JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٤) العدد (١٠) يناير ٢٠٢٤م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د علي حبيب الكندري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية التربية- جامعة الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. عايدة عبدالكريم العيدان
أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	د. جابر مبارك الهبيدة؛ د. فيصل خليف العنزي، الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظرهم.....	30-1
2	د. ساندي فاروق كردي، الإسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.....	76-31
3	أ. خديجة بنت سالم البلوشية؛ د. سيف بن ناصر بن سيف العزري، درجة إشراكية محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الأساسي في سلطنة عمان في ضوء معايير رومي.....	110-77
4	د. طلال جزاع باجيه جزاع وزري الشمري، الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.....	151-111
5	أ . ضاري محمد يوسف الهولي؛ د. أحمد إبراهيم علي كامل الكندري، مستوى مهارة التصور المكاني لدى طلبة التصميم الداخلي في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في مقرر أسس التصميم.....	177-152
6	د. نوف متروك الرشيدي، تقييم دور الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة وسبل تعزيزه في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.....	218-178
7	أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د السيد علي شهدة، فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمى والتحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية.....	255-219
8	د. سعاد عبد الكريم نور، أ.د محمد إبراهيم الضاعن، درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر الطلبة.....	291-256
9	د. تهاني حمود المطيري، أسباب تدني نتائج طلبة المرحلة المتوسطة في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين وموجهي الرياضيات بدولة الكويت.....	325-292
10	أ. سندس محمد علي جاموس؛ أ. زبيدة صبحي سلمان؛ د. عفيف زيدان، رؤية مقترحة لمواجهة معوقات الإشراف التربوي في القدس في ضوء تجربة كوريا الجنوبية.....	356-326

11	د. مصطفى عبد السلام العمري، الأعباء الدراسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت أثناء التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظرهم.....	387-357
12	أ. جميلة عبدالكريم المطيري، أثر المكتبات الطبية على الأداء الوظيفي للأطباء من وجهة نظر الطلبة في كلية الطب بجامعة الكويت.....	416-388
13	أ. عادل بن سعد الظفيري؛ أ. هايف بن جديع الظفيري؛ د. علي بن محمد الجديع، أسباب تدني الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الجهراء التعليمية في التعلم القائم على المشروع: دراسة نوعية.....	454-417

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ علي حبيب الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (4)ـ العدد (10)ـ يناير 2024م

الإسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة

د. ساندي فاروق كردي

أستاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية- جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية

إيميل: sfkurdi@taibahu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: 2023/10/16 تاريخ قبول النشر: 2023/12/4 تاريخ النشر: 2024/1/10

الملخص: هدف البحث إلى الكشف عن قيمة الإسهامات التنبؤية لكل من المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، وشملت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق الاختبار، واستبانة المعتقدات المعرفية، ومقياس التسويف الأكاديمي، واستبانة الحكمة الاختبارية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وأشارت نتائج البحث إلى أن متغيرات التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية والمعتقدات المعرفية والذكاء الانفعالي حققت إسهامات تنبؤية بقلق الاختبار على التوالي (52.2%، 9.4%، 3.6%، 0.9%)، بالإضافة إلى وجود فروق بين درجات الطلبة على مقياس قلق الاختبار تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي، وكذلك للتفاعلات الثنائية والثلاثية بعد عزل تأثير المتغيرات المستقلة محل البحث. وخلص البحث إلى أن المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي تعد من المحددات النفسية والتربوية لدرجة الشعور بقلق الاختبار؛ مما يستوجب من القائمين على العملية التربوية ضرورة تصميم برامج إرشادية نفسية وتربوية تعنى بتدريب طلبة المرحلة الثانوية على إدارة مصادر قلق الاختبار وفقاً للخصائص النفسية والتربوية التي تضمنها البحث.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية، الحكمة الاختبارية، الذكاء الانفعالي، التسويف الأكاديمي، قلق الاختبار.

Relative Contraindication of Epistemological Beliefs, Test Wiseness, Academic procrastination& Emotional Intelligence on The Predictability of Test Anxiety Among secondary school students in Medina

Dr. Sandi Farok Kurdi

Assistant Professor of Mental Health- College of Education - Taibah University

Email: sfkurdi@taibahu.edu.sa

Received: 16/10/2023 Accepted: 4/12/2023 Published: 10/1/2024

Abstract: The study aimed to identify the Relative Contraindication of Epistemological Beliefs, Test Wiseness, Academic procrastination & Emotional Intelligence on The Predictability of Test Anxiety Among secondary school students. The sample consisted of (300) of both gender of secondary school students. The study followed the analytical descriptive approach. The study tools consisted of Test Anxiety Scale, Epistemological Beliefs Questionnaire, Academic Procrastination Scale, Test Wisdom Questionnaire, and Emotional Intelligence Scale. The

study results indicated factors of Test Anxiety Predictability Among secondary school students have been identified as in the following order: Academic procrastination, Test Wiseness, Epistemological Beliefs & Emotional Intelligence (52.2%,9.4%,3.6%,0.09%) also the study results indicated the presence of differences in the students' scores on the Test Anxiety Scale due to genders, Academic Specialization & Classroom groups of students and also for two- and three-way interactions after isolating the effect of the independent variables. the study concluded that the Epistemological Beliefs, Test Wiseness, Academic procrastination& Emotional Intelligence is one of the educational determinants of the degree of involvement of students learning activities within study halls, which requires officials at the educational process need to design outreach programs psychological& educational means to the development& improvement of Test Anxiety according psychological& educational characteristics outlined by the study.

Keywords: epistemological beliefs, test wisdom, emotional intelligence, academic procrastination, test anxiety.

مقدمة:

اعتبرت الأكاديمية الدولية للتعليم (IAE) موضوع المشكلات الوجدانية المرتبطة بمواقف الاختبار لدى المتعلمين أحد أهم محاور الاهتمام بتطوير الممارسات التربوية والتعليمية الرائدة حول العالم ؛لذلك يعد الجانب الوجداني من أكثر الموضوعات البارزة في البحث التربوي خلال العشرين سنة الماضية.

ومع استثناءات قليلة ومنذ عام 1990م بدأ الباحثون في مجال علم النفس التربوي Educational Psychology في تكثيف محاولات التوصل لفهم أعمق لمختلف المشكلات المتعلقة بالجانب التعليمي والتحصيلي التي عادة ما تعترض تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بمختلف مؤسسات التربية والتعليم، ولا يختلف علماء النفس على أن الهدف من تلك المحاولات العلمية يتمثل في الرغبة في استخدام هذا الفهم في تحسين عمليات التعلم بشكل عام (Pekrun & Linnenbink-Garcia, 2014).

هذا ويتفق كل من (Martirossian& Hartoonian,2015؛Halder& Bapi,2014) على أن القلقAnxiety المرتبط بعملية التعلم يعد أحد المتغيرات التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث النفسية؛ لكونه أحد مشاكل النظام التعليمي، ومن أهم مشكلات التعلم التي تؤثر على إنتاجية المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، وأنه يعد من أكبر التحديات التي تواجه العاملين في مجالات: الصحة النفسية ومناهج وطرق التدريس، والتقويم التربوي، وعلم الاجتماع، والإدارة المدرسية.

وعلى الرغم من توافر العديد من الأطر التفسيرية لاضطراب القلق بشكل عام إلا أن كل من (Pachaiappan et al., 2023; Ur rehman et al., 2021) يتفقون على أن تزايد حجم الاهتمام بمشكلة قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية يفرض ضرورة مواصلة البحث عن أطر تفسيرية جديدة عبر متغيرات بحثية تكون أكثر ارتباطاً بمنظومة العمل الدراسي والبيئة المدرسية باعتبارها من أهم مصادر تشكيل قلق الاختبار، خاصة في ظل تزايد حجم ضغوط عمليات التعلم في المرحلة الثانوية وضعف/ أو عدم مناسبة عمليات القياس والتقويم التربوي.

وانطلاقاً مما سبق تفترض الباحثة أن دراسة متغير قلق الاختبار وفقاً لكل من التوجهات النظرية الخاصة بالمعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs وفقاً للنموذج المقدم من Kardash&Wood، والتوجهات النظرية المرتبطة بمهارات الحكمة الاختبارية TestWisenessSkills المفترضة من قبل كل من Millman; Bishop & Ebel، بالإضافة إلى كل من التوجهات النظرية المرتبطة بالذكاء الانفعالي Emotional Intelligence وفقاً لتصور Daniel Goleman والتوجهات النظرية المرتبطة بالتسويف الأكاديمي وفقاً لتصور Rothblum.; Solomon& Murakami (قد) تشكل إطاراً نفسياً تعليماً مناسباً يحاول المساهمة في بلورة مجموعة من الأفكار الواضحة حول أسباب معاناة طلبة المرحلة الثانوية من قلق الاختبار.

وبشكل أكثر تحديداً، ذكر Santrock (2012) أن علم النفس التربوي يعيش منعطفاً مهماً خاصة بعد تبني واهتمام الكثير من المختصين فيه بالكثير من المفاهيم والأفكار المرتبطة بطبيعة المعرفة Knowledge التي تدخل في صميم عمليات التعلم ومنها المعتقدات المعرفية؛ و يأتي اهتمام البحث الحالي بهذا المتغير كونها تعبر وترتبط بثلاثة جوانب مهمة في حياة المتعلم وهي: ما وراء المعرفة، وسمات المعرفة الشخصية، وأنشطة التعلم.

وتشير المعتقدات المعرفية إلى الاعتقادات التي يمتلكها الأفراد حول العلم. وتشكل هذه المعتقدات جزءًا من العمليات الإدراكية والأفكار والاستدلال، وتؤثر على أداء المتعلمين التعليمي، وكذلك تؤثر المعتقدات الفردية بشأن طبيعة المعرفة والتعلم والمعرفة على جميع جوانب حياة الطلاب اليومية، وخاصة تعلمهم وتقدمهم التعليمي (Muis& Gierus, 2014)). ويمكن أن تؤثر المعتقدات المتعلقة بالمعرفة على الخيال الشخصي للعمليات التعليمية والأنشطة اللازمة لإكمال الالتزامات، وبعبارة أخرى، فهي تشكل السلوك التعليمي. في الوقت الحاضر، وتُعد المعتقدات المعرفية هيكلًا إدراكيًا مهمًا في عملية التعلم، ويوفر التعليم فهمًا مناسبًا لمعرفة كيفية صنع المعرفة من قبل الأفراد (Hofer, 2000).

وفي المقابل أشار (Tavakoli&Samian, 2014) إلى أن بحوث التعلم شهدت في الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً بموضوع الحكمة الاختبارية Test Wiseness وذلك في ضوء اعتبارها أحد العمليات أو الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بمواقف تقويم أنشطة التعلم لدى الطلاب، ويأتي اهتمام البحث الحالي بمتغير مهارات الحكمة الاختبارية أو ما يعرف بمهارات أخذ الاختبار Test-Taking كونها تعد من المتغيرات التي تمتلك استقلالية نسبية عما يمتلكه المتعلم في بنيته المعرفية الخاصة باستذكار المعارف والمعلومات المضمنة في المقررات الدراسية، بالإضافة إلى كونها متغيراً يمتلك قدرة تأثير كبيرة على مستوى تحصيل المتعلم في مواقف الاختبار. هذا وأشار Borrello &Thompson (2014) إلى أن الحكمة الاختبارية تعرف بأنها: مجموعة الخصائص الفردية والخبرات المعرفية والسلوكية المرتبطة بطرق التعامل مع مواقف التقييم التربوي وذلك بهدف الحصول على درجة تحصيلية عالية.

وفي المقابل ذكر (McNaughton & Zubairi,2014) أنه خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي شهدت البحوث النفسية والتربوية والمعرفية حراكاً كبيراً حيال متغير الذكاء الانفعاليEmotional Intelligence، الذي يعد أحد

أهم أنواع الذكاءات الإنسانية وأشهرها في الأوساط العلمية؛ وذلك في ضوء اعتباره متغيراً يضمن بين طياته تحقيق التفاعل المتبادل بين الجوانب المعرفية والانفعالية في الشخصية بما يؤدي إلى فهم السلوك الإنساني بشكل عام. ويأتي اهتمام البحث الحالي بمتغير الذكاء الانفعالي لأنه يعد أحد المتغيرات المسؤولة عن تنظيم أنشطة التعلم خاصة في مجال تناول وتكوين وتفسير المعلومات والمواقف التعليمية ذات الطابع الانفعالي لتبدو منطقية وقابلة للتعامل السهل والميسر للاستجابات النفسية والسلوكية والمعرفية على نحو صحيح يخدم العلمية التعليمية.

ومن جانب آخر ذكر Sparfeldt & Schwabe (2023) أن التسويف الأكاديمي Academic Procrastination يعد ظاهرة تربوية عالمية خطرة أصبحت تهدد جميع أركان المنظومة التربوية دون استثناء ،إذ تشير بعض التقديرات الإحصائية إلى أن التسويف الأكاديمي حقق نسبة انتشار واسعة بين صفوف الطلاب إذ تراوحت نسبته من (30-60٪). وعرف Ocak& Boyraz (2016) التسويف الأكاديمي بأنه سلوك يعبر عن تأجيل أو تجنب الطالب بشكل قصدي لأداء تكليفاته المدرسية على نحو متواصل وفاعل مع قناعته بسلبية النتائج المترتبة على هذا التأجيل.

مشكلة البحث:

اتفق كل من (Núñez-Peña; Suárez-Pellicioni & Bono,2016 ; Huntley ,et al 2020) على أن بحوث قلق الاختبار بحاجة ماسة إلى أطر تفسيرية أكثر شمولية تعتمد بالدرجة الأولى على تناول قلق الاختبار في ضوء اعتباره حالة نفسية موقفية وقد تكون ضمنية أكثر من كونها صريحة، وعادة ما ترتبط بضعف أو عدم توافر بعض المهارات المعرفية أو الانفعالية التي تنبثق من متطلبات العمل المدرسي لدى المتعلمين أكثر من كونها شيئاً آخر غير ذلك، وربما يتضمن في طياته تعقيد الموضوع وإخراجه من الحالة النفسية التربوية الموقفية إلى الحالة الإكلينيكية الصرفة التي تتطلب سياقات مختلفة ربما لا تتوافر مقوماتها لدى جميع الطلاب والطالبات؛ وبالتالي يسعى البحث الحالي إلى تناول قلق الاختبار في ضوء البحث في قيمة الإسهامات النسبية؛ لأن مثل هذا النمط من البحوث عادة ما يقدم محددات واقعية وتوجيهات نفسية وتربوية يمكن من خلالها الاستدلال على المتعلمين ذوي المستويات العليا من قلق الاختبار أثناء ممارسة أنشطة التعلم داخل حجرة الدراسة وذلك قبل حلول موعد الاختبارات التقويمية التحصيلية التي يصعب فيها ممارسة أي دور تربوي أو إرشادي. وفي ظل استحضار الأهمية التربوية لمتغيرات المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى ندرة البحوث التي تناولت تلك المتغيرات في البيئة العربية بشكل عام والمحلية بشكل خاص، ويسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مقدار الإسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟
2. هل يوجد تأثير لكل من الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والصف الدراسي (الثاني الثانوي/ الثالث الثانوي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على أبعاد قلق الاختبار (المعرفية، الانفعالية، الجسمية، السلوكية)عند عزل أثر كل من المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي

والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف مقدار الإسهامات التنبؤية لكل من المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، بالإضافة إلى الكشف عن تأثير كل من الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي على قلق الاختبار عند عزل أثر المتغيرات المستقلة محل البحث.

