

الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص

د. أمجد أحمد أبو جدي

كلية الآداب - جامعة عمّان الأهلية
الأردن

د. سامر عدنان عبدالهادي

كلية الدراسات التربوية - الجامعة العربية المفتوحة
الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمّان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن. تألفت عينة الدراسة من (٣٨٣) طالباً وطالبة من تخصصات الإدارة، والحاسب الآلي، واللغة الإنجليزية، والتربية. وطبقت الصورة المعبّرة والمقننة على البيئة الأردنية لمقياس الاستراتيجيات المعرفية والذي يتألف من (٥٦) فقرة تقيس الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات.

بينت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الأفكار الدينية احتلت المرتبة الأولى باعتبارها أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل طلبة الجامعات، تليها إستراتيجية تحليل الانفعالات والموقف، فالنمو وإعادة التشكيل، وأقل الاستراتيجيات استخداماً هي إستراتيجية التقليل من أهمية الموضوع. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين الطلبة في الاستراتيجيات المعرفية تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر/ أنثى)، والمستوى الدراسي والجامعة. فالإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيتي الأفكار الدينية والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع. وطلبة المستوى الدراسي الأول يستخدمون إستراتيجية لوم الذات ونقدها بشكل أعلى من طلبة المستوى الثاني واستخدام طلبة المستوى الثالث لهذه الإستراتيجية أكثر من طلبة المستوى الرابع. أما عن تقبل الموقف فقد أظهر طلبة المستوى الأول تقبلاً أعلى للموقف من طلبة المستوى الثالث والرابع. وأظهر طلبة جامعة عمّان الأهلية مستوى أعلى من لوم الذات مقارنة بطلبة الجامعة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة الذين أظهروا بدورهم مستوى أعلى من الأفكار الدينية لتنظيم انفعالاتهم السلبية. في حين لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة في استراتيجيات تنظيم الانفعالات تبعاً لمتغير التخصص.

مقدمة

يحاول الفرد تنظيم التوتر الناشئ عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتقليل من ضغط الخبرات والمواقف الصعبة لتحقيق التكيف. ويمتلك الفرد دافعاً داخلياً لتحقيق التوازن يستخدم فيه المعايير الاجتماعية للحكم على سلوكه، ويطور استراتيجيات تهدئة الذات لتحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين والانخراط في تفاعلات اجتماعية ناجحة وثابتة (Williamson & Dorman, 2003; Liff, 2002). ويعتبر التنظيم الذاتي Self-regulation عنصراً رئيساً في النمو الانفعالي والاجتماعي للفرد يعكس قدرته على تنظيم الأفكار، والانفعالات، و ضبط الاندفاع بالسلوك، ومتابعة السلوك خلال أداء المهام. فالفرد يحدد مجموعة من الأهداف ويبدل الجهد لتعديل أفكاره، ومشاعره، ورغباته من أجل تحقيق هذه الأهداف في سياق البيئة المتغيرة والتحديات والصعوبات التي قد يواجهها (Baumeister & Vohs, 2004; Cinway, 2009; Ridder & Wit, 2006; Perry, 2001).

وتعرّف سارني (Saarni, 1997) التنظيم الذاتي بأنه القدرة على إدارة الأفعال، والأفكار، والمشاعر بطرق مرنة وتكيفية في السياقات الاجتماعية المختلفة مما يعود على الفرد بالإحساس بالسعادة، والفاعلية الذاتية، والثقة، والارتباط بالآخرين. أما لافرنيري (Lafreniere, 2000) فيعرّف التنظيم الذاتي على أنه العمليات التي يستخدمها الفرد لملاحظة حالاته الانفعالية، والمعرفية، ومراقبتها، وضبطها، والتعبير عن هذه الحالات بشكل يحقق له التكيف مع متطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة. وترجع الجذور التاريخية لاستخدام مفهوم التنظيم الذاتي إلى كتابات ريدل ووينمان (Redl & Wineman, 1952) عن استراتيجيات الطفل في ضبط سلوكه لمواجهة متطلبات البيئة. كما طرح العالم "باندورا" Bandura فكرة أن التنظيم الذاتي يعكس القدرة على التحكم بالسلوك من خلال الخطوات الآتية: ملاحظة الذات بالنظر إلى أنفسنا وسلوكنا، والحكم بمقارنة سلوكنا وأنفسنا بالمعايير، ومن ثم الاستجابة الذاتية. فإذا كان السلوك

ينسجم مع المعايير فإننا نكافئ أنفسنا وإذا لم ينسجم مع المعايير فإننا نعاقب أنفسنا (Ridder & Wit, 2006).

وزاد اهتمام التربويين في الفترة الماضية بدراسة التنظيم الذاتي؛ إذ أجريت العديد من الدراسات سعت إلى فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي ومتغيرات عدة من مثل: المكانة الاجتماعية، والوظيفة الاجتماعية، والكفاية الاجتماعية (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk & Karbon, 1995; Richard, 1999; Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard & Friedman, 1999; Murphy, Shepard, Eisenberg & Fabes, 2004; Eisenberg, Pidada & Liew, 1994; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 2001). وأظهرت نتائج هذه الدراسات أنه بالإمكان التنبؤ بالسلوك المقبول اجتماعياً، والمهارات الاجتماعية، والمكانة الاجتماعية من خلال التنظيم الذاتي، فالمستوى المرتفع من التنظيم الذاتي يرتبط بقيام أفراد العينة بسلوكات مقبولة اجتماعياً، واكتسابهم المهارات الاجتماعية، وتمتعهم بمكانة اجتماعية مرتفعة بين الأفراد المحيطين بهم. وأظهرت نتائج دراسة "آيزنبرج" و"كمبرلاند" و"سبنراد" و"فيس" و"شبرد" و"ريسر" و"موري" و"لوزويا" و"جثري" (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, 2001) إلى أن الأطفال الذين لديهم مشكلات خارجية (العدوان) أو داخلية (الانسحاب الاجتماعي، والقلق، والاكتئاب) كانوا أكثر ميلاً لإظهار مستويات منخفضة من التنظيم الذاتي. ويشير "وليامسون" و"دورمان" (Williamson & Dorman, 2002) إلى أن الأفراد الذين يواجهون صعوبات في التنظيم الذاتي قد يعانون من مشكلات في الاستثارة، أو الانتباه، أو التحكم بالجسم، أو المرونة، أو التأثير، أو العاطفة. ويمكن توضيح بعض هذه المشكلات على النحو الآتي:

- ١ - يصعب على الفرد، أحياناً، إدراك الرسائل غير اللفظية التي يرسلها جسمه للطرف الآخر، فربما يظهر هذا الفرد وضعاً جسمى غير اعتيادي، مثل: ترهل الجسم في أثناء المشي؛ ومص الإصبع. ويرسل هذا

الوضع الجسمي رسائل تؤثر في قبوله الاجتماعي، كما أنه قد يخطئ في تقدير المسافة الشخصية، فيكون إما قريباً لحد كبير، أو بعيداً جداً عند التفاعل مع الآخرين.

٢ - قد يمتلك الفرد مستوى عالياً أو منخفضاً من النشاط الذي لا يتناسب مع المهام والمواقف.

٣ - قد يظهر الفرد التعبيرات الانفعالية المبالغ فيها، إذ يمكن أن تؤدي خبرة خيبة الأمل إلى الحزن العميق، وقد يؤدي الشعور بالفرح إلى حالة هستيرية.

٤ - يؤثر تغير نغمة صوت الفرد علوه أو نعومته أو تأرجحه في قبوله الاجتماعي.

٥ - قد يتصف سلوك الفرد، في بعض الأوقات، بعدم المرونة في تقبل وجهة نظر الطرف الآخر، وقسوة في تعامله ورغبة في السيطرة، إضافة إلى صعوبة في الانتقال السلس من نشاط لآخر.

٦ - قد يعاني الفرد من صعوبة في تركيز الانتباه على المثيرات المهمة، وإهمال المثيرات غير ذات العلاقة، إضافة إلى الصعوبة في نقل الانتباه من مثير لآخر أو قصر مدى الانتباه.

وحظيت دراسة الدماغ الاجتماعي والانفعالي في السنوات القليلة الماضية باهتمام متزايد من خلال العديد من الدراسات التي أجريت في علم الأعصاب المعرفي الاجتماعي، كمحاولة لفك شيفرة الميكانيزمات العصبية للتنظيم الذاتي. فقد تناولت الدراسات الأساس العصبي للتنظيم الذاتي ودور منطقة قشرة ما قبل المقدمة (Prefrontal Cortex) التي تقع قبل الفصوص الأمامية للدماغ في التعامل مع الانفعالات، كما بينت تلك الدراسات أهمية مناطق القشرة الأمامية الحزامية (Anterior Cingulate Cortex) (ACC)، والمدارية (Orbital Frontal Cortex) (OFC) في إيجاد حالة توازن بين أهداف الفرد والجوانب الانفعالية، والمساعدة على تنظيم الاستجابات الانفعالية وضبطها

والتكيف مع البيئة والوعي بالذات (Lindner, 2006; Banfield, Wyland,).
(Macrae, Munte & Heatherton, 2004).

تنظيم الانفعالات

ميزت "سارني" (Saarni (1999 بين التنظيم الذاتي وتنظيم الانفعالات، إذ تؤكد أن التنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على إدارة سلوكه، وأفكاره، ومشاعره بطرائق فعالة ومرنة في المواقف التي تعكس ظروفًا اجتماعية، وأخرى جسمية. ويساهم التنظيم الذاتي الأمثل في إحساس الفرد بالرضا، وبالكفاية الذاتية، وبالقدرة على التواصل مع الآخرين. وبالمقابل ترى "سارني" أن تنظيم الانفعالات يتمثل بقدرة الفرد على إدارة الخبرة الذاتية للانفعالات، وعلى الأخص ما يتعلق منها بشدة هذه الانفعالات واستمراريتها، والتحكم في التعبير الانفعالية في مواقف التفاعل الاجتماعي. وحاول علماء النفس التعبير عن تنظيم الانفعالات بطرق مختلفة معظمها يتضمن فكرة المراقبة الذاتية للحالة الانفعالية وتقييمها واتخاذ خطوة لمتابعة هذه الحالة وإظهار الحالة الانفعالية المطلوبة في الموقف الاجتماعي (Baumeister & Vohs, 2002; Barrett & Salovey, 2002). ويعرّف "سالوي" و"سلويتر" (Salovey & Sluyter (1997 تنظيم الانفعالات بأنه عملية إدارة الاستجابات الناتجة عن أفكار الفرد ووعيه بالحالة الانفعالية، والتعبيرات السلوكية (دلالات الجسم وتعبير الوجه)، والتغيرات الفسيولوجية البيوكيميائية.

