الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدي عينة من طلبة الجامعة

إعداد

د. عمرو محمد سليمان (*)

مقدمة الدراسة:

تشكل المتطلبات الأكاديمية المتزايدة الملقاة على عاتق الطلاب عبئًا كبيرًا؛ وهم يحاولون خفض التوتر الناشئ عن الصراع بين مستقبلهم المهني والأكاديمي؛ وذلك بُغية التقليل من ضغط الخبرات والمواقف الصعبة التي يتعرضون لها على المستوي الحياتي الذي بدوره يلقي بظلاله على تقدمهم الأكاديمي. ويمتلك الفرد دفاعات داخلية لتحقيق التوازن النفسي، ويستخدم لذلك استراتيجيات تختلف من شخص إلى آخر حسب بنائه النفسي، ويعد تنظيم الانفعال Emotion Regulation عنصرًا فعالًا في النمو الانفعالي الذي يعكس قدرة الفرد بشكل عام، و"الطلاب بشكل خاص" على تنظيم الأفكار والانفعالات من حيث الاندفاع بالسلوك، والقدرة على متابعة السلوك خلال أداء المهام، فالفرد يحدد مجموعة من الأهداف، ويبذل الجهد للوصول إليها مستخدمًا أساليب لتعديل الأفكار، المشاعر، الرغبات، من أجل تحقيق هذه الأهداف في سياق البيئة المتغايرة، التي تتميز بالتحديات والصعوبات المستمرة (Conway, 2009).

المتعلم يحتاج إلى استخدام استراتيجيات ليس في التحصيل فحسب، لكن في أبعد من ذلك في مجال التحكم في الانفعالات التي تتمثل في انفعالات سالبة التي تنشئ عن المواقف الحياتية الضاغطة التي بدورها قد تؤدي إلى التأثير المباشر على تحصيله الأكاديمي، أو الانفعالات الإيجابية التي تكفل رفع مستوى أدائه وفاعليته أثناء التعلم. ويمر طلاب الجامعة بمرحلة المراهقة التي تُعد واحدة من أهم مراحل النمو المعرفي والانفعالي حيث يظهر المراهقون العديد من الانفعالات الحادة والمتكررة، ويؤكد التراث السيكولوجي ارتفاع معدل انتشار المشكلات الوجدانية

(*) أستاذ مساعد– قسم التربية الخاصة– كلية التربية– جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

والسلوكية خلال مرحلة المراهقة، ولذلك فإن استخدام استراتيجيات توافقية في تنظيم الانفعال يمكن أن يؤثر بصورة فعالة في تحقيق النمو الانفعالي والمعرفي للمراهقين. ويرتبط التنظيم المعرفي للانفعال بمفهوم الأساليب المعرفية في التعامل مع الضغوط، التي تركز على الانفعال وذلك كمحاولة للتخفيف من حدة الانفعالات السلبية الناتجة عن الضغوط. وقد أكدت الدراسات التي أجريت على المراهقين والراشدين وجود علاقة بين استراتيجيات الاجترار، والتهويل للأحداث السلبية، ولوم الذات والضغوط، وهذا يجعل الأفراد أكثر عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات الانفعالية، وأن استخدام استراتيجيات معرفية أخرى كإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط يساعد الأفراد على التعامل الجيد مع هذه الأحداث السلبية الضاغطة، وبالتالي يقلل من احتمالية التعرض لهذه المشكلات الانفعالية التي بدورها تؤثر علي التقدم الاكاديمي (Martin & Dahlen, 2005; Garnefski & Kraaij, 2007).

وتُعد فاعلية الذات الأكاديمية إحدى محددات التعلم المهمة؛ وتُعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه المُتعلِّم فقط، بل تشمل الحكم على ما يستطيع إنجازه، ويمكن القول: إنها المقدرة الشخصية التي تشعره بقدرته على التحكم في بيئته، وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد بما يدل على قدرته على القيام بسلوك محدد (Kelly, 2003)، الأمر الذي أضفي على هذا المتغير أهمية خاصة لعملية التحصيل الأكاديمي، وقد سَعَت الدراسات للتحقق من مدي تباين درجة التحصيل الأكاديمي الذي يعكسه المعدل الدراسي بالنسبة لتباين درجة فاعلية الذات الأكاديمية، وعلى سبيل المثال دراسات كل من:

De-Freitas, (2012); Afori & Ward (2012); Tsai & Tsai (2010); Iskender & Akin (2010) Turner & Heffer (2009); Rushi, (2005); Lent & Browen (2005); Poyrazli, (2001) وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من المتغيرين.

وفيما يتعلق بتباين فاعلية الذات الأكاديمية لتباين بعض المتغيرات الديموغرافية مثل (النوع) فقد تباينت نتائج الدراسات، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين مثل دراسة: الزيات، (١٩٩٩)، John & Valerie (2003)، Valentine & Cooper (2004) بينما أكدت دراسات أخرى على وجود فروق بين الجنسين، مثل دراسة: خالدي (٢٠٠٧)، Huang, (2011).

مشكلة الدراسة:

تُعد مشكلة الدراسة الحالية استكمالًا لما توصلت إليه البحوث في الدراسات السابقة في مجال فاعلية الذات الأكاديمية مثل: دراسة Butler et al (2005), Sunger (2007)، Larzen & Prizmic (2004)، السلطي (٢٠٠٤) وتوصلوا إلى مدي احتياج طلاب الجامعة إلى مهارات اجتماعية وانفعالية، وكيفية حل المشكلات الاجتماعية بطريقة إيجابية، والقدرة على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، وقد ارتبط مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف واكتساب المهارات بالاعتماد على ذواتهم؛ واستخدام استراتيجياتهم الخاصة المعتمدة على إدراك فاعلية الذات لديهم، ويرتبط إدراك الفرد لفاعلية ذاته بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز وعلى التحكم بالأحداث. ويؤثر الحكم على مستوى فاعلية الذات في طبيعة العمل، أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله، ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوب تفكيره،(Bandura, 1986) وفي مقدار التوتر الذي سيُعانيه في محاولة التكيف مع المطالب البيئية التي يواجهها وتحدد فاعلية الذات إذا ما كان الفرد سيدرك المهمة التي يقوم بها على أنها فرصة، أو تهديد، ومن ثم فإن فاعلية الذات تؤثر أيضًا في اتخاذه قرار حول أداء العمل، أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة، والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والإنجاز وتختلف فاعلية الذات من موقف لآخر، حيث تتوقف على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة، وتتحدد بسؤال "هل أستطيع أداء هذا العمل بكفاءة واقتدار؟

(Lent; Browen, 2005)

وهنا تبرز مشكلة الدراسة في أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظم الانفعال وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية؛ لأن الحالة الانفعالية تؤثر على معارف الفرد وسلوكه وتفسيره للموقف وتكيفه مع المطالب البيئية، كما جاء إحساس الباحث بالمشكلة من خلال عمله في الجامعة، حيث تبين له أن هناك اختلافات بين الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية سواء المرتفعة أو المنخفضة في التعامل مع المواقف الضاغطة التي توثر علي تقدمهم الأكاديمي، الأمر الذي دفع الباحث إلى تفنيد الأدبيات سعيًا للوقوف على طبيعة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدي طلبة الجامعة؟

٢- ما الاختلاف بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؟

٣- ما الاختلاف بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في فاعلية الذات الأكاديمية؟

٤- ما الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدي طلبة الجامعة وفقا للمعدل الدراسي؟

٥- ما الفروق في فاعلية الذات الأكاديمية لدي طلبة الجامعة وفقا للمعدل الدراسي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

(١) الكشف عن العلاقة بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية. (٢) الكشف عن الفروق بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية.

(٣) إلقاء الضوء على أهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال المستخدمة من قبل عينة من طلاب الجامعة وكذلك فاعلية الذات الأكاديمية التي تنعكس على التطور الأكاديمي.

أهمية الدراسة: وتتمثل أهمية الدراسة في المحاور التالية:

١-الأهمية النظرية: إن توصيف مفهومي التنظيم المعرفي للانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، من حيث المكونات والمظاهر والأبعاد، يُعد إسهامًا في مجال علم النفس الإيجابي، كتوجه حديث في علم النفس، وما يترتب على ذلك من اهتمام بحثي على المستوي العربي، حيث ندرة البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه المتغيرات (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية) في حدود علم الباحث.

٢-الأهمية السيكومترية: تتمثل بترجمة استبيان (Butler, Metofe, & Leslie, 2014) لفاعلية الذات الأكاديمية بما يناسب البيئة العربية، الذي يعد إسهامًا للبيئة العربية.

٣-الأهمية التطبيقية: ربما يُفضِي تناول مفهوم التنظيم المعرفي للانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية في علاقتهما ببعض المفاهيم والبناءات السيكولوجية إلى تباين المضامين التطبيقية لهذه المتغيرات في عمليات التعليم والتعلم والإرشاد الطلابي.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة متغيرين رئيسين، وقد استخلص الباحث – في ضوء ما أطلع عليه من الأطر النظرية والدراسات السابقة – التعريف الإجرائي لكلَ من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وفاعلية الذات الأكاديمية، والمعدل الدراسي وذلك على النحو الآتي:

١- الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال: Cognitive Emotion Regulation Strategies

هي مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن تعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة والسلبية، ومراقبتها وتقييمها وتعديلها، بهدف تحقيق أهداف الفرد.

٢ -فاعلية الذات الأكاديمية: Academic Self-Efficacy

هي وعي الفرد بقدراته على أداء مهام أكاديمية، وإدراكه بإمكاناته الفسيولوجية والعقلية والنفسية، وحسن توظيفها في المهام الأكاديمية المحددة، وما تتطلبه هذه المهام من شعور بالثقة بالنفس، إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، فضلًا عن قدرته على التواصل مع الآخرين؛ مما يؤهله للتخطيط ثم تنفيذ المهام، والمثابرة على إتمام المهام.

٣- المعدل الدراسي: Grade Point Average / GPA

هو إحصائية تمثل متوسط أداء الطالب في دراسته خلال فترة محددة قد تكون فصل دراسي أو سنة دراسية، وهو ما يسمى بالمعدل الفصلي أو المعدل التراكمي.

المفاهيم والإطار النظري:

أولا: الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال: Cognitive Emotion Regulation Strategies

يعرفها (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010) أنها: "الاستجابات المعرفية للأحداث التي تثير الانفعال، التي تهدف بوعي أو بدون وعي إلى محاولة تعديل مقدار أو نوع الخبرات الانفعالية للأفراد". إن دراسة الانفعالات بشكل عام لها تراث طويل في علم النفس، إلا أن دراسة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تعد من الاهتمامات المعاصرة في علم النفس، وقد قدم Grossهذا المفهوم عام ١٩٩٠ من خلال علم النفس الاجتماعي، مؤكدا على فاعلية استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في تعديل ديناميات الانفعال. وعرض Gross & John (2003)الفروق بين نوعين، وهما:

(١) قمع المشاعر السلبية suppression of negative emotions

(٢) إعادة التقييم المعرفي للموقف cognitive reassessment of the situation

وهذا طبقًا لنموذج التنظيم الانفعالي لـ (Gross, 1998) الذي يري أن قمع التعبير عن الانفعالات استجابة أصيلة في الفرد، عندما يقوم باسترجاع المواقف السابقة وطرق التعامل معها – معرفيًا – وذلك لقمع رد الفعل الفسيولوجي للخبرات الانفعالية التي تتطلب جهدًا كبيرًا في السيطرة عليها.

