(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف

إعداد

أ/ ماجد محمد عثمان عيسى
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد (المشارك)
كلية التربية للبنين بأسيوط – جامعة الأزهر
كلية الآداب – جامعة الطائف

المجلة التربوية. العدد الثانى والستون . يونيه ٢٠١٩م

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

الملخص: هدف البحث إلى التحقق من فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (١٩) طالبًا بكلية التصاميم والفنون التطبيقية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى (١٠) طلاب بالمجموعة التجريبية، والثانية (٩) طلاب بالمجموعة الضابطة، وأعد الباحث مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي، والجلسات التدريبية القائمة على بعض استراتيجيات تناول الاختبار، وحصل طلاب المجموعة التجريبية على (١٨) جلسة (٤ إعلامية – ١٤ تنفيذية) على بعض استراتيجيات تناول الاختبار، وبعد انتهاء التدريب تم تطبيق مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي، وتم إعادة التطبيق بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختباري مان ويتنى، ويلكوكسون، وتوصلت نتائج البحث إلى تحسين مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للتدريب إلى القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

الكلمات المفتاحية: تناول الاختبار – التنظيم الانفعالي المعرفي – الضجر الأكاديمي.

Title: The test-taking strategies training on cognitive emotional regulation and academic boredom among students at Taif University.

Abstract : The study aimed to investigate the effectiveness of test-taking training on cognitive emotional regulation and academic boredom among students at Taif University. The sample consisted of (19) student in faculty of designs and applied arts at Taif University. The sample was divided randomly into two groups. The first one was the experimental group which encompassed (10) student. The second was the control group that included (9) student. The experimental group received (18) sessions (4 informatics – 14 executive) where the experimental group was given three sessions per a week. Then, at the end of the training sessions, the experimental and control groups was given the cognitive emotional regulation and academic boredom as a posttests to identify the differences. Following-up test within a month was measured for the group. To statistically analyze the date, Mann–Whitney U test as well as Wilcoxon signed-rank test were used. The results revealed that there were statistically significant differences in the mean ranks between the experimental group and the control group in the posttests on both cognitive emotional regulation and academic boredom scales in favor of the experimental group, and continuity of the positive impact of training during following up test in experimental group students after a month of posttests .The results were interpreted by the theoretical framework and the results of previous studies.

Key words: Test-Taking - Cognitive Emotional Regulation – Academic Boredom

مقدمة :

تؤثر الاختبارات الجامعية في حياة الطلاب بدرجة كبيرة فهي تقيس القدرة على التعلم، ويترتب على نتائجها انتقال الطالب من فرقة إلى فرقة أعلى، لذا فهناك حرص من الجامعة وأولياء الأمور والطلاب على أن يتم أداء الاختبارات بشكل جيد، ويتوقف ذلك على إتقان المتعلم لاستراتيجيات تناول الاختبار Test Taking، ومتغيرات أخرى كثيرة مثل الذكاء وإتقان المادة الدراسية وغيرها.

ويرى كل من Hong, Sas and Sas (2006,144) أن تقديم تعليمات عن استراتيجيات تناول الاختبار من شأنه أن يساعد على خفض مستوى الخوف والقلق المصاحب للاختبار، ويؤدي إلى أداءً أفضل في الاختبارات، وبالتالي يتحسن التحصيل الأكاديمي. ويذكر Dodeen (2008,409) أن استراتيجيات تناول الاختبارات هي قدرات معرفية تساعد الطلاب على اجتياز الاختبار بطريقة مناسبة وتتيح لهم معرفة ما يجب القيام به قبل وأثناء وبعد الاختبار. ويشير كل من Kettler, Braden and Beddow (2011, 147) إلى أن التدريب على تناول الاختبار يجب أن يتضمن توضيحًا لكيفية الإجابة عن جميع أنواع الأسئلة التي سترد في الاختبار الفعلي بشكل صحيح، ليتمكنوا من إظهار درجة إتقانهم للمقررات. ويرى كل من Banks and Eaton (2014,207) أن الطلاب الذين يفتقرون إلى الاستراتيجيات المناسبة لتناول الاختبار يكون مستواهم الدراسي منخفضًا بالمقارنة بأقرانهم الذين يمتلكون تلك المهارات، وأن أفضل الطلاب هم الذين يمتلكون معلومات ومهارات تتجاوز المحتوى العلمي الذي يتم الاختبار به، مثل فهم الأهداف وكيفية حل أسئلة الاختبار بشكل جيد، وتلك المهارات تساعد الطلاب على تذكر المعلومات، وتجعلهم نشطاء خلال الاختبارات وغير سلبيين . ويضيف كل من Rios, Guo, Mao and Liu (2017,74) أن الدافعية المنخفضة لتناول الاختبار تؤدي إلى انخفاض توقع النجاح لدى المتعلم.

ويذكر كل من Schutz and Davis (2000,243) أن توافر معلومات لدى الطلاب عن خصائص المهمة الاختبارية يوفر لهم فرصًا متعددة للأداء الجيد، في حين أن نقص المعلومات يجعل هناك المزيد من الغموض عن كيفية الأداء ويزيد من الشعور بالقلق، وتصبح لديهم مشكلة تتعلق بعدم وضوح الأهداف التي هي مهمة للتنظيم الانفعالي المعرفي Cognitive Emotional Regulation لأنها توفر نقطة البداية خلال عملية التقييم.

ويرى كل من Schutz, Distefano, Benson and Davis (2002, 253) أن الطلاب بحاجة إلى التنظيم الانفعالي المعرفي خلال تناول الاختبار؛ وذلك للتحكم في الكثير من الانفعالات السلبية التي تُضعف الأداء مثل القلق والتوتر، وأيضا للتمكن من أداء الاختبار بصورة جيدة. ويشير كل من (MacLeod, Campbell, Rutherford, and Wilson, 2004; Macklem,2008) إلى أن الانفعالات السلبية الشديدة تؤدي إلى تشتت الانتباه والذاكرة، وأنه لابد من الاهتمام بالتنظيم الانفعالي المعرفي للمساعدة على تقليل أو زيادة أو الحفاظ على مستوى انفعال معين. ويرى كل من (Oaten and Cheng,2005; Schutz, Benson and Decuir-Gunby,2008) أن التنظيم الانفعالي المعرفي يهدف للتخلص من الانفعالات السلبية المرتبطة بالاختبار، لذا فهو يعد أحد أشكال التكيف، وتتمثل أشكال التنظيم الانفعالي المعرفي في تركيز الانتباه على المهمة والمحافظة عليه وإدارة الوقت والبحث عن الفكرة الرئيسة للسؤال والتركيز على محتوى الاختبار. ويشير كل من Felicidad, Villavicencio, and Allan (2013,329) إلى أن الطلاب الذين أبلغوا عن وجود مستويات مرتفعة لديهم من الانفعالات الإيجابية حصلوا على درجات أعلى في الاختبارات التحصيلية. ويذكر كل من Park and Yoo (2016,325) أن التنظيم الانفعالي المعرفي هو نوع من التنظيم الذاتي يشمل عمليات المراقبة والتقييم وضبط ردود الفعل الانفعالية لمتابعة عمل مفضل أو هدف مهم. ويرى كل من Castellano, Muñoz-Navarro, Toledo, Spontón, and Medrano (2019) أن أهمية التنظيم الانفعالي المعرفي تتمثل في أن جميع الأفراد في حاجة إليه عند التعامل مع الانفعالات والضغوط التي يتعرضون لها.

وعلى جانب آخر يشير كل من Pekrun, Hall, Goetz and Perry (2014, 696) إلى أن الضجر الأكاديمي Academic Boredom الذي يحدث لدى الطلاب يكون له تأثير سلبي على تناول الاختبارات، والعكس صحيح، حيث القصور خلال تناول الاختبار يؤدي إلى الشعور بالضجر الأكاديمي. ويرى كل من Eastwood, Frischen, Fenske, and Smilek, (2012, 482) أن الضجر الأكاديمي هو انفعال سلبي يمنع المتعلم من المشاركة بشكل فعال في المهام، أو الحفاظ على الاهتمام المطلوب، ويدفع المتعلم إلى عزو أسباب الضجر إلى أسباب خارجية. ويشير الفقي (٢٠١٦، ٥٠) إلى أن الضجر الأكاديمي هو

مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة من اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه المتعلم عن الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية، لذا فإن استخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق مع المتعلم، تجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهرب من المواقف التعليمية. ويذكر كل من Tze, Daniels and Klassen (2016,119) أن الضجر الأكاديمي يعوق المتعلم عن استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية خلال التعلم، والإدراك والدافعية واستخدام استراتيجيات الاستذكار، مما يؤثر سلبًا على أداء المهام. ويرى كل من Lee and Zelman (2019,68) أن الضجر الأكاديمي يؤدي إلى الشعور بالتعب والأرق والقلق والإجهاد وهو يرتبط بالبيئة التعليمية غير المحفزة ويؤدي إلى عدم انتباه المتعلم، ويضيف كل من Krannich, Goets, Lipnevich, Bieg, Roos, Becker & Morger(2019,206) أن الضجر الأكاديمي يؤدي إلى خفض التطلعات المهنية بعد التخرج.

ويتضح مما سبق أهمية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار وكذلك تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، لما لذلك من دور مؤثر على العملية التعليمية، وأن التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار قد يؤدي إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي، وهو ما يسعى البحث الحالي للتحقق منه.

مشكلة البحث:

وجد الباحث من خلال عمله بالتدريس في جامعة الطائف أن العديد من الطلاب يعتبرون الاختبار خبرة أليمة تسبب لهم توتر وقلق، ويشكون من كثرة التفكير قبل الاختبارات في المشاعر المخيفة والمفزعة، ولا يستطيعون الاستفادة من الخبرات السالبة التي مروا بها خلال الاختبارات السابقة وتحويلها إلى خبرات إيجابية، وعدم التحكم في انفعالات القلق والتوتر والإحباط والخوف التي يثيرها الاختبار، ولا يستخدمون استراتيجيات فاعلة للتكيف مع الاستثارة الانفعالية في الاختبارات، مما يعوقهم عن مراقبة وتقويم وتعديل الاستجابات الانفعالية المتعلقة بالاختبار أو ضبط واستخدام كلمات مناسبة عندما تتملكهم مشاعر الغضب والخوف والتوتر داخل الاختبار وخارجه، ويلومون أنفسهم والآخرين باستمرار بعد أداء الاختبارات.

وهناك فئة أخرى من الطلاب يشكون خلال فترة الاستعداد للاختبارات من كثرة السرحان وتشتت الانتباه، والشعور بعدم وجود هدف يدفعهم للدراسة، ويعتبرون الاستذكار هو أمر مفروض عليهم ومن الواجب تأديته فقط، ولا يشعرون بالانجذاب إلى الاستذكار، ويشعرون أنه مهمة شاقة ومزعجة يجب الانتهاء منها، وأن وقت الاستذكار طويل ويمر ببطء، ويفكرون في أشياء أخرى أكثر جاذبية للترفيه عن أنفسهم، وخلال الاختبار يشكون من شعورهم بالملل من تكرار نمط الأسئلة، وطول فترة الاختبارات، ويشعرون بالضجر من الاختبارات السهلة لأنها لا تتحدى قدراتهم ومن الاختبارات الصعبة والمرهقة، ويكونون أكثر تلهفًا لمغادرة قاعة الاختبارات، ويكونون غير راضين عن أنفسهم بعد الخروج من الاختبار.

