التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية
وعلاقتهما بقلق الامتحان
لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية

إعداد

د/ حنان حسين محمود

باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية

د/ حنان حسين محمود*

المقدمة:

يمثل قلق الامتحان جانبا هاما من جوانب القلق العام، الذي يستثيره موقف الاختبار، ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات خلال فترة الاختبار تتمثل في الخوف من عدم النجاح. (بخيت عبد الرحيم، ١٩٨٩، ١٨)

ويشير (Tryon, 2007) إلى أن قلق الامتحان يعتبر من العوامل المعيقة للإنجاز الأكاديمي عند الطلاب في مختلف المراحل الدراسية منذ أن وجدت الاختبارات التحصيلية حتى الآن. (إبراهيم معالي، ٢٠١٤، ٩٣٢)

وقد حظي موضوع قلق الامتحان بأهمية بالغة في مجال علم النفس التربوي بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من هذه المشكلة، وقد أجريت العديد من البحوث التي هدفت إلى دراسة ماهيته وقياسه وعلاجه، وكذلك علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى مثل التحصيل الدراسي كما في دراسة أبو زيتون (١٩٨٨)، ودراسة أبو مصطفى (١٩٩٠)، ودراسة زكريا توفيق (١٩٨٩)، والذكاء كما في دراسة الطواب (١٩٩٢)، والدافع للانجاز في دراسة الصفطى (١٩٩٥)، والطموح في دراسة أبو مصطفى (١٩٩٠).

ونظرا لما يمثله قلق الامتحان من ردود فعل انفعالية معقدة تستثير في الفرد شعورا بالتهديد الشخصي نتيجة لتفسير الموقف الضاغط على أنه خطير ومخيف. (Gaudry & Spielberger,2003,)

فقد اتجهت الدراسات الحديثة في مجال قلق الامتحان إلى دراسة دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي في قلق الامتحان مثل دراسة Som'eh et al (2015) دراسة Dora (2012).

ويقصد بالتنظيم الانفعالي الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية الناتجة عن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة، وهناك مجموعة واسعة من

* **د/ حنان حسين محمود:** باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية التي يستخدمها الأفراد عند استجاباتهم للمواقف الضاغطة وهى (لوم الذات Self-blame– القبول Acceptance- تركيز التفكير/ الاجترار Focus on thought/rumination – إعادة التركيز الإيجابي. Positive refocusing– إعادة التركيز علي التخطيط Refocus on planning – إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal – الوضع في منظور أو تصور Putting into perspective – التفكير الكارثى Catastrophizing – لوم الآخرين blame Other –). (Garnefski & Kraaij, 2006,1046) وحول علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي بقلق الامتحان اتفقت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Dora (2012) ودراسة Som'eh et al. (2015) على وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وقلق الامتحان حيث أشارت نتائج دراسة Dora) (2012 إلى وجود ارتباط سالب بين إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي cognitive reappraisal وقلق الامتحان أى أن الطلاب اللذين يستطيعون تغيير الطريقة التي ينظرون بها إلى الموقف أو الحدث ينخفض لديهم قلق الامتحان. كما أن هناك ارتباطًا موجبًا بين استراتيجيه القمع suppression وقلق الامتحان بمعنى أنه كلما زاد سلوك القمع ومنع السلوك التعبيري عن المشاعر زاد قلق الامتحان، وكذلك أوضحت نتائج دراسة Som'eh et al. (2015)وجود ارتباط موجب بين استراتيجيات (تركيز التفكير الاجترار Focus on thought /rumination والتفكير الكارثى Catastrophizing) وقلق الامتحان أي أن الطلاب الذين يتميزون بالاستجابات الاجترايه في تفكيرهم ويركزون تفكيرهم على الأفكار والمشاعر المرتبطة الحدث السلبي ويركزون في تفكيرهم على الأفكار والخبرات المخيفة يرتفع لديهم مستوى قلق الامتحان، كذلك وجود ارتباط سالب بين استراتيجيه إعادةالتركيز الإيجابي. Positive refocusing وقلق الامتحان أي أن الطلاب الذين يركزون أفكارهم على التجارب الإيجابية بدلا من التركيز في الحدث الفعلي الذي يمثل ضغوط بالنسبة لهم كان مستوى قلق الامتحان لديهم منخفض، بينما لم يوجد ارتباط دال بين قلق الامتحان واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأخرى.

وحول الإسهام النسبي للاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الامتحان فقد أظهرت نتائج دراسة Som'eh et al. (2015) مكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال ثلاثة استراتيجيات للتنظيم الانفعالي هي استراتيجيات تركيز التفكير/ الاجترار Focus on thought /rumination والتفكير الكارثى

Catastrophizing وأعادة تركيز الإيجابي. Positive refocusing وكانت إستراتجية إعادة التركيز الإيجابي أقوى مؤشرا في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أكدت نتائج دراسة Dora (2012) أن استراتيجيه إعادة التقييم المعرفي تلعب دورا فعالا في التنبؤ بقلق الامتحان.

وفى ضوء التطورات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة في فهم اضطرابات القلق عندما قدم Wells (1995-2009) نموذج ما وراء المعرفة في تفسير اضطرابات القلق العام، والذي يركز على دور المعتقدات ما وراء المعرفية Meta cognitivebeliefs في القلق العام. (Ellis & Hudson ,2010,151)

وقد أجريت العديد من الدراسات الحديثة التي اهتمت ببحث العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان مثل دراسة Sepahian et al. (2015)، ودراسة Hariri & Shamir (2014)، ودراسة O'Carroll & Fisher (2013)، ودراسة Farhadi et al. (2013) ، ودراسة Abdi, et al. (2012).

وتتضمن المعتقدات ما وراء المعرفية خمسة أبعاد هي: (المعتقدات الإيجابية عن القلق Positive beliefs – المعتقدات السلبية عن القلق أي النظر إلى القلق باعتباره خطر وتهور Uncontrollability and danger– عامل الثقة المعرفية – Cognitive confidence الحاجة إلى السيطرة علي الأفكار Need to control thoughts – الوعي المعرفي الذاتي Cognitive self-consciousness).

(Wells & Cartwright-Hatton ,2004,387)

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة عدم اتساق واضح بشأن علاقة المعتقدات ما وراء المعرفية بقلق الامتحان، فقد توصلت نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) ونتائج دراسة Hariri & Shamir (2014) إلى وجود ارتباط سالب بين المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان، بينما توصلت نتائج دراسة O'Carroll & Fisher (2013) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان ما عدا بعد المعتقدات الإيجابية عن القلق، في حين توصلت نتائج دراسة Abdi, et al. (2012) إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان وبعض المعتقدات ما وراء المعرفية وهى: (المعتقدات الإيجابية عن القلق – والوعي الذاتي المعرفي) ووجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان وبعض المعتقدات ما وراء المعرفية وهى (المعتقدات السلبية عن قلق الامتحان– الحاجة إلى ضبط الأفكار – الثقة

المعرفية). مما يشير إلى الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات حول هذه العلاقة، اتفقت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Sepahian et al. (2015) ودراسة O'Carroll & Fisher(2013) على إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية.

من العرض السابق يتضح لنا ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية في علاقتهما بقلق الامتحان، حيث إنه في حدود اطلاع الباحثة لا توجد دراسة عربية تناولت هذه المتغيرات الثلاثة على الرغم من أهمية هذه المتغيرات في الوصول إلى فهم أعمق عن قلق الامتحان، ووجود تناقض واضح بشأن علاقة المعتقدات ما وراء المعرفية بقلق الامتحان، مما يلقى الضوء على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات (مرتفعات– منخفضات) استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية في قلق الامتحان.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات (مرتفعات– منخفضات) المعتقدات ما وراء المعرفية في قلق الامتحان.
- يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية للطالبات ومعتقداتهن ما وراء المعرفية

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مدى الاختلاف في قلق الامتحان لطالبات المرحلة الجامعية باختلاف استراتيجيتهن في التنظيم الانفعالي ومعتقداتهن ما وراء المعرفية، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال كل من استراتيجيات الطالبات في التنظيم الانفعالي ومعتقداتهن ما وراء المعرفية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تتناول هذه الدراسة ثلاثة من أهم المتغيرات التي أكدت نتائج البحوث أن لهما تأثيراً كبيراً على عملية التعلم ومخرجاته، وهي (استراتيجيات التنظيم الانفعالي

المعرفية، المعتقدات ما وراء المعرفية، قلق الامتحان) مما يساعد علي الوصول إلى فهم أعمق عن طبيعة هذه المتغيرات والعلاقة بينهم مما يسهم في تحسين عملية التعلم.

- تضيف الدراسة الحالية أداوت ثابتة وصادقة لقياس كل من (استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، المعتقدات ما وراء المعرفية، قلق الامتحان) لدى طلاب الجامعة الأمر الذي يمكن الاستفادة منه من قِبل المتخصصين في علم النفس.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية في أحد الموضوعات المتخصصة في علم النفس، خاصة أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات، كما أنه في حدود اطلاع الباحثة لا توجد دراسة عربية اهتمت بدراسة علاقةاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية والمعتقدات ما وراء المعرفية، بقلق الامتحان.
- زيادة وعى الباحثين، باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، المعتقدات ما وراء المعرفية، واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، مما يسهم في تحسين العملية التعليمية.
- تسهم الدراسة الحالية في مساعدة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس على وضع برامج إرشادية وعلاجية تسهم في تخفيض قلق الامتحان من خلال تدريب الطلاب على توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية الفعالة في مواجهة موقف الاختبار، وتبنى معتقدات ما وراء معرفية إيجابية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمةوالتيبلغ قوامها (١٥٠) طالبة من طالبات المستوى السادس بقسم علم النفس بكلية التربية / جامعة القصيم، للعام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨. كما تتحدد بأدوات الدراسة المستخدمة وهى: استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية إعداد Garnefski, Kraaij, & Spinhoven (2001)، واستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية إعداد (٢٠٠٤) Well & Cartwright- Hatton، ومقياس قلق الامتحان إعداد Benson & Bandalos (1992)، كما تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهى اختبار (ت)، معاملات ارتباط بيرسون، الانحدار المتعدد.

