جامعة قاصدي مرباح - ورقلة-

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الرسالة:

فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

"دراسة شبه تجريبية في ثانوية "حساني عبد الكريم" بولاية الوادي"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

عبد الناصر غربي **محمد الساسي الشايب**

لجنة المناقشة

أ.د/ منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د/ محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ إسماعيل لعيس	جامعة الوادي	مناقشا
أ.د/ محمد الطاهر طعبلي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
أ.د/ ناجي تمار	المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	مناقشا
د/حورية عمروني (تارزولت)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2014/2013

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة-

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الرسالة:

فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

"دراسة شبه تجريبية في ثانوية "حساني عبد الكريم" بولاية الوادي"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

عبد الناصر غربي **محمد الساسي الشايب**

لجنة المناقشة

أ.د/ منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د/ محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د/ إسماعيل لعيس	جامعة الوادي	مناقشا
أ.د/ محمد الطاهر طعبلي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
أ.د/ ناجي تمار	المدرسة العليا للأساتذة (القبة)	مناقشا
د/حورية عمروني (تارزولت)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2014/2013

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى...

روح والدي رحمه الله

أمي حفظها الله.. وأعانني على برّها

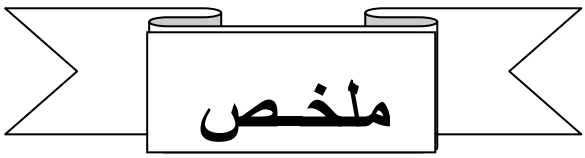
إلى زوجتي الغالية وعائلتها

إلى أبنائي الأعزّاء: منية- يحيى- أسماء- إلياس

إلى إخوتي وأخواتي وعائلاتهم وأبنائهم

إلى خالتي وأخوالي وأعمامي وعائلاتهم

مع كل عبارات حبي



تعالج الدراسة الحالية موضوع فاعلية برنامج ارشادي (عقلاني- انفعالي- سلوكي) في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بثانوية حساني عبد الكريم (الوادي)، خلال الموسم الدراسي 2013/ 2014.

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الارشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهم:

- **التلاميذ الذكور**
- **التلميذات الإناث**
- **التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي**
- **التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي**

ولتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)، و03 قياسات (قبلي- بعدي- تتبعي).

وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والذي تم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق، والثبات) على عينة قوامها 200 فردا، من خمس ثانويات بولاية الوادي، والبرنامج الارشادي المقترح في ضوء نظرية "ألبرت إليس" للإرشاد (العقلاني الانفعالي السلوكي)، على عينة قوامها (32) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم تقسيمهم لمجموعتين (تجريبية وضابطة)

وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها باستخدام "تحليل التغاير "ANCOVA"، وتحليل التباين الثنائي "ANOVA"، واختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. **توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.**
2. **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.**
3. **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.**

وتؤكد النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج الارشادي (العقلاني- الانفعالي- السلوكي) المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبناءا على النتائج المتوصل اليها تم تقديم جملة من المقترحات، أهمها ضرورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى، والقيام بدراسات بهدف خفض وترشيد مشكلات أخرى، أو تنمية بعض المهارات، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل، بالاعتماد على طريقة "ألبرت إليس" الإرشادية.

Résumé

La présente étude traite le thème d'efficacité d'un programme de guidance (mental-émotionnel - comportemental) pour réduire le niveau d' Anxiété d'examen chez les élèves de troisième année secondaire, au lycée Hassani Abdel Karim (El-oued), au cours de l'année scolaire 2013/2014.

L'étude a pour but de connaitre l'efficacité du programme de guidance mentionné à la réduction du niveau d'anxiété d'examen chez les catégories étudiées des élèves de troisième année secondaire:

- **Les élèves de sexe masculin**
- **Les élèves de sexe féminin**
- **élèves redoublants à la troisième année secondaire.**
- **élèves non-redoublants à la troisième année secondaire.**

Pour atteindre les objectifs mentionnés, l'étude est basée sur l'approche semi-expérimentale à deux échantillons (groupe contrôle et groupe expérimentale), et 03 mesures (avant - après- itérative).

En utilisant: le test l'anxiété d'examen (élaboré par le chercheur), et s'assurant de ses propriétés psychométriques (validité et fiabilité) sur un échantillon de 200 individus, provenant de cinq lycées de la willaya d'El-oued, et le programme de guidance proposé à la lumière de la théorie d' Albert Ellis sur un échantillon de (32) élèves, ont été sélectionnés par choix raisonné, puis divisés en deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin).

Après la collecte et le traitement des données, où on a employé L'analyse de la covariance (ANCOVA), et l'analyse de la variance " ANOVA ", et le test de Mann-Whitney, et le test de Wilcoxon, l'étude a donné les résultats suivants:

1. **Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de l'anxiété d'examen (dans ses trois dimensions) entre les moyennes des degrés du groupe de contrôle, les moyennes des degrés du groupe expérimental de la mesure .**
2. **Aucune différence statistiquement significative dans le niveau de l'anxiété d'examen (dans ses trois dimensions) entre les moyennes des degrés des individus du groupe expérimental, dans télémétrique, en fonction des variables: sexe, redoublement de l'année et l'interaction entre eux.**
3. **Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de l'anxiété d'examen (dans ses trois dimensions) entre les résultats des mesures qui ont été pris après, et les résultats de la mesure itérative des groupes témoins et expérimentaux.**

Les résultats obtenus confirment l'efficacité du programme de guidance (mental-émotionnel - comportemental) proposé pour réduire le niveau d'anxiété d'examen chez les élèves de troisième année secondaire. En se basant sur les résultats obtenus, on présente une série de propositions, la plus importante est de faire des études expérimentales visant à réduire l'anxiété d'examen chez les élèves de secondaire et pour développer leurs compétences en s'appuyant sur d'autres méthodes d'orientation, à savoir la méthode d' Albert Ellis.

The present study deals with the subject of the effectiveness of a counseling program (rational- emotional- behavioral) in reducing the level of test anxiety among the third- year secondary students at Hassani Abdelkerim secondary school (ElOued), during the school year 2013/2014.

The study aims to find out the effectiveness of the counseling program mentioned in reducing the level of test anxiety among the four studied groups of third- year secondary students and they are:

- **Male students**
- **Female students**
- **Repeater students of the third year**
- **Non-repeater students of the third year**

In order to achieve the mentioned objectives, the study used quasi-experimental design (control and experimental groups) and 03 measurements (pretest- posttest- follow-up).

Using test anxiety measure (prepared by the researcher), whose psychometric properties were verified (validity and reliability) on a sample of 200 individuals, from five secondary schools in ElOued. And also the proposed counseling program (Rational Emotive Behavioral) in the light of the "Albert Ellis's" was applied on a sample of (32) students (males, females) who were selected in a purposive manner, and then they were divided into two groups (experimental and control).

After data collection, tabulation and processing using analysis of covariance " ANCOVA", two-way analysis of variance " ANOVA ", the Mann-Whitney U test and Wilcoxon test, the study resulted in the following:

1. **There are statistically significant differences in the level of test anxiety (three dimensions) between the mean scores of the control group, and the mean scores of the experimental group in the post-assessment.**
2. **There are no statistically significant differences in the level of test anxiety (three dimensions) between the mean scores of the experimental group in the post-assessment according to sex, year-repetition and the interaction between them.**
3. **There are no statistically significant differences in the level of test anxiety (three dimensions) between the results of the post-assessment and the follow-up assessment for both control and experimental groups.**

The results obtained confirm the effectiveness of the proposed counseling program (rational- emotional- behavioral) in reducing the level of test anxiety among third- year secondary school students. Based on the findings of the study, a series of proposals were given. Among them, the important need for doing empirical studies aiming to reduce test anxiety by relying on other counseling methods, and carrying out studies in order to reduce and rationalize other problems, or developing some skills among secondary school students and other educational stages based on "Albert Ellis's" counseling way.

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين.

قال تعالى: "رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت على وعلى والدي وان اعمل صالحا ترضاه"

اعترافا بالجميل...

أتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الأستاذ الدكتور المشرف على هذه

الرسالة: محمد الساسي الشايب

على ما بذله من جهد، في النصح والتوجيه والمرافقة.

كما أشكر جزيل الشكر حضرة الأستاذ الدكتور لعيس إسماعيل الذي كان له الفضل الأول في اختيار الموضوع، وبناء أسسه الأولى.

وأتقدم بتحية حب واحترام كبيرة لسيادة الأستاذ الدكتور بن زاهي منصور على مساعدته القيمة في قياس الخصائص السيكومترية للأداة خصوصا ما تعلق بطريقة التحليل العاملي، وكذلك الدكتور الفاضل خميس سليم .

والشكر موصول لأساتذتي الأجلاء وزملائي الأعزاء في جامعة ورقلة، وجامعة الوادي الذين ناقشوا موضوع الرسالة في اليوم الدراسي المقام خصيصا لهذا الغرض، وقدموا لي توجيهات قيمة، خصوصا الدكتور أحمد قندوز .

إلى كل السادة المحكمين للأداة والبرنامج، وإلى كافة عمال الثانويات محل الدراسة الميدانية، خصوصا ثانوية "حساني عبد الكريم" على ما قدموه من تسهيلات

إلى التلاميذ أفراد العينة، على حسن أدبهم والتزامهم بالحضور والمشاركة

إلى كل الطلبة المساهمين في جمع المراجع، وتوزيع أداة البحث في الدراسة الاستطلاعية.

وإلى الأساتذة: عبد الكريم غربي، وهشام غربي، وعيسى تواتي، وعمار حمامة على تدقيق ترجمة الملخص للغتين الفرنسية والانجليزية

وجزيل الشكر والامتنان لحضرات الأساتذة الذين وافقوا على تصحيح الرسالة ومناقشتها .

أتقدم لكل هؤلاء بوافر الشكر وعظيم الامتنان، وأدعوا الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يجعل ما قدموه في موازين حسناتهم

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
/	ملخص الدراسة (العربية- الإنجليزية- الفرنسية)	أ
	شكر وعرفان	د
/	الفهرس (المحتويات- الجداول- الأشكال- الملاحق)	هـ
/	مقدمـــة	01
الفصل الأول	**المشكلة واعتباراتها**	4- 16
1	إشكالية الدراسة	4
2	فرضيات الدراسة	11
3	أهمية الدراسة	12
4	أهداف الدراسة	13
5	حدود الدراسة	14
6	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	14
الفصل الثاني	**البرنامج الإرشادي ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**	16-90
/	تمهيد	17
أولا	**البرنامج الإرشادي**	17
1	تعريف البرنامج الإرشادي	18
2	خصائص البرنامج الإرشادي	19
3	أسس البرنامج الإرشادي	20
4	محتوى البرنامج الإرشادي	21

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
5	تخطيط البرنامج الإرشادي	23
6	تنفيذ البرنامج الإرشادي	25
7	تقييم البرنامج الإرشادي	25
ثانيا	**الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**	26
1	تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	26
2	نشأة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطوره	30
3	نبذة عن حياة "ألبرت إليس– Albert Ellis"	33
4	النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية	34
5	مجالات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	42
6	الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية	45
7	فروض نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	51
8	فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	52
9	أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	64
10	تقييم الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي	67
ثالثا	**الدراسات السابقة المتعلقة بفعالية البرامج الارشادية**	69
/	خلاصة الفصل	90
الفصل الثاني	**القلق وقلق الامتحان**	91–151
/	تمهيد	92

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــوى	الصفحة
أولا	**القلق**	92
1	مفهوم القلق	92
2	أعراض ومظاهر القلق	95
3	أنواع القلق	96
4	أسباب القلق	100
5	النظريات المفسرة للقلق	103
6	طرق قياس القلق	109
7	الأساليب الإرشادية والعلاجية للقلق	110
ثانيا	**قلق الامتحان**	113
1	مفهوم قلق الامتحان	113
2	تصنيفات قلق الامتحان	117
3	أعراض ومظاهر قلق الامتحان	118
4	أسباب قلق الامتحان	119
5	طرق قياس قلق الامتحان	124
6	الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان	127
ثالثا	**الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان**	132
/	خلاصة الفصل	151

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــــوى	الصفحة
الفصل الرابع	**إجراءات الدراسة الميدانية**	185-152
/	تمهيد	153
أولا	**الدراسة الاستطلاعية**	153
1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	153
2	المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية	154
3	المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية	154
4	عينة الدراسة الاستطلاعية	155
5	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	156
6	الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية	167
7	نتائج الدراسة الاستطلاعية	168
ثانيا	**الدراسة الأساسية**	168
1	منهج الدراسة	168
2	متغيرات الدراسة	169
3	المجال المكاني للدراسة الأساسية	170
4	المجال الزمني للدراسة الأساسية	171
5	عينة الدراسة الأساسية	172
6	أدوات البحث في الدراسة الأساسية	176
7	الأساليب الإحصائية	184

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	المحتـــــــــــــــوى	الصفحة
الفصل الخامس	**عرض وتحليل النتائج**	226-186
/	تمهيد	187
1	عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها	187
2	عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها	201
3	عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها	220
الفصل السادس	**مناقشة النتائج**	232-227
/	تمهيد	228
1	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	228
2	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	235
3	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	238
/	**خلاصة عامة واقتراحات**	243
/	**قائمة المراجع**	246
/	**الملاحق**	262

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.1	معايير الصحة النفسية حسب "ألبرت إليس"	35
.2	ملخص رموز نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي	39
.3	مقارنة بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية	50
.4	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	156
.5	الفقرات التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين	157
.6	نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية	158
.7	نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان قبل تدوير العوامل	159
.8	نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان بعد تدوير العوامل	160
.9	توزيع البنود على الأبعاد 3 قبل حذف البنود غير المنتمية لأبعادها الأصلية	161
.10	توزيع البنود على الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	162
.11	معامل ارتباط كل بند من بنود قلق الامتحان مع البعد الذي ينتمي إليه	163
.12	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس الكلي	163
.13	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ	164
.14	ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية	164
.15	تاريخ إجراء جلسات البرنامج الإرشادي	171
.16	معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية خلال السنة الماضية	173
.17	معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة الضابطة خلال السنة الماضية	173
.18	دلالة الفروق "ت" بين التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة	174

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.19	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي	174
.20	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي	175
.21	دلالة الفروق "ت" في قلق الامتحان بين التجريبية والضابطة في القبلي	175
.22	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس وإعادة السنة	176
.23	عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	178
.24	البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	178
.25	درجات بدائل مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية	179
.26	تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	180
.27	تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	180
.28	عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها	181
.29	الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الارشادي المقترح	182
.30	الواجبات المنزلية في البرنامج الارشادي المقترح	183
.31	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاثة	188
.32	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	191
.33	نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	195

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
.34	اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بين أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند ضبط درجات القياس القبلي	200
.35	نتائج حساب دلالة حجم الأثر (مربع إيتا)	201
.36	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الأول من مقياس قلق الامتحان	202
.37	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان	206
.38	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان	211
.39	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في المقياس الكلي لقلق الامتحان	215
.40	اختبار تحليل التباين الثنائي ANOVA لأفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما"	219
.41	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	220
.42	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	221
.43	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	222
.44	نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون لدراسة دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة الضابطة	223
.45	نتائج أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس التتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان	224
.46	نتائج تطبيق اختبار Mann Whitney لدراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي	225

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
.1	الأبعاد الأساسية لمفهوم القلق	117
.2	النسبة المئوية للحاجات الارشادية لتلاميذ 3 ثانوي تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان	167
.3	تصميم الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعتين	169
.4	توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان	189
.5	توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان	189
.6	توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان	190
.7	توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي)	191
.8	توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان	192
.9	توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان	193
.10	توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان	193
.11	توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي)	194
.12	توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان في القياس البعدي	196

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
13.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان في القياس البعدي	197
14.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياس البعدي	198
15.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياس البعدي	199
16.	توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي	203
17.	توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي	204
18.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي	206
19.	توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	207
20.	توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	209
21.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	210
22.	توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	212

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
23.	توزيع التلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	213
24.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي	214
25.	توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الامتحان (المقياس الكلي)، في القياسين القبلي والبعدي	216
26.	توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياسين القبلي والبعدي	217
27.	توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياسين القبلي والبعدي	218
28.	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي	221
29.	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي	223
30.	نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي	225

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية	263
2	قائمة محكمي مقياس قلق الامتحان	268
3	مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي	269
4	النتائج الجزئية لحساب الثبات ألفا كرونباخ (ارتباط كل بعد بالمقياس الكلي)	273
5	نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان	274
6	مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية (بعد التعديل)	279
7	جلسات البرنامج الإرشادي	282
8	نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام تحليل التغاير "ANCOVA"	314
9	نتائج اختبار الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الثنائي"ANOVA"	316
10	نتائج اختبار الفرضية الثالثة باستخدام اختبار (Wilcokson) و (Mann Whitney)	317
11	بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي	319

مقدمة

يعتقد الكثير من العلماء أن حالة القلق لدى الانسان تبدأ منذ أن يولد، ولكنه سرعان ما يعود إليه مجددا الشعور بالأمان، حيث يحاط بالعناية والرعاية من طرف المحيطين به، وعلى وجه الخصوص أمه أو من يقوم مقامها.

وتتوالى حالات الشعور بالقلق لدى الفرد بعد ذلك، في مختلف مراحل حياته، فحين تغيب عنه أمه يشعر بالقلق، وحين تفطمه كذلك، وحين يولد بعده مولود آخر ينافسه في الرعاية والاهتمام يزداد قلقه، كما أنه يقلق حين يخرج من الوسط الأسري الذي كان يقضي فيه كل وقته، ويذهب إلى جو المدرسة والتلاميذ والمعلمين والواجبات والقوانين الصارمة...الخ

يعتبر القلق – إذن– أحد المشاعر الأساسية في تكوين النفس البشرية؛ كالإحساس بالخطر وعدم الاطمئنان، ويرافق هذا الإحساس الداخلي أعراض جسمية متعددة؛ ترتبط بتكوين الجسم من الناحية البيولوجية والعضوية، وبإفرازاته الكيميائية، وترتبط تلك الأعراض –كذلك– بالتاريخ الشخصي للفرد، وعاداته الاجتماعية، كما ترتبط بأفكاره ومعتقداته حول الأحداث الخارجية التي يتعرض لها.

تؤدي حالات القلق الشديد إلى شعور الفرد بالضغط والتوتر وعدم الاستقرار في حياته النفسية، الاجتماعية والمهنية.. إلا أن هناك درجة من القلق تعتبر صحية وإيجابية للإنسان، بحيث تدفعه لبذل الجهد وتفادي وضعيات العجز والكسل، ويظهر ذلك بجلاء في حالة المراهق المتمدرس؛ حيث أن شعور التلميذ بالقلق من الامتحان دليل صحي من الناحية النفسية على اهتمامه وحرصه، لأن ذلك الشعور يدفع بالمتمدرس نحو العمل وبذل الجهد، في سبيل تحقيق النجاح والتفوق.

غير أن الشعور بالقلق يصبح مرضا في حالة زيادة درجة القلق إلى حدود عليا، أو استمراره لدى الفرد لمدة طويلة، أو عدم تناسب شدته مع حقيقة متطلبات الموقف، أو ظهوره دون سبب واضح أو منطقي، لذا يعتبر القلق –من جهة– المحرك الأساسي والعرض الملازم لجميع الاضطرابات النفسية، ومن جهة أخرى يعتبر أيضا دافعا ومحركا لجميع الإنجازات الإيجابية في الحياة.

وقد أدرك علماء النفس منذ فترة طويلة أهمية دراسة العلاقة بين اضطراب القلق وعمليات التعلم، حيث توصلت الكثير من دراساتهم إلى أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقييم، كمواقف الامتحانات.. وغيرها، وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان، باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام، الذي يظهر لدى التلاميذ في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقييم.

وتعدّ الامتحانات أمرا بالغ الأهمية في حياة التلميذ، كما أن موقف الامتحان موقف إلزامي لابد للتلميذ من معايشته عدة مرات في كل سنة دراسية، وبناءا على أدائه في ذلك الموقف يتحدد مصيره الدراسي، ومستقبله التعليمي والمهني.

لذا تظهر ضرورة العمل على ترشيد هذا الشعور المثبط لأداء التلاميذ في الامتحانات، من خلال التخطيط لبناء برنامج إرشادي ثم تنفيذه، وتقييمه للتأكد من فعاليته، بهدف خفض مستويات قلق لامتحان لدى التلاميذ، وخصوصا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

انطلاقا مما سبق، تركز الدراسة الحالية على موضوع فاعلية برنامج ارشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) في ضوء نظرية "ألبرت إليس" لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تضم الدراسة الحالية خمسة فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض الاشكالية وفرضيات الدراسة، إضافة لأهدافها وأهميتها وكذا التعاريف الاجرائية لمتغيراتها.

ويدرس الفصل الثاني متغير البرامج الارشادية وفق النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية الارشاد النفسي لـ: "ألبرت إليس"، والذي يضم إضافة إلى ذلك تعريف بالنظرية المذكورة، ومؤسسها، مع التعرض للتفكير العقلاني عند ألبرت أليس، ومميزات وفنيات هذا النوع العلاجي، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تطرقت للبرامج الارشادية المستندة لهذه النظرية.

أما الفصل الثالث فيعالج متغير القلق وقلق الامتحان؛ حيث يقسم الفصل كسابقه لثلاثة عناصر؛ العنصر الأول لموضوع القلق، والعنصر الثاني لقلق الامتحان، والعنصر الثالث للدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان.

وفي الفصل الرابع يتم التطرق لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، سواء ما تعلق بالمنهج المتبع أو بإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى التعريف بمجتمع الدراسة، والعينة المنتقاة من المجتمع الأصلي، مع التعريف بالأدوات المعتمدة لجمع البيانات ولخصائصها السيكومترية، والتفصيل في شرح البرنامج الارشادي المقترح في ضوء نظرية "ألبرت أليس" للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

ويتم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في الفصل الخامس، وذلك في ضوء الفرضيات، والدراسات السابقة، والاطار النظري للموضوع.

وفي الأخير يتم تقديم خلاصة للموضوع، واقتراح بعض المحاور لدراسات مستقبلية في هذا الإطار، تهدف لترشيد وخفض مستوى قلق الامتحان، وقائمة للمراجع مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية، ثم ملاحق الدراسة.

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية وله ثلاث محاور رئيسية هي؛ المرشد، المسترشد والعملية الإرشادية، وقد تطور هذا الفرع من فروع علم النفس سريعا منذ القرن العشرين، وظهر في شكله العلمي المنظم، في عدة نظريات معروفة كنظرية التحليل النفسي التي تفترض أن كل الظواهر النفسية من طبيعة غريزية (وهبي، 1997: 24)

وأن الجهاز النفسي للإنسان مكون من أبعاد ثلاثة (الهو، الأنا، و الأنا الأعلى)، ولذا لا يمكن معالجة الاضطراب إلا بالعودة إلى أصل أسبابه التي تكون غالبا لا شعورية، ولهذا استخدم أنصارها العلاج والارشاد النفسي بشكل معمق و فردي (معالج، عميل)، وبالفنيات والطرق التحليلية كالتداعي الحر، تحليل الأحلام، تحليل استجابات الفراد على الاختبارات الإسقاطية... وغير ذلك.

ونظرا للكلفة الكبيرة والوقت الطويل الذي تتطلبه هذه الطريقة العلاجية، في الوقت الذي تتسارع فيه الحياة بشكل كبير، ولا تتوقف، و يرى بعض الباحثين أن الانتقال من آراء فرويد وطرقه العلاجية إلى الأساليب الحديثة في العلاج يرجع جزئيا إلى الظروف العالمية السائدة في تلك الفترة، والتي كانت تشهد أحداث الحرب العالمية الثانية، وهو ما جعل المعالجين في ذلك الوقت يضطرون لاكتشاف طرق ووسائل أكثر سرعة وأقل تكلفة من العلاج التحليلي، وبالفعل ظهرت التيارات الحديثة في علم النفس والعلاج النفسي، مثل العلاج السلوكي، والعلاج المعرفي.. وغير ذلك (إبراهيم، 1980: 60)

ظهرت نظرية العلاج (الارشاد) المعرفي، وخاصة طريقة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على يد "ألبرت إليس"، وقد أسس "إليس" نظريته عبر مراحل تطورية مختلفة، حيث بدأ في التخطيط للعلاج العقلاني عام 1953، وذلك بسبب عدم اقتناعه بالأنواع الأخرى من العلاجات المطبقة، فهو يرى أنه لا يوجد علاج سلوكي حقيقي وبحت، فكل العلاجات السلوكية لا تخلو من التركيز على التفكير والعقلانية (Ellis, 2004).

وفي سنة 1955 ظهر العلاج العقلاني، وشرع "إليس" في ممارسة هذا النوع الجديد من العلاج، لكنه في عام (1963) قام بتعديله إلى مسمّى العلاج العقلاني الانفعالي " Rational Emotive Therapy " واختصر المسمى إلى "RET" وذلك بسبب شيوع أفكار "كارل روجرز" ، وتركيزه على الانفعالات، في ذلك الوقت)، وفي أوائل التسعينات (1993) أحدث " ألبرت إليس" تعديلا جديدا في الاسم ليصبح اسم طريقة العلاج الجديدة (Emotive Behavior Rational Therapy)، (REBT) أو ما يسمى بـ: "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Seligman, 2006: 312)

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو أسلوب جديد من أساليب الإرشاد النفسي، وهو علاج وتوجيه مباشر، يستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية، لمساعدة المريض على تصحيح معتقداته وأفكاره اللاعقلانية، وما يصاحبها من خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات عقلانية، يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي (سرى، 2000: 171).

ولهذا يرى "ألبرت إليس" أن الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو الطريقة الأكثر شمولا وفعالية، بالمقارنة مع غيره من الطرق الارشادية والعلاجية القديمة والحديثة، وذلك لما يتميز به هذا النوع الارشادي، وخاصة أنه ينصب على الجوانب المختلفة للفرد (Ellis, 2004).

يركز الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي (REBT) على ثلاث جوانب هامة في حياة الفرد وهي؛ التفكير والانفعال والسلوك، لذا فإن تصميم البرامج الارشادية في ضوء هذه النظرية، يتطلب أن يستخدم المختص النفسي (المرشد) جملة من الفنيات والأدوات والوسائل التي تندرج ضمن طريقة الارشاد العقلانية الانفعالية السلوكية، منها فنيات انفعالية مثل (لعب الأدوار، صرف الانتباه ، النمذجة..) وفنيات سلوكية مثل (التدرب على الاسترخاء، الواجبات المنزلية...)، وفنيات معرفية مثل (المناقشة والدحض، وقف الأفكار، الجدل المباشر، ملء الفراغ...الخ).

وأظهرت معظم تلك الدراسات الأثر الإيجابي للبرامج الارشادية المصممة في ضوء نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، بحيث أن حالة الأفراد الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي اختلفت إلى الأحسن من القياس القبلي إلى القياس البعدي في كل الدراسات المعروضة، مثل دراسة (الصميلي، 2008)، دراسة (آل رشود، 2007)، دراسة (العجوري، 2007)، دراسة (الشهري، 2009)، ودراسة (دردير، 2010)...الخ، وغيرها من الدراسات..

وتفيد نتائج بعض الدراسات الأخرى أن التغير الايجابي الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة الذين استفادوا من البرنامج الارشادي (العقلاني الانفعالي السلوكي)، يستمر لمدة طويلة، ويظهر ذلك في نتائجهم المشار إليها في القياس التتبعي (المتابعة).

واشتركت كل تلك الدراسات في كون نتائجها أثبتت أثر أو فاعلية البرامج الارشادية المستندة للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، واختلفت في نوع المهارات التي استهدفتها البرامج المذكورة بغرض تنميتها وتطويرها، ، ومن ذلك نذكر؛ تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، تنمية تقدير الذات لدى المراهقين...الخ

كما أثبت دراسات أخرى فاعلية البرامج الارشادية المستندة للنظرية الانفعالية العقلانية السلوكية في خفض وترشيد مشكلات مختلفة؛ كحدة السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، معالجة العدوان

لدى طلاب المرحلة الثانوية، التخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، التقليل من مستوى سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية...الخ

والملاحظ أن معظم الدراسات التي تطرقت لأثر وفاعلية البرامج الارشادية المستندة للنظرية الانفعالية العقلانية السلوكية، اختارت لها عينات من المراهقين والمراهقات، وكان أغلبها في المرحلتين الدراسيتين الثانوية والجامعية، وذلك لأن المشكلات النفسية لدى الفرد تبرز بشكل أساسي في مرحلة المراهقة، أكثر من كل المراحل العمرية الأخرى، نظرا لما تتميز به هذه المرحلة من تغيرات على المستوى البيولوجي والنفسي للفرد، وهو ما ينعكس على سلوكياته وعلاقاته الاجتماعية، إضافة إلى تزامن هذه الفترة العمرية مع عدد من التحديات المصيرية، سواء من الناحية التعليمية، أو من الناحية الاجتماعية والدينية، ففي مرحلة المراهقة يصبح الفرد مكلفا من الناحية الدينية (نظرا لبلوغه)، ومن الناحية الاجتماعية يتم تكليف المراهقين بمهام وأعمال لم يكونوا مكلّفين بها في طفولتهم، كما أن فترة المراهقة بالنسبة للإناث، تعتبر مرحلة حساسة للغاية، كونها تتزامن عادة مع الخطوبة أو الزواج، ومن الناحية التعليمية تعدّ مرحلة المراهقة مرحلة الحسم الدراسي لكثير من المراهقين، لاشتمالها على امتحان السنة الرابعة متوسط، الذي يؤهّل التلميذ المراهق للمرحلة الثانوية، واشتمالها بشكل خاص على امتحان شهادة البكالوريا الذي يؤهل التلاميذ لدخول المرحلة الجامعية.

إن كل هذه التحديات التي يواجهها التلميذ في هذه المرحلة العمرية الحاسمة، تصاحبها تغيرات جسمية وفيزيولوجية هامة، مثل نمو بعض الأعضاء، نموا ملاحظا، بالإضافة إلى اكتمال النمو الجنسي لدى الفرد، وزيادة الرغبة في إظهار الذات لديه... وغير ذلك من التغيرات، وهو ما يزيد من صعوبة الموقف الذي يعيشه التلميذ في هذه الفترة، والذي يتسبب لكثير من التلاميذ ببعض المشكلات النفسية، والتعليمية والاجتماعية.

ومن أبرز تلك المشكلات مشكلة القلق، الذي يعتبر في هذا العصر من المشكلات النفسية الشائعة، التي يعاني منها البشر عموما، وذلك إلى الحدّ الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على العصر الراهن عصر القلق، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيب الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، سواء كانوا في الأسرة أو داخل المؤسسات التعليمية (الغامدي، 2010)

يسمى القلق الذي يشعر به التلاميذ في المؤسسات التربوية، خصوصا في مواقف التقييم، بـ: "قلق الامتحان"، وهو يعتبر جانبًا مهما من جوانب القلق العام، الذي يستثيره موقف الامتحان، ويعبّر عن مشكلة نفسية، انفعالية، فردية، يمر بها التلاميذ والتلميذات خلال فترة الامتحانات، تتمثل في الخوف من موقف الامتحان، والخوف من عدم النجاح، ويظهر خطر هذا الاضطراب في كون أن تأثير قلق

الامتحانات لدى التلاميذ يمتدّ إلى مواقف شبيهة بمواقف الامتحانات، مثل المواقف الاسرية في البيت أو المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية للفرد (يعقوب، 1993: 263).

وتظهر أهمية موضوع قلق الامتحان في أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع؛ فالنجاح في سنوات الدراسة في المدرسة، والالتحاق بالجامعة والنجاح فيها، والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد، والترقية في مجال العمل، ما هي إلا نماذج من المواقف التي يمر بها الفرد، والتي قد لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارات هامة في حياته (قمحاوي، 1995: 2).

وموضوع قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ، خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي، وحتى المرحلة الجامعية، وتقدّر نسبة انتشاره بين هؤلاء التلاميذ بنسبة (20%) من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية، و(25%) من طلاب الجامعات، وهذا حسب ما توصلت إليه دراسة "ويلسون– روتر" (1986) (ورد في الخزي، 2013).

غير أن الواقع الجزائري يثبت عكس ما توصلت إليه الدراسة سالفة الذكر، بحيث أن نسبة انتشار قلق الامتحان لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية، تفوق بكثير نسبة انتشار قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، مع عدم وجود إحصائيات دقيقة أو دراسات متخصصة تثبت ذلك عمليا.

ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسة موضوع قلق الامتحان من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية؛ خصوصا ارتباطه بالتحصيل الدراسي حيث توصلت مجموعة من الدراسات إلى أن درجات قلق الامتحان ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، بحيث تشير معظم الدراسات إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين المذكورين، وأن الارتباط بينهما سالب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد ينخفض التحصيل الدراسي، وهي النتيجة التي توصلت لها؛ دراسة (Culler and Holahan, 1980)، دراسة (Roberta, 1983)، (الطريري، 1992)، دراسة (العجمي، 1999)، دراسة (المزوغي، 2011)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (أبو صائمة، 1995)، دراسة (جديد، 2010)، ودراسة (ميادة، 2010)، وتشير دراسات أخرى أن الارتباط بين المتغيرين هو ارتباط موجب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد يرتفع التحصيل الدراسي لديه، وهي النتيجة التي توصلت لها؛ دراسة (ساندر، 1999)، دراسة (ماهر، 1987)، دراسة (مها العجمي، 1999)، دراسة (الصقهان، 2005)، دراسة (السنباطي، 2009).. وغيرها من الدراسات التي تؤكد على أنه توجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان، بحيث يرتفع قلق الامتحان بارتفاع التحصيل الدراسي والعكس بالعكس.

كما تتأثر درجة الشعور بقلق الامتحان بعامل جنس الفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات لوجود فروق في درجة الشعور بقلق الامتحان بين الذكور والإناث، مثل دراسة (العجمي، 1999)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (أبو عزب، 2008)، ودراسة (السنباطي ،2009).. وغيرها من الدراسات، التي أثبتت أن درجات قلق الامتحان لدى الإناث تختلف اختلافا ذو دلالة إحصائية عن درجات قلق الامتحان لدى الذكور، بحيث أن درجات الإناث تفوق درجات الذكور في الغالب، وتوصلت دراسة (السيد، 1995) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان، لكن النتائج دلّت على أن درجات الذكور كانت أكبر من درجات الإناث

وعلى الرغم من ذلك فإن مجموعة من الدراسات الأخرى، مثل دراسة (بنجامين، 1981)، دراسة (هولينجر، 1981)، ودراسة (دي روساوباتالونو، 1991) تؤكد عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان(ورد في أبو عزب، 2008: 148).

وتبين من خلال دراسات عديدة أخرى أن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعامل قدرات الفرد، حيث تؤكد دراسة (همبري، 1988) على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قدرات الفرد، ومستويات القلق لديه؛ بحيث أنه كلما ارتفع مستوى قدرات الفرد انخفضت مستويات القلق لديه، وتوصلت دراسة (دي روساوباتالونو، 1991) إلى أن الطلبة ذوي القدرة المتوسطة أعلى قلقا من الطلبة ذوي القدرات الأخرى (المنخفضة– و المرتفعة).

كما تؤكد دراسات أخرى على أنه توجد علاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وقلق الامتحان، من أهمها دراسة (دربلوغ، 1984)، دراسة (الطواب، 1992)، ودراسة (قمحاوي، 1955)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مستوى الذكاء ودرجة قلق الامتحان، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء لدى الفرد، ارتفع معه مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس بالعكس، في حين توصلت دراسة (همبري، 1988)، ودراسة (كوك بورن، 1994) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الذكاء ودرجة قلق الامتحان، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء لدى الفرد، انخفض بذلك مستوى قلق الامتحان لديه، والعكس بالعكس (ورد في قمحاوي، 1955).

وتؤكد دراسة (مها العجمي، 2003) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مستوى قلق الامتحان ودافعية الانجاز، في حين تناقضها دراسة (إبراهيم يعقوب، 1982)، دراسة (أبو صائمة، 1991)، دراسة (الصفطي، 1995) التي تؤكد على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سلبية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز (ورد في أبو عزب، 2008).

بينا توصلت دراسة (ريم الكريديس، 2000) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين قلق الامتحان ودافعية الانجاز لدى التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي فقط (ورد في السنباطي، 2009).

وفي دراسات أخرى تم التطرق لعلاقة قلق الامتحان بمتغيرات دراسية وأكاديمية مختلفة، مثل دراسة (الطريري، 1992) التي توصلت إلى وجود علاقة بين المعدل التراكمي وقلق الامتحان، ودراسة (سالم الصقهان، 2005) التي تؤكد على وجود علاقة بين الذات الأكاديمية وقلق الامتحان، بالإضافة إلى دراسة (مجممي، 2006)، ودراسة (لبنى جديد، 2010) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم وقلق الامتحان.

ومن المتغيرات الأخرى التي تم دراسة ارتباطها مع مستويات قلق الامتحان، متغير التخصص الدراسي (الشعبة الدراسية)، حيث تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة (فرح، 1993) على وجود ارتباط بين قلق الامتحان والتخصص الدراسي للتلاميذ، من خلال النتيجة التي توصلت إليها، والتي تدل على أن التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية أكثر قلقا في الامتحان من التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأخرى، بينما توصلت دراسة (أبو عزب، 2008) إلى أن التلاميذ المتمدرسين في التخصص العلمي هم الأكثر قلقا من التلاميذ الأدبيين.

وفي دراسات كثيرة أخرى توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق في مستويات قلق الامتحان بين التلاميذ المتمدرسين في التخصصات العلمية، والتلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية، ومن ذلك دراسة (شعيب، 1987) التي تؤكد على أنه لا توجد فروق في قلق الامتحان، بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص.

وتوصلت دراسة (السيد، 1995) إلى وجود اختلاف في درجة الشعور بقلق الامتحان حسب تمدرس التلاميذ بالمدارس الحكومية أو تمدرسهم بالمدارس الخاصة، إضافة إلى عدم وجود اختلاف في درجة الشعور بقلق الامتحان بين التلاميذ من أفراد العينة، حسب تمدرس التلميذ في النظام القديم أو تمدرسه في النظام الحديث.

وتطرقت دراسات أخرى لعلاقة مستوى قلق الامتحان بمتغيرات أسرية واجتماعية، فقد أشارت دراسة (جودت سعادة، 2001)، إلى عدم وجود ارتباط بين حجم العائلة ودرجة قلق الامتحان لدى أفرادها المتمدرسين، وعدم وجود ارتباط بين ترتيب التلميذ في العائلة، ودرجة قلق الامتحان لديه، بينما توصلت دراسات قليلة، ومنها دراسة (السنباطي، 2009) إلى وجود ارتباط بين المتغيرين المذكورين وقلق الامتحان لدى التلاميذ.

ومن خلال ما سبق يتبين أن موضوع قلق الامتحان يعدّ ذو أهمية كبيرة بالنسبة للمختصين في الشخصية، علم النفس الإكلينيكي، علم النفس التعليمي والمدرسي، باعتباره يمثل حلقة وصل بين علماء النفس الذين يهتمون بالبحوث الأكاديمية، وعلماء النفس الذين يهتمون بالمجالات التطبيقية، مثل المجال الإكلينيكي، العلاجي، والارشادي (يعقوب، 1993: 263)

لذا فإنه وبالنظر للمشكلات النفسية والتربوية الكثيرة والخطيرة، التي يسببها شعور الفرد بقلق الامتحان، أجريت عدة دراسات تهدف لترشيد هذا النوع من القلق، قصد مساعدة التلاميذ على تجاوز آثاره السلبية، وتعتبر البرامج الارشادية (العلاجية) من أهم الاجراءات العلمية والعملية التي يتم استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان لدى التلاميذ والطلبة، بهدف الرفع من مستوى الأداء الأكاديمي لديهم.

وقد استخدمت البرامج الارشادية –باختلاف أطرها النظرية– لترشيد قلق الامتحان في دراسات لا حصر لها من طرف العديد من الباحثين، وذلك في شكل دراسات علمية أكاديمية، أو أبحاث ميدانية، كما استخدمت البرامج الارشادية المقننة وغير المقننة في العيادات النفسية، وفي المؤسسات التربوية، وورشات العمل المهنية... وغيرها من المجالات.

وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية البرامج الارشادية، حيث تبين من خلال تلك الدراسات أن قلق الامتحان اضطراب يمكن ترشيده وعلاجه بطرق عديدة وبفنيات مختلفة، وهو ما أشارت إليه النتائج المتوصل إليها في؛ دراسة (Roberta, 1983)، دراسة (فرح، 1997)، دراسة (سايحي، 2004)، دراسة (أضواء عبدالكريم، 2007)، دراسة (أبو عزب، 2008)، دراسة (صوالحة، 2008)، دراسة (الحربي، 2011)، دراسة (العاسمي، 2012)، دراسة (الخزي، 2013)، ودراسة (الرواد، 2014).

ونظرا لكون طريقة الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هي الطريقة الأكثر شمولا وفعالية، بالمقارنة مع غيرها من الطرق الارشادية والعلاجية القديمة والحديثة، بسبب ما يتميز به هذا النوع الارشادي من التنوع والشمولية (Ellis, 2004).

بحيث تثبت بعض الدراسات فعالية البرامج الارشادية والعلاجية المستندة لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، مقارنة بفعالية برامج إرشادية وعلاجية أخرى مصممة وفق نظريات علاجية أخرى، مثل العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية في دراسة (Roberta, 1983)، والعلاج الجشطالتي في دراسة (الرواد، 2014).

فإن الدراسة الحالية تستند في تصميمها للبرنامج الارشادي على نظرية العلاج (الارشاد) الانفعالي العقلاني السلوكي لـ: "ألبرت إليس"، نظرا لما أثبتته الدراسات من فعالية لهذا النوع الارشادي (العلاجي) في تنمية بعض المهارات، وفي ترشيد بعض المشكلات والاضطرابات.

والدراسة الحالية تستهدف ترشيد قلق الامتحان، لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باعتبارهم مقبلين على اجتياز امتحان هام ومصيري، هو امتحان شهادة البكالوريا، والذي يؤهل التلاميذ الناجحين لاجتياز المرحلة الثانوية، والالتحاق بالدراسة الجامعية، وذلك من خلال برنامج إرشادي يتم تصميمه لهذا الغرض، وفق مبادئ نظرية "ألبرت إليس" المسمّاة بالنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية (REBT).

وذلك من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

1) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين أفراد المجموعة الضابطة، وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما ؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية؟

2. فرضيات الدراسة:

أثبتت العديد من الدراسات السابقة وجود فروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث، مثل دراسة (العجمي، 1999)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (أبو عزب، 2008)، ودراسة (السنباطي ،2009).. وغيرها من الدراسات، التي أثبتت أن درجات قلق الامتحان لدى الإناث لصالح الإناث غالبا، وتوصلت دراسة (السيد، 1995) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات قلق الامتحان، لكن لصالح الذكور.

كما تبين دراسة (السنباطي، 2009) أن من بين أسباب ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، هو ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل، وتشير دراسات أخرى إلى الارتباط بين ضعف التحصيل المؤدي إلى الرسوب وقلق الامتحان، مثل دراسة (الأغا، 1988)، ودراسة (العزي، وزميلتها، 2010)

وانطلاقا من ذلك تكون فرضيات الدراسة الحالية كما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات المجموعة الضابطة، و درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي.
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

3. أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع القلق الناتج عن الامتحان، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، الذي يعد عتبة مهمة، يتحتم على التلميذ اجتيازها للانتقال إلى التعليم العالي، وإذا فشل في ذلك فإن مسيرته التعليمية تتوقف، ليتم توجيهه للحياة العملية أو المهنية، وهي تقدم لذلك إطارا نظريا حول موضوع قلق الامتحان، وتطرح عددا معتبرا من الدراسات السابقة في الموضوع، بعضها عربي، والبعض الآخر أجنبي، وهو ما يفتح المجال واسعا للباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات النظرية والميدانية، حول قلق الامتحان وأساليب ترشيده، أو علاقته بغيره من المتغيرات.

كما تتجلى أهمية الدراسة في نتيجة تزامن هذه المرحلة الدراسية مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة مهمة وحاسمة في حياة الفرد، كونها تعد انتقالا من الطفولة إلى النضج، وتظهر فيها عدة مشكلات نفسية واجتماعية بسبب الحالة التي يمر بها المراهق.

وتعتبر الدراسة الحالية مهمة نظرا لندرة الدراسات التجريبية وشبه التجريبية المتعلقة ببناء البرامج الارشادية، التي تستهدف فئة المراهقين، وخاصة المراهقين المتمدرسين، في السنة الثالثة ثانوي، والمقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، ذلك أن معظم الدراسات لا تفضل اختيار عينة من السنة الثالثة ثانوي، بسبب رفض معظم التلاميذ في هذه المرحلة الانخراط في دراسات إرشادية أو علاجية بحجة انشغالهم بالتحضير والاستعداد للامتحان المذكور (وهو ما لمسناه من خلال الاشراف على مذكرات طلبة الليسانس، ومن خلال بعض الدراسات الميدانية الأخرى).

وتظهر اهمية الدراسة كذلك في كونها تزود المرشدين النفسانيين والباحثين في علم النفس باختبار نفسي (صادق وثابت) يقيس مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، وهو ما يساعدهم على انجاز دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية أو مكملة لها.

كما أن بعض البرامج الارشادية المصممة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعتمد على النظرية السلوكية، أو تستند إلى الارشاد المتمركز على العميل، وغالبية البرامج الارشادية (في حدود اطلاع الباحث) لا تستند لنظرية بعينها، لهذا تظهر أهمية الدراسة في كونها تعتمد في تصميمها للبرنامج الارشادي على نظرية من أحدث وأشمل النظريات الارشادية، وأكثرها نجاحا وفعالية، ومن خلال هذه الدراسة على نوع من أنواع طرق إعداد وتصميم البرامج الارشادية الهادفة لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مع التعرف على أبرز فنيات الطريقة ووسائلها، وكذا كيفية تنفيذها، وتقييمها.

حيث تسعى الدراسة الحالية إلى تعريف الطلبة والباحثين في مجال علم النفس، إضافة إلى الممارسين النفسانيين والمختصين في المجال الارشادي، خصوصا مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بفنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي المستند لنظرية (ألبرت إليس).

كما يمكن أن تفيد محتويات البرنامج الارشادي، بعض تلاميذ المرحلة الثانوية، المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وذلك من خلال اطلاعهم واستفادتهم من بعض النصائح والارشادات الهادفة لإكساب التلاميذ العادات الدراسية الجيدة، وتزوّدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة، والاستعداد للامتحانات.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي :

- تصميم برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" للإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي، موجّه لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.
- الكشف عن مدى تأثير البرنامج الارشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الكشف عن مدى (فاعلية) استمرار الأثر الايجابي الذي يتركه البرنامج الارشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تدريب تلاميذ السنة ثالثة ثانوي على ترشيد قلق الامتحان من خلال المهارات التي يكتسبونها من البرنامج الارشادي المقترح.
- تزويد المرشدين النفسانيين والمدرسيين ببرنامج ارشادي مقنن، ودعمهم باختبار نفسي (صادق وثابت) يقيس مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، وهو ما يساعدهم على انجاز مهامهم بسهولة وفعالية أكبر.
- تسليط الضوء على أهمية البرامج الارشادية، وتوضيح دورها في مواجهة المشكلات الدراسية، وتحقيق الأمن النفسي للتلاميذ.
- معرفة ما إذا كانت توجد فروق في مدى تأثير البرنامج الارشادي المقترح على أفراد العينة الذكور مقارنة بأفراد العينة الإناث.
- معرفة ما إذا كانت توجد فروق في مدى تأثير البرنامج الارشادي المقترح على التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، مقارنة بالتلاميذ غير المعيدين.

5.حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

1.5. الحدود البشرية:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة المختارة، والتي قوامها 32 تلميذا وتلميذة، من المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، موزعين حسب الجنس، إلى مجموعتين الذكور (16 فردا)، والإناث (16 فردا)، كما يصنفون حسب إعادة السنة إلى مجموعتين، منهم 16معيدين للسنة الثالثة ثانوي، و16 غير معيدين.

وقد تم تقسيمهم على مجموعتين متساويتين ومتجانستين؛ بحيث تسمى الأولى المجموعة التجريبية (16 فردا)، وتسمى الثانية المجموعة الضابطة (16 فردا).

وهي مأخوذة من المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "حساني عبدالكريم ولاية الوادي"، والبالغ عددهم 227 تلميذا وتلميذة.

2.5. الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية بالسنة الدراسية 2013/ 2014

3.5. الحدود المكانية: ثانوية "حساني عبدالكريم– ولاية الوادي"

4.5. أدوات الدراسة: تحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، والتي يتم الإشارة إليها ووصفها بالتفصيل في فصل إجراءات الدراسة الميدانية

6.التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.6. قلق الامتحان:

هو حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثيرا إيجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعدّ انعدامه مؤشرا للامبالاة والاهمال، أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الاختباري (التقييمي) ثلاثة أبعاد هي:

- ❖ قلق الاستعداد للامتحان
- ❖ قلق أداء الامتحان
- ❖ قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وفي الدراسة الحالية يستدل على قلق الامتحان بـ: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ، من خلال إجابته على بنود مقياس قلق الامتحان المعدّ (من طرف الطالب الباحث) بالاستناد إلى النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية.

2.6. البرنامج الارشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس":

هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، التي تستند على أسس ومبادئ النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت أليس"، والذي يضم عددا من المهارات والنشاطات والواجبات، تقدم بشكل مباشر لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، بهدف تعريفهم بمشكلتهم وتدريبهم على أفضل الطرق والوسائل لمواجهتها، وهو ما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة، التي تمكنهم من التعامل الجيد مع موقف الامتحان بطريقة أكثر فعالية وايجابية.

ويتكون البرنامج الارشادي المقترح من (09) جلسات، بحيث تستغرق كل جلسة حوالي (90) دقيقة، وبالتالي فإن المدة الاجمالية للبرنامج الارشادي المقترح تقدر بحوالي (13.5) ساعة.

الفصل الثاني: البرنامج الإرشادي

ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لـ: "ألبرت إليس"

تمهيد

أولا: البرنامج الإرشادي

1. **تعريف البرنامج الإرشادي**
2. **خصائص البرنامج الإرشادي**
3. **أسس البرنامج الإرشادي**
4. **محتوى البرنامج الإرشادي**
5. **تخطيط البرنامج الإرشادي**
6. **تنفيذ البرنامج الإرشادي**
7. **تقييم البرنامج الإرشادي**

ثانيا: الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

1. **تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
2. **نشأة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطوره**
3. **نبذة عن حياة "ألبرت إليس- Albert Ellis"**
4. **النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية**
5. **مجالات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
6. **الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية**
7. **فروض الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
8. **فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
9. **أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي**
10. **تقييم الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي**

ثالثا: دراسات سابقة متعلقة بفعالية البرامج الارشادية

خلاصة الفصل

تمهيد

يقرر "إليس" أن الأفكار اللاعقلانية هي الأساس للعديد من الأمراض النفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والإحساس بالذنب، والعزلة، وذلك لأن الأفراد يتبنون أفكارا غير عقلانية، ربما نشؤ عليها منذ صغرهم، فقد اعتمد منهج "إليس" في العلاج والإرشاد النفسي على أن أفكار الفرد ومعتقداته هي التي تؤدى إلى اضطرابه النفسي، إذا كانت غير منطقية ولا عقلانية؛ وعلى الوجه الآخر، إذا كانت أفكاره منطقية وعقلانية، أو إذا عدلت الأفكار اللاعقلانية، وتبنى الفرد بدلا منها أفكارا عقلانية؛ فإن ذلك من شأنه أن يساعد على تمتعه بالصحة النفسية، أو ما يطلق عليه كذلك السواء النفسي، بل ويجعله خاليا من الأمراض والاضطرابات النفسية، ويساهم في قدرته على مواجهة الأحداث التي يمكن أن يلاقيها في مسيرة حياته، دون الحاجة للمساعدة من الآخرين.

وفى هذا الجزء يتم معالجة موضوع البرامج الارشادية، من خلال تحديد مفهومها، خصائصها، أنواعها، محتوياتها، وأهدافها.. والتطرق –بصفة خاصة– إلى محتوياتها، وكذا كيفية تنفيذ الجلسة الارشادية، وفي الجزء الثاني من الفصل الحالي يتم إلقاء الضوء على جوانب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وذلك من خلال التطرق لتعريف نظرية "ألبرت إليس" ومفاهيمها، وأسسها، و فنياتها...الخ، كما يتم توضيح معنى الأفكار العقلانية واللاعقلانية .

وفي نهاية الفصل يتم عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وموضوع البرامج الارشادية، وذلك بتنظيمها مرتبة حسب تاريخ إجراء الدراسة، وفي حالة وجود دراسات في نفس السنة ترتب تلك الدراسات حسب ترتيب أسماء الباحثين، وفقا لترتيب الحروف الهجائية.

أولا: البرامج الإرشادية

يعد الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية وله ثلاث محاور رئيسية هي؛ المرشد، المسترشد والعملية الإرشادية، ويعد البرنامج الإرشادي جزءا مهما في العملية الإرشادية، التي تحتوي على عدة مراحل في تقييم الخدمات الإرشادية، وهي؛ بناء العلاقة الإرشادية، التشخيص، التخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه، فالبرنامج الإرشادي هو سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة والمتتابعة، بحيث تؤثر كل خطوة بالخطوة التي تسبقها، وتؤثر في الخطوة التي تليها.

1. تعريف البرنامج الإرشادي:

البرنامج هو جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات، التي يقوم الفرد من خلالها بالانتقال التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي، لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرة تعريف الأفراد بذواتهم (طه، 2004: 15).

هو مجموعة من الأهداف الخاصة، يتم الوصول إليها من خلال بناء استراتيجية ارشادية موجهة، إضافة إلى التصميم البحثي الملائم لها، ومحتوى البرنامج الإرشادي، والإجراءات التنظيمية، وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق (سعفان، 2005: 200).

كما يعرف على أنه مجموعة الأنشطة المتمثلة في الألعاب والممارسات العملية المخططة المنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية للفرد وأسرته، ومعلميه، بطريقة مباشرة وغير مباشرة، فردية أو جماعية، بهدف تحقيق التوافق النفسي للفرد خلال فترة محددة.

البرنامج الإرشادي هو البيان الكلي لأنواع النشاط، التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين، أو بيان عن موقف ما، وتحديد المشكلات النفسية، وتحديد الأهداف المنشودة، ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل، يمكن من خلالها تنفيذ البرنامج، للتغلب على المشاكل، وتحقيق الأهداف، في أقصر وقت، وبأقل جهد وتكاليف ممكنة (العزة، 2006: 149)

فالبرنامج الإرشادي هو عملية تربوية، تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته، وتنمية إمكاناته، ليستطيع حل مشكلاته، في ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يحقق أهدافه، التي يسعى إليها في حياته، وبهذا يحافظ على صحته النفسية (الخالدي ،47:2008).

برنامج مخطط ومنظم يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، 440:1980).

يشير كل من كاتل و دونى Cattle & Downie , 1986 إلى الإرشاد على أنه تلك العملية التي من خلالها يقوم المرشد بمساعدة العميل بحيث يترتب على المرشد تدريب العميل على أن يواجه، ويفهم، ويتقبل المعلومات عن نفسه، ويتفاعل مع الآخرين، حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب الحياة (Gibson & Mitchell, 1986: 107).

كما يمكن تعريف البرنامج الارشادي بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة، تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه، و الوعي بمشكلاته، وتدريبه على حلها، واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها (عبد الله، 2001: 25).

ويعرف أيضا بأنه برنامج مخطط له، ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (الشربيني، 2002: 16).

كما يعرف بأنه مجموعة من المهارات المنظمة بطريقة متدرجة، من خلال مادة لغوية في صورة وحدات ودروس محددة لها أهداف وأنشطة، والخطة الزمنية اللازمة للتنفيذ وإجراءات التدريس والتقويم (كفافي، 1999: 17).

يتضح من خلال التعريفات سالفة الذكر أن معظم الباحثين عرفوا البرنامج الارشادي على أن مجموعة من المهارات المنظمة والمحددة، لكنهم اختلفوا في نوع وطبيعة تلك المهارات، كما اختلفت وجهة نظر الباحثين الذين عرفوا البرنامج الارشادي في طريقة تقديم تلك المهارات للمسترشدين، كما تنوعت تعريفاتهم بالنظر للفئة المقصودة بالإرشاد.

وعموما؛ يمكن القول أن البرنامج الارشادي هو مجموعة من المهارات المحددة وفقا لأهداف واضحة، مستندة إلى أسس علمية، بحيث تقدم المهارات لمسترشد واحد (الارشاد الفردي)، أو لفئة من المسترشدين، تكون محددة العدد والخصائص (الارشاد الجماعي)، وفي مدة زمنية محدودة ومعلومة، وباستخدام فنيات ووسائل تستند إلى النظرية الإطار للبرنامج، أو ما يسمى بالأساس العلمي للبرنامج، وذلك بغرض تحقيق أهداف واضحة.

2. خصائص البرنامج الإرشادي:

يتميز البرنامج الإرشادي الجيد بمجموعة من الخصائص، التي تجعله صالح للتنفيذ، ومناسب للفئة المقصودة، يمكن ذكرها في ما يلي:

- الوضوح: ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات.. وغيرها، واضحا من حيث الصياغة، ومن حيث آليات تنفيذه، ونتائجه المرجوة.
- التحديد: وهو تحديد الهدف العام من البرنامج بكل دقة، تحديدا إجرائيا، حتى يمكن للمعالج قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج، حيث يُقَيم المعالج من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد مجموعة الدراسة.
- صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الأهداف الجزئية مجتمعة الهدف العام للبرنامج.

- تحديد التدخلات العلاجية (الارشادية) المناسبة لطبيعة كل حالة (مجموعة)، وشرح آليات تنفيذها، وتوثيقها.

- تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغيّر الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية (الحالة)، مع ضرورة ان يكون السلوب مقننا ودقيقا (Lazarus, 1997).

3. أسس البرنامج الإرشادي:

تقوم البرامج الارشادية في مجملها على مجموعة من الأسس، تعتبر ضرورية حتى يعتبر البرنامج المقترح مقبولا في البيئة التي صمم فيه، ومن بين أهم تلك الأسس نذكر الآتي:

1.3. الأسس العامة:

يتمثل الأساس العام للبرنامج الارشادي في الحاجة الماسة لتعديل بعض الممارسات غير السوية، وذلك استنادا على مبدأ تميّز السلوك الإنساني بالمرونة وقابليته للتعديل، وكذا من وجود حاجة أساسية في الفرد للتوجيه والإرشاد، إضافة إلى حق الفرد في تلقي المساعدة الإرشادية، وحقه في تقرير مصيره، مع التأكيد على مبدأ تقبل العميل والاستمرار في إرشاده مهما بدر منه (كاملة، 1999: 179).

2.3. الأسس النفسية :

وتشتمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي، وخارجه، والتاكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج –أكثر من غيرها– إلى تقديم الخدمة الإرشادية، الأمر الذي يساعد على تفهم معايير السلوك السوي داخل وخارج المحيط المدرسي، وتكوين اتجاهات سوية، قائمة على التفاعل السليم بين التلاميذ فيما بينهم من جهة، وبين التلاميذ وغيرهم من أعضاء المنظومة المدرسية.

3.3. الأسس التربوية:

وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ، باعتباره عضوا مهما في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المناط به داخل المؤسسة التربوية، وتحدد نوعية العمل الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة، من أجل تحسين الجو المدرسي العام، مع التأكيد على ضرورة انسجام أهداف البرنامج الارشادي المذكور مع الأهداف العامة للعملية التربوية، والتي تؤكد في أساسها على جملة من الغايات التربوية، من أهمها، تهيئة الظروف النفسية والصحية للتلميذ والمعلم، مع أهمية التكوين الجيد لشخصية التلميذ، من جميع النواحي.

4.3. الأسس الاجتماعية:

ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد على تباين دور الفرد داخل الجماعة، وضرورة الاهتمام به كعضو في المجتمع، من خلال تأثر سلوك الفرد بسلوكات الجماعة التي ينتمي إليها، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع، وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد من حيث كونه مؤثرا، ومن حيث كونه متأثرا.

5.3. الأسس الأخلاقية:

من الضروري أن لا يهمل البرنامج الارشادي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة اجتماعية، بالنظر لخصوصيات المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة، وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج الارشادية، على إلزام أنفسهم ومساعديهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان سرية المعلومات التي يدلي بها المسترشدون خلال الجلسات الإرشادية، مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام آراء وأفكار بعضهم البعض، وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام.

كما يجب أن يشتمل البرنامج على لوائح وقوانين تنظيمية، تتماشى مع القوانين والنظم العامة، وتنسجم مع القوانين الداخلية للمؤسسة التي يتم فيها إجراء جلسات البرنامج.

6.3. الأسس الدينية:

تعتبر التعاليم الدينية معايير أساسية ومرجعية في تنظيم سلوك الأفراد، سواء كانوا وحدهم، أو كانوا داخل جماعة، لذا فإنه من الواجب أن لا يتضمن البرنامج الارشادي أي سلوكات او أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة المرشد والمسترشدين، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تقبل المسترشدين لمضمون البرنامج، ويمكن المرشد من تطبيق جلساته باطمئنان، حيث أن الإنسان، الذي يقوم بواجباته الدينية يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال، لذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المرشد والمسترشد هامة في عملية الإرشاد (سمارة، 1992: 32).

4. محتوى البرنامج الإرشادي:

يتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج؛ بحيث يسعى المحتوى إلى تحقيق هذه الأهداف، ويعد محتوى البرنامج الارشادي هو صلب الموضوع في تصميم البرامج الإرشادية، حيث ان نجاح البرنامج الإرشادي ومدى الأثر الذي يحدثه في نفس المسترشد يتوقف على ما يحتويه هذا

البرنامج من فنيات ومهارات، ويختلف المحتوى من برنامج إرشادي لآخر باختلاف المشكلة المقصودة بالمعالجة، وباختلاف الأهداف المرجو تحقيقها من خلال هذا البرنامج.

وأثناء عملية إعداد محتوى البرنامج الإرشادي واختيار عناصره، يتم الاعتماد على مصادر متنوعة ومتعددة؛ منها الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات، والأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة، أو المشكلة التي يتصدى البرنامج الإرشادي لمعالجتها؛ بحيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة، التي تمكن من الاطلاع عليها، وفهمها وتحليلها، والاستفادة منها، ومن المعلومات والفنيات والمقاييس التي اشتملت عليها تلك الدراسات.

وبشكل عام؛ تتضمن البرامج الإرشادية ثلاثة أنواع أساسية من المحتويات، هي:

1.4. العمليات العقلية والمعارف:

يتم توظيف العمليات العقلية والمعارف في محتويات البرامج الارشادية لأن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور و السلوك، وينتج عن ذلك ظهور الأعراض الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، وبالتالي فإنه إذا أمكن تعديل هذه المعارف يتوقع علاج المشكلة.

2.4. الأنشطة:

قد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي، أنشطة صفية أو أنشطة لا صفية، ويمكن أن تقوم على الأداء، كما يمكن أن تقوم على الجانب اللغوي والنطقي، وهي كذلك قد تؤدى بشكل فردي، أو تؤدى بشكل جماعي، ومن أمثلة الأنشطة التي يمكن أن يتضمنها البرنامج تمرينات المشي والاسترخاء والجلوس والأنشطة الترفيهية والرياضية.

3.4. المهارات:

تعتبر المهارات التي يتضمنها البرنامج الارشادي من الأساسيات التي ينبغي أن يتضمنها كل برنامج إرشادي، وذلك لأن اكتسابها من طرف المسترشدين يعدّ –غالبا– هو الهدف الأساسي للبرنامج، كما قد يكون هو أحد الأهداف الجزئية التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

ومن أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي، المهارات الاجتماعية مثل: مهارة التحدث أمام الآخرين ومهارة التعبير عن الأفكار ومهارات القراءة والكتابة، ومهارة البيع والشراء ومهارة اتخاذ القرار...الخ.

وتشتمل الإجراءات العملية الخاصة بتدريب المسترشدين على مختلف المهارات، على جملة من الخطوات، هي: تحديد المهارة، تحليل المهارة، توضيح الهدف من المهارة بشكل دقيق، صياغة مراحل

تحقيق الهدف من المهارة، وصف السلوك الإجرائي الذي سوف يتبعه المرشد النفسي(أو فريق العمل) بغرض تحقيق الهدف المطلوب (سعفان، 2005: 55).

5. تخطيط البرنامج الإرشادي:

تتضمن عملية التخطيط لتصميم البرنامج الارشادي جملة من الخطوات الضرورية، لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المسطرة، نذكرها فيما يلي:

1.5. تحديد أهداف البرنامج:

يتم إعداد البرامج الارشادية في مجملها بغرض تحقيق جملة من الأهداف، وتشتمل البرامج الارشادية على أهداف عامة، هي أهداف الإرشاد، وتكون في كل البرامج الإرشادية، كما تشتمل على أهداف خاصة، حسب خصوصية كل برنامج، بحيث تختلف تلك الأهداف باختلاف الغرض من البرنامج، وباختلاف خصائص وطبيعة الأفراد الذين يطبق عليهم البرنامج (المسترشدين أو الحالة)، إضافة إلى اختلاف زمن ومكان تنفيذ البرنامج الارشادي.

وعموما؛ يجب أن يحتوي البرنامج الارشادي مهما كان هدفه، ومهما كانت الفئة المقصودة بعملية الارشاد، على عدد من الجلسات، تكون ذات محتوى محدود وواضح، ويجب أن يشمل محتوى تلك الجلسات على خدمة معينة يقدمها للأفراد.

2.5. تحديد الإمكانيات:

يقصد بتحديد الامكانيات؛ أنه ينبغي للمرشد النفسي الذي يعتزم تصميم برنامج إرشادي الاطلاع على كل ما يتوفر للمرشد (المرشدين) من وسائل مادية وبشرية وعلمية، ثم حصر كل الامكانيات المتاحة للمرشد في الوقت والمدة اللتان حددهما لتنفيذ البرنامج.

ويتم ذلك بضبط الميزانية المالية اللازمة لتنفيذ البرنامج الارشادي، والذي يتم من خلال الاشارة إلى المصاريف التي لابد من توفيرها أو تحديد مصادر التمويل لها قبل البدء في البرنامج، كما يجب معرفة توفر التأطير البشري للعملية الارشادية من عدم توفره، والتركيز على القدرات الفنية والعلمية للمرشدين (أو المرشدين المساعدين) التي تمكنهم من تطبيق أدوات ووسائل الارشاد، كما ينبغي للمرشد أن يطلع على الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المختلفة للبرنامج، ثم يقوم بانتقاء أفضلها للعمل، وأنسبها للمسترشدين، ولهدف البرنامج.

3.5. تحديد الزمان والمكان:

عند تصميم البرنامج الارشادي لا بد من تحديد موعد البدء في تنفيذ جلساته، وموعد إنهائها، كما أنه لا بد من تحديد مدة كل جلسة من جلساته، وذكر مكان تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج؛ بحيث يمكن أن لا يتم إجراء كل الجلسات في نفس المكان.

جدير بالذكر أن اختيار المدة الزمنية المخصصة لكل جلسة، ومكان تنفيذها، إضافة إلى موعد انطلاق تنفيذ الجلسات، وموعد إنهائها، كل ذلك يخضع لطبيعة المشكلة المدروسة، ولخصائص الأشخاص المشاركين في البرنامج وعددهم.

4.5. تحديد إجراءات التقييم:

من الضروري أن يشتمل البرنامج الارشادي آليات علمية وموضوعية للتقييم، بحيث يتم من خلالها معرفة مدى تناسب الوسائل والطرق المتبعة مع المسترشدين (أفراد المجموعة)، ومدى نجاح تلك الوسائل والطرق في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

وتضم عملية التقييم كذلك قياس مدى تناسب المكان المخصص لتنفيذ جلسات البرنامج مع الأنشطة المختارة، والمهارت المطلوبة، بالإضافة إلى تقييم انسجام المدة الزمنية المخصصة لكل جلسة من جلسات البرنامج مع النشاطات المختلفة التي تحتويها تلك الجلسة...الخ

5.5. تحديد الهيكل الإداري:

يعتبر العنصر البشري هو العنصر الأساسي في البرامج الارشادية، حيث أنه هو الوسيلة وهو الهدف في نفس الوقت، ويضم البرنامج الارشادي نوعين أساسيين من العناصر البشرية؛ النوع الأول هو المرشد (وأحيانا المرشدين المساعدين)، والنوع الثاني هم المسترشدون (أو الحالة، العميل).

يتم خلال تصميم البرنامج الارشادي تحديد جملة من التدابير، والتنظيمات، والمهام، تكون منوطة بأحد العناصر البشرية المذكورة سلفا، كما قد يتطلب تنفيذ تلك المهام مشاركة أكثر من شخص واحد، سواء في نفس الوقت، أو في أوقات مختلفة، لذا لابد من التحديد الواضح لدور كل فرد من الأفراد المشاركين في البرنامج (مرشدين أو مسترشدين)، حتى يتم تنفيذ المهام المطلوبة في جلسات البرنامج بنجاح (زهران، 1998).

6. تنفيذ البرنامج الإرشادي:

يتم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال مجموعة محددة من الجلسات الإرشادية، بحيث يكون لكل جلسة من تلك الجلسات موضوع محدد، وأهداف دقيقة، واستراتيجيات مختلفة لتنفيذ محتواها، وتكون بذلك كل جلسة مختلفة عن الجلسات الأخرى.

وخلال تنفيذ محتويات كل جلسة من جلسات البرنامج، يحرص المرشد على أن يتم التنفيذ بأفضل الطرق، وهو ما يتطلب تخطيطا جيدا من البداية، وتوفير الوسائل والطرق المناسبة لنجاح البرنامج، مع الاستفادة من التكنولوجيا والطرق الحديثة في تنفيذ البرنامج، وكل ذلك لغرض تحقيق جملة الأهداف المنتظرة، والتي لا يمكن ان تتحقق إلا بتعاون جميع أعضاء الفريق الإرشادي، وتحديد اختصاصات جميع المشاركين وأدوارهم، مع تحديد الخطة الزمنية والالتزام بها، والاهتمام خاصة بالخطوات الأولى في التنفيذ لان نجاحها يتوقف على نجاح ما بعدها.

كما أن من أساسيات نجاح أي عمل جماعي، وخصوصا الأعمال الجماعية المنظمة (مثل البرامج الارشادية) يحتاج إلى عقد اجتماعات بصفة دورية لفريق الإرشاد، وذلك من أجل دراسة نتائج الخطوات التي تمت، وتحديد المشكلات التي لا تزال معترضة، والمشكلات التي نجحوا في وضع حلول لها. (الزيادي،2001: 171).

يذكر أن العدد الكلي للجلسات يختلف من برنامج إرشادي لآخر بحسب الأهداف المتوخاة من كل برنامج، وتبعا لذلك يختلف محتوى كل جلسة عن محتويات باقي الجلسات، غير أنه من الملاحظ أن معظم البرامج الارشادية تتشابه في محتويات الجلسة الأولى، والتي تتضمن التعارف بين المرشد والمسترشدين، وتعريف الأفراد ببعضهم، بغرض بناء الألفة بين جميع الأعضاء المشاركين، كما تتضمن الجلسة الأولى –في الغالب– تعريف المسترشدين بأهداف البرنامج، ومدته الكلية، وزمن كل جلسة منه، ومكان تنفيذه.. وغير ذلك.

7. تقييم البرنامج الارشادي:

تعتبر عملية تقييم البرنامج الارشادي عملية مهمة للغاية، وتندرج عملية التقييم ضمن فكرة تراكمية المعرفة، بحيث تكون المعرفة الماضية، نقطة انطلاق للمعرفة الحالية، وتكون المعرفة الحالية نقطة انطلاق للمعرفة المستقبلية، ويعدّ التقييم ضرورة علمية ومنهجية من أجل تفادي السلبيت والنقائص التي لوحظت على البرنامج، ولذا يجنح مصممو البرامج الارشادية لوضع مجموعة من الأسئلة في نهاية البرنامج، تدور محاورها العامة حول كل ما يتعلق بمحتوى البرنامج الارشادي، وطريقة تنفيذه، ومن أبرز الأسئلة المتداولة نذكر:

- إلى أي حد كان تخطيط البرنامج موفقا ؟
- هل توفر الأخصائيون المطلوبون ؟
- هل قام المساعدون – في حال نقص المرشدين– بواجباتهم الإرشادية بنجاح ؟
- هل توفرت الميزانية المالية المطلوبة لتنفيذ البرنامج ؟
- هل توفر الزمن الكافي، والمكان الملائم لتنفيذ البرنامج ؟
- هل قدمت كل أنواع الخدمات الإرشادية بالكفاءة والفعالية المطلوبة ؟
- ما المشكلات المعترضة؟ وإلى أي حد تغلب عليها؟ ...الخ (زهران، 2005 : 509).

بعد تحديد المعايير المعتمدة للتقييم، وتحديد طرق التقييم ووسائله، يتم تقدير حال البرنامج بالنسبة لتلك المعايير، من خلال الاجابة على جميع الأسئلة التقييمية المشار إليها سلفا، ثم يتم تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها، وبناءا على ذلك يتم اقتراح خطوات عملية لإصلاح النقائص الملاحظة على جوانب البرنامج المختلفة، وبذلك فإن تطوير البرنامج الارشادي يتم في ضوء نتائج عملية التقييم.

ثانيا: الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

1. تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

تتنوع الاتجاهات النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي، وتعتبر نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي واحدة من تلك النظريات الأكثر شهرة وتميزا، وتكتسب النظرية تميزها من المنهجية التي تعتمدها، في تركيزها المستمر على استخدام الطرق العلمية والتعليمية، فالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو إرشاد تعليمي، ينصب اهتمامه حول التدريس الموجه، لذا يتماشى هذا النوع من الإرشاد مع موضوعات التفكير والتعليم والتعلم.

تستند مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي للفكرة الاساسية التي جاء بها "إليس" والتي ترى ان كل أشكال العلاج النفسي تعلم الناس كيف يفكروا، وكيف يشعروا، ثم وانطلاقا من ذلك كيف يتصرفوا بشكل مناسب ومختلف عن الشكل الأول غير السوي، ومنه فإنه لا يمكن ان يتحسن سلوك الفرد إلا إذا تحسنت طريقة تفكيره (Ellis, 1969).

والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو طريقة من طرق العلاج النفسي، يتميز بكونه نشطا ومباشرا، سواء من طرف المرشد او المسترشد، وفيه يوضح المعالج للعميل سبب اضطرابه ومرضه، ويؤكد له على أنه قادر على التغلب على مرضه من خلال دحض ومناقضة أفكاره اللاعقلانية، وهو أسلوب يشبه طريقة التعليم الذي يهدف لتمكين الفرد في النهاية من التعامل مع مشكلاته بأكثر عقلانية ومنطقية (Ellis, 1990: 114).

ولذا فإن المرشد النفسي المعتمد على طريقة الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يعلم المريض كيف يتغلب على اضطراباته الانفعالية الحادة؛ مثل القلق والاكتئاب، وأنه لا ضرورة لهذه الانفعالات في الحياة، كما يعلمه أنه بإمكانه التغلب على تلك الانفعالات السالبة إذا تعلم كيف يفكر، وكيف يتصرف بطريقة سليمة (الطيب، 1981: 249).

والعملية العلاجية تجعل المسترشدون يستخدمون مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في التغيير ليس فقط أمام مشكلة حالية معينة، ولكن مع مشاكل أخرى فى الحياة أو في المستقبل قد يواجهها الفرد، وهذا ما يجعل هذه المدرسة العلاجية تقف في مقدمه مدارس العلاج النفسي (Ellis, 1997).

تقوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على عدد من التصورات والفروض المتعلقة بالطبيعة الإنسانية، والاضطرابات الانفعالية للفرد الانساني، وترتبط هذه النظرية باسم مؤسسها "ألبرت إليس– Albert Ellis " وتعرف هذه النظرية باسم النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، وهي إحدى النظريات المنتمية إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي.

ويرى إليس Elis أن التفكير والانفعال والسلوك جميعها أشكال متلاحمة ، والتغيير في أحدها يغير في العناصر الأخرى جميعها ويؤكد أليس أن جانبا كبيرا من الانفعالات لا يزيد على كونه أنماطا فكرية متحيزة أو متعصبة ، أو تقوم على التعميم الشديد .

إن التفكير والانفعال يتلاحمان ويتبادلان التأثير والتأثر في علاقة دائرية، بل إنهما في كثير من الأحيان يصبحان شيئا واحدا، بحيث يحكم ما يقوله الفرد لنفسه عند حدوث شيء معين الصبغة الانفعالية التي سيترجم بها هذا السلوك عن نفسه (إبراهيم، 1998).

يقوم العلاج العقلاني الانفعالي السلوك لـ: "ألبرت إليس" على نظريته التي تفترض أن الاضطرابات النفسية إنما تنشأ من أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية، ويرى "إليس" أن الناس يشتركون في غايتين أساسيتين هما؛ المحافظة على الحياة، والإحساس بالسعادة النسبية، المصحوبة بالتحرر من الألم، وتسهم العقلانية في إيجاد نمط من التفكير يحقق هذين الهدفين، في حين أن عدم العقلانية تخلق نمطا من التفكير يقف حجر عثرة في سبيل تحقيق الهدفين المذكورين.

والغرض الرئيسي من أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، هو أن يتعلم المسترشدون مهارات مختلفة تكسبهم طرق ووسائل للتعرف على أفكارهم، وتحديد المتناقض منها، ومن ثم دحض المعتقدات اللاعقلانية التي سبق التعرف عليها، كما يتعلم المسترشدون كيف يستبدلون تلك الطرق والأفكار غير المنطقية في التفكير، بأفكار وسلوكيات أخرى أكثر فعالية وعقلانية، وبذلك تتحسن ردود أفعالهم تجاه المواقف الحياتية المختلفة.

وحسب "فرج" تقوم نظرية "إليس" في الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي على أن عمليتي التفكير والانفعال الإنساني ليستا عمليتين متباينتين، وإنما هما عمليتين تتداخلان معا بصورة ذات دلالة، حيث استفاد "إليس" إلى ما قاله الفلاسفة القدماء، وعدد من المعالجين النفسانيين المحدثين، عن أهمية العمليات المعرفية، وخاصة أثر التفكير في تعديل وتغيير سلوك الفرد، وأيضًا دوره الأساسي في حدوث الاضطرابات النفسية.

قدم" ألبرت إليس" الإطار الكامل لنظريته في الإرشاد العقلاني النفسي عام (1977)، وقد ضمن ذلك الإطار مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية المختلفة، التي يستخدمها المرشد النفسي في تعديل وتغيير الأفكار والمعتقدات غير العقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية وواقعية، وتمكين الفرد من تبني فلسفة واضحة في الحياة، تعمل على تحقيق الصحة النفسية للفرد. (فرج، 1992: 28).

وحسب "عبد القادر" فإن الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي مرّ بمراحل تطور كثيرة، منذ بداية نشأته عام 1955، فلقد كان يسمى في الأصل "العلاج العقلاني" للتأكيد على استخدام المنطق والعقل في مواجهة الضغط الانفعالي، ولكن بعض منتقدي العلاج الجديد اتهموه بأنه يتجاهل الانفعالات والسلوك كأدوات لتغيير البناء النفسي، وينشغل بعمليات التفكير فقط.

ولكن "إليس " غيّر اسم علاجه العقلاني في عام 1961، إلى العلاج العقلاني الانفعالي، لأن المصطلح يعني ضمنيًا – بهذا الشكل الانفعالي– أن التفكير والانفعالات البشرية مرتبطتان ببعضهما، فبتغير الأول تتغير الثانية.

ثم تغير اسم العلاج العقلاني الانفعالي مرة ثالثة عام 1993 إلى اسم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث يعكس الاسم الجديد، ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطراب الانفعالي، فهو يشير إلى أن الأفراد يجب أن يفكروا ويشعروا ويعملوا ضد معتقداتهم غير العقلانية، إذا أرادوا أن يحدثوا تغييرًا بنّاءا في حياتهم (عبد القادر، 2001 :111).

وحسب "سهام" يشير مصطلح العقلانية إلى مجموعة الآراء التي تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأن العالم يسير بطريقة موضوعية ومنطقية، وأن الإنسان العادي (السوي) يفهم كل شيء حوله بشكل واضح ومنطقي، كما يفهم مسألة حسابية أو مشكلة ميكانيكية وإن اختلفت مسببات الأمور.

وترتبط نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لـ: "ألبرت إليس" كذلك بنظرية الإرشاد المباشر Directive Therapy، والتي تستخدم نظرية القياس النفسي (السمة والعامل) كأساس لبناء النظرية في الإرشاد (سهام، 2002: 120).

وحسب "إبراهيم" فإن العلاج النفسي السلوكي المعاصر يسلم بأن كثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية، والاضطرابات النفسية تعتمد بشكل كبير على أفكار ومعتقدات خاطئة، يتبناها الفرد عن نفسه أولا، ثم عن العالم المحيط به (إبراهيم، 1994: 183).

ويشير "حنا وآخرون" إلى أن الانفعال الإنساني هو في صميمه عملية اتجاهية ومعرفية، وأن الفرد يحكمه تقديره للمواقف، بحيث ينطوي كل سلوك للفرد على حكم حسي وحكم فكري أو تأملي، ويتوقف القرار النهائي لقيام الفرد بأي سلوك، أو اختيار رأي معين، على مقدار ما يحققه السلوك من انفعال للفرد، أو بقدر ما يحول دونه ودون احساسه بالانفعال، وبالنسبة للإنسان فإن اختياره لأي فعل يكون أساسا موجه إلى هدف معين، هو في الأصل رغبة عقلانية، وهو كذلك ميل تجاه ما يتم تقديره للمواقف بصورة تأملية، على أنه حسن، وهذه الميول العقلانية للقيام بأي فعل هي التي تنظم الشخصية الإنسانية، تحت توجيه الصورة المثالية للذات (حنا وآخرون، 1991 : 634).

ويعدّ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي حسب "سعفان" أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة، وهو نوع من العلاج الذي يتم عن طريق التعليم النشط المباشر، ويقوم على أساس بعض الفروض والتعميمات الخاصة بالإنسان وطبيعته، وأسباب تعاسته، واضطراباته الانفعالية، وتأخذ بعين الاعتبار إمكانات الإنسان وقدرته على التغيير والضبط لمستقبله، وتنحصر عملية العلاج في استبدال اللامعقول من الأفكار بالمعقول منها، واللاعقلاني بالعقلاني، ولذا فإنه يعتمد على العمليات العقلية، ويستخدم أساليب تعليم التفكير المنطقي خلال علاج المشكلات التي تواجهها الحالة (سعفان، 1995: 237).

ويظهر من خلال عدة دراسات أن العلاج المعرفي السلوكي هو الأكثر فاعلية، في معالجة الاضطرابات النفسية، قياسًا بالعلاجات الأخرى النفسية والطبية، وأنه يعتبر الأفضل على الإطلاق فيما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل (الصميلي، 2009).

كما أن العلاج (الارشاد) العقلاني الانفعالي السلوكي يعتبر أكثر أنواع العلاج النفسي شيوعا في الوقت الراهن، خصوصا في علاج اضطراب القلق، وذلك من خلال محاولته تغيير النظم المعرفية لتفكير الفرد المضطرب (عكاشة، 2003: 149).

2. نشأة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطوره:

تنبه الفلاسفة اليونانيون منذ القديم إلى ان الطريقة التي ندرك بها الأشياء، وليست الأشياء ذاتها هي التي تحدد سلوك الفرد، وتجعله سويا أو مضطربا، وفي هذا الصدد يقول "أبيقورس" لا يضطرب الناس من الأشياء، ولكن من الآراء التي يحملونها عنها (إبراهيم، 1994: 183).

لذا فإن للمعرفة دور أساسي في إحداث واستمرار الاضطرابات النفسية، كما أن الطريقة التي تدرك بها الأشياء، هي التي تؤثر على سلوك الفرد، وأحيانًا تسبب له الاضطراب، وليست الأشياء في حد ذاتها؛ فالسعادة والتعاسة والراحة والتعب لا تنتج عن الأحداث، ولكنها في الحقيقة تنتج عن طريقة إدراك الفرد، وعن وجهات نظره تجاه الأحداث، وفي هذا الإطار يؤكد الفيلسوف "إبيكتيوس" في القرن الأول الميلادي أن الناس لا يضطربون بسبب الأشياء والأحداث، ولكن اضطرابهم يكون بسبب وجهات نظرهم التي يتخذونها بصدد هذه الأشياء وتلك الأحداث.

