جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

تحليل مسار العلاقات السببيَّة المباشرة وغير المباشرة بين الذاكرة الانفعاليَّة وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا

إعداد

د/ مروة صادق أحمد صادق
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

د/ سالي نبيل عطا
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث : ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر:٢٩ نوفمبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2024.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل مسار العلاقات السببيَّة المباشرة وغير المباشرة بين الذاكرة الانفعاليَّة وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا، وقد تكونت العينة الأساسيَّة للدراسة من (٣٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا متوسط أعمارهم الزمنية (٢٥,٤٨) سنة. وأعدت الباحثتان مقاييس الدراسة لكلِّ المتغيرات وهي الذاكرة الانفعاليَّة، وقلق التصور المعرفي، وقوة السيطرة المعرفيَّة، وفاعلية الذات البحثيَّة. وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا لكلٍّ من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا للذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في قلق التصور المعرفي، ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا لقلق التصور المعرفي في كلٍّ من فاعلية الذات البحثيَّة والرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة. ووجود تأثيرات غير مباشرة بين متغيرات الدراسة وهي وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًّا لقلق التصور المعرفي في فاعلية الذات البحثيَّة عبر كلٍّ من (الرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة)، وأيضًا وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًّا للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في كلٍّ من الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة) عبر (قلق التصور المعرفي). وكذلك وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًّا للذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة عبر (الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة)

الكلمات المفتاحية: الذاكرة الانفعاليَّة، قلق التصور المعرفي، قوة السيطرة المعرفيَّة، فاعلية الذات البحثيَّة، طلاب الدراسات العليا.

Abstract

Path analysis of direct and indirect causal relations between emotional memory, cognitive conception anxiety, cognitive holding power, and research self-efficacy of postgraduate students

Marwa Sadek Ahmed Sadek

Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education
Fayoum University

Sally Nabil Atta

Assistant Professor of Educational Psycholog
Faculty of Education
Fayoum University

The study examined direct and indirect causal relations between emotional memory, cognitive conception anxiety, cognitive holding power, and research self-efficacy according to the responses of postgraduate students. The final sample size of the study was (390) postgraduate students. The researcher relied on the descriptive method in the study. They were asked to answer four research measures related to emotional memory, cognitive perception anxiety, cognitive holding power, and research self-efficacy, were prepared by the researchers.

The results found a statistically significant positive direct effect of both the first and second orders of cognitive holding power on research self-efficacy. There is a statistically significant positive direct effect of positive emotional memory in the second order of cognitive holding power, as well as a presence of statistically significant positive direct effect of negative emotional memory in cognitive perception anxiety.

The results of the study also found a statistically significant negative direct effect of cognitive perception anxiety on both research self-efficacy and first- and second-order cognitive holding power.

The results of the study found indirect effects between the study variables, which is the presence of a statistically significant indirect effect of cognitive perception anxiety on research self-efficacy through both (the first and second orders of cognitive holding power). There is also a statistically significant indirect effect of negative emotional memory on both the second-order of cognitive holding power and research self-efficacy through cognitive conception anxiety. There is also a statistically significant indirect effect of positive emotional memory on research self-efficacy through the second order of cognitive holding power.

Key words: emotional memory, cognitive perception anxiety, cognitive holding power, research self-efficacy, postgraduate students

مقدمة

يسعى العالم اليوم لاستثمار القوة البشريَّة في البحث العلمي الذي يُعد أحد أعمدة بناء الأمم ونهضتها وبتطبيقه تواجه المجتمعات العقبات والمشكلات التي تعوق مسيرتها نحو التقدم؛ فالبحث العلمي ليس مكتسبًا لحظيًّا، ولكنه أهم مستحدثات العلم. فيُقاس تطور المجتمعات وما وصلت إليه من رقي بمقدار تقدمها العلمي بجانب مستواها التربوي؛ ونظرًا لأنَّ كليات التربية تهتم بالجانبين معًا فدقت جرس الإنذار للالتفات إلى طالب الدراسات العليا الذي وجب أن يتمَّ إعداده إعدادًا خاصًّا، فهو صمام الأمان للمجتمع ولكي يتمّ هذا بالصورة المطلوبة فلا بدَّ أن يتلقى طالب الدراسات العليا القدر الكافي من الإعداد السليم وإكسابه سمات تستجيب للمطالب التي تفرضها منظومة البحث العلمي والوقوف على المقومات التي تعينه على تذليل العقبات التي تعرقل إكمال مسيرته البحثيَّة وتميزه العلمي، وتؤثر في مظاهر سلوكه البحثي بما يتضمنه من تحديد أهدافه ومقدار إنجازه.

لعلَّ أهم وأبرز هذه المقومات ما يمكن أن يتسم به طالب الدراسات العليا هو فاعليته الذاتية وبصفة خاصة ما يطلق عليه فاعلية ذاته البحثيَّة والتي تشير إلى معتقدات الطالب عن إمكاناته البحثيَّة وثقته في قدراته التي تؤهله لاستكمال مسيرته في البحث العلمي من تحديد المشكلة البحثيَّة مرورًا بإعداد الخطة البحثيَّة حتَّى الانتهاء من مراحل البحث العلمي، والتي تعتبر مركزًا مهمًّا في دافعية طالب الدراسات العليا للقيام بالأنشطة البحثيَّة فيصبح أكثر إصرارًا للتصدي للتحديات التي تواجهه، ويصل لحالة من التكيف المعرفي داخل بيئة تعلمه البحثيَّة والذي ينتج عن تفاعل المعرفة وبيئة التعلم معًا.

فسلوك الطالب لا يتحدد بخصائصه الذاتية وحدها، ولكنه يوضح مستوى الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم والتفاعل معها والتي لا يمكن أن نتغاضى عنها ولكي يستطيع طالب الدراسات العليا القيام بدوره على أكمل وجه فلا بدَّ أن يكون مدفوعًا بالمواقف التعليميَّة داخل بيئة التعلم والتي تحثه على استخدام أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفيَّة التي تحدد مستوى نشاطه المعرفي عند تفاعله مع المهام البحثيَّة المختلفة والتي تدفعه نحو سلوكيات مختلفة؛ وهنا يظهر دور قوة السيطرة المعرفيَّة التي تُعد من القوى الدافعة لاستمرار الطلاب في دراستهم البحثيَّة وتشير إلى إدراك الطلاب لبيئة التعلم بمواقفها التعليميَّة والمسئولة عن سلوكهم في مواضع التعلم المختلقة والجهود التي يبذلونها للتكيف معها والاستفادة من بنيتهم

المعرفيَّة، إنَّ إدراك الطالب للمواقف التعليميَّة والبيئة المحيطة به يُحدد مستوى نشاطه عند تفاعله مع المهام المختلفة (Stevenson, 1986, 126) فعندما يدرك طالب الدراسات العليا ما يتوفر في بيئة التعلم ومواقفها التعليميَّة ومثيراتها المختلفة أنها تحثه على القيام بأنشطته البحثيَّة معتمدًا على تقليد أساتذته والرجوع إليهم في كلِّ خطوة لإنجاز المهام فيتسم الطالب بقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى، أما إذا أدرك أن موقف التعلم يدفعه نحو حلِّ المشكلات بنفسه وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة فيتسم الطالب بقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية؛ ممَّا يزيد من إقباله على دراساته وأبحاثه بفاعلية.

إنَّ تميز طالب الدراسات العليا يتطلب بعض المهارات المختلفة عن الدراسة النظامية منها ربط المعرفة الجديدة بخبراته السابقة المختزنة في ذاكرته سواء كانت معرفيَّة أو انفعاليَّة والتي ينتج عنها كمّ هائل من المعلومات يتولد عنها شعوره بالقلق بدرجة بسيطة تكون مطلوبة لتحفيزه نحو إنجاز المهام، أما إذا ارتفعت حالة القلق وأصبح يصعب عليه استيعاب المعلومات وتصورها فيحدث تشويه لنظامه التصوري نتيجة قلق التصور المعرفي غير الواقعي الذي يشمل عجزه عن إدراك الواقع وفهمه وتفسيره والتعامل معه بكفاءة وصعوبة توقع الأحداث القادمة وما يصاحبه من توتر يؤثر في كثير من العمليات العقليَّة ويصل إلى الحد الذي يعوق أداؤه ويشعره بالعجز عن ممارسة الأنشطة المطلوبة أثناء إعداده كباحث علمي. ولا ينفصل النظام المعرفي للفرد عن الانفعالي، فالإنسان بنية متكاملة معرفيًّا وانفعاليًّا وسلوكيًّا، فقلق التصور المعرفي للطالب الذي ينتج عن سوء إدراكه المعرفي يتأثر بحالة الطالب الانفعاليَّة والخبرات الوجدانيَّة التي مرَّ بها واحتفظ بها في ذاكرته.

ونظرًا لكون الذاكرة الانفعاليَّة شكلًا من أشكال معالجة المعلومات، فقد شكلت توجهًا بحثيًّا مهمًّا لدورها في إدراك الطالب لمواقف التعلم وتفاعله مع بيئته التعليميَّة ونشاطه في عملية التعلم (نجيب ألفونس وصالحة عبد الله، ١٩٩٤، ٣٣٩)؛ ممَّا يؤثر على الانطباع الذاتي لطالب الدراسات العليا عن قدراته البحثيَّة ومهاراته لإتمام بحثه العلمي.

ولعلَّ من أهم مظاهر اهتمام العلماء بطلاب الدراسات العليا حديثًا تلك الدراسات التي أقيمت لتوضح دور فاعلية الذات البحثيَّة لديهم منها (بشرى إسماعيل أحمد، ٢٠١٧؛ أحمد موسى محمد، ٢٠٢٠) وبعض الدراسات التي أشارت إلى قوة السيطرة المعرفيَّة لديهم منها

(صبري بردان الحياني، ومروة صلاح الراوي، ٢٠٢٠) وبعضها الذي تناول الذاكرة الانفعاليَّة وقلق التصور المعرفي (محمد عبد الرؤوف عبد ربه ونجلاء عبد المحسن، ٢٠٢٢).

مشكلة الدراسة:

في ضوء تقرير الجهاز المركزي والإحصاء الذي كشف عن انخفاض إجمالي عدد الحاصلين على الدكتوراه بنسبة ٧٣% في عام ٢٠٢١ مقارنة بعام٢٠٠٩؛ نتيجة انخفاض مستواهم في البحث العلمي (أحمد صلاح مقاوي، ٢٠٢٣)، وفي ضوء توجه الدولة وسعيها للنهوض بالبحث العلمي، فالأهم من زيادة عدد الملتحقين بالدراسات العليا هو امتلاكهم لمهارات وقدرات بحثيَّة وإمكانات فعلية وثقتهم بها والتي تؤهلهم لأن يصبحوا باحثين متميزين.

وفي أرض الواقع لاحظت الباحثتان من خلال تدريس مقرر قاعة البحث لطلاب الدراسات العليا انخفاض ثقتهم في قدراتهم البحثيَّة وإمكاناتهم لإعداد خطة البحث واستكمال الخطوات التالية لها، وتدني مستواهم الفعلي؛ الأمر الذي وصل ببعضهم إلى عدم الإقدام على التسجيل لدرجة الماجستير، وخاصةً أن طالب الدراسات العليا عليه أن يتبع نمطًا دراسيًّا مختلفًا عما اعتاد عليه يشعره بالقلق المتزايد؛ لأنه المسئول الأول عن تعلمه وإنجاز مهامه البحثيَّة، فتختلف طريقة تعلمهم وتعاملهم مع المعلومات عن ذي قبل.

لذا كان من الضروري البحث في بعض المتغيرات الإيجابيَّة التي قد تحفز طالب الدراسات العليا؛ كي يصبح ذا فاعلية ذاتية بحثيَّة، ولعلَّ أبرزها قوة السيطرة المعرفيَّة والذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة، بالإضافة إلى دراسة بعض المتغيرات السلبيَّة التي تعوق فاعلية ذاته البحثيَّة، ولعلَّ أبرزها قلق التصور المعرفي، والذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة.

من هنا تتضح الحاجة الماسة لدراسة التفاعل بين متغيرات الدراسة الحالية (الذاكرة الانفعاليَّة، وقلق التصور المعرفي، وقوة السيطرة المعرفيَّة، وفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا) من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والدور الوسطي بين المتغيرات؛ ممَّا يساعد في فهم العوامل المؤثرة في تكوين فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا؛ ومن ثمَّ تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما صدق نموذج بنائي مفترض لبنية العلاقات بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة وقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة؟
٢- ما دلالة التأثيرات المحتملة المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات في النموذج المفترض لدى عينة الدراسة؟
٣- ما دلالة التأثير الوسطي لمتغيرات النموذج المفترض في العلاقة بين المتغيرات لدى عينة الدراسة؟

أهدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) اختبار صدق نموذج بنائي مفترض يصف العلاقات السببيَّة بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة وقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.
٢) اكتشاف ما إذا كان الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة والسلبيَّة وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفيَّة برتبتيها يفسرون تباينًا فريدًا في فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.
٣) اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكلٍ من الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة والسلبيَّة وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفيَّة برتبتيها في فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات، أهمها:

أ. الأهمية النظريَّة:

١. يستمد البحث الحالي أهميته النظريَّة من أهمية المتغيرات التي تتناولها والتي تأتي ضمن متغيرات علم النفس المعرفي المهمة في ظل الظروف الحالية والتي تساعد طلاب الدراسات العليا في النجاح البحثي، مثل: فاعلية الذات البحثيَّة، وقوة السيطرة المعرفيَّة.
٢. تبرز أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين متغيرات قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة وقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.

٣. أهمية متغيري قوة السيطرة المعرفيَّة وقلق التصور المعرفي؛ نظرًا للتغيرات المتسارعة التي باتت تفرض نفسها وتؤثر بقوة على طلاب الدراسات العليا؛ ممَّا يؤثر ذلك في مستواهم فاعليتهم الذاتية البحثيَّة، كما تفيد في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة.

ب. الأهمية التطبيقية:

١. أهمية العينة وهي طلاب الدراسات العليا، وهي عينة تمثل شريحة مهمة في المجتمع، بما يمثلوه من ثروة بشريَّة، فهم باحثو المستقبل الذين تبنى بجهودهم وسواعدهم تنمية وتقدم المجتمعات؛ لأنه يقع على عاتقهم مسئولية إنتاج المعرفة العلميَّة لحل المشكلات في جميع المجالات.

٢. يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المختصين والمرشدين النفسيين في إعداد برامج إرشادية في تحسين فاعلية الذات البحثيَّة وخفض قلق التصور المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا، وإحداث تغييرات إيجابيَّة وتعليميَّة وسلوكيَّة في حياتهم عن طريق تحسين العوامل المؤثرة في هذه المتغيرات.

٣. قد تفيد النتائج طلاب الدراسات العليا في كيفية مواجهة قلق التصور المعرفي.

٤. يضيف البحث مقاييس وأدوات فيما يخصُّ متغيرات الدراسة؛ ممَّا يساعد في إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث:

قلق التصور المعرفي Cognitive Conception Anxiety

تعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: اضطراب يحدث في تصور الفرد وتقييمه المعرفي والذي يجعله يشعر بعدم الارتياح والتوتر نتيجة لإدراكه بأنَّ نظامه المعرفي لا يستطيع إدراك الوقائع اليومية التي تواجهه والتعامل معها، ويشعر أنها تقع خارج المدى الملائم لسيطرته على مدركاته وبنائه المعرفي الخاص، كما يعجز عن إدراك وتفسير المواقف والأحداث المهمة والاستنتاجات غير المنطقية وغير العقلانية لأدائه في الحياة اليومية، بالإضافة إلى عجزه عن امتلاك الكفاءة المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية المحتملة والتنبؤ بها؛ أي العجز عن توقع المستقبل والذي ينتج عنه استجابات انفعالية غير منطقية، كما تصبح نتائج سلوكه مبنية على تهديد أو خطر يلحق به. ويتضمن بُعدين هما:

- **العجز عن إدراك وتفسير المواقف والأحداث وتعرف إجرائيًّا بأنها: تتمثل في إدراك الفرد بأنه لا يمتلك البنية المعرفيَّة المناسبة التي تساعده على فهم وتفسير المواقف أو الأحداث التي تواجهه في حياته اليومية وتؤهله للتعامل بكفاءة معها وتظهر من خلال مدى شعوره بالسلبية وتشوش الأفكار والمبالغة والتهويل والتهديد، والخوف من أبسط المواقف، وعدم تقييمه للحقائق المحيطة به بشكل سليم.**
- **العجز عن توقع المستقبل تعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: تتمثل في عدم قدرة الفرد في على التنبؤ بالأحداث المستقبلية التي سوف تحدث في بيئته وعدم قدرته على وضع تخمينات حول أوضاعه المستقبلية؛ حيث يعجز عن تحديد طموحاته وآماله، كما يعجز عن وضع أهداف أمام عينه والسعي إلى تحقيقها.**

الذاكرة الانفعاليَّة Emotional Memory

تعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: الذاكرة التي تعمل على دمج المشاعر مع الذكريات في لحظة وقوعها وتخزينها وتسمح بتذكر واسترجاع واستدعاء المواقف والأحداث والذكريات الممتزجة بالمشاعر التي تمَّ استثارتها لحظة وقوع الحدث الأصلي، كما تتيح للفرد استرجاع المشاعر والذكريات بأدق تفاصيلها. وتتضمن نوعين، هما:

- **الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة تعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: نمط الذاكرة الانفعاليَّة الذي يسترجع الفرد من خلاله الأحداث ذات الشحنات الانفعاليَّة الموجبة، والتي تتمثل في الفرح والسعادة والمتعة، والسرور والبهجة والنجاح.**
- **الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة وتعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: نمط الذاكرة الانفعاليَّة الذي يسترجع الفرد من خلاله الأحداث ذات الشحنات الانفعاليَّة السالبة، والتي تتمثل في الخوف والقلق والحزن، والألم والضيق والكآبة والفشل.**

قوة السيطرة المعرفيَّة Cognitive Holding Power

تعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها قوة السيطرة المعرفيَّة إجرائيًّا بأنها: الإمكانات المعرفيَّة للفرد وقدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة، فيعكس المدى الذي تدفع به بيئة التعلم والموقف التعليمي بعناصره المختلفة الطالب نحو توظيف وممارسة أنشطة وإجراءات معرفية بعينها أثناء معالجته للمشكلات المختلفة والمهام التي ينشغل بها، والتي تؤثر على البناء

المعرفي للمتعلمين من حيث الكمّ والنوع، وهذا الدفع يُحدد ما يتعلمه المتعلمون، وكيف يتمّ التعلم. حيث تتكون من رتبتين، هما:

- قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى وتعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: اتباع الطالب للتعليمات والإجراءات التي يقدمها المعلم أو موضوعات التعلم وتقليدها وتنفيذها كما قدمها المعلم وممارسة الروتينيات.
- قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية وتعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: دفع موضع التعلم للطلاب لاكتشاف المعلومات بأنفسهم والانشغال في أنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة وحلِّ المشكلات في مواجهة مواضع التعلم، والربط بين التعلم السابق والتعلم اللاحق؛ لتوليد الأفكار الجديدة وتجريب الاستراتيجيات وفحص النتائج.

فاعلية الذات البحثيَّة Research Self-Efficacy

تعرفها الباحثتان إجرائياً: توقع وثقة طالب الدراسات العليا وإيمانه بقدراته وإمكاناته على تنظيم وأداء وتنفيذ ومعالجة سلسلة من الإجراءات والمهام والأنشطة والواجبات والأبحاث المختلفة المطلوبة منه أثناء مرحلة الدراسات العليا وتحديد الإجراءات المناسبة، واعتقاده عن قدرته على النجاح في استكمال الجوانب المختلفة لعملية البحث العلمي، وبمستوى يتسم بالكفاءة والجودة والفاعلية. وتتضمن خمسة أبعاد وهي:

- تنظيم الوقت البحثي: ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: قيام طالب الدراسات العليا بوضع تصور واضح لخطة زمنية والتزامه بها لإدارة وقته البحثي وتنظيمه واستثماره بشكل فعَّال، وقدرته على تحديد أولوياته وجدولة المهام البحثيَّة.
- التخطيط للأداء البحثي: ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: قيام طالب الدراسات العليا بوضع خطط مستقبلية وتحديد أهداف كل مرحلة بحثيَّة وتحليل الإمكانات المتوفرة لديه وتطوير الخطط المناسبة والسعي لتنمية مهاراته البحثيَّة، مع تحديد العوامل المحددة لبحثه، مثل: التكلفة والوقت والصعوبات التي تواجهه مع المحافظة على حماسه وإيجابيته.
- الدافعية للبحث: ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: قيام طالب الدراسات العليا بتحفيز نفسه للقيام بالمهمات البحثيَّة وسعيه وراء تحقيق طموحاته، وقدرته على التعامل مع المشكلات البحثيَّة والمواقف المحبطة التي تواجهه.

- **طلب المساعدة للاستفادة البحثيَّة: ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: قيام طالب الدراسات العليا في أعماله بطلب المساعدة من زملائه الباحثين وكل فرد متخصص في مجاله عند التعرض لمشكلة بحثيَّة، وطلب النصح والمشورة وسعيه لتطوير أدائه البحثي بحضور الندوات العلميَّة والمحاضرات وحلقات السيمنار.**
- **المجهود البحثي: ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: قيام طالب الدراسات العليا بالمهام البحثيَّة التي تتطلب جهدًا ووقتًا في تنفيذها والسعي باستمرار في إكمالها والتكرار رغم الصعوبات والمعوقات؛ من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية، وتفضيل التدريب بدقة على مهارات البحث العلمي.**

طلاب الدراسات العليا: الطلاب الذين أكملوا دراستهم بمرحلة الليسانس أو البكالوريوس بنجاح والتحقوا ببرنامج الدراسات العليا بالجامعة.

الإطار النظري

أولًا: قلق التصور المعرفي Cognitive Conception Anxiety

يُعد قلق التصور المعرفي أحد أنواع القلق المتمثل بتخمينات الخطر المتعلقة بالأحداث المستقبلية. ويختلط مفهوم قلق التصور المعرفي مع مفاهيم أخرى كالإنكار والقلق الرغبى، فالإنكار يقوم على نوع من الأكاذيب المباشرة بصورة شعورية من جانب الفرد، في حين قلق التصور المعرفي يصدق الفرد الفكرة بصورة لا شعورية، كما أن من شأن قلق التصور المعرفي الذي يسببه خداع الذات أن يوجه الفرد نحو الأهداف الشخصيَّة أو تجنب تحقيقها، وخداع الذات يحدث قلقًا لدى الفرد على العكس من التفكير الرغبى الذي يعني التفكير بالأشياء التي يرغب بها الفرد وتبعث السرور في نفسه؛ بمعنى أن الفرد يعتقد ويصدق بكل ما يريد تصديقه (أمل إسماعيل وهيفاء عبد حسن، ٢٠١٥، ٢٤٧).

ويشير Clark (1999, 24) بأنه: عبارة عن مجموعة من التغيرات الجسمية والمشاعر الانفعاليَّة التي تحدث للفرد كنوع من الاستجابة على مثيرات داخلية وخارجية فسرها بشكل سيء أو خاطئ. كما يذكر فاروق السيد (٢٠٠١، ٩٠) بأنه التقييم المعرفي الخاطئ للأفكار والخبرات التي يحملها الفرد، والاستنتاجات غير المنطقية وغير العقلانية لأدائه في الحياة اليومية، وتصبح نتائج سلوكه مبنية على تهديد أو خطر يلحق به. ويؤكِّد نبيل عبد العزيز (٢٠٠٣، ٨٨) بأنه: اضطراب حادث في تصور الفرد وفي تقييمه المعرفي لتقدير المواقف

التي تتطلب تنظيم ومعالجة ذهنية والذي يؤدي إلى خلل في العزو السببي الذي يجعل إدراك الفرد غير واقعي خاصة في إدراكه للآلام وتوقع الأخطاء في الأفكار والاستجابات المنحرفة وغير المنطقية.

وفي هذا السياق، عرَّفه كلٌّ من Bridges &knight (2005, 2) بأنه عدم التأكد من الأسلوب المناسب للتعامل مع التوتر وذلك عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على التعامل مع التوتر، أو عندما يكون التوتر لدى الفرد عارمًا.

ووصفته راهبة عباس (٢٠١٠، ١٠٠) على أنه عبارة عن مجموعة التغيرات في النواحي المعرفيَّة التي يظهرها الفرد عند مواجهة بعض المواقف، مثل: عدم القدرة على اتخاذ القرار وصعوبة التركيز، ويصاحبها تغيرات في النواحي النفسيَّة والتي تتمثل في فرط الحساسية وعدم الشعور بالأمان والأرق؛ وذلك نتيجة لإدراكه الخاطئ أن هذه المواقف قد تحمل تهديدًا له.

ويوجز ثامر محيبس (٢٠١٢، ٣٩) بأنه: حالة انفعالية مضطربة تحدث نتيجة إدراك الفرد للمواقف والأحداث التي تواجهه على أنها تقع خارج المدى الملائم لسيطرته على مدركاته وبنائه المعرفي الخاص.

وبذلك يتضح أن المكون المعرفي هو المكون الأساسي للقلق عمومًا والذي يتحدد بناءً على أفكار الفرد، بالإضافة إلى الصور الذهنية ذات الطبيعة المهددة التي يخزنها في عقله، فهو ما إلا استجابة انفعالية ناتجة عن تقييم الفرد للمثيرات بالموقف بأنها مهددة وللوظائف المعرفيَّة اللازمة لمواجهته بأنها غير كافية (سيد أحمد، ٢٠٠٧، ٤٣٤).

وعرَّفه كلٌّ من سيد أحمد وسليمان الخضري وصفاء علي وأمل كفاية (٢٠١٢، ٧٩٨) بأنه: خبرة ذاتية موجبة مشروطة بعمليات الإدراك والتفسير في امتزاج وتفاعل مع متغيرات الشخصيَّة، تثيرها مصادر في البنية المعرفيَّة الدافعية، ويصاحبها شعور بعدم الارتياح النفسي والتحيز المعرفي، وعدم القدرة على التعامل مع الأزمات والتحديات ووضع خطط ورسم المسارات مع الأمور.

واتفق كلٌّ من Baldwin, Gordon, Abelli &Pini (2016, 290) مع عبد الرحمن الزهراني (٢٠١٩، ٦١١) بأنَّ قلق التصور المعرفي هو حالة من القلق المفرط غير الواقعي يصعب السيطرة عليه ويؤثر في حياة الفرد بشكل واضح، ويشعر الفرد فيه بعدم قدرته

على تفسير وإدراك وتوقع الأحداث والمواقف والتنبؤ بها، والعجز عن التوقع المستقبلي وعدم القدرة على التعامل مع المشكلات، وصعوبة إيجاد حلول لها وفرط الحساسية والشعور بعدم الأمان، والتطرف في الأحكام على المواقف.

وتعرفه داليا خيري ونبيل عبد الهادي (٢٠١٧، ٧٠٨) بأنه: رأي الطالب في أن لديه قصورًا في الخبرة التعليميَّة والعلميَّة والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة. كما اعتبره Moriatis (2018, 457) بأنه عبارة عن محصلة نهائية لمجموعة من العوامل والمعتقدات المعرفيَّة التي تؤدي دورًا سلبيًّا في تشكيل منظومة غير عقلانية من الأبنية والخبرات التي تعمل كمخططات معرفية يتمّ من خلالها تقييم المثيرات والمواقف المهددة والتي تحدد مجموعة استجابات القلق وعدم كفاية الوظائف المعرفيَّة في المواقف الحياتية المختلفة.

ويشير كلٌّ من أحمد ثابت وعلاء سعيد (٢٠٢١، ٦٠) بأنه: حالة من التوتر وعدم الارتياح لدى الطالب تبدو في الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي والعجز في تفسير المواقف والأحداث، بالإضافة إلى العجز عن توقع المستقبل. كما يرى كلٌّ من سهام عادل وعواطف إبراهيم وسناء محمد (٢٠٢١، ١٧٥) بأنه خبرة انفعالية سلبية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بعمليات الإدراك والتفسير الخاطئ ويصاحبها تيارٌ من الأفكار السلبيَّة غير الواقعية يتسبب في شعور الفرد بالقلق المستمر والتهديد.

ويرى كلٌّ من محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢، ٤٦١) بأنه: شعور الفرد بالتوتر والانزعاج بسبب تصوراته المدركة ذاتيًّا حول بنيته المعرفية والتي قد تجعله يتوقع العجز عن تفسير وفهم الأحداث اليومية التي تصادفه، وعن التنبؤ بدرجة كفاءته في التعامل معها، وعن مواجهة الأحداث المستقبلية بأفكار ومعتقدات مناسبة تسهل التعامل معها، ويتضمن ثلاثة أبعاد، وهي: توقع عجز فهم الأحداث اليومية، وتوقع نقص كفاءة التعامل معها، وتوقع عجز مواجهة الأحداث المستقبلية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثتين تعريف قلق التصور المعرفي بأنه: اضطراب يحدث في تصور الفرد وتقييمه المعرفي والذي يجعله يشعر بعدم الارتياح والتوتر نتيجة لإدراكه بأنَّ نظامه المعرفي لا يستطيع إدراك الوقائع اليومية التي تواجهه والتعامل معها، ويشعر أنها تقع خارج المدى الملائم لسيطرته على مدركاته وبنائه المعرفي الخاص، كما يعجز عن إدراك

وتفسير المواقف والأحداث المهمة والاستنتاجات غير المنطقية وغير العقلانية لأدائه في الحياة اليومية، بالإضافة إلى عجزه عن امتلاك الكفاءة المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية المحتملة والتنبؤ بها؛ أي العجز عن توقع المستقبل والذي ينتج عنه استجابات انفعالية غير منطقية كما تصبح نتائج سلوكه مبنية على تهديد أو خطر يلحق به.

وتتعدد أنواع القلق تبعًا للسبب الأساسي الذي يسبقه، فالبُعد الانفعالي لا بدَّ أن يتأسس على البُعد المعرفي، فطبقًا لوجهة النظر المعرفيَّة نجد أن القلق ناتج عن خبرة الفرد والطريقة التي يُفسّر بها الأحداث التي يتعرض لها، فالأحداث التي يدرك الفرد بأنها تشكل تهديدًا بالنسبة له تنتج تصورات معرفية مرتبطة بالقلق (عايد محمد، ٢٠٠٦، ٢). ويقودنا هذا السبب إلى أحد أنواع القلق المتمثل في قلق التصور المعرفي ويرجع سبب انتشاره لكثير من الجوانب الخاصة بالجوانب المعرفيَّة والتغير في القدرات المعرفيَّة للطلبة الناتجة عن الخبرات والأنشطة المعرفيَّة المختلفة والمتأثرة بالتطور المعرفي والتكنولوجي؛ ممَّا يؤثر سلبًا على تفكير الطلبة ويشعرهم بالعجز عن الإبداع وممارسة الأدوار المطلوبة منهم (أرون بيك، ٢٠٠٠، ١٦٢).

لذا يُعاني الأفراد من قلق التصور المعرفي عندما يدركون أن الأحداث التي يتعرضون لها تقع خارج مدى ملاءمتها لنظام بنائهم المعرفي، وأن القلق يحدث عندما يدرك هؤلاء الأفراد أنهم لا يمتلكون ما يكفي من البنى المعرفيَّة التي تساعدهم على تفسير الأحداث التي تواجههم؛ وبالتالي لا يتمكنون من فهمها أو تخمينها فيؤثر ذلك على تصوراتهم المعرفيَّة للأحداث التي يمرون بها (Hjelle & Ziegler, 1988, 370).

الفرد القلِق معرفيًّا يكون متطرفًا في حكمه على الأمور؛ حيث يُفسّر المواقف في اتجاه واحد ويواجه المواقف المختلفة بطريقة واحدة من التفكير، وفي إطار هذا أكدت دراسة Brides (2005) وجود علاقة سلبية بين قلق التصور المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب؛ أي أنه كلما زاد قلق التصور المعرفي قلَّت قدرته على الأداء الأكاديمي بشكل جيد، فالقلق يعكس المخاوف السلبيَّة من عواقب الفشل؛ لذلك يركز المتعلم على تلك المخاوف السلبيَّة وإهمال أدائه (حامد قاسم ونادية عادل، ٢٠١٤، ٣٧٥).

كما يتسم تفكير الفرد الذي يُعاني من قلق التصور المعرفي بتوقع الخطر والمبالغة، بل وقد يتعلم أيضًا اتجاهات وطرق للتفكير خاطئة، فهو نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر فيها

الفرد في داخله وليس بالضرورة لخصائص خارجية مهددة (Carpenter, Andrews, Witcraft, Powers ,Smits, &Hofmann, 2018, 504). ويضيف Villab, Narayanan, Compton, Kendall &Neumer (2018, 753) بأنَّ قلق التصور المعرفي يحدث نتيجة سوء إدراك الفرد للأحداث والمواقف والمثيرات التي تواجهه، وكذلك لوجود نقص في الخبرات المعرفيَّة اللازمة لمواجهة المواقف المختلفة. وفي هذا الإطار يشير Daitch (2018, 59) أن قلق التصور المعرفي يتضمن ثلاث ركائز نظريَّة أساسية تشكل في مجموعها هذا المفهوم، وهي: العجز عن تفسير المواقف والأحداث، والعجز عن التنبؤ بالمواقف والأحداث، والعجز عن توقع المستقبل.

وفي ضوء اعتبار قلق التصور المعرفي أحد أشكال اضطراب القلق يرى Stein, Ahokas, Albarran, Olivier, Allgulander (2017, 1003) أن هذا النوع من المشكلات النفسيَّة يصاحبه أعراض، منها: أعراض انفعالية تشمل مشاعر الخوف بشكل مبالغ فيه، وأعراض معرفية تشمل وجود مغالطات منطقية واللجوء إلى استراتيجيات تفكير غير عقلانية وغير واقعية تتمثل في التوقع السيئ تجاه الأحداث المستقبلية، وأعراض جسمية تتضمن ظهور مجموعة واسعة من الاختلالات الفسيولوجية والبيولوجية مثل عدم انتظام ضربات القلب والتنفس والدوار والتعرق، بالإضافة إلى اضطرابات الجهاز الهضمي، وأعراض سلوكية تتمثل في تجنب الأماكن أو المواقف أو الأشخاص الذين يتسببون في الكثير من القلق.

وتشير هدية جاسم (٢٠١٢، ٥٢١) أن الطالب يدرك سلوكه من خلال تصوراته المعرفيَّة بدرجة عالية من القلق؛ ممَّا يؤدي إلى أن تصبح ردود أفعاله غير متوازنة وغير منطقية لا تنسجم مع مستوى ما يصادفه من تهديدات حقيقية في بيئته الخارجية، والصراعات الداخلية النفسيَّة والتي تدفعه إلى مزيد من الأخطاء والاستجابات غير الملائمة مع الموقف؛ ومن هنا يكون الموقف مقلقًا، وفي المقابل يحاول الطالب حماية النفس من خلال التصورات المعرفيَّة المختلفة وميكانزمات الدفاع النفسي كالتبرير والخداع؛ ممَّا يزيد من درجة الارتباك والتشتت وقلة الانتباه الفكري والعقلي والاغتراب النفسي.

لذا يُعد قلق التصور المعرفي من الظواهر النفسيَّة والمعرفيَّة غير المرغوبة في مواجهة المواقف الاجتماعيَّة التي يحدث فيها إحراج أو فشل تدفع الطالب إلى خلق أكاذيب لإقناع

نفسه بأشياء غير حقيقية أو غير موجودة، في حين يشير بعض المنظرين أن هذا القلق ناتج من خداع الذات الذي يكون في الجوهر (الذات) أمرًا خاطئًا، لكنه نافعًا في نفس الوقت فهو يساعد الطالب على الرضا في دراسته وشعوره بالسعادة (أمل إسماعيل وهيفاء عبد حسن، ٢٠١٥، ٢٦٤).

ويؤكِّد Sarris, Stough &Bousman (2015, 644) أن هناك ثمة عناصر أساسية تتسبب في نشوء هذا الاضطراب، ومنها: عدم احتمال المجهول والتي تتمثل بميل الفرد نحو التفسيرات السلبيَّة الكارثية والتي تعتبر سمة استعداد للقلق لدى الفرد؛ حيث تتمحور حول عدم الثقة وعدم اليقين في القرارات المتخذة وما يتبع ذلك من وجود حالة غموض في إدراك معطيات المواقف؛ ممَّا ينتج عنه تعزيز الانشغال الدائم لدى الفرد، والتوجه السلبي نحو المواقف والمشكلات الحياتية المختلفة، والتجنب المعرفي الذي يتمثل في مجموعة من الاستراتيجيات المعرفيَّة الخاطئة الظاهرة والضمنية لتجنب الأفكار والمشاعر التي تحتوي على إدراك الخطر.