وقد تؤدي خبرة الانفعالات السلبية إلى ضعف في الانتباه، وزيادة في الاندفاع بالسلوك بينما خبرة الانفعالات الإيجابية قد تؤدي إلى مستويات مرتفعة من المحافظة على الانتباه، والمثابرة، والاندماج (Blair, 2003)، والأحداث السلبية تقود إلى نتائج وردود أفعال أكثر مما ينتج عن الأحداث الإيجابية، وردود الأفعال السلبية القوية تستمر لفترة زمنية أطول مقارنة بردود الأفعال الإيجابية القوية، والنظام المعرفي لدى الإنسان مصمم لإعطاء الأولوية لمعالجة المعلومات السلبية مقارنة بالمعلومات الإيجابية، وبالتالي يفترض أن تنظيم الانفعالات السلبية أكثر أهمية من تنظيم الانفعالات الإيجابية فينظم الفرد

الحالات الانفعالية بخفض مشاعره السلبية وزيادة مشاعره الإيجابية (Baumeister & Vohs, 2004). إلا أن الإنسان بحاجة إلى تنظيم انفعالاته الإيجابية والسلبية معاً فهو يحتاج أيضاً إلى خفض مشاعره الإيجابية للتكيف مع العالم الخارجي كما هو الحال عند خفض شدة انفعالاته الإيجابية بعد المرور بخبرة نجاح وتفوق ليعود إلى أرض الواقع ويتجنب التعبيرات الانفعالية المبالغ فيها بحيث لا يؤدي الشعور بالبهجة والسعادة إلى التصرف بطريقة هستيرية غير مقبولة اجتماعياً. ويتبنى "بارت"، و"سالوفي" Barrett & Salovey (2002) رأياً آخر فيما يتعلق بأهمية تنظيم المشاعر السلبية أو الإيجابية، فهما يعتقدان بأهمية تنظيم انفعالاتنا الإيجابية منها والسلبية بناء على طبيعة الموقف الاجتماعي فشدة الانفعال تختلف من موقف إلى آخر. وتضيف "كونوي" Conway (2009) إلى أن التنظيم الذاتي يساعد الفرد على التأقلم مع البيئة المحيطة وأن انفعالاتنا السلبية لها دور في توجيه سلوكنا وتنظيمه وإظهار التعبيرات الانفعالية، وأن غياب هذه التعبيرات لا يعكس قدرة الفرد على التنظيم الذاتي وإنما يجب أن يستجيب الفرد بشكل يتناسب مع تحديات الحياة. فالمعلومات عن السياق تساعدنا في عملية التقييم والاستجابة بشكل مناسب للسياق. فقد يحتاج الفرد لإظهار مستويات مرتفعة من الانفعالات السلبية أو الإيجابية، وتطرح "كونوي" أمثلة على ذلك: فعند رؤيتنا لشخص يتعرض لحادث نلجأ إلى الصراخ لتنبهه، أو عند تشجيع فريق كرة خلال مباراة ما يتطلب التعبير عن مستويات مرتفعة من الانفعال.

ونلاحظ مما سبق أن المحور الرئيس لتنظيم الانفعالات لا يشتمل تجنب الانفعال أو ردود الفعل السلوكية الحادة والشديدة وإنما القدرة على تكييف مستويات هذه الانفعالات بما يتناسب مع متطلبات الموقف. فالفرد لا يخضع للآلية وردود الفعل المباشرة للمثيرات وإنما يمتلك المرونة، والإرادة، والقصد لاختيار الاستجابة السلوكية الأفضل لتحقيق الأهداف (Baumeister, De Wall, Ciarocco & Twenge, 2005).

ويختار الفرد من بين مجموعة من الاستراتيجيات لمواجهة متطلبات البيئة المحيطة. وفي الدراسة الحالية، يركز الباحثان على الاستراتيجيات المعرفية الداخلية لتنظيم الانفعالات السلبية. ويمكن توضيح بعض هذه الاستراتيجيات على النحو الآتي:

استراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية:

عندما يتعرض الفرد لضغوط يحاول إدارة هذه الضغوط باختيار استراتيجية لتنظيم انفعالاته بهدف التكيف مع البيئة الاجتماعية. ويميز بعض علماء النفس بين استراتيجيات معرفية داخلية واستراتيجيات سلوكية خارجية. وتقدم الطفل في العمر يصاحبه زيادة في استخدام الاستراتيجيات الداخلية المعرفية. وفي تصنيف آخر للاستراتيجيات ميّز العلماء بين استراتيجيات تتمركز حول الانفعال حيث الإدارة المباشرة للانفعالات السلبية الناتجة عن مشكلة ما، واستراتيجيات تتمركز حول المشكلة تتضمن محاولات لإدارة وتغيير المشكلة المسببة للانفعالات السلبية (Salovey & Sluyter, 1997). ووصف "جون" و"جروس" (John & Gross, 2004) عملية تنظيم الانفعالات السلبية بأنها تشتمل على إعادة تقييم الموقف وتعديل طريقة التفكير في الحدث، وكبح بعض الاستجابات السلوكية للموقف المثير للانفعالات، وخفض التعبيرات الانفعالية. وقدموا نموذجاً لعملية تنظيم الانفعالات السلبية مؤلف من خمسة إجراءات هي على النحو الآتي:

- ١ - اختيار الموقف وتجنب بعض الأماكن أو الأفراد لتنظيم الانفعالات.
- ٢ - تعديل الموقف من خلال تعديل الحوار والمثيرات.
- ٣ - تركيز الانتباه على أبعاد محددة في الموقف وعدم الانتباه لمثيرات الانفعال.
- ٤ - تغيير معرفي بتعديل المعارف والأفكار بعد إعادة تقييم الموقف.
- ٥ - تعديل الاستجابة بضبط نزعة الاستجابة الانفعالية وإخفاء بعض التعبيرات الانفعالية.

يتضح من التعريفات السابقة أنَّ الإنسان يستخدم استراتيجيات داخلية معرفية أو استراتيجيات خارجية سلوكية لإدارة المواقف الضاغطة وتنظيم الانفعالات السلبية. وتتناول الدراسة الحالية استراتيجيات معرفية لتنظيم الانفعالات السلبية، يتمثل بعضها في:

١ - الإلهاء Distraction: تجنب التفكير بالأحداث والانفعالات السلبية: يلجأ الفرد إلى عدم الدخول في موقف المشكلة و تجنب التفكير في هذه المشكلة وقد يلجأ إلى الانخراط في نشاط بسيط آخر يشغل باله مثل الاستماع إلى الموسيقى أو مشاهدة التلفاز. أو قد يقوم بنشاط أكثر تعقيداً مثل قراءة كتاب لتجنب التفكير بالحدث أو الانفعال. وتعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات استخداماً وهي طريقة لتجنب التفكير والتأمل في الخبرة السلبية.

٢ - التركيز على الجانب الإيجابي Cognitive Reappraisal: محاولة إيجاد معانٍ إيجابية في الموقف. وتتطلب هذه الاستراتيجية إعادة تنظيم البناء المعرفي عن الموقف بالبحث عن الفوائد والإيجابيات في الموقف أو الانفعال.

٣ - المقارنة الاجتماعية Downward Social Comparison: تدل هذه الاستراتيجية على مقارنة الفرد نفسه بالآخرين، لتكون المقارنة لصالح الفرد نفسه وتظهر الحالة الانفعالية الإيجابية. ويقوم الفرد بمقارنة نفسه بآخرين مروا بأحداث سلبية أكثر حدة ويشعر بالارتياح بأن خبرته السلبية أقل شدة من خبرات الآخرين.

٤ - التوجه نحو حل المشكلة Problem-Directed Action: تتضمن هذه الاستراتيجية التفكير في المشكلة أو الموقف المسؤول عن استثارة الحالة الانفعالية السلبية. وتمتاز هذه الاستراتيجية عن الاستراتيجيات الأخرى بأنها تتيح للفرد فرصة اتخاذ إجراءات والقيام بأفعال لحل المشكلة بدلاً من التركيز على الانفعال بحد ذاته (Larsen & Prizmic, 2004).

وجاءت الدراسة الحالية للوقوف على شيوع استراتيجيات الإلهاء، والتفكير بإيجابية، ولوم الذات، والأفكار الدينية، والمقارنة، والملاحظة الواعية وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة

يحتاج طلبة الجامعة إلى مهارات اجتماعية وانفعالية للاتصال الفعال مع الآخر وبناء علاقات ناجحة وحل المشكلات الاجتماعية بطريقة إيجابية. وتبرز أهمية التنظيم الذاتي للانفعالات السلبية في مواقف التفاعل الاجتماعي لأن الحالة الانفعالية تؤثر على معارف الفرد وسلوكه وتفسيره للموقف. وتظهر مهارة تنظيم الانفعالات السلبية في مواقف التفاعل الاجتماعي لطلبة الجامعة من خلال القدرة على تنظيم شدة الانفعالات السلبية بما يتناسب وطبيعة الموقف وما يترتب عن ذلك من تحقيق علاقات اجتماعية إيجابية ناجحة ودائمة؛ والعلاقات الإيجابية مع الآخر هي مفتاح الصحة النفسية والتطور المعرفي والاجتماعي (Webster-Stratton, 1999; Johnson & Johnson, 1995). وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية لتنظيم انفعالاتهم السلبية في المواقف الضاغطة؟
- ٢ - هل تختلف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟
- ٣ - هل تختلف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى طلبة الجامعة باختلاف المستوى الدراسي والجامعة والتخصص؟

أهداف الدراسة

تمثل الدراسة الحالية محاولة للتعرف إلى استراتيجيات وأساليب الطلبة المعرفية التي تساعدهم على تنظيم انفعالاتهم السلبية والتكيف في مواقف التفاعل الاجتماعي التي تتضمن خبرات ومواقف سلبية ضاغطة. كما سيتم استقصاء الفروق بين طلبة الجامعة في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية تبعاً للنوع (ذكر/ أنثى)، ومستواهم الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، والجامعة التي يدرسون فيها.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من الحاجة لمعرفة طبيعة استراتيجيات طلبة الجامعة المعرفية لتنظيم انفعالاتهم السلبية، مما يمهد السبيل لتوضيح أهمية تدريب طلبة الجامعة على مهارة التنظيم الذاتي، تلك المهارة التي تلعب دوراً هاماً في بناء علاقات اجتماعية إيجابية ودائمة. وقد تسهم النتائج في بناء برامج تدريبية في تنمية التنظيم الذاتي للانفعالات السلبية لطلبة الجامعة، وتنفيذ برامج إرشاد وتوعية حول تنظيم الانفعالات السلبية وضبطها.

الدراسات السابقة

حاول "باركنسون" و"توتيردل" (1999) Parkinson & Totterdell الكشف عن مجموعة من استراتيجيات تنظيم الوجدان باستخدام طريقة الملاحظة في جمع المعلومات بدلاً من الاكتفاء بالتقدير الذاتي لأفراد العينة عن استراتيجيات التنظيم الذاتي. وأجريت الدراسة على عدة مراحل. في المرحلة الأولى قام الطلبة الجامعيون أفراد العينة بتسجيل استراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية التي استخدموها في المواقف غير السارة في مدونة يومية. وفي المرحلة الثانية تركّز البحث حول جمع معلومات بعد مقابلة مشاركين في أماكن عملهم دار خلالها النقاش عن الطرق المختلفة لتنظيم انفعالاتهم وأمزجتهم. أما المرحلة الثالثة فقد قدمت نتائج أكثر عمقاً بعد المناقشة الجماعية لمجموعة من

الراشدين وبعد تسجيل ملاحظات يومية في المدونة، وفي المرحلة الأخيرة تم توزيع استبانة على مجموعة من الطلبة الجامعيين. وكشفت نتائج الدراسة عن استراتيجيات للتنظيم الذاتي منها: التجنب، والإلهاء، والمجابهة، وقبول الموقف والانفعال.

وقام "بارت" و"جروس" و"كريستسن" و"بنفينوتو" Barrett, Gross, Christensen & Benvenuto (2001) بدراسة كان الهدف منها فحص العلاقة بين القدرة على تمييز الانفعالات Emotion Differentiation وشدها واستراتيجيات التنظيم الذاتي. تكونت عينة الدراسة من (٥٣) مشاركاً (٩) منهم من الذكور حضروا ثلاث جلسات مخبرية للتعرف إلى طبيعة الدراسة والمهام وقاموا بملء مسودة يومية لمدة أسبوعين عن أكثر الخبرات الانفعالية شدة والاستراتيجيات المستخدمة لتنظيم الانفعالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين أشاروا إلى شدة الانفعالات السلبية وأظهروا مستويات مرتفعة في التمييز بين الانفعالات السلبية (الحزن، والغضب، والشعور بالذنب) لديهم قدرة أعلى للتنظيم الذاتي. بينما لم يرتبط تمييز الانفعالات الإيجابية (السعادة، والمرح، والحماسة، واللهو) بأي متغير من متغيرات التنظيم الذاتي. كما خلصت الدراسة إلى أن أبرز استراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية هي: تقييم الموقف، وتعديل الموقف، والإلهاء، والتغيير المعرفي.

