إدارة الدراسات العليا والتدريب

كليـــــة الآداب

قســـــم علـــــم النفـــــس

الشعبة - دراسات نفســـــية

دراســـــة بعنـــــــــوان

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الزاوية

اطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراة)

إعداد الباحثة : سميرة علي زهران

إشراف: أ. د. عمران محمد مسعود التويب

الدرجة العلمية: أستاذ

للعام –2026 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

صدق الله العظيم

من سورة : (المجادلة - الآية : 11)

الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة، التي صعدت إلى بارئها وتركت في نفسي أثراً لا يُمحى، وفي قلبي حنينًا لا ينقضي، لقد كان منارة اهتديت بها في دروب الحياة، وغرس في نفسي بذرة المعرفة قبل أن أعرف للمعرفة معنى، فإن كان في هذا الجهد المتواضع ما يُذكر، فهو من ثمار غرسه، وإن كان فيه نقص، فمن تقصيري ، رحمه الله رحمة واسعة، وجعل مثواه الجنة،

وإلى أمي، ينبوع الحنان الذي لا ينضب، والقلب الذي احتواني طفلة ولا يزال يحتويني ، أطال الله في عمرها، وأدام عليها ثوب الصحة والعافية، فهي السند الذي لا يميل، والدعاء المستجاب الذي يرافقني في كل خطوة،

وإلى زوجي "طارق"، رفيق الدرب وشريك الحياة، الذي تحمل معي أعباء هذا الطريق الطويل بصبر الحكماء وعزيمة الأبطال، لقد كان سندي حين تعثرت، وقوتي حين ضعفت، فله مني كل التقدير والامتنان،

وإلى فلذاتي كبدي "أحمد" و"يوسف" و"إسراء"، الذين حرمتهم بعض حقوقهم في سبيل هذا العمل، والذين صبروا على غيابي الذهني وإن كنت حاضرةً بجسدي، هم الأمل الذي أحي له، والمستقبل الذي أعمل من أجله، والسبب الأسمى الذي يدفعني للارتقاء والتقدم،

وإلى أخي وزوجته وأخواتي، الذين شاركوني طفولتي وشبابي، وظلوا إلى جانبي في كل محطة من محطات حياتي، لهم مني أصدق المشاعر وأعمق المودة. وأخص بالذكر أختي "نجلاء"، التي كانت ولا تزال السند والعضد، والرفيقة في السراء والضراء، فلها مني خالص الحب والتقدير.

وإلى أم زوجي وأبنائها وبناتها، الذين أحاطوني بمحبتهم، وجعلوا من عائلتي عائلة أكبر وأوسع،

لهم مني كل الشكر والعرفان.

إلى هؤلاء جميعًا، أهدي هذا الجهد المتواضع، راجيةً من الله أن يكون خطوة على طريق العلم والمعرفة، وذخراً ينفع في الدنيا والآخرة،

الشكر والتقدير

لعلّ أول ما يجب على الباحثة أن تبدأ به، بعد حمد الله وشكره، هو الاعتراف بالجميل لأولئك الذين أضاؤوا لها الطريق، وأخذوا بيدها في دروب العلم الوعرة، فما كان لهذا العمل أن يرى النور لولا عونهم وتوجيههم.

وإني لأقف أولًا عند أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عمران محمد التويب، المشرف على هذه الأطروحة، فقد كان نعم المعلم والموجّه، لم يبخل عليّ بعلمه، ولم يضِق صدره بأسئلتي، بل كان دائماً ذلك المنار الذي يهتدي به الحائر، والسند الذي يطمئن إليه القلق. لقد علّمني ألا أكتفي بظاهر المعرفة، بل أن أغوص في أعماقها، وأن أنقّب عن الحقيقة حيثما كانت. فله مني أصدق الشكر وأجزل الامتنان.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى مكتب الدراسات العليا بجامعة الزاوية، وإلى مكتب الدراسات العليا بكلية الآداب، فقد يسّرا لي السبل، وذلّلا العقبات، ووفّرا لي البيئة الملائمة لإنجاز هذا البحث. إن الجامعات هي معاقل العلم ومنابر المعرفة، وقد كانت هذه المؤسسة الموقرة خير معين لي في رحلتي.

وإلى لجنة المناقشة الموقرة كلا من :

د-عبدالحكيم إمحمد عمر – د-الشريف محمد الحراري – د- هيام يونس رمضان – د- نجاة عيسى السني ، التي تفضّلت بقبول مناقشة هذا العمل، فلها مني كل التقدير والاحترام. إن نَقْدِهِمْ البنّاء وملاحظاتهم القيّمة ستكون بلا شك إضافة نوعية لهذا البحث، وإثراءً لا يُستهان به.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الدكتورة الفاضلة نجاة الزليطني، التي لم تدّخر جهدًا في مساعدتي وتوجيهي، فكانت نعم المرشدة والناصحة، وكان لآرائها ونصائحها أبلغ الأثر في مسيرتي العلمية.

وأتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع أساتذتي في كافة مراحل دراستي، من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية، فهم الذين صقلوا شخصيتي، ورسموا ملامح فكري، وزرعوا في نفسي حب المعرفة والسعي إليها. إن المعلم الحق هو الذي يترك أثرًا لا يُمحى في نفس تلميذه، وهؤلاء الأساتذة الأفاضل كانوا كذلك.

وأخيراً، إلى كل من ساعدني في رحلتي العلمية، سواء بكلمة تشجيع، أو معلومة قيّمة، أو دعاء صادق، لهم جميعاً خالص شكري وامتناني. فما من إنسان يصل إلى غايته بمفرده، بل هو دائماً مدين لغيره، ومَن لم يشكر الناس لم يشكر الله.

إن العلم رحلة لا تنتهي، وهذا العمل ليس إلا محطة من محطاتها، أرجو أن أكون قد وُفِّقت فيه، وأن يكون نافعاً مفيداً ، والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي مصمم لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (علمي) بمدينة الزاوية، لما لهذه المشكلة من تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للطلاب، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها 30 طالباً ممن أظهروا مستويات مرتفعة من قلق الامتحان، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى : تجريبية (15) خضعت للبرنامج، والثانية : ضابطة (15) لم تخضع له. استُخدم مقياس قلق الامتحان كأداة للقياس القبلي والبعدي والتتبعي، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي. تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كاختبار "ت" وتحليل التباين المشترك (ANCOVA)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في خفض مستويات قلق الامتحان بجميع أبعاده (المعرفية، السلوكية، الانفعالية، والفسيولوجية)، مع استمرارية هذا الأثر في القياس التتبعي، مما يؤكد على الأهمية العلمية للبرنامج. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتبني وتطبيق هذا البرنامج في المدارس الثانوية وتدريب المرشدين النفسيين على استخدامه كأداة فعالة لدعم الطلاب في مواجهة ضغوط الامتحانات وتحسين صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي.

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of a cognitive-behavioral guidance program (CBGP) in reducing test anxiety among third-year secondary school students in Zawiya city, given the significant negative impact of this issue on academic performance and mental well-being ،A quasi-experimental design was employed with a sample of 30 students who exhibited high levels of test anxiety ،They were randomly assigned to an experimental group (n=15), which received the program, and a control group (n=15) ،The Test Anxiety Scale was used as a tool for pre-, post-, and follow-up measurements ،Data were analyzed using appropriate statistical methods, including t-tests and ANCOVA ،The findings revealed statistically significant differences in favor of the experimental group, which showed a marked reduction in test anxiety levels across all its dimensions (cognitive, behavioral, emotional, and physiological) ،This positive effect was sustained at the follow-up assessment, highlighting the program's practical significance ،Consequently, the study recommends the implementation of this program in secondary schools and the training of counselors on its techniques as an effective intervention to support students in coping with examination stress and improving their mental health and academic performance.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آية قرآنية	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية (Abstract)	هـ
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	3
أهمية الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
فروض الدراسة	7
حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري	
تمهيد	12
المبحث الأول: قلق الامتحان	13
مفهوم قلق الامتحان وخصائصه	15
أنواع ومكونات قلق الامتحان	26
النماذج النظرية لقلق الامتحان	32
أسباب وعوامل قلق الامتحان	35
آثار ونتائج قلق الامتحان	39
المبحث الثاني: النظرية المعرفية السلوكيةCBT	46
المبادئ الأساسية للنظرية المعرفية السلوكية	51
العلاج المعرفي السلوكي (CBT)	57
تطبيق العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان	67
المبحث الثالث: خصائص المرحلة النمائية لطلاب الصف الثالث الثانوي	72
المبحث الرابع: البرامج الإرشادية وتطبيقاتها	90
التعقيب على فصل الإطار النظري	96

الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
تمهيد	99
الدراسات المحلية	99
الدراسات العربية	102
الدراسات الأجنبية	113
التعليق على الدراسات السابقة	120
أهم نتائج الدراسات السابقة ودلالاتها	120
تقاطع الدراسات السابقة	121
اختلافات الدراسات السابقة	124
جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة	128
الفجوات البحثية	129
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	132
منهجية الدراسة	132
مجتمع الدراسة وإجراءات اختيار العينة	133
اختبار التكافؤ بين المجموعتين	135
أدوات الدراسة	136
صدق الأداة	147
الإجراءات الميدانية والاعتبارات الأخلاقية	149
الأساليب الإحصائية	151
متغيرات الدراسة	151
ملخص الفصل	152
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	154
اختبار الفرضيات	154
اختبار الفرضية الرئيسة	154
اختبار الفرضية الأولى	157
اختبار الفرضية الثانية	158
اختبار الفرضية الثالثة	159
قياس حجم التأثير	161
تحليل التفاعل بين المتغيرات	163
تحليل الانحدار	164
تحليل قوة الاختبار	166

النتائج الرئيسة	167
مناقشة النتائج	168
الإضافات العلمية للأطروحة	172
التوصيات والمقترحات	173
الخاتمة	175
المصادر والمراجع	176
الملاحق	189

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	الفرق بين الإرشاد والعلاج النفسي	91
2	التحليل الوصفي للمتغيرات الديموغرافية (التطبيق الأولي للمقياس)	134
3	نتائج اختبارات التكافؤ بين المجموعتين	135
4	الصدق التمييزي (Discriminant Validity)	147
5	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)	148
6	التحليل الوصفي لأبعاد قلق الامتحان	149
7	نتائج اختبار (t–test) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	154
8	نتائج اختبار (t–test) للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية	155
9	نتائج اختبار (T–test) للقياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية	156
10	تحليل t–test للعينات المترابطة للفرضية الأولى	157
11	تحليل t–test للعينات المترابطة للفرضية الثانية	158
12	تحليل التباين (ANOVA) للقياس البعدي	159
13	نتائج تحليل ANCOVA للدرجة الكلية لقلق الامتحان	160
14	حجم الأثر (Cohen’s d) للأبعاد	161
15	حجم التأثير (Cohen's d) للبرنامج	162
16	نتائج تحليل التفاعل	163
17	الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية	165
18	الارتباط بين المستوى التعليمي للوالدين وقلق الامتحان	165
19	نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالقلق	166

قائمة الاشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
1	استراتيجيات تصميم وتطوير البرامج الإرشادية	91
2	التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب النوع الاجتماعي	134

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
1	المقياس في صورته الأولية	189
2	قائمة المُحكمين	194
3	المقياس في صورته النهائية	195
4	البرنامج الإرشادي	200

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة .

مقدمة .

مشكلة الدراسة .

أهمية الدراسة .

أهداف الدراسة .

فروض الدراسة .

حدود الدراسة .

مصطلحات الدراسة .

مقدمة :

يُعد القلق ظاهرة ترافق الطلاب ، وقد أصبح القلق أكثر وضوحاً بسبب ضغوط العصر الحديث، ورغم أنه قد يكون دافعاً إيجابياً، فإنه غالباً ما يعوق القدرات والإبداع، لذا يتفق علماء النفس على كونه محوراً رئيسًا في الأمراض النفسية، فمنذ الخمسينيات من القرن الماضي بدأ علماء النفس دراسة العلاقة بَيْنَ القلق والتعلم، وأظهرت الدراسات أن بعض الطلاب يحققون نتائج دون مستوى قدراتهم في مواقف الضغط، مثل الامتحانات، حيث يشعرون بالتوتر والقلق، مما يُعرف بـ"قلق الامتحان ويُعد قلق الامتحان ظاهرة شائعة تعاني منها شريحة واسعة من الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، بما في ذلك طلاب الصف الثالث الثانوي، يزداد هذا القلق بشكل خاص مع اقتراب الامتحانات النهائية، مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التحصيل الأكاديمي والأداء العام. وتؤثر عوامل عدة في مستوى قلق الامتحان منها الضغوط الأكاديمية، والتوقعات العالية من قبل الأهل والمجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، بالإضافة إلى المخاوف الشخصية والاجتماعية، وتبرز أهمية التدخل المُبَكِرِ لمعالجة قلق الامتحان لدى الطلاب، خاصة في مرحلة الصف الثالث الثانوي، حيث يواجه الطلاب ضغوطاً متزايدة لتحقيق النجاح في امتحاناتهم واختيار مسارهم الأكاديمي المستقبلي.

تُعدّ النظرية المعرفية السلوكية من أهم النظريات التي تسعى إلى فهم وتفسير قلق الامتحان ، هذه النظرية ترى أن قلق الامتحان ينشأ من التفكير السلبي والأفكار اللاعقلانية لدى المتعلم ، وبناءً على ذلك تقدم النظرية المعرفية السلوكية مجموعة من التقنيات الفَّعالة في علاج قلق الامتحان، مثل إعادة البناء المعرفي وتقنيات التَّحُكُّمِ في القلق، ونظراً لفعالية هذه التقنيات، فقد دفع ذلك العديد من الباحثين إلى تطوير برامج إرشادية قائمة على النظرية المعرفية السلوكية، هذه البرامج تساعد المتعلمين الذين لديهم قلق أثناء الامتحان على التخلص من أفكارهم السلبية وتطوير أساليب تعامل أكثر إيجابية مع مصادر القلق لديهم، وقد شهدت بداية القرن العشرين بداية دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وحسب الدراسات ذات الصلة، فقد تَمَّت دراسة قلق الاختبار منذ أكثر من 70 عاماً، حيث كان التركيز في البداية على وضع الاختبار فقط، ثم توسعت الدراسات لتشمل كل من إعداد الاختبار والأداء عليه، ويتفق الباحثون عموماً على أن هناك جانبين رئيسين لقلق الاختبار: الجانب الانفعالي الذي يتضح من خلال العلامات

الفسيولوجية كمعدل ضربات القلب والدوخة والغثيان، وهو ما يشعر به المتقدمون إلى الاختبار، والجانب المعرفي الذي يتضمن سلوكيات كمقارنة الأداء بالآخرين وانخفاض الثقة بالنفس والشعور بعدم الاستعداد، كما أثبتت الدراسات أن قلق الاختبار والخوف أثناءه يُعيقُ بشكل كبير قدرة الطلاب على الأداء الجيد، ويؤثر سلباً على نُمُوهَّم ومشاعرهم الاجتماعية والعاطفية . (أخرس، 2020: 124).

ويُعد الإرشاد المعرفي السلوكي أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة التي وضع أسسها " Aaro Beck"، وهذا الأسلوب ينطلق من فرضية أن أنماط التفكير الخاطئة هي سبب السلوك المضطرب، وبالتالي، يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية غير الواقعية والخاذلة للذات، وذلك من خلال تعليم المسترشد أساليب تفكير أكثر عقلانية وإيجابية، باستخدام أساليب كالحوار الفلسفي والطرائق الإقناعية، ويتبنى هذا الأسلوب نموذج تعليمي يكتسب المتعلمين من خلاله المعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة ما يؤثر على حياتهم وطريقة تفكيرهم في المستقبل، بهدف تمكينهم من التعامل بفعالية مع تلك الأمور والتغلب عليها. (التركي، 2015: 15).

استناداً على ما سبق، وانطلاقاً من كون البرنامج الإرشادية المعرفية والسلوكية تمثل جانباً مهماً وفعّالاً في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب، فإن الباحثة وجدت ضرورة إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي يعمل على خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي، مَبْنِيٌ على استخدام أدوات ومهارات فعَّالة تسهم في مساعدتهم في التعامل مع قلق الامتحان، وتخفيف حدة أثاره السلبية على أدائهم الدراسي وحياتهم النفسية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

التعليم الثانوي مَرْحلةٌ حيوية في تشكيل مستقبل الطلاب وإعدادهم لمواجهة تحديات الحياة، فهي مرحلة انتقالية تتطور فيها الهوية النفسية والاجتماعية، مما يساعدهم على الانتقال منها إلى مرحلة التعليم العالي، حيث تسهم المناهج الدراسية فيها إلى تطوير المهارات العلمية والاجتماعية الضرورية لنجاحهم، كما أن الامتحانات في هذه المرحلة تمثل تحديًا كبيرًا، حيث تؤثر مشاعر القلق والتوتر على الأداء الأكاديمي، وتشير الأبحاث إلى أن نسبة ما بين 25%

إلى 40% من الطلاب تعاني من قلق الامتحانات، مما يستدعي تطوير استراتيجيات فعّالة لإدارة هذا القلق، وبالتالي يحتاج التعليم الثانوي إلى تحقيق توازن بين المعرفة والتأهيل النفسي لمساعدة الطلاب على مواجهة التحديات نحو مستقبل أفضل (بوترة، 2021: 18).

ويُعد قلق الامتحان قضية مهمة تؤثر سلباً على التجارب الأكاديمية للطلاب، حيث يؤثر سلباً على جميع مراحل التعلم، يرتبط هذا القلق بانخفاض تقدير الذات، وزيادة الاعتماد على الآخرين، والمشاعر السلبية، وقد يصل إلى حد التسرب من المدرسة، وفي هذه الحالة ما يؤدي قلق الامتحان إلى تراجع الأداء الفكري للطالب أثناء الاختبارات، على الصعيدين الاجتماعي والوجداني، ويمكن أن يؤدي هذا النوع من القلق إلى انكشاف الطلاب لمشكلات مثل ضعف العلاقات الاجتماعية، معاناة من مشاكل الصحة النفسية المزمنة، زيادة استهلاك المواد المخدرة، والاستعداد للتفكير في الانتحار (عبد العال، 2022: 682).

تؤدى الامتحانات، وخصوصاً في مرحلة الشهادة الثانوية، دوراً كبيراً كعامل مؤثر في تشكيل مشاعر القلق والضغط النفسي لدى العديد من الطلاب، وهذه الحالة النفسية غالباً ما تترافق مع شعور بالإرهاق الذهني والجسدي، مما يؤثر على أدائهم وسلوكهم في هذه المرحلة العمرية الحرجة، التي تتسم بخصوصيات واضحة، ومن المهم أن ندرك أن هذه الضغوطات ليست فقط تحديات فردية، بل يمكن أن تؤثر على صحتهم النفسية بشكل عام، لذا من الضروري أن نقدم الدعم والمساعدة لهؤلاء الطلاب في مواجهة هذه التحديات والصعوبات، ونعمل على توفير استراتيجيات فعالّة لحل المشكلات التي قد يواجهونها، وإن مثل هذه الجهود تساعدهم في تعزيز الصحة النفسية لديهم وتساعدهم على تخطي الأوقات الصعبة (الرواب، 2021: 269)، وبهذا الشكل فإننا لا نساعدهم فقط على النجاح في امتحاناتهم، بل تسهم أيضاً في إعدادهم ليكونوا عناصر فاعلة وإيجابية في المجتمع؛ حيث يمثلون القوة الحقيقية التي تبني مستقبل الأمة.

إن هذه الدراسة التي تسعى من خلال وضع برنامج إرشادي إلى إحداث تغيير في سلوكيات طلاب المرحلة الثانوية، وطرائق تفكيرهم في الدخول إلى الامتحان دون قلق أو توتر تُعد مهمة في ظل قلة البحوث الميدانية وخاصة التجريبية منها في البيئة التعليمية، لذلك فإنها تسعى إلى

الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي (قسم علمي) بمدينة الزاوية .**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى الإسهام في خلق بيئة تعليمية أكثر صحة وإنتاجية، وتقديم حلول عملية لمشكلة قلق الامتحان التي يواجها العديد من طلاب المرحلة الثانوية، وبهذا تكتسب الدراسة أهميتها من خلال جانبين رئيسين:

الأهمية النظرية:

1- تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو خفض قلق الامتحان لدى عَيِّنَةَ من طلبة الثانوية والعمل على تحسين مستوى التفاعل من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي .

2- تقدم الدراسة إطاراً نظرياً متكاملاً لفهم ظاهرة قلق الامتحان، مستعرضة المقاربات النظرية المتنوعة في هذا المجال، هذا الإطار يعزز قدرة الباحثين على تحليل الظاهرة بعمق، مما يسهم في تطوير المعرفة الأكاديمية.

3- تسهم الدراسة في توسيع الفهم العلمي لمتغيرات قلق الامتحان، من خلال معرفة الأسباب والعوامل النفسية والاجتماعية المؤدية لظهوره، وكذلك آثاره السلبية على أداء الطلاب وحالتهم النفسية.

4- تُشَكِّلُ الدراسة إضافة نوعية إلى المكتبة العربية بتقديمها معلومات نظرية جديدة حول قلق الامتحان، مما يدعم الأدبيات العربية في هذا المجال ويُسْهِّلُ وصول الباحثين إلى مصادر علمية موثوقة.

الأهمية التطبيقية:

1- تُقيّم الدراسة مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي (علمي)، بهدف تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة وتقليل الضغط النفسي عليهم.

2- توفر الدراسة مجموعة متنوعة من الفنيات والأساليب الإرشادية القابلة للتطبيق في مجال الإرشاد النفسي والتعليمي، مما يساعد الطلاب في التغلب على قلق الامتحان وتحسين أدائهم.

3- تساعد نتائج الدراسة المؤسسات التعليمية في تصميم برامج إرشادية فَعَّالة لمعالجة قلق الامتحان، مما يسهم في تقديم الدعم النفسي المناسب للطلاب.

4- تقديم توصيات تربوية مهمة لتطوير البرامج التعليمية والمقترحات التربوية المتعلقة بمواجهة قلق الامتحان، مما يسهم في تحسين بيئة التعلم وتعزيز الرفاهية النفسية والأكاديمية للطلاب.

5- تُمَهِّدُ هذه الدراسة الطريق لتطوير برامج إرشادية أكثر فعالية في المستقبل، استناداً إلى النتائج والتوصيات المستخلصة.

أهداف الدراسة:

1، تقييم فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية في لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي (علمي) بمدينة الزاوية .

2- تحديد أهم الفروق الدالة إحصائيا للبرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية في خفض مستوى قلق الامتحان وأبعاده المختلفة لدى طلاب الصف الثالث ثانوي (علمي) .

3- الكشف عن أهم الفروق ذات دلالة إحصائية بين المقياس القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية .

4- الكشف عن اهم الفروق ذات دلالة في تحديد استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان من خلال معرفة أهم الفروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية .

5-معرفة أهم الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي .

فروض الدراسة :

للإجابة عن التساؤل الرئيس لمشكلة الدراسة تم صياغة الفرضية الرئيسة التالية :

HO: لا توجد فروق دالة إحصـــائياً حول فاعلية البرنامج الإرشـــادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية لخفض قلق الامتحان وأبعاده المختلفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

والذي انبثقت عنها الفرضيات الفرعية الآتية:

HO_1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــــائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

HO_2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية،

HO_3: لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـــــائيـة بين أفراد المجموعـة التجريبيـة وأفراد المجموعـة الضابطة على مقياس قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1- **الحدود الموضـــوعية:** تقييم فاعلية برنامج إرشـــادي قائم على النظرية المعرفية الســـلوكية لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2- **الحدود البشـــرية والمكانية:** عَيَّنةُ من طلاب الصـــف الثالث الثانوي (علمي) في المدارس الحكومية بمدينة الزاوية، ليبيا.

3- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2024-2025.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشـادي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسـس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات المساعدة للأفراد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السـوي في شـتى مجالات حياتهم، يَتْمُّ تقديم هذه الخدمات في صـورة جلسـات منظمة، في إطار من العلاقة المتبادلة بين المرشـد والمسـترشـد (بوترة، 2020 : 73).

من الناحية الإجرائية، يُعَرَّفُ البرنامج الإرشـادي في هذه الدراسـة بأنه مجموعة من الجلسـات الإرشادية القائمة على النظرية المعرفية السلوكية، تقدم خدمات نفسية وجسمية ومعرفية لمساعدة أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لحاجاتهم الإرشـادية، بهدف تحقيق الأهداف المنشـودة التي تتمثل في تنمية مهاراتهم وقدراتهم للتغلب على قلق الامتحان لطلبة الصـف الثالث ثانوي، وذلك خلال فترة زمنية محددة.

البرنامج الإرشادي المعرفي: هو أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة، الذي أرسى أسسه العالم آرون بيك (Beck)، ويفترض أن أنماط التفكير الخاطئة والاعتقادات غير العقلانية غير الواقعية هي التي تؤدي إلى السـلوك المضـطرب، لذا يهدف هذا البرنامج إلى تعديل هذه الاعتقادات، وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وإيجابية من خلال الحوار الفلسفي والطرائق الإقناعية (مقدم وبالخير ، 2015 : 174) .

قلق الامتحان: هو حالة قلق خارجي المنشـأ تنتاب الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصـيلية أو النفسـية أو المهنية، يتميز هذا القلق بأعراض نفسـية مثل الانزعاج والانفعالية، حيث يشعر الفرد بعدم الكفاءة والدافعية المنخفضة لإنهاء المهمة، وتظهر لديه أفكار سلبية عن ذاته وتوقعات بالفشـل وفقدان الاعتبار من الآخرين، كما يصـاحب هذه الحالة ردود فعل فسيولوجية تنبع من الجهاز العصبي الأوتونومي، ويؤثر هذا القلق سلباً على الأداء المعرفي للفرد أثناء الامتحان (بن عربية، وحباس، 2017: 18).

تعريف الباحثة : قلق الامتحان على أنه حالة من التوتر والقلق التي تنتاب طلاب الصف الثالث الثانوي قبل وأثناء أدائهم للامتحانات المدرسية، وتتميز هذه الحالة بالانزعاج والانفعالية والتوقعات

الســلبية عن الأداء، وما يصــاحبها من ردود فعل فســيولوجية، مما يؤثر ســلباً على أدائهم في الامتحانات، ويتم قياس مستوى قلق الامتحان لدى هؤلاء الطلاب باستخدام مقياس قلق الامتحان المُعَدُّ لهذه الدراسة.

طلاب المرحلة الثانوية: هم طلاب يمرون بمرحلة تعليمية تبلغ أعمارهم غالباً ما بين17 و 19 عاماً، وتمثل هذه المرحلة مرحلة انتقالية مهمة في حياتهم، يُرَكِّزُ التعليم الثانوي على تطوير معرفتهم الأكاديمية، وتزويدهم بمهارات التفكير النقدي، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، استعداداً للتعليم العالي أو سُوقِ العمل، تواجه هذه الفئة العمرية تحديات خاصة، مثل ضغوط الامتحانات، والحاجة إلى الدعم النفسي، والتعامل مع المشكلات الدراسية والسلوكية،

الفصل الثاني: الإطار النظري

تمهيد :

المبحث الأول : قلق الامتحان (Test Anxiety) .

- **أنواع ومكونات قلق الامتحان .**
- **النماذج النظرية لقلق الامتحان .**
- **أسباب وعوامل قلق الامتحان .**
- **آثار ونتائج قلق الامتحان .**

المبحث الثاني :النظرية المعرفية السلوكية (Cognitive Behavioral Theory)

- **المبادئ الأساسية للنظرية المعرفية السلوكية .**
- **العلاج المعرفي السلوكي (CBT) .**
- **تطبيق العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان .**

المبحث الثالث :خصائص المرحلة النمائية لطلاب الصف الثالث الثانوي .

المبحث الرابع : البرامج الإرشادية وتطبيقاتها .

التعقيب على الاطار النظري.

تمهيد:

يُعد قلق الامتحان من أبرز الظواهر النفسية التي تأثرت باهتمام الباحثين في ميادين علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، نظرًا لما يتركه من آثار سلبية على مستوى التحصيل والأداء الأكاديمي لدى الطلاب، فهو لا يُختزل في كونه شعوراً عابراً بالتوتر، بل يمثل حالة معقدة متعددة الأبعاد تجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية، مما يجعله موضوعاً غنياً بالتحليل النظري والتطبيقي، ومن هذا المنطلق، جاء هذا الفصل ليعرض الإطار النظري المرتبط بموضوع الدراسة، حيث يسلط الضوء المبحث الأول مفهوم قلق الامتحان وتعريفاته المتنوعة في ضوء الأدبيات النفسية، ثم يستعرض خصائصه وأبعاده المميزة، مبيّنًا كيف تنعكس هذه الأبعاد في صورة مظاهر معرفية مثل الأفكار السلبية وضعف التركيز، أو مظاهر انفعالية كالتوتر والخوف، إضافة إلى أعراض فسيولوجية وسلوكية ذات صلة بالموقف الامتحان، كما يتناول الفصل أنواع قلق الامتحان ومكوناته الأساسية وفق النماذج التفسيرية المختلفة، ومن أبرزها النموذج المعرفي، والنموذج الجسمي الانفعالي، والنموذج السلوكي، إضافة إلى المبحث الثاني النظرية التي حاولت تفسير الظاهرة من زوايا متعددة مثل نموذج التداخل، ونموذج نقص المهارات، ونموذج الانتباه، وإلى جانب ذلك، يُبرز الفصل العوامل المؤثرة في قلق الامتحان، المبحث الثالث خصائص المرحلة النمائية لطلاب الثالث ثانوي أو تلك المتصلة بالبيئة الاجتماعية والتربوية التي يعيشها الطالب، ويهدف هذا العرض النظري إلى توفير قاعدة معرفية متينة تسند الدراسة الحالية، وتمكّن من فهم أعمق لمحددات قلق الامتحان وَسُبُلِ التعامل معه، المبحث الرابع يُبرز الحاجة إلى التدخلات والبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية التي تمثل موضوع البحث.

المبحث الأول : قلق الامتحان (Test Anxiety) .

1- مفهوم قلق الامتحان وخصائصه .

أولاً – التعريف اللغوي لمفهوم قلق الامتحان:

- **لغوياً: القلق:** يُشتق مصطلح القلق من الجذر اللغوي " قَلِقَ "، وهو يحمل في طياته معانٍ عميقة تعكس طبيعة هذه الحالة النفسية، فالقلق في اللغة العربية يعني الاضطراب وعدم الاستقرار والحركة الشديدة المتواصلة التي لا تهدأ (ابن منظور، 2003: ج10: 274)، وهذا المعنى اللغوي يصف بدقة الحالة النفسية التي يمر بها الفرد القلق، حيث يكون في حالة من عدم السكينة والطمأنينة، مع شعور دائم بالتململ والانزعاج الداخلي.

إن القلق لغويًا يُصوّر حالة نفسية عميقة تُصاحبها حركة واضطراب داخلي مستمر، تجعل الإنسان في حالة من التوتر الدائم وعدم الارتياح، وكأنه لا يستطيع أن يستقر على حال واحدة، وهذا الوصف اللغوي يتطابق بشكل كبير مع التجربة الفعلية للقلق التي يعيشها الأفراد في حياتهم اليومية، خاصة في مواقف الضغط والتحدي.

الامتحان: يُشتق مصطلح الامتحان من الجذر اللغوي "مَحَنَ"، وهو يحمل دلالات متعددة تتعلق بالاختبار والتقييم، فالامتحان في اللغة يعني الاختبار والابتلاء والتمحيص الدقيق لمعرفة الجودة والصلاحية والقدرة الحقيقية للشخص أو الشيء. (الرازي، 1995: 319).

وهذا المعنى اللغوي يكشف عن البعد العميق للامتحان، فهو ليس مجرد عملية تقييم سطحية، بل هو اختبار شامل يهدف إلى الكشف عن الحقيقة والمعدن الأصيل للمُمتَحَن، والامتحان بهذا المعنى يحمل في طياته معنى التحدي والصعوبة، مما يفسر سبب ارتباطه بالقلق والتوتر في كثير من الأحيان.

ثانيًا- التعريف الاصطلاحي لقلق الامتحان :

1- **المفهوم العام للقلق في علم النفس:**

يُعرَّف القلق من المنظور النفسي على أنه حالة انفعالية غير سارة ومزعجة، تتسم بمجموعة من الخصائص المميزة التي تشمل التوتر الشديد والخوف غير المبرر والتوجس

المستمر من المستقبل، وهذه الحالة الانفعالية تكون مصحوبة بزيادة ملحوظة في النشاط الذاتي للجهاز العصبي اللاإرادي، مما يؤدي إلى ظهور أعراض جسدية متنوعة.

كما يتضمن القلق توقعات مستمرة بحدوث خطر أو تهديد قادم، سواء كان هذا الخطر حقيقياً وموضوعياً أو متخيلاً ومبالغاً فيه في ذهن الشخص القلق (Beck, 1976; Spielberger, 1983)، وهذه التوقعات السلبية تجعل الفرد في حالة من الترقب والحذر الدائمين، مما يستنزف طاقته النفسية والجسدية.

2- المفهوم الخاص لقلق الامتحان:

يُعد قلق الامتحان حالة خاصة ومحددة من القلق العام ؛ حيث يتولد بشكل خاص في مواقف التقييم الأكاديمي والاختبارات الدراسية، وهذا النوع من القلق يتميز بمجموعة من السمات والخصائص الفريدة التي تجعله مختلفاً عن أنواع القلق الأخرى.

فقلق الامتحان يتميز بمشاعر مكثفة من التوتر والخوف المفرط والتشاؤم المبالغ فيه تجاه الأداء المتوقع في الامتحان، كما يتضمن أفكاراً سلبية متكررة عن الذات وقدراتها، وتوقعات سوداوية عن النتائج المحتملة للامتحان، بالإضافة إلى ذلك، يصاحب هذه الحالة أعراض فسيولوجية واضحة مثل سرعة ضربات القلب، والتعرق، والرجفة، واضطرابات المعدة، وغيرها من الأعراض الجسدية المزعجة (أخرس، 2020: 126).

وتؤدي هذه المظاهر مجتمعة إلى سلوكيات مُعِيقةٍ تحول دون الأداء الأمثل للطالب، سواء أثناء فترة التحضير والاستعداد للامتحان، أو أثناء تقديم الامتحان نفسه (Zeidner, 2022: 3)، وهذا التأثير السلبي على الأداء هو ما يجعل قلق الامتحان مشكلة تربوية ونفسية جديرة بالاهتمام والدراسة المعمقة.

وبالتالي، يمكن تعريف قلق الامتحان بشكل أكثر تفصيلاً على أنه "استجابة انفعالية سلبية ومعقدة تتضمن مكونات متعددة ومتداخلة، أبرزها الْمُكوَّنُ المعرفي (القلق المعرفي) الذي يشمل الأفكار السلبية والتشاؤمية والانشغال الذهني بالفشل المحتمل، والمكون الجسدي (القلق الجسدي) الذي يتمثل في الأعراض الفسيولوجية المزعجة مثل التوتر العضلي وسرعة التنفس والخفقان وغيرها"، وهذه الاستجابة الانفعالية السلبية تنشأ وتتفاقم عند توقع أو مواجهة مواقف التقييم

الأكاديمي المختلفة، مثل الاختبارات التحريرية، والامتحانات الشـــفوية، والتقديمات الدراســـية، وغيرها من مواقف التقويم، والأمر الأكثر أهمية هو أن هذا القلق يمكن أن يعيق بشكل كبير قدرة الطالب على الأداء الجيد والتعبير الحقيقي عن مســـتواه الفعلي من المعرفة والمهارات، حتى لو كان مستعداً جيداً من الناحية الأكاديمية (بوترة والأسود، 2020: 245).

إن هذا التعريفات تبرز الطبيعة المُعقَّدة والمتعددة الأبعاد لقلق الامتحان، ويؤكد على أنه ليس مجرد شعور بسيط بالتوتر، بل هو حالة نفسية مُعقَّدة تؤثر على جوانب متعددة من أداء الطالب وحياته الأكاديمية، وتتطلب فهماً عميقاً وتدخلات علاجية مناسبة للتعامل معها بفعالية.

الخصائص المعرفية لقلق الامتحان:

يُشَكِّلُ البُعد المعرفي أحد المكونات الرئيسة والجوهرية لظاهرة قلق الامتحان (Liebert & Morris, 1967: 975)، حيث يشـمل هذا البُعد مجموعة واسـعة ومتنوعة من العمليات الذهنية والفكرية والعقلية التي تتأثر سلبياً وبشكل ملحوظ بحالة القلق المرتبطة بمواقف التقييم الأكاديمي، ويُعد فهم هذا البُعد المعرفي أمراً بالغ الأهمية لتطوير اســـتراتيجيات فعَّالة للتدخل والعلاج، حيث إن الجانب الفكري والمعرفي غالباً ما يكون نقطة الانطلاق الأســاســية لسـلسـلة من ردود الفعل الانفعالية والفسيولوجية المرتبطة بقلق الامتحان (Clark & Beck, 2010: 418).

1- الانشغال المفرط بالتوقعات والنتائج السلبية .

تتمثل أبرز وأهم مظاهر البُعد المعرفي لقلق الامتحان في الانشـــغال المفرط والمبالغ فيه بالتوقعات والنتائج السـلبية المسـتقبلية المحتملة التي قد تنجم عن الأداء في الامتحان، فالطلاب الذين يعانون من مســتويات مرتفعة من قلق الامتحان يميلون بشــكل واضــح إلى تطوير وتبني أنماط تفكير ســلبية ومتشــائمة تتركز بشــكل أســاس حول احتمالية الفشــل الأكاديمي والإحراج الاجتماعي أمام الزملاء والمعلمين وخيبة الأمل الشخصية والعائلية (نبار، 2020: 45).

وما يزيد من حدة هذه المشـكلة هو التضـخيم المفرط وغير الواقعي للعواقب المترتبة على الأداء الضـعيف أو غير المرضـي في الامتحان، فبدلاً من النظر إلى الامتحان باعتباره فرصـة لإظهار المعرفة أو تجربة تعليمية عادية، ينظر إليه الطالب القلق على أنه حدث مصـــيري يتوقف عليه مســـتقبله بأكمله، وكأن الفشـــل في امتحان واحد يعني نهاية كل الفرص والآمال المســـتقبلية (Putwain *et al*., 2021: 112).

هذه الأفكار تخلق دائرة مُفَّرغة من القلق والتوتر، حيث يؤدي التفكير المبالغ فيه حول العواقب السلبية إلى زيادة مستويات القلق، مما يؤثر بدوره على الأداء الفعلي، وهو ما يؤكد التوقعات السلبية في ذهن الطالب ويعزز أنماط التفكير المُشَوَّهة ، وبالتالي فإن هذا النمط من التفكير لا يقتصر على كونه مجرد عَرَض للقلق، بل يصبح أيضاً عاملاً مسهماً في استمرار المشكلة وتفاقمها بمرور الوقت (بن عربية وحابس، 2017: 56).

2- اضطرابات التركيز والانتباه وتشتت الذهن :

تظهر الاضطرابات المعرفية المرتبطة بقلق الامتحان أيضاً بشكل واضح وملموس في صورة صعوبات كبيرة في التركيز والانتباه المستمر على المهام الأكاديمية، فالطلاب الذين يعانون من هذا النوع من القلق يجدون أنفسهم في كثير من الأحيان غير قادرين على التركيز بفعالية وعمق على المادة الدراسية أثناء الاستذكار، أو على فهم أسئلة الامتحان والإجابة عليها بدقة أثناء الاختبار نفسه (الرواب، 2021: 275).