وبالاطلاع على الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة تبين أن الفئة الأولى هم طلاب يفتقرون إلى التنظيم الانفعالي المعرفي، وأن الفئة الثانية هم طلاب يعانون من الضجر الأكاديمي، حيث دور التنظيم الانفعالي المعرفي كما يحدده كل من Fischer, Forthun, Pidcock and Dowd (2007,912) هو تسهيل التخلص من المشاعر السلبية وتمكين المشاعر الإيجابية، وتوفير آلية تكيفية للطلاب لمواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة أكثر فعالية. ويضيف كل من (Erena and Coskun,2016; Bridgeland, DiIulio and Morison, 2006) أن الضجر الأكاديمي هو انفعال سلبي يؤثر سلباً على دوافع المتعلم للتصرف بكفاءة، ويرتبط بارتفاع معدلات التسرب من التعليم وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي. ويرى Al-Badareen (2016,680) أن الانفعالات السلبية تؤدي إلى تشتت الانتباه عن مهمة التعلم وتوجه الانتباه إلى أفكار لا علاقة لها بالمهمة التي يتم تنفيذها، وتخفض من الدافعية للتعلم، وأن التنظيم الانفعالي المعرفي يمكّن المتعلم من التحكم ببعض سلوكه ويجعله مشاركًا نشطًا خلال التعلم.

وهناك العديد من البحوث التي سعت إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي مثل بحث الرفاعي (٢٠١١) الذي توصل إلى أن البرنامج المعرفي السلوكي أدى إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طالبات الجامعة، وبحث عبدالحميد (٢٠١٢) الذي توصل إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي، وبحث أبو زيد (٢٠١٧) الذي توصل إلى أن التدريب على اليقظة العقلية أدى إلى خفض مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي المعرفي، وبحث كل من Enríquez, Ramos

and Esparza (2017) الذي توصل إلى فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الانفعالي في تنمية التنظيم الانفعالي المعرفي، وبحث كل من Chiodelli, Mello, Jesus and Andretta (2018) الذي توصل إلى أن التدخل القائم على اليقظة العقلية أدى إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي.

وكذلك وجدت بعض البحوث التي سعت إلى خفض الضجر الأكاديمي مثل بحث كل من Nett, Goetz, and Hall (2011) الذي توصل إلى أن التدريب على استراتيجية التأقلم أدى إلى خفض مستوى الضجر الأكاديمي ، وبحث مظلوم (٢٠١٤) الذي توصل إلى فعالية برنامج إرشادي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وبحث الفقي (٢٠١٦) الذي توصل إلى فعالية الإرشاد التربوي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وعلى جانب آخر سعت بعض البحوث إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار لتحسين الأداء في الاختبارات، حيث توصل بحث كل من Cater, Wehby, Hughes, Johnson, Plank, Barton-Arwood, and Lunsford (2005,55) إلى أن التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار أدى إلى تحقيق مكاسب أكاديمية مرتفعة وخفض قلق الاختبار لدى المراهقين، وبحث كل من Holzer, Madaus, Bray and Kehle (2009, 44) الذي توصل إلى أن التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار أدى إلى خفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ولكن على الرغم من أهمية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في تحسين الأداء في الاختبارات، وكذلك استخدام العديد من الاستراتيجيات لتحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي، إلا أنه – على حد علم الباحث – لا توجد بحوث عربية فضلًا عن قلة البحوث الاجنبية التي تناولت فعالية التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، وهذا ما حدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: "ما فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف"، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي؟

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي؟

أهـداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف عقب التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار، والكشف عن استمرار الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية:

- يستمد البحث أهميته من الشريحة العمرية التي يتناولها وهم طلاب الجامعة الذين يفتقرون إلى التنظيم الانفعالي المعرفي، ولديهم شعور بالضجر الأكاديمي خلال الاختبارات، مما يعوقهم عن اجتيازها بصورة مناسبة.
- يقدم البحث الحالي تأصيلًا نظريًا لفعالية التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

ب-الأهمية التطبيقية:

- يتناول البحث الحالي متغيرات معرفية تؤثر بصورة فعالة في تحصيل المتعلمين وهي استراتيجيات تناول الاختبار والتنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي.
- توفير الخدمات النفسية المتمثلة في تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف، مما يساهم في تحسين قدراتهم التحصيلية.

- **نتائج البحث الحالي ترشد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى أهمية التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في تحسين العديد من الجوانب الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب.**
- **نتائج البحث الحالي ترشد القائمين على العملية التعليمية إلى إعداد دورات للمعلمين بالمدارس والجامعات عن كيفية تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى المتعلمين.**

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

- **الحدود المكانية: كلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.**
- **الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.**
- **الحدود البشرية: طلاب قسم "الفنون" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف.**
- **الحدود الموضوعية: يتحدد البحث بالموضوعات المتمثلة في استراتيجيات تناول الاختبار، التنظيم الانفعالي المعرفي، والضجر الأكاديمي.**

مصطلحات البحث:

اعتمد الباحث على المصطلحات الإجرائية التالية:

- **تناول الاختبار: Test-Taking**

هو الاستعداد الذهني قبل وأثناء وبعد الاختبار وإدارة الأفكار والسلوكيات، وإدارة وقت الاختبار، والتفكير الاستنباطي المنطقي، وتجنب الخطأ، وتخمين الاجابة، وإدراك كيفية الإجابة عن الأنواع المختلفة من الأسئلة.

- **التنظيم الانفعالي المعرفي: Cognitive Emotional Regulation**

هو مراقبة وتقييم وتعديل الاستثارة الانفعالية أو تأخير ظهورها ليمكن تقبلها اجتماعيًا، وتتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي –إعداد الباحث.

- **الضجر الأكاديمي: Academic Boredom**

هو انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا عما يدرس وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لتواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه، ويتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الضجر الأكاديمي-إعداد الباحث.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولًا: تناول الاختبار:

يذكر كل من Baumert and Demmrich (2001, 441) أن تناول الاختبار هو استعداد الطالب للانخراط في حل بنود الاختبار واستثمار الجهد والمثابرة خلال الأداء به. ويرى Cohen (2006,308) أنها العمليات الي يختارها المتعلم بوعي ليستخدمها خلال التعامل مع متطلبات أسئلة الاختبار. ويشير كل من Scherbaum,Blanshetyn, Marshall-Wolp, McCue and Strauss (2011,361) إلى أن تناول الاختبار هو السلوكيات والأفعال وردود الأفعال التي يقوم بها الطالب في بيئة الاختبار أو خلال الاختبار نفسه. ويذكر كل من Sitnikova, Hakobyan and Simonova (2018,179) أن استراتيجيات تناول الاختبار هي نوع من استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى أداء الاختبار بنجاح.

ويرى الباحث أن تناول الاختبار هو قدرة المتعلم على الاستفادة من سلوكيات الاستعداد للاختبار وكيفية إدارة وقت الاختبار، ومعرفة المهام التي تتم قبل وأثناء وبعد الاختبار، وكيفية حل الأنواع المختلفة من الأسئلة لتسهيل استرجاع المعلومات والحصول على درجات أفضل في الاختبارات.

استراتيجيات تناول الاختبار:

توجد العديد من التصنيفات لاستراتيجيات تناول الاختبار، حيث يرى كل من (Tavakoli & Samian, 2014; Dodeen, 2015) أنه يمكن تصنيفها إلى:

- **استراتيجيات قبل الاجابة عن الاختبار: وتتمثل في فحص الاختبار للبدء بالأسئلة السهلة، ووضع خطة للإجابة، وقراءة التعليمات بدقة، ووضع جدول زمني للإجابة عن الأسئلة، وتدوين مفاتيح الحل.**

- **استراتيجيات أثناء الإجابة عن الاختبار: وتتمثل في البدء بالإجابة عن الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب وفق الخطة الموضوعة، ومراجعة الإجابة فور الانتهاء منها، ووضع علامة على الأسئلة التي يصعب حلها، ومتابعة الوقت أثناء الحل، واستبعاد الخيارات الخاطئة والتفكير في الخيارات المتبقية في أسئلة الاختيار من متعدد، وغير ذلك.**
- **استراتيجيات بعد الاجابة عن الاختبار: وتتمثل في مراجعة الإجابات لتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وإعادة قراءة الأسئلة للتأكد من أن الإجابة تمت بشكل صحيح.**

ويشير كل من (Pohl, Südkamp, Hardt, Carstensen and Weinert 2016; Kheirzadeh, Marandi & Tavakoli, 2017) إلى أنه يمكن تصنيف استراتيجيات تناول الاختبار إلى :

- **استراتيجية إدارة الوقت: وتتمثل في تنظيم وتوزيع وقت الاختبار على الأسئلة، والعمل بسرعة وكفاءة، وإجابة الأسئلة السهلة أولًا وتأجيل الأسئلة الأكثر صعوبة.**
- **استراتيجية تجنب الخطأ: وتتمثل في الالتزام بالتعليمات الخاصة بالأسئلة، والقراءة الدقيقة لكل سؤال، وتحديد ما هو مطلوب، والطريقة المناسبة للإجابة، ومراجعة الإجابات، والتفكير في كل جوانب السؤال.**
- **استراتيجية التخمين: وهي البحث عن أدلة في الأسئلة للوصول إلى الحل.**
- **استراتيجية التفكير الاستنباطي المنطقي: وهي السير في التفكير من الكل إلى الجزء أي من القواعد والتعميميات والنظريات للوصول للحل، وإزالة البدائل المعروفة بأنها غير صحيحة، والاستفادة من المعلومات المتوفرة بالأسئلة الأخرى، وعدم الاختيار لبديلين لهما نفس المعنى، واستبعاد البدائل التي تتضمن معلومات خاطئة أو غير منطقية، وغير ذلك.**

ويرى الباحث أن امتلاك استراتيجيات تناول الاختبار هي شرط ضروري ولكنه غير كافٍ للنجاح في الاختبارات، حيث لا غنى عن الاستذكار، وتركيز الانتباه أثناء أداء الاختبار، والحصول على قسط من الراحة، وتناول الطعام الصحي، وأنه يمكن تعلم هذه الاستراتيجيات إما عن طريق المرور بالخبرة ذاتها أو عن طريق نقل الخبرة من الآخرين.

العوامل المؤثرة على تناول الاختبار:

أتفق العديد من الباحثين على وجود عوامل كثيرة تؤثر على تناول الاختبار، ويرى كل من (Moneta and Csikszentmihalyi ,1996; Smith ,2002; Cole and Osterlind, 2008; Cao and Stokes , 2008; Thelk, Sundre, Horst and Finney,2009; Wise and Smith , 2011; Vytal, Cornwell, Letkiewicz, Arkin and Grillon, 2013; Zilberberg,Finney, Marsh, and Anderson, 2014; Barry and Finney ,2016) أن تلك العوامل تتمثل في شعور المتعلم بالتعب والملل، وشعوره بعدم أهمية الاختبار مما يجعله يخصص أقل جهد خلال الاختبار، وشعوره بصعوبة الأسئلة، وزيادة أو نقصان الدافعية، وتوافر التحفيز خلال الأداء في الاختبار، وقلق الوالدين من الاختبار، واتجاهات الطلاب نحو الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس، وطول وقت الاختبار الذي يؤدي إلى الشعور بالتعب، والشعور بقلق الاختبار الذي يعرقل الذاكرة العاملة عن استدعاء المعلومات.

ويرى الباحث أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في تناول الاختبار مثل اتجاهات المتعلم نحو المقرر والممتحن، وقدرات المتعلم وسماته الشخصية، والحالة الصحية والنفسية للمتعلم.