مصطلحات الدراسة:

١- **التنظيم الانفعالي** Emotion Regulation:

وتشير العديد من الدراسات السابقة مثل (Thompson,1991;Ochsner&Gross,2004) إلى أن التنظيم الانفعالي يتضمن الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية.

وهناك مجموعة واسعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية والتي يستخدمها الناس في استجابتهم للأحداث الضاغطة. (Garnefski& Kraaij, 2006,1046) ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعده كلا من Garnefski, Kraaij, & Spinhoven(2001) والذي يتضمن تسعة استراتيجيات معرفية للتنظيم الذاتي هي: لوم الذات Self–blame– القبول – Acceptance تركيز التفكير/ الاجترار Focus on thought/rumination– إعادة التركيز الإيجابي. Positive refocusing– إعادة التركيز علي التخطيط Refocus on planning – إعادة التقييم الإيجابيPositive reappraisal – الوضع في منظور أو تصور Putting into perspective – التفكير الكارثى. Catastrophizing –لوم الآخرين blame Other-.

٢-**المعتقدات ما وراء المعرفية** Meta cognitivebeliefs:

ويشير (fernie et al., 2009,284) إلى أن ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد الراسخة أو معتقداته حول نظامه المعرفي الخاص ومعلوماته حول العوامل التي تؤثر في أداء هذا النظام المعرفي، والتنظيم والوعي للحالة الراهنة للمعرفة، وتقييم أهمية الفكر والذكريات. (وليد شوقي، ٢٠١٤، ١٧١-١٧٢)

وتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعده Well & Cartwright- Hatton (2004) والذي يتضمن خمسة أبعاد هي: (المعتقدات الإيجابية عن القلق Positive beliefs، المعتقدات السلبية عن القلق أي النظر إلى القلق باعتباره تهورًا وخطرًا Uncontrollability and danger، الثقة المعرفية Cognitive confidence، الحاجة إلى السيطرة علي الأفكار Need to control thoughts، الوعي المعرفي الذاتي Cognitive self-consciousness.

٣- **قلق الامتحان** Test Anxiety:

عرف Spielberger& Sarason (١٩٧٨) قلق الامتحان بأنه سمة في الشخصية في موقف محدد وتتكون من الانزعاج Worryوالانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج Worry على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد Emotionality على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومى. (صالح حسن، ٢٠٠٥، ٢٠٧)

ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس ردود الأفعال على الاختبارات المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعده كل من Benson & Bandalos(1992) والذي يتضمن أربعة أبعاد هي (التوتر Tension – والقلق Worry– والتفكير غير المرتبط Test irrelevant Thought– والأعراض الجسدية Bodily Symptoms.

الإطـــــار النظـــــري:

أولا– التنظيم الانفعالي Emotion Regulation:

١ –تعريفــه:

من الناحية التربوية فإن التنظيم الذاتي يتضمن الأفكار المولدة ذاتيا والمشاعر والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكيفها بشكل دوري لتحقيق أهداف شخصية. (Schunk. & Ertmer, 1999, 251)

ولا يقصد بالتنظيم الانفعالي قمع الانفعالات، ولا أن يكون الفرد دائما في حالة هدوء من الاستثارة الانفعالية، ولكن بدلا من ذلك فإن التنظيم الانفعالي يتضمن عمليات المراقبة والتقييم، وتغيير خبرات الفرد الانفعالية.

ويعرفه Thompson (1994) بأنه العمليات الديناميكية التي يتشكل من خلالها جهود الفرد في المحافظة على وتعديل وتحويل طبيعة وشدة ومدة الحالات الشعورية. (Thompson, 1994,25)

ويعرف Cicchetti, Ganiban, and Barnett (1991) التنظيم الانفعالي كعوامل عضوية داخلية وخارجية يتم من خلالها إعادة توجيه الاستثارة العاطفية والسيطرة عليها وتحسينها وتعديلها لكي يكون الفرد قادر على الأداء الجيد. (Cicchetti, et.al.,1991,15)

ويعرفه McCarty & Rude (2001) بأنه جهود الأفراد لقمع وتغيير، ووضع التعبير عن المشاعر جانبا لكي يحقق الأفراد أهدافهم. (McCarty & Rude,2001,24)

وتشير العديد من الدراسات السابقة مثل (Thompson,1991;Ochsner & Gross, 2004) إلى أن التنظيم الانفعالي يتضمن الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية.

وهناك مجموعة واسعة من استراتيجيات تنظيم الانفعالي المعرفية والتي يستخدمها الناس في استجابتهم للأحداث الضاغطة.

(Garnefski & Kraaij ,2006,1064)

مما سبق يمكن القول إن التنظيم الانفعالي يعبر عن جهود الفرد للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن الفرد من الأداء المتكيف الذي يساعده على تحقيق أهدافه، وفى سبيل ذلك يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتجيات المعرفية عند التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة.

٢-استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.

Cognitive Emotion Regulation

هناك العديد من الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الأفراد في التنظيم الانفعالي منها:

لوم الذات. Self-blame وتشير إلى الأفكار التي تضع اللوم على ما لدى الفرد من خبرة داخلية مثل"أشعر أنني الشخص الوحيد الذي يجب أن يلام على ما حدث".

١- القبول: Acceptance وتشير إلى الأفكار التي تجعل الفرد يستسلم لما حدث، مثل "أعتقد أنني يجب أن أتقبل ما حدث".

٢- **تركيز التفكير / الاجترار**.Focus on thought/rumination يشير إلى الأفكار التي تركز على التفكير في المشاعر والأفكار المرتبطة بالحدث السلبي، مثل "أمعن النظر في المشاعر التي يثرها الموقف في".

٣- **إعادة التركيز الإيجابي**.Positive refocusing تشير إلي الأفكار التي تركز علي التجارب الإيجابيةبدلا من التفكير في الحدث الفعلي مثل "أفكر في أشياء أحسن من التي تعرضت لها ".

٤- **إعادة التركيز علي التخطيط**.Refocus on planning تشير إلى الأفكار التي تركز علي الخطوات التي يجب اتخاذها وكيفية التعامل مع الحدث السلبي مثل "أفكر في كيفية التعامل مع الموقف على أحسن وجه".

٥- **إعادة التقييم الإيجابي**.Positive reappraisal تشير إلى الأفكار التي تعطى الحدث معنى إيجابيمن حيث النمو الشخصي، مثل" أعتقد أنني يمكن أن أتعلم شيئا من هذا الموقف".

٦- **الوضع في منظور أو تصور**.Putting into perspective تشير إلى الانتقاص من أهمية الحدث مثل "أعتقد أن ما حدث لم يكن سيء للغاية مقارنة بأشياء أخرى".

٧- **التفكير الكارثى**. Catastrophizing تشير إلى الأفكار التي تؤكد بشكل صريح على الخبرات المفزعة مثل "أظل أفكر في فظاعة ما حدث لي".

٨- **لوم الآخرين** Other-blame تشير إلى الأفكار التي تضع اللوم على البيئة أو الآخرين، مثل "أشعر أن الآخرين هم اللذين يجب لومهم على ذلك".

(Garnefski & Kraaij ,2006,1046-1051)

ويذكر Evers, et al.(2010) أن من استراتيجيات التنظيم الانفعالي إعادة التقييم المعرفي cognitive reappraisal وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تغيير الطريقة التي ينظر بها الفرد للموقف الذي يثير المشاعر بهدف تغيير التأثير الانفعالي للموقف. (Evers, et al., 2010,792)

ويعتبر القمع suppression من استراتيجيات التنظيم الانفعالي ويعرف بأنه منع السلوك التعبيري للمشاعر. (Dora, 2012, 19)

ثانيا- المعتقدات ما وراء المعرفية: Meta cognitivebeliefs

١- تعريف المعتقدات ما وراء المعرفية وأهميتها:

ما وراء المعرفة meta cognition هو مصطلح يستخدم لوصف معرفة الأفراد وتنظيم المعرفة الإنسانية. وما وراء المعرفة يختلف عن المعرفة cognition من حيث إن المهارات المعرفية تساعد الفرد على أداء المهمة، ولكن المهارات ما وراء المعرفية تساعد الفرد على أن يفهم وينظم الأداء المعرفي.

(Schraw, 1998,89-90)

ويشير (fernie et al., 2009,284) إلى أن ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد الراسخة أو معتقداته حول نظامه المعرفي الخاص ومعلوماته حول العوامل التي تؤثر في أداء هذا النظام المعرفي، والتنظيم والوعي للحالة الراهنة للمعرفة، وتقييم أهمية الفكر والذكريات.

ويضيف (wong, 2012,43) أن أهمية ما وراء المعرفة بالنسبة للطلبة ترجع إلى سببين الأول لأنه يساعد الطلبة على ضبط عمليات تعليمهم المختلفة مما يساعدهم علي أن يصبحوا متعلمين مستقلين والثاني أنه يساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف مختلفة. (وليد شوقي، ٢٠١٤، ١٧١-١٧٢)

وترجع أصول نظرية ما وراء المعرفة إلى فرعي علم النفس التنموي وعلم النفس التربوي فمنذ فترة طويلة (١٩٧٩) تم الاعتراف بأن المعتقدات ما وراء المعرفية Beliefs meta cognitive تلعب دورا حاسما في كيف يتعلم الناس وأن التدريب في مجال السيطرة على المعتقدات ما وراء المعرفية يمكن أن يؤدى إلى تعلم أكثر فعالية.

٢-أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية:

ويذكر fernie et al.(2009) أن نظرية ما وراء المعرفة قد حددت بصفة عامة فئتين فرعيتين من المعتقدات ما وراء المعرفية وهما: المعتقدات المعرفية الإيجابية، والمعتقدات ما وراء المعرفية السلبية. (وليد شوقي، ٢٠١٤، ١٧١-١٧٢)

ويتضمن المعتقدات ما وراء المعرفية خمس أبعاد هي:

١-**المعتقدات الإيجابية عن القلق:** Positive beliefs وفى هذا البعد يتم النظر إلي القلق على أنه سمة مرغوب فيها مثل" يساعدني القلق على التوافق، ويساعدني القلق على حل المشكلات".

