إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة

دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول

Strategies of cognitive emotional regulation and its relationship to test anxiety among university students

A comparative study between students of Sultan Qaboos and Muhammad Al-Awwal Universities

إعداد

Prepared by

يوسف سالم سيف الندابي

Youssef Salem Saif Al-Nadabi

طالب دكتوراه في جامعة محمد الأول

PhD student at Muhammad the First University

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة(المملكة المغربية)

Faculty of Arts and Humanities , Oujda (Kingdom of Morocco)

ys.loyal24@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس بسلطنة عمان، وجامعة محمد الأول في المملكة المغربية، وبيان الفروق بينهما تبعاً للبيئة الجغرافية والنوع الاجتماعي. وقد تكونت العينة الكلية من (419) طالباً وطالبة، بواقع(223) طالباً وطالبة من جامعة السلطان قابوس، و(196) طالباً وطالبة من طلبة جامعة محمد الأول، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (20-24) سنة. وقد استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس قلق الاختبار، وذلك للتحقق من فرضيات الدراسة.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى أفراد العينة الكلية في أبعاد كلا المقياسين، لكن العلاقة كانت أكثر دلالة بالنسبة للطلبة العمانيين. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول في كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار، بالرغم من وجود تباين في أبعاد كل من المقياسين. كما أظهرت النتائج أن عامل النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية كانت مؤشراً دالاً لقلق الاختبار واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة. وقد قدم الباحث مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة تساعد الباحثين في المستقبل على تقديم تصورات بحثية وتجريبية تساعد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التنظيم الانفعالي المعرفية للحد من أعراض قلق الاختبار.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، قلق الاختبار، طلبة الجامعة، البيئة الجغرافية (سلطنة عمان، المملكة المغربية).

Abstract

The study aimed to identify the Cognitive emotional regulation Strategies and its relation to test anxiety in a sample of students from the tow universities: Sultan Qaboos University in Sultanate of Oman and the first Mohammed University in The Kingdom of Morocco and the differences between them according to geographical environment and gender. The total sample consisted of (419) students, 223 students from Sultan Qaboos University and (196) students from the first Mohammed University. The total age ranged from (20 to 24) years. The researcher used the measure of the Cognitive emotional regulation Strategies, test anxiety scale, to verify the hypotheses of the study .The results showed a relationship between the Cognitive emotional regulation Strategies and the test anxiety of the total sample in the dimensions of both measures, but the relationship was more significant for the Omani students. The results also showed statistically significant differences between the students of Sultan Qaboos University and the first Mohammed University in both cognitive and Cognitive emotional regulation Strategies, although there was a difference in dimensions of both measure mentis.

The results showed that the sex factor and the geographical environment were indicators of the test anxiety and Cognitive emotional regulation Strategies in the study sample.

The researcher presented a number of proposals in the light of the results of the study to help researchers in the future to provide research and experimental concepts that help students with difficulties in the Cognitive emotional regulation to reduce symptoms of anxiety test.
Keywords: strategies of emotional regulation, test anxiety, university students, geographical environment (Oman, Morocco).

مقدمة:

تُعد الجامعة رمزاً للتقدم والنهضة في كل مجتمع من مجتمعات العالم، وهي في الواقع، العمود الفقري لكل مجتمع متقدم. حيث تعد مهمة الجامعات المعاصرة تعزيز الثروة البشرية الكفؤة والنخبة الفعالة من أجل تحقيق آفاق التقدم والابتكار في المجتمع.

وفي عالم شديد التنافس اليوم، يواجه الطلاب مشكلات أكاديمية متنوعة بما في ذلك الضغوط الأكاديمية، وقلق الاختبار؛ وهذا القلق مرده إلى عدم الأداء المناسب للاختبار أو عدم القدرة على فهم الموضوعات الدراسية. فالتغييرات السريعة في التعليم أدت إلى إجراء اختبارات صارمة لتقييم معارف الطلاب.

ومن العوامل المهددة التي تسبب القلق والتوتر لدى طلاب الجامعات هي إجراءات التقييم الأكاديمي. وتشير نتائج البحوث إلى أن قلق الاختبار أو الامتحان Test anxiety يترك آثاراً مهمة على التحصيل الدراسي للطلبة ودافعيتهم (Khosravi & Bigdely, 2008:13-24).

في الواقع، إن قلق الاختبار هو رد فعل انفعالي غير سار للموضوع الذي يتم تقييمه والذي يؤثر على العديد من الطلاب، ويتم تحديده بالتوتر والقلق واستثارة للجهاز العصبي اللاإرادي. ويستلزم قلق الاختبار تأثيرات جسدية ومعرفية وسلوكية سلبية للأفراد. كما يشكل خطراً على الصحة النفسية للطلاب، ويكون له تأثير سلبي على كفاءة الطالب وازدهاره وتنمية مواهبه وتكوين الهوية الشخصية والاجتماعية (Stankov, 2010). ويعد قلق الاختبار من المتغيرات الظرفية التي تمت دراستها على نطاق واسع في الإنجازات الأكاديمية (Farooqi et al., 2012).

وقد أظهرت الدراسات وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي، وهذا له عواقب مدمرة ترتبط بالمشكلات الأكاديمية لدى الطلاب، وانخفاض التحصيل الأكاديمي، إلى جانب زيادة احتمال التسرب من المدرسة (Chapell et al.,2005). كما أظهرت نتائج البحث أن قلق الاختبار كعامل ظرفي له تأثير سلبي مدمر في قدرة الطلاب على النجاح والوصول إلى مراحل أكاديمية أعلى (Pitt, et al., 2014) ؛ (Van Den Berg & Coetzee, 2014). من ناحية أخرى، الإنسان ليس مخلوقًا لا يعاني من الانفعال، ولكنه يختبر انفعالاته، ويستعرضها، وينظمها، وفي بعض الحالات يواجهها بالتعامل الإيجابي معها من خلال سمة المرونة والصلابة النفسية التي تتسم بها شخصيته. وتظهر نتائج الأبحاث أن كل انفعال يؤثر على الانتباه، وصنع القرار، والذاكرة، والاستجابات الفسيولوجية والتفاعلات الاجتماعية. بينما يشير التنظيم الانفعالي إلى الاستراتيجيات التي تستخدم لتقليل أو زيادة أو الحفاظ على الخبرات الانفعالية (Gross & Thampson, 2007). وبشكل عام، من المفترض أن التنظيم الانفعالي كان أحد العوامل الأساسية للرفاهية والأداء الناجح، ويؤدي دوراً مهماً في التعامل مع أحداث الحياة المجهدة (Duarte, Matos & Marques, 2015) فالناس عادة يستخدمون بشكل عام استراتيجيات مختلفة

لعمليات التنظيم الانفعالي. واحدة من أكثر الاستراتيجيات شيوعًا هي تنظيم الانفعالات باستخدام العمليات المعرفية (التنظيم الانفعالي المعرفي)، حيث تشير هذه إلى كيفية تفكير الناس بعد حدوث تجربة سلبية أو حدث مؤلم (Werner, et al., 2011). فالتنظيم الانفعالي المعرفي يؤدي دوراً رئيسياً في العمليات العادية وغير الطبيعية، وهو فعال ضد المثيرات السلبية والخبرات الانفعالية غير المرغوب فيها (Duarte et al., 2015). ويمكن اعتباره جزءاً من المفهوم الأوسع للتنظيم الانفعالي الذي يمكن اعتباره "عمليات خارجية ومتماسكة ومسؤولة عن رصد وتقييم وتعديل التفاعلات الانفعالية، وخاصة خصائصها الشديدة" (Thompson, 1994: 25-52).

وعلى الرغم من التعامل مع الأحداث المجهدة فإنه أمر مهم في جميع مراحل الحياة، ووجود الكم الهائل من الأبحاث في مجال قلق الاختبار، إلا أنه لم يعطى الاهتمام الكافي للتحقيق من دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية على قلق الاختبار بين طلبة الجامعات، مع الأخذ في الاعتبار متغير البيئة الجغرافية والتنوع الثقافي، والاجتماعي، ووفقاً للعديد من المشاكل التي يواجهها الطلاب كحالة رئيسية من التطور التعليمي في مجال قلق الاختبار، وبما أن الجزء الأكبر من المشكلات يرجع إلى المشاعر الانفعالية والمعرفية الفردية لهؤلاء الأفراد، لذا، يسعى الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول (وجدة)، كدراسة مقارنة لمعرفة الفروق بين طلبة هاتين الجامعتين في العديد من المتغيرات الديمغرافية.