وقد اتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسة Beck في أن العوامل المعرفيَّة تؤدي دورًا مهمًّا في تنامي المحتوى السلبي للخبرات المعرفيَّة للفرد، من خلال قيامه بالتقدير الخاطئ لقدراته اللازمة لمواجهة المواقف والأحداث التي تواجهه فعليًّا وبالتخمين الخاطئ أيضًا لقدراته اللازمة لمواجهة المواقف والأحداث التي يتوقعها مستقبلًا والذي قد يؤدي إلى مزيد من الشعور بالقلق؛ نتيجة هذا الخلل في التصور المعرفي للفرد، ويرى Beck أن القلق الذي يشعر به الفرد يُعد نتيجة تفكيره المشتت والأفكار غير المرغوب فيها؛ ممَّا يثير لديه حالة من الخوف ويصاحبه بعض التغيرات في الوظائف المعرفيَّة، وضعف قدرات الفرد الذهنية وصعوبة تركيزه وكثرة النسيان، فكل ذلك يحدث نتيجة للطريقة التي يفكر بها الفرد وتوقع الخطر والتهديد القادم إليه من المستقبل (تامر محيبس، ٢٠١٢، ٣٩).

هذا بالإضافة لما توصَّلت إليه دراسة Elis في اعتبار قلق التصور المعرفي هو نتيجة للطريقة الداخلية التي يفكر بها الفرد وليس بالضرورة نتيجة لخصائص واقعية مهددة له في الموقف الخارجي بحيث إنَّ تفكير الفرد القلق معرفيًّا يتسم بالمبالغة ويتوقع الخطر باستمرار في المواقف المختلفة (في: عادل محمد، ٢٠٠٠، ١٢١).

وبذلك يتضح أن قلق التصور المعرفي له عدة خصائص، منها: التطرف في الأحكام، والتفكير بطريقة واحدة، والجمود والتصلب في التفكير، وتبني معتقدات واتجاهات عن النفس ليس لها دليل منطقي، والخوف من الأحداث السيئة المتوقع حدوثها، والقلق من العجز في المستقبل، وفقدان الأمل، والتوقعات السلبيَّة نحو المستقبل، والخوف من التغيرات التي تحدث سواء كانت شخصية أو غير شخصية، بالإضافة إلى محاولة إثبات صحة الرأي باستمرار، والفكر المشوش، وعدم الاقتناع بالخطأ، وتوقع السيئ، والنوم المضطرب (نيفين عبد الرحمن، ٢٠١١، ٢٦: ٤٤).

النظريات المفسرة لقلق التصور المعرفي

١- نظريَّة البنى الشخصيَّة لـ Kelly (1955)

تُعد نظريَّة البنى الشخصيَّة من أهم النظريات المعرفيَّة في تفسيرها لقلق التصور المعرفي؛ وذلك لتأكيدها على البنى والتراكيب التي تدل على الخبرات المتراكمة والتي تحول طريقة الفرد في النظر إلى نفسه وإلى العالم من حوله إلى طريقة غير واقعية؛ وتعني الطريقة التي يستخدمها الفرد في النظر إلى عالمه وتصنيفه للأحداث والخبرات، فالبنى بالنسبة لـ Kelly تعني طرقًا يجري بموجبها تصنيف خبراتنا من حيث تشابهها وتضاداتها (سالي طالب ومروة جلال، ٢٠١٧، ٦٤٠). لذلك ركزت هذه النظريَّة على الأفراد في رؤيتهم للإدراك والتفكير، واهتمت بالبنى والخبرات المعرفيَّة لدى الأفراد وذلك عندما يدرك أن البنى المعرفيَّة لديه لا تؤدي وظائفها بصورة جيدة يؤدي ذلك إلى شعورهم بالقلق المعرفي (محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن، ٢٠٢٢، ٤٧٥). وقد أطلق Kelly على هؤلاء الأفراد بأنهم محبطون في بنائهم المعرفي والشخصي، فعندما تختل خبراتهم وقدراتهم المعرفيَّة يصاحب ذلك حالة من القلق المعرفي والذي يشكل تهديدًا للفرد حينها يشعر بالخطر (Boeree, 1997, 11). فالمفهوم المركزي في نظريَّة Kelly هو التراكيب أو البنى الشخصيَّة، فلا يُوجد في قاموس Kelly مفاهيم (الذات، الشعور، الحاجة، الدافع، الاستجابة)؛ حيث أكَّد أن أغلب الأفراد هم مدركون لذواتهم وبناة لسلوكهم، ومنهم من يستطيعون أن يستخلصوا تجاربهم والوقوف على حقيقة وجودهم من خلال تصوراتهم المعرفيَّة يستطيعون أن يتنبأوا بنتائج أفعالهم، لكن عندما تشوب هذه التصورات درجة عالية من القلق فلا شكَّ أن ردود أفعالهم تصبح غير متوازنة عشوائية ارتجالية غير منطقية والتي لا تتناسب مع مستوى التهديدات الحقيقية في بيئتهم

الخارجية من ناحية والصراعات في بيئتهم الداخلية (النفسيَّة) من ناحية أخرى؛ ممَّا تدفعهم لارتكاب الكثير من الأخطاء بإظهار استجابات غير ملائمة مع الموقف؛ لذا تنطلق هذه النظريَّة من أن المضطرب نفسيًّا يشبه الباحث غير الكفء الذي يظل متمسكًا بعدة فروض غير منطقية والتي تقوده إلى تصورات خاطئة عن نفسه وعن الحقائق من حوله؛ ممَّا يسبب له قدرًا كبيرًا من القلق خاصَّة بعد أن تصبح هذه التصورات الخاطئة حقيقة بالنسبة له؛ وبالتالي يظهر بشكل أقل انسجامًا وتوافقًا مع عالمه، ومع ما يحيط به من أحداث، وبدلًا من أن يصحح نظرته الخاطئة لبنيته المعرفيَّة فإنه يظل يعتمد على بنائه الشخصي هذا بشكل متكرر رغم إخفاقه وعدم صدقه في إعطائه توقعات صحيحة عن تلك الأحداث؛ ويحدث ذلك نتيجة أن البنى المعرفيَّة لهذا الفرد قد عجزت عن التوقع بموضوعية والذي يجعله أكثر توترًا وخوفًا من الأحداث في المستقبل؛ ممَّا يثير لديه مزيدًا من الشعور بالقلق (Kelly, 1955, 495).

وأكَّد Kelly أن لكلِّ بناء معرفي مدى معينًا من الملاءمة، ويشير مدى الملاءمة إلى امتداد وعرض فئة الأحداث التي ينطبق عليها البناء، فكل بناء قابل للانطباق على أحداث معينة؛ بمعنى أن كل التفسيرات لدى الفرد قابلة للتبديل، فالإنسان بطبيعته عالم وله فرضياته التي يختبرها ويراجعها باستمرار ليستبدل غير الصالحة منها، وتتضمن هذه العملية تطوير نظام هرمي لبنى شخصية ثنائية الأطراف مثل (طيب – غير طيب)؛ حيث تقدم كل بنية اختيارات للشخص ليختار القطب الذي يتناسب مع خبراته وقد لا يختار أي منها، ويقوم اختيار الفرد على أساس بناه الشخصيَّة؛ ممَّا يسهل عملية التصور لديه أي يتألف نظام البنى للشخص من عدد كبير من الأزواج ثنائية القطب، مثل (جيد– غير جيد) ويوازن الأحداث اعتمادًا على المقارنة بين القطبين رغم أن هذه الأزواج لا تحمل صفة لفظية محددة (winter &viney, 2008, 366). فبناء (ثقة– عدم ثقة) أكثر انطباقًا على العلاقات مع الأصدقاء والأسرة منه مع العلاقات مع الغرباء، فيشعر الفرد بالقلق كلما أدرك بأنَّ المواقف والأحداث التي تواجهه تقع خارج مدى الملاءمة مع بناه المعرفيَّة؛ أي أنه لم يسبق للفرد مواجهة مثل هذه المواقف وليس لديه فكرة عن كيفية تجاوزه ممَّا يثير قلقه لعدم قدرته على إدراك وتوقع الأحداث المستقبلية والعجز عن التنبؤ بما يمكن أن يحدث وما ينتج عنها من استجابات انفعالية غير منطقية (علي صكر، ٢٠١٥، ٣٠٨).

لذا يستند مفهوم قلق التصور المعرفي إلى نظريَّة البنى الشخصيَّة لـ(1955) Kelly الذي يرى أن الناس هم علماء بالفطرة يسعون لتطوير بنى تخص الأحداث التي تمر في حياتهم؛ لكي يتمكنوا من الفهم والتنبؤ بما سيكون عليه الحال؛ وبالتالي ليست الأحداث هي المهمة بحد ذاتها وإنما ما تتضمنه من دلالات هو ما يهم الشخص وأن معنى الحدث يكون من الأسباب والنتائج التي يتضمنها، كما يسعى الأفراد إلى تأكيد البنى التي تشير إلى أحداث معينة، لكن ما يحدث هو أن بعض البنى تعكس أكثر من حدث أو حدث معين يمكن الرمز إليه بأكثر من بنية واحدة عندها يحدث إعادة تشكيل البنى لما يعمل على زيادة دقة ودلالة التوقعات التي تتحسن بالاستفادة من المعلومات الجديدة (parry, 2013, 27).

فالفرد يقارن ما لديه من بنى بعد مراجعته للمعلومات التي أضيفت إلى خبراته؛ ومن ثمَّ تفسيرها بشكل أكثر دقة، كما لاحظ بأنَّ الأفراد يستخدموا البنى لتكوين تصور نحو موقف أو حدث معين، ونادرًا ما يتشابه تصور فرد مع آخر، ويعاني الفرد من القلق المعرفي عند وقوع الحدث خارج مدى التصور الذي كونه الفرد حول ذلك الحدث (manining, 2010, 584).

كما تؤكد تلك النظريَّة أيضًا أن الأفراد عندما يعانون من مشكلات انفعالية فإنها قد تنعكس سلبيًّا على انطباعاتهم عن أنفسهم، فيظنون أن البنى المعرفيَّة لديهم عاجزة عن مواجهة تلك المشكلات والتخلص منها؛ ممَّا ينتج عنها حالة من قلق التصور المعرفي تجعل الفرد يدرك بعض المواقف والأحداث على أنها باعثة للقلق فيقدمها لنفسه بشكل سلبي تجعله لا يقبل عليها ويحجم عنها؛ لأنَّ ذاته في هذه الحالة أصبحت منظمة بطريقة معقدة جامدة فاقدة لاتصالها مع الخبرة الحقيقية للواقع، فتدفعه إلى تكوين تصورات خاطئة عن تلك الحقائق؛ ممَّا يجعله يشعر بالخوف ويسبب له القلق، والذي تزداد شدته خاصة عندما يدرك أن تصوراته عن هذه المواقف والأحداث حقيقية فيصبح أقل توافقًا وانسجامًا مع الواقع بكل ما فيه من أحداث (كريم حسين، ٢٠١٠، ٣٢).

فالطريقة التي يدرك بها الفرد المواقف والأحداث هي التي تجعله يشعر بالقلق والتي تعتمد على تصوراته المعرفيَّة التي كونها عن نفسه من مواقف سابقة ونتج عنها بنى شخصية غير واقعية تجعله يشعر بالقلق، لأنه أصبح غير قادر على فهم المواقف والخبرات الاجتماعيَّة التي تواجهه في البيئة التي يعيش فيها لتفسيره لها من خلال تلك البنى

الشخصيَّة غير الواقعية والتي تجعله لا يستطيع التنبؤ بالأحداث والمواقف ويعجز عن التعامل معها (مهدي صالح وبسمة كريم، ٢٠١١، ١٦٤).

وطرح Kelly مفهوم قلق التصور المعرفي ضمن أربع حالات انفعالية، وهذه الخبرات الانفعاليَّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقلق، وهي:

- الشعور بالذنب والذي يحدث عندما يدرك الفرد أنه قد انحرف عن سلوكيات الدور المتوقع منه وذلك بارتكابه أفعالًا غير مقبولة؛ ممَّا يولد لديه القلق (علي صكر، ٢٠١٥، ٣٠٩)؛ أي شعور الفرد بالذنب نتيجة ارتكابه أفعالًا غير مرضية؛ ممَّا يشكل أساسًا في تكوين القلق المعرفي لديه (Shafran, Wroe, Nagra, Pissaridou& Coughtrey, 2018, 2).
- التهديد وهي الخبرة التي يستشعرها الفرد عندما يدرك أن نظامًا بناهُ قد أوشك على أن يتبدل أو يتغير جذريًّا، وذلك بدخول بناء جديد لا يستطيع تقبله أو مواجهته عند تعرضه للمواقف أو الخبرات الجديدة (Kelly, 1991, 7–9). أي أن الفرد يكون عرضة وبشكل متواصل للمواقف المهددة له نتيجة لعوامل نفسية كالعجز والحرمان والفشل والتي بدورها تؤدي إلى حالة من القلق (Shafran et al, 2018, 2).
- العدوانية وهو الجهد المستمر لانتزاع دليل لصالح التنبؤات التي ثبت بالفعل أنها فاشلة، فالفرد الذي يُفسّر سلوك جاره على أنه سلوك عدائي ربما يختبر هذا الاختبار من خلال سور أو سياج يتجاوز ملكيته، وهو بذلك يحاول جعل سلوك جاره مطابقًا لتوقعاته غير الواقعية بدلًا من أن يعيد توجيه هذه التوقعات في ضوء الخبرة والتجربة؛ وهو ما يثير الغضب من الجار أو إظهار العداء له (محمد السيد، ١٩٩٨، ٣٨٠).
- الخجل ويتداخل الخجل مع قدرات الفرد المعرفيَّة أثناء مواجهته للمواقف التي يتعرض لها، فيُعد الخجل مصدرًا من مصادر القلق (Shafran et al, 2018, 2).

٢- **نظريَّة العمليات المعرفيَّة وفوق المعرفيَّة Cheek & Melchior (1990)**

أكدت هذه النظريَّة التأثيرات السلبيَّة الناتجة عن التصور المعرفي الخاطئ مثل التقييم السلبي للأفكار الذي يجعل الفرد يشعر بالتوتر والإحباط ويقلل من قيمة ذاته؛ وذلك بسبب لوم الذات والتقليل من شأنها وإدراكها بشكل سلبي ينافي الحقيقة ويخالف الواقع، وهذه التأثيرات تؤدي إلى تدني تقدير الذات وشمولية العمليات المعرفيَّة والتي تصبح هي المكون الذي يؤدي

إلى ظهور أعراض قلق التصور المعرفي على الفرد، كما تؤكد هذه النظريَّة الفشل أو العجز في السيطرة على الوظائف التي تقوم بها العمليات ما وراء المعرفيَّة والسلوك، بل أيضًا تجعل الفرد يبالغ في تقدير إمكاناته وقدراته الفسيولوجيَّة والسلوكيَّة والمعرفيَّة والتي بدورها تؤدي إلى الكثير من مظاهر قلق التصور المعرفي (Cheek & Melchior, 1990, 50).

فاعتبرت هذه النظريَّة العمليات فوق المعرفيَّة وحدة تركيبية مستقلة؛ حيث عرَّفها كلٌّ من Cheek & Melchior (1990) بأنها إدراك ومعرفة ومراقبة الأداء الفاعلة والمكثفة للعمليات المعرفيَّة واستراتيجيَّة التعامل معها، ويشمل السلوك ما فوق المعرفي على أن الخبرات الشعورية تتماشى مع أي نشاط عقلي أو ذهني، فالعمليات المعرفيَّة تساهم في ضبط وتوجيه الأداء، أما العجز والفشل في السيطرة في وظائف العمليات ما فوق المعرفيَّة لا يؤدي إلى عدم التنظيم في السيطرة على الإدراك والمعرفة والسلوك وعدم التوافق النفسي والاجتماعي فحسب، بل يجعل الفرد يبالغ في تقدير قدراته وإمكاناته والتي تقع ضمن ثلاثة مكونات: أولًا المكون الفسيولوجي والذي يتمثل في التعرق والتوتر العصبي وازدياد ضربات القلب، والمكون الثاني المعرفي الذي يتضمن التركيز على الفشل والأفكار السلبيَّة، والمكون الثالث هو السلوكي ويتمثل في تجنب المشاركة وقلة الأداء والانسحاب من المواقف الاجتماعيَّة والبيئيَّة (Cheek& Melchior, 1990, 4).

أما عن أبعاد قلق التصور المعرفي فقد اختلفت الدراسات في تحديد أبعاد قلق التصور المعرفي فحدد Ayers (2002) ثلاثة أبعاد لقلق التصور المعرفي، وهي (قلق التفكير في المستقبل، والتصور الكارثي للأحداث، والعجز عن إدراك الأمور)، كما أشار حامد قاسم ونادية عادل (٢٠١٤) إلى ثلاثة أبعاد لقلق التصور المعرفي، وهم (العجز عن إدراك الأمور، والعجز عن التنبؤ بالأحداث، والتوقع غير المنطقي للأمور)، كما اتفق كلٌّ من أمل إسماعيل وهيفاء عبد حسن (٢٠١٧، ٢٦٢) و Daitch (2018, 58) في تحديد ثلاثة أبعاد، وهي (العجز عن تفسير الأحداث والمواقف، والعجز عن تنبؤ الأحداث والمواقف، والعجز عن التوقع بالمستقبل).

وفي دراسة أجرتها داليا خيرى (٢٠١٧) على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (٤٤٤) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة؛ حيث توصَّلت إلى ثلاثة أبعاد مختلفة، وتتمثل في البُعد الأول وهو قصور في الخبرة التعليميَّة والعلميَّة والذي تشير إلى تردد الطالب عندما

يواجه أحداث أو مواقف علميَّة أو أنشطة تعليميَّة عند تفسيرها ويتشتت تفكيره باستمرار ويعجز في مواجهة وحلِّ المشكلات العلميَّة، بالإضافة إلى شعوره بالقلق إزاء هذه المواقف التعليميَّة لتوقعه في المستقبل بأنَّ التعلم سيكون سيئًا، كما يتوتر عندما لا تسعفه خبراته في مواجهة حلِّ المشكلات؛ بسبب توقعه بأنَّ المستقبل مليء بالمشكلات، وأنه ليس لديه الخبرات الكافية في التعامل مع الآخرين ويشعر بالضيق في المواقف التعليميَّة المختلفة، أما البُعد الثاني فهو الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي والذي يشير إلى ارتباك الطالب عند مواجهة أي مشكلة تعليميَّة يعجز عن إنجازها، أو أنه ليس لديه القدرة على أداء المهام الدراسية المطلوب تحقيقها وخوفه من الفشل في استرجاع المعلومات ويشكك في قدراته وتفكيره أثناء التفسير، ويعجز عن إنتاج أفكار جديدة ويشعر بأنَّ مستقبله العلمي ليس له هدف؛ لأنه ليس لديه خطة في حياته، أما البُعد الثالث هو الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة والذي يشير إلى تشكيك الطالب في معلوماته الخاصة بالتكنولوجيا الحديثة؛ لأنها لا تساعده مع التقدم العلمي في المستقبل ويسعر بالتوتر والاكتئاب والتقصير فيما يقدمه من معلومات وأنشطة لمواجهة القلق ويفشل في التصرفات المحرجة أمام زملائه، بالإضافة إلى تفكيره السلبي (داليا خيري، ٢٠١٧، ٧٤٥).

وتوصَّلت نتائج دراسة أحمد ثابت وعلاء سعيد (٢٠٢١) إلى ثلاثة أبعاد لقلق التصور المعرفي، وهي (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والعجز عن تفسير الأحداث والمواقف، والعجز عن توقع المستقبل)، في حين أضافت سهام عادل وعواطف إبراهيم وسناء محمد (٢٠٢١) للأبعاد السابقة بُعدين آخرين لقلق التصور المعرفي لتصبح خمسة أبعاد، وهي (العجز عن تفسير الأحداث والمواقف وتتمثل في عدم قدرة الفرد في التفاعل مع عالمه الخارجي، والتوصل إلى معاني ودلالات للأشياء من خلال فهمها وتقييمها، والعجز عن توقع المستقبل وتتمثل في عدم قدرة الفرد في على التنبؤ بالأحداث المستقبلية التي سوف تحدث في بيئته وعدم قدرته على وضع تخمينات حول أوضاعه المستقبلية؛ حيث يعجز عن تحديد طموحاته وآماله كما يعجز عن وضع أهداف أمام عينه والسعي إلى تحقيقها، والفشل في التخطيط وتتمثل في عجز الفرد عن وضع افتراضات حول وضع معين وعدم قدرته على إعداد خطة ذهنية للأمور وتحويلها إلى خطة حقيقية، بالإضافة إلى ضعف قدرته على وضع أولويات وترتيبها وفقًا للحاجة إليها، والفضل في تحقيق الإنجاز الأكاديمي وتتمثل في ضعف

قدرة الفرد في القدرات الذهنية والعمليات المعرفيَّة التي تمكنه من تحقيق النجاح في عملية التعلم؛ ممَّا ينتج عنه تشوش الأفكار والمعلومات وتداخلها وتشابكها وعدم قدرته على تنظيمها داخل بنائه المعرفي، بالإضافة إلى عدم قدرته على استرجاع هذه المعلومات عند الحاجة إليها، والبُعد الخامس هو الاستجابات الانفعاليَّة غير المنطقية والتي تتضمن مجموعة من ردود الأفعال السلبيَّة التي تعبر عن أسلوب الفرد في إدراك الأحداث والمواقف المختلفة التي تواجهه وعادةً ما تقترن بمشاعر الخوف والغضب والخجل والتي لا تتناسب مع طبيعة الموقف).

وفي دراسة حديثة لمحمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢) تضمنت ثلاثة أبعاد أيضًا لقلق التصور المعرفي، البُعد الأول هو توقع عجز فهم الأحداث اليومية، أما البُعد الثاني هو توقع نقص كفاءة التعامل مع الأحداث اليومية، والبُعد الثالث وهو توقع عجز مواجهة الأحداث المستقبلية.

واهتمت العديد من الدراسات بدراسة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب في مراحل دراسية مختلفة؛ حيث هدفت دراسة Vitzari, Abdul Wahabb, Herawanc, Sinnaduraib, Othmana& Awangb (2011) إلى التعرف على العلاقة بين قلق التصور المعرفي والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وذلك على عينة مكونة من (١٣٥) طالبًا وطالبةً من ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض من كليات الهندسة والحاسبات والمعلومات بماليزيا، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط قلق التصور المعرفي بانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

وفي هذا الإطار قامت دراسة Thomas, Jerrell , Cassady &Heller (2017) وهدفت التعرف على العلاقة بين قلق التصور المعرفي والأداء الأكاديمي وذلك على عينة مكونة من (٥٣٤) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق التصور المعرفي ومستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ففي حالة ارتفاع مستوى قلق التصور المعرفي ينخفض معدل الإنجاز الأكاديمي.

ثانيًا الذاكرة الانفعاليَّة Emotional Memory

تُعد الذاكرة الانفعاليَّة إحدى أهم أنواع الذاكرة التي تؤثر بشكل مباشر في الحالة المزاجية والنفسيَّة للفرد لحظة تذكر واسترجاع البيانات والمعلومات والمواقف والأحداث

السابقة التي تمَّ تخزينها وحفظها في الزمن الماضي، وتعمل الذاكرة الانفعاليَّة على تخزين وربط الأحداث والمواقف بحالة نفسية معينة؛ حيث تنشط الحالة الانفعاليَّة لدى الفرد لحظة تذكر موقف أو حدث معين وتعمل على استرجاع الحالة النفسيَّة للفرد عند وقوع الحدث الأصلي، ويمكن للذاكرة الانفعاليَّة أن تعمل على استرجاع الحالة النفسيَّة والانفعالات الإيجابيَّة والسلبيَّة على حد سواء (Lipinska& Thomas, 2019, 2).

واتفق كلٌّ من Dolcos & Cabiza (2002, 252) الذاكرة الانفعاليَّة بأنها قدرة معرفية تؤدي إلى استرجاع واستدعاء الذكريات المقترنة بالمشاعر التي تثيرها خصائص الموقف الحالي المشابه للموقف الأصلي الذي حدث في الماضي، وذلك بالرجوع إلى معالم تلك الخبرات الماضية سواء كانت فرحًا أو حزنًا، أو غضبًا أو اشمئزازًا؛ وذلك بناءً على التعزيزات الناجمة عن الشحنات الانفعاليَّة لموضوع كل خبرة منها؛ أي وفقًا عن التعزيزات الناشئة عن القيمة الانفعاليَّة لموضوع الخبرة المستدعاة.

ويؤكِّد Bair (2003, 1) بأنها عملية معرفية يتمّ من خلالها استثارة كل ما يرتبط بالتجارب الانفعاليَّة بعد أن كانت مستقرة في الذاكرة طويلة المدى، ومن خلالها يتمّ استرجاع مثيرات انفعالية قديمة مرتبطة بأحداث ذات مستوى تكافؤ معين (سار مقابل غير سار)، وبمستوى استثارة محدد (هادئ مقابل مستثار).

وفي هذا السياق، يُعرف Grant (2005, 4) الذاكرة الانفعاليَّة بأنها: القدرة على تمييز المثيرات الانفعاليَّة والاستجابة لها بشكل يتناسب مع ما اقترن بها من معلومات عاطفية. ويشير Smith (2006, 632) بأنها: القدرة على استدعاء الأحداث العاطفية من خلال التأثر بسياق الموقف الانفعالي الحالي ذي الصلة بالمعلومات ذات القيمة العاطفية المرتبطة بمواقف مشابهة للموقف الحالي.

ويصفها كلٌّ من Kesgin, Akgun & Byrne (2012, 96) بأنها ذاكرة التجارب والأحداث الانفعاليَّة التي يعتمد عليها الفرد في تشفير وتخزين واسترجاع الانفعالات الخاصة بالمواقف الماضية. وأشار كلٌّ من Bennion, Ford,Murray and Kensinger (2013, 953) أن الذاكرة الانفعاليَّة عبارة عن الذاكرة التي تشير إلى الحدث الانفعالي الذي يتسبب في ردود انفعالية، وهذه الأحداث الانفعاليَّة وردود الفعل الانفعاليَّة تختلف في طبيعتها وشدتها ووقتها، وهذه الأحداث قد تكون سارة وقد تكون غير سارة، وهذه الردود قد تشمل

أحداثًا عامة أو شخصية ينتج عنها تغيرات في العملية المعرفيَّة والشعور الواعي للحالة الانفعاليَّة والتي تظهر على مدى دقائق أو ساعات بصورة فسيولوجية.

وأوضح كلٌّ من Setareh, Monajemi and Gharaa (2017, 12) أن الذاكرة الانفعاليَّة تتكون من مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية التي يمكن أن يقوم الفرد بتجربتها في لحظة معينة، هذه الاستجابات الفسيولوجية قد تكون مزيدًا من التعرق أو ارتفاع في ضغط الدم، أو انقباض العضلات أو قلق أو خوف، أو حتَّى السعادة؛ حيث تعتبر الذاكرة الرئيسية هي التاريخ الشخصي في جميع مراحل الحياة بحيث يمكن تقييمه من خلال البيانات الانفعاليَّة المسجلة والمختزنة عند الفرد، ويصفون الذاكرة الانفعاليَّة بأنها المخزن الذي يودع به سجلات الأحداث الانفعاليَّة التي مرَّ بها الفرد واستجاباته الانفعاليَّة نحوها، ومع الوقت تتحول لسجل شامل لتلك الأحداث والاستجابات التي عرَّفها عبر تاريخه الشخصي، ومن خلال تلك البيانات الانفعاليَّة المخزنة يمكن تقييمه عندما يستدعى أي منها في المواقف الحالية أو المواقف المستقبلية.

ويعرفها كلٌّ من Loos, Egli, Coynel, Fastenrath, Freytag, Papassotiropoulos, Dominiqu, Quervain and Milnik (2019, 460) بأنها: نوع من أنواع الذاكرة التي يتمّ من خلالها استرجاع الذكريات والمواقف والأحداث التي حدثت للفرد مع تغيير واضح في الحالة النفسيَّة، وتعمل على استثارة الانفعالات والمشاعر الإيجابيَّة مثل السعادة والفرح والاطمئنان، والمشاعر السلبيَّة مثل الحزن والقلق والخوف وذلك وفقًا للمشاعر الأصلية التي تمَّ تخزينها لحظة وقوع الحدث الأصلي بالتزامن مع عملية التذكر؛ حيث يسمح هذا النوع من الذاكرة باسترجاع المواقف والأحداث بوضوح ودقة كبيرة يصاحبها تغير واضح في الحالة النفسيَّة والعاطفية للفرد. فالذاكرة الانفعاليَّة هي العملية المعرفيَّة التي يمكن من خلالها حفظ وتخزين واسترجاع كل الخبرات الانفعاليَّة التي سبق الفرد المرور بها خلال المواقف الحياتية (رضوى حسن ونجاح عبد الشهيد وهبة إبراهيم، ٢٠١٩، ١٠٩١).

ويشير كلٌّ من محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢، ٤٦٠) بأنها: ذلك الحيز من الذاكرة طويلة المدى الذي خزن فيه الفرد الأحداث الانفعاليَّة التي مرَّ بها في مواقف ماضية وذلك على هيئة صور ذهنية تمَّ تشفيرها دون وعي منه، وقد يسترجعها عند وجود محفزات لها في المواقف التي مرَّ بها الآن، أو لمجرد توقعه أنه سيمرُّ بمواقف مشابهة

للمواقف الماضية التي استثارتها في الأصل، ولها ثلاثة أبعاد، وهي: الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة، والذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة، والذاكرة الانفعاليَّة المحايدة. فكل فرد لديه ذاكرة انفعالية تنعكس على مدى قدرته على تخزين وحفظ واسترجاع المعلومات والأحداث والمواقف ذات الطابع الانفعالي سواء كانت إيجابية أو سلبية (جنان سعيد، ٢٠٠٥، ١٤٣). وذلك على اعتبار أن الحالة الانفعاليَّة للفرد لها علاقة بدقة ذاكرته من خلال التأثير في استقبال المثيرات واسترجاعها (محمد عودة، ٢٠٠٨، ٢٧٧).

وفي هذا الإطار أشارت ميرفت حسن (٢٠٢٢، ٣١٤– ٣٠١٦) بأنها قدرة الفرد على تذكر المواقف مقترنة بالحالات الانفعاليَّة المصاحبة لها، وقد تكون إيجابية أو سلبية، كما أنها نمط من أنماط التجهيز الانفعالي للمعلومات، وهي عملية معرفية يتمّ من خلالها تشفير المواقف الانفعاليَّة التي يمرُّ بها الفرد في شكل صور ذهنية، ثمَّ يقوم بتخزينها وحفظها في الذاكرة طويلة المدى، وعند تذكرها يقوم الفرد باستدعاء جميع الخبرات الانفعاليَّة المصاحبة لها.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثتين تعريف الذاكرة الانفعاليَّة بأنها: الذاكرة التي تعمل على دمج المشاعر مع الذكريات في لحظة وقوعها وتخزينها وتسمح بتذكر واسترجاع واستدعاء المواقف والأحداث والذكريات الممتزجة بالمشاعر التي تمَّ استثارتها لحظة وقوع الحدث الأصلي، كما تتيح للفرد استرجاع المشاعر والذكريات بأدق تفاصيلها.

والذاكرة الانفعاليَّة لها دور مختلف تمامًا عن دور الذاكرة المعرفيَّة؛ ولهذا يتمثل مضمون الذاكرة الانفعاليَّة في الحالات الانفعاليَّة التي اقترنت بمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبًا بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية، كشعور الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها في مواقف سابقة (ميرفت حسن، ٢٠٢٢، ٣١٤).

إنَّ دقة الذكريات الانفعاليَّة تعتمد بدرجة كبيرة على دقة التقويم المعرفي لها، فإنَّ الضعف في قدرة الأفراد على إدراك المعلومات ومعالجتها قد يؤدي إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات؛ ومن ثمَّ صعوبة استيعابها والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها وتوظيفها على فعَّال، ففي بعض الأحيان هناك أنواع من التجارب التي يمرُّ بها الفرد قد يتمّ تخزينها على أنها مجرد ملخص لمجموعة من الأحداث المرتبطة بانفعالاته؛ بمعنى أن الفرد عندما

يتذكرها لا يتذكر سوى نتاج مشاعره تجاهها سواء أكان يحبه أم يكرهه، وهذا الشيء نفسه يحدث مع الطلاب فهم عادةً ما يستطيعون تذكر ما إذا كانوا يحبون موضوعًا ما أو لا، إلا أنهم لا يستطيعون تذكر كثير من تفاصيل هذا الموضوع (ديفيد سوسا، ٢٠٠٦، ١٤٠). ويرجع Sharot (2005, 5) ذلك إلى أن الدماغ يقوم بتقويم الذكريات الانفعاليَّة ودرجة أهميتها؛ وبالتالي الاحتفاظ بها وبشكل يجعل هذا النوع من المعلومات يمتلك القابلية على العودة أو استرجاعه من قبل الفرد بشكل دقيق؛ ومن ثمَّ فإنَّ دقة الذكريات الانفعاليَّة تعتمد بدرجة كبيرة على دقة التقويم المعرفي لها؛ حيث نجد أن الموضوع المهم يحتل مكانًا مهمًّا في حياة الفرد؛ ممَّا يجعل الاستجابة له بشكل إيجابي أكثر من الموضوعات المحايدة أو غير المهمة.

ويشير Kellogg (1995, 98) أن عديدًا من الأفراد عامة والطلبة خاصةً يشكون من الضعف في قدرتهم على تذكر ما تمَّ تعلمه، فيميل المتعلم إلى تذكر بعض التفاصيل ونسيان البعض الآخر؛ ممَّا يؤدي إلى التأخر الملحوظ في التحصيل؛ ويرجع Kellogg, ذلك إلى أخطاء الذاكرة الانفعاليَّة التي تؤثر على صحة ما يتذكره الفرد. وهذا ما أكدته دراسات Honeck (1998) و Macleod (2002).

ويؤكِّد محمد قاسم (٢٠٠٣) أن أحداث الخبرات المشحونة انفعاليًّا سواء السلبيَّة أو الإيجابيَّة يسهل تذكرها أكثر من الخبرات المحايدة؛ وهذا ما دعا العلماء بالقول بوجود ذاكرة انفعالية، حيث تزداد حدة الذاكرة عند التعرض للإثارة الانفعاليَّة الشديدة فيتذكرها الفرد تفصيلات ومعلومات تفوق ما يتذكره الفرد في الظروف العادية. واتفقت معه نهال لطفي (٢٠١١، ٥٠) حيث أشارت أن الأفراد يتذكرون الانفعالات المرتبطة بالأحداث السارة بشكل أفضل من الانفعالات المرتبطة بالأحداث غير السارة؛ وهذا يعني أن الانفعال يؤثر على الذاكرة من خلال المحتوى الانفعالي للمعلومات وتأثير الحالة المزاجية على الفرد. وتأكيدًا لذلك أشارت نتائج دراسة كلٍّ من Schumann, Joue, Jordan, Bayer and Sommer (2020) أن المثيرات المثيرة انفعاليًّا تكون أفضل في تذكرها عادةً عن المثيرات المحايدة وهذا التأثير الإيجابي أو السلبي يمكن ملاحظته في الحال بعد عملية التشفير ويصبح أكثر قوة بعد فترة من التعزيز، وفي هذا الإطار يشير Bapez إلى أن الخبرات الانفعاليَّة التي يتعرض لها الفرد تستقر في القشرة لتكون أساسًا للخبرات والمعلومات الانفعاليَّة لديه ويعتمد عليها في

الاستجابة اللاحقة لموضوع الانفعال نفسه؛ وبالتالي فإنَّ هذه الذكريات تستعيد شكلها الانفعالي الحسي عندما يتعرض الفرد لمواقف مشابهة أو عندما يستحضرها في ذهنه، ويكمن أهمية ذلك في كونه يمثل المخزون المعرفي القشري للانفعال، وهذا المخزون ذات الخبرات الانفعاليَّة دائم التعديل والتطوير مع كل ما يستجد من خبرات لها علاقة بذلك الموضوع المثير للانفعال (Spencer, 2005, 316).

فالمعلومات تخزن وتستعاد في الذاكرة وهي محملة بطابعها الانفعالي في أثناء استلامها، فالأفراد لا يستعيدون المعلومات مجردة من شحنتها الانفعاليَّة، فإنهم يستحضرونها مستشعرين بالانفعال الذي يميزها، وهو ما يثير الدافع المترتب على ذلك الانفعال المستعاد بشكل إيجابي أو سلبي، وهو ما يطلق عليه الذاكرة الانفعاليَّة (حسين أبو رياش وزهرية عبد الخالق، ٢٠٠٧، ٣٥٥).

لذلك الذاكرة الانفعاليَّة تتضمن استرجاع معلومات مرتبطة بانفعالات إيجابية أو سلبية مثل الخبرات المؤلمة أو خبرات الخوف، كما يتمثل مضمون الذاكرة الانفعاليَّة في الحالات الانفعاليَّة التي اقترنت بمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبًا بانفعالات معينة، كأن يشعر الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة سابقة مؤلمة سبق وأن عاشها، فالخبرات التي يتمّ الاحتفاظ بها لها تأثير كبير على التفاعل مع المواقف التعليميَّة اللاحقة، فقدرة الفرد على التذكر تجعله نشطًا في مواقف الحياة، وهذا يخلق حالة من التواصل والتفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعيَّة، وفي الوقت نفسه يؤثر في الانطباع الذاتي ورؤية الفرد لنفسه، كما أن القصور في الذاكرة يؤثر على تفاعل الخبرة الحالية مع الخبرة السابقة، كما يؤثر في فاعلية التواصل مع الموقف التعليمي أو الموقف الاجتماعي (عبد العزيز حيدر، ٢٠٢٢، ١٢٨).

