وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

رقم التسجيل:

فعالية برنامج إرشادي (سلوكي – معرفي) مقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية).

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) شعبة علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد نفسي وتربوي

إعدادالطالب: وداعي مبروك

إشراف الدكتور: تـــومي طيب

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1				رئيسا
2	تومي طيب	استاذ محاضر– أ–	محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
3				عضوا مناقشا
4				عضوا مناقشا
5				عضوا مناقشا
6				عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الْذِينَ آَمَنُوا مِنْكُم وَالَّذِينَ أُتُوا الْعلِمَ دَرَجَاْتٍ وَاللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة، الآية**11**)

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، أما بعد:

أحمد الله وأشكره على فضله أن وفقني إلى إتمام هذا العمل العلمي المتواضع ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾(سورة هُودْ/ الآية88)، الذي أتمنى أن يرقى إلى مستوى الشهادة التي أتطلع إلى نيلها.

أتقدم بخالص شكري واحترامي وتقديري إلى الأستاذ المشرف على الأطروحة الدكتور تومي طيب على كل ما قدمه لي من تشجيع وتحفيز ومساندة لإنجاز هذا العمل العلمي المتواضع، فأسال الله أن يبارك في عمره وصحته وأهله، ياربّ.

كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات التقدير والشكر إلى:

أساتذتي أعضاء لجنة التكوين في الطور الثالث (الدكتوراه)، مخبر المهارات الحياتية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة دفعة 2021 كل باسمه ومقامه على كل ما قدموه من أجل تكويننا أحسن تكوين، فبوركت جهودكم وجعلها الله في ميزان حسناتكم، ياربّ.

الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة كل باسمه ومقامه، فأدام الله عليكم الصحة والسعادة والهنا، ياربّ.

إدارة وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بكافة التخصصات الدراسية للموسم الدراسي 2023/2022 بثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بالمسيلة، وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بسطيف على حسن الاستقبال، والتعاون طيلة فترة إجراء الدراسة ومشاركتهم في تطبيق أدوات الدراسة.

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم على قبول قراءة ومناقشة الأطروحة وتدوين ما رأوه من ملاحظات، فزادكم الله علما ورفعة.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع ولو بكلمة طيبة تركت لي الأثر الجميل أو قدم نصيحة، أو دعاء بظهر غيب، فجزاكم الله من فضله وإحسانه.

إهداء

إلى من قال فيهما الرحمن:﴿وَقُلْ رَبِّي ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾(سورة الإسراء الآية 24)، أبي الغالي منبع الأمان والكرم والعطاء، وأمي الحبيبة مصدر الحب والحنان، رزقني الله برهما ورضاهما عني وحفظهما الله بحفظه الجميل وأطال وبارك في أعمارهما ومتعهما الله بالإيمان وطاعة الرحمن وألبسهما ثوب الصحة والعافية والسعادة، يا رب.

إلى من صبر وتحمل من أجلي، زوجتي حفظها الله.

إلى من تقاسمت معهم حلو الحياة ومرها، إخوتي(عزالدين، عبد الفتاح، الخير) وزوجاتهم وأولادهم، إلى أخواتي(سليمة، نسيمة، وردة، خديجة) أبقاهم الله ذخرا لي في هذه الحياة ورزقهم وافر الصحة والعافية والسعادة وطول العمر، ياربي.

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع راجيا من المولى عز وجل أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا ويزيدنا علما.

الطالب/ وداعي مبروك

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

شكر وعرفان

الإهداء

ملخص باللغة العربية

ملخص باللغة الانجليزية

مقدمة..... أ – ح

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة (الإشكالية ومتغيراتها)

1.إشكالية الدراسة..... 08

2.فرضيات الدراسة..... 12

3.أهداف الدراسة..... 12

4.أهمية الدراسة..... 13

1.4.الأهمية النظرية..... 13

2.4.الأهمية التطبيقية..... 14

5.مفاهيم ومصطلحات الدراسة..... 15

6.الدراسات السابقة..... 16

التعقيب على الدراسات السابقة..... 32

أوجه الاستفادة العلمية والبحثية من الدراسات السابقة..... 36

الجانب النظري

الفصل الثاني: القلق وقلق الامتحان

تمهيد..... 38

1.ماهية القلق النفسي العام..... 38

1.1.مفهوم القلق..... 38

1.1.1.لغة..... 38

2.1.1.اصطلاحا..... 38

2.1.أنواع القلق..... 40

1.2.1.القلق الموضوعي..... 40

2.2.1.القلق العصابي..... 40

3.1.مستويات القلق..... 42

4.1.تصنيفات القلق..... 43

5.1.مصادر القلق..... 44

6.1.أعراض القلق..... 44

7.1.النظريات المفسرة للقلق..... 45

1.7.1.نظرية التحليل النفسي 45
2.7.1.النظرية السلوكية..... 45
3.7.1. النظرية الاجتماعية..... 46
4.7.1.النظرية الانسانية..... 46
5.7.1.النظرية البيولوجية (الوراثية) 46
6.7.1.النظرية المعرفية السلوكية..... 47
8.1.قياس القلق..... 48
2. مدخل مفاهيمي حول قلق الامتحان..... 48
1.2. تعريف قلق الامتحان..... 48
2.2. مكونات قلق الامتحان..... 50
1.2.2.المكون المعرفي..... 50
2.2.2.المكون الانفعالي..... 50
3.2.2.المكون الفيزيولوجي..... 51
3.2.تصنيفات قلق الامتحان..... 52
1.3.2.قلق الامتحان الميسر..... 52
2.3.2.قلق الامتحان المعسر..... 52
4.2.المقاربات النظرية النفسية والتربوية المفسرة لاستجابة قلق الامتحان..... 53
1.4.2.نظرية القلق الدافع..... 53
2.4.2.نظرية القلق المعوق..... 53
3.4.2.نظرية معالجة وتفسير المعلومات..... 54
4.4.2.نظرية التداخل المعرفي..... 54
3.باثولوجيا قلق الامتحان في الوسط المدرسي..... 54
1.3.أعراض قلق الامتحان 54
1.1.3.الأعراض الانفعالية..... 55
2.1.3.الأعراض الفيزيولوجية..... 56
3.1.3.الأعراض المعرفية..... 56
2.3.خصائص ذوي قلق الامتحان المرتفع..... 57
3.3.أسباب قلق الامتحان..... 58
4.3.عوامل قلق الامتحان..... 59
1.4.3.عوامل تتعلق بالتلميذ نفسه..... 59
2.4.3.عوامل تتعلق بالأسرة والمجتمع..... 60
3.4.3.عوامل تتعلق بالمعلم والمدرسة والظروف التعليمية..... 60
5.3.مراحل قلق الامتحان لدى التلميذ..... 61

6.3.مستويات قلق الامتحان..... 61
7.3.قياس قلق الامتحان..... 62
خلاصة..... 65

الفصل الثالث: التوجيه والإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية

تمهيد..... 67
1.التوجيه والإرشاد النفسي..... 67
1.1.التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد النفسي..... 67
2.1.مفهوم التوجيه والإرشاد النفسي..... 68
1.2.1.مفهوم التوجيه..... 68
1.1.2.1.لغة..... 68
2.1.2.1.اصطلاحا..... 69
2.2.1.مفهوم الإرشاد النفسي..... 69
1.2.2.1.لغة..... 69
2.2.2.1.اصطلاحا..... 70
3.1.العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي..... 71
4.1.أهداف التوجيه والإرشاد النفسي..... 72
5.1.أسس ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي..... 74
6.1.دواعي الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي..... 77
7.1.مناهج التوجيه والإرشاد النفسي..... 78
1.7.1.المنهج الإنمائي..... 79
2.7.1.المنهج الوقائي..... 79
3.7.1.المنهج العلاجي..... 79
8.1.أساليب التوجيه والإرشاد النفسي..... 80
1.8.1.الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي..... 80
2.8.1.الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر..... 82
2.البرامج الإرشادية..... 83
1.2.تعريف البرامج الإرشادية..... 83
2.2.الخصائص العامة للبرامج الإرشادية..... 84
3.2.خطوات بناء البرامج الإرشادية..... 85
4.2.المفاهيم العامة للبرامج الإرشادية..... 88
5.2.تصنيفات البرامج الإرشادية..... 89

6.2.مصادر بناء البرامج الإرشادية..... 91
خلاصة..... 93

الفصل الرابع: الإرشاد المعرفي السلوكي واتجاهاته النظرية

تمهيد..... 95
1.الإرشاد المعرفي السلوكي..... 95
1.1.التأصيل التاريخي للإرشاد المعرفي السلوكي..... 95
2.1.تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي..... 96
3.1.أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي..... 97
4.1.عوامل ظهور الإرشاد المعرفي السلوكي..... 98
5.1.أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي..... 99
6.1.افتراضات الإرشاد المعرفي السلوكي..... 100
7.1.خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي..... 100
8.1.مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي..... 102
9.1.استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي..... 103
10.1.فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي..... 103
2.الإتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي..... 112
1.2.نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس 113
1.1.2.نبذة تاريخية عن حياة إليس..... 113
2.1.2.تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي..... 114
3.1.2.أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي..... 115
4.1.2.أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية..... 116
5.1.2.المسلمات الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي..... 117
6.1.2.المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي..... 118
7.1.2.خطوات عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي..... 120
8.1.2.وجهة نظر إليس للإضطراب النفسي..... 122
2.2.نظرية الإرشاد المعرفي لبيك..... 124
1.2.2.نبذة تاريخية عن حياة بيك..... 124
2.2.2.تعريف الإرشاد المعرفي..... 125
3.2.2.أهداف الإرشاد المعرفي..... 125
4.2.2.أسس الإرشاد المعرفي..... 126
5.2.2.الافتراضات الأساسية للإرشاد المعرفي..... 127
6.2.2.المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي..... 127

7.2.2.الخصائص العامة للعلاج المعرفي 130
8.2.2. خطوات الإرشاد المعرفي..... 131
3.2.نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم..... 131
1.3.2.نبذة تاريخية عن حياة ميكينبوم..... 131
2.3.2.تعريف نظرية التعديل المعرفي السلوكي..... 132
3.3.2.افتراضات النظرية ومفاهيمها الأساسية..... 132
4.3.2.أهداف نظرية التعديل المعرفي السلوكي..... 133
5.3.2.مراحل العملية الإرشادية عند ميكينبوم..... 134
خلاصة..... 135

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الدراسة الميدانية واجراءاتها

تمهيد..... 138

1.الدراسة الاستطلاعية

1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية 138
2.1.عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها..... 140
3.1.حدود الدراسة الاستطلاعية..... 140
1.3.1.الحدود المكانية..... 140
2.3.1. الحدود الزمنية..... 140
4.1.أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 141
1.4.1.مقياس قلق الاختبار..... 141
2.4.1.البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة الأولية)..... 141
1.2.4.1.الهدف العام للبرنامج..... 141
2.2.4.1.الأهداف الخاصة للبرنامج..... 141
3.2.4.1.الأهداف الإجرائية للبرنامج..... 143
4.2.4.1.أسلوب تنفيذ البرنامج..... 145
5.2.4.1.الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج 146
6.2.4.1.التصميم التجريبي للبرنامج..... 146
7.2.4.1.عدد جلسات البرنامج 146
8.2.4.1.مدة كل جلسة..... 146
9.2.4.1.تقويم جلسات البرنامج 146
10.2.4.1.جلسات البرنامج الإرشادي..... 146
5.1.الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية..... 147

1.5.1.مقياس قلق الاختبار..... 147
1.1.5.1.الخصائص السيكوميترية لمقياس قلق الاختبارعلى عينة الدراسة الاستطلاعية..... 147
1.1.1.5.1.الصدق..... 147
2.1.1.5.1.الثبات..... 149
2.5.1.البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح..... 149
1.2.5.1.صدق المحكمين..... 149
6.1.إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية..... 150
7.1.الأساليب الاحصائية للدراسة الاستطلاعية..... 150
2.الدراسة الميدانية ومجرياتها
1.2.منهج الدراسة..... 151
2.2.مجتمع وعينة الدراسة 152
1.2.2.مجتمع الدراسة..... 152
2.2.2.عينة الدراسة الميدانية وكيفية اختيارها..... 153
3.2.الحدود المكانية والزمنية للدراسة..... 155
1.3.2.الحدود المكانية..... 155
2.3.2.الحدود الزمنية 155
4.2.أدوات الدراسة الميدانية..... 155
1.4.2. مقياس قلق الاختبار..... 155
2.4.2.البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة النهائية) 157
1.2.4.2.التعريف بالبرنامج..... 157
2.2.4.2.الخلفية النظرية للبرنامج..... 157
3.2.4.2.الخدمات التي يقدمها البرنامج..... 159
4.2.4.2.أهداف البرنامج..... 159
1.4.2.4.2.الهدف العام 159
2.4.2.4.2.الأهداف الخاصة..... 159
3.4.2.4.2.الأهداف الإجرائية 160
5.2.4.2.مصادر بناء محتوى البرنامج..... 164
6.2.4.2.الحاجة إلى البرنامج الإرشادي وأهميته..... 166
7.2.4.2 أسلوب تنفيذ البرنامج 167
8.2.4.2.حدود البرنامج..... 167
1.8.2.4.2.الحدود الزمنية..... 167
2.8.2.4.2.الحدود المكانية..... 167

3.8.2.4.2.الحدود البشرية..... 167
9.2.4.2.الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج..... 167
10.2.4.2.التصميم التجريبي للبرنامج..... 168
11.2.4.2.الوسائل المستخدمة في البرنامج..... 168
12.2.4.2.عدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة..... 168
1.12.2.4.2.عدد جلسات البرنامج..... 168
2.12.2.4.2.مدة كل جلسة..... 169
13.2.4.2.تقويم جلسات البرنامج..... 170
14.2.4.2.جلسات البرنامج الإرشادي..... 170
5.2.الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الميدانية..... 193
1.5.2.مقياس قلق الاختبار..... 193
1.1.5.2.الصدق 193
1.1.1.5.2.صدق المحكمين..... 193
2.1.1.5.2.صدق الاتساق الداخلي..... 194
2.1.5.2.الثبات..... 194
1.2.1.5.2.طريقة التجزئة النصفية..... 194
2.2.1.5.2.طريقة ألفا كرونباخ..... 195
2.5.2.البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح..... 196
1.2.5.2.صدق المحكمين..... 196
6.2.صعوبات تطبيق البرنامج..... 198
7.2.خطوات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية 198
8.2.الأساليب الاحصائية المستخدمة..... 200
خلاصة..... 201

الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد..... 203
1.عرض وتفسير نتائج الدراسة..... 203
1.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 203
2.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 204
3.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 205
4.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... 206
5.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة..... 208
6.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة..... 209

7.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة..... 211
2. عرض ومناقشة نتائج الدراسة..... 212
1.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 212
2.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 214
3.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 216
4.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... 218
5.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة..... 218
6.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة..... 220
7.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة..... 221
استنتاج عام..... 223
الإقتراحات..... 223
قائمة المراجع..... 226
قائمة الملاحق..... 244

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقارنة بين القلق العادي والقلق العصابي في ضوء الأبعاد الأساسية.....	40
02	أعراض استجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ.....	57
03	أوجه الاختلاف بين مصطلحي التوجيه والإرشاد النفسي.....	71
04	الفرق بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي.....	81
05	الفرق بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر.....	82
06	المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي.....	129
07	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث).....	140
08	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).....	140
09	معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها.....	147
10	معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.....	148
11	معاملات الثبات "ألفا" و"أوميغا" للتناسق الداخلي لدرجات الأبعاد والمقياس الكلي.....	149
12	التصميم شبه التجريبي للدراسة.....	152
13	توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث).....	152
14	توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).....	152
15	توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد).....	153
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية على المجموعتين الضابطة والتجريبية.....	154
17	توزيع تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة السابقة..	154
18	الأبعاد الرئيسية لمقياس قلق الاختبار إعداد السنباطي وآخرون (2009).....	156
19	مستويات قلق الامتحان وفقا لمقياس قلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009).....	157
20	التصميم التجريبي للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح.....	168
21	جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح.....	168
22	مراحل جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.....	169
23	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية للمقياس.....	194
24	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....	195
25	معامل الثبات لمقياس لقلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009) بطريقة ألفا كرونباخ	195
26	نتائج الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.....	196
27	مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.....	203
28	نتائج اختبار "ت" لدلالة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.....	204
29	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث).....	204
30	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).....	205

31 نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغيرالخبرة السابقة (معيد، غير معيد)..... 206
32 نتائج اختبار كولومجروف–سميرنوف واختبار شابيرو– ويلك لاعتدالية توزيع بيانات المجموعة الضابطة والتجريبية في قلق الامتحان في القياس القبلي والبعدي والتتبعي..... 207
33 نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي..... 208
34 نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان. 210
35 نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان..... 211

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النموذج السلوكي لتفسير اضطراب القلق النفسي.....	46
02	النموذج المعرفي (بيك) لتفسير اضطراب القلق النفسي.	47
03	المكونات الرئيسية لقلق الامتحان.....	51
04	العلاقة بين التفكير والنتائج الانفعالية والسلوكية لدى إليس.....	157
05	العلاقة بين الأفكار والانفعال والسلوك.....	171
06	درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في قلق الامتحان.....	209
07	درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان.....	211
08	درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان.....	226

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	طلب تسهيل إنجاز دراسة ميدانية (مديرية التربية لولاية المسيلة).....	245
02	طلب تسهيل إنجاز دراسة ميدانية (مديرية التربية لولاية سطيف).....	246
03	نموذج **(ABCDEF)** في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس.....	247
04	مقياس قلق الامتحان للسنباطي وآخرون (2009).....	248
05	وثيقة عقد خاصة بالبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.....	251
06	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي المقترح.....	252
07	استمارة تحكيم البرنامج الارشادي (السلوكي – المعرفي) المقترح.....	253
08	جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة الأولية).....	256
09	الخصائص السيكوميترية (الصدق، الثبات) لمقياس قلق الامتحان للسنباطي وآخرون (2009) على عينة الدراسة الاستطلاعية.....	269
10	نتائج فرضيات الدراسة.....	279
11	جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة النهائية).....	283

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لمتغيرات الجنس (الذكور، الإناث) والتخصص الدراسي (أدبي، علمي) والخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، وكذلك التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم، تكونت عينة الدراسة من (44) تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بثانوية (مولود قاسم نايت بلقاسم) بسطيف للسنة الدراسية 2023/2022 ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (22) تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة و(22) تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية، وبعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار"ت" للفروق، حجم الأثر"**d**") بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. 27) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **متوسط**.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد).

– توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه النتائج على فعالية البرنامج (السلوكي– المعرفي) المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية؛ برنامج إرشادي سلوكي– معرفي ؛ قلق الامتحان؛ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Abstract

The current study aimed to identify the level of test anxiety among third-year secondary school students, and to identify differences in test anxiety according to sex, specialization, and previous experience. It also aimed to verify the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing their level of test anxiety. The sample consisted of (44) students in the third year secondary school who obtained high levels in test anxiety scale of "Al-Sunbati et al. (2009)". The sample was divided into two equal groups; a control group and an experimental group consisting of (22) students. After collecting the data, it was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS. 27) based on arithmetic means, standard deviations, paired-and- independent samples "t", and Cohen's effect size "d" test. The study concluded that the level of exam anxiety was moderate among third-year secondary school students; there are also significant differences at (0.01) between males and females in exam anxiety in favor of females, while there are no significant differences at (0.05) in exam anxiety between Scientifics and literary and between repeated and non-repeated students. Furthermore, the study showed that there are significant differences at (0.01) in the between the experimental group and the control group post-test in favor of the experimental group in test anxiety, and there are significant differences at (0.01) between the experimental group pre-test and the post-test in favor of the post-test, while there are no significant differences at (0.05) between post-test and follow-test in test anxiety. These results confirm the effectiveness of the proposed behavioral-cognitive program in reducing test anxiety among third-year secondary school students.

Keywords: effectiveness; counseling program; cognitive-behavioral theory; test anxiety; secondary students.

مقدمة:

تعددت المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها التلاميذ في الوسط المدرسي، ولعل أهمها مشكلة قلق الامتحان، تلك الخبرة الانفعالية والمعرفية والجسمية والاجتماعية المؤقته التي تعاني منها شريحة كبيرة من التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية قبل وأثناء المواقف التقييمية والاختبارية المختلفة.

وجدير بالذكر أن قلق الامتحان مشكلة عامة يعاني منها كافة التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية ولكن بنسب متفاوتة من حيث مستوياتها (منخفض، متوسط، مرتفع)، وتزداد مستوياته لدى التلاميذ مع التقدم في السنوات الدراسية، وخاصة عند إقبال التلاميذ على اجتياز الامتحانات المصيرية الرسمية المختلفة كامتحان شهادة البكالوريا، والتي بموجب نتائجها يتقرر الإنتقال إلى الجامعة واستكمال مرحلة التعليم الجامعي أو إعادة السنة الدراسية أو الالتحاق بمراكز التكوين المهني أو الانتقال إلى الحياة العملية من جهة، ونظرة أفراد الأسرة والمجتمع للمتحصل على هذه الشهادة، وما يحفى به من تقدير واحترام من طرفهم من جهة أخرى.

كما تعتبر مشكلة قلق الامتحان تهديد ليس فقط بالنسبة للتلاميذ، بل وبالنسبة للأولياء والأساتذة على حد سواء، فضلا على اعتباره أحد الأسباب الرئيسية للرسوب الدراسي لدى التلاميذ، وأهم العوامل المعيقة للأداء الأكاديمي الجيد لديهم في الامتحان، فالمستوى المرتفع منه يؤثر سلبيا على العمليات العقلية اللازمة للأداء الأكاديمي الجيد في الامتحان كالإدراك والانتباه والتذكر.

ويصاحب مشكلة قلق الامتحان أعراض متنوعة ومتداخلة تظهر جلية لدى نسبة كبيرة من التلاميذ وخاصة لدى ذوي قلق الامتحان المرتفع منهم، وذلك قبل وأثناء وبعد فترة الامتحانات، والذين يتم الكشف عنهم بواسطة مقاييس واختبارات قلق الامتحان العديدة المنجزة لهذا الغرض.

وتشمل أعراض قلق الامتحان لدى التلاميذ أربعة جوانب أساسية، ويتمثل ذلك في الجانب المعرفي أو العقلي ككثرة التفكير في عواقب الفشل أو الرسوب في الامتحان، مثل فقدان المكانة أو التقدير داخل الأسرة والمجتمع، وضعف القدرة على التركيز والانتباه وعدم القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة، وكثرة نسيان المعلومات المتعلقة بالمقررات الدراسية، وصعوبة الفهم، وتشتت الانتباه، وأعراض أخرى نفسية أو انفعالية كالتوتر المفرط والعصبية، والشعور بالضيق والحزن والإحباط، والخوف الزائد وعدم الارتياح النفسي وسرعة الاستثارة والانفعالية لأتفه الأسباب مع اقتراب فترة الامتحانات، وأعراض أخرى جسمية (فيزيولوجية) كالتعرق الشديد، وارتعاش الأطراف أو تصلبها، وزيادة سرعة دقات القلب واحمرار الوجه، وجفاف الحلق والشفتين، وآلام في الرأس والدوخة والقيئ، واضطرابات الأكل كفقدان الشهية، واضطرابات النوم كالأرق وتواتر الكوابيس المزعجة، فضلا على أعراض أخرى اجتماعية كالانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة كالأعياد والحفلات والمناسبات والشعور بالوحدة، وفتور العلاقات الاجتماعية مع أفراد الأسرة والأصدقاء خلال فترة الامتحانات وبعدها.

مقدمة

كافة هذه الأعراض (المعرفية، الانفعالية، الجسمية، الاجتماعية) غير المرغوبة المذكورة سالفا وأخرى و كذلك التأثير السلبي المباشر لمشكلة قلق الامتحان أساسا على التحصيل الدراسي الجيد والمرغوب لدى التلاميذ والأولياء والأساتذة على حد سواء جعل مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية محط اهتمام الكثير من الباحثين المتخصصين في ميدان علوم التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتربوي بهدف التشخيص المبكر للمشكلة والكشف عن أسبابها ومصادرها وعواملها المختلفة، بالتالي التدخل وتقديم المساعدة النفسية والتربوية والإرشادية الضرورية واللازمة لهذه الشريحة الكبيرة من التلاميذ، وتقديم البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة للتخفيف من حدتها.

وفي هذا السياق أشارت الدراسات النفسية والتربوية العديدة والمنجزة حول مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية إلى تعدد وتفاعل أسباب وعوامل الاستجابة لقلق الامتحان لدى التلاميذ فمنها العوامل النفسية المتعلقة بالتلميذ نفسه كنمط شخصيته (الشخصية القلقة) أوعدم المراجعة والتحضير الجيد للامتحان أو عدم الثقة بالنفس، وعوامل أخرى متعلقة بمواصفات الموقف الامتحاني ذاته كالامتحانات المصيرية كشهادة البكالوريا مثلا التي تحتل مكانة هامة لدى التلاميذ وأسرهم والمجتمع على حد سواء، وكذلك العوامل التي تتعلق بالأساتذة والمعلمين والظروف التعليمية بالمؤسسات التعليمية، كالتهويل للامتحانات وخاصة المصيرية كامتحان البكالوريا أو استراتيجيات التدريس غير الملائمة أو المناهج الدراسية الصعبة والكثيفة أو افتقار المؤسسات التعليمية للوسائل البيداغوجية والتعليمية الضرورية، وعوامل أخرى تتعلق بالأسرة كاستخدام الأولياء أسلوب العقاب عند فشل أبنائهم في تقديم الأداء الجيد أو رسوبهم في الامتحانات المختلفة، فضلا على الأسباب المجتمعية كالنظرة الدونية من طرف أفراد المجتمع للتلميذ الراسب في الامتحان.

وينال تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي النصيب الأكبر من الخوف والتوتر والضيق والانزعاج المرتبط بقلق الامتحان، ويرتبط ذلك أساسا بخصائص المرحلة النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، والمتمثلة في مرحلة المراهقة، وهي بمثابة مرحلة انتقالية تصاحبها تغيرات عديدة ومعقدة تشمل كافة نواحي شخصية الفرد (الجسمية العقلية، الانفعالية، الاجتماعية)، والتي من خلالها يتولد توتر وقلق لدى التلاميذ، فضلا على اعتبار امتحان شهادة البكالوريا استحقاق تربوي إجتماعي يحظى بقيمة كبيرة لدى التلاميذ وأسرهم والمجتمع ككل، وكذلك يعتبر امتحان مصيري يتحدد بموجب نتائجه التحاق التلاميذ بالجامعات والمعاهد العليا وتحديد نوع التخصصات الدراسية المأمولة، وبذلك فتعتبر نتائج امتحان البكالوريا محددة للمستقبل العلمي والعملي لديهم.

وتأسيسا على ما سبق، وفي ضوء ما أشارت اليه دراسات عديدة في المجال التربوي والنفسي من حيث الانتشار الواسع لمشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، وما يترتب على المشكلة من آثار سلبية عديدة على الأداء الدراسي الجيد في الامتحان لديهم، فاتجه الباحثين والمفكرين في المجال النفسي والتربوي إلى إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية الضرورية للتدخل، والمستندة على نظريات ومدارس

الإرشاد والعلاج النفسي بهدف التخفيف من حدة المشكلة، وخاصة لدى التلاميذ الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الامتحان.

ومما هو جدير بالذكر أن ميدان الإرشاد والعلاج النفسي يزخر بمداس ونظريات واتجاهات إرشادية وعلاجية عديدة وفعالة مصممة أساسا للتخفيف من مستوى قلق الامتحانات لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، ومن أبرز هذه الاتجاهات الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي.

في هذا السياق فقد أكدت العديد من الدراسات في المجال النفسي والتربوي على فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية المعرفية السلوكية، وخاصة المبنية على ضوء أسس ومبادئ ومفاهيم وفرضيات نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي الرائدة في العصر الحديث، وهي نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، ونظرية الإرشاد المعرفي لبيك، ونظرية التعديل المعرفي السلوكي لميكينبوم لعلاج حالات القلق النفسي العام بأنواعه المختلفة على غرار مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ، بحيث ركز هذا النوع من العلاج والإرشاد على الدور الأساسي الذي تلعبه العمليات المعرفية (الأفكار والمعتقدات) في تشكيل سلوك الفرد وتحديد انفعالاته.

ويقوم الارشاد والعلاج المعرفي السلوكي عموما على فكرة رئيسية مفادها أن الأحداث والمواقف المختلفة التي يواجهها الفرد في حياته اليومية في ذاتها لا تسبب له القلق والتوتر، وإنما طريقة إدراكه وتفسيره لهذه الأحداث والمواقف هي التي تتسبب في القلق والتوتر لديه.

ويتضمن الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي فنيات متنوعة (انفعالية، معرفية، سلوكية) عديدة تهدف للتخفيف من مستويات قلق الامتحان المرتفع لدى التلاميذ (إعادة البناء المعرفي، مواجهة ودحض الأفكار اللاعقلانية، الاسترخاء العضلي، تقليل الحساسية التدريجية، توكيد الذات، التعزيز، النمذجة، الضبط الذاتي الحوار والمناقشة، استراتيجية حل المشكلات)، وإلى غير ذلك من الفنيات والاستراتيجيات، بحيث توجد العديد من الدراسات المبنية على مبادئ وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، كدراسة أخرس (2020)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة شريفي (2019)، ودراسة خيري والسيد وعطيفي (2019)، ودراسة بديوي (2018)، ودراسة حمادنة (2017)، ودراسة أتشي (2016)، ودراسة أبو غالي (2011)، وغيرها من الدراسات.

ومن هذا المنطلق، اقترح الباحث في الدراسة الحالية برنامج إرشادي (سلوكي- معرفي) للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحيث قسم الباحث الدراسة بعد عرضه **للفصل الأول** والذي جاء بعنوان **الإطار العام للدراسة (الاشكالية ومتغيراتها)**، إلى جانبين رئيسيين هما **الجانب النظري**، وتندرج ضمنه ثلاث فصول رئيسية، **والجانب الميداني (التطبيقي)**، ويندرج ضمنه فصلين رئيسيين، وفيما يلي عرض لفصول الدراســــــة:

الفصل الأول، وعنوانه **الإطار العام للدراسة (الاشكالية ومتغيراتها)**، ويتضمن هذا الفصل (إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، مفاهيم ومصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، التعقيب على الدراسات السابقة أوجه الاستفادة العلمية والبحثية من الدراسات السابقة).

الفصل الثاني: وعنوانه **القلق وقلق الامتحان**، وقسم هذا الفصل إلى ثلاث محاور أساسية، وهي كما يـــــــلي:

المحور الأول: وعنوانه **ماهية القلق النفسي العام**، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (مفهوم القلق، أنواع القلق، مستويات القلق، تصنيفات القلق، مصادر القلق، أعراض القلق، النظريات النفسية المفسرة للقلق، قياس القلق).

المحور الثاني: وعنوانه **مدخل مفاهيمي حول قلق الامتحان**، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (تعريف قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، تصنيفات قلق الامتحان، المقاربات النظرية النفسية والتربوية المفسرة لاستجابة قلق الامتحان).

المحور الثالث: وعنوانه **باثولوجيا قلق الامتحان في الوسط المدرسي**، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (أعراض قلق الامتحان، خصائص ذوي قلق الامتحان المرتفع، أسباب قلق الامتحان، عوامل قلق الامتحان مراحل قلق الامتحان لدى التلميذ، مستويات قلق الامتحان، قياس قلق الامتحان).

الفصل الثالث: وعنوانه **التوجيه والإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية**، ويتضمن هذا الفصل محورين أساسيين هما:

المحور الأول: وعنوانه **التوجيه والإرشاد النفسي**، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد النفسي، مفهوم التوجيه والإرشاد النفسي، العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي، أهداف التوجيه والإرشاد النفسي، أسس ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دواعي الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي، مناهج التوجيه والإرشاد النفسي، أساليب التوجيه والإرشاد النفسي).

المحور الثاني: وعنوانه **البرامج الإرشادية**، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (تعريف البرامج الإرشادية الخصائص العامة للبرامج الإرشادية، خطوات بناء البرامج الإرشادية، المفاهيم العامة للبرامج الإرشادية تصنيفات البرامج الإرشادية، مصادر بناء البرامج الإرشادية).

الفصل الرابع: وعنوانه **الإرشاد المعرفي السلوكي واتجاهاته النظرية**، ويتضمن هذا الفصل محورين أساسيين هما:

المحور الأول: وعنوانه **الإرشاد المعرفي السلوكي** ، ويتضمن هذا المحور العناصر الآتية (التأصيل التاريخي للإرشاد المعرفي السلوكي، تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي، أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي، عوامل ظهور الإرشاد المعرفي السلوكي، أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي، افتراضات الإرشاد المعرفي السلوكي

خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي، مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي، استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي).

المحور الثاني: عنوانه **الاتجاهات النظرية للإرشاد المعرفي السلوكي**، ويتضمن هذا المحور النظريات الثلاثة الرائدة للإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي، وهي كالآتي:

نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، ويتضمن ذلك ما يلي (نبذة تاريخية عن حياة إليس، تعريف نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، المسلمات الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، خطوات عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي، وجهة نظر إليس للاضطراب النفسي).

نظرية الإرشاد المعرفي لبيك، ويتضمن ذلك ما يلي (نبذة تاريخية عن حياة بيك، تعريف الإرشاد المعرفي أهداف الإرشاد المعرفي، أسس الإرشاد المعرفي، الفرضيات الأساسية للإرشاد المعرفي، المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي، الخصائص العامة للإرشاد المعرفي، خطوات الإرشاد المعرفي).

نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم، ويتضمن ذلك ما يلي (نبذة تاريخية عن حياة ميكينبوم، تعريف نظرية التعديل المعرفي السلوكي، افتراضات نظرية التعديل المعرفي السلوكي ومفاهيمها الأساسية، أهداف نظرية التعديل المعرفي السلوكي، مراحل العملية الإرشادية عند ميكينبوم).

الفصل الخامس: وعنوانه **الدراسة الميدانية إجراءاتها**، وتضمن هذا الفصل محورين أساسيين هـــــــــــــما:

المحور الأول: وعنوانه **الدراسة الاستطلاعية**، وتضمن هذا المحور العناصر الآتية (أهداف الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها، الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة الاستطلاعية، والمتمثلة في مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)، والبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة الأولية)، الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية (الصدق والثبات)، إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، الأساليب الإحصائية للدراسة الاستطلاعية).

المحور الثاني: وعنوانه **الدراسة االميدانية ومجرياتها**، وتضمن هذا المحور العناصر الآتية (منهج الدراسة مجتمع الدراسة، عينة الدراسة الميدانية وكيفية اختيارها، الحدود المكانية الزمنية للدراسة، أدوات الدراسة الميدانية والمتمثلة في مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)، والبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة النهائية)، الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة االميدانية (الصدق والثبات) صعوبات تطبيق البرنامج، خطوات تطبيق أدوات الدراسة الميدانية، الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة).

الفصل السادس: وعنوانه **تفسير ومناقشة نتائج الدراسة،** ويتضمن هذا الفصل محورين أساسيين هـــــــــما:

المحور الأول: وعنوانه **عرض وتفسير نتائج الدراسة،** وتضمن هذا المحور عرض وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية للدراسة الحالية على التوالي، وعددها سبع فرضيات.

المحور الثاني: وعنوانه **عرض ومناقشة نتائج الدراسة،** وتضمن هذا المحور عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية للدراسة الحالية على التوالي في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة (الإشكالية ومتغيراتها)

1.إشكالية الدراسة:

احتل موضوع القلق النفسي العام موقعا هاما في الدراسات النفسية وذلك نظرا لما يسببه من ضغوط نفسية عديدة على حياة الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية أو التعليمية أو المهنية أو الحياتية.(بديوي، 2018 ص131)، بحيث أوضحت الدراسات النفسية أنه قد تم إنجاز أكثر من (1500) دراسة حول موضوع القلق منذ خمسينات القرن الماضي، واستخدمت فيها أكثر من (120) طريقة مختلفة في تشخيصه وقياسه وعلاجه. (فايد،2001 ، ص301)

ويعتبر القلق من الظواهر النفسية القديمة الحديثة التي صاحبت الإنسان منذ ولادته، وازدادت حدته في الوقت الراهن نظرا للتعقيدات المتسارعة في كافة الجوانب، بحيث أجمع الباحثون على تسمية العصر الحالي بعصر القلق، إذ لازم القلق الإنسان في جميع جوانب حيات (الأسرة، مكان العمل، المدرسة).(تشعبت ومزوار ودودو، 2019، ص107)

وفي هذا الشأن فقد أوضح سبيلبيرجر (Spielberger , 1980) أن كلا من القلق والخوف ما هما إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي، وأيضا كميكانيزيم دفاع للتكيف مع المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتصف بالخطر.(شعيب، 1987، ص296)

كما يعد القلق القاعدة الأساسية والمحور الدينامي في جميع الاضطرابات العصابية والعقلية والانحرافات السلوكية والقاسم المشترك فيما بينها جميعا.(أبو عزب، 2008، ص02)

ولقد ركزت الأبحاث والدراسات النفسية على دراسة القلق النفسي العام، إلا أنه إلى جانب الاهتمام بالقلق النفسي العام ظهر الاهتمام أيضا بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل قلق الامتحان الذي شغل هو الآخر حيزا مهما في البحوث والدراسات النفسية والتربوية، وهو حالة من القلق العام تظهر بصفة مؤقتة لدى التلميذ في مواقف الاختبار والتقييم وتزول بزوال الموقف، وتتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة.(غربي وجاري، 2018، ص05)

ويستدل على ذلك بالكم الهائل من الدراسات والمقاييس والبرامج الإرشادية المنجزة لتشخيصه وقياسه للتخفيف من مستوياته المرتفعة، بحيث انطلقت أولى البحوث والدراسات في موضوع قلق الامتحان بداية من منتصف القرن العشرون من جامعة "بيل" بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام ماندلر وساراسون (Mandler & Sarason, 1952) بإعداد أول مقياس لتقدير قلق الامتحان لدى التلاميذ.(Dovoro, 1997, p132)

ويعتبر قلق الامتحان مشكلة تربوية وانفعالية عامة تعاني منها شريحة كبيرة من التلاميذ وبنسب متفاوتة على اختلاف مراحلهم التعليمية، وفي هذا الصدد أشار كيلي (Kelly, 2006) في دراسته أن نسبة شيوع قلق الامتحان بين تلاميذ المدارس يقدر بحوالي 20%، كما أن هذه الظاهرة تعود إلى مرحلة ما قبل المدرسة أو

المرحلة الابتدائية، إذ أنها ترتبط بالتوقعات غير المنطقية التي يطلبها الآباء من أبنائهم.(القيسي، 2017 ص277)

وتزداد نسبة انتشار استجابة قلق الامتحان بين التلاميذ عبر مختلف مراحلهم التعليمية، حيث أكدت كل من دراسة ديناتو (Denato,1995)، ودراسة هامبري (Hembree, 1997) أن قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة، وتزداد مستوياته في الامتحانات النهائية المحددة لمصيرهم. (بن زعموش وبن عمارة، 2014 ص98)

فقلق الامتحان إذن ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ وتزداد مستوياته أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته (الشمري، 2014، ص01)، فضلا على اختلاف التلاميذ في تكوينهم النفسي والانفعالي والخبرات المعرفية لديهم.(لمعان ومحمود، 1989، ص73)

ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة في الدراسات النفسية والتربوية لارتباطه الوثيق بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والمهني ومكانته في المجتمع مستقبلا.(شريك، 2017، ص193)

فضلا على اعتباره من أهم المشكلات النفسية وأعقدها التي تواجه التلاميذ وأسرهم على حد سواء (الداهري 2010، ص207)، بحيث يعتبر قلق الامتحان من أهم أسباب الرسوب المدرسي لدى التلاميذ ويؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي الجيد في الامتحان لديهم، وهذا ما أكدته دراسات عديدة في المجال منها نذكر: دراسة هابر وألبرت (Haber & Albert, 1960)، ودراسة سبيلبيرجر وكترمي (Spielberger & Kutrmy, 1959)، ودراسة ساراسون (Sarasson, 1960)، ودراسة هانسلي (Hunsly, 1985)، ودراسة جانيس (Janice, 1996)، ودراسة كولر وهولاهان (Culler & Holahan, 1988)، ودراسة (الطريري، 1992) ودراسة (العجمي، 1999)، وغيرها من الدراسات، حيث يتجه الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية من قلق الامتحان نحو إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهدد شخصياتهم (Spielberger, 1980, p02)، كما أكدت دراسة إيزنك (Eysenk, 1979) أن قلق الامتحان يؤثر سلبا على مستوى التركيز والانتباه لدى التلميذ اللذان يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح. (سايحي، 2004، ص75)

وما تجدر الإشارة إليه كذلك أن القلق الذي يعتري التلاميذ أثناء وقبل الامتحانات المختلفة أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المتوسطة، ويعد دافعا إيجابيا للإنجاز المثمر والأداء الجيد في الامتحان، ويكون بالمقابل عاملا سلبيا يعوق التلميذ على الأداء الجيد إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم القدرة على النوم أو عدم القدرة على التركيز أو عدم القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة أو كثرة التفكير في الامتحان أو الشعور بالضيق والتوتر والهم الدائم والانشغال في النتائج المترتبة أو سرعة خفقان القلب أو التعرق أو ضيق التنفس أو النسيان وغيرها من الأعراض المعرفية والانفعالية والجسمية المترتبة وأضحى بالتالي في

هذه الحالة ضرورة تدخل المرشد النفسي لترشيده والتخفيف من مستوياته المرتفعة لدى التلاميذ.(أبو عزب 2008، ص55)

وفي هذا الصدد أشارت دراسة أنستازي إلى أن الحد الأدنى من القلق يمكن اعتباره مفيدا، في حين أن المستوى المرتفع منه يعتبر ضار، ويقود بالتالي إلى مستوى أدنى من التحصيل.(سبيسبان، 2019، ص10)

وتظهر الأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لمشكلة قلق الامتحان واضحة لدى التلاميذ عند إقبالهم على مختلف الامتحانات الفصلية، وتزداد مستوياتها عند اقتراب الامتحانات الرسمية المصيرية، وخاصة شهادة البكالوريا باعتبارها امتحان مصيري وذات طابع وطني يتحدد بموجب نتائجها المستقبل الأكاديمي والمهني للتلاميذ، كما تتحدد مكانتهم وأدوارهم في المجتمع مستقبلا. (زهران، 2000، ص95)

فضلا على المكانة الهامة التي حظيت بها شهادة البكالوريا ليس فقط بالنسبة للتلميذ بل كذلك بالنسبة للأولياء والأساتذة والإدارة المدرسية على حد سواء، كلها عوامل تزيد من مستوى القلق والتوتر لدى التلميذ بحيث يعتبر الحصول على شهادة البكالوريا أمر مهم بالدرجة الأولى بالنسبة للطالب لتحقيق طموحه، كما يعتبر أيضا مطلب الأولياء الأساسي.(خطار، 2017، ص08)

ونظرا لخطورة مشكلة قلق الامتحان في الوسط المدرسي باعتبارها عاملا هاما من بين العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من جهة، وباعتبارها كذلك مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ وتزداد نسبة انتشاره في أوساطهم عبر مختلف مراحلهم التعليمية من جهة أخرى جعل ذلك الباحثون والمتخصصون في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي يقومون بإعداد واقتراح برامج إرشادية جماعية متنوعة للتدخل وكذلك إعداد مقاييس عديدة لتشخيصه وتحديد مستوياته المرتفعة في ضوء نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المتعددة بهدف الحد من حدة المشكلة والمساهمة في التخفيف من مستوياته لدى التلاميذ عبر كافة مراحلهم التعليمية بصفة عامة ولدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا بصفة خاصة.

وما هو جدير بالذكر أن ميدان الإرشاد والعلاج النفسي يزخر ببرامج إرشادية جماعية متنوعة فعالة كأحد الأساليب الوقائية والعلاجية الموجهة للتخفيف من مستويات قلق الامتحان المرتفعة لدى التلاميذ من خلال فنيات إرشادية سلوكية ومعرفية وانفعالية متنوعة، ولعل البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية إحدى أهم تلك البرامج نجاعة في العصر الحديث، وهذا ما أكدته دراسات عديدة في هذا المجال، ومنها نذكر: دراسة (أخرس 2020)، ودراسة (طلحة، 2020)، ودراسة (شريفي ورزيق وعمير، 2019)، ودراسة (خيري والسيد وعطيفي 2019)، ودراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019)، ودراسة (بديوي، 2018)، ودراسة (حمادنة، 2017) ودراسة (أتشي، 2016)، ودراسة (غربي، 2015)، ودراسة (الدحادحة والبوسعيدي، 2014)، ودراسة (الفراج والصاوي، 2013)، ودراسة (قوراح وحمايمي، 2013)، ودراسة (بسمام، 2012)، ودراسة (الخواجة، 2012) ودراسة (أبو غالي، 2011)، ودراسة (عطاالله، 2010)، ودراسة (أبو عزب، 2008)، ودراسة (سايحي 2004)، وغيرها من الدراسات.

وينطلق الإرشاد المعرفي السلوكي من فكرة أساسية مفادها أن المواقف والأحداث التي يواجهها الأفراد في حد ذاتها لا تسبب القلق أو الضغط لديهم، وإنما إدراكهم وتفسيرهم لهذه المواقف والأحداث هو الذي يحدث القلق والضغط لديهم. (العاسمي، 2015، ص48)

وفي ذلك إشارة واضحة إلى دور العوامل المعرفية (التفكير والإدراك) في إحداث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، بحيث يهدف هذا النوع من الإرشاد إلى إقناع المسترشد (التلميذ) بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية حول موقف امتحان البكالوريا هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف لديه وبالتالي يعمل المرشد على تعديل إدراكات المسترشد (التلميذ) المشوهة وعلى أن يحل محلها أفكارا ومعتقدات إيجابية أكثر ملاءمة لموقف الامتحان.(سهير، 2010، ص78)

ويقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتنوعة (الضبط الذاتي الحوار الإيجابي مع الذات، إعادة البناء المعرفي، دحض الأفكار اللاعقلانية)، والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات كذلك متنوعة (الاسترخاء، تقليل الحساسية التدريجي، حل المشكلات)، كما يقوم بالتعامل مع الاضطرابات المختلفة لدى الأفراد ومنها مشكلة قلق الامتحان من منظور ثلاثي الأبعاد (معرفي، انفعالي سلوكي)، ويندرج تحت مظلة الإرشاد المعرفي السلوكي في العصر الحديث ثلاثة نظريات إرشادية رئيسية رائدة وهي:

- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس (A. Ellis, 1961).
- نظرية الإرشاد المعرفي لبيك (Beck, 1952).
- نظرية التعديل المعرفي للسلوك لدونالد ميكينبوم (D.Mieckenbaum, 1977).

وعلى الرغم من إتفاق رواد الاتجاه المعرفي السلوكي على أهمية التفكير(الأفكار والاعتقادات) ودورها في نشأه الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لدى الأفراد، إلا أن المصطلحات المعرفية التي استخدمت لديهم في تفسير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية جاءت متباينة تبعا لاختلاف توجهاتهم في الإرشاد والعلاج النفسي، فركز إليس على دور الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية، وأكد بيك على دور الأفكار التلقائية السلبية والتشوهات المعرفية، في حين ركز ميكينبوم على دور الأحاديث الذاتية السلبية لدى الأفراد ودورها في إحداث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المضطربة لديهم، ورغم هذا كله فإنهم يتفقون جميعهم على أن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المختلة وغير المتزنة لدى الأفراد ترتبط أساسا باضطراب المحتوى المعرفي لديهم (الأفكار التخيلات، المعتقدات، التفسيرات المعاني التصورات).

ومن هذا المنطلق اقترح الباحث في الدراسة الحالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وجاءت إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلين الرئيسيين التالـــيين:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– ما فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في التخفيف من مشكلة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.فرضيات الدراسة:

تفرعت عن التساؤلين الرئيسيين للدراسة الفرضيات الجزئية الآتية:

– مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، ولصالح التخصصات العلمية.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، ولصالح التلاميذ المعيدون.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

3.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

– التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (منخفض، متوسط، مرتفع).

– التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق الامتحان تبعا لمتغيرات الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، والخبرة السابقة (معيد، غير معيد).

– التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي – المعرفي) المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

– التأكد من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي – المعرفي) المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

4.أهمية الدراسة:

1.4الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية والحاجة إليها من خلال النقاط الآتية:

– تقدم الدراسة الحالية إطارا نظريا حول مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ (المفهوم، المكونات، الأنواع الأعراض، الأسباب والمصادر، الأساليب الإرشادية للتخفيف من مستوياته المرتفعة).

– تناولت الدراسة الحالية إحدى أهم المشكلات النفسية والتربوية التي يعاني منها عدد كبير من التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية، وتظهر بصفة جلية عند إقدام التلميذ على اجتياز الامتحانات المصيرية، وخاصة امتحان شهادة البكالوريا، والمتمثلة في قلق الامتحان، وهي من المشكلات العويصة التي تعيق أداء التلاميذ في الامتحان، وتعتبر من أهم أسباب الرسوب المدرسي لديهم.

– أهمية العينة المستهدفة للدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، والوقوف على مختلف حاجاتهم ومشكلاتهم النفسية والتربوية ومساعدتهم على تحقيق النمو السوي لديهم في كافة المجالات (الاجتماعية، الانفعالية، التربوية).

– أهمية المرحلة العمرية التي تتطرق إليها الدراسة الحالية والمتمثلة في مرحلة المراهقة، حيث تمثل هذه المرحلة أهم المراحل النمائية لدى الفرد، والتي تتميز بتغيرات (معرفية، انفعالية، فيزيولوجية) عديدة من شأنها أن تولد العديد من الضغوطات والصراعات والاضطرابات لدى التلميذ كالشعور بالتوتر والقلق، مما يستدعي المرافقة والتكفل النفسي بهذه الفئة.

– تعتبر الدراسة الحالية حلقة وصل بين الإرشاد النفسي التربوي وعلم النفس المعرفي السلوكي الحديث من خلال الاستفادة من النظريات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي السلوكي لمعالجة بعض المشكلات التربوية والانفعالية لدى التلاميذ مثل مشكلة قلق الامتحان.

– تمثل الدراسة الحالية إضافية علمية لما سبقتها من الدراسات (المحلية والعربية والأجنبية) المنجزة حول مشكلة قلق الامتحان.

– يمكن أن تكون الدراسة الحالية ركيزة أساسية لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ بمختلف مراحلهم التعليمية.

– جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصيات كل من المدراء ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني والأساتذة وأولياء التلاميذ بهدف الحد من مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ والتخفيف من مستوياتها المرتفعة لديهم.

– كما تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما لاحظه الباحث من خلال عمله كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط من ارتفاع مستويات القلق لدى التلاميذ بكافة مراحلهم التعليمية أثناء فترة الامتحانات المختلفة، وخاصة المصيرية منها الفصلية والنهائية كامتحان شهادة البكالوريا.

2.4الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية والحاجة إليها من خلال النقاط الآتية:

– تحديد مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ عينة الدراسة، والمقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا (منخفض متوسط، مرتفع).

– تقديم برنامج إرشادي في ضوء نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي الحديثة (إليس، بيك، ميكينبوم)، وخلاصة الدراسات السابقة من شأنه المساهمة في التخفيف من مستوى قلق الامتحان المرتفع لدى تلاميذ عينة الدراسة ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم باعتبار هذا الأخير يتأثر بقلق الامتحان.

– إكساب تلاميذ عينة الدراسة بعض المهارات والفنيات الإرشادية (إعادة البناء المعرفي، دحض الأفكار اللاعقلانية، الاسترخاء، حل المشكلات، الحوار الذاتي الإيجابي، تقليل الحساسية التدريجي، مهارات الامتحان) تمكنهم من التغلب على مشكلة قلق الامتحان لديهم.

– اقتراح بعض التوصيات النفسية والتربوية الوقائية والعلاجية التي يمكن أن تساهم في التخفيف من مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ.

– تحديد علاقة متغير قلق الامتحان ببعض المتغيرات الأخرى كالجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، والخبرة السابقة (معيد، غير معيد) من أجل مقارنتها وتقديم التفسير المناسب لها.

– يمكن أن تساهم الدراسة الحالية في فتح الآفاق لتناول قلق الامتحان وعلاقته بالمتغيرات التربوية والنفسية الأخرى (التحصيل الدراسي، تقدير الذات، الدافعية للإنجاز، التوجيه المدرسي، التعليم الإلكتروني).

– مساعدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على الاستعداد النفسي الجيد لاجتياز شهادة البكالوريا باعتبارها امتحان مصيري، وبوابة للالتحاق بالجامعة ومتابعة الدراسات العليا من خلال تقديم برنامج إرشادي سلوكي معرفي يساهم في تخفيف مستوى قلق الامتحان لديهم.

– يمكن أن تساهم الدراسة الحالية في تحسين الأداء الدراسي لدى التلاميذ والسمو بالمخرجات التعليمية وتحقيق جودة التعلمات.

5.مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

يتضح من خلال عنوان الدراسة "**فعالية برنامج إرشادي (سلوكي – معرفي) مقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، أن هناك أربع مفاهيم أساسية يتوجب تعريفها، وهي كالآتي:

1.5.الفعالية (Effectiveness):

اختلفت تعريفات مفهوم الفعالية باختلاف الأطر الابستيمولوجية للباحثين، فمن التعاريف التي ركزت على مستوى تحقيق الأهداف والنتائج المسطرة للبرنامج التدريبي أو النفسي أو الإرشادي المقترح، وتعاريف أخرى ركزت على وظائف العناصر المكونة لهذا البرنامج، ومن التعاريف نورد ما يلي:

عرفت فرغلي (2008) الفعالية بأنها القدرة على تحقيق النتيجة طبقا لمعايير محددة، وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقا كاملا.(فرغلي، 2008، ص127)

ومن التعاريف أيضا، تعريف جيرار(Gérard, 2003) للفعالية بأنها مدى بلوغ البرنامج التكويني لأهدافه التي تترجم في شكل نتائج متوقعة في الميدان سواءا كان ذلك في المستوى الفردي أو الجماعي، ويكون التكوين فعالا:

– إذا اكتسب المتعلمين الكفاءات المستهدفة.

– وجود أثر للكفاءات تظهر في شكل نتائج إجرائية على مستوى التنمية الشخصية للفرد. (بلقيدوم، 2013 ص47)

كما تعرف أيضا بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. (شحاتة والنجار، 2013، ص180)

وتعرف الفعالية **إجرائيا** بمقدار الأثر الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح) في المتغير التابع (استجابة تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار السيد مصطفى السنباطي (2009) المستخدم في الدراسة الحالية)، وحدد الباحث مستوى الأثر باستخدام قانون حجم الأثر مربع إيتا.

2.5.البرنامج الإرشادي:

عرف زهران(2005) البرنامج الإرشادي بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتنفيذه لجنة أو فريق من المؤهلين والمختصين في العمل الإرشادي.(زهران، 2005، ص497)

وكذلك عرف حسين (2004) البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية.(حسين 2004، ص283)

ويعرف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في الدراسة الحالية **إجرائيا** بمجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة من إعداد الباحث في ضوء أسس ومبادئ وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي الرائدة (إليس بيك، ميكينبوم)، ويتكون البرنامج المقترح من (14) جلسة جماعية متتالية يتم تطبيقها خلال فترة زمنية محددة قدرت ب (06) أسابيع كاملة على تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

3.5.قلق الامتحان:

عرف سبيلبيرجر (Spielberger, 1980) قلق الامتحان بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، ويطلق عليه في بعض الأحيان بقلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة.(Spielberger & all, 1980, p140)

وعرفه دوسيك (Duseck, 1980) بأنه شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسيكولوجية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى.(رحماني وقتال، 2023، ص196)

ويعرف قلق الامتحان **إجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلاميذ عينة الدراسة على مقياس قلق الامتحان إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على أبعاده الأربعة (البعد النفسي والانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، البعد العقلي والمعرفي) المستخدم في الدراسة الحالية، وتتراوح الدرجات ما بين (48) درجة و(240) درجة.

4.5.تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بولاية سطيف للموسم الدراسي2023/2022، وتتراوح أعمارهم ما بين (17 و20) سنة بمتوسط حسابي للسن قدر ب (17, 78) سنة وبانحراف معياري قدر ب (0, 78).

6.الدراسات السابقة:

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية) للدراسة الحالية إلى مجالين رئيسيين همـــــــا:

1.6.الدراسات السابقة التي تناولت مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ:

1.1.6.دراسة طلحة مسعود وسلطاني أسماء وبدران دليلة (2020)، عنوانها: "**دور التعليم الالكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19 في ضوء متغيري الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة للموسم الدراسي2021/2020، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فتمثلت في مقياس قلق الامتحان إعداد ساراسون (Sarasson, 1980)، وبعد استخدام أساليب احصائية متنوعة (المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، اختبار "ت") بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss أظهرت في الأخير نتائج الدراسة أن مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انشار وباء كوفيد-19، ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ضوء متغير الجنس (الذكور، الإناث)، وتوجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) ولصالح التخصص العلمي. (طلحة وسلطان وبدران، 2020، ص235)

2.1.6.دراسة فايزة بوترة والزهرة الأسود (2020)، عنوانها: "**قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة-الرباح- بولاية الوادي في ضوء متغيرات الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (آداب علوم)، والإعادة (معيد، غير معيد)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي على عينة مكونة من (200) تلميذا وتلميذة (77ذكور) و(123إناث)، أما أداة الدراسة فاستخدمت الباحثتان مقياس قلق الامتحان إعداد دبار (2018)، والذي تضمن ثلاثة أبعاد رئيسية (البعد النفسي، البعد الجسمي، البعد المعرفي)، وبعد استخدام أساليب احصائية متنوعة (المتوسط الحساب، الانحراف المعياري، إختبار"ت" للفروق بين عينتين)، أظهرت النتائج وجود مستوى قلق امتحان مرتفع لدى تلاميذ عينة الدراسة، وتوجد فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى لمتغيرالجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، وتوجد فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى لمتغير التخصص الدراسي (آداب، علوم) ولصالح التخصص الدراسي الأدبي، ولا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى لمتغير الإعادة. (بوترة والأسود 2020، ص242)

3.1.6.دراسة عيواج صونيا وصالح يمينة (2019)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى طلبة بكالوريا دفعة 2020 في ظل انتشار كوفيد-19**"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة بكالوريا دفعة2020 في ظل انتشار كوفيد- 19 بمدينة قسنطينة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي ومقياس قلق الامتحان إعداد حسين كامل على عينة قصدية قوامها (35) طالبا وطالبة (05) ذكور و(27) إناث تراوح

سنهم ما بين (18- 19) سنة، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة (التكرارات، النسب المئوية)، وتوصلت الدراسة إلى وجود قلق امتحان مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.(عيواج وصالح، 2019، ص151)

4.1.6.دراسة أمير دفع الله الزبير(2019)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى الطلبة والطالبات بالمرحلة الثانوية بمحلية أم درمان وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة والطالبات بالمرحلة الثانوية بمحلية أم درمان بالسودان للموسم الدراسي 2019/2018، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بحيث عمد الباحث على اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (128) طالبا وطالبة (62) ذكور و(66) إناث، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980) بعد تقنينه على البيئة السودانية، وباستخدام أساليب إحصائية متنوعة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي) بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss، جاءت نتائج الدراسة كما يلي: يتسم الطلبة والطالبات بالمرحلة الثانوية بمحلية أم درمان بمستوى عالي الدرجة على مقياس قلق الامتحان، ولا يختلف متوسط درجات أداء الطلبة والطالبات على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير الجنس (الذكور، الإناث).(الزبير، 2019 ص331)

5.1.6.دراسة إيمان محمود إدهام (2019)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الإعدادية**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة نينوى بالعراق، وكذلك التعرف دلالة الفروق في مستوى قلق الامتحان لديهم في ضوء متغير الجنس (الذكور، الإناث)، واعتمدت الدراسة على عينة قدرت ب (100) طالبا وطالبة للمرحلة الإعدادية (الخامس الإعدادي) للسنة الدراسية 2014/2013 واعتمدت الباحثة على مقياس قلق الامتحان إعداد أبو عزب (2008)، ولمعالجة البيانات اعتمدت الباحثة على برنامج الحزم الاحصائية spss، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتوجد فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء متغير الجنس(الذكور، الإناث) ولصالح الإناث.(إدهام، 2019، ص495)

6.1.6.دراسة عبد المالك مكفس (2019)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس**" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة قسم علم النفس، ومعرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان لديهم حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي، وبلغ عدد أفراد العينة (30) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثين مقياس قلق الامتحان إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المكون من (48) عبارة، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية اختبار"ت" لعينتين مستقلتين)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس مرتفع، ولاتوجد فروق ذات دلالة احصائية (0,05) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس يعزو لمتغير الجنس (الذكور الإناث)، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (0,05) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم

النفس يعزو لمتغير التخصص الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (0,05) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس يعزو لمتغير المستوى الأكاديمي.(مكفس، 2019، ص103)

7.1.6.دراسة صبري عبد الله كاظم الركابي (2018)، عنوانها: "**درجة قلق الامتحان لدى طلبة الخامس الإعدادي في أداء الاختبار**"، هدفت الدراسة للكشف على درجة القلق النفسي لدى طلبة الخامس الإعدادي في أداء الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة الخامس الإعدادي بمديرية التربية لمحافظة ذي قار قسم تربية القلعة للموسم الدراسي 2018/2017، واستخدم الباحث في اختياره لعينة الدراسةعلى طريقة الحصر (75) ذكور و(75) إناث، أما أداة الدراسة فتمثلت في مقياس قلق الامتحان إعداد أبو عزب (2008) المتكون من (52) عبارة، وفي الأخير أظهرت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الخامس الإعدادي يعانون من مستوى قلق امتحان مرتفع، توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة الخامس الإعدادي في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة الخامس الإعدادي في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي أدبي)، ولصالح التخصص العلمي.(الركابي، 2018، ص337)

8.1.6.دراسة شريك ويزة (2017)،عنوانها: "**مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية بومرداس للسنة الدراسية 2014/2013، بحيث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بلغ عددها (97) تلميذا وتلميذة، (34) ذكور و(63) إناث منهم (22) تلميذ وتلميذة معيد للسنة الدراسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فاستخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980)، وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات بواسطة برنامج الحزم الاحصائية spss توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق الامتحان متوسط لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة تبعا لمتغيري الجنس (الذكور، الإناث) والإعادة. (شريك، 2017 ص191)

9.1.6.دراسة جيهان عبد حداد القيسي (2017)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة**" هدفت الدراسة قياس مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة بشكل عام ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى قلق الامتحان لديهم تبعا لمتغيري الجنس (الذكور، الإناث)، والمرحلة الدراسية للصف (الأول والثالث) المتوسط، واعتمدت الباحثة على عينة عشوائية بلغ عددها (300) تلميذ وتلميذة شملت الجنسين (الذكور، الإناث)، والصفين الدراسيين (الأول، الثالث) المتوسط لمحافظة بغداد بجانبيها (الرصافة والكرخ) للعام الدراسي2016/2015، وقامت الباحثة بإعداد مقياس قلق الامتحان بعد التحقق من خصائصه السيكوميترية (الصدق والثبات)، واستخدمت الباحثة سلسلة من الأساليب الاحصائية (معامل الارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، اختبار"ت" لعينة واحدة، اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الثنائي)، وفي الأخير توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة بشكل عام يعانون من قلق امتحان مرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة

احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للصف (الأول والثالث) المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين متغيري الجنس(الذكور، الإناث) والمرحلة الدراسية للصف (الأول والثالث) المتوسط.(القيسي، 2017 ، ص275)

10.1.6.دراسة بشرى كاظم سلمان الشمري وانتظار حكيم محمود (2014)، عنوانها: "**قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد مديرية التربية الرصافة الأولى ومن كلا الجنسين (الذكور، الإناث)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة وفقا لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، وطبقت الباحثة مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980) على عينة عشوائية طبقية قدرت ب (200) طالب وطالبة وبعد استخدام سلسلة من الأساليب الاحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري اختبار"ت" للفروق بين عينتين مستقلتين) بواسطة برنامج الحزم الاحصائية spss، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة يعانون من قلق امتحان منخفض، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث.(الشمري ومحمود، 2014 ص01)

11.1.6.دراسة قريشي محمد وقريشي عبد الكريم (2013)، عنوانها: "**مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**"، هدفت الدراسة للتعرف على مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة النهائية للثانوية المتعددة الاختصاصات بورقلة للسنة الدراسية2013/2012، وكذلك التعرف على مستوى القلق العام لديهم وفقا لمتغيري الجنس (الذكور، الإناث) والتخصص الدراسي (التخصصات الأدبية، التخصصات العلمية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جامعة الكويت للقلق إعداد عبد الخالق بعد التأكد من خصائصه السيكوميترية (الصدق والثبات)، بحيث طبق المقياس على عينة قدرت ب (200) تلميذا وتلميذة (99) ذكور و(101) إناث وفي الأخير وبعد استخدام سلسلة من الأساليب الاحصائية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية اختبار"ت" لدلالة الفروق)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة لايعانون من مشكلة القلق وأن وجوده لديهم في الحدود العادية (قلق متوسط)، وتوجد فروق دالة احصائيا في مستوى القلق لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى القلق لدى التلاميذ تعزى لمتغير التخصصات الدراسية (التخصصات الأدبية، التخصصات العلمية).(قريشي وقريشي 2013 ص57)

12.1.6.دراسة بشرى عائد العلوش (2004)، عنوانها: "**قياس القلق الامتحاني لدى طلبة المتميزين والمتميزات في محافظة نينوى**"، هدفت الدراسة إلى قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات في مدينة الموصل للعام الدراسي 2004/2003، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة في الصف الرابع العام من المدارس الثانوية للمتميزين والمتميزات للبنين والبنات في مدينة الموصل بواقع (45)

طالبا من ثانوية المتميزين و(45) طالبة من ثانويات المتميزات، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على مقياس القلق الامتحاني لطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية إعداد الصباغ (1997)، وبعد تحليل بيانات الدراسة بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القلق الامتحاني لدى الطلبة المتميزين ومتوسط درجات القلق الامتحاني لدى الطالبات المتميزات ولصالح الطالبات المتميزات.(العلوش، 2004 ص40)

13.1.6.دراسة شاهين محمد عبد الفتاح (2001)، هدفت الدراسة للتحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاجتياز شهادة الدراسة العامة خلال الموسم الدراسي 2001/2000 في محافظة الخليل وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (340) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980)، وبعد استخدام أساليب احصائية متنوعة بواسطة توصلت الدراسة إلى أن مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ متفاوتة، فبلغت نسبة الذين أظهروا قلقا عاليا (57,6٪) ونسبة الذين أظهروا قلقا متوسطا (34,9٪)، ونسبة الذين أظهروا قلقا منخفضا (07,6٪)، وتوجد فروق دالة احصائيا في متوسط قلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، وتوجد فروق دالة احصائيا في متوسط قلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح طلبة المدارس الخاصة، وتوجد فروق دالة احصائيا في متوسط قلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الفرع الدراسي (الفرع الأدبي، الفرع العلمي) ولصالح طلبة الفرع الأدبي، توجد فروق دالة احصائيا في متوسط قلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ولصالح الطلبة من المستويات التحصيلية المتدنية والمتوسطة. (شاهين، 2001 ص05)

2.6.الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية البرامج الارشادية السلوكية المعرفية في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ:

1.2.6.دراسة نائل محمد عبد الرحمان أخرس (2020)، عنوانها: "**فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الجوف رقم 119**"، هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي مقترح في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طلاب جامعة الجوف رقم 119، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (80) طالباالحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان إعداد حامد عبد السلام زهران (2000)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي تصميم المجموعتين، بحيث قام الباحث بتقسيم أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين (40) طالبا للمجموعة الضابطة و(40) طالبا للمجموعة التجريبية، وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الذي أعده الباحث على المجموعة التجريبية فقط وباستخدام أساليب إحصائية مناسبة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت")، وأظهرت نتائج الدراسة في الأخير وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان، مما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب جامعة الجوف واستمرارية فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقدم للمجموعة التجريبية في خفض قلق الاختبار إلى ما بعد فترة المتابعة. (أخرس، 2020 ص123)

2.2.6.دراسة داودي نعيمة (2019)،عنوانها: "**فعالية برنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) جماعي مقترح في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على فعالية برنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) جماعي مقترح في خفض درجة قلق الامتحان لديهم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (الضابطة، التجريبية) باختبارين (قبلي، بعدي)، وتكونت عينة الدراسة من (24) تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة تنس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية (12) تلميذا للمجموعة الضابطة و(12) تلميذا للمجوعة التجريبية، واستخدمت الدراسة أداتين للدراسة هما: مقياس قلق الامتحان إعداد ساراسون ,Sarsson) 1980) وبرنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) جماعي من إعداد الباحثة وباستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط معامل ألفا كرونباخ، اختبار مان ويتني اختبار ويلكوكسون تحليل التباين، اختبار "ت")، أبرزت نتائج الدراسة إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى أفراد العينة مرتفع، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات قلق الامتحان لدى أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس، وتوجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي، وتوجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان.(داودي، 2019، ص ص: 05 –08)

3.2.6.دراسة زيتونة طلحة السماني أحمد (2019)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الاعادة للشهادة الثانوية السودانية بولاية الخرطوم محلية سوبا والشهداء**"، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء بولاية الخرطوم، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذوالمجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالبا وطالبة من المساق العلمي، و(14) طالبا وطالبة من المساق الأدبي تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المتكون من (12) جلسة من إعداد الباحثة بواقع جلستين في الأسبوع لمدة (06) أسابيع، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (اختبار "ت" لعينة واحدة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، معامل الارتباط بيرسون، اختبار كاي معامل ألفا كرونباخ معاملات التجزئة

النصفية، اختبار أنوفا لتحليل التباين الأحادي) بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (spss) توصلت نتائج الدراسة إلى أن السمة المميزة لقلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء بولاية الخرطوم قبل تطبيق البرنامج تتسم بالارتفاع، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لصالح القياس البعدي لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء بولاية الخرطوم، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية بمحلية سوبا والشهداء بولاية الخرطوم تبعا لمتغيرات التخصص الدراسي(علمي، أدبي) والتحصيل الأكاديمي السابق والمستوى التعليمي للوالدين. (السماني، 2019، ص03)

4.2.6.دراسة حليمة شريفي ورزيق حفصة وعمیار سعيدة (2019)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي بإحدى ولايات الوادي، ولتحقيق فرضيات بالدراسة استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان إعداد حامد زهران (2000) كقياس قبلي، ثم تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح وبعدها إعادة تطبيق نفس المقياس كقياس بعدي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تتكون من (22) تلميذا وتلميذة، ومن خلال اختبار الفرضيات باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مرتفعي التحصيل في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات منخفضي التحصيل في الاختبار القبلي والبعدي، ولصالح الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى الذكور، وهذا يعني عدم فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الإناث في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى الإناث، وهذا يعني فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى الإناث.(شريفي ورزيق وعمیار، 2019، ص56)

5.2.6.دراسة خيري أحمد حسين ومنصور محمد السيد وسحر فرغلي محمد عطيفي (2019)، عنوانها "**أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة أسيوط، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (30) طالبا وطالبة بالصف الثالث ثانوي بالمدرسة الإسلامية بمدينة أسيوط، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (الضابطة

التجريبية) وإجراء ثلاثة قياسات (قبلي، بعدي، تتبعي)، وقام مجموعة الباحثين بإعداد مقياس قلق الامتحان متكون من (56) فقرة موزعة على (04) أبعاد رئيسية (الجانب المعرفي، الجانب الاجتماعي، الجانب النفسي، الجانب الجسمي)، وبرنامج علاجي سلوكي معرفي يتكون من (19) جلسة، وباستخدام سلسلة من الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار"ت") توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الاختبار ولصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي.(خيري والسيد وعطيفي، 2019 ص270)

6.2.6.دراسة بودالي أمينة وبلاش صليحة وأيت حبوش سعاد (2019)، عنوانها: "**فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة أحمد بن طلحة بخروبة بولاية بومرداس للعام الدراسي 2013/2012، وتكونت عينة الدراسة من (12) تلميذة ممن تحصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة وتم توزيعهن إلى مجموعتين ضابطة (06) تلميذات وتجريبية (06) تلميذات، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس قلق الامتحان اعداد سبيلبيرجر وآخرون (Spielberger, 1980) واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة إعداد قريشي وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي من (12) جلسة من إعداد الباحثات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في درجة قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وتوجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجة قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.(بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019، ص29)

7.2.6.دراسة زينب حياوي بديوي (2018)،عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات جامعة البصرة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية اللاتي تحصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة، بحيث تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية (15) طالبة ومجموعة ضابطة (15) طالبة، أما أدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة أداتين هما مقياس قلق الامتحان إعداد ريشارد دريسكول(Richard Driscool, 2007)، وبرنامج إرشادي سلوكي معرفي من إعداد الباحثة، واستخدمت الدراسة سلسلة من الأساليب الإحصائية (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار الفروق "ت"، اختبار

ويلكوكسون، اختبار مان ويتني، حجم التأثير إيتا)، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى قلق امتحان مرتفع لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح الاختبار البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، وتوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات المجموعة التجريبية واستقرار فاعليته عبر الزمن.(بديوي، 2018، ص731)

8.2.6.دراسة برهان حمادنة (2017)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران**"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة وزعوا بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية)، واستخدم الباحث في جمع البيانات أداتين من إعداد الباحث بعد التأكد من خصائصهما السيكوميترية هما مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار باستخدام أساليب احصائية متنوعة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت") أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس عادات الاستذكار في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية.(حمادنة، 2017، ص119)

9.2.6.دراسة عادل أتشي (2016)، عنوانها: "**برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا وتلميذة (15ذكور، 15إناث) بالثانوية المختلطة جبارة بوعلام ببلدية وزرة ولاية المدية للموسم الدراسي 2016/2015، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان إعداد حامد عبد السلام زهران (2000) متكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي (عبارات قبل الامتحان، عبارات أثناء الامتحان عبارات بعد الامتحان)، أما الأداة الثانية فتمثلت في البرنامج الإرشادي المقترح من إعداد الباحث، وباستخدام

أساليب احصائية متنوعة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار"ت") بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss، أسفرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ومنه إثبات فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيف قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي.(أتشي، 2016، ص31)

10.2.6.دراسة بوزيد شهرة أنور السادات (2015)، عنوانها: "**الكفالة النفسية لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي وأثرها في خفض قلق الامتحان وزيادة التحصيل الدراسي**"، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع قلق الامتحان وكيفية التعامل معه وفق برنامج إرشادي أعد خصيصا لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وللوقوف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح قام الباحث بتطبيقه على المجموعة التجريبية التي تشكلت من (10) تلميذات تم اختيارهم بشكل عرضي وطبق عليهن مقياس قلق الامتحان إعداد المخلافي عبد الحكيم عبده قاسم خالد (2008) وبعد اجراء المعالجة الاحصائية باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية معامل الارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ اختبار"ت") توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فعالية الجلسات الإرشادية المطبقة ضمن البرنامج الإرشادي المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية في خفض قلق الامتحان لديهم.(بوزيد، 2015، ص01)

11.2.6.دراسة عبد الناصر غربي (2015)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لألبرت إليس في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي لألبرت إليس في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس(ذكور،إناث) وإعادة السنة الدراسية (معيد، غير معيد)، طبقت الدراسة على عينة قوامها (32) تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس قلق الامتحان وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعداد الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (الضابطة، التجريبية) وثلاث قياسات (قبلي، بعدي، تتبعي)، واستخدم الباحث أساليب إحصائية متنوعة بالاستعانة ببرنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعيةspss (تحليل التغاير ANCOVA، تحليل التباين الثنائي ANOVA، اختبار مان ويتني، اختبار ويلكوكسون اختبار"ت") وفي الأخير توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغيري الجنس (الذكور، الإناث) وإعادة السنة الدراسية

(معيد، غير معيد) والتفاعل بينهما، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.(غربي، 2015، ص01)

12.2.6.دراسة باسم محمد علي الدحادحة وخميس عبد الله البوسعيدي (2014)، عنوانها: "**أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان**"، هدفت الدراسة إلى استكشاف فعالية برنامج إرشادي مقترح قائم على استراتيجية العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان، ولتحقيق الهدف العام للدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياس قلق الامتحان إعداد الدحادحة وسليمان (2008) ومقياس التوافق النفسي إعداد سليمان (1996) على عينة دراسة قدرت ب (120) طالبا وطالبة للصف العاشر بمدرسة الحسن بن علي للتعليم الأساسي (ذكور) بمنطقة الباطنة للسنة الدراسية 2011/2010 ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان وأقل الدرجات على مقياس التوافق النفسي، وبعدها قام الباحثان بتقسيم أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى أربعة مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين)، وعدد أفراد كل مجموعة (30) طالبا وطالبة، بحيث لم يتلق افراد المجموعتين الضابطتين أي نوع من البرامج الإرشادية فيم تم توزيع الدليل الإرشادي للعلاج بالقراءة على أفراد المجموعتين التجريبيتين، وأظهرت نتائج تحليل التغاير المشترك "أنوفا" واختبار "مان ويتني" إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس مستوى التوافق النفسي في القياس البعدي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، مما يؤكد أثر استراتيجية العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين، ويدل ذلك على فعالية الدليل الارشادي للعلاج بالقراءة وصلاحيته في خفض قلق الامتحان وتحسين التوافق النفسي لدى التلاميذ القلقين بسلطنة عمان.(الدحادحة والبوسعيدي، 2014، ص17)

13.2.6.دراسة نيفين عبد الرحمان محمد السيد بكر(2014)،عنوانها: "**فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأسيوط**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط،وقد بلغ حجم العينة (150) طالبا وطالبة بمدرستي ناصر الثانوية العسكرية ذكور وخديجة يوسف الثانوية بنات، اختيرت منهما مجموعتين تجريبيتين أحداهما ذكور والأخرى إناث، ومجموعتين ضابطتين إحداهما ذكور والأخرى إناث، وكل منهما بلغ حجمهما (32) طالبا أو طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الاستذكار ومقياس قلق الاختبار والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة، وتمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال البرنامج الإحصائي spss، وفي الأخير كشفت نتائج الدراسة عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات الاستذكار لدى أفراد عينة الدراسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور

والإناث في مستوى قلق الامتحان ولصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تحسين مهارات الاستذكار ولصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تحسين الأداء الأكاديمي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط.(السيد، 2014، ص3)

14.2.6.دراسة أسامة محمود الفراج ورانيا الصاوي عبده (2013)، عنوانها: "**بناء برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليبية بمدينة تبوك**"، هدفت الدراسة إلى بناء برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليبية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة على عينة قدرت ب (30) طالبة ممن تحصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار لساراسون (Sarasson, 1980) تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين متجانستين (ضابطة، تجريبية) بمعدل (15) طالبة لكل مجموعة، تلقت طالبات المجموعة التجريبية برنامجا إرشاديا اعتمد على فنيات العلاج المعرفي السلوكي، ثم قامت الباحثتان بإعادة تطبيق المقياس على طالبات المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الدارسات الكبيرات بالمدارس الليبية بمدينة تبوك على مقياس قلق الاختبار على مقياس قلق الاختبار بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان بين الدارسات الكبيرات بالمدارس الليبية بمدينة تبوك قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي المعرفي السلوكي ولصالح القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعتمد على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدرس الليبية بمدينة تبوك.(الفراج والصاوي، 2013، ص316)

15.2.6.دراسة قوراح محمد وحمايمي عبد الرزاق (2013)، عنوانها: "**مدى تأثير برنامج إرشادي جماعي مقترح في الحد من مشكلة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**"، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جماعي في تخفيف قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة البالغ عددهم ب (53) تلميذا وتلميذة من للسنة الرابعة متوسط بمتوسطة قوادري لخضر – الحجيرة – بورقلة واستخدم الباحثان مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980) على عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بحث قام الباحثان بقسيم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين، لتمثل المجموعة (أ) المكونة من (10) تلاميذ المجموعة التجريبية والتي طبقت عليها أداة الدراسة المتمثلة في البرنامج الإرشادي، بينما تمثل المجموعة (ب) المجموعة الضابطة، وبعد مدة قام الباحثان بإجراء اختبار بعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وللتعامل

مع المعطيات المحصلة طبق الباحثان سلسلة من الأساليب الاحصائية، وتمثلت في المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين متساويتين، وفي الأخير بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على وجود أثر ايجابي للبرنامج الإرشادي الجماعي في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. (قوراح وحمايمي، 2013 ص75)

16.2.6.دراسة بسمام باب الدين يوسف (2012)، عنوانها: "فعالية برنامج إرشادي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس دار الراي بتبوك بالمملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس دار الرأي بتبوك بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)، وقدرت عينة الدراسة ب (18) طالبا بالصف الثالث الثانوي تم اختيارهم بالطريقة القصدية، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس قلق الامتحان وبرنامج إرشادي جماعي من إعداد الباحثة، وبعد استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية بواسطة برنامج spss (ألفا كرونباخ، معادلة سبيرمان براون، معادلة غتمان، اختبار ويلكوكسن، معامل الارتباط بيرسون، المتوسطات الحسابية، تحليل التباين، الانحدار الخطي الهرمي، النسب المئوية)، توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة احصائيا في درجات قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي المقترح ولصالح الاختبار البعدي، وتتسم عينة الدراسة بدرجة مرتفعة دالة في قلق الامتحان قبل التطبيق ودرجة منخفضة بعد التطبيق، مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس دار الراي بتبوك بالمملكة العربية السعودية.