مشكلة الدراسة ومبرراتها:

تُعد الجامعات واحدة من أكثر الأماكن تقييماً وضغوطاً خلال مسيرة الطالب الأكاديمية. ويرى توبايس(Tobias, 1985) أن الطلاب الجامعيين الذين لديهم مستويات أعلى من قلق الاختبار لديهم مستوى أقل من التنظيم الانفعالي، وبالتالي فهم يستجيبون عادة بشكل ضعيف في امتحاناتهم. كما يمثل قلق الاختبار أحد جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبار، والذي يعبر عن مشكلات الطلاب النفسية والانفعالية، كالخوف من عدم النجاح (بخيت، 1989، 18) كما يُعد معيقاً للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في مختلف مراحل الدراسة (معالي، 2014، 934) . وقد أشار ليبرت وموريس(Liebert &Morris, 1967) إلى أن عنصر القلق كان مرتبطاً بانخفاض الأداء في المهام المعرفية، وكان عنصر الانفعال لا يتضمن علاقة بأداء المهام. وعلى الرغم من الحجم الكبير للأدب حول قلق الاختبار، فهناك بعض الدراسات تناولت استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية للطلاب قبل وفي أثناء إجراء الاختبار كدراسة محمود(2016)؛ (Someeh et al., 2015). وحول علاقة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية بقلق الاختبار. فقد أشارت دراسة دورا(Dora, 2012)، ودراسة (Someh et al., 2015) إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وقلق الامتحان. ومع ذلك، فإن القدرة على التحكم بانفعالات الطلبة هي خاصية مهمة ينبغي أن يمتلكها الطلبة. فالهدف من التنظيم الانفعالي لا يكمن في قمع انفعالات الطالب فقط، بل يكون الطالب دائماً في حالة هدوء من الإثارة الانفعالية.

واقترح (Schutz, et al., 2004) أن التنظيم الانفعالي في أثناء الاختبار يمكن فهمه في ثلاثة أبعاد: عمليات التركيز على المهام، والعمليات التي تركز على الانفعالات، وعمليات التقييم المعرفي. وتشمل عمليات تركيز المهام

على التحدث الذاتي للطلاب أثناء إجراء الاختبارات مما يساعدهم في التركيز على الاختبار بدلاً من التركيز على انفعالاتهم في أثناء الاختبار. وتشمل أمثلة استراتيجيات تركيز المهام مراقبة الوقت في أثناء الاختبار، والعثور على الفكرة الرئيسية في السؤال، والقضاء على التشتت.

وأظهرت نتائج دراسة شاكري وآخرين (Shakeri et al., 2017) أن أحد العوامل التي تسهم في تطوير قلق الاختبار لدى الطلاب هو الاستراتيجيات المعرفية التي يتم تطبيقها بعد تجربة التهديد في الحدث من أجل تنظيم الانفعالات. لذلك، يجب الانتباه إلى استراتيجيات التنظيم الانفعالية المعرفية، وخاصة الاستراتيجيات السيئة للتكيف مثل: الاجترار، والقبول، والتركيز على التخطيط، وإلقاء اللوم على الآخرين، والكارثة والتي يمكن أن تكون فعالة في الحد من قلق الاختبار لدى الطلاب.

وأشارت نتائج دراسة أيدين وساريكايا (Aydin & Sarıkaya, 2014) إلى أن النوع الاجتماعي ونوع المدرسة واستراتيجيات التنظيم الانفعالي (تحديدًا اختبار فعالية المشكلة، واستخدام استراتيجية التركيز على المهام، وإعادة تقييم الأهمية، وإلقاء اللوم على الذات، والتفكير بالتمني) كانت منبئة بقلق الاختبار. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق الاختبار والتنظيم الانفعالي، بمعنى أن قلق الاختبار هو عامل مهم يقلل من أداء الأفراد. وأن قلق الاختبار يرتبط بصعوبة التنظيم الانفعالي (Liebert & Morris, 1967). كما تبين أن طلاب الجامعات الذين لديهم مستويات أعلى في قلق الاختبار لديهم أداء معرفي أقل، وبالتالي يعمل التنظيم الانفعالي على زيادة مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة. ويبدو من عرض الدراسات السابقة وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفية وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعات، وكذلك الفروق بين الطلاب وفقا للتباين في البيئة الجغرافية، وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في هذين المتغيرين، مثل دراسة كل من: البراهمة(2017)، كامل (Kamel, 2018)؛ شاكري وآخرين (Shakeri et al., 2017)، سالار، وآخرين (Salar et al., 2016)؛ سوميح وآخرين(et Someeh al.,2015) لكن هذه العلاقة وتلك الفروق لم تكن قاطعة في كثير من الدراسات.

وبناء على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الجامعيين في كل من جامعتي السلطان قابوس وجامعة محمد الأول في المغرب، وذلك بهدف التعرف إلى طبيعة استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بقلق الاختبار.

وفي ضوء ما تقدم صاغ الباحث مشكلة دراسته في التساؤل الرئيس الآتي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول في المغرب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لمتغيرين هما: استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار. وتأتي أهمية الاستراتيجيات في أنه لكي يمكننا فهم وتطوير العلاقات بين هذين المتغيرين، فمن الضروري تسليط الضوء على النظريات والدراسات التي تشكل الأساس الذي تقوم عليه مثل هذه العلاقات. كما تُعد استراتيجيات التنظيم الانفعالي في نظر كثير من الباحثين مدخلاً للتعرف على ما تحدثه لدى الأفراد من أثر إيجابي أو سلبي

على توافقهم النفسي والاجتماعي. إذ أشار فوهز وأخرون (Vohs et al., 2005) إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي ترتبط بتنظيم الفرد لذاته؛ فكلما كان الفرد أكثر اتساقاً وانسجاماً مع ذاته، فإنه من المتوقع في مواقف الاختبار أن يؤدي عمله على أكمل وجه حسب قدراته ومعارفه؛ بينما الشخص الذي يواجه صعوبات في التنظيم الانفعالي يعاني العديد من المشكلات المتمثلة في التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، وتدني مفهوم الذات والعدائية المفرطة والاكتئاب. بينما يُعد قلق الاختبار متغيراً مهماً في تشكيل درجة تفاعل الفرد خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، وقد يكون سبباً في تجنبه المشاركة في تلك المواقف؛ مما يؤثر سلبياً على أدائه اجتماعياً وأكاديمياً ومهنياً.

ويزيد من أهمية هذه الدراسة ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، حيث لا توجد دراسة واحدة– في حدود علم الباحث– في البيئة العربية تصدت لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة بين جامعتين عربيتين مختلفتين (سلطنة عمان، المملكة المغربية)، والكشف عن أثر النوع الاجتماعي، والبيئة، والتفاعل بينهما في هذين المتغيرين، وهذا مما يعطي لهذه الدراسة أهميتها في المجال التطبيقي ووضع برامج إرشادية لتنمية التنظيم الانفعالي لدى الطلبة، وذلك لتحسين مستوى قلق الاختبار وزيادة دافعيتهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- جمع البيانات لشريحة من طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان وجامعة الملك محمد الأول بالمملكة المغربية في محاولة استكشاف طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار.
- تعرف الفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول.
- تعرف الفروق بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول.
- تعرف الفروق بين طلبة الجامعتين في استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار تبعاً للنوع (الذكور، الإناث).
- تقديم مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة الحالية لخفض أعراض قلق الاختبار لدى الطلبة الذين يعانون منه، وذلك باستخدام برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

مصطلحات الدراسة:

1-استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية:Cognitive emotional regulation Strategies

يمكن فهم التنظيم الانفعالي المعرفية كآلية إدراكية في إدارة المعلومات المثيرة للانفعالات. ويرتبط هذا التنظيم ارتباطاً وثيقاً بالانفعالات من خلال المعرفة الإنسانية التي تساعد الفرد على إدارة خبرات الأحداث المجهدة. في جميع مراحل الحياة، يتعين على الناس التعامل بمجموعة واسعة من الضغوطات والتحديات للتكيف مع العالم المحيط.

ويشير هذا المصطلح إلى كيفية تفكير الفرد واستجابته السلوكية تجاه المثيرات الانفعالية الناتجة من أحداث الحياة الضاغطة، ويقترح جارنيفسكس وآخرون (Garnefski et al., 2002) تسع استراتيجيات للتنظيم الانفعالي

المعرفية، مصنفة إلى نوعين هما:1-استراتيجيات إيجابية تكيفية وتتضمن: القبول، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، رؤية الموقف من منظور مختلف " التهوين"، وإعادة التقييم الإيجابي.2-استراتيجيات سلبية غير تكيفية، تتضمن: اللوم الذاتي، الاجترار، التفكير الكارثي ولوم الآخرين.

وكشف التحليل القائمة على تحليل محتوى الدراسات السابقة Meta –Analysis أن الاستراتيجيات غير التكيفية تكون أكثر ارتباطاً بالاضطرابات النفسية من الاستراتيجيات التكيفية، وأن الاضطرابات المرتبطة بالمزاج مرتبطة بقوة أكثر باستراتيجيات التنظيم الانفعالي من الاضطرابات الأخرى (Aldao et al., 2010).

وتُعرف استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية بأنها:"مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية، يستخدمهاالفرد للتقليل من تأثير الأحداث الضاغطة وما يتولد عنها من انفعالات سلبية"(Garnefiski et al., 2006 :217–237).

ويُعرِف الباحث استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب لفقرات استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والذي أعده كلا من (Garnefiski & Kraaij, 2006) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مدى قدرة الطلبة على توظيف تلك الاستراتيجيات في المواقف السلبية الضاغطة.