ويذكر كلٌّ من أحمد عثمان والسيد الشربيني (٢٠١٥، ٦٣) أهم العوامل التي تؤثر في تفعيل الذاكرة الانفعاليَّة وتتحكم في شدة تغيير الحالة العاطفية أو الانفعاليَّة للفرد، ومن أهم هذه العوامل المحتوى الانفعالي؛ حيث يستطيع الفرد أن يتذكر الأحداث والمواقف والصور والأشكال التي ترتبط بالانفعالات والعاطفة بدقة أكبر من المعلومات المجردة التي لا ترتبط بانفعال أو عاطفة معينة؛ حيث يعمل التغيير النفسي أو العاطفي للفرد لحظة تخزين الحدث في زيادة قدرة الذاكرة على تذكر واسترجاع الحدث نفسه، وتعتمد سرعة ودقة تذكر هذا الحدث

على شدة الانفعال أو تغيير الحالة العاطفية التي نشأت عن وقوع هذا الحدث، ومن العوامل أيضًا الحالة النفسيَّة للفرد عند تذكر واسترجاع الحدث؛ حيث يستطيع الفرد تذكر المواقف والأحداث والمعلومات التي تتوافق مع حالته العاطفيَّة والنفسيَّة والمزاجيَّة؛ حيث تزداد نِسبة تذكر واسترجاع الذكريات والمواقف والأحداث الجميلة والإيجابية عند الفرد في لحظات السرور والفرح، كما تزداد نِسبة تذكر واسترجاع الذكريات والمواقف والأحداث السلبيَّة في لحظات الاكتئاب والحزن؛ لذا تكون عملية التذكر والاستدعاء أكثر سهولة عندما يكون الفرد بالحالة النفسيَّة والعاطفية التي مرَّ بها لحظة وقوع الحدث بالمدارس العادية بمدينة الطائف.

وفي إطار هذا أشارت بعض الدراسات أن الانفعالات الإيجابيَّة تؤثر في خفض درجة الأرق وتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب مثل دراسة يحيى خطاطبة ومحمد حمدي (٢٠١٥)، كما أشارت دراسة كلٍّ من Gotez, Cronjaeger, Frenzel, Ltidtke& Hall (2010) إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمشاعر والانفعالات الأساسيَّة كالاستمتاع والقلق والغضب والفخر والملل لدى الطلاب، بالإضافة إلى وجود تفاعل إيجابي بين مفهوم الذات الأكاديمي والمشاعر الأساسيَّة. كما خلصت دراسة Pauly, Kircher, Weber, Schneider& Habel (2011) إلى وجود أثر سلبي في مفهوم الذات والذاكرة الانفعاليَّة لمرضى الفصام نتيجة انخفاض القدرة على تذكر سماتهم وأفكارهم الإيجابيَّة والسلبيَّة.

النظريات المفسرة للذاكرة الانفعاليَّة

١- **نظريَّة** Ross (1997)

حيث تؤكد نظريَّة **Ross (1997)** أن الانفعالات مثلها باقي التكوينات الافتراضية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ولكن يستدل عليها من خلال ملاحظة المظاهر السلوكيَّة التي تعبر عنها، وأن ردود الفعل الانفعاليَّة التي تخزن في الذاكرة طويلة المدى في صورة ذكريات انفعالية ما هي إلا عملية تخزين لتقييمات الفرد المعرفيَّة لها، بحيث يضفي عليها قيمة انفعالية تناسب أهميتها؛ وبالتالي قد يستعين الفرد بهذا الحيز من ذاكرته طويلة المدى والمعروف باسم الذاكرة الانفعاليَّة ليحدد أهدافه ويرتبها على حسب شحنتها الانفعاليَّة، وأيضًا كنوع من التخطيط لاسترجاعها في المستقبل وفقًا لطريقة إدراكها الأولى، وهذه الشحنة الانفعاليَّة مشتقة من عملية التفاعل مع الآخرين وناتجة عن المحاولة المستمرة لتحقيق

التوافق مع توقعات الآخرين وكسب المودة والحب والإعجاب؛ حيث إنَّ التوافق مع تلك التوقعات ينتج عنه الشعور بالبهجة (محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن،٢٠٢٢، ٤٦٤).

٢- **نظريَّة** Dolcos& Cabeza (2002)

تنصُّ هذه النظريَّة على أن الأحداث والمواقف والبيانات المرتبطة بالأحداث الانفعاليَّة التي يصحبها تغيير في الحالة العاطفية أو النفسيَّة تدوم في الذاكرة لوقت أطول من المعلومات والبيانات المجردة، ويمتاز استرجاع الذكريات الانفعاليَّة بسرعة ودقة كبيرة؛ حيث يدوم حفظ هذا النوع من الذكريات لفترات طويلة نسبيًّا، كما تزول البيانات والمعلومات المجردة وتفقد من الذاكرة بسرعة ما لم يتم ربطها بأحداث أو مواقف تثير الانفعال والعاطفة عند الفرد، فالأحداث الانفعاليَّة تؤدي إلى تذكر أفضل من الأحداث المحايدة، ويُعد ربط الأحداث والمعلومات بالعاطفة أهم أحد العوامل التي تزيد من قدرة الفرد على تذكر الأحداث وديمومتها في الذاكرة، كما أن قلة التركيز والتشتت الفكري والعاطفي وعدم الاستقرار النفسي من أهم عوامل إضعاف الذاكرة الانفعاليَّة (Dolcos& Cabeza, 2002, 252).

وتناول هذا التصور النظري كيفية قياس الذاكرة الانفعاليَّة من خلال المكونات المتصلة بالحدث عند استرجاعه؛ حيث تمَّ التأكد من هذه الظاهرة من خلال قياس الأحداث المتعلقة بمدى تأثر قدرات الفرد التي لها علاقة بالمكونات المتصلة بالحدث عند استرجاعه، فالمكونات المتصلة بالحدث تصبح إيجابية أكثر عندما يكون تأثير الانفعال للمثيرات السارة وغير السارة أكثر من المثيرات المحايدة؛ أي أن تلك القدرات تتأثر أكثر عندما يميل الفرد إلى تذكر الأحداث ذات المثيرات السارة وغير السارة مقارنةً بتأثرها عندما يتذكر الأحداث ذات المثيرات المحايدة، كما أن المكونات المتصلة بالحدث تصبح فعَّالة في استثارة قدرات الفرد كلما كان الأثر اللاحق لتذكرها أكثر سرعة في استرجاع المثيرات ذات الأثر الإيجابي أو السلبي عن ذات الأثر المحايد التي تكاد تكون تعرضت للنسيان، كما حدد Dolcos& Cabeza (2002, 252- 253) بعدين للمثيرات الانفعاليَّة هما

- درجة الإثارة الانفعاليَّة لكلِّ مثير: فلا بدَّ للمثيرات التي يتمّ تقديمها أن تصبح متوازية من حيث قوة الإثارة الانفعاليَّة أو من حيث ما تحدثه لدى المفحوص من حساسية انفعالية تجاهها، ولا بدَّ من وجود حالة مستمرة من الاختلاف بين درجة هدوء ودرجة شدة الإثارة الانفعاليَّة التي تستجرها كل من المثيرات السارة وغير السارة.

- **التكافؤ الانفعالي بين المثيرات ويقصد به أن تكون المثيرات التي يتمّ اختيارها من قبل الفاحص متناسبة من حيث تصنيفها الذي توضع فيه ما بين انفعالات إيجابية أو سلبية أو محايدة انفعاليًّا؛ بمعنى أن هذه المثيرات المنتقاة تكون قادرة على تصنيف المفحوصين إلى ذوي نمط ذاكرة انفعالية سلبية أو إيجابية أو محايدة.**

ويشير كلٌّ من Dolcos& Cabeza (2002, 253) أن المثيرات التي تكون في هيئة صور تقدم كمثيرات انفعالية أفضل من تقديم الكلمات المكتوبة كمثيرات انفعالية. وفي إطار هذا أوضح Meredith (2004) أن تأثير تعزيز الذاكرة والانفعال يمكن أن يتمَّ من خلال التفاعل بين الانفعال ومناطق المخ المرتبطة بالذاكرة؛ ومن هنا جاءت فكرة عرض الصور على المفحوصين، فمن خلالها يمكن التعرف على أثر مشاعر هؤلاء المفحوصين من خلال هذه الصور إذا كانت إيجابية أو سلبية أو محايدة، فمثلًا الصور الإيجابيَّة مثل المشاهد الرومانسية أو الانتصارات الرياضية، أما الصور السلبيَّة مثل الأشخاص المصابة بجروح أو الأعمال العدوانية، والصور المحايدة مثل مراكز التسوق والمباني.

وأكَّد كلٌّ من Dolcos& Cabeza (2002, 255- 260) أن الصور المثيرة للانفعالات السارة أو غير السارة تكون أفضل من المثيرات المحايدة، وهو ما يظهر اختلافًا في ردود الفعل الانفعاليَّة سواء كانت مشحونة أو غير مشحونة تجاه المثيرات الانفعاليَّة المقدمة في الصور، وأن التقييم الذاتي هو أفضل طريقة للتعرف على مشاعر الفرد اتجاه المثيرات الانفعاليَّة وما تثيره من ذكريات انفعالية، مع الأخذ في الاعتبار أن درجة الإثارة الانفعاليَّة والتكافؤ الانفعالي مصدران أساسيان في اختيار المثيرات، وجعل المثيرات السارة وغير السارة تختلف كل منها في نوع العبارات الانفعاليَّة.

وممَّا سبق نجد أن كلًّا من Dolcos& Cabeza (2002) قد حددوا آلية لقياس الذاكرة الانفعاليَّة من خلال الصور كمثيرات انفعالية بصريَّة سلبية أو إيجابية أو محايدة؛ حيث تُعد الصور الانفعاليَّة أفضل من الكلمات الانفعاليَّة؛ لأنها تحتوي على شحنة انفعالية أقوى، كما أن للصور الانفعاليَّة تأثيرًا انفعاليًّا أقوى عن الكلمات الانفعاليَّة.

٣- **نظريَّة Piefke, Weiss, Zilles, Markowitsch & Fink (2003)**

قدَّمت هذه النظريَّة الذاكرة الانفعاليَّة على أن الاسترجاع الانفعالي يعتمد على إعادة التشفير للأحداث القديمة، كما أنه أكثر من تذكر حرفي لها، وأنه في كثير من الأحيان يعتمد على عمليات إدراكية تقوم بها الذاكرة الانفعالية للفرد من خلال تفاعل كمّ هائل من ذكرياته الانفعاليَّة التي كونها من خلال تجاربه الحياتية في الماضي، وأن ذكرياته الانفعاليَّة المحايدة قد تقترن بأخرى إيجابية أو سلبية، فتصبح هي الأخرى لها القدرة على إثارة انفعالاته في الموقف الحالي، وأن تذكره للأحداث الانفعاليَّة غير الشخصيَّة يعود إلى رؤيته لها من منظور ذاتي، كما أن ما يتخذه من قرارات في بعض الأحيان ربما يكون تحت تأثير ذكريات انفعالية سلبية دون وعي منه، وأن إعادة تشفيره لذكرياته الانفعاليَّة التي تحدث بعد كل عملية استرجاع قد لا يكون مماثلًا مع وقائع الأحداث الحالية، بل قد يكون بعيدًا تمامًا عن الحقيقة كلما تمَّ إعادة تشفيرها من جديد؛ ممَّا يؤدي إلى التأثير على أدائه في الموقف الحالي (Piefke, Weiss, Zilles, Markowitsch & Fink, 2003, 652- 660).

واعتمدت كثيرٌ من الدراسات في بناء مقياس للذاكرة الانفعاليَّة في ضوء نظريَّة Dolcos& Cabeza (2002) مثل دراسة آلاء سعد (٢٠٠٨) ودراسة رضوى حسن ونجاح عبد الشهيد وهبة إبراهيم (٢٠١٩).

وقد تبنت الباحثتان تصور Dolcos& Cabeza (2002) عن الذاكرة الانفعاليَّة وفي ضوئه قامت الباحثتان ببناء مقياس في الذاكرة الانفعاليَّة.

في حين أن دراسة كلٍّ من محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢) لم يتم الاعتماد على أفكار نظريَّة Dolcos & Cabeza (2002) فقط؛ لعدم شمولها لمدى واسع من المظاهر السلوكيَّة الدالة على أنماط الذاكرة الانفعاليَّة، وعدم حرصها على تحديد نمط الذاكرة الانفعاليَّة السائد لدى كل فرد، وبينما تمَّ الدمج بينها وبين أفكار نظريَّة Piefke, Weiss, Zilles, Markowitsch & Fink (2003) التي تشير إلى أن كل فرد لديه نمط ذاكرة انفعالية معين هو السائد قد يكون إيجابيًّا أو سلبيًّا أو محايدًا، وأن هذا النط قد يؤثر على أدائه المعرفي، وتمَّ الاعتماد على البُعدين المشار إليهم في النظريَّة الأولى من خلال الاستعانة بمجموعة من الصور كمحفزات تعرض على المفحوصين تراعي هذين البعدين من حيث درجة الإثارة الانفعاليَّة ومدى التكافؤ.

ويشير LeDoux (1993) أن هناك طريقتين لتأثير الانفعال على الذاكرة؛ الأول هو المحتوى الانفعالي للمعلومات المراد تعلمها؛ حيث يميل الفرد إلى تذكر الأحداث المشحونة انفعاليًّا أفضل من الأحداث المملة، كما أن الانفعالات التي استثارها الحدث، وليس معنى أو دلالات الحدث نفسه هي التي تيسر تذكر الحدث، أما الثاني هو تأثير الحالة الانفعاليَّة على قدرة الفرد على التعلم والتذكر؛ حيث تؤثر الحالة المزاجية أثناء تشفير واسترجاع الحدث على عمل الذاكرة وفقًا لتأثيرين أساسيين، هما: توافق المزاج وهي أن الفرد يميل لتذكر الأحداث المتفقة مع حالته المزاجية، فإذا كان يشعر بالاكتئاب يتذكر الأحداث السلبيَّة والعكس صحيح، والاعتماد على المزاج ويعني أن التذكر يكون أسهل إذا استرجع الفرد نفس الحالة المزاجية التي كان فيها وقت حدوث المثير أو وقت التشفير (ميرفت حسن، ٢٠٢٢، ٣١٧).

وفي إطار هذا هدفت دراسة كلٍّ من Pollak, Cicchetti & Klorman (1998) دراسة العلاقة بين الانفعال والذاكرة، وأشارت نتائجها إلى أن الخبرات الصادمة للأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة ارتبطت بصعوبات في النمو الانفعالي لديهم، كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن الذاكرة ذات الخبرات الانفعاليَّة السلبيَّة ترتبط بالاضطرابات النفسيَّة وبالأداء المنخفض في المهام اليومية. كما أكَّد Hayes (1994, 48) ارتباط الذاكرة الانفعاليَّة بمعظم الأنشطة التي يقوم بها الفرد، وتأثيرها على استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها، لكونها نظامًا ديناميًّا يتأثر بالعديد من العوامل الفسيولوجيَّة والمعرفيَّة التي تشمل على خبرات الماضي والحاضر والمستقبل.

ثالثًا قوة السيطرة المعرفيَّة Cognitive Holding Power

يتضمن الموقف التعليمي عددًا من المكونات المختلفة التي تمثل مصدرًا لتشكيل أنماط سلوكية معرفية لدى المتعلم، فالأنشطة التعليميَّة وطرق التدريس وأساليب عرض المادة التعليميَّة تعمل مع بعضها البعض لتؤثر على شكل ووظيفة العمليات المعرفيَّة للمتعلم؛ ومن ثمَّ فإنها تمثل مصدرًا لدفع المتعلم للأداء السلوكي والذي يتمثل في الأنشطة والعمليات المعرفيَّة، وهذا الدفع الناتج عن مكونات موقف التعلم يُحدد مستوى النشاط المعرفي الذي يظهره المتعلمون عند تفاعلهم مع المهام المقدمة لهم؛ أي أن موقف التعلم بما يتضمنه من مكونات يدفع المتعلمين لتكوين أنواع مختلفة من البنى المعرفيَّة (هشام محمد، ٢٠١٨، ٩).

ونظرًا لتطور التوجه المعرفي في دراسة العمليات المعرفيَّة ومن أجل دراسة بيئة التعلم من حيث تأثيرها على مستوى ونوعية المهارات التي يكتسبها الطلبة خلال عملية التعلم ظهر مصطلح قوة السيطرة المعرفيَّة والذي يعكس الاهتمام بالأنشطة المعرفيَّة التي يؤديها المعلم داخل قاعة الدراسة أو خارجها ونوع وشكل الأهداف المتبناة خلال عمليتي التعليم والتعلم، وهو ما يحتم على الطالب الإلمام بالكثير من الأنشطة المعرفيَّة وأن يتمتع بدرجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفيَّة لكي يؤمن اكتساب آليات للتعامل مع المعرفة المتجددة بما يضمن تطوره وقدرته على الإنتاج المعرفي الرصين (ممدوح سالم، ٢٠١٦، ٥٥).

ويُعد كلٌّ من Evans (1994) و Stevenson (1990) من الأوائل الذين قاموا بتأصيل مفهوم قوة السيطرة المعرفيَّة؛ حيث اعتمدا على عدة نظريات مثل نظريَّة البنى المعرفيَّة Cognitive Structure ونظريَّة مواضع التعلم Learning Settings Theory والتي تقوم على مُسلمة أساسية مؤداها أن سلوك الفرد دالَّة للتفاعل مع البيئة المحيطة به ويعبر عن تأثير كل من المعرفة وبنية التعلم، (Stevenson, 1998, 394). بالإضافة إلى البحث عن التكيف المعرفي داخل البيئات التعليميَّة والدراسية، فالسلوك لا يُعد دالَّة لوظيفة المعرفة الداخلية فقط، وإنما دالَّة لوظيفة البيئة أيضًا ضمن حيز التعلم والتفاعل مع البيئة حيث يعكس اهتمام المعلم بآليات التعامل مع المعرفة المتجددة (علي صقر، ٢٠١٥، ٣١٢).

كما اتجه العلماء نحو بيئة التعلم لدراسة العوامل التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم أو إعاقتهم عن تحقيقها وهذا ما يسمى بالدفع أو الضغط Press، بالإضافة إلى اتجاه علماء النفس المدرسي إلى توضيح هذا المفهوم ليشمل إدراك المتعلم لمناخ بيئة التعلم؛ من أجل توضيح الدور الذي تؤديه البيئة في حثّ المتعلمين على استخدام إجراءات معرفية مختلفة، وأرجعوا السلوك الناتج من مواضع التعلم Learning Settings إلى فعالية البنى المعرفيَّة لدى المتعلمين وجهودهم للتكيف مع مواقف التعلم إلى قوة السيطرة المعرفيَّة (Steveson& Evans, 1994, 161).

وفي إطار ذلك يرى علماء النفس أن البنية المعرفيَّة هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئيَّة والوراثية، ومن خلال نموه في المراحل العمرية المختلفة وتكيفه، والتي تشكل أحد الأسس المهمة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة؛ حيث يرى

بياجيه Piaget أن البنية المعرفيَّة تعبير عن تمكن الفرد من استيعاب المعرفة وتمثيلها داخليًّا، أما أوزوبل Ausubel فيرى بأنها مجموعة منظمة من المفاهيم والخصائص التي تتوافر للطلبة خلال التفاعل مع البيئة في لحظة ما فيحاول دمجها مع خبراته (سميرة محارب وفاطمة عدنان ونوف مبارك، ٢٠٢٢، ٧٥٨).

ويعرف Steveson (1990, 4-10) قوة السيطرة المعرفيَّة بأنها: درجة حثّ وتشجيع بيئة التعلم للطلاب على استخدام الإجراءات المعرفيَّة المختلفة في مجال محدد في عملية التعلم؛ أي أنه المدى الذي تدفع به بيئة التعلم المتعلمين إلى توظيف أنواع مختلفة من الإجراءات والأنشطة المعرفيَّة عند معالجة المهام التي ينشغلون بها، والتي تؤثر على البناء المعرفي للمتعلمين من حيث الكمّ والنوع، وهذا الدفع يُحدد ما يتعلمه المتعلمين وكيف يتمّ التعلم؛ لذا تُعد قوة السيطرة المعرفيَّة سمة مميزة لموضع التعلم الذي يدفع الطلاب إلى أنواع مختلفة من النشاط المعرفي، كما أن البنية المعرفيَّة تفرق بين الرتب المختلفة من قوة السيطرة المعرفيَّة، أما دور مواضع التعلم فيتمثل في تنشيط الأنواع المختلفة من البنى المعرفيَّة.

كما يعبر مفهوم قوة السيطرة المعرفيَّة عن الدفع الذي تمارسه البيئة على المتعلمين للمشاركة في أنواع معينة من النشاط المعرفي فضلًا عن غيره من الأنشطة، ويشتمل مصدر قوة السيطرة المعرفيَّة على المهام، وبيئة الفصل المباشرة، وكذلك التأثيرات البعيدة (Stevenson, 1998, 396).

وفي هذا السياق، يرى كلٌّ من Stevenson& Mckavanagh (2002, 2) أن قوة السيطرة المعرفيَّة مصطلح يعكس الإمكانات المعرفيَّة للفرد وقدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة، فيعكس درجة دفع الموقف التعليمي بعناصره المختلفة للطالب نحو ممارسة أنشطة وإجراءات بعينها أثناء معالجته للمشكلات المختلفة، وهناك شكلان لقوة السيطرة المعرفيَّة، هما: قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والتي تتضمن الاعتماد على مجموعة من الإجراءات التقليدية أثناء التعلم مثل الحصول على المعلومة بصورة جاهزة من مصدر واحد فقط، وقبول النتائج كما هي دون تقييم، وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية وتتضمن قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات الناتجة أثناء سعيه لتحقيق الهدف واستخدام مصادر

متنوعة ومختلفة للبحث عن المعلومات، والتحقق من صحة النتائج التي تمَّ الوصول إليها وقدرته على التخيل والتصور العقلي.

اتفق كلٌّ من فتحي عبد الحميد وعادل سعد (٢٠٠٢، ١١١– ١١٢) مع هبة إبراهيم (٢٠٠٨، ١٧٥) في تعريف قوة السيطرة المعرفيَّة بأنها دفع موضع التعلم للطلاب للانشغال في تجهيز معرفي من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية والتي تشجع الطلاب على توظيف تضمينات مختلفة للإجراءات المعرفيَّة في معالجة المهام التي ينشغلون بها، وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى تشير إلى اتباع التعليمات والإجراءات التي يقدمها المعلم أو موضوعات التعلم، أما قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية تشير إلى دفع موضع التعلم للطلاب لعمل المهام بأنفسهم والانشغال في أنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة وحلِّ المشكلات في مواجهة مواضع التعلم.

كما عرَّفها كلٌّ من Walmsley (2003, 58) و Xin & Zhang (2009, 124) بأنها الجهد المبذول بواسطة بيئة التعلم لدفع المتعلم إلى استخدام أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية وهذا الجهد يعكس التأثير الإيجابي أو السلبي لبيئة التعلم على تحقيق أهداف التعلم؛ لذا يعبر مصطلح قوة السيطرة المعرفيَّة عن تأثير كل من المعرفة والبيئة؛ أي أن قوة السيطرة المعرفيَّة تُعد بمثابة نتاج التفاعل بين خصائص موقف التعلم وطبيعة الدفع (أبو المجد إبراهيم، ٢٠٠٨، ٥١٧).

ويؤكِّد كلٌّ من عادل محمود (٢٠١٤، ٨) وصبري بردان ومروة صلاح (٢٠٢٠، ٢٨٧) وسيد محمدي (٢٠٢٢، ٢٣٣) بأنها إدراك المتعلم لما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات تدفعه لاستخدام الأنشطة المختلفة من المعرفة الإجرائية والمهارات التي يمارسها خلال أدائه لأنشطة تعلمه، ويصنفها إلى نوعين، وهما: قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والتي تشير إلى إدراك المتعلم أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة مقلدًا فيها المعلم لتحقيق هدف مألوف وتقليدي، وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية وتشير إلى إدراك المتعلم أن بيئة التعلم تدفعه لاستخدام إجراءات وأنشطة دون الاعتماد الكامل على المعلم أو تقليده لتحقيق أهداف غير مألوفة. فقوة السيطرة المعرفيَّة عملية تدفع بالطالب إلى توظيف خبراته السابقة وإدراك عناصر الموقف التعليمي المحيط وتحدد الكيفية التي يتمّ بها توجيه العمليات العقليَّة الداخلية أثناء حلِّ المشكلة المطروحة.

وممَّا سبق يمكن للباحثتين تعريف قوة السيطرة المعرفيَّة بأنها: الإمكانات المعرفيَّة للفرد وقدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة، فيعكس المدى الذي تدفع به بيئة التعلم والموقف التعليمي بعناصره المختلفة الطالب نحو توظيف وممارسة أنشطة وإجراءات معرفية بعينها أثناء معالجته للمشكلات المختلفة والمهام التي ينشغلون بها، والتي تؤثر على البناء المعرفي للمتعلمين من حيث الكمّ والنوع، وهذا الدفع يُحدد ما يتعلمه المتعلمون وكيف يتمّ التعلم؛ حيث تتكون من رتبتين وتشير الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة إلى اتباع الطالب للتعليمات والإجراءات التي يقدمها المعلم أو موضوعات التعلم، أما قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية تشير إلى دفع موضع التعلم للطلاب لعمل المهام بأنفسهم والانشغال في أنشطة تتطلب استخدام مضامين للمفاهيم المختلفة وحلِّ المشكلات في مواجهة مواضع التعلم.

ومن ثمَّ فإنَّ هناك نوعين من قوة السيطرة المعرفيَّة؛ الأولى تعرف بقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والتي تشير إلى ميل المتعلمين في مواضع التعلم في الانشغال بأداء أنشطة مباشرة مرتبطة بتعلم المعرفة التصريحية أو الإجراءات النوعية أو الخاصة دون أن يكون لدى الطالب نشاط بصورة أكثر في تحويل المعرفة لتؤدي إلى أن تكون إجراءات جديدة، وهذه التحويلات تميل إلى أن تكون غير واضحة للمتعلم؛ وهنا تكون مسئولية المعلم أو تصميم المنهج، أما الثانية فتسمى بقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية والتي تشير إلى أنشطة المعلم أو حجرة الدراسة والتي تضع بعض المسئوليات الخاصة بهذه التحويلات للمتعلم (شيرين محمد، ٢٠١٠، ١٧٩).

وافترض Stevenson مجموعة من الافتراضات، منها:

- ❖ تتحدد رتبة السيطرة المعرفيَّة في إطار طبيعة المهمة التي يؤديها الفرد، ودرجة صعوبتها، وقدرتها على توظيف إمكاناته وموارده الداخلية نحو التغلب على المشكلة، ودرجة الانتباه للعناصر المتضمنة في المشكلة (Stevenson& Evans, 1994, 164).
- ❖ متغيرات الموقف التعليمي تمثل مصدرًا للدفع سواء الدفع نحو ممارسة أنشطة بعينها من خلال اتباع التعليمات بدقة، والاعتماد على المعلم كمصدر أوَّلي وأساسي للحصول على المعلومات، وهو ما يُعرف بالدفع من الرتبة الأولى، أو قد يدفع الموقف التعليمي إلى التعلم عن طريق الاستكشاف من خلال البحث عن المعنى وراء كل معلومة يتمّ تعلمها،

واستخدام مصادر متنوعة للتعلم في الحصول على المعلومات وهو ما يسمى بالدفع من الرتبة الثانية (Stevenson& Hunt, 1997, 9).

- بيئة التعلم قد تسهل أو تعيق بلوغ الطلبة لأهدافهم، فبيئة التعلم تشكل قوة سيطرة تدفع الطلبة لممارسة أنشطة تؤثر على مستوى بنائهم المعرفي، بالإضافة إلى أن مواقف أو بيئات التعلم يمكن أن تفرض على المتعلم استخدام مستويات متباينة من التفكير والتي تتراوح ما بين استخدام مستويات منخفضة من التفكير والتي يطلق عليها قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى؛ وتشير إلى شكل من أشكال استخدام المعرفة الإجرائية في مقابل استخدام مستويات مرتفعة من التفكير والتي يطلق عليها قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية؛ وتشير إلى استخدام إجراءات محددة لحل المشكلات غير المألوفة في المواقف التعليميَّة (Stevenson, 1990, 7).
- الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة تتحقق عندما يكون الموقف التعليمي تقليديًّا ولدى الطالب خبرة بعناصره، كما أنها ترتبط باستخدام استراتيجيات سطحية في معالجة المعلومات، في حين الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة تتحقق عندما يكون الموقف التعليمي مشجعًا على الاستكشاف ومُنمي القدرة على حلِّ المشكلات، كما أنها ترتبط باستخدام استراتيجيات عميقة في معالجة المعلومات (Stevenson, 1998, 394).
- مواضع التعلم في الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة تدفع الطلاب نحو قليل من النشاط المعرفي؛ أي أن المستويات العليا من النشاط المعرفي منخفضة في هذه الرتبة، بالإضافة إلى صعوبة استخدام المتعلمين للإجراءات التي تؤدي إلى التكيف المعرفي مع مهام التعلم المعطاة من المعلم، ودور الطالب في هذه الرتبة هو الإنصات والاستماع فقط للمعلومة؛ أي أن مواضع التعلم تشجع الطالب على استخدام إجراءات تقليدية عندما يضع المتعلمون أهدافًا يمكن إنجازها من خلال التنفيذ المباشر لهذه الإجراءات أو من خلال الاكتساب المباشر لها من قبل المعلم، أما عن الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة فتتميز بوضعها أهداف غير تقليدية للمتعلمين، كما تزيد من الربط بين التعلم السابق والتعلم اللاحق لتوليد الأفكار وتجريب الاستراتيجيات وفحص النتائج، كما تجعل المتعلمين مرنين؛ بمعنى أن يكونوا قادرين على ضبط تعلمهم وتفكيرهم ويكتسبون المهارات ويستعملوها بفاعلية ويراقبون محاولات نجاحهم في تأدية المهمات التعليميَّة ويكونوا

قادرين على توجيه نفهم ذاتيًّا تجاه إتقان المهارة والتعلم (Stevenson ,1986, 123- 124; Stevenson, 1990, 3).

❖ ومن الأنشطة المعرفيَّة التي تدفع بها بيئة التعلم تقليد ما يقوم به المعلم والبحث عن المعلومات بأنفسهم وتجريب الأفكار الجديدة واختبار المتعلمين للنتائج في ضوء المعلومات المتاحة؛ لذا يمكن تصنيف هذه الأنشطة المعرفيَّة في ضوء الإجراءات المعرفيَّة المتضمنة في إجراءات من الرتبة الأولى والتي تنشط الأفعال الروتينية وإجراءات من الرتبة الثانية والتي تستخدم في المواقف الجديدة، كما يمكن النظر إلى المهمة التي ينشغل بها على أنها مكونة من هدف معين يراد الوصول إليه ومجموعة من الإجراءات الضرورية لتحقيق الهدف، ويصيغ المتعلمون المهام التي ينشغلون بها على أساس البنى المعرفيَّة الخاصة بهم ومصادرهم الخارجية؛ ومن ثمَّ تُعد قوة السيطرة المعرفيَّة الداخلية بيئة المهمة (Steveson, 1990, 5-7).

وفي إطار هذا يُوضح كلٌّ من Stevenson& Evans (1994, 165) الفرق بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والرتبة الثانية في أن قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى تدفع المتعلمين إلى اتباع التعليمات أو الإجراءات التي يقدمها المعلم وممارسة الروتينيات، بالإضافة إلى تقليد العمل كما وضحه المعلم والاعتماد عليه بالنسبة للأفكار الجديدة؛ حيث تتمثل أنشطة المعلم التي تدعم قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى حيث تتضمن نمذجة المهام العملية وإمداد المتعلم بالمعلومات وما يجب أن يفعله وتدريس وتصميم المهام لتدريب المتعلم عليها وتوضيح العلاقات والأنماط واختبار النتائج، في حين تتضمن أنشطة المتعلم التي تدعم قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الاولى أن يؤدي المهام كما يقدمها المعلم وتقليده ويتبع فئة من التعليمات الشفهية والمكتوبة، ويعتمد على المعلم بالنسبة للمعلومات أو الأفكار الجديدة وينفذ الخطط التي يقدمها المعلم، كما يعتمد على المعلم في عمل الروابط والتأكد من النتائج ويتقبل المعلومات الجديدة والإجراءات ويقبل نتائج الأنشطة دون نقاش، فالمتعلمون في هذه الرتبة يقضون معظم وقتهم لسماع المعلم فقط دون مشاركة من جانبهم؛ أي أن دور المتعلم من الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة دورٌ سلبيّ.

في حين تدفع قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية المتعلمين لعمل الأشياء بأنفسهم ومواجهة المواقف الجديدة ومعالجة المشكلات غير المألوفة وإيجاد الروابط والمعلومات

وتفسيرها واختبار النتائج وتجريب الأفكار الجديدة، وتتضمن أنشطة المعلم التي تدعم قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية في وضع مشكلات ومهام غير مألوفة وتشجيع الطلاب لتوضيح ومواجهة المهام والمواقف الغامضة وتشجيع الاكتشاف وإعطاء المعلومات عند طلبها، وتشجيع الطلاب لإيجاد الأنماط والعلاقات واختبار نتائجهم في ضوء المعرفة المتاحة، وتوفير بيئة تعلم مرنة والتشجيع على المناقشة والاستجابة إلى التغذية الراجعة من المتعلمين، ويمنح المتعلمين مزيدًا من التحكم والسيطرة، وتتضمن أنشطة المتعلم التي تدعم قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية اكتشاف المعلومات بنفسه وتفسير المواقف الجديدة والتخطيط لحل المشكلات الجديدة والربط بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة، وتقديم أفكار جديدة وتجريب الأفكار والإجراءات الجديدة في مقابل المعرفة المتاحة، بالإضافة إلى أن المتعلمين في هذه الرتبة يستغلون أكثر من فرصة للمشاركة في مستوى مرتفع من الاستجابة؛ حيث يشاركون في أنواع جديدة من المهام وحلِّ المشكلات، فالمتعلمون في هذه الرتبة يتسمون بالإيجابية (Stevenson& Evans, 1994, 162).

وأكَّد علي صقر (٢٠١٥، ٢٧١) أن المتعلم ذا الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة لا يقوم بأية محاولة للتفكير العميق، كما ترتبط مهاراته بالحفظ والاستظهار في حين ذوي قوة السيطرة من الرتبة الثانية يمتازون بالتفكير العميق واكتشاف المعلومات وفحص النتائج والتأكد منها.

وقد أكدت الدراسات التي اهتمت بدراسة قوة السيطرة المعرفيَّة أهمية هذا المصطلح في زيادة وعي المتعلمين بأنواع النشاط المعرفي التي ينشغلون بها أثناء معالجتهم للمهام المختلفة؛ ممَّا يساعد على تقويم استراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى التخطيط التعليمي (Stevenson& Evans, 1994, 170). لذا تتناغم توجهات قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية مع تطبيقات النظريَّة البنائية من جانب ومع آراء أوزوبل Ausubel في التعلم ذي المعنى من جانب آخر؛ حيث إنَّ التعلم بالاكتشاف يحدث عندما يذهب الطالب إلى ما أبعد من المعلومات المعطاة ويصل إلى استبصار وتعميمات جديدة بنفسه باستخدام قدراته العقليَّة؛ حيث يتحمل الطالب الجزء الأكبر من مسؤولية التعلم (علي صقر، ٢٠١٥، ٢٧٢).

ويرى البعض أن أهمية قوة السيطرة المعرفيَّة تكمن في التأكيد على ضرورة تنمية وتطوير استخدام المتعلمين للأنشطة والإجراءات المعرفيَّة المختلفة، بالإضافة إلى أن التحدي

الأساسي في التعليم يكمن في زيادة مستويات قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية لدى المتعلمين لتنمية قدراتهم على الانتقال البعيد أو ما يُعرف بالتكيف المعرفي، بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على مراقبة جهودهم لتوفير بيئات تعلم تؤكد أنواعًا مختلفة من التفكير (Stevenson& Evans, 1994, 177; Walmsley, 2003, 60).

وحيث إنَّ تفسير المتعلمين للمهام المعطاة لهم أو المهام اللاحقة المختارة تسهم في تحديد ما يتمّ تعلمه وكيف يتمّ هذا التعلم، فالمهمة تتكون من هدف ومجموعة عمليات تلزم لتحقيق هذا الهدف؛ ومن ثمَّ فإنَّ طبيعة المهمة تفرض على المتعلم استخدام نوع معين من الأنشطة والعمليات والإجراءات المعرفيَّة؛ ولأن لكلِّ فرد له مشاكله التي تتطلب حلولًا جديدة مبتكرة فإنه يضغط على استخدام إجراءات معرفية من الرتبة العليا والملائمة لحل هذه المشكلات (أسامة أحمد،٢٠٢١، ١٠١).

