study: Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 896-901.

Arbuckle, J.L. (2019). **Amos (Version 26.0) [Computer Program]**. Chicago:IBM SPSS.

Awang, Z. (2015). **Validating the Measurement Model**: CFA. In: SEM Made Simple: A gentel approach to learning structural equation model (54–74). Bangi: MPWS Publisher.

Baker, R. (2007). **Emotional processing: Healing through feeling**. England: Lion Hudson P1c.

Baker, R. (2011). **Understanding Panic Attack and Overcoming Fear**. England: Lion Hudson.

Baker, R., Thomas, P., Thomas, S., Santonastaso, M., and Corrigan, E. (2015). **Emotional Processing Scale**. Oxford, UK: Hogrefe.

Baker,R., Thomas,S., Thomas, P., Gower, P., Santonastaso, M., and Whittlesea, A.,(2010). The Emotional Processing Scale: Scale refinement and abridgement (EPS-25), **Journal of Psychosomatic Research**, 68, 83 – 88. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.07.007.

Barlow, D. H. (2000). Anxiety Disorders. **American Psychologist**, 55, 47 – 54.

Binelli, c., Muñiz, A., Subira,S., Navines, R., Blanco-Hinojo, L., Pêrez-Jurado, L., Pujol, J. and Martin-Santo, R. (2016) . Facial emotion processing in patients with social anxiety disorder and Williams-Beuren syndrome: an fMRI study. **J psychiatry Neurosci**, 41(3).182 – 191.

Borkovec, T.D. and Sharpless, B. (2004).**Generalized anxity disorder. Bringing cognitive-behavior therapy into the valued present.** In: S., Hayes; V., Follette; and M., Linehan, (Eds.) Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive-Behavioural Traditionm, New York: The Guilford Press, 209 – 242.

Bosma, H. A. and Kunnen, E. S. (2001). **Identy and Emotion**. Cambridge University Press.

Brewin, C. (2007). **the psychology of trauma. traumatic stress clinic**. Camden & Islington mental health and social care trust. clinical health Psychology. UCL.

Briceno,C., Guzman, P., and Schafer, F. (2013). Cutaneous Fistula Due to Pulmonary Actinomycosis in a Mapuche Girl. **Journal of Pediatric Dermatology**, 30(4), 504- 505.

Brownlee, J. and Berthelsen, D. (2008). **Developing relational epistemology through relational pedagogy. New ways of thinking about personal epistemology in teacher education**. In: M.S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs:

Epistemological studies across diverse cultures. New York: Springer, 399-416 .

Brownlee,J. , Boulton-Lewis,G. and Purdi,N. (2002). Core beliefs about Knowing and peripheral beliefs about Learning . Developing an Holistic Conceptualization of Epistemological beliefs . **Australian Journal of Educational and Development Psychology**, 2, 1-16 .

Bucci, W. (1997). Symptoms and symbol: a multiple code theory of Somatization, **Journal of Psychoanalytic Inquiry**, 17(2), 151 – 172.

Chan, K. W (2007) . Hong Kong Teacher Education Students Epistemological Beliefe and their Relations with Conceptions of Learning and Learning Strategies. **The Asia Pacific Education Researcher**, 16 (2), 199 – 214.

Collignon, O., Girard, S., Gosselin,F., Saint-Amour,D., Lepore,F., and Lassonde,M. (2009). Women process multisensory emotion expressions more efficiently than men. **Journal of Neuropsychologia**, 48(1), 220-225.

Czapinski, J., and Peters, G. (1991). **The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test**. In: N. Bleichrot & P.D. Drenth (Eds.), Contemporary issues in cross-cultural psychology, (pp. 196-216). Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Francisco, ÇA, April 18-22, 1995).

Delice, A., Ertekin,E., Aydin, E. and DilmaÇ, B. (2009). An investigation of the relationship between epistemological beliefs and mathematics anxiety levels of student teachers. **Journal of Human Sciences**. 6(1), 361–375.

De Vellis, R. F. (2016). **Scale development: Theory and applications**. Newbury Park, CA: Sage.

Epstien, S. (2003). **Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality**, In: Millon. T. and Lerner.M.J. (Eds). Comprehensive Handbook of Psychology. Volume 5, Personality and Social Psychology (159 – 184). Hoboken. NJ: Wiley & Sons.

Ertekin, E., DilmaÇ, B., Yazici, E. and Peker,M. (2010). The relationship between epistemological beliefs and teaching anxiety in mathematics. **Educational Research and Reviews**, 5(10), 631-636.

Etkin, A. and Wager, T.D. (2007). Functional Neuroimaging of Anxiety: A Meta-Analysis of Emotional Processing in PTSD, Social Anxiety Disorder, and Specific Phobia. **Am J Psychiatry**, 164 (10), 1476 – 1488.