أهمية التدريب على تناول الاختبار:

يرى Dodeen (2015,108) أن أهمية التدريب على تناول الاختبار تنحصر في وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على أداء الطلاب، حيث التأثير المباشر يتمثل في زيادة المستوى التحصيلي للمتدربين، والاستخدام الفعال لوقتهم وجهدهم وظروف الاختبار، وأن التأثير غير المباشر يظهر على بعض العوامل وثيقة الصلة بالاختبار مثل الحد من قلق الاختبار وتحسين اتجاهات المتعلمين نحو الاختبارات. وفي هذا الإطار سعت العديد من البحوث إلى التدريب على تناول الاختبار مثل بحث كل من Cater, et al. (2005) الذي هدف إلى التحقق من أثر التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في التحصيل وقلق الاختبار لعينة مكونة من (٣٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تحسن المستوى التحصيلي في الرياضيات وخفض مستوى قلق الاختبار.

واستهدف بحث الشحات (٢٠٠٧) التحقق من أثر التدريب على الحكمة الاختبارية في كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لعينة مكونة من (٧٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية

ببنها، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية.

وقام بحث كل من Songlee, Miller, Tincani, Sileo and Perkins (2008) بالتحقق من أثر التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار مع المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد لعينة مكونة من أربعة طلاب بالصفوف السادس والثامن والحادي عشر والثاني عشر، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تحسين المستوى التحصيلي لدى الطلاب والشعور بالرضا لديهم ولدى والديهم عن تدابير الاختبار.

وهدف بحث Samson (2015) إلى تحليل نتائج البحوث التي تناولت التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار في التحصيل خلال المرحلتين الابتدائية والثانوية بفحص حجم تأثير التدريب في (٢٤) بحث، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو أن متوسطي النسبة المئوية لنتائج التعلم في البحوث هي (٦٣)، (٥٠) على التوالي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأن متوسط مكاسب الإنجازات يزداد بالمقارنة بالبرامج التي أجريت في فترة زمنية أقل.

واستهدف بحث الخولي (٢٠١٨) التحقق من أثر اكتساب مهارات الحكمة الاختبارية على تباين درجات الأداء والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى عينة مكونة من (٢٠٨) طالبًا بالجامعة، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تفوق الطلاب في حالة عدم وجود عقوبة على التخمين، وأنه لا غنى عن معرفة مادة الاختبار حتى يمكن الاستفادة بمهارات الحكمة الاختبارية.

ويرى الباحث أن أهمية استراتيجيات تناول الاختبار تتضح من خلال أن من يتقنها يكون لديه مستوى تحصيلي أفضل من أقرانه، ويتمكن من الاستعداد الذهني قبل الاختبار بوقت كافٍ، والتعامل بدقة وكفاءة مع ما يتم داخل قاعة الاختبار بداية من استلام ورقة الأسئلة مرورًا بقراءة تعليمات الأسئلة والتعامل مع جميع أنواع الأسئلة، وإدارة وقت الاختبار، وتخمين الحل، والتفكير الاستنباطي المنطقي، وتجنب الخطأ، والقضاء على قلق الاختبار، ومنتهيًا بمراجعة الإجابات.

التنظيم الانفعالي المعرفي:

يذكر كل من Gratz and Roemer (2004,41) أن التنظيم الانفعالي المعرفي هو قبول الاستثارة الانفعالية والوعي بالانفعالات وفهمها والتحكم في السلوكيات الاندفاعية

والتصرف وفق الأهداف المرجوة عند حدوث الانفعالات السلبية، والقدرة على استخدام استراتيجيات التكيف الانفعالي المناسبة من أجل تلبية الأهداف الفردية، وفي حالة القصور في إحدى هذه القدرات فإن ذلك يؤدي إلى حدوث صعوبات في التنظيم الانفعالي المعرفي. ويرى كل من Gross and Thompson (2009,3) أن تنظيم الانفعال المعرفي هو استخدام السلوكيات والاستراتيجيات والمهارات في مراقبة وتقييم وتقليل وتعزيز الانفعالات والتعبير عنها بطريقة هادفة. ويذكر كل من Linhares and Martins (2015,281) أن التنظيم الانفعالي المعرفي هو عملية إدارة الانفعالات التي تستخدم قدرات واستراتيجيات التنشيط الانفعالي وتعديلها. ويرى محمود (٢٠١٦، ٦٩) أن التنظيم الانفعالي المعرفي هو جهود الفرد للتحكم في الاستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن من التكيف مع الموقف لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

ويرى الباحث أن التنظيم الانفعالي المعرفي هو مصطلح يصف قدرة المتعلم على المراقبة الواعية للانفعالات وإدارتها من خلال الاستجابة لها بفعالية أو تعزيزها أو تقليلها حسب الحاجة من خلال تحويل الانتباه للتفكير في شئ آخر ليظهر الانفعال بطريقة مقبولة اجتماعيًا.

أهمية التنظيم الانفعالي المعرفي:

يرى كل من (Blair,2002;Cole, Martin, and Dennis ,2004; Graziano, Reavis, Keane, and Calkins, 2007;Beauchaine, Gatz-Kopp and Mead,2007; Puveg, Jacob& Payne ,2010;Valle, Betegón & Irurtia, 2018; Grant, Salsman and Berking ,2018) أن أهمية التنظيم الانفعالي المعرفي تتمثل في السيطرة على الانفعالات وتنظيم وتوجيه سلوك الفرد والتأثير على عمليات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتركيز الانتباه، والاستعداد للمدرسة، والكفاءة الاجتماعية، والانفعال، والنجاح الأكاديمي، والتكيف بنجاح مع المدرسة، والتحفيز والمثابرة، والتقليل من مستوى القلق، وإتاحة الفرصة للتنبؤ بأداء الفرد في الوظائف الاجتماعية المستقبلية، وأن الافتقار إلى التنظيم الانفعالي المعرفي يسهم في تصعيد واستمرار الحالة الانفعالية غير المرغوب فيها.

ويرى الباحث أن أهمية التنظيم الانفعالي المعرفي تنحصر في أنها استراتيجيات وقائية تعمل على تقليل الانفعالات غير المرغوبة وتزيد من المرونة الانفعالية، وتساعد على الإدارة

الفعالة للانفعالات، وتغيير الاتجاهات، لذا فهي مهمة للصحة العقلية والتحصيل الدراسي وإقامة علاقات اجتماعية جيدة بين المتعلم والمحيطين به.

استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي:

يرى كل من (Gross and Thompson, 2009 ؛ يعقوب ،٢٠١١) أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي تتمثل في: الاختيار بين المواقف لتحديد الموقف الذي يجعل المتعلم في حالة انفعالية جيدة، واستبعاد ما يثير مشاعر غير سارة، وإجراء تغييرات في الموقف بتغيير حالة الإثارة الانفعالية ليصبح أكثر إيجابية بالنسبة له، وتوجيه الانتباه للمثيرات الإيجابية وتجاهل المثيرات السلبية، وإعادة التقييم المعرفي تبعًا لأهمية الموقف بالنسبة للفرد، وانتقاء الأجزاء الإيجابية من الموقف لتنظيم حدة الانفعالات السلبية، واختيار الاستجابة المناسبة للموقف.

ويذكر كل من Ersay, Türkoğlu and Kaynak (2014,229) أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي تتمثل في "اللوم الذاتي" وهو إلقاء اللوم بشكل دائم على الذات في كل شيء، و"لوم الآخرين" وهو إتهام الآخرين بما وقع من أحداث، و"الاجترار" وهو التفكير بشكل مستمر في المشاعر والأفكار المرتبطة بالحدث السلبي الذي مر بالشخص وأسبابه ونتائجه، و"التفكير الكارثي" هو إعطاء الأمور أكثر من حجمها وتوقع أحداث سلبية عنها و"الوضع في منظور" وهو التقليل من خطورة الحدث بمقارنته بالأحداث الأخرى، و"إعادة التركيز الإيجابي" وهو التفكير في أمور إيجابية بدلا من الأمور السلبية التي مر بها الشخص، و"إعادة التقييم الإيجابي" وهو إعادة بناء الانفعال بشكل إيجابي، و"القبول" وهو قبول الأحداث دون مقاومة، و"التخطيط" وهو تحديد الخطوات التي يجب اتخاذها للتعامل مع الحدث.

ويرى الباحث أن هناك نوعين من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي، منها ما هو إيجابي مثل الوضع في منظور، وإعادة التقييم الإيجابي، والتخطيط، وتوجيه الانتباه للمثيرات الإيجابية، وهي تساعد على خفض الانفعالات السلبية، وتتيح للمتعلم زيادة تقدير الذات وتحسين الاتجاه، والمزاج، ومنها ما هو سلبي مثل لوم الذات ولوم الآخرين وإيذاء الذات والقبول، وهي تؤدي إلى زيادة الانفعالات السلبية مثل القلق والغضب والإحباط.

دور التنظيم الانفعالي المعرفي خلال الاختبار:

يشير كل من (Cowan,2006; Rowe, Hirsh, and Anderson, 2007) إلى أن توافر الانفعالات السلبية يؤثر سلبًا على الأداء في الاختبار ، بسبب تشتت تركيز الذاكرة العاملة بين المهام المعرفية والانفعالات، وأن الانفعالات الإيجابية تزيد من الاهتمام بالأداء في الاختبار. ويذكر كل من Schutz, et al. (2008,263) أن التنظيم الانفعالي المعرفي يساعد المتعلم على الأداء بشكل أفضل أثناء الاختبار، حيث يوجهه إلى التركيز على المهام المتعلقة بالاختبارات، والعمليات التي تركز على الانفعالات، واستعادة التركيز على المهام المتعلقة بالاختبار، والتقييم المعرفي للعمليات الانفعالية المتعلقة بالتوجه نحو الهدف. ويرى كل من Burić, Sorić and Penezić (2011,277) أن ارتفاع مستوي القدرة على مواجهة المشاكل المتوقعة خلال الاختبار يولد انفعالات إيجابية واستراتيجيات أكثر كفاءة لتنظيمها مثل التركيز على مهمة الاختبار، وكذلك فإن التصورات السلبية للمتعلم عن نفسه تحفز انفعالات سلبية خلال الاختبار وأشكال أقل تكيفًا للتنظيم الانفعالي المعرفي مثل تجريم الذات. ويشير كل من Esfandiaria and Ekradi (2014,435) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارة التعرف على كيفية إدارة انفعالاتهم الخاصة خلال الاختبار يمكنهم من تنظيم مشاعرهم، والتعامل بنجاح مع الانفعالات السلبية المتعلقة بتناول الاختبار وإدارتها، وتدفع للتركيز بشكل أفضل على مهمة الاختبار.

ويرى الباحث أن التنظيم الانفعالي المعرفي له أثر فعال خلال تناول الاختبار، حيث يمكن المتعلم من كبح المشاعر السلبية مثل القلق والتوتر والغضب، والتي يمكن أن تؤثر سلبًا على الأداء في الاختبار، ويهدف للتركيز على المشاعر الإيجابية التي تنشط التفكير في محتوى الاختبار وكيفية التغلب على المشاكل التي تواجهه.

العوامل المؤثرة على التنظيم الانفعالي المعرفي:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في التنظيم الانفعالي المعرفي، حيث توصل كل من (Shields and Cicchetti ,2001; Blagov and Singer ,2004; Blandon, Calkins, Kean and O'Brien,2008; Roccas and Elster ,2014) إلى أن هذه العوامل تتمثل في أسلوب تعامل كل من الزملاء والمعلمين والأقران مع المتعلم، والتفاعل بين الأم والطفل الذي يلعب دورًا حاسمًا في التطور المبكر لمهارات التنظيم الانفعالي المعرفي، والاعتدال في ضبط النفس، والالتزام الديني الذي يزيد من التنظيم الانفعالي المعرفي.