ويستند العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في أصله الأول إلى فكر روّاد الفلسفة الإغريقية، وخصوصا فلسفة "Epictetus and Marcus Aurelius " التي تقرّ بأن ما يجعل عقول الناس تضطرب ليس هو الأحداث، وإنما بالأحرى الأفكار والمعارف، وترتكز استراتيجيات "إليس" في الإرشاد والعلاج على أن الإنسان قد يعمل ويتوجه في حياته بطريقة عقلانية أو غير عقلانية، بحيث أن التوجه العقلاني يؤدي إلى سلوك فعال في الحياة، والتوجه غير العقلاني يؤدي إلى سلوك غير فعال، ويفضي إلى التعاسة والشقاء (عيد، 2006: 46).

ولذا فإن "إليس" استفاد كثيرا من آراء الكثير من الفلاسفة القدامى والمحدثين، وكثير من العلماء في مجال علم النفس، والعلاج السلوكي المعرفي.

غير أن "إليس" لا يدّعي الأصالة فيما يتصل بالمبادئ والمفاهيم، التي بنى عليها نظريته أو أسلوبه في العلاج، مع أنه اكتشف كثيرًا من المعلومات من خلال خبراته الخاصة، في الوقت الذي يقرّ فيه أن هذه المفاهيم قد صيغت من قبل القدامى والمحدثين من الفلاسفة وعلماء النفس، والمعالجين والمفكرين الاجتماعيين وغيرهم (العقاد، 2001: 39).

كما يشير "الحفني" إلى أن منهج "إليس " في تناول الاضطرابات الانفعالية قد قام على دعائم فلسفية موغلة في القدم، وتعود إلى عام 3000 ق.م، ومن أهم هذه المدارس المدرسة الرواقية، والتي أطلق عليها المسلمون –فيما بعد– اسم مدرسة أصحاب المظلة، وأطلقوا على زعمائها اسم حكماء المظال وأصحاب الاسطوان والروحانيين (الحنفي، 1994: 473).

يظهر إذن أن الكثير من المبادئ التي تستند إليها نظرية العلاج والإرشاد العقلاني ليست بالجديدة، فبعضها قد تم صياغته من عدة آلاف من السنين، وبصفة خاصة على يد الفلاسفة الرواقيين اليونانيين والرومانيين، وعلى يد بعض المفكرين البوذيين القدماء (الصقهان، 2006: 11).

وحسب" كفافي" فإن أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد و العلاج النفسي، كما قال" باتيرسون" هي تلك التي قام بها "إليس" في أوائل عام 1950 م، تحت اسم العلاج العقلاني الانفعالي، والتي قدم من خلالها جملة من الفروض لنظريته، بلغ عددها في البداية 11 فرضا، مؤداها أن الأحداث النشطة لا تسبب العواقب الانفعالية، ولكن نظام المعتقدات غير العقلانية عند الفرد هي المسببة لتلك العواقب (كفافي، 1999: 317).

وقد مر تاريخ الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بمراحل عديدة منذ ظهوره، ووصولا إلى صيغه المتداولة حاليا، حيث أن هذا الأسلوب العلاجي بدأ في الظهور على يد "ألبرت إليس، في عام 1950، وقد سمي هذا الأسلوب بالعلاج العقلاني، وفي عام 1954 بدأ" أليس" يستجمع معلومات عن الفلسفة وعلم النفس، لإنتاج شيء جديد، يختلف عما هو مألوف في نظريات العلاج النفسي القديمة والحديثة، وهو استخدام العلاج العقلاني الانفعالي، بدلا من التحليل النفسي، الذي لم يؤثر بشكل ملحوظ في علاج بعض الحالات، ومع بداية سنة 1955 وضع "أليس" أسس نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، وكيفية ممارستها بشكل جيد.

وفي عام 1959 أسس" ألبرت إليس "معهد الحياة العقلانية، وهو مؤسسة علمية تربوية لتعليم أسس الحياة العقلانية، ثم في عام 1968 أسس معهد الدراسات العليا في العلاج النفسي العقلاني، ويقوم هذان المعهدان بأنشطة لنشر المنهج العقلاني الانفعالي، بحيث تشمل؛ مناهج لتعليم الراشدين أسس الحياة العقلانية، وبرامج للدراسات العليا بعد الدكتوراه، لمدة عام أو عامين للتدريب على طرق العلاج النفسي العقلاني الانفعالي، للأخصائيين النفسيين وللأطباء النفسيين وغيرهم، وحلقات بحث خاصة، وفترات للتدريب العملي، يعقد غالبًا مع فترات انعقاد المؤتمرات العلمية، ونشر المطبوعات والدوريات عن العلاج العقلاني الانفعالي، ومنها مجلة تسمى "الحياة العقلانية" وقد نشر عدد غير قليل من البحوث التي توضح فعالية المنهج، والتحقق بالدليل الإحصائي من صدق الفرضية الأساسية في العلاج العقلاني

الانفعالي، وفي عام (1997) قدم "ألبرت إليس" نموذجًا عن فروض نظريته وقد شملها بالتعديل والتطوير.

اعتقد الكثيرون في بداية الأمر أن طريقة "ألبرت إليس" العلاجية تهتم فقط بالمعارف، ذلك أنه كان يؤكد على الطابع المنطقي والمعرفي لأسلوبه العلاجي، إلا أن" إليس " كان يرى منذ البداية أن الأفكار والانفعالات والسلوك هي عمليات نفسية مترابطة ومتفاعلة ومتداخلة، وأن أسلوبه في العلاج يهتم بها جميعًا، ولكي يواجه الانتقادات التي تتهمه بإهمال الانفعال أعاد تسمية أسلوبه العلاجي عام 1961 باسم العلاج العقلاني الانفعالي، وحديثا ذهب" إليس" إلى أن أسلوبه ومنهجه في العلاج يمكن أن نطلق عليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ويذكر "إليس" في هذا الإطار إلى أن التفكير والانفعال والسلوك لدى الإنسان جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض، بل إنها جوانب تتفاعل جميعها بصورة ذات دلالة.

وقد عرض "إليس" أفكاره في عدة كتب ومقالات منها "العقل والانفعال في العلاج النفسي"، و " العلاج النفسي الإنساني"، و " المدخل العقلاني الانفعالي" (سناء، 2004 : 64).

ومن العوامل الرئيسية التي ساعدت على ظهور العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، نذكر:

- ✓ أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي جاء كرد فعل على الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة السلوكية، (وخاصة لـ: سكنر)، فيما يتعلق بعدم قبولها لضرورة إحداث تغيرات مباشرة في الناحية المعرفية للعميل، والاهتمام فقط بتغير سلوكه، كما انتقدها البعض من زاوية أن التخلص التدريجي والمنظم من الحساسية، ليس أسلوبا سلوكيا بحتا، ولكنه يتطلب الاستبطان؛ أي فحص المسترشد لأفكاره ودوافعه ومشاعره، وتحكمه في أفكاره وفي عملياته العقلية، وهو ما يعدّ اتجاهاً توافقياً بين السلوكية ومعارضيها.

- ✓ تزايد الاهتمام بد راسة العمليات المعرفية، وعلاقتها بالجوانب والوظائف النفسية؛ حيث تطرقت بعض النظريات (دولارد وميلر، باندورا...الخ) إلى الاتجاه المعرفي بدقة، وأصبح تفسير التعلم من خلال تدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة غير كافٍ، في معرفة الميكانزمات المستترة في الحفظ ومعالجة المعلومات، كما أن بعض عمليات التعلم قد تحدث بدون تعزيز، وقد تفشل رغم وجوده، وكذا اختلاف عملية التعلم بين الراشدين والأطفال ، وبين الانسان والحيوان.

- ✓ لعبت جهود علماء ومفكرين مثل بياجيه وغيره، دوراً أساسياً في دراسة نمو تركيبات معرفية عند الطفل، وخاصة ربطه بين النمو العقلي والنمو الخلقي، و شرح ذلك من خلال مفهومي التمثيل والمواءمة، كما كانت لجهود كيلي دورا مهما في التأكيد على دور البيئة في تعديل البنية العقلية للفرد، ومن خلالها تغيير سلوكه.

✓ لعبت الثورة العلمية الحديثة التي أصبح الكمبيوتر فيها بمثابة السبب والنتيجة معاً، دوراً مميزا، حيث أن البعض يشبّه المعالجات في المخ البشري، بالمعالجات التي تتم في الكمبيوتر (عبدالعزيز، 2001)

3. نبذة عن حياة "ألبرت إليس- Albert Ellis":

ولد "ألبرت إليس" عام 1913 في (Pittsburgh, Pennsylvania) في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم اكتشف أنه يحب العلاج النفسي كحبه للكتابة، فالتحق ببرامج علم النفس الإكلينيكي في جامعة كولومبيا، وحصل من نفس الجامعة على درجة الماجستير عام 1943 .

وفي عام 1947 حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، من الجامعة نفسها، وقد بدأ العمل في العيادة سنة 1953، وقدم" إليس" أول بحث علمي في مستشفى نيوجيرسي الحكومي حول "العلاج العقلاني الانفعالي" عام 1956 في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وأنشأ معهد الحياة العقلانية عام 1959 ، وعمل محررًا لأكثر من 10 مجلات، وقد كتب أكثر من 700 مقالة في مجلات علم النفس والعلاج النفسي، ونشر له أكثر من 65 كتابًا، وحصل على مجموعة من الجوائز التقديرية في مجال الدراسات النفسية (الخطيب، 1990: 391).

بدأ " إليس" ممارسة عمله في الإرشاد الزواجي والأسري، والجنسي، في عام " 1943 " حيث اهتم بتقديم المعلومات، وسرعان ما أدرك أن المشكلات التي تعرض عليه تحتاج إلى أكثر من مجرد تقديم المعلومات، حيث كانت حالة الكثير ممن يزورونه في عيادته يبدو عليها الاضطراب، لذا قرر ممارسة العلاج النفسي، متبعًا طريقة التحليل النفسي الفرويدي التقليدي الذي كان سائدًا في الأربعينات، وفي بداية الخمسينات تراجعت قناعة "اليس" وثقته في التحليل النفسي، فتحول من الفرويدية التقليدية إلى الفرويدية الجديدة، ولم يشعر "اليس" مرة أخرى بالرضا والقناعة، لأنه وجد أن الخبرات العصابية المبكرة تستمر بالرغم من عدم تعزيزها، لأن العصابيين يفرزون خبراتهم المتعلمة عن طريق التلقين الذاتي لأنفسهم، وأن هذه الأفكار لها تأثير على إدراك وتأويل الأحداث والمواقف، وهو ما دفعه إلى تعليم مرضاه كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات، ولاحظ أن حوالي 90% من الذين عولجوا بهذه الطريقة أظهروا تقدمًا خلال عشر جلسات تقريبًا، وفي عام 1954 م اتجه " إليس" نحو أسلوبه المنطقي في العلاج النفسي، وفي عام 1955 أصبحت له مدرسة خاصة أسماها مدرسة العلاج العقلاني، غير أن "إليس" تعرض لانتقادات شديدة نتيجة للمعنى الذي أوحى به ذلك الاسم، فغيّر الاسم إلى العلاج العقلاني الانفعالي (العزة، و عبد الهادي، 1999: 137)

ويرى "إليس" بأنه على الرغم من فهم الفرد لأحداث الطفولة، وربطها بالاضطرابات الانفعالية، فإنه نادرًا ما يتخلص من الأعراض التي يشكو منها، وذلك في تقدير "إليس" لا يعود لكرهه للمعالج، أو لرغبته في تدمير ذاته، أو لمقاومته للصورة الوالدية كما يزعم الفرويديون، ولكنه –في الحقيقة– يرجع لكون الفرد ينزع لأن يكون مثاليًا، ساعيًا للكمال، وناقدًا للذات، ومتوجهًا نحو الآخرين، كما يعود السبب لأن الإنسان يخطئ فيعرف تفضيلاته البسيطة؛ مثل الرغبة في الحب، أو التأييد، أو النجاح، أو اللذة... على أنها حاجات ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، فيوقع نفسه بذلك في صعوبات يسميها السيكولوجيون وأطباء النفس عصابًا أو ذهانًا أو سيكوباثية (مليكة، 1994: 183)

بدأ "إليس" في التخطيط للعلاج العقلاني عام 1953، وذلك بسبب عدم اقتناعه بالأنواع الأخرى من العلاجات المطبقة في تلك الفترة، وفي سنة 1955 ظهر العلاج العقلاني، وشرع "إليس" في ممارسة هذا النوع الجديد من العلاج.

وفي عام (1963) قام "ألبرت إليس" بتعديله إلى مسمّى العلاج العقلاني الانفعالي " Rational Emotive Therapy " واختصر المسمى إلى "RET" (وربما يعود ذلك التعديل إلى شيوع أفكار "كارل روجرز" في ذلك الوقت، والذي كان يركز في طريقته الإرشادية على الانفعالات)، وفي أوائل التسعينات (1993) أحدث " ألبرت إليس" تعديلا في الاسم ليصبح اسم طريقة العلاج الجديدة (Emotive Behaviour Rational Therapy)، (REBT) أو ما يسمى بـ: "العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Seligman, 2006: 312)

وقد طور" إليس "هذا الاتجاه متأثرا بوضعه الصحي والنفسي، حيث كان يعاني من صعوبة الكلام أمام الجمهور، وخلال مرحلة المراهقة كان يعاني من الخجل الزائد، وقد استطاع فيما بعد التخلص من هذه المشكلات.

وقد توفي "ألبرت إليس" يوم 24 جويلية، عام 2007 م، بعد معاناته من المرض، وتنقله مرات عديدة للمستشفى، وقد كان عمره عند وفاته 93 عامًا.

4. النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية (A.B.C):

1.4. مفهومها:

يعتبر " إليس" من الأوائل الذين قاموا بإدخال المنطق والعقل في الإرشاد النفسي، وقد سمى نظريته (العلاج النفسي العقلاني Rational Psychotherapy) وكان ذلك عام 1955، وفي عام 1961 أضاف له مصطلح (الانفعالي)، ثم في عام 1993 عدله من جديد وأضاف له مصطلح (السلوكي) ليصبح مسماه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT)

وحسب النظرية فإن الأحداث الخارجية ليست هي السبب الحقيقي لمشاعر الفرد، وأن الفرد يشعر بطريقة تفكيره، فشعوره هو تفكيره. (القمش ومعايطة، 2007: 106).

وتنطلق النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية من المعايير الأساسية التي يعتبرها "إليس" أساس للصحة النفسية للفرد، والتي يلخصها في الآتي:

جدول رقم (01) معايير الصحة النفسية حسب "ألبرت إليس"

الاهتمام بالذات (التوجه الذاتي)	تحمل الإحباط (المرونة)
السعي الدؤوب نحو تحقيق الذات	توقع تغيرات مفاجئة في الحياة وتقبلها
تقبل الذات وتقبل المخاطرة	عدم المثالية
المسؤولية الذاتية (عدم عزو المشاكل للظروف الخارجية)	التمسك بالأهداف الخلاقة (التفكير العلمي)

(شقير، 2002: 23)

يقوم العلاج العقلي الانفعالي السلوكي على بعض التصورات، والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان من جهة، ومن جهة أخرى طبيعة الحزن والتعاسة، والاضطرابات الانفعالية، التي يعاني منها، ومن بين هذه التصورات والفروض:

- الإنسان حيوان عاقل، فريد من نوعه، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية، ويشعر بالسعادة والكفاءة، والعكس صحيح.
- الاضطراب الانفعالي، والسلوك العصابي، يعتبران نتيجة للتفكير غير المنطقي الذي يسيطر على الفرد، فالانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في حقيقته هو تفكير منحاز، ذاتي، وغير عقلاني (ملحم، 2001: 429).
- التفكير غير المنطقي يعود في أصله إلى مراحل التعليم المبكرة، المتصفة بعدم المنطق، والذي يتعلمه الطفل من والديه، وبيئته و المحيطين به.
- الكائن البشري مخلوق متكلم، يعتمد في تفكيره على استخدام الرموز اللغوية، ونظر الارتباط التفكير بالعاطفة والانفعالات ، فإن التفكير غير المنطقي يستمر طالما كانت هناك اضطرابات انفعالية (القذافي، 2001: 254).

- ❖ استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات، لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد فقط ، وإنما يتحدد أيضا من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث، واتجاهاته نحوها.

- ❖ ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية، أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراكات والتفكير، بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا وعقلانيا (الشناوي، د س: 97).

- ❖ يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية، (القلق، الحزن.. الخ)، ويعتقد المعالج وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، بأنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به، ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه.

- ❖ يميل الأشخاص إلى تقدير سلوكهم وإنجازاتهم على أنها جيدة أو سيئة، وبناءا على ذلك يقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين، ويؤثر ذلك التقدير لذواتهم على مشاعرهم ومن ثم على تصرفاتهم، لذا فإن عملية تقدير الذات تعتبر أحد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم الانفعالية (العزة، عبد الهادي، 1999).

من كل ما سبق يتبين أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو علاج مباشر وموجّه، يستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المريض لتصحيح معتقداته غير العقلانية، التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، ويعمل على اكسابه معتقدات جديدة، تكون أكثر عقلانية ومنطقية، يصاحبها اتزان انفعالي وسلوكي (زهران، 1997: 266).

يعتبر العلاج (الارشاد) العقلاني الانفعالي السلوكي حسب "ألبرت إليس" هو الطريقة الأكثر شمولا وفعالية، من حيث أنه ينصب على الجوانب المختلفة للفرد، وتظهر أهميته وشموله خاصة عند مقارنته بالعلاج السلوكي، حيث يؤكد أنه لا يوجد علاج سلوكي حقيقي وبحت، فكل العلاجات السلوكية لا تخلو من التركيز على التفكير والعقلانية (Ellis, 2004).

ولذا يعتبر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي طريقة متكاملة للعلاج والتعلم، وهي نظرية في الشخصية، وطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي، وتستند إلى أرضية معرفية إدراكية، انفعالية وسلوكية، وهي تؤيد العلاج النفسي الإنساني والتعليمي، وتبتعد عن العلاج الدوائي، كما أنها تتكون من نظرية واضحة للشخصية (ضمرة، 2008: 80).

2.4. نموذج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (A.B.C):

يرى "إليس" بأن الناس لا ينزعجون بسبب الأحداث، التي يرمز لها بالحرف (A) ولكن ينزعجون بسبب افتراضاتهم غير العقلانية حول النقطة (B)، التي تمثل نظامهم الإعتقادي، الذي يكونونه حول الأحداث (الخطيب،2002: 392).

يتكون النموذج النهائي الذي قدمه "ألبرت إليس" من جانبين؛

بحيث أن الجانب الأول، هو بمثابة الجانب التشخيصي، وهو يوضح العوامل الأساسية، التي تؤدى إلى نشأة الاضطراب الانفعالي، ويضم الحروف الأولى (A.B.C)، والتي هي اختصار للكلمات (Activating– Beliefs– Consequences) (الحدث، الاعتقاد، النتيجة)

أما الجانب الثاني فهو الجانب العلاجي، ويضم الحروف (D.E.F)، والتي هي اختصار للكلمات (Disputing– Enactment– Feed Back) (المناقشة والدحض، التنفيذ، التغذية الراجعة)، ومن خلاله يتم توضيح ومناقشة العلاقات بين الأحداث المثيرة، والأفكار اللاعقلانية، ومهاجمة تلك الأفكار الهدامة التي يتبناها العميل، واستبدالها بأخرى أكثر منطقية، ومحاولة إكساب العميل طرق التفكير السليمة، التي من خلالها يستطيع الفرد دحض أفكاره اللاعقلانية واللامنطقية؛ سواء السابقة تجاه الأحداث التي سببت له الاضطراب الانفعالي، أو طريقة تفكيره تجاه الأحداث المثيرة الحالية، أو تلك التي ستواجهه مستقبلا (Dryden, 2002: 5– 13).

يرى "ألبرت إليس" أن المشكلات النفسية تنشأ لدى الأفراد من نظام معتقداتهم اللاعقلاني، ومن وجهة نظر الإرشاد العقلاني الانفعالي فإن كثيرًا من المعالجين والمرشدين النفسانيين، يقعون في الخطأ، من خلال تركيزهم على الأحداث الماضية، وتاريخ الحالة، وكأنهم يستطيعون أن يفعلوا شيئًا لتغيير طفولة المضطرب، ويقع غيرهم بنفس الخطأ نتيجة تركيزهم المبالغ فيه على ضرورة إدراك المضطرب لخبراته والتعبير عنها.

لذا يرى "ألبرت إليس" أن هذا التكنيك غير فعال، وغير مجد، فالنواتج الانفعالية لا تختفي بمجرد التعبير والإفصاح عنها، وبدلا من ذلك على المعالج أن يركز على تحويل وتبديل أسلوب التفكير اللاعقلاني، المسبب للنواتج الانفعالية والسلوكية غير المرغوب فيها، إلى أسلوب تفكير عقلاني ومنطقي، وبالتالي فإن ردود الفعل الانفعالية في الشخصية مرتكز لنظرية وممارسة الإرشاد العقلاني (ABC)، والتي تتلخص في الآتي:

يظهر للفرد أن الحدث الخارجي مثل فقد شخص عزيز(A) هو السبب في حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C) ولكن هذا الافتراض خاطئ حسب نظرية العلاج – العقلاني لأن (A) الحدث الخارجي، لم يسبب حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C).

وتقاوم الأعراض التغيير، وتستمر في التأثير على سلوك الفرد عن طريق عملية التلقين الذاتي، والتي يتحدث فيها الفرد مع نفسه حديثاً داخليا، مضمونه أنه فاشل، وغير كفء في تسيير أموره، ويستدل على ذلك بالنتائج السيئة التي يتعرض لها.

ويزداد الأمر تعقيدا كون أن هذا الحديث الداخلي المتضمن تدني فكرة الفرد عن ذاته، يمكن أن يكون حادثاً منشطاً سلبيا جديدا (A)، يؤدي بدوره إلى نفس النتائج الانفعالية (C)، وهكذا يدخل الفرد في دائرة سلبية، لا يمكن حلّها –حسب "ألبرت إليس"– إلا بالعلاج النفسي، عن طريق تعديل الأفكار اللاعقلانية للفرد (الزيود، 1998).

ذلك أن النتائج العاطفية السلوكية (C)، هي في حقيقة الأمر تظهر بسبب معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته (B)، أي أن الفرد يعتقد أن استجابته للحدث الخارجي هي بسبب الحدث الخارجي نفسه، لكن قد يتعرض شخصان في نفس الوقت لنفس الحدث الخارجي، لكنهما لا يستجيبان بنفس الطريقة، وبالتالي فإن معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته عن (A)، والتي يرمز لها بـ:(B) هي التي تؤدي في حقيقة الأمر إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C).

وقد ترجمت المصطلحات للغة العربية، بحيث تكوّن الجانب الأول من الحروف (ت. م. ن) والتي هي اختصار للكلمات (التنشيط، المعتقد، النتيجة).

وتكوّن الجانب الثاني من الحروف (م. ت. ع) والتي هي اختصار للكلمات (المناقشة، التنفيذ، العائد) (كفافي، 1999: 395)

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (02): ملخص رموز نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي	
A– Activating Events	ت. خبرة مثيرة (تنشيط)
B– Beliefs.	م. المعتقدات اللاعقلانية (معتقد)
C– consequences	ن. نتيجة انفعالية (النتيجة)
D– Disputing	م. المناقشة الدحض (مناقشة)
E– Enactment	ت. التنفيذ (تنفيذ)
F– Feed Back	ع. التغذية الراجعة (العائد)

ويمكن توضيح هذه الرموز كما يلي:

يتعرض بعض الأفراد لأحداث مثيرة صادمة(A)؛ مثل الوفاة أو الفشل في الامتحان.. أو غيرها من الأحداث الصادمة، التي تمثل خبرات مؤلمة لديه، وتؤدي إلى حدوث استجابات انفعالية مختلفة؛ مثل القلق أو الحزن أو العدوان على الذات أو على الآخرين، وهذه الاستجابات هي التي تمثل الاضطراب الانفعالي(C) او ما يسمى الاستجابة الانفعالية، وهذه الأخيرة لا يكون سببها الرئيسي الخبرات او الأحداث المثيرة الصادمة(A)، وإنما يكون سببها الرئيسي هو العمليات المعرفية الوسيطة(B)، والتي تمثل نظام المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد، المتعلقة بالأحداث (A) المثيرة الصادمة.

أي أن الخطوات (A– B– C) تحدث لدى الفرد ذاتهن وتكون وليدة ظروفه العائلية والاجتماعية، كما يحددها مستوى تعليمه، ونمط شخصيته... وغير ذلك.

أما الخطوات (D– E– F) فيقوم بها المرشد النفسي، الذي يتبع طريقة الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي؛ حيث يقوم المرشد بتفسير الموقف أو الحدث المثير الصادم للفرد، ثم يقوم بتفنيد ودحض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد(E) المتعلقة بذلك الحدث، وبالتالي يساعده على بناء وتبني فلسفة جديدة في الحياة، تبنى على جملة من الأفكار العقلانية والمنطقية، التي بدورها تقود الفرد إلى سلوك سوي يحقق له التوافق والصحة النفسية التي تعدّ بمثابة التغذية الراجعة (F) وهي الخطوة الأخيرة، والتي تعتبر الهدف الرئيسي من الارشاد أو العلاج (مليكة، 1994: 185).

3.4. أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية:

تؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن الأبناء يتأثرون بآبائهم خلال مراحل الطفولة الأولى، فأساليب الوالدين تؤثر في تشكيل شخصية الأبناء، وتنمية الاستعدادات الموروثة لديهم، أو ضمورها، وبهذا نرى أن هذه النظرية تركز على أن التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى ذلك التعليم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه، ومن بيئته التي يعيش فيها.

تكون إمكانية التكيّف واكتساب العادات كبيرة جدا، خلال السنوات الأولى من حياة الأطفال، لذلك فهم أكثر تأثّرًا بالأسرة وبالضغوط الاجتماعية؛ فمن الخطأ وصف الآباء لأبنائهم عندما يتصرفون بطريقة غير لائقة بأنهم سيئون، أو لا قيمة لهم، أو غير مرغوب فيهم...لأن تلك الممارسات تؤثر سلبا في الأطفال مستقبلا، من خلال إصابتهم باضطرابات انفعالية عاطفية واضطرابات في السلوك، ذلك أن الأطفال تنقصهم القدرة على قياس ذاتهم وبيئتهم بموضوعية، فهم يكوّنون اتجاهات ناقدة عن الوالدين، وبالتالي يتولّد لديهم اتجاهات سلبية نحو الأفراد المحيطين بهم؛ كالمعلمين والأقران.. وتتشكل الاضطرابات لدى الأطفال ليس فقط بسبب اتجاهات الآباء السلبية نحوهم، ولكن أيضًا لأنه تتولّد لديهم نزعة وميل لأخذ هذه الاتجاهات بجدية؛ بحيث تدخل في أعماقهم خلال سنوات حياتهم الأولى، ثم ينمون ويكبرون ولديهم مطالب لاعقلانية، تخدم نظام المعتقدات اللاعقلانية لديهم. وتؤمن هذه النظرية بأن الإنسان ليس معصوما من الخطأ، لذا فإن هذه النظرية تساعد الفرد على تقبل ذاته، وتعلّمه كيف يعيش ويتكيف مع ذاته (القمش، 2007: 103).

وترتكز النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية على مجموعة من الأسس، نذكرها في ما يلي:

1.3.4. الأسس الفلسفية:

ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إلى آراء الفلاسفة الأوائل أصحاب المدرسة الأبيقورية مثل: "سبينوزا وبرتراندراسل " والتي ترى أننا لا نضطرب بسبب الأشياء والأحداث، ولكن بسبب آرائنا عنها وعن طريقة تفكيرنا فيها، وقد اقتبس "إليس" هذه الفكرة عن "هاملت" في قوله "ليس هناك خير أو شر، ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيرًا أو شرًا" (إبراهيم، 1985؛ مليكة، 1994)

2.3.4. الأسس الفسيولوجية:

ترى النظرية العقلانية الانفعالية في الشخصية أن الكائن الإنساني يخلق اضطراباته الانفعالية بنفسه، وأنه يولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك، ويصرّ على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته، وأنه إذا لم يحصل فورًا على ما يريد، فإنه يلعن ذاته والآخرين، وأن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كافي لفهم نظام معتقداته، فإنه يستطيع التوصل إلى تغيرات هامة ومهدّئة وشافية وواقية من نزعاته المثيرة للاضطراب، وهو إذا حصل على مساعدة للخلاص من تفكيره اللاعقلاني، وانفعاله وسلوكه غير

المناسب، عن طريق معالج موجه وإيجابي، يواجهه بأسلوب الحوار الفلسفي وبالواجبات المنزلية، فإنه يغلب على الظن أن ذلك يغير معتقداته وأفكاره المسببة للأعراض، بقدر أكبر مما لو تعرض لعلاج تحليلي نفسي، أو لعلاج وجودي أو تعديل للسلوك.

ورغم ذلك فإن الأسس البيولوجية للنظرية ليست واضحة تماماً، ولكن "إليس" يرى أن رغبة الفرد في الكمال، وفي أن ينجز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان، هي نزعة عامة، تكاد تكون موجودة عند جميع الأفراد، وهو ما يوحي بأن لتلك النزعة أساساً بيولوجياً فطريا، وفي الوقت الذي يحرص فيه كل الناس في البداية على إنجاز الأعمال عند المستوى المثالي، فإن أغلب الناس لا يواصلون في نفس النسق لعدم قدرتهم على الالتزام به، وللعوامل الكثيرة التي تقف حائلاً دون ذلك، على أن بعض الناس يبذلون مجهوداً مستمراً لكي يلتزموا بهذا المستوى المثالي، ويدفعون لذلك ثمناً باهظاً، وهم الأفراد الذين يكونون أكثر عرضة من غيرهم للاضطراب النفسي بسبب عدم الرضا عن أدائهم، وبسبب تقييمهم السلبي لذواتهم (كفافي، 1999: 234).

3.3.4. الأسس الاجتماعية:

تتمثل الأسس الاجتماعية للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في التوازنية التي ينبغي أن يقيمها الفرد في علاقاته بالآخرين، فهو لا يستطيع أن يعتمد عليهم كثيرا، كما أنه لا ينبغي أن يبتعد عنهم كثيرا، فالفرد لا يستطيع أن يستغني عن الآخرين، وعن التعاون معهم، ولكن لابد أن تكون له شخصيته، واستقلاله عن غيره، ويكون قادرا على الاعتماد على نفسه، لذا فإن الفرد المضطرب أو المرشح للاضطراب، هو الذي يهتم بالآخرين وبآرائهم، أكثر مما ينبغي، بحيث يفقد استقلاليته وشخصيته في سبيل الآخرين، وكذلك الشأن بالنسبة للشخص الذي يقف في الطرف الآخر، ويقنع نفسه بأن كل الآخرين أشرار، وينبغي الابتعاد عنهم.

وترى النظرية العقلانية الانفعالية أن النضج الانفعالي ، هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين، ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيرا جدا أو قليلا جدا فإن الفرد سوف يميل إلى أن يخفق في تحقيق توازنه (هشام، 2009: 26).

تعتبر التأثيرات البيئية والوراثية مقدمات للتفكير اللاعقلاني والأمراض النفسية ويقول "إليس" نحن البشر لدينا ميل ونزعة طبيعية للتفكير اللاعقلاني، وثقافتنا تعززها بالخرافات والمحرمات وبالتعصب الأعمى (حقي، 1995: 34).

وإذا ما انتشرت الأفكار اللاعقلانية في المجتمع، فإنها سوف تفرز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، فتعم الأفكار اللاعقلانية المجتمع الخارجي أو البيئة، وفى هذه الحالة يكون الفرد اللاعقلاني ضحية

لبيئته، ويندرج تحت ذلك أيضا أن يكون الفرد في أسرة متسلطة، تفرض أفكارها غير العقلانية على الفرد، فإما أن يتقبلها ويصبح غير عقلاني، أو يرفضها ويصبح مرفوضا من الأسرة ومن المجتمع.

فقد أظهرت نتائج بعض دراسة "الشربيني" أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية تصل إلى 68.6%في أوساط الطلبة عينة الدراسة، وأن من مصادر اكتساب الأفكار اللاعقلانية تتوزع كالآتي:

الأب 22.72%، الأم 44.44%، الصديقات 67.16%، المدرسة والجامعة 11.11 %، ثم وسائل الإعلام 11.11 % (الشربيني، 2005).

4.3.4. الأسس النفسية:

إن عملية الإرشاد حسب نظرية "ألبرت إليس" هي علاج غير المعقول بالمعقول، ومع أنه توجد أساليب أخرى لضبط الانفعالات، والسيطرة عليها مثل؛ العلاج بالصدمات الكهربائية، والمواد الكيميائية، والتدريبات الحركية، غير أنه من الضروري استخدام المعاملة القائمة على الحب والاحترام في الإرشاد أو العلاج النفسي، وذلك بالاعتماد على استخدام العمليات العقلية، فالإنسان كائن عاقل، قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه، كما أنه قادر على تجنب الشعور بالتعاسة، وذلك بتعلم التفكير العقلي والمنطقي، وهو ما يحدث خلال عملية العلاج (باتيرسون، 1990: 184).

تتمثل الأسس النفسية لهذه النظرية في نظرية "إليس" المعروفة بالأحرف(A–B–C)، والتي اضاف لها بعد ذلك (D–E–F).

ويشير حرف(A) إلى الحادث المنشط، وهو المثير أو المنبه الذي يتعرض له الفرد ومن شأنه أن يثير استجابة معينة ، وأما الحرف(C) فيشير إلى العاقبة أو النتيجة، وهي الاستجابة التي تصدر عن الفرد، نتيجة لتعرضه للمثير المنشط أما الحرف (B) فهو العامل الذي يتوسط (A) و ويشير إلى الاعتقاد أو المعتقد، وهو عامل هام جدا لأن (C) أو الحالة التي ستحدث للفرد، تترتب على مدى إدراكه وفهمه وتفسيره للموقف، أي على معتقده(B) فيما يتعلق بالمثير(A)...الخ (كفافي، 1999: 325).

5. مجالات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي بشكل كبير على التفكير والمنطق والإقناع، وتلك العناصر محاور رئيسية في العملية الإرشادية، وهو السبب في كون أن هذه النظرية تفترض أن الاضطرابات النفسية تنشأ من سيادة أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية.

يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي مع المجموعات الكبيرة التي يمكن أن تصل إلى 100 عضو أو أكثر، ومع المجموعات الصغيرة التي يتراوح عدد أفرادها بين (03 أفراد، و 15 فردا)، كما يمكن أن يستخدم هذا النوع من الارشاد بشكل فردي، في العيادات النفسية.

ولعل من المؤكد أن تميز هذا الاتجاه وتوسع استخداماته قد جاءت من خلال تركيزه الواضح على البنية المعرفية للفرد، والكيفية التي يدرك بها المثيرات الخارجية، إضافة إلى دفع المسترشد دومًا إلى تعلم مهارات حل المشكلات، وهذا ما عزز من شهرة هذا النوع من الإرشاد وتنامي التوسع في استخداماته (العزة، 2006: 246).

اشتغل "ألبرت إليس" في مجال استخدام الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي في عدة اختصاصات، وفي عدة مجالات، حيث قام بعلاج المضطربين سلوكيًا، والمنحرفين اجتماعيا، الذين يصعب التعامل معهم من خلال الأساليب العلاجية الأخرى، كما وضح أنه حقق نتائج أفضل معهم من التحليل النفسي والتحليل النفسي التوجيهي كما أشار إلى أنه تعامل بفاعلية مع المجرمين الراشدين والخارجين على القانون والأحداث الجانحين (الصميلي، 2009).

وتعتبر الفترة من عام 1970 وما بعده، فترة هامة في مجال استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي، فقد تعددت الدراسات في مختلف المجالات، نذكر منها: تحقيق الذات لطلاب الجامعة "فيندلي" Fundley 1974 والتخلف الدراسي والتحصيل العلمي "ساندري" Sandry 1975 وتعديل السلوك داخل الفصل المدرسي، "رايموند داجوسب"،Digiuseppe 1976 وتعزيز مركز التحكم الداخلي "استيفان سكوت"،Scott العمل الاجتماعي "تورانس روبرتس" Roberts 1977 و في تحديد أبعاد الشخصية للمرشحين للوظائف الحكومية "مارجريت فننيرتي" Finnerty 1979 ، و خواف الثعابين لطلاب الجامعة من الجنسين "جانيت والرشيم" وآخرون، Wcllersheim et.al 1980 ، وتقبل الذات والتغلب على الإحباط "دافيد هاندلمان" Handelman 1982، والشعور بالذنب "أندروج برجر" Berger 1983 ، والأفكار اللاعقلانية وحدوث الاضطراب الانفعالي " سميث "،Smith 1984 ...الخ

ولم يقتصر استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على مرحلة عمرية معينة، فقد استخدم مع طلاب المدارس المتوسطة ومع طلاب المدارس العليا والجامعات، من الجنسين، كما لم يقتصر استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على العاديين، بل تم استخدامه كذلك لإرشاد بعض حالات الأمراض الجسمية، من ذلك دراسات؛ "جوهان طومسون "،Thompson 1988 كما استخدم بفاعلية في مجال الإرشاد الزواجي والأسري. كما استخدم بفاعلية مع الكبار والبالغين "لي دوبيلت "Doppelt 1984 ، "جوهان استيفنز" Stevens 1989 كما استخدم بفاعلية مع إرشاد حالات الإدمان.. الخ (الصميلي، 2009).

وقد تم استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في بيئات مختلفة من هذه الدراسات دراسة "والندرلينج "Wonderling 1973عن الأفكار اللاعقلانية عند الأفغانيين والكثير من الدراسات في البيئة الوروبية والأمريكية خاصة، كما استخدم كثيرا في البيئة العربية، ومن بين هذه الدراسات العربية نذكر:

"الريحاني" 1958، 1987 في الأردن، وفي مصر دراسات "عمارة"، 1985 ، و" إبراهيم" 1985 "الشيخ"، 1986 "الطيب" و"محمد الشيخ "1995 ، و" إبراهيم،" 1990 ، و "عبدا لله"، 1991.

وتحتل الآن نظرية إليس مكانة هامة في مجال الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي خاصة، بعد أن قدم "إليس" الإطار الكامل لنظريته عام (1977). (فرج، 1992 : 57).

و تمتد فاعلية الإرشاد العقلاني في علاج عدد من الاضطرابات نذكر منها :

- علاج مرضى العصاب (القلق ، الخوف ، الاكتئاب ، الهستيريا)
- علاج المضطربين سلوكيًا ، والجانحين ، والسيكوباتيين ، وحالات الإدمان.
- حالات المشكلات الزوجية والأسرية، ومشكلات الشباب.
- حالات صغار السن
- حالات المثقفين، خاصة طلبة الجامعات.
- علاج التخلف الدراسي.
- تعديل السلوك داخل الفصل الدراسي.
- تعزيز مركز التحكم الداخلي.
- تعديل مفهوم الذات
- وعلاج اللجلجة ومشكلات النطق.
- علاج الصداع النفسي.
- علاج نقص الرضا عن العمل بين المعلمين.
- علاج التوتر الزائد لدى المعوقين.
- تقليل الأخطاء الموقفية، والشعور بالذنب.

– العلاج الفردي والجماعي... الخ (زهران، 2004: 87).

من خلال ما سبق يتضح أن للإرشاد السلوكي المعرفي إسهامات عديدة في علاج الاضطرابات النفسية المختلفة؛ حيث تناول القلق وضبط الغضب، و الألم والإدمان والمشكلات الجنسية وإدمان الكحول، كما تزايدت الأبحاث حول إمكانية التعامل مع المشكلات الأكاديمية التقليدية، مثل تطبيقها في حل مشكلات القراءة، والاستيعاب، ومشكلات الرياضيات، ومشكلات الإبداع (تركي، 2004: 23).

6. الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية:

ظهر مفهوم العقلانية واللاعقلانية منذ أن بدأ "ألبرت إليس" سنة (1955) في وضع أسلوب جديد في الإرشاد والعلاج النفسي، لذا يرتبط مفهوم العقلانية واللاعقلانية بمصطلح التفكير، الذي هو من وجهة النظر المعرفية عبارة عن عملية معرفية معقدة، تتضمن معالجة المعلومات، من حيث استقبالها وترميزها وتفسيرها، واستخلاص المناسب منها، ويقوم أيضا على استخلاص الرموز والتصورات والمفاهيم المادية والمجردة، بهدف الوصول إلى نواتج معينة (الزغول، 2008: 25)

و التفكير نشاط عقلي يشمل جميع العمليات العقلية والنفسية، كما يشمل التعليل والتصحيح، والمقارنة والتخطيط وحل المشكلات وإدراك العلاقات بين الموضوعات، ومن خلاله ينتقل الفرد من المعلوم إلى المجهول (سعيد، 2009: 23)

وباختصار؛ فإن التفكير هو كل نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء المادية، ويهدف إلى حل مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها الفرد (فخري، 2010: 165)

ومنه فإن الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي أسسه "ألبرت إليس" يتمحور حول العقلانية واللاعقلانية في التفكير والتصرف، والفاعلية في التعامل الإنساني مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، ومع الأحداث المؤثرة في حياته.

1.6. مفهوم الأفكار العقلانية:

العقلانية هي المعتقدات وأساليب التفكير المنطقية والعقلانية، ويستدل على ذلك من خلال انسجامها مع الأهداف العامة والقيم الأساسية في الحياة، والأفكار العقلانية تحقق للفرد الفاعلية الاجتماعية والإبداع والإيجابية، كما تحقق له احترام الذات أمام نفسه والآخرين (إبراهيم، 1994: 295).

وهي تلك الأفكار التي تساعد على بقاء الفرد سعيدا، كما أنها تلقى الدعم المستمد من التجارب من البيئة، وهي الأفكار التي تعبّر عن الأفضل، وحسب "Dryden" تتميز العقلانية بثلاث خصائص أساسية، هي:

علمية– منطقية– و واقعية (Dryden, 2002)

أما الفرد الذي يفكر بعقلانية، فإنه يتصف بجملة من الصفات، نذكر منها أنه:

- ✓ يشتق أفكاره أساسا من حقائق موضوعية، وليس من نظرة شخصية.
- ✓ يقوم بتحديد أهداف حياته، ويتمكن من الوصول إليها بسهولة كبيرة.
- ✓ يقلل من الصراع الداخلي لديه.
- ✓ يقلل من صدامه مع المحيطين به (الزيود، 1998 : 257).

ويشتمل مفهوم العقلانية حسب "ألبرت إليس" على بعض السمات المميزة للعقلانية؛ كالموضوعية، والمرونة، بحيث تتمثل الموضوعية في اشتقاق المعلومات من حقائق وأدلة موضوعية، وليس من نظرة شخصية، في حين أن المرونة تتشكل في صورة رغبات وأمنيات، لاتصل إلى المطلقات اللازمة، وبالتالي يمكن الاستغناء عنها متى لزم الأمر.

كما ان العقلانية في تفكير الفرد تساعده على تحقيق أهدافه في الحياة، وتقلل من الصراعات الداخلية لديه، مع مساعدتها للفرد في خفض مستوى التصادم مع الأفراد الآخرين المحيطين به، نتيجة تمكينها للفرد من التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات (المحمدي، 2003: 15).

2.6. مفهوم اللاعقلانية:

يقرر "ألبرت إليس" أن الأفراد نادرًا –إن لم يكن مستحيلا– ما يكون لديهم أفكارا ومشاعر وسلوكيات نقية، وأن ردة الفعل لدى الفرد هي حالة مركبة من الإدراك أو التفكير والعمليات الحسية الحركية، فالتفكير والانفعال لا يمثلان عمليتين منفصلتين أو مختلفتين، لكنهما يتداخلان، ويعملان في علاقة السبب والنتيجة؛ حيث يؤدي التفكير إلى الانفعال ويؤثر الانفعال على التفكير وعلى السلوك.

وفي ضوء ما أشار إليه "إليس" من أن سلوك الفرد في موقف معين هو خليط من الأفكار العقلانية واللاعقلانية في آن واحد، فإن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقا لما يدركون ويعتقدون، نحو موقف معين.

ذلك أن الأفكار اللاعقلانية هي في الحقيقة وليدة تقييمات مستمرة من افتراضات ومقدمات ليس لها أساس تجريبي، وتظهر في لغة منطوقة، حيث تمثل المطالب الملحة غير الواقعية أو غير منطقية، وهي نتاج أفكار مدمرة، لا منطقية، تمثل التفكير المطلق، وتعتبر فلسفة اعتقادية، تقود إلى القلق وعدم

الراحة، ولا تساعد على تحقيق الأهداف الشخصية للفرد، بل تقوده إلى الكآبة والغضب والاستغراق في التفكير السلبي غير المنتهي.

يعتقد "ألبرت إليس" أن الانفعال سببه طريقة التفكير، لذا من أقواله: "أنت تشعر بالطريقة التي تفكر بها" ؛ فردود الفعل الانفعالية؛ كالقلق الاكتئاب تنشأ من خلال نظام معتقدات هزم الذات لدى الفرد، والتي ترتكز على أفكار غير عقلانية تعود جذورها إلى الطفولة، وإلى الظروف الاجتماعية والبيئية للفرد، وهنا تجدر الاشارة إلى أن الشخص المضطرب يعتقد أن الأحداث الخارجية هي التي تجعله مضطربا، وليست طريقة رؤيته وتقييمه لتلك الأحداث.

هي مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بعدم الموضوعية، وتعتمد على توقعات وتنبؤات، وتعميمات خاطئة، ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن، التنبؤ، المبالغة والتهويل، بدرجة تفوق درجة تحمل الفرد (عبدالرحمان، 1994: 424).

وحسب (الرشدان و هالة القواسمي، 1995) هي الأفكار والمعتقدات التي تخلو من العقلانية، وهي تتمثل في الأهداف التي يتبناها الأفراد. أما حسب (الدويكات، 1998) فهي رموز لفظية ذاتية، تشمل عبارات هازمة للذات. كما تعرف اللاعقلانية على أنها تلك الأفكار الخاطئة، وغير الواقعية، المكتسبة من الأسرة والمجتمع والإعلام، والمتصفة بعدم الموضوعية والمنطقية، والتي تعيق الفرد عن التكيف السوي (العنزي، 2007: 54).

وتعرف كذلك على أنها أفكار غير عقلانية وخرافية، وغير ذات معنى، وشائعة في المجتمع، وتؤدى إلى الاضطراب الانفعالي، وهى مثبطة للذات، ويجب مهاجمتها؛ بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير، بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا ومتعقلا" (فرج، 1992: 10).

ويضيف "عبد الله" بأن الأفكار اللاعقلانية تشتمل على التفكير بالطرق التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق هدفين أساسيين في الحياة هما: " المحافظة على الحياة، والإحساس بالسعادة النفسية، والتحرر من الألم (عبد الله، 1991: 279).

وحسب "نجوى أحمد" اللاعقلانية هي طريقة من طرق التفكير تتصف بكونها غير علمية وغير منطقية، جامدة، ولا تتفق مع الواقع" (نجوى، 2004: 12).

انطلاقا من هذه التعريفات التي تستند جميعا لأفكار "ألبرت إليس" حول موضوع الأفكار اللاعقلانية فإن "إليس" يعبر عن الفكرة غير العقلانية بأنها الفكرة التي تعبر عن كلمة (اليجب والينبغي)، إلا أنه بعد ذلك أعاد تلخيص هذه الأفكار في ثلاث حتميات أساسية هي:

- ❖ يتحتم علي دائما تحسين جميع المهام التي أقوم بها.
- ❖ ينبغي علي دائما أن أعمل بلطف وعدل تجاه نفسي وتجاه الآخرين وإلا سأكون حقيرا.
- ❖ يتحتم علي أن أعيش حياة جيدة وبسيطة، وأن أمارس كل شيء، وإلا ستصبح حياتي سيئة، وأعيش بلا قيمة (هشام، 2009: 29).

واستنادا للحتميات الثلاثة المذكورة أورد "إليس" مجموعة من الأفكار اللاعقلانية الشائعة في المجتمع الأمريكي، وعددها 11 فكرة، تلخصها في ما يلي:

1. من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مرضيا عنه من كل المحيطين به وهي فكرة غير منطقية لأنها هدف لا يمكن تحقيقه ، وإذا اجتهد الفرد في سبيل الوصول إليه فقد يفقد استقلاله ويصبح أقل شعور بالأمان وأكثر عرضة للإحباط ، ومن المرغوب بالطبع أن يكون الفرد مرغوبا ومحبوبا من قبل الآخرين ، ولكن ليس من المعقول أن يضحى باهتماماته ورغباته في سبيل الحصول على حب الآخرين وإعجابهم.
2. يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة، وأن ينجز ما يمكن أن يجعله يشعر بأنه ذو قيمة، وهي فكرة غير عقلانية، لأن اندفاع الفرد لتحقيق هذا الإنجاز، قد يؤدي به إلى الشعور بالعجز، ونقص الثقة بالنفس، والمنطق يقتضي أن يجتهد الفرد، وأن يبذل قصارى جهده في عمله، ولكي يعيش حياة منتجة نشيطة، وليس لكي ينافس الآخرين ويتفوق عليهم (عبدالعزيز، 2001: 35).
3. بعض الناس شريرون ومجرمون، ولذلك لابد من عقابهم، وهي فكرة لا عقلانية، لأنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ، و الفكرة المنطقية هي أن كل الناس يخطئون، والعقاب لا يؤدي عادة إلى تحسّن السلوك يزيد من الخطأ، والإنسان العقلاني لا يلوم الآخرين ولا يلوم حتى نفسه، بل يعمل على أن يصحح أخطاءه قدر الامكان.
4. إذا سارت الأمور على غير مراد الفرد، فإن هذه كارثة مدمّرة، وهو كلام غير معقول، لأن الإنسان العقلاني هو الذي يكون واقعيا، ويحاول تحقيق ما يريد قدر الامكان، ويحاول تغيير الظروف أو ضبطها، بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حدّ ما، وإذا لم يتمكن من ذلك إطلاقا تقبّل الواقع بهدوء (زهران، 1997: 367).
5. الأسباب المؤدية إلى الشعور بالتعاسة خارج نطاق الإنسان، وهو لا يمكنه السيطرة عليها، أو التحكم فيها، وهذا الرأي غير عقلاني، لأن الظروف الخارجية تؤثر نوعا ما في شعور الفرد بالتعاسة، إلا أن الشعور بالتعاسة لا يكون إلا إذا سمح الفرد بذلك، بسبب اتجاهاته نحوها، وردود أفعاله تجاه الأحداث الخارجية، فالفرد العاقل يعرف بأن السعادة تنبع من الداخل وليس من الخارج.

6. الأمور الخطيرة هي سبب المشاغل، ويجب أن يكون ترقّب حدوثها هو الشغل الدائم للفرد، والفكرة هذه غير منطقية كذلك، لأن القلق، وترقب الخطر، يخفّضان من عقلانية التعامل مع الموقف، مع أن ذلك لا يمنع حدوث الخطر ولا يؤجلّه، كما أن الشعور بالقلق قد يؤدي إلى متاعب للفرد، تفوق شدّتها ما يمكن أن يشعر به في حالة مواجهة الأحداث المخيفة ذاتها (القذافي، 2001: 257).
7. من السهل أن نتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات، بدل مواجهتها، وهذا التفكير غير عقلاني، لأن تجنب القيام بالواجبات يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية كثيرة، من بينها؛ مشاعر عدم الرضا عن الذات، عدم الثقة بالنفس، وعدم ثقة الآخرين بالفرد، وأن الحياة السهلة ليست بالضرورة حياة سعيدة، وغالبا ما تكون الحياة المتسمة بالمسؤولية، والتحدي، وحل المشكلات، حياة ممتعة.
8. ينبغي على الفرد أن يكون معتمدا على غيره، وأن يكون هناك شخص أقوى منه يستند عليه دائما، وهذه الفكرة غير منطقية لأن الاعتماد المبالغ فيه على الآخرين يؤدي إلى فقدان الاستقلالية الذاتية، ويجعله تحت رحمة الأفراد الذين يعتمد عليهم، ولذا فإن الشخص المتعقل (أفكاره عقلانية ومنطقية) يسعى إلى الاستقلالية الذاتية، دون رفض مساعدة الآخرين له أحيانا (الشناوي، د س: 101).
9. الأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر، وهي أفكار لاعقلانية ، لأنه على الرغم من صعوبة تغيير ما سبق حدوثه، إلا أن ذلك ليس مستحيلا، والفرد العاقل يدرك أن الماضي مهم، ولكنه يدرك أيضا أن الحاضر أهم، وانه يمكن الاستفادة من الماضي المؤلم لمواجهة المواقف المشابهة في الحاضر والمستقبل.
10. ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من مشكلات، وهذه فكرة لاعقلانية، لأنه لا ينبغي أن تكون مشكلات الآخرين مصدر حزن مستمر للفرد، مع أنه من الطبيعي أن يتاثر بمشكلاتهم، لكن دون مبالغة في شدة التأثر ومدّته (الخطيب، 2003 :344).
11. هناك دائما حل مثالي لكل مشكلة ، وهذا الحل يجب التوصل إليه، وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة، وهذه فكرة لاعقلانية بسبب أنه – في الغالب– لا يوجد حل واحد كامل وصحيح لكل مشكلة؛ فالحلول قد تتدرج في الدقة، وفي الصلاحية لحل المشكلة، واعتقاد الفرد بوجود حل واحد صحيح، يجعله يتوقف عن المحاولة إن لم يصل لذلك الحل، والفرد العاقل هو من يحاول أن يجد حلولا كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ، ثم يختار من بين تلك الحلول أحسنها لحل المشكلة المعترضة، وأكثرها قابلية للتنفيذ (باترسون، 1981: 177– 183).

وتلخص "سناء زهران " الأفكار اللاعقلانية في ثلاثة من الضروريات، غالبًا ما تندرج تحتها تلك الأفكار غير العقلانية، والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي، وتتشمل على ما يلي:

- ❖ المطالب المتعلقة بالذات: وتظهر في عبارات مثل "أنا غير كفء" أو "يجب أن أعمل بطريقة جيدة تعجب جميع الناس"...الخ

❖ المطالب المتعلقة بالآخرين: وغالبًا ما يعبر عنها بالعبارات التالية " يجب أن يكون جميع الناس طيبين وظرفاء تحت كل الظروف وطوال الوقت"...الخ

❖ المطالب المتعلقة بالبيئة: وتتجسد في عبارات تحمل أفكارا، مثل؛ "ظروف الحياة سيئة جدا"، "لا يمكن الاستمرار في العيش في مثل هذه الظروف"..الخ (زهران، 2004: 78).

وفي ما يلي يتم تقديم مقارنة مختصرة بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية، نورد أهمها في الجدول الموالي:

جدول رقم (03) مقارنة بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية

الأفكار العقلانية	الأفكار اللاعقلانية
التفضيل التام (إدراك الفرد لما يريد)	المطالب (يجب، يلزم، ينبغي...الخ)
الأفكار غير المرعبة	الأفكار المرعبة
القدرة العالية على تحمل الاحباط	انخفاض تحمل الاحباط
تقبل الاعتقاد	انخفاض القيمة

(Dryden, W. 2002: 7-11)

وانطلاقا من الأفكار اللاعقلانية قدّم "ألبرت إليس" مجموعة من الفروض، يتعلق الجزء الأول منها بالجانب الأول (A. B. C) ، وهي 11 فرضا، والجزء الثاني يتكون من 05 فروض، ويتعلق بالجانب الخاص بالعمليات الوسيطية للاضطرابات الانفعالية (مسببات الاضطراب)، أما الجزء الثالث والأخير فيتكون من 16 فرضا، وتتعلق تلك الفروض بفنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وفي مايلي عرض مختصر لتلك الفروض:

7. فروض نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

1.7. الجانب الأول (الجانب التشخيصي A. B. C):

1) توجد عمليات معرفية (B) تتوسط المثير (A) والاستجابة (C)

2) يتأثر الفرد بالأحاديث الذاتية التي يرددها في داخله عن نفسه وعن الشياء الأخرى.

3) يتأثر مزاج الفرد وحالته بمعارفه ومعتقداته، ومدى تفاؤله أو تشاؤمه.

4) يتأثر سلوك الفرد ومزاجه بمدى وعيه وبصيرته، ومراقبته لذاته.

5) يتأثر سلوك الفرد وانفعاله بطبيعة تصوراته وتخيلاته.

6) توجد علاقة تبادلية بين المعرفة والانفعال والسلوك.

7) يتأثر سلوك الفرد ومزاجه بالتغذية الراجعة على المستوى الفسيولوجي.

8) يتأثر السلوك والمزاج بالغريزة، إضافة إلى البيئة والتعليم؟

9) يتأثر الانفعال والسلوك لدى الفرد بتوقعاته حول بيئته المادية والاجتماعية.

10) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بوجهة الضبط (ذاتي، أو خارجي)

11) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بأخطائه في التفسير والعزو.

12) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بالتفكير غير المنطقي (اللاعقلاني).

13) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بالأخطاء الخاصة بتقديره لذاته.

14) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بالأساليب الدفاعية التي يستخدمها.

15) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بقدرته على تحمل الاحباط.

16) يتأثر مزاج الفرد وسلوكه بمدى ترقبه لوقوع الخطر.

2.7. الجانب الثاني (فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي):

17) الارشاد النشط الموجّه.

18) الدحض والحث.

19) الواجبات المنزلية.

20) تبسيط أثر الاهانة.

21) التنفيس عن الانفعالات وظيفيا.

22) تنمية مهارات اختيار السلوك المناسب.

23) تنمية القدرة على ضبط النفس.

24) تنمية مهارة المواجهة لمصادر التهديد.

25) تحويل الانتباه (الإلهاء).

26) الطرق التربوية (التعليم، وإعادة التعليم).

27) خفض قابلية التأثّر بالايحاء من الاخرين (وخاصة السلبي).

28) تعليم الفرد اختيار نماذج سلوكية إيجابية (النمذجة).

29) أسلوب حل المشكلات.

30) لعب الأدوار

31) التدريب على اكتساب مهارات (اجتماعية، جنسية، ضبط النفس...الخ)

32) تختلف فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على الأنواع العلاجية الأخرى.

8. فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

نظرًا لكون الهدف من الإرشاد العقلاني الانفعالي كما يرى "البرت إليس" يتمثل في مساعدة المسترشد على أن يحقق أهدافه، من خلال التطبيق المنظم للأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية، فقد تعددت الفنيات التي يمكن الاستعانة بها خلال الجلسات الإرشادية، ويعتمد هذا النوع من الارشاد بشكل كبير على الحوار اللفظي، وعلى قوة الاقناع، في المواجهات والمناقشات التي تتم خلال الجلسات، بين المرشد والمسترشد (محمد، 2000: 122).

يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في مجمله عملية إعادة لبناء الفرد لفلسفته في الحياة بصورة شاملة، ويعتبر هذا الاجراء هو الحل الذكي للمشكلات الإنسانية، وتشتمل هذه الفلسفة الجديدة في الحياة على ما يلي:

- رغبات غير ملحة، لا تشكل ضغطا كبيرا على الفرد.
- تقبل للذات دون شروط.
- اتجاهات غير معادية وغير ناقدة للآخرين.
- تقبل قوي للواقع الذي لا يمكن تغييره (كأحداث الماضي مثلا).
- تسامح وتساهل مستمر، مع عدم الشكوى من الإحباط أو الحرمان.
- إرادة قوية للعمل على تحسين ظروف الحياة، ورفع السعادة الشخصية (مليكة، 1994: 192).

وتشتمل الفلسفة الجديدة للحياة –أيضا– على التفكير العلمي والمنطقي، والمتضمن مساعدة الفرد على فهم وتقييم تصرفاته، والسيطرة على انفعالاته، وإضفاء قدرًا من المرونة على أفكاره، التي يجب أن يكون بعضها قابلا للتغير، وألا يتعصب مع أو ضد أفكار الآخرين (عبد الحميد، 1990: 53).

وحتى يمكن تحقيق هذه الفلسفة الجديدة للحياة حدّد "ألبرت إليس" مجموعة من الفنيات الإرشادية والعلاجية، التي يستخدمها المرشد أو المعالج النفسي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد، وتنقسم هذه الفنيات الإرشادية إلى:

1.8. فنيات معرفية (Cognitive Techniques):

وهي الفنيات التي تساعد العميل على تغيير أفكاره اللاعقلانية، واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية، إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة، وتقود الفرد إلى تبنّي فلسفة واضحة في الحياة، تقوم على العقلانية والمنطق، وتظهر للفرد أنه من الأفضل أن يتخلى عن طلب الكمال Perfectionism إذا أراد أن يعيش حياة سعيدة خالية من القلق، وتعلّمه أن يفصل بين معتقداته العقلانية (غير المطلقة) ومعتقداته اللاعقلانية (المطلقة)، وكيف يستخدم الطريقة المنطقية بالنسبة لذاته ولمشكلاته، وكيف يتقبل الواقع، حتى إذا كان كئيبًا، كما توجّه الفرد إلى التفكير بأنه حتى لو ساءت الأمور إلى أقصى حد، فإن الأمر لن يكون كارثة كما يصوره لنفسه، ومن أهم هذه الفنيات نذكر الآتي:

1.1.8. فنية المحاضرة:

يقوم أسلوب المحاضرة على تقديم المرشد لمعلومات مختلفة، بشكل مباشر وموجه للمسترشدين، بحيث تقدم تلك المعلومات بطريقة موضوعية، تنمي لدى المسترشدين الرغبة في اكتساب المزيد من المعارف والمعلومات النفسية حول موضوع المشكل أو الاضطراب.

وتعتبر طريقة المحاضرة إحدى الوسائل الهامة لنقل المعلومات والأفكار والحقائق من المرشد إلى مجموعة من المسترشدين (كاملة، 1999: 169).

ويتم إجراء أسلوب المحاضرة إما بطريقة مباشرة (وجها لوجه)، أو باستعمال الأجهزة والوسائل السمعية البصرية، وذلك باستخدام جهاز الراديو المسجل، والان أشرطة الفيديو، وهذا الأسلوب ضروري للغاية، خاصة للأفراد الذين لا يمكن أن توفر لهم إمكانية الخدمة وجها لوجه (فهمي، 1998: 300).

كما تستخدم المحاضرة (المداخلة) كوسيلة لتوصيل المعلومات والتأثير في الآخرين، وتستخدم كفنية إرشادية في الإرشاد النفسي الجماعي من أجل الربط بين الجلسات الإرشادية، إقناع الأعضاء بشيء ما، الإيحاء للأعضاء بفعل شيء ما، وتلخيص نتائج الجلسة...الخ (سعفان، 2006: 36).

2.1.8. فنية المناقشة:

يقوم المرشد المعرفي السلوكي خلال جلسات البرنامج الارشادي بإدارة مناقشات جماعية بينه وبين المسترشدين من جهة، وبين المسترشدين فيما بينهم، ويهدف هذا الاسلوب أساسا إلى تدريب المسترشدين على القدرة على المواجهة، والشجاعة أمام الآخرين، والثقة بالنفس، وبالتالي يساعد هذا الأسلوب الأفراد على الخروج من دائرة التمركز حول الذات (سعد، 2001: 151).

تعمل المناقشة الجماعية على النقد المستمر للأفكار الخاطئة، مع إقناع المسترشد بتلك الأخطاء، وهو ما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، ويتمكن بعد ذلك من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه النفسي والاجتماعي (كامل، 2005: 583).

ويتعين على المرشد في هذا النوع من الارشاد تسجيل كل ما يدور في المناقشة الجماعية، حتى يتمكن من استغلاله في مساعدة الأعضاء على النمو والتكيف (فهمي، 1998: 274).

3.1.8. فنية الدحض:

يتم استخدام فنية الدحض خلال مناقشة المرشد مع المسترشد، بحيث يتم هجوم المرشد على أفكار المسترشد اللاعقلانية واللامنطقية (تسمى كذلك بالجنونية)، ويحثه على التخلي عنها، واستبدالها بأفكار أخرى منطقية (الصقهان، 2005: 37).

4.1.8. فنية وقف الأفكار (Idea's Termination Technique):

يتزايد تأثير الأفكار اللاعقلانية باستمرار، وغالبا ما تستدعي الفكرة اللاعقلانية أفكار لاعقلانية أخرى، وإذا استمرت تلك العملية دون أن يتم إيقافها، قد يصبح الفرد عاجزا عن التحرر من تأثيراتها السلبية، وغير قادر على الاستجابة لهذه الأفكار بشكل مؤثر، وذلك نتيجة لأن بروز تلك الأفكار اللاعقلانية يكون أسرع من قدرة الفرد على الاستجابة لكل فكرة من تلك الأفكار، لذا فإن الحل –في هذه الحالة– هو أن يتم تعليم الفرد كيفية وقف تدفق وتزايد الأفكار اللاعقلانية، كي يستطيع أن يتعامل مع الأفكار الأخرى بفاعلية أكبر.

تعدّ عملية (وقف تدفق الأفكار اللاعقلانية) عملية بسيطة إلى حد ما، حيث أن العميل يقوم ببساطة بإيقاف هذا التيار من الأفكار، بواسطة منبّه مفاجئ، سواء أكان هذا المنبه حقيقي أم خيالي، ثم يتم تحويل انتباه الفرد إلى أفكار أخرى، قبل أن يعود هذا التيار من الأفكار مرة أخرى، وذلك من خلال النصيحة التي يتم توجيهها للعميل بشكل متكرر، وهي (لا تنشغل كثيرا بذلك، أو لا تقلق بشأن ذلك).

وبسبب عدم قدرة معظم الأفراد على استخدام هذه الفنية بسهولة، يجب أن يتم شرح هذا الأسلوب بشكل بسيط، ثم يجب تدريب الأفراد عليه بالتدريج وباستمرار، لأن الفرد لا يشعر بأن هذا الأسلوب يتمتع بالمصداقية والفعالية إلا إذا شعر بالتأثير الإيجابي الذي يتركه هذا الأسلوب.

ويتم استخدام هذه الفنية من خلال تعليم الفرد استخدام منبّه معين، مثل تخيّل النداء بصوت عالٍ، قائلاً (توقف)، أو العض على قطعة قماش موضوعة حول معصم يده، ويكون استخدام أسلوب إيقاف الفكرة أسهل بكثير في بداية تواتر الأفكار.

5.1.8. فنية المتصل المعرفي (Cognitive Continuum Technique) :

يُطلب من المريض –في هذه الفنية– أن يُوضح كيف يرى نفسه مقارنة مع الآخرين، فعلى سبيل المثال، يطلب من المريض الذي يعتقد (أنه شخص عديم الفائدة) أن يعرّف المقصود بكلمة "عديم الفائدة"، ثم يطلب منه أن يشير أين سيكون بعض الناس الذين يعرفهم على معيار متدرج لهذه الصفة، حيث يبدأ بصفر (عديم الفائدة تماماً) و 100% (فعال جداً).

وتعتبر هذه الفنية مفيدة للغاية، بحيث تساعد الفرد على استبدال الأفكار التلقائية، والاعتقادات اللاعقلانية، بأفكار اخرى أكثر منطقية ومصداقية، كما تفيد –هذه الفنية– في التعامل مع التفكير الثنائي (كل شيء أو لا شيء) (المحارب، 2000: 217).

6.1.8. فنية الجدل المباشر(Direct Dialogue Technique):

على الرغم من أن العلاج المعرفي يفضل توجيه الفرد نحو الاكتشاف الموجه، أكثر من المواجهة المباشرة لأراء المريض، إلا أنه في بعض الأحيان لابد للمعالج من المواجهة المباشرة، ويتم استخدام هذا الأسلوب في الحالات التي لا يكون فيها عامل الوقت حساسا، فعندما يكون للمريض رغبة في الانتحار مثلا، يجب على المعالج أن يعمل بسرعة، وبشكل مباشر، على مواجهة هذا الشعور باليأس، أي ان المواجهة المباشرة تكون نافعة، في المواقف التي يتدخل المعالج فيها للعلاج بشكل سريع.

كما يتم استخدام هذه الفنية في الحالات التي لا يكون للمريض فيها الرغبة أو المقدرة على المشاركة الفعالة في عملية العلاج، فالتفنيد والنقاش الحادّ يعتبر في جوهره من الأدوات الخطيرة ؛ وذلك لأنه من الصعب أن تقدم جدلاً مقنعاً دون أن تسبب للمريض نوعاً من الدونية والهزيمة والضيق.

وبشكل عام فإن فكرة تأكيد المعلومات بأكبر قدر ممكن من التعاون، من طرف العميل، أفضل بكثير من مجرد تقديم معلومات تضم مبادئ منطقية مجردة أو فلسفية، ثم يتم بعد ذلك التحول إلى أسلوب التوجيه نحو الاكتشاف بمجرد أن يكون هذا ممكناً.

7.1.8. فنية ملء الفراغ (Filling in the Blank Technique):

من الإجراءات الأساسية المعتمدة في الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، والهادفة لمساعدة العميل على توضيح أفكاره التلقائية، تدريبه على ملاحظة وتقييم سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله تجاهها، لأنه قد يذكر العميل أحياناً عددا من المواقف التي أحس فيها بضيق وحزن لا مبرر له في الواقع.

وفي هذه الحالة تكون هناك دائماً فجوة ما بين المؤثر أو المثير والاستجابة الانفعالية، وقد يكون باستطاعة العميل أن يفهم سرّ شعوره السلبي بالحزن والضيق، إذا تمكن من أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة (عايش، 1994: 244).

8.1.8. فنية الإيحاء والإيحاء الذاتي:

وتتمثل في تعليم المسترشد (العميل) طريقة التفكير بإيجابية بدل التفكير السلبي، الذي يسبب الاضطراب والقلق، ولكن يجب أن يكون المرشد حذرا، لأن العميل قد يسيئ استخدام الإيحاء الذاتي، ويقنع نفسه أن كل شيء سوف يكون على ما يرام، بدلاً من أن يقتنع بأنه يستطيع تحمل ذلك مهما كانت الظروف (الزيود، 1998).

9.1.8 .فنية التخيل العقلاني (Imagination Technique):

تقوم هذه الفنية على افتراضين أساسين؛ وهما أن القلق يُكتسب وفق قوانين الاشتراط الكلاسيكي، وأن القلق هو الذي يُولِّد السلوك التجنبي، الذي يتعزز بدوره عن طريق تقليل مستوى القلق.

تُحدِث المثيرات التي تقترن بالألم أو الحرمان ردود فعل انفعالية سلبية لدى الفرد، وهذه الانفعالات تؤدي بدورها إلى حدوث استجابات تجنبيه دفاعية، وهو ما يؤدي إلى إزالة أو إيقاف المثير الشرطي، الذي يبعث على الخوف أو القلق.

في هذا الإجراء، يُطلب من العميل تخيّل المواقف التي تجعله يشعر بالخوف، وذلك خلافاً لطريقة تقليل الحساسية التدريجي، الذي يشتمل على الانتقال بالعميل تدرجياً من الموقف الأقل إثارة إلى الموقف الأكثر إثارة؛ حيث يبدأ هذا الإجراء بالموقف الذي يبعث على الحد الأقصى من القلق، بل إن المعالج يهول الأمر، وذلك بهدف إبقاء العميل في حالة من القلق الشديد مدة طويلة (الخطيب، 1990: 360).

تُستخدم فنية التخيل في علاج اضطرابات القلق، لتوضيح العلاقة بين التفكير والعواطف، فيطلب المعالج من العميل أن يتخيل مشهداً أو منظراً غير سار، ويلاحظ استجاباته ثم يقييمها، فإذا أظهر العميل استجابات انفعالية وعاطفية سالبة، عندئذ يبحث عن محتوى أفكاره، ثم يطلب المعالج من العميل أن يتخيل مشهداً ساراً ويصف مشاعره، كي يستطيع العميل أن يدرك أن التغيير في محتوى أفكاره أثر مباشرة في مشاعره وانفعالاته، وبالتالي يدرك أنه بإمكانه أن يغير مشاعره إذا غيّر أفكاره.

ومنه، فإن فنية التخيل تساعد العميل في تعلم وإدراك أن تغيير الأفكار(السلبية واللاعقلانية) التي تؤدي إلى مشاعر سلبية، يؤدي إلى تغيير هذه المشاعر نتيجة تغيير محتوى هذه الأفكار، وإبدالها بافكار أخرى منطقية، عقلانية، وإيجابية.

10.1.8. فنية الأسئلة السوقراطية والاكتشاف الموجه (Socratic Question and Guided Discovery Technique):

تسمى هذه الفنية بفنية الأسئلة السوقراطية نسبة إلى الفيلسوف اليوناني "سقراط" الذي يتبنى فكرة التساؤلات المتتالية غير المنتهية للوصول للحقائق المختلفة، ويستخدم العلاج المعرفي السلوكي هذه الفنية كون العملية العلاجية هي عملية تجريبية تعاونية، يشترك فيها المعالج والعميل في وضع أهداف العلاج، وجدول أعمال كل جلسة، والجمع المنظم للأدلة لصالح أو ضد اعتقادات العميل، بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض، ويتم فحص هذه الفروض باستخدام فنية الاسئلة السوقراطية، بدلاً من التحدي المباشر لأفكار العميل واعتقاداته، إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى.

وفي المرحلة الأولى من مراحل هذه الفنية، يقدم المعالج للعميل وجهة النظر البديلة مباشرة؛ كأن يشير إلى عدم التناسق، ووجود أخطاء في التفكير، ويسأل العميل عن مدى فهمه لذلك، وموافقته على أنها فعلا أخطاء.

أما في المرحلة الثانية، فيكون الهدف من الأسئلة السوقراطية توجيه العميل إلى تفحص جوانب وضعه خارج نطاق الفحص والتدقيق، و مساعدته اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل، وأخيراً تعويد العميل على التروي والتفكير وطرح الأسئلة (على نفسه)، في مقابل الاندفاع التلقائي، وبذلك تمكينه من البدء في تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية (المحارب، 2000).

ومن خلال هذه الفنية يحصل المعالج على معلومات عن العميل، وعن خبراته الشخصية، فهو الذي يستطيع شرح أفكاره، ومشاعره، وهذه المعلومات بدورها تفيد المعالج في تحديد الكيفية التي تستخدم بها الخطط العلاجية، التي ينوي المعالج تطبيقها.

2.8. فنيات انفعالية (Emotive Techniques) :

وهي فنيات تتوجه بالاهتمام إلى مشاعر العميل وأحاسيسه، والمواقف الصادمة والمثيرة، والخبرات الماضية المتعقلة بمشكلة العميل، وتستخدم للمساعدة في تغيير قيم العميل المحورية، ويعبر عنه" إليس " بأنها فنيات العلاج الانفعالي الإظهاري Therapy Emotive–Evocative" وذلك لأنها الفنيات التي تتمثل في إظهار الحقائق والأكاذيب، كي يستطيع العميل التمييز بينها بوضوح، ويستخدم المرشد عدة فنيات من أهمها:

1.2.8. فنية صرف الانتباه (Distraction Technique):

وتسمى كذلك بفنية الإلهاء، أو التحويل، وهي تُستخدم في العلاج المعرفي السلوكي، لأهداف محددة وقصيرة المدى، وذلك بأن يُطلب من العميل الذي يعاني من القلق، مثلا؛ القيام بسلوك معين من أجل صرف انتباهه عن الأعراض التي يشعر بها، لأن التركيز على هذه الأعراض يجعلها تزداد سوءاً.

ولكن لفنية صرف الانتباه بعض الجوانب السلبية، التي قد تؤثر سلباً على سير العملية العلاجية على المدى البعيد، عندما يستخدمه العميل كأسلوب لتجنّب الأعراض.

ويستطيع المعالج المعرفي السلوكي استخدام فنية صرف الانتباه في بداية العلاج؛ لكي يجعل العميل يُدرك أن باستطاعته التحكم في الأعراض التي يشكو منها، وهذه خطوة مهمة جداً في العلاج، وقد تستخدم هذه الفنية في مراحل متأخرة من العلاج للتعامل مع الأعراض، عندما يكون العميل في وضع لا يسمح له بتحدي الأفكار السلبية التلقائية، مثال ذلك: عندما تأتي العميل الأعراض وهو يتحدث مع شخص ما؛ ففي هذه الحالة بإمكان العميل طرد الأفكار السلبية من خلال الاقتراب أكثر من الشخص الذي يتحدث معه مما يُغطّي المجال البصري للعميل ،أو التركيز على المحادثة نفسها بدلاً من الأفكار المتعلقة بتقويمه لنفسه. ومن الممكن استخدام أساليب صرف الانتباه لتوضيح النموذج المعرفي السلوكي للاضطرابات النفسية للعميل.

فقد يطلب المعالج من العميل عندما يكون قلقاً خلال الجلسة أن يصف بصوت مسموع محتويات الغرفة، ومن ثم يستخدم الأسئلة ليوضح للعميل كيف أن تمرينات صرف النظر تخفف من القلق، مما يدلل على أن الأفكار تلعب دوراً كبيراً في ظهور الأعراض لديه (مليكة، 1990: 193).

2.2.8. فنية لعب الأدوار(Role Play):

يعرف "الربيعي" لعب الأدوار بأنه "طريقة عملية، يتعامل بها الطالب مع المشكلة عن طريق التمثيل ولعب الأدوار، وذلك لمعالجة المواقف الاجتماعية، عن طريق تحليلها، وبناء تكيف سليم مع هذه المواقف، وذلك من خلال تنشيط الطلبة، وتحديد المشكلة، وتحضير المشاهدين والمسرح أيضاً، ثم القيام بالتمثيل والمناقشة والتقويم" (الربيعي، 2006: 114).

وفي الموقف التعليمي، يعدّ أسلوب لعب الدور من الأساليب الفعالة في تدريب التلاميذ على اكتساب بعض المهارات التدريسية (شحاتة، 2003: 153).

تُستخدم فنية لعب الأدوار مع المكون الانفعالي في العلاج المعرفي السلوكي، إذ تتيح هذه الفنية الفرصة للفرد ليقوم بالتنفيس الانفعالي، وتفريغ الشحنات والرغبات الظاهرة والمكبوتة، ويتم ذلك من خلال تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي ، كما لو أنه يحدث بالفعل، على أن يقوم المعالج بدور الطرف الآخر من التفاعل والحوار والمناقشة، ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب.

فلعب الدور يعني تدريب الفرد على تحمل الإحباط، والتحكم في السلوكيات غير المرغوبة، ومعالجة نواحي القصور في السلوك الاجتماعي.

كما تستخدم فنية لعب الدور في مساعدة الأفراد على ممارسة السلوكيات التي يرغبون في أن تنمو لديهم، كي يصبحوا أكثر وعياً لانفعالاتهم، وأسلوب تفاعلهم مع الآخرين، ويعدّ لعب الدور أحد الطرق التي تُعين على نمو المهارات الاجتماعية.

كما أن فنية لعب الدور تتيح للفرد الفرصة لتجربة طرق بديلة، للتغلب على السلوكيات غير المرغوبة، خصوصاً عند مقارنة النتائج المترتبة على الاختيار الذي يتبناه الفرد ما بين السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب.

3.2.8. فنية استخدام المرح والفكاهة:

من أهم الفنيات المستخدمة في العلاج النفسي وفق نظرية "إليس" أسلوب المرح والنكت، وذلك بغرض السخرية من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها العميل، وبهذه الوسيلة يستطيع المرشد أن يجعل العميل يضحك على أخطائه، ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف، ويكتشف أن أفكار ه غير عقلية وغير واقعية، ونتيجة لذلك فإن العميل سوف يتحرك نحو تبني الواقعية والعقلانية (الزيود، 1998).

3.8. الفنيات السلوكية (Behaviorist Techniques):

وهي فنيات تساعد العميل على التخلص من السلوك المختل وظيفيًا Dysfunctional، كما تحثّ العميل على تغيير وتعديل سلوكه اللاسوي، وتعزيز السلوك التوافقي لديه، وتعمل كذلك على مساعدته على التغيير الجذري لمعارفه ومفاهيمه المتعددة عن ذاته وعن الآخرين. ومن بين الفنيات الي يذكرها "ألبرت إليس" ما يلي:

1.3.8. فنية النمذجة (Modeling):

يعتبر التعلم بالنمذجة من أهم الأساليب المستخدمة في تعلم العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التعرف على النماذج السوية في البيئة، ثم محاولة الاقتداء بها، فالمعالج يعرض على العميل النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم، ثم يحثهم على أن يقوموا بتقليدها، مع تعزيز أدائهم للسلوك،

ومن الأهداف الكبرى لاستخدام أسلوب النمذجة، زيادة السلوك الإيجابي وخفض السلوكيات غير المرغوبة.

ويستند هذا الأسلوب أساس لنظرية التعلم الاجتماعي لـ: " باندورا "، وهو يستخدم لزيادة السلوك المرغوب فيه، كما يمكن استخدامه في خفض السلوك غير المرغوب فيه، وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر (طه، 2004: 82).

والنمذجة هي أسلوب التعلم عن طريق التقليد، أو التعلم بالملاحظة، وهي أحد أساليب تعديل السلوك عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده (الروسان، 2001: 125).

2.3.8. فنية التدريب على الاسترخاء (Relaxation Training):

الاسترخاء هو حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر، بعد تجربة انفعالية شديدة، أو جهد جسدي شاق، وقد يكون الاسترخاء غير إرادي (عند الذهاب للنوم مثلا)، حيث يتحول كهرباء الدماغ من "غاما" إلى "دلتا" في حالة النوم. وقد يكون الاسترخاء إرادي عندما يتخذ الفرد وضعا مريحا، ويتصور حالات باعثة على الهدوء عادة، أو يقوم بإرخاء العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاطات التي كان يمارسها (فاروق، 2001: 147).

وتعدّ طريقة التدريب على الاسترخاء الذاتي، الطريقة المرجعية لطرق الاسترخاء الأخرى، وهي من ابرز الأعمال التي قدّمها (Schultz, 1958- 1977)، وهي مستمدة أساسا من طريقة التنويم المغناطيسي التي كانت تطبق قديما في العلاج النفسي (Marc G, 2003- 2004)

يستخدم الاسترخاء كتقنية علاجية في مواجهة الضغوط النفسية، وما ينشأ عنها من قلق أو مخاوف أوتشتت في الأفكار؛ بل وما ينتج عن هذه الضغوط من اضطرابات نفسية (فسيولوجية خاصة) مثل القوقن العصبي، القرحة المعدية وارتفاع ضغط الدم والسكري، وغيرها من الأمراض الجسدية المزمنة.

يستغرق التدريب على الاسترخاء من 20 إلى 35 دقيقة، يقوم بها الفرد وهو جالس على كرسي مريح، أو مستلق على ظهره في كرسي بظهر متحرك ويضاف إلى الاسترخاء عنصر معرفي وذلك عندما يقوم الفرد بالتركيز على المجموعات العضلية حتى لا يشتت انتباهه، ويطلب منه أيضاً التنفس بعمق، حتى يصبح التنفس إشارة لتعميق الاسترخاء في الجلسات.

ويعتبر عالم النفس الأمريكي "جاكوبسن Jacobsen" من أوائل العلماء الذين بحثوا في تدريبات الاسترخاء وتطبيقاتها في مجال العلاج النفسي، وقد توصل إلى أن حالة الاسترخاء خبرة مضادة لحالة القلق والانفعالات الحادة، وتقوم الفكرة الأساسية لفنية الاسترخاء على أن الجسم في حالة القلق

والانفعالات الحادة يتعرض لعمليتين هما الشد العضلي والتوتر النفسي، وتكون جميع عضلات الجسم مشدودة في درجة توازي التوتر النفسي الذي يكون عليه الإنسان في حالة القلق. ويعزز هذا المبدأ العلمي قول الرسول صلى الله عليه وسلم ((إذا غضب أحدكم وهو قائم فليجلس، فإن ذهب عنه الغضب، وإلا فليضطجع)) سنن أبي داود، كتاب الأدب، في باب: ما يقال عند الغضب (ابتسام الزعبي، 2014).

إذا تم إيقاف أو تحويل حالة التوتر والشد العضلي لجسم الإنسان إلى حالة من الاسترخاء، فإن التوتر النفسي لا يمكن أن يستمر على نفس الوضع، إنما يتحول إلى حالة من الاسترخاء مما يخفض درجة القلق عند الإنسان، وذلك أنه لا يمكن أن يكون الإنسان متوتراً جسمياً ومسترخياً نفسياً في آن واحد.