وأوضح Gross & Levenson 1995,1997 أن قمع التعبير عن الانفعالات يعمل على تضخيم رد الفعل، وعلى ذلك قد تؤدي الخبرات الانفعالية السلبية إلى ضعف الانتباه، وتفقد الفرد القدرة على التركيز، بينما تؤدي الخبرات الإيجابية للانفعالات إلى المحافظة على الانتباه، والمثابرة، والاندماج.

(Gross & Thompson, 2007)

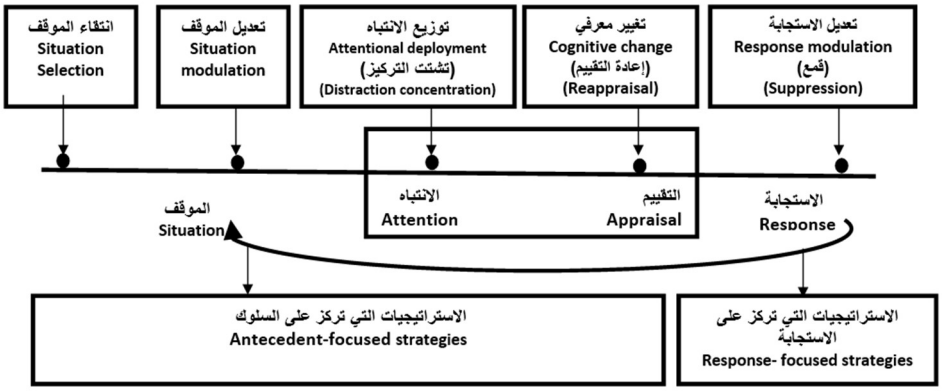
وقد ميّز Beauregard & Bourgouin (2001) بين التنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي، ويذكر أن التنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على الإدارة الفعالة والمرنة لسلوكه، وأفكاره، ومشاعره في المواقف المختلفة، وأنه يسهم في إحساس الفرد بالرضا والكفاية، والقدرة على التواصل مع الآخرين. بينما يري أن التنظيم الانفعالي ويعبر عن قدرة الفرد على إدارة الخبرات الانفعالية الذاتية، وبخاصة ما يتعلق بشدة واستمرارية هذه الانفعالات، والقدرة على التحكم بها في المواقف المختلفة.

وقد حاول علماء النفس تناول مصطلح تنظيم الانفعال بمسميات عديدة مثل ضبط الانفعال emotion control، وأثر الانفعال emotion affect، إدارة الانفعال Emotion management، وهناك من يشير إليه بطرق مختلفة تشمل (المراقبة الذاتية –Self monitoring، تقييم الحالة الانفعالية Evaluation of emotional، تنظيم العمليات النفسية للانفعالاتRegulation of psychological processes of emotions)

وهناك من يتعامل مع التنظيم الانفعالي كسمة، أو حالة. (Feldman,el al, 2001)

ومما سبق يري الباحث أنه بالرغم من التباين في تفسير مصطلح تنظيم الانفعال فإن هناك اتفاقًا ضمنيًا على أهمية التنظيم الانفعالي في إدارة الخبرات والمراقبة الذاتية، وهى مطلب رئيس للتقدم الأكاديمي، كما أكد كل من ; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser (2000)

Gross & Feldman (2011) على أهمية الانفعالات الإيجابية في تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأقران من جهة وبين الطلاب والمعلمين من جهة أخري، مما يؤدي إلى التقدم الأكاديمي، ومن خلال البحث في التراث النفسي تبّين تعدد النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي بناء على النماذج التي ينظم بها الأفراد انفعالاتهم، ومنها نموذج Koole (2009) (2009)، ونموذج Larsen (2000)، ونموذج(2005) Parkinson & Manstead، ونموذج Thayer (1994)بينما ما قدمه Gross (1998) (1998)، والذى يعد أكثر النماذج انتشارًا؛ ويمكن توضيح نموذج Gross في الشكل التالي:



شكل (١) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال Gross (1998)

ويتضح من خلال الشكل (١)؛ يذكرGross الاستراتيجية الأولي ترتكز على العمليات التي تعتمد على السلوك السابق قبل إعادة التقييم تؤدي إلى تصاعد ردود الفعل الانفعالي، وهي تتضمن تعديل الحل، واختيار الحل، أما الثانية فتشمل العمليات التي تركز على الاستجابة، وتحدث بعد أن يتم إنشاء الاستجابات الانفعالية، وتشمل هذه الاستراتيجية تعديل استجابة والتعديل المعرفي، والتى عادة ما يشير إلى الجهود الرامية إلى قمع التعبير أو التجربة الانفعالية وتعتمد الدراسة الحالية علي هذا النموذج لشموليته وانه الأساس الذى انطلقت منه باقي النماذج، وقد قدم Koole (2009) (2009) نموذجًا مختلفًا لتصنيف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تعتمد على الهدف من تنظيم الانفعال ويشمل: (١) الاهتمام بمعني ما يهم الفرد في الموقف الذي تعرض له، (٢) المعرفة وتشمل التقييم المعرفي للموقف وفقا للخبرات السابقة (٣) الجسدية وتتضمن التعبير الجسدي للانفعال، وأن هذه الاستراتيجيات تهدف إلى: (١) التعزيز الإيجابي، وتجنب الألم (٢)

الوظائف الموجهة إلى هدف محدد (٣) معالجة المعلومات التي تتناسب مع متطلبات المهمة أو الموقف.

ومن خلال تحليل الدراسات التي قام بها Augustine & Hemenover (2009) ودراسات Parkinson &Totterdell (1999) للتعرف على تأثير استراتيجيات التنظيم المعرفي على السلوك، وكان الفرق الأساسي الناشئ عن هذين التحليلين الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية (وذلك بين الاستراتيجيات التي تتضمن المجهود البدني والتي تتضمن المجهود الذهني)، وتم حساب المتوسط المرجح للعينة لمعرفة حجم تأثير الاستراتيجيات عبر (34) دراسة، وتوصل التحليل إلى أن الاستراتيجيات السلوكية أكثر فاعلية في التأثير الانفعالي من الاستراتيجيات المعرفية، من حيث الاستراتيجيات التي قدمها Gross (1998) وهي استراتيجيات إعادة التقييم والقمع، فكان لها أكبر التأثير على الذات والذكريات الانفعالية.

وقام كل من Aldao & Nolen-Hoeksema (2010) بفحص آثار ست استراتيجيات لتنظيم الانفعال (القبول، وتجنب المشكلات، وحل المشكلات، وإعادة تقييم، اجترار، وقمع) على مرضي نفسيين وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التجنب، واجترار مرتبطة بشكل إيجابي مع الأعراض النفسية، بينما يري Garnefski & Kraaij (2007) أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تمثل الأساليب أو الطريقة المعرفية التي بتعامل بها الفرد مع الانفعالات، وأحداث الحياة السالبة؛ بُغية التقليل من تأثير حدة تلك الانفعالات علي سير الحياة، وتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

١- الاستراتيجيات التكيفية:

أ- التقبل Acceptance: يشير إلى تقبل الخبرات السلبية، والتعايش معها، أو الاستسلام لها.

ب- إعادة التركيز الإيجابي Positive refocusing: يشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية، والخبرات السارة، وتجاهل التفكير في الأحداث الضاغطة.

ج- إعادة التركيز على التخطيط Refocus on planning: يشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به مع الأحداث الضاغطة، وكيفية مواجهتها.

د- إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal: يشير إلى تقييم الموقف الضاغط، ومحاولة إيجاد معاني أو جوانب إيجابية فيه، بهدف الاستفادة منها في تحقيق النمو الشخصي.

هـ- رؤية الموقف من منظور آخر Putting into perspective: يشير إلى مقارنة الموقف بأحداث أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض له؛ لوضعها في حجمها الحقيقي، بهدف التقليل من أهميته.

٢- الاستراتيجيات غير التكيفية:

أ- لوم الذات Self-blame: يشير إلى الاعتقاد التام بالمسئولية الذاتية من الفرد؛ عما مرّ به من أحداث سلبية أو ضاغطه.

ب- الاجترار Rumination: يشير إلى التركيز المستمر على استدعاء الأفكار والمشاعر الحزينة المرتبطة بالأحداث السلبية.

ج- التهويل Catastrophizing: يشير إلى الأفكار التي ترتبط بتهويل أو تضخيم الموقف، والمبالغة في خطورته، والتعامل معه على أنه كارثة لا تحتمل.

د- لوم الآخرين Blaming others: يشير إلى إلقاء مسئولية ما مرّ به الفرد من خبرات سلبية وغير سارة علي الآخرين.

ثانيًا - فاعلية الذات الأكاديمية: Academic Self-Efficacy

عرفها Bandura (1982,1993) أنها: "تقييم الفرد لقدرته على تنفيذ وتنظيم مجموعة من المهام المطلوبة للوصول إلى الأداء المطلوب"، ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية محورًا أساسيًا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1986, 1994) وقد فسر فاعلية الذات على أنها: "قوة مهمة تعبر عن الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة "، وإدراك فاعلية الذات " المتضمنة في التغيرات، وسلوك المثابرة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني ". مما يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي (Bong 1998).

وقد حددها Pajares (2002) على أنها مدركات الطلاب عن قدراتهم التي تؤهلهم لتحقيق النجاح الدراسي في مادة دراسية أو مجموعة المواد، وقدرتهم على إكمال المهام الأكاديمية بنجاح، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر هو "فاعلية الذات التحصيلية".

ويري Freeman (2008) أنها مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي، ويبين Kim & Park (2000) أن فاعلية الذات الأكاديمية إحدى جوانب فاعلية الذات العامة، التي تشير إلى القدرة التنبؤية بمستوى الأداء الدراسي العام للطلاب.

ويوضح شعيب (٢٠٠٣) إلى أنها رغبة داخلية توجه سلوك الطالب نحو المثابرة في تنفيذ المهام، والاستمتاع والشعور بالكفاءة نحوها، وإحساسه بحرية الاختيار فيما يؤديه من أعمال، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على مكونات مثل المثابرة، والاستمتاع بالتعلم، وإدراك الكفاءة، والاستقلالي الذاتي، بينما أشار Gistand (1996) إلى أن أحكام فاعلية الذات الأكاديمية تتضمن أحكام الأفراد الشاملة على مدى قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعة التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة.

ويري الباحث أن فاعلية الذات الأكاديمية تمثل الإدراك الواقعي للفرد بقدراته واستخدامه لإمكانياته المعرفية لأداء مهمة محددة، وتوظيفها في المواقف والمهام الأكاديمية والتحصيلية.

أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تَبعا لهذه الأبعاد.

