برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية

أ.م. د. رمضان علي حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية–جامعة بني سويف

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية جامعة بني سويف، والتعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (٦٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٠) طالباً وطالبة، تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس الضجر الأكاديمي إعداد "الباحث"، والبرنامج التدريبي إعداد "الباحث"، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي وابعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج بعده علي مقياس الضجر الاكاديمي لصالح القياس البعدي، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي علي مقياس الضجر الاكاديمي، مما يدل علي بقاء لأثر البرنامج التدريبي في الضجر الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية:استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي،الضجر الأكاديمي،طلاب كلية التربية.

A Training Program Based on Some Cognitive Emotional Regulation Strategies in Reducing Academic Boredom of Faculty of Education Undergraduates

Ramadan Ali Hassan
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:

The current research aimed to explore the effect of a training program based on some cognitive emotional regulation strategies on reducing academic boredom of faculty of education undergraduates. The Quasi-experimental method was used because of its suit for research nature and aims. Research participants included (60) undergraduates in faculty of education, Beni-Suef University; divided into experimental group (n=30) and control group (n=30). The following tools were used: academic boredom scale by the researcher and the training program by the researcher. The results indicated the existence of significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-test of the academic boredom scale and its dimensions in favor of the experimental group, the existence of significant differences between the mean scores of the experimental group before and after implementing the program on the academic boredom scale in favor of post-test, and the non-existence of significant differences between the experimental group scores mean in the post and follow up test of academic boredom scale, which indicated remains of the training program effect on academic boredom among the experimental group members.

Key words: Cognitive emotional regulation strategies - academic boredom - Faculty of Education Undergraduates

مقدمة:

يُعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في جميع المراحل التعليمية أحد المطالب الاساسية سواء للمتعلمين أو الأسرة أو المسؤولين عن العملية التعليمية، والتي تعود بالفائدة علي أفراد المجتمع ككل، وهو ما دفع علماء النفس والتربية للبحث عن الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك؛ في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المتنوعة التي تؤثر في عملية التعلم مثل المتغيرات الذاتية والدافعية والبيئية والطرق المستخدمة في التدريس وغيرها من العوامل التي تؤثر في عملية التعلم. ويواجه الطلاب خلال العملية التعليمية العديد من الانفعالات منها ما هو ايجابي من ناحية مثل" التمتع بالتعلم، والأمل في النجاح والتفوق، والفخر في الإنجازات والتفاؤل والسعادة؛ وهذه الانفعالات تزيد من الإقبال علي التعلم، وتؤثر بصورة إيجابية علي الصحة النفسية والجسدية والعقلية، ومن هذه الانفعالات ما هو سلبي من ناحية أخري مثل الغضب حول مطالب مهمة معينة، والضجر في البيئات التعليمية، والقلق والخوف من الإخفاق في الامتحانات؛ هذه الانفعالات السلبية التي تؤثر على الأداء التحصيلي، وتزيد من فرص التسرب من التعليم، كما تؤثر سلباً على الصحة النفسية والجسدية.

ويؤثر التنظيم المعرفي الانفعالي بدرجة كبيرة في عملية التعلم، حيث يعمل التنظيم المعرفي الانفعالي على دفع الطلاب للأخذ بانفعالاتهم باتجاه التكيف مع المواقف المختلفة التي تتطلب أنماطًا متنوعة من الانفعالات، كما تتطلب ايضا تنظيم تلك الانفعالات وتكوين عدة استراتيجيات انفعالية صحيحة (Aldao& Nolen-Hoeksema, 2010) . وبما أن الانفعالات التي يواجهها الطلاب متنوعة تبعا لكل موقف؛ لذا فالأمر يستلزم مرونة وقدرة على تغيير الاستراتيجيات تبعا لتلك المواقف، وهنا تظهر أهمية دراسة استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والذي يؤثر بشكل مباشر وايجابي في الضجر الأكاديمي لدي الطلاب (Brummer, Stopa, & Bucks ,2014; Evans,2014; Crockett, Myhre & Rokke, 2015).

واشار Nelis & Hansenne (2015) إلي أن التنظيم المعرفي الانفعالي الجيد من قبل المتعلم يساعده في تحديد الاستجابات السلوكية المحددة وفي زيادة الدقة والسرعة في عمليات اتخاذ القرار. كما أكد Emily, Tanya & Abby (2020) علي دور استراتيجيات

التنظيم المعرفي الانفعالي لحماية المتعلمين من العديد من الامراض النفسية والعصبية وكثير من الانفعالات السلبية كالقلق والتوتر والاكتئاب والضجر.

وأكد (Gross & John,2003; Dennis, 2007; Mihalca. & Tarnavska, 2013) علي أن استراتيجية إعادة التقييم الايجابي من أكثر استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية استخداما والتي تتضمن تغيير طريقة التعامل مع المواقف والاحداث المختلفة للتقليل من تأثيرها الانفعالي السلبي. وتساعد استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية علي تنظيم انفعالاتهم، حيث يمكن للمتعلم التقليل أو خفض التوتر الناشئ عن الانفعالات السلبية باستخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية (عادل المنشاوي، ٢٠١٥) مما يجعلهم أكثر تسامحا مع الذات ومع الآخرين (Butt, Sanam & Gulzar, 2016)

وتختلف قدرة الطلاب على الاحتفاظ بانفعالاتهم هادئة والتحكم فيها، وفي مواجهة المشتتات، وخاصة في المواقف الانفعالية، وهذا مؤشر على النجاح الأكاديمي والمهني وجودة الحياة (Gray, 2004). وأشار Cojocariu & Nechita (2018) إلي أهمية سعي المتعلم لامتلاك استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، حيث إن نجاحه يعتمد بدرجة كبيرة علي معرفة المتعلم لذاته، وامتلاكه لتلك الاستراتيجيات وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه. كما أشار Al-badareen (2016) إلي الدور الحيوي الذي تقوم به استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية في النجاح الأكاديمي، وأنها تشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية، كما أكد علي ضرورة قيام المتعلم بتنمية استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي اللازمة لتحقيق الفهم والتوافق مع الآخرين. كما أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية مؤشر قوي علي التفاؤل والسعادة والحكمة والتكيف الاكاديمي(لؤي جبر، ٢٠١٩).

وأشار Ivana & Krista (2020) إلي أن التنظيم المعرفي الانفعالي يجعل الطلاب أكثر قدرة علي تنظيم وحل مشكلاتهم، مما يساهم في زيادة المشاعر الايجابية وخفض المشاعر السلبية أثناء عملية التعلم. وأشار Emily, et al. (2020) إلي أن الأفراد الذين يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة أو صعوبات في التنظيم المعرفي الانفعالي أو الأثنين معا قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بالضجر.

وتناولت العديد من البحوث والدراسات السابقة العلاقة بين عمليات التعلم واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي منها (Lazard, 2007; Evers, Stok, Ridder & Denise, 2010; Mihalca. & Tarnavska, 2013; Cojocariu & Nechita, 2018; Emily, et al., 2020; Ivana & Krista, 2020) ؛ حيث أكدت تلك الدراسات علي الدور الايجابي لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية في كفاءة عملية التعلم.

ويُعد الضجر الأكاديمي مشكلة انفعالية تؤثر بشكل سلبي وواضح علي قدرات الطلاب واندماجهم وتفاعلهم أثناء التعلم، الأمر الذي ينعكس بصورة سلبية علي تحصيلهم الدراسي، وكفاءتهم الأكاديمية، ومستوي طموحهم وتطلعاتهم المستقبلية، وقد أكد علي ذلك العديد من البحوث والدراسات السابقة (نهلة الشافعي، ٢٠١٦؛ حسن الحميدي، هيفاء اليوسف، ٢٠١٩؛ عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩؛ Tze, Daniels & Klassen, 2016; Bonnie, 2019;

وأشار (Pekrun,2014) إلي أن هناك مجموعة من الآثار المترتبة على الشعور بالضجر الأكاديمي منها انخفاض الدافعية الذاتية، وانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، وضعف قدرة الطلاب عن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية خلال القيام بالمهام الأكاديمية، والتأثير بصورة سلبية علي الانتباه والإدراك والذاكرة والدافعية واستخدام استراتيجيات فعالة أثناء الاستذكار، وارتفاع نسب التغيب عن الدارسة، والتسرب من التعليم. وهذا ما اشارت إليه جيهان عثمان، نرمين عوني (٢٠١٨) من أن الضجر الأكاديمي أحد المشكلات الانفعالية التي تؤثر بشكل واضح علي دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ومستوي الطموح لدي الطلاب، مما ينعكس بصورة سلبية علي إدراك الطلاب لقيمة التعليم، ودافعية الانجاز والكفاءة الذاتية.

يتضح مما سبق أن التنظيم المعرفي الانفعالي باستراتيجياته – الايجابية – يؤثر بشكل مباشر في تفاعلات الطلاب وما يواجهونه من مشكلات وضغوط حياتية وأكاديمية، ويسهم بشكل إيجابي في خفض الضجر الأكاديمي؛ وبالتالي تحسين الأداء والإنجاز الأكاديمي. لذا لابد من تدريب الطلاب علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية لزيادة المرونة واليقظة والمبادأة والتفاؤل والأمل لديه، وذلك حتى إذا ما واجه أي مواقف ضاغطة أو مزعجة مثل الضجر أثناء الدراسة يمكنه مواجهتها والتصدي لها والتعامل معها بطريقة إيجابية فعالة.

مشكلة البحث

يعتبر الضجر الأكاديمي مشكلة تواجه الكثير من الطلاب، والتي يمتد أثرها علي الاسرة والمجتمع بأكمله، حيث تُشعر الطالب بالاضطراب والعجز، وفقدان الرغبة في التعلم، والتأثير بشكل سلبي علي تفكيره وقدرته علي تحقيق الذات والابداع، ومحاولة الهروب من المواقف التعليمية. واكدت علي ذلك نتائج دراسات (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014; Sharp, Hemmings, Kay, Murphy, Elliott, 2017; Brian, Russell & John,2019; Ohanaka & Adeleke, 2019 والتي أشارت إلي أن الشعور بالضجر الأكاديمي عائق لنجاح العملية التعليمية، حيث يؤدي إلي تدني مفهوم الذات وضعف مستوي التركيز ونقص الدافعية، وزيادة أحلام اليقظة والسرحان، والهروب أو عدم حضور المحاضرات العملية والنظرية، وتدني التحصيل الدراسي.

ويشكو معظم الطلاب من الشعور بالضجر الأكاديمي أثناء الدراسة (Tze et al., 2016). وقد يكون الضجر الأكاديمي موجود لدى الطلاب دون أن يتم ملاحظته، وبالتالي يُترك دون حل أو علاج، مما قد يكون له آثار سلبية على قدرة الطلاب علي التعلم على المدى الطويل، لذلك من الضروري تحديد الضجر الأكاديمي لدى الطلاب، وأسبابه، والاستراتيجيات التي يمكن تبنيها لمواجهته(Altay & Hamit, 2016). كما أكدت نتائج أدراسة أشكن (Ashkin, 2010) علي ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وأشار Ohanaka & Adeleke (2019) إلي أن الضجر الأكاديمي له تأثيرات سلبية عديدة علي الطلاب منها عدم الرضا ونقص الإثارة في الأنشطة المدرسية، والاكتئاب، والتسرب من التعليم، والافتقار إلى التوجه الأكاديمي، والسلوكيات السيئة وكذلك تدني الأداء الأكاديمي بين الطلاب.