هذا التشتت الذهني الملحوظ والمستمر ينجم بشكل أساسي عن التداخل والتعارض المستمر بين الأفكار المقلقة والتخوفات السلبية من جهة، وبين العمليات المعرفية الضرورية والأساسية للتعلم الفعَّال والاستذكار الجيد واستدعاء المعلومات من جهة أخرى، فبدلاً من أن ينصب تركيز الطالب بالكامل على المحتوى الأكاديمي الذي يحتاج إلى دراسته أو على الأسئلة التي يحتاج إلى الإجابة عنها، يجد نفسه منشغلاً بأفكار متطفلة حول مدى صعوبة المادة، أو احتمالية نسيان المعلومات، أو ما قد يحدث إذا فشل في الامتحان (Zeidner, 2022: 15).

هذا الانقسام في الموارد الذهنية يعني أن جزءاً كبيراً من الطاقة العقلية للطالب يتم استهلاكه في معالجة القلق والمخاوف بدلاً من التركيز على المهمة الأكاديمية المطلوبة، والنتيجة الحتمية لذلك هي انخفاض كبير في الكفاءة المعرفية والقدرة على معالجة المعلومات بشكل فَعَّال، مما يؤدي في النهاية إلى أداء أقل بكثير من المستوى الحقيقي لقدرات الطالب المعرفية والأكاديمية (كريم، 2025: 28).

3- التأثير على الذاكرة العاملة والقدرات المعرفية التنفيذية :

من الناحية النيوروعلمية والبيولوجية العصبية، تشير الأبحاث والدراسات الحديثة إلى أن القلق يؤثر بشكل مباشر وقوي على كفاءة وفعالية الذاكرة العاملة (Veenman, 2021: 48)، وهي النظام المعرفي الحيوي المسؤول عن معالجة المعلومات الآنية وحل المشكلات المعقدة

والتفكير المنطقي في الوقت الفعلي (Halpern, 2022: 125)، فالذاكرة العاملة تُعد بمثابة مساحة عمل ذهنية محدودة السعة، حيث يتم فيها التعامل مع المعلومات ومعالجتها بشكل مؤقت لإنجاز المهام المعرفية المختلفة.

عندما يعاني الطالب من قلق الامتحان، فإن جزءاً كبيراً من سعة الذاكرة العاملة المحدودة يتم استهلاكه في معالجة المعلومات المرتبطة بالقلق والتهديد المدرك، مما يقلل من الموارد المعرفية المتاحة للمهام الأكاديمية الفعلية (المؤمن وآخرون، 2015: 120)، هذا التداخل والتنافس على موارد الذاكرة العاملة يؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات ملحوظة وكبيرة في استدعاء المعلومات التي تم تعلَّمِهَا واستيعابها بشكل جيد في وقت سابق، حتى لو كانت هذه المعلومات مُخَّزنة بإتقان في الذاكرة طويلة المدى (الشحات، 2011: 35).

هذه الظاهرة تخلق ما يُعرف بـ" الفجوة بَيْنَ المعرفة والأداء" ، حيث يوجد تباين واضح وأحياناً كبير بَيْنَ المعرفة الفعلية التي يمتلكها الطالب والأداء المُظهر أو الملاحظ أثناء الامتحان، فالطالب يكون قد درس المادة بشكل جيد وفهمها بعمق، لكن القلق يعيق قدرته على الوصول إلى هذه المعرفة واسترجاعها في اللحظة الحرجة أثناء الامتحان (مريز، 2024: 350)، مما يؤدي إلى أداء لا يعكس حقيقة إمكانياته الأكاديمية.

كما أن هذا التأثير السلبي على الذاكرة العاملة يمتد ليشمل أيضاً القدرات المعرفية التنفيذية الأخرى مثل المرونة المعرفية، والقدرة على التخطيط والتنظيم، وحل المشكلات المعقَّدة، واتخاذ القرارات السليمة، فكل هذه القدرات تعتمد بشكل كبير على الذاكرة العاملة الفعَّالة، وبالتالي فإن أي تدخل في عملها يؤدي إلى تدهور عام في الأداء المعرفي الشامل (قارة، 2015: 89).

4- النقد الذاتي المفرط والحوار الداخلي السلبي :

بالإضافة إلى الخصائص المعرفية المذكورة أعلاه، يتميز البُعد المعرفي لقلق الامتحان بظاهرة بارزة ومؤثرة تُعرف بالنقد الذاتي المفرط والحوار الداخلي السلبي المستمر، فالطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من قلق الامتحان يميلون إلى التركيز بشكل مبالغ فيه وغير صحي على الأخطاء المحتملة التي قد يرتكبونها، والنقص المتصور أو المتخيل في معرفتهم وقدراتهم الأكاديمية، ونقاط الضعف التي يعتقدون أنها موجودة لديهم (بوترة والأسود، 2020: 250).

هذا النمط من التفكير يتجلى في حوار داخلي سـلبي ومدمر، حيث ينخرط الطالب في نقد ذاتي قاسٍ ومستمر، متحدثاً إلى نفسه بطريقة سلبية وانهزامية مثل: "لن أستطيع النجاح"، "أنا غبي ولا أفهم شـيئاً"، "سـأفشـل حتماً"، "الجميع أفضـل مني"، وغيرها من العبارات السـلبية المحبطة، هذا الحوار الداخلي السلبي لا يقتصر على كونه مجرد انعكاس للقلق، بل يصبح في حد ذاته عاملاً مساهماً قوياً في زيادة القلق وتفاقم المشكلة (عبدوني وصياد، 2013: 250).

النتيجة الحتمية لهذا النقد الذاتي المفرط والمسـتمر هي تقويض وإضـعاف خطير للثقة بالنفس والتقدير الأكاديمي للذات ، مما يؤدي بدوره إلى زيادة كبيرة ومتصـاعدة في مسـتويات التوتر والقلق (سـايحي، 2012: 33)، فكلما انخفضـت ثقة الطالب بنفسـه وقدراته، زاد شـعوره بالتهديد من موقف الامتحان، وزاد بالتالي مستوى القلق الذي يشعر به (المجمي، 2019: 3385)، وهو ما يخلق دورة سلبية متواصلة يصعب الخروج منها دون تدخل مناسب.

5- التشوهات المعرفية وأنماط التفكير الخاطئة :

يرتبط البُعد المعرفي لقلق الامتحان أيضـاً بمجموعة من التشـوهات المعرفية وأنماط التفكير الخاطئة التي تسـهم في تضـخيم القلق وتعزيزه (Clark & Beck, 2010: 420)، من أبرز هذه التشوهات:

أ- التفكير الثنائي أو التفكير بالأبيض والأسود:

في هذا التفكير ينظر الطالب إلى الأمور من منظور متطرف، فإما أن يحقق النجاح الكامل والدرجات المثالية، وإما أنه فاشـل تماماً، هذا النمط من التفكير لا يترك مجالاً للنتائج المتوسـطة أو المقبولة، مما يزيد من الضغط والتوتر بشكل كبير (نبار، 2020: 58).

ب- التعميم المفرط :

وهنا يأخذ الطالب تجربة سـلبية واحدة أو خطأ بسـيطاً ويعممه على جميع المواقف المسـتقبلية، فمثلاً، إذا أخفق في امتحان واحد، يستنتج أنه سيفشل في جميع الامتحانات القادمة، دون الأخذ في الاعتبار الظروف الخاصة أو إمكانية التحسن.

ج- قراءة الأفكار والتنبؤ بالمستقبل:

حيث يعتقد الطالب أنه يعرف بالضبط ما يفكر فيه الآخرون عنه (عادة أفكار سلبية)، أو أنه يستطيع التنبؤ بدقة بالنتائج السلبية المستقبلية، رغم عدم وجود أدلة حقيقية تدعم هذه الاعتقادات (Dobson & Dobson, 2021: 158).

د- المبالغة في التقليل من الإنجازات والنجاحات:

حيث يميل الطالب القلق إلى تَجَاهُلِ أو التقليل من أهمية نجاحاته وإنجازاته السابقة، بينما يُضَخَّمُ أي إخفاقات أو أخطاء صغيرة (أحمد، 2023: 290)، مما يخلق صورة ذاتية مشوهة وسلبية بشكل غير عادل.

مما سبق، يتضح أن الخصائص المعرفية لقلق الامتحان تُشَكَّلُ منظومة مُعقَّدة ومترابطة من أنماط التفكير والعمليات الذهنية المضطربة التي تتفاعل مع بعضها البعض بطرائق معقدة، فالانشغال بالأفكار السلبية يؤدي إلى تشتت الانتباه، وتشتت الانتباه يؤثر على كفاءة الذاكرة العاملة، والتأثير على الذاكرة العاملة يؤدي إلى صعوبات في الأداء، وصعوبات الأداء تؤكد الأفكار السلبية وتعزز النقد الذاتي، وهكذا تستمر الدائرة المفرغة، وإن فَهْمَ هذه الخصائص المعرفية بِعُمقٍ وشمولية يُعد أمراً ضرورياً وحيوياً لتطوير تدخلات علاجية فعالة ومستهدفة، مثل العلاج المعرفي السلوكي، الذي يهدف إلى تحديد وتحدي وتعديل هذه الأنماط الفكرية المشوهة، واستبدالها بأنماط تفكير أكثر واقعية وإيجابية، مما يساعد في تقليل القلق وتحسين الأداء الأكاديمي بشكل ملموس ومستدام.

2- الخصائص الانفعالية والوجدانية

البُعد الانفعالي والوجداني لقلق الامتحان

يمثل البُعد الانفعالي والوجداني أحد الأركان الأساسية والمحورية في فهم ظاهرة قلق الامتحان بشكل شامل، فهذا البُعد يتضمن مجموعة واسعة ومتنوعة من المشاعر والحالات الوجدانية السلبية والمؤلمة التي تصاحب وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمواقف التقييم الأكاديمي والاختبارات الدراسية، وعلى عكس البُعد المعرفي الذي يُركِّزُ على الأفكار والعمليات الذهنية، فإن البُعد الانفعالي يتعلق بالتجربة العاطفية الذاتية والمشاعر الداخلية التي يعيشها الطالب ويختبرها بشكل مباشر وحقيقي (Zeidner, 2022: 28).

إن فهم هذا البُعد الانفعالي بِعُمْقٍ ودقة يُعد أمراً بالغ الأهمية والضـرورة (بوزيد، 2014: 275)، حيث إن المشاعر والانفعالات لا تؤثر فقط على الحالة النفسية للطالب، بل تمتد تأثيراتها لتشمل أيضـاً الجوانب المعرفية والفسـيولوجية والسـلوكية، مما يجعلها عنصـراً حاسـماً في تحديد مسـتوى الأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي العام، فالطالب الذي يعاني من اضطرابات انفعالية شديدة يجد صعوبة كبيرة في استخدام قدراته المعرفية بكفاءة، حتى لو كانت هذه القدرات موجودة لديه بشكل كافٍ (سايحي، 2004: 145).

أولاً – الخوف والرعب من موقف الامتحان ونتائجه :

يُعدّ الخوف والرعب المرتبطان بموقف الامتحان من أبرز المظاهر الوجدانية التي تميز قلق الامتحان، حيث يمثلان استجابة انفعالية مفرطة تتجاوز بكثير حدود القلق التحفيزي الطبيعي (الرواب، 2021: 280)، ويتخذ هذا الخوف أشكالاً متعددة تشمل الخوف من الفشل والإخفاق الأكاديمي وما يترتب عليه من تصـورات كارثية للمسـتقبل، والخشـية من الإحراج الاجتماعي أو التقييم السـلبي من الآخرين (نبار، 2020: 62)، إضـافة إلى القلق من خيبة أمل الوالدين والمعلمين نتيجة عدم تحقيق التوقعات الموضـوعة، كما يمتد هذا الخوف ليشـمل موقف الامتحان ذاته، إذ يصـبح مجرد التواجد في القاعة أو مواجهة ورقة الأسـئلة مصـدراً للذعر والتوتر الشـديد، وتتجاوز هذه الحالة الحدود الطبيعية للتوتر الإيجابي الذي يعزز الدافعية والتركيز، لتتحول إلى حالة مشـلولة تؤثر سـلباً على الأداء الأكاديمي (Hafezi & Etemadi, 2022: 158)، ويتميز هذا الخوف المفرط بسمات بارزة مثل شدته غير المتناسبة مع الموقف، واستمراره لفترات طويلة، وتأثيره الشـامل على مختلف جوانب الحياة، وصـعوبة التحكم فيه (أبوسـته، 2024: 400)، وتنعكس هذه الحالة في سـلوكيات ملموسـة تشـمل التجنب، والبحث المسـتمر عن الطمأنة، واضـطرابات النوم والكوابيس، إلى جانب اسـتجابات فسـيولوجية حادة كالتَّعرُق وتسـارع ضـربات القلب (سايحي، 2012: 78)، مما يجعل الخوف من الامتحان ظاهرة نفسية مركبة تتطلب فهماً عميقاً وتعاملاً تربوياً ونفسياً متكاملًا.

ثانياً– التوتر والانفعالية وسرعة الاستثارة :

يُعد التوتر والانفعـاليـة المفرطـة من أبرز السـمـات المميزة للبُعد الوجـداني في قلق الامتحان، حيث يعاني الطلاب من حالة مسـتمرة من الضـيق النفسـي والعصـبية الزائدة وسـرعة الاسـتثارة، سـواء في الفترة السـابقة للامتحان أو أثناء أدائه، وتتجلى هذه الحالة الانفعالية

المضطربة في صور متعددة (عبدوني وصياد، 2013: 252)، أبرزها الحساسية المفرطة تجاه المثيرات البسيطة التي لا تستدعي ردود فعل في الظروف الطبيعية، وسرعة الغضب والانفعال حتى في المواقف التي لا تتطلب ذلك، والشعور الدائم بالانزعاج الداخلي الذي يشبه حملاً ثقيلاً على الصدر (بديوي، 2018: 740)، إضافة إلى التقلبات المزاجية السريعة التي تعيق الاستقرار الانفعالي الضروري للدراسة الفعَّالة (حربوش، 2017: 63)، وتؤثر هذه الاضطرابات الانفعالية بشكل عميق على قدرة الطلاب في التعامل البنَّاء مع الضغوط، فبدلاً من توظيف استراتيجيات صحية كالتخطيط الجيد (الشحات، 2011: 45) وطلب المساعدة وممارسة الاسترخاء، والحفاظ على نظرة إيجابية (نبار، 2020: 70)، يلجأ بعضهم إلى آليات تُكَيُّف سلبية كالتسويف المفرط، والهروب والإنكار والعزلة الاجتماعية (أبوسته، 2024: 405) والسلوكيات التدميرية، والجدير بالذكر أن هذا التوتر لا يقتصر على فترة قصيرة قبل الامتحان، بل يمتد إلى أيام أو أسابيع مُشَكَّلاً حالة مُزْمِنَة من الإجهاد النفسي (Clark & Beck, 2010: 422) ذات تأثيرات تراكمية على الصحة النفسية والجسدية تستنزف الموارد الطاقية اللازمة للأداء الجيد، بل وقد يستمر حتى بعد انتهاء الامتحان وصدور النتائج، وفي حالات أخرى يمتد ليؤثر على الامتحانات اللاحقة خاصة عند المرور بتجارب سلبية سابقة (الجميلي، 2007: 215)، مما يخلق دورة مستمرة من القلق والتوتر يصعب الخروج منها دون تدخل متخصص.

ثالثاً- مشاعر العجز واليأس والاستسلام النفسي :

من أخطر تجليات البُعد الانفعالي لقلق الامتحان ذلك الشعور العميق بالعجز واليأس والإحباط (Culler & Holahan, 1980: 18) الذي يتطور تدريجياً لدى الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من القلق، حيث يتبنون اعتقاداً ثابتاً بعدم قدرتهم على التحكم في الموقف أو التأثير إيجاباً في نتائجهم مهما بذلوا من جهد أو وقت في الاستذكار، وتتسم هذه المشاعر بخصائص محددة أبرزها ظاهرة " عجزْ الْمُتَعلُم " التي تنشأ من تجارب الإخفاق المتكررة وتجعل الطالب يعتقد أن محاولاته لن تحدث فرقاً، وأن الفشل حتمي بغض النظر عن أفعاله، إلى جانب تراجع الإيمان بالقدرات والمهارات الأكاديمية والشعور بعدم الكفاءة لمواجهة تحديات الامتحان، بما يعكس تشوهاً واضحاً في إدراك الذات يتجاوز الواقع الفعلي للقدرات (أحمد، 2023: 295)، فضلاً عن فقدان الأمل في أي تحسن مستقبلي والاعتقاد بأن المسار الأكاديمي محكوم عليه بالفشل بل وقد يمتد هذا اليأس ليشمل جوانب ،حياتية أوسع، مع شعور قوي بفقدان السيطرة على الأحداث والنتائج، واعتبار النفس ضحية للظروف أو صعوبة المادة (قارة، 2015: 110) مما

يعزز العجز ويزيد القلق، وتقود هذه المشاعر حتماً إلى الاستسلام النفسي الكامل حتى قبل البدء الفعلي في الاستعداد أو أداء الامتحان، ويأخذ هذا الاستسلام أشكالاً متدرجة الخطورة (ناصر، 2011: 105) تبدأ بالتوقف التام عن الدراسة أو التقليل الشديد من الجهد اعتقاداً بعدم جدواه فيما يُعرف بـ"الاستسلام السلوكي" الذي يحقق النبوءة الذاتية بالفشل، ثم عدم بذل محاولة جادة أثناء الامتحان رغم الحضور بترك أسئلة كثيرة دون إجابة أو تقديم إجابات سطحية ليس لنقص المعرفة بل للاستسلام النفسي (الشحات، 2011: 55)، وفي حالات أشد قد يتغيب الطالب تماماً عن الامتحان بأعذار مختلفة أو دونها كتعبير نهائي عن اليأس، بل وقد تصل الأمور في أسوأ السيناريوهات إلى الرغبة في ترك الدراسة أو تغيير المسار التعليمي كلياً.

تخلق هذه المشاعر دورة مُفَرَّغَةُ خطيرة تبدأ بشعور الطالب بالعجز واليأس فيستسلم أو لا يبذل جهداً كافياً، مما يفضي إلى ضعف الأداء أو الفشل الفعلي الذي يؤكد بدوره اعتقاده بالعجز ويزيد من يأسه، لتتصاعد المشاعر السلبية والاستسلام في المحاولات اللاحقة، ولا يمكن كسر هذه الحلقة إلا بتدخل نفسي متخصص يستهدف تعديل الاعتقادات الجوهرية حول الذات والقدرات وبناء تجارب نجاح تدريجية تعيد الشعور بالكفاءة والسيطرة للطالب (حامد، 2019: 280).

3- الخصائص الفسيولوجية والجسمية :

يتميز قلق الامتحان بمجموعة واسعة ومتنوعة وواضحة من الأعراض الفسيولوجية والجسمية التي تنتج بشكل مباشر عن تفعيل وتنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي (Autonomic Nervous System) كاستجابة طبيعية وتلقائية للتوتر والضغط النفسي الذي يختبره الطالب عند مواجهة مواقف التقييم الأكاديمي (Moran, 2020: 75)، هذه الاستجابات الفسيولوجية ليست مجرد أعراض عابرة أو ظواهر ثانوية، بل هي جزء لا يتجزأ من التجربة الكلية لقلق الامتحان، وتؤثر بشكل كبير على قدرة الطالب على الأداء الأمثل والتعبير الحقيقي عن مستواه الأكاديمي (Zeidner, 2022).

إن فهم هذا البُعد الفسيولوجي والجسدي لقلق الامتحان يُعد أمراً بالغ الأهمية لعدة أسباب جوهرية (Ovadia-Blechman *et al*., 2022):

1- هذه الأعراض الجسدية غالباً ما تكون الأكثر وضوحاً وملاحظة من قبل الطالب نفسه والمحيطين به، مما يجعلها نقطة انطلاق مُهِمَّةٌ للتعرُّف على المشكلة والتدخل المُبَكَّر.

2- شدة هذه الأعراض الجسدية قد تصل إلى حد أن تصبح هي نفسها مصدراً إضافياً للقلق، حيث يبدأ الطالب بالقلق من الأعراض الجسدية نفسها ومن إمكانية ظهورها أمام الآخرين، مما يخلق دورة مُفَرغَّةُ من القلق المتصاعد.

3- معالجة هذه الأعراض الفسيولوجية من خلال تقنيات الاسترخاء والتنفس العميق وغيرها من الاستراتيجيات يمكن أن تكون نقطة دخول فعَّالة للتعامل الشامل مع قلق الامتحان.

أولاً: استجابات القلب والدورة الدموية والتعرق :

تُعد استجابات القلب والدورة الدموية والتعرُّق من أبرز الأعراض الفسيولوجية لقلق الامتحان، حيث يشهد الطلاب زيادة ملحوظة في معدل ضربات القلب وقوة انقباضاته فيما يُعرف بـ"تسرع القلب" الذي يظهر على شكل خفقان واضح أو إحساس بنبض القلب الشديد في الصدر، وهذه الاستجابة القلبية الوعائية تشكل جزءاً من آلية "المواجهة أو الهروب" التي تنشط تلقائياً عندما يعالج الدماغ الامتحان كتهديد نفسي واجتماعي رغم أنه ليس خطراً جسدياً حقيقياً (Moran, 2020: 80-85).

ينتج هذا التسارع عن إفراز هرمونات التوتر خاصة الأدرينالين والنورأدرينالين من الغدد الكظرية التي تعمل مباشرة على عضلة القلب والأوعية الدموية لزيادة معدل الضربات وقوة الانقباض وضغط الدم بهدف زيادة تدفق الدم المحمل بالأكسجين إلى الأعضاء الحيوية استعداداً لمواجهة التهديد المتصور (Spielberger, 1983)، وقد يكون هذا الخفقان مزعجاً ومثيراً للقلق بحد ذاته فيبدأ الطالب بالقلق من وجود مشكلة صحية أو يخشى ملاحظة الآخرين لحالته مما يزيد قلقه العام، بل وقد يصل الأمر في حالات شديدة إلى الشعور بألم أو ضيق في الصدر يثير مخاوف إضافية رغم أن هذه الأعراض ليست خطيرة طبيّاً عند الأصحاء بل نتيجة مباشرة للتوتر.

(بن عربية وحابس، 2017: 45).

ويصاحب ذلك تَعَرُّق مفرط يحدث كاستجابة من الجهاز العصبي السمبثاوي عند مواجهة المواقف المجهدة (Moran, 2020: 80)، ويتجلى هذا التَعَرُّق بأشكال متعددة قد تكون عامة في الجسم أو متركزة في راحتي اليدين وباطن القدمين والإبطين والجبهة، ويكون عادة بارداً ولزجاً وليس دافئاً كالتَّعرُق الحراري مما يجعله مميزاً لحالة القلق (سايحي، 2012: 78)، وإن كانت وظيفته

التطورية تتمثل في تبريد الجسم وجعل الجلد أكثر انزلاقاً، فإنه في سياق الامتحان يصبح غير ملائم ومحرجاً وله تأثيرات سلبية متعددة تشمل صعوبة الإمساك بالقلم بدقة مما يؤثر على سرعة الكتابة ووضوحها، وابتلال ورقة الإجابة أو تلطيخها مسبباً إحراجاً إضافياً، والقلق من ملاحظة الآخرين للتعرق الظاهر مما يزيد القلق الاجتماعي، فضلاً عن التشتيت الذهني الناتج عن الانشغال بمسح العرق أو إخفائه بما يستهلك موارد معرفية كان يمكن تخصيصها للتركيز على الأسئلة (أبو عزب، 2008: 52).

وإلى جانب ما سبق، يؤدي تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي إلى ارتفاع ضغط الدم وإعادة توزيع تدفق الدم بتحويله بعيداً عن الأعضاء غير الحيوية كالجهاز الهضمي والجلد نحو العضلات الكبيرة والقلب والدماغ اللازمة للاستجابة السريعة للتهديد، وهذه الإعادة لتوزيع الدم تُفَسَّر أعراضاً أخرى كشحوب الوجه نتيجة تقليل تدفق الدم للجلد، وبرودة الأطراف حيث تصبح اليدان والقدمان باردتين، والشعور بالحرارة أو البرودة غير المبررة دون تَغَيُّر فعلي في درجة الحرارة البيئية (الزعبي، 2023: 35).

ثانياً – الاضطرابات الهضمية والمعدية المرتبطة بالقلق :

تشكل الاضطرابات الهضمية والمعدية أحد الأعراض الشائعة والمؤرقة لدى الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان، وتتجلى في مظاهر جسدية متنوعة تتراوح في شدتها من الانزعاج الخفيف إلى الألم الحاد المعيق (خلافي، 2017: 68)، ويأتي في مقدمتها جفاف الفم الذي يحدث نتيجة تثبيط إفراز اللعاب من الغدد اللعابية كتأثير مباشر لتنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي الذي يقلل من الوظائف غير الضرورية للبقاء الفوري (Moran, 2020: 90)، ويواجه الطالب بسبب هذا الجفاف صعوبات متعددة تشمل صعوبة البلع والشعور بالاختناق أو عدم الراحة في الحلق، وصعوبة الكلام الواضح خاصة في الامتحانات الشفوية مما يؤثر سلباً على التقييم، والإحساس المزعج بالعطش الشديد رغم عدم الحاجة الحقيقية للماء، وظهور طعم غريب معدني أو كريه نتيجة قلة اللعاب وتراكم البكتيريا، فضلاً عن أن الشعور بجفاف الفم ذاته يصبح مصدراً إضافياً للقلق خاصة من ملاحظة الآخرين لصعوبة الكلام (سايحي، 2004: 125).

وَيُعَدُّ الغثيان والرغبة في التقيؤ من أكثر الأعراض الهضمية إزعاجاً وتعطيلاً للأداء، وينتج عن آليات فسيولوجية مترابطة تشمل التأثير المباشر لهرمونات التوتر على حركية المعدة وإفرازاتها

مما يؤدي إلى اضـطراب عملية الهضـم الطبيعية، وإعادة توجيه الدم بعيداً عن الجهاز الهضـمي نحو العضلات والأعضاء الحيوية مما يبطئ أو يعطل الهضم، وزيادة حساسية الجهاز الهضمي وتفاعله مع أي محفز بسـبب القلق المزمن، وتأثير محور الدماغ – الأمعاء من خلال العصـب المبهم والهرمونات الذي يجعل الحالة النفسـية تؤثر مباشـرة على الوظائف الهضـمية .(Moran, 2020: 92-95).

ينعكس ذلك سـلباً على الأداء والحياة اليومية حيث يجد الطالب صـعوبة في تناول الطعام قبل الامتحان بساعات أو أيام مما يؤدي إلى نقص الطاقة والتركيز، ويشتت الغثيان المستمر انتباهه عن الأسـئلة ويسـتهلك موارده المعرفية، ويصـبح الخوف من التقيؤ أمام الآخرين مصـدراً إضـافياً للقلق، بل وقد يضـطر لمغادرة قاعة الامتحان للذهاب لدورة المياه مما يضـيع وقتاً ثميناً ويزيد التوتر (قارة، 2015: 82).

وتشـمل الاضـطرابات الهضـمية أيضـاً آلاماً وتقلصـات في البطن تتراوح من خفيفة إلى شـديدة نتيجة تشـنجات عضـلات الأمعاء أو زيادة حركيتها أو تراكم الغازات، وتكون عادة متقطعة ومتغيرة الموقع ومصحوبة بانتفاخ أو امتلاء غير مريح (نبار، 2020: 65).

وأيضاً قد يعاني بعض الطلاب من أعراض متلازمة القولون العصبي التي تتفاقم بشكل كبير في أوقات التوتر وتتضـمن الإسـهال بحاجة مُلِحَّةَ ومتكررة إلى دخول الحمام مع براز سـائل، أو الإمساك بصعوبة في الإخراج وعدم انتظام حركة الأمعاء، أو التناوب بين الحالتين، مع الشعور بعدم اكتمال الإفراغ حتى بعد الذهاب إلى الحمام، إلى جانب حرقة المعدة والارتجاع الحمضـي حيث يزيد التوتر من إنتاج حمض المعدة ويضـعف العضـلة العاصـرة السـفلى للمريء مما يؤدي لارتجاع الحمض للمريء مسبباً حرقة في الصدر والحلق وطعماً حمضياً في الفم (بوترة والأسود، 2020: 250).

وأخيراً فإن استجابات الطلاب للقلق تختلف فيما يتعلق بالشهية فالبعض يفقدها تماماً ولا يستطيع تناول الطعام بينما يلجأ آخرون إلى الأكل المفرط خاصـة السـكريات والدهون كآلية للتكيف مع القلق، وكلا النمطين له تأثيرات سـلبية على الصـحة والأداء الأكاديمي (إبراهيمي، 2019: 145).

4- الخصائص السلوكية والتكيفية :

يتجلى البُعد السلوكي لقلق الامتحان من خلال مجموعة من السلوكيات التكيفية أو غير التكيفية التي يتبناها الطلاب للتعامل مع حالة القلق، ويُعد سلوك التجنب من أبرز هذه السلوكيات، حيث يميل الطلاب إلى تأجيل المذاكرة أو التغيب عن الامتحانات أو الهروب من مواقف المراجعة والتحضير، هذا السلوك رغم أنه قد يوفر راحة مؤقتة من القلق، إلا أنه يؤدي في النهاية إلى تفاقم المشكلة وزيادة مستويات التوتر (Putwain *et al.,* 2021: 118).

تظهر المماطلة كسلوك مميز آخر، حيث يؤجل الطلاب البدء في التحضير للامتحان رغم وعيهم التام بأهميته وضرورة الاستعداد له، هذا التأجيل المستمر يخلق دائرة مُفَرَّغةُ من التوتر المتزايد والوقت المتناقص للتحضير (الزعبي، 2023: 37).

من ناحية أخرى، قد يظهر بعض الطلاب سلوكيات تكرارية قهرية، مثل المراجعة المفرطة وغير المجدية للإجابات أثناء الامتحان، أو تكرار قراءة السؤال مرات عدة دون تحقيق تقدُّم فعلي في الإجابة، هذه السلوكيات تستنزف الوقت والطاقة النفسية دون أن تحقق فائدة حقيقية (Moran, 2020: 82).

أخيراً، تتأثر العادات الحياتية الأساسية، حيث يعاني الطلاب من اضطرابات في أنماط النوم والأكل، تتراوح بين الأرق والنوم المفرط، وفقدان الشهية أو الإفراط في تناول الطعام كآلية للتعامل مع التوتر (بن طالب، 2024: 714).

مما سبق، يتضح أن قلق الامتحان ظاهرة مُعقَّدة ومتعددة الأبعاد تتطلب فهماً عميقاً ومتكاملاً من قبل المربين والمختصين النفسيين، والتفاعل المعقد بين الأبعاد المعرفية والانفعالية والفسيولوجية والسلوكية يستدعي تطوير استراتيجيات تَدَخُّل شاملة تأخذ في الاعتبار هذه الجوانب جميعها ، فهم هذه الخصائص المتنوعة يشكل الأساس لتطوير برامج الدعم والعلاج الفعالة التي يمكن أن تساعد الطلاب على تجاوز تحديات قلق الامتحان وتحقيق إمكاناتهم الأكاديمية الكاملة.

أنواع ومكونات قلق الامتحان :

أولاً - أنواع قلق الامتحان :

يستند التصنيف العلمي لأنواع قلق الامتحان إلى مبدأ تحديد المُكَوِّنِ المهيمن أو الأكثر بروزاً في التجربة الفردية للطالب، مما يسمح بتطوير استراتيجيات تدخل مخصصة ومناسبة لكل

نمط، هذا المنهج التصـنيفي يسـهم في تعميق فهمنا للتنوع في اسـتجابات الطُلَّاب لمواقف التقييم الأكاديمي وتطوير أساليب دعم أكثر فعالية:

1. **قلق الامتحان المعرفي (Cognitive Test Anxiety):**

يمثل قلق الامتحان المعرفي النمط الأكثر انتشاراً والأوثق ارتباطاً بالتحصـيل الأكاديمي، حيث تتمحور خصـائصـه الأساسية حول الاضـطرابات في العمليات الذهنية والفكرية، ويتميز هذا النمط بهيمنة الأنشـــطة المعرفية الســـلبية التي تتداخل مع قدرة الطالب على معالجة المعلومات بكفاءة أثناء موقف الامتحان، وتتجلى السمات المميزة لهذا النمط في شكل انشغال ذهني مستمر بالأفكار والتوقعات الســـلبية، حيث يجد الطالب نفســـه مشـــغولاً بتصـــورات كارثية حول النتائج المحتملة للامتحان، هذا الانشـــغال الذهني يخلق حالة من التشـــتت المعرفي تُعِيق التركيز على المهام الأســـاســـية المطلوبة للإجابة عن أسـئلة الامتحان بفعالية، كما تظهر صـــعوبات التركيز والانتباه كعلامة مميزة لهذا النمط، حيث يواجه الطُلَّاب تحديات في توجيه انتباههم نحو محتوى الأسئلة أو استدعاء المعلومات ذات الصلة من الذاكرة طويلة المدى، وهذا التشتت في الانتباه لا ينجم عن نقص في المعرفة أو ضـــعف في الإعداد، بل عن تداخل الأفكار المقلقة مع العمليات المعرفية الأساسية (Zeidner, 2022: 22).

2. **قلق الامتحان الجسمي/الانفعالي (Somatic/Emotional Test Anxiety):**

يتميز هذا النمط بهيمنة الأعراض الفســـيولوجية والاســـتجابات الانفعالية الشـــديدة على تجربة الطالب مع قلق الامتحان، رغم أن جميع أنماط قلق الامتحان تتضـــمن مكونات جســـمية وانفعالية، إلا أن هذا النمط يتميز بالشدة والوضوح الاستثنائيين لهذه المكونات.

وتشمل الخصـائص الأساسية لهذا النمط مجموعة واسـعة من الأعراض الجسمية التي تنتج عن تفعيل الجهاز العصـبي اللا إرادي اسـتجابة للتوتر، يعاني الطلاب من تسـارع في ضـربات القلب وخفقان واضـح، بالإضـافة إلى تُعَرَّق مفرط قد يصـل إلى درجة تعيق قدرتهم على مسـك القلم أو الكتابة بوضوح.

وتظهر الاضطرابات الهضمية كعلامة مميزة أخرى، تتمثل في الغثيان والقيء أحياناً، وتقلصات في المعدة، وإسهال في بعض الحالات، هذه الأعراض قد تكون شديدة بما يكفي لتتطلب مغادرة الطالب لقاعة الامتحان أو تأجيل الاختبار.

وأيضاً يتميز هذا النمط بحضور مشاعر انفعالية قوية ومكثفة، تتمثل بشكل أساسي في الخوف الشديد والهلع الذي قد يصل إلى درجة نوبات الذعر في بعض الحالات، هذه المشاعر تتجاوز الحدود الطبيعية للتوتر وتخلق حالة من الاضطراب الانفعالي الشامل.

كما يعاني الطُلاَّب من مشاعر عميقة من العجز والاستسلام، حيث يشعرون بأنهم قد فقدوا السيطرة على أجسامهم ومشاعرهم، هذا الشعور بالعجز يمكن أن يؤدي إلى حلقة مفرغة من القلق المتزايد والأعراض الجسمية الأكثر شدة (Moran, 2020: 85).

ورغم أن هذا النمط قد لا يرتبط بضعف الأداء الأكاديمي بنفس قوة النمط المعرفي، إلا أنه يمكن أن يؤثر سلبياً على الأداء من خلال آليات مختلفة، فالأعراض الجسمية الشديدة قد تجبر الطالب على مغادرة الامتحان أو تقليل الوقت المخصص للإجابة، كما أن الانشغال بهذه الأعراض يمكن أن يشتت الانتباه عن المهام المطلوبة

3. قلق الامتحان السلوكي (Behavioral Test Anxiety):

يمثل هذا النمط تجلياً مختلفاً لقلق الامتحان، حيث تتمحور الخصائص الأساسية حول أنماط سلوكية محددة يتبناها الطلاب كاستجابة للتوتر والقلق المرتبط بمواقف التقييم الأكاديمي، هذه السلوكيات قد تكون تكيفية في البداية كمحاولة للتعامل مع القلق، لكنها غالباً ما تصبح مختلة وظيفياً وتؤدي إلى تفاقم المشكلة.

وتعد سلوكيات التجنب من أبرز خصائص هذا النمط، حيث يميل الطلاب إلى تجنب المواقف المرتبطة بالامتحانات بطرائق مختلفة، قد يتجلى هذا التجنب في شكل تأجيل مستمر للمذاكرة والإعداد، أو في التغيب عن الامتحانات، أو حتى في تجنب التسجيل في مواد دراسية معينة.

يمكن أن تتطور هذه السلوكيات إلى أنماط أكثر تعقيداً مثل الهروب من جلسات المراجعة الجماعية أو تجنب النقاشات الأكاديمية التي قد تثير مخاوف حول الأداء المستقبلي في

الامتحانات، هذا التجنب رغم أنه يوفر راحة مؤقتة من القلق، إلا أنه يحرم الطالب من فرص التعلم والإعداد الضرورية.

وتظهر المماطلة كسلوك مميز آخر لهذا النمط، حيث يؤجل الطلاب البدء في الأنشطة المتعلقة بالإعداد للامتحانات رغم وعيهم بأهمية هذه الأنشطة وضرورتها، هذا التأجيل لا ينجم عن الكسل أو عدم الاهتمام، بل عن رغبة لا واعية في تجنب المشاعر غير المريحة المرتبطة بالتفكير في الامتحان.

تخلق المماطلة دائرة مفرغة من التوتر المتزايد، حيث يؤدي التأجيل إلى تقليل الوقت المتاح للإعداد، مما يزيد من القلق ويدفع إلى مزيد من التأجيل، ويمكن أن يستمر هذا النمط السلوكي حتى اللحظات الأخيرة قبل الامتحان، مما يضع الطالب في موقف صعب للغاية.

في الطرف المقابل لسلوكيات التجنب، قد يُطَوِّرُ بعض الطلاب سلوكيات قهرية مرتبطة بالإعداد للامتحانات أو الأداء أثناءها، قد تشمل هذه السلوكيات المراجعة المفرطة وغير المجدية للمادة الدراسية، أو التحقق المتكرر من الإجابات أثناء الامتحان دون إجراء تحسينات فعلية.

كما قد تتضمن هذه السلوكيات طقوساً خاصة قبل الامتحان أو أثناءه، مثل إعادة قراءة السؤال مرات عدة دون تقدم في الفهم، أو ترتيب الأدوات بطريقة معينة، أو اتباع روتين صارم لا يسمح بالمرونة المطلوبة للتكيف مع متطلبات الامتحان المختلفة (Putwain *et al.*, 2021: 120).

ومن خلال ما سبق نرى أن النمط السلوكي لقلق الامتحان يؤثر في الأداء الأكاديمي من خلال آليات مختلفة عن الأنماط الأخرى، فالسلوكيات التجنبية تحرم الطالب من فُرُصِ التَّعلُّمِ والإعداد الكافي، بينما السلوكيات القهرية تستنزف الوقت والطاقة دون تحقيق فوائد حقيقية، هذا التأثير قد يكون أكثر وضوحاً على المدى الطويل، حيث تتراكم عواقب هذه السلوكيات عبر فترات دراسية متتالية.