Foa, E. and Kozak, M. (1986). Emotional Processing of Fear. Exposure to Corrective Information. **Journal of Psychological Bulletin**, 99(1), 20 – 35.

Foa, E., Hembree, E., and Rothbaum, B. (2007). **Prolonged Exposure Therapy for Adolescents with PTSD Emotional Processing of Traumatic Experiences**. New York: Oxford University Press.

Frost, A., Hoyt, L., Chung, A. and Adam, E. (2015). Daily life with depressive symptoms: Gender differences in adolescents' everyday emotional experiences. **Journal of Adolescence**,43, 132-141.

Gay, M. C., Bungener,C., Thomas, S., Vrignaud, P., Thomas,P., Baker, R., Montel, S., Heinzlef,O., Papeix, C., Assouad, R. and Montreuil, M. (2017). Anxiety, emotional processing and depression in people with multiple sclerosis. **BMC Neurology**, 14 (43), 1-10.

Gidron, E., Duncan, E., Lazar, A., Biderman, A., Tandeter, H., and Shvartzman, P. (2002). Effects of guided written disclosure of stressful experiences on clinic visits and symptoms in frequent clinic attenders. **Journal of Family Practice**, 19(2), 161-166.

Guilford, J. P. (1956). **Fundamental Statistics in Psychology and Education**. New York: McGraw-Hill.

Guinther, P., Segal, D. and Bogaards, B. (2003). Gender differences in emotional processing among bereaved older adults. **Journal of Loss and Trauma**,15-33.

Gumley, A., White, C. and Power,K. (1999). An interacting cognitive subsystems model of relapse and the course of psychosis. **Journal of Clinical Psychology and Psychotherapy**, 6, 261 – 278.

Hofer, B., and Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67(1) , 88-140.

Humara, M. (1999). The Relationship between Anxiety and Performance. A Cognitive –Behavioral Perspective. **The Online Journal of Sport Psychology**, 1 (2), 1 – 10.

IBM Crop. (2016). **IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0) [Computer software]**. Armonk, NY: IBM Crop.

Kitchener, R. (2002). Folk Epistemology: An Intrduction. **New Ideas in Psychology**, 20 (3), 89- 105.

Lang, P. (1977). Imagery in Therapy: An Information Processing Analysis of Fear. **Journal of Behaviour Therapy**, 8, 862 – 886.

Leventhal, H. (1982) . **The integration of emotion and cognition. A view from the perceptual-motor theory of emotion**. In: M.S. Clark; S.T. Fiske (eds.). Affect and cognition. The 17th annual symposium on cognition. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Leventhal, H. and Scherer, K. (1987). The Relationship of Emotion to Cognition: A Functional Approach to a Semantic Controversy. **Journal of Cognition and Emotion**, 1(1), 3–28.

Lodoucear, C., Dahl, R., Williamson, B., Birmaher, B., Ryan, N. and Casey, B. (2005). Altered Emotional Processing in Pediatric Anxiety Depression, and Comorbid Anxiety-Depression. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 33 (2), 165 – 177.

Lundh, L., Johnsson, A ., Sundqvist, K. and Olsson, H. (2002). Alexithymia memory of emotion. emotional awareness and perfectionism. **Journal of Emotion**. 2. 361 – 379.

Mehdinezhad, V. and Bamari, Z. (2015). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students. **New Approaches in Educational Research**, 4 (1), 2-8.

Mellat, N. and Lavasani, M.G. (2011). The role of epistemological beliefs, motivational constructs and Information processing strategies in regulation of learning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 30, 1761-1769.

Mergenthaler, E. and Bucci,W. (1999). Linking verbal and non-verbal representations. Computer analysis of referential activity. **Journal of British**, 72, 339 – 354.

Molin, R. (1990). Future Anxiety: Clinical Issues of Children in the Latter Phases of Foster Care. **Child and Adolescent Social Work Journal**, 7 (6) P 501-512.

Moore, W. (1994) . **Student and Faculty Epistemology in the college classroom : The Perry Schema of intellectual and ethical development**. In: K.W. Prichard and R.M. Sawyer (Eds.),Handbook of college teaching: Theory and applications. Westport,CT: Greenwood Press. 45-67.

Oort, F., Lord, K., Verhulst, F., Ormel, J. and Huizink, A. (2009). The developmental course of anxiety symptomsduring adolescence: the TRAILS study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 50(10), 1209–1217.