3.3.8. فنية التحصين:

ويهدف لإكساب الفرد الحماية النفسية قبل وقوع الموقف الضاغط، فهو بمثابة وقاية، بحيث يقدم للفرد عددا من المهارات تساعده على التكيف مع المواقف المستقبلية، ويتكون التحصين من ثلاثة عناصر، أولها تثقيف الفرد عن طبيعة ردود فعله، والثانية تدريبه على مهارات التكيف الجسمية والمعرفية، والثالثة تطبيق تلك المهارات (الشربيني، 2005: 536).

4.3.8. فنية المراقبة الذاتية (The Technique of Self Monitoring):

هي قيام المريض بملاحظة وتسجيل ما يقوم به في سجل خاص أو مفكرة، أو في نماذج معدة مسبقاً من طرف المعالج، وفقاً لطبيعة مشكلة المريض، ويحرص المعالج خلال عملية التقويم على استخدام المراقبة الذاتية مع العميل بأسرع وقت ممكن، لكي يتمكن من التعرف على مشكلة المريض، بشكل يسمح له بإعداد صياغة لمشكلة المريض، والاستمرار في استخدامها لمتابعة العملية العلاجية.

تؤدي المراقبة الذاتية –في الغالب– إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها، لدى المريض، وتقدم أدلة وبراهين تقلّل من ميل المريض إلى تذكر فشله، بدلاً من تذكر نجاحاته، وفي هذه الفنية يطلب المعالج من المريض تعبئة استمارة خاصة، بتسجيل وقت ومصدر المواقف التي تسبب له القلق والخوف، والأعراض الجسدية غير الطبيعية، والأفكار اللاعقلانية أو الأفكار الضاغطة.

ومن الممكن أيضاً أن يقوم بتقييم قلقه بمقياس خاص، من (00 درجة– إلى 100 درجة) ليصف كيف يواجه الموقف الحياتية المختلفة، وتوضع هذه المعلومات أساساً لتسجيل مدى تكرار نوبات التوتر أو أي أعراض جسدية أخرى، وهو ما يساعد المعالج على معرفة مصادر ومظاهر القلق لدى المريض، كما تساعد هذه التقنية مراقبة المريض لذاته، ورؤية متاعبه ومشكلاته بشكل مختلف، الشيء الذي يشجعه على بذل مجهود أكبر في المحاولة، وأن يكون موضوعياً مع نفسه، مما يساعده على تحديد مشكلته بأسلوب علمي ومنطقي، ومن ثم تستخدم المعلومات من قوائم مراقبة الذات في الجلسة ، كأساس

للمحاورة والنقاش، وتعد هذه الوسيلة وسيلة فعالة للغاية، كونها تساعد على تزايد السلوكيات المرغوب فيها، وعلى تناقص السلوكيات غير المقبولة، عندما يتم مراقبتها والتعرف عليها.

5.3.8. فنية الواجبات المنزلية (Homework Technique):

وهو من أهم الأساليب في العلاج المعرفي ويقوم المعالج بتحديد واجبات ينجزها العميل في منزله بما يتفق مع بيئته الاجتماعية بهدف دمج العميل مع المحيطين به ولكي يتحقق فاعلية أسلوب الواجب المنزلي فيجب التخطيط الشامل والتطبيق بحرص وعناية، وهذا يعني أن تكون الواجبات المنزلية سهله نسبيا وفى متناول خدمات الأسرة إذ تسبب الواجبات المنزلية غير الواقعية في شعور المريض بفشل العلاج كما يجب أن يضع المعالج خطه لمتابعة تنفيذ المريض للواجبات المنزلية. وترجع أهميه أسلوب الواجب المنزلي في العلاج المعرفي في كونه يساعد على تطوير وتنمية المهارات من خلال الممارسة التكرارية، ويساعد على تطبيق الطرق التي تم التدريب عليها في الجلسات العلاجية فى الظروف البيئة الطبيعية، كما يساعد على الوقاية من انتكاس المريض، ويزيد قدرته على تقدير الذات والضبط الذاتي بعد انتهاء العلاج (Ellis,1987:37)

تلعب الواجبات المنزلية دوراً هاماً في كل العلاجات النفسية تقريبا، وهي ذات دور خاص وأساسي في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي؛ إذ أنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المعالج الذي يطبق العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كل جلسة علاجية، كونها تساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المعالج والعميل، وهو ما يؤثر في طريقة أداء العميل في كل خطوات أو مراحل البرنامج العلاجي، حيث أن الواجبات المنزلية تساعد في تقوية العلاقة العلاجية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها العميل.

وللواجبات المنزلية عدة أشكال؛ فمنها ان يطلب المعالج من المريض تسجيل الأفكار الآلية، والاتجاهات المختلة وظيفياً، أو إجراء تجربة سلوكية أو معرفية، لها أهداف محددة ومتعلقة بمشكلته، ويجب أن يلاحظ المعالج أن للواجبات المنزلية دوراً هاماً في زيادة فعالية العلاج المعرفي السلوكي، وتكوين الألفة والتعاون بينه وبين المريض، إذا اهتم بإعطاء واجبات بسيطة ومركزة ومتصلة بمشكلة المريض، وتوضيح الأساس المنطقي لكل واجب منزلي، بالإضافة إلى توضيح كيفية إجرائها والاهتمام بمراجعتها في بداية كل جلسة.

من خلال ما سبق يتبين أن الواجبات المنزلية تستخدم لتحسين إدراك الأفكار الآلية وعلاقتها بردود الفعل الانفعالية، كما أنها تساعد على تقدم العلاج المعرفي السلوكي سريعاً، وتعطي فرصة للعميل لممارسة مهارات جديدة، ويتبنى وجهات نظر عقلانية ومنطقية؛ لمعرفة أفكاره المختلة، واتجاهاته غير العقلانية، ثم يعمل على محاولة تعديلها.

6.3.8. فنية التعريض (Exposure Technique) :

يعدّ التعريض مكوّنا رئيسيّا في العلاج المعرفي السلوكي، وخاصة في العلاج السلوكي لاضطرابات القلق، فقد وجد عدد من الباحثين في هذا المجال، أن التعريض المستمر للمثيرات التي تسبب القلق، ينتج عنه تشتت استجابة القلق لدى الفرد الذي يعاني من القلق، فالتعريض له عدة أشكال منها: التعريض التخيلي، والتعريض المتدرج، والتعريض في الواقع، وهذا النوع من التعريض يكون كليا، وبدون تدرّج ، ولابد من توفر شروط لهذا النوع من التعريض من أهمها موافقة المريض، كما يوجد أنواع أخرى من التعريض، لعل أهمها قيام المرشد (المعالج) بتعريض الفرد للموقف الذي يسبب الانزعاج أو القلق بطريقة مباشرة (الغامدي، 2008: 117).

والهدف من هذه الفنية هو التأثير على الأعراض السلبية للقلق؛ بإطفائها وذلك بمواجهة المثيرات من ناحية، ومواجهة سلوك التجنب الذي هو معزز للقلق من ناحية أخرى (ملكية، 1994).

وخلاصة القول أن العلاج (الارشاد) العقلاني الانفعالي السلوكي، يستخدم عددا كبيرا من الفنيات، بحيث تشتمل هذه الطريقة العلاجية او الارشادية على معظم الفنيات الارشادية المستخدمة في العلاجات النفسية، على اعتبار أن هذه الطريقة تكاد تكون طريقة تكاملية في علاج الاضطرابات والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية.

9. أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

تتمثل أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في إزالة أو خفض النتائج المتمثلة في الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، وهي النتائج المترتبة أساسا على المعتقدات والأفكار غير المنطقية أو غير الواقعية، لذا يمكن تلخيص ذلك في هدفين أساسيين هما:

- ❖ تقليل القلق، العدوان أو الغضب (أو قهر النفس) إلى أدنى حدّ ممكن، مع خفض (إلقاء اللوم على الآخرين أو على الظروف).
- ❖ تزويد المسترشدين بطرق تمكنهم من خفض مستويات القلق والغضب إلى أدنى الحدود، وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم (عبد العزيز، 2001: 45).

كما أن للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي أهداف إيجابية أخرى، تتعلق بالصحة النفسية، والتوافق الشخصي والاجتماعي، تدخل بطريقة أو بأخرى في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، من بينها تنمية التوجيه الذاتي، والاستقلالية الذاتية للفرد، إضافة إلى تعويده على تحمل مسئولية ما يحدث له،

وتحمل أخطاء وهفوات الآخرين، مع تعليمه تقبل الأشياء غير المؤكدة، وغير النهائية، والمرونة والانفتاح على التغيير، والتفكير بطريقة علمية ومنطقية، وتقبل المخاطر والصدمات، كما يهدف هذا النوع من الارشاد إلى تشجيع روح الرغبة لدى الفرد في تجريب أشياء جديدة وتقبل الذات.

حيث أن هذه الأهداف العلاجية (الارشادية) تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وغيره من الطرق العلاجية الأخرى، كما أن جميع هذه الأهداف مشتقة من الهدفين الرئيسيين للعلاج (الشناوي، 1994: 108).

ويمكن تلخيص الأهداف الأساسية للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في الآتي:

- ❖ اكتشاف أسباب الاضطراب وتحديدها.
- ❖ مساعدة المريض في التعرف على الأفكار غير العقلانية التي تسبب اضطرابه.
- ❖ مناقشة تمكين الأفكار غير العقلانية مع العميل، ودحضها.
- ❖ حث العميل على الاهتمام بنفسه، وتقبل ذاته.
- ❖ إعادة العميل إلى التفكير الواقعي، والتحكم في انفعالاته (سرى، 1999: 172).

وقد حدّد "ألبرت إليس" مجموعة من الأهداف الخاصة بالإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، يذكرها على النحو الآتي:

- ❖ الاهتمام بالذات (Self-Interest)
- ❖ التوجيه الذاتي (Self-Direction)
- ❖ التحمل (Tolerance)
- ❖ تقبل عدم اليقين (Acceptance of Uncertainty)
- ❖ المرونة (Flexibility)
- ❖ التفكير العلمي (Scientific Thinking)
- ❖ الالتزام: (Commitment)
- ❖ روح المغامرة (Risk Taking)

❖ تقبل الذات (Self-Acceptance)

❖ اللامثالية (No utopianism)

لذا؛ فإن الإرشاد العقلاني الانفعالي يحاول مساعدة الناس على التخلص من أنماط التفكير غير المنطقية، وتطوير أنماط التفكير المنطقية بدلا منها (الخطيب، 2003: 345).

و لتحقيق أهداف الارشاد (العلاج) العقلاني الانفعالي السلوكي، يجب على المعالج (المرشد) أن يقوم باتباع الخطوات الاساسية الآتية:

❖ تعريف المسترشد بأفكاره غير العقلانية، وفي هذا الموقف يتعلم المسترشد كيف يعزل أفكاره العقلانية عن أفكاره غير العقلانية.

❖ توجيه المسترشد لإدراك أن ما يتسبب في بقاء اضطرابه الانفعالي قائمًا ومستمرا، هو طريقة تفكيره غير المنطقية، وليس الأحداث الخارجية.

❖ مساعدة المسترشد على تعديل أفكاره غير العقلانية.

❖ مناقشة أفكار المسترشد، من أجل حثّه على تطوير فلسفة عقلانية، حتى لا يصبح ضحية للأفكار غير العقلانية (الضامن، 2003: 154).

كما يتم تحقيق الأهداف سالفة الذكر من خلال اتباع المرشد (المعالج) في طريقة الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للخطوات التالية:

❖ اكتشاف الأفكار غير العقلانية لدى الفرد، من خلال حوار المرشد مع المسترشد، ومناقشته لتلك الأفكار أثناء الجلسات الارشادية (العلاجية).

❖ معرفة الأسباب التي أسهمت في وجود واستمرار الأفكار غير العقلانية.

❖ توعية المرشد للمسترشد بالأسباب الحقيقية، لأفكاره غير العقلانية وغير المنطقية، وذلك من خلال مناقشته وإقناعه.

❖ توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة، وما ترتب على هذه المشكلة من معاناة وألم وتعاسة للمسترشد.

❖ إقناع المسترشد وتحذيره من استمراره في التفكير غير العقلاني، لأن ذلك يؤدي إلى استمرار الاضطراب الذي يشكو منه.

- قيام المرشد بتوضيح كيفية استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية وموضوعية، مع الاستفادة من معرفة فلسفة المسترشد ورؤيته للحياة والمستقبل (جمل الليل، 1998: 318).

ومن خلال تنفيذ المرشد لجميع هذه الخطوات في إرشاد وعلاج الأفكار اللاعقلانية لدى المسترشد، يتحقق للمسترشد النتائج التالية:

- أقل درجة ممكنة من القلق ولوم الذات Self- blame والعداءHostility.
- مساعدة العميل على أن يلاحظ ذاته، وذلك بالإيحاء الذاتي الإيجابي Self- Suggestion وبأسلوب الحث والإقناع Persuasion.
- منحه الأساليب العقلانية التي تمكن العميل من التغلب على انهزاميته Self- defeating وبناء فلسفة عقلانية، تساعده في التغلب على مشكلاته (فرج، 1992: 34).

وعموما؛ يهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى مساعدة الأفراد على التخلص من الأفكار المحرّفة وغير الملائمة، والعمل على استبدالها بأخرى أكثر واقعية وعقلانية، وتتسم بالفاعلية والمنطقية من خلال المناقشة والحوار العقلاني لتصحيح المفاهيم الخاطئة (معوض، 1996 :230).

10. تقييم الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي:

يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي من أهم النظريات المعرفية التي قدمت وصفا شاملا ودقيقا للاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وذلك بالنظر لاهتمامه بالعلاقة الموجودة بين طريقة تفكير الفرد، وحالته الانفعالية، وكذا بالتأثير المتبادل بينهما، كما ان هذا النوع من الارشاد يتيح للمرشد أن يقوم بتعليم المسترشد كيفية التصدي للاعتقادات السلبية، وغير العقلانية، المتعلقة بذاته، والمتهمة للأفراد الآخرين المحيطين به.

وتتفق نظرية "إليس" مع أفكار "فرويد" في تأكيدهما على مبدأ اللذة والغرضية في الدافعية، وعلى الضبط العقلاني للانفعالات، ولكن "فرويد" يرى أن القلق العصابي هو نتيجة تهديد دفاعات "الهو" واندفاعها في الشعور، بينما يرى "إليس" أن مصدرها هو المطالب اللاعقلانية

ويرفض "إليس" فكرة "فرويد" عن تأثير الطفولة في سلوك الراشد، لذا لا يهتم العلاج العقلاني بطريقة التداعي الحرّ، وبجمع معلومات كثيرة عن التاريخ المرضي للفرد، كما لا يهتم بموضوع تحليل الأحلام، على اعتبار أنها تبعد العميل إلى متاهات جانبية، ليس لها تأثير كبير على حاضره، فأهمية الماضي لدى "إليس" تكمن في تشكيله لنمط الحياة الحالي، والفرد مسئول عن الاحتفاظ بالأفكار والاتجاهات المدمرة للذات، والتي تؤثر في تفاعلاته اليومية.

كما يختلف أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع أسلوب التحليل النفسين من حيث علاقة المعالج بالعميل؛ حيث أن المعالج التحليلي يقوم بتشجيع العميل على الكلام وسرد أفكاره ومعتقداته، ويظهر له التعاطف والاهتمام، بينما يقوم المعالج العقلاني بالهجوم السريع على أفكار العميل، ويسخر من معتقداته اللاعقلانية (مليكة، 1990: 217).

على اعتبار أن هذا الأسلوب من الارشاد مبني على نموذج تعليمي إقناعي، فإنه يوجه المسترشد لأن يدرك كيف أنه يسبب الإزعاج لنفسه بأفكاره اللاعقلانية، ومن ثم يعلمه كيف يغيرها، لذا فإن هذا النوع من الارشاد لا يسعى إلى مجرد إزالة الإعراض، بل يسعى إلى تغيير فلسفي عميق ودائم في معتقدات الفرد وفي طريقة تفكيره.

إضافة إلى أن تركيز النظرية على تعليم المسترشد طرقًا لتنفيذ العلاج دون تدخلات مباشرة من المرشد، وتأكيدها على استخدام الوسائل التكميلية مثل الأشرطة السمعية البصرية، قراءة كتب المساعدة الذاتية، والمداومة على تسجيل ما يفعلون وما يفكرون فيه... كل تلك الأشياء تعزز عملية التغيير لدى المسترشد دون الاعتماد الكلي على المرشد.

تؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على التدريب العلاجي الشامل والانتقائي، ويمكن استخدام أساليب معرفية وانفعالية وسلوكية متعددة، لتغيير انفعال المسترشد وسلوكه، عن طريق تغيير البناء المعرفي للفرد، كما يمكن استخدام بعض الأساليب المستخدمة في نظريات أخرى، وخاصة بعض أساليب النظرية السلوكية (شقير، 2002).

ويعتبر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مناسبا لمجتمعنا العربي، حيث تكثر المعتقدات اللاعقلانية والافكار الخرافية، وهو يستخدم فنيات سهلة وبسيطة، لتغيير المعتقدات غير عقلانية وغير المنطقية، وإبدالها بأخرى عقلانية ومنطقية، كما يحصن الأفراد ضد تلك الأفكار اللاعقلانية التي يحتمل أن يتعرض لها مستقبلا (سري، 2000: 178).

وعلى الرغم من كل تلك الإيجابيات، إلا أنه وجهت عدة انتقادات لنظرية "ألبرت إليس"، حيث يرى "ويسلر و هانكين" أن نموذج (A. B. C) لا يشكل نظرية كاملة للشخصية، فهي لا تغطي كل مراحل نمو الشخص وارتقائه، كما أن "إليس" لم يقدم دليلا امبريقيا على افتراضه أن 80 بالمائة من تباين السلوك الانساني يعود إلى أسباب بيولوجية، كما أن هذا النوع من العلاج يصلح للأفراد الأذكياء ومتوسطي الذكاء، ولا يصلح لعلاج الذهانيين، والسيكوباتيين، وشديدي الاضطراب، والذين يرفضون المشاركة في جماعة (مليكة، 1990: 221– 224).

ويشير "David A. F " إلى أن معظم الافتراضات التي قدمها "ألبرت إليس"، واستمد منها أسس نظريته في الارشاد العقلاني الانفعالي، لم يقدم أدلة عملية وتجريبية تثبتها، لذا تظل الافتراضات التي قدمها محل شك (David A. F, 1993: 217).

كما يعتبره البعض نوع من غسيل المخ أو الإرشاد التسلطي، وذلك لاشتماله على تعميم أفكار بذاتها على أنها لاعقلانية عبر كل الثقافات، وهو ما يتناقض مع الخصوصية الثقافية لكل مجتمع، بل مع الخصوصية الثقافية داخل الثقافة الواحدة، ويعتبره انصار التحليل النفسي شكلا إيحائيا ظاهريا للإرشاد النفسي، يخفق في الوصول إلى الافكار و المشاعر اللاشعورية العميقة (سرى، 2000: 178).

ثالثا: دراسات سابقة متعلقة بفعالية البرامج الارشادية

1. دراسة وارين "Warren" (1984):

بعنوان؛ العلاج العقلاني الانفعالي، وتخفيض القلق البينشخصي للتلاميذ المراهقين المتمدرسين في المدرسة الثانوية.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 59 تلميذ (من الجنسين)، تم تقسيمهم عشوائيا إلى أربع مجموعات؛ الأولى طبق عليها العلاج العقلاني الانفعالي، والثانية العلاج العقلاني الانفعالي التخيلي، والثالثة الارشاد الموجه، وتركت المجموعة الرابعة ضابطة.

تم استخدام مقياس الانطواء الاجتماعي، ومقياس العلاقات الاجتماعية، ومقياس الخوف من التقييم السلبي، ومقياس التقييم الذاتي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي كان الاكثر تاثيرا بعد البرنامج مباشرة، وكذلك بعد فترة المتابعة.

2. دراسة إبراهيم، هشام (1991):

بعنوان؛ أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض شدة الاكتئاب، وصدمة ضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، على عينة قوامها (20) طالبا من الجنسين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدم مقياس ضغوط الحياة، والقائمة المعرفية للاكتئاب، إضافة إلى البرنامج الارشادي (المعتمد على الفنيات العقلانية الانفعالية السلوكية).

وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى الاكتئاب، وصدمة ضغوط الحياة، من خلال تعديل الاحكام التلقائية السلبية، وجوانب التشويه المعرفي.

ووجود فروق على مقياس ضغوط الحياة، بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، (ذكورا وإناثا)، بعد تطبيق العلاج، لصالح المجموعة العلاجية.

3. دراسة اللاذقاني، محمد سامر (1995):

بعنوان؛ أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي.

هدفت الدراسة لمعرفة أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب مركز التدريب المهني.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، على عينة تتكون من (50) طالبا، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، كما استخدم مقياس القلق الاجتماعي، والبرنامج الارشادي(المعتمد على الفنيات العقلانية الانفعالية السلوكية).

وأظهرت النتائج المتوصل إليها وجود أثر للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي، من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، التي استدل عليها بالقياس التتبعي.

4. دراسة العامري، منى محمد صالح علي (2000):

بعنوان؛ دراسة فعالية الارشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الادمان بين الطلاب في دولة الامارات العربية المتحدة.

تهدف الدراسة لمعرفة الأسباب المؤدية إلى انتكاس المدمن، وعودته إلى المخدر، كما تهدف لدراسة فعالية العلاج النفسي العقلاني الانفعالي، والعلاج المتمركز على العميل، في علاج الادمان.

تفترض الدراسة أن الأسباب الشخصية هي من أهم الأسباب المؤدية إلى عودة المدمن لتعاطي المخدرات، مع وجود أسباب أخرى، كما تفترض سبعة فرضيات أخرى تتعلق بفعالية الارشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج الادمان.

تكونت عينة الدراسة من 9 أفراد (حالات)، تم تقسيمهم إلى 3 مجموعات متساوية العدد؛ بحيث يتلقى أفراد المجموعة الأولى برنامج العلاج النفسي العقلاني الانفعالي، ويتلقى أفراد المجموعة الثانية برنامج العلاج المتمركز على العميل، وتبقى المجموعة الثالثة ضابطة.

استخدمت الباحثة 6 أنواع من الادوات هي؛ استمارة المقابلة، استبيان أسباب العودة للتعاطي، مقياس ماسلو للطمأنينة الانفعالية (مترجم)، اختبار تفهم الموضوع (موراي)، والبرنامجين المذكورين، كما استخدمت اختبار "ت"، إضافة إلى عدد من اختبارات الاحصاء اللابرامتري (كروسكال، والاس، ويلكوكسن، مان ويتني)

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى عودة المدمن لتعاطي المخدرات هي الأسباب الشخصية، تليها الاجتماعية والاقتصادية، ثم الثقافية والدينية، ثم الأسرية.

كما توصلت إلى فعالية البرنامجين الارشاديين في زيادة الشعور بالطمأنينة الانفعالية لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة.

5. دراسة أبو عيطة، سهام (2001):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلو كي في خفض بعض اضطرابات القلق لدى عينة من الأطفال في قطر.

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس لاضطرابات القلق لدى الأطفال في المرحلة الطفولة المتأخرة بدولة قطر، و إلى تقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لفائدة عينة من الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة، لخفض بعض اضطرابات القلق لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (40) طفلة مما حصلن على درجات مرتفعة على أبعاد مقياس اضطرابات القلق، واستخدمت الباحثة مقياس استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)، واختبار رسم الرجل (تقنين فؤاد أبو حطب وآخرون)، ومقياس اضطرابات القلق للأطفال (إعداد الباحثة) والبرنامج المعرفي السلوكي، واختبار CAT الاسقاطي (لبيلاك ميلاك)، كما استخدمت لمعالجة البيانات أسلوب التحليل العاملي ومعامل ثبات الفا كرنباخ واختبار ويلكوكسون.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، على مقياس اضطرابات القلق، وعدم وجود فروق بين أطفال المجموعة الضابطة.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على نفس المقياس، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ودرجات القياس التتبعي على نفس المقياس، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض القلق.

6. دراسة شيحة، نبيلة عبدالفتاح محمد (2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى عينة من المراهقات بالصف الأول الثانوي، وذلك من خلال تحديد أهم المشكلات النفسية والانفعالية الأكثر انتشاراً بين المراهقات، والتعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين أفراد عينة الدراسة، وإعداد برنامج إرشادي يقوم على استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي لتحسين مستوى الصحة النفسية لدى المراهقات، وتعديل الأفكار اللاعقلانية لأفراد العينة التجريبية، واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية جديدة، وتبني فلسفة جديدة في الحياة لتحقيق التوافق النفسي، والصحة النفسية السليمة، وإكساب المراهقات أساليب وقائية مثل التفكير المنطقي،عدم التسرع في الحكم، ضبط الذات، البرهنة والتدليل، الاستبصار، أسلوب حل المشكلة، وذلك للوقاية من الأفكار اللاعقلانية لديهن، والاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة على المستوى الوقائي، والنمائي، العلاجي.

تفترض الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة لصالح القياس البعدي.

وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة.

وأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على أبعاد مقياس الصحة النفسية للشباب المستخدم في الدراسة لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي (بعد شهرين كفترة متابعة) على أبعاد مقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (232) طالبة من طالبات مدرسة السيدة نفيسة الثانوية للبنات بمدينة نصر، بالصف الأول الثانوي، ممن تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين 14.6 – 16 سنة، وطبق عليهن مقياس الصحة النفسية للشباب، وقد تم اختيار (50) طالبة من بين اللاتي حصلن على درجات منخفضة في المقياس، وجرى تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتمت المجانسة بين طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة من حيث العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومستوى الصحة النفسية لديهن.

استخدمت الباحثة مقياس الصحة النفسية للشباب (إعداد حامد زهران، وفيوليت إبراهيم– 1991)، ودليل الوضع الاجتماعي– الاقتصادي للأسرة (تعديل عبد العزيز الشخص 1995)، والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي (إعداد الباحثة)، كما استخدمت اختبار "ت"، وذلك للتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية، والضابطة، واختبار ولكوكسون، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المرتبطة، واختبار مان وتيني، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة.

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الصحة النفسية للمراهقات المتمدرسات بالصف الأول الثانوي.

7. دراسة الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن (2004):

بعنوان؛ أثر برنامج علاجي عقلاني–انفعالي–سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخريات

لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود بالرياض.

تفترض الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، لدرجة قلق التحدث أمام الأخريات، لصالح المجموعة التجريبية.

كما تفترض وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة قلق التحدث أمام الأخريات، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

تكونت عينة الدراسة من 20 طالبة ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق التحدث أمام الأخريات، ثم تم تقسيم الطالبات عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

واستخدمت الباحثة استمارة لجمع بيانات الطالبات، وأداة التقدير الذاتي للعضوة لشدة قلق التحدث أمام الأخريات، ومقياس قلق التحدث أمام الأخريات (إعداد الباحثة)، والبرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي الجمعي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، لدرجة قلق التحدث أمام الأخريات، لصالح المجموعة التجريبية.

ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة قلق التحدث أمام الأخريات، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

8. دراسة دينا، حسين إمام ظاهر (2005):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا.

هدفت الدراسة للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا.

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة قوامها (40) مراهقة من الملتحقات بمركز التأهيل المهني للمعاقين (محرم بك)، الفرع الرئيسي بالإسكندرية، وهن ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، واستخدمت الباحثة مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية (عبدالعزيز الشخص، 2006)، ومقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين حركيا (إعداد الباحثة)، ومقياس تقدير الذات للمعاقين حركيا (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى البرنامج الارشادي (الذي يعتمد على بعض فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي).

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي (الذي يعتمد على بعض فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي).في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية، ورفع تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، دون أفراد المجموعة الضابطة.

9. دراسة الحاروني، مصطفى محمد علي (2005):

بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي،

هدفت الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام، مع محاولة معرفة الفروق بين البنين والبنات الأيتام في الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي.

وهدفت كذلك لبناء برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية، واختبار مدى فاعليته، ومعرفة أثر البرنامج الارشادي في الأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام.

تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام، ووجود فروق بين البنين والبنات في الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام.

وتفترض –كذلك–وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية، لصالح القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي ، لصالح القياس البعدي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، واختار التصميم ذا المجموعة الواحدة، والقياسين القبلي والبعدي، على عينة قوامها 100 تلميذ من الجنسين، اما العينة التي طبق عليها البرنامج فهي مكونة من 25 تلميذا، من الجنسين، واستخدم مقياس الضغوط النفسية و مقياس الأفكار اللاعقلانية و قائمة أساليب الاستذكار، واختبارات تحصيلية، والبرنامج التدريبي الارشادي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام، وعدم وجود فروق بين البنين والبنات من التلاميذ الأيتام، في الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية، لصالح القياس القبلي، ووجود

فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي ، لصالح القياس البعدي.

10. دراسة الصقهان، ناصر بن سالم (2005):

بعنوان؛ تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات (دراسة شبه تجريبية على النزلاء المدمنين بمستشفى الملك فهد بالقصيم)

تهدف الدراسة لمعرفة مدى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق لدى مدمني المخدرات، ومعرفة مدى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة الأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات.

وتفترض الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، في درجة التفكير اللاعقلاني، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، في درجة القلق، لصالح المجموعة التجريبية.

كما تفترض وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة الأفكار اللاعقلانية، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة القلق، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وتفترض –كذلك– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة الأفكار اللاعقلانية، للمجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة القلق، للمجموعة الضابطة.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من 20 فردا، مقسمين على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وقد تم اختيارهم بناءا على التشخيص الطبين ومستوى درجاتهم في القلق وفي الأفكار اللاعقلانية.

واستخدم مقياس القلق (للدليم وآخرون، 1993)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية (للريحاني، 1985)، إضافة إلى البرنامج العلاجي الارشادي، وعالج البيانات المحصل عليها باستخدام التكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت".

وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم من خلال وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، في كل من القلق والأفكار اللاعقلانية،

ووجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، في درجة كل من القلق والأفكار اللاعقلانية، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

11. دراسة آل رشود، سعد بن محمد (2006):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية. (دراسة تجريبية على عينة من مدينة الرياض)

هدفت الدراسة إلى توظيف فنيات الإرشاد النفسي بطريقة انتقائية لمعالجة العدوان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية مدينة الرياض، وتم استخدام المنهج التجريبي، على عينة قوامها 24 طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتكونت من 12 طالبا والثانية ضابطة وتكونت من 12 طالبا، واستخدم مقياس السلوك العدواني (إعداد الباحث)، والبرنامج الارشادي النفسي الذي يضم فنيات عقلانية وانفعالية وسلوكية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي، وهوما يدل على الأثر الايجابي الذي تركه البرنامج الإرشادي في تخفيف سلوك العدوان لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

12. دراسة عربيات، أحمد (2007):

بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض درجة السلوك العدواني لدى الأطفال المساء معاملتهم.

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض درجة السلوك العدواني للأطفال المساء معاملتهم، ثم تطبيقه للتحقق من فعاليته.

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وطبقت أدواتها على عينة قوامها (24) طفلا من الأطفال المساء معاملتهم، من مركز الأمير زيد، لرعاية الأحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية، ممن يثبت إساءة معاملتهم من طرف والديهم، ويحصلون بالمقابل على درجات عالية في مقياس السلوك العدواني، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة).

واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني (أحمد متولي عمر، 1998)، بالإضافة إلى البرنامج الارشادي (الذي يعتمد على بعض فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي).

وأظهرت النتائج المتوصل إليها وجود أثر للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك العدواني، من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، في الأبعاد المختلفة للمقياس المستخدم.

13. دراسة الصميلي، حسن بن إدريس (2007):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم الاختيار والتعيين لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية عشوائيًا.

تكونت عينة الدراسة من 24 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، بمنطقة جازان التعليمية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث مقياس السلوك الفوضوي، البرنامج الإرشادي، استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي.

14. دراسة شاهين، محمد أحمد- و محمد نزيه حمدي (2007):

بعنوان؛ درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين: علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، دراسة وصفية وتجريبية على عينة من طلبة منطقة رام الله والبيرة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة.

تألفت هذه الدراسة من جانبين؛ وصفي وتجريبي، بحيث هدفت الدراسة الوصفية إلى معرفة العلاقة بين درجة تقدير الذات والتفكير اللاعقلاني لدى عينة من(249) طالبا وطالبة، منهم (119) من الذكور و (130) من الإناث، من طلبة منطقة رام الله والبيرة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، آخذين بالاعتبار اختلاف النوع الاجتماعي للطلبة، أما الدراسة التجريبية فهدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين درجة تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة.

وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (60) فردا، مقسمين حسب الجنس لمجموعتين متساويتين (ذكور، إناث)، يتسمون بأن درجاتهم من بين أعلى الدرجات على اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومقياس تقدير الذات، من بين عينة الدراسة الوصفية.

وطبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في اثنتي عشرة جلسة، وطبق مقياسي الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي، وكذلك بعد مرور فترة متابعة مدتها أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج.

أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين درجة التفكير العقلاني ودرجة تقدير الذات لدى الطلبة ذكورا وإناثا، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي .كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج الإرشادي والنوع الاجتماعي على درجة تقدير الذات في القياس البعدي .وأظهرت نتائج الدراسة استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد المتابعة.

15. دراسة العجوري، وجاد حسين إبراهيم (2007):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية (دراسة تجريبية على عينة من المترددات على عيادة جمعية أرض الانسان– غزة)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى رضا أمهات الأطفال تحت سن 5 سنوات، الذين يعانون من سوء التغذية المصابين بمرض سوء التغذية عن الخدمة النفسية المقدمة في العيادة، ومعرفة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح، وخاصة لتحديد مدى استمرارية فعالية البرنامج المقترح في تخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية للأطفال.

تفترض الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في حدة الاكتئاب بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى د لالة (0.05)، بين متوسط المجموعة التجريبية، ومتوسط المجموعة الضابطة في حدة الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما تفترض الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، في حدة الاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي والتتبعي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة قوامها (30) فردا من الأمهات المترددات على جمعية أرض الإنسان، ولديهن أطفال يعانون من سوء التغذية، واستخدمت لذلك استبانة الاكتئاب (إعداد أرون بيك) والبرنامج الإرشادي (الذي يعتمد على بعض فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي)، واستبانة رضا المنتفعين من العملية الإرشادية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس الاكتئاب النفسي.

16. دراسة جميل، محمد قاسم (2008):

بعنوان؛ فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الصف العاشر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الصف العاشر من المرحلة الثانوية.

تفترض الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، على عينة قصدية قوامها 36 تلميذا من الصف العاشر في مدرسة الشهيد هايل عبدالحميد الثانوية للبنين– غزة، يتسمون باللامبالاة، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث مقياس المسئولية الاجتماعية، والبرنامج الارشادي النفسي، ولمعالجة البيانات استخدم بعض الأساليب الاحصائية اللابارامترية، مثل اختبار ولكوكسون، مان ويتني.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المقترح من طرف الباحث في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الثانوية.

17. دراسة صبحي، قبلان وآخرون (2009):

بعنوان؛ أثر برنامج إرشادي معرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في محافظة جرش.

تفترض الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أداء آباء وأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، وبين أداء آباء وأمهات الأطفال العاديين، تعزى للبرنامج الارشادي، والجنس.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيق أدواتها على عينة عشوائية، من آباء وأمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، قوامها (62) فردا، وتم تقسيمهن عن طريق القرعة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحث)، والبرنامج الارشادي (الذي يعتمد على بعض فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي).

وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة، لصالح أفراد المجموعة الضابطة، أي أن مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية انخفض بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، وهو ما يؤكد أثر البرنامج الإرشادي المعرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي.

18. دراسة المدهون، عبدالكريم (2009):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة.

تفترض الدراسة عدم وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى افراد المجموعة التجريبية، بين القياس القبلي والقياس البعدي.

كما تفترض عدم وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة بين افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي.

تفترض الدراسة –أيضا– عدم وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى افراد المجموعة التجريبية، بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، على عينة قوامها (28) طالبا من الجنسين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بحيث تتكون كل مجموعة من نفس العدد من الذكور والاناث، واستخدم مقياس مواقف الحياة الضاغطة(زينب شقير، 1998)، ومقياس الرضا عن الحياة (مجدي الدسوقي، 1999)، والبرنامج الارشادي (المعتمد على الفنيات العقلانية الانفعالية السلوكية).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى افراد المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا)، بين القياس القبلي والقياس البعدي.

ووجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة بين افراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة، (ذكورا وإناثا)، في القياس البعدي.

كما توصلت الدراسة –أيضا– إلى عدم وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى افراد المجموعة التجريبية، بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

19. دراسة الجمال، مروة مصطفى (2009):

بعنوان؛ مدى فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض أثر الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيكوسوماتيين.

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الأحداث الضاغطة، وزيادة الأمل لدى عينة من السيكوسوماتيين، والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي (العقلاني الانفعالي) في تعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، لتقليل شدة تأثير الأحداث الضاغطة، وزيادة الأمل، وبالتالي تقليل الاضطرابات السيكوسوماتية.

تفترض الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وكل من (الأحداث الضاغطة، وزيادة الأمل)عند كل من الجنسين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة التجريبية والعينة الضابطة على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة، الأمل) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من القياس البعدي والقياس التتبعي للعينة التجريبية، على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المجموعة التجريبية، على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل) بالنسبة للقياسين البعدي والتتبعي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والتجريبي، على عينة قوامها (60) فردا من الجنسين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بحيث تتكون كل مجموعة من نفس العدد من الذكور والاناث، واستخدم مقياس الأحداث الضاغطة، مقياس الأمل، مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، البرنامج الإرشادي (العقلاني الانفعالي)، وتمت المعالجة الاحصائية باستخدام المتوسط، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت".

وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وكل من (الأحداث الضاغطة، الأمل) عند كلا الجنسين، ووجود فروق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة، الأمل) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكانت هذه الفروق لصالح العينة الضابطة، على مقياس (الأحداث الضاغطة)، بينما كانت هذه الفروق لصالح العينة التجريبية على مقياس (الأمل).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من القياس البعدى والقياس التتبعي للعينة التجريبية (ذكور، إناث) على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الذكور التجريبية وعينة الإناث التجريبية في كل من القياس البعدى والتتبعي على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل)

20. دراسة دردير، نشوة كرم عمار أبوبكر (2010):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية وأثره على :السعادة، حب الحياة، التفاؤل.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي؛ وطبقت على عينة متكونة من 22 طالبا وطالبة من الجنسين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس أساليب المواجهة (محمود عطية)، ومقياس الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية ومقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحثة) ومقياس أكسفورد للسعادة (ترجمة وتقنين الباحثة)، ومقياسي حب الحياة والتفاؤل (أحمد عبد الخالق)، إضافة إلى البرنامج المقترح للإرشاد العقلاني الانفعالي، والمتكون من (30) جلسة.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وما ترتب على ذلك من رفع مستوى الإحساس بالسعادة وحب بالحياة والتفاؤل.

21. دراسة أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2010):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأسس النظرية لنظرية الارشاد (العقلاني الانفعالي السلوكي) في خفض حدة الغضب والعنف المدرسي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، والتعرف على أثر البرنامج الإرشادي المذكور في خفض حدة الغضب والعنف المدرسي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، بعد مرور شهر واحد من انتهاء تطبيق البرنامج، وأثناء فترة المتابعة.

وتفترض الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس الغضب، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس العنف المدرسي، ومقياس الغضب لصالح المجموعة التجريبية.

كما تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، على اختبار معلومات REBT، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، على مقياس العنف المدرسي، ومقياس الغضب، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وتفترض –كذلك– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي، في كل من؛ الغضب، العنف المدرسي، واختبار معلومات REBT، للمجموعة التجريبية.

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، على عينة قصدية من تلاميذ الصف الثالث بمدرسة مصطفى كامل الاعدادية (بنين) بالجيزة، وبلغ عدد أفراد العينة 24 تلميذا ممن حصلوا على درجات

مرتفعة على مقياس الغضب، ومقياس العنف المدرسي، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)

وقد استخدمت الباحثة مقياس الغضب (جوديث سيجيل- Siegel.J.M) الذي ترجمه للعربية وقنّنه (الشناوي وآخرون، 1993)، ومقياس العنف المدرسي (إعداد الباحثة)، واختبار معلومات REBT(إعداد الباحثة)، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية (عبدالعزيز الشخص)، واختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، وبرنامج إدارة الغضب، واستخدم الاحصاء اللابارامتري في معالجة النتائج (ويلكوكسون، المتوسطات الحسابية، مان ويتني).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس الغضب، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس العنف المدرسي، ومقياس الغضب لصالح المجموعة التجريبية.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي، على اختبار معلومات REBT، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، على مقياس العنف المدرسي، ومقياس الغضب، للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وتوصلت -أيضا- إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي، في كل من؛ الغضب، العنف المدرسي، واختبار معلومات REBT، للمجموعة التجريبية.

22. دراسة جهاد، علاء الدين- عزالدين عبدالرحمن (2011):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان

هدفت هذه الدراسة للتعرّف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان.

تكونت عينة الدراسة من (20) أماً لأطفال مصابين بسرطان اللوكيميا اللمفاوية الحادة، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين؛ بحيث أن المجموعة التجريبية تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً يستند إلى منهج (العلاج المعرفي السلوكي)، والمجموعة الضابطة لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي.

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأمهات، على مقياسي التوتر والتشاؤم، حيث انخفض مستوى التوتر والتشاؤم بدرجة أعلى لدى الأمهات في التجريبية، بالمقارنة مع الأمهات في الضابطة.

كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي، لصالح التتبعي على بعض المقاييس، فقد ارتفعت الدرجات سلباً على مقياس التوتر في حين انخفضت إيجابياً على مقياس التشاؤم، لكن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وهو ما يدل على استمرار الأثر الذي تركه البرنامج الارشادي المستخدم في الدراسة.

23. دراسة الشاوي، سعاد سبتي عبود (2011):

بعنوان؛ فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في خفض الخواف الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجات الأفكار اللاعقلانية والخواف الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات (المرحلة الأولى والرابعة)، فضلا عن التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والخواف الاجتماعي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرنامج الارشادي العقلاني الانفعالي في خفض الخواف الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات في الجمناستك الفني.

وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، اما عينة البحث فقد تضمنت (40) طالبة من طالبات المرحلتين الأولى والرابعة، وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، هي (10) طالبات للمجموعة الضابطة والتجريبية من المرحلة الاولى و (10) طالبات للمجموعة الضابطة والتجريبية من المرحلة الرابعة.

وبعد ذلك تم استخراج النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود خواف اجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات في الجمناستك الفني، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين الأفكار اللاعقلانية والخواف الاجتماعي لدى أفراد العينة، كما توصلت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض درجة الخواف الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية.

24. دراسة أبو الديار، مسعد نجاح (2011):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

هدفت الدراسة لاختبار فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي- و سلوكي) لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 30 طفلا من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، كمجموعة تجريبية، وطبق عليهم مقياس تقدير الذات ومقياس التنمر، قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات، قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية سلوك التنمر، قبل وبعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات وسلوك التنمر لدى المجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي للبرنامج والتطبيق التتبعي.

وعدم وجود فروق في أثر البرنامج وفعالية بين الذكور والاناث في تقدير الذات وفي سلوك التنمر، حيث وجد الباحث ان الفروق بين الجنسين موجودة فقط في النتائج الجزئية للمقاييس.

25. دراسة عيسى، محمد آدم يوسف– سلوى محمد الحاج (2013):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض السلوك العدواني (دراسة تجريبية للأطفال النازحين بمعسكرات محلية الجنينة، ولاية غرب دار فور)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض السلوك العدواني وسط الأطفال النازحين بالمعسكرات بولاية غرب دار فور، محلية الجنينة.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتوصل إلى النتائج، كما استخدم في دراسته مقياس السلوك العدواني للأطفال (آمال عبد السميع أباظة، دت)، والبرنامج الإرشادي النفسي من تصميم الباحث نفسه.

تكونت عينة الدراسة من عشرين (20) طفلاً، يمثلون الأطفال الأكثر عدوانية، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم الباحث التحليل الإحصائي والوسط و اختبار"ت"، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق برنامج الإرشاد النفسي المقترح أدى إلى تخفيف أبعاد السلوك العدواني لدى أطفال المعسكرات بمدينة الجنينة، وأن هناك تفاوتا في درجات التحسن في أبعاد السلوك العدواني، تعزى لمتغير المعسكر (أردمتا والرياض ودرتي وكرندن وأبوذر).

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق من دراسات يتضح أن اختبار فعالية البرامج الارشادية يتطلب من الباحثين استخدام المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي، ويتوقف ذلك على طريقة اختيار الباحث لعينة الدراسة، غير أنه يتضح أن بعض الباحثين استخدموا المنهج شبه التجريبي، لكنهم صرحوا باستعمال المنهج التجريبي، كما أن بعض الدراسات استخدمت الجانب الوصفي إلى جانب المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي؛ مثل دراسة (مروة الجمال، 2009) ودراسة (عبدالكريم المدهون، 2009)...الخ، وتعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي وتصميمه الذي تقسم فيه العينة لمجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وثلاثة قياسات (قبلي، بعدي، تتبعي)، وذلك بالنظر للهدف العام من الدراسة، ولطبيعة اختيار عينة الدراسة.

ومن حيث العينة التي طبقت عليها الدراسات المذكورة، يظهر أن الدراسات التي استخدمت المنهجين الوصفي والتجريبي معا، استخدمت عينات كبيرة للدراسة الوصفية، واختارت من أولئك الأفراد عينة صغيرة لاختبار فعالية البرنامج الارشادي.

تعدّ دراسة (مروة الجمال، 2009) هي الدراسة التي طبقت على أكبر عينة من الدراسات المعروضة، حيث بلغ أفراد العينة (60) فردا، وطبق البرنامج على (30) فقط، وتراوح عدد أفراد العينة التجريبية في الدراسات الباقية بين (10- 20) فردا، مع أن معظم الدراسات قسمت العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، بينما اختارت بعض الدراسات الأخرى مجموعة واحدة (تجريبية)؛ مثل دراسة (محمد آدم يوسف عيسى، سلوى محمد الحاج 2013)، ودراسة (مسعد نجاح أبو الديار، 2011)... الخ، كما يتبن أن معظم الدراسات المعروضة اعتمدت الاختيار القصدي لأفراد العينة، نظرا لمتطلبات أهداف الدراسة، واعتمدت بعض الدراسات الأخرى في تقسيمها لعينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، على الاختيار العشوائي، وهو ما يعتبر خطأ منهجيا في بعض الدراسات المعروضة، بحيث أنه لا يحقق الغرض المطلوب من تجانس المجموعتين، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الجمع بين إيجابيات كل الطرق والتصاميم المنهجية المتبعة، وذلك باختيار أفراد العينة بطريقة قصدية، وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بطريقة قصدية كذلك، من أجل التوصل إلى أقصى حدّ ممكن من تجانس المجموعتين.

واختلفت الأدوات التي استخدمها الباحثون في دراساتهم وتنوعت، بحيث اعتمد أغلب الباحثين على أدوات مصممة مسبقا من طرف باحثين آخرين، مثل دراسة (نشوة دردير، 2010)، (سميرة أبو غزالة، 2010)، (وجاد العجوري، 2007)... وغيرها، في حين قام بعض الباحثين بإعداد أدوات خاصة، وقاموا بقياس خصائصها السيكومترية، مثل دراسة (صبحي قبلان وآخرون ، 2009)، (سعد آل رشود، 2006)... وغيرهما، وهو ما تعتمده الدراسة الحالية بتصميمها لاختبار "قلق الامتحان".

أما البرامج الارشادية المعتمدة على فنيات الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي فكانت من تصميم وإعداد الباحثين، وقد اختلفت فنياتها، وعدد جلساتها، ومدة كل جلسة، غير أنها تتشابه إلى حدّ كبير في استخدامها لبعض الفنيات الارشادية.

ويظهر أن بعض البرامج الارشادية المتضمنة في الدراسات السابقة تعتمد بشكل مبالغ فيه على الفنيات السلوكية، مثل دراسة (أحمد عربيات، 2007)، ودراسة (هشام إبراهيم، 1991)، بينما تكثر دراسات أخرى من الفنيات العقلانية على حساب الفنيات الانفعالية والسلوكية، مثل دراسة (ناصر الصقهان، 2005)، ودراسة (علاء الدين أبو جربوع، 2005)، ودراسة (نبيلة شيحة، 2002)...الخ، وتعتمد الدراسة الحالية على عدد متقارب من الفنيات العقلانية، الانفعالية، والسلوكية.

وتجمع الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للبرامج الارشادية المصممة في ضوء نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، بحيث أن حالة الأفراد الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي اختلفت إلى الأحسن من القياس القبلي إلى القياس البعدي في كل الدراسات المعروضة.

وتفيد نتائج بعض الدراسات الأخرى أن التغير الايجابي الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة الذين استفادوا من البرنامج الارشادي (العقلاني الانفعالي السلوكي)، يستمر لمدة طويلة، ويظهر ذلك في نتائجهم المشار إليها في القياس التتبعي (المتابعة)، التي كانت في بعض الدراسات لمدة شهر واحد، وفي دراسات أخرى لمدة شهرين.

كما أن نتائج دراسات كل من (مسعد نجاح أبو الديار،2011)، (شاهين، 2007)، (عبدالكريم المدهون، 2009)، (مروة الجمال، 2009)، ودراسة (هشام إبراهيم، 1991)، تبين أن الأثر الذي الايجابي الذي يتركه البرنامج الارشادي بعد نهاية التطبيق مباشرة، أو بعد مدة من نهاية التطبيق (شهر، او شهرين) لا تختلف باختلاف الجنس (ذكور، إناث)، كما لا تختلف باختلاف متغيرات ثانوية أخرى، وهي نفس النتائج التي تسعى الدراسة الحالية للتحقق منها.

خلاصة الفصل:

تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة نقاط أساسية، تم التطرق في النقطة الأولى إلى موضوع البرنامج الإرشادي، من خلال تعريفه، خصائصه، أسسه، ومحتوياته، ثم التطرق للخطوات الأساسية التي يعتمد عليها تصميم برنامج الإرشادي؛ (التخطيط، التنفيذ، والتقييم).

وفي النقطة الثانية تمت معالجة موضوع الإرشاد النفسي في ضوي نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لـ: "ألبرت إليس"، بداية من تعريفه، وتاريخ نشأته وتطوره، ثم سرد السيرة الذاتية لصاحب الفضل في ظهور هذا النوع الارشادي، بالتطرق لنبذة عن حياة "ألبرت إليس– Albert Ellis"، الذي وضع الأساس لهذه النظرية انطلاقا من افتراضاته التي تنسب الاضطرابات النفسية للأفكار اللاعقلانية في تفكير التفكير الفرد المضرب، والتي بلغ عددها في البداية 11 فكرة لاعقلانية متعلقة بأسباب الاضطراب النفسية، ثم أضاف لها "إليس" عددا آخر من الافتراضات، يتعلق أغلبها بالفنيات الفعالة التي ينبغي للمرشد النفسي أن يستخدمها في مناقشة ودحض وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد، واستبدالها بأفكار أخرى أكثر منطقية وعقلانية، وقد تم تصنيف الفنيات المذكورة في الفصل الحالي إلى فنيات عقلانية، فنيات انفعالية، وفنيات سلوكية، وتم التطرق بعدها للهدف من توظيف تلك الفنيات، والهدف من العام من الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، وتم اختتام النقطة الثانية بموضوع تقييم الإرشاد الانفعالي العقلاني السلوكي؛ من خلال التطرق للآراء المختلفة للمختصين في مجال الارشاد النفسي حول طريقة "ألبرت إليس"، حيث أبدى بعضهم فعالية الطريقة وشمولها، بينما اشار بعض المختصين إلى بعص جوانب النقص فيها.

وخصصت النقطة الثالثة في الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بفعالية البرامج الارشادية المستندة لنظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، أو تلك البرامج التي اعتمدت في فنياتها على فنيات مستمدة من هذا النوع الارشادي، وقد تم الاكتفاء بـ: 26 دراسة فقط، من بين عدد هائل من الدراسات المماثلة، وهي دراسات متنوعة من حيث المتغيرات المدروسة، ومن حيث البيئات التي طبقت فيها، والأدوات التي استخدمتها، إضافة إلى الفئة العمرية والخصائص الخاصة بأفراد العينة المختارة، والتي أظهرت في مجملها فعالية البرامج الارشادية المصممة في ضوء نظرية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، مقارنة بالطرق الارشادية الأخرى.

الفصل الثالث: القلق وقلق الامتحان

تمهيد

أولا: القلق

1. **مفهوم القلق**
2. **أعراض ومظاهر القلق**
3. **أنواع القلق**
4. **أسباب القلق**
5. **النظريات المفسرة للقلق**
6. **طرق قياس القلق**
7. **الأساليب الإرشادية والعلاجية للقلق**

ثانيا: قلق الامتحان

1. **مفهوم قلق الامتحان**
2. **تصنيفات قلق الامتحان**
3. **أعراض ومظاهر قلق الامتحان**
4. **أسباب قلق الامتحان**
5. **طرق قياس قلق الامتحان**
6. **الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان**

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

موضوع القلق من الموضوعات التي شغلت حيزا هاما من اهتمام الكثير من العلماء والباحثين في علم النفس خصوصا، وفي العلوم الانسانية والاجتماعية على وجه العموم.

حيث تعدّ ظاهرة القلق ظاهرة مرضية كثيرة الانتشار في المجتمعات الحديثة، نتيجة الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتوترة، التي يعيشها الكثير من أفراد المجتمعات المختلفة.

وهو الأمر الذي جعل العلماء يهتمون بها على اعتبارها ظاهرة سلوكية، ومن ثم تشخيصها كحالة مرضية، الشيء الذي وجه جهود الكثير من المختصين للبحث عن أسبابها من جهة، وعن أساليب علاجها من جهة أخرى.

ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام، الذي يستثيره موقف التقييم (الاختبار)، وهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية، يمرّ بها التلاميذ خلال فترة الامتحانات، وهو يعتبر عاملا مهمّا ومؤثرا على مسيرة التلميذ الأكاديمية وتحصيله الدراسي، الذي يؤثر بدوره في تحديد مستقبله.

يتم التطرق –في هذا الفصل– إلى موضوع القلق، وذلك بهدف تسهيل مهمة تصنيف ظاهرة قلق الامتحان (موضوع الدراسة) ضمن إطارها العام (القلق)، وفي هذا الصدد يميز المختصون في موضوع القلق بين القلق باعتباره حالة، والقلق باعتباره سمة؛ حيث ميز كاتل وشاير(Cattell & Scheier– 1958) بين حالة القلق وسمة القلق، وذكر سبيلبرجر (Spielberger– 1966) أن الكثير من الباحثين يخلطون بين القلق كحالة والقلق كسمة (أحمد، 1989: 77).

لذا يتم التطرق في هذا المقام لموضوع القلق بصفة عامة، ثم لقلق الامتحان، وذلك من خلال دراسة مفهومه، مكوناته، وأهم مسبباته ومظاهره عند التلاميذ، كما يتم دراسة النظريات المفسرة لقلق الامتحان، ثم للوسائل والأدوات المستخدمة في الاستدلال على وجوده، وطرق قياسه، وبعد ذلك يتم ذكر الأساليب المعتمدة لترشيد قلق الامتحان، وتخفيف شدته وتأثيره السلبي على التلاميذ، خصوصا تلاميذ المرحلة الثانوية، وبصفة أدق التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا في الجزائر.

أولا: القــلــق

1. **مفهوم القلق:** يطلق الكثيرون في زماننا على العصر الذي نعيش فيه "عصر القلق"، ويذكر العديد من الباحثين أن القلق يعتبر مشكلة من أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا في مجال علم النفس، ومن ثم اختلفت وجهات النظر فيه اختلافا كبيرا، وتنوعت تفسيراتهم له، وفي ما يلي بعض التعريفات للقلق:

1. 1. مفهوم القلق لغة:

جاء في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية، قلق يقلق قلقا، لم يستقر في مكان واحد. وقلق الشخص، لم يستقر على حال واحدة، وأقلق الهمّ فلانا، أي أزعجه...الخ، وقد أقر مجمع اللغة العربية استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف (غيث، 2006: 146)

2.1. مفهوم القلق اصطلاحا:

يعرف "الدباغ" القلق بأنه انفعال واضطراب وجداني، يتميز بالخوف من المجهول، ومن ما هو غامض، وقد ثبت أن القلق عادة ما يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية، وحسب "عبدالخالق- 1991" القلق هو شعور عام بالرعب أو الخشية، أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع، أو هو تهديد غير معلوم المصدر، مع إحساس بالتوتر والضيق، وخوف لا مبرر له (غيث، 2006: 146).

وحسب "مسمرمان" القلق هو حالة من التوتر الشامل، الذي ينشأ من خلال صراعات الدوافع، ومحاولات الفرد للتكيف (فهمي، 1995: 199).

ويعرفه "شارلزد سبيلبرجر" بأنه حالة وسمة، فالجانب الأول يشير إلى القلق باعتباره حالة انفعالية مؤقتة، أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخليا، والجانب الثاني هو القلق باعتباره سمة، وهو يشير إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد، في استعداداتهم الشخصية، وطرق استجابتهم للمواقف التي يدركونها على أنها مواقف مهددة، من خلال ارتفاع أعراض القلق لديهم (غزال، 2004: 75).

ويعتبر القلق من أكثر الأمراض النفسية شيوعا، ومعناه الخوف من المجهول، الشعور الدائم بأن هناك خطر ما يتربص بالفرد، وأن هناك أحداث مؤلمة تنتظره في المستقبل... ويكون الفرد القلق في حالة من الإحساس بالفزع والخوف والتوتر، وشعور بالقلق، بالرغم من عدم وجود سبب مباشر، وبالرغم من عدم وجود مبرر يفسر به الحالة التي تسيطر عليه (الميلادي، 2003: 19).

فالقلق إذن حالة من الشعور بعدم الارتياح، وهو شعور بالاضطراب والهمّ المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وانشغال للفكر وترقب الشر، وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة، أي أنه استجابة انفعالية لخطر يخشى من وقوعه في أية لحظة، ويكون موجها للمكونات الأساسية للشخصية، وتحمل هذه الاستجابة معنى داخليا بالنسبة للفرد، يحاول إطلاقه على العالم الخارجي (القمش، 2007: 255).

وهو ما ذكره "هلجارد" أن القلق هو قوة دافعة لسلوك الفرد، وتشير إلى توقع الخطر من المجهول (محمد، 2004: 198).

وفي مدرسة التحليل النفسي، وحسب أبرز روادها (كارل يونغ) يعرّف القلق على أنه عبارة عن رد فعل، يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة، صادرة عن اللاشعور الجمعي، ففي اللاشعور الجمعي تختزن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال، والتي مرت بالأسلاف القدامى، وبالبشر عامة (عثمان، 2001: 22).

بمعنى أن القلق في منظور علماء النفس التحليليين هو حالة من التوتر الشامل، الذي ينشأ خلال محاولة الفرد تحقيق التوافق، نتيجة عوامل الكبت والإحباط والصراع (الشورجي، 2003: 20).

يجدر بالذكر، أن القلق هو حالة نفسية تظهر على شكل توتر شامل، ومستمر، نتيجة شعور الفرد بوجود خطر يتهدده، غير أن هذا الخطر قد يكون موجودا فعلا وقد يكون متخيلا لا وجود له في الواقع، والقلق ضمن حدوده الطبيعية لا يعدّ اضطرابا أو عرضا سلوكيا مرضيا، يستدعي الاهتمام والمعالجة، وذلك لأنه في كثير من الأحيان يشكل هذا القلق دافعا لدى الأفراد، يحفزهم لاتخاذ الإجراءات السلوكية المناسبة، وبذل مزيدا من الجهد، للتغلب على العقبات، وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي المناسب (الزغلول، 2006: 172. 173).

يعمل القلق الايجابي على تنشط سلوك الفرد وتحريره، لذا يعتبر هذا النوع من القلق عاملا توجيهيا لسلوك الفرد، لتحقيق هدف معين؛ ويمكن أن يعتبر صفة تعزيزية بعد إنجاز العمل، حيث يرى بعض المختصين أن القلق يؤثر تأثيرا إيجابيا في التعلم، ويعتبرونه مرادفا للاهتمام الشديد، والعمل الجادّ للتعلم، و يعتبره البعض الآخر عنصرا من عناصر التشويق (محمود، 2006: 46).

ويعتبر "سبنسر" من أوائل المختصين الذين تكلموا عن الجوانب الإيجابية للقلق، حيث لاحظ أن القلق ما هو إلا دافع مكتسب، له القدرة على شحذ الكائن الحي (بلكيلاني، 2008: 40.39)

وكذلك "فريمان" الذي ركّز على الجانب الإيجابي للقلق، حيث يعتبره جزءا لا يمكن إلغاؤه من الحياة اليومية، ويمكن أن يكون فعالا في كثير من المواقف (الغامدي، 2010).

يتضح من خلال ما سبق من معلومات أن الباحثين قد اختلفوا في تعريفاتهم للقلق، باختلاف زاوية نظر كل واحد منهم؛ فمنهم من اعتبره أحد الأمراض النفسية المعقدة، واعتبره بعضهم السبب الأول للاضطرابات النفسية، وعلى الجانب الآخر فإن بعض المختصين والباحثين اعتبروه أساسا للإنجازات الإيجابية في الحياة، ودافعا مهما للأفراد لتحقيق أهدافهم الحياتية، وخصوصا لدى التلاميذ باعتباره محفزا للمراجعة وبذل الجهد.

وعموما يمكن تلخيص كل التعريفات السابقة للقلق في النقاط الآتية:

- القلق حالة نفسية يحدث لجميع الأفراد
- القلق حالة يشعر ويعي بها الفرد
- يمكن أن يؤثر القلق تأثيرا سلبيا أو تأثيرا إيجابيا على الفرد
- القلق حالة وسمة
- يحدث القلق نتيجة توقع مصيبة أو مشكلة أو خطر غير محدد
- يعتبر القلق دافع لتشجيع الفرد
- يظهر القلق على شكل توتر وفزع ورعب وخوف وعدم إرتياح وضيق وكدر وألم
- يمكن تشخيص القلق من خلال أعراض نفسية أو أعراض فسيولوجية

يرتبط الشعور بالقلق لدى الانسان بظهور ثلاثة أنواع رئيسية من الأعراض، تظهر معا، ولا يمكن فصل أي نوع من هذه الأنواع عن الباقي، وهي كما يأتي ذكره:

2. أعراض ومظاهر القلق:

1.2. الأعراض النفسية:

- الشعور المتزايد بالتوتر
- الشعور بمخاوف عامة، مبالغ فيها، تصل إلى حدّ الذعر والهلع (محمد، 2004: 317)
- توقع الأذى، المصائب، الهزيمة والعجز
- عدم القدرة على التركيز، والنسيان (فهمي، 1995: 201)
- عدم الشعور بالراحة الداخلية
- الشعور بالاختناق
- سيطرة مشاعر الاكتئاب (القاضي، 2009: 17)
- عدم الاستقرار
- الحساسية المفرطة (صبرة، 2004: 103)
- عدم القدرة على الإدراك والتمييز
- زيادة الميل إلى العدوان
- الاختلاط في التفكير
- نوبات من الهلع التلقائي (عثمان، 2001: 30)
-

2.2. الأعراض الجسمية:

- أعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي (فقدان الشهية، القيء، المغص الشديد...الخ)

- ارتفاع ضغط الدم. (صبرة، 2004: 104)
- سرعة في دقات القلب ونوبات من دوخة والإغماء وتصبب العرق
- فقدان السيطرة على الذات
- الأحلام المزعجة (عثمان، 2001: 30)
- اضطراب نشاط القناة الهضمية
- اتساع حدقة العين
- شحوب في الوجه (الصقهان، 2005: 48)
- اللزمات العصبية (مص الأصابع، وقضم الأظافر، رمش العينين...الخ)
- سرعة التنفس والشعور بالاختناق (القاضي، 2009: 17)
- عدم الاستقرار الحركي، ورجفة في اليدين والرجلين
- أعراض سيكوسوماتية (نفس جسمية؛ قرحة المعدة، القولون...الخ) (محمد، 2004: 317)

نستخلص من الأعراض سالفة الذكر أن القلق يمكن أن يظهر من خلال أعراض نفسية؛ تكون بمثابة مؤشرات دالة على حدوث القلق عند الفرد، كما قد يتم التعرف عليه من خلال أعراض جسمية واضحة للعين المجردة، أو خفية في الأعضاء الباطنية، ويظهر القلق كذلك من خلال حركات وتصرفات الفرد غير الاعتيادية، ومن التغيرات الفسيولوجية التي تظهر عليه، ويستدل الأطباء والمختصون في فسيولوجية الانسان على وجود القلق من خلال إصابة الفرد ببعض الأمراض السيكوسوماتية المعروفة.

3. أنواع القلق

يختلف الباحثون والمختصون في تقسيمهم للقلق، باختلاف توجهاتهم النظرية، وباختلاف زوايا النظر التي يعتمدونها في تشخيصهم لهذا الاضطراب، بحيث يقترح البيولوجيون تقسيما حسب الأعراض الجسمية وشدتها، ويقترح التربويون تقسيمات حسب تأثير القلق في تحصيل التلميذ... وهكذا، وفي ما يأتي من معلومات يتم تقديم أبرز التقسيمات، أكثرها شيوعا وانتشارا:

1.3. التقسيم الأول:

من أشهر التصنيفات المتعلقة بالقلق التصنيف الموجود في نظرية التحليل النفسي، والذي جاء به صاحب النظرية "سيغموند فرويد"، حيث صنف القلق إلى ثلاثة أنواع، وقد استمد "فرويد" هذا التقسيم من تقسيمه للجهاز النفسي، والذي يشتمل بدوره على ثلاثة أقسام هي (الهو ، الأنا والأنا الأعلى)، وعلاقة هذه الأجزاء ببعضها البعض، وأنواع القلق حسب هذا التقسيم هي:

1.1.3. القلق الموضوعي:

يكون القلق موضوعيا لما يكون مصدر القلق خارجيا، وموجودا بشكل حقيقي (ليس من صنع تخيلات المريض)، والقلق الموضوعي هو عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي حقيقي، أو لأذى يتوقعه الشخص ويراه قادما بالفعل. (غيث، 2006: 148)

ويطلق على هذا النوع من القلق، القلق الواقعي، نظرا لحقيقة الموقف المهدد، وهو قلق شعوري أقرب إلى مفهوم الخوف العادي (رزيقة، 2011: 57).

يرتبط هذا النوع من القلق (بالأنا)، حيث أن (الأنا) في الجهاز النفسي تتسم بالواقعية والواعي لما يحيط بالفرد، وهو القلق الذي يشير إلى وجود شيء في العالم الخارجي، يستدعي من الفرد استجابة التوتر، ويدفعه نحو عمل شيء ما حيال ذلك (غيث، 2006: 148).

لذا فإن القلق الموضوعي هو أقرب أنواع القلق إلى السواء (صبرة، 2004: 99).

ومن أمثلة القلق الموضوعي، القلق الذي ينتاب الأفراد عند مواجهة ظروف جديدة كالسفر مثلا، أو قلق الفرد عند انتظاره خبرا هاما، وقلق التلاميذ إزاء الامتحانات، سواء عند استعدادهم للامتحان، أو في القسم أثناء أدائهم له، أو عند انتظارهم لنتائج الامتحانات...الخ.

2.1.3. القلق العصابي:

وهو القلق الذي يكون مصدره داخليا، وأسبابه لاشعورية ومجهولة، ويكون بدون وجود مبرر منطقي له، لذلك فهو قلق مرضي، ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق، وهو يتمثل في الشعور بعدم الارتياح، وترقب المصائب، وهذا الشعور دائم ومستمر لدى الفرد (شيهان، 1988: 20).

ويرى "سيغموند فرويد" أن القلق العصابي يمكن أن يظهر بأحد الأشكال الثلاثة التالية:

❖ القلق العام: يكون القلق في هذا النوع غير مرتبط بأي موضوع محدد، حيث يشعر الفرد في هذا النوع بحالة من الخوف يكون (غامضا، منتشرا، عامّا، وغير محدّد) (حسيب، 2006: 47)

ومن الأعراض المميزة لهذا النوع من القلق؛ اضطراب المعدة، الرعشة، صعوبة التنفس، التوتر، اضطرابات النوم، العصبية...الخ (حسيب، 2006: 48)

❖ قلق المخاوف المرضية: وهي عبارة عن مخاوف غير عقلانية وغير منطقية، شديدة ومتطرفة، تكون مصادرها موضوعات أو أشياء أو أماكن لا تخيف في العادة.

❖ قلق الهوس: والذي يتمثل في صورة خوف من عودة الأعراض المرضية، التي عاناها الشخص من قبل نوباته النفسية، كالهستيريا (الدسوقي ،1997).

ويرى "فرويد" أن هذا القلق المرضي أو العصابي له ارتباطات قوية (بالهو) وله ارتباط بدوافع الهو الغريزية، وباللاشعور وما كبت فيه من أحداث وقضايا عاشها الفرد (غيث، 2006: 148).

3.1.3. القلق الخلقي:

وهو يشير إلى الخبرة الانفعالية المؤلمة، التي تنشأ عن شعور الفرد بالذنب، أو شعوره بالخجل نظرا لقيامه بأفعال تتعارض مع الأخلاق (القاضي، 2009: 16).

ويرى "فرويد" أن مصدر هذا القلق هو (الأنا الأعلى)، الذي يهدد (الأنا)، في حالة قيام (الأنا) بفعل معين، أو خطرت لها فكرة معينة تتعارض مع معايير الوالدين أو الأخلاق أو العادات والتقاليد، فالعقاب ينتظرها من (الأنا الأعلى) في صورة مشاعر الإثم والخجل (غيث، 2006: 148).

2.3. التقسيم الثاني:

يعتبر "كاتل، 1960" أول من أشار إلى تصنيف القلق إلى حالة وسمة، ثم جاء بعده "سبيلبرجر، 1972" الذي واصل البحث في نفس الاتجاه، حيث يرى أنصار هذا التقسيم أن القلق الذي يلاحظ على الأفراد نوعان هما:

1.2.3. حالة القلق:

وهي تعبر عن حالة انفعالية طارئة ومؤقتة لدى الإنسان، تختلف من حيث الشدة، ولا تستمر طوال الوقت (ميخائيل، 2003).

وتحدث عندما يدرك الشخص منبها معينا، أو موقفا ما، على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له (بلكيلاني، 2008: 39).

ويكون هذا القلق وقتيا، ويزول بزوال السبب، وهو يمثل نوعا من التوتر، وعدم الاستقرار المؤقت، الذي يحدث نتيجة لظروف وقتية، تثير الشعور بالقلق.

2.2.3. سمة القلق:

يختلف قلق السمة عن قلق الحالة، حيث أنه يكون أكثر ديمومة، ويكون القلق في هذا النوع سمة من السمات الملازمة لشخصية للفرد (الخصاونة، 2007).

ولذا يرتبط التفاوت في درجة القلق باعتباره سمة، بشخصية الفرد، وبالفروق الفردية التي تميز كل فرد عن غيره، ويدل وجود أو عدم وجود هذا النوع من القلق دلالة واضحة على الصحة النفسية للأفراد، مقارنة بالقلق بوصفه حالة (رزيقة، 2011: 58).

ويذكر في هذا المقام أن سمة القلق لا تظهر مباشرة في السلوك، وإن كان يمكن استنتاجها من تكرار ارتفاع حالة القلق لدى الفرد، عبر الزمن وشدة هذه الحالة (بلكيلاني، 2008: 39).

ومن النتائج التي توصل لها "سبيلبرجر"، ودعم بها نظريته؛ أنه كلما كانت سمة القلق على درجة عالية من الشدة لدى الفرد، كلما ازداد احتمال ظهور ارتفاع في حالة القلق، في المواقف المهددة لهذا الفرد (ميخائيل، 2003).

3.3. التقسيم الثالث(حسب مدى وعي الفرد به):

❖ قلق شعوري: يعي الفرد أسبابه ويمكنه تحديدها والتصدي لها، وغالبا ما يزول بزوال تلك الأسباب.

❖ قلق لا شعوري: لا يدرك الفرد مبرراته ودواعيه، رغم سيطرته على سلوكه (عطية، 2001: 33).

4.3. التقسيم الرابع (حسب درجة شدته):

تختلف درجة القلق من فرد إلى آخر، وتختلف أيضا في الفرد نفسه من موقف إلى آخر، وتبعا لذلك ينقسم القلق بصفة عامة إلى القلق البسيط، والقلق الحاد، والقلق المزمن (صبرة، 2004: 98).

ويقصد بالقلق المزمن هو القلق الذي يتحول إلى سمة من السمات الشخصية الملازمة لها، ويصبح الفرد في هذه الحالة ينظر إلى الحوادث نظرة خاصة، ويتصرف اتجاه المواقف العادية تصرفا مقلقا، فهو أكثر استعدادا من غيره للشعور بالقلق (الأزرق، 2003: 88).

5.3. التقسيم الخامس (من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه):

يستخدم هذا التقسيم بصفة خاصة في المجال التربوي والمدرسي، بحيث يميز المختصون بين نوعين من القلق، متناقضان في التأثير، هما:

❖قلق إيجابي، ميسر ومنشط للأداء، ومحفز على بذل الجهد والمنافسة

❖قلق سلبي، مرضي، مثبط ومضعف للأداء (صبرة، 2004: 98).

فالأول هو القلق الصحي الذي بدونه يصبح الإنسان مريضاً متبلد الوجدان، وهو أساسي في تطور الحياة وتقدمها، وهو الذي يجعل الفرد يستعد لمواجهة أي أمر من الأمور، كالاستعداد لأداء الامتحانات المصيرية (كالبكالوريا)، أو مقابلة للقبول في وظيفة...الخ

أما النوع الآخر من القلق فهو القلق المرضي، والذي يعتبر مؤذ ومعطل لقدرات الفرد، وهو إحساس غامض غير سار يلازم الإنسان معظم الوقت، حيث أن هذا الإحساس هو خوف من شيء لا يتحقق، أي خوف من المجهول، ويصاحب ذلك توقعات الفرد بحوث مصيبة أو كارثة، ولا يرتبط بموقف معين (الأشقر، 2004: 20).

4. أسباب القلق:

ينشأ القلق بسبب وجود عدة عوامل تسبب التوتر والضغط النفسي لدى الفرد، مع العلم أن تلك العوامل قد تكون معروفة ومحددة، كما يمكن أن تكون غير معروفة المصدر، ومن أبرز العوامل والأسباب التي يذكرها المختصون في المجال، نورد الآتي:

1.4. أسباب وراثية:

تظهر الدراسات الجينية أن الأفراد الذين يظهرون أعراضا مزمنة للقلق يكونون في الغالب من آباء أو أمهات لهم نفس الأعراض المرضية، وفي هذا الإطار يشير "الأنصاري" إلى أنه يمكن أن يرث الفرد الجينات المسؤولة عن الاضطراب الكيميائي الذي يحدث القلق، ويكون مسؤولا عن طبيعة الأعراض، وعن العوامل المسؤولة عن القلق (الأنصاري، 1999: 317).

2.4. أسباب فسيولوجية:

إن العديد من الأمراض والاضطرابات العضوية التي تصيب الانسان في أحد مناطق جسمه تسبب له شعورا عارما بالقلق، وخصوصا تلك الامراض والاضطرابات التي تصيب الانسان في أعضائه الباطنية، وذلك لصعوبة تشخيصها، وتعقد معالجتها، كما أن الأمراض المزمنة، أو تلك التي تطول مدتها، تجعل الانسان في حالة دائمة من القلق، وعدم الاستقرار النفسي.

ومن أهم تلك الأمراض التي تعرف بكونها سببا لنشوء حالات القلق لدى الانسان، قرحة المعدة، ارتفاع ضغط الدم المزمن، الالتهاب المراري، التهاب الكبد، القولون، والاضطرابات العصابية والحساسية... وغيرها (القيس، دت: 18-19).

3.4. أسباب تربوية:

تؤثر أساليب التربية باختلاف أنواعهاعلى شخصية الأطفال، ويظهر ذلك بصورة أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة، حيث أن تأثير التربية في مرحلة الطفولة يبقي آثارا عميقة في شخصية الفرد، ويمتدّ التأثير إلى مراحل متطوره من حياته.

لذا فإن عند تربية الطفل سواء من طرف الأسرة أو المعلم بطريقة التوبيخ والعقاب واللوم، يجعل الطفل ينعزل ويصاب بالإحباط، وهو ما يجعله يشعر بالتوتر والقلق مستقبلا، كما أن هناك أبعاد أخرى تسبب القلق للإنسان؛ فالمرأة التي تعاني من المشاكل النفسية والاجتماعية في فترة حملها، تكون كثيرة القلق، وهو ما يؤثر على طفلها في بطنها (القيس، دت: 14).

يشكل سلوك الوالدين في المراحل العمرية المبكرة نماذجا جاذبة لاهتمام الأبناء، حيث يتعلمون منهم العديد من الأنماط السلوكية والمهارات والقيم والانفعالات، وقد يتولد القلق لدى الأبناء بسبب أن والديهم قلقون أو يظهرون سلوك القلق (الزغلول، 2006: 174).

ويولّد النقد المستمر للفرد من طرف الرفاق أو أفراد العائلة، شعورا بالقلق والتوتر والضيق، وهو ما يشكل لدى الأفراد فيما بعد إحساس بعدم الثقة بالذات (العزة، 2009: 76).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن معظم الدراسات الجينية والنفسية، تؤكد على العلاقة الارتباطية الواضحة بين سمة القلق لدى الآباء، واحتمالية ظهورها لدى الأبناء، وبذلك فإن الوراثة تؤثر على القلق، كما تؤثر على شدته (الأزرق، 2003: 112).

4.4. أسباب بيئية و اجتماعية:

ينشأ القلق عن ظروف العصر والحضارة، فالتطور السريع، والتغيرات التي هي من طبيعة المجتمع المعاصر، تثير القلق لدى الإنسان، فالحياة الاجتماعية تفرض على الفرد مواقف عديدة تؤثر عليه بشكل مباشر أو غير مباشر، وهو ما يدفع به إلى القلق (القيس، دت: 13).

إن العلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه أساسية وهامة، فمتى تعثر التكيف بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع، فقد الإنسان توازنه، فالأسرة التي تعيش في نزاعات ومشاكل، يتأثر أفرادها بذلك الوضع غير السليم، الشيء الذي يجعلهم يشعرون بحالة من القلق، كما أن الإنسان يواجه مواقف صعبة ومتكررة في حياته العادية تسبب له القلق؛ من بينها قلق التلميذ أثناء استعداده للامتحان، وعند أدائه له، أو انتظار نتيجته، أو قلق الفرد عند اختياره لمهنة معينة أو عند دخوله لمسابقة ما...الخ.

كما أن انعدام الشعور الداخلي بالأمن يولد لدى الأفراد الخوف والقلق، فالدول المستعمرة التي يفتقد مواطنوها للأمن، جراء تعرضهم المستمر للعدوان، يشعر أفرادها بالقلق والخوف على أنفسهم، وعلى أطفالهم وعائلاتهم، وعلى الدولة بصفة عامة (تيم، 1999: 148).

والطفل عندما ينتقل من الجو الأسري إلى الجو المدرسي، لا يستطيع أن يتكيف بسهولة مع الجو الجديد ومع الأفراد الجدد، وهي نفس الحالة تقريبا التي يشعر بها الراشد عند انتقاله من بلد إلى بلد، ومن عمل إلى عمل آخر.

يذكر أن الاضطرابات العضوية تكون سببا في نشوء القلق، كما يمكن أن يكون القلق في حالات أخرى هو الذي يسبب بعض الأمراض العضوية، لذا فإن العلاقة متبادلة ومتداخلة بين حالات القلق والأمراض العضوية المختلفة، ولا يمكن في الغالب تحديد أيهما السبب وأيهما النتيجة.

5.4. أسباب نفسية:

ينشأ القلق لدى بعض الأفراد بسبب شعورهم بالذنب، عند قيامهم بأفعال خاطئة أو عند إحساسهم بأنهم سيفشلون في القيام بمهام معينة، فالتلميذ عندما يحس أنه سيفشل في تأدية الامتحان يشعر بالذنب من جهة، ومن جهة أخرى يصيبه القلق من الرسوب، أو من التعرض للعقوبة من طرف والديه (المطيري، 2005: 281).

وينشأ القلق أيضا من الاحباط الذي يشعر به الأطفال خاصة عند عدم مقدرتهم على الوصول إلى أهدافهم التي يسعون إليها، أو بسبب تدني تحصيلهم الدراسي، لذلك يجب أن لا يعيش الأطفال أجواء التهديد، بل أجواء الأمن بدلا منها (العزة، 2007: 168).

ذلك أن الإحباط الزائد يؤدي إلى مشاعر الغضب والقلق، ومن الأسباب الرئيسية المؤدية للإحباط، الشعور الناتج عن ارتفاع مستوى الأهداف، أو تدني مستوى التقييم الذاتي، ويؤدي الشعور المستمر بضعف الأداء إلى درجة عالية من القلق (شارلز، 1989: 114).

فكثرة الإحباط تسبب الغضب والقلق، والأطفال عندما يصابون بالإحباط لا يستطيعون التعبير عن ذلك الغضب أو القلق (العزة، 2009: 76).

ينشأ القلق في حالات كثيرة نتيجة الخوف غير الطبيعي وغير المبرر، وخاصة الخوف من المستقبل، الذي يحول حياة الإنسان إلى جحيم، وكلما اشتد الخوف من المستقبل، ازداد قلق الإنسان في توقعاته للأحداث، كما أن الإسراف في التفاؤل يؤدي إلى الإهمال، الذي يؤدي بطبيعته إلى القلق، والتشاؤم بدوره يؤدي إلى الشعور المستمر بالقلق شديد.

ومن أكثر الأسباب المؤدية لشعور الانسان بالقلق، شعوره بالحيرة والتردد في اختيار شيء ما من بين عدّة أشياء، تضاهيه في الأفضلية (القيس، دت: 16- 17).

ومن أمثلة ذلك؛ حيرة التلميذ في اختياره شعبة معينة، عند اجتيازه للمرحلة الثانوية وإقباله على الجامعة، وتردد الإنسان الراشد عند مواجهته لمواقف وأعمال صعبة، إضافة إلى تبني الإنسان معتقدات متناقضة أو مخالفة لسلوكه الظاهري، الأفكار والمشاعر المكبوتة، الخيالات والتصورات الشاذة، الأفكار العدوانية والنزعات الجنسية والدوافع الأخرى المرفوضة اجتماعيا...الخ (الأزرق، 2003: 112- 116).

من خلال ما سبق يلاحظ أن القلق يحدث نتيجة لعدة أسباب، منها ما هو وراثي ينتقل عن طريق الجينات من جيل إلى آخر، أي أن الفرد يلد ولديه استعداد للإصابة بالقلق، ومنها ما يرتبط بالعوامل الخارجية التي تتسبب في تفجيره، ويمكن أن تكون هذه العوامل مواقف عادية بسيطة، لا تثير القلق لدى الأفراد العاديين، كما يمكن للتربية أن تكون سببا مهما يجعل الطفل والمراهق يتصف بالقلق.

وتعمل المشاكل الأسرية دورا مؤثرا بالسلب على الأطفال، بجعلهم دائمي الشعور بالتهديد والقلق، كما أن الأمراض العضوية التي يعاني منها الفرد، وما تسبب له من ألم، تولّد مشاعر عارمة بالقلق، بالإضافة إلى أسباب نفسية عديدة مثل الشعور بالذنب، الإحباط، عدم التكيف مع المجتمع، الحرمان العاطفي، الأفكار العدوانية والمخالفة للأخلاق، والحيرة والتردد...الخ

ومن أفضل النظريات التي فسرت الأسباب المؤدية للقلق، النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، التي ظهرت منذ سنة 1953 على يد "ألبرت إليس" وتطورت شيئا فشيئا، وهي تفسر الاضطرابات النفسية عموما، واضطراب القلق بوجه خاص، على أنه يرجع للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، وأخطاء التفكير لدى الفرد، وذلك أن الفرد يستجيب الاستجابة الانفعالية (C)، معتقدا أن سببها هو الحدث الخارجي (A)، لكن سببها الحقيقي حسب "إليس" هو المعتقدات التي يعتقدها الفرد حول الحدث المثير، ويبرهن "إليس" على ذلك بحجج منطقية، من بينها أن الأفراد يتعرضون لنفس المواقف (A)، لكنهم لا يستجيبون بنفس الاستجابة (C)، وذلك بسبب اختلاف معتقداتهم (B)، حول الحدث المثير(Dryden, 2002: 5- 13).