2-قلق الاختبار Test Anxiety

يمتلك قلق الاختبار عنصرين يؤثران على المتعلمين: الانفعال والمعرفة. ويشير عنصر الانفعال إلى الحالة المادية للإثارة أثناء الأداء (Spielberger & Vagg, 1995). بينما يشير المكوّن المعرفي إلى القلق الذي يتعارض مع الاهتمام والتركيز ومعالجة المعلومات الفعالة والتي يمكن أن تكون ضارة في اكتساب المعرفة بالإضافة إلى الأداء (Spielberger, 1984).

وتشير الأبحاث التي أجراها لوي ولي (Lowe & Lee, 2008) إلى أن العوامل البيولوجية النفسية الاجتماعية، بما في ذلك العوامل البيولوجية (مثل الإثارة الفسيولوجية) والنفسية (كالعوامل العاطفية أو المعرفية) والاجتماعية (كضغط الأبوين)، تسهم في تطوير والتعبير عن قلق الاختبار.

ويُعرف قلق الاختبار على أنه" حالة نفسية يمر فيها الطالب خلال الاختبار، حيث يشعر بالخوف من الفشل والرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر"(Zenta, 2008: 233 – 239).

ويتبنى الباحث التعريف التالي لقلق الاختبار: حالة تنتاب الفرد قبل وأثناء الاختبار، وتتضمن عدداً من الأعراض منها المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية كصعوبة التركيز والمبالغة في التأويل وانخفاض فاعلية الذات، وأعراض دافعية، كتجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الاختبار، وزيادة في الأعراض الفيزيولوجية مثل خفقان القلب وصعوبة التنفس وجفاف الفم ...الخ. والذي يمكن قياسه بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

دراسة دورا (Dora, 2012) والتي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الذكور والإناث، ضبط النفس، والتنظيم الانفعالي، والاجترار، وقلق الاختبار. وقد بلغ عدد المشاركين (188) من الطلاب الذين يدرسون في جامعة خاصة

بأنقرة . وتم جمع البيانات من خلال استمارة ديموغرافية وأربعة مقاييس (قلق الاختبار، والتحكم الذاتي، والتنظيم الانفعالي، والاستجابة الاجترارية).

وكشفت النتائج أن النوع الاجتماعي، وضبط الذات، واستراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي والقمع) ترتبط بشكل كبير بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعات. وعلاوة على ذلك، وجد أن ضبط الذات وإعادة التقييم المعرفي مرتبطان بقلق الاختبار أكثر من المتغيرات المستقلة الأخرى، كما لم يتم العثور على استجابة مجترة أخرى لتكون مرتبطة مع قلق الاختبار ضمن النموذج المقترح. وأشارت نتائج التحليل إلى أن العلاقة بين التنظيم الذاتي وقلق الاختبار ذات دلالة إحصائية. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وقلق الاختبار لدى طلبة.

بينما هدفت دراسة سوميح وآخرين(Someeh et al., 2015) إلى تحديد دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلاب. حيث تكونت العينة من (200) طالباً من طلاب جامعة تبريز في إيران، حيث استخدمت الدراسة لهذا الغرض مقياس قلق الاختبار، ومقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وأظهرت النتائج أن إعادة التركيز الإيجابي كان مؤشراً مهماً لقلق الاختبار بين الطلاب، وأن استراتيجيات الاجترار، والكارثة وإعادة التركيز الإيجابي كانت منبئة على نحو كبير بقلق الاختبار. بالإضافة إلى ذلك، لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأخرى وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة سالار وآخرين (Salar et al., 2016) إلى فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي المعرفي مع قلق الاختبار لدى طلاب جامعة أورميا للعلوم الطبية في تركيا. حيث تم اختيار (482) طالباً، وتم جمع البيانات من خلال ثلاثة استبيانات (الخصائص الديموغرافية، واستبيان المعرفة الذاتية، والقلق الاختبار).

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الذكور والإناث مع أي من قلق الاختبار ومتغيرات التنظيم الذاتي المعرفي. وقد تبين أن العلاقة بين العمر وقلق الاختبار لم تكن ذات دلالة إحصائية. كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين التنظيم الذاتي المعرفي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة كانت دالة إحصائياً.

كما هدفت دراسة محمود (2016) إلى الكشف عن التنظيم الانفعالي ومعتقدات ما وراء المعرفة وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، وإمكانية التنبؤ بقلق الامتحان من خلال كل من استراتيجيات الطالبات في التنظيم الانفعالي ومعتقداتهن ما وراء المعرفة. وتكونت عينة البحث من(150) طالبة من المستوى السادس بقسم علم النفس بكلية التربية، جامعة القصيم. وتمثلت أدوات البحث في استبيان التنظيم الانفعالي المعرفي ومقياس ردود الفعل للاختبارات، واستبيان معتقدات ما وراء المعرفة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات استراتيجية القبول في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، ووجود فروق داله إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات.

وهدفت دراسة شاكري وآخرين (shakeri et al., 2017)، إلى فحص دور استراتيجيات تنظيم الانفعالي المعرفية في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلاب. وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة كرمانشاه، بإيران. وشملت الأدوات البحثية مقياس ليهي للمخططات الانفعالية (LESS) مقياس اختبار القلق لساراسون (TAS). وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية مع قلق الاختبار لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن النتائج أظهرت أن من بين المقاييس الفرعية للتنظيم الانفعالي المعرفية فقط استراتيجية التجريب والكارثة وإلقاء اللوم على الآخرين لديهم القدرة على التنبؤ بتفسير قلق الاختبار بين الطلاب.

في حين هدفت دراسة كامل (Kamel, 2018) إلى استكشاف دور استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفي / غير التكيفية في التنبؤ بقلق الاختبار المعرفي بين طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من(150) طالباً وطالبة، بواقع (130 إناث،20 ذكور)، بمتوسط العمر (19.8) سنة، وانحراف معياري قدره(0.89) طلاب السنة الرابعة في المرحلة الجامعية الذين التحقوا بكلية التربية النوعية في جامعة القاهرة للعام الدراسي2018/2017. استخدمت الدراسة الاستبيانات والأدوات اللازمة لقياس استراتيجيات تنظيم العاطفة النفسية التكيفية/ غير التكيفية، وقلق الاختبار المعرفي. أظهرت نتائج معامل الارتباط علاقة إيجابية دالة بين قلق الاختبار المعرفي واللوم الذاتي، وإلقاء اللوم على الآخرين، والاجترار، والكارثة في حين ارتبطت سلبياً بالقبول، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التركيز الإيجابية، إعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر.

ويبدو من الدراسات السابقة التي عرضها الباحث لم يجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت هذين المتغيرين لدى طلبة جامعتين مختلفتين، بالرغم من وجود هذين في بعض المتغيرات والتي أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار، وأن بعض الاستراتيجيات دون غيرها تؤدي دوراً دون غيرها في التنبؤ بقلق الاختبار، لذلك يحاول الباحث التحقق من نتائج الدراسات السابقة من خلال إجراء دراسته الحالية لدى طلبة جامعتي السلطان قابوس وجامعة محمد الأول. وبناء على ذلك يقدم الباحث مجموعة من الافتراضات في دراسته للتحقق منها.

فرضيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة عَرَضَ الباحث فرضيات دراسته على النحو الآتي:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب جامعة السلطان قابوس (سلطنة عُمان) وجامعة محمد الأول (المملكة المغربية) على أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية ومتوسط درجاتهم على مقياس قلق الاختبار.

2-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول.

3-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول.

4-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار تبعاً للنوع (الذكور، الإناث) لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول.

منهج وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يهتم بدراسة الوضع الراهن للظاهرة، وذلك من خلال تحديد العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وقلق الاختبار لدى طلبة جامعتي السلطان قابوس (سلطنة عمان) والملك محمد الأول (المملكة المغربية) ومعرفة الفروق بينهما في هذه المتغيرات، إضافة إلى متغيري النوع (الذكور، الإناث) والبيئة الجغرافية (سلطنة عمان، والمملكة المغربية).

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة دراسته من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة الملك محمد الأول الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية والبالغ عددهم (419) طالباً وطالبة، بواقع (223) طالباً وطالبة من جامعة السلطان قابوس، و(196) طالباً وطالبة من طلاب جامعة محمد الأول، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (20- 24) سنة، وهم من طلبة الكليات العلمية والأدبية، ومن الذكور والإناث. وذلك بعد اختيار عينة عشوائية من تلك الجامعتين بحدود (80) طالباً وطالبة وبالتساوي بين الذكور والإناث والجامعتين للتحقق من صلاحية وثبات أدوات الدراسة لدى عينة الدراسة. ويوضح الجدول الآتي عدد أفراد العينة العمانية والمغربية.

جدول 1

عدد أفراد عينة الدراسة من الطلبة العمانيين والمغاربة.