17.2.6.دراسة سرور فائق سليم ناصر (2012)، عنوانها: **"مدى فعالية برنامج إرشادي جمعي لتخفيف ظاهرة قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرة جنوب نابلس"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي جمعي لتخفيف قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية التربية جنوب نابلس بفلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة قسموا بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين متكافئتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية)، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980) وبرنامج إرشادي يتكون من (09) جلسات إرشادية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار ولصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر.(فائق، 2012، ص01)

18.2.6.دراسة الخواجة (2012)، عنوانها: "**فعالية برنامجين في الإرشاد الجمعي وأثرهما في التخفيف من مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامجين في الإرشاد الجمعي وأثرهما في التخفيف من مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بعمان، تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وزعوا بالطريقة العشوائية إلى ثلاثة مجموعات متكافئة (11) طالبا للمجموعة الضابطة ولم تخضع للبرامج الإرشادية المقترحة، والمجموعة التجريبية الثانية (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس، والمجموعة التجريبية الثانية (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند على أسلوب الاسترخاء لجاكبسون، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا على الاختبار البعدي لمقياس قلق الامتحان ولصالح المجموعتين التجريبيتن الأولى والثانية، مما يؤكد فعالية الإرشاد الجمعي في التخفيف من مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. (الخواجة 2012، ص1)

19.2.6.دراسة عطاف محمود أبوغالي (2011)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة برفح**"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الصف الثاني عشر التوجيهي بمحافظة رفح بفلسطين للموسم الدراسي 2009/2008، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبة تراوحت أعمارهن ما بين (17 و18) سنة ممن تحصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان إعداد سبيلبيرجر (Spielberger, 1972) ترجمة ليلى عبد الحميد عبد الحافظ (1986)، وقامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين (المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية)، وقدر عدد أفراد كل مجموعة (12) طالبة، وبعد استخدام الأساليب الاحصائية اللابارامترية (اختبار ولكوكسن، مان ويتني) أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي وهذا يشير إلى استقرار أثر البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة.(أبو غالي، 2011، ص49)

20.2.6.دراسة عطاالله، مصطفى خليل (2010)، عنوانها: "فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة والتعرف على الفروق بين كل من الذكور والإناث من طلاب الجامعة في مهارات إدارة قلق الامتحان (التدريب على الاسترخاء العضلي، السيطرة على الأفكار السلبية، استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية وإدارة الوقت)، والتعرف على

استمرارية فعالية البرنامج في تنمية وتدعيم مهارات إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة بعد تطبيقه بفترة زمنية (شهر ونصف)، وطبق الباحث مقياس إدارة قلق الامتحان المعد للدراسة على عينة قوامها (28) طالبا وطالبة تم تقسيمهن عشوائيا على مجموعتين متكافئتين (الضابطة، التجريبية)، وفي الأخير توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان في القياس البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مهارات إدارة قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي.

21.2.6.دراسة أبو عزب، نائل براهيم (2008)، عنوانها: "**فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في محافظة غزة بفلسطين**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في محافظة غزة بفلسطين في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية (مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مكان، السكن الترتيب الولادي، حجم أفراد الأسرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس قلق الامتحان مكون من (52) فقرة وبرنامج إرشادي مقترح تم تطبيقهما على عينة عشوائية طبقية قدرت ب (542) طالبا وطالبة من مدارس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختار الباحث من هذه العينة الطلاب الذين تحصلوا أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان، وقدر عددهم ب (30) طالبا وطالبة وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين (15) طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية و(15) طالبا للمجموعة الضابطة، ولاختبار صحة فرضيات الدراسة استخدم الباحث الأساليب الاحصائية المناسبة (اختبار تحليل التباين الأحادي اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، اختبار ويلكوكسون اختبار مان ويتني، النسب المئوية المتوسطات الحسابية) بواسطة برنامج spss، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) لدى طلبة المرحلة الثانوية على مقياس قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) لدى طلبة المرحلة الثانوية على مقياس قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الدراسي (آداب علوم)، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و القياس التتبعي.(أبو عزب 2008، ص06)

22.2.6.دراسة سايحي، سليمة (2004)، عنوانها: "**فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات الاستذكار لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، هدفت الدراسة إلى التأكد من فاعلية برنامج إرشادي قائم

على مهارات الاستذكار لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحيث تكونت عينة الدراسة من (29) تلميذة من ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي تصميم المجموعتين، المجموعة الضابطة (15) تلميذة والمجموعة التجريبية (15) تلميذة واستخدمت الباحثة مقياس قلق الامتحان زهران (2000)، وبرنامج إرشادي من إعداد الباحثة، وفي الأخير وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار"ت") بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات المختلفة (القبلي، البعدي، التتبعي)، وتوجد فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي ولا توجد فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ولا توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، وتوجد فروق دالة احصائيا في أبعاد قلق الامتحان والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.(سايحي 2004، ص04)

23.2.6.دراسة خلف أحمد مبارك (2001)، عنوانها:"فاعلية العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، شملت عينة الدراسة (44) طالبا وطالبة (16) ذكور و(28) إناث بكلية التربية بسوهاج للعام الدراسي 2000/1999 ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان لسبلبيرجر (Spielberger, 1972) تعريب محمد الطيب (1997)، قسم الباحث عينة الدراسة إلى أربعة مجموعات بواقع (11) طالبا وطالبا للمجموعة الواحدة (مجموعة ضابطة واحدة وثلاثة مجموعات تجريبية) تعرضت المجموعة التجريبية الأولى للعلاج المعرفي السلوكي، وتعرضت الثانية للتدريب على مهارات التعلم وتعرضت الثالثة للتدريب على الائتلاف العلاجي التدريبي، واستغرق تطبيق البرامج الثلاثة على المجموعات التجريبية (12) جلسة، وبعد استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج وبعده ولصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم والائتلاف التدريبي في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها والمتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية تم الوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات، أوردها الباحث في النقاط الآتية:

الهدف: تباينت أهداف الدراسات السابقة المذكورة في الدراسة الحالية، وقسمها الباحث إلى قسمين رئيسيين هـما:

الدراسات السابقة التي هدفت التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والفروق ذات الدلالة الاحصائية لديهم تبعا لبعض المتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة)، ومنها نذكر:

دراسة (طلحة وسلطاني وبدران، 2020)، ودراسة (بوترة والأسود، 2020)، ودراسة (عيواج وصالح، 2019) ودراسة (الزبير، 2019)، ودراسة (إدهام، 2019)، ودراسة (مكفس، 2019)، ودراسة (الركابي، 2018) ودراسة (شريك، 2017)، ودراسة (القيسي، 2017)، ودراسة (الشمري ومحمود، 2014)، ودراسة (قريشي وقريشي 2013)، ودراسة (العلوش، 2014)، ودراسة (شاهين، 2001).

الدراسات السابقة التي هدفت للتأكد من فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من قلق الامتحان لدى التلاميذ، ومنها نذكر:

دراسة (أخرس، 2020)، ودراسة (طلحة، 2020)، ودراسة (شريفي ورزيق وعمير، 2019)، ودراسة (خيري والسيد وعطيفي، 2019)، ودراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019)، ودراسة (بديوي، 2018)، ودراسة (حمادنة، 2017)، ودراسة (أتشي، 2016)، ودراسة (غربي، 2015)، ودراسة (الدحادحة والبوسعيدي، 2014) ودراسة (الفراج والصاوي، 2013)، ودراسة (قوراح وحمايمي، 2013) ودراسة (بسمام، 2012)، ودراسة (الخواجة، 2012)، ودراسة (أبو غالي، 2011)، ودراسة (عطاالله، 2010)، ودراسة (أبو عزب، 2008) ودراسة (سايحي، 2004).

العينة: استهدفت الدراسات السابقة المذكورة عينات متنوعة شملت مختلف المراحل التعليمية، وتمثلت في تلاميذ السنة الرابعة متوسط أو تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أو طلبة الجامعة، وما تجدر الإشارة إليه أن أغلب الدراسات السابقة المذكورة استهدفت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باعتبار العينة تعاني من استجابة قلق امتحان مرتفع يؤثر سلبا على أدائها في الامتحان البكالوريا الذي يعتبر امتحان مصيري لديهم، وبالتالي تبرز أهمية البرامج الإرشادية الموجهة لهذه الفئة من التلاميذ للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم، وأورد الباحث الدراسات السابقة حسب العينة المستهدفة كما يلي:

الدراسات السابقة التي استهدفت تلاميذ السنة الرابعة متوسط: ومنها نذكر دراسة (شريك، 2017)، ودراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019).

الدراسات السابقة التي استهدفت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: ومنها نذكر دراسة (طلحة وسلطاني وبدران 2020)، ودراسة (بوترة والأسود، 2020)، ودراسة (عيواج وصالح، 2019)، ودراسة (شريفي ورزيق وعمير 2019)، ودراسة (خيري والسيد وعطيفي، 2019)، ودراسة (أتشي، 2016)، ودراسة (غربي، 2015) ودراسة (قريشي وقريشي، 2013)، ودراسة (بسمام، 2012)، ودراسة (سايحي، 2004).

الدراسات السابقة التي استهدفت طلبة الجامعة: ومنها نذكر دراسة (أخرس، 2020)، ودراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019)، ودراسة (مكفس، 2019)، ودراسة (بديوي، 2018)، ودراسة (حمادنة، 2018) ودراسة (قوراح وحمايمي، 2013)، ودراسة (الخواجة، 2012)، ودراسة (سايحي، 2004).

حجم العينة: تباين حجم العينة المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة وفقا لأهدافها فقدر أقل حجم للعينة ب (30) تلميذا وتلميذة وأكبر حجم للعينة في ب (340) تلميذا وتلميذة في الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لبعض المتغيرات الأخرى في حين قدر أقل حجم للعينة ب (12) تلميذا وتلميذة وأكبر حجم للعينة في ب (150) تلميذا وتلميذة في الدراسات السابقة التي هدفت للتأكد من فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية.

وما هو ملاحظ أن حجم العينة في الدراسات السابقة التي هدفت للتأكد من فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ أقل من حجم العينة في الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لبعض المتغيرات ويرجع ذلك أساسا إلى طبيعة الدراسة فالدراسات السابقة التي هدفت للتأكد من فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ هي دراسات تجريبية أو شبه تجريبية تعتمد على عينات صغيرة نظرا لصعوبة إجرائها، في حين الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لبعض المتغيرات هي دراسات وصفية تتطلب عينات كبيرة.

طريقة اختيار العينة: تراوحت طريقة اختيار العينة في الدراسات السابقة بين الطريقة العشوائية البسيطة أو الطبقية كدراسة (أخرس، 2020)، ودراسة (الزبير، 2019)، ودراسة (داودي، 2019)، ودراسة (بديوي 2019)، ودراسة (شريك، 2017)، ودراسة (حمادنة، 2017)، ودراسة (الشمري ومحمود، 2014)، ودراسة (الفراج والصاوي، 2013)، ودراسة (قوراح وحمايمي، 2013)، ودراسة (فائق، 2012)، ودراسة (عطاالله 2010)، ودراسة (أبو عزب، 2008)، والطريقة غير العشوائية القصدية كدراسة (طلحة 2019)، ودراسة (بسمام، 2012).

المنهج: يرتبط المنهج المستخدم في الدراسة بطبيعة أهدافها، فاعتمدت جميع الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لبعض المتغيرات على المنهج الوصفي، في حين اعتمدت جميع الدراسات السابقة التي هدفت للتأكد من فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ على المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي واختبار بعدي كدراسة (طلحة، 2017)، ودراسة (شريفي ورزيق وعمير، 2019)، ودراسة (أتشي، 2016)، في حين استخدمت دراسة (أخرس، 2020)، ودراسة (داودي، 2019)، ودراسة (خيري والسيد وعطيفي، 2019)، ودراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019)، ودراسة (بديوي، 2018)، ودراسة (حمادنة

2017)، ودراسة (غربي، 2015)، ودراسة (الفراج والصاوي 2013)، ودراسة (قوراح وحمايمي 2013) ودراسة (بسمام، 2013) ودراسة (فائق، 2012)، ودراسة (أبو غالي، 2011)، ودراسة(عطاالله، 2010) ودراسة (أبو عزب 2008)، ودراسة (سايحي، 2004) المنهج التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية) من خلال تحديد الفروق الدالة احصائيا بين المجموعتين في القياس البعدي.

أدوات الدراسة: تباينت مقاييس قلق الاختبار المستخدمة في الدراسات السابقة المذكورة فاستخدمت من دراسة (طلحة وسلطاني وبدران، 2020)، ودراسة (الزبير، 2019)، ودراسة (داودي، 2019)، ودراسة (شريك 2017)، ودراسة (الشمري ومحمود، 2014)، ودراسة (شاهين، 2014)، ودراسة (الفراج والصاوي، 2013) ودراسة (قوراح وحمايمي، 2013)، ودراسة (فائق، 2012) مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980)، واستخدمت دراسة (بودالي وبلاش وأيت حبوش، 2019)، ودراسة (أبو غالي، 2011)، ودراسة (خلف، 2001) مقياس قلق الاختبار لسبيلبيرجر (Spielberger, 1980)، واستخدمت دراسة (أخرس 2020)، ودراسة (شريفي ورزيق وعمير، 2019)، ودراسة (أتشي، 2016)، ودراسة (سايحي، 2004) مقياس قلق الامتحان إعداد زهران (2000)، واستخدمت دراسة (إدهام، 2019)، ودراسة (الركابي، 2018) مقياس قلق الامتحان إعداد أبو عزب (2008)، أما دراسة (مكفس 2019) فاستخدمت مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)، في حين قامت دراسة (خيري والسيد وعطيفي، 2019)، ودراسة (حمادنة 2017)، ودراسة (غربي، 2015) ودراسة (بسمام، 2012)، ودراسة (أبو عزب، 2008) بإعداد مقاييس قلق امتحان خاصة.

البرنامج الإرشادي: اعتمدت أغلب الدراسات السابقة المذكورة على البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية نظرا لإثبات المنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد فاعليته في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ ومنها استجابة قلق الامتحان، فضلا على تنوع فنيات هذا النوع من الإرشاد (معرفية، انفعالية سلوكية) كفنية إعادة البناء المعرفي، الحوار الداخلي الإيجابي، دحض الأفكار اللاعقلانية، التعزيز، تقليل الحساسية التدريجية، التفريغ الانفعالي، الاسترخاء، حل المشكلات.

عدد جلسات البرنامج الإرشادي: تباينت عدد جلسات البرامج الارشادية المقترحة في الدراسات السابقة المذكورة وعموما تراوحت عدد الجلسات ما بين (09) و(19) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع في جميع الدراسات السابقة المذكورة.

الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسات السابقة المذكورة في الدراسة الحالية أساليب إحصائية متنوعة لمعالجة فرضيات المقترحة، وفيما يلي أهمها (المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية التكرارات النسب المئوية، تحليل التباين الأحادي أو الثنائي أو المتعدد، اختبار"ت" للفروق، حجم الأثر"**d**").

النتائج: تباينت مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في الدراسات السابقة المذكورة، فجاء مستوى قلق الامتحان منخفضا ومتوسطا في دراسة (شريك، 2017)، ودراسة (الشمري ومحمود، 2014)، ودراسة (قريشي وقريشي 2013)، وجاء مستوى قلق الامتحان مرتفعا في دراسة (طلحة وسلطاني وبدران 2020)، ودراسة (بوترة والأسود، 2020)، ودراسة (عيواج وصالح، 2019)، ودراسة (إدهام، 2019)، ودراسة (الزبير، 2019) ودراسة (مكفس، 2019)، ودراسة (الركابي، 2018)، ودراسة (القيسي 2017)، ودراسة (بديوي، 2019).

وأكدت كل الدراسات السابقة على فاعلية البرامج الإرشادية المقترحة في التخفيف من قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، ويستدل على الفاعلية من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة والفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

أوجه الاستفادة العلمية والبحثية من الدراسات السابقة:

بناءا على ما ورد في الدراسات السابقة المذكورة فان هذه الأخيرة أفادت الدراسة الحالية في العديد من اجراءاتها النظرية والتطبيقية، بداية من تحديد مشكلة الدراسة، صياغة الفرضيات والتساؤلات، ضبط أهمية الدراسة، ضبط المفاهيم، تحديد المنهج المناسب، تحديد التصميم التجريبي المناسب، اختيار مقياس قلق الاختبار المناسب للعينة المستهدفة، فضلا بناء البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (عدد جلسات فنياته، تقويمه)، وفي الأخير تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات، والتعليق على النتائج بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المذكورة.

الفصل الثانـي

القلق وقلق الامتحان

تمهيد:

احتل موضوع القلق النفسي العام مكانة بارزة في ميدان الدراسات النفسية في العصر الحالي، بحيث ساير القلق الفرد عبر مختلف مراحله النمائية ومجالاته الحياتية والدراسية والمهنية، كما أضحى سمة الحياة المعاصرة وكذلك السمة المشتركة بين الاضطرابات النفسية والأمراض العضوية المختلفة فأطلق على هذا العصر تسمية "عصر القلق" باتفاق الباحثين والمختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية.

وإلى جانب الاهتمام الكبير بموضوع القلق العام ظهر الاهتمام كذلك بداية من النصف الثاني من القرن العشرون بموضوع قلق الامتحان كشكل من أشكال القلق العام المرتبط بمواقف التقويم والامتحانات، فقلق الامتحان مشكلة نفسية وانفعالية فردية يمر بها التلاميذ بدرجات متفاوتة قبل وأثناء الامتحانات المختلفة وخاصة المصيرية منها المحددة لمستقبلهم الدراسي والمهني كامتحان شهادة البكالوريا، ويعتبر قلق الامتحان من أهم العوامل المعيقة للتحصيل الدراسي الجيد في الامتحان ومن أهم عوامل الرسوب المدرسي لدى التلاميذ.

وفي هذا السياق تناولنا في هذا الفصل متغيري القلق وقلق الامتحان في الوسط المدرسي من خلال عرض أهم التعاريف الواردة للمفهومين، مكوناتهما، أنواعهما، مستوياتهما، أعراضهما وأهم النظريات النفسية والتربوية المفسرة لهما.

1.ماهية القلق النفسي العام

1.1.مفهوم القلق

1.1.1.لغة:

ورد في معجم (لسان العرب) لابن منظور مصطلح **القَلَقْ** بمعنى الانزعاج، ويقال **قَلِقَ** الشَّيْءَ **قَلْقًا** فهو **قَلِقٌ** و**مِقْلاَقٌ**، و**أَقْلَقَ** الشَّيْءَ مِنْ مَكَانِه **قَلِقَهُ** أي حَرَّكَهُ، و**القَلِقُ**: أَنْ لَا يَسْتَقِرَ فِي مَكَانِ وَاحِدِ، وقد **أَقْلَقَهُ فَقَلِقَ** وفي حديث عَلِيٍّ: **أَقْلِقُوا** السُّيُوفَ فِي الْغِمْدِ أي: حَرِّكُوهَا فِي أَغْمَادِهَا قَبْلَ أَنْ تَحْتَاجُوا إِلَى سَلِّهَا لِيَسْهُلَ عِنْدَ الْحَاجَةُ إِلَيْهَا.(ابن منظور، 2000، ص ص، 333- 334)

2.1.1.اصطلاحا:

تعددت التعاريف الاصطلاحية للقلق بتعدد النظريات النفسية المفسرة له، ومن التعاريف نذكر مايـلي:

عرف عبد الغفار(1990) القلق بأنه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفيزيولوجية. (عبد الغفار، 1990، ص119)

وعرفه عكاشة (1998) بأنه شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات تتكرر في

نفس الفرد مثل الشعور بالفراغ في فم المعدة أو الضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع أو كثرة الحركة. (عكاشة، 1998، ص110)

وعرف (ملحم، 2001، ص233) القلق العام نقلا عن (خطوط وسعيد، 2019، ص147) بأنه شعور عام غامض غير سار مصحوب بالخوف والقلق والتحفز يصحبه في العادة بعض الاحساسات الجسمية مجهولة المصدر كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق.

وعرف (التميمي، 2013، ص133) القلق نقلا عن (بوجلال وبن عمور، 2019، ص 126) بأنه حالة من التحسس الذاتي يدركها المرء على شكل شعور من الضيق وعدم الارتياح مع توقع وشيك لحدوث الضرر أو السوء.

وعرفه فرويد (Freud, 1989) بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما.(فرويد، 1993، ص13)

وعرفه إزاك وماركس (Isaac& Marks, 1996) بأنهانفعال مكتسب واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته، ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا بل قد يكون غامضا ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي وبالتالي تظهر التغيرات الفيزيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل ازدياد ضربات القلب وزيادة التنفس وارتفاع ضغط الدم وفقدان الشهية.(إزاك وماركس، 1996، ص31)

وعرفت الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA, 2015) القلق العام نقلا عن (شلابي وبورنان، 2019 ص339) بأنه خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهول إلى درجة كبيرة أو غير واضح المصدر، ويصاحب القلق والخوف التغيرات الفيزيولوجية ذاتها، فالقلق رعب مجهول المصدر أو السبب أو إحساس يتضمن الشعور بالخطر الوشيك.

وعرف زيدنر وماثيوس (Ziedner & Matthews, 2016) القلق بأنه مشاعر عامة من الاضطراب والكدر بشان أمر غير محدد وشائع وغير معروف.(زيدنر وماثيوس، 2016، ص24)

وعرفه حرايز وكتفي (2019) بأنه حالة انفعالية شعورية قد تكون عادية وقد تكون مرضية إذا تجاوزت حدودها الطبيعية مصحوبة بالتوتر والخوف وشعور بالانزعاج والانفعالية وعدم الارتياح وأعراض فيزيولوجية كالتعرق الشديد أو الارتعاش أو التصلب.(حرايز وكتفي، 2019، ص96)

من خلال استعراض التعريفات الاصطلاحية السابقة، يعرف القلق على بأنه حالة انفعالية غير سارة نتيجة موقف غامض أو معروف، تتضمن مشاعر الخوف والتوتر والضيق والانزعاج والترقب، ويصاحب هذه الحالة الانفعالية المزعجة أعراضا فيزيولوجية واضحة كتصبب العرق وارتعاش اليدين وضيق التنفس.

2.1.أنواع القلق:

ميز الباحثين في مجال الصحة النفسية أنواعا عديدة من القلق النفسي، وفيما يلي أهـم الأنواع:

1.2.1.القلق الموضوعي: ويطلق عليه تسميات عديدة **كالقلق العادي** أو **الحقيقي** أو **الواقعي** أو **السوي** مصدره معروف لدى الفرد ، ويعزى هذا النوع من القلق لموقف داخلي أو خارجي معروف أو محدد لدى الفرد.

2.2.1.القلق العصابي: ويطلق عليه كذلك تسمية القلق المرضي، مصدره غامض وغير معروف لدى الفرد.(الخالدي، 2002، ص119)

جدول(01): مقارنة بين القلق الموضوعي والقلق العصابي في ضوء الأبعاد الأساسية.

المحك	القلق السوي (العادي)	القلق العصابي (المرضي)
الطبيعة	– ردود أفعال معرفية ووجدانية وجسدية عادية تجاه التهديد أو الخطر الوشيك.	– ردود أفعال مرضية، مفرطة في الشذوذ أو تضخيم معرفي إلى أبعد حد، وعاطفية وجسدية تجاه التهديد أو الخطر الوشيك.
الشدة	– يخبر مستويات مناسبة من القلق بالنظر إلى التهديد الوشيك.	– معاناة بالغة من ومستويات غير مناسبة ومبالغ فيها في مواجهة الضغط النفسي أو التهديد الوشيك.
الإستقرار والمدة	– عابر نسبيا، نوبات قصيرة من القلق.	– فترات ثابتة وأطول نسبيا من القلق الشديد.
تكرار الحدوث	– ندرة نسبية في ردود فعل القلق والتي عادة لا تتكرر من دون تهديد محدد.	– تكرار لردود فعل القلق، والتي عادة ما تتكرر من دون تهديد موضوعي.
ملاءمة الاستجابة للموقف أو السياق	– يتناسب عموما مع شدة الحدث المنفر.	– لا يتناسب بوجه عام مع شدة الحدث.
شدة المحنة	– مشاعر متفاوتة من التوتر والضيق والانزعاج وعدم الارتياح.	– معاناة بالغة من الشعور بمستويات مرتفعة من الفزع والهلع والمعاناة التي لا تطاق.
المدركات الواقعية والعقلانية	– إدراكات واقعية نسبيا للتهديد القائم مع الشعور بالقلق الذي يكون له معنى في ضوء الموقف على الرغم من المبالغة في بعض الأحيان.	– إدراكات مبالغ فيها أو مشوهة في كثير من الأحيان، تتسم بقليل من العقلانية مع تفسيرات كارثية لأحداث سابقة.
المعارف	– معاف غير مرغوب فيها خصوصا	– أفكار مزعجة نابعة من داخل الشخص.

	فيما يتعلق بالأحداث المستقبلية في حياة الشخص، نابعة أساسا من حدث خارجي.	
احترام الذات	– منخفضة إلى حد ما.	– منخفضة إلى حد كبير.
التحكم والإدراك	– معتدل.	– منخفض.
القدرة على التعامل	– سليمة.	– تتلاشى بشكل كبير.
صلابة الأنا	– عادة ما ينجح الشخص في التعامل مع القلق.	– يجد الشخص صعوبة في التعامل مع القلق.
الآثار المترتبة على السلوك	– آثار معتدلة في الأداء الاجتماعي والسلوكي.	– تدهور الأداء الاجتماعي.

المصدر: (زيدنر وماثيوس، 2016، ص ص: 222–223)

وميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق، وهي كما يلي:

القلق الموضوعي أو الواقعي: خبرة انفعالية ناتجة عن إدراك الفرد لخطر ما في العالم الخارجي، وهذا الخطر يهدد الفرد بأذى ما، ويكون القلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة الخطر بالقضاء عليه أو تجنبه أو اتباع أساليب دفاعية اتجاهه.

القلق العصابي: خبرة انفعالية ناتجة عن مصدر داخلي غير محدد، ويتخذ هذا النوع من القلق حسب فرويد ثلاثة أشكال هي: القلق الهائم الطليق، الخوف المرضي أو الفوبيا، استجابات الذعر والهلع.

القلق الخلقي: يستثار كأحاسيس إثم أو خجل عند الإنسان عن طريق إدراك خطر مصدره الضمير فالضمير بصفته الممثل الداخلي لسلطة الوالدين يهدد بعقاب الفرد إذا اقترف أمرا أو فكر في أمر مخالف للأنا الميثالية التي غرسها الوالدين في شخصية الفرد.(كالفن هول، 1988، ص69)

وميز سبلبيرجر وآخرون (Spielberger, 1995) بين نوعين مختلفين من القلق هما :

القلق كحالة: يعرف بأنه حالة انفعالية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة، كما يدركها الفرد مهددة لذاته كمواقف الامتحان أو الموت أو الحرب، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي، ويشعر بالتوتر، ويستعد لمواجهة التهديد، وتنخفض وتختفي هذه الحالة بزوال مصدر التهديد.

القلق كسمة: وتعرف بأنها استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد نتيجة خبرة متعلمة من مواقف مؤلمة سابقة تحدد بطريقة ما في الفروق الفردية للاستعداد لقلق، فيدرك الفرد مواقف معينة على أنها خطر ومن ثمة يستجيب لها بالقلق.

ويضيف سبيلبيرجر وآخرون (Spielberger, 1995) أن الأفراد ذوي سمة القلق المرتفعة يتميزون بارتفاع حالة القلق لديهم بالمقارنة بالأفراد ذوي سمة القلق المنخفضة، وذلك لأنهم يميلون إلى تأويل المواقف على أنها خطيرة ومهددة، وأن القلق كسمة يعكس الخبرة السابقة التي ترجع إلى مرحلة الطفولة وعلاقة الطفل بوالديه. (Spielberger, 1995, p99)

وأوضحت العطية (2008) أن القلق كحالة على أنه حالة انفعالية موقفية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط التي يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته، وتنخفض أو تختفي هذه الحالة بزوال مصدر التهديد أو الضغط أما القلق كسمة باعتبار القلق من سيمات الشخصية، وهو كذلك استعداد ثابت نسبيا كامن في الفرد نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة ويستثار إما بمواقف داخل الفرد أو من خارجه. (العطية، 2008، ص18)

وميز تايلور وسبنس (Taylor & Spence,) وفقا لعلاقة القلق بالأداء وإنجاز المهام المطلوبة بين نوعين من القلق، هما **القلق الدافع** أو الإيجابي، و**القلق المعوق** أو السلبي. (حسين، 2008، ص17)

أما شيهان (1988) فقد صنف القلق إلى نوعين أساسين هما:

القلق الخارجي المنشأ: ويعرف كذلك بتسمية القلق المستثار، وهو النوع الذي يخبره الناس في الأحوال الطبيعية كرد فعل لخطر يكون واضحا لديهم، ويستطيع الفرد أن يميز دائما مصدرا مقبولا يبرر هذا النوع من القلق عند حدوثه.

القلق الداخلي المنشأ: وهو ذلك النوع من القلق يولد الشخص ولديه استعداد وراثي له، وهو عادة يبدأ بنوبات القلق تأتي دون إنذار أو سبب ظاهر، فيشعر هنا كان الأمر يدهمه من داخل جسمه، وليس استجابة لوقائع خارجية.(شيهان، 1988، ص ص16-17)

أما أنتوني (Anthony, 1967) فميز بين ثلاثة أنواع من القلق لدى الأطفال، وهي كالآتي:

قلق العدوى: يكتسبه الطفل بالتفاعل مع الأفراد الذين يعانون من قلق عصابي من البالغين الذين يتواجد معهم كالأباء مثلا، فيكتسب الطفل القلق من خلال الملاحظة والتعزيز.

قلق الأذى أو الإصابة: وينشأ من الأحداث غير المتوقعة التي يشعر الطفل بالعجز في مواجهتها.

قلق الصراع: يعتبر أكثر أنواع القلق صعوبة في التحديد لأن الأحداث السابقة له أقل وضوحا، وينشأ من القوى النفسية الداخلية المتفاعلة.(محمد جميل، 1984، ص ص: 283 284)

3.1.مستويات القلق:

يمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للقلق النفسي العام من حيث الشدة، وهي كالآتي:

المستوى الأول: وهو **الانزعاج (Worry)**، ويتمثل في الهم القلق والضيق، وهو عبارة عن حالات بسيطة من القلق كثيرا ما تظهر في حياتنا اليومية، ولا يخلوا منها إنسان في بعض الظروف، وهذا النوع من القلق يقع ضمن الحدود الطبيعية للسواء النفسي لأنه يتلاشى سريعا عن طريق التفريغ.

المستوى الثاني: وهو القلق المتوسط الشدة، ويظهر على شكل توتر وخوف من خطر قادم وشيك الوقوع ولكنه ليس واضح المعالم لذلك ترافقه حالة نفسية من الضيق والانزعاج والكدر، ويشكل القلق دافعا لنا في سعينا وراء التوافق وبهذا المعني يعد حالة مألوفة قد تنتاب كل فرد منا ولا يعدل دليل شذوذ.

المستوى الثالث: وهو القلق الشديد ويطلق عليه **بالقلق العصابي**، وهذا لا يشكل ظاهرة عامة منتشرة بين كل الناس وإنما هو حالة خاصة يعاني منها المرضى النفسانيون، ويشكل عرضا من أعراض حالاتهم الشاذة وهذه الحالة تستدعي العلاج النفسي. (حرزلي وخالدي وعزي، 2019، ص74)

4.1.تصنيفات القلق:

اشتمل الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع المعدل للأمراض النفسية (DISM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطبالنفسي (APA, 1994) على عشرة أنواع لاضطراب القلق النفسي لدى الأطفال والمراهقين، وهي كالآتي:

- اضطراب القلق العام.
- اضطراب قلق الانفصال عن أحد الوالدين أو كليهما أو عن القائم برعايته.
- المخاوف الاجتماعية.
- المخاوف المرضية.
- اضطراب الوسواس القهري.
- اضطراب الهلع مع الخوف من الأماكن المتسعة.
- اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.
- اضطراب الضغوط الحادة.
- الصمت الاختياري.
- سلوك رفض المدرسة.(العطية، 2008، ص ص: 28-53)

أما زيدنر وماثيوس (Ziedner & Mattthews,2016) فقد صنفا القلق في المجتمع الحديث كما يلي:

- قلق الامتحان.
- القلق من مادة الرياضيات (القلق الرياضي).

– قلق الحاسوب (رهاب الحاسوب أو رهاب التقنية أو الرهاب الإلكتروني).

– قلق ممارسة الرياضة (القلق الرياضي).

– القلق الاجتماعي، فضلا على القلق المرتبط بالإرهاب، قلق قيادة السيارة، قلق الصحة.(زيدنر وماثيوس 2016، ص40)

5.1.مصادر القلق:

صنف زيدنر وماثيوس (Ziedner & Mattthews, 2016) مصادر اضطراب القلق النفسي العام لدى الأفراد إلى ثلاثة عوامل رئيسية هي:

العوامل الوراثية أو الجينية: القلق كسمة ثابتة نسبيا لدى الفرد تنتقل من الآباء إلى الأبناء بواسطة الجينات الوراثية.

العوامل البيئية: وتنقسم إلى مصدرين هما البيئة الأسرية والبيئة الاجتماعية، ويشمل ذلك المعاملة الوالدية للطفل، النمذجة، خبرات الحياة المؤلمة، الظروف الاقتصادية والاجتماعية القاهرة، بيئة الأم قبل الولادة.

البيئة المدرسية: ويشمل ذلك توقع الفشل الدراسي، تراكم خبرات الفشل في الامتحانات المناخ التنافسي بين التلاميذ والأقران أو الجماعة المرجعية، صعوبة المناهج والمقررات الدراسية.(زيدنر وماثيوس، 2016، ص151)

فضلا على العوامل البيولوجية، فينشأ القلق نتيجة اضطراب في عمل الجهاز العصبي المستقل (السمباتي والباراسمباتي) بحيث يدفع القلق إلى زيادة إفراز مادة الأدرينالين والنورادينالين، بحيث يزيد هذا الاضطراب ضربات القلب، ويسبب صعوبة في التنفس، وارتفاع الضغط الدموي، وتوتر العضلات، والرجفة، والدوار والاحساس بالضغط على الصدر، واضطراب الهضم.(شلابي وبورنان، 2019، ص343)

6.1.أعراض القلق:

ينظر زيدنر وماثيوس (Ziedner & Mattthews,2016) إلى القلق على أنه تكوين معقد متعدد الأبعاد مجسد لسلسة مترابطة من ردود الأفعال المعرفية والانفعالية والجسدية والسلوكية، ويشمل ذلك مايلي:

اضطرابات التفكير (المعرفة): عندما نكون قلقين فإننا كثيرا ما نقلق بمشكلاتنا، مركزين اهتمامنا داخليا نحو الذات، وتشمل التغيرات الطفيفة في العمليات المعرفية على زيادة الوعي بالخطر وتركيز الاهتمام على المخاطر المحتملة.

الانفعال السلبي (الوجدان): فنحن نشعر بالقلق كانفعال أو حالة مزاجية، فعلى سبيل المثال يشعر الشخص بأنه متوتر وعصيب وشديد النرفزة.

الأعراض الجسدية: كثيرا ما يصاحب القلق أعراضا جسدية، مثل سرعة خفقان القلب وفرط عرق الراحتين حيث أن الجسم يستجيب للخطرعن طريق الاستعداد للمواجهة أو الهروب.(زيدنر وماثيوس، 2016، ص28)

7.1.النظريات المفسرة للقلق:

لقد كان موضوع القلق النفسي العام محور اهتمام علماء النفس منذ بداية القرن العشرون، واختلفت آرائهم واتجاهاتهم حول تفسيره باختلاف النظريات والاتجاهات النفسية التي ينتمون إليها، وفيما يلي أهم الاتجاهات النظرية المفسرة للقلق العام:

1.7.1.نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد (Freud) رائد مدرسة التحليل النفسي أن القلق عملية من عمليات اللاشعور، فالفرد لا يكون على وعي بمصدره الحقيقي الذي تمتد جذوره إلى تجارب الطفولة المبكرة، وأن أصل اضطراب القلق لدى الفرد يرجع أساسا إلى إحباط الرغبات الجنسية عن طريق الأنا، الكبت الصراع بين الأنا والأنا الأعلى والهو.(بلان، 2015، ص ص94-95)

بينما يرى ألفريد أدلر(A. Adler) أن سبب القلق لدى الفرد هو الشعور بعقدة النقص والعجز الجسمي (العضوي) أو المعنوي ودور العوامل الأسرية وخاصة التربية الوالدية في تأكيد هذه المشاعر لدى الفرد كالتدليل الزائد أو الإهمال والترتيب الولادي الذي يمكن أن يزيد من مشاعر العجز وحدة القلق لديه.(حسين، 2008 ص28)

ويري يونغ (Young) أن القلق عبارة عن ردة فعل يقوم بها الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي الذي يتضمن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال. (ضياف ومغار 2019، ص253)

في حين تؤكد كارين هورني (K. Horney, 1973) أن مصدر القلق النفسي العام لدى الفرد يرجع إلى عدم إشباع الحاجات الأساسية خلال مرحلة الطفولة كالحب والتعاطف والتقبل والاعتراف وخاصة من الوالدين وأن انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعور الطفل بالنبذ، والحرمان من الحب والحنان داخل الأسرة هو من أهم مصادر القلق النفسي لدى الفرد.(زهران، 1995، ص399)

أما بالنسبة لأوتورانك (Autorank) فإن صدمة الميلاد هي المشكلة الرئيسية للفرد، وهي المسؤولة عن حدوث القلق النفسي لديه، ذلك لان القلق ينشا عن الانفصال عن رحم الأم، وتعتبر صدمة الميلاد المصدر الذي تنشأ عنه حالات القلق لدى الفرد مستقبلا.(حسين، 2008، ص31)

2.7.1.النظرية السلوكية: يرى رواد النظرية السلوكية بافلوف (Pavlov) وثورندايك (Thorndike) وواطسن (Watson)، وهيل (Hill)، وسكينر (Skinner)، وسبيلبيرجر (Spielberger) أن القلق النفسي العام لدى الفرد سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها، وما توفره من تعزيز ايجابي أو سلبي فالقلق استجابة شرطية لمنبهات أو مثيرات حسية خارجية يدركها الفرد.(حسين، 2008، ص33)

ويوضح الباحث النموذج السلوكي لتفسي اضطراب القلق النفسي على النحو الآتي:

المخطط (01): النموذج السلوكي لتفسير اضطراب القلق النفسي

المثير ← الاستجابة الانفعالية

(مثير خارجي يثير القلق) (اضطراب القلق النفسي)

(مثال: إدراك حيوان مفترس، حريق**)**

3.7.1.النظرية الاجتماعية: يرى رواد النظرية الاجتماعية دولارد (Dolard)، وميلر(Miler)، وباندورا (Badura)، وسوليفان (Solivan) أن اضطراب الخوف والقلق متعلمان ومكتسبان من الوالدين عن طريق النمذجة أو التقليد، فالطفل يكتسب القلق من والديه، فهما اللذان يجلبان القلق لأبنائهما أو يبعدانه عنه.(الركابي 2018، ص343)

4.7.1.النظرية الإنسانية: أرجع روجرز(Rogers) اضطراب القلق لدى الفرد إلى ما يلي:

– عدم التطابق بين مكونات الذات لدى الفرد (الذات المدركة، الذات الحقيقية، الذات الاجتماعية، الذات الميثالية).

– فشل الفرد في تنمية مفهوم إيجابي حول ذاته.

– ابتعاد الفرد عن ذاته والسعي وراء صورة ميثالية لذاته.

– عدم إشباع الحاجات الأساسية.

– إنكار الواقع جزئه أو كله أو تشويه الواقع أو تحريفه.

– تقويم سيئ للذات وعدم احترام الذات، فضلا على الحرمان والإحباط والتهديد بأشكاله المختلفة.(بلان، 2015 ص281–285)

5.7.1.النظرية البيولوجية (الوراثية): يرى رواد النظرية البيولوجية أو الوراثية أن القلق النفسي لدى الفرد ينشأ من خلال نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي السمبثاوي والباراسمبثاوي حيث تزيد نسبة الأدرينالين والنورادينالين في الدم من تنبيه الجهاز السمبثاوي فيرتفع ضغط الدم، كما تزيد ضربات القلب وتجحظ العينان ويزيد إفراز السكر في الكبد والتعرق إلى غير ذلك من الأعراض الجسمية، ومعنى ذلك أن أصل الاضطراب النفسي بيولوجي تصاحبه أعراض فيزيولوجية ظاهرة لدى الفرد، ويضيف رواد هذه النظرية أن القلق النفسي أصل وراثي وله علاقة بنشاط نصفي المخ، بحيث توجد في المخ منطقة مسؤولة عن القلق لدى الفرد.(عكاشة، 1998 ص107)

ولخص مصطفى(2011) العوامل البيولوجية للقلق فيما يلي:

– إطلاق مواد الكاتيكول أسيدي في الدم.

- ارتفاع نسبة نواتج أيض النور الأدرينالين.

- انخفاض تركيز حامض (جاما بيوتيرك) مما يؤدي إلى زيادة نشاط الجهاز العصبي المركزي.

- ازدياد ناقل السيرتونين العصبي بسبب القلق ولزيادة نشاط الدوبامين المرتبط بالقلق.

- ظهور بؤرة نشطة في الفص الصدغي.

- ازدياد نشاط البقعة الزرقاء الموجودة في النخاع المستطيل.(مصطفى، 2011، ص ص: 333-334)

6.7.1.النظرية المعرفية السلوكية: أرجع إليس (A. Ellis) رائد التجاه العقلاني الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسي مصدر القلق النفسي العام لدى الأفراد إلى أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية التي لديهم حول الأحداث والمواقف، بحيث أن لدى الفرد استعداد فطري لاكتساب الأفكار اللاعقلانية، وأنه عن طريق الحديث الذاتي يعمل على زيادة الأفكار اللاعقلانية وتطورها، بالتالي حدوث الاضطراب النفسي ولكن للفرد قدرة على التفكير بطريقة عقلانية وتفادي حدوث الاضطرابات النفسية، وفي ضوء ذلك عرض إليس نظريته(ABCDEF) في الإرشاد والعلاج النفسي.(بلان، 2015، ص246)

في حين أرجع بيك (Beeck, 1979) اضطراب القلق النفسي لدى الأفراد إلى العوامل الآتية:

- الثالوث السلبي من الاعتقادات (الثالوث المعرفي)(Cognitive Triade): ويشمل ذلك ما يـلي:

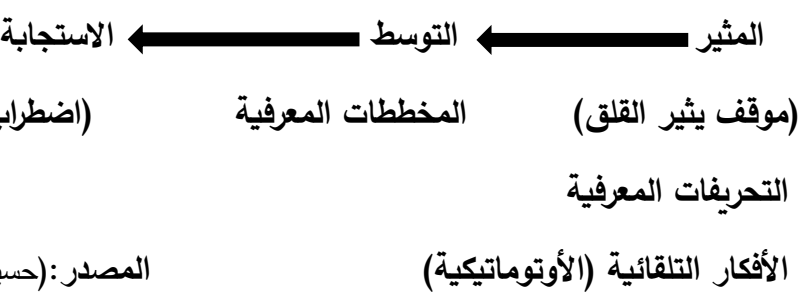
رأي سلبي عن الذات: اعتبار الذات قاصرة وليس لها قيمة.
رأي سلبي عن العالم: اعتبار العالم متوحش.
رأي سلبي عن المستقبل: عدم التفاؤل بالمستقبل.

- اللوم المستر للذات أو التعميم الزائد أو المبالغة في تقييم الأحداث أو ما يطلق عليه بأخطاء التفكير، وهي مكتسبة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

- تعدد وتنوع الأبنية المعرفية، فالأفراد يختلفون اختلافا كبيرا في حساسيتهم للمواقف والأحداث، فإن ما يشكل مصدر ضغط لشخص ما قد لا يكون كذلك بالنسبة لشخص آخر.(حسين، 2008، ص129)

ويوضح بيك (Beck) نموذجه المعرفي لتفسير اضطراب القلق على النحو الآتي:

المخطط(02): النموذج المعرفي (بيك) لتفسير اضطراب القلق النفسي



المصدر:(حسين، 2008، ص41)

8.1.قياس القلق:

إن استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية بمختلف أشكالها مسألة أساسية ومهمة في الإرشاد والعلاج النفسي فمن خلالها يتحصل المرشد على معلومات دقيقة عن المسترشد خلال وقت قصير، وتساعد على تشخيص المشكلة التي يعاني منها، فضلا على التعرف على مدى التقدم الذي أحرزه المسترشد بعد عملية الإرشاد ومدى تحقيق الأهداف الإرشادية، وأما بالنسبة للمسترشد فتساعده الاختبارات والمقاييس النفسية في التعرف على قدراته وميوله ورغباته واكتشاف ذاته والتبصير بها ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها.(العاسمي، 2012 ص155)

إن القلق سمة من سيمات الشخصية، ويمكن قياسه كغيره من السيمات الأخرى، ويتم ذلك بطريقتين أساسيتين هما:

الاختبارات الاسقاطية: ومن أشهر الاختبارات الاسقاطية المستخدمة لقياس القلق النفسي العام نذكـــــــــــــر:

- اختبار رورشاخ (1920)
- اختبار تفهم الموضوع TAT (1935) (عبد الخالق، 1993، ص40)

المقاييس والاختبارات النفسية المقننة: ومن أهمها نذكر:

- المقياس العام لسمة وحالة القلق أو قائمة حالة – سمة القلق لشارلز سبيلبيرجر (Spielberger,1983) والمشار إليه باختصار ب(STAI).
- قائمة بيك وآخرون للقلق (Beck,Epstein,Brown,&Steer ,1988).
- مقياس هاملتون لتقدير القلق (Hamilton, 1959).
- مقياس التقييم الذاتي للقلق لزانق (Zung, 1971).
- مقياس القلق الصريح لتايلور (Taylor, 1953).
- مقياس القلق المتعدد الجوانب لأندلر.(Endler, Edwards, Vitteli, 1991)(زيدنروماثيوس، 2016، ص ص 76-77).

2. مدخل مفاهيمي حول قلق الامتحان

1.2.تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعاريف التي تناولت قلق الامتحان، فقد عرفه الكثير من المهتمين والاخصائيين في مجال علم النفس وعلوم التربية ، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعاريف:

عرف (عبد الخالق، 1987، ص32) نقلا عن (بوجلال وبن عمور، 2019، ص126) قلق الامتحان بأنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهتها.

وعرفه الطريري (1992) بأنه نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة من الاستجابات وردود الأفعال الفيزيولوجية والانفعالية والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الخوف من الفشل في موقف الاختبار.(الطريري 1992، ص114)

وعرفه زهران (2000) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية، وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.(زهران، 2000، ص96)

كذلك عرفه الضامن (2003) بأنه نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة، حيث نجد الطلبة في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق. (الضامن، 2003، ص220)

وكذلك عرف غربي (2018) قلق الامتحان على أنه حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى التلميذ في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، وتتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محدد.(غربي، 2018، ص05)

وعرف ساراسون (Sarrasson, 1952) قلق الامتحان بأنه نوع من أنواع قلق الحالة يدرك فيه الفرد المثيرات المتعلقة بموقف الاختبار على أنها مواقف تهديد، ويستجيب لها انفعاليا وسلوكيا بصورة شاذة، يشعر فيها الفرد بالضيق والتوتر وفقدان السيطرة.(أخرس، 2020، ص127)

وعرفه دوسيك (Dussek, 1980) بأنه شعور غير سار أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى.(خنيش 2015، ص108)

وعرفه سبيلبيرجر وآخرون (Spielberger & al, 1980) بأنه سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الاحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، واذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة.(Spielberger & all, 1980, p140)

وعرفه هانسلي (Hansley, 1985) بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة زيادة درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيزيولوجية.(العلوش، 2004 ص44)

ويشير دريسكول (Driscoll, 2007) نقلا عن (مام وجلاب، 2019، ص20) أن قلق الامتحان حالة انفعالية تلازم الطالب وقت الامتحان، تصاحب هذه الحالة اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفيزيولوجية تسبب صعوبات في استرجاع المعلومات قبل الامتحان وأثناءه.

من خلال استعراض التعاريف السابقة، يستنتج الباحث أن ما يلي:

- نوع من أنواع القلق النفسي العام لدى الفرد.
- قلق الامتحان قلق حالة يرتبط بمواقف التقويم والامتحانات.
- استجابة مؤقتة لدى التلميذ تزول بزوال الموقف المهدد لديه (الامتحان).
- تصاحبه أعراض معرفية وانفعالية وجسمية واضحة تظهر لدى التلميذ قبل وأثناء موقف الامتحان.

وبالتالي يعرف الباحث قلق الامتحان بأنه نوع من أنواع القلق العام، وهو حالة انفعالية مؤقتة يدركها التلميذ قبل وأثناء مواقف الامتحانات، وتصاحب هذه الحالة أعراض انفعالية ومعرفية وجسمية واضحة لديه.

2.2.مكونات قلق الامتحان:

أشارت دراسات عديد اهتمت بمشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ كدراسة كابلان (KablanK , 1963) ودراسة واين (Wine, 1971)، ودراسة ساراسون (Sarrasson, 1972) ودراسة ماندلر (Mandler, 1975) ودراسة سبيلبيرجر وآخرون (Spielberger, 1980) أن قلق الامتحان يتضمن مكونين رئيسيين هما:

المكون المعرفي (Worry): ويطلق عليه تسميات عديدة كالانشغالية أو الانزعاجية أو الاضطرابية، ويعرفه سبيلبيرجر (Spielberger, 1980) بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي بنتائج الاخفاق أو الرسوب، ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل كفقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل **قلق السمة.**

المكون الانفعالي (Emotionality): ويطلق عليه تسميات عديدة كالانفعالية أو الوجدانية أو العاطفية ويعرفه سبيلبيرجر (Spielberger, 1980) بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي، ويشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم، وهذا يمثل **حالة القلق.** (رضوان 2002، ص246)

ويوضح كاسادي وفينش (Cassady & Finch, 2014) المظاهر الأساسية لمكوني قلق الامتحان فيما يـــــلي:

الجانب المعرفي: ويشمل ذلك انخفاض الثقة بالنفس والشعور بعدم الاستعداد للاختبار والافتقار إلى القيمة الذاتية وضعف الانتباه والتركيز وعجز استرجاع المعلومات من الذاكرة والاعتقادات غير التوافقية والأفكار اللاعقلانية حول الموقف الاختباري.

الجانب الانفعالي: ويشمل الشعور بالتوتر والضيق الهم ومجموعة الأعراض الفيزيولوجية المصاحبة لقلق الامتحان كتسارع معدل ضربات القلب والدوخة والغثيان والتوت والخوف وجفاف الحلق والتعرق وسرعة التنفس والصداع والغثيان وآلام المعدة والإسهال.(Cassady & Finch, 2014, p19)

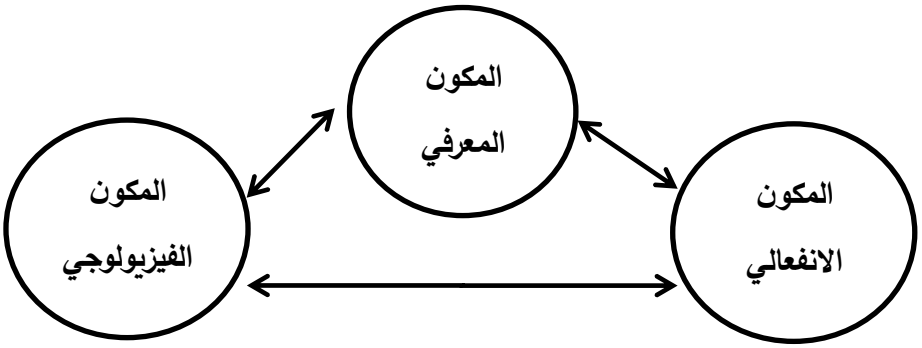
وبالإضافة إلى هذين المكونين الرئيسيين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، ومنها المكون الفيزيولوجي والمكون السلوكي.

المكون الفيزيولوجي: ويتمثل فيما يترتب عن اضطراب قلق الامتحان من تغيرات جسمية مصاحبة كارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، زيادة ضربات القلب سرعة التنفس، التعرق، ارتعاش اليدين، الغثيان آلام في الرأس والأكتاف والظهر والرقبة، الإنماء، جفاف الفم، ارتباك المعدة.(القريطي، 1998، ص122)

المكون السلوكي: ويتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار وعدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان ونقص مهارات أداء الامتحان.(خطوط وسعيد 2019، ص150)

ويوضح الباحث العناصر الأساسية المكونة لاستجابة قلق الامتحان لدى التلميذ في المخطط الآتي:

المخطط (03): المكونات الرئيسية لقلق الامتحان



من خلال المخطط (03) يتضح أن المكونات الأساسية لقلق الامتحان متداخلة مع بعضها البعض بحيث يؤثر كل مكون على الآخر، فيدرك التلميذ موقف الامتحان وخاصة المصيرية منها كامتحان شهادة البكالوريا كموقف مهددة له، فتتكون لديه أفكار ومعتقدات لاعقلانية قبل وأثناء الامتحان، كالشعور بالعجز، وعدم القدرة على أداء المهام المطلوبة في الامتحان، والشعور بعدم التحضير الجيد للامتحان، ونقص الثقة بالنفس، وفقدان المكانة والتقدير في الأسرة والمجتمع في حالة الرسوب في الامتحان، مما يؤدي إلى شعوره بالضيق والمشاعر غير السارة والاكتئاب والهم والارتباك وعدم الراحة النفسية ويصاحب هذه الحالة الانفعالية

والوجدانية غير السارة لدى التلميذ أعراض فيزيولوجية عديدة لديه كارتعاش أطراف الجسم خاصة اليدين والرجلين والعضلات أو تصلبها، الغثيان والرغبة في القيء، تسارع ضربات القلب جفاف الفم والحلق، الصداع، آلام المعدة والرقبة والرأس والكتفين، الإسهال، سرعة التبول، إلى غير ذلك من المظاهر الفيزيولوجية المصاحبة كاستجابات لا إرادية لمشكلة قلق الامتحان.

3.2.تصنيفات قلق الامتحان:

أشار زهران (2000) إلى نوعين أساسيين لقلق الامتحان من حيث مستوى تأثيره على أداء التلميذ لوجباته ومهامه في الامتحان هما:

قلق الامتحان الميسر (Facilitative anxiety): وهو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار الجيد والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان.

قلق الامتحان المعسر (Dbilitative anxiety): وهو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة مما قد يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان، وهكذا فان قلق الامتحان المعسر (المرتفع) قلق غير ضروري ويجب خفضه وترشيده. (زهران، 2000، ص98)

وحسب واين (Wine, 1971) يدفع قلق الامتحان الميسر إلى التنافس الايجابي بين التلاميـــــذ ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق.(القمش، 2007، ص257)

ويضيف الشربيني (2015) أن قلق الامتحان الميسر، قلق طبيعي يبعث في التلاميذ روح الاجتهاد والحرص الشديد على الأداء المثمر، كما يزيد الجهد والطاقة لديهم، ويزيد التركيز والانتباه بما يساعد على إنجاز ما هو مطلوب في الامتحان.(الشربيني، 2015، ص201)

وأطلق طارق (2006)على قلق الامتحان المعسر تسمية القلق العنيف، وهو عادة يخرج عن السيطرة ويمنع الفرد من الإبداع والابتكار ويقيد ملكاته وله آثار سلبية على الفرد.(طارق، 2006، ص211)

وما تجدر الإشارة إليه أن الاختلاف بين القلق الميسر (الإيجابي) والقلق المعسر (السلبي) هو اختلاف كمي وليس اختلاف نوعي، أي الاختلاف بين النوعين هو اختلاف على أساس مستوى قلق الامتحان وشدته (منخفض، متوسط أو معتدل، مرتفع)، فالمستوى المتوسط من قلق الامتحان الذي يصاحب التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف ويعد دافعا إيجابيا نحو التحصيل الدراسي الجيد، أما مستوى قلق الامتحان المرتفع، والذي تصاحبه أعراض انفعالية ومعرفية وفيزيولوجية حادة، ككثرة التفكير في عواقب الامتحان، كالفشل والرسوب، وعدم القدرة على النوم، وفقدان التركيز، وعدم القدرة على استرجاع المعلومات من

الذاكرة، والإغماء إلى غيرها من الأعراض التي تعرقل أداء التلميذ للمهام المطلوبة في الامتحان، أضحى بالتالي في هذه الحالة ضرورة التدخل لترشيده والتخفيف من مستوياته.

وفي هذا السياق بينت نتائج دراسة زهران (2000) إلى أن كلا من القلق المرتفع والقلق المنخفض يعتبران من المعوقات التي تعوق التلاميذ عن الأداء الجيد وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه على التفكير والتركيز والانتباه وهي عمليات أساسية للأداء الجيد في الامتحان، وأما القلق المنخفض فيؤدي إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة لديه، ويعد القلق المتوسط دافعا للأداء الجيد وإنجاز المهام المطلوبة في الامتحان، وبالتالي فالعلاقة بين مستوى القلق ومستوى الأداء في الامتحان لدى التلميذ هي علاقة منحنية، فكلما ارتفع مستوى القلق حتى حد معين، تحسن مستوى الأداء في الامتحان لدى التلميذ، وبعد هذا الحد تصبح العلاقة عكسية، أي يتدهور مستوى الأداء بتأثير من المستوى المرتفع من القلق.

4.2.المقاربات النظرية النفسية والتربوية المفسرة لاستجابة قلق الامتحان:

تعددت تفسيرات مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ بتعدد النظريات والاتجاهات النفسية وفيما يلي أهم هذه التفسيرات:

1.4.2.نظرية القلق الدافع: ينظر رواد هذه النظرية إلى قلق الامتحان نظرة إيجابية واعتباره عاملا أو دافعا إيجابيا يوجه السلوك ويدفع التلميذ للعمل والنشاط، ويتبنى هذه النظرية مجموعة من علماء النفس في جامعة أيوا(Iwa) الأمريكية، وعلى رأسهم تايلور وسبنس (Taylor & Spence, 1966)، حيث أكدت دراستهما أن التلميذ يشعر قبل وأثناء الامتحان بالقلق وعدم الارتياح مما يدفعه للعمل والنشاط والحيوية والاستذكار والمراجعة الجيدة للامتحان، كما يحرره من حالة السكون ويوجهه نحو الهدف المطلوب وإنجاز مهامه بنجاح. (مرسي 1982، ص159)

وفي ضوء نظرية القلق الدافع أو الإيجابي لتايلور وسبنس (Taylor & Spence, 1966) أجريت دراسات عديدة في علاقة قلق الامتحان بمستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأشارت إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، فكلما ارتفع قلق الامتحان لدى التلميذ ارتفع مستوى الأداء أو التحصيل الدراسي لديه في الاختبار، وتفسير ذلك لقلق الامتحان وظيفة إيجابية يدفع التلميذ للمراجعة والاستعداد الجيد للامتحان مما يؤدي بدوره إلى تحسين الأداء الدراسي لديه.

2.4.2.نظرية القلق المعوق: يؤكد رواد هذه النظرية وعلى راسهم تشيلد (Child,) أن كل من القلق المنخفض أو المرتفع عامل معوق للتحصيل وأداء التلميذ في الامتحان، فقلق الامتحان المرتفع يؤدي إلى تشتيت الانتباه ونقص التركيز لدى المتعلم، في حين أن درجات قلق المنخفضة تؤدي إلى التكاسل وفقدان الدافعية للإنجاز وصعوبة استدعاء المعلومات من الذاكرة لديه، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض الأداء والتحصيل في الامتحان، أما قلق الامتحان المتوسط أو المعتدل فيؤدي إلى تحسن الأداء. (السيد، 2007 ، ص26)

وبالمقابل أجريت دراسات عديدة في علاقة قلق الامتحان بمستوى الأداء والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في ضوء نظرية القلق المعوق تشيلد (Child,) ، وأشارت إلى وجود علاقة سالبة بين المتغيرين، فكلما ارتفع قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض مستوى الأداء والتحصيل الدراسي في الاختبار لديه، والعكس صحيح.

3.4.2.نظرية معالجة وتجهيز المعلومات: تؤكد دراسة بينجامين وزملائه (Benjamin & al ,1981)، ودراسة مكيشين ولين (Mckeachine & Lin, 1987) أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون مشكلات في تعلم المعلومات أو ترميزها أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته مقارنة بالتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض أو المتوسط. (بوقرة وبوقرة، 2019، ص84)

4.4.2.نظرية التداخل المعرفي: وتعرف كذلك بالنظرية الانتباهية، بحيث أكدت كل من دراسة ماندلر وساراسون (Mandler & Sarrasson, 1952)، ودراسة واين (Wine, 1971)، ودراسة ساراسون وآخرون (Sarrasson &al, 1980) أن العامل الأساسي لقلق الامتحان لدى التلاميذ يرجع أساسا إلى دخول عوامل أو استجابات أخرى وانشغال الانتباه بمهام غير المهام المرتبطة بأداء الامتحان. (الطواب، 1992، ص154)

ويضيف (الهواري والشناوي، 1987، ص175) نقلا عن (جلاب وحنة وحنة، 2019، ص 333) أن قلق الامتحان المرتفع ينتج استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل عدم التركيز والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات وعادات الاستذكار الخاطئة التي تتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية والتي هي ضرورية للإنجاز الجيد في الامتحان.

ويرى واين(Wine, 1971) أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لديهم في الاختبار، في حين أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض أو المتوسط غالبا ما يركزون انتباههم على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لديهم في الاختبار.(عبدالقيسي، 2017، ص282)

3.باثولوجيا قلق الامتحان في الوسط المدرسي

1.3.أعراض قلق الامتحان:

حدد (زهران، 2000، ص 99-100) أعراض قلق الامتحان فيما يلي:

- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
- الخوف من الامتحانات الشفوية المفاجئة.
- توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.

- الشعور بنقص الاستعداد للامتحان.
- الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق وفقدان الشهية أيام الامتحان وفي موقف الامتحان.
- نقص الثقة بالنفس.
- الشعور بالضغط النفسي والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحان.
- الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء أداء الامتحان كسرعة ضربات القلب وزيادة معدل التنفس وارتباك المعدة وتصبب العرق وتوتر العضلات وارتعاش اليدين وجفاف الفم وصعوبة الكلام.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز وصعوبة استدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب بان عقله صفحة بيضاء وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة الامتحان.
- الاصابة بصداع شديد عند استلام ورقة الامتحان.
- داخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات.
- نقص امكانيات المعالجة المعرفية للمعلومات.

ولخص (الضامن، 2003، ص221) أعراض قلق الامتحان في النقاط الآتية:

- التوتر، الأرق، فقدان الشهية.
- تسلط الأفكار اللاعقلانية قبل وأثناء الامتحان.
- كثرة التفكير في الامتحان والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تسارع خفقان القلب، مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق وآلام البطن والغثيان.
- الشعور بضيق التنفس قبل وأثناء تأدية الامتحان.

وقسم هولمز (Holmes, 1994) نقلا عن (مام وحلاب، 2019، ص22) أعراض قلق الامتحان إلى ما يـــــلي:

الأعراض المزاجية: وتشمل القلق والتوتر والخوف من خطر مرتقب والشعور بالتشاؤم من المستقبل.

الأعراض المعرفية: وتشمل توقع التلميذ لقدر مشؤوم أو لخطر وشيك الحدوث وتشتت الانتباه وصعوبة التركيز.

الأعراض الجسمية: وتشمل التعرق وجفاف الفم والتنفس الصعب وتسارع نبضات القلب وزيادة ضغط الدم وآلام الراس والصداع وارتعاش الأطراف وآلام الصدر وعسر الهضم.

الأعراض الحركية: ويشمل عدم الاستقرار والتململ والقيام بالنشاط الحركي المتكرر.

وصنفت (بوترة والأسود، 2020، ص ص: 246-247) الأعراض المصاحبة لاستجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ إلى ثلاثة مظاهر هي:

المظاهر النفسية: كالتوتر، سرعة الاستثارة العصبية، الانزعاجية، أفكار سلبية حول الذات، الشعور بالدونية الشعور بعدم الارتياح أو الخوف أو الترقب.

المظاهر الجسمية: كالشعور بالتعب والإرهاق، الصداع، سرعة التنفس، الشد في العضلات، اضطراب في البطن، الغثيان، الرغبة في التبول مرات عديدة، الإحساس بالاختناق، سرعة ضربات القلب الرعشة والبرودة في الأطراف، زيادة إفراز العرق.

المظاهر الاجتماعية: كالانسحاب من المواقف الاجتماعية.

أما (بعلي، 2021، ص ص: 86-87) فصنف أعرض قلق الامتحان لدى التلاميذ إلى أربعة أعراض هي كما يلي:

الأعراض النفسية: كتشتت الانتباه وصعوبة التركيز والتفكير المنطقي، الارتباك والتوتر وضعف الدافعية الضيق النفسي الشديد قبل وأثناء الامتحان، الأفكار السلبية بالفشل وعدم النجاح، قلة التركيز والشكوة من جمود العقل وعدم القدرة على التفكير، الأحلام المزعجة والكوابيس واضطراب النوم.

الأعراض المعرفية: كوجود الأفكار السلبية غير المناسبة عن الامتحان، ضعف معالجة المعلومات عدم القدرة على التركيز والانتباه لمهمة الاجابة عن أسئلة الامتحان، ويؤدي بالتالي إلى ضعف الأداء والتحصيل الدراسي.

الأعراض التحصيلية: ويشمل ذلك الدرجات التحصيلية المنخفضة بالمقارنة مع أقرانه أو الرسوب في الامتحان.

الأعراض الاجتماعية: كالانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشان رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن تحصيله.

الأعراض الفيزيولوجية: كالتوتر وفقدان الشهية للطعام وتسلط بعض الأفكار السواسية قبل الامتحان وأثنائه تسارع خفقان القلب قبل الامتحان وأثنائه، مع جفاف الحلق، وارتعاش الأطراف أوبرودتها، توتر العضلات والنشاط الحركي الزائد، كثرة التبول وأحيانا الإسهال.

عموما استجابة قلق الامتحان كنوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف التقويم والامتحانات تتضمن أعراضا متنوعة (معرفية، انفعالية، فيزيولوجية) تظهر لدى التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع، فضلا على الأعراض السلوكية أو التجنبية، يلخصها الباحث في الجدول الآتي:

جدول (02): أعراض استجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ

الأعراض	المظاهر
المعرفية (العقلية)	إفراط التفكير والانشغال في عواقب الرسوب والفشل في الامتحانات كفقدان المكانة في الأسرة والمجتمع، تسلط الأفكار اللاعقلانية قبل وأثناء أداء الامتحان، صعوبة التركيز ضعف الذاكرة وصعوبة استرجاع المعلومات خلال موقف الامتحان، فقدان الثقة بالنفس، نقص مهارات أداء الامتحان (المراجعة للامتحان، الاستعداد للامتحان، أداء الامتحان)، الانشغال بالذات وعدم القدرة على الإجابة على الأسئلة المطلوبة في الامتحان.
الانفعالية (الوجدانية)	الشكوك بالعجز وعدم الكفاءة، الشعور بالتوتر والضيق والمشاعر غير السارة وعدم الارتياح الاكتئاب قبل وأثناء فترة الامتحانات، الشعور بالخوف والهم والفزع غير المبرر قبل وأثناء الامتحانات، الترقب وسرعة الاستثارة الانفعالية.
الجسمية	زيادة إفراز العرق، سرعة التنفس، تصلب عضلات الجسم، تسارع في ضربات القلب الغثيان جفاف الفم، آلام في الرأس والظهر والرقبة والأكتاف الأرق، فقدان الشهية للطعام، ارتجاف اليدين أو تصلبهما، التعب والإرهاق.
السلوكية (التجنبية)	الانقطاع عن الدراسة مع اقتراب فترة الفروض والامتحانات بحجة المرض مثلا، الرغبة في تأجيل فترة الامتحانات، استعمال الغش في الامتحانات.

2.3.خصائص ذوي قلق الامتحان المرتفع:

يرى ساراسون (Sarasson, 1980) أن التلاميذ الذين يعانون من درجة مرتفعة من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص، وهي كالآتي:

– ينظر إلى الموقف الاختباري على انه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له و التحدي لقدراته.

– يرى أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه في الامتحان ليس في المستوى المطلوب.

– يركز على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.

– الشعور القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.

– توقع الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له.(كفافي وآخرون، 1990، ص583)

ولخص باوتن وتوسي (Boutin & tosi, 1983) خصائص التلاميذ الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار في النقاط الآتية:

– يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.

يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار.

– تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.

– يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.

– تنتابهم ردود فعل واضطرابات فيزيولوجية مختلفة.

– نوبات الاضطراب أو الهيجان الانفعالي الذي يعوق التركيز والانتباه لمهمة الإجابة عن أسئلة الامتحان مما يؤدي إلى ضعف الأداء.(أبو غالي، 2011، ص ص: 52-53)

3.3.أسباب قلق الامتحان:

يرى المختصون في مجال الصحة النفسية والمجال التربوي أن مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى إلى العديد من الأسباب، بحيث يعزو زهران (2000) ذلك إلى ما يلي:

– نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

– نقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية وضعف إتقان مهاراتها.

– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

– ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل.

– قصور الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان.

– التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.

– الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم.

– صعوبات الامتحان والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.

– الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

– الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل.

– محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.

– اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفيزيولوجية غير السارة.

– عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.(زهران، 2000، ص99)

ولخص سالم (2016) أسباب قلق الامتحان لدى التلاميذ في النقاط الآتية:

– نظم الاختبارات وما يترتب عليها من اجراءات تزرع الخوف في نفوس الطلبة.

–وجود سمة القلق لدى الفرد.

–تعلم الخوف عن طريق النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الخوف من الاختبارات لدى الآخرين.

–عدم الاستذكار الجيد للاختبار.

–الضغوط الأسرية الممارسة على الطالب للنجاح التفوق.

– خوف الطالب من العقاب.

–أسلوب المعلم الخاطئ في التحدث عن الاختبار وخلق خوف لدى الطالب من ذلك.(سالم، 2016، ص ص 330-331)

كما تعزو(علي الشريف وبن قة وعثمان، 2019، ص197) أسباب قلق الامتحان إلى ما يلي:

– التهويل من طرف الأولياء للامتحانات قبل وأثناء إجرائها، إضافة إلى تهديدهم بالعقاب في حالة عدم تحقيق نتائج حسنة.

– طموح بعض التلاميذ في الحصول على أعلى الدرجات في الامتحان والتفوق على زملائهم.

– عدم فهم بعض الدروس واستيعابها من طرف الطلبة بسبب تعقدها وكثافة المناهج الدراسية.

– وجود القلق اصلا لدى الطالب كنوع من أنواع القلق داخلي المنشأ.

– ضعف بعض القدرات العقلية لدى بعض الطلبة كالقدرة على الحفظ والاسترجاع، وكذلك التركيز على الفهم.

– الاعتماد على النقطة كمقياس وحيد للانتقال إلى مستوى أعلى أو مرحلة تعليمية اخرى كما هو الحال في الامتحانات الرسمية.

– عدم مراجعة الدروس باستمرار ثم تراكمها أثناء فترة الامتحانات وحينها يعجز الطالب على حفظها واستيعابها دفعة واحدة.

– تعقد نظام الامتحانات في المؤسسات التعليمية.

– تخويف بعض الأساتذة للطلبة حول الامتحان.

4.3.عوامل قلق الامتحان:

صنف الزراد (1997) أبرز العوامل المساهمة في قلق الامتحان إلى ثلاثة مجموعات رئيسية، وهي كما يـــلي:

عوامل تتعلق بالتلميذ نفسه: كعدم المذاكرة الجيدة والاستعداد للامتحان، الضعف المتراكم لدى بعض التلاميذ،الخوف من الفشل والرسوب وضعف الثقة بالنفس، مرض التلميذ أثناء فترة الامتحانات، عدم مراجعة

المادة الدراسية أكثر من مرة واحدة في فترة الامتحان فقط، عدم رغبة التلميذ بالتخصص وإهمال الدراسة، انشغال التلميذ في أعمال اسرية وقت الامتحان، أسباب وجدانية ونفسية تجعل الطالب غير مستقر نفسيا وفكريا الاضطرابات الصحية مثل الصداع، وعدم النوم، والضعف العام، الرسوب في امتحانات سابقة، عدم استيعاب وفهم المادة المقررة واحتمال حدوث النسيان، عدم التهيؤ النفسي والذهني للامتحان.

عوامل تتعلق بالأسرة: كاتجاهات التربية الأسرية وإلحاح الأبوين بشدة على المذاكرة عدم توفر ظروف أسرية تساعد التلميذ على المذاكرة، مشكلات أسرية، إلحاح الوالدين على النجاح والتفوق.

عوامل تتعلق بالمعلم والمدرسة والظروف التعليمية: ككثافة التلاميذ داخل الصف الواحد، مما يؤثر على الاستيعاب والفهم وطريقة التعليم،ضعف استخدام الوسائل التعليمية، المنهج المقرر رتيب وجاف وممل أحيانا صعوبة أسئلة الامتحان وعدم شمولية أسئلة الامتحان للمنهج المقرر، الخوف من اختيار أسئلة الامتحان من جانب واحد من المقرر، العلاقة السيئة بين بعض المعلمين والطلاب، عدم وجود منهج دراسي محدد و واضح طريقة التدريس تعتمد على التلقين دون المناقشة والشرح، ضعف بعض المعلمين في القدرة على نقل المعلومات بشكل واضح.(الزراد،1997، ص ص74-75)

وتضيف (بلوم وحروز وبوسكرة، 2019، ص ص: 36-37) أنه تتداخل عدة عوامل في تكريس استجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ، وتتمثل فيما يلي:

العوامل الشخصية: وهي العوامل المرتبطة بالتلميذ ذاته كالشخصية القلقة (سمة القلق في الفرد)، عدم الاستعداد الجيد للامتحان، عدم الاستذكار الجيد، عدم التهيؤ النفسي والعقلي للامتحان، عدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.

العوامل المدرسية: وهي العوامل المتعلقة بالبيئة التعليمية كطريقة إجراء الاختبارات الأستاذ قد يسهم في خلق باثولوجيا قلق الامتحان من خلال بث الخوف في أوساط التلاميذ وصعوبة الأسئلة والتقييم أو استخدام الامتحان كوسيلة عقوبة للتلاميذ،مواقف التقويم ذاتها.