وبما أن واقع العملية التعليمية يشير إلي ضعف ممارسة عدد كبير من طلاب الجامعة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي؛ بالإضافة إلي شعورهم بالضجر الأكاديمي الناتج عن الكثير من الممارسات التعليمية الخاطئة أثناء عملية التعلم مثل (التلقين وغيرها)، هذا إلي جانب طبيعة المقررات الدراسية وما تشتمل عليه من كم هائل من المعلومات، وضعف

استخدام الوسائل المعينة أثناء عملية التعلم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، لذا يهتم البحث الحالي ببناء برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

وأشار Boden & Thompson(2015) إلي أن الطالب ذو التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابي يستخدم طاقاته وإمكاناته للتغلب على الصعوبات التي تواجهه في حين أن الطالب الذي يتصف بتنظيم معرفي انفعالي سلبي يكون عاجز عن تحقيق أهدافه ويميل إلى الاستسلام عند مواجهة أي مشكلة كما أنه يتصف بالاكتئاب والقلق والضجر الأكاديمي.

وعندما يواجه الطلاب مشكلات، فإنهم لن يتمكنوا من حلها بشكل ناجح ما لم ينظموا انفعالاتهم معرفيًا؛ فقد يواجه الطلاب في حياتهم الجامعية مشكلات تثير لديهم انفعالات سلبية كالصراعات الداخلية، والضغوط الاجتماعية، وتدني التحصيل، وغيرها؛ وهذه المشكلات قد تتسبب في الشعور باليأس والحزن والقلق والخوف والانطواء والضجر الأكاديمي,Garnefski et al.(2002) . ولكي يتمكن الطلاب من حل تلك المشكلات بنجاح، لابد من تنظيم انفعالاتهم بالشكل الذي يساعد على التغلب على الانفعالات السلبية أو خفض آثارها بما يسهم في التوصل لحلول للمشكلات. وعندما يُنظم الطالب انفعالاته معرفيا يجب عليه القيام بإعادة التقييم الإيجابي للموقف، وإعادة تفسير مواقف الحياة الضاغطة على أنها مفيدة، ويدرك أن المواقف الصعبة يمكن أن يكتسب منها خبرات جديدة (Jarukasemthawee, 2015).

وبالرغم من أهمية استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية إلا أن هناك إهمال كبير لها من قبل الطلاب، وأكد علي ذلك نتائج بحث Nardacci (2016) والتي أشارت إلي أن الطلاب يقضون ٧٠% من وقت الدراسة في قراءة النص، ١٢% في أنشطة وتفصيلات التعلم، ١١% في مهام التعلم، أما أنشطة واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي فتصل إلي ١% من أوقات الدراسة، الامر الذي يؤدي بدوره إلي الشعور بالضجر الأكاديمي، والنفور من عملية التعلم ككل.

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة (هشام الخولي، ٢٠١٨؛ الحسن حسن، ٢٠١٩) إلي حاجة المتعلمين إلي التنظيم المعرفي الانفعالي، والذي بدوره يقوم علي تفعيل

الوعي المعرفي الذاتي بأسلوب التفكير والتعلم، وممارسة استراتيجيات ومهارات تعلم مناسبة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، بحيث يكون لديه استقلال معرفي ذاتي ويستطيع توجيه نفسه ذاتيا، ويمكنه إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة، والربط بين المعرفة الحالية والسابقة، مما يساعد علي تكوين بني معرفية جديدة ذات معني، وتنمية الميول العلمية، ويصبح التعلم اكثر فعالية.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة Brian, et al.,2019; Ohanaka & Adeleke,2019 ؛ عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩) إلي الدور السلبي للضجر الأكاديمي في عملية التعلم، والتحصيل الدراسي والكفاءة الأكاديمية للطلاب، ويتضح هذا الدور السلبي للضجر الأكاديمي ايضا في جعل مناخ التعلم سيئ مما يترتب عليه خفض الدافعية الأكاديمية لدي الطلبة، وهذا ما أشارت إليه نتائج بحث Saira, Rayna, Saba, Sonia(2019) والتي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضجر الأكاديمي ومناخ التعلم والدافعية الأكاديمية.

وهنا تظهر أهمية ودور بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي – الايجابية منها – في إعادة التقييم الايجابي للمواقف والاحداث، وتقبلها والتخطيط لكيفية التعامل معها ، وإعادة التركيز في تنظيم المعلومات، وتجميعها في وحدات ذات معني، مما يؤدي إلي نتائج أفضل في الأداء والتعلم، وبالتالي خفض الضجر الأكاديمي.

وقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية البرنامج التدريبي القائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي عدد من التساؤلات وهى:

١- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضجر الأكاديمي؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضجر الأكاديمي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف علي فعالية البرنامج المقترح القائم بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية.
- إعداد مقياس الضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.
- إعداد برنامج قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لخفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في:

- توفير مزيد من المعلومات والحقائق عن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- تزويد المكتبة التربوية والنفسية بدراسة عن الضجر الأكاديمي وأثاره السلبية علي النواحي النفسية والأكاديمية للطلاب.
- إلقاء الضوء على أهمية استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي.
- ندرة الدراسات والبحوث السابقة – في حدود علم الباحث- التي تناولت استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية.

الاهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

- تتحد في الكشف عن أثر التدريب علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، ومقياس الضجر الأكاديمي.
- أن تحسين مستوى الطلاب في تنظيم انفعالاتهم معرفيًا؛ قد يسهم بشكل مباشر في خفض الضجر الأكاديمي، ومن ثم تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

مصطلحات البحث:

البرنامج:

هو مجموعة أنشطة وتدريبات تستند في إعدادها علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي يمارسها الطلاب خلال مجموعة من الجلسات لخفض الضجر الأكاديمي لديهم.

استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي:

هي استجابة الطالب المعرفية والتي يصدرها للتحكم في انفعالاته خلال المواقف الانفعالية، وقدرة الطالب على التحكم في انفعالاته بشكل إيجابي خلال المواقف الدراسية الضاغطة والأحداث السلبية، وتحديد ما يفكر فيه الطالب بعد مروره بخبرة أو حدث أو موقف ضاغط أثناء حياته الجامعية. واقتصر البحث الحالي علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية وهي (إعادة التركيز الايجابي، التقبل، إعادة التقييم الايجابي، التخطيط).

الضجر الأكاديمي

هو شعور المتعلم باتجاهات سلبية نحو كل ما يرتبط بالجانب الأكاديمي، نتيجة لدافعيته المنخفضة لأداء المهام الأكاديمية، وادراكه السلبي لقيمة الدراسة، وقيمة الوقت، مما ينعكس بشكل سلبي علي تركيزه في انجاز المهام الأكاديمية، وبالتالي يعوقه عن المشاركة بفعالية في الأنشطة الأكاديمية. ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

الاطار النظري ودراسات وبحوث سابقة

أولا: استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي

يمكن تناول استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي من خلال التالي:

مفهوم **استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي**

هناك أدلة واضحة على أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في المرحلة الجامعية لها دور في الأداء الانفعالي والأكاديمي للطلاب ومنها الضجر الأكاديمي، كما يشير الأدب النظري إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المعتادة والمفضلة في المرحلة

الجامعية تستند إلى التجارب والتعلم التي حدثت في المراحل النمائية السابقة (Verzeletti, Zammuner, Galli & Agnoli, 2016).

والتنظيم المعرفي الانفعالي هو عملية تحكم تحتاج لبذل جهد كبير ومثمر في الخبرات والاستجابات غير المرتبطة بالهدف، وغير متصلة بالمثيرات الانفعالية، ويترتب علي الاضطراب فيها مشكلات في الحياة اليومية (Gyurak, Gross & Etkin, 2011). وعرفها عادل المنشاوي (٢٠١٥) بأنها استراتيجيات يمكن أن يستخدمها المتعلم في تنظيم انفعالاته والتحكم فيها.

وعرف Kuo, Fitzpatrick, Metcalfe, & McMain (2016) استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بأنها مجموعة من المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تنظم وتبسط سيطرتها على المواقف والخبرات والتعبيرات الناتجة عن تفاعل الطالب مع بيئته.

واشار عبدالله الخولي (٢٠١٥) إلي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بأنها الطرق التي يستخدمها المتعلم لتعبير عن انفعالاته، وتتضمن استراتيجيات تكيفية هدفها الحفاظ علي المشاعر كاستراتيجيات إعادة التقييم الانفعالي، واستراتيجيات لا تكيفية تتمركز حول الاستجابة وترتبط بتدني الخبرة وضعف تمييز المشاعر الايجابية كاستراتيجية لوم الذات.

كما أشار هشام الخولي (٢٠١٨) إلي أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي هي تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في التكيف أو مواجهة الاحداث والمواقف السارة وغير السارة، ويؤدي ذلك إلي توقع الدور الذي تقوم به هذه الاستراتيجيات في السيطرة علي المعلومات.

وحدد كل من (Garnefski, Rieffe , Jellesma, Terwogt & Kraaij (2007 استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي فيما يلي

(أ) استراتيجيات إيجابية تكيفية وتشمل

١- إعادة التركيز الايجابي: Refocusing أي التفكير في خبرات وأحداث إيجابية بدلاً من الأحداث السلبية التي مر بها المتعلم، أي إعادة تقدير الحدث بشكل إيجابي، وتعديل طريقة تفكير الطالب معرفياً، والتركيز على ما يمكن أن يتعلمه الطالب من خلال حدث سلبي، والسيطرة على انفعالاته السلبية واستدعائه للانفعالات الإيجابية.

٢- القبول/التقبل: Acceptance أي محاولة التكيف والتأقلم مع الحدث السلبي، ومحاولة تعديله، وتوليد الافكار المتعلقة بقبول حقيقة الموقف الانفعالي.

٣- إعادة التقييم الإيجابي: Positive Reappraisal وتشير إلى محاولة إيجاد معاني إيجابية للأحداث، وتوليد تفسيرات إيجابية للمواقف الضاغطة كطريقة لخفض التوتر، ومحاولة الاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي والتعلم.

٤- التخطيط: Refocusing on Planning التفكير في الخطوات التي يجب اتخاذها للتعامل مع الأحداث السلبية، ووضعها في حجمها الحقيقي، وكيفية التعامل معها، وإدارة وتوجيه الانفعالات بصورة مناسبة لمواجهة الموقف، ووضع حلول إيجابية للحدث السلبي.

(ب) استراتيجيات سلبية غير تكيفية: وتشمل

١- لوم الذات: Self Blame اعتقاد الطالب وتحميله لذاته بأنه السبب فيما حدث من ظروف ومواقف وأحداث سالبة، وعدم إدارته الموقف السلبي بصورة جيدة اثناء الخبرة الانفعالية.

٢- لوم الآخرين: Blaming Others إلقاء اللوم لما حدث للطالب من ظروف وأحداث سالبة على الآخرين.

٣- الاجترار: Rumination استمرار التفكير طوال الوقت في الأفكار والمشاعر الحزينة المرتبطة بالأحداث السلبية التي مر بها الطالب.