٢- **المعتقدات السلبية عن القلق:** Uncontrollability and dangerوالذي ينظر فيها إلى القلق على أنه تهور وخطر مثل "يمكن أن يجعل منى القلق شخص أحمق". ويتضمن هذا العامل بعدين البعد الأول: الاعتقاد بأن الإنسان لكي يكون فعال يحتاج إلى السيطرة علي قلقه والبعد الثاني الاعتقاد بأن القلق لا يمكن السيطرة علية.

٣- **عامل الثقة المعرفية:** Cognitive confidenceويشير هذا العامل إلى انعدام ثقة الشخص في انتباهه وسعة ذاكرته " مثال لدى ذاكرة ضعيفة".

٤-**الحاجة إلى السيطرة علي الأفكار**:Need to control thoughts والمعتقدات السلبية التي تحتوى على موضوعات الخرافات والعقاب لأنه يعتقد أن الشخص الذي لا يستطيع السيطرة على هذه المعتقدات السلبية فانه، سوف يكون مسئول عن الأضرار الناجمة عن ذلك مثل "إذا لم أستطع السيطرة على الأفكار المثيرة للقلق سيكون ذلك خطأ منى".

٥- **الوعي المعرفي الذاتي**: Cognitive self-consciousnessويشير هذا العامل إلى وعى الفرد بالعمليات المعرفية الخاصة به مثل "أنا دائما مدرك لتفكيري". (Wells & Cartwright-Hatton ,2004,387)

ثالثًا- قلق الامتحان: Test Anxiety

١- تعريف قلق الامتحان:

- عرف Spielberger & Sarason (١٩٧٨) قلق الامتحان بأنه سمة في الشخصية في موقف محدد وتتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج Worry على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد Emotionality على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي الأوتونومى. (صالح حسن، ٢٠٠٥، ٢٠٧)
- ويرى أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) أن قلق الامتحان ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل بأنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها. (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٦، ٨٨)
- أما محمود على شعيب (١٩٨٧) فقد عرف قلق الامتحان بأنه تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية. (محمود على شعيب، ١٩٨٧، ٩٥)
- وتعرف الجلالى (١٩٨٩) قلق الامتحان بأنه حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجيه ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحسبهاعند مواجهته لمواقفا لامتحان، أوتذكرهلها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختيارية. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٧٧)

- كما عرف مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩١) قلق الامتحان بأنه نوع من أنواع القلق المرتبطة بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم الكبير عند مواجهة الاختبارات ويتولد قلق الامتحان في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والأطفال الآخرين وهو شائع لدى معظم التلاميذ. (مجدي عبد الكريم، ١٩٩١، ١٦٥)
- ويعرفه الصباغ (١٩٩٧) بأنه حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان وأثنائه. (أضواء عبد الكريم، ٢٠٠٧، ٢٢٧)

ويعرفه حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهي حالةانفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق لاختبار. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٩٦)

ويعرفه كل من Barabasz & Barabasz (1999) بأنه"استجابة متميزة بأحاسيس ذاتية من الخوف والتوتر متزامنة مع تغيرات فسيولوجية.

ويذكر Sarason & Sarson (٢٠٠٨) أن قلق الامتحان هو" استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكار تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين. (إبراهيم معالي، ٢٠١٤، ٩٢٣)

من استعراض التعريفات السابقة لقلق الامتحان نجد أن الباحثين اختلفوا في تصنيف قلق الامتحان فقد اتفق كل من محمود على شعيب (١٩٨٨)، احمد عبد الخالق (١٩٧٨)، مجدي عبد الكريم (١٩٩١)، الجلالي (١٩٨٩)على أن قلق الامتحان حالة طارئة تزول بزوال المواقف التي تبعثها أما Sarason (1987) &Spielberger فقد اعتبروا قلق الامتحان سمة ثابتة نسبيا في الشخصية يختلف فيها الأفراد من حيث الدرجة.

٢- مكوناته: يشير المهتم ونفي هذا المجال إلي أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي: المكون المعرفي أو الانزعاج Worry: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق، المكون الانفعالي أو الانفعالية Emotionality: حيث يشعر الفرد بالضيق

والتوتر والهلع من، الاختبارات، وبالإضافة إلي مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (سامر جميل، ٢٠٠٢، ٢٤٦)

فقد حدد Benson and Bandalos (1992) أربع أبعاد لقلق الامتحان هي التوتر Tension والقلق Worry والتفكير غير المرتبط Test irrelevant Thought والأعراض الجسدية Bodily Symptoms.

(Lawson, 2006,48-49)

أما Hodapp & Benson (1997) فقد أشاروا في قائمة قلق الامتحان الألمانية German Test Anxiety Inventory إلى أربع أبعاد لقلق الامتحان هي القلق Worry والانفعالية Emotionality ونقص الثقة في النفس Lack of confidence والتداخل هي interference.

(Harpell & Andrews, 2012, 519,)

ويشير الشوبكى (١٩٩١) إلى وجود ثلاثة أبعاد لقلق الامتحان هي: البعد الفسيولوجي ويتضمن الأعراض الفسيولوجية مثل الصداع وصعوبة التنفس واحمرار الوجه، والبعد المعرفي ويتضمن النسيان، وصعوبة التركيز وتشتت الانتباه، البعد النفسي ويتضمن القلق والخوف والحساسية الزائدة. (إبراهيم معالي، ٢٠١٤، ٩٣٢)

وحدد Wren & Benson (2004) ثلاثة أ بعاد لقلق الامتحان عند الأطفال هي:

الأفكار Thought ويتضمن هذا البعد مدركات القلق المختلفة عند الأطفال وأفكارهم التي قد لا تكون لها علاقة بالامتحان مثل (أفكر ماذا سوف يحدث لو فشلت في الامتحان).

السلوكيات خارج المهمة off task behaviors ويتضمن هذا البعد السلوكيات التي يقوم بها الطفل وليس لها علاقة بالامتحان مثل (العب بالقلم الرصاص أثناء الامتحان).

ردود الأفعال اللاإرادية Autonomic Reactions ويتضمن الأعراض الجسدية التي تواكب موقف الاختبار مثل أشعر أن قلبي يدق بسرعة).

(Wren & Benson, 2004, 234)

والدراسة الحالية سوف تتبنى تحديد Benson and Bandalos (1992) والذي أشار إلي وجود أربع أبعاد لقلق الامتحان هي التوتر والقلق والتفكير الغير مرتبط بموقف الاختبار والأعراض الجسدية.

٣- تصنيفات قلق الاختبار:

أ- قلق الاختبار الميسر Facilitative : وهو قلق الاختبار المعتدل، ذو التأثير الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقًا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه علي الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الاختبار.

ب- قلق الاختبار المعسر Debilitative : وهو قلق الاختبار المرتفع، ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب علي التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الاختبار، وهكذا فإن (قلق الاختبار المعسر) الزائد أو المرتفع، قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده (حامدزهران، ٢٠٠٠، ٩٨).

٤-**أسباب قلق الامتحان:** حدد محمود على شعيب (١٩٨٧) خمسة عوامل لقلق الامتحان هى:

الخوف والرهبة من الاختبار- الضغط النفسي من الاختبار- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة- الصراع النفسي المصاحب للاختبار- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار. (محمود على شعيب، ١٩٨٧، ٩٥)

كما يري المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها التالي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية - نقص الرغبة في النجاح والتفوق- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها في موقف الاختبار ذاته -ارتباط الاختبار بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل - قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات اخذ الاختبار- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس - الاتجاهات السالبة لدي الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الاختبارات- صعوبة الاختبارات والشعور بأن المستقبل يتوقف علي الاختبارات- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية لتحقيق مستوي طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب- الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل - محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق- اكتساب قلق الاختبار حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي

السالب، والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة –العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (حامدزهران، ٢٠٠٠، ٩٩)

أما دراسة سليمة السايحى (٢٠١٢) فقد أوضحت أن قلق الامتحان يرجع إلى عدة أسباب هي: الضغوط المدرسية، والضغوط الأسرية، كما أن هناك أسبابا خاصة بالتلميذ مثل عاداته في الاستذكار، شخصيته القلقة، الفشل الدراسي، مستوى ذكائه، المستوى الدراسي للطالب، التخصص الدراسي. (سليمة سايحي، ٢٠١٢، ٨٥–٧٧)

5–أعراض ومظاهر قلق الامتحان: يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الامتحان ما يلي:

– التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الاختبار.
– كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وأثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها.
– تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلقو الشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
– الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الاختبار.

(منذر عبدالحميد الضامن، ٢٠٠٣، ٢٢١)

– الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار.
– اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
– الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
– تشتت الانتباه وضعف القدرة علي التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
– الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الاطلاع علي ورقة أسئلة الاختبار.
–وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الاختبارات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (حامد زهران، ٢٠٠٠، ١٠٠)

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم البحوث المرتبطة بالدراسة الحالية ويمكن تقسيمها إلى محورين.

أولا- دراسات تناولت التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الامتحان:

هدفت نتائج Som'eh, et., al. (2015) إلى تحديد دور استراتجيات التنظيم الانفعالي المعرفية في التنبؤ بقلق الامتحان، وطبقت الدراسة على (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة بيام نور في إيران تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وطبقت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي إعداد (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001) ومقياس قلق الامتحان إعداد Sarason (1980)، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات تحليل الانحدار المتعدد، وأوضحت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال ثلاثة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية هي (إعادة التركيز الإيجابي –استراتيجيه تركيز التفكير/ الاجترار- إستراتيجية التفكير الكارثي) وكانت إستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي مؤشرا قويا للتنبؤ بقلق الامتحان، كما أكدت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان واستراتيجيتى (الاجترار والتفكير الكارثى) حيث إن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على هاتين الاستراتيجياتين كان لديهم مستوى مرتفع من قلق الامتحان، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين استراتيجيه إعادة التركيز الإيجابي وقلق الامتحان حيث إن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في هذه الإستراتيجية كان لديهم مستوى منخفض من قلق الامتحان، بينما لا توجد أى علاقة بين قلق الامتحان واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي الأخرى.