١- قدر الفاعلية Magnitude: ويقصد به مستوى قوة دافعية الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تَبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة، مما يحدد الاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية. (أبو هاشم، ١٩٩٤)

٢- العمومية Generality: وتشير إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء إعمال ومهام مشابهة.

٣- القوة أو الشدة Strength: تعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بُعْد القوة على متصل ما بين قوي جدًا إلى ضعيف جدًا. (الزيات، ١٩٩٩)

وقد اقترح باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات تتمثل فيما يلي:

١- الإنجازات الأدائية: ويشير إلى مجموع الخبرات التي مرّ بها الفرد؛ فتكرار خبرة النجاح يرفع توقعات الفاعلية إما تكرار الفشل يخفضها.

٢- الإقناع اللفظي: يقصد به المعلومات التي يستقبلها الفرد لفظيًا عن طريق آخرين؛ مما قد يكسبه نوعًا من الرغبة في الأداء أو العمل.

٣- الخبرات البديلة: ويشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، وذلك من خلال النمذجة، وملاحظة الآخرين؛ فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تُنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة المركزة، والرغبة في تحسين الأداء والمثابرة.

٤- الاستثارة الانفعالية وتمثل دور العاطفة أو الحالة النفسية أو الانفعالية في التقييم؛ حيث يكون تقييم الفرد إيجابيًا؛ إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيًا؛ إذا كان في حالة مزاجية سلبية، وذلك يعني: أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة في حين الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها. (Bandura,1993)

ثالثا: المعدل الدراسي: Grade Point Average / GPA

في الدراسة الحالية يتراوح المعدل الدراسي رقميًا ما بين (١:٥) بحسب نظام الجامعة، وكلما ارتفع الرقم كلما دل على الأداء الدراسي الجيد للطالب، وكلما انخفض دل على ضعف الطالب وانخفاض مستواه الدراسي.

يتم حساب المعدل باستخدام عدة عناصر أولاً يقوم الطالب بدراسة مواد محددة في كل فصل دراسي ويقابل كل مادة عدد ساعات محددة، ويتم استخدام هذه الساعات لاحقًا لحساب المعدل بعد ظهور النتيجة لكل مادة، عند الانتهاء من المواد في كل فصل دراسي، سنحصل على نتيجة بنسبة مئوية لكل مادة على حدا، والتي يمثلها بالمقابل تقدير معين، ويوجد لكل تقدير عدد من النقاط والتي يتم استخدامها مع عدد الساعات لحساب المعدل الدراسي.

أ- حساب نقاط المادة:

عدد ساعات المادة X نقاط التقدير

مثال: حصل طالب على نتيجة (٩٠) والتي تمثل(+B)، عدد النقاط ل (+B) هي (٤.٥) ولنقل أن عدد ساعات هذه المادة ساعتين تحسب كالتالي: ٢ X ٤,٥ = ٩ إذا نقاط الطالب لهذه المادة ٩.

ب- حساب المعدل الدراسي:

يتم حساب النقاط كالطريقة السابقة لكل المواد ثم جمع نقاط المواد في الفصل الدراسي الواحد وقسمتها على مجموع الساعات في الفصل الدراسي لكل المواد تحسب كالتالي:

مجموع نقاط لكل المواد في فصل دراسي ٤٥ نقطة وعدد ساعات لكل المواد في هذا الفصل هو ١٢ ساعة:

٤٥/١٢ = ٣.٧٥ إذا المعدل الدراسي هو ٣.٧٥

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية موضوعيًا بدراسة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وبشريًا باقتصارها على عينة طلاب وطالبات المستوى الرابع بقسم التربية الخاصة، ومكانيًا بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها بالمملكة العربية السعودية، وزمانيًا بالفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث السابقة حول موضوع البحث، فقد وُجد ندرة في الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وكذلك التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ومن ناحية أخرى لم يجد دراسة تناولت العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية. ويمكن عرض الدراسات السابقة في موضوع البحث الحالي في ضوء المحاور التالية:

أولًا: الدارسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

أعد كل من Denise & Evely (2013) دراسة هدفت إلي التحقق من العلاقة بين استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعال لدي عينة من طلاب الجامعة، وقوامها (٢٩٨) من طلاب الجامعات الخاصة والحكومية من كل الجنسين، وبعمر زمني يتراوح بين (١٨:٢٥) سنة وكانوا مسجلين من السنة الأول إلى الرابعة بكلتا الجامعتين، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم لطلاب الجامعة (EEA–U) من إعداد كل من Boruchovitch& Santos (2008) ومقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال للراشدين من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين استراتيجيات التعلم والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

وفي دراسة كل من Kwon & Kwon (2013) لتعرُف العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأعراض الاكتئاب لدي طلاب الجامعة في ثقافتين مختلفتين بين الولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا الجنوبية، وتألفت عينة الدراسة من (٣٨٤) من ولاية ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية، و(٣٨٠) من العاصمة سيول بكوريا الجنوبية، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم المعرفي للانفعال من إعداد Gross, John(2003) ومقياس التقدير الذاتي للشباب (YSR)من إعداد Achenbach (1991) وأظهرت الدراسة أن الكوريين الجنوبيين كانوا أكثر

استخداماً لاستراتيجية الاجترار، كما أن الأمريكان أكثر استخدامًا الكبت الغضب، وكذلك بينت الدراسة أن الإناث أكثر استخدامًا لاستراتيجيات(الكبت، والاجترار) في كلا المجتمعين، وتوصلت الدراسة إلى أن الارتباط بين استراتيجية إعادة التقييم والاكتئاب أقوى لدى الطلاب الكوريين من مثيلتها الأمريكية، كمان أن الارتباط بين استراتيجية كبت الغضب أقوى لدى الطلاب الأمريكان مقارنة بالطلاب الكوريين.

وهدفت دراسة عبدالهادي وأبوحدى (٢٠١٢) إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدي طلاب الجامعة، وتألفت عينة الدراسة من (١١٣) طالبًا، (٢٧٠) طالبة، وقام الباحثان بتعريب وتقنين استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظم الانفعال cognitive Emotion regulation strategies questionnaire من إعداد kamholz et al (2006)، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأول لدى أفراد العينة تليها استراتيجية تحليل الانفعالات، والموقف، وإعادة التشكيل، وأقل الاستراتيجيات استخدامًا هي استراتيجيات التقليل من أهمية الموضوع، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الطلبة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية تبعًا للجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الاستراتيجيات المعرفية التنظيم الانفعال وفقًا لمتغير التخصص الدراسي.

وهدفت دراسة Sajadi & Hatami (2012) إلي بحث العلاقة بين كل من القلق والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والصحة العامة والصلابة النفسية لدي طلاب كلية أزاد الإسلامية فرع تنكابن– إيران، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبة، وتألفت أدوات الدارسة من مقياس بيك للقلق (BAI)، ومقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (DERS)، واستبيان الصحة العامة (GHQ)، وقياس الصلابة النفسية (AHI)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، والصحة العامة، والصلابة النفسية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، والاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال.

وقام الموسى (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدي عينة من طلاب الجامعات في الأردن (الأردنية، وعمّان الأهلية، والعربية المفتوحة)، وتألفت عينة الدارسة من (٣٨٣)، واستخدم الباحث مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (من إعداده)، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التكيفية أكثر استخدامًا تليها تحليل

الانفعالات والمواقف فاستراتيجية إعادة التشكيل، وأقل استراتيجية استخدامًا هي التقليل من أهمية الموضوع، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة Aldao & Nolen-Hoeksema (2010) هدفت إلى التحقق من استراتيجيات التنظيم المعرفي في التعلم لدى الطلاب في المواد الدراسة المفضلة والأقل تفضيلًا على عينة من(١٧٨ مدرسة ثانوية و٢٨٠طالبًا جامعيًا)، وتناولت هذه الدراسة عدة جوانب لاستراتيجيات التنظيم المعرفي منها العاطفية (مثل إعادة التقييم والقمع) والسلوكية(على سبيل المثال، البيئية، والتخطيط)، والمعرفية (على سبيل المثال، التركيز المعرفي، ما وراء الإدراك) واستراتيجيات التعلم الذاتي (المعالجة العميقة والسطحية، والتنظيم، والمشاركة) للتنبؤ بالإنجاز، وأظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم العاطفي، والسلوكي، والمعرفي ذات صلة باستراتيجيات التعلم، وعلاوة على ذلك، كان هناك ارتباط غير مباشرة لاستراتيجيات التنظيم السلوكي والمعرفي، والإنجاز الاكاديمي من خلال استراتيجيات التعلم.

وهدفت دراسة Turner & Hasman (2008) إلى الكشف عن استراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى الطلاب لإثارة الدافعية بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي، ولتحقيق أغراض الدراسة جمعت البيانات بعد توزيع استبانات وإجراء مقابلات مع (١٢٦) طالبًا جامعيًا يدرسون مقرر علم الأدوية النفسية، وكان القياس الأول في بداية العام الدراسي للتعرف على أهداف الطلبة المستقبلية، وخصائص دافعيتهم، وإدراكهم لأهمية الدرجة النهائية في تحديد المستقبل الأكاديمي والنجاح الوظيفي، وبعد حصول أفراد العينة على نتائج أدائهم في الاختبارات الفصلية كان القياس الثاني لاستبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال. وأظهرت نتائج الدراسة اتفاقًا مع ما تم افتراضه سابقًا بأن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات، والدوافع وأن هناك ارتباطًا إيجابيًا دالًا بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم المعرفي التكيفي للانفعال لديهم أهداف متعارضة، بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم المعرفي التكيفي للانفعال إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل الدراسي.

وهدفت دراسة Garnefski et al (2004) إلى المقارنة بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الاستجابة للضغوط الحياتية، وتعرف أكثر الاستراتيجيات ارتباطًا بالأعراض الاكتئابية، وتألفت عينة الدراسة من (٦٣٠) من الذكور والإناث

(٢٥١ ذكور، ٣٧٩ إناث) الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٧١) عامًا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث في استراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتهويل للموقف الضاغط، أما عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وأعراض الاكتئاب فقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استراتيجيات لوم الذات، والاجترار، والتهويل للموقف الضاغط وبين الأعراض الاكتئابية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي وبين الأعراض الاكتئابية.