5. النظريات المفسرة للقلق:

يعتبر القلق ظاهرة نفسية تثير اهتمام العديد من العلماء والمختصين في علم النفس، نظرا لكونه يعدّ العرض المشترك في جميع الاضطرابات النفسية، وهو قد يكون سبب لها، كما قد يكون مسبب لبعضها، حيث أن له تأثير واضح على الناحية الجسمية والنفسية، لذلك فإن كل كتب علم النفس أو الأمراض النفسي، لا تكاد تخلو من إشارة إلى موضوع القلق، وكل النظريات النفسية قدمت وجهة نظرها حول هذا الاضطراب، وفي ما يلي عرض لأهم تلك التفسيرات:

1.5. نظرية التحليل النفسي:

يعتبر "سيغموند فرويد" من أوائل العلماء الذين تطرقوا لموضوع القلق، بل إن بعض الباحثين يؤكدون أن المفهوم لم ينتشر إلا عندما شاع في كتابات فرويد، الذي عرف القلق بأنه شيء ما يشعر به الإنسان، أو حالة انفعالية نوعية، غير سارة لدى الكائن العضوي، ويتضمن مكونات ذاتية وفسيولوجية وسلوكية (بلكيلاني، 2008: 43).

ويعتبره أنه بمثابة ردة فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة انخفضت وتلاشت أعراض القلق، ولكنها إذا عادت إلى الفرد، فإن ذلك يكون سببا في عودة أعراض القلق مرة أخرى (القاضي، 2009: 18).

أو أنه توقع وقوع صدمة، ثم تكرار الصدمة في صورة مخففة (منصور، 2003: 126)

وقد ركز "فرويد" على أن الدوافع الجنسية عندما تتعرض للحرمان، تتحول الطاقة الجنسية الكامنة ورائها إلى القلق، ويظهر القلق إما بطريقة غير مناسبة وذلك عندما تحدث حالة خطر جديدة، ويحدث بطريقة مناسبة لكي يعلن عن مثل هذه الحالة ويمنع من حدوثها، ويعتقد "فرويد" أن أكبر خطر يواجه الإنسان ويهدد الحياة هو عملية الميلاد (فرويد، 1989: 109).

يقسم "فرويد" القلق إلى ثلاثة أنواع، وهذه الأنواع الثلاثة لها اتصال وثيق بالتقسيم الذي افترضه للجهاز النفسي؛ فالنوع الأول (القلق الموضوعي) يرتبط (بالأنا)، وهو القلق العادي الذي يكون نتيجة لردة فعل لخطر معروف، وهو ضروري للحياة، أما النوع الثاني (القلق العصابي) فيرتبط (بالهو) وهو قلق مرضي، يحدث نتيجة استسلام الأنا لاندفاعات الهو، والنوع الثالث (القلق الخلقي) ويرتبط (بالأنا الأعلى) وهو مرضي كذلك، ينشأ نتيجة عقاب الأنا الأعلى أو الضمير للفرد، عند مخالفة المعايير الوالدية والأخلاقية (بلكيلاني، 2008: 43).

ويقرر "فرويد" أن (الأنا) هي موطن القلق في الجهاز النفسي للفرد، فهي تستجيب إلى التهديدات التي تواجهها من خلال ثلاثة مصادر؛ البيئة الخارجية، رغبات الهو، وقوة الأنا الأعلى.

ومن أنصار مدرسة التحليل النفسي الذين تكلموا في موضوع القلق، نجد "أوترانك" الذي ربط بين القلق والصدمات التي يواجهها الفرد أثناء طفولته، فقد ربط بين القلق وصدمة الميلاد، وهو ما يسمى بقلق الانفصال، ثم يأتي بعد ذلك صدمة الفطام، التي ينشأ عنها نوع من أنواع القلق يسمى بقلق الفطام، ثم قلق الانفصال عن الأسرة للذهاب إلى المدرسة، وهكذا أوضح "أوترانك" أن الإنسان لا يخرج من قلق إلا ويصاب بقلق آخر، وأن الإنسان يتأرجح طوال حياته بين قلق الحياة وقلق الموت (عثمان،2001: 21).

كما يعتبر "أدلر" من رواد المدرسة التحليلية الذين ربطوا بين القلق والقصور العضوي، فالشعور بالنقص يؤدي إلى الإحساس بعدم الأمن والقلق (دبابش، 2011: 16).

ويرى أن القلق يرجع في نشأته إلى طفولة الإنسان الأولى، حيث أن شعور الفرد بالقصور والنقص ينتج عنه عدم شعوره بالأمن (القلق)، وذلك بالإضافة إلى نوع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته أيام طفولته، والتي يكون لها أثر كبير في نشأة القلق النفسي لديه (غيث، 2006: 153).

وحسب "كارن هورني" فإن السلوك الإنساني السوي يستند إلى شعور الفرد بالطمأنينة، وأن أساس القلق النفسي يرجع إلى عدم قدرة الفرد للوصول إلى حالة الطمأنينة (القاضي، 2009: 19)

ويشير (فهمي، 1995) إلى أن القلق يرتبط بالمعاملة الوالدية وأثر البيئة وتعارض قيم المجتمع، فالطفل إذا عايش الحب والدفء فإنه سوف يشعر بالأمن، وينمو نموا سويا، أما إذا لم يحس بالحب فإنه ينمي العداوة نحو الوالدين، وهذه العداوة يسقطها على كل شيء، ويصبح القلق لديه أساسيا (وهو ما يسمى بقلق السمة).

خلاصة القول أن هذه النظرية اعتمدت في تفسيرها للقلق على الأساس النفسي، فقد أجمع أنصار نظرية التحليل النفسي على أن السبب الأول للقلق يعود إلى صدمة الميلاد، والشعور بالنقص والحرمان والانفصال، وأن اختلال التوازن بين "الهو" و"الأنا" و"الأنا الأعلى" هو الذي يؤدي للشعور بالقلق، وتزيد حدة القلق كلما كان اختلال التوازن أعمق.

وقد أرجع "فرويد" القلق إلى تعرض الطاقة الجنسية للحرمان، و "أوترانك" يرى أن القلق ينتج من خلال الصدمات التي تواجه الطفل في مراحل نومه؛ إذ تبدأ من صدمة الميلاد وصدمة الفطام ثم انفصاله من البيت إلى المدرسة... وهكذا، أما "أدلر" فقد ركّز على مفهوم الشعور بالنقص الذي يعني عنده حالة القلق، أما "كارن هورني" ترى أن أساس القلق عدم الشعور بالطمأنينة.

2.5. النظرية السلوكية:

يعتبر أنصار المدرسة السلوكية أن القلق هو بمثابة استجابة خوف، تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة في الحالات العادية، غير أنها اكتسبت القدرة على إثارة هذه الاستجابة نتيجة لعملية تعلم سابقة (غيث، 2006: 154).

فالقلق هو استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، كما يعرف على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والسلبي (صبرة، 2004: 94).

ويحدث القلق –حسب أصحاب النظرة السلوكية– عندما يتعرض الفرد للتهديد بالعقاب، أو عندما يتوقع الفرد أنه مهدد بذلك (منصور، 2003: 127).

يتضح إذن أن روّاد المدرسة السلوكية والمنتمين إليها لا يؤمنون بوجود الدوافع اللاشعورية، وبالتالي لا يؤمنون بدورها في إحداث القلق، ورغم ما يوجد من اختلافات جوهرية بين المدرسة السلوكية ومدرسة التحليل النفسي، إلا أنهما يشتركان في القول بأن القلق يرتبط بماضي الإنسان، ويرتبط بما واجهه أثناء هذا الماضي من خبرات، وهما يتفقان كذلك في أن القلق و الخوف –كلاهما– استجابة انفعالية من نوع واحد (دبابش، 2011: 18).

وأن الاختلاف بينهما يكمن في أن الخوف مصدره موضوعي، يدركه الفرد، بينما مصدر القلق يخرج عن مجال إدراك الفرد (بلكيلاني، 2008: 54).

ومن التجارب الرائدة التي قام بها "جون واطسون" زعيم هذه المدرسة، أنه استطاع أن يخلق خوفا لدى الطفل "ألبرت" الذي كان يبلغ من العمر أحد عشر شهرا، وكان قد تعود اللعب مع أحد حيوانات التجارب، ثم جعل "واطسن" رؤية الطفل لهذا الحيوان ترتبط بمثير مخيف في أصله وهو سماع صوت عال ومفاجئ.

وبعد حدوث الاشتراط أصبح الطفل يخاف من الحيوان، الذي كان يفرح لرؤيته من قبل، ويعتبر الحيوان في هذه التجربة بمثابة الموضوعات المثيرة للقلق عند الراشدين، مع أنها كانت موضوعات محايدة في أصلها، ولكنها ارتبطت بموضوعات مثيرة للقلق (صبرة، 2004: 95.94).

وحسب "دولارد وميلر" فإن إضطراب السلوك العام واضطراب السلوك الخاص للإنسان يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد (القاضي، 2009: 25).

ويرى "مورو" أن الإنسان يقوم بارتكاب الأفعال الممنوعة أو المحرمة بعيدا عن أعين الناس حيث يخفي أخطاؤه، ومن ثم ينكر قيامه بها، وهو في حقيقة الأمر لم يكن يدرك أنه سيكشف يوما، ما فيشعر بالقلق نتيجة لذلك (الصقهان، 2005: 53).

والقلق حسب "بافلوف" هو اضطراب مزدوج التأثير، فهو من ناحية يمثل حافزا للفرد، ومن ناحية أخرى يعد مصدرا للتعزيز (بلكيلاني، 2008: 54).

يستخلص مما سبق أن هذه النظرية أهملت الجانب اللاشعوي ودوره، وركزت على السلوك الظاهر للفرد، ذلك أن أنصارها يعتقدون بأن القلق استجابة متعلمة ومشروطة لمؤثرات معينة، حيث فسرته على أنه استجابة يكتسبها الفرد أثناء عملية التعلم.

5. 3.النظرية الإنسانية:

تعتبر النظرية الانسانية النظرية الأكثر اهتماما بموضوع القلق إذا ما قورنت بالنظريتين السابقتين، فهي ترى أن القلق هو خوف من المستقبل، وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته (غيث، 2006: 155).

ويرى أنصار النظرية الانسانية أن من أهم مسببات القلق لدى الانسان، تلك الأفكار التي تحثه على أن يكون له مغزى لحياته أو هدف لوجوده، وإلا فإنه سيكون عرضة للقلق (صبرة،2004: 96).

يرى الإنسانيون أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، لذا فإن الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (محدب، 2011: 65).

والقلق حسب "كارل روجرز" مرتبط بمقدار الاتساق والتناقض بين مفهوم الذات لدى الفرد، والخبرات التي يمر بها في حياته، فكلما كانت الخبرات التي يمر بها الإنسان تتسق مع مفهوم الذات لديه، كلما أدى به ذلك إلى التوافق النفسي، أما إذا لم تتسق خبرات الشخص مع مفهومه لذاته، فإنه يدركها على أنها تهديد له، ومن ثم يعمل على محاولة تجاهلها وعندئذ يشعر بالقلق.

وقد حدّد "ماسلو" هرم الحاجات الإنسانية (المعروف)، والذي يتكون من خمسة مستويات من الحاجات، وأكد على أن عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى القلق.

وعموما؛ فإن أصحاب المدرسة الانسانية يرون أن القلق لا ينشأ من ماضي الفرد، وإنما هو خوف من المستقبل، وما قد يحمل من تهديد لحياة الفرد، والقلق يكون داخل الفرد، لكن الخوف من الموت هو الذي يستثير هذا القلق.

4.5.النظرية الفسيولوجية:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن أسباب الانفعال والتوتر هو التغيرات الجسمية والفسيولوجية، وحسب هذه النظرية فإن القلق يحدث نتيجة زيادة ملحوظة في نشاط الجهاز العصبي الإرادي، بنوعيه (السمبتاوي والباراسمبتاوي)، فتزيد بذلك نسبة الأدرينالين والنوأدرينالين في الدم، بسبب تنبيه الجهاز السمبتاوي، وبذلك تزيد نسبته، فيرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، ويزداد السكر في الدم.. وغير ذلك من هذه الأعراض التي تدل على الانفعال.

ويعتقد أنصار النظرية الفسيولوجية أن الجهاز العصبي المركزي والدماغ هو مركز الانفعالات، فهو الذي يعمل على تكييفها وتوجيهها ومعالجتها مع المنبهات الخارجية، على مستوى المناطق المختلفة من القشرة المخية (محدب، 2011: 65).

ومنه فإن النظرية الفسيولوجية ركزت على العوامل الجسمية والعضوية للإنسان، ولم تهمل العوامل الخارجية التي تؤثر على الفرد، لكنها لم تهتم كثيرا بأفكاره وتاريخ حياته.

5.5. النظرية المعرفية:

يعتقد أنصار النظرية المعرفية أن الاضطرابات النفسية التي تصيب الإنسان، مرتبطة بعدم قدرته على معالجة المعلومات بشكل عقلاني وسليم.

والمعرفة من وجهة نظرهم تشير إلى العمليات العقلية الداخلية، التي تساعد الإنسان على اكتساب معلومات جديدة، تمكن الانسان من إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه في حياته، وتساعده على أن يخطط تخطيطا سليما للمستقبل.

يعتقد "ألبرت إليس" أن الانفعال سببه طريقة التفكير، لذا من أقواله: "أنت تشعر بالطريقة التي تفكر بها" ؛ فردود الفعل الانفعالية؛ كالقلق الاكتئاب تنشأ من خلال نظام معتقدات هزم الذات لدى الفرد، والتي ترتكز على أفكار غير عقلانية تعود جذورها إلى الطفولة، وإلى الظروف الاجتماعية والبيئية للفرد، وهنا تجدر الاشارة إلى أن الشخص المضطرب يعتقد أن الأحداث الخارجية هي التي تجعله مضطربا، وليست طريقة رؤيته وتقييمه لتلك الأحداث.

هي مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بعدم الموضوعية، وتعتمد على توقعات وتنبؤات، وتعميمات خاطئة، ومن خصائصها أنها تعتمد على الظن، التنبؤ، المبالغة والتهويل، بدرجة تفوق درجة تحمل الفرد (عبدالرحمان، 1994: 424).

وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، وأشارت إلى أن من بين الأفكار الشائعة والمسببة للقلق لدى بعض الإناث؛ الانزعاج لمشكلات الآخرين، تجنب المشكلات، أما الأفكار الشائعة لدى بعض الذكور فمنها؛ لوم الآخرين، عدم التسامح مع الإحباط...الخ (بلكيلاني، 2008: 63).

وحسب "أرون بيك" تكون الاضطرابات الانفعالية وخصوصا القلق والاكتئاب، ناتجة في الأساس عن اضطرابات في تفكير الفرد، حيث تؤكد أعماله وأبحاثه على أن مرضى القلق يتميزون عن غيرهم من العاديين بتوقعهم الدائم للأخطار والشرور.

كما يشير في دراساته الكثيرة في هذا الموضوع إلى الأفكار الملازمة لمرض القلق، والتي تتضمن –عادة– الرفض الاجتماعي، ونقص ضبط الذات، والإيذاء الجسمي، وهو يعتبر أن التفكير المأساوي من الأخطاء المعرفية الشائعة لدى مرضى القلق (بلكيلاني، 2008: 65).

نستخلص من هذه النظرية أنها ركزت على العمليات العقلية والذهنية للفرد. واتفق روادها بيك وألبرت على أن الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تراود الفرد هي التي تسبب له القلق.

وخلاصة القول أن جميع النظريات التي فسّرت اضطراب القلق، انطلقت في تفسيرها له من وجهة نظر خاصة بها، ولذلك اختلفت التفسيرات وتباينت، لكن وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجد بعض الاتفاق بين بعض النظريات، فمثلا يوجد اتفاق بين المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية في أن القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه من خبرات؛ فنظرية التحليل النفسي فسرت القلق على أنه رد فعل لخطر معين، سواء كان حرمان الطاقة الجنسية، أو صدمة الميلاد والفطام والانفصال، والنظرية السلوكية فسرته على أنه استجابة اكتسبت نتيجة لعملية التعلم في الماضي.

وفسرت النظرية الإنسانية القلق على أنه الخوف من المستقبل، أما النظرية الفسيولوجية فترى أن القلق يحدث نتيجة زيادة في نشاط الجهاز العصبي الإرادي، وترجع النظرية المعرفية القلق إلى وجود أفكار ومعتقدات لاعقلانية في ذهن الإنسان.

6. طرق قياس القلق:

يعتبر القلق أحد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا، وهو في حالات كثيرة يعدّ سمة من سمات الشخصية، ولذا فإنه يمكن قياسه، كغيره من السمات الاخرى، ويتم ذلك بطريقتين أساسيتين:

1.6. الاختبارات الإسقاطية:

وهي الطرق التي يعرض فيها الفاحص على مفحوصه مثير غامض، ويطلب منه تفسير لذلك المثير، أو تقديم استجابة له، ومن خلال ذلك يقوم الفاحص بتحليل استجابات المفحوص، وتفسير مضامينها، ليستنتج بعد ذلك حالة المفحوص، ومن بين أشهر الاختبارات الإسقاطية نجد:

- **اختبار الرورشاخ :**

أنشأ عالم النفس السويسري "هيرمان روشاخ" هذا الاختبار في سنة 1920، وهو عبارة عن بقع حبر مختلفة الأشكال، في عشر لوحات، تحتوي كل منها على بقعة مشابهة لبقعة الحبر، وهي متناظرة الجانبين تقريبا، تتكون خمس لوحات منها من اللونين الأسود والرمادي على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وهي تسمى بالبطاقات اللالونية، في حين تتكون اللوحات الخمس الأخرى من نفس اللونين، ضافة إلى ألوان أخرى، وهي أيضا على درجات مختلفة من التظليل والتلازم، وتسمى بالبطاقات اللونية، وتقدم هذه الألواح للمفحوص الواحدة تلوى الأخرى، مع تقديم تعليمه الاختبار التي تحث المفحوص على الإدلاء بأحاسيسه ومخاوفه من خلال هذه الألواح (عبد الفتاح، 2004: 5)

❖ **اختبار تفهم الموضوع (T.A.T):**

تم إنشاء هذا الاختبار سنة 1935 من طرف الطبيب البيوكيميائي الأمريكي "هنري موراي"، يتكون الاختبار في أصله من 31 لوحة، تشمل مشاهد في وضعيات مختلفة، وعلى ظهر كل لوحة رقم يشير إلى ترتيبها ضمن اللوحات الأخرى للرائز، وأحرف باللغة الإنجليزية تشير إلى الفئة التي تقدم لها اللوحة، وتقدم للمفحوص الواحدة تلوى الأخرى كذلك، مع إعطاء التعليمة اللازمة والمحددة، ومن خلال هذه اللوحات يروي المفحوص قصته التي يسقط من خلالها أحاسيسه ومخاوفه.

2.6. الاختبارات الموضوعية:

يعتمد المختصون النفسانيون في قياس القلق لدى الفرد على اختبارات موضوعية، يقوم فيها المختص بوضع أسئلة أو عبارات، تمثل الموضوع أو المظاهر المختلفة للسمة المراد قياسها منها(وتسمى كذلك بالاستبيان)، وقد اكتشفت هذه الطريقة من طرف العالم "وود ورث– Wood warth" خلال الحرب العالمية الأولى، حين وضع مجموعة من الأسئلة تشبه تلك التي يضعها أو يسألها الأخصائيون النفسانيون، لفحص الجنود من الناحية الانفعالية، وتوالت بعدها الأبحاث والدراسات، ومن بينها بناء الاختبارات مثل "اختبار Spelberger" الذي يعتبر من أهم الاختبارات الموضوعية التي تقيس القلق، وبصفة خاصة قلق الامتحان (محدب، 2011: 67)

فالقلق –إذن– سمة شخصية تقاس درجتها بمجموعة من المقاييس، تختلف من حيث النوع، بين مقاييس إسقاطية، ومقاييس موضوعية، ومن أهم هذه المقاييس اختبار رورشاخ، الذي هو عبارة عن بقع حبر تقدم للمفحوص ليعبر من خلالها عن أحاسيسه ومخاوفه، واختبار "تفهم الموضوع" وهو عبارة عن لوحات بها مشاهد مختلفة يسقط المفحوص قصته من خلالها، ويقاس القلق –أيضا– عن طريق الاختبارات الموضوعية، وهي التي تكون عبارة عن أسئلة لفظية تدور محاورها حول موضوع ومظاهر السمة، يجيب عنها المفحوص، ومن خلال ذلك يحدد الفاحص درجة شدة تلك السمة.

7. الأساليب الإرشادية والعلاجية للقلق:

يعتبر الجانب السلبي من القلق مرضا نفسيا تجب معالجته، وتختلف طريقة علاج القلق من نظرية لأخرى؛ بحيث أن كل معالج يعتمد في أسلوبه العلاجي على الأسس التي تقوم عليها النظرية التي ينتمي إليها، ومن أبرز الأساليب الارشادية للقلق ما يلي:

1.7. العلاج النفسي التحليلي:

يعتقد أنصار مدرسة التحليل النفسي أن سبب المرض النفسي يعود إلى أن الإنسان يعيش صراع القوى الثلاثة، المكونة للجهاز النفسي، وهي؛ الهو والأنا والأنا الأعلى، ولذلك يهدف "فرويد" إلى إخراج اللاشعور المكبوت في (الهو) إلى حيز الشعور، لكي يدركه الفرد ويعيه ويتعامل معه، وبذلك يتخلص من اضطرابه (القمش، 2007: 271).

يعتمد هذا النوع من العلاج على تقوية (أنا) المريض، باعتبارها الجزء المسيطر على نزوات (الهو)، وهي المنسق بين متطلبات (الهو) وضوابط (الأنا الأعلى) (المطيري، 2005: 285).

حيث يقوم المعالج النفسي –المنتمي لنظرية التحليل النفسي– ببناء علاقة متينة مع المريض، ليتمكن من التعبير بحرية عن ما يدور في نفسه، والبوح بمشكلاته، وذلك بقصد الكشف عن مكبوتاته، ويتم ذلك من خلال المقابلات التي تجرى بين المريض والمعالج، ثم يتم إفهام المريض بحقيقة مرضه، وبأسباب اضطرابه، ثم معالجتها (غيث، 2006: 159).

ويعتبر الهدف الأساسي الذي يسعى لتحقيقه هذا النوع من العلاج هو تطوير شخصية المريض، عن طريق إزالة مخاوفه، وخفض توتره (صبرة ،2004: 106).
ويتم ذلك بالاعتماد على أساليب خاصة، مثل؛ التداعي الحر، تفسير الأحلام، زلات اللسان والقلم...الخ، وبالتالي الوصول إلى الشفاء (صبرة ،2004: 106).

كما أن طريقة التنويم المغناطيسي التي كان يعتمدها بعض المختصون في علم النفس التحليلي تقلل من أعراض القلق. (العزة، 2009: 79)

2.7. العلاج السلوكي:

يعرف أنصار المدرسة السلوكية القلق على أنه عادة خاطئة، ولذلك تعتمد الطريقة السلوكية في التخلص من القلق على العادات الخاطئة من خلال إزالتها تماما، أو تعديلها، ويتم ذلك بعدة أساليب، من بينها، إزالة فرط الحساسية التدريجية، الذي تبدأ بالمواجهة أولا في الخيال، ثم في الواقع فيما بعد، أو يتم عن طريق مواجهة المشكلة كما هي في الواقع.

الاسترخاء هو حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر، بعد تجربة انفعالية شديدة، أو جهد جسدي شاق، وذلك بأن يقوم المعالج بتوجيه المفحوص لأن يقوم بإرخاء العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاطات التي كان يمارسها (فاروق، 2001: 147).

وهو من بين أشهر الأساليب السلوكية المستخدمة في علاج القلق، بحيث يتم تدريب الفرد على الاسترخاء العضلي التام، ويقوم هذا الأسلوب على شد وارتخاء مجموعة عضلات الجسم، وهذه التدريبات يمكن أن يتمرن عليها الفرد مرتين يوميا، في البيت، لمدة خمس عشرة دقيقة تقريبا في كل مرة، ويبدأ في التدريب بعضلات اليدين والقدمين ثم ينتقل إلى عضلات الرأس والرقبة. (ماركس، دت: 304)

ويشتمل العلاج السلوكي على عدد كبير من الأساليب التدريبة، والفنيات العلاجية، من أهمها؛ التعزيز، لعب الأدوار، الكف المتبادل، التحصين التدريجي، ويستخدم العلاج السلوكي مع الأطفال من خلال تمكين الطفل من تفريغ انفعالاته عن طريق اللعب (تيم، 1999: 151)

3.7. العلاج المعرفي:

يهدف هذا النوع من العلاج إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تسبب القلق للفرد، واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وواقعية. (غيث، 2006: 160).

ويقوم العلاج المعرفي لـ: "ألبرت إليس" على النقد المستمر للأفكار الخاطئة، مع إقناع المسترشد بتلك الأخطاء، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، ويتمكن بعد ذلك من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه النفسي والاجتماعي (كامل، 2005: 583).

كما يستخدم العلاج المعرفية بعض الأساليب اللفظية لتغيير افكار المريض، مثل إعطائه إيحاءات إيجابية عن حالته. (العزة، 2007: 169)

4.7. العلاج الطبي:

يفضل الأطباء النفسانيون استخدام العقاقير المهدئة للمريض، وخاصة في حالات القلق الشديد، التي تحتاج إلى إسعاف سريع وفوري، لتهدئة المريض، وإراحته قبل العلاج النفسي والاجتماعي، ومن بين هذه الأدوية التي يراها الأطباء تخفض القلق؛ بنزوديازيبين، وأوكسازبيام، لورازبام (ماركس، دت: 307)

كما يستخدم الأطباء العلاج بالصدمة الكهربائية، وهو يستعمل لحالات القلق المزمنة والمصحوب باكتئاب شديد (غيث، 2006: 159).

5.7. العلاج الاجتماعي:

يقوم العلاج الاجتماعي لحالات القلق على فكرة أنه؛ بعد دراسة حالة المريض ومعرفة كل تفاصيل حياته، يمكن تشخيص مصادر القلق لديه، ومن ثم يتم العمل على التخلص منها، بتعديل البيئة

الأسرية للمريض، أو تغيير المحيط الاجتماعي الذي يسكن فيه، أو تحسين ظروفه المهنية والعملية إن كانت تلك الظروف غير مناسبة، وغير صحية.

ومما سلف ذكره، يظهر أن لعلاج القلق عدة طرق، بحيث يختلف العلاج من معالج لآخر، ومن مفحوص لآخر، وذلك حسب درجة القلق وحسب طريقة المعالج؛ فالعلاج النفسي يسعى إلى تطوير شخصية الفرد، والعلاج الاجتماعي يعمل على تعديل العوامل المحيطة بالمريض، والعلاج المعرفي يعمل على تغيير أفكار الفرد اللاعقلانية، أما العلاج السلوكي فيقوم بتعديل عادات المريض السلبية.

ومن الناحية العملية؛ يستخدم العلاج النفسي التحليلي التداعي الحر وتفسير الأحلام، والتنويم المغناطيسي، وغيرها من الأساليب التي تعمل على إخراج مكبوتات المريض، أما الأطباء فيعالجون حالات القلق الشديد باستخدام العقاقير، والصدمات الكهربائية، أما العلاج المعرفي فيستخدم أسلوب المناقشة والدحض والتخيل العقلاني وغيرها.

ثانيا: قلق الامتحان

1. مفهوم قلق الامتحان:

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة في فترة الامتحانات، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية، مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، وامتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، ويؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولهذا السبب يهتم المختصون والباحثون بدراسة هذا الموضوع، من زواياه المختلفة، وفي ما يلي بعض التعريفات لقلق الامتحان:

يعتبر "سارسون" أول من أطلق مصطلح "قلق الامتحان" وكان ذلك في سنة 1952 مع "ماندلر"، وهو يعرّف قلق الامتحان بأنه شعور التلميذ (الطالب، وغيره) بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان (عليمات، 2006).

كما يعرف قلق الامتحان على أنه شعور المتعلم بالتوتر والانزعاج من الأرقام وحل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية (صوالحة، 2008).

وحسب "جودري وسبيلبرجر" قلق الامتحان عبارة عن حالة انفعالية عابرة، لا تتسم فيها المشاعر بالموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من خوف مرتقب، أما "شعيب" فيعتبر قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الاختبار، وما

يصاحب هذه الحالة من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية، في حين ترى "لبنى جديد" أنه الدرجة التي يحصل عليها الفرد، على أحد المقاييس التي تقيس قلق الاختبار (جديد، 2010). وحسب "الصباغ" هو حالة انفعالية مؤقتة، تلازم الطالب في مواقف الامتحان، وتتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية، تؤثر في العمليات العقلية، فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه.

وحسب "الشوشان" هو سمة في الشخصية، في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الامتحان، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها ردود أفعال للجهاز العصبي (عبد الكريم، 2007).

ويعرفه "فهد الخزي" على أنه حالة نفسية من الانزعاج والضيق والتوتر، تنتاب الطالب قبل أو خلال أداء الاختبار وتسبب له الارتباك والتشويش والتردد، مما قد يؤثر على الأداء (الخزي، 2010).

وتزداد حدة القلق إذا ما أدرك الطلبة أن مصيرهم معلق بهذا الامتحان؛ فإما النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لهم، فهو يكون محددا لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، وهو ما يزيد من خوف الكثير من التلاميذ والطلبة من المرض المفاجئ، أو الأحداث العائلية غير المتوقعة، التي يمكن أن تؤثر سلبا على نتائجهم.

وحسب "حامد زهران" قلق الامتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعال، وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (إبراهيم، 2008: 58).

قلق الامتحان –إذن– هو نوع من أنواع القلق العام، حيث يتضمن مجموعة الاستجابات وردود الفعل الفسيولوجية، والانفعالية، والسلوكية المتعلقة بالاهتمام أو الانشغال أو الخوف من الفشل في موقف الاختبار (الطريري، 1992: 114).

أما "ابتسام سالم المزوغي" فتعرف قلق الامتحان بأنه هو حالة من الضيق والتوتر، والتي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم (المزوغي، 2011).

من خلال ما سبق من تعريفات يتبين أن المختصين والباحثين يعرفون قلق الامتحان على أنه حالة نفسية مؤقتة، مرتبطة بموقف التقييم والاختبار، لكنهم جميعا نظروا إلى قلق الامتحان من زاوية واحدة تقريبا، حيث يرون أنه حالة سلبية، تعيق الفرد عن تقديم أداء جيد.

ولأن قلق الاختبار من أهم الانفعالات المتصلة بالتحصيل الدراسي، يرى بعض علماء النفس أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو التعلم وبذل الجهد، فإذا زاد معدل القلق عن تلك الدرجة أصبح عائقا للتحصيل والتعلم، ومنه فإن القلق المعتدل يدفع الطلاب إلى الاستذكار والاجتهاد، بينما القلق الشديد يؤدي إلى حالة التفكك المعرفي والارتباك، كما أن انعدام القلق دليل الاهمال واللامبالاة، وهو يؤدي إلى ضآلة الانجاز.

لذا فإن قلق الامتحان هو حالة خاصة من القلق العام، يتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الامتحان، ويمكن أن يكون حافزاً أو معوقاً للأداء؛ حيث أن القلق المحفز على الأداء يحث التلميذ على الانجاز بشكل جاد في الاختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلباً على أداء الطالب، وغالباً ما يصاحب هذا القلق درجة عالية من الوعي بالذات، والإحساس بالعجز، مما يؤدي إلى أداء منخفض في الامتحان (العاسمي، 2012: 10).

حيث يرى "عبد الرحمن العيسوي" أن الامتحان يحدث رهبة عند التلاميذ، ولا بد أن يشعر إزائه بالقلق، لأنه حتى إذا لم يمنع التلميذ نهائيا من تأدية الامتحان، فهو يقلل من نتيجة المعدل الذي يطمح إليه، و يعتبره سببا في تدني التحصيل الدراسي، لأن التلميذ لا يستطيع الإستذكار، وينسى كل المعارف عند شعوره بالتوتر والقلق (العيسوي، 1999: 432).

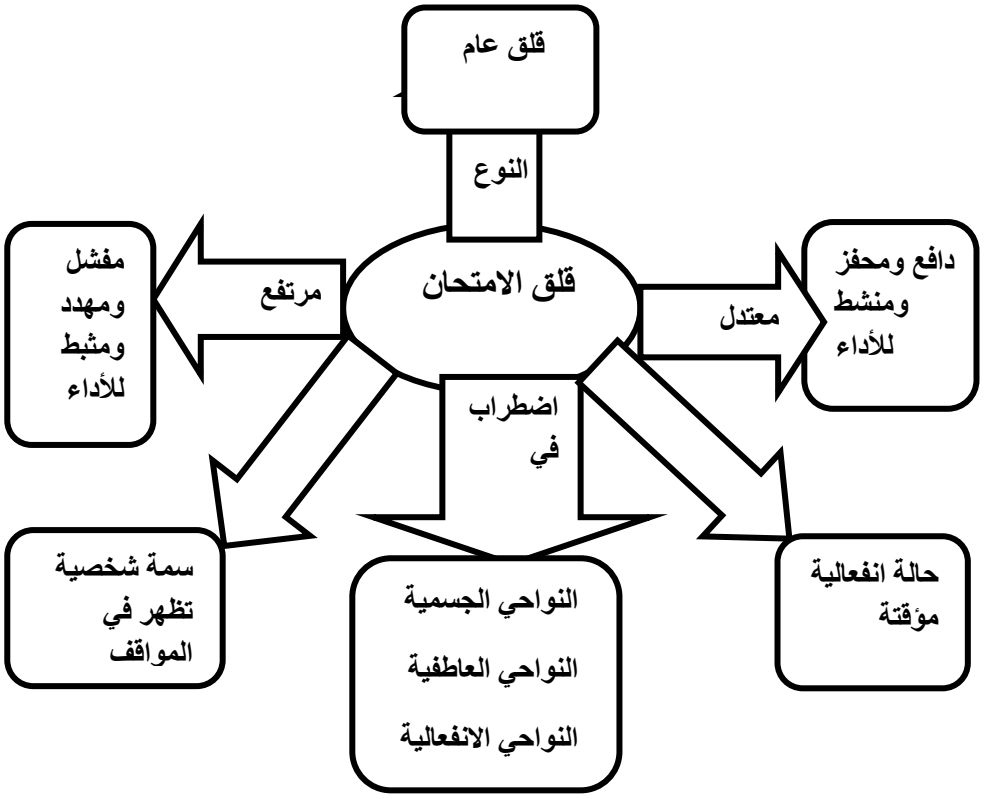
ومن الناحية المعرفية يعرف قلق الامتحان على أنه حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد (التلميذ، الطالب)، وتؤثر على العمليات العقلية لديه، كالتذكر والانتباه والتفكير، والتي تعتبر من المتطلبات الرئيسية للنجاح في الاختبار (يعقوب، 1993: 262).

وفي ما يلي مجموعة من الخصائص والمميزات المستخلصة من ما ورد من تعريفات لقلق الامتحان، تقدّم مختصرة في النقاط التالية:

- ❖ هو نوع من القلق العام
- ❖ هو سمة في الشخصية تظهر في المواقف التقويمية.
- ❖ هو حالة انفعالية مؤقتة تنتهي بانتهاء الامتحان
- ❖ هو اضطراب في النواحي المعرفية والفسيولوجية والعاطفية
- ❖ يؤثر على التحصيل بالسلب إذا كان القلق مرتفعا

- ❖ يكون مصحوبا بالتوتر، الخوف، والشعور بالفشل عندما يكون مرتفعا
- ❖ يكون إيجابيا ومحفزا للأداء، وميسّرا له، عندما يكون معتدلا

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (01) الأبعاد الأساسية لمفهوم القلق

يظهر من خلال الشكل والتعريفات السابقة أن قلق الامتحان يكون قبل الامتحان وأثناءه، فحسب "أحمد عبد اللطيف أبو أسعد" قلق الامتحان هو حالة من القلق تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم لاختبارات تحصيلية أو لاختبارات نفسية (أبو أسعد، 2009: 283).

وتضيف الدراسة الحالية لمفهوم قلق الامتحان بعدًا ثالثًا، حيث يمكن تعريف قلق الامتحان على أنه حالة من القلق العام، تظهر بصفة مؤقتة لدى الفرد (تلميذا، أو غير تلميذ)، في مواقف الاختبار والتقييم، وتزول بزوال الموقف، تتميز هذه الحالة بأعراض جسمية ومعرفية وسلوكية محددة، يؤثر قلق الامتحان المعتدل تأثيرا إيجابيا، ويؤثر المرتفع منه تأثيرا سلبيا، ويعدّ انعدامه مؤشرا للامبالاة والاهمال، أو للثقة العالية بالنفس، وللموقف الاختباري (التقييمي) ثلاثة أبعاد هي:

- ❖ قلق الاستعداد للامتحان
- ❖ قلق أداء الامتحان
- ❖ قلق انتظار نتيجة الامتحان.

2. تصنيفات قلق الامتحان:

يرى معظم المختصين في علم النفس أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر سلبا على أداء التلميذ في المواقف التقييمية كالاختبارات والفروض والواجبات المنزلية والنشطة التنافسية، غير أن من المختصين من يرى أن قلق الامتحان ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود، وانطلاقا من هذين الرأيين المتعارضين يصنف قلق الامتحان كالآتي:

1.2. قلق الامتحان الإيجابي:

وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو التأثير الايجابي المساعد، وهو النوع الذي يدفع الطالب (التلميذ) للدراسة الجادة، والمراجعة المنظمة، ليصل إلى التحصيل المرتفع، فهو ينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويسهّل عليه أداءها (أبوعزب، 2008: 58).

وحسب "راين" فإن قلق الامتحان المعتدل –في هذه الحالة– يزيد من التنافس الايجابي بين الطلبة، ويشعرهم بأهمية النجاح والتفوق، فهو يرى أن التلاميذ ذوو قلق الامتحان المعتدل يركّزون في الامتحان على الأمور المرتبطة بالامتحان فقط (القمش، 2007: 257).

2.2. قلق الامتحان السلبي:

هو قلق الامتحان المقصود بالدراسة الحالية، وبكثير من الدراسات السابقة، التي تبحث في أسبابه وأعراضه، كما تبحث في علاقته بمتغيرات أخرى، والدراسة الحالية تحاول تقديم مقترح لترشيده وعلاجه، لدى التلاميذ المقبلين على امتحانات شهادة البكالوريا.

حيث يرى "واين" أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يوزعون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالامتحان، والأمور المرتبطة بالذات، أما "بنجامين" ورفاقه فيؤكدون على أن هذا النوع من القلق يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات، أو في تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل الدراسي للطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع إلى عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات، واستدعائها في موقف الامتحان (القمش، 2007: 257)

مما سبق يتبين أن قلق الامتحان ينقسم إلى نوعين؛ النوع الأول هو قلق الامتحان المنشط والميسر للامتحان، وهو يؤثر على التحصيل بالإيجاب، وينتج هذا القلق من خلال التنافس بين التلاميذ ومن خلال الرغبة في النجاح والتفوق، والنوع الثاني هو قلق الامتحان السلبي، والذي يكون مثبطا ومعسرا للامتحان، حيث يقوم التلميذ –حينها– باستجابات غير صحية؛ كالتوتر والخوف وتوقع العقاب، مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي.

3. أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

يتميز الأفراد ذوو قلق الامتحان المرتفع بمجموعة من الأعراض، منها ما يمكن ملاحظته بالعين المجردة، ومنها ما يستدل عليه من خلال سلوكيات الفرد، أو من خلال ملاحظة الفروق البيّنة بين قدراته المعرفية في القسم، ونتائجه التحصيلية في الامتحان الرسمية، وبشكل عام فإنه يمكن تصنيف تلك الأعراض كما يلي:

1.3. الأعراض الجسمية:

- ألم البطن والغثيان و ارتعاش اليدين
- تسارع خفقان القلب
- جفاف الحلق والشفتين
- سرعة التنفس الأرق وفقدان الشهية
- وتصبب العرق... الخ (أبو أسعد، 2009: 284).

2.3. الأعراض المعرفية (اللاعقلانية):

- عدم الرغبة في الدراسة
- تدني التحصيل
- ضعف القدرة على الإنجاز والعمل
- الخوف غير المبرر من المستقبل
- الإحساس بعدم الكفاءة (القمش ،2007: 257).
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد

- تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبل وأثناء وبعد الامتحان
- النظر إلى الامتحان على أنه موقف صعب، مهدد له ومتحدّ لقدراته
- التركيز على توقع الفشل وعواقبه، بدل التركيز على الأداء وتحسينه
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات (الحرابي،2011: 29).

3.3. الأعراض الانفعالية:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة)
- عدم الاستقرار العاطفي
- الانطوائية والحساسية
- التوتر والرهبة والانزعاج
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان
- العصبية في التصرفات وعدم الطاعة (دعباس، 1995: 22).

يتبن من خلال الأعراض والمظاهر المميزة للأفراد الذين لديهم قلق امتحان من النوع السلبي (المرتفع) أن قلق الامتحان اضطراب شامل لكل نواحي حياة الفرد، بحيث يؤثر على النواحي المعرفية؛ كالإدراك والانتباه والتفكير والتذكر...الخ، ويؤثر على الفرد من الناحية الجسمية (الفسيولوجية)، ويظهر في أشكال مختلفة؛ كالأرق وفقدان الشهية وتصبب العرق... وغيرها، كما أن تأثيراته السلبية تمتد إلى النواحي الانفعالية؛ بحيث يشعر الفرد بالتوتر والخوف...الخ، وهو ما يؤدي إلى نقص في الأداء العام للامتحان، والذي ينتج عنه بعد ذلك ضعف في التحصيل الدراسي.

4. أسباب قلق الامتحان:

تنطلق نظرية "ألبرت إليس" (العقلانية الانفعالية السلوكية) من فكرة أن مسببات الاضطرابات النفسية تنبع من أفكار الفرد ذاته، وليس من الأحداث والعوامل الخارجية، لذا فإن الدراسة الحالية تركز في هذه النقطة على الأسباب التي لها علاقة مباشرة بالفرد نفسه، وبأفكاره وقدراته الذهنية والعقلية، ومميزاته الشخصية، والتي يتم تقديمها في ما يأتي:

1.4. مستوى الذكاء:

يعتبر الذكاء من الخصائص التي يصعب تعريفها تعريفا دقيقا، لكنها تعرف إجرائيا حسب المقياس المعدّ لقياس هذه القدرة، وتؤثر درجة الذكاء تأثيرا واضحا في درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ، بحيث يرتبط الذكاء ارتباطا موجبا ذو دلالة مع التحصيل الدراسي، حيث أن الواقع المدرسي يثبت أن مرتفعي الذكاء يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعا في الغالب، بينما تنخفض معدلات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأقل ذكاءا.

وتشير عدة دراسات مثل؛ دراسة (مجممي، 1992)، ودراسة (الطريري، 2006) إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان، غير أن اتجاه الارتباط بين المتغيرين لمذكورين ليس محددا، فقد توصلت بعض الدراسات إلى أن ارتفاع قلق الامتحان يؤدي إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، بينما أثبتت دراسات أخرى أن انخفاض مستوى قلق الامتحان هو الذي يؤدي إلى الانخفاض في معدلات التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ويعتبر الذكاء عاملا هاما في تحديد مستوى تحصيل الفرد، وقدرته على إنجاز المهمات الموكلة إليه، خصوصا ما تعلق منها بالمهام العقلية الذهنية، ففي دراسة (الخزي، 2013) التي حاول من خلالها معرفة أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية، تبين أن قلق الامتحان يرتبط ارتباطا دالا بالأداء، الذي يرتبط بدوره بالذكاء، وهو ما تثبته دراسات عديدة مثل دراسة (قمحاوي، 1995)، دراسة (العجمي، 1996)، دراسة (عليمات، 2006)، ودراسة (ميادة، 2010)... الخ

وانطلاقا من هذه الاعتبارات فإن الدراسة الحالية تولي اهتماما خاصا، لعامل الذكاء والتحصيل الدراسي في اختيار العينة، وفي تقسيم أفرادها بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2.4. الجنس:

يعتبر عامل الجنس من العوامل المرتبطة بالفرد ارتباطا وثيقا، بحيث تؤثر بشكل مباشر وعميق على شخصيته، وعلى سلوكياته وتصرفاته، ويختلف الأثر الذي يتركه الاختلاف في الجنس من مجتمع لآخر، لأن تأثير عامل الجنس له ارتباط وثيق بالصورة الاجتماعية للذكر والأنثى، وبعادات المجتمع وتقاليده، كما أن عامل الجنس يرتبط بديانة المجتمع ومعتقداته.

ومن ناحية أخرى فإن عامل الجنس يرتبط بالناحية الفسيولوجية والبيولوجية، حيث أن بيولوجية الذكر تختلف اختلافا كبيرا على بيولوجية الأنثى، سواء عند الانسان أو عند غيره من الكائنات الحيوانية الأخرى، وعلى اعتبار أن القلق عموما، وقلق الامتحان (المدروس في هذا السياق) له أعراض ومظاهر

فسيولوجية، فإن تلك الأعراض تختلف –لا محالة– باختلاف جنس الفرد، ويكون اختلافها في الشدة، أو في المدة، أو في عدد التكرار، كما أن مسببات القلق تختلف اختلافا واضحا بين الذكور والإناث، وذلك بحسب اختلاف أدوارهم الاجتماعية.

ومن الناحية التجريبية؛ أثبتت عدة دراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان، وفي غيره من المتغيرات المشابهة، بين الذكور والإناث، ففي دراسة (العاسمي، 2012)، التي تتمحور حول فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، وكذلك دراسة (السنباطي، 2009)، التي تبحث في موضوع دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، وحتى في المتغيرين الآخرين، دافع الانجاز والثقة بالنفس، وهو ما يدل على الأثر المهم الذي يتركه عامل الجنس، ولذا فإن الدراسة الحالية تأخذ بعين الاعتبار عامل الجنس في اختيار العينة المقصودة، وكذلك في طريقة توزيعها وتقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية، بحيث تتجانس العينتين في هذا المتغير.

3.4. الرسوب (إعادة السنة):

يؤدي ضعف التحصيل الدراسي في الغالب إلى رسوب التلميذ في المرحلة الدراسية التي لم يحصل فيها على نتائج تحصيلية مقبولة، ويرتبط ضعف التحصيل بمتغيرات عديدة، من بينها ارتباطه بقلق الامتحان، لذا فإنه من الواضح أن التلميذ الذي يكون لديه قلق مرتفع من الامتحانات، تكون نتائجه الدراسية ضعيفة، وضعف النتائج يؤدي إلى الرسوب، والفشل في اجتياز المرحلة التعليمية، خصوصا إذا كانت الامتحانات امتحانات شاملة ومؤهلة لمرحلة تعليمية جديدة؛ مثل امتحان الخامسة ابتدائي، وامتحان الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا الذي يؤهل التلميذ للالتحاق بالجامعة.

وانطلاقا من الخبرة الشخصية؛ يؤكد المدرسون ومستشاروا التوجيه والارشاد المدرسي، وحتى بعض الأولياء أن قلق الامتحان لدى التلاميذ الذين يجتازون امتحانات شهادة البكالوريا لأول مرة، يختلف كثيرا في الشدة عن قلق الامتحان لدى التلاميذ الذين يجتازون امتحانات شهادة البكالوريا للمرة الثانية أو الثالثة بسبب الرسوب في السنة أو السنوات الماضية.

حيث أن التلميذ المقبل على هذه الامتحانات لأول مرة يكون قلقه منخفض، إما لعدم مبالاته بما ينتظره، أو لتأكده من نجاحه، او لعلمه مسبقا أنه لن ينجح في السنة الأولى، وأن عليه تكرار السنة ليتمكن من اجتيازها، أما التلميذ المعيد فإن قلق الامتحان لديه يكون مرتفعا اكثر من سابقه لاعتبارات كثيرة (يذكرها الاساتذة والمرشدون والأولياء) من بينها، أن التلميذ المعيد يتحمل عبئا اجتماعيا ثقيلا طوال

السنة الدراسية التي يعيدها، ولا يجد ما يبرر به فشله إذا تكرر الفشل مرة أخرى، كما ان عامل السن بالنسبة للإناث، وعامل الخوف من الطرد من المدرسة بالنسبة للجنسين معا، تزداد وطأته بالنسبة للتلميذ المعيد للسنة، لذا فإن من النصائح التي يوجهها المرشدون (وحتى المدربون في مجال الرياضة التنافسية) أن على التلميذ أن يبذل كل جهده في المحاولة الأولى، لأنها أفضل فرصة بالنسبة له، وأنه إذا أعاد المحاولة فإنه لا يمكن أن يعيدها بنفس القوة، لأن الجهد الذي بذله في المحاولة الأولى ولم يفلح، سيتعبه، وينقص من قدراته كثيرا.

ومن الناحية التجريبية؛ فإن من أسباب ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، هو ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل(السنباطي، 2009: 17).

وتشير معظم الدراسات في هذا المجال إلى الارتباط الدال إحصائيا بالإيجاب بين الرسوب وقلق الامتحان، حيث تؤكد دراسة (الأغا، 1988) التي حاول الباحث من خلالها دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأجراها على عينة من (20) تلميذا وتلميذة بالتساوي، في الصف الثالث الإعدادي، وتوصل من خلالها إلى أن التلاميذ ذوو القلق العالي هم أدنى في تحصيلهم من التلاميذ ذو القلق المنخفض، كما توصل إلى وجود ارتباط سالب بين القلق والتحصيل الدراسي، وهي نفس النتائج التي توصلت لها دراسة (العزي، وزميلتها، 2010) وهي الدراسة التي كانت تتناول موضوع القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/ الموصل) في مركز محافظة نينوى، والتي توصلت فيها الباحثتان إلى وجود ارتباط سالب بين القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما انخفض التحصيل الدراسي لأقصى درجاته، التي تسبب الرسوب والفشل في اجتياز السنة الدراسية، كلما ارتفع القلق بأنواعه المختلفة لدى التلاميذ.

4.4. أسباب أخرى:

يذكر أن أسباب قلق الامتحان لدى التلاميذ لا تنحصر في الأسباب المذكورة سلفا، فقد أجريت عديد الدراسات التي بينت وجود متغيرات أخرى يمكن أن يكون لها ارتباط مع قلق الامتحان، والتي يتم ذكرها مختصرة في ما يلي:

- الشخصية التي تحمل سمة القلق
- عدم استعداد الطالب للامتحان
- طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف.
- أهمية التفوق الدراسي للطلاب
- تخويف التلاميذ من طرف الوالدين والمعلمين وتهويلهم للأمر (أبو عزب، 2008: 62)

ومن ما ذكره "محمد حامد زهران" في هذا المجال، مايلي:

- ❖ نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية
- ❖ نقص الرغبة في النجاح والتفوق
- ❖ وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان
- ❖ وجود مشكلات في استدعاء المعلومات في موقف الامتحان ذاته
- ❖ ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب، وتكرار مرات الفشل
- ❖ قصور في الاستعداد للامتحان كما يجب، وقصور في مهارات أخذ الامتحان
- ❖ التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس
- ❖ 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
- ❖ المصاحبات الفسيولوجية غير السارة يوم الامتحان (السنباطي، 2009: 17- 18)

وانطلاقا من نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، والتي تستند أساسا إلى فكرة أن الاضطرابات النفسية يكون سببها الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي يطلقها الفرد على الحدث (A) فينتج عن ذلك استجابته المرضية (C)، فإنه من أسباب القلق الذي يعتري التلاميذ في موقف الامتحان، والتي يمكن إرجاعها إلى أفكاره ومعتقداته اللاعقلانية (B)، نذكر أولا بعض الأفكار التي تكون خلال استعداده للامتحان:

- ❖ إحساس التلميذ أنه فاقد للسيطرة على إرادته، وعدم قدرته على المراجعة
- ❖ اعتقاد التلميذ أنه لا يمكنه أن يراجع دون مساعدة غيره
- ❖ اعتقاده أن النجاح يتطلب الحرمان الكلي من النوم والراحة... وغيرها
- ❖ توقع التلميذ أن أمرا ما سيحدث يوم الامتحان، ليمنعه من الأداء...الخ

ومن الأفكار التي تغزو فكر التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع أثناء أدائهم للامتحان ما يلي:

- ❖ أفكار التلميذ بأنه سيعجز عن الاجابة يوم الامتحان (السنباطي، 2009: 18)

- ❖ أفكار وتصورات خاطئة عن الامتحان وصعوبته (أبو أسعد، 2009: 284)
- ❖ توقع صعوبة الامتحانات، واشتمالها على مغالطات مقصودة
- ❖ اعتقاده أن الحراس يكيدون له كيدا، ويسعون لطرده
- ❖ اعتقاده أن الوقت المخصص للإجابة لا يتناسب مع موضوع الامتحان الطويل
- ❖ اعتقاده انه الوحيد الذي يعاني من موقف الامتحان...الخ

أما الأفكار اللاعقلانية التي تؤرق التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع بعد الامتحان، أي خلال انتظارهم لنتيجة الامتحان فمنها:

- ❖ الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات
- ❖ توقع التلميذ أنه فاشل لا محالة
- ❖ اعتقاد التلميذ المعيد أن الذي فشل مرة، سيستمر في الفشل
- ❖ أفكار التلميذ بأنه سيء الحظ في الحياة، وبالتالي سيفشل ...الخ

واستنادا إلى سالف القول فإن أسباب قلق الامتحان كثيرة ومتعددة، ومختلفة، فمنها ما له علاقة بالتلميذ وتكوينه النفسي، ومنها ما له علاقة بتكوينه الجسمي والعضوي (كعامل الجنس)، ومن الأسباب التي تم التركيز عليها في هذا السياق إعادة التلميذ للسنة الدراسية (الرسوب)، وذلك لقلة الدراسات التي أشارت إلى هذا السبب الذي نراه سببا هاما، تدل كل التجارب العملية عليه، كما تم التطرق بنوع من التفصيل للأفكار اللاعقلانية والمعتقدات اللامنطقية التي تؤثر على أفكار التلاميذ وتسبب لهم الشعور بالقلق والضيق من موقف الامتحانات، مع التطرق إلى تلك الأفكار في الوضعيات الثلاثة لموقف الامتحان، والتي هي كالتالي؛ وضعية الاستعداد للامتحان، وضعية أداء الامتحان، ووضعية انتظار نتيجة الامتحان.

5. طرق قياس قلق الامتحان:

يعتبر قياس قلق الامتحان وغيره من المتغيرات النفسية من الموضوعات التي طالما شكلت موضوع بحث ودراسة لكثير من الباحثين والمختصين، وذلك بسبب صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة ومحددة، يقاس بواسطتها متغير قلق الامتحان وغيره من التغيرات المشابهة له، لذا فإنه لا يوجد اسلوب موحّد لقياس مثل هذه المتغيرات، وفي ما يلي بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي لقياسه:

1.5. قياس الاستجابات الفسيولوجية:

نظرا لكون أعراض قلق الامتحان متنوعة ومختلفة؛ فمنها الاعراض النفسية، ومنها الأعراض المعرفية، ومنها كذلك الأعراض الجسمية (الفسيولوجية)، وهي أكثر الأعراض ظهورا، وأكثرها دقّة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الامتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية المسؤولة على ذلك؛ كارتفاع ضغط الدم، زيادة مرات التنفس، احمرار الوجه، التعرق، تسارع نبضات القلب (فاروق، 2001: 30).

ومن السلبيات البارزة في هذا الأسلوب أن القياس قد لا يكون دقيقا، لأن الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الاستجابات، بحيث أن عدد نبضات بعض الأفراد وهم في حالة القلق الشديد تكون معادلة لعدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام الأجهزة المخصصة لذلك، كما يستوجب قياسات عديدة لكل شخص في حالاته المختلفة (قلق شديد، قلق معتدل، هدوء... الخ)، وهو ما يجعل تكلفة هذا الأسلوب المالية باهضة للغاية (دعباس، 1995: 29).

2.5. الملاحظة المباشرة:

هو أحد الأساليب واسعة الاستعمال في البحوث النفسية والتربوية، وخاصة في البحوث التجريبية، ويعبر عنه في مجال البحث العلمي باسم شبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير اللفظي، مثل الأطفال الصغار، والمعوقين، وفي حالة اختلاف لغة الفاحص عن المفحوصين، ويتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة الباحث (الفاحص) للمفحوص ملاحظة مباشرة في موقف محدد من المواقف، ولمدة زمنية محدودة، ويسجل الفاحص ملاحظاته في سجل معدّ مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها انطلاقا من الاستجابات (السلوكيات) التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الامتحان مثلا)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده (شكري، 1988: 144).

ولهذا الأسلوب سلبيات كذلك، من أهمها عدم صلاحيته للعينات الكبيرة، نظرا لما يتطلبه من تركيز ودقة، بحيث يفضل أن يعيّن لكل مفحوص واحد ملاحظ خاص به، كما أن أسلوب الملاحظة يتطلب فترة زمنية تسبق عملية القياس، يتعارف فيها الفاحص على المفحوص، ويألف المفحوص وجود الفاحص، وتتوقف دقة أسلوب الملاحظة على قدرات الفاحص المختلفة (النظر، التركيز، السمع...الخ)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين.

3.5. التقرير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي لوصف حالة قلق الامتحان لدى التلميذ، ويتم ذلك بأن يطلب الفاحص من التلميذ أن يقدم وصفا أو تقريرا عن الحالة التي يحس بها تجاه الموقف الامتحاني، ويكون التقرير المقدم إما وصفيا، أو في شكل إجابة على مجموعة من الأسئلة، باقتراح بدائل للإجابة، وهو من أكثر أساليب القياس استعمالا في البحوث النفسية والتربوية، نظرا للدقة التي يتميز بها (خاصة إذا كان المقياس مقنّنا)، وكذلك نظرا لسهولة تطبيقه والحصول على النتائج.

غير أن هذا الأسلوب له بعض السلبيات التي لا يجب أن يستهان بها، والتي من بينها؛ أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في إحساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، صعوبة قياس القلق إذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية، كما أن هذا الأسلوب لا يمكن الباحث من اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص (دعباس، 1995: 29)

ولقد نشطت البحوث التجريبية حول القلق بأنواعه، منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بعد أن نشرت "جانيت تايلور" سنة 1951 مقياس القلق الصريح، ثم توالت بعد ذلك الدراسات حول هذا الموضوع، الشيء الذي نشّط معه بناء الاختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بقياس النواع المختلفة للقلق، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي:

- مقياس قلق الامتحان "علي شعيب، 1987"
- مقياس قلق الامتحان "رشاد دمنهوري– ومدحت عبد اللطيف، 1990"
- مقياس "عبد الرحمن الطريري" (الطريري، 1992: 442).
- مقياس "سوين" لسلوك قلق الامتحان (يعقوب، 1993: 264).
- مقياس الاتجاه نحو الامتحان "ليلى عبد الحافظ" (قمحاوي، 1995: 37).
- مقياس "ماندلر وساراسون، 1952" (قمحاوي، 1995: 20).
- مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية، "صالح مرسي، 1997"
- مقياس قلق الامتحان "محمد حامد زهران، 1999" (سايحي، 2004: 95).
- قائمة قلق الاختبار "سبيلبرجر" (عثمان، 2001: 82).
- مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة (عليمات، 2006).

- مقياس "أضواء عبد الكريم" (عبد الكريم، 2007).
- مقياس قلق الامتحان "يعقوب وعابد، 1990" (صوالحة، 2008).
- مقياس "مصطفى السنباطي" (السنباطي، 2009: 35).
- مقياس "محمود شعيب" (جديد، 2010).
- مقياس "فهد عبد الله الخزي" (الخزي، 2013).

يلاحظ من خلال المعلومات المقدمة سلفا أن موضوع القلق عموما، وقلق الامتحان بشكل خاص، قد شغل حيزا مهما في بحوث ودراسات علم النفس والعلوم التربوية، ويستدل على ذلك من خلال الكمّ الهائل من المقاييس المنجزة لقياس هذا الاضطراب، وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي اهتمت بالموضوع، وصممت لقياسه مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، حيث أن التراث النظري في موضوع قلق الامتحان –في حدود علم الباحث– لا يوفر للمرشدين والمختصين مقياسا يعتمد على وجهة النظر المعرفية.

6. الإجراءات الوقائية والعلاجية لخفض قلق الامتحان:

يؤثر قلق الامتحان المرتفع في تدني تحصيل الفرد، ويسبب أعراضا جسمية ونفسية عديدة، يمتد تأثيرها إلى جوانب أخرى من شخصيته، كما تؤثر على أدواره الأسرية والاجتماعية المختلفة، وذلك لأن قلق الامتحان المرتفع يؤدي بالتلميذ –عادة– إلى الرسوب، ومن ثم التسيب المدرسي، وعدم إتمام التلميذ لمشواره الدراسي والعلمي، وهو ما يحرمه من جملة من الأدوار الراقية التي كان يمكن أن يشغلها في حالة مواصلته للدراسة، وتحقيقه للنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يتضح أنه من الأهمية بمكان أن يعمل المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون، وحتى الأساتذة والأولياء على ترشيد قلق الامتحان لدى التلاميذ، لتفادي عواقبه غير المرغوبة، ويتم ذلك بجملة من الاجراءات، منها:

1.6. الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الإستعداد للامتحان:

يعتبر فهم الذات وإدراك أبعادها المختلفة بصورة واقعية، مهم جدا لتفادي الشعور بعدم الثقة بالنفس، أو الشعور بالثقة المبالغ فيها (الغرور)، لذا فإن من المهام الأساسية التي ينبغي أن تناط بالمرشدين التربويين، هي إرشاد التلاميذ ذوي قلق الامتحان، وذلك من خلال توعيتهم بحقيقة قدراتهم، وحدود إمكانياتهم، ودحض كل المعتقدات اللامنطقية التي يعتقدها هؤلاء التلاميذ حول قدراتهم من جهة، وحول الأفراد المحيطين بهم من جهة أخرى، وتعريفهم بأساليب معرفية مساعدة على المراجعة الجيدة، مثل؛ أسلوب اتخاذ القرارات، وحل المشكلات (أبو عزب، 2008: 65).

ذلك أن فترة الاستعداد للامتحان تعتبر من المحددات الرئيسية لنجاح التلميذ أو فشله، وتكثر معتقدات التلاميذ اللاعقلانية في هذه الفترة بالذات، نظرا لعدم محدوديتها، حيث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون (اعتقادا خاطئا)، أن فترة التحضير لامتحان شهادة البكالوريا، تنحصر في الشهر الأخير الذي يسبق موعد الامتحان، ويعتقد آخرون أن فترة التحضير تبدأ من الفصل الدراسي الأخير، بينما يحرص ذوي الهمم العالية والأفكار العقلانية على بداية التحضير للبكالوريا من العطلة الصيفية التي تسبق دخولهم للسنة الثالثة ثانوي، أو على أقصى تقدير منذ بداية العام الدراسي.

وتعتبر وقاية التلاميذ من قلق الامتحان في هذه الفترة ضرورة ملحة، ويتم ذلك من خلال توجيه التلاميذ المقبلين على امتحانات شهادة البكالوريا خاصة منذ بداية السنة الدراسية، وحثهم على تنظيم طريقة مراجعتهم للدروس، وإنجاز جدول خاص لذلك، والالتزام الجاد به.

ومن الناحية العلاجية، يمكن للمختص النفسي، أو المرشد التربوي أن يقوم بمناقشة التلميذ الذي يشعر بقلق الامتحان المرتفع، ودحض أفكاره اللاعقلانية، التي تمنعه من المراجعة الجيدة، والاستعداد العلمي والمعرفي للامتحان، واستبدالها بأفكار أخرى تكون أكثر عقلانية ومنطقية.

كما أن التدرب على طريقة الاسترخاء وتقنياتها مهمّ جدا في هذه المرحلة، حيث يكون معظم التلاميذ في حالة من التوتر المرتفع وغير العادي، والاسترخاء لا يعني فقط الراحة، وإنما هو مجموعة من التمارين تهدف إلى تجديد طاقة الفرد الجسمية والنفسية، وترجع أهمية الاسترخاء لأن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معاً، وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر، وهي تسمى بمسميات عديدة، من بينها؛ تمارين اليوغا وتمارين الاسترخاء العضلي...الخ (رضوان، 2009: 284).

إن الاجراءات التي ينبغي للتلميذ أن يتبعها، وللمرشد أن يوجهه لها، قصد ترشيد قلق الامتحان المرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لا تقتصر على ما سبق ذكره فحسب، بل توجد مجموعة أخرى من الإجراءات الوقائية والعلاجية يتم ذكرها مختصرة في النقاط التالية:

- ❖ مراجعة المواد الدراسية قبل الامتحان بعدة أيام، وليس قبل الامتحان بيوم واحد
- ❖ تطوير مهارات الدراسة الفعالة، ومهارات الاستعداد للامتحان
- ❖ تركيز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية عند الحفظ (أبو عزب، 2008: 66).
- ❖ تدريب الطلبة على إدارة وقت المراجعة، وتنظيمه وعدم التأجيل
- ❖ تشجيع التلاميذ على القيام بالاختبار والتقويم الذاتي باستمرار(الحربي، 2011: 33)
- ❖ تسجيل النقاط المهمة أثناء المراجعة في شكل ملاحظات

- ❖ مراجعة هذه الملاحظات دائما وتلخيصها قدر المستطاع
- ❖ المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد
- ❖ تحديد المواد الصعبة والتي تحتاج إلى فهم أكثر ومراجعتها أولا
- ❖ تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة
- ❖ استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة
- ❖ عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه
- ❖ الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة والأقراص المنبهة...الخ
- ❖ المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة (أبو عزب، 2008: 68- 69).

2.6. الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بموقف أداء الامتحان:

إن عدم الاستعداد الجيد للامتحان قد يكون في حدّ ذاته سببا للشعور بالقلق في موقف الامتحان، ويكون قلق الامتحان المرتفع في أوضح صوره في موقف الامتحان، مقارنة بفترة الاستعداد له، أو فترة انتظار نتيجته، لأنه في هذه الفترة يمكن تمييز الأعراض المختلفة لقلق الامتحان، وذلك لأن القلق يبلغ أقصى حدوده خلال ذلك الموقف.

ولذا فمن الضروري التأكيد على أهمية وقاية التلاميذ من قلق الامتحان المرتفع، في موقف أداء الامتحان، ويتأتى ذلك من خلال مساعدتهم على فهم الذات والآخرين والأشياء فهما منطقيا، إضافة إلى ضرورة تزويدهم بطرق عملية للتعامل مع بعض المشكلات، كالتعامل مع التوتر، الخوف، الاحساس بالرغبة في القيء، الخوف من الإغماء وفقدان السيطرة على الجسم...الخ، وغيرها من المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء تعرضه لقلق الامتحان (أبو عزب، 2008: 65).

وتقدم "الحربي" نموذجا معرفيا يساعد التلاميذ على اكتساب بعض المهارات، التي تمكنهم من دحض معتقداتهم اللاعقلانية، المتعلقة بموقف أداء الامتحان، بحيث تؤكد الباحثة على أهمية تدريب التلاميذ الذين يشعرون بقلق الامتحان المرتفع على كيفية الاجابة على تساؤلاتهم الداخلية، والتي تسبب لهم ذلك الشعور المثبط، وذلك بطرح مجموعة من بدائل الاجابة للمشكلة الواحدة، مثال:

- ❖ ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان؟
- ❖ ماذا تتصرف لو أن صديقًا طلب منك مساعدة يوم الامتحان؟ (الحربي، 2011: 31)

ومن النصائح المهمة التي ينصح بها المرشدون التربويون والمختصون النفسانيون التلاميذ المقبلين على الامتحانات المصيرية، كامتحان شهادة البكالوريا، والمتعلقة بما يجب ان يفعله التلميذ يوم الامتحان، ما يلي:

- ❖ الجلوس في المكان المخصص بهدوء
- ❖ كتابة البيانات الشخصية بعناية
- ❖ اتباع التعليمات التي تلقى من لجنة سير الامتحان
- ❖ التعامل الجيد مع الأسئلة (حسن قراءتها، حسن اختيار الأسئلة، وحسن الإجابة)
- ❖ عدم محاولة الغش، والمحافظة على الهدوء أثناء الامتحان
- ❖ الكتابة بخط واضح، وتنظيم الإجابة (قمحاوي، 1995)

3.6. الإجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الامتحان:

يغفل الكثير من الباحثين والمختصين في علم النفس والارشاد النفسي والتربوي عن خطورة القلق المرتبط بالامتحان، والذي يكون في فترة انتظار نتيجته، لأن معظمهم يعتقد أن المشكلة تنتهي بإنهاء التلميذ أداء امتحاناته، لكن الواقع المدرسي يثبت غير ذلك تماما، إذ تعدّ فترة انتظار التلاميذ لنتائج امتحاناتهم، من أطول الفترات وأصعبها في نظر التلاميذ أنفسهم، وفي نظر بعض الأولياء المهتمين بما ستسفر عنه نتائج أبنائهم، وهي مهمة أيضا وخطيرة لبعض الأساتذة ولمديري المدارس الثانوية، نظرا لكون نتائج التلاميذ المرتقبة، تكون معيارا دالّا على جدّية الأستاذ، ونجاح طريقته التدريسية، وهي معيار كذلك لحسن تسيير مدير الثانوية للمهمة الموكلة إليه.

إن فترة انتظار الإعلان عن نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا بصفة خاصة، فترة طويلة، حيث تقارب الشهر الكامل، يقضيها معظم التلاميذ (خاصة ذوي قلق الامتحان المرتفع)، في حالة من الترقب والتوتر، وتسيطر على أكثرهم أفكار لاعقلانية متسلطة، تحرمهم من ممارسة العديد من النشاطات الاعتيادية، التي كانوا سيمارسونها لو لم يكونوا في ذلك الوضع من الترقب والقلق.

حيث ينعزل معظم الشباب (الذكور)، ويقضون أوقاتا طويلة من النهار في النوم أو الوحدة، بحجة أنهم يعوضون الراحة التي حرموا منه خلال فترة تحضيرهم واستعدادهم للامتحان، وخلال فترة أدائهم له، كما أن كثير منهم يهملون الاهتمام بذواتهم، فيكبر الشعر في وجههم، ولا يحلقون شعر رؤوسهم، وكأنهم في حالة متقدمة من الحداد، لا يفعلون فيها شيئا مفيدا غير النوم أو الوحدة والتفكير.

ويحصل للإناث في هذه الفترة ما يحصل للذكور تقريبا، بل إن التلميذات (ذوات قلق الامتحان المرتفع) يعانين أكثر من الذكور، وذلك لعدة اعتبارات شخصية واجتماعية، فالأنثى أكثر عرضة للقلق حسب كثير من الدراسات مثل دراسة (رياض العاسمي، 2012)، ودراسة (عمر إسماعيل علي، 2009)، وغيرهما، نظرا لتكوينها البيولوجي المختلف عن الذكور، وللأدوار الاجتماعية المعقدة المناطة بها، وكذلك بالنظر للإطار الديني الذي يحكمها.

يتطور الشعور بالقلق لدى بعض التلميذات بشكل خطير جدا في الفترة التي تلي أداءهن للامتحان، حيث يظهر من خلال الوقائع المعاشة، أن يوم إعلان نتائج امتحان شهادة البكالوريا يوم غير عادي بالنسبة لكثير من التلاميذ، وبالنسبة لبعض الأولياء، والمدرسين، ويرجع سبب ذلك للأفكار التي كانت تسيطر على أفكار كل هؤلاء خلال فترة الانتظار.

إن إقدام بعض التلميذات على محاولات انتحارية بعد إعلان نتائج رسوبهن أمر واقع ومتكرر في كل سنة دراسية تقريبا، والمشكلة أن قرار الإقدام على تلك المحاولة يتكون في ذهن التلميذة خلال فترة الانتظار هذه، بسبب ربطها للنجاح في الشهادة بالحياة أو الموت، وهي فكرة لاعقلانية مدمرة للذات للإنسانية، وتعتبر هذه الحالة من أخطر الحالات التي تسببها الأفكار المسيطرة على التلميذات في هذه الفترة، ومن الأفكار المسيطرة الأخرى والأقل خطورة عزم الكثير من التلاميذ والتلميذات على ترك مقاعد الدراسة، والانقطاع عن التعلم، بعد إعلان رسوبهم مباشرة، وعزم الكثير منهم على مواصلة الانعزال والانطواء (الحداد) إذا لم ينجحوا... وغير ذلك.

يستخلص من كل ذلك أن فترة انتظار إعلان نتيجة الامتحان فترة مهمة للغاية بالنسبة للتلاميذ ولأوليائهم، وحتى لمدرسيهم وأساتذتهم، لذا من الواجب ترشيد القلق المرتبط بهذه الفترة من خلال مناقشتهم ودحض معتقداتهم الخاطئة واللاعقلانية، وتوجيههم ليتعاملوا مع المواقف المعترضة بطريقة إيجابية، ونصحهم بقضاء فترة انتظار نتائج الامتحانات كما يلي:

- ممارسة النشاطات اليومية الاعتيادية
- ترسيخ فكرة أن نتيجة الامتحان لا يمكنهم التحكم فيها في هذه الفترة
- الحديث الايجابي مع الذات (الحربي، 2011: 31)
- عدم اتخاذ قرارت مسبقة
- التعبير عن الانفعالات(التفريغ الانفعالي)، والذي يتطلب الاندماج في المجتمع
- اغتنام هذه الفترة في الزيارات العائلية، أو الرحلات

- ممارسة الرياضة... الخ

ومن الناحية العلاجية؛ فإن علاج بعض الحالات الخطيرة التي يسببها قلق الامتحان في فترة انتظار إعلان النتائج يتطلب تدخلا طبيّا مستعجلا، كما هو الحال في حالات المحاولات الانتحارية، أو في حالات الاكتئاب الشديد جراء عدم النجاح في الامتحان، كما يتم علاج الحالات الأقل خطورة باستخدام التمرينات الاسترخائية، ومناقشة أفكار المفحوص ودحضها، لاستبدالها بأفكار أخرى منطقية وإيجابية، وغير ذلك من الفنيات الأخرى المستندة للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية.

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان

1. دراسة (sarason, 1957):

بعنوان؛ قلق الامتحان، والقلق العام، والذكاء الأدائي.

هدفت الدراسة لمعاولة التعرف على العلاقة بين القلق العام، وقلق الامتحان، والذكاء الأدائي(التحصيل الدراسي)، لدى عينة من طلبة جامعة (yale).

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها (305) طالبا، وباستخدام مقياس القلق العام، مقياس قلق الامتحان، معدلات التحصيل الدراسي (الذكاء الأدائي).

وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين القلق العام والتحصيل الدراسي، وهو ما يدل على أن ارتفاع درجة القلق العام أو قلق الامتحان يؤدي إلى انخفاض في درجة التحصيل الدراسي.

2. دراسة (Culler and Holahan, 1980):

بعنوان، قلق الامتحان و التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قوامها (96) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان، والمعدلات التراكمية للتحصيل الدراسي لطلبة السنة الأولى تخصص علم النفس، جامعة تكساس.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، بحيث أن الطلبة الذين حصلوا على درجات قلق الامتحان المرتفع، حصلوا بالموازاة مع ذلك على درجات ضعيفة في التحصيل الدراسي، والعكس صحيح.

3. دراسة (Roberta, 1983):

بعنوان؛ خفض قلق الامتحان لعينة من طلبة الجامعة السود.

هدفت الدراسة للتحقق من فعالية العلاج العقلاني الانفعالي، والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية، في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الجامعة السود.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبين على عينة قوامها (25) فردا من الطلبة السود، وذلك باستخدام مقياس قلق الامتحان "سبيلبرجر" والبرنامجين الارشاديين (الأول وفق نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، والثاني مستند لنظرية العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية)

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من البرنامجين الارشاديين (العلاج العقلاني الانفعالي، والعلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية)، نظرا لوجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في قلق الامتحانن ببعديه (الانزعاج، والانفعالية)، كما توصلت إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي أكثر فعالية من العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية.

4. دراسة الهواري، ماهر محمود- محمد محروس الشناوي(1987):

بعنوان؛ مقياس الاتجاه نحو الاختبارات "قلق الاختبارات"

هدفت الدراسة لإعداد اختبار لقياس قلق الامتحان، وإجراء بعض الدراسات عليه.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من 450 طالب، وذلك باستخدام مقياس الاتجاه نحو الامتحان (قلق الامتحان)، و استبيان العادات والاتجاهات الدراسية، واعتمدت في معالجة البيانات على مجموعة من الأساليب الإحصائية (معاملات الارتباط، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري...الخ)

وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتميز بصدق وثبات عاليين، حيث كانت معاملات الارتباط دالة، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلاب على مقياس القلق، ودرجاتهم في التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للقلق ودرجات الطلاب في مقياس العادات والاتجاهات الدراسية، أي أن القلق يزداد كلما نقصت درجات الطلاب على هذا المقياس.

5. دراسة الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992):

بعنوان: قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات حول قلق الاختبار وبعض المتغيرات لدى طالبات الجامعة مثل المستوى الدراسي، والتخصص والمعدل التراكمي

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 148 طالبة من تخصصات مختلفة في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)، وقد اعتمد في معالجة البيانات على معامل ألفا كرونباخ، معامل التجزئة النصفية، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي والمزودج، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي، ووجود فروق بين الطالبات في المستويات الدراسية فيما يتعلق بقلق الاختبار، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في قلق الاختبار تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

6. دراسة يعقوب، إبراهيم (1993):

بعنوان؛ البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من طلبة الصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على البناء العالمي لواحد من مقاييس الاختبار وهو مقياس سويس لقلق الاختبار.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 332 طالب وطالبة من الصف العاشر منهم 170 طالب و162 طالب تم اختيار مدارسهم و صفوفهم عشوائيا، وذلك باستخدام مقياس "سويس" لقلق الاختبار، مقياس "بيرس هارس" لمفهوم الذات، واعتمد في معالجة البيانات على؛ التحليل العاملي للعوامل الأساسية، معاملات الارتباط، اختبار (ت).

و توصلت الدراسة إلى أن عدد العوامل التي ساوى جذرها الكامن واحد صحيح أو أكثر عشر عوامل، بما نسبته 58.6 %، وأن عدد العوامل التي أمكن تحديد هويتها وتفسيرها فكانت أربعة عوامل بنسبة تقارب 37.1 من التباين الكلي.

7. دراسة قمحاوي، ماهر عبد السلام (1995):

بعنوان؛ علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على قوة الارتباط واتجاهه بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، والتعرف على مدى تأثير متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان، بالإضافة إلى محاولة التعرف على علاقة مستويات الذكاء الثلاثة (عال، متوسط، منخفض) بدرجة الشعور بقلق الامتحان لدى كل من الذكور والاناث، والتعرف على تأثير التفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (183) طالبا وطالبة، منهم (112) طالبا، و (71) طالبة، وكان منهم (92) من طلبة التخصصات العلمية و (91) من طلبة التخصصات الأدبية، وذلك باستخدام اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيري)، ومقياس الاتجاه نحو الامتحان (ليلى عبد الحميد عبد الحافظ)، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل الانحدار، تحليل التباين الأحادي والثنائي، اختبار (ت) للمتوسطات غير المرتبطة.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان عند أفراد العينة، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للجنس على درجة الشعور بقلق الامتحان، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان.

كما توصلت الدراسة إلى أن درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء، ولا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء كذلك، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال بين الجنس والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان، وفي تأثيره على درجة الذكاء.

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في درجة الانزعاج، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية الذكور في درجة العاطفية، وفي درجة الانزعاج.

8. دراسة فرح، عدنان محمد– فراس حموري (1997):

بعنوان؛ أثر العلاج النفسي بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك .

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن فاعلية استخدام المواد المكتوبة باعتبارها أسلوبا علاجيا، لتخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة مكونة 55 طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم اختيارهم قصديا، بناءا على حصولهم على أعلى الدرجات في مقياس "ساراسون" لقياس قلق الاختبار. وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ تجريبية (28) ضابطة (27)، وقد استخدمت الدراسة مقياس "ساراسون" لقياس قلق الاختبار، دليل علاج قلق الامتحان.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى بشكل رئيسي لتعرض أفرادها للمعالجة باستخدام اسلوب القراءة.

9. دراسة العجمي، مها محمد (1999):

بعنوان؛ العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على درجة قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بالأحساء للأقسام الأدبية، والكشف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للطالبات كلية التربية، مع اقتراح برامج توجيهية تقدم للطالبات تساعد في التخفيف من حدة هذه الظاهرة أو القضاء عليها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من كلية التربية للبنات بمحافظة الأحساء (الأقسام الأدبية) بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة اختبار قلق الامتحان (سبيلبرجر)، ونتائج التحصيل الدراسي، وعالجت البيانات المحصل عليها باستخدام النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى طالبات (الفرقة1، 2، 3، 4) بكلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية) درجته متوسطة، وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (الفرقة1، 2، 3، 4)

10. دراسة سايحي، سليمة (2004):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى تخطيط وإعداد برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة البحث، والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي" مهارات الامتحان "في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة تكونت من (28) تلميذة منهن 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و (14) تلميذة في المجموعة التجريبية في ثانويتي المبارك الميلي وعلي ملاح بورقلة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان (محمد حامد زهران)، والبرنامج الإرشادي، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء (رافن)، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عبدالكريم قريشي)، وتمت معالجة البيانات المحصل عليها باستخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار(ت)، معامل ألفا كرومباخ.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين نتائجهم في القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)

وجود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (القبلي، البعدي)، وعدم جود فروق دالة إحصائيا في قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين نتائجهم في القياسين (البعدي والتتبعي)

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في القياسين (البعدي، والتتبعي)

11. دراسة الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005) :

بعنوان؛ مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 500 طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا، و(244) طالبة، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار "نبيل الزهار"، معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت).

وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى افراد العينة، ووجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الذكور والاناث لصالح الإناث، و بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي .

12. دراسة عليمات، محمد- خالد هواش (2006):

بعنوان: العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان، وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 180 طالبا وطالبة في الصفوف الدراسية (الصف السابع الأساسي والتاسع الأساسي والأول الثانوي)، وذلك باستخدام مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والمراهقين، مقياس قلق الامتحان "سارسون"، مقياس التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، وتمت معالجة البيانات باستخدام؛ المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين الثلاثي.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل الطلبة في مبحث اللغة الإنجليزية يختلف باختلاف مستوى دافعيتهم للإنجاز، وأنه لا يمكن عزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهم، وتوصلت كذلك إلى أن دافعية الإنجاز لدى الطلبة لا تختلف باختلاف مستوياتهم الصفية، وأن قلق الاختبار يختلف عند الطلبة باختلاف مستوياتهم الصفية ولصالح الصف الأساسي.

13. دراسة مجممي، علي بن محمد مرعي (2006):

بعنوان؛ دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، والكشف عن طبيعة الفروق في دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار بين مجموعات متباينة من الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل)، ومتباينة كذلك في التخصص الدراسي

(علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية(مبتدئين، متقدمين)، وذلك لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في منطقة جازان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 345 طالبًا من كلية المعلمين في جازان، وباستخدام مقياس دافعية الانجاز (الحامد، 1996)، مقياس قلق الامتحان (الطريري، 1992)

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا، بين دافعية الإنجاز الدراسي، وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين، وذلك لصالح فرقة الطلاب المبتدئين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، و الطلاب في التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، و الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، من جهة، وبين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي، من جهة أخرى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين فرقة الطلاب المبتدئين، و فرقة الطلاب المتقدمين.

14. دراسة أبو حجلة (2007):

أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية

هدفت الدراسة لمحاولة التعرف على أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع.

تم الاعتماد على المنهج التجريبي، على عينة قوامها (137) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية، واستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء (ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء)، إضافة إلى مقاييس دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الاختبار، وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة بطريقة هوتلنج، واختبار (ت).

وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل ومفهوم الذات بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم، والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دافع الإنجاز، وقلق الاختبار بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل، دافع الإنجاز، مفهوم الذات، وقلق الاختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

وتوصلت –كذلك– لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الاختبار في اختبار المعرفة البعدي الآني، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدي المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الآني، ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل.

بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الاجتماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، بينما لا يوجد فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات النفسي، ومفهوم الذات الجسمي.

15. دراسة عبد الكريم، أضواء (2007):

بعنوان؛ أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة يبلغ عدد أفرادها (84) طالبا وطالبة، (42) طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية و(42) طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة، كما تم تحديد الطريقة التدريسية لكل قاعة عشوائيا، وذلك باستخدام اختبار تحصيلي (إعداد الباحثة)، مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحثة)، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار(ت)، كا مربع، ومعامل الارتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أسئلة التحضير ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات قلق الامتحان لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بإستراتيجية أسئلة التحضير والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

16. دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم(2008):

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان، حسب متغير الجنس، متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير عدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دراسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالبا، ثم اختار منهم (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) فردا في المجموعة التجريبية، و(15) فردا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على قسمين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار كولومجروف–سمونوف، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون، واختبار مان ويتني.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطالب).