أهمية البحث: تبرز أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

- يمكن أن يسهم البحث في تحقيق هدف جودة عمليات التعلم والتعليم في المرحلة الثانوية، التي تدعو إليها التوجهات التربوية الحديثة، وذلك عبر استكشاف بعض أسباب قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، بما يهدف إلى معالجة ارتفاعات نسب انتشار مشكلة قلق الاختبار بين صفوف طلبة المرحلة الثانوية.
- يمكن أن يساعد البحث في معالجة تواضع مخرجات التعلم التي يعاني منها طلبة هذه المرحلة بالمملكة العربية السعودية بشكل عام .
- يمكن أن يسهم البحث في تكوين نظرة شاملة لقلق الاختبار من خلال تناوله لمجموعة متغيرات معرفية ونفسية يمكن أن تسهم في هذا المتغير.
- يعد البحث من البحوث العربية القليلة التي جمعت متغيرات المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للكشف عن قدرتها التنبؤية بقلق الاختبار.
- يمكن أن يساعد البحث من خلال ما يصل إليه من نتائج في بناء برامج إرشادية مقدمة للفئات الأكثر احتياجاً من طلبة المرحلة الثانوية من أجل التخفيف من حدة قلق الاختبار وجعله في المستويات الفاعلة.

حدود البحث: تتحد نتائج هذا البحث بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تناول متغيرات المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلبة المرحلة الثانوية من الذكور والإناث من الشعبة الأدبية والعلمية.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البحث على مدارس المرحلة الثانوية للذكور والإناث في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022.

مصطلحات البحث:

(1) قلق الاختبار Test Anxiety:

يعرفه حمروش (2013) بأنه حالة انفعالية غير سارة تنتاب الفرد قبل أو أثناء الامتحان كردة فعل للخوف من الفشل. ويعرف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

(2) الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

يعرفه العلوان (2011) بأنه قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين. ويعرف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

(3) التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:

يعرفه أبو غزالة (2012) بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها مما ينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي، ويعرف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

(4) الحكمة الاختبارية Test Wiseness:

يعرفها (Borrello &Thompson ,2014) بأنها: مجموعة الخصائص الفردية والخبرات المعرفية والسلوكية المرتبطة بطرق التعامل مع مواقف التقييم التربوي وذلك بهدف الحصول على درجة تحصيلية عالية، وتعرف إجرائيا بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في الدراسة الحالية.

(5) المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

يعرفها أبو هاشم (2008) بأنها: مجموعة الأفكار والتصورات الشخصية المستقلة والثابتة نسبياً حول طبيعة المعرفة العلمية وخصائصها، وطرق الحصول عليها، وتعرف إجرائيا بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الحكمة الاختبارية المستخدم في الدراسة الحالية.

الخلفية النظرية للبحث:

1- قلق الاختبار:

يتضح من خلال مراجعة الباحثة لدراسة كل من (Keller & Szakál, ؛ Thomas et al., 2022; Chen, 2015؛ Jarrett,2016 ; 2021) أن قلق الاختبار Test Anxiety حظي بمؤشرات ونسب انتشار عالية بين صفوف طلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص إذ تراوحت نسبة انتشاره ما بين (20-25%) ووصلت النسبة في بعض الدراسات إلى (63.2%)،

ووفقًا للأبحاث، يعاني طلاب الدراسة الجامعية من مشكلة شائعة هي القلق خلال الامتحانات، ويزداد انتشار اضطرابات القلق بينهم (Chapell et al., 2005).

مفهوم قلق الاختبار:

يعرف سبيلبرجر (2015) Spielberger قلق الاختبار بأنه: حالة انفعالية تصاحب الفرد في موقف الاختبار وتؤثر على أدائه بشكل سلبي، ويتكون من بعدي الانزعاج والانفعالية، ويعرف الانزعاج بأنه: اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما تتمثل الانفعالية في ردود فعل الجهاز العصبي اللاإرادي.

ويعرف سكران (2018) قلق الاختبار أو الامتحان بأنه: حالة من التوتر والخوف قبل وأثناء الامتحان وتتوقف شدتها على الهدف من الامتحان ومدى علاقته بمستقبل الطالب.

ويذكر ساري وآخرون (Sari et al., 2018) أنه يمكن تعريف قلق الاختبار بأنه حالة من الخوف التي لا تظهر خلال أنشطة الحياة اليومية، ولكن تبدأ أعراضه في الظهور قبل قيام الفرد بأداء الاختبارات.

ويرى (Chakraborty, 2023) أن القلق هو بنية نفسية معقدة يمكن أن تظهر بأشكال ودرجات مختلفة من الشدة في جوهره، والقلق هو استجابة الجسم لمحفز بيئي يتطلب اهتمامًا. وتتميز هذه الاستجابة بسلسلة من التغيرات الكيميائية في الجسم.

كما يرى بوتوين وآخرون (Putwain et al., 2023) أن قلق الاختبار ينشأ عندما يُقَدَّر الفرد الوضع الذي سيتم فيه تقييم أدائه الشخصي، مثل الاختبار على أنه تهديد، وهو ما يستدعي رد فعل انفعالي وعاطفي يُشار إليه عادة بأنه "توتر"، ويتضمن شعورًا بالدوار وتسارع ضربات القلب والرعشة أو الارتجاف وعدم الراحة في المعدة وما إلى ذلك، ويرافق ذلك الشعور بالقلق الدائم بشأن الفشل وآثاره، والانشغال بالتخطيطات والحلول لجميع النتائج السيئة المحتملة، كما يواجه الأفراد صعوبات في التركيز ومشكلات في الاسترجاع وشعور بالفراغ الذهني أثناء الاختبار.

ويمكن للباحثة تعريف قلق الاختبار بأنه حالة من الشعور بعدم الراحة والخوف والقلق، تحدث بشكل خاص عند تعرض الفرد لموقف اختبار، وتصحبها مجموعة من الأعراض الفسيولوجية مثل زيادة التعرق وزيادة ضربات القلب، وتؤدي المستويات المرتفعة منها إلى تشتت تفكير الفرد وصعوبة التركيز، مما يؤدي إلى حصوله على درجات متدنية.

أسباب قلق الاختبار:

يعد الاستعداد غير الكافي للاختبار أحد الأسباب الأساسية لقلق الاختبار لدى الطلبة، حيث يفترض أن الخوف من الأداء الضعيف أو عدم تلبية توقعات الفرد أو توقعات الآخرين يمكن أن يؤدي إلى دورة مفرغة من القلق، مما يساهم في انخفاض الدافعية وزيادة الحديث السلبي عن الذات. وهذه الأنماط الفكرية يمكن أن تزيد بدورها من شعور الفرد بضعف الاستعداد، مما يخلق دورة ردود فعل تعوق بشكل كبير قدرات الطلبة في أداء الاختبارات. وباستكشاف

التفاصيل الدقيقة لهذه العلاقة المعقدة بين الاستعداد والقلق والأداء، يمكن الحصول على رؤى قيمة حول كيفية التخفيف من قلق الاختبار وتعزيز النجاح الأكاديمي (Chakraborty, 2023).

ومن جانب آخر تؤكد دراسة أوهاتا (Ohata, 2005) على أهمية فهم طبيعة قلق الاختبار المتعددة الجوانب وتأثيره الشامل على التحصيل الأكاديمي، حيث يمكن أن يُثير الخوف من الفشل مجموعة من المشاعر السلبية، مثل الخجل والنقص والشك في الذات، والتي يمكن أن تعوق الأداء الإدراكي للطلاب وتزيد من قلق الاختبار لديهم بشكل أكبر.

وقد أكدت دراسة (King et al., 2000) أنه يجب الأخذ في الاعتبار الفروق بين الجنسين عند تفسير درجات قلق الاختبار. كما تشير دراسة (memon et al., 2023) إلى أن الجنس والمعدل التراكمي وسنوات الدراسة من العوامل المؤثرة في قلق الاختبار لدى الطلبة، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين الجنس وقلق الاختبار المرتفع، حيث كان الانتشار أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور. كما أن نسبة انتشاره أعلى بين الأفراد البالغين من العمر 20 عامًا، وأولئك الذين يحملون معدل تراكمي ما بين 4.00 و 4.49، كما أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستويات القلق بانتقال الطلبة إلى سنوات دراسية أعلى

وتتفق دراسة كل من (Piniel & Zolyomi, 2022; Memon et al., 2023; Fibiyani & Pratiwi, 2023;)على أن الطالبات عادة ما يعانين من المستويات العليا من قلق الاختبار مقارنة بالطلاب من مختلف الشرائح التعليمية نتيجة للطبيعة النفسية والاجتماعية التي تتميز بها الإناث. في حين أشارت دراسة كل من (Hammad, 2016 ; Reyes & Castillo,2015; Akbari, 2015) إلى أن المستويات العليا من قلق الاختبار عادة ما تكون سمة مميزة للطلاب ذوي التخصصات العلمية مقارنة بالطلاب ذوي التخصصات الإنسانية.

كما أكد وادي وآخرون (Wadi et al., 2022) أن هناك العديد من العوامل التي تثير قلق الاختبار بما في ذلك مدة الاختبار، وعدد الأسئلة، وتقنية الاختبار المستخدمة، وتعليمات الاختبار، والبيئة التي يتم فيها إجراء الاختبار.

ويشير كل من (Zeidner & Matthews, 2005) إلى أن الكفاءة الذاتية يمكن تلعب دوراً كبيراً في قلق الاختبار، فكلما انخفض مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالب، قلت ثقته بنفسه وازداد لديه الشعور بالقلق من الاختبار والعكس صحيح، فكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد قلت مستويات قلق الاختبار، حيث يشعر الطالب بقدرته على حل الاختبار بصورة جيدة. ويفسر (Chakraborty, 2023) هذه العلاقة بأنه يمكن أن يكون الأفراد الذين يتمتعون بشعور أكبر بالكفاءة الذاتية أكثر ميلاً إلى المشاركة في أساليب دراسة أكثر إنتاجية ويكونون مستعدين بشكل أفضل للمهام، مما يساعد في تقليل قلق الامتحان. وبالإضافة إلى ذلك فإن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يرون الامتحانات أقل تهديدًا ويتمتعون بثقة أكبر في قدرتهم على تحقيق نتائج جيدة.

مستويات قلق الاختبار:

وذكر كل من (Jahangiri & Rajab,2014) أن قلق الاختبار يصنف بشكل عام في اتجاهين هما: (1) قلق ميسر Facilitative ذو طابع إيجابي يسهم في تنشيط وتحفيز عمليات التعلم.(2) قلق معسر Debilitative ذو طابع سلبي يسهم في إعاقة أغلب العمليات النفسية والمعرفية المسؤولة عن إحداث أو إصدار استجابات التعلم الصحيح.

وبشكل عام أشار Fletcher; Mellalieu &Hanton(2014) إلى أن مكونات قلق الاختبار لا تختلف عن مكونات اضطراب القلق Anxiety Disorder فكلاهما يتكون من: (1) المكون الوجداني ويتضمن الشعور بالانزعاج والتوتر والهلع من مواقف التعلم والامتحان. (2) المكون المعرفي ويتضمن تشتت الانتباه وعدم القدرة على الاسترجاع والاستدعاء الصحيح للمعلومات، والتفكير الزائد بالتبعات المستقبلية المترتبة على الإخفاق التحصيلي.(3) المكون الفسيولوجي ويتضمن التعرق الزائد وزيادة نبضات القلب وسرعة التنفس وتقلبات الجهاز الهضمي.

أعراض ونتائج قلق الاختبار:

يعد قلق الاختبار أحد الأسباب المسؤولة عن الفشل الدراسي، حيث يدفع للفشل في صياغة أهدافهم التعليمية، ويحد كفاءة عمل العديد من الوظائف التنفيذية في المخ ،ويحد من فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات وتقدير الذات، ويخفض من مستوى الدافعية نحو التعلم ويحد من جهود تفعيل أساليب وإستراتيجيات التعلم، كما تؤثر المستويات العليا منه على الاسترجاع الكفء للمعلومات والمعارف، ويحد من مستوى وعي المتعلمين بمثيرات التعلم، ومهارات ما وراء المعرفة، والشعور بجودة الحياة الأكاديمية (العنزي، 2020؛ الرواب، 2021).

كما يوضح (Chakraborty, 2023) أن هناك بعض الأعراض الفسيولوجية للقلق مثل زيادة الأدرينالين وانخفاض الدوبامين، والتي تعمل على زيادة وعي الفرد بالتهديدات المتصورة، ويشار عادة إلى هذه الاستجابة الفسيولوجية بـ "استجابة القتال أو الهروب".

ويمكن أن يؤدي التعرض لموقف الاختبار إلى شعور بعض الأفراد بالضيق نتيجة الشعور بأن أدائهم يتم استعراضه وتقييمه من قبل الآخرين (Cheraghian et al., 2008)، كما يمكن أن يؤدي هذا الشعور بالضيق الناجم عن القلق من الاختبار إلى انخفاض الثقة بالنفس أو سوء الأداء الأكاديمي. وكذلك يمكن للأفراد الذين يعانون من قلق الاختبار أن يكونوا متوجسين بشأن التقييم الاجتماعي، حيث يخشون الحكم السلبي من الآباء والمعلمين والآخرين (Moadeli & Ghazanfari, 2005). ويمكن أن يكون للقلق من الاختبار تأثير انفعالي، مما يؤدي إلى مشاعر غير مرغوبة مثل الاضطراب وعدم الأمان والعجز. وقد تؤدي هذه المشاعر إلى سلوكيات تجنب وتأثير سلبي على الدافعية، وعلى الرغم من أن مستوى منخفض من التوتر ضروري، إلا أنه في بعض الحالات يمكن أن يصبح مُرهِقًا للغاية لدرجة أنه يعوق أداء الفرد في الاختبارات ويمكن أن يؤدي إلى اضطراب سلوكي، بالإضافة إلى انخفاض الثقة بالنفس وسوء الأداء الأكاديمي (Lowe et al., 2008).

ويمكن لقلق الاختبار أن يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي مما يؤدي إلى التسويف الأكاديمي وانخفاض الثقة بالنفس، فالطلاب الذين يعانون من مستويات مبالغ فيها من القلق قبل الاختبارات يكونون أكثر عرضة لتحقيق نتائج غير مرضية، على عكس ذوي المستويات المحفزة من القلق، فهم أكثر ميلاً لتحقيق نتائج مرضية (Chakraborty, 2023).

ومن جانب آخر قد يؤثر قلق الامتحان على الرفاهية النفسية لدى الطلبة ويؤدي إلى انخفاض الشعور بالرفاهية النفسية والسعادة والرضا (Zeidner & Matthews, 2005).

وقد أجرى برادي وآخرون (Brady et al., 2018) دراسة أكدت على أنه عندما يتعرض الطالب لمستوى مرتفع من القلق، فإن مهارات التفكير والتفكير المجرد تتعطل لديه، مما يؤثر بشكل سلبي على أدائه الأكاديمي. وكذلك أشار تشاكرابورتي (Chakraborty, 2023) إلى أن قلق الاختبار أو الامتحان يعد مشكلة شائعة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي، مما يؤدي إلى المماطلة وانخفاض الثقة بالنفس، حيث إن الطلاب الذين يعانون من مستويات مناسبة من القلق قبل الامتحانات هم أكثر عرضة لتحقيق نتائج مرضية.

ويمثل قلق الاختبار تحديًا كبيرًا يؤثر سلبًا على تجربة الطلاب الأكاديمية، وكذلك يؤثر هذا القلق بشكل سلبي على جميع جوانب عملية التعلم، ويرتبط بانخفاض في تقدير الذات والثقة بالنفس والمشاعر السلبية. وبالإضافة إلى ذلك قد يؤدي إلى تراجع الانخراط الأكاديمي وحتى التسرب من المدرسة (Scholze & Sapp, 2006;).