العوامل الاجتماعية: وتتمثل في عامل الأسرة، حيث تمارس الأسرة نوعا من الضغوط على أبنائها، ضغط الأقران والآخرين.

وصنفت (بوروبة وآيت مجبر، 2019، ص ص310-311) عوامل قلق الامتحان لدى التلاميذ كما يلي:

عوامل شخصية خاصة بالمتعلم: سوء تقدير الذات، التقييم السلبي من الآخرين للطالب.

عوامل معرفية: التصورات والمعتقدات التي لدى الطالب حول الامتحان (الامتحان موقف صعب يتعدى إمكانياتي وقدراتي، لقد نسيت ما اكتسبته وتعلمته).

عوامل أسرية: الاهتمام الزائد بمستقبل الأبناء، تحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.

عوامل خاصة بالمعلم: عدم قدرة المعلم على إيجاد التعليم الإيجابي الذي يسمح للطلاب بالتفاعل مع البيئة التعليمية لتحقيق التحصيل الدراسي الفعال.

عوامل خاصة بالمؤسسة التعليمية أو ببيئة التعلم: قوانين وأوامر الإدارة ذات الطابع التسلطي التي تدفع الطالب للارتباك، الإساءة للطالب من طرف عمال المؤسسة التعليمية أو زملاء الصف مما يؤدي إلى تشتت أفكاره وفقدان القدرة على التركيز.

عوامل محيطة بالامتحان: ضيق الوقت لامتحان المادة الواحدة، أساليب التقويم وطريقة الأسئلة في الاختبارات.

5.3.مراحل قلق الامتحان لدى التلاميذ:

يمر التلميذ الذي لديه قلق امتحان مرتفع خلال اقباله على موقف التقويم أو الامتحان حسب نموذج سليغمان (Seligman) بأربعة مراحل أساسية، هي كما يلي:

مرحلة التحدي: يتغلب الفشل على التلميذ، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

المرحلة الثانية للتهديد: إن القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ الشك في امكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفيزيولوجية.

مرحلة فقدان التحكم: يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر.(خطار،2001، ص57)

يوضح نموذج سليغمان (Seligman) أن موقف الامتحان يمثل تهديدا بالنسبة للتلميذ، ويعتبره موقف صعب جدا يفوق قدراته وامكاناته، وتتكون لديه أفكارا سلبية (الأفكار اللاعقلانية) حول الامتحان كتوقع الفشل والرسوب، مما يفقده الثقة في نفسه، فيصاحب هذا الموقف أعراضا انفعالية ومعرفية وفيزيولوجية واضحة بالتالي يصبح التلميذ عاجزا على مواجهة موقف الامتحان ويتوقف نشاطه في الامتحان.

6.2.مستويات قلق الامتحان:

قسم (الحوري والجنابي، 2010، ص ص08-09) نقلا عن (علي شريف وبن ققة وعثمان، 2019، ص198) مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي كالآتي:

المستوى الواطئ: يعمل عمل الدافع أو الحافز أو العنصر المنشط للفرد يسخنه للتمرين استعدادا للمهمة ويسمى بالقلق الميسر.

المستوى المتوسط: في بعض الأحيان يزداد مستوى القلق إلى حد يؤثر سلبيا على الأداء، ويصبح الفرد أقل سيطرة على نفسه.

المستوى العالي: عندما يصل القلق إلى المستوى العالي تبدأ الآثار السلبية على سلوك وأداء الفرد فيفقد قدرته على التركيز وتكثر أخطائه ويتصف سلوكه بالعصبية.

وكذلك قسم (دوباخ وكلالي، 2019، ص136) استجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ إلى ثلاثة مستويات رئيسية، وهي كالآتي:

المستوى المفيد: حيث يكون فيه مستوى القلق منخفضا عند الفرد وهو المستوى الشائع عند التلميذ حينما يواجهه اختبار ويطلب منه مهمة صعبة، وهذا النوع من القلق مفيد في إثارة دافعية التلميذ وزيادة الطاقة والجهد المبذولين وزيادة التركيز والانتباه لديه.

المستوى غير المفيد: ويكون مستوى القلق فيه مرتفعا عند التلميذ بشكل غير طبيعي ومنطقي يسبب هذا القلق الكثير من التوتر والاضطراب وعدم الراحة كما يعيقه على أداء مهامه.

المستوى الضار: وهو مستوى متقدم من القلق ولا يؤثر فقط على إنجاز نشاط معين مثل الاختبار وإنما يتعدى تأثيره على الجوانب الأكاديمية في حياة التلميذ.

عموما مستويات استجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ حسب درجة تأثيرها على مستوى الأداء والتحصيل الدراسي لديهم ثلاثة مستويات رئيسية، مستوى قلق امتحان **منخفض** يشعر التلميذ بعدم الاهتمام واللامبالاة فينخفض مستوى الأداء في الاختبار لديه، ومستوى قلق امتحان **مرتفع** يعمل على إعاقة نشاط التلميذ ويفقده القدرة على الانتباه والتركيز واسترجاع المعلومات من الذاكرة خلال مواقف الامتحانات، ويؤثر كذلك سلبيا على الأداء الجيد والتحصيل الدراسي لديه لدى استلزم تخفيضه وترشيده والتخفيف من مستوياته لدى التلاميذ، وأما المستوى المفيد (الإيجابي) لاستجابة قلق الامتحان هو المستوى **المتوسط (المعتدل)** الذي يدفع التلميذ للنشاط وإنجاز المهام المطلوبة وتحقيق الأداء الجيد والنجاح في الامتحانات.

7.3.قياس قلق الامتحان:

كشفت الدراسات السابقة (المحلية والعربية والأجنبية) التي تناولت مشكلة قلق الامتحان عن العديد من المقاييس والاختبارات النفسية المنجزة (يفوق عددها ثلاثون مقياسا واختبارا في حدود علم الباحث) بهدف تشخيص وعلاج مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية، وفيما يلي عرض لأشهرها:

- مقياس قلق الامتحان لساراسون وماندلر (Sarasson & Mandler, 1952).

– مقياس قلق الامتحان (مقياس الاتجاه نحو الامتحانTAI) لسبلبيرجر (Spielberger , 1972) وترجم إلى اللغة العربية من طرف عدة باحثين ومنهم نذكر: أحمد عبد الخالق نبيل الزهار، ماهر الهواري ومحمد الشناوي وليلي عبد الحميد عبد الحافظ (1986).

– مقياس قلق الامتحان للأطفال لساراسون (Sarasson, 1960).

– مقياس قلق الامتحانلساراسون (Sarasson, 1980)، وترجم إلى اللغة العربية من طرف عدة باحثين ومنهم نذكر: أحمد عودة، محمد عكاشة، محمود عوض الله، حسن علام، رشاد دمنهوري ومدحت عبد اللطيف.

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: شعيب، علي (1987).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: دمنهوري، رشاد ومدحت، عبد اللطيف (1990).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: الطريري، عبد الرحمن (1992).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: إبراهيم، يعقوب (1994).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: الصباغ (1997).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد:مرسي، صالح (1997).

–مقياس قلق الامتحان، إعداد: زهران، حامد عبد السلام (2000).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: أبو عزب، نائل إبراهيم (2008).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: الدحادحة (2008).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: الجبوري (2008).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: العقباوي (2009).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: السنباطي وآخرون (2009).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: الشمري (2014).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: نيفين عبد الرحمن السيد بكر (2014).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: معمرية، بشير (2014).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: غربي، عبد الناصر (2015).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: القيسي (2017).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: دبار، حنان (2018).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد، خطار زاهية (2018).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: ريتشارد دريسكول (Richard.Drisccoll, 2007)، ترجمة: زينب حياوي بديوي (2018).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد، زيتونة طلحي (2019).

– مقياس قلق الامتحان، إعداد: خيري وآخرون (2019)، وغيرها من المقاييس والاختبارات.

وماتجدر الإشارة اليه أن مقياس قلق الامتحان لسبلبيرجر (Spielberger, 1972) ومقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980) أكثر المقاييس والاختبارات استخداما وشيوعا لقياس مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية واستخدمتهما العديد من الدراسات نذكر منها: دراسة طلحة وسلطاني وبدران (2020)، ودراسة أمير دفع الله الزبير (2019)، ودراسة شريك (2017)، ودراسة كاظم سلمان الشمري وحكيم محمود (2014)، ودراسة شاهين(2014)، ودراسة مجادي (2019)، ودراسة شويعل (2016)، ودراسة أيلاس(2014)، ودراسة زيدنر (Ziedner, 2001)، ودراسة الوحش (1998)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة بودالي وبلاش وأيت حبوش (2019)، ودراسة قوراح وحمايمي (2013)، ودراسة فائق سليم ناصر (2012) ودراسة أبو غالي (2011)، ودراسة خلف (2001)، وغيرها من الدراسات.

خلاصة:

قلق الامتحان أحد أهم أنواع القلق العام الذي حظي باهتمام الباحثين والمختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، ويعتبر استجابة لتفاعل العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ والعوامل الأخرى لدية والمتعلقة بالأسرة والمجتمع والمدرسة والموقف الامتحاني ذاته، فيؤدي ذلك إلى حالة من التوتر الشامل لدى التلميذ (الجانب المعرفي، الجانب النفسي والانفعالي الجانب الجسمي، الجانب الاجتماعي)، فيلعب قلق الامتحان المعتدل دور إيجابي محفز يدفع التلميذ للاستعداد والأداء الجيد في الامتحان، ومن جهة أخرى يؤدي دور سلبي معوق للأداء والتحصيل الدراسي الجيد في حالة مستوياته المرتفعة، مما يستلزم التدخل الإرشادي لضبطه والتخفيف من مستوياته من خلال إعداد برامج إرشادية متخصصة والمتضمنة لفنيات إرشادية متنوعة (معرفية، انفعالية سلوكية)، وهذا ما ستتناوله الدراسة الحالية في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

التوجيه والإرشاد والبرامج الإرشادية

تمهيد:

بدأ الاهتمام بعملية التوجيه والإرشاد النفسي بداية من عشرينات القرن الماضي، بهدف مساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وامكاناتهم وحاجاتهم، فضلا على مساعدتهم على حل مشكلاتهم المختلفة (الشخصية الأسرية، الاجتماعية، الأكاديمية، المهنية).

وعلى ضوء مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي سعى المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي بداية من ستينات القرن العشرون لتقديم خدمات متخصصة ومنظمة للأفراد والجماعات في إطار البرامج الإرشادية المستندة على أسس ومبادئ وفنيات نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المتنوعة.

وتأسيسا على ما تم ذكره، تناول الباحث في هذا الفصل متغير التوجيه والإرشاد النفسي (التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد، مفهوم التوجيه والإرشاد، أهداف التوجيه والإرشاد، أسس ومبادئ التوجيه والإرشاد، دواعي الحاجة للتوجيه والإرشاد، مناهج التوجيه والإرشاد النفسي)، ومتغير البرامج الإرشادية (تعريف البرامج الإرشادية الخصائص العامة للبرامج الإرشادية، تصنيفات البرامج الإرشادية، مصادر بناء البرامج الإرشادية، خطوات بناء البرامج الإرشادية).

1.التوجيه والإرشاد النفسي:

1.1.التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد النفسي: مر التوجيه والإرشاد النفسي في تطوره بأربعة مراحل أساسية وهي:

مرحلة التركيز على التوجيه المهني: تميزت هذه المرحلة بظهور أول حركة للتوجيه المهني على يد فرانك بارسونز سنة (1909) بالولايات المتحدة الأمريكية، وعرفت حركة التوجيه المهني انتشارا واسعا بعد الأزمة الاقتصادية بأمريكا سنة (1929) وفترة الكساد الاقتصادي خلال ثلاثينات القرن العشرون، وقد دعا فرانك بارسونز في هذه المرحلة إلى وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، ولخص نظريته في كتابه (اختيار مهنة) سنة (1909) في العناصر الثلاثة الآتية:

– **معرفة الذات أو دراسة الفرد:** ويهدف ذلك إلى التعرف على قدرات، امكانات استعدادات، ميول الخصائص النفسية للفرد.

– **معرفة عالم الشغل:** ويهدف ذلك إلى تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة والكافية عن المهن المختلفة من خلال وصف المهنة، متطلباتها، مؤهلاتها، شروطها وظروف ممارستها .

– **المواءمة:** ويهدف ذلك إلى مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتلاءم وظروفه وامكاناته واستعداداته وميوله.

مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي: انتقل خلال هذه المرحلة حركة التوجيه والإرشاد النفسي من المجال المهني إلى المجال المدرسي من خلال التركيز على توجيه الطلبة في المدارس انطلاقا من مبدأ أن العملية

الإرشادية عملية تربوية، بحيث اكتشف العاملون في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي الهوة الفاصلة بين ما يتعلمه الطلبة في مدارسهم وما يواجهونه في حياتهم العملية مما يستدعي ضرورة سد هذه الثغرة، فأصبح ينظر إلى التربية على أنها نوع من أنواع التوجيه، والتوجيه التربوي هو توجيه من أجل الحياة. (ملحم، 2007، ص24-25) ولقد كانت أول محاولة بشأن التوجيه التربوي سنة (1941)، حيث أكد كيلي ترومان في رسالته للدكتوراه بجامعة كولومبيا أن التوجيه التربوي نشاط تربوي يهدف أساسا إلى مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة الملائمة له وفقا لاحتمال نجاحه فيها، فضلا على مساعدته على التكيف مع مختلف مشكلاته التربوية. (الخطيب، 2009، ص28)

مرحلة التركيز على حركة القياس النفسي: لقد كان لتطور حركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية بين الأفراد وبناء الاختبارات والمقاييس النفسية أثر كبير في تطور التوجيه والإرشاد النفسي، بحيث أنشا ألفريد بينيه (1875-1921) أول اختبار للذكاء سنة (1905)، وبدأت بذلك أولى المحاولات لدراسة التخلف الدراسي والضعف العقلي لدى التلاميذ فضلا على ظهور المقاييس الخاصة بالشخصية في الفترة اللاحقة لما لهذه المقاييس والاختبارات من أهمية لدى العاملين في مجال التوجيه والإرشاد، فهي تساهم في دراسة شخصية المسترشد وسلوكه دراسة موضوعية فضلا على تشخيص اضطراباته النفسية وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي الملائمة له.(ملحم، 2007، ص25)

مرحلة التركيز على التوافق النفسي والصحة النفسية: بدأت هذه المرحلة بعد الحرب للعالمية الثانية، حيث شهد ميدان التوجيه والإرشاد النفسي تطورا سريعا فظهرت اتجاهات ونظريات إرشادية عديدة، وتضمنت فنيات وأساليب إرشادية متنوعة كان لها أثر كبير في تطور حركة التوجيه والإرشاد النفسي، بحيث هدفت النظريات النفسية المختلفة إلى تشخيص وعلاج مختلف المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الأفراد، ويعتبر الفكر الوجودي والانساني لكارل روجرز من أبرز الاسهامات الفردية في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي، حيث أصدر كتابه (علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي) سنة (1942)، ثم كتابه (العلاج المتمركز حول العميل) سنة (1951)، والاتجاه الإنساني لإبرهام ماسلو وهرم الحاجات الانسانية (الحاجات النفسية، الحاجات الفيزيولوجية الحاجات الاجتماعية)، ومدرسة التحليل النفسي لفرويد واعتباره طريقة العلاج بالتحليل النفسي والتركيز على العلاقة بين المحلل والمريض أساس عملية الإرشاد النفسي.

2.1.مفهوم التوجيه والإرشاد النفسي

1.2.1.مفهوم التوجيه

1.1.2.1.لغة: التوجيه مصدره الفعل **وَجَّهَ** ، ويعني إرْشَاد أو نُصْحٌ أو بَيَانٌ، ويقال **وَجَّهَ** الشخص أو الشيئ، أي جعله يأخذ اتجاهًا معينًا، بمعنى أرشد ودل على الطريق الصحيح، كما يعني كذلك الفعل **وَجَّهَ** مخاطبه الشخص وجهاً لوجـــه. (أنطوان، 2012، ص1098)

2.1.2.1.اصطلاحا: وردت تعاريف عديدة لمصطلح التوجيه، ومنها نذكر:

عرفت الجمعية الامريكية لعلم النفس (2015) التوجيه بأنه النصح وتقديم المشورة بالتعاون مع المسترشد وغالبا ما تستخدم البيانات الشخصية والمقابلات والاختبارات النفسية المساعدة على ذلك.(APA, 2015, p476)

وعرف الزغبي (2005) التوجيه بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة التلاميذ والطلاب على فهم أنفسهم فهما صحيحا، بحيث يمكنهم ذلك الفهم من رسم الخطط المستقبلية التي تساعدهم على اختيار نوع الدراسة المناسبة لهم والاستمرار والنجاح فيها وحل المشكلات التي تعوق توافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين من أجل تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها.(الزغبي، 2005، ص16)

وعرفت الحريري والإمامي (2011) التوجيه بأنه عملية منظمة تقوم على التخطيط السليم وتحديد الأهداف المراد تحقيقها في مساعدة الطالب على فهم ذاته وإدراك ما يواجهه من صعوبات ومشاكل عن طريق التفاعل الايجابي معه وتقديم المساعدة اللازمة التي تدفعه لأن يسخر كل امكانياته واستعداداته لخدمة أغراضه وشق طريقه في الحياة بما يحقق السعادة والرضا له ولمجتمعه.(الحريري والإمامي،2011، ص21)

من خلال التعاريف الاصطلاحية، يعرف مصطلح التوجيه بأنه عملية مهنية تقوم على مساعدة الفرد بهدف تحقيق ذاته وتعريفه بما لديه من قدرات وامكانات واستعدادات، وتبصيره بمواطن القوة والضعف في شخصيته، ومساعدته على التغلب على المشكلات النفسية والدراسية والاجتماعية والمهنية التي تعترضه لتحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق والتكيف لديه بما يتلاءم مع ميوله وقدراته.

2.2.1.مفهوم الإرشاد النفسي:

1.2.2.1.لغة: ورد في "المعجم الوسيط" مصطلح **الرَّشَادْ**، فيقال فُلاَنُ **أَرْشَدَ** فُلاَنُ، بمعنى هَدَاهُ ودَلَّهُ و**المُرْشِدُ** يعني الوَاعِظُ.(إبراهيم مصطفى وآخرون، 1962، ص346)

وجاء في معجم " لسان العرب" لابن منظور مصطلح **الإِرْشَادُ** بمعنى **الرُّشْدُ** و**الرَّشَادُ** و**رَشَدَ** و**يَرْشُدُ** و**رُشْدًا** و**رَشَادًا**، وهو نقيض الغَيُ والضَّلاَلُ.(إبن منظور، 2000، ص175)

وأشار قاموس " **أكسفورد**" إلى أن مصطلح الإِرْشَادُ، يعني تقديم النُّصْحُ والنَّصِيحَةُ(oxford, 2010, p181)

كما ورد مصطلح "**الرُّشْدَ**" و"**الإِرْشَادُ**" في آيات كثيرة في القرآن الكريم، ومنها نذكر قوله تعالى﴿ **يَهْدِي إِلَىٰ الرُّشْدَ فَآمَنَّا بِهِ وَلَنْ نُشْرِكَ بِرَبِنا أَحَدَا**﴾.(سورة الجن، الآية02)

وكذلك في قوله تعالى:﴿**إِذْ آوَىَ الْفِتْيَةُ إِلَىٰ الكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنِكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدَا**﴾.(سورة الكهف، الآية10)

وفي قوله تعالى:﴿ **قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عَلِمْتَ رُشْدَا**﴾.(الكهف، الآية66)

وكذلك في قوله تعالى:﴿**وَقَالَ الْذِّي آمَنَ يَاْ قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ إِلَىٰ سَبِيلِ الْرَّشَادِ**﴾.(سورة غافر، الآية38)

ومن أسماء الله الحسنى "**الرَّشِيدُ**"، بمعني: الذِّي اَرْشَدَ الْخَلْقَ إِلَى مَصَالِحِهِمْ وَهَدَاهُمْ وَدَلَّهمْ عَلَيْهَا، والإِرْشَادُ هو الهِدَايَةُ والدَّلَالَةُ.

2.2.2.1.اصطلاحا:

التعاريف الاصطلاحية للإرشاد النفسي هي الأخرى عديدة ومتنوعة بتعدد وتنوع مدارس ونظريات الإرشاد النفسي، فكل نظرية قدمت مفهوما لمصطلح الإرشاد يتناسب مع مرجعيتها النظرية والنفسية والتربوية، وعموما يمكن تصنيف هذه التعاريف إلى ثلاثة أصناف رئيسية:

- التعاريف التي ركزت على المبادئ والأساليب.
- التعاريف التي ركزت على النتائج والأهداف.
- التعاريف التي ركزت على العوائق والصعوبات، ومن التعاريف نورد ما يلي:

عرف الشناوي (1996) الإرشاد النفسي بأنه عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل.(الشناوي، 1996، ص13)

وعرفه القذافي (1997) بأنه عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص وعميل، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم العميل ومساعدته على فهم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناءا على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته وقدراته وامكاناته الواقعية.(القذافي، 1997، ص24)

وعرفه كذلك زهران (2002) بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي امكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه، وتدريبه لكي يصل إلى تحديد أهدافه ثم تحقيقها وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي والمهني والتربوي والأسري. (زهران 2002، ص13)

وعرفه ملحم (2007) بأنه عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق الأهداف المأمولة.(ملحم، 2007، ص53)

وعرفه حمدي (2013) الإرشاد بأنه عملية متخصصة منظمة تقوم على المساعدة الإرشادية التي يقدمها شخص متخصص ومؤهل (مرشد) لشخص يحتاج هذه المساعدة (مسترشد) في إطار علاقة إرشادية مهنية إنسانية لتحقيق أهداف عامة وأهداف خاصة تقوم بمستويات إنمائية ووقائية وعلاجية يتم فيها إكساب المسترشد وتعليمه تنمية قدراته لمواجهة المشكلات.(حمدي، 2013، ص33)

وكذلك عرفه مرسي (2016) بأنه خطة منظمة تهدف لمساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي امكاناته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني وتحقيق أهدافه.(مرسي، 2016، ص 05)

وعرف آدمز (Adams, 1980) الإرشاد النفسي بأنه علاقة تفاعلية بين فردين، حيث يحاول أحدهما وهو المرشد مساعدة الآخر الذي هو المسترشد كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل. (النوايسة، 2013، ص22)

وعرفه باترسون (Patterson, 1986) الإرشاد النفسي بأنه مقابلة بين المسترشد الذي يعاني من مشكلة ومرشد لديه المهارة والخبرة في الإرشاد بهدف الوصول إلى حل للمشكلة.(أبو زعيزع، 2009، ص22)

من خلال التعاريف السابقة لمصطلح الإرشاد النفسي يخلص الباحث إلى ما يلي:

– تعاريف التوجيه النفسي عديدة بعضها ركز على العلاقة الإرشادية ودور المسترشد والبعض الآخر ركز على أهداف عملية الإرشاد النفسي، والبعض الآخر ركز على نتائج العملية الإرشادية على المسترشد.

– الإرشاد النفسي عملية مخططة ومنظمة وعلاقة إنسانية بين طرفين هما المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلا علميا متخصصا، والمسترشد وهو شخص يحتاج للمساعدة.

– الإرشاد النفسي عملية مساعدة الفرد (المسترشد) على فهم ذاته وإدراك قدراته وامكاناته وحل مشكلاته وتغيير سلوكياته وأفكاره وانفعالاته.

ويعرف الباحث الإرشاد النفسي بأنه عبارة عن علاقة مهنية بناءة ومخططة بين المرشد والمسترشد بشكل فردي أو جماعي قائمة على المبادئ والقوانين والأساليب المستمدة من النظريات النفسية المختلفة، بهدف مساعدة المسترشد على حل مشكلاته واشباع حاجاته وتبصيره بقدراته وامكاناته واستعداداته وميوله لتحقيق أكبر قدر ممكن من النجاحات العملية والعلمية.

3.1.العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي:

يعبر مصطلحي التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، فكل منهما يتضمن من حيث المعنى الحرفي الترشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة وتغيير السلوك إلى الأفضل، فهما متكاملان ومترابطان وكل منهما يكمل الآخر بالرغم من الاختلافات التي يراها بعض الباحثين بين المفهومين.(ملحم، 2014، ص63)

جدول(03): يوضح أوجه الاختلاف بين مصطلحي التوجيه والإرشاد النفسي.

التوجيه النفسي	الإرشاد النفسي
– عملية التوجيه تتسم بالاتساع والشمول فهو مجموع خدمات أهمها الإرشاد النفسي، أي أنه يتضمن عملية الإرشاد.	– العملية الرئيسية في خدمات التوجيه، أي أنه لا يتضمن التوجيه.
– ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج وإعداد المسؤولين عن عملية الإرشاد.	– يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.
– التوجيه إلى التربية.	– الإرشاد إلى التدريس.

– يشير البعض على أنه جماعي، أي أن لا يقتصر على فرد أو على فصل أو على مدرسة مثلا، بل قد يشمل المجتمع ككل.	– يشير البعض إلى أنه عملية فردية تتضمن علاقة إرشادية وجها لوجه.
– يسبق التوجيه عملية الإرشاد ويمهد لها.	– يأتي بعد التوجيه، ويعتبر الخدمة الختامية لبرامج التوجيه.
– ميادينه (المدرسة، الأسرة، مكان العمل).	– ميادينه (غرفة الإرشاد في المدرسة،العيادات النفسية، مراكز الإرشاد).

المصدر:(زهران، 1977، ص11)

4.1.أهداف التوجيه و الإرشاد النفسي:

تتعدد وتتنوع الأهداف التي يسعى الإرشاد النفسي لتحقيقها في الأفراد والجماعات، وذلك بتعدد وتنوع نظريات الإرشاد النفسي، بحيث صنف الشناوي (1996) أهداف الإرشاد النفسي إلى ثلاثة أصناف، وهـــــي:

الأهداف العامة: وتتمثل في تسهيل عملية تغيير السلوك وزيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف المختلفة واتخاذ القرارات وتحسين العلاقات الشخصية والمساعدة على تنمية مهارات المسترشد وتغيير سلوكه ليكون أكثر إنتاجية.

الأهداف الموجهة للمسترشد: وهي أهداف نمائية ووقائية وعلاجية.

الأهداف الخاصة بالمسترشد: ويتمثل ذلك في إحداث تغيير إيجابي في سلوك المسترشدين، مساعدة المسترشد على حل مشكلاته واتخاذ قراراته، مساعدة الأفراد على فهم قدراتهم وامكاناتهم وميولهم ورغباتهم.(الشناوي 1996، ص277)

أما الداهري (1999) فيرى أن الإرشاد النفسي يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– مساعدة الفرد على تحقيق ذاته واكتشاف قدراته وامكاناته وحاجاته ومشكلاته.

– مساعدة الفرد على تحقيق التوافق مع نفسه والآخرين.

–مساعدة الفرد على تحقيق نمو متكامل لشخصيته من جميع الجوانب (الاجتماعية، النفسية، الجسمية).

– مساعدة الفرد على اختيار أنسب التخصصات الدراسية الملائمة لقدراته.

– مساعدة الفرد على التكيف المهني واختيار المهنة المناسبة له.(الداهري، 1999، ص: 48–50)

أما ملحم (2007) فيشير إلى أن الإرشاد النفسي يرمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ما يلي:

– فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته.

– فهمه للبيئة التي يعيش فيها.

– فهمه للمشكلات التي تواجهه.

– استغلال امكانياته الذاتية وامكانيات بيئته.

–أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما.

– أن يستخدم ما لديه من إمكانيات واستعدادات وإمكانات بيئية ويوظفها أحسن توظيف.(ملحم، 2007، ص53)

وحدد بلان (2015) أهداف الإرشاد النفسي فيما يلي:

– تحقيق الذات لدى المسترشد.

– تحقيق التوافق الشخصي والمهني والاجتماعي لدى الفرد.

– إشباع حاجات المسترشد.

– تحقيق الصحة النفسية للفرد.

– تنمية القدرة على اتخاذ القرارات لدى الفرد.(بلان، 2009، ص ص: 38–40)

وما تجدر الإشارة إليه أن أهداف البرامج الإرشادية متباينة تتحدد وفقا لما يلي:

– تباين المشكلات التي يعاني منها الأفراد المشاركون في البرنامج (مشكلات نفسية، أكاديمية، اجتماعية).

– المراحل العمرية للأفراد (مراهقين، راشدين، كبار السن).

– ديمومة المشكلات التي يعاني منها الأفراد وشدتها وخطورتها.

– طبيعة البرنامج الإرشادي (إنمائي، وقائي، علاجي).

– الإطار النظري (النظرية الإرشادية) التي يستند عليها البرنامج الإرشادي، بحيث:

- يسعى رواد النظرية السلوكية (بافلوف، ثورندايك، سكينر، واطسون، جوزيف ولبي، باندورا) إلى إزالة السلوك أو الاستجابة غير المرغوبة ومساعدة الفرد على اكتساب السلوك أو الاستجابة المرغوبة.
- في حين يهدف الإرشاد النفسي لدى فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي إلى مساعدة الفرد على تحقيق التوازن بين مستويات الشخصية الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا الأعلى).
- ويهدف الإرشاد النفسي لدى كارل روجرز رائد الاتجاه الإنساني في الإرشاد وصاحب نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته وتحقيق التوافق بين مستويات الذات لديه(الذات المدركة، الذات الواقعية، الذات الاجتماعية، الذات الميثالية)، فضلا على مساعدته في حل مشكلاته بنفسه انطلاقا من المبادئ الأساسية التالية: قدرة الفرد على استبصار ذاته (قدراته، إمكاناته) لدى الفرد دوافع التغيير، احترام الفرد وحقه في تقرير مصيره.
- ويهدف الإرشاد النفسي عند وليام سون صاحب نظرية الإرشاد المتمركز حول المرشد إلى حل مشكلة المسترشد مباشرة من طرف المرشد لأنه لا يستطيع أن يختار الحل المناسب لمشكلته.
- ويهدف الإرشاد النفسي لدى رواد الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد (إليس، بيك، ميكينبوم) إلى مساعدة الفرد على إدراك العلاقة الموجودة بين العناصر الثلاثة (التفكير، المشاعر، السلوك)، بحيث يسعى الإرشاد النفسي لدى إليس إلى مساعدة الفرد على تحديد أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية (السلبية) واستبدالها بأفكار ومعتقدات جديدة أكثر عقلانية (إيجابية)، ويهدف الإرشاد النفسي لدى بيك إلى مساعدة الفرد على تحديد الأفكار الأوتوماتيكية لديه حول ذاته والآخرين والعالم واستبدالها بأفكار جديدة

أكثر توافقية ومنطقية (إيجابية)، في حين يهدف الإرشاد النفسي لدى ميكينبوم إلى مساعدة الفرد على استبدال الحديث الذاتي (الداخلي) السلبي بحديث آخر إيجابي.

- ويهدف الإرشاد النفسي لدى فرانكل رائد الإرشاد الوجودي وصاحب نظرية العلاج بالمعنى إلى مساعدة الفرد على تحقيق هدف ومعنى وقيمة لحياته.
- ويهدف الإرشاد النفسي لدى وليام جلاسر صاحب نظرية الإرشاد بالواقع إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بنفسه وتحقيق حاجاته.
- ويهدف الإرشاد النفسي لدى إيريك بيرن إلى مساعدة الفرد على تحقيق التوافق بين حالات الأنا الثلاثة لديه (حالة الأنا الوالدية، حالة الأنا الراشدة، حالة الأنا الطفولية).

5.1.أسس ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي:

يعتبر مجال التوجيه والإرشاد النفسي من المجالات المتخصصة والتي تعتمد على معايير علمية وضوابط وأسس مختلفة يجب إن يراعيها العاملون والمتخصصون في هذا المجال لتحقيق الأهداف المنشودة، وفيما يلي أسس ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي:

– **الأسس العامة:** وتتضمن ما يلي:

الثبات النسبي للسلوك الإنساني ومرونته وإمكانية التنبؤ به: يتميز السلوك الإنساني بالثبات النسبي بالتالي فهو سلوك قابل للتعديل والتغيير، ولا يقتصر ذلك فقط على السلوك الظاهري فحسب، بل يشمل كذلك السلوك غير الظاهر مثل المعتقدات والأفكار التي لدى الفرد.

السلوك الإنساني فردي وجماعي معا: فالسلوك الإنساني ليس فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا، فعندما يكون الفرد لوحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه وهو في الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته.

تقبل المرشد غير المشروط للمسترشد: على المرشد يتقبل شخصية المسترشد كما هي دون أن يضع شروطا لذلك، وعليه أن يصغي لمشكلاته ولا يصدر أحكاما تقويمية بشأن سلوكياته وأفكاره، وعليه اعتبار المسترشد إنسانا له كرامته وقيمته، مما يعطي المسترشد شعورا بأن هناك من يفهمه ويتبع حالته ويهمه أمره.

عملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية نمائية مستمرة: إن عملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة نمائية محددة لدى الفرد كمرحلة الطفولة أو المراهقة مثلا بل هي عملية نمائية مستمرة ومتتابعة تشمل كافة مراحل النمو المختلفة لدى الفرد، كما تشمل العملية الإرشادية كافة جوانب النمو لدى الفرد (الجانب المعرفي، الانفعالي الاجتماعي، الفيزيولوجي).

الإنسان وحدة متكاملة: الإنسان وحدة متكاملة من العناصر (الروح، الجسم، الأفكار والمعتقدات، الانفعالات المشاعر، السلوكيات)، فاختلال أحد العناصر يؤثر حتميا في العناصر الأخرى.

حق الفرد في تقرير مصيره واتخاذ قراراته بنفسه: من أهم مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي الاعتراف بحرية الفرد في الاختيار بين البدائل المتاحة لحل مشكلته بناءا من النظرة الايجابية للفرد وقدرته على التغيير الإيجابي وتعلم سلوكيات وأفكار جديدة إيجابية.

– **الأسس النفسية:** هناك العديد من الأسس النفسية التي يرتكز عليها التوجيه والإرشاد النفسي، ومن أبرزها ما يلي:

مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد: بحيث يختلف الأفراد عن بعضهم البعض في قدراتهم وامكاناتهم واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم، بالتالي يجب على المرشد النفسي أن يراعي تلك الفروق، فضلا على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من الجانب الانفعالي والمعرفي والفيزيولوجي.

الاستعداد للتوجيه والإرشاد: لدى كل فرد الاستعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لديه بحيث تهدف عملية التوجيه والإرشاد النفسي إلى تلبية حاجات الأفراد المختلفة ومساعدتهم على حل مختلف المشكلات التي تعترضهم (النفسية، الاجتماعية الأكاديمية، المهنية).

حق الفرد في التوجيه والإرشاد: تعترض الإنسان خلال حياته اليومية مشكلات متنوعة تسبب له القلق والتوتر والاضطراب وعدم التوافق الشخصي أو الاجتماعي، وبالتالي فهو بحاجة للتوجيه والإرشاد النفسي بهدف مواجهة وحل مشكلاته.

مراعاة مطالب النمو لكل مرحلة من مراحل النمو لدى الفرد: فتهدف عملية التوجيه والإرشاد النفسي لتوفير الظروف الملائمة لدى الفرد لتلبية حاجات النمو لكل مرحلة من مراحل النمو لديه.

– **الأسس التربوية:** وتتضمن ما يلي:

الإرشاد النفسي عملية تعليم وتعلم: تتكامل أهداف التوجيه والإرشاد النفسي وأهداف العملية التربوية فالتربية الحديثة تعتبر التوجيه والإرشاد النفسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، فالعلاقة الموجودة بينهما علاقة تكامل لا يمكن الفصل بينهما ويتضح ذلك فيما يلي:

– يساهم التوجيه والإرشاد النفسي في حل مختلف مشكلات المتعلمين (الانفعالية، الأكاديمية الاجتماعية).

– يهدف التوجيه والإرشاد النفسي إلى إكساب الأفراد عادات وأنماط سلوكية ومعرفية إيجابية تساعدهم على حل مشكلاتهم الواقعية اعتمادا على أنفسهم.

– يعمل التوجيه والإرشاد النفسي على تبصير المتعلمين بقدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم.

– مساعدة المتعلمين على اختيار التخصصات الدراسية والمهنية التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم.

– يعمل التوجيه والإرشاد النفسي على مساعدة المتعلمين على تحقيق التوافق النفسي والتفوق الدراسي.

– تخليص المتعلم من التوتر والقلق والإحباط.

يتعلم الفرد السلوكيات الخاطئة كما يتعلم السلوكيات الإيجابية: تقوم عملية التعلم لدى الفرد على نفس المبادئ فكما يتعلم الفرد السلوكيات الخاطئة يتعلم كذلك السلوكيات الإيجابية، كما يمكنه محو أو تعديل السلوكيات الخاطئة وإحلال سلوكيات أخرى جديدة إيجابية باستخدام استراتيجيات وفنيات إرشادية سلوكية معرفية متنوعة.

– الأسس الأخلاقية:

قدمت جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2015) مجموعة من الأسس و المبادئ التي يجب أن يلتزم بها المرشد النفسي، ومن أهمها ما يلي:

كفاية المرشد العلمية والمهنية: أن يكون المرشد النفسي ملما بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وخدماته الإنمائية والوقائية والعلاجية بهدف التشخيص السليم لمشكلات المسترشدين، ويجب عليه أن يكون حريصا على تطوير قدراته المعرفية والمهارية عن طريق الاطلاع على المراجع العلمية في مجال تخصصه والمشاركة الفاعلة في الندوات والدورات المختلفة في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، فضلا على القدرة على تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتفسير نتائجها.

الترخيص: وهو إثبات أن الشخص الذي يمارس مهنة التوجيه والإرشاد النفسي مؤهل علميا وعمليا، ويُسمح له قانونيا ممارسة هذه المهام، وهذا الترخيص يمنح له من طرف الجهات العلمية الرسمية، لأن المرشد النفسي غير المؤهل قد يسبب للمسترشدين مشكلات وتدهورا في بعض الحالات التي يتعامل معها.

السرية: بحيث يجب أن يلتزم المرشد النفسي بعدم إطلاع غيره على المعلومات والبيانات الشخصية الخاصة بالمسترشد، فضلا على التزامه بسرية نتائج دراسة حالة المسترشد منعا للتسبب في أي حرج واستغلال البيانات والنتائج المتعلقة بالمسترشد.

العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد علاقة مهنية محددة: بحيث يتجنب المرشد إقامة علاقات شخصية مع المسترشد وأن تكون العلاقة بينهما علاقة مهنية محددة فحسب.

– الأسس الاجتماعية:

يجب على المرشد أن يحدد الجماعة المرجعية وكذا ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد حتي يتمكن من فهم سلوك مسترشده وتحديد دوافع سلوكه.

– الأسس العصبية والفيزيولوجية:

سلوك الإنسان هو حصيلة نشاطه النفسي والفيزيولوجي، حيث أن الحالة النفسية للفرد تؤثر على النواحي الفيزيولوجية والعصبية لديه، والعكس صحيح، فمثلا تؤدي حالة التوتر والقلق إلى سرعة دقات القلب ومعدل

التنفس، كما يزيد افراز الغدد الصماء، وفي المقابل عندما يعتل الفرد جسديا فإنه يشعر بالضيق والضجر وحالة الاكتئاب.

6.1.دواعي الحاجة الى التوجيه والإرشاد النفسي:

تعتبر الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي في عصرنا الحالي أكثر إلحاحا عن ما سبق وذلك بسبب التغيرات الاجتماعية والأسرية والتربوية والمهنية الطارئة فضلا على يشهده عصرنا الحالي من تقدم علمي وتكنولوجي سريع مما أدى إلى ظهور العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية لدى الأفراد كحالات التوتر والقلق والاكتئاب والخوف وغيرها من المشكلات التي تستدعي خدمات التوجيه والإرشاد النفسي، ويورد الباحث دواعي الحاجة إلى خدمات التوجيه والارشاد النفسي في الوقت الحاضر كما يلي:

فترات الانتقال الحرجة التي يمر بها الفرد خلال مراحل نموه: يمر الأفراد خلال مراحل نموهم المختلفة بفترات حرجة يتعرضون فيها لأزمات ومشكلات مختلفة تعترض نموهم الطبيعي ويحتاجون فيها إلى الإرشاد والمساعدة والتوجيه للتغلب على المشكلات التي تواجههم، ومن الفترات الانتقالية الحرجة التي يمر بها الفرد في حياته دخوله المدرسة لأول مرة، وانتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، ومن الرشد إلى الشيخوخة، ومن العزوبية إلى الزواج وتكوين أسرة، وخلالها يواجه الفرد الصراعات والتوتر والقلق والاكتئاب والخوف من المجهول، وحتى يستطيع أن يواجه أو يتجاوز هذه الفترات بنجاح فإنه في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد النفسي.(الحمادي والهجين، 2009، ص12)

التغيرات الاجتماعية: ومن مظاهر ذلك ما يلي:

- تغير بعض مظاهر السلوك الاجتماعي، بحيث اصبحت بعض السلوكات مقبولة اجتماعيا بعدما كانت مرفوضة.
- إدراك أهمية القيم في تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
- التوسع في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل.
- ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية.
- ظهور الصراعات بين الأجيال وزيادة الفروق بين القيم وفي الثقافة والفكر.(جودت والعزة، 2008، ص 12)

التغيرات الأسرية: ومن أهم مظاهر ذلك ما يلي:

- تأخير الزواج أو الاقلاع عنه ومشكلة العنوسة وحالات الأم غير المتزوجة والأب غير المتزوج.
- ظهور الأسرة النووية المستقلة وضعف العلاقات بين أفرادها.
- خروج المرأة إلى العمل لتدعيم الدخل المادي للأسرة مما أدى إلى تغير العلاقات مع الزوج والأولاد.

التغيرات التربوية: أضحت الحاجة إلى البرامج الإرشادية في مدارسنا وجامعاتنا في الوقت الراهن أكثر إلحاحا عن ما سبق، ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى التغيرات الكثيرة في مجال التعليم، ومن مظاهر ذلك ما يـــــــلي:

– تطور التعليم من حيث مفاهيمه وتعدد أساليبه وطرقه ومناهجه.
– تركيز العملية التعليمية على المتعلم وظهور استراتيجيات تعليم حديثة (المقاربة بالكفاءات).
– ظهور تخصصات دراسية مهنية جديدة.
– زيادة عدد المواد والتخصصات الدراسية في المدارس والجامعات وترك الحرية للتلميذ في الاختيار.
– زيادة مصادر المعرفة والتدفق المعرفي نتيجة التطور التكنولوجي السريع (الكتب الإلكترونية المنصات التعليمية، التعليم المبرمج).
– وجود التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المدارس والذين يحتاجون إلى رعاية خاصة.
– زيادة الاقبال على التعليم الجامعي.
– زيادة أعداد التلاميذ في المدارس والجامعات حيث أصبح التعليم اجباريا في جميع دول العلام تقريبا.
– المشكلات النفسية والانفعالية لدى التلاميذ (القلق، التسرب المدرسي، التأخر الدراسي العنف المدرسي الاكتئاب).

التغيرات في العمل والمهنة: إن التغيرات التكنولوجية والصناعية التي يعرفها عالمنا في الوقت الحاضر تركت آثارها على عالم المهن ومن مظاهر ذلك:

– الاعتماد على الآلات (الماكينات) في المصانع.
– البطالة.
– ظهور مهن جديدة واختفاء مهن قديمة، كافة هذه التغيرات كذلك ولدت مشكلات نفسية متنوعة كالقلق والاكتئاب والاحباط، مما جعل كذلك التوجيه والإرشاد النفسي ضرورة حتمية لمساعدة الأفراد على التغلب على المشكلات التي تواجههم في مجال العمل والتكيف مع المهن الجديدة.

التقدم العلمي والتكنولوجي: وأهم مظاهره ما يلي:

– زيادة الاختراعات والاكتشافات.
– سيادة الماكينات مجال العمل والإنتاج.
– زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له وظهور علم المستقبل.
– أخطار الإعلام الفضائي.

7.1.مناهج التوجيه والارشاد النفسي:

يذكر كل من (أبو حماد، 2014، ص ص:13–14)، و(زهران، 1977، ص41)، و(المشابقة، 2007 ص ص: 44–45)، و(حسين، 2008، ص25)، و(العزة، 2006، ص ص:271–272)، و(الزيادي

والخطيب،2001، ص21)، و(الفرخ وتيم، 1999، ص28)، و(أبو زعيزع، 2009، ص ص: 24-25) و(حمدي، 2013، ص ص: 79-82)، و(مرسي، 2016، ص12)، و(التميمي، 2016، ص ص: 21-22) أنه هناك ثلاثة مناهج إرشادية وعلاجية لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي وفيما يلي عرض لهذه المناهج:

المنهج الانمائي: ويعرف كذلك بالمنهج الانشائي أو التكويني، ويقدم هذا المنهج بصفة خاصة للأفراد العاديين والأسوياء، ويهدف لتحقيق ما يلي:

- الارتقاء بأنماط السلوك المرغوب لدى الأفراد خلال مراحل نموهم المختلفة.
- مراعاة حاجات كل مرحلة من مراحل النمو لدى الفرد.
- مساعدة الأفراد على تحقيق مستوى من النضج والصحة النفسية والتوافق النفسي.
- تقبل الذات وتنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الأفراد.
- مساعدة الأفراد على تحقيق أهداف سليمة لحياتهم.
- المساهمة في تكوين شخصية متكاملة لدى الفرد من جميع النواحي (النفسية، الجسمية، العقلية، الاجتماعية).
- مساعدة الأفراد على استبصار قدراتهم وامكاناتهم وميولهم ورغباتهم.

المنهج الوقائي: ويعرف كذلك بمنهج التحصين ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويهتم كذلك بالأفراد الأسوياء، ويهدف إلى تحقيق ما يلي:

- وقاية الأفراد من الوقوع في المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية.
- تبصير الأفراد بأسباب المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية لديهم ومساعدتهم على حلها والتخفيف من آثارها وتبصيرهم بوسائل تجنبها، ومثال ذلك توعية المتعلمين بمختلف مشكلاتهم التربوية والانفعالية عن طريق الملصقات والمحاضرات والإذاعة المدرسية.
- العمل على اكتشاف المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية لدى الأفراد في وقت مبكر قبل تفاقمها.

وما تجدر الإشارة إليه إلى أن للمنهج الوقائي ثلاثة مستويات رئيسية هي:

الوقاية من الدرجة الأولى (الوقاية الأولية): وتهدف إلى محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب النفسي لدى الفرد بإزالة الأسباب.

الوقاية من الدرجة الثانية (الوقاية الثانوية): وهي محاولة الكشف المبكر للمشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد في مرحلتها الأولى ومنع تطورها وتفاقمها.

الوقاية من الدرجة الثالثة: وتهدف لمحاولة التقليل من أثر المشكلة أو الاضطراب النفسي لدى الفرد عند حدوثه.

المنهج العلاجي: ويعرف كذلك بالمنهج العيادي، ويتضمن هذا المنهج مجموعة من الخدمات الإرشادية والعلاجية التي تهدف إلى مساعدة الفرد للتخلص من مشكلاته واضطراباته والعودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية باستخدام أساليب وأدوات نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة (دراسة حالة الاختبارات والمقاييس النفسية، الملاحظة المقابلة، مؤتمر الحالة، الاستبيان)، والمنهج الوقائي أصعب مناهج التوجيه والإرشاد النفسي

لأنه يتطلب من المرشد أو المعالج النفسي الدراية والمعرفة العميقة بمختلف أساليب الإرشاد النفسي وفنياته، وهو منهج لا يقتصر فقط على وصف المشكلة أو الاضطراب النفسي لدى الفرد وإنما يتعدى ذلك لتحديد أسبابه ومصادره وأعراضه وأساليب علاجه.

8.1.أساليب الإرشاد والتوجيه النفسي:

تختلف أساليب الإرشاد النفسي باختلاف طبيعة المشكلة أو الاضطراب وطبيعة المسترشد والامكانيات المادية المتاحة للبرامج الإرشادية، فضلا على التوجه النظري للمسترشد، وفيما يلي عرض لأهم أساليب الإرشاد النفسي.

1.8.1.الإرشاد الفردي:

عرف زهران (1998) هذا النوع من الإرشاد بأنه علاقة مهنية مخططة بين طرفين هما المرشد والمسترشدين.(زهران، 1998، ص320)

وللإرشاد الفردي ثلاثة وظائف رئيسية تتمثل في: تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد تفسير المشكلات، وضع خطط العمل المناسبة.(النوايسة، 2013، ص226)

ويستخدم الإرشاد الفردي مع حالات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جدا، **أو** عندما تتطلب حالة العميل السرية التامة، **أو** عندما يكون العميل خجولا جدا أو انطوائيا، **أو** إذا شعر العميل بأن حالته تسبب له الخجل عند مناقشتها أمام الغرباء مثل حالات الشذوذ والانحراف الجنسي، **أو** عندما تكون حالة المسترشد معقدة وتحتاج إلى تركيز شديد من المرشد.

وتمر عملية الإرشاد النفسي الفردي بثلاثة مراحل أساسية هي: مرحلة الاستكشاف الأولي، مرحلة التشخيص، مرحلة الإرشاد واتخاذ الاجراءات اللازمة، مرحلة التقويم والمتابعة.(النوايسة، 2013، ص ص: 227 228)

2.8.1.الإرشاد الجماعي:

وعرفه أبو زعيزع (2009) بأنه إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (05-10) أفراد بهدف تغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم. (أبو زعيزع، 2009 ص50)

ويختلف عدد أفراد الجماعة الإرشادية باختلاف طبيعة مشكلاتهم واضطراباتهم، فضلا على أهداف الإرشاد (إنمائي، وقائي، علاجي).(بلان، 2015، ص 580)

ويضيف النوايسة (2013) أنه هناك عدة شروط يجب مراعاتها عند تكوين جماعة إرشادية، ومنها نذكـــــــــر:

حجم الجماعة الإرشادية: ينبغي أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولا فلا يقل عن ثلاثة أفراد ولا يزيد عن خمسة عشر فردا.

تجانس الجماعة الارشادية: ويشمل ذلك الجنس (الذكور، الإناث)، العمر، الذكاء، نوعية المشكلة أو الاضطراب.(النوايسة، 2013، ص141-142)

وتختلف أهداف الإرشاد الجماعي باختلاف الجماعات الإرشادية (جماعة المدمنين، الخوف المرضي) وطبيعة المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها هؤلاء الأفراد (الاكتئاب، القلق النفسي)، بحيث أن لكل مجموعة أهدافا خاصة بها، وما تجدر الإشارة إليه إلى أن الجماعة الإرشادية ليس لها أهداف جماعية وإنما لها أهداف فردية بكل فرد في الجماعة، ولخص بلان (2015) أهداف الإرشاد الجماعي في النقاط الآتية:

- مساعدة افراد الجماعة الارشادية على فهم انفسهم وتحمل مسؤولياتهم.
- إحداث تغييرات في اتجاهات وقيم وسلوكيات الجماعة.
- مساعدة المسترشدين على فهم انفسهم وقدراتهم تبصيرهم بنقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.
- مساعدة المسترشد على التعبير عن نفسه في جو من الامن والتقبل.
- تزويد المسترشدين بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشكلته.(بلان، 2015، ص ص: 581 -584)

وتتنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد النفسي الجماعي، ومن بينها نذكر: التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما)، التمثيل الاجتماعي المسرحي (السوسيودراما)، المحاضرات والمناقشات الجماعية النادي الإرشادي.(صبحي، 2012، ص05)

جدول (04): الفرق بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجماعي
- الجلسة الإرشادية أقصر(حوالي 45 دقيقة). - يتركز الاهتمام على الفرد. - يتركز الاهتمام على المشكلات الخاصة. - أكثر فاعلية في حل المشكلات الخاصة. - يبدو اصطناعيا أكثر. - خصوصية وعلاقة إرشادية أقوى بين المرشد والمسترشد. - ينقصه وجود المناخ الاجتماعي. - دور المسترشد أسهل وأقل تعقيدا.	- الجلسة الإرشادية حوالي ساعة و30 دقيقة. - يتركز الاهتمام على كل أعضاء الجماعة. - التركيز على المشكلات العامة. - أكثر فاعلية في حل المشكلات العامة والمشتركة. - يبدو طبيعيا. - تفاعل اجتماعي مع الآخرين ويستغل القوى الإرشادية في الجماعة وتأثيرها على الفرد. - يتيح وجود الجماعة تجريب الأفراد للسلوك الاجتماعي المتعلم من خلال عملية الإرشاد. - دور المسترشد أصعب وأكثر تعقيدا.

المصدر:(أبو زعيزع، 2009، ص57)

3.8.1.الارشاد المباشر:

ويعرف كذلك بالإرشاد الموجه أو الإرشاد المتمركز حول المرشد أو المشكلة وارتبط هذا النوع من الإرشاد ب "وليامسون"(Williamson).

وحدد وليامسون ستة خطوات رئيسة للإرشاد المباشر، وهي: **التحليل، التركيب، التشخيص، التنبؤ التنفيذ، المتابعة،** وفيما يلي شرح لما تتضمنه هذه الخطوات:

مرحلة التحليل (Analyses): تهتم هذه الخطوة بجمع المعلومات حول مشكلة المسترشد من مصادر متعددة كالأسرة والمجتمع والمدرسة والأقران، والهدف من ذلك هو الوصول إلى فهم مشكلة المسترشد ويستخدم المسترشد لتحقيق ذلك أدوات عديدة كدراسة الحالة، المقاييس والاختبارات النفسية.

مرحلة التركيب (Syntheses): هي عملية تنظيم وتبويب المعلومات التي حصل عليها المرشد حول مشكلة المسترشد من المصادر المتعددة، ثم تلخيص هذه المعلومات وتبويبها ضمن مجالات.

مرحلة التشخيص (Diagnoses): وهي البحث عن أسباب المشكلة لدى المسترشد.

مرحلة التنبؤ (Prognosis): تتضمن هذه الخطوة تنبؤ المرشد للتطورات المستقبلية لحالة المسترشد.

مرحلة التنفيذ (Counseling): وتعني الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد من خلال برنامج إرشادي محدد.

مرحلة المتابعة (Follow-up): وهي تعويد المسترشد على كيفية حل مشكلاته المستقبلية والتأكد من مدى نجاح المرشد في حل مشكلة المسترشد. (التميمي، 2016، ص ص: 28-29)

4.8.1.الإرشاد غير المباشر:

ويعرف كذلك بالإرشاد غير الموجه أو الإرشاد المتمركز حول العميل أو المسترشد، وارتبط هذا النمط من الإرشاد النفسي ب"كارل روجرز".(Carl. Rogers, 1942)

ويعرف روجرز الإرشاد غير المباشر بأنه إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يمكن العميل من أن يحقق هو افضل نمو نفسي.(التميمي، 2016، ص30)

جدول (05): الفرق بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
- يتمركز حول المرشد: بحيث يقوم المرشد بدور إيجابي في كشف مشكلة المسترشد وحل مشكلته مباشرة، بحيث يقدم المرشد حلولا جاهزة للمسترشد.	- يتمركز حول المسترشد أو العميل: بحيث يقوم المسترشد بتحديد وحل مشكلته بنفسه.

– يستغرق وقتا أقل نسبيا. – يعتمد المرشد على الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص مشكلة المسترشد. – يقوم المرشد بتقييم سلوك المسترشد ويتدخل في اتخاذ قراراته.	– يستغرق وقتا أطول نسبيا. – يحترم المرشد التقدير الذاتي للمسترشد الذي يحدد مشكلته بنفسه ولا يعتمد على الاختبارات والمقاييس النفسية لجمع المعلومات حول مشكلة المسترشد. – يقوم المسترشد بتقييم سلوكه ويتخذ قراراته دون تدخل أو رقابة من جانب المرشد.

2.البرامج الإرشادية:

1.2.تعريف البرامج الإرشادية:

وردت في كتب الإرشاد والعلاج النفسي العديد من التعريفات للبرامج الإرشادية، بحيث يمكن تقسيمها من حيث طبيعتها إلى برامج إرشادية قائمة على طبيعة إرشادية تربوية وإنمائية وبرامج إرشادية أخرى قائمة على طبيعة إرشادية علاجية ووقائية، ومن بين التعاريف نورد ما يلي:

عرف حسين (2004) البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والمخططة التي تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم في الحياة.(حسين، 2004، ص283)

وعرفه زهران (2005) بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتنفيذه لجنة أو فريق من المؤهلين والمختصين في العمل الإرشادي.(زهران، 2005، ص497)

ويضيف زهران (2005) أن البرنامج الإرشادي هو خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته أو التوافق معها.(زهران، 2005، ص12)

وكذلك عرف العاسمي (2012) البرنامج الإرشادي بأنه عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية تقدم بطريقة بناءة من قبل المختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد والمسترشدين الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان وزمان محدد بهدف مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم وتنمية إمكانياتهم وقدراتهم أمام ما يواجهونه من

صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم وتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لديهم في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء.(العاسمي، 2012، ص27)

أما حمدي (2013) فعرفه بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف لمساعدة الأفراد أو الجماعات لفهم مشاكلهم، والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد.(حمدي، 2013، ص49)

من خلال استعراض تعريفات البرامج الإرشادية يستنتج الباحث مجموعة من النقاط يوردها فيما يلي:

- برامج منظمة ومخططة يقوم بإعدادها وتنفيذها المختصين في مجال الإرشاد النفسي.
- تقدم البرامج الإرشادية للمسترشد أو مجموعة المسترشدين بهدف مساعدتهم على حل المشكلات التي تعترضهم وتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي لديهم.
- تختلف طبيعة البرامج الإرشادية باختلاف الأهداف التي تسعى لتحقيقها (إنمائية، وقائية، علاجية).
- تستند البرامج الإرشادية على أسس ومبادئ نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة.
- تتضمن البرامج الإرشادية أنشطة وفنيات إرشادية متنوعة (معرفية، انفعالية، سلوكية).
- ترتبط البرامج الإرشادية بمجال زماني ومكاني محددين.
- مجالات البرامج الإرشادية عديدة (نفسية، أكاديمية، اجتماعية).

ويعرف الباحث البرنامج الإرشادي بأنه عبارة عن خطة منظمة تتضمن مجموعة من الأنشطة والفنيات الإرشادية التي يقوم بإعدادها المرشد أو مجموعة المرشدين للأفراد (المسترشدين) الذين يعانون من مشكلات مشتركة (نفسية، أكاديمية، اجتماعية) في مكان وزمان محددين بهدف تنمية قدراتهم وامكاناتهم لحل مشكلاتهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فضلا على تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لديهم.

2.2.الخصائص العامة البرامج الارشادية:

لخص العاسمي(2012) الخصائص العامة للبرامج الارشادية فيما يلي:

التخطيط والتنظيم: ويعني ذلك تحديد العناصر الأساسية المكونة للبرنامج الإرشادي (الأفراد أو المسترشدين الأهداف (الهدف العام والأهداف الخاصة)، المجال الزماني والمكاني، الفنيات الإرشادية عدد الجلسات الإرشادية).

المرونة: تتميز البرامج الإرشادية بالمرونة وعدم الثبات والقابلية للتعديل في الأنشطة والفنيات حسب المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، والتغيرات التي قد تطرأ على المسترشد كحالة المرض مثلا.

الشمولية والتكامل: وتعني عدم تركيز البرنامج الإرشادي على جزئية محددة من مشكلة المسترشد أو المسترشدين، بل يجب أن يكون البرنامج شاملا لكافة أبعاد المشكلة (الجانب الانفعالي، الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي).

الموضوعية: أن يكون البرنامج الإرشادي موضوعيا من حيث: طبيعة النظرية الإرشادية التي يستند عليها البرنامج، نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشدين بصورة كلية، الأدوات والمقاييس والاختبارات النفسية الخاصة بتشخيص المشكلة لدى المسترشدين، الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج.

الدقة والوضوح وسهولة التطبيق: ويعني ذلك أن يكون البرنامج الإرشادي دقيقا في تحديد أهدافه وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من طرف المرشد والمسترشدين معا .

مجارات البرامج الإرشادية الأخرى من حيث الدقة: ومعنى ذلك عدم الخروج على السائد والمألوف أو المتبع من الأصول واللوائح والنظم الخاصة بالإرشاد النفسي،إشراك أكبر عدد ممكن من العاملين في المؤسسة (المدرسة مثلا).

وضع مراحل التقويم والتقييم بطريقة سليمة: ويهدف ذلك الوصول إلى نتائج دقيقة حول فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم للمسترشدين.

إمكانية التعميم: ومعنى ذلك إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي إذا توافرت الشروط اللازمة على أفراد آخرون يعانون من نفس المشكلة.

الواقعية: ومعنى ذلك أن يكون البرنامج الإرشادي واقعيا في تناوله للمشكلة التي يعاني منها المسترشدين وأن يضع حلولا واقعية قابلة للتطبيق وتتناسب مع الإطار الاجتماعي العام والسلوك السائد في المجتمع. (العاسمي 2012، ص ص: 44-45)

3.2.خطوات بناء البرامج الإرشادية:

لخص زهران(1994) خطوات بناء البرنامج الإرشادي كما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج (العامة، الخاصة، الاجرائية).
- تحديد وسائل تحقيق الأهداف.
- تحديد الامكانيات.
- تحديد ميزانية البرنامج.

– تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج.

– تنفيذ البرنامج الإرشادي.

–تقييم البرنامج الإرشادي.(زهران، 1994، ص444)

وحدد (الزغبي، 2007) خطوات إعداد البرامج الإرشادية فيما يلي:

– تحديد أهداف البرنامج.

– تحديد الاحتياجات.

– تحديد الوسائل لتحقيق أهداف البرنامج.

– تحديد امكانات تنفيذ البرنامج.

– تنفيذ البرنامج.

– تحديد اجراءات تقييم البرنامج ومدى فعاليته.(الزغبي، 2007، ص306)

وحسب (العاسمي، 2012) أنه يجب على المرشد النفسي أن يطرح على نفسه التساؤلات الآتية قبل بنائه للبرنامج الإرشادي، وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي: **لمن، لماذا، ماذا، كيف، متى أين؟** بحيث:

لمن؟ تحديد الفئة المستهدفة بالبرنامج الإرشادي (أطفال، مراهقين، تلاميذ).

لماذا؟ تحديد البعد الفلسفي للبرنامج الإرشادي وتحديد أهدافه (العامة، الخاصة، الاجرائية).

ماذا؟ تحديد الأنشطة التي يقوم عليها البرنامج.

كيف؟ تحديد كيفية تنفيذ البرنامج (الأساليب، الاستراتيجيات).

متى؟ تحديد الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج الارشادي وعدد الجلسات الإرشادية ومدة كل منها.

أين؟ تحديد مكان تطبيق البرنامج (المدرسة مثلا).(العاسمي، 2012، ص 23)

وبشكل عام البرنامج الإرشادي برنامج مخطط ومنظم يقوم على ثلاثة خطوات رئيسية متتالية، وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

مرحلة التخطيط: عملية عقلية شاملة تتضمن صياغة تصور ورؤية نظرية واضحة حول البرنامج الإرشادي، من حيث:

– **تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:** ويقصد بالأهداف التغيرات المتوقعة أو المحتمل إحداثها في المسترشدين المشاركين في البرنامج بعد تعرضهم للخبرات والمهارات التي يحتوي عليها البرنامج، ويتم تحديد الأهداف في

ضوء مجموعة من مبادئ وأسس الارشاد والتوجيه النفسي (الفلسفية، النفسية الاجتماعية، التربوية، العصبية الفيزيولوجية) للإرشاد.

وهناك نوعان من الأهداف الإرشادية هما الهدف العام (إنمائي، وقائي، علاجي)، والأهداف الخاصة والتي تختلف باختلاف مجالات الإرشاد (مهني، تربوي، أسري)، كما تختلف باختلاف الأفراد الذين تقدم لهم البرامج الإرشادية (أطفال، مراهقين، تلاميذ، مدمنين)، وكذلك طبيعة المشكلة التي يعانون منها(سلوكية، انفعالية اجتماعية)، ويمكن تصنيف الأهداف الخاصة إلى ثلاثة مستويات رئيسية (أهداف معرفية وجدانية، سلوكية).

– **تحديد محتوى البرنامج الإرشادي:** ويتضمن المحتوى الأنشطة والمهارات والفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج، ويختلف المحتوى باختلاف المشكلة التي يتصدى البرنامج المقترح لمعالجتها ومصادر محتوى البرنامج الإرشادي متنوعة، وتتمثل في الدراسات السابقة، مراجع الإرشاد النفسي المنشورات والمقالات المرتبطة بموضوع الدراسة أو المشكلة.

– **تحكيم البرنامج:** ويتمثل في عرض البرنامج الإرشادي في صيغته الأولية على مجموعة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي بهدف التحقق من صدقه ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومناسبته للعينة المستهدفة.

– **حدود البرنامج:** ويتضمن ذلك تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ البرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة وتحديد مكان تطبيق البرنامج (مركز الإرشاد النفسي، المدرسة) والفئة المستهدفة في البرنامج وعدد المشاركين فضلا على تحديد المشرفين على البرنامج (المرشد النفسي، المعلمين).

– **تحديد الأدوات والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف:** تعتبر الاختبارات والمقاييس أهم الأدوات المستخدمة في البرامج الإرشادية (اختبارات الذكاء، القلق، الدافعية للإنجاز، تقدير الذات)، كما تتعدد الأساليب الإرشادية للبرنامج (فردي، جماعي)، كما تتنوع الفنيات الإرشادية للبرامج الإرشادية (معرفية، انفعالية، سلوكية) ويتحدد ذلك وفقا لطبيعة وشدة المشكلة التي يعالجها البرنامج الارشادي المقترح وطبيعة العينة المستهدفة من البرنامج.

– **تحديد ميزانية البرنامج:** ويشمل ذلك تحديد مصادر وجهة تمويل البرنامج (أجهزة، مكافئات).

– **تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج:** تتعدد الخدمات التي تقدمها البرامج الإرشادية بتنوع مجالات الإرشاد (نفسية، أسرية، مهنية، تربوية، اجتماعية، صحية).

مرحلة التنفيذ: وتتضمن ما يلي:

– **الجلسة التمهيدية:** وهدفها يتمثل في التعرف على المسترشد أو مجموعة المسترشدين المشاركين في البرنامج الإرشادي المقترح، التعريف الهدف العام للبرنامج (تربوي، نفسي اجتماعي)، خطواته، أساليبه فنياته، عدد جلسات ومدة كل جلسة، فضلا على كتابة العقد الإرشادي الذي يعتبر بمثابة علاقة شخصية واجتماعية ومهنية

تتم بين المرشد الذي يقدم المساعدة ومجموعة المسترشدين الذين يحتاجون للمساعدة، ويحدد العقد الإرشادي أدوار كل منهما في تحقيق الهدف العام للبرنامج.

– **جلسة القياس القبلي:** تهدف لقياس شدة أو مستوى المشكلة التي يعاني منها المسترشدين المشاركين في البرنامج المقترح باستخدام أساليب القياس الكمية والكيفية (الاختبارات والمقاييس، تقرير الحالة، شبكة المقابلة شبكة الملاحظة).

– **الجلسات التدريبية:** ويتباين عددها بتباين المشكلة التي يتصدى البرنامج الإرشادي لمعالجتها، والعينة المستهدفة في البرنامج، فضلا على أهداف البرنامج، وتتضمن الجلسات التدريبية أنشطة وفنيات متنوعة لتحقيق الأهداف العامة للبرنامج (فنيات معرفية، انفعالية سلوكية)، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية عند نهاية كل جلسة لمسايرة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لجلسات البرنامج.

–**جلسة القياس البعدي وإنهاء البرنامج الإرشادي:** ويهدف القياس البعدي إلى تقييم التقدم الحاصل لدى المسترشدين نتيجة التدخل الإرشادي بإعادة استخدام نفس أساليب القياس المستخدمة في القياس القبلي ويحدد المرشد الفروق لدى المسترشدين بين القياسين القبلي والبعدي باستخدام أساليب احصائية مناسبة (اختبار حجم الأثر لشفيه، اختبار حجم الأثر "**d**" لكوهين) للتأكد من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في إحداث التغيير المطلوب لدى المسترشدين المشاركين في البرنامج.

مرحلة التقويم: التقويم مرحلة أساسية في بناء البرامج الإرشادية، وعملية مستمرة تشمل كل مراحل البرنامج تهدف أساسا إلى ما يلي:

– التأكد من مدى تحقيق اهداف البرنامج الإرشادي.

– إدخال التعديلات والتحسينات الضرورية على البرنامج في حالة فشله في تحقيق أهدافه.

– تدعيم نقاط القوة في البرنامج وتعديل النقائص.

–اتخاذ القرارات المناسبة بشأن البرنامج (تعديله، إلغائه).

– التأكد من فاعلية الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج.

4.2.المفاهيم العامة للبرامج الإرشادية:

يرى العاسمي(2012) أنه يجب على المرشد النفسي أن يراعي خلال إعداده للبرامج الإرشادية المختلفة (الانمائية، الوقائية، العلاجية) المفاهيم العامة التي يبنى عليها البرامج الإرشادية، والمتمثلة فيما يلي:

رسالة البرنامج: ويتضمن ذلك توضيح لطبيعة البرنامج الإرشادي (إنمائي، وقائي، علاجي) أهدافه (الهدف العام، الأهداف الخاصة).

فلسفة البرنامج: ويتضمن ذلك تحديد طرق وأساليب تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي (إرشاد فردي، إرشاد جماعي، إرشاد مباشر، ارشاد غير مباشر).

المبادئ العامة للبرنامج:(العاسمي، 2012، ص24)

5.2.تصنيفات البرامج الارشادية:

وردت في الأدب النظري والتطبيقي لعلم النفس والإرشاد والعلاج النفسي تصنيفات عديدة للبرامج الإرشادية قام بإعدادها علماء الصحة النفسية والإرشاد النفسي استنادا على الأسس النظرية لنظريات الإرشاد النفسي المختلفة والتي تتماشى وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد أو مجموعة المسترشدين، وفي هذا الشأن صنف العاسمي (2012) البرامج الإرشادية إلى نوعين أساسيين.

البرامج الإرشادية غير المنهجية: برامج عفوية وآنية ومرتجلة يحاول المرشد خلالها وضع الحلول المناسبة لمشكلة المسترشدين، وتعتمد على الخبرة الذاتية لدى المسترشد بناءا على خبراته السابقة ولا يعتمد على المقاييس والاختبارات النفسية المختلفة في تشخيص مشكلات المسترشدين والكشف عنها، كما لا يتقيد بخطوات إعداد البرامج الإرشادية من حيث وضع الفرضيات وتنفيذ البرنامج ومتابعة الحالة بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

البرامج الإرشادية المنهجية: وهي البرامج المعدة على أسس علمية، تسعى لتقديم الخدمات الإرشادية للمسترشدين وحل مشكلاتهم المختلفة (النفسية، الانفعالية، الاجتماعية، الأكاديمية، المهنية)، ويستند المرشد في ذلك لنظريات الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة، ويجرى تطبيقها في مكان محدد (مركز إرشاد مدرسة) وفق خطوات منهجية محددة، وتتضمن أهدافا محددة وتتوافر هذه البرامج على الدقة والشمولية والتخطيط والواقعية. (العاسمي، 2012، ص62)

كما وردت تصنيفات أخرى للبرامج الإرشادية، وفيما يلي أهمها:

تصنيف البرامج الإرشادية حسب مجالات تخصصها: وتتضمن ما يلي:

البرامج التربوية: وهي البرامج التي تقدم لتحسين العملية التربوية والتعليمية سوآءا فيما يتعلق بالمناهج الدراسية أو النظام التربوي أو المشكلات التربوية المختلفة.

البرامج النفسية: هي البرامج التي تهدف لتشخيص وعلاج المشكلات النفسية والانفعالية المختلفة التي لدى الأفراد (حالات الاكتئاب، القلق).

البرامج المعرفية: وتهدف إلى تطوير وتنمية العمليات أو المهارات المعرفية لدى الأفراد.

البرامج التدريبية: وهي البرامج التي تقدم للأفراد بهدف زيادة فاعليتهم لأداء المهام الموكلة لهم بصورة سليمة.

البرامج التوجيهية: تقدم هذه البرامج في مجال التوجيه التربوي والمهني من خلال تقديم المعلومات للأفراد المحتاجين إليها بهدف مساعدتهم على اختيار المهنة أو التخصصات الدراسية المناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم.

تصنيف البرامج الإرشادية حسب الأفراد المستفيدين منها: وتتضمن ما يلي:

برامج إرشاد الأطفال: تشكل البرامج النمائية والوقائية والعلاجية الموجهة لفئة الأطفال والتي تساعدهم على حل مشكلاتهم المختلفة كالتبول اللاإرادي، العناد، العزلة، قضم الأظافر، مص الأصابع، النشاط الزائد وفرط الحركة المخاوف المرضية المختلفة مثل فوبيا المدرسة.

برامج إرشاد المراهقين: هي البرامج الإرشادية الموجهة لفئة المراهقين، وتهدف إلى مساعدتهم على حل المشكلات المختلفة التي تعترضهم والناتجة عن التغيرات الجسمية والمعرفية والانفعالية لمرحلة المراهقة.

برامج إرشاد الراشدين وكبار السن: البرامج الإرشادية الموجهة لمساعدة الراشدين لمواجهة مشكلات حياتهم اليومية كالمشكلات الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية.

تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لطبيعة مشكلة المسترشد: ويتضمن ما يلي:

برامج إرشادية تقدم للأفراد الأسوياء والعاديين: وتهدف لوقاية الأفراد الأسوياء والعاديين من ظهور المشكلات والاضطرابات النفسية لديهم مستقبلا وتبصيرهم بالمواقف الداخلية والخارجية المسببة للضغوطات النفسية لديهم.

برامج إرشادية تقدم للأفراد المضطربين نفسيا: تفيد هذه البرامج في تقديم الخدمات النفيسة للأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية واضطرابات انفعالية مثل اضطرابات القلق، الاكتئاب، العصاب بهدف تخفيف حدة المشكلات النفسية و الانفعالية لديهم.

برامج إرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة: ومن بينها البرامج التدريبية الوجهة للمتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات الجسدية الخاصة بهدف مساعدتهم على حل مشكلاتهم وتذليل الصعوبات النفسية والاجتماعية التي تعيق التكيف النفسي والاجتماعي لديهم.

برامج التأهيل والدعم النفسي: وتشمل هذه البرامج الأفراد الذين يعانون من أثر الصدمات النفسية والمدمنين على المخدرات، والأفراد الذين يعانون من الأمراض المستعصية كالسرطان بهدف مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي.

تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لمجالات الإرشاد النفسي: وأهم التصنيفات حسب مجال الإرشاد النفسي التصنيف الثلاثي أو ما يعرف بمثلث الإرشاد، ويتضمن الإرشاد العلاجي والإرشاد التربوي والإرشاد المهني.

برامج الإرشاد العلاجي: وهي البرامج التي تهدف لمساعدة المسترشدين على اكتشاف ذواتهم (قدراتهم إمكاناتهم استعداداتهم) وتجاوز مشكلاتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية.

برامج الإرشاد التربوي: تهدف لمساعدة التلاميذ على اختيار التخصصات الدراسية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم والتكيف معها والنجاح فيها ومساعدتهم على حل ما يعترضهم من مشكلات وتحيق الصحة النفسية والتوافق مع الآخرين.

برامج الإرشاد المهني: وتهدف لمساعدة المسترشدين على اختيار التخصصات المهنية والتي تتلاءم مع قدراتهم وامكانياتهم وميولهم وتحقيق الرضا الوظيفي والتوافق النفسي والاجتماعي لديهم، فضلا على تحليل المهن المختلفة وتحديد متطلبات كل مهنة ومهاراتها وشروط الالتحاق بها ومشكلاتها وذلك بالاستعانة بفنيات الإرشاد الجماعي كالمحاضرات والمناقشات الجماعية والندوات.

كما يمكن إضافة إلى تصنيف البرامج الإرشادية حسب مجالات الإرشاد النفسي ما يلي: **برامج الإرشاد الأسري برامج الإرشاد الزواجي، برامج الإرشاد الديني، برامج الإرشاد الصحي.**

تصنيف البرامج الإرشادية فقا للنظرية الإرشادية: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي عديدة ولكل نظرية أهدافها وفنياتها الخاصة ، ومن أهمها نذكر:نظرية التحليل النفسي (فرويد)، النظرية المعرفيةالسلوكية (إليس، بيك ماكينبيوم)، النظرية السلوكية (بافلوف، واطسون، ثورندايك، سكينر، جاثري، كلارك هل، باندورا)، نظرية الإرشاد المتمركز حول الذات (كارل روجرز).

تصنيف البرامج الإرشادية حسب الاستراتيجيات أو الفنيات الإرشادية المستخدمة: وأهمها ما يليبرامج الإرشاد باللعب،برامج الإرشاد بالسيكودراما (مورينو)، برامج الإرشاد بالفن (الموسيقى، الرسم الشعر، المسرح)، برامج الإرشاد بالمحاضرات والمناقشات الجماعية، برامج الإرشاد بالقراءة.

تصنيف البرامج الإرشادية حسب دور كل من المرشد والمسترشد: برامج الإرشاد المباشرة (وليام سون)، برامج إرشاد غير مباشرة (روجرز).

تصنيف البرامج الارشادية وفقا لعدد المسترشدين المستفيدين منه: الإرشاد الفردي الإرشاد الجماعي.

تصنيف البرامج الارشادية وفقا للمنهج الارشادي المتبع: وتتضمن البرامج الانمائية البرامج الوقائيةالبرامج العلاجية.

6.2.مصادر بناء البرامج الإرشادية:

يعتمد المرشد النفسي خلال عملية إعداد البرنامج الإرشادي على مجموعة من المصادر، وفيما يلي أهمـــــــها:

– نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: يجب على المرشد النفسي التعرف على نظريات الإرشاد والعلاج النفسي العديدة وأهدافها الإرشادية والعلاجية والتحكم في فنياتها المتنوعة وخطوات العملية الإرشادية والعلاجية الخاصة بكل نظرية بهدف حل مشكلة المسترشد أو مجموعة المسترشدين.

– الدراسات السابقة التي تناولت المشكلة بالمعالجة وأثبتت فاعليتها في إحداث تغيير إيجابي لدى المسترشدين على المستوى المعرفي أو السلوكي أو الانفعالي.