٤- التفكير الكارثي: Catastrophizing أي اعتقاد الطالب في الافكار التي ترتبط بتضخيم الموقف، وتصويره علي أنه كارثه لا يمكن تحملها أو التغلب عليها.

٥- التهوين:Putting into Perspective تجاهل الطالب لخطورة الموقف عند مقارنته مع غيره من الظروف والمواقف الضاغطة، والتقليل من أهمية الأحداث.

ويتضح مما سبق أن هناك استراتيجيات تنظيم معرفي انفعالي سلبية تعوق مواجهة وحل المشكلات تميز ذوي المستويات العالية من الاجترار، والتفكير الكارثي؛ والذين هم أقل قدرة على توليد حلول فعالة للمشكلات، وأقل قدرة على تنظيم الانفعالات واتخاذ القرار، وعلي العكس هناك استراتيجيات تنظيم معرفي انفعالي ذات آثار إيجابية تكيفية مثل استراتيجية

التركيز الإيجابي، وإعادة التقييم والتخطيط لأنهم يستثيروا الانفعالات الايجابية، ويقومون بدورًا مهمًا في مواجهة وحل المشكلات، وعمل تقييم معرفي إيجابي، وهذا ما أشار إليه (هشام الخولي، ٢٠١٨؛ الحسين حسن، ٢٠١٩؛ Karing & Beelmann, 2019). واعتمد البحث الحالي علي استراتيجيات تنظيم معرفي انفعالي الإيجابية لما لها من دور فعال في التنظيم والتخطيط والتركيز والتفاؤل والاقبال علي عملية التعلم وبالتالي زيادة الإنجاز الأكاديمي.

وأشار Murphy (2018) إلي إن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي – خاصة الايجابية منها – لها دور حيوي في تكيف الطالب الايجابي مع الحياة الجامعية؛ وبالتالي لكل الانشطة المتعلقة بالطالب كالتحصيل الدراسي والتوجه الايجابي نحو البيئة الجامعية بصفة عامة.

وهناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومنها بحث هشام الخولي (٢٠١٨) والذي هدف إلي التنبؤ برتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء مكونات المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى طالبات الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالبة بكلية التربية جامعة السويس، واستخدم البحث مقياس السيطرة المعرفية، مقياس المرونة النفسية، مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، وتوصلت نتائج البحث إلي أنه يمكن التنبؤ برتبة السيطرة المعرفية من المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، كما توصلت النتائج إلي نموذج سببي فسر العلاقة بين السيطرة المعرفية والمرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

هدف بحث عبدالسلام هاني، خلدون إبراهيم (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقات السببيّة بين النظريات الضمنية في الانفعال والتنظيم المعرفي الانفعالي وفق استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والسعادة لدي طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وتكوّنت عينة البحث (٣٥٠) طالبا وطالبة، واسْتُخدم البحثِ مقياس التنظيم المعرفي الانفعالي، ومقياس النظريات الضمنية في الانفعال، وقائمة أكسفورد للسّعادة، أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النموذج المقترح والنموذج المثالي نظرا لارتفاع مؤشرات المطابقة، وبالتالي فإن النموذج يفسر العلاقات التي تم اقتراحها وهو يعبر عن النموذج السببي الأمثل لمتغيرات البحث.

وهدف بحث Domaradzka & Fajkowska (2019) إلي التعرف علي العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والقلق والاكتئاب، وتكونت عينة البحث من (٦٣٢) من طلاب الجامعة، واستخدم البحث مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والقلق والاكتئاب، كما توصلت النتائج غلي أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي السلبية غير التكيفية (لوم الذات، لوم الآخرين، التهوين) تتنبأ بالقلق والاكتئاب.

وهدفت دراسة Karing & Beelmann (2019) إلي التعرف علي الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في العلاقة بين اليقظة العقلية والإرهاق الانفعالي وتقبل الدراسة. تم جمع البيانات من عينة (٢٣٦) من الطلاب المعلمين من جامعات مختلفة في ألمانيا و(١١٢) من المعلمين المبتدئين، واستخدمت الدراسة مقياس بين اليقظة العقلية ومقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومقياس الإرهاق الانفعالي ومقياس تقبل الدراسة تم استخدام نماذج تحليل المسار لفحص الارتباطات بين اليقظة العقلية واستراتيجيات التنظيم المعرفي والإرهاق الانفعالي وتقبل الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية وتقبل الدراسة لصالح الطلاب المعلمين، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية، واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ، والإرهاق الانفعالي، وتقبل الدراسة، كما توصلت النتائج أن التوسط الانفعالي، كاستراتيجية تكيفية، توسط جزئيًا في العلاقة بين اليقظة العقلية والإرهاق الانفعالي، في حين أن الاستقالة، كاستراتيجية غير ملائمة، لم تكن وسيطًا مهمًا، كما أشارت النتائج إلى أن برامج الوقاية من الإجهاد التي تعتمد علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية قد تكون تدخلاً واعدًا للطلاب المعلمين وكذلك بداية الصحة العقلية للمعلمين ورفاههم؛ مما يشير إلي الدور الايجابي لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي.

وهدفت دراسة Christoph, Kersten, Sabine & Brocke (2019) إلي التحقق من الارتباطات العصبية والسلوكية بين التنظيم المعرفي الانفعالي والشخصية، وتكونت عينة

الدراسة من (٧٦) فردا، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم المعرفي الانفعالي، ومقياس العوامل الخمسة للشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين التنظيم المعرفي الانفعالي والشخصية.

وهدفت دراسة Ivana & Krista (2020) إلي التعرف علي أثر التدريب علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في حل مشكلات الرياضيات لدي طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) من طلاب المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (٣٠) والأخرى ضابطة وعددهم (٢٧)، واستخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات الرياضية، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي مقياس حل المشكلات الرياضية، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي لدي المجموعة التجريبية علي مقياس حل المشكلات الرياضية لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة Emily, et al. (2020) إلي التعرف أثر التفاعل بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي وضعف الذاكرة العاملة علي التنبؤ بالضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، ومقياس الذاكرة العاملة، ومقياس الضجر، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والذاكرة العاملة وبين الضجر، كما توصلت النتائج إلي امكانية التنبؤ بالضجر الأكاديمي من التنظيم لمعرفي الانفعالي والذاكرة العاملة.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تنقسم إلي تصنيفين هما استراتيجيات تكيفية سلبية وتشمل (لوم الذات، لوم الاخرين، الاجترار، والتفكير الكارثي؛ التهوين)، واستراتيجيات تكيفية ايجابية وتشمل (إعادة التركيز الايجابي، التقبل، إعادة التقييم الايجابي، التخطيط)، كما اتضح من خلال السابقة أن معظم البحوث والدراسات السابقة ركزت في دراستها لاستراتيجيات التنظيم لمعرفي الانفعالي علي دراسة العلاقات أو

الارتباطات أو التنبؤات أو النماذج السببية بين تلك الاستراتيجيات ومتغيرات أخري كالقلق والاكتئاب والسعادة والحكمة والتفاؤل والعمليات المعرفية وغيرها، وهناك ندرة في الدراسات التجريبية – في حدود علم الباحث– والتي قامت ببناء برامج تدريبية أو إرشادية أو علاجية قائمة علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

ثانيا: الضجر الأكاديمي

يمكن تناول الضجر الأكاديمي من خلال ما يلي:

مفهوم الضجر الأكاديمي

عرفته نهلة الشافعي (٢٠١٦) بأنه حالة انفعالية غير سارة تشعر الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الأكاديمي وصعوبة التركيز فيه، ورغبته في الانصراف عنه.

وعرف Eren & Coskun (2016) الضجر الأكاديمي بأنه حالة وجدانية غير سارة تضعف من رغبة المتعلم في الاقبال علي الدراسة لموضوعات محددة، والاحساس بالكسل واللامبالاة والملل عند القيام بأنشطتها ومهامها وتدني دوافعه الذاتية وضعف الاستعداد والمثابرة لإنجاز تلك الانشطة والمهام

وعرف Sharp, et al. (2017) الضجر الأكاديمي بأنه حالة النفسية ناتجة من الملل ونقص الدافعية في الأنشطة الأكاديمية في مجالات المنهج وطرق التدريس والتقويم.

وعرفت جيهان عثمان، نرمين عوني (٢٠١٨) الضجر الأكاديمي بأنه حالة انفعالية سلبية تتصف بالشعور بالملل والضيق وعدم الراحة تصيب الطالب عند أائه أو استمرار أدائه مهمة دراسية.

وعرف Ohanaka & Adeleke (2019) الضجر الأكاديمي بأنه انفعال سلبي يشعر فيه الطالب بالفتور وعدم الرضا أو الحماس فيما يدرس وعدم الاهتمام وصعوبة تركيز انتباهه نتيجة لتواجده في موقف تعليمي لا يحبذه.

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الضجر الأكاديمي انفعال سلبي يدفع المتعلم للقلق والكسل واللامبالاة، وضعف الاستعداد والمثابرة، وضعف التركيز وقلة التفاؤل والسعادة

والمرح أثناء أداء الانشطة والمهام الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس بصورة سلبية علي إنجازه الأكاديمي وعلي علاقته بالآخرين.

أبعاد الضجر:

أشارت تحية عبدالعال (٢٠١٢) إلي أبعاد الضجر فيما يلي:

البُعد النفسي للضجر: أي فقدان التقدير الإيجابي للذات بدرجة تجعلها أكثر عجزا واضطرابًا عن أداء دورها وتخاذلا بشكل إيجابي.

البُعد الاجتماعي للضجر: ويعني حالة تعيشها الذات من العزلة والبعد عن الإحساس بالأنس وانعدام التواصل مع الآخر مما ترتب عليه انعزالها وانفصالها ووقوعها فريسة للضجر.

بُعد الشعور بعدم الرضا: ويعني تدني قدرة الذات على أن تعيش الحياة بطريقة أفضل وأكثر استمتاعا ورضا.

بُعد الاعتيادية والرتابة: ويعني حالة تعيش فيها الذات هدوء وسكون الحياة ورتابتها بدرجة تجعلها مملة وكئيبة تخلو من الإبداع والجاذبية.

ومن خلال الاطلاع علي العديد من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسات (تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ عيد عبد العزيز، ٢٠١٩؛ حسن الحميدي، هيفاء اليوسف، ٢٠١٩؛ Saira, etal., 2019; Bonnie, 2019 ؛ امكن التوصل إلي الابعاد التالية للضجر الأكاديمي:

١- **الدافعية المنخفضة:** وتعني عدم وجود شيء يستحق السعي والاجتهاد والعناء من أجله ويحث الطالب علي النشاط والحيوية من أجل تحقيقه.

٢- **صعوبة إدراك الوقت:** ويعني قصور قدرة الطالب على ملاحقة ما يحدث حوله من أحداث، والقصور في القدرة علي تنظيم الوقت وتوظيفه بما يعود عليه بالنفع.

٣- **الإدراك السلبي لقيمة الدراسة:** ويتعني أن الدراسة الجامعية ليس لها قيمة وليس لها فائدة مقنعة تعود علي الطالب من دراستها.