2- المعتقدات المعرفية:

تؤثر المعتقدات المعرفية بشكل كبير على جهود التجديد التربوي ونتائجها فهي تسمح بتوقع سلوك المتعلمين ويختلف الأفراد بناءً على معتقداتهم المعرفية، فهناك الذين يحملون معتقدات سطحية يرون أن المعرفة دقيقة ومؤكدة وتكتسب من مصادر خارجية ويعتقدون أن المعرفة تتكون من معلومات متناثرة وغير مترابطة، وبالمقابل هناك أولئك الذين يحملون معتقدات معرفية متقدمة يرون أن المعرفة تتطور باستمرار وتتنامى (Hofer & Pintrich, 2002).

مفهوم المعتقدات المعرفية:

يعرف (Hofer, 2004) المعتقدات المعرفية بأنها: هي آراء شخصية أو ضمنية حول مصدر المعرفة، وموثوقيتها، وبساطتها، وتبريرها. ويعرفها (Brownlee, 2004) بأنها: مجموعة من الاعتقادات الشخصية حول طبيعة وهيكل المعرفة. وتمت مقابلة الطلاب فيما يتعلق بمعتقداتهم المعرفية في بداية ونهاية برنامج التعليم. ويرى Kapucu & Bahçivan (2015) أن المعتقدات المعرفية تعد مكوناً فرضياً يرتبط بما وراء المعرفة؛ ليصف مجموعة الأفكار والتصورات الشخصية المستقلة والثابتة نسبياً حول طبيعة المعرفة العلمية وخصائصها، وطرق الحصول عليها.

أما الأشقر (2015) فيعرفها بأنها عبارة عن أحكام شخصية يكونها الفرد حول المعرفة وعملية التعلم، وتؤثر هذه المعتقدات على قدرة الفرد على معالجة المعلومات وتوجهاته واستعداده، وتلعب معتقدات الفرد المتعلقة بتجاربه التعليمية السابقة دورًا حاسمًا في تشكيل تجربته التعليمية المستقبلية. كما يعرفها (Hakim et al., 2016) بأنها عبارة عن أحكام ذاتية عن طبيعة المعرفة واكتسابها ومدى جدواها، وتعد المعتقدات المعرفية من أهم المعتقدات الداعمة

لعملية التعلم التي تؤثر عليها بشكل كبير. ويشير طعمة (2017) إلى أن المعتقدات المعرفية عبارة عن تحليل الفرد المعرفي في اللاشعور الذاتي حول المعرفة، وهو ينتج عن التفاعل بين المعرفة الذاتية والمعرفة اللاحقة. ويعرفها الخريبي (2020) بأنها نظام من الأفكار والاعتقادات الشخصية للفرد حول طبيعة المعرفة وعملية التعلم، بما في ذلك استقرارها وهيكلها ومصادرها وقدرته على التعلم وسرعته.

وتعرفها الباحثة بأنها مكون فرضي لا معرفي يشير إلى أفكار وأحكام الفرد الذاتية حول طبيعة المعرفة، وكيفية اكتسابها، والاحتفاظ بها، ويعتمد على تجارب الفرد الشخصية وبيئته الاجتماعية والأفكار الجمعية في ثقافته.

العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر على المعتقدات المعرفية لدى الفرد، حيث يتأثر تطور المعتقدات الأبستمولوجية بالتدريب والخبرة المكتسبة، وأيضًا بالتفاعلات الاجتماعية المتبادلة. وترتبط المعرفة التي تتبعها بالمعتقدات الأبستمولوجية السابقة، ومن ثم يمكننا أن نقدم تفسيرًا منطقيًا لتشكيل المعرفة الإنسانية بتنوعها وتفاوتها (جان بياجيه، 2004).

ومن جانب آخر فإن من أهم العوامل المؤثرة على المعتقدات المعرفية هي المراحل الدراسية المختلفة، حيث قدم (Muis et al. 2009) في نظرية المجالات المتكاملة في المعتقدات المعرفية فرضية أن المعتقدات المعرفية الخاصة بكل مجال تبدأ في التطور عندما يدخل المتعلمون النظام التعليمي من خلال التجربة مع مواضيع مختلفة، كما أكد (King et al., 1994 ؛Bendixen & Rule, 2004) أن المعتقدات المعرفية تصبح أكثر تحديداً وتتطور على طول أبعاد محددة بعد سنوات من تشكيل المعتقدات في المدرسة.

ومن جانب آخر يمكن تلخيص بعض العوامل المؤثرة على المعتقدات المعرفية، التي وردت عند (Hofer,2000) فيما يلي:

1. المرحلة العمرية: في مرحلة الطفولة المبكرة يتأثر الأطفال بشكل كبير بالبيئة المحيطة بهم وخاصة الأسرة ويعد الأهل والمعلمون هم المصدر الرئيسي للمعرفة والمعتقدات في هذه المرحلة، وقد يكون لديهم معتقدات معرفية تعتمد على ما يتعلمونه من الأشخاص المقربين منهم ومع مرور الوقت وتزايد تفاعلهم الاجتماعي، وبهذا الشكل تتحول معتقداتهم المعرفية من أنها تعتمد بشكل كبير على الأسرة إلى أنها تصبح أكثر استقلالية.
2. العوامل الثقافية والاجتماعية: تلعب البيئة الثقافية والاجتماعية دورًا حاسمًا في تشكيل وتطوير المعتقدات المعرفية للأفراد عندما يتفاعل الفرد مع بيئته سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، ويتأثر بالممارسات الثقافية والاجتماعية المحيطة به، حيث إن طرق التعلم التي يتبعها الفرد تلعب دورًا مهمًا في تشكيل معتقداته المعرفية وتحديد طبيعتها.
3. التخصص الدراسي: يلعب التخصص الدراسي دوراً مهماً في تشكيل المعتقدات المعرفية لدى الفرد، ففي مجال العلوم الطبيعية، يتعلم الطلاب عن الظواهر الطبيعية والقوانين العلمية التي تحكمها. وهناك طرق تساعدهم

على التحقق من موثوقية تلك المعارف، وذلك على عكس العلوم الإنسانية التي تحتاج إلى العديد من المصادر لإثبات صدقها.

أبعاد المعتقدات المعرفية:

أشار (Hofer, 2000) إلى أن المعتقدات المعرفية مكون فرضي يتكون من أربعة أبعاد، وهي تمثل الهيكل الأساسي للمعرفة الشخصية، حيث يمكن تمييز المعتقدات المعرفية على مستوى أعلى إلى مجالين عامين: طبيعة المعرفة وطبيعة اكتساب المعرفة، حيث يتألف كل منهما من بعدين ، وفيما يلي توضيح لتلك الأبعاد بشيء من التفصيل:

1. **مصدر المعرفة**: يشير إلى اعتقاد الفرد فيما إذا كانت المعرفة المدرسية تنتقل إلى الأفراد من قبل سلطات متسلطة، مثل المعلمين والعلماء والخبراء، أم إذا كان الأفراد أنفسهم يمكنهم أن يصبحوا بنائين نشطين للمعنى (King et al., 2000). ويتبنى الأفراد موقفًا أكثر تعقيدًا عندما تستند المعرفة إلى نشاط مقصود ينطوي على التحقيق الموجه نحو أهداف معينة، والاستكشاف، والتساؤل (Weinstock et al., 2020).
2. **التبرير للمعرفة**: يشير إلى المعتقدات التي تتعامل مع الأدلة وتقييم مطالب المعرفة، ويقوم على معايير جودة الاستقصاء وتقييم المصادر (Greene et al., 2018؛ Hofer, 2004). حيث إنه في مجالات العلوم الطبيعية والرياضيات يمكن استخدام التجارب العلمية والبراهين الرياضية لتبرير المعرفة، أما في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية لا تعد المعرفة قابلة للإثبات ويتعين على الأفراد الاعتماد على مصادر متعددة من المعرفة (Marra & Palmer, 2008).
3. **موثوقية المعرفة**: يشير اليقين بالمعرفة إلى الاعتقاد بصحة النظريات والنتائج المعتمدة عليها بشكل تام، وفي حالة الشك يمكن للخبراء تقديم الإجابة الصحيحة الوحيدة لمشكلة ما (Trautwein & Lüdtke, 2007)..
4. تطوير المعرفة: يعكس هذا المكون النظرة الزمنية، أي اعتقادات الأفراد حول التقدم العلمي في أحد المجالات البحثية، ويمكن اعتبار المعرفة مؤقتة وقابلة للتغيير أو ثابتة ومطلقة (Schommer, 2004). كما يمكن أن تختلف آراء الأفراد بشأن ما إذا كانت الأفكار والاكتشافات الجديدة يمكن أن تغير المفاهيم والنظريات القائمة، وما إذا كانت الحقائق يمكن تعديلها لتتناسب بشكل أفضل مع الأدلة المتاحة (Urhahne & Kremer, 2023).

وبشكل عام ذكر كل من (Arslantaş 2016 ;Muis& Gierus, 2014) أن المعتقدات المعرفية المقدمة من قبل Kardash&Wood تستند على افتراض وجود خمسة معتقدات معرفية، وهي: (1) سرعة اكتساب المعرفة، وتتمثل في مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول الوقت الذي يحدث فيه وتستغرقه عملية التعلم، ومدى إمكانية حدوثه من عدمه، بالإضافة إلى مدى اعتباره عملية معقدة أم متدرجة. (2) بنية المعرفة، وتتمثل في مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول تقرير مدى اعتبار المعارف والمعلومات المراد تعلمها أجزاء منفصلة أم متكاملة، واضحة أم غامضة، بسيطة أم معقدة. (3) تفسير وتعديل المعرفة، وتتمثل في مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول تقرير مدى اعتبار المعرفة المراد تعلمها مؤكدة بشكل ظاهري أم قابلة للتطور يتم تبنيها بشكل فعال أم خاضعة للتساؤلات المنطقية

السلبية أم الايجابية. (4) خصائص الطلاب الناجحين، وتتمثل في مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول تقرير مدى اعتبار أن الطلاب الناجحين يولدون ناجحين وقادرين على استخدام عملياتهم المعرفية الأساسية كالتذكر والتفكير والتعلم بشكل سليم وصحيح وبأقل جهد. (5) إمكانية الوصول إلى الحقيقة وتتمثل في مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول تقرير مدى الاعتقاد بوجود الحقائق الموضوعية غير القابلة للتشكيك.

أهمية المعتقدات المعرفية:

يظهر من خلال مراجعة الباحثة لدراسة كل من (Maravilla& Gómez, 2015; Liu et al., 2023; Huntley et al., 2021 ;Belland,etal,2015) أن المعتقدات المعرفية تعد عاملاً مهماً في تحديد مستويات انهماك الطلاب بأنشطة التعلم من خلال تنظيم وتوجيه الأساليب والإستراتيجيات المعرفية المختلفة، كما تعمل على تنشيط الدافعية، والذاكرة العاملة، وتحسن فاعلية الذات الأكاديمية، والقدرة على حل المشكلات، والتحصيل الدراسي.

كما أظهرت الأبحاث التجريبية أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالدافعية (Winberg et al., 2019)، والتفكير النقدي (Rott, 2021)، والاستدلال (Kremer et al., 2014; Yang et al., 2019)، وحل المشكلات (Lindfors et al., 2019; Shin & Song, 2016)، واستخدام الإستراتيجيات (Madjar et al., 2017)، والتعلم الذاتي المنظم (Muis & Franco, 2009;)، والتحصيل الأكاديمي (Greene et al., 2018 6).

ومن جانب آخر تعد المعتقدات المعرفية عنصرًا أساسيًا وحيويًا في عملية التعلم، إذ تشمل مجموعة من الأفكار والتصورات حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصادرها وشروطها ومدى صحتها وسرعة اكتسابها. ومن خلال دراسة وفهم هذه المعتقدات المعرفية، يمكننا أن نفهم بشكل أعمق عملية التعلم ونقدم تفسيرات شاملة للظواهر التي تؤثر على تعلم الطلاب (Schommer, 2004).

كما تلعب المعتقدات المعرفية دورًا مهمًا في تشكيل نظرة الأفراد عن أنفسهم وتوجهاتهم النفسية. فهذه المعتقدات الدافعية تؤثر في سلوك الأفراد وقدرتهم على مواجهة التحديات أو تجنبها. عندما يكون للأفراد معتقدات معرفية قوية، فإنهم يؤمنون بأن الاستثمار الأمثل لقدراتهم وجهودهم يمكن أن يؤدي إلى النجاح. فالطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من المعتقدات المعرفية يكونون أكثر عرضة للتحصيل الأكاديمي الممتاز، ويتمكنون من تحقيق تقدم ملحوظ في دراستهم والتفوق في مجالات مختلفة (Siegler, 2016).

3- الحكمة الاختبارية:

يذكر Elliott, et al (2012) أن Edward Thorndike أول من أدخل مفهوم الحكمة الاختبارية إلى مجال البحث النفسي، وأن الفضل في تطوير الأسس النظرية لهذا المتغير يرجع إلى الجهود البحثية المتواصلة التي قام بها كل من Millman; Bishop & Ebel منذ عام 1965م وحتى عام1990م.

فالحكمة الاختبارية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق النجاح في الاختبارات، وإذا كان لدى الطلاب الحكمة الاختبارية فإنهم يتمتعون بالقدرة على التخطيط والتنظيم للدراسة والاستعداد للاختبارات بشكل منهجي، ويكون لديهم القدرة على تحليل أساليب الاسئلة وفهم متطلبات الاختبار، كما يتمتعون بالثقة في قدراتهم واستعدادهم للتحدي (دودين، 2005).

مفهوم الحكمة الاختبارية:

يعرف (Thompson & Borrello, 2014) الحكمة الاختبارية بأنها مجموعة الخصائص الفردية والخبرات المعرفية والسلوكية المرتبطة بطرق التعامل مع مواقف التقييم التربوي، وذلك بهدف الحصول على درجة تحصيلية عالية.

ويرى (Hammad, 2010) أنها عبار عن قدرة معرفية مكتسبة، تشتمل على مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على الاستفادة من خصائص موقف الاختبار خلال الإجابة عنه، وذلك لتحسين درجته على الاختبار.

أما (Waiprakhon & Jaturapitakkul, 2018) فهو يعرفها بأنها: استخدام الفرد لصيغ الاختبارات وبعض المؤشرات الخارجية الأخرى، عند الإجابة عن مفردات الاختبار، دون القيام بالعمليات العقلية المعرفية المتوقعة من خلال أسئلة الاختبار.