وأجرى "تيرنر" و"هاسمان" Turner & Hasman (2008) دراسة بعنوان التنظيم الذاتي للانفعالات بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي. كان الهدف من الدراسة الكشف عن استراتيجيات الطلبة لإثارة الدافعية والتنظيم الذاتي بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي. ولتحقيق أغراض الدراسة جُمعت البيانات بعد توزيع استبانات وإجراء مقابلات مع (١٢٦) طالباً جامعياً يدرسون مقرر علم الأدوية النفسية (Psychopharmacology). وزّعت الاستبانة الأولى في بداية العام الدراسي للتعرف إلى 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 قاموا بملء استبانة التنظيم الذاتي. وأظهرت نتائج الدراسة اتفاقاً مع ما تم افتراضه سابقاً بأن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وأن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي. كما أظهرت 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.

وفي دراسة قام بها "بنديرجاس" (Pendergrass 2005) تم تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي الوظيفي (Functional Magnetic Resonance Imaging) (fMRI) لتحديد وفحص وظيفة التشريح العصبي للدماغ المرتبطة مع استراتيجيات تنظيم الانفعالات المختلفة. تألفت عينة الدراسة من (٢٠) متطوعاً ومتطوعة يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة. عُرضت عليهم مجموعة من الصور تعبر عن مواقف تتطلب تنظيم للانفعالات وعليهم اختيار واحدة من ثلاث استراتيجيات لتنظيم الانفعالات وهي: المتابعة، وإعادة التقييم، والكبح. أشارت النتائج التي أسفرت عن تصوير الدماغ بالرنين المغناطيسي إلى أن استخدام الأفراد لاستراتيجيات إعادة التقييم والكبح للانفعالات السلبية أثار استجابات عصبية أعلى في مناطق القشرة الأمامية (Anterior Cingulate Cortex) (ACC)، ومنطقة قشرة ما قبل المقدمة (Dorsolateral Prefrontal Cortex) (DLPEC) مقارنة باستخدام استراتيجية المتابعة وتمركز النشاط الأعلى في الجانب الأيمن من الفص الأمامي الأولي. وضمن سياق هذه الدراسة تم الكشف عن انخفاض الانفعال السلبي بعد استخدام استراتيجية إعادة التقييم مقارنة مع استراتيجيتي المتابعة والكبح.

وفي دراسة أجراها "فريدمان ويلير" (Friedman-Wheeler 2005) حاول الباحث ربط سلوكيات تنظيم المزاج السلبي مع العصابية والوجدان السلبي، إذ

تم مقارنة أنماط سلوكات التأقلم مع الحالات الانفعالية بين مجموعة من الأفراد لديهم تاريخ من الاكتئاب الأساسي مع مجموعة أخرى ليس لديهم هذا التاريخ المرضي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الأعراض الاكتئابية الحالية، والقابلية للاكتئاب والعصائية مع متغيرات التأقلم والتكيف. والعلاقة بين الاكتئاب واستراتيجيات وسلوكات تأقلم محددة من مثل: التصرف بسلبية، والاستسلام، والانسحاب من الموقف كانت دالة.

وقامت "تورس" (Torres 1999) بدراسة استراتيجيات تنظيم الانفعالات كطريقة للتكيف في المجتمعات المعرضة للخطر، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٠) امرأة سوداء من كلية محلية معظمهن واجهن العديد من المخاطر النفسية والاجتماعية. وقامت المشاركات بملء مقاييس التقدير الذاتي عن تنظيم الانفعالات، والمزاج السلبي، والتكيف، والمهارات الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث اللاتي لديهن مرونة عالية (تم تعريف المرونة في الدراسة بالوظيفية المرتفعة على الرغم من المحن الشديدة) أظهرن قدرة عالية على تمييز الأوضاع الجسمية المختلفة في الحالات الانفعالية، والتعبير عن الانفعالات، ويبحثن عن الدعم الانفعالي مقارنة مع النساء اللاتي ليس لديهن مرونة. كما أظهرت النتائج أن الإناث اللاتي يفتقرن للمرونة يعتمدن على استراتيجيات العدوان اللفظي والجسدي للتأقلم مع الانفعالات السلبية.

وهدف دراسة "أورجيتا" (Orgeta 2009) إلى معرفة أثر العمر في تنظيم الانفعالات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة في مرحلة الرشد المبكر تراوحت أعمارهم بين (١٧-٣٧ سنة)، و(٤٠) راشداً في مرحلة الرشد المتأخر تراوحت أعمارهم بين (٦١-٨١ سنة). واستخدمت الباحثة مقياس الصعوبات في تنظيم الانفعالات (Difficulties in Emotion Regulation Scale)، ومقاييس التقدير الذاتي للقلق والاكتئاب. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في استراتيجيات تنظيم الانفعالات تعزى إلى العمر، حيث ارتبط التقدم في العمر باستخدام الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في تنظيم الانفعالات

مع وعي أعلى للانفعالات والامتناع عن الاندفاع بالاستجابات الانفعالية. كما أظهر أفراد العينة في مرحلة الرشد المتأخر توجهاً أعلى نحو تحقيق الأهداف والتقليل من الخبرات الانفعالية السلبية.

وفي دراسة قام بها الرمادي (٢٠٠٦) هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٢١ سنة يعانون من ضغط نفسي عال بناء على درجاتهم على مقياس الضغط النفسي. باستخدام تصميم تجريبي توصل الباحث إلى أن برنامج التدريب على الضبط الذاتي كان فعالاً في خفض مستوى الضغط النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى الشعراوي (٢٠٠٣) دراسة لتقييم فاعلية برنامج يستند إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة بنها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في الاتزان الانفعالي لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج مقارنة بالطلبة الذين لم يتعرضوا له.

من خلال نتائج الدراسات السابقة اتضحت أهمية التنظيم الذاتي في تعديل السلوك والاستجابات بشكل يتناسب مع المعايير الخارجية الاجتماعية وتحقيق القبول الاجتماعي من الآخرين، فالحالة الانفعالية والتنظيم يرتبطان بالكفاية الاجتماعية والتكيف على المدى البعيد. وتُظهر هذه النتائج الحاجة إلى دراسة ميدانية تبحث في الاستراتيجيات المعرفية لطلبة الجامعة في تنظيم الانفعالات السلبية بعد مرورهم بخبرة ضاغطة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- خصائص العينة: طلبة الجامعة في الاردن الذين يدرسون في تخصصات: الإدارة، والتربية، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي.

- خصائص أداة الدراسة السيكومترية، والمعدة لأغراض الدراسة الحالية، وهي مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (Inventory of Cognitive Affect Regulation Strategie).

مصطلحات الدراسة

- ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:
- ١ - تنظيم الانفعالات (Affect-Regulation): القدرة على إدارة المشاعر، والانفعالات بطرق مرنة وتكيفية في السياقات الاجتماعية المختلفة مما يعود على الفرد بالإحساس بالسعادة، والفاعلية الذاتية، والثقة، والارتباط بالآخرين (Larsen & Prizmic, 2004).
 - ٢ - الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (Cognitive Affect-regulation Strategies): الطرق المعرفية التي يستخدمها الفرد لملاحظة حالاته الانفعالية، ومراقبتها، وضبطها. وتتمثل الاستراتيجيات للطلبة إجرائياً في هذه الدراسة بالعلامة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية المستخدم في الدراسة الحالية، وهو المقياس الذي اشتمل على الاستراتيجيات المعرفية: التفكير بإيجابية حول الخبرة، ولوم الذات ونقدها، والأفكار الدينية، وكبح الأفكار والإلهاء، ولوم الآخرين، والتقليل من أهمية الموضوع، وتحليل الانفعالات والموقف، والتفكير بالانتحار، والنمو وإعادة التشكيل، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع، وتقبل الانفعالات، وتقبل الموقف، والملاحظة الواعية (Kamholz, Hayes, Carver, Gulliver & Perlman, 2006).

منهج الدراسة

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية؛ إذ أن هدف الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ومدى الاختلاف في هذه الاستراتيجيات.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الجامعة الأردنية، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة عمّان الأهلية في تخصصات الإدارة، والحاسب الآلي، واللغة الانجليزية، والتربية البالغ عددهم (١٣٦٨٩) طالباً وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في كل جامعة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٠/٢٠٠٩). وتم اختيار التخصصات السابقة لأنها تُدرّس في الجامعة العربية المفتوحة وبالتالي تحقيق التكافؤ في التخصص بين أفراد عينة الدراسة.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة (٣٨٣) طالباً وطالبة يدرسون في تخصصات الإدارة، والحاسب الآلي، واللغة الانجليزية، والتربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من الجامعة الأردنية، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة عمّان الأهلية. ويشكلون ما نسبته (٢,٨٪) من إجمالي حجم المجتمع الطلابي بهذه الجامعات الأردنية الثلاث. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة الإناث والذكور وحسب المستوى الدراسي.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري النوع والمستوى الدراسي

النوع/السنة الدراسية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع
ذكور	٦	٢٢	٣٢	٥٤	١١٣
إناث	٤٨	٧٧	٨٢	٦٣	٢٧٠
المجموع	٥٤	٩٩	١١٤	١١٦	٣٨٣

فروض الدراسة

تختبر الدراسة الحالية صحة الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعات الأردنية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية بين طلبة الجامعات الأردنية تعزى إلى النوع (ذكر/ أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية تعزى إلى المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) والجامعة (الجامعة الأردنية، الجامعة العربية المفتوحة، جامعة عمّان الأهلية) والتخصص (إدارة الأعمال، اللغة الإنجليزية، تقنيات المعلومات المحوسبة، التربية).

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات (Inventory of Cognitive Affect Regulation Strategies) (Kamholz et al., 2006)؛ إذ قاما الباحثان بترجمة المقياس وعرضه بنسختيه الإنجليزية والمترجمة على أستاذ متخصص في اللغة الإنجليزية وأستاذ متخصص في اللغة العربية، وبعد ذلك عرض المقياس على أستاذ جامعي متخصص في علم النفس التربوي لإبداء الرأي في سلامة الترجمة. وعدّلت صيغة بعض الفقرات لتناسب وملاحظات المحكمين عليها. وبلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأصلية (٧٤) عبارة تمثل وصفاً للاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات السلبية، وتتوزع عبارات المقياس على خمسة عشر بعداً هي: الأفكار الإيجابية، ولوم الذات ونقدها، والأفكار الدينية، وكبح الأفكار والإلهاء، وخلو البال، ولوم الآخرين، والتقليل من أهمية الموضوع، وتحليل الانفعالات والموقف، والتفكير بالانتحار، والتخطيط غير المجدي، والنمو وإعادة التشكيل، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع، وتقبل الانفعالات، وتقبل الموقف، والملاحظة الواعية.

صدق المقياس وثباته في صورته الأجنبية: تمتع المقياس في صورته الأجنبية بدلالات الصدق العاملي، حيث قام "كامهولز" وآخرون (Kamholz et al., 2006) بإجراء التحليل العاملي الاستشكالي باستخدام طريقة المكونات الأساسية بالتدوير مائل المحاور Oblique rotation، وكشفت نتائج التحليل

العالمي عن وجود (١٥) عاملاً فسرت ما نسبته ٦٦,٣٪ من إجمالي التباين، وأن (٥٩) فقرة فقط من إجمالي عدد الفقرات تشبعت على عامل أو أكثر بمعامل تشبع (٠,٤٠) فأكثر، وبالتالي أعاد الباحثان اجراءات التحليل العالمي على تلك الفقرات فقط، وهذا يشير الى أن المقياس في صورته الأجنبية تمتع بدلالات صدق مناسبة. كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخراج ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، حيث تراوح معامل الثبات لعينة البحث غير الإكلينيكية (٠,٦٨ - ٠,٨٩)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة.