ثانيا: دراسات تناولت فاعلية الذات الأكاديمية:

وفَحص Turgut (2013) في الدراسة التي قام بها لتعرف العلاقة بين قدرات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية، والتحصيل الأكاديمي وتألفت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبًا في المستوي الثامن، وأظهرت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية، كما بينّت النتائج وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٢) إلي الكشف عن الفروق بين الفائقين أكاديميًا وبين العاديين في درجتي التدفق النفسي، وفاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في درجتي التدفق النفسي، وفاعلية الذات الأكاديمية باختلاف النوع، وتضمنت عينة الدراسة (١٠٠) طالب وطالبة بالشهادة الثانوية (٤٢ طالبًا – ٥٨ طالبة)، وقد تم تطبيق مقياس جامعة بيردو للتقدير الأكاديمي –النسخة المعدلة للبيئة المصرية (ترجمة وتعديل الباحثة)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية لجون رافن (أبوحطب، وآخرون، ١٩٧٧)، مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الفائقين أكاديمياً والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي؛ وذلك في اتجاه الفائقين أكاديميًا، وعدم وجود فروق دالة بين الفائقين أكاديميًا والعاديين في مكون "وضوح الهدف، وجود فروق دالة بين الفائقين والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وفي درجة المكونات الفرعية (تنظيم الذات –إدارة الانفعالات –والإنجاز)؛ وذلك في اتجاه الفائقين أكاديميًا، وعدم وجود فروق دالة بين الفائقين أكاديميًا والعاديين في درجة الثقة بالنفس –التواصل الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة التركيز والاندماج في الأداء، وذلك في اتجاه الإناث، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة التحكم والسيطرة،

وذلك في اتجاه الذكور، عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

وهدفت دراسة الزق (٢٠٠٩) إلى تعرف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعًا لمتغيرات الكلية والجنس والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها، تألفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات الأولى حتى الرابعة، وقد طُبقّ عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطًا، كما أشارت إلى وجود فروق وفقًا للمستوى الدراسي، حيث ترتفع فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، كما أن هناك تفاعلًا بين الجنس والمستوى الدراسي في اتجاه المستوي الدراسي الأعلى، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية لصالح الكليات العلمية، ولا توجد فروق تعزي لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة المزروع (٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (٣٢٨) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، حيث تم اختيارهن عشوائيًا، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٧– ٢٤) سنة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، حيث طبقت عليهن ثلاثة مقاييس وهي: مقياس فاعلية الذات إعداد (Fan & Mak, 1998)، ومقياس مستوى الإنجاز إعداد(يوسف، فطامي، ١٩٩٣) ومقياس الذكاء الوجداني إعداد(فام، وليم، وحسين، ٢٠٠١)، وبعد تحليل بيانات الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق إحصائيًا بين المتوسطات أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات ودرجات دافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.

كذلك هدفت دراسة Hamdi & Dawoud (2004) إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات في الأداء الأكاديمي بالاكتئاب والتوتر، وذلك على عينة مكونة من (٤١٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة الأردنية، طبق عليهم مقياس فاعلية الذات، وقائمة بيك للاكتئاب، ومقياس التوتر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض في التوتر والاكتئاب

كانوا أعلى في مستوى فاعلية الذات المدركة، بالإضافة على أن الذكور لديهم مستوى فاعلية ذات مرتفع أعلى من الإناث.

وسعت دراسة Carter (2004) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية ومركز الضبط وتقدير الذات في الأداء الأكاديمي، على عينة مكونة من (١٢٥) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس مركز الضبط، ومقياس تقدير الذات، مع استمارة بيانات ديموغرافية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب مرتفعو فاعلية الذات ذوي مصدر الضبط الداخلي كان أداؤهم الأكاديمي أعلى نسبيًا من منخفضي فاعلية الذات ولكن الفروق لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

وهدفت دراسة Chan (2002) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وفاعلية الذات في الأداء الأكاديمي، وذلك على عينة تألفت من (٨٣) طالبًا من الطلاب المتوقع تخرجهم من كليات التربية بالصين، وطبق عليهم مقياس الضغوط النفسية، ومقياس فاعلية الذات المدركة، وقائمة أعراض المشكلات الجسمية، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية وفاعلية الذات.

وهدفت دراسة الزيات (١٩٩٩) إلى الكشف عن البنية العاملية الأكاديمية ومحدداتها في المجال الأكاديمي، وكذلك التحقق من مدي اختلاف فاعلية الذات الأكاديمية، والمستوي الدراسي، والجنس، وتألفت عينة الدراسة من (٦١٢) طالبًا من طلاب السنة الرابعة (طفولي – علمي) بواقع (٤٩٨ أنثى و١١٤ ذكرًا)، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوي فاعلية الذات الأكاديمية تعزي لمتغير المستوي الدراسي، كما بيّنت عدم وجود أثر لاختلاف الجنس في تباين مستوي فاعلية الذات الأكاديمية.

وقام كل من Anderman & Midgley (1992) بدراسة بهدف الكشف عن فاعلية الذات الأكاديمية باعتبار أنها أداة للتوجه نحو الهدف الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من (٣٤١) طالبًا من طلاب الجامعة بواقع (٢١١) أنثى، (١٣٠) ذكرًا، واستخدم الباحثان استبيانًا لقياس دافعية الذات لدى الطلاب، وقياس الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة داخل الصف، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، كما أوضحت النتائج انه لا يوجد اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف الجنس.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة التي تم عرضها فيما سبق، يمكن ملاحظة ما يلي:

١- من حيث الأهداف:

إن الدراسات السابقة التي تم عرضها هدفت إلى ما يلي:

أولًا: الكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ومتغيرات عديدة منها: استراتيجيات التعلم، وأعراض الاكتئاب، والقلق، والصحة العامة، والصلابة النفسية، والدافعية لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من: الأفكار اللاعقلانية، ومركز الضبط، وتقدير الذات، والاكتئاب، والتوتر، والضغوط النفسية، والكمالية العصابية لدي الطلاب الجامعة.

٢- من حيث العينات: تعددت وتنوعت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة على النحو التالي:

دراسات اقتصرت عيناتها على الطلاب الذكور فقط، ومنها دراسات: (Turner & Hasman (٢٠٠٨، Kwon & Kwon (2013)، بينما أقصرت دراسة على عينات من الطالبات فقط، ومنها: Sajadi & Hatami (2012)،Cain et al (2008) وتناولت دراسات أخري في طرحها عينات من الذكور والإناث منها: الزق (٢٠٠٩)، Denise & Evely (2013)، Hamdi & Dawoud (2004)،

٣- من حيث الأدوات: اعتمدت الدراسات الأجنبية في قياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال على الاستبيانات التي تم عرضها مثل: The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire من إعداد (Garnefski, & Kraaij, 2007)، كما اعتمدت الدراسات السابقة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية على استبيان لفاعلية الذات فيما عدا دراسة: وإسماعيل (٢٠١٢) فقد اعتمدتا على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية.

٤- من حيث النتائج:

أولاً: نتائج الدراسات التي تناولت العلاقات الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ومتغيرات أخرى: أشارت مجمل نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وبعض مخرجات الصحة النفسية لدي طلاب الجامعة، منها وأعراض الاكتئاب، والقلق، والصلابة النفسية، والصحة العامة، ودراسات تناولت العلاقة

بينها وبين استراتيجيات التعلم، وتعلم المواد المفضلة والأقل تفضيلًا، وخبرات فشل التعلم، والتحصيل الدراسي.

ثانيًا: نتائج الدراسات التي تناولت تأثير بعض المتغيرات الديموجرافية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال: لم تقف نتائج الدراسات السابقة موقفًا محايدًا فيما يتعلق بالفروق بين (الذكور/ الإناث) في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأظهرت تحيزًا لصالح الإناث، ومنها دراسات: الموسين نضال (٢٠١١)، عبدالهادي، أبوحدي (٢٠١٢)، بينما أظهرت نتائج دراسة Denise & Evely (2013) أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لا تتأثر بمتغير الجنس، فيما أظهرت نتائج Kwon, et al. (2013) أنها تتأثر باختلاف الثقافة، وبينت دراسة عبد الهادي، أبوحدي (٢٠١٢) أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لا تتأثر بمتغير التخصص الدراسي.

٥- من حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أولاً: ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، واقتصار التناول على علاقة غير مباشرة من خلال دراسة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، أو فاعلية الذات الأكاديمية بشكل عام لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: مسايرة الدراسة الحالية لبعض الدراسات الأجنبية السابقة –والتى تم عرضها سابقًا- في اقتصارها على عينات من طلاب الجامعة، وتفردها في الجمع بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية.

ثالثًا: مسايرة الدراسة الحالية لبعض الدراسات الأجنبية السابقة في اعتمادها على استبيان فاعلية الذات الأكاديمية، وترجمة وتقنين استبيان فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد Butler, Metofe, & Leslie) (2014، والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية.

فروض الدراسة: تتحدد على النحو التالي:

١-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدي أفراد عينة الدراسة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدي أفراد عينة الدراسة وفقا للمعدل الدراسي.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الأكاديمية لدي أفراد عينة الدراسة وفقاً للمعدل الدراسي.

المنهج والإجراءات:

١. منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، الذي يلائم أهداف الدراسة، واختبار فروضها البحثية للتحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية.

٢. عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من عينتين: عينة استطلاعية، وأخرى أساسية، وقد بلغ قوام العينة الاستطلاعية (١٠٤) طالبًا وطالبة (٦٠) ذكرًا، (٤٤) أنثى، متوسط أعمارهم الزمنية ٢١.٠٤سنة بانحراف معياري١.٩٢، بمتوسط معدل دراسي ١.٧٨ بانحراف معياري ٠.٦٧، تم اختيارهم من طلاب وطالبات المستوي الثالث والرابع بكلية التربية قسم التربية الخاصة جامعة الملك خالد، وقد كان الهدف من هذه العينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

أما عينة الدراسة الأساسية، تألفت من (١٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات المستوى الرابع بكلية التربية قسم التربية الخاصة جامعة الملك خالد، بواقع (١٠٦) طالبًا، و(٨٢) طالبة، متوسط أعمارهم الزمنية ٢٠.٧٢سنة بانحراف معياري ١.٨٤، بمتوسط معدل دراسي ٣.٨٣ بانحراف معياري ٠.٧٣. ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة الأساسية بشكل أكثر تفصيلاً.

جدول (١): خصائص عينة الدراسة الأساسية

المتغيرات	جنس		العمر			المعدل الدراسي		
عينة الدراسة	ذكور	إناث	١٩:١٨ سنة	٢٠: ٢١ سنة	اكبر من ٢١ سنة	مرتفع	متوسط	منخفض
	١٠٦	٨٢	٨٢	٨٨	١٨	٦٨	٨٤	٣٦
الإجمالي	١٨٨		١٨٨			١٨٨		

٣. أدوات الدراسة

وتشتمل على أدوات إجرائية لقياس متغيرات الدراسة، ويمكن إيضاحها على النحو التالي:

أ- استبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي من إعداد Garnefski;Kraaij & Spinhoven (2001)، ترجمة: الضبع وشلبي (٢٠١٥)

يعد الاستبيان من نوع التقدير الذاتي، ويطبق على الأفراد من عمر (١٢:٣٠) سنة، ويتكون من (٣٦) مفردة موزعة على تسع استراتيجيات، بواقع (٤) عبارات لكل استراتيجية، وهذه الاستراتيجيات هي: لوم الذات، التقبل، الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الإيجابي، رؤية الموقف من منظور آخر، التهويل، لوم الآخرين. وتصحح العبارات في ضوء مقياس ذي تدرج خماسي (أوافق تمامًا – أوافق – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، ويتراوح مدي الدرجات لكل استراتيجية بين (٤:٢٠) وتشير الدرجة المرتفعة إلى استخدام المفحوص لهذه الاستراتيجية بشكل أكبر.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة قوامها (١٠٤) طالبًا وطالبة بجامعة الملك خالد بأبها. وللتأكد من الاتساق الداخلي للاستبيان على عينة الدراسة، وحُسب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي اليها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٥، ٠.٧٦)، وكلها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، كما تم التأكد من ثبات الاستبيان، بحساب معامل ألفا–كرونباخ للاستبيان ككل، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلى باستخدام معادلة سبيرمان – براون (٠.٧١)، مما يشير إلى ارتفاع ثبات الاستبيان على عينة الدراسة.