– الدوريات والمقالات المتخصصة المنجزة حول المشكلة التي يتطرق أليها البرنامج الإرشادي.

– تحليل محتوى البرامج الإرشادية المختلفة التي تناولت المشكلة التي يعالجها المرشد والاستفادة منها في بناء البرنامج الإرشادي، بحيث يساعده محتوى تلك البرامج في ضبط المشكلة بدقة، تعريف المشكلة تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، التعرف على الفنيات الإرشادية والعلاجية المستخدمة للتدخل.

–التقارير الذاتية للمسترشدين.

– خبرة المرشد الميدانية وممارسته الإرشادية والنفسية.

– الدراسات الاستطلاعية للتأكد من وجود مشكلة ما لدى المسترشدين وتتطلب التدخل الإرشادي.

– المقاييس والاختبارات النفسية: وتهدف إلى الكشف عن وجود مشكلة ما لدى المسترشدين وتحديد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في إحداث التغيير الإيجابي المطلوب لدى المسترشدين.(العاسمي، 2012، ص168)

خلاصة:

توجه الخدمات (الإنمائية، الوقائية، العلاجية) لعملية التوجيه والإرشاد النفسي للأفراد والجماعات بشكل فردي أو جماعي، بهدف مساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم المختلفة وإحداث تغييرات (معرفية، انفعالية، سلوكية) إيجابية مرغوبة لديهم، فضلا على التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم، وتحديد حاجاتهم وميولهم ورغباتهم في إطار معايير وأسس وضوابط التوجيه والإرشاد النفسي التي حددها المتخصصون في هذا المجال (السرية، التقبل غير المشروط للمسترشد، مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين، حق المسترشد في تقرير مصيره) بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية المنشودة.

وجدير بالذكر أن للأفراد والمجتمعات وخاصة في الوقت الراهن حاجة كبيرة لخدمات الإرشاد والتوجيه النفسي نظرا لتعدد المشكلات النفسية والاجتماعية وتعقدها، وفترات الانتقال الحرجة التي يمر بها الأفراد وخاصة خلال مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى التغيرات الطارئة والمتسارعة التي طرأت على حياة الأفراد في جميع الميادين (المجال الأسري، المجال الدراسي، المجال المهني، المجال العلمي والتكنولوجي).

واستنادا على مبادئ وأسس وأهداف عملية التوجيه والإرشاد النفسي، سعى المتخصصون في مجال الإرشاد والعلاج النفسي إلى إعداد برامج إرشادية منظمة ومخططة في ضوء أسس ومبادئ وفنيات نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المتنوعة، بهدف تقديم خدمات إرشادية متخصصة للأفراد ومساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي والمهني لديهم، فظهرت بداية من النصف الثاني من القرن الماضي برامج إرشادية متنوعة من حيث أهدافها وفنياتها، وتعتبر البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية من أهمها وأكثرها انتشارا في الوقت الحاضر، فهي موجهة لعلاج مدى واسع من المشكلات والاضطرابات لدى الأفراد ومنع الانتكاسة باستخدام فنيات إرشادية (معرفية، انفعالية، سلوكية) متنوعة.

ويشمل المنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد عدد كبير من النظريات يفوق عددها عشرون نظرية (في حدود إطلاع الباحث)، وأبرزها نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ونظرية الإرشاد المعرفي ونظرية التعديل المعرفي للسلوك، والتي ارتبطت بثلاث رواد اعتبرتهم الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) أكثر الناشطين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي في العصر الحديث، ويتعلق ذلك بإليس وبيك وميكينبوم على التوالي، وهذا ما سيتناوله الباحث بالتفصيل في الفصل الموالي للدراسة الحالية.

الفصل الرابع
الإرشاد المعرفي السلوكي واتجاهاته النظرية

تمهيد:

بدأ الاهتمام بالبرامج الإرشادية والعلاجية منذ ستينات القرن الماضي، بحيث بدأت تنتشر عيادات ومراكز الإرشاد والعلاج النفسي في معظم أنحاء العالم لتقديم خدمات نفسية متنوعة (إنمائية، وقائية، علاجية) للأفراد الأسوياء وللأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية مختلفة بشكل جدي استنادا على نظريات الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة، وتعتبر نظريات المنحني السلوكي المعرفي من أبرز نظريات العلاج والإرشاد النفسي في العصر الحديث ويمثل هذا الاتجاه ثلاث رواد (إليس، بيك، ميكينبوم)، وهذا ما سيتناوله الباحث بالتفصيل في هذا الفصل.

1.الإرشاد المعرفي السلوكي (Cognitive Behavior Therapy)

1.1.التأصيل التاريخي للإرشاد المعرفي السلوكي: يرجع الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي إلى جهود الفلاسفة اليونانيين وبالضبط إلى رواد الفلسفة الرواقية، الذين يرون أن استجابات الفرد وسلوكاته يحددها إدراكه للمواقف والأشياء وليس الأشياء والمثيرات نفسها، وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف أبيكتيتس (Epictetus)(55م-134م): "الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء".(Ellis, 1987, p03)

ويقول كذلك الفيلسوف الروماني ماركوس أوروليوس (Marcos oroleos)(121م- 180م) " لو أنك تأملت في أي شيء خارجي فليس هذا الشيء هو الذي يسبب لك الانزعاج، ولكن حكمك عليه وبمقدورك أن تزيل هذا الحكم الآن"، كما كتب وليام شكسبير في هاملت "ليس هناك شيء جيد واخر سيئ، ولكن التفكير هو الذي يجعله كذلك."(هوفمان، 2012، ص16)

كما ترجع الجذور الأولى للإرشاد المعرفي السلوكي للفلسفات الشرقية كالفلسفة البوذية، وكذلك إلى اسهامات الفلاسفة المعاصرين أمثال فرويد: " إن عددا كبيرا من الظواهر الهيستيرية يحتمل أن تكون فكرية في الأصل"، وكذلك ألفريد أدلر "نحن لا نعاني من صدمات خبراتنا، ولكننا نستخدم منها ما يلائم أغراضنا ونحن محددين ذاتيا بواسطة المعاني التي نسقطها على خبراتنا ".(السقا، 2008، ص214)

أما في العصر الحديث، فعرف تطور الإرشاد السلوكي المعرفي ثلاث مراحل كبرى تتمثل في:

إسهامات علم النفس الاجتماعي ونظرية التعلم الاجتماعي: حيث اعتبر أبرت باندورا (A. Bandura) صاحب نظرية التعلم الاجتماعي في التعلم أن العمليات المعرفية والبيئة المحيطة دور كبير في اكساب الفرد السلوك وأورد ذلك في مؤلفاته (مبادئ التعديل السلوكي) عام1969، وكتابه (نظرية التعلم الاجتماعي) عام1971.

اسهامات رواد النظرية التحليلية والسلوكية: مع نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرون توجه ألبرت إليس وبيك من العلاج التحليلي إلى العلاج المعرفي، وتزامن ذلك مع ما سلكه بعض علماء النفس الذين انتقلوا من العلاج السلوكي إلى العلاج المعرفي كذلك مثل دافيدسون وجولد فرايد.

اسهامات علم النفس الاكلينيكي: ومن ذلك نذكر اسهامات مايكل ماهوني في كتابه (المعرفة وتعديل السلوك) عام 1974، وميكينبوم وكتابه (التعديل المعرفي السلوكي).(يوسفي، 2016، ص ص: 156-159)

من خلال ما سبق يستنتج الباحث أنه توجد علاقة وثيقة بين العناصر الثلاثة **(التفكير)** و**(الانفعال)** و**(السلوك)** لدى الفرد، وهي الفرضية الرئيسية التي قامت عليها النظرية المعرفية السلوكية، معنى ذلك أن أفكار الفرد ومعتقداته حول الأشياء والمواقف هي التي تتحكم في انفعالاته وسلوكاته، بحيث أنه يمكن إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية لدى الفرد من خلال إحداث تغييرات في نظام تفكيره واعتقاداته.

2.1.تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

أورد الباحثون والمهتمون بمجال الإرشاد والعلاج النفسي العديد من التعاريف للإرشاد المعرفي السلوكي ومن بينها ما يلي:

عرف أوسن (Olsen, 1977) الإرشاد السلوكي المعرفي بأنه مجموعة من الاجراءات التي تهدف إلى إيصال الفرد لحالة الاستبصار بأسباب الاضطراب لديه، وتعليمه الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع أسباب هذا الاضطراب بحيث تصبح جزءا من ذخيرته السلوكية على شكل أبنية معرفية، وتوظف لهذا الغرض العديد من الأساليب التي وضعتها النظرية المعرفية السلوكية.(السقا، 2005 ، ص122)

وعرفه بيك (Beck, 1979) بأنه نوع من الإرشاد يقوم أساسا على فرضية مفادها أن العاطفة والسلوك يتحددان بدرجة كبيرة من خلال أفكار ومعتقدات الإنسان أتجاه العالم المحيط به، وبالتالي فإنه يركز على مساعدة الأفراد على مراقبة وضبط الأفكار غير السوية والخاطئة لاستبدالها أو تعديلها لتكون أكثر واقعية. (السهل، 2005، ص213)

وعرفه جلاس وشيا (Glass & Shea, 1986) بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة، والتي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية، ويهدف هذا الأسلوب إلى إقناع المريض بأن معتقداته غير المنطقية وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، ولذلك فهو يهدف إلى تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملاءمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى المريض.(Glass & Shea, 1986, p317)

وعرفه كندال (Kendel, 1993) أنه محاولة دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية لطالب الخدمة النفسية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك يهتم بالجانب الوجداني للمريض وبالسياق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المطلوب فيه.(يوسفي، 2016، ص 154)

وعرفه كذلك جولي (Julie, 2003) بأنه أحد الطرق العلاجية الحديثة المستخدمة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية المختلفة، وتعتبر مدخلا علاجيا مبنيا على مفهوم أساسي فحواه كيف نفكر ونتأثر ونستجيب.(Julie, 2003, p04)

وعرف محمد (2000) الإرشاد السلوكي المعرفي بأنه أسلوب في الإرشاد والعلاج يعمل على تقليل الاستجابة الانفعالية المفرطة والسلوكيات الهازمة للذات من خلال تعديل الأفكار الخاطئة والاعتقادات التي تركز عليها هذه الاستجابات.(محمد، 2000، ص12)

وكذلك عرفه عبد الحميد (2005) على أنه مجموعة الاتجاهات العلاجية التي تهدف إلى تعديل النماذج الخاطئة في التفكير، وينصب هذا العلاج على أسلوب تفكير المريض ومشاعره وسلوكه، لكي يتم فهم العلاقة المتبادلة بين التفكير والانفعال والسلوك.(عبد الحميد، 2005، ص17)

وعرفه الغامدي (2010) بأنه وسيلة من وسائل العلاج النفسي الحديث التي يمكن استخدامها في تخفيف اضطرابات القلق ومساعدة المرضى على التكيف داخل البيئة، من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة وتدريبهم على أداء السلوك الصحيح، وذلك من خلال استخدام الأساليب المعرفية والسلوكية.(الغامدي، 2010، ص21)

وعرفته شاهين (2015) بأنه منهج إرشادي يحاول تعديل السلوك الظاهري من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى المسترشد.(شاهين، 2015، ص369)

وعرف زيدنر وماثيوس (M.Ziedner & G. Matthews, 2016) الإرشاد السلوكي المعرفي بأنه أسلوب إرشادي وعلاجي يهدف إلى محاولة دمج الأساليب التي أثبتت فاعليتها في العلاج السلوكي مع الفنيات المعرفية لإحداث تغييرات في سلوك الأفراد ومعتقداتهم للتغلب على بعض المشكلات التي تواجههم. (زيدنر وماثيوس 2016، ص266)

وعرفه بوفيه (2019) بأنه عبارة عن مجموعة من المقاربات العلاجية المختلفة والمتكاملة والمثبتة علميا مدمجة في شكل موحد ومتناسق، تهدف إلى إحداث تغيير في السلوكات والأفكار والانفعالات التي لدى المريض، وذلك باستعمال تقنيات معرفية وسلوكية وانفعالية.(بوفيه، 2019، ص 43)

من خلال التعاريف الاصطلاحية السابقة، يمكن تعريف الإرشاد السلوكي المعرفي بأنه أسلوب إرشادي وعلاجي حديث نسبيا، يهدف إلى تعديل السلوك غير المرغوب لدى المسترشد من خلال مساعدته على تغيير أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية حول المواقف والمشكلات التي تواجهه واستبدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية أخرى جديدة، وذلك باستخدام فنيات إرشادية سلوكية ومعرفية وانفعالية متنوعة.

3.1.أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

لخص كل من بيك (Beck, 1994)، وميكينبوم (Meikenbaum, 1977)، وباترسون (Patterson, 1990) أهداف الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي في النقاط الآتية:

– تعليم المتعالج كيف يلاحظ ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه.

– مساعدة المتعالج على أن يكون واعيا بما يفكر فيه.

– مساعدة المتعالج على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

– تعديل الأفكار التلقائية والمخططات والمعتقدات غير المنطقية المسببة للاضطراب، والتي تحدث التغيير.

– تعليم المتعالجين كيفية تقييم أفكارهم وتخيلاتهم تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة والمؤلمة.

– تعليم المتعالجين تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة وتشويهات معرفية غير صحيحة.

– تحسين المهارات الاجتماعية للمتعالجين من خلال تعليمهم حل المشكلات المختلفة.

– تدريب المعالجين على توجيه التعليمات للذات، وتعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.

– تدريب المتعالجين على استراتيجيات وفنيات سلوكية ومعرفية متباينة مماثلة لتلك التي تطبق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة أو عند مواجهة ضغوط طارئة.(أبو أسعد والأزايدة، 2015، ص173)

4.1.عوامل ظهور الإرشاد المعرفي السلوكي:

يذكر الشناوي والسيد (1998) أن الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد ظهر كنتيجة لعدة عوامل أهمها ما يلي:

– كرد فعل على الانتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية، وأنها ركزت على تغيير السلوك دون الاهتمام بالنواحي المعرفية للمسترشد.

– تزايد الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية وعلاقتها بالوظائف النفسية.

– جهود بعض العلماء والمفكرين مثل جون بياجيه (النمو المعرفي لدى الطفل).

– الثورة العلمية الحديثة والتكنولوجيا.(الشناوي والسيد، 1998، ص211)

ويرى عطا الله(2021) أن العلاج المعرفي السلوكي جاء بشكل عام يرفض وجهات النظر التقليدية الثلاث، وهي:

– التحليل النفسي الذي يعتبر اللاشعور المصدر الوحيد للاضطراب الانفعالي.

– العلاج السلوكي الذي يهتم فقط بالسلوك الظاهر ولا يعطي اهتماما كافيا للعمليات المعرفية (الأفكار الادراكات، المعتقدات، التوقعات، العزو).

– العلاج الطبي العصبي التقليدي الذي يعتبر الاضطرابات البدنية الكيميائية السبب في الاضطرابات الانفعالية.(عطا الله، 2021، ص243)

5.1.أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يقوم العلاج المعرفي السلوكي على عدة أسس ومبادئ خاصة بطبيعة الإنسان وتفسير سلوكه وتحديد مصدر اضطرابه، وتتمثل هذه الأسس والمبادئ فيما يـــلي:

– الفكر والانفعال توأمان مترابطان ومتداخلان ويؤثر كل منهما في الآخر.

– الإنسان عقلاني وغير عقلاني، والسلوك العقلاني يؤدي إلى الصحة والسعادة.

– الاضطراب النفسي (الانفعالي) والسلوك العصابي ينتج عن التفكير غير العقلاني.

– ينبع التفكير غير العقلاني من التعلم غير المنطقي من الوالدين والثقافة.

– تفكير الإنسان هو الذي يلون المدركات ويجعلها حسنة أو رديئة.

– الأفكار السالبة أو الخادعة للنفس والتي تقوم على أساس غير عقلاني وغير منطقييمكن دحضها وتعديلها إلى موجبة، وإعادة تنظيمها عقلانيا أو منطقيا.(زهران، 1995، ص99)

ويذكر بيكام ولابر (Beecham & Laber, 1995) مبادئ الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي فيما يـــلي:

– يعتمد العلاج المعرفي السلوكي على إعادة صياغة واختزال مشكلة العميل في صيغة معرفية، ويتوجه العلاج نحو الهدف، ويركز على مشاكل العميل مباشرة.

– العلاج المعرفي السلوكي يتطلب تحالفا سليما بين المرشد والمسترشد، ويقوم على نموذج تعليمي ويستخدم في بدايته طريقة الحوار السقراطي.

– المنحنى السلوكي المعرفي في الإرشاد والعلاج محدد زمنيا، وجلساته مقننة ومخطط لها سلفا، وللواجب المنزلي أهمية كبيرة في هذا النمط العلاجي. (Beecham & Labre, 1995, p5-9)

ولخص محمد (2000) مبادئ وأسس الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي فيما يلي:

– إن العميل والمعالج يعملان معا في تقييم المشكلات والتوصل إلى الحلول.

– إن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.

– إن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.

– إن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دورا أساسيا في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بهما.

– إن العمليات المعرفية تندمج معا في نماذج سلوكية.(محمد، 2000، ص23)

6.1.افتراضات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يقوم الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي على افتراض أساسي هو أن المعارف أو المعتقدات التي لدى الفرد تؤثر بصورة مباشرة على مشاعره وسلوكاته، معنى ذلك أن الفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية للأحداث والمواقف أكثر من استجابته للأحداث والمواقف نفسها، وأن الفرد لديه القدرة على التخلص من سوء التكيف المعرفي الذي بدوره يؤدي إلى سوء التكيف بصفة عامة وينتج عنه سلوكيات انهزامية، ومن خلال استراتيجيات وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي المتنوعة (المعرفية، السلوكية، الوجدانية) يمكن إكساب الفرد مهارات تعديل السلوك وتوليد أفكار إيجابية والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات المختلة وظيفيا والاتجاهات الانهزامية ومن ثمة يشعر بالتكيف النفسي.(إبراهيم، 1997، ص303)

ولخص أبو زعيزع (2016) المفاهيم والافتراضات الأساسية للاتجاه السلوكي المعرفي في النقاط الآتيـــــــــة:

– إن التشويهات المعرفية المبنية على معلومات خاطئة تؤدي إلى التفكير الخاطئ والذي بدوره يقود إلى المشكلات النفسية.

– إن الحديث الذاتي الذي يتمثل في الأفكار والتعليمات الذاتية التي يكررها الفرد داخل نفسه بشأن موقف أو خبرة أو حدث أو شخص معين يلعب دورا هاما في تشكيل مشاعره وسلوكه نحو المواقف والأشخاص.

– إن الأفراد عرضة للانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب والخجل بسبب تفكيرهم اللامنطقي.

– إن استجابة الفرد للضغوط النفسية تبدأ بالتفكير ثم بعد ذلك بالانفعال ومن ثمة الاستجابة السلوكية المرضية وليس العكس، فالتفكير يحكم الانفعال والاثنين يحكمان السلوكيات البشرية.(أبو زعيزع، 2009، ص ص: 101 (102

7.1.خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي:

حدد غانو(Gannon, 2009) خصائص الإرشاد المعرفي السلوكي في النقاط الآتية:

المشاركة: المرشد ليس متحكما أو مسيطرا على العملية الإرشادية، وإنما يقوم بمساعدة المسترشد على فهم أفضل للمشكلة عن طريق الحوار المتبادل وفي جو من الثقة والمحبة.

مكيف للفرد: هذا النمط الإرشادي لا يملي على الأفراد كيف يفكرون أو يشعرون، بل الفرد هو من يقرر كيف يشعر في لحظة ما، لذلك فالإرشاد المعرفي السلوكي يسمح بتكييف العملية الإرشادية أو العلاجية مع أهداف الفرد.

التركيز على اللحظة الراهنة (الآن والهنا): يركز هذا النمط الإرشادي على موضوع المشكلة الحالية والراهنة وعلى الأعراض الحالية التي تظهر على المسترشد، بمعنى أن معارف "**الهنا**" و"**الآن**" تكون هي الهدف من التغيير، يركز المرشد والعميل على تحديد وحل المشكلة دون الرجوع إلى خبرات الماضي والطفولة عكس النظريات السيكودينامية الأخرى، فهذا النمط الإرشادي يرى أن المشكلات النفسية لدى الأفراد تحدث نتيجة التعلم الخاطئ وبناء استنتاجات غير صحيحة، ويكون الهدف الأساسي من العملية الإرشادية هو إعادة البناء المعرفي للفرد.

الاعتراف بالفرد: يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي الحوار السقراطي والتفكير الاستقرائي من أجل مساعدة المسترشد على فهم مشكلته واكتشاف معارف جديدة عن نفسه والآخرين، ولأن الأفراد كذلك عقلانيون أي يميلون إلى التفكير بطريقة عقلانية، فالإرشاد المعرفي السلوكي يساعدنا على تقييم أفكارنا ومعتقداتنا بكل موضوعية واختبار ذلك عن طريق تجميع الأدلة، فاذا كنا نفتقد إلى الحكم على أمر مهم فان إدخال هذه المعلومات الجديدة يمكنها أن تحدث تغييرات في معتقداتنا.

منظم وتعليمي: في هذا النمط الإرشادي يقوم المرشد في بداية كل حصة إرشادية بإعداد جدول عمل وتحضير الواجبات المنزلية والتعليمات التي ستناقش خلال الجلسة بهدف تعليم الفرد كيفية التفكير بطريقة صحيحة وعقلانية.

تعليمي للمهارات والفنيات: إن الهدف من جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي هو أن يتعلم الفرد مجموعة من المهارات والتقنيات التي تساعده على التخلص من أعراض مشكلته وتغيير أنماط التفكير الخاطئة لديه.

مختصر ومحدد بوقت: يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاه علاجي مختصر في تخليص الفرد من معاناته في آجال محددة، تتراوح عموما عدد جلساته ما بين (10- 16) جلسة، في المقابل أنماط إرشادية وعلاجية أخرى مثل التحليل النفسي يمكن أن تستمر لسنوات دون معرفة نهايتها.(العاسمي، 2012، ص86)

ويرى أبو زعيزع (2016) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتميز عن غيره من الاتجاهات النظرية في الإرشاد بمجموعة من الخصائص جعلته أكثر فعالية وقبولا لدى الممارسين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- إنه يوظف طيفا واسعا من الفنيات (المعرفية، الانفعالية، السلوكية).
- يحتاج لوقت وجلسات أقل.
- يؤكد على تغيير الأفكار اللاعقلانية للمسترشد تغييرا فلسفيا عميقا، وتعليمه كيفية تفنيده هذه الأفكار.
- التأكيد على أهمية القياس والتقويم المستمر للمسترشد.

– يتبع هذا الاتجاه النظري أسلوب الإرشاد المباشر المتمركز حول المشكلة.(أبو زعيزع، 2009، ص ص 139-140)

8.1.مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي في علاجه للمشكلات والاضطرابات الانفعالية والسلوكية المختلفة لدى الأفراد ثلاثة استراتيجيات (معرفية، انفعالية، سلوكية) ويتوقف عدد الجلسات الإرشادية على مدى حدة وتعقد المشكلة أو الاضطراب، وعموما تمر عملية الإرشاد السلوكي المعرفي بثلاثة مراحل أساسية، هي كالآتـــــــي:

الجلسة التمهيدية: تتضمن بناء العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، تحديد الأهداف مساعدة المسترشد على التحديد الدقيق لمشكلته، تقييم المشكلة وتقييم العوامل التي ساهمت في تطور مشكلة المسترشد، ويتم ذلك باستخدام المقابلات التشخيصية والتقييم السيكوميتري لمشكلات المسترشد.

الجلسات التدريبية: تدريب المسترشد على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية وتعزيز سلوك المسترشد، التصدي ودحض الأفكار السلبية والاعتقادات الخاطئة لدى المسترشد وتكوين مفاهيم واعتقادات وأفكار بديلة تستند إلى الواقع، ومعنى ذلك إعادة البناء المعرفي لدى المسترشد والتخلص من الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية أو الأفكار الاوتوماتيكية السلبية أو الحوار الداخلي السلبي واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية.

مرحلةالإقفال أو الانهاء: التأكيد على استراتيجيات المواجهة المعرفية السلوكية وإعادة تدريب المسترشدين عليها لتفادي حدوث الانتكاسة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.(يوسفي، 2015، ص ص: 165-166)

وحدد بوفيه(2019) مراحل العلاج المعرفي السلوكي في ست خطوات أساسية، هي كما يـلي:

التعارف بين المعالج والمريض: يشرح المعالج للمريض خصائص العلاج المعرفي السلوكي (علاج علمي مركز حول المشكلة، نشط، تعاوني).

التشخيص وجمع المعلومات: تشخيص المشكلة لدى المريض (نفسية، اجتماعية، تربوية) وجمع المعلومات حولها (أسبابها ومصادرها) من خلال مجموعة من الفنيات والوسائل (الملاحظة، المقابلة، الاختبارات والمقاييس النفسية).

تحديد الأهداف: تحديد الأهداف وعدد الحصص ومراحل العلاج من خلال عقد بين المعالج والمريض يسمى بالعقد العلاجي.

التحليل الوظيفي للمشكلة: من حيث التاريخ، المدة، الشدة، التكرار، النتائج وتوضيح العلاقة الموجودة بين العناصر الفاعلة الثلاثة، وهي الأفكار، الانفعالات، السلوكات.

تحديد وتطبيق الاستراتيجية العلاجية: تحديد الاستراتيجيات والفنيات العلاجية المناسبة لحل المشكلة التي لدى المريض (تأكيد الذات، التفريغ الانفعالي، الاسترخاء).

إنهاء العلاج وتجنب الانتكاسة. (بوفيه، 2019، ص ص: 85-93)

9.1.استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر المنحنى المعرفي السلوكي في العلاج والإرشاد النفسي الأكثر فاعلية قياسا بأساليب العلاج والإرشاد الأخرى، وذلك في تناول مختلف المشكلات والاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأفراد.

وأورد عبد العزيز (2001) بعض استخدامات الإرشاد المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات النفسية الآتية: الاكتئاب، حالات العصاب مثل القلق، الخوف، الهلع، الهستيريا، الوسواس القهري، الكرب، الاضطرابات السلوكية والانحرافات الاجتماعية، حالات البارانويا وبعض حالات الفصام المستقرة، الاضطرابات الجنسية والاضطرابات النفسجنسية، علاج الإدمان على التدخين واضطرابات الأكل، الاضطرابات النفسية عند الأطفال بعض اضطرابات الشخصية خاصة الشخصية البينية.(عبد العزيز،2001، ص52)

وأضاف كورين وآخرون (Curwen & al , 2008) أن العلاج المعرفي السلوكي علاج موجه حديث نسبيا اثبت كفاءته في علاج مدى واسع من المشكلات، كالمشكلات الزواجية، اضطرابات الأكل، اضطرابات القلق العام، الاكتئاب، اضطرابات الهلع، الادمان على الكحول والمخدرات، رهاب الأماكن الواسعة، اضطرابات ما بعد الصدمة، الرهاب الاجتماعي، الوسواس القهري، اضطرابات الشخصية، فقدان الشهية العصبي.(كوين وآخرون 2008، ص ص: 63-66)

10.1.فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يوظف الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي مدى واسع من الفنيات الإرشادية والعلاجية (المعرفية الانفعالية، السلوكية)، يورد الباحث أهمها فيما يلي:

1.10.1.فنية المحاضرة: أسلوب تربوي وتعليمي في الإرشاد النفسي الجماعي، يقوم من خلالها المرشد بتقديم معلومات ومعارف سيكولوجية لأفراد المجموعة الإرشادية تتعلق بالمشكلة أو المشكلات التي يعانون منها بطريقة منظمة في فترة زمنية محددة ومكان محدد، ويتخلل المحاضرة تبادل الأسئلة والأجوبة بين المرشد والمسترشدين، مما يكسبهم الحيوية والنشاط وزيادة استبصارهم بمشكلاتهم فيدفعهم ذلك إلى متابعة المحاضرة فضلا على استثارة نشاطهم العقلي والانفعالي مما يساهم في تحقيق أهداف المحاضرة والمتمثلة أساسا في حل المشكلة أو المشكلات التي يعاني منها المسترشدين.

2.10.1.فنية دحض الأفكار غير العقلانية (Disputing of irrational beliefs): تعتبر فنية دحض الأفكار اللاعقلانية أهم فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، وتنسب لصاحبها ألبرت إليس رائد نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي الانفعالي(REBT).

وعرف إليس (Ellis, 2007) الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة من الأفكار السلبية والخاطئة وغير المنطقية وغير الواقعية، والتي تتميز بعدم الموضوعية وتتأثر بالأهواء الشخصية والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل ولا تتفق مع إمكانيات الفرد الواقعية.(Ellis, 2007,p18)

ويقوم المرشد المعرفي السلوكي أساسا على مساعدة المسترشد على تحديد أفكاره اللاعقلانية التي يقررها حول نفسه والآخرين والعالم، وزيادة وعيه بعلاقة تفكيره اللاعقلاني واضطراباته الانفعالية والسلوكية غير السوية فضلا على تصحيح ما لديه من أفكار لاعقلانية وتشوهات معرفية غير صحيحة، واستبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية لتحقيق استجابات انفعالية وسلوكية مرغوبة.

ويرى إليس أن المعالج أو المرشد يعتمد في دحضه للأفكار اللاعقلانية لدى المريض أو المسترشد على ثلاث أساليب رئيسية، هي كالآتي:

الاكتشاف: وهي استقصاء الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي لدى المسترشد، والتي تظهر غالبا في شكل حتميات أو وجوبيات أو ينبغيات (يجب، ينبغي، لابد، من المفروض).

المناقشة الجدلية (الحوار السقراطي): بحيث يقوم المرشد بتوجيه أسئلة للمسترشد حول مشكلة أو موقف محدد.

أسلوب الفكاهة والسخرية والدعابة من الأفكار اللاعقلانية.(العاسمي، 2015، ص115)

3.10.1.فنية الحوار والمناقشة: أهم الفنيات المعرفية المستخدمة في الإرشاد النفسي للأفراد والجماعات، تقوم على توجيه المرشد أسئلة شفوية محددة للمسترشد أو مجموعة المسترشدين وتهدف أساسا إلى ما يلي:

- تصحيح الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشد حول مشكلة أو موقف معين.
- إنتاج الأفكار والمعتقدات الإيجابية.
- المساهمة في حل المشكلات التي تبدوا غامضة لدى المسترشد.
- إعطاء الفرصة للمسترشدين لإبداء آرائهم حول المشكلات التي تعترضهم، مما يشعرهم بأنهم أفراد فاعلين ومنحهم الثقة أكثر بأنفسهم.
- تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى المسترشدين وتدريبهم على التحليل والاستنتاج والنقد.
- تأمين التغذية الراجعة ومتابعة التعلم لدى المسترشدين.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى المسترشدين.

4.10.1.فنية الضبط الذاتي (Insight of self): وتعرف كذلك بفنية "**المراقبة الذاتية**" وفنية "**استبصار الذات**"، وتعرف بأنها أسلوب يعمل فيه الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية أو الخارجية المؤثرة على هذا السلوك. (الخواجة، 2010، ص57)

ولخص العاسمي (2012) أهداف فنية ضبط الذات فيما يلي:

– الوعي بالكيفية التي ينظر بها المسترشد لنفسه والكيفية التي يتم فيها النظر إليه من قبل الآخرين.

– معرفة أي المشاعر المسيطرة على سلوكه والمناسبات التي تظهر فيها تلك المشاعر.

– معرفة الكيفية التي تؤثر فيها السمات السلوكية للمسترشد على الآخرين.

– معرفة العلاقة بين القيم المعلنة والسلوك الفعلي والدوافع الأساسية لسلوك الفرد والافتراضات حول الذات والآخرين.(العاسمي، 2012، ص273)

5.10.1.فنية التعاقد السلوكي (Behavior Contracting): وتعرف بأنها اتفاق مكتوب بين طرفين هما المرشد والمسترشد أو مجموعة المسترشدين بتحقيق أهداف محددة، بحيث يتعهد الطرف الأول (المسترشد) بتأدية سلوك معين، ويتعهد الطرف الثاني (المرشد) بتعزيز ذلك السلوك حسب الشروط المتفق عليها.

ولخص أبو أسعد والأزايدة (2015) مضمون العقد السلوكي في عنصرين أساسيين هما:

المهمة المطلوبة: وتشمل من هو الشخص الذي سيؤدي المهمة؟ ماذا سيفعل الشخص؟ متى سيقوم الشخص بتأدية المهمة؟ ماهي شروط قبول الأداء؟

المكافاة (التعزيز) الذي سيحصل عليه المسترشد عند التنفيذ: ويتضمن ذلك، ماهي المكافاة؟ متى ستعطى المكافاة؟ ما كمية المكافاة؟ (أبو أسعد والأزايدة، 2015، ص ص: 29–30)

6.10.1.فنية الواجبات المنزلية (Home Works assignments): تعتبر أهم الفنيات الإرشادية السلوكية التي تساهم في نجاح في العملية الارشادية، بحيث يقوم المرشد بتكليف المسترشد أو مجموعة المسترشدين بإنجاز بعض الأنشطة المعرفية أو السلوكية خارج الجلسات الإرشادية (الفردية، الجماعية) ويهدف ذلك أساسا إلى ما يلي:

– استبصار المسترشد بإمكاناته وقدراته.

– إكساب المسترشد خبرات ومعارف ومهارات جديدة تساعده على حل مشكلاته المختلفة.

– تغيير مفهوم الذات السلبي لدى المسترشد إلى مفهوم ذات إيجابي.

– زيادة وعي المسترشد بقدرته على الاستمرار في العلاج بعد انتهاء الجلسات الإرشادية.

– المساهمة في تحقيق الأهداف الإرشادية المنشودة.

– تنمية روح التعاون والألفة بين المرشد والمسترشد أو مجموعة المسترشدين.

– تعزيز السلوك المتعلم خلال الجلسات الإرشادية لحل المشكلات والمواقف الحياتية المختلفة.

– إعادة جمع وتثبيت المعلومات والمهارات المتعلمة.

– وسيلة مفيدة للتقويم الذاتي يتعرف المسترشد من خلالها على مدى ما حققه من تطورات واكتساب للمعارف والمهارات.

وأشار العاسمي (2012) إلى أنه هناك العديد من الشروط التي يجب على المرشد الأخذ بها عند تكليف المسترشد بإنجاز الواجب المنزلي، وفيما يلي أهمها:

– أن يكون المرشد متمكنا من النظريات النفسية الخاصة بتعديل السلوك.

– أن تكون له قدرة كافية بمعرفة ديناميات المسترشد.

– أن يعرض المرشد الواجبات المنزلية على المسترشد حتى يتمكن من اختيار منها ما يمكنه تنفيذها.

– يجب أن تصمم الواجبات المنزلية في ضوء قدرات المسترشد، وأن تعرض بطريقة سهلة التنفيذ.

– الاتفاق على الفترة الزمنية المطلوبة لإنجاز الواجب المنزلي.

– أن تقوم المشكلات المطلوب حلها في الواجب المنزلي حسب الأولوية.(العاسمي، 2012، ص272)

وأضاف السرحاني (2015) لشروط تكليف المسترشد بإنجاز الواجب المنزلي ما يـلي:

– أن ترتبط الواجبات المنزلية بالهدف الذي يريد المرشد تحقيقه.

– أن يهيئ المسترشد لإنجاز الواجب المنزلي.

– أن يساعد المرشد المسترشد على تقييم ما قد يصادفه من عقبات.

– أن يختار الأساليب المناسبة التي تمكنه من التغلب على العقبات التي قد تعيق المسترشد على إنجاز الواجب المنزلي.

– أن يناقش المرشد الواجب المنزلي مع المسترشد عند بداية كل جلسة إرشادية.(السرحاني، 2015، ص78)

7.10.1.فنية إعادة ابناء المعرفي (Cognitive Restructuring): تعتبر فنية إعادة البناء المعرفي جوهر الإرشاد المعرفي السلوكي، وتهدف أساسا إلى مايلي:

– مساعدة المسترشد على اكتساب أنماط تفكير عقلانية واكتشاف أنماط التفكير المشوهة والسلبية لديه.

– زيادة وعي المسترشد بالعلاقة بين أفكاره اللاعقلانية وحواره الذاتي السلبي واضطراباته الانفعالية واستجاباته السلوكية السلبية.

ولقد طور إليس(Ellis, 1961) فنية إعادة البناء المعرفي من خلال نموذجه (ABC)، بحيث يرمز الحرف (A) للأحداث النشطة للموقف أو المشكلة (طلاق، رسوب في الدراسة، فصل من العمل، وفاة)، ويرمز الحرف (B) لنظام التفكير والمعتقدات لدى الفرد (عقلاني، لاعقلاني)، في حين يرمز الحرف (C) للنتائج الانفعالية والسلوكية المترتبة (قلق، ارتجاف أطراف الجسم).

ويوضح إليس، أن الحدث النشط (A) لا يؤدي للنتيجة (C)، وإنما ترجع هذه الأخيرة إلى نظام التفكير والمعتقدات لدى الفرد والذي يرمز له بالحرف (B)

ويضيف إليس إلى نموذجه (ABC) لإعادة البناء المعرفي لدى المسترشد ، الحرف (C) والذي يعني دحض وتفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، بحيث يقوم المرشد النفسي بمساعدة المسترشد على استبدال أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية السلبية بأفكار جديدة عقلانية وإيجابية، ومن ثمة تحقيق الأثر الانفعالي والسلوكي الذي يرمز له بالحرف (E).

8.10.1.حل المشكلات (Problem Solving): تعرف "**المشكلة**" بأنها عائق يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة، مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من التوتر والحيرة.(العتوم، 2012، ص265)

في حين تعرف "**حل المشكلة**" بأنها عملية فكرية (معرفية) منظمة ومركبة وموجهة، يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهام غير مألوفة أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه. (شحاتة والنجار، 2003، ص171)

واقترح أندرسون (Anderson, 1995) ثلاثة مراحل أساسية لحل المشكلة هي:

المرحلة الابتدائية: وتتضمن اكتشاف المشكلة وتحديدها بشكل واضح.

الحالة المتوسطة: وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.

حالة الهدف: وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

أما العتوم (2012) فقد حدد أربع مراحل لحل المشكلات بشكل عام، هي كما يلي:

مرحلة التعرف وتحديد المشكلة: وتتضمن هذه المرحلة الاعتراف بوجود عائق يمنع تكيف الفرد وتفاعله، فيشعر الفرد بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية نحوها.

مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: وتتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي والابتكاري والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة: وتتضمن هذه المرحلة تحديد الاستراتيجيات التي تسمح باختيار الفرضيات من خلال جمع البيانات والمعلومات بمنهجية علمية دقيقة من أجل التوصل إلى قرار حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

مرحلة تقويم الفرضية أو الحل: وتتضمن هذه المرحلة اختبار الفرضية أو الحل للتأكد من صدقه وقدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل من خلال إعادة تقويمه أو تصويبه وتجريبه ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة القائمة.

في حين يرى ستير نبرغ (Sternberg, 2003) أن حل المشكلة يمر بسبع مراحل تسير بكل دائري سماها دائرة حل المشكلة، وتتمثل فيما يلي:

التعرف على المشكلة: تتضمن التعرف بوجود عائق يمنع من تحقيق هدف معين وإدراك ذلك لأن ما يعتبر مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص آخر.

تحديد المشكلة: ويتطلب تحديد المشكلة بطريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع آليات الحل.

تقييم حل المشكلة: وتتطلب التفكير في استراتيجيات للحل من خلا تحليل المشكلة أو الهدف ووضع الطرق المناسبة للتعامل معها.

بناء استراتيجية الحل: ويتضمن ذلك تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق استراتيجية الحل المناسبة.

مراقبة حل المشكلة: وتتضمن هذه المرحلة إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن ومكان وأجهزة.

تنظيم المعلومات حول المشكلة: ويتطلب ذلك مراقبة اجراءات الحل ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل.

تجميع مصادر المعلومات: ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد والتعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل.(العتوم، 2012، ص ص: 269-273)

أما بالنسبة للأهداف الإرشادية للتدريب على لفنية حل المشكلات فلخص نزو وآخرون(Nezu & al, 2000) فيمايلي:

- مساعدة العميل على تبني توجه إيجابي متكيف نحو مشكلته.
- القدرة على إعادة تنظيم المشكلة بشكل مضبوط وصحيح حين تحدث.
- اعتقاد أن المشكلات تعتبر عادية وجزء من الحياة لا يمكن تجنبها.
- القدرة على إسناد سبب المشكلات بشكل مضبوط.
- الميل إلى تقييم المشكلات الجديدة كتحديات بدلا من تهديدات أو كوارث أو وضعيات يتم تجنبها.
- الاعتماد على القدرة الذاتية للتعامل الفعال مع المشكلات الضاغطة.
- معرفة ان المشكلات المعقدة يمكن أن تتطلب الجهد لحلها.
- الرغبة في حل المشكلات بالطريقة المناسبة.
- خفض الاتجاه السلبي للفرد نحو المشكلة.

– تحسين مهارات حل المشكلات لدى العميل.

– خفض ميل الفرد لتجنب المشكلات حين تحدث.(بلميهوبي وآخرون، 2014، ص155)

9.10.1.فنية النمذجة (Modeling): تعتبر إحدى أهم فنيات تعديل السلوك لدى الأفراد، وترتبط فنية النمذجة بنظرية "**التعلم الاجتماعي**" لباندورا (Bandura, 1971) ، بحيث تستند هذه الأخيرة على افتراض أساسي مؤداه أن الإنسان قادر على التلعم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعريضه بصورة منتظمة للنماذج (الحية المسجلة، المكتوبة المتخيلة)، وإعطاء الفرد الفرصة لملاحظة النموذج، ويطلب منه أداء السلوك نفسه الذي يقوم به النموذج.

وعرف بلان (2015) فنية النمذجة بأنها طريقة يحصل فيها المسترشد على معلومات من الشخص النموذج، ويحولها إلى صور ومفاهيم ضمنية وإلى حديث داخلي عنده ليعبر عنها بسلوك خارجي، وهو تقليد للنموذج.(بلان، 2015، ص408)

ويستخدم المرشد النفسي فنية النمذجة لتحقيق الأهداف الآتية:

– تعلم المسترشد مهارات وسلوكات إيجابية من خلال ملاحظة النموذج.

– الكف عن الأفكار والسلوكات غير المرغوبة لدى المسترشد.

– تسهيل عملية تعلم السلوك المرغوب.

– التخلص من المخاوف لدى المسترشد من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر.

ويشمل التعلم بالنمذجة حسب باندورا أربع عمليات أساسية، هي:

عملية الانتباه (Attention): نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكن المتعلم من اشتقاق المعلومات السلوكية منه.

عملية الاحتفاظ (Retention): يقوم المتعلم بالاحتفاظ أو تخزين الأنماط السلوكية للنموذج في الذاكرة طويلة المدى ويتم ذلك بطريقتين هما:

– **الطريقة التصورية:** وفيها يتم تخزين المعلومات في صورة رموز، ومن خلالها تتم الصور الذهنية أو التمثيلات (الصورة البصرية، الصورة السمعية).

– **الطريقة اللفظية:** وفيها يتم تحويل المعلومات البصرية والسمعية إلى شفرة لغوية.

عملية الإنتاج السلوكي (إعادة توليد السلوك) (Regration): وهي ترجمة الرموز التي تم تخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة إلى أنماط استجابية وسلوكية جديدة.

عملية الدافعية (Motivation): وتشمل كافة أشكال التعزيز الخارجية والدافعية التي تقف خلف حرص الفرد للاقتداء بالنموذج ومحاكاته.(حمدي، 2013، ص96)

10.10.1.مهارة توكيد الذات أو التوكيدية (Assertive training): عرف ماهر(2003) مهارة توكيد الذات بأنها قدرة الفرد على التعبير على انفعالاته وأرائه ووجهات نظره حول أي أمر من الأمور سواء كان متعلقا بذاته أو بالآخرين، وذلك بصورة سوية وإيجابية بحيث تكون مقبولة من طرف المجتمع الذي يعيش فيه.(ماهر 2003، ص389)

وعرفها كذلك الحلاق (2007) بأنها الدفاع عن الحقوق والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والمشاعر على نحو صريح ومباشر وبطريقة مناسبة لا يترتب عليها أي أذى للآخرين أو لا تؤدي إلى انتهاك حقوقهم.(الحلاق 2007، ص47)

وللتدريب على مهارة توكيد الذات أهمية كبية بالنسبة للأفراد، فتساعدهم على حل مشكلاتهم المختلفة بطريقة إيجابية، وتزيد من مستوى الثقة بالنفس لديهم، فضلا على تنمية مفهوم الذات الإيجابي، وخفض مستوى القلق والتوتر والخوف والاكتئاب، والشعور بالراحة النفسية ومنع تراكم المشاعر السلبية.

11.10.1.أسلوب التعزيز: يعتبر التعزيز من أساسيات الإرشاد السلوكي ومن أهم مبادئ تعديل السلوك ويعرف بأنه الحدث أو المثير أو الإجراء الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة المرغوبة مستقبلا في المواقف المماثلة، وهو نوعان أساسيان هما:

التعزيز الإيجابي: ويتمثل في تقديم مثير مرغوب يتبع صدور السلوك المرغوب.

التعزيز السلبي: ويتمثل في إزالة واستبعاد مثير أو مثيرات منفرة (غير مرغوبة) بعد حدوث السلوك أو الاستجابة المرغوبة مباشرة. (الخواجة، 2010، ص ص: 11-15)

ولخص العمايرة (2014) أشكال التعزيز الإيجابي في الوسط المدرسي فيما يلي:

المعززات الغذائية: كالطعام والشراب والراحة.

المعززات الاجتماعية: كالابتسامة والثناء والشكر والمدح والتقدير.

المعززات الرمزية: كإعطاء التلميذ المجتهد بطاقة الاستحسان.

المعززات النشاطية: نشاطات محددة ومرغوبة لدى الطفل يسمح له بتأديتها في حالة تأديته للسلوك المرغوب (سباحة، كرة القدم).(العمايرة، 2014، ص ص: 22-24)

وأشار قطامي وقطامي (2000) أن للتعزيز وظيفتين هامتين، الأولى إخبارية، فالمتعلم بمجرد حصوله على التعزيز يعرف أن استجابته كانت في الاتجاه الصحيح، والثانية هي وظيفة دافعية ذلك أن الحصول على التعزيز هو القوة الدافعة المسيرة التي تعمل على الحفاظ على التعلم.(قطامي وقطامي، 2000، ص60)

12.10.1.فنية إزالة الحساسية التدريجية (Systematic Desensitization): ويرجع تطوير أسلوب إزالة الحساسية التدريجية واستخدامه في مجال العلاج النفسي إلى الأبحاث التي قام بها جوزيف ولبيه (J.Wolp, 1958) والتي ظهرت تحت عنوان "**العلاج بالكف بالنقيض**" للتخفيف من استجابة القلق غير المرغوبة لدى الأفراد.

وتمر عملية التدريب على تقليل الحساسية التدريجية على ثلاثة خطوات رئيسية، هي كالآتي:

إعداد مدرج القلق: يقوم المسترشد وبمساعدة من المرشد بإعداد قائمة للمثيرات والمواقف التي تثير القلق لديه مرتبة تصاعديا من (**0** درجة إلى **100** درجة) تبعا لكمية القلق التي تولدها لدى المسترشد فتكون المواقف والمثيرات الأقل إثارة لاستجابة القلق في قاعدة المدرج وأشدها في قمته.

التدريب على تمارين الاسترخاء (Relaxation): تعتبر فنية الاسترخاء العضلي من أهم ركائز العلاج السلوكي، **و**عرفه إبراهيم (1993) بأنه عبارة عن توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر.(إبراهيم، 1980، ص102)

وطور الطبيب الأمريكي جاكبسون (Jacobson, 1938) في كتابه (الاسترخاء التصاعدي) أسلوب الاسترخاء، بحيث تقوم تمارين الاسترخاء العضلي على شد ثم إرخاء كافة عضلات الجسم (الكتفين، الرقبة الذراعين، الوجه، الصدر، البطن، الركبتين)، ويحتاج إجراؤها إلى تدريب منظم.

ولخص حسين وحسين (2006) فوائد التدريب على تمارين الاسترخاء لدى الفرد كما يلي:

– الشعور بالهدوء وتطوير الصحة العقلية والثقة بالنفس وتقدير الذات وتطوير التوافق بين الجسم والعقل.

– تطوير الانتباه والتركيز والذاكرة وخفض القلق والتوتر والسلوك السلبي.(حسين وحسين، 2006، ص151)

وتتكون تدريبات الاسترخاء التدريجي لجاكبسون من خمسة مراحل أساسية هي كالآتي:

الوعي بوجود الإجهاد والتوتر: حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بالتركيز على جزء معين من الجسم وإدراك وجود إجهاد وتوتر في هذا الجزء.

شد الجسم وتعزيز الشعور بالجهاد والتوتر: بحيث يقوم الفرد بشد هذا الجزء من الجسم وذلك ليزيد من شعوره بالإجهاد والتوتر لأعلى درجة.

إراحة الجسم: بحيث يقوم الفرد بإراحة عضلات جسمه مرة وإعادتها لوضعها الطبيعي وذلك ليتم التخلص من التوتر والإجهاد في الجسم.

الشعور بحالة الاسترخاء: بحيث يقوم الفرد في هذه الحالة بتكرار انتباهه على هذا الجزء ويتعلم كيفية الشعور بالاسترخاء الموجود داخله.

عملية التخلص المنظم من الحساسية: وتتمثل في إقران المثيرات والمواقف التي تثير القلق لدى الفرد بالاستجابة البديلة. (حمزاوي، 2018، ص189)

13.10.1.أسلوب التدريب التحصيني ضد الضغوط: أهم اساليب التعديل المعرفي السلوكي، طوره ميكينبوم (Meikenbaum, 1985) بهدف تدريب الأفراد على مواجهة المواقف الضاغطة لديهم ويتضمن أسلوب التدريب التحصيني ضد الضغوط على ثلاث مراحل أساسية، هي كما يلي:

مرحلة التصور العقلي أو تكوين المفاهيم: ويقوم المعالج بتزويد المتعالج بالمعلومات التي تمكنه من فهم ماهية الضغوط وطبيعتها وتأثيراتها السلبية على الفرد(انفعاليا، معرفيا فيزيولوجيا، سلوكيا)، ويستخدم في ذلك أسلوب المحاضرة والمناقشة والحوار.

مرحلة اكتساب مهارات المواجهة: ويقوم المعالج بمساعدة المتعالج على تعلم واكتساب مهارات المواجهة المعرفية والسلوكية اللازمة للتعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها في البيئة، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية (الاسترخاء العضلي التخيل المعرفي، حل المشكلاتدحض الأفكار اللاعقلانية توكيد الذات، الواجبات المنزلية).

مرحلة التطبيق: ويقوم المعالج بتشجيع العملاء على تطبيق ما تعلموه من مهارات (فنيات) معرفية وسلوكية لمواجهة الضغوط وتنفيذها على ارض الواقع.(يوسفي، 2015، ص ص: 70-72)

14.10.1.فنية الأعمدة الثلاثة: إحدى أهمفنيات التعديل المعرفي لدى بيك (Beck, 1952)، تهدف إلى تحديد الأفكار التلقائية لدى المسترشد حول المواقف التي تواجهه، بحيث يسجل المسترشد في العمود الأول الموقف المثيرة للقلق والاكتئاب لديه، يسجل في العمود الثاني الأفكار التلقائية (الأوتوماتيكية) السلبية المرتبطة بالموقف ويسجل في العمود الثالث البدائل أو الأفكار الإيجابية.

2.الاتجاهات النظرية للإرشاد السلوكي المعرفي

يندرج تحت مظلة العلاج المعرفي السلوكي عدة نظريات إرشادية وعلاجية يفوق عددها أكثر من عشرون نظرية، بحيث تتشابه هذه النظريات في جوهرها وتختلف في مفاهيمها ومسلماتها وفنياتها الإرشادية والعلاجية ويتناول الباحث في دراسته ثلاث اتجاهات رائدة باعتبارها تمثل العمود الفقري للإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي، وهي كالآتي:

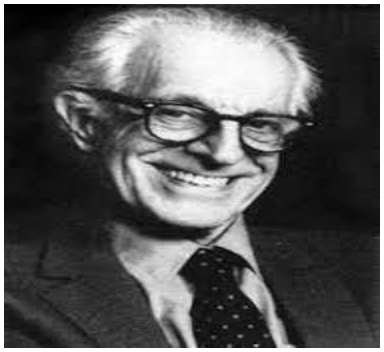
نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس (A. Ellis, 1961)(Rational Emotive (BehaviorTherapy

نظرية الإرشاد والعلاج المعرفي لبيك (A. Beck, 1952)(Cognitive Counseling Therapy)

نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم (D. Meichenbaum, 1966) (Cognitive Behavior (Counseling).

1.2.نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس

1.1.2.نبذة تاريخية عن حياة إليس:



ولد ألبرت إليس بتاريخ27 سبتمبر1913 بمدينة بتسبرغ (Pihsbrgh) في ولاية بنسلفانيا (Pennsylvania) بالولايات المتحدة الأمريكيـــــــــــة وهو أكبر إخوته سنا، عان إليس في بداية حياته من إهمال أبيـــــــــــه وأمه، حيث كان والده رجل أعمال حقق نجاحات ضئيلة وانشـــــــــــغل بأعماله عن أبنائه، وأمه أيضا كانت لا تهتم به وبأخوته، وبذلك اضطر إلى تحمل المسؤولية وتربية إخوته، كما عان أيضا عدة أمراض منها أمراض الكلى والتهاب اللوزتين بالإضافة إلى خجله الزائد في التعلم أمام الآخرين في فترة المراهقة، ولكنه استطاع التخلص من هذه المشكلة فيما بعد .

انتقل إليس مع عائلته إلى مدينة نيويورك (New York) وفيها قضى معظم حياته، فحصل على شهادة البكالوريوس عام (1934) من جامعة المدينة (City College New York) ثم على درجة الماجستير في علم النفس الإكلينيكي من جامعة كولومبيا (Colombia Univecity) عام (1943)، وبعدها على درجة الدكتوراه من الجامعة نفسها عام (1947).

بدأ إليس حياته العملية محللا نفسانيا، حيث مارس في بداية مشواره المهني التحليل النفسي الفرويدي التقليدي الذي كان سائدا في الأربعينات، مما دفعه إلى البحث عن طريق له في المدرسة الفرويدية الحديثة، إلا انه في بداية الخمسينات تراجعت قناعته وثقته في التحليل النفسي الفرويدي، فتحول من الفرويدية التقليدية إلى الفرويدية الجديدة، وفي عام (1953) اتجه إليس نحو أسلوبه المنطقي في العلاج النفسي، وفي هذا الشأن قال إليس عن نفسه " لقد استمتعت بعملي كمحلل نفسي في البداية، وذلك سمح لي أن اعبر عن كل اهتماماتي بالمساعدة من جهة وحل المشكلات من جهة ثانية، ولكن أصبحت بشكل متزايد غير راض بالتحليل النفسي كشكل فعال للعلاج".

وفي عام (1955) أصبحت له مدرسة خاصة اسماها "**مدرسة العلاج العقلاني**"، وأسس في عام (1955) "**معهد الحياة العقلانية**"، غير أن إليس تعرض لانتقادات شديدة فغير التسمية إلى "**العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي**" عام (1961)، وفي عام (1993) أحدث إليس مرة أخرى تعديلا في التسمية لتصبح "**العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي**" **(REBT)**.

ويعتبر إليس من أكثر الناشطين في حركة الإرشاد والعلاج النفسي ، حيث نشر خلال حياته العلمية أكثر من (500) مقالا، وحوالي (78) كتابا أهمها كتاب "**العقل والانفعال في العلاج النفسي**" عام (1962)، وكتاب "**العقل والعاطفة**"، وكتاب "**تطبيقات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي**" عام (1977)، وكتاب "**تطبيقات نظرية**

العلاج العقلاني الانفعالي" عام (1988) وكتاب "**طريق تقدير الذات**" وكتاب "**كيف يمكن العيش مع العصبية**" وغيرها من الكتب، كما عمل مستشارا للتحرير في عدة مجلات علمية، وأسس معاهد عديدة لتدريب الباحثين وإجراء البحوث في مجال الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا منها نذكر "**معهد الحياة العقلانية**" في مدينة شيكاغو(Chicago) و"**معهد ألبرت إليس غير الربحي**"، كما حصل على العديد من الجوائز في مجال الدراسات النفسية.

ترأس إليس حتى وفاته قسم علم النفس الإرشادي في الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) التي منحته لقب العالم النفساني الأكبر تأثيرا في القرن العشرين بعد كارل روجرز، وكان عضوا فاعلا في العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية، توفي ألبرت إليس في 24 جوان2007، وقد كان عمره عند وفاته (93) سنة.(غربي، 2017، ص62)(الفحل، 2009، ص90)(يوسفي، 2016، ص179)(العاسمي، 2015، ص ص:31 39)

2.1.2.تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

وردت تعاريف عديدة للإرشاد العقلاني الانفعالي، وفيما يلـــي أهمها:

عرف ابراهيم (1992) الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بأنه أحد الأساليب الإرشادية الذي قدمه إليس يهدف إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة، وتبني العميل فلسفة جديدة في الحياة.(إبراهيم، 1992، ص18)

وعرفه حسين (2004) بأنه أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية، والتي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تساعده على التوافق مع المجتمع.(حسين، 2004، ص26)

وعرفه عبد الله (2004) بأنه أحد المداخل المعرفية السلوكية الحديثة في الإرشاد النفسي، والذي يولي اهتماما خاصا بالدور الذي يلعبه التفكير في نشأة واستمرار الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية للفرد بحيث يهدف الاتجاه العقلاني الانفعالي في الإرشاد إلى تخليص الأفراد من معتقداتهم اللاعقلانية وأفكارهم غير الواقعية وخفض اضطراباتهم الانفعالية إلى أدنى مستوى، والعمل على اكسابهم فلسفة أكثر عقلانية وذات فائدة في إدارة الحياة، ليكون التفكير العقلاني أسلوبا للحياة.(عبد الله، 2004، ص50)

وعرف أبو أسعد وعربيات (2009) الإرشاد المعرفي السلوكي لإليس بأنه أحد الأساليب العلاجية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب علاجي واحد من خلال دمجها لمفاهيم العلاج السلوكي الذي يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته وتعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين العلاج المعرفي

الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتقدها الإنسان هي التي تملي عليه الحياة التي يعيشها.(أبو أسعد وعربيات، 2009، ص201)

وعرف بلان (2015) الإرشاد العقلاني الانفعالي لأليس بأنه نوع من الإرشاد النشط يتقلد فيه المرشد دورا ايجابيا، بحيث يوضح للمسترشد أن أفكاره غير العقلانية هي سبب اضطراباته الانفعالية ومشكلاته السلوكية.(بلان، 2015، ص233)

3.1.2.أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

أشار العزة وعبد الهادي (1999) إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي لإليس يستخدم مع المجموعات الصغيرة (03- 10أعضاء)، كما يستخدم مع المجموعات الكبيرة (50 عضو- 100عضو) لتحقيق الأهداف الآتيـــــــة:

- يساعد أعضاء المجموعة على فهم مشكلات الآخرين، ويعلمهم كيف يساعدوهم في التغلب عليها.
- يعلمهم الطرق التي تقلل من تصرفاتهم اللاعقلانية ومن اضطراباتهم إلى حد أدنى.
- يسهم أعضاء المجموعة بتقديم الاقتراحات والافتراضات حول المشكلات.
- توفر التغذية الراجعة، كما تساهم في اكتساب الأفراد للمهارات الاجتماعية.

وحدد الخطيب (2003) أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس فيما يلي:

-إكساب المسترشد القدرة على التوجيه الذاتي وتحمل المسؤولية الشخصية والاستقلالية في اتخاذ القرارات.

- إكساب المسترشد المرونة في التفكير وتقبل التغيير.
- العمل بالوصول إلى المسترشد إلى التفكير العلمي الموضوعي.
- مساعدة الفرد على تعديل أفكاره غير العقلانية بمهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لديه ومساعدته للتوقف عنها.
- مساعدة المسترشد على الاستبصار من خلال فهم الارتباط الموجود بين التفكير اللاعقلاني والاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديه.(الخطيب، 2003، ص345)

أما الخوالي (2004) فلخص أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس فيما يلي:

- فهم ارتباط الشخصية الخاذلة لذاتها بأسباب سابقة تكمن أساسا في معتقدات الشخص وليس في إطار أحداث منشطة ماضية أو آتية.
- أن يفهم المسترشد بأنه مضطرب ومنفعل الآن لأنه يفرض على نفسه نوع من المعتقدات الخاطئة ولا يستطيع التخلص منها إلا باعترافه الكامل بمسؤوليته عن هذه المعتقدات.

– اعتراف المسترشد بوضوح تام أن تفكيره غير المنطقي هو الذي سبب اضطرابه الانفعالي بالدرجة الأولى.

– تصحيح المعتقدات اللاعقلانية لدى المسترشد هي السبيل للوصول إلى السعادة وتحقيق النجاح في حياته.(الخولي، 2004، ص99)

وحددت (يوسفي، 2016) أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس فيما يلي:

– الكشف عن الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية لدى الفرد، والتي هي المصدر الأساسي لاضطراباته الانفعالية .

– مساعدة المسترشد في التغلب على الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تسبب له الاضطراب الانفعالي واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وذلك من خلال مناقشة وتحليل وتفنيد ودحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.

– تزويد الفرد بالمعلومات والأفكار الصحيحة التي تعينه على التوافق في حياته.

– مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى الفرد ومساعدته في التوقف عنها، وتنمية مقدرته الذاتية على تحمل الإحباط المرتبط بالأفكار والعادات والآراء.(يوسفي، 2016، ص ص: 182–183)

4.1.2.أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية:

ترتكز نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي لإليس على مجموعة من الأسس، حددها غربي (2015) فيما يلي:

الأسس الفلسفية: ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لأليس إلى فلاسفة المدرسة الأبيقورية مثل برتراند راسل وسبينوزا، والتي ترى أننا لا نضطرب بسبب الأشياء والأحداث، ولكن بسبب أرائنا عنها وعن طريقة تفكيرنا فيها ، في هذا الصدد يقول هاملت: " ليس هناك خير أوشر ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيرا أو شرا".

الأسس الفيزيولوجية: يرى إليس أن الفرد هو المسؤول عن اضطراباته وانفعالاته بسبب نظام معتقداته السلبي وتفكيره اللاعقلاني، وبالتالي على المرشد النفسي أن يقوم بمساعدة الفرد عن طريق الحوار الفلسفي المنطقي بمواجهة أفكاره ومعتقداته السلبية وتغييرها بأفكار جديدة إيجابية.

الأسس الاجتماعية: يرى إليس أن البيئة الاجتماعية للفرد هي مصدر التفكير اللاعقلاني لديه، وفي هذا الشأن يقول إليس:" نحن البشر لدينا ميل ونزعة طبيعية للتفكير اللاعقلاني، وثقافتنا تعززها بالخرافات والمحرمات وبالتعصب الأعمى".

الأسس النفسية: بحيث يهدف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لأليس يقوم بمساعدة الفرد على تبني أفكارا ومعتقدات إيجابية محل الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية بهدف تحقيق الصحة النفسية لديه.(غربي، 2017، ص ص ص: 65 -66)

5.1.2.المسلمات الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يقوم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس على بعض التصورات والافتراضات ذات العلاقة بطبيعة الانسان والاضطرابات الانفعالية لديه، ولخص الشناوي (1990) هذه المسلمات والافتراضات فيما يلي:

– الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلانيا وغير عقلاني، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فعالية ويشعر بالسعادة والكفاءة، وعندما يفكر ويتعرف بشكل غير عقلاني فانه يعاني من المشكلات والاضطرابات.

– إ ن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي ويصاحب الانفعال التفكير.

– ينشأ التفكير غير العقلاني (غير المنطقي) في التعلم غير المنطقي المبكر، والذي يكون الفرد مهيئا له من الناحية البيولوجية، والذي يكتسبه بصفة خاصة من والديه ومن المجتمع.

– إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات، والذي لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث التي تحيط بالفرد (الأحداث الخارجية) فقط، وإنما يتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها.

– ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا. (الشناوي، 1996، ص96)

ولخص حسين (2004) أهم الافتراضات والمسلمات التي تقوم عليها نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس فيما يلي:

– إن التفكير والانفعال يمثلان وجهان لشيء واحد، فلا يمكن النظر إلى أحدهما بمعزل عن الآخر.

– إن الإنسان لديه ميل للتفكير بشكل عقلاني وغير عقلاني في آن واحد، فعندما يسلك ويفكر بطريقة عقلانية يكون فعالا ومنتجا، وعندما يفكر بطريقة غير عقلانية يشعر بالقلق والخوف.

– إن الاضطرابات النفسية التي يعانيها الأفراد هي نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وسلبية تشمل البناء المعرفي لديه.

– إن التفكير غير العقلاني يرجع إلى الطفولة وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل، وأن للآباء دورا كبيرا في اكتساب الأبناء لهذه الأفكار اللاعقلانية.

– يجب مهاجمة ومحاربة الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد من خلال المناقشة والإقناع وتزويده بالأفكار العقلانية والمنطقية.

– يسلك الأفراد وفقا لتوقعاتهم عن استجابات الآخرين، وهذا التوقع كعملية معرفية له تأثيره على الاضطراب الانفعالي، حيث أن الأفراد في بعض الأحيان يميلون إلى إعطاء أحكام كاذبة لنيل رضا الآخرين واستحسانهم.

– يعزوا الأفراد مشكلاتهم واضطراباتهم الانفعالية إلى الآخرين والأحداث الخارجية، ومن ثمة تكون الاضطرابات الانفعالية لديهم قائمة على إعزاءات خاطئة.

– يميل الأفراد إلى استخدام بعض الميكانيزمات الدفاعية ضد أفكارهم وسلوكهم وذلك حفاظا على ذواتهم بمعنى أنهم يميلون إلى عدم الاعتراف لأنفسهم وللآخرين بأن سلوكهم وتفكيرهم خاطئ وأكثر سلبية. (حسين، 2004 ص87)

وحدد (العاسمي، 2015) الافتراضات والمسلمات التي تقوم عليها نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لإليس فيما يلي:

– الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي لدى الأفراد يعدان نتيجة للتفكير غير العقلاني لديهم.

– يرجع أصل التفكير غير العقلاني لدى الأفراد إلى التعلم المبكر ومرحلة الطفولة.

– الأفراد يعززون داخليا معتقداتهم اللاعقلانية حتى تصبح فلسفة حياة لديهم.

– يميل الأفراد غريزيا للتفكير بشكل لا عقلاني، لكنهم في نفس الوقت لديهم القدرة على التفكير العقلاني الذي يحقق السعادة.

– الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد تكون حول نفسه والآخرين والعالم والبيئة.(العاسمي،2015، ص ص:31–39)

6.1.2.المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي:

حدد فرح (1992) المفاهيم الرئيسية لنظرية الارشاد العقلاني الانفعالي لأليس فيما يلي:

التحدث إلى الذات: حيث ما يردده الفرد لذاته من أفكار لاعقلانية تسبّب اضطرابات انفعالية وسلوكية لديه.

التقييم الذاتي: يلجأ الفرد بعد كل موقف إلى تقييم ذاته من حيث أفكاره وسلوكياته، وغالبا ما يتسم هذا التقييم بالسلبية ولوم الذات مما يؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية وسلوكية لديه.

المساندة الذاتية أو التدعيم الذاتي: بحيث يميل الفرد إلى مساندة ذاته في المواقف المختلفة، غير أن هذه المساندة غالبا ما تكون قائمة على مهارات اجتماعية غير سليمة وتفتقر إلى التفكير العقلاني والخبرة الميدانية مما يؤثر على انفعال الفرد وسلوكه.(فرج، 1992، ص28)

الأفكار العقلانية واللاعقلانية: ميز إليس بين نوعين من الأفكار والمعتقدات هما الأفكار والمعتقدات العقلانية يتبعها استثارة انفعالية إيجابية وسلوك تكيفي إيجابي، وأفكار لاعقلانية يتبعها استثارة انفعالية سلبية وسلوك لا تكيفي.(حمدي، 2013، ص89)

وأشار إليس (Ellis, 1978) في كتابه "**العقل والانفعال في العلاج النفسي**" عام (1962) إلى أن الفرد يعبر عن أفكاره العقلانية على شكل **رغبات** أو **تفضيلات** (**Prefeccences**) حين أن الأفكار اللاعقلانية (وعددها **11** فكرة) والتي يعبر عنها الفرد ويعتنقها تندرج تحث ثلاث **الزاميات** أو **حتميات** أو **وجوبيات** أو **ينبغيات** (**Musts**) أساسية، وهي:

المطالب المتعلقة بالذات: وتظهر في عبارات مثل (إنني شخص غير كفء)(ليس لدي اي أهمية).

المطالب المتعلقة بالآخرين: وتظهر من خلال عبارات مثل (يجب أن يكون الآخرون من حولي ظرفاء)(يجب عليك أن تعاملني برفق).

المطالب المتعلقة بالعالم وظروف الحياة: وتنعكس من خلال العبارات التالية (إن ظروف الحياة أقل من تلك الحياة التي يجب أن أعيش فيها تماما)(إنني لا استطيع تحمل ظروف الحياة).(أبو أسعد وعربيات، 2009 ص211)

وحدد إليس خصائص الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد كما يلي: التفكير الكلي أو المعدوم، التركيز على السلبية، التنبؤ بالخط، عدم تقييم الأفعال الإيجابية، الكلية والعدمية التخفيض والتقليل من الشأن التفكير الانفعالي، التصنيف والمبالغة في التعميم التشخيص، التخفيف أو الكذب، الكمالية.

وأورد الشناوي (1990) الأفكار اللاعقلانية لدى إليس كما يلي:

– من الضروري أن يكون الفرد محبوبا أو مرضيا عنه من كل الأفراد ومؤيدا من جميع المحيطين به.

– أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة والإنجاز في جميع الجوانب حتى يمكن اعتباره شخصا ذا أهمية.

– بعض الناس يتصرفون بالشر والوضاعة والجبن، ولذلك فهم يستحقون أن يوجه لهم اللوم والعقاب

– إنه لمن النكبات المؤلمة أن تسير الأمور على غير ما يريده المرء لها.

– إن التعاسة تنتج عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم فيها.

– إن الاشياء الخطيرة أو المخيفة تعتبر سببا للانشغال البالغ، ويجب أن يكون الفرد دائم التوقع لها.

– إنه من السهل أن نتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات الشخصية على أن نواجهها.

– ينبغي على الفرد أن يكون مستندا على آخرين، وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه.

– إن الخبرات والأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الوقت الحاضر، وأن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده.

– ينبغي على الفرد أن يحزن لما يصيب الاخرين من مشكلات واضطرابات.

– هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة، ويجب ان نبحث عن هذا الحل لكي لا تصبح النتائج مؤلمة. (الشناوي، 1990، ص ص:97–103)

ولخص (العاسمي، 2015) المفاهيم الأساسية لنظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس فيما يلي:

الأهداف والغايات: وحسب إليس يشعر الأفراد بالسعادة عندما يحققون أهداف وغايات هامة في حياتهم.
العقلانية واللاعقلانية: وتعني العقلانية التفكير الذي يساعد الإنسان على إنجاز الأهداف والغايات الأساسية التي تعمل على إسعاده، أما التفكير اللاعقلاني فيعني ما يمنع من الانسان من إنجاز هذه الأهداف والغايات.

الإنسانية: فنظرية العلاج العقلاني الانفعالي تؤكد على معالجة المشكلات الإنسانية وتسعى الى حلها وتجاوزها. (العاسمي، 2015، ص ص: 42–43)

7.1.2.خطوات عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

اقترح الشناوي (1990) أربع خطوات أساسية للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس وهي:

– أن يبين المرشد للمسترشدين انهم غير منطقيين، وأن يساعدهم على فهم كيف ولماذا يصبحون كذلك وأن يوضح لهم العلاقة بين أفكارهم غير المنطقية وتعاستهم واضطرابهم الانفعالي.

– أن يظهر المرشد للمسترشدين أنهم يستمرون في اضطرابهم الانفعالي لاستمرارهم في التفكير بطريقة غير منطقية.

– أن يجعل المرشد المسترشدين يغيرون تفكيرهم ويقلعون عن الأفكار غير المنطقية (اللاعقلانية).

–أن يكسب المرشد المسترشدين فلسفة عقلانية في الحياة، وأن يستبدلوا الأفكار والاتجاهات غير العقلانية بأفكار واتجاهات عقلانية، ويستخدم المرشد في ذلك أساليب معرفية متنوعة (الإنكار، المشاركة، الإيحاءالمنطق المرح، الدعابة، السخرية من الأفكار اللاعقلانية). (الشناوي، 1990، ص ص: 109–110)

وحدد محمد (2000) خطوات العملية العلاجية لإليس في أربع خطوات أساسية، هي على النحو الآتـــــــــي:

– أن يوضح المعالج للمريض أن تفكيره لا عقلاني، وأن يساعده على فهم كيف ولماذا يصبح كذلك، مع بيان العلاقة بين هذه الأفكار اللاعقلانية والتعاسة والاضطراب الانفعالي لديه.

– أن يوضح المعالج للمريض أن استمرار الاضطراب يعد رهنا بالاستمرار في التفكير بنفس الطريقة اللامنطقية أي التفكير والاعتقادات وليس الأحداث السابقة المنشطة تعتبر هي السبب في ذلك.

– أن يساعد المريض على استبدال تلك الأفكار اللاعقلانية بأفكار أخرى تتسم بالعقلانية والمنطقية.

– أن يساعد المريض على تبني فلسفة للحياة أكثر عقلانية، بحيث يمكن له أن يتحاشى الوقوع ضحية أفكار أخرى لا عقلانية ولا منطقية.(محمد، 2000، ص ص: 72–73)

وحدد حسين (2004) خطوات الإرشاد العقلاني السلوكي لإليس كما يلي:

– بناء علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والعميل.

– أن يقوم العميل بعرض مشكلته وأعراضها المرضية واستجاباته نحوها، وعلى المرشد تحديد ومعرفة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي توجد لدى العميل.

– أن يوضح المرشد للعميل العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي لديه واضطراباته الانفعالية وسلوكياته غير المتكيفة.

– أن يوضح المرشد للعميل أن استمرار الاضطرابات الانفعالية لديه بسبب الاستمرار في التفكير اللاعقلاني وليس للأحداث السابقة.

– أن يساعد المرشد العميل على مهاجمة الأفكار اللاعقلانية لديه ودحضها واستبدالها بأفكار جديدة أكثر عقلانية، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات الإرشادية السلوكية المعرفية الانفعالية المتنوعة كالسخرية والدعابة من الأفكار اللاعقلانية وإعادة البناء المعرفي وحل المشكلات.

– مساعدة العميل على تبني فلسفة حياة أكثر عقلانية، بحيث يمكن أن يتحاشى العميل الوقوع ضحية أفكار أخرى غير عقلانية.(حسين، 2004، ص94)

وأورد حمدي (2013) خطوات الإرشاد العقلاني لإليس في النقاط الآتية:

– التعرف على المشكلة وتحديد أسبابها.

– استبصار المسترشد بمشكلته وإدراك العلاقة بين التفكير اللاعقلاني لديه وانفعالاته وسلوكياته.

– مساعدة المسترشد على إعادة تنظيم أفكاره واستبدال أفكاره اللاعقلانية بأفكار أخرى عقلانية باستخدام أساليب إرشادية متنوعة (المناقشة والحوار، النقد الايجابي، الواجبات المنزلية).(حمدي، 2013، ص ص: 90–91)

أما السرحاني (2015) فيرى أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس يتضمن (13) خطوة، وهي كما يلي:

– التعرف على مشكلة المسترشد وتحديدها.

– الاتفاق على الأهداف وتحديدها بما يتلاءم مع طبيعة مشكلة المسترشد.

– تقييم النتائج الانفعالية والسلوكية المترتبة على المشكلة.

– تحديد وتقييم المشكلات الانفعالية السلوكية الثانوية المترتبة.

– تعليم المسترشد إدراك العلاقة بين الاعتقادات اللاعقلانية والنتائج الانفعالية والسلوكية لديه.

– تقييم الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية.

– ربط الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية بالنتائج.

– دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية التي لدى المسترشد.

– تهيئة المسترشد لكي يعمق اقتناعه باعتقاداته اللاعقلانية.

– تشجيع المسترشد على ممارسة ما تعلمه من خلال الواجبات المنزلية.

– مراجعة الواجبات المنزلية.

– تسهيل القيام بالعملية المستهدفة. (السرحاني، 2015، ص67)

ولخصت يوسفي(2016) خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لأليس كما يلي:

– يقوم المرشد بتعريف العميل بمفهوم الضغوطات النفسية وتأثيراتها السلبية على مختلف جوانب الشخصية (الجسمية، النفسية، الانفعالية، السلوكية).

– يقوم المرشد بتحديد المواقف الضاغطة التي تعرض لها العميل والتي جعلته يشعر بالقلق والضيق والتوتر.

– يقوم العميل بتحديد الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالموقف الضاغط، والتي غالبا ما تكون مرتبطة بالينبغيات.

– يقوم المرشد بتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يعانيه العميل من ضيق انفعالي، مع التأكيد على العلاقة الوثيقة بين التفكير والانفعال والسلوك بوصفها عمليات مترابطة.

– يقوم المرشد بمساعدة المسترشد أو العميل على دحض أفكاره اللاعقلانية وتغييرها بأفكار أخرى عقلانية باستخدام فنيات معرفية وسلوكية وانفعالية متنوعة (الحوار السقراطي، الإقناع والحوار والمناقشة الجماعية النمذجة، التدريب على الاسترخاء، المحاضرات، حل المشكلات، التخيل الإدراكي، إعادة البناء المعرفي، المرح والدعابة والسخرية من الأفكار اللاعقلانية، الواجبات المنزلية).(يوسفي، 2016، ص ص:191–192)

8.1.2.وجهة نظر إليس للاضطراب النفسي:

يرى إليس أن نسق المعتقدات لدى الفرد يتكون من جزأين هما الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية وهذه الأخيرة هي المسؤولة عن حدوث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، ويضيف إليس أن الاضطرابات الانفعالية المختلفة التي يمر بها الفرد كحالات القلق والتوتر والضيق هي نتيجة للأفكار اللاعقلانية والخاطئة التي كونها عن الأحداث المختلفة، وأن الأحداث في ذاتها لا تؤدي إلى حدوث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديه.