وقد سعت العديد من البحوث إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي من خلال التدريب على العديد من المتغيرات المستقلة مثل بحث الرفاعي (٢٠١١) الذي هدف إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوك إيذاء الذات والتنظيم الانفعالي لدى عينة مكونة من (٣٠) طالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة المنوفية، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تنظيم الانفعالات خلال القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

واستهدف بحث عبدالحميد (٢٠١٢) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي لعينة مكونة من (٣٦) طفلًا وطفلة بمرحلة الروضة، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وقام بحث أبو زيد (٢٠١٧) بالتحقق من فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى الطالبات ذوات اضطرب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب لعينة مكونة من (١٥) طالبة، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو خفض مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي المعرفي وأعرض الشخصية الحدية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدف بحث كل من Enríquez, et al. (2017) إلى التحقق من أثر برنامج للذكاء الانفعالي في التنظيم الانفعالي المعرفي لدى (١٣٦) طالبًا جامعيًا، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي بعد التدريب.

وسعى بحث كل من Chiodelli, et al. (2018) إلى التحقق من أثر التدخل القائم على اليقظة الذهنية في التنظيم الانفعالي المعرفي ومستوى الوعي الذهني لعينة مكونة من (٣٠) طالبًا، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي ومستوى الوعي الذهني لدى الطلاب.

ويرى الباحث أن سعى البحوث السابقة إلى التنظيم الانفعالي المعرفي لدى المتدربين، كان بهدف زيادة تحكمهم في سلوكهم وإدارة انفعالاتهم، مما يتيح لهم فرصة التوافق النفسي وزيادة الثقة بالنفس.

الضجر الأكاديمي:

يذكر كل من Nett, Goetz, and Daniels (2010,626) أن الضجر الأكاديمي هو حالة انفعالية لدى المتعلم تتكون من "جوانب انفعالية" تتمثل في مشاعر غير سارة ومكروهة، و"جوانب معرفية" تظهر في تغيير إدراك الوقت، و"جوانب فسيولوجية" تظهر في انخفاض الاستثارة ، و"جوانب تعبيرية" تظهر في تعبيرات الوجه أو الصوت، و"جوانب تحفيزية" تظهر في الدافع لتغيير النشاط أو لترك الوضع. ويرى الشافعي (٢٠١٦، ٣٦٥) أن الضجر الأكاديمي هو حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة عند ممارسته أنشطة دراسية تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له.

ويرى الباحث أن الضجر الأكاديمي هو فشل المتعلم في العثور على هدف للتعلم، وشعوره باتجاهات سلبية نحو كل ما يتعلق بالجانب الأكاديمي، مما يعرقله عن المشاركة بشكل فعال في المهام الأكاديمية.

أسباب الشعور بالضجر الأكاديمي:

يرى كل من (Mann and Robinson ,2009; Pekrun, Goetz, Daniels, and Stupinsky,2010; Graesser and D'Mello,2012; Tze, et al.,2016) أن أسباب الشعور بالضجر الأكاديمي تتمثل في شعور المتعلم أنه ليس لديه ما يفعله، وإتباع المعلم لأسلوب الإلقاء والمحاضرة خلال الشرح دون مشاركة الطلاب، وشعور المتعلم أن ما يدرسه لا يحقق أهدافه الشخصية، والشعور بصعوبة ما يدرس، وأن لديه مشكلات في دراسة المقررات، فضلًا عن تكليف المتعلم بالكتابة لفترات طويلة خلال المحاضرات.

ويرى الباحث أن أسباب الضجر الأكاديمي يمكن أن تعود إلى ضعف الصلة بين ما يتم دراسته والمستقبل المهني، أو اعتماد المعلمين على الشرح النظري دون التفكير في الاستعانة بالأنشطة أو الجوانب العملية وإشراك الطلاب بالتفكير، وتكليف الطلاب بالجلوس لفترات طويلة في قاعات الدراسة، وعدم وجود أنشطة تجذب انتباههم في المؤسسة التعليمية، وإتباع المعلم لأساليب تقويم تقليدية، أو تكرار نمط الأسئلة، أو طول وقت الاختبار.

الآثار المترتبة على الشعور بالضجر الأكاديمي:

يرى كل من (Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall, 2009; Pekrun et al. 2010; Daschmann, Goetz, & Stupinsky, 2011; Tze, et al. ,2016) أن هناك مجموعة من الآثار تترتب على الشعور بالضجر الأكاديمي تتمثل في خفض الدافعية الذاتية، وخفض مستوى التحصيل الأكاديمي، وإعاقة الطلاب عن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة خلال الأداء في المهام، والتأثير السلبي على الإدراك والدافعية واستخدام الاستراتيجيات الفعالة خلال الاستذكار، وارتفاع معدلات التغيب عن الدراسة، والتسرب من التعليم، والانخراط في تعاطي المخدرات، والاكتئاب، والجنوح، وسلوكيات الأكل غير اللائقة.

ويرى الباحث أن الضجر الأكاديمي يترتب عليه العديد من الأمور التي تؤثر سلبًا على العملية التعليمية مثل خفض الروح المعنوية لدى الطلاب، وعدم التكيف داخل البيئة الدراسية، ورفض الاندماج الأكاديمي، مما يؤدي على انخفاض المستوى التحصيلي أو الانحراف السلوكي.

نسبة انتشار الضجر الأكاديمي:

اختلفت البحوث في عرض نسب انتشار الضجر الأكاديمي في البلدان والمراحل الدراسية المختلفة، حيث توصل كل من Larson & Richards (1991) إلى أن (٣٦%) من طلاب المرحلة الإعدادية بأمريكا يشعرون بالضجر الأكاديمي في الصف الدراسي، ووجد Harris (2000) أن (٣٥%) من طلاب الجامعات في أمريكا يشعرون بالضجر الأكاديمي في المحاضرات، وتوصل كل من Mann and Robinson (2009) إلى أن (٥٨%) من طلاب الجامعات في إنجلترا أبلغوا بالضجر في أكثر من نصف محاضراتهم، ووجد كل من Pekrun, et al.(2010) أن (٤٢%) من الطلاب في أمريكا وألمانيا يشعرون بالضجر في بيئاتهم الأكاديمية، وتوصل كل من Daschmann, et al. (2011) إلى أن (٤٤%) من طلاب المدارس المتوسطة في ألمانيا لديهم ضجر أكاديمي.

ويرى الباحث أن هناك ندرة في الدراسات العربية – في حدود اطلاعه –التي اهتمت بتحديد نسب انتشار الضجر، وأن نسب انتشار الضجر الأكاديمي مرتفعة عالميًا، مما يظهر أهمية أن تولي المدارس والجامعات اهتمامًا لها، بتغيير أهدافها ووضع الخطط والمقررات

والبرامج وتعديل أساليب التقويم، لما للضجر الأكاديمي من تأثير سلبي على الجوانب الأكاديمية والنفسية.

الآثار السلبية للضجر الأكاديمي على تناول الاختبار:

وجد Lohrmann (2008,13) أن الطلاب يشعرون بالضجر الأكاديمي نتيجة الأداء في اختبارات مرتفعة المستوى، أو تلك التي لا تمثل تحديًا بالنسبة لهم. ويشير كل من Daniels et al.(2009,948) إلى أن الضجر له تأثيرًا سلبيًا على أداء طلاب الجامعة في الاختبارات. ويذكر كل من Pekrun et al.(2014,696) أن الضجر له آثار سلبية على الأداء في الاختبارات اللاحقة، وكذلك الأداء المنخفض في الاختبارات يكون له آثار سلبية على الضجر اللاحق. ويرى كل من Hagenauer and Volet (2014,370) أن الضجر لدى الطلاب والمعلمين يؤثر سلبًا على جودة تعلم الطلاب ونتائج الاختبارات، وفسر Clancy (2017,1) ذلك بأن الشعور بالضجر الأكاديمي يعطل المهارات التي تساعد على التفكير والتخطيط وحل المشكلات أو يجعلها تتعطل أو تعمل بشكل منخفض.

ويرى الباحث أن العلاقة بين الضجر الأكاديمي وتناول الاختبار هي علاقة متبادلة، حيث تبدأ العلاقة بينهما خلال الاستعداد للاختبارات بسبب تراكم المقررات دون استذكار، مما يجعل الطالب يعمل لفترات طويلة دون راحة، ويؤدي ذلك إلى تداخل المعلومات خلال أداء الاختبار، وكذلك اعتماد الاختبارات على أساليب تقليدية أو كثرة عدد الأسئلة، أو تكرار نمط الأسئلة الذي يؤدي إلى الشعور بالضجر الأكاديمي، وفي المقابل فإن الشعور بالضجر الأكاديمي يشتت أداء الذاكرة العاملة مما يؤثر سلبًا في أداء الاختبارات اللاحقة.

كيفية خفض الضجر الأكاديمي:

يرى كل من (Belton and Priyadharshini ,2007; Exeter, Amerantunge, Ratima, Morton, Dickson, Hsu, and Jackson ,2010; Weinerman and Kenner ,2016) أن خفض الضجر الأكاديمي يتطلب تهيئة بيئة تشجع على استقلالية الطلاب وتحفزهم خلال التعلم، واستخدام عروض تعليمية خلال الشرح لجذب انتباههم، وإظهار الاهتمام من أعضاء هيئة التدريس تجاه المقررات التي يتم تدريسها، وزيادة اندماج الطلاب داخل قاعة الدراسة، واستكشاف أنواع الضجر المختلفة التي قد يواجهها الطلاب، واستكشاف كل المشاكل الأكاديمية والمجتمعية المسببة للضجر، وتحديد أسبابها، والتوصية بالتدريب على استراتيجيات مختلفة للتغلب على الضجر.

وقد سعت العديد من البحوث إلى خفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى الطلاب مثل بحث كل من Nett, et al.(2011) الذي هدف إلى بحث أثر استراتيجية التأقلم لمواجهة الضجر لعينة مكونة من (٧٩) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى خفض مستوى الضجر لدى عينة البحث.

واستهدف بحث مظلوم (٢٠١٤) بحث فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى (٢٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية ببنها، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض الضجر في القياسين البعدي والتتبعي.

وسعى بحث الفقي (٢٠١٦) إلى التحقق من فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا لعينة مكونة من (١٦) طالبًا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى خفض مستوى الضجر لدى طلاب المجموعة التجريبية، واستمرار الانخفاض خلال القياس التتبعي.

ويرى الباحث أن تعدد البحوث والأطر النظرية في عرض أساليب خفض مستوى الضجر الأكاديمي، ربما يرجع إلى اختلاف أسبابه من طالب لآخر، ولكن هناك اتفاق على ضرورة تأكيد برامج خفض الضجر الأكاديمي على المشاركة الفعالة للطلاب داخل قاعة الدراسة، وتنمية الانتباه والدافعية لديهم، واستخدام الوسائل التكنولوجية أثناء الشرح، والاهتمام بالأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية التي تتلائم مع ميول وقدرات الطلاب.