٤- **قصور الانتباه:** ويعني قصور قدرة الطالب علي التركيز أثناء أداء المهام الأكاديمية سواء أثناء المحاضرات أو الاستذكار وانصراف ذهنه إلي أشياء أخري باستمرار.

النظريات المفسرة للضجر الأكاديمي

اشار كل من Eastwood, Frischen, Fenske & Smilek (2012) إلي النظريات المفسرة للضجر الأكاديمي على النحو كالتالي:

* **النظرية النفسية الديناميكية:** psycho–dynamic theory ترى تلك النظرية أن الطالب المضجر اكاديميا يحتاج إلي القيام بعمل أكثر نشاطا، ولكن هناك قصور في قدرته على تحديد العمل المراد القيام به؛ لذا فهو يحتاج الي العالم الخارجي لحل هذه المشكلة، وأسباب الضجر الأكاديمي عند هذه النظرية هي شعور المتعلم بالضيق لعدم تلبية العالم الخارجي لحاجته إلي حل المشكلة.

* **نظرية الإثارة:** arousal theory والتي ترى بأن المتعلم يصاب بالضجر الأكاديمي نتيجة قصور قدرته على تحقيق القدر الأعلى من الإثارة من خلال تفاعله مع البيئة الجامعية، أي أن البيئة الجامعية المحيطة تقوم بتقديم تحديات للمتعلم لا تتناسب وقدراته.

* **النظرية المعرفية:** cognitive theory والتي تركز على ما يتوقعه المتعلم من البيئة الجامعية المحيطة به كشيء ممل وغير متغير، فهنا البيئة المحيطة لا توفر الأنشطة التي تشعر المتعلم بالرضا الكافي فيصاب بالضجر الأكاديمي.

اسباب الضجر الأكاديمي

بالإضافة إلي ما تم تناوله من اسباب للضجر الأكاديمي من النظريات فقد أشار Leung (2008) إلى أن الضجر الأكاديمي يحدث عندما يوجد وقت فراغ طويل لدي المتعلم، لذلك فإن الضجر الأكاديمي يعد نتيجة محتملة ومنطقية مع وجود للمدركات المتصارعة حول وجود وقت طويل جداً لأشياء قليلة جداً يمكن فعلها. وأشار كل من Tze, et al., 2016; Bonnie, (2019) إلي أن هناك عدة أسباب تؤدي إلي الشعور بالضجر الأكاديمي منها شعور المتعلم أنه ليس لديه ما يفعله، واتباع المعلم لأسلوب روتيني أثناء المحاضرات دون مشاركة الطلاب، وشعور المتعلم أن ما يدرسه لا يحقق أهدافه، والشعور بصعوبة ما يدرس، فضلًا عن تكليف المتعلم بالكتابة وتدوين الملاحظات لفترات طويلة خلال المحاضرات، هذا إلي جانب نظرته التشاؤمية للمستقبل، كما أن الضجر الأكاديمي ينجم عن

رتابة العمل الذي يقوم به المتعلم ووجود عوائق تمنع من تغييره؛ ومن ثم فالضجر هو نتيجة القيام بشيء لا يحبه المتعلم.

وهناك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الضجر الأكاديمي منها بحث مصطفي مظلوم (٢٠١٤) والذي هدف إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما من الذكور وقوامها (١٠) طلاب، والأخرى من الإناث قوامها (١٠) طالبات، واستخدم البحث مقياس الضجر من إعداد الباحث والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضجر لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الذكور، ومتوسطي رتب درجات الإناث على مقياس الضجر وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، وايضا بعد فترة المتابعة.

وهدف بحث Yangyang–Liu (2015) إلي التعرف علي العلاقة بين دوافع الإنجاز والضجر الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (٥٢٠) من طلاب المدارس الثانوية الصينية، واستخدم البحث مقياس دوافع الإنجاز ومقياس الضجر الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانجاز والضجر الأكاديمي وأداء المهام.

وهدفت دراسة Eren & Coskun (2016) التي هدفت التعرف علي العلاقة بين مستويات الضجر الأكاديمي لدى الطلاب، والتعرف على الدور الوسيط لاستراتيجيات التعامل مع الضجر والفضول المعرفي في العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الضجر لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٧) بالمرحلة الثانوية بإحدى المدن التركية. واستخدمت الدراسة مقياس مستويات الضجر واستراتيجيات التعامل معه ومقياس الفضول المعرفي وتم التعرف على مستوياتهم التحصيلية، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستويات الضجر، واستراتيجيات التكيف معه، والفضول المعرفي

والتحصيل، كما توصلت النتائج أيضا إلي أن كل من بعدى الحرمان والفائدة المعرفية بمقياس الفضول المعرفي قد لعبت دورا وسيطا في العلاقة بين مستوى الضجر والتحصيل.

وهدف بحث جيهان عثمان، نرمين عوني (٢٠١٨) إلي الكشف عن بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (٣١١) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم البحث مقياس الضجر الدراسي، ومقياس الطفو الأكاديمي ومقياس العبء المعرفي، ومقياس الرجاء، وتوصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي وكل من والرجاء والتحصيل الدراسي، كما توصلت نتائج البحث إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الضجر الدراسي والعبء المعرفي.

وهدف بحث حسن الحميدي، هيفاء اليوسف (٢٠١٩) الى التعرف على العلاقة بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل، وتكونت عينة البحث من (٢٥٣) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، واستخدم البحث مقياس عادات العقل، ومقياس الضجر الأكاديمي، وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل، كما توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في عادات العقل فيما عدا عادة الاستعداد الدائم للتعلم حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة لصالح الاناث، وايضا توصلت النتائج إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الضجر الأكاديمي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوى التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في عادات العقل والضجر الأكاديمي.

وهدفت دراسة Bonnie (2019) إلي التعرف علي العلاقة بين الضجر وقوة الشخصية بالإنجاز الأكاديمي في مرحلة المراهقة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الضجر، ومقياس الشخصية، ومقياس الانجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الضجر وقوة الشخصية والانجاز الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلي لا يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الضجر وقوة الشخصية.

وهدفت دراسة Brian, et al. (2019) إلي التعرف علي العلاقة بين الضجر الأكاديمي والمنهج الدراسي والانجاز الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس الانجاز، وتوصلت النتائج غلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضجر الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما توصلت نتائج الدراسة أيضًا إلي أن الطلاب الذين هم أكثر عرضة للضجر الأكاديمي هم أيضًا أكثر ميلًا إلى تبني أسلوب تعلم سطحي بدلاً من اتباع اسلوب تعلم عميق.

وهدفت دراسة Ohanaka & Adeleke (2019) إلي دراسة فعالية برنامج تدريبي لإزالة الحساسية المنهجية في الحد الضجر الأكاديمي لدي طلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (٤٦) طالبا وطالبة، والاخري ضابطة وعددهم (٤٥) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الضجر الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج التدريبي في الحد من الملل الأكاديمي. كما توصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية علي مقياس الضجر الأكاديمي.

وهدف بحث Saira et al. (2019) إلي التعرف علي العلاقة بين الضجر الأكاديمي ومناخ التعلم والدافعية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٣٩٩) طالب وطالبة، واستخدم البحث مقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس مناخ التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضجر الأكاديمي ومناخ التعلم والدافعية الأكاديمية، كما توصلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالضجر الأكاديمي من خلال مناخ التعلم والدافعية الأكاديمية.

اتضح من السابق أن الضجر الأكاديمي مشكلة تعاني منها معظم المجتمعات، وهي منتشرة بصورة واضحة داخل المجتمعات الأكاديمية وبصفة خاصة الجامعات، ويرجع ذلك إلي ما تتسم به المرحلة الجامعية من حرية واستقلال في اتخاذ القرار، إلي جانب سيطرت بعض الطرق التقليدية في التدريس حتي الآن علي بعض المقررات الدراسية، وبعض المناهج

من الحشو الزائد. كما اتضح ايضا من خلال السابق أن الدراسات السابقة اهتمت بدراسة العلاقة بين الضجر الأكاديمي ومتغيرات أخري، في حين أن هناك ندرة في الدراسات – خاصة العربية – التي اهتمت ببناء برامج لخفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، وهذا الهدف ما سعي إليه البحث

كما يتضح من خلال السابق أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي أداة مفيدة في تحقيق أهداف الطلبة، وكذلك التعامل مع صعوبات الحياة الأكاديمية والتي منها الضجر الأكاديمي، وقد أوصت العديد من البحوث والدراسات السابقة بضرورة خفض الضجر الأكاديمي، وهذا ما هدف إليه البحث الحالي.

فروض البحث

من خلال الاطلاع علي الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضجر الأكاديمي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضجر الأكاديمي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته طبيعة وأهداف البحث؛ حيث اعتمد البحث على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تعرضت للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج.

مجتمع البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الثانية عام جميع الشعب بكلية التربية جامعة بني سويف خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠، والبالغ عددهم (١٢١٦) طالب وطالبة تراوحت اعمارهم بين (١٩ – إلي ٢١) عام بمتوسط عمري (٢٠,٣) سنة، وانحراف معياري (٢,٣٦).

أ – عينة استطلاعية:

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بني سويف، للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث الحالي.

ب – العينة الأساسية:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها (٤٦٠) طالبًا وطالبة، ثم تم اختيار مرتفعي الضجر الأكاديمي وفقًا للإرباعي الأعلى للدرجات، وبذلك اشتملت عينة البحث الأساسية على (٦٠) من طلاب كلية التربية جامعة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية عددها (٣٠) (١١ ذكور–١٩ إناث) والأخرى ضابطة عددها(٣٠) (١٠ ذكور– ٢٠إناث). في الفرقة الثانية تعليم عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٨٩) وانحراف معياري قدره (٠,٧٤). وقام الباحث بإجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الضجر الأكاديمي على طلاب المجموعتين كما يتضح ذلك من جدول (٧).

أدوات البحث: تم استخدام الادوات التالية

أولا: مقياس الضجر الأكاديمي: إعداد "الباحث" ملحق (٢)

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالضجر الأكاديمي، والاطلاع على العديد من مقاييس الضجر الأكاديمي؛ مثل تحية عبد العال، ٢٠١٢؛ مصطفي مظلوم، ٢٠١٤؛ (Tze et al., 2016; Saira, et al., 2019; Bonnie, 2019 ؛ عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩) تم صياغة مفردات المقياس، وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي كالتالي" أوافق تماما، أوافق إلي حدما، محايد، لا أوافق إلي حدما، لا أوافق تماما " وتأخذ التقديرات التالية وبالترتيب "٥، ٤، ٣، ٢، ١" وتتراوح الدرجة علي المقياس بين ٥٠ درجة إلي ٢٠٠درجة، وتدل الدرجة المرتفعة علي المقياس علي أن المفحوص يعاني من الضجر الأكاديمي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الأكاديمي:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام الأساليب الآتية:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق١)، لإبداء الرأي والحكم علي مفردات المقياس، وأبدي المحكمون موافقتهم عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية، وتم تعديلها.

صدق المحك:

تم التحقق من صدق المحك بحساب صدق المقياس في البحث الحالي عن طريق الاستعانة بمقياس الضجر الأكاديمي إعداد (عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩) كمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩) ومقياس البحث الحالي ٠,٧٦ وهى دالة ومرتفعة وموجبة؛ مما يعني التأكد من صدق المقياس وكذلك مناسبته للاستخدام في البحث الحالي.

صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الفروق بين درجات المفحوصين في الإرباعي الأعلى والأدنى في الأداء على مقياس الضجر الأكاديمي، وهو ما يسمى بصدق المقارنة الطرفية أو الصدق التمييزي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١)

جدول (١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المفحوصين في الإرباعي الأدنى والأعلى لمقياس الضجر الأكاديمي

م	الأبعاد	الإرباعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
١	الدافعية المنخفضة	الأدنى	٨٨	٣٧,٢٩	٧,١٠	٣٠,٦٥
		الأعلى	٨٨	٦٩,٥٤	٦,٦١	
٢	صعوبة إدراك الوقت	الأدنى	٨٨	٢١,٧٩	٣,٧٩	٣٠,٤٨

م	الأبعاد	الإرباعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
		الأعلى	٨٨	٤٧,٥٠	٦,٨٢	
٣	الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	الأدنى	٨٨	١٦,٧٨	٣,٧٩	٢٩,٢٤
		الأعلى	٨٨	٣٧,٦٠	٦,٨٢	
	قصور الانتباه	الأدنى	٨٨	١١,٤٥	٣,٠٣	١١,٦٣
		الأعلى	٨٨	١٧,٧٩	٣,٨١	
	الدرجة الكلية	الأدنى	٨٨	٨٧,٣١	١٠,٠٥	٤٣,١٩
		الأعلى	٨٨	١٧٢,١٧	٩,٤٠	

يتضح من جدول (١) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية تساوي (١,٩٨) عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٣) عند مستوى ثقة ٠,٠١ عند درجة حرية (١٧٤). وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية لصالح الإرباعي الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في الأبعاد الفرعية له، ويؤكد ذلك علي أنَّ المقياس قادرٌ على أن يميز بين درجات بين المستويين الضعيف والقوي، ما يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق مرتفعة.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض، ويوضح ذلك الجدول رقم (٢).

جدول(٢)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي

أبعاد الضجر الأكاديمي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الدافعية المنخفضة	**٠,٨٧
صعوبة إدراك الوقت	**٠,٨٢
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	**٠,٨٤
قصور الانتباه	**٠,٧٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويشير ذلك إلي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات بعد الدافعية المنخفضة، ومفردات بعد صعوبة إدراك الوقت، ومفردات بعد الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، ومفردات بعد قصور الانتباه، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد تتراوح من (٠,٤٦٧ إلى ٠,٧٧٨)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ارتباط مفردات كل بعد من أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي

بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٨**	١١	٠,٦٩٥**	٢١	٠,٦٤٥**	٣١	٠,٦٩٤**
٢	٠,٦٣٨**	١٢	٠,٦٣٠**	٢٢	٠,٦٣٦**	٣٢	٠,٥٥٧**
٣	٠,٤٧٧**	١٣	٠,٥٧٧**	٢٣	٠,٦٧٩**	٣٣	٠,٦٧٠**
٤	٠,٥٨١**	١٤	٠,٦٤٠**	٢٤	٠,٦٤٨**	٣٤	٠,٥٤١**
٥	٠,٦٩٣**	١٥	٠,٧٧٨**	٢٥	٠,٥٩٢**	٣٥	٠,٥٧٤**
٦	٠,٦٨٧**	١٦	٠,٦٦٠**	٢٦	٠,٦٧٠**	٣٦	٠,٥٩٨**
٧	٠,٧٥٠**	١٧	٠,٥٥٦**	٢٧	٠,٦٦٤**	٣٧	٠,٦٨١**
٨	٠,٥٨٧**	١٨	٠,٥٨٠**	٢٨	٠,٦٦١**	٣٨	٠,٥٨٦**
٩	٠,٦١١**	١٩	٠,٦٦٨**	٢٩	٠,٦٩٩**	٣٩	٠,٤٩٦**
١٠	٠,٦٨٢**	٢٠	٠,٧٣٩**	٣٠	٠,٦٣٢**	٤٠	٠,٥٥٦**

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس الضجر الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستويات الدلالة، وكانت معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية تتراوح من (٠,٢٨٤ إلى ٠,٧٢٦)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح ذلك من جدول (٤).

جدول (٤)

ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الضجر الاكاديمي

المفردة	قيمة الارتباط	المفردة	قيمة الارتباط	المفردة	قيمة الارتباط	المفردة	قيمة الارتباط
١	**٠,٦٦٦	١١	**٠,٦٢٣	٢١	**٠,٥٧٥	٣١	**٠,٦٣٢
٢	**٠,٥٨٢	١٢	**٠,٦٨٥	٢٢	**٠,٦٨١	٣٢	**٠,٥٨٢
٣	**٠,٣٢٧	١٣	**٠,٥٤٩	٢٣	**٠,٦٧٦	٣٣	**٠,٥٩٣
٤	**٠,٦٢٥	١٤	**٠,٦٣٧	٢٤	**٠,٥١٥	٣٤	**٠,٦٢٧
٥	**٠,٦٤٠	١٥	**٠,٥٢٦	٢٥	**٠,٦٦٦	٣٥	**٠,٤٩٨
٦	**٠,٥٥٢	١٦	**٠,٥٨٨	٢٦	**٠,٦٤٥	٣٦	**٠,٦٤٠
٧	**٠,٤٣٤	١٧	**٠,٢٨٤	٢٧	**٠,٦٨٨	٣٧	**٠,٢٩٦
٨	**٠,٤٥٥	١٨	**٠,٥٥١	٢٨	**٠,٥٤٩	٣٨	**٠,٣٩٨
٩	**٠,٦١٤	١٩	**٠,٣٥٦	٢٩	**٠,٧٢٦	٣٩	**٠,٥٩٨
١٠	**٠,٦١١	٢٠	**٠,٣٨١	٣٠	**٠,٥٨٦	٤٠	**٠,٣٦٦

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار، ويوضح ذلك الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

معاملات ثبات ابعاد مقياس الضجر الأكاديمي

أبعاد الضجر الأكاديمي	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار
الدافعية المنخفضة	**٠,٨١**	**٠,٨٢**
صعوبة إدراك الوقت	**٠,٧٦**	**٠,٨٠**
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	**٠,٨٠**	**٠,٧٩**
قصور الانتباه	**٠,٧٩**	**٠,٨١**

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات لمقياس الضجر الأكاديمي بطريقة الفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي في صورته النهائية:

يوضح جدول (٦) توزيع المفردات على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي في صورته النهائية؛ حيث تكون المقياس من (٤٠) مفردة في صورته النهائية؛ وموزعين على أربعة أبعاد كما في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

توزيع العبارات علي أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي

البعد	العبارات
الدافعية المنخفضة	من ١ إلي ١٠
صعوبة إدراك الوقت	من ١١ إلي ٢٠
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	من ٢١ إلي ٣٠
قصور الانتباه	من ٣١ إلي ٤٠

ثالثا: البرنامج التدريبي إعداد الباحث (ملحق٣):

الأساس النظري للبرنامج:

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء نموذج Garnefski, et al. (2007) والذي حدد تصنيفين لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي هما استراتيجيات تكيفية سلبية وتشمل (لوم الذات، لوم الاخرين، الاجترار، والتفكير الكارثي؛ التهوين)، واستراتيجيات تكيفية ايجابية وتشمل (إعادة التركيز الايجابي، التقبل، إعادة التقييم الايجابي، التخطيط) وسوف يقتصر بناء البرنامج علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية لما لها من دور ايجابي في زيادة الدافعية والتركيز وتقبل الامور والاحداث السلبية وتنظيم عملية التعلم والإقبال عليها وبالتالي خفض القلق والتوتر والاكتئاب والضجر الأكاديمي.

مصادر اشتقاق البرنامج:

تم إعداد البرنامج في ضوء الاطلاع علي بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي ومناسبته لعينة البحث ومنها دراسات وبحوث سابقة اجنبية مثل: Karing & Beelmann, 2019; Domaradzka & Fajkowska, 2019;

Emily, et al., 2020; Ivana, & Krista, 2020؛ ودراسات وبحوث سابقة عربية مثل (مصطفي مظلوم، ٢٠١٤؛ هشام الخولي، ٢٠١٨؛ عيد عبدالعزيز، ٢٠١٩).

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج التدريبي إلي خفض الضجر الأكاديمي بأبعاده (الدافعية المنخفضة، صعوبة إدراك الوقت، الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، قصور الانتباه) لدي طلاب الفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة بني سويف.

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

الهدف العام للبرنامج هو خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب الفرقة الثانية عام شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة بني سويف وذلك من خلال استخدام بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي " الاستراتيجيات الايجابية التكيفية " وهي (إعادة التركيز، القبول/التقبل، إعادة التقييم الإيجابي، التخطيط).

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف الطلاب على مفهوم التنظيم المعرفي الانفعالي.
- أن يميز الطلاب بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- تدريب الطلاب على كيفية تطبيق استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- أن يتعرف الطلاب على مفهوم استراتيجية إعادة التركيز.
- تنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجية إعادة التركيز.
- تدريب الطلاب علي استخدام استراتيجية إعادة التركيز.
- أن يتعرف الطلاب على مفهوم استراتيجية القبول.
- تنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجية القبول.
- تدريب الطلاب علي استخدام استراتيجية إعادة القبول.
- أن يتعرف الطلاب على مفهوم إعادة التقييم الإيجابي.
- تنمية قدرة الطلاب على استخدام إعادة التقييم الإيجابي.

– تدريب الطلاب علي استخدام استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي.
– أن يتعرف الطلاب على مفهوم استراتيجية التخطيط.
– تنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجية التخطيط.
– تدريب الطلاب علي استخدام استراتيجية التخطيط.

الأسس التي قام عليها البرنامج:

– خصائص النمو المختلفة لدي الطلاب.
– استخدام لغة واضحة وسهلة في التعامل مع الطلاب ومراعاة التسلسل والتتابع في عرض أنشطة البرنامج.
– تناسب زمن كل جلسة مع أهدافها ومحتواها.
– وجود فترات راحة زمنية بين أنشطة البرنامج التدريبي.
– التدرج في تناول جلسات البرنامج من الخبرات المألوفة إلى الخبرات غير المألوفة ومن البسيط إلى الصعب.
– استخدام وسائل تعليمية وفنيات تعمل على تيسير العملية التعليمية وأيضا زيادة التركيز والانتباه.
– مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب أثناء تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

الوسائل المستخدمة:

تم استخدام الوسائل والأدوات التي ساعدت علي تحقيق الهدف من كل نشاط، وتمثلت تلك الوسائل والأدوات في: أنشطة وتدريبات،، وبطاقات ، أقلام بأنواعها، ولوحات ورق مقوى، وسبورة بيضاء، وجهاز حاسب آلي، وجهاز عرض "داتا شو".

الفنيات المستخدمة:

تم استخدام فنيات متعددة ومتنوعة منها التعزيز، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والعمل في مجموعات، والمناقشة والحوار، والملاحظة.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على (٥) من السادة المحكمين ملحق (١) ، لإبداء الملاحظات في البرنامج ومدى مناسبة الجلسات لعينة البحث وذلك من حيث محتوى الجلسات، والأهداف،

ومدى الملائمة بين المحتوى والأهداف، وقد تم إجراء التعديلات وفق ملاحظات السادة المحكمين؛ والتي تمثلت في حذف وتعديل صياغة بعض الأهداف، وإعادة ترتيب بعض الأنشطة، وإضافة فنيات ووسائل جديدة.