م	العينة العمانية	النسبة	العينة المغربية	النسبة	المجموع
الذكور	105	%54	89	%46	194
إناث	118	%52.3	107	% 47.7	225
العدد الكلي	***223***	***%53.4***	***196***	***%46.6***	***419***

يتضح من الجدول (1) أن عدد أفراد عينة الذكور في العينة الكلية (194) طالباً، بواقع (105) طالبًا من الطلبة العمانيين، و(89) من الطلبة المغاربة، وبلغ عدد الإناث في العينة الكلية للدراسة (225) طالبة، بواقع (118) طالبة عمانية، و(107) طالبات مغربيات.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث للإجابة عن فرضيات الدراسة الأداتين التاليتين:

1- استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية: Cognitive Emotion Regulation Strategies

أعده جارنيفسكس، وكراج(Garnefski, & Kraaij, 2007)، وهو استبيان تقرير ذاتي لقياس استراتيجيات التعامل المعرفي للبالغين والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (12) سنة وأكثر. ويهدف هذا الاستبيان إلى مساعدة المراهقين على تقييم ما يعتقده الناس بعد التعرض لحدث سلبي أو صادم. ويتم تعريف استراتيجيات التعامل المعرفي

هنا كاستراتيجيات لتنظيم الانفعال المعرفي، أي التنظيم بطريقة معرفية للاستجابات الانفعالية للأحداث التي تسبب تفاقمًا عاطفيًا فرديًا. ويتألف الاستبيان من (36) عبارة موزعة على تسعة أبعاد، ويجيب المفحوص على الاستبيان من خلال إجابة واحدة على مدرج مكون من خمس إجابات ، تبد، ب(1، وتنتهي بـ 5)، وأبعاد الاستبيان هي الآتية: هي: لوم الذات، مشيراً إلى أفكار لوم نفسك على ما لديك من خبرة ، والقبول(مشيراً إلى أفكار متعلقة بقبول الأحداث السلبية الضاغطة، والتعايش معها)، والتركيز على الأفكار الإجترارية(مشيراً إلى التفكير طوال الوقت بالمشاعر والأفكار الحزينة والمرتبطة الحدث السلبي)، وإعادة التركيز الإيجابي(تشير إلى التفكير في أمور أخرى ممتعة بدلاً من الحدث الحقيقي)، وإعادة التركيز على المخطط الشخصي(ويعني إعادة التركيز على التخطيط أو التفكير في الخطوات التي يجب اتخاذها للتعامل مع الحدث)، وإعادة التقييم الإيجابي(التفكير في إرفاق معنى إيجابي للحدث من حيث النمو الشخصي)، ورؤية الموقف من منظور آخر أو التهوين (التقليل من خطورة الحدث عندما مقارنته بالأحداث الأخرى)، والتفكير الكارثي أو التهويل (مشيراً إلى التأكيد صراحة على رعب التجربة)، ولوم الآخرين(مشيراً إلى أفكار إلقاء اللوم على ما مر به على الآخرين). وقد اطلع الباحث على هذا المقياس في نسخته الأجنبية وترجمه إلى اللغة العربية، وفقاً للمنهجية العلمية المتبعة في ذلك.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بدرجته الكلية، حيث استخرجت مستويات الدلالة الإحصائية المقابلة لدى أفراد العينة الاستطلاعية وعددها (80) طالباً وطالبة مناصفة من طلاب جامعة السلطان قابوس وجامعة محمد الأول، وذلك كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 2

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

أبعاد المقياس	لوم الذات	الاجترار	الكارثة	القبول	التركيز الإيجابي	التخطيط	إعادة التقييم	رؤية الموقف منظور آخر	لوم الآخر	الدرجة الكلية
لوم الذات	1	0.58**	0.57**	0.48-**	0.60-**	0.85-**	0.39-**	0.43-	0.52**	0.62-**
الاجترار	0.58**	1	0.70**	0.68-**	0.73-**	0.88-**	0.63-**	0.48	0.53	0.42-**
الكارثة	0.56**	0.70**	1	0.60-	0.69-**	0.81-**	0.47-**	0.39	0.43**	0.51-**
القبول	0.48- **	0.68-	0.60-**	1	0.57**	0.74**	0.63**	0.41	0.51**	0.39**
إعادة التركيز الإيجابي	0.61-**	0.73-**	0.69-**	0.57**	1	0.84**	0.55**	0.52	0.42**	0.39**
التخطيط	0.85-**	0.88**	0.81-**	0.74**	0.84**	1	0.49**	0.58	0.47	0.47**
إعادة التقييم الإيجابي	0.61-**	0.62-**	0.43-**	0.31**	0.46**	0.56**	1	0.62	0.56	0.42**
رؤية الموقف منظور آخر	0.51-	0.57-	0.45-	0.61	0.52	0.38	0.46	1	0.51	0.57
لوم الآخر	0.46-	0.47**	0.51**	0.36**	0.62**	O.64**	0.39**	0.38	1	0.43**
الدرجة الكلية	***0.52-****	***0.73-****	***0.41-****	***0.43****	***0.49****	***0.42****	***0.64****	***0.47***	***0.37****	***1***

**= دالة عند(0.01)؛ *= دالة عند(0.05).

يتضح من الجدول (2) أن جميع أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية ارتبطت على نحو دال مع بعضها بعضا عند مستوى (0.01) وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس. كما يبدو من نتائج الجدول أن الأبعاد السلبية (لوم الذات، الاجترار، الكارثة، لوم الآخرين) ارتبطت إيجابياً مع بعضها بعضاً وسلباً مع الأبعاد (القبول، إعادة التركيز الإيجابي، التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، رؤية الموقف منظور آخر)، وهذه النتيجة تؤكد اتساق أبعاد المقياس مع بعضها بعضاً وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يبرر للباحث استخدام هذا المقياس مع العينة الأساسية للدراسة (العمانية، المغربية).

2-ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية لحساب ثبات المقياس بأبعاده المختلفة، وذلك عن طريق معاملات ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient) والتجزئة النصفية. وتشير النتائج الموضحة بالجدول(3) إلى أن معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

جدول 3

معاملات ثبات استراتيجيات التنظيم الانفعالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

أبعاد المقياس	العينة العمانية		العينة المغربية	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
لوم الذات	0.82	0.69	0.70	0.61
الاجترار	0.73	0.84	0.84	0.65
الكارثة	0.52	0.67	0.68	0.64
القبول	0.68	0.59	0.61	0.42
إعادة التركيز الإيجابي	0.52	0.49	0.52	0.67
التخطيط	0.93	0.87	0.87	0.65
إعادة التقييم الإيجابي	0.45	0،43	0.58	0.52
لوم الآخرين	0.47	0.65	0.61	0.41
الدرجة الكلية	**0.54**	**0.61**	**0.52**	**0.49**

يتضح من نتائج الجدول السابق (3) أن مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية يتمتع بوثوقيه جيدة لدى أفراد العينة الاستطلاعية العمانية، المغربية، وهذه النتائج تبرر للباحث استخدامه للعينة المقصودة في هذه الدراسة الأساسية.

2-مقياس قلق الاختبار:

قام الباحث ببناء هذا الاختبار اعتماداً إلى العديد من المقاييس، مثل مقياس سارسون (Sarason, 1984) (Alpert & Haber, 1960) ؛ (Cassady & Johnson, 2002) التي تقيس هذه الخاصية عند الطلبة، ويتألف المقياس من (35) عبارة، تقيس مجموعة من الأبعاد هي: مخاوف حول كيفية رؤية الآخرين لك إذا كنت تفعل

بشكل سيء، مخاوف حول صورتك الذاتية، مخاوف بشأن الأمن في المستقبل، ومخاوف بشأن عدم الاستعداد للاختبار، وردود الفعل الجسدية واضطراب التفكير، والقلق العام حول الخبرات.

صدق وثبات المقياس:

الصدق: الاتساق الداخلي للمقياس:

استخدم الباحث قانون الارتباط لمعرفة العلاقة بين أبعاد المقياس مع بعضها البعض وعلاقة الأبعاد بالدرجة الكلية، وذلك كما يبينه الجدول الآتي:

جدول 4

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية.

الأبعاد	كلية	رؤية الآخرين	صورة ذاتية	أمن مستقبلي	عدم الاستعداد	ردود فعل جسدية	اضطرابات فكرية	قلق عام
كلية	1	0.489**	0.385**	0.624**	0.739**	0.769**	0.764**	0.739**
رؤية الآخرين	0.489**	1	-0.027-	0.303**	0.282**	0.221**	0.267**	0.316**
الصورة الذاتية	0.385**	-0.027-	1	-0.015-	0.265**	0.238**	0.186**	0.232**
مخاوف مستقبلية	0.624**	0.303**	-0.015-	1	0.431**	0.338**	0.359**	0.407**
الاستعداد للاختبار	0.739**	0.282**	0.265**	0.431**	1	0.406**	0.527**	0.489**
ردود فعل جسدية	0.769**	0.221**	0.238**	0.338**	0.406**	1	0.552**	0.475**
اضطرابات فكرية	0.764**	0.267**	0.186**	0.359**	0.527**	0.552**	1	0.499**
قلق عام	**0.739****	**0.316****	**0.232****	**0.407****	**0.489****	**0.475****	**0.499****	**1**

يتضح من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين أبعاد درجات المقياس بعضها مع بعض، وكذلك علاقة ارتباطية بين أبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية، وهذا يدعو الباحث للاطمئنان لتطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (80) طالباً وطالبة، ويبين الجدول الآتي نتائج ثبات الاختبار.