ويؤكِّد Samadi& Davaii (2012, 381) أن قوة السيطرة المعرفيَّة تزيد من كفاءة الطالب في التعامل مع المهمة، كما أنها تعزز قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة وتحسن قدرته على حلِّ المشكلات، كما أنها تمثل وسيطًا بين قدرات الطالب وأدائه الدراسي. كما أشار Xin (2008, 582) أن قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى قد سهلت الأداء على مهام المشكلات السهلة والمألوفة، كما سهلَّت قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية الأداء على مهام المشكلات الصعبة وغير المألوفة. كما أشارت هبة إبراهيم (٢٠٠٨، ١٧٥) على أن قوة السيطرة المعرفيَّة تمكن المتعلمين من التعامل مع المشكلات والمهام المختلفة وحلها على نحو أكثر فعالية وإيجابية. كما أنها تدفع بهم إلى الاستكشاف ومواجهة المشكلات من خلال تفسير المشكلة وربط المعلومات المتضمنة بها بالخبرات التعليميَّة السابقة (شيرين محمد، ٢٠١٠، ١٧٢).

ويؤكِّد كلٌّ من Stevenson& Evans (1994, 205) أنه عندما تتطلب المهمة المقدمة للمتعلم استخدام إجراءات حلِّ المشكلات والإجراءات التفسيرية فإنَّ هذا يضغط لظهور الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة لدى المتعلم، في حين أنه عندما تضغط مهام التعلم أهدافًا يمكن للمتعلمين تحقيقها من خلال التنفيذ المباشر للإجراءات النوعية الموجودة؛ فهذا يضغط لظهور الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة.

وتأكيدًا لما سبق فقد أجريت دراسة Stevenson (1998) على طلاب المدارس الثانوية وأشارت نتائجها إلى أن من ضمن الأنشطة المعرفيَّة المرتبطة بقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية المراقبة وحلِّ المشكلات، واستخدام المعرفة التصريحية لتفسير المشكلات ومراقبة الإجراءات الجديدة، بالإضافة إلى قياس التقدم نحو الهدف. في حين أشارت نتائج دراسة Stevenson& McKavanagh (2002, 3) أن إهمال الأنشطة والمهام المعرفيَّة ذات الارتباط بالرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة يعيق تطور البنى المعرفيَّة الخاصة بالطلبة والمتعلقة بإعداد الخطط واقتراح الحلول والتحقق من النتائج. واتفقت أيضًا مع النتائج السابقة نتائج دراسة هشام إبراهيم (٢٠٠٤) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفيَّة والقدرة على حلِّ المشكلات وذلك لدى عينة مكونة من (٢٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية ببورسعيد. وتوصَّلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية والقدرة على حلِّ المشكلات، في حين توصَّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والقدرة على حلِّ المشكلات.

كما هدفت دراسة هبة إبراهيم (٢٠٠٨) معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والرتبة الثانية والقدرة على حلِّ المشكلات وإجراءات حلِّ المشكلات لدى طلاب الجامعة وذلك لدى عينة مكونة من (٨٤٧) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية جامعة قناة السويس. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيَّة بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية وكل من القدرة على حلِّ المشكلات وإجراءات حلِّ المشكلات، بينما لا تُوجد علاقة ارتباطيَّة بين الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفيَّة وكل من القدرة على حلِّ المشكلات وإجراءات حلِّ المشكلات. كما أشارت نتائج دراسة Xin& Zhang (2009) أن قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية تمثل منبئًا جيدًا بالقدرة على حلِّ المشكلات الواقعية، كما توسطت قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية مسار العلاقات بين قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والقدرة على حلِّ المشكلات.

وفي إطار هذا هدفت دراسة عادل محمود (٢٠١٤) الكشف عن مدى التباين بين ذوي الأسلوب الإبداعي (التجديدي– التكيفي) في ضوء أساليب حلِّ المشكلات وقوة السيطرة المعرفيَّة وفعالية الذات الابداعية وذلك على عينة مكونة من (١١٥) طالبًا وطالبةً من طلاب

كلية التربية جامعة دمنهور. وتوصَّلت نتائج الدراسة أن ذوي القدرة على السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى أكثر قدرة على حلِّ المشكلات بطريقة تقليدية، في حين أن ذوي السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية أكثر قدرة على حلِّ المشكلات بطريقة إبداعية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالأسلوب الإبداعي من خلال أساليب حلِّ المشكلات وقوة السيطرة المعرفيَّة. كما قامت دراسة سيد محمدي (٢٠٢٢) للكشف عن مستوى قوة السيطرة المعرفيَّة والقدرة على حلِّ المشكلات الإحصائيَّة لدى طلاب الدراسات العليا، وكذلك التعرف على مدى إسهام قوة السيطرة المعرفيَّة في التنبؤ بالقدرة على حلِّ المشكلات الإحصائيَّة وذلك على عينة مكونة من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة بنهاز وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمتلكون قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى ذات مستوى مرتفع، في حين جاءت الرتبة الثانية ذات مستوى منخفض، بالإضافة إلى إسهام قوة السيطرة المعرفيَّة في التنبؤ بالقدرة على حلِّ المشكلات الإحصائيَّة.

كما أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة بين قوة السيطرة المعرفيَّة والاستقلال الذاتي للطالب؛ حيث هدفت دراسة سميرة محارب وفاطمة عدنان ونوف مبارك (٢٠٢٢) الوقوف على رتبتي قوة السيطرة المعرفيَّة والاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانويَّة، وذلك على عينة مكونة من (٤٣٤) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانويَّة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين رتبتي قوة السيطرة المعرفيَّة والاستقلال الذاتي لدى الطلبة.

رابعًا فاعلية الذات البحثيَّة **research self–efficacy**

تعتبر فاعلية الذات أحد المحددات الرئيسية للتعلم والتي تستخدم لتفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصيَّة وخاصةً من وجهة نظر أصحاب التعلم الاجتماعي، وتشير إلى مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما يحققه الفرد فقط من إنجازات، ولكن أيضًا بالحكم على ما يمكنه إنجازه، وتتضمن معتقدات الفرد حول تنظيم تصرفاته اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكًا لفاعليته الذاتية في جميع المواقف؛ حيث تعتبر فاعلية الذات مرآة معرفية تشعر الفرد بالقدرة على التحكم في البيئة، وفاعلية الذات المرتبطة بمجال البحث العلمي عبارة عن الثقة في القدرة على تنفيذ أنشطة البحث من تنظيم خطة البحث والبحث في المكتبة والاطلاع والكتابة، ثمَّ النشر (بشرى إسماعيل، ٢٠١٧، ٥– ١٠).

ويشير Bandura أن الفاعلية الذاتية هي مدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصيَّة وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عالٍ بالفاعلية الذاتية يمكن أن يسلك بطرق أكثر كفاءة ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات البيئة واتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية، في حين أن الفرد الذي يشعر بنقص وانخفاض في فاعلية الذات لديه فإنه يشعر بالقلق وانخفاض كل من تقدير الذات والجهد المبذول لديه، بالإضافة إلى ضعف قدراته على المثابرة في مواجهة الصعوبات لإنجاز السلوك والعمل المطلوب (أحمد سمير ومحمد فتحي، ٢٠٢٠، ٩٣٠). وتأكيدًا لذلك أشار كلٌّ من Hill, Zwahr–Castro& Gonzale (2022, 68) أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة ينخرطون في الأنشطة والمهمات الأكثر تحدٍّ وصعوبة ويستمرون ويثابرون لفترة أطول، كما أنهم يعرضون تقنيات أكثر نضجًا وكفاءة في المهام والأنشطة الأكاديمية؛ حيث إنَّ الفاعلية الذاتية تؤدي دورًا كبيرًا في النجاح الأكاديمي للطلاب.

كما أكَّد Zimmerman (2000, 83) أن فاعلية الذات تتحدد في ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي: الفاعلية والتي تشير إلى مستوى قوة الدافع لدى الفرد لأداء المهام، والعمومية والتي تشير إلى انتقال فاعلية الذات إلى مواقف مشابهة، والقوة والتي تعني أن ذوي فاعلية الذات المرتفعة يكون لديهم القدرة على بذل الجهد أكبر في بيئة العمل. ويؤكِّد محمد عاشور ويحيى محمود (٢٠١٧، ١٣٣) أن نجاح الفرد يزيد من توقعات الفاعلية الذاتية لديه ويمنحه الثقة لأداء مهامه بنجاح.

وأكَّد Bandura أن فاعلية الذات تظهر واضحة في أربع عمليات أساسية، وهي: العمليات الوجدانية والمعرفيَّة والدافعية، وعملية اختيار السلوك، كما ميز الباحثون بين أنواع مختلفة من الفاعلية الذاتية العامة منها والخاصة، فقد درسوا مثلًا الفاعلية الذاتية الاجتماعيَّة والفاعلية الذاتية الانفعاليَّة والفاعلية الذاتية الأكاديمية أو البحثيَّة، وتشير الفاعلية الذاتية البحثيَّة إلى معتقدات الأفراد حول قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بنجاح وضمن المستوى المطلوب (عفاف متعب ونصر يوسف، ٢٠١٨، ١٦٥).

ويستند مفهوم الفاعلية الذاتية البحثيَّة إلى نظريَّة ألبرت باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي والتي افترضت أن سلوك الفرد يتحدد تبادليًّا بتفاعل ثلاثة مؤثرات، وهي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكيَّة، والعوامل البيئيَّة، وأطلق على هذه المثرات الحتمية التبادلية، كما

تفترض أنه لا يُوجد ما هو أكثر تأثيرًا في الحياة اليومية من اعتقاد الأفراد لفاعليتهم الذاتية البحثيَّة فعلى الرغم من امتلاك الأفراد لخبرات أو مهارات معينة إلا أن هناك فرقًا كبيرًا بين امتلاك هذه المهارات وبين أن يكون الفرد قادرًا على تنفيذها (Bandura, 2002, 2).

ويعرفها كلٌّ من Lane, Devonport, Milton& Williams (2003, 62) بأنها معتقدات الفرد على أداء مهام بحثيَّة محددة مطلوبة للإنجاز البحثي وبمستوى يتسم بالجودة من خلال مجموعة من الأبعاد وهي الدافعية البحثيَّة، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثيَّة، وتنظيم الوقت البحثي، وفهم المنطلقات النظريَّة، وفعالية الكتابة البحثيَّة.

ويشير Unrau& Beck (2005, 188) بأنه ثقة الفرد في تنفيذ أنشطة ومهمات البحوث، وأكَّد Bieschke(2006, 367) بأنها الأحكام حول قدرة الفرد على أداء بحوث محددة. ويرى كلٌّ من Mullikin, Bakken& Betz (2007, 370) بأنها الثقة لدى الباحث في قدراته على أداء المهام والأنشطة المرتبطة بالبحث. فهي اعتقاد الفرد في قدرته على النجاح في استكمال الجوانب المختلفة لعملية البحث العلمي (vaccaro, 2009, 22).

وفي هذا السياق، تشير بشرى إسماعيل (٢٠١٧، ٣) أن الفاعلية الذاتية البحثيَّة تُعد من محركات سلوك الطالب نحو البحث العلمي وضمان التصرف العلمي السليم من قبل الطالب في مختلف المواقف الحياتية المختلفة، بالإضافة إلى أهميتها في تشكيل شخصية الطالب العلميَّة وتوجيه سلوكه والتنبؤ به ودفعه لاستخدام المنهج العلمي في البحث العلمي، وتكوين العقليَّة العلميَّة السليمة. فتعرفها بأنها توقع طلبة الدراسات العليا لقدراتهم وإمكاناتهم على أداء المهام والأنشطة والواجبات والأبحاث المطلوبة منهم أثناء مرحلة الدراسات العليا، كما حددت في سياق نظريَّة باندورا أربعة محددات لفاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا، وهي: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالة الفسيولوجية والانفعاليَّة (بشرى إسماعيل، ٢٠١٧، ٩– ١٢). وقد جاءت تلك الأبعاد متوافقة مع ما ذكره كلٌّ من عادل السعيد وسعيد عبد الغني (٢٠٠٦، ٢٩١) من المصادر الأربعة لفاعلية الذات البحثيَّة والتي تتمثل في الخبرات المتقنة والخبرات البديلة والقناعات الاجتماعيَّة والحالة الفسيولوجيَّة.

واتفق كلٌّ من Seraji., Tavakkoli& Hoseini (2017, 2) مع Garnasih, Primiana, Effendi& Joeliaty (2017, 21) أن فاعلية الذات البحثيَّة هي إدراك الفرد وإيمانه بقدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الإجراءات لتحقيق وظائف بحثيَّة معينة؛ لذلك فإدراك الباحث لقدراته البحثيَّة يؤدي دورًا مهمًّا في إجراء البحوث بنجاح.

وتأكيدًا لهذا أشار المعتز بالله زين الدين (٢٠١٨، ١٦) أن الفاعلية الذاتية البحثيَّة هي توقع المتعلم وثقته بأنَّ لديه القدرة على البحث العلمي لتحقيق نتائج محددة، وتعتبر وسيطًا معرفيًّا للسلوك وتؤثر في عمليات الانتباه والتفكير، فالأفراد الذين يملكون إحساسًا قويًّا بالكفاءة الذاتية البحثيَّة يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى الحلول والنتائج المناسبة.

وأشارت زينب محمد (٢٠١٩، ٦٢٠) بأنها اعتقادات أو توقعات طالب الدراسات العليا في إمكاناته وقدراته في معالجة المهام والمشكلات والأنشطة البحثيَّة المختلفة، وتحديد الإجراءات المناسبة، وتتضمن مجموعة من الأبعاد، وهي (المبادرة والمثابرة البحثيَّة، والتخطيط البحثي، والمجهود البحثي، وطلب المساعدة البحثيَّة، وفاعلية الكتابة البحثيَّة).

واتفق كلٌّ من Randazzo, Priefer& Pasupathy (2021, 2) مع Hill, Zwahr–Castro& Gonzale (2022, 68) في أن فاعلية الذات البحثيَّة هي إيمان الفرد وثقته في قدرته على تنفيذ مهمة بحثيَّة محددة؛ حيث يرتبط بأداء وإنجاز المهام والمثابرة في إكمال المهمة.

ويؤكِّد فتحي مصطفى (٢٠٠١، ٢٣٠) أن الفاعلية الذاتية البحثيَّة مطلبٌ تفرضه طبيعة ما يشهده العالم اليوم من مستجدات وتحديات، فالمتعلمون الذين يمتلكون معتقدات عالية لفاعليتهم الأكاديمية البحثيَّة يحددون لأنفسهم طموحات مرتفعة ويحققون إنجازات معرفية رفيعة المستوى، بالإضافة إلى أنهم أكثر دقة في تقييم جودة إنجازاتهم مقارنةً بالمتعلمين المناظرين لهم الذين لديهم نفس القدرات المعرفيَّة ويعتقدون أنهم يفتقرون مثل هذه القدرات. كما تؤكد بدوية محمد (٢٠٢١، ٢١) بأنَّ فاعلية الذات البحثيَّة ليست قاصرة على مشاعر عامة، ولكنها أحكام تقويمية تصدر عن الفرد عما يمكنه إنجازه، بالإضافة إلى اتباع خطوات منهجية البحث العلمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثتين تعريف فعالية الذات البحثيَّة بأنها: توقع وثقة طالب الدراسات العليا وإيمانه بقدراته وإمكاناته على تنظيم وأداء وتنفيذ سلسلة من الإجراءات والمهام والأنشطة والواجبات والأبحاث المختلفة المطلوبة منه أثناء مرحلة الدراسات العليا، وتحديد الإجراءات المناسبة، واعتقاده في قدرته على النجاح في استكمال الجوانب المختلفة لعملية البحث العلمي وبمستوى يتسم بالكفاءة والجودة.

وأكَّد Bandura (2002, 211) أبعاد أساسية للفاعلية الذاتية البحثيَّة تتمثل في: أولًا درجة الفاعلية والتي تشير إلى درجة اعتقاد الفرد في كفاءته وفاعليته الذاتية البحثيَّة؛ أي مدى ثقته في قدراته البحثيَّة ومعلوماته، بالإضافة إلى اعتقاد الفرد وإدراكه وتقديره لذاته وأن لديه درجة من الفاعلية الذاتية تمكنه من أداء المهام التي يكلف بها، وثانيًا عمومية الفاعلية والتي تشير إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام البحثيَّة والواقعيَّة ذات الدلالة والتي يدرك المتعلم ويعتقد أنَّ بإمكانه أداءها تحت أي ظرف؛ وذلك لأنَّ توقعات الفاعلية تنتقل إلى المواقف المشابهة للمواقف الأوّلية، ثالثًا قوة الفاعلية والتي تشير إلى شدة أو قوة أو عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية البحثيَّة؛ أي شدة أو قوة أو عمق اعتقاد الفرد وإدراكه بإمكانيته أداء المهام والأنشطة البحثيَّة.

وأشار المعتز بالله زين الدين (٢٠١٨، ١٧) إلى مجموعة خصائص سلوكية للطلاب الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية البحثيَّة والتي منها التواضع والأمانة العلميَّة، وتوظيف العلم لحل ما يواجههم من مشكلات، والبُعد عن المعتقدات الخاطئة والعقلانية، والرغبة في المعرفة والبحث، والاستعداد لتغيير الرأي والشجاعة الأدبية، والبحث وراء المسببات الحقيقية للأحداث والظواهر العلميَّة، والتحرر من المعتقدات الخاطئة والخرافات والأفكار التقليدية، واستخدام معايير الموضوعية والدقة في تقدير الأدلة والملاحظات.

وفي إطار هذا هدفت دراسة بشرى إسماعيل التعرف على مستوى فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلبة الدراسات العليا وذلك على عينة مكونة من (٦٧١) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية بعددٍ من الدول العربية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى منخفض من فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلبة الدراسات العليا في الدرجة الكلية وفي بُعد توقع النجاح في اختيار المشكلة وبُعد القدرة على جمع الأدبيات النظريَّة، وبُعد توقع النجاح في عرض المقترح البحثي، وبُعد فاعلية اختيار التصميم المنهجي، وبُعد توقع القدرة

على عرض النتائج والمناقشة، بينما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في بُعد توقع النجاح في المقررات وبُعد كفاءة جمع البيانات.

كما أكَّد Bandura (1977) أن إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططًا ناجحة، بينما الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلًا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر؛ وذلك لأنَّ الإحساس المرتفع بالفاعلية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعَّال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية، فأكد Bandura أن الأفراد الذين لديهم سوء تقدير لفاعليتهم الذاتية، أما أن يبالغون في تقدير قدرتهم على إكمال المهمة المطلوبة منهم والذي بدوره يؤدي إلى فشلهم في تأديتها، أو أنهم يقللون من قدرتهم؛ ومن ثمَّ يفقدون فرصًا قد تشكل مسارًا لحياتهم (Lev, Kolassa& Bakken, 2010, 169).

وفي إطار ذلك يؤكد Gong, Chen& Li (2022, 2) أن فاعلية الذات البحثيَّة تدفع طلاب الدراسات العليا بأن يتقدموا في أبحاثهم ويطورون خططهم الفردية ليتم تنفيذها بشكل منظم، كما تعزز لديهم المشاعر والسلوكيات البناءة التي تؤدي إلى نتائج إيجابية وأن يكون لديهم الدافع لإكمال مسيرتهم الأكاديمية في الدراسات العليا، كما تساعدهم على أن يقرروا المستوى الذي يبذلونه من جهد في أداء مهمة ما، ومقدرًا مقاومتهم للصعاب والمواقف الضاغطة التي تواجههم.

ويؤكِّد كلٌّ من ناريمان محمد وأشرف أحمد وإيمان جمعة (٢٠١٠، ٢٠١٢) أنه يمكن وصف الطريقة التي تؤثر بها فاعلية الذات على السلوك والأداء؛ حيث إنَّ الفرد الذي يتمتع بفاعلية ذات إيجابية سوف يسعى إلى تحقيق مستوى أعلى من الأداء ولن يسيطر عليه الإحباط بسهولة؛ لأنه سيبذل قصارى جهده للبحث عن حلول جديدة ويثابر في حالة المهام الصعبة، بينما الفرد الذي لديه فاعلية ذات سلبية سوف يظل في مستويات أدنى في الأداء فشكّه في قدراته أثناء أداء مهمة ما سوف يضعف تركيزه؛ ومن ثمَّ سرعان ما يستسلم بسهولة عند مواجهة أي مهمة صعبة.

واتساقًا مع نظريَّة باندورا المعرفيَّة الاجتماعيَّة قد حدّد بعض الباحثين مثل Hoy & Spero (2005, 3) و(Lev, Kolassa, Bakken (2010, 169 و Dabas & Pandey (2015, 53) و Niehaus, Garcia & Reading (2018, 4) وأحمد

موسى (٢٠٢٠، ١٨– ١٩) و Bougmiza, Naja, Alchawa, Abed Alah, Al Kaabi, Al Kubaisi & Selim (2022, 1) أربعة مصادر لفاعلية الذات البحثيَّة، وهي: إنجازات الأداء وهي من أكثر المصادر تأثيرًا في فعالية الذات وتشير إلى نجاح طالب الدراسات العليا المتكرر في إنجازات المهمات التي كلف بها سابقًا والذي يولد لديه شعورًا إيجابيًّا حول قدرته على إتمام المهمات المتشابهة بنجاح وتبنى لديه اعتقاد قوي بفاعلية الذات لديه، والعكس الفشل المتكرر قد يقود إدراكه للفاعلية الذاتية كونه باحثًا وخاصةً إذا حدث هذا الفشل في المراحل الدراسية الأولى قبل أن يتبلور لديه إحساس قوي بفاعلية الذات البحثيَّة، والخبرات البديلة أو التجارب غير المباشرة وهي المصدر الثاني لفاعلية الذات البحثيَّة وهي أقل تأثيرًا من إنجازات الأداء ويستمدها طلبة الدراسات العليا من النماذج الاجتماعيَّة؛ حيث تشير إلى قدرة طالب الدراسات العليا على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعيَّة التي يتعايش معها، والإقناع اللفظي والتي تعتبر المصدر الثالث لفاعلية الذات البحثيَّة والتي تشير إلى عمليات التشجيع وردود الأفعال الإيجابيَّة أو السلبيَّة التي يتلقاها طالب الدراسات العليا من الآخرين والإقناع الاجتماعي من نصائح وتحذيرات لطالب الدراسات العليا؛ حيث يتولد لديهم معتقدات فاعلية الذات ويطورونها كنتيجة للرسائل الاجتماعيَّة التي تصلهم من الآخرين، والاستثارة الانفعاليَّة وهي المصدر الرابع والأخير للفاعلية الذاتية البحثيَّة والتي تشير إلى المشاعر الإيجابيَّة أو السلبيَّة المرتبطة بأداء طالب الدراسات العليا لمهمة محددة، بالإضافة إلى تأثير إدراك التغيرات الانفعاليَّة والجسميَّة لطالب الدراسات العليا على فاعلية الذات لديه، فذوو فاعلية الذات البحثيَّة يدركون هذه التغيرات على أنها عامل مُيسر ومنظم لأدائهم، بينما منخفضو فاعلية الذات البحثيَّة يدركون هذه التغيرات بأنها عائق لأدائهم ونجاحهم، بل وتتسبب في فشل قدرتهم على الإنجاز والنجاح.

أما عن أبعاد فاعلية الذات البحثيَّة فقد اختلفت الدراسات في تحديد هذه الأبعاد، كما تعددت وجهات النظر حول أبعاد فاعلية الذات البحثيَّة كل فيما يخدم أهداف بحثه؛ حيث تطورت أبعاد قياس فاعلية الذات البحثيَّة في الدراسات والبحوث التي كانت ضمن أهدافها بناء مقياس فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات؛ حيث قام كلٌّ من Phillips & Russell (1994) في دراستهم بتطوير مقياس فاعلية الذات البحثيَّة ليتضمن

أربعة أبعاد، وهي (مهارات تصميم البحث، ومهارات البحث العملي، والمهارات الإحصائيَّة ومهارات الكمبيوتر، ومهارات الكتابة)، في حين حدّد كلٌّ من Bishop & Bieschke (1998) في دراستهم أربعة أبعاد مختلفة عن الدراسة السابقة، وهي (وضع تصور للبحوث، وتنفيذ البحوث، والمهام المبكرة، وتقديم النتائج)، ثمَّ جاء Forester, Kahn& Hesson– McInnis (2004) ليطوروا مقياسًا لفاعلية الذات البحثيَّة يشمل أربعة أبعاد وهي (تحليل البيانات، ودمج وتكامل البحوث، وجمع البيانات، وفنيات الكتابة)، كما عرض عادل السعيد وسعيد عبد الغني (٢٠٠٦) مقياسًا يتضمن ستة أبعاد لفاعلية الذات البحثيَّة، وهي (الدافعية البحثيَّة، والتخطيط البحثي، وطلب المساعدة البحثيَّة، وفهم المنطلقات النظريَّة، وتنظيم الوقت البحثي، وفعالية الكتابة البحثيَّة).

وتؤكد زينب محمد (٢٠١٩) تعدد أبعاد فاعلية الذات البحثيَّة لطلبة الدراسات العليا؛ حيث أشارت في دراستها إلى خمسة أبعاد هم: المبادرة والمثابرة البحثيَّة والتي تشير إلى سعي طالب الدراسات العليا، ومحاولة تحقيق طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والاستمرارية والانتقال من نجاح إلى نجاح، والقدرة على التعامل مع المشكلات البحثيَّة التي تواجهه وحلها، ومواجهة الصعاب والمواقف المحبطة بعزيمة، وتحمل ما يقابله في العمل البحثي، والتخطيط البحثي والذي يشير إلى قيام طالب الدراسات العليا بوضع خطط مستقبلية وتحديد أهداف كل مرحلة بحثيَّة وتحليل الإمكانيات المتوفرة لبحث المشكل البحثيَّة وتطوير الخطط المناسبة لها مع تحديد العوامل المحددة لبحثه مثل التكلفة والوقت والصعوبات التي تواجهه، والمجهود البحثي والذي يشير إلى تفضيل طالب الدراسات العليا القيام بالمهام البحثيَّة التي تتطلب جهدًا ووقتًا في تنفيذها والسعي باستمرار والتكرار رغم الصعوبات والمعوقات؛ من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية، وتفضيل التدريب بدقة على مهارات البحث العلمي، وطلب المساعدة البحثيَّة والذي يشير إلى قيام طالب الدراسات العليا في أعماله بطلب المساعدة من زملائه الباحثين وكل فرد متخصص في مجاله عند التعرض لمشكلة بحثيَّة وطلب النصح والمشورة، وفاعلية الكتابة البحثيَّة والتي تشير إلى مستوى دوافع طالب الدراسات العليا وقدرته للأداء في الجوانب المختلفة للمهمات البحثيَّة. وجاءت دراسة أحمد سمير ومحمد فتحي (٢٠٢٠) لتعرض أربعة أبعاد لفاعلية الذات البحثيَّة، وهي (الدافعية البحثيَّة، وتنظيم الوقت البحثي، والاستثارة البحثيَّة، وطلب المشورة البحثيَّة).

المبررات النظريَّة للعلاقات المفترضة بين متغيرات الدراسة

أ) العلاقة بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة

يؤكد Sharot (2005, 5) أن الفرد يتعامل مع الواقع بما يحمله من خبرات ومعلومات والذي يمثل مجموعة تصورات في عقله عن هذا الواقع جلبها معه من الماضي، وصحة هذا التصور تتوقف على صحة إدراكه وفهمه له؛ وبالتالي تتوقف عليه صحة سلوكياته نحوه؛ لذلك فإنَّ تصور الفرد عن حدث ما ليس هو الحقيقة أو الواقع، وإنما هو تمثيلات رمزية محدودة ومتغيرة لبعض مظاهرها فقط، وحين يعجز الفرد عن تصور موقف معين؛ بسبب أنه لا يملك ما يكفي من الحقائق حوله فإنَّ ذلك سيقوده نحو قلق التصور المعرفي.

ولأن قلق التصور المعرفي هو خبرة انفعالية سلبية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بعمليات الإدراك والتفسير الخاطئ ويصاحبها تيار من الأفكار السلبيَّة غير الواقعية؛ ممَّا يؤدي إلى شعور الفرد بالتهديد والقلق المستمر (سهام عادل وعواطف إبراهيم وسناء محمد، ٢٠٢١، ١٧٥)، فأشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة؛ حيث هدفت دراسة محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢) الكشف عن إمكانية التنبؤ بقلق التصور المعرفي من خلال أبعاد الذاكرة الانفعاليَّة، وذلك على عينة مكونة من (٣٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنوفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة ضعيفة دالَّة إحصائيًّا بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة وعلاقة موجبة متوسطة بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة، وعدم وجود علاقة بين قلق التصور المعرفي والذاكرة الانفعاليَّة المحايدة، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بقلق التصور المعرفي من الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة فقط.

كما هدفت دراسة فاضل كردى وغيث محمد ونيفيان ياسر (٢٠١٨) التعرف على العلاقة بين الذاكرة الانفعاليَّة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية الرياضية وذلك على عينة مكونة من (٣٤٥) طالبًا من طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الكوفة، مع الأخذ في الاعتبار أن تلك الدراسة قد اعتمدت في قياس الذاكرة الانفعاليَّة على ذكريات الأحداث ذات الشحنات الانفعاليَّة السالبة. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيَّة بين الذاكرة الانفعاليَّة وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب دال للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في قلق التصور المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا.

ب) **العلاقة بين قلق التصور المعرفي وفاعلية الذات**، تفترض النظريَّة المعرفيَّة الاجتماعيَّة أن فعالية الذات المدركة تعمل بوصفها وسيطًا معرفيًّا لإثارة القلق واتخاذ الإجراءات المناسبة؛ حيث تكمن الوظيفة الأساسيَّة لفاعلية الذات المدركة في تمكن الفرد من التحكم والتنبؤ بأحداث حياته، كما أن القلق والتصورات المعرفيَّة السلبيَّة ذات علاقة عكسيَّة مع فاعلية الذات المدركة (Rolando, Carol., Diane& Kraff, 2001, 423). حيث توصَّلت دراسة Maddux (1991) أن انخفاض فاعلية الذات المدركة هي من ميزات اضطرابات القلق، بينما كشفت دراسة Meier, McCarthy& Schmeck (1984) أن القلق هو من المتنبئات المهمة السلبيَّة بانخفاض الفاعلية الذاتية المدركة.

كما هدفت دراسة علي صكر وختام محمد (٢٠١٥) الكشف عن الفروق في مستوى قلق التصور المعرفي وفق الفاعلية الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة القادسية العراقية وذلك على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة في مستوى قلق التصور المعرفي وفقًا للفاعلية الذاتية المدركة لدى الطلاب، فالطلاب ذوو الكفاية الذاتية المرتفعة أقل ميلًا للقلق؛ أي أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية المدركة أقل في مستوى قلق التصور المعرفي مقارنة بذوي المستوى المنخفض من الفاعلية الذاتية المدركة أظهروا مستوى أعلى في قلق التصور المعرفي. كما أشارت نتائج دراسة Yang, Zhang, Kong, Wang& Hong (2021) إلى وجود علاقة سلبية دالَّة إحصائيًّا بين فاعلية الذات العلميَّة وقلق التصور.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر سالب دال لقلق التصور المعرفي في الفاعلية الذاتية البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا".

ج) **العلاقة بين قلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفيَّة**، نجد أن قلق التصور المعرفي جانب معرفي يتخلله جانب وجداني في التكوين والعمليات، والذي يضبط الوجدان هو المعرفة، كما يدرك الطلاب سلوكهم ويقفون على حقيقة وجودهم من خلال تصوراتهم المعرفيَّة بدرجة عالية من القلق والذي ينتج عنه ردود أفعال غير متوازنة وغير منطقية لا تنسجم مع مستوى ما يصادفونه من تهديدات حقيقية في بيئتهم الخارجية والصراعات الداخلية النفسيَّة والتي

تدفعهم إلى المزيد من الاستجابات غير الملائمة مع الموقف؛ ومن هنا يكون الموقف مصدرًا للقلق بالنسبة للطالب (أحمد ثابت وعلاء سعيد، ٢٠٢١، ٥٤). وتأكيدًا لذلك هدفت دراسة زهراء جواد (٢٠١٧) التعرف على الفروق في العلاقة بين رتبتي قوة السيطرة المعرفيَّة والقلق المعرفي، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفيَّة والقلق المعرفي، في حين وجدت علاقة سالبة دالَّة إحصائيًّا بين الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة والقلق المعرفي.

كما هدفت دراسة أحمد ثابت وعلاء سعيد (٢٠٢١) التعرف على فعالية التدريب على التمثيل العقلي للأشكال في التحول الرتبي للقوة المعرفيَّة المسيطرة وأثره في تخفيف قلق التصور المعرفي، وذلك لدى عينة مكونة من (٥٦) تلميذًا بالمرحلة الإعداديَّة وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على تخفيف قلق التصور المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة في قوة السيطرة المعرفيَّة.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر سالب لقلق التصور المعرفي في الرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.

د) العلاقة بين الذاكرة الانفعاليَّة وفاعلية الذات البحثيَّة: إنَّ الخبرات الانفعاليَّة التي يتمّ الاحتفاظ بها لها تأثير كبير على التفاعل مع المواقف التعليميَّة اللاحقة، فقدرة الفرد على التذكر تجعله نشطًا في مواقف الحياة؛ وهذا يخلق حالة من التفاعل والتواصل مع الآخرين في المواقف الاجتماعيَّة وفي الوقت نفسه يؤثر على الانطباع الذاتي ورؤية الفرد لنفسه (ميرفت حسن، ٢٠٢٢، ٣٠٧). فالانفعال المعتدل المنظم ينشط التفكير والعمليات العقليَّة ويزيد الميل إلى مواصلة العمل، كما يساعد على تأدية الوظائف العقليَّة بنظام وتنسيق فيصبح الفرد أكثر اتزانًا في تفكيره وتصرفاته وأقل تحيزًا في أحكامه وهذا من أهم عوامل النجاح، بينما نجد أن عدم السيطرة على الانفعالات يؤثر على جميع العمليات العقليَّة تأثيرًا سلبيًّا ينتج عنها سلوكيات وأفعال تقلل من كفاءته في الدور المنوط به (ياسمينا محمد، ٢٠٢١، ٤١١).

وأكَّد كلٌّ من رضا عبد الله وأحمد حسن (٢٠٠٥، ١١) الدور المهم لمعتقدات فاعلية الذات في تحديد نمط تفكير الفرد وردود أفعاله الانفعاليَّة، ففاعلية الذات المرتفعة تخلق شعورًا من الهدوء في مواجهة المشكلات والمهام الصعبة، بينما يشعر منخفضو فاعلية الذات بمستويات

مرتفعة من القلق والضغط والإحباط وزاوية ضيقة في حلِّ المشكلات. وفي هذا السياق يؤكد Brígido (2013) ارتباط الفاعلية الذاتية للفرد بانفعالاته؛ حيث إنَّ الإثارة الانفعاليَّة السلبيَّة وحالة التوتر التي قد تصيب الفرد قد تعيق سلوك الفرد وتقلل توقعاته عن نفسه في النجاح وخصوصًا الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من القلق والقلق المفرط والذي سوف يتفاعل مع شعور الخوف؛ ممَّا ينتج عنه في نهاية الأمر شعور الأفراد بعدم الكفاءة (Yang, Zhang, Kong, Wang& Hong, 2021, 382) ، وتأكيدًا لذلك هدفت دراسة رضوى حسن ونجاح عبد الشهيد وهبة إبراهيم (٢٠١٩) تحديد مدى إسهام كل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات في الذاكرة الانفعاليَّة وذلك لدى عينة مكونة من (٢٩٦) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانويَّة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطيَّة بين الذاكرة الانفعاليَّة ومفهوم الذات؛ ومن ثمَّ لا يمكن التنبؤ بمفهوم الذات من خلال الذاكرة الانفعاليَّة.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب للذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة، ووجود تأثير مباشر سالب للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.