وعلى هذا الأساس صاغ لتفسيره الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأفراد معادلة بسيطة أطلق عليها تسمية **(ABC)**، أوضح خلالها العلاقة الوثيقة بين الأفكار أو المعتقدات والانفعالات والسلوكيات بحيث يمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

(A)(Active event): يشير إلى الأحداث أو الخبرات المنشطة والمؤثرة في الشخصية، وهي عادة خبرات مؤلمة وغير سارة مثل خبرات الطلاق أو الفشل الدراسي أو الموت أو فقدان وظيفة، وهذه الخبرات يدركها الفرد بطريقة غير عقلانية.

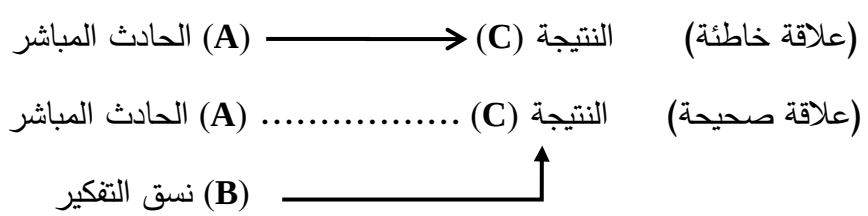
(B)(Belief system): ويعني نسق التفكير لدى الفرد، سواءا كان منطقيا (أفكارا عقلانية) أو غير منطقي (أفكارا لاعقلانية) فعندما يختار الفرد تبني المعتقدات اللاعقلانية اتجاه الأحداث المؤثرة فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية سلبية وغير مناسبة وإلى حدوث الاضطراب النفسي لديه، وعندما يختار الفرد تبني المعتقدات العقلانية اتجاه الأحداث فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية مناسبة وإلى عدم حدوث اضطراب نفسي لديه.

(C)(Emotional& Behavioral Consequences): ويشير إلى النتائج الانفعالية والسلوكية المرتبطة بنسق المعتقدات أو الأفكار لدى الفرد.(يوسفي، 2016، ص190)

ويرى إليس (Ellis, 1985) أنه حينما تتبع نتيجة مشحونة انفعاليا **(C)** حدثا منشطا (A)، فإن ذلك الحدث قد يبدو أنه السبب في حدوث هذه النتيجة، ولكن في حقيقة الأمر أن معتقدات الفرد (B) هي التي تتسبب في النتائج الانفعالية (C).(Ellis, 1985, p12)(السرحاني،2015، ص60)

ومعنى ذلك أنه ليست الخبرة أو الحدث المنشط (A) هو الذي أدى إلى الاضطراب الانفعالي أو النتيجة (C) وأن السبب يكمن في نسق المعتقدات والأفكار التي لدى الفرد والتي يرمز لها بالحرف (B) وهذا يعني أن كل استجابة انفعالية سارة أو غير سارة وراءها بناء معرفي ونسق المعتقدات لدى الفرد سابقة لظهور الاستجابات الانفعالية والسلوكية، وفي شأن ذلك يقول إليس: "أن سلوك الفرد ينبع من أفكاره ويحدد اتجاه الشخص نحو الحياة وعلاقته بالعالم الخارجي". (بلان، 2015، ص50)

الشكل (04): العلاقة بين التفكير والنتائج لدى إليس



المصدر:(الشناوي، 1990، ص104)

كما عبر أدلر عن نظرية **(ABC)** لإليس بقوله: "الخبرة ليست سبب النجاح أو الفشل، ونحن لا نعاني من صدمات خبراتنا ولكننا نجعل منها ما يلائم أغراضنا، ونحن محددين ذاتيا بواسطة المعاني التي نضفيها على خبراتنا." (مليكة، 1994، ص190)

وبعد أن وضع إليس نموذجه الثلاثي **(ABC)** ، قام باستكماله وتطويره حتى أصبح نموذجا جديدا بحيث أضاف للنموذج ثلاثة حروف جديدة **(DEF)**، وتمثل الأسلوب الإرشادي العلاجي الذي ينتهجه المرشد مع المسترشد أو المسترشدين، بحيث تعني هذه الحروف ما يلي:

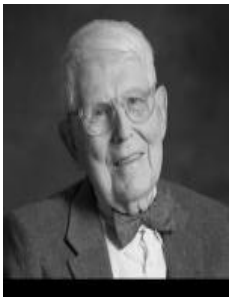
(D)(Disputing intervention): يتضمن مفهوم المجادلة والاحتجاج على المعتقدات اللاعقلانية والأفكار الخاطئة التي لدى العميل أو المسترشد، مما يجعله يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره واعتقاداته اللاعقلانية ويجادلها ويحتج على عدم منطقيتها ثم تغييرها.

(E)(Cognitive Effects): يتضمن التأثير النهائي الجديد الذي حققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، معنى ذلك أن يقوم المسترشد بتغيير الأفكار التي تم مهاجمتها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية من أجل تعديل نسق التفكير وتبنيه فلسفة جديدة في الحياة.

(F)(Feeling): وتتضمن المشاعر الجديدة التي سيشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام والاستقرار النفسي، وهي الخطوة الأخيرة التي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى انفعالات إيجابية وهو الهدف الرئيسي للإرشاد العقلاني الانفعالي. (يوسفي، 2016، ص ص: 186-187)

2.2.نظرية الإرشاد المعرفي لبيك

1.2.2.نبذة تاريخية عن حياة بيك:



ولد آرون بيك (Beck .A) عام (1921) بالولايات المتحدة الأمريكيـــة تحصل على شهادة الدكتوراه في الطب من جامعة بيل (Bill) عام (1949) وفي عام (1952) تحصل على درجة التخصص العالية في الطب النفسي، وعلى شهادة معهد فيلاديلفيا للتحليل النفسي عام (1958)، مارس التحليل النفسي وطبق مفاهيم مدرسة التحليل النفسي لفرويد لعلاج مرضى الاكتئاب، حيث لاحظ أن هؤلاء المرضى يعانون أفكارا سلبية أطلق عليها تسمية الأفكار الأوتوماتيكية أو التلقائية.

حصل بيك على العديد من الجوائز والدرجات الفخرية من العديد من جمعيات الطب النفسي، ومنها الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA) والجمعية الأمريكية للطب النفسي ومعهد الطب النفسي في أمريكا، ونال عدة جوائز في مجال الطب النفسي منها جائزة "**سارنات**" الدولية عام (2003) وجائزة "**جيرومير**" عام (2004) لدوره الريادي في تطوير علم النفس.

نشر بيك أكثر من (500) مقالا و(17) كتابا في مجال الصحة النفسية، وقالت عنه الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه أحد أهم الأمريكيين في التاريخ الذين شكلوا الوجه الأمريكي للطب النفسي، وأحد المعالجين النفسيين الخمس الأكثر تأثيرا على مر الزمان، ويشغل حاليا منصب أستاذ الطب النفسي في جامعة بنسلفانيا وهو رئيس "معهد بيك للعلاج المعرفي والبحوث"، كما يشغل منصب رئيس فخري لأكاديمية العلاج المعرفي وهي منظمة تضم ما يزيد عن (500) من المعالجين المعرفيين في جميع أنحاء العالم، وتدعم هذه الأكاديمية الأبحاث في العلاج المعرفي وتمنح شهادات للمعالجين المهرة، يشارك بيك حاليا في عدد من الدراسات البحثية في جامعة بلسلفانيا، ويقوم بمناقشة حالة كل أسبوعين في معهد بيك للأطباء المقيمين وطلاب الدراسات العليا والمهنيين العاملين في مجال الصحة النفسية.(يوسفي، 2016، ص 168)

2.2.2.تعريف الإرشاد المعرفي:

عرف حسين (2008) العلاج المعرفي لبيك بأنه طريقة بنائية مركبة ومحددة الوقت وذات أثر توجيهي فعال، يتم استخدامها في علاج بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب والمخاوف المرضية ومشكلات الألم وغيرها.(حسين، 2008، ص158)

وعرفه بلان (2015) بأنه إرشاد مباشر تستخدم فيه فنيات معرفية لمساعدة المريض على تصحيح أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي.(بلان، 2015، ص356)

3.2.2.أهداف الارشاد المعرفي:

أشار الشناوي (1990) أن الارشاد المعرفي لبيك في إيجاز يهدف أساسا إلى ما يلي:

– زيادة وعي المريض بأفكاره التلقائية اتجاه المواقف المختلفة.

– تصحيح القواعد الخاطئة لدى المريض، ومساعدته على استبدالها بقواعد أكثر واقعية، بحيث تشمل هذه القواعد **الينبغيات** أو **الوجوبيات** (يجب أن، ينبغي أن، يفترض أن).(الشناوي، 1990، ص151)

وحدد حسين (2008) أهداف الإرشاد المعرفي لبيك في النقاط الآتية:

– تعليم المرضى أن يحددوا وأن يتعرفوا على أفكارهم الخاطئة، والتي ترتبط بالانفعالات المؤلمة والسلوك المضطرب لديهم.

– تعليم المرضى تصحيح ما لديهم من أفكار واعتقادات وتحريفات معرفية.

– مساعدة المرضى على تغيير المخططات الكامنة والمختلة وظيفيا لديهم.

– تدريب المرضى على الفنيات السلوكية والمعرفية لمقاومة افكارهم واعتقاداتهم الخاطئة.(حسين، 2008، ص ص: 157–158)

4.2.2.أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي:

حدد بيك (Beck, 2007) مبادئ العلاج المعرفي فما يلي:

- إن طريقة تفكير الفرد تحدد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديه.
- يقوم العلاج المعرفي على التعاون والمشاركة الفعالة بين المرشد والمسترشد.
- العلاج المعرفي علاج ذو هدف واضح ومتمركز حول مشكلة ما لدى المسترشد.
- التركيز على الحاضر (الهنا والآن).
- العلاج المعرفي علاج تعليمي في أساسه.
- علاج محدد بزمن، بحيث تتراوح عدد جلسات العلاج المعرفي ما بين (04-14) جلسة على العموم.
- جلسات العلاج المعرفي مقننة.
- يستخدم العلاج المعرفي فنيات إرشادية وعلاجية متنوعة لتغيير أفكار ومشاعر وسلوكات المسترشد (الأسئلة السقراطية، ضبط الذات، تمارين الاسترخاء).(بيك، 2007، ص23-29)

5.2.2.الافتراضات الأساسية للإرشاد المعرفي:

حدد بيك (Beck, 1979) ثلاث افتراضات أساسية للعلاج المعرفي، وهي:

- الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوك.
- الأنشطة المعرفية ممكن مراقبتها وتغييرها.
- التغيير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير المعرفي. (جابر وبومجان، 2013، ص210)

ولخص حسين (2008) أهم الافتراضات التي يقوم عليها الإرشاد المعرفي لبيك كالآتي:

- إن الاضطرابات الانفعالية هي نتاج نماذج وأساليب تفكير خاطئة ومختلة وظيفيا، معنى ذلك أن الأفكار والاعتقادات الخاطئة لدى الفرد هي المسؤول الأول عن حدوث انفعالاته وسلوكاته.
- إن هناك علاقة تبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فهي تتفاعل مع بعضها البعض ولهذا فالعلاج المعرفي يشمل التعامل مع المكونات الثلاثة معا.
- إن المعارف السلبية الخاطئة وأنماط التشويه المعرفي متعلمة يتعلمها الفرد من الخبرات السابقة وأحداث الماضي.
- إن الأبنية المعرفية للفرد (الأفكار، الصور العقلية، التخيلات، التوقعات، المعاني) ذات علاقة وثيقة بالانفعالات والسلوكيات المختلة وظيفيا.

– إن المعارف المختلة وظيفيا قد تبدو للعيان غير منطقية للآخرين، ولكنها تعبر عن وجهات نظر العميل الشخصية عن الواقع.

– إن التحريفات المعرفية تعكس وجهات نظر غير واقعية وسلبية للعميل عن الذات والعالم والمستقبل.

– تعديل الأبنية المعرفية للعميل يشكل أسلوب هام لإحداث تغيير في انفعالاته وسلوكاته.

– إن التحريفات المعرفية يتم استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة بالإضافة إلى أنه قد تم الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد والمخططات.

– إن المخططات المعرفية هي الأساس المسؤول عن انتظام وتصنيف وتقييم الخبرات الجديدة للفرد.

– إن المخططات غالبا ما تنمو مبكرا في الحياة، ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة.

– إن المخططات المعرفية المختلة وظيفيا هي المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية للفرد.

– إن تغيير الأفكار والاعتقادات السلبية للفرد يترتب عليها تغيرات جوهرية في الانفعالات والسلوك.(حسين 2008، ص ص: 164–165)(بلان، 2016، ص359)

6.2.2.المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي:

تقوم نظرية الإرشاد المعرفي لبيك على المفاهيم الرئيسية الآتية:

المخططات المعرفية (Cognitive Schemas): وتتضمن الاعتقادات والافتراضات والتوقعات والمعاني والقواعد التي يكونها الفرد عن ذاته (لست شخصا محبوبا)، وعن الآخرين (لا يمكن للآخرين أن يحبوني)، وعن البيئة أو العالم (العالم خطير)، وهي المسؤولة عن نشأة الأفكار التلقائية السلبية لدى الفرد، ومصدرها الخبرات المؤلمة والمعاملة الوالدية الصارمة التي تعرض لها الطفل خلال مرحلة الطفولة. (حسين، 2008، ص ص: 114–118)

الأفكار التلقائية أو الأوتوماتيكية أو الآلية (Automatic Thoughts): وعرفها بيك بأنها سياق من الأفكار والتأويلات والتصورات والتخيلات والاعتقادات والمعاني السلبية التي يكونها الفرد نحو ذاته ونحو المواقف والأشياء من حوله ونحو العالم، وهي تحدث بشكل لا إرادي وتأتي إلى العقل تلقائيا وبسرعة خاطفة عند مواجهة الموقف أو الحدث.(حسين، 2008، ص100)

وأضاف بيك أن الأفكار التلقائية تعتبر المادة الخام للاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد وهي التي تؤدي إلى التحريف المعرفي لديه، والذي يظهر في أشكال متنوعة كالتجريد الانتقائي والاستنتاج الاعتباطي والتفكير المستقطب، وفي هذا الصدد يشير بيك بقوله "حالما شعور أو إحساس مؤلم حاول أن تستدعي الأفكار التي كانت لديك قبيل هذا الشعور".(فرغلي، 2008، ص28)

ووضع بيك ثلاث أنواع للأفكار الآلية لدى الفرد أطلق عليها تسمية **الثالوث المعرفي**، وتتمثل فيما يـــــــــلي:

– أفكار سلبية حول الذات واعتبارها دون قيمة (مثال: أنا بدون قيمة، أنا غير محبوب).

– أفكار سلبية حول العالم المحيط بما فيه الأشخاص الآخرون (مثال: العالم متوحش وغير عادل).

– أفكار سلبية حول المستقبل (مثال: المستقبل غامض ولا أمل فيه).(سيريل، 2019، ص33)

وحدد بيك خصائص الأفكار التلقائية في النقاط الآتية:

– تصاغ الأفكار التلقائية غالبا في ضوء قواعد **الينبغيات** أو **الواجبات** (يجب، يفترض ينبغي).

– تميل الأفكار التلقائية إلى الفظاعة وإدراك الخطر وتنبؤ الكوارث وتوقع الأسوأ.

– تحدث الأفكار التلقائية بصورة تلقائية وسريعة ولا يستطيع الفرد إيقافها خاصة في الحالات المرضية الشديدة.

– تعتبر الأفكار التلقائية من وجهة نظر المريض (المكتئب) مقبولة ومعقولة حتى وإن كانت مستحيلة من وجهة نظر الآخرين.

– تكون الأفكار التلقائية سابقة لانفعالات الفرد، فهي التي تولد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديه، وليس الأحداث الخارجية والوقائع.

– للأفكار التلقائية خصوصية فردية أو حساسية مفرطة لدى الفرد.

– الأفكار التلقائية متعلمة أو مكتسبة من خلال الأسرة.(حسين، 2008، ص ص: 106–108)

وأضاف بيك أن المرشد أو المعالج المعرفي يستخدم عدة أساليب (فنيات) لإثارة الأفكار التلقائية لدى المرضى، وأهمها: الأسئلة السقراطية (الحوار السقراطي)، التخيل المعرفي، لعب الدور، سجل الأفكار الأوتوماتيكية (DTR).

المعتقدات المضمرة أو المحورية (Underlying Beliefs): وهي المعتقدات والافتراضات التي تنتج الأفكار والصور الذهنية التي تشكل محتوى الأفكار الآلية.

المعتقدات الوسيطية: تقع بين المعتقدات المحورية والأفكار الآلية، وهي مركبة في الاتجاهات والقواعد والافتراضات.

التوقعات والمعاني والافتراضات (Assumption): وهي المعاني الشخصية والتأويلات الذاتية التي يضفيها الفرد على الأحداث والوقائع، والتي تحدد بدورها انفعالاته وسلوكياته المختلة، وبالتالي يثير الموقف الواحد معاني مختلفة لدى الأفراد، فالمعاني الشخصية للموقف الواحد تختلف باختلاف التوقعات والمعاني والافتراضات الذاتية للأفراد، ويمكن توضيح المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي لبيك في الجدول الآتي:

جدول (06): المفاهيم الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي

المعتقدات المحورية	المعتقدات الوسيطية	الأفكار الآلية
– كلية جامدة عامة	–اتجاهات، قواعد، وتوقعات وافتراضات	– عاصفة من الأفكار والخيالات والعبارات والكلمات السلبية حول الذات والآخرين والعالم (الثالوث المعرفي).

المصدر:(Curwen & al, 2008 ,p 30-32)

وحدد بيك (Beck, 2007) التحريفات أو التشوهات المعرفية لدى الفرد فيما يلي:

المبالغة والتضخيم والتهويل: وتتمثل في ميل الفرد إلى إدراك الأشياء أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها.

الاستنتاج الاعتباطي (العشوائي): وتعني توصل الفرد إلى استنتاج معين دون وجود دليل كاف عليه.

التحديد الانتقائي (التجريد الانتقائي): حيث يركز الفرد على النقاط السلبية في الموقف ويتجاهل عناصره الإيجابية.

التعميم الزائد: حيث يعمم الفرد أحكامه من خلال موقف واحد على جميع المواقف والأحداث الأخرى، فإذا فشل في تحقيق هدف ما لديه قد يعمم ذلك ويقول أنني فاشل في جميع المواقف.

التفكير المستقطب الأحادي الرؤية أو الثنائي: وتعني ميل الفرد إلى التفكير بصورة مطلقة من قبيل النجاح الكامل أو الفشل التام، فيصدر الفرد أحكامه حول الأحداث والمواقف بطريقة متطرفة صحيحة أو خاطئة بيضاء أو سوداء، حسنة أو قبيحة.

التفكير القائم على الينبغيات أو الحتميات: ويستخدم الفرد عبارات (ينبغي، يجب، يتحتم).

الميل إلى لوم الذات وانتقادها وإدانة الآخرين: فعندما لا تسير الأمور على النحو الذي يريده الفرد يميل إلى احتقار ذاته ولومها والتقليل من شأنها وإبراز عيوبه، كما يميل إلى إتهام الآخرين ولومهم وإدانتهم.

التفكير القائم على المقارنة: حيث يقارن الفرد نفسه بالآخرين باستمرار في كافة المواقف ويعتبرهم أكثر كفاءة منه.

الشخصنة: بحيث يجعل الفرد موقف ما مرتبط به دائما كان يقول تمطر دوما عندما أريد الذهاب إلى السوق.

التفكير الكوارثي: حيث يعتبر الفرد الأمور البسيطة على أنها كارثة ومصيبة.

–**الشخصنة أو التمثيل الشخصي:** وتعني تفسير الأحداث من جهة النظر الشخصية للمريض. (أبو أسعد 2011، ص312)

7.2.2.الخصائص العامة للعلاج المعرفي:

أورد حسين (2008) الخصائص العامة للعلاج المعرفي لبيك في مجموعة من النقاط، هي كما يلي:

الإمبريقية التعاونية:وتعني دخول المعالج والمريض في علاقة تعاونية، وقيام كل منهما بدور فعال في العملية العلاجية، وهذا يعني أن كل من المعالج والعميل يعملان على تحديد الاستراتيجيات (الفنيات) التي تعمل على إحداث التغيير العلاجي، وكذلك تحديد الأفكار التلقائية والتحريفات المعرفية، والمساهمة في حل المشكلة وتحديد الانفعالات والسلوكيات المصاحبة للأفكار التلقائية، والتعاون كذلك في استبدال الأفكار التلقائية السلبية بأفكار أخرى إيجابية لإحداث تغييرات انفعالية وسلوكية مقبولة.

العلاج المعرفي قصير المدى: وتتراوح عدد جلسات العلاج المعرفي ما بين (12-22) جلسة علاجية ومدة كل جلسة ساعة واحدة.

علاج موجه نحو المشكلة: ويركز العلاج المعرفي على المشكلة الراهنة (الهنا والآن) والتركيز على حل المشكلة الحالية دون الرجوع إلى خبرات الماضي، على عكس النظريات السيكودينامية التي تغوص في خبرات الماضي والطفولة.

العلاج المعرفي نشط وتوجيهي: يقوم المعالج المعرفي بدور نشط وتوجيهي خلال العملية العلاجية بحيث يقوم بتحديد مشكلة المريض واستكشاف الأفكار التلقائية لديه ومساعدته على استبدال أفكاره التلقائية السلبية بأفكار أخرى ايجابية.

العلاج المعرفي فعال: لقد أثبتت العديد من الدراسات أن العلاج المعرفي فعالا في علاج العديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، القلق، الوساوس القهرية، أنواع الفوبيا.

استخدام الحوار السقراطي (الأسئلة السقراطية): مجموعة أسئلة يطرحها المعالج على المتعالج تتعلق بالأفكار التلقائية لديه.

العلاج المعرفي علاج تعليمي: فالمعالج المعرفي يوصف بأنه معلم يقوم بتعليم المريض أساليب التفكير المنطقية، وكيفية استبدال الأفكار التلقائية المسببة للاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديه بأفكار أخرى منطقية لإحداث تغيرات انفعالية وسلوكية مرغوبة لديه.

التوجه نحو الهدف: فالعلاج المعرفي يهدف أساسا إلى إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية إيجابية لدى المريض من خلال إحداث تغير في البنية المعرفية لديه، واستبدال أفكاره التلقائية السلبية حول ذاته والآخرين والعالم بأفكار جديدة إيجابية ومنطقية.

استخدام الواجبات المنزلية: ويقوم المعالج بتحديد مجموعة من المهام والمهارات التي يتعين على المريض أدائها جارج الجلسات العلاجية، ويتم تحديدها في نهاية كل جلسة، كما تتم مراجعتها مع بداية الجلسة القادمة، على أن

تكون الواجبات المنزلية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب تدريجيا، ولا يتم الانتقال من واجب منزلي إلى آخر حتى يتأكد المعالج من نجاح المريض في تنفيذه بكفاءة.(حسين2008، ص ص: 189-198)

8.2.2.خطوات الإرشاد المعرفي:

حدد غراوة (1999) ثلاث خطوات أساسية يقوم عليها الإرشاد المعرفي لبيك، تتمثل هذه الخطوات فيما يـــــلي:

- أن يوضح المعالج للمتعالج منطق العلاج المعرفي.

- أن يوضح المعالج للمتعالج التشوهات المعرفية في تفكيره.

- أن يقوم المعالج بتحليل التشوهات العرفية التي لدى المتعالج.(غراوة وآخرون، 1999، ص ص:193-194)

وحدد حسين (2008) خطوات عملية العلاج المعرفي لبيك كما يلي:

- بناء علاقة علاجية تعاونية بين المعالج والمريض تقوم على أساس من الدفء والتقبل.

- أن يقدم المعالج للمريض الأساس المنطقي للعلاج المعرفي، من خلال توضيح العلاقة الموجودة بين المكونات الثلاثة (التفكير، الانفعال، السلوك).

- مراقبة وتحديد الأفكار التلقائية، بحيث يطلب المعالج من المريض تسجيل الأفكار التلقائية السلبية لديه في سجل الأفكار المختلة وظيفيا (Dysfunctional Thoughts Record) واختصارا (DTR).

- مقاومة الأفكار التلقائية والتحريفات المعرفية ودحضها واستبدالها بأفكار إيجابية أكثر منطقية وواقعية والتي يصاحبها تغييرات انفعالية وسلوكية.(حسين، 2008، ص ص: 235-237)

3.2.نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم

1.3.2.نبذة تاريخية عن حياة ميكينبوم:

ولد ميكينبوم رائد النظرية المعرفية السلوكية في مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1940) حصل على الإجازة الجامعية (البكالوريا) عام (1962)، والتحق بجامعة "**إلينوى**" (ilinwa) فحصل على شهادة الماجستير عام (1965) ثم على درجة الدكتوراه في علم النفس الاكلينيكي عام (1966)، شغل منصب أستاذ بجامعة "والترلو" (Walltarlo) في مدينة "أنتاريو" (Ataryo) بكندا منذ عام (1966) إلى يومنا هذا، كما شغل عضوا في الجمعية الأمريكية وفي الجمعية الكندية لعلم النفس ورشح من طرف الجمعيتين بأنه واحد من أكثر (10) أطباء تأثيرا في أمريكا الشمالية خلال سبعينات وثمانينات القرن العشرين، وألف ميكينبوم عددا كبيرا من الكتب في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، أشهرها كتاب "**التعديل المعرفي السلوكي**"، واشتهر بطريقة "التحصين ضد الضغوط النفسية."(بلان،2016، ص387) (الشناوي، 1990 ص132)

2.3.2.تعريف نظرية التعديل المعرفي السلوكي:

عرف كوري (Corey, 2001) نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم بأنها نظرية تؤكد أن تغيير سلوك الفرد يبدأ من خلال تغيير معتقداته وأفكاره، فالعلاج لا يقتصر على التحكم في الاشراط السلوكي والارتباط الشرطي بين المثير والاستجابة، بل هناك عوامل أخرى تلعب دورا في عملية التعلم كالتفكير والادراك والبناءات المعرفية والحديث الداخلي للفرد مع نفسه وكيف يعزو الأشياء. (خطاب، 2020، ص295)

وعرفه عطا الله (2021) بأنه أحد أساليب العلاج النفسي الحديث، يعتمد على التفاعل والتدعيم المتبادل بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويهتم بالأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم(التعليمات الذاتية) أو أحاديث الذات لدى الفرد على اعتبارها انها تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، ويركز على مساعدة الفراد على مراقبة، وضبط الأفكار غير السوية والخاطئة واستبدالها، أو تعديلها لتكون أكثر واقعية.(عطا الله، 2021، ص248)

3.3.2. افتراضات النظرية ومفاهيمها الأساسية:

انطلق ميكينبوم من فرضية أساسية مفادها أن **الحديث الذاتي (الحوار الداخلي)** لدى الفرد (إيجابي أو سلبي) يحدد طبيعة **البنية المعرفية** لديه (الأفكار والمعتقدات العقلانية أو اللاعقلانية المرتبطة بالموقف أو المثير)، وهي الأخرى تلعب دورا أساسيا في تحديد طبيعة اضطراباته الانفعالية واستجاباته السلوكية المتكيفة وغير المتكيفة، معنى ذلك أن الاستجابة الانفعالية والسلوكية لدى الفرد ترجع أساسا إلى طبيعة الحديث الذاتي وما يقوله الفرد لنفسه من أفكار ومعتقدات حول الموقف أو المثير، وبالتالي يتمثل دور المرشد المعرفي في تعليم الأفراد ما يلي:

- الوعي بالاحاديث الذاتية (الحوار الداخلي) السلبي لديهم.
- زيادة الوعي بالعلاقة بين الحديث الذاتي السلبي واضطراباتهم الانفعالية والسلوكية.
- تدريبهم على استخدام الحوار الداخلي الإيجابي، واستخدام التعليمات الذاتية لإحداثتغييرات انفعالية وسلوكية لديهم.(العزة وعبد الهادي، 1999، ص ص: 149-150)

وحدد الشناوي (1990)، وبلان (2016) المفاهيم الأساسية لنظرية التعديل المعرفي السلوكي لميكينبوم كما يلي:

الحديث الذاتي (الحوار الداخلي): ويتمثل فيما يقوله الفرد لنفسه من أفكار ومعاني وعبارات سلبية حول نفسه والآخرين والعالم، بحيث يؤثر الحديث الذاتي السلبي للفرد على انفعالاته وسلوكاته، وبالتالي يتمثل الدور الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي في تغيير الحوار الداخلي السلبي للفرد واستبداله بحوار إيجابي وذلك من خلال **التعليمات الذاتية** التي يصدرها الفرد لنفسه.

البنية المعرفية: هي نسق من المعاني والمفاهيم والتصورات لدى الفرد تمهد لظهور الجمل والعبارات الذاتية السلبية حول نفسه والآخرين والعالم، ويقول ميكينبوم:" ما اقصده بالبنية المعرفية هو ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو انه يراقب ويوجه الاستراتيجية (الطريقة) والطريق لاختبار الأفكار".(الشناوي، 1990 ص128)

ويؤكد مكينبيوم أن التغيير في انفعالات وسلوكات الفرد يرتبط بإحداث تغيير في البنية المعرفية والحوار الذاتي لديه، حيث حدد ميكينبوم ثلاثة أساليب لتغيير البنية المعرفية للفرد تتمثل في طريقة التشرب (الامتصاص)، وطريقة الإحلال (الإزاحة)، وطريقة التكامل (الاندماج).(باترسون، 1990، ص122)

تعديل السلوك: إن الأشياء التي يقولها الأفراد لأنفسهم تلعب دورا هاما في تحديد انفعالاتهم وسلوكهم وأن الأبنية المعرفية تحدد طبيعة الحوار الداخلي، وبالتالي تعديل سلوك الفرد يبدأ بتعديل الأبنية المعرفية والحوار الداخلي لديه.

تعليم الذات (توجيه الذات): مجموعة التعليمات الذاتية التي يصدرها الفرد لنفسه بهدف ضبط انفعالاته وسلوكه ويستعين المرشد في ذلك بمجموعة من الفنيات الإرشادية (النمذجة، الضبط الذاتي، التعزيز، الإشراط المنفر).

وأضاف عطا الله (2021) أن التدريب على فنية التعليمات الذاتية تتضمن أربع خطوات أساسية، وهي كالآتـي:

– مساعدة الفرد على تحديد مثيرات داخلية محددة ناجمة عن المواقف الضاغطة، وتحديد العبارات السلبية التي يقولها الفرد لنفسه، مثل (أنا لا أستطيع التعامل مع هذا الموقف).

– استخدام النمذجة والتدريب السلوكي، لتعليم الفرد حديثا ذاتيا إيجابيا مضادا للحديث الذاتي السلبي في المواقف الضاغطة.

– تعليم الفرد أن يعلم نفسه خطوات القيام بالفعل أو السلوك المناسب، واعطاء التعليمات لنفسه بصوت عال.

– تدريب الفرد على تعزيز نفسه بعبارات فورية تتبع النجاح في مواجهة الموقف الضاغط أو التعامل معه مثل (لقد قمت بذلك، أحسنت).(عطا الله، 2021، ص ص 257–258)

الهنا والآن: تركز نظرية التعديل المعرفي السلوكي لميكينبوم على الصعوبات والمشكلات الآنية عوضا من التركيز على أسباب المشكلة وأعراضها في الماضي.(بلان، 2016، ص ص: 388–393)

4.3.2.أهداف نظرية التعديل المعرفي السلوكي:

لخص بلان (2016) أهداف نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم في النقاط الآتية:

– تدريب المسترشد على الوعي بأحاديثه الذاتية السلبية.

– إعادة البنية المعرفية لدى المسترشد من خلال إدراكه للعلاقة بين تفكيره ومشاعره وسلوكاته.

– مساعدة المسترشد على تغيير أحاديثه الذاتية السلبية الصريحة أو الضمنية والتي تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي والسلوكي لديه.

– إعادة تشكيل البنية المعرفية لدى المسترشد من خلال تدريبه على إعطاء تعليمات ذاتية جديدة إيجابية لنفسه.(بلان، 2016، ص394)

5.3.2.مراحل العملية الإرشادية:

حدد الشناوي (1990) ثلاث مراحل اساسية لعملية العلاج المعرفي لميكينبوم تتمثل فيما يلي:

– أن يدرك المسترشد أو يصبح واعيا بسلوكياته غي الملائمة.

– أن يدرك المسترشد بحديثه الداخلي السلبي.

– أن يقوم المسترشد بتغيير حديثه الداخلي السلبي، واستبداله بحديث داخلي إيجابي لإحداث تغيرات في البنية المعرفية (الأفكار والمعتقدات)، وبالتالي إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية لديه.(الشناوي، 1990، ص128)

وحدد كذلك بلان (2016) ثلاث خطوات أساسية يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي لميكينبوم، وتتمثل فيما يلي:

مراقبة الذات (الملاحظة الذاتية): ويتضمن ذلك زيادة وعي المسترشد بأحاديث الذاتية السلبية، وعلاقتها بالاستجابات المعرفية والوجدانية والسلوكية غير المتكيفة لديه.

السلوكيات والأفكار غير المتكافئة: ويضمن ذلك مساعدة المسترشد على إحداث تغيير في حديثه الذاتي السلبي واستبداله بأحاديث ذاتية جديدة إيجابية من خلال تعليمات ذاتية يصدرها الفرد لنفسهويهدف ذلك إلى إحداث تغييرات في اضطراباته الانفعالية واستجاباته السلوكية.

المعرفة المرتبطة بالتغيير: ويتضمن ذلك تعزيز سلوك المسترشد نتيجة التغييرات التي أحدثها في البنية المعرفية والحوار الذاتي لديه، وتعميم وتوسيع تلك السلوكات والمهارات الجديدة في المواقف المختلفة من حياته اليومية.(بلان، 2016، ص397)

خلاصة:

يعتبر المنحنى السلوكي المعرفي أهم الاتجاهات العلاجية والإرشادية في التعامل مع الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لدى الأفراد في العصر الحديث، ويتفق رواد هذا المنحنى الإرشادي والعلاجي على أهمية العمليات المعرفية لدى الفرد ودورها في نشأة الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لديه، إلا أن المصطلحات التي استخدموها لتفسير ذلك جاءت متباينة تبعا لاختلاف توجهاتهم في العلاج والإرشاد النفسي، فركز إليس (Ellis, 1961) صاحب نظرية "**الإرشاد العقلاني الانفعالي(RET)**" على الأفكار اللاعقلانية في تفسير الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لدى الأفراد، وأكد بيك (Beck, 1952) صاحب نظرية "**الإرشاد معرفي**" على مصطلح الأفكار التلقائية أو الاوتوماتيكية واعتبرها المسؤولة المباشرة على الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لدى الأفراد في حين ركز ميكينبوم (Meickenbaum, 1977) رائد نظرية" **التعديل المعرفي للسلوك**" على الحوار الذاتي السلبي لدى الفرد ودوره في نشأة الاضطرابات الانفعالية والاستجابات السلوكية لديه ورأى الرواد الثلاثة للمنحنى المعرفي السلوكي أنه يجب على المرشد النفسي مساعدة المسترشد على مواجهة أفكاره اللاعقلانية والأوتوماتيكية واستبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية، فضلا على مساعدته على استبدال حواره الذاتي السلبي بحوار آخر إيجابي (ميكينبوم) لتحقيق الصحة النفسية لديه، وذلك باستخدام فنيات إرشادية معرفية انفعالية، سلوكية متنوعة(أسلوب دحض الأفكار اللاعقلانية حل المشكلات مراقبة الذات، النمذجة استراتيجية تقليل الحساسية التدريجية، توكيد الذات، العصف الذهني التفريغ الانفعالي، إعادة البناء المعرفي، الاسترخاء، الواجبات المنزلية).

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية واجراءاتها

تمهيد:

تكمن دقة البحث العلمي في الجانب الميداني الذي يضفي عليه الطابع العلمي والموضوعي، ولهذا سيتناول هذا الفصل وصفا مفصلا لإجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعها الباحث في الدراسة الحالية، ويتضمن ذلك ما يلي: الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكوميترية (الصدق والثبات)، اجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، الأساليب الاحصائية للدراسة الاستطلاعية، التصميم التجريبي للدراسة الأساسية، عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها أداوت الدراسة الأساسية وخصائصها السيكوميترية، خطوات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الاحصائية المستخدمة لمناقشة فرضيات الدراسة.

1.الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية أساسية تمهيدية تسبق الدراسة الأساسية، فهي بمثابة نقطة انطلاق البحث العلمي بجزأيه النظري والميداني.

1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في البحوث العلمية في العموم لتحقيق أهداف عديدة، وفيما يلي أهمها:

– بلورة موضوع البحث وصياغته بطريقة اجرائية بغية دراسته بصورة كاملة وصالحة في الدراسة الأساسية أو النهائية.

– تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي اختاره الباحث للدراسة أو البحث.

– التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع البحث أو الدراسة من خلال التعرف على ميدان الدراسة والتعرف على العينة عن قرب وحصر خصائصها.

– ضبط مؤشرات الفرضيات، وذلك ببلورة مشكلة البحث أو صياغتها في صورة تساؤلات تتضمن متغيرات قابلة للقياس.

– تجريب الأدوات على مجموعة من العينة لقياس مدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

– يمكن تحديد معوقات إجراء تطبيق أدوات جمع بيانات البحث، ويمكن تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عليه الدراسة الاستطلاعية.

– إجراء ممارسة تدريبية لتطبيق أدوات الدراسة.

– تحديد ما قد تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت، وحصر الصعوبات ومحاولة حلها وتفادي العراقيل التي قد تواجه الباحث في إجراء بحثه.

– توضح للباحث الظروف التي تحيط بالدراسة.(جبلي، 1999، ص50)

وتهدف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية إلى ما يلي:

– التعرف على مجتمع الدراسة وعينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، وتحديد خصائصهما بشكل دقيق من حيث (السن، الجنس، التخصص الدراسي، الخبرة السابقة).

– جمع المعلومات والبيانات حول المتغير التابع في الدراسة الحالية، والمتمثل في قلق الامتحان، واستطلاع مختلف الظروف والعوامل المحيطة به، وكذلك المتغيرات المستقلة الوسيطية الأخرى المؤثرة، وبالتالي التحكم الدقيق في مشكلة الدراسة.

– التأكد من السلامة اللغوية لفقرات مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية، ومدى وضوحها وانسجامها مع المحاور والأبعاد التي تنتمي إليـها.

– التأكد من مدى ملاءمة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح (فنياته، أهدافه، أنشطته) لتخفيف قلق الامتحان المرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين وتعديله بناءا على ملاحظاتهم واقتراحاتهم.

– تمكين الباحث من تحديد مدى فهم أفراد العينة المستهدفة للدراسة لفقرات مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية، والتدخل لتعديلها أو إعادة صياغتها.

– اختبار صدق أدوات الدراسة الأساسية والتحقق من خصائصها السيكوميترية (الصدق والثبات) والتأكد من مدى صلاحيتها لاستخدامها في الدراسة الأساسية.

– التدريب على تطبيق أدوات الدراسة والتحكم فيها.

– تقدير الوقت الكافي واللازم لإجابة التلاميذ على فقرات مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

– تقدير ما يمكن ان تستغرقه الدراسة الأساسية من وقت.

– الضبط النهائي لمتغيرات وفرضيات الدراسة الأساسية.

– حصر الصعوبات والوقوف على مختلف العوائق المحتملة التي يمكن أن تواجه الباحث في الدراسة الأساسية مستقبلا واقتراح الحلول الممكنة لتجاوزها.

– التأكد من التعليمات المستعملة في مقياس قلق الاختبار اعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية، ومدى وضوحها ومناسبتها لأهداف وفرضيات الدراسة.

2.1.عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على **(30)** تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بثانوية **الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة** بولاية المسيلة للموسم الدراسي 2023/2022، تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 20) بمتوسط للسن يقدر ب (18,1)، وبانحراف معياري يقدر ب (01,3).

جدول (07): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث)

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية (%)
الذكور	15	50
الإناث	15	50
المجموع	**30**	**%100**

يوضح الجدول (07) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث)، بحيث يقدر عدد التلاميذ من جنس الذكور(15) تلميذا أي بنسبة (50**%**) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وكان العدد والنسبة مماثلا بالنسبة لعدد التلاميذ من جنس الإناث، والمقدر ب (15) تلميذة، أي بنسبة (50**%**) من إجمالي العينة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة.

جدول (08): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)

التخصص الدراسي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية(%)
علمي	15	50
أدبي	15	50
المجموع	**30**	**%100**

يوضح الجدول (08) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي) بحيث بلغ عدد تلاميذ التخصصات الأدبية (15) تلميذا وتلميذة، أي بنسبة (50**%**) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وكان العدد والنسبة مماثلا بالنسبة لعدد تلاميذ التخصصات العلمية من جنس الإناث، والبالغ ب (15) تلميذا وتلميذة، أي بنسبة (50**%**) من إجمالي العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة.

3.1.حدود الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية في الحدود المكانية والزمنية التالية:

1.3.1.الحدود المكانية: ثانوية **الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد**، بونوغة، بولاية المسيلة.

2.3.1.الحدود الزمنية: الفترة الزمنية الممتدة ما بين **15 إلى غاية 19 جانفي 2023** للموسم الدراسي 2022 .2023

4.1.أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1.4.1.مقياس قلق الاختبار:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس قلق الاختبار إعداد السنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) ويتكون المقياس من **(48)** عبارة موزعة على **(04)** أبعاد رئيسية، وهي **(البعد النفسي والانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، البعد العقلي)**، وعدد عبارات كل بعد (12) عبارة.

ويعزو الباحث أسباب استخدام مقياس قلق الاختبار إعداد السنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) إلى ما يلي:

– مقياس شامل للأعراض الرئيسية لقلق الامتحان (النفسية، الاجتماعية، الجسمية، العقلية).

– استند بناء مقياس قلق الاختبار للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على مقاييس قلق الاختبار الأكثر شيوعا واستخداما في الميدان لقياس قلق الامتحان لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية كمقياس قلق الاختبار لساراسون (Sarasson, 1984)، ومقياس قلق الاختبار لسبيلبيرجر وآخرون (Spielberger, 1980) ومقياس قلق الامتحان إعداد زهران (2000).

– طُبق مقياس قلق الاختبار للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على عينة كبيرة قدرت ب (600) تلميذ وتلميذة للمرحلة الثانوية.

– يتمتع مقياس قلق الاختبار للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) بخصائص سيكوميترية مرتفعة ودالة احصائيا.

2.4.1.البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة الأولية):

1.2.4.1.الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح أساسا إلى التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال مجموعة متنوعة من الفنيات المعرفية والسلوكية (التنفيس الانفعالي، حل المشكلات واتخاذ القرارات، إعادة البناء المعرفي، مواجهة الأفكار اللاعقلانية، الحوار الذاتي الإيجابي الاسترخاء العضلي، تقليل الحساسية التدريجي، توكيد الذات).

2.2.4.1.الأهداف الخاصة للبرنامج:

الجلسة	الأهداف الخاصة
01	– التعارف المتبادل بين الباحث وتلاميذ المجموعة التجريبية من جهة، وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى من خلال تبادل بعض المعلومات الشخصية (الاسم واللقب، التخصص

	السن). – بناء العلاقة الإرشادية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية. – تعريف أفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه أهدافه، أسسه، فنياته، عدد جلساته ومدة كل جلسة).
02	– تعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بماهية امتحان البكالوريا (تعريفه امتحان البكالوريا التأصيل التاريخي لامتحان البكالوريا في الجزائر، إجراءات تصحيح امتحان البكالوريا خصائص امتحان البكالوريا وأهميته).
03	– التعرف على ماهية مشكلة قلق الامتحان بشكل عام (تعريف قلق الامتحان، أنواعه، مكوناته مصادره، أسبابه، أعراضه المعرفية والانفعالية والجسمية المختلفة). – التعرف على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية (التركيز، الانتباه التذكر). – إدراك العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان.
04	– التعرف على أهمية التفريغ الانفعالي كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – التعرف على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى الاسترخاء العضلي، الرياضة). – ممارسة بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
05	– تعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بمهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم. – تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم.
06	– يستنتج تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم.
07	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية.
08	– يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم.
09	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة أسلوب الاسترخاء العضلي لتخفيف التوتر والقلق الناتج عن التعرض للمثيرات والمواقف التي تسبب قلق الامتحان لديهم.

10	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على فنية تقليل الحساسية التدريجية لتخفيف مستوى قلق الامتحان لديهم.
11	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على كيفية تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا.
13/12	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). – يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان والتحصيل الجيد في الامتحان. – يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان وقلق الامتحان.
14	– إنهاء البرنامج الإرشادي المقترح وتطبيق القياس البعدي للتأكد من فاعليته في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

3.2.4.1.الأهداف الإجرائية للبرنامج:

الجلسة	الأهداف الاجرائية
01	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية إلى الباحث من جهة وإلى بعضهم البعض من جهة أخرى. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أهدافه، أسسه، فنياته، عدد جلساته ومدة كل جلسة). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية الإرشاد السلوكي المعرفي (تعريفه، أسسه فنياته). – أن يتقيد تلاميذ المجموعة التجريبية بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح.
02	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تعريف امتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأصيل التاريخي لامتحان شهادة البكالوريا في الجزائر. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على اجراءات تصحيح امتحان البكالوريا. – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية خصائص امتحان شهادة البكالوريا وأهميته.
03	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية من تعريف مشكلة قلق الامتحان. –أن يتعرف تلاميذ المجموعة على أنواع قلق الامتحان (قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مستويات قلق الامتحان (منخفض، متوسط مرتفع).

	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مكونات قلق الامتحان (الانزعاجية والانفعالية). – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية مصادر وأسباب مشكلة قلق الامتحان لديهم (الأسرة المجتمع، الأساتذة). – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية أعراض قلق الامتحان لديهم (الأعراض المعرفية الأعراض الانفعالية، الأعراض الفيزيولوجية). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية اللازمة للأداء الجيد للامتحان (التركيز، الانتباه، التذكر). – أن يدرك تلاميذ المجوعة التجريبية العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان.
04	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية التفريغ الانفعالي كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى، الرياضة). – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
05	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من ممارسة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم.
06	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أن افكارهم ومعتقداتهم السلبية حول امتحان البكالوريا هي السبب الرئيسي لقلق الامتحان لديهم وليس موقف الامتحان ذاته.
07	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية. – أن يميز تلاميذ المجموعة التجريبية بين الأفكار اللاعقلانية (السلبية) والأفكار العقلانية (الإيجابية) المرتبطة بامتحان البكالوريا.
08	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي قبل وأثناء وبعد

	الامتحان، والكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان لديهم.
09	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية الاسترخاء العضلي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على خطوات ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية أسلوب الاسترخاء العضلي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.
10	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية ممارسة فنية تقليل الحساسية التدريجية لتخفيف قلق الامتحان لديهم.
11	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين التقدير السلبي للذات وقلق الامتحان.
13/12	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات المراجعة للامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات الاستعداد للامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات أداء الامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان والتحصيل الجيد في الامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان وقلق الامتحان.
14	– تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية. – تحديد الفروق الدالة احصائيا بين بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – تحديد الفروق الدالة احصائيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قياس تتبعي.

4.2.4.1.أسلوب تنفيذ البرنامج: الإرشاد الجماعي المصغر.

5.2.4.1.الفنيات الارشادية المستخدمة في البرنامج:

يتضمن البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح فنيات إرشادية معرفية، سلوكية وانفعالية متنوعة وتتمثل فيما يلي: تفنيد الأفكار اللاعقلانية، الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، إعادة البناء المعرفي الحوار الذاتي الإيجابي، التدريب على مهارات الامتحان (مهارة المراجعة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان)، تقليل الحساسية التدريجية، الاسترخاء، حل المشكلات واتخاذ القرارات النمذجة، لعب الدور، التعزيز الإيجابي، التفريغ الانفعالي، الضبط الذاتي).

6.2.4.1.التصميم التجريبي للبرنامج:

المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) بثلاث قياسات (قبلي، بعدي، تتبعي).

7.2.4.1.عدد جلسات البرنامج: (14) جلسة إرشادية جماعية.

8.2.4.1.مدة كل جلسة: تراوحت ما بين (45 – 60) دقيقة

9.2.4.1.تقويم جلسات البرنامج: القياس القبلي، القياس البعدي، القياس التتبعي.

10.2.4.1.جلسات البرنامج الإرشادي: انظر الملحق رقم (08)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	المدة الزمنية
01	الجلسة التمهيدية / التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	60 د
02	ماهية امتحان البكالوريا	60 د
03	ماهية مشكلة قلق الامتحان.	60 د
04	التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي)	60 د
05	التدريب على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات	60 د
06	نموذج ABC لإليس (إعادة البناء المعرفي)	60 د
07	مواجهة الأفكار اللاعقلانية والتدريب على التفكير العقلاني	60 د
08	الحوار الذاتي السلبي (الحديث الذاتي السلبي)	60 د
09	التدريب على فنية الاسترخاء العضلي	60 د
10	التدريب على فنية تقليل الحساسية التدريجية	60 د
11	تقدير الذات الإيجابي مفتاح النجاح في امتحان البكالوريا	60 د

13/12	مهارات الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الامتحان.	60 د
14	الجلسة الختامية وإنهاء العلاقة الإرشادية	60 د

5.1.الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

1.5.1.مقياس قلق الاختبار:

1.1.5.1.صدق المحكمين:

عرض السنباطي السيد اسماعيل وآخرون (2009) مقياس قلق الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم(10) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية وعلم النفس بجامعة الزقازيق وجامعة الأزهر وجامعة عين شمس، واستجاب الباحثين لآراء وملاحظات الأساتذة المحكمين، وإجراء ما يلزم من حذف وتعديل لفقرات الاختبار في ضوء مقترحات الأساتذة المحكمين.

وتراوحت معاملات صدق الاتساق الداخلي للفقرات والأبعاد الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية ما بين (0,61–0,91)، في حين تراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ما بين (0,59 – 0,78) بحساب معامل الارتباط بيرسون وما بين (0,74 – 0,93) بحساب معامل الارتباط سبيرمان براون، وتراوحت معاملات الثبات للمقياس ما بين (0,77 – 0,90) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

2.1.5.1.الخصائص السيكوميترية لمقياس قلق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبارللسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على (100) تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة ولاية المسيلة تراوحت أعمارهم بين (17 و19) سنة بمتوسط سن قدر ب (17,58) سنة وانحراف معياري قدر ب (0,64) حيث نسبة الذكور بلغت 28% ونسبة الإناث 72%.

1.2.1.5.1.الصدق:

تم التحقق من صدق مقياس قلق الاختبار للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على عينة الدراسة الاستطلاعية باستخدام **طريقة الصدق الداخلي** بتقدير معاملات الارتباط "بيرسون" بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد وارتباط الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (09): معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها

البعد النفسي الانفعالي		البعد الاجتماعي		البعد الجسمي		البعد العقلي المعرفي	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	$0,61^{**}$	**13**	$0,38^{**}$	**25**	$0,59^{**}$	**37**	$0,75^{**}$

0,77**	**38**	0,69**	**26**	0,57**	**14**	0,70**	**2**
0,77**	**39**	0,64**	**27**	0,56**	**15**	0,62**	**3**
0,83**	**40**	0,70**	**28**	0,59**	**16**	0,47**	**4**
0,82**	**41**	0,42**	**29**	0,52**	**17**	0,38**	**5**
0,78**	**42**	0,63**	**30**	0,56**	**18**	0,71**	**6**
0,74**	**43**	0,63**	**31**	0,49**	**19**	0,69**	**7**
0,78**	**44**	0,47**	**32**	0,44**	**20**	0,73**	**8**
0,78**	**45**	0,69**	**33**	0,36**	**21**	0,67**	**9**
0,76**	**46**	0,50**	**34**	0,33**	**22**	0,65**	**10**
0,46**	**47**	0,51**	**35**	0,41**	**23**	0,64**	**11**
0,66**	**48**	0,47**	**36**	0,36**	**24**	0,59**	**12**

****دال عند 0,01**

يوضح الجدول (09) أن معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت بين (0,33 0,83) وذات دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وهي تتعدى الحد الأدنى (0,30) للاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين البنود **و** البعد الأول **(البعد النفسي الانفعالي)** ما بين (0,38 – 0,73) وبين البنود و البعد الثاني **(البعد الاجتماعي)** ما بين (0,33 – 0,59)، وبين البنود و البعد الثالث **(البعد الجسمي أو الفيزيولوجي)** ما بين (0,42 – 0,70)، وتراوحت بين البنود والبعد الرابع **(البعد العقلي المعرفي)** ما بين (0,46 – 0,83)، وبالتالي فإن البنود متسقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يشير إلى تمتع مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية بالصدق الداخلي.

جدول (10): معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد النفسي الانفعالي	البعد الاجتماعي	البعد الجسمي (الفيزيولوجي)	البعد العقلي المعرفي	الدرجة الكلية
البعد النفسي الانفعالي	------	0,38**	0,59**	0,65**	0,86**
البعد الاجتماعي	------	------	0,44**	0,34**	0,64**
البعد الجسمي (الفيزيولوجي)	------	------	------	0,39**	0,77**
البعد العقلي المعرفي	------	------	------	------	0,81**

** **دال عند 0,01**

يتضح من الجدول (10) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة تراوحت ما بين (0,64 – 0,86)، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها جاءت من مقبولة إلى مرتفعة تراوحت ما بين (0,34 – 0,59)، وذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01)، وبالتالي تؤكد النتائج على اتساق الأبعاد فيما بينها واتساقها مع الدرجة الكلية، مما يؤكد على تمتع مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية بالصدق الداخلي.

2.2.1.5.1.الثبات:

للتأكد من ثبات درجات مقياس قلق الاختبار للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) بأبعاده **(البعد النفسي الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، البعد العقلي المعرفي)** على عينة الدراسة الاستطلاعية تم استخدام طريقتي **"ألفا" و"أوميغا"** للتناسق الداخلي بين البنود.

جدول (11): معاملات الثبات "ألفا" و"أوميغا" للتناسق الداخلي لدرجات الأبعاد والمقياس الكلي

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا	معامل أوميغا
البعد النفسي الانفعالي	12	0,85	0,85
البعد الاجتماعي	12	0,73	0,71
البعد الجسمي (الفيزيولوجي)	12	0,82	0,82
البعد العقلي المعرفي	12	0,92	0,92
المقياس الكلي	**48**	**0,92**	**0,92**

توضح نتائج الجدول (11) أن معاملات ثبات درجات مقياس قلق الامتحان باستخدام طريقة التناسق الداخلي مرتفعة، حيث بلغ معامل "ألفا" و"أميغا" لدرجات المقياس الكلي (0,92) كما جاءت معاملات الثبات "ألفا" و"أوميغا" لدرجات الأبعاد مرتفعة تراوحتما بين (0,71 – 0,92)، مما يثبت بأن مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بدرجات ثبات عالية.

2.5.1. البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح (الصورة الأولية):

1.2.5.1.صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الصورة الأولية للبرنامج الإرشادي (المعرفي – السلوكي) المقترح على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وجامعة محمد لمين دباغين بسطيف2، ومستشارين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة ولاية المسيلة، وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بمزلوق ولاية سطيف بهدف تقديم ملاحظاتهم وآرائهم حول أهداف البرنامج الإرشادي المقترح، مضمونه، فنياته، عدد جلساته، تقويمه.

6.1.إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

تطلب تطبيق الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية قيام الباحث بمجموعة من الإجراءات والمتمثلة فيما يلي:

– طلب الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية لدى نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

– طلب الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية بثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة، والحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية لولاية المسيلة.

– إجراء جلسة خاصة مع مدير ثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة بالمسيلة ومستشار التوجيه المدرسي والمهني للثانوية، بحيث قام الباحث بشرح أهداف الدراسة الميدانية وخطواتها وضبط رزنامة العمل بدقة.

– قام الباحث وبمساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية بتوزيع أداة الدراسة الاستطلاعية، والمتمثلة في مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على (100) تلميذ وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بمختلف تخصصاتهم الدراسية (الأدبية، العلمية)، وتم تخصيص حصتين للقيام بهذه العملية بقاعة المحاضرات بالثانوية، تم خلالها شرح أهداف أداة الدراسة وقراءة تعليمات وفقرات الأداة، وفي الأخير استرجاع الاستبيانات الموزعة على التلاميذ في آنها، وتراوحت مدة إجابة التلاميذ على مقياس قلق الاختبار ما بين 10 و15دقيقة.

– حساب الخصائص السيكوميترية والتأكد من صدق وثبات اختبار قلق الامتحان إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على عينة الدراسة الاستطلاعية باستخدام سلسلة من الأساليب الاحصائية (معامل الارتباط بيرسون، معامل الارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، معامل الارتباط ألفا كرونباخ) بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS الإصدار 27).

7.1.الأساليب الاحصائية للدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من صدق وثبات مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية، استخدم الباحث الأساليب الاحصائية الآتية:

معامل الارتباط بيرسون: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ومدى ارتباط فقرات المقياس مع بعضها البعض، وارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

معامل الارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية: من خلال حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين الجزأين (الفردي والزوجي) للمقياس.

معامل الارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس.

معادلتي"ألفا" و"أوميغا للتناسق الداخلي بين البنود للتأكد من ثبات درجات المقياس بأبعاده (البعد النفسي الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، البعد العقلي المعرفي).

2.الدراسة الميدانية ومجرياتها:

1.2.منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث المستخدمة في البحوث العلمية باختلاف طبيعة المواضيع المدروسة، وكذلك طبيعة فرضيات الدراسة وأهدافها، وانطلاقا من هذا الاعتبار استخدمت الدراسة الحالية **المنهج الوصفي** للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (منخفض، متوسط، مرتفع)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس قلق الاختبار تبعا لمتغيرات الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، والخبرة السابقة (معيد، غير معيد) و**المنهج شبه التجريبي** للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحيث تمثلت متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح.

المتغير التابع: استجابة تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

ويأخذ المنهج شبه التجريبي أشكالا متعددة، واستخدم الباحث في الدراسة الحالية تصميم المجموعتين المتكافئتين (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية)، وفقا للخطوات الآتية:

– قياس قبلي: من خلال تطبيق مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

– إخضاع تلاميذ المجموعة التجريبية فقط للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح).

– قياس بعدي: من خلال تطبيق مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

– تحديد الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

– تحديد الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد إجراء القياس البعدي للمجموعتين.

– إجراء القياس التتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

– تحديد الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، والجدول الآتي يبين التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية.

جدول (12): التصميم شبه التجريبي للدراسة

القياس/ المجموعة	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة الضابطة	*	/	*	/
المجموعة التجريبية	*	*	*	*

2.2.مجتمع وعينة الدراسة:

1.2.2.مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة للدراسة الحالية من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **لثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم** بولاية سطيف للسنة الدراسية2023/2022، والبالغ عددهم (218) تلميذا وتلميذة بجميع التخصصات الدراسية (أدبي، علمي)، تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 20 سنة) بمتوسط حسابي للسن يقدر ب (17,78سنة) وانحراف معياري يقدر ب (0,81)، وفيما يلي توضيح لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات: الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، والخبرة السابقة (معيد، غير معيد).

جدول (13): توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث)

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية (%)
الذكور	55	25,22
الإناث	163	74,77
المجموع	**218**	**%100**

من خلال الجدول (13) يتضح أن عدد تلاميذ مجتمع الدراسة يقدر ب (218) تلميذا وتلميذة، بحيث يقدر عدد التلاميذ من جنس الإناث ب (163) تلميذة، ويمثل ذلك ما نسبته (74,77**%**) من إجمالي مجتمع الدراسة، في حين يقدر عدد التلاميذ من جنس الذكور ب (81) تلميذا، ويمثل ذلك ما نسبته (25,22**%**) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول (14): توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)

التخصص الدراسي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية (%)
أدبي	81	37,15
علمي	137	62,84

المجموع	**218**	**%100**

من خلال الجدول (14) يتضح أن عدد تلاميذ مجتمع الدراسة يقدر ب (218) تلميذ وتلميذة، بحيث يقدر عدد تلاميذ التخصصات الأدبية ب (81) تلميذة، ويمثل ذلك ما نسبت (37,15**%**) من إجمالي تلاميذ مجتمع الدراسة، في حين يقدر عدد تلاميذ التخصصات العلمية ب (137) تلميذا، ويمثل ذلك ما نسبته (62,84**%**) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول (15): توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)

الجنس	**عدد التلاميذ**	**النسبة المئوية (%)**
الذكور	07	29,16
الإناث	17	70,83
المجموع	**24**	**%100**

من خلال الجدول (15) يتضح أن عدد التلاميذ المعيدون يقدر ب (24) تلميذا وتلميذة، بحيث يقدر عدد تلاميذ المعيدون من جنس الذكور(07) تلاميذ، ويمثل ذلك ما نسبته (29,16**%**) من العدد الاجمالي لتلاميذ السنة الثالثة المعيدون، ويقدر عدد تلاميذ المعيدون من جنس الإناث (17) تلميذة، ويمثل ذلك ما نسبته (70,83**%**) من العدد الاجمالي لتلاميذ السنة الثالثة المعيدون.

ويعزو الباحث أسباب اختيار مجتمع الدراسة الحالية إلى ما يلي:

– موقع الثانوية ميدان الدراسة الأساسية بمقر سكن الباحث وسهولة الوصول إليها.

– امكانية جمع البيانات والمعلومات وإجراء الجانب الميداني للدراسة لمعرفة الباحث بالمنطقة.

– عدم وجود دراسة (في حدود علم الباحث) اتخذت من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية سطيف كعينة للدراسة بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

2.2.2.عينة الدراسة الميدانية وكيفية اختيارها:

تكونت عينة الدراسة الميدانية للدراسة الحالية من **(44)** تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بكافة التخصصات الدراسية (أدبي، علمي) ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)، تراوحت أعمارهم ما بين (17–20) سنة، وقام الباحث بتوزيعهم بالطريقة العشوائية الطبقية إلى مجموعتين متكافئتين ومتجانستين، هما كالآتي:

المجموعة الضابطة: وتتكون من **(22)** تلميذا وتلميذة، تراوحت أعمارهم ما بين (17– 20) سنة بمتوسط للسن يقدر ب (18,00)، وانحراف معياري يقدر ب (1,07).

المجموعة التجريبية: وتتكون من **(22)** تلميذا وتلميذة، تراوحت أعمارهم ما بين (17- 20) سنة بمتوسط للسن يقدر ب(18,14)، وانحراف معياري يقدر ب (1,04).

جدول (16): توزيع عينة الدراسة الأساسية على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية (%)
المجموعة الضابطة	22	50
المجموعة التجريبية	22	50
العدد الكلي للتلاميذ	44	%100

يتضح من الجدول (16) أن توزيع عينة الدراسة الأساسية على المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث يقدر العدد الكلي لتلاميذ عينة الدراسة الأساسية ب (44) تلميذا وتلميذة، ويقدر عدد تلاميذ المجموعة الضابطة ب (22) تلميذا وتلميذة، ويمثل ذلك نسبة (50%) من إجمالي العينة الأساسية للدراسة، ويقدر عدد تلاميذ المجموعة التجريبية كذلك ب (22) تلميذا وتلميذة، ويمثل ذلك نسبة (50%) من إجمالي العينة الأساسية للدراسة.

جدول (17): توزيع تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة السابقة

المتغيرات		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	الفئة	عدد الأفراد	النسبة %	عدد الأفراد	النسبة %
الجنس	ذكر	6	27,27	6	27,27
	أنثى	16	72,73	16	72,73
	المجموع	**22**	**100,0**	**22**	**100,0**
التخصص الدراسي	أدبي	6	27,27	6	27,27
	علمي	16	72,73	16	72,73
	المجموع	**22**	**100,0**	**22**	**100,0**
الخبرة السابقة	غير معيد	19	86,36	19	86,36
	معيد	3	13,63	3	13,63
	المجموع	**22**	**100,0**	**22**	**100,0**

يوضح الجدول (17) التكافؤ في توزيع تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة السابقة، بحيث يقدر عدد تلاميذ كل من المجموعتين حسب متغير الجنس (الذكور الإناث) ب (06) تلاميذ، ويمثل ذلك نسبة (27,27%) و(16) تلميذة ويمثل ذلك نسبة (72,73%)، وتوزيعهم

حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي) فيقدر عدد تلاميذ التخصصات الأدبية ب (06) تلاميذ ويمثل ذلك نسبة (27,27**%**)، ويقدر عدد تلاميذ التخصصات العلمية ب (16) تلميذا وتلميذة ويمثل ذلك نسبة (72,73**%**)، في حين توزيعهم حسب متغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد) فيقدر عدد التلاميذ غير المعيدون ب (19) تلميذا وتلميذة ويمثل ذلك نسبة (86,36**%**)، ويقدر عدد التلاميذ المعيدون ب (03) تلاميذ ويمثل ذلك نسبة (13,63**%**).

3.2.الحدود المكانية والزمنية :

تم إجراء الدراسة الميدانية للدراسة الحالية في الحدود المكانية والزمنية الآتية:

1.3.2.الحدود المكانية: ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم، دائرة مزلوق، ولاية سطيف.

2.3.2.الحدود الزمنية: الفترة الزمنية الممتدة ما بين**15 جانفي 2023 إلى غاية 15 مارس2023** ، بحيث تم استثناء خلال هذه الفترة الزمنية فترة إجراء الفروض والاختبارات.

4.2.أدوات الدراسة الميدانية:

1.4.2. مقياس قلق الاختبار:

استخدم الباحث في الدراسة االميدانية للدراسة الحالية مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) بعد التأكد من خصائصه السيكوميترية (الصدق والثبات) في الدراسة الاستطلاعية، ويتكون المقياس (48) عبارة موزعة على (04) أربعة أبعاد تمثل الأعراض الرئيسية لاستجابة قلق الامتحان لدى التلاميذ وتتمثل هذه الأعراض فيما يلي:

البعد النفسي والانفعالي: ويتضمن الخوف من الاختبار والقلق والارتباك وتوقع الفشل والرسوب والشعور بخيبة الأمل والشعور بالعصبية الزائدة والشعور بالحزن والغضب الشديد وازدياد العدوانية وعدد فقراته (12) فقرة.

البعد الاجتماعي: ويتضمن الشعور بالعزلة، والانطواء وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وفتور العلاقات الاجتماعية، وافتقاد الجوي الأسري المشجع على الدراسة وعدد فقراته (12) فقرة.

البعد الجسمي (الفيزيولوجي): ويتضمن فقدان الشهية للطعام، وارتباك المعدة، والرغبة في القيئ، وتصبب العرق، وسرعة دقات القلب، وارتعاش اليدين، والشعوربالإجهاد والتعب الجسمي العام، والإغماء أثناء الاختبارات وعدد فقراته (12) فقرة.

البعد العقلي المعرفي: ويتضمن الشعور بالنسيان، وعدم القدرة على التركيز، وتشتت الانتباه، وصعوبة في التذكر، وصعوبة في التفكير، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وعدد فقراته (12) فقرة.(السنباطي وآخرون، 2009، ص06)

جدول (18): الأبعاد الرئيسية لمقياس قلق الاختبار إعداد السنباطي وآخرون (2009)

البعد	عدد الفقرات	ترتيب الفقرات على المقياس
النفسي الانفعالي	12	12-01
الاجتماعي	12	24-13
الجسمي (الفيزيولوجي)	12	36-25
العقلي المعرفي	12	48-37
مجموع الفقرات	**48**	/

وتقابل كل عبارة في المقياس خمسة **(05)** بدائل للإجابة، هي كالآتي: **(بدرجة كبيرة جدا) (بدرجة كبيرة) (بدرجة متوسطة) (بدرجة قليلة) (بدرجة قليلة جدا)**، وبأوزان نسبية هي: **(05)، (04)، (03)، (02)، (01)** على التوالي، بحيث يطلب من التلميذ أن يحدد مقدار انطباق كل عبارة تبعا للموقف الناجم لديه (أفكار، مشاعر استجابات سلوكية) قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان المختلفة، وتتراوح مدة الإجابة على عبارات المقياس ما بين (10 – 15) دقيقة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية.

ولتحديد الدرجة الكلية للمقياس تجمع درجات التلميذ على مجموع عبارات المقياس وعددها (48) عبارة وتتراوح قيمة درجات المقياس ككل ما بين (48) درجة كحد أدنى و(240) درجة كحد أقصى يمكن أن يحصل عليها التلميذ.

ويحدد مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ **(منخفض) (متوسط) (مرتفع)** تبعا لمقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية تبعا الخطوات الآتية:

– تحديد المدى. **(المدى = أكبر قيمة – أدنى قيمة)**

– تقسيم المدى على عدد بدائل المقياس.

– إضافة المدى إلى دجات المقياس بدءا بأدنى درجة للمقياس.

إذن:

المدى = 240 درجة – 48 درجة

=192 درجة

نقوم بقسمة المدى على عدد بدائل المقياس، وهي (05) بدائل للإجابة، وبالتالي:

192 / 05 بدائل = 4 ,38 درجة، وعند إضافة (4 ,38) درجة لدرجات المقياس بدءا بأدنى درجة للمقياس نتحصل على الجدول الآتي:

جدول (19): يوضح مستويات قلق الامتحان وفقا لمقياس قلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009)

المجال	مستوى(درجة) قلق الامتحان
[86, 4 – 48]	قليلة جدا
[124, 8 – 86, 4]	قليلة
[163, 2 – 124, 8]	متوسطة
[201, 6 – 163, 2]	كبيرة
[240 – 201, 6]	كبيرة جدا

وما تجدر الاشارة إليه أن درجة قلق الامتحان (قليلة جدا) و(قليلة) تمثل مستوى قلق امتحان (منخفض) لدى التلميذ، في حين تمثل الدرجة (كبيرة) و(كبيرة جدا) مستوى قلق امتحان (مرتفع) لديه.

2.4.2.البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (الصورة النهائية):

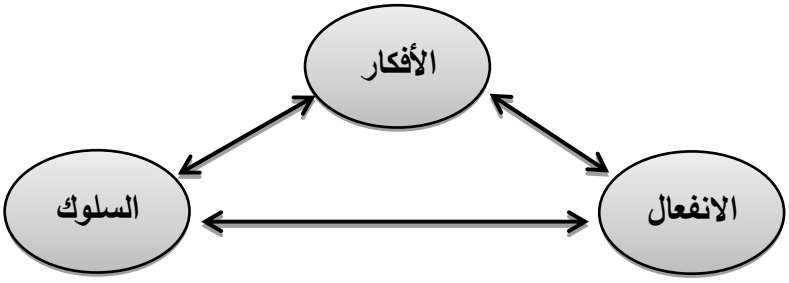
1.2.4.2.التعريف بالبرنامج:

مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة من إعداد الباحث في ضوء أسس ومبادئ وفنيات نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي الرائدة (إليس، بيك، ميكينبوم)، ويتكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية جماعية متتالية يتم تطبيقها خلال فترة زمنية محددة قدرت (06) أسابيع على تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

2.2.4.2.الخلفية النظرية للبرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية على فلسفة المنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي، بحيث يقوم هذا النوع من الإرشاد والعلاج على فكرة رئيسية تتمثل في أن الأفكار أو المعتقدات التي لدى الفرد (إيجابية أو سلبية) هي التي تحدد انفعالاته وسلوكاته، فهناك علاقة وطيدة بين الأفكار (المعتقدات) والانفعال (الوجدان) والسلوك، معنى ذلك أن نظام التفكير لدى الفرد هو المحدد الرئيسي لاضطراباته الانفعالية والسلوكية، إذن إن التعديل والتغيير في نظام التفكير لدى الفرد يؤدي إلى إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية لديه.

مخطط (05): يوضح العلاقة بين الأفكار والانفعال والسلوك



ويتمثل دور المرشد أو المعالج النفسي في الإرشاد والعلاج النفسي المعرفي السلوكي أساسا فيما يلي:

- تبصير المسترشدين بطبيعة أفكارهم ومعتقداتهم السلبية اتجاه المشكلة أو الموقف الذي يعترضهم.
- تبصير المسترشدين بالعلاقة الوثيقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية واضطراباتهم الانفعالية والسلوكية.
- مساعدة المسترشدين على استبدال وتغيير أفكارهم ومعتقداتهم السلبية بأفكار أخرى جديدة إيجابية ومنطقية.
- مساعدة المسترشدين على تبني فلسفة حياة أكثر عقلانية.

وينطوي تحت مظلة المنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي اتجاهات نظرية عديدة (يفوق عشرون اتجاها) أشهرها ما يلي:

- نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس (Ellis, 1961).
- نظرية العلاج المعرفي لبيك (Beck, 1952).
- نظرية التعديل المعرفي للسلوك لميكينبوم (Meikenbaum, 1977).

وما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من اتفاق رواد المنحنى المعرفي السلوكي على دور المخططات المعرفية (الأفكار والمعتقدات) في نشأة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، إلا أن المصطلحات المعرفية التي استخدمها رواد هذا الاتجاه الإرشادي جاءت متباينة، فاستخدم إليس (Ellis, 1961) مصطلح **الأفكار اللاعقلانية**، في حين استخدم بيك (Beck, 1952) مصطلح **الأفكار التلقائية أو الأتوماتيكية**، أما ميكينبوم (Meikenbaum, 1977) فقد استخدم مصطلح **الحوار الداخلي السلبي** للدلالة على الأفكار والمعتقدات السلبية التي لدى الفرد اتجاه موقف أو مشكلة محددة تعترضه.

ويتعامل الإرشاد المعرفي السلوكي مع الاضطرابات والمشكلات المختلفة مثل مشكلة قلق الامتحان من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

البعد المعرفي: الأفكار والمعتقدات السلبية التي لدى التلميذ اتجاه موقف الامتحان كامتحان البكالوريا لهذه السنة سيكون صعب ويفوق ذلك مستوى قدراتي ، تحصيلي الدراسي أقل من زملائي.

البعد الانفعالي: ويتمثل في حالة التوتر والضيق والخوف والارتباك والعصبية المصاحبة لقلق الامتحان.

البعد السلوكي: وتتمثل في التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة لقلق الامتحان كزيادة سرعة نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، التعرق، ارتعاش اليدين جفاف الفم، ارتباك المعدة، وغيرها.

ومن هذا المنطلق يسعى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تبصير تلاميذ المجموعة التجريبية بطبيعة أفكارهم ومعتقداتهم السلبية اتجاه امتحان البكالوريا.

– تبصير تلاميذ المجموعة التجريبية بالعلاقة الوثيقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية اتجاه امتحان البكالوريا واضطراباتهم الانفعالية والسلوكية.

– مساعدة تلاميذ المجموعة التجريبية على استبدال وتغيير أفكارهم ومعتقداتهم السلبية بأفكار أخرى جديدة إيجابية ومنطقية لتخفيف قلق الامتحان لديهم وتحقيق الأداء الجيد في امتحان البكالوريا.

3.2.4.2.الخدمات التي يقدمها البرنامج:

يسعى البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي المقترح في الدراسة الحالية إلى تقديم خدمات إرشادية نفسية وتربوية وعلاجية، وتتمثل فيما يلي:

الخدمات الإرشادية النفسية: مساعدة تلاميذ المجموعة التجريبية في التخفيف من مستوى قلق الامتحان المرتفع لديهم.

الخدمات التربوية: المساهمة في تحسين مستوى الأداء في امتحان البكالوريا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الخدمات العلاجية: المساهمة في مواجهة مشكلة مشتركة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وتتمثل في قلق الامتحان.

4.2.4.2.أهداف البرنامج:

1.4.2.4.2.الهدف العام للبرنامج:

أن يساهم البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال مجموعة متنوعة من الفنيات السلوكية والمعرفية (التنفيس الانفعالي، حل المشكلات واتخاذ القرارات، إعادة البناء المعرفي، مواجهة الأفكار اللاعقلانية، الحوار الذاتي الإيجابي الاسترخاء العضلي، تقليل الحساسية التدريجي، توكيد الذات).

2.4.2.4.2.الأهداف الخاصة للبرنامج:

الجلسة	الأهداف الخاصة
01	– أن يتعرف الباحث على تلاميذ المجموعة التجريبية (الاسم، اللقب، السن، التخصص الدراسي). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أسسه، فنياته، عدد جلساته، مدة كل جلسة).
02	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية امتحان البكالوريا (تعريفه، خصائصه أهميته).

03	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية مشكلة قلق الامتحان لديهم (تعريف قلق الامتحان، مكوناته، أنواعه، أسبابه ومصادره، أعراضه، علاقته بالعمليات العقلية والأداء الدراسي في الامتحان).
04	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية التفريغ الانفعالي (تعريفها، أساليبها أهميتها) كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
05	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (مهارة التوجه نحو المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، مهارة اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).
06	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا.
07	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية (السلبية) المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية (إيجابية).
08	– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بالعلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم.
09	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي لتخفيف التوتر والقلق الناتج عن التعرض للمثيرات والمواقف التي تسبب قلق الامتحان لديهم.
10	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية تقليل الحساسية التدريجية (تعريفها خطواتها، أهميتها).
11	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط بين تقدير الذات (إيجابيا، سلبيا) وقلق الامتحان (مرتفع، منخفض).
13/12	– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان).
14	– أن يتأكد الباحث من فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق القياس البعدي. – أن يتأكد الباحث من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق القياس البعدي.