صدق النسخة الاردنية من المقياس: استخدم الباحثان تحليلاً خارجياً وتحليلاً ذاتياً للمقياس:

أ - صدق المحكمين: قام الباحثان بعرض الأداة على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد والصحة النفسية وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الاهلية، وطلب من كل محكم إبداء رأيه في وضوح الفقرات وقياسها للمفهوم الذي أعدت له وارتباطها بالمقياس الفرعي، وعدلت صياغة بعض الفقرات لتناسب وملاحظات المحكمين عليها.

ب - الصدق العالمي: جرى التأكد من قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز بحساب ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية وحذفت الفقرات التي كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد أقل من (٠,٣٠)، وتم حذف (٢٣) فقرة. وبعد التحقق من القدرة التمييزية لجميع الفقرات، أجرى الباحثان التحليل العالمي لفقرات المقياس من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) مع التدوير المتعامد للمحاور (Varimax)، ولم يتم قبول أي عامل بلغت قيمة الجذر الكامن له أقل من (١)، والجدول رقم (٢) يبين قيم الجذر الكامن للعوامل الناتجة عن التحليل العالمي ونسب تباينها المفسرة التراكمية للصورة الأردنية للمقياس.

جدول رقم (٢)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين ونسبة التباين التراكمية لعوامل الصورة
الأردنية للمقياس

التسلسل	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	التفكير بالانتحار	٣,٩٤٣	٧,٠٤٠	٧,٠٤٠
٢	التفكير بإيجابية حول الخبرة	٣,٥٥٩	٦,٣٥٦	١٣,٣٩٧
٣	النمو وإعادة التشكيل	٣,٢٧٤	٥,٨٤٧	١٩,٢٤٣
٤	تقبل الانفعالات	٣,٢٤٦	٥,٧٩٦	٢٥,٠٤٠
٥	الأفكار الدينية	٣,١٣٨	٥,٦٠٣	٣٠,٦٤٣
٦	المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	٢,٧٥٢	٤,٩١٤	٣٥,٥٥٧
٧	الملاحظة الواعية	٢,٧٠٢	٤,٨٢٥	٤٠,٣٨١
٨	كبح الأفكار والإلهاء	٢,٤٣٤	٤,٣٤٦	٤٤,٧٢٧
٩	التقليل من أهمية الموضوع	٢,٤٢٦	٤,٣٣٢	٤٩,٠٦٠
١٠	تحليل الانفعالات والموقف	٢,٣٧٦	٤,٢٤٢	٥٣,٣٠٢
١١	لوم الذات ونقدها	٢,٣٣٣	٤,١٦٥	٥٧,٤٦٧
١٢	لوم الآخرين	٢,١١٠	٣,٧٦٧	٦١,٢٣٥
١٣	تقبل الموقف	١,٩٥٩	٣,٤٩٧	٦٤,٧٣٢

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) بأن قيم الجذور الكامنة للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي تراوحت بين (١,٩٥٩ - 3.943)، حيث لا يوجد أي عامل انخفضت قيمة جذره الكامن عن (١)، ويتفق ذلك مع معيار كيزر (Kaiser criterion) الذي يشير إلى عدم قبول أي عامل انخفضت قيمة جذره الكامن عن (١)، كما أن مقدار ما فسرتة عوامل المقياس (١٣) بلغ (٧٣,٦٤٪) وهي نسبة مرتفعة نسبياً، حيث تشير الدراسات إلى أن التحليل العاملي المقبول هو الذي يفسر ٥٠٪ من إجمالي التباين للمقياس، كما تعد النسبة المفسرة قريباً جداً من ما فسره المقياس في صورته الأجنبية والذي بلغ (٦٦,٣٪) حسب ما

أشار إليه كامهولز وآخرون (Kamholz et al., 2006). والجدول رقم (٣) يبين معاملات تشبع الفقرات بالعوامل التي تنتمي إليها.

الجدول رقم (٣)

معاملات تشبع الفقرات بالعوامل التي تنتمي إليها

رقم الفقرة	الفقرة	معامل التشبع	العامل	العامل الاصلي
٤٧	فكرت "إذا أصبح الموقف أكثر سوءاً، يمكن أن أقتل نفسي أو أذى نفسي"	٠,٨٦	١	١
٤٨	فكرت "إذا أصبحت الأمور أكثر سوءاً، أن يبقى الانتحار كخيار."	٠,٩٥	١	١
٦٠	فكرت بإنهاء حياتي للتخلص من الموقف.	٠,٩٢	١	١
٦١	فكرت بالانتحار لمعاقبة ذاتي على ما حدث بالموقف.	٠,٩٢	١	١
٦	تذكرت الخبرات المريحة.	٠,٦٨	٢	٢
٨	فكرت بان الأمور ستصبح أفضل.	٠,٦٣	٢	٢
١٢	تخيلت أن الأمور ستتحسن.	٠,٦٨	٢	٢
١٤	تذكرت الأشياء الإيجابية التي حدثت معي.	٠,٧٣	٢	٢
١٩	فكرت بالأشياء الإيجابية التي يمكن أن تحدث.	٠,٧٠	٢	٣
٢٥	حاولت التفكير بخطة لمعالجة الموقف رغم معرفتي أن الموقف خارج سيطرتي.	٠,٥٢	٢	حذف
٥٦	تذكرت مواقف سارت بها الأحداث كما أريد.	٠,٥٤	٢	٢
٢٣	بحثت عن شيء إيجابي في الموقف الذي حدث.	٠,٨٠	٢	٣
٢٦	فكرت بنتائج وتبعات الموقف بشكل محايد دون إصدار أحكام.	٠,٧٠	٣	٧
٣٨	حاولت البحث عن طريقة لأتعلم منها نتيجة المرور بمثل هذا الموقف.	٠,٦٣	٣	٣
٣٩	أعددت خطة لمعالجة الموقف على الرغم من معرفتي بأنني لا أستطيع حل الموقف.	٠,٧٠	٣	حذف
٤٦	حاولت أخذ عبرة مما حدث في هذا الموقف.	٠,٥٦	٣	٣
٥٤	حاولت معالجة الموقف رغم معرفتي بأنني لن أستطيع تحقيق ذلك.	٠,٦٩	٣	حذف

تابع/ الجدول رقم (٣)
معاملات تشبع الفقرات بالعوامل التي تنتمي إليها

رقم الفقرة	الفقرة	معامل التشبع	العامل	العامل الاصلي
٥٨	حاولت تعلم شيء مما حدث.	٠,٦٦	٣	٣
٤٤	فكرت " لا خطأ بالطريقة (بالمشاعر) التي أشعر بها".	٠,٦٩	٤	٤
٦٤	اعتقدت بأن مشاعري تتناسب مع ما حدث	٠,٧٧	٤	٤
٧٤	أدركت بأن مشاعري مناسبة لما حدث	٠,٧٩	٤	٤
٧	صليت.	٠,٧٢	٥	٥
١٣	فكرت بالله عز وجل.	٠,٨٤	٥	٥
١٥	وثقت بالله عز وجل.	٠,٨٣	٥	٥
١٦	لجأت إلى الله عز وجل.	٠,٨٨	٥	٥
٣٦	فكرت بالمواقف المشابهة التي حدثت مع الآخرين ووجدت أن ما حدث لي أقل سوءاً.	٠,٥٨	٦	٦
٣٧	فكرت كيف يمكن أن يشعر شخص آخر مرّ بالموقف ذاته.	٠,٧١	٦	٦
٤٥	قارنت بين ما شعرت به في هذا الموقف وبين ما يمكن أن يشعر به شخص آخر مرّ بالموقف ذاته.	٠,٧٥	٦	٦
٥٩	فكرت بالمواقف المشابهة التي حدثت مع الآخرين ووجدت أن ما حدث لي أقل سوءاً.	٠,٧٠	٦	٦
٢٧	تقبلت أن ما حدث هو حقيقة واقعة.	٠,٧٣	٧	١٣
٣٤	فكرت بالموقف بموضوعية (بشكل محايد) دون إصدار أحكام.	٠,٧٢	٧	٧
٤٢	فكرت بمشاعري بحياد ودون إصدار أحكام.	٠,٧٩	٧	٧
٧٢	قلت لنفسني "هذا أمرٌ واقع".	٠,٤٢	٧	١٣
٤١	حاولت إلهاء نفسي بالتفكير بأشياء أخرى.	٠,٧٣	٨	٨
٥٣	حاولت نسيان ما يزعجني.	٠,٧٣	٨	٨
٥٧	حاولت التفكير بأشياء مختلفة بدلاً من التفكير بالموقف.	٠,٧٣	٨	٨
٢٩	أدركت أن ما حدث لا يهم كثيراً.	٠,٧٥	٩	٩

تابع/ الجدول رقم (٣)
معاملات تشبع الفقرات بالعوامل التي تنتمي إليها

رقم الفقرة	الفقرة	معامل التشبع	العامل	العامل الاصلي
٣٠	فكرت بأن الموقف لا يستحق القلق.	٠,٦٤	٩	٩
٢٢	حاولت عدم التفكير بمشاعري.	٠,٧٧	٩	٨
١	حللت الموقف لفهمه بشكل أفضل	٠,٥٥	١٠	١٠
٢	حاولت تفسير ما أشعر به.	٠,٦٥	١٠	١٠
٢٨	حاولت فهم طبيعة مشاعري في هذا الموقف.	٠,٦٧	١٠	١٠
٥٠	توصلت إلى أن الموقف لا يستحق كل هذا الاهتمام والتركيز.	٠,٧٠	١٠	٩
١١	لُمت نفسي على ما حدث.	٠,٧٦	١١	١١
١٧	فكرت "لماذا لم أستطع التعامل مع هذه المواقف بشكل أفضل؟".	٠,٥٠	١١	١١
١٨	انتقدت نفسي.	٠,٧١	١١	١١
٣	فكرت أن ما حدث كان مسؤولية الآخرين وليس مسؤوليتي.	٠,٧٠	١٢	١٢
١٠	ركزت على مشاعري السلبية.	٠,٧٧	١٢	١١
٥١	لُمت الآخرين بما حدث في هذا الموقف في داخلي (بينني وبين نفسي)	٠,٧٤	١٢	١٢
٣١	فكرت أن ما حدث في الموقف كان بسبب طرف آخر وليس بسببي.	٠,٥٩	١٣	١١
٣٣	تقبلت فكرة أن الموقف قد يحدث ويصعب تجنبه أو تغييره.	٠,٥٧	١٣	١٣
٤٣	فكرت أن عليّ تقبل الموقف.	٠,٥٦	١٣	١٣
٧٣	قلت لنفسي "من الطبيعي أنني شعرت بهذه المشاعر"	٠,٧٣	١٣	٤

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات تشبع الفقرات للعوامل التي تنتمي إليها أعلى من (٠,٤٠) لجميع الفقرات، وأن (٤١) فقرة قد احتفظت بالعوامل التي كانت تنتمي إليها في صورتها الأجنبية، وقد أعيد توزيع (١٢) فقرة على عوامل أخرى أشارت نتائج التحليل العاملي بأن الفقرات تنتمي إليها، فعلى سبيل المثال انتقلت الفقرتان (٢٣، ٢٥) لتصبحا ضمن العامل التفكير بإيجابية حول الخبرة، وبمراجعة محتوى الفقرتين تلاحظ أن محتاهما يرتبط

بالتفكير الإيجابي، كذلك نلاحظ وجود عاملين: حذف الاول منهما بسبب تدني جميع معاملات تمييز فقراته وهو عامل خلو البال، أما العامل الثاني فقد توزعت فقراته على العوامل الأخرى وهو عامل التخطيط غير المجدي في صورة المقياس الأجنبية، ومن ثم توزعت فقراته على عامل النمو وإعادة التشكيل؛ كما هو بالفقرة " أعددت خطة لمعالجة الموقف على الرغم من معرفتي بأنني لا أستطيع حل الموقف."، والفقرة " حاولت معالجة الموقف رغم معرفتي بأنني لن أستطيع تحقيق ذلك". ويتكون المقياس في صورته الأردنية من (٥٦) بنداً.