مكونات قلق الامتحان وفقاً لنموذج ليبرت وموريس (Liebert & Morris, 1967):

استند نموذج ليبرت وموريس (1967) إلى فرضية أساسية مفادها أن قلق الامتحان ليس مفهوماً أحادي البعد، بل يتكون من عنصرين مميزين ومترابطين يؤثران بطرائق مختلفة على الأداء الأكاديمي، وقد مثّل التمييز المفاهيمي نقطة تُحَوُّلٍ مهمة في فهم آليات القلق وتأثيراته

المتباينة على العمليات المعرفية والســـلوكية للمتعلمين، ويقوم النموذج على افتراض أن التجربة الكلية لقلق الامتحان تنشأ من تفاعل مُعَقَّدٍ بين العمليات المعرفية والاستجابات الفسيولوجية، وأن كلاً من هذين المكونين يتبع مســـاراً مختلفاً في تأثيره على الأداء، وأســـهما في توفير فهم أعمق لطبيعة القلق التقييمي وفتحا آفاقاً جديدة للتدخلات العلاجية المتخصصة:

المكون الأول: القلق المعرفي (Cognitive Anxiety / Worry):

يُشـــكل القلق المعرفي الجانب الذهني والفكري من تجربة قلق الامتحان، ويتمثل في مجموعة من العمليات المعرفية الســـلبية التي تهيمن على تفكير الطالب قبل وأثناء المواقف التقييمية، يتضـمن هذا المُكَوَّنا طيفاً واسـعاً من الأنماط الفكرية المضـطربة التي تتميز بطبيعتها التكرارية والاقتحامية، حيث تتدخل في العمليات المعرفية الطبيعية وتعيق الأداء الأكاديمي الأمثل (Zeidner, 2022: 25).

وتتجلى مظاهر القلق المعرفي في عدة أشـــكال رئيســـة تؤثر في جوانب مختلفة من العملية التعليمية، تشمل هذه المظاهر الانشغال الذهني المفرط باحتمالية الفشل، والتنبؤات السلبية حول نتائج الامتحان، والتقييم الذاتي المتدني للقدرات والاسـتعدادات الأكاديمية، كما يظهر هذا المُكَوَّنُ من خلال الاجترار المعرفي للمواقف الســـلبية الســـابقة والتركيز المفرط على العواقب الكارثية المحتملة للأداء الضعيف.

يتميز الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق المعرفي بنمط تفكير متشائم يتضـمن تضخيم احتمالات الفشل وتقليل إمكانيات النجاح، ويؤدي النمط الفكري إلى تشويه التقييم الواقعي للقدرات الأكاديمية ويخلق دورة سلبية من التوقعات المتدنية والأداء الضعيف.

كما تؤثر العمليات المعرفية السلبية المرتبطة بهذا المكون في شبكات عصبية محددة مسؤولة عن الوظائف التنفيذية والمعرفية، حيث يؤدي الانشـــغال الذهني بالمخاوف والتوقعات الســـلبية إلى اســـتنزاف موارد الذاكرة العاملة، مما يقلل من القدرة على معالجة المعلومات الجديدة وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية المناسبة أثناء الامتحان.

ويُعد القلق المعرفي المســـؤول الرئيس عن انخفاض الأداء في المواقف التقييمية، حيث يتدخل بشكل مباشر في العمليات المعرفية الأساسية المطلوبة للنجاح الأكاديمي، ويشير (بوترة والأسود،

2020: 250) إلى أن هذا المكون يؤثر سلبياً على قدرات الانتباه الانتقائي، ويعيق عمليات استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، ويقلل من فعالية استراتيجيات حل المشكلات.

المكون الثاني: القلق الانفعالي/الجسمي (Emotionality/Somatic Anxiety):

يمثل القلق الانفعالي البعد الجسمي والفسيولوجي لتجربة قلق الامتحان، ويتضمن مجموعة واسعة من الاستجابات التلقائية للجهاز العصبي اللاإرادي التي تنشأ كرد فعل على المواقف المدركة كمهددة أو مثيرة للقلق، ويعكس هذا الْمُكَوَّنُ الجانب التطوري من استجابة القتال أو الهروب، والتي تهيئ الجسم للتعامل مع المواقف الخطيرة أو المجهدة.

تشمل المظاهر الجسمية لهذا الْمُكَوَّنُ طيفاً واسعاً من الأعراض الفسيولوجية التي قد تظهر قبل أو أثناء المواقف التقييمية، ومن أبرز هذه المظاهر التوتر العضلي، وزيادة معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، والتعرُّق المفرط، والشعور بالدوار أو الغثيان، كما قد تشمل اضطرابات في الجهاز الهضمي، وصعوبة في التنفس، ورعشة في الأطراف.

وتتجلى الاستجابات الانفعالية من خلال مشاعر الخوف الشديد، والتوتر النفسي، والشعور بالعجز أو فقدان السيطرة، هذه المشاعر قد تكون مصحوبة بحالة من اليقظة المفرطة والحساسية العالية للمثيرات البيئية، مما يخلق حالة من عدم الراحة النفسية والجسمية.

وعلى عكس القلق المعرفي، فإن العلاقة بين القلق الانفعالي والأداء الأكاديمي تتسم بالتعقيد وعدم الخطية، وتشير الأدبيات البحثية إلى وجود علاقة منحنية على شكل حرف(U) بين مستوى الإثارة الفسيولوجية والأداء، حيث تؤدي الإثارة المعتدلة إلى تحسين الأداء من خلال زيادة اليقظة والتركيز، بينما تؤدي الإثارة المفرطة إلى تدهور الأداء نتيجة للتداخل مع العمليات المعرفية (Moran, 2020: 88).

ونستنتج مما سبق أن هذه العلاقة المعقدة تعني أن القلق الانفعالي قد يكون له تأثيرات إيجابية في بعض الحالات، خاصة عندما يكون في مستويات معتدلة ويؤدي إلى زيادة الدافعية والتركيز، ومع ذلك عندما تصل مستويات الإثارة إلى حد مرتفع، فإنها تؤدي إلى تشتت الانتباه وتعطيل العمليات المعرفية الْمُعَقَّدَةُ المطلوبة للأداء الأكاديمي الفعَّال.

وبالتالي، يُعد نموذج ليبرت وموريس الثنائي إسهاماً مهماً في فهم طبيعة قلق الامتحان وآليات تأثيره على الأداء الأكاديمي، من خلال التمييز بين المكونين المعرفي والانفعالي، قَدَّم النموذج إطاراً نظرياً قوياً لفهم التعقيد متعدد الأبعاد لهذه الظاهرة النفسية، هذا الفهم المتقدم لايسهم فقط في تطوير أدوات قياس أكثر دقة، بل يوفر أيضاً أساساً نظرياً لتطوير تدخلات علاجية متخصصة تستهدف كل مُكَوَّن بالطرائق الأكثر فعالية.

النماذج النظرية لقلق الامتحان .

1- نموذج التداخل المعرفي:

يُعتبر نموذج التداخل المعرفي الذي طَوَّرُه واين (Wine, 1971) من أكثر النماذج تأثيراً وقبولاً في الأدبيات المعاصرة لقلق الامتحان، يقوم هذا النموذج على فرضية محورية مفادها أن العمليات المعرفية البشرية تعمل ضمن إطار موارد محدودة، وأن القلق يؤثر على الأداء من خلال استنزاف هذه الموارد المعرفية الثمينة وتحويلها عن المهام الأساسية المطلوبة للنجاح في الامتحان.

ويستند النموذج إلى مبادئ علم النفس المعرفي المتعلقة بسعة الذاكرة العاملة ومعالجة المعلومات، وفقاً لهذا المنظور، فإن الذاكرة العاملة تمتلك قدرة محدودة على معالجة المعلومات في أي لحظة زمنية معينة، وعندما تتم مشاركة هذه الموارد بين المهام الأكاديمية والأنشطة المرتبطة بالقلق، يحدث تنافس على هذه الموارد يؤدي إلى انخفاض الكفاءة في الأداء الأكاديمي.

وتتجلى آليات التداخل المعرفي من خلال عدة مسارات مُعَقَّدة ومترابطة، يؤدي الانشغال الذهني بالأفكار السلبية والمخاوف المتعلقة بالفشل إلى تقسيم موارد الانتباه بين معالجة محتوى الامتحان والتعامل مع هذه المشتتات الداخلية، هذا التقسيم يؤدي إلى انخفاض في كفاءة العمليات المعرفية الأساسية مثل الترميز، والتخزين، والاسترجاع.

فهذا التداخل يؤثر على العمليات التنفيذية العليا مثل التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتنظيم الاستراتيجي للمعلومات، والطلاب الذين يعانون من قلق امتحان مرتفع يجدون صعوبة في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات المُعقَّدة، ويظهرون انخفاضاً في القدرة على تنظيم أولويات المهام والتحكم في عمليات التفكير العليا.

وقد حظي نموذج التداخل المعرفي بدعم تجريبي واسع من الدراسات النفسية والعصبية، مما جعله النموذج الأكثر قبولاً في الأوساط الأكاديمية المعاصرة، وتشير الأبحاث التجريبية إلى وجود ارتباط قوي بين مستويات القلق المعرفي وانخفاض الأداء في مختلف أنواع المهام الأكاديمية، خاصة تلك التي تتطلب عمليات معرفية مُعَقَّدَة ومتعددة المراحل، فالدراسات العصبية الحديثة باستخدام تقنيات التصوير بالرنين المغناطيسي أكدت هذه النتائج من خلال إظهار تغيرات في أنماط النشاط الدماغي في المناطق المسؤولة عن الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية لدى الأفراد الذين يعانون من قلق امتحان مرتفع (Zeidner, 2022: 30).

2- نموذج النقص في المهارات

قَدَّمَ كولر وهولاهان (Culler & Holahan, 1980) منظوراً مختلفاً لفهم العلاقة بين القلق والأداء من خلال نموذج النقص في المهارات، والذي يتحدى الافتراضات الأساسية للنماذج السابقة حول اتجاه السببية بين القلق وضعف الأداء، يقترح هذا النموذج أن قلق الامتحان ليس سبباً مباشراً لانخفاض الأداء، بل هو في الواقع نتيجة طبيعية ومنطقية لإدراك الطالب لنقص استعداده أو ضعف مهاراته الأكاديمية.

وفقاً لهذا المنظور، فإن الطلاب الذين يفتقرون إلى المهارات الدراسية الأساسية أو لم يحضروا بشكل كافٍ للامتحان يطورون مستويات عالية من القلق كرد فعل طبيعي لإدراكهم لعدم جاهزيتهم، ويعكس هذا القلق تقييماً واقعياً لاحتمالات الأداء الضعيف بدلاً من كونه عاملاً مستقلاً يؤثر سلبياً على قدرات الطالب الحقيقية.

ينطوي نموذج النقص في المهارات على توجهات علاجية مختلفة جذرياً عن النماذج الأخرى، بدلاً من التركيز على تقليل مستويات القلق مباشرة، يقترح هذا النموذج أن الجهود العلاجية يجب أن تتوجه نحو تطوير وتحسين المهارات الدراسية الأساسية للطلاب، ومن خلال تعزيز الكفاءة الأكاديمية والاستعداد الفَّعال للامتحانات، يفترض أن مستويات القلق ستنخفض تلقائياً نتيجة لزيادة الثقة بالنفس والشعور بالجاهزية، وتشمل البرامج المبنية على هذا النموذج التدريب على استراتيجيات الدراسة الفعَّالة، وتطوير مهارات إدارة الوقت، وتحسين تقنيات المذاكرة والمراجعة، وتعلم استراتيجيات حل المشكلات الأكاديمية، هذه المقاربة تؤكد أهمية بناء الأساس المعرفي والمهاراتي القويين كشرط أساسي لتقليل القلق وتحسين الأداء (Putwain *et al.*, 2021: 125).

3- النموذج المعرفي الانتباهي:

طَوَّرَ ساراسون (Sarason, 1984) نموذجاً متطوراً يسعى إلى دمج نقاط القوة في النماذج السابقة من خلال النموذج المعرفي الانتباهي، والذي يُقَدَّمُ تفسيراً شاملاً ومتكاملاً لآليات تأثير القلق على الأداء الأكاديمي، ويتكامل هذا النموذج من افتراضات التداخل المعرفي ونقص المهارات، ويقترح آلية موحدة تربط بين هذين المنظورين، فالفكرة المحورية في هذا النموذج تدور حول مفهوم التوزيع الانتباهي وتأثيره على فعالية الأداء المعرفي، حيث يفترض النموذج أن الأداء الأمثل في المواقف التقييمية يتطلب تركيز الانتباه بشكل كامل على المهام ذات الصلة بالامتحان، وأن أي تحويل لهذا الانتباه نحو محفزات أخرى سيؤدي حتماً إلى انخفاض في الأداء (الزعبي، 2023: 42).

كما يُمَيَّزُ النموذج بين نوعين رئيسين من المشتتات التي تحول الانتباه عن المهام الأساسية، المشتتات الداخلية تشمل الأفكار المقلقة والسلبية، والتقييمات الذاتية المتدنية، والاستجابات الفسيولوجية المصاحبة للقلق مثل تسارع ضربات القلب والتوتر العضلي، هذه المشتتات الداخلية تستحوذ على جزء كبير من موارد الانتباه وتقلل من القدرة على التركيز في محتوى الامتحان.

من جهة أخرى، المشتتات الخارجية تتضمن العوامل البيئية والاجتماعية مثل سلوك الطلاب الآخرين، وأصوات البيئة، والقلق حول الوقت المتبقي، ومراقبة المشرفين، هذه العوامل الخارجية تؤدي إلى تشتت إضافي للانتباه وتزيد من صعوبة الحفاظ على التركيز المطلوب للأداء الأمثل.

كما يقدم النموذج المعرفي الانتباهي تفسيراً متقدماً للتفاعل بين مستوى المهارات الأكاديمية وتأثير القلق على الأداء، ويفترض أن الطلاب ذوي المهارات الأكاديمية القوية لديهم قدرة أكبر على التعويض عن فقدان الانتباه الناتج عن القلق، بينما يكون الطلاب ذوو المهارات الضعيفة أكثر عرضة لتأثيرات التشتت الانتباهي السلبية، وهذا التفاعل يفسر لماذا يظهر بعض الطلاب مقاومة نسبية لتأثيرات القلق على أدائهم؟ بينما يعاني آخرون من انخفاض حاد في الأداء حتى مع مستويات قلق معتدلة والطلاب الذين يمتلكون مهارات أكاديمية متطورة واستراتيجيات دراسة فعَّالة يستطيعون الحفاظ على مستوى أداء مقبول حتى في ظل وجود مستويات معتدلة من التشتت الانتباهي (Zeidner, 2022: 32).

وبهذا، نخلص إلى أن النماذج النظرية الثلاثة السـابقة تُقَدَّمُ إطارات مفاهيم متكاملة لفهم آليات تأثير قلق الامتحان على الأداء الأكاديمي، هذا الفهم المتعدد المنظورات لا يثري المعرفة النظرية فحسب، بل يوفر أيضاً أساساً قوياً لتطوير استراتيجيات تَدخُّل متنوعة ومتخصصة تستهدف جوانب مختلفة من المشكلة، وإن تطبيق هذه النماذج في البرامج التعليمية يتطلب تقييماً شاملاً لحالة كل طالب لتحديد النموذج الأكثر ملاءمة لظروفه الخاصة، ومن ثَمَّ تطوير خطة تدخل مخصصة تأخذ في الاعتبار نقاط القوة والضعف المحددة في ملفه النفسي والأكاديمي.

أسباب وعوامل قلق الامتحان :

يُشكل قلق الامتحان نتاجاً لتفاعل ديناميكي ومُعَقَّد بين مجموعة متنوعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والتي تتضافر في إطار نظام معقد لتحدد مستوى ونوعية هذا القلق لدى المتعلمين:

1. الخصائص الشخصية والمزاجية :

تُعد السمات الشخصية الأساسية من أقوى المنبأت بقلق الامتحان، حيث تؤثر في الطريقة التي يدرك بها الطلاب المواقف التقييمية ويتفاعلون معها، وتبرز العصابية كأحد أهم هذه السمات، والتي تتميز بالميل العام نحو التجارب الانفعالية السلبية

والحساسية المفرطة للضغوط النفسية، فالطلاب ذو المستويات العالية من العصابية يُظهرون استعداداً أكبر لتفسير المواقف الغامضة كتهديدات، ويميلون إلى التركيز على الجوانب السلبية للخبرات أكثر من الإيجابية (بن طالب، 2024: 422).

والكمالية غير التكيفية تُشكل عاملاً آخر بالغ الأهمية في تطوير قلق الامتحان، هذا النمط الشخصي يتضمن وضع معايير أداء غير واقعية والخوف المفرط من ارتكاب الأخطاء، مما يخلق ضغطاً نفسياً هائلاً يجعل من أي موقف تقييمي مصدراً للتهديد والقلق، الكماليون غير التكيفيين يعانون من صعوبة في قبول الأداء "الجيد" ويسعون دائماً للأداء "المثالي"، مما يجعلهم أكثر عرضة للقلق والإحباط في المواقف التقييمية (Zeidner, 2022: 40).

ويشير (الزعبي، 2023: 48) إلى أن تقدير الذات العام والكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تؤدى دوراً محورياً في تحديد مستوى قلق الامتحان، الطلاب الذين يمتلكون تقييماً إيجابياً لقدراتهم

الأكاديمية ومســـتوى ثقة عالٍ في إمكانياتهم يميلون إلى التعامل مع المواقف التقييمية كفرص للإنجاز بدلاً من التهديد، على العكس من ذلك، الطلاب ذوو الإحســاس المتدني بالكفاءة الذاتية يدخلون المواقف التقييمية بتوقعات سلبية تزيد من مستويات قلقهم وتؤثر سلباً على أدائهم.

كما تترك التجارب الأكاديمية المُبكِّرة، خاصـــة تلك المتعلقة بالفشـــل أو الإذلال في المواقف التقييمية، أثراً عميقاً في الذاكرة الانفعالية للمتعلم وتُشَـــكِّلُ توقعاته المســـتقبلية تجاه الامتحانات، فالطلاب الذين تعرضـوا لخبرات مؤلمة مثل الفشـل المتكرر، أو العقاب القاسـي المرتبط بالأداء الضـعيف، أو الإحراج أمام الآخرين، يطورون ارتباطات سـلبية قوية مع المواقف التقييمية، وهذه الخبرات المؤلمة تعمل على تكوين ذاكرة انفعالية تلقائية تنشـط في المواقف المشـابهة، مما يؤدي إلى اسـتجابات قلق مكتسـبة حتى قبل بداية الامتحان الفعلي، وهذا يفسـر سـبب معاناة بعض الطلاب من قلق امتحان حاد حتى في المواد التي يُظهرون فيها كفاءة أكاديمية عالية (بوترة والأسود، 2020: 255).

كما تؤثر الأنماط المعرفية المختلفة بشـــكل كبير على طريقة معالجة المعلومات المتعلقة بالامتحانات وتفسـير المواقف التقييمية، مثل التفكير التضـخيمي الذي يتضـمن تصـور أسـوأ السـيناريوهات المحتملة والمبالغة في تقدير احتمالية حدوثها وخطورة عواقبها، يُعتبر من أقوى العوامل المعرفية المرتبطة بقلق الامتحان، هذا النمط من التفكير يُحَوِّل المواقف التقييمية العادية إلى تهديدات وجودية تتطلب استجابات قلق مفرطة (Moran, 2020: 95).

يتبين من خلال ماسـبق أن التفكير الثنائي أو المطلق، والذي يتميز بتصـنيف النتائج إلى فئتين متطرفتين (نجاح كامل أو فشل تام)، يزيد من الضغط النفسي ويجعل من الصعب على الطالب قبول الأداء المتوسط أو التعامل بمرونة مع التحديات الأكاديمية، هذا النمط من التفكير يُفاقم من تأثير الأخطاء البسيطة ويُحَوِّلها إلى مصادر قلق كبيرة.

2. العوامل البيئية والاجتماعية (Environmental & Social Factors):

تُشكل البيئة الأسرية أحد أهم السياقات الاجتماعية التي تؤثر على تطور قلق الامتحان، حيث تؤثر أسـاليب التربية والتوقعات الوالدية والقيم الأسـرية المتعلقة بالتحصـيل الأكاديمي على نظرة الطفل لذاته وقدراته الأكاديمية، فالضـــغط المفرط من الوالدين للتفوق، والذي قد يتجلى في

وضع توقعات غير واقعية أو المقارنات المستمرة مع الآخرين، يخلق بيئة نفسية مشحونة بالتوتر والخوف من الفشل.

هذا الضغط يصبح أكثر تعقيداً عندما يرتبط بالقيم الثقافية السائدة التي تجعل من النجاح الأكاديمي مصدراً للفخر العائلي والمكانة الاجتماعية، في السياق العربي، قد يكون التركيز الثقافي على "السمعة" والنجاح الأكاديمي كرمز للشرف العائلي عاملاً إضافياً يزيد من الضغط على الطلاب ويجعلهم يشعرون بأن فشلهم سيؤثر ليس فقط عليهم شخصياً بل على الأسرة بأكملها (بن طالب، 2024: 719).

كما تؤدي البيئة المدرسية دوراً حاسماً في تشكيل مواقف الطلاب تجاه الامتحانات والتقييم، والبيئات المدرسية التي تتميز بالتنافس الشديد وتركز بشكل مفرط على الدرجات والترتيبات تخلق مُنَاخاً نفسياً يُحول التعلم من عملية اكتشاف وتطوير إلى معركة من أجل البقاء الأكاديمي، هذا المناخ التنافسي يجعل من كل امتحان موقفاً عالي المخاطر يهدد المكانة الاجتماعية والأكاديمية للطالب، وأساليب التقييم المستخدمة في المؤسسة التعليمية تؤثر أيضاً بشكل مباشر في مستويات القلق، والاعتماد المفرط على الامتحانات النهائية عالية المخاطر، وعدم وضوح معايير التقييم، والتركيز على الحفظ الآلي بدلاً من الفهم العميق، جميعها عوامل تزيد من الشعور بالتهديد وعدم اليقين (Zeidner, 2022: 45).

وتُؤثر العلاقات مع الأقران والديناميكيات الاجتماعية في البيئة التعليمية بشكل كبير على تطور قلق الامتحان، المقارنات الاجتماعية المستمرة، خاصة تلك التي تحدث في عصر وسائل التواصل الاجتماعي، تخلق ضغطاً إضافياً على الطلاب وتجعلهم يشعرون بالحاجة المستمرة لإثبات تفوقهم على الآخرين، هذا التنافس غير الصحي يُحَوَّل الزملاء من مصادر دعم محتملة إلى تهديدات للمكانة الذاتية، فالشعور بالدونية مقارنة بالزملاء، سواء كان مبنياً على حقائق موضوعية أم على تصورات مشوهة، يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وزيادة الشعور بالتهديد في المواقف التقييمية، هذا التأثير يُفاقم من خلال الميل الطبيعي للمقارنة الاجتماعية الصاعدة، حيث يميل الأفراد إلى مقارنة أنفسهم بمن هم أفضل منهم، مما يؤدي إلى مشاعر سلبية حول قدراتهم الذاتية (الزعبي، 2023: 52).

3. العوامل الأكاديمية (Academic Factors):

يعد مستوى الاستعداد والتحضير للامتحان من أهم العوامل المباشرة التي تؤثر في قلق الامتحان، حيث يخلق عدم الاستعداد الكافي شعوراً حقيقياً بالتهديد والخطر، فالمذاكرة المتأخرة وغير المنظمة، والتي تُعرف بظاهرة "المذاكرة في اللحظة الأخيرة"، تؤدي إلى شعور عميق بعدم الأمان الأكاديمي وعدم الثقة في القدرة على الأداء الجيد في الامتحان.

هذا النوع من التحضير غير الفعَّال لا يؤثر فقط في مستوى المعرفة المكتسبة، بل أيضاً في الثقة النفسية والشعور بالسيطرة على الموقف التقييمي، الطلاب الذين لا يشعرون بالإلمام الكافي بالمادة الدراسية يدخلون قاعة الامتحان وهم يحملون توقعات سلبية حول أدائهم، مما يؤدي إلى تفعيل آليات القلق والخوف (Moran, 2020: 100).

كما تؤدي خصائص المنهج الدراسي وطبيعة المتطلبات الأكاديمية دوراً مهماً في تحديد مستوى الضغط الأكاديمي الذي يتعرض له الطلاب، وأيضاً صعوبة المقررات الدراسية خاصة عندما تتجاوز القدرات المعرفية للطلاب أو تفتقر إلى التدرج المناسب في مستوى الصعوبة، تخلق شعوراً بالعجز وعدم القدرة على التعامل مع المتطلبات الأكاديمية.

هذا التأثير يصبح أكثر وضوحاً في المرحلة الثانوية، حيث تحمل النتائج عواقب مهمة على المستقبل الأكاديمي والمهني للطالب، والشعور بأن مستقبله بأكمله يتوقف على أداء محدود في فترة زمنية قصيرة يخلق ضغطاً نفسياً هائلاً يؤثر على قدرة الطالب على التفكير بوضوح والأداء بفعالية (Putwain *et al.,* 2021: 135).

وتُؤثر جودة استراتيجيات التعلم والمذاكرة المستخدمة بشكل كبير على مستوى الثقة والاستعداد للامتحانات، فالطلاب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية في إدارة الوقت، وتنظيم المواد الدراسية، واستخدام تقنيات المذاكرة الفعَّالة مثل التلخيص والاسترجاع النشط والتطبيق العملي، يجدون أنفسهم في حالة من عدم الكفاءة الدراسية تزيد من مستويات قلقهم، وهذا النقص في المهارات الدراسية لا يؤثر فقط على كمية المعلومات المكتسبة، بل أيضاً على جودة التعلم وَعُمْق الفهم، والطلاب الذين يعتمدون على استراتيجيات سطحية مثل الحفظ الآلي دون فهم يواجهون

صـعوبات أكبر في التطبيق والتحليل، مما يزيد من قلقهم تجاه الامتحانات التي تتطلب مستويات تفكير عُلْياَ (بن طالب، 2024: 724).

مما سـبق، يتضـح أن العوامل الأكاديمية تشـكل محوراً جوهرياً في تفسـير ظاهرة قلق الامتحان لدى الطلاب، حيث تتداخل متغيرات أكاديمية عدة في إنتاج هذه الحالة النفسية المعقدة، فمستوى الاسـتعداد والتحضـير للامتحان يمثل المتغير الأكثر تأثيراً مباشـرة، إذ يرتبط غياب الاسـتعداد الكافي بتنشـيط آليات التهديد النفسـي وانخفاض الشـعور بالأمان الأكاديمي، كما تُظهر الأدبيات البحثية أن اسـتراتيجيات المذاكرة غير المنظمة والمؤجلة تُفْضِـي إلى تشـكيل توقعات سـلبية عن الأداء وتقويض الثقة بالنفس، وبالتوازي مع ذلك، تؤدي خصـائص المنهج الدراسـي ومسـتوى صـعوبة المقررات دوراً محورياً في تحديد مسـتوى الضـغط الأكاديمي، خاصـة حينما تتجاوز المتطلبات الأكاديمية القدرات المعرفية للطُلَّاب أو تفتقر إلى التدرج المنطقي، وهو ما يتفاقم في المرحلة الثانوية نظراً لارتباط النتائج بالمصـير الأكاديمي والمهني المسـتقبليين، كما يشـكل القصـور في اسـتراتيجيات التعلم الفعَّالة ومهارات إدارة الوقت وتنظيم المواد الدراسـية عاملاً معززاً لحالة عدم الكفاءة الدراسـية، مما يدفع الطلاب نحو الاعتماد على أسـاليب التعلم السـطحية كالحفظ الآلي، والتي تعجز عن تلبية متطلبات التفكير العليا في الامتحانات، وبالتالي تعمق الشعور بالقلق والعجز.

آثار ونتائج قلق الامتحان :

يُعَد قَلقَ الامتحان ظاهرة معقدة لا تقتصـر آثارها على مجرد انخفاض في الدرجات الأكاديمية، بل تمتد لتشـمل طيفاً واسـعاً من التداعيات التي تؤثر في الرفاهة الشـاملة للطالب في جوانبها النفسية والاجتماعية والجسدية، هذه التأثيرات المتشـعبة تخلق شبكة مُعقَّدةَ من التحديات التي قد تؤثر على مسار الحياة الأكاديمية والشخصية للمتعلم بطرائق عميقة ومستمرة:

1. **الآثار الأكاديمية (Academic Consequences):**

أ-انخفاض الأداء الدراسي :

يُشـكل تدهور الأداء الأكاديمي الأثر الأكثر وضـوحاً وتوثيقاً لقلق الامتحان، وهو يحدث من خلال آليات مُعَقَّدة تتدخل في العمليات المعرفية الأساسية المطلوبة للنجاح الأكاديمي، يؤدي

المُكوَّن المعرفي للقلق – والمتمثل في الأفكار المُقلِقَة والتوقعات السلبية – إلى استنزاف موارد الذاكرة العاملة المحدودة، مما يُقَلِل من القدرة على معالجة المعلومات الجديدة وتنظيمها بفعالية.

هذا التداخل المعرفي يؤثر بشكل مباشر في عمليات الانتباه الانتقائي، حيث يجد الطالب صعوبة في تركيز انتباهه على محتوى الامتحان بسبب الانشغال بالأفكار المقلقة والمشتتة، كما يؤثر في كفاءة الترميز والتخزين، مما يؤدي إلى صعوبات في تكوين ذكريات واضحة ومنظمة للمعلومات المُذاكَرَة (بوترة والأسود، 2020: 257).

البحوث التجريبية المعاصرة تؤكد وجود علاقة سلبية متوسطة القوة بين مستوى قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، وهي علاقة تَظْهَرُ باستمرار عبر مختلف الأعمار والثقافات والمواد الدراسية، هذا التأثير يكون أكثر وضوحاً في المهام التي تتطلب عمليات معرفية معقدة مثل التحليل والتركيب والتقييم (Moran, 2020: 110).

ب–ضعف في استخدام الذاكرة أثناء الامتحان :

هذه الظاهرة تُعَد إحدى أكثر المظاهر إحباطاً لقلق الامتحان وهي ظاهرة "الكتلة الذهنية" أو "البلوك المعرفي"، والتي تتمثل في العجز المؤقت عن استرجاع معلومات موجودة فعلياً في الذاكرة طويلة المدى، هذه الظاهرة تحدث عندما تتداخل الاستجابات الفسيولوجية والمعرفية للقلق مع آليات الوصول إلى المعلومات المُخزَّنة، مما يَخْلقُ حاجزاً مؤقتاً يمنع الطالب من الوصول إلى المعرفة التي يمتلكها فعلياً.

الكتلة الذهنية تكون أكثر احتمالاً في المواقف عالية الضغط، وتزيد شدتها مع ارتفاع مستوى القلق وأهمية الامتحان، هذه الظاهرة تخلق دورة مُفَرَّغة، حيث يؤدي عدم القدرة على استرجاع المعلومات إلى زيادة القلق، مما يؤدي بدوره إلى تفاقم صعوبة الاسترجاع، والطلاب الذين يعانون من هذه المشكلة قد يتذكرون الإجابات بوضوح تام بعد انتهاء الامتحان، مما يزيد من إحباطهم وقلقهم في الامتحانات المستقبلية (Putwain *et al.,* 2021: 140).

ج–تدهور القدرات التفكيرية العليا :

يؤثر قلق الامتحان بشكل خاص على القدرات التفكيرية العليا مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات المعقَّدة، والتطبيق الإبداعي للمعرفة في سياقات جديدة، هذه المهارات تتطلب مرونة

معرفية عالية وقدرة على التنقل بسهولة بين مختلف المفاهيم والاستراتيجيات، وهو ما يصبح صعباً عندما تكون موارد المعالجة المعرفية مستنزفة بسبب القلق.

الطلاب الذين يعانون من قلق امتحان مرتفع قد يؤدون بشكل مقبول في الأسئلة التي تتطلب استرجاعاً مباشراً للمعلومات، لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة في الأسئلة التي تتطلب تحليلاً عميقاً أو تطبيقاً إبداعياً للمفاهيم، هذا التأثير تكون له انعكاسات مهمة على التقييم الدقيق لقدرات الطالب الحقيقية، حيث قد تُقلل الامتحانات من إظهار الإمكانات الفعلية للطلاب القلقين (بن طالب، 2024: 718).

د- ضعف التحصيل الدراسي التراكمي :

التأثيرات السلبية لقلق الامتحان على الأداء لا تقتصر على امتحانات محددة، بل قد تتراكم مع مرور الوقت لتؤثر على المسار الأكاديمي الشامل للطالب، فالأداء المتدني المتكرر يؤدي إلى انخفاض المعدلات التراكمية، مما قد يؤثر على فرص الطالب في الالتحاق بالتخصصات المرغوبة أو المؤسسات التعليمية المتقدمة.

هذا التأثير التراكمي يخلق تحدياً إضافياً يتمثل في الضغط المتزايد لتعويض الأداء الضعيف السابق، مما قد يؤدي إلى دورة مستمرة من الضغط والقلق المتصاعد، بعض الطلاب قد يجدون أنفسهم محاصرين في هذه الدورة، حيث يصبح كل امتحان لاحق أكثر أهمية وضغطاً بسبب الحاجة لتعويض النتائج السابقة (الزعبي، 2023: 58).

مما سبق، يتضح أن قلق الامتحان يفرز آثاراً أكاديمية متعددة الأبعاد تتجاوز مجرد الانخفاض المؤقت في الأداء لتشكل تهديداً منهجياً للمسار الأكاديمي بأكمله، فانخفاض الأداء الدراسي يمثل الأثر الأكثر وضوحاً، والذي يحدث عبر آليات معرفية مُعقَّدة تستنزف موارد الذاكرة العاملة وتعيق عمليات الانتباه الانتقائي والترميز والتخزين، مما يؤدي إلى تدهور ملحوظ في القدرة على معالجة المعلومات وتنظيمها، وهو ما تؤكده الدراسات التجريبية التي أثبتت وجود علاقة سلبية متوسطة القوة بين مستوى القلق والأداء الأكاديمي عبر مختلف السياقات الثقافية والتعليمية، وتتفاقم هذه الآثار مع ظهور ظاهرة "الكتلة الذهنية" التي تَحُول دون استرجاع المعلومات المُخزَّنة فعلياً في الذاكرة طويلة المدى، مما يخلق دورة مُفْرَغة من القلق المتصاعد وتدهور الأداء

المســـتمر، كما يمتد التأثير الســـلبي للقلق ليشـــمل القدرات التفكيرية العليا كالتفكير الناقد وحل المشـــكلات المُعقَّدة والتطبيق الإبداعي للمعرفة، مما يؤدي إلى تقييم غير دقيق للقدرات الحقيقية للطلاب، والأخطر من ذلك أن هذه التأثيرات لا تبقى محصـــورة في امتحانات فردية، بل تتراكم عبر الزمن لتشكل نمطاً من الضـعف التحصـيلي التراكمي الذي يهدد الفرص الأكاديمية والمهنية المسـتقبلية، ويحاصـر الطلاب في حلقة مُفْرَغة من الضـغط المتزايد والحاجة المسـتمرة لتعويض الإخفاقات السابقة.

2. **الآثار النفسية والاجتماعية (Psychological & Social Consequences):**

أ-انخفاض تقدير الذات والثقة بالنفس :

إن التعرض المسـتمر لخبرات الأداء الضـعيف أو المُخَّيب للآمال في المواقف التقييمية يؤدي إلى تدهور تدريجي في مفهوم الذات الأكاديمي للطالب، والذي يشـمل تقييم الطالب لقدراته الأكاديمية وتوقعاته لأدائه المستقبلي، يُعتبر من أهم محددات الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

عندما يشعر الطالب بشكل متكرر بأنه لم يؤد بالمستوى المتوقع منه أو المرغوب فيه، فإنه يبدأ في تطوير معتقدات سلبية حول قدراته وإمكانياته، هذه المعتقدات تصبح بمرور الوقت جزءاً من هويته الأكاديمية، مما يؤثر على طريقة تعامله مع التحديات الجديدة ومستوى جهده المبذول في التحضير والدراسة (Moran, 2020: 112).

ب-تطوير رهاب المدرسة أو تجنب الامتحانات (School Phobia/Test Avoidance)

في الحالات الشـــديدة، قد يتطور قلق الامتحان إلى أنماط ســـلوكية تجنبية تتراوح من التأخير في التحضـــير للامتحانات إلى التغيب الكامل عن المدرســـة أو الامتحانات، فرهاب المدرســة أو تجنب الامتحانات يُعتبر من أخطر تداعيات قلق الامتحان، حيث يؤدي إلى انقطاع كامل في المســار التعليمي وما يترتب عليه من عواقب أكاديمية ومهنية واجتماعية بعيدة المدى، هذا النمط التجنبي يبدأ عادة كاســتراتيجية دفاعية لتقليل القلق على المدى القصــير، لكنه يؤدي إلى تفاقم المشـــكلة على المدى الطويل من خلال تعزيز الارتباط الســـلبي مع المواقف التقييمية وتقليل فرص التعلم والتطوير، الطلاب الذين يسلكون هذا المسار قد يواجهون مخاطر جدية مثل

الفشـل الأكاديمي، والتسـرب من المدرسـة، والحد من فرصـهم المسـتقبلية (Putwain *et al.,* 2021: 145).

ج-مشاكل في العلاقات الاجتماعية :

التوتر والانفعالية المصاحبة لقلق الامتحان لا تؤثر فقط على الطالب، بل تمتد لتؤثر في علاقاته مع الأسرة والأصدقاء، والطلاب الذين يعانون من قلق امتحان شديد قد يصبحون أكثر انفعالية وحساسية، مما يؤدي إلى نشوء توترات في العلاقات الشخصية، وهذا التأثير يُفاقم من خلال الميل للانسحاب الاجتماعي والتركيز المفرط على الدراسة أو القلق، مما يقلل من الوقت والطاقة المتاحين للأنشطة الاجتماعية والعلاقات الشخصية، الأسر قد تواجه صعوبات في فهم مع التغيرات السلوكية والمزاجية للطالب والتعامل معها مما قد يؤدي إلى مزيد من الضغط والتوتر في البيئة الأسرية (بوترة والأسود، 2020: 258).

د-زيادة خطر اضطرابات القلق والاكتئاب :

قلق الامتحان المزمن والشديد يُعتبر عامل خطر مهماً لتطوير اضطرابات نفسية أخرى، خاصة اضطرابات القلق المعمم والاكتئاب، العلاقة بين قلق الامتحان وهذه الاضطرابات معقدة ومتبادلة، حيث يمكن أن يكون قلق الامتحان مقدمة لاضطرابات نفسية أوسع، كما يمكن أن يكون تجلياً محدداً لاضطراب قلق موجود أصلاً، والآليات التي تربط بين قلق الامتحان والاضطرابات النفسية الأخرى تتضمن التعزيز المستمر لأنماط التفكير السلبية والكارثية، وتطوير حساسية عالية للتهديدات المدركة، وضعف آليات التكيف والتعامل مع الضغوط، هذه العوامل مجتمعة تخلق أرضية خصبة لتطوير مشاكل نفسية أكثر تعقيداً وشمولية (Zeidner, 2022: p، 60).

مما سبق، يتضح أن الآثار النفسية والاجتماعية لقلق الامتحان تتجاوز نطاق الأداء الأكاديمي لتشكل تهديداً شاملاً للصحة النفسية والتكيف الاجتماعي للطالب، فالتعرض المتكرر لخبرات الإخفاق يؤدي إلى تدهور تدريجي في مفهوم الذات الأكاديمي وتُحَوَّل المعتقدات السلبية إلى جزء من الهوية الأكاديمية، وقد يتطور القلق في الحالات الشديدة إلى أنماط سلوكية تصل إلى رهاب المدرسة والتغيُّب الكامل عن الامتحانات مع ما يترتب عليه من انقطاع في المسار التعليمي،

كما تمتد تأثيرات القلق لتشـــمل العلاقات الاجتماعية والأســـرية نتيجة التوتر والانفعالية والميل للانســـحاب الاجتماعي، والأخطر أن قلق الامتحان المُزْمِن يُشَـــكِّلُ عاملَ خطرٍ رئيســـاً لتطوير اضطرابات نفسية أكثر تعقيداً كاضطرابات القلق المعمم والاكتئاب من خلال تعزيز أنماط التفكير السلبية وإضعاف آليات التكيف.