وتوصلت الدراسة –أيضا– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

17. دراسة صوالحة، أحمد محمد- مريم عسفا (2008):

بعنوان؛ فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والتعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز المادي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية، مقارنة بأفراد عينة الدراسة في المجموعة (التي تلقى أفرادها التعزيز اللفظي) ، وكذا محاولة التعرف على فاعلية استخدام إجراءات التعزيز اللفظي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة وفي المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التعزيز المادي.

تم استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من 60 طالبة من الصف السادس، تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الضابطة وتضم 20طالبة، والتجريبية 40 طالبة، كما تم توزيع المجموعة التجريبية عشوائيا إلى مجموعتين فرعيتين؛ مجموعة التعزيز اللفظي تضم 20 طالبة، و مجموعة التعزيز المادي تضم 20 طالبة.

واستخدم في الدراسة مقياس الرياضيات للأطفال (يعقوب وعابد، 1990)، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام اختبار(ت)، اختبار "شيفيه" لإجراء المقارنات البعدية، المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مقياس قلق الرياضيات تعزى لأثر استخدام إجراءات التعزيز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التعزيز (المادي واللفظي) على مقياس قلق الرياضيات.

18. دراسة السنباطي مصطفى وآخرون (2009):

بعنوان؛ دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، والتعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الانجاز والثقة بالنفس، بالإضافة إلى محاولة معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز، وفي درجة قلق الاختبار، وفي الثقة بالنفس.

تم استخدام المنهج الوصفي، على عينة عشوائية من (300) طالب و(300) طالبة في الثانوية العامة بغزة، وباستخدام اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، مقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار، وتمت معالجة البيانات بواسطة المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط (سيبرمان، بيرسون، ألفا كرونباخ)، إضافة إلى اختبار(ت).

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز وقلق الاختبار، وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الانجاز والثقة بالنفس.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من (دافع الانجاز لصالح الإناث، درجة قلق الاختبار لصالح الإناث، وفي الثقة بالنفس لصالح الإناث كذلك).

19. دراسة جديد، لبنى (2010):

بعنوان؛ العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، لدى أفراد عينة البحث.

كما تهدف الدراسة للتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الدرجات في أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، والتعرف على ما إذا كانت توجد فروق في درجات أساليب التعلم(أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

وتهدف الدراسة –كذلك– للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى الطلاب أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها (264) فردا، منهم (143) إناث و (121) ذكور، وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق

الامتحان، ودرجات التحصيل الدراسي، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي، ووجود فروق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي درجات أساليب التعلم والطلاب منخفضي درجات أساليب التعلم.

وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما زاد الاعتماد على المعالجة العميقة، قلّ مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح، وعدم وجود علاقة ارتباطية، بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم، وقلق الامتحان.

وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان قلت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، ووجود فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي قلق الامتحان والطلاب منخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي قلق الامتحان.

20. دراسة ميادة، عثمان حسن محمد أحمد- هادية مبارك حاج الشيخ (2010):

بعنوان؛ قلق الامتحان و علاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة لمعرفة علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الاكاديمى لدى عينة من طلاب جامعة السودان كلية التربية، وللتحقق من وجود الفروق بين كل من الطلاب والطالبات في كل من قلق الامتحان والتحصيل الاكاديمى.

استخدمت الدراسة منهج البحث الاحصائي، وتم اختيار عينة قوامها (200) فردا، موزعة على مجموعتين متساويتين، حسب الجنس؛ 100 طالب و 100 طالبة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان "اسبيرجر"، كما تمت معالجة البيانات باستخدام الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبارات دلالات الفروض.

وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والتحصيل الاكاديمى لدى طلاب وطالبات جامعة السودان كلية التربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قلق الامتحان تعزى لمتغير العمر، وكذلك لمتغير المستوى الدراسي.

21. دراسة الحربي، مقدم ليلى بخيت (2011):

بعنوان؛.فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى .فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار للعينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، والتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين العينة الضابطة والعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

بالإضافة إلى محاولة التعرف على اختلاف مستوى قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا لاختلاف (المرحلة الدراسية، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

استخدمت الباحثة منهجين هما؛ المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تخصص (علوم وأداب) تم اختيارهم عشوائيا، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (ساراسون)، وقد تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية، اختبار(ت)، اختبار (ف)، ومعاملات الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعا للصفوف المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطلبات تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

22. دراسة المزوغي، ابتسام سالم (2011):

بعنوان؛ الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، وذلك حسب متغير التخصص الأكاديمي (علوم . أداب)، ومعرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الامتحان.

كما هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض، ومعرفة الفروق في الذكاء بين

الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض.

استخدمت الباحثة المنهج على عينة من الطلبة قوامها (302) طالبا وطالبة، وتم ترتيبهم ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم، وتم أخذ أعلى 20% منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي، وأدنى 20% منهم بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (رافن)، ومقياس الاتجاه نحو قلق الامتحان، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات.

وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في درجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل في مستوى قلق الامتحان.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع، والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان المنخفض.

23. دراسة العاسمي، رياض نايل (2012):

بعنوان؛ فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل، والتحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء العضلي التخيلي في خفض مستوى القلق الامتحاني والمتغيرات النفسية (مفهوم الذات، القلق كسمة وحالة) والفيزيولوجية (ضغط الدم، دقات القلب)، ومعرفة مستوى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تصميم برنامجين إرشاديين لهذه الغاية، وذلك بغرض إظهار الأسلوب الإرشادي الأمثل للتصدي لهذه المشكلة النفسية التي يعانيها العديد من طلبة المرحلة الثانوية، وتوجيه اهتمام المربين وأولياء الأمور إلى ضرورة استخدام الطريقة المثلى.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة، بواقع (42) طالباً و (18) طالبة بمتوسط عمري قدره (16.4)، تم اختيارهم بناءا على درجاتهم المرتفعة في اختبار القلق الامتحاني المستخدم في هذه الدراسة، وذلك باستخدام قائمة الاتجاه نحو الاختبار "شارلز سبيلبيرجر"، اختبار القلق (سمة– حالة) "شارلز سبيلبيرجر"، مقياس مفهوم الذات، المقاييس السيكوفيزيولوجية، برنامج قائم على الإرشاد المتمركز العميل، وبرنامج قائم على فنية التحصين التدريجي المصاحب للاسترخاء

العضلي التخيلي والتغذية الراجعة البيولوجية، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستعمال النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار(ت) لدلالة الفروق.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القلق الامتحاني والقلق (سمة- حالة)، وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد المتمركز على العميل، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس التتبعي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القلق الامتحاني والقلق (سمة . حالة)، وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة وذلك بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس التتبعي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

وتوصلت الدراسة -كذلك- إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دقات القلب وضغط الدم المرتفع والمنخفض بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى و أفراد المجموعة التجريبية الثانية، في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية في القلق الامتحاني والقلق كسمة وحالة في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

24. دراسة الخزي، فهد عبد الله (2013):

بعنوان؛ أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الإختبارات الإلكترونية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (235) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية، وذلك باستخدام الاختبار التحصيلي، استبانة قلق الاختبار الالكتروني، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار(ت)، معامل الارتباط الجزئي.

وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الاختبار لدى الطلاب يقع في المستوى المتوسط، ووجود فروق بين الطلاب الذين سبق لهم التدرب على الحاسوب وبين الطلاب الذين لم يتدربوا على الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الإلكتروني.

كما توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي الخبرات المختلفة مع الحاسوب في درجة القلق من الاختبار الإلكتروني، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين درجة تحصيل الطلاب في الاختبار الإلكتروني وبين درجة قلق الطلاب من الاختبار الإلكتروني.

25. دراسة الرواد، ذيب محمد إبراهيم– محمد نزيه حمدي (2014):

بعنوان؛ تطوير برنامجي إرشاد جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامجين إرشاديين؛ أحدهما جشطالتي والآخر عقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة متكونة من (59) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس، تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة)؛ بحيث تعرضت المجموعة التجريبية الأولى (20 فردا) لبرنامج إرشاد جشطالتي، والمجموعة التجريبية الثانية (19 فردا) تعرضت لبرنامج إرشادي عقلي انفعالي، والمجموعة الضابطة(20 فردا) لم تتعرض لأية معالجة، وقد تم تطبيق مقياس القلق (الحالة – السمة) "سبيلبرجر"، وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين المشترك.

وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس حالة القلق بين المجموعة التي تدربت على استخدام أساليب الإرشاد الجشطالتي والمجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس حالة القلق بين المجموعة التي تدربت على استخدام أساليب الإرشاد العقلي الانفعالي والمجموعة الضابطة، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على مقياس سمة القلق.

كما توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين على مقياس حالة القلق وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما على مقياس سمة القلق، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين على المقياسين المستخدمين، تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي.

تعليق عن الدراست السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، وتعددت، سواء العربية منها أو الاجنبية، وفي هذا المقام اكتفينا بذكر البعض منها فقط، نظرا لكثرة الباحثين الذي تناولوا هذا الموضوع، سواء في شكل رسائل ماجستير، أطروحات دكتوراه، أو غير ذلك من الدراسات الميدانية.

ويظهر من خلال الدراسات التي وردت في هذا السياق أن معظمها اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بدراسة العلاقة بين متغير قلق الامتحان وبعض المتغيرات الأخرى، كما في دراسة (sarason, 1957)، ودراسة (الطريري، 1992)، وفي الدراسات الحديثة مثل دراسة (الكحالي، 2005)، ودراسة (المزوغي، 2011)...الخ، كما أن بعض الدراسات الأخرى اعتمدت على المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي، وهي تلك الدراسات التي تبحث في طرق علاج وترشيد اضطراب قلق الامتحان بطرق مختلفة، مثل دراسة (فرح، 1997)، دراسة (سايحي، 2004)، دراسة (الخزي، 2013)، ودراسة (الرواد، 2014)... وغيرها، والدراسة الحالية تعتمد المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج الارشادي (العقلاني الانفعالي السلوكي)، باعتباره المنهج الذي يحقق الهدف من الدراسة، ويمكن من خلاله الاختيار الأمثل للعينة المناسبة.

يرتبط عدد أفراد العينة وطريقة اختيارها، بالمنهج المتبع، وبهدف الدراسة، لذا فإن الدراسات سالفة السرد تباينت في عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة، كما اختلفت في طريقة اختيار كل باحث لعينة بحثه، حيث أن معظم الدراسات الوصفية تختار فيها العينات بالطريقة العشوائية (بأنواعها المختلفة؛ البسيطة، الطبقية، العنقودية...الخ)، ومثل ذلك في دراسة (يعقوب، 1993)، دراسة (قمحاوي، 1995)، ودراسة (أضواء عبدالكريم، 2007)...الخ، في حين يغلب على الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية الإختيار القصدي لعينة البحث، بحيث تكون العينة المختارة تحقق للباحث وجود السمة المراد دراستها، كما تمكنه هذه الطريقة من توزيع العينة إلى مجموعات متجانسة في معظم الخصائص، ومن الدراسات التي اعتمدت هذا النوع من الاختيار، دراسة (Roberta, 1983)، دراسة (فرح، 1997)، ودراسة (العاسمي، 2012)، وغير ذلك من الدراسات، وهي الطريقة (القصدية) التي تعتمد عليها الدراسة الحالية في اختيار أفراد العينة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وتشير المعلومات المعروضة في الدراسات السابقة أن معظم الدراسات الوصفية اعتمدت على أداة واحدة (قلق الامتحان) أو أداتين على الأكثر، مثل دراسة (الطريري، 1992)، دراسة (قمحاوي، 1995)، ودراسة (ميادة، 2010)...الخ، بينما اعتمدت بعض الدراسات الأخرى الوصفية أو التجريبية الأخرى على مجموعة من الأدوات، مثل دراسة (سايحي، 2004)، دراسة (السنباطي، 2007)، ودراسة (أبو حجلة، 2010)... وغيرها، ويجدر بالذكر أن معظم الدراسات تعتمد على أدوات من إعداد غير الباحثين، ودراسات قليلة فقط تلك التي اعتمد الباحثون فيها على أدوات من إعدادهم، لذا فإن الدراسة الحالية تعتمد على مقياس قلق الامتحان المعدّ خصيصا لإجراء الدراسة، والذي يتوافق مع الأهداف المرجوة منها، بحيث تستند فقرات أبعاده على الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشر (11) التي أوردها "ألبرت إليس" في نظريته، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الباحثون في كل الدراسات التجريبية وشبه التجريبية

اعتمدوا على برامج إرشادية و/أو علاجية من إعدادهم، بغرض التحقق من مدى أثرها وفاعليتها في ترشيد قلق الامتحان، وهو ما تعتمده الدراسة الحالية كذلك.

وبالنظر إلى النتائج التي توصلت إليها مجموعة الدراسات المعروضة سلفا، يتضح أن أهم نتيجة تتفق فيها معظم الدراسات هي أن قلق الامتحان يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي، بحيث تشير معظم الدراسات إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين المذكورين، وأن الارتباط بينهما سالب، أي أنه كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الفرد ينخفض التحصيل الدراسي، وهي النتيجة التي توصلت لها؛ دراسة (Culler and Holahan, 1980)، دراسة (Roberta, 1983)، (الطريري، 1992)، دراسة (العجمي، 1999)، دراسة (المزوغي، 2011)، دراسة (الكحالي، 2005)، دراسة (جديد، 2010)، ودراسة (ميادة، 2010).

كما أظهرت معظم الدراسات التجريبية، أو شبه التجريبية فعالية البرامج الارشادية التي أعدها الباحثون خصيصا لدراساتهم، والتي تختلف فنياتها ووسائلها باختلاف النظريات التي استند عليها الباحثون في تصميمهم لتلك البرامج، حيث تبين من خلال تلك الدراسات أن قلق الامتحان اضطراب يمكن ترشيده وعلاجه بطرق عديدة وبفنيات مختلفة، وهو ما أشارت إليه النتائج المتوصل إليها في؛ دراسة (Roberta, 1983)، دراسة (فرح، 1997)، دراسة (سايحي، 2004)، دراسة (أضواء عبدالكريم، 2007)، دراسة (أبو عزب، 2008)، دراسة (صوالحة، 2008)، دراسة (الحربي، 2011)، دراسة (العاسمي، 2012)، دراسة (الخزي، 2013)، ودراسة (الرواد، 2014).

وأثبتت دراسات أخرى فعالية البرامج الارشادية والعلاجية المستندة لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، مقارنة بفعالية برامج إرشادية وعلاجية أخرى مصممة وفق نظريات علاجية أخرى، مثل العلاج بالتحصين التدريجي لإزالة الحساسية في دراسة (Roberta, 1983)، والعلاج الجشطالتي دراسة (الرواد، 2014)، ولذلك فإن الدراسة الحالية تستند في تصميمها للبرنامج الارشادي على نظرية العلاج (الارشاد) الانفعالي العقلاني السلوكي "ألبرت إليس"، نظرا لما أثبتته الدراسات من فعالية لهذا النوع الارشادي (العلاجي) في ترشيد قلق الامتحان.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى ثلاث نقاط رئيسة؛ بحيث تم التطرق في النقطة الأولى إلى موضوع القلق بصفة عامة، من حيث تعريفاته المختلفة، ومظاهره وأنواعه، ثم العوامل التي تتسبب في ظهوره وتفاقمه، وتم التطرق لتلك الأسباب في ضوء النظريات المختلفة التي تفسر القلق، ثم تم التطرق لطرق قياس القلق، لأن عملية قياسه عملية ضرورية وهامة، تسبق عملية ترشيده وعلاجه، لذا تناولت الدراسة بعد ذلك الأساليب الارشادية والعلاجية للتخفيف من شدته، وبالتالي التخفيف من ضرره.

و في النقطة الثانية تم التطرق إلى موضوع قلق الامتحان؛ من حيث مفهومه، وتصنيفاته، وتم التطرق للأعراض المصاحبة لقلق الامتحان، والتي تم تصنيفها إلى أعراض جسمية، معرفية (عقلانية)، وأعراض انفعالية، كما تم سرد جملة من الأسباب المختلفة التي يعزى لها ظهور قلق الامتحان لدى الفرد أو تفاقمه، وقد تم تصنيف الأسباب المؤدية لقلق الامتحان، وفق النظرية الإطار التي تعتمدها الدراسة الحالية؛ حيث تم ذكر عامل الجنس، والذكاء (الذي يتلازم مع التحصيل الدراسي)، وعامل الرسوب أو إعادة السنة، وهو ما يسمى بالفشل الدراسي، وبعد ذلك تم التطرق إلى أساليب قياسه المختلفة، وتم التركيز على أسلوب التقرير الذاتي الذي يضم المقاييس النفسية المعروفة لقياس قلق الامتحان، وذلك لكثرة استعماله في الدراسات والبحوث الأكاديمية مقارنة بالطرق والأساليب الأخرى، وفي آخر النقطة الرئيسية الثانية تم عرض جملة من الاجراءات الوقائية والعلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان، وذلك بالاستناد إلى وجهة نظر الدراسة الحالية لاضطراب قلق الامتحان، المعبر عنها من خلال المقياس المعدّ لهذا الغرض، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد، ولذا تم الاشارة إلى الاجراءات الوقائية والعلاجية المرتبطة بفترة الاستعداد للامتحان، ثم المرتبطة بموقف أداء الامتحان، ثم الاجراءات المرتبطة بفترة انتظار نتيجة الامتحان.

وتم تخصيص النقطة الثالثة في هذا الفصل لعرض بعض الدراسات السابقة، التي تطرقت لموضوع قلق الامتحان، من زواياه المختلفة، وقد بلغ عدد الدراسات المعروضة (25) دراسة، منها الدراسات الوصفية، ومنها التجريبية، وشبه التجريبية، كما أن منها الأجنبية، وأغلبها دراسات عربية، قريبة للبيئة الجزائرية محل الدراسة الحالية.

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية**
3. **المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية**
4. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
5. **أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية**
7. **نتائج الدراسة الاستطلاعية**

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة**
2. **متغيرات الدراسة**
3. **المجال المكاني للدراسة الأساسية**
4. **المجال الزمني للدراسة الأساسية**
5. **عينة الدراسة الأساسية**
6. **أدوات البحث في الدراسة الأساسية**
7. **الأساليب الاحصائية**

تمهيد :

يتم التطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، من خلال التطرق إلى نقطتين أساسيتين هما؛ الدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية.

بحيث يتم التفصيل في أهداف الدراسة الاستطلاعية، والمجالين المكاني والزمني لها، ثم يتم وصف العينة المختارة للدراسة الاستطلاعية، من حيث كيفية اختيارها، والأسباب المؤدية لاختيار تلك العينة بالذات، كما يتم التفصيل في الكلام عن الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية، والتي اعتمد فيها أساسا على مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية، قصد التأكد من صدقه وثباته، وذلك بقياس خصائصه السيكومترية، و في الأخير عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية.

وهي نفس الخطوات المعتمدة – تقريبا– في الدراسة الأساسية، مع الإشارة إلى منهج الدراسة، وتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية على افراد العينة المختارة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (عبد المجيد إبراهيم، 2000: 38).

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة مجموعة من الثانويات بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات، ومن خلال ذلك التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية (وعلى وجه الخصوص توفّر المكان المناسب، والوسائل السمعية البصرية).
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.
- التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتها، ومناسبتها للعينة المختارة لتقنين الأداة، وللعينة الأساسية فيما بعد.
- التدرب الجيد على تطبيق أداة الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداة، قصد تجاوزها في التطبيق الأساسي.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، الذين يعانون من قلق الامتحان، بحيث يتم بناء البرنامج الارشادي في ضوئها.

عموما؛ تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على كل الصعوبات و العراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية، قصد تجاوزها والتغلب عنها.

2. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات التعليم الثانوي الآتية:

- "حساني عبدالكريم" ولاية الوادي
- "غربي بشير" بحاسي خليفة ولاية الوادي
- "علي عون" ولاية الوادي
- "عبدالعزيز الشريف" ولاية الوادي
- "حنكة علي" المقرن ولاية الوادي

3. المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

يعود زمن بداية الدراسة الاستطلاعية لموضوع "البرامج الارشادية الهادفة لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي" إلى الموسم الدراسي 2004/ 2005، بولاية المدية، وقد بدأ ذلك تلبية لدعوة مدير ثانوية "خديجة بالرويسي" بولاية المدية، ثم صار العمل مستمرا في إطار غير رسمي، بزيارة العديد من الثانويات بنفس الولاية، وتقديم ورشات عمل، ودورات إرشادية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بل وحتى في الإقامات الجامعية لفائدة طلبة وطالبات جامعة يحيى فارس بولاية المدية.

وبعد الانتقال المهني من ولاية المدية إلى ولاية الوادي خلال الموسم الدراسي 2008/ 2009، استمر العمل بتقديم محاضرات وندوات، إضافة إلى دورات إرشادية لفائدة تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بعدة ثانويات ومتوسطات بولاية الوادي.

كما أنه ومنذ 2008 وإلى غاية اليوم، يتم تقديم استشارات نفسية وتربوية في طابع علاجي فردي، لفائدة عدد من التلاميذ والتلميذات الذين يعانون بشكل كبير جدا من أعراض اضطراب قلق الامتحان، لدرجة رسوبهم لسنة أو سنتين، أو توقفهم تماما عن الدراسة بدافع الخوف من الامتحانات، وذلك بـ: "أكاديمية فرسان النجاح" المتخصصة في التنمية البشرية والاستشارات النفسية والارطفونية، الكائن مقرها بـ: "مركز شباب سوف" بمدينة الوادي.

وخلال الموسم الدراسي 2011/ 2012، انطلق العمل الميداني الرسمي، الهادف لبناء برنامج ارشادي في ضوء النظرية الانفعالية العقلانية لـ: "ألبرت أليس"، واستمر العمل الاستطلاعي الرسمي إلى غاية جانفي2013.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 200 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، من عدة ثانويات تتوزع عبر تراب الولاية، وقد تم اختيار هذه الثانويات المتباعدة، للتخلص من تأثير المنطقة السكنية، وللتمكن من تعميم النتائج بعد ذلك، وهي الثانويات المذكورة سلفا.

بحيث تم اختيار 40 تلميذا من كل ثانوية من الثانويات المذكورة، يتوزعون على المتغيرات الثانوية للدراسة الأساسية كالآتي:

- 10 ذكور، معيدين.
- 10 ذكور، غير معيدين.
- 10 إناث، معيدات.
- 10 إناث، غير معيدات.

وبالتالي، فإن عدد الذكور في العينة الكلية للدراسة الاستطلاعية هو 100 تلميذ، وكذلك عدد الإناث، وتتكون العينة الاستطلاعية من 100 تلميذ وتلميذة معيدين للسنة الثالثة ثانوي، ونفس العدد من التلاميذ والتلميذات الذين يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.

تم انتقاء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية طبقية، من بين جميع مفردات المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- تصنيف جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب جنس التلميذ إلى قسمين، ذكور وإناث.
- تصنيف التلاميذ الذكور إلى قسمين:
  - التلاميذ الذكور المعيدين للسنة الثالثة ثانوي
  - التلاميذ الذكور الذين يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.
- تصنيف التلميذات الإناث إلى قسمين:
  - التلميذات المعيدات للسنة الثالثة ثانوي
  - التلميذات اللواتي يجتزن السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.
- الاختيار العشوائي لـ: 10 تلاميذ ذكور معيدين للسنة الثالثة ثانوي.
- الاختيار العشوائي لـ: 10 تلاميذ ذكور يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.
- الاختيار العشوائي لـ: 10 تلميذات معيدات للسنة الثالثة ثانوي
- الاختيار العشوائي لـ: 10 تلميذات يجتزن السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.

وذلك في كل ثانوية من الثانويات الخمسة المذكورة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بصفة كلية:

جدول رقم(4) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية			
	الذكور	الإناث	المجموع
المعيدين	50	50	**100**
غير المعيدين	50	50	**100**
المجموع	**100**	**100**	//
المجموع الكلي	**200**		

5. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية:

يعرف "صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. (عساف، 1995: 101)

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي المصمم في ضوء نظرية "ألبرت إليس"، ونوضح ذلك فيما يلي:

1.5. مقياس قلق الامتحان:

1.1.5. صدق مقياس قلق الامتحان:

يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه (منسي، 2002: 113).

تم قياس صدق المقياس بالاعتماد على:

•**صدق المحتوى:** تعتبر هذه الطريقة أكثر شيوعا، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس، وتؤخذ آرائهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون، فإذا تم له ذلك، اعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي استخدمه (الطيب، 1999: 212).

تم عرض المقياس بصورته الأولية (ملحق رقم 1) على 13 محكما متخصصا؛ منهم 6 أساتذة علم النفس المدرسي، علم التدريس، علوم التربية، وعلم النفس العيادي، ببعض جامعات الجزائر، 4 مستشاري توجيه مدرسي ومهني بولاية الوادي، 2 أساتذة تعليم ثانوي، ومفتش لغة عربية. (ملحق رقم 2)

وبعد ذلك تم تصنيف جميع ملاحظاتهم واقتراحاتهم حسب درجة الاتفاق أو الاختلاف عليها من طرف المحكمين، ثم تم صياغة المقياس في شكله النهائي، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي تم الاتفاق عليها من طرف المحكمين بنسبة 80% أو أكثر، (حوالي 10 محكمين).

جدول رقم(5) الفقرات التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين

رقم البند	العبارة قبل التعديل وبعد التعديل
15	يزعجني شعوري بأني سأفشل في الامتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية
	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية والاضرابات
17	أحس بالخوف الشديد من إمكانية الغثيان أو القيء أثناء الامتحان
	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد
23	لا أستطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الامتحان خوفا من أن يحدث لي شيء
	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه
26	تزداد رغبتي في القيء أو الغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة
	أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات

•الصدق الذاتي:

وهو الصدق المستخرج من معامل الثبات؛ وتعتمد هذه الطريقة على الدرجات التجريبية للاختبار بعد تخلصها من أخطاء القياس، فتصبح درجات حقيقية يمكن اعتبارها محكّا ينسب إليه صدق الاختبار، وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معاملا للصدق (معمرية، 2007: 168).

يشير الصدق الذاتي إلى النهاية العظمى لمعاملات الصدق الأخرى، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي (البهي، 1979: 553-554).

ويحسب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذا الاختبار= 0.68 فإن صدقه الذاتي = **0.82**

•الصدق التمييزي:

يسمى كذلك بصدق المقارنة الطرفية، ويتم باستخراج نسبة من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع لمجموعتين متناقضتين، حيث تمثل إحداهما درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار، و تمثل الأخرى درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة.

حيث يقوم الباحث باختيار 27% من كلا طرفي عينة التقنين (مجموعة عليا ومجموعة دنيا) وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم يطبق اختبار"ت" لقياس الفروق بين المجموعتين في الخاصية المراد قياسها (معمرية، 2002: 114).

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان على العينة الاستطلاعية المكونة من 200 فردا، حيث تم ترتيب الأفراد تنازليا، حسب درجاتهم على المقياس المذكور، ثم تم اختيار 27% من أعلى الترتيب (54 فردا)، و27% من أدنى الترتيب (54 فردا)، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"، فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم (6) نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

	ن	مج	م ح	التباين	د ح	"ت" المحسوبة	القرار
	54	5508	102	2.45	34	21.48	دالة عند 0.01
	54	4641	85.94	7.05			

حيث أن:

س: نتائج الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.

ص: نتائج الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في الاختبار.

ن: تمثل حجم العينة، **م ح:** تمثل المتوسط الحسابي، **د ح:** تمثل درجة الحرية.

تظهر نتائج الجدول السابق أن "ت" المحسوبة المساوية لـ:21.48 أكبر من "ت" المجدولة المساوية لـ:2.75 عند مستوى الدلالة 0.01، ومنه فإن الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار، ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، دال إحصائيا.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميّز بين أفراد عينة الدراسة، في السمة المقاسة (قلق الامتحان)، وبالتالي فهو صادق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

•**الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المقياس الأصلي لقلق الامتحان والمقياس المحك لـ: (السيد مصطفى السنباطي، عمر إسماعيل علي، و أحلام عبد السميع العقباوي ، 2009)، ملحق رقم()، وهو مقياس ثبت صدقه وثباته في دراسة (السنباطي، 2009) (ملحق رقم 3)

فدلت النتائج على أن معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في المقياسين المذكورين = 0.72

وبالعودة للجداول الإحصائية، عند درجة الحرية (ن-2= 198)، تبين أنه دال عند مستوى دلالة 0.01، ونستنتج من ذلك أن المقياس صادق وصالح للتطبيق في الدراسة الأساسية.

•**التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان:**

نعرض في ما يلي جدول يوضح نتائج التحليل العاملي لكل بند من بنود مقياس قلق الامتحان، وذلك قبل تدوير العوامل بحسب أبعاد المقياس الثلاثة:

جدول رقم (7) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان قبل تدوير العوامل

Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
VAR00001	.541		
VAR00002	.563	.442	-.494
VAR00003	.468		-.454
VAR00004	.379		
VAR00005	.569	.442	-.506
VAR00006	.398		-.424
VAR00007	.659	-.525	
VAR00008			-.385
VAR00009	.440	.344	
VAR00010			
VAR00011			
VAR00012	.689		
VAR00013	.563		
VAR00014	.653		
VAR00015	.693		
VAR00016	.689	-.408	
VAR00017	.660	-.524	
VAR00018	.635	-.515	
VAR00019	.307	-.381	
VAR00020	.653		
VAR00021	.314	.423	
VAR00022	.687	-.407	
VAR00023	.620	.408	.370
VAR00024	.526		
VAR00025	.453	.462	
VAR00026	.626	.407	.368
VAR00027	.333		.319
VAR00028	.526		
VAR00029	.352		.472
VAR00030	.659		
VAR00031	.409		
VAR00032	.532		
VAR00033	.402	.308	.351

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

تظهر النتائج السابقة أن تشبع معظم بنود مقياس قلق الامتحان بالعامل رقم 1، بحيث تجاوزت نسبة التشبع لكل البنود 0.30 المعتمدة كحد أدنى في العلوم الاجتماعية والانسانية، ما عدى البنود التي تحمل أرقام (8، 10، 11)، ولذا تم تدوير المحاور (الأبعاد) بطريقة Varimax، فكانت النتائج المتحصل عليها على النحو التالي:

جدول رقم (8) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان بعد تدوير العوامل

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
VAR00001		.378	.323
VAR00002			.828
VAR00003			.590
VAR00004	.408		
VAR00005			.839
VAR00006			.570
VAR00007	.831		
VAR00008			.455
VAR00009		.419	.369
VAR00010			.302
VAR00011	.321		
VAR00012	.487	.374	.314
VAR00013	.408		.381
VAR00014	.478	.409	
VAR00015	.488	.380	.314
VAR00016	.768		
VAR00017	.830		
VAR00018	.807		
VAR00019	.490		
VAR00020	.478	.404	
VAR00021		.545	
VAR00022	.765		
VAR00023		.805	
VAR00024	.350	.416	
VAR00025		.514	.391
VAR00026		.807	
VAR00027		.414	
VAR00028	.480	.390	
VAR00029	.371	.397	
VAR00030		.527	.374
VAR00031		.462	
VAR00032	.326	.352	
VAR00033		.614	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

يظهر من خلال الجدول السابق تصنيف البنود إلى العوامل الثلاثة التي يتضمنها المقياس، والتي تتمثل في أبعاده الثلاثة المذكورة سلفا، ويمكن اختصار الجدول السابق وتوضيحه من خلال تجميع البنود حسب الابعاد التي تنتمي إليها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (9) توزيع البنود على الأبعاد الثلاثة قبل حذف البنود غير المنتمية لأبعادها الأصلية				
	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	المقياس الكلي
أرقام البنود	1- 2- 3- 5- 6- 8- 9- 10	4- 7- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 22	21- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33	من 1 إلى 33
عدد البنود	08 بنود	13 بندا	12 بندا	33 بندا

ومن خلال الجدول السابق يتبين أن عدد بنود البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان) في مجموعها 08 بنود، بينما يبلغ عدد البنود المنتمية للبعد الأول قبل عملية تدوير العوامل 11 بندا، أي أن البنود (4- 7- 11) التي ظهر انتماؤها للبعد الثاني، لا تنتمي للبعد الأول، وعلى الرغم من كونها متشبعة بالعامل الثاني إلا أنه يتم حذفها والاستغناء عنها في الصورة النهائية من مقياس قلق الامتحان، وذلك من أجل الحفاظ على التصور الذي بني عليه هذا المقياس من خلال تقسيم أبعاد قلق الامتحان بحسب الاستعداد للامتحان، ثم أداء الامتحان، ثم انتظار نتيجة الامتحان، لأنه إذا تم إضافة بند واحد من بعد آخر لأي بعد من أبعاد المقياس فإنه يستحيل تسمية البعد بتسميته المبدئية، وهو يضم بندا أو مجموعة بنود لا تعبر عن مدلول التسمية.

ومن خلال ما سبق فإن عدد بنود البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان) في الصورة النهائية للمقياس يكون 08 بنود فقط، بعد حذف البنود الثلاثة التي تحمل الأفكار (4، 7، 11) من أفكار "ألبرت إليس" اللاعقلانية.

كما أن بنود البعد الثاني (قلق أداء الامتحان) يبلغ 11 بندا قبل عملية تدوير العوامل، لكن وجد بعد العملية أن 03 بنود من البعد الأول (4- 7- 11)، تنتمي لهذا البعد، وأن البند رقم 21 أقرب إلى البعد الثالث، لذا يتم حذف البنود الثلاثة المذكورة (4- 7- 11)، وحذف البند رقم 21 كذلك، للحفاظ كذلك على فلسفة بناء المقياس، وبالتالي فإن عدد بنود البعد الثاني (قلق أداء الامتحان) في الصورة النهائية للمقياس يكون 10 بنود، وذلك بعد حذف البند رقم (21) والذي يحمل الفكرة رقم (10) من أفكار "ألبرت إليس" اللاعقلانية.

أما البعد الثالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان) فقد اشتمل على جميع بنوده الأصلية البالغ عددها 11 بندا في الصورة الأولية من المقياس، بالإضافة إلى البند رقم 21 المنتمي في الأصل إلى البعد الثاني، والذي يتم حذفه من المقياس، ومنه فإن البعد الثالث يحتفظ بنفس بنوده البالغ عددها 11 بندا في الصورة النهائية من مقياس قلق الامتحان.

ويمكن توضيح توزيع بنود مقياس قلق الامتحان على الأبعاد الثلاثة للمقياس في الجدول التالي:

جدول رقم (10) توزيع البنود على الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان في صورته النهائية				
	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البنود المحذوفة
أرقام البنود	1- 2- 3- 5- 6- 8- 9- 10	12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 22	23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33-	4- 7- 11- 21
عدد البنود	08 بنود	10 بندا	11 بندا	04 بنود

من خلال الجدول السابق فإن عدد البنود التي تم حذفها من المقياس الأصلي (في صورته الأولية) هو 4 بنود من بين 33 بندا، ومنه فإن عدد البنود التي يشتمل عليها مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية هو 29 بندا، موزعة على الأبعاد الثلاثة للمقياس كما يلي:

- البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان): 08 بنود
- البعد الثاني (قلق أداء الامتحان): 10 بنود
- البعد الثالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان): 11 بندا، وتفاصيل نتائج التحليل العاملي، في الملحق (5)

ومنه فإن مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية يضم ثلاثة أبعاد، ويتضمن البعد الثالث الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشر (11) التي أوردها "إليس"، بينما يتضمن البعد الثاني عشرة أفكار فقط متمثلة في بنوده العشرة، ويتضمن البند الأول ثمانية أفكار من أصل 11 فكرة.

2.1.5. ثبات مقياس قلق الامتحان:

يقصد بالثبات أن الاختبار يعطي نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، بمعنى أن نتأكد عن طريق ثبات الاختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس (العيسوي، ب.ت، ص 70)، وقد تم قياس ثبات المقياس كما يلي:

•ثبات الاتساق الداخلي:

تعتمد طريقة حساب الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس، على حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد الكلية في المقياس، ودرجاتهم في كل مقياس فرعي من مقاييسه الفرعية، أي في كل بعد من أبعاد المقياس ككل، ولحساب الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين كل بند من بنود المقياس والبعد الذي ينتمي إليه، فدلت النتائج على الآتي:

جدول رقم(11) معامل ارتباط كل بند من بنود مقياس قلق الامتحان مع البعد الذي ينتمي إليه					
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.53	12	0.72	23	0.62
2	0.39	13	0.63	24	0.44
3	0.54	14	0.52	25	0.75
4	0.64	15	0.65	26	0.61
5	0.54	16	0.72	27	0.67
6	0.58	17	0.46	28	0.74
7	0.40	18	0.71	29	0.59
8	0.59	19	0.67	30	0.43
9	0.49	20	0.42	31	0.73
10	0.38	21	0.59	32	0.47
11	0.59	22	0.58	33	0.69

تدل النتائج المعروضة في الجدول السابق على أن كل بند من بنود مقياس قلق الامتحان له ارتباط دال إحصائيا مع البعد الذي ينتمي إليه، حيث أن أصغر معامل ارتباط تم الحصول عليه هو معامل ارتباط البند رقم 10 مع البعد الأول من المقياس، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، أما اقوى البنود ارتباطا فهو البند رقم 25 الذي يرتبط مع البعد الثالث الذي ينتمي إليه.

كما تم التأكد من ارتباط الأبعاد الثلاثة بالمقياس الكلي، وذلك بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في كل بعد، من أبعاد المقياس الثلاثة، ودرجاتهم في المقياس ككل، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(12) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان مع المقياس الكلي	
البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان)	0.844
البعد الثاني (قلق أداء الامتحان)	0.910
البعد الثالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان)	0.901

تؤكد النتائج المبينة في الجدول السابق قوة ارتباط الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان بالمقياس الكلي، حيث أن معاملات الارتباط الثلاثة لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01

تم حساب الاتساق الداخلي بالاعتماد على بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية، التي قوامها 200 فردا، وقد تراوحت درجات معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل مقياس من المقاييس الفرعية، بين 0.724 و 0.863، وهي دالة جميعها عند مستوى الدلالة 0.01.، وكذلك الشأن بالنسبة لارتباط كل بند من بنود المقياس مع البعد الذي ينتمي إليه، أو مع الدرجة الكلية للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط حسب المقاييس الفرعية الثلاثة لمقياس قلق الامتحان، فدلت النتائج على وجود ارتباط دال بين المقاييس الفرعية، حيث تراوحت درجات معاملات الارتباط بين 0.61 و 0.83، وهو ما يؤكد وجود الاتساق الداخلي للمقياس ككل، وبالتالي فهو ثابت.

وتم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ، فدلت النتائج الجزئية على ثبات كل بنود المقياس (ملحق رقم 4)، ودلت النتائج الكلية على ما يلي:

جدول رقم (13) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة ألفا كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.912	33

من خلال النتائج المعروضة في الجدول السابق يظهر أن معامل الثبات ألفا كرونباخ يساوي 0.912 وهو دال إحصائيا، ومنه فإن مقياس قلق الامتحان ثابت.

•الثبات بالتجزئة النصفية للبنود:

تم الاعتماد –كذلك– على طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل ثبات مقياس قلق الامتحان، وذلك بتقسيم البنود إلى بنود فردية وبنود زوجية، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات الأفراد في البنود الفردية، ودرجاتهم في البنود الزوجية، ثم يتم تعديل معامل الارتباط المحصل عليه بمعادلة "سيبرمان – براون" التصحيحية، فكانت النتائج على النحو الآتي

جدول رقم(14) ثبات مقياس قلق الامتحان بطريقة التجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	"ر" المحسوبة		"ر" المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
	قبل التعديل	بعد التعديل			
200	0.52	0.68	0.23	198	دالة عند 0.01

من خلال الجدول يتضح أن معامل الارتباط " بيرسون " بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية قبل التعديل يقدر بـ: 0.52 وبعد تعديلها بمعادلة " سيبرمان–براون" التصحيحية أصبح يقدر بـ: 0.68،

وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهو ما يعني أن المقياس ثابت وصالح للاستعمال في الدراسة.

2.5. البرنامج الارشادي المقترح:

هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، التي تستند على أسس ومبادئ إحدى نظريات الإرشاد والتوجيه، وفي الدراسة الحالية يتم الاعتماد على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت أليس"، حيث تم الاعتماد في تطبيق البرنامج الإرشادي على أسلوب الإرشاد الجماعي، الذي يقوم على تقديم الخدمات الإرشادية لمجموعة من المسترشدين، وهو يرتكز على التفاعل الاجتماعي للجماعة الإرشادية من خلال العمل الجماعي والمشاركة الجماعية.

ويرى "ماهلر– **Mahler** " (1969) أن الإرشاد الجماعي يكون ضروريا عند تناول بعض القضايا التي تحتاج لمشاركة مجموعة من الأفراد مع وفي وقت واحد (سعفان، 2006: 36)

يضم البرنامج الارشادي عددا من المهارات والنشاطات والواجبات، تقدم بشكل مباشر لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، بهدف تعريفهم بمشكلتهم وتدريبهم على أفضل الطرق والوسائل لمواجهتها، وهو ما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة، التي تمكنهم من التعامل الجيد مع موقف الامتحان بطريقة فعالة وإيجابية.

❖ **الهدف العام للبرنامج :**

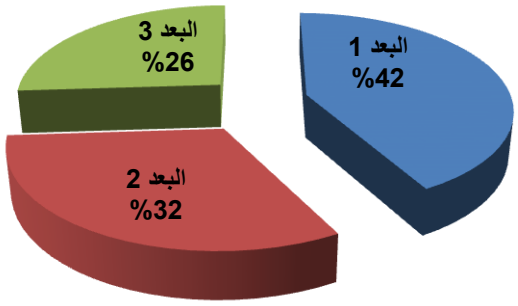
يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى الخفض من قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "حساني عبدالكريم" بـ: ولاية الوادي، استنادا لحاجاتهم الإرشادية المتعلقة بمشكلة قلق الامتحان.

❖ **خطوات إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي:**

من أجل تصميم برنامج ارشادي في ضوء النظرية الانفعالية العقلانية السلوكية لـ: "ألبرت أليس" يهدف لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وتم ذلك باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على التراث النظري لموضوع تصميم وبناء البرامج الارشادية عموما، وبصفة خاصة البرامج الارشادية المصممة في ضوء النظريات المعرفية والسلوكية، وتم التركيز بشكل أساسي على البرامج الارشادية الموجهة لفئة المراهقين، وخصوصا منهم المتمدرسين في المرحلة الثانوية، وفي السنة الثالثة ثانوي بوجه خاص.
- الاطلاع على التراث النظري لموضوع قلق الامتحان، قصد تحديد مفهومه، أبعاده، مظاهره، أسبابه، وطرق التعامل معه، وذلك قصد الاستفادة من تلك المعلومات في تصميم البرنامج الارشادي المقترح.

- الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالنظرية الانفعالية العقلانية السلوكية لـ: "ألبرت أليس"، والاطلاع على مبادئها وافتراضاتها النظرية والتطبيقية، خصوصا ما تعلق منها بفنيات الارشاد.
- الاستفادة من آراء 17 مستشارا للتوجيه والارشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي، و06 مستشارين للتوجيه والارشاد المدرسي والمهني بولاية المدية، في موضوع الحاجات الارشادية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وبالتالي آراؤهم حول محتوى الجلسات الارشادية، والفنيات المعتمدة، وكذا الأدوات المستخدمة.
- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية، ومن الخبرة السابقة في مجال ترشيد قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، والتي بدأت منذ موسم 2004/ 2005 بولاية المدية، واستمرت إلى غاية جانفي 2013.
- اختيار مجتمع الدراسة "حساني عبدالكريم" بـ: ولاية الوادي، بناءا على العلاقة الممتدة لـ: 03 سنوات مع هذه الثانوية، في إطار محاضرات وورشات إرشادية في موضوعات متعلقة بالدراسة والامتحانات، إضافة لقرب الثانوية من مقر سكن الباحث، ومعرفته لمعظم تلاميذها وعمالها، وبالتالي سهولة التواصل والتفاعل مع تلاميذها ومع الطاقم التربوي والإداري للمؤسسة.
- اختيار أفراد العينة الأساسية بطريقة قصدية، مع تثبيت المتغيرات الدخيلة التي تؤكد الدراسات السابقة أن لها تأثيرا على قلق الامتحان، مثل؛ (الجنس، إعادة السنة الثالثة ثانوي، التحصيل الدراسي، مستوى قلق الامتحان)، وعزل باقي المتغيرات التي تؤكد الدراسات السابقة أن تأثيرها ليست له أهمية (الحالة العائلية، المستوى الاقتصادي، الاصابة بأمراض عضوية، أصول العائلة...الخ).
- تطبيق القياس القبلي لمعرفة مستويات قلق الامتحان لدى العينة الأساسية للدراسة (التجريبية والضابطة)، قبل تطبيق البرنامج الارشادي المقترح، ومن خلال ذلك تم:
- تحديد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، الذين لديهم مستويات مرتفعة من قلق الامتحان، حيث تم حساب النسبة المئوية لإجابات الأفراد تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل (2)النسبة المئوية للحاجات الارشادية لتلاميذ 3 ثانوي تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان

يوضح الشكل السابق النسبة المئوية لإجابات الأفراد تبعا للأبعاد الستة للمقياس الكلي لقلق الامتحان، حيث تدل النتائج المتوصل إليها على أن الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، في موضوع ترشيد قلق الامتحان متقاربة إلى حد كبير بين جميع الأبعاد التي يدرسها مقياس قلق الامتحان المعتمد في الدراسة، وهذا على الرغم من الارتفاع البسيط لنسبة الحاجة إلى ترشيد (قلق الاستعداد للامتحان) بنسبة مئوية تقدر بـ: 42 %، نظرا لحاجة التلاميذ الملحة لمعرفة طرق المراجعة الفعالة؛ المتمثلة أساسا في معرفة كيفية توزيع جدول المراجعة، وأفضل الأوقات المناسبة، وطرق الحفظ، ومشكلات النسيان والملل...الخ.

وفي المرتبة الثانية يأتي البعد الثاني (قلق أداء الامتحان) بنسبة مئوية تقدر بـ: 32%، وهو البعد الذي يعبر عن حاجة التلاميذ لمعرفة طريقة التصرف يوم الامتحان، وكيفية توزيع الوقت على أسئلة الامتحان، وشكل الاجابة النموذجية...الخ، أما البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان) فقد حصل على أقل نسبة مقارنة بالبعدين الآخرين، حيث تقدر نسبة حاجات التلميذ لترشيد قلقهم إزاء انتظار نتيجة الامتحان بـ: 26% فقط، وقد يرجع ذلك لعامل الفترة الزمنية التي تم فيها إجراء القياس القبلي، والتي كان التلاميذ فيها منشغلون بالمراجعة والاستعداد، أكثر من موقف أداء الامتحان، أو فترة انتظار نتيجته.

وهي النتائج التي تفيد في تحديد مدى حاجة أفراد العينة للبرنامج الارشادي بشكل عام، وبصفة أدق مدى حاجتهم لكل المحاور التي يتضمنها البرنامج الارشادي المقترح لخفض قلق الامتحان.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية:

من أجل قياس الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان المعتمد في الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي

- الانحراف المعياري
- التباين
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين متشابهتين
- معامل الارتباط بيرسون
- معادلة " سيبرمان–براون" التصحيحية
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين

7. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية لميدان البحث، تم تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات، والتي من خلالها تم التعرف على إمكانية تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية (خصوصا توفّر المكان المناسب، والوسائل السمعية البصرية).
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، واستعدادها للمشاركة في الدراسة.
- تحكيم أداة جمع البيانات، وتعديلها حسب ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، الذين يعانون من قلق الامتحان، من خلال آرائهم، وآراء مستشاري التوجيه.
- اختيار العينة الأساسية للدراسة، ثم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، والتأكد من تجانس المجموعتين في المتغيرات المختلفة (التحصيل الدراسي، قلق الامتحان)

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة (الدغيمي، 1994: 33)

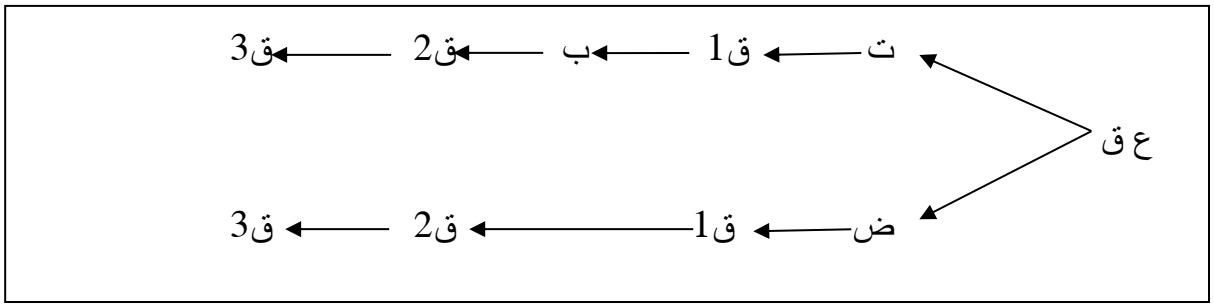
وتختلف المناهج المستعملة في البحوث باختلاف المواضيع التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، حيث يعتبر المنهج بمثابة الدعامة الأساسية في أي بحث علمي. (بوحوش، 1996: 92)

حيث يرتبط اختيار منهج معين بطبيعة المشكلة وأهداف الدراسة(تركي، 1984: 129)

وبالنظر لكون موضوع الدراسة يبحث في فعالية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فإنه يستوجب تطبيق المنهج شبه التجريبي؛ الذي يتيح للباحث أن يغير عن

قصد، وعلى نحو منظم متغيراً معيناً، ويرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة ، وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى، مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة. (صابر– حاجة، 2002: 88)

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) مع قياس قبلي وقياس بعدي، ثم قياس تتبعي



شكل رقم(3) تصميم الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي لمجموعتين

حيث أن:

- ع ق: التعيين القصدي
- ت: المجموعة التجريبية
- ض: المجموعة الضابطة
- ق1: القياس القبلي
- ق2: القياس البعدي
- ق3: القياس التتبعي
- ب: البرنامج الارشادي

2. **متغيرات الدراسة:** يعتمد المنهج شبه التجريبي على ضرورة ضبط المتغيرات، حتى يمكن للباحث أن يستنتج أن التغيير الذي حدث في المتغير التابع بسبب تأثير المتغير المستقل، وفي ما يلي نذكر متغيرات الدراسة:

1.2. المتغير المستقل: هو الذي يستخدمه الباحث لإحداث تغيير في المتغير التابع، والمتغير المستقل في هذه الدراسة هو البرنامج الإرشادي المقترح في ضوء نظرية "ألبرت أليس" للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

2.2. المتغير التابع: هو ما ينتجه المتغير المستقل من أثر، أي أن قيمته تتغير وفق قيمة المتغير المستقل (مسني، 2002: 55)، والمتغير التابع في الدراسة الحالية هو مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

3.2. المتغيرات الأخرى التي تم ضبطها: قصد اختيار عينة مناسبة للدراسة الحالية تم ضبط مجموعة من المتغيرات الأخرى، والتي يمكن أن يكون لها أثر على نتائج الدراسة، وهي:

- **الجنس:** تم تصنيف أفراد العينة حسب الجنس، ثم اختيار نفس العدد من الذكور، ونفس العدد من الإناث في العينة التجريبية وفي العينة الضابطة.
- **إعادة السنة الثالثة ثانوي:** تم تصنيف أفراد العينة حسب إعادة السنة الثالثة ثانوي، ثم اختيار نفس العدد من التلاميذ المعيدين، ونفس العدد من التلاميذ غير المعيدين، في العينة التجريبية وفي العينة الضابطة.
- **التحصيل الدراسي:** وقد دلت العديد من الدراسات على ارتباطه بدرجة الذكاء، وقد تم اختيار أفراد العينة التجريبية، وأفراد العينة الضابطة، بحيث يكون المتوسط الحسابي لمعدلات التلاميذ في المجموعتين متقاربا جدا، وتشتت الدرجات ليس كبيرا، وقد تم التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الدراسي.
- **قلق الامتحان:** وهو المتغير الأساسي الذي تم وفقه مجانسة العينة التجريبية بالعينة الضابطة، قبل إدخال أثر المتغير المستقل على المتغير التابع "قلق الامتحان"، قصد التأكد من تأثيره أو عدم تأثيره عليه، وقد تم التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في قلق الامتحان.

3. المجال المكاني للدراسة الأساسية: تم تطبيق الدراسية الأساسية في ثانوية "حساني عبدالكريم" بـ: ولاية الوادي (الملحق رقم 11)

وقد تم ذلك في قاعة كبيرة مخصصة للنشاطات، تتوفر على التجهيزات السمعية البصرية، وتتسع لحوالي 200 تلميذ، تسمى بالمدرج، لكنها في الحقيقة ليست مدرجا، وهو ما مكننا من التحكم في وضعية جلوس التلاميذ أثناء تطبيق جلسات البرنامج.

حيث أن وضعية جلوس التلاميذ في كل الجلسات وضعية نصف دائرية على شكل حرف U، ما عدى الجلسة الثامنة التي تم في القيام بتدريب تطبيقي للمهارات المكتسبة في البرنامج، حيث اتخذ التلاميذ الوضعية التي يكونون عليها يوم الامتحان الحقيقي.

4. المجال الزمني للدراسة الأساسية:

انطلقت الدراسة الأساسية، مباشرة بعد إتمام العمل الاستطلاعي، وقد تم ذلك بداية من مارس 2014، حيث تم الانطلاق في الدراسة الأساسية يوم 08 مارس 2014، الذي تم فيه تطبيق القياس القبلي (للمجموعتين الضابطة والتجريبية)، وذلك قبيل اجتياز التلاميذ لامتحانات الثلاثي الثاني، ثم تم الشروع في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي بعد عطلة الربيع مباشرة، وامتد تطبيق البرنامج الارشادي من يوم: الثلاثاء 11 مارس 2014 إلى غاية يوم: الثلاثاء 08 أفريل 2014، وذلك بمعدل جلستين في كل أسبوع.

وتم إجراء القياس البعدي خلال الجلسة الأخيرة من البرنامج، أما القياس التتبعي فتم إجراؤه بعد مرور حوالي 07 أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج، وذلك قبل اجتياز التلاميذ لامتحانات شهادة البكالوريا بأسبوع واحد، أي يوم: السبت 24 ماي 2014، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(15) تاريخ إجراء جلسات البرنامج الإرشادي

الرقم	الجلسة	تاريخها		الرقم	الجلسة	تاريخها
القياس القبلي		**السبت 08 مارس 2014**		**06**	**السادسة**	**السبت 29 مارس 2014**
01	الأولى	الثلاثاء 11 مارس 2014		07	السابعة	الثلاثاء 01 أفريل 2014
02	الثانية	السبت 15 مارس 2014		08	الثامنة	السبت 05 أفريل 2014
03	الثالثة	الثلاثاء 18 مارس 2014		09	التاسعة	الثلاثاء 08 أفريل 2014
04	الرابعة	السبت 22 مارس 2014		**القياس البعدي**		**الثلاثاء 08 أفريل 2014**
05	الخامسة	الثلاثاء 25 مارس 2014		**القياس التتبعي**		**السبت 24 ماي 2014**

يتضح من خلال الجدول السابق أن البرنامج الارشادي المقترح يمتد حوالي شهرا كاملا، بحيث أن تاريخ تطبيق القياس القبلي كان يوم الثامن من مارس، وكان تطبيق القياس البعدي في نفس اليوم من شهر (أفريل)، كما يوضح أهمية اختيار زمن القياس التتبعي الذي يقترب كثيرا من زمن امتحانات البكالوريا، ولا يفصله عنها سوى أسبوع واحد، وهو ما يمكّن من التأكد من فعالية البرنامج الارشادي.

5. عينة الدراسة الاساسية :

تقوم العلاقة الإرشادية في ضوء النظرية المعتمدة في الدراسة الحالية على علاقة تعاونية بين المرشد والمسترشد، ولكل منهما دور في العملية الإرشادية؛ فالمرشد دوره التعليم، والمسترشد دوره التعلم، وهو ما يستوجب أن يكون للمسترشد القابلية لذلك (طه، 2004: 86).

وعلى هذا الأساس فقد تم اختيار العينة، بناء على رغبتهم، وقبولهم دون ضغط؛ بحيث تتكون عينة الدراسة الأساسية من 32 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، من ثانوية "حساني عبدالكريم" بـ: ولاية الوادي، وقد تم انتقاء أفراد عينة الدراسة الأساسية من بين جميع مفردات المجتمع الأصلي للدراسة، والمتكون من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي البالغ عددهم:

227 تلميذا؛ منهم؛ 96 ذكرا، و 131 أنثى، ومنهم كذلك؛ 73 معيدا للسنة الثالثة ثانوي، و 154 غير معيد، وقد تم اختيار عينة الدراسة منهم باتباع الخطوات التالية:

- تقديم مقياس قلق الامتحان –المعدّل في صورته النهائية– بصورة جماعية لجميع تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، في ثانوية "حساني عبدالكريم" بـ: ولاية الوادي .
- تصنيف الاجابات المستلمة حسب جنس التلميذ إلى قسمين، ذكور وإناث.
- تصنيف اجابات الذكور المستلمة إلى قسمين، التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، والتلاميذ الذين يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.
- تصنيف اجابات الإناث المستلمة إلى قسمين، التلميذات المعيدات للسنة الثالثة ثانوي، والتلميذات اللواتي يجتزن السنة الثالثة ثانوي لأول مرة.
- الاطلاع على درجات أفراد كل صنف من أصناف العينة على حدا، ثم ترتيب درجات الأفراد تنازليا؛ من أعلى درجة إلى أقل درجة.
- اختيار 08 أفراد من كل صنف من الأصناف المذكورة (ذكورمعيدين– ذكور غير معيدين– إناث معيدات– إناث غير معيدات)، بحيث يكون هؤلاء الأفراد هم المرتبون في الترتيب الأول، أي التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان، واستبعاد جميع الأفراد الآخرين من عينة الدراسة الاساسية.
- الاطلاع على معدلات التحصيل الدراسي، ثم تقسيم أفراد كل صنف إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين، تسمى الأولى المجموعة التجريبية، وتسمى الثانية المجموعة الضابطة.
- بحيث تم مراعاة معدلات التلاميذ في السنة الماضية، كأساس تصنف وفقه العينة الكلية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية؛ يكون المتوسط الحسابي لمعدلات التلاميذ في المجموعتين متقاربا، وقد

تم ذلك بإهمال المعدل المحصّل عليه في امتحان شهادة البكالوريا، واعتماد المعدل السنوي للسنة الثالثة ثانوي بالنسبة للتلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، كما تم اعتماد المعدل السنوي للسنة الثانية ثانوي بالنسبة للتلاميذ الذين يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (16) معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية خلال السنة الماضية

الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل
1	10,52		**5**	16,12		**9**	8,25		**13**	10,57
2	14,36		**6**	10,56		**10**	12,47		**14**	12,82
3	11,85		**7**	12,45		**11**	13,47		**15**	9,11
4	13,95		**8**	11,42		**12**	12,43		**16**	10,54
المجموع الكلي للمعدلات							**190.89**			
المتوسط الحسابي							**11.93**			

وفي ما يلي مجموع معدلات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة الأساسية (الضابطة) وكذا المتوسط الحسابي لمعدلات جميع الأفراد:

جدول رقم(17) معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة الضابطة خلال السنة الماضية

الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل		الأفراد	المعدل
1	12,65		**5**	10,85		**9**	11,45		**13**	12,46
2	14,23		**6**	12,45		**10**	9,44		**14**	12,43
3	11,56		**7**	14,21		**11**	11,23		**15**	8,49
4	15,45		**8**	10,48		**12**	14,23		**16**	10,09
المجموع الكلي للمعدلات							**191.7**			
المتوسط الحسابي							**11.98**			

يتضح من خلال الجدول السابق أن مجموع معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية هو 190.89، وهو مقارب جدا لمجموع معدلات التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة الضابطة البالغ 191.7، لذا فإن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، والبالغ 11.93، لا يختلف كثيرا عن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة، البالغ 11.98، بحيث لا يبتعد عنه سوى بـ: 0.05 فقط، وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفرق الواضح بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم حساب اختبار "ت" لعينتين متشابهتين، فدلت النتائج على الآتي:

جدول رقم(18) دلالة الفروق "ت" بين التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة

		ن	مج	المتوسط	الانحراف	التباين	"ت"	الدلالة
التحصيل الدراسي	مج التجريبية	16	190.89	11.93	1.95	3.81	**0.073**	غير دالة عند 0.05
	مج الضابطة	16	191.7	11.98	1.85	3.43		

كما تم مجانسة المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات قلق الامتحان، حيث تم اختيار أفراد المجموعة التجريبية التي كانت نتائجهم على النحو التالي:

جدول رقم(19) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي

الأفراد	الدرجات		الأفراد	الدرجات		الأفراد	الدرجات		الأفراد	الدرجات
1	77		**5**	72		**9**	82		**13**	77
2	74		**6**	68		**10**	81		**14**	77
3	73		**7**	73		**11**	80		**15**	75
4	69		**8**	71		**12**	78		**16**	70
المجموع الكلي للدرجات							**1197**			
المتوسط الحسابي							**74.81**			

أما نتائج الأفراد الذين تم تصنيفهم في المجموعة الضابطة، فهي كالآتي:

جدول رقم(20) نتائج أفراد المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي								
الأفراد	الدرجات		الأفراد	الدرجات		الأفراد	الدرجات	
1	77		5	72		9	82	77
2	74		6	68		10	81	77
3	73		7	73		11	80	75
4	69		8	71		12	78	70
المجموع الكلي للدرجات				1196				
المتوسط الحسابي				74.75				

يتضح من خلال الجدول السابق أن مجموع درجات قلق الامتحان لأفراد المجموعة التجريبية هو 1197، وهو مقارب جدا لمجموع درجات قلق الامتحان لأفراد المجموعة الضابطة البالغ 1196، لذا فإن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في قلق الامتحان، والبالغ 74.81، لا يختلف كثيرا عن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة، البالغ 74.75، بحيث لا يبتعد عنه سوى بـ: 0.06 فقط، وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفرق الواضح بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم حساب اختبار "ت" لعينتين متشابهتين، فدلت النتائج على الآتي:

جدول رقم(21) دلالة الفروق "ت" في قلق الامتحان بين التجريبية والضابطة في القبلي								
		ن	مج	المتوسط	الانحراف	التباين	"ت"	الدلالة
قلق الامتحان	مج التجريبية	16	1197	74.81	3.85	14.86	**0.86**	غير دالة عند 0.05
	مج الضابطة	16	1196	74.75	16.26	264.4		

وبعد تنفيذ كل إجراءات اختيار عينة الدراسة الأساسية، تشكلت العينة الكلية من 32 فردا، يتوزعون على المتغيرات الثانوية للدراسة، كالآتي:

العينة الضابطة (16 فردا)، والعينة التجريبية (16 فردا):

04 ذكور، معيدين، 04 ذكور، غير معيدين، 04 إناث، معيدات، 04 إناث، غير معيدات، وبالتالي، فإن عدد الذكور في المجموعة الضابطة هو 08 تلاميذ، وكذلك عدد الإناث (08) تلميذات، وتتكون المجموعة التجريبية من نفس عدد الذكور، ونفس عدد الإناث، كما تضم المجموعة الضابطة 08 تلاميذ وتلميذات معيدين للسنة الثالثة ثانوي، ونفس العدد من التلاميذ والتلميذات الذين يجتازون السنة الثالثة ثانوي لأول مرة، وكذلك الشأن بالنسبة للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(22) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس وإعادة السنة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة		
//	الذكور	الإناث		//	الذكور	الإناث
المعيدين	04	04		المعيدين	04	04
غير المعيدين	04	04		غير المعيدين	04	04
مج	08	08		مج	08	08
مج التجريبية	16			مج الضابطة	16	
المجموع الكلي	32 فردا					

6. أدوات البحث في الدراسة الأساسية:

1.6. مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية:

تم بناء وتصميم مقياس قلق الامتحان الحالي بعد الاطلاع على التراث النظري وعددا من المقاييس والاختبارات النفسية لعدد من الباحثين والمختصين، مثل:

- قائمة قلق الاختبار "سبيلبرجر" (عثمان، 2001: 82).
- مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة (عليمات، 2006).
- مقياس "مصطفى السنباطي" (السنباطي، 2009: 35).
- مقياس "محمود شعيب" (جديد، 2010).
- مقياس "فهد عبد الله الخزي" (الخزي، 2013)... الخ

إضافة إلى الاعتماد على المعلومات والخبرات التي تم اكتسابها في إطار العلاج النفسي الفردي لحالات القلق عموما، وحالات قلق الامتحان بشكل خاص، في مركز الاستشارات النفسية بالوادي، والاستفادة من الدورات والورشات التي تم تنظيمها من طرف الباحث لفائدة التلاميذ المقبلين على امتحانات (الرابعة متوسط، والثالثة ثانوي)، بالإضافة إلى تلاميذ الخامسة ابتدائي، وطلبة الجامعة.

كما تم الاطلاع بعناية على أسس النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، وعلى افتراضاتها النظرية، خصوصا ما تعلق منها بموضوع الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، التي هي سبب الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد، بحسب النظرية المذكورة.

وعلى هذا فقد تم صياغة بنود مقياس قلق الامتحان الحالي، بما يتوافق مع جملة الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطرابات النفسية عموما، وللقلق خاصة، وهي الأفكار التي أوردها "إليس" في نظريته، وأسس على ضوئها العديد من الافتراضات الأخرى، وهي كما يلي:

1. طلب الاستحسان
2. طلب الكمال الشخصي
3. لوم الاخرين
4. عدم التسامح تجاه الاحباطات
5. تضخيم دور الظروف الخارجية
6. توقع الكوارث
7. تجنب الصعوبات
8. الاعتمادية
9. الاحساس بالعجز تجاه الماضي
10. الانزعاج لمشكلات الاخرين
11. الحلول المثالية الكاملة

تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة ثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الأفكار سالفة الذكر، البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان).

ثم رتّبت البنود بعد ذلك حسب أبعاد مقياس قلق الامتحان الثلاثة (قلق الاستعداد للامتحان، قلق أداء الامتحان، و قلق انتظار نتيجة الامتحان)، بحيث تكون البنود الأولى (من 1 إلى 11) بنودا خاصة بالبعد 1، والبنود (من 12 إلى 22) خاصة بالبعد 2، والبنود (من 23 إلى 33) خاصة بالبعد 3.

ويتكون كل بعد من الأبعاد الثلاثة من 11 بندا، يتضمن 11 فكرة عن الامتحان، مرتبة بحسب نفس الترتيب الذي ذكرت به أفكار "إليس" اللاعقلانية سابقا، أي أن البند الأول يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الاستحسان، والبند الثاني يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الكمال الشخصي... وهكذا إلى غاية البند 11 الذي يتضمن فكرة عن الامتحان لها علاقة بطلب الحلول المثالية الكاملة، وتخضع أبعاد مقياس قلق الامتحان الثلاثة لنفس التنظيم (ملحق رقم 6).

وبعد حذف 04 بنود من المقياس الكلي، نظرا لعدم انتمائها للبعد الخاص بها، منها 3بنود في البعد1، وبند واحد في البعد2، أصبح مقياس قلق الامتحان يضم 29 بندا ، موزعة على 3 أبعاد.

وفي ما يلي نعرض جدولا يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان الأصلي في صورته النهائية:

جدول رقم(23) عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

البعد	بنوده	عدد البنود
1. قلق الاستعداد للامتحان	من البند رقم (1) إلى البند رقم (8)	08 بنود
2. قلق أداء الامتحان	من البند رقم (9) إلى البند رقم (18)	10 بنود
3. قلق انتظار نتيجة الامتحان	من البند رقم (19) إلى البند رقم(29)	11 بندا
المقياس الكلي	**من البند رقم (1) إلى البند رقم(29)**	**29 بندا**

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (24) بندا موجبا، و (05) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم(24) البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

	البنود السالبة	البنود الموجبة
أرقام البنود	8- 13- 15- 21- 26	باقي البنود
عدد البنود	05	24
العدد الكلي	**29 بندا**	

يتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (نادرا، أحيانا، غالبا)، وبعد إنهاء التلاميذ للإجابة على جميع بنود المقياس، في الوقت المحدد سلفا، يتم استلام الاجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول "نادرا" والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة، أما الاستجابة على البديل الثاني "أحيانا" والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث "غالبا" وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان، فتعطى ثلاث درجات، والعكس في البنود السالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (25): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية

البديل	نادرا	أحيانا	غالبا
البنود الموجبة	01	02	03
البنود السالبة	03	02	01

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة، على كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، بحيث تجمع درجات البنود، من البند رقم (1) إلى البند رقم (8) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للامتحان، وتجمع درجات البنود، من البند رقم (9) إلى البند رقم (18) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق أداء الامتحان، وتجمع كذلك درجات البنود، من البند رقم (19) إلى البند رقم (29) معا، ويطلق على الدرجة المحصل عليها؛ درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات، لتكوّن مجتمعة درجة الفرد الكلية، وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان هي 29 درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الاجابة هي البديل الأول "نادرا"، وأن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 87 درجة، وذلك إذا كانت جميع اختياراته في الاجابة هي البديل الثالث "غالبا"، وبناءا عليه تصنف درجات قلق الامتحان على هذا المقياس إلى 03 مستويات هي:

- مستوى قلق الامتحان المنخفض، وتتراوح درجاته بين 29 و 48 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المتوسط، وتتراوح درجاته بين 49 و 68 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع، وتتراوح درجاته بين 69 و 87 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (26): تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 29 إلى 48 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 49 إلى 68 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 69 إلى 87 درجة

أما مستويات قلق الامتحان في المقاييس الفرعية (الأبعاد) فهي كما يلي:

جدول رقم (27): تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي (بعد)	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	البعد1: من 8 إلى 13 درجة البعد2: من 10 إلى 16 درجة البعد3: من 11 إلى 18 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	البعد1: من 14 إلى 19 درجة البعد2: من 17 إلى 23 درجة البعد3: من 19 إلى 26 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	البعد1: من 20 إلى 24 درجة البعد2: من 24 إلى 30 درجة البعد3: من 27 إلى 33 درجة

وقد تضمنت التعليمات المرفقة بالمقياس مقدمة تعريفية مختصرة بالمقياس والهدف من تطبيقه، ثم كيفية الإجابة على بنوده، مع التأكيد على أهمية الإجابة على جميع البنود بدقة وصدق، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي التلميذ بدقة، كما تمت الاشارة إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المقياس ستحاط بالسرية التامة، وأنها لن تستغل إلا في للبحث العلمي، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على كل البنود، واختيار بديل واحد فقط من بين البدائل الثلاثة المعروضة. (الملحق 6)

2.6. البرنامج الارشادي المقترح:

فيما يلي وصف مفصل للبرنامج الارشادي المقترح في ضوء النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، وذلك بالتطرق لعدد الجلسات، والزمن المخصص لكل جلسة، وهدف كل جلسة.

جدول رقم (28) عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها

رقم الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة	العينة المستهدفة
1	بناء العلاقة الإرشادية	90 دقيقة تقريبا	تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي
2	معرفة ومناقشة مشكلة قلق الامتحان		
3	التدرب على الاسترخاء الذاتي		
4	التدرب على التخيل العقلاني		
5	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق الاستعداد للامتحان		
6	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق أداء الامتحان		
7	دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق انتظار نتيجة الامتحان		
8	تدريب تطبيقي للمهارات المكتسبة في البرنامج		
9	إنهاء البرنامج وتقييمه، القياس البعدي		
البرنامج المقترح	**خفض قلق الامتحان**		**13.5 ساعة**

يتوقف تحديد زمن الجلسة الارشادية على المحتوى الذي تتضمنه بالدرجة الأولى، لكن مشاركة أفراد عينة الدراسة ومناقشتاهم (في فنية المناقشة والحوار) تجعل تحديد زمن الجلسة تحديدا دقيقا أمرا ليس سهلا، وفي تطبيقنا للبرنامج الارشادي على عينة الدراسة الأساسية سجلنا الاختلاف الواضح في الزمن

الذي تستغرقه الجلسات؛ حيث استغرقت بعض الجلسات 105 دقيقة، بينما اقتصر زمن بعض الجلسات الأخرى على 70 دقيقة فقط.

وفي ما يلي نعرض مجموع الفنيات المعتمدة في البرنامج الارشادي المقترح والمستندة للنظرية الإطار للدراسة الحالية، وكذا نعرض الأدوات المستخدمة في تطبيق تلك الفنيات:

جدول رقم (29) الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الارشادي المقترح

	الفنيات	الأدوات
الفنيات العقلانية	1.المحاضرة المبسطة 2.المناقشة والحوار 3.الدحض والتفنيد 4.التخيل العقلاني	1. التعهد بالالتزام 2. استمارة تقييم البرنامج 3. نموذج تطبيقي لتمارين الاسترخاء 4. نموذج تطبيقي لتمارين التخيل العقلاني 5. مقياس الأفكار اللاعقلانية "ألبرت أليس" 6. نموذج ألبرت أليس **ABC** 7. نموذج ألبرت أليس **ABCDE** 8. السبورة– قلم الفلومستر 9. حاسب آلي– داتاشو 10. كراسة الواجبات المنزلية
الفنيات الانفعالية	5.لعب الأدوار 6.تمارين عدم المماطلة 7.الإلهاء (صرف الانتباه) 8.الفكاهة والمرح	
الفنيات السلوكية	9.الواجبات المنزلية 10. النمذجة 11. الاسترخاء 12. التعزيز اللفظي	
المجموع	**12 فنية**	**10 أدوات**

تم الاعتماد في البرنامج الارشادي المقترح على 12 فنية من الفنيات التي تنتمي للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، واستلزم ذلك الاستعانة بـ: 10 أدوات لتنفيذ محتوى البرنامج، وتطبيق جميع تلك الفنيات، أما الواجبات المنزلية التي تضمنها البرنامج الارشادي المقترح، فهي كالتالي:

جدول رقم (30) الواجبات المنزلية في البرنامج الارشادي المقترح	
رقم الجلسة	**الواجب المنزلي المقدم فيها**
1	تعبير كتابي حول قلق الامتحان وطرق تفادي هذا الاضطراب كما يدركها التلميذ
2	الإجابة على بنود مقياس الأفكار اللاعقلانية
3	التدرب على تمارين الاسترخاء بالاعتماد على النموذج المطبق مع تسجيل الملاحظات
4	ممارسة التخيل العقلاني بالاعتماد على النموذج المطبق وبالاستعانة بالتسجيل المقدم
5	انجاز جدول للمراجعة + حل واجب يتضمن الخطوات **ABC**
6	حل واجب يتضمن الخطوات **ABCDE**
7	قراءة السيرة الذاتية لبعض الناجحين مع تلخيص معلوماتها حل واجب يتضمن اقتراح بدائل عقلانية للأفكار غير العقلانية ترسيخ تمرين الاسترخاء الذاتي، وممارسة تمارين التخيل العقلاني
8	كتابة تعبير –إيجابي، متفائل– لوصف حالة التلميذ منذ بداية التحضير لامتحان شهادة الباكالوريا، إلى غاية نجاحه فيها بتفوق، وتسجيله بالجامعة
9	المحافظة على كراسة الواجبات المنزلية واستمرار تطبيق التمرينات المختلفة
البرنامج	**13 واجبا منزليا**

يوضح الجدول السابق أن عدد الواجبات المنزلية التي تم تكليف أفراد العينة التجريبية بها قد بلغ 13 واجبا منزليا، بمعدل واجب منزلي واحد لكل جلسة في البداية، باستثناء الجلسة الخامسة، السابعة والثامنة، التي تم فيها تكليف التلاميذ بأكثر من واجب، وذلك لترسيخ المعلومات والمهارات المكتسبة في الجلسات السابقة، وسيتم عرض محتوى الجلسات الـ: 09 التي تضمنها البرنامج الارشادي المقترح، بتفاصيلها، في (الملحق رقم 7)

7. الأساليب الإحصائية:

تم استخدام عددا من الأساليب الاحصائية، وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة، مع الاستعانة بالحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel)، بحيث استخدم في الدراسة النسب المئوية، والدوائر النسبية، والمخططات البيانية...الخ، بالإضافة إلى:

❖ **المتوسط الحسابي:** وهو القيم التي لو وزعت على كل فرد من أفراد العينة لكان مجموع هذه القيم هو المجموع الحقيقي للقيم الأولى" (أبوالنيل،1987: 101)

وقانونه:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث:

م= المتوسط الحسابي

مج = مجموع قيم أفراد العينة

ن= عدد أفراد العينة

❖ **الانحراف المعياري:** الانحراف المعياري من أكثر المقاييس لاحصائية دق ولنتشارا في المجالات النفسية والتربوية. (عيسوي، 2000: 40)

وهو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي، ويحسب بالمعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج(س - م)^2}{ن}}$$

حيث :

مج = مجموع قيم أفراد العينة

ن= عدد أفراد العينة

م= المتوسط الحسابي

س= درجة كل فرد من أفراد العينة

❖ اختبار "**ت**" : يستخدم اختبار "ت" كوسيلة لمعرفة حقيقة الفرق بين مجموعتين، وعما إذا كان هذا الفرق فرقا جوهريا. (عباس، 1999: 141)

تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متشابهتين باستخدام المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{2(ع1) + 2(ع2)}{ن - 1}}}$$

حيث أن:

- م1، م2 : المتوسط الحسابي للمجموعتين 1 و 2
- ع1، ع2: الانحراف المعياري للمجموعتين 1 و 2
- ن= عدد أفراد العينة

وبالاعتماد على برنامج "SPSS" تم تطبيق ما يلي:

❖ "تحليل التباين المصاحب (التغاير) "ANCOVA"

❖ "تحليل التباين الثنائي "ANOVA"

❖ اختبار ويلكوكسون "Wilcokson "

❖ اختبار مان ويتني"Mann Whitney "

الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها

تمهيد

1.عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها

1.1. نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي)

2.1. نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي)

3.1. مقارنة نتائج المج التجريبية بنتائج المج الضابطة في القياس البعدي

4.1. نتائج (ANCOVA) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجات القياس القبلي

2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها

1.2. عرض النتائج الجزئية للأبعاد وتحليلها

2.2. اختبار (ANOVA) لدراسة الدلالة الاحصائية للفرضية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها

1.3. نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي

2.3. نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي والقياس التتبعي

3.3. مقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة في القياس التتبعي

تمهيد:

يعالج الفصل الحالي عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، قبل تطبيق البرنامج الارشادي المقترح (القياس القبلي)، وبعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادي (القياس البعدي)، وكذا النتائج المتحصل بعد فترة زمنية تقدر بـ: سبعة (07) أسابيع من تطبيق البرنامج (القياس التتبعي)، وذلك لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على حدّ سواء.

حيث يتم في البداية عرض وتحليل النتائج الجزئية لكل فرضية من الفرضيات الثلاثة للدراسة الحالية، والمتعلقة بنتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بأصنافهم الأربعة (الذكور، الإناث، المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، وغير المعيدين).

وذلك بحسب الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان؛

- ✓ قلق الاستعداد للامتحان
- ✓ قلق أداء الامتحان
- ✓ قلق انتظار نتيجة الامتحان

ثم يتم اختبار الدلالة الاحصائية للفرضيات الثلاثة؛ بحيث يتم اختبار الفرضية الأولى بالاعتماد على "تحليل التغاير–ANCOVA"، والفرضية الثانية يتم اختبارها باستعمال "تحليل التباين الثنائي–ANOVA"، ويتم اختبار الفرضية الثالثة باستخدام "اختبار ولكوكسون، واختبار مان ويتني".

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

تنص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي"

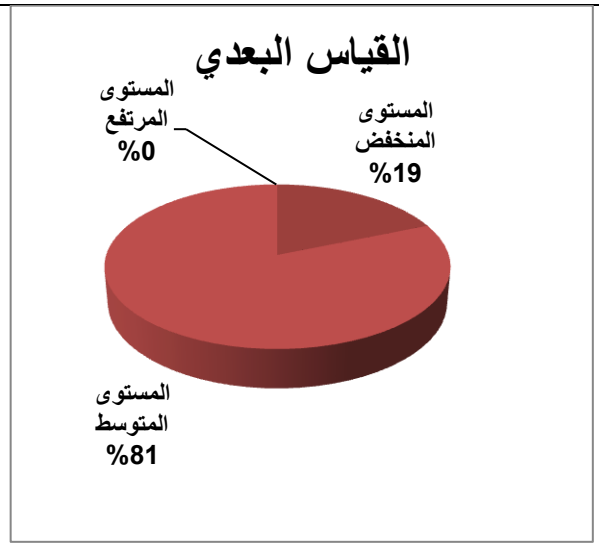
1.1. نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي):

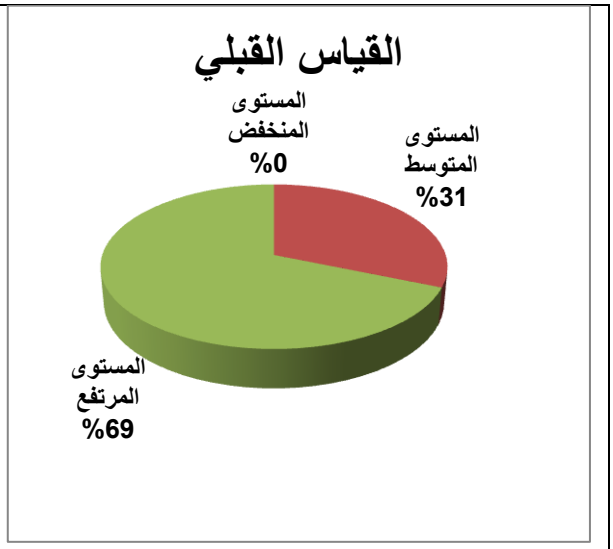
يتم في ما يلي عرض النتائج التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان، وعلى المقاييس الفرعية الثلاثة للمقياس الكلي، وذلك في القياسين القبلي والبعدي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم(31) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاثة				
القياس القبلي				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	00	00	00	00
المستوى المتوسط	05	04	05	00
المستوى المرتفع	11	12	11	16
القياس البعدي				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	03	03	03	05
المستوى المتوسط	13	12	11	11
المستوى المرتفع	00	01	02	00

يتبين من خلال الجدول السابق أن معظم أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، حصلوا على درجات مرتفعة في بعد قلق الاستعداد للامتحان، حيث أن 11 منهم كانت درجاتهم تقع ضمن المستوى المرتفع، أما الخمسة المتبقون فكانت درجاتهم متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة التجريبية على درجة منخفضة، نظرا للاختيار القصدي لعينة الدراسة، بما يتوافق وأهدافها.