تعقيب عام على الإطار النظري والبحوث السابقة:

- تناول الاختبار: هي قدرات معرفية للتعامل مع المواقف الاختبارية بشكل جيد، وإتقان ما يجب القيام به قبل وأثناء وبعد الاختبار، مثل الاستعداد قبل الاختبار بوقت كافٍ، وكيفية حل الأنواع المختلفة للأسئلة، والتحقق من الاجابات ومراجعتها، وإدارة وقت الاختبار، وتخمين الإجابات، والتفكير الاستنباطي المنطقي، وتجنب الخطأ.
- التنظيم الانفعالي المعرفي: هو خفض أو تأخير أو تعديل رد الفعل الانفعالي ليكون مقبول اجتماعيًا.
- الضجر الأكاديمي: هو شعور المتعلم بعدم وجود ما يثير انتباهه في العملية التعليمية، وأن كل شيء مضيعة للوقت، وأنه مكرر مرارًا وتكرارًا، مما يدفعه إلى تشتت الانتباه والرغبة في مغادرة المكان.

- **اشارت البحوث السابقة التي تناولت التدريب على استراتيجيات تناول الاختبار إلى تحسين المتغيرات التابعة مثل بحث كل من Cater et al.(2005) الذي توصل إلى تحسين مستوى الطلاب في الرياضيات وانخفاض مستوى قلق الاختبار، وبحث الشحات (٢٠٠٧) الذي توصل إلى خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين التحصيل الدراسي، وبحث كل من Songlee et al.(2008) الذي توصل إلى تحسين المستوى التحصيلي والرضا عن الاختبار، وبحث Samson (2015) الذي توصل إلى أن التحصيل يزداد بزيادة الفترة الزمنية للتدريب، وبحث الخولي (٢٠١٨) الذي توصل إلى أن تفوق المتدربين في حالة عدم وجود عقوبة على التخمين.**
- **سعت بحوث مختلفة إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي من خلال التدريب على العديد من المتغيرات مثل بحث الرفاعي (٢٠١١) من خلال برنامج معرفي سلوكي في القياسين البعدي والتتبعي، وبحث عبدالحميد (٢٠١٢) من خلال برنامج تدريبي في القياسين البعدي والتتبعي، وبحث أبو زيد (٢٠١٧) من خلال التدريب على اليقظة العقلية، وبحث Enríquez et al.(2017) من خلال برنامج للذكاء الانفعالي، وبحث Chiodelli et al.(2018) من خلال التدخل القائم على اليقظة العقلية.**
- **سعت بحوث مختلفة إلى خفض الضجر الأكاديمي من خلال التدريب على العديد من المتغيرات مثل بحث كل من Nett et al.(2011) من خلال التدريب على استراتيجية التأقلم، وبحث مظلوم (٢٠١٤) من خلال التدريب على برنامج إرشادي في القياسين البعدي والتتبعي، وبحث الفقي (٢٠١٦) من خلال الارشاد التربوي في القياسين البعدي والتتبعي.**

فروض البحث:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي.**

إجراءات البحث:

أولًا: المنهج المستخدم في البحث: ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو بعض استراتيجيات تناول الاختبار في (المتغير التابع) ويتمثل في كل من التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي.

ثانيًا: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلاب كلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وعددهم (٦١) طالبًا.

(أ) العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية بلغ قوامها (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى الأكاديمي الثاني بقسم "التصميم الداخلي" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢٥.٦) شهرًا تقريبًا، بانحراف معياري قدره (٢.٥) شهرًا.

(ب) العينة الأساسية: تم اختيار عينة أساسية بلغ قوامها (١٩) طالبًا من طلاب قسم "الفنون" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢٤.٣) شهرًا تقريبًا، بانحراف معياري قدره (١.٣) شهرًا، وروعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي (الثاني) للعينة الاستطلاعية، وحصلوا على درجات تقع

في الإرباع الأدنى لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي، ودرجات تقع في الإرباع الأعلى لمقياسي الضجر الأكاديمي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تضم (١٠) طلاب، والأخرى ضابطة تضم (٩) طلاب، وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، والمتمثلة في:

- **الجنس:** تم تثبيت متغير الجنس باختيار جميع أفراد العينة من الذكور.
- **القائم بالتجربة:** قام الباحث بإجراء التجربة الحالية على جميع أفراد المجموعة التجريبية.
- **المثيرات المستخدمة:** حرص الباحث على تثبيت محتوى الجلسات التي تم التدريب عليها خلال الجلسات التدريبية بين طلاب المجموعة التجريبية حتى لا تتأثر نتائج البحث.

وذلك حتى لا يكون لاختلاف نوع الجنس أو القائم بالتجربة أو المثيرات المستخدمة أثر على نتائج البحث.

وقد تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الجلسات التدريبية من خلال الأسلوب الإحصائي اللابارمتري " اختبار مان وتني " للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمنى ومستوى الأداء على مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي؛ حتى يمكن الحكم على أي فروق تظهر بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار بأنها ترجع إلى التدريب وليس لأي متغير آخر، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث

متغيرات البحث		المجموعة التجريبية ن = ١٠				المجموعة الضابطة ن = ٩				U	Z	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني		٢٢٤.٥	١.٥	١٠.٧٠	١٠٧.٠	٢٢٤.١	١.٢	٩.٢٢	٨٣.٠	٣٨.٠	٠.٥٩٠	غير دالة
التنظيم الانفعالي المعرفي	مراقبة الانفعالات قبل الاختبار	٧.٧٠	٠.٩٤	١٠.٣٠	١٠٣.٠	٧.٥٥	١.١٣	٩.٦٧	٨٧.٠	٤٢.٠٠	٠.٢٥٥	غير دالة
	المحافظة على التركيز أثناء الاختبار	١١.١٠	١.٥٢	٩.٠٥	٩٠.٥٠	١١.٦	١.١١	١١.٠٦	٩٩.٥٠	٣٥.٥٠	٠.٨٠٤	غير دالة
	التحكم في الانفعالات بعد الاختبار	٨.١٠	٠.٩٩	٩.٠٥	٩٠.٥٠	٨.٤٤	١.٠١	١١.٠٦	٩٩.٥٠	٣٥.٥٠	٠.٨٠٩	غير دالة
	الدرجة الكلية	٢٦.٩٠	٢.٢٨	٨.٩٥	٨٩.٥٠	٢٧.٦٦	١.٨٧	١١.١٧	١٠٠.٥	٣٤.٥٠	٠.٨٧٧	غير دالة
الضجر الأكاديمي	المنهاج	٢٦.٥٠	١.٩٠	٨.٥٥	٨٥.٥٠	٢٧.٣٣	١.٥٨	١١.٦١	١٠٤.٥	٣٠.٥٠	١.٢١	غير دالة
	طرق التدريس	٢٢.١٠	١.٥٢	٩.٠٠	٩٠.٠٠	٢٢.٦٦	١.٤١	١١.١١	١٠٠.٠	٣٥.٠٠	٠.٨٤٠	غير دالة
	التقويم	٢٢.١٠	١.٢٨	١٠.٤٥	١٠٤.٥	٢١.٨٨	١.٢٦	٩.٥٠	٨٥.٥٠	٤٠.٥٠	٠.٣٨٥	غير دالة
	المشاركة في الأنشطة	١٨.٧٠	١.٣٣	٩.٨٠	٩٨.٠٠	١٨.٨٨	١.٦٩	١٠.٢٢	٩٢.٠٠	٤٣.٠٠	٠.١٦٨	غير دالة
	الدرجة الكلية	٨٩.٤٠	٣.٨٠	٩.١٠	٩١.٠٠	٩٠.٧٧	٣.٨٣	١١.٠٠	٩٩.٠٠	٣٦.٠٠	٠.٧٣٩	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، والتنظيم الانفعالي المعرفي، والضجر الأكاديمي قبل بدء التجربة، مما يعنى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعًا: أدوات البحث:

(١) مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طلاب جامعة الطائف.

بناء المقياس: لإعداد المقياس الحالي تم الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت التنظيم الانفعالي المعرفي مثل مقاييس Pekrun, Goetz, Perr, Kramer, Hochstadt and

Molfenter ,2004 ; Pekrun , Goetz , Frenzel, Barchfeld and Perry, 2011;Dermitzaki, Bonoti & Kriekouki ,2016)

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٢) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طلاب الجامعة موزعة على ثلاثة أبعاد هي مراقبة الانفعالات قبل الاختبار، ويضم العبارات (١-٦)، والمحافظة على التركيز أثناء الاختبار، ويضم العبارات (٧-١٥)، والتحكم بالانفعالات بعد الاختبار ويضم العبارات (١٦-٢٢)، حيث جميع العبارات موجبة ما عدا العبارات (٣، ١٨، ٢٠، ٢١) فهي عبارات سالبة.

تقدير الدرجات: أمام كل عبارة يوجد ثلاث استجابات (دائمًا-أحيانًا -أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣-٢-١) على الترتيب للعبارات الموجبة، (١-٢-٣) للعبارات السالبة عن كل عبارة من عبارات المقياس، وعلى الطالب قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاستجابات الثلاث، وبذلك تكون النهاية العظمى هي (٦٦) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من التنظيم الانفعالي المعرفي، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحك الخارجي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن= ٣٢) طالبًا في مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي (إعداد الباحث) ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً – إعداد وتقنين على البيئة السعودية في بحث الحارثي (٢٠١٩) وقد وجد أنه يمثل (٠.٧٤) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، وهي قيمة تدل على أن المقياس له درجة صدق مناسبة.

ب -صدق التكوين الفرضي: أشارت الأطر النظرية ونتائج العديد من البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التنظيم الانفعالي المعرفي والتفكير الإيجابي كما في بحث أسليم (٢٠١٧) ودفع ذلك الباحث إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن=٣٢) طالبًا في مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي (إعداد الباحث) ودرجاتهم في مقياس التفكير الإيجابي – إعداد وتقنين على البيئة السعودية في بحث الضيدان (٢٠١٤) ، ووجد أن قيمة معامل الارتباط هي (٠.٦٩) وهى قيمة طردية ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع وكذلك بطريقة الفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية (ن =٣٢) طالبًا، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار هي(٠.٧٢، ٠.٦٩، ٠.٦٧، ٠.٧٤) لأبعاد المقياس المتمثلة في "مراقبة الانفعالات قبل الاختبار، والمحافظة على التركيز أثناء الاختبار، والتحكم بالانفعالات بعد الاختبار" والدرجة الكلية على الترتيب، وكانت قيمة معامل الثبات في طريقة ألفاكرونباخ (٠.٦٩، ٠.٦٦، ٠.٦٢، ٠.٧١) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج البحث.

(٢) مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

بناء المقياس: لإعداد المقياس الحالي في صورته النهائية تم الاطلاع على بعض المقاييس والاستبيانات العربية والأجنبية التي تناولت مقاييس الضجر الأكاديمي مثل مقاييس كل من الخوالدة (٢٠١٣)، ومظلوم (٢٠١٤)، Eren and Coskun (2016)، بحيص (٢٠١٦)، Sharp, Hemmings, Kay, Murphy and Elliott (2017)

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات طلاب الجامعة ذوي الضجر الأكاديمي موزعة على الأبعاد التي تتمثل في "المنهاج" ويضم العبارات من (١-١٠)، و"طرق التدريس" ويضم العبارات من (١١-١٨)، و"التقويم" ويضم العبارات من (١٩-٢٦)، و"المشاركة في الأنشطة" ويضم العبارات من (٢٧-٣٣).

تقدير الدرجات: أمام كل عبارة يوجد ثلاثة استجابات (دائمًا-أحيانًا -أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، حيث جميع العبارات في اتجاه واحد (السمة السالبة)، ولا توجد عبارات عكسية، وعلى الطالب قراءة كل عبارة واختيار إحدى الاستجابات الثلاث، وبذلك تكون النهاية العظمى هي (٩٩) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود مستوى مرتفع من الضجر الأكاديمي والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ- صدق المحك الخارجي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن=٣٢) طالبًا في مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث) ودرجاتهم في مقياس الضجر الأكاديمي – إعداد وتقنين على البيئة السعودية في بحث الثبيتي (٢٠١٨)، وقد وجد أنه يمثل (٠.٦٨) وهو دال عند مستوى (٠.٠١)، وهي قيمة تدل على أن المقياس له درجة صدق مناسبة.