التوزيع الزمنى لأنشطة البرنامج:

احتوي البرنامج علي عدد من الجلسات التدريبية وعددهم (١٨) جلسة، وأولى جلسات البرنامج جلسة تمهيدية وينتهى البرنامج بجلسة ختامية، وهذه الجلسات تم توزيعها على ثماني أسابيع، كل اسبوع جلستان، فيما عدا الاسبوع الأول والاسبوع الاخير حيث تم تطبيق ثلاث جلسات في كل منهما، وزمن الجلسة تراوح ما بين(٤٠– ٦٠) دقيقة، وتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

سابعا: الخطوات الإجرائية للبحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة.
٢. إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي في ضوء الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث.
٣. التأكد من صدق وثبات مقياس الضجر الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي على العينة الاستطلاعية.
٤. تقسيم العينة الأساسية للبحث إلى مجموعتين: تجريبية عددها (٣٠) (١١ ذكور–١٩ إناث) وضابطة عددها(٣٠) (١٠ ذكور–٢٠إناث)
٥. التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث في الضجر الأكاديمي.

للتحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الضجر الأكاديمي؛ تم استخدام اختبار (ت) T– test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧)

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الضجر الأكاديمي

ابعاد الضجر الأكاديمي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية المنخفضة	**تجريبية**	٣٠	٤٦,٥٣٣	٢,٣٨٨٧	٠,٦٦٩	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤٦,١٣٣	٢,٠٢٩٧		
صعوبة إدراك الوقت	**تجريبية**	٣٠	٤٥,٢٠٠	١,٦٢٧٤	٠,٠٧٩	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤٥,٢٣٣	١,٦٣٣٣		
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	**تجريبية**	٣٠	٤٥,٣٠٠	١,٦٢٢٠	٠,٣١٧	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤٥,٤٣٣	١,٦٣٣٣		
قصور الانتباه	**تجريبية**	٣٠	٤٥,٢٦٧	٣,٧٨٦٨	٠,١٣٦	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤٥,١٣٣	٣,٨١٢٣		
الدرجة الكلية	**تجريبية**	٣٠	١٨٢,٣٠٠	٤,٣٧١٩	٠,٣٢٧	غير دالة
	ضابطة	٣٠	١٨١,٩٣٣	٤,٣٠٦٦		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع قيم اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في مختلف ابعاد الضجر الأكاديمي غير دالة إحصائياً. وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في ابعاد الضجر الأكاديمي في القياس القبلي.

٦. تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج ثماني اسابيع، بواقع جلستان اسبوعيا فيما عدا الاسبوع الأول والاسبوع الاخير حيث تم تطبيق ثلاث جلسات في كل منهما، وقد تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

٧. تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي التطبيق البعدي.

٨. تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي التطبيق التتبعي علي المجموعة التجريبية.

٩. جمع وتبويب بيانات البحث، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث؛ والتحقق من فروضه.

١٠. مناقشة وتفسير النتائج، وكذلك تقديم توصيات وبحوث مقترحة والتي ترتبط بنتائج البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدم في البحث الحالي الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار صحة كل فرض من الفروض، والتي تمثلت في اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (V22).

حدود البحث: تحددت نتائج البحث الحالي بعينة البحث التي تكونت من (٦٠) من طلاب وطالبات الفرقة الثانية تعليم عام بكلية التربية جامعة بني سويف، كما تحددت بالأدوات، وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

نتائج البحث وتفسيرها:

تم عرض النتائج التي توصل إليها البحث من خلال التحليل الإحصائي للبيانات, ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة مرتبطة بالبحث.

أولاً: نتائج البحث:

تم عرض النتائج التي توصل إليها البحث من خلال التحليل الإحصائي للبيانات, ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة مرتبطة بالبحث ويتضح ذلك من خلال التالي:

الفرض الاول: وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، ويوضح نتائج ذلك الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي

ابعاد الضجر الأكاديمي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية المنخفضة	تجريبية	٣٠	٢٢,٨٣٣	١,٣٩١٧	٤٩,٧٢٥	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤٠,٥٣٣	٢,٢٠٨٧		
صعوبة إدراك الوقت	تجريبية	٣٠	٢١,٤٠٠	١,٦٧٣٣	٥٣,٣٧٠	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤٥,٦٦٧	١,٨٤٤٥		
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	تجريبية	٣٠	٢١,٤٣٣	١,٢٢٢٩	٦٧,٩٥٥	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤٥,٦٣٣	١,٥١٩٦		
قصور الانتباه	تجريبية	٣٠	٢١,٩٠٠	١,٧٠٩٠	٢٩,٣٥١	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	٤٤,٧٦٧	٣,٩١٠١		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٠	٨٧,٥٦٧	٢,٩٤٤١	١٠٢,٠٤٤	٠,٠١
	ضابطة	٣٠	١٧٦,٦٠٠	٤,١٦٥٥		

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى تحقق الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للدافعية المنخفضة = (٤٩,٧٢٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) لصعوبة إدراك الوقت = (٥٣,٣٧٠) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للإدراك السلبي لقيمة الدراسة = (٦٧,٩٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لقصور الانتباه = (٢٩,٣٥١) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

الفرض الثاني: وينص على أنه " توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضجر الأكاديمي." وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الضجر الأكاديمي

ابعاد الضجر الأكاديمي	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية المنخفضة	قبلي	٤٦,١٣	٢٣,٣٠٠	٢,٦٥٤	٤٨,٠٨٢	٠,٠١
	بعدي	٢٢,٨٣				
صعوبة إدراك الوقت	قبلي	٤٥,٢٣	٢٣,٨٣٣	٢,٠٦٩	٦٣,٠٨٧	٠,٠١
	بعدي	٢١,٤٠				
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	قبلي	٤٥,٤٣	٢٤,٠٠٠	٢,١٠١	٦٢,٥٧٠	٠,٠١
	بعدي	٢١,٤٣				
قصور الانتباه	قبلي	٤٥,١٣	٢٣,٨٣٣	٤,٤٩٣	٢٨,٣٢٤	٠,٠١
	بعدي	٢١,٩٠				
الدرجة الكلية	قبلي	١٨١,٩٣	٩٤,٣٦٧	٥,٢٣٦	٩٨,٧٢٠	٠,٠١
	بعدي	٨٧,٥٧				

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس الضجر الأكاديمي (الدافعية المنخفضة، صعوبة إدراك الوقت، الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، قصور الانتباه، الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للدافعية المنخفضة = (٤٨,٠٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) لصعوبة إدراك الوقت = (٦٣,٠٨٧) وهي قيمة دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للإدراك السلبي لقيمة الدراسة = (٦٢,٥٧٠) وهي قيمة دالة

إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لقصور الانتباه = (٢٨,٣٢٤) وهي قيمة دالة إحصائيا، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

الفرض الثالث: وينص أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للضجر الأكاديمي" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، ويوضح نتائج ذلك الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للضجر الأكاديمي

ابعاد الضجر الأكاديمي	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية المنخفضة	بعدى	٢٢,٨٣	٠,١٠٠	١,٩٧١	٠,٢٧٨	غير دالة
	تتبعي	٢٢,٧٣				
صعوبة إدراك الوقت	بعدى	٢١,٤٠	٠,٣٣٣	١,٧٤٩	١,٠٤٤	غير دالة
	تتبعي	٢١,٧٣				
الإدراك السلبي لقيمة الدراسة	بعدى	٢١,٤٣	٠,٦٦٧	٢,١٣٩	١,٧٠٧	غير دالة
	تتبعي	٢٢,١٠				
قصور الانتباه	بعدى	٢١,٩٠	٠,١٣٣	٢,٢٠٩	٠,٣٣١	غير دالة
	تتبعي	٢٢,٠٣				
الدرجة الكلية	بعدى	٨٧,٥٦	١,٠٤٣	٤,٤٥٣	١,٢٧١	غير دالة
	تتبعي	٨٨,٦٠				

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للضجر الأكاديمي. وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثالث من بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن قيمة (ت) للدافعية المنخفضة = (٠,٢٧٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت) لصعوبة إدراك الوقت = (١,٠٤٤)

وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقيمة (ت) للإدراك السلبي لقيمة الدراسة = (١,٧٠٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما تبين أن قيمة (ت) لقصور الانتباه = (٠,٣٣١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا, كما يبين الجدول أن جميع قيم (ت) المحسوبة غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ثانيا: مناقشة نتائج

بينت نتائج الفروض السابقة فعالية البرنامج التدريبي في خفض الضجر الأكاديمي (الدافعية المنخفضة، صعوبة إدراك الوقت، الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، قصور الانتباه) لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للضجر الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسيين القبلي والبعدي للضجر الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، كما كانت جميعها من النوع القوي، حيث انخفضت قيم متوسطات الضجر الأكاديمي (الدافعية المنخفضة، صعوبة إدراك الوقت، الإدراك السلبي لقيمة الدراسة، قصور الانتباه) لدى طلاب المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي والتي ظهرت عدم وجود فروق دالة بين القياسيين البعدي والتتبعي للضجر الأكاديمي بعد مرور ثماني أسابيع من تطبيق البرنامج.

وفيما يلى تفسير نتائج فروض البحث الذى هدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم علي بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية.

فقد أسفرت نتائج الفرض الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠١) علي مقياس الضجر الأكاديمي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان متوسطي درجات المجموعة الضابطة علي مقياس الضجر الأكاديمي أكبر بصورة دالة إحصائياً من متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ويرجع ذلك التحسن لدى المجموعة التجريبية في الضجر الأكاديمي إلى أن البرنامج التدريبي والذي تتضمن أنشطة متنوعة ومتعددة ساهم في خفض الضجر الأكاديمي.

وهذا يدل على أثر البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي " الاستراتيجيات الايجابية التكيفية " وهي (إعادة التركيز، القبول/التقبل، إعادة التقييم الإيجابي، التخطيط)، في خفض الضجر الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بخلاف المجموعة الضابطة التي لم تُظهر أي انخفاض في الضجر الأكاديمي لديهم؛ لأنَّهم لم يتعرضوا لنفس الأنشطة والخبرات التي تعرض لها المجموعة التجريبية.

حيث تم الحرص في جلسات البرنامج على إتاحة جو من التفهم والتقبل والدفء والوضوح والثقة والمرونة والاحترام المتبادل بين الباحث وبين الطلاب والطالبات في جلسات البرنامج كل ذلك ساعد علي إحداث تغيير إيجابي كان له أثر واضح في خفض الضجر الأكاديمي. كما أتاح البرنامج التدريبي لأفراد المجموعة التجريبية اكتساب مهارات عديدة مثل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وإعادة التقييم الايجابي للمواقف والاحداث، والتي حققت لهم الشعور بالسعادة, والرضا عن الحياة، والاهتمام والحب والأمن, والتقدير الإيجابي من الآخرين, مما ساهم في تخفيف الضجر الأكاديمي لديهم.