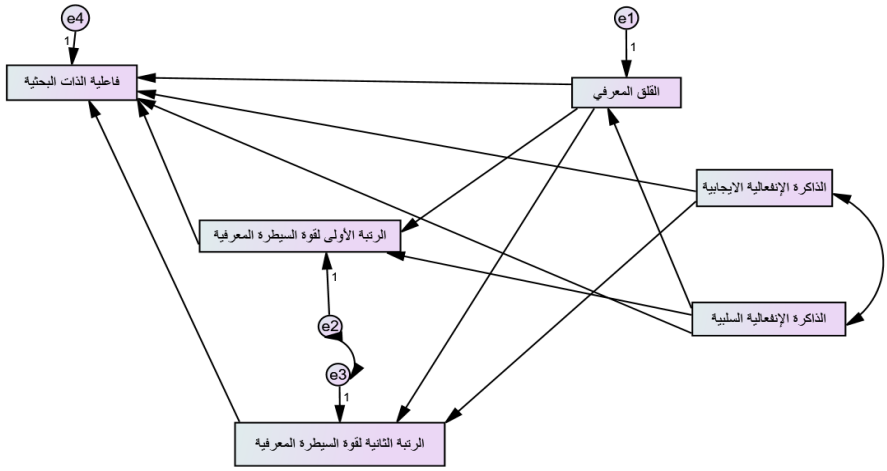
هـ) العلاقة بين الذاكرة الانفعاليَّة وقوة السيطرة المعرفيَّة والفاعلية الذاتية هدفت دراسة بشرى خطاب (٢٠١٣) معرفة طبيعة العلاقة بين ما وراء الذاكرة (والتي كان من أبعادها الذاكرة الانفعاليَّة والفاعلية الذاتية للذاكرة) ورتبة السيطرة المعرفيَّة لدى طلبة جامعة تكريت حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين ما وراء الذاكرة والسيطرة المعرفيَّة، وبين مكوني ما وراء الذاكرة (الكفاءة الذاتية للذاكرة والذاكرة الانفعاليَّة) والسيطرة المعرفيَّة. كما أجرى كلٌّ من عاصم عبد المجيد وعمرو محمد (٢٠٢٢) دراسة هدفت الكشف عن وجود تأثير دال للتنظيم المعرفي للانفعالات على قوة السيطرة المعرفيَّة وذلك على عينة مكونة من طلاب جامعة القاهرة وعددهم (١٢٠) طالبًا وطالبةً. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية.

كما هدفت دراسة غدير كاظم (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين رتبتي قوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة وذلك على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب

الجامعة. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، منها: إنَّ الطالبات الإناث أقل توجهًا من الطلبة الذكور في التوجه نحو الرتبة الأولى من السيطرة المعرفيَّة، بينما كان الطلبة الذكور أكثر توجهًا نحو الرتبة الثانية من الطالبات الإناث في قوة السيطرة المعرفيَّة، كما أسفرت النتائج بأنَّ فاعلية الذات الإبداعية تزداد مع الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة. وتأكيدًا لنتائج الدراسة السابقة جاءت دراسة علاء الدين السعيد والسيد أحمد محمود وحسنى زكريا وعاصم مبروك (٢٠٢٠) لتهدف الكشف عن تباين فاعلية الذات الإبداعية بتباين قوة السيطرة المعرفيَّة لدى طلبة مدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا (STEM) وذلك على عينة مكونة من (٢٣٠) طالبًا وطالبةً. وأسفرت النتائج عن وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين متوسط درجات فاعلية الذات الإبداعية وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والثانية لصالح قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية.

وبالتالي تفترض الباحثتان "وجود تأثير مباشر موجب للذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة لدى طلاب الدراسات العليا. ووجود تأثير مباشر موجب للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفيَّة لدى عينة الدراسة. ووجود تأثير مباشر موجب لكلٍّ من الرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة.

واستنادا إلى الأدبيات التجريبية التي روجعت، لاحظت الباحثتان أن الأبحاث والدراسات السابقة درست تأثير متغير على متغير آخر أو اثنين أو العلاقات بينهم ولم تتطرق لدراسة نمذجة العلاقات السببية بين الذاكرة الإنفعالية وقلق التصور المعرفي وفاعلية الذات البحثية وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا، كما أنه من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة أمكن صياغة فروض البحث التي جاء نصها في متن الإطار النظري والدراسات السابقة، وأنه في ضوء هذه الفروض تم توصيف نموذج مفترض يجمع كل مسارات العلاقات السببية المستنتجة من نتائج البحوث السابقة والتي يجب أن يتم دراستها في مراحل الدراسة المبكرة للعمل على تنمية المتغيرات التي تساعد طلاب الدراسات العليا في المراحل التالية لتحقق أهدافهم القريبة والبعيدة وحتى تحقق المنظومة البحثية هدفها المنشود كما بالشكل(١).



شكل (١): النموذج المفترض لتحليل مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة: بناءً على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١) تؤثر الذاكرة الإنفعالية الإيجابية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في كل من على حدة فاعلية الذات البحثية والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

٢) تؤثر الذاكرة الإنفعالية السلبية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في كل من على حدة قلق التصور المعرفي والرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

٣) تؤثر الذاكرة الإنفعالية السلبية تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة لدى عينة الدراسة.

٤) يؤثر قلق التصور المعرفي تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في كل من على حدة فاعلية الذات البحثية والرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

٥) تؤثر كل من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٦) يؤثر قلق التصور المعرفي تأثيراً غير مباشر دال عبر الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة

٧) يؤثر الذاكرة الانفعالية الإيجابية تأثيراً غير مباشر دال عبر الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٨) يؤثر الذاكرة الانفعالية السلبية تأثيراً غير مباشر دال عبر الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٩) تؤثر الذاكرة الانفعالية السلبية تأثيراً غير مباشر دال عبر القلق المعرفي في كل من حدة الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية وفاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءتها:

أولاً منهج الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام، حيث يسعى البحث الحالي إلى اختبار تحليل مسار للعلاقات السببية بين الذاكرة الانفعالية وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفية وفاعلية الذات البحثية المدركة لدى عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ (دبلوم عام – دبلوم مهنية– دبلوم خاص– تمهيدي ماجستير – تمهيدي دكتوراة) البالغ عددهم حوالي 1800طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

١) المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية:قوامها "٤٢٣" طالب وطالبة بالدبلوم العام الراغبون في استكمال دراستهم العليا في جميع المجموعات بمتوسط عمري (٢٧,٥١ سنة) وانحراف معياري (٤,٠٣) ممن وافقوا على تطبيق مقاييس الدراسة وقد استخدمت هذه العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الأربعة.

٢) العينة الأساسية: قوامها "٣٩٠" طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بجميع التخصصات منهم (٤١ ذكور و٣٤٩ إناث)[١] حيث تم استبعاد الطلاب والطالبات الذين لديهم بيانات مفقودة تعيق التحقق من أدلة ملاءمة النموذج المفترض للبيانات التي جمعت بواسطة أدوات الدراسة، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.

[١] عدد الإناث أكبر من عدد الذكور نظرا لأن طبيعة مجتمع الدراسة به نسبة الطالبات ٨٠.٧٦% بينما نسبة الطلبة ١٩.٢٤% وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٢_٢٠٢٣

جدول (١):
مواصفات العينة الأساسية وفقاً للعمر والنوع (ن=٣٩٠)

النوع		العمر الزمني		
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى العمر
ذكور	41	٢٥,٧	٣,٦	من ٢٢ إلى ٤٨
إناث	349	٢٥,٥	٣,٩٥	
العينة الكلية	390	٢٥,٤٨	٣,٩	

أدوات الدراسة:

١) استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة عددا من الأدوات (من إعداد الباحثتين)؛ لتحقيق الهدف من الدراسة، وهذه الأدوات هي مقياس الذاكرة الانفعالية ومقياس قلق التصور المعرفي ومقياس قوة السيطرة المعرفية ومقياس فاعلية الذات البحثية المدركة، وقد اتبعت الباحثتان الإجراءات الأتية لإعداد مقاييس الدراسة وتعرض الباحثتان فيما يلي هذه الإجراءات مجتمعة منعاً للتكرار في كل مقياس؛ حيث اعتمدت الباحثتان على ست خطوات أساسية في ضوئها تم بناء المقاييس على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تعريف السمة المقاسة:

استعرضت الباحثتان تعريفات متغيرات الدراسة من خلال أدبيات الدراسة ذات الصلة بالمفهوم، وتوصلت إلى تعريف إجرائي لكل متغير الذاكرة الانفعالية وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفية وفاعلية الذات البحثية المدركة

الخطوة الثانية: اختيار شكل المثيرات والاستجابات:

من خلال مسح الباحثتان للأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت كل من الذاكرة الانفعالية، وقلق التصور المعرفي، وقوة السيطرة المعرفية، وفاعلية الذات البحثية المدركة

- تم الاطلاع على بعض المقاييس للذاكرة الإنفعالية مثل (محمد عبد الرءوف ونجلاء عبد المحسن، ٢٠٢٢؛ آلاء سعد، ٢٠٠٨؛ رضوى حسن ونجاح عبد الشهيد وهبة إبراهيم ،٢٠١٩) وقد وجدت الباحثتان أن بعض مقاييس الذاكرة الانفعالية اعتمت على العبارات التقريرية وبعضها اعتمد على الصور التي تستدعي الخبرات الإيجابية والسلبية والمحايدة بينما رأتا الباحثتان في ضوء نظرية Dolcos and Cabeza (2002) أن الذاكرة الانفعالية تتضمن خبرات إيجابية وسلبية واعتمدت الباحثتان في قياسها على اختيار المثيرات في

شكل صور سارة وغير سارة؛ بحيث تكون أصدق في استدعاء الانفعال من العبارات التقريرية (Dolcos and Cabeza,2002, 255- 260)

- تم الاطلاع على بعض المقاييس لقلق التصور المعرفي مثل (أحمد ثابت وعلاء سعيد، ٢٠٢١؛ عادل وعواطف إبراهيم وسناء محمد، ٢٠٢١؛ محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن، ٢٠٢٢) وجدت الباحتان أن أبعاد المقاييس اختلفت باختلاف طبيعة الدراسة والهدف منها
- تم الاطلاع على بعض المقاييس قوة السيطرة المعرفية مثل (Stevenson and McKavanagh, 2002؛ أسامة أحمد عطا، ٢٠٢١؛ رجاء عبد الله ونادية الزهيري، ٢٠١٩)
- تم الاطلاع على بعض المقاييس لفاعلية الذات البحثية المدركة مثل (Forester, Kahn and Hesson-McInnis (2004 عادل السعيد وسعيد عبد الغنى، ٢٠٠٦؛ زينب محمد، ٢٠١٩؛ أحمد سمير ومحمد فتحى، ٢٠٢٠)

الخطوة الثالثة: وصف المقاييس في صورتها المبدئية[٢]:

١. مقياس الذاكرة الإنفعالية: إعداد الباحثتان

يهدف المقياس إلى التعرف على نمط الذاكرة الإنفعالية للأفراد إما إيجابية أو سلبية. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥١) مفردة في شكل صور تقدم كمثيرات انفعالية ، منها (٢٢) صورة سارة تثير استرجاع الانفعالات الإيجابية، و(٢٩) صورة غير سارة تثير استرجاع الانفعالات السلبية ويُجيبب الطالب عن مفردات المقياس على مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من " الصورة مثيرة للانفعال(مؤثرة وجدانياً) بدرجة قليلة جداً إلى الصورة مثيرة للانفعال(مؤثرة وجدانياً) بدرجة كبيرة جداً"

٢. مقياس قلق التصور المعرفي: إعداد الباحثتان

تم تصميم هذا المقياس بهدف قياس حالة القلق غير الواقعي التي تؤثر على حياة الطالب ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٧) مفردة، منها (٥) مفردات سلبية، يجيب الطالب عنها عِبر مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" إلى "نادراً"

[٢] الصورة المبدئية لمقاييس الدراسة

٣. مقياس قوة السيطرة المعرفية: إعداد الباحثتين

يهدف المقياس إلى التعرف على قوة السيطرة المعرفية والدفع الناتج عن العوامل المهمة ضمن بيئة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا، ويتكون المقياس من (٤٤) مفردة موزعة على رتبتين

أ) قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وتشمل (٢٢) مفردة تشير إلى اتباع الطالب لتعليمات معلمه وممارسة الروتينات وتقليد العمل، ويشمل المفردات من ١إلى ٢٢

ب)قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية: وتشمل (٢٢) مفردة تشير إلى قيام الطالب بأداء مهامه وحل المشكلات لمواجهة المواقف المختلفة، ويشمل المفردات من ٢٣ إلى ٤٤.

ويجيب الطالب عن مفردات المقياس عِبر مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" إلى "نادراً"

٤. مقياس فاعلية الذات البحثية المدركة: إعداد الباحثتان

يهدف المقياس إلى التعرف على معتقدات طالب الدراسات العليا حول قدرته على إتمام المهمات البحثية بنجاح ، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤١) مفردة يجيب الطالب عنها عِبر مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" إلى "نادراً"

الخطوة الرابعة: تحكيم المقياس:

عرضت الباحثتان مقاييس الدراسة في الصورة المبدئية، على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (٥) من أساتذة علم النفس التربوي[٣] وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بكل متغير والتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاده؛ بقصد معرفة رأى المحكمين من حيث: انتماء كل مفردة إلى البعد الذي يقيسها، وملاءمة مفردات المقاييس لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وإضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقاييس، وتعديل المفردات أو حذف ما يرونه غير مناسب. قد ارتكزت غالبية نتائج التحكيم على تعديل الصياغات واستبدال بعض مقاييس الاستجابة خاصة مقياس ليكرت الذي تم تعديله من ثلاثي إلى خماسي ولم يسفر التحكيم عن حذف أية مفردة من مفردات المقاييس الأربعة.

[٣] ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

الخطوة الخامسة: انتقاء المفردات (العبارات)

تم انتقاء المفردات التي يجب الإبقاء عليها في المقاييس بصورتها النهائية، من خلال إجراءات تقييم الخصائص السيكومترية للمفردات، وذلك على النحو الآتي: تم تطبيق مقياس الدراسة بعد تعديل المفردات (في ضوء أراء السادة المحكمين) على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٢٣) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا (الدبلوم العام) جميع الشعب، بمتوسط عمري (٢٧,٥١) وانحراف معياري (٤,٠٣) ، وذلك بهدف التحقق من صدق المقاييس وثباتها، بحيث تصبح مؤهلة للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

أ - صدق المقاييس:

أ-١) الصدق العاملي: لاستكشاف البنية العاملية لمقاييس الدراسة لدى مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية المكونة من (٤٢٣) طالباً وطالبة بالدراسات العليا (الدبلوم العام)، استخدمت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 21) مع التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman ,1995) وتعرض الجداول التالية قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) لكل مقياس من مقاييس الدراسة الأربعة.

جدول (٢):
نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذاكرة الانفعالية (ن= ٤٢٣)

العامل الأول				العامل الثاني			
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
٢٨	٠,٨١٦	٢٧	٠,٧٢٩	٤٧	٠,٧٧٥	٤٤	٠,٦٧١
٢٩	٠,٧٨٩	٢٦	٠,٧٠٤	٤٦	٠,٧٧٠	٤٣	٠,٦٦٥
٢٥	٠,٧٧٥	٣٣	٠,٦٩٨	٤٨	٠,٧٦٨	٥١	٠,٦٣٩
١٨	٠,٧٦٤	٣٢	٠,٦٦٤	٤٥	٠,٧٤٤	٣٩	٠,٦٣٧
٣٤	٠,٧٤٣	١٠	٠,٦٤٥	٥٠	٠,٧٣٣	٣٦	٠,٦٢٠
٣٠	٠,٧٤١	٣١	٠,٥٨٢	٤٩	٠,٦٩٤	٤١	٠,٥٧٨
٢٤	٠,٧٣٣	-	-	٤٠	٠,٦٧٩	-	-
الجذر الكامن	٧,٥٩١			٦,٩٤٥			
نسبة التباين المفسرة %	% ٢٩,١٩٦			% ٢٦,٧١٣			
KMO	٠,٩٤٥						
بارتليت	χ^2 (٣٢٥) = ٧٤٥٠,٦٠١ , p < .001						
التباين الكلي %	% ٥٥,٩٠٩						

يتضح من جدول (٢) الحصول على حل ثنائي العامل (بالنسبة لمقياس الذاكرة الانفعالية) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٥٥,٩٠٩% من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ١٣" مفردة مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٩,١٩٦%" وقد أطلق على هذا العامل " ذاكرة الانفعالات الإيجابية"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ١٣" مفردة مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٦,٧١٣%" وقد أطلق على هذا العامل "ذاكرة الانفعالات السلبية"، ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي الصدق البنائي للمقياس.

جدول (٣):
نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على قلق التصور المعرفي (ن= ٤٢٣)

العامل الأول						العامل الثاني	
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
٢	٠,٧٨٢	٣	٠,٧١٤	٦	٠,٦٥٨	٢٦	٠,٨٤٦
١١	٠,٧٤٧	١٤	٠,٦٩٥	١٩	٠,٦٤٨	٢٧	٠,٨١٥
١٢	٠,٧٤٠	٨	٠,٦٩١	٢٠	٠,٦٢٥	٢٥	٠,٧٢٦
٥	٠,٧٣٢	١٣	٠,٦٧٩	١٥	٠,٥٨٨	٢١	٠,٦٤٥
١	٠,٧٣٢	١٧	٠,٦٧٧	-	-	٢٣	٠,٥٨٨
الجذر الكامن	٧,٣١٢					٤,٢٥٤	
نسبة التباين المفسرة %	% ٣٨,٤٨٦					% ٢٢,٣٨٨	
KMO	٠,٩٥٧						
بارتليت	χ^2 (١٧١) = ٥٢١٨,٦١٢ , p < .001						
التباين الكلي %	٦٠,٨٧٤						

يتضح من جدول (٣) الحصول على حل ثنائي العامل (بالنسبة لمقياس قلق التصور المعرفي) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٦٠,٨٧٤% من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ١٤" مفردة مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها " ٣٨,٤٨٦% وقد أطلق على هذا العامل " العجز عن إدراك وتفسير الأحداث والمواقف"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٥" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٢,٣٨٨ %" وقد أطلق على هذا العامل " والتوقع غير المنطقي للأمور "

جدول(٤):
نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس قوة السيطرة المعرفية(ن= ٤٢٣)

العامل الأول				العامل الثاني			
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
١٩	٠,٧٦٨	١٠	٠,٦٧٣	٢٦	٠,٧٤١	٣٠	٠,٦٥٦
١٦	٠,٧٥٨	٧	٠,٦٦٠	٢٥	٠,٧١٤	٢٣	٠,٦٥١
١٥	٠,٧٥٦	٨	٠,٦٥٠	٣٥	٠,٦٩٣	٤١	٠,٦٤٧
٢٠	٠,٧٤٥	٩	٠,٦٥٠	٣٩	٠,٦٨٧	٤٢	٠,٦١١
١٨	٠,٧٤٠	١٢	٠,٦١٩	٢٩	٠,٦٨٤	٢٨	٠,٦١١
٢١	٠,٧٣١	٣	٠,٦٠٧	٢٧	٠,٦٦٨	٤٣	٠,٥٨٠
٦	٠,٦٨٠	١٣	٠,٦٠٢	٤٠	٠,٦٦٨	٣٧	٠,٥٦٠
الجذر الكامن	٧,٤٧٧			٦,٦٢٤			
نسبة التباين المفسرة %	% ٢٦,٧٠٤			% ٢٣,٦٥٦			
KMO	٠,٩٤١						
بارتليت	χ^2 (٣٧٨) = ٦٣٨٣,٩٢٠ , p < .001						
التباين الكلي %	% ٥٠,٣٦١						

يتضح من جدول (٤) الحصول على حل ثنائي العامل (بالنسبة لمقياس قوة السيطرة المعرفية) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٥٠,٣٦١% من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ١٤" مفردة مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٦,٧٠٤%" وقد أطلق على هذا العامل "قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى"، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ١٤" مفردة مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "٢٣,٦٥٦" %" وقد أطلق على هذا العامل "قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية".

جدول(٥):
نتائج EFA وفقاً لاستجابات عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات البحثية (ن= ٤٢٣)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع	رقم المفردة	التشبع
٢٣	٠,٦٧٨	٥	٠,٧٠	١٤	٠,٦٧٨	٣٥	٠,٦٨٢	٣٩	٠,٧٦٧
٢٥	٠,٦٢٦	٤	٠,٦٨٣	١٥	٠,٦٦٠	٣٢	٠,٦٥٠	٣٨	٠,٦٣٢
٢٦	٠,٦٢٤	٦	٠,٦٧١	١٣	٠,٦٥٢	٣٠	٠,٦٤٩	٤٠	٠,٦٠٩
٢٧	٠,٦١٩	١	٠,٦٣٩	١٢	٠,٦٥١	٢٩	٠,٦٤١	٣٦	٠,٦٠٠
٢٤	٠,٥٩٩	٧	٠,٦٢٣	١٦	٠,٦٣٦	٣٤	٠,٦٠١	٤١	٠,٥٧١
٢١	٠,٥٩٤	٢	٠,٦١٣	١١	٠,٥٦٩	٣١	٠,٥٨٦	-	-
٢٨	٠,٥٦٧	٣	٠,٦٠٢	١٧	٠,٥٦٢	-	-	-	-
١٩	٠,٥٥٠	٩	٠,٥٣٢	١٨	٠,٥٥٥	-	-	-	-
٢٢	٠,٥٤٧	٨	٠,٥٠٧	١٠	٠,٥٣٦	-	-	-	-
٢٠	٠,٥٣٠	-	-	-	-	-	-	-	-
الجذر الكامن	٥,٩٨٤	٥,٦٦٨		٥,٥٢٦		٤,٣١١		٣,٦٩٢	
نسبة التباين المفسرة %	١٥,٣٤٢	١٤,٥٣٤		١٤,١٦٨		١١,٠٥٣		٩,٤٦٧	
KMO	٠,٩٧١								
بارتليت	χ^2 (٧٤١) = ١٢٣٨٠,٢٩٥ , p < .001								
التباين الكلي %	٦٤,٥٦٥ %								

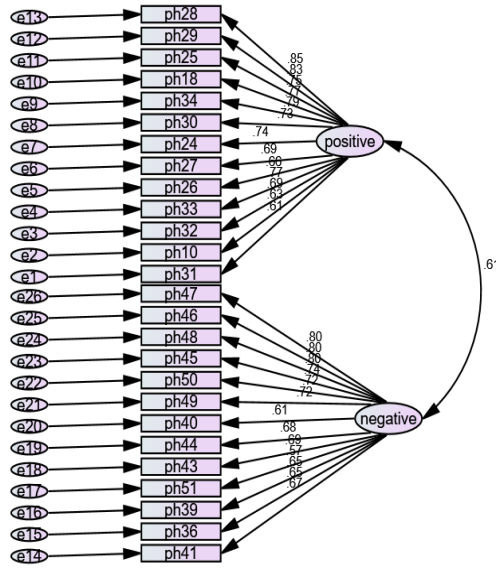
يتضح من جدول (٥) الحصول على حل خماسي العامل (بالنسبة لمقياس فاعلية الذات البحثية المدركة) يلائم بيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة ويفسر نسبة كلية للتباين قدرها ٦٤,٥٦٥ % من التباين. وبقيم تشبع تجاوزت ٠,٥٠ تشبع على العامل الاول عدد" ١٠" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٥,٣٤٢%" وقد أطلق على هذا العامل " تنظيم الوقت البحثي "، بينما تشبع على العامل الثاني عدد" ٩" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها "١٤,٥٣٤" %" وقد أطلق على هذا العامل "التخطيط للأداء البحثي "، وكذلك تشبع على العامل الثالث عدد"٩" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها" ١٤,١٦٨%" وقد أطلق على هذا العامل "الدافعية للبحث"، بينما تشبع على العامل الرابع عدد " ٦" مفردات مفسراً نسبة من التباين قدرها ١١,٠٥٣% وقد أطلق على هذا العامل "طلب المساعدة للستفادة البحثية"، وأخيراً تشبع على

العامل الخامس عدد "٥" مفردات مفسراً نسبة من التباين الكلي قدرها ٩,٤٦٧٥% وقد أطلق على هذا العامل " المجهود البحثي"

٢-١) الصدق التوكيدي:

قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA لمقاييس الدراسة باستخدام برنامج Amos(v. 21) في ضوء التحليل الاستكشافي للمقاييس وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي وتوصلت نتائج التحليل إلى ما يلي:

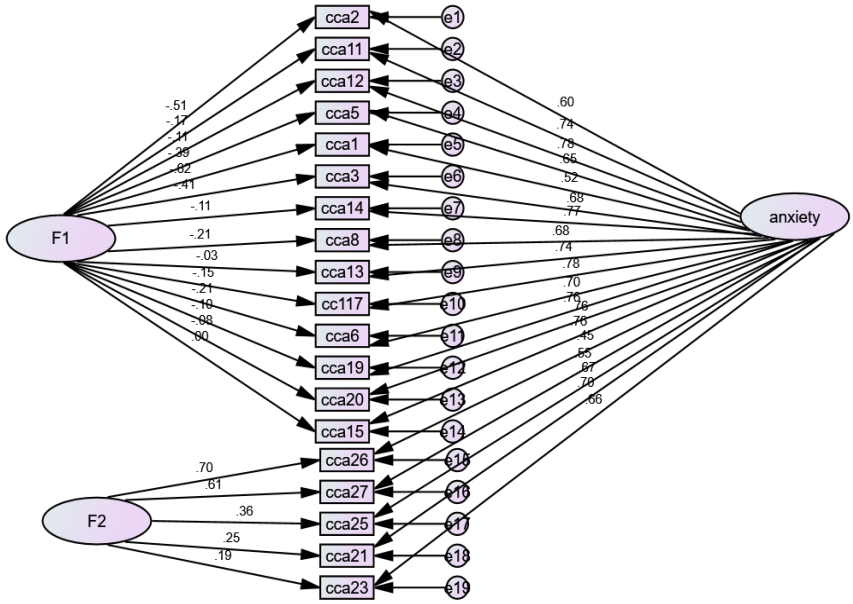
أ) مقياس الذاكرة الإنفعالية



شكل (٢): النموذج البنائي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الذاكرة الإنفعالية

يتضح من شكل(٢) ان مقياس الذاكرة الإنفعالية يتكون من عاملين فرعيين من الدرجة الأولى هما ذاكرة الانفعالات الإيجابية وذاكرة الإنفعالات السلبية

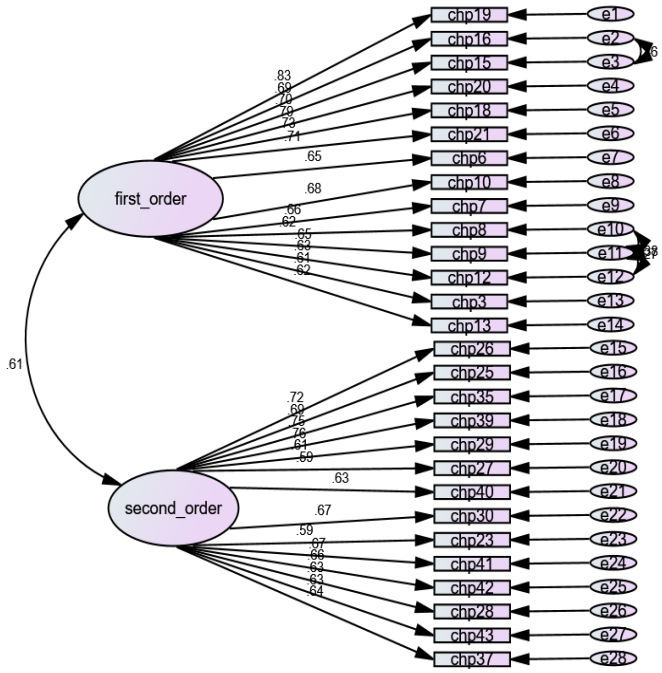
ب) مقياس قلق التصور المعرفي



شكل (٣): النموذج البنائي التوكيدي (ثنائي العامل Bi factor) لمقياس قلق التصور المعرفي

يتضح من شكل(٣) ان مقياس مهارات التفكير المستقبلي يتكون من عاملين فرعيين من الدرجة الأولى هما (العجز عن إدراك وتفسير الأحداث والمواقف، والتوقع غير المنطقي للأمور) بالإضافة إلى عامل عام تشبعت عليه جميع مفردات المقياس مما يدل على أنه يمكن قياس مهارات التفكير المستقبلي من خلال أبعاده وكذلك من خلال الدرجة الكلية للمقياس.

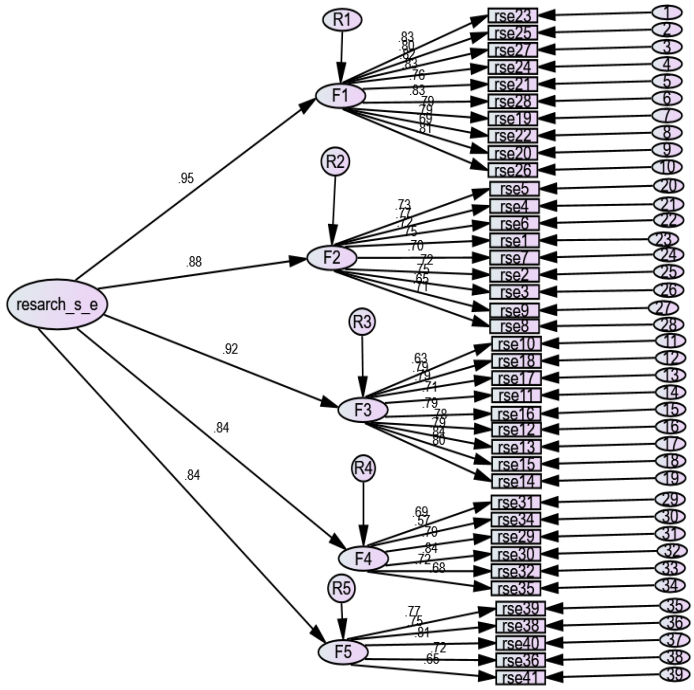
ج) مقياس قوة السيطرة المعرفية:



شكل (٤): النموذج البنائي التوكيدي (من الدرجة الأولى) لمقياس قوة السيطرة المعرفية

يتضح من شكل(٤) ان مقياس قوة السيطرة المعرفية يتكون من عاملين فرعيين من الدرجة الأولى هما ("الرتبة الأولى، والرتبة الثانية)

د. مقياس فاعلية الذات البحثية المدركة:



شكل (٥): النموذج البنائي التوكيدي (من الدرجة الثانية) لمقياس فاعلية الذات البحثية المدركة

يتضح من شكل (٥) ان مقياس فاعلية الذات البحثية المدركة يتكون من خمسة عوامل فرعية من الدرجة الأولى هي (تنظيم الوقت البحثي، والتخطيط للأداء البحثي، والدافعية للبحث، وطلب المساعدة للستفادة البحثية، والمجهود البحثي). بالإضافة إلى عامل من الدرجة الثانية تشبعت عليه عوامل الدرجة الأولى. ويوضح جدول(٧) أدلة التطابق للنماذج السابقة وفقاً لاستجابة مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن= ٤٢٣)

جدول(٦):
أدلة التطابق للنموذج التوكيدي للمقاييس الأربعة

المقياس/ الأدلة	CMIN/df	RMR	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
الذاكرة الانفعالية	٢,٩	٠,٠٤	٠,٩٤	٠,٩١	٠,٩١٦	٠,٩٠٦	٠,٩١٦	٠,٠٧
قلق التصور المعرفي	٢,٩	٠,٠٤	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٥	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٠٦
قوة السيطرة المعرفية	٢,٩	٠,٠٥	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٠٦
فاعلية الذات البحثية	٢,٨	٠,٠٤	٠,٩٧	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٠٦
قيمة المحك	أقل من ٥	أقل من ٠,٠٥	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أقل من ٠,٠٨

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك للمقاييس الأربعة بما يؤكد على مطابقة النماذج لقياس الذاكرة الانفعالية وقلق التصور المستقبلي وقوة السيطرة المعرفية، وفاعلية الذات البحثية لبيانات المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية

١-٣) الصدق التمايزي: تحققت الباحثة من الصدق التمايزي لمقاييس (الذاكرة الانفعالية، وقلق التصور المعرفي، وقوة السيطرة المعرفية، وفاعلية الذات البحثية) من خلال الاعتماد على مصفوفة factor Score Weights المبينة، كما تم الاعتماد على محك Ware et al.(2007) الذي ربط بين الصدق التمايزي والاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٥) مع عواملها الفرعية المفترضة، ويصبح معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوز لقيمة (٠,٥) مقبولاً. (Ware et al.,2007 as cited in Kim et al., 2013) وتوضح الجداول التالية قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها للمقاييس الأربعة.