جدول 5

ثبات مقياس قلق الاختبار لدى أفراد العينة الاستطلاعية العمانية والمغربية.

	العينة العمانية		العينة المغربية	
الأبعاد	**معامل ألفا كرونباخ**	**التجزئة النصفية**	**معامل ألفا كرونباخ**	**التجزئة النصفية**
رؤية الآخرين	0.38	0.86**	0.45	0.51**
الصورة الذاتية	0.45	0.72**	0.34	0.63**
مخاوف مستقبلية	0.66	0.71**	0.73	0.64**
الاستعداد للاختبار	0.61	0.54**	0.42	0.67**
اضطرابات جسدية	0.85	0.71**	0.32	0.38**

اضطرابات الفكر	0.68	0.61**	0.47	0.43**
قلق عام	0.34	0.5**	0.63	0.41**
درجة كلية	**0.85**	**0.6****	**0.64**	**0.53****

يلاحظ من الجدول (5) أن ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت جيدة، ويمكن في ضوء هذه النتائج تطبيقه على أفراد عينة الدراسة الأساسية من الطلبة العمانيين والمغاربة.

فرضيات الدراسة

-نتائج الفرضية الأولى ذات الصلة بالعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار:

لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب معامل الارتباط لفحص اتجاه وقوة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى أفراد العينة الكلية من الطلبة العمانيين والمغاربة. ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط في الدرجة الكلية للمقياسين لدى العينة الكلية (419) طالباً وطالبة، بواقع (213) طالباً وطالبة عمانية، و(196) طالباً وطالبة مغربية.

جدول 6

معاملات الارتباط بين أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار لدى الطلبة العمانيين والمغاربة.

المتغيرات	رؤية الآخرين	الصورة الذاتية	الأمن المستقبلي	عدم الاستعداد للاختبار	ردود فعل جسمية	اضطراب التفكير	قلق عام	الدرجة الكلية
اللوم الذاتي	**0.19****	**0.45****	**0.46****	**0.62****	**0.80****	**0.29****	**0.37****	**0.29****
الاجترار	**0.43****	**0.56****	**0.14***	**0.72****	**0.75**-**	**0.03**	**0.60****	**0.42****
الكارثة	**0.25****	**0.57**	**0.58****	**0.15***	**0.44****	**0.51****	**0.16***	**0.16****
القبول	**0.30-****	**0.32-****	**0.32-****	**-0.21-****	**0.08-**	**-0.35-****	**0.36-****	**0.25-****
إعادة التركيز الإيجابي	**0.38-****	**0.26-****	**0.47-****	**0.05**	**0.10**	**-0.42-****	**0.33-****	**0.27-****
التخطيط	**0.22-****	**0.05**	**-0.66-****	**0.31**-**	**0.57****	**-0.55-****	**0.07-**	**-0.10-**
منظور آخر	**0,43**	**0.62****	**0.62****	**0.54****	**0.49****	**0.63****	**0.28****	**0.34****
إعادة التقييم الإيجابي	**0.52-****	**0.55-****	**0.60-****	**0.53-****	**0.61-****	**-0.39-****	**-0.33-****	**-0.37****
لوم الآخرين	**0.34**	**0.53**	**0.52**	**0.48**	**0.62**	**0.52**	**0.47**	**0.47**
الدرجة الكلية	**0.52-****	**0.55-****	**0.62-****	**-0.16-***	**0.57-****	**-0.50-****	**0.27-****	**0.31-****

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى(0.01) ومستوى (0.05)بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار بين أفراد العينة الكلية من الطلبة العمانيين والمغاربة. كما أظهر الجدول علاقة إيجابية بين اللوم الذاتي والاجترار والكارثة ولوم الآخرين، بينما كانت هناك علاقة سلبية

في أبعاد القبول والتخطيط وإعادة التركيز الإيجابي وإعادة التقييم الإيجابي، رؤية الموقف من منظور آخر. كما تم حساب معاملات الارتباط بالدرجة الكلية لهذين المقياسين لدرجات الطلبة العمانيين والمغاربة. ويبين الجدول الآتي العلاقة الارتباطية بين نتائج المقياسين.

جدول 7

معاملات الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار.

م	قلق الاختبار		
	العينة الكلية	العينة العمانية	العينة المغربية
استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية	**0.309-** **	**0.698-** **	**0.392-** **

**= مستوى دلالة عند مستوى(0.01)؛ *= مستوى دلالة عند (0.05).

يتضح من الجدول(7) وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى(0.01) بين الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية والدرجة الكلية لقلق الاختبار، وكذلك علاقة سالبة بين مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالية المعرفية لدى كل من العينة العمانية والمغربية. كما يتبين من نتائج الجدول السابق أن القيمة الارتباطية للعلاقة بين المقياسين كانت كبيرة لدى أفراد العينة العمانية مقارنة بالعينة المغربية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة دورا (Dora, 2012) التي بينت أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي والقمع) ترتبط بشكل كبير بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعات. كما تتفق مع كل دراسة كل من: (Heidarei et al., 2009) ؛ (Holic, 2018) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية دالة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار. كما كشفت بأن تأثيرات الأداء على القلق الشديد يرتبط إيجابياً بأداء الاختبارات السيئة وانعكاس هذه العلاقة بين قلق الاختبار المعرفي وصفات العجز المعرفية. بينما أظهرت نتائج دراسة (Shakeri et al., 2017) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية مع قلق الاختبار لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن استراتيجية الاجترار والكارثة وإلقاء اللوم على الآخرين كانت منبئة بقلق الاختبار بين الطلاب. كما أظهرت نتائج دراسة دورا (Dora, 2012)، ونتائج دراسة سوميه وآخرين (Someeh et al., 2015) وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار؛ فقد أشارت دراسة "دورا" إلى وجود علاقة سالبة بين استراتيجية التقييم المعرفي وقلق الاختبار، كما أن استراتيجية إعادة التفكير الإيجابي تعد من المؤشرات القوية في التنبؤ بقلق الاختبار، إذ وجدت علاقة واضحة بينهما. كما أظهرت نتائج دراسة (Schutz et al., 2004) وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وقلق الاختبار. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من شاكري وآخرين (Shakeri et al., 2017) ، ودراسة سالار وآخرين (Salar et al., 2016) ودراسة (Kamel, 2018) حيث أظهرت أن المقاييس الفرعية للتنظيم الانفعالي المعرفية مثل: الاجترار والكارثة وإلقاء اللوم على الذات والآخرين لديها القدرة على التنبؤ بتفسير قلق الاختبار بين الطلاب. كما وجدت دراسة ألداو وآخرون (Aldao et al, 2010) علاقة دالة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وبعض الأمراض النفسية، مما يدل على أن استراتيجيات تنظيم الانفعال السلبية مرتبطة بالاضطرابات النفسية.

وعليه، ويمكن القول أن نتيجة الفرضية الأولى منطقية نوعاً ما في حدود الدراسة الحالية؛ فالأبعاد السلبية الخاصة باستراتيجية التنظيم الانفعالي المعرفية ترتبط إيجابياً بقلق الاختبار، بينما الأبعاد الإيجابية ترتبط سلباً بقلق الاختبار. إضافة ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الترابط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية بقلق الاختبار كانت أعلى نسبيا عند الطلبة العمانيين مقارنة بالطلبة المغاربة، حيث بلغت على التوالي (-0.698)، (-0.392) ورغم هذا التباين في درجة الترابط، فإن كل منهما ذات علاقة دالة عند مستوى (0.01).

لذلك، فإن الاهتمام باستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، وخاصة الاستراتيجيات غير التكيفية مثل، اللوم على الآخرين، ولوم الذات، الاجترار، والكارثية، بهدف التقليل منها، وتنمية استراتيجيات التكيفية، يمكن أن يكون فعالاً في الحد من قلق الاختبار لدى الطلاب.

-نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها ذات الصلة بالفروق بين العينة العمانية والعينة المغربية على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، وذلك كما يبين الجدول الآتي نتائج هذه الفرضية:

جدول 8

الفروق بين درجات استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى الطلبة العمانيين والمغاربة.