ب - صدق التكوين الفرضي: أشارت الأطر النظرية ونتائج العديد من البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات كما في بحث الشافعي (٢٠١٦) ، ودفع ذلك الباحث الحالي إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية (ن=٣٢) طالبًا في مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث) ودرجاتهم في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي – إعداد وتقنين على البيئة السعودية في بحث كيشار (٢٠١٨)، ووجد أنه (-٠.٦٧) وهى قيمة سالبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق مقياس الضجر الأكاديمي.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع وكذلك بطريقة الفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية (ن =٣٢) طالبًا، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار هي (٠.٧٣، ٠.٧٧، ٠.٧٥، ٠.٨١، ٠.٨٤) لأبعاد المقياس المتمثلة في المنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمشاركة في الأنشطة والدرجة الكلية على الترتيب ، وكانت قيمة معامل الثبات في طريقة الفاكرونباخ (٠.٦٨، ٠.٧١، ٠.٦٩، ٠.٧٤، ٠.٨٠) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج البحث.

(٣) الجلسات التدريبية على بعض استراتيجيات تناول الاختبار: (إعداد الباحث)

الهدف العام للتدريب:

تحسين مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف عقب التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار.

جلسات التدريب:

يتضمن التدريب نوعين من الجلسات هما:

(١): الجلسات الإعلامية:

هدفت الجلسات الإعلامية إلى إمداد طلاب المجموعة التجريبية بمعلومات عن متغيرات البحث (تناول الاختبار، واستراتيجيات تناول الاختبار، والتنظيم الانفعالي المعرفي، والضجر الأكاديمي)، وذلك لتهيئتهم للتدريب، وأيضًا ليعرف كل منهم ما هو مطلوب منه، وما هو مستوي الأداء المتوقع منهم، وتتمثل الجلسات الإعلامية في أربعة جلسات استغرق تنفيذها أسبوعًا.

(٢): الجلسات التنفيذية:

سعى البحث الحالي من خلال الجلسات التنفيذية إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار لطلاب المجموعة التجريبية من قسم "الفنون" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، وتطبيق ما تعلموه خلال الجلسات الإعلامية للوصول إلى هدف التدريب وهو تحسين مستوى التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، واستغرقت الجلسات التنفيذية (١٤) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا لمدة خمسة أسابيع تقريبًا.

الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات: المحاضرة والمناقشة – التعزيز اللفظي- العصف الذهني.

وصف محتوى الجلسات التدريبية:

يوضح الجدول التالي ملخصًا لمحتوى الجلسات التدريبية على بعض استراتيجيات تناول الاختبار وعددها وعناوين الجلسات وزمنها والفنيات المستخدمة والهدف منها:

جدول (٢) محتوى الجلسات التدريبية على بعض استراتيجيات تناول الاختبار

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
١ إعلامية	تناول الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف معنى تناول الاختبار. - يحدد استراتيجيات تناول الاختبار. - يذكر العوامل المؤثرة على تناول الاختبار. - يذكر أهمية التدريب على تناول الاختبار.
٢ إعلامية	استراتيجيات تناول الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف كيفية تخمين الإجابة في حالة تعثر تذكرها. - يذكر كيفية إدارة وقت الاختبار. - يوضح كيفية التفكير الاستنباطي المنطقي. - يحدد كيفية تجنب الخطأ خلال الحل.
٣ إعلامية	التنظيم الانفعالي المعرفي	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف معنى التنظيم الانفعالي المعرفي. - يحدد أهمية التنظيم الانفعالي المعرفي. - يذكر استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي. - يحدد دور التنظيم الانفعالي المعرفي خلال أداء الاختبار. - يوضح العوامل المؤثرة في التنظيم الانفعالي المعرفي.
٤ إعلامية	الضجر الأكاديمي	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف معنى الضجر الأكاديمي. - يحدد أسباب الشعور بالضجر الأكاديمي. - يذكر الآثار المترتبة على الشعور بالضجر الأكاديمي. - يوضح نسبة انتشار الضجر الأكاديمي. - يوضح الآثار السلبية للضجر الأكاديمي خلال تناول الاختبار. - يعرف كيفية خفض الضجر الأكاديمي.
١ تنفيذية	إرشادات في الأيام التي تسبق يوم الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف المهام المفروض القيام بها في الأيام التي تسبق يوم الاختبار
٢ تنفيذية	إرشادات في ليلة الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف المهام المفروض القيام بها في ليلة الاختبار.
٣ تنفيذية	إرشادات في صباح يوم الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف المهام المفروض القيام بها في صباح يوم الاختبار.
٤ تنفيذية	إرشادات أثناء أداء الاختبار	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعرف المهام المفروض القيام بها أثناء أداء الاختبار.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
٥ ، ٦ تنفيذية	تناول أسئلة الصواب والخطأ	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: – يذكر خطوات حل أسئلة الصواب والخطأ. – يحدد مميزات أسئلة الصواب والخطأ. – يوضح عيوب أسئلة الصواب والخطأ. – يذكر استراتيجيات تناول الاختبار خلال حل أسئلة الصواب والخطأ.
٧ ، ٨ تنفيذية	تناول أسئلة الاختيار من متعدد	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: – يذكر خطوات حل أسئلة الاختيار من متعدد. – يعرف أنماط اسئلة الاختيار من متعدد. – يحدد مميزات أسئلة الاختيار من متعدد. – يوضح عيوب أسئلة الاختيار من متعدد. – يحدد استراتيجيات تناول الاختبار خلال حل أسئلة الاختيار من متعدد.
٩ ، ١٠ تنفيذية	تناول أسئلة الاكمال	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: – يذكر خطوات حل أسئلة الإكمال. – يحدد مميزات أسئلة الإكمال. – يوضح عيوب أسئلة الإكمال. – يذكر استراتيجيات تناول الاختبار خلال حل أسئلة الإكمال.
١١ ، ١٢ تنفيذية	تناول أسئلة المزاوجة	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: – يذكر خطوات حل أسئلة المزاوجة. – يحدد مميزات أسئلة المزاوجة. – يوضح عيوب أسئلة المزاوجة. – يحدد استراتيجيات تناول الاختبار خلال حل أسئلة المزاوجة.
١٣ ، ١٤ تنفيذية	تناول الأسئلة المقالية	٦٠ دقيقة	المحاضرة والمناقشة والتعزيز اللفظي والعصف الذهني	أن يصبح الطالب قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: – يذكر خطوات حل الأسئلة المقالية. – يحدد مميزات الأسئلة المقالية. – يوضح عيوب الأسئلة المقالية. – يحدد استراتيجيات تناول الاختبار خلال حل الأسئلة المقالية.

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق الجلسات الإعلامية والتدريبية:

استغرق تطبيق الجلسات "الإعلامية" و"التدريبية التنفيذية" (١٨ جلسة) فترة زمنية مدتها ستة أسابيع تقريبًا، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا لعينة مكونة من (١٠) طلاب بالمجموعة التجريبية من طلاب قسم "الفنون" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بكلية التصاميم والفنون التطبيقية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:

تم عرض جلسات التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها، وبعد تجميع آراء ومقترحات المحكمين، وتعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم، ثم عرضها الباحث عليهم مرة أخرى وأفاد جميع المحكمين بصلاحية جلسات التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار للتطبيق على عينة البحث الحالي.

خامسًا: إجراءات البحث

١. تم الحصول على موافقة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على التطبيق في المرحلة الجامعية، ثم تم عقد مقابلات مع طلاب قسم "الفنون" بكلية التصاميم والفنون التطبيقية بجامعة الطائف لتوضيح الهدف من البحث.

٢. طبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي المعرفي، وتم تحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأدنى، ثم طبق عليهم مقياس الضجر الأكاديمي، وتحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأعلى.

٣. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إجراء التكافؤ بينهما في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي والعمر الزمني.

٤. تم إعداد الجلسات التدريبية على بعض استراتيجيات تناول الاختبار.

٥. تم تطبيق الجلسات التدريبية على بعض استراتيجيات تناول الاختبار على طلاب المجموعة التجريبية فقط.

٦. بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات التدريبية تم تطبيق مقياسي التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس بعدى)، ثم تطبيق نفس الأداتين بعد مرور شهر على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).

٧. تم جمع نتائج الأداتين المطبقتين والقيام بتصحيحها، وإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) الإصدار (١٦).

٨. تم تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، وصياغة التوصيات الخاصة بالنتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى **Mann Whitney** للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٣) قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
مراقبة الانفعالات قبل الاختبار	التجريبية	١٠	١٣.١	٠.٩٩	١٤.٥٠	١٤٥.٠	٠.٠٠٠	٣.٧١	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	٩	٧.٨	١.٢٦	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
المحافظة على التركيز أثناء الاختبار	التجريبية	١٠	١٧.٢	١.٠٣	١٤.٥٠	١٤٥.٠	٠.٠٠٠	٣.٧٠	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	٩	١٢.١	١.٢٦	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
التحكم بالانفعالات بعد الاختبار	التجريبية	١٠	١٤.٣	٠.٩٤	١٤.٥٠	١٤٥.٠	٠.٠٠٠	٣.٧١	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	٩	٩.٠٠	٠.٨٦	٥.٠٠	٤٥.٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٤٤.٦٠	٢.١٧	١٤.٥٠	١٤٥.٠	٠.٠٠٠	٣.٦٩	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	٩	٢٩.٠٠	١.٣٢	٥.٠٠	٤٥.٠٠				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي وأبعاده (مراقبة الانفعالات قبل الاختبار، والمحافظة على التركيز أثناء الاختبار، والتحكم بالانفعالات بعد الاختبار)، وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر N) ما بين (٠.٨٥)، (٠.٨٦)، مما يعني أن من (٨٥%) إلى (٨٦%) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتنظيم الانفعالي المعرفي يعود لأثر التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث أبو زيد (٢٠١٧) وهو فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي المعرفي، وبحث كل من Enríquez, et al. (2017) الذي توصل إلى أن البرنامج القائم على الذكاء الانفعالي أدى إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي، وبحث كل من Chiodelli et al.(2018) الذي توصل إلى أن التدخل القائم على اليقظة الذهنية أدى إلى تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي.

ويرجع الباحث تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار الذي أتاح لهم الفرصة لإتقان المهام التي تتم قبل وأثناء وبعد الاختبار، وكيفية الإجابة على الأنواع المختلفة للأسئلة، وإدارة وقت الاختبار، وتجنب الخطأ وتخمين الإجابة، والتفكير الاستنباطي المنطقي، مما جعلهم يشعرون بالسيطرة على الموقف الاختباري، وزاد من مقدرتهم على فهم خصائص وصيغ الاختبار للحصول على درجات أعلى، فجعلهم يخططون للتفكير في الخطوات الواجب اتخاذها للتعامل مع الاختبارات، ويركزون على الخبرات الايجابية التي تتعلق بالاختبار بدلاً من التفكير في الخبرات السلبية، والتوقف عن لوم أنفسهم أو الآخرين بسبب فشلهم في أداء الاختبار، وإعادة توجيه الاستثارة الانفعالية وتعديلها خلال التعامل مع المواقف الضاغطة التي كانوا يتعرضون لها خلال أداء الاختبار وذلك جعلهم قادرين على مراقبة وتقييم وتعديل ردود الأفعال الانفعالية، مما أظهر تحسنًا خلال الأداء في القياس البعدي لمقياس التنظيم الانفعالي.

الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤) قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
المنهاج	التجريبية	١٠	١٧.٦	١.٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٦٩	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	٩	٢٦.٥	١.٤	١٥.٠	١٣٥.٠				
طرق التدريس	التجريبية	١٠	١٤.٤	١.٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٧٠	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	٩	٢١.٥	١.٥	١٥.٠	١٣٥.٠				
التقويم	التجريبية	١٠	١٥.١	١.٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٦٩	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	٩	٢١.٨	٢.٠	١٥.٠	١٣٥.٠				
المشاركة في الأنشطة	التجريبية	١٠	١١.٥	١.١	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٧٠	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	٩	١٩.٢	١.٤	١٥.٠	١٣٥.٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٥٨.٦	٣.٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٦٧	دالة	٠.٨٤
	الضابطة	٩	٨٩.٢	٣.٦	١٥.٠	١٣٥.٠				

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضجر الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في "المنهاج"، و"طرق التدريس"، و"التقويم"، و"المشاركة في الأنشطة" وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأتضح ذلك خلال انخفاض متوسط درجات الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بالمجموعة الضابطة، كما تراوحت قيم حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر N) ما بين (٠.٨٤)، (٠.٨٦)، مما يعني أن من (٨٤%) إلى (٨٦%) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للضجر الأكاديمي يعود لأثر التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار، وهي قيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث كل من Nett, et al. (2011) وهو أن التدريب على استراتيجية التأقلم أدى إلى خفض الضجر الأكاديمي.

ويرجع الباحث خفض مستوى الضجر الأكاديمي في القياس البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار الذي غير نظرتهم إلى المناهج الدراسية من أنها عامل مسبب للضجر الأكاديمي، إلى ضرورة التركيز خلال الاستذكار على مواضع الأسئلة، وصياغتها والتفكير في كيفية الإجابة عنها، وكذلك دفعهم

إلى المشاركة الجادة في المحاضرات من خلال التفاعل والتركيز على التفكير في صياغة أسئلة مختلفة الأنواع تتعلق بما يتم شرحه، والاستفسار عن كيفية الإجابة عنها بكفاءة، وحولوا الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية بخصوص إعادة وتكرار شرح الأساتذة من أنه عمل يثير الضجر الأكاديمي إلى أنه عمل مفيد يساعدهم على استيعاب وتوضيح للأجزاء الصعبة، وأصبحوا ينتهزون فرصة الأوقات بين المحاضرات لتبادل الأفكار والمناقشات مع الزملاء لإيجاد حلول للأسئلة التي يعجزون عن حلها، فتحسنت العلاقات الاجتماعية بينهم وتغير تفكيرهم إلى مشاركة زملائهم في الأنشطة الجامعية، وكذلك فإن تدريبهم على كيفية تناول أسئلة الاختبارات جعلهم يغيرون وجهة نظرهم أن وقت الاختبار يثير الضجر الأكاديمي لديهم، إلى أنه يجب الانهماك خلال الإجابة في الاختبارات، والتفكير في كيفية الإجابة عنها بدقة ومهارة، وعدم التفكير في طول الأسئلة أو صعوبتها، وأنه يجب إدارة وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء وتخمين الإجابة الصحيحة، والتفكير الاستنباطي المنطقي، مما قضى على الشعور بالضجر الأكاديمي خلال أداء الاختبار، وبذلك أصبحوا يشغلون تفكيرهم بالمهام بصورة مستمرة، ويديرون أوقاتهم سواء داخل المحاضرات أو خارجها، وأصبحوا لا يعانون من الفراغ، بل وجدوا ما يفعلونه، مما أظهر مستوى الضجر الأكاديمي منخفضًا في القياس البعدي.

الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون **Wilcoxon** للأزواج المتماثلة، والجدول (٥) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٥) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي وأبعاده

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
مراقبة الانفعالات قبل الاختبار	الرتب السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	١.٦٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣.٥٠	١٧.٥٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	١٠				
المحافظة على التركيز أثناء الاختبار	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٠				
التحكم بالانفعالات بعد الاختبار	الرتب السالبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠	١.٠٤٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٦.٢٠	٣١.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١٠				

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي وأبعاده المتمثلة في مراقبة الانفعالات قبل الاختبار، والمحافظة على التركيز أثناء الاختبار، والتحكم بالانفعالات بعد الاختبار، وبذلك تم قبول الفرض الثالث.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث الرفاعي (٢٠١١) وهو فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في استمرار تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي خلال القياس التتبعي، وبحث عبدالحميد (٢٠١٢) الذي توصل إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية نظرية العقل في استمرار تحسن التنظيم الانفعالي المعرفي لدى أطفال الحضانة خلال القياس التتبعي.

ويُرجع الباحث استمرار تحسين التنظيم الانفعالي المعرفي خلال القياس التتبعي لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار، والتوعية بالإجراءات التي تتم قبل وأثناء وبعد الاختبار، الذي زاد من إدراكهم لكيفية التعامل مع الأنواع

المختلفة من الأسئلة، وكيفية إدارة وقت الاختبار، وتجنب الأخطاء التي يمكن أن يقعوا بها، والتكفير الاستنباطي المنطقي، وتخمين الإجابة الصحيحة، مما تسبب في تحويل الانفعالات السلبية مثل القلق والتوتر والخوف والغضب ولوم الذات والآخرين التي كانت تظهر نتيجة التفكير في الاختبارات أو نتيجة الحصول على درجات منخفضة إلى انفعالات إيجابية تزيد من دافعيتهم للأداء الأفضل في الاختبار، ولعل شعور طلاب المجموعة التجريبية بذلك التحسين في التنظيم الانفعالي المعرفي، وجههم إلى تكرار ما تم التدريب عليه حتى بعد انتهاء الجلسات التدريبية وذلك للتحكم بانفعالاتهم لتجنب الضرر المحتمل من المواقف الضاغطة التي تضر بالذاكرة وتجعل تفكيرهم بطيئًا خلال الاختبار، مما جعلهم يستمرون في إعادة التفكير الإيجابي عند شعورهم بالضغوط النفسية، وزاد من قوة تحملهم ودفعهم إلى الاستمرار في مراقبة وتقويم وتعديل الانفعالات عند شعورهم بالانفعالات السلبية، وهو ما اتضح خلال القياس التتبعي لمقياس التنظيم الانفعالي المعرفي.

الفرض الرابع: ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (٦) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٦) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المنهاج	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٠				
طرق التدريس	الرتب السالبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
التقويم	الرتب السالبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤.٥٠	١٨.٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
المشاركة في الأنشطة	الرتب السالبة	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠	٠.٧٠٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	١٠				
المجموع الكلي	الرتب السالبة	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	١.١٢٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.١٠	٢٠.٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٠				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مقياس الضجر الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في "المنهاج"، و"طرق التدريس"، و"التقويم"، و"المشاركة في الأنشطة" لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وبذلك تم قبول الفرض الرابع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث مظلوم (٢٠١٤) وهو أن البرنامج الإرشادي أدى إلى استمرار خفض الضجر الأكاديمي خلال القياس التتبعي، وبحث الفقي (٢٠١٦) الذي توصل إلى فاعلية الإرشاد التربوي في استمرار خفض مستوى الضجر خلال القياس التتبعي.

ويُرجع الباحث استمرار مستوى الضجر الأكاديمي المنخفض خلال القياس التتبعي إلى التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار الذي اعتمد على توعية الطلاب بكيفية الاستعداد للاختبار وتنظيم أوقاتهم، وكيفية الإجابة عن الأنواع المختلفة من الأسئلة التي تتطلب مستوى مرتفع من الدقة والانتباه، وتجنب الأخطاء والتفكير الاستنباطي المنطقي وإدارة وقت الاختبار، تخمين الإجابة الصحيحة، مما جعلهم متفاعلين بصورة مستمرة، وأصبح لديهم هدف يسعون إليه هو الاستعداد للاختبار واجتيازه بتفوق، وذلك منحهم شحنة من النشاط قضت على فكرة تهويل الصعوبات التي كانت تقابلهم في الاختبارات، ولعل انشغالهم بالاجتهاد في هذا النشاط جعلهم يستثمرون أفكارهم، ويستخدمون مهاراتهم لفهم ما يشرحه الأساتذة، مما قضى على الشعور بالرتابة في المقررات أو المحاضرات وخلال الاستذكار، وشعورهم أن جميع الأيام متشابهة، وجعلهم يشعرون أنهم مسؤولين عن تعليم أنفسهم وتحسين مستواهم الدراسي، ولعل شعور طلاب المجموعة التجريبية بالتغير الإيجابي في المستوى التحصيلي خلال الأداء في الاختبار النصفي، ووجههم إلى التفكير في تطبيق ما تم التدريب عليه بعد انتهاء الجلسات التدريبية، وينشغلون ويجتهدون في الاستذكار وبالتالي أصبحوا لا يشعرون بالضجر الأكاديمي، وهو ما أتضح خلال القياس التتبعي لمقياس الضجر الأكاديمي.

التوصيات:

- إعادة النظر في التقويم وأساليبه بالمرحلة الجامعية، ومراعاة التنويع في أسئلة الاختبارات، والاهتمام بالمقررات الدراسية في المرحلة الجامعية وربطها بالمستقبل المهني للطلاب، وتبني طرق تدريس تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة بهدف زيادة التفاعل والتواصل بين الأساتذة والطلاب وتقليل الشعور بالضجر الأكاديمي لدى الطلاب.
- الاهتمام بتنويع الأنشطة داخل الجامعة لتتناسب مع ميول جميع الطلاب لخفض الشعور بالضجر الأكاديمي لديهم.
- تزويد طلاب الجامعات منخفضي التنظيم الانفعالي المعرفي بدورات تدريبية عن استراتيجيات تناول الاختبار.
- عقد ورش عمل وندوات للطلاب عن كيفية توظيف استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي الإيجابية قبل وأثناء وبعد الاختبارات.

- توعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات باستخدام استراتيجيات تناول الاختبار خلال الشرح، لتحسين المستوى الأكاديمي لطلابهم.
- توفير مقررات لطلاب كليات التربية عن كيفية تنمية مهارات تناول الاختبار وتحسين التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المدارس.
- عقد ورش عمل وندوات لأولياء الأمور عن كيفية خفض الضجر الأكاديمي وتحسين التنظيم الانفعالي المعرفي لدى أبنائهم.

البحوث المقترحة:

- فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي في الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية تدريب معلمي مراحل التعليم قبل الجامعي على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم باللعب في الضجر الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المضجرين أكاديمياً بالجامعة.

المراجع

(١) المراجع العربية:

أبو زيد، أحمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*،٥١، ١-٦٨.

أسليم، يوسف فهمي (٢٠١٧). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

بحيص، جمال محمد (٢٠١٦). مستوي الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي بالأردن*،٣٦(٢)، ٧٩-٩٣.

الثبيتي، وفاء عبد الله (٢٠١٨). *فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض درجة الضجر الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

الحارثي، نورة دخيل الله (٢٠١٩). *استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياً وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

الخوالدة، تيسير محمد (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة المنارة – الأردن*،١٩(١)، ٧٩-١٠٤.