ب – استبيان فاعلية الذات الأكاديمية إعداد Butler et al. (2014) ترجمة الباحث

١–وصف الاستبيان وخصائصه السيكومترية في صورته الأجنبية:

كان الهدف من إعداد الاستبيان قياس فاعلية الذات الأكاديمية، وأول من قام بإعداد الاستبيان Jerusalem & Schwarzer (1981) باللغة الألمانية، وقام كل من Schulz & Schwarzer (2002) Yılmaz, Gürçay & Ekici (2007) بتقنين الاستبيان بالنسخة التركية على عينة من طلاب الجامعة قوامها (٦٧٢)، وقام بالتحقق من ثبات وصدق الاستبيان كل من Fettahlıoğlu & Ekici (2010)،(2011) Shams et all ، وقام Butler, Metofe, & Leslie (2014) بتطوير الاستبيان أعتمد على نظرية Bandura's (1997,2002) المعرفية الاجتماعية، حيث آجري دراسة استخدم بها التحليل العاملي عبارات الاستبيان (٦٦) في صورته الأصلية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تقليص عبارات الاستبيان إلى (٣٣) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: الإنجاز الأكاديمي Performance

Accomplishment، الإقناع اللفظي Verbal Persuasion، الاستثارة العاطفية Emotional Arousal، والخبرات غير المباشرة Vicarious Experiences.

وهو استبيان من نوع التقرير الذاتي، يطبق على الطالب الجامعة. ويتكون الاستبيان من (٣٣) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، وبواقع (٨) عبارات لكل بعد، ماعد بعد الاستثارة العاطفية Emotional Arousal فيتكون من (٩) عبارات، وتصحح العبارات في ضوء مقياس ذي تدريج خماسي (أوافق تمامًا، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، بحيث تنحصر الدرجات لكل بعد بين (٨ – ٤٠)، وتشير الدرجة المرتفعة لفاعلية الذات الأكاديمية (٧٠٪) فيما أعلي.

وأجري Butler et al (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للاستبيان، وتألفت عينة الدراسة من (٦٨١) طالبًا، بواقع (٢٧٤) من الذكور، و(٤٠٧) من الإناث تم اختيارهم من طلاب جامعة City University of New York بالولايات الأمريكية المتحدة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع الاستبيان بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي، حيث تشبعت مفردات الاستبيان على عامل واحد، وتراوح تشبعاتها ما بين (٠.٣٢، ٠.٧٩)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان ما بين (٠.٣٥ – ٠.٧٠)، كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية على الاستبيان (٠.٨٩)، بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين للدرجة الكلية (٠.٦٤)، والإبعاد الفرعية تراوحت ما بين (٠.٤١، ٠.٥٩).

وقام Gabriel & Slack (2014) بإجراء دراسة أخرى لتقنين الاستبيان على طلاب الجامعة، وتمَّ تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٦٦) طالبًا من الذكور من أصل أفريقي، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨–٢٠) سنة، وبمتوسط عمري قدره (١٧.١١) سنة، وقد أكدت نتائج التحليل التوكيدي صدق البناء العاملي وحسن المطابقة مع نتائج الاستبيان في نسخته الأصلية. وقد تمتعت الدرجة الكلية للاستبيان باتساق داخلي قيمته (٠.٨٢)، وتراوحت قيم الاتساق الداخلي بين (٠.٦٧، ٠.٨٥) وأظهر صدق البناء وجود علاقة ارتباطية بين الأبعاد والعبارات التي تنتمي اليها، وتراوحت ما بين (٠.٤٣، ٠.٦٩)، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ على الاستبيان ككل (٠.٧٥)، وتراوح ما بين (٠.٧٥، ٠.٨٧) للأبعاد، وباستخدام إعادة التطبيق، تراوح معامل الارتباط بين التطبيقين ما بين (٠.٤٨، ٠.٦٥)، كما وبشكل عام تشير هذه النتائج إلى تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

٢- ترجمة الاستبيان وخصائصه السيكومترية في البيئة العربية:

قام الباحث بترجمة عبارات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ذلك عُرض النسختين العربية والإنجليزية على مختص في اللغة الإنجليزية لمراجعتها بهدف التأكد من مطابقة المعنى من الإنجليزية إلي العربية، ثم عُرض الاستبيان على مختص في اللغة العربية لتحديد مدى سلامة البناء اللغوي لعبارات الاستبيان، ثم عُرض الاستبيان على عدد (٥) من المحكمين المختصين في الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وذلك للحكم على صلاحية الاستبيان للتطبيق، ومدى ملاءمة العبارات للهدف منه، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات، ولم يتم حذف أية من العبارات الموجودة في الاستبيان الأصلي، وبالتالي استقرَّت الصورة التجريبية للاستبيان على (٣٣) عبارة، تم تطبيقها على عينة الدراسة الأولية، وقوامها (١٠٤) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة.

وقد استخدمت البيانات المستخلصة منها في التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات على النحو التالي:

٣- الاتساق الداخلي للاستبيان:

أ- تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية على الاستبيان، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٢٩-٠.٨٠)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا.

ب- تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي التي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط لاستبيان فاعلية الذات الأكاديمية بين درجة العبارة والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها.

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الإنجاز الأكاديمي	١	٠.٤٩٧**	الإقناع اللفظي	٩	٠.٣٩٢**
	٢	٠.٥٩٨**		١٠	٠.٥٢٠**
	٣	٠.٦١٣**		١١	٠.٥٤٥**
	٤	٠.٥٣١**		١٢	٠.٦٣٥**
	٥	٠.٦٦٥**		١٣	٠.٧٦٠**
	٦	٠.٥٥٨**		١٤	٠.٧١٣**

	٧	**٠.٤٨٥		١٥	**٠.٦١٠
	٨	**٠.٥٢١		١٦	**٠.٣٦٠
الاستثارة العاطفية	١٧	**٠.٤١٢	الخبرات غير مباشرة	٢٦	**٠.٤٤٦
	١٨	**٠.٧٠٩		٢٧	**٠.٢٨٦
	١٩	**٠.٥٨٤		٢٨	**٠.٣٦٣
	٢٠	**٠.٤٨٤		٢٩	**٠.٥٣١
	٢١	**٠.٥٦٤		٣٠	**٠.٥٨٨
	٢٢	**٠.٧٩٨		٣١	**٠.٧٦٣
	٢٣	**٠.٥٠٧		٣٢	**٠.٥٥١
	٢٤	**٠.٧٢١		٣٣	**٠.٢٩٤
	٢٥	**٠.٥٠٤			

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

ج- تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعُد، والدرجة الكلية على الاستبيان ككل، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك:

جدول (٣): معاملات الارتباط لاستبيان فاعلية الذات الأكاديمية بين الدرجة على كل بعُد والدرجة الكلية.

الأبعاد	معامل الارتباط
الإنجاز الأكاديمي	**٠.٦٢٣
الإقناع اللفظي	**٠.٧٨١
الاستثارة العاطفية	**٠.٨٥٣
الخبرات غير مباشرة	**٠.٦٧٧

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

٤- الصدق العاملي للاستبيان: تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لبنود الاستبيان؛ بهدف التحقق من الصدق العاملي والتأكد من تشبع فقرات الاستبيان على أربعة عوامل هي: الإنجاز الأكاديمي، والإقناع اللفظي. والاستثارة العاطفية، والخبرات غير مباشرة. واستخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة "الفاريماكس" وطبقاً لمحك " كايزر"، وسعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي لتشبعات البنود على العوامل الأربعة أُعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (٠.٣٥) فأكثر وفقًا لمحك "جيلفورد". ويوضح

جدول (٤) مصفوفة العوامل لفقرات استبيان فاعلية الذات الأكاديمية بعد التدوير المتعامد وحذف التشبعات الأقل من (٠.٣).

جدول (٤): مصفوفة العوامل لتشبعات فقرات استبيان فاعلية الذات الأكاديمية بعد التدوير المتعامد وحذف التشبعات الأقل من (٠.٣)

الإنجاز الأكاديمي		الإقناع اللفظي		الاستثارة العاطفية		الخبرات غير مباشرة	
رقم الفقرة	التشبعات	رقم الفقرة	التشبعات	رقم الفقرة	التشبعات	رقم الفقرة	التشبعات
١	٠.٤٨٥	٩	٠.٣٦٤	١٧	٠.٥٣٩	٢٦	٠.٥٢٥
٢	٠.٤٦٠	١٠	٠.٦٦٠	١٨	٠.٥٠٧	٢٧	٠.٥٠٤
٣	٠.٨١٠	١١	٠.٣٧١	١٩	٠.٤٧١	٢٨	٠.٣٢٥
٤	٠.٦٣٤	١٢	٠.٥٢٦	٢٠	٠.٤٩٥	٢٩	٠.٤٩٤
٥	٠.٨٦١	١٣	٠.٧٧١	٢١	٠.٤١٤	٣٠	٠.٣٥٤
٦	٠.٦٨٣	١٤	٠.٦٤٢	٢٢	٠.٧٦٥	٣١	٠.٥٤٣
٧	٠.٥٦٣	١٥	٠.٦١٥	٢٣	٠.٤٣٥	٣٢	٠.٥٠٢
٨	٠.٧٠٥	١٦	٠.٣٣٣	٢٤	٠.٧٣٩	٣٣	٠.٤٦٠
				٢٥	٠.٤٦٦		

يتضح من جدول (٤) أن كل الفقرات تشبعت على أربعة عوامل، وأن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (الإنجاز الأكاديمي) ٦.٢٧ ويفسر (١٩.٠١) من التباين الارتباطي، بينما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (الإقناع اللفظي) ٣.٣٨ ويفسر (١٠.٢٣) من التباين الارتباطي، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثالث (الاستثارة العاطفية) ٢.٧٠ ويفسر (٨.١٧) من التباين الارتباطي، والجذر الكامن للعامل الرابع (الخبرات غير مباشرة) ٢.٢٦ويفسر (٦.٨٦) من التباين الارتباطي.