ثبات النسخة الأردنية من المقياس: من أجل التحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha). والجدول رقم (٤) يبين معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التنظيم الذاتي بعد اجراء التحليل العاملي

المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
التفكير بإيجابية حول الخبرة	٠,٧٧	٧
لوم الذات ونقدها	٠,٧٢	٥
الأفكار الدينية	٠,٨٧	٤
كبح الأفكار والإلهاء	٠,٦٩	٥
لوم الآخرين	٠,٦٢	٣
التقليل من أهمية الموضوع	٠,٨٥	٣
تحليل الانفعالات والموقف	٠,٦٠	٣
التفكير بالانتحار	٠,٩٢	٤
النمو وإعادة التشكيل	٠,٧٨	٦
المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	٠,٧٣	٤

تابع/ جدول رقم (٤)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التنظيم الذاتي بعد إجراء

التحليل العاملي

المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
تقبل الانفعالات	٠,٧٤	٤
تقبل الموقف	٠,٧٤	٤
الملاحظة الواعية	٠,٧٥	٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات ثبات عوامل المقياس تراوحت ما بين (٠,٦٠) لعامل تحليل الانفعالات والموقف إلى (٠,٩٢) لعامل التفكير بالانتحار، وتعتبر هذه المعاملات مناسبة وقريبة من المعاملات التي توصل إليها المقياس في صورته الأجنبية (Kamholz et al., 2006).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس تنظيم الانفعالات السلبية. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس تنظيم

الانفعالات السلبية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	المجال
مرتفع	٠,٧١	٣,٤١	الأفكار الدينية
متوسط	٠,٦٦	٢,٩٩	تحليل الانفعالات والموقف
متوسط	٠,٦٤	٢,٩٥	النمو وإعادة التشكيل

تابع/ جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس تنظيم الانفعالات السلبية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط	المجال
متوسط	٠,٧٣	٢,٨٣	تقبل الموقف
متوسط	٠,٥٨	٢,٦٩	التفكير بإيجابية حول الخبرة
متوسط	٠,٧٠	٢,٦٩	تقبل الانفعالات
متوسط	٠,٧٦	٢,٦٣	المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع
متوسط	٠,٦٥	٢,٦٠	لوم الذات ونقدها
متوسط	٠,٦٢	٢,٣٦	كبح الأفكار والإلهاء
متوسط	٠,٦٨	٢,٣٥	الملاحظة الواعية
متوسط	٠,٧٨	٢,٢٤	لوم الآخرين
منخفض	٠,٧٩	١,٨٦	التقليل من أهمية الموضوع
منخفض	٠,٧٦	١,٣٥	التفكير بالانتحار

يُلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٣٥ - ٣,٤١)، وأن أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل أفراد العينة هي استراتيجية الأفكار الدينية التي بلغ متوسطها الحسابي (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٧١)، وجاءت استراتيجية تحليل الانفعالات والموقف في الترتيب الثاني إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٩) والانحراف المعياري (٠,٦٦)، أما استراتيجية النمو وإعادة التشكيل فقد احتلت المرتبة الثالثة وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٥) والانحراف المعياري (٠,٦٤)، كما احتلت استراتيجية تقبل الموقف الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٧٣)، واستراتيجية التفكير بإيجابية حول الخبرة المؤلة جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وانحراف معياري (٠,٥٨). وأقل استراتيجيات التنظيم استخداماً كانت استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع؛ التي بلغ متوسطها الحسابي (١,٨٦) بانحراف معياري (٠,٧٩)، واستراتيجية التفكير بالانتحار؛

التي بلغ متوسطها الحسابي (١,٣٥) بانحراف معياري (٠,٧٦). وأظهرت النتائج المتعلقة بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية لدى طلبة الجامعة الذكور والإناث أن استراتيجية الأفكار الدينية هي الأكثر تكراراً في المواقف الضاغطة، ويعمل الباحثان هذه النتيجة بأن غالبية الطلبة يحرصون على اللجوء إلى الدين للتخفيف من حدة الحالة الانفعالية التي يشعرون بها عند مرورهم بخبرة سلبية ضاغطة، باعتبار أن للتربية الخلقية القائمة على التدين والتوجه إلى الله عز وجل دوراً أساسياً في الاستراتيجية التي يختارها الطلبة. ومن الاستراتيجيات التي يتكرر استخدامها أيضاً استراتيجية التفكير بإيجابية، وتقبل الموقف، والنمو وإعادة التشكيل، وتحليل الانفعالات والموقف وهي استراتيجيات إيجابية تدل على التعامل مع المواقف المحزنة بطريقة تساعد على خفض الانفعالات السلبية، وتتسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة "ثاير" Thayer 1994 المشار إليها في "لارزن" و "برزمك" Larzen & Prizmic (2004) من أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى أفراد عينة الدراسة هي استراتيجية التفكير بإيجابية والاستراتيجيات التي تعكس التعامل مع الموقف المحزن بإيجابية بدلاً من التركيز على الانفعالات السلبية. أما استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع واستراتيجية التفكير بالانتحار فقد حصلت كلتاهما على المرتبة الأخيرة، وهو ما يؤكد حرص الطلبة بعدم التفكير بالانتحار الذي يتناقض مع الأفكار الدينية والمعتقدات بحرمة هذا السلوك، وتؤثر الثقافة والتنشئة الاجتماعية في استراتيجيات الفرد المعرفية لتنظيم الحالة الانفعالية، فالمجتمع يعزز الشدة في التعبير عن الحالة الانفعالية، وعدم التقليل من أهمية الخبرة الانفعالية التي يمر فيها الفرد ويشعر بها. ويدعم هذا التفسير بأن تكون استراتيجية التقليل من أهمية الموضوع من الاستراتيجيات الأقل استخداماً لدى طلبة الجامعة فالتنشئة والثقافة تدعمان اهتمام الطالب بالحالة الانفعالية والتفكير بهذه الحالة والتعبير عنها بطريقة ظاهرة.

السؤال الثاني: هل تختلف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية باختلاف النوع (ذكور/إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التفكير بايجابية حول الخبرة	ذكور	١١٣	٢,٧٠	٠,٦٢	٠,٢٤	٠,٨١
	اناث	٢٧٠	٢,٦٩	٠,٥٦		
لوم الذات ونقدها	ذكور	١١٣	٢,٦٤	٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٤٥
	اناث	٢٧٠	٢,٥٨	٠,٦٧		
الأفكار الدينية	ذكور	١١٣	٣,١٧	٠,٨٦	٣,٦٧-	٠,٠٠
	اناث	٢٧٠	٣,٤٨	٠,٦٤		
كبح الأفكار والإلهاء	ذكور	١١٣	٢,٣٨	٠,٦٨	٠,٥٨	٠,٥٦
	اناث	٢٧٠	٢,٣٤	٠,٦١		
لوم الآخرين	ذكور	١١٣	٢,٢١	٠,٧٣	٠,٤٤-	٠,٦٦
	اناث	٢٧٠	٢,٢٥	٠,٧٩		
التقليل من أهمية الموضوع	ذكور	١١٣	١,٩٣	٠,٨٢	١,٠٩	٠,٢٨
	اناث	٢٧٠	١,٨٢	٠,٧٨		
تحليل الانفعالات والموقف	ذكور	١١٣	٣,٠١	٠,٦٠	٠,٩٤	٠,٣٥
	اناث	٢٧٠	٢,٩٤	٠,٦٩		
التفكير بالانتحار	ذكور	١١٣	١,٤١	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٤٥
	اناث	٢٧٠	١,٣٤	٠,٧٦		
النمو وإعادة التشكيل	ذكور	١١٣	٢,٩٥	٠,٦٢	٠,٢٧	٠,٧٩
	اناث	٢٧٠	٢,٩٣	٠,٦٨		
المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	ذكور	١١٣	٢,٤٨	٠,٧٨	٢,٣٠-	٠,٠٢
	اناث	٢٧٠	٢,٧٠	٠,٧٨		

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لاختلاف الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
تقبل الانفعالات	ذكور	١١٣	٢,٦٤	٠,٧٦	١,٠٣-	٠,٣٠
	إناث	٢٧٠	٢,٧٣	٠,٧١		
تقبل الموقف	ذكور	١١٣	٢,٩٢	٠,٧١	١,٥٠	٠,١٣
	إناث	٢٧٠	٢,٧٩	٠,٧٦		
الملاحظة الواعية	ذكور	١١٣	٢,٥٥	٠,٧١	٣,٨٢	٠,٠٠
	إناث	٢٧٠	٢,٢٤	٠,٦٨		

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) إلى فروق دالة بين الطلبة الذكور والإناث في ثلاثة أبعاد هي: الأفكار الدينية، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع، والملاحظة الواعية، حيث بلغت قيمة الأحصائي (ت) -٣,٦٧، ٢,٣٠، ٣,٨٢ بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية نلاحظ أن متوسط الإناث كان أعلى على بعدي الأفكار الدينية، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع، في حين نجد أن متوسط الذكور كان أعلى في بعد الملاحظة الواعية. أما بقية الأبعاد فإن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير النوع. وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية التي تعني تفوق الإناث على الذكور في درجاتهم على بعد الأفكار الدينية، والمقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع إلى العادات والقيم والتنشئة الاجتماعية التي تختلف من الإناث إلى الذكور، فالآباء والمجتمع يتوقعون من أبنائهم أن يتعودوا على الاستقلال والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والإرادة القوية، وبالمقابل، فإنهم يتوقعون من بناتهم أن يتميزن باللطف، والأخلاق الحميدة، والطاعة، والتطابق مع المعايير الاجتماعية السائدة (صباريني وحداد، ١٩٨٩: ٥٨)، كما يعزز المجتمع مقارنة الخبرة الحالية بأحداث سابقة والتعامل مع الظروف الحالية ومحاولة التكيف معها وأن ما حدث في فترة

سابقة أو مع أفراد آخرين قد يكون أكثر المأ. وتظهر النتائج أيضاً فروقاً جنسية لمصلحة الذكور في استراتيجيات الملاحظة الواعية ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى معطيات الأدب التربوي والنفسي حول الأدلة التي تدعم الفروق الجنسية في استراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية في المواقف المحزنة والضاغطة، إذ تركز الإناث على الانفعالات في المواقف المحزنة بينما يركز الذكور على المشكلة وكيفية حلها (Nolen-Hoeksema & Core, 2004). كما تقترح نتائج الأبحاث والدراسات وجود فروق جنسية في القدرات الذهنية لصالح الذكور لذا فإن ملاحظة الطلبة الذكور الواعية لمعطيات الموقف الانفعالي قد تُعزى إلى التفوق في القدرات المعرفية الذهنية (Golombok & Fivush, 1994).