3.4.2.4.2.الأهداف الإجرائية للبرنامج:

الجلسة	الأهداف الإجرائية
01	– أن يسمي الباحث أسماء تلاميذ المجموعة التجريبية دون أخطاء. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض من خلال تبادل بعض المعلومات الشخصية (الاسم، اللقب، السن، التخصص الدراسي). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على الهدف العام للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية الإرشادي المعرفي السلوكي (تعريفه، أهدافه أسسه، فنياته، أهم رواده). – أن يتقيد تلاميذ المجموعة التجريبية بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الايجابية في أنشطة البرنامج، الإنصات واحترام آراء الآخرين، الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج، إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة).
02	– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لامتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على اجراءات تصحيح امتحان البكالوريا. – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية خصائص امتحان البكالوريا. – أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية امتحان البكالوريا بالنسبة لهم وأسرهم.
03	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مشكلة قلق الامتحان كشكل محدد للقلق النفسي العام الناتج عن مواقف التقويم المختلفة. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة على أنواع قلق الامتحان (قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر). – أن يستخلص تلاميذ المجموعة التجريبية الفرق بين نوعي قلق الامتحان (الميسر، المعسر). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مستويات قلق الامتحان (منخفض، متوسط مرتفع). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مكونات قلق الامتحان (الانزعاجية والانفعالية). – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية مصادر وأسباب مشكلة قلق الامتحان لديهم (الأسرة المجتمع، الأساتذة). – أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أعراض قلق الامتحان لديهم (الأعراض المعرفية

	الأعراض الانفعالية، الأعراض الفيزيولوجية). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية اللازمة للأداء الجيد للامتحان (التركيز، الانتباه، التذكر). – أن يدرك تلاميذ المجوعة التجريبية العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان (العلاقة عكسية، فكلما ارتفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض أداؤه الدراسي في الامتحان).
04	– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لفنية التفريغ الانفعالي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى، الرياضة، الاسترخاء العضلي). – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية فنية لتفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
05	– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية المشكلة ومهارة حل المشكلات. – أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بوجود مشكلة تثير قلق الامتحان لديهم. – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (التوجه نحو المشكلة، تحديد المشكلة، إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).
06	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين التفكير والمشاعر والسلوك. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا، والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم. – أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أن أفكارهم ومعتقداتهم السلبية حول امتحان البكالوريا هي السبب الرئيسي لقلق الامتحان لديهم وليس موقف الامتحان ذاته.
07	– أن يميز تلاميذ المجموعة التجريبية بين الأفكار اللاعقلانية (السلبية) والأفكار العقلانية (الإيجابية) المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تحديد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان

	البكالوريا لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يقترح تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارا أخرى جديدة عقلانية ترتبط بامتحان البكالوريا لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من اكتساب أنماط تفكير عقلاني (إيجابي) واكتشاف أنماط التفكير اللاعقلاني (سلبي).
08	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية الحوار الذاتي الايجابي قبل وأثناء وبعد الامتحان. – أن يستخدم تلاميذ المجموعة التجريبية الأحاديث الذاتية الايجابية والكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان لديهم.
09	– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي. – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية تمارين الاسترخاء العضلي. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أهمية فنية الاسترخاء العضلي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.
10	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بأهمية فنية تقليل الحساسية التدريجية في تخفيف قلق الامتحان لديهم.
11	– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأن التقدير السلبي للذات سبب قلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تنمية ذات ايجابية نحو امتحان البكالوريا.
13/12	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات المراجعة للامتحان (مهارة التنظيم، مهارة التلخيص، مهارة التساؤل، مهارة كتابة الملاحظات). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات الاستعداد للامتحان (قبل يوم الامتحان، ليلة الامتحان، صباح الامتحان). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات أداء الامتحان (مهارة قراءة الأسئلة، مهارة الإجابة على الأسئلة، مهارة توزيع الوقت، مهارة المراجعة). – أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان)، والتحصيل الجيد في الامتحان.

	– أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان)، وقلق الامتحان.
14	– تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحديد درجة كل تلميذ على مقياس قلق الامتحان . – تحديد الفروق الدالة احصائيا بين بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – تحديد الفروق الدالة احصائيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – إنهاء العلاقة الإرشادية. – التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قياس تتبعي.

5.2.4.2.مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي المقترح:

– الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة من خلال المراجع العربية والأجنبية المتاحة.

– الاطلاع على الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية (أطروحات دكتوراه، رسائل ماجستير، مقالات منشورة) والتي تناولت نفس متغيرات الدراسة الحالية، ومن أهمها ما يلي:

- دراسة نائل محمد عبد الرحمن أخرس (2020)، فاعلية برنامج علاجي معرفي– سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الجوف.
- دراسة داودي نعيمة (2019)، فعالية برنامج إرشادي (معرفي– سلوكي) جماعي مقترح في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.
- دراسة بودالي أمينة، صليحة بلاش، سعاد أيت حبوش (2019)، فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- دراسة أحمد حسين وآخرون (2019)، أثر استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة أسيوط.
- دراسة زيتونة طلحة السماني أحمد (2019)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الإعادة للشهادة الثانوية السودانية (محلية سوبا والشهداء).
- دراسة حياوي بديوي (2018)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات جامعة البصرة.

- دراسة حمزاوي زهية (2018)، فاعلية الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالبات المقبلات على امتحان البكالوريا.
- دراسة برهان حمادنة (2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.
- دراسة عادل أشتي (2016)، فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي.
- دراسة عبد الناصر غربي (2015)، فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية ألبرت إليس العقلانية الانفعالية في خفض درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيرات الجنس وإعادة السنة الدراسية.
- دراسة نيفين عبد الرحمن محمد السيد بكر (2014)، فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط.
- دراسة قوراح محمد وحمايمي عبد الرزاق (2013)، مدى تأثير برنامج إرشادي جماعي مقترح في الحد من مشكلة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- دراسة بسمام (2012)، فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.
- دراسة عطاف محمود أبو غالي (2012)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الصف الثاني عشر (التوجيهي) بمحافظة رفح بفلسطين.
- دراسة إبراهيم نائل أبو عزب (2008)، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية (مستوى تعليم الأب مستوى تعليم الأم، مكان السكن، الترتيب الولادي، حجم أفراد الأسرة).
- دراسة سايحي سليمة (2004)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بولاية ورقلة.

– تحليل محتوى البرامج الإرشادية المتاحة، والاستفادة منها في تحديد مضمون جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في الدراسة الحالية، عدد الجلسات، مدة كل جلسة، ترتيب الجلسات، تحديد الفنيات الإرشادية، التقويم التتبعي الخاص بكل جلسة.

– الاطلاع على مقاييس قلق الامتحان العربية والأجنبية المنجزة لقياس مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والطلبة على اختلاف مراحلهم التعليمية، ومن أهمها ما يلي:

- مقياس قلق الامتحان إعداد زهران (2000).

- مقياس قلق الامتحان إعداد عبد الناصر غربي (2015).
- مقياس الاتجاه نحو الامتحان تأليف سبيلبيرج ر(Spielberger, 1972)، وأعدته إلى اللغة العربية ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (1984).
- مقياس قلق الامتحان إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009).
- مقياس قلق الامتحان لساراسون (Sarasson, 1980).
- مقياس قلق الامتحان، إعداد نائل إبراهيم أبو عزب (2008).
- مقياس قلق الامتحان ، إعداد ريشارد دريسكول (Driscoll, 2007).
- مقياس قلق الامتحان إعداد الدحادحة (2008).

6.2.4.2.الحاجة إلى البرنامج الإرشادي وأهميته:

يكتسي البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح أهميته في الدراسة الحالية، فيما يلي:

– طبيعة متغيرات الدراسة، فقلق الامتحان يعتبر مشكلة انفعالية وتربوية عامة يعاني منها عدد كبير من التلاميذ وبنسب متفاوتة على اختلاف مراحلهم التعليمية، وتزداد حدة المشكلة عند إقبالهم على اجتياز الامتحانات الرسمية، وبصفة خاصة شهادة البكالوريا باعتبارها امتحان مصيري يتحدد بموجب نتائجها المستقبل التعليمي والمهني للتلميذ مستقبلا، فضلا على أن مشكلة قلق الامتحان تعتبر من أهم المشكلات التربوية والانفعالية التي تواجه التلاميذ وأسرهم على حد سواء.

– العلاقة الارتباطية السلبية بين قلق الامتحان المرتفع والتحصيل الدراسي المنخفض، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في المجال، فضلا على اعتبار مشكلة قلق الامتحان أحد أهم أسباب الرسوب المدرسي لدى التلاميذ، بحيث يؤثر قلق الامتحان المرتفع سلبيا على العمليات العقلية الأساسية اللازمة لأداء الامتحان بنجاح كالتركيز والانتباه والتذكر، ومن هنا تظهر الحاجة إلى البرامج الإرشادية المختلفة لتخفيف وترشيد قلق الامتحان المرتفع لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية بصفة عامة ولدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بصفة خاصة، وتعتبر البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية أحد أهم البرامج التي أثبتت فاعليتها في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ والطلبة على حد سواء.

– طبيعة المرحلة التعليمية التي تتطرق إليها الدراسة الحالية وهي مرحلة التعليم الثانوي، فهذه الأخيرة مرحلة هامة بالنسبة للتلاميذ تتضح خلالها اهتماماتهم وطموحاتهم وميولهم الأكاديمية والمهنية، وتنتهي مرحلة التعليم الثانوي باجتياز امتحان مصيري يتمثل في امتحان شهادة البكالوريا، والذي بموجب نتائجه يتقرر استكمال التلميذ مشواره الدراسي في الجامعة أو التوجه نحو الحياة المهنية.

– طبيعة المرحلة النمائية لتلميذ المرحلة الثانوية والمتمثلة في مرحلة المراهقة، والتي تعتبر أهم المراحل النمائية لدى الفرد، وهي مرحلة حرجة تصاحبها تغيرات نفسية وفيزيولوجية ومعرفية عديدة من شأنها أن تولد العديد من الضغوطات والاضطرابات لدى التلميذ كالشعور بالتوتر والخوف والضيق والقلق المستمر، مما يستعي المرافقة والتكفل النفسي لهذه الفئة من التلاميذ.

– الاتجاهات والأفكار السلبية التي يحملها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين لديهم قلق امتحان مرتفع نحو امتحان البكالوريا، فالبرنامج الإرشادي المقترح الذي يقوم على أسس ومبادئ وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي (التنفيس الانفعالي، حل المشكلات واتخاذ القرارات، إعادة البناء المعرفي، مواجهة الأفكار اللاعقلانية، الحوار الذاتي الإيجابي، الاسترخاء العضلي، تقليل الحساسية التدريجي، توكيد الذات)، ويهدف أساسا إلى إعادة البناء المعرفي المشوه لدى هؤلاء التلاميذ من خلال مساعدتهم على تعديل واستبدال أفكارهم السلبية اتجاه امتحان البكالوريا والمسببة للاضطرابات الانفعالية والسلوكية لديهم بأفكار جديدة إيجابية.

7.2.4.2 أسلوب تنفيذ البرنامج: الإرشاد الجماعي المصغر.

8.2.4.2.حدود البرنامج:

1.8.2.4.2.الحدود الزمنية: الفترة الزمنية الممتدة من تاريخ **2023/01/15** إلى غاية تاريخ **2023/03/15** للموسم الدراسي 2023/2022.

2.8.2.4.2.الحدود المكانية: قاعة الدراسة، قاعة المحاضرات بالثانوية.

3.8.2.4.2.الحدود البشرية:

تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (44) تلميذا وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي، بثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بمزلوق ولاية سطيف بكافة الشعب والتخصصات الدراسية (أدبي، علمي) ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان للسنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009)، بحيث قام الباحث بتقسيمهم بالطريقة العشوائية الطبقية إلى مجموعتين متكافئتين، المجموعة الضابطة وتتكون من (22) تلميذا وتلميذة والمجموعة التجريبية وتتكون من (22) تلميذا وتلميذة.

9.2.4.2.الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

تضمن البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح فنيات إرشادية معرفية، سلوكية وانفعالية متنوعة تتمثل فيما يلي:

الفنيات المعرفية: تفنيد الأفكار اللاعقلانية، الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، إعادة البناء المعرفي الحوار الذاتي الإيجابي، التدريب على مهارات الامتحان (مهارة المراجعة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان).

الفنيات السلوكية: تقليل الحساسية التدريجية، الاسترخاء، حل المشكلات، التعزيز الإيجابي.

الفنيات الانفعالية: التفريغ الانفعالي، الضبط الذاتي.

10.2.4.2.التصميم التجريبي للبرنامج:

المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المتكافئتين (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية) بثلاثة قياسات (قبلي، بعدي، تتبعي)، وقام الباحث بمراعاة التجانس بين المجموعتين من حيث الجنس (الذكور الإناث)، ومستوى التحصيل الدراسي (المعدل الفصلي)، والعمر الزمني، والتخصص الدراسي (أدبي، علمي) والخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، ومستوى قلق الامتحان (مرتفع).

جدول (20): التصميم التجريبي للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح

المجموعة/القياس	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة الضابطة	*	/	*	/
المجموعة التجريبية	*	*	*	*

11.2.4.2.الوسائل المستخدمة في البرنامج: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات رسومات ومخططات توضيحية، صور، أشرطة فيديو، مقالات.

12.2.4.2.عدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة:

1.12.2.4.2.عدد جلسات البرنامج: يتكون البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح من (14) جلسة إرشادية موزعة كما يلي:

جدول (21): جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.

الجلسات	عدد الجلسات	أرقام الجلسات	عنوان الجلسة
الجلسات التمهيدية	03	01 02 03	- الجلسة التمهيدية/التعارف وبناء العلاقة الإرشادية. - ماهية امتحان البكالوريا. - ماهية مشكلة قلق الامتحان.
الجلسات التدريبية	10	04 05 06 07 08	- التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي). - التدريب على مهارة حل المشكلات. - إعادة البناء المعرفي (نموذج **ABC** لإليس). - مواجهة الأفكار اللاعقلانية والتدريب على التفكير العقلاني. - الحوار الذاتي السلبي (الحديث الذاتي السلبي).

		09 10 11 13/12	– التدريب على فنية الاسترخاء العضلي. – التدريب على فنية تقليل الحساسية التدريجية. – تقدير الذات الإيجابي (التوكيدية) مفتاح النجاح في امتحان البكالوريا. – مهارات الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الامتحان.
الجلسة الختامية	01	14	– الجلسة الختامية وإنهاء العلاقة الإرشادية.

2.12.2.4.2.مدة كل جلسة: تراوحت المدة الزمنية لكل جلسة ما بين (45 – 60) دقيقة حسب أهداف الجلسة والفنيات المستخدمة، وتتضمن كل جلسة ثلاثة مراحل أساسية، يوضحها الباحث في الجدول الآتي:

الجدول (22): مراحل جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.

المرحلة	المضمون	المدة الزمنية
المرحلة التمهيدية	– الترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية وتقديم الشكر على الالتزام بموعد الجلسة. – عرض مختصر لمضمون الجلسة الماضية. – مناقشة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة الماضية.	10دقائق
المرحلة التدريبية	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على الفنيات الإرشادية المعرفية السلوكية المقترحة في البرنامج بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم: – فنية التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي). – مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات. – إعادة البناء المعرفي (نموذج ABC) لإليس. – مواجهة الأفكار اللاعقلانية – الحوار الذاتي. – فنية الاسترخاء العضلي. – فنية تقليل الحساسية التدريجية. – تقدير الذات الإيجابي (التوكيدية). – مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان)	ما بين (25 و40) دقيقة
المرحلة	– تقويم تتبعي خاص بالجلسة.	10دقائق

الختامية (التقويمية)		

13.2.4.2.تقويم جلسات البرنامج:

استخدم الباحث لتقويم البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أربعة أنواع من التقويم، تتمثل فيما يلي:

التقويم القبلي: ويتمثل في تطبيق مقياس قلق الامتحان إعداد السنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية كقياس قبلي، بهدف تحديد مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعتين.

التقويم المرحلي: يقوم الباحث بتكليف تلاميذ المجموعة التجريبية بإنجاز واجب منزلي عند نهاية كل جلسة ويتم مراجعته ومناقشته عند بداية الجلسة الموالية، ويهدف ذلك أساسا التأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والمهارات التي تم استخدامها خلال الجلسة واستمرار أثر التعلم خارج جلسات البرنامج، فضلا على تعزيز السلوك المتعلم، وتصنف الواجبات المنزلية في إطار البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح إلى واجبات معرفية وواجبات سلوكية وواجبات وجدانية (انفعالية).

التقويم الختامي (النهائي): ويتمثل في تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان إعداد السنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) لتحديد الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى قلق الامتحان، وتحديد فاعلية (أثر) المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح) على المتغير التابع (قلق الامتحان) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التقويم التتبعي: ويتمثل في إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان إعداد السنباطي السيد إسماعيل وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح) بهدف التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي والتأكد من مدى استمرار فاعلية (أثر) البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي المقترح (المتغير المستقل) في التخفيف من مستوى قلق الامتحان (المتغير التابع) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

14.2.4.2.جلسات البرنامج الإرشادي:

الجلسة رقم:01

التاريخ: 2023/01/22

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الجلسة التمهيدية/التعارف وبناء العلاقة الإرشادية**

الأهداف الخاصة	– أن يتعرف الباحث على تلاميذ المجموعة التجريبية (الاسم، اللقب، السن التخصص الدراسي). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أسسه، فنياته، عدد جلساته، مدة كل جلسة).
الأهداف الإجرائية	– أن يسمي الباحث أسماء تلاميذ المجموعة التجريبية دون أخطاء. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض من خلال تبادل بعض المعلومات الشخصية (الاسم، اللقب، السن، التخصص الدراسي). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على الهدف العام للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية الإرشاد المعرفي السلوكي (تعريفه، أهدافه، أسسه، فنياته، أهم رواده.). – أن يتقيد تلاميذ المجموعة التجريبية بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج الإنصات واحترام آراء الآخرين، الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج، إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويقدم الشكر لهم مقابل قبولهم المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي، وكذلك يشكرهم على صدق استجاباتهم على الأدوات المستخدمة في البرنامج (مقياس قلق الامتحان). – يقوم الباحث بتقديم معلومات شخصية عن نفسه لتلاميذ المجموعة التجريبية (اللقب، الاسم، الصفة، التخصص). – يفتح الباحث المجال لكل تلميذ في المجموعة التجريبية ليعرف بنفسه باختصار (اللقب، الاسم، السن، القسم، التخصص الدراسي، الاهتمامات والميولات والطموحات). – يقدم الباحث شرحا موجزا للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح (تعريفه أهدافه، عدد جلساته، مدة كل جلسة، فنياته). "مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة من إعداد الباحث في ضوء أسس ومبادئ نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي (إليس، بيك ميكينبوم)، ويتكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية جماعية متتالية يتم تطبيقها خلال فترة زمنية محددة (06 أسابيع) على تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف التخفيف من مستوى قلق امتحان البكالوريا لديهم

	من خلال تدريبهم عل فنيات متنوعة (معرفية، انفعالية سلوكية)". **الفنيات المعرفية:** تفنيد الأفكار اللاعقلانية، الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، إعادة البناء المعرفي، الحوار الذاتي الإيجابي، التدريب على مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان). **الفنيات السلوكية:** تقليل الحساسية التدريجية، الاسترخاء العضلي حل المشكلات التعزيز الإيجابي. **الفنيات الانفعالية:** التفريغ الانفعالي، الضبط الذاتي. – يشرح الباحث مراحل تنفيذ كل جلسة (المرحة التمهيدية، المرحلة التدريبية المرحلة التقويمية). – يقدم الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية التعليمات الخاصة بالجلسات (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج، الانصات واحترام آراء الآخرين الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج، إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:**اقرأ محتوى نموذج العقد الإرشادي، املأ فراغات النموذج بمعلوماتك الشخصية، احتفظ بنموذج العقد الإرشادي طيلة مدة تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح.

الجلسة رقم:02

التاريخ: 2023/01/24

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**ماهية امتحان البكالوريا**
الأهداف الخاصة	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية امتحان البكالوريا (تعريفه خصائصه، أهميته).

الأهداف الإجرائية	– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لامتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على اجراءات تصحيح امتحان البكالوريا. – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية خصائص امتحان البكالوريا. – أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية امتحان البكالوريا بالنسبة لهم وأسرهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تقديم تعريف موجز لامتحان البكالوريا" شهادة المصادقة على النجاح في الامتحان الوطني الرسمي الذي يقيم مكتسبات ومهارات التلاميذ المكتسبة خلال مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر نقطة الانطلاق للتعليم الجامعي". – يستعرض الباحث باختصار أصل مفهوم البكالوريا، بحيث يرجع التأصيل التاريخي لكلمة البكالوريا (Baccalauréat) للثقافة الفرنسية (نابليون بونابرت عام 1908) والمترشح لامتحان البكالوريا يطلق عليه تسمية (Ba chelie) ومعناه الفارس الشاب غير المسلح. – يعرض الباحث باختصار القرار الوزاري المؤرخ في **08 سبتمبر 1993**، والذي يتضمن امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي: **المادة02**:يكون لبكالوريا التعليم الثانوي دورة واحدة يحدد تاريخها وزير التربية الوطنية. **المادة03**:يشمل اختبار بكالوريا التعليم الثانوي على اختبارات كتابية تطابق البرنامج الرسمي للمواد التي تدرس في أقسام السنة الثالثة ثانوي. **المادة07**: يحدد وزير التربية الوطنية كل سنة تواريخ إجراء امتحان البكالوريا. **المادة15**: يطبق التصحيح المزدوج الكامل والسري على جميع الاختبارات، ويمنح كل اختبار علامة من (00) إلى (20) نقطة، واذا تجاوز الفارق بين العلامتين اللتين منحهما المصححان الحد الذي يقرره المنشور الوزاري يقوم بالتصحيح الثالث مصحح ثالث. **المادة16**: يقصى كل مترشح تحصل على علامة (20/00) في إحدى المواد الأساسية كما هو محدد لكل شعبة. **المادة18**: كل مترشح تحصل على معدل عام يساوي (20/10) أو يفوقه يعد

	ناجحا. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية استخلاص خصائص امتحان البكالوريا من خلال القرار الوزاري المؤرخ في 08 سبتمبر 1993" امتحان وطني دورة سنوية واحدة في السنة، تمنح لكل مترشح تحصل على معدل (20/10) فما فوق شهادة البكالوريا تؤهله لمزاولة التعليم الجامعي، لامتحان البكالوريا صيغة رسمية وقيمة وطنية، امتحان البكالوريا حدث اجتماعي يهم التلميذ بالدرجة الأولى وكذلك أوليائهم والاساتذة على حد سواء. – يشرح الباحث باختصار المكانة المتميزة لامتحان البكالوريا في السلم التعليمي والاجتماعي، وهو مفتاح الدخول للجامعة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، العصف الذهني الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم بنائي	**واجب منزلي:** حرر قفرة وجيزة تتحدث فيها عن أهمية امتحان البكالوريا بالنسبة لك وبالنسبة لأفراد أسرتك.

الجلسة رقم:03

التاريخ:2023/02/05

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**ماهية مشكلة قلق الامتحان.**
الأهداف الخاصة	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية مشكلة قلق الامتحان لديهم (تعريف قلق الامتحان، مكوناته، أنواعه، أسبابه ومصادره، أعراضه، علاقته بالعمليات العقلية والأداء الدراسي في الامتحان).
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مشكلة قلق الامتحان كشكل محدد للقلق النفسي العام الناتج عن مواقف التقويم المختلفة. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة على أنواع قلق الامتحان (قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر). – أن يستخلص تلاميذ المجموعة التجريبية الفرق بين نوعي قلق الامتحان (الميسر المعسر). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مستويات قلق الامتحان (منخفض

	متوسط، مرتفع). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مكونات قلق الامتحان (الانزعاجية والانفعالية). – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية مصادر وأسباب مشكلة قلق الامتحان لديهم (الأسرة، المجتمع، الأساتذة). – أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أعراض قلق الامتحان لديهم (الأعراض المعرفية، الأعراض الانفعالية، الأعراض الفيزيولوجية). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية اللازمة للأداء الجيد للامتحان (التركيز، الانتباه التذكر). – أن يدرك تلاميذ المجوعة التجريبية العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان (العلاقة عكسية، فكلما ارتفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض أداؤه الدراسي في الامتحان).
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يعرض الباحث باختصار مشكلة قلق الامتحان في الوسط المدرسي ونسبة انتشارها المرتفعة بين التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، وتزداد حدة المشكلة خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذ المجموعة التجريبية، وتتعلق بموضوع الجلسة (عرف مشكلة قلق امتحان البكالوريا لديك؟ حدد مكونات قلق الامتحان؟ قلق الامتحان نوعان اذكرهما؟ فيم تتمثل مصادر قلق امتحان البكالوريا لديك؟ عدد أعراض قلق امتحان البكالوريا لديك وصنفها؟ ماهي علاقة قلق الامتحان المرتفع وأداء الامتحان حسب رايك؟. – يقوم الباحث بالتعقيب على إجابات تلاميذ المجموعة التجريبية بالشرح: **تعريف قلق الامتحان:** "قلق حالة يمر به التلميذ خلال مواقف الامتحان والتقويم تصاحبه أعراض معرفية وانفعالية وفيزيولوجية مختلفة." **مكوناته:** يتكون قلق الامتحان من مكونين أساسيين هما: المكون المعرفي (الانزعاج) ويتمثل في انشغال التلميذ بأدائه المعرفي في الامتحان والتفكير في عواقب الفشل

	والشكوك بعدم القدرة أو عدم الكفاءة أو العجز على أداء الامتحان والمكون الانفعالي(الانفعالية)، ويتمثل ذلك في الشعور بالضيق والتوتر والمشاعر غير السارة فضلا على التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة للموقف كزيادة إفراز العرق وسرعة التنفس وسرعة ضربات القلب والألم في المعدة. **أنواعه:** قلق الامتحان نوعان هما: قلق الامتحان الميسر (المعتدل) تأثيره إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار الجيد والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه للاستعداد الجيد للامتحان، وقلق الامتحان المعسر (المرتفع): تأثيره سلبي معوق للتلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان. **أسبابه ومصادره:** العوامل الشخصية (وهي العوامل المرتبطة بالتلميذ ذاته كالشخصية القلقة، عدم الاستعداد الجيد للامتحان، الأفكار الخاطئة التي يحملها التلميذ حول امتحان البكالوريا)، العوامل المدرسية (وهي العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية ويشمل ذلك الأساتذة والمعلمين، أسئلة الامتحان)، العوامل الاجتماعية (كضغط الأسرة الأقران). **علاقة قلق الامتحان المرتفع بالأداء المنخفض في الامتحان:** أكدت دراسات عديدة في الميدان على العلاقة السلبية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء المنخفض في الامتحان، معنى ذلك أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض أداؤه في الامتحان، بحيث يؤثر قلق الامتحان المرتفع سلبيا على القدرات العقلية اللازمة للأداء الجيد في الامتحان كالقدرة على التركيز والانتباه والتذكر.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز، العصف الذهني، التنفيس الانفعالي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** ضع جدولا تحدد فيه أهم أسباب وأعراض قلق الامتحان لديك.

الجلسة رقم:04

التاريخ:2023/02/07

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي)**
الأهداف الخاصة	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية التفريغ الانفعالي (تعريفها

	أساليبها، أهميتها) كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
الأهداف الإجرائية	– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لفنية التفريغ الانفعالي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى، الرياضة، الاسترخاء العضلي). – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية فنية لتفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم شرح لأسلوب التفريغ الانفعالي (تعريفه، أهميته، أساليبه). **تعريف التنفيس الانفعالي:** ويعرف كذلك بتسمية التنفيس الانفعالي، وهو أن يعبر التلميذ عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته حول امتحان البكالوريا بحرية تامة. **أهميته:** يتمكن التلميذ من تحديد أسباب ومصادر قلق الامتحان لديه، التخفيف من مستوى التوتر والقلق المصاحب لموقف الامتحان، الشعور بالراحة والطمأنينة النفسية. **أساليبه:** أساليب التفريغ الانفعالي عديدة، يمكن أن يختار التلميذ ما يناسبه (الكتابة الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى، الاسترخاء الرياضة). – يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية أن يسترسل في التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته المرتبطة بامتحان البكالوريا من خلال أسئلة موجهة تقدم له. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية آرائهم ومشاعرهم واتجاهاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا قبل وبعد ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي بصورة مستمرة للتخلص من كافة الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا ومواقف امتحان أخرى مستقبلا.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، التنفيس الانفعالي الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** ضع قائمة لأفكارك ومشاعرك واتجاهاتك السلبية نحو امتحان البكالوريا.

الجلسة رقم:05

التاريخ:2023/02/12

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على مهارات حل المشكلات**
الأهداف الخاصة	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (مهارة التوجه نحو المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، مهارة اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).
الأهداف الإجرائية	– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية المشكلة ومهارة حل المشكلات. – أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بوجود مشكلة تثير قلق الامتحان لديهم – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (التوجه نحو المشكلة، تحديد المشكلة، إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم تعريف للمشكلة ومهارة حل المشكلات. **تعريف المشكلة:** عائق أو حيرة أو صعوبة تواجه الفرد في موقف معين يمنعه من تحقيق أهدافه ويسخر الفرد امكانياته المعرفية والوجدانية والسلوكية لحلها. **تعريف مهارة حل المشكلات:** الطريقة أو المنهج الذي يسلكه التلميذ لحل مشكلة محتملة قد تعترضه في امتحان البكالوريا. – يقدم الباحث شرحا لخطوات مهارة حل المشكلات، ويتضمن ذلك حسب درزيلا وجولد فريد (Druzilla & Goldfried, 1971) نموذجا يتضمن خمسة مراحل أساسية

	هي: – التوجه نحو المشكلة. – تحديد المشكلة (ماهي مشكلتي؟ وماهي أسبابها ومصادرها؟ وماهي آثارها وانعكاساتها السلبية؟. – إنتاج الحلول والبدائل ومناقشة إمكانية تطبيقها. – اتخاذ القرارات واختيار أحسن البدائل (الحلول). – التحقق من الحل الذي تم اختياره.(الشناوي، 1996، ص100) – يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بتسجيل أهم المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وتسبب لهم قلق الامتحان، وتطبيق خطوات حل المشكلات المتعلمة خلال الجلسة لتجاوز المشكلة. – يقوم الباحث بحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة مهارة حل المشكلات لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، أسلوب حل المشكلات التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** ضع قائمة للحلول الواقعية وغير الواقعية للمشكلة التي تعترضك واحتفظ بالحلول الواقعية، واستبعد الحلول غير الواقعية.

الجلسة رقم:06

التاريخ:2023/02/14

الجلسة	المدة الزمني: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**نموذج ABC لإليس (إعادة البناء المعرفي)**
الأهداف الخاصة	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين التفكير والمشاعر والسلوك. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم.

<table>
<tr><td></td><td>– أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا.
– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أن أفكارهم ومعتقداتهم السلبية حول امتحان البكالوريا هي السبب الرئيسي لقلق الامتحان لديهم وليس موقف الامتحان ذاته.</td></tr>
<tr><td>مضمون الجلسة</td><td>– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.
–يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.
– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.
– يقدم الباحث شرح لنموذج (ABC) لإليس، بحيث يشير الحرف (A) إلى الحدث أو الموقف المنشط أو المثير للاضطراب أو المشكلة لدى التلميذ (قلق الامتحان)، ويشير الحرف (B) إلى المعتقدات والأفكار(العقلانية أو اللاعقلانية) التي لدى التلميذ حول موقف امتحان البكالوريا، أما الحرف (C) فيشير إلى الاستجابة أو النتيجة الانفعالية والسلوكية (عقلانية أو لاعقلانية) التي تصدر عن التلميذ.
ويوضح إليس (Ellis, 1961) بأنه ليست الخبرة أو الموقف (A) هو الذي يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي والسلوكي لدى الفرد والتي أشرنا إليها بالحرف (C)، وإنما السبب يرجع إلى نسق المعتقدات أو الأفكار التي لدى التلميذ والتي أشرنا إليها بالحرف (B).
مثال: يوضح تأثير نظام التفكير (B)(عقلاني،لاعقلاني) على الاستجابة الانفعالية والسلوكية (C) بين تلميذين حول موقف امتحان البكالوريا (A)
<table>
<tr><th></th><th>التلميذ (أ)</th><th>التلميذ (ب)</th></tr>
<tr><td>نظام الأفكار(B)</td><td>لديه أفكار عقلانية: امتحان البكالوريا فرصة لأحصل على معدل مرتفع، الرسوب في الامتحان محتمل ولكنه ليس نهاية العالم.</td><td>لديه أفكار لاعقلانية: لابد أن أنجح في امتحان البكالوريا، إذا لم أنجح في الامتحان فأنا إنسان فاشل.</td></tr>
<tr><td>الاستجابة الانفعالية</td><td>نتائج انفعالية مرغوبة: المراجعة الجيدة للامتحان دون توتر أو قلق، الهدوء والراحة النفسية التركيز أثناء الاجابة على أسئلة الامتحان.</td><td>نتائج انفعالية غير مرغوبة: القلق الشديد كلما اقترب موعد امتحان البكالوريا، العصبية والغضب الشديد لأي سبب بسيط، عدم القدرة على التركيز</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

			أثناء الاختبار، تداخل الأفكار أثناء الاجابة على أسئلة الامتحان.
	الاستجابة السلوكية	**نتائج سلوكية مناسبة:** تنظيم وقت المراجعة، إعطاء الجسم كفايته من النوم، أداء جيد في الامتحان.	**نتائج سلوكية غير مناسبة:** برودة الأطراف، عدم القدرة على الكتابة، جفاف الحلق بكاء، ألم في المعدة، تشنج العضلات.
	توضيح: ليست النتائج الانفعالية **(C)** وليدة الحدث المنشط **(A)**، وإنما هي نتيجة لنسق التفكير **(B)**.		
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية التعزيز، الحوار الذاتي، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلي.		
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.		
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** أكمل ملأ الجدول الموالي بمثال واحد على الأقل بالأفكار والمشاعر والسلوكيات المصاحبة لامتحان البكالوريا لديك.		

(A)	**(B)**	**(C)**
امتحان البكالوريا.	تحصيلي الدراسي في المواد الأساسية أقل من زملائي.	أشعر بتوتر شديد خلال المراجعة لامتحان البكالوريا. ضربات قلبي متسارعة ويداي ترتعشان.

الجلسة رقم:07

التاريخ:2023/02/19

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**مواجهة الأفكار اللاعقلانية والتدريب على التفكير العقلاني**
الأهداف الخاصة	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية (السلبية) المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية (إيجابية).

الأهداف الإجرائية	– أ ن يميز تلاميذ المجموعة التجريبية بين الأفكار اللاعقلانية (السلبية) والأفكار العقلانية (الإيجابية) المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تحديد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يقترح تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارا أخرى جديدة عقلانية ترتبط بامتحان البكالوريا لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من اكتساب أنماط تفكير عقلاني (إيجابي) واكتشاف انماط التفكير اللاعقلاني (سلبي).
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم شرح لطبيعة الأفكار اللاعقلانية (مجموعة الأفكار والمعتقدات السلبية التي لدى التلميذ والمرتبطة بامتحان البكالوريا). – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل أفكارهم اللاعقلانية حول امتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بتسجيل الأفكار اللاعقلانية التي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حول امتحان البكالوريا على السبورة ومناقشتها (امتحان البكالوريا يكون صعب خلال هذه السنة، أدائي في الامتحان سيكون أقل من زملائي، عند الإعلان عن نتائج الامتحان سينظر إلي الجميع باحتقار، سيلومني جميع أفراد أسرتي إذا رسبت في امتحان البكالوريا). – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على تفنيد ومواجهة أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية (لقد راجعت جيدا لامتحان البكالوريا، سيكون أدائي جيد في الامتحان حتما سيفرح كثيرا أفراد أسرتي بنجاحي في شهادة البكالوريا).

	– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل ما طرأ من تغييرات انفعالية وسلوكية عند استبدال أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا بأفكار ومعتقدات أخرى جديدة أكثر عقلانية. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار تفنيد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بمواقف الامتحان مستقبلا واستبدالها بأفكار عقلانية.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية (التفنيد المنطقي، التفنيد العلمي)، التعزيز، العصف الذهني، الحوار الذاتي، الدعابة والمرح والسخرية من الأفكار اللاعقلانية، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** ضع قائمة لجميع الأفكار اللاعقلانية التي تراود ذهنك قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان المختلفة واستبدلها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية.

الجلسة رقم:08

التاريخ:2023/02/21

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الحوار الذاتي السلبي وقلق الامتحان**
الأهداف الخاصة	– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بالعلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية الحوار الذاتي الإيجابي قبل وأثناء وبعد الامتحان. – أن يستخدم تلاميذ المجموعة التجريبية الأحاديث الذاتية الإيجابية والكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يشرح الباحث مفهوم الحوار الذاتي السلبي (مجموعة الأفكار السلبية التي يقولها الأفراد حول أنفسهم)، انطلاقا من فرضية مؤداها أن الأفكار التي يقولها الأفراد

	لأنفسهم تحد استجاباتهم المعرفية والوجدانية والفيزيولوجية. – يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بالوعي بأحاديثه الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية أحاديثهم الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بالكف عن استخدام أحاديث سلبية ذاتية حول امتحان البكالوريا واستبدالها بأحاديث ذاتية أخرى جديدة إيجابية من خلال تعليمات ذاتية مسموعة. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية التغييرات الانفعالية والسلوكية الناتجة عن الكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية واستبدالها بأحاديث ذاتية جديدة إيجابية.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، التعزيز، التنفيس الانفعالي، الحوار الذاتي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم بنائي	**واجب منزلي:** حث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار استخدام الحوار الذاتي الإيجابي والكف عن استخدام الحوار الذاتي السلبي.

الجلسة رقم:09

التاريخ:2023/02/26

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على فنية الاسترخاء العضلي**
الأهداف الخاصة	– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي لتخفيف التوتر والقلق الناتج عن التعرض للمثيرات والمواقف التي تسبب قلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي. – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية تمارين الاسترخاء العضلي. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أهمية فنية الاسترخاء العضلي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

	– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا لأسوب الاسترخاء العضلي: التعريف، الخطوات الأهمية. **تعريف فنية الاسترخاء العضلي:** "عملية توقف كامل لكل الانقباضات والتوترات العضلية المصاحبة لمواقف التوتر والقلق". **أهميتها:** لتمارين الاسترخاء العضلي مجموعة من الفوائد النفسية والفيزيولوجية أهمها ما يلي: تنظيم معدل ضربات القلب، خفض مستوى القلق والتوتر، زيادة الثقة بالنفس تقوية الذاكرة، تعديل نسبة السكر في الدم، تنشيط الدورة الدموية، الحد من إفراز هرمون التوتر زيادة التركيز والانتباه، الشعور بالهدوء والثقة بالنفس. **خطوات أسلوب الاسترخاء العضلي من خلال شرح نموذج الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون (Jacobson, 1938):** أخذ نفس عميق (شهيق) والتنفس ببطء (زفير) شد وإرخاء العضلات لمدة (05–10) ثوان، ويشمل ذلك كامل عضلات الجسم بشكل متدرج (عضلات الرأس، عضلات الرقبة، عضلات الكتفين، عضلات الصدر عضلات اليدين، عضلات الساعدين، عضلات المعدة، عضلات الفخذين، عضلات الساقين). – يقوم الباحث بعرض شريط فيديو حول ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية محاكاة خطوات أسلوب الاسترخاء العضلي. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية شعورهم قبل وبعد ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي قبل وأثناء موقف الامتحان.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز العصف الذهني الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** كرر ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي خارج الجلسات الإرشادية بهدف التحكم التام بالمهارة.

الجلسة رقم:10

التاريخ:2023/02/28

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على فنية تقليل الحساسية التدريجية**
الأهداف الخاصة	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية تقليل الحساسية التدريجية (تعريفها، خطواتها، أهميتها).
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بأهمية فنية تقليل الحساسية التدريجية في تخفيف قلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا لفنية تقليل الحساسية التدريجية: التعريف الخطوات الأهمية. **تعريف فنية تقليل الحساسية التدريجية:** فنية سلوكية تقوم على المزاوجة بين أسلوب إعداد مدرج القلق وممارسة تمارين الاسترخاء العضلي وتمارين التخيل العقلي، بهدف التخفيف من التوتر والقلق المصاحب للمواقف الضاغطة مثل موقف الامتحان. **خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية:** ويضمن ذلك ثلاثة خطوات رئيسية، وهـــي: – **إعداد مدرج القلق:** يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بإعداد قائمة للمثيرات (المواقف) التي تثير قلق امتحان البكالوريا لديه، وترتيبها بشكل هرمي متدرج (تصاعديا)، من أقلها إثارة للقلق إلى أشدها إثارة للقلق لديه. – **ممارسة التخيل العقلي:** يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بتخيل الموقف المثيرة لقلق امتحان البكالوريا لديه حسب ترتيبها على مدرج القلق المعد سلفا ويخلل العملية فترات الاسترخاء، ولا يتم الانتقال إلى موقف أو مثير آخر حتى يتأكد التلميذ بأن الموقف أو المثير الأول أصبح لا يعتبر مصدرا لقلق الامتحان لديه. وتستمر العملية لتشمل باقي المثيرات والمواقف التي يتضمنها مدرج القلق المعد سلفا. – **ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي:** يقوم نموذج الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون (Jacobson, 1938): أخذ نفس عميق (شهيق)، والتنفس ببطء (زفير)، شد وارخاء العضلات لمدة (05–10) ثوان، ويشمل ذلك كامل عضلات الجسم بكل متدرج

	(عضلات الرأس، عضلات الرقبة، عضلات الكتفين، عضلات الصدر، عضلات اليدين، عضلات الساعدين عضلات المعدة، عضلات الفخذين، عضلات الساقين). – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومشاعرهم قبل وبعد ممارسة مهارة تقليل الحساسية التدريجية ومدى الاستفادة منها في تخفيف قلق الامتحان لديهم.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الاسترخاء العضلي، التخيل العقلي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** كرر ممارسة فنية تقليل الحساسية التدريجية خارج الجلسات الإرشادية وضع قائمة لأفكارك ومشاعرك قبل وبعد ممارسة خطوات هذه الفنية.

الجلسة رقم:11

التاريخ:2023/03/05

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**تقدير الذات الإيجابي (التوكيدية) مفتاح النجاح في امتحان البكالوريا**
الأهداف الخاصة	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط بين تقدير الذات (إيجابيا، سلبيا) وقلق الامتحان (مرتفع، منخفض).
الأهداف الإجرائية	– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأن التقدير السلبي للذات سبب قلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث تعريفا لمفهوم الذات الإيجابي/السلبي (مجموعة الأفكار والمعتقدات الإيجابية/السلبية التي يحملها الفرد حول ذاته – قدراته، واستعداداته وامكاناته وكفاءاته اللازمة للأداء الجيد لامتحان البكالوريا) أو(القيمة الإيجابية أو السلبية التي يكونها الفرد حول ذاته). – يشرح الباحث العلاقة بين التقدير السلبي/الإيجابي للذات (قبل، أثناء)الامتحان وقلق

	الامتحان (علاقة طردية فكلما كان تقدير الذات سلبيا لدى التلميذ ارتفع مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس صحيح). – يشرح الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية كيفية تنمية ذات إيجابية لديهم (استخدام العبارات الإيجابية حول الذات والكف عن استخدام العبارات السلبية قبل وأثناء الامتحان).
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** ضع قائمة للأفكار والمشاعر التي تراود ذهنك قبل وأثناء مواقف الامتحان المختلفة والتي تدل على التقدير السلبي للذات لديك واقترح أفكارا أخرى إيجابية تدل على التقدير الايجابي للذات لديك نحو امتحان البكالوريا.

الجلسة رقم:12-13

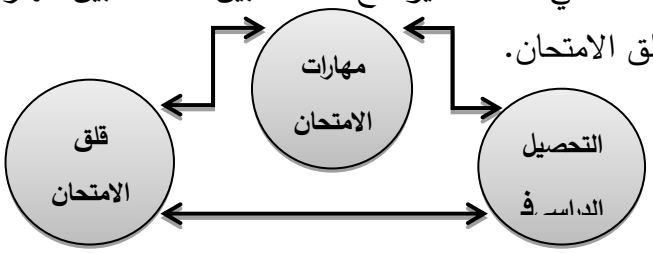
التاريخ:07 و2023/03/12

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**مهارات الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و قلق الامتحان.**
الأهداف الخاصة	– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان).
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات المراجعة للامتحان (مهارة التنظيم مهارة التلخيص، مهارة التساؤل، مهارة كتابة الملاحظات). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات الاستعداد للامتحان (قبل يوم الامتحان، ليلة الامتحان، صباح الامتحان). – أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات أداء الامتحان (مهارة قراءة الأسئلة مهارة الإجابة على الأسئلة، مهارة توزيع الوقت، مهارة المراجعة). – أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان) والتحصيل الجيد في الامتحان.

	– أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان) وقلق الامتحان.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا للمهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). **1.مهارات المراجعة للامتحان:** وتتضمن ما يلي: **1.1.مهارة التنظيم:** وتتضمن مهارة تنظيم الوقت ومهارة تنظيم مكان المراجعة. **1.1.1.مهارة تنظيم الوقت:** من خلال: – إعداد جدول زمني (يومي، أسبوعي، شهري) للمراجعة والالتزام به. – تحديد المواد التي تحتاج إلى مجهودات ووقت أكبر للمراجعة ثم البدء بها. – وضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة. – تحديد أوقات الراحة على الجدول الزمني للمراجعة (تناول وجبات الطعام، أداء الواجبات الدينية، أوقات النوم والقيلولة، ممارسة الرياضة، مشاهدة البرامج التلفزيونية استعمال شبكات التواصل الاجتماعي). **2.1.1.مهارة تنظيم مكان المراجعة:** من خلال: – تخصيص مكان هادئ في المنزل للمراجعة بعيدا عن الفوضى والضوضاء. – الجلوس على كرسي مريح وتجنب وضعية الانحناء أثناء الجلوس. – الجلوس في مكان يتوفر على التهوية المناسبة والإضاءة الجيدة. – توفر مكان المراجعة على كراريس المواد المقررة للامتحان (الكتب المدرسية المراجع المساعدة، جهاز حاسوب). **2.1.مهارة التلخيص:** من خلال: – كتابة العناصر الأساسية للدرس. – استخدام أسلوب الجمل القصيرة. – استخدام المخططات (الخريطة المفاهيمية)، وتتضمن العناوين الرئيسة العناوين الفرعية، الوصلات التي توضح العلاقة بين عناصر الدرس. – استخدام الألوان (أقلام الفسفور الملونة) للتأشير على النقاط المهمة في الملخص.

	- إنجاز الملخصات الفردية وتجنب مراجعة ملخصات تلاميذ آخرين. - المراجعة المستمرة والدورية للملخصات. **3.1.مهارة التساؤل:** من خلال: - طرح الأسئلة على الاساتذة للاستفسار على العناصر الغامضة (التساؤل بداية المعرفة). - التنبؤ بالأسئلة المتوقعة في الامتحان. - التدريب على حل نماذج الامتحانات السابقة. **4.1.مهارة كتابة الملاحظات:** من خلال: - تسجيل النقاط المهمة في الدرس على كراس خاص (كراس الملاحظات) - مراجعة الملاحظات دوريا. **2. مهارة الاستعداد للامتحان:** وتتضمن ما يلي: **1.2.قبل يوم الامتحان:** من خلال: - تخصيص هذا اليوم للمراجعة النهائية. - التأكد من تاريخ الامتحان وترتيب المواد حسب جدول الامتحان. - إعداد مستلزمات الامتحان (الأقلام، المسطرة، الآلة الحاسبة). **2.2.ليلة الامتحان:** من خلال: - عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم والعقل معا. - النوم باكرا واخذ قسط كاف من النوم (06-08) ساعات لأن النوم يريح الجسم والعقل معا. - الابتعاد عن شرب المنبهات كالقهوة والشاي والحبوب المنبهة لأنها تقلل من القدرة على التركيز والاستيعاب والتذكر. - المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن مثيرات التوتر والقلق. **3.2.صباح الامتحان:** من خلال: - الاستيقاظ باكرا وتأدية الواجبات الدينية (الصلاة والدعاء)، والتوكل على الله قال الله تعالى: ﴿**وَقَالَ رَبُّكُمْ أَدْعُونِي اسْتَجِبْ لَكُمْ**﴾ (الآية60، سورة غافر)، وقال أيضا ﴿**وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ**﴾ (الآية03، سورة غافر). - تناول فطور الصباح. - التأكد من إحضار بطاقة التعريف الوطنية والاستدعاء الخاص بالامتحان. - تجنب المراجعة في الطريق أو في وسائل النقل العامة. - تجنب المناقشات الجماعية حول الامتحان لأن ذلك يشعرك بالتشتت والارتباك.

	3. مهارة أداء الامتحان: وتتضمن ما يلي: **1.3.مهارة قراءة الأسئلة:** من خلال: – قراءة جميع أسئلة الامتحان بتمعن وهدوء لمرات عديدة حتى تتمكن من فهمها. – حسن اختيار الموضوع الذي ستجيب عليه. **2.3.مهارة الاجابة على الأسئلة:** من خلال: – البدء بالإجابة على الأسئلة السهلة ثم الصعبة. – فهم السؤال جيدا وعدم التردد في الإجابة. – استعمال المسودة للإجابة الأولية على أسئلة الامتحان. – كتابة ارقام الإجابات علة المسودة. – كتابة الإجابة على ورقة الإجابة بخط واضح ومقروء، وتجنب التشطيب. – ترك مسافة خالية بين نهاية كل سؤال فعند مراجعة الإجابة ربما تقوم بإضافة معلومات هامة. **3.3.مهارة توزيع الوقت:** من خلال: – التأكد من الوقت المحدد للامتحان. – توزيع الوقت على جميع أسئلة الامتحان. – الاستغلال الكامل للوقت وعدم التسرع في الخروج. **4.3.مهارة المراجعة:** من خلال: – تخصيص وقت للمراجعة – التأكد من الإجابة على جميع الأسئلة قبل تسليم ورقة الإجابة. – يؤكد الباحث أن التحصيل الدراسي الجيد في الامتحان يرتبط أساسا بمدى التزام التلميذ بمهارات الامتحان الأساسية (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية علاقة مهارات الامتحان وقلق الامتحان لديهم. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على الالتزام بمهارات الامتحان الأساسية للتخفيف من قلق الامتحان لديهم وضمان التحصيل الدراسي الجيد في الامتحان.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** **1/**أنجز جدولا(يومي، أسبوعي) للمراجعة. **2/**أربط بين عناصر المخطط الآتي: مخطط يوضح العلاقة بين العلاقة بين مهارات الامتحان، أداء الامتحان، قلق الامتحان. 

الجلسة رقم:14

التاريخ:2023/03/14

الجلسة	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الجلسة الختامية وإنهاء العلاقة الإرشادية**
الأهداف الخاصة	– أن يتأكد الباحث من فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال إجراء القياس البعدي. – أن يتأكد الباحث من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال إجراء القياس التتبعي.
الأهداف الإجرائية	– تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحديد درجة كل تلميذ على مقياس قلق الامتحان . – تحديد الفروق الدالة احصائيا بين بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – تحديد الفروق الدالة احصائيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – إنهاء العلاقة الإرشادية. – التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قياس تتبعي.

مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم على حضور جميع جلسات البرنامج الارشادي المقترح. – يقوم الباحث بتذكير تلاميذ المجموعة التجريبية بالهدف العام للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح. – يقدم الباحث تغذية راجعة مختصرة لمضمون الجلسات السابقة للبرنامج. – يقوم الباحث بمناقشة آراء وانطباعات تلاميذ المجموعة التجريبية حول مدى استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. – يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية حول الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. – يقوم الباحث بتطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية. –يقوم الباحث بتحديد موعد إجراء القياس التتبعي (بعد مدة شهر من إنهاء جلسات البرنامج الإرشادي المقترح). – يعلن الباحث إنهاء البرنامج الإرشادي مع تمني النجاح والتوفيق لتلاميذ المجموعة التجريبية في امتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بتوزيع بعض الجوائز والهدايا الرمزية على تلاميذ المجموعة التجريبية بحضور بعض أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة (مدير الثانوية الناظرمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي). – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية بتطبيق مهارات وفنيات البرنامج الإرشادي المقترح خلال مواقف التقويم المختلفة مستقبلا.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

5.2.الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الأساسية:

1.5.2.مقياس قلق الاختبار:

1.1.5.2.الصدق:

1.1.1.5.2.صدق المحكمين:

عرض السنباطي السيد اسماعيل وآخرون اختبار قلق الامتحان (2009) على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (10) أساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية وعلم النفس بجامعة الزقازيق وجامعة الأزهر وجامعة عين شمس، وقد استجاب الباحثين لآراء وملاحظات الأساتذة المحكمين، وقام الباحثين بإجراء ما

يلزم من حذف وتعديل لفقرات الاختبار في ضوء مقترحات الاساتذة المحكمين للاختبار، وتكون اختبار قلق الامتحان إعداد السنباطي السيد اسماعيل وآخرون (2009) في صورته النهائية من (48) عبارة موزعة على (04) أبعاد رئيسية (البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي البعد العقلي أو المعرفي) تمثل الأعراض الرئيسية لقلق الامتحان لدى التلاميذ (الأعراض النفسية الانفعالية، الأعراض الاجتماعية، الأعرض الجسمية الأعراض العقلية والمعرفية).

2.1.1.5.2.صدق الاتساق الداخلي:

قام السنباطي السيد اسماعيل وآخرون (2009) بحساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس قلق الاختبار على عينة استطلاعية قدرت ب (600) تلميذ وتلميذة للمرحلة الثانوية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، والذي بين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وللتحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس قام الباحثين بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (23): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الجانب النفسي والانفعالي	0,61
الجانب الاجتماعي	0,91
الجانب الجسمي	0,76
الجانب العقلي والمعرفي	0,83
الدرجة الكلية	**0,71**
مستوى الدلالة	**(0,01)**

يتضح من خلال الجدول (23) أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس قلق الاختبار مرتفعة، تراوحت ما بين (0,61 – 0,91) عند مستوى الدلالة (0,01)، وبذلك أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

2.1.5.2.الثبات:

1.2.1.5.2.طريقة التجزئة النصفية:

قام السنباطي السيد اسماعيل وآخرون (2009) بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية لمقياس قلق الاختبار، وتم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان براون.

جدول (24): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	طريقة التجزئة النصفية	
	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون
البعد النفسي والانفعالي	0,72	0,84
البعد الاجتماعي	0,87	0,93
البعد الجسمي	0,59	0,74
البعد المعرفي والعقلي	0,69	0,82
الدرجة الكلية	**0,78**	**0,78**
مستوى الدلالة	(0,01)	(0,01)

يتضح من الجدول (24) أن معاملات الثبات لمقياس قلق الاختبار إعداد السنباطي السيد وآخرون (2009) مرتفعة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، بحيث تراوحت ما بين (0,59 – 0,78) باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وتراوحت ما بين (0,74 – 0,93) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان براون، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

2.2.1.5.2.طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم السنباطي السيد اسماعيل وآخرون (2009) طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس قلق الاختبار لكل بعد من أبعاده الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (25): معامل الثبات لمقياس لقلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009) بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	طريقة ألفا كرونباخ	
	معامل الارتباط بيرسون	معامل الثبات
البعد النفسي والانفعالي	0,72	0,80
البعد الاجتماعي	0,87	0,90
البعد الجسمي	0,59	0,77
البعد المعرفي والعقلي	0,69	0,88
الدرجة الكلية	0,78	0,90
مستوى الدلالة	(0,01)	(0,01)

يتضح من الجدول (25) أن معاملات الثبات لمقياس لقلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009) مرتفعة باستخدام طريقة الفا كرونباخ، بحيث تراوحت ما بين (0,77 – 0,90) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

كما يتمتع مقياس قلق الاختبار للسنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية بخصائص سيكوميترية (الصدق والثبات) مرتفعة ودالة احصائيا خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية بحـــــيث:

– تراوحت معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي اليها ما بين (0,33 – 0,83)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,64 – 0,86)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الابعاد فيما بينها ما بين (0,34 – 0,59) وهي كلها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,01) مما يؤكد تمتع مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية بالصدق الداخلي.

– وكذلك جاءت معاملات ثبات درجات المقياس مقبولة ومرتفعة باستخدام طريقة التناسق الداخلي بحيث بلغ معاملات "الفا" و"أميغا" لدرجات المقياس الكلي (0,92)، وتراوحت معاملات "الفا" و"أميغا" لدرجات الأبعاد ما بين (0,71 – 0,92)، مما يثبت بأن مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بدرجات ثبات عالية.

2.5.2.البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي المقترح:

1.2.5.2.صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من تصميم وبناء البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي للدراسة الحالية قام الباحث بعرض البرنامج المقترح في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المجال التربوي والإرشاد والعلاج النفسي من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وجامعة محمد لمين دباغين سطيف2، فضلا على مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بثانوية الشهيد تيطوم يحيى بن السعيد بونوغة ولاية المسيلة، وثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بمزلوق ولاية سطيف ميدان إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية للدراسة الحالية على التوالي، بهدف تقييم البرنامج الإرشادي (المعرفي السلوكي) المقترح، وتقديم ملاحظاتهم وآرائهم حـول:

– مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج.

– مدى مناسبة مضمون البرنامج للعينة المستهدفة.

– مدى مناسبة مضمون البرنامج للهدف العام الذي صمم من أجله.

– مدى ملاءمة الوسائل والأدوات المقترحة لتنفيذ أنشطة البرنامج.

وتحقيقا لذلك قام الباحث بإعداد استمارة تقييم للبرنامج من حيث بنائه وتنفيذه وتقويمه (أنظر الملحق رقم7) موجهة للأساتذة المحكمين لإصدار حكمهم وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول:

– أهداف البرنامج (الهدف العام، الأهداف الخاصة، الأهداف الاجرائية).

– مضمون جلسات البرنامج.

– عدد جلسات البرنامج، ترتيبها ومدة كل جلسة.

– الفنيات المستخدمة في البرنامج.

–تقويم البرنامج، والجدول أدناه يوضح ملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.

جدول (26): نتائج الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح

الرقم	عناصر البرنامج	نسبة الاتفاق (٪)		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	العنوان	100	00	مناسب، محدد، واضح.
02	التصميم التجريبي	100	00	مناسب.
03	الهدف العام	81, 81	18, 18	تعاد صياغته بطريقة إجرائية، يبدأ بفعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس، واقعي، ومتفق عليه ومحدد بزمن.
04	الأهداف الخاصة	81, 81	18, 18	التعديل، الحذف، الدمج، صياغتها بطريقة أكثر إجرائية، التنويع في مستويات الأهداف (معرفية سلوكية، وجدانية).
05	الأهداف الاجرائية	81, 81	18, 18	التعديل، الحذف، الدمج، صياغتها بطريقة أكثر إجرائية، التنويع في مستويات الأهداف (معرفية سلوكية وجدانية).
06	مضمون الجلسات	81, 81	18, 18	تقليص المضمون في بعض الجلسات.
07	الفنيات الإرشادية المستخدمة	100	00	مناسبة وملائمة للهدف العام للبرنامج.
08	عدد الجلسات	81, 81	18, 18	يمكن تقليص او دمج بعض الجلسات باعتبار العينة المستهدفة وقتها ضيق ومقبلة على اجتياز امتحان مصيري.
09	مدة كل جلسة	100	00	مناسب.
10	ترتيب الجلسات	100	00	متسلسل ومترابط ومنطقي.
11	التقويم التتبعي	90	10	أنشطة مناسبة، إضافة واجبات منزلية أكثر.

يتضح من خلال الجدول (26) يتضح أن معظم معاملات الاتفاق بين المحمين كانت مقبولة ومرتفعة فاقت (80٪) في أغلب عناصر البرنامج، بالتالي يتميز البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح بصدق محتوى مرتفع.

وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح ووفقا لآراء وملاحظات وتعليمات الأساتذة المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة إما بالحذف أو الاضافة أو التلخيص أو الدمج أو التوضيح، وفي الأخير قام الباحث بإعداد البرنامج المقترح في صورته النهائية والإشراف المباشر على تطبيقه في الميدان.

6.2.صعوبات تطبيق البرنامج:

واجهت الباحث خلال تطبيقه لأدوات الدراسة الأساسية صعوبات متنوعة، تراوحت ما بين الصعوبات المرتبطة بتطبيق مقياس قلق الاختبار، وصعوبات أخرى ارتبطت بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية، ولخص الباحث هذه الصعوبات في النقاط الآتية:

– إحجام بعض التلاميذ الإجابة على عبارات مقياس قلق الاختبار، وعدم تسليمهم لاستمارات المقياس المسلمة لهم في الأقسام من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية، مما اضطر الباحث وبمساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني لاستدعائهم بشكل فردي أو في مجموعات للمكتب، وإعادة توزيع نسخ جديدة للمقياس عليهم بعد إعادة شرح الهدف الرئيسي منه.

– رفض بعض التلاميذ ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح بحجة الخجل أو الخوف من النظرة السلبية لزملائهم لهم أو الانشغال بالدراسة والحفظ.

– عدم توفر المعرفة الكافية لدى بعض الأساتذة بأهمية البرنامج الإرشادي ومساهمته في تخفيف قلق الامتحان لدى التلاميذ، وتجلى ذلك في عدم سماحهم في بعض المرات لتلاميذ المجموعة التجريبية الحضور في جلسات البرنامج الإرشادي بحجة كثافة البرامج الدراسية للمواد أو عدم أهمية البرنامج الإرشادي وتضييع الوقت بالرغم من التنسيق المسبق مع إدارة الثانوية لضبط رزنامة محددة لتطبيق البرنامج الإرشادي.

7.2.خطوات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:

تطلب تطبيق الدراسة الأساسية للدراسة الحالية قيام الباحث بمجموعة من الاجراءات، وتمثلت فيما يـــــــــلي:

– طلب الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية لدى نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

– طلب الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية بثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بولاية سطيف والحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية لولاية سطيف.

– إجراء جلسة خاصة مع مدير ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بمزلوق ولاية سطيف ومستشار التوجيه المدرسي والمهني للثانوية، بحيث قام الباحث بشرح أهداف الدراسة الميدانية وخطواتها وضبط رزنامة العمل بدقة.

– قام الباحث وبمساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية بتوزيع مقياس قلق الامتحان للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بأقسامهم، والبالغ عددهم ب (218) تلميذا وتلميذة بجميع التخصصات الدراسية (أدبي، علمي)، وقد استغرقت العملية أسبوعا كاملاوتم تخصيص ساعة واحدة لكل قسم لقراءة تعليمات وفقرات أداة الدراسة وشرح أهدافها التي تسعى إليها واسترجاع جميع الاستبيانات في آنها.

– حساب درجات جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتحديد درجاتهم الكلية على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية، وحصر التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع وعددهم (120) تلميذا وتلميذة بكافة تخصصاتهم الدراسية (أدبي، علمي).

– ترتيب التلاميذ تنازليا بناءا على درجاتهم الكلية على مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)، وتحديد عينة الدراسة الأساسية والمقدرة ب (44) تلميذا وتلميذة.

– توزيع تلاميذ عينة الدراسة الأساسية باعتماد الطريقة القصدية إلى مجموعتين متكافئتين هما (المجموعة الضابطة) و(المجموعة التجريبية) وقدر عدد تلاميذ كل مجموعة ب (22) تلميذا وتلميذ وراعى الباحث في توزيع وتجانس المجموعتين مجموعة من المعايير كالجنس (الذكور، الإناث) والتخصص الدراسي (أدبي علمي)، السن، الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، ومستوى قلق الامتحان بناءا على درجات تلاميذ المجموعتين على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية، وكذلك رغبة واستعداد تلاميذ المجموعتين في المشاركة في جلسات البرنامج المقترح في الدراسة الحالية بهدف تخفيف مستوى قلق الامتحان المرتفع لديهم.

– الشروع في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية والذي اشتمل على (14) جلسة إرشادية جماعية متتالية، وحددت مدة كل جلسة ب (60) دقيقة، واستغرقت مدة تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح (07) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع.

– إجراء القياس البعدي لتلاميذ المجموعتين، بحيث قام الباحث بإعادة توزيع مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وحساب درجاتهم الكلية على أداة الدراسة.

– إجراء القياس التتبعي، وقام الباحث بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج المقترح على إعادة توزيع مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) على تلاميذ المجموعة التجريبية.

– اختبار فرضيات الدراسة، واستخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأساليب الاحصائية (اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين، اختبار "ت" بين عينتين مرتبطتين اختبار حجم الأثر **d**) بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (27/SPSS).

8.2.الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الميدانية:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة الميدانية واختبار فرضيات الدراسة الحالية مجموعة متنوعة من الأساليب الاحصائية باعتماد برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS /27)، وفيما يلي أهم هذه الأساليب:

– اختبار "ت" لعينة واحدة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي.

– اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين من جهة للكشف عن دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة السابقة، ومن جهة أخرى للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين للتحقق من دلالة الفروق في قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي، وبين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– اختبار حجم الأثر"**d**" لـ "كوهين"(Cohen, 1988) من جهة للتحقق من حجم الفرق في قلق الامتحان حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والخبرة السابقة، ومن جهة أخرى للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي – المعرفي) في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خلاصة:

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية بدءا بأهداف الدراسة الاستطلاعية عينة الدراسة لاستطلاعية وخصائصها، أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكوميترية، ثم انتقل الباحث للدراسة الأساسية من خلال عرض التصميم التجريبي للدراسة، عينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها، أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكوميترية، كما تم عرض تفصيلي للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (فنياته، جلساته، خطوات وتطبيقه)، وفي الأخير عرض الأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة والتي من خلالها تحصلنا على نتائج الدراسة التي سنعرضها بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد قيام الباحث في الفصل السابق بتفريغ نتائج أداة الدراسة ومعالجة بياناتها باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss (الإصدار/27)، يتم التطرق في هذا الفصل أولا إلى عرض وتفسير نتائج الدراسة من الناحية الكمية وفقا للفرضيات الموضوعة سابقا، وعلى التوالي باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة في جداول ورسوم بيانية، وقراءة النتائج المتحصل عليها قراءة علمية، ثم ينتقل الباحث ثانيا إلى مرحلة عرض ومناقشة نتائج الدراسة، وتقديم التفسيرات العلمية للنتائج المتحصل عليها في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، والمتمثل في المنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي، والدراسات السابقة للدراسة الحالية، وفي الأخير قدم الباحث النتائج العامة للدراسة الحالية، وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات بناءا على النتائج المتحصل عليها.

1.عرض وتفسير نتائج الدراسة:

1.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن "**مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع**" وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، ولتحديد مستوى قلق الامتحان لديهم تمت المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي أو الدرجة الفاصلة (176) التي تفصل بين انخفاض وارتفاع درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المحددة في مقياس قلق الاختبار للسيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) المستخدم في الدراسة الحالية.

وقام الباحث بتحديد ثلاثة مستويات لقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **(منخفض، متوسط مرتفع)** يوضحها في الجدول الآتي:

جدول (27): مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مستوى قلق الامتحان	درجة قلق الامتحان
منخفض	[111-48]
متوسط	[175-112]
مرتفع	[240-176]

كما تم تقدير حجم الأثر "**d**" لـ "كوهين" (Cohen, 1988) للتحديد حجم الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي (الدرجة الفاصلة) لدرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول (28): اختبار "ت" لدلالة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	فرق المتوسط	درجة الحرية	حجم الأثر "d"	المستوى
قلق الامتحان	218	148,89	34,58	12,393	−28,89	249	**0,78**	**متوسط**

****<0,001p**

يوضح الجدول (28) أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط، بحيث جاء المتوسط الحسابي لدرجاتهم في قلق الامتحان (148,89) والذييندرج ضمن المستوى المتوسط (112 إلى 175 درجة)، وأقل من الدرجة الفاصلة (176) المحددة على مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية بفارق متوسط بلغ (28,89−) وبانحراف معياري يقدر بـ (34,8).

وجاء مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط ودال احصائياً عند مستوى (0,01) لأن القيمة الاحتمالية لاختبار "ت" والتي بلغت (12,393) عند درجة حرية (249) أصغر من (0,001)، كما جاء حجم الأثر(الفرق) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي متوسطاً بلغ (0,78) وحدات انحراف معيارية ووفقا لتوجيهات "كوهين" (Cohen, 1988) بأنه حجم أثر متوسط لأنه يتراوح بين (0,50 − 0,80)، وبالتالي فإن نتائج الفرضية جاءت عكس ما تم افتراضه لأن **مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط**، ودال احصائياً عند مستوى (0,01).

2.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "**توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث**" وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس (الذكور الإناث)، كما تم إرفاق اختبار "ت" باختبار حجم الأثر "**d**" لـ "كوهين" (Cohen, 1988)، كذلك لتحديد حجم الفرق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان.

جدول (29): اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير الجنس (الذكور، الإناث)

المتغير	الذكور (ن=55)		الإناث (ن=163)		فرق المتوسط	قيمة "ت"	درجة الحرية	حجم الأثر
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				

	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الذكور	الإناث			"d"
قلق الامتحان	128,67	33,84	156,30	31,87	−47,33	−19,3	5,97	248	**0,85**

***p<0,001**

يوضح الجدول (29) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01) في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، حيث جاءت قيمة "ت" (5,97) عند درجة حرية (248) دالة احصائياً عند مستوى (0,01) باعتبار أن القيمة الاحتمالية أصغر من (0,001).

وجاءت الفروق في قلق الامتحان لصالح الإناث بمتوسط حسابي (156,30) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (128,67)، وبانحرافين معياريين يقدران بـ (31,87) و(33,84) على التوالي وبحجم أثر كبير بلغ (0,85) وحدات انحراف معياري، لأنه وفقاً لإرشادات "كوهين" (Cohen, 1988) أكبر من (0,80)، وبالتالي توصلت نتائج الفرضية الثانية إلى أنه **توجد فروق دالة احصائيا عند(0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث،** معنى ذلك أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في الامتحان.

3.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة علىأنه "**توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، ولصالح التخصصات العلمية**"، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، كما تم إرفاق اختبار "ت" باختبار حجم الأثر"**d**" لـ "كوهين" (Cohen, 1988) كذلك للتحديد حجم الفرق بين الأدبيين والعلميين في قلق الامتحان.

جدول (30): اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)

المتغير	أدبي (ن= 81)		علمي (ن= 137)		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر "d"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	153,36	32,17	145,20	36,16	1,866	248	0,063	0,24

***p<0,05**

يتضح من الجدول (30) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، حيث جاءت قيمة "ت" (1,866) عند درجة حرية (248) غير دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) باعتبار أن القيمة الاحتمالية (0,063) أكبر من مستوى الدلالة (0,05).

وعلى الرغم أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ التخصصات الدراسية الأدبية (153,36) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ التخصصات الدراسية العلمية (145,20) وبانحرافين معياريين يقدران بـ (32,17) و(36,16) على التوالي، إلا أن الفروق بينهما كانت غير دالة عند مستوى (0,05).

كما جاء حجم الأثر صغيراً يقدر بـ (0,24) وحدات انحراف معياري لأنه يتراوح بين (0,20 – 0,50) حسب توجيهات "كوهين" (Cohen, 1988)، وبالتالي توصلت نتائج الفرضية الثالثة أنه **لا توجد فروق احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)**، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات دالة بين الأدبيين والعلميين في قلق الامتحان.

4.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة علىأنه " **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، ولصالح التلاميذ المعيدون**"، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، كما تم إرفاق اختبار "ت" باختبار حجم الأثر "**d**" لـ "كوهين" (Cohen, 1988) للتحقق من حجم الفرق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في قلق الامتحان.

جدول (31): اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغيرالخبرة السابقة (معيد، غير معيد)

المتغير	غير معيد (ن= 194)		معيد (ن= 24)		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر "d"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	147,76	34,90	158,22	30,83	1,448	248	0,138	0,30

***p<0,05**

يتضح من الجدول (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، حيث جاءت قيمة "ت" (1,448) عند درجة حرية (248) غير دالة عند مستوى (0,01) باعتبار أن القيمة الاحتمالية (0,138) أكبر من مستوى الدلالة (0,05).

وعلى الرغم أن المتوسط الحسابي لدرجات قلق الامتحان للتلاميذ المعيدين (158,22) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات قلق الامتحان للتلاميذ غير المعيدين (147,76)، وبانحرافين معياريين يقدران بـ (30,83) و(34,90) على التوالي ، غير أن الفروق كانت غير دالة عند مستوى (0,05).

كما جاء حجم الأثر صغيرا قدر ب (0,30) وحدات انحراف معيارية لأنه يتراوح بين (0,20 – 0,50) وفقاً لإرشادات "كوهين" (Cohen, 1988)، وبالتالي توصلت نتائج الفرضية الرابعة أنه **لا توجد دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)**، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات دالة بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في قلق الامتحان.

قبل اختبار الفرضيات الجزئية الخامسة والسادسة والسابعة للدراسة الحالية، والمتعلقة بالفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وبين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، تم التحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغير قلق الامتحان في المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وفي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وذلك باستخدام اختبار كولومجروف– سميرنوف Kolmolgrov-Smirnov، واختبار شابيروويلك Shapiro- Wilk، بالإضافة إلى الرسم البياني للتوزيع الطبيعي (منحنىGauss).

جدول (32): اختبار كولومجروف– سميرنوف واختبار شابيرو– ويلك لاعتدالية توزيع بيانات المجموعة الضابطة والتجريبية في قلق الامتحان في القياس القبلي والبعدي والتتبعي

المجموعة	القياس	كولومجروف– سميرنوف			اختبار شابيرو– ويلك		
		الاحصاءات	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية p	الاحصاءات	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية p
المجموعة الضابطة	القبلي	0,075	22	0,200	0,976	22	0,849
	البعدي	0,091	22	0,200	0,979	22	0,896
المجموعة التجريبية	القبلي	0,100	22	0,200	0,949	22	0,301
	البعدي	0,099	22	0,200	0,960	22	0,494

	التتبعي	0,119	22	0,200	0,949	22	0,305

يوضح الجدول (32) أن بيانات متغير قلق الامتحان للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي تتوزع اعتدالياً (p> 0,05)، وتتوزع أيضاً بيانات متغير قلق الامتحان للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي توزيعاً اعتداليا (p> 0,05)، وذلك لأن القيم الاحتمالية لاختبار كولومجروف سميرنوف واختبار شابيرو- ويلك عند درجات حرية (22) أكبر من (0,05)، وهذا يمكِّن من استخدام القياسات البارامترية لاختبار الفرضيات الجزئية الخامسة والسادسة والسابعة للدراسة الحالية، والمتعلقة بالفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسطات درجات قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وبين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على التوالي.

5.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه " **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية**"، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قلق الامتحان في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تم تقدير حجم الأثر(d) لكوهين (Cohen, 1988) للتحقق من مدى فعالية (الدلالة العلمية) البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذالسنة الثالثة ثانوي.

جدول (33): اختبار "ت" لدلالة الفروق في قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي

المتغير	المجموعة الضابطة (ن = 22)		المجموعة التجريبية (ن = 22)		فرق المتوسط	درجة الحرية ddl	قيمة t	حجم الأثر "d"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	186,23	15,03	161,23	7,72	25	31,36	6,939**	2,09

** الفرق دال عند (P<0,001) * حجمالأثر كبير(d>0,80)

يوضح الجدول (33) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قلق الامتحان، حيث أن قيمة "ت" (6,939) عند درجة حرية (31,36) ذات

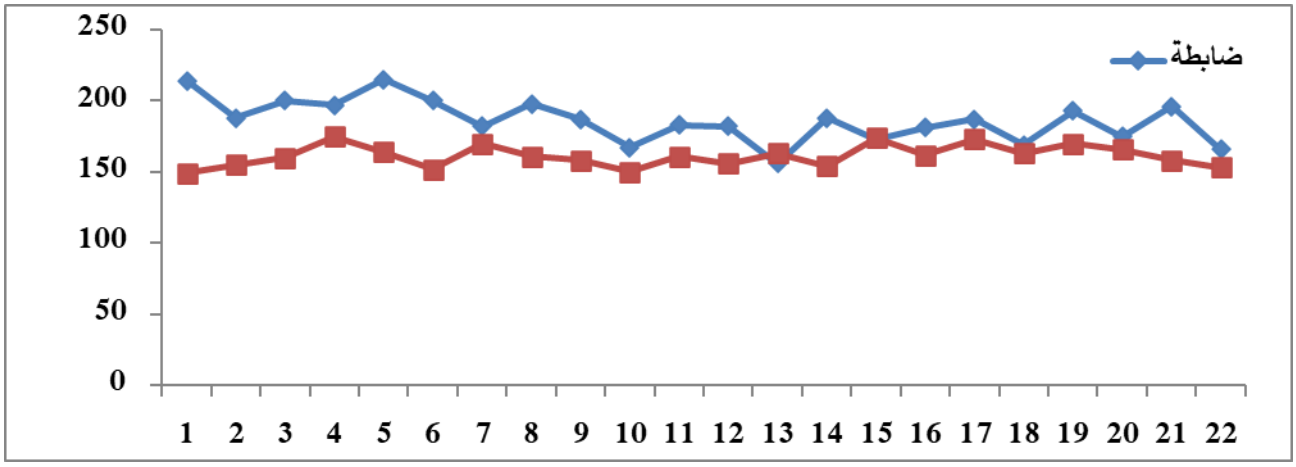
دلالة احصائية (p< 0,001)، فقد جاء المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (161,23) وبانحراف معياري (7,72) أصغر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (186,23) وبانحراف معياري (15,03) في قلق الامتحان، بفرق متوسط قُدر بـ (25) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بسبب تأثير البرنامج الإرشادي (السلوكي – المعرفي) المقترح.

وكان أثر البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كبيراً، حيث قُدر حجم الأثر بـ (2,09) وحدات انحراف معيارية، لأنه أكبر من (0,80) بالنظر إلى إرشادات كوهين (Cohen, 1988).

وبالتالي توصلت نتائج الفرضية الخامسة إلى أنه **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية**، وكان البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح ذات فعالية كبيرة في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما يوضح الشكل (05) الموالي أن درجات تلاميذ المجموعة التجريبية أصغر من درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قلق الامتحان، حيث انخفضت معظم درجات المجموعة التجريبية نتيجة تأثير البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح.