ويعرفها العرسان (2022) بأنها مجموعة من المهارات المكتسبة التي تمكن الطالب من الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار والحصول على أعلى درجة مرتفعة، وهي تشتمل على أربع مهارات هي: الاستعداد للاختبار، واستخدام وقت الاختبار وتنظيمه، والتخمين الذكي، وتجنب الخطأ. أما أحمد (2023) فيرى أن الحكمة الاختبارية عبارة عن مجموعة مهارات يكتسبها الطالب من خلال المرور بعدة مواقف اختبارية، وتعكس مدى وعيه بكيفية التعامل مع الاختبارات، مما يزيد فرصة حصوله على درجات مرتفعة عن أقرانه، وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، بحيث تساعدهم على الحصول على درجة أعلى من المتوقع منهم، من خلال الاعتماد على مؤشرات خارجية للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

إستراتيجيات ومهارات الحكمة الاختبارية:

توجد عدة تصنيفات لإستراتيجيات الحكمة الاختبارية، منها تصنيف (Nitko,2001) الذي صنف إستراتيجيات الحكمة الاختبارية إلى ثلاث فئات رئيسية هي: (1) **إستراتيجية استخدام الوقت**: تشمل استخدام الوقت بشكل فعال وتنظيم الوقت المخصص لكل فقرة في الاختبار. ويتضمن ذلك تحديد الأسئلة التي يتم الرد عليها في البداية، وتحديد المسائل التي تستدعي وقتًا أكثر للتفكير والتحليل. (2) **إستراتيجية تجنب الأخطاء**: تركز على تجنب الأخطاء الشائعة والاهتمام بالتفاصيل الدقيقة في الفقرات الاختبارية، ويشمل ذلك تدقيق الإجابات والتحقق من الصياغة الصحيحة للإجابات قبل تقديمها. (3) **إستراتيجية التخمين**: تعتمد على استخدام التخمينات المنطقية والتنبؤ بالإجابات في الفقرات التي تحتوي على معلومات غير واضحة أو متناقضة، ويتطلب ذلك مهارات تحليلية قوية وقدرة على استنتاج الإجابات المحتملة.

ويذكر Seixas & Ercikan (2015) أن بحوث كل من Millman; Bishop & Ebel أسهمت في تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية إلى:

1. **عناصر مستقلة**: هي مجموعة من العوامل المستقلة عن غرض مصمم الاختبار أو الهدف منه وتشتمل على المهارات التالية: (أ) **مهارة استخدام الوقت**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: الجدولة الزمنية للمهام أثناء الاختبار، وتأجيل الأسئلة والمهام الصعبة، وتخصيص الوقت الكافي للمراجعة، والتخطيط للإنجاز السريع المقرون بالدقة. (ب) **مهارة تجنب الخطأ**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: الانتباه باهتمام للتعليمات لتحديد طبيعة المطلوب، والانتباه باهتمام لتحديد طبيعة السؤال، وسؤال معلم المادة للتوضيح عند الضرورة، ومراجعة جميع الإجابات. (ج) **مهارة التخمين**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: التخمين الدائم عندما يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة فقط، التخمين الدائم عندما يكون أثر التخمين أقل خطورة، التخمين الدائم عندما يكون أثر التخمين أكثر خطورة بشرط استبعاد البدائل. (د) **مهارة الاستبدال الاستنباطي**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: حذف البدائل الخاطئة ثم الاختيار من بين البدائل المتبقية، وعدم اختيار بديل واحد من بديلين يدلان ضمنياً على الصواب لبعضهما بعضاً، وعدم اختيار بديل واحد من بديلين إذا كان أحدهما صواباً وتضمن الآخر إجابة غير صحيحة، وتحديد الاختيار على البديل الذي يشتمل على بدائل أخرى صحيحة، والاستفادة من معلومات محتوى آخر مشابه في بنود وبدائل اختبار آخر.
2. **عناصر مرتبطة**: تشتمل على مجموعة من العوامل التي ترتبط بمصمم الاختبار أو الغرض منه، وتشمل على المهارات التالية: (أ) **مهارة مراعاة المقص**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: أسئلة الاختبار بناء على وجهة نظر واضع الاختبار أو الهدف منه، الإجابة عن المفردة الاختبارية أو بناء على الهدف منها، التوافق مع مستويات صعوبة أسئلة، الاهتمام بصحة التفاصيل المتعلقة بأسئلة الاختبار. (ب) **مهارة استخدام الدليل**، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تعنى بكل من: الاستفادة من العلامات المميزة للبدائل الصحيحة والخاطئة، والاستفادة من طول أو قصر البدائل للوصول للإجابة الصحيحة، وترتيب البدائل بشكل صحيح ومنتظم، والاستفادة من التشابه بين البدائل للوصول للإجابة الصحيحة.

العوامل المؤثرة على الحكمة الاختبارية:

توصل أبو هاشم (2008، ب) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على مهارات الحكمة الاختبارية، وهي عبارة عن مجموعة من المهارات الدراسية، هي: (1) تنظيم ومعالجة المعلومات: تتعلق هذه المهارة بقدرة الفرد على تنظيم وتصنيف المعلومات المهمة من المواد الدراسية ومعالجتها بشكل فعال، وتعد القدرة على فهم وتحليل المعلومات وترتيبها بطريقة منطقية جزءًا أساسيًا من مهارات الحكمة الاختبارية. (2) التركيز والمذاكرة: تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على التركيز والتركيز أثناء دراسة المواد الدراسية والمذاكرة للاختبارات، وضبط الانتباه وتجنب الانشغال بالعوامل المشتتة

يمكن أن يعزز الحكمة الاختبارية ويحسن أداء الفرد. (3) تدوين الملاحظات: تعتبر مهارة تدوين الملاحظات أسلوبًا فعالًا لتعزيز الحكمة الاختبارية. عندما يقوم الفرد بتدوين الملاحظات أثناء الدراسة، ويساعده ذلك في تحديد النقاط الرئيسية وتوثيق المعلومات المهمة التي يمكنه الرجوع إليها لاحقًا. (4) انتقاء الأفكار الرئيسية: تتعلق هذه المهارة بقدرة الفرد على تحليل واستخلاص الأفكار الرئيسية من المواد الدراسية. عندما يتمكن الفرد من تحديد النقاط الأساسية وفهم المفاهيم الأساسية، يصبح لديه قدرة أكبر على التفكير الاستدلالي وحل المسائل الاختبارية بطريقة أكثر ذكاءً. (5) الدافعية والتحفيز: تعد الدافعية والتحفيز جوانب مهمة لتعزيز الحكمة الاختبارية. عندما يكون الفرد متحمسًا وملتزمًا بتحقيق النجاح في الاختبارات، يتم تعزيز قدرته على التفكير الواعي واتخاذ القرارات الصائبة.

4- الذكاء الانفعالي:

يشير (Nicolás; Natalio & Pablo, 2015; Freshman & Rubino, 2022) إلى أن الذكاء الانفعالي أحد المفاهيم الحديثة نسبياً، ويعد John Mayer& Peter Salovey أول من استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي في عام 1990م، إذ اعتباره نوعاً من أنواع الذكاء الاجتماعيSocial intelligence الذي قدمه Thorndike.

ويعد الذكاء الانفعالي أحد أنواع الذكاءات التي تعبر عن قدرة الفرد وتأثيره وفهمه لمشاعره، وهو الأساس لعملية التواصل والتفاعل الاجتماعي الفعال في السياقات الاجتماعية، وهو أحد العوامل الرئيسية التي تساعد الفرد على تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي (غانم وبن صغير، 2018).

وقد اكتسب الذكاء الانفعالي أهمية كبيرة مؤخراً واحتل مكان الصدارة في الدراسات والبحوث، نظراً لأهميته الكبيرة في فهم الكثير من جوانب السلوك الإنساني، وآثاره الإيجابية على نجاح الفرد في مختلف الجوانب الحياتية، حيث يساعد الفرد على النجاح في الحياة الدراسية والمهنية، بل والحياة الاجتماعية أيضاً (عثمان، 2009).

مفهوم الذكاء الانفعالي:

يرى (Freshman & Rubino, 2022) أنه لا يوجد إجماع بين الباحثين النفسيين على تعريف موحد لمصطلح الذكاء الانفعالي، إلا أن (Ates & Buluc, 2015) يرى أن التعريف الأنسب لوصف هذا المفهوم الجدلي يتمثل في اعتباره مجموعة من المهارات المعرفية والوجدانية التي تستهدف مساعدة الفرد على إدراك المعلومات الانفعالية، وفهمها، وتنظيمها وإداراتها بما يسمح بالإيفاء بمتطلبات المواقف الحياتية الضاغطة والجديدة. كما ينظر إليه على أنه مجموعة من الكفاءات في المهارات الشخصية والشخصية في مجالات الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتحفيز الذاتي، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية (Freshman & Rubino, 2022).

ويرى أبو النصر (2004) أن الذكاء الانفعالي يشير إلى القدرة على ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على تحفيز الآخرين والتحكم في الرغبات الذاتية ومقاومة الاندفاع، والقدرة على التضامن الوجداني والتعاطف الإنسامي مع الآخرين. ويعرف (Serrat, 2010) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة أو المهارة أو القدرة المدركة للفرد على التعرف وتقييم

وإدارة العواطف الخاصة به والآخرين والمجموعات. ويرى رياض (2010) أنه يمثل قدرة الفرد على التعرف على الشعور الشخصي تجاه الآخرين، من أجل تحفيز الذات وإدارة عواطف وانفعالات الفرد بشكل فعال في علاقاته مع الآخرين.

بينما يرى مشاقبة (2014) أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات العقلية ذات العلاقة بتجهيز المعلومات الانفعالية ومعالجتها، والتي تركز على إدراك الانفعالات واستخدامها في تسهيل عملية التفكير وتنظيم الانفعالات. كما يعرفه البارودي (2015) بأنه الذكاء المتعلق بالمشاعر وفهم الذات والآخرين، وتكوين علاقات إيجابية معهم بفعالية، وهو مجموع كل من الذكاء النفسي والذكاء الاجتماعي. كما يعرف (Quilez-Robres et al., 2023) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على تصور العواطف وإدارتها وتنظيمها، مما يعزز التفكير التكيفي وفهم معنى العواطف ونتائجها.

وتعرف الباحثة الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته الخاصة والتعبير عنها بشكل مناسب، والتحكم فيها والسيطرة عليها، وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها بالأسلوب المناسب لمختلف المواقف والانفعالات والأفراد بطريقة فعالة.

أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي:

يتفق كل من (Mohagheghi,etal, 2015 ؛Sharma,et al 2015) على أن تنوع الفروض النظرية لأدبيات البحث التي اهتمت بالذكاء الانفعالي أفرزت تعدداً في الأبعاد والمكونات، وأن تصور Daniel Goleman لتلك الأبعاد حظي بالاهتمام البحثي الأبرز كون تطبيقاته النفسية والعلاجية والتربوية أسهمت بشكل كبير في مساعدة الأفراد على التكيف في المواقف الحياتية الضاغطة. وبشكل عام أورد Freshman & Rubino (2022) أن الذكاء الوجداني لدى Daniel Goleman يتكون من خمسة أبعاد هي: (1) **مكون الوعي بالذات**، يشير إلى وعي الفرد بمكامن قوته وضعفه مما يخوله إلى اعتبارها قاعدة معرفية لاتخاذ قراراته. (2) **مكون إدارة الانفعالات**، يشير إلى معرفة الفرد وإدراكه لما وراء انفعالاته وكيفية التعامل مع المثيرات والضغوط ومشاعره التي تسبب له الضيق والانزعاج. (3) **مكون التعاطف**، يشير إلى مدى قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين والإحساس بها من خلال إدراك أصواتهم وتعبيرات وجوههم، بالإضافة إلى تقدير الفروق الفردية بين الناس في التعبير عن مشاعرهم تجاه أحداث الحياة. (4)**مكون التحفيز الذاتي**، يشير إلى مدى قدرة الفرد على تحقيق وتنظيم مجموعة الاستثارات الداخلية المحفزة للحماس والمثابرة لإنجاز الأهداف الذاتية المنشودة وتحقيق التوازن النفسي. (5) **مكون المهارات الاجتماعية**، يشير إلى مدى قدرة الفرد على تنظيم وإدارة انفعالات الآخرين من خلال مجموعة من المهارات التي يمتلكها والتي تعبر عن إظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة.

أهمية الذكاء الانفعالي:

يعد الذكاء الانفعالي من أهم الخصائص الإنسانية التي تؤثر في نجاح الفرد في الحياة، حيث إن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي العالي تكون لديهم معرفة عميقة بأنفسهم وأيضًا بقدرتهم على التعرف على انفعالات وعواطف الآخرين لديهم قدرة عالية على التكيف ويتمتعون بمستويات مرتفعة من التفاؤل، كما أن

الذكاء الانفعالي يساعد الفرد على زيادة الانتاجية والنجاح في المهام المختلفة، ويمكن الفرد من مساعدة الآخرين على النجاح، كما يساعد الذكاء الانفعالي على الحد من التوتر لدى الأفراد ويعزز الاستقرار النفسي (Serrat, 2010)

ومن جانب آخر فإن ما يتضمنه الذكاء الانفعالي من عمليات الإدارة والتنظيم للانفعالات والتكيف الانفعالي مع الآخرين تسمح للفرد بالتطور فكريًا واجتماعيًا وعاطفيًا (Brackett & Salovey, 2006). ونتيجة لذلك ووفقًا لمبادئ علم النفس التربوي وعلم التعلم ترتبط هذه المهارات بالأداء الأكاديمي، حيث تعد أداة مهمة للوقاية من الفشل الأكاديمي، وبالإضافة إلى ذلك فإن الذكاء الانفعالي هو مؤشر قيم على الرفاهية والصحة وجودة الحياة (Martins et al., 2010،). ولهذا السبب يسمح التعلم المحدد للذكاء الانفعالي للفرد بفهم انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين بشكل أفضل، مما يساهم في التكيف الاجتماعي (Brackett & Salovey, 2006; Chew et al., 2013;).

ومن جانب آخر فإن الذكاء الانفعالي له علاقة قوية بالأداء الأكاديمي، حيث تلعب العواطف والانفعالات دورًا رئيسيًا في الإدراك البشري (Dolev & Leshem, 2017; Mudiono, 2019). ووفقًا لعلم النفس والتطور الشخصي ومدرسة علم النفس الإيجابي، فإن هذه العلاقة قوية حيث يسهم الذكاء العاطفي السابق في تسهيل العمليات العقلية والتركيز وضبط النفس في المواقف الإجهادية، واستنتج ذلك تحليل الأبحاث الشامل الذي أجراه Puertas-Molero et al. (2020)).

ويوضح (Hemalatha & Rajeswari, 2018) بعض جوانب أهمية الذكاء الانفعالي فيما يلي:

1. الأداء الدراسي والمهني: يمكن للذكاء العاطفي العالي مساعدة الفرد في التعامل مع تعقيدات العمل وقيادة وتحفيز الآخرين، والتفوق في الحياة المهنية. حيث ترى العديد من الشركات أن الذكاء العاطفي مهمًا مثل القدرة التقنية، وتستخدم اختبارات الذكاء العاطفي قبل التوظيف.
2. الصحة الجسمية: إن ضعف قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته تجعله غير قادر على إدارة التوتر لديه، وهذا يمكن أن يؤدي إلى مشاكل صحية خطيرة، ويمكن أن يؤدي التوتر غير المسيطر عليه إلى ارتفاع ضغط الدم وضعف جهاز المناعة وزيادة خطر الإصابة بنوبة قلبية وسكتة دماغية والمساهمة في العقم وتسريع عملية الشيخوخة، وأول خطوة لتحسين الذكاء العاطفي هي تعلم كيفية إدارة التوتر.
3. الصحة العقلية: يمكن أن تؤثر الانفعالات غير المسيطر عليها والتوتر أيضًا على الصحة العقلية للفرد، مما يجعله عرضة للاضطرابات القلق والاكتئاب. مما يؤدي إلى صعوبة في بناء علاقات قوية وهذا من جهته يمكن أن يقود إلى الشعور بالوحدة والعزلة ويزيد من أي مشاكل صحية عقلية لدى الفرد.
4. العلاقات: يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على فهم انفعالاته وكيفية التحكم فيها، وفهم مشاعر الآخرين، وهذا يتيح التواصل بشكل أكثر فعالية وبناء علاقات أقوى، سواء في العمل أو في الحياة الشخصية.