السؤال الثالث: هل تختلف الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية باختلاف المستوى الدراسي والجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء تحليل التباين، ويوضح الجدولان المرقومان (٧)، و(٨) نتائج ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط	المستوى الدراسي	المجال
٠,٥٣	٢,٧٥	أولى	التفكير بإيجابية حول الخبرة
٠,٥٦	٢,٦٢	ثانية	
٠,٥٧	٢,٧٧	ثالثة	
٠,٦١	٢,٦٥	رابعة	
٠,٥٧	٢,٥٤	أولى	لوم الذات ونقدها
٠,٦٩	٢,٧٢	ثانية	
٠,٦٠	٢,٤٦	ثالثة	
٠,٦٧	٢,٦٧	رابعة	

تابع/ جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات
السلبية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط	المستوى الدراسي	المجال
٠,٦٣	٣,٤٩	أولى	الأفكار الدينية
٠,٧٦	٣,٣٥	ثانية	
٠,٧١	٣,٤١	ثالثة	
٠,٧٠	٣,٤٢	رابعة	
٠,٦٧	٢,٤٧	أولى	كبح الأفكار والإلهاء
٠,٦١	٢,٢٧	ثانية	
٠,٦٣	٢,٣٦	ثالثة	
٠,٥٩	٢,٣٩	رابعة	
٠,٨١	٢,٢٦	أولى	لوم الآخرين
٠,٧٦	٢,٠٧	ثانية	
٠,٨٠	٢,٢٧	ثالثة	
٠,٧٧	٢,٣٣	رابعة	
٠,٨٠	١,٩٣	أولى	التقليل من أهمية الموضوع
٠,٨٠	١,٧٣	ثانية	
٠,٨٣	١,٩٧	ثالثة	
٠,٧٢	١,٨٣	رابعة	
٠,٥٣	٣,٠٥	أولى	تحليل الانفعالات والموقف
٠,٧٣	٣,٠٠	ثانية	
٠,٦٥	٣,٠١	ثالثة	
٠,٦٦	٢,٩٢	رابعة	
٠,٥٨	١,٣٠	أولى	التفكير بالانتحار
٠,٨٢	١,٣٨	ثانية	
٠,٨٦	١,٤١	ثالثة	
٠,٦٨	١,٣٠	رابعة	

تابع/ جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات
السلبية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط	المستوى الدراسي	المجال
٠,٥٥	٣,١٥	أولى	النمو وإعادة التشكيل
٠,٦٧	٢,٩٧	ثانية	
٠,٦٨	٢,٩٠	ثالثة	
٠,٦٢	٢,٨٩	رابعة	
٠,٧٢	٢,٦٨	أولى	المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع
٠,٨٠	٢,٥٨	ثانية	
٠,٨٣	٢,٦٥	ثالثة	
٠,٦٩	٢,٦٤	رابعة	
٠,٦٩	٢,٧٠	أولى	تقبل الانفعالات
٠,٧٢	٢,٧١	ثانية	
٠,٦٥	٢,٦٦	ثالثة	
٠,٧٤	٢,٧١	رابعة	
٠,٦١	٣,٠٧	أولى	تقبل الموقف
٠,٧٧	٢,٨٦	ثانية	
٠,٧٠	٢,٨٣	ثالثة	
٠,٧٦	٢,٧٠	رابعة	
٠,٤٨	٢,٤١	أولى	الملاحظة الواعية
٠,٦٨	٢,٣٤	ثانية	
٠,٧٥	٢,٤٧	ثالثة	
٠,٦٧	٢,٢٣	رابعة	

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي على مختلف الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير

السنة الدراسية، ومن أجل التحقق من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير بإيجابية حول الخبرة	بين المجموعات	١,٥٨	٣	٠,٥٣	١,٥٨	٠,١٩
	داخل المجموعات	١٢٦,٢٩	٣٧٩	٠,٣٣		
	المجموع	١٢٧,٨٧	٣٨٢			
لوم الذات ونقدها	بين المجموعات	٤,٢١	٣	١,٤٠	٣,٣٨	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٥٧,٥٨	٣٧٩	٠,٤٢		
	المجموع	١٦١,٨٠	٣٨٢			
الأفكار الدينية	بين المجموعات	٠,٧٢	٣	٠,٢٤	٠,٤٨	٠,٧٠
	داخل المجموعات	١٩٠,١٨	٣٧٩	٠,٥٠		
	المجموع	١٩٠,٩٠	٣٨٢			
كبح الأفكار والإلهاء	بين المجموعات	١,٦٠	٣	٠,٥٣	١,٣٩	٠,٢٥
	داخل المجموعات	١٤٥,٥٠	٣٧٩	٠,٣٨		
	المجموع	١٤٧,١٠	٣٨٢			
لوم الآخرين	بين المجموعات	٣,٧٧	٣	١,٢٦	٢,٠٧	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢٣٠,١٤	٣٧٩	٠,٦١		
	المجموع	٢٣٣,٩١	٣٨٢			
التقليل من أهمية الموضوع	بين المجموعات	٣,٤٨	٣	١,١٦	١,٨٨	٠,١٣
	داخل المجموعات	٢٣٣,٩١	٣٧٩	٠,٦٢		
	المجموع	٢٣٧,٤٠	٣٨٢			
تحليل الانفعالات والموقف	بين المجموعات	٠,٧٨	٣	٠,٢٦	٠,٦٠	٠,٦١
	داخل المجموعات	١٦٤,٦٩	٣٧٩	٠,٤٣		
	المجموع	١٦٥,٤٨	٣٨٢			

تابع/ جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي تبعاً
للتغير المستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير بالانتحار	بين المجموعات	٠,٩٤	٣	٠,٣١	٠,٥٣	٠,٦٦
	داخل المجموعات	٢٢١,٢٦	٣٧٩	٠,٥٨		
	المجموع	٢٢٢,١٩	٣٨٢			
النمو وإعادة التشكيل	بين المجموعات	٢,٩٢	٣	٠,٩٧	٢,٣٧	٠,٠٧
	داخل المجموعات	١٥٥,٦٨	٣٧٩	٠,٤١		
	المجموع	١٥٨,٦٠	٣٨٢			
المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	بين المجموعات	٠,٤٣	٣	٠,١٤	٠,٢٤	٠,٨٧
	داخل المجموعات	٢٢٢,٣٣	٣٧٩	٠,٥٩		
	المجموع	٢٢٢,٧٥	٣٨٢			
تقبل الانفعالات	بين المجموعات	٠,١٤	٣	٠,٠٥	٠,١٠	٠,٩٦
	داخل المجموعات	١٨٦,١٩	٣٧٩	٠,٤٩		
	المجموع	١٨٦,٣٤	٣٨٢			
تقبل الموقف	بين المجموعات	٥,٢١	٣	١,٧٤	٣,٣١	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٩٩,١٥	٣٧٩	٠,٥٣		
	المجموع	٢٠٤,٣٦	٣٨٢			
الملاحظة الواعية	بين المجموعات	٣,٤٥	٣	١,١٥	٢,٥٢	٠,٠٦
	داخل المجموعات	١٧٢,٥٢	٣٧٩	٠,٤٦		
	المجموع	١٧٥,٩٦	٣٨٢			

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة بين الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة على لوم بعدي لوم الذات ونقدها، وتقبل الموقف، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٣٨)، (٣,٣١) بالترتيب، وهاتان القيمتان دالتان عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. أما بقية الأبعاد فإن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى

الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وللتحقق من هذا الاختلاف في البعدين السابقين تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية

المجال	المستوى الدراسي	العدد	ثانية	ثالثة	رابعة
لوم الذات ونقده	أولى	٥٤	٠,١٨-	٠,٠٧	٠,١٤-
	ثانية	٩٩		٠,٢٥*	٠,٠٤
	ثالثة	١١٤			٠,٢١-
	رابعة	١١٦			
تقبل الموقف	أولى	٥٤	٠,٢١	٠,٢٤*	٠,٣٧*
	ثانية	٩٩		٠,٠٣	٠,١٦
	ثالثة	١١٤			٠,١٣
	رابعة	١١٦			

يوضح الجدول رقم (٩) وجود اختلاف دال على بُعد لوم الذات ونقدها حيث نجد أن الفروق كانت بين طلبة المستوى الدراسي الثاني وطلبة المستوى الدراسي الثالث، حيث أظهر طلبة المستوى الدراسي الثاني درجة أعلى من لوم الذات ونقدها، كما نلاحظ أن هناك اختلافاً بين طلبة المستوى الثالث وطلبة المستوى الرابع في لوم الذات ونقدها، حيث أظهر طلبة المستوى الدراسي الثالث مستوى أعلى من لوم الذات ونقدها مقارنة مع طلبة المستوى الدراسي الرابع. أما بعد تقبل الموقف فقد كانت الفروق بين طلبة المستوى الدراسي الأول من جهة وطلبة المستويين الثالث والرابع من جهة أخرى، حيث أظهر طلبة المستوى الدراسي الأول مستوى أعلى على بعد تقبل الموقف. وهذه النتائج تبين أن اختلاف المستوى الدراسي لأفراد العينة يؤثر في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم

الانفعالات السلبية لديهم. وهذا يظهر أنّ اختيار استراتيجية لوم الذات ونقدها يقل مع ارتقاء المستوى الدراسي للطلبة أفراد العينة من السنة الثانية إلى الثالثة ومن السنة الثالثة إلى السنة الرابعة. وهذه النتائج تشير إلى ارتباط التقدم بالعمر بالفاعلية في تنظيم الانفعالات، حيث يرتبط التقدم في العمر باستخدام الاستراتيجيات الأكثر فاعلية لتنظيم الانفعالات مع وعي أعلى للانفعالات والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية. فالنضج والخبرة التي تتشكل لدى الطلبة تسهم في التقليل من لوم الذات ونقدها عند التعرض لخبرة انفعالية سلبية مؤثرة وضاغطة، والنمو المعرفي لطلبة هذه المرحلة العمرية يتيح لهم الفرصة بعزو الحالة الانفعالية السلبية التي يمرون بها إلى عوامل أخرى تسببت في إحداث هذه الحالة الانفعالية بدلاً من نقد الذات واعتبار الفرد نفسه هو المسؤول فقط عن هذه الحالة الانفعالية السلبية (Hartup, 1996). وتتفق هذه النتائج مع دراسة "أورجيتا" (Orgeta, 2009) المشار إليها في الدراسات السابقة. ومن جهة أخرى فإن استخدام أفراد العينة في المستوى الدراسي الأول للاستراتيجية المعرفية تقبل الموقف بمعدلات أعلى مقارنة مع طلبة المستوى الدراسي الثالث والمستوى الدراسي الرابع يمكن أن يرجع أيضاً إلى النمو المعرفي لطلبة المستوى الثالث والرابع والذي يمكنهم من تحليل الموقف وفهمه بدلاً من الاكتفاء بتقبل الموقف المثير للحالة للانفعالات السلبية.