أما دراسة Dora (2012) فقد اهتمت ببحث علاقة كل من ضبط النفس، والتنظيم الانفعالي، الاجترار، الجنس بقلق الامتحان والتعرف على مدى إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بقلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) من طلاب السنة التحضيرية في إحدى الجامعات الخاصة بمدينة أنقرة، وتم تطبيق الأدوات التالية: قائمة قلق الامتحان إعداد Spielberger (١٩٨٠)، ومقياس التنظيم الانفعالي إعداد (Gross & John,2003) والذي يقيس استراتيجيتى (القمع –إعادة التقييم المعرفي)، ومقياس الاستجابة الاجترايريه، ومقياس ضبط النفس واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط سالب ودال بين إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي وقلق الامتحان، أي أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية إعادة التقييم المعرفي لديهم مستوى منخفض من قلق الامتحان، ووجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان وإستراتيجية القمع،

والاستجابة الاجترارية، كما أوضحت الدراسة إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي.

كما هدفت دراسة Capaaydin (2009) والتي هدفت إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال التنظيم المعرفي وتضمنت العينة (١٠٥٥) من طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.

وهدفت دراسة Emmioglu &Capaaydin (2008) إلى بحث إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعض المتغيرات الديموجرافية مثل الجنس – ونوع المدرسة واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، وأجريت الدراسة على (٦٤٠) من طلاب الصف التاسع و(٤٤٨) من طلاب الصف العاشر، وطبقت الدراسة مقياس التنظيم الانفعال أثناء أخذ الامتحان إعداد Schutz et al.(2004)، والمقياس الفرعي القلق من استبيان الانفعالات الأكاديمية (AEQ) والذي أعده .Pekrun et al (2002)، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعض المتغيرات الديموجرافية مثل الجنس ونوع المدرسة واستراتيجيات التنظيم الانفعالي.

ثانيا– دراسات تناولت المعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان:

هدفت دراسة Sepahian et al. (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات ما وراء المعرفية وصعوبات التنظيم الانفعالي بقلق الامتحان لدى طلاب المدارس العليا في مدينة سارفانا، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) من الذكور و(١٠٥) من الإناث واستخدمت الدراسة مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية Wells meta-cognition questionnaire والذي أعده كل من (٢٠٠٤) & Well Cartwright- Hatton في قياس المعتقدات ما وراء المعرفية، كما طبقت الدراسة مقياس Gratz emotion regulation scale في قياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس Ahvaz test anxiety في قياس قلق الامتحان، واستخدمت الدراسة معاملات الارتباط واختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل الانحدار المتعدد، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال وسالب بين المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(–0.22 والى –0.37) وإمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال مكونات ما وراء المعرفة حيث كان بعد

الوعي المعرفي الذاتي هو أكثر المعتقدات المعرفية قدرة على التنبؤ بقلق الامتحان، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين اضطراب التنظيم الانفعالي وقلق الامتحان.

أما دراسة Hariri & Shamir (2014) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من مهارات التوجه الذاتي والمعتقدات ما وراء المعرفية وأساليب التعلم بقلق الامتحان، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٢١) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وطبقت الدراسة استبيان التوجه الذات، واستبيان أساليب التعلم ،استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية meta-cognition questionnaire إعداد Well & Cartwright- Hatton (٢٠٠٤) ومقياس قلق الامتحان إعداد sarason (1980)، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود تأثير مباشر وسلبي للمعتقدات المعرفية على قلق الامتحان، وكذلك وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات ما وراء المعرفية بلغت قيمته (-0.44).

كما هدفت دراسة O'Carroll & Fisher (2013) إلى فحص دور المعتقدات ما وراء المعرفية وسمة القلق وسيطرة الانتباه في قلق الامتحان وأجريت الدراسة على (٢٤٠) من طلاب السنة الأولى بكلية الطب واستخدمت الدراسة استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية meta-cognition questionnaire (MCQ) إعداد(٢٠٠٤)Well & Cartwright- Hatton واستبيان القلق (PSWQ) ومقياس سيطرة الانتباه (ACS) واختبار قلق الامتحان (PTA) ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية (المعتقدات السلبية عن القلق – الثقة المعرفية – الحاجة إلى السيطرة على الأفكار – الوعي الذاتي المعرفي) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.29 – 0.61)، وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين بعد المعتقدات الايجابية عن القلق وقلق الامتحان، وكذلك أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال بعد المعتقدات السلبية عن القلق.

وفى نفس السياق هدفت دراسة Farhadi et al. (2013) إلى المقارنة بين الطلاب اللذين يعانون من قلق الامتحان والطلاب العاديين في كل من المعتقدات ما وراء المعرفية والمخاوف المرضية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب اللذين يعانون من قلق الامتحان والعاديون في كل من المعتقدات ما وراء المعرفية والمخاوف المرضية.

كما هدفت دراسة Abdi et al. (2012) إلي بحث دور المعتقدات ما وراء المعرفية وفعالية الذات في قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على (١٢٧)من طلاب المدارس الثانوية، وطبقت الدراسة استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية Wells meta–cognition questionnaire (MCQ) ومقياس الكفاءة الذاتية (GSE) وقائمة قلق الامتحان إعداد (١٩٨٠) Spielberger والمعدل الدراسي ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان واثنين من المعتقدات ما وراء المعرفية هما (المعتقدات الإيجابية عن القلق –الوعي الذاتي المعرفي) حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (–0.35 إلى –0.20) على التوالي، وكذلك وجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان وثلاثة من مكونات المعتقدات ما وراء المعرفية وهى(الحاجة إلى ضبط الأفكار– والمعتقدات السلبية عن القلق – الثقة المعرفية) حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (0.22–0.23– 0.33) على التوالي.

التعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

- وجود ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة علاقة المعتقدات ما وراء المعرفية والتنظيم الانفعالي المعرفي بقلق الامتحان والوقوف على مدى الإسهام النسبي لهذه المتغيرات في التنبؤ بقلق الامتحان.
- اتفقت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Som'eh et al. (2015) مع دراسة Dora (2012) ودراسة Capaaydin (2009) ودراسة (2008) Emmioglu&Capaaydin على وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الامتحان وأنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.
- اختلفت نتائج الدراسات السابقة في تحديدها لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية التي يمكن من خلالها التنبؤ بقلق الامتحان فقد أكدت نتائج دراسة Som'eh et al.(2015) أن استراتيجيات (إعادة التركيز الإيجابي – إستراتيجية تركيز التفكير/ الاجترار– إستراتيجية التفكير الكارثي) يمكن أن تلعب دورا في التنبؤ بقلق الامتحان وكانت إستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي مؤشرا قويا للتنبؤ بقلق الامتحان، بينما توصلت نتائج دراسة Dora (2012) إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي.

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة عدم اتساق واضح بشأن علاقة المعتقدات ما وراء المعرفية بقلق الامتحان فقد توصلت نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) ونتائج دراسة Hariri & Shamir (2014)إلى وجود ارتباط سالب بين المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان، بينما توصلت نتائج دراسة O'Carroll & Fisher (2013) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية وقلق الامتحان ما عدا بعد المعتقدات الإيجابية عن القلق، في حين توصلت نتائج دراسة Abdi et al.(2012) إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان وبعض المعتقدات ما وراء المعرفية وهى (المعتقدات الإيجابية عن القلق – والوعي الذاتي المعرفي) ووجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان وبعض المعتقدات ما وراء المعرفية وهى (المعتقدات السلبية عن قلق الامتحان– الحاجة إلى ضبط الأفكار – الثقة المعرفية).مما يشير إلى الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات حول هذه العلاقة.
-اتفقت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Sepahian et al. (2015) ودراسة O'Carroll &Fisher(2013) على إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية.
- اختلفت نتائج هذه الدراسات حول تحديدها لأبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بقلق الامتحان فقد أوضحت نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) أن بعد الوعي المعرفي الذاتي هو أكثر المعتقدات المعرفية قدرة علىالتنبؤ بقلق الامتحان، في حينأوضحت نتائج دراسة O'Carroll& Fisher (2013) أن بعد المعتقدات السلبية عن القلق هو الأكثر فعالية في التنبؤ بقلق الامتحان.
- اختلفت نتائج الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة فبعضها تم إجراءه على طلاب الجامعة مثل دراسة O'Carroll & Fisher 2013) ودراسة Dora (2012) ودراسة Som'eh et al.(2015)، وبعضها تم إجراءه على طلاب المدارس الثانوية مثل دراسة(Sepahian et al. (2015 ودراسة Hariri & Shamir (2014) ودراسة Abdi et al. (2012) ودراسة Capaaydin (2009) وبعضها تم إجرائها على طلاب التعليم الأساسي مثل دراسة Emmioglu&Capaaydin (2008) .

– جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي لوصف طبيعة علاقة كل منالتنظيم الانفعاليالمعرفي والمعتقدات ما وراء المعرفية بقلق الامتحان.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وما تم عرضه من الدراسات السابقة في هذا المجال يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات (مرتفعات – منخفضات) استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية في قلق الامتحان.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطالبات (مرتفعات – منخفضات) المعتقدات ما وراء المعرفية في قلق الامتحان.

– يمكن التنبؤ بقلق الامتحانمن خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية للطالبات ومعتقداتهن ما وراء المعرفية

إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة الاستطلاعية:اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى (السادس) بقسم علم النفس بكلية التربية – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م.وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) طالبة.
- عينة الدراسة الأساسية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٥٠) طالبة من طالبات المستوى السادس بكلية التربية – قسم علم النفس – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م.