3. الآثار الجسمية والصحية (Physical & Health Consequences):

أ-اضطرابات النوم (Sleep Disturbances)

تُعدُ اضـطرابات النوم من أكثر التداعيات الجسدية شـيوعاً لقلق الامتحان، وتتخذ أشـكالاً متعددة تشـمل صـعوبة في الدخول في النوم، والاسـتيقاظ المتكرر أثناء الليل، والاسـتيقاظ المبُكَّر مع عدم القدرة على العودة إلى النوم، والأحلام المضطربة أو الكوابيس المتعلقة بالامتحانات، هذه الاضـــطرابات لا تؤثر فقط على جودة الراحة، بل تخلق دورة مُفْرّغة تؤثر ســـلبياً على القدرة المعرفية والأداء الأكاديمي، فالنوم غير الكافي أو غير الجيد يؤدي إلى انخفاض في التركيز، وضـعف في الذاكرة، وانخفاض في القدرة على اتخاذ القرارات، مما يزيد من صـعوبة الأداء الجيد في الامتحانات ويؤدي إلى مزيد من القلق (بن طالب، 2024: 725).

ب-الاضطرابات الغذائية والهضمية

يؤثر الضـــغط النفســـي المصـــاحب لقلق الامتحان على أنماط الأكل والهضـــم بطرائق متنوعة، ببعض الطلاب يفقدون شهيتهم كلياً، مما يؤدي إلى نقصان الوزن وضعف التغذية، بينما يتجه آخرون إلى الإفراط في تناول الطعام كآلية للتعامل مع التوتر، مما قد يؤدي إلى زيادة الوزن ومشاكل صحية مرتبطة بالتغذية (الزعبي، 2023: 62) .

كما أن الجهاز الهضـمي يتأثر بشـكل مباشـر بالحالة النفسـية، حيث تؤدي مسـتويات الضـغط العالية إلى اضطرابات معوية متنوعة تشمل آلام المعدة، والغثيان، والإسهال أو الإمساك، وعسر الهضم، هذه الأعراض قد تكون شديدة بما يكفي لتؤثر على القدرة على الحضور إلى الامتحانات أو التركيز أثناءها (Moran, 2020: 115) .

ج- الصداع المزمن وآلام عضلية (Chronic Headaches & Muscle Aches) .

الاستجابة الفسيولوجية للقلق تتضمن تشنجاً عضلياً مستمراً، خاصة في منطقة الرقبة والكتفين والفك، مما يؤدي إلى آلام مُزْمِنَة وصداع توتري، هذا التوتر العضلي المستمر لا يؤثر فقط على الراحة الجسدية، بل قد يؤثر أيضاً على القدرة على التركيز والجلوس لفترات طويلة أثناء الامتحانات، والصداع المُزْمِن يُعتبر من أكثر الشكاوى شيوعاً بين الطلاب الذين يعانون من قلق امتحان شديد، وقد يكون شديداً بما يكفي لتعطيل الأنشطة اليومية والأداء الأكاديمي، هذه الآلام الجسدية تخلق مصدراً إضافياً للضغط والقلق، مما يؤدي إلى تفاقم الحالة العامة للطالب (Putwain *et al.*, 2021: 148).

د- ضعف الجهاز المناعي (Weakened Immune System) .

الضغط النفسي المزمن المصاحب لقلق الامتحان يؤثر على وظيفة الجهاز المناعي من خلال آليات هرمونية وعصبية مُعَقَّدَة، وهذا يجعل الطلاب أكثر عرضة للعدوى والأمراض، خاصة أثناء فترات الامتحانات عندما تكون مستويات الضغط في أعلى درجاتها، كما أن ضعف الجهاز المناعي لا يؤثر فقط على الصحة العامة، بل قد يؤدي إلى تفويت امتحانات مهمة بسبب المرض، مما يخلق ضغطاً إضافياً ومخاوف من التأخير في الجدول الأكاديمي، هذا التأثير يكون أكثر وضوحاً في الطلاب الذين يعانون من مستويات قلق عالية ولفترات طويلة (Zeidner, 2022: 62).

مما سبق، يتضح أن قلق الامتحان يشكل ظاهرة نفسية-تربوية مُعَقَّدة متعددة الأبعاد (معرفية، انفعالية، جسمية، سلوكية)، لها جذور في تفاعل العوامل الشخصية والبيئية والأكاديمية، يمتلك قلق الامتحان، وخاصة مُكَوَّنه المعرفي (الانشغال الذهني)، تأثيرات سلبية بالغة على الأداء الأكاديمي الفوري والمستقبلي للطالب، بالإضافة إلى عواقب نفسية واجتماعية وجسمية قد تمتد إلى أبعد من السياق الأكاديمي، وفهم هذه الطبيعة المتعددة الجوانب والأسباب المتشابكة والآثار الواسعة لقلق الامتحان هو أساس ضروري لتطوير برامج إرشادية فعالة لمواجهته.

المبحث الثاني : النظرية المعرفية السلوكية (Cognitive Behavioral Theory)

تُشَكِّل النظرية المعرفية السلوكية أحد أهم التطورات في مجال علم النفس العلاجي خلال القرن العشرين، حيث تمثل تجسيداً للتكامل بين التراث السلوكي الكلاسيكي والمنظور المعرفي الحديث، ولا تقتصر هذه النظرية على كونها مجرد أسلوب علاجي، بل تمتد لتشكل إطاراً نظرياً شاملاً يقدم فهماً عميقاً لطبيعة الاضطرابات النفسية وآليات تشكلها واستمرارها (Dobson & Dobson, 2021).

الجذور التاريخية والتطور التدريجي النظرية المعرفية السلوكية :

المرحلة الأولى: الأسس السلوكية الكلاسيكية:

تنطلق البدايات التاريخية للنظرية المعرفية السلوكية من التراث السلوكي الذي أرسى دعائمه كل من إيفان بافلوف وبيرهوس سكنر، ركزت هذه المرحلة على فهم السلوك الإنساني من خلال قوانين التعلم والتكييف، دون إيلاء اهتمام كبير للعمليات العقلية الداخلية التي اعتُبرت غير قابلة للملاحظة المباشرة والقياس العلمي، وقد تَمَيَّزت هذه المرحلة بخصائص جوهرية عدة (Hofmann *et al*., 2020: 4):

1 – التركيز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس.

2– الاعتماد على مبادئ التعزيز والعقاب كآليات أساسية لتشكيل السلوك.

3– إهمال الدور الوسيط للعمليات المعرفية في فهم الاستجابات السلوكية.

المرحلة الثانية: الثورة المعرفية والتكامل :

شهدت الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين ما يُعرف بـ"الثورة المعرفية" في علم النفس، والتي أسهمت في إعادة تقييم دور العمليات العقلية في فهم السلوك الإنساني، فلم تعد النظرة التقليدية للسلوك كاستجابة مباشرة للمثيرات البيئية مقبولة بشكل مطلق، بل بدأ الاهتمام بالعوامل الوسيطة التي تتداخل بين المثير والاستجابة (Clark & Beck, 2010: 418).

في هذا السياق، برز دور ألبرت باندورا كشخصية محورية في هذا التطور من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي المعرفي (Bandura, 1986)، فقد قَدَّم باندورا مفهوماً ثورياً يتمثل في التعلم بالملاحظة والنمذجة، مؤكداً على أن الأفراد لا يتعلمون فقط من خلال التجربة المباشرة، بل أيضاً

من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، كما طَوَّر مفهوم الكفاءة الذاتية كعامل معرفي حاسم في تحديد مستوى الأداء والمثابرة في مواجهة التحديات (المتولي، 2017: 420).

الرواد المؤسسون للمنهج المعرفي السلوكي :

أولاً – إسهامات آرون بيك: نحو فهم معرفي للاضطرابات النفسية :

يعد آرون بيك أحد أبرز الشخصيات التي أسهمت في تأسيس الإطار النظري للعلاج المعرفي السلوكي الحديث، نشأت أفكار بيك من خلال عمله العيادي مع مرضى الاكتئاب، حيث لاحظ وجود أنماط فكرية مميزة لدى هؤلاء المرضى تتسم بالسلبية والتشاؤم (Beck, 1976).

طَوَّرَ بيك نموذجاً نظرياً متكاملاً يقوم على مفاهيم أساسية عدة (حامد، 2019: 272).

أ–المخططات المعرفية (Cognitive Schemas): تمثل البنى المعرفية العميقة التي تشكل إطاراً مرجعياً لتفسير الأحداث والخبرات الحياتية، هذه المخططات التي تَتكوَّن عادة في مراحل الطفولة المبكرة، تؤثر بشكل كبير على كيفية إدراك الفرد لنفسه وللعالم من حوله (بديوي، 2018: 736).

ب–الأفكار الآلية السلبية (Negative Automatic Thoughts): تشير إلى التدفق المستمر من الأفكار السلبية التي تحدث تلقائياً دون وعي كامل من الفرد، هذه الأفكار تنبثق من المخططات المعرفية المضطربة وتؤدي إلى استجابات انفعالية وسلوكية سلبية (عبد العال، 2022: 684).

ج–التشويهات المعرفية (Cognitive Distortions): تمثل أخطاءً منهجيةً في معالجة المعلومات تؤدي إلى تفسيرات غير دقيقة للأحداث والمواقف، ومن أمثلتها التعميم المفرط، والتفكير (الكل) أو (لا شيء) ، والتنبؤ الكارثي (نبار، 2020: 42).

ثانياً – نموذج ألبرت إليس: العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

بالتزامن مع جهود بيك، طَوَّر ألبرت إليس نهجاً متميزاً في العلاج النفسي عُرف بـ"العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT)، "يقوم نموذج إليس على فرضية أساسية مفادها أن الاضطرابات الانفعالية لا تنتج مباشرة عن الأحداث الخارجية، بل عن طريقة تفسير وتقييم هذه الأحداث (Ellis, 1962)، وقد قدَّم إليس نموذج ABC الشهير:

- **A** (Activating Events): الأحداث المنشطة أو المثيرة
- **B** (Beliefs): المعتقدات والأفكار حول هذه الأحداث
- **C** (Consequences): النتائج الانفعالية والسلوكية

وفقاً لهذا النموذج، فإن النتائج السلبية (**C**) لا تنتج مباشرة عن الأحداث (**A**)، بل عن المعتقدات اللاعقلانية (**B**) التي يتبناها الفرد حول هذه الأحداث، يركز العلاج العقلاني الانفعالي على تحديد هذه المعتقدات اللاعقلانية وتحديها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية وواقعية (السيد، 2024: 76).

-التفاعل بين المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية :

تتميز النظرية المعرفية السلوكية بنظرتها التكاملية التي تؤكد على التفاعل المعقد بين ثلاثة مكونات أساسية:

1-**المُكَّون المعرفي:** يشمل الأفكار والمعتقدات والتفسيرات والتوقعات التي يحملها المتعلم حول نفسه والعالم من حوله، هذا المُكَّون يؤثر بشكل مباشر في كيفية إدراك وتفسير الخبرات الحياتية (عبدوني وصياد، 2013: 248).

2-المكَّون الانفعالي: يضم المشاعر والانفعالات التي تنتج عن التفسيرات المعرفية للأحداث، هذه الانفعالات ليست مجرد استجابات سلبية، بل تؤدي دوراً مهماً في توجيه السلوك واتخاذ القرارات (ضمرة، 2014: 293).

3-المكون السلوكي: يتمثل في الأفعال والسلوكيات الظاهرة التي يقوم بها المتعلم كاستجابة للأفكار والمشاعر، هذه السلوكيات بدورها تؤثر في البيئة المحيطة وتولد ردود فعل قد تعزز أو تقلل من احتمالية تكرار نفس الأنماط المعرفية والانفعالية (المتولي، 2017: 415).

وتؤكد النظرية المعرفية السلوكية على أن العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة ليست خطية أحادية الاتجاه، بل تتسم بالتبادلية والتأثير المتبادل، فالأفكار السلبية تولد مشاعر سلبية، والتي بدورها تؤدي إلى سلوكيات تجنبية أو مضطربة، وهذه السلوكيات قد تؤكد وتعزز الأفكار السلبية الأصلية، مما يخلق دورة مفرغة من الاضطراب النفسي (Clark & Beck, 2010: 420).

الآليات النظرية الأساسية :

1- معالجة المعلومات والانحياز المعرفي:

تطرح النظرية المعرفية السلوكية فهماً دقيقاً لكيفية معالجة المتعلمين للمعلومات الواردة من البيئة المحيطة، في الحالات الطبيعية، يتم معالجة المعلومات بطريقة متوازنة وموضوعية نسبياً، أما في حالات الاضطراب النفسي، فتحدث تشويهات منهجية في هذه العملية تُعرف بالانحياز المعرفي، ويتجلى الانحياز المعرفي في أشكال متعددة منها: الانتباه الانتقائي للمعلومات السلبية، وتفسير المواقف المحايدة بطريقة سلبية، والذاكرة الانتقائية للخبرات المؤلمة، والتعميم المفرط من خبرات محدودة (Hofmann *et al*., 2020: 8).

2- دور التعلم في تشكيل الأنماط المعرفية :

تؤكد النظرية على أن الأنماط المعرفية المضطربة، رغم عمقها وتجذُّرها، هي في الأساس أنماط مُتَعلَّمَةٌ يمكن تعديلها من خلال تطبيق مبادئ التعلم، هذا المبدأ يُقدَّم أساساً متيناً للتفاؤل العلاجي، حيث أن ما تم تعلمه يمكن إعادة تعلمه بطريقة أكثر تكيُّفاً (بديوي، 2018: 738).

وقد شهدت العقود الأخيرة تطوير ما يُعرف بـ"الموجة الثالثة" من العلاجات المعرفية السلوكية، والتي تضم نهجاً مثل العلاج السلوكي الجدلي (DBT)، وعلاج القبول والالتزام (ACT)، والعلاج المعرفي القائم على اليقظة الذهنية (MBCT)، وهذه النهج الحديثة تحافظ على الأسس النظرية للنهج المعرفي السلوكي التقليدي، ولكنها تضيف أبعاداً جديدة مثل التركيز على القبول والمرونة النفسية والوعي اللحظي (Hofmann *et al*., 2020: 15).

التوسع في مجالات التطبيق :

لم تعد النظرية المعرفية السلوكية مقتصرة على علاج الاضطرابات النفسية الفردية، بل امتدت لتشمل مجالات متنوعة مثل الصحة النفسية المجتمعية، والطب النفسي الوقائي، وعلم النفس الإيجابي، وحتى مجالات الأعمال والتنمية الشخصية (عتوته، 2023: 78).

وتتميز النظرية المعرفية السلوكية بنقاط قوة عدة تجعلها من أكثر النظريات قبولاً وتطبيقاً في المجال النفسي:

أ-الأســـاس العلمي القوي: تقوم النظرية على بحوث تجريبية واســـعة وأدلة علمية موثقة، مما يجعلها من النظريات القائمة على الأدلة (Kendall & Peterman, 2015: 520).

ب-الوضــوح والبســاطة: تقدم النظرية مفاهيم واضــحة وقابلة للفهم والتطبيق، مما يســهل على المعالجين والمرضى التعامل معها (السيد، 2024: 88).

ج-المرونة التطبيقية: يمكن تطبيق مبادئ النظرية مع مجموعة واسعة من الاضطرابات النفسية والفئات العمرية المختلفة (Sauter *et al*., 2021: 843).

د-التوجه نحو الحلول: تركز النظرية على إيجاد حلول عملية للمشـــاكل الحاضـــرة بدلاً من الاستغراق في تحليل الماضي (علي، 2021: 545).

التحديات والانتقادات :

- وبالرغم من النقاط القوة المتعددة، تواجه النظرية المعرفية السلوكية منها :

أ-التبسيط المفرط : يرى بعض النُّقَّاد أن النظرية تبسط المعاناة الإنسانية المعقَّدة إلى مجرد أنماط فكرية خاطئة يمكن تصحيحها (عطا الله وأبو بكر، 2023: 258).

ب-إهمال العوامل الاجتماعية والثقافية: تركزَّ النظرية بشكل أساس على المتعلم، وقد لا تعطي اهتماماً كافياً للسياق الاجتماعي والثقافي الأوسع (مقدم وبلخير، 2015: 178).

ج-التحيز نحو الثقافة الغربية: تم تطوير معظم مبادئ النظرية في السياق الثقافي الغربي، مما قد يحد من قابليتها للتطبيق في ثقافات أخرى (Ivey *et al*., 2021).

مما سبق، يمكن القول إن نظرية معالجة المعلومات والانحياز المعرفي تمثل إنجازاً علمياً متميزاً في مجال فهم وعلاج قلق الامتحان لدى الطلبة، لقد نجحت هذه النظرية في تحقيق توليفة مبدعة بين فهم الآليات المعرفية التي يعالج بها الطالب المعلومات المتعلقة بالامتحان، وبين تحديد الانحيازات المعرفية التي تشوه هذه المعالجة وتولد القلق المفرط، مما أنتج إطاراً نظرياً شاملاً وقابلاً للتطبيق في السياق التربوي.

إن القوة الحقيقية لهذه النظرية تكمن في قدرتها على تقديم فهم عميق ومتوازن لطبيعة قلق الامتحان عند المتعلمين، فهي تعترف بدور العوامل المعرفية مثل: (التفكير الكارثي والتعميم الزائد)، والعوامل الانفعالية (كالخوف من الفشـــل)، والعوامل الاجتماعية (كالضـــغوط الأســـرية

والمقارنات مع الأقران) في تشكيل استجابة الطالب لموقف الامتحان، كما أن مرونة هذه النظرية التطبيقية وقابليتها للتطوير والتحديث تجعلها أداة حية قادرة على مواكبة التطورات في أساليب التقويم التربوي والاحتياجات المتغيرة للطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

ومع ذلك، من المهم الاعتراف بأن أي نظرية، مهما بلغت من الشمولية والدقة، تبقى محاولة لفهم وتفسير ظاهرة قلق الامتحان المُعقَّدة والمتعددة الأبعادِ ؛ لذلك يجب التعامل مع نظرية معالجة المعلومات والانحياز المعرفي كأداة قيمة ضمن ترسانة أوسع من النظريات والنهج الإرشادية والعلاجية المتاحة للتعامل مع قلق الامتحان، مع الحرص على تطويرها وتكييفها باستمرار لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في السياقات التعليمية المختلفة.

إن المستقبل يحمل إمكانيات واعدة لمزيد من التطوير والتوسع في تطبيقات هذه النظرية لمعالجة قلق الامتحان، خاصة مع التطورات المتسارعة في علوم الأعصاب المعرفية، وتقنيات التعلم الرقمي، والذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي قد تضيف أبعاداً جديدة لفهمنا لكيفية معالجة الطلبة للمعلومات في مواقف الضغط الأكاديمي، وتفتح آفاقاً مبتكرة لتصميم برامج تدخل أكثر فعالية ودقة لتخفيف قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي.

المبادئ الأساسية للنظرية المعرفية السلوكية :

تقوم النظرية المعرفية السلوكية على ثلاثة مبادئ جوهرية مترابطة:

أ-العلاقة التفاعلية الثلاثية (التفاعل المثلثي): ترى النظرية أن الأفكار (Cognitions)، والمشاعر (Emotions)، والسلوكيات (Behaviors) تتفاعل بشكل ديناميكي وتأثيري متبادل، لا تحدث المشاعر أو السلوكيات في فراغ، بل تتوسطها وتُشكلها تفسيرات المتعلم للأحداث (Interpretations)، تغيير أحد هذه المُكوَّنات يؤثر حتماً في المكونين الآخرين (Clark & Beck, 2020: 7)، مثال: فكرة " سأفشل حتماً " (فكر) تثير القلق (شعور) وتؤدي إلى تجنب المذاكرة (سلوك).

ب- دور الإدراك والتفسير (الدلالة الشخصية): ليس الحدث أو الموقف بحد ذاته هو ما يسبب الاضطراب الانفعالي، بل تفسير المتعلم لذلك الحدث ومعناه الشخصي، يُعد الإدراك (Cognition) الوسيط الأساسي بين المثيرات الخارجية والاستجابات الانفعالية والسلوكية ، التركيز هنا على "كيفية معالجة المعلومات" من قِبَلَ المتعلم، (علي، 2021: 19)،

ج-أهمية التعلم والتكييف في التغيير: تؤكد النظرية على أن الأنماط المعرفية والسلوكية المضطربة هي سلوكيات مكتسبة ومتعلمة عبر الخبرات (التكييف الكلاسيكي والإجرائي، التعلم بالملاحظة)، بالتالي، يمكن إعادة تعلم أنماط أكثر تكيفاً من خلال التجارب التصحيحية والتدريب المنهجي (Hofmann *et al*., 2020: 8).

ثالثاً- المفاهيم المركزية :

تستند الممارسة العلاجية على فهم عميق للمفاهيم التالية:

أ-الأفكار الآلية (Automatic Thoughts): هي تيار من الأفكار السريعة واللحظية التي تظهر تلقائياً في الذهن استجابةً لمواقف معينة، غالباً ما تكون مختصرة وغير مفحوصة، وتنبع من المخططات المعرفية العميقة، في قلق الامتحان، تكون أفكاراً مثل: "سأنسى كل شيء"، "الامتحان صعب جداً "، "الفشل يعني أنني غبي" (Beck, 1976).

ب-المخططات المعرفية (Cognitive Schemas): هي هياكل معرفية عميقة ومستقرة نسبياً، تتشكل عبر الخبرات المُبكِّرة، وتعمل كمرشحات أو قوالب تنظيمية لفهم العالم وتفسير الخبرات الجديدة، قد تكون مخططات قلق الامتحان مرتبطة بـــ "عدم الكفاءة" أو "الكمالية" أو "التعرض للنقد" (Clark & Beck, 2020: 15).

ج-التشويهات المعرفية (Cognitive Distortions): هي أخطاء منهجية ومنحازة في معالجة المعلومات وتفسير الواقع، تعمل على الحفاظ على المخططات السلبية وتغذية الأفكار الآلية غير التكيفية، أمثلة شائعة في قلق الامتحان (علي، 2021: 25):

د- التفكير الكارثي (Catastrophizing): توقع أسوأ النتائج الممكنة (فشل في الامتحان = فشل في الحياة كلها).

ر- **التهويل (Magnification) / التصغير (Minimization):** تضخيم أهمية الأحداث السلبية (خطأ واحد) وتقليل الإيجابيات (درجات عابقة سابقة).

ز- **التعميم المفرط (Overgeneralization):** استخلاص قاعدة عامة من حدث واحد (فشل في امتحان واحد = أنا فاشل دائماً).

ل- التفكير الثنائي (All-or-Nothing Thinking): رؤية الأمور في أبيض أو أسود (إما أن أحصل على الدرجة النهائية أو أنا فاشل).

هـ- **قراءة الأفكار (Mind Reading):** افتراض معرفة ما يُفَكَّرُ فيه الآخرون سلباً (المصحح سيرى أنني غبي).

و- **اللوم الذاتي (Self-Blame):** تحميل النفس مسؤولية أحداث خارج السيطرة (الامتحان صعب لأنني غير كفء).

جوانب الاستفادة من النظرية المعرفية السلوكية في موضوع الدراسة :

أولاً- الاستفادة من المبادئ الأساسية للنظرية :

1- تطبيق العلاقة التفاعلية الثلاثية في البرنامج الإرشادي يوفر مبدأ التفاعل المثلثي بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات إطاراً شاملاً لتصميم البرنامج الإرشادي، حيث يمكن الاستفادة منه في:

- **تشخيص قلق الامتحان بشكل متكامل:** من خلال تحديد المكونات الثلاثة لدى الطالب (الأفكار السلبية حول قدراته، مشاعر القلق والتوتر، سلوكيات التجنب أو التأجيل).
- **تصميم أنشطة إرشادية متعددة المستويات:** تستهدف تغيير الأفكار اللاعقلانية (البعد المعرفي)، وتعليم مهارات إدارة القلق (البعد الانفعالي)، وتدريب الطلبة على سلوكيات دراسية فَعَّالة (البعد السلوكي).
- **فهم التأثير المتبادل:** إدراك أن تغيير أحد المُكَوَّنَات سيؤثر إيجاباً في الطلاب، مثال: عندما يتعلم الطالب مواجهة فكرة "سأفشل حتماً" ويستبدلها بـ"لدي القدرة على النجاح"، فإن مستوى القلق ينخفض تلقائياً، مما يحفزه على المذاكرة بدلاً من التجنب

2- توظيف مبدأ دور الإدراك والتفسير :

يُشَكَّلُ هذا المبدأ حجر الزاوية في البرنامج الإرشادي المعرفي، حيث يمكن الاستفادة منه في:

- **التركيز على إعادة البناء المعرفي:** مساعدة الطلبة على إدراك أن قلقهم ليس ناتجاً عن الامتحان ذاته، بل عن تفسيراتهم وتقييماتهم لهذا الموقف.
- **تطوير جلسات إرشادية لتعديل المعاني الشخصية:** تدريب الطلبة على تحديد التفسيرات الخاطئة للأحداث، مثل تفسير "صعوبة سؤال واحد" بأنه "دليل على عجزي التام"، ثم استبدالها بتفسيرات أكثر واقعية ومرونة.

- **تعليم مهارات معالجة المعلومات:** تدريب الطلبة على كيفية معالجة المعلومات المتعلقة بالامتحان بطريقة موضوعية وعقلانية، بدلاً من المعالجة المشوهة التي تغذي القلق.

3- الاعتماد على مبدأ التعلم والتكييف :

يوفر هذا المبدأ الأساس المنطقي لإمكانية التغيير العلاجي، حيث يمكن الاستفادة منه في:

- **بناء الأمل العلاجي لدى الطلبة :** إيصال رسالة واضحة بأن قلق الامتحان سلوك مكتسب يمكن تعديله من خلال التدريب والممارسة المنهجية.
- **تصميم تجارب تصحيحية تدريجية :** مثل التعرض التدريجي لمواقف الامتحان (امتحانات تجريبية)، مع تطبيق استراتيجيات التعامل المعرفية والسلوكية.
- **استخدام تقنيات التعلم بالملاحظة :** عرض نماذج ناجحة من الطلبة الذين تغلبوا على قلق الامتحان، وتعليم استراتيجيات التعزيز الذاتي الإيجابي .

ثانياً - الاستفادة من المفاهيم المركزية للنظرية :

1- توظيف مفهوم الأفكار الآلية في البرنامج .

يُعد تحديد وتعديل الأفكار الآلية السلبية المحور الرئيس للتدخل الإرشادي، ويمكن الاستفادة من هذا المفهوم في:

- **جلسات التعرف على الأفكار الآلية:** تدريب الطلبة على رصد وتسجيل الأفكار السلبية التلقائية التي تظهر قبل وأثناء الامتحانات، مثل: "سأنسى كل شيء"، "الامتحان صعب جدًا"، "الفشل يعني أنني غبي" .
- **استخدام سجلات الأفكار اليومية:** أداة إرشادية يقوم فيها الطالب بتسجيل الموقف، الفكرة الآلية، المشاعر المصاحبة، ثم الفكر البديل الأكثر عقلانية.
- **تقنية الحوار السقراطي:** طرح أسئلة استقصائية تساعد الطالب على فحص مدى واقعية ومنطقية أفكاره الآلية، مثل: "ما الدليل على هذه الفكرة؟"، "هل هناك تفسيرات بديلة؟"، "ماذا ستقول لصديق في نفس الموقف؟".

2- استخدام مفهوم المخططات المعرفية :

يســـاعد فهم المخططات المعرفية في معالجة الجذور العميقة لقلق الامتحان، ويمكن الاستفادة منه في:

- **تحديد المخططات الأساسية المغذية للقلق:** استكشاف معتقدات الطالب الأساسية حول ذاته (عدم الكفاءة، الحاجة للكمال)، والعالم (الحياة مليئة بالتهديدات)، والمستقبل (الفشل حتمي).
- **العمل على تعديل المخططات طويلة المدى:** من خلال جلسات متخصصة تستهدف إعادة بناء معتقدات الطالب الأســاســية حول قدراته وقيمته الذاتية، والتي تَشَــكَّلتَ عبر خبراته التعليمية السابقة.
- **ربط المخططات بالسياق الثقافي والأسري:** استكشاف كيف أسهمت التوقعات الأسرية العالية أو التجارب الفاشلة السابقة في تشكيل مخططات سلبية مرتبطة بالتقييم الأكاديمي .

3-معالجة التشويهات المعرفية :

تمثل التشــويهات المعرفية الأهداف العلاجية المباشــرة للبرنامج الإرشــادي، حيث يمكن الاستفادة منها في:

أ، تصميم جلسات متخصصة لكل تشويه معرفي:

- **جلســة التفكير الكارثي:** تدريب الطلبة على تقييم الاحتمالات الواقعية بدلاً من توقع الكوارث (ما هي الاحتمالية الفعلية للفشل الكامل؟).
- **جلســة التهويل والتصــغير:** مســاعدة الطلبة على تقييم الأحداث بموضــوعية، وتذكيرهم بإنجازاتهم السابقة التي يميلون لتصغيرها.
- **جلسة التعميم المفرط :** تعليم الطلبة التفريق بين حدث فردي ونمط عام، واستخدام لغة أكثر دقة (" لم أحصل على درجة جيدة في هذا الامتحان" بدلاً من "أنا فاشل دائماً ").
- **جلســة التفكير الثنائي:** تطوير تفكير أكثر مرونة يعترف بالمنطقة الرمادية بين النجاح الكامل والفشل التام.

ب، استخدام أوراق عمل إرشادية:

- تصـــميم نماذج عملية تســـاعد الطلبة على تحديد نوع التشـــويه المعرفي الذي يقعون فيه، ثم التدرب على تصحيحه بأفكار بديلة أكثر توازناً .

ج، تقنية إعادة الصياغة المعرفية (Cognitive Reframing):

- تدريب الطلبة على إعادة صياغة أفكارهم المشوهة بطريقة أكثر دقة وواقعية، مع الحفاظ على الصدق الانفعالي.

مما ســبق، يمكن القول إن المبادئ الأســاســية للنظرية المعرفية الســلوكية تبرز عمق النظرية وقابليتها التطبيقية الواســعة، وإن العلاقة التفاعلية الثلاثية بين الأفكار والمشــاعر والســلوكيات تكشـف عن فهم متطور للتعقيد الإنسـاني، متجاوزةً النظرات الأحادية التي هيمنت على المدارس النفسـية السـابقة، كما أن تأكيدها على دور الإدراك والتفسـير كوسـيط بين الأحداث والاسـتجابات يعيد للإنسـان دوره كفاعل نشـط في صـياغة تجربته الذاتية، وهو ما يحمل دلالات فلسـفية عميقة حول الحرية والمسؤولية الشخصية، أما مبدأ التعلم والتكييف فيقدم أساساً قوياً للأمل العلاجي من خلال التأكيد على إمكانية إعادة التعلم والتغيير، وفيما يتعلق بالمفاهيم المركزية، يبرز مفهوم الأفكار الآلية كَاكتشـــافٍ مهمٍ يُفَسَّـــرُ الســـرعة التي تحدث بها التغيرات الانفعالية، بينما تقدم المخططات المعرفية فهماً عميقاً لكيفية تنظيم العقل للمعلومات وتفســـيرها، إن التشـــويهات المعرفية، بتصـــنيفها الدقيق والواضـــح، تترجم التجارب الذاتية المُعقَّدة إلى فئات قابلة للتحديد والتعامل معها علاجياً، غير أنه توجد تســـاؤلات مهمة حول حدود قدرة الأفراد على التحكم في عملياتهم المعرفية، ومدى تأثير العوامل البيولوجية والثقافية على هذه العمليات، كما تســـتدعي الحاجة إلى مزيد من التكييف الثقافي للنظرية، خاصـــة في الســـياقات غير الغربية، وإن النظرية المعرفية الســـلوكية، تمثل إنجازاً علمياً متميزاً يجمع بين العمق النظري والعملية التطبيقية، مما يجعلها أداة قيمة في فهم وعلاج المعاناة النفسـية الإنسـانية، مع ضـرورة الاسـتمرار في تطويرها وتكييفها لتلبية احتياجات الممارسة العلاجية المتطورة.

العلاج المعرفي السلوكي (CBT)

يُشَـــكَّلُ العلاج المعرفي الســـلوكي (Cognitive Behavioral Therapy - CBT) حجر الزاوية في المنظومة الحديثة للعلاجات النفسـية القائمة على الأدلة، حيث أصـبح بمثابة النموذج المهيمن في العديد من الممارسات السريرية والمؤسسات التعليمية والصحية، لا يقتصر نجاح هذا النهج على فعاليته المثبتة فحســب، بل يعود أيضــاً إلى طابعه العملي المنظم، وقابليته للتطبيق على نطاق واسع من الاضطرابات النفسية، يُعرَّف العلاج المعرفي السلوكي بأنه "نموذج علاجي نفســي منظم، قصــير المدى، موجه نحو الحاضــر ومحدد الأهداف، يركز على تحديد وتعديل الأفكار غير التكيفية (المعرفيات) والســلوكيات المرتبطة بها، بهدف تخفيف الضــيق النفســي وتعزيز الأداء الوظيفي" (Dobson & Dobson, 2021: 3).

المفهوم والخصائص والافتراضات الأساسية :

1- المفهوم والنشأة :

نشأ العلاج المعرفي السلوكي من اندماج تيارين رئيسين في علم النفس:

أ- **العلاج السلوكي**، الذي رَكَّزَ على تعديل السلوك الظاهر استناداً إلى نظريات التعلم، والعلاج المعرفي، الذي أولى اهتمامًا للعمليات العقلية الداخلية، يعود الفضـــل في بلورة هذا النهج التكاملي بشكل منهجي إلى الطبيب النفسـي آرون بيك (Aaron T، Beck) في سـتينيات القرن الماضـي، حيث لاحظ أثناء علاج مرضـى الاكتئاب أن لديهم تياراً من الأفكار السلبية التلقائية التي تظهر دون جهد، وأطلق عليها "الأفكار الآلية" (Automatic Thoughts).

ب- **أدراك بيك أن هذه الأفكار**، وليس الموقف بذاته، هي التي تثير المشـاعر المؤلمة وتقود إلى السـلوكيات غير المتكيفة، من هذا المنطلق، تطور نموذج بيك الثلاثي، الذي يوضــح العلاقة التبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات، ليشكل الأساس النظري للعلاج المعرفي السلوكي.

2- الخصائص المميزة للعلاج المعرفي السلوكي :

يتميز العلاج المعرفي السـلوكي بعدة خصـائص جعلته منهجاً فريداً ومفضـلاً في العديد من السياقات:

1- موجه نحو المشكلة والحل (Problem-Focused & Solution-Oriented):

لا يغوص العلاج المعرفي السلوكي بشكل موسع في سرديات الماضي البعيد إلا بقدر ما يساعد في فهم الأنماط الحالية، بدلاً من ذلك، يُرَكِّزُ بشكل حازم على الصعوبات التي يعاني منها الفرد في الوقت الراهن، ويعمل بشكل استباقي على تطوير حلول عملية لها، هذا التوجه يمنح المسترشد إحساساً فورياً بالأمل والسيطرة، كونه يلمس تحسناً ملموساً في مشاكله اليومية (علي، 2021: 539).

2- قصير المدى ومحدد زمنياً (Time-Limited):

على عكس بعض العلاجات طويلة الأمد، غالبًا ما يتراوح عدد جلسات العلاج المعرفي السلوكي بين 6 إلى 20 جلسة، هذه الطبيعة الموجزة تجعله فعَّالاً من حيث التكلفة، ومناسباً للتطبيق في العيادات المزدحمة والبيئات المدرسية والجامعية حيث تكون الموارد محدودة والطلب مرتفع (علي، 2021: 31).

3- تعاوني وتشاركي (Collaborative):

تخلق العلاقة بين المعالج والمسترشد في إطار العلاج المعرفي السلوكي جواً من الشراكة النشطة، لا يقدم المعالج حلولاً جاهزة، بل يعمل الطرفان معاً كفريق لتشخيص المشكلة، ووضع الأهداف، واستنباط استراتيجيات المواجهة، يُشَجَّع المسترشد على أن يكون باحثاً نشطاً عن حلول لمشاكله، مما يعزز لديه إحساس الاستقلالية والمسؤولية (Dobson & Dobson, 2021: 12).

4- منظم وتعليمي (Structured & Psychoeducational):

تتبع كل جلسة هيكلاً واضحاً ومحدداً يشمل عادة: مراجعة الحالة المزاجية والأسبوع الماضي، ربط الجلسة الحالية بالسابقة، تحديد جدول أعمال مشترك للجلسة الحالية، مناقشة الواجبات المنزلية، معالجة القضايا المطروحة، تلخيص النقاط الرئيسية، وتكليف بواجب منزلي جديد، هذا الهيكل يقلل من الفوضى، ويزيد من الشعور بالأمان، ويضمن تغطية جميع النقاط المهمة، كما أن البعد التعليمي جوهري، حيث يتم تعليم المسترشد نموذج العلاج المعرفي السلوكي لفهم آلية عمل مشكلته، مُحَوِّلاً إياه من شخص عاجز إلى "خبير" في حالته (السيد، 2024: 75).

5- قائم على الواجبات المنزلية (Homework-Based):

يُعد التدريب خارج الجلسات ركيزة أساسية في العملية العلاجية، تهدف هذه الواجبات، التي قد تشمل تسجيل الأفكار أو ممارسة تقنيات الاسترخاء أو تنفيذ تجارب سلوكية، إلى تعميم المهارات المكتسبة في الجلسة وتطبيقها في سياقات الحياة الواقعية، بدون هذا التطبيق العملي، يظل التعلم نظرياً محدود الفعالية (Clark & Beck, 2020: 25).

6-مبني على الأدلة (Evidence-Based):

يمتلك العلاج المعرفي السلوكي سجلاً حافلاً من الدعم التجريبي والبحثي الذي يؤكد فعاليته في علاج طيف واسع من الاضطرابات، بما فيها الاكتئاب، اضطرابات القلق بمختلف أنواعها، الرهاب، اضطراب الوسواس القهري، اضطراب الكرب التالي للصدمة (PTSD)، واضطرابات الأكل، هذا الدعم جعله العلاج المفضل وفق دليل الممارسة السريرية في العديد من البلدان (Hofmann *et al*., 2020: 2).

3- الافتراضات الأساسية حول المشكلات النفسية :

يقوم العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من الافتراضات الأساسية التي تُشَكِّلُ رؤيته للطبيعة البشرية وللمشكلات النفسية:

أ-**الاضطراب النفسي ناتج عن أنماط تفكير وسلوك غير تكيفية ومكتسبة:** يفترض النهج أن الكثير من معاناة الأفراد لا تنبع من المواقف ذاتها، بل من تفسيراتهم المُشَوَّهة أو غير الواقعية لهذه المواقف، هذه الأنماط المعرفية والسلوكية هي في الغالب مكتسبة عبر خبرات التعلم السابقة، وليست جزءاً ثابتاً من الشخصية.

ب-**هذه الأنماط يمكن تحديدها وقياسها وتعديلها:** يعتبر العلاج المعرفي السلوكي أن العمليات المعرفية غير التكيفية ليست غامضة أو غير قابلة للقياس، بل يمكن للمسترشد، بمساعدة المعالج، أن يتعلم تحديدها وملاحظتها وقياس شدتها، مما يمهد الطريق لتعديلها.

ج-**التغيير المعرفي والسلوكي المستهدف يؤدي إلى تحسن في المشاعر والأداء الوظيفي:** هذا هو جوهر النموذج، عندما يتم تعديل الفكرة المشوهة (مثل "أنا فاشل") إلى أخرى أكثر توازنًا (مثل "أحياناً أفشل وأحياناً أنجح، مثل أي شخص آخر")، وعندما يتم تغيير السلوك المتجنب،

فإن المشـاعر المصـاحبة (الحزن، القلق) تتحسـن تلقائياً، ويتحسـن الأداء في مختلف مجالات الحياة.