5- التسويف الأكاديمي:

يعد الوقت أحد أهم الموارد المتاحة لدى الإنسان، ولذلك فإن إدارة الوقت والتحكم في الأنشطة التي يقوم بها الفرد بطريقة فعالة يعد مطلباً رئيسياً لتحقيق أهداف الفرد ووصوله إلى غاياته، والطالب الذي يتمتع بقدرة متميزة لإدارة الوقت يقوم دائماً بأداء مهامه في وقته، ولا يلجأ إلى تأجيل أي من تلك المهام (العرسان، 2022).

والتسويف الأكاديمي هو نمط من السلوك الذي يتميز بتأجيل القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة في وقتها المحدد، ويعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة يواجهها العديد من الطلبة في البيئة الأكاديمية. حيث إن بعض الطلاب قد يعانون من ضعف في إدارة الوقت وتنظيم المهام، مما يؤدي إلى تأجيل العمل الأكاديمي وتراكم المهام وزيادة الضغط على الطلاب (Dewitte & Schouwenburg, 2002).

مفهوم التسويف الأكاديمي:

يتفق كل من (Lowingeretal,2016; Kim & Seo,2015) على أن التسويف الأكاديمي يعد مفهوماً نفسياً ذا طبيعة مركبة ينم عن خلل واضح في مجموعة الأبنية الوجدانية والمعرفية والسلوكية لدى الطالب، ويمكن أن يعبر عنها من خلال تأخير أداء المهام الأكاديمية مثل: حل الواجبات المدرسية، والمذاكرة المنتظمة، والاستعداد للاختبارات، وعدم القدرة على إدارة الوقت وجدولة المهام الدراسية وتنظيمها وتحديد الأهداف الذاتية المتعلقة بالمستقبل الأكاديمي للطالب.

ويعرف (Gafni & Geri, 2010) التسويف الأكاديمي بأنه الميل المتعمد إلى تأجيل القيام بالأنشطة الأكاديمية إلى آخر لحظة ممكنة، أو عدم القيام بهامطلقاً بينما يعرف (Bianca, 2014) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل غير منطقي للمهام التي تتطلب الإنجاز، وهو يؤدي إلى خبرات سيئة من الانزعاج والقلق، ويرتبط بمجموعة من المشكلات السلبية والعاطفية والمعرفية والمادية. كما يعرفه سالم ومقابلة (2019) بأنه غياب أو نقص الأداء المنظم ذاتياً، وترك المهام والواجبات المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق رغم الوعي بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل، مما يقود إلى القل والتوتر لدى الفرد. ويعرف بالكي وآخرون (Bäulke et al., 2019) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب اتخاذ إجراءات أكاديمية معينة طواعية على الرغم من توقعه أن النتائج المترتبة على هذا التأجيل ستكون سلبية أكثر من كونها إيجابية.

وتعرف الباحثة التسويف الأكاديمي بأنه قيام الطالب بتأجيل المهام الدراسية المختلفة مثل الواجبات المدرسية والاستذكار والمراجعة والاختبارات، وذلك إلى وقت غير محدد أو عدم أدائها نهائياً، مع عدم وجود عذر يستوجب ذلك التأجيل، وبالرغم من معرفة الطالب بالآثار السلبية المترتبة على ذلك.

مظاهر التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلبة بصفة عامة، ويتخذ عدة مظاهر مختلفة، فقد يظهر على هيئة تدني في التحصيل الدراسي نتيجة قيام الطالب بتأجيل المذاكرة بشكل مستمر، وكذلك قد يظهر على هيئة تأجيل للاختبارات وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte & Schouwenburg, 2002)،

ويشير ميسون وآخرون (2018) إلى مجموعة من المظاهر الخاصة بالتسويف الأكاديمي فيما يلي: (1) تأجيل العمل: يتجلى التسويف الأكاديمي في تأجيل العمل الأكاديمي بشكل مستمر، ويقوم الفرد بتأجيل إنجاز المهام الأكاديمية إلى أوقات لاحقة دون سبب مقنع أو عذر مقنع. (2) انشغال بأنشطة غير مهمة: ينشغل الفرد بأنشطة تشتت انتباهه وتشغل وقته دون أن تكون ذات أهمية أكاديمية، ويمكن أن يشمل ذلك مشاهدة التلفزيون، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل مفرط، أو القيام بأنشطة ترفيهية أخرى. (3) عدم التخطيط والتنظيم: يظهر التسويف الأكاديمي في عدم قدرة الفرد على التخطيط والتنظيم لإنجاز المهام الأكاديمية، وقد يفتقر الفرد إلى إستراتيجيات فعالة لتحديد الأهداف وتوزيع الوقت وتحديد الخطوات اللازمة لإنجاز المهام. (4) القلق والتوتر: يمكن أن يترتب على التسويف الأكاديمي الشعور بالقلق والتوتر، ويشعر الفرد بالقلق من عدم قدرته على إنجاز المهام في الوقت المحدد أو بجودة عالية، وقد يزداد التوتر مع تراكم المهام المؤجلة واقتراب المواعيد النهائية. (5) انخفاض الإنتاجية والأداء الأكاديمي: يظهر التسويف الأكاديمي في انخفاض مستوى الإنتاجية والأداء الأكاديمي، ويمكن أن يؤثر التسويف على قدرة الفرد على التركيز والتحصيل الدراسي بشكل عام، مما يؤدي إلى تراجع النتائج الأكاديمية.

أنواع التسويف الأكاديمي:

يتفق كل من (Vij,2016; Moradi,etal,2016;) على أن أدبيات البحث النفسي أجمعت على وجود ثلاثة أنواع من التسويف الأكاديمي هي:

1. التسويف الاستثاري (Arousal Procrastination): يتمثل في قدرة المتعلم على تأجيل القيام بالمهام الأكاديمية التي تحمل درجة عالية من التحفيز والإثارة، ويفضل هؤلاء الأفراد تأجيل هذه المهام إلى وقت لاحق بدلاً من التحقق منها في الوقت المناسب
2. التسويف التجنبي (Avoidant Procrastination): يتمثل في تأجيل المتعلم لإنجاز المهام الأكاديمية التي قد تؤدي إلى وجود سلوك اجتماعي سلبي أو انتقاد من الأقران، ويمكن أن يكون الخوف من الفشل أو الانتقاد هما الدافع وراء هذا النوع من التسويف.
3. التسويف القراري (Decisional Procrastination): يتمثل في تأجيل المتعلم اتخاذ القرارات المهمة بالنسبة لحالته الحالية أو مستقبله، ويمكن أن يكون القلق من اتخاذ القرارات الخاطئة أو الشك في القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة هما العوامل التي تؤدي إلى هذا النوع من التسويف.

الدراسات السابقة

بعد البحث في قواعد البيانات تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات البحث، وتم تصنيف تلك الدراسات في أربعة محاور كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت المعتقدات المعرفية:

هدفت دراسة (Mehdinezhad & Bamari, 2015) إلى التعرف على قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية وحل المشكلات لدى الطلبة، وشملت عينة الدراسة جميع طلاب جامعة سيستان وبلوشستان في العام الأكاديمي 2013-2014، وبلغ عددهم 375 طالبًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قلق الاختبار والمعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ومعنوية بشكل ضعيف بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات.

وهدفت دراسة محمد (2016) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وكل من قلق الاختبار، والقدرة على حل المشكلات، والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبة بالمستويات المختلفة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات لدى الطالبات المعلمات.

ومن جانب آخر أجرى (Heidarzadi, Barjesteh, & Nasrollahi Mouziraji, 2022) دراسة هدفت إلى استكشاف دور المعتقدات المعرفية، والقدرة على الكتابة في التنبؤ بالقلق من اختبارات الكتابة باللغة الثانية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة البحث من (240) من الطلبة الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في معاهد لغات مختلفة في إيران، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية والقدرة على الكتابة يشكلان 43٪ من التباين في القلق من كتابة اللغة الثانية، كما أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن كل من المعتقدات المعرفية والقدرة على الكتابة لها تأثير كبير على القلق من كتابة اللغة الثانية، إلا أن المعتقدات المعرفية تعد منبئاً قوياً بزيادة القلق من كتابة اللغة الثانية.

كما هدفت دراسة (Klopp, Krause-Wichmann, & Stark, 2023) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والمعرفة الوصفية حول التفسيرات العلمية والمهارات العملية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (108) من الطلبة المعلمين بإحدى الجامعات الألمانية، منهم (67) من الإناث، و(41) من الذكور، وأشارت النتائج إلى أن التدخل يقلل من تأثيرات المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الحكمة الاختبارية وعلاقتها بقلق الاختبار:

هدفت دراسة عبد الوهاب (2007) إلى بناء برنامج تدريبي لمهارة الحكمة الاختبارية، ومعرفة أثر هذا البرنامج التدريبي في أداء الطلبة على الاختبارات التحصيلية، ومستوى قلق الاختبار لديهم، وتكونت عينة البحث من (146) من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة المنيا. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين

درجات الطلبة على مقياس مهارة حكمة الاختبار، ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس مهارة حكمة الاختبار.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة المالكي (2010) إلى الكشف عن مستوى قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى عينة البحث، وتكونت عينة البحث من (615) من طلبة المرحلة الثانوية الذكور والإناث في محافظة الليث التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين درجات الطلبة على مقياس قلق الاختبار ومقياس الحكمة الاختبارية.

كما أجرى مسعود (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات المباشرة وغير المباشرة للعبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة، وكان المشاركون في هذه الدراسة (172) من الطلاب الذكور بكلية التربية بتفهنا الإشراف و(165) من طالبات كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الإشراف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الاختبار، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية.

كما أجرى العرسان (2022) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الحكمة الاختبارية لطلاب جامعة الملك فيصل وتحديد الفروق في الحكمة الاختبارية المرتبطة بالمتغيرات المختلفة مثل النوع والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبة من جامعة الملك فيصل، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحكمة الاختبارية لطلاب جامعة الملك فيصل متوسط، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الطلاب على مقياس الحكمة الاختبارية بناءً على النوع والتخصص والمستوى الدراسي، ولم تساهم المتغيرات المدروسة في التنبؤ بمستوى الحكمة الاختبارية.

كما هدفت دراسة أحمد (2023) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية وأبعادها، والتفكير الحدسي، وقلق الاختبار، ووجهة الضبط، والاندفاع/ التروي. وتكونت عينة الدراسة من (200) من طلبة الشعب العلمية والأدبية بجامعة المنصورة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجنسين في الدرجة الكلية للحكمة الاختبارية وبعض أبعادها (الاستعداد للاختبار، وإدارة زمن الاختبار، والتخمين الذكي)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الجنسين في قلق الاختبار لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار:

هدفت دراسة (Bayani, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (335) طالبًا في التعليم الثانوي في مقاطعة جولستان في إيران، بواقع (154) من الذكور، و(181) من الإناث. وتمثلت أدوات البحث في مقياس قلق الاختبار، ومقياس الذكاء العاطفي. وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الذكاء العاطفي وقلق الاختبار، حيث إنه كلمنا زاد مستوى الذكاء الانفعالي قل مستوى قلق الاختبار.

كما هدفت دراسة (Ahmadpanah et al., 2016) إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الجامعية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (200) من طلبة المرحلة الجامعية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس معدل الذكاء الانفعالي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث أعلى في قلق الاختبار من الذكور، وعدم وجود فروق دالة في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث.

كما هدفت دراسة الطيبي وصخري (2021) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (400) من طلبة الصف الثالث الثانوي من الجنسين، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني ومقياس قلق الامتحان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان، ووجود فروق في مستوى قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، ووجود فروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة (Thomas, Sung & **Bretl,** 2023) إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق العام باستخدام طريقة استدلالية مصممة لاكتشاف العلاقات الانحنائية بين المتغيرات لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (345) من طلبة الجامعة، وتمثلت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء العاطفي المختصر، ومقياس قلق الذات زونج، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقلق تتبع اتجاهًا غير خطي، حيث تشير النتائج بالتحديد إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط بشكل إيجابي بالقلق بين أولئك الذين يمتلكون مستويات 'منخفضة' و 'عالية' من الذكاء العاطفي، وبالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج أن الذكاء الانفعالي والقلق يرتبطان بشكل سلبي بين أولئك الذين يمتلكون مستويات 'معتدلة' من الذكاء العاطفي.

كما هدفت دراسة (Zoughlami, et al., 2023) إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وقلق الاختبار، والأداء لدى الطلبة خلال امتحان التربية البدنية في السنة النهائية للمرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (350) من الطلبة الذكور والإناث المشاركين في امتحان التربية البدنية، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس قلق الاختبار، وأظهرت نتائج الدراسة أن الثقة بالنفس ترتبط بشكل إيجابي مع جميع جوانب الذكاء الانفعالي، ووجود علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي، وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المحور الرابع: دراسات تناولت التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار:

أجرى (Jaradat, 2004) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (573) طالبًا في المرحلة الثانوية من

مدارس مدينة إربد بالأردن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي، ووجود علاقات سلبية دالة إحصائياً بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وبين قلق الامتحان والرضا عن الدراسة، وبين التسويف والتحصيل الدراسي، وبين التسويف والرضا عن الدراسة.

وفي نفس الإطار قام محمد (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من المرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (290) طالبة من طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والمرونة النفسية، ووجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي ومستوى قلق الاختبار، ووجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Roshanisefat, Azizi, & Khatony, 2021) إلى استكشاف العلاقة بين قلق الاختبار وإدارة الوقت والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المهن الصحية، وتتكون عينة هذه الدراسة الارتباطية من (281) من طلبة المهن الصحية في إيران، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس إدارة الوقت، ومقياس قلق الاختبار . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة أعلى من المستوى المتوسط، كما وجدت علاقة سلبية معنوية دالة بين إدارة الوقت والتسويف الأكاديمي، و وجدت علاقة طردية بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة (Kadosh, Hen, & Ferrari, 2023) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي تعزيزي في مادة الإحصاء عبر الإنترنت في التقليل من مستوى قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي ورفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الإحصاء لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (69) من طلبة المرحلة الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض كل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى عينة البحث، حيث قل مستوى التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال هذا العرض، أنه من حيث الهدف، فقد هدفت هذه الدراسات إلى التحقق من العلاقة بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، فقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين المعتقدات المعرفية وقلق الاختبار (Mehdinezhad & Bamari, 2015; Heidarzadi, Barjesteh, & Nasrollahi Mouziraji, 2022؛ محمد، 2016)، أو الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار (عبد الوهاب، 2007؛ المالكي، 2010؛ مسعود، 2020؛ العرسان، 2022؛ أحمد، 2023) أو الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار (Bayani, 2015; Ahmadpanah et al., 2016; Thomas, Sung & Bretl, 2023; Zoughlami, et al., 2023)، وتناولت دراسات أخرى العلاقة بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار (Jaradat, 2004; Roshanisefat, Azizi, & Khatony, 2021; Kadosh, Hen, & Ferrari, 2023؛ محمد، 2014).

كما يتضح من خلال ذلك العرض أن عينات تلك الدراسات تركزت على طلبة المرحلة الجامعية في أغلبها (Mehdinezhad & Bamari, 2015; Heidarzadi, Barjesteh, & Nasrollahi Mouziraji, 2022; Klopp, Krause-

(Wichmann, & Stark, 2023)، وقليل منها ما تم إجراؤه على طلبة المرحلة الثانوية (المالكي، 2010؛ Bayani, 2015؛ الطيبي وصخري، 2021؛ Jaradat, 2004; Zoughlami, et al., 2023).