الخولي، هشام محمد (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على الأداء والتخمين والمخاطرة والحذر في مواقف اختبارية معيارية المرجع ومحكية المرجع لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٩(١١٥)، ٢٨٢-٣٤٦.

الرفاعي، نعيمة جمال (٢٠١١). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على انعكاس الذات في تنظيم الانفعالات وخفض سلوك إيذاء الذات لدى عينة من طالبات الجامعة. *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير بجامعة عين شمس*-مركز الإرشاد النفسي، ديسمبر ٢٠١١ ،١، ٧٩-١٥٢.

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

الشحات، مجدي محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*،١٧(٦٩)،١-٣٧.

الضيدان، الحميدي محمد (٢٠١٤). التفكير الايجابي وعلاقته بمهارات الاتصال لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض. *مجلة التربية بكلية التربية بجامعة الأزهر*،١٦١(٣)، ٥٢١-٥٨٢.

عبدالحميد، سعيد كمال (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٣٨(٢)، ١٦١-٢١٤.

الفقي، آمال إبراهيم(٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*،٤(١٥)،٥٠-١٠٥.

كيشار، أحمد عبدالهادي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ماوراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٤(١٢)، ١-٤٠.

محمود، حنان حسين (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*–جامعة القاهرة، ٤٢(٤)، ٦٩-١١٧.

مظلوم، مصطفى على (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس–السعودية*،٢٢٣،٥٢-٢٤٦.

يعقوب، حيدر مزهر (٢٠١١). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي. *ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الموهبة والابداع: منعطفات هامة في حياة الشعوب*، ١٥-١٦ أكتوبر ٢٠١١، بكلية التربية بالأصمعي، بغداد، العراق.

(٢) المراجع الأجنبية:

Al-Badareen, H.(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.

Banks, T. & Eaton, I. (2014).Improving test-taking performance of secondary at-risk youth and students with disabilities. *Preventing School Failure*, 58(4), 207-213.

Barry, C. L., & Finney, S. J. (2016). Modeling change in effort across a low-stakes testing session: a latent growth curve modeling approach. *Applied Measurement in Education*, 29(1), 46–64.

Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: the effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441–462.

Beauchaine, T.P., Gatz-Kopp, L. & Mead, H.K. (2007). Polyvagal theory and developmental psychopathology: emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence. *Biological Psychology*, 74, 174 - 184.

Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 579–595.

Blagov, P. S., & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72(3), 481-512.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111 —127.

Blandon, A., Calkins, S., Keane, S., O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: the effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44, 1110-1123.

Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: perspectives of high school dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises.

Burić,I., Sorić,I.& Penezić, Z. (2011). Emotion regulation strategies in test taking situations: the contributions of personality traits, cognitive appraisals and test emotions. *Psihologijske Teme*, 20(2), 277-298.

Cao, J., & Stokes, S. L. (2008). Bayesian IRT guessing models for partial guessing behaviors. *Psychometrika*, 73(2), 209–230.

Castellano,E. , Muñoz-Navarro,R. , Toledo,M. , Spontón, C. , and Medrano, L. (2019).Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*,31(1),73-80.

Cater, E., Wehby, J., Hughes, C., Johnson, S., Plank, D., Barton-Arwood, S. & Lunsford, L. (2005). Preparing adolescents with high incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction. *Preventing School Failure*, 49, 55–62.

Chiodelli,R., Mello,L., Jesus,S. & Andretta, I. (2018). Effects of a brief mindfulness-based intervention on emotional regulation and levels of mindfulness in senior students. *Psicologia:Reflexão e Crítica*, 31 (1), 1-10.

Clancy,B.(2017).Educating executive function.*WIREs:Cognitive Science*, 8(1-2), 1-6.

Cohen, A. D. (2006). The coming of age of research on test-taking strategies. *Language Assessment Quarterly*, 3, 307–331.

Cole, J. & Osterlind, S. J. (2008). Investigating differences between low- and high-stakes test performance on a general education exam. *The Journal of General Education*, 57, 119–130.

Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.

Cowan, N. (2006). *Working memory capacity*. New York, NY: Psychology Press

Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., Perry, R. & Newall, N. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: from affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948–963.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at schools: development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440.

Dermitzaki,I. Bonoti,F. & Kriekouki, M. (2016). Examining test emotions in university students: adaptation of the test emotions questionnaire in the Greek language. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 93-115.

Dodeen, H. (2008).Assessing test-taking strategies of university students: developing a scale and estimating its psychometric indices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 409-419.

Dodeen, H. (2015).Teaching Test-Taking Strategies: Importance and Techniques. *Psychology Research*, 5(2), 108-113.

Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M. & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychology Science*, 7, 482–195.

Enríquez, H., Ramos, N. & Esparza, O. (2017). Impact of the mindful emotional intelligence program on emotional regulation in college students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (1), 39-48.

Erena, 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.

Ersay,E., Türkoğlu, D. and Kaynak,K. (2014).Investigating the relationship between pre-service early childhood teachers' emotional awareness levels and their emotion regulation strategies. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 229-237.

Esfandiaria, R. & Ekradi, E. (2014).Relationship between Iranian EFL learners' emotional intelligence and their performance on cloze test. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 435 – 444.

Exeter, D. J., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., & Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761-775.

Felicidad, T., Villavicencio,F. & Allan B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340.

Fischer, J. L., Forthun, L. F., Pidcock, B. W., & Dowd, D. A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 912-926.

Graesser, A. C., & D'Mello, S. K. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 57, pp. 183–226). San Diego, CA: Academic Press.

Grant, M., Salsman, N. & Berking, M. (2018). The assessment of successful emotion regulation skills use: Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire. *Plos one*, 13(10), 1-18.

Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3– 19.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (1st ed.) (pp. 3-24). New York, London: The Guilford Press.

Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40, 370–388.

Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576–598.

Holzer, M., Madaus, J., Bray, M. & Kehle, T. (2009). The test-taking strategy intervention for college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 44–56

Hong, E., Sas, M., & Sas, J. (2006). Test-taking strategies of high and low mathematics achievers. *The Journal of Educational Research*, 99, 144–155.

Kettler, R. J., Braden, J. P., & Beddow, P. A. (2011). Test-taking skills and their impact on accessibility for all students. In S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow, & A. Kurz (Eds.), *Handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice and policy* (pp. 147–159). New York: Springer.

Kheirzadeh,S., Marandi, S. & Tavakoli, M. (2017).The Relationship among Academic Discipline, Gender and Total Exam Score on Test-Taking Strategies: The Case of the General English Section of the National Iranian PhD Entrance Exam. *International Journal of Language Testing*, 7(2), 99-115.

Krannich,M., Goetz,T., Lipnevich,A., Bieg,M., Roos,A., Becker,E.& Morger,V. (2019) Being over- or underchallenged in class: Effects on

students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218.

Larson, R.W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99(4), 418–443.

Lee,F. & Zelman,D.(2019).Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 146, 68-75

Linhares, M. & Martins, C. (2015). The self-regulation process on child development. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.

Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht [Boredom in class]*. Munster: Waxmann

Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York: Springer.

MacLeod, C., Campbell, L., Rutherford, E. M., & Wilson, E. J. (2004). The causal status of anxiety-linked attentional and interpretive bias. In J. Yiend (Ed.), *Cognition, emotion and psychopathology: Theoretical, empirical and clinical directions* (pp. 172-189). New York, NY: Cambridge University Press

Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243–258.

Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275–310.

Nett, U., Goetz, T., & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning & Individual Differences*, 20(6), 626-638.

Nett, U., Goetz, T., & Hall, N. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49–59.

Oaten, M., & Cheng, K. (2005). Academic examination stress impairs self-control. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 254-279.

Park, C. & Yoo, S. (2016).Meaning in life and its relationships with intrinsic religiosity, deliberate rumination, and emotional regulation. *Asian Journal of Social Psychology*, 19, 325–335.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. & Stupinsky, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel,A., Barchfeld,P.,& Perry, R.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement

Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Perr,R., Kramer, K., Hochstadt, M. & Molfenter, S. (2004).The effect of moderate task-irrelevant, negative emotion on classroom test taking performance in a non-clinical population. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal* 17(3), 287-316.

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

Pohl, S., Südkamp, A., Hardt, K., Carstensen, C. H., & Weinert, S. (2016). Testing students with special educational needs in large-scale assessments – Psychometric properties of test scores and associations with test taking behavior. *Frontiers in Psychology*, 7(154), 1-14.

Puveg, C.,Jacob,M. & Payne, M. (2010).Parental Interpersonal Sensitivity and Youth Social Problems: A Meditational Role for Child Emotion Dysregulation. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 677-686 ·

Rios,J., Guo,H., Mao,L. & Liu.O. (2017).Evaluating the Impact of Careless Responding on Aggregated-Scores: To Filter Unmotivated Examinees or Not? . *International Journal of Testing*, 17(1), 74-104.

Roccas, S., & Elster, A. (2014). Values and religiosity. In V. Saroglou (Ed.), *Religion, personality, and social behavior* (193-212). New York, NY: Psychology Press.

Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 383-388.

Samson, G. (2015).Effects of Training in Test-Taking Skills on Achievement Test Performance: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(5), 261-266.

Scherbaum, C.,Blanshetyn, V., Marshall-Wolp, E., McCue, E. & Strauss, R. (2011). Examining the effects of stereotype threat on test-taking behaviors. *Social Psychology of Education*, 14,361–375.

Schutz, P., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. (2008).Approach/Avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(3), 263-281.

Schutz,P.& Davis, H. (2000).Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256.

Schutz,P., Distefano, C., Benson , J. & Davis , H. (2002).The emotional regulation during test-taking scale . *Anxiety, Stress, & Coping*, 17(3), 253-269.

Sharp,J., 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.

Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.

Sitnikova, A., Hakobyan, A. & Simonova, O. (2018). Developing students' test-taking strategies in speaking part of national and international english language exams. *International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM*, 5, 179-186.

Smith, L. (2002). The effects of confidence and percepiton of test-taking skills on performance. *North American Journal of Psychology*, 4 (1), 37-50.

Songlee, D., Miller, S., Tincani, M., Sileo, N. & Perkins, P. (2008). Effects of test-taking strategy instruction on high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 217-228.

Tavakoli, E. & Samian, S. (2014). Test-wideness Strategies in PBTs and IBTs: The Case of EFL Test Takers, Who Benefits More?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1876 – 1884.

Thelk, A., Sundre, D. L., Horst, J. S., & Finney, S. J. (2009). Motivation matters: Using the Student Opinion Scale (SOS) to make valid inferences about student performance. *The Journal of General Education*, 58, 129–151

Tze, V., Daniels, L. & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144.

Valle, M., Betegón, E. & Irurtia, M. (2018). Effect of the use of cognitive emotional regulation strategies on anxiety levels in Spanish adolescents. *Revista Suma Psicológica*, 25(2), 153-161.

Vytal, K., Cornwell, B., Letkiewicz, A., Arkin, N., & Grillon, C. (2013).The complex interaction between anxiety and cognition: Insight from spatial and verbal working memory. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-11.

Weinerman, J. & Kenner, C. (2016).Boredom: that which shall not be named. *Journal of Developmental Education*.40 (1), *18-23.*

Wise, S. L., & Smith, L. F. (2011). A model of examinee test-taking effort. In J. A. Bovaird, K. F. Geisinger, & C. W. Buckendahl (Eds.), *High-stakes testing in education: science and practice in K-12 settings* (1st ed., pp. 139–153). Washington: American Psychological Association.

Zilberberg,A., Finney,S., Marsh,K. & Anderson, R. (2014).The role of students' attitudes and test-taking motivation on the validity of college institutional accountability tests: a path analytic model. *International Journal of Testing*, 14, 360–384.