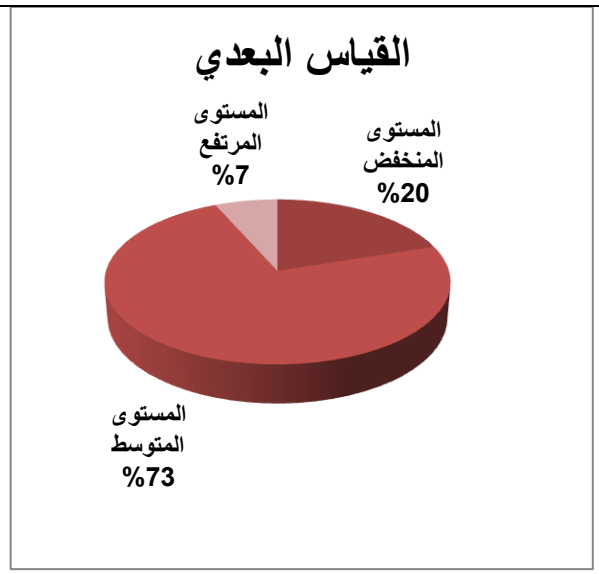
وبعد استفادة التلاميذ المختارين في المجموعة التجريبية من البرنامج الارشادي المقترح انخفضت درجاتهم بشكل ملاحظ؛ بحيث أن 13 منهم حصلوا على درجات متوسطة، وثلاث تلاميذ انخفضت درجاتهم للمستوى المنخفض، بينما لم يحصل أي منهم على درجة مرتفعة على هذا البعد من المقياس. والشكل التالي يوضح ذلك:

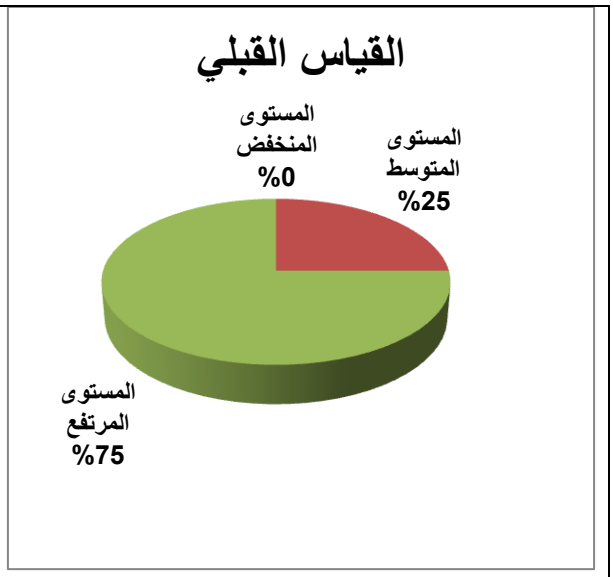




شكل رقم (4) توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان

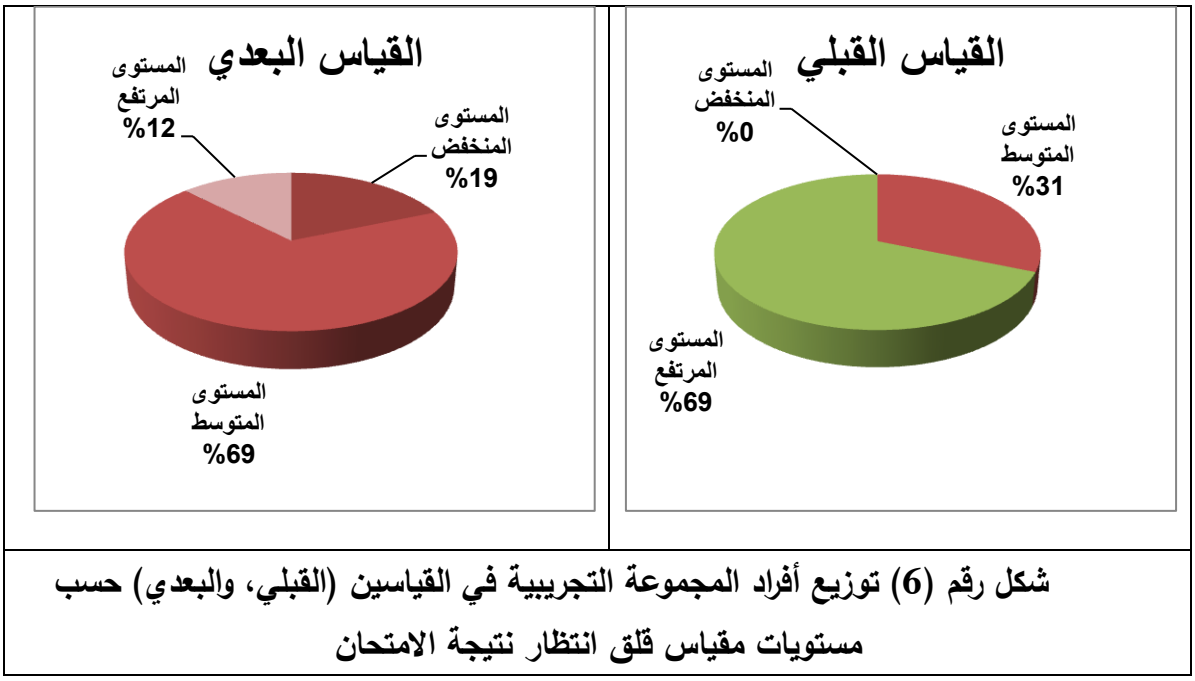
– وتؤكد النتائج المعروضة في الجدول السابق حصول معظم أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على درجات مرتفعة كذلك في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان؛ بحيث حصل (12) فردا على درجات مرتفعة في بعد (قلق أداء الامتحان)، وحصل 4 أفراد على درجة متوسطة، غير أن مستويات قلق أداء الامتحان انخفضت لدى افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ بحيث أن 12 فردا صارت درجاتهم متوسطة، وثلاثة أفراد صارت درجاتهم منخفضة، بينما استقرت درجة فرد واحد في المستوى المرتفع، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:





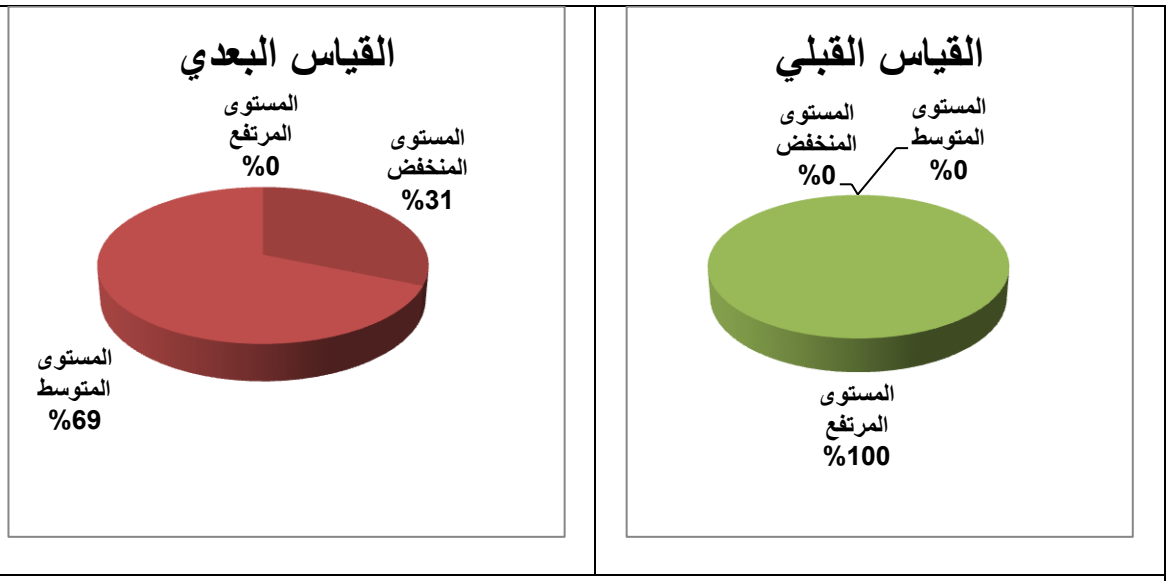
شكل رقم (5) توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان

– وفي البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان) حصل أغلب أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على درجات مرتفعة (11 فردا كذلك)، وحصل (05 أفراد) على درجات متوسطة، في حين لم يحصل أي فرد منهم على درجات منخفضة في البعد الثالث من المقياس، وبعد استفادت المجموعة من جلسات البرنامج الارشادي المقترح انخفضت درجاتهم في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان بشكل يمكن ملاحظته من خلال عدد التلاميذ الذين صارت درجاتهم منخفضة على المقياس وهو ثلاثة تلاميذ، كما أن 11 تلميذا آخرا صارت درجاتهم متوسطة، بينما تلميذان فقط بقيت درجاتهم في المستوى المرتفع من هذا المقياس الفرعي، ويتم توضيح ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم (6) توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان

– وقد تحصل كل أفراد المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان (الكلي) على درجات مرتفعة في القياس القبلي، بينما لم يحصل أي فرد على درجة متوسطة أو منخفضة في المقياس الكلي لقلق الامتحان، وفي القياس البعدي تغيرت درجات الكثير منهم للانخفاض؛ بحيث حصل 11 تلميذا على درجات متوسطة، ولم يحصل أي فرد على درجة مرتفعة، في الوقت الذي انخفضت فيه درجات 5 أفراد إلى المستوى المنخفض من مستويات قلق الامتحان، وهي مؤشرات قوية على الأثر الواضح الذي خلّفه تطبيق البرنامج الارشادي على أفراد المجموعة التجريبية، وفي ما يلي شكل توضيحي لذلك:



شكل رقم (7) توزيع أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي)

2.1. نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي):

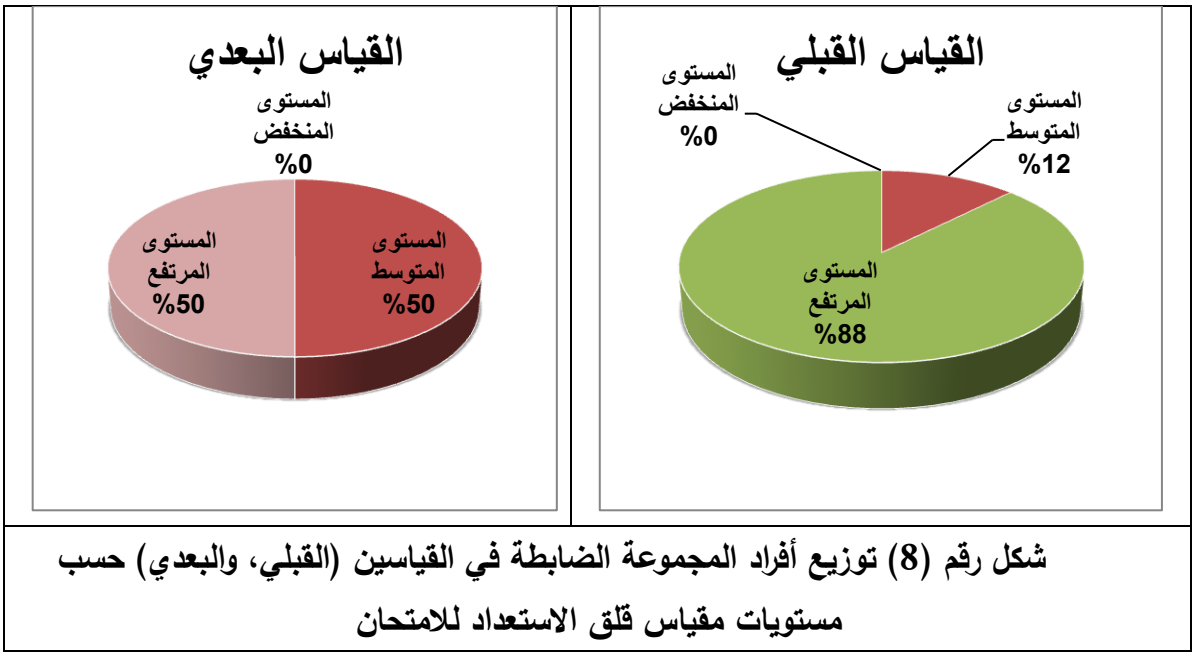
يتم في ما يلي عرض النتائج التي تحصل عليها أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان، وعلى المقاييس الفرعية الثلاثة للمقياس الكلي، وذلك في القياسين القبلي والبعدي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم(32) نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان

القياس القبلي				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	00	00	00	00
المستوى المتوسط	02	05	05	00
المستوى المرتفع	14	11	11	16
القياس البعدي				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	00	00	00	00
المستوى المتوسط	06	01	04	00
المستوى المرتفع	06	15	12	16

يتضح من خلال الجدول السابق أن أغلب أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات مرتفعة في البعد الأول من المقياس (قلق الاستعداد للامتحان)، حيث بلغ عددهم 14 فردا من بين ستة عشر فردا، بينما حصل الفردان الآخران على درجات تقع في المستوى المتوسط، وهو ما يتأكد من خلال المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة، الذي يقع في المستوى المرتفع، على مقياس قلق الامتحان المعتمد في الدراسة الحالية.

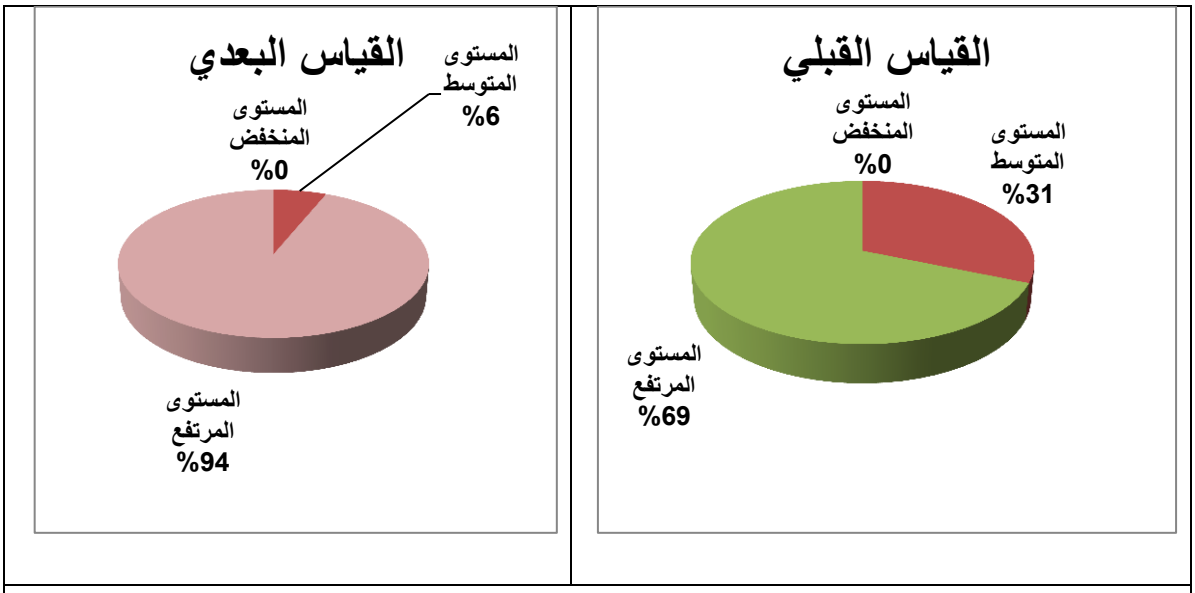
ويظهر من خلال الجدول السابق أن نصف أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات مرتفعة في البعد الأول من المقياس (قلق الاستعداد للامتحان)، وحصل الأفراد المتبقون على درجات تقع في المستوى المتوسط، أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة فيقع في المستوى المتوسط، من مستويات مقياس قلق الامتحان المعتمد في الدراسة الحالية، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (8) توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان

– كما أن أغلب أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات مرتفعة في البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق أداء الامتحان)، بحيث حصل (11) فردا من بين (16) فردا على درجات مرتفعة، في حين حصل الأفراد الخمسة الآخرين على درجات متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على درجة منخفضة في أي بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

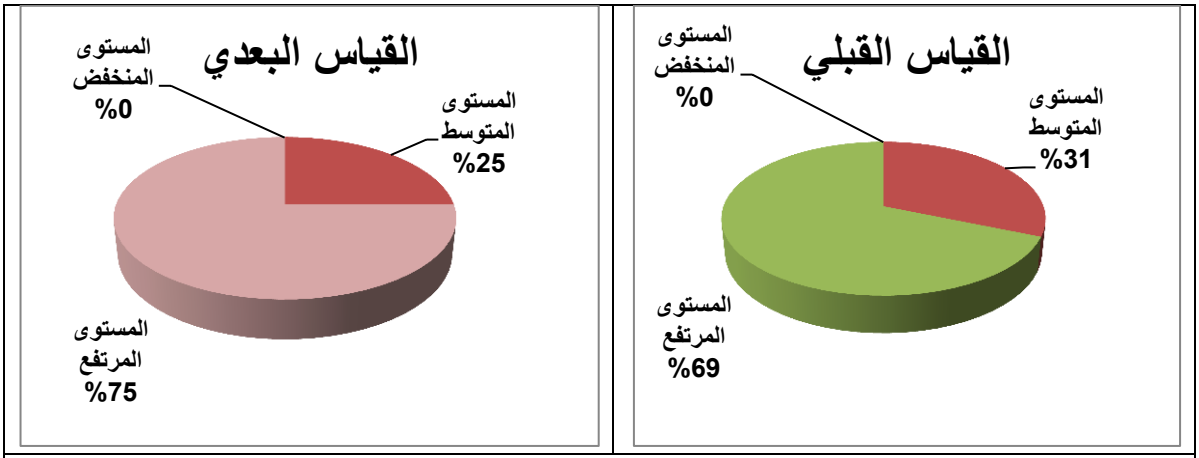
وفي القياس البعدي حصل(15) فردا من أفراد المجموعة الضابطة على درجات مرتفعة في البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق أداء الامتحان)، من بين (16) فردا، في حين حصل تلميذ واحد على درجة متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على درجة منخفضة في أي بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، والشكل الموالي يلخص ذلك:



شكل رقم (9) توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان

– وفي البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان) حصل أغلب أفراد المجموعة الضابطة(11 فردا) على درجات مرتفعة، وحصل الأفراد الخمسة الآخرين على درجات متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على درجة منخفضة في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

وفي القياس البعدي حصل (12 فردا) من أفراد المجموعة الضابطة على درجات مرتفعة، في البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان)، وحصل الأفراد الأربعة الآخرون على درجات متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على درجة منخفضة في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان، والشكل الموالي يلخص النتائج المذكورة:



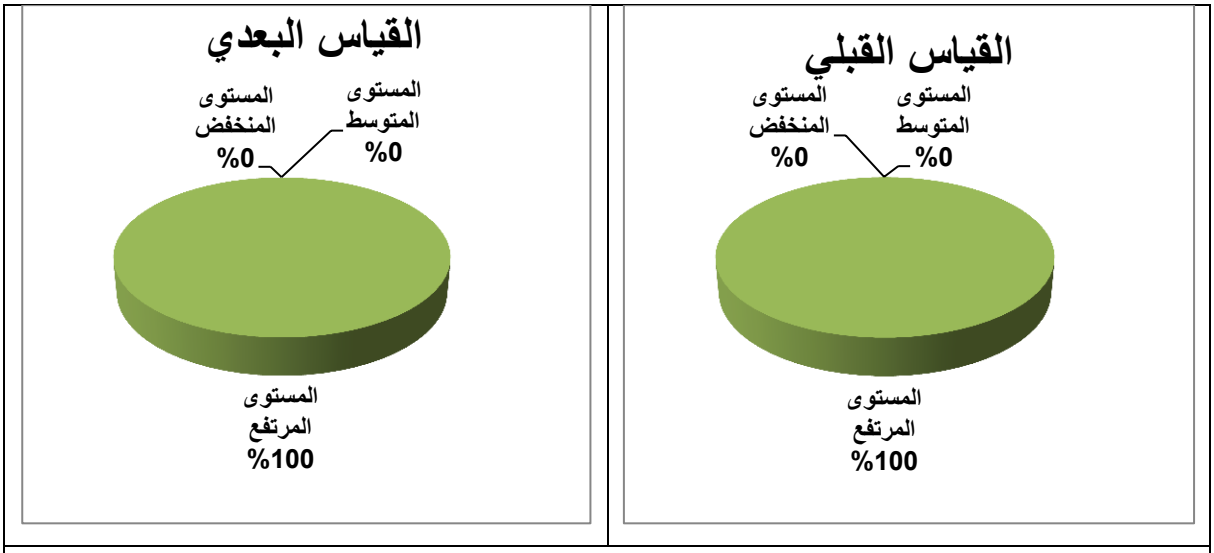
شكل رقم (10) توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان

وتتأكد النتيجة –سالفة الذكر– بالنظر للدرجات التي تحصل عليها أفراد المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان (الكلي)، حيث أن كل أفراد المجموعة حصلوا على درجات مرتفعة (16 فردا)، بينما لم يحصل أي فرد على درجة متوسطة أو منخفضة في المقياس الكلي لقلق الامتحان.

كما تحصل كل أفراد المجموعة الضابطة(16 فردا)، في مقياس قلق الامتحان (الكلي)، على درجات مرتفعة في القياس البعدي؛ بينما لم يحصل أي فرد منهم على درجة متوسطة أو منخفضة.

ولذا، فإن المتوسط الحسابي لدرجات جميع الأفراد في القياس البعدي والمقدر بـ: (75.06) يقع في المستوى المرتفع من مستويات مقياس قلق الامتحان، والتي تكون بين (68– 87 درجة).

كما أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (74.75) فقط، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (11) توزيع أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي)

3.1. مقارنة نتائج المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي:

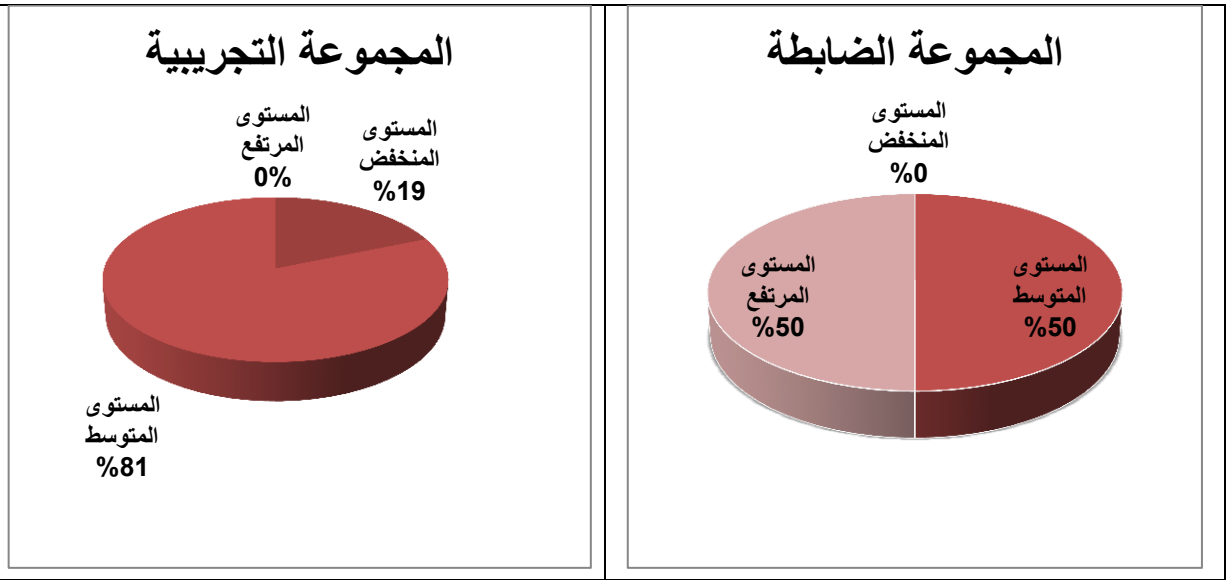
يتم في ما يلي عرض النتائج التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان، وعلى المقاييس الفرعية الثلاثة للمقياس الكلي، وذلك في القياس البعدي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان:

جدول رقم(33) نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان				
المجموعة الضابطة				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	00	00	00	00
المستوى المتوسط	06	01	04	00
المستوى المرتفع	06	15	12	16
المجموعة التجريبية				
	قلق الاستعداد للامتحان	قلق أداء الامتحان	قلق انتظار نتيجة الامتحان	مقياس قلق الامتحان (الكلي)
المستوى المنخفض	03	03	03	05
المستوى المتوسط	13	12	11	11
المستوى المرتفع	00	01	02	00

يتضح من خلال الجدول السابق أن نصف أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات مرتفعة في البعد الأول من المقياس (قلق الاستعداد للامتحان)، وحصل الأفراد المتبقون على درجات تقع في المستوى المتوسط، أما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة فيقع في المستوى المتوسط، من مستويات مقياس قلق الامتحان المعتمد في الدراسة الحالية.

كما يتبين من خلال الجدول الماضي حصول أغلب الأفراد في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على درجات متوسطة في البعد الأول من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان)، وذلك بحصول (13) فردا، من أصل (16) فردا على درجات متوسطة، مع أن (11) فردا من أفراد نفس المجموعة كانت لهم درجات مرتفعة في نفس البعد قبل الاستفادة من البرنامج الارشادي، في الوقت الذي لم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة على درجة منخفضة في هذا البعد،

لذا فإن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية انخفض نسبيا في القياس البعدي، بعد أن كان مرتفعا، قبل استفادتهم من البرنامج، بينما بقي متوسط درجات المجموعة الضابطة مستقرا تقريبا في القياس البعدي، وهو ما يلخصه الشكل التالي:



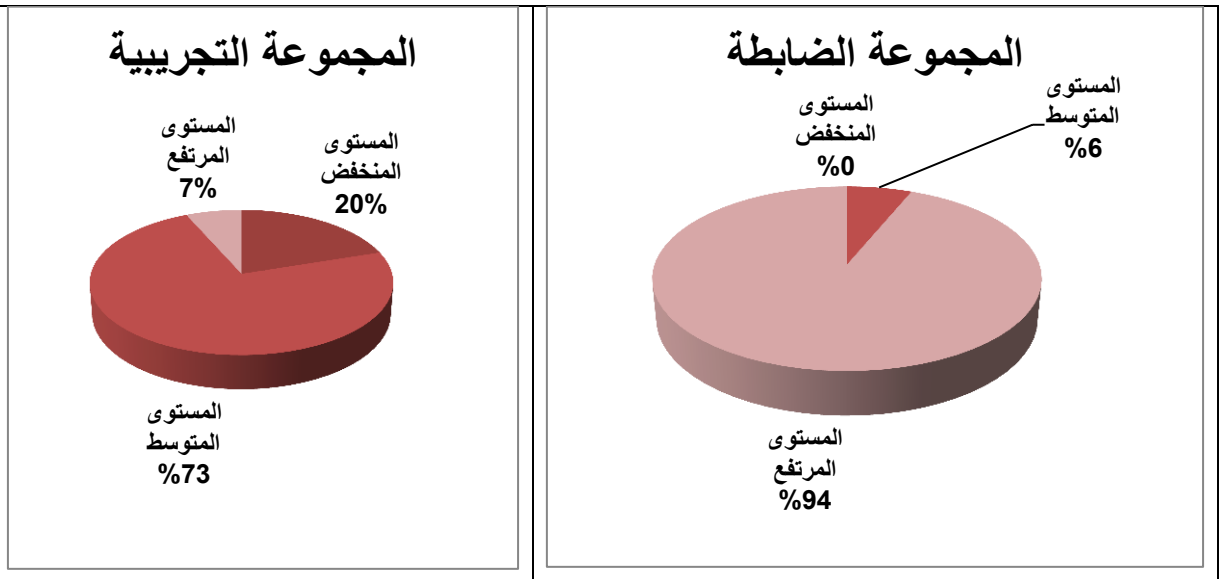
شكل رقم (12) توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان في القياس البعدي

كما أن أغلب أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات مرتفعة في البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق أداء الامتحان)، بحيث حصل (15) فردا من بين (16) فردا على درجات مرتفعة، في حين حصل تلميذ واحد على درجة متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على درجة منخفضة في أي بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

وتؤكد النتائج المعروضة في الجدول السابق حصول معظم أفراد المجموعة التجريبية على درجات متوسطة في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان؛ بحيث حصل (12) فردا على درجات متوسطة في بعد (قلق أداء الامتحان)، وحصل فرد واحد على درجة مرتفعة، وهي درجة قريبة من المستوى المتوسط الذي تتراوح درجاته بين (24– 30)، كما حصل فردين فقط على درجات منخفضة، وهي قريبة –كذلك– من المستوى المتوسط.

لذا يظهر أنه توجد فروق في مستويات قلق أداء الامتحان بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث أن معظم درجات أفراد المجموعة الضابطة لم تتغير كثيرا عما كانت عليه في القياس القبلي، وهي تقع في المستوى المرتفع، بينما انخفضت معظم درجات أفراد المجموعة التجريبية؛ بحيث تموقعت في المستوى المتوسط في القياس البعدي، بعد أن كان أغلبها في المستوى المرتفع في القياس القبلي.

والشكل الموالي يلخص ذلك:



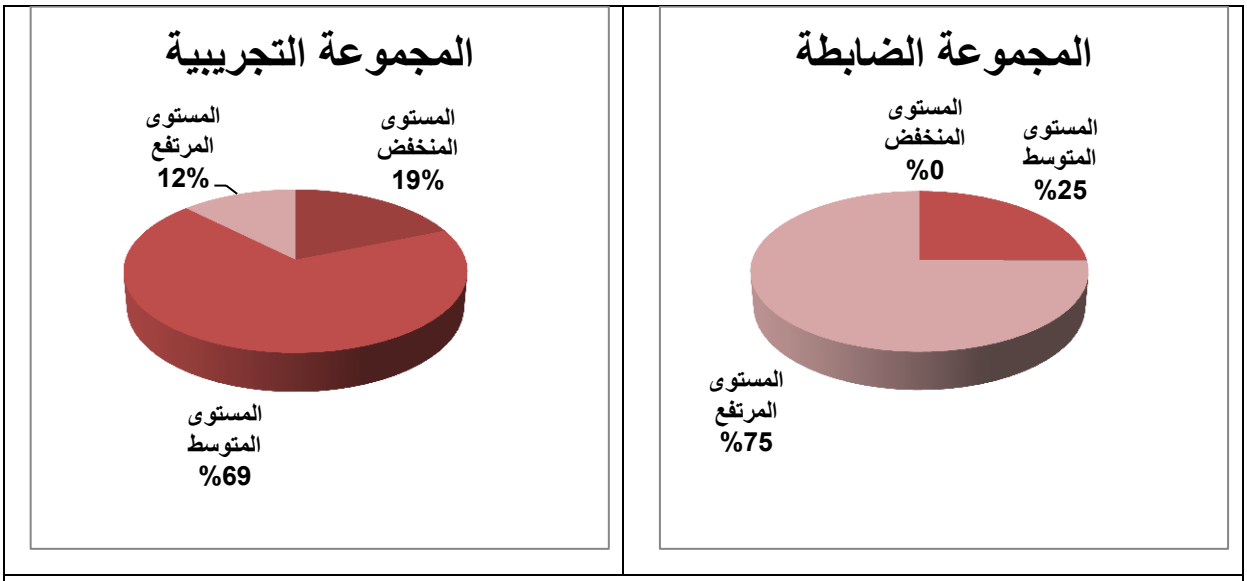
شكل رقم (13) توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان في القياس البعدي

وفي البعد الثالث من أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان) حصل أغلب أفراد المجموعة الضابطة(12 فردا) على درجات مرتفعة، وحصل الأفراد الأربعة الآخرون على درجات متوسطة، ولم يحصل أي فرد من أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على درجة منخفضة في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان.

أما أفراد المجموعة التجريبية فقد حصل أغلبهم على درجات متوسطة في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان؛ بحيث حصل (11) منهم، على درجات متوسطة، وحصل (03 أفراد) على درجات منخفضة، في حين حصل فردان فقط على درجة مرتفعة، وهي درجات متقاربة إلى حدّ ما، ولا تنحرف عن المتوسط الحسابي للدرجات كثيرا.

ويظهر من خلال هذه النتائج الانخفاض الواضح لمستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بالنظر للفروق المشاهدة بين نتائجهم ونتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، بعد أن كانت درجات المجموعتين متكافئة، قبل استفادة أفراد المجموعة التجريبية من البرنامج الارشادي الهادف لخفض قلق الامتحان.

وفي ما يلي شكل يلخص النتائج المشار إليها سلفا:



شكل رقم (14) توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياس البعدي

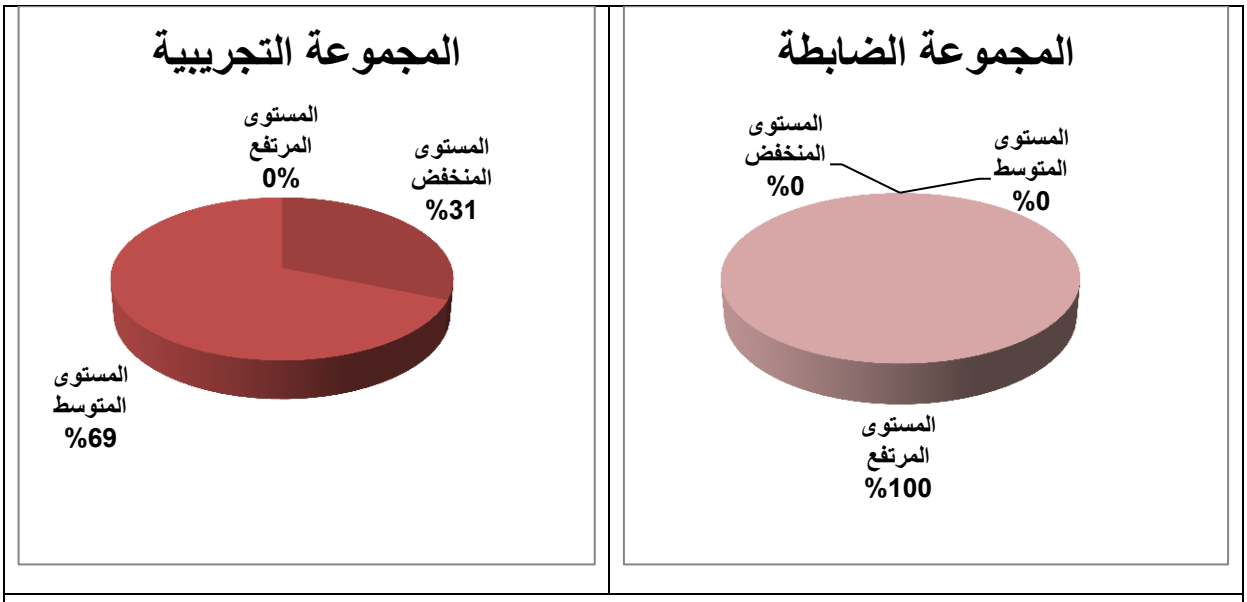
وتتأكد النتيجة –سالفة الذكر– بالنظر للدرجات التي تحصل عليها أفراد المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان (الكلي)، حيث أن كل أفراد المجموعة حصلوا على درجات مرتفعة (16 فردا)، بينما لم يحصل أي فرد منهم على درجة متوسطة أو منخفضة.

ولذا، فإن المتوسط الحسابي لدرجات جميع الأفراد والمقدر بـ: (75.06) يقع في المستوى المرتفع من مستويات مقياس قلق الامتحان، والتي تكون بين (68– 87 درجة).

يذكر أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (74.75) فقط، كما تظهر النتائج التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان (الكلي)، حصول معظم الأفراد على درجات متوسطة (11 فردا)، وحصول خمسة افراد فقط على درجات منخفضة، قريبة جدا من المستوى المتوسط.

لذا يمكن القول أن درجات جميع أفراد المجموعة التجريبية تقع قريبا من المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان، وهذا المستوى يساعد التلميذ على بذل المجهود، ويحفزه للمراجعة والتنافس على تحقيق نتائج مرضية.

وبناءا على ما سبق من نتائج فإنه يوجد اختلاف واضح بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في مستويات قلق الامتحان (الكلية) في القياس البعدي، ويتضح ذلك بجلاء في الشكل الموالي:



شكل رقم (15) توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياس البعدي

4.1. نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) لدراسة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجات القياس القبلي:

تم الاعتماد على برنامج (SPSS) في حساب تحليل التباين المصاحب (التغاير)، وذلك لدراسة الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي، عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي، فدلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (34) اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA لدلالة الفروق في قلق الامتحان، بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي	171.131	1	171.131	5.799	0.023
مج التجريبية× مج الضابطة	3092.980	1	3092.980	104.817	**0.000**
الخطأ	855.744	29	29.508		
المجموع الكلي	140350.000	32			

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) يساوي 0.000، وبما أن (A < 0.05) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي عند ضبط درجات أفراد المجموعتين في القياس القبلي، وهو ما يؤكد الأثر الناجم عن تطبيق البرنامج الارشادي المقترح لخفض قلق الامتحان على أفراد المجموعة التجريبية.

ولمعرفة دلالة حجم الأثر الذي تركه تطبيق البرنامج الارشادي الهادف لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم حساب (مربع إيتا) فدلت النتائج على الآتي:

جدول رقم (35) نتائج حساب دلالة حجم الأثر (مربع إيتا)

مصدر التباين	إيتا (η)	مربع إيتا(η^2)	دلالة η^2
القياس القبلي(مج التجريبية× مج الضابطة)	0.008	0.000	أثر ضعيف
القياس البعدي (مج التجريبية× مج الضابطة)	0.866	0.750	أثر كبير

يظهر الجدول السابق أن الفروق بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي تساوي (0.000) وهو ما يدل على أن حجم الأثر ضعيف، أما الفروق بين المجموعتين المذكورتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي فهي تساوي (0.750) وحجم الأثر في هذه الحالة كبير. (الملحق 8)

ومنه تحققت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية والتي تنص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية و درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي"

ويمكن أن يفسر الانخفاض في درجات قلق الاستعداد للامتحان لدى التلاميذ بكون البرنامج الارشادي المقترح ركز بشكل أكبر على هذا الجزء انطلاقا من تحديد الحاجات الارشادية للتلاميذ خلال الدراسة الاستطلاعية، وكذا لتزامن القياس القبلي بفترة المراجعة والتحضير، وتزامن فترة القياس البعدي بامتحانات الفصل الثاني، والاقتراب أكثر من امتحان البكالوريا.

يمكن الاشارة في هذا المقام –كذلك– إلى أن بعض أسباب ارتفاع درجات التلاميذ في بعد قلق الاستعداد للامتحان تعود إلى تزامن تطبيق القياس القبلي مع شهر مارس، كما أن انخفاض درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد (قلق الاستعداد للامتحان) في القياس البعدي مقارنة بدرجاتهم على نفس البعد في القياس القبلي، يعود في بعض أسبابه إلى انشغال التلاميذ في زمن القياس القبلي (شهر مارس) بموضوعات طرق التحضير للامتحانات، وكيفيات المراجعة المثالية، والأغذية المساعدة

على الحفظ والتركيز ...الخ، بينما تركز اهتمامهم في زمن القياس البعدي والتتبعي (من شهر أفريل إلى نهاية شهر ماي) بموضوعات تتعلق بطرق الاجابة، والتصرف يوم الامتحان، وكذا كيفية التعامل في الفترة التي تلي الامتحانات، وفي انتظار إعلان النتيجة.

أما ارتفاع مستويات قلق (أداء الامتحان) لدى التلاميذ في القياس البعدي فيرجع لزيادة التوتر والقلق لدى أغلب التلاميذ، خلال الفترة التي أجري فيها القياس البعدي، والتي تشهد اقترابا متزايدا لزمن الامتحانات، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، إضافة إلى ضغط كثافة الدروس في نهاية السنة، وزيادة الحصص التعويضية لتدارك التأخر في الدروس، الناجم عن الاضرابات المتكررة للأساتذة من فترة لأخرى، إضافة إلى أن معظم التلاميذ يركزون اهتمامهم في زمن القياس البعدي والتتبعي (المتزامن مع شهر أفريل إلى نهاية شهر ماي) بموضوعات تتعلق بطرق الاجابة، والتصرف يوم الامتحان، وكذا كيفية التعامل في الفترة التي تلي الامتحانات، وفي انتظار إعلان النتيجة.

ومن خلال ما سبق فإن النتائج المعروضة سلفا تفيد أن مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية تنخفض انخفاضا ذو دلالة إحصائية مقارنة بنتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي (أي بعد استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج الارشادي المقترح)، وذلك بعد أن كانت مستويات قلق الامتحان بين متكافئة بين المجموعتين المذكورتين في القياس القبلي، وهو ما يؤكد أن البرنامج الارشادي المقترح لخفض قلق الامتحان له فعالية واضحة في خفض مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما"

ولمعرفة تحقق هذه الفرضية أو عدم تحققها يتم أولا عرض النتائج الجزئية للفرضية الثانية في الدراسة، والمتمثلة في درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأبعاد الثلاثة لمقياس قلق الامتحان، ودرجات نفس الأفراد في المقياس الكلي، ومن ثم يتم عرض نتائج اختبار الدلالة الاحصائية للنتائج الكلية أفراد المجموعة التجريبية في الفرضية الثانية.

1.2. عرض وتحليل النتائج الجزئية للأبعاد:

1.1.2.نتائج أفراد المجموعة التجريبية (في البعد الأول من المقياس):

يتم في ما يلي عرض نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الأول من مقياس قلق الامتحان قبل استفادتهم من البرنامج الارشادي المقترح، ونتائجهم في نفس البعد من المقياس بعد ذلك، حيث تشير النتائج المحصل عليها إلى التالي:

جدول رقم(36) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الأول من مقياس قلق الامتحان								
	الذكور		الإناث		المعيدين		غير المعيدين	
الرقم	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
1	24	18	23	16	24	18	17	16
2	23	16	24	15	23	16	16	11
3	22	13	22	12	22	13	17	16
4	17	15	23	17	17	15	18	16
5	17	16	22	14	23	16	22	14
6	16	11	20	15	24	15	20	15
7	17	16	23	16	22	12	23	16
8	18	16	24	15	23	17	24	15
مج	154	121	181	120	178	122	157	119
م ح	19.25	15.13	22.63	15	22.25	15.25	19.62	14.87

حيث أن:

- **مج:** مجموع درجات أفراد العينة
- **م ح:** المتوسط الحسابي لأفراد العينة

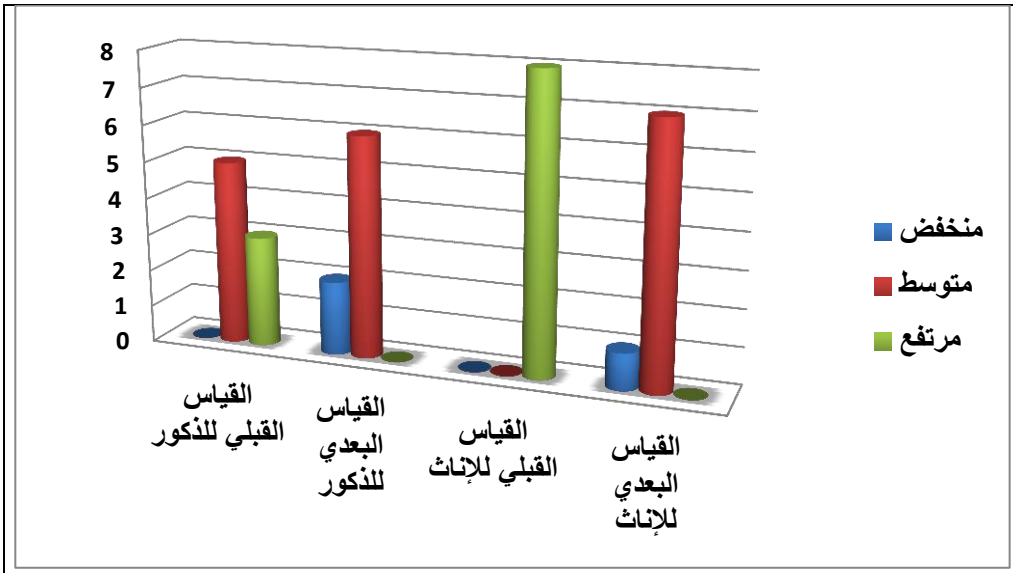
أ. **حسب متغير الجنس:**

تبين النتائج المعروضة في الجدول السابق أن ثلاثة افراد من ذكور المجموعة التجريبية حصلوا على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في البعد الأول من مقياس قلق الامتحان، والتي تتراوح درجاته بين (20– 24 درجة) ، بينما حصل خمسة منهم على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات قلق الاستعداد للامتحان، والتي تتراوح بين (14– 19 درجة).

أما في القياس البعدي فإن فردين فقط من ذكور المجموعة التجريبية (3، 6) حصلا على درجات منخفضة، بينما حصل بقية الأفراد (6) على درجات متوسطة على المقياس الفرعي الأول لمقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان)، أما لدى فئة الإناث فإن درجات كل إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، تقع في المستوى المرتفع من مستويات المقياس الفرعي (الأول) لمقياس قلق الامتحان.

أما في القياس البعدي فإن سبعة من إناث المجموعة التجريبية انخفضت درجاتهن على مقياس قلق الاستعداد للامتحان من المستوى المرتفع للمستوى المتوسط، في حين أن تلميذة واحدة (رقم 3) تغيرت درجتها من المستوى المرتفع إلى المستوى المنخفض، ولوحظ أثناء تطبيق الجلسات الاهتمام الكبير لهاته التلميذة بالبرنامج وحرصها الشديد على تطبيق التعليمات وإنجاز الواجبات المنزلية بتفاني كبير.

ويتضح ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم (16) توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي

وتشير النتائج إلى أن الفرق بين مجموع درجات ذكور المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (33 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي (4.13 درجة)، وذلك بالرغم من أن كلا المتوسطين الحسابيين يقعان في المستوى المتوسط من مستويات قلق الاستعداد للامتحان.

يذكر أن العينة المختارة قصديا للدراسة الحالية تتكون من الأفراد الذين يحصلون على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان، لكن الملاحظ من خلال الدراسة الاستطلاعية أو أثناء اختيار العينة الأساسية للدراسة الحالية، أن مستويات قلق الامتحان المرتفعة ليست متكررة بكثرة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (وخاصة لدى فئة الذكور).

ويظهر أن الفرق بين مجموع درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهن في القياس البعدي يبلغ (61 درجة كاملة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي (7.62 درجة)، بحيث يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق الاستعداد للامتحان.

وهو ما يوضح أن مستويات قلق الامتحان لدى التلميذات بعد الاستفادة من البرنامج الارشادي المطبق، انخفضت بشكل كبير مقارنة بالتلاميذ الذكور، كما أن اهتمامهن والتزامهن بالحضور والمشاركة في جلسات البرنامج كان أقوى وأفضل.

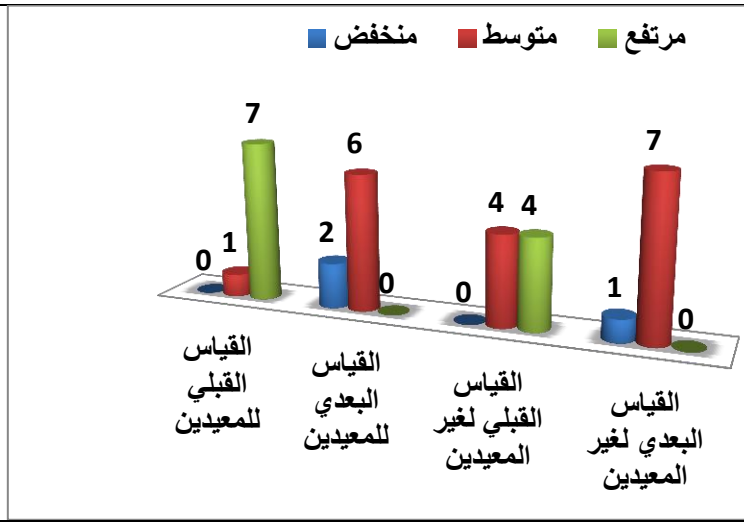
ب. حسب متغير إعادة السنة:

يلاحظ عند فئة التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) أن سبعة منهم لهم درجات مرتفعة في مقياس قلق الاستعداد للامتحان، وفرد واحد (ذكر) حصل على درجة متوسطة على المقياس المذكور في القياس القبلي.

وبعد تنفيذ جلسات البرنامج انخفضت درجاتهم بشكل جلي؛ حيث صارت درجات ستة منهم في المستوى المتوسط، وانخفضت درجات فردين آخرين (ذكر وأنثى) إلى المستوى المنخفض.

أما فئة التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) فإن الذكور منهم، وهم (04 تلاميذ) حصلوا على درجات متوسطة، في القياس القبلي، وحصلت الاناث غير المعيدات، وهن (04 تلميذات) على درجات مرتفعة على مقياس قلق الاستعداد للامتحان، قبل استفادتهن من البرنامج الارشادي.

وبعد الاستفادة من البرنامج الارشادي انخفضت درجات سبعة تلاميذ إلى المستوى المتوسط، في حين انخفضت درجة فرد واحد (وهو من فئة الذكور) إلى المستوى المنخفض من مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (17) توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي

ويلاحظ من خلال النتائج الكلية أن الفرق بين مجموع الدرجات لتلاميذ المجموعة التجريبية غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (33 درجة)، ويقدر الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي في القياس البعدي بـ: (4.13 درجة)، وذلك بالرغم من أن كلا المتوسطين الحسابيين يقعان في المستوى المتوسط من مستويات قلق الاستعداد للامتحان.

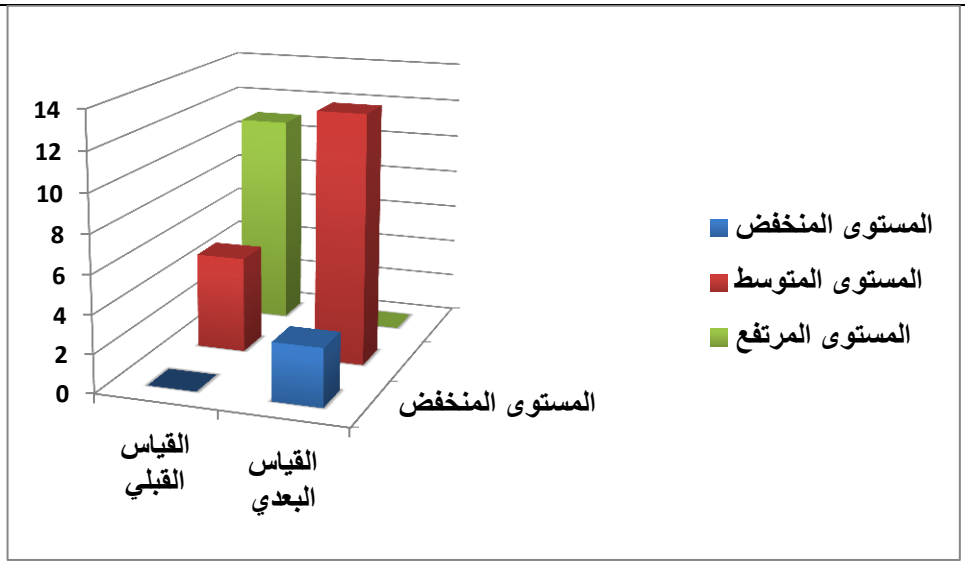
واستنادا للنتائج الكلية للتلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية في القياس القبلي، يتضح أن الفرق بين مجموع درجاتهم في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (60 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المعيدين في القياس البعدي (7.5 درجة)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق الاستعداد للامتحان.

ج. جميع أفراد العينة:

من خلال كل ما سبق من نتائج فإن أفراد المجموعة التجريبية (16 فردا) يتوزعون حسب مستويات مقياس قلق الاستعداد للامتحان في القياس القبلي كما يلي:

خمسة أفراد في المستوى المتوسط، و 11 فردا في المستوى المرتفع

أما في القياس البعدي فانخفضت درجات ثلاثة عشر فردا إلى المستوى المتوسط، وثلاثة افراد إلى المستوى المنخفض، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (18) توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الاستعداد للامتحان في القياسين القبلي والبعدي

2.1.2.نتائج أفراد العينة التجريبية (في البعد الثاني من المقياس):

في ما يلي عرض لنتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان قبل استفادتهم من البرنامج الارشادي المقترح، ونتائجهم في نفس البعد من المقياس بعد ذلك، حيث تشير النتائج المحصل عليها إلى التالي:

جدول رقم (37) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان

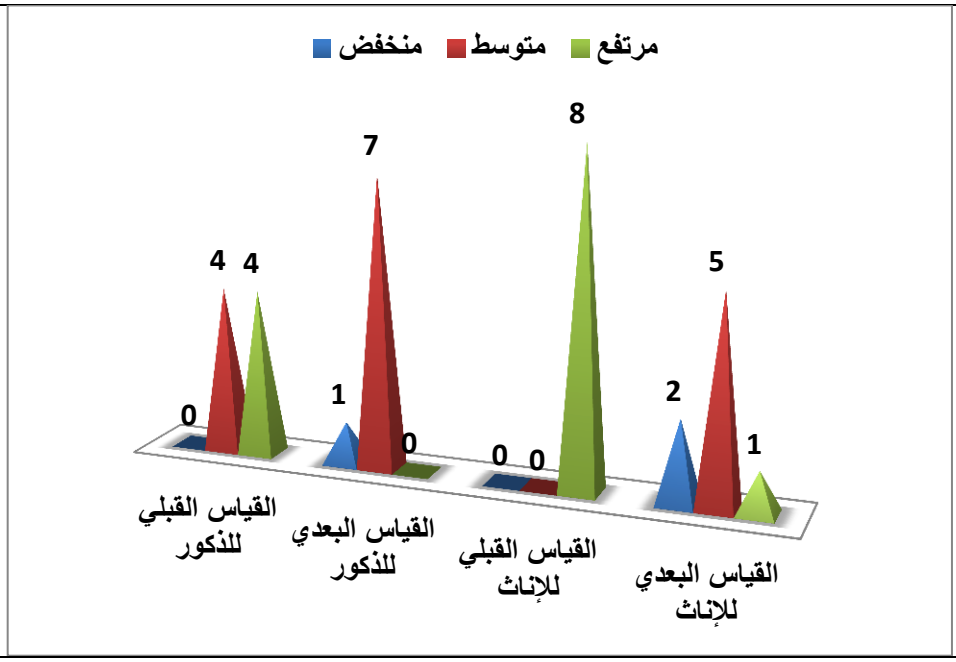
	الذكور		الإناث		المعيدين		غير المعيدين	
الرقم	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
1	22	19	29	23	22	19	27	20
2	26	20	30	20	26	20	23	15
3	21	18	30	18	21	18	26	23
4	23	17	29	18	23	17	26	23
5	27	20	30	15	29	23	30	15
6	23	15	29	26	30	20	29	26
7	26	23	29	16	30	18	29	16
8	26	23	26	17	29	18	26	17
مج	**194**	**155**	**232**	**153**	**210**	**153**	**216**	**155**
م ح	**24.25**	**19.38**	**29**	**19.13**	**26.25**	**19.13**	**27**	**19.38**

أ. حسب متغير الجنس:

تبين النتائج المعروضة في الجدول السابق أن أربعة أفراد من ذكور المجموعة التجريبية حصلوا على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان، والتي تتراوح درجاته بين (24– 30 درجة) ، بينما حصل الأربعة الاخرين على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان، والتي تتراوح بين (17– 23 درجة)، أما في القياس البعدي فإن فردا واحدا فقط من ذكور المجموعة التجريبية حصل على درجة تقع في المستوى المنخفض من مستويات قلق أداء الامتحان، والتي تتراوح بين (10– 16 درجة)، ، بينما حصل بقية الأفراد (وعددهم سبعة) على درجات متوسطة على المقياس الفرعي الثاني لمقياس قلق الامتحان (قلق أداء الامتحان).

أما لدى فئة الإناث فإن درجات كل إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، تقع في المستوى المرتفع من مستويات المقياس الفرعي (الثاني) لمقياس قلق الامتحان، أما في القياس البعدي فإن خمسة من إناث المجموعة التجريبية انخفضت درجاتهن على مقياس قلق أداء الامتحان من المستوى المرتفع للمستوى المتوسط، وتلميذتين حصلتا على درجات منخفضة، في حين أن تلميذة واحدة لم تتغير

درجتها وبقيت في المستوى المرتفع، في حين انخفضت درجات تلميذتين إلى المستوى المنخفض، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (19) توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

وتشير النتائج إلى أن الفرق بين مجموع درجات ذكور المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (39 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي (4.88 درجة)، وذلك بالرغم من أن كلا المتوسطين الحسابيين يقعان في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان.

كما يظهر أن الفرق بين مجموع درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهن في القياس البعدي يبلغ (79 درجة كاملة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي (9.87 درجة)، بحيث يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان.

ب. حسب متغير إعادة السنة:

تتوزع فئة التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) في القياس القبلي حسب مستويات قلق أداء الامتحان كالآتي:

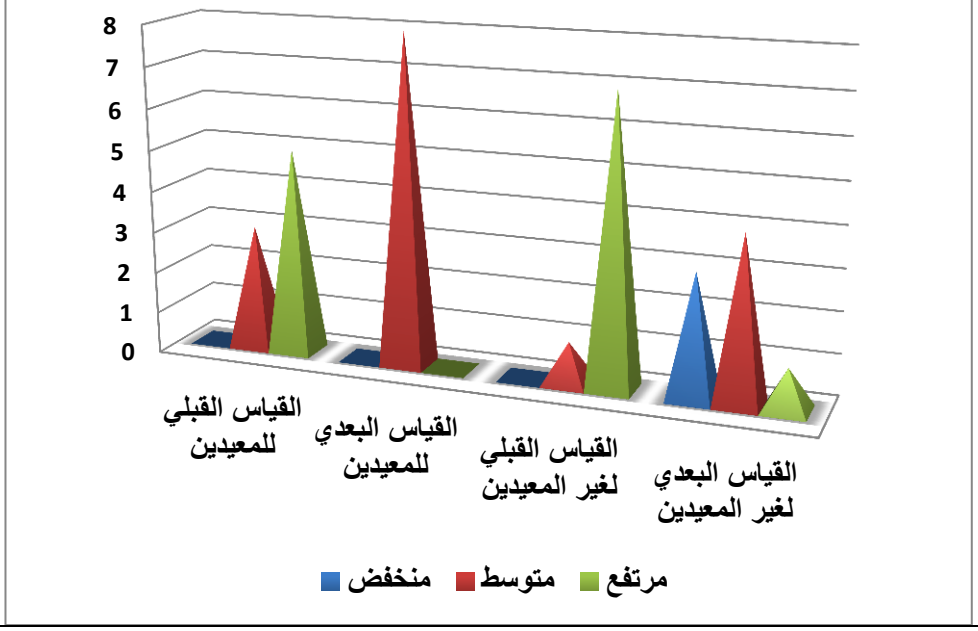
خمسة منهم لهم درجات مرتفعة، وثلاثة لهم درجات متوسطة.

وفي القياس البعدي صارت درجات كل تلاميذ المجموعة التجريبية، المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان.

أما فئة التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) فإن درجاتهم في القياس القبلي تتوزع حسب مستويات قلق أداء الامتحان؛ إلى سبعة أفراد في المستوى المرتفع، وفرد واحد في المتوسط.

وبعد الاستفادة من البرنامج الارشادي انخفضت درجات ثلاثة تلاميذ، من المستوى المرتفع إلى المستوى المنخفض، وانخفضت درجات أربعة أفراد من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط، في حين استقرت درجة فرد واحد (وهو من فئة الذكور) في المستوى المرتفع من مستويات المقياس الفرعي الثاني (قلق أداء الامتحان).

وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (20) توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

واستنادا للنتائج الكلية للتلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية في القياس القبلي، يتضح أن الفرق بين مجموع درجاتهم في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (63 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المعيدين في القياس البعدي (7.87 درجة)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان.

وهو ما يبين أن التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي استفادوا بشكل واضح من البرنامج الارشادي المطبق، ويتضح ذلك بجلاء من خلال اهتمامهم الواضح بالحضور والمشاركة في المناقشات والحوارات،

وخصوصا الجدية الكبيرة في أداء نموذج الامتحان في الجلسة الثامنة، وتطبيق كل الفنيات المستقاة من المعلومات المقدمة أثناء الجلسات، وذلك بسبب خوضهم لتجربة سابقة فاشلة في أداء امتحان شهادة البكالوريا خلال السنة الدراسية الماضية.

ويلاحظ من خلال النتائج الكلية أن الفرق بين مجموع الدرجات لتلاميذ المجموعة التجريبية غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (55 درجة)، ويقدر الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي في القياس البعدي بـ: (6.88 درجة).

حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق أداء الامتحان.

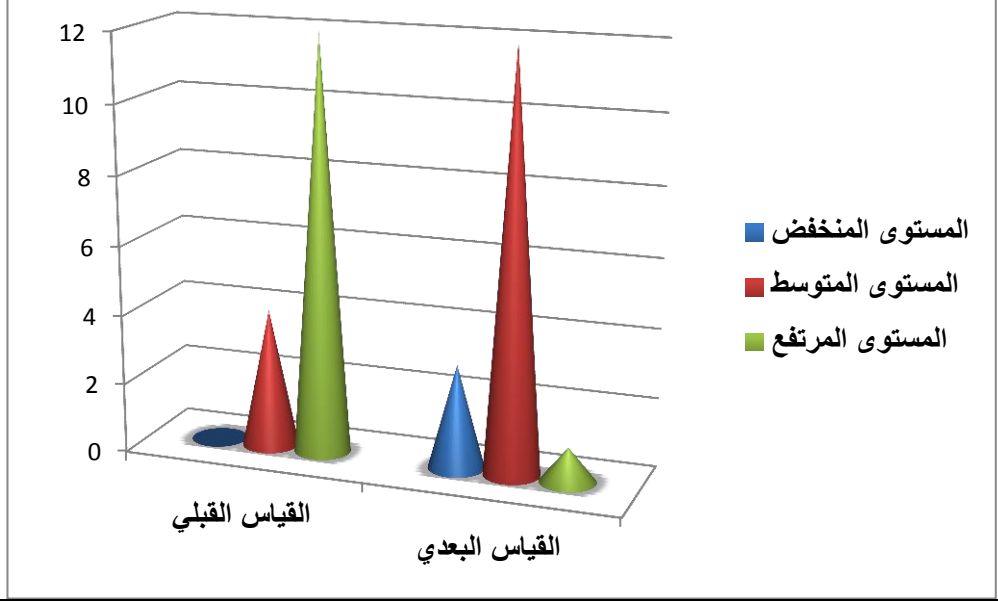
ج. جميع افراد العينة:

استنادا إلى ما سبق من نتائج فإن أفراد المجموعة التجريبية (16 فردا) يتوزعون حسب مستويات مقياس قلق أداء الامتحان في القياس القبلي كما يلي:

أربعة أفراد في المستوى المتوسط، و 12 فردا في المستوى المرتفع

أما في القياس البعدي فانخفضت درجات اثنا عشر فردا إلى المستوى المتوسط، وثلاثة أفراد إلى المستوى المنخفض، بينما بقيت درجة فرد واحد في المستوى المرتفع.

وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



شكل رقم (21) توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق أداء الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

3.1.2.نتائج أفراد العينة التجريبية (في البعد الثالث من المقياس):

يتم في ما يلي عرض نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان قبل استفادتهم من البرنامج الارشادي المقترح، ونتائجهم في نفس البعد من المقياس بعد ذلك، حيث تشير النتائج المحصل عليها إلى ما يأتي:

جدول رقم(38) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان

	الذكور		الإناث		المعيدين		غير المعيدين	
الرقم	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
1	31	22	30	26	31	22	28	21
2	25	22	27	22	25	22	29	20
3	30	17	28	18	30	17	30	27
4	29	20	26	20	29	20	27	27
5	28	21	25	20	30	26	25	20
6	29	20	28	26	27	22	28	26
7	30	27	23	16	28	18	23	16
8	27	27	20	14	26	20	20	14
مج	**229**	**176**	**207**	**162**	**226**	**167**	**210**	**171**
م ح	**28.625**	**22**	**25.875**	**20.25**	**28.25**	**20.875**	**26.25**	**21.375**

أ. حسب متغير الجنس:

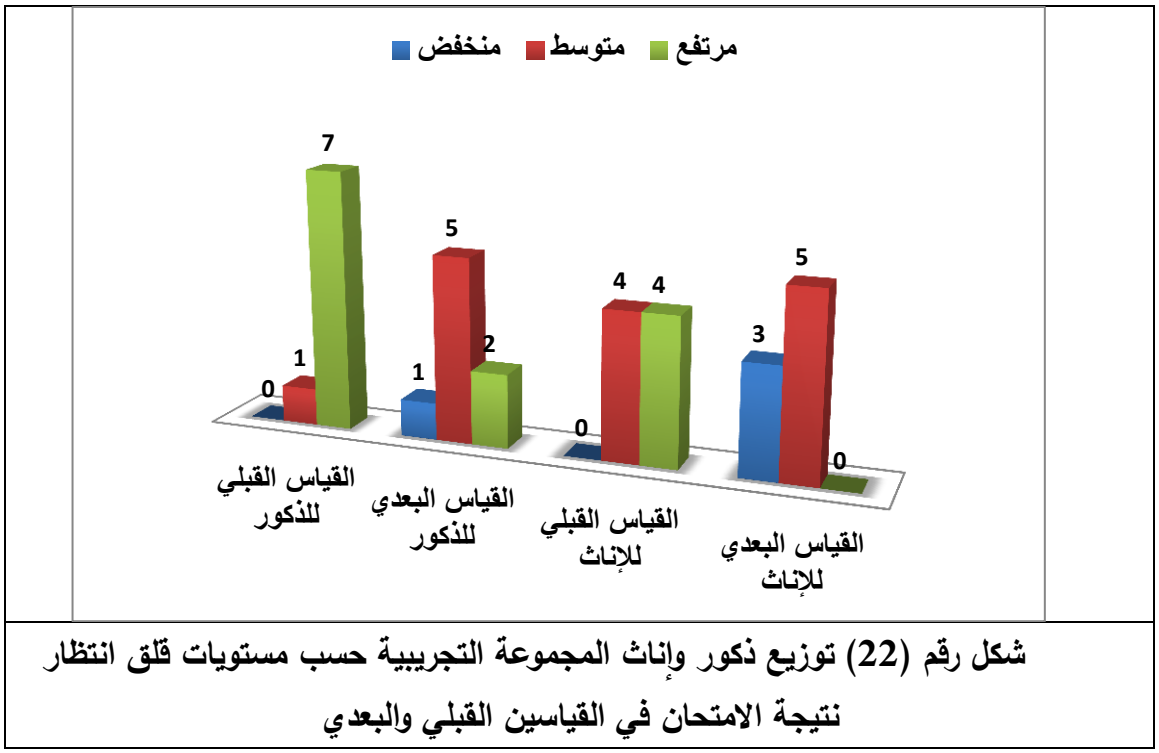
تبين النتائج المعروضة في الجدول السابق أن سبعة أفراد من ذكور المجموعة التجريبية حصلوا على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان، والتي تتراوح درجاته بين (27ـ 33 درجة) ، بينما حصل فرد واحد فقط على درجة تقع في المستوى المتوسط من مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان، والتي تتراوح بين (19ـ 26 درجة).

أما في القياس البعدي فإن فردا واحدا فقط من ذكور المجموعة التجريبية انخفضت درجته للمستوى المنخفض، وخمسة أفراد حصلوا على درجات متوسطة بعد الاستفادة من البرنامج، بينما بقيت درجات فردين في المستوى المرتفع.

ولدى فئة الإناث؛ فإن درجات نصف إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، تقع في المستوى المرتفع من مستويات المقياس الفرعي (الثالث) لمقياس قلق الامتحان، بينما تقع درجات النصف الآخر منهن في المستوى المتوسط.

وبعد استفادة إناث المجموعة التجريبية من البرنامج الارشادي انخفضت درجات ثلاثة منهن للمستوى المنخفض، وحصلت التلميذات الخمسة المتبقيات على درجات متوسطة.

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (22) توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

يتبين من خلال النتائج الكلية أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي يبلغ (6.62 درجة)،)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان.

ويتضح أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الاناث في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي هو (5.62 درجة)، بحيث يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياسين القبلي والبعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان.

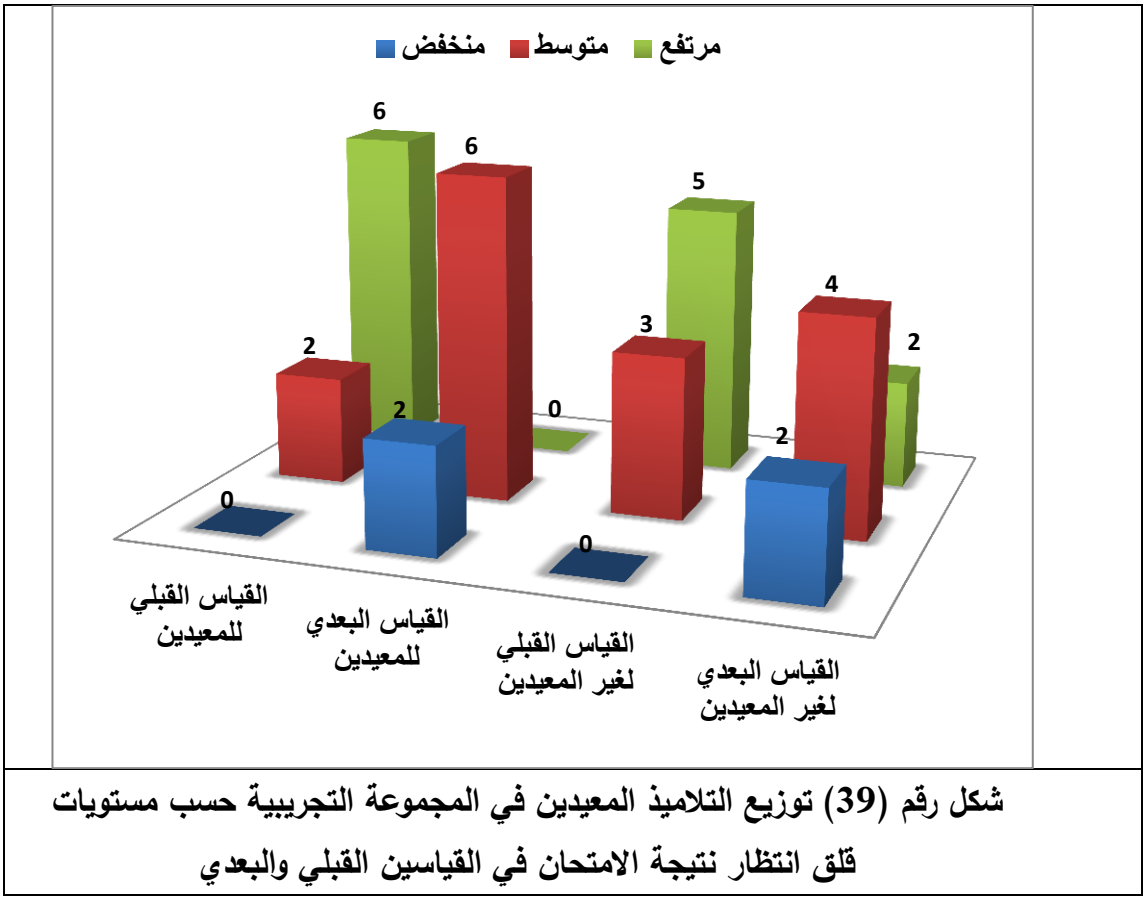
ب. حسب متغير إعادة السنة:

حصل 6 من التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) على درجات مرتفعة في مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان، و 2 فقط حصلا على درجة متوسطة على المقياس المذكور في القياس

القبلي، وفي القياس البعدي انخفضت درجات فردين منهم للمستوى المنخفض، وانخفضت درجات الأفراد الستة المتبقون للمستوى المتوسط.

أما فئة التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) فإن العينة المختارة للمجموعة التجريبية يتوزعون حسب مستوى قلق انتظار نتيجة الامتحان، إلى خمسة أفراد في المستوى المرتفع، وثلاثة في المستوى المتوسط، في القياس القبلي.

وبعد الاستفادة من البرنامج الارشادي انخفضت درجات أربعة تلاميذ، من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط، وتلميذين فقط إلى المستوى المنخفض، في حين حصل تلميذين آخرين على درجات مرتفعة على مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان، والشكل الموالي يبين ذلك:



شكل رقم (39) توزيع التلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

واستنادا للنتائج الكلية للتلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية في القياس القبلي، يتضح أن الفرق بين مجموع درجاتهم في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (59 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المعيدين في القياس البعدي (7.38 درجة)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان.

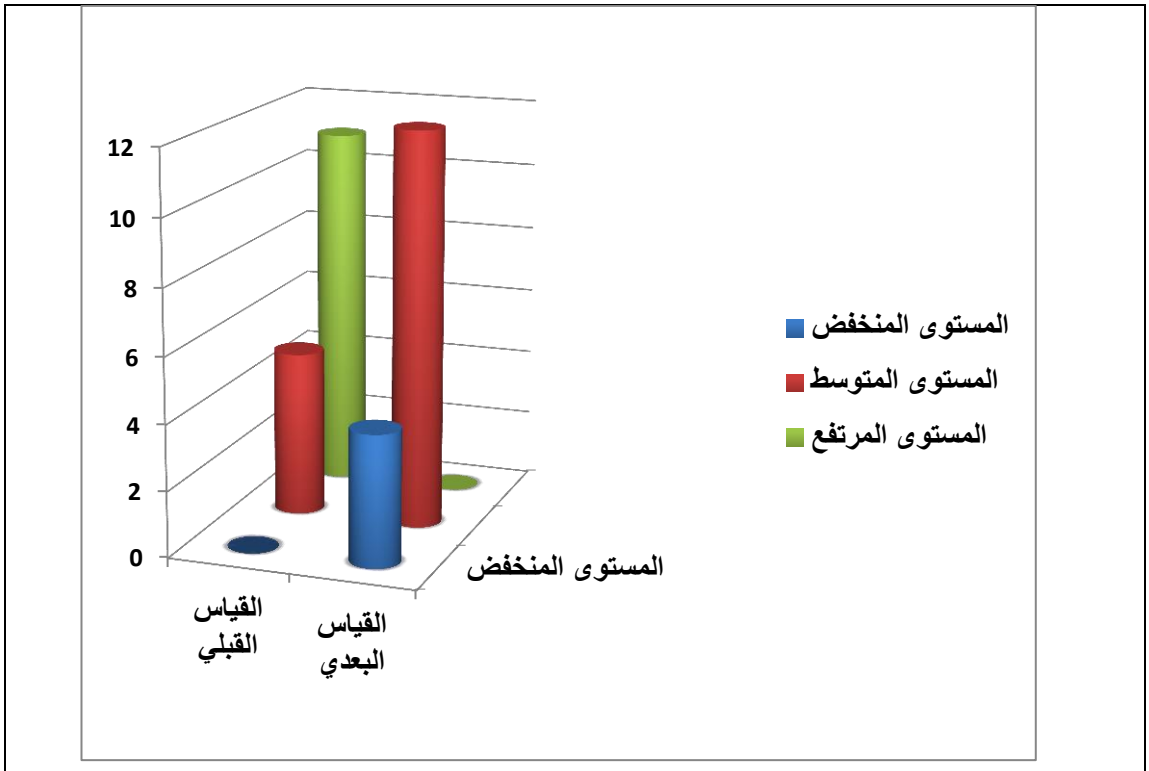
ويقدر الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي في القياس البعدي لدى فئة التلاميذ غير المعيدين بـ: (4.8 درجة)، وذلك بالرغم من أن كلا المتوسطين الحسابيين يقعان في المستوى المتوسط من مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان.

ج. جميع أفراد العينة:

وبناءا على النتائج السابقة فإن أفراد المجموعة التجريبية (16 فردا) يتوزعون حسب مستويات مقياس قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياس القبلي كما يلي:

خمسة أفراد في المستوى المتوسط، و 11 فردا في المستوى المرتفع

أما في القياس البعدي فانخفضت درجات اثنا عشر (12) فردا إلى المستوى المتوسط، وأربعة (04) أفراد إلى المستوى المنخفض، وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (24) توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق انتظار نتيجة الامتحان في القياسين القبلي والبعدي

4.1.2.نتائج أفراد العينة التجريبية على المقياس الكلي لقلق الامتحان:

في ما يلي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في المقياس الكلي لقلق الامتحان، قبل استفادتهم من البرنامج الارشادي المقترح، ونتائجهم بعد ذلك، حيث تشير النتائج المحصل عليها إلى التالي:

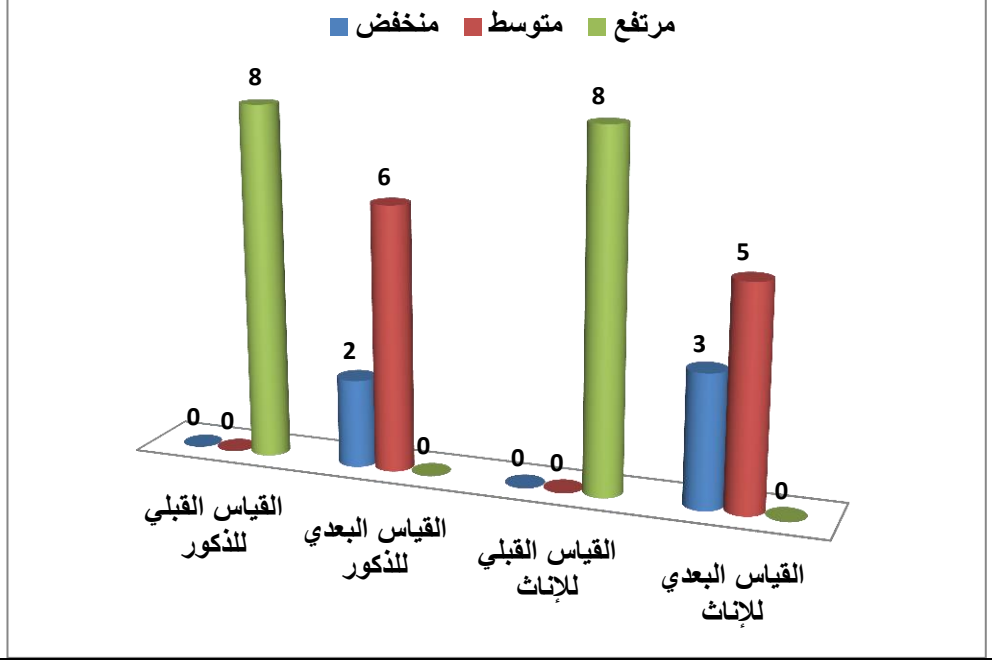
جدول رقم(39) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في المقياس الكلي لقلق الامتحان								
	الذكور		الإناث		المعيدين		غير المعيدين	
الرقم	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
1	77	59	82	65	77	59	72	57
2	74	58	81	57	74	58	68	46
3	73	48	80	48	73	48	73	66
4	69	52	78	55	69	52	71	66
5	72	57	77	49	82	65	77	49
6	68	46	77	67	81	57	77	67
7	73	66	75	48	80	48	75	48
8	71	66	70	46	78	55	70	46
مج	577	452	620	435	614	442	583	445
م ح	72.125	56.5	77.5	54.375	76.75	55.25	72.87	55.62

أ. حسب متغير الجنس:

تبين النتائج المعروضة في الجدول السابق أن كل ذكور المجموعة التجريبية حصلوا على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في مقياس قلق الامتحان (الكلي)، والتي تتراوح درجاته بين (68– 87 درجة)، بينما لم يحصل أيّ منهم على درجات تقع في المستوى المتوسط، الذي تتراوح درجاته بين (49– 67 درجة)، وكذلك الشأن بالنسبة للمستوى المنخفض، الذي تتراوح درجاته بين (29– 48 درجة).

أما في القياس البعدي فقد حصل فردان من ذكور المجموعة التجريبية على درجات منخفضة، وحصل 06 أفراد على درجات متوسطة، على مقياس قلق الامتحان (الكلي)، أما لدى فئة الإناث فإن درجات كل إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، تقع في المستوى المرتفع من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي).

أما في القياس البعدي فإن خمسة من إناث المجموعة التجريبية انخفضت درجاتهن على مقياس قلق الامتحان من المستوى المرتفع إلى المستوى المتوسط، في حين أن 03 تلميذات تغيرت درجاتهن من المستوى المرتفع إلى المستوى المنخفض، وقد لوحظ اهتمامهن الواضح بالبرنامج وحرصهن الشديد على تطبيق التعليمات وإنجاز الواجبات المنزلية المطلوبة بتفاني كبير. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (25) توزيع ذكور وإناث المجموعة التجريبية حسب مستويات قلق الامتحان (المقياس الكلي)، في القياسين القبلي والبعدي

وتشير النتائج إلى أن الفرق بين مجموع درجات ذكور المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (125 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي (15.62 درجة)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي).

ومن خلال النتائج المعروضة سلفا يظهر أن الفرق بين مجموع درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومجموع درجاتهن في القياس البعدي يبلغ (185 درجة كاملة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس البعدي حوالي (23 درجة)، بحيث يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهن في القياس القبلي في المستوى المرتفع، بينما يقع متوسطهن الحسابي في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي).

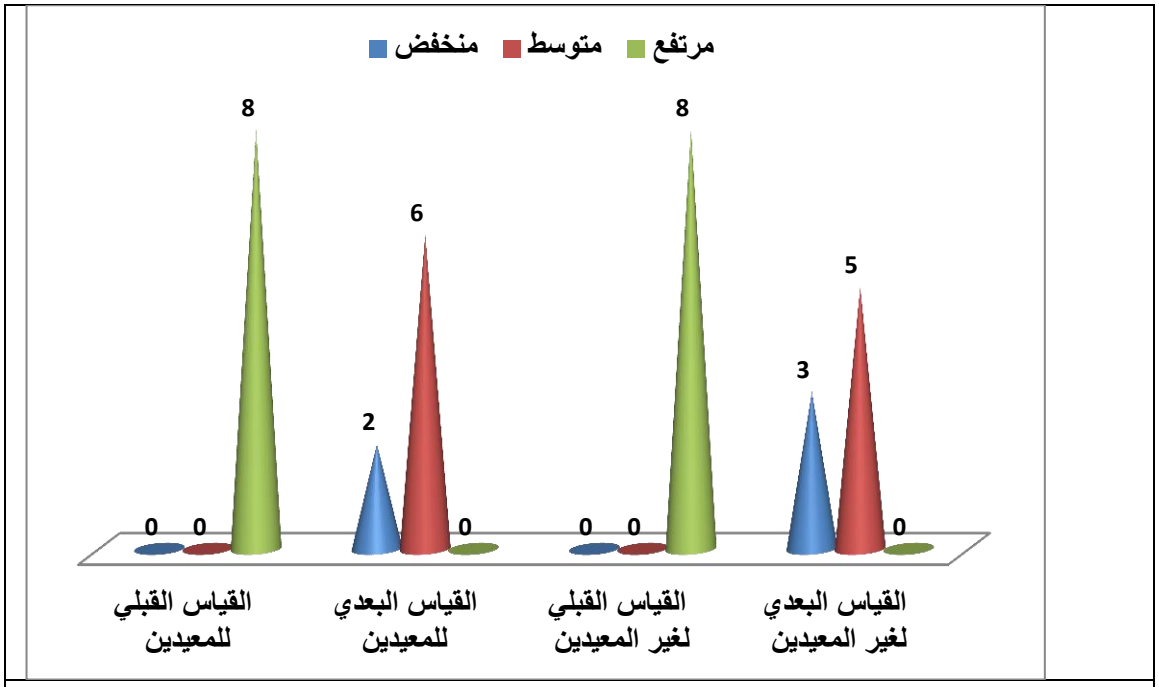
ب. حسب متغير إعادة السنة:

حصل كل التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) في المجموعة التجريبية على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في مقياس قلق الامتحان (الكلي).

وبعد تنفيذ جلسات البرنامج انخفضت درجاتهم بشكل واضح؛ حيث صارت درجات ستة منهم في المستوى المتوسط، وانخفضت درجة فردين إلى المستوى المنخفض.

كما حصل كل التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي (ذكورا وإناثا) في المجموعة التجريبية على درجات مرتفعة في القياس القبلي، في مقياس قلق الامتحان (الكلي).

وفي القياس البعدي انخفضت درجاتهم بشكل واضح؛ حيث صارت درجات 5 منهم في المستوى المتوسط، وانخفضت درجة فردين آخرين إلى المستوى المنخفض من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي)، والشكل الموالي يبين ذلك:



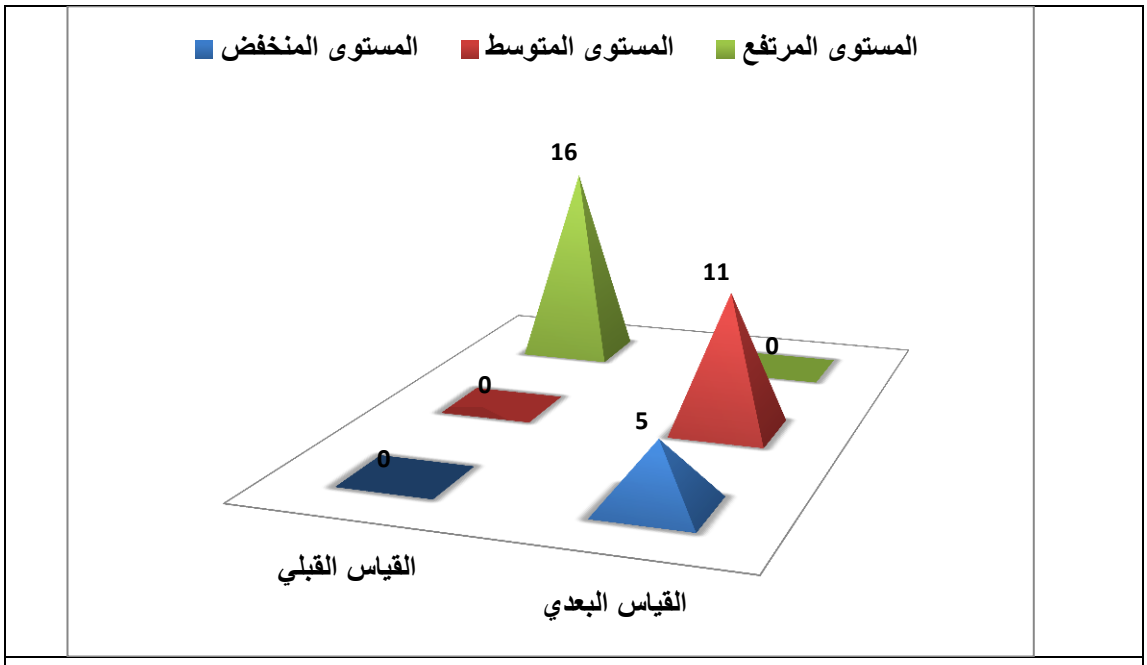
شكل رقم (26) توزيع التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في المجموعة التجريبية حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياسين القبلي والبعدي

واستنادا للنتائج الكلية للتلاميذ المعيدين في المجموعة التجريبية في القياس القبلي، يتضح أن الفرق بين مجموع درجاتهم في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (172 درجة)، ويبلغ الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ المعيدين في القياس البعدي (21.5 درجة)، ويلاحظ كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي).