ومن خلال استراتيجية إعادة التقييم الايجابي وهي تشير إلي الافكار المرتبطة بالمعني الايجابي للموقف أو الحدث، تمكن طلاب المجموعة التجريبية من تعديل وتغيير التفكير في الجوانب السلبية للموقف إلي التفكير في الجوانب الايجابية، مما يزيد من دافعيتهم وحماسهم في اتمام المهام والانشطة الأكاديمية، والاقبال علي عملية التعلم بصدر رحب وتفاؤل وحيوية ونشاط.

وساعدت استراتيجية التخطيط طلاب المجموعة التجريبية علي التفكير في الخطوات التي يجب اتخاذها عند التعامل مع أي حدث يقومون به، أو أي انفعالات سلبية يتعرضون لها خلال المواقف التعليمية، ومن ثم تعديل وتحويل تلك الانفعالات من السلبية كالضجر والقلق والغضب إلي المرح والتفاؤل والسعادة.

كما أن استراتيجية إعادة التركيز وهي عملية تنشيط انفعالي تضمنت تغيير للأفكار وتحويل للانفعالات من الانفعالات السلبية مثل القلق والضيق والضجر واللامبالاة والكسل والخمول إلي الانفعالات الايجابية مثل التفاؤل والمرح والنشاط والحيوية خلال مواقف التعلم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات وبحوث سابقة مثل (Evers, et al., 2010; Evans,2014; Crockett, et al., 2015; Tze, et al., 2016; Cojocariu & Nechita, 2018; Bonnie, 2019; والتي كشفت عن أن التدريب على استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي – الايجابية – أثر بشكل مباشر وايجابي في الضجر الأكاديمي لدي الطلاب، مما أدي إلي خفض شعورهم بالقلق والاكتئاب والمشاعر السالبة، كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتميزون باستراتيجيات تنظيم معرفي ايجابية لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم وتعبيرات وجوههم عند رؤية أي مثير انفعالي، ومواجهة الأفكار السلبية بشكل دافعي وفعال.

ومن جانب آخر وفي ضوء نماذج(2014) Gross فإن الطلبة ذوي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية الايجابية يتمكنوا من إجراء عدد من العمليات المعرفية عندما يواجهون أحداث ومواقف سالبة في حياتهم الجامعية والعامة متمثلة في الاختيار، وتعديل وتغيير المواقف المزعجة، وتحويل الانتباه إلى نشاط آخر بديل للتخفيف من حدة الانفعالات السالبة، وتغيير أسلوب التفكير من أجل تغيير دلالة الموقف الانفعالية، وتعديل الاستجابة لتجنب الشعور بالانفعال السلبي وتعديل خبرة الانفعال، وكل هذه العمليات العقلية من تعديل وتحويل للانتباه وتغيير أسلوب التفكير تتشارك مع نفس العمليات العقلية التي يعمل في ضوئها البرنامج القائم علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي التكيفية الايجابية بما ييسر الانتقال الإيجابي لأثر التدريب إلى تحسين قدرة الطلبة وخفض الضجر الأكاديمي. ويتفق ذلك ونتائج بحث Karing & Beelmann (2019) والتي توصلت إلي وجود أثر ايجابي لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي.

وكذلك ساهم البرنامج التدريبي في زيادة وعي طلاب وطالبات المجموعة التجريبية بأهمية نشاط وقت الفراغ ودوره في تفريغ التوتر والقلق، والاستمتاع بالحياة, والتفاعل الاجتماعي, وتعلم مهارات جديدة. ويتفق ذلك ونتائج (Yangyang, 2015) . كما ساهم ايضا في زيادة وعي أفراد المجموعة التجريبية بأهمية الوقت وضرورة التخطيط له وتنظيمه باعتباره عامل ضروي لتحقيق الأهداف. وأهمية تركيز الانتباه على المثير أو الموضوع محل

الاهتمام وجعله في بؤرة الشعور، وعدم الانتباه للمثيرات الاخري أو جعلها في هامش الشعور؛ مما كان له الأثر الإيجابي في تخفيف الضجر الأكاديمي لديهم. ويتفق ذلك ونتائج (Verzeletti, et al., 2016; Sharp, et al., 2017).

بالإضافة إلى ذلك، فإن خفض الضجر الأكاديمي لدي المجموعة التجريبية ترتب عليه التقييم الإيجابي المحايد للمثيرات الانفعالية، وذلك من خلال توليد أفكار هادئة منطقية والتفاعل مع المثيرات والانفعالات الساخنة بشكل إيجابي ومتزن من خلال استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الإيجابية مثل إعادة التركيز والتخطيط والتقييم الإيجابي، لأن التحكم في المصادر المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي ساعد علي التحكم في الأمزجة والانفعالات، بالإضافة إلى كف المعلومات الانفعالية السالبة التي لا ترتبط بالموقف، والتي تؤدي إلي الاجترار ولوم الذات والآخرين والمزاج السلبي، والتغلب علي المشكلات، وبالتالي تحسين القدرة على التركيز في المعلومات المرتبطة بالمهمة وتحسين الانجاز الأكاديمي. واتفق ذلك ونتائج Ivana & Krista (2020) والتي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي علي مقياس حل المشكلات.

وقد ساعدت استراتيجية إعادة التقييم الايجابي طلاب المجموعة التجريبية علي تغيير طريقة تعاملهم مع الاحداث والمواقف الضاغطة للتقليل من تأثيرها الانفعالي السلبي علي طريقة تعاملهم وتفاعلهم مع الاخرين أثناء العملية التعليمية، وقد أكد (Gross & John, 2003) علي دور استراتيجية إعادة التقييم الايجابي في التعامل مع المواقف الضاغطة.

كما سهمت استراتيجيات إعادة التركيز والتخطيط، وإعادة التقييم الايجابي علي خفض القلق والاكتئاب والتوتر لدي طلاب المجموعة التجريبية، مما نعكس بصورة ايجابية علي تفاؤلهم وتعاونهم مع الاخرين وتركيزهم أثناء عملية التعلم وبالتالي تحصيلهم الأكاديمي واتفق ذلك مع ما توصل إليه (Omran, 2017).

وتوصلت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الضجر

الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي. حيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أقل بصورة دالة إحصائياً من متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج، ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويرجع ذلك إلي أن البرنامج التدريبي عبر جلساته ساعد أفراد المجموعة التجريبية على تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تجعلهم يقعون فريسة للضجر الأكاديمي واستبدالها بأفكار ومعتقدات صحيحة وإيجابية وتبني فلسفة جديدة للحياة, فتغيير وتعديل تلك الأفكار والمعتقدات ساعد على تخفيف الضجر الأكاديمي لديهم.

علاوة على ذلك فإن الإحساس بمعني الحياة الجامعية الأكاديمية لدي أفراد المجموعة التجريبية زاد من دافعيتهم لمواصلة الكفاح, والتغلب على المشكلات, وما يواجههم من صعوبات تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها, مما أدي إلى جعل حياتهم أكثر تشويقا ومتعة وجاذبية. واتفق ذلك ونتائج (مصطفي مظلوم، ٢٠١٤).

واتفق ذلك مع نتائج بحث Nelis & Hansenne (2015) والتي توصلت إلي أن التنظيم المعرفي الانفعالي الجيد من قبل المتعلم ساعده في تحديد الاستجابات السلوكية المحددة وفي زيادة الدقة والسرعة في عمليات اتخاذ القرار. ونتائج بحث Emily, et al.(2020) والتي أكدت ايضا علي دور استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لحماية المتعلمين من العديد الانفعالات السلبية كالقلق والتوتر والاكتئاب والضجر. وهذا ما أشار إليه ايضا عادل المنشاوي (٢٠١٥).

كما ساهم البرنامج التدريبي في مساعدة افراد المجموعة التجريبية في التغلب علي المشكلات التي تواجههم، مما ترتب عليه خفض الضجر الأكاديمي لديهم، وبالتالي إقبالهم علي التعلم بشكل ايجابي وأكثر فعالية، وكبت المشاعر والمشاعر السلبية التي تحول بينهم وبين التركيز خلاب العملية التعليمية، واتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج Ivana & Krista (2020) والتي توصلت إلي فعالية التدريب علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض المشكلات الرياضية لدي المجوعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلي وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين القياسيين القبلي والبعدي لدي المجموعة التجريبية علي مقياس حل المشكلات الرياضية لصالح القياس البعدي.

كما أن استراتيجيتي اعادة التقييم الايجابي والتقبل قد ساعدت كلا منهما طلبة المجموعة التجريبية علي فهم الموقف الانفعالي في الأحداث والمواقف الضاغطة عن طريق تخفيض الاستثارة الانفعالية، وإعادة النظر بالأحداث والمواقف الضاغطة وإدراكها من وجهة نظر مختلفة، لذلك نجدهم يتسمون بانفعالات إيجابية أكثر، وانفعالات سلبية أقل، ويتمتعون بصحة نفسية أكثر. إضافة إلى ذلك، فإن استراتيجيتي إعادة التركيز والتخطيط قد ساهم كلا منهما في خفض الانفعالية السلبية، كالقلق والانسحاب والغضب والضجر الأكاديمي من ناحية، ومن ناحية أخري ساهمت في تعزيز التفاعل الاجتماعي والمشاركة النشطة في الانفعالات الايجابية والسلبية بين الطلاب وبعضهم البعض، ودعمت بصورة أكثر الانفعالات الايجابية كالتفاؤل والسعادة والمرح، كل ذلك ساعد بدرجة قوية علي خفض الضجر الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي كما بينت دراسات(Dennis, 2007; Mihalca. & Tarnavska, 2013)

وتوصلت نتائج البحث في فرضها الثالث إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى علي مقياس الضجر الأكاديمي، وذلك أكد على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومن هنا يكون البرنامج التدريبي حقق الهدف الأساسي له وهو خفض الضجر الأكاديمي. واتفقت نتائج الفرض الثالث مع نتائج (Lazard, 2007; Crockett, et al., 2015; Tze, et al., 2016; Cojocariu & Nechita, 2018; Bonnie, 2019).

ويرجع عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الضجر الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية إلى فنيات وأنشطة وجلسات البرنامج التدريبي وأيضا الواجبات المنزلية التي أسهمت بشكلٍ كبيرٍ في استمرار أثر التدريب إلى ما بعد انتهاء جلسات البرنامج وخلال فترة المتابعة التي أتاحت للمجموعة التجريبية فرصة الممارسة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي " الاستراتيجيات الايجابية التكيفية "وهي (إعادة التركيز، القبول/التقبل، إعادة التقييم

الإيجابي، التخطيط)، خارج بيئة التدريب، التي أدت إلى تثبيت تلك الاستراتيجيات، الأمر الَّذي أدى إلى استمرار خفض حدة الضجر الأكاديمي بعد مرور فترة زمنية من انتهاء البرنامج، كما تعزي استمرارية فاعلية البرنامج في خفض الضجر الأكاديمي إلى الدافعية والرغبة والمشاركة والتفاؤل والإيجابية من جانب المجموعة التجريبية، كما أنَّ الطلاب استمتعوا بالتدريب؛ حيث ظهر ذلك في اهتمامهم ومواظبتهم على حضور جلسات البرنامج التدريبية ومثابرتهم وزيادة دافعيتهم، وإحساس المفحوصين بتقدمهم، وكلما تقدموا في جلسات البرنامج زاد حماسهم وحرصهم على المواظبة والتدريب.