شكل (06): درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في قلق الامتحان



6.1.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه" **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي**، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعديللمجموعة التجريبية في قلق الامتحان، كما تم حساب حجم الأثر(d) لكوهين (Cohen, 1988)

لتحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي–المعرفي) المقترح في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول (34): اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان

المتغير	القياس القبلي (ن = 22)		القياس البعدي (ن = 22)		فرق المتوسط	درجة الحرية ddl	قيمة t	حجم الأثر "d"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	190,23	17,35	161,23	7,72	29	21	6,979**	1,49

** الفرق دال عند (P<0,001) * حجم الأثر كبير (d>0,80)

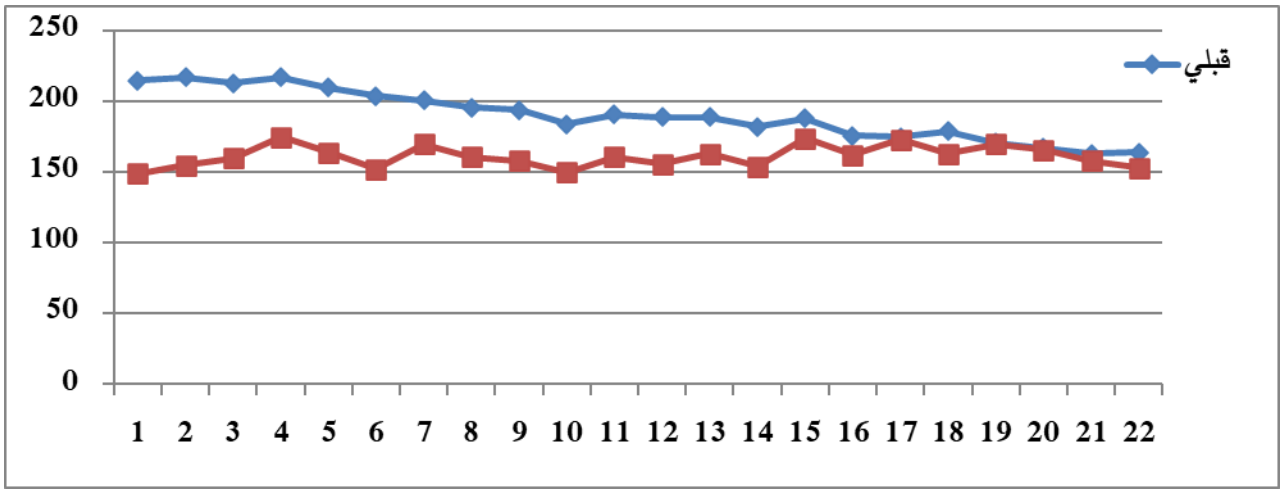
يتضح من الجدول (34) أن قيمة "ت" (6,979) عند درجة حرية (21) دالة احصائياًعند مستوى (0, 01) لأن القيمة الاحتمالية أصغر من (0,001)، وبالتالي "توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01) في قلق الامتحان بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية"، حيث أن المتوسط الحسابي في قلق الامتحان للقياس البعدي (161,23) وبانحراف معياري (7,72) أصغر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (190,23) وبانحراف معياري (17,35)، بفرق متوسط قُدر بـ (29) بين القياس البعدي والقياس القبلي للمجموعة التجريبية نتيجة تأثير البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح الذي ساهم في التخفيف من قلق الامتحان لدى التلاميذ.

وقُدر حجما الأثر "**d**" البرنامج الإرشادي (المعرفي– السلوكي) المقترح بـ (1,49) وحدات انحراف معيارية في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والذي يعتبر كبيراً حسب توجهات إرشادات كوهين (Cohen, 1988) لأنه أكبر من (0,80).

وبالتالي أظهرت نتائج الفرضية السادسة بأنه **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان ولصالح القياس البعدي**، وجاءت فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح كبيرة في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما يتضح من الشكل (06) الموالي أن درجات القياس البعدي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان أصغر من درجاتهم في القياس القبلي، فقد انخفضت أغلب درجاتهم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح.

شكل (70): درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان



6.1.عرض وتفسير نتائج الفرضيةالجزئية السابعة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه" **لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية** وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق في قلق الامتحان بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، كما تم استخدام حجم الأثر(d) لكوهين (Cohen, 1988) لتحديد مدى فاعلية البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول (35): اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان

المتغير	القياس البعدي (ن = 22)		القياس التتبعي (ن = 22)		قيمة t	درجة الحرية ddl	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر "d"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قلق الامتحان	161,23	7,72	157,14	7,46	*2,411	21	0,025	0,51

****دالة عند 0,005**

يبين الجدول (35) أن قيمة "ت" (2,511) عند درجة حرية (21) دالة احصائياً عند مستوى (0,01) لأن القيمة الاحتمالية (0,025) أصغر من (0,005)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,01) في قلق الامتحان بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لدى

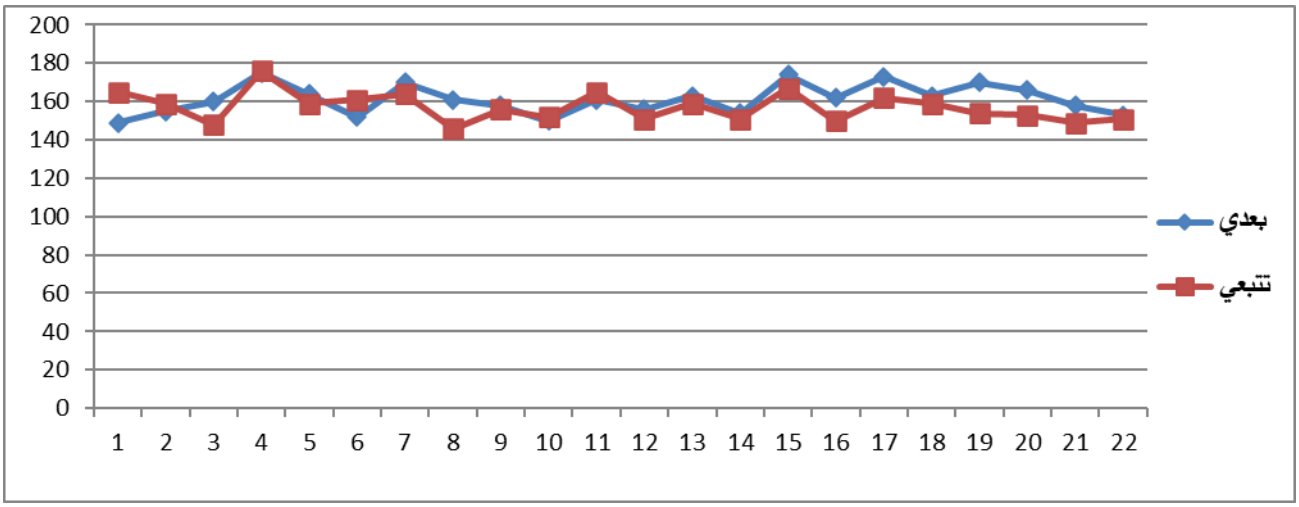
تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فالمتوسط الحسابي لدرجات القياس التتبعي (157,14) وبانحراف معياري (7,46) أصغر من المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي (161,23) وبانحراف معياري (7,72)، بفرق متوسط يقُدر بـ (4,09) بين القياس التتبعي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية نتيجة مساهمة البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وجاء حجم أثر البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح بعد تطبيق القياس التتبعي متوسطاً يقدر بـ (0,51) وحدات انحراف معيارية في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا حسب توجهات إرشادات كوهين (Cohen, 1988) لأنه يتراوح بين (0,50- 0,80).

وبالتالي أظهرت نتائج الفرضية السابعة **بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية**، وجاءت فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح متوسطة في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج المقترح.

كما يبين الشكل (07) أن درجات القياس التتبعي في قلق الامتحان للمجموعة التجريبية أصغر من درجات القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث انخفضت أغلب درجاتهم في القياس التتبعي بالمقارنة مع القياس البعدي بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح، مما يؤكد استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

شكل (08): رسم بياني لدرجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في قلق الامتحان



2. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن "**مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع**" ويوضح الجدول (28) أن **مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط**، ويعزو الباحث نتيجة

هذه الفرضية أساسا إلى المرافقة النفسية التي قام بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للثانوية خلال الفترة التي سبقت تطبيق البرنامج الإرشادي (السلوكي–المعرفي) المقترح في الدراسة الحالية، والموجهة بصفة خاصة لتلاميذ أقسام السنة الثالثة ثانوي بجميع تخصصاتهم الدراسية العلمية والأدبية، بهدف التخفيف من حدة المشكلات النفسية والسلوكية والتربوية لديهم، وبصفة خاصة مشكلة قلق الامتحان باعتبارها مشكلة عامة لدى جميع التلاميذ، وإحدى أهم عوامل الرسوب المدرسي لديهم، وذلك من خلال برمجة حصص إعلامية مدرسية جماعية، واجراء مقابلات فردية لفائدتهم وتدريبيهم على بعض الفنيات الإرشادية التي تساهم في تخفيف استجابة قلق الامتحان لديهم.

كما يمكن تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى كذلك بالعودة للمجال الزمني الذي طبق فيه الباحث البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال شهري فيفري ومارس للسنة الحالية، ففي الفترة المذكورة قلما يلاحظ التوتر والقلق لدى التلاميذ، وذلك لأن الأعراض المختلفة لاستجابة قلق الامتحان (المعرفية الانفعالية، الجسمية) تزداد حدة كلما اقترب موعد الامتحانات (امتحان شهادة البكالوريا خاصة).

كما يعزو الباحث مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالثانوية محل إجراء الدراسة الميدانية إلى الدور الإيجابي والمزدوج التعليمي والإرشادي الذي قام بها أساتذة أقسام السنة الثالثة ثانوي منذ بداية السنة الدراسية، ومجهوداتهم المبذولة للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ من خلال عدم التهويل بامتحان شهادة البكالوريا، واعتباره امتحان تقويمي عادي لا يختلف عن غيره من الامتحانات الفصلية الأخرى، وكذلك وعيا منهم أن مهام الأستاذ الناجح لا يقتصر فقط على تزويد التلاميذ بالمعارف حول مختلف المواد الدراسية المقررة، بل يتعدى ذلك إلى المساهمة في تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ من كافة الجوانب، ولا سيما الجانب الانفعالي والسلوكي.

فضلا على النظام السائد بالثانوية، والقائم على مبدأ الاحترام المتبادل بين التلاميذ والأساتذة، والعلاقات الحسنة بين جميع أعضاء المؤسسة التعليمية، والجو الأسري الذي وفرته الإدارة المدرسية داخل الثانوية ساهم كذلك في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية الأولى، والتي أكدت على أن " **قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط**" مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، ومن بينها نذكر: دراسة بديوي (2018)، ودراسة شريك (2017)، ودراسة الأنصار(2014)، ودراسة الشمري (2014)، ودراسة قريشي وقريشي (2013)، ودراسة الشايب وغربي (2013)، وكذلك دراسة العجمي (1999)، ودراسة غريب (1993).

وفي حين اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات السابقة(المحلية، العربية، الأجنبية)، ومن بينها نذكر دراسة بوترة والأسود (2020)، ودراسة طلحة وسلطاني وبدران (2020)، ودراسة دراسة السماني (2019) ودراسة مشطر (2019)، ودراسة إدهام (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة الزبير(2019)، ودراسة الركابي (2018)، ودراسة دبار(2018)، ودراسة بديوي (2018)، ودراسة القيسي (2017)، ودراسة رحالي

(2015)، ودراسة غربي (2013)، ودراسة بسمام (2012)، ودراسة أبو عزب (2008)، ودراسة سعادة وزامل وأبو زيادة (2001)، وكذلك دراسة هانسلي (Hunsely, 1985)، كلها دراسات أشارت نتائجها إلى وجود مستوى قلق امتحان مرتفع لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية، وأرجع زهران (2000) أسباب ذلك إلى مجموعة من الأسباب كنقص الرغبة في النجاح والتفوق، نقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية وضعف إتقان مهاراتها، ووجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، وارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل وقصور الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان والتمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس والاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم وصعوبات الامتحان والشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات، والضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالبوالضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل ومحاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق، واكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفيزيولوجية غير السارة، وعجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة. (زهران، 2000 ص99)

2.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه" **توجد فروق ذدالة احصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث".**

ويوضح الجدول (29) أنه **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث،** ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية أساسا إلى الحرص الشديد والطموح الزائد لدى الإناث للدراسة واكتساب العلم والمعرفة والحصول على أعلى المعدلات في الامتحانات على غرار امتحان شهادة البكالوريا لإثبات وجودهن داخل الأسرة والمجتمع، واكتساب مكانة مرموقة في المجتمع، وتقلد المناصب العليا مستقبلا ومنافسة الرجال في ذلك، مما ساهم في ارتفاع مستويات التوتر والقلق لديهن، كما أن الإناث أكثر منافسة لزميلاتهن في الدراسة فكلما، اقتربت فترة الامتحانات تقضي الإناث وقت كبير في المنزل للمراجعة والتحضير الجيد، مما يزيد كذلك من مستويات القلق المرتبط بالامتحانات لديهن وخاصة المصيرية كامتحان شهادة البكالوريا.

ومن الأسباب كذلك التي تفسر ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى الإناث مقارنة بالذكور أن الإناث أكثر تحمسا للنجاح في امتحان البكالوريا والانتقال إلى الجامعة، فهن يربطن استقلالهن المادي وتواصلهن مع الآخرين بنجاحهن في امتحان شهادة البكالوريا، وكذلك الخوف من الفشل في الدراسة مما يلزمهن المكوث في المنزل وتبخر الأحلام التي طالما وأن سعين إليها، كل ذلك يزيد من مستوى التوتر والقلق لديهن على عكس الذكور فهم لا يفكرون كثيرا في مستقبلهم الدراسي، ولا يربطون استقرارهم الاجتماعي والاقتصادي مستقبلا

بالنجاح في شهادة البكالوريا، أو الحصول على شهادات جامعية عليا بل أن كثير منهم يفضلون توجيه مجهوداتهم إلى مجال التجارة لتحقيق ذلك.

كما يعزو الباحث كذلك الفروق في مستوى قلق الامتحان بين الجنسين (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث إلى العادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع، بحيث لا يسمح للإناث بالخروج من المنزل خارج أوقات الدراسة بالثانوية للتنزه مع زميلاتها والترويح عن النفس وتخفيف مستويات التوتر والقلق المرتفعة لديها، فتقضي الإناث وقت كبير في المنزل للمراجعة والتحضير لامتحان شهادة البكالوريا تفوق بكثير الوقت الذي يقضيه الذكور في المنزل للمراجعة والتحضير للامتحان، مما يزيد من مستوى القل والتوتر لديهن، على عكس الذكور الذين يتصفون باللامبالاة والخروج من المنزل وقضاء وقت كبير مع الأصدقاء للتنزه والترويح عن النفس مما يقلل من مستوى القلق لديهم.

فضلا على الدور المزدوج للإناث في هذه المرحلة، والمتمثل في القيام بالمهام المنزلية إلى جانب الدراسة فتزداد مستويات التوتر والقلق لديهن نتيجة عدم التوفيق بين الأعمال المنزلية المنوطة بها والواجبات الدراسية وتزداد حدة كلما اقتربت فترة الامتحانات.

كما أن ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى الإناث مقارنة مع مستوى قلق الامتحان لدى الذكور يرجع إلى اختلاف التكوين البيولوجي والهرموني بين الجنسين، فطبيعة الذكور تتميز بالقوة والخشونة وروح المقاومة والتحمل وعدم اظهار الأعراض المختلفة (الانفعالية، المعرفية، الجسمية) للمواقف الضاغطة كمواقف الامتحان مثلا، بينما على النقيض من ذلك فطبيعة الإناث والمتميزة بالضعف والنعومة تميل إلى الخوف والارتباك والتعبير عن المواقف الضاغطة على غرار امتحان البكالوريا، حيث أن استثارة الجهاز العصبي لديهن يؤدي إلى إفراز الأدرينالين الذي يزيد من شعورهن بالقلق والتوتر، وزيادة على ذلك كله فإن الذكور أكثر قدرة على استخدام الحيل الدفاعية للتخلص من التوتر والقلق المصاحب للمواقف الضاغطة التي يواجهونها، على عكس الإناث فهن أكثر انفعالية وتأثرا بها.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية الثانية، والتي أكدت على أنه" **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث) ولصالح الإناث** مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، ومن بينها نذكر: دراسة بغدادي وصخري (2021)، ودراسة بوترة والأسود (2020)، ودراسة إدهام (2019)، ودراسة سيسبان (2019)، ودراسة الركابي (2018)، ودراسة علي وغريب (2018)، ودراسة دبار (2018)، ودراسة القيسي (2017)، ودراسة شويعل (2016)، ودراسة رحالي (2015)، ودراسة الشمري (2014)، ودراسة السماني (2014)، ودراسة السيد (2014)، ودراسة غزال وبن زاهي (2014)، ودراسة رحماني وقتال (2013)، ودراسة الشايب وغربي (2013)، ودراسة قريشي وقريشي(2013)، ودراسة السنباطي وآخرون (2009)، ودراسة أبو عزب (2008)، ودراسة العلوش (2004)، ودراسة سعادة وزامل وأبو زيادة (2001) ودراسة زهران (2000)

وأيضا مع نتائج دراسة هامبري (Hembree, 1988)، ودراسة سبيلبيرجر وآخرون (Spielberger & al, 1983)، ودراسة هل وساراسون (Hill & Sarasson, 1966)، ودراسة ساراسون (Sarasson, 1960).

وفي حين اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية تعزو لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ومن بينها نذكر: دراسة رابح الله وسليماني (2012)، ودراسة طلحة وسلطاني وبدران (2020)، ودراسة مشطر (2019)، ودراسة الزبير (2019)، ودراسة شريك (2019)، ودراسة ودراسة داودي (2019)، ودراسة دبار (2018)، ودراسة شريك (2017)، ودراسة أتشي (2016)، ودراسة غربي (2015) ودراسة أيلاس (2014)، ودراسة غزال وبن زاهي (2014)، ودراسة عطاالله (2010).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد دراسات سابقة (في حدود علم الباحث) تشير إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وفي هذا الصدد ذكر زهران (1978) أن القلق هو أشيع حالات العصاب ويكون عند الإناث أكثر منه عند الذكور في مرحلة الطفولة والمراهقة.(زهران، 1978، ص398)

3.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، ولصالح التخصصات العلمية.**

ويوضح الجدول (30) أنه **لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)**، ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى أن استجابة قلق الامتحان مشكلة عامة يعاني منها كافة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية (أدبي، علمي)، فضلا على أن تلاميذ كلا التخصصين المذكورين سالفا يعيشون ظروفا أسرية ومدرسية واجتماعية تقريبا متشابهة من حيث التعرض للضغوطات، كما أن آمالهم وتحدياتهم واحدة، وتتمثل في المثابرة وبذل المجهودات لتحقيق النجاح في امتحان شهادة البكالوريا مما جعلهم في تقارب من حيث الانفعالات المصاحبة لاستجابة قلق الامتحان لديهم.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي) إلى أن التخصصات العلمية (تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) لا تختلف من وجهة نظر التلاميذ كمًا من حيث عدد المواد الدراسية المقررة، وكذلك نوعًا من حيث صعوبة المواد الأساسية عن التخصصات الأدبية (آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، وبالتالي يحتاج كل من التخصصين جهدا وتعبا من طرف التلميذ للوصول إلى النجاح ونيل شهادة البكالوريا.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة، والتي أكدت على أنه"**لا توجد دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي علمي)** مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، ومن بينها نذكر دراسة السماني

(2019)، ودراسة (مشطر، 2019)، ودراسة شويعل (2016)، ودراسة غزال وبن زاهي (2014)، ودراسة الشايب وغربي (2013)، ودراسة قريشي وقريشي (2013)، ودراسة غربي (2013)، ودراسة أبو عزب (2008).

وفي حين اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي أدبي)، ولصالح التخصصات العلمية، ومنها نذكر: دراسة بغدادي وصخري (2021)، ودراسة طلحة وسلطاني وبدران (2020)، ودراسة الركابي (2018)، ودراسة دبار (2018)، ودراسة علي غريب (2018)، ودراسة سعادة وزامل وأبو زيادة (2001)، بحيث تعزو تلك الفروق أساسا إلى صعوبة المواد العلمية الأساسية المقررة (الرياضيات، التربية التكنولوجية، العلوم الطبيعية) بالنسبة لتخصصات الرياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية، والمواد (الرياضيات، التاريخ والجغرافيا، اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية) بالنسبة لتخصص تسيير واقتصاد، بحيث تقابل تلك المواد معاملات مرتفعة في امتحان شهادة البكالوريا تتراوح ما بين (03-06) معاملات، مما يتطلب الجهد والمثابرة من التلميذ أكثر منه في التخصصات الأدبية، ويستدل على ذلك استعانة جميع تلاميذ التخصصات العلمية تقريبا بالدروس الخصوصية والتي تقدم خارج الأقسام الدراسية بالثانويات لتذليل الصعوبات التي تواجههم في المواد الدراسية الأساسية باعتبارها مواد فهم وتحليل وتطبيق.

فضلا على طبيعة المواد الأساسية المقررة في التخصصات العلمية، فتتألف مادتي العلوم الطبيعية والتربية التكنولوجية من جانبين، الجانب التطبيقي الذي يقدم في المخابر والورشات والجانب النظري الذي يتميز بكثافة مقرراته، ساهم كذلك في ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ التخصصات العلمية مقارنة بأقرانهم في التخصصات الأدبية.

وفي حين أشارت دراسات سابقة أخرى (محلية، عربية، أجنبية) إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تبعا لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي)، ولصالح التخصصات الأدبية ومنها نذكر: دراسة بوترة والأسود (2020)، ودراسة شريك (2019)، ودراسة دبار (2018)، ودراسة شريك (2019) ودراسة رحالي (2014)، ودراسة شاهين (2001)، ويعزو ذلك أساسا إلى كثافة البرامج الدراسية المقررة بالنسبة للتخصصات الأدبية (آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، ولاسيما المواد الدراسية (الفلسفة، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية)، والتي تقوم أساسا على الحفظ والاسترجاع، وتقابلها معاملات مرتفعة في شهادة البكالوريا تتراوح ما بين (03-06) معاملات، فضلا على الاعتقادات والتصورات الخاطئة التي لدى تلاميذ التخصصات الأدبية بأن نسبة النجاح في البكالوريا في تخصصاتهم ضئيلة مقارنة مع نسبة النجاح في التخصصات العلمية، وكذلك أن الاختيارات الدراسية التي سيحصلون عليها في الجامعة أقل من الاختيارات الدراسية المتاحة لتلاميذ التخصصات العلمية المختلفة كل ذلك ساهم في ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ التخصصات الأدبية.

4.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه " **توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)، ولصالح التلاميذ المعيدون**".

ويوضح الجدول (31) أنه **لاتوجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد)**، ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية أساسا إلى أن التلاميذ غير المعيدون والتلاميذ المعيدون للسنة الدراسية يزاولان دراستهما في نفس القسم، ويخضعان لمنهاج دراسي واحد، ويدرسهما نفس الأساتذة، وكلاهما استفاد من المرافقة النفسية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهما كمشكلة قلق الامتحان، وبالتالي فهما يخضعان لظروف تعليمية متساوية تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ الذي يعتبر أهم الركائز الأساسية التي تقوم عليه عملية التعليم والتعلم في المدرسة الجزائرية.

ومن تفسيرات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد) كذلك أن قلق الامتحان مشكلة عامة يعاني منها التلاميذ وبنسب متفاوتة، وتزداد حدة مع التقدم الدراسي ولا تقتصر على إعادة أو عدم إعادة السنة الدراسية، فضلا أن كافة التلاميذ سواءا غير المعيدون للسنة الدراسية أو المعيدون لها يسعيان إلى المثابرة وبذل المجهودات لتحقيق هدف واحد ويتمثل في النجاح في الامتحان ونيل شهادة البكالوريا مفتاح الدخول إلى الجامعة.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية الرابعة، والتي أكدت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0,01**) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة(معيد، غير معيد)، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية) ومن بينها نذكر دراسة بوترة والأسود (2020)، ودراسة دبار(2018)، ودراسة شريك (2017)، ودراسة إدهام (2015)، ودراسة السماني (2014).

في حين لا توجد دراسات سابقة (محلية، عربية، أجنبية) – في حدود علم الباحث – أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيا في في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد غير معيد)، سواءا لصالح التلاميذ غير المعيدون أو لصالح التلاميذ المعيدون للسنة الدراسية.

5.2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنه "**توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.**

ويوضح الجدول (33) **أنه توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.**

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية أساسا بالطبيعة التعليمية والإرشادية التي يتميز بها البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في الدراسة الحالية والهادف لتنمية المهارات التي يكتسبها تلاميذ المجموعة التجريبية من جهة، واكسابهم بعض المهارات الجديدة التي لا يمتلكونها، للمساهمة في التخفيف مستوى قلق الامتحان المرتفع لديهم، من خلال تدريبهم على بعض فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي التي أثبتت فاعليتها في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية (فنية التفريغ الانفعالي، مهارات حل المشكلات، فنية إعادة البناء المعرفي، فنية مواجهة الأفكار اللاعقلانية ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي، فنية الاسترخاء العضلي، فنية تقليل الحساسية التدريجية، فنية توكيد الذات، التدريب على مهارات الامتحان) من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية الجماعية المخططة والمتتالية، في حين لم يخضع تلاميذ المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في الدراسة الحالية فبقيت درجات قلق الامتحان لديهم مرتفعة في القياس البعدي.

كما يمكن تفسير الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى قلق الامتحان، ولصالح المجموعة التجريبية إلى التزام تلاميذ المجموعة التجريبية بالحضور المنتظم وعدم التغيب في جميع جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح، فضلا على مشاركتهم الفعالة في الأنشطة المقترحة داخل الجلسات الإرشادية، وانجاز الواجبات المنزلية المطلوبة منهم خارج الجلسات الإرشادية، ومناقشتها مع الباحث عند بداية كل جلسة وإسرارهم على التخفيف من حدة مشكلة قلق الامتحان لديهم التي تعيق تحصيلهم الدراسي الجيد في امتحان البكالوريا.

كما ساهم التفهم والتعاون الذي أبداه أساتذة أقسام السنة الثالثة ثانوي، وكافة أعضاء الطاقم التربوي للثانوية محل إجراء الدراسة الميدانية بأهمية البرامج الإرشادية المختلفة في التخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والسلوكية التي يعاني منها التلاميذ، وبصفة خاصة مشكلة قلق الامتحان لارتباطها السلبي بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ووعيا منهم كذلك بأن العملية الإرشادية جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومساهمتها الإيجابية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

فضلا على أجواء الثقة المتبادلة والحوار التي تميزت به جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح، بحيث ساهم ذلك في تعزيز ثقة تلاميذ المجموعة التجريبية بقدراتهم وامكاناتهم، وتنمية الذات الإيجابية

لديهم، وتطوير القدرات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر مما ساهم في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية الخامسة، والتي أكدت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية الأجنبية)، ومن بينها نذكر: دراسة وداعي وتومي (2023)، ودراسة أخرس (2020)، ودراسة بودالي وبلاش وأيت حبوش (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة خيري وحسين والسيد (2019)، ودراسة بديوي (2018)، ودراسة حمادنة (2017)، ودراسة أنتشي (2016)، ودراسة بوزيد (2015)، ودراسة غربي (2015) ودراسة الدحادحة والبوسعيدي (2014)، ودراسة السيد (2014)، ودراسة أبو غالي (2011)، ودراسة عطاالله (2010)، ودراسة أبو عزب (2008)، ودراسة سايحي (2004).

6.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أنه "**توجد فروقدالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي.**

ويوضح الجدول (34) **أنه توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي**، ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية في ضوء الفنيات الإرشادية (المعرفية، الانفعالية، السلوكية) للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في الدراسة الحالية للتخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، فتمارين الاسترخاء العضلي كان لها الفضل الكبير في شعور التلاميذ بالراحة والطمأنينة النفسية وإزالة حالة التوتر والقلق المرتبط بمواقف الامتحان لديهم، وساهمت فنية تقليل الحساسية التدريجية في زيادة وعي التلاميذ بالمواقف المثيرة لقلق الامتحان لديهم وكيفية مواجهتها، وساهمت فنية التفريغ الانفعالي على تعبير التلاميذ بكل حرية على المخاوف المرتبطة بامتحان البكالوريا كالخوف من الفشل والرسوب ولوم الوالدين والنظرة السلبية للآخرين وساهم التدريب على فنية إعادة البناء المعرفي على إدراك العلاقة الوثيقة بين طبيعة التفكير لدى التلميذ (عقلاني، لاعقلاني) المرتبط بامتحان البكالوريا والاستجابة الانفعالية والسلوكية المترتبة عليه (مرغوبة، غير مرغوبة) من خلال شرح نموذج (ABC) لإليس، وكذلك ساهمت فنية دحض الأفكار اللاعقلانية على زيادة وعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأفكارهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية أو الآلية) المرتبطة بامتحان البكالوريا ومساعدتهم على استبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية ومنطقية، وساهمت فنية الحوار الداخلي والتعليمات الذاتية على كيفية تغيير الحوار الداخلي السلبي قبل وأثناء الامتحان بحوار داخلي إيجابي من خلال تعليمات إيجابية يصدرها التلميذ لنفسه ضمنيا ثم علنيا وبصوت مسموع، كما ساهم التدريب على مهارات الامتحان على تعريف التلاميذ على خطوات تجاوز المشكلات التي قد تواجههم خلال مواقف الامتحانات وبصفة خاصة امتحان شهادة البكالوريا (تحديد المشكلة، اقتراح البدائل والحلول الممكنة، اختيار أحسن البدائل) وساهمت فنية

توكيد الذات (التوكيدية) على زيادة ثقة التلاميذ بقدراتهم وامكاناتهم لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا بنجاح وتفوق، أما مهارات الامتحان الأساسية (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان مهارة أداء الامتحان)، فساهمت في تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على كيفية المراجعة والاستعداد الجيد لامتحان البكالوريا من خلال تنظيم وقت المراجعة وإعداد جدول يومي وأسبوعي لمراجعة المواد الدراسية المقررة فضلا على تمكينهم من كيفية توزيع الوقت الإجابة على جميع أسئلة الامتحان ومراجعتها قبل تسليم ورقة الإجابة.

كما يعزو الباحث الفروق في مستوى قلق الامتحان بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي إلى العقد الإرشادي الذي تم بين الباحث وتلاميذ المجموعة التجريبية والذي يقوم على الالتزام بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في الدراسة الحالية ويشمل ذلك الحضور في الوقت المحدد، والحضور المستمر في جميع الجلسات، وعدم التغيب أو الانقطاع، والمشاركة الإيجابية في تنفيذ أنشطة البرنامج، والإنصات واحترام آراء الآخرين وعدم مقاطعتهم وإنجاز الواجبات المنزلية فضلا على تقديم التعزيز والتغذية الراجعة ساهما كذلك في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

اتفقت نتائج الفرضية الجزئية السادسة، والتي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان ولصالح القياس البعدي، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، ومنها نذكر: ودراسة أخرس (2020)، ودراسة السماني (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة بودالي وبلاش وأيت حبوش (2019)، ودراسة بديوي (2018)، ودراسة حمادنة (2017)، ودراسة أتشي (2016)، ودراسة السيد (2014)، ودراسة الدحادحة والبوسعيدي (2014)، ودراسة قوراح وحمايمي (2013)، ودراسة بسمام (2012)، ودراسة أبو غالي (2011) ودراسة أبو عزب (2008)، ودراسة سايحي (2004)، ودراسة خلف (2001)، ودراسة زهران (2000)، وأيضا مع نتائج دراسة الزراد (1997)، ودراسة مرسي (1997)، ودراسة قولدن برغ وموبي (Golden berg & Moyer, 2013)، ودراسة يواشا وبورتو(Yuasha & Porto, 2013)، ودراسة أجهاي وبغالي (Alghaie & Paghale, 2012)، ودراسة روث وآخرون (Ruth & al, 2010)، ودراسة وشلكا وكاتز (Wachelka & Katz, 1999)، وغيرها من الدراسات التي أثبتت فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ باختلاف مراحلهم التعليمية.

7.2.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية الجزئية السابعة على أنه"**لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية**".

ويوضح الجدول (35) **أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية**، ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية في ضوء الخلفية النظرية للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية، والمتمثل في الاعتماد على فنيات مناسبة

وشاملة للمنحنى المعرفي السلوكي في الإرشاد (فنية التفريغ الانفعالي، مهارات حل المشكلات، فنية إعادة البناء المعرفي، فنية مواجهة الأفكار اللاعقلانية، ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي، فنية الاسترخاء العضلي، فنية تقليل الحساسية التدريجية، فنية توكيد الذات، التدريب على مهارات الامتحان)، حيث أثبتت الدراسات السابقة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي فاعليتها في التخفيف من مستوى قلق الامتحان المرتفع لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية.

فضلا على تمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من ممارسة المهارات المكتسبة في البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح، وتعميمها لمواجهة المواقف الضاغطة كامتحان البكالوريامنع من حدوث الانتكاسة وارتفاع قلق الامتحان لديهم بعد أربعة أسابيع من الانتهاء من تقديم جلسات البرنامج الإرشادي المقترح، مما يؤكد على فاعلية واستمرارية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

واتفقت نتائج الفرضية الجزئية السابعة، والتي أكدت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (المحلية، العربية، الأجنبية)، ومنها نذكر دراسة أخرس (2020)، ودراسة خيري وحسين والسيد (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة بديوي (2018)، ودراسة غربي (2015)، ودراسة السيد(2014) ودراسة أبو غالي (2011)، ودراسة أبو عزب (2008)، ودراسة سايحي (2004)، ودراسة زهران(2000) وأيضا مع نتائج دراسة سيلي وأندراد وميلر (Sally & Andrade & Miler, 2018)، ودراسة أورباش وآخرون (Orbach & al, 2007)، ودراسة ياهافا وكوهين (Ya hava & Cohen, 2008)، ودراسة ودراسة تاتوم وآخرون (Tatum & al, 2006)، ودراسة باس وآخرون (Bass & al, 2002).

استنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والفروق الدالة احصائيا لديهم تبعا لمتغيرات الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي (أدبي علمي)، والخبرة السابقة (معيد، غيرمعيد)، وكذلك التأكد من فعالية برنامج إرشادي (سلوكي – معرفي) في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **متوسط**.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، ولصالح الإناث.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي، علمي).

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) في متوسطات درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الخبرة السابقة (معيد، غير معيد).

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة احصائيا عند (0,01) بين القياس القبلي والقياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، ولصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند (0,05) بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحث ما يلي:

– زيادة وعي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بأهمية تقديم البرامج الإرشادية الجماعية المصغرة المختلفة للتلاميذ، باعتبارها إحدى الأساليب الهامة التي تقدم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجية لهم، والتي تساهم في حل المشكلات الانفعالية والسلوكية والتربوية لديهم بشكل عام ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة.

– ضرورة التدخل الإرشادي المبكر من طرف المرشدين النفسيين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى التلاميذ ولاسيما مشكلة قلق الامتحان لديهم قبل مرحلة التعليم الثانوي.

– ضرورة الرسكلة المستمرة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتمكينهم من استخدام فنيات الإرشاد الجماعي، وكيفية إعداد البرامج الإرشادية، وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة لتشخيص ومعالجة المشكلات النفسية والسلوكية المختلفة لدى التلاميذ عبر مختلف مراحلهم التعليمية وتحقيق الأهداف الإرشادية والتربوية المنشودة بالصورة المطلوبة.

– دعوة الأساتذة والمعلمين إلى الاهتمام أكثر بالمشكلات الانفعالية والسلوكية المختلفة لدى التلاميذ، فمهام الأستاذ والمعلم في الوقت الراهن لا يقتصر فقط على إكساب المتعلمين بالمعارف المختلفة فحسب، بل يتعداه للتوجيه والإرشاد النفسي والمساهمة في تنمية شخصية التلميذ من كافة الجوانب، فالعملية الإرشادية جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

– ضرورة إلحاق الثانويات والمؤسسات التعليمية الأخرى بمنصب "مرشد نفسي" إلى جانب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للمساهمة في التشخيص المبكر للمشكلات النفسية والسلوكية والتربوية التي تواجه التلاميذ وتقديم الحلول المناسبة للحد منها.

– تفعيل مهام مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى الولايات، وربط ميدان نشاطها بمراكز المساعدة النفسية الموجودة على مستوى الجامعات، ويشرف عليها أساتذة مختصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لتقديم الخدمات النفسية والإرشادية للتلاميذ.

– إعادة النظر في مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانويات والمتوسطات، وضرورة إعفائه من المهام الإدارية المسندة إليه لتمكينه من ممارسة وأداء مهامه الفعلية والمتمثلة في المتابعة النفسية للتلاميذ.

– إرشاد أولياء التلاميذ والأساتذة على حد سواء على كيفية التعامل مع أبنائهم وتلاميذهم في فترة الامتحانات من خلال توفير الجو الملائم للمراجعة والتحضير للامتحان، ويكون خاليا من التوتر والقلق أو التهديد أو العقاب أو التهويل أو المبالغة في التوقعات والنتائج المطلوبة منهم في الامتحانات المختلفة وبصفة خاصة المصيرية منها كامتحان شهادة البكالوريا.

– تخصيص حصص إعلامية تحسيسية من تقديم مختصين وأساتذة جامعيين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي على مستوى فضاءات الإعلام المختلفة (التلفزيون، الراديو، اليوتوب، شبكات التواصل الاجتماعي المختلة)

تتزامن وفترة الامتحانات، وخاصة المصيرية كامتحان شهادة البكالوريا لزيادة وعي التلاميذ بمشكلاتهم الانفعالية لاسيما مشكلة قلق الامتحان، وتمكينهم من استراتيجيات فعالة للمواجهة كاستخدام الفنيات الإرشادية المعرفية السلوكية (فنية الاسترخاء العضلي، توكيد الذات، إعادة البناء المعرفي، مهارات الامتحان) لتخفيف حدة مشكلة قلق الامتحان لديهم، وبالتالي ضمان الأداء الجيد في الامتحان لديهم.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، صاغ الباحث مجموعة من الاقتراحات منها ما يـــــــلي:

– توسيع تطبيق البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في الدراسة الحالية على عينة كبيرة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كأن تشمل عينة الدراسة ثانويات الولاية الواحدة.

– إعادة تطبيق البرنامج الإرشادي (السلوكي– المعرفي) المقترح في الدراسة الحالية على عينات أخرى غير تلاميذ السنة الثالثة ثانوي كتلاميذ السنة الرابعة متوسط أو طلبة الجامعة.

– إعداد برامج إرشادية معرفية سلوكية مماثلة وقائية وعلاجية لمختلف المشكلات التربوية والنفسية الأخرى لدى التلاميذ على غرار مشكلة قلق الامتحان (الغيابات، العنف المدرسي، الرسوب الدراسي، نقص تقدير الذات الأكاديمي).

– اقتراح دراسات أخرى حول علاقة متغير قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض المتغيرات الأخرى (تقدير الذات، التحصيل الدراسي، الرغبة في التخصص، عادات المراجعة، الدافعية للإنجاز، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين).

– إجراء المزيد من الدراسات المسحية للتعرف على مدى انتشار مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية.

– إجراء دراسات مقارنة بين مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي القاطنين بالأرياف والمدن.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم، عبد الستار (1980)، **العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

2- إبراهيم، عبد الستار (1993)، **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، مصر: دار العربية.

3- إبراهيم، عبد الستار (2002)، **القلق قيود من الوهم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

4- إبراهيم، علي أبراهيم (1997)، **الاتجاهات الحديثة في العلاج السلوكي**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المينا، المجلد (03)، العدد (10)، ص ص:297-334.

5- إبراهيم، محمود (1992)، **دراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

6- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (2000)، **لسان العرب**، المجلد (10)، دار صادر بيروت.

7- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011)، **تعديل السلوك الإنساني (النظرية والتطبيق)**، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

8- أبو أسعد، أحمد والأزايدة، رياض (2015)، **الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان، الأردن مركز ديبونو لتعليم التفكير.

9- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2009)، **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10- أبو حماد، ناصر الدين (2014)، **الإرشاد النفسي والتوجيه المهني**، عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.

11- أبو زعيزع، عبد الله يوسف (2009)، **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، عمان الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

12- أبو عزب، نائل إبراهيم (2008)، **فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

13- أبو غالي، عطاف محمود (2011)، **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (12) العدد (03)، ص ص 49-78.

14- أتشي، عادل (2016)، **برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد (09)، الجزء (1)، ص ص:31-41.

15- أحمد شاهين، محمد (2015)، **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض إدمان الأنترنيت لدى عينة من الطلبة الجامعيين**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (19)، العدد (02)، ص ص:358-390.

قائمة المراجع

16- أخرس، نائل محمد عبد الرحمان (2020)، **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الجوف**، مجلة الخلدونية للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (12)(01)، ص ص:123142.

17- إزاك، م، و ماركس (1996)، **التعايش مع الخوف وفهم القلق ومكافحته**، ترجمة: نجاتي، محمد عثمان القاهرة: دار الشروق.

18- الأزهر، عبد المالك (2019)، **قلق الامتحان من خلال رؤية نفسية تحليلية واستراتيجيات المواجهة لدى الطالب والأستاذ الجامعي**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

19- إسماعيل، محمد عباس الصادق (2015)، **فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا السودان.

20- أنطوان، نعمة و آخرون (2012)، **المنجد الوسيط**، ط2، بيروت، لبنان: دار المشرق.

21- باترسون (1981)، **نظريات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار القلم.

22- باترسون (1990)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.

23- بديوي، زينب حياوي (2018)، **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية لجامعة بابل العدد (38)، ص ص:731-757.

24- بعلي، مصطفى، وبوسكرة، عمر وعبد السلام، سليمة (2021)، **الخصائص السيكوميترية لمقياس قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة**، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والانسانية المعمقة، العدد (09)، ص ص:84-95.

25- بغدادي، الطيبي، وصخري، محمد (2021)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، المجلد (08)، العدد (03)، ص ص:482497.

26- بلان، كمال يوسف (2015)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

27- بلقيدم، بلقاسم (2013)، **الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط (العمليات والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة)**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة سطيف2، الجزائر.

28- بلمهيوبي ، كلثوم وآخرون (2014)، **تقييم فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات النفسية** مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية الثقافية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.

قائمة المراجع

29- بلوم، إسمهان وحروز، فاطمة الزهراء وبوسكرة، عمر (2019)، **باثولوجيا قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

30- بن زعموش، نادية بوضياف، وبن عمارة، سمية (2014)، **الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الامتحان** مجلة دراسات نفسية وتربوية، ص ص:97-114.

31- بوترة، فايزة، والأسود، الزهرة (2020)، **قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (06)(03)، ص ص:242-260.

32- بوجلال، سهيلة وبن عمور، جميلة (2019)، **دور برامج الإرشاد النفسي في التخفيف من قلق الامتحان** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج2، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

33- بوخيط، سليمة وزغلاش، ليندة وبن الطاهر، عماد (2019)، **قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة وأهم البرامج الإرشادية المعالجة**، أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج2 مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

34- بودالي، أمينة، وبلاش، صليحة، وأيت حبوش، سعاد (2019)، **فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، مجلة دراسات نفسية، المجلد (10)، العدد (16) ص ص: 29 - 46.

35- بوروبة، آمال وآيت مجبر، واكلي (2019)، **رؤية تحليلة عن الامتحان التعلمي (ضغط نفسي أم ازمة قلق)** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

36- بوزيد، شهرة أنور السادات (2015)، **الكفالة النفسية لتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي وأثرها في خفض قلق الامتحان وزيادة التحصيل الدراسي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2، الجزائر.

37- بوقرة، عواطف وبوقرة، حليمة (2019)، **دور البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق الامتحان لدى الطالب** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

38- بيك، جوديث (2007)، **العلاج المعرفي**، ترجمة: طلعت مطر، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

39- تشعبت، ياسمينة ومزوار، نسيمة ودودو، صونية (2019)، **استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي لقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة**، مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، المجلد (05)، العدد (01)، ص ص: 106 .121

قائمة المراجع

40- التميمي، محمد كاظم (2016)، **الإرشاد الجامعي**، ط1، الأردن: دار ديبونو لتعليم التفكير.

41- التميمي، محمود كاظم محمود (2013)، **الصحة النفسية**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

42- جابر، نصر الدين وبومجان، نادية (2013)، **الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (06)، ص ص:205-235.

43- جلاب، مصباح وحنة، الهاشمي وحنة، عبد القادر (2019)، **مقاربات نظرية مفسرة في قلق الامتحان** أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

44- جودت، عبد الهادي والعزة، سعيد حسين (2008)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

45- جوديث، بيك ، وآرون، بيك (2007)، **العلاج المعرفي (الأسس والأبعاد)**، ترجمة: طلعت، مطر، القاهرة المركز القومي.

46- حدي، يوسف (2016)، **الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**، ط1 عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

47- حرايز، رابح وكتفي، عزوز (2019)، **أسباب قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين وأساليب التخفيف منه من وجهة نظرهم**، أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

48- حرزلي، حسين وخالدي، الحواس وعزي، الحسين (2019)، **تدريبات عملية لاستراتيجيات مواجهة قلق** الامتحان، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج2، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

49- الحريري، رافدة، والإمامي، سمير (2011)، **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

50- حسين، خيري أحمد، والسيد، منصور محمد، وعطيفي، سحر فرغلي محمد (2019)، **أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي**، مجلة كلية التربية لجامعة أسيوط المجلد (35)، العدد (04)، ص ص:270- 289 .

51- حسين، طه حسين عبد العظيم (2008)، **العلاج النفسي المعرفي (المفاهيم والتطبيقات)**، مصر الاسكندرية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

52- حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (2006)، **استراتيجيات إدارة الغوط التربوية والنفسية** الأردن: دار الفكر.

قائمة المراجع

53- حسين، طه عبد العظيم (2004)، **الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق والتكنولوجيا**، ط2، عمان، الأردن دار الفكر.

54- الحلاق، إقبال (2007)، **توكيد الذات وأثره في التكيف الاجتماعي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.

55- الحلبوسي، سعدون سلمان نجم وآخرون (2002)، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق** مالطا منشورات فاليتا.

56- حمادنة، برهان (2016)، **فاعلية برنامج ارشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد (13)، العدد (01)، ص ص:119-131.

57- الحمادي، حماد بن علي والهجين، عادل عبد الفتاح (2012)، **برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري المملكة العربية السعودية**، مركز التنمية الأسرية بالإحساء.

58- حمدي، عبد الله عبد العظيم (2013)، **البرامج الإرشادية**، الجيزة: مكتبة ولاد الشيخ للتراث.

59- حمدي، عبد الله عبد العظيم (2013)، **تنمية مهارات الأخصائي النفسي**، الجيزة: مكتبة ولاد الشيخ للنشر والتوزيع.

60- حمدي، عبد الله عبد العظيم (2013)، **مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي**، مصر، مكتبة ولاد الشيخ للتراث.

61- حمزاوي، زهية (2018)، **فاعلية الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالبات المقبلات على امتحان البكالوريا**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد (11)، العدد (02)، ص ص 182 -198.

62- الحوري، عكلة سليمان والجنابي، سعد عباس (2010)، **القلق الامتحاني وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي العملي لطلبة بعض كليات التربية الرياضية**، مجلة الأنبار للعلوم البدنية والرياضية، المجلد()، العدد()، ص ص 18-36.

63- حياوي بديوي، زينب (2018)، **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل العدد(38)، ص ص: 731-757.

64- الخالدي، أديب (2002)، **المرجع في الصحة النفسية**، غريان، ليبيا: الدار العربية.

65- خطاب، بشرى (2020)، **أثر برنامج معرفي سلوكي قائم على نظرية ميكينبوم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (67) المجلد (18)، ص ص: 294 - 316.

قائمة المراجع

66- خطار، زاهية (2001)، **التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغوط البكالوريا**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، عين شمس، جمهورية مصر العربية.

67- خطار، زاهية (2007)، **أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان للنجاح في البكالوريا**، مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (08)، ص ص:07-26.

68- خطوط، رمضان وسعيد، عبد الكريم (2019)، **قلق الامتحان مفهومه، أعراضه، العوامل المساعدة على ظهوره وبعض الإجراءات العملية للتقليل من آثاره**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

69- الخطيب، جمال الدين (2003)، **تعديل السلوك الإنساني**، عمان، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

70- الخطيب، صالح أحمد (2003)، **الإرشاد النفسي في المدرسة**، ط1، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب.

71- الخطيب، صالح أحمد (2009)، **الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)**، ط3، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

72- خنيش، ليلى (2015)، **الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية العدد(12)، ص ص: 100-113.

73- الخواجة، عبد الفتاح (2010)، **أساليب الإرشاد النفسي**، عمان: دار البداية.

74- الداهري، صالح حسن (1999)، **مبادئ الارشاد النفسي والتربوي**، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

75- الداهري، صالح حسن أحمد (2010)، **مبادئ الصحة النفسية**، ط2، عمان: دار وائل للنشر.

76- داودي، نعيمة (2019)، **فعالية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) جماعي مقترح في خفض درجة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة لونيس علي، البليدة، الجزائر.

77- الدحادحة، باسم محمد علي، والبوسعيدي، خميس عبد الله (2014)، **أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ص ص: 17-42.

78- دوباخ، قويدر وكلالي، نبيلة (2019)، **قلق الامتحان لدى التلاميذ (أسبابه، أعراضه، وآليات التقليل منه)** أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج2، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

79- رابح الله، أمينة، وسليماني، جميلة (2021)، **قلق الامتحان وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان السنة الخامسة ابتدائي**، مجلة المرشد، المجلد (11)، العدد (02)، ص ص:63 - 75.

قائمة المراجع

80- ربيع ، هادي مشعان والغول، إسماعيل محمد (2006)، **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة**، عمان الأردن: عالم الثقافة للنشر التوزيع.

81- رحالي، حمزة وخطوط، رمضان (2022)، **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (07)، العدد (02)، ص ص: 687 .727

82- رضوان، سامر جميل (2002)، **الصحة النفسية**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

83- الرفاعي، نعيم (1998)، **الطب السيكوسوماتي**، جامعة الملك خالد بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

84- الركابي، صبري عبد الله كاظم (2018)، **درجة القلق النفسي لدى طلبة الخامس الإعدادي في أداء الاختبار** مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، الجزء (03)، العدد (30)، ص ص:337 - 353.

85- الزراد، فيصل محمد خير (1997)، **دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بنغازي**، مجلة الثقافة النفسية، المجلد (09)، العدد (33)، ص ص:57 76.

86- الزغبي، أحمد محمد (2005)، **التوجيه والإرشاد النفسي (أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه)**، ط2 دمشق سوريا: دار الفكر.

87- زهران، حامد عبد السلام (1977)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

88- زهران، حامد عبد السلام (1995). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

89- زهران، حامد عبد السلام (1997)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

90- زهران، حامد عبد السلام (2000)، **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، القاهرة: عالم الكتب.

91- زهران، حامد عبد السلام (2000)، **مدى فعالية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب قراءة المديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد(24)، الجزء (01)، ص ص:181-237.

92- زهران، حامد عبد السلام (2005)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط4، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

93- زهران، حامد عبد السلام (1997)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

94- زهران، حامد عبد السلام (1994)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، دمشق، سوريا: منشورات الجامعة.

95- الزيادي، أحمد محمد، والخطيب، هشام (2001)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، الأردن: دار الثقافة للنشر.

96- زيدنر، موشي و ماثيوس، جيرالد (2016)، **القلق**، ترجمة: معتز، سيد عبد الله، والحسين، محمد بن المنعم الكويت عالم المعرفة.

قائمة المراجع

97- سالم، هبة الله محمد الحسن (2016)، **قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية لجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**، مجلة علوم التربية، الجزء (01)، العدد (03) ص ص 328-356.

98- سايحي، سليمة (2012)، **قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (07)، ص ص:74- 89.

99- السرحاني، سلطان مفرح (2015)، **نظريات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي**، الرياض، السعودية مكتبة فهد الوطنية.

100- السفاسفة، محمد إبراهيم (2001)، **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

101- السقا، صباح (2005)، **فاعلية برنامج علاجي معرفي- سلوكي في خفض حدة أعراض الاكتئاب (دراسة إكلينيكية شبه تجريبية)**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.

سليمان يوسف، عبد الواحد (2012)، **علم النفس الشخصية (الشخصية في سوائها وانحرافها)**، مؤسسة الطيبة القاهرة.

102- سمارة، عزيز ونمر، عصام (1997)، **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، عمان: دار الفكر.

103- السهل، راشد علي (2005)، **فعالية الإرشاد السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال** مجلة الإرشاد النفسي، العدد (19)، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص:

104- سهير، كامل أحمد (2000)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

105- سهير، محمود (2010)، **الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

106- سيجموند، فرويد (1993)، **الكف والعرص والقلق**، ترجمة: محمد عثمان تجاني، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

107- السيد بكر، نيفين عبد الرحمن محمد (2014)، **فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

108- السيد، فاروق عثمان (2007)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، ط2، الإسكندرية: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

109- سيريل، بوفيه (2019)، **مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية**، ترجمة: بوزيان فرحات، الجزائر: دار المجد للطباعة والنشر والتوزيع.

قائمة المراجع

110- سيسبان، فاطمة الزهراء (2019)، **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مجلة التنمية البشرية، المجلد (06) العدد (04)، ص ص:09-21.

111- شاكر، مجيد سوسن (2005)، **مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجته**، ط1، عمان الأردن: دار الصفاء.

112- شاكر، مجيد سوسن (2015)، **العلاقة بين مرض السرطان وبعض العوامل النفسية والشخصية**، مجلة الحوار المتمدن، العدد (08)، ص ص: 37.

113- شاهين، أحمد محمد (2015)، **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض إدمان الانترنيت لدى عينة من الطلبة الجامعيين**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (19)، العدد (02)، ص ص: 358 - 390.

114- الشايب، محمد الساسي وغربي، عبد الناصر (2013)، **التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (11)، ص ص: 269-283.

115- الشحات، مجدي والبلاح، خالد (2013)، **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببنها**، العدد (94) (01)، ص ص:207-267.

116- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2013)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

117- الشحيمي، محمد أيوب (1997)، **الإرشاد النفسي التربوي**، بيروت ، لبنان: دار الفكر اللبناني.

118- الشربيني، لطيف (2015)، **الدليل إلى فهم وعلاج القلق**، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

119- شريفي، حليمة ورزيق، حفصة وعمير، سعيدة (2019)، **فاعلية برنامج إرشادي مقترح باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

120- شريك، ويزة (2017)، **مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ المراهق**، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، العدد (11) ص ص 191-213.

121- شريك، ويزة (2019)، **قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

122- شعيب، علي محمود (1988)، **قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (25)، مكتب التربية العربية لدول الخليج الرياض، ص ص:

قائمة المراجع

123- شلابي، عائشة وبورنان، سامية، **باثولوجيا قلق الامتحان (الأعراض السببية، الآثار النفسية والفيزيولوجية)**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1 مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

124- الشمري، بشرى كاظم سلمان، وإنتظار، حكيم محمود (2014)، **قلق الامتحان لدى طلبة المتوسطة**، مجلة نسق، العدد (03)، ص ص:01-31.

125- الشناوي، محروس (1996)، **العملية الإرشادية**، ط1، دار غريب للنشر والتوزيع.

126- الشناوي، محمد محروس (1990)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

127- الشناوي، محمد محروس، والسيد، محمد عبد الرحمن (1998)، **العلاج السلوكي الحديث (أسسه وتطبيقاته)** القاهرة دار قباء.

128- الشهري، سالم سعيد (1996)، **دليل المرشد الطلابي**، الطائف: مطابع مظفر.

129- شويعل، يزيد (2016)، **قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز**، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ص ص:87 106.

130- شيهان، دافيد (1988)، **مرض القلق**، ترجمة: شعلان، عزت وسلامة، أحمد عبد العزيز، الكويت: عالم المعرفة.

131- صبحي، عبد اللطيف المعروف (2012)، **نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط2، العراق: الوراق للنشر والتوزيع.

132- الضامن، منذر عبد الحميد (2003)، **الإرشاد النفسي**، الكويت: مكتبة الفلاح.

133- ضياف، زين الدين ومغار، عبد الوهاب (2019)، **قلق الامتحان (الأسباب والعلاج)**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"،ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة أكتوبر 2020.

134- طارق، كمال (2006)، **أساسيات في علم النفس التربوي**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع.

135- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992)، **قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية**، مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، مصر.

136- طلحة، مسعود، وسلطاني، أسماء، وبدران، دليلة (2020)، **دور التعليم الالكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19**، مجلة آفاق للعلوم، المجلد (05)، العدد (04) ص ص:235-246.

قائمة المراجع

137- طلعت، منصور وآخرون (1981)، **أسس علم النفس العام**، القاهرة: مكتبة الأنجلو عربية.

138- العاسمي، رياض نايل العاصمي (2012)، **المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي** دمشق، سوريا: دار نور للدراسات والنشر والترجمة.

139- العاسمي، رياض نايل (2015)، **العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بين النظرية والممارسة**، عمان الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

140- عبد الحميد، حنان (2005)، **الصحة النفسية**، عمان: دار الفكر.

141- عبد الخالق، أحمد محمد (1987)، **قلق الموت**، الكويت: عالم المعرفة.

142- عبد الخالق، أحمد محمد (1993)، **الاستخبارات الشخصية**، ط2، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

143- عبد العزيز، مفتاح (2001)، **علم النفس العلاجي واتجاهاته الحديثة**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

144- عبد الغفار، عبد السلام (1990)، **مقدمة في الصحة النفسية**، القاهرة: دار النهضة العربية.

145- عبد القيسي، جيهان حداد (2017)، **قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد (54)، ص ص:275-301.

146- عبد الله، هشام إبراهيم (2009)، **العلاج الانفعالي العقلاني السلوكي (أسس وتطبيقات)**، الجزائر: دار الكتاب الحديث.

147- عتوتة، صالح (2016)، **فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية للطالب الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة باتنة1، الجزائر.

148- العتوم، عدنان يوسف (2013)، **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

149- العزة، سعيد جودت وعبد الهادي، جودت عزت (1999)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، عمان، الأردن مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

150- العزة، سعيد حسني (2006)، **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

151- العزة، سعيد حسين وجودت، عزت عبد الهادي (1999)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

152- عطا الله، مصطفى خليل محمود (2021)، **العلاج المعرفي السلوكي وفقا لنموذج دونالد ميكينبوم (المفهوم المبادئ الأساسية، الفنيات العلاجية)**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (36)، العدد (01) ص ص:241- 262.

قائمة المراجع

153- العطية، أسماء عبد الله (2008)، **الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال**، الإسكندرية مؤسسة هورست الدولية للنشر والتوزيع.

154- عكاشة، أحمد (1998)، **الطب النفسي المعاصر**، ط8، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

155- العلوش، بشرى عائد (2004)، **قياس القلق الامتحاني لدى طلبة مدارس المتميزين والمتميزات في محافظة نينوى**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (01)، العدد (04)، ص ص:65-86.

156-علي الشريف، حورية وبن قفة، سعاد وعثمان، السعدية (2019)، **التكيف الأكاديمي وعلاقته بالحد من قلق الامتحان**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"ج2، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

157- علي، محمد شعيب (1987)، **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة**، مجلة دراسات تربوية، المجلد (02)، العدد (08)، ص ص:297-320.

158- علي، محمد، وغريب، العربي (2018)، **قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة التنمية البشرية، العدد (10)، ص ص:76-94.

159- العمايرة، محمد حسن (2014)، المشكلات الصفية، ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

160- العيسوي، محمد عبد الرحمن (2002)، **موسوعة علم النفس الحديث**، المجلد (09)، بيروت: دار الراتب.

161- عينة، فتيحة نريمان وغريب، حسين (2022)، **قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا** المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد (14)، العدد (01)، ص ص:455 469.

162- عيواج، صونيا وصالح، يمينة (2019)، **قلق الامتحان لدى طابة البكالوريا دفعة2020 في ظل كوفيد19** أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج2، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

163- الغامدي، حامد (2005)، **فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة.

164- غراوة وآخرون (1999)، **مستقبل العلاج النفسي**، مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

165- غربي، عبد الناصر وجاري، البشير (2018)، **علاقة الذكاء العاطفي بقلق الامتحان لدى تلاميذ الابتدائية** مجلة الرواق العدد (03)(01)، ص ص:01-13.

166- غربي، عبد الناصر (2017)، **بناء الاختبارات النفسية في ضوء النظريات القائمة (اختبار القلق نموذجا)** مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (04)(01)، ص ص:57-76.

قائمة المراجع

167- غربي، عبد الناصر، وجاري، البشير (2018)، **علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ الابتدائية**، مجلة الرواق، ص ص:01-13.

168- غزال نعيمة، وبن زاهي، منصور (2014)، **علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد (16)، ص ص: 399-407.

169- فائق سليم ناصر، سرور (2012)، **مدى فعالية برنامج إرشادي جمعي لتخفيف ظاهرة قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الحادي عشر في مديرية التربية بجنوب نابلس**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة القدس، فلسطين.

170- الفحل، نبيل محمد (2009)، **برنامج الإرشاد النفسي**، ط6، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

171- الفراج، أسامة محمود والصاوي، رانيا (2013)، **بناء برنامج سلوكي معرفي لخفض قلق الاختبار لدى الدارسات الكبيرات بالمدارس الليبية بمدينة تبوك**، المجلة العلمية لكلية التربية لجامعة أسيوط، المجلد (29)، العدد (01)، ص ص 316-330.

172- فرج، حسين عبد اللطيف (2009)، الاضطرابات النفسية (الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال)، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد.

173- فرج، محمود إبراهيم (1992)، **فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

174- الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

175- فرغلي، علاء الدين بدوي (2008)، **مهارات العلاج المعرفي السلوكي**، ط2، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

176- فرغلي، علاء الدين (2008)، مهارات العلاج المعرفي السلوكي، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

177- القحطاني سارة محمد عبد الله المعصوب (2008)، **دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية بمؤسسة رعاية الاطفال المشلولين بالطائف**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، تخصص علم النفس التربوي قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

178- قدوري خليفة (2022)، **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي** مجلة مجتمع تربية عمل، المجلد (07)، العدد (01)، ص ص:181-195.

179- قدوري، خليفة وتارزولت، حورية (2015)، **ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد (18)، ص ص:221 - 229.

180- القذافي، رمضان محمد (2001)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

قائمة المراجع

181- قريشي، محمد وقريشي، عبد الكريم (2013)، **مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (13)، ص ص:57-67.

182- القريطي، عبد الله (1998)، **في الصحة النفسية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

183- قطامي يوسف وقطامي، نايفة (2000)، **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

184- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2007)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان الأردن دار المسيرة.

185- قوراح، محمد، وحمايمي، عبد الرزاق (2013)، **مدى تأثير برنامج إرشادي جماعي مقترح في الحد من مشكلة قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، مجلة دراسات، العدد (24)، ص ص:75-91.

186- القيسي، جيهان عبد حداد (2017)، **قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد (54)، ص ص:275-301.

187- كالفن س .هول (1988)، **علم النفس عند فرويد**، ترجمة: سلامة، أحمد عبد العزيز وسيد، أحمد عثمان القاهرة مكتبة الأنجلو مصرية.

188- الكعبي، موزة عبيد (1997)، **ممارسة برنامج مع حالات القلق النفسي**، ط1، مكتبة فهد الوطنية،المملكة العربية السعودية.

189- كفافي، علاء الدين (1990)، **الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربية.

190- كورين وآخرون (2008)، **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**، ترجمة: محمود عبد الله مصطفى، مصر القاهرة: دار إتيراك للطباعة والنشر والتوزيع.

191- لجلط، أسماء وشين، خثير (2019)، **مشكلة قلق الامتحان عند الطالب الجامعي وأساليب مواجهته** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

192- لمعان، الجيلالي، ومصطفى، محمود (1989)، **بناء مقياس قلق الامتحان لدى طلبة جامعة المستنصرية** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق.

193- مام، عواطف وجلاب، خضرة (2019)، **الإرشاد الواقعي لوليم جلاسر نموذج معاصر للتخفيف من قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامعية**، أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

194- ماهر، محمد عمر (2003)، **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، مصر: دار المعرفة الجامعية.

قائمة المراجع

195- مجادي، حسيبة (2017)، **علاقة سمات الشخصية الخمس الكبرى والتفاؤل والتشاؤم وقلق الامتحان بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2، الجزائر.

196- مجادي، حسيبة (2019)، **قلق الامتحان (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا**، مجلة دراسات، المجلد (08)، العدد (03)، ص ص:47-61.

197- مجدي، محمد عبد الله (1996)، **علم النفس العام**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية

198- فهمي، مصطفى (1997)، **في الصحة النفسية**، ط2، القاهرة: مكتبة الخانجي.

199- محمد الحسن سالم، هبة الله (2016)، **قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية، العدد (03)، الجزء (1)، ص ص 326-356.

200- محمد، عادل عبد الله (2000)، **العلاج المعرفي السلوكي (أسس وتطبيقات)**، القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

201- محمد، محمد جميل (1984)، **قراءات في مشكلات الطفولة**، ط3، السعودية: دار الكتاب الجامعي.

202- مرسي، كمال إبراهيم (1982)، **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية**، مجلة دراسات، كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض، المجلد (04)، ص ص:159-175.

203- مرسي، مي محمد (2016)، **التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب**، عمان، الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.

204- المشابقة، محمد (2007)، **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والاخصائيين النفسيين**، عمان: دار المناهج.

205- مشطر، حسين (2017)، **تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** أعمال الملتقى الوطني حول "قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"،ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

206- مشعان، ربيع هادي والغول، محمد إسماعيل (2007)، **المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشكلات الطلبة** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

207- مصطفى، أسامة فاروق (2011)، **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

208- مقدادي، يوسف مرسي فرحان (2008)، **فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي سلوكي في خفض الوسواس القهري لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (02)، العدد (20) ص ص 260 -324.

قائمة المراجع

209- مكفس، عبد المالك وحنون، سومية وسلطاني، أسماء (2019)، **قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس**، أعمال الملتقى الوطني حول"قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي واستراتيجيات المواجهة"، ج1، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، أكتوبر 2020.

210- ملحم، سامي محمد (2001)، **الإرشاد والعلاج النفسي (الأسس النظرية والتطبيقية)**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

211- ملحم، سامي محمد (2007)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

212- ملحم، سامي محمد (2014)، **التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

213- الملكي، موزة عبد الله (2005)، **مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته**، الدوحة، قطر: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

214- مليكة، لويس كامل (1994)، **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، ط2، القاهرة: دار الفجر.

215- موشي، زيدنر وجيرالد ماثيوس (2016)، **القلق**، ترجمة: معتز، سيد عبد الله والحسين، محمد بن المنعم الكويت علام المعرفة.

216- ناصر، سرور فائق سليم (2012)، **مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيف ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس فلسطين.

217- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013)، **الإرشاد النفسي والتربوي**، عمان، الأردن: الحامد للنشر والتوزيع.

218- الهواري، ماهر محمود والشناوي، محمد (1987)، **مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات)**، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود، العدد(22)، ص ص:

219- هوفمان، أس جي (2012)، **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر**، ترجمة: مراد علي عيسى القاهرة، مصر دار الفجر للنشر والتوزيع.

220- الوحش، عبد العزيز ميهوب (1998)، **قلق الامتحان وأثره على التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، مجلة الثقافة النفسية، العدد (33)، المجلد (09)، ص ص: 49-66.

221- يوسفي، حدة (2015)، **الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**، ط1 عمان: دار أسامة للنشر.

222- يوسفي، حدة (2015)، **التدريب التحصيني ضد الضغوط كأسلوب من أساليب العلاج المعرفي السلوكي عند ميكينبوم**، مجلة دراسات نفسية، العدد (06)، ص ص:50-74.

قائمة المراجع

المراجع باللغة الأجنبية:

223- Beecham, E. & Laber, W. (1995).**Herd-book of depression**, New Yok.Guilford Press.
224- Cassady,J.S & Finch, W.H.(2014).**Confirming the factor structur of cognitive test anxiety scale :comparing the utility of three solutions**. Educational assessment:229-242.
225- Cosini.R. (2007).Immediate therapy in Raymond.J.C(Ed).Hand Book of innovation therapy. (2edition).u.s.a. John Wiley & Sons Inc.
226- Ellis, A(1977), **Rational Emotive Therapy**, raechearch Data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other methods of Cognitive Behavioral Therapy. The counseling psychologist.7(01).p :02-42.
227- Ellis, A(1987).**The evolution of rational emotive therapy** ,(RET) and cognitive-behavioral therapy, in J/K Zieng(ed),the evolution of psychotherapy, New York,Bernard,Mazool.
228- Ellis, A. (1985).**Emotional Disturbance in a Nutshell**, NY, Institute of Rational Emotive Therapy.Carl.Rogers on Encounter Groups ; New York.
229- Flanagan & Flanagan, (2004), Counseling and psychotherapytheories in context and practice, Skills, straties, and technic. Published by John wieley & sons, Inc. New jersey. Usa.
230- Glass & Shea(1986).**Cognitive Therapy and pharmacological treatment for Shyness and social anxiety**, in.w.h.yens imcheack:S.R.briggs and treatment, new York.
231- Julie, o. (2003).Cognitive Behavioral Therapy inner north Brisbane mental health service, Royal Brisbance Hospital.
232- Oxford university press (2010), third edition, uk.
233- Spielberger,C.D. (1972).**Conceptual & methodological issues in anxiety research**. In C.D. Spielberger(Ed) Anxiety : current trends in theory and research, New York : Academic press, Vole(01).

الملاحق

ملحق (01): طلب تسهيل انجاز دراسة ميدانية (مديرية التربية لولاية المسيلة)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC OF ALGERIA
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH

UNIVERSITY MOHAMED BOUDIAF OF M'SILA
Vice Rectorate of External Relations, Cooperation, Animation, Communication and Scientific Events.

جامعة محمد بوضياف - المسيلة -
نيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

الرقم: 1234 /2022 المسيلة في: 2022/12/18

إلى السيد : مدير مديرية التربية لولاية المسيلة

الموضوع : طلب تسهيل انجاز دراسة ميدانية

تحية طيبة و بعد :

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه (علوم) يشرفني أن اطلب من سيادتكم مساعدة الطالبة المذكورة أدناه لإجراء دراسة ميدانية متعلقة بمذكرة التخرج.

الاسم و اللقب	رقم التسجيل	التخصص
وداعي مبروك	D.EPOG/3C/02/PO	السنة الثالثة علم النفس توجيه و إرشاد نفسي و تربوي

في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون
والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون
و التنشيط و الاتصال و التظاهرات العلمية
أ.د / بن واضح الهاشمي

ملحق (02): طلب تسهيل انجاز دراسة ميدانية (مديرية التربية لولاية سطيف)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC OF ALGERIA
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH

UNIVERSITY MOHAMED BOUDIAF OF M'SILA
Vice Rectorate of External Relations, Cooperation, Animation, Communication and Scientific Events.

جامعة محمد بوضياف - المسيلة -
نيابة رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

الرقم: 233 /2022 المسيلة في: 2022/12/18

إلى السيد : مدير مديرية التربية لولاية سطيف

الموضوع : طلب تسهيل انجاز دراسة ميدانية

تحية طيبة و بعد :

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه (LMD) يشرفني أن اطلب من سيادتكم مساعدة الطالب المذكورة أدناه لإجراء دراسة ميدانية متعلقة بمذكرة التخرج.

الاسم و اللقب	رقم التسجيل	التخصص
وداعي مبروك	D.EPOG/3C/02/PO	السنة الثالثة علم النفس توجيه و إرشاد نفسي و تربوي

في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون
والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية

نائب مدير الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون
و التنشيط و الإتصال و التظاهرات العلمية
أ.د / بن واضح الهاشمي

ملحق (03): نموذج (ABCDEF) في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس

(A) الحدث المنشط ← **(B)** المعتقدات، وهي نوعان: معتقدات غير عقلانية **(ID)**، ومعتقدات عقلانية **(RB)** ← **(c)** النتائج، وهي نوعان: نتائج غير عقلانية **(IC)**، ونتائج عقلانية **(RC)** ← **(D)** دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية ← **(E)** الأثر أو النتيجة، وهي نوعان: تأثير معرفي **(CE)**، وتأثير سلوكي **(BE)** ← **(F)** المشاعر الناتجة من التغيير.

ملحق(04): مقياس قلق الامتحان إعداد السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009)

البيانات الشخصية للتلميذ:

اللقب والاسم:.....

السن:.....

الجنس: .....

القسم:.....

الشعبة:.....

معيد للسنة: (نعم) (لا)

عزيزي التلميذ (ة)، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يتكون المقياس الذي بين يديك من**(48)**عبارة حول ما تفكر وتشعر به قبل وأثناء وبعد موقف الامتحان وأمام كل عبارة من العبارات خمسة بدائل للإجابة هي: **(بدرجة كبيرة جدا) (بدرجة كبيرة) (بدرجة متوسطة) (بدرجة قليلة) (بدرجة قليلة جدا)**، ويهدف المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها حتى نستطيع أن نقدم لك الإرشاد المناسب لذا اقرأ عبارات المقياس بدقة، وأجب بكل صراحة وموضوعية على العبارات، وذلك بوضع إشارة **(+)** أمام البديل الذي تراه مناسبا لحالتك الشخصية وما يمثل أفكارك ومشاعرك وأحاسيسك الحقيقية كما لو كنت أمام امتحان حقيقي، ولا تتردد في الإجابة، وقبل أن تسلم ورقتك تأكد من أنك أجبت على كافة العبارات ولم تترك أية عبارة دون إجابة.

تأكد عزيزي التلميذ (ة) أن نتائج هذا المقياس تستخدم لأغراض البحث العلمي، كما سيتم التعامل معها بسرية تامة وشكرا لحسن تعاونكم/ الباحث.

الرقم	العبارات	الدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الاختبارات.					
02	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبارات.					
03	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات.					
04	أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات.					
05	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات.					
06	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات.					
07	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئا في الاختبار.					
08	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبار.					
09	أفكر في النتائج المترتبة على رسوبي في الاختبارات.					
10	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للاختبارات.					
11	أشعر بسوء أدائي في الاختبارات رغم دراستي الجيدة لها.					
12	ينتابني الشك في قدرتي على الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار.					
13	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل وتحقيق رغباتي في الدراسة.					
14	أشعر بالضيق والعجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل مني.					
15	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات.					
16	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات.					
17	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات.					
18	أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية مع الزملاء أثناء فترة الاختبارات.					
19	أفضل عدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء الاختبارات.					
20	أفتقد للجو الأسري المناسب والمشجع على الدراسة والمذاكرة.					
21	أشعر بالضيق الشديد للإلحاح المستمر من الوالدين على المذاكرة.					
22	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الاختبارات.					
23	أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات.					
24	أقطع علاقاتي بزملائي أثناء الاختبارات.					
25	أشعر بعدم الراحة في النوم قرب وقت الاختبارات.					
26	أشعر بالصداع الشديد وقت الاختبار.					
27	أجد صعوبة في تناول الطعام والبلع صباح يوم الاختبار.					
28	تتزايد سرعة ضربات قلبي عند الاختبارات.					
29	أشعر بحالة تعرق شديد أثناء الاختبار.					
30	أشعر بالتعب الجسمي العام عند الاختبارات.					

31	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الاختبارات.					
32	أشعر برغبة في القيء أثناء أداء الاختبار.					
33	أشعر بالرعشة والرجفة في يداي خلال أداء الاختبارات.					
34	أشعر بتقلص للعضلات أثناء أداء الاختبار.					
35	أشعر بآلام في مختلف مناطق جسمي خلال فترة الاختبارات.					
36	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الاختبارات.					
37	أشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الاختبارات.					
38	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة عندي وقت الاختبارات.					
39	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة أثناء فترة الاختبارات.					
40	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات.					
41	أجد صعوبة لدي في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبار.					
42	أشعر بعدم القدرة على تذكر بعض المعلومات وقت الاختبار.					
43	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الاختبار.					
44	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الاختبارات.					
45	أشعر وكأنني أنسى كل ما ذاكرته أثناء الاختبار.					
46	تفكيري يكون مشوش أثناء الاختبارات.					
47	أفكر في أشياء خارج الاختبار.					
48	أفكر في نتائج فشلي أثناء الاختبارات.					

ملحق (05): وثيقة عقد خاصة بالبرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح

عزيزي الطالب، تحية طيبة وأما بعد:

يشمل العقد الإرشادي المكتوب الذي بين يديك مجموعة من القواعد التي يجب أن تلتزم بها خلال مشاركتك في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح، وفيما يلي أهمها:

- الحضور في جميع جلسات البرنامج الإرشادي في الزمان والمكان المحددان.
- المساهمة في تحقيق الهدف العام للبرنامج.
- المواظبة والمشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج.
- الالتزام بإنجاز الواجبات المنزلية.
- احترام آراء زملائي المشاركين في البرنامج.
- تسجيل مضامين الجلسات الإرشادية على كرس خاص.
- المحافظة على سرية المعلومات التي تقدم خلال الجلسات الإرشادية.

إسم ولقب الطالب (ة):

.....

التوقيع

*

إسم ولقب الباحث:

.....

التوقيع

*

ملحق (06): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح (*)

الرقم	لقب واسم الأستاذ	الشعبة	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بعلي مصطفى	علم النفس	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
02	بن عمارة سعيدة	علم النفس	إدارة الموارد البشرية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2
03	بن غدفة شريفة	علم النفس	علم النفس المعرفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2
04	بوجلال سهيلة	علوم التربية	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
05	حبوسة بوبكر	/	/	مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني	جامعة سطيف2
06	خربوش سمية	علم النفس	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة سطيف2
07	خطوط رمضان	علوم التربية	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
08	ريغي عقيلة	علوم التربية	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة سطيف2
09	شريفي حليمة	علوم التربية	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
10	عتوتة صالح	علم النفس	الإرشاد النفسي المدرسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2
11	كتفي عزوز	علوم التربية	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة

(*) القائمة مرتبة أبجديا.