كما يلاحظ من خلال النتائج الكلية أن الفرق بين مجموع الدرجات لتلاميذ المجموعة التجريبية غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي في القياس القبلي، ومجموع درجاتهم في القياس البعدي يبلغ (138 درجة)، ويقدر الفرق بين المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي، والمتوسط الحسابي في القياس البعدي بـ: (17.25 درجة)، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي يقع في المستوى المرتفع، بينما يقع المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي).

ج. جميع أفراد العينة:

وبناءا على النتائج السابقة فإن كل أفراد المجموعة التجريبية (16 فردا) لهم درجات تقع ضمن المستوى المرتفع من مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياس القبلي، أما في القياس البعدي فقد انخفضت درجات 11 فردا إلى المستوى المتوسط، وانخفضت درجات 5 أفراد إلى المستوى المنخفض، وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (27) توزيع أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات مقياس قلق الامتحان (الكلي) في القياسين القبلي والبعدي

2.2. اختبار الدلالة الاحصائية للفرضية الثانية:

وفي ما يلي يتم عرض نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي ANOVA وذلك لاختبار الفرضية الثانية في الدراسة الحالية، التي تهدف للتأكد من معرفة ما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، بين القياسين القبلي والبعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما:

جدول رقم (40) اختبار تحليل التباين الثنائي ANOVA لدراسة الفروق في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما"					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	214.656	1	214.656	4.153	0.066
إعادة السنة	81.946	1	81.946	1.585	0.234
الجنس	210.292	1	210.292	4.068	0.069
الجنس × إعادة السنة	0.093	1	0.093	0.002	0.967
الخطأ	568.594	11	51.690		
المجموع	50043.000	16			

-يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل تحليل التباين الثنائي الخاص بمتغير (الجنس) يساوي 0.069، وبما أن (A > 0.05) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يعني تكافؤ أثر البرنامج الارشادي في خفض قلق الامتحان لدى ذكور وإناث المجموعة التجريبية.

- ومن خلال الجدول السابق أيضا يظهر أن معامل تحليل التباين الثنائي الخاص بمتغير (إعادة السنة) يساوي 0.234، وبما أن (A > 0.05) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى لمتغير إعادة السنة، وهو ما يعني تكافؤ أثر البرنامج الارشادي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين، والتلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي من أفراد المجموعة التجريبية.

- ويتبين -كذلك- من خلال الجدول أن معامل تحليل التباين الثنائي الخاص بمتغير (التفاعل بين الجنس وإعادة السنة) يساوي 0.967، وبما أن (A > 0.05) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية تعزى لمتغير التفاعل بين متغير الجنس ومتغير إعادة السنة، وهو ما يعني تكافؤ أثر البرنامج الارشادي في خفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ سواء التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي ، أو التلاميذ غير المعيدين، وسواء لدى الذكور أو لدى الاناث على حدّ سواء. (الملحق 9)

ومنه لم تتحقق الفرضية الثانية في الدراسة الحالية التي تنص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما"

وتظهر النتائج المعروضة سابقا أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، سواء الذكور أو الاناث أو المعيدين أو غير المعيدين استفادوا من البرنامج الارشادي المطبق سواء بسواء، ويتضح ذلك بجلاء من خلال المساهمة الفعالة لمعظم التلاميذ في المناقشات والحوارات التي تدور في الجلسات، وكثرة طرحهم للتساؤلات حول المشكلات المتعلقة بطريقة المراجعة المثلى، ونوعية التغذية المساعدة على زيادة الفهم والحفظ ... وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة بالاستعداد للامتحان، فالتلاميذ المعيدين لهم تجربة سابقة يعتبرونها فاشلة في الامتحان، ويحاولون من خلال الحضور لجلسات البرنامج تصحيح أخطائهم، وزيادة فاعلية مراجعتهم واستعدادهم للامتحان، أما التلاميذ غير المعيدين فإنهم يحاولون اجتياز المرحلة الثانوية دون تعثر، وذلك لرغبتهم في الالتحاق بالجامعة من جهة، وسعيا لأن يكونوا من القلة الذين لا يعيدون امتحان البكالوريا.

وتشير النتائج –أيضا– إلى الاستفادة الواضحة لتلميذات المجموعة التجريبية من البرنامج الارشادي، خصوصا في ما يتعلق بفنيات أداء الامتحان، التي تعتبر عائقا كبيرا لكثير من التلميذات، تؤثر بشكل سلبي على طريقة إجابتهن، ومن ثم على نتائجهن الدراسية وعلى نجاحهن في الامتحانات المختلفة، غير أن النتائج تبين حصول تلميذة واحدة على درجة مرتفعة في البعد الثاني من أبعاد مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي، وهي من التلميذات غير المعيدات، وقد ظهر خلال الجلسات أنها غير مهتمة كثيرا، وغير مدركة لعواقب القلق الذي تشعر به أثناء أداء الامتحان، أما التلميذتين الحاصلتين على درجات منخفضة في قلق (أداء الامتحان) فهما تلميذتان مهتمتان بالمشاركة الفعالة في المناقشات وأداء الواجبات المنزلية بجدّ واجتهاد، وكان تركيزهما واضح على المعلومات المقدمة خصوصا في الجلسة السابعة من البرنامج والمتعلقة بموضوع طريقة أداء الامتحان، وتنظيم الوقت، وترتيب الاجابة على الاسئلة ..الخ

ويتبين من خلال النتائج المتوصل إليها أن التلميذات يركزن اهتمامهن في فترة ما قبل الامتحان بالمراجعة والتحضير، ولا ينشغلن كثيرا بالاهتمام بموضوع النجاح من عدمه، عكس ما يلاحظ لدى الذكور، الذين يهدرون طاقة كبيرة في الكلام عن إمكانية النجاح، واحتمالات الفشل، في الوقت الذي يفترض أن يوجهوا تلك الطاقة لمعرفة طرق المراجعة الجيدة، وفنيات أداء الامتحانات.

وتؤكد النتائج انخفاض مستويات قلق (انتظار نتيجة الامتحان) لدى افراد المجموعة التجريبية، حيث يمكن القول أن التلاميذ استفادوا من البرنامج الارشادي المطبق، ويتضح ذلك بجلاء من خلال الالتزام بالحضور قبل بداية الجلسات بفترة، وطرحهم لكثير من التساؤلات حول المشكلات المتعلقة بطريقة التعامل مع الأهل والأصدقاء، في الفترة الممتدة بين نهاية الامتحانات وظهور نتيجتها، خصوصا أن

بعض التلاميذ (خاصة المعيدين منهم، والمتفوقين) يشتكون من التوقعات المبالغ فيها من طرف ذويهم وأصدقائهم على اعتبار أنهم معيدون للسنة، أو متفوقون، وبالتالي فإن نجاحهم مضمون، كما يشتكي بعضهم الآخر (خاصة المعيدين منهم، وغير المتفوقين) من تعرضهم للإحباطات المتكررة من المحيطين بهم، على اعتبار أن من فشل مرة سيواصل في نهج نفس الطريق المؤدية لنفس النتيجة الفاشلة.

أما لدى فئة التلاميذ غير المعيدين، فإن فردين منهم فقط بقيت درجاتهما مرتفعة، نظرا لعدم جديتهما في العمل وفي إنجاز الواجبات المنزلية بشكل خاص، وذلك لعدم إحساسهما بأهمية ترشيد القلق الذي يشعران به بعد إنهائهما للامتحان، وتأكيدهما في كل مرة أن الأمر يتعلق بذهنيات الأفراد المحيطين بهما (الوالدين والاخوة خصوصا) وليس بهما، وهي الفكرة اللاعقلانية التي تسبب استمرار القلق لدى التلميذ بسبب عدم فهمه لطريقة التخلص منها بإيجابية.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية "

1.3. نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي:

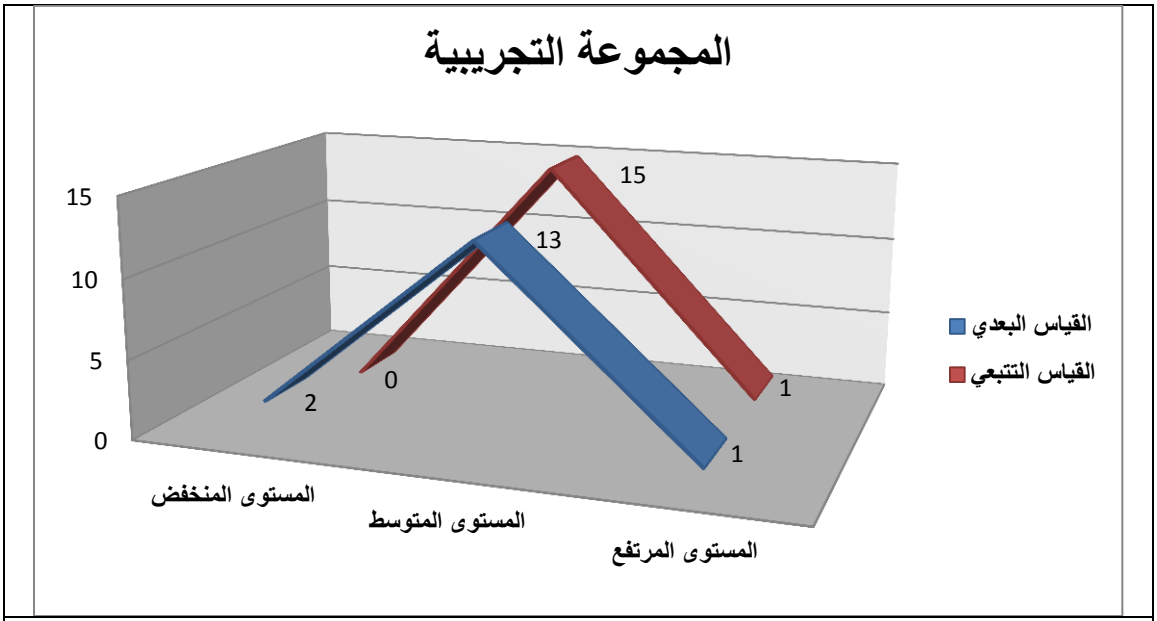
يبين الجدول الموالي نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والقياس التتبعي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان الثلاثة، كما يوضح الجدول مجموع درجات أفراد العينة، والمتوسط الحسابي:

جدول رقم(41) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان

	التجريبية	
	البعدي	التتبعي
المستوى المنخفض	02	00
المستوى المتوسط	13	15
المستوى المرتفع	01	01
مجموع الدرجات	1025	1052
المتوسط الحسابي	64,1	65,8
عدد أفراد العينة	16 فردا	

تشير النتائج المعروضة في الجدول السابق إلى تقارب نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، أي عدم وجود فروق كبيرة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي مباشرة، ونتائجهم بعد مرور فترة تقدر بحوالي سبعة أسابيع من ذلك، حيث يلاحظ أن الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة المذكورة في القياس البعدي، ودرجاتهم في القياس التتبعي، لا يتعدى (1.7 درجة)، كما أن معظمهم حصلوا على درجات تقع في المستوى المتوسط من مستويات مقياس قلق الامتحان، سواء في القياس البعدي أو في القياس التتبعي.

ويظهر من خلال النتائج المعروضة سلفا أن فردين فقط من أفراد المجموعة التجريبية تغير مستوى قلق الامتحان لديهما من المستوى المنخفض (في القياس البعدي) إلى المستوى المتوسط (في القياس التتبعي)، والشكل الموالي يلخص النتائج المذكورة:



شكل رقم (28) نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفروق بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ونتائجهم في القياس التتبعي تم حساب الفروق بواسطة اختبار (اختبار ويلكوكسون- Wilcokson)، الذي يسمى كذلك باختبارات (إشارات الرتب- Sign rank) فدلت النتائج على:

جدول رقم(42) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون لدراسة دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية

	مج التجريبية في القياس البعدي × مج التجريبية في القياس التتبعي
Z	-0.355a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.722

يظهر من خلال الجدول السابق أن القيمة المشار إليها بالرمز Z تساوي (0.355a-)، ويدل حرف a على أن إشارات الرتب سالبة، وبما أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين) تساوي 0.722، وهى أكبر تماما من 0.05، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ونتائجهم في القياس التتبعي.

2.3. نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي والقياس التتبعي:

يتم في ما يلي عرض جدول لنتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، والقياس التتبعي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان الثلاثة، كما يوضح الجدول مجموع درجات أفراد العينة، والمتوسط الحسابي لهم:

جدول رقم(43) نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان

	الضابطة	
	البعدي	التتبعي
المستوى المنخفض	00	00
المستوى المتوسط	04	05
المستوى المرتفع	12	11
مجموع الدرجات	1319	1311
المتوسط الحسابي	82,4375	81,9375
عدد أفراد العينة	**16 فردا**	

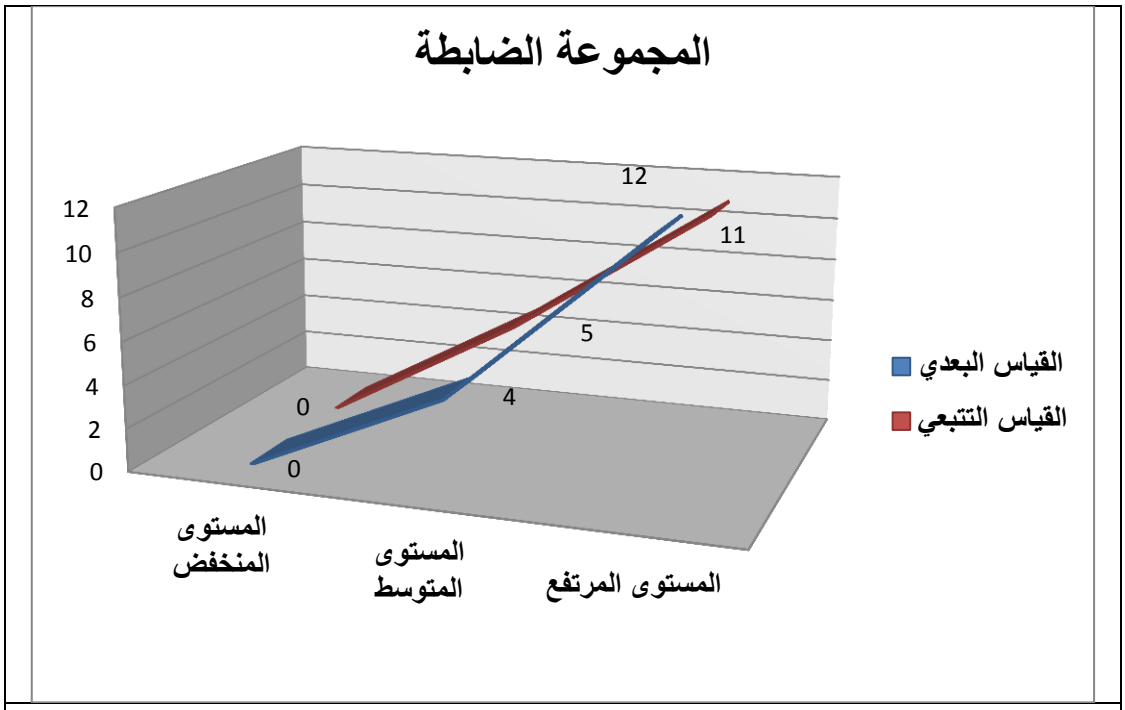
توضح النتائج المعروضة في الجدول السابق التشابه الكبير بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ونتائجهم في القياس التتبعي، ومنه فإن الفروق غير كبيرة بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي على أفراد المجموعة التجريبية مباشرة، ونتائجهم بعد مرور فترة تقدر بحوالي سبعة أسابيع من ذلك، وهو ما يؤكد أن مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة الضابطة لم تتأثر بأي متغير خارجي آخر، وبالتالي فإن الأثر الذي يحدث في مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية يكون بسبب المتغير التجريبي.

ويقدر الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ودرجاتهم في القياس التتبعي، بحوالي (0.5 درجة فقط)، لذا فإن أغلب الأفراد حصلوا على درجات تقع في المستوى المرتفع في القياس البعدي، وفي القياس التتبعي كذلك.

ومن خلال النتائج المعروضة في الجدول السابق يمكن القول أن (12) فردا من أفراد المجموعة الضابطة كانت درجاتهم مرتفعة في القياس البعدي، ثم تغيرت درجة فرد واحد منهم إلى المستوى

المتوسط، بينما كانت نتائج (4) أفراد من المجموعة المذكورة تقع في المستوى المتوسط في القياس البعدي، وارتفعت نتيجة فرد واحد منهم في قلق الامتحان إلى المستوى المرتفع، بينما لم يحصل أي فرد منهم على درجات منخفضة في القياس البعدي، وكذلك الشأن في القياس التتبعي.

وبالتالي فإن معظم أفراد المجموعة الضابطة حصلوا على درجات تتموقع في المستوى المرتفع من مستويات قلق الامتحان، وذلك في القياس البعدي وفي القياس التتبعي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (29) نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي

وللتأكد من الدلالة الاحصائية للفروق بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي لأفراد المجموعة الضابطة تم حساب الفروق بواسطة اختبار (اختبار ويلكوكسون- Wilcokson)، باعتباره اختبارا لابارامتريا بديلا عن اختبار "ت" فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(44) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسون لدراسة دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة الضابطة

	مج الضابطة في القياس البعدي × مج الضابطة في القياس التتبعي
Z	-1.767a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.077

يظهر من خلال الجدول السابق أن القيمة المشار إليها بالرمز Z تساوي (-1.767a)، ويدل حرف a على أن إشارات الرتب سالبة، وبما أن مستوى الدلالة (دلالة الطرفين) تساوي 0.077، وهي

أكبر تماما من 0.05، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ونتائجهم في القياس التتبعي.

3.3. مقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة في القياس التتبعي:

بعد عرض وتحليل نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة كل على حدا في القياسين البعدي والتتبعي، يتم في ما يلي عرض مقارن لنتائج أفراد المجموعة التجريبية بنتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، مصنفين حسب مستويات مقياس قلق الامتحان الثلاثة:

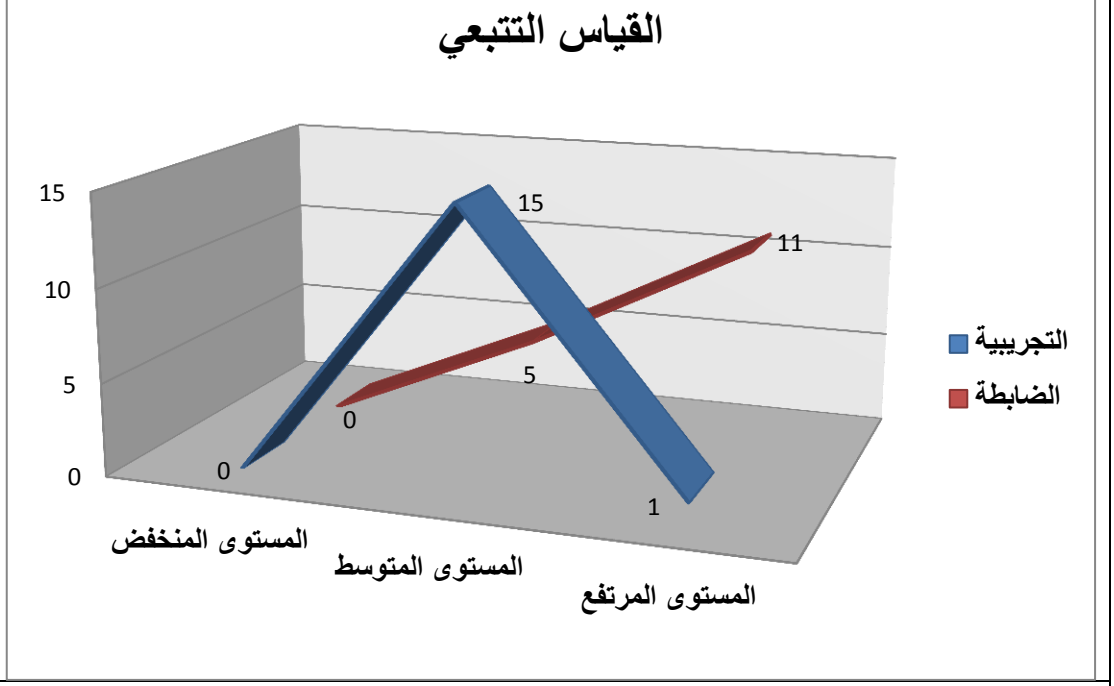
جدول رقم(45) نتائج أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس التتبعي حسب مستويات مقياس قلق الامتحان

	التجريبية		الضابطة
المستوى المنخفض	00		00
المستوى المتوسط	15		05
المستوى المرتفع	01		11
مجموع الدرجات	1052		1311
المتوسط الحسابي	65,8		81,9375
عدد أفراد العينة	**16 فردا**		**16 فردا**

عند مقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، يظهر أن نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لم تختلف كثيرا عن نتائجهم في القياس البعدي من جهة، ومن جهة اخرى استمر الاختلاف المسجل بين نتائج المجموعتين في القياس البعدي إلى القياس التتبعي.

حيث أنه توجد فروق بيّنة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية، ونتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي يقع في المستوى المتوسط، ويقع المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في المستوى المرتفع، أما الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين في القياس التتبعي فيختلف قليلا عما هو عليه في القياس البعدي، بحيث يبلغ (16.14 درجة).

وهو ما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (30) نتائج أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي

وقصد التأكد من الدلالة الاحصائية للفروق المشاهدة بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية ونتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي تم تطبيق اختبار لابارامتري بديل عن اختبار "ت" وهو اختبار (مان ويتني– Mann Whitney)، ومن خلاله تم التوصل للنتائج التالية:

جدول رقم(46) نتائج تطبيق اختبار Mann Whitney لدراسة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي

Mann Whitney U	0.000
Wilcokson W	136.000
Z	-4.831
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.000
Asymp. Sig. {2*(1-tailed Sig)}	0.000a

يظهر من خلال الجدول السابق أن قيمة اختبار مان ويتني تساوي (0.000a) ، وهى أصغر تماما من 0.05، وهو ما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية ونتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي. (الملحق 10)

وتفيد هذه النتائج في امتداد الأثر الذي تركه البرنامج الارشادي على أفراد المجموعة التجريبية في خفض مستوى قلق الامتحان لديهم، وعدم انخفاض مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة الضابطة

الذين لم يستفيدوا من البرنامج الارشادي، وهو ما يؤكد أن مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة الضابطة لم تتأثر بأي متغير خارجي، سواء في زمن القياس البعدي، أو في زمن القياس التتبعي، وبالتالي فإن الأثر الذي يحدث في مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية يكون بسبب المتغير التجريبي.

وخلاصة القول أنه يوجد اختلاف جليّ في القياس التتبعي، بين درجات قلق الامتحان لأفراد المجموعة التجريبية التي يقع أغلبها في المستوى المتوسط، ودرجات قلق الامتحان لأفراد المجموعة الضابطة، التي يقع جلّها في المستوى المرتفع.

ومنه تحققت الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية التي تنص على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية"

–ومن كل ما سبق عرضه من نتائج يظهر الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج الارشادي المقترح، والمصمم في ضوء النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، والمطبق على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، المقبلين على اجتياز امتحانان شهادة البكالوريا بثانوية حساني عبد الكريم ولاية الوادي، كما يظهر أن الأثر الإيجابي المذكور قد استمر حتى بعد مدة تقارب السبعة أسابيع من نهاية تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج الارشادي المقترح في خفض مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتدل النتائج المتوصل إليها –كذلك– على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير البرنامج أو في فعاليته حسب متغير الجنس، وحسب متغير إعادة السنة، وكذا حسب التفاعل بين المتغيرين المذكورين، وهو ما يؤكد أن جنس التلميذ وحالته الدراسية (معيد للسنة الثالثة ثانوي، أو غير معيد) كل هذه العوامل (سواء مستقلة أو مجتمعة)، لا تؤثر على النتيجة الإيجابية التي يحققها البرنامج المقترح في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ.

ومنه فإن البرنامج الارشادي المقترح، والمصمم في ضوء النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس"، يمكنه المساهمة في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مهما كان جنسهم (ذكر، أنثى)، ومهما كانت حالتهم الدراسية (معيد للسنة الثالثة ثانوي، أو غير معيد).

الفصل السادس: مناقشة النتائج

تمهيد

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

1.1. مناقشة نتائج البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان)

2.1. مناقشة نتائج البعد الثاني (قلق أداء الامتحان)

3.1. مناقشة نتائج البعد الثالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان)

4.1. مناقشة نتائج قلق الامتحان (المقياس الكلي)

2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد:

يتم التطرق في الفصل الحالي (السادس) إلى مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، والتي تم عرضها وتحليلها في الفصل الذي سبق هذا الفصل، لذا تعد المعلومات التي ترد في هذا الفصل مكملة وموضحة لما سبق عرضه في الفصل الخامس.

بحيث يتم مناقشة النتائج المحصل عليها بنفس الترتيب الذي تم عرضها وتحليلها وفقه، وذلك بحسب الفرضيات الثلاثة للدراسة الحالية، كما تتم مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق الامتحان من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات التي تطرقت لموضوع أثر وفعالية البرامج الارشادية المختلفة، وخصوصا البرامج الارشادية المصممة في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية.

وبالإضافة لذلك تتم مناقشة النتائج من خلال الاستفادة من التراث النظري، الخاص بمتغيرات الدراسة، مع التركيز على الظروف والأحداث التي ميزت تطبيق البرنامج الارشادي، على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "حساني عبدالكريم" ولاية الوادي.

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي"

يتم مناقشة الفرضية الأولى، باتباع التقسيم الذي تفترضه الدراسة الحالية لقلق الامتحان، بحيث يتم مناقشة نتائج أفراد العينة في كل بعد من أبعاد المقياس على حدا، ثم يتم بعد ذلك مناقشة النتائج الكلية لأفراد العينة على المقياس الكلي لقلق الامتحان:

1.1. مناقشة نتائج البعد الأول (قلق الاستعداد للامتحان):

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (31)، والجدول رقم (32)، والجدول رقم (33)، وكذلك الجدول رقم (34) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في البعد الأول من مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان)، بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

بحيث أن مستويات قلق الاستعداد للامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية انخفضت انخفاضا ذا دلالة، مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي، وظهر ذلك في الجلسات الأخيرة من البرنامج المطبّق، حيث تمكن التلاميذ من التعبير على أفكارهم اللاعقلانية التي كانت تمنعهم من الاستمرار في المراجعة الجادة، مثل كثرة الانشغال بالنجاح أو الرسوب، أو بالتفكير المستمر في عدم كفاية الوقت، بالإضافة إلى أفكار بعض التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، بأن إعادتهم للسنة الماضية دليل على الضعف العقلي، ونقص الذكاء، وأن ذلك مؤشر لأنهم لن يتمكنوا أبدا من النجاح في امتحان مصيري كامتحان شهادة البكالوريا، وهو ما يوافق فكرة (Champion.A,1992) التي ترجع القلق في الامتحانات لنموذج العزو الذي يطبقه التلميذ، وبالفعل فإن أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يناقشوا أفكارهم اللاعقلانية ولم يستفيدوا من الجلسات الارشادية مثل غيرهم من أفراد المجموعة التجريبية، ظلت مستويات قلق الامتحان لديهم مرتفعة، مثل ما كانت عليه في القياس القبلي، وظهر الفرق بينهم وبين زملائهم في درجات قلق الامتحان في القياس البعدي.

وقد ظهر التحسّن لدى معظم أفراد المجموعة التجريبية في مجال الاستعداد للامتحان بداية من الجلسة السادسة التي تم فيها عرض ومناقشة الواجب المنزلي رقم (5)، بعد استفادتهم في الجلسة رقم (5) من عرض مفصل حول طريقة الاستعداد للامتحانات، وتبين من خلال المناقشة الجماعية أن معظم التلاميذ كانوا يراجعون دروسهم دون نظام محدد، وهو ما سبب الفشل والرسوب لبعض التلاميذ المعيدين، الذين أكدوا من خلال الحوار الجماعي على أن سبب إعادتهم للسنة الماضية هو تركيزهم على المواد الأساسية، وإهمالهم التام للمواد الأخرى، والتي كان لها الدور البارز في إضعاف معدلاتهم.

يذكر أن الجلسة الخامسة التي تم فيها تقديم العرض المذكور، وتم فيها تكليف التلاميذ بالواجب المنزلي الخاص بإعداد جدول للمراجعة بالاعتماد على ما ذكر في المحاضرة والمناقشة الجماعية، تزامنت مع يوم الثلاثاء، وعند تقديم التلاميذ للواجب المنزلي في الجلسة السادسة المتزامنة مع يوم السبت، تبين أن (13) تلميذا من بين جميع أفراد العينة (16)، قد أنجزوا جدول المراجعة يوم الثلاثاء وبدأوا في تطبيقه يوم الاربعاء، وأبدوا –في الجلسة السادسة– استحسانا كبيرا لطريقة المراجعة المنظمة، في حين أنجز تلميذان جدولهما يوم الخميس، وتلميذة واحدة أنجزته صباح يوم السبت، قبيل دخولها للجلسة، وقد ظهر على تلك التلميذة الحسرة والندم، بعد ما سمعت كلام زملائها في المناقشة الجماعية، المتمحورة حول موضوع جدول المراجعة.

وقد كثر النقاش والأسئلة من طرف التلاميذ في الجلسة (5) لدرجة أن الجلسة امتدت لحوالي (105) دقائق، بسبب النقص الواضح لدى التلاميذ في معرفة أساليب المراجعة الفعالة، مثل موضوع الخارطة الذهنية، وطريقة SQ3R التي تعني (survey, question, read, review, recite)، أي (المسح، التساؤل، القراءة، المراجعة، ثم التسميع)، وغيرها من الطرق النموذجية في المراجعة، بالإضافة

إلى تساؤلاتهم الملحة حول أفضل الأوقات لمراجعة مواد الحفظ، وأفضلها لمراجعة مواد الفهم، وتساؤلات البعض الآخر عن أفضل الأغذية التي يمكن أن تساعدهم على التذكر والتركيز، وأسئلة عن عدد ساعات النوم الكافية .. وغير ذلك.

ومنه تتضح الضرورة الملحة لتعريف التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحانات نهاية المرحلة التعليمية بالمهارات اللازمة للاستعداد للامتحانات، نظرا لأهميتها، ودورها الواضح في زيادة مستوى التحصيل الدراسى للتلاميذ، الشيء الذي يخفض بعد ذلك شعورهم بالقلق من الامتحانات، وهو ما تؤكده العديد من الدراسات مثل؛ دراسة (سناء سليمان، 1989)، عن تنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة (مها عبداللطيف، 1989)، عن مدى فاعلية برنامج تدريبى لتحسين عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (محمد إبراهيم، 1997)، عن فعالية الإرشاد الفردى والجماعى فى تحسين الإستذكار لدى طلاب الجامعة(بدر، 2007: 834)

2.1. مناقشة نتائج البعد الثاني (قلق أداء الامتحان):

يتضح من خلال الجداول الأربعة المذكورة سلفا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في البعد الثاني من مقياس قلق الامتحان (قلق أداء للامتحان)، بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وتعتبر الجلسة السادسة التي تم فيها عرض ومناقشة موضوع طريقة أداء الامتحان، من أمتع الجلسات في نظر أفراد العينة التجريبية، الذين استمتعوا كثيرا في هذه الجلسة، وتعالت ضحكاتهم وتعليقاتهم على المواقف التي تم تمثيلها من طرف زملائهم في الجلسة.

وقد شارك معظم التلاميذ (مع الباحث) في تمثيل الأدوار، وتنافسوا في تقديم أسلوب فني مرح ومضحك، وبالغوا في إظهار التوتر والخوف، كما بالغ التلميذ المقابل في تمثيل الصرامة المزعومة للمراقب (الحارس)، وقد نفّذ التلاميذ في هذه الجلسة كل أفكارهم اللاعقلانية المتعلقة بموقف أداء الامتحان، وتفنّنت بعض التلميذات في إظهار حالة التوتر الشديد، المؤدي إلى الاغماء، في جو من التعليقات الساخرة، والتفاعل الكبير مع الموقف التمثيلي.

وبعد ذلك تم استخدام أسلوب (النمذجة) بتقديم نموذج لسلوك التلميذ الواثق يوم الامتحان، انطلاقا من بيته، مرورا بزملائه في الشارع وفي الساحة، ووصولا إلى قاعة الامتحان واستلام ورقة الأسئلة، وقد تم ذلك بأسلوب جدّي، شد اهتمام التلاميذ، وعبّر بعده معظم التلاميذ أنهم لو يتمكنوا من التصرف بتلك الطريقة المثالية يوم الامتحان، فإن النجاح يكون مضمونا، وهو ما يعبّر بصدق عن أن أفكارهم اللاعقلانية المتعلقة بموقف أداء الامتحان، هي أحد الأسباب المهمة التي تشعرهم بالقلق من الامتحانات،

وتنعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي، وهو ما تأكد عمليا؛ بحيث أن نتائج شهادة البكالوريا المعلن عنها يوم 2 جويلية 2014، بيّنت نجاح (06) تلاميذ من فئة المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، من بين (08) تلاميذ، ونجاح (5) تلاميذ من فئة غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، من بين (08)، أي ما مجموعه (11/ 16 تلميذا) في المجموعة التجريبية، بينما بلغ عدد الناجحين من أفراد المجموعة الضابطة (5) تلاميذ فقط، (4) منهم معيدين للسنة الثالثة ثانوي.

3.1. مناقشة نتائج البعد الثالث (قلق انتظار نتيجة الامتحان):

يظهر من خلال الجداول سابقة الذكر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في البعد الثالث من مقياس قلق الامتحان (قلق انتظار نتيجة الامتحان)، بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

إن الدراسة الحالية تقدم بعدا ثالثا لقلق الامتحان، هو بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان، وهو البعد الذي أهملته جميع الدراسات السابقة، العربية منها والاجنبية (في حدود اطلاع الباحث)، وتقدم بالإضافة لذلك مقياسا فرعيا لهذا البعد، يتضمنه مقياس قلق الامتحان المعدّ في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، وذلك نظرا لأهمية هذا البعد، وخطورته على التلاميذ خاصة، وعلى أوليائهم، ومدرّسيهم بعد ذلك.

وقد تم معالجة هذا البعد في الجلسة السابعة من جلسات البرنامج الارشادي المطبق، التي تم تقسيمها لجزئين بارزين، بحيث حضر في الجزء الأول منها أحد طلاب الجامعة باعتباره نموذجا للنجاح الدراسي (وهو أحد الطلبة الذين يدرسهم الباحث في تخصص علوم التربية)، وحضور أحد عمال الثانوية باعتباره نموذجا للرسوب المدرسي (حارس)، والنجاح في الحياة الاجتماعية والعملية، وقد كان هذا العامل محبوبا عند أغلب التلاميذ، حيث تكلم كل منهما باختصار عن طريقة نجاحه في الحياة، وأسباب تمكنه من تحقيق أهدافه وطموحاته.

وفي الجزء الثاني من الجلسة السابعة، وبعد أن خرج العضوان المشاركان في الجلسة، ساد جو من المرح والفكاهة، يشبه إلى حد كبير الجو الذي ساد الجلسة الخامسة، بحيث قام التلاميذ بتمثيل موقفي النجاح والرسوب في الامتحان (تلميذ ناجح – تلميذ راسب)، وقد تم ذلك بطريقة هزلية مرحة؛ حيث بالغ التلاميذ في تمثيل موقف الفرحة بالنجاح، لدرجة القفز والرقص والصراخ، مع تفاعل بقية التلاميذ بالضحك والتعليقات الساخرة.

وعلى الجانب الآخر قام بعض التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي بتمثيل حالتهم يوم أعلنت نتائج شهادة البكالوريا وأسفرت عن عدم نجاحهم، ووصلت حالة بعضهم (التلميذات خاصة، وأحد التلاميذ

الذكور) إلى البكاء الحقيقي في الجلسة، نظرا للضغوط الأسرية التي كانت تطالبهم بالنجاح والتفوق، وتقارنهم بإخوتهم الذين سبقوهم في النجاح.

وقد تم في هذا الجزء من الجلسة السابعة مناقشة جميع الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالرسوب أو إعادة السنة، والتي عبّر عنها التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي، وبعض التلاميذ غير المعيدين، والتي من بينها؛ استحالة السعادة في حال الفشل، استحالة إعادة السنة، إمكانية المرض النفسي، إمكانية استمرارية الفشل في الحياة عموما... الخ.

4.1. مناقشة نتائج قلق الامتحان (المقياس الكلي):

بالنظر للنتائج الكلية التي تحصل عليها أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي، تبين أن الفرق في قلق الامتحان له دلالة إحصائية؛ حيث يتضح من خلال الجدول رقم (34) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في قلق الامتحان (المقياس الكلي)، بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وتعني هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية استفادت من تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان، بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي.

وتؤكد هذه النتيجة أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان، والذي يتضمن أساليب ومهارات إرشادية متنوعة في التخفيض من قلق الامتحان، إضافة إلى أن البرنامج استخدم بعض الطرق الإرشادية أثناء تطبيقه، مثل مشاهدة شريط الفيديو الذي يتضمن معلومات حول مواضيع ذات علاقة بالمهارات اللازمة لترشيد قلق الامتحان، ثم فتح المجال للحوار والمناقشة الجماعية التي تعتبر أهم الأساليب المعرفية التي تقوم عليها نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، والتي من خلالها يتم تفنيد ودحض المعتقدات اللاعقلانية للتلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي تؤكد أثر البرامج الإرشادية المستندة للنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض وترشيد المشكلات والاضطرابات، وتنمية وتطوير المهارات لدى الأفراد في المراحل العمرية المختلفة.

ومن الدراسات الكثيرة التي تتوافق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية دراسة (Warren, 1984)، التي توصلت إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي له أثر دال إحصائيا، في خفض القلق البينشخصي للتلاميذ المراهقين المتمدرسين في المدرسة الثانوية، حيث دلت نتائج الدراسة على وجود فروق بين مستويات القلق لدى التلاميذ في القياس القبلي، ومستوياته في القياس البعدي.

وفي دراسة بعنوان؛ أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي لـ: (هشام إبراهيم،1991)، تبين وجود فروق على مقياس ضغوط الحياة، بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، بعد تطبيق العلاج، لصالح المجموعة العلاجية.

وحسب دراسة (اللاذقاني، 1995) التي تهدف للتحقق من أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي، فإنه يوجد أثر للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي، من خلال الفروق الدالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ويتأكد ذلك من خلال دراسة (منى العامري،2000) التي أجرت الباحثة فيها مقارنة بين فعالية الارشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الادمان بين الطلاب في دولة الامارات العربية المتحدة، وتوصلت إلى وجود فروق في زيادة الشعور بالطمأنينة الانفعالية، بين نتائج أفراد المجموعة الضابطة ونتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وهو ما يبين أهمية تطبيق هذا النوع من الارشاد (العلاج)، نظرا لأهمية النتائج التي يحققها، بسبب شموليته وفعاليته (Ellis, 2004)، فقد توصلت دراسة (نبيلة شيحة، 2002)، إلى الأثر الايجابي الذي يتركه البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى المراهقات المتمدرسات بالصف الأول الثانوي.

كما تؤثر البرامج الارشادية التي تقوم على نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، أو على غيرها من النظريات، في التخفيف من عدة مشكلات أخرى؛ مثل مشكلة اضطرابات القلق لدى الأطفال في دراسة (سهام أبو عيطة، 2001)، مشكلة قلق التحدث أمام الأخريات في دراسة (هيفاء الأشقر، 2004)، مشكلة وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي في دراسة (علاء الدين أبو جربوع، 2005)، مشكلة الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية في دراسة (مصطفى الحاروني، 2005)، مشكلة الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي (صبحي قبلان وآخرون، 2009)، مشكلة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في دراسة (عبدالكريم المدهون، 2009)، مشكلة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة في دراسة (نشوة دردير، 2010)، مشكلة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات في دراسة (ناصر الصقهان، 2005)، مشكلة السلوك العدواني لدى الأطفال المساء معاملتهم في دراسة (أحمد عربيات، 2007)، مشكلة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دراسة (حسن الصميلي، 2007)، مشكلة الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية في دراسة (وجاد العجوري، 2007)، مشكلة أثر الأحداث الضاغطة لدى السيكوسوماتيين في دراسة (مروة الجمال، 2009)، مشكلة إدارة الغضب والعنف المدرسي لدى تلاميذ

المدرسة الإعدادية في دراسة (سميرة أبو غزالة، 2010)، مشكلة التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان في دراسة (جهاد- عزالدين، 2011)، مشكلة الخواف الاجتماعي لدى طالبات الجامعة، في دراسة (سعاد الشاوي، 2011)، مشكلة سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، في دراسة (مسعد أبو الديار، 2011)، ومشكلة السلوك العدواني لدى الأطفال النازحين بالمعسكرات في دراسة (محمد عيسى- سلوى الحاج، 2013).

وتشير دراسات أخرى إلى أن البرامج الارشادية التي تقوم على نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، لا تفيد في خفض وترشيد المشكلات والاضطرابات فحسب، بل تفيد كذلك في تنمية وتطوير عدة مهارات سلوكية ومعرفية، مثل تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا (دينا ظاهر، 2005)، تقدير الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (مسعد أبو الديار، 2011)، مهارات أساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام (مصطفى الحاروني، 2005)، التفكير العقلاني وتقدير الذات لدى الطلبة (شاهين- حمدي، ؛2007)، المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الثانوية (جميل قاسم، 2008)، مستوى الرضا عن الحياة لطلبة الجامعة (عبدالكريم المدهون، 2009)، زيادة الأمل (مروة الجمال، 2009)، تنمية أساليب المواجهة، مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل (نشوة دردير، 2010).

وفي دراسات أخرى عديدة تهتم بموضوع قلق الامتحان بالذات، يتضح الأثر الايجابي الذي ينتج عن تطبيق البرامج الارشادية عموما، و بشكل خاص البرامج المصممة في ضوء النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لـ: "ألبرت إليس" على تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، وخصوصا على تلاميذ المرحلتين الثانوية والجامعية.

وهو ما تؤكده دراسات كل من؛ (فرح- حموري، 1997) حول أثر العلاج النفسي بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، دراسة (سليمة سايحي، 2004) حول فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة (أبو عزب، 2008) حول فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة (صوالحة- عسفا، 2008) حول فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لطلبة الصف السادس، دراسة (الحربي، 2011) حول. فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، دراسة (العاسمي، 2012) حول فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (الرواد- حمدي، 2014) حول تطوير برنامجين إرشاديين؛ أحدهما جشطالتي والآخر عقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة، وهي الدراسة التي أوضحت أثر البرامج الارشادية العقلانية الانفعالية السلوكية مقارنة بغيرها من الطرق الارشادية.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما"

تبين من خلال الجدول رقم (41) أن معامل تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي غير دال حسب متغير الجنس، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يعني تكافؤ أثر البرنامج الارشادي المقترح في خفض قلق الامتحان لدى ذكور وإناث أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بالرغم من أن مستوى قلق الامتحان لدى الذكور من أفراد عينة الدراسة الحالية أقل من مستوى قلق الامتحان لدى الإناث، سواء في القياس القبلي أو في القياس البعدي.

وهو ما يتوافق مع دراسة (هشام إبراهيم، 1991) التي توصلت إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يؤثر في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، وأن مستوى التأثير بين عينة الذكور وعينة الإناث كان متقاربا.

وهي نفس النتيجة التي توصل لها (عبدالكريم المدهون، 2009) في دراسته حول فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة، والتي توصلت إلى وجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا)، بين القياس القبلي والقياس البعدي، ووجود فروق جوهرية على كل من مقياس مواقف الحياة الضاغطة، ومقياس الرضا عن الحياة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، (ذكورا وإناثا)، في القياس البعدين أي أن تأثير البرنامج الارشادي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة للطلبة كان متساويا بين الذكور والإناث.

وفي دراسة بعنوان؛ مدى فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض أثر الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيكوسوماتيين، توصلت (مروة الجمال، 2009) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة التجريبية (ذكورا، وإناثا)، والعينة الضابطة (ذكورا، وإناثا)، على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة، الأمل) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من القياس البعدى والقياس التتبعي للعينة التجريبية (ذكور، إناث) على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الذكور التجريبية وعينة الإناث التجريبية في

كل من القياس البعدي والتتبعي على كل من مقياس (الأحداث الضاغطة – الأمل)، وهو ما يؤكد تساوي الأثر الذي يخلّفه البرنامج الارشادي العقلاني الانفعالي بين الذكور والإناث على حدّ سواء.

وتوصلت دراسة (دردير نشوة، 2010) المعنونة بـ؛ "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة"، إلى عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج (بين الذكور والاناث) في تنمية أساليب المواجهة، وخفض الإحساس بالضغوط، وارتفاع في مستوى الإحساس بالسعادة وحب الحياة والتفاؤل.

وتوصل (أبو عزب، 2008) في دراسته التي كانت بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية (ذكورا، وإناثا)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة (ذكورا، وإناثا)، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة (ذكورا، وإناثا)، والمجموعة التجريبية (ذكورا، وإناثا)، في القياس البعدي.

ومما سبق يتضح أن البرامج الارشادية الموجودة في الدراسات التي تمت الاشارة إليها سلفا، والتي تم تصميمها في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، أثرت تأثيرا إيجابيا على العينات المدروسة، وأن أثرها كان متقاربا بين الذكور والإناث، وذلك على الرغم من اختلاف المهارات التي كانت البرامج الارشادية تستهدف تنميتها وتطويرها، أو المشكلات التي كانت تهدف لخفضها وترشيدها، والمتمثلة في؛ (الاكتئاب– الضغوط النفسية– تحسين مستوى الرضا عن الحياة– خفض أثر الأحداث الضاغطة– زيادة الأمل– تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية– قلق الامتحان).

وذلك على الرغم من وجود بعض الدراسات تثبت وجود فروق في أثر البرامج الارشادية سواء في قلق الامتحان، أو في غيره من المتغيرات المشابهة، بين الذكور والإناث، كما في دراسة (السنباطي، 2009)، التي أكدت وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، وحتى في المتغيرين الآخرين للدراسة، دافع الانجاز والثقة بالنفس، وكذلك دراسة (العاسمي، 2012)، التي تتمحور حول فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي توصل فيها الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

ويوضح الجدول رقم (41) أن معامل تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي غير دال –أيضا– حسب متغير إعادة السنة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى لمتغير إعادة السنة، ومنه يمكن

القول أنه يوجد تكافؤ لأثر البرنامج الارشادي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين، والتلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي من أفراد المجموعة التجريبية.

كما يظهر من خلال الجدول رقم (41) أن معامل تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي غير دال –كذلك– حسب متغير (التفاعل بين إعادة السنة والجنس)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى للتفاعل بين متغير إعادة السنة ومتغير الجنس، وبالتالي فإن أثر البرنامج الارشادي متكافئ في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ (الذكور، الإناث، المعيدين للسنة الثالثة ثانوي ، وغير المعيدين).

وتتوافق النتيجة المتوصل إليها مع ما ذهب إليه (Champion.A, 1992) في قوله؛ أن خبرة الفشل في الامتحان، يتحكم فيها نموذج العزو، ولذلك فإن نموذج العزو الذى سيتخذه الفرد أمام هذا الفشل هو الذى يحدد إمكانية أن يصاب الفرد بالاكتئاب من عدمه، فإذا أرجع الشخص فشله في الامتحان إلى نقص في ذكائه فإن ذلك سوف يؤدى به إلى الاكتئاب، أما إذا قام الفرد بعزو الفشل الذي تعرض له إلى عوامل أخرى خارجية، مثل صعوبة أسئلة الامتحان، أو طريقة الأستاذ السيئة في التدريس، فإن حدوث الاكتئاب سيكون أقل وقد لا يحدث أصلا. (Champion, 1992: 35–36).

وهو ما يبين أن تعديل الافكار والمعتقدات اللاعقلانية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والمتعلقة بالامتحانات، واستبدالها بأفكار أخرى منطقية وعقلانية، جعل البرنامج الارشادي لا يتأثر بعامل الرسوب (إعادة السنة)، ولذلك ظهرت نتائج التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي مقاربة لنتائج التلاميذ غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي في القياس البعدي.

ذلك أن الفشل الدراسي أو إعادة السنة يرتبط ارتباطا وثيقا بقلق الامتحان، حيث أن التلميذ الذي يكون لديه قلق مرتفع من الامتحانات، تكون نتائجه الدراسية ضعيفة، كما أن ضعف النتائج المتكرر، يؤدي بدوره إلى شعور التلميذ بالقلق من الامتحانات، فالعلاقة بين المتغير (الرسوب، قلق الامتحان) علاقة متبادلة، لا يمكن الفصل فيها بين أي المتغيرين هو السبب، وأيهما هو النتيجة، فكل منهما يكون سببا تارة، ويكون نتيجة تارة أخرى.

وتشير دراسة (مصطفى الحاروني، 2005) المعنونة بـ؛ فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي، إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الأيتام، وعدم وجود فروق بين البنين والبنات من التلاميذ الأيتام، في الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية، لصالح القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشاد النفسي في كل من وأساليب الاستذكار والتحصيل الدراسي، لصالح القياس البعدي، وهو ما يعني أن الضغوط النفسية التي يعاني منها التلاميذ، تؤثر في طريقة تفكيرهم، حيث تصبح أفكارهم لاعقلانية مقارنة بغيرهم، كما تؤثر في طريقة مراجعتهم لدروسهم، وطريقة استعدادهم للامتحانات، وتتأثر بذلك نتائجهم المدرسية، وتحصيلهم الدراسي، وبعد تطبيق البرنامج الارشادي، توصل (الحاروني) إلى أن للبرنامج أثر إيجابي، بحيث انخفضت مستويات الاحساس بالضغوط النفسية لدى التلاميذ (سواء ذوي التحصيل المرتفع، أو الفاشلين دراسيا)، وقد انعكس انخفاض مستويات الاحساس بالضغوط النفسية لدى التلاميذ، على ارتفاع في التحصيل الدراسي لديهم، كما تحسنت أساليب استعدادهم للامتحانات (الاستذكار)

وفي دراسة (قمحاوي،1995) تبين أن درجة شعور الطلاب بقلق الامتحان لا تختلف باختلاف مستوى الذكاء لديهم، ولا تختلف درجة شعور الطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء كذلك، أي أنه مهما كانت درجة ذكاء التلميذ وتفوقه، أو انخفاض ذكائه وفشله الدراسي، فإن ذلك لا يؤثر تأثيرا ذا دلالة في مستوى شعوره بقلق الامتحان، ولذلك فإن الدراسة الحالية تثبت عدم وجود فروق بين التلاميذ الراسبين (المعيدين للسنة الثالثة ثانوي)، والتلاميذ غير الراسبين (غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي) في استفادتهم من البرنامج الارشادي المعدّ وفقا لنظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية.

وذلك على الرغم من اختلاف النتيجة المذكورة مع النتائج التي توصل إليها العديد من الباحثين في دراساتهم والتي تثبت الفروق في قلق الامتحان بين المعيدين (ذوي التحصيل الدراسي المنخفض) وغير المعيدين (ذوي التحصيل الدراسي المرتفع)، والتي من بينها؛ دراسة (sarason, 1957)، دراسة (Culler and Holahan, 1980)، دراسة (الطريري، 1992)، دراسة (جديد لبنى، 2010)، دراسة (ميادة أحمد– هادية الشيخ 2010)، ودراسة (المزوغي ابتسام، 2011)... وغيرها من الدراسات التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وهو ما يدل على أن ارتفاع درجة قلق الامتحان يؤدي إلى انخفاض في درجة التحصيل الدراسي.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة في الدراسة الحالية على:

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية "

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (47) أن معامل اختبار مان ويتني بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي له دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن القول أنه توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي والقياس التتبعي (المتابعة).

وهو ما يعني وجود أثر واضح للبرنامج الارشادي المطبق، والمصمم في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، على مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث يظهر الفرق واضحا بين نتائج أفراد المجموعتين في القياس البعدي.

كما تبين النتائج استمرار الأثر الذي أحدثه البرنامج الارشادي (فعالية البرنامج) في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستمرار بقاء مستويات قلق الامتحان مرتفعة لدى أفراد المجموعة الضابطة، التي لم تستفد من البرنامج الارشادي.

ويتبين من خلال نتائج تحليل التباين الثنائي لنتائج أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، ونتائج نفس المجموعتين في القياس التتبعي، أن معامل تحليل التباين الثنائي ليست له دلالة إحصائية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) بين نتائجهم في القياس البعدي، ونتائجهم في القياس التتبعي.

وهو ما يفيد بأنه لا توجد عوامل (متغيرات) أخرى خارجية، تؤثر في مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، سواء أفراد المجموعة التجريبية، أو أفراد المجموعة الضابطة، خلال فترة تطبيق الدراسة الأساسية، وبالتالي يمكن إرجاع التغيير الحاصل في مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، دون أفراد المجموعة الضابطة لأثر البرنامج الارشادي فقط.

ويتضح كذلك من خلال النتائج المعروضة في نفس الجدول أن معامل تحليل التباين الثنائي لكل مجموعة على حدا، بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدرجات أفرادها في قلق الامتحان، غير دال إحصائيا، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة الضابطة.

وخلاصة القول؛ أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في قلق الامتحان، لم تتغير تغيرا ذا دلالة بين القياسين البعدي والتتبعي، وكذلك الشأن بالنسبة لدرجات أفراد المجموعة الضابطة.

وأن الفرق الدال إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ظل كما هو تقريبا، في القياس التتبعي، بحيث تم تسجيل فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي كذلك.

وهو ما يدل دلالة واضحة على استمرار الأثر الذي أحدثه تطبيق البرنامج الارشادي المصمم في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، على الرغم من أن إجراء القياس التتبعي تم في فترة قريبة جدا من فترة إجراء امتحانات شهادة البكالوريا (24 ماي 2014)، وهي الفترة التي تزداد فيها

حدة التوتر والقلق لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز تلك الامتحانات، في حين كان إجراء القياس البعدي في فترة سابقة بشهرين تقريبا لتلك الفترة (08 أفريل 2014) ، حيث أن التلاميذ في هذه الفترة يكونون أقل توترا وقلقا، نظرا لبعد موعد إجراء الامتحانات، وإحساسهم بكفاية الوقت لتدارك ما فات.

يذكر أن البرنامج الارشادي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية تضمن في آخر جلساته تنبيهات ووصايا للتلاميذ بالاستمرار في تطبيق المعلومات التي تم تعلّمها، والمهارات التي تم التدرب عليها، وخصوصا الاستمرار في تطبيق الاسترخاء، والحركات البدنية، إضافة إلى الاستمرار في الالتزام بجدول المراجعة وتطويره من حين لآخر، كلما اقترب موعد الامتحانات أكثر.

وهو ما قام به معظم أفراد المجموعة التجريبية –بالفعل–، حيث تم الاتفاق بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية على إحضار جدول المراجعة يوم (24 ماي– موعد القياس التتبعي)، وتم تذكيرهم بذلك يوم (22 ماي) عن طريق الاتصال بأحد التلاميذ، وتكليفه بأن يذكرهم بذلك، وقد أحضر معظم التلاميذ جداول المراجعة وكراريس المراجعة والملخصات، وقد تفاوتت درجة تنظيمهم للجدول، والتزامهم بتطبيقه، والعمل على تطويره، كما تفاوتت درجة ممارستهم للتمارين الاسترخائية التي تم تدريبهم عليها، والحركات البدنية التي تم حثهم على ممارستها، وقد أظهر هذا الاجراء مدى جدية الكثير منهم في الالتزام بالمطلوب، في حين صرح ثلاثة (03) منهم فقط أنهم لم يهتموا لأمر الجدول، ولا لأمر الاسترخاء والتمارين الرياضية، ولا بأس بالإشارة في هذا المقام إلى أن هؤلاء الثلاثة (غير المهتمين) لم ينجح منهم أحد في شهادة البكالوريا.

وتتوافق النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع عدة دراسات أخرى، أثبتت بدورها فعالية البرامج الارشادية باختلاف أطرها النظرية، واستمرار الأثر الإيجابي الذي يتركه تطبيق البرامج الارشادية على الأفراد، باختلاف مراحلهم العمرية.

ومن الدراسات التي تثبت استمرار فعالية البرامج الارشادية المختلفة في تنمية المهارات أو خفض وترشيد المشكلات، دراسة (سايحي سليمة، 2004)، حول فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة (علاء الدين أبو جربوع، 2005) حول مدى فاعلية برنامج مقترح في الارشاد النفسي لتخفيف وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي، (دراسة مصطفى الحاروني، 2005) حول فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام، وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي، دراسة (وجاد العجوري، 2007) حول فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية، دراسة (جميل قاسم، 2008) حول فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة (عبدالكريم المدهون، 2009) حول فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة الجامعة، دراسة (جهاد– عزالدين، 2011) حول فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، دراسة (مسعد أبو الديار، 2011) حول فاعلية

برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وقد توصلت كل هذه الدراسات إلى فعالية البرامج الارشادية التي لا تستند في تصميمها على نظرية بعينها، في خفض المشكلات وترشيدها أو تنمية المهارات وتطويرها.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أثبتت فعالية واستمرار الأثر الايجابي الذي يتركه تطبيق البرامج الارشادية المصممة في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، والتي من بينها؛ دراسة (Warren, 1984) حول العلاج العقلاني الانفعالي، وتخفيض القلق البينشخصي للتلاميذ المراهقين المتمدرسين في المدرسة الثانوية، دراسة (اللاذقاني، 1995) حول أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي، دراسة (سهام أبوعيطة، 2001) حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق لدى الأطفال، دراسة (شاهين- حمدي، 2007) حول درجة تقدير الذات لدى طلبة الجامعة (علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها)، دراسة (صبحي قبلان وآخرون، 2009) حول أثر برنامج إرشادي معرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي، دراسة (مروة الجمال، 2009) حول مدى فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض أثر الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيكوسوماتيين، دراسة (سميرة أبو غزالة، 2010) حول فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية... وغيرها من الدراسات المشابهة.

غير أن الملاحظ هو عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية (في حدود اطلاع الباحث) تثبت أثر برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، (وذلك بإجراء القياس القبلي)، ثم التأكد من فعالية البرنامج المذكور، واستمرار أثره في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ في تلك المرحلة الدراسية (وذلك بإجراء القياس التتبعي)، على أنه توجد دراسات أثبتت أثر البرامج الإرشادية في خفض قلق الاختبار، ولم تثبت استمرارية ذلك الأثر، مثل دراسة (صوالحة- عسفا، 2008) حول فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لطلبة الصف السادس، دراسة (الحربي، 2011) حول. فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، دراسة (العاسمي، 2012) حول فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (الرواد- حمدي، 2014) حول تطوير برنامجين إرشاديين؛ أحدهما جشطالتي والآخر عقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة.

ومن كل ما سبق يظهر أن البرنامج الارشادي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والمتمدرسين بثانوية "حساني عبدالكريم" ولاية الوادي، والمستند في فنياته ووسائله وتصميمه إلى نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية، قد أثبت فعاليته وذلك باستمرار الأثر الايجابي الذي تركه على عينة البحث التجريبية مدة تقارب الشهرين، وهو ما يدل على إمكانية استمراره أطول من هذه المدة، خاصة إذا لم يتعرض أفراد العينة لمؤثرات خارجية ضاغطة.

وبالتالي يمكن أن نستنتج أن للبرنامج الإرشادي المقترح (في ضوء نظرية "ألبرت أليس" الانفعالية العقلانية السلوكية) فاعلية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خلاصة واقتراحات

تعالج الدراسة الحالية موضوع فاعلية برنامج ارشادي (عقلاني- انفعالي- سلوكي) في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وعلى عينة قوامها 32 تلميذا وتلميذة، قسموا إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين في الخصائص ذات التأثير، كالجنس، إعادة السنة الثالثة ثانوي، والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى المستويات التي حصلوا عليها في مقياس قلق الامتحان، المعدّ خصيصا لهذه الدراسة، والمستند نظريا إلى نظرية "ألبرت أليس" بحيث تم صياغة بنوده وفق الأفكار اللاعقلانية البالغ عددها 11 فكرة أساسية، والتي أوردها "أليس" في نظريته.

وقبل توزيع المقياس على العينة الأساسية تم توزيعه على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يبلغ عددهم 200 تلميذا وتلميذة، بحيث يتوزعون كالآتي:

- ✓ 50 تلميذا من الذكور المعيدين للسنة الثالثة ثانوي
- ✓ 50 تلميذا من الذكور غير المعيدين للسنة الثالثة ثانوي
- ✓ 50 تلميذة من الإناث المعيدات للسنة الثالثة ثانوي
- ✓ 50 تلميذة من الإناث غير المعيدات للسنة الثالثة ثانوي

وبالاعتماد على النتائج التي حصلوا عليها تم حساب الخصائص السيكومترية للأدة، وتبين أنها ثابتة وصادقة، وبالتالي فهي صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

كما تم تصميم برنامج ارشادي وفق النظرية (العقلانية- الانفعالية- السلوكية) لـ: "ألبرت أليس" بهدف خفض مستويات قلق الامتحان لدى عينة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:

1) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة الضابطة، ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي عند ضبط درجاتهم في القياس القبلي.
2) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.
3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان بين نتائج القياس البعدي ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج الارشادي (العقلاني- الانفعالي- السلوكي) المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ومنه تظهر ضرورة تقديم المقترحات التالية:

- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية، بالكشف عن مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي عموما، وتلاميذ السنة الثالثة بشكل خاص، نظرا للامتحان المصيري الذي يؤدونه في نهاية السنة الدراسية (البكالوريا).
- العمل على تصميم البرامج الإرشادية والتوجيهية للتلاميذ مرتفعي قلق الامتحان، لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم، وصورة واقعية ومنطقية حول الامتحانات.
- ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم الإعداد المناسب، بكونه العنصر الفعال في عملية تنشئة التلاميذ، والنموذج السلوكي الأقرب لهم في المدرسة، وذلك برعايته نفسيا ومهنيا واجتماعيا، بالقدر الذي يمكنه من إتقان المهمة.
- توسيع نشر المقاييس النفسية، ومنها مقياس قلق الامتحان، باعتبارها وسائل مساعدة على كشف وتشخيص مشكلات التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.
- تفعيل دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في التكفل الفردي والجماعي بمشكلات التلاميذ النفسية والتعليمية.
- زيادة عدد مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بشكل يتناسب مع العدد المتزايد للتلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية.
- تعميم توظيف مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني على الطور الابتدائي والمتوسط باعتبار المرحلة المذكورة تعتبر بداية ظهور مشكل قلق الامتحان.
- تعميم توظيف مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني والأخصائيين النفسانيين في مرحلة التعليم الجامعي، لما يميز المرحلة من بعد بعض الطلاب عن أسرهم، واختلاف نمط التكوين والتعليم عن المرحلة الثانوية.
- تدريب مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني على تصميم وإعداد البرامج الإرشادية لفائدة التلاميذ، استجابة لمتطلباتهم واحتياجاتهم.
- التكوين المستمر – أثناء الخدمة– لمستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني والأساتذة في موضوعات طرق الإرشاد النفسي وتنفيذ البرامج الارشادية.
- تكثيف إجراء امتحانات تجريبية (تدريبية) للتلاميذ في ظروف أقل توتر وقلق، قصد اكتشاف الفروق في اداء التلاميذ بينها وبين الامتحانات الحقيقية، وبالتالي تحديد سبب ضعف النتائج التي يحرزها التلميذ.
- تدريس طلبة الجامعة المتخصصين في الارشاد والعلاج النفسي وعلم النفس نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، بالنظر لأهميتها وفعاليتها.

وفي ما يلي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:

- اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة ونحو المدرسين في كل الأطوار التعليمية.
- الذكاء الوجداني لدى المراهق في مختلف الأطوار التعليمية.
- دافعية التعلم لدى التلميذ في مختلف الأطوار التعليمية.
- توقعات الوالدين المبالغ فيها تجاه التلميذ المتمدرس.
- السلوكيات العدوانية، أو السلوكيات المنافية للقوانين والنظم المدرسية أو الاجتماعية في مرحلة المراهقة بشكل خاص.
- فاعلية الارشاد الديني.
- فاعلية الارشاد الأسري.
- فاعلية الارشاد القائم على السيكو دراما.
- دراسة مقارنة لقلق الامتحان حسب متغيرات الجنس، المرحلة التعليمية، المستوى الثقافي والاقتصادي للوالدين، التحصيل الدراسي، الشعبة والتخصص، إعادة سنوات دراسية، الدخول للمدرسة بإعفاء السن... الخ
- فاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في ترشيد المشكلات المختلفة؛ (العزوف عن الدراسة، الغيابات المتكررة، التأخر الصباحي، التدخين والادمان، العلاقات العاطفية للمراهقين، الادمان على الإنترنيت، التشاؤم، الأفكار اللاعقلانية، الاكتئاب...الخ)
- فاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية بعض المهارات مثل (الطموح، دافعية التعلم، المهارات الاجتماعية المختلفة، المواجهة، الإقناع، القيادة... الخ)

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية

قائمة المراجع الأجنبية

قائمة المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم (1991). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من البنين والبنات بجامعة قطر. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 1 (5). 38- 46.

إبراهيم، عبد الستار (1998). الاكتئاب اضطراب العصر الحديث: مفهومه وأساليب علاجه. الكويت. سلسلة عالم المعرفة. العدد 339

إبراهيم، عبد الستار (1994). العلاج النفسي الحديث- قوة للإنسان. القاهرة: مكتبة مدبولي.

إبراهيم، عبدالستار (1980). العلاج النفسي الحديث- قوة الانسان. مصر: عالم المعرفة.

أبو الديار مسعد نجاح (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية. عدد فيفري، تاريخ الزيارة 2013/4/8
(http://www.dr-abudyar.com/pdf/psychotherapy/A3.pdf)

أبو جربوع، علاء الدين عيسى (2005). مدى فاعلية برنامج مقترح في الارشاد النفسي لتخفيف وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو حجلة، أمل أحمد شريف (2007). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: نابلس.

أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد النفسي. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة.

أبو عزب، نائل إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة.

أبو علام، رجاء محمود (2004). منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة مصر: دار النشر للجامعات.

أبو عيطة، سهام درويش (2002). مبادئ الإرشاد النفسي. ط2. عمان الأردن: دار الفكر.

أبو غزالة، سميرة جعفر (2010). فاعلية برنامج إرشادي (عقلاني انفعالي سلوكي) لإدارة الغضب لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإعدادية. مجلة الارشاد النفسي. (24). 39- 93

الاسدي، محمد جاسم (2003). الإرشاد التربوي- مفهومه، خصائصه، ماهيته. الأردن: دار العلمية الدولية.

الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن (2004). أثر برنامج انفعالي سلوكي جمعي في قلق التحدث أمام الأخريات لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الأغا، كاظم ولي (1988). القلق والتحصيل الدراسي، دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة جامعة دمشق. 1 (14). 9- 37.

آل رشود، سعد بن محمد (2006). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه. جامعة نايف للدراسات العربية: السعودية.

امطانيوس، ميخائيل (2003). دراسة مقياس القلق بوصفه حالة وسمة. مجلة جامعة دمشق. 19 (2) 11- 71.

الأنصاري، بدر محمد (1999). مقدمة لدراسة الشخصية. الكويت: شركة ذات السلاسل.

باترسون، س.ه (1981). نظريات الإرشاد والعلاج النفسى. ترجمة: حامد عبد العزيز الفقى. ج1. الكويت: دار القلم.

بدر، إسماعيل إبراهيم (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. المؤتمر العلمي الأول. جامعة بنها: مصر. (3). 821- 847.
(http://www.gulfkids.com/pdf/Der_MxE3.pdf)

برونو، كلوبفر وهيلين ديفيدسون (2003). تكنيك الرورشاخ. ترجمة: حسين عبد الفتاح. ج1. مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.

بلكيلاني، إبراهيم بن محمد (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. رسالة ماجستير. الدنمارك: الأكاديمية العربية المفتوحة.

بن علو، الأزرق(2003). كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة. القاهرة مصر: دار القباء.

بهادر، سعدية محمد (1996). برنامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق. القاهرة مصر: دار النيل للطباعة.

جاسم، محمد محمد (2004). مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها. عمان الأردن: مكتبة دار الثقافة.

جديد، لبنى(2010). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. مجلة جامعة دمشق. (26). 93- 123.

الجمال، مروة مصطفى (2009). مدى فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض أثر الأحداث الضاغطة وزيادة الأمل لدى السيكوسوماتيين. رسالة دكتوراه. جامعة طنطا. نشر في 2010/2/13- 5:24 / التنزيل في 2013/6/11، 12:43. (منتدى الأستاذ الدكتور خالد الفخراني) (http://fakhrany.ahlamontada.net/t27-topic)

جمل الليل، محمد جعفر (2001). مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي. مكة المكرمة: مطابع بهادر.

جمل الليل، محمد جعفر (2009). أساسيات في الإرشاد النفسي. جدة: دار خوارزم العلمية للنشر.

جميل، محمد قاسم (2008). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية: غزة.

جهاد علاء الدين و عز الدين عبد الرحمن (2011). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 7 (4). 371- 397.

الحاروني، مصطفى محمد علي (2005). فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية. 15 (62). 1- 65.

الحربي، ليلي مقبل بخيت (2011). فعالية برنامج إرشادي سلوكي لخفض لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير. جامعة طيبة: المملكة العربية السعودية.

حسيب، محمد حسيب (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية، موقع أطفال الخليج. 925- 963 ((http://www.gulfkids.com/ar/book8-2739.htm

حقي، ألفت (1995). الاضطراب النفسي- التشخيص و العلاج و الوقاية. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

حنا عزيز والطيب محمد و العبيدي ناظم (1991). الشخصية بين السواء والمرض. القاهرة مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخزي، فهد عبد الله (2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الإختبارات الإلكترونية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. (33). 1- 29.

الخصاونة، غادة (2007). تقدير مستويات القلق لدى طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك في مساقات الجمباز. مجلة جامعة الأبحاث للنجاح. 21 (4). 1098- 1112.

الخضيري، عبد الغني محمد و محسن أحمد (1992). الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. القاهرة مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

الخطيب، جمال (1990). تعديل السلوك- القوانين والاجراءات. ط2. الرياض: دار الصفحات الذهبية.

الخطيب، صالح أحمد (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة. العين الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

دبابش، علي موسى علي (2011). فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر: مصر.

دردير، نشوة كرم عمار أبوبكر (2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.

الدسوقي، مجدي محمد (1997). مقياس القلق للمراهقين. مجلة الإرشاد النفسي. (7). 21- 52.

دعباس، رنا محمد سعيد (1995). أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مدن؛ نابلس، طولكرم، قلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارستها. سوريا: دار الفكر.

دينا، حسين إمام ظاهر (2005). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: مصر.

الربيعي، محمود (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة. أربد الأردن: عالم الكتب.

رضوان، جميل (2009): الصحة النفسية. ط3، عمان الأردن: دار المسيرة.

الرواد، ذيب محمد إبراهيم و محمد نزيه حمدي (2014). تطوير برنامجي إرشاد جشطالتي وعقلي انفعالي واستقصاء فاعليتهما في خفض القلق لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات العلوم التربوية. 41 (1). 592- 611.

روتر، جوليان (1984). علم النفس الإكلينيكي. ط2. بيروت لبنان: دار الشروق.

الروسان، فاروق (2001). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: دار الزهراء.

الزبادي، أحمد محمد و هشام الخطيب (2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان الأردن: الدار العلمية الدولية.

الزعبي، ابتسام عبد الله (2014). فنيات العلاج المعرفي السلوكي. كلية التربية. جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. الرياض. (موقع أطفال الخليج)
(http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=3&id=1343)

الزعبي، أحمد محمد (1994). الإرشاد النفسي. عمان الأردن: دار زهران.

الزغلول، عماد عبد الرحيم (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع النصير و عماد عبدالرحيم الزغول (2008). علم النفس المعرفي. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. ط3. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، سناء حامد (2004). إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب. القاهرة: عالم الكتب.

الزيود ، نادر فهمي (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سامر جميل رضوان (2009). الصحة النفسية. ط3. عمان الأردن: دار المسيرة.

سايحي، سليمة (2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة: الجزائر.

سايحي، سليمة (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (7). 74-89.

سري، إجلال محمد (1999). علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب.

سعد، أسعد نصيف (2001). مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي للعمل مع الجماعات لخفض بعض المخاوف المرضية الشائعة لدى تلميذات المدارس الابتدائية في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: مصر.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم (2005). العملية الإرشادية. مصر: دار الكتاب الحديث.

سعفان، محمد أحمد إبراهيم (2006). الإرشاد النفسي الجماعي. الكويت: دار الكتاب الحديث.

سعيد، عبد العزيز(2009). تعليم التفكير ومهاراته. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر.

سمارة، عزيز و عصام نمر (1992). محاضرات في التوجيه والإرشاد. ط2. عمان: دار الفكر.

سناء، محمد سليمان (1989). دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. (11). 25- 40.

السنباطي، السيد مصطفى و عمر إسماعيل علي و أحلام العقباوي (2009). دافع الانجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. 1- 58.

شارلز شيفر- هوارد ميلمان (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة: نسيمة داوود وآخرون. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

شاهين، محمد أحمد و محمد نزيه حمدي (2007). درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين: علاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسينها، http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/mohammadSha ((heen/degreeOfSelf_esteem.pdf

الشاوي، سعاد سبتي عبود (2012). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض الخواف الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية الرياضية. مجلة العلوم الرياضية. 4 (2). 211- 233.

شحاتة، حسن و زينب النجار و حامد عمار (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، زكريا أحمد (2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها. مجلة دراسات نفسية. 15 (4). 531- 567.

شعيب، علي محمد (1987). قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات تربوية. رابطة التربية الحديثة بالقاهرة. المجلد2. ج8.

شقير، زينب محمود (2002). علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين. عمان: دار الفكر.

شكري، أحمد (1988). قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجيين الجامعيين الجدد. المجلة العربية للعلوم الانسانية. 8 (22).

الشناوي، محمد محروس (1996). العملية الارشادية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

الشوريجي، نبيلة عباس (2003). المشكلات النفسية للأطفال أسبابها علاجها. القاهرة مصر: دار النهضة العربية.

شيحة، نبيلة عبدالفتاح محمد (2002). فاعلية برنامج في الارشاد العقلاني الانفعالي لتحسين مستوى الصحة النفسية لدى المراهقات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس: مصر.

الشيخ، محمد (1986). أثر كل من العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين في تخفيف قلق الامتحان. رسالة دكتوراه. جامعة طنطا: مصر.

شيهان، دافيد (1988). مرض القلق. ترجمة: عزت شعلان. ج 124. الكويت: عالم المعرفة.

صبحي، أحمد قبلان و عزيز العبادي و ربا عباس و نضال أحمد الغفري (2009). أثر برنامج إرشادي معرفي على خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في محافظة جرش. مجلة بحوث التربية الرياضية. 43 (80). 79- 98.

صبرة، محمد علي و أشرف محمد عبد الغني شريت (2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

الصقهان، ناصر عبد العزيز (2006). تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعقلانية لدى مدمني المخدرات. رسالة ماجستير. جامعة نايف: السعودية.

صموئيل، حبيب (د س). سيكولوجية القلق. القاهرة مصر: دار الثقافة.

صوالحة، محمد أحمد و مريم محمد عسفا (2008). فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس- في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 20 (3). 327- 367.

ضمرة، جلال كايد (2008). الاتجاهات النظرية في الإرشاد. عمان: دار صفا للنشر.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (1992). قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية. مجلة كلية الآداب. جامعة الإسكندرية مصر. (http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/14380).

طلعت، منصور (2003). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

طه، عبد العظيم حسين (2007). العلاج النفسي المعرفي- مفاهيم وتطبيقات. مصر: دار الوفاء.

الطيب، محمد (1981). تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة: دار المعارف.

العاسمي، رياض نايل (2008). برامج الإرشاد النفسي. دمشق: ديوان المطبوعات الجامعية.

العاسمي، رياض نايل (2012). فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية. تاريخ النشر: 2012/9/19. تاريخ الزيارة: 2013/9/8. موقع موسوعة الارشاد النفسي والتربوي. (http://www.eawraq.com/news.php?action=view&id=364)

العامري، منى محمد صالح علي (2000). دراسة فعالية الارشاد النفسي العقلاني الانفعالي والعلاج المتمركز على العميل في علاج بعض حالات الادمان بين الطلاب في دولة الامارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة: مصر.

عبادة، أحمد عبد اللطيف (1992). قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا والتحصيل الدراسي. جامعة البحرين: البحرين.

عباس، فيصل (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها إجراءاتها. بيروت: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، هشام سيد (1990). فعالية العلاج المعرفي في خدمة الفرد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لطلاب المدارس الثانوية. رسالة دكتوراه. جامعة حلوان: مصر.

عبد الخالق، أحمد محمد وعبد الفتاح محمد دويدار(1999). علم النفس- أصوله ومبادئه. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن، سعد (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط3. مصر: دار الفكر العربي للنشر.

عبد الرحمن، محمد و عبدالله معتز (1994). الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم. مجلة دراسات نفسية. 4 (3). 415- 449.

عبد العزيز، مفتاح (2001).علم النفس العلاجي- اتجاهات حديثة. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبد القادر، أشرف أحمد (2001). التفكير -الانفعال- السلوك (نظرية في العلاج النفسي). القاهرة مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

عبد الكريم، أضواء (2007). أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر. مجلة التربية والعلم. 14 (3). 221- 247.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1999). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

عبد الهادي ، عصام عبد اللطيف (1997). أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العدوانية لدى المراهقين. رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق: مصر.

المدهون، عبدالكريم (2009). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة غزة. مجلة العلوم التربوية. (2). 332- 367.

عبيدات، محمد و محمد أبو نصار و عقلة مبيضين (1999). منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان الأردن: دار وائل.

العبيدي، محمد (2000). علم النفس العام. الجزائر: دار بو حالة للطبع.

عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ج 16. مصر: دار الفكر العربي.

العجمي، مها محمد (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي. (72). 15- 52.

العجوري، وجاد حسين إبراهيم (2007). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سوء التغذية. رسالة ماجستير. الجامعة الاسلامية: غزة.

عربيات، أحمد عبدالحليم (2007). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض درجة السلوك العدواني لدى الأطفال المساء معاملتهم. مجلة كلية التربية. 4 (31). 377- 407.

العزة، سعيد حسن (2006). دليل المرشد التربوي في المدرسة. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

العزة، سعيد حسن و جودت عزت عبد الهادي (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

العزة، عبد الهادي جودت و سعيد حسن (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

العزي، لمياء حسن عبدالقادر و دعاء أياد سعدو الخشاب (2010). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/ الموصل). مجلة دراسات تربوية. (9). 183- 206.

عطية، نوال محمد (2001). علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي. مصر: دار القاهرة للكتاب.

العقاد، عصام عبد اللطيف (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها (منحى علاجي معرفي جديد). القاهرة: دار غريب.

عكاشة، أحمد (2003). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

عليمات، محمد منيزل و خالد خليف هواش (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 7 (3). 258- 283.

العنزي، فهد بن حامد بن صباح (2007). القلق وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية. رسالة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

عوض، فاطمة صابر و ميرفت علي خفاجة (2002). أسس البحث العلمي. الإسكندرية مصر: مكتبة الإشعاع الفنية.

العويضة، سلطان (2009). العلاقة بين الأفكار العقلانية- اللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عمان الأهلية. مجلة رسالة الخليج. (113). 109- 155.

عيد، محمد إبراهيم (2006). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (1999): القياس والتجريب في علم النفس والتربية. الإسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

عيسى، محمد آدم يوسف و سلوى محمد الحاج (2013). فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض السلوك العدواني. مجلة العلوم الانسانية والاقتصادية. (1). 162- 186.

الغامدي، حامد أحمد (2010). مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 2 (1). 12-51.

الغامدي، عزة (1998). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود: الرياض.

غزال، عبد الفتاح (2004). المشكلات التعليمية. القاهرة مصر: مؤسسة طيبة للنشر.

غيث، سعاد (2006). الصحة النفسية للطفل. عمان الأردن: دار صفاء.

فخري، عبد الهادي (2010). علم النفس المعرفي. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فرج، محمود إبراهيم (1992). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: القاهرة.

فرح، عدنان محمد و فراس حموري (1997). أثر العلاج النفسي بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية. (11). 8- 24.

فرح، عدنان و العتوم عدنان والعلي نصر(1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. مجلة علم النفس. (62). 26- 32.

الفرخ، كاملة شعبان و عبد الجابر تيم شعبان (1999). النمو الانفعالي عند الطفل. الأردن: دار صفاء.

فرويد، سيجموند (1989). الكف والعرض والقلق. ترجمة: محمد عثمان نجاتي. ط4. القاهرة مصر: دار الشروق.

الفضيلي، عبد الهادي (1996). أصول البحث العلمي. بيروت لبنان: دار المؤرخ العربي.

فهمي، محمد سيد (1998). التحليل في طريقة العمل مع الجماعات. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

فهمي، مصطفى (1995). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. ط3. القاهرة مصر: مطبعة الخانجي.

القاضي، وفاء محمد احميدان (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب في غزة. رسالة ماجستير. جامعة غزة: فلسطين.

القذافي، رمضان محمد (2001). التوجيه والإرشاد النفسي. ط3. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

قمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام (1995). علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

القمش، مصطفى نوري و خليل عبد الرحمن المعايطة (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان الأردن: دار المسيرة.

قنديجلي، عامر(1999). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كامل، وحيد مصطفى (2005). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية. 15 (4). 569- 598.

كاملة، الفرخ شعبان و عبد الجابر تيم (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان الأردن: دار صفاء للنشر.

الكحالي، سالم بن ناصر بن سعيد (2005). مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان. تاريخ الاضافة: 2010/10/13- تاريخ الزيارة: 2013/03/19 (http://thesis.al-kawkab.com/thesis/575)

كراجة، عبد القادر(1997). القياس و التقويم في علم النفس رؤية جديدة. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي. القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

اللاذقاني، محمد سامر (1995). أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلي العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: الاردن.

ماركس، إيزاك. م (د ت). التعايش مع الخوف ـ فهم القلق ومكافحته ـ ترجمة: محمد عثمان نجاتي. القاهرة مصر: دار الشروق.

مجممي، علي بن محمد مرعي (2006). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية.

المحارب، ناصر بن إبراهيم (2000). المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي. المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.

محدب، رزيقة (2011). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق وعلاقته بظهور القلق (حالة ـ سمة). رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.

محمد، عادل عبد الله (2001). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحيديين في الحد من السلوك الانسحابي لهؤلاء الأطفال. مجلة الإرشاد (4). جامعة عين شمس: مصر.

المحمدي، مروان بن علي (2003). الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى طلاب كلية المعلمية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية.

محمود، محمد إقبال (2006). علم النفس المدرسي. عمان الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

مروان، عبد المجيد إبراهيم (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان الأردن: مؤسسة الوراق.

المزوغي، ابتسام سالم (2011). الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة ليبيا. المجلة العربية لتطوير التفوق. 2 (3). 83- 111.