أدوات الدراسة:

١ – استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي. (تعريب الباحثة)

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

قام بإعداد هذا الاستبيان Garnefski et al. (2001) لقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية التي يستخدمها الأفراد في الاستجابة لإحداث الحياة الضاغطة والتجارب المهددة، ويتكون الاستبيان من (٣٦) بند موزعة على تسعة

مقاييس فرعية ويتضمن كل مقياس فرعى (٤) بنود وتشير هذه المقاييس الفرعية إلى الطريقة التي يفكر بها الفرد بعد مروره بتجربة مهددة أو إحداث ضاغطة وهذه الاستراتيجيات هي: لوم الذات Self-blame، القبول Acceptance – تركيز التفكير / الاجترار Focus on thought/rumination – إعادة التركيز الإيجابي. Positive refocusing- إعادة التركيز علي التخطيط Refocus on planning – إعادة التقييم الإيجابي Positive reappraisal – الوضع في منظور أو تصور Putting into perspective – التفكير الكارثى. Catastrophizing – لوم الآخرين blame Other، والاستبيان من نوع التقرير الذاتي حيث يختار المفحوص الاستجابة من بين خمس استجابات متدرجة وفقا لمقياس ليكرت هي (أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما) ويكون تقدير الدرجات عليها (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي ويتراوح مدى الدرجات على كل مقياس فرعى من (١-٢٠) درجة وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس الفرعي على أن هذه الإستراتيجية هي الأكثر استخداما.

ثبات وصدق الاستبيان: تشير نتائج الدراسات مثل دراسة . et(2001) alGarnefski، ودراسة Garnefski et al. (2005) إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباج في جميع هذه الدراسات أعلي من (0.70)، كما تم التحقق من ثبات الاستبيان في دراسة Garnefski & Kraaij (2006) وقد تراوحت معاملات ثبات المقاييس الفرعية ما بين (0.76إلي0.84) كما تم التحقق من الصدق والبنائي للاستبيان باستخدام طريقة التحليل العاملى. (Garnefski& Kraaij ,2006,1046)

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية، ثم تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان وفق الخطوات التالية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخليعن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
لوم الذات	1	0.810**	2	0.848**	3	0.678**	4	0.814**
القبول	5	0.791**	6	0.766**	7	0.400**	8	0.778**
تركيز التفكير/الاجترار	9	0.717**	10	0.884**	11	0.894**	12	0.884**
إعادة التركيز الايجابي	13	0.762**	14	0.758**	15	0.865**	16	0.758**
إعادة التركيز على التخطيط	17	0.795**	18	0.859**	19	0.777**	20	0.876**
إعادة التقييم الايجابي	21	0.786**	22	0.790**	23	0.829**	24	0.869**
وضع منظور / تصور	25	0.634**	26	0.848**	27	0.807**	28	0.834**
التفكير الكارثي	29	0.903**	30	0.922**	31	0.928**	32	0.933**
لوم الاخرين	33	0.919**	34	0.887**	35	0.842**	36	0.905**

دالة عند مستوى 0.01 ** دالة عند مستوى 0.05 *

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.400 – 0.933) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية
لاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي

م	البعد	معامل الارتباط
١	لوم الذات	0.484**
2	القبول	0.485**
3	تركيز التفكير /الاجترار	0.492**
4	إعادة التركيز الإيجابي	0.482**
5	إعادة التركيز على التخطيط	0.090
6	إعادة التقييم الإيجابي	0.298**
7	وضع منظور / تصور	0.298**
8	التفكير الكارثي	0.282**
9	لوم الآخرين	0.257**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى (0.01) ما عدا البعد الخامس وهو (إعادة التركيز على التخطيط) فقد بلغ معامل ارتباطه (0.090) وهو معامل ارتباط ضعيف وغير دال إحصائيا، وفى ضوء ذلك تم حذف بعد إعادة التركيز على التخطيط من الاستبيان وبذلك أصبح الاستبيان يتكون من (٣٢) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد هي: لوم الذات، القبول، تركيز التفكير /الاجترار، إعادة التركيز الإيجابي، وضع منظور/ تصور، التفكير الكارثى، لوم الآخرين.

ب–صدق استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي: تم حساب صدق استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية، لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التميزية للاستبيان، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠% وأقل ٣٠% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي للاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي.

جدول (3) الصدق التمييزي لاستبيانالتنظيم الانفعالي المعرفي

أبعاد والدرجة الكلية	أعلى ٣٠% ن = ٣٠		أقل ٣٠ ن = ٣٠		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
لوم الذات	6.466	1.357	14.700	1.967	58	18.862	0.001
القبول	9.833	1.464	15.433	1.104	58	16.725	0.001
تركيز التفكير/الاجترار	6.466	1.907	17.000	0.830	58	27.737	0.001
إعادة التركيز الإيجابي	8.933	1.229	15.966	1.751	58	18.000	0.001
إعادة التقييم الإيجابي	9.666	1.538	17.833	0.949	58	24.736	0.001
وضع منظور/ تصور	8.800	1.827	16.200	1.494	58	17.170	0.001
التفكير الكارثى	4.666	0.606	16.233	1.304	58	44.032	0.001
لوم الآخرين	5.633	0.808	15.633	1.272	58	36.325	0.001
الكلى	99.233	4.344	119.40	3.970	58	18.767	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي والإبعاد الفرعية دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى

قدرة الاستبيان على التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

ج- حساب ثبات استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبنود كل بعد من أبعاد استبيان التنظيمالانفعالي المعرفي على حده، والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد على حده والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (4) قيم معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان التنظيم الانفعالي المعرفي

م	المقياس الفرعي	معامل الفا	م	المقياس الفرعي	معامل الفا
1	لوم الذات	0.795**	5	إعادة التقييم الإيجابي	0.840**
2	القبول	0.625**	6	وضع منظور/ تصور	0.795**
3	تركيز التفكير/الاجترار	0.873**	7	التفكير الكارثي	0.943**
4	إعادة التركيز الإيجابي	0.793**	8	لوم الاخرين	0.911**
9	الكلي	0.853**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) فى جميع الإبعاد والدرجة الكلية وتراوحت هذة القيم ما بين(0.625-0.943) مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة مناسبة من الثبات.

- استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية: (تعريب الباحثة)

Meta cognitions Questionnaire-30 (MCQ-30)

قام بإعداد هذا الاستبيان Cartwright-Hatton and Wells (1997) وتم وضع النسخة المختصرة من الاستبيان عام (٢٠٠٤) وتتضمن النسخة المختصرة (30) بند موزعة على خمس عوامل هي: المعتقدات الإيجابية عن القلق positive beliefs about worries وتقيسه البنود (١-٧-١٠-٢٠-٢٣-٢٨) ويشير هذا البعد إلى القلق على أنه سمة مرغوب فيها ويساعد في حل المشكلة، البعد الثاني المعتقدات السلبية عن القلق والذي ينظر إلى القلق على أنه تهور وخطر uncontrollability and danger وتقيسه البنود (٢-٤-٩-١١-١٦-٣-٢٢)، والبعد الثالث الثقة المعرفية Cognitive confidence وتقيسه البنود (٨-١٤-١٨-٢٤-٢٦-٢٩) ويشير هذا البعد إلى انعدام ثقة الشخص في انتباهه وسعة ذاكرته، البعد الرابع الحاجة إلى السيطرة على الأفكار need to control

thoughts وتقيسه البنود (٦-١٣-١٥-٢١-٢٥-٢٧) ويشير هذا البعد والى حاجة الفرد للسيطرة على المعتقدات السلبية وأنه سوف يكون مسئول عن الإضرار الناجمة عن ذلك، البعد الخامس الوعي الذاتي المعرفي Cognitive Self-consciousness وتقيسه البنود (٣-٥-١٢-١٧-١٩-٣٠) ويشير هذا البعد إلى وعى الفرد بالعمليات المعرفية الخاصة به، والاستبيان من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة عليه وفقا لأربع استجابات هي: غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، موافق (٣)، موافق بشدة (٤)، ويتراوح مدى الدرجات على هذا الاستنان ما بين ٣٠ إلى ١٢٠ درجة. (Tosun & Irak, 2008,1-12).

ثبات وصدق الاستبيان استخدم معدو الاستبيان في التحقق من صدق البنائي للاستبيان أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي وأسلوب التحليل العاملى التو كيدي، كما تم التحقق من ثبات الاستبيان باستخدام طريقة إعادة التطبيق وقد بلغ معامل ثبات الاستبيان ككل بهذه الطريقة (0.75)، والمعتقدات الإيجابية عن القلق (0.79)، الثقة المعرفية (0.69)، القلق كتهور وخطر (0.59) والحاجة إلى السيطرة على الأفكار (0.74) والوعي المعرفي الذاتي (0.78).

(Wells & Cartwright-Hatton, 2004, 385-396)

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية، ثم تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان وفق الخطوات التالية.

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أ- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخليعن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية

المعتقدات الإيجابية عن القلق		القلق كتهور وخطر		الثقة المعرفية		الحاجة إلى السيطرة على الأفكار		الوعي المعرفي الذاتي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.705	9	**0.681	8	**0.808	6	**0.366	5	**0.744
7	**0.672	22	**0.709	14	**0.808	13	**0.488	12	**0.786
10	**0.556	4	**0.590	18	**0.850	15	**0.692	17	**0.821
20	**0.684	16	**0.507	24	**0.652	21	**0.549	19	**0.839
23	**0.779	3	**0.487	26	**0.851	25	**0.583	30	**0.820

		**0.704	27	**0.659	29	**0.718	11	**0.691	28
						**0.677	2		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.366–0.851) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية.

جدول (6) معاملات الارتباط

بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية

م	المقياس الفرعي	معامل الارتباط
1	المعتقدات الإيجابيةعن القلق	**0.311
2	القلق كتهور وخطر	**0.501
3	الثقة المعرفية	**0.306
4	الحاجة إلى السيطرة على الأفكار	**0.371
5	الوعي المعرفي الذاتي	**0.709

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى (0.01).