د-الأفراد يمكنهم تعلَم أن يصـــبحوا معالجين لأنفســـهم (Self-Therapists): الهدف النهائي للعلاج ليس تقديم الدعم فقط، بل تمكين المسـترشـد من اكتسـاب أدوات ومهارات المواجهة التي يمكنه استخدامها بشكل مستقل بعد انتهاء العلاج للتعامل مع التحديات المستقبلية، مما يقلل من احتمالية الانتكاس (Dobson & Dobson, 2021: 5).

- مراحل تطبيق العملية العلاجية :

يمر تطبيق العلاج المعرفي السـلوكي بسـلسـلة من المراحل المتسـلسـلة والمنظمة التي تضمن شمولية العملية ووضوح مسارها.

1- مرحلة التقييم وتكوين التحالف العلاجي (Assessment & Alliance Building)

تمثل هذه المرحلة الأســـاس الذي تُبنى عليه جميع المراحل اللاحقة، تبدأ ببناء تحالف علاجي قوي قائم على الثقة المتبادلة والتعاطف والاحترام، وبدون هذه العلاقة الآمنة، قد يتردد المسترشد في مشاركة أفكاره السلبية العميقة أو تنفيذ الواجبات الصعبة، بالتزامن مع بناء العلاقة، يقوم المعالج بجمع معلومات شـــاملة عن المشـــكلة باســـتخدام أدوات متنوعة مثل المقابلات التشـخيصـية شـبه المنظمة، والاسـتبانات المعيارية (مثل اسـتبيان بيك للاكتئاب، أو مقياس قلق الامتحان)، ومقاييس التقرير الذاتي، الهدف هو فهم تاريخ المشـكلة، وشـدتها، والعوامل المعرفية والسـلوكية التي تسـهم في اسـتمرارها، خلال هذه المرحلة يبدأ المعالج في تطبيق نموذج العلاج المعرفي السـلوكي على حالة المسـترشـد المحددة، مسـاعداً إياه على تحديد أولى الأفكار الآلية، والمشـاعر المصـاحبة، والسـلوكيات الناتجة، والتشـوهات المعرفية (مثل التعميم المفرط، والتفكير القطبي) التي يرتكبها (Clark & Beck, 2020: 30).

2- مرحلة وضع الأهداف والتخطيط (Goal Setting & Case Conceptualization)

بعد فهم طبيعة المشـكلة، تنتقل العملية إلى مرحلة التخطيط الاسـتراتيجي، هنا يتم تحديد أهداف علاجية واضـحة باسـتخدام معايير SMART، أي أن تكون الأهداف محددة (Specific)، قابلة للقياس (Measurable)، قابلة للتحقيق (Achievable)، واقعية (Realistic)، ومحددة زمنياً

(Time-bound)، مثال على ذلك: "خفض درجة قلق الامتحان على المقياس من 80% إلى 50% خلال 8 جلسات".

الخطوة الأكثر عمقاً في هذه المرحلة هي صياغة الحالة (Case Conceptualization)، وهي عبارة عن قصة أو نموذج فردي يشرح كيف تسهم المخططات المعرفية الأساسية (Core Beliefs) – وهي المعتقدات العميقة عن الذات والعالم والآخرين – والتشوهات المعرفية، والأفكار الآلية، والسلوكيات غير التكيفية في استمرار مشكلة المسترشد، تعمل هذه الصياغة كخريطة طريق للمعالج والمسترشد معاً، توجه اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتفسر لماذا تظهر هذه المشكلات بالذات (Dobson & Dobson, 2021: 35)، كما يتم في هذه المرحلة تقديم التثقيف النفسي (Psychoeducation)، حيث يشرح المعالج نموذج العلاج المعرفي السلوكي (العلاقة بين الموقف، الفكرة، المشاعر، السلوك) باستخدام أمثلة من حياة المسترشد نفسه، مما يمنحه إطاراً لفهم معاناته.

3- مرحلة التدخل وتطبيق الاستراتيجيات : (Intervention & Strategy Implementation)

هذه هي المرحلة العملية المركزية في العلاج، حيث يتم تطبيق تقنيات العلاج المعرفي السلوكي المعرفية والسلوكية بشكل متكامل وممنهج، ولا يوجد تسلسل صارم، ولكن غالباً ما يبدأ بالتقنيات السلوكية البسيطة إذا كان المسترشد يعاني من ضيق شديد، لتهيئته للعمل المعرفي الأعمق، يتم تكييف هذه التقنيات لتناسب عمر المسترشد، وثقافته، ومستوى تعليمه، وطبيعة مشكلته، على سبيل المثال، عند التعامل مع مراهق يعاني من قلق الامتحان، قد يتم استخدام أمثلة من عالم الألعاب الإلكترونية أو وسائل التواصل الاجتماعي لتوضيح المفاهيم، يظل عنصر الواجبات المنزلية حاضراً بقوة في هذه المرحلة، كجسر يربط بين التعلم في الجلسة والتطبيق في العالم الحقيقي (Clark & Beck, 2020: 45).

4- مرحلة التقييم والمتابعة ومنع الانتكاس (Evaluation, Maintenance & Relapse Prevention)

العلاج المعرفي السلوكي عملية ديناميكية تتضمن التقييم المستمر، يتم تقييم التقدم نحو الأهداف بشكل منتظم باستخدام المقاييس نفسها المستخدمة في البداية، بالإضافة إلى التغذية الراجعة المباشرة من المسترشد، مع اقتراب نهاية العلاج، تتحوَّل الجهود نحو ترسيخ المكاسب ومنع الانتكاس، يتم تلخيص جميع المهارات والتقنيات التي اكتسبها المسترشد، بشكل استباقي،

يتم تطوير "خطة للطوارئ" أو خطة لمنع الانتكاس، يتنبأ فيها المعالج والمسترشد معًا بالمواقف التي قد تثير المشكلة مرة أخرى، ويخططان مسبقاً لكيفية استخدام المهارات للتعامل معها، لا يتم إنهاء العلاج فجأة، بل بشكل تدريجي، مع إمكانية جدولة جلسات متابعة (Booster Sessions) بعد أسابيع عدة أو أشهر لتعزيز الاستمرارية وتقديم الدعم الإضافي إذا لزم الأمر (Dobson & Dobson, 2021: 50).

- تقنيات واستراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي :

1- التقنيات المعرفية (Cognitive Techniques) .

تهدف هذه التقنيات إلى مساعدة المسترشد على أن يصبح مراقباً محايداً لأفكاره، وعالماً يفحص أدلتها، ومهندساً يعيد بناء معتقداته بشكل أكثر تكيفاً.

• تحديد الأفكار السلبية الآلية (Identifying Negative Automatic Thoughts - NATs):

يتم تعليم المسترشد كيفية الانتباه إلى تلك الأفكار التي تندفع إلى الذهن تلقائيًا وتسبق المشاعر المؤلمة مباشرة، يتم تسجيل هذه الأفكار في أداة تسمى "سجل الأفكار" (Thought Record)، الذي يتضمن عموداً للموقف المُحَفِّزُ، وآخر للمشاعر المصاحبة وشدتها، وثالث للأفكار الآلية التي ظهرت (Beck, 1976).

• فحص الأدلة وتحدي الأفكار: (Examining Evidence & Challenging Thoughts):

هنا، يتحول المسترشد من متلقٍ سلبي لأفكاره إلى مُحَقِقٍ نشط، يُشَجَّع على فحص الأدلة المؤيدة والمعارضة لأفكاره السلبية بشكل موضوعي، أسئلة مثل: "ما الدليل الملموس على أن هذا الفكر صحيح؟"، "هل هناك تفسيرات بديلة لهذا الموقف؟"، "ما مدى واقعية هذا التفكير في ضوء خبراتك السابقة؟" (Clark & Beck, 2020: 55).

• إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring):

تمثل هذه العملية القلب النابض للعمل المعرفي، إنها عملية منهجية لاستبدال الأفكار والمعتقدات المشوهة وغير العقلانية بأخرى أكثر واقعية، توازنًا، وتكيفًا، تمر بعدة خطوات: تحديد الفكرة المُشَوَّهة بدقة، التعرف على نوع التشويه المعرفي (مثل "التهويل" أو "الاستقطاب")، فحص الأدلة كما ذكر، وأخيرًا، تطوير فكرة بديلة متوازنة، مثال: استبدال فكرة "سأفشل حتماً في الامتحان ولن أصبح شيئاً في الحياة" بفكرة "الامتحان صعب، لكنني درست جيداً واستعددت،

حتى لو لم تكن نتيجتي ممتازة، فهذا لا يعني أنني فاشـــل كشـــخص" (Dobson & Dobson, 2021: 65).

• **التفكير في البدائل وتوليد الحلول : (Generating Alternatives & Problem Solving):**

تساعد هذه التقنية في كسر حدة التفكير الجامد والكارثي، عندما يكون المسترشد عاجزاً عن رؤية أي مخرج، يقوم المعالج بتوجيهه لتوليد أكبر عدد ممكن من التفســـيرات البديلة أو الحلول العملية، حتى تلك التي قد تبدو غير واقعية في البداية، يمكن دمج ذلك مع نموذج حل المشـــكلات المنظم الذي يشـــمل: تحديد المشـــكلة بوضـــوح، توليد قائمة بالحلول الممكنة، تقييم إيجـابيـات وســـلبيـات كـل حـل، اختيـار الحـل الأنســـب وتطبيقـه، ثم تقييم النتـائج (السيد، 2024: 95).

• **تقنيات وقف الأفكار : (Thought Stopping):**

رغم أنها تعتبر تقنية كلاســـيكية وقد يكون تأثيرها محدوداً على المدى الطويل إذا اســـتخدمت بمفردها، إلا أنها قد تكون مفيدة في البداية لقطع تدفق الأفكار الســـلبية المتســـارعة، تتضـمن أن يقول المسترشد كلمة "توقف!" بصوت عالٍ أو في ذهنه عندما يبدأ تيار الأفكار، ثم يُحَوِّل انتباهه فوراً إلى فكرة أو صورة إيجابية أو محايدة (حامد، 2019: 273).

• **اختبار المعتقدات عبر التجارب السلوكية : (Behavioral Experiments):**

تعتبر هذه من أقوى التقنيات التي تدمج بين البعدين المعرفي والسلوكي، بدلاً من مناقشة الفكرة نظرياً، يتم تصـميم نشـاط سـلوكي آمن ومخطط له لاختبار صـحة المعتقد السـلبي مقابل المعتقد البديل الجديد، على سـبيل المثال، إذا كان المعتقد هو "إذا لم أذاكر 8 سـاعات متواصـلة قبل الامتحان سأفشل"، يمكن تصـميم تجربة يقوم فيها المسترشد بالمذاكرة لمدة 5 سـاعات فعالة فقط ثم يحل امتحاناً تجريبياً، ليرى بنفســه ما إذا كانت النتيجة تؤكد أو تدحض معتقده الأصــلي (Clark & Beck, 2020: 62).

2- التقنيات السلوكية (Behavioral Techniques:)

تكمل هذه التقنيات العمل المعرفي من خلال معالجة الأعراض الفسـيولوجية والسـلوكيات الظاهرة المرتبطة بالمشكلة.

أولاً – تقنيات الاسترخاء (Relaxation Techniques) :

تهدف إلى خفض مستوى الإثارة الفسيولوجية (مثل تسارع ضربات القلب، توتر العضلات) المرتبطة بالقلق، مما يُسَهَّل بدوره عملية التفكير الواضح.

1- **التنفس العميق/البطني (Diaphragmatic Breathing):** يتم تعليم المسترشد تقنية التنفس باستخدام الحجاب الحاجز، حيث ينتفخ البطن عند الشهيق البطيء، وينكمش عند الزفير البطيء، هذا النمط من التنفس ينشط الجهاز العصبي الباراسمبثاوي المسؤول عن الاسترخاء، على عكس التنفس السطحي الصدري الذي يرتبط بالتوتر، يمكن تطبيقه بسرعة قبل وأثناء الامتحان لاستعادة الشعور بالهدوء (Hofmann *et al*., 2020: 123).

2- الاسترخاء العضلي التدريجي (Progressive Muscle Relaxation - PMR): طورها إدموند جاكوبسون، وتقوم على مبدأ التوتر ثم الاسترخاء، يقوم المسترشد بتوتير مجموعة عضلية محددة (كقبضة اليد) لمدة 5-7 ثوانٍ، ثم يطلق التوتر فجأة ويركز على الإحساس بالاسترخاء والدفء الذي يعقب ذلك لمدة 20-30 ثانية، يتم تكرار ذلك مع جميع مجموعات العضلات الرئيسية في الجسم، تزيد هذه التقنية من الوعي بالتوتر الجسدي وتعزز القدرة على إطلاقه بإرادة (المتولي، 2017: 418).

3-التأمل واليقظة الذهنية (Mindfulness Meditation): تم دمج هذه الممارسات القديمة بشكل فَعَّال في العلاج المعرفي السلوكي، لا سيما في العلاجات من الجيل الثالث، لا تهدف اليقظة إلى إزالة الأفكار أو المشاعر المزعجة، بل إلى تطوير موقف من الوعي اللاحكمي والانتباه إلى اللحظة الحالية، يتعلم المسترشد أن يلاحظ أفكار القلق (مثل "لا أستطيع أن أتذكر أي شيء") كمجرى من الأحداث العابرة في العقل، دون أن ينغمس فيها أو يحاول قمعها، هذا "الانزياح" (Decentering) عن الأفكار يقلل من سلطتها ويحسن التنظيم الانفعالي (علي، 2021: 48).

4-التخيل الموجه (Guided Imagery): تستخدم هذه التقنية قوة الخيال لإثارة استجابة الاسترخاء، يقوم المعالج بتوجيه المسترشد لتخيل مشهد مهدئ ومفصل باستخدام جميع الحواس (مثل المشي على شاطئ، الاستماع إلى صوت الأمواج، شم رائحة البحر، الشعور بدفء الشمس)، يساعد هذا في تحويل الانتباه بعيدًا عن مثيرات القلق الداخلية والخارجية.

ثانياً- تقنيات التعرض : (Exposure Techniques)

تُعد حجر الزاوية في علاج اضـطرابات القلق والرهاب، وتهدف إلى كسـر حلقة التجنب التي تُعَدُّ العامل الرئيسي في استمرار الخوف.

1-التحســـس التدريجي (Systematic Desensitization): طورها جوزيف وولبي، وهي تقنية منظمة تتكون من ثلاث خطوات هي، تعلم الاســترخاء العميق، وبناء "تســلســل هرمي للقلق" (Anxiety Hierarchy) وهو قائمة بالمواقف المرتبطة بالمخيف (مثل الامتحان) مرتبة من الأقل إثارة (رؤية الكتاب مغلقاً) إلى الأكثر إثارة (تســليم ورقة الإجابة)، وأخيراً التعرض المتخيل أو الواقعي لهذه المواقف بشكل تدريجي، مع تطبيق الاسترخاء عند الشعور بالقلق حتى يهدأ تماماً قبل الانتقال إلى البند التالي في الهرم، الهدف هو إطفاء الاســتجابة الشــرطية للخوف (السـيد، 2024: 98).

2-التعرض في الخيال والواقع : (In Vivo & Imaginal Exposure):

- **التعرض المتخيل (Imaginal):** يتخيل المسترشد موقفاً مثيراً للقلق (مثل قاعة الامتحان) بتفاصيل حية ومكثفة حتى ينخفض مستوى القلق من تلقاء نفسه.
- **التعرض الواقعي (In Vivo):** وهو الأكثر فعالية، حيث يتعرض المسـترشـد بشـكل فعلي وتدريجي للمواقف التي كان يتجنبها (مثل حضـــور جلســـات دراســـة جماعية، أو حل امتحانات تجريبية في ظروف مشابهة للحقيقية).

3-منع الاسـتجابة (Response Prevention): يُطبق هذا البعد بالتوازي مع التعرض، خاصـة في اضـطراب الوسـواس القهري، يتم منع المسـترشـد من القيام بالسـلوكيات القهرية أو طقوس التجنب التي كان يلجأ إليها لتقليل قلقه مؤقتاً (مثل المراجعة القهرية للإجابة عشرات المرات أثناء الامتحان)، بتحمل القلق دون الهروب، يدرك أن القلق سينخفض بشكل طبيعي دون الحاجة لتلك السلوكيات (Hofmann et al., 2020: 135).

ثالثًا-تقنيات تعديل السلوك : (Behavior Modification Techniques)

تُرَكِّز على تغيير السلوكيات غير التكيفية مباشرة وتعزيز السلوكيات المرغوبة.

1-جدولة الأنشـطة والتفعيل السـلوكي (Activity Scheduling & Behavioral Activation): تُستخدم بشكل كبير مع الاكتئاب والمماطلة، يساعد المعالج المسترشد على تخطيط وتنظيم وقته

في جدول يومي أو أسبوعي واقعي، يتضمن فترات للدراسة، الراحة، والأنشطة الماتعة، مجرد الالتزام بجدولة نشاط ممتع يمكن أن يحسن المزاج ويكسر دائرة الخمول والانسحاب (علي، 2021: 542).

2-**التعزيز الإيجابي وأنظمة المكافآت : (Positive Reinforcement & Contingency Management)**: يعتمد على مبادئ نظرية التعلم، حيث يتم ربط السلوكيات المستهدفة (مثل إنهاء فصل من المادة) بمكافآت محببة للمسترشد (مثل مشاهدة حلقة من مسلسله المفضل، أو تناول طعام مفضل)، يجب أن تكون المكافأة فورية ومتناسبة مع الجهد المبذول لضمان فعاليتها (حامد، 2019: 275).

3-**التدريب على المهارات (Skills Training)**: غالباً ما تكون المشكلة النفسية ناتجة عن نقص في المهارات أو تفاقمها بسببه، لذلك، قد يشمل العلاج تدريباً مباشراً على: (علي، 2021: 55).

- **مهارات الدراسة**: القراءة السريعة، التلخيص، استراتيجيات التذكر (الخرائط الذهنية).
- **مهارات إدارة الوقت**: تحديد الأولويات، تجزئة المهام الكبيرة إلى خطوات صغيرة، استخدام تقنية البومودورو.
- **مهارات الامتحان**: كيفية توزيع الوقت، التعامل مع الأسئلة الصعبة، مراجعة الإجابات بشكل متوازن.
- المهارات الاجتماعية والتوكيدية: لمساعدة المسترشد على التعبير عن احتياجاته ورفض الضغوط غير المعقولة من المحيطين به .

مما سبق، يتضح أن العلاج المعرفي السلوكي يمثل نموذجاً علاجياً قوياً يجمع بين العمق النظري والفعالية العملية، إن طابعه المنظم والتعاوني والتعليمي، مدعوماً بسجل حافل من الأبحاث، يجعله خياراً أول في علاج مجموعة واسعة من الاضطرابات النفسية، لا يقتصر هدفه على إزالة الأعراض فحسب، بل يطمح إلى تمكين المتعلمين، وتحويلهم من ضحايا لظروفهم وأفكارهم إلى فاعلين نشطين في رحلتهم نحو الصحة النفسية، إن قوة العلاج المعرفي السلوكي تكمن في تجريده لتعقيدات المعاناة النفسية إلى مكونات يمكن فهمها وإدارتها: أفكارنا، مشاعرنا، وسلوكياتنا، من خلال تعلم كيفية مراقبة هذه المكونات وتعديلها، يمنح العلاج المعرفي السلوكي المتعلمين هدية ثمينة قد تستمر معهم مدى الحياة: وهي أن يصبحوا معالجين لأنفسهم.

تطبيق العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان

تُعد ظاهرة قلق الامتحان من أكثر الصعوبات النفسية شيوعاً في الأوساط الأكاديمية، حيث تمثل عائقاً كبيراً أمام تحقق الإمكانات الحقيقية للطلاب، وفي هذا السياق، يبرز العلاج المعرفي السلوكي (CBT) كمنهجية علاجية رائدة وفعالة، لا تقتصر على مجرد تخفيف الأعراض، بل تعمل على إعادة هيكلة البنية المعرفية والسلوكية للطالب تجاه عملية التقييم بأكملها، تعتمد فعالية العلاج المعرفي السلوكي في هذه الحالة على قدرته الفريدة على تفكيك وتشريح حلقة قلق الامتحان المفرغة، مستهدفًا المُكَوِّناتِ المعرفية والانفعالية والسلوكية بشكل متزامن ومنظم.

أولاً – النموذج المعرفي لقلق الامتحان :

لفهم آلية تدخل العلاج المعرفي السلوكي، يجب أولاً استيعاب النموذج المعرفي الذي يفسر نشوء واستمرار قلق الامتحان، لا ينبع القلق من موقف الامتحان بذاته، بل من تفسير الطالب لهذا الموقف وتوقعاته عنه، يسير هذا النموذج وفق التسلسل التالي:

1-**تفعيل المخططات المعرفية الأساسية وتوليد الأفكار الآلية السلبية:** عند تعرض الطالب لموقف الامتحان (سواءً كان التوقع أو المواجهة الفعلية)، يتم تفعيل مخططات معرفية عميقة مرتبطة بالكفاءة الذاتية والتقييم والذات، هذه المخططات، التي قد تَكَوَّنت عبر خبرات سابقة (مثل "قيمتي مرتبطة بدرجتي"، "أنا غير كافٍ"، "الفشل محطة نهائية")، تنتج تياراً من الأفكار الآلية السلبية (NATs)، هذه الأفكار تكون سريعة، تلقائية، ومقنعة للطالب في لحظتها، أمثلة عليها: "عقلي سيصبح فارغاً"، "لن أستطيع تذكر أي شيء"، "الجميع هنا أذكى مني"، "سأخيب ظن والدي" (Zeidner, 2022: 100)، هذه الأفكار لا تعكس الواقع بالضرورة، بل تعكس تصور الطالب المشوه له.

2-دور التوقعات الكارثية والخوف من الفشل: تميل الأفكار الآلية السلبية إلى التطرف والتهويل، لا يركز الطالب فقط على صعوبة الامتحان، بل على العواقب الكارثية المدركة للفشل فيه، يصبح الفشل ليس مجرد درجة منخفضة، بل كارثة وجودية تهدد احترامه لذاته، مكانته الاجتماعية داخل الأسرة وبين الأقران، وصورة مستقبله المهني بالكامل، هذا الخوف من الفشل (Fear of Failure) يصبح محور القلق، وغالباً ما يكون أكثر إثارة للرهبة من الامتحان نفسه،

حيث يتحول الامتحان من اختبار أكاديمي إلى اختبار للقيمة الذاتية (Putwain *et al*., 2021: 152).

3-**العلاقة بين القلق والأداء الأكاديمي:** نموذج التداخل: هنا تظهر الآلية المدمرة لقلق الامتحان، وفقاً لنموذج التداخل (Wine, 1971)، فإن القلق المعرفي (الانشغال بالأفكار السلبية والتوقعات الكارثية) لا يبقى في حيز التفكير فقط، بل يغزو الموارد العقلية المحدودة، يؤدي هذا إلى (Moran, 2020: 125):

أ- استنزاف الذاكرة العاملة: تستهلك الأفكار المقلقة سعة الذاكرة العاملة المسؤولة عن معالجة المعلومات وحل المشكلات بشكل فوري، مما يقلل من الطاقة المعرفية المخصصة للإجابة على أسئلة الامتحان.

ب- تشتيت الانتباه: ينقسم انتباه الطالب بين المهمة الخارجية (الامتحان) والمحفزات الداخلية (تسارع ضربات القلب، الفكرة "أنسى كل شيء"، الشعور بالعجز) والخارجية (صوت قلم جارسه، مراقبة المدرس)، هذا التشتيت يضعف التركيز المطلوب لفهم الأسئلة واستدعاء المعلومات.

ج- إعاقة استدعاء المعلومات: تتداخل الاستثارة الفسيولوجية والضيق الانفعالي مع عملية الاسترجاع المنظم للمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، مما يؤدي إلى ظاهرة "العارض على اللسان" (Tip-of-the-tongue phenomenon).

د- ضعف في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات: يصبح التفكير جامداً وغير مرن، مما يعيق قدرة الطالب على تحليل الأسئلة المعقدة وتطبيق الخطوات المنظمة لحلها.

النتيجة النهائية لهذه السلسلة هي انخفاض الأداء الفعلي في الامتحان، هذا الفشل أو الأداء دون المتوقع (حتى لو كان طفيفًا) يعمل كدليل مزيف للطالب يؤكد صحة مخططاته المعرفية الأساسية ("أنظر، كنت أعلم أنني فاشل")، مما يعززها ويجعلها أكثر استعداداً للتفعيل في الامتحان التالي، وبذلك تكتمل الحلقة المفرغة لقلق الامتحان (Zeidner, 2022: 105).

ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية المحددة لقلق الامتحان:

يتم تصميم التقنيات المعرفية خصيصاً لكسر الحلقة من عند حلقها الأولى، أي الأفكار المُشَوَّهَة، يتم ذلك عبر:

1- **تحدي الأفكار اللاعقلانية والكارثية وتحويلها إلى فرضيات قابلة للاختبار**: لا يطلب المعالج من الطالب "التفكير بشكل إيجابي"، بل يدربه على التفكير بشكل واقعي، باستخدام "سجل الأفكار"، يتم التقاط الأفكار الآلية السلبية بدقة (مثال: "إذا لم أحصل على تقدير امتياز، فسأضيع عملياً في الحياة")، ثم يتحول الطالب والمختص إلى محققين يفحصان الأدلة، على سبيل المثال، "هل هناك طالب واحد في التاريخ حصل على تقدير جيد جداً وضاع عمليًا؟"، "ما الدليل من واقع خبراتك السابقة على أن النجاح في الحياة يعتمد على امتياز في امتحان واحد؟"، "ما نسبة الطلاب الذين يحصلون على امتياز دائماً؟" (سعيد، 2019: 1523).

2- **تحدي معنى الفشل وإعادة تعريفه:** "ماذا يعني 'الفشل' حقاً؟ هل هو نهاية العالم أم تجربة تعليمية؟"، "ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث فعلياً إذا لم تحصل على الدرجة التي تأملها؟ وكيف يمكنك التعامل مع هذا السيناريو الأسوأ؟"، "هل توجد نتائج متوسطة بين النجاح الباهر والفشل الذريع؟" (Dobson & Dobson, 2021: 90)، الهدف هو نزع الصفة "الكارثية" عن الفشل وتحويله إلى نتيجة غير مرغوبة لكن يمكن التعايش معها والتعلم منها.

3- **تطوير أفكار بديلة واقعية ومتوازنة:** بعد تفكيك الفكرة المشوهة، يتم بناء بديل واقعي، هذه ليست "تفاؤلية ساذجة" بل هي أفكار قائمة على الاحتمالات والمنطق.

4-**التركيز على الجهد والتحكم:** يتم تشجيع الطالب على تحويل تركيزه من النتيجة (التي ليست تحت سيطرته الكاملة) إلى العملية (التي هي تحت سيطرته)، يصبح السؤال "هل بذلت أفضل ما في وسعي؟" بدلاً من "هل سأنجح؟"، هذا يقلل من الشعور بالعجز ويركز الطاقة على السلوكيات المنتجة (Clark & Beck, 2020: 85).

5-**صياغة تأكيدات إيجابية واقعية وقابلة للتصديق:** بدلاً من "سأحصل على امتياز" (الذي قد لا يصدقه الطالب)، يستخدم تأكيدات مثل: "لقد استعددت بشكل منهجي"، "أنا قادر على التعامل مع التحدي"، "القلق طبيعي وهو علامة على أنني اهتمَ، ويمكنني استخدام تقنيات الاسترخاء لإدارته".

6-**تقنيات وقف الأفكار وإعادة التوجيه:** يتم تدريب الطالب على كسر تيار الأفكار المتسارع أثناء المذاكرة أو داخل قاعة الامتحان، عند ظهور فكرة مقلقة ("سأنسى كل شيء!")، يقال كلمة "توقف" بصوت مسموع أو في الذهن، ثم يحول انتباهه فوراً إلى حاسة جسدية (مثل الشعور بالقدمين على الأرض) أو إلى المهمة الحالية ("ما هو المطلوب في السؤال الأول؟") أو إلى فكرة

بديلة مهدئة ("لقد درســـت هذا الموضـــوع، ســـأتذكر المعلومات عندما أبدأ بالكتابة") (علي، 2021: 62).

ثالثاً – الاستراتيجيات السلوكية المحددة لقلق الامتحان:

1-تغيير الســلوك لتغيير الفكر: تكمن القوة الحقيقية للعلاج المعرفي الســلوكي في التكامل بين البعدين المعرفي والســلوكي، حيث تدعم الاســتراتيجيات الســلوكية العمل المعرفي وتوفر أدوات عملية فورية.

2-**التدريب على مهارات المذاكرة الفعَّالة:** غالباً ما يكون القلق واقعياً ناتجاً عن اســـتعداد غير كافٍ، هنا، يصبح بناء المهارات علاجاً سلوكياً بامتياز، لا يهدف هذا التدريب إلى زيادة المعرفة فحسب، بل إلى تعزيز الثقة بالنفس والإحساس بالسيطرة، يشمل:

3-استراتيجيات التعلم النشط: مثل الاختبار الذاتي (حل أسئلة سابقة) الذي يحسن الاسترجاع ويكشـــف مناطق الضـــعف مبكرًا، والتكرار المتباعد (Spaced Repetition) الذي يعزز نقل المعلومات للذاكرة طويلة المدى.

4-تنظيم المواد والبيئة: وضـــع خطة دراســـة واقعية وتنظيم المواد يقلل من الشـــعور بالارتباك والإرهاق، تحســين بيئة المذاكرة (إضـــاءة، هدوء، تقليل المشـــتتات الرقمية) يزيد من كفاءة التعلم (Moran, 2020: 130).

5- تطوير استراتيجيات إدارة الوقت: يهدف إلى معالجة أحد أكبر مسببات القلق، وهو المماطلة والتراكم، باســتخدام مخططات وجداول زمنية واقعية وتقنيات مثل تجزئة المهام (تقســيم المادة إلى أجزاء صــغيرة قابلة للإنجاز)، يتحول الامتحان من جبل شــامخ إلى ســلســلة من التلال يمكن تســلقها بخطوات ثابتة، هذا يقلل من الشــعور بالإرباك ويزيد من الإحســاس بالإنجاز اليومي (السيد، 2024: 90).

6- **التدريب المكثَّف والمُبكِّر على تقنيات الاســترخاء:** لا يتم تعليم التنفس العميق أو الاسترخاء العضـــلي التدريجي كإســـعافات أولية فقط، بل كمهارات حياتية يتم بناؤها عبر الممارســـة اليومية، الهدف هو خفض مستوى القلق الأساسي للطالب وتمكينه من تطبيق نسخ مختصرة من هذه التقنيات "في اللحظة" (On-the-Spot) عند الحاجة، مثل دقائق قبل الامتحان أو

أثناء الشعور "بالعاصفة" الفكرية في منتصف الامتحان، هذا يمنح الطالب إحساساً بالسيطرة على استجابته الفسيولوجية (Hofmann *et al*., 2020: 145).

7- **التعرض المنهجي:** هذه هي التقنية السلوكية الأكثر فعالية في كسر حلقة التجنب، يتم بناء تسلسل هرمي للقلق يبدأ من مواقف أقل إثارة (تخيل الامتحان قبل شهر) وصولاً إلى أكثرها إثارة (الجلوس في قاعة امتحان محاكاة)، من خلال التعرض المتخيل والواقعي المتكرر لهذه المواقف (مثل حل امتحانات تجريبية في ظروف مشابهة تمامًا للواقع: زمن محدد، جو صامت)، يتعلم الطالب وجهين مهمين: أولاً، أن القلق هو شعور يمكن تحمله وسينخفض مع الوقت (عملية التعود)، ثانيًا، أن الكارثة التي يتوقعها (كأن ينسى كل شيء) لا تحدث فعلياً، هذا يضعف الارتباط الشرطي بين موقف الامتحان والاستجابة القلقية الشديدة (Putwain *et al*., 2021: 158).

8- **التجارب السلوكية:** تمثل هذه التقنية التكامل الأمثل بين المعرفي والسلوكي، فهي تُحَوِّلُ التحدي المعرفي النظري إلى اختبار عملي، إذا كان الاعتقاد هو "يجب أن أذاكر حتى آخر لحظة وإلا سأفشل"، يتم تصميم تجربة يقوم فيها الطالب بإنهاء مذاكرته في وقت معقول والذهاب إلى الامتحان، ثم مقارنة النتيجة مع توقعاته، إذا كان الاعتقاد هو "قلقي سيمنعني من الإجابة على الإطلاق"، يتم اختباره بحل امتحان تجريبي وهو في حالة قلق معتدل، نتائج هذه التجارب تكون أقوى دليل على الطالب لتعديل معتقداته الأساسية الخاطئة (Clark & Beck, 2020: 92).

مما سبق أن النظرية المعرفية السلوكية توفر إطاراً نظرياً متكاملاً وأدوات عملية قوية لمعالجة ظاهرة قلق الامتحان متعددة الأبعاد، من خلال فهمها للتفاعل بين الأفكار (خاصة السلبية والكارثية)، والمشاعر (القلق)، والسلوكيات (التجنب، المماطلة)، تقدم استراتيجيات منهجية تستهدف كل مكون على حدة: تعديل المعتقدات غير التكيفية عبر إعادة البناء المعرفي، وتخفيف الإثارة الفسيولوجية بتقنيات الاسترخاء، وتغيير السلوكيات غير التكيفية عبر التعرض وتدريب المهارات (الدراسية، إدارة الوقت)، هذا التكامل جنباً إلى جنب مع طابعه المنظم قصير المدى وتركيزه على التعليم الذاتي، يجعله نموذجًا علاجيًا ملائمًا وفعالًا بشكل خاص للتطبيق مع طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من قلق الامتحان، كما سيتضح أكثر عند استعراض خصائصهم النمائية فيما يلي، وتصميم البرنامج الإرشادي لاحقاً.

المبحث الثالث : خصائص المرحلة النمائية لطلاب الصف الثالث الثانوي.

يُعد فهم الخصائص النمائية لطلاب الصف الثالث الثانوي (المراهقة المتوسطة: 17–18 سنة) أمراً محورياً لتصميم برامج إرشادية فَعَّالة، خاصة تلك المستهدفة لقلق الامتحان، سنتناول أبعاد النمو الرئيسة والتحديات النفسية المميزة لهذه المرحلة، مع تحليل مدى ملاءمة العلاج المعرفي السلوكي (CBT) لاحتياجاتهم.

1–خصائص النمو للطلاب المراهقين في المراهقة المتوسطة :

أولاً –النمو الجسمي والفسيولوجي :

- **اكتمال طفرات النمو:** يصل معظم الطلاب إلى طولهم النهائي تقريباً، مع استمرار بعض التغيرات في تكوين الجسم (زيادة الكتلة العضلية عند الذكور، توزيع الدهون عند الإناث)، قد يسبب عدم التناسق المؤقت في النمو إحساساً بالحرج (بوزيد، 2014: 379).
- **النضج الجنسي الكامل:** اكتمال التغيرات الثانوية (شعر الجسم، تغيرات الصوت، نمو الثديين) والنضج الوظيفي للجهاز التناسلي، يرتبط هذا بزيادة الوعي بالجسد والاهتمام بالجاذبية والعلاقات العاطفية، مما قد يؤثر على التركيز الدراسي (Steinberg, 2023: 132).
- **التطور الدماغي الجوهري:** يستمر نضج الفص الجبهي (Prefrontal Cortex) المسؤول عن:

– **التحكم في الانفعالات:** لا يزال محدوداً مقارنة بالبالغين، مما يفسر الاندفاعية والمخاطرة أحياناً (Casey, 2022: 88).

– **التخطيط واتخاذ القرار:** تحسن ملحوظ لكنه غير مكتمل، مما يؤثر على تنظيم المذاكرة واتخاذ قرارات أكاديمية مستقبلية.

– **التنظيم الذاتي:** صعوبة في تأجيل الإشباع (مثل اختيار اللعب على الدراسة) (Insel & Cohen, 2025: 150).

- **التغيرات الهرمونية وتأثيراتها النفسية:** استقرار نسبي لمستويات الهرمونات مقارنة بمرحلة المراهقة المُبَكِّرة، لكن التقلبات يمكن أن تسهم في:

– **تقلبات المزاج:** الحساسية الزائدة، سرعة الاستثارة، أو نوبات من الكآبة دون سبب ظاهر (حربوش، 2017: 58).

– **اضطرابات النوم:** تغير الساعة البيولوجية (الميل للسهر والاستيقاظ متأخراً) يتعارض مع بداية الدراسة المُبَكِّرةُ، مما يؤثر على اليقظة والانتباه في الحصص الصباحية (Hysing *et al.,* 2016: 319).

ثانياً– النمو المعرفي والفكري :

- **سيادة التفكير الشكلي (Formal Operational Thought):** وفقًا لبياجيه، يصبح الطلاب قادرين على:

– **التفكير المجرد والافتراضي :** فهم المفاهيم المعقَّدة في الرياضيات والعلوم والفلسفة دون الاعتماد على المحسوس، يتيح هذا فهم عواقب الفشل في الامتحانات بشكل مجرد (مستقبلي)، مما قد يزيد القلق (Steinberg, 2023: 155).

– **التفكير الاستدلالي المنطقي:** حل المشكلات باستخدام المنطق والاستنباط، وفحص الفرضيات (مثل فحص صحة اعتقاد "الفشل في الثانوية يعني نهاية المستقبل") (أبو رمان وزيتون، 1991: 28).

– **التفكير في الاحتمالات:** النظر في خيارات متعددة للمستقبل (تخصصات جامعية، مسارات مهنية).

- **تطور مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking):** القدرة على تحليل المعلومات، وتقييم الأدلة، وتمييز الحقائق من الآراء، وتكوين أحكام مستقلة، يزيد هذا من تشكيكهم في التقاليد ووجهات نظر الكبار، ويحتاج البرنامج الإرشادي لاحترام هذه القدرة (Halpern, 2022: 77).

- **ازدهار التفكير الإبداعي (Creative Thinking):** القدرة على توليد حلول وأفكار جديدة وغير تقليدية، ويمكن توظيفها في البرنامج عبر أنشـــطة حل مشـــكلات إبداعية (خماجة وبروال، 2023: 209).

- **ما وراء المعرفة (Metacognition):** تطور القدرة على التفكير في عملية التفكير نفســـها (التخطيط للمذاكرة، مراقبة الفهم، تقييم الاسـتراتيجيات)، هذا أسـاسـي لتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي وإدارة القلق (Veenman, 2021: 45).

ثالثاً – النمو الانفعالي والاجتماعي :

- **البحث عن الهوية:** المحور الرئيس لهذه المرحلة:

– **استكشاف الأدوار:** تجريب أدوار اجتماعية ومهنية وفكرية مختلفة للإجابة عن سؤال "من أنا؟".

– **التأثر بالأقران:** المجموعة المرجعية تتحول من الأسرة إلى الأصدقاء، حيث يكتسبون القيم والمعايير والمواقف (الخولى، 2019: 1565).

– **أزمة الهوية:** الارتباك وعدم الوضوح حول الذات والقيم والأهداف المستقبلية، مما قد يزيد الحساسية للضغوط الأكاديمية (Steinberg, 2023: 210).

- **السعي للاستقلالية (Autonomy):** بالرغبة الشديدة في:

– **الاستقلال النفسي:** اتخاذ القرارات الشخصية والأكاديمية دون تدخل مفرط.

– **الاستقلال المادي والمالي:** الشعور بالحاجة للاعتماد على الذات.

– **الصراعات الأسرية:** قد تزداد الخلافات مع الوالدين حول القواعد والمسؤوليات والاختيارات (Padilla-Walker & Nelson, 2022: 93).

- **أهمية العلاقات مع الأقران (Peer Relationships):**

– **العلاقات الحميمة:** تطوير صـــداقات عميقة قائمة على الثقة المتبادلة والإفصـــاح عن المشاعر.