جدول (٧)
قيم أوزان الدرجات على عواملها كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس الذاكرة الانفعالية

المفردة	الذاكرة الانفعالية الإيجابية	الذاكرة الانفعالية السلبية
٢٨	٠.١٠٣	٠.٠١٢
٢٩	٠.٠٨٩	٠.٠١١
٢٥	٠.٠٣٢	٠.٠٠٤
١٨	٠.٠٤٨	٠.٠٠٦
٣٤	٠.٠٦٦	٠.٠٠٨
٣٠	٠.٠٤٨	٠.٠٠٦
٢٤	٠.٠٣٥	٠.٠٠٤
٢٧	٠.٠٣٢	٠.٠٠٤
٢٦	٠.٠١٠	٠.٠٠١
٣٣	٠.٠٥٩	٠.٠٠٧
٣٢	٠.٠٣٢	٠.٠٠٤
١٠	٠.٠١٥	٠.٠٠٢
٣١	٠.٠١٢	٠.٠٠١
٤٧	٠.٠٠٤	٠.٠٩٤
٤٦	٠.٠٠٤	٠.٠٨٩
٤٨	٠.٠٠٤	٠.٠٩٢
٤٥	٠.٠٠٢	٠.٠٥١
٥٠	٠.٠٠٣	٠.٠٧١
٤٩	٠.٠٠٣	٠.٠٦٨
٤٠	٠.٠٠٤	٠.٠٩٠
٤٤	٠.٠٠٤	٠.٠٨٦
٤٣	٠.٠٠٤	٠.٠٨٧
٥١	٠.٠٠٣	٠.٠٦٣
٣٩	٠.٠٠٣	٠.٠٧٦
٣٦	٠.٠٠٣	٠.٠١٧
٤١	٠.٠٠٣	٠.٠١٧

جدول (٨)
قيم أوزان الدرجات على عواملها كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس قلق التصور المستقبلي

المفردة	العجز عن ادراك وتفسير الأحداث والمواقف	التوقع غير المنطقي للأمور
٢	٠.٠٧٥	٠.٠١٤
١٢	٠.٠٥٤	٠.٠١٣
١١	٠.٠٤٢	٠.٠١١
٥	٠.٠٦٤	٠.٠١٦
١	٠.٠٤٦	٠.٠١١
٣	٠.٠٧٣	٠.٠١٨
١٤	٠.٠٨٠	٠.٠٢٠
٨	٠.٠٦٠	٠.٠١٥
١٧	٠.٠٩٤	٠.٠٢٣
١٣	٠.٠٦٣	٠.٠١٦
١٩	٠.٠٧٨	٠.٠١٩
٢٠	٠.٠٧٤	٠.٠١٨
١٥	٠.٠٦٧	٠.٠١٧
٦	٠.٠٦٢	٠.٠١٦
٢٦	٠.٠١٣	٠.٠٩٨
٢٧	٠.٠١٦	٠.١٢٤
٢٥	٠.٠٢٣	٠.١٧٦
٢١	٠.٠١٨	٠.١٣٨
٢٣	٠.٠١٥	٠.١١٣

جدول (٩)
قيم أوزان الدرجات على عواملها كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس قوة السيطرة المعرفية

المفردة	الرتبة الأولى	الرتبة الثانية
١٩	٠.١٥٦	٠.٠٠٩
١٦	٠.٠٤٥	٠.٠٠٣
١٥	٠.٠٥٠	٠.٠٠٣
٢٠	٠.١٣٤	٠.٠٠٨
١٨	٠.٠٩٣	٠.٠٠٥
١٢	٠.٠٧٦	٠.٠٠٤
٦	٠.٠٦٤	٠.٠٠٤
١٠	٠.٠٧٠	٠.٠٠٤
٧	٠.٠٦٨	٠.٠٠٤
٨	٠.٠٤٩	٠.٠٠٣
٩	٠.٠٤١	٠.٠٠٢
١٢	٠.٠٦١	٠.٠٠٤
٣	٠.٠٥٤	٠.٠٠٣
١٣	٠.٠٦٠	٠.٠٠٣
٢٦	٠.٠٠٧	٠.٠٨٤
٢٥	٠.٠٠٦	٠.٠٦٧
٣٥	٠.٠٠٨	٠.٠٩٣
٣٩	٠.٠٠٨	٠.٠٨٧
٢٩	٠.٠٠٥	٠.٠٥١
٢٧	٠.٠٠٣	٠.٠٣٧
٤٠	٠.٠٠٤	٠.٠٤٩
٣٠	٠.٠٠٦	٠.٠٧١
٢٣	٠.٠٠٤	٠.٠٤٥
٤١	٠.٠٠٦	٠.٠٦٥
٤٢	٠.٠٠٦	٠.٠٦٤
٢٨	٠.٠٠٥	٠.٠٥٢
٤٣	٠.٠٠٤	٠.٠٤٦
٣٧	٠.٠٠٥	٠.٠٥٧

جدول (١٠)
قيم أوزان الدرجات على عواملها كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس فاعلية الذات البحثية

المفردة	تنظيم الوقت البحثى	تخطيط الأداء البحثى	الدافعية للبحث	طلب المساعدة للاستفادة البحثية	المجهود البحثى
٢٣	٠.٠٩٤	٠.٠١١	٠.٠٠٧	٠.٠١٨	٠.٠١٣
٢٥	٠.٠٨٣	٠.٠١٠	٠.٠٠٦	٠.٠١٦	٠.٠١٢
٢٧	٠.٠٩٢	٠.٠١١	٠.٠٠٧	٠.٠١٧	٠.٠١٣
٢٤	٠.٠٩٤	٠.٠١١	٠.٠٠٧	٠.٠١٨	٠.٠١٣
٢١	٠.٠٦٢	٠.٠٠٧	٠.٠٠٥	٠.٠١٢	٠.٠٠٩
٢٨	٠.٠٩٢	٠.٠١١	٠.٠٠٧	٠.٠٠١٧	٠.٠١٣
١٩	٠.٠٧٨	٠.٠٠٩	٠.٠٠٦	٠.٠١٥	٠.٠١١
٢٢	٠.٠٧٧	٠.٠٠٩	٠.٠٠٦	٠.٠١٥	٠.٠١١
٢٠	٠.٠٤٩	٠.٠٠٦	٠.٠٠٤	٠.٠٠٩	٠.٠٠٧
٢٦	٠.٠٨٨	٠.٠١١	٠.٠٠٧	٠.٠١٧	٠.٠١٢
٥	٠.٠٠٨	٠.٠٧٩	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
٤	٠.٠١٠	٠.١٠٠	٠.٠١٢	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢
٦	٠.٠٠٧	٠.٠٦٨	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
١	٠.٠٠٩	٠.٠٨٩	٠.٠١١	٠.٠٠٣	٠.٠٠٢
٧	٠.٠٠٨	٠.٠٧٥	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
٢	٠.٠٠٨	٠.٠٧٦	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
٣	٠.٠٠٩	٠.٠٨٤	٠.٠١٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
٩	٠.٠٠٦	٠.٠٥٩	٠.٠٠٧	٠.٠٠٢	٠.٠٠١
٨	٠.٠٠٧	٠.٠٦٩	٠.٠٠٨	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢
١٠	٠.٠٠٥	٠.٠٠٩	٠.٠٣٥	٠.٠٠٣	٠.٠٠٤
١٨	٠.٠٠٩	٠.٠١٧	٠.٠٦٧	٠.٠٠٦	٠.٠٠٨
١٧	٠.٠٠٩	٠.٠١٧	٠.٠٦٨	٠.٠٠٦	٠.٠٠٨
١١	٠.٠٠٦	٠.٠١٢	٠.٠٤٦	٠.٠٠٤	٠.٠٠٦
١٦	٠.٠٠٨	٠.٠١٦	٠.٠٦٢	٠.٠٠٦	٠.٠٠٧
١٢	٠.٠٠٨	٠.٠٠١٦	٠.٠٦٢	٠.٠٠٦	٠.٠٠٧
١٣	٠.٠٠٩	٠.٠١٦	٠.٠٦٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٨
١٥	٠.٠١١	٠.٠٢٢	٠.٠٨٦	٠.٠٠٨	٠.٠١٠
١٤	٠.٠٠٩	٠.٠١٧	٠.٠٦٦	٠.٠٠٦	٠.٠٠٨
٣١	٠.٠١٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٣	٠.٠٨٨	٠.٠٠٨
٣٤	٠.٠٠٧	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠٥٩	٠.٠٠٦
٢٩	٠.٠١٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٤	٠.١٢٧	٠.٠١٢
٣٠	٠.٠١٩	٠.٠٠٣	٠.٠٠٥	٠.١٦٦	٠.٠١٦
٣٢	٠.٠١٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٣	٠.٠٩١	٠.٠٠٩
٣٥	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٢	٠.٠٨٠	٠.٠٠٨
٣٩	٠.٠١٢	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٠١٣	٠.١٥٣

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

	٣٨	٠.٠١٠	٠.٠٠٢	٠.٠٠٥	٠.٠١٢	٠.١٣٦
	٤٠	٠.٠١٥	٠.٠٠٣	٠.٠٠٧	٠.٠١٦	٠.١٩٢
	٣٦	٠.٠٠٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٤	٠.٠١٠	٠.١١٦
	٤١	٠.٠٠٧	٠.٠٠١	٠.٠٠٣	٠.٠٠٧	٠.٠٨٨

يتضح من جدول (٧) و (٨) و(٩) و(١٠) أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول في كل مقياس أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، وهكذا بالنسبة لكل عامل من عوامل المقاييس الأربعة

جدول (١١)
قيم معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس الذاكرة الانفعالية

المفردة	الذاكرة الانفعالية الإيجابية	الذاكرة الانفعالية السلبية
٢٨	٠,٨٤٧	٠,٤٧٩
٢٩	٠,٨٣١	٠,٤٨١
٢٥	٠,٧٨٥	٠,٤٢٨
١٨	٠,٧٨٧	٠,٤١٧
٣٤	٠,٧٩٥	٠,٤٩٤
٣٠	٠,٧٦٤	٠,٤٢٤
٢٤	٠,٧٦٣	٠,٤٦٧
٢٧	٠,٧٢٧	٠,٣٨١
٢٦	٠,٦٩٩	٠,٣٥٨
٣٣	٠,٧٧٣	٠,٤٥٠
٣٢	٠,٧٢٩	٠,٤٧١
١٠	٠,٦٧٤	٠,٣٤٠
٣١	٠,٦٥٤	٠,٤٣٨
٤٧	٠,٤٥٨	٠,٧٩٨
٤٦	٠,٤٦٦	٠,٨١٣
٤٨	٠,٤٧٤	٠,٨٠٢
٤٥	٠,٤٠٢	٠,٧٧٥
٥٠	٠,٤٠٢	٠,٧٤٧
٤٩	٠,٤٤٩	٠,٧٣٦
٤٠	٠,٢٧٢	٠,٦٣٨
٤٤	٠,٤٠٤	٠,٧٠٩
٤٣	٠,٤٥٣	٠,٧٢٧
٥١	٠,٢٦٤	٠,٦١٣
٣٩	٠,٤١٦	٠,٦٨٧
٣٦	٠,٤٣٥	٠,٦٩٧
٤١	٠,٤٨٥	٠,٧٠٩

جدول (١٢)
قيم معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس قلق التصور المستقبلي

المفردة	نقص كفاءة التعامل مع الأحداث والمواقف	العجز عن توقع المستقبل
٢	٠,٧٤٨	٠,٤٠٨
١١	٠,٧٨٦	٠,٤٠٤
١٢	٠,٨٠٥	٠,٤٥٢
٥	٠,٧٥٨	٠,٤٩٥
١	٠,٦٨٩	٠,٤٠١
٣	٠,٧٨١	٠,٤٧١
١٤	٠,٧٨٨	٠,٤٧٤
٨	٠,٧٤١	٠,٤٠٨
١٣	٠,٧٤٤	٠,٤٠٤
١٧	٠,٧٩٩	٠,٤١٨
٦	٠,٧٥٧	٠,٤٧٤
١٩	٠,٧٧٤	٠,٤٠٢
٢٠	٠,٧٦٣	٠,٤١٣
١٥	٠,٧٤٧	٠,٤١١
٢٦	٠,٤١٠	٠,٧٩٥
٢٧	٠,٤٢٠	٠,٨٢٨
٢٥	٠,٤١٤	٠,٨١٩
٢١	٠,٤٥٤	٠,٧٨١
٢٣	٠,٤٠٦	٠,٧٣٨

جدول (١٣)
قيم معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس قوة السيطرة المعرفية

المفردة	الرتبة الأولى	الرتبة الثانية
١٩	٠,٨٠٩	٠,٤٨١
١٦	٠,٧٤٦	٠,٣٠٣
١٥	٠,٧٥٥	٠,٣٢٨
٢٠	٠,٧٧٥	٠,٤٥٧
١٨	٠,٧٤٨	٠,٣٨١
١٢	٠,٧٣٧	٠,٣٤٩
٦	٠,٧٠٠	٠,٣٤٠
١٠	٠,٧١٨	٠,٤٣٧
٧	٠,٦٩٢	٠,٣٨٨
٨	٠,٦٧٣	٠,٣٤٧
٩	٠,٦٩٦	٠,٤٢٣
١٢	٠,٦٧٣	٠,٤٢٢
٣	٠,٦٤٥	٠,٣٦٥
١٣	٠,٦٥٦	٠,٤٠٩
٢٦	٠,٣٧٤	٠,٧٤١
٢٥	٠,٣٤٢	٠,٧١١
٣٥	٠,٤٦٤	٠,٧٤٨
٣٩	٠,٤٩٩	٠,٧٦٥
٢٩	٠,٢٣٥	٠,٦٥٢
٢٧	٠,٢١٤	٠,٦٥٦
٤٠	٠,٢٧٥	٠,٦٨٠
٣٠	٠,٤١٥	٠,٦٩٦
٢٣	٠,٢٤٩	٠,٦٣٣
٤١	٠,٤٠٧	٠,٦٩٠
٤٢	٠,٤٣٧	٠,٦٧٢
٢٨	٠,٣٩٦	٠,٦٧٢
٤٣	٠,٤٣١	٠,٦٧٤
٣٧	٠,٤٧٩	٠,٦٥٦

جدول (١٤)
قيم معاملات ارتباط البنود مع الأبعاد الفرعية كمؤشر للصدق التمايزي لمقياس فاعلية الذات البحثية

المفردة	تنظيم الوقت البحثى	تخطيط الأداء البحثى	الدافعية للبحث	طلب المساعدة للاستفادة البحثية	المجهود البحثى
٢٣	٠,٨٥٦	٠,٦٢١	٠,٦٢٩	٠,٦٢٩	٠,٦١٣
٢٥	٠,٨١٢	٠,٥٩٥	٠,٦٦٥	٠,٥٨٦	٠,٦٢١
٢٧	٠,٨٢٧	٠,٦٤٤	٠,٦٧٢	٠,٥٩٤	٠,٦١٣
٢٤	٠,٨٣٩	٠,٦٣٧	٠,٦٢٩	٠,٦٣٣	٠,٦٣٥
٢١	٠,٨٤٨	٠,٦٣٤	٠,٦٤٦	٠,٦٦١	٠,٦٤١
٢٨	٠,٨٠٢	٠,٦٣٣	٠,٦٤٤	٠,٥٨٨	٠,٥٤٥
١٩	٠,٨٣٩	٠,٦٥١	٠,٦٧٠	٠,٦٧٦	٠,٦٣١
٢٢	٠,٨٠٩	٠,٦٨٤	٠,٧٣٢	٠,٥٩٩	٠,٥٩٦
٢٠	٠,٨١٠	٠,٦٦٢	٠,٦٩٠	٠,٦٤٦	٠,٥٦٧
٢٦	٠,٧٢٨	٠,٥٩١	٠,٦٧٦	٠,٤٨١	٠,٥٢٦
٥	٠,٥٧٤	٠,٧٦٨	٠,٥٧٤	٠,٣٧٩	٠,٤٣٩
٤	٠,٦١٣	٠,٧٩٦	٠,٦١٥	٠,٤٢٥	٠,٤٨٨
٦	٠,٥٩٣	٠,٧٧٤	٠,٥٨٧	٠,٤٧٥	٠,٤١٧
١	٠,٦٠٦	٠,٧٧٤	٠,٦١٧	٠,٤٧٥	٠,٥١٦
٧	٠,٥٧٢	٠,٧٤٥	٠,٦١٩	٠,٤٥١	٠,٤٩٨
٢	٠,٥٦٦	٠,٧٥٤	٠,٦٠٤	٠,٤٦٦	٠,٤٤١
٣	٠,٦٤١	٠,٧٧١	٠,٦٢٠	٠,٤٧٨	٠,٤٨٥
٩	٠,٥٢٣	٠,٧٠١	٠,٦١٨	٠,٤٦٧	٠,٤٦٨
٨	٠,٦١٢	٠,٧٤٣	٠,٦٧٤	٠,٥٢٤	٠,٥٣٢
١٤	٠,٦٥٨	٠,٦٦٤	٠,٨٣١	٠,٥٦٣	٠,٥٥٣
١٥	٠,٧١٠	٠,٦٦٠	٠,٨٥٤	٠,٥٩١	٠,٦٠٧
١٣	٠,٦٣٨	٠,٦٥٢	٠,٨٢٦	٠,٥٣٣	٠,٥٣٦
١٢	٠,٦٣٨	٠,٦٦	٠,٨١٦	٠,٥٣٢	٠,٥٧١
١٦	٠,٦٦٦	٠,٦٣٤	٠,٨٠٩	٠,٥٦٧	٠,٥٦٩
١١	٠,٥٩٠	٠,٦٨٤	٠,٧٥٧	٠,٤٧٠	٠,٥٢٥
١٧	٠,٧٢٤	٠,٧٠٣	٠,٨٠٢	٠,٥٧٠	٠,٥٣٩
١٨	٠,٧٢٥	٠,٥٩٥	٠,٨٠١	٠,٥٦٩	٠,٥٥٧
١٠	٠,٤٩٢	٠,٤٦٨	٠,٦٩١	٠,٤٣١	٠,٤٦٠
٣٥	٠,٥٢٧	٠,٤٦٨	٠,٥١٢	٠,٧٤٩	٠,٤٨٨
٣٢	٠,٥٨١	٠,٤٨٠	٠,٥٢٠	٠,٧٨٢	٠,٥٥٧
٣٠	٠,٦٧٧	٠,٥١٢	٠,٥٩٩	٠,٨٤٢	٠,٥٢٣
٢٩	٠,٦٣٧	٠,٤٩٧	٠,٥٥٣	٠,٨٠٨	٠,٥١١
٣٤	٠,٤٤٠	٠,٣٦٠	٠,٤٢١	٠,٦٨٢	٠,٦٨٢
٣١	٠,٥٧٧	٠,٤٨٧	٠,٤٩٥	٠,٧٥٨	٠,٥٥٣
٣٩	٠,٥٥٤	٠,٤٨٣	٠,٥٣٣	٠,٤٩٢	٠,٨٣٩
٣٨	٠,٥٧٠	٠,٥٠١	٠,٥٧٠	٠,٥٣١	٠,٨٠٩
٤٠	٠,٦٢١	٠,٥٦٠	٠,٦٢١	٠,٥٩٦	٠,٨٢٤
٣٦	٠,٥٢٠	٠,٥٣٢	٠,٥٢٠	٠,٦٠١	٠,٧٨٥
٤١	٠,٤٨٩	٠,٤٢٥	٠,٤٨٩	٠,٤٨١	٠,٧٣٣

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتبين من الجداول (١١) و (١٢) (١٣) (١٤)،أن معاملات ارتباط البنود بأبعادها الفرعية جميعها دالة تجاوزت قيمة (٠,٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع الأبعاد الاخرى، مما يؤكد تحقق الصدق التمايزي للمقاييس.

كما تم التأكد من الاتساق الداخلي لمقايس الدراسة لمقاييس الدراسة[٤]،من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات البعد الأول والثاني والدرجة الكلية لمقياس قلق التصور المعرفي وكانت قيمها (٠,٩٧٩، ٠,٨٣٦) على التوالي كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة الفرعية بالدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية وكانت قيمها (٠,٩٣٨، ٠,٨٨٧، ٠,٩١٨، ٠,٨٢٥ ، ٠,٨١٤) على التوالي وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١.

٢)الثبات

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقاييس الأربعة فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وثبات البنية وجدول (١٥) يوضح قيمة ثبات كل المقياس.

[٤] مقياس قلق التصور المعرفي وفعلية الذات البحثية لهما درجة كلية أما مقياس الذاكرة الانفعالية وقوة السيطرة المعرفية ليس لهما درجة كلية

جدول (15):
قيم معاملات الثبات[٥] لكل مكون من مكونات المقياس الأربعة (ن=٤٢٣)[٦]

اسم المقياس	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات McDonald's ω	Gutmann's λ6	Cronbach's α	CR[٧]
الذاكرة الإنفعالية	الإيجابية	٠,٩٨٣	٠,٩٤٩	٠,٩٣٧	٠,٩٣٧
	السلبية	٠,٩٢٧	٠,٩٣٢	٠,٩٢٥	٠,٩٣
قلق التصور المستقبلي	ع١	٠,٩٤٥	٠,٩٤٨	٠,٩٤٥	٠,٩٤
	ع٢	٠,٨٥٣	٠,٨٣٣	٠,٨٥٢	٠,٨٥
	المقياس ككل	٠,٩٥٠	٠,٩٥٨	٠,٩٥٠	٠,٩٤٣
قوة السيطرة المعرفية	الرتبة الأولى	٠,٩٢٧	٠,٩٣٥	٠,٩٢٦	٠,٩٢٥
	الرتبة الثانية	٠,٩١٥	٠,٩١٩	٠,٩١٣	٠,٩١٥
فاعلية الذات البحثية	ع١	٠,٩٤٥	٠,٩٤٧	٠,٩٤٥	٠,٩٤٥
	ع٢	٠,٩٠٨	٠,٩٠٨	٠,٩٠٧	٠,٩٠٨
	ع٣	٠,٩٣٠	٠,٩٣٠	٠,٩٢٩	٠,٩٢٩
	ع٤	٠,٨٦٥	٠,٨٥٤	٠,٨٦٤	٠,٨٦٤
	ع٥	٠,٨٥٩	٠,٨٣٤	٠,٨٥٧	٠,٨٥٦
	المقياس ككل	٠,٩٧٣	٠,٩٨٠	٠,٩٧٣	٠,٩٤٨

يتضح من نتائج جدول(١٢) أن المقاييس الأربعة وأبعادها الفرعية تتسم بدرجات عالية من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية.

تقدير درجات المقاييس الأربعة:

لما كانت المقاييس الأربعة (الذاكرة الإنفعالية ، وقلق التصور المعرفي، ووقوة السيطرة المعرفية، وفاعلية الذات البحثية) يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي (فيأخذ الطالب الدرجة ٥ إذا كانت استجابته "تنطبق بشدة، ويأخذ الدرجة ٤ إذا كانت استجابته "تنطبق كثيراً"، ويأخذ الدرجة ٣ إذا كانت استجابته "تنطبق لحد ما"، ويأخذ درجة ٢ إذا كانت استجابته "لاتنطبق"، ويأخذ درجة ١ إذا كانت استجابته" نادراً") ويحصل الطالب على درجة لكل بعد من أبعاد المقاييس بالإضافة إلى الدرجة الكلية الناتجة عن مجموع درجات الأبعاد في مقياسي قلق التصور المعرفي وفاعلية الذات البحثية،

[٥] تم استخدام برنامج JASP لحساب معاملات الثبات ، كما تم حساب قيمة ألفا الطبقية للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة

[٦] ملحق (٣) قيم الثبات في حالة حذف المفردة

[٧] ثبات البنية Composite Reliability ويوضح ملحق (٤) خطوات حسابه

جدول (١٦)
يوضح توزيع الدرجات والمفردات لكل مقياس في صورته النهائية.

اسم المقياس	الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الذاكرة الإنفعالية	الإيجابية	١٣	٢٨، ٢٩، ٢٥، ١٨، ٣٤، ٣٠، ٢٤، ٢٧، ٢٦، ٣٣، ٣٢، ١٠، ٣١	٦٥	١٣
	السلبية	١٣	٤٧، ٤٦، ٤٨، ٤٥، ٥٠، ٤٩، ٤٠، ٤٤، ٤٣، ٥١، ٣٩، ٣٦، ٤١	٦٥	١٣
قلق التصور المستقبلي	ع١	١٤	٢، ١١، ١٢، ٥، ١،٣، ١٤، ٨، ١٣، ١٧، ٦، ١٩، ٢٠، ١٥	٧٠	١٤
	ع٢	٥	٢٦، ٢٧، ٢٥، ٢١، ٢٣	٢٥	٥
	المقياس ككل	١٩		٩٥	١٩
قوة السيطرة المعرفية	الرتبة الأولى	١٤	١٩، ١٦، ١٥، ٢٠، ١٨، ٢١، ٦، ١٠، ٧، ٨، ٩، ١٢، ٣، ١٣	٧٠	١٤
	الرتبة الثانية	١٤	٢٦، ٢٥، ٣٥، ٣٩، ٢٩، ٢٧، ٤٠، ٣٠، ٢٣، ٤١، ٤٢، ٢٨، ٤٣، ٣٧	٧٠	١٤
فاعلية الذات البحثية	ع١	١٠	٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٤، ٢١، ٢٨، ١٩، ٢٢، ٢٠	٥٠	١٠
	ع٢	٩	٥، ٤، ٦، ١، ٧، ٢، ٣، ٩، ٨	٤٥	٩
	ع٣	٩	١٤، ١٥، ١٣، ١٢، ١٦، ١١، ١٧، ١٨، ١٠	٤٥	٩
	ع٤	٦	٣٥، ٣٢، ٣٠، ٢٩، ٣٤، ٣١	٣٠	٦
	ع٥	٥	٣٩، ٣٨، ٤٠، ٣٦، ٤١	٢٥	٥
	المقياس ككل	٣٩		١٩٥	٣٩

يتضح من جدول (١٦) أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع السمة المقاسة إلى ارتفاع السمة المقاسة، وانخفاض الدرجة تشير إلى انخفاض السمة موضع القياس.

خطوات جمع البيانات: جمعت بيانات المقاييس من خلال التطبيق على بعض طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ وقبل تطبيق المقياس على هذه العينات شرحت لهم الباحثتان طبيعة البحث، والهدف منه، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وضرورة عدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها، كما تم الشرح لأفراد العينة كيف يجيبون عن المفردات خاصة المنفي منها، وذلك من

خلال مقياس ليكرت الخماسي، كما طلبتا من أفراد العينة أن يجيبوا بعناية عن المفردات، وإعلامهم بالمدلول السيكلوجي للدرجات العالية والمنخفضة لكل مقياس منها . وقد أظهر طلاب الدراسات العليا الاهتمام والجدية في الإجابة عن أسئلة هذه المقاييس. واستغرق الإجابة عن مفردات المقاييس ٦٠ دقيقة في المتوسط.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

٢) الإطلاع على أدبيات البحث والمقاييس السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة

٣) إعداد الأدوات وصياغة العبارات في ضوء التعريف الإجرائي لكل متغير وأبعاده وعرض المقاييس على السادة المحكمين للتحقق من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

٤) عرضت الباحثتان أدوات الدراسة على بعض طلاب الدراسات العليا وعددهم (٢٨) طالباً وطالبة (٢١ طالبة و٧ طلبة) وذلك للتحقق من فهمهم لعبارات المقاييس، وبناء على استفساراتهم حول معاني العبارات تم إضافة بعض الكلمات داخل قوسين لتوضيح معاني العبارات غير المفهومة لهم والتي تحتاج إلى إيضاح.

٥) تم تحديد مجتمع الدراسة.

٦) تم تطبيق المقاييس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية.

٧) استخدام الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق وثبات الأدوات ومناسبتها للتطبيق النهائي.

٨) تم التطبيق النهائي على العينة الأساسية للدراسة؛ حيث استغرق التطبيق حوالي أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

٩) استخدام المعالجات الإحصائية الملائمة وعمل الجداول الخاصة بنتائج الدراسة للتحقق من صحة الفروض وتفسير النتائج المستخلصة

١٠) تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

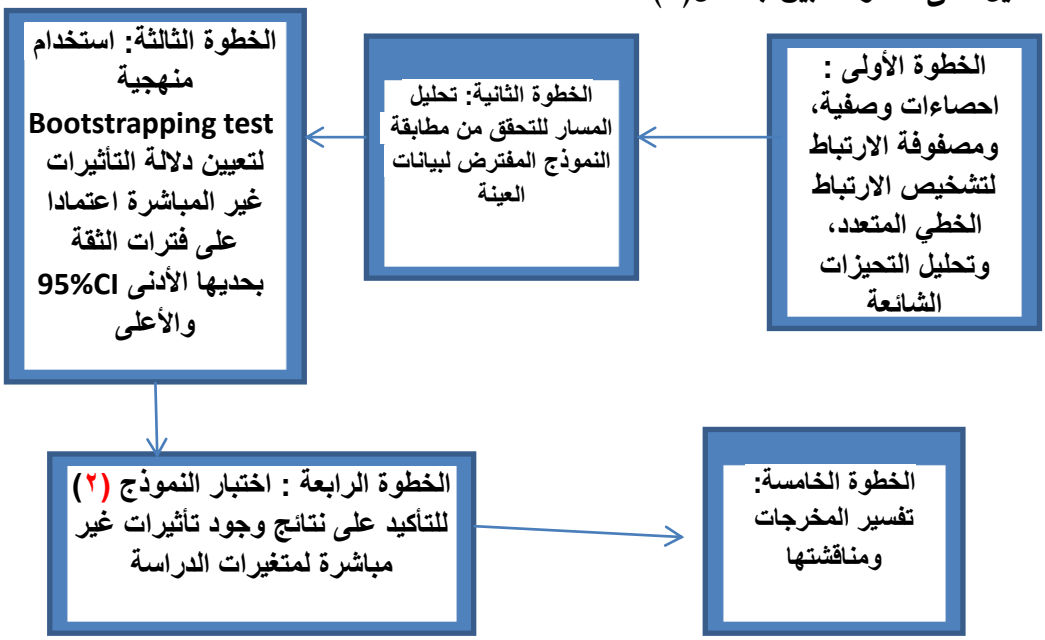
استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث والإجابة عن تساؤلاته والتحقق من صحة فروضه:

التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة (SPSS21) ، التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (إصدار ٢٣)، الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي

الالتواء والتفلطح)، تحليل المسار بين المجموعات للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة بواسطة آموس (إصدار ٢٣)، ألفا كرونباخ وأوميجا وجاتمان وثبات البنية لتقدير الثبات، تقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، تحليل الدور الوسطي analysis mediation بواسطة Test Bootstrapping استعانة ببرنامج آموس، استخدام اختبارات Sobel, Aronian, Goodman لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى اكتشاف بنية العلاقات السببية بين الذاكرة الإنفعالية وقلق التصور المعرفي وفاعلية الذات البحثية وقوة السيطرة المعرفية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا قوامها (ن=٣٩٠) . وللتحقق من مدى صحة فروض البحث اتبعت الباحثتان استراتيجية التحليل على النحو المبين بالشكل(٦):



شكل(٦): استراتيجية التحليل الإحصائي المتبعة لاختبار صحة فروض الدراسة وتساؤلاتها.

الخطوة الأولى:

أ) حساب الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد قبل تحليل البيانات لدى عينة الدراسة (ن= ٣٩٠).

جدول (١٧):

الاحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الذاكرة الإنفعالية الإيجابية	٤٨,٤٧	١١,٣٣	-٠,٥٢	-٠,٢٣١
الذاكرة الإنفعالية السلبية	٤٤,٠٣	١٤,٥٤٢	-٠,٣٨	-١,٠
قلق التصور المعرفي	٤٤,١٩	١٤,٩	٠,٦٣٩	٠,٧٢١
الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية	٥٥,٢١	٩,٥	-٠,٥٢٥	-٠,٢٨٦
الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية	٥٤,١٦	٩,٠	-٠,٣٢	-٠,٢١
فاعلية الذات البحثية	١٤٧,٤٩	٢٥,٤	-٠,٠٤	-٠,٦٢

جدول (١٨):

مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد

المتغيرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	VIF	Tolerance	Durbin-Watson
١)الذاكرة الإنفعالية الموجبة	-						١,١	٠,٩	
٢)الذاكرة الإنفعالية السالبة	٠,١٤٨**	-					١	٠,٩	
٣)قلق التصور المعرفي	-٠,١١٣*	٠,١٧٧**	-				١	٠,٩	
٤) الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية	٠,٢٢١**	٠,١٣٨**	-٠,١٦٣**	-			١,٤	٠,٦٨	٢,٠٤
٥) الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية	٠,١٤٥**	٠,١٩٠**	-٠,١٠٣*	٠,٥٧٣**	-		١,٣	٠,٧	
٦)فاعلية الذات البحثية	٠,١٧٣**	٠,٢٣٥**	-٠,١٦٣**	٠,٧٧٧**	٠,٥٢٧**	-			

يلاحظ من جدول(١٧) و(١٨) ما يلي:

١) البيانات أعتدالية لا تميل إلى الالتواء أو التقلطح وتقع قيمها في حدود القاعدة المتعارف عليها (+١،-١) .

٢) البيانات خالية من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد muiticollinearity حيث أن قيم عامل التضخم التباين جاءت دون القيم القطعية وكذلك قيم Tolerance.

٣) لاختبار افتراض أنه لا يوجد ارتباط متسلسل بين البواقي (لكل حالة نسبة خطأ لاتؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية) استخدمت الباحثتان إحصاءة Durbin– Watson = ٢,٠٤ وهي تقع في المدى المقبول من(١,٥– ٢,٥).

٤) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الذاكرة الإنفعالية الإيجابية وكل من الذاكرة الإنفعالية السلبية وفاعلية الذات البحثية وقلق التصور المعرفي والرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية. وكذلك بين الذاكرة الإنفعالية السلبية وكل من فاعلية الذات البحثية وقلق التصور المعرفي والرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية ، وكذلك بين قلق التصور المعرفي وكل من فاعلية الذات البحثية والرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية، وكذلك بين فاعلية الذات البحثية وكل من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية وأخيراً بين الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية

٥) تؤكد نتائج مصفوفة الارتباطات البينية أن البيانات لا توجد بها مشكلات الارتباط الخطي المتعدد، حيث لاتوجد ارتباطات بينية تجاوزت ٠,٨٠ فأكثر.

ب) لتحليل التحيزات الشائعة Common Bias Method

يمثل تحيز الأسلوب الشائع مقدار الارتباط الزائف بين المتغيرات التي تنشأ نتيجة استخدام نفس الطريقة (يعني طريقة القياس المستندة لتطبيق عدد من المقاييس على نفس العينة في جلسة واحدة) لكي نقيس كل متغير. علاوة على ذلك أبلغ Reio(2010) عن أن CMV يهدد صدق الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث حول ارتباط الأبنية السيكلوجية ويتسبب في ظهور تحيزات منتظمة في الدراسة إما في تضخيم أو بخس قيم الارتباط بين هذه الأبنية. إنه يشار إلى CMV على أنه نوع من تباين طريقة القياس وليس تباينا يرجع للبنية المقاسة أو الممثلة بواسطة هذه المقاييس (Campbell & Fiske,1959) . علاوة على

أنه يؤدي كذلك (CMV) إلى اتساق داخلي زائف يعكس ارتباطا واضحا بين المتغيرات؛ ذلك الارتباط الذي تم إنشاؤه بواسطة المصدر المشترك.

(Reio, 2010; Campbell & Fiske, 1959 as cited in: Shehnaz, Ramayah & Sajilan, 2017).

ولتشخيص مدى وجود هذه المشكلة في بيانات البحث استخدمت الباحثتان نتائج اختبار هارمان أحادي العامل Harman's Single-Factor Test حيث إن هذا الاختبار من أكثر الاختبارات استخداما بين الباحثين لتشخيص CMV في دراساتهم. ويمثل اختبار "هارمان أحادي العامل" إجراء تحليل بعدي يُنفذ بعد جمع البيانات لفحص ماإذا كان هناك عامل واحد يفسر التباين في البيانات أم لا (Chang et al.,2010). في هذه الطريقة يقوم الباحث بتحميل كل المفردات الخاصة بكل بنية من أبنية المقاييس المستخدمة ليقوم بتحليلها عامليا لفحص مدى تشبعها جميعا على عامل مفرد وحيد أو ماإذا كانت نتائج العامل العام الوحيد تفسر معظم التباينات المشتركة بين المقاييس أم لا ؛ فإذا ماتبين عدم ظهور عامل وحيد يفسر معظم التباين المشترك بين المتغيرات (المفردات) فهذا يعني أن CMV ليست مشكلة في هذه الدراسة (Chang et al., 2010).

جدول(١٩):

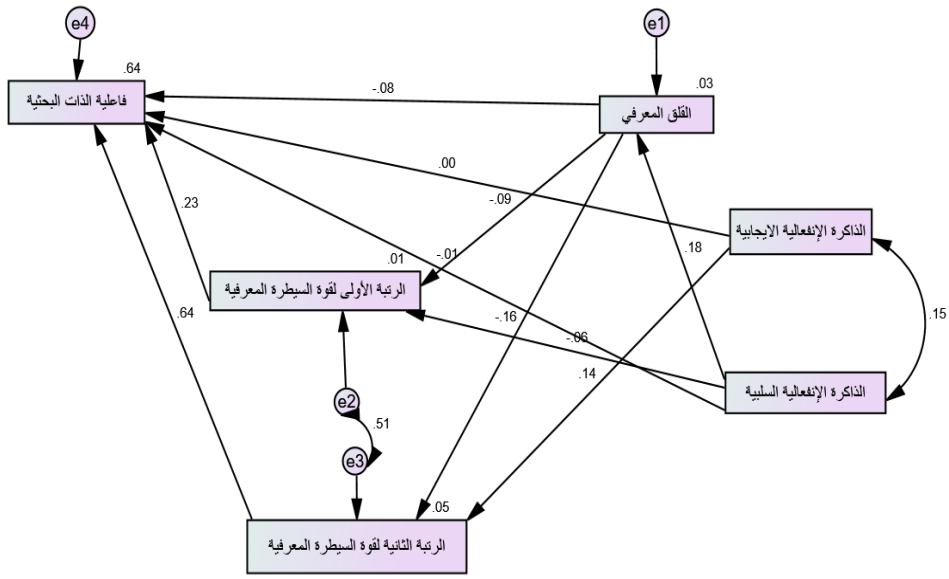
نسبة التباين التي استحوذ عليها العامل الأول في تحليل اختبار هارمان أحادي العامل وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن=٣٩٠)

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين للعامل %	نسبة التباين الكلي %
١	٢,٣٨٦	٣٨,٧٦٦	٣٨,٧٦٦
٢	١,٢٢١	٢١,٣٥٢	٦٠,١١٨
٣	٠,٩٠٨	١٥,١٣٥	٧٥,٢٥٣
٤	٠,٧٦٥	١٢,٧٥٧	٨٨
٥	٠,٥٠٢	٨,٣٦٨	٩٦,٣٧٨
٦	٠,٢١٧	٣,٦٢٢	١٠٠

مما يلاحظ على النتائج المبينة بجدول(١٩) أن نتائج التحليل العاملي قد كشفت عن وجود عاملين متمايزين يفسر نسبة قدرها ٦٠,١١٨% من التباين الكلي. العامل الأول قبل التدوير استولى بمفرده على ٣٨,٧٦٦% من نسبة التباين في البيانات. ومن ثم فإننا نستنتج عدم وجود عامل وحيد، كما أن العامل الأول لايستحوذ على معظم التباين، وأن هذه

النسبة يجب أن تكون أقل من ٤٠%. وبناء عليه تقترح هذه النتائج أن CMV (التباين الشائع الذي يعزى لطريقة القياس) ليس مشكلة في هذا البحث. (Chang et al., 2010)

الخطوة الثانية: اختبار نموذج المسار المفترض بالشكل (١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى وذلك بهدف التحقق من الفروض التي تتعلق بالتأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة:



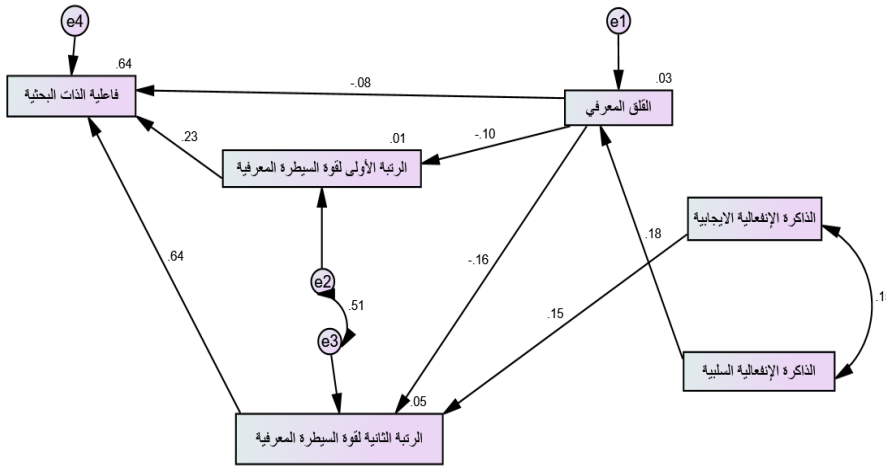
شكل (٧): النموذج المفترض بالشكل (١) مشتملاً على التقديرات المعيارية لمتغيرات الدراسة والمسارات الدالة وغير الدالة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة

وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة حيث لم يؤد توصيف النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج. بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي كما مبينة بالجدول (٢٠)

جدول (٢٠):
المسارات غير الدالة في النموذج المفترض وفقاً للشكل (١)

المسار	B بيتا	SE الخطأ المعياري	الدلالة
قلق التصور المعرفي ← الرتبة الأولى	- ٠,٠٨٥	٠,٠٣٢	٠,٠٩
الذاكرة الإنفعالية السلبية ← الرتبة الأولى	-٠,٠٦١	٠,٠٢٩	٠,١
الذاكرة الإنفعالية الإيجابية ← الفاعلية البحثية	٠,٠٠٣	٠,٠٦٩	٠,٩
الذاكرة الإنفعالية السلبية ← الفاعلية البحثية	- ٠,٠٠٩	٠,٠٥٤	٠,٧

ووفقاً لحذف هذه المسارات أصبح النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقاً لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقاً لأدلة المطابقة كما بالجدول (١٩)



شكل (٨): النموذج النهائي المشتمل على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في فاعلية الذات البحثية في ضوء استجابة عينة البحث من طلاب الدراسات العليا (ن=٣٩٠)

ويظهر الشكل (٨) تمثيلاً تصويرياً لنموذج تحليل المسار النهائي للنموذج (١) الذي يشتمل على تقديرات معيارية للباراميترات بالنموذج، كما يشمل على الباراميترت الدالة إحصائياً.