Orbegozo, U., Matellanes, B., Estévez, A. and Montero,M. (2018). Adaptación al castellano del Emotional Processing Scale-25. **Journal of Ansiedad y Estrés**, 24(1), 24- 30

Pareds, M. Apaolaza, V. Fernandez-Robin, C. Hartmann, P. and Yañez-Martinez, D. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on subjective mental well-being: The interplay of perceived threat, future anxiety and resilience. **Personality and Individual Differences**, 170 (110455),1-6.

Paulsen, M. B., and Feldman, K. A (1999). Student motivation and Epistemological Beliefs. **New Directions for Teaching and Learning** , 78, 17-25 .

Phan, H.P. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs. Learning approaches and self-regulated learning. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 6(14), 157 – 184.

Piero, D., SaxbeM, D. and Margolin, G. (2016). Basic emotion processing and the adolescent brain: Task demands, analytic approaches, and trajectories of changes. **Journal of Developmental Cognitive Neuroscience**,19,174-189.

Rachman, S. (1980). Emotional Processing. **Journal of Behaviour Research and Therapy**, 8(1), 51 – 60.

Rachman, S. (2001). Emotional Processing with special reference to Post-Traumatic Stress Disorder. **Journal of International Review of Psychiatry**, 13(3), 164 – 171.

Rappaport, H., Fossler, R., Bross, L. and Gilden, D. (2007). Future Time, Death Anxiety and Life Purpose among Older Adults. **Death Studies**, 17 (4), 369-379.

Rothbaum, B. (2006). **Pathological Anxiety Emotional Processing in Etiology and Treatment**. NewYork: A Division of Guilford Publication.

Schommer-Aikins, M. (2002). **An evolving theoretical framework for an epistemological belief system**. In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. **Educational Psychologist**, 39(1), 19-39.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 3, 498-504.

Schommer, M. (1994 -a). **An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and their role in learning**. In: R. Garner, and P. Alexander (Eds.), Beliefs about Text and Instruction (25-39), Hillsdale, N J: Lawrence Ebaun Associates.

Schommer, M. (1994-b). Synthesizing Epistemological Beliefs Research: Tentative under Tandings and Provocative Confusion. **Educational Psychology Review**, 6 (4) , 293-319.

Schommer, M.(1998). The influence of age and Education on Epistemological Beliefs. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 551-562.

Schommer, M. and Eastar,M. (2006). Ways of knowing and Epistemological Beliefs: Combined Effect on Academic Performance. **Educational Psychology**, 26 (3), 411- 423.

Schommer, M. Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemological Beliefs and Mathematical Text Comprehension : Believing it is simple Doesnot make it so. **Journal of Educational Psychology**, 84(4), 435-443.

Schommer, M., Duell, O. and Barker, S. (2003). Epistemological Beliefs across domanis using biglan's classification of academic disciplines. **Research in Higher Education**, 44(3), 347-365.

Schommer, M. ; Clavert,C; Gariglitter,G and Bajaj,A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs Among Secondary Students: A Longitudinal Study. **Journal of Educational Psychology,** 89(1), 37-40 .

Schraw, G., Bendixen, L. and Dunkle, M. (2002). **Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI)**. In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (261-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Speed ,B., Nelson ,B., Perlman ,G., Klein ,D., Kotov, R. and Hajcak, G. (2015). Personality and emotional processing: A relationship between extraversion and the Late Positive Potential in adolescence, **Journal of Psychophysiology**, 52(8), 1039–1047.

Teasadale , J. (1999). Emotional processing, three modes of mind and the prevention of relapse in depression. **Journal of Behaviour Research and Therapy**, 37, 53 – 77.

Trujillo, S., Trujillo, N., Lopez, J., Gomez, D., Valencia, S., Rendon, J., Pineda, D., and Parra, M. (2017). Social Cognitive Training Improves Emotional Processing and Reduces Aggressive Attitudes in Ex-combatants. **Journal of Frontiers in Psychology**, 8, 1 – 13.

Wauthia, E. and Rossignol, M. (2016). Emotional Processing and Attention Control Impairments in Children with Anxiety: An Integrative Review of Event-Related Potentials Findings. **Grontiers in Psychology**, 7 (562), 1- 17.

Wood, P., and Kardash, C. (2002). **Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology**. In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (231-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wright, S., Langenecker, S., Deldin, P., Rapport, L., Nielson, K., Kade, A., Own, L., Akil, H., Young, E. and Zubieta, J. (2009). Gender-specific disruptions in emotion processing in younger adults with depression. **Journal of Depression Anxiety**, 26(2), 182- 190.

Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept, measurement and preliminary research. **Person Individual Differences**, 21(2), 156 – 174.

Zara, M. and Homayouni, A. (2018). Modeling Structural Relationships between EEpistemological Beliefs and Mediating Learning Strategies on Anxiety in English Students. **Journal of Education Strategies in Medical Sciences**, 54 (12), 1- 10.