٥- ثبات الاستبيان:

تم التحقق من ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغ معامل الثبات على الاستبيان ككل (٠.٧٤٩)، وجاءت قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية: الإنجاز الأكاديمي، الإقناع اللفظي، الاستثارة العاطفية، والخبرات غير المباشرة على الترتيب:(٠.٧٦، ٠.٨٢، ٠.٦٥، ٠.٧٩) كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان ككل (٠.٨٤٣)، وجاءت قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية: الإنجاز الأكاديمي، الإقناع اللفظي، الاستثارة العاطفية، والخبرات غير المباشرة على الترتيب: (٠.٦٧، ٠.٧١، ٠.٧٦، ٠.٥١).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: نصَّ هذا الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدي أفراد عينة الدراسة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب علي استبياني الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥): معاملات ارتباط بين درجات الطلاب علي استبياني الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية (ن = ١٨٨)

الاستراتيجيات	لوم الذات	التقبل	الاجترار	إعادة التركيز الإيجابي	إعادة التركيز على التخطيط
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	**-٠.٢٠٨	*٠.١٦٣	**-٠.٢١٤	**٠.٠٢٨١	**٠.٤٠٠

الاستراتيجيات	إعادة التقييم الإيجابي	رؤية الموقف من منظور أخر	التهويل	لوم الآخرين
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	**٠.٢٨١	**٠.٢٥٤	*-١٥٣,٠	**-٢٠٥,٠

(*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، والاستراتيجيات التكيفية: التقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر، وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، واستراتيجيات غير تكيفية: لوم الذات، والاجترار، والتهويل، ولوم الآخرين، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الذي نصه: " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال"، تم حساب المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" بين درجات الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" بين درجات الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. (ن = ١٨٨)

	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
لوم الذات	ذكور	١٠٦	١٤.١٧	٣.٢٨	٢.٦٧	٠.٠١
	إناث	٨٢	١٢.٩٠	٣.١٧		
التقبل	ذكور	١٠٦	١٤.١٩	٢.٩٠	-١.٤٦	غير دال
	إناث	٨٢	١٤.٧٨	٢.٥٤		
الاجترار	ذكور	١٠٦	١٥.٨١	٢.٧٩	٠.٩٩	غير دال
	إناث	٨٢	١٥.٤١	٢.٦٢		
إعادة التركيز الإيجابي	ذكور	١٠٦	١٥.١٢	٣.٤٩	-١.٣٣	غير دال
	إناث	٨٢	١٥.٧٧	٣.٠٦		
إعادة التركيز على التخطيط	ذكور	١٠٦	١٦.٦٢	٣.٤٢	-٠.٩٥	٠.٠٥
	إناث	٨٢	١٧.٠٥	٢.٥٢		
إعادة التقييم الإيجابي	ذكور	١٠٦	١٥.١٢	٣.٤٩	-١.٣٣	غير دال
	إناث	٨٢	١٥.٧٧	٣.٠٦		
رؤية الموقف من منظور أخر	ذكور	١٠٦	١٤.٧٠	٣.٢٠	-٢.٥٦	٠.٠١
	إناث	٨٢	١٥.٨٠	٢.٥٦		
التهويل	ذكور	١٠٦	١١.٩٩	٣.٧٦	١.٥٤	غير دال
	إناث	٨٢	١١.١٦	٣.٥٨		
لوم الأخرين	ذكور	١٠٦	١٢.٥٧	٣.٦٨	١.٠٢	غير دال
	إناث	٨٢	١٢.٠١	٣.٨٦		

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وهي: "التقبل، والاجترار، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التقييم الإيجابي، والتهويل، ولوم الآخرين"، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠.٠٥ في استراتيجية "إعادة التركيز على التخطيط" لصالح الإناث، فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ في استراتيجية "لوم الذات" لصالح الذكور، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ في استراتيجية "رؤية الموقف" من منظور آخر لصالح الإناث.

نتائج الفرض الثالث: للتحقق من صحة الفرض الذي نصه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية "، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" لدرجات الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار"ت" لدرجات الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية. (ن = ١٨٨)

	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
الإنجاز الأكاديمي	ذكور	١٠٦	٣١.٩١	٥.٥٤	-٠.٤٣	غير دال
	إناث	٨٢	٣٢.٢٣	٤.٢٩		
الإقناع اللفظي	ذكور	١٠٦	٢٧.٣١	٦.٠٦	-٢.٢٩	٠.٠٥
	إناث	٨٢	٢٩.٢٢	٥.٠٩		
الاستثارة العاطفية	ذكور	١٠٦	٣٣.٦٦	٦.٢٧	-١.٦٢	غير دال
	إناث	٨٢	٣٥.٠٧	٥.٥٠		
الخبرات غير مباشرة	ذكور	١٠٦	٣٠.٦٨	٥.٥١	-٢.٥٣	٠.٠١
	إناث	٨٢	٣٢.٥٥	٤.٣٤		
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١٢٣.٥٧	١٨.١٠	-٢.١٩	٠.٠٥
	إناث	٨٢	١٢٩.٠٧	١٥.٧٥		

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بُعديّ " الإنجاز الأكاديمي، والاستثارة العاطفية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في بُعد "الإقناع اللفظي"، و"الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية" لصالح الإناث، فيما وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ في بعد "الخبرات غير المباشرة" لصالح الإناث.

نتائج الفرض الرابع: نصَّ هذا الفرض على أنه:" توجد فروق ذات دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي". ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي (مرتفع = ٦٨، متوسط = ٨٤، منخفض = ٣٦). ويوضح جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
لوم الذات	بين المجموعات	١١.٢٠٨	٢	٥.٦٠٤	٠.٥١٧	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٠٧.٢١٧	١٨٥	١٠.٨٥٠		
	المجموع الكلي	٢٠١٨.٤٢٦	١٨٧	–		
التقبل	بين المجموعات	١٦.٣٩٤	٢	٨.١٩٧	١.٠٧٧	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٤٠٨.٠٧٤	١٨٥	٧.٦١١		
	المجموع الكلي	١٤٢٤.٤٦٨	١٨٧	–		
الاجترار	بين المجموعات	٠.٢١٢	٢	١٩.٤٩٠	١.٧٨٣	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٣٨١.١٩٢	١٨٥	١٠.٩٣١		
	المجموع الكلي	١٣٨١.٤٠٤	١٨٧	–		
إعادة التركيز الإيجابي	بين المجموعات	٣٨.٩٨٠	٢	١٩.٤٩٠	١.٧٨٣	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٢٢.٢٩٧	١٨٥	١٠.٩٣١		
	المجموع الكلي	٢٠٦١.٢٧٧	١٨٧	–		
إعادة التركيز على التخطيط	بين المجموعات	٩.٥٨٠	٢	٤.٧٩٠	٠.٥٠٩	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٧٤١.٥٢٦	١٨٥	٩.٤١٤		
	المجموع الكلي	١٧٥١.١٠٦	١٨٧	–		
إعادة التقييم الإيجابي	بين المجموعات	٣٨.٩٨٠	٢	١٩.٤٩٠	١.٧٨٣	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٢٢.٢٩٧	١٨٥	١٠.٩٣١		
	المجموع الكلي	٢٠٦١.٢٧٧	١٨٧	–		
رؤية الموقف من	بين المجموعات	٣.١٢٣	٢	١.٥٦٢	٠.١٧٤	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٦٦٠.٧٢٨	١٨٥	٨.٩٧٧		

منظور أخر	المجموع الكلي	١٦٦٣.٨٥١	١٨٧	–		
التهويل	بين المجموعات	٤.١٥٤	٢	٢.٠٧٧	٠.١٥٠	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٥٥٣.٧٨٢	١٨٥	١٣.٨٠٤		
	المجموع الكلي	٢٥٥٧.٩٣٦	١٨٧	–		
لوم الأخرين	بين المجموعات	١١.٦٥١	٢	٥.٨٢٥	٠.٤٢٧	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٥٢٣.٥٥٧	١٨٥	١٣.٦٤١		
	المجموع الكلي	٢٥٣٢.٢٠٧	١٨٧	–		

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

نتائج الفرض الخامس: نصَّ هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا للمعدل الدراسي". ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق في فاعلية الذات الأكاديمية وفقًا لمتغير المعدل الدراسي (مرتفع = ٦٨، متوسط = ٨٤، منخفض = ٣٦). ويوضح جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في فاعلية الذات الأكاديمية وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
الإنجاز الأكاديمي	بين المجموعات	٧٩.١٧٤	٢	٣٩.٥٨٧	١.٥٨١	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٦٣٢.٢٩٤	١٨٥	٢٥.٠٣٩		
	المجموع الكلي	٤٧١١.٤٦٨	١٨٧	–		
الإقناع اللفظي	بين المجموعات	١٩٠.٩٧١	٢	٩٥.٤٨٥	٢.٩٧٨	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٥٩٣٢.١٥١	١٨٥	٣٢.٠٦٦		
	المجموع الكلي	٦١٢٣.١٢٢	١٨٧	–		

الاستثارة العاطفية	بين المجموعات	٩١.٦٤٤	٢	٤٥.٨٢٢	١.٢٨٨	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٦٥٨٣.٩٧٣	١٨٥	٣٥.٥٨٩		
	المجموع الكلي	٦٦٧٥.٦١٧	١٨٧	–		
الخبرات غير مباشرة	بين المجموعات	٣٤.١٩٤	٢	١٧.٠٩٧	٠.٦٥٤	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٤٨٣٨.٨٠٠	١٨٥	٢٦.١٥٦		
	المجموع الكلي	٤٨٧٢.٩٩٥	١٨٧	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٢٨٥.٠٦٤	٢	٦٤٢.٥٣٢	٢.١٧٦	غير دال
	داخل المجموعات (الخطأ)	٥٤٦٢٢.٧٥	١٨٥	٢٩٥.٢٥٨		
	المجموع الكلي	٥٥٩٠٧.٨١	١٨٧	–		

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (فاعلية الذات الأكاديمية) غير دالة إحصائيًا للدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية والأبعاد الفرعية وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بالرجوع إلى نتيجة الفرض الأول يتضح وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، والاستراتيجيات التكيفية: التقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، والاستراتيجيات غير التكيفية: لوم الذات، والاجترار، والتهويل، ولوم الآخرين، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول، ووفقًا لمعنى الدرجة على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، واستبيان فاعلية الذات الأكاديمية، وبالرغم من الارتباط الإيجابي بين الاستراتيجيات المعرفية التكيفية، وهي(التقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر) التي تعكس قدرة الفرد في التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، ولعل من أبرز هذه الضغوط الحياة الأكاديمية في حياة الطالب إلا أن هناك ارتباطًا سالبًا بين فاعلية الذات الأكاديمية واستراتيجيات معرفية غير التكيفية، وهي (لوم الذات، والاجترار، والتهويل، ولوم الآخرين)، ويمكن تفسير الارتباط السالب بين فاعلية الذات والاستراتيجيات غير التكيفية هنا يعني عدم التنصل من

المسؤولية الذاتية إذا حدث إخفاق أكاديمية الذي بدورة يعدل المسار من الإخفاق إلي الإنجاز، ويستخدمها بشكل إيجابي بهدف التخلص أو عدم الإحساس بالأفكار أو المشاعر الحزينة التي تتعلق بالتأخر الاكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد ذكره في الإطار النظري للدراسة الحالية، وأيدته نتائج دراساتها السابقة التي تناولت العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، ومن أمثلتها دراسة Turner & Hasman (2008) التي هدفت إلي الكشف عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للانفعالات بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي وأظهرت نتائج الدراسة، أن الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم الذاتي لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل.