ونستخلص مما سبق، أنَّه يجب تدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي " الاستراتيجيات الايجابية التكيفية " وهي (إعادة التركيز، القبول/التقبل، إعادة التقييم الإيجابي، التخطيط)، وتشجيعهم على ممارستها؛ إذ أَشارت نتائج البحث إلى تأثيرها في خفض الضجر الأكاديمي؛ وذلك لأنَّ البرنامج ساهم في زيادة تركيز ورغبة الطلاب في القيام بالمهام والانشطة الأكاديمية، واستبدال اليأس والضجر بالتفاؤل والأمل، وأن يصبح الطالب فاعلاً بدلاً من أن يكون اتكاليًا غير مبالي لما يحدث حوله، ورفع مستوى المعرفة والمهارات اللازمة، من خلال إعادة التركيز، القبول/التقبل، إعادة التقييم الإيجابي، التخطيط ، ومحاولة التعرف على نقاط القوة وتنميتها، ومحاولة الحد من القلق والضجر عن طريق تقوية الإرادة والثقة بالنفس، وتعزيز دور إعادة التركيز جيدا والتخطيط في القيام بالمهام والتكليفات، والتخطيط لتنفيذ التكليفات والمهام في الموعد المحدد، وتخصيص وقت أطول للاستذكار والدراسة بتركيز وفعالية، وتعزيز الشعور بالقدرة على التغلب على المشكلات؛ من خلال التقبل وإعادة التقييم الايجابي للأمور، ومحاولة التغلب على الشعور باليأس حتى في حالة الفشل؛ مما ساعد في تقليل مشاعر الضجر الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- تدريب الطلاب علي استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية في مواجهة الاحداث والمواقف الضاغطة والانفعالات السلبية.

٢- عقد ورش عمل للتربويين واعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات لتعريفهم وتدريبهم علي استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية.

٣- تهيئة المواقف التدريسية التي تتيح للطلاب ممارسة استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية.

٤- العمل على تدعيم النظرة الإيجابية والحد من النظرة السلبية للمستقبل لدى طلاب الجامعة.

٥- أن تتضمن ساعات الإرشاد الأكاديمي والساعات المكتبية تدخلات إرشادية للحد من الضجر الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة كالتالي:

١. دراسة الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

٢. دراسة الفروق في استراتيجيات استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطئ التعلم.

٣. دراسة الفروق في الضجر الأكاديمي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطئ التعلم.

٤. برنامج تدريبي قائم استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية في تحسين التحصيل الدراسي لدي الطلاب بطيء التعلم.

٥. برنامج تدريبي قائم استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية في خفض الضجر الأكاديمي لدي الطلاب في مراحل تعليمية أخري.

٦. برنامج تدريبي قائم استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي الايجابية في خفض الضجر الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية

حسن عبدالله الحميدي، هيفاء علي اليوسف (٢٠١٩). العلاقة بين الضجر الأكاديمي وعادات العقل لدي طلبة جامعة الكويت. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨ (٢)، ١٨١- ٢٠٠.

تحية محمد عبدالعال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعني الحياة لدي طلاب الجامعة)دراسة في سيكولوجية المضجر. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٩٢ (٣)، ٤٣٣- ٥٢١.

جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ٥(٩١)، ٣٥٣- ٤٢٤.

الحسين حسن محمد (٢٠١٩). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١١)، ٧١- ١١٦.

عادل محمود المنشاوي (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، ٢٥ (٤)، ٥٥ – ١٤١.

عبدالسلام هاني عبدالرحمن، خلدون ابراهيم الدبابي (٢٠١٩). النمذجة السببية للعلاقات بين النظريات الضمنية في الانفعال والتنظيم المعرفي الانفعالي وفق استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والسعادة لدي طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٣ (٣)، ٥٣٨- ٥٥٧.

عبدالله محمد الخولي (٢٠١٥). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومعتقدات دمج الفكر والكمالية كمنبئات باضطراب التشوه الجسمي لدي عينة من المراهقين، *مجلة كلية التربية*، جامعة اسيوط، ٣١ (٤)، ١-٨٧.

عيد محمد عبدالعزيز (٢٠١٩). تنمية الجدل العلمي وخفض الضجر من دراسة العلوم لدي طلاب المرحلة الاعدادية باستخدام استراتيجية الابعاد الستة، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (١١)، ٢- ٣٨.

لؤي خزعل جبر (١٠١٩). التنظيم المعرفي الانفعالي والتفاؤل والسعادة والحكمة. *مجلة الآداب، كلية التربية الاساسية*، جامعة المثني، (١٣١)، ٢٧٩- ٣٠٢.

مصطفي علي مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٢)، ٢٢٣- ٢٤٤٦.

نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥- ٤١٤.

هشام عبدالحميد الخولي (٢٠١٨). نموذج سببي لمنبئات رتب قوة السيطرة المعرفية في ضوء المرونة النفسية واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٨ (٢), ١– ٥٦.

ثانيا: المراجع الاجنبية

Al-badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University,10(4),680-686.

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.

Altay, E., & Hamit, C. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance , *the Journal of Educational Research*, 109 (6),23- 29, http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.999364.

Ashkin, L. (2010). *The college freshman lived experience of boredom: a phenomenological study* .a dissertation presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Capella University.

Beadru, R. (2011). *Motivation education: theory, research, and applications.* NY: Merrill, Prentice-Hall International .

Boden, T., & Thompson, R. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion*, 15(3), 399-410.

Bonnie, L. (2019). Boredom proneness and character strengths related to academic achievement in adolescence. , a thesis of Doctor of Educational Psychology Lincoln Memorial University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2019. 27543288

Brian, H., Russell, K., & John G. (2019). The Relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *The educational and developmental psychologist*, 36(2), 41-50. DOI: https://doi.org/10.1017/edp.2019.11.

Brummer, L., Stopa, L., & Bucks, R. (2014). The influence of age on emotion regulation strategies and psychological distress. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 42(6), 668-681.

Butt, M., Sanam, F., & Gulzar, S. (2013). Cognitive emotional regulation strategies and forgiveness. *Journal of Contemporary Research in Business*, (12) 4, 769 – 792.

Christoph, S., Kersten, D., Sabine, S., & Brocke, B. (2019). Cognitive emotion regulation and personality: an analysis of individual differences in the

neural and behavioral correlates of successful reappraisal. *Personality Neuroscience*, 2 (11), 9-15. DOI: https://doi.org/10.1017/pen.2019.11

Cojocariu, V., & Nechita, Z. (2018). On programmer for stimulating the elementary pupils emotional intelligence through the educational process. *Teachers for The knowledge Society*, 11, 261- 265.

Crockett, A. C., Myhre, S. K., & Rokke, P. D. (2015). Boredom proneness and emotion regulation strategies predict emotional eating. *Journal of Health Psychology*, 20(5), 670–680.

Dennis, Tracy. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation Emot*ion, 31, 200–207.

Domaradzka, E., & Fajkowska, M. (2019). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality. *front psychol*, 9 (8) 5- 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00856.

Emily, L., Tanya, S., & Abby, B. (2020). Emotion regulation strategies and impaired working memory interact to predict boredom. department of psychology, Bowling Green State University, 223 *Psychology Building, Bowling Green*, OH, 43403, USA.

Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: defining academic boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*,7(5), 482-495.

Eren, A., & Coskun, H. (2016) students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *the Journal of Educational Research*, 109 (6), 574-588.

Evans, D. (2014). Self-regulation in older adults: the prioritization of emotion regulation. U.S.A. from cognitive training. *Clinical Psychological Science*, 3, 574–592.

Evers, C., Stok, F., Ridder, D., & Denise, D. (2010). Feeding your feelings: emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792–804.

Garnefski, N., Van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality* ,16,403-420.

Garnefski, N., Rieffe , C., Jellesma , F., Terwogt , M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children the development of an instrument. European Child & Adolescent Psychiatry, 16(1), 1-9.

Gray, R. (2004). Integration of emotion and cognitive control. *Current Directions in Psychological Science,* 13(2), 46-48.

Gross, J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 2, 3-20.

Gross, J., & John, P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

Gyurak, A., Gross, J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: *a dual-process framework. Cognition and Emotion,* 25(3), 400-412.

Ivana, D., & Krista, R . (2020). Cognitive emotional strategy training (CEST) intervention for elementary students during mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology,* Muis PII: S0361-476X(20)30044-8.

Jarukasemthawee, S.(2015). Putting buddhist understanding back into mindfulness training. *Doctoral Dissertation*,, The University Of Queensland.

Karing , C., Beelmann, A. (2019). Cognitive emotional regulation strategies: potential mediators in the relationship between mindfulness, emotional exhaustion, and satisfaction. *Mindfulness,* 10, 459–468.

Kuo, J. R., Fitzpatrick, S., Metcalfe, R. K., & McMain, S. (2016). A multi-method laboratory investigation of emotional reactivity and emotion regulation abilities in borderline personality disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 50, 52-60.

Lazard, C. (2007). Emotion knowledge as predictor of social and behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12, 18- 23.

Leung, L. (2008). Leisure boredom, sensation seeking, self-esteem, and addiction: Symptoms and patterns of cell phone use. *Mediated Interpersonal Communication*. New York: Routledge, 359–381.

Mihalca, A., & Tarnavska, Y. (2013). Cognitive emotion regulation strategies and social functioning in adolescents. *Social and Behavioral Sciences.* ,82, 574 – 579.

Murphy, R. (2018). Identifying the role of emotion regulation strategies in predicting school adjustment in late childhood and adolescence. *a thesis of Doctor of Educational Psychology*, University of Southampton, UN.

Nelis, D., & Hansenne, M. (2011). Measuring individual differences in emotion regulation : the emotion regulation profile- revised (ERP-R) . *Psychologica Belgic* ,51(1), 49-91.

Ohanaka, B., & Adeleke, I. (2019). Efficacy of systematic desensitization Therapy on academic boredom among adolescents in edo state secondary schools. *Journal of Educational and Social Research*, 9, (2), 83- 89.

Omran, M. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety. *Open Journal of psychiatry*, 1 (3), 106-109.https://doi. 10.4236/ojpsych.2017.130315.

Pekrun, R., Hall, C., Goetz, T., & Perry, P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710.

Pekrun, R., Garcia, L. (2014). *International Handbook Of Emotions In Education*. California: Routledge.

Saira, K., Rayna, S., Saba, Z., & Sonia, T. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34, (3), 621-638. https://doi.org/10.33824/PJPR.2019.34.3.34.

Sharp, G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: a mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41 (5), 657-677

Tze, V., Daniels, L. & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 82 (1) 110-144.

Verzeletti, C., Zammuner, V., Galli, C., & Agnoli, S. (2016). Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, *3*(1) 18-26.

Yangyang-Liu, C. (2015). International note: The relationship between achievement goals and academic-related boredom , *Journal of Adolescence*, 41, 45-51. http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.001.

Nardacci, C. (2016). How do first year college students experience a self-regulated learning intervention in composition course, a dissertation to the graduated faculty of George mason university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of art, community college education, New York.