مطاوع، إبراهيم عصمت (1981). علم النفس وأهميته في حياتنا. القاهرة مصر: دار المعارف.

المطيري، معصومة سهيل (2005). الصحة النفسية- مفهومها و اضطراباتها. الكويت: مكتبة الفلاح.

ملحم، سامي محمد (2001). الإرشاد والعلاج النفسي- الأسس النظرية والتطبيقية. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مليكة، لويس كامل (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

ميادة، عثمان حسن محمد أحمد و هاديه مبارك حاج الشيخ (2010). قلق الامتحان و علاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

الميلادي، عبد المنعم (2003). الصحة النفسية. الإسكندرية مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

الناعمة، عمار محمد (2008). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة: مصر.

نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي. ط4. عمان الأردن: دار الفرقان.

نفين صابر عبد الحكيم السيد (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. مجلة كلية الآداب. (26). 697- 748.

هشام، إبراهيم (1991). أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق: مصر.

هشام، إبراهيم عبد الله (2009). العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الهواري، ماهر محمد و محمد محروس الشناوي (1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات "قلق الاختبارات" معايير ودراسات ارتباطية، مجلة رسالة الخليج العربي. (22). 171- 196.

الوافي، عبد الرحمن (2006). مدخل إلى علم النفس. بوزريعة الجزائر: دار هومة للنشر.

وهبي، كمال و كمال أبو شهدة (1997). مقدمة في التحليل النفسي. بيروت: دار الفكر العربي.

يعقوب، إبراهيم (1994). البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن. مجلة دراسات تربوية. مجلد 10. ج 72. 259- 282.

قائمة المراجع الأجنبية

Champion, A. (1992): Adult Psychological Problems, An Introduction. London: The Flamer Press.

Culler, Ralph E- Charles J.Holahan (1980): Test Anxiety and Academic performance, Journal of Educational psychology, Vol. 72, N. 1, pp (16- 20.(

David A. F. Haaga and Gerald C. Davison (1993) An Appraisal of Rational-Emotive Therapy, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 61, No. 2. pp 215-220

Dryden (1990): Rational emotive counseling in action .London sage publication .Dryden 1995 ,Invitation to rational psychology .London ,Sage publication ,p p.38-44

Dryden, W- Branch Rhena (2008). The fundamentals of Rational Emotive Behavior Therapy. A Training Handbook, Second Edition

Dryden,W.(2002). REBT's Situational ABC Model,The Rational Emotive Behavior Therapist. Journal of the Association for Rational Emotive Behavior Therapy,10,1, pp. 4-14

Ellis, A. (1969), cognitive approach to behavior therapy. International Journal of Psychiatry 8, 896- 899 .

Ellis, A.(1987): The Evolution of Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy CBT The Evolution of Psychotherapy, New York: Bruner..

Ellis, A. (1990), Is. - Rational-Emotive Therapy (Rationalist) or (constructivist)? Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy- Vol 8 New York, Institute for Rational-Emotive Therapy, pp 110- 114

Ellis, A (1991): the philosophical pas is of rational amative therapy .psychotherapy in private practice :8(4)the Haworth pressinc,PP97.-

Ellis &Dryden(1997): group therapy .the practice of rational emotive behavior therapy ,Second edition ,Springer publishing company p 162.

Ellis, A (1997): Rational psychotherapy and individual psychology. Journal of Individual Psychology, Vol 13, 38-44

Ellis, A (1998): Rational Emotive therapy (RET).A therapists' Guide .I'm pact publishers ,(1)PP.(3-12(

Ellis, A (2004): Why Rational Emotive Behavior Therapy is the Most comprehensive and Effective from of Behavior Therapy, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, Vol. 22, No. 2, Summer (2004) pp (85- 92(

Hembree(1989): correlates causes effects and tread of test anxiety review of Education, Journal of school psychologies.

Henry, Phernard et Ch. Brisset(1998): Macule de psychiatrie, seizième édition, maison paris-million, Bereelon.

Marc Guiose (2003- 2004): Fondements théoriques et techniques de la relaxation-Psychomotricité première année- Université Pierre et Marie Curie

Ncgvern ,and Silverman NS (1984): review of outcome Studies of rational –emotive therapy from 1977-J'ournal of rational –e motive –therapy 2(1) PP(7-18.(

Roberta. M (1983): Test anxiety reduction workshops for black college students. Journal of college students personal, 24 (6),pp.567-568

Sarason, Irwin G (1967): Test Anxiety and General Anxiety and Intelligence, performance, Journal of Counselling psychology, Vol. 21, N. 6, pp (485- 490.(

Seligman, Linda (2006): Theories of Counseling and Psychotherapy, Systems, Strategies, and Skills. Second Edition , Pearson Merrill Prentice Hall.

Silgerman ,McCarthy ,and McGovern T, (1992): raven of outcome studies of rational –amative therapy from 1982-1989 journal rational –emotive and cognitive –behavior therapy(3)PP:111-186.

Smith D(1982): thends in cause ling and Psyches therapy American psycholsgy,37,PP.802-809.

Warner (1991): Survey of thecae Tikal orientation of Canadian Clinical psychologist .Comedian Clinical psychology PP.525-528.

Warren. R (1984): Rational- Emotive therapy and the reduction of interpersonal anxiety junior high schools students. Adolescence, 515 (66),pp.(893-900.(

Willing & All (1989): socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black his panic and angle children American education research journal.

Wittmaier (1972): Test anxiety and study habits, journal of educational research, Vol. (8),65.

قائمة الملاحـــق

1. مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية

2. قائمة محكمي مقياس قلق الامتحان

3. مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي

4. النتائج الجزئية لحساب الثبات ألفا كرونباخ (ارتباط كل بعد بالمقياس الكلي)

5. نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

6. مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية (بعد التعديل)

7. جلسات البرنامج الإرشادي

8. نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام تحليل التغاير "ANCOVA"

9. نتائج اختبار الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الثنائي"ANOVA"

10. نتائج اختبار الفرضية 03 باستخدام اختبار(Wilcokson) و(Mann Whitney)

11. بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي

ملحق رقم(1): مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية

طلب تحكيم مقياس قلق الامتحان

إعداد: عبدالناصر غربي **إشراف: أ.د/ محمد الساسي الشايب**

جامعة قاصدي مرباح (ورقلة)

الأستاذ(ة) الكريم(ة) :..... تحية طيبة وبعد..

يسرني أن أضع بين يديك مقياس **قلق الامتحان** في صورته الأولية، الذي تم إعداده في إطار تحضير شهادة الدكتوراه، تخصص: علم النفس المدرسي.

تحت عنوان: **فاعلية برنامج ارشادي (في ضوء نظرية ألبرت أليس الانفعالية العقلانية السلوكية) في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**

ونرجو منكم التكرم بالاطلاع على بنود المقياس وإفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

- شكل وتنظيم المقياس.
- تعديل أي عبارة بما يكون مناسبا للمقياس.
- حذف أي عبارة تكون غير مناسبة في المقياس.
- تقديم أي ملاحظات أخرى

التعريف بالمقياس: يقيس المقياس الحالي قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يستند المقياس لنظرية "ألبرت أليس" الانفعالية العقلانية السلوكية، بحيث تم الاعتماد على الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشر (11) التي أوردها في نظريته.

ويتم الاجابة على بنود المقياس بأحد البدائل الثلاثة؛ غالبا، أحيانا، نادرا. بحيث:

- تمنح الدرجة (3) للبديل (غالبا)
- تمنح الدرجة (2) للبديل (أحيانا)
- تمنح الدرجة (1) للبديل (نادرا)

ملحق رقم (1) مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية (قبل التعديل)		
	الرقم	البنود
البعد الأول قلق الاستعداد للامتحان	1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ
	التعديل	
	2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي
	التعديل	
	3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان
	التعديل	
	4	لدي طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة
	التعديل	
	5	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات
	التعديل	
	6	أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان
	التعديل	
	7	أراجع دروسي بسهولة لأن طريقة الأساتذة في القسم جيدة
	التعديل	
	8	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس
	التعديل	
	9	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي
	التعديل	
	10	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها
	التعديل	
	11	يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما
	التعديل	

ملحق رقم (1) مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية (قبل التعديل)		
	الرقم	البنود
البعد الثاني قلق أداء الامتحان	12	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة
	التعديل	
	13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات
	التعديل	
	14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه
	التعديل	
	15	يزعجني شعوري بأني سأفشل في الامتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية
	التعديل	
	16	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة
	التعديل	
	17	أحس بالخوف الشديد من إمكانية الغثيان أو القيء أثناء الامتحان
	التعديل	
	18	أتوقع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السنة القادمة
	التعديل	
	19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة
	التعديل	
	20	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الاسئلة الصعبة فأتركها أحيانا
	التعديل	
	21	أحب جو الامتحانات، لما فيها من التشويق والاثارة في انتظار النتيجة
	التعديل	
	22	أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة
	التعديل	

ملحق رقم (1) مقياس قلق الامتحان في صورته الأولية (قبل التعديل)		
	الرقم	البنود
البعد الثالث قلق انتظار نتيجة الامتحان	23	لا أستطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الامتحان خوفا من أن يحدث لي شيء
	التعديل	
	24	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة
	التعديل	
	25	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة
	التعديل	
	26	تزداد رغبتي في القيء أوالغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة
	التعديل	
	27	لو أني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا
	التعديل	
	28	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة
	التعديل	
	29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي
	التعديل	
	30	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات
	التعديل	
	31	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه يبسط لي كل الدروس
	التعديل	
	32	لا أجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان
	التعديل	
	33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان
	التعديل	

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الرتبة العلمية للمحكّم: .....

التخصص الدقيق: .....

المهنة الحالية: .....

مكان العمل: .....

تقبلوا كل احترامنا وأسمى كلمات شكرنا وامتناننا

ملحق رقم (02) قائمة محكمي مقياس قلق الامتحان			
الرقم	**الاسم واللقب**	**الدرجة العلمية**	**التخصص**
01	إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	ارطفونيا
02	سلاف مشري	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي
03	النوي بالطاهر	أستاذ محاضر	علم النفس المدرسي
04	شوقي ممادي	أستاذ محاضر	علم التدريس
05	زهرة حميدة	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي
06	علي خرف الله	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي
07	عبد الكامل غربي	مستشار توجيه	علم النفس المدرسي
08	عائشة لرقط	مستشار توجيه	علم النفس المدرسي
09	سمية بركات	مستشار توجيه	علم النفس المدرسي
10	إيمان بوهلال	مستشار توجيه	علم النفس العيادي
11	محمدي سليم	أستاذ ثانوي	رياضيات
12	بوخاتم مريم	أستاذ ثانوي	فلسفة
13	عبدالغني شراد	مفتش	لغة عربية

ملحق رقم (3) مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي

إعـــداد:

- **د- السيد مصطفى السنباطي**
- **د-عمر إسماعيل علي**
- **د-أحلام عبد السميع العقباوي (2009)**

تعليمة المقياس

- **الاسم واللقب:** .....
- **القسم:** .....
- **الجنس (ذكر/أنثى):** .....
- **(معيد/غير معيد) للسنة 3 ثانوي:** .....

أخي التلميذ، أختي التلميذة...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق

واعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصراحة

كما أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ضع علامة (×) في أحد الخانات (نعم، أحيانا، لا)

الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة

ملحق رقم (3) مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي						
	العبارات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء الاختبارات.					
2	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبار.					
3	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات.					
4	أثور لأتفه الأسباب وقت الاختبارات.					
5	أفضل عدم ممارسة بعض الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات					
6	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات.					
7	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئًا في الاختبار.					
8	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات.					
9	أفكر في النتائج المترتبة علي رسوبي بالاختبارات.					
10	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للامتحانات.					
11	أشعر بسوء أدائي بالاختبارات رغم دراستي الجيدة له.					
12	ينتابني الشك في قدرتي علي الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار.					
13	يصعب علي التوفيق بين متطلبات الأهل و رغباتي الدراسية					
14	أشعر بالضيق 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 علي للدراسة والمذاكرة.					

ملحق رقم (3) مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي						
	العبارات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
21	أشعر بالضيق للإلحاح المستمر من والديّ على المذاكرة					
22	أشعر بالضيق الشديد نتيجة الاهتمام الزائد بي من الوالدين أثناء الاختبارات.					
23	أثور على أصدقائي لأتفه الأسباب مع قرب الاختبارات					
24	اقطع علاقتي بزملائي أثناء الاختبارات					
25	أشعر بعدم الراحة في النوم قرب الاختبارات.					
26	أشعر بالصداع الشديد قرب 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 مناطق جسمي في فترة الاختبارات.					
36	أشعر بجفاف شديد في الحلق أثناء الاختبارات.					
37	أشعر بعدم للقدرة علي التركيز وقت الاختبارات.					
38	يقلقني حالة النسيان التي تبدو واضحة وقت الاختبارات.					
39	يصعب علي اتخاذ القرارات السليمة أثناء الاختبارات.					
40	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات.					

ملحق رقم (3) مقياس قلق الامتحان (السنباطي وآخرون) بهدف قياس الصدق التلازمي						
	العبارات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
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	اشعر 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					

شكرا جزيلا

ملحق رقم (4) النتائج الجزئية لحساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ (ارتباط كل بند بالمقياس الكلي)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	68.2950	157.686	.373	.911
VAR00002	68.6600	158.818	.348	.911
VAR00003	68.3750	155.070	.529	.909
VAR00004	68.6450	155.064	.486	.909
VAR00005	68.5900	158.806	.360	.911
VAR00006	68.5700	152.196	.584	.908
VAR00007	68.9150	161.355	.204	.913
VAR00008	68.7300	156.268	.423	.910
VAR00009	68.9450	159.560	.300	.912
VAR00010	68.4950	160.171	.235	.913
VAR00011	68.7050	158.018	.387	.911
VAR00012	67.9850	155.764	.616	.908
VAR00013	68.4200	155.541	.513	.909
VAR00014	68.5050	156.824	.419	.910
VAR00015	68.4900	153.196	.598	.907
VAR00016	67.9800	155.839	.622	.908
VAR00017	67.9550	159.289	.422	.910
VAR00018	68.3800	152.327	.590	.907
VAR00019	68.3900	154.118	.568	.908
VAR00020	68.6350	159.841	.270	.912
VAR00021	68.5650	154.488	.495	.909
VAR00022	68.3650	155.107	.525	.909
VAR00023	68.4950	153.246	.597	.908
VAR00024	68.2600	158.987	.306	.912
VAR00025	68.5500	153.425	.632	.907
VAR00026	68.5650	152.287	.578	.908
VAR00027	68.8800	155.865	.486	.909
VAR00028	68.5600	153.393	.632	.907
VAR00029	68.3600	152.382	.593	.907
VAR00030	68.9050	159.242	.295	.912
VAR00031	68.9250	155.185	.484	.909
VAR00032	68.9300	159.332	.331	.911
VAR00033	68.7350	152.045	.617	.907

ملحق رقم (5) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

```
FACTOR
  /VARIABLES VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
  VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
  VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
  VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
  VAR00032 VAR00033  /MISSING LISTWISE /ANALYSIS VAR00001 VAR00002 VAR00003
  VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011
  VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019
  VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
  VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033
  /PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT BLANK(.30)
  /CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION .
```

Factor Analysis

[DataSet0]

Correlation Matrix[a]

a. This matrix is not positive definite.

ملحق رقم (5) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

Communalities

	Initial	Extraction
VAR00001	1.000	.314
VAR00002	1.000	.757
VAR00003	1.000	.427
VAR00004	1.000	.217
VAR00005	1.000	.775
VAR00006	1.000	.355
VAR00007	1.000	.751
VAR00008	1.000	.213
VAR00009	1.000	.314
VAR00010	1.000	.100
VAR00011	1.000	.119
VAR00012	1.000	.475
VAR00013	1.000	.350
VAR00014	1.000	.438
VAR00015	1.000	.481
VAR00016	1.000	.650
VAR00017	1.000	.759
VAR00018	1.000	.691
VAR00019	1.000	.257
VAR00020	1.000	.436
VAR00021	1.000	.326
VAR00022	1.000	.649
VAR00023	1.000	.687
VAR00024	1.000	.307
VAR00025	1.000	.419
VAR00026	1.000	.693
VAR00027	1.000	.215
VAR00028	1.000	.385
VAR00029	1.000	.377
VAR00030	1.000	.492
VAR00031	1.000	.249
VAR00032	1.000	.287
VAR00033	1.000	.380

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ملحق رقم (5) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.156	27.744	27.744	9.156	27.744	27.744	5.789	17.542	17.542
2	2.931	8.883	36.627	2.931	8.883	36.627	4.760	14.424	31.965
3	2.257	6.838	43.465	2.257	6.838	43.465	3.795	11.500	43.465
4	2.015	6.106	49.571						
5	1.910	5.787	55.358						
6	1.659	5.028	60.387						
7	1.554	4.709	65.095						
8	1.369	4.148	69.244						
9	1.165	3.529	72.773						
10	1.113	3.374	76.147						
11	.970	2.940	79.087						
12	.962	2.916	82.003						
13	.919	2.784	84.787						
14	.802	2.432	87.219						
15	.655	1.985	89.204						
16	.619	1.876	91.080						
17	.553	1.675	92.756						
18	.406	1.229	93.984						
19	.388	1.176	95.161						
20	.369	1.117	96.278						
21	.298	.903	97.181						
22	.256	.775	97.956						
23	.192	.583	98.539						
24	.145	.439	98.977						
25	.119	.362	99.339						
26	.096	.292	99.631						
27	.074	.225	99.856						
28	.042	.128	99.984						
29	.005	.016	100.000						
30	3.41E-016	1.03E-015	100.000						
31	1.20E-016	3.65E-016	100.000						
32	-2.4E-016	-7.33E-016	100.000						
33	-5.7E-016	-1.74E-015	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ملحق رقم (5) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
VAR00001	.541		
VAR00002	.563	.442	-.494
VAR00003	.468		-.454
VAR00004	.379		
VAR00005	.569	.442	-.506
VAR00006	.398		-.424
VAR00007	.659	-.525	
VAR00008			-.385
VAR00009	.440	.344	
VAR00010			
VAR00011			
VAR00012	.689		
VAR00013	.563		
VAR00014	.653		
VAR00015	.693		
VAR00016	.689	-.408	
VAR00017	.660	-.524	
VAR00018	.635	-.515	
VAR00019	.307	-.381	
VAR00020	.653		
VAR00021	.314	.423	
VAR00022	.687	-.407	
VAR00023	.620	.408	.370
VAR00024	.526		
VAR00025	.453	.462	
VAR00026	.626	.407	.368
VAR00027	.333		.319
VAR00028	.526		
VAR00029	.352		.472
VAR00030	.659		
VAR00031	.409		
VAR00032	.532		
VAR00033	.402	.308	.351

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

ملحق رقم (5) نتائج التحليل العاملي لمقياس قلق الامتحان

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
VAR00001		.378	.323
VAR00002			.828
VAR00003			.590
VAR00004	.408		
VAR00005			.839
VAR00006			.570
VAR00007	.831		
VAR00008			.455
VAR00009		.419	.369
VAR00010			.302
VAR00011	.321		
VAR00012	.487	.374	.314
VAR00013	.408		.381
VAR00014	.478	.409	
VAR00015	.488	.380	.314
VAR00016	.768		
VAR00017	.830		
VAR00018	.807		
VAR00019	.490		
VAR00020	.478	.404	
VAR00021		.545	
VAR00022	.765		
VAR00023		.805	
VAR00024	.350	.416	
VAR00025		.514	.391
VAR00026		.807	
VAR00027		.414	
VAR00028	.480	.390	
VAR00029	.371	.397	
VAR00030		.527	.374
VAR00031		.462	
VAR00032	.326	.352	
VAR00033		.614	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	.678	.578	.455
2	-.735	.542	.407
3	.011	.610	-.792

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

ملحق رقم (6) مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية (بعد التعديل)

تعليمة المقياس

- **الاسم واللقب:** .....
- **القسم:** .....
- **الجنس (ذكر/أنثى):** .....
- **(معيد/غير معيد) للسنة 3 ثانوي:** .....
- **المعدل السنوي للسنة الماضية:** .....

أخي التلميذ، أختي التلميذة...

نرجو أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق.

واعلم أخي التلميذ، أختي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.

كما أن إجاباتك ستحضى بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المطلوب:

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الثلاثة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (دائما، أو أحيانا، أو نادرا).

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود ، ولم تترك أي بند دون إجابة.

-الان اقلب الورقة واشرع في الاجابة-

ملحق رقم (6) مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية (بعد التعديل)				
الرقم	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
1	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والديّ			
2	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
3	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
4	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
5	أشعر أن شخصيتي في خطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
6	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
7	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
8	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
9	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن أنجح هذه السنة			
10	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
11	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه			
12	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية والاضرابات			
13	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
14	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
15	أتوقع أن أنجح في البكالوريا وألتحق بالجامعة في السنة القادمة			
16	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة، وأتجنب المواد الصعبة			
17	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان، أما الاسئلة الصعبة فأتركها أحيانا			
18	أستعين بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة			
19	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه			
20	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان، لخوفي من الصدمة			

ملحق رقم (6) مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية (بعد التعديل)				
الرقم	البنود	دائما	أحيانا	نادرا
21	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة دون صعوبة			
22	أشعر بالتمغّص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			
23	لو أني حصلت على نتائج سلبية سأشعر بالضيق الشديد، ولن أنسى ذلك أبدا			
24	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة			
25	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر والخوف في وجوه زملائي			
26	لا أهتم كثيرا لنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
27	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه يبسط لي كل الدروس			
28	لا أجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الاسئلة في الامتحان			
29	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان			

شكرا جزيلا

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
بناء العلاقة الإرشادية	✓ التعارف مع أفراد العينة وفيما بينهم ✓ تحديد الأهداف والاتفاق عليها. ✓ تعريف التلاميذ بالعدد الكلي للجلسات، ومكانها ومواعيدها بدقة. ✓ حثهم على الالتزام بالحضور في الموعد والمكان المحدد. ✓ تحديد الخطوات المزمع اتباعها لتحقيق الهدف من البرنامج. ✓ مناقشة توقعات التلاميذ بالنسبة للبرنامج قبل تطبيقه. ✓ تعريف التلاميذ بمفهوم الجلسة الجماعية، وأخلاقيات الحوار والمناقشة. ✓ إثارة دافعية التلاميذ نحو المشاركة الفعالة في سير برنامج الجلسات. ✓ توزيع نموذج التعهد على التلاميذ ✓ واجب منزلي	المناقشة والحوار الواجبات المنزلية	السبورة قلم الفلو مستر كراسة الواجبات المنزلية	تعبير كتابي حول: معلومات عن قلق الامتحان. الأعراض التي يسببها قلق الامتحان لديه. الأسباب التي يعتقد أنها وراء شعوره بالقلق من الامتحان

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

التعهد بالالتزام بالقوانين أثناء البرنامج

تتضمن هذه الوثيقة بجملة من القوانين يجب الالتزام بها:

- المحافظة على مواعيد الجلسات سواء في أوقات الحضور أو الانصراف
- الحفاظ على المشاركة في جميع الجلسات الإرشادية
- الإصغاء الجيد لسماع التعليمات والتوجيهات
- تطبيق التعليمات الإرشادية التي تعطى أثناء الجلسات
- المساهمة الايجابية في المناقشات والحوارات التي تتخلل كل جلسة
- احترام كل فرد لزميله أثناء البرنامج
- تخصيص كراسة لتسجيل كل الأفكار المستنتجة من الجلسة الإرشادية لاستغلالها في المناقشة
- التعهد بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل الجلسات الإرشادية
- تنفيذ كل المهارات التي سوف تتعرف عليها بعناية دقيقة
- الرغبة الصادقة في الاستفادة من الجلسات الإرشادية

إسم التلميذ (ة):..... التوقيع:.....

التاريخ:.....

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (01): اكتب تعبيرا كتابيا تفصّل فيه جميع معلوماتك المتعلقة بموضوع قلق الامتحان، وتبين طرق تفادي هذا الاضطراب كما تدركها أنت.

الجلسة الثانية:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
معرفة ومناقشة مشكلة قلق الامتحان	✓ مقدمة تحفيزية حتى يتمكن التلاميذ من التعبير الشفوي الحر ✓ الاستماع لكل تلميذ يسرد واجبه المنزلي، مع تسجيل ملاحظات من طرف الباقين. ✓ فتح المجال للتلاميذ لإبداء آرائهم حول ما تم تقديمه، ثم مناقشة الأفكار بالحوار الجماعي. ✓ محاضرة مبسطة يتم التطرق فيها للجوانب المختلفة للمشكلة، مع التركيز على آثارها السلبية، وعواقبها الوخيمة، قصد زيادة تحفيز التلاميذ للمشاركة في البرنامج، مع تسجيل التلاميذ لملاحظاتهم. ✓ تركيز المحاضرة على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وبالنجاح المدرسي. ✓ وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية. ✓ مناقشة ملاحظات التلاميذ المتعلقة بالمحاضرة، والاجابة على تساؤلاتهم. ✓ واجب منزلي	المحاضرة المبسطة المناقشة والحوار الواجبات المنزلية	السبورة قلم الفلومستر مقياس الأفكار اللاعقلانية كراسة الواجبات المنزلية	الاجابة على بنود مقياس الأفكار اللاعقلانية

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة (1) الجوانب المختلفة للمشكلة قلق الامتحان

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بمشكلة قلق الامتحان، التي تشتركون فيها جميعا، ولكن بدرجات متفاوتة، حيث يترتب عن هذه المشكلة آثار سلبية كبيرة، تؤثر بالدرجة الأولى على نتائج تحصيلكم الدراسي، الذي هو بمثابة السبب الرئيسي الفاصل بين نجاحكم وانتقالكم للجامعة، أو رسوبكم في السنة ثالثة ثانوي.

يعرف قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان، يصاحبها أعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال والتحفز، وينتج ذلك عن الخوف من الرسوب أو الفشل، والرغبة في المنافسة والتوقعات العالية المثالية التي يضعها الطالب لنفسه أو يضعها الوالدين له، أو ضعف الثقة بالنفس، ويعتبر هذا القلق الذي يعتري الطالب أثناء وقبل الإمتحان أمراً مألوفاً بل ضرورياً لتحفيزه على الدراسة ما دام يتراوح القلق ضمن مستواه الطبيعي ولا يؤثر بشكل سلبي على أدائه للمهام العقلية المطلوبة .

العوامل التي ترفع من قلق الامتحان:

كلما اقترب موعد الامتحان، تظهر على الطالب مجموعة من الأعراض الفسيولوجية والنفسية التي لم تكن موجودة عنده قبل فترة الامتحانات، كارتفاع نبضات القلب، وسرعة التنفس وجفاف الحلق والشفتين، وبرودة الأطراف وآلام البطن، والغثيان والحاجة إلى التبول والدوار، وفقدان الشهية، وتوارد بعض الأفكار السلبية والتوتر وقلة النوم والتفكير المستمر بالامتحان.

وهناك مجموعة من العوامل تساعد في ظهور هذه الأعراض وبالتالي تزيد من قلق الامتحان عند الطالب وأهمها تراكم المادة التعليمية عليه نتيجة عدم متابعته لها أولاً بأول، وتهويل الأفكار التي يحملها الطالب عن الامتحانات، وتوقعات الأسرة الزائدة عليه والتي تنتظر منه الحصول دوماً على علامات مرتفعة، مما يثير مشاعر الخوف والقلق وعدم الشعور بالراحة في محيط الأسرة الاجتماعي.

إضافة إلى عدم استعداد الطالب جيداً للإمتحان،و التصورات التي يزرعها المعلمون في نفوس الطلاب عن الامتحانات وعقابهم على نتائجها أحياناً، وقد تكون هذه الظاهرة اجتماعية متعلمة ومكتسبة

عند رؤية الآخرين القلقين من الطلاب أو ما يسمعه الطلاب عن هذه الامتحانات، إضافة إلى موقف التقييم ذاته حيث أن هذا الموقف يضع الانسان تحت الأنظار وبالتالي يثير لديه القلق .

دور الأسرة في قلق الإمتحان:

تتأهب بعض الأسر عند اقتراب موعد الامتحانات ويتحول البيت إلى حالة طوارئ، حيث يغلق جهاز التلفاز وتمنع الزيارات وتنخفض الأصوات، ويمنع الأطفال الصغار من الإقتراب من أخيهم الذي يدرس، وما إلى ذلك من سلوكات تشيع الرهبة في نفس الطالب فتظهر علامات القلق على وجه الأم في انتظار النتائج النهائية للامتحانات، والحث المستمر على الدراسة للحصول علامات مرتفعة وكأن الوالدين هما اللذان سيؤديان الامتحان، لذلك كانت أهمية خفض مستوى القلق والتوتر عند الوالدين لأنها تنعكس على راحة الطالب النفسية والانفعالية قبل وأثناء تأدية الامتحان.

دور المدرسة في قلق الامتحان: يمثل المعلمين أحياناً مصدراً لإثارة قلق الامتحانات وذلك عند تهويل قيمة الامتحان واعتباره مرحلة مصيرية في حياة الطالب، وتحدي الطلاب عن طريق وضع أسئلة صعبة ومعقدة، والتهديد بترسيب البعض، إضافة إلى الجو العام الذي يخلقه المعلمون في قاعة الامتحانات؛ كعدم السماح بالحديث أو السؤال أو النظر إلا في ورقة الامتحان، ومظاهر عبوس الوجه، والتشكيك بحركات الطالب أثناء تأدية الامتحان، وما إلى ذلك من قيود صارمة تثير القلق والتوتر.

يبقى أن نقول أن قدراً قليلاً من القلق مفيد للطالب ويشكل مصدرا لدافعية الدراسة لديه، وكذا لتحقيق نتائج دراسية مرضية، إلا أن المستوى المرتفع من القلق سوف يؤثر على طريقة المراجعة السليمة للمادة الدراسية، حتى لو أمضى التلميذ ساعات طويلة في الدراسة، وحتى لو أحس أنه قد تمكن من فهم وحفظ المطلوب، إلا أن هذا القلق قد ينعكس عليه سلباً أثناء الامتحان، وبالتالي يعيق استدعاء المعلومات بشكل منتظم ويصعّب عملية ترتيب الأفكار عند الاجابة، كما قد يؤدي أيضاً إلى السرعة في الأداء، ونسيان الاجابة عن بعض الأسئلة، أو الخلط بينها، لذلك كان الدور هاماً على كل من الأسرة والمعلم في التخفيف من حدة هذا القلق، وتوفير الجو الدراسي المريح والآمن، الذي يزرع الثقة في نفس الطالب، ويساعده على تخطي مرحلة الامتحانات بنجاح.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (02): مقياس الأفكار اللاعقلانية

رقم البند	الـفـــــكـــرة	لا أتفق معها إطلاقا	إلى حدّ ما	اتفق معها تماما
1	من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً في بيئته ومن قبل كل المحيطين به			
2	ينبغي أن يكون الشخص على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة والإنجاز حتى يكون شخصاً ذا قيمة وجديراً بكل شيء			
3	بعض الناس يتصفون بالشر والجبن ولذا فهم يستحقون اللوم والعقاب			
4	من النكبات المؤلمة ألا تسير الأمور على غير ما يريده المرء لها			
5	تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا نملك القدرة على التحكم بها			
6	الأشياء الخطرة أو المخيفة تُعد سبباً للانشغال الدائم للفكر، وينبغي أن يتوقعها الفرد دائماً وأن يستعد لمواجهتها			
7	الأسهل تجنب الصعوبات والمسؤوليات الشخصية عن أن نواجهها			
8	يجب أن يعتمد الإنسان على الآخرين، وأن يكون دائماً إلى جانبه شخص أقوى منه، يعتمد عليه.			
9	إن الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الحاضر والمؤثرات الماضية لا يمكن استبعادها.			
10	ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من مشكلات.			
11	هناك دائما حل صحيح أو كامل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فان النتائج سوف تكون مؤلمة			

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الثالثة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
التدرّب على الاسترخاء الذاتي	✓ تفسير نتائج الاجابات التي أنجزها التلاميذ في المنزل، وتسجيل ملاحظات حول ما هو منطقي فيها وما هو غير منطقي، إضافة إلى التساؤلات والاستفسارات. ✓ دحض المعتقدات اللاعقلانية فيها، وحث التلاميذ على استبدالها بأفكار عقلانية. ✓ محاضرة مبسطة تهدف لتعريف التلاميذ بتقنية الاسترخاء الذاتي وفوائده الجسمية والنفسية. ✓ الاجابة على كل تساؤلات واستفسارات وملاحظات التلاميذ حول مضمون المحاضرة. ✓ تطبيق نموذج تطبيقي لعملية الاسترخاء الذاتي فرديا وجماعيا. ✓ كتابة الاستنتاجات والأفكار العقلانية المتوصل إليها، ومراجعتها مع أفراد المجموعة.	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *النمذجة *الاسترخاء الذاتي	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	التدرب على تمارين الاسترخاء بالاعتماد على النموذج المطبق

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة (2): تعريف التلاميذ بتقنية الاسترخاء الذاتي وفوائده الجسمية والنفسية.

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بأسلوب الاسترخاء، الذي يعدّ أسلوبا علاجيا فعالا، لعدة أنواع من الاضطرابات النفسية، وأول من ابتكره هذا الاسلوب و استخدمه هو العالم جاكوبسون الذي اكتشفه عام1939 ونشره في كتابه "الاسترخاء المتتابع" و هو يستخدم كأسلوب علاجي للاضطرابات النفسية، و لا سيما منها القلق و التوتر.

وفي بادئ الأمر إليكم بعض التعاريف العلمية للاسترخاء الذاتي:

يعرفه جيمس دريفر بأنه طريقة نفسية تعتمد على إرخاء العضلات الملساء من أجل جلب الراحة و الاسترخاء لأعضاء الجسم.

ويعرفه "رزق سعد وعبد الله عبد الدايم" في موسوعة علم النفس بأنه هو طريقة تتيح للمسترشد (التلميذ) أن يتدرب على إراحة عضلاته، فالاسترخاء التدريجي للعضلات يؤدي إلى زوال الآثار التي يخلفها النشاط الذهني، و تتركها الاضطرابات الانفعالية، كما يؤدي إلى تلاشيها بصورة تدريجية.

و في الأخير نستخلص أن الاسترخاء الذاتي يعد صورة مختصرة للتدريب على الاسترخاء التدريجي، وهو أسلوب يتم بسهولة و يمكن لكل الناس تعلمه، ويعتمد هذا الأسلوب بدرجة أساسية على تعرف المسترشد (التلميذ) على مواضع التوتر للمجموعة العضلية بالجسم، ثم استخدام التنفس البطيء والسهل، وأثناء ذلك يتصور المسترشد (التلميذ) خروج التوتر من الجسم من خلال الشهيق و الزفير العميقين.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

و الآن نذكر لكم بعض الفوائد الجسمية للاسترخاء الذاتي ومنها أنه:

- ✓ يساعد على تهدئة النفس و الجسم.
- ✓ يعزز حالة التوازن بين الانقباض والتقلص بأسرع ما يمكن، ويعطي المسار الحقيقي للحركة و بانسيابية عالية، مما يقلل من زمن أداء الحركة.
- ✓ يساعد في تطوير وإتقان المهارات الحركية المختلفة؛ خصوصا المهارات التي تتطلب الدقة والتركيز.
- ✓ يساهم في تطوير القدرات البدنية.
- ✓ يساهم في الاحتفاظ بأعلى درجات التوافق العضلي العصبي.
- ✓ يساهم في التحكم في المسار الحركي الصحيح.
- ✓ يساعد في اختفاء الحركات الزائدة غير الضرورية، وذلك بالتركيز بشكل رئيسي على العضلات العاملة.

و من أهم الفوائد النفسية لتقنية الاسترخاء الذاتي نذكر:

- يساعد على إزالة التوترات
- يعمل على إبعاد التلميذ عن جو القلق و خصوصا في المواقف الاختبارية.
- ،كما يبث روح الطمأنينة و الأمن النفسي في نفوس التلاميذ وخاصة في المواقف العصيبة.
- يساعد على إزالة الاضطرابات الانفعالية مثل القلق النفسي
- تنمية الوعي و التأمل وفهم الذات وتطوير إدراك الذات

خلاصة القول أن طريقة الاسترخاء الذاتي هي طريقة مفيدة للغاية في المجال الحركي والبدني للتلميذ (أي الجسمي) ، كما أنها مفيدة جدا من الناحية النفسية والانفعالية، وهي فوق كل ذلك طريقة سهلة التعلم، وسهلة التطبيق، فهي لا تحتاج لوسائل ولا تجهيزات، ولذا من المفيد جدا ان تعلمها جميعا ونمارسها باستمرار في حياتنا اليومية.

أرجوا أن تكونوا قد استفدتم من المحاضرة، والسلام عليكم ورحمة الله بركاته

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (03):

طريقة الاسترخاء الذاتي (إبراهيم، 1980: 115- 120)

اجلس بشكل مريح .. خذ شهيقا وزفيرا ببطء.. فكر بالاسترخاء.. توقف.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. الآن ركز اهتمامك في الرأس.. أشعر بأي توتر في مقدمة رأسك.. الاسترخاء في مقدمة الرأس فقط.

استرخاء.. توقف.. استرخاء عميق.. أعمق.. أعمق.. أشعر بأي توتر في الفكين.. وعضلات الوجه الاخرى.. استرخاء في هذه العضلات فقط.. اشعر أن التوتر قد زال.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. أشعر بالاسترخاء في عضلات وجهك.. استرخاء.. توقف.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. توقف.. استرخاء عميق.. أعمق.. أعمق.

الآن أشعر بأي توتر في الذراعين.. الساعدين.. اليدين.. الاسترخاء في عضلات الذراعين فقط.. استرخاء.. توقف.. اشعر بأي توتر في يدك.. في الأصابع.. في الذراعين.. الاسترخاء من التوتر في هذه العضلات فقط.. شاهد التوتر وهو يخرج من جسمك.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. اشعر باسترخاء في الذراعين واليدين.. استرخاء.. توقف.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. توقف.. استرخاء عميق ...أعمق...أعمق.

الآن ركز أنتباهك على الرقبة وعلى الظهر.. اشعر بأي توتر في هذه العضلات.. في الرقبة.. أعلى الظهر.. استرخاء في هذه العضلات فقط.. توقف.. شاهد التوتر وهو يخرج من الجسم.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. اشعر بالاسترخاء في هذه العضلات.. استرخاء.. توقف.. شهيق عميق.. زفير بطيء.. توقف.. استرخاء عميق.. أعمق.. أعمق.

تشعر الان أن كل جسمك مسترخ وهادئ، تنفس بعمق وافتح عينيك

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الرابعة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
التدرّب على التخيل العقلاني	✓ قراءة الملاحظات التي أنجزها التلاميذ في المنزل، والاجابة على جميع التساؤلات والاستفسارات. ✓ تعزيز العمل الذي قاموا به، وحثهم على زيادة الممارسة مرات عديدة، مع توضيح الفوائد المحصلة من تمارين الاسترخاء، والفوائد المرجو تحصيلها. ✓ دحض المعتقدات اللاعقلانية فيها، وحث التلاميذ على استبدالها بأفكار عقلانية. ✓ محاضرة مبسطة تهدف لتعريف التلاميذ بتقنية التخيل العقلاني وفوائده المختلفة. ✓ الاجابة على كل تساؤلات واستفسارات وملاحظات التلاميذ حول مضمون المحاضرة. ✓ تطبيق نموذج تطبيقي لتقنية التخيل العقلاني فرديا وجماعيا. ✓ كتابة الاستنتاجات والأفكار العقلانية المتوصل إليها، ومراجعتها مع أفراد المجموعة.	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *النمذجة *الاسترخاء الذاتي *التخيل العقلاني	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	ممارسة التخيل العقلاني بالاعتماد على النموذج المطبق، مع تسجيل الملاحظات بدقة

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة(3): توضح تقنية التخيل العقلاني وفوائده المختلفة:

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بأسلوب التخيل العقلاني و بعض فوائده.

يعتبر الأسلوب التخيلي العقلاني من الأساليب المعرفية التي يتضمنها الإطار النظري والتطبيقي للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، وأسلوب التخيل العقلاني يتضمن جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية.

يساعد التخيل العقلاني في تغيير انفعالات الفرد غير المناسبة إلى انفعالات مناسبة، و هذا يستخدم يوميا و لعدة أسابيع حيث يساعد في التقليل من الانفعالات غير السارة، كما أن التخيل العقلاني من الأساليب العلاجية التي يطلب فيها من المسترشد(التلميذ) أن يتخيل نفسه في موقف غير سار أو مزعج بالنسبة له، أو العكس.

حيث يستبدل الأنشطة السالبة الموجودة في (**a**) (الحدث المنشط) ، ويتخيلها على نحو قاطع أنها أنشطة موجبة، في نفس الوقت الذي يقتنع ببرهان قطعي الدلالة على تغيير فلسفته في (**b**)(المعتقد الخاطئ)، وهو ما يوافق قول الرسول صلى الله عليه وسلم ((عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله خير... الحديث))

حيث أنه في التخيل العقلاني الانفعالي يطلب من المسترشد (التلميذ) تخيل صورة واضحة للموقف (الذي يشعر فيه بمشكلته الانفعالية) مع حثه على تغيير الانفعال المرضي إلى انفعال مناسب بواسطة تغيير معتقداته اللاعقلانية.

كأن يتخيل المسترشد (التلميذ) نفسه، يشعر ويتصرف بطريقة مناسبة في الموقف الذي يخشاه، قبل أن يحدث هذا الموقف في الحياة، ثم يتخيل المسترشد(التلميذ) نفسه، بعد وقوع ما يكره مباشرة، ثم بعد مرور ساعات و أيام وشهور.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

وهذا النوع من التخيل يحث المسترشد(التلميذ)على تغيير معتقداته اللاعقلانية، عندما يدرك أثناء تخيله لها أنه يمكن أن يشعر بالسعادة مرة أخرى، بل مرات عديدة، بعد وقوع ما يكره من أحداث.

يستخدم المرشد النفسي طريقة التخيلات العقلانية في علاجه لمشكلات التلاميذ، حسب نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الانفعالية السلوكية بإحدى طريقتين:

1- **التخيلات السلبية:** يقوم المسترشد(التلميذ) بتخيل نفسه يشعر نفس شعوره السلبي، وغير الملائم، كرد فعل لموقف معين، ثم يرى نفسه يشعر بغير هذه المشاعر (أي يشعر بمشاعر إيجابية وملائمة) مثل الندم والعزم على تغيير السلوك.

2-**التخيلات الايجابية:** وفيها يتخيل المسترشد(التلميذ) موقفا غير سار، ويركز على الأفكار التي تبنى عليها مشاعره، ثم يقوم المسترشد(التلميذ) بمناقشة هذه الأفكار مع المرشد والمجموعة الارشادية (التلاميذ)، ويركز على شعوره بعد تركها و تغييرها بأفكار عقلانية.

ومن الفوائد الكثيرة لأسلوب التخيل العقلاني نذكر؛

- تحريك المسترشد(التلميذ) من الاستبصار العقلي إلى الاستبصار الانفعالي، وتتحرك هذه الفنية في حوار ما بين العقلانية و غير العقلانية.
- إقناع التلميذ بالتخلص من تلك الأفكار غير العقلانية وإحلال أفكار أخرى أكثر ايجابية وأكثر واقعية.
- تغيير الانفعالات غير المناسبة إلى انفعالات مناسبة، والتقليل من الانفعالات غير السارة، مما يجعله يشعر بالسعادة والصحة النفسية.
- تعديل المعتقدات الخاطئة حول الأحداث والمواقف التي يمر بها الفرد.
- المساعدة على مواجهة المواقف المزعجة، خاصة المواقف المثيرة للقلق (كالامتحانات).

في آخر المحاضرة يمكن القول أن أسلوب التخيل العقلاني هو أسلوب عقلي معرفي، يحتاج إلى قوة التركيز، والوعي العقلي القوي، وهو يشبه طريقة اليوغا من الناحية العقلية (تركيز الأفكار)، كما أنه سهل ومتاح لجميع الأفراد، لذا من المهم جدا أن نتدرب عليه جميعا ونمارسه.

أرجوا أن تكونوا قد استفدتم من المحاضرة، والسلام عليكم ورحمة الله بركاته

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (04): التخيل العقلاني

	الموقف غير السار الحدث المنشط (a)	الأفكار البديلة والملائمة	النتائج السلوكية
التخيلات السلبية	1)..... ..... 2)..... ..... 3).....	....	....
التخيلات الايجابية	1)..... ..... 2)..... ..... 3).....	....	....

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الخامسة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق الاستعداد للامتحان	✓ قراءة الملاحظات التي أنجزها التلاميذ في المنزل، والاجابة على جميع التساؤلات ✓ التعزيز اللفظي للعمل الذي قاموا به، وحثهم على زيادة الممارسة مرات عديدة، مع توضيح الفوائد المحصلة من تمارين التخيل العقلاني، والمرجو تحصيلها مستقبلا ✓ محاضرة مبسطة حول موضوع طريقة الاستعداد لامتحانات شهادة البكالوريا ✓ تضمين المحاضرة جزءا يحدد العناصر والأسباب المثيرة للمعتقدات اللاعقلانية في هذه المواقف. ✓ تقديم نموذج عقلاني لتلميذ واثق وغير متوتر ✓ الاجابة على كل تساؤلات واستفسارات وملاحظات التلاميذ حول مضمون المحاضرة. ✓ كتابة الاستنتاجات والأفكار العقلانية المتوصل إليها، ومراجعتها مع أفراد المجموعة.	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *لعب الأدوار *الفكاهة والمرح *التعزيز اللفظي	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية نموذج ألبرت أليس **ABC**	أنجز جدولا للمراجعة مستندا فيه على المعلومات المقدمة في المحاضرة، وانطلق مباشرة في تطبيقه، ثم سجل ملاحظاتك حول استفادتك منه. ترسيخ نموذج ألبرت أليس حل واجب **ABC**

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة(4): حول الاستعداد للامتحان

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بموضوع الاستعداد للامتحان.

إن الاستعداد لامتحان شهادة البكالوريا شبيه تماما بمنافسة رياضية، حيث تستلزم هذه المنافسة تحضيرا بدنيا وتكتيكيا ونفسيا عاليا، وكل هذه الأنواع من التحضيرات تشبه كثيرا التحضير لامتحان البكالوريا.

حيث أن الجانب البدني للمنافس الرياضي يعد أمرا ضروريا للغاية، وكذلك الشأن بالنسبة للتلميذ الممتحن؛ بحيث يجب أن تتوفر لدى المنافس الرياضي مجموعة من الخصائص؛ كالسرعة، التحمل، المرونة، الدقة، والتركيز... وغير ذلك.

أما لدى التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا فيتمثل عنصر السرعة في كون أن التلميذ لديه وقت محدد للمراجعة من جهة، و للإجابة يوم الامتحان من جهة أخرى، مع عدم وجود وقت إضافي، إلا في الضروريات، كما في المنافسة الرياضية تماما، لذا يجب أن تتمتعوا أعزائي التلاميذ بالسرعة المطلوبة في المراجعة، وفي الإجابة.

أما سمة التحمل فتتعلق بالصبر طوال العام الدراسي، والالتزام بجدول للمراجعة يشمل جميع المواد الدراسية، بما فيها المواد غير الأساسية، والتي يغفل عنها الكثير من التلاميذ، فتكون سببا مباشرا في رسوبهم، وعلى التلميذ أن يصبر ويتحمّل مشقة الالتزام بالجدول مهما كانت الظروف العائلية والاجتماعية والصحية، وهو ما يجعله في الأخير يجني ثمار تحملّه وصبره.

كما أن عنصري الدقة والتركيز يعتبران من أبرز العناصر المساعدة على الاستفادة من عملية المراجعة والتحضير، فكثيرا ما نسمع من التلاميذ أنهم يراجعون طويلا ويسهرون الليالي في الحفظ وحل التمارين، ولكن نتائجهم تبقى ضعيفة، ولعل السبب الحقيقي وراء هذه الظاهرة هو أنهم لا يركزون أثناء المراجعة، وليست لديهم الدقة اللازمة في اختيار الموضوعات المناسبة لمراجعتها أو فهمها.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

أما التحضير التكتيكي فنقصد به التخطيط المنهجي لعملية المراجعة، من خلال إعداد جدول للمراجعة يكون مبني على أسس علمية ونفسية، بحيث تتم برمجة جميع المواد بما فيها المواد غير الأساسية، بما يتناسب مع معاملاتها وعدد الساعات الأسبوعية الخاصة بها في المدرسة، كما تتم في الجدول المذكور برمجة مواد الفهم في الفترة الصباحية حيث يكون الذهن صافيا والجسم مرتاحا والعقل مستعدا لتلقي المعلومات، أما مواد الحفظ فيتم برمجتها في الفترة المسائية أو ليلا، كي تبقى في العقل الباطن طوال الليل ويجد التلميذ نفسه قد حفظها صباحا.

إن مهارة المراجعة تعتمد على ميزتين أساسيتين وهما الشمولية والاستمرار؛

فالشمولية؛ تعني أن تشمل المراجعة جميع المواد دون استثناء، بما في ذلك المواد غير الأساسية (الثانوية)، مع زيادة ساعات إضافية للمواد الأساسية، فكم من تلميذ لم ينجح في البكالوريا بسبب عدم تحصله على علامات مقبولة في مادة ثانوية فقط.

أما ميزة الاستمرار فتعني أنه يجب أن تستمر عملية المراجعة من بداية السنة الى نهايتها، فامتحان شهادة البكالوريا يكون على البرنامج الكلي، ولا يقتصر على الفصل الأخير فقط.

وفي الأخير أنصحكم أعزائي التلاميذ أن تخصصوا في هذا الجدول حصصا للفهم والتلخيص، وحصصا للحفظ والاسترجاع، وحصصا للترفيه والنشاطات اليومية والاجتماعية والدينية.

والتلخيص هو أحسن أداة للفهم والحفظ، فقيامك بعملية التلخيص تضمن 80 بالمئة من الفهم و50 بالمئة من امكانية استرجاع المعلومات بسهولة. وهناك العديد من طرق التلخيص نذكر منها:

الخارطة الذهنية، وطريقة **SQ3R** التي تعني (**survey**, **question**, **read**, **review**, **recite**)، أي (المسح، التساؤل، القراءة، المراجعة، ثم التسميع)، الفهرسة الروسية، طريقة الشجرة الفرنسية، طريقة النحت الامريكية، طريقة الهندسة اليابانية.

أرجوا أن تكونوا قد استفدتم من المحاضرة، والسلام عليكم ورحمة الله بركاته

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (05)

أنجز جدولا للمراجعة مستندا فيه إلى المعلومات المقدمة في المحاضرة، وانطلق مباشرة في تطبيقه، ثم سجل ملاحظاتك حول استفادتك منه.

الأيام	التوقيت				
	من...إلى....	من...إلى....	من...إلى	من...إلى....	من...إلى....
الأحد					
الاثنين					
الثلاثاء					
الاربعاء					
الخميس					
الجمعة					
السبت					

ملاحظات حول تطبيقه والاستفادة منه:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (06): ترسيخ نموذج ألبرت أليس

حل واجب نموذج ألبرت أليس **ABC**

النموذج	الخبرة المنشطة "A " Activating Events	القناعات والمعتقدات "B" Belief System	النواتج الانفعالية والسلوكية"C" Consequences
مثال	**الحصول على علامة سيئة في الامتحان**	**يفسر هذه الاحداث بقوله أنا فاشل في مجال الدراسة و لا أمل لي بالنجاح**	**قلق الامتحان وتجنب الدراسة**
موقف 1	.....	.....	**عدم المراجعة**
موقف 2	.....	.....	**كره مادة الفرنسية**
موقف 3	.....	.....	**التأخر الصباحي**

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة السادسة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق أداء الامتحان	✓ قراءة التقارير التي أنجزها التلاميذ، وتسجيل الملاحظات ✓ دحض المعتقدات اللاعقلانية فيها، وحث التلاميذ على استبدالها بأفكار عقلانية. ✓ محاضرة مبسطة تهدف لدحض المعتقدات اللاعقلانية المتعلقة بالخوف من الملاحظين والمراقبين، وتوقع النسيان أثناء الامتحان. ✓ تبادل الأدوار بين التلاميذ في تمثيل موقف الامتحان (ممتحن – مراقب) ✓ تبادل الأدوار بين التلاميذ موقف الارتباك (مرتبك – ملاحظ) ✓ الفكاهة لتخفيف أثر الإهانة ودحض الأفكار اللاعقلانية ✓ ثم تقديم نموذج عقلاني لتلميذ واثق ✓ الاجابة على كل التساؤلات وكتابة الاستنتاجات والأفكار العقلانية المتوصل إليها، ومراجعتها مع الأفراد	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *النمذجة *الاسترخاء الذاتي *لعب الأدوار *الإلهاء *الفكاهة والمرح	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	نموذج ألبرت أليس حل واجب يتضمن الخطوات **ABCDE**

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة(5): دحض المعتقدات اللاعقلانية المتعلقة بالخوف من الملاحظين والمراقبين، وكذا بتوقع النسيان أثناء الامتحان

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بموضوع أداء الامتحان

المراقب (أو الأستاذ الحارس) هو موظف عادي يؤدي مهمة، وتتمثل مهمته في مراقبة التلاميذ أثناء تأديتهم للامتحان، حيث يطلب منه منعهم من الغش، والفوضى، كما يطلب منه توفير جو هادئ ومناسب للتلاميذ الممتحنين، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها منهم أثناء تأدية الامتحان.

ولذلك فإن الأستاذ الحارس ليس عدوا للتلاميذ، لكنه عدوّ للسلوكيات التي تصدر عن بعض التلاميذ غير الجادين، والتي تكون منافية للقوانين التي تنظم سير الامتحانات وتحفظ لها قيمتها ومصداقيتها، ومن الأولى أن يهتم التلميذ بنفسه وبامتحانه، خير من اهتمامه بالأساتذة المراقبين، أو بزملائه التلاميذ.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن يوم الامتحان بالنسبة لكثير منكم يعد يوما عصيبا، لما تشعرون به يوم الامتحان من توتر وقلق، بحيث أن الكثير منكم عند دخولكم إلى قاعة الامتحان أو أثناء استلامه لورقة الأسئلة يتملكه الخوف والتوتر، ويحس أنه قد نسي كل ما راجعه في البيت، وأن عقله صار كصفحة بيضاء لا شيء فيها، وهي مشاعر حقيقية تحدث لكثير من التلاميذ يوم الامتحان، بسبب الإفراط في الانشغال بالقلق والتوتر، بدل الانشغال بالتركيز والهدوء.

إن النسيان الكلي الذي تشعرون به أثناء أداء الامتحان هو نسيان مؤقت، بسبب التوتر، ما يلبث أن تعود المعلومات المكتسبة للذاكرة بمجرد استرخاء التلميذ وتنفسه تنفسا عميقا، وهي حالة جسمية فسيولوجية تتمثل في تسارع خفقان القلب، صعوبة في التنفس، جفاف الفم والحلق، رغبة في التبول، تمغصات في المعدة، رعشة في الأطراف، سخونة في الجسم تصل إلى حدّ التعرق الغزير،وهذه الأعراض

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجسمية تتعلق بهرمون يتم إفرازه من الغدة الكظرية التي موقعها فوق الكلى، هذا الهرمون يدعى الادرينالين، هذا الأخير يفرز تحت تأثير الغدة النخامية التي موضعها الدماغ، حيث أن الغدة النخامية ترسل رسالة إلى الغدة الكظرية، تأمرها أن تفرز هذه المادة المسؤولة عن الأعراض السابقة.

كيف يمكن أن نتحكم في الخوف والقلق، كي لا نصاب ببعض هذه الأعراض؟

يقول كاتب برازيلي الأصل "كيس لاماتوس" وهو يتساءل ما بينه وبين نفسه؛ ما هو الفرق بين الإنسان الجبان و الإنسان البطل الشجاع على الرغم من أن لهما نفس القوة ؟ يقول لا يوجد فرق واضح ما بينهما، الفرق الوحيد هو أن الجبان لا يستطيع أن يصنع ما يصنعه الشجاع البطل، وذلك بسبب طريقة تفكير كل واحد منهما، فالشجاع يتوقع الأفضل، والجبان يتوقع الأسوأ دوما.

وأخيرا يمكن القول، أن التلاميذ يمكنهم أن يتغلبوا على التوتر أثناء أدائهم للامتحان، وذلك بما يلي:

- عدم السهر ليلة الامتحان
- الحضور للامتحان في الوقت المناسب، بحيث لا يحضر مبكرا جدا، ولا متأخرا جدا
- قضاء الحاجات البيولوجية الضرورية قبل دخول القاعة (الأكل، الشرب، التبول ..الخ)
- عدم الانشغال بالأساتذة الحراس، أو بالزملاء التلاميذ
- تحضير كل مستلزمات الامتحان (أقلام، مسطرة...الخ)، قبل الشروع في توزيع الأسئلة
- التنفس بعمق، والجلوس بطريقة صحيحة ومعتدلة
- التركيز والهدوء بعد استلام ورقة الأسئلة مباشرة، لحوالي دقيقتين أو ثلاثة قبل النظر فيها
- كتابة المعلومات الشخصية في ورقة الاجابة قبل رؤية الأسئلة
- قراءة كل الأسئلة بنفس الترتيب الموجود في الورقة، قراءة أولية.
- ثم الإجابة على السؤال السهل ثم الذي يليه في السهولة... وهكذا
- عدم الخروج مبكرا من القاعة، واغتنام الوقت لمراجعة الإجابة وتدعيمها، أو تنظيم ورقة الإجابة
- بعد الخروج يجب عدم الخوض في حديث عن الامتحان، بل يجب التفكير في الامتحان الذي يليه

وفي الأخير أرجوا أن تكونوا قد استفدتم من المحاضرة، والسلام عليكم ورحمة الله بركاته

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (07): أنجز هذا النشاط باتباع الخطوات التالية:

A. صف شعورا أو موقفا معينا حدث لك

B. أذكر الأفكار التي سببت لك الانفعال

C. صف انفعالك واستجابتك لهذا الموقف

D. قم بحوار داخلي محاولا دحض الفكرة الموجودة في B مستعينا بالتساؤلات الآتية:

- **هل هذه الفكرة منطقية ويقبلها العقل؟ ما هو الشيء غير المنطقي في الفكرة؟**
- **هل توجد تفسيرات أخرى أكثر عقلانية ومنطقية للموقف؟ أذكرها على النحو التالي:**

✓ **ربما .....**

✓ **ربما .....الخ**

E. ما أثر هذه الأفكار البديلة؟

- **هل اقتنعت بها؟ وهل تحسنت استجابتك للموقف؟**
- **كيف ستعدل سلوكك على ضوء هذه الأفكار البديلة؟**

الموقف المثير A	الأفكار اللاعقلانية B	النتيجة الانفعالية C	مناقشة ودحض الأفكار اللاعقلانية D	الأفكار العقلانية وأثرها E

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة السابعة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
دحض الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق انتظار نتيجة الامتحان	✓ قراءة التلاميذ لواجباتهم المنزلية وملاحظاتهم ✓ تعزيز العمل الذي قاموا به، وحثهم على القراءة والاطلاع ✓ محاضرة مبسطة حول ترشيد قلق انتظار نتيجة الامتحان ✓ حضور أحد طلاب الجامعة (نموذج للنجاح) ✓ وحضور أحد عمال الثانوية (نموذج للرسوب المدرسي، والنجاح في الحياة الاج والعملية "بحيث يكون محبوبا عند أغلب التلاميذ") ✓ تبادل الأدوار بين التلاميذ في تمثيل موقفي النجاح والرسوب في الامتحان (تلميذ ناجح – تلميذ راسب) لتخفيف أثر الإهانة ودحض الأفكار اللاعقلانية ✓ الاجابة على كل التساؤلات ✓ كتابة الاستنتاجات والأفكار العقلانية ومراجعتها مع أفراد المجموعة. ✓ التكليف بواجب منزلي	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *لعب الأدوار *النمذجة *التخيل العقلاني *التعزيز اللفظي	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	قراءة سيرة بعض الناجحين وتلخيص معلوماتها وتسجيل الملاحظات حل واجب (اقتراح بدائل عقلانية للأفكار غير العقلانية) تمرين الاسترخاء الذاتي تمارين التخيل العقلاني

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

محاضرة(5): دحض المعتقدات اللاعقلانية المتعلقة بقلق انتظار نتيجة الامتحان

بسم الله، والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

أعزائي التلاميذ "السلام عليكم ورحمة الله وبركاته"

موضوع محاضرتنا اليوم يتعلق بموضوع القلق الذي يكون لدى التلاميذ في فترة انتظار نتائج الامتحان

عزيزي التلميذ

تصور أنك اليوم قد أنهيت آخر امتحان من امتحانات شهادة البكالوريا، بعد عام كامل من الدراسة والمراجعة والسهر الطويل، وبعد أيام من التوتر والقلق، كيف ترى أنك ستقضي هذه الفترة، التي تدوم حوالي شهرا كاملا، قبل أن تعلن النتائج النهائية؟

إن كثيرا من التلاميذ يقضون فترة الانتظار هذه فوضعية حزينة بائسة، أشبه ما يكون بحالة الحداد على ميت عزيز، فترى الذكور لا يهتمون لمظهرهم الخارجي وهيأتهم الجسمية، ومنهم من لا يختلط بأصدقائه وجيرانه، ولا يكاد يكلم أحدا منهم، بل إن بعضهم لا يكاد يخرج من غرفته، بحجة أنه يريد بعض الراحة ليسترجع ما ضاع منه من قوة وطاقة في فترة المراجعة والتحضير.

أما التلميذات فإن الكثيرات منهن تقضي هذه الفترة في الوحدة والعزلة، وتنكب على مشاهدة المسلسلات والأفلام لتعوض ما فاتها خلال العام الدراسي الحافل بالمراجعة والتحضير، ودروس الدعم التي لا تنتهي، حتى إن كثيرا منهن تمتنع عن مساعدة أمها وأخواتها في البيت، وترفض الذهاب معهم إلى الزيارات العائلية أو إلى المناسبات (أفراح أو أقراح) سواء للعائلة أو الجيران، وكل ذلك بسبب خوفهم من أن يكلمهم الناس عن البكالوريا أو عن النجاح والفشل.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

أخي التلميذ أختي التلميذة

إن الفترة التي تمتد من نهاية الامتحانات إلى غاية إعلان النتيجة عنها فترة مهمة للغاية، من حيث أنها، فترة لاسترجاع الأنفاس وتعويض ما فات خلال العام الدراسي، لكن على التلميذ أن يحذر من الإفراط في ذلك، فيكون تعويضه على حساب واجبات دينية أو اجتماعية أو عائلية، أو حتى نفسية.

ومن أهم النصائح التي تقدم للتلاميذ في هذه الفترة هي أن لا ينشغلوا مطلقا بما يمكن أن تسفر عنه نتائج الامتحانات، لأن الأمر لم يعد بأيديهم، كما أن عليهم أن يتوقعوا النجاح والتوفيق ويتوقعوا كذلك الفشل والرسوب، ومن أفضل الأشياء التي يمكن فعلها في هذه الفترة:

- كثرة الدعاء، وطلب النجاح والتوفيق من الله عز وجل
- ممارسة الرياضة والحركات البدنية
- المشاركة في الأعمال الأسرية والاجتماعية
- السفر والسياحة لمن يمكنه ذلك
- الاختلاط قدر الامكان مع الناس، كي لا ينشغل بالتفكير والقلق

من الضروري الإشارة في الأخير أن هذه الفترة فترة حساسة للغاية، يجب التعامل معها بعقلانية ووعي، ونذكر التلاميذ أن الانسان الاجتماعي الذي يألف الناس ويألفونه قليل التعرض للهم والحزن والقلق، لأن مخالطة الناس تغيّر حالته، وتقطع أفكاره السلبية.

أرجوا أن تكونوا قد استفدتم من المحاضرة، والسلام عليكم ورحمة الله بركاته

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (08)

إليك قصص لسيرة بعض الناجحين المعروفين

اقرأها بتمعن ثم قم بتلخيص معلوماتها وتسجيل ملاحظاتك بدقة حول أسباب نجاحهم وتميّزهم

اسم الناجح	ملخص لأهم خصائص حياته	أسباب نجاحه
1	.....	.....
2	.....	.....
3	.....	.....

نبذة عن حياة ألبرت إليس :

ولد "ألبرت إليس" عام 1913 في (Pittsburgh, Pennsylvania) في الولايات المتحدة الأمريكية، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم اكتشف أنه يحب العلاج النفسي كحبه للكتابة، فالتحق ببرامج علم النفس الإكلينيكي في جامعة كولومبيا، وحصل من نفس الجامعة على درجة الماجستير عام 1943 .

وفي عام 1947 حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، من الجامعة نفسها، وقد بدأ العمل في العيادة سنة 1953، وقدم" إليس" أول بحث علمي في مستشفى نيوجيرسي الحكومي حول "العلاج العقلاني الانفعالي" عام 1956 في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وأنشأ معهد الحياة العقلانية عام 1959 ، وعمل محررًا لأكثر من 10 مجلات، وقد كتب أكثر من 700 مقالة في مجلات علم النفس والعلاج النفسي، ونشر له أكثر من 65 كتابًا، وحصل على مجموعة من الجوائز التقديرية.

وقد توفي "ألبرت إليس" يوم 24 جويلية، عام 2007 م، بعد معاناته من المرض، وتنقله مرات عديدة للمستشفى، وقد كان عمره عند وفاته 93 عامًا.

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

نبذة عن حياة ابراهيم الفقي: ولد إبراهيم محمد السيد الفقي بتاريخ 5 أغسطس 1950 بقرية أبو النمرس حي المنيب، ويعد من أشهر الخبراء العالميين في التنمية البشرية، فهو مفكر وكاتب لأكثر من خمسين كتابا، وشريطا سمعيا وبصريا، وهو محاضر عالمي، درب حوالي مليون شخص على مدار 30عاما.

سافر هو وزوجته الى كندا وهو لايمتلك شيئا، وعمل في أقل الوظائف في فندق، على الرغم من نجاحه في الفندقة قبل سفره الى كندا، وهذا يعود لامتلاكه مهارات مهنية عالية، وتفاؤله بالتفكير الايجابي نحو الحاضر والمستقبل، ومكافحته وصبره واستمراريته في العمل، فتدرج في وقت قصير جدا إلى أن أصبح مدير أكبر الفنادق في كندا، وحصل على الكثير من الشهادات الدولية، وأكثر من دكتورا في علم التنمية البشرية.

ومن أقواله:(ابتعد عن الأشخاص الذين يحاولون التقليل من طموحاتك، بينما الناس العظماء هم الذين يشعرونك أنك باستطاعتك أن تصبح واحدا منهم).

لديه شركات عالمية مثل؛ المركز الكندي للتنمية البشرية، المركز الكندي لقوة الطاقة البشرية، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، المركز الكندي للتنويم بالإيحاء... الخ

توفي في 10 فبراير 2012، إلا أن تاريخه لم يتوفى معه بل سيبقى شاهدا على إنجازاته.

نبذة عن حياة ابن سينا (980- 1037)

ولد ابن سينا في قرية افشنا قريبة من بخاري من أب بلخي، و كان والده من أتباع الباطنية في بخارى، بدأ ابن سينا رحلة تلقي العلوم، حيث حفظ القران بأكمله وعمره لم يتجاوز العاشرة، تم تلقى علوم الفقه والأدب والفلسفة والطب، ويذكر أن ابن سينا درس على يد عالم بخاري متخصص بعلوم الفلسفة والمنطق اسمه "أبو عبد الله النائلي "وهو من الفلاسفة، فأحسن إليه والده واستضافه وطلب إليه أن يلقن ابنه شيئا من علومه، فما كان من هذا العالم إلا أن تفرغ لتلميذه، ولقنه دروسا من كتاب المدخل إلى علم المنطق، وكان ابن سينا محبا للترحال بهدف طلب العلم، فرحل إلى خوارزم، وهناك مكث عشر سنوات، ثم تنقل بين البلاد ثم ارتحل إلى همدان... وغيرها من البلدان، ومن أقواله:

- المستعد للشيء تكفيه أضعف أسبابه
- الوهم نصف الداء، والاطمئنان نصف الدواء، والصبر أول خطوات الشفاء

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الواجب المنزلي رقم (09) ترسيخ نموذج ألبرت أليس

حل واجب يتضمن اقتراح بدائل عقلانية للأفكار غير العقلانية

الرقم	الفكرة
1	من الضروري أن يكون الشخص محبوباً أو مرضياً عنه من قبل كل المحيطين به
2	من الضروري أن يكون الفرد على درجة من الكفاءة والإنجاز والتنافسية حتى يكون شخصاً ذا قيمة
3	بعض الناس سيئون و حقيرون ، و أنا لا أطيقهم لأنهم يضغطون على أعصابي
4	إنه لمن المصيبة أن تسير الأمور على غير النحو الذي لا أريده
5	تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستيع الفرد التحكم بها
6	تستدعي الأشياء الخطيرة ظهور الهم الكبير، وعلى الإنسان أن يتوقع احتمال حدوثها
7	من الأفضل للمرء أن يتجنب الصعوبات أو المشكلات بدلاً من أن يواجهها
8	ينبغي أن يكون معتمداً على شخص آخر أقوى منه يستند إليه
9	الخبرات و الأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الحاضر وأن تأثير الماضي لا يمكن استبعاده
10	ينبغي على الفرد أن يحزن و يتألم لما يصيب الآخرين، ولا يحق له أن يشعر بالبهجة إذ كان غيره يشعر بالألم
11	هناك دائماً حل واحد صحيح كامل لكل مشكلة، ويجب على الإنسان ألا يقبل إلا بذلك الحل، وإلا ستكون النتائج خطيرة

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الثامنة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
تدريب تطبيقي للمهارات المكتسبة في البرنامج	✓ عرض التلاميذ لواجباتهم المنزلية، ومناقشة تفاصيل العمل ✓ تشجيعهم على ما قدموه من عمل متميّز ✓ حثهم على بذل المزيد من الجهود في هذا المجال. ✓ وضع التلاميذ في موقف امتحان حقيقي ✓ إجراء امتحان حقيقي في مادة الرياضيات بالنسبة للتلاميذ العلميين ✓ إجراء امتحان حقيقي في مادة الفلسفة بالنسبة للتلاميذ الأدبيين ✓ مناقشة مختصرة لتصرفات التلاميذ مع الموقف التقييمي ✓ تقديم واجب منزلي	المناقشة والحوار الواجبات المنزلية النمذجة لعب الأدوار عدم المماطلة التعزيز اللفظي	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	تعبير إيجابي متفائل عن حالتك منذ بداية التحضير لامتحان البكالوريا، إلى غاية نجاحك فيها بتفوق، وتسجيلك بالجامعة. (في فقرة من 15 سطرا تقريبا)

الواجب المنزلي رقم (10)

أكتب تعبيرا –إيجابيا، متفائلا– تصف فيه حالتك منذ بداية التحضير لامتحان شهادة الباكالوريا، إلى غاية نجاحك فيها بتفوق، وتسجيلك بالجامعة. (في فقرة من 15 سطرا تقريبا)

.....

.....

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة التاسعة والأخيرة:

هدف الجلسة	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
القياس البعدي **إنهاء البرنامج وتقييمه**	✓ قراءة التلاميذ للواجب المنزلي، الواحد تلو الآخر، مع التصفيق وتهنئة كل تلميذ بنجاحه المنتظر في شهادة البكالوريا. ✓ تقديم اختبار قلق الامتحان من أجل القياس البعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة. ✓ اطلاع كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية –طبعا– على نتائجه في قلق الامتحان القبلية والبعدية، مع التركيز على الأفراد الذين كان تغيّرهم إيجابيا وكبيرا. ✓ مناقشة التلاميذ عن مدى استفادتهم من البرنامج، وعن نظرتهم للامتحانات بعد استفادتهم من البرنامج. ✓ توزيع استمارة تقييم البرنامج ✓ تقديم الشكر لجميع التلاميذ وكذا لجميع طاقم المدرسة الثانوية مكان إجراء الدراسة. ✓ تقديم بعض العصير والحلويات، وتبادل التهاني بالنجاح المرتقب	*المحاضرة المبسطة *المناقشة والحوار *الواجبات المنزلية *النمذجة التعزيز المادي واللفظي	السبورة قلم الفلومستر كراسة الواجبات المنزلية حاسب آلي داتاشو	المحافظة على كراسة الواجبات المنزلية واستمرار تطبيق التمرينات المختلفة

ملحق رقم (7): جلسات البرنامج الإرشادي

استمارة تقييم البرنامج

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
01	هل خطوات البرنامج كانت متسلسلة ومترابطة		
02	هل محتوى وتنفيذ البرنامج كان منظما		
03	هل الشروط والوسائل اللازمة كانت متوفرة في مكان التنفيذ		
04	هل وجدت استجابة بينك وبين باقي الزملاء المشاركين		
05	هل زاد هذا البرنامج من تحفيزك للمراجعة		
06	هل ساعدك البرنامج من تنمية قدراتك للامتحان		
07	هل خفف هذا البرنامج من توترك اتجاه الامتحان		
08	هل اصبح بامكانك تغلب على قلق الامتحان مستقبلا		
09	هل أصبحت لديك أفكار ايجابية تجاه الامتحانات		
10	هل الاهداف التي كنت تتوقعها من البرنامج تحققت		
11	هل لديك قابلية للمشاركة في برامج ارشادية أخرى		
12	هل هناك خدمات تهمك قدمت من طرف هذا البرنامج اذا كانت الاجابة نعم ماهي الخدمات.....		
13	في رأيك ماهي سلبيات هذا البرنامج		
14	هل كانت لديك أفكار لم يتم التطرق اليها في البرنامج؟ ماهي		

ملحق رقم (8) نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام تحليل التغاير "ANCOVA"

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.
UNIANOVA
  APRES  BY expTem  WITH AVANS
/  METHOD = SSTYPE(3(
/  INTERCEPT = INCLUDE
/  CRITERIA = ALPHA(.05(
/  DESIGN = AVANS expTem.
```

Univariate Analysis of Variance

```
]DataSet1 [
```

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
expTem	1.00	Av ant	16
	2.00	Apres	16

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: APRES

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3252.256[a]	2	1626.128	55.107	.000
Intercept	30.155	1	30.155	1.022	.320
AVANS	171.131	1	171.131	5.799	.023
expTem	3092.980	1	3092.980	104.817	.000
Error	855.744	29	29.508		
Total	140350.000	32			
Corrected Total	4108.000	31			

a. R Squared = .792 (Adjusted R Squared = .777)

```
MEANS
  TABLES=AVANS APRES  BY expTem
  /CELLS MEAN COUNT STDDEV
  /STATISTICS ANOVA .
```

Means

```
[DataSet1]
```

ملحق رقم (8) نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام تحليل التغاير "ANCOVA"

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
AVANS * expTem	32	100.0%	0	.0%	32	100.0%
APRES * expTem	32	100.0%	0	.0%	32	100.0%

Report

expTem		AVANS	APRES
Avant	Mean	74.8125	55.4375
	N	16	16
	Std. Deviation	4.27736	7.61550
Apres	Mean	74.7500	75.0625
	N	16	16
	Std. Deviation	3.45447	3.23458
Total	Mean	74.7813	65.2500
	N	32	32
	Std. Deviation	3.82466	11.51157

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AVANS * expTem	Between Groups	(Combined)	.031	1	.031	.002	.964
	Within Groups		453.438	30	15.115		
	Total		453.469	31			
APRES * expTem	Between Groups	(Combined)	3081.125	1	3081.125	90.015	.000
	Within Groups		1026.875	30	34.229		
	Total		4108.000	31			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
AVANS * expTem	.008	.000
APRES * expTem	.866	.750

ملحق رقم (9) نتائج اختبار الفرضية الثانية باستخدام تحليل التباين الثنائي"ANOVA"

```
     UNIANOVA
  APRES  BY REDOUBL SEX  WITH AVANS
/  METHOD = SSTYPE(3(
/  INTERCEPT = INCLUDE
/  PRINT = DESCRIPTIVE
/  CRITERIA = ALPHA(.05(
/  DESIGN = AVANS REDOUBL SEX REDOUBL*SEX.
```

Univariate Analysis of Variance

```
]DataSet0 [
```

Between-Subjects Factors

		N
REDOUBL	1.00	8
	2.00	8
SEX	1.00	8
	2.00	8

Descriptive Statistics

Dependent Variable: APRES

REDOUBL	SEX	Mean	Std. Deviation	N
1.00	1.00	54.2500	5.18813	4
	2.00	56.2500	6.99405	4
	Total	55.2500	5.80025	8
2.00	1.00	58.7500	9.50000	4
	2.00	52.5000	9.74679	4
	Total	55.6250	9.51596	8
Total	1.00	56.5000	7.48331	8
	2.00	54.3750	8.10533	8
	Total	55.4375	7.61550	16

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: APRES

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	301.344[a]	4	75.336	1.457	.280
Intercept	68.908	1	68.908	1.333	.273
AVANS	214.656	1	214.656	4.153	.066
REDOUBL	81.946	1	81.946	1.585	.234
SEX	210.292	1	210.292	4.068	.069
REDOUBL * SEX	.093	1	.093	.002	.967
Error	568.594	11	51.690		
Total	50043.000	16			
Corrected Total	869.938	15			

a. R Squared = .346 (Adjusted R Squared = .109)

ملحق رقم (10) نتائج اختبار الفرضية الثالثة باستخدام (Wilcokson) و (Mann Whitney)

1. NPAR TEST
/ WILCOXON=expApres WITH expSuiv (PAIRED (
/ MISSING ANALYSIS.
NPar Tests
]DataSet0 [
Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
expSuiv - expApres	Negative Ranks	6[a]	5.75	34.50
	Positive Ranks	6[b]	7.25	43.50
	Ties	4[c]		
	Total	16		

a. expSuiv < expApres

b. expSuiv > expApres

c. expSuiv = expApres

Test Statistics[b]

	expSuiv - expApres
Z	-.355[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.722

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

2. NPAR TEST
/WILCOXON=temApres WITH temSuiv (PAIRED)
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

[DataSet0]

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
temSuiv - temApres	Negative Ranks	6[a]	5.67	34.00
	Positive Ranks	10[b]	10.20	102.00
	Ties	0[c]		
	Total	16		

a. temSuiv < temApres

b. temSuiv > temApres

c. temSuiv = temApres

Test Statistics[b]

	temSuiv - temApres
Z	-1.767[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.077

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

3. NPAR TESTS
/M-W= suiv BY expApres(1 2)
/MISSING ANALYSIS.
NPar Tests
[DataSet0]
Mann-Whitney Test

Ranks

	expApres	N	Mean Rank	Sum of Ranks
suiv	tem	16	24.50	392.00
	exp	16	8.50	136.00
	Total	32		

Test Statistics[b]

	suiv
Mann-Whitney U	.000
Wilcoxon W	136.000
Z	-4.831
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: expApres

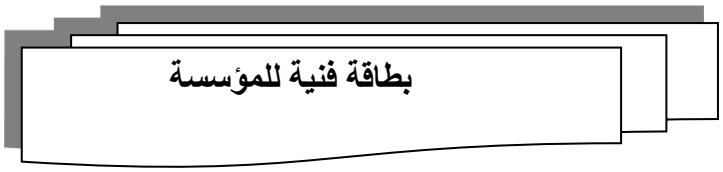
ملحق رقم (11) بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربيـــة لولايـــة الـــوادي

ثانـويـــة حساني عبد الكريم بحساني عبد الكريم



اسـم المؤسسـة: **ثانـويـــة حساني عبد الكريم** العنـوان: بـ: **حساني عبد الكريم**

1. المعلـــومـــات العـــامـــة:

قرار وتاريخ إنشاء المؤسسة	17 أكتوبر 2007
تاريـــخ الإفـتتـاح	2008/02/09
الرقـم الـوطـنـي	/
رقم التعريف الإحصائي	0990390190445
الرقـم الميكانـوغرافـي	39040
نـــوع المـؤسسـة	ثانوية التعليم العام
رقم الحساب الجاري للخزينة	1390000174128
رقم الحساب البريدي الجاري	/
تاريـخ بنـاء المؤسسة	
مساحة المؤسسة الكلية	14.162.00 م^2
المساحـة المبنيـــة	4036.75 م^2
المساحـة الغيـر مبنيـة	
طبيعـة البنـــاء	صلب
نـوع طاقـة الإستعـاب	800
رقم الضمان الإجتماعي	39562095/41
رقـم التقاضـــــي	/
رقم تعاضديـة المساعدة المدرسية	/
رمز المؤسسة لدى مصلحة تسيير نفقات المستخدمين	390363
عنوان البريد الإلكتروني للمؤسسـة	Lycee1hassani@hotmail.com

ملحق رقم (11) بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي

2. المحـــلات والمـرافـــق

نوع المحلات	المحلات الإدارية	قاعات التدريس	المخابر	قاعة رياضة	المكتبة	قاعات النشاط	محلات أخرى	السكنات
	08	12	03	01	01	01	مدرج	07

3. تعـداد المـوظفين

الأساتذة			الإداريين والعمال	أعوان الصيانة	أعوان الأمن والوقاية	المجموع
ذكو24	إناث17	41	23	/	01	94

4. تعـــداد التـلاميـذ

السنوات الأولى			السنوات الثانية			السنوات الثالثة			المجموع
ذكور118	إناث95	213	ذكور112	إناث117	229	ذكور96	إناث131	227	649

5. عـــــدد الأفـواج

عدد الأفواج	السنوات الأولى
آداب	02
علوم	04
المجموع	06

عدد الأفواج	السنوات الثانية
آداب وفلسفـة	02
تسيير و اقتصاد	01
علوم تجريبية	03
هندسة طرائق	01
المجموع	07

عدد الأفواج	السنوات الثالثة
آداب وفلسفـة	01
تسيير و اقتصاد	01
علوم تجريبية	03
هندسة طرائق	01
المجموع	06

6. تعـداد التلاميذ النصف داخلي

الذكور : 326	الإناث : 343	المجمـوع : 669

ملحق رقم (11) بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي

التأطير الإداري		ظروف التمدرس		المرافق و الوسائل		الخريطة التربوية و التأطير التربوي		مشروع المؤسسة		نسبة النجاح في البكالوريا	
اسم و لقب المدير	/	الماء (نعم.لا)	نعم	عدد حجرات الدراسة	12	%استقرار الاساتذة (3)	%26.76	موضوع المشروع		جوان 2009	
تاريخ التنصيب بالمؤسسة	/	الكهرباء (نعم.لا)	نعم	التجهيز العلمي متوفر/ناقص	متوفر	معدل أقدمية الأساتذة (2)	04 سنوات	هل تبناه مجلس ت.ت (نعم.لا)	نعم	جوان 2010	% 74.679
عدد المديرين الذين تداولوا على المؤسسة خلال 03 سنوات الأخيرة	02	التدفئة (نعم.لا)	لا	عدد مخابر الإعلام الآلي	01	عدد الأساتذة	41	مدة المشروع	01 سنة	جوان 2011	%68.31
الناظر (نعم.لا)	نعم	المقتصد (نعم.لا)	نعم	و/ الكشف و المتابعة (نعم.لا)	/	مجموع الأفواج التربوية	19			جوان 2012	% 51.19
المستشار في التربية (نعم.لا)	نعم	المستشار .ر.التوجيه م.م (نعم.لا)	نعم	عدد المراقد	/	عدد الشعب المقترحة بالمؤسسة	04			جوان 2013	%26.76
		مكيفات هوائية (نعم.لا)	نعم	نوع وسيلة النقل و حالتها	/						
				عدد السكن/100ات الإلزامية	07						
				عدد المطاعم	01						

ملحق رقم (11) بطاقة فنية لثانوية حساني عبدالكريم ولاية الوادي

الوظيفة	اللقب و الإسم	تاريخ و مكان الميلاد	تاريخ أول تعيين	تاريخ التعيين في الوظيفة الحالية	تاريخ التعيين في المؤسسة	الصفة	الدرجة	تاريخ سيرانها	آخر نقطة إدارية	تاريخ آخر تفتيش	النقطة
المدير	// //	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//
الناظر	خليفة السعيد	15-12-1958 قمار	22-09-1984	2010-03-02	2010-03-02	مرسم	12	09/08/01	19.5	11/11/20	17
المسير المالي	احميد منير	29-06-1964 العلمة	20-08-1991	2008-11-19	2008-11-19	مرسم	10	12/07/01	18.5	11/01/31	16
مستشار التربية	اللبي محمد الأخضر	56/01/17 تونس	79/09/21	2005/10/29	2011/09/04	/مرسم	12/	10/02/01	19.5	13/01/28	16.5
مستشار التوجيه	عربي عز الدين	1980/02/01 بسكرة	12-11-2009	2009-11-12	2009-11-12	مرسم	01	11/05/12	13.5	12/02/01	12.5

حساني عبد الكريم في :2013/11/21

المديـر

السعيــد خليقــة