وللتحقق من مدى الاختلاف بين طلبة الجامعة الأردنية، وجامعة عمّان الأهلية، والجامعة العربية المفتوحة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات السلبية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج ذلك.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير الجامعة

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجامعة	المجال
٠,٥٨	٢,٦٧	٢٢٨	الأردنية	التفكير بإيجابية حول الخبرة
٠,٥٩	٢,٨٠	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٥٥	٢,٦٤	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٦٥	٢,٥٥	٢٢٨	الأردنية	لوم الذات ونقدنا
٠,٦٤	٢,٦٦	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٦٣	٢,٨٤	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٦٦	٣,٤٣	٢٢٨	الأردنية	الأفكار الدينية
٠,٧٣	٣,٤٨	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٩٢	٣,١٤	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٦١	٢,٣٤	٢٢٨	الأردنية	كبح الأفكار والإلهاء
٠,٦٦	٢,٤٦	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٦١	٢,٣٤	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧٥	٢,٢٥	٢٢٨	الأردنية	لوم الآخرين
٠,٨٣	٢,٢١	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٨٩	٢,٢١	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧٦	١,٨٦	٢٢٨	الأردنية	التقليل من أهمية الموضوع
٠,٨٧	١,٩٢	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٨٥	١,٧٥	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٦٢	٢,٩٦	٢٢٨	الأردنية	تحليل الانفعالات والموقف
٠,٧٢	٣,٠٣	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٧٨	٣,٠٥	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧٣	١,٣٥	٢٢٨	الأردنية	التفكير بالانتحار
٠,٨٤	١,٣٥	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٨٦	١,٣٩	٩٣	عمان الأهلية	

تابع/ جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات
السلبية تبعاً لمتغير الجامعة

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجامعة	المجال
٠,٦٣	٢,٩٣	٢٢٨	الأردنية	النمو وإعادة التشكيل
٠,٧٥	٣,٠٠	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٥٧	٣,٠٢	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧٦	٢,٦٥	٢٢٨	الأردنية	المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع
٠,٧٥	٢,٦٣	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٨٤	٢,٥٥	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧١	٢,٧١	٢٢٨	الأردنية	تقبل الانفعالات
٠,٦٥	٢,٦٧	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٧١	٢,٦٠	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٧٣	٢,٨١	٢٢٨	الأردنية	تقبل الموقف
٠,٧٢	٢,٩٠	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٧٥	٢,٨٥	٩٣	عمان الأهلية	
٠,٦٧	٢,٣٤	٢٢٨	الأردنية	الملاحظة الواعية
٠,٧٤	٢,٤٠	٦٢	العربية المفتوحة	
٠,٦٦	٢,٣٨	٩٣	عمان الأهلية	

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية على مختلف الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجامعة، ومن أجل التحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً تم إجراء تحليل التباين الأحادي. ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي تبعاً لمتغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التفكير بإيجابية حول الخبرة	بين المجموعات	١,٠٢	٢	٠,٥١	١,٥٢	٠,٢٢
	داخل المجموعات	١٢٦,٨٦	٣٨٠	٠,٣٣		
	المجموع	١٢٧,٨٧	٣٨٢			
لوم الذات ونقدها	بين المجموعات	٣,٤٥	٢	١,٧٣	٤,١٤	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١٥٨,٣٥	٣٨٠	٠,٤٢		
	المجموع	١٦١,٨٠	٣٨٢			
الأفكار الدينية	بين المجموعات	٣,٥٧	٢	١,٧٨	٣,٦٢	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٨٧,٣٣	٣٨٠	٠,٤٩		
	المجموع	١٩٠,٩٠	٣٨٢			
كبح الأفكار والإلهاء	بين المجموعات	٠,٧٣	٢	٠,٣٧	٠,٩٥	٠,٣٩
	داخل المجموعات	١٤٦,٣٧	٣٨٠	٠,٣٩		
	المجموع	١٤٧,١٠	٣٨٢			
لوم الآخرين	بين المجموعات	٠,١١	٢	٠,٠٥	٠,٠٩	٠,٩١
	داخل المجموعات	٢٣٣,٨٠	٣٨٠	٠,٦٢		
	المجموع	٢٣٣,٩١	٣٨٢			
التقليل من أهمية الموضوع	بين المجموعات	٠,٨٥	٢	٠,٤٢	٠,٦٨	٠,٥١
	داخل المجموعات	٢٣٦,٥٥	٣٨٠	٠,٦٢		
	المجموع	٢٣٧,٤٠	٣٨٢			
تحليل الانفعالات والموقف	بين المجموعات	٠,٤٩	٢	٠,٢٥	٠,٥٧	٠,٥٧
	داخل المجموعات	١٦٤,٩٩	٣٨٠	٠,٤٣		
	المجموع	١٦٥,٤٨	٣٨٢			
التفكير بالانتحار	بين المجموعات	٠,٠٧	٢	٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٩٤
	داخل المجموعات	٢٢٢,١٣	٣٨٠	٠,٥٨		
	المجموع	٢٢٢,١٩	٣٨٢			

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي
تبعاً لمتغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النمو وإعادة التشكيل	بين المجموعات	٠,٤٨	٢	٠,٢٤	٠,٥٨	٠,٥٦
	داخل المجموعات	١٥٨,١٢	٣٨٠	٠,٤٢		
	المجموع	١٥٨,٦٠	٣٨٢			
المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	بين المجموعات	٠,٣٧	٢	٠,١٨	٠,٣٢	٠,٧٣
	داخل المجموعات	٢٢٢,٣٨	٣٨٠	٠,٥٩		
	المجموع	٢٢٢,٧٥	٣٨٢			
تقبل الانفعالات	بين المجموعات	٠,٥٠	٢	٠,٢٥	٠,٥١	٠,٦٠
	داخل المجموعات	١٨٥,٨٤	٣٨٠	٠,٤٩		
	المجموع	١٨٦,٣٤	٣٨٢			
تقبل الموقف	بين المجموعات	٠,٤٢	٢	٠,٢١	٠,٣٩	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٢٠٣,٩٤	٣٨٠	٠,٥٤		
	المجموع	٢٠٤,٣٦	٣٨٢			
الملاحظة الواعية	بين المجموعات	٠,٢٦	٢	٠,١٣	٠,٢٩	٠,٧٥
	داخل المجموعات	١٧٥,٧٠	٣٨٠	٠,٤٦		
	المجموع	١٧٥,٩٦	٣٨٢			

يظهر الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة في بعدي لوم الذات ونقدها، والأفكار الدينية، حيث بلغت قيمة "ف" (٤,١٤)، (٣,٦٢) بالترتيب، وهاتان القيمتان دالتان عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. أما بقية الأبعاد فإن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير الجامعة. وللتحقق من هذه الفروق، تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية. والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية

المجال	الجامعة	الأردنية	العربية المفتوحة	عمان الأهلية
لوم الذات ونقده	الأردنية		٠,١١-	٠,٢٩-*
	العربية المفتوحة			٠,١٨-
	عمان الأهلية			
الأفكار الدينية	الأردنية		٠,٠٤-	٠,٢٩*
	العربية المفتوحة			٠,٣٤*
	عمان الأهلية			

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) وجود اختلاف دال على بُعد لوم الذات ونقدها بين طلبة الجامعة الأردنية وطلبة جامعة عمّان الأهلية، إذ أظهر طلبة جامعة عمّان الأهلية مستوى أعلى من لوم الذات ونقدها من طلبة الجامعة الأردنية وطلبة الجامعة العربية المفتوحة. أما بالنسبة للأفكار الدينية نلاحظ أن هناك اختلافاً بين طلبة الجامعة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة من جهة، وطلبة جامعة عمّان الأهلية من جهة أخرى، حيث إن طلبة الجامعة الأردنية، وطلبة الجامعة العربية المفتوحة يستخدمون مستوى أعلى من استراتيجية التنظيم الذاتي المعرفية المرتبطة بالأفكار الدينية مقارنة مع طلبة جامعة عمّان الأهلية. ويمكن إرجاع تلك النتائج إلى الإطار الثقافي والاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه طلبة تلك الجامعات، فطلبة جامعة عمّان الأهلية ينتمون في الغالب إلى مستويات اقتصادية واجتماعية مرتفعة مقارنة مع طلبة الجامعة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة. والمستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة تركز على قيم تحمل المسؤولية والإنجاز والنجاح. ومن قراءة نتائج الدراسة ظهر تكرار استخدام طلبة جامعة عمّان الأهلية لاستراتيجية لوم الذات بمعدلات أعلى لاهتمامهم بتحقيق النجاح وتحمل المسؤولية. بينما تركز المستويات المنخفضة على الطاعة والتدين والتسامح وهذا

ما ظهر في تفضيل استراتيجيات الأفكار الدينية لدى طلبة الجامعة الأردنية والجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	المجال
٢,٤٥	١٥,٠١	١٠٠	إدارة عامة	التفكير بإيجابية حول الخبرة
٣,٤٣	١٤,٥٧	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٣,٢٠	١٤,٧١	١١٢	التربية	
٣,١٠	١٤,٥٢	٧٩	تقنية المعلومات	
٤,٤٧	١٨,٢٤	١٠٠	إدارة عامة	لوم الذات ونقدتها
٤,٠٣	١٨,١١	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٣,٩٥	١٨,٥٣	١١٢	التربية	
٤,٣٤	١٨,١١	٧٩	تقنية المعلومات	
٣,٧٧	١٣,٠٨	١٠٠	إدارة عامة	الأفكار الدينية
٣,٤١	١٣,٠٧	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٣,٨٠	١٣,٣٨	١١٢	التربية	
٣,٣١	١٢,٩٣	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٢٣	٧,٢٠	١٠٠	إدارة عامة	كبح الأفكار والإلهاء
٢,٣٢	٧,٠٨	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٠٩	٧,٠٠	١١٢	التربية	
٢,٢٦	٧,١٢	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٧٢	٦,٧٤	١٠٠	إدارة عامة	لوم الآخرين
٢,٦١	٥,٩٧	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٣,١٣	٦,٦٥	١١٢	التربية	
٢,٩٤	٦,٤٣	٧٩	تقنية المعلومات	

تابع/ جدول رقم (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات
السلبية تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	المجال
٣,٢١	٩,٣٢	١٠٠	إدارة عامة	التقليل من أهمية الموضوع
٢,٧٠	٩,٢٣	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٣,٢٠	٩,٨٠	١١٢	التربية	
٣,١٤	٩,٧٠	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٥٦	٩,٩٥	١٠٠	إدارة عامة	تحليل الانفعالات والموقف
٢,٥٩	١٠,١٢	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٥٩	١٠,٠٣	١١٢	التربية	
٢,٧٢	٩,٧٧	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٣٢	٧,٨٩	١٠٠	إدارة عامة	التفكير بالانتحار
٢,١٣	٨,٣٩	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,١٧	٧,٥٨	١١٢	التربية	
٢,٤٩	٧,٦٨	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٠٨	٩,٤٢	١٠٠	إدارة عامة	النمو وإعادة التشكيل
٢,٠١	٩,٢٨	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٤٨	٨,٨٤	١١٢	التربية	
٢,٢٣	٩,٠٧	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٠٥	٩,٤٧	١٠٠	إدارة عامة	المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع
٢,٢١	٩,١٠	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٦٣	٩,٢٧	١١٢	التربية	
٢,١٤	٨,٧٩	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,١٩	٦,٥٥	١٠٠	إدارة عامة	تقبل الانفعالات
٢,١٦	٦,٧١	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٤٠	٦,٧٧	١١٢	التربية	
٢,٢١	٦,٤٦	٧٩	تقنية المعلومات	

تابع/ جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تنظيم الانفعالات السلبية تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التخصص	المجال
٢,٠٨	٨,٦٤	١٠٠	إدارة عامة	تقبل الموقف
٢,١١	٨,٥٢	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٠٩	٨,٣٢	١١٢	التربية	
٢,٢٨	٨,٠٤	٧٩	تقنية المعلومات	
٢,٣٩	٩,٠٥	١٠٠	إدارة عامة	الملاحظة الواعية
٢,٥٣	٩,١٣	٩٢	اللغة الإنجليزية	
٢,٣٩	٩,٢٥	١١٢	التربية	
٢,٢٢	٨,٩٨	٧٩	تقنية المعلومات	

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات تنظيم الانفعالات السلبية على مختلف الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير التخصص، ومن أجل التحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً تم إجراء تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول رقم (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي تبعاً لمتغير التخصص

الدالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
٠,٦٩	٠,٤٩	٤,٦٤	٣	١٣,٩٢	بين المجموعات	التفكير بإيجابية حول الخبرة
		٩,٣٧	٣٧٩	٣٥٥٢,٢٠	داخل المجموعات	
			٣٨٢	٣٥٦٦,١٢	المجموع	
٠,٨٨	٠,٢٣	٤,٠٤	٣	١٢,١٢	بين المجموعات	لوم الذات ونقدها
		١٧,٥٦	٣٧٩	٦٦٥٦,٤٨	داخل المجموعات	
			٣٨٢	٦٦٦٨,٦٠	المجموع	