ملحق (07): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي (السلوكي - المعرفي) المقترح (إعداد الباحث)

إعداد الباحث: وداعي مبروك

إشراف الأستاذ: طيب تومي

بيانات خاصة بالأستاذ المحكم:

اللقب والاسم: .....

المؤهل العلمي: .....

التخصص:.....

الجامعة:.....

أستاذي (ة) الفاضل (ة)، تحية طيبة وبعد:

يشرفني أن أضع بين ايديكم الصورة الأولية لبرنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترح يتضمن (14) جلسة إرشادية يهدف إلى التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه علم النفس تخصص توجيه وإرشاد نفسي وتربوي، والموسومة بعنوان" **فعالية برنامج إرشادي (سلوكي – معرفي) مقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**".

نلتمس منكم أستاذي (ة) الفاضل (ة) إبداء آرائكم وملاحظاتكم حول جلسات البرنامج الإرشادي أهدافها، عددها مدة كل جلسة، محتواها، أهداف البرنامج، الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة مدى ملاءمتها لمتغيرات الدراسة وطبيعة المشكلة وعينة الدراسة.

أشكركم على تعاونكم، ولكم مني فائق التقدير والاحترام/ الباحث.

ملاحظة:

لاستفساراتكم أستاذي (ة) الفاضل (ة) يمكنكم الاتصال بالباحث على أحد العناوين الآتية:

رقم الهاتف:

البريد الالكتروني:

التعريف الإجرائي لمفاهيم البرنامج:

الفاعلية: مقدار الأثر الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل (البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي المقترح)على المتغير التابع (قلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية، وحدد الباحث مستوى الأثر (الفعالية) باستخدام قانون حجم الأثر مربع إيتا.

برنامج ارشادي سلوكي معرفي: مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة من إعداد الباحث في ضوء أسس ومبادئ وفنيات نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي الرائدة (إليس، بيك، ميكينبوم)، ويتكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية تم تطبيقها خلال فترة زمنية محددة على تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

قلق الامتحان: الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان الذي استخدمه الباحث في الدراسة.

تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بسطيف للموسم الدراسي2023/2022 وتتراوح أعمارهم ما بين (17–20) سنة.

أولا: تحكيم البرنامج الإرشادي

الموضوع	التحكيم		الملاحظات
	مناسب	غير مناسب	
عنوان البرنامج			.....
الهدف العام للبرنامج			.....
الأهداف الخاصة للبرنامج			.....
الأهداف الاجرائية للبرنامج			.....
مضمون البرنامج			.....
عدد جلسات البرنامج			.....
مدة كل جلسة			.....
ترتيب جلسات البرنامج			.....
الفنيات الإرشادية المستخدمة			....
تقويم البرنامج			.....

ثانيا: تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسات	عنوان الجلسة		الأهداف الخاصة		مضمون الجلسة		الفنيات المستخدمة		التقويم التتبعي		زمن الجلسة	
/	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
الجلسة01												
الجلسة02												
الجلسة03												
الجلسة04												
الجلسة05												
الجلسة06												
الجلسة07												
الجلسة08												

الجلسة09												
الجلسة10												
الجلسة11												
الجلسة12												
الجلسة13												
الجلسة14												

ملاحظات وتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (08) جلسات البرنامج الارشادي (السلوكي – المعرفي) (الصورة الأولية)

الجلسة (01)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الجلسة التمهيدية / التعارف وبناء العلاقة الإرشادية**
الأهداف الخاصة	– التعارف المتبادل بين الباحث وتلاميذ المجموعة التجريبية من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى من خلال تبادل بعض المعلومات الشخصية (الاسم واللقب، التخصص، السن). – بناء العلاقة الإرشادية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية. – تعريف أفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أهدافه، أسسه، فنياته، عدد جلساته ومدة كل جلسة).
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية إلى الباحث من جهة وإلى بعضهم البعض من جهة أخرى. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أهدافه، أسسه، فنياته، عدد جلساته ومدة كل جلسة). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية الإرشاد السلوكي المعرفي (تعريف، أسسه، فنياته). – أن يتقيد تلاميذ المجموعة التجريبية بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويقدم الشكر لهم مقابل قبولهم المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي، وكذلك يشكرهم على صدق استجاباتهم على الأدوات المستخدمة في البرنامج (مقياس قلق الامتحان). – يقوم الباحث بتقديم معلومات شخصية عن نفسه لتلاميذ المجموعة التجريبية (اللقب، الاسم، الصفة، التخصص). – يفتح الباحث المجال لكل تلميذ في المجموعة التجريبية ليعرف بنفسه باختصار (اللقب، الاسم، السن، القسم، التخصص الدراسي، الاهتمامات والميولات والطموحات). – يقدم الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية التعليمات الخاصة بالجلسات (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج، الانصات واحترام آراء الآخرين الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج، إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة. – يقدم الباحث شرحا موجزا للبرنامج الإرشادي المقترح (تعريفه، أهدافه، عدد جلساته، مدة كل جلسة، فنياته) – يؤكد الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية الحضور في جميع جلسات

	البرنامج الإرشادي وإنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية، صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بملأ نموذج العقد الإرشادي واحضاره في الجلسة المقبلة.

الجلسة (02)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**ماهية امتحان البكالوريا**
الأهداف الخاصة	– تعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بماهية امتحان البكالوريا (تعريف امتحان البكالوريا، التأصيل التاريخي لامتحان البكالوريا في الجزائر، إجراءات تصحيح امتحان البكالوريا، خصائص امتحان البكالوريا وأهميته).
الأهداف الإجرائية	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تعريف امتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأصيل التاريخي لامتحان شهادة البكالوريا في الجزائر. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على اجراءات تصحيح امتحان البكالوريا. – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية خصائص امتحان شهادة البكالوريا وأهميته.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تقديم تعريف لامتحان البكالوريا. –يستعرض الباحث باختصار أصل مفهوم البكالوريا. – يعرض الباحث باختصار القرار الوزاري المؤرخ في **08 سبتمبر1993** الذي يتضمن امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية استخلاص خصائص امتحان البكالوريا من خلال القرار الوزاري المؤرخ في **08 سبتمبر 1993**. – يشرح الباحث باختصار المكانة المتميزة لامتحان البكالوريا في السلم التعليمي والاجتماعي، وهو مفتاح الدخول للجامعة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية، صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بتحديد أهمية امتحان البكالوريا لديهم ولدى أسرهم.

الجلسة (03)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**ماهية مشكلة قلق الامتحان.**
الأهداف الخاصة	– التعرف على ماهية مشكلة قلق الامتحان بشكل عام (تعريف قلق الامتحان أنواعه، مكوناته، مصادره، أسبابه، أعراضه المعرفية والانفعالية والجسمية المختلفة). – التعرف على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية (التركيز، الانتباه، التذكر). – إدراك العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية من تعريف مشكلة قلق الامتحان. –أن يتعرف تلاميذ المجموعة على أنواع قلق الامتحان (قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مستويات قلق الامتحان (منخفض متوسط، مرتفع). – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مكونات قلق الامتحان (الانزعاجية والانفعالية). – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية مصادر وأسباب مشكلة قلق الامتحان لديهم (الأسرة، المجتمع، الأساتذة). – أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية أعراض قلق الامتحان لديهم (الأعراض المعرفية، الأعراض الانفعالية، الأعراض الفيزيولوجية). –أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية اللازمة للأداء الجيد للامتحان (التركيز، الانتباه التذكر) – أن يدرك تلاميذ المجوعة التجريبية العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

	– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يعرض الباحث باختصار مشكلة قلق الامتحان في الوسط المدرسي ونسبة انتشارها المرتفعة بين التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية. – يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذ المجموعة التجريبية وتتعلق بموضوع الجلسة، منها ما يلي: عرف مشكلة قلق امتحان البكالوريا لديك؟ حدد مكونات قلق الامتحان؟ قلق الامتحان نوعان اذكرهما؟ فيم تتمثل مصادر قلق امتحان البكالوريا لديك؟ عدد أعراض قلق امتحان البكالوريا لديك وصنفها؟ ماهي علاقة قلق الامتحان المرتفع وأداء الامتحان حسب رأيك؟ – يقوم الباحث بالتعقيب على إجابات تلاميذ المجموعة التجريبية بالشرح.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز العصف الذهني، التنفيس الانفعالي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية، صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** يطلب الباحث من تلاميذ المجوعة التجريبية تلخيص مضمون الجلسة.

الجلسة (04)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي)**
الأهداف الخاصة	– التعرف على أهمية التفريغ الانفعالي كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – التعرف على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم الموسيقى، الاسترخاء العضلي، الرياضة). – ممارسة بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية التفريغ الانفعالي كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى، الرياضة). – أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد

	الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم شرح لأسلوب التفريغ الانفعالي (تعريفه، أهميته، أساليبه). – يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية أن يسترسل في التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته المرتبطة بامتحان البكالوريا من خلال أسئلة موجهة تقدم له. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية آرائهم ومشاعرهم واتجاهاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا قبل وبعد ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي بصورة مستمرة للتخلص من كافة الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا ومواقف امتحان أخرى مستقبلا.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، التنفيس الانفعالي الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** يحث الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بالاستمرار في ممارسة فنية التفريغ الانفعالي في مواقف الامتحان مستقبلا.

الجلسة (05)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات**
الأهداف الخاصة	– تعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بمهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم. – تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من ممارسة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

	– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم تعريف للمشكلة ومهارة حل المشكلات. – يقدم الباحث شرحا لخطوات مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات. – يقوم الباحث بحث تلاميذ المجموعة التجريبية حلى ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، أسلوب حل المشكلات التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث تلاميذ المجموعة التجريبية على وضع قائمة للحلول الواقعية وغير الواقعية للمشكلة التي تعترضه، ثم الاحتفاظ بالحلول الواقعية واستبعاد الحلول غير الواقعية.

الجلسة (06)	المدة الزمني: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**نموذجABC لإليس (إعادة البناء المعرفي)**
الأهداف الخاصة	– يستنتج تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم. – أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أن افكارهم ومعتقداتهم السلبية حول امتحان البكالوريا هي السبب الرئيسي لقلق الامتحان لديهم وليس موقف الامتحان ذاته.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا لنموذج (ABC) لإليس.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية التعزيز، الحوار الذاتي، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية ملأ نموذج استمارة (ABCلإليس) بناءا على خبراتهم الشخصية في موقف الامتحان.

الجلسة (07)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**مواجهة الأفكار اللاعقلانية والتدريب على التفكير العقلاني**
الأهداف الخاصة	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلاني.
الأهداف الإجرائية	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية. – أن يميز تلاميذ المجموعة التجريبية بين الأفكار اللاعقلانية (السلبية) والأفكار العقلانية (الإيجابية) المرتبطة بامتحان البكالوريا.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقوم الباحث بتقديم شرح لطبيعة الأفكار اللاعقلانية: الأفكار والمعتقدات السلبية التي لدى التلميذ والمرتبطة بامتحان البكالوريا. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل أفكارهم اللاعقلانية حول امتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بتسجيل الأفكار اللاعقلانية التي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حول امتحان البكالوريا على السبورة ومناقشتها (امتحان البكالوريا يكون صعب خلال هذه السنة، أدائي في الامتحان سيكون أقل من زملائي، عند الإعلان عن نتائج الامتحان سينظر إلي الجميع باحتقار، سيلومني جميع أفراد أسرتي إذا رسبت في امتحان البكالوريا). – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على تفنيد ومواجهة أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية (لقد راجعت جيدا لامتحان البكالوريا، سيكون أدائي جيد في الامتحان حتما سيفرح كثيرا أفراد أسرتي بنجاحي في شهادة البكالوريا). – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل ما طرأ من تغييرات انفعالية

	وسلوكية عند استبدال أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا بأفكار ومعتقدات أخرى جديدة أكثر عقلانية. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار تفنيد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بمواقف الامتحان مستقبلا واستبدالها بأفكار عقلانية.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية (التفنيد المنطقي، التفنيد العلمي)، التعزيز، العصف الذهني، الحوار الذاتي، الدعابة والمرح والسخرية من الأفكار اللاعقلانية، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** على جدول ضع قائمة لجميع الأفكار اللاعقلانية التي تراود ذهنك قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان المختلفة واستبدلها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية.

الجلسة (08)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الحوار الذاتي السلبي (الحديث الذاتي السلبي)**
الأهداف الخاصة	– يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم. – أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي قبل وأثناء وبعد الامتحان، والكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يشرح الباحث مفهوم الحوار الذاتي السلبي. – يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بالوعي بأحاديثه الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية أحاديثهم الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بالكف عن استخدام أحاديث سلبية ذاتية

	حول امتحان البكالوريا واستبدالها بأحاديث ذاتية أخرى جديدة إيجابية من خلال تعليمات ذاتية مسموعة. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية التغييرات الانفعالية والسلوكية الناتجة عن الكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية واستبدالها بأحاديث ذاتية جديدة إيجابية. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار استخدام الحوار الذاتي الإيجابي والكف عن استخدام الحوار الذاتي السلبي.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، التعزيز، التنفيس الانفعالي، الحوار الذاتي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث تلاميذ المجموعة التجريبية الاستمرار بالوعي بالحديث الذاتي السلبي المرتبطة بامتحان البكالوريا لديهم واستبداله بالحديث الذاتي الإيجابي.

الجلسة (09)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على فنية الاسترخاء العضلي**
الأهداف الخاصة	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة أسلوب الاسترخاء العضلي لتخفيف التوتر والقلق الناتج عن التعرض للمثيرات والمواقف التي تسبب قلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية الاسترخاء العضلي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على خطوات ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية أسلوب الاسترخاء العضلي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا لأسوب الاسترخاء العضلي: تعريفه، خطواته، أهميته. – يقوم الباحث بعرض شريط فيديو حول ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي. – يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية محاكاة خطوات أسلوب الاسترخاء العضلي. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية شعورهم قبل وبعد ممارسة تمارين الاسترخاء

	العضلي. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي قبل وأثناء موقف الامتحان.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، العصف الذهني الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية بتكرار ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي خارج الجلسات الإرشادية بهدف التحكم التام بالمهارة لمواجهة مواقف القلق المختلفة التي تصادفهم خلال حياتهم اليومية.

الجلسة (10)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**التدريب على فنية تقليل الحساسية التدريجية**
الأهداف الخاصة	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على فنية تقليل الحساسية التدريجية لتخفيف مستوى قلق الامتحان لديهم.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية ممارسة فنية تقليل الحساسية التدريجية لتخفيف قلق الامتحان لديهم.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا لفنية تقليل الحساسية التدريجية: التعريف الخطوات الأهمية. –يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومشاعرهم قبل وبعد ممارسة مهارة تقليل الحساسية التدريجية، ومدى الاستفادة منها في تخفيف قلق الامتحان لديهم.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الاسترخاء العضلي التخيل العقلي، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية بتكرار ممارسة مهارة تقليل الحساسية التدريجية خارج الجلسات الإرشادية لمواجهة مواقف القلق المختلفة التي تصادفهم خلال حياتهم اليومية.

الجلسة (11)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**تقدير الذات الإيجابي مفتاح النجاح في امتحان البكالوريا**
الأهداف الخاصة	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على كيفية تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا.
الأهداف الإجرائية	– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين التقدير السلبي للذات وقلق الامتحان.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث تعريفا لمفهوم الذات (الإيجابي، السلبي) – يشرح الباحث العلاقة بين التقدير (السلبي، الإيجابي) للذات (قبل، أثناء) الامتحان وقلق الامتحان. – يشرح الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية كيفية تنمية ذات إيجابية لديهم باستخدام العبارات الإيجابية حول الذات والكف عن استخدام العبارات السلبية قبل وأثناء الامتحان.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة التعزيز، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث تلاميذ المجموعة التجريبية بالاستمرار في استخدام العبارات الإيجابية للذات والكف على استخدام العبارات السلبية في مختلف مواقف الحياة اليومية التي قد تثير القلق لديهم.

الجلسة (12)(13)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**مهارات الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و قلق الامتحان.**

الأهداف الخاصة	– تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان مهارة أداء الامتحان). – يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان والتحصيل الجيد في الامتحان. – يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان وقلق الامتحان.
الأهداف الإجرائية	– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات المراجعة للامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات الاستعداد للامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مهارات أداء الامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان والتحصيل الجيد في الامتحان. – أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على العلاقة بين مهارات الامتحان وقلق الامتحان.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة. – يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية. – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية. – يقدم الباحث شرحا للمهارات الأساسية: مهارات المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان. – يؤكد الباحث أن التحصيل الدراسي الجيد في الامتحان يرتبط أساسا بمدى التزام التلميذ بمهارات الامتحان الأساسية (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان). – يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية علاقة مهارات الامتحان وقلق الامتحان لديهم. – يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على الالتزام بمهارات الامتحان الأساسية للتخفيف من قلق الامتحان لديهم.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.
تقويم تتبعي	**واجب منزلي:** حث تلاميذ المجموعة التجريبية على إعداد جدول (يومي، أسبوعي شهري) للمراجعة والالتزام به طيلة السنة الدراسية.

الجلسة (14)	المدة الزمنية: 60 دقيقة
عنوان الجلسة	**الجلسة الختامية وإنهاء العلاقة الإرشادية**
الأهداف الخاصة	– إنهاء البرنامج الإرشادي المقترح وتطبيق القياس البعدي للتأكد من فاعليته في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
الأهداف الإجرائية	– تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية. – تحديد الفروق الدالة احصائيا بين بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – تحديد الفروق الدالة احصائيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم. – التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قياس تتبعي.
مضمون الجلسة	– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم على حضور جميع جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. – يقوم الباحث بتذكير تلاميذ المجموعة التجريبية بالهدف العام للبرنامج الإرشادي. – يقدم الباحث تغذية راجعة مختصرة لمضمون الجلسات السابقة للبرنامج. – يقوم الباحث بمناقشة آراء وانطباعات تلاميذ المجموعة التجريبية حول مدى استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. – يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية حول الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. – يقوم الباحث بتطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية. يقوم الباحث بتحديد موعد إجراء القياس التتبعي (بعد مدة شهر من إنهاء البرنامج الإرشادي). – يعلن الباحث إنهاء البرنامج الإرشادي مع تمني النجاح والتوفيق لتلاميذ المجموعة التجريبية في امتحان البكالوريا.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.
الوسائل المساعدة	الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

ملحق (09): الخصائص السيكوميترية (الصدق، الثبات) لمقياس قلق الامتحان للسنباطي وآخرون (2009) على عينة الدراسة الاستطلاعية

Test T

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الامتحان	ضابطة	22	189,0909	18,12893	3,86510
	تجريبية	22	190,2273	17,35328	3,69973

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
قلق_الامتحان	Hypothèse de variances égales	,010	,922	-,212	42
	Hypothèse de variances inégales			-,212	41,920

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	,833	-1,13636	5,35042
	Hypothèse de variances inégales	,833	-1,13636	5,35042

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	-11,93395	9,66123
	Hypothèse de variances inégales	-11,93456	9,66184

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

		Standardisation[a]	Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
				Inférieur	Supérieur
قلق الامتحان	d de Cohen	17,74534	-,064	-,655	,527
	Correction de Hedges	18,07028	-,063	-,643	,518
	Delta de Glass	17,35328	-,065	-,656	,527

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.
La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.
Le delta de Glass utilise l'écart type échantillon du groupe de contrôle.

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,475**	,400**	,358**	,106	,325**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,295	,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	,475**	1	,450**	,343**	,228*	,593**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,022	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00003	Corrélation de Pearson	,400**	,450**	1	,484**	,157	,384**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,120	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	,358**	,343**	,484**	1	-,015	,114
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,882	,257
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	,106	,228*	,157	-,015	1	,278**
	Sig. (bilatérale)	,295	,022	,120	,882		,005
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	,325**	,593**	,384**	,114	,278**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,257	,005	
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	,379**	,446**	,197*	,240*	-,021	,415**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,050	,016	,837	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	,317**	,381**	,321**	,216*	,014	,539**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,001	,031	,893	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Corrélation de Pearson	,370**	,372**	,312**	,266**	-,053	,370**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,007	,597	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	,344**	,307**	,389**	,392**	,098	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000	,330	,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00011	Corrélation de Pearson	,259**	,339**	,357**	,107	,112	,491**
	Sig. (bilatérale)	,009	,001	,000	,291	,267	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00012	Corrélation de Pearson	,203*	,301**	,168	-,024	,154	,449**
	Sig. (bilatérale)	,043	,002	,095	,811	,126	,000
	N	100	100	100	100	100	100
النفسي_الانفعالي	Corrélation de Pearson	,613**	,703**	,622**	,472**	,284**	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,004	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
VAR00001	Corrélation de Pearson	,379**	,317**	,370**	,344**	,259**	,203*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,009	,043
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	,446**	,381**	,372**	,307**	,339**	,301**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,001	,002
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00003	Corrélation de Pearson	,197*	,321**	,312**	,389**	,357**	,168
	Sig. (bilatérale)	,050	,001	,002	,000	,000	,095
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	,240*	,216*	,266**	,392**	,107	-,024
	Sig. (bilatérale)	,016	,031	,007	,000	,291	,811
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,021	,014	-,053	,098	,112	,154
	Sig. (bilatérale)	,837	,893	,597	,330	,267	,126
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	,415**	,539**	,370**	,325**	,491**	,449**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	1	,590**	,626**	,311**	,495**	,446**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,002	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	,590**	1	,603**	,470**	,421**	,474**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Corrélation de Pearson	,626**	,603**	1	,370**	,302**	,401**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	,311**	,470**	,370**	1	,406**	,327**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000		,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00011	Corrélation de Pearson	,495**	,421**	,302**	,406**	1	,481**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00012	Corrélation de Pearson	,446**	,474**	,401**	,327**	,481**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	100	100	100	100	100	100
النفسي_الانفعالي	Corrélation de Pearson	,692**	,732**	,673**	,649**	,639**	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		النفسي_الانفعالي
VAR00001	Corrélation de Pearson	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	,703**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00003	Corrélation de Pearson	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	,472**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	,284**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	,714**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	,692**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	,732**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00009	Corrélation de Pearson	,673**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	,649**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00011	Corrélation de Pearson	,639**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00012	Corrélation de Pearson	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
النفسي_الانفعالي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,849	12

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
,845	12

Corrélations

Corrélations

		VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018
VAR00013	Corrélation de Pearson	1	,454**	,078	-,115	-,075	,059
	Sig. (bilatérale)		,000	,440	,254	,461	,559
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00014	Corrélation de Pearson	,454**	1	,087	,104	-,021	,214*
	Sig. (bilatérale)	,000		,388	,304	,834	,032
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00015	Corrélation de Pearson	,078	,087	1	,507**	,408**	,427**
	Sig. (bilatérale)	,440	,388		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00016	Corrélation de Pearson	-,115	,104	,507**	1	,484**	,447**
	Sig. (bilatérale)	,254	,304	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00017	Corrélation de Pearson	-,075	-,021	,408**	,484**	1	,366**
	Sig. (bilatérale)	,461	,834	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00018	Corrélation de Pearson	,059	,214*	,427**	,447**	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,559	,032	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00019	Corrélation de Pearson	-,146	,037	,303**	,454**	,563**	,241*
	Sig. (bilatérale)	,147	,715	,002	,000	,000	,016
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00020	Corrélation de Pearson	,291**	,435**	,014	,035	-,067	,165
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,890	,733	,508	,101
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00021	Corrélation de Pearson	,317**	,362**	-,051	-,078	-,189	-,166
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,616	,441	,060	,099
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00022	Corrélation de Pearson	,224*	,248*	-,106	-,066	-,082	,040
	Sig. (bilatérale)	,025	,013	,296	,512	,420	,696
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00023	Corrélation de Pearson	,051	,063	,320**	,186	,253*	,152
	Sig. (bilatérale)	,614	,535	,001	,063	,011	,131
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00024	Corrélation de Pearson	-,082	,090	,157	,162	,092	,212*
	Sig. (bilatérale)	,416	,371	,119	,108	,361	,034
	N	100	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,377**	,568**	,561**	,585**	,517**	,557**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	الاجتماعي
VAR00013	Corrélation de Pearson	-,146	,291**	,317**	,224*	,051	-,082	,377**
	Sig. (bilatérale)	,147	,003	,001	,025	,614	,416	,000

	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00014	Corrélation de Pearson	,037	,435**	,362**	,248*	,063	,090	,568**
	Sig. (bilatérale)	,715	,000	,000	,013	,535	,371	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00015	Corrélation de Pearson	,303**	,014	-,051	-,106	,320**	,157	,561**
	Sig. (bilatérale)	,002	,890	,616	,296	,001	,119	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00016	Corrélation de Pearson	,454**	,035	-,078	-,066	,186	,162	,585**
	Sig. (bilatérale)	,000	,733	,441	,512	,063	,108	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00017	Corrélation de Pearson	,563**	-,067	-,189	-,082	,253*	,092	,517**
	Sig. (bilatérale)	,000	,508	,060	,420	,011	,361	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00018	Corrélation de Pearson	,241*	,165	-,166	,040	,152	,212*	,557**
	Sig. (bilatérale)	,016	,101	,099	,696	,131	,034	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00019	Corrélation de Pearson	1	,098	-,194	-,257**	,234*	,196	,485**
	Sig. (bilatérale)		,330	,053	,010	,019	,051	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00020	Corrélation de Pearson	,098	1	,262**	,098	-,067	,018	,437**
	Sig. (bilatérale)	,330		,008	,333	,510	,860	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00021	Corrélation de Pearson	-,194	,262**	1	,550**	,073	,093	,356**
	Sig. (bilatérale)	,053	,008		,000	,468	,356	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00022	Corrélation de Pearson	-,257**	,098	,550**	1	,154	,172	,330**
	Sig. (bilatérale)	,010	,333	,000		,127	,087	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00023	Corrélation de Pearson	,234*	-,067	,073	,154	1	,195	,406**
	Sig. (bilatérale)	,019	,510	,468	,127		,052	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00024	Corrélation de Pearson	,196	,018	,093	,172	,195	1	,355**
	Sig. (bilatérale)	,051	,860	,356	,087	,052		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,485**	,437**	,356**	,330**	,406**	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,732	12

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments

,708	12

Corrélations

Corrélations

		VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030
VAR00025	Corrélation de Pearson	1	,470**	,350**	,490**	,149	,185
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,140	,065
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00026	Corrélation de Pearson	,470**	1	,409**	,450**	,272**	,441**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,006	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00027	Corrélation de Pearson	,350**	,409**	1	,496**	,085	,213*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,401	,034
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00028	Corrélation de Pearson	,490**	,450**	,496**	1	,264**	,247*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,008	,013
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00029	Corrélation de Pearson	,149	,272**	,085	,264**	1	,263**
	Sig. (bilatérale)	,140	,006	,401	,008		,008
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00030	Corrélation de Pearson	,185	,441**	,213*	,247*	,263**	1
	Sig. (bilatérale)	,065	,000	,034	,013	,008	
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00031	Corrélation de Pearson	,308**	,356**	,482**	,453**	,207*	,341**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,038	,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00032	Corrélation de Pearson	,124	,239*	,404**	,241*	,177	,319**
	Sig. (bilatérale)	,220	,017	,000	,016	,078	,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00033	Corrélation de Pearson	,342**	,405**	,376**	,522**	,170	,431**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,091	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00034	Corrélation de Pearson	,127	,224*	,170	,174	,255*	,387**
	Sig. (bilatérale)	,210	,025	,090	,084	,010	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00035	Corrélation de Pearson	,214*	,280**	,165	,267**	-,008	,387**
	Sig. (bilatérale)	,033	,005	,102	,007	,939	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00036	Corrélation de Pearson	,238*	,166	,217*	,257**	,130	,196
	Sig. (bilatérale)	,017	,099	,030	,010	,198	,051
	N	100	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,594**	,693**	,635**	,703**	,418**	,633**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	الجسمي
VAR00025	Corrélation de Pearson	,308**	,124	,342**	,127	,214*	,238*	,594**
	Sig. (bilatérale)	,002	,220	,001	,210	,033	,017	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00026	Corrélation de Pearson	,356**	,239*	,405**	,224*	,280**	,166	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,000	,025	,005	,099	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00027	Corrélation de Pearson	,482**	,404**	,376**	,170	,165	,217*	,635**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,090	,102	,030	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00028	Corrélation de Pearson	,453**	,241*	,522**	,174	,267**	,257**	,703**
	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,000	,084	,007	,010	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00029	Corrélation de Pearson	,207*	,177	,170	,255*	-,008	,130	,418**
	Sig. (bilatérale)	,038	,078	,091	,010	,939	,198	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00030	Corrélation de Pearson	,341**	,319**	,431**	,387**	,387**	,196	,633**
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,000	,000	,000	,051	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00031	Corrélation de Pearson	1	,134	,376**	,187	,219*	,250*	,626**
	Sig. (bilatérale)		,183	,000	,062	,028	,012	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100

VAR00032	Corrélation de Pearson	,134	1	,190	,253*	,280**	,094	,470**
	Sig. (bilatérale)	,183		,058	,011	,005	,350	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00033	Corrélation de Pearson	,376**	,190	1	,302**	,330**	,294**	,694**
	Sig. (bilatérale)	,000	,058		,002	,001	,003	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00034	Corrélation de Pearson	,187	,253*	,302**	1	,347**	,256*	,504**
	Sig. (bilatérale)	,062	,011	,002		,000	,010	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00035	Corrélation de Pearson	,219*	,280**	,330**	,347**	1	,181	,512**
	Sig. (bilatérale)	,028	,005	,001	,000		,072	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
VAR00036	Corrélation de Pearson	,250*	,094	,294**	,256*	,181	1	,468**
	Sig. (bilatérale)	,012	,350	,003	,010	,072		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,626**	,470**	,694**	,504**	,512**	,468**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,823	12

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
,823	12

Corrélations

Corrélations

		VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042
VAR00037	Corrélation de Pearson	1	,582**	,618**	,634**	,620**	,620**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00038	Corrélation de Pearson	,582**	1	,562**	,676**	,609**	,621**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00039	Corrélation de Pearson	,618**	,562**	1	,575**	,617**	,594**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00040	Corrélation de Pearson	,634**	,676**	,575**	1	,677**	,602**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

VAR00041	Corrélation de Pearson	,620**	,609**	,617**	,677**	1	,537**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00042	Corrélation de Pearson	,620**	,621**	,594**	,602**	,537**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00043	Corrélation de Pearson	,439**	,608**	,465**	,568**	,519**	,568**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00044	Corrélation de Pearson	,560**	,478**	,674**	,619**	,529**	,646**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00045	Corrélation de Pearson	,482**	,567**	,567**	,604**	,561**	,592**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00046	Corrélation de Pearson	,458**	,535**	,494**	,670**	,573**	,494**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00047	Corrélation de Pearson	,231*	,192	,236*	,323**	,423**	,213*
	Sig. (bilatérale)	,021	,056	,018	,001	,000	,033
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00048	Corrélation de Pearson	,457**	,398**	,409**	,501**	,577**	,450**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
العقلي_المعرفي	Corrélation de Pearson	,753**	,766**	,766**	,838**	,818**	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046	VAR00047	VAR00048
VAR00037	Corrélation de Pearson	,439**	,560**	,482**	,458**	,231*	,457**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,021	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00038	Corrélation de Pearson	,608**	,478**	,567**	,535**	,192	,398**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,056	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00039	Corrélation de Pearson	,465**	,674**	,567**	,494**	,236*	,409**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,018	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00040	Corrélation de Pearson	,568**	,619**	,604**	,670**	,323**	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00041	Corrélation de Pearson	,519**	,529**	,561**	,573**	,423**	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00042	Corrélation de Pearson	,568**	,646**	,592**	,494**	,213*	,450**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,033	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00043	Corrélation de Pearson	1	,625**	,613**	,572**	,164	,455**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,104	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00044	Corrélation de Pearson	,625**	1	,699**	,547**	,211*	,367**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,035	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00045	Corrélation de Pearson	,613**	,699**	1	,618**	,242*	,430**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,015	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00046	Corrélation de Pearson	,572**	,547**	,618**	1	,396**	,390**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00047	Corrélation de Pearson	,164	,211*	,242*	,396**	1	,331**
	Sig. (bilatérale)	,104	,035	,015	,000		,001
	N	100	100	100	100	100	100
VAR00048	Corrélation de Pearson	,455**	,367**	,430**	,390**	,331**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	
	N	100	100	100	100	100	100
العقلي_المعرفي	Corrélation de Pearson	,738**	,777**	,780**	,759**	,457**	,658**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		العقلي_المعرفي
VAR00037	Corrélation de Pearson	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00038	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00039	Corrélation de Pearson	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00040	Corrélation de Pearson	,838**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00041	Corrélation de Pearson	,818**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00042	Corrélation de Pearson	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00043	Corrélation de Pearson	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00044	Corrélation de Pearson	,777**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00045	Corrélation de Pearson	,780**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00046	Corrélation de Pearson	,759**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00047	Corrélation de Pearson	,457**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
VAR00048	Corrélation de Pearson	,658**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
العقلي_المعرفي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,923	12

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
,924	12

Corrélations

Corrélations

		النفسي الانفعالي	الاجتماعي	الجسمي	العقلي المعرفي	قلق الاختبار
النفسي_الانفعالي	Corrélation de Pearson	1	,377**	,587**	,653**	,861**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,377**	1	,440**	,340**	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100
الجسمي	Corrélation de Pearson	,587**	,440**	1	,386**	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
العقلي_المعرفي	Corrélation de Pearson	,653**	,340**	,386**	1	,812**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
قلق_الاختبار	Corrélation de Pearson	,861**	,642**	,766**	,812**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Fiabilité

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,924	48

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Coefficient Omega de McDonald	Nombre d'éléments
,916	48

ملحق (10): نتائج فرضيات الدراسة

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الاختبار1	250	148,8920	34,58405	2,18729

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 176					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	df	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	-12,393	249	,000	-27,10800	-31,4159	-22,8001

Tailles d'effet pour échantillon unique

			Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
		Standardisation[a]		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	d de Cohen	34,58405	-,784	-,925	-,641
	Correction de Hedges	34,68866	-,781	-,922	-,640

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type échantillon.
La correction de Hedges utilise l'écart type échantillon, plus un facteur de correction.

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الاختبار1	ذكر	67	128,6716	33,83713	4,13386
	أنثى	183	156,2951	31,86752	2,35571

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	,992	,320	-5,970	248
	Hypothèse de variances inégales			-5,806	111,559

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	,000	-27,62344	4,62698
	Hypothèse de variances inégales	,000	-27,62344	4,75796

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	-36,73662	-18,51026
	Hypothèse de variances inégales	-37,05114	-18,19574

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

			Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
		Standardisation[a]		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	d de Cohen	32,40338	-,852	-1,141	-,562
	Correction de Hedges	32,50179	-,850	-1,138	-,560
	Delta de Glass	31,86752	-,867	-1,159	-,572

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.
La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.
Le delta de Glass utilise l'écart type échantillon du groupe de contrôle.

Test T

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الاختبار1	أدبي	113	153,3628	32,16699	3,02602
	علمي	137	145,2044	36,15818	3,08920

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	3,217	,074	1,866	248
	Hypothèse de variances inégales			1,887	246,558

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	,063	8,15845	4,37315
	Hypothèse de variances inégales	,060	8,15845	4,32434

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	-,45479	16,77169
	Hypothèse de variances inégales	-,35891	16,67582

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

			Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
		Standardisation[a]		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	d de Cohen	34,41307	,237	-,013	,487
	Correction de Hedges	34,51759	,236	-,013	,485
	Delta de Glass	36,15818	,226	-,025	,476

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.
La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.
Le delta de Glass utilise l'écart type échantillon du groupe de contrôle.

Test T

Statistiques de groupe

	إعادة السنة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الاختبار1	(غير معيد ة)	223	147,7623	34,90427	2,33736
	(معيدة ة)	27	158,2222	30,83371	5,93395

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	1,850	,175	-1,488	248
	Hypothèse de variances inégales			-1,640	34,596

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	,138	-10,45989	7,03000
	Hypothèse de variances inégales	,110	-10,45989	6,37770

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	Hypothèse de variances égales	-24,30602	3,38623
	Hypothèse de variances inégales	-23,41271	2,49293

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

			Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
		Standardisation[a]		Inférieur	Supérieur
قلق_الاختبار1	d de Cohen	34,50006	-,303	-,703	,097
	Correction de Hedges	34,60484	-,302	-,701	,097
	Delta de Glass	30,83371	-,339	-,746	,074

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.
La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.
Le delta de Glass utilise l'écart type échantillon du groupe de contrôle.

Test T

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
قلق_الامتحان	ضابطة	22	186,2273	15,03308	3,20506
	تجريبية	22	161,2273	7,72092	1,64610

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
قلق_الامتحان	Hypothèse de variances égales	6,444	,015	6,939	42
	Hypothèse de variances inégales			6,939	31,358

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Std. standard
قلق_الامتحان	Hypothèse de variances égales	,000	25,00000	3,60307
	Hypothèse de variances inégales	,000	25,00000	3,60307

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
قلق_الامتحان	Hypothèse de variances égales	17,72872	32,27128
	Hypothèse de variances inégales	17,65490	32,34510

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

		Standardisation[a]	Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
				Inférieur	Supérieur
قلق_الامتحان	d de Cohen	11,95002	2,092	1,344	2,824
	Correction de Hedges	12,16884	2,054	1,319	2,774
	Delta de Glass	7,72092	3,238	2,089	4,365

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.
La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.
Le delta de Glass utilise l'écart type échantillon du groupe de contrôle.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
Paire 1	تجريبية_قبلي	190,2273	22	17,35328	3,69973
	تجريبية_بعدي	161,2273	22	7,72092	1,64610

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	تجريبية_قبلي & تجريبية_بعدي	22	-,071	,752

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	تجريبية_قبلي - تجريبية_بعدي	29,00000	19,49115	4,15553	20,35811

Test des échantillons appariés

		Différences appariées Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur	t	df	Sig. (bilatérale)

Paire 1	تجريبية_قبلي - تجريبية_بعدي	37,64189	6,979	21	,000

Tailles d'effet pour échantillons appariés

			Standardisation[a]	Estimation des points
Paire 1	تجريبية_قبلي - تجريبية_بعدي	d de Cohen	19,49115	1,488
		Correction de Hedges	19,84806	1,461

Tailles d'effet pour échantillons appariés

			95% Intervalle de confiance	
			Inférieur	Supérieur
Paire 1	تجريبية_قبلي - تجريبية_بعدي	d de Cohen	,868	2,091
		Correction de Hedges	,852	2,054

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type échantillon de la différence moyenne.
La correction de Hedges utilise l'écart type échantillon de la différence moyenne, plus un facteur de correction.

Test T

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
Paire 1	تجريبية_بعدي	161,2273	22	7,72092	1,64610
	تجريبية_تتبعي	157,1364	22	7,45970	1,59041

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	تجريبية_بعدي & تجريبية_تتبعي	22	,451	,035

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	تجريبية_بعدي - تجريبية_تتبعي	4,09091	7,95768	1,69658	,56267

Test des échantillons appariés

		Différences appariées Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur	t	df	Sig. (bilatérale)
Paire 1	تجريبية_بعدي - تجريبية_تتبعي	7,61915	2,411	21	,025

Tailles d'effet pour échantillons appariés

			Standardisation[a]	Estimation des points
Paire 1	تجريبية_بعدي - تجريبية_تتبعي	d de Cohen	7,95768	,514
		Correction de Hedges	8,10340	,505

Tailles d'effet pour échantillons appariés

			95% Intervalle de confiance	
			Inférieur	Supérieur
Paire 1	تجريبية_بعدي - تجريبية_تتبعي	d de Cohen	,063	,954
		Correction de Hedges	,062	,937

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.
Le d de Cohen utilise l'écart type échantillon de la différence moyenne.
La correction de Hedges utilise l'écart type échantillon de la différence moyenne, plus un facteur de correction.

ملحق (11): جلسات البرنامج الإرشادي (السلوكي- المعرفي) المقترح (الصورة النهائية)

الجلسة(01): الجلسة التمهيدية/التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الباحث على تلاميذ المجموعة التجريبية (الاسم، اللقب، السن، التخصص الدراسي).

- أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض.

-أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أسسه، فنياته عدد جلساته، مدة كل جلسة).

الأهداف الإجرائية:

- أن يسمي الباحث أسماء تلاميذ المجموعة التجريبية دون أخطاء.

- أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على بعضهم البعض من خلال تبادل بعض المعلومات الشخصية (الاسم اللقب، السن، التخصص الدراسي).

- أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على الهدف العام للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.

- أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية الإرشادي السلوكي المعرفي (تعريفه أهدافه، أسسه فنياته، أهم رواده).

- أن يتقيد تلاميذ المجموعة التجريبية بالتعليمات الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج الإنصات واحترام آراء الآخرين، الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة).

مضمون الجلسة:

- يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويقدم الشكر لهم مقابل قبولهم المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي، وكذلك يشكرهم على صدق استجاباتهم على الأدوات المستخدمة في البرنامج (مقياس قلق الامتحان).

- يقوم الباحث بتقديم معلومات شخصية عن نفسه لتلاميذ المجموعة التجريبية (اللقب الاسم، الصفة التخصص).

- يفتح الباحث المجال لكل تلميذ في المجموعة التجريبية ليعرف بنفسه باختصار (اللقب، الاسم، السن، القسم التخصص الدراسي، الاهتمامات والميولات والطموحات).

- يقدم الباحث شرحا موجزا للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح (تعريفه، أهدافه، عدد جلساته، مدة كل جلسة فنياته).

"مجموعة من الجلسات المخططة والمنظمة من إعداد الباحث في ضوء أسس ومبادئ نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي (إليس، بيك، ميكينبوم) ، ويتكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية جماعية متتالية يتم تطبيقها خلال فترة زمنية محددة

(06أسابيع) على تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف التخفيف من مستوى قلق امتحان البكالوريا لديهم، من خلال تدريبهم على فنيات متنوعة (معرفية، انفعالية سلوكية)".

الفنيات المعرفية: تفنيد الأفكار اللاعقلانية، الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، إعادة البناء المعرفي، الحوار الذاتي الإيجابي، التدريب على مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان).

الفنيات السلوكية: تقليل الحساسية التدريجية، الاسترخاء العضلي، حل المشكلات، التعزيز الإيجابي.

الفنيات الانفعالية: التفريغ الانفعالي، الضبط الذاتي.

– يشرح الباحث مراحل تنفيذ كل جلسة (المرحة التمهيدية، المرحلة التدريبية، المرحلة التقويمية).

– يقدم الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية التعليمات الخاصة بالجلسات (الحضور في الوقت المحدد، الحضور المستمر في جميع جلسات البرنامج وعدم التغيب والانقطاع، المشاركة الإيجابية في أنشطة البرنامج، الانصات واحترام آراء الآخرين، الحفاظ على سرية المعلومات الشفهية والكتابية لجلسات البرنامج، إنجاز الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة).

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: اقرأ محتوى نموذج العقد الإرشادي، واملأ فراغات النموذج بمعلوماتك الشخصية، واحتفظ بنموذج العقد الإرشادي طيلة مدة تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح.

الجلسة (02): ماهية امتحان البكالوريا

الأهداف الخاصة:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية امتحان البكالوريا (تعريفه، خصائصه، أهميته).

الأهداف الإجرائية:

– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لامتحان البكالوريا.

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على اجراءات تصحيح امتحان البكالوريا.

– أن يحدد تلاميذ المجموعة التجريبية خصائص امتحان البكالوريا.

– أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية امتحان البكالوريا بالنسبة لهم وأسرهم.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تقديم تعريف موجز لامتحان البكالوريا" شهادة المصادقة على النجاح في الامتحان الوطني الرسمي الذي يقيم مكتسبات ومهارات التلاميذ المكتسبة خلال مرحلة التعليم الثانوي والتي تعتبر نقطة الانطلاق للتعليم الجامعي".

– يستعرض الباحث باختصار أصل مفهوم البكالوريا، بحيث يرجع التأصيل التاريخي لكلمة البكالوريا (Baccalauréat) للثقافة الفرنسية (نابليون بونابرت، عام 1908)، والمترشح لامتحان البكالوريا يطلق عليه تسمية (Bachelie) ومعناه الفارس الشاب غير المسلح.

– يعرض الباحث باختصار القرار الوزاري المؤرخ في 08 سبتمبر 1993 الذي يتضمن امتحان البكالوريا للتعليم الثانـوي:

المادة02: يكون لبكالوريا التعليم الثانوي دورة واحدة يحدد تاريخها وزير التربية الوطنية.

المادة03: يشمل اختبار بكالوريا التعليم الثانوي على اختبارات كتابية تطابق البرنامج الرسمي للمواد التي تدرس في أقسام السنة الثالثة ثانوي.

المادة07: يحدد وزير التربية الوطنية كل سنة تواريخ إجراء امتحان البكالوريا.

المادة15: يطبق التصحيح المزدوج الكامل والسري على جميع الاختبارات، ويمنح كل اختبار علامة من (00) إلى (20) نقطة، وإذا تجاوز الفارق بين العلامتين اللتين منحهما المصححان الحد الذي يقرره المنشور الوزاري يقوم بالتصحيح الثالث مصحح ثالث.

المادة16: يقصى كل مترشح تحصل على علامة (20/00) في إحدى المواد الأساسية كما هو محدد لكل شعبة.

المادة18: كل مترشح تحصل على معدل عام يساوي (20/10) أو يفوقه يعد ناجحا.

– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية استخلاص خصائص امتحان البكالوريا من خلال القرار الوزاري المؤرخ في 08 سبتمبر 1993" امتحان وطني، دورة سنوية واحدة في السنة، تمنح لكل مترشح تحصل على معدل (20/10) فما فوق شهادة البكالوريا تؤهله لمزاولة التعليم الجامعي، لامتحان البكالوريا صيغة رسمية وقيمة وطنية، امتحان البكالوريا حدث اجتماعي يهم التلميذ بالدرجة الأولى وكذلك أوليائهم والاساتذة على حد سواء.

– يشرح الباحث باختصار المكانة المتميزة لامتحان البكالوريا في السلم التعليمي والاجتماعي وهو مفتاح الدخول للجامعة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، العصف الذهني الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: حرر قفرة وجيزة تتحدث فيها عن أهمية امتحان البكالوريا بالنسبة لك، وكذلك بالنسبة لأفراد أسرتك.

الجلسة (03): ماهية مشكلة قلق الامتحان

الأهداف الخاصة:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية مشكلة قلق الامتحان لديهم (تعريف قلق الامتحان، مكوناته، أنواعه أسبابه ومصادره، أعراضه، علاقته بالعمليات العقلية والأداء الدراسي في الامتحان).

الأهداف الإجرائية:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مشكلة قلق الامتحان كشكل محدد للقلق النفسي العام الناتج عن مواقف التقويم المختلفة.

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة على أنواع قلق الامتحان (قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر).

– أن يستخلص تلاميذ المجموعة التجريبية الفرق بين نوعي قلق الامتحان (الميسر، المعسر).

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مستويات قلق الامتحان (منخفض، متوسط، مرتفع).

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مكونات قلق الامتحان (الانزعاجية والانفعالية).

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية مصادر وأسباب مشكلة قلق الامتحان لديهم (الأسرة، المجتمع، الأساتذة).

– أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أعراض قلق الامتحان لديهم (الأعراض المعرفية،الأعراض الانفعالية، الأعراض الفيزيولوجية).

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على التأثيرات السلبية لقلق الامتحان المرتفع على العمليات العقلية اللازمة للأداء الجيد للامتحان (التركيز، الانتباه، التذكر).

– أن يدرك تلاميذ المجوعة التجريبية العلاقة العكسية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء الدراسي المنخفض في الامتحان (العلاقة عكسية، فكلما ارتفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض أداؤه الدراسي في الامتحان).

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يعرض الباحث باختصار مشكلة قلق الامتحان في الوسط المدرسي ونسبة انتشارها المرتفعة بين التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، وتزداد حدة المشكلة خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا.

– يقوم الباحث بطرح مجموعة من الأسئلة على تلاميذ المجموعة التجريبية وتتعلق بموضوع الجلسة (عرف مشكلة قلق امتحان البكالوريا لديك؟ حدد مكونات قلق الامتحان؟ قلق الامتحان نوعان أذكرهما؟ فيم تتمثل مصادر قلق امتحان

البكالوريا لديك؟ عدد أعراض قلق امتحان البكالوريا لديك وصنفها؟ ماهي علاقة قلق الامتحان المرتفع وأداء الامتحان حسب رأيك؟).

– يقوم الباحث بالتعقيب على إجابات تلاميذ المجموعة التجريبية بالشرح، من خلال:

تعريف قلق الامتحان: "قلق حالة يمر به التلميذ خلال مواقف الامتحان والتقويم، تصاحبه أعراض معرفية وانفعالية وفيزيولوجية مختلفة."

مكوناته: يتكون قلق الامتحان من مكونين أساسيين هما: المكون المعرفي (الانزعاج) ويتمثل في انشغال التلميذ بأدائه المعرفي في الامتحان والتفكير في عواقب الفشل والشكوك بعدم القدرة أو عدم الكفاءة أو العجز على أداء الامتحان والمكون الانفعالي (الانفعالية) ويتمثل ذلك في الشعور بالضيق والتوتر والمشاعر غير السارة فضلا على التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة للموقف كزيادة إفراز العرق وسرعة التنفس وسرعة ضربات القلب والألم في المعدة.

أنواعه: قلق الامتحان نوعان هما: قلق الامتحان الميسر (المعتدل) تأثيره إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار الجيد والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه للاستعداد الجيد للامتحان، وقلق الامتحان المعسر (المرتفع) تأثيره سلبي معوق للتلميذ على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان.

أسبابه ومصادره: العوامل الشخصية، وهي العوامل المرتبطة بالتلميذ ذاته كالشخصية القلقة،عدم الاستعداد الجيد للامتحان، الأفكار الخاطئة التي يحملها التلميذ حول امتحان البكالوريا)، والعوامل المدرسية، وهي العوامل المرتبطة بالبيئة التعليمية ويشمل ذلك الأساتذة والمعلمين، أسئلة الامتحان، والعوامل الاجتماعية (كضغط الأسرة، الأقران).

علاقة قلق الامتحان المرتفع بالأداء المنخفض في الامتحان: أكدت دراسات عديدة في الميدان على العلاقة السلبية بين قلق الامتحان المرتفع والأداء المنخفض في الامتحان معنى ذلك أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى التلميذ انخفض أداؤه في الامتحان، بحيث يؤثر قلق الامتحان المرتفع سلبيا على القدرات العقلية اللازمة للأداء الجيد في الامتحان كالقدرة على التركيز والانتباه والتذكر.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة التعزيز العصف الذهني، التنفيس الانفعالي، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: ضع جدولا تحدد فيه أهم أسباب وأعراض قلق الامتحان لديك.

الجلسة(04): التفريغ الانفعالي (التنفيس الانفعالي)

الأهداف الخاصة:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية التفريغ الانفعالي (تعريفها، أساليبها،أهميتها) كأسلوب للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

الأهداف الإجرائية:

– أن يقدم تلاميذ المجموعة التجريبية تعريفا موجزا لفنية التفريغ الانفعالي.

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على أساليب التفريغ الانفعالي (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم، الموسيقى الرياضة، الاسترخاء العضلي).

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية بعض مهارات التفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

– أن يعبر تلاميذ المجموعة التجريبية على أهمية فنية لتفريغ الانفعالي للتخلص من الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقوم الباحث بتقديم شرح لأسلوب التفريغ الانفعالي (تعريفه، أهميته، أساليبه).

تعريف التنفيس الانفعالي: ويعرف كذلك بالتنفيس الانفعالي، وهو أن يعبر التلميذ عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته حول امتحان البكالوريا بحرية تامة.

أهميته: يتمكن التلميذ من تحديد أسباب ومصادر قلق الامتحان لديه، التخفيف من مستوى التوتر والقلق المصاحب لموقف الامتحان، الشعور بالراحة والطمأنينة النفسية.

أساليبه: أساليب التفريغ الانفعالي عديدة، يمكن أن يختار التلميذ ما يناسبه (الكتابة، الرسم، ترتيل القرآن الكريم الموسيقى، الاسترخاء، ممارسة الرياضة).

– يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية أن يسترسل في التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته المرتبطة بامتحان البكالوريا من خلال أسئلة موجهة تقدم له.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية آرائهم ومشاعرهم و اتجاهاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا قبل وبعد ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي.

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة أسلوب التفريغ الانفعالي بصورة مستمرة للتخلص من كافة الأفكار والمشاعر والاتجاهات السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا ومواقف امتحان أخرى مستقبلا.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز التنفيس الانفعالي الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: ضع قائمة لأفكارك ومشاعرك واتجاهاتك السلبية نحو امتحان البكالوريا.

الجلسة (05):التدريب على مهارة حل المشكلات

الأهداف الخاصة:

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (مهارة التوجه نحو المشكلة، مهارة تحديد المشكلة، مهارة إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، مهارة اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).

الأهداف الاجرائية:

– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية المشكلة ومهارة حل المشكلات.

– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بوجود مشكلة تثير قلق الامتحان لديهم

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات مهارة حل المشكلات لمواجهة المشكلات المولدة لقلق الامتحان لديهم (التوجه نحو المشكلة، تحديد المشكلة إنتاج الحلول المناسبة لحل المشكلة، اتخاذ القرار واختيار أحسن الحلول).

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقوم الباحث بتقديم تعريف للمشكلة ومهارة حل المشكلات:

تعريف المشكلة: عائق أو حيرة أو صعوبة تواجه الفرد في موقف معين يمنعه من تحقيق أهدافه ويسخر الفرد امكانياته المعرفية والوجدانية والسلوكية لحلها.

تعريف مهارة حل المشكلات: الطريقة أو المنهج الذي يسلكه التلميذ لحل مشكلة محتملة قد تعترضه في امتحان البكالوريا.

– يقدم الباحث شرحا لخطوات مهارة حل المشكلات، ويتضمن ذلك حسب درزيلا وجولد فريد (Druzilla & Goldfried, 1971) نموذجا يتضمن خمسة مراحل أساسية، وهي: التوجه نحو المشكلة، تحديد المشكلة (ماهي مشكلتي؟ وماهي أسبابها ومصادرها؟ وماهي آثارها وانعكاساتها السلبية؟ إنتاج الحلول والبدائل ومناقشة إمكانية تطبيقها اتخاذ القرارات واختيار أحسن البدائل (الحلول)، التحقق من الحل الذي تم اختياره.

– يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بتسجيل أهم المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وتسبب لهم قلق الامتحان، وتطبيق خطوات حل المشكلات المتعلمة خلال الجلسة لتجاوز المشكلة.

– يقوم الباحث بحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة مهارة حل المشكلات لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، أسلوب حل المشكلات التعزيز، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: ضع قائمة للحلول الواقعية وغير الواقعية للمشكلة التي تعترضك، احتفظ بالحلول الواقعية واستبعد الحلول غير الواقعية.

الجلسة (06): التدريب على فنية إعادة البناء المعرفي (نموذج ABC لإليس)

الأهداف الخاصة:

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم المرتبطة بامتحان البكالوريا.

الأهداف الاجرائية:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط الموجودة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكار اللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا والأعراض المعرفية والانفعالية والفيزيولوجية لديهم.

– أن يذكر تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومعتقداتهم السلبية (الأفكاراللاعقلانية) المرتبطة بامتحان البكالوريا.

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أن أفكارهم ومعتقداتهم السلبية حول امتحان البكالوريا هي السبب الرئيسي لقلق الامتحان لديهم وليس موقف الامتحان ذاته.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

–يقدم الباحث شرح لنموذج (ABC) لإليس، حيث يشير الحرف (A) إلى الحدث أو الموقف المنشط أو المثير للاضطراب أو المشكلة لدى التلميذ (قلق الامتحان)، ويشير الحرف (B) إلى المعتقدات والأفكار(العقلانية أو اللاعقلانية) التي لدى التلميذ حول موقف امتحان البكالوريا، أما الحرف (C) فيشير إلى الاستجابة أو النتيجة الانفعالية والسلوكية (عقلانية أو لاعقلانية) التي تصدر عن التلميذ، ويوضح إليس (Ellis, 1961) بأنه ليست الخبرة أو الموقف (A) هو الذي يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي والسلوكي لدى الفرد والتي أشرنا إليها بالحرف (C)، وإنما السبب يرجع إلى نسق المعتقدات أو الأفكار التي لدى التلميذ والتي أشرنا إليها بالحرف (B).

مثال: يوضح تأثير نظام التفكير(B)(عقلاني، لاعقلاني) على الاستجابة الانفعالية والسلوكية (C) بين تلميذين حول موقف امتحان البكالوريا (A)

/	التلميذ(أ)	التلميذ(ب)
نظام الأفكار(B)	**لديه أفكار عقلانية:** امتحان البكالوريا فرصة لأحصل على معدل مرتفع، الرسوب في الامتحان محتمل ولكنه ليس نهاية العالم.	**لديه أفكار لاعقلانية:** لابد أن أنجح في امتحان البكالوريا، إذا لم أنجح في الامتحان فأنا إنسان فاشل.
الاستجابة الانفعالية	**نتائج انفعالية مرغوبة:** المراجعة الجيدة للامتحان دون توتر أو قلق، الهدوء والراحة النفسية، التركيز أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان.	**نتائج انفعالية غير مرغوبة:** القلق الشديد كلما اقترب موعد امتحان البكالوريا العصبية والغضب الشديد لأي سبب بسيط، عدم القدرة على التركيز أثناء الاختبار، تداخل الأفكار أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان.
الاستجابة السلوكية	**نتائج سلوكية مناسبة:** تنظيم وقت المراجعة إعطاء الجسم كفايته من النوم، أداء جيد في الامتحان.	**نتائج سلوكية غير مناسبة:** برودة الأطراف، عدم القدرة على الكتابة، جفاف الحلق، بكاء ألم في المعدة، تشنج العضلات.

توضيح: ليست النتائج الانفعالية **(C)** وليدة الحدث المنشط **(A)**، وإنما هي نتيجة نسق التفكير **(B)**.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض تفنيد الأفكار اللاعقلانية التعزيز الحوار الذاتي، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات

واجب منزلي: أكمل ملأ الجدول الموالي بمثال واحد على الأقل بالأفكار والمشاعر والسلوكيات المصاحبة لامتحان البكالوريا لديك.

(A)	(B)	(C)
– امتحان البكالوريا.	– تحصيلي الدراسي في المواد الأساسية أقل من زملائي.	– أشعر بتوتر شديد خلال المراجعة لامتحان البكالوريا. – ضربات قلبي متسارعة، ويداي ترتعشان.

الجلسة (07): مواجهة الأفكار اللاعقلانية والتدريب على التفكير العقلاني

الأهداف الخاصة:

– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية (السلبية) المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار جديدة عقلانية (إيجابية).

الأهداف الاجرائية:

– أن يميز تلاميذ المجموعة التجريبية بين الأفكار اللاعقلانية (السلبية) والأفكار العقلانية (الإيجابية) المرتبطة بامتحان البكالوريا.

– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الامتحان لديهم.

– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تحديد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا لديهم.

– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تفنيد ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

– أن يقترح تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارا أخرى جديدة عقلانية ترتبط بامتحان البكالوريا لديهم.

– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من اكتساب أنماط تفكير عقلاني (إيجابي) واكتشاف أنماط التفكير اللاعقلاني (سلبي).

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقوم الباحث بتقديم شرح لطبيعة الأفكار اللاعقلانية (مجموعة الأفكار والمعتقدات السلبية التي لدى التلميذ والمرتبطة بامتحان البكالوريا).

– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل أفكارهم اللاعقلانية حول امتحان البكالوريا.

– يقوم الباحث بتسجيل الأفكار اللاعقلانية التي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حول امتحان البكالوريا على السبورة ومناقشتها (امتحان البكالوريا يكون صعب خلال هذه السنة أدائي في الامتحان سيكون أقل من زملائي، عند الإعلان عن نتائج الامتحان سينظر إلي الجميع باحتقار، سيلومني جميع أفراد أسرتي إذا رسبت في امتحان البكالوريا).

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على تفنيد ومواجهة أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا واستبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية (لقد راجعت جيدا لامتحان البكالوريا، سيكون أدائي جيد في الامتحان حتما سيفرح كثيرا أفراد أسرتي بنجاحي في شهادة البكالوريا).

– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية تسجيل ما طرأ من تغييرات انفعالية وسلوكية عند استبدال أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية المرتبطة بامتحان البكالوريا بأفكار ومعتقدات أخرى جديدة أكثر عقلانية.

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار تفنيد أفكارهم اللاعقلانية المرتبطة بمواقف الامتحان مستقبلا واستبدالها بأفكار عقلانية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض تفنيد الأفكار اللاعقلانية (التفنيد المنطقي، التفنيد العلمي)، التعزيز، العصف الذهني، الحوار الذاتي، الدعابة والمرح والسخرية من الأفكار اللاعقلانية الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: ضع قائمة لجميع الأفكار اللاعقلانية التي تراود ذهنك قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان المختلفة واستبدلها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية.

الجلسة (08): الحوار الذاتي السلبي وقلق الامتحان

الأهداف الخاصة:

– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بالعلاقة بين أحاديثهم الذاتية السلبية وقلق الامتحان لديهم.

الأهداف الاجرائية:

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية الحوار الذاتي الايجابي قبل وأثناء وبعد الامتحان.

– أن يستخدم تلاميذ المجموعة التجريبية الأحاديث الذاتية الإيجابية والكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية المسببة لقلق الامتحان لديهم.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

–يشرح الباحث مفهوم الحوار الذاتي السلبي (مجموعة الأفكار السلبية التي يقولها الأفراد حول أنفسهم) انطلاقا من فرضية مؤداها أن الأفكار التي يقولها الأفراد لأنفسهم تحد استجاباتهم المعرفية والوجدانية والفيزيولوجية.

– يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بالوعي بأحاديثه الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

– يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية أحاديثهم الذاتية السلبية المرتبطة بامتحان البكالوريا.

–يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية بالكف عن استخدام أحاديث سلبية ذاتية حول امتحان البكالوريا واستبدالها بأحاديث ذاتية أخرى جديدة ايجابية من خلال تعليمات ذاتية مسموعة.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية التغييرات الانفعالية والسلوكية الناتجة عن الكف عن استخدام الأحاديث الذاتية السلبية واستبدالها بأحاديث ذاتية جديدة إيجابية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية، التعزيز التنفيس الانفعالي، الحوار الذاتي، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: حث تلاميذ المجموعة التجريبية على استمرار استخدام الحوار الذاتي الإيجابي، والكف عن استخدام الحوار الذاتي السلبي.

الجلسة (09): التدريب على فنية الاسترخاء العضلي

الأهداف الخاصة:

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي لتخفيف التوتر والقلق الناتج عن التعرض للمثيرات والمواقف التي تسبب قلق الامتحان لديهم.

الأهداف الاجرائية:

– أن يعرف تلاميذ المجموعة التجريبية فنية الاسترخاء العضلي.

– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية تمارين الاسترخاء العضلي.

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية أهمية فنية الاسترخاء العضلي في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقدم الباحث شرحا لأسوب الاسترخاء العضلي: التعريف، الخطوات الأهمية.

تعريف فنية الاسترخاء العضلي: "عملية توقف كامل لكل الانقباضات والتوترات العضلية المصاحبة لمواقف التوتر والقلق".

أهميته: لتمارين الاسترخاء العضلي مجموعة من الفوائد النفسية والفيزيولوجية أهمها ما يلي: تنظيم معدل ضربات القلب، خفض مستوى القلق والتوتر زيادة الثقة بالنفس، تقوية الذاكرة، تعديل نسبة السكر في الدم، تنشيط الدورة الدموية الحد من إفراز هرمون التوتر زيادة التركيز والانتباه، الشعور بالهدوء والثقة بالنفس.

خطواته:أخذ نفس عميق (شهيق) والتنفس ببطء (زفير)، شد وإرخاء العضلات لمدة (05 – 10) ثوان، ويشمل ذلك كامل عضلات الجسم بشكل متدرج (عضلات الرأس، عضلات الرقبة، عضلات الكتفين، عضلات الصدر، عضلات اليدين، عضلات الساعدين، عضلات المعدة، عضلات الفخذين، عضلات الساقين).

– يقوم الباحث بعرض شريط فيديو حول ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي.

– يطلب الباحث من تلاميذ المجموعة التجريبية محاكاة خطوات أسلوب الاسترخاء العضلي.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية شعورهم قبل وبعد ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي.

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي قبل وأثناء موقف الامتحان.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، التعزيز، العصف الذهني الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: كرر ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي خارج الجلسات الإرشادية بهدف التحكم التام بالمهارة.

الجلسة (10): التدريب على فنية تقليل الحساسية التدريجية

الأهداف الخاصة:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على ماهية فنية تقليل الحساسية التدريجية (تعريفها،خطواتها أهميتها).

الأهداف الإجرائية:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على مفهوم فنية تقليل الحساسية التدريجية.

– أن يمارس تلاميذ المجموعة التجريبية خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية.

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بأهمية فنية تقليل الحساسية التدريجية في تخفيف قلق الامتحان لديهم.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقدم الباحث شرحا لفنية تقليل الحساسية التدريجية: التعريف الخطوات الأهمية.

تعريف فنية تقليل الحساسية التدريجية:"فنية سلوكية تقوم على المزاوجة بين أسلوب إعداد مدرج القلق وممارسة تمارين الاسترخاء العضلي وتمارين التخيل العقلي، بهدف التخفيف من التوتر والقلق المصاحب للمواقف الضاغطة مثل موقف الامتحان".

خطوات فنية تقليل الحساسية التدريجية: ويضمن ذلك ثلاثة خطوات رئيسية هي:

إعداد مدرج القلق: يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بإعداد قائمة للمثيرات (المواقف) التي تثير قلق امتحان البكالوريا لديه، وترتيبها بشكل هرمي متدرج (تصاعديا)، من أقلها إثارة للقلق إلى أشدها إثارة للقلق لديه.

ممارسة التخيل العقلي: يطلب الباحث من كل تلميذ في المجموعة التجريبية بتخيل الموقف المثيرة لقلق امتحان البكالوريا لديه حسب ترتيبها على مدرج القلق المعد سلفا، ويخلل العملية فترات الاسترخاء، ولا يتم الانتقال إلى موقف أو مثير آخر حتى يتأكد التلميذ بأن الموقف أو المثير الأول أصبح لا يعتبر مصدرا لقلق الامتحان لديه. وتستمر العملية لتشمل باقي المثيرات والمواقف التي يتضمنها مدرج القلق المعد سلفا.

ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي: يقوم نموذج الاسترخاء التصاعدي لجاكبسون (Jacobson, 1938) على أخذ نفس عميق (شهيق)، والتنفس ببطء (زفير)، شد وارخاء العضلات لمدة (05 – 10) ثوان، ويشمل ذلك كامل عضلات الجسم بكل متدرج (عضلات الراس، عضلات الرقبة عضلات الكتفين، عضلات الصدر، عضلات اليدين، عضلات الساعدين، عضلات المعدة، عضلات الفخذين، عضلات الساقين).

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية أفكارهم ومشاعرهم قبل وبعد ممارسة مهارة تقليل الحساسية التدريجية ومدى الاستفادة منها في تخفيف قلق الامتحان لديهم.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، الاسترخاء العضلي التخيل العقلي الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: كرر ممارسة فنية تقليل الحساسية التدريجية خارج الجلسات الإرشادية، وضع قائمة لأفكارك ومشاعرك قبل وبعد ممارسة خطوات هذه الفنية.

الجلسة (11): تقدير الذات الإيجابي (التوكيدية) مفتاح النجاح في امتحان البكالوريا

الأهداف الخاصة:

– أن يدرك تلاميذ المجموعة التجريبية بعلاقة الترابط بين تقدير الذات (إيجابيا، سلبيا) وقلق الامتحان (مرتفع، منخفض).

الأهداف الاجرائية:

– أن يعي تلاميذ المجموعة التجريبية بأن التقدير السلبي للذات سبب قلق الامتحان لديهم.

– أن يتمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من تنمية ذات إيجابية نحو امتحان البكالوريا.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

– يقدمالباحث تعريفا لمفهوم الذات (الإيجابي، السلبي) "مجموعة الأفكار والمعتقدات (الإيجابية، السلبية) التي يحملها الفرد حول ذاته، قدراته واستعداداته وامكاناته وكفاءاته اللازمة للأداء الجيد لامتحان البكالوريا"، أو "القيمة الإيجابية أو السلبية التي يكونها الفرد حول ذاته".

– يشرح الباحث العلاقة بين التقدير (السلبي، الإيجابي) للذات (قبل، أثناء)الامتحان وقلق الامتحان (علاقة طردية فكلما كان تقدير الذات سلبيا لدى التلميذ ارتفع مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس صحيح).

– يشرح الباحث لتلاميذ المجموعة التجريبية كيفية تنمية ذات إيجابية لديهم (استخدام العبارات الإيجابية حول الذات والكف عن استخدام العبارات السلبية قبل وأثناء الامتحان).

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة،التعزيز، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: ضع قائمة للأفكار والمشاعر التي تراود ذهنك قبل وأثناء مواقف الامتحان المختلفة والتي تدل على التقدير السلبي للذات لديك، واقترح أفكارا أخرى إيجابية تدل على التقدير الإيجابي للذات لديك نحو امتحان البكالوريا.

الجلسة (13/12): مهارات الامتحان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و قلق الامتحان.

الأهداف الخاصة:

– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان).

الأهداف الاجرائية:

– أن يتعرف تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان).

– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات المراجعة للامتحان (مهارة التنظيم مهارة التلخيص، مهارة التساؤل، مهارة كتابة الملاحظات).

– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات الاستعداد للامتحان (قبل يوم الامتحان، ليلة الامتحانصباح الامتحان).

– أن يطبق تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات أداء الامتحان (مهارة قراءة الأسئلة، مهارة الإجابة على الاسئلة، مهارة توزيع الوقت، مهارة المراجعة).

– أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان)، والتحصيل الجيد لديه في الامتحان.

– أن يربط تلاميذ المجموعة التجريبية العلاقة بين مهارات الامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان)، وقلق الامتحان لديه.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم بموعد الجلسة.

– يعرض الباحث باختصار مضمون الجلسة الماضية.

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة الماضية.

–يقدم الباحث شرحا للمهارات الأساسية للامتحان (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان).

1.مهارات المراجعة للامتحان:

1.1.مهارة التنظيم:

1.1.1.مهارة تنظيم الوقت:

– إعداد جدول زمني (يومي، أسبوعي، شهري) للمراجعة والالتزام به.

– تحديد المواد التي تحتاج إلى مجهودات ووقت أكبر للمراجعة ثم البدء بها.

– وضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.

– تحديد أوقات الراحة على الجدول الزمني للمراجعة (تناول وجبات الطعام، أداء الواجبات الدينية، أوقات النوم والقيلولة ممارسة الرياضة، مشاهدة البرامج التلفزيونية، استعمال شبكات التواصل الاجتماعي).

2.1.1.مهارة تنظيم مكان المراجعة:

– تخصيص مكان هادئ في المنزل للمراجعة بعيدا عن الفوضى والضوضاء.

– الجلوس على كرسي مريح وتجنب وضعية الانحناء أثناء الجلوس.

– الجلوس في مكان يتوفر على التهوية المناسبة والإضاءة الجيدة.

– توفر مكان المراجعة على كراريس المواد المقررة للامتحان (الكتب المدرسية المراجع المساعدة، جهاز حاسوب).

2.1.مهارة التلخيص:

– كتابة العناصر الأساسية للدرس.

– استخدام أسلوب الجمل القصيرة.

– استخدام المخططات (الخريطة المفاهيمية)، وتتضمن العناوين الرئيسة، العناوين الفرعية الوصلات التي توضح العلاقة بين عناصر الدرس.

– استخدام الألوان (أقلام الفسفور الملونة) للتأشير على النقاط المهمة في الملخص.

– إنجاز الملخصات الفردية وتجنب مراجعة ملخصات تلاميذ آخرين.

- المراجعة المستمرة والدورية للملخصات.

3.1.مهارة التساؤل:

- طرح الأسئلة على الاساتذة للاستفسار على العناصر الغامضة (التساؤل بداية المعرفة).

- التنبؤ بالأسئلة المتوقعة في الامتحان.

- التدريب على حل نماذج الامتحانات السابقة.

4.1.مهارة كتابة الملاحظات:

- تسجيل النقاط المهمة في الدرس على كراس خاص (كراس الملاحظات).

- مراجعة الملاحظات دوريا.

2. مهارة الاستعداد للامتحان:

1.2.قبل يوم الامتحان:

- تخصيص هذا اليوم للمراجعة النهائية.

- التأكد من تاريخ الامتحان وترتيب المواد حسب جدول الامتحان.

- إعداد مستلزمات الامتحان (الأقلام، المسطرة، الآلة الحاسبة).

2.2.ليلة الامتحان:

- عدم السهر طويلا لان السهر يرهق الجسم والعقل معا.

- النوم باكرا واخذ قسط كاف من النوم (06-08) ساعات لأن النوم يريح الجسم والعقل معا.

- الابتعاد عن شرب المنبهات كالقهوة والشاي والحبوب المنبهة لأنها تقلل من القدرة على التركيز والاستيعاب والتذكر.

- المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن مثيرات التوتر والقلق.

3.2.صباح الامتحان: من خلال:

- الاستيقاظ باكرا وتأدية الواجبات الدينية (الصلاة والدعاء)، والتوكل على الله، قال الله تعالى: ﴿**وَقَالَ رَبُّكُمْ أَدْعُونِي اسْتَجِبْ لَكُمْ**﴾ (الآية60، سورة غافر)، وقال أيضا: ﴿**وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ**﴾ (الآية03، سورة غافر).

- تناول فطور الصباح.

- التأكد من إحضار بطاقة التعريف الوطنية والاستدعاء الخاص بالامتحان.

- تجنب المراجعة في الطريق أو في وسائل النقل العامة.

- تجنب المناقشات الجماعية حول الامتحان لأن ذلك يشعرك بالتشتت والارتباك.

3. مهارة أداء الامتحان:

1.3.مهارة قراءة الأسئلة:

– قراءة جميع أسئلة الامتحان بتمعن وهدوء لمرات عديدة حتى تتمكن من فهمها.

– حسن اختيار الموضوع الذي ستجيب عليه.

2.3.مهارة الاجابة على الأسئلة:

– البدء بالإجابة على الأسئلة السهلة ثم الصعبة.

– فهم السؤال جيدا وعدم التردد في الإجابة.

– استعمال المسودة للإجابة الأولية على أسئلة الامتحان.

– كتابة أرقام الإجابات علة المسودة.

– كتابة الإجابة على ورقة الإجابة بخط واضح ومقروء، وتجنب التشطيب.

– ترك مسافة خالية بين نهاية كل سؤال فعند مراجعة الإجابة ربما تقوم بإضافة معلومات هامة.

3.3.مهارة توزيع الوقت:

– التأكد من الوقت المحدد للامتحان.

– توزيع الوقت على جميع أسئلة الامتحان.

– الاستغلال الكامل للوقت وعدم التسرع في الخروج.

4.3.مهارة المراجعة:

– تخصيص وقت للمراجعة.

– التأكد من الإجابة على جميع الأسئلة قبل تسليم ورقة الإجابة.

– يؤكد الباحث أن التحصيل الدراسي الجيد في الامتحان يرتبط أساسا بمدى التزام التلميذ بمهارات الامتحان الأساسية (مهارة المراجعة للامتحان، مهارة الاستعداد الامتحان، مهارة أداء الامتحان).

– يناقش الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية علاقة مهارات الامتحان وقلق الامتحان لديهم.

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية على الالتزام بمهارات الامتحان الأساسية للتخفيف من قلق الامتحان لديهم وضمان التحصيل الدراسي الجيد في الامتحان.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة،التعزيز، الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.

واجب منزلي: أنجز جدولا (يومي، أسبوعي) للمراجعة.

الجلسة(14): الجلسة النهائية وإنهاء العلاقة الإرشادية

الأهداف الخاصة:

– أن يتأكد الباحث من فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال إجراء القياس البعدي.

– أن يتأكد الباحث من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال إجراء القياس التتبعي.

الأهداف الإجرائية:

– تطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحديد درجة كل تلميذ على مقياس قلق الامتحان.

– تحديد الفروق الدالة احصائيا بين بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي المقترح التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

– تحديد الفروق الدالة احصائيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لديهم.

– إنهاء العلاقة الإرشادية.

– التأكد من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تطبيق قياس تتبعي.

مضمون الجلسة:

– يقوم الباحث بالترحيب بتلاميذ المجموعة التجريبية ويشكرهم على التزامهم على حضور جميع جلسات البرنامج الارشادي المقترح.

– يقوم الباحث بتذكير تلاميذ المجموعة التجريبية بالهدف العام للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح.

– يقدم الباحث تغذية راجعة مختصرة لمضمون الجلسات السابقة للبرنامج.

– يقوم الباحث بمناقشة آراء وانطباعات تلاميذ المجموعة التجريبية حول مدى استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي المقترح.

– يقوم الباحث بمناقشة تلاميذ المجموعة التجريبية حول الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح.

– يقوم الباحث بتطبيق القياس البعدي على تلاميذ المجموعة التجريبية.

– يقوم الباحث بتحديد موعد إجراء القياس التتبعي (بعد مدة شهر من إنهاء البرنامج الإرشادي).

– يعلن الباحث إنهاء البرنامج الإرشادي مع تمني النجاح والتوفيق لتلاميذ المجموعة التجريبية في امتحان البكالوريا.

– يقوم الباحث بتوزيع بعض الجوائز والهدايا الرمزية على تلاميذ المجموعة التجريبية بحضور بعض أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة (مدير الثانوية، الناظر، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي).

– يحث الباحث تلاميذ المجموعة التجريبية بتطبيق مهارات وفنيات البرنامج الإرشادي المقترح خلال مواقف التقويم المختلفة مستقبلا.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة، الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، أسلوب الواجب المنزلي.

الوسائل المساعدة: الأقلام، الأوراق، السبورة، جهاز العرض، مطويات، رسومات ومخططات توضيحية صور، أشرطة فيديو، مقالات.