– **القبول الاجتماعي:** الخوف من الرفض أو الإقصـــاء من المجموعة، مما يزيد حســاســية النقد والمقارنات الأكاديمية (بن شتيوي، 2017: 38).

– **تأثير المجموعة المرجعية:** الضـــغط لتقبل قيم وســـلوكيات المجموعة، بما فيها المواقف تجاه الدراسة والامتحانات.

- **الحســـاســـية الانفعالية وتقلب المزاج:** نتيجة التفاعل بين التغيرات الهرمونية والدماغية والضغوط البيئية، قد يعانون من:

– **تضـــخيم المشـــاعر:** ردود فعل انفعالية مبالغ فيها تجاه أحداث تبدو صـــغيرة (كعلامة منخفضة).

– **صعوبة التنظيم الانفعالي:** يحتاجون إلى تعلم استراتيجيات إدارة الغضب والإحباط والقلق (Ahmed *et al.*, 2025: 12).

2– التحديات النفسية في هذه المرحلة :

أولاً: ضغوط الأداء الأكاديمي :

- **زيادة أهمية الدرجات للمســـتقبل:** تُعتبر نتائج المرحلة الثانوية ذات أهمية كبيرة للقبول في التخصـصـات والجامعات المرموقة في السـياق الليبي والعربي عامة، هذا يضـع عبئاً نفسـياً هائلاً ("امتحان مصيري") (أبوسته، 2024: 83).

- **التنافس الشديد والمقارنات الاجتماعية:**

– **المقارنة مع الأقران:** التركيز المفرط على ترتيب الطالب في الفصـــل أو المدرســـة، وتتبع درجات الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

– **المقارنة الذاتية:** قياس الذات بمعايير غير واقعية للتميز ("يجب أن أكون الأول دائماً")، مما يغذي الكمالية غير التكيفية وقلق الفشل (Madigan, 2019: 974).

- **الضغوط الأسرية والمجتمعية للنجاح:**

-**توقعات عالية:** ضغط الآباء (المباشر أو غير المباشر) لتحقيق نتائج ممتازة لتحقيق طموحاتهم أو تعويض فشلهم أو الحفاظ على سمعة الأسرة.

- **الثقافة المجتمعية:** التركيز الاجتماعي على النجاح الأكاديمي كمعيار وحيد تقريباً للقيمة والتفوق (الحمد، 2017: 156).

ثانياً - قلق المستقبل واتخاذ القرارات :

يمثل قلق المستقبل واتخاذ القرارات المصيرية أحد أكثر مصادر الضغط النفسي حدة وتعقيداً لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث يقفون عند مفترق طرق حاسم يتطلب منهم اتخاذ قرارات ستشكل مسار حياتهم بأكمله، هذا القلق لا ينبع فقط من أهمية القرار بحد ذاته، بل من تشابك عوامل متعددة تجعل عملية الاختيار محفوفة بالمخاطر والشكوك والضغوط الداخلية والخارجية.

ويواجه الطلاب في هذه المرحلة معضلة الاختيار بين مئات التخصصات الجامعية والمسارات المهنية المحتملة، وهو ما يخلق حالة من الحيرة الشديدة والشلل القراري في كثير من الأحيان، هذه الحيرة تتفاقم بسبب عوامل عدة متداخلة:

أ- **الصراع بين القدرات والرغبات وفرص السوق:** يجد الطالب نفسه محاصراً بين ثلاثة محاور متعارضة غالباً، فمن جهة، هناك ميوله الشخصية ورغباته الحقيقية (مثل حبه للأدب أو الفن)، ومن جهة أخرى هناك قدراته الفعلية ونقاط قوته الأكاديمية (مثل تفوقه في الرياضيات أو العلوم)، وثالثًا هناك ضغط واقع سوق العمل والتخصصات "الآمنة" مادياً (مثل الطب والهندسة)، محاولة التوفيق بين هذه المحاور الثلاثة تخلق صراعاً داخلياً عميقاً، حيث يخشى الطالب أن يتبع شغفه فيواجه البطالة، أو أن يختار تخصصاً مربحاً فيعيش حياة بلا معنى أو رضا شخصي (اليامي، 2022: 1734).

2- **محدودية المعلومات الدقيقة والواقعية:** في العديد من المدارس، يعاني الطلاب من نقص حاد في المعلومات الحقيقية والدقيقة حول التخصصات المختلفة، المعلومات المتاحة غالباً ما تكون سطحية، مثالية، أو مبنية على صور نمطية لا تعكس واقع الدراسة الجامعية أو الحياة

المهنية الفعلية، على سبيل المثال، قد يحمل الطالب صورة رومانسية عن دراسة الهندسة دون معرفة حقيقية بطبيعة المواد الدراسية اليومية، أو مستوى الصعوبة، أو نوعية المهام المهنية التي ستنتظره بعد التخرج، هذا الغموض يزيد من القلق لأن القرار يُتخذ في الظلام تقريباً.

3- **غياب أو ضعف التوجيه المهني الفعَّال:** في كثير من المدارس، يكون التوجيه المهني شكلياً أو غير موجود أصلاً، المرشد التربوي، إن وُجد، قد يكون محملاً بمسؤوليات متعددة أو يفتقر للتدريب المتخصص في الإرشاد المهني الحديث، نتيجة لذلك، يُترك الطالب وحيداً في مواجهة هذا القرار الضخم، أو يعتمد على نصائح عشوائية من الأهل والأصدقاء الذين قد تكون خبراتهم محدودة أو منحازة، وغياب هذا الدعم المهني المتخصص يحول عملية الاختيار من مسار مخطط إلى مقامرة عشوائية، مما يعمق الشعور بعدم الأمان والقلق (اليامي، 2022: 1735).

4- **التأثير المربك لوسائل التواصل الاجتماعي:** في عصرنا الحالي، يتعرض الطلاب لسيل متدفق من المعلومات المتضاربة والقصص الشخصية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، قد يشاهد قصص نجاح مبهرة لأشخاص اختاروا تخصصات غير تقليدية، وفي الوقت نفسه يقرأ تحذيرات مخيفة من خريجين يعانون من البطالة في تخصصات معينة، هذا التعرض المفرط للمعلومات المتناقضة يزيد من الارتباك ويجعل عملية الاختيار أكثر تعقيداً، حيث يصبح من الصعب التمييز بين النصيحة الموثوقة والتجربة الشخصية غير القابلة للتعميم.

ثالثاً – عدم الوضوح حول الأهداف المستقبلية :

يعاني الكثير من الطلاب في هذه المرحلة من شعور عميق بعدم الوضوح تجاه أهدافهم المستقبلية، وهو ما يولد قلقاً وجودياً بطبيعته، هذا الغموض متعدد الأبعاد:

1- يشعر الكثير من الطلاب، بشكل صحيح تماماً، أنهم ليسوا مستعدين نفسياً أو معرفياً لاتخاذ قرار سيحدد مسار حياتهم للعقود القادمة، إنهم لا يزالون في مرحلة استكشاف هويتهم، ولم يمروا بتجارب حياتية كافية لفهم ميولهم العميقة وقيمهم الحقيقية، أن يُطلب منهم في عمر السابعة عشرة أو الثامنة عشرة أن يقرروا "ماذا سيكونون عليه" لبقية حياتهم، هو طلب مرهق

ومخيف، هذا الشـــعور بعدم الجاهزية يتحول إلى قلق مزمن، حيث يشـــعر الطالب أنه يُدفع لاتخاذ قرار قبل أن يكون مستعداً له حقاً (بن كافو، 2023: 26).

2- يحمل الطلاب تصوراً مبالغاً فيه عن "نهائية" اختيارهم، حيث يعتقدون أن اختيار التخصص هو قرار لا رجعة فيه، وأن أي خطأ سـيعني ضـياع سـنوات من العمر والجهد والمال، هذا الاعتقاد بأن "الاختيار الخاطئ" سيكون له تداعيات دائمة وكارثية (مثل الفشل المهني الأبدي، أو حياة مليئة بالندم) يجعل عملية الاختيار أشبه بالمشي على حبل مشدود فوق هاوية عميقة، في الواقع، هذا التصـور غير دقيق في كثير من الحالات، حيث إن تغيير المسـار المهني أو التعليمي ممكن، لكن غيـاب هـذه الرؤيـة المرنـة لـدى الطلاب يزيـد من وطـأة القلق (بن كافو، 2023: 27).

3- في بعض الأحيان، لا يجد الطالب أمامه نماذج حقيقية وقريبة (من العائلة أو المحيط) نجحت في مســـارات معينة يمكنه الاقتداء بها أو التعلم من تجاربها، هذا النقص في النماذج الإرشادية يجعل المستقبل يبدو أكثر غموضاً وأقل قابلية للتصور، مما يعمق الشعور بالضياع.

4- قد يكون لدى الطالب صـــورة مثالية عن حياته المســـتقبلية (مكانة اجتماعية، دخل مرتفع، اسـتقرار عائلي)، لكنه في الوقت نفسـه يشـك في قدرته على تحقيق هذه التوقعات من خلال الخيارات المتاحة له، هذا التناقض بين الأحلام والإمكانيات المدركة يخلق فجوة نفســية مؤلمة تتغذى منها مشاعر القلق والعجز.

رابعاً-الضغط لاتخاذ قرارات مبكرة :

يُفرض على طلاب المرحلة الثانوية، وخاصـة في السـنة الأخيرة، ضـغط شـديد لتحديد مسارهم المهني والتعليمي في عمر مبكر نسبياً، وهذا الضغط يأتي من عدة مصادر:

1- تتطلب معظم الأنظمة التعليمية من الطالب اتخاذ قرار نهائي حول تخصـصـه الجامعي في نهاية المرحلة الثانوية أو حتى قبل ذلك (عند اختيار المســـار العلمي أو الأدبي)، هذه البنية الجامدة لا تترك مجالاً كافياً للاسـتكشـاف أو التجربة قبل الالتزام بمسـار محدد، في المقابل، تسـمح بعض الأنظمة التعليمية العالمية للطلاب بدراسـة سـنة أو سـنتين من المواد العامة قبل

التخصص، مما يخفف من هذا الضغط ويتيح فرصة أكبر للنضج والاستكشاف (Germeijs & Verschueren, 2021: 103).

2- من الناحية النمائية، فإن دماغ المراهق لا يزال في مرحلة نمو، خاصة في المناطق المسؤولة عن اتخاذ القرارات المعقدة، والتخطيط طويل المدى، وتقييم العواقب، في عمر السابعة عشرة أو الثامنة عشرة، لم يصل معظم الطلاب بعد إلى النضج الكامل في فهم ذواتهم، قيمهم، نقاط قوتهم وضعفهم الحقيقية، أن يُطلب منهم اتخاذ قرار مصيري في هذه المرحلة هو طلب يتجاوز قدراتهم النمائية الطبيعية، مما يخلق ضغطاً نفسياً هائلاً (Germeijs & Verschueren, 2021: 104).

3- في الظروف المثالية، يحتاج الشاب لسنوات من التجربة والاستكشاف (من خلال التطوع، التدريب الميداني، الحوار مع محترفين في مجالات مختلفة) قبل أن يستقر على مسار معين، لكن البنية الزمنية المحدودة للنظام الدراسي لا تتيح هذا الفضاء الكافي، الطالب مشغول بالاستعداد للامتحانات والمهام الأكاديمية، ولا يملك الوقت أو الفرصة لاستكشاف المجالات المختلفة بشكل عملي وحقيقي قبل أن يُطلب منه الاختيار (Germeijs & Verschueren, 2021: 105).

4- بالإضافة للضغط المؤسسي، يتعرض الطلاب إلى ضغط اجتماعي وأسري شديدين لـ"تحديد مصيرهم" بسرعة، الأهل، بدافع الحب والقلق، غالباً ما يُلحِون على أبنائهم لاتخاذ قرار حاسم، مع التذكير المتكرر بأن "الوقت ينفد" وأن "عليك أن تعرف ماذا تريد"، هذا الإلحاح المستمر يزيد من شعور الطالب بالحصار والضغط، خاصة عندما يكون لا يزال في مرحلة البحث والحيرة.

5- عندما يرى الطالب أن بعض زملائه قد حددوا خياراتهم بوضوح ويبدون واثقين من قراراتهم (حتى لو كانت هذه الثقة ظاهرية فقط)، يشعر بأنه متأخر أو أقل نضجاً، هذه المقارنة غير العادلة تزيد من الشعور بالقلق والإحساس بأن "الجميع يعرف إلى أين يتجه إلا أنا".

وبالتالي، فإن قلق المستقبل واتخاذ القرارات لدى طلاب المرحلة الثانوية ليس مجرد قلق عابر أو "جزء طبيعي من النمو" يمكن تجاهله، إنه ضغط نفسي حقيقي وعميق ينبع من تقاطع عوامل

متعددة: نظام تعليمي جامد، نقص في التوجيه المهني الفعال، مرحلة نمائية غير مكتملة، وتوقعات اجتماعية ضاغطة، هذا القلق لا يؤثر فقط على الحالة النفسية الحالية للطالب، بل قد يؤثر على جودة القرار الذي يتخذه في النهاية، حيث أن القرارات المتخذة تحت ضغط شديد وبمعلومات محدودة نادرًا ما تكون الأمثل، لذا، فإن معالجة هذا القلق تتطلب تدخلًا متعدد المستويات: على مستوى النظام التعليمي (بتوفير مرونة أكبر وتوجيه مهني أفضل)، على مستوى الأسرة (بتخفيف الضغط وتوفير الدعم)، وعلى مستوى الطالب نفسه (بتزويده بمهارات اتخاذ القرار وتقبل عدم اليقين).

3- ملاءمة العلاج المعرفي السلوكي لطلاب المراهقين:

يُظهر العلاج المعرفي السلوكي (CBT) فعالية كبيرة مع المراهقين، خاصة في علاج القلق، نظرًا لملاءمته لخصائصهم النمائية، مع ضرورة إجراء بعض التعديلات.

أولاً - العوامل الداعمة لفعالية CBT مع الطلاب المراهقين :

إن نجاح العلاج المعرفي السلوكي (CBT) مع طلاب المرحلة الثانوية ليس محض صدفة أو نتيجة لمرونة النهج العلاجي فحسب، بل يعود إلى توافق فريد وعميق بين الخصائص النمائية المميزة لهذه المرحلة العمرية ومتطلبات هذا النهج العلاجي، هذا التوافق يخلق أرضية خصبة تجعل المراهقين من أكثر الفئات العمرية استفادة من العلاج المعرفي السلوكي، حيث يجتمع النضج المعرفي المتقدم مع الحاجات النفسية الملحة لهذه المرحلة في تناغم يعزز الفعالية العلاجية (Sauter *et al*., 2021: 842-845).

1- تطور القدرات المعرفية والتفكير المجرد :

تشهد المرحلة الثانوية قفزة نوعية في القدرات المعرفية للطلاب، حيث ينتقلون من التفكير الحسي المحسوس إلى التفكير المجرد والمنطقي الناضج، هذا التطور المعرفي، الذي وصفه عالم النفس جان بياجيه بمرحلة "العمليات الشكلية"، يشكل حجر الأساس الذي تُبنى عليه فعالية العلاج المعرفي السلوكي، دعونا نستكشف كيف تترجم هذه القدرات المعرفية المتطورة إلى أدوات عملية داخل الإطار العلاجي:

أ- فهم واستيعاب نموذج :

أحد الأركان الأساسية للعلاج المعرفي السلوكي هو النموذج الثلاثي الذي يربط بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات، في السابق، خلال مرحلة الطفولة، كان من الصعب على الأطفال إدراك هذه العلاقات الداخلية المعقدة، لكن المراهقين في المرحلة الثانوية يمتلكون الآن القدرة على (Beck, 1976: 47-50).

يستطيع الطالب الآن أن يفهم أن الفكرة السلبية ("سأفشل في الامتحان") ليست مجرد حقيقة موضوعية، بل هي تفسير ذاتي لموقف محايد (الامتحان القادم)، وأن هذا التفسير بدوره يولد استجابة انفعالية (القلق الشديد)، والتي تؤدي بدورها إلى سلوكيات معينة (تجنب المذاكرة، أو المذاكرة بشكل عشوائي تحت الضغط)، هذا الإدراك متعدد الطبقات للسببية النفسية هو إنجاز معرفي لا يتحقق إلا مع نضج القدرات التجريدية (Drechsler *et al*., 2020: 210).

ويمكن للطالب الآن أن يتتبع بوضوح كيف بدأت حلقة معينة من القلق، على سبيل المثال، في جلسة علاجية، يمكنه أن يروي: "بدأ الأمر عندما سمعت أن الامتحان سيكون صعباً، ففكرت فورًا 'لن أستطيع التعامل مع هذا'، وبعدها شعرت بضيق في صدري وتسارع في قلبي، ثم قررت أن أؤجل المذاكرة لأنني كنت متوترًا جدًا، والآن أشعر بالذنب لأنني أضعت وقتاً ثميناً"، هذه القدرة على إعادة بناء السلسلة السببية بشكل واعٍ هي أداة تشخيصية وعلاجية قوية (Clark & Beck, 2010: 420-422).

وربما الأهم من ذلك، أن يصبح المراهق قادراً على إدراك الفرق الجوهري بين "الحدث" و"تفسير الحدث"، وأن نفس الحدث يمكن أن يُفسَّر بطرق مختلفة تؤدي إلى مشاعر مختلفة تماماً، هذا الفهم يفتح الباب أمام التدخل المعرفي، لأن الطالب يدرك الآن أن تغيير تفسيره للموقف (وليس الموقف نفسه بالضرورة) يمكن أن يغير مشاعره وسلوكياته (بن عربية وحابس، 2017: 68-71).

ب- الانخراط الفعال في إعادة البناء المعرفي

إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) هي عملية مُعقَّدة تتطلب مهارات تفكير نقدي وتحليلي متقدمة، المراهقون في المرحلة الثانوية صاروا الآن مؤهلين تماماً للقيام بهذه العملية:

يتعلم الطالب أن يتعامل مع أفكاره الكارثية كفرضيات قابلة للاختبار وليس كحقائق مطلقة، على سبيل المثال عندما تظهر الفكرة "سأنسى كل شيء في الامتحان"، يتم تدريبه على طرح أسئلة تحليلية مثل "ما الدليل على هذا التوقع؟ هل حدث هذا فعلاً في جميع الامتحانات السابقة؟ ماذا عن الامتحانات التي أديتها بشكل جيد رغم القلق؟" هذا النوع من الاستجواب السقراطي يتطلب قدرة على التفكير المنطقي المنظم والبحث عن الأدلة التجريبية، وهي قدرات يمتلكها المراهقون بوضوح (ضمرة، 2014: 293).

ويصبح الطلاب بارعين في التعرف على الأنماط الخاطئة في تفكيرهم، يتعلمون تحديد "التعميم المفرط" (فشلت في امتحان واحد ← أنا فاشل في كل شيء)، "التفكير الثنائي" (إما امتياز أو فشل تام، لا يوجد شيء بينهما)، "التهويل" (إذا رسبت سيضيع مستقبلي بالكامل)، "قراءة الأفكار" (الجميع يعتقد أنني غبي)، هذه القدرة على "التسمية" ليست مجرد تمرين أكاديمي، بل هي أداة قوية للسيطرة، لأن تسمية المشكلة هي الخطوة الأولى نحو حلها، عندما يستطيع الطالب أن يقول "هذه مجرد حالة من التفكير الكارثي" بدلاً من "هذا هو الواقع المرعب"، يتحول موقعه من ضحية للتفكير إلى ناقد له (بديوي، 2018: 740-743).

وإن الخطوة الأصعب، وهي ليست مجرد استبدال الفكرة السلبية بفكرة إيجابية ساذجة، بل بناء تفسير بديل يكون واقعيًا ومتوازنًا ومبنيًا على الأدلة، على سبيل المثال، بدلاً من تحويل "سأفشل حتمًا" إلى "سأحصل على درجة كاملة بالتأكيد" (وهو غير واقعي)، يتم بناء فكرة مثل: "لقد استعددت بشكل جيد، وحتى لو واجهت بعض الصعوبات، يمكنني استخدام استراتيجيات حل المشكلات التي تعلمتها، النتيجة ستكون انعكاساً لجهدي وليس لقيمتي كإنسان"، هذا النوع من التفكير الدقيق والمتعدد الأبعاد يتطلب نضجًا معرفياً كبيراً (ضمرة، 2014: 294).

ويستطيع المراهقون الآن استخدام القياس المنطقي والاستدلال للطعن في أفكارهم، مثلاً: "إذا كان صحيحاً أن قيمتي تعتمد فقط على درجاتي، فهذا يعني أن الأشخاص الناجحين الذين لم يحصلوا على درجات عالية (مثل بعض رواد الأعمال المشهورين) ليس لهم قيمة، هذا غير منطقي، إذن، الافتراض الأول خاطئ، (الدوسري، 2023: 82-85).

ج-التخطيط المنهجي لحل المشكلات:

مع تطور الوظائف التنفيذية في الدماغ، يصبح المراهقون أكثر قدرة على التخطيط المنظم متعدد الخطوات، فبدلاً من الشعور العام بأن "كل شيء فوضى"، يمكن للطالب الآن أن يحدد بدقة: "المشكلة هي أنني أماطل في بدء المذاكرة عندما أشعر بالقلق"، كما يستطيع أن يفكر في أكثر من طريقة لمواجهة المشكلة (تقسيم المواد، تغيير بيئة الدراسة، استخدام تقنيات الاسترخاء أولاً، طلب المساعدة من زميل، البدء بالمواد الأسهل)، وإذا بدأت بالمواد الأسهل، سأبني زخماً إيجابياً، لكن قد أترك المواد الصعبة للنهاية عندما يكون وقتي محدوداً، إذا بدأت بالمواد الصعبة، قد أشعر بالإحباط مبكرًا، لكنني سأضمن وقتاً كافياً لها"، واختيار الخطة الأفضل، تنفيذها، ثم تقييم فعاليتها وتعديلها إذا لزم الأمر، هذه العملية الدورية من التخطيط-التنفيذ-المراجعة هي جوهر حل المشكلات الناضج وهي مهارة أساسية في CBT (Casey & Caudle, 2013: 84-86)

2- القدرة على التأمل الذاتي : (Self-Reflection)

إحدى أهم القدرات التي تتطور في المراهقة هي "الميتا معرفة" (Metacognition)، وهي القدرة على التفكير حول التفكير، أو "الوعي بالوعي"، هذه القدرة تحول المراهق من كائن يفكر إلى كائن يراقب تفكيره بوعي، وهذا التحول هو أساس جوهري لفعالية CBT.

أ- مراقبة الأفكار الآلية أثناء حدوثها :

في العلاج المعرفي السلوكي، أحد الواجبات الأساسية هو "تسجيل الأفكار الآلية السلبية"، هذا يتطلب من الطالب أن يكون مراقباً داخلياً لعقله، أن يلتقط الأفكار السريعة والعابرة التي تمر في ذهنه لحظة شعوره بالقلق أو الضيق، هذه ليست مهارة تلقائية، بل تتطلب نوعاً من "الانفصال الواعي" عن التجربة الذاتية - أن تكون في الوقت نفسه الممثل والمراقب، المراهقون،

بفضـــــل تطور الميتـــا معرفـــة لـــديهم، يصـــــبحون قـــادرين على هـــذا الانفصـــــال الواعي.87 :2021 ,.Sauter et al))

على سبيل المثال، في جلسة علاجية، قد يقول الطالب: "لاحظت أنه عندما فتحت الكتاب الليلة الماضية، مرّت في ذهني فكرة سريعة جداً: 'المادة كثيرة جداً، لن أنتهي أبداً '، وفي نفسها اللحظة شعرت بتوتر في معدتي ورغبة في إغلاق الكتاب" (بوترة والأسود، 2020: 251)، هذا المستوى من الوعي الدقيق بالعمليات الداخلية هو إنجاز نفسي كبير.

ب- القدرة على تسمية وتصنيف المشاعر بدقة :

يصـــبح المراهقون أكثر قدرة على التمييز بين المشـــاعر المختلفة وتســـميتها بدقة (قلق، خوف، حزن، إحباط، ذنب، خجل)، بدلاً من التجربة العامة "أشـعر بشـيء سـيئ"، هذه الدقة في التسمية الانفعالية مهمة للغاية، لأن المشاعر المختلفة تشير إلى أفكار وحاجات مختلفة وتتطلب استجابات مختلفة، القدرة على القول "أشعر بالذنب لأنني لم أذاكر كما كان يجب" هي أكثر فائدة علاجياً من "أشعر بشيء سيئ فقط" (أبوغمجة، 2024: 11).

ج- مراجعة الأنماط السلوكية والمعرفية :

مع الوقت، يصـــبح الطلاب قادرين على رؤية الأنماط المتكررة في تفكيرهم وســـلوكهم، "ألاحظ أنني دائماً أنتظر حتى آخر لحظة، ثم أشعر بالذعر، ثم أدرس بشكل عشوائي، ثم أكون غير راضٍ عن أدائي"، هذه الرؤية الشـاملة للنمط المتكرر (وليس مجرد الحوادث المنفصـلة) هي ما يسـمح بالتغيير الجذري طويل المدى، لأنها تمكن من التدخل في مسـتوى أعمق من مسـتوى الحدث الفردي (قارة، 2015: 99).

د- التقييم الذاتي للتقدم العلاجي :

يمكن للمراهقين أن يُقَيَّموا بموضـــوعية نســـبية مدى تقدمهم في العلاج، "في الأســـابيع الأولى، كان قلقي 9 من 10 قبل الامتحانات، الآن أصـــبح 5 من 10، كما أنني أصـــبحت اســـتخدم تقنيات التنفس بشـــكل أكثر تلقائية"، هذا الوعي بالتقدم يعزز الدافعية ويجعل الطالب شريكًا فاعلاً في عملية الشفاء وليس مجرد متلقٍ سلبي للعلاج (Sauter *et al*., 2021: 853).

3- الاستجابة الإيجابية للطرائق التفاعلية والعملية :

إن طلاب المرحلة الثانوية، بحكم مرحلتهم النمائية وثقافة جيلهم، يميلون بشدة إلى رفض الأساليب التلقينية الجافة والمحاضرات الطويلة أحادية الاتجاه، إنهم يتوقون إلى التفاعل، المشاركة، والممارسة العملية، العلاج المعرفي السلوكي، بطبيعته، يتوافق تماماً مع هذه التفضيلات:

فالعلاج المعرفي السلوكي ليس محاضرة يلقيها المعالج على الطالب، بل هو حوار سقراطي مستمر، المعالج لا يخبر الطالب "أنت مخطئ في تفكيرك"، بل يطرح أسئلة تقود الطالب لاكتشاف التناقضات في تفكيره بنفسه، هذا الأسلوب التفاعلي يحترم ذكاء المراهق واستقلاليته، ويجعله محور العملية العلاجية، (السيد، 2024: 94)

أ- **لعب الأدوار (Role-Playing):** تقنية محببة للمراهقين، حيث يتم تمثيل مواقف صعبة (مثل موقف الامتحان) في بيئة آمنة، على سبيل المثال، يمكن للمعالج أن يلعب دور "الفكرة القلقة" التي تهاجم الطالب، والطالب يتدرب على الرد عليها باستخدام الأفكار البديلة، أو يمكن للطالب أن يتدرب على سيناريو طلب المساعدة من المعلم، هذه التمارين التفاعلية تجعل المهارات المجردة ملموسة وقابلة للتطبيق (عبدوني وصياد، 2013: 252-254).

ب- **المناقشات الجماعية:** في العلاج الجماعي، يستفيد المراهقون بشكل كبير من سماع تجارب أقرانهم وإدراك أنهم ليسوا وحدهم في معاناتهم، المناقشات الجماعية تخلق مساحة للتعلم من بعضهم البعض، ورؤية كيف يطبق الآخرون التقنيات، وتلقي الدعم الاجتماعي الذي هو حاجة أساسية في المراهقة (بن شتيوي، 2014: 87-90).

ج- **التمارين العملية المتنوعة:** من الرسم البياني لتتبع المزاج، إلى تجارب سلوكية صغيرة، إلى تسجيلات صوتية للأفكار، إلى تطبيقات الهاتف لمراقبة القلق - كل هذه الأدوات التفاعلية تجعل العلاج ديناميكيًا وجذابًا (Kendall & Peterman, 2022: 154).

د- **التركيز على المشكلات الحاضرة والملموسة:** المراهقون لا يهتمون كثيراً بالتحليل العميق لطفولتهم المبكرة أو بالنظريات الفلسفية المجردة عن طبيعة القلق، ما يهمهم هو: "كيف أتعامل مع القلق من الامتحان الذي سيكون الأسبوع القادم؟" العلاج المعرفي السلوكي يُرَكِّزُ بشكل

مباشر على المشكلات الحالية والملموسة، ويقدم حلولاً قابلة للتطبيق الفوري، هذا يجعل العلاج ذا صـــلـــة مبـاشـــرة بحيـاتهم اليوميـة وليس تمرينـاً نظريـاً بعيـداً عن الواقع (خلافي، 2017: 98-101).

هـ- الواجبات المنزلية: جزء أساسي من CBT هو الواجبات المنزلية، وهي ليست مجرد "وظائف إضـافية" بل هي جوهر العلاج، من خلال تطبيق ما تعلموه في الجلسـة على مواقف حقيقية في حياتهم (ملء سـجل الأفكار بعد موقف مقلق، ممارسـة تقنية الاسـترخاء يوميًا، اختبار فكرة من خلال تجربة سـلوكية)، يتحول التعلم من نظري إلى تطبيقي، المراهقون، رغم أنهم قد يتذمرون أحيانًا، يقدّرون هذا الجانب العملي لأنه يمنحهم إحسـاسًـا بأنهم يفعلون شـيئاً ملموسـاً لتحسـين حالتهم (Kendall & Peterman, 2022: 155).

و- اسـتخدام التكنولوجيا والوسـائط المتعددة: جيل المراهقين الحالي هو جيل رقمي بامتياز، يمكن دمج التكنولوجيا في العلاج المعرفي السـلوكي بطرق تجعله أكثر جاذبية: تطبيقات تتبع المزاج، مقاطع فيديو تعليمية قصـيرة، تسـجيلات صـوتية موجهة للاسـترخاء يمكن الاسـتماع لها عبر الهاتف، منصـات إلكترونية لتبادل الواجبات مع المعالج (Mohr *et al.*, 2021: 1478)، هذا الدمج التكنولوجي يتحدث بلغة المراهقين ويجعل العلاج جزءًا طبيعيًا من حياتهم الرقمية.

4- الرغبة الملحة في الاستقلالية والتحكم : CBT

ربما العامل الأكثر عُمقاً الذي يجعل العلاج المعرفي السلوكي فَعَّالاً بشكل استثنائي مع المراهقين هو توافقه التام مع الحاجة النفسية الأساسية في هذه المرحلة: الحاجة إلى الاستقلالية والسيطرة على الذات والمصير، المراهقة هي مرحلة الانتقال من الاعتماد على الآخرين (الطفولة) إلى الاعتماد على الذات (الرشـد)، وهذا الانتقال يتطلب بناء إحساس قوي بالكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم في الحياة (Padilla-Walker & Nelson, 2022: 4).

أ- المراهق كـ"معالج نفسه" :

إن فلسـفة العلاج المعرفي السـلوكي في جوهرها هي تعليم الشـخص أن يكون معالجاً لنفسـه، المعالج ليس "خبيراً" يحل مشـاكل المريض نيابة عنه، بل هو "مدرب" أو "معلم" يعلم الطالب المهارات والأدوات التي سيستخدمها بنفسه، حتى بعد انتهاء العلاج، هذا النموذج يتوافق

تماماً مع رغبة المراهق في أن يكون فاعلاً وليس مفعولاً به، في أن يقود حياته وليس أن يُقاد (التركي، 2023: 42).

عندما يتعلم الطالب كيف يراقب أفكاره، ويتحداها، ويطور بدائل، ويطبق تقنيات الاســـترخاء، ويخطط لحل المشكلات – فهو لا يتعلم فقط كيف يتعامل مع قلق الامتحان الحالي، بل يكتسب "صـندوق أدوات" نفسـي يمكنه اسـتخدامه في أي موقف مسـتقبلي يواجهه، هذا الشـعور بامتلاك الأدوات هو تمكين حقيقي (كمال، 2021: 383)

ب- التحول من "أنا ضحية لقلقي" إلى "أنا مدير لقلقي" :

أحد أكثر التحولات قوة في العلاج المعرفي الســـلوكي هو التحول في الموقع الذاتي من الضــحية إلى الفاعل، في البداية، يشــعر الطالب أن القلق هو قوة خارجية تسـيطر عليه بشـكل كامل ("القلق يهاجمني"، "القلق يدمرني")، لكن مع تقدم العلاج، يبدأ في رؤية نفسه كشخص لديه قدرة على التأثير في تجربته ("أسـتطيع أن أقلل من قلقي باسـتخدام التنفس العميق"، "أسـتطيع أن أتحدى الأفكار المبالغ فيها") (عبد العال، 2022: 697)

ثانياً – التعديلات المطلوبة لتطبيق CBT مع لطلاب المراهقين :

لضمان فعالية وجاذبية البرنامج القائم على CBT لهذه الفئة، يجب إدخال التعديلات الآتية :

1- استخدام لغة وأمثلة مناسبة للعمر وذات صلة:

- **تجنب المصـطلحات المعقَّدة:** شـرح مفاهيم CBT (المخططات، التشـوهات) بلغة بسـيطة وملموسة، باستخدام مصطلحات سهلة الفهم .
- **أمثلة من سياقهم:** استخدام أمثلة تتعلق بضغط الامتحانات، التنمر الإلكتروني، الصراعات مــع الأهــل، الــعــلاقــات مــع الأقــران، ومــواقــع الــتــواصـــــل الاجــتــمــاعــي (مقدم وبلخير، 2015: 177).
- **المواد المرئية والتفاعلية:** اســـتخدام الرســـوم البيانية، الإنفوجرافيك، المقاطع المصـــورة القصيرة، بدلاً من النصوص الطويلة.

2- دمج التكنولوجيا والوسائط المتعددة:

- **تطبيقات الهاتف:** استخدام تطبيقات CBT معتمدة لتسجيل الأفكار، ممارسة التنفس، جدولة المهام، وتلقي التذكيرات (Mohr *et al.,* 2021: 12345)، مثال: تطبيقات مثل "Woebot" أو "Sanvello" المعدلة ثقافيًا.

- **المنصات الإلكترونية:** توفير مواد البرنامج (عروض تقديمية، تمارين، تسجيلات استرخاء) على منصة سهلة الوصول.

- **ألعاب المحاكاة (Serious Games):** تصـــميم ألعاب إلكترونية تعلم مهارات إدارة القلق أو حل المشكلات في بيئة افتراضية آمنة وجذابة (Fleming *et al.*, 2017: 76).

3- مراعاة الحاجة للاستقلالية والمشاركة:

- **المشاركة في وضع الأهداف:** استشارتهم في تحديد أهداف البرنامج الشخصية وجلساته، مما يزيد التزامهم (كمال، 2021: 67).

- **الخيار والتحكم:** إتاحة بعض الخيارات في أنواع الأنشـــطة أو ترتيب مواضـــيع الجلســـات (ضمن إطار البرنامج).

- **العلاقة التعاونية:** تجنب النمط السلطوي؛ المرشد كـــــ"خبير متعاون" وليس "مُلقن"، احترام آرائهم وشواغلهم.

4، التوازن بين السرية وإشراف الأسرة (Confidentiality & Parental Involvement):

- **احترام السرية:** تأكيد سرية ما يطرح في الجلسات الفردية أو الجماعية (مع توضيح حدودها كالخطر على النفس/الآخرين)، هذا يبني الثقة .

- **إشراف الأسرة المعتدل:** في حالات قلق الامتحان، غالباً ما يكون إشراك الأسرة (خاصة الوالدين) ضـــرورياً، وذلك عن طريق جلســـات توعية منفصـــلة للآباء لشـــرح طبيعة القلق، دورهم في تخفيف الضـــــغط، وكيفية دعم أبنائهم، وتحســـــين التواصـــــل حول التوقعات الأكاديمية وتعزيز الدعم (بموافقة الطالب) (Ginsburg *et al*., 2022: 112).

5.استخدام الإرشاد الجماعي:

- **فعالية المجموعة:** يوفر الإرشـــاد الجماعي بيئة طبيعية لطلاب المراهقين للتعلم من تجارب الأقران، الحصـول على الدعم، ممارسـة المهارات الاجتماعية، وتقليل الشـعور بالعزلة ("أنا لسـت الوحيد") (خمي وضمرة، 2019: 34).

- **تصميم المجموعات:** تجانس نسبي في مستوى القلق والعمر، التركيز على الأنشطة التفاعلية (مناقشات، لعب أدوار لمحاكاة مواقف الامتحان أو التعامل مع الضغط الأسري).

6، التكيف مع قصر فترة الانتباه:

- **جلسات أقصر:** 45–60 دقيقة بدلاً من 50–90 دقيقة للبالغين.

- **تنويع الأنشـطة:** تقسـيم الجلسـة إلى أنشـطة متعددة (نقاش قصـير، تمرين عملي، فيديو، تلخيص).

- **دمج الحركة:** تضمين تمارين قصيرة لتفريغ الطاقة أو ممارسة الاسترخاء الحركي البسيط (عبد الوهاب والطحان، 2012: 129).

نخلص مما سـبق، إلى أن طلاب الصـف الثالث الثانوي يمرون بمرحلة حرجة من النمو تتسـم بتحولات جسدية وفكرية وانفعالية عميقة، بينما تمنحهم قدراتهم المعرفية المتقدمة (التفكير المجرد، الميتا معرفة) إمكانية اسـتيعاب واسـتخدام اسـتراتيجيات العلاج المعرفي السـلوكي بفعالية، فإن تحدياتهم النفسـية الفريدة (ضـغط الاختيار المهني، البحث عن الهوية، الحسـاسـية للضـغوط الأكاديمية والاجتماعية) تتطلب تكييفاً دقيقاً لأسـلوب تقديم البرنامج، يجب أن يراعي البرنامج الإرشـادي القائم على CBT حاجتهم للاسـتقلالية، واسـتخدام لغة وأمثلة قريبة من عالمهم، ودمج التكنولوجيا، والتوازن بين السرية وإشراف الأسرة، مع الاستفادة من قوة المجموعة الإرشادية، فهم هذه الخصائص والتعديلات المطلوبة هو مفتاح تصميم وتنفيذ برنامج ناجح لخفض قلق الامتحان لطلبة الصـف الثالث ثانوي في مدينة الزاوية، يسـتجيب لاحتياجات هذه الفئة العمرية المعقَّدة ويحترم سياقهم النمائي والاجتماعي.

المبحث الرابع : البرامج الإرشادية وتطبيقاتها

مفهوم البرامج الإرشادية :

يُعرّف البرنامج الإرشـــادي بأنه منظومة تدخلية مُهيكلة ترتكز على المبادئ العلمية المُحكمة، وتهدف إلى تحقيق غايات وقائية أو علاجية أو تطويرية محددة ســـلفًا لمجموعة مستهدفة من خلال توظيف تقنيات إرشادية متخصصة ضمن حدود زمنية مُحددة (الصوافي البوسعيدي، 2022: 19)، حيث تتسم هذه المنظومة بالبناء التدريجي المنطقي الذي ينتقل عبر مراحل متتالية تشمل التشخيص والتدخل والمراقبة اللاحقة، كما تتضمن معايير تقييمية موضوعية تسمح بقياس مدى تحقق النتائج المرجوة باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية، بالإضافة إلى امتلاكها القدرة على التكيف والتطوير استجابةً إلى ردود أفعال المشاركين ومستوى تفاعلهم مع المحتوى الإرشادي المُقدم (عتوته، 2023: 78)، مما يضمن الاستجابة الفعّالة للاحتياجات الفردية والجماعية المتنوعة.