ب–صدق استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية: تم حساب صدق استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية، لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التميزية للاستبيان، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠% وأقل ٣٠% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية.

جدول (7)

الصدق التمييزي لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية

الأبعاد والدرجة الكلية	أعلى ٣٠% ن = ٣٠		أقل ٣٠ ن =٣٠		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع			
المعتقدات الإيجابية عن القلق	8.900	1.348	16.500	2.080	58	16.793	0.001
القلق كتهور وخطر	10.933	2.765	21.466	1.925	58	17.120	0.001
الثقة المعرفية	7.933	1.142	18.466	1.736	58	27.752	0.001
الحاجة إلى السيطرة على الأفكار	10.966	1.401	17.800	1.864	58	16.047	0.001
الوعي المعرفي الذاتي	9.333	1.347	18.566	1.040	58	29.709	0.001
الدرجة الكلية	63.166	2.478	77.933	3.859	58	17.635	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية والإبعاد الفرعية دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة الاستبيان على التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

ج- حساب ثبات استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية.

تم حساب معامل ألفا . كرو نباخ لبنود كل بعد من أبعاد استبيان المعتقداتما وراء المعرفيةعلى حده، والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد على حده والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (8) قيم معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية.

م	المقياس الفرعي	معامل ألفا
1	المعتقدات الإيجابيةعن القلق	**0.775
2	القلق كتهور وخطر	**0.815
3	الثقة المعرفية	**0.875
4	الحاجة إلى السيطرة علي الأفكار	**0.600
9	الوعي المعرفي الذاتي	**0.867
	الدرجة الكلية	**0.418

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية وتراوحت هذه القيم (0.418) إلى (0.875) مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة مناسبة من الثبات.

٣- مقياس ردود الفعل للاختبارات(تعريب الباحثة)

Reactions to Tests ((RTT)

وتتكون النسخة الأصلية من (٤٠) بند وقام بإعدادها Sarason (1984) وتتضمن أربعة أبعاد هي: التوتر Tension، القلق Worry، التفكير غير المرتبط Irrelevant Thinking، الأعراض الجسدية Bodily symptoms، وقام كل من Benson & Bandalos (1992)بإعداد صورة مختصرة ومنقحة من الاختبار تتكون من (٢٠) بند موزعة على نفس الأبعاد سالفة الذكر وهى التوتر Tensionمثل " أشعر بالتوتر وعدم الارتياح قبل الاختبار"، والقلق Worry مثل "أثناء الاختبارات الصعبة أكون قلقا عن ما إذا كنت سوف أجتاز الاختبار أم لا "، والتفكير غير المرتبط Irrelevant Thinking مثل " أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر

في أشياء ليس لها علاقة بالمواد التي أختبر فيها " والأعراض الجسدية Bodily symptoms مثل " يكون لدى صداع قبل الامتحان "، والمقياس من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على المقياس وفقا للأربع نقاط متدرجة وفقا لمقياس ليكرت هي لا تنطبق تماما (١)، تنطبق إلى حد ما (٢)، وتنطبق (٣)، تنطبق تماما (٤). وتتراوح مدى الدرجات على المقياس من ٢٠-٨٠ درجة.

ثبات وصدق المقياس قام معدو المقياس بحساب معاملات الارتباط بين الصورة المختصرة والصورة الأصلية التي أعدها Sarason (1984) وقد تراوحت معاملات الارتباط من (0.86- 0.99)، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.64) إلى (0.92) كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة (0.97). (Lawson, 2006,48)

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بتعريب وتقنين الأداة، حيث تم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تم التحقق من صدق وثبات الاستبيان وفق الخطوات التالية.

الخصائص السيكومترية للمقياس.

أ- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخليعن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية

للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس ردود الفعل للاختبارات

(٩)		القلق		الأفكار غير المرتبطة		الأعراض الجسدية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	**0.807	6	**0.794	12	**0.850	17	**0.821
2	**0.764	7	**0.731	13	**0.818	18	**0.897
3	**0.748	8	**0.795	14	**0.851	19	**0.857
4	**0.800	9	**0.433	15	**0.801	20	**0.902
5	**0.718	10	**0.792	16	**0.783		
		11	**0.796				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.433–0.902) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس ردود الفعل للاختبارات.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس ردود الفعل للاختبارات

م	المقياس الفرعي	معامل الارتباط
1	التوتر	0.864**
2	القلق	0.910**
3	الأفكار غير المرتبطة	0.855 **
4	الأعراض الجسدية	0.904**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01).

ب–**صدق مقياس ردود الفعل للاختبارات:** تم حساب صدق مقياس ردود الفعل للاختبارات في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية، لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التميزية للمقياس، حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠% وأقل ٣٠% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لمقياس ردود الفعل للاختبارات.

جدول (١١)

الصدق التمييزي لمقياس ردود الفعل للاختبارات

الأبعاد والدرجة الكلية	أعلى ٣٠% ن = ٣٠		أقل ٣٠ ن =٣٠		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
التوتر	7.166	0.874	16.566	1.381	58	31.488	0.001
القلق	8.233	0.817	18.200	1.769	58	28.008	0.001
الأفكار غير المرتبطة	5.766	0.568	14.833	2.290	58	21.041	0.001
الأعراض الجسدية	4.166	0.379	12.400	2.044	58	21.689	0.001
الكلي	27.233	1.994	60.066	6.496	58	26.463	0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للمقارنات الطرفية لمقياس ردود الفعل للاختبارات والإبعاد الفرعية دالة عند مستوى (0.001) مما يشير إلى قدرة

المقياسعلى التمييز الجوهري بين المجموعتين ويمكن اعتبار هذا أحد المؤشرات الدالة علي صدق المقياس.

جـ- حساب ثبات مقياس ردود الفعل للاختبارات:

تم حساب معامل ألفا . كرو نباخ لبنود كل بعد من أبعاد مقياس ردود الفعل للاختبارات على حده، والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٢)

قيم معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ردود أفعال للاختبارات.

م	المقياس الفرعي	معامل ألفا
1	التوتر	0.858**
2	القلق	0.819**
3	الأفكار غير المرتبطة	0.880**
4	الأعراض الجسدية	0.893**
9	الكلى	0.949**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) في جميع الإبعاد والدرجة الكلية وتراوحت هذه القيم (0.418) إلى (0.875) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات- منخفضات) استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفيفي قلق الامتحان". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الامتحان للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٣٣% وأدنى ٣٣% من الدرجات في أبعاد استبيان استراتجيات التنظيم الانفعالي، كما تم استخدام اختبار T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة ويوضح الجدول (١٣) نتائج الفرض الأول.

جدول (١٣)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات
استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي في قلق الامتحان

استراتيجيات التنظيم الانفعالي	منخفضات استراتيجيات التنظيم الانفعالي ن= ٤٩		مرتفعات استراتيجيات التنظيم الانفعالي ن=٤٩		قيمة T-	د.ج	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لوم الذات	44.653	15.091	36.102	11.303	3.175	96	0.01
القبول	41.000	16.178	48.163	12.543	2.449	96	0.05
تركيز التفكير/الاجترار	31.857	7.900	51.449	12.659	9.191	96	0.01
إعادة التركيز الإيجابي	54.061	12.736	31.877	6.600	10.825	96	0.01
إعادة التقييم الإيجابي	53.734	13.911	33.551	7.882	8.836	96	0.01
وضع منظور/ تصور	53.285	13.322	43.877	8.313	8.250	96	0.01
التفكير الكارثي	30.591	5.740	57.265	9.137	17.303	96	0.01
لوم الآخرين	30.898	5.870	56.775	10.989	14.539	96	0.01

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات استراتيجيات التنظيم الانفعالي في قلق الامتحان، حيث جاءت قيم "ت" جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد الاستبيان ما عدا بعد القبول فقد جاءت قيمة "ت" دالة عند مستوى (0.05). مما يشير إلى اختلاف مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات باختلاف الاستراتيجيات اللاتي تستخدمها الطالبات عند مواجهة موقف الاختبار وفى ما يلي عرض لهذه النتائج.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات – منخفضات" استراتيجية لوم الذات في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات.مما يشير إلى أن الطالبات الأقل استخداماً لهذه الإستراتيجية كان لديهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان، وربما يرجع ذلك إلى أن بعض الطالبات قد يملن في مثل هذه المواقف الضاغطة إلى إلقاء اللوم على الآخرين مثل المدرسين أو الوالدين أكثر من لوم ذواتهن مما قد يعكس اعتقادهن بأن قلق

الامتحان يرجع إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها من خلالهن وبالتالي يؤدى إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهن.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات – منخفضات" إستراتيجية القبول في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات. مما يشير إلي أن الطالبات الأكثر استخداما للإستراتيجية القبول واللاتي يعتقدن بأنهن لا يستطعن تغير أي شيء وعليهن التعايش مع الموقف كان لديهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان، ويمكن تفسير ذلك أيضا بوجود اعتقاد لدى الطالبات بأن قلق الامتحان قد يرجع إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها أكثر من ارتباطه بعوامل شخصية خاصة بالطالبة مثل نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، أو وجود مشكلة في تنظيم المعلومات واستدعائها لديهن.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات – منخفضات" استراتيجيه تركيز التفكير/ الاجترار في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات

وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات الأكثر استخداما للإستراتيجية تركيز التفكير/ الاجترار يركزن تفكيرهن بشكل كبير في إمعان النظر والتفكير في مشاعر القلق والتوتر والإحباط التي يثرها موقف قلق الامتحان لديهن أكثر من تفكيرهن في كيفية التخطيط لمواجهة الموقف مما يزيد لديهن قلق الامتحان، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Som'eh et al. (2015) ونتائج دراسة Dora (2012) والتي أسفرت عن وجود ارتباط موجب بين استراتيجيه تركيز التفكير / الاجترار وقلق الامتحان.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات " مرتفعات – منخفضات " استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات.وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات الأقل استخداما لهذه الإستراتيجية لا يحاولن التفكير في الأشياء الجميلة والخبرات والتجارب الممتعة والتي لا تربط بما يعايشون من مواقف ضاغطة مما يساعد على زيادة قلق الامتحان لديهن، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Som'eh et al(2015) والتي أوضحت وجود ارتباط سالب بين إستراتيجية إعادة التركيز الإيجابي وقلق الامتحان.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات – منخفضات" إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات.وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات الأقل استخداما لهذه الإستراتيجية لا تحاولن البحث عن الجوانب الايجابية في الموقف ولا يعتقدن أن موقف الاختبار الذي تواجهن سوف يجعلهن أكثر قوة ويزيد من قدرتهن على التعامل مع المواقف الضاغطة مما يزيد لديهن الشعور بقلق الامتحان، قد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (2012) Doraوالتي أكدت وجود ارتباط سالب بين إستراتيجية أعادة التقييم الإيجابي وقلق الامتحان.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات –منخفضات" إستراتيجية وضع منظور/ تصور في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات، أى أن الطالبات اللاتي لا يملن إلى استخدام هذه الإستراتجية لم تستطعن تكوين منظور جديد مختلف عن موقف الامتحان، مثل أن الموقف لم يكن صعب للغاية وأن هناك أشخصا كثيرون قد مروا بمواقف أصعب ونجحوا في مواجهتها مما يزيد لديهن الشعور بقلق الامتحان.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات– منخفضات" إستراتيجية تركيز التفكير الكارثي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات.

وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات الأكثر استخداما للإستراتيجية التفكير الكارثى يركزن تفكيرهن بشكل كبير في إمعان النظر والتفكير في المشاعر المخيفة والمفزعة التي يثرها موقف قلق الامتحان لديهن مما يزيد من شعورهن بقلق الامتحان، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إلية نتائج دراسة (2015)Som'eh et al والتي أكدت وجود ارتباط سالب بين إستراتيجية التفكير الكارثى وقلق الامتحان.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.01) بين متوسط درجات الطالبات "مرتفعات– منخفضات" استراتيجيه لوم الآخرين في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات الأكثر استخداما لهذه الإستراتيجية يملن إلى إلقاء اللوم على الآخرين عند مواجهة المواقف الضاغطة ولا يشعرن بأي مسئولية اتجاه المواقف التي تواجهن وقد جاءت نتائج هذا البعد منسجمة مع نتائج البعد الأول والتي أوضحت أن الطالبات اللاتي لديهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان أقل استخدام للإستراتيجية لوم الذات.

– مما سبق يمكن أن نخلص إلي أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع من قلق الامتحان يملن إلي استخدام استراتيجيات (القبول – تركيز التفكير / الاجترار – التفكير الكارثى– لوم الآخرين)، في حين أن الطالبات ذوات المستوى المنخفض من قلق الامتحان يملن إلى استخدام استراتيجيات (لوم الذات – إعادة التركيز الإيجابي – أعدة التقييم الإيجابي –ووضع منظور / تصور) مما يدل على اختلاف مستوى قلق الامتحان باختلاف استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدمة في مواجهة موقف قلق الامتحان.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثانيعلى أنه "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات–منخفضات) المعتقدات ما وراء المعرفية في قلق الامتحان". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الامتحان للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٣٣% وأدنى ٣٣% من الدرجات في أبعاد استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية، كما تم استخدام اختبار T–Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة ويوضح الجدول (١٤) نتائج الفرض الثاني.

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات منخفضات ومرتفعات المعتقدات ما وراء المعرفية في قلق الامتحان

المعتقدات ما وراء المعرفية	منخفضات المعتقدات ما وراء المعرفية ن = ٤٩		مرتفعات المعتقدات ما وراء المعرفية ن =٤٩		قيمة –T	د.ج	مستوي الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
المعتقدات الإيجابية عن القلق	48.979	15.464	36.714	11.485	4.457	96	0.01
القلق تهور وخطر	34.000	11.058	53.183	14.110	7.490	96	0.01
الثقة المعرفية	31.020	6.417	56.918	10.986	14.248	96	0.01
الحاجة إلى السيطرة على الأفكار	42.081	14.834	42.510	15.103	0.142	96	غير دالة
الوعي الذاتي المعرفي	55.081	12.236	31.775	7.821	11.233	96	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات مرتفعات – منخفضات المعتقدات ما وراء المعرفية في (جميع أبعاد الاستبيان) في قلق الامتحان ما عدا بعد الحاجة إلى السيطرة على الأفكار حيث جاءت قيم "ت" جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ماعدا البعد الرابع وهو الحاجة إلى السيطرة على الأفكار فقد جاءت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا.مما يشير إلى اختلاف مستوى قلق الامتحان باختلاف ما لدى الطالبات من معتقدات ما وراء معرفية وفى ما يلي عرض لهذه النتائج.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات – منخفضات المعتقدات الإيجابيةعن القلق في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات، مما يدل على أن الطالبات اللاتي لا يمتلكن مستوى مرتفع من المعتقدات الإيجابية عن القلق ولا ينظرن إلى القلق على أنه وسيلة للتوافق وتجنب المشكلات والمحافظة على النظام يكون لديهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان، قد يرجع هذا إلي ما أشار إلية Sepahian et al. (2015) من أن وجود معتقدات إيجابية عن القلق قد تساعد الأفراد على استخدام استراتيجيات فعالة في مواقف الامتحان. وبالتالي فان انخفاض مستوى هذه المعتقدات لا يساعد الطالبات علي استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع موقف الامتحان مما يزيد لديهن قلق الامتحان.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات – منخفضات معتقد القلق تهور وخطر في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، مما يدل على أن الطالبات اللاتي لديهن معتقدات سالبة عن القلق وينظرن إلى القلق علي أنه تهور ويمثل خطر عليهن كان لديهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) من أن المعتقدات السلبية عن القلق التي يخبرها الأفراد أثناء الامتحانات قد يزيد من قلق الامتحان لأنها تعوق الأفراد من استخدام الاستراتيجيات الفعالة عند التعامل مع مواقف الامتحان
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات – منخفضات معتقد الثقة المعرفية في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، حيث أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع من هذا المعتقد تنعدم لديهن الثقة في الذاكرة ولا يستطعن الوثوق والاعتماد علي ذاكرتهن مما يزيد لديهن قلق الامتحان،

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة حامد زهران (٢٠٠٠)، ودراسة سليمة السايحى (٢٠١٢)من أن عدم الثقة بالنفس هي أحد الأسباب الرئيسية لقلق الامتحان.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات معتقد الحاجة إلى السيطرة على الأفكار في قلق الامتحان وهى نتيجة غير متوقعة ومختلفة مع ما توصلت إلية نتائج الدراسات السابقة حيث أسفرت نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) إلي وجود ارتباط سالب بين معتقد الحاجة إلى السيطرة على الأفكار وقلق الامتحان بلغت قيمته (0.22−)، في حين توصلت نتائج دراسة O'Carroll & Fisher (2013) إلى وجود ارتباط موجب بين الحاجة إلى السيطرة على الأفكار وقلق الامتحان بلغت قيمته (0.33) مما يشير إلى الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات – منخفضات معتقد الوعي الذاتي المعرفي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات، وقد يرجع ذلك أن الطالبات ذوات المستوى المنخفض من الوعي الذاتي المعرفي ليس لديهن وعىكافي بالعمليات المعرفية الداخلية ولا يدركن طريقتهن في التفكير ولا يراقبن أفكارهن بشكل مستمر مما يجعلهن لا يستطعن إدراك أي مشكلة خاصة بعملية تعلم المعلومات وتنظيمها واستدعائها قبل وأثناء الامتحان مما يزيد من قلق الامتحان لديهن.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة إلى حد كبير مع نتائج دراسة Abdi et al. (2012) والتي أسفرت عن وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان واثنين من المعتقدات ما وراء المعرفية هما (المعتقدات الإيجابية عن القلق –الوعي الذاتي المعرفي) وكذلك وجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان وثلاثة من مكونات المعتقدات ما وراء المعرفية وهى(الحاجة إلى ضبط الأفكار– والمعتقدات السلبية عن القلق – الثقة المعرفية). كما تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Farhad et al 2013) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان والعاديون في المعتقدات ما وراء المعرفية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال استراتجيات التنظيم الانفعالي المعرفي للطالبات ومعتقداتهن ما وراء المعرفية". وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية للتنبؤ بالدرجة الكلية لقلق الامتحان كمتغير تابع من خلال أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات مستقلة، والجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لقلق الامتحان

في ضوء أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الانحدار	22961.128	5	4592.226	72.974	0.01
البواقي	9061.912	144	62.930		
الكلي	32023.040	149	–		

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل الانحدار ويتبين منه أن قيمة "ف" قد بلغت (72.974) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال أبعاداستراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية، ولتحديد القدرة التنبؤيةلكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية على قلق الامتحان.

جدول (١٦)
تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الامتحان من خلال أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المنبئة)	معامل (بيتا B)	B معامل الانحدار	R معامل الارتباط المتعدد	R2 نسبة المساهمة	الثابت	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	التفكير الكارثي	0.405	1.235	0.847	0.717	25.229	6.272	0.01
	الثقة المعرفية	0.294	1.012				4.684	0.01
	لوم الآخرين	0.149	0.345				2.960	0.01
	إعادة التقييم الإيجابي	-0.145	-0.635				2.593	0.05
	لوم الذات	-0.110	-0.433				2.385	0.05

يتضح من الجدول (١٦) أنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلالأربعة أبعاد من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وبعد واحد من أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة كل من Som'eh et al(2015) ونتائج دراسة Dora (2012) والتي أكدت على أنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي، كما اتفقت مع نتائج دراسة Sepahian et al. (2015) ودراسة Abdi et al. (2012) ودراسة O'Carroll & Fisher (2013) والتي أكدت على إمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من أبعاد المعتقدات ما وراء المعرفية.