جدول(٢١):
ملخص بأدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للبحث في ضوء استجابات عينة البحث(ن=٣٩٠)

المؤشر	χ^2	DF	CMIN/DF	NFI	RFI	IFI
قيمته	١٢,٨٤٢	٦	٢,١٣٧	٠,٩٧٨	٠,٩٤٥	٠,٩٨٨
القيمة المرجعية	غير دالة		أقل من ٥	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	GFI	AGFI	TLI	AIC	RMSEA	CFI
قيمته	٠,٩٨٩	٠,٩٦٣	٠,٩٧٠	٤٢,٨	٠,٠٥	٠,٩٨٨
القيمة المرجعية	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	القيم الأصغر	٠,٠٨	٠,٩٠ فأكثر

يتضح من جدول (٢١) ملاءمة أدلة المطابقة للنموذج

الخطوة الثالثة : استخدام منهجية Bootstrapping test لتعيين دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة اعتمادا على فترات الثقة 95%CI بحديها الأدنى والأعلى:

استخدمت الباحثتان منهجية Bootstrapping Test " إعادة المعاينة" اعتمادًا على فترات الثقة (CI 95%) بحديها الأدنى والأعلى، ونظرًا لأن النموذج المفترض يتضمن أكثر من متغير يقوم بالدور الوسطى (فاعلية الذات البحثية وقلق التصور المعرفي) ، فكان لزامًا على الباحثتين أن يوضحا التأثير الوسطي لكل منهما على حدة بشكل منفصل، وليس كتأثير وسطي واحد ككل، ولتحقيق ذلك تم استخدام أداة Define New Estimate والتي تعتمد على لغة البرمجة Visual Basic، حيث تُستخدم هذه الأداة في إدخال وتعريف بعض الأوامر يدويًا إلى برنامج AMOS 26. ويوضح جدول (٢٢) التأثيرات المباشرة Direct Effects وغير المباشرة Indirect Effects والتأثيرات الكلية Total Effects لمتغيرات الدراسة في النموذج المساري النهائي، وكذلك استخدام منهجية "إعادة المعاينة" Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة البحث الأساسية.

جدول (٢٢):
التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالتها في النموذج المساري النهائي لمتغيرات الدراسة بالشكل(٨)

المسار المفترض			التأثير المباشر		قيمة ت	SE الخطأ المعياري لتقدير التأثير	P-value	التأثير غير المباشر		95 % CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة		التأثير الكلي	R^2
من	المسار	إلى	B	بيتا					عبر		دنيا	عليا		
الذاكرة الإيجابية	←	الرتبة الثانية	٠,١٤٨	٠,١١٧	٣,٤٧٩	٠,٠٣٤	٠,٠٠						٠,١٤٨	٠,٠٤٧
قلق التصور المعرفي	←	الرتبة الثانية	-٠,١٦١	-٠,٠٩٦	-٣,٢٤٨	٠,٠٣٠	٠,٠٠١	-	-	-	-	-	-٠,١٦١	
الذاكرة السلبية		الرتبة الثانية	-	-	-	-	-	-٠,٠٢٨	قلق التصورالمعرفي	٠,٠١ دالة	-٠,٠٥٣	-٠,٠٠٨	-٠,٠٢٨	
قلق التصور المعرفي	←	الرتبة الأولى	-٠,٠٩٦	-٠,٠٦١	-١,٩٠٦	٠,٠٣٢	٠,٠٥	-	-	-	-	-	-٠,٠٩٦	٠,٠٠٩
الذاكرة السلبية	←	الرتبة الأولى	-	-	-	-	-	-٠,٠١٧	قلق التصورالمعرفي	٠,١ غير دالة	-٠,٠٣٧	٠	-٠,٠١٧	
الذاكرة السلبية	←	قلق التصور المعرفي	٠,١٧٧	٠,١٨٢	٣,٥٥	٠,٠٥١	٠,٠٠	-	-	-	-	-	٠,١٧٧	٠,٠٣١
الرتبة الأولى	←	فاعلية الذات البحثية	٠,٢٢٧	٠,٦٠٢	٦,٤١٢	٠,٠٩٤	٠,٠٠٠	-	-	-	-	-	٠,٢٢٧	٠,٦٤
الرتبة الثانية	←	فاعلية الذات البحثية	٠,٦٤٣	٠,٥١٣	١٨,٠٢٥	٠,١٠١	٠,٠٠٠	-	-	-	-	-	٠,٦٤٣	
قلق التصور المعرفي	←	فاعلية الذات البحثية	-٠,٠٨	-٠,١٣٥	-٢,٦١٤	٠,٠٥٢	٠,٠١	-٠,١٢٥	الرتبة ١٨الأولي والثانية	٠,٠١	-٠,٢٠٦	-٠,٠٤٤	-٠,٢٠٦	
الذاكرة الإيجابية	←	فاعلية الذات البحثية	–	-	-	-	-	٠,٠٩٥	الرتبة الثانية	٠,٠١	٠,٠٤٧	٠,١٤٢	٠,٠٩٥	
الذاكرة السلبية	←	فاعلية الذات البحثية	-	-	-	-	-	-٠,٠٣٦	القلق التصور المعرفي	٠,٠١	-٠,٠٦٥	-٠,٠١٣	-٠,٠٣٦	

يتضح من نتائج جدول (٢٢) لتحليل المسار أن:

[٨] كما تم حساب قيم (سوبل) و(اريون) وجودمان للتأثيرات غير المباشرة من خلال موقع **Calculation for the Sobel Test** http://quantpsy.org/ **t**

١. نسبة ٦٤% (R^2=.64) من التباين في فاعلية الذات البحثية قد تم تفسيرها بواسطة الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية B= .227, P<0.01 ، والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية؛ حيث P<0.01, 643. =B ، وقلق التصور المعرفي؛ حيث – =B 08, P=0.01. ، بما تشمله من تأثيرات غير مباشرة.

٢. التأثيرات المباشرة:

أ) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية الإيجابية في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية ؛ حيث كان معامل المسار = (٠,١٤٨) وقيمة (ت) = (٣,٤٧٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه تذكر طالب الدراسات العليا للخبرات الإيجابية التي مر بها تجعله يدرك بيئة التعلم أنها تدفعه وتحثه على التعلم من خلال حل المشكلات ويجرب تنفيذ المهام بطريقته الجديدة المبتكرة .

ب) وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق التصور المعرفي في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية؛ حيث معامل المسار = (–٠,١٦١) وقيمة (ت) = (–٣,٢٤٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه قلق الطالب وشعوره بالعجز عن إدراك وتفسير المواقف والأحداث التي يمر بها والعجز عن توقع الأمور القادمة يقلل من اتجاهه نحو حل المشكلات البحثية وأداء مهامه البحثية بنفسه

ت) وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للقلق المعرفي في الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٠٩٦) وقيمة (ت) = (–١,٩٠٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى أنه قلق الطالب وشعوره بالعجز عن إدراك وتفسير المواقف والأحداث التي يمر بها والعجز عن توقع الأمور القادمة يعوقه من أن يسلك نحو اتباع تعليمات المعلم لأداء مهامه

ث) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية السلبية في القلق المعرفي؛ حيث كان معامل المسار = (٠,١٧٧) وقيمة (ت) = (٣,٥٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه تذكر طالب الدراسات العليا للخبرات السلبية التي مر بها تزيد من قلقه وشعوره بالعجز عن إدراك وتفسير المواقف والأحداث التي يمر بها والعجز عن توقع الأمور القادمة

ج) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية ؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٢٢٧) وقيمة (ت) = (٦,٤١٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001) ، وهذا يشير إلى أنه كلما تمكن الطالب من أداء مهامه باتباع تعليمات المعلم والسير على خطاه كلما زادت معتقداته عن قدراته البحثية .

ح) وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية ؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٦٤٣) وقيمة (ت) = (١٨,٠٢٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001) ، وهذا يشير إلى أنه كلما تمكن الطالب من أداء مهامه البحثية وتوصل لحل مبتكر لمشكلاته البحثية ومهامه الموكلة إليه كلما زادت معتقداته عن قدراته البحثية .

خ) وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق التصور المعرفي في فاعلية الذات البحثية ؛ حيث كان معامل المسار = (–٠,٠٨) وقيمة (ت) = (٢,٦١٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001) ، وهذا يشير إلى أنه كلما شعر الطالب بالقلق من عجزه عن التعامل مع المواقف وعدم قدرته على توقع الأمور كلما انخفضت معتقداته عن قدراته البحثية المطلوبة

٢. التأثيرات غير المباشرة :

أ) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية السلبية في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية عبر القلق المعرفي؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٠٢٨) ودال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن تذكر الأحداث والإنفعالات السلبية يزيد من قلق الطلاب من فهم الحاضر والمستقبل ومن ثم يجعله يعزف عن حل المشكلات بنفسه وبطرق مبتكرة.

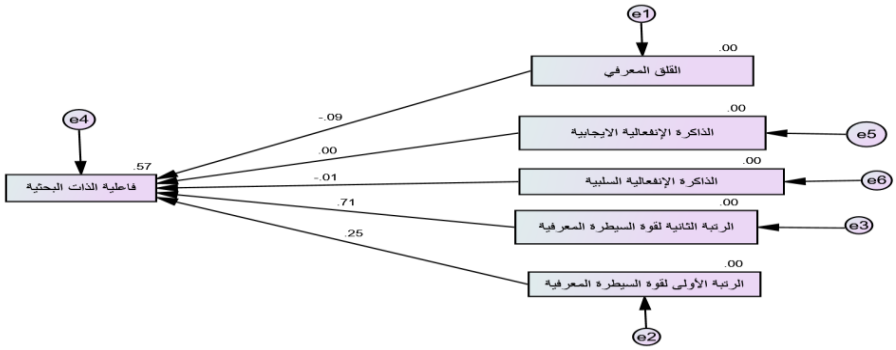
ب) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب غير دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية السلبية في الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية عبر قلق التصور المعرفي؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٠١٧) ، وهذا يشير إلى أن كلما زاد امتلاك الطالب ذاكرة إنفعالية مليئة بالخبرات السلبية لايؤثر في تبنيه أسلوب يتسم باتباعه لتعليمات وارشادات المعلم

ت) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لقلق التصور المعرفي في فاعلية الذات البحثية عبر الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية؛ حيث كان معامل المسار = (٠,١٢٥) ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يشير إلى أن قلق الطالب وعجزه عن فهم الحاضر وتوقع المستقبل يقلل من معتقداته عن قدراته وكفاءته البحثية من خلال عزوفه عن أداء مهامه البحثية بشكل مبتكر أو حتى باتباع تعليمات معلمه.

ث) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية الإيجابية في فاعلية الذات البحثية عبر الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٠٩٥) ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يشير إلى أن تذكر الطالب للخبرات الإيجابية في حياته يزيد من معتقداته عن قدراته وكفاءته البحثية من خلال أداء مهامه البحثية بشكل مبتكر

ج) تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للذاكرة الإنفعالية السلبية في فاعلية الذات البحثية عبر قلق التصور المعرفي؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٠٣٦) ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يشير إلى أن تذكر الطالب للخبرات السلبية في حياته يقلل من معتقداته عن قدراته وكفاءته البحثية من خلال قلقه الزائد وعجزه عن فهم المواقف التي يمر بها وتفسيرها.

الخطوة الرابعة من التحليل: اختبار النموذج(٢) بشكل (٨) للتأكيد على دلالة التأثيرات غير المباشرة فقط بتقدير الأرجحية القصوى:



شكل (٩): التقديرات المعيارية للنموذج (٢) المشتمل على التأثيرات مباشرة فقط

أظهرت نتائج هذا النموذج أدلة مطابقة سيئة كما موضحة بالجدول (٢٣)

جدول(٢٣):

ملخص بأدلة المطابقة للنموذج (٢) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط

المؤشر	χ^2	DF	CMIN /DF	NFI	RFI	IFI
قيمته	١٨٢,٧١ ٨ دالة	١٠	١٨,٢٧ ٢	٠,٦٨٩	٠,٥٣٣	٠,٧٠
القيمة المرجعية	غير دالة		أقل من ٥	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر
المؤشر	GFI	AGFI	TLI	AIC	RMSEA	CFI
قيمته	٠,٨٧٢	٠,٧٣٠	٠,٥٤٧	٢٠٤,٧١٨	٠,٢١١	٠,٦٩٨
القيمة المرجعية	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	٠,٩٠ فأكثر	القيم الأصغر	٠,٠٨	٠,٩٠ فأكثر

يتضح من مقارنة نتائج النموذج المعدل بجدول (٢١) مع نتائج جدول (٢٣) للنموذج (٢) أن أدلة المطابقة للنموذج سيئة، كما أن النموذج النهائي بشكل (٨) بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة يطابق البيانات بصورة أفضل مقارنة بالنموذج(٢) بشكل (٩) المشتمل على تأثيرات مباشرة فقط. مما يعني أنه حدث أثر جزئياً (على الأقل). وبالتالي فإن

الذاكرة الإنفعالية وقلق التصور المعرفي وقوة السيطرة المعرفية لهم تأثير مباشر وغير مباشر في فاعلية الذات البحثية.

الخطوة الخامسة من التحليل: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها :

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يأتي:

١) تؤثر الذاكرة الإنفعالية الإيجابية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة.

٢) تؤثر الذاكرة الإنفعالية السلبية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في كل من قلق التصور المعرفي لدى عينة الدراسة.

٣) يؤثر قلق التصور المعرفي تأثيراً مباشراً دالاً سالباً في كل من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية وفاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٤) تؤثر كل من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفية تأثيراً مباشراً دالاً موجباً في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٥) يؤثر قلق التصور المعرفي تأثيراً غير مباشر سالب دال عبر كل من الرتبة الأولى والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة

٦) تؤثر الذاكرة الإنفعالية الإيجابية تأثيراً غير مباشر موجب دال عبر الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٧) تؤثر الذاكرة الإنفعالية السلبية تأثيراً غير مباشر سالب دال عبر القلق المعرفي في فاعلية الذات البحثية لدى عينة الدراسة.

٨) تؤثر الذاكرة الإنفعالية السلبية تأثيراً غير مباشر سالب دال عبر القلق المعرفي في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة

تبدأ الباحثتان بتفسير التأثيرات المباشرة في النموذج؛ حيث توصَّلت نتائج الدراسة الحالية إلى تأثير الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة لدى عينة الدراسة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بشرى خطاب (٢٠١٣) التي توصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين ما وراء الذاكرة والسيطرة المعرفيَّة، وبين مكوني ما وراء الذاكرة (الكفاءة الذاتية للذاكرة والذاكرة الانفعاليَّة) والسيطرة المعرفيَّة، كما اتفقت مع نتائج دراسة عاصم عبد المجيد وعمرو محمد (٢٠٢٢) التي

توصَّلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم المعرفي للانفعالات وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية.

وتفسر الباحثتان تأثير الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة تأثيرًا مباشرًا دالًا إحصائيًّا في الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة في ضوء نظريَّة Piefke, Weiss, Zilles, Markowitsch & Fink (2003) التي تشير إلى أن كل فرد لديه نمط ذاكرة انفعالية معين هو السائد قد يكون إيجابيًّا أو سلبيًّا، وأن هذا النط قد يؤثر على أدائه المعرفي، وأن إعادة تشفيره لذكرياته الانفعاليَّة التي تحدث بعد كل عملية استرجاع قد لا يكون مماثلًا مع وقائع الأحداث الحالية، بل قد يكون بعيدًا تمامًا عن الحقيقة كلما تمَّ إعادة تشفيرها من جديد؛ ممَّا يؤدي إلى التأثير على أدائه في الموقف الحالي (Piefke, Weiss, Zilles, Markowitsch & Fink, 2003). وفي هذا الإطار أشار Le Doux (1993) أنه من خلال الحالة المزاجية التي تترك في ذاكرته أحداثًا سارة أو غير سارة وما يتبع ذلك من آثار على قدرة التعلم والتذكر لديه.

كما يمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه نجيب ألفونس وصالحة عبد الله (١٩٩٤، ٣٣٩) في أن الذاكرة الانفعاليَّة شكلٌ من أشكال معالجة المعلومات، فتساعد في تيسير انفعالات الطالب وفي اكتسابه للمعلومات واستقبالها وتخزينها واستخدامها، كما تجعل الطالب نشطًا وفعَّالًا في عملية التعلم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه Lane&etal (2010, 389) في أن الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة عملية عقلية تجعل الطالب قادرًا على التعبير عن أفكاره بوضوح ويستخدم المنطق بتفكيره، كما يركز على ما يخطط له ويتابع تنفيذه، إلا أنها تتوقف على بعض التغيرات المزاجية؛ حيث إنَّ الانفعالات لديها الأثر البالغ في توجيه سلوكه وبناء الثقة لديه في الإنجازات العلميَّة.

وعلى الجانب الآخر نجد أن الخبرات الانفعاليَّة التي يتمّ الاحتفاظ بها لها تأثير كبير على التفاعل مع المواقف التعليميَّة اللاحقة، فقدرة الفرد على التذكر تجعله نشطًا في مواقف الحياة، وهذا يخلق حالة من التفاعل والتواصل مع الآخرين في المواقف الاجتماعيَّة وفي الوقت نفسه يؤثر على الانطباع الذاتي ورؤية الفرد لنفسه (ميرفت حسن، ٢٠٢٢، ٣٠٧). فالانفعال المعتدل المنظم ينشط التفكير والعمليات العقليَّة ويزيد الميل إلى مواصلة العمل كما يساعد على تأدية الوظائف العقليَّة بنظام وتنسيق فيصبح الفرد أكثر اتزانًا في تفكيره

وتصرفاته وأقل تحيزًا في أحكامه وهذا من أهم عوامل النجاح، بينما نجد أن عدم السيطرة على الانفعالات يؤثر على جميع العمليات العقليَّة تأثيرًا سلبيًّا ينتج عنها سلوكيات وأفعال تقلل من كفاءته في الدور المنوط به (ياسمينا محمد، ٢٠٢١، ٤١١).

كما تفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء أن الذاكرة الانفعاليَّة هي شكلٌ من أشكال معالجة المعلومات فهي إحدى أهم أنواع الذاكرة التي تؤثر بشكل مباشر في الحالة المزاجية والنفسيَّة للفرد لحظة تذكر واسترجاع البيانات والمعلومات والمواقف والأحداث السابقة التي تمَّ تخزينها وحفظها في الزمن الماضي، فهي ترتبط بمعظم الأنشطة التي يقوم بها الطالب؛ حيث تعمل الذاكرة الانفعاليَّة على تخزين وربط الأحداث والمواقف بحالة نفسية معينة وتنشط الحالة الانفعاليَّة لدى الفرد لحظة تذكر موقف أو حدث معين وتعمل على استرجاع الحالة النفسيَّة للفرد عند وقوع الحدث الأصلي، بالإضافة إلى أن دقة الذكريات الانفعاليَّة تعتمد بدرجة كبيرة على دقة التقويم المعرفي لها، فإنَّ الضعف في قدرة الأفراد على إدراك المعلومات ومعالجتها قد يؤدي إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات؛ ومن ثمَّ صعوبة استيعابها والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها وتوظيفها على نحو فعَّال. فالخبرات التي يتمّ الاحتفاظ بها لها تأثير كبير على التفاعل مع المواقف التعليميَّة اللاحقة، فقدرة الفرد على التذكر تجعله نشطًا في مواقف الحياة، وهذا يخلق حالة من التواصل والتفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعيَّة، وفي الوقت نفسه يؤثر في الانطباع الذاتي ورؤية الفرد لنفسه، كما أن القصور في الذاكرة يؤثر على تفاعل الخبرة الحالية مع الخبرة السابقة، كما يؤثر في فاعلية التواصل مع الموقف التعليمي أو الموقف الاجتماعي (عبد العزيز حيدر، ٢٠٢٢، ١٢٨).

فكلما كانت الذكريات إيجابية لدى الطالب وكلما كانت ذاكرته محملة بالشحنات الانفعاليَّة السارة والنجاحات؛ أدرك أن بيئة التعلم داعمة له وتدفعه لتحقيق المزيد من النجاحات والإنجازات، كما يساعده ذلك ويدفعه إلى اكتشاف المعلومات بنفسه ومواجهة المواقف الجديدة والتخطيط لحل ومعالجة المشكلات غير المألوفة والربط بين المعرفة الحلية والمعرفة الجديدة وإيجاد الروابط والمعلومات وتفسيرها، واختبار النتائج وتقديم وتجريب الأفكار الجديدة، واستخدام مستويات مرتفعة من التفكير، ووضع أهداف غير تقليدية، بالإضافة إلى استطاعته الربط بين التعلم السابق والتعلم اللاحق لتوليد الأفكار وتجريب الاستراتيجيات وفحص النتائج، كما تجعل الطالب مرنًا؛ بمعنى أن يكون قادرًا على ضبط تعلمه وتفكيره

ويكتسب المهارات ويستعملها بفاعلية ويراقب محاولات نجاحه في تأدية المهمات التعليميَّة ويكون قادرًا على توجيه نفسه ذاتيًّا تجاه إتقان المهارة والتعلم، كما يستغل أكثر من فرصة للمشاركة في مستوى مرتفع من الاستجابة؛ حيث يشارك في أنواع جديدة من المهام وحلِّ المشكلات.

وتفسر الباحثتان تأثير الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة تأثيرًا مباشرًا دالًّا موجبًا في كلٍّ من قلق التصور المعرفي لدى عينة الدراسة؛ حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن (٢٠٢٢) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بقلق التصور المعرفي من الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة؛ حيث أكدوا أن ذاكرة الطالب حول الأحداث الانفعاليَّة السابقة التي مرَّ بها يمكن أن يكون لها علاقة ما باحتمالية إظهاره لقلق التصور المعرفي في الأحداث المستقبلية (محمد عبد الرؤوف ونجلاء عبد المحسن، ٢٠٢٢، ٤٥٢)؛ كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Hitch& Holmes(2007) التي أشارت إلى أن الأفراد ذوي الذكريات السلبيَّة الذين يمكنهم استدعاء الصور الذهنية السلبيَّة يعانوا من القلق، واتفقت أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فاضل كردى وغيث محمد ونيفيان ياسر (٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة وقلق المستقبل؛ حيث إنَّ قلق المستقبل متفق مع مضمون أحد أبعاد قلق التصور المعرفي.

ويمكن للباحثتين تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه Sharot (2005, 5) أن الطالب يتعامل مع الواقع بما يحمله من خبرات ومعلومات والذي يمثل مجموعة تصورات في عقله عن هذا الواقع جلبها معه من الماضي، وصحة هذا التصور تتوقف على صحة إدراكه وفهمه له؛ وبالتالي تتوقف عليه صحة سلوكياته نحوه؛ لذلك فإنَّ تصور الفرد عن حدث ما ليس هو الحقيقة أو الواقع، وإنما هو تمثيلات رمزية محدودة ومتغيرة لبعض مظاهرها فقط، وحين يعجز الفرد عن تصور موقف معين بسبب أنه لا يملك ما يكفي من الحقائق حوله؛ فإنَّ ذلك سيقوده نحو قلق التصور المعرفي. بالإضافة إلى أن الطالب يخزن المعلومات التي يتلقاها محملة بطابعها الانفعالي؛ وبالتالي لا يسترجعها مجردة من شحنتها الانفعاليَّة، فالطالب يتذكر المعلومات مستشعرًا بالانفعال الذي يميزها، وهو ما يثير الدافع المترتب على ذلك الانفعال المستعاد؛ وبالتالي فإنَّ استرجاع الطالب للمثيرات الانفعاليَّة القديمة المرتبطة بأحداث غير سارة (محزنة) يزيد من شعوره بالانزعاج والتوتر بسبب تصوراته الذاتية السلبيَّة؛ ممَّا

ينتج عنه تشويه إدراك الطالب للأحداث والمواقف والمثيرات التي تواجهه وعجزه عن توقع مكانته المستقبلية والسعي نحوها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما أشار إليه Hirsch& Holmes (2007, 162) بأنَّ قلق التصور المعرفي يعود إلى وجود اضطراب وخلل في التكوين المعرفي للطالب؛ بمعنى أن الطريقة التي يدرك بها هذا الطالب للأشياء والأحداث المحيطة به هي التي تؤثر على سلوكه وليست تلك الأشياء والأحداث في حد ذاتها؛ ويرجع ذلك إلى أن هذا الطالب لديه أفكار سلبية مخزنة على هيئة صور ذهنية، وجميعها غير مستحضرة من واقع المعلومات المحيطة به أو التي يستقبلها بحواسه، وإنما كونها بناءً على استدعاء ذكريات انفعالية سابقة، وهي لدرجة كبيرة أصبحت مؤثرة على واقع إدراكه الحالي لبنائه المعرفي، فالطالب الذي لديه ذكريات تلقائية سلبية غالبًا يعانون من القلق خاصةً عندما تكون تلك الذكريات في شكل صور ذهنية سلبية يتمّ استدعاؤها.

فذاكرة الطالب حول الأحداث الانفعاليَّة السلبيَّة السابقة التي مرَّ بها تؤدي إلى عجزه عن تفسيره للأحداث الانفعاليَّة التي مرَّ بها، بالإضافة إلى عجزه عن التنبؤ بدرجة كفاءته في التعامل مع الأحداث المستقبلية، وبناءً عليه يترجم الطالب أي تغيرات في الموقف الذي يواجهه أنه مصدر للخطر؛ وبالتالي فإنَّ ذلك يستثير لديه استجابات انفعالية متطرفة فيؤثر على قدرته الإدراكية اللازمة للتعامل الصحيح مع هذا الموقف؛ ومن ثمَّ ظهور قلق التصور المعرفي لديه، فإنَّ ذلك يؤثر على درجة إدراكه السليم للمواقف التي تتطلب التفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والمهارة في حلِّ المشكلات والبحث العلمي؛ ممَّا يجعله يتشكك في قدرته على الأداء الجيد ويشعره بالعجز وعدم الكفاءة، ويبدأ في التفكير في عواقب الرسوب والفشل.

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بأنَّ طلبة الدراسات العليا ذوي الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة يستجرون ذكريات ذات شحنات انفعالية سلبية لأحداث ماضية خاصةً عند مواجهة الأحداث اليومية الجديدة وعند توقع الأحداث المستقبلية؛ ممَّا يجعلهم يشعرون بالتوتر والانزعاج بسبب ما يحدثه ذلك لهم من تصورات ذاتية سلبية حول بنيتهم المعرفيَّة، فيذكرهم ذلك بعجزهم وفشلهم السابق عن مواجهة تلك الأحداث في وقتها بطريقة لم تحقق لهم قدرًا كافيًا من الاستقرار النفسي والرضا؛ وبالتالي يؤدي ذلك إلى أثر سلبي على درجة ثقتهم في

بنيتهم المعرفيَّة اللازمة لمواجهة الأحداث اليومية والمستقبلية، وبآثار سلبية أخرى على تصوراتهم لذواتهم وإمكاناتهم؛ ممَّا يجعلهم يتوقعون العجز عن تفسير وفهم الأحداث اليومية التي تواجههم ويتوقعون نقص كفاءتهم في التعامل معها وفي التعامل مع الأحداث المستقبلية؛ وينعكس ذلك على إظهارهم لسلوكيات أكثر تدل على ارتفاع مستوى قلق التصور المعرفي لديهم.

وتفسر الباحثتان تأثير قلق التصور المعرفي تأثيرًا مباشرًا دالًا سالبًا في كلٍ من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة وفاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة؛ حيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة **Meier, McCarthy& Schmeck (1984)** في أن القلق من المتنبئات المهمة السلبيَّة بانخفاض الفاعلية الذاتية المدركة، وكذلك دراسة علي صكر وختام محمد (٢٠١٥) التي بينت أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الفاعلية الذاتية المدركة أظهروا مستوى أعلى في قلق التصور المعرفي، كما أشار **Rolando, Carol., Diane& Kraff (2001, 423)** أن القلق والتصورات المعرفيَّة السلبيَّة ذات علاقة عكسيَّة مع فاعلية الذات المدركة، كما أشارت نتائج دراسة **Maddux (1991)** أن انخفاض فاعلية الذات المدركة هي من ميزات اضطرابات القلق.

الفرد القلِق معرفيًّا يكون متطرفًا في حكمه على الأمور؛ حيث يُفسّر المواقف في اتجاه واحد ويواجه المواقف المختلفة بطريقة واحدة من التفكير، وفي إطار هذا أكدت دراسة **Brides (2005)** وجود علاقة سلبية بين قلق التصور المعرفي والأداء الأكاديمي للطلاب؛ أي أنه كلما زاد قلق التصور المعرفي قلَّت قدرته على الأداء الأكاديمي بشكل جيد. فالقلق جانب انفعالي وجداني من الدافعية يعكس المخاوف السلبيَّة من عواقب الفشل فعندما يركز المتعلم على تلك المخاوف السلبيَّة يهمل أداؤه (حامد قاسم ونادية عادل، ٢٠١٤، ٣٧٥). ويتوقع الخطر ويبالغ فيه، بل وقد يتعلم أيضًا اتجاهات وطرقًا خاطئة للتفكير في المواقف المختلفة ولا سيَّما الأكاديميَّة، فيتبنى معتقدات واتجاهات سلبية عن نفسه ليس لها دليل منطقي؛ فتنخفض فاعلية ذاته البحثيَّة.

كما يمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة في ضوء نظريَّة العمليات المعرفيَّة وغير المعرفيَّة التي أكدت التأثيرات السلبيَّة الناتجة عن التصور المعرفي الخاطئ مثل التقييم السلبي للأفكار الذي يجعل الفرد يشعر بالتوتر والإحباط، ويقلل من قيمة ذاته؛ وذلك بسبب

لوم الذات والتقليل من شأنها وإدراكها بشكل سلبي ينافي الحقيقة ويخالف الواقع، وهذه التأثيرات تؤدي إلى تدني تقدير الذات وشمولية العمليات المعرفيَّة والتي تصبح هي المكون الذي يؤدي إلى ظهور أعراض قلق التصور المعرفي على الفرد، كما تؤكد هذه النظريَّة الفشل أو العجز في السيطرة على الوظائف التي تقوم بها العمليات ما وراء المعرفيَّة والسلوك، بل أيضًا تجعل الفرد يبالغ في تقدير إمكاناته وقدراته الفسيولوجيَّة والسلوكيَّة والمعرفيَّة والتي بدورها تؤدي إلى الكثير من مظاهر قلق التصور المعرفي (Cheek & Melchior, 1990, 50).

كما يمكن للباحثتين تفسير النتيجة الحالية في أن طالب الدراسات العليا عندما يدرك أن نظامه المعرفي لا يستطيع تغطية الوقائع اليومية في مسيرة البحث العلمي ويعجز عن إدراك وتوقع المواقف والأحداث المهمة، كما يعجز عن توقع امتلاك الكفاءة المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية المحتملة؛ أي العجز عن توقع المستقبل والذي ينتج عنه استجابات انفعالية غير منطقية، كما يتسم تفكير الفرد الذي يُعاني من قلق التصور المعرفي بتوقع الخطر والمبالغة، بل وقد يتعلم أيضًا اتجاهات وطرق للتفكير خاطئة، فهو نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر فيها الفرد في داخله وليس بالضرورة لخصائص خارجية مهددة، بالإضافة إلى إدراكه بأنَّ لديه قصورًا في الخبرة التعليميَّة والعلميَّة والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي؛ ممَّا يؤدي ذلك إلى شعوره بتدني صورته عن نفسه في أداء المهام البحثيَّة المطلوبة منه، بالإضافة إلى الآثار السلبيَّة على تصوراتهم لذواتهم وإمكاناتهم في تنفيذ الأنشطة والمهمات البحثيَّة.

كما توصَّلت نتائج الدراسة الحالية إلى تأثير قلق التصور المعرفي تأثيرًا مباشرًا سلبيًّا على قوة السيطرة المعرفيَّة برتبتيها، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زهراء جواد (٢٠١٧) في وجود علاقة بين قلق التصور المعرفي والرتبتين الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة، وكذلك نتائج دراسة أحمد ثابت وعلاء سعيد (٢٠٢١) التي توصَّلت إلى فاعلية التدريب على قوة السيطرة المعرفيَّة في تخفيف قلق التصور المعرفي.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في أن قوة السيطرة المعرفيَّة تُعد بمثابة نتاج التفاعل بين خصائص موقف التعلم وطبيعة الدافع للتعلم؛ لذلك فالطالب ذو قلق التصور المعرفي المرتفع يتصور بيئة التعلم والبحث التي يعيشها بأنها سلبية التأثير على تحقيق أهدافه؛

وبالتالي كلما زاد قلق الصور المعرفي لدى طالب الدراسات العليا؛ ضعفت قدرته على الإنصات والاستماع للمعلومات التي يحتاجها أو حتَّى استخدام الإجراءات التقليدية لأداء مهامه، أو التنفيذ المباشر لتعليمات أساتذته؛ أي لا يمكنه الاعتماد على الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفيَّة؛ وبالتالي يصعب على طالب الدراسات العليا ذي قلق التصور المعرفي أن يقوم بالعلميات المعرفيَّة اللازمة للبحث العلمي فيصعب عليه تطبيق مهارات البحث العلمي أو حتَّى اكتسابها أو الربط بين خبراته السابقة ومعلوماته الجديدة لتوليد الأفكار الجديدة وإجراء تجارب ومحاولات علميَّة في اتجاهات مختلفة، أو اختبار الفروض للوصول إلى نتائج علميَّة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة هدية جاسم (٢٠١٢، ٥٢١) أن الطالب الذي يدرك بيئة تعلمه من خلال تصوراته المعرفيَّة التي تتسم بالقلق؛ فهذا يؤدي إلى أن تصبح ردود أفعاله غير متوازنة وغير منطقية لا تنسجم مع مستوى ما يصادفه من تهديدات حقيقية في بيئته الخارجية، والصراعات الداخلية النفسيَّة والتي تدفعه إلى مزيد من الأخطاء والاستجابات غير الملائمة مع الموقف فتنخفض قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والثانية لديه.

وتفسر الباحثتان تأثير كل من الرتبة الأولى والثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في فاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بشرى خطاب (٢٠١٣) التي توصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة الفاعلية الذاتية (كأحد أبعاد ما وراء الذاكرة) وقوة السيطرة المعرفيَّة، كما اتفقت جزئيًّا مع نتائج دراسة غدير كاظم (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تزداد مع الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفيَّة، واتفقت مع نتائج دراسة علاء الدين السعيد والسيد أحمد محمود وحسني زكريا وعاصم مبروك (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين متوسط درجات فاعلية الذات الابداعية وقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الأولى والثانية لصالح قوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية.

ويمكن للباحثتين تفسير هذه النتيجة بأنَّ قوة السيطرة المعرفيَّة تمثل الإمكانات المعرفيَّة للطالب وقدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة والتي تدفع بالطالب إلى المشاركة في أنواع من النشاط المعرفي دون غيرها وتوظيف خبراته السابقة وإدراك عناصر الموقف التعليمي المحيط به وتحدد الكيفية التي يتمّ بها توجيه العمليات العقليَّة الداخلية أثناء حلِّ

المشكلات البحثيَّة. فكلما زاد دفع الطالب لإدراك ما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات إيجابية تدفعه لاستخدام الأنشطة المختلفة من المعرفة الإجرائية والمهارات التي يمارسها خلال أدائه لأنشطة تعلمه سواء كانت تدفعه نحو اتباع إجراءات وأنشطة مقلدًا فيها المعلم لتحقيق هدف مألوف وتقليدي (الرتبة الأولى) أو تدفعه لاكتساب مهارات بحثيَّة جديدة واستخدامها بمرونة دون الاعتماد الكامل على المعلم أو تقليده ويراقب محاولاته المختلفة في البحث العلمي ليوجه ذاته نحو إتقان التعلم ومهارات البحث لتحقيق أهداف جديدة غير مألوفة لطالب الدراسات العليا كعمل خطة بحثيَّة أو عرض فكرة بحثيَّة في السيمنار (الرتبة الثانية)؛ فإنها قد تزيد من معتقدات الطالب الإيجابيَّة وثقته في قدرته على تنفيذ المهام البحثيَّة الموكلة إليه فتزيد فاعلية ذاته البحثيَّة المدركة.