ويدعِّم ذلك ما أشار إليه Denise & Evely (2013) إلى أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدي طلاب الجامعة. وتتفق مع دراسة Chan (2002) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغوط النفسية وفاعلية الذات، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية وفاعلية الذات، كما أشارت الدراسة إلى الدور المهم الذي تقوم به فاعلية الذات في مواجهة الضغوط.

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثاني بشأن الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وهي: "التقبل، والاجترار، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التقييم الإيجابي، والتهويل، ولوم الآخرين"، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠٥) في استراتيجية "إعادة التركيز علي التخطيط" لصالح الإناث، فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) في استراتيجية "لوم الذات" لصالح الذكور، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) في استراتيجية "رؤية الموقف" من منظور آخر لصالح الإناث؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الهادي وأبوحدي (٢٠١٢)، والتى أكدت على وجود فروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدي كلا الجنسين لصالح الإناث، وتتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها Garnefski et al (2004) التي هدفت مقارنة الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، حيث أسفرت عن وجود فروقًا لصالح الإناث في استراتيجيات" الاجترار، وإعادة التركيز الإيجابي"،

ودراسة الموسى (٢٠١١) التي بينت أن هناك فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وما جاءت به نتائج الدارسة الراهنة يختلف مع نتائج دراسة Denise & Evely (2013) في عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، ويمكن تفسير استخدام الإناث لاستراتيجية " إعادة التركيز علي التخطيط " يرجع ذلك إلي طبيعة الإناث التي تميل إلي الدقة والتتابع في تنفيذ مهام الحياة وتحمل الضغوط الملقاة علي كاهلها؛ سواء الناتجة عن عملية التنميط الجنسي والتي تتبعها الأسرة والمجتمع التي تدفعها إلي عدم الاستقلالية والتبعية للذكر، أو الضغوط الناتجة عن دخول معترك الحياة ومشاركة الذكر في جميع جوانب الحياة، مما يؤهلها إلى التفكير فيما ينبغي القيام به مع الأحداث الضاغطة، وكيفية مواجهتها. كذلك استخدام الإناث في عينة الدراسة لاستراتيجية "رؤية الموقف" ويمكن أن يفسر ذلك ما أشار إليه Roy, et al (2006) إلى أن هناك فروقًا مورفولوجية بين أدمغة الإناث والذكور؛ بمعني أن هناك اختلافًا من حيث التركيب أو الشكل، ففي الرجل يكون الدماغ مركبًا يُمكنه من تحليل المعلومات البصرية والمكانية والتفكير الرياضي، أما أدمغه الإناث تُمكنهن التعامل مع المعطيات بشكل من الدقة والتتابع والطلاقة اللغوية، وهي أشبه إلى تكوين صورة مصغرة بأدق التفاصيل للأحداث كما أنها محكمة التفاصيل. وهذا يشير إلى قدرة الإناث على مقارنة الموقف بأحداث أخرى والربط بينها والتعامل معها.

أما عن استخدام الذكور لاستراتيجية " لوم الذات" التي تشير إلى الاعتقاد التام بالمسئولية الذاتية للفرد عما مرّ به من أحداث سلبية أو ضاغطه، يمكن تفسير ذلك في ضوء التنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا العربية التدي تدفع الذكور إلى الاستقلالية، ومواجهة المشكلات، مواجهة المواقف، والاعتماد على الذات، التي بدورها تنمي المسئولية الذاتية لدي الذكور وتجعلهم أكثر قدرة على تحملها، والتغلب عما يحدث من ضغوط وأحداث سلبية.

ويعتقد الباحث أن التضارب والاختلاف في نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال؛ يمكن تفسيره باختلاف الثقافات التي تمت فيها تلك الدراسة، واختلاف خصائص عيناتها، وشرائحها الاجتماعية، وأعمارهم الزمنية.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث علي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بُعديّ " الإنجاز الأكاديمي، والاستثارة العاطفية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في بُعد "الإقناع اللفظي"، و "الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية" لصاح الإناث، فيما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) في بعد "الخبرات غير المباشرة"

لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصلت اليه نتائج الدراسة بينما أكدت دراسات أخرى على وجود فروق بين الجنسين، مثل دراسة: خالدي، (٢٠٠٧)، Huang (2011)، وتختلف ما جاءت به الدراسة الحالية مع Anderman & Midgley (1992) التي أسفرت عن عدم اختلاف مستوي فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف النوع، و(2014) Chiung,Chang، في الدراسة التي أجرها وأشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في الفاعلية الأكاديمية، و(2003) John & Valerie، & Valentine Cooper (2004)، ودراسة الزق (٢٠٠٩) التي أشارت إلي عدم وجود علاقة بين الجنس والفاعلية الأكاديمية، وكذلك دراسة الزيات (١٩٩٩)، قد أشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث علي متغير الفاعلية الأكاديمية، ويمكن تفسير معنى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الفاعلية الأكاديمية، إلي أن ما يبُذل من جُهد في الدراسة هو من يملك الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فهناك إناث متفوقات، وهناك ذكور متفوقين، وان الإنجاز الاكاديمي يتفوق فيه من لدية القدرة علي مواجهة الضغوط الأكاديمية، ودافعيته للإنجاز، وإدارته وتنظيمه لوقته، ومن يزعم أن الذكور أكثر تفوقًا وأكثر فاعلية أكاديمية من الإناث أو العكس فهو خاطئ، ألا أن هناك أمورًا كثيرة تتأثر بها فاعلية الطالب الأكاديمية ومنها: البيئة التعليمية، الدافعية نحو التعلم، المنهج، النمو، النضج، المعلم، الذكاء، اهتمام أولياء الأمور، كل هذه العوامل مجتمعة يجب أن تؤخذ في الحسبان كعوامل مؤثرة في فاعلية الطالب الأكاديمية وليس الاختلاف الجنس، كما أن بعد الخبرات غير المباشرة يعكس مدي الاستفادة من الخبرات السابقة بمختلف أشكالها، وهنا يأتي دور اللاشعور الجمعي الذي يمكن أن يكون قد آثر في عينة الدراسة، وبخاصة الإناث من خلال الإحساس بالمسؤولية، والرغبة في التنصل والتخلص من الدور الذكوري المرغمة عليه من عقود، وأن الحياة الآنية تحتاج الاعتماد علي النفس وليس علي الأخر، من خلال تغير الواقع بالنجاح الاكاديمي.

وبشأن نتيجة الفرض الرابع المتعلق بوجود فروق ذات دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي، فقد جاءت النتائج أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي، وتختلف هذه النتائج مع ما جاء به دراسة Turner & Hasman (2008) التي أظهرت أن الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم المعرفي

التكيفي للانفعال لديهم أهداف متعارضة، بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم المعرفي التكيفي للانفعال إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل الدراسي. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار اليه Schroevers, et al.(2011) إلي أن المواجهة الضغوط المتمركزة حول الانفعال Emotion-focused coping تهدف إلي إدارة الانفعال الداخلي للمواجهة وقد تتضمن صرف الانتباه، أو إعادة التقييم الإيجابي للموقف الضاغط (الإنجاز الاكاديمي)، وتساعد تلك الاستراتيجيات علي التحكم في ردود الأفعال الانفعالية، والتغيرات في أدوار الحياة، والتقييم الإيجابي، ورؤية جوانب إيجابية للتعلم من خبرات الحياة، فضلًا عن بذل المزيد من المجهود لتحقيق الأهداف غير المحققة، كما يري الباحث أن التغيرات الثقافية الحالية التي تشهدها المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص، والانخراط في تحقيق الذات لدي كلا الجنسين مما ينعكس علي التوافق؛ ولعل هذه النتيجة تعكس طبيعة الثقافة السائدة الراهنة في المجتمعات العربية الإسلامية، كما يمكن تفسيرها في ضوء الإطار الثقافي والاجتماعي في البيئة السعودية وتنشئته الاجتماعية الحديثة التي تدعم تساوي الدور الاجتماعي بين الذكور والإناث على الاستقلال والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية، وقوة الإرادة، وبالتالي فإن جميع الأفراد على قدر واحد وقدرة على مواجهة مشكلاتهم المختلفة، وأكثر قدرة على تحمل إحباطات الحياة وضغوطها، وأن الانخفاض في المستوي الأكاديمي ربما يعوضه نجاح في مجالات أخرى، كما أن منخفضي المعدل الدراسي قد يرجع إلي نقص في القدرات العاملة مما يدفع هؤلاء إلي استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لمواجهة تلك الضغوط، بنفس القدر الذي يستخدمه مرتفعي المعدل الدراسي كنوع من أنواع التعويض لتحقيق القدر المناسب للإنجاز الاكاديمي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الخامس والمرتبط بوجود فروق في فاعلية الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة وفقًا لمتغير المعدل الدراسي، حيث يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما افترضته الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الأكاديمية والتفوق الدراسي حيث تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع دراسة إسماعيل (٢٠١٢) حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية؛ المتفوقون أو غير المتفوقين في الدراسة، بينما تختلف مع ما جاءت به نتائج الدراسة الراهنة مع دراسة Turgut (2013) حيث أكدت على وجود علاقة بين فاعلية الذات والمعدل الدراسي، ويمكن أن يفسر ذلك حيث إن معتقدات الفاعلية

الذاتية تؤثر علي أنماط التفكير لدي الفرد، وردود فعله؛ حيث يخلق الإحساس بفاعلية الذات شعورًا يساعد علي الاقتراب من المهام، والأنشطة الصعبة؛ وبالتالي يؤثر الإيمان بفاعلية الذات بقوة علي مستوى الإنجاز الذي يمكن تحصيله (Bandura,1997)

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق لخصائص عينة الدراسة فقد يكون حجم الإنجاز الأكاديمي المرتفع أو المنخفض يمثل حالة من الرضا والإنجاز لكلا الطرفين – رغم تطرفهما– حيث إن ذوات المعدل الأكاديمي المرتفع؛ فإن هدفها التعليم والإنجاز به لما يمثله لها طوق النجاة لتغير الواقع الذي تحيا، بينما ذات المعدل الأكاديمي المنخفض تشعر كذلك بالفاعلية لاجتيازها الدراسة بنجاح وهذا أقصى ما تصبو اليه.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بفحص أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لمواجهة الضغوط والانفعالات الأكاديمية وانعكاساتها على الأداء الأكاديمي للطلاب.

٢- إجراء المزيد من الدراسات لفحص مدى ارتباط وتأثير الوظائف التنفيذية باستخدام استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعال لدى عينات مرضية والعاديين.

٣- التأكيد على الدور الفاعل والأساسي لأساليب وأنماط التنشئة الاجتماعية كمصدر أساسي من مصادر الفروق بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات المعرفية التكيفية وغير التكيفية لتنظيم الانفعال.

٤- إعداد برامج للتدريب المعرفي لتحسين الوظائف المعرفية، وعلى الأخص وظائف الكف المعرفي، والمرونة المعرفية لتحسين القدرة على تطوير وتنمية الاستراتيجيات معرفية ملائمة لتنظيم الانفعال لمواجهة الانفعالات الناتجة عن الضغوط بشكل عام، والضغوط الأكاديمية بشكل خاص.