أهداف ووظائف البرامج الارشادية :

تتنوع أهداف البرامج الإرشادية ووظائفها وفقاً لطبيعة المشكلة المستهدفة ومستوى تدخلها، حيث تشمل (ASCA, 2022: 7):

1، الأهداف الوقائية التي تركز على إكساب الطلاب مهارات الاسترخاء والتهيئة النفسية قبل فترات الاختبارات لمنع تطور اضطرابات القلق.

2، الأهداف العلاجية التي تستهدف تخفيض معدلات القلق المرتفعة لدى الطلاب الذين أظهرت المقاييس النفسية المعيارية وجود مستويات قلق تستدعي التدخل المباشر،

3، الأهداف التنموية التي تسعى لتعزيز القدرات المعرفية والسلوكية من خلال تطوير استراتيجيات إدارة الوقت وتحسين آليات التذكر والاستيعاب.

هذه الأهداف تشكل إطاراً شاملًا للتعامل مع قلق الامتحان على المستويات الوقائية والعلاجية والتطويرية بشكل متكامل.

التمييز بين الإرشاد والعلاج النفسي :

يُعد التمييز بين الإرشاد المدرسي والعلاج النفسي من القضايا المهمة في مجال الصحة النفسية التعليمية، حيث يسهم هذا التفريق في تحديد الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لكل حالة، والجدول التالي توضيح الفروقات الجوهرية بين هذين المجالين من خلال عدة معايير أساسية.

جدول (1): الفرق بين الإرشاد والعلاج النفسي

المعيار	الإرشاد المدرسي	العلاج النفسي
المدة	قصير المدى (4–12 جلسة)	طويل المدى (6 أشهر+)
العمق	يركز على مشكلات الحياة اليومية	يتناول اضطرابات نفسية مزمنة
المكان	الغرفة الإرشادية بالمدرسة	العيادات/المستشفيات

المصدر: (Ivey *et al*., 2021: 34)

تصميم وتطوير البرامج الإرشادية :

أولاً – مراحل التصميم : (بحسب نموذج جيبسون وميتشل. 2023)

- **تحليل الاحتياجات:**

– استخدام أدوات تشخيصية (مقابلات، استبيانات، ملاحظة).

مثال: تطبيق "مقياس ساراسون لقلق الامتحان" على عينة من الطلاب (المجمي، 2019: 3384).

- **صياغة الأهداف:**

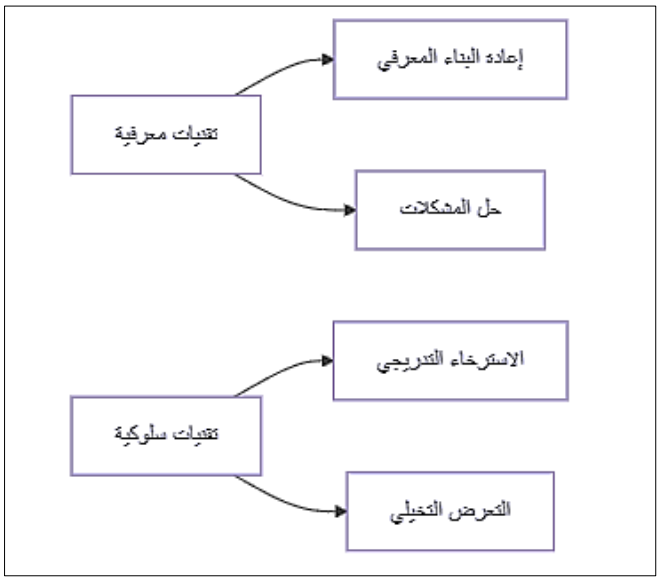
–**أهداف عامة:** "خفض قلق الامتحان بنسبة 40% خلال 10 أسابيع".

–**أهداف سلوكية:** "زيادة استخدام تقنيات التنفس العميق لدى 90% من المشاركين" (Vernon & Schimmel, 2022: 89).

- **اختيار المحتوى والاستراتيجيات:**

المحتوى: يتحدد بناءً على نتائج تحليل الاحتياجات، والإطار النظري (مثل CBT)، والخصائص النمائية للفئة.

-الاستراتيجيات:



شكل (1): استراتيجيات تصميم وتطوير البرامج الإرشادية

المصدر: تصميم الباحثة بناءً على الدراسات السابقة

يوضح الشكل (1) تصنيفاً منهجياً لاستراتيجيات تطوير البرامج الإرشادية، حيث يقسمها إلى فئتين رئيستين هما التقنيات المعرفية والسلوكية، تشمل التقنيات المعرفية كلاً من إعادة البناء المعرفي التي تهدف إلى تعديل الأفكار والمعتقدات غير المنطقية، وحل المشكلات الذي يركز على تطوير مهارات التفكير المنطقي والمنظم، أما التقنيات السلوكية فتضم الإشباع التدريجي المستخدم في علاج اضطرابات القلق والرهاب، والتعزيز الإيجابي القائم على مبادئ نظرية التعلم لتقوية السلوكيات المرغوبة.

ثانياً – معايير الجودة :(Erford, 2023)

- **الملاءمة الثقافية:** تكييف الأمثلة مع السياق المحلي (مثل ضغط الأسرة الممتد)، واستخدام لغة عربية واضحة بعيدة عن المصطلحات المعقَّدة (بن كافو، 2022: 25).
- **الدليلية:** اعتماد استراتيجيات مُثبتة الفعالية (مثل CBT لقلق الامتحان وفق دراسات Mazefsky *et al.*, 2021).
- **التكامل:** دمج التقنيات الفردية (جلسات حوارية) مع الجماعية (تمارين جماعية) (الحمد، 2017: 157).

– تطبيق البرامج في البيئة المدرسية ،التحديات والحلول :

أولاً: المميزات:

تتمتع البرامج الإرشـادية المطبقة في البيئة المدرسـية بمزايا تشـغيلية واضـحة تتمثل في إمكانية الوصول المباشر إلى الطلاب من خلال دمج الجلسات الإرشادية ضمن فترات الأنشطة الصفية أو الاستراحات المدرسية، وتوفر الدعم المؤسسي اللازم عبر تخصيص مرافق إرشادية مجهَّزة بالتقنيات التفاعلية الحديثة، بالإضـــافة إلى إمكانية التكامل المنهجي من خلال إدراج المكونات الإرشـادية ضـمن مقررات التربية النفسـية والاجتماعية، مما يضـمن التطبيق المنظم والمستدام للبرنامج.

ثانياً– التحديات والحلول الميدانية:

تواجه هذه البرامج تحديات عملية تتطلب حلولاً إبداعية، حيث يمكن التغلب على محدودية الوقت المتاح من خلال تطوير جلسات مكثفة قصيرة المدى تستغرق خمس عشرة دقيقة كما طُبق في "برنامج القلق الســـريع" بثلاث مدارس في الزاوية، بينما يُعالج نقص المرشـــدين المتخصصين عبر تأهيل عشرين معلماً في أساسيات العلاج المعرفي السلوكي، ويمكن تجاوز مقاومة الأسر بتنظيم ورش توعوية لأولياء الأمور حققت انخفاضاً في معدل الاعتراضات بنسبة أربعين بالمائة، كما تُحل مشكلة صعوبة المتابعة باستخدام منصات إلكترونية متخصصة مثل "إرشادك" وتطبيقات تتبع التقدم الحديثة.

ثالثاً– نماذج ناجحة في البيئة العربية :

برنامج "ثقتك" (السعودية، 2023):

يمثل برنامج "ثقتك" المطبق في المملكة العربية الســـعودية عام 2023 نموذجاً متميزاً للتدخل الإرشـادي الجماعي، حيث اسـتهدف مائة وعشـرين طالباً في المرحلة الثانوية من خلال ثماني جلسـات جماعية تدمج بين تقنيات العلاج المعرفي السـلوكي ومهارات الاسـتذكار الفعّال، وحقق البرنامج نتائج ملموسة تمثلت في انخفاض مستويات القلق لدى المشاركين بنسبة سبعة وأربعين بالمائة، مصـــحوباً بتحســـن الأداء الأكاديمي بمعدل اثنين وعشـــرين بالمائة

(بوزيد، 2014: 382)، مما يؤكد فعالية الدمج بين الأساليب العلاجية والمهارات الدراسية في معالجة قلق الامتحانات.

برنامج "أتقن امتحانك" (مصر، 2022):

اتبع برنامج "أتقن امتحانك" المطبق في مصر عام 2022 منهجية مبتكرة تعتمد على دمج التكنولوجيا الرقمية في العملية الإرشادية من خلال تطوير تطبيق هاتف ذكي مخصص لتعليم تقنيات الاسترخاء والتهدئة الذاتية، وأسفر هذا التوجه التقني عن زيادة معدل استخدام الطلاب لاستراتيجيات المواجهة الإيجابية للضغوط النفسية بنسبة ثلاثة وستين بالمائة (عطا الله أبو بكر، 2023: 251)، مما يبرز أهمية توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعزيز فعالية البرامج الإرشادية وضمان استمرارية تطبيق المهارات المكتسبة خارج البيئة المدرسية.

جوانب الاستفادة من البرامج المذكورة في النص :

في تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان :

- **برنامج "ثقتك" (السعودية، 2023):** برنامج "ثقتك" يبرز منهجية عملية ناجحة في تقديم الإرشاد الجماعي، حيث يعتمد على تنظيم جلسات جماعية تتراوح بين 20–30 طالباً لتعزيز التفاعل والدعم المتبادل، يتضمن البرنامج ثماني جلسات أساسية مع إمكانية التكييف حسب احتياجات الطلبة، مما يوازن بين الفعالية والجدوى الزمنية، يدمج البرنامج تقنيات العلاج المعرفي السلوكي مع مهارات الاستذكار الفعال، مستهدفاً خفض مستويات القلق بنسبة 40–50% وتحسين الأداء الأكاديمي بنسبة 20–25%، كما يستخدم أدوات قياس مناسبة مثل القياس القبلي والبعدي لمستويات القلق ومتابعة الدرجات، مع توثيق النتائج بشكل دقيق للمقارنة مع الدراسات السابقة.

- **برنامج "أتقن امتحانك" (مصر، 2022):** برنامج "أتقن امتحانك" يبرز كيفية دمج التكنولوجيا الرقمية في الإرشاد النفسي، ويستفيد من ذلك عبر تطوير تطبيقات تعليمية ومنصات إلكترونية لتسهيل الوصول إلى المحتوى، بالإضافة إلى مقاطع فيديو تعليمية وتنبيهات للتذكير بممارسة تقنيات الاسترخاء، يركز البرنامج على تقنيات الاسترخاء مثل التنفس العميق والاسترخاء العضلي، ويساعد الطلبة على تطوير مهارات التهدئة الذاتية بإنشاء "صندوق أدوات المواجهة"،

كما يسهم في تعزيز استراتيجيات المواجهة عبر التدريب المكثف والممارسة المستمرة، مستهدفاً زيادة استخدام هذه الاستراتيجيات بنسبة 60–70%، أخيراً، يضمن البرنامج جاذبيته للجيل الرقمي من خلال استخدام وسائل تواصل مألوفة ومحتوى تفاعلي، مع توفير موارد مستمرة ومجموعات دعم إلكترونية لتعزيز التواصل والتشجيع.

مما سبق، يتضح أن البرامج الإرشادية تمثل منهجية علمية متقدمة لمعالجة الاضطرابات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث يستند نجاحها إلى التحليل المنهجي للاحتياجات الفردية والجماعية، وتحديد مؤشرات أداء واضحة القياس، وانتقاء الآليات التدخلية المتوافقة مع المحددات الثقافية للمجتمع المستهدف، وتشير الممارسات المعاصرة في البيئات العربية إلى فعالية معالجة اضطراب قلق الاختبارات من خلال الدمج المنظم بين الأسس النظرية للعلاج المعرفي السلوكي وتطبيقاتها الميدانية، مع ضرورة مراعاة الديناميكيات الاجتماعية المحلية كتأثير الضغوط الأسرية والمجتمعية، والاستعانة بالأدوات التقنية الحديثة في عمليات التشخيص والمراقبة المستمرة للتقدم العلاجي، وتؤسس هذه المعطيات لإطار نظري وتطبيقي لتطوير نموذج إرشادي قائم على البراهين العلمية يخدم احتياجات الطلاب في منطقة الزاوية، مستخلصاً العبر من التجارب الناجحة على المستويين المحلي والعالمي.

التعقيب على الاطار النظري .

يُعد هذا الفصل من الأطروحة الركيزة النظرية التي تستند إليها الدراسة، إذ تناول بصورة منهجية شاملة مفهوم قلق الامتحان، خصائصه، أنواعه ومكوناته، وأبرز النماذج النظرية المفسّرة له، إضافة إلى العوامل المؤثرة فيه، فقد بُيّن أن قلق الامتحان ليس مجرد حالة عابرة من التوتر، بل هو ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتجلى في مظاهر معرفية مثل التفكير السلبي والتشتت الذهني، ومظاهر انفعالية تتمثل في الشعور بالخوف والتوتر والانزعاج، وأعراض فسيولوجية تشمل زيادة معدل ضربات القلب والتعرق واضطرابات النوم، وأخرى سلوكية مثل التجنب وضعف الأداء في المواقف التقييمية، كما استعرض الفصل التصنيفات الحديثة التي تميز بين القلق المعرفي، والقلق الجسمي الانفعالي، والقلق السلوكي، موضحًا كيف يتفاعل كل منها ليؤثر في تحصيل الطالب الدراسي، وفي إطار النماذج النظرية، تم عرض نموذج التداخل لـ"واين" (Wine, 1971) الذي ركّز على دور تشتت الانتباه بين التفكير المرتبط بالمهمة والأفكار الدخيلة، ونموذج نقص المهارات لـ"كولر وهولاهان" (1980) الذي أبرز أهمية ضعف الاستراتيجيات المعرفية والتنظيمية في تضخيم القلق، إلى جانب نموذج الانتباه لـ"ساراسون" (1984) الذي يفسر القلق بوصفه انحرافًا للانتباه عن المهام الجوهرية، كما تناول الفصل العوامل الشخصية مثل سمات الشخصية والمزاج، والعوامل البيئية والاجتماعية كضغط الأسرة وتوقعات المجتمع المدرسي، باعتبارها محددات رئيسة لشدة القلق، وأكدت الدراسات والمراجع على أن قلق الامتحان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدير الذات والدافعية الأكاديمية واستراتيجيات المواجهة التي يتبناها الطالب، في ضوء ذلك، يُعَدّ البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أكثر الاستجابات العلاجية فعالية، إذ يركز على إعادة بناء الأفكار السلبية واستبدالها بتصورات أكثر واقعية وإيجابية، مع تدريب الطلبة على مهارات الاسترخاء وتنظيم الوقت وتعزيز الكفاءة الذاتية، وبذلك يندرج هذا البرنامج ضمن المداخل الوقائية والعلاجية التي يمكن أن تحدث فارقًا في تحسين الأداء الأكاديمي وخفض مستويات التوتر النفسي، ويخلص الفصل إلى أن معالجة قلق الامتحان لا يجب أن تُفهم على أنها مجرد تدخل محدود بزمن الامتحانات، بل ينبغي النظر إليها كجزء من منظومة تربوية شاملة تستهدف بناء شخصية متوازنة للطالب قادرة على التكيف مع متطلبات الحياة التعليمية والجامعية اللاحقة، ومن ثم، يشكل هذا الفصل الأساس النظري الذي يدعم

فرضـــيات البحث، ويبرر الحاجة إلى اختبار فاعلية برنامج إرشـــادي معرفي ســـلوكي مصـــمم خصـيصـاً لطلبة الثالث الثانوي بمدينة الزاوية، في محاولة للإسـهام في إثراء الممارسـة الإرشـادية وتقديم نموذج علمي يمكن الإفادة منه في السياقات التربوية المشابهة.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

- **تمهيد.**

أولاً- دراسات محلية.

ثانياً- دراسات عربية.

ثالثاً- دراسات أجنبية.

- **التعليق على الدراسات السابقة.**

أولاً- أهم نتائج الدراسات السابقة ودلالاتها.

ثانياً- تقاطع الدراسات السابقة.

ثالثاً- اختلافات الدراسات السابقة.

رابعاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.

- **الفجوات البحثية في الدراسات السابقة.**

تمهيد

يُعد عرض الدراسات السابقة خطوة أساسية في أي بحث علمي رصين، إذ يتيح للباحث الوقوف على ما أُنجز في الميدان موضوع الدراسة، ورصد أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الباحثين، والوقوف على الثغرات التي تستدعي المزيد من البحث والتقصي، ومن هذا المنطلق جاء هذا الفصل ليستعرض أبرز الدراسات المرتبطة بموضوع قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبرامج التدخل والإرشاد النفسي، خاصةً تلك المستندة إلى المدخل المعرفي السلوكي، وقد حرص هذا الفصل على تناول الدراسات ذات الصلة وفق تقسيم منهجي يأخذ في الاعتبار طبيعة موضوعاتها ومحاورها الرئيسة، بدءًا بالدراسات التي بحثت في العلاقة بين قلق الامتحان ومجموعة من المتغيرات النفسية مثل الاحتراق النفسي، تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، مروراً بالدراسات التي رَكَّزت على فاعلية البرامج الإرشادية والتدخلات المختلفة في خفض القلق وتعزيز مهارات المواجهة، وصولًا إلى الدراسات التي أُجريت في البيئة الليبية والعربية والأجنبية، بما يسمح بالمقارنة بين البيئات الثقافية والتربوية المختلفة، كما يهدف هذا الفصل إلى إبراز الملامح المنهجية للدراسات السابقة من حيث مناهجها وأدواتها وعينات البحث، الأمر الذي يمكّن من تقويم قوة الأدلة المتوفرة، وبيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما ، وتوضيح الفجوة العلمية من خلال اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ، وتحديد حدود الإفادة منها في بناء البرنامج الإرشادي الحالي، وبذلك يشكل هذا التمهيد مدخلًا يساعد القارئ على إدراك الأهمية العلمية لاستعراض الأدبيات ذات الصلة، وعلى فهم السياق الذي انطلقت منه الدراسة الراهنة لاختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الزاوية.

أولاً- دراسات محلية:

1-**دراسة "سالمة مريز" (2025) تناولت "قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم في سلوق"**، هدفت الدراسة استكشاف طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز بين الطلبة، فضلاً عن تحليل الفروقات في قلق الامتحان بناءً على بعض المتغيرات مثل النوع والتخصص الدراسي، تكونت العينة من 100 طالب وطالبة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مقياس قلق الامتحان من إعداد

سارسون (1980) والذي يضم 38 فقرة، بالإضافة إلى مقياس دافعية الإنجاز من إعداد عثمان (2014)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز، كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الامتحان، بالإضافة إلى فروق أخرى تعود إلى التخصص الدراسي، حيث كانت الفروقات لصالح الطلبة في التخصص العلمي.

2-دراسة "ربيعة كريم" (2025) بعنوان "قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة" استهدفت استكشاف العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، شمل مجتمع البحث جميع الطلبة المسجلين في مادة "التربية ومشكلات المجتمع" في قسم علوم التربية خلال الفصل الدراسي خريف 2022-2023، والعدد الإجمالي لهم كان 34 طالبة، نظرًا لصغر حجم المجتمع، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق أدوات البحث على جميع أفراد العينة، اعتمدت الباحثة على مقياس تشارلز سبيلرجلر، الذي تم تعديله ليتناسب مع البيئة الليبية من قبل الباحثة زينب الغويل في العام الجامعي 2007، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط -0.22، مما يدل على وجود ارتباط عكسي ضعيف وغير دال عند مستوى 0.05، وبالتالي، كلما زاد قلق الامتحان، انخفض التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة إجراء الامتحانات الجامعية في ظروف تراعي الحالة النفسية للطالب، مثل تحديد مواعيد الامتحانات مسبقًا، وتوفير جدول امتحانات مريح يتناسب مع صعوبة المواد، بالإضافة إلى إعادة النظر في عملية تقويم الطلاب وعدم الاكتفاء بالنتائج النظرية كمعيار لمنح الشهادات،

3-**دراسة "طارق أبوغمجة" (2024)** بعنوان "قلق الامتحانات وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية" تناولت تأثير قلق الامتحان على مستويات الطلبة، هدف البحث إلى دراسة مستوى قلق الامتحانات والصلابة النفسية لدى الطلبة، بالإضافة إلى استكشاف العلاقة بينهما، وكشف الفروق بين الأقسام العلمية والأدبية في هذا السياق، وذلك في عينة من 155 طالباً من كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطبق مقياسين: مقياس قلق الامتحانات ومقياس الصلابة النفسية، توصلت النتائج إلى أن مستوى قلق

الامتحانات كان مرتفعًا لدى الطلاب من كلا القسمين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين قلق الامتحانات والصلابة النفسية، ومع ذلك، لم تظهر فروق ذات دلالة بين الأقسام العلمية والأدبية في مستوى قلق الامتحانات، بينما أظهرت فروقًا لصالح الأقسام العلمية في مستوى الصلابة النفسية.

4-دراسة "**هالة أبوصرة ومنال الشلندي**" **(2024) بعنوان "تجارب طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ووجهات نظرهم حول قلق الاختبار**" تسلط الضوء على تأثير قلق الاختبار على أداء الطلبة في امتحانات اللغة الإنجليزية بمركز اللغات بجامعة طرابلس، تهدف إلى معرفة كيفية تأثير القلق على أداء الطلاب، وتحديد العوامل التي قد تسهم في ارتفاع مستويات القلق خلال الامتحانات، من خلال هذه الدراسة، تسعى الباحثتان إلى تقديم رؤى تفصيلية حول تجارب الطلبة وكيفية تأثير هذه التجارب على تحصيلهم الأكاديمي، استهدفت الدراسة عينة مكونة من 210 طالباً من مركز اللغات، حيث تم جمع البيانات باستخدام استبيان مصمم خصيصا لجمع معلومات حول مستويات القلق وتأثيرها على الأداء، اعتمدت الدراسة على التصميم الكمي لتحليل البيانات، مما ساعد في تقديم نتائج موضوعية وقابلة للقياس، أظهرت النتائج أن القلق له تأثير سلبي واضح على أداء الطلبة في امتحانات اللغة الإنجليزية، حيث يعتبر أحد الأسباب الرئيسية وراء ضعف الأداء والتحصيل العلمي، وقد أكدت الدراسة أنه كلما زادت مستويات القلق، زادت احتمالية تراجع الأداء الأكاديمي، مما يستدعي ضرورة البحث عن استراتيجيات لدعم الطلاب في التغلب على هذا القلق، في ضوء هذه النتائج، يمكن أن تقدم الدراسة توصيات للمؤسسات التعليمية حول أهمية توفير بيئة امتحانية داعمة وتطوير برامج لتعزيز الصلابة النفسية لدى الطلاب، مما يساعدهم على إدارة مستويات القلق بشكل أفضل وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي.

5-دراسة "هدى الرواب" (2021): "قلق الامتحان وعلاقته بالإنهاك النفسي لدى طلبة الشهادة الثانوية في بلدية جنزور"، تناولت الدراسة تأثير قلق الامتحان على الانهاك النفسي لدى طلبة الشهادة الثانوية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الشهادة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في بلدية جنزور، وتكونت العينة من 911 طالبًا وطالبة، واستخدمت الأدوات الاستبيانات والمقاييس النفسية لقياس مستويات قلق الامتحان والانهاك النفسي، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت

الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والانهاك النفسي، حيث أظهرت النتائج ارتفاع مستويات القلق والانهاك بين الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الدعم النفسي للطلاب وتقديم الإرشادات الوقائية للمدرسين والآباء لمساعدتهم في التغلب على قلق الامتحان، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على المشكلات النفسية التي يواجهها الطلبة في فترة الامتحانات، مما يسهم في تطوير استراتيجيات فعالة لدعم صحتهم النفسية وتحسين أدائهم الأكاديمي.

ثانياً- دراسات عربية :

1-دراسة " أحمد" (2023): "الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ووجهة الضبط والاندفاع"، تناولت الدراسة الفروق بين الجنسين في مجموعة من المتغيرات النفسية والمعرفية، بما في ذلك الحكمة الاختبارية، التفكير الحدسي، قلق الاختبار، وجهة الضبط، والاندفاع، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية في جامعة المنصورة، وتكونت العينة من 200 طالب وطالبة من الشعب العلمية والأدبية، واستخدمت الأدوات مثل مقياس الحكمة الاختبارية، واختبار التفكير الحدسي، وقائمة قلق الاختبار، ومقياس وجهة الضبط، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من الفروق بين الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية بين الجنسين، ولكن لوحظت فروق في بعض الأبعاد لصالح الإناث، كما وجدت الدراسة أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في مواقف الاختبار، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية لتحسين مهارات الحكمة الاختبارية وتقليل قلق الاختبار لدى الطلاب، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على الفروق النفسية والمعرفية بين الجنسين، مما يساعد في تصميم برامج إرشادية تستهدف احتياجات الطلاب النفسية وتسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.

2-**دراسة " الدوسري" (2023): "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق اختبار القدرات العامة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقصيم**"، تناولت الدراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تقليل قلق الاختبارات لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية بمدارس

التعليم العام في منطقة القصـــيم، وتكونت العينة من 50 طالبًا تم اختيارهم بناءً على درجاتهم المرتفعة في مقياس قلق اختبار القدرات، واســـتخدمت الأدوات: اســـتمارة البيانات الديمغرافية، مقياس قلق اختبار القدرات العامة، والبرنامج الإرشـــادي المعرفي الســـلوكي، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصـــائياً بين درجات الطلاب في المقياس قبل وبعد تطبيق البرنامج، مما يدل على فعالية البرنامج في خفض قلق الامتحان، وأوصـت الدراسـة بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول تصـميم برامج إرشادية تسـهم في خفض قلق الاختبارات، وتفعيل برامج التوجيه والإرشـاد النفسـي، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على مشكلة القلق من الاختبارات التي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتقدم حلولًا عملية عبر البرامج الإرشـــادية، مما يســـاعد في تحســـين البيئة التعليمية ودعم الطلاب نفسياً.

3-**دراسـة " عبد العال" (2023): "فاعلية برنامج معرفي سـلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صـعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية"**، تناولت الدراسـة فعالية برنامج معرفي سـلوكي في تقليل قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً الذين يعانون من صـعوبات تعلم، واســـتخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراســـة في الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صـعوبات التعلم في الصـفين الأول والثاني الثانوي في مدرسـة شـربين الرسـمية المتميزة للغات، وتكونت العينة من (22) طالباً وطالبةً، حيث تم تقســـيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضـــابطة) تضم كل منهما 11 طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة أدوات مثل مقياس قلق الامتحان والبرنامج المعرفي الســـلوكي الْمُعَدُّ من قبل الباحثة، ولتحليل البيانات تم اســـتخدام الأســـاليب الإحصـــائية المناسبة مثل تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في القياس البعدي لصـــالح المجموعة الضـــابطة، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، وأوصت الدراســة بضــرورة الاهتمام بتطوير برامج إرشــادية معرفية ســلوكية لدعم الطلاب المتفوقين ذوي صـعوبات التعلم في المدارس، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تسـلط الضـوء على احتياجات هذه الفئة من الطلاب وتقدم اســـتراتيجيات فَعَّالة لمســـاعدتهم في التغلب على قلق الامتحانات، مما يسهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي ونموهم النفسي.

4-**دراسة " سعد" (2021): "فاعلية أسلوب التنفيس العميق لخفض القلق الامتحاني لدى طلاب المرحلة الإعدادية"**، تناولت الدراسة تأثير أسلوب التنفيس العميق في تقليل القلق الامتحاني الذي يعاني منه طلاب المرحلة الإعدادية، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الرابع الإعدادي في مديرية تربية القادسية، وتكونت العينة من 16 طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم 8 طلاب ومجموعة ضابطة بنفس العدد، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان الخاص بسارسون، بالإضافة إلى برنامج إرشادي قائم على أسلوب التنفيس العميق، ولتحليل البيانات تم استخدام عدة وسائل إحصائية، منها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T-test) للعينة المستقلة، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب التنفيس العميق كان له تأثير معنوي في خفض مستوى القلق الامتحاني لدى المجموعة التجريبية، بينما لم يظهر أي تغيير في مستوى القلق لدى المجموعة الضابطة، كما أوصت الدراسة بضرورة دمج أسلوب التنفيس العميق في البرامج الإرشادية الموجهة للطلاب لمساعدتهم في التغلب على القلق الامتحاني، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على أساليب فعَّالة للتعامل مع القلق الامتحاني، مما يساعد في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب ويعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات الدراسية بشكل أفضل.

5-**دراسة " أخرس" (2020): "فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الجوف"**، تناولت الدراسة فحص فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في تقليل قلق الامتحان لدى طلاب جامعة الجوف، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة الجوف، وتكونت العينة من 80 طالباً تم اختيارهم عشوائياً من بين 500 طالب، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الاختبار، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحديد الفروق بين المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان له تأثير إيجابي وفاعل في خفض مستويات قلق الاختبار لدى العينة التجريبية، مما يدل على استمرارية الفاعلية حتى بعد فترة المتابعة، وأوصت الدراسة بتطبيق البرامج العلاجية المعرفية السلوكية في المؤسسات التعليمية كوسيلة فعالة لدعم الطلاب في مواجهة قلق الامتحانات، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسهم في فهم العلاقات بين القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي،

وتُقَدَّم استراتيجيات علمية للتخفيف من قلق الامتحانات، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز الصحة النفسية للطلاب.

6-دراسة " نبار" (2019): "الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ مرتفعي مستوى قلق الامتحان"، تناولت الدراسة موضوع الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، واستخدمت المنهج العيادي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ ثانوية صادق أولحاج ببلدية مزيرعة، وتكونت العينة من ثلاث حالات دراسية، واستخدمت الأدوات مثل مقياس قلق الامتحان لسارسون، والمقابلة العيادية النصف موجهة، ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية للريحاني، بالإضافة إلى الملاحظة، ولتحليل البيانات تم استخدام أساليب التحليل الكيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن تلاميذ البكالوريا مرتفعي القلق يعانون من أفكار مثل توقع الخطر، والقلق الزائد، والاعتمادية، وتجنب المشكلات، مما يزيد من مستوى قلقهم أثناء الامتحانات، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ في التعامل مع تلك الأفكار اللاعقلانية وتخفيف قلق الامتحان، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان، مما يوفر معلومات قيمة للمعلمين والمختصين في علم النفس المدرسي عن كيفية دعم التلاميذ في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم الأكاديمية.

7-**دراسة " ابراهيمي" (2019): "اقتراح برنامج إرشادي رياضي لخفض مستوى القلق أثناء اختبارات التربية البدنية وانعكاسها على مستوى الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"**، تناولت الدراسة فعالية برنامج إرشادي رياضي يهدف إلى تقليل مستوى القلق الذي يعاني منه الطلاب أثناء اختبارات التربية البدنية وتأثير ذلك على أدائهم الرياضي، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية الجلفة، وتكونت العينة من 24 تلميذة، تم اختيارهن من بين 60 تلميذة بحيث تراوحت أعمارهن بين 17 و19 سنة، وكن قد حصلن على درجات مرتفعة في مقياس قلق الامتحان، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان المعدل، والذي تم تحكيمه من قبل متخصصين، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية مثل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت"، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصـــائية في مســـتوى قلق امتحان التربية البدنية بين القياســـين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة في المجموعة الضـــابطة، كما أظهرت النتائج تحســـنًا في الأداء الرياضـي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وأوصت الدراسة بتطبيق برامج إرشـــادية مشـــابهة في المدارس لتعزيز الصـــحة النفســـية والرياضـــية للطلاب، وتقليل قلقهم أثناء الاختبارات، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على العلاقة بين القلق والأداء الرياضـي، وتقدم حلولًا عملية يمكن أن تساعد الطلاب في التغلب على قلق الامتحان، مما يسهم في تحسين نتائجهم الأكاديمية.

8-**دراسة " بديوي" (2018): "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنســـانية في جامعة البصـــرة**"، تناولت الدراســـة فاعلية برنامج إرشـــادي ســـلوكي معرفي في تقليل قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنســـانية في جامعة البصرة، واستخدمت المنهج التجريبي، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طالبات الكلية خلال العام الدراســـي (2016-2017)، وتكوَّنت العينة من 30 طالبة، تم تقســـيمهن إلى مجموعتين متســـاويتين: مجموعة تجريبية تألفت من 15 طالبة، ومجموعة ضـــابطة تألفت من 15 طالبة، واســتخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان، وتم تحليل البيانات باســتخدام الأســاليب الإحصــائية المناســبة مثل اختبار (T-test) وتحليل التباين، وتوصّـــلت الدراســـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة على مقياس قلق الامتحان، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشـادي في خفض مسـتويات القلق، أوصـت الدراسـة بضرورة تطبيق البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية بشكل أوسع في الجامعات لمساعدة الطلاب على تجاوز قلق الامتحانات، وتكمن أهمية الدراســـة في أنها تســـلط الضـــوء على دور الإرشـــاد النفســـي في تحســـين الأداء الأكاديمي للطلاب، وتســـهم في فهم كيفية التعامل مع القلق المرتبط بالامتحانات، مما يمكن أن يؤثر إيجاباً على تحصيلهم الدراسي.

9-دراســـة " بن عربية وحابس" (2017): "قلق الامتحان وعلاقته بالتحصـــيل الدراســـي لدى عينة من تلاميذ الســـنة الثالثة ثانوي"، تناولت الدراســـة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصـــيل الدراسـي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، واستخدمت المنهج الوصـفي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ ثانوية عيســـي بن طبولة في قالمة، وتكونت العينة من 40 تلميذ وتلميذة، واســـتخدمت

الأدوات مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران، بالإضـــافة إلى معدلات الفصـــل الأول كدليل على التحصـيل الدراسـي، ولتحليل البيانات تم اسـتخدام الحزمة الإحصـائية SPSS النسـخة 21، وتوصّـلت الدراسـة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية بين قلق الامتحان والتحصـيل الدراسي، حيث كان مستوى قلق الامتحان مرتفعاً لدى التلاميذ، كما أوضـحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في قلق الامتحان تعزى إلى متغير الجنس أو الشـــعبة الدراســـية، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تقديم دعم نفسـي وتوجيهات تربوية للتقليل من قلق الامتحان، وتعزيز استراتيجيات الدراسة الفعَّالة، وتكمن أهمية في أنها تسلط الضوء على العوامل النفسية التي تؤدي إلى قلق الامتحان، مما يســـاعد في تطوير برامج دعم نفســـي فعَّالة لتحســـين أداء الطلاب الأكاديمي.

10-**دراسة "نورية خلافي" (2017):** "قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوســط"، تناولت الدراســة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الســنة الرابعة متوسط في بلدية سيدي لخضـر بمسـتغانم، واسـتخدمت المنهج الوصـفي المقارن، وتمثل مجتمع الدراســـة في 150 تلميذ وتلميذة من هذه المرحلة التعليمية، وتكونت العينة من تلاميذ المدارس المتوسـطة، وتم اسـتخدام مقاييس قلق الامتحان والدافعية للتعلم، ولتحليل البيانات، تم اسـتخدام اختبار معامل الارتباط بيرسـون واختبارات تحليل التباين الأحادي والثنائي، توصـلت الدراسـة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين قلق الامتحان والدافعية للتعلم، وكذلك عدم وجود فروق بين متوسـطات درجات تلاميذ العينة في الدافعية للتعلم تعزى إلى قلق الامتحان، وأوصـت الدراســة بضــرورة الاهتمام بعوامل أخرى تؤثر على الدافعية للتعلم، وتوجيه الأبحاث المســتقبلية لتناول هذا الموضـوع بشـكل أوسـع، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تسـلط الضـوء على تأثير قلق الامتحان على الأداء الدراسـي وتدعو إلى اسـتراتيجيات تدخل فعالة لتحسـين الدافعية للتعلم لدى الطلاب.

11-**دراسة " المؤمن و المصري" (2015): "أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس** بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية"، تناولت الدراســـة أثر برنامج تدريبي على مهارات الحفظ والتذكر وتأثيره في خفض قلق الامتحان لدى الطالبات، واسـتخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسـة في طالبات قسـم علم النفس

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتَكونَّت العينة من 58 طالبة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين: 28 طالبة في المجموعة التجريبية و30 طالبة في المجموعة الضابطة، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان لسارسون، ولتحليل البيانات تم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة لمقارنة النتائج بين المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار القبلي للمجموعتين، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على استخدام مهارات الحفظ والتذكر من قبل الطلاب، ومقارنة أساليب الحفظ والتذكر بأساليب أخرى في علاج قلق الامتحان، وتتمثل أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على الطرق الفعالة لتقليل قلق الامتحان من خلال تحسين مهارات الحفظ والتذكر، مما يساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

12-**دراسة " قارة" (2015): "أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ"**، تناولت الدراسة العلاقة بين قلق الامتحان ووجهة الضبط وتأثيرهما على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة في بسكرة، وتكونت العينة من 80 تلميذًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان ومقياس وجهة الضبط وفقًا لجوليان روتر، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المتنوعة مثل المتوسطات الحسابية وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير تفاعلي بين مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط على التحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع ووجهة الضبط الخارجية يعانون من تحصيل دراسي أقل، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج إرشادية للتخفيف من قلق الامتحان وتعزيز وجهة الضبط الداخلية لدى التلاميذ، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على العوامل النفسية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، مما يساعد المعلمين والمربين على وضع استراتيجيات فعالة لدعم التلاميذ في مواجهة ضغوط الامتحان.

13-**دراسة " عبدوني وصياد" (2013): "برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا"**، تناولت الدراسة قلق الامتحان كمتغير نفسي يؤثر على أداء الطلاب، وهدفت إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيض هذا القلق، واستخدمت المنهج التجريبي، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الثالث ثانوي في الجزائر، وتكونت العينة من 30 طالباً ممن أظهروا درجة مرتفعة على مقياس نمط سلوك (أ) ومقياس قلق الامتحان، واستخدمت الأدوات الاستبيانات والمقاييس النفسية لتحديد مستويات القلق والسلوك، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين والاختبارات التكرارية، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان له تأثير إيجابي في تخفيض قلق الامتحان وتحسين سلوكيات الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق برامج إرشادية مماثلة في المدارس، وتوفير الدعم النفسي للطلاب لمساعدتهم في تجاوز قلق الامتحانات، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على العلاقة بين نمط السلوك وقلق الامتحان، وتقدم استراتيجيات عملية لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تدخلات نفسية.

14-**دراسة الزغول وآخرون (2012): "أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين"**، تناولت الدراسة أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين، استخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب مساق علم النفس التربوي في جامعة مؤتة، وتكونت العينة من 91 طالباً وطالبة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريب على الأهداف السلوكية وكيفية وضع الأسئلة، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ هذا التدريب، واستخدمت الأدوات مقياس سارسون المعدل لقياس قلق الاختبار، ولتحليل البيانات تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية المتبعة في خفض مستوى القلق لدى المتعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق استراتيجيات التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة في المناهج التعليمية لتحسين أداء الطلاب وتقليل قلقهم، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على تأثير

الاستراتيجيات التعليمية في تحسين البيئة النفسية للمتعلمين، وتعزز من استخدام أساليب تدريس فعَّالة تساعد في تقليل التوتر والقلق المرتبط بالاختبارات، مما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي.