وتفسر الباحثتان تأثير قلق التصور المعرفي تأثيرًا غير مباشر سالب دال عبر كل من الرتبة الأولى والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة؛ حيث إنه كلما أدرك طالب الدراسات العليا للمواقف والأحداث التي تواجهه على أنها تقع خارج المدى الملائم لسيطرته على مدركاته وبنائه المعرفي الخاص وعدم شعوره بالأمان والأرق نتيجة لإدراكه الخاطئ أن هذه المواقف قد تحمل تهديدًا له، وشعوره بعدم الارتياح النفسي الذي ينتابه نتيجة لهذا الإدراك والتحيز المعرفي وشعوره بعدم قدرة على التعامل مع الأزمات والتحديات ووضع خطط ورسم المسارات مع الأمور، وشعوره بعدم قدرته على تفسير وإدراك وتوقع الأحداث والمواقف والتنبؤ بها والعجز عن التوقع المستقبلي، وعدم القدرة على التعامل مع المشكلات، وصعوبة إيجاد حلول لها وفرط الحساسية والشعور بعدم الأمان والتطرف في الأحكام على المواقف، وشعوره بأنَّ لديه قصورًا في الخبرة التعليميَّة والعلميَّة والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي؛ فكل ذلك يجعله غير قادر على اتباع التعليمات أو الإجراءات التي يقدمها المعلم وممارسة الروتينيات، بالإضافة إلى تقليد العمل كما وضحه المعلم، بالإضافة إلى عزوفه عن القيام بالعلميات المعرفيَّة اللازمة للبحث العلمي أو حتَّى اكتسابها ويصعب عليه إيجاد الروابط والمعلومات وتفسيرها واختبار النتائج وتجريب الأفكار الجديدة، كما أنه يعزف عن الربط بين خبراته السابقة ومعلوماته الجديدة لتوليد الأفكار الجديدة وإجراء تجارب ومحاولات علميَّة في اتجاهات مختلفة أو اختبار الفروض للوصول إلى نتائج علميَّة؛ ممَّا يؤدي ذلك إلى تدني معتقداته عن ذاته في البحث العلمي واعتقاده بأنه

غير قادر على تنفيذ وإجراء الأنشطة والمهمات المتعلقة بالبحث العلمي وتدني فاعلية الذاتية البحثيَّة.

وتفسر الباحثتان تأثير الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة تأثيرًا غير مباشر موجب دال عبر الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة لدى عينة الدراسة؛ حيث تتوسط الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة تأثير الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة في فاعلية الذات البحثيَّة، فامتلاك طلاب الدراسات العليا ذوي الذاكرة الانفعاليَّة الإيجابيَّة يستجرون ذكريات ذات شحنات انفعالية إيجابية لأحداث ماضية خاصةً عند مواجهة الأحداث الماضية، فيذكرهم ذلك بنجاحهم وبقدراتهم السابقة عند مواجهة تلك الأحداث في وقتها بطريقة حققت لهم قدرًا كافيًا من الاستقرار النفسي والرضا؛ فانعكس ذلك على قدرتهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم وتفسيرهم للمواقف الجديدة والتخطيط لحل المشكلات الجديدة، بالإضافة إلى ثقتهم بأنفسهم بقدرتهم على الربط بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة وتقديم أفكار جديدة وتجريب الأفكار والإجراءات الجديدة في مقابل المعرفة المتاحة، وقدرتهم على استغلال الفرص للمشاركة في مستوى مرتفع من الاستجابة؛ حيث يشاركون في أنواع جديدة من المهام وحلِّ المشكلات؛ ممَّا يؤدي ذلك على إيمانهم بقدراتهم البحثيَّة وإمكاناتهم واعتقادهم بأنهم قادرون على تنفيذ وإجراء الأنشطة والمهمات البحثيَّة بكفاءة وفاعلية.

فقوة السيطرة المعرفيَّة من الرتبة الثانية تتضمن أن يستخدم طالب الدراسات العليا مصادر متنوعة ومختلفة للبحث عن المعلومات والتحقق من صحة النتائج التي تمَّ الوصول إليها، وقدرته على التخيل والتصور العقلي والتعامل مع المشكلات التي تواجهه؛ وبالتالي فكلما كانت ذاكرة الفرد محملة بالخبرات الإيجابيَّة والنجاحات التي مرَّ بها؛ أدرك بيئة التعلم بأنها داعمة لتحقيق أهدافه فيطلع على مصادر متنوعة ومختلفة للبحث عن المعلومات والتحقق من صحة النتائج التي تمَّ الوصول إليها والتعامل مع المشكلات التي تواجهه؛ ممَّا تزيد من فاعلية ذاته المرتبطة بمجال البحث العلمي وثقته في قدرته على تنفيذ أنشطة البحث العلمي والانتهاء من المهام البحثيَّة. فتزيد دافعيته البحثيَّة، ويتمكن من تنظيم قته المخصص البحث العلمي، ويتجه لحضور السيمنارات العلميَّة واستشارة الأساتذة في تخصصه.

وتفسر الباحثتان تأثير الذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة تأثيرًا غير مباشر سالب دال عبر القلق المعرفي في كلٍّ من فاعلية الذات البحثيَّة والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة لدى

عينة الدراسة؛ حيث يتوسط قلق التصور المعرفي التأثير السلبى للذاكرة الانفعاليَّة السلبيَّة في كلٍ من فاعلية الذات البحثيَّة والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفيَّة، فكلما كانت ذاكرة الفرد محملة بالشحنات الانفعاليَّة السلبيَّة والمحزنة؛ تذكر فشله وعجزه في مواجهة المواقف والأحداث؛ ممَّا يجعلهم يشعرون بالتوتر والانزعاج بسبب ما يحدثه ذلك لهم من تصورات ذاتية سلبية حول بنيتهم المعرفيَّة؛ ومن ثمَّ يؤدي إلى عجزه عن تفسيره للأحداث الانفعاليَّة التي مرَّ بها والتي لم تحقق لهم قدرًا من الاستقرار النفسي والرضا، بالإضافة إلى عجزه عن التنبؤ بدرجة كفاءته في التعامل مع الأحداث المستقبلية، وعليه يترجم الطالب أي تغيرات في الموقف الذي يواجهه أنه مصدر للخطر فيؤثر على قدرته الإدراكية اللازمة للتعامل الصحيح مع هذا الموقف، كما يؤثر على درجة إدراكه السليم للمواقف التي تتطلب التفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والمهارة في حلِ المشكلات والبحث العلمي؛ ممَّا يجعله يتشكك في قدرته على الأداء الجيد ويشعره بالعجز وعدم الكفاءة، ويبدأ في التفكير في عواقب الرسوب والفشل؛ وبالتالي يؤدي ذلك إلى أثر سلبي على درجة ثقتهم على تصوراتهم لذواتهم وإمكاناتهم في البحث العلمي؛ ممَّا يجعلهم يتوقعون العجز عن تفسير وفهم المشكلات البحثيَّة التي تواجههم ويتوقعون نقص كفاءتهم في التعامل معها، ويجعلهم يعتقدون بأنهم لا يستطيعون تنفيذ الأنشطة والمهمات البحثيَّة المطلوبة منهم؛ ومن ثمَّ نقص فاعليتهم الذاتية البحثيَّة، كما ينتج عنه أيضًا عدم قدرتهم على التفكير العميق واكتشاف المعلومات وفحص النتائج والتأكد منها، وتعوقهم من اكتشاف المعلومات بأنفسهم وتفسير المواقف الجديدة، والتخطيط لحل المشكلات الجديدة، والربط بين المعرفة الحالية والمعرفة الجديدة، وتقديم أفكار جديدة وتجريب الأفكار والإجراءات الجديدة في مقابل المعرفة المتاحة.

التوصيات:

١. تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي بالجامعة لتفريغ الإنفعالات السلبية لدى طلاب الدراسات العليا
٢. توعية الباحثين بخطورة القلق على حياتهم الأكاديمية والعملية
٣. الاهتمام بتنمية الذاكرة الإنفعالية الإيجابية لما لها من أثر إيجابي في اتجاه الطلاب نحو حل المشكلات بنفسهم وزيادة ثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم
٤. إدراج طلاب الدراسات العليا ضمن فئة التدريب بالجامعة وإعداد برامج لتنمية فاعلية الذات البحثية وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لديهم.

البحوث والدراسات المقترحة

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على خفض قلق التصور المعرفي لتحسين فاعلية الذات البحثية
٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على خفض قلق التصور المعرفي لتحسين الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية
٣. أثر تدريب الطلاب على تحسين الذاكرة الإنفعالية الإيجابية في تحسين قوة السيطرة المعرفية وفاعلية الذات البحثية.

المراجع

أبو المجد إبراهيم الشوربجى (٢٠٠٨). التعلم بالاستقبال والتعلم بالأكتشاف وعلاقتهما بقوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية "دراسة تنبؤية. *دراسات تربوية واجتماعية*– مصر، ١٤ (٢)، ٥٠٥– ٥٥٣.

أحمد ثابت فضل وعلاء سعيد محمد (٢٠٢١). فعالية التدريب على التمثيل العقلى للأشكال فى التحول الرتبى للقوة المعرفية المسيطرة وأثره فى تخفيف قلق التصور المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ٥١– ١١٠.

أحمد سمير صديق أبو بكر ومحمد فتحى عبد الرحمن أحمد (٢٠٢٠). أساليب إدارة الصراع التنظيمى وعلاقتها بالهناء الوظيفى وفاعلية الذات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا. *المجلة التربوية بكلية التربية– جامعة سوهاج*، ٧٥، ٩٠٤– ١٠٠٥.

أحمد صلاح مقاوي (٢٠٢٣). أسباب مختلفة والنتيجة واحدة.لماذا انخفضت أعداد الحاصلين على الدكتوراة خلال ال ٦ سنوات الأخييرة؟ https://www.almasryalyoum.com/news/details/2882409

أحمد عثمان والسيد الشربينى (٢٠١٥). فعالية التدريب فى تحسين التجهيز الانفعالى لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية*، ١٧، ٤١– ٨٧.

أحمد موسى محمد حنتول (٢٠٢٠). فاعلية الذات البحثية وعلاقتها بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٩ (١)، ١٣– ٤٠.

أرون بيك (٢٠٠٠). *العلاج المعرفى والاضطرابات الانفعالية*. ترجمة عادل مصطفى، دار الآفاق العربية، القاهرة.

أسامة أحمد عطا محمد (٢٠٢١). نموذج سببى لمنبئات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية فى ضوء رتب قوة السيطرة المعرفية والوظائف التنفيذية لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية– جامعة جنوب الوادى*، ٤ (٣)، ٨٧– ١٤٦.

آلاء سعد لطيف (٢٠٠٨). الاستدلال الحدسى وعلاقته بالذاكرة الانفعالية والذاكرة اللاشعورية. *رسالة دكتوراه*، العراق، كلية الآداب جامعة بغداد.

أمل اسماعيل عايز وهيفاء عبد حسن على (٢٠١٥).قلق التصور المعرفى لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *مجلة آداب البصرة بكلية الآداب، جامعة البصرة*، ٧٠، ٢٤٢– ٣٢٠.

آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل (٢٠١٠). قوة السيطرة المعرفية فى ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز محافظة جدة. *مجلة كلية التربية– جامعة الأسكندرية*، ٢٠ (٣)، ٢٨٧– ٣٣٠.

بدرية سعود العتيبى (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى نفسى لتخفيض القلق النفسى وقلق الاختبار لدى طالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين فى الكويت. *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى.

بدوية محمد سعد رضوان (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسى– جامعة عين شمس*، ٦٥ (١)، ١– ٨٩.

بشرى اسماعيل أحمد أرنوط (٢٠١٧). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية (دراسة مقارنة فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية). *مجلة الإرشاد النفسى– جامعة عين شمس*، ٥٠ (١)، ١– ٤٧.

بشرى خطاب عمر أحمد السناوى (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة وعلاقته بأساليب التعلم والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية– جامعة تكريت، العراق.

ثامر محيبس الدراجى (٢٠١٢). الشخصية الشكوكة وعلاقتها بالقلق المعرفىلدى طلبة الجامعة المستنصرية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية– جامعة المستنصرية، العراق.

جنان سعيد الرحو (٢٠٠٥). *أساسيات فى علم النفس*. جامعة الموصل، الدار العربية للعلوم.

حامد قاسم ريشان ونادية عادل مزعل (٢٠١٤). قياس قلق التصور المعرفى لدى طالبات الصف الخامس الإعدادى. *مجلة أبحاث ميسان*، ١٠ (٢٠)، ٣٧٣– ٣٩٤.

حسين أبو رياش وزهرية عبد الخالق (٢٠٠٧). *علم النفس التربوى للطالب الجامعى والمعلم الممارس*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

ختام محمد الليباوى (٢٠١٥). قلق التصور المعرفى وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.

داليا خيرى عبد الوهاب ونبيل عبد الهادى أحمد (٢٠١٧). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفى كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر*، ١٧٦ (٢)، ٦٩٣– ٧٨١.

ديفيد سوسا (٢٠٠٦). *العقل البشرى وظاهرة التعلم*. ط١، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، ترجمة خالد العامرى، ٢٠٠٩، القاهرة.

راهبة عباس العادلى (٢٠١٠). *الانفعالات (نموها وإدارتها)*. بغداد، العراق، دار الوثائق والكتب.

رجاء عبد الله ونادية الزهيري (٢٠١٩). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الباحث*، ٣٢، ٢٦٤– ٢٨٤.

رضا عبد الله أبو السريع وأحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٥). الذاكرة العاملة وفاعلية الذات وعلاقتهما بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية*، ٧ (٢٥)، ٨– ٣٧.

رضوى حسن محمد حافظ ونجاح عبد الشهيد إبراهيم وهبة إبراهيم محمد على (٢٠١٩). الإسهام النسبى لكل من التجهيز الانفعالى للمعلومات ومفهوم الذات فى الذاكرة الانفعالية لدى طلاب التعليم الثانوى. *مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد*، ٢٦، ١٠٨٨– ١١٢٣.

زهراء جواد كاظم (٢٠١٧). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقلق المعرفى والتنظيم الذاتى لدى طلبة جامعة بغداد. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بغداد.

زينب محمد العربى إسماعيل (٢٠١٩). أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية فى تنمية فاعلية الذات البحثية وإتخاذ القرار المهنى لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة التربية– جامعة الأزهر*، ١٨١ (٣)، ٦٠٥– ٦٨٥.

سالى طالب علوان المولى ومروة جلال حسين محمد (٢٠١٧). قلق التصور المعرفى عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*، ٢٨ (٢)، ٦٣٥– ٦٥٤.

سميرة محارب العتيبى وفاطمة عدنان الشخص ونوف مبارك محمد القحطانى (٢٠٢٢). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتى لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، *مركز رفاد للدراسات والأبحاث*، ١١ (٤)، ٧٣٠– ٧٧٦.

سهام عادل مختار وعواطف إبراهيم شوكت وسناء محمد سليمان (٢٠٢١). برنامج تدريبى قائم على النظرية المعرفية ل بيك لتعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة لخفض قلق التصور المعرفى. *مجلة البحوث– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، جامعة عين شمس، ٦ (٢)، ١٧٠– ٢١٠.

سيد أحمد عثمان (٢٠٠٧). قراءة على هامش القلق المعرفى. *مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس*، ٣١ (١)، ٤٣٣– ٤٤٦.

سيد أحمد عثمان وسليمان الخضرى الشيخ وصفاء على عفيفى وأمل كفاية شنودة (٢٠١٢). دور الصلابة النفسية فى اكساب كفاءات التعامل مع مصادر القلق المعرفى. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، ٣٦ (٤)، ٧٩٤– ٨٦٣.

سيد محمدى صميدة حسن (٢٠٢٢). التبنؤ بالقدرة على حل المشكلات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية من خلال قوة السيطرة المعرفية والتجول العقلى. *مجلة كلية التربية– جامعة بنى سويف*، ١٩ (١١٢)، ٢١٤– ٢٩٤.

السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٥). مؤشر التحليل البعدى Meta–Analysis لبحوث فاعلية الذات فى ضوء نظرية باندورا. *مركز بحوث كلية التربية– جامعة الملك سعود*، ٢– ٨٧.

شيرين محمد أحمد دسوقى (٢٠١٠). البناء العاملى للإبداع الانفعالى وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادى. *مجلة كلية التربية– جامعة بنها*، ٢١ (٨٢)، ١٦٨– ٢١٢.

صبرى بردان الحيانى ومروة صلاح الراوى (٢٠٢٠). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتفكير الشمولى لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة الأنبار، العراق، ٢٨ (٥)، ٢٨٣– ٣٠٦.

عادل السعيد البنا وسعيد عبد الغنى سرور (٢٠٠٦). التنبؤ بجودة الأداء البحثى فى ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلبة الدراسات العليا. *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربى للتعليم والتنمية، ١٢ (٤٠)، ٢٧٩– ٣٦٤.

عادل محمود المنشاوى (٢٠١٤). أساليب حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية وفعالية الذات الابداعية لدى ذوى الأسلوب الابداعى (التجديدى– التكيفى) من طلاب كلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، *كلية التربية– جامعة دمنهور*، ٢، ١– ٤٧.

عاصم عبد المجيد كامل أحمد وعمرو محمد إبراهيم يوسف (٢٠٢٢). الإسهام النسبى لكل من التنظيم المعرفى للانفعالات والوعى الذاتى المعرفىفى التنبؤ بقوة السيطرة المعرفيةلدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية– جامعة بنها*، ١٢٩ (٣٣)، ٧٠٢– ٧٦٥.

عايد محمد عثمان (٢٠٠٦). درجة القلق لدى طلبة جامعة الضفة الغربية فى فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المركز الفلسطينى للإرشاد*، فلسطين.

عبد الرحمن الزهرانى (٢٠١٩). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعى الانفعالى والصلابة النفسية كمتنبئات بقلق التصور المعرفى لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر*، ١٨٢ (١)، ٦٠٣– ٦٢٩.

عبد العزيز حيدر الموسوى (٢٠٢٢). الذاكرة الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ٩ (٣٢)، ٢١٨– ٢٤٦.

عفاف متعب أحمد الفريحات ونصر يوسف مصطفى مقابلة (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسرى والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر فى محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢٤)، ١٦٣– ١٨٠.

علاء الدين السعيد عبد الجواد النجار والسيد أحمد محمود صقر وحسنى زكريا السيد النجار وعاصم مبروك غازى السماحى (٢٠٢٠). تباين فاعلية الذات الابداعية بتباين قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة مدرسة المتفوقين فى العلوم والتكنولوجيا STEM. *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (١)، ٥٤٧– ٥٨٤.

علاء الدين عبد الحميد أيوب وعبد الله محمد الجغيمان (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٦٩ (٢٠)، ١٢٥– ١٩٦.

على جابر الخزاعى وختام محمد الليباوى (٢٠١٥). قلق التصور المعرفى على وفق الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية*، العراق، ١٥ (١)، ٢٩٩– ٣٥١.

على صقر الخزاعى (٢٠١٥). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة. *مجلة أوراك بكلية التربية– جامعة المثنى*، ٨ (٢)، ٢٦٣– ٢٩٧.

على صكر الخزاعى (٢٠١٥). قلق التصور المعرفى على وفق الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية*، ١٥ (١)، ٢٩٩– ٣٥٢.

عماد عبد الرحيم زغلول وعلى فالح الهنداوى (٢٠٠٤). *مدخل إلى علم النفس*. دار الكتاب الجامعى، الإمارات العربية المتحدة، ط٢.

غدير كاظم فليح (٢٠١٨). فاعلية الذات الابداعية وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة بغداد كلية التربية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة بغداد.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. دار الفكر العربى للطبع والنشر. القاهرة، مصر.

فاضل كردى شلاكة وغيث محمد عريعر ونيفيان ياسر عبد الله (٢٠١٨). هوية الأنا وعلاقتها بالذاكرة الانفعالية وقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. *المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، ٢٠، ٨٣– ٩٧.

فتحى عبد الحميد عبد القادر وعادل سعد خضر (٢٠٠٢). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق فى ضوء الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسى. *مجلة كلية التربية– جامعة الزقازيق*، ٤٢، ١٠٢– ١٥٣.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها*. سلسلة علم النفس المعرفى، ج٢، مدخل ونماذج ونظريات، القاهرة، دار النشر للجامعات، ٤٩١– ٥٣٨.

كريم حسين الجميلى (٢٠١٠). خداع الذات وعلاقته بالخجل الاجتماعى وقلق التصور المعرفى لدى طلبة الجامعة المستنصرية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق.

محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. دار قباء، القاهرة.

محمد عاشور صادق ويحيى محمود النجار (٢٠١٧). مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظة غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (١٩)، ١٣١– ١٤٥.

محمد عبد الرءوف عبد ربه ونجلاء عبد المحسن عبد المنعم (٢٠٢٢). الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بقلق التصور المعرفى لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية– جامعة المنوفية*، ١ (٤)، ٤٤٧– ٥٢٦.

محمد عودة الريماوى (٢٠٠٨). *علم النفس العام*. دار المسيرة، عمان، ط٣.

محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣). *سيكولوجية الذاكرة*. سلسلة عالم المعرفة، ٢٩٠، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب، الكويت.

ممدوح سالم محمد الفقى (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك باستراتيجية المناقشات الإلكترونية ورتبة قوة السيطرة المعرفية على التحصيل والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الطائف. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٢٩، ٢٩– ١٠٣.

مهدى صالح صالح وبسمة كريم شامخ (٢٠١١). *التحدث مع الذات وبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

ميرفت حسن فتحى عبد الحميد (٢٠٢٢). الإسهام النسبى للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمى فى التنبؤ بالإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية– جامعة سوهاج*، ١٠٣ (١)، ٣٠٤– ٣٨٥.

المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١٨). فاعلية التدريس الاستقصائى المرتكز حول المشكلة العلمية فى تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة البحثية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العملية*، ٢١ (٨). ١– ٤٠.

ناريمان محمد رفاعى وأشرف أحمد عبد القادر وإيمان جمعة شكر (٢٠١٠). دراسة لمستوى فاعلية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين. *مجلة كلية التربية– جامعة بنها*، ٨٤، ٣٠٥– ٣٢٤.

نبيل عبد العزيز عبد الكريم البدرى (٢٠٠٣). القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة تكريت.

نجيب ألفونس خزام وصالحة عبد الله عيسان (١٩٩٤). استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية لدراسات العلوم الإنسانية*، ٢١ (٥)، ٣٢٧– ٣٥٣.

نهال لطفى حامد (٢٠١١). أثر برنامج لتنمية التجهيز الانفعالى لدى طلاب الجامعة فى ضوء نموذج بنائى مقترح. *رسالة دكتوراه*، جامعة قناة السويس، كلية التربية– الاسماعيلية، مصر.

نيفين عبد الرحمن المصرى (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. *رسالة ماجستير*، غزة، جامعة الأزهر.

هبة إبراهيم الناغى (٢٠٠٨). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاته لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*، ٣ (٣)، ١٦٧– ٢١٢.

هدية جاسم حسن (٢٠١٢). أثر السلوك التصريحى والاسترخاء فى خفض قلق التصور المعرفى لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة أداب المستنصرية*، العراق، ٥٨، ٣٠٥– ٣٤٢.

هشام إبراهيم اسماعيل النرش (٢٠٠٤). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد – جامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية– القسم الأدبى– جامعة عين شمس*، ١٠ (٣)، ١٦٥– ٢٢٨.

هشام محمد الخولى (٢٠١٨). نموذج سببى لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية فى ضوء المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم الانفعالى المعرفى لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ١– ٥٦.

ياسمينا محمد محمد يونس (٢٠٢١). الإسهام النسبى لقوة السيطرة المعرفية والتنظيم الانفعالى فى التنبؤ بدرجة امتلاك طالبات معلمات رياض الأطفال للكفايات المهنية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببور سعيد*، ٢١، ٣٩٢– ٤٦٠.

يحيى خطاطبة ومحمد حمدى (٢٠١٥). أثر برنامج إرشادى متركز على الانفعالات فى خفض الأرق وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات العلوم التربوية–الأردن*، ٤٢ (٢)، ٥٤٩– ٥٦٩.

Ayers, C, R.(2002). Cognitive Content and Vulnerabilities to Anxiety in Later Life, George Mason University Lane,M.,Tracey ,J.,Devonport ,I.,Karsai,I., Leibinger, E.,&Hamar,P.(2010): Emotional intelligence and

emotion associated with optimal and dysfunctional athletic performance, *Journal of sport science and medicine*, 9, 388-392.

Bair, A. D. (2003). Intrusive emotional memories make rats forget recently learned information - ScienceBlog.com, Florida: *University of South Florida Health Papers*.

Baldwin, D.,Gordon R., Abelli, M&Pini S(2016).The separation of adult separation Anxiety disorder. *the Clinical neurosciences, neurotherapeutics*; 21(4), 289–294.

Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (p. 1–45). Cambridge University Press.

https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003.

Bennion, K.,Ford,J., Murray,B & Kensinger ,E.(2013). Oversimplification in the Study of Emotional Memory, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 19, 1-9.

Bieschke, K. J. (2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 367-387.

Bishop, M & Bieschke, J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 182-188.

Boeree, C, G. (1997). *Personality Theories*.

http://www.ship.edu/%7Ecgboeree/perscontents.html

Bougmiza, I., Naja, S., Alchawa, M., Abed Alah, M., Al Kaabi, N., Al Kubaisi, N.,& Selim, N. (2022). Assessing research self-efficacy among primary health care physicians: a snapshot from Qatar. *BMC Primary Care*, 23 (107), 1- 7.

Brancolini, K & Kennedy, M. (2017). The development and use of a research self-efficacy scale to assess the effectiveness of a research training program for academic librarians. *Library and Information Research*, 41(124), 44-84.

Bridges, A., & Knight, B., (2005), *the Role of Cognitive and Somatic Anxiety in Athletic performance*.

Carpenter,J;Andrews, L;Witcraft, S; Powers ,M;B;Smits J&Hofmann S(2018). Cognitive behavioral therapy fo anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials, *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 35(6), 502-514.

Cheek, J. M., & Melchior, L.A. (1990). *Shyness, self-esteem, an self-consciousness,* In H. Liebenberg (Eds.), Handbook of Social and Evaluation Anxiety, 47- 82, Ne York: Plenum Publishing.

Clark, D. M. (1999). Anxiety disorders: Why they persist and how to treat them. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 5-27.

Dabas, D., & Pandey, N.(2015). Role of self-efficacy and intrinsic motivation on work place environment. *International Journal of Education and Psychological Research* ,4(1), 52-57.

Daitch, Carolyn(2018). Cognitive Behavioral Therapy,Mindfulness, and Hypnosis as Treatment Methods for Generalized Anxiety Disorder, *JournalAmerican Journal of Clinical Hypnosis*, 61(1),57-69.

Dolcos,F & Cabeza,R . (2002) . Event-related potentials of emotional memory: Encoding pleasant, unpleasant, and neutral pictures, *Journal of Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2(3), 252-263.

Floyd F., & Widaman K.(1995).Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments, *Psychological Assessment.* 7(3):286-299 DOI: 10.1037/1040- 3590.7.3.286.

Forester,M ., Kahn, J., & Hesson-McInnis .(2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12(1), 3-16 .

Garnasih, R., Primiana, I ., Effendi, N& Joeliaty (2017). Strengthening research self-Efficacy and research productivity through research culture implementation. *Journal of Management and Marketing Review*, 2 (4) 19 – 26.

Garnasih, R, L., Primiana, I., Effendi, N.,& Joeliaty (2017). Strengthening research self-efficacy and research productivity through research culture implementation. *Journal of Management and Marketing Review*, 2 (4), 19- 26.

Gong,J., Chen, M.,& Li, Q. (2022). The Sources of research self-efficacy in postgraduate nursing students: A qualitative study. *Healthcare*, 10, 1- 14.

Gotez,T.,. Cronjaeger, H.,. Frenzel, A.,. Ltidtke,O.,. & Hall,N.,. (2010). Academic selfconcept and emotion relations: Domain specificity and age effects, *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58.

Grant , Keith Eric (2005): *What memories can bring*, USA, Career Builder.

Hayes, A. (1994). Short-term memory deficits and Down syndrome: A comparative study, *Journal of Down Syndrome Research and Practice*, 2 (2), 47- 50.

Hjelle, Lary. A., Zigler Denial. J. (1988) *Personality Theories, Basic Assumptions,Roach and Applications*, McGrew-Hill. INC, New York .

Hill, H, M.,, Zwahr-Castro, J.,& Gonzale, A. (2022). Evaluating research self-efficacy in undergraduate students: experience matters. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22 (1), 67- 80.

Hirsch, C.R. & Holmes, E.A. (2007). Mental imagery in anxiety disorders, *Journal of Psychiatry*, 6 (4), 161- 165.

Honeck, R.P (1998): *Introductory readings for cognitive psychology, third edition, Cincinnati*, University Of Cincinnati.

Hoy, A & spero,R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4),343-356.

Kelly, G. (1955): *The psychology of personal Corrects* ,Vols1, 2, New York, Norton.

Kellogg, R.(1995): Cognitive Psychology, London , Stage Publications.

Kesgin, H., Akgun, A., & Byrne, J. (2012). Organizational emotional memory, *Journal of Management Decision*, 50 (1), 69- 79.

Kim, C., & Bennekin, K. N. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. *Educational Technology Research & Development*, 61(5), 793–817.

Lane,A ., Devonport,T ., Milton,K., & Williams, l.(2003). Self-efficacy and dissertation performance among sport student. *The Journal of Hospitality,Leisure, Sport and Tourism*, 2(2), 59-66.

Lev, E, L., Kolassa, J.,& Bakken, L, L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Journal of Nurse Education Today*, 30, 169- 174.

Lipinska, g.,& Thomas, k. (2019). The Interaction of REM Fragmentation and Night-Time Arousal Modulates Sleep-Dependent Emotional Memory Consolidation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1766. 1-18.

Loos, E., Egli, T., Coynel, D., Fastenrath, M., Freytag, V., Papassotiropoulos, A., Dominiqu, J., Quervain, F.,& Milnik, A. (2019). Predicting emotional arousal and emotional memory performance from an identical brain network. *NeuroImage*, 189, 459- 567.

Macleod, M, (2002). Retrieval – induced forgetting in eyewitness memory forgetting as a consequence of remembering. *applied cognitive psychology*, 16, 135-149.

Maddux, J.E. (1991). *Self-efficacy. In C.R. Snyder. & D.R. Forsyth. Handbook of Social and Clinical Psychology* (pp. 57-78). New York: Pergamon Press.

Manning , W. H . (2010) Clinical Decision making in Fluency Disorder (thirdedition) . *Canada : Cengage Learning* , InC .

Meier, S., McCarthy, P. R. & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.

Meredith, D . (2004 June 10) . *How Brain Gives Special Resonance to emotional memories. ?* [Blog Post] Retrieved from https://www.sciencedaily.com/releases/2004/06/040610081107.htm.

Moriatis, Nichol (2018)."Exploring the Predictive Values of Cognitive Distortions and Self-Esteem in Relation to Forgiveness. *PCOM Psychology Dissertations*. 457.
https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/457

Mullikin, E. A.; Bakken, L. L. & Betz, N. E. (2007). Assessing research self-efficacy in physician-scientists: the clinica research appraisal inventory. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 367-387.

Niehaus, E., Garcia, C., & Reading, J. (2018). The road to researcher: The development of research self-efficacy in higher education scholars. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 3, 1-20.

Parry , Dianne C . (2013) relation ship between Cognitive Anxiety level and client variables at first consultation for Adults with Hearing Impairment, A thesis submitted inpartial fulfillment of the requirements for *the Degree of master* of Audiology at the University of Canter bury .

Pauly,K.,. Kircher,T.,. Weber,J.,. Schneider,F.,. & Habel,U.,. (2011). Self-concept, emotion and memory performance in schizophrenia, *Journal of Psychiatry Research*, 186(1), 11-17.

Phillips, J., & Russell, R . (1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 22(4), 628-641.

Piefke, M., Weiss, P.H., Zilles, K., Markowitsch, H.J., Fink, G.R. (2003). Differential remoteness and emotional tone modulate the neural correlates of autobiographical memory, *Journal of Brain*, 126 (3), 650-668.

Pollak, A.S., Cicchetti, D.,& Klorman, R. (1998). Stress, memory and emotion: Developmental considerations from the study of child maltreatment, *Journal of Development& Psychopathology*,10 (4), 811-828.

Randazzo,M., Priefer, R.,& Pasupathy, R. (2021). Research self-efficacy and productivity in communication sciences and disorders faculty. *Journal of Communication Disorders*, 92, 1- 17.

Rolando, J., Carass Carol., Arnkoff Diane., Marian Tanofsky Kraff (2001) : Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st- Year Law Students. *Journal of Educanonal Psychology*, 2 (93), 420-429 .

Samadi, M. & Davaii, M. (2012). A case study of the predicting power of cognitive, metacognitive and motivational strategies in girl students' achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32(1), 380–384.

Sarris, J., Stough, C& Bousman, C. (2015). Kava in the treatment of generalized anxiety disorder: a double-blind, randomized, placebo-

controlled study, *Journal of Clinical Psychopharmacology*, 33(5), 643–648.

Schümann, D., Joue, G., Jordan, P., Bayer, J. & Sommer, T.(2020). Test – retest reliability of the emotional enhancement of memory. *Memory*, 28(1), 49-59.

Seraji, F., Tavakkoli, R. & Hoseini, M. (2017). The Relationship between technological research skills and research self-efficacy of higher education students, *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* , 8(3),1-7.

Setareh, J., Monajemi, M. & Gharaa, M. (2017). Emotional Memory and Emotional Intelligence of Individuals Diagnosed with Anti-Social Personality Disorder: Experimental Pretest-Posttest Design, *Journal of Health Science*, 9(10).

Shafran, R., Wroe, A., Nagra, S., Pissaridou, E.,& Coughtrey, A. (2018). Cognitive behaviour treatment of co-occurring depression and generalised anxiety in routine clinical practice. *PLoS ONE*, 17 (3), 1- 13.

Sharot, Tali (2005): *Emotion: How does it alert our long – term memories?*, Christa Labouliere, New York University.

Smith .AP (2006) : Task and content modulate amygdale-hippocampus connectivity in emotional retrieval. *Neuron*, 16, 631-638.

Spencer, A. Rathus (2005): *Psychology, Brief version, concepts and connections*, 7thed, Thomson, wads warth.

Stein ,D., Ahokas A., Albarran C.,Olivier,V., Allgulander,C(2017) Agomelatine prevents relapse in generalized anxiety disorder: a 6-month randomized, double-blind, placebocontrolle discontinuation study. *Journal of Clinical Psychiatry*, 73(7), 1002- 1008.

Stevenson, J., (1990): "Conceptualization and measurement of cognitive Holding Power in technical and Further Education Learning Setting": *Paper Presented at A Australian Association for research in Education*, Annual Conference, Sydney.

Stevenson, J. (1998). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools. *Learning and Instruction*, 8 (5), 393-410.

Stevenson, J. & Evans, G. (1994): Conceptualization and measurement of cognitive holding power. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 161-181.

Stevenson, J. & Hunt, W. (1997). "A pilot study of cognitive holding Power Associated of Different Degrees of flexibility in delivery.". *Australian Vocation Education Review*, 4(1), 8- 15.

Stevenson, J. & McKavanagh, C. (1991). Cognitive structures developed in TAFE classes. *Paper. Conference of the Australian Association for Research in Education*, Griffith University.

Stevenson, J. & Mckavanagh, C. (2002). Problem-Solving Cognitive Activity in Technical Education Classrooms, *Paper Presented in A Symposium on Problem Solving Activity Changing Minds*, European Association For Research on Learning and instruction 10th international Conference on Thinking. Harrogate. England. 1-8.

Thomas, C.Jerrell C. Cassady & Heller,M. (2017) : The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance, *Learning and Individual Differences*, 55, 40 – 48.

Unrau, Y.A., & Beck, A.R. (2005). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative Higher Education*, 28(3), 187-204.

Vaccaro, N. (2009). The Relationship Between Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment and Interest in Research in Counselor Education Doctoral Students: An Ex-Post-Facto, Cross-Sectional Correlational Investigation. *PHD Dissertation*, College of Education, University of Central Florida, USA.

Villab, M., Narayanan, M., Compton, S., Kendall, P.,& Neumer, S. (2018). Cognitive-behavioral therapy for youth anxiety: An effectiveness evaluation in community practice. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(9), 751-764.

Vitasaria, P., Abdul Wahabb, M., Herawanc, T., Sinnaduraib, S., Othmana, A.,& Awangb, M. (2011). Assessing of Physiological Arousal and Cognitive Anxiety toward Academic Performance: The Application of Catastrophe Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 615 – 619.

Walmsley. B. (2003). Partnership-centered learning: the case for pedagogic balance in technology education. *Journal of Technology Education*. 14(2). 56-69.

Winter , David . A . and linda L . viney (2008) personal construct psycho therapy : Advances in Theory. *practice and Research*. Whurr publishers L .Td .

Xin, A. (2008). Fourth- Through Sixth-Grade Students' Representations of Area-of-Rectangle Problems: Influences of Relational Complexity and Cognitive Holding Power. *Psychology,* 142(6), 581-600.

Xin, Z., & Zhang, L. (2009). Cognitive holding power, fluid intelligence, and mathematical achievement as predictors of children's realistic problem solving. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 124-129.

Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q.,& Hong, J. (2021). The effects of scientific self- efficacy and cognitive anxiety on science engagement

with the "question- observation- doing- explanation". *model during school disruption in COVID-19 pandemic.* 30, 380- 393.

Zimmerman,B.(2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.