أبعاد المقياس	طلبة مغاربة (196)		طلبة عمانيين (223)		د. ح	قيمة ت	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
اللوم الذاتي	22.75	2.16	17.43	3.74	417	29.59**	لصالح الطلبة المغاربة
الاجترار	17.93	2.74	9.59	3.15	417	14.22**	لصالح الطلبة المغاربة
الكارثة	16.89	4.45	10.62	2.48	417	12.08**	لصالح الطلبة المغاربة
القبول	11.85	3.38	11.20	2.46	417	1.51	غير دال
إعادة التركيز الإيجابي	15.71	3.25	17.30	2.89	417	6.28**	لصالح الطلبة العمانيين
التخطيط	10.88	18.39	18.39	4.17	417	21.44**	لصالح الطلبة العمانيين
رؤية الموقف من منظور آخر	13,35	2.02	16.23	3.26	417	20.57**	لصالح الطلبة العمانيين
إعادة التقييم الإيجابي	14.85	3.12	17.11	4.34	417	9.41**	لصالح الطلبة العمانيين
لوم الآخرين	13.36	2.45	12.34	3.51	417	5.16**	لصالح الطلبة المغاربة
الدرجة الكلية	**92.86**	**7.38**	**104.70**	**6.88**	**417**	**4.48****	**لصالح الطلبة العمانيين**

يتضح من نتائج الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01) بين الطلبة العمانيين والمغاربة في الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، وجاءت النتيجة لصالح الطلبة العمانيين، بينما كانت أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية (لوم الذات، لوم الآخرين، الكارثية، الاجترار) دالة لصالح الطلبة المغاربة، أما الأبعاد الفرعية الإيجابية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الإيجابية(إعادة التركيز الإيجابي، والتخطيط، ورؤية الموقف من منظور آخر، وإعادة التقييم الإيجابي) دالة لصالح العمانيين، بينما بُعد

القبول لم يكن دالاً بين العينتين من الطلبة العمانيين والمغاربة. فقد وجدت دراسة ليو (Luo et al., 2015) فروق دالة بين طلبة ثلاث جامعات في الصين حول التنظيم الانفعالي.

وقام رمضان، وأمجد Ramzan(, & Amjad, 2017) بإجراء مراجعة منهجية للأدب حول التنظيم الانفعالي بهدف تحديد وتحليل ومقارنة الاستراتيجيات التنظيمية المشاع استخدامها (إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري) في الثقافات الفردية والجماعية ودراسة نتائج استراتيجيات التنظيم الانفعالي المختلفة في سياق ثقافة محددة.

وقد تم إجراء بحث منهجي للأبحاث المرتبطة بالتنظيم الانفعالي والتي تم نشرها بين عامي (1990 و2015)، والتي تضمنت بُعد إعادة التقييم المعرفي أو بُعد القمع تعبيري في خلاصة النتائج التي توصلت إليها تلك الأبحاث؛ حيث خلصت المراجعة إلى أن الثقافات الفردية تفضل التعبير العاطفي لتنظيم الانفعالات في حين إن الثقافات الجماعية، تركز أكثر على استراتيجيات القمع التعبيرية. باختصار، يكن الإشارة إلى أهمية الثقافة للتنبؤ بسلوك مشاعر الأفراد بين دوافع التعبير عن مشاعرهم أو قمعها. كما يعد ضبط انفعالات المرء تجاه البيئة الاجتماعية أكثر أهمية في السياق الثقافي.

ويرى ليرسنير وآخرون (De Leersnyder et al., 2013) أن الخبرات الانفعالية الشديدة الأكثر انتشاراً تختلف عبر الثقافات. ويمكن فهم هذه الاختلافات في الخبرة الانفعالية على أنها نتائج تنظيم انفعالي، لأن الانفعالات التي تناسب العلاقات القيّمة داخل الثقافة تميل إلى أن تكون أكثر شيوعًا وشدة. فقد تعتمد هذه العمليات التنظيمية على الميول الفردية، ولكن أيضًا يتم تنظيمها بشكل مشترك ضمن العلاقات –حيث إن الآخرين يشكّلون بيئة المحيطة بالفرد ويساعدون على تقييم الأحداث بطرق ذات قيمة ثقافية –يتم توفيرها من خلال الظروف البنائية – لحياة الناس اليومية، والتي تحدّ من فرص الانفعال السلبي. وتشير الأدلة المشتركة إلى أن الاختلافات الثقافية في تنظيم الانفعال تتجاوز إلى حد بعيد التنظيم المريح الذي يعتمد على قواعد إظهار الانفعالات بين الأفراد.

وتأكيدًا على ما سبق، قام كل من ماتسوموتو وآخرون (Matsumoto et al., 1999) بدراسة تهدف إلى التحقق من الفروق الثقافية في التنظيم الانفعالي، إذ أشارت إلى أن الأمريكيون لديهم ميول خارجية للانفعالات، بينما يعتزم اليابانيون الحصول على خبرات ذاتية داخلية للقمع الانفعالي. في حين أظهرت نتائج دراسة كون وآخرون (Kwon et al., 2013) أن استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال والأعراض الاكتئاب بين طلاب الجامعات في ثقافتين مختلفتين تبدو متباينة، حيث أبلغ الكوريون، مقارنة بالطلاب الأميركيين عن كثرة استخدام الانفعالات الإيجابية، بينما أفاد الأمريكيون عن استخدام الانفعالات السلبية (مشاعر الغضب) مقارنة بالكوريين. وأجراء فوليت، ورينشو (Volet & Renshaw, 1995) دراسة مقارنة بين الطلاب الدوليين (من جنوب شرق آسيا) والطلاب المحليين (الأستراليين)، وأظهرت النتائج وجود أدلة على اختلافات ثقافية/ تعليمية بين تصورهم للأهداف التعليمية وأظهر طلاب جنوب شرق آسيا مستويات أعلى من الأهداف من الطلاب المحليين، ولكن لم تكن أي من المجموعتين مؤكدة بعد لكن أنماط التغيير الإجمالية للمجموعتين مع مرور الوقت كانت متشابهة من الناحية الانفعالية، مما وفر المزيد من الدعم للرأي القائل بأن الخصائص المحددة لبيئات الدراسة لها تأثير قوي على تعلم الطلاب.

وبناءً على ما سبق، واستنادا على ما توصلت إليه نتائج الفرضية الثانية كون طلبة جامعة السلطان قابوس أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية الإيجابية مقارنة بطلبة جامعة محمد الأول، عليه يعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة جامعة السلطان قابوس أكثر قدرة على التنظيم الانفعالي المعرفي والضبط الذاتي في مواقف الحياة المتعددة، ومنها المواقف الكلية، وسهولة التعامل مع المواقف الأكاديمية المختلفة التي توفرها الجامعة لهم قبل التخرج وبعد التخرج من حيث تمكينهم من العمل في وظائف مناسبة، إضافة إلى الطبيعة المرنة والسمحة- إلى حد ما- لدى الطلبة العمانيين مقارنة الطلبة المغاربة، أما الطلبة المغاربة فقد يجدون مشقة في الدراسة وصراعات شديدة من أجل الحصول على فرصة عمل في المجتمع المغاربي إضافة إلى نظام التعليمي الأكثر صرامة مما يجعلهم أكثر توتراً وانفعالاً، وبالتالي يجدون صعوبة في تنظيم انفعالاتهم في المواقف التقييمية على مستوى التحصيل الأكاديمي.

نتائج الفرضية الثالثة الخاصة بالفروق بين الطلبة العمانيين والمغاربة على مقياس قلق الاختبار:

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث قانون الفروق بين مجموعتين مستقلتين باستخدام قانون(T.Test)، والجدول الآتي يظهر الفروق بين الطلبة العمانيين والمغاربة على مقياس قلق الاختبار.

جدول 9

الفروق في قلق الاختبار بين الطلبة العمانيين والمغاربة.

المتغيرات	الطلبة المغاربة		الطلبة العمانيين		د. ح	قيمة ت	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
رؤية الآخرين	17.75	3.74	13.87	4.36	417	13.85**	لصالح الطلبة المغاربة
الصورة الذاتية	17.27	3.95	15.59	3.97	417	6.22**	لصالح الطلبة المغاربة
الأمن المستقبلي	16.68	3.30	14.96	3.05	417	3.11**	لصالح الطلبة المغاربة
عدم الاستعداد للاختبار	19.20	3.05	17.74	3.42	417	4.65**	لصالح الطلبة المغاربة
ردود فعل جسدية	12.29	3.40	13.50	3.30	417	1.02	غير دال
اضطراب التفكير	12.3	2.41	10.34	2.12	417	9.33**	لصالح الطلبة المغاربة
قلق عام للتجارب	9.23	2.11	8.13	1.37	417	8.46**	لصالح الطلبة المغاربة
الدرجة الكلية	**115.22**	**11.92**	**109.68**	**12.01**	**417**	**6.51****	**لصالح الطلبة المغاربة**

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الطلبة العمانيين والطلبة المغاربة على مقياس قلق الاختبار، وقد جاءت النتائج لصالح الطلبة المغاربة سواء في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد المقياس فيما عُد بُعد ردود الفعل الجسدية غير دالة بين المجموعتين من الطلبة.

وبالرغم من افتقار البيئة العربية بإجراء دراسات مقارنة بين طلبة جامعات عبر ثقافية إلا أن الأدب الأجنبي تناول هذه المتغيرات بعمق، فعلى سبيل المثال تمت دراسة للتحقق من قلق الاختبار لدى طلبة الجامعات الكندية

والأمريكية، حيث أشارت نتائج دراسة لوي(Lowe, 2017)إلى وجود فروق دالة بين الطلبة الكنديين والأمريكيين في قلق الاختبار، وكذلك وجدت فروقاً بين الذكور والإناث. كما أجرى (Bodas & Ollendick, 2005) دراسة تحليلية مقارنة بين قلق الاختبار بين الثقافة الأمريكية والهندية، حيث وجدا أن ثمة فروق بين الثقافتين، وأن قلق الاختبار يجب أن يفسر ضمن النهج المنطقي في السياق الثقافي.