كما يوضح الجدول السابق أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية التباين في قلق الامتحان هي بعد التفكير الكارثي حيث معامل الانحدار (1.235)، وبعد الثقة المعرفية بمعامل انحدار(1.012)، وبعد لوم الآخرين بمعامل انحدار (0.345)، وبعد إعادة التقييم الإيجابي بمعامل انحدار (0.635-)، وبعد لوم الذات بمعامل انحدار (0.433-). وقد فسرت هذه الأبعاد ما نسبته (717%) من التباين في قلق الامتحان بقوة تنبؤية (0.847).

في ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

قلق الامتحان =25.229 +1.235 (تفكير كارثى) + 1.012 (ثقة معرفية) +0.345 (لوم آخرين) – 0.635(إعادة التقييم إيجابي)– 0.433 (لوم الذات).

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الفرض الأول وهى وجود فروق دالة عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات منخفضات استراتيجيات التفكير الكارثى ولوم الآخرين في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات منخفضات ومرتفعات استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي ولوم الذات في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات، وقد تعزو نتائج هذا الفرض في التنبؤ بقلق الامتحان من خلال هذه الأبعاد ربما إلى أن هذه الاستراتيجيات هي الأكثر تأثير في قلق الامتحان حيث أن الطالبات اللاتي تركزن على الأفكار المفزعة والمخيفة عند مواجهة مواقف الامتحان وتلقين بالمسئولية على الآخرين مثل المعلمون والوالدين فإنهن لا يستطعن التعامل مع الموقف بشكل جيد مما يزيد من قلق الامتحان لديهن في حين أن الطالبات اللاتي يشعرن بالمسئولية اتجاه موقف الامتحان فإنهن يستخدمن وبشكل أكبر إستراتيجية لوم الذات مما يجعلهن يبذلن مجهود أكبر للاستعداد لموقف الامتحان ووضع الخطط لمواجهة الموقف بأحسن صورة مما يقلل لديهن قلق الامتحان، كما أنهن ينظرن إلى النواحي الإيجابية في موقف الامتحان حيث يعتبرن أن هذا الموقف سوف يجعلهن أكثر قوة ويزيد من قدرتهن علي مواجهة المواقف الضاغطة والمهددة.

كما أكدت نتائج التنبؤ على أنه يمكن التنبؤ بقلق الامتحان من خلال معتقد الثقة المعرفية، وقد جاءت هذه النتيجة معززة لنتائج الفرض الثاني والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الثقة المعرفية في قلق الامتحان، حيث أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع في هذا المعتقد تتميزن بانعدام الثقة بالذاكرة وعدم القدرة علي الاعتماد على الذاكرة، مما يزيد قلق الامتحان لديهن حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة حامد زهران (٢٠٠٠)، ودراسة سليمة السايحى (٢٠١٢)على أن نقص الثقة بالنفس أحد الأسباب الرئيسية لقلق الامتحان.

التوصيـــــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بدراسة ظاهرة قلق الامتحان لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة لما لها من تأثير مباشر وسلبي على أداء الطلاب وتحصيلهم.

- تدريب الطلاب على توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي الفعالة عند مواجهة مواقف الاختبار مما يسهم في تقليل قلق الامتحان لديهم.
- الاهتمام بدراسة المعتقدات ما وراء المعرفية عن القلق للطلاب ومعرفة دورها في قلق الامتحان مما يسهم في علاج هذه الظاهرة المنتشرة في المؤسسات التعليمية.

البحوث المقترحة:

يقترح إجراء البحوث التالية استكمالاً للدراسة الحالية:

- الإسهام النسبي للمعتقدات ما وراء المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الامتحان لدى مراحل عمرية مختلفة.
- فعالية برنامج تدريبي على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تخفيض قلق الامتحان.
- المعتقدات ما وراء المعرفية في علاقتها بقلق الامتحان.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم معالي (٢٠١٤): أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤١، العدد ٢، ٩٣٢-٩٤٣.

أضواء عبد الكريم (٢٠٠٧): أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر، مجلة التربية والعلم، العدد (٣)، المجلد١٤، ٢٢١-٢٤٧.

بخيت عبد الرحيم (١٩٨٩): قلق الامتحانات (المفهوم – العلاج- القياس)الطبعة الأولى، دار النهضة المصرية، القاهرة.

توفيق زكريا (١٩٨٩): دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد التاسع، ٢٣٠-٢٣٤.

حامد زهران (٢٠٠٠): الإرشاد النفسي المصغر، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

سامر جميل رضوان (٢٠٠٢): الصحة النفسية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

سعيد الطواب (١٩٩٢): قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي الاكاديمى لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الكويت، العدد الثالث، ٨٠-٨٩.

سليمة سايحي (٢٠١٢): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، ٧٤- ٨٩.

صالح حسن الداهرى (٢٠٠٥): مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩١): القلق العام والخاص – دراسة عاملية لاختبارات القلق، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، ١٦٢-١٨٠.

محمد حامد زهران (٢٠٠٠): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤): "اختبار قلق الامتحان – تعليمات الاختبار"، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية.

محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، الإسكندرية، دار المعارف الجامعية.

محمود على شعيب(١٩٨٧): قائمة قلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد الخامس والعشرون، ٩٥- ١١٨.

مصطفى الصفطى (١٩٩٥): قلق الامتحان وعلاقته بدافع الانجاز لدى عينات من طلاب الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات (دراسة عبر ثقافية)، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، العدد الأول، ٩-١٧.

منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣): الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.

موسي أبو زيتون (١٩٨٨): العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة محافظة أربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

نظمى أبو مصطفى (١٩٩٠): قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أم درمان، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

وليد شوقي (٢٠١٤): التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣)، المجلد ٢٩، ١٥٩- ٢١١.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Abdi, H.A., Bageri,S., Shoghi, S., goodarzi, Sh., .& Hosseinzadeh, A. (2012). The Role of Meta cognitive and Self-Efficacy Beliefs in Students' Test Anxiety and Academic Achievement.Australian Journal of Basic & Applied Sciences, 6(12), 418-422.

Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psycho physiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment usingelectrophysiological measures. A pplied Psychophysiology and Biofeedback, 35 (4), 261-283.

Capaaydin, Y. (2009). High school students emotions and emotional regulation during test taking. Department of educational sciences middle east technical university Ankara, Turkey.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), The Development of emotion regulation (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.

Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 32, 68-82.

Dora, A. G.,(2012). The Contribution of Self-Control, Emotion Regulation, Rumination, and Gender to Test Anxiety of University Students.Master's thesis,Middle E east Technical University.

Emmioglu,S.,.& Capaaydin,Y. (2008). High School Students' Emotions and Emotion Regulation During Test Taking. paper for presentation at Emerging Researchers' Conference.

Ellis, D.M.& Hudson, J.I. (2010). The Meta cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents. Clin Child Fam Psychol Rev, 13,151–163.

Evers, C., Stok, F. M., & Ridder, D. T. D. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. Personality and Social Psychology Bulletin, 36 (6), 792-804.

Farhadi, A., Movahedi, Y., Kharazi, H., and Valsheni, A. (2013) A comparison of meta-cognitive beliefs and the pathological concerns among students with symptoms of

test anxiety disorders and normal students. Quarterly of Learning Cognitive Strategies.First year, N.1

Gaudry, e. & Speilberger, C. D. 2003. Anxiety and Educational Achievement, J. Wiley & Sons Australasia, London.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems.Personality and Individual Differences, 30, 1311–1327.

Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Journal of Personality and Individual Differences, 40: 1659-1669

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessmentof emotion regulation and dysregulation: Development, factorstructure, and initial validation of the Difficulties in EmotionRegulation Scale. Journal of Psychopathology and BehavioralAssessment, 26, 41-54.

Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation ofemotion dysregulation in borderline personality disorder. Journalof Abnormal Psychology, 115, 850-855.

Harpell, J.V., & Andrews, J. J. W. (2012) Multi-Informant Test Anxiety Assessment of Adolescents. Psychology, 3,7, 518-524.

Hariri,S.A., & Seadatee Shamir, A. (2014). Self-directing skills, meta cognitive beliefs, learning styles and exam anxiety in state high school students. International Journal of Education and Applied Sciences, 1(7),334-342.

Lawson , D.J. (2006).Test Anxiety: A Test of Attentional Blas. Unpublished Doctoral DissertationThe University of Maine.

Mathews, G., Hillyard, E.J., & Campbell, S.E. (1999) Meta cognition and maladaptive coping as components of test anxiety. Clinical Psychology and Psychotherapy, 6, 111-125

McCarty, C. J., & Rude, S. (2001). Relationship of emotional functioning to depression in college students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (109th, San Francisco, CA, August, 24-28).

O'Carroll,J.P., & Fisher, P.(2013). Meta cognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. Medical Education. 47, 562–568.

Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skills acquisition: Goal and self-evaluative influences. Journal of Educational Psychology, 91, 251-160.

Schutz, P. A., DiStefano, C. Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test taking scale.Anxiety, Stress, and Coping, 17(3), 253-269.

-Sepahian,A., haghighat,S., & Jahedi,S.(2015): relationship between meta-cognition and emotion regulation With test anxiety among third grade high school students in saravan city. international journal of biology pharmacy and allied sciences. 4(10),340- 350.

Som'eh, S.A., Aghdam, J.N.,& Nosort abad, H.N.(2015).The Role of the Strategies of Emotion Regulation in Predicting Test Anxiety.Applied Research in Educational Psychology,2 (1),3,29-40.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Childhood Development, 59 (2-3), 25-52.

Tosun, A., & Irak, M. (2008). Adaptation, Validity, and Reliability of the Meta cognition Quest onnaire-30 for the Turkish Population, and its Relationship to Anxiety and Obsessive-Compulsive Symptoms. Turkish Journal Psychology, 19(1),1-12.

Wells, A., Cartwright-Hatton, S. (2004) A short form of the Meta cognitions questionnaire: properties of the MCQ 30. Behaviour Research and Therapy,42, 385–396.

Wren, D.G.,& Benson, J.(2004) Measuring Test Anxiety in Children: Scale Development And Internal Construct Validation. Anxiety, Stress, and Coping, September,. 17,. 3, 227-240.