وفي جانب المنهج المستخدم، فإن جميع تلك الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، ما عدا دراستين فقط اعتمدتا على المنهج التجريبي (عبد الوهاب، 2007؛ Kadosh, Hen, & Ferrari, 2023).

كما يتضح من خلال نتائج تلك الدراسات أن قلق الاختبار يرتبط طردياً مع بعض المتغيرات مثل التسويف الأكاديمي (Jaradat, 2004; Roshanisefat, Azizi, & Khatony, 2021; Kadosh, Hen, & Ferrari, 2023)، والمعتقدات المعرفية (Heidarzadi, Barjesteh, & Nasrollahi Mouziraji, 2022; Mehdinezhad & Bamari, 2015). ويرتبط قلق الاختبار عكسياً مع بعض المتغيرات مثل الذكاء الانفعالي (Bayani, 2015; Ahmadpanah et al., 2016; Thomas, Sung & Bretl, 2023; Zoughlami, et al., 2023)، والحكمة الاختبارية (عبد الوهاب، 2007؛ المالكي، 2010؛ مسعود، 2020؛ العرسان، 2022؛ أحمد، 2023)، ويتضح من خلال ذلك العرض ندرة الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية التي تناولت هذه المتغيرات، وكذلك لم تتوصل الباحثة إلى أي دراسة تناولت هذه المتغيرات مجتمعة في التنبؤ بقلق الاختبار لدى الطلبة. وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة في تحديد اتجاه العلاقات الارتباطية ومن ثم محاولة الكشف عن القدرة التنبؤية لتلك المتغيرات بقلق الاختبار، وكذلك تم الاستفادة من تلك الدراسات في اختيار المقاييس التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

منهجية البحث وإجراءته:

منهج البحث:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة، ولاعتماده على وصف الواقع والتعبير عنه تعبيراً كمياً بشكل يمد الباحثة بدلائل قيمة.

عينة البحث:

تكونت العينة النهائية للبحث من (300) طالب وطالبة ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة، بواقع (190) طالباً مثلوا ما نسبته (63.33%) من عينة البحث، بالإضافة إلى (110) طالبات مثلن ما نسبته (36.66%) من عينة البحث النهائية، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث الفعلية حسب متغيرات الجنس والصف والتخصص

المتغير	عينة الذكور (190)				عينة الإناث (110)				المجموع
	الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الثالث		
	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي	
	83	43	40	24	45	24	16	25	300
النسبة المئوية	%27.66	%14.33	%13.33	%8	%15	%8	%5.33	%8.33	%100

أدوات البحث:

1- مقياس قلق الاختبار:

استخدم البحث الحالي مقياس قلق الاختبار إعداد حمروش (2013) وتم إعداده في البيئة المصرية، وتكون المقياس في صورته النهائية من (40) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد هي: (أ) البُعد المعرفي وتقيسه (10) عبارات. (ب) البُعد الانفعالي وتقيسه (10) عبارات. (ج) البُعد الجسمي وتقيسه (10) عبارات. (د) البُعد السلوكي وتقيسه(10) عبارات. وتكون الاستجابة على فقرات المقياس من خلال اتباع أسلوب ليكرت ذي التدريج الثلاثي بحيث تمثل الدرجة (1) أحيانا، وتمثل الدرجة (2) غالبا، بينما تمثل الدرجة (3) دائما.

وقام حمروش (2013) بحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة عن طريق الاعتماد على صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية له، وتراوحت معاملاتها ما بين(0.766) إلى(0.948)،كما قام حمروش(2013) بإيجاد معامل ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل(0.916).

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي بكلية التربية بجامعة جدة للتأكد من مدى ملاءمة صياغة مفردات مقياس قلق الاختبار لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، ونظراً لاتفاق جميع المحكمين على مناسبة صياغتها تم الإبقاء على جميع المفردات، بعد ذلك قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي لمفردات المقياس البالغ عددها (40) مفردة على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور Principal Component بطريقة Varimax، وأسفرت النتائج عن وجود عامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح بحسب معيار Kaiser، والجدول (2) يوضح تشبعات الأبعاد الفرعية (المعرفية، الانفعالية، الجسمية، السلوكية) بالعامل الكامن الواحد (قلق الاختبار).

جدول (2)

نتائج تشبعات العوامل (الأبعاد الفرعية) بالعامل الكامن لمقياس قلق الاختبار

العامل المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
البُعد المعرفي	086	0.35	24.56	0.01
البُعد الانفعالي	0.85	0.035	23.96	0.01
البُعد الجسمي	0.81	0.36	22.11	0.01
البُعد السلوكي	0.70	0.039	18.00	0.01

ب- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإيجاد معامل ثبات مقياس قلق الاختبار على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (0.809).

2- استبانة المعتقدات المعرفية:

استخدم الباحث الحالي استبانة المعتقدات المعرفية إعداد (Wood & Kardash) وتعريب أبو هاشم (2012). وتتكون استبانة المعتقدات المعرفية من (38) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (أ) سرعة اكتساب المعرفة وتقيسها (8) عبارات. (ب)البنية المعرفية والتعديل وتقيسها (11) عبارة. (ج) بنية المعرفة وتقيسها (11) عبارة. (د)خصائص الطلبة الناجحين وتقيسها(5) عبارات.(هـ)الحقيقة الموضوعية وتقيسها(3) عبارات. وتكون الاستجابة على هذه الاستبانة من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) وتعطى الدرجات (1،2،3،4،5) مع ملاحظة أن العبارات ذوات الأرقام (4، 14، 15، 18، 29) يتم تصحيحها بالاتجاه العكسي. وقام أبو هاشم (2012) بحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة عن طريق الاعتماد على صدق المحكمين، والصدق العاملي التوكيدي الذي أسفرت نتائجه عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (1،89) فسر (37،95 %) من التباين الكلى، كما قام أبو هاشم (2012) بإيجاد معامل ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل(0.809)

الخصائص السيكومترية لاستبانة المعتقدات المعرفية في الدراسة الحالية:

أ-الصدق العاملي:

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي التوكيدي (CFA) لمفردات الاستبانة البالغ عددها (38) عبارة على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية، وليسوا من المشاركين في العينة الأساسية، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن لكل بعد فرعي، وللاستبانة ككل، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الخمسة (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية) بعامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح، والجدول (3) يوضح تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن الواحد (المعتقدات المعرفية) .

جدول (3)

نتائج تشبعات العوامل (الأبعاد الفرعية) بالعامل الكامن لاستبانة المعتقدات المعرفية

العامل المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
سرعة اكتساب المعرفة	0.70	0.87	8.16	0.01
بنية المعرفة	0.48	0.097	5.32	0.01

البنية المعرفية	0.64	0.87	7.43	0.01
خصائص الطلبة الناجحين	0.45	0.89	5.16	0.01
الحقيقة الموضوعية	0.86	0.070	12.37	0.01

ب- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإيجاد معامل ثبات استبانة المعتقدات المعرفية على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (0.821).

3- مقياس التسويف الأكاديمي:

استخدم البحث الحالي مقياس التسويف الأكاديمي إعداد أبو غزالة (2012) وتم إعداده في البيئة الأردنية؛ بهدف قياس ميل الفرد لتأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو إكمالها، وتكون المقياس في صورته النهائية من (21) مفردة وتكون الاستجابة عليها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1)ت نطبق علي بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطبق علي بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق علي بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علي بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العُليا من التسويف، وكلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشراً لزيادة السلوك السلبي أي ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي.

وقام أبو غزالة (2012) بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق الاعتماد على صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي تراوحت معاملاته ما بين (0.36) إلى (0.73)، كما قام بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل(0.90).

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي بكلية التربية بجامعة جدة للتأكد من مدى ملاءمة صياغة مفردات مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، ونظراً لاتفاق جميع المحكمين على مناسبة صياغتها تم الإبقاء على جميع المفردات، بعد ذلك قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي لمفردات المقياس البالغ عددها (21) مفردة على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، من غير أفراد العينة الأساسية، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور Principal

Components بطريقة Varimax، وأسفرت النتائج عن وجود عامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح بحسب معيار Kaiser، والجدول (4) يوضح التشبع بالعامل الكامن الواحد (التسويف).

جدول (4)

نتائج التشبع بالعامل الكامن لمقياس التسويف الأكاديمي

العامل المشاهد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
التسويف الأكاديمي	2.93	%29.38	%29.38

ب- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإيجاد معامل ثبات مقياس التسويف الأكاديمي على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (0.861).

4- استبانة الحكمة الاختبارية:

استخدم البحث الحالي استبانة الحكمة الاختبارية إعداد ردادي (2001) وتم إعداده في البيئة المصرية؛ بهدف قياس مقدرة المفحوص على الاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله للحصول على درجة أعلى، وتكون المقياس في صورته النهائية من (30) مفردة موزعة على ستة أبعاد هي: (أ) إستراتيجية الزمن وتقيسها (5) عبارات. (ب) إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة وتقيسها (5) عبارات. (ج) إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة وتقيسها (9) عبارات. (د) إستراتيجية التخمين وتقيسها (4) عبارات. (هـ) إستراتيجية مراعاة المقصد من مصمم الامتحان وتقيسها(3) عبارات. (و) إستراتيجية المراجعة وتقيسها (4) عبارات. وتكون الاستجابة على فقرات الاستبانة من خلال اتباع أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة(صفر) أبداً، وتمثل الدرجة (1) نادراً، بينما تمثل الدرجة (2) أحياناً، وتمثل الدرجة (3) غالباً، وتمثل الدرجة (4) دائماً، وهذا يعني أن الدرجة (4) تشير إلى الدرجة العُليا من استخدام مهارات الحكمة الاختبارية، وكلما ارتفعت الدرجة على الاستبانة كان ذلك مؤشراً لارتفاع استخدام مهارات الحكمة الاختبارية. وقام ردادي (2001) بحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة عن طريق الاعتماد على صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها، وتراوحت معاملاتها ما بين (0.60) إلى (0.83)، في حين بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.825).

الخصائص السيكومترية لاستبانة الحكمة الاختبارية في الدراسة الحالية:

أ- الصدق العاملي:

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي التوكيدي (CFA) لمفردات الاستبانة البالغ عددها (30) عبارة على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن لكل بعد فرعي، وللاستبانة ككل، وأسفرت النتائج عن وجود تشبع الأبعاد الخمسة: إستراتيجية

الزمن، إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، إستراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، إستراتيجية التخمين، إستراتيجية مراعاة المقصد من مصمم الامتحان ، وإستراتيجية المراجعة بعامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح، والجدول (5) يوضح تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن الواحد (الحكمة الاختبارية).

جدول (5)

نتائج تشبعات العوامل (الأبعاد الفرعية) بالعامل الكامن لاستبانة الحكمة الاختبارية

العامل المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
إستراتيجية الزمن	0.78	0.040	19.21	0.01
إستراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	0.93	0.039	23.57	0.01
إستراتيجية التخمين	0.67	0.89	7.59	0.01
إستراتيجية مراعاة المقصد من مصمم الامتحان	0.86	0.092	9.39	0.01
إستراتيجية المراجعة	0.42	0.089	4.65	0.01

ب- الثبات:

قامت الباحثة بإيجاد معامل ثبات استبانة الحكمة الاختبارية على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة، من غير أفراد العينة الأساسية، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (0.849).

5- مقياس الذكاء الانفعالي:

استخدم الباحث الحالي مقياس الذكاء الانفعالي إعداد العلوان (2011)، وتم إعداده في البيئة الأردنية، وتكون المقياس في صورته النهائية من (41) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: (أ) المعرفة الانفعالية وتقيسه (9) عبارات. (ب) تنظيم الانفعالات وتقيسه (10) عبارات. (ج) التعاطف وتقيسه (13) عبارة. (د) التواصل الاجتماعي وتقيسه (9)عبارات. وتكون الاستجابة على فقرات المقياس من خلال اتباع أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث تمثل الدرجة (1) أبداً، وتمثل الدرجة (2) نادراً، بينما تمثل الدرجة (3) أحياناً، وتمثل الدرجة (4) غالباً، وتمثل الدرجة (5) دائماً، وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (205) وأدنى درجة نظرية هي (41). وقام العلوان (2011) بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق الاعتماد على صدق المحكمين، وعن طريق حساب صدق البناء الداخلي باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد، الذي أسفرت نتائجه عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (2.77) فسر (56.10%) من التباين الكلي. كما قام العلوان (2011) بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامله للمقياس ككل (0.860).

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

أ- الصدق:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم التربوي بكلية التربية بجامعة جدة للتأكد من مدى ملاءمة صياغة مفردات مقياس الذكاء الانفعالي لطلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، ونظراً لاتفاق جميع المحكمين على مناسبة صياغتها تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، بعد ذلك قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي لمفردات المقياس البالغ عددها (41) مفردة على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، من غير أفراد العينة الأساسية، وذلك باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور Principal Components بطريقة Varimax، وأسفرت النتائج عن وجود عامل واحد تزيد قيمة جذره الكامن عن الواحد الصحيح بحسب معيار Kaiser، والجدول (5) يوضح تشبعات الأبعاد الفرعية بالعامل الكامن الواحد (الذكاء الانفعالي).

جدول (6)

نتائج تشبعات العوامل (الأبعاد الفرعية) بالعامل الكامن لمقياس الذكاء الانفعالي

العامل المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	0.86	0.70	12.37	0.01
تنظيم الانفعالات	0.83	0.72	11.63	0.01
التعاطف	0.82	0.72	11.51	0.01
التواصل الاجتماعي	0.97	0.11	8.29	0.01

ب- الثبات:

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإيجاد معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي على عينة استطلاعية شملت (137) طالباً وطالبة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، من غير أفراد العينة الأساسية، وتم حساب معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (0.798).

الأساليب الإحصائية:

من أجل تحليل بيانات الدراسة والوصول إلى نتائجها، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis: وذلك للكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة على قلق الاختبار.
- تحليل التباين متعدد المتغيرات MANCOVA: وذلك للكشف عن مدى تأثير متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على أبعاد قلق الاختبار.

- اختبارات بيلاي Pillai وويلكس Wilks وهولتنج Hotelling للكشف عن تاثير متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على أبعاد قلق الاختبار.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث، من خلال الإجابة عن أسئلته، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، كما يعرض أيضاً التوصيات التربوية التي يقدمها البحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج، وكذلك البحوث المقترحة التي يقترح الباحث إجراءها من قبل الباحثين الآخرين في المستقبل لبحث أعمق لمشكلة البحث من جوانب أخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

والذي ينص على **"ما مقدار الإسهامات النسبية للمعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟"**

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis باستخدام طريقة Stepwise، وتم رصد النتائج في الجدول التالي:

جدول(7)

استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين التسويف الأكاديمي والحكمة الاختبارية والمعتقدات المعرفية والذكاء الانفعالي كمتغيرات مستقلة وقلق الاختبار كمتغير تابع

المتغيرات المستقلة	معامل R	معامل التحديد R^2	التغيير في R^2	قيمة ف المعدلة	المعامل البائي B	بيتا Beta	قيمة"ت"	الدلالة
التسويف الأكاديمي	0.772	0.522	0.522	324.943	0.514	0.049	7.683	0.00
الحكمة الاختبارية	0.784	0.615	0.094	72.194	0.385	0.279	7.697	0.00
المعتقدات المعرفية	0.807	0.651	0.036	30.693	0.541	0.181	0.153	0.00
الذكاء الانفعالي	0.813	0.660	0.009	7.852	0.143	0.051	0.186	0.05

يتبين من الجدول (7) الآتي:

(1) فيما يتعلق بإسهام متغير التسويف الأكاديمي في التنبؤ بقلق الاختبار، يظهر أن هذا المتغير يستطيع التنبؤ بمقدار (52.2%) من التباين في قلق الاختبار، وبشكل عام يمكن القول بإن هذه النتيجة جاءت متفقة وبشكل مباشر مع نتائج دراسة كل من (Bahari,etal,2016Yerdelen., McCaffrey & Klassen,2016:Xu,;González & Xiong2016) التي أشارت إلى أن التسويف الأكاديمي يعد منبئاً جيداً بقلق الاختبار، وترى الباحثة أنه يمكن فهم هذه النتيجة من خلال إدراك أن لجوء المتعلم لتأخير أداء المهام الأكاديمية الموكلة إليه كحل الواجبات المدرسية، والمذاكرة المنتظمة،

والاستعداد للاختبارات، وعدم القدرة على إدارة الوقت وجدولة المهام الدراسية وتنظيمها وتحديد الأهداف الذاتية المتعلقة بالمستقبل الأكاديمي له تشكل بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية مصدراً مهماً من مصادر قلق الاختبار.