ويرى روبين (Rubin, 1999) أن المتغيرات الثقافية التي تشمل القيم الثقافية والعرقية والاستيعابية تسهم بشكل كبير في التنبؤ بقلق الاختبار أكثر من التنبؤات التقليدية المعروفة لتقدير الذات، وقلق السمات، والنوع الاجتماعي. بالإضافة إلى النظر في كيفية تأثير الخلفية الثقافية للطلاب والقيم الثقافية على نتائج قلق الاختبار. وقد تم التحقق في ذلك من خلال دراسة مجموعة من طلاب المدن الداخلية المتنوعة ثقافيًا، وتضمنت المجموعة العرقية العريضة من ذوي الأصول الأسبانية والأميركيين الأفارقة والآسيويين والقوقازيين. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار إسهامات فريدة من الثقافات الغربية مقابل الشرقية، وتقدير الذات، والنوع الاجتماعي، والقلق حالة، بحيث يميل الأشخاص الخاضعين للاختبار وينتمون إلى ثقافة غربية بأن لديهم تقديراً أقل للذات إضافة إلى القلق حالة وخصوصاً لدى الإناث.

وعليه، ووفقا لنتائج الفرضية الثالثة، والتي أشارت إلى أن الطلبة في جامعة محمد الأول أكثر قلقاً من طلبة السلطان قابوس. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء الطبيعة الأكاديمية لكل من الجامعتين ومتطلباتهما الأكاديمية؛ فالنظام التعليمي في المرحلة الجامعية الأولى في المغرب ثلاث سنوات، وهذا يتطلب من الطالب إتمام المواد الدراسية خلال فترة زمنية قصيرة، وبالتالي فهم يعانون من ضغوط أكاديمية وتوترات انفعالية وقلق امتحاني لإنجاز المواد المطلوبة منه خلال هذه الفترة القصيرة من الزمن، بينما مدة المرحلة الجامعية في جامعة السلطان قابوس فهي بين (4 إلى 5) سنوات، وهذا مما يتيح للطالب الأريحية في التعامل مع مواد قليلة خلال السنة الدراسية، إضافة إلى كثير من العوامل التي بحاجة إلى الكشف عنها في دراسات مستقبلية.

– نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة بين الطلبة المغاربة والعمانيين تبعاً للنوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية:

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب تحليل التباين لدراسة تأثير كل من النوع الاجتماعي والبيئة (متغيران مستقلان) على المتغير التابع (استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية)، وتوضح الجداول نتائج ذلك.

جدول 10

تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين النوع الاجتماعي والبيئة على استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف "	مستوى الدلالة
البيئة (أ)	1.775	1	1.775	10.889	0.00
النوع الاجتماعي (ب)	2.250	1	2.250	13.803	0.00
التفاعل(أXب)	2.287	1	2.287	14.030	0.00
الخطأ	67.566	415	0.163		
الإجمالي	**73.879**	**418**			

يتبين نتائج الجدول(10) وجود فروق دالة إحصائياً في التفاعل بين النوع الاجتماعي والتنظيم الانفعالي المعرفية بين الطلاب الذكور، الإناث العمانيين والمغاربية، وقد كانت النتائج دالة عند مستوى(0.01) لصالح الطلاب العمانيين. بمعنى، أن الطلاب العمانيين كانوا أكثر استخداماً للاستراتيجيات الإيجابية للتنظيم الانفعالي المعرفية من الطلبة المغاربة. كمأن أن النتائج وفقاً للبيئة الجغرافية (عمان،المغرب) أشارت إلى أن الطلبة العمانيين عموماً أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي من الطلبة المغاربة. وأن التفاعل بين النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية أظهر تأثيراً دالاً في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بشكل عام لدى الطلبة العمانيين. وهذه النتيجة عموماً تتفق مع نتائج الفرضية الثانية بوجود فروق دالة بين الطلبة العمانيين والمغاربة في استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.

عموماً، اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات عبر الثقافية للمقارنة بين التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعات، فقد أشارت نتائج دراسة ماكراي (McRae et al., 2008) إلى أن المعتقدات التحفيزية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالية تعد تنبئًا للفروق بين الذكور والإناث والعرقية. بينما أظهرت دراسة نولين–هويكسما وألدو (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011) أن النساء أكثر احتمالاً من الرجال للإبلاغ عن استخدام العديد من الاستراتيجيات المختلفة للتنظيم الانفعالي. في حين أشارت نتائج دراسة جاردينر (Gardener et al., 2013) إلى أن الإناث لديها قدرة على التنظيم الانفعالي من الذكور. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كوون وآخرين (Kwon et al., 2013) التي وجدت فروقاً في التنظيم الانفعالي بين الطلبة الكوريين من الأمريكيين من الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي. كما أظهرت دراسة سيباهيان (Sepahian et al, 2015) وجود فروق بين الطلاب والطالبات في قلق الاختبار. ودراسة محمود (2016) التي وجدت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات استراتيجية القبول في قلق الامتحان لصالح الطالبات المرتفعات، ووجود فروق داله إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي في قلق الامتحان لصالح الطالبات المنخفضات.

وتحتاج هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث إلى دراسات مستفيضة وذلك للتعرف إلى أسباب استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالية المعرفية الإيجابية أو السلبية في حياة الطلاب من الذكور والإناث والبيئة الجغرافية (عمان، المغرب)، ورغم هذه الفروق في النتائج إلاً أنها تعد صادقة في حدود الدراسة الحالية.

–نتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالفروق في قلق الاختبار لدى أفراد العينة بين الطلبة المغاربة والعمانيين تبعاً للجنس والبيئة الجغرافية:

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل التباين لدراسة تأثير كل من النوع الاجتماعي والبيئة (متغيران مستقلان) على المتغير التابع (قلق الاختبار)، ويوضح الجدول الآتي نتائج الفرضية.

جدول 11

تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين النوع الاجتماعي والبيئة على قلق الاختبار.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة

البيئة (أ)	1.901	1	1.901	10.620	0.00
النوع الاجتماعي (ب)	2.740	1	2.740	15.334	0.00
التفاعل(أ X ب)	2.543	1	2.543	14.234	0.00
الخطأ	74.147	415	0.179		
الإجمالي	**81.331**	**418**			

يتضح من نتائج الجدول(11) وجود لتأثير النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية (سلطنة عمان، المملكة المغربية) على قلق الاختبار لدى الطلبة العمانيين والمغاربة، حيث أظهرت نتائج الجدول أن تأثير النوع الاجتماعي والبيئة الجغرافية كان دالاً في الكشف عن قلق الاختبار، وأن هذا التأثير كان واضحاً لصالح الطلبة المغاربة من الذكور والإناث مقارنة بالطلاب العمانيين. حيث تبين أن متوسطات درجات الطلبة العمانيين (ذكور، إناث) في قلق الاختبار كانت أدنى من الطلبة المغاربة (ذكور، إناث) بالمجمل، بالرغم من وجود فروق في بعض أبعاد مقياس قلق الاختبار. فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الفرضية الثالثة التي وجدت فروقاً دالة بين العينتين في قلق الاختبار.

وقد تباينت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى في هذا المجال، فقد وجدت دراسة(Balogluet al., 2007) وجود مستويات متباينة من قلق الاختبار يعاني منها طلاب الكليات الأمريكية، والتركية، والمكسيكية، والفلبينية، حيث تم العثور على اختلافات كبيرة من حيث مستويات القلق سمة وحالة. فقد سجل طلاب الفلبين أعلى النتائج يليها الطلاب الأتراك والمكسيكيين والأمريكيين. كما وجدت نتائج اختبارات الثبات المقارن أن هناك معادلة للقلق المكافئة عبر البلد والنوع الاجتماعي، وأن التحليلات الكامنة وجدت فروقا بين الذكور والإناث، ولكن لا توجد اختلافات بين طلاب الدول، على عوامل القلق. كما وجدت دراسة (Ahmad et al.,2018) درجة عالية من قلق الاختبار لدى طلاب الجامعات والتي كانت متشابهة في كل من الطلاب والطالبات. أظهرت الطالبات أداء أفضل بالمقارنة مع الطلاب الذكور، فقد وجدت دراسة ليوي(Lowe, 2018) عدم وجود فروق بين الطلبة الأمريكيين والكنديين في قلق الاختبار، بينما وجود فروق بين الذكور والإناث. كما أظهرت النتائج دراسة جيدا ولودلو(Guida & Ludlow, 1989) أن طلبة أمريكا الجنوبية لديهم مستويات أعلى من قلق الاختبار من الطلاب في أمريكا الشمالية. وقد سجلت الإناث درجات منخفضة في كل من الثقافتين في قلق الاختبار مقارنةً بالذكور.

ويمكن تفسير هذه النتائج ليس فقط من حيث الاختلافات في الأماكن الاجتماعية والثقافية، ولكن أيضاً من حيث الاختلافات في الظروف المادية والاقتصادية والأنظمة الجامعية في الامتحانات والدراسة والتربية الأسرية، وفلسفة التعليم في كل ثقافة، وتبقى هذه النتائج بحاجة إلى بحوث مستقبلية للتحقق من هذه المتغيرات بمنهجية دقيقة، وذلك للوصول إلى رؤية متكاملة حول العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي بقلق الاختبار.