المراجع

أبوهاشم، السيد محمد (١٩٩٤). *أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إسماعيل، هبة حسين (٢٠١٢). التدفق النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الفائقين أكاديميًا والعاديين: دراسة مقارنة، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة* – كلية الآداب، القاهرة – مصر، ٨، ١ – ٥١.

خالدي، عبد الله (٢٠٠٧). *فاعلية الذات لدي طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد.

الزق، أحمد يحي (٢٠١١). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة، *مجلة دراسات العلوم التربوية والنفسية*، ٣٨ (٢)، ٢٤١٧- ٢٤٣٢.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، *المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة: توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"*، جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، المنعقد في القاهرة في الفترة ١٠-١٢ نوفمبر، ٤١٧ – ٣٧٣.

السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٤). التعليم المستند إلى الدماغ، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شعيب، محمود محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية في الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١١٨)، ١٧١- ٢٤٦.

الضبع، فتحي عبد الرحمن محمد وشلبي، يوسف محمد (٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، كلية التربية* – جامعة الإسكندرية، ٢٥(٣)، ٢٣١ – ٣٠٥.

عبد الهادي، سامر عدنان وأبوحدي، أمجد أحمد (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدي عينة من طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص: *المجلة* التربوية، الأردن، ١٠٣ (٢٦) , ٣٠٥-٣٥٥.

المزروع، ليلي عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات جامعة أم القرى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، ٨(٤)، ٦٧- ٨٩.

الموسى، نضال (٢٠١١). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدي عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجله علوم التربية*. الأردن. ١٦, ١١٣- ١٤٣.

Afori, E & Ward, G. (2012). Global Self-Esteem and Self- Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. ***International Education Studies*****, 5 (2), 49-59.**

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A Trans diagnostic examination. ***Behavior Research and Therapy*****, 48, 974–983.**

Anderman, E. & Midgley, C. (1992). Student self-efficacy eunction of classroom goal orientation. ***Journal American. Psychological association*****. 60, 143-155.**

Augustine, A. A., & Hemenover, S. H. (2009). ***On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis*****. Cognition & Emotion, 23, 1181–1220.**

Bandura, A. (1982). ***Self-efficacy mechanism in human agency American Psychologist*****, 37(2), 122-147.**

Bandura, A. (1986). ***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs*****, Prentice-Hall. NJ.**

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. ***Educational Psychologist*****, 28, 117- 148.**

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (ed.), ***Encyclopedia of human behavior*** **(pp.71- 81). Academic press: NY.**

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*****. Psychological Review, 84, 191-215.**

Beauregard, M.; Levesque, J., & Bourgouin, P. (2001). Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. ***Journal of Neuroscience, 21,*** **6993–7000.**

Butler, D. M., Metofe, P. A., & Leslie, L. (2014). ***An examination of the sources of Academic Self-Efficacy among college students at a HBCU: Classifications and gender comparisons. In T. Hicks, & M. McFrazier (Eds), College student self-efficacy research studies*** **(pp. 126-149). Lanham, MD: Rowman Littlefield, Publishing Group.**

Butler, Deborah L.; Beckingham, Beverly & Lauscher, Helen J. Novak (2005). Promoting Strategic Learning by Eight- Grade Students Struggling in Mathematics: A report of three case Studies, Learning Disabilities Research & Practice, v. 20, n. (3). pp. l56-174.

Cain, A, Bardone, A.; Abramson, L.; Vohs, K. (2008). Refining relationships of perfectionism, Self-efficacy examining the Appearance interpersonal and academic domains. *International Journal of Eat Disorder*. 41(8):713-21.

Carter, V. (2004): Effects of Self-efficacy, Locus of control and Self-esteem on academic Performance of Students enrolled in adult basic education and general education development program. *Dissertation International Abstracts*, (A). 64. (12), 4281.

Chan, D. (2002). Recreations of giftedness and self -concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-253.

Conway, A. (2009). *Neurophysiological basis of self-regulation in children and youth. Brain and Behavior*. 17(4), 16-22.

DE-Freitas, S. (2012). Differences between African American and European American first-year college students in the relationship between self-efficacy, outcome expectations, and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 15(1), 109-123.

Denise, Bortoletto. & Evely, Boruchovitch. (2013). *Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students, Universidad Estadual de Campinas*, Campinas-SP, Brazil. 23(55), 235-242

Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78,157-136.

Feldman-Barrett, L.; Gross, J.; Conner Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you are feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15, 713–724.

Freeman, G. (2008): Academic achievement, academic self-concept and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary schools. *Journal of Advance Academic*. 19(4), 700-743.

Gabriel, O. Slack. (2014). The intersectionality between the short grit scale and four measures of academic self-efficacy of African American males enrolled through a remedial program at a historically black college and university. *Unpublished Doctoral dissertation,* A & M University

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive Emotion Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adult. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 141-149.

Garnefski, N., Teerds.J. Kraaij, V., Legerstee.J. Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*. (36), 267- 276

Gistand Pajares, F. (1996) self-Efficacy beliefs in academic settings Review of. *Educational Research*. 66,543-578.

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219.

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

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1995). Emotion elicitation using films. *Cognition & Emotion*, 9, 87–108.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 95–103.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (.3–24). Guilford Press, New York, NY.

Gross, J.J., John, O.P., (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 85, 348–362.

Hamdi, N & Dawoud, N. (2004). Relationship of perceived self- efficacy to depression and tension among students of the faculty of

education, University of Jordan. *Direst Educational Sciences*, 27(1), 105-113.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: a meta-analysis of longitudinal relationships. *Journal of School Psychology*, 49, 505–528.

Iskender, M., & Akin, A. (2010). Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54, 1101–1106.

John T. Ishiyama, Valerie M. Hopkins. (2003). Assessing the impact of a graduate school preparations program on first-generation, low-income college students at a public liberal arts university. *Journal of College Student Retention*: Research, Theory & Practice. Four (4), 393-405.

Kelly, K. (2003). The Relation of Gender and Academic Spiraling to Self-Efficacy and interest, *Journal of Gifted Child Quarterly*.191 (2), 245-258.

Kim, A & Park, L. (2000). Hierarchical structure of self-efficacy in terms of generality levels and its relations to academic performance: general, academic, domain-specific, and subject specific self-efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, a, April, 24-28, 145-158.

Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23, 4 – 41.

Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann J., Kwon J. H., (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & Emotion*. 27(5), 769-782.

Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 129–141.

Larzen, R. L. and Prizmic, Z. (2004). Affect Regulation. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation; research, theory and application (pp.40-61). New York: The Guilford Press.

Lent, R. W.; Browen, S. D. (2005). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy, *Jouenal of Coundeling Psychology*, 44(3), 307-315.

Martin, R. & Dahlen, E. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*. 39, 1249- 1260

Pajares, K. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125

Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect regulation strategies. *Cognition & Emotion*, 13, 277–303.

Parkinson, B.; Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (2005). *Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. New York, NY: Psychology Press.

Poyrazli, S. (2001): *The role of assertiveness, academic experiences and academic self-efficacy on psychological adjustment of graduate international students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston, available at UMI.

Roy F. Baumeister, Matthew, Gailliot, C. Nathan, De-Wall. Megan, Oaten. (2006) Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personalty*, 74 (6), 1773-1802

Rushi, P., (2005): *Examining Social Support and Academic Self-Efficacy in Indian American and Caucasian American Undergraduate Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Available at UMI.

Sajadi, Seiran. Kiakojouri, Davood. & Hatami, Ghasem. (2012). the relationship between Anxiety and Difficulties in Emotion Regulation with General Health and Psychological Hardness in Students of Islamic Azad University. Tonekabon Branch. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 2(3), 117-125.

Schroevers, M. J., Kraaji, V., & Garnefski, N. (2011). Cancer pationts experience of positive and negative change due to the illness: Relationships with psychological well-being coping, and goal reenactment. *Psycho-Oncology,* 20,165-172.

Schulz, U. Doña, B. G. Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242–251.

Sunger, S. (2007). Modeling the relationships among student's motivational beliefs, metacognitive strategy uses and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 315-325

Thayer, R. E.; Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy,

and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 910–925.

Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2010). Junior high school students' internet usage and self-efficacy: a re-examination of the gender gap. *Computers & Education*, 54(4), 1182–1192.

Turgut, M. (2013) academic self - efficacy beliefs of undergraduate mathematics education students Babes Bolyai University, *Didactics of Exact Sciences Chair, Romania, Cluj-Napoca*, 6(1) 33-39.

Turner, E., Chandker, M. & Heffer, R. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.

Turner, J. E & Husman, j. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*.29 (1), 138-173

Valentine, J. C.; DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية، وتعرف الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والمعدل الدراسي. وتألفت عينة الدراسة من (١٨٨) طالبًا وطالبة، بواقع (١٠٦ ذكرًا، ٨٢ أنثى)، اختيروا من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بشطريها البنين والبنات بجامعة الملك خالد بأبها، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠.٧٢) سنة، بانحراف معياري قدره (١.٨٤). واستخدمت الدراسة أدوات: استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إعداد (Garnefski; Kraaij & Spinhoven, 2001)ترجمة: (الضبع وشلبي، ٢٠١٥)، استبيان فاعلية الذات الأكاديمية إعداد (Butler, Metofe & Leslie, 2014) ترجمة الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن: (١) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال، وارتباطية سالبة دال إحصائيًا بين الاستراتيجيات غير التكيفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة،(٢) ووجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام في بعض استراتيجيات تنظيم الانفعال، وهي: " إعادة التركيز علي التخطيط، ورؤية الموقف من منظور آخر" لصالح الإناث، بينما استراتيجية "لوم الذات" لصالح الذكور، (٣) ووجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الإناث في: "الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، الإقناع اللفظي، الخبرات غير المباشرة"، (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدي عينة الدراسة في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وفاعلية الذات الأكاديمية وفقًا لمتغير المعدل الدراسي.

* الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، فاعلية الذات الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Cognitive Emotion Regulation Strategies and its relationships with Academic Self-Efficacy among a sample of university students.

Abstract:

The present study aimed to explore the correlations between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Self-Efficacy and differences between genders in these variables. Participants were 188 undergraduate students (106 males, 82 females, M = 20,72 years, DS, 1,84) completed measures of Cognitive Emotion Regulation Strategies Questionnaire, Prepared by (Garnefski;Kraaij & Spinhoven, 2001) translated by (Eldabie & Shalby, 2015), and Academic Self-Efficacy Questionnaire, Prepared by (Butler, Metofe, & Leslie, 2014), translated by researcher, The results of the study showed that: (1) there was a positive significant statistical correlations between Adaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Self-Efficacy, and a negative significant statistical correlations between non-Adaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Self-Efficacy, (2) there were significant differences between males and females in: Refocus on planning, and Putting into perspective for females, Self-blame for males, (3) there were significant differences between males and females in Academic Self-Efficacy: "Total degrees Academic Self-Efficacy, Verbal Persuasion, Vicarious Experiences" for females, and (4) there were no significant differences in both, Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Self-Efficacy according to Academic average.

Key words: Cognitive Emotion Regulation Strategies, Academic Self-Efficacy, University Students.