(2) فيما يتعلق بإسهام متغير الحكمة الاختبارية في التنبؤ بقلق الاختبار، يظهر أن هذا المتغير يستطيع التنبؤ بمقدار (9.4 %) من التباين في قلق الاختبار. وبشكل عام يمكن القول بإن هذه النتيجة جاءت متفقة وبشكل مباشر مع نتائج دراسة كل من (Birjandi & Alemi,2010؛ Eme & Udoh,2011 ; Tavakoli&Samian,2014؛ Durham, 2014) التي أشارت إلى أن الحكمة الاختبارية تعد منبئاً جيداً بقلق. وترى الباحثة أنه يمكن فهم هذه النتيجة من خلال إدراك أن عدم امتلاك المتعلم لمهارات الحكمة الاختبارية بما تتضمنه من قدرات على استخدام الوقت أثناء الاختبار، والانتباه باهتمام للتعليمات لتحديد طبيعة المطلوب من الأسئلة ومراعاة المقصد من أسئلة الاختبار بناء على وجهة نظر واضع الاختبار أو الهدف منه، بالإضافة إلى الاستفادة من العلامات المميزة للبدائل الصحيحة والخاطئة، وتشكل بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية مصدراً مهماً من مصادر قلق الاختبار.

(3) فيما يتعلق بإسهام متغير المعتقدات المعرفية في التنبؤ بقلق الاختبار، يظهر أن هذا المتغير يستطيع التنبؤ بمقدار (3.6%) من التباين في قلق الاختبار. وبشكل عام يمكن القول بإن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة كل من (Maravilla& Gómez, 2015؛Belland,etal,2015) التي أشارت إلى أن افتقار المتعلم لامتلاك معتقدات حول سرعة اكتساب المعرفة، وبنية المعرفة، وتفسير وتعديل المعرفة، ومجموعة المعتقدات التي ترتكز حول تقرير مدى اعتبار أن الطلاب الناجحين يولدون ناجحين وقادرين على استخدام عملياتهم، بالإضافة إلى مجموعة المعتقدات التي ترتكز حول إمكانية الوصول إلى الحقيقة عادة ما تكون سبيلا نحو خوفه من الفشل المعرفي في مواقف التقويم التربوي، وبالتالي تعد منبئاً بقلق الاختبار.

(4) فيما يتعلق بإسهام متغير الذكاء الانفعالي في التنبؤ بقلق الاختبار، يظهر أن هذا المتغير يستطيع التنبؤ بمقدار (0.9%) من التباين في قلق الاختبار. وبشكل عام يمكن القول بإن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة كل من (Bayani, 2015؛ Juneja &Sethi, 2015 ؛ Karbalaei & Sannati, 2015؛ Ahmadpanah,etal,2016 ؛ Dawood,etal,2016) التي أشارت إلى أن افتقار المتعلم لمجموعة من المهارات المعرفية والوجدانية التي تستهدف مساعدة الفرد على إدراك المعلومات الانفعالية، وفهمها، وتنظيمها وإداراتها بما يسمح بالإيفاء بمتطلبات المواقف الحياتية الضاغطة والجديدة، المتمثلة في مهارات المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي تعد من وسائل مضاعفة الشعور بالرهبة والتوتر إثناء أداء الامتحانات الدراسية.

وبشكل عام يمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة وفق الآتي: قلق الاختبار= 27.665+ التسويف الأكاديمي0.514+ الحكمة الاختبارية 0.385+ المعتقدات المعرفية0.541+الذكاء الانفعالي0.051

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على "**هل يوجد تأثير لكل من الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) والصف الدراسي (الثاني الثانوي / الثالث الثانوي) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على أبعاد قلق الاختبار(المعرفية، الانفعالية، الجسمية، السلوكية) عند عزل أثر كل من المعتقدات المعرفية و الحكمة الاختبارية و الذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟**"

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2×2)، وتم رصد النتائج في الجداول التالية:

جدول (8)

نتائج الاختبارات المتعددة لفحص تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والصف الدراسي على أبعاد قلق الاختبار عند عزل أثر المتغيرات المستقلة محل البحث

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
الجنس(أ)	بيلاي Pillai	0.352	39.30	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.648	39.30	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.544	39.30	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.544	39.30	4.00	289	0.00
التخصص (ب)	بيلاي Pillai	0.201	18.12	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.799	18.12	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.251	18.12	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.251	18.12	4.00	289	0.00
الصف الدراسي (ج)	بيلاي Pillai	0.241	22.95	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.759	22.95	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.318	22.95	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.318	22.95	4.00	289	0.00
الجنس× التخصص	بيلاي Pillai	0.321	34.12	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.679	34.12	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.472	34.12	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.472	34.12	4.00	289	0.00
الجنس× الصف	بيلاي Pillai	0.368	42.04	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.632	42.04	4.00	289	0.00

	هولتنج Hotelling	0.582	42.04	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.582	42.04	4.00	289	0.00
التخصص×الصف	بيلاي Pillai	0.175	15.36	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.825	15.36	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.213	15.36	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.213	15.36	4.00	289	0.00
الجنس×التخصص×الصف	بيلاي Pillai	0.270	26.77	4.00	289	0.00
	ويلكس Wilks	0.730	26.77	4.00	289	0.00
	هولتنج Hotelling	0.371	26.77	4.00	289	0.00
	روي Roy	0.371	26.77	4.00	289	0.00

جدول (9)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2×2) لفحص تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والصف الدراسي على أبعاد قلق الاختبار عند عزل أثر المتغيرات المستقلة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع ايتا (η^2)
الجنس	البُعد المعرفي	0.671	1	0.671	0.024	0.876	0.09
	البُعد الجسمي	359.12	1	359.12	38.718	0.00	0.346
	البُعد الانفعالي	2.384	1	2.384	0.136	0.712	0.126
	البُعد السلوكي	1971.08	1	1971.08	74.397	0.00	0.403
	الدرجة الكلية	3719.12	1	3719.12	29.252	0.00	0.382
التخصص	البُعد المعرفي	83.949	1	83.949	3.053	0.82	0.000
	البُعد الجسمي	182.602	1	182.602	19.687	0.00	0.021
	البُعد الانفعالي	34.902	1	34.902	1.995	0.159	0.016
	البُعد السلوكي	1227.259	1	1227.259	46.322	0.00	0.003
	الدرجة الكلية	2051.255	1	2051.255	16.134	0.00	0.001
الصف الدراسي	البُعد المعرفي	18.402	1	18.402	0.669	0.414	0.005
	البُعد الجسمي	218.557	1	218.557	23.563	0.00	0.009
	البُعد الانفعالي	11.182	1	11.182	0.639	0.425	0.030
	البُعد السلوكي	1455.916	1	1455.916	54.952	0.00	0.000
	الدرجة الكلية	2703.411	1	2703.411	21.263	0.00	0.000
الجنس×التخصص	البُعد المعرفي	3.552	1	3.552	0.129	0.720	0.000
	البُعد الجسمي	346.806	1	346.806	37.390	0.00	0.021

	البُعد الانفعالي	5.038	1	5.038	0.288	0.592	0016.
	البُعد السلوكي	1959.305	1	1959.305	73.952	0.00	0.003
	الدرجة الكلية	4000.141	1	4000.141	31.462	0.00	0.001
الجنس ×الصف	البُعد المعرفي	16.321	1	16.321	0.594	0.442	0.005
	البُعد الجسمي	387.971	1	387.971	41.828	0.00	0.008
	البُعد الانفعالي	1.003	1	1.003	0.057	0.811	0.030
	البُعد السلوكي	2170.479	1	2170.479	81.923	0.00	0.002
	الدرجة الكلية	4805.776	1	4805.776	37.799	0.00	0.001
التخصص×الصف	البُعد المعرفي	51.281	1	51.281	1.865	0.173	0.004
	البُعد الجسمي	165.486	1	165.486	17.841	0.00	0.089
	البُعد الانفعالي	42.743	1	42.743	2.443	0.119	0.029
	البُعد السلوكي	1091.032	1	1091.032	41.180	0.00	0.000
	الدرجة الكلية	2049.520	1	2049.520	16.120	0.00	0.000
الجنس×التخصص×الصف	البُعد المعرفي	0.157	1	0.157	0.006	0.940	0.090
	البُعد الجسمي	282.127	1	282.127	30.417	0.00	0.120
	البُعد الانفعالي	16.450	1	16.450	0.940	0.333	0.016
	البُعد السلوكي	1689.927	1	1689.927	63.785	0.00	0.162
	الدرجة الكلية	3888.533	1	3888.533	30.584	0.00	0.146

وبعد عزل أثر متغيرات المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والتسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، يتضح من الجدول (9) الآتي:

(1) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات بعدي قلق الاختبار (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية لاختبار القلق تعزي لاختلاف الجنس (ذكر/أنثى) لصالح الإناث، ويشير مربع ايتا (η^2) إلى أن متغير الجنس فسر (3.46%،4.0%،3.8) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق بشكل عام مع نتائج دراسة كل من (Núñez; Suárez& Bono, 2016; Hill, etal,2016 ; Ayalp &Özdemir,2016; Cakıc,2016؛Ahmadpanah et al., 2016؛ أحمد، 2023) على أن الطالبات عادة ما يعانين من المستويات العليا من قلق الاختبار مقارنة بالطلاب من مختلف الشرائح التعليمية نتيجة للطبيعة النفسية والاجتماعية التي تتميز بها الإناث.

(2) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات بعدي قلق الاختبار (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية لاختبار القلق تعزي لاختلاف التخصص(علمي/ أدبي) لصالح طلاب القسم العلمي، ويشير مربع ايتا (η^2) إلى أن متغير التخصص فسر أجزاء قليلة جداً (0.02%،0.03%،0.01%) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار

(الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق بشكل عام مع نتائج دراسة كل من (Hammad,2016;Reyes & Castillo,2015;Akbari, 2015؛ الطيبي وصخري، 2021) على أن المستويات العليا من قلق الاختبار عادة ما تكون سمة مميزة للطلاب ذوي التخصصات العلمية مقارنة بالطلاب ذوي التخصصات الإنسانية.

(3) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات بعدي القلق (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية لاختبار القلق تعزي لاختلاف الصف الدراسي (الصف الثاني/ الصف الثالث) لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي، ويشير مربع ايتا (η^2) إلى أن متغير التخصص فسر أجزاء قليلة جداً (0.09%،0.0%، 0.0%) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار.

(4) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين متغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي على درجات بعدي القلق (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار، ويشير مربع ايتا (η^2) إلى أن التفاعل الثنائي فسر أجزاء قليلة جداً (0.02%،0.03%،0.01%) من التباين الكلي على بعدي قلق الاختبار (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية له.

(5) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والصف الدراسي على درجات بعدي القلق (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار، ويشير مربع ايتا(η^2) إلى أن التفاعل الثنائي فسر أجزاء قليلة (0.08%،0.0%، 0.0%) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار(الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار.

(6) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين متغيري التخصص والصف الدراسي على درجات بعدي القلق (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار، ويشير مربع ايتا(η^2) إلى أن التفاعل الثنائي فسر (0.8%،0.0%، 0.0%) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار(الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار.

(7) وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين متغيرات الجنس و التخصص والصف الدراسي على درجات بعدي القلق (الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار، ويشير مربع ايتا (η^2) إلى أن التفاعل الثلاثي فسر (1.2%،1.6%،1.4%) من التباين الكلي على درجات بعدي قلق الاختبار(الجسمي والسلوكي) والدرجة الكلية للاختبار.

وبشكل عام ترى الباحثة أن النتائج السابقة قد تعكس وبصورة واقعية أهمية متغيرات المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والتسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي في تشكيل إطار نفسي وتربوي ومعرفي واضح لمشكلة قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، فبناء إستراتيجيات وبرامج إرشادية تتناول إدارة مشاعر قلق الاختبار على أساس الفروق في الجنس أو التخصص أو الصف الدراسي قد لا تكون قاعدة علمية متينة، بل يجب أن يضاف إليها أسس ومبادئ وتطبيقات كل من المعتقدات المعرفية والحكمة الاختبارية والتسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، وهو ما يمكن تلمسه في عدم قدرة متغيرات الديموغرافيةعلى تفسير التباين الكلي لكل من البُعد المعرفي والبُعد الانفعالي واللذان يعبران بشكل كبير عن مضامين المتغيرات المستقلة محل البحث.

التوصيات:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات، وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية كمقدمات نظرية مناسبة لصياغة تساؤلات وفروض علمية للبرامج والدورات التدريبية التي تسعى إلى تحسين مستويات إدارة قلق الاختبار.
- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية تتناول التفاعلات والتأثيرات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الدراسة الحالية على عينات مختلفة من طلبة المراحل التعليمة بالمملكة العربية السعودية بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام.
- أن يولي المعلمون والمعلمات اهتمامهم لمدى مناسبة تصميماتهم التعليمية لطبيعة أسئلة الاختبارات التحصيلية، والتأكد من أنها تحفز المتعلمين على استخدام مهارات الحكمة الاختبارية وتحفيز دور المعتقدات المعرفية والذكاء الانفعالي والبُعد عن التسويف الأكاديمي.
- إعداد وتقديم ورش عمل للمعلمين لكيفية التعامل مع المستويات المرتفعة من قلق الاختبار لدى الطلبة.
- بناء وتقديم برامج إرشادية لطلبة المرحلة الثانوية لمساعدتهم على التحكم في مستويات قلق الاختبار، من خلال التأثير في متغيرات التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية ومهارات الذكاء الانفعالي.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- دراسة تجريبية لفعالية برنامج تدريبي مبني على الذكاء الانفعالي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.
- دراسة تقييمية لواقع الاختبارات في المملكة العربية السعودية وخصائصها التي ترفع مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.
- دراسة مقارنة لمستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية.
- دراسة ارتباطية للعلاقة بين التسويف الأكاديمي والتنظيم الذاتي ومهارة إدارة الوقت لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دراسة تتبعية للكشف عن مدى استمرار قلق الاختبارات لدى طلبة المرحلة الثانوية خلال مرحلة الجامعة والمتغيرات المرتبطة به.

قائمة المراجع:

أبو النصر، مدحت. (2004). *الإعاقة العقلية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أبو غزالة، معاوية (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،8(2)،131-149.

أبو هاشم، السيد (2008، أ). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، *المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع – الطموح"*. جامعة الزقازيق، مصر.