مقترحات الدراسة:

ربطاً بنتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يقترح ما يلي:

تفعيل دور مراكز الإرشاد الطلابي في كلا الجامعتين لتنمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في هذا التنظيم، وذلك للحد من قلق الاختبار لديهم، وبالتالي تحسين أداءهم الدراسي وتوافقهم الأكاديمي.

لذلك، يتطلب لتحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى الطلبة كما أظهرته نتائج الدراسة الحالية، القيام بما يلي:

- إجراء دراسات تتناول العوامل النفسية والاجتماعية والسرية التي تؤثر على كيفية اكتساب الطلبة استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية.
- إجراء دراسات مقارنة بين عينات من طلبة الجامعة متباينة الثقافة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للتعرف إلى الفروق بينهما وعلاقتها بقلق الامتحان.
- العمل على إجراء دراسات مقارنة بين أكثر من جامعة عربية للتعرف على الفروق بين طلابها في استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي، وبعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية.
- القيام بورشات في مراكز الإرشاد الطلابي والاجتماعي في الجامعة لتنمية استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لدى الطلبة لتخفيف حدة قلق الاختبار لديهم.

قائمة المراجع

1. بخيت، عبد الرحيم(1989). **قلق الامتحان(المفهوم، القياس، العلاج)** القاهرة: دار النهضة المصرية.
2. البراهمة، نسرين خالد(2017). التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك، *رسالة ماجستير*، جامعة اليرموك ، الأردن.
3. محمود، حنان حسين(2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى طالبات المرحلة الجامعية، *مجلة التربوية*، 24 (4)، 69-117.
4. معالي، إبراهيم(2014).أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية، *دراسات العلوم التربوية*، 41 (2)، 932-943.

.

5. Ahmad, N., Hussain, S., & Khan, F. N.(2018). Test anxiety: Gender and academic achievement of university student. *Journal of Postgraduate Medical Institute (Peshawar-Pakistan)*, 32(3).295-300.
6. Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical psychology review, 30(2), 217-237.Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, 61(2), 207.
7. Aydin, Y. C., & Sarıkaya ,E. E. (2014).High School Students' Emotions and Emotional Regulation during Test Taking, https://www.researchgate.net/publication/228691489.
8. Baloglu, M., Abbasi, A., & Masten, W. G. (2007). A cross-cultural comparison of anxiety among college students. *College Student Journal*, 41(4), 977-985.
9. Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. Clinical Child and Family Psychology Review, 8(1), 65-88.

10. Cassady,J.C.& Johnson, R.E.(2002).Cognitive! test anxiety and academic performance, Contemporary ,Educational Psychology, 27,270–295.
11. Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. Journal of educational Psychology, 97(2), 268.
12. De Leersnyder, J., Boiger, M., & Mesquita, B.(2013). Cultural regulation of emotion: Individual, relational, and structural sources. Frontiers in psychology, 4, 55.
13. Dora, A. G. (2012). The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students. Unpublished thesis. Middle East Technical University.
14. Duarte, A. C., Matos, A. P., & Marques, C. (2015). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: gender's moderating effect. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 165, 275-283
15. Gardener, E. K., Carr, A. R., MacGregor, A., & Felmingham, K. L. (2013). Sex differences and emotion regulation: an event-related potential study. PloS one, 8(10), e73475.
16. Farooqi, Y. N., Ghani, R., & Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
17. Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. Personality and Individual differences, 40(8), 1659-1669.
18. Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. European Journal of Psychological Assessment, 23(3), 141-149.
19. Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., van Den Kommer, T., & Teerds, J. A. N. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *Journal of adolescence*, 25(6), 603-611.

20. Gross, J. J, & Thampson, R. A. (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundations** .In J.J Gross(Ed), Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.
21. Guida, F. V., & Ludlow, L. H. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(2), 178-190.
22. Heidarei, I, A., Ahtasham, Z. P., & Hallajanie, F. (2009). The relationship om emotional regulation,Meta-cognitve and optimism with test anxiety of complementary education students. *Journal of social Psychological k*, 3 , (11) 7 -19
23. Holic I.I .(2018).The influence of emotional regulation strategies in the relationship between test anxiety and performance in the educational competitions context of adolescents with high intellectual abilities, *Journal of educational Science*,2,(38),82-106.
24. Kamel, O. M. (2018). The Relationship between Adaptive/Maladaptive Cognitive Emotion Regulation Strategies and Cognitive Test Anxiety among University Students. Online Submission, 7(1), 100-105.
25. Khosravi, M., & Bigdely, I. A.(2008). The relationship between personality factors and test anxiety among university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(1), 13-24.
26. Kwon, H., Yoon, K. L., Joormann, J., & Kwon, J. H. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. Cognition & Emotion, 27(5), 769-782
27. Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, *20*(3), 975-978.
28. Lowe, P. A., & Lee, S. W.(2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231 – 246.

29. Lowe P.A,.(2017).Exploring Cross-Cultural and Gender Differences in Test Anxiety Among U.S. and Canadian College Students, First Published August 17. https://doi.org/10.1177/0734282917724904.
30. Lowe, P. A.(2018).Examination of Cultural and Gender Similarities and Differences among Canadian and U.S. College Students on a Measure of Manifest Anxiety, Higher Education Studies;. 8,. 3,94-103.
31. Luo, T.., Lu, L., & Zhu, X. (2015). Study on the Relationship between Postgraduate Student's Emotion Regulation and Commit Suicide Attitude. Creative Education, 6, 1237-1243
32. Lavanya, T. P., & Manjula, M.(2017). Emotion regulation and psychological problems among Indian college youth. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(4), 312.
33. Matsumoto D, Kasri F, Kooken K.(1999).American-Japanese cultural differences in judgments of expression intensity and subjective experience. Cognition and Emotion,13 (2): 201-218.
34. McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. Group processes & intergroup relations, 11(2), 143-162.
35. Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. Personality and individual differences, 51(6), 704-708.
36. Pitt, V., Powis, D., Levett-Jones, T., & Hunter, S. (2014). The influence of personal qualities on performance and progression in a pre-registration nursing programme. *Nurse education today*, 34(5), 866-871.
37. Ramzan, N., & Amjad, N.(2017). Cross cultural variation in emotion regulation: A systematic review. Annals of King Edward Medical University, 23(1).
38. Rubin, S .(1999).The role of culture and other predictors in test anxiety" ETD Collection for Pace University. AAI9934570.
39. Salar, R., Rahim, B., Hassan, G. & Sadegh, Z.(2016). The survey of the relationship between meta-cognitive selfregulation with the test anxiety in the city of Urmia's Medical Sciences University Students, International Journal of Medical Research & Health Sciences, 5, 9S:615-619.
40. Sarason, I.G. (1984) Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to Tests. Journal of Personality and Social Psychology, 46. 929-938.
41. Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. Anxiety, Stress & Coping, 17(3), 253-269.
42. Sepahian, A, Haghighat,S, Soheyla, S.(2015).Relationship between meta-cognitive and Emotion-regulation with test anxiety among grade high school students in Sapravan city, IJBPAS, October, , 4(10), Special Issue: 340-350.
43. Shakeria, M., Parhoon, H., Parhoon, A. & Parhoon, K.(2017).Investigating the role of cognitive emotion regulation strategies in prediction of test anxiety in Students, , Research Communications in Psychology, Psychiatry and Behavior, 101_106.
44. Someeh,S .A, Jalil, N. A. & Tooraj, H. (2015). The Role of the Strategies of Emotion Regulation in Predicting Test Anxiety, Applied Research in Educational Psychology, Vol 2 (1), 3, 29 -40.
45. Spielberger, C. D. & Vagg, P.R.(1995). Test anxiety: A transactional process. In C.D. Spielberger ve P.R. Vagg (Eds.), Test anxiety: Theory, assessment, and treatment (pp.3-14). Washington, DC: Taylor ve Francis.
46. Spielberger, C. D.(1984). Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
47. Stankov, L. (2010). Unforgiving Confucian culture: A breeding ground for high academic achievement, test anxiety and self-doubt. Learning and Individual Differences,20 (6), 555-563.
48. Thompson R.A .(1994). Emotional regulation: a theme in search for defi nition. Monogr Soc Res Child Dev 59: 25-52.

49. Tobias, S. (1985).Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. Educational Psychologist. Taylor & Francis;;20(3), 135–142.
50. Van den Berg, G., & Coetzee, L.R.(2014). Academic self-concept and predictors of academic achievement. Int. J. Educ. Sci, 6(3), 469-478.
51. Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. (2005). Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. Journal of Personality and Social Psychology, 88, 632– 657
52. Volet, S. E., & Renshaw, P. D.(1995). Cross-cultural differences in university students' goals and perceptions of study settings for achieving their own goals. *Higher Education*, *30*(4), 407-433.
53. Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J.(2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33(3), 346-354.
54. Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the Art. New York: *Plenum.Personality*, 73(2), 411-442.
55. Zinta, R.(2008). Effectiveness of guided mastery treatment for reducing test-anxiety among self-efficacious students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 233 – 239.