تابع/ جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي
تبعاً لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأفكار الدينية	بين المجموعات	١٠,٥٦	٣	٣,٥٢	٠,٢٧	٠,٨٥
	داخل المجموعات	٤٩٢٢,٥٦	٣٧٩	١٢,٩٩		
	المجموع	٤٩٣٣,١١	٣٨٢			
كبح الأفكار والإلهاء	بين المجموعات	٢,٢٨	٣	٠,٧٦	٠,١٥	٠,٩٣
	داخل المجموعات	١٨٦٩,٤٠	٣٧٩	٤,٩٣		
	المجموع	١٨٧١,٦٨	٣٨٢			
لوم الآخرين	بين المجموعات	٣٤,٤١	٣	١١,٤٧	١,٣٩	٠,٢٤
	داخل المجموعات	٣١١٨,٣٥	٣٧٩	٨,٢٣		
	المجموع	٣١٥٢,٧٦	٣٨٢			
التقليل من أهمية الموضوع	بين المجموعات	٢٢,٧٦	٣	٧,٥٩	٠,٨٠	٠,٤٩
	داخل المجموعات	٣٥٩٣,٤١	٣٧٩	٩,٤٨		
	المجموع	٣٦١٦,١٧	٣٨٢			
تحليل الانفعالات والموقف	بين المجموعات	٥,٤٩	٣	١,٨٣	٠,٢٧	٠,٨٥
	داخل المجموعات	٢٥٧٩,٢٩	٣٧٩	٦,٨١		
	المجموع	٢٥٨٤,٧٨	٣٨٢			
التفكير بالانتحار	بين المجموعات	٣٦,٧٢	٣	١٢,٢٤	٢,٣٧	٠,٠٧
	داخل المجموعات	١٩٥٥,٥٥	٣٧٩	٥,١٦		
	المجموع	١٩٩٢,٢٧	٣٨٢			
النمو وإعادة التشكيل	بين المجموعات	٢٠,٤٥	٣	٦,٨٢	١,٣٩	٠,٢٥
	داخل المجموعات	١٨٦٣,٧٣	٣٧٩	٤,٩٢		
	المجموع	١٨٨٤,١٨	٣٨٢			
المقارنة مع أحداث سابقة واختبار الواقع	بين المجموعات	٢١,٦٨	٣	٧,٢٣	١,٣٨	٠,٢٥
	داخل المجموعات	١٩٨٨,١٩	٣٧٩	٥,٢٥		
	المجموع	٢٠٠٩,٨٧	٣٨٢			

تابع/ جدول رقم (١٤)
نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في استراتيجيات التنظيم المعرفي
تبعاً لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تقبل الانفعالات	بين المجموعات	٥,٨٨	٣	١,٩٦	٠,٣٩	٠,٧٦
	داخل المجموعات	١٩٢٤,٠١	٣٧٩	٥,٠٨		
	المجموع	١٩٢٩,٨٩	٣٨٢			
تقبل الموقف	بين المجموعات	١٧,٨٢	٣	٥,٩٤	١,٣١	٠,٢٧
	داخل المجموعات	١٧٢٣,٣٤	٣٧٩	٤,٥٥		
	المجموع	١٧٤١,١٥	٣٨٢			
الملاحظة الواعية	بين المجموعات	٣,٨٤	٣	١,٢٨	٠,٢٢	٠,٨٨
	داخل المجموعات	٢١٦٧,٤٦	٣٧٩	٥,٧٢		
	المجموع	٢١٧١,٣٠	٣٨٢			

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق دالة بين الطلبة في التخصصات الدراسية المختلفة، حيث كانت جميع قيم الاحصائي (ف) غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، وهذا يشير الى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي لم تختلف لدى الطلبة باختلاف متغير التخصص الدراسي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى البيئة الاجتماعية الثقافية. فالبيئة الاجتماعية الثقافية تحدد وبدرجة كبيرة كيف يوظف الفرد استراتيجيات معرفية لتنظيم انفعالاته.

توصيات الدراسة

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة وتحليلها، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- ١ - توعية المجتمع الجامعي بمهارة التنظيم الذاتي والنتائج المترتبة عليها من تحقيق النجاح في العلاقات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي.

- ٢ - عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة ولأعضاء هيئة التدريس عن الاستراتيجيات المعرفية التي نستخدمها لتنظيم انفعالاتنا لاختيار الأفضل منها والتي تساعدنا على بناء علاقات إيجابية وتحقق لنا الهدوء والتنظيم الإيجابي.
- ٣ - إعادة النظر في بنية المناهج والكتب وبرامج التعليم الجامعي وبخاصة ما يتصل بتنمية المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية من خلال تصميم مناهج ومساقات متخصصة في تنمية المهارات الاجتماعية.

The Common Cognitive Affect-Regulation Strategies among Jordanian University students in Relation to Gender, Academic Specialization and University

Dr. Samer A. Abdel-Hadi

Education Studies Department
Arab Open University - H.K.J

Dr. Amjad A. Abu Jedy

Al-Ahliyya Amman University
H.K.J

Abstract

The present study aimed at exploring the cognitive affect-regulation strategies for a sample of students from University of Jordan, Al-Ahliyya Amman University, the Arab Open University-Jordan Branch. The sample consisted of (383) male and female students from the departments of Management, Computing, English Language & Education. The cognitive strategies scale, (56) items for measuring the cognitive affect-regulation strategies, was applied.

Results revealed that the religious thoughts strategies came first, being the most used strategy among the University students. The strategy that came next was that of analyzing situations and feeling, followed by the reframing and growth strategy. The least used strategy was the importance mitigating strategy. The study showed significant differences between students in the cognitive strategies with (0.05) statistical significance related to the variables of sex (male, female), the study level, university, and specialization. Females were found to make more use of the religious thoughts strategies, comparison with previous events, and reality testing.

The students of the first level were found to use the strategy of self-blame more than the students of the second level, and the students of the third level were found to use this strategy more than the students of first level. As for the acceptance of the situation strategy students of first level showed more acceptance of the situation more than students of third and fourth levels. Students of Al-Ahliya Amman University showed higher self-blame in comparison to the students of th University of Jordan and the Arab Open University who showed a higher level of religious thoughts whern regulating their negative emotions, Moreover, the study showed that there are no significant differences between students in affect-regulation Strategies depending on the specialization variable.

المراجع

- ١ - الشعراوي، صالح (٢٠٠٣). فعالية برنامج إرشادي عقلاني- انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، ٦ (١)، ٥١-١.
- ٢ - الرمادي، نور (٢٠٠٦). فعالية برنامج إرشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالفيوم، ٤ (١)، ٢٨١-٣١٢.
- ٣ - صباريني، محمد وحداد عفاف (١٩٨٩). دور التنشئة الاجتماعية والعوامل البيولوجية في الفروق الفردية بين الجنسين في تحصيل العلوم والاتجاهات نحوها: تحليلات واستنتاجات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٦ (١)، ٧٦-٥٥.
- 4 - Banfield, J. F., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Munte, T. F. and Heatherton, T. F. (2004). The Cognitive Neuroscience of Self-Regulation. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), **Handbook of self-regulation; research, theory and application** (pp.62-83). New York: The Guilford Press.
- 5 - Barrett, L. F.; Gross, J.; Christensen, T.C. and Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. **Cognition and Emotion**, 15(6), 713-724.
- 6 - Barrett, L. F. and Salovey, P. (2002). **The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence**. New York; The Guilford Press.
- 7 - Baumeister, R., De Wall, C., Ciarocco, N. and Twenge, J. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 88 (4), 589-604.
- 8 - Blair, C. (2003). **Self-regulation and school readiness**. Available at ERIC database.

- 9 - Conway, A. (2009). Neurophysiological basis of self-regulation in children and youth. **Brain and Behavior**. 17(4), 16-22.
- 10 - Eisenberg, N.; Cumberland, A.; Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S., Reiser, M., Murphy, C., Losoya, S. and Guthrie, I. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. **Child Development**, 72 (4), 1112-1134.
- 11 - Eisenberg, N.; Fabes, R.; Bernzweig, J.; Karbon, M., Poulin, R. and Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. **Child Development**, 64(1), 1418-1438.
- 12 - Eisenberg, N.; Fabes, R.; Karbon, M.; Murphy, B.; Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. and Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. **Child Development**, 67(1), 974-992.
- 13 - Eisenberg, N.; Fabes, R.; Murphy, B.; Maszk, P. and Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. **Child Development**, 66(1), 1360-1384.
- 14 - Eisenberg, N.; Fabes, R.; Nyman, M.; Bernzweig, J. and Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. **Child Development**, 65(1), 109-128.
- 15 - Eisenberg, N.; Pidada, S. and Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. **Child Development**, 72(6), 1747-1763.
- 16 - Friedman-Wheeler, D. J. (2005). Depression and expectancies for the effectiveness of specific negative affect regulation strategies. Unpublished Ph.D dissertation. The American University, Columbia, USA.
- 17 - Golombok, S. and Fivush, R. (1995). **Gender Development**. New York: Cambridge University Press.
- 18 - Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski; A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Ed.), **The company they keep: Friendship in childhood and adolescence** (pp. 213 - 237). London: Cambridge University Press.

- 19 - Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). **Reducing School Violence Through Conflict Resolution**. ASCD: Virginia.
- 20 - John, O. and Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality process, individual differences and life span development. **Journal of Personality**, 72(6), 1301-1333.
- 21 - Kamholz, B. W.; Hayes, A.; Carver, C. S.; Gulliver, S. B. and Perlman, C. A. (2008). Identification and evaluation of cognitive affect-regulation strategies: Development of self-report measure. **Cognitive Therapy and Research**, 30(2), 227-262.
- 22 - Lafreniere, P. J. (2000). **Emotional Development: A biosocial perspective**. London: Wadsworth.
- 23 - 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.
- 24 - Lindner, E. G. (2006). Why It Is Important to Understand How Emotions Affect Conflict and How Conflict Affects Emotions. In M. Deutsch, P. T. Coleman and E. C. Marcus (Eds.), **The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice** (pp. 268-293). San Francisco: John Wiley & Sons.
- 25 - Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. **Journal of Developmental Education**, 26(3), 28-34.
- 26 - Murphy, B., Shepard, S., Eisenberg, N. and Fabes, R. (2004). Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality and regulation. **Social Development**, 13(1), 56-86.
- 27 - Nolen-Hoeksema, S. & Corte, C. (2004). Gender and Self-Regulation. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), **Handbook of self-regulation; research, theory and application** (pp.411- 421). New York: The Guilford Press.
- 28 - Orgeta, V. (2009). Specificity of Age Differences in Emotion Regulation. **Aging and Mental Health**, 13(6), 818-826.
- 29 - Parkinson, B. and Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. **Cognition and Emotion**, 13(3), 277-303.

- 30 - Perry, B. D. (2001). Self-regulation: The second core strength. **Early Childhood Today**, 16(3), 31-40.
- 31 - Pendegrass, J. (2005). A comparison of neural structures involved in affect regulation strategies: A functional magnetic resonance imaging study in humans. Unpublished Ph.D dissertation. Rosalind Franklin University of Medicine and Science, Illinois, USA.
- 32 - Redl, F. and Wineman, D. (1952). **Controls from within: Techniques for the treatment of the aggressive child**. Glencoe, IL: Free Press.
- 33 - Richard, F.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. and Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. **Child Development**. 70(2), 432-442.
- 34 - Ridder, D. and Wit, J. (2006). **Self-regulation in health behavior**. England: John Wiley and Sons.
- 35 - Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, and D. Sluyter (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence** (pp.35-66). New York: Basic Books.
- 36 - Saarni, C. (1999). **The development of emotional competence**. New York: The Guilford Press.
- 37 - Salovey, P. and Sluyter, D. (1997). **Emotional development and emotional intelligence**. New York: Basic Books.
- 38 - Torres, C. (1999). Affect regulation strategies as a pathway to resilient adaptation in a high-risk population. Unpublished Ph.D dissertation. Boston University, Boston, USA.
- 39 - Turner, J. E and Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. **Journal of Advanced Academics**, 29(1), 138-173.
- 40 - Webster-Stratton, C. (1999). **How to promote children's social and emotional competence**. London: Paul Chapman Publishing.
- 41 - Williamson, G. and Dorman, W. J. (2002). **Promoting social competence**. New York: Therapy Skill Builders.