أبو هاشم، السيد. (2008، ب). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1* (68)، 211- 270.

أحمد، أماني علي عبده. (2023). الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ووجهة الضبط والاندفاع، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 121، 279- 313.

الأشقر، فارس راتب. (2015). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

البارودي، منال. (2015). *البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

جان بياجيه. (2004). *الأبستمولوجيا التكوينية* (السيد نفادي، مترجم). القاهرة: دار العالم الثالث للنشر.

حمروش، أسماء (2013). مقياس قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة الإرشاد النفسي*، (35)، 463 – 478.

الخريبي، تامر نسيم. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة رعاية وتنمية الطفولة*، 18، 3-31.

دودين، حمزة. (2005). تدريس إستراتيجيات تقديم الاختبارات. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، *مجلة التربية*، 152، 102- 117.

ردادي، زين (2001). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (39)،1-34.

الرواب، هدى إبراهيم. (2021). قلق الامتحان وعلاقته بالإنهاك النفسي لدى طلبة الشهادة الثانوية في بلدية جنزور طرابلس ليبيا. *مجلة القرطاس*، 16، 269- 299.

رياض، سعد. (2010). *البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة: تنمية المهارات الوجدانية وإدارة الذات*. القاهرة: دار الصحوة للنشر.

سكران، السيد. (2018). الفروق بين الاختبارات مفتوحة ومغلقة الكتاب في تعزيز الأداء وفعالية الذات الأكاديمية وتحسين أسلوب التعلم وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، 98، 1- 62.

طعمه، عبد الرحمن محمد. (2017). الأبسمولوجيا التكوينية للعلوم مقاربة بيبنية للنموذج اللساني المعاصر، الجزائر، *مجلة اللغة العربية*، 38، 32- 67.

الطيبي، بغدادي وصخري، محمد. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 8* (3)، 482- 497.

عبد الوهاب، محمد محمود. (2007). أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة المنيا، مصر.

العرسان، علي محمد .(2022). مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات التخصص والنوع والمستوى الدراسي، *مجلة البحوث في مجالات التربية، 8*(42)، 797- 829.

العلوان، أحمد (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7* (2)،125 -144.

العنزي، فريح عويد. (2020). الثقة بالنفس وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، *مجلة الطفولة والتربية، 43* (1)، 15-40.

غانم، ابتسام وبن صغير، كريمة. (2018)، الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة الجزائر، *مجلة وحدة البحث في الموارد البشرية، 9* (3)، 3- 24.

المالكي، ذياب بن عائض. (2010). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية (*رسالة ماجستير غير منشورة*). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد، علا عبد الرحمن. (2014). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف، *مجلة الدراسات العربية التربوية والنفسية*، 48، 77- 101.

مسعود، عبد الرحمن محمد. (2020). نمذجة العلاقات للعبء المعرفي والحكمة الاختبارية وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة، *مجلة العلوم التربوية، 28* (3)، 4- 110.

مشاقبة، محمد. (2014). الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. *المجلة العربية لتطوير التفوق، 5* (9)، 83- 101.

ميسون، سميرة وخويلد، أسماء وقبائل، رحيمة. (2018). التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33، 713-729.

Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Sadeghi Bahmani, D., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric disease and treatment*, *12*, 133–136.

Arslantaş, H. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement, *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 215-220.

Ayalp, G., & Özdemir, N. (2016). Relationship between Test Anxiety and Learning Styles of Architecture Undergraduates, *Creative Education*, 7, 364-375.

Bayani, A. (2015). Emotional Intelligence as Predictor of Test Anxiety in Secondary Education Students, *European Online Journal of Natural and Social Sciences,4*(1),1-7.

Bianca. P, H. (2014). *The Role of Self-concept Certainty and stability in Academic Procrastination* (unpublished master thesis). The University OF Sydney.

Birjandi, P., & Alemi, M. (2010). The Impact of Test Anxiety on Test Performance among Iranian EFL Learners, *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 1*(4), 44-58.

Borello, G. & Thompson, B. (2014). Correlates of Selected Test-Wiseness Skills, *The Journal of Experimental Education 53*(3), 124-128.

Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

Brady, S. T., Hard, B.M., & Gross, J.J. (2018). Reappraising test anxiety increases academic performance of first-year college students. *Journal of Educational Psychology,* 110 (3), 395- 400.

Brownlee, L. (2004). Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education, 72* (1), 1-16.

Chakraborty, A. (2023). Exploring the Root Causes of Examination Anxiety: Effective Solutions and Recommendations, *International Journal of Science and Research (IJSR), 12* (2), 1096-1102.

Chapell, M. S., Blanding Z. B., Siverstein, M. E., Takashi, M. N. B., Newman, B., Gubi, A., Mccain, N., (2005). Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and Graduate Students, Journal *of Educational Psychology, 97* (2), 268-274.

Cheraghian, A., Farnia, F., & Davoudi, I. (2008). The effect of cognitive-behavioral therapy and study skills training intervention on academic achievement of university students with academic procrastination, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 15*(10), 792-799.

Chew, B.H., Zain, A.M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education, 13* (1), 1-10.

Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students, *Journal of Education and Practice, 7*(2), 57-65.

Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development, 21*(1), 21–39

Durham, G. (2014). *Standardized Testing Skills: Strategies, Techniques, Activities to Help Raise Students' Scores* (1st ed.). Toronto: Rowman & Littlefield Publishing Group.

Elliott, S., Kettler, R., Beddow, P., & Borrello, A. (2012). *Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students: Bridging the Gaps Between Research, Practice, and Policy* (1st ed.). New York: Springer.

Eme, U., & Udoh, A. (2011). Some Psycho-Academic Variables as Determinants of Students Performance in English Studies in Akwa Ibom State Nigeria, *An International Multi-Disciplinary Journal, Ethiopia, 5*(2), 177-188.

Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (1st ed.). New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Fibiyani, F., & Pratiwi, T. (2023). Language Test Anxiety Between Gender and Proficiency Among Foreign Language Learners, *Issues in Applied Linguistics & Language Teaching (IALLTEACH), 5*(1), 40-47.

Fletcher, D., Mellalieu, S., & Hanton, S. (2014). *A Competitive Anxiety Review: Recent Directions in Sport Psychology Research* (2nd ed.). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Freshman, B. & Rubino, L. (2002). Emotional Intelligence. *The health care manager, 20* (4), 1-9.

Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time Management: Procrastination Tendency in Individual and Collaborative Tasks. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5, 115- 125.

Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1084–1111.

Hakim, A., et al. (2016). The shifting of students' epistemological belief about mathematics in polytechnic, *Educational Research and Reviews, academic journals, 11*(16), 1560-1572.

Halder, U., & Mishra, B. (2014). A Study On Academic Anxiety and Academic Achievement of Secondary Level School Students, *Indian Streams Research Journal, 4* (6), 1-5.

Heidarzadi, M., Barjesteh, H., & Nasrollahi Mouziraji, A. (2022). Epistemological Beliefs and Writing Self-Efficacy as Predictors of Second Language Writing Anxiety: A Structural Equation Modeling Approach. *Frontiers in psychology, 13*, 850243.

Hemalatha, G., & Rajeswari, R. (2018). A study on emotional intelligence. *International Journal of Management, Technology And Engineering, 8* (12), 763- 772.

Hofer, B. & Pintrich, P. (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing, New Jersey*, Mahwah: Erlbaum publishers.

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378–405.

Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 129–163.

Huntley, C. D., Young, B., Smith, C. T., Jha, V., & Fisher, P. L. (2020). Assessing metacognitive beliefs in test anxiety: psychometric properties of the metacognitions questionnaire, 30 (MCQ-30) among university students. *Current Psychology*, 41, 1425-1433.

Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. (2021). Testing times: the contribution of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in university students. *BMJ Psychology*, 10, 1-7.

Jahangiri, M., & Rajab, A. (2014). Defining Facilitative Anxiety in Strategic Terms: A Delphi Study. *Journal of American Science, 10*(1), 74-80.

Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment (*Unpublished doctoral dissertation*), Phillips-University of Marburg, Germany.

Kadosh, M., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2023). Reducing statistics anxiety and academic procrastination among Israeli students: A pilot program, *Teach. Stat. 45*, 167–175.

Keller, T., & Szakál, P. (2021). Not just words! Effects of a light-touch randomized encouragement intervention on students' exam grades, self-efficacy, motivation, and test anxiety. *PLoS ONE, 16*(9), e0256960.

Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis, *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

King, P., Raemer, D., Roesch, D. M., & Bornstein, B. H. (2000). Learning from the learner. *Journal of the Learning Sciences, 9*(4), 463-482.

Klopp, K., Krause-Wichmann, T., & Stark, R. (2023). Profiles of epistemological beliefs, knowledge about explanation norms, and explanation skills: changes after an intervention. Frontiers in Psychology, 14, 1-19.

Lindfors, M., Winberg, M., & Bodin, M. (2019). The role of students' scientific epistemic beliefs in computer-simulated problem solving. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(1), 124–144.

Liu, A., Chen, Z., Wang, S., Guo, J., & Lin, L. (2023). Relationships between college students' belief in a just world and their learning satisfaction: The chain mediating effects of gratitude and engagement. *Psychology research and behavior management, 16*, 197–209.

Lowe, P., Lee, S., Witteborg, K., & Gist, C. (2008). The relationship of self-efficacy and negative self-referent thinking to test anxiety in a normal population. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 609-628.

Lowinger, R., Kuo, B., Song, H., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K, Chang, C, Kwon, K.- & Han, S (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 53*(1), 90–104.

Madjar, N., Weinstock, M., & Kaplan, A. (2017). Epistemic beliefs and achievement goal orientations: Relations between constructs versus personal profiles. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 32–49.

Maravilla, J. & Gómez, L. (2015). The relation between the epistemological beliefs of teachers and students and their behavior in educational practice, *Propósitos y Representaciones, 3*(2), 81-130.

Marra, R. M., & Palmer, B. (2008). Epistemologies of the sciences, humanities, and social sciences: Liberal arts students' perceptions. *The Journal of General Education, 57*(2), 100–118.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 498* (6), 554-564.

McNaughton, N., & Zubairi, M. (2014). Emotional intelligence: Convinced or lulled? *Medical Education, 48*(5), 456-458.

Mehdinezhad, V. & Bamari, Z. (2015). The Relationship between Test Anxiety, Epistemological Beliefs and Problem Solving among Students, *New Approaches in Educational Research, 4*(1), 2-8.

Memon, I., Omair, A., Barradah, O. M., Almegren, N. M., Almuqbil, M. M., Batarfi, O. H., Masuadi, E., & Feroz, Z. (2023). Measurement of Exam Anxiety Levels Among Medical Students and Their Association with the Influencing Factors. *Cureus*, *15*(7), e41417.

Moadeli, H., & Ghazanfari, F. (2005). The relationship between test anxiety and academic performance among Iranian high school students. *Journal of College Teaching & Learning, 2*(5), 13-22.

Mudiono, A. (2019). Teaching politeness for primary school students in Indonesia: Mediating role of self-efficacy and self-esteem of learners. *Journal of Social StudiesEducation Research, 10*(4), 427–445.

Muis, K. & Gierus, B. (2014). Beliefs about knowledge, knowing, and learning: differences across knowledge types in physics. *The Journal of Experimental Education, 82*(3), 408-430.

Muis, K., & Franco, G. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 34*(4), 306–318.

Nitko, J. (2001). *Educational assessment of students*. New York: Merrill Prentice Hall.

Núñez-Peña, M., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 228, 154-160.

Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies, 4*(5), 76-84.

Ohata, K. (2005). Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S., *TESL-EJ, 9*(3), 1- 21.

Pachaiappan, S., Tee, M., & Low, W. (2023). Effect of Self-Hypnosis on Test Anxiety among Secondary School Students in Malaysia. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis, 71*(4), 338-349.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. London: Routledge.

Piniel, K., & Zolyomi, A. (2022). Gender differences in foreign language classroom anxiety: Results of a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 12*(2), 173-203.

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, ´ R., Castro-Sanchez, ´ M., Ramírez-Granizo, I., & Gonzalez-Valero, ´ G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología, 36*(1), 84–91.

Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *Journal of Intelligence*, *11*(3), 42.

Roshanisefat, S., Azizi, S., & Khatony, A. (2021). Investigating the Relationship of Test Anxiety and Time Management with Academic Procrastination in Students of Health Professions, *Education Research International*, 12, 1-6.

Rott, B. (2021). Inductive and deductive justification of knowledge: Epistemological beliefs and critical thinking at the beginning of studying mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 106*(1), 117–132.

Santrock, J. (2012). *Educational Psychology* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Scholze, S. & Sapp, M. (2006) Understanding test anxiety and the multicultural learner. *Multicultural Learning and Teaching*, 1, 13-23.

Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological beliefs system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach, *Educational Psychologist, 39* (1), 19- 29.

Serrat, O. (2010). Understanding and developing emotional intelligence. Washington, DC: Asian DevelopmentBank.

Sharma, N., Prakash, O., Chaudhury, K., & Singh, M. (2015). The relation between emotional intelligence and criminal behavior: A study among convicted criminals. *Industrial Psychiatry Journal, 24*(1), 54-58.

Shin, S., & Song, H.-D. (2016). Finding the optimal scaffoldings for learners' epistemological beliefs during ill-structured problem solving. *Interactive Learning Environments, 24*(8), 2032–2047.

Siegler, X. (2016). Even Einstein Struggled: Effects of Learning About Great Scientists' Struggles on High School Students' Motivation to Learn Science, *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 314– 328.

Sparfeldt, J., & Schwabe, S. (2023). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 218, 212-221.

Tavakoli, A., & Samian, S. (2014). Test-wiseness strategies in PBTs and IBTs: The case of EFL test takers, who benefits more? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*(6), 1876-1884.

Thomas, C. L., Sung W. & Bretl, B. L. (2023) Emotional intelligence and anxiety in university students: evidence of a curvilinear relationship, *Journal of Further and Higher Education, 47*(6), 797-809.

Thomas, T., Joseph, G., & Paul, S. (2022). A study to assess the correlation between academic test anxiety and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Health and Allied Sciences* NU, doi: 10.1055/s-0042-1742464.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 348–366.

Urhahne, D. & Kremer, K. (2023). Specificity of epistemic beliefs across school subject domains, *Educational Psychology, 43*(2-3), 99-118,

Wadi, M., Yusoff, M. S. B., Abdul Rahim, A. F., & Lah, N. A. Z. N. (2022). Factors affecting test anxiety: A qualitative analysis of medical students' views. *BMC Psychology, 10*(1), 1-8.

Weinstock, M., Israel, V., Cohen, H. F., Tabak, I., & Harari, Y. (2020). Young schoolchildren's epistemic development: A longitudinal qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1475-1476.

Winberg, T. M., Hofverberg, A., & Lindfors, M. (2019). Relationships between epistemic beliefs and achievement goals: Developmental trends over grades 5–11. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 295–315.

Xu, P., González, C., & Xiong, Z. (2016). State anxiety reduces procrastinating behavior. *Motivation and Emotion, 40*(4), 625-637.

Yang, F.-Y., Bhagat, K. K., & Cheng, C.-H. (2019). Associations of epistemic beliefs in science and scientific reasoning in university students from Taiwan and India. *International Journal of Science Education, 41*(10), 1347–1365.

Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 5-22.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety: current theory and research. Oxford, UK: Elsevier.

Zoughlami, W., Hawani, A., Khiari, H., Mnedla, S., Marsigliante, S., Elloumi, A., & Muscella, A. (2023). The relationship between emotional intelligence, anxiety, and performance in physical education and sport students. *Frontiers in Psychology*, 14, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236070