15-**دراسة " سايحي" (2012): "قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ"**، تناولت الدراسة قلق الامتحان كظاهرة تؤثر على التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، ورَكَّزت على الأسباب والعوامل المتعددة التي تساهم في ظهور هذا القلق، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتقديم تحليل شامل للموضوع، وتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ من مختلف المراحل التعليمية، وتكونت العينة من مجموعة من الطلاب الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي، استخدمت الأدوات الاستبيانات والمقاييس النفسية لقياس مستويات قلق الامتحان والعوامل المؤثرة فيه، ولتحليل البيانات، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتفسير النتائج بشكل دقيق، وتوصلت الدراسة إلى أن قلق الامتحان يتأثر بعدة عوامل منها المستوى الاقتصادي والاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، والذكاء، بالإضافة إلى عادات الاستذكار، وأوصت الدراسة بضرورة اتخاذ إجراءات للحد من قلق الامتحان من خلال برامج إرشادية وتوجيهية، وتوفير الدعم النفسي للتلاميذ، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على ضرورة فهم قلق الامتحان كظاهرة نفسية تؤثر على الأداء الأكاديمي، مما يسهم في تطوير استراتيجيات فَعَّالة لدعم الطلاب وتحسين نتائجهم الدراسية.

16-**دراسة " الشحات" (2011): "أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي"**، تناولت الدراسة تأثير برنامج تدريبي على تحسين عادات الاستذكار وتقليل قلق الاختبار لدى الطلاب، واستخدمت المنهج التجريبي، تمثل مجتمع الدراسة في طلاب المدارس في مراحل تعليمية مختلفة، وتكونت العينة من مجموعة من الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار، واستخدمت الأدوات استبيانات لقياس قلق الاختبار وعادات الاستذكار، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي في تقليل قلق الاختبار وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية مشابهة لتعزيز مهارات الاستذكار وتقليل قلق الاختبار، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على العلاقة بين عادات

الاستذكار والقلق، وتقديم استراتيجيات فعالة لمساعدة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي والتغلب على مشاعر القلق المرتبطة بالاختبارات.

17-**دراسة " ناصر" (2011): "مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس"**، تناولت الدراسة قلق الامتحان وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة عقربا الثانوية، وتكونت العينة من 24 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان "لسار سو"، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان له تأثير إيجابي في خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة مقارنة فاعلية البرنامج الحالي ببرامج أخرى، بالإضافة إلى إجراء دراسات مسحية حول مستوى قلق الامتحان لدى طلبة المدارس، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على مشكلة قلق الامتحان كظاهرة تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، وتقدم حلولًا من خلال برامج إرشادية تهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

18-**دراسة " أبو عزب" (2008): "فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة"**، تناولت الدراسة أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة، وتكوَّنت العينة من 542 طالب وطالبة، حيث تم اختيار 30 طالبًا للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت الأدوات استبانة مكوَّنة من 52 فقرة لقياس مستوى قلق الطلاب، ولتحليل البيانات تم استخدام الاختبارات الإحصائية مثل تحليل التباين (ANOVA) واختبار (T-test) للدلالة الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغيرات مثل الجنس والتخصص والمستوى التعليمي للآباء والأمهات، كما أكدت فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض قلق الامتحان، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تهدف إلى تطوير قدرات الطلاب النفسية والاجتماعية، وتعزيز التوجيه والإرشاد في المدارس،

وتكمن أهمية الدراســة في أنها تســلط الضــوء على مشــكلة قلق الامتحان وتأثيرها على أداء الطلاب، وتقدم حلولًا عملية من خلال برامج إرشــادية، مما يســهم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي للطلاب.

19-دراســة " الجميلي" (2007): "**أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية**"، تناولت الدراسة تأثير أسلوب العلاج الواقعي في تقليل مستويات قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية، واستخدمت المنهج التجريبي، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية بجامعة الموصل، وتكونت العينة من 20 طالباً يعانون من قلق الامتحان، تم تقســيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريب على العلاج الواقعي ومجموعة ضــابطة لم تتلق أي تدريب، واســتخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان الذي أعده الباحثون، ولتحليل البيانات تم اســتخدام اختبار (T-test) للعينتين المســتقلتين، وتوصــلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على العلاج الواقعي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أساليب إرشادية فَعَّالة للتعامل مع قلق الامتحان، وتطوير برامج تدريبية مشــابهة لتلك التي تم تطبيقها في الدراســة، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على دور العلاج الواقعي في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل الضــغوط النفســية التي يعاني منها الطلاب، مما يســاعد في تعزيز نجاحهم وتقدمهم في البيئة التعليمية.

20-دراسة " سايحي" (2004): "**فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، تناولت الدراسة قلق الامتحان كمتغير يؤثر سلباً على التحصيل الدراســي، وهدفت إلى اختبار فعالية برنامج إرشــادي لتحســين مهارات التلاميذ في مواجهة الامتحانات، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصف الثاني الثانوي في عدة مدارس بمدينة ورقلة، وتكونت العينة من 28 تلميذة تم اختيارهن من بين 109 تلميذات، تراوحت أعمارهن بين 16 و18 عاماً، وتم تقســيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضــابطة، واستخدمت الأدوات مقياس قلق الامتحان وبرنامج إرشادي خاص، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل الفروق بين المتوسطات، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالًا في خفض مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، مما أدى

إلى تحسين الأداء الأكاديمي، كما أوصت الدراسة بضرورة تطبيق برامج إرشادية مماثلة في المدارس لتعزيز مهارات التلاميذ في مواجهة الضغوط الامتحانية، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على أهمية الدعم النفسي والتربوي في تحسين أداء الطلاب، وتقديم استراتيجيات فعّالة للتعامل مع قلق الامتحانات، مما يسهم في تطوير العملية التعليمية والحد من آثار القلق على التحصيل الدراسي.

ثالثاً- دراسات أجنبية :

1-دراسة "Kavya Kadaramandalagi وآخرون" (2024): "أثر اليقظة الذهنية على قلق الامتحانات بين طلاب طب الأسنان الجامعيين"، تناولت الدراسة مشكلة قلق الامتحانات وتأثيرها على الأداء الأكاديمي لدى طلاب طب الأسنان، وهدفت إلى تقييم فعالية تدخل تعليمي قائم على اليقظة الذهنية في تقليل هذا القلق، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طلاب السنة الثالثة والرابعة من كلية طب الأسنان في "فوكاليغارا سانغا"، وتكونت العينة من 130 طالبًا تم اختيارهم بشكل مريح وفقاً لوجودهم ورغبتهم في المشاركة، استخدمت الأدوات مقياس قلق سبيلبرجر (SATS) لقياس مستويات القلق، ومقياس انتباه اليقظة الذهنية (MAAS) لتقييم مستويات اليقظة الذهنية بين المشاركين، ولتحليل البيانات تم استخدام الإحصاء الوصفي والتحليل الإحصائي لاكتشاف العلاقة بين فعالية تدخل اليقظة الذهنية وقلق الامتحانات، وتوصلت الدراسة إلى أن تدخل اليقظة الذهنية حقق تحسيناً كبيراً في مستويات اليقظة الذهنية وقلق الامتحانات، حيث انخفضت درجات القلق بشكل ملحوظ بعد التدخل، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين مستويات اليقظة والقلق، مما يشير إلى أن زيادة اليقظة الذهنية يمكن أن تساعد في تقليل مستويات القلق لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة دمج برامج اليقظة الذهنية في المناهج الدراسية كاستراتيجية فَعَّالة لتعزيز الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي للطلاب، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تقدم أدلة قوية على فعالية تقنيات اليقظة الذهنية كوسيلة لتحسين الصحة النفسية والأداء الأكاديمي، مما يمكن أن يسهم في تصميم برامج دعم نفسي فعالة في المؤسسات التعليمية.

2-**دراسة "Daniela, Lopes وآخرون" (2023): "تدخل قائم على السلوك المعرفي في الحد من قلق الاختبار لدى طلاب المدارس الثانوية:** تجربة عشوائية محكومة لمجموعة تجريبية"، تناولت الدراسة تأثير تدخل معرفي سلوكي على قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم العشوائي المجموعات، تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف العاشر بمدرسة ألفيس مارتينس في مدينة فيسيو، البرتغال، وتكونت العينة من 519 طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت التدخل ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدخل، واستخدمت الدراسة أدوات قياس قلق الامتحان، مثل "استبيان قلق الامتحان"، واحتوت على 10 عناصر تقيس مستويات القلق، ولتحليل البيانات، تم استخدام نماذج التأثيرات المختلطة متعددة المستويات والنمذجة البايزية، وتوصلت الدراسة إلى أن التدخل كان له تأثير كبير في خفض مستويات قلق الامتحان، حيث أظهرت النتائج انخفاضاً متوسطاً في درجات القلق بمقدار 8.4 نقطة في المجموعة التي تلقت التدخل، كما أظهرت الدراسة أن التدخل كان أكثر فعالية في تقليل القلق المرتبط بالقلق من الأداء (القلق من النتائج) مقارنة بالاستجابات العاطفية، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج إرشادية معرفية سلوكية تستهدف طلاب المدارس الثانوية لتخفيف مستويات قلق الامتحان، وتكمن أهمية الدراسة في أنها توفر أدلة قوية على فعالية التدخلات النفسية في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل مستويات القلق، مما يسهم في تحسين التجربة التعليمية للطلاب.

3-**دراسة "Luca Csirmaz" (2023): " نهج منزلي لتقليل قلق الامتحانات باستخدام مجموعة من الطرائق"**، تناولت الدراسة مشكلة قلق الامتحانات المتزايد بين الطلاب وهدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدخل عبر الإنترنت يُعرف باسم REST-TA في خفض هذا القلق، واستخدمت المنهج التجريبي القائم على التجارب العشوائية المضبوطة، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة تم تجنيدهم من خلال دورة دراسية، وتكونت العينة من 178 طالباً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعة علاجية ومجموعة تحكم، استخدمت الأدوات مجموعة من الاستبيانات مثل TAMC-SF وSTAI وDASS وMBI-SS وقياس المرونة، لقياس مستويات القلق والضغط النفسي والمرونة قبل وبعد التدخل، ولتقدير البيانات تم استخدام تحليل التباين المختلط (Mixed ANOVA) لمقارنة النتائج بين المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي REST-

TA حقق انخفاضًـــا كبيرًا في قلق الامتحانات لدى المجموعة العلاجية مقارنة بمجموعة التحكم، بالإضـافة إلى تحسـين في مسـتويات المرونة والرفاه النفسـي، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تبني الجامعات لمثل هذه البرامج الإلكترونية كخيارات قابلة للتوسع لتحسين الصحة النفسية للطلاب، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تقدم حلولاً عملية وقابلة للتطبيق لمشـكلة شـائعة تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب، مما يساعد على تعزيز رفاهيتهم النفسية.

4-**دراســـــة "Asmaa Alazemi & Anwar Al-Rashidi" (2023): "كيفيــة تقليــل قلق الامتحانات: التركيز على تنظيم المشـــاعر الأكاديمية، الجدية في تعلم اللغة الثانية، المرونة الأكاديمية، والتقييم الذاتي"**، تناولت الدراســـة العلاقة بين قلق الامتحانات وتنظيم المشـــاعر الأكاديمية ومرونة الطلاب، حيث استخدمت المنهج الكمي، تمثل مجتمع الدراسة في 417 طالباً من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الكويت، وتكونت العينة من طلاب في مســـتويات متوسـطة وعالية، واسـتخدمت الأدوات مثل مقياس قلق الامتحانات، اسـتبيان تنظيم المشـاعر الأكاديمية، مقياس الجدية في تعلم اللغة الثانية، مقياس المرونة الأكاديمية، واســـتبيان التقييم الذاتي، ولتحليل البيانات، تم اســـتخدام تحليل العوامل التأكيدية والنمذجة الهيكلية، وتوصـــلت الدراسـة إلى أن تنظيم المشـاعر الأكاديمية، الجدية، المرونة، والتقييم الذاتي جميعها تؤثر بشـكل إيجابي في تقليل قلق الامتحانات لدى الطلاب، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تطوير اسـتراتيجيات تعليمية تدعم هذه العوامل لتحسـين الأداء الأكاديمي وتقليل القلق، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تسلط الضوء على كيفية تحسين الصحة النفسية للطلاب من خلال استراتيجيات فعَّالة، مما يسهم في تعزيز تجربتهم التعليمية ويزيد من فرص نجاحهم الأكاديمي.

5-**دراسـة "Khaira Manjit" (2023): "اسـتراتيجيات تدخلية لتقليل قلق الامتحان بين طلاب التمريض: مراجعة منهجية"**، تناولت الدراسـة قلق الامتحان لدى طلاب التمريض، حيث أظهرت أن الطلاب يعانون من مســـتويات متوســـطة إلى عالية من القلق مما يؤثر ســـلباً على أدائهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم، استخدمت المنهج المنهجي (Systematic Review) لمراجعة الدراسات التجريبية المنشورة بين عامي 2016 و2021، وتمثل مجتمع الدراسة في الدراسات التي تناولت قلق الامتحان بين طلاب التمريض، وتكونت العينة من 11 دراســـة تم تقييمها بشـــكل نقدي، واســـتخدمت الأدوات مقاييس مختلفة لتقدير قلق الامتحان، بما في ذلك مقياس القلق للحالة

والسمات (STAI)، ولتحليل البيانات تم استخدام أساليب وصفية وإحصائية لتلخيص النتائج، توصلت الدراسة إلى أن التدخلات مثل العلاج بالروائح، والتدريب على الثقة، والعلاج بالموسيقى، وتقنيات التحرر العاطفي كانت فعالة في تقليل قلق الامتحان، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث باستخدام عينات أكبر لتعزيز أدلة الفعالية لهذه التدخلات، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على استراتيجيات فعالة يمكن أن تساهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وتقليل تأثير قلق الامتحان على مسيرتهم التعليمية.

6-دراسة "Xianji Ma" (2023): "أثر السيطرة النفسية على قلق الامتحان لدى الطلاب"، تناولت الدراسة تأثير استراتيجيات التعلم على قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستكشاف آليات السيطرة النفسية بينهما، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة يونان بالصين، وتكونت العينة من 283 طالبًا وطالبة، تم جمع جميع الاستبيانات الموزعة، واستخدمت الأدوات: مقياس قلق الامتحان، مقياس نقص استراتيجيات التعلم، ومقياس السيطرة النفسية في الامتحانات، لتحليل البيانات تم استخدام التحليل الإحصائي باستخدام برنامج PROCESS لاختبار دور السيطرة النفسية كوسيط بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين السيطرة النفسية وقلق الامتحان، بينما توجد علاقة سلبية كبيرة بين استراتيجيات التعلم والسيطرة النفسية وقلق الامتحان، كما أظهرت النتائج أن السيطرة النفسية تلعب دوراً وسيطاً جزئياً بين استراتيجيات التعلم وقلق الامتحان، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز استراتيجيات التعلم لدى الطلاب، وتوجيههم لتعزيز شعورهم بالسيطرة النفسية أثناء الامتحانات، مما يساعد على التعامل بشكل أفضل مع قلق الامتحان، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على دور العوامل النفسية الداخلية في إدارة قلق الامتحان، مما يوفر استراتيجيات فعَّالة يمكن أن تساعد الطلاب في تحسين أدائهم الأكاديمي وتقليل الضغوط النفسية.

7-دراسة "John B ، وآخرون" (2023): "استخدام تدخلات الذهن عبر الإنترنت لتقليل قلق الامتحانات لدى طلاب الفيزياء"، تناولت الدراسة فعالية برنامج تدخل ذهني عبر الإنترنت لمدة 8 أسابيع بهدف معالجة قلق الامتحانات لدى طلاب الفيزياء، واستخدمت المنهج التجريبي المقارن، وتمثل مجتمع الدراسة في 153 طالبًا من جامعة عامة في الولايات المتحدة، وتكونت

العينة من 60 طالباً في المجموعة التجريبية و93 طالباً في المجموعة الضـــابطة، واســـتخدمت الأدوات التالية: مقياس قلق الامتحانات، مقياس تنظيم العواطف، مقياس تنظيم الانتباه، ومقياس الذهن، ولتحليل البيانات تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين المتكرر (ANOVA)، وتوصـلت الدراسـة إلى أن التدخل الذهني لم يُحْدِث تغييرات ذات دلالة إحصـائية في مسـتويات قلق الامتحانات أو درجات الاختبارات بين المجموعتين، كما أظهرت النتائج أن التنظيم العاطفي كان predictor إيجابياً للذهن، بينما كان تنظيم الانتباه predictor سلبياً، وأوصـت الدراسـة بمزيد من الأبحاث لاستكشاف فعالية تدخلات الذهن في السياقات التعليمية، خاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسـة والرياضـيات، وتكمن أهمية الدراسـة في أنها تسـلط الضـوء على اسـتخدام تقنيات الذهن كأداة للمســـاعدة في تقليل القلق المرتبط بالامتحانات، مما يمكن أن يســـهم في تحسين أداء الطلاب الأكاديمي ورفاهيتهم النفسية.

8-دراســـة "Darwanto" (2022): "جهود التغلب على قلق الطلاب في مواجهة الامتحانات المدرســـية من خلال تطبيق تقنيات خدمة الإرشـــاد الجماعي"، تناولت الدراســـة مشـــكلة قلق الامتحانات لدى الطلاب، وكيفية تأثير هذا القلق على أدائهم الأكاديمي وصـــحتهم النفســـية، واسـتخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسـة في الطلاب في مراحل التعليم الأسـاسـي، وتكونت العينة من عدد محدد من الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحانات، حيث تم اختيارهم بناءً على رغبتهم في المشـاركة في البرنامج الإرشـادي، واسـتخدمت الأدوات اسـتبيانات لقياس مسـتويات القلق والتوتر، بالإضـافة إلى تقنيات الإرشـاد الجماعي كوسـيلة لتقديم الدعم النفسـي والاجتماعي للطلاب، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصـائية لوصـف النتائج وتحديد مدى فعالية البرنامج، وتوصـلت الدراسـة إلى أن تطبيق تقنيات الإرشـاد الجماعي كان له تأثير إيجابي كبير في تقليل مســـتويات قلق الامتحانات لدى الطلاب، مما أدى إلى تحســـين أدائهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسـهم، وأوصـت الدراسـة بضـرورة دمج برامج الإرشـاد الجماعي في المناهج الدراسية لتقديم الدعم النفسي للطلاب ومعالجة قلق الامتحانات بشكل فَعَّال، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسـلط الضـوء على اسـتراتيجيات فَعَّالة يمكن أن تسـاعد الطلاب في مواجهة التحديات النفسية المرتبطة بالامتحانات، مما يسهم في تحسين صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي.

9-دراسة "Hafezi & Etemadi" (2022): "فهم أسباب وعوامل وطرائق تقليل قلق الامتحان لدى طلاب الثانوية العامة"، تناولت الدراسة قلق الامتحان الذي يعاني منه الطلاب خلال فترة الامتحانات، ورَكَّزت على تحديد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تفاقم هذا القلق، بالإضافة إلى تقديم بعض الطرق الفعَّالة للتقليل منه، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في 690 طالبة من الصف السابع في مدينة ري، وتكونت العينة من 100 طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية غير احتمالية، واستخدمت الدراسة أدوات استبيان مكون من 21 سؤالاً مغلقاً وسؤال مفتوح واحد لجمع البيانات، ولتحليل البيانات تم استخدام الإحصاءات الوصفية وتطبيق برنامج SPSS، وتوصّلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في زيادة قلق الامتحان، مثل الخوف من فقدان المكانة الأكاديمية المميزة، بالإضافة إلى تأثير توقعات الأهل العالية، كما أشارت النتائج إلى أن المعرفة بأساليب الامتحانات يمكن أن تساعد في تقليل القلق، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج إرشادية للطلاب، وتعليمهم استراتيجيات التكيَّف مع قلق الامتحانات، وتعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب لتخفيف الضغوط النفسية، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على أثر قلق الامتحانات على الأداء الأكاديمي وتقدم استراتيجيات ملموسة للتعامل مع هذه المشكلة الشائعة بين الطلاب.

10-دراسة "Zehava, Ovadia-Blechman وآخرون" (2022): "تقليل قلق الامتحان عن طريق التنفس الموجه بواسطة جهاز: دراسة تجريبية"، تناولت الدراسة فعالية استخدام تقنية التنفس الموجه بواسطة جهاز لتقليل قلق الامتحان لدى الطلاب، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب الجامعات من الجنسين، وتكونت العينة من 21 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 20 و30 عاماً، حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تمارس التنفس الموجه ومجموعة ضابطة، واستخدمت الأدوات جهاز RESPeRATE لتوجيه التنفس، بالإضافة إلى استبيانات لقياس مستويات القلق وضغط الدم، لتحليل البيانات تم استخدام اختبار (T) للفروق بين المجموعات، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة التنفس الموجه لم تُظهر تقليلاً ذا دلالة إحصائية في مستويات القلق، ولكن النتائج أظهرت تأثيراً كبيراً، مما يشير إلى

إمكانية تحسين الأداء في الامتحانات من خلال تقليل القلق، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد تقنيات التنفس الموجه كأداة مساعدة في تقليل قلق الامتحان، خاصة في سياقات التعليم عن بُعد، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تقدم بديلاً غير دوائي لعلاج القلق، مما قد يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من قلق الامتحانات.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً- أهم نتائج الدراسات السابقة ودلالاتها:

الدراسات السابقة، وعلى اختلاف منهجياتها وأدواتها، تُقَدَّمُ مجموعة غنية من النتائج التي تسلط الضوء على جوانب مختلفة من مشكلة قلق الامتحان وتأثيراتها، وفعالية بعض التدخلات الممكنة، ويمكن تلخيص أهم هذه النتائج ودلالاتها على النحو الآتي:

1- تأثير قلق الامتحان السلبي: تأثير قلق الامتحان السلبي: أكدت العديد من الدراسات، مثل دراسة "هدى الرواب" (2021) ودراسة "مروة بن عربية ومريم حابس" (2017)، على وجود علاقة إيجابية بين قلق الامتحان والإنهاك النفسي، حيث أظهرت النتائج أن ارتفاع مستويات القلق يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي، وهذه النتائج تشير إلى أن قلق الامتحان ليس مجرد شعور عابر، بل يمثل مشكلة حقيقية تؤثر على صحة الطلاب النفسية وأدائهم الأكاديمي، مما يستدعي التدخل الفعَّال للحد من هذا التأثير السلبي.

2- فعالية التدخلات الإرشادية: أظهرت دراسات متعددة، مثل دراسة "علي الجميلي" (2007) ودراسة "مجدي الشحات" (2011) ودراسة "حمد الدوسري" (2023) ودراسة "سليمة سايحي" (2004)، فعالية البرامج الإرشادية، سواء كانت معرفية سلوكية أو واقعية أو رياضية، في خفض مستويات قلق الامتحان لدى الطلاب، وتشير هذه النتائج إلى أهمية التدخلات النفسية المنظمة والمدروسة، التي تعتمد على أساليب علمية، كأداة فعَّالة في مساعدة الطلاب على التغلب على قلق الامتحان وتعزيز صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي.

3- أهمية تطوير مهارات الاستذكار والتنظيم: أشارت دراسات مثل "مجدي الشحات" (2011) ودراسة "سوسن المؤمن وأناس المصري" (2015) ودراسة "سلمى نبار" (2019) إلى أهمية مهارات الاستذكار الفعالة وتنظيم الوقت ومعالجة الأفكار اللاعقلانية في تخفيف حدة قلق الامتحان، تؤكد هذه النتائج أن معالجة قلق الامتحان لا تقتصر على الجانب النفسي فقط، بل يجب أن تشمل أيضاً الجانب السلوكي والمهارات الأكاديمية، من خلال مساعدة الطلاب على تطوير عادات دراسية صحيحة تعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية.

4- تأثير تقنيات الاسترخاء والتنفس: أظهرت دراسة "وهاب سعد" (2021) فعالية أسلوب التنفس العميق في خفض قلق الامتحان، بينما أشارت دراسة "Zehava, Ovadia-Blechman *وآخرون*" (2022) إلى فعالية استخدام تقنية التنفس الموجه، وتشير هذه النتائج إلى أن استخدام تقنيات الاسترخاء والتنفس الواعي يمكن أن يكون أداة فَعَّالة في مساعدة الطلاب على إدارة استجاباتهم الفسيولوجية للقلق، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على التعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بالامتحانات.

5- دور اليقظة الذهنية: أكدت دراسة "Kavya Kadaramandalagi وآخرون" (2024) على فعالية تدخلات اليقظة الذهنية في خفض قلق الامتحانات، وتشير هذه النتائج إلى أن تدريب الطلاب على اليقظة الذهنية (الوعي اللحظي) يمكن أن يساعدهم على التعامل مع القلق بشكل أكثر فعالية، من خلال التركيز على الحاضر وتقليل التفكير السلبي، مما يعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية بشكل صحي.

6- تنوع العوامل المؤثرة: أظهرت دراسات مثل "مريم قارة" (2015) و"نورية خلافي" (2017) و"سليمة سايحي" (2012) أن قلق الامتحان يتأثر بعدة عوامل، منها مستوى قلق الامتحان، ووجهة الضبط، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتخصص الدراسي، ومهارات الاستذكار، وتؤكد هذه النتائج أن قلق الامتحان هو مشكلة معقدة تتأثر بعوامل عدة، مما يستدعي إجراء تقييم شامل للطلاب لتحديد العوامل الرئيسية التي تسهم في قلقهم، وبالتالي تطوير استراتيجيات مناسبة لمعالجته.

ثانياً - تقاطع الدراسات السابقة:

تتقاطع العديد من الدراسات السابقة في نقاط أساسية، مما يعزز من قوة هذه النتائج وأهميتها، ومن أهم أوجه التقاطع بين هذه الدراسات.

تتفق معظم الدراســات على أن قلق الامتحان مشــكلة شــائعة بين الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

1- فعالية التدخلات الإرشادية: تشترك العديد من الدراسات في تأكيد فاعلية التدخلات الإرشادية في خفض قلق الامتحان، بغض النظر عن نوع التدخل المســتخدم (معرفي ســلوكي، واقعي، رياضي).

2-أهمية المهارات الأكاديمية :تتفق دراسـات عديدة على أن تطوير مهارات الاسـتذكار وتنظيم الوقت، ومعالجة الأفكار الســلبية، تلعب دوراً مهماً في مســاعدة الطلاب على التغلب على قلق الامتحان.

3- التأكيد على انتشــار قلق الامتحان: تتقاطع العديد من الدراســات في تأكيد انتشــار قلق الامتحان بين الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، مما يعكس أهمية هذه المشــكلة وضــرورة معالجتها، على ســبيل المثال، دراســة "هدى الرواب" (2021) ودراســة "مروة بن عربية ومريم حابس" (2017) تؤكدان أن قلق الامتحان منتشــر بين طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث أظهرت الدراسـة الأولى ارتفاع مستويات القلق والإنهاك، مما يدل على أن قلق الامتحان ليس حالة فردية بل مشــكلة عامة، بينما توصــلت الدراســة الثانية إلى مســتويات مرتفعة من القلق لدى تلاميذ المرحلة ذاتها، بالمثل تشير دراسـة "علي الجميلي" (2007) ودراسـة "زينب بديوي" (2018) إلى أن قلق الامتحان شائع أيضاً بين طلاب المرحلة الجامعية، حيث أكدت الأولى على معاناة عينة من طلاب كلية التربية، بينما ركزت الثانية على الطالبات الجامعيات، مما يبرز الحاجة إلى الدعم النفسي، كذلك توضح دراسة "سليمة سايحي" (2012) ودراسة "Daniela Lopes وآخرون" (2023) أن قلق الامتحان يؤثر على التلاميذ في مراحل تعليمية متنوعة، مما يســتدعي اهتمامًا شـاملاً بجميع الطلاب، وتسـلط دراسـة "أماني أحمد" (2023) ودراسـة "سـلمى نبار" (2019) الضـوء على انتشـار قلق الامتحان بشـكل عام بين الطلاب، حيث تشـير الأولى إلى شـيوع هذه الظاهرة في مجموعة من المتغيرات النفسـية، بينما تؤكد الثانية على وجود قلق مرتفع لدى تلاميذ البكالوريا، ويظهر هذا التقاطع بشكل عام من خلال مؤشرات التشابه في النتائج واستخدام أدوات قياس قلق الامتحان، مما يبرر ضــرورة التدخل لمســاعدة الطلاب عبر جميع المراحل التعليمية،

باختصـار، تعزز هذه الدراسـات من أهمية قلق الامتحان كظاهرة واسـعة الانتشـار، مما يسـتدعي العمل على إيجاد حلول فَعَّالة للتصدي لها.

4- فعالية التدخلات الإرشـادية: تتقاطع العديد من الدراسـات في التأكيد على فعالية التدخلات الإرشـادية في خفض قلق الامتحان، مما يعكس أهمية هذه التدخلات في مسـاعدة الطلاب على تجاوز التحديات النفسـية المرتبطة بالامتحانات، فعلى سـبيل المثال، دراسـة "علي الجميلي" (2007) ودراسـة "زينب بديوي" (2018) تؤكدان على فعالية البرامج الإرشـادية في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ حيث أظهرت الأولى فعالية العلاج الواقعي في تقليل مستويات القلق، بينما أكدت الثانية على نجاح البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في مساعدة طالبات كلية التربية، وفي سياق مشابه تشير دراسة "مجدي محمد الشحات" (2011) ودراسة "سارة عبد العال" (2023) إلى فعالية البرامج التدريبية والإرشادية في تحسين الأداء الأكاديمي وتقليل قلق الامتحان، حيث أظهرت الأولى تأثير البرنامج التدريبي في عادات الاسـتذكار، بينما أوصـت الثانية بتطوير البرامج المعرفية السلوكية للطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، علاوة على ذلك تتقاطع دراسة "وهاب سعد" (2021) ودراسة "Zehava, Ovadia-Blechman وآخرون" (2022) في تأكيد فعالية تقنيات الاسترخاء والتنفس، حيث أظهرت الأولى تأثير أسلوب التنفس العميق في خفض القلق، بينما أكدت الثانية على فعالية التنفس الموجه بواسطة جهاز، كما تشير دراسـة "مجدي محمد الشـحات" (2011) ودراسـة "داروانتو (Darwanto)" (2022) إلى أهمية البرامج التدريبية والإرشـادية في تحسـين الأداء الأكاديمي وتقليل قلق الامتحان، حيث أظهرت الثانية تأثيراً إيجابياً لتقنيات الإرشـاد الجماعي، وبالتالي، يظهر هذا التقاطع من خلال تنوع الأسـاليب الفعَّالة التي يمكن أن تخفض قلق الامتحان، سـواء كانت نفسـية أو سـلوكية أو فسيولوجية، كما تؤكد هذه الدراسات على أهمية التدخلات المنظمة والمدروسة في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وتعزيز صحتهم النفسية، مما يستدعي الحاجة إلى تطبيق برامج إرشادية فَعَّالة في المؤسسات التعليمية، باختصار، يعزز هذا التقاطع من ضرورة توفير هذه التدخلات للطلاب لمساعدتهم في التغلب على قلق الامتحان.

5- أهمية المهارات الأكاديمية: تتقاطع العديد من الدراسـات في التأكيد على أهمية المهارات الأكاديمية، مثل مهارات الاستذكار والتنظيم ومعالجة الأفكار السلبية، في خفض قلق الامتحان،

فعلى سبيل المثال دراسة "مجدي محمد الشحات" (2011) ودراسة "سلمى نبار" (2019) تؤكدان على أن مهارات الاســـتذكار والتنظيم تلعبان دوراً محورياً في التعامل مع قلق الامتحان، حيث أظهرت الأولى أن البرنامج التدريبي في عادات الاســـتذكار كان له تأثير إيجابي في تقليل قلق الاختبار، بينما أكدت الثانية على أهمية معالجة الأفكار السلبية لدى الطلاب مرتفعي القلق، مما يدل على أن تحسين المهارات الأكاديمية يسهم في تقليل القلق، أيضاً تشير دراسة "سوسن المؤمن وأناس المصري" (2015) ودراسة "سليمة سايحي" (2012) إلى أهمية مهارات الحفظ والتذكر، حيث أظهرت الأولى أن برنامجاً تدريبياً في مهارات الحفظ والتذكر له تأثير إيجابي في خفض قلق الامتحان، بينما أكدت الثانية على أن عادات الاستذكار الجيدة تؤثر بشكل كبير على مستويات قلق الامتحان، ومن جانب آخر تؤكد دراسة "مجدي الشحات" (2011) ودراسة "سارة عبد العال" (2023) على أن تحسين المهارات الأكاديمية من خلال البرامج التدريبية والإرشادية يمكن أن يساعد في تقليل قلق الامتحان، حيث أظهرت الأولى تأثير البرنامج التدريبي في عادات الاستذكار على التحصيل الدراسي، بينما أكدت الثانية على أن تطوير المهارات الأكاديمية كان جزءًا من البرنامج المعرفي الســـلوكي الذي أســـهم في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

بشـــكل عام، يظهر التقاطع بين هذه الدراســـات من خلال التأكيد على أن قلق الامتحان لا يعد حالة نفسية فحسب، بل أيضًا يتطلب التركيز على الجانب السلوكي والمهارات الأكاديمية، كما تشير الدراسات إلى أن تحسين المهارات الأكاديمية يعزز من ثقة الطلاب بأنفسهم، مما يقلل من قلقهم، بالإضـــافة إلى ذلك، تعتبر الاســـتراتيجيات التي تركز على المهارات الأكاديمية فعالة في خفض قلق الامتحان، حيث تســـاعد الطلاب على التحكم في أدائهم الأكاديمي، وتعزز هذه الدراسات من أهمية تطوير المهارات الأكاديمية كوسيلة لمساعدة الطلاب على التغلب على قلق الامتحان، مما يستدعي إدماج هذه المهارات في البرامج الإرشادية لتعزيز الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب.

ثالثاً- اختلافات الدراسات السابقة:

على الرغم من التقاطع في العديد من الجوانب، إلا أن الدراســات الســابقة تختلف في بعض النواحي، ومن أبرز أوجه الاختلاف:

أ- نوع التدخل المستخدم: تظهر الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان تنوعاً في نوع التدخلات المستخدمة، مما يعكس اختلاف الأهداف والتوجهات في معالجة هذه المشكلة، فعلى سبيل المثال، دراسة "علي الجميلي" (2007) استخدمت العلاج الواقعي بهدف مساعدة الطلاب على تحمل المسؤولية عن أفعالهم، وتغيير الأفكار والسلوكيات غير الفَعَّالة، في حين اعتمدت دراسة "مجدي محمد الشحات" (2011) على برنامج تدريبي في عادات الاستذكار، حيث كان هدفها تزويد الطلاب بمهارات تنظيم الوقت وإدارة الضغوط لتحسين أدائهم الأكاديمي، أما دراسة "سوسن المؤمن وأناس المصري" (2015) فقد ركَّزَت على برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر، مما ساعد الطلاب على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتقليل قلق الامتحان، واستخدمت دراسة "حمد الدوسري" (2023) برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتغيير الأفكار السلبية، بينما اعتمدت دراسة "وهاب سعد" (2021) على أسلوب التنفيس العميق لتهدئة الجسم وتقليل التوتر، واستخدمت دراسة "Zehava, Ovadia-Blechman وآخرون" (2022) تقنية التنفس الموجه بهدف تنظيم عملية التنفس لتخفيف القلق، وفي دراسة "Kavya Kadaramandalagi وآخرون" (2024)، تم استخدام تدخل تعليمي قائم على اليقظة الذهنية لمساعدة الطلاب على التركيز على اللحظة الحاضرة، أخيراً اهتمت دراسة "سليمة سايحي" (2004) بتزويد التلاميذ باستراتيجيات فعَّالة للتعامل مع قلق الامتحان، ويؤثر اختلاف نوع التدخل على الدراسات من جوانب عدة ؛ حيث تختلف آليات التغيير التي تعتمد عليها كل دراسة، مما يؤثر على الفاعلية والنتائج، كما أن بعض التدخلات قد تكون أكثر ملاءمة لفئات معينة من الطلاب، بينما قد تكون أخرى أكثر سهولة في التطبيق، كما تختلف التدخلات في المدة الزمنية المطلوبة لتنفيذها والتكلفة المترتبة عليها، وبالتالي يعكس هذا التنوع في التدخلات الاهتمام المتزايد بإيجاد حلول فَعَّالة لمشكلة قلق الامتحان، مما يستدعي إجراء المزيد من الأبحاث لمقارنة فاعلية هذه التدخلات وتحديد الأنسب للطلاب.

ب- المرحلة التعليمية: تناولت مجموعة من الدراسات قلق الامتحان عبر مراحل تعليمية مختلفة، حيث استهدفت كل دراسة فئة معينة من الطلاب، على سبيل المثال، دراسة "هدى الرواب" (2021) ركَّزَت على طلاب الشهادة الثانوية في بلدية جنزور، مع التركيز على تأثير قلق الامتحان على الإنهاك النفسي في هذه المرحلة الانتقالية المهمة، بينما تناولت دراسة "علي الجميلي" (2007) طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية بجامعة الموصل، مشددة على تأثير العلاج الواقعي في تقليل مستويات قلق الامتحان ، تناولت دراسة "مجدي الشحات" (2011) طلاب المدارس بمراحل تعليمية مختلفة، وركَّزت على تأثير برنامج تدريبي في عادات الاستذكار،

كما استهدفت دراسة "سوسن المؤمن وأناس المصري" (2015) طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مركزة على أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر، وفي السياق نفسه، تناولت دراسة "مريم قارة" (2015) تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مشددة على تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضبط، أما دراسة "وهاب سعد" (2021) فقد استهدفت طلاب المرحلة الإعدادية، مع التركيز على تأثير أسلوب التنفيس العميق، وفي نفس الإطار، تناولت دراسة "سلمى نبار" (2019) الأفكار اللاعقلانية وتأثيرها على قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما شملت دراسة "نائل أبو عزب" (2008) طلاب المرحلة الثانوية في محافظات غزة، مع التركيز على فعالية برنامج إرشادي مقترح، دراسة "Daniela, Lopes وآخرون" (2023) استهدفت طلاب الصف العاشر في البرتغال، مشددة على تأثير تدخل معرفي سلوكي على قلق الامتحان، وأخيراً، تناولت دراسة "Darwanto" (2022) جهود التغلب على قلق الطلاب في مراحل التعليم الأساسي، تعكس هذه الدراسات تنوع العوامل والبرامج التي يمكن أن تؤثر على قلق الامتحان عبر مختلف السياقات التعليمية.

ج- **نوع العينة:** تُظْهر الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان أن اختلاف نوع العينة المستهدفة يؤثر بشكل كبير على تركيز الدراسة وأهدافها، على سبيل المثال، دراسة "علي الجميلي" (2007) استهدفت عينة من الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان في كلية التربية بجامعة الموصل، وركَّزَت على اختبار فعالية العلاج الواقعي في تقليل هذا القلق، مما أدى إلى فهم أعمق للمشكلة لدى هذه الفئة المحددة، بينما دراسة "مجدي الشحات" (2011) شملت طلاباً من مراحل تعليمية مختلفة، وهدفت إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي في عادات الاستذكار، مما يعكس توجهاً نحو معالجة قلق الاختبار بشكل شامل، من جهة أخرى، دراسة "سلمى نبار" (2019) استهدفت تلاميذ البكالوريا مرتفعي القلق، مما ساعد على استكشاف الأفكار اللاعقلانية التي تزيد من قلقهم، كما ركزت دراسة "سارة عبد العال" (2023) على الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، مما أتاح لها تطوير تدخلات مخصصة تلبي احتياجاتهم، في المقابل دراسة "أماني أحمد" (2023) استهدفت طلاب الفرقة الرابعة دون تحديد مستوى قلقهم، مما جعلها تركز على الفروق بين الجنسين في متغيرات متعددة، فيما استهدفت دراسة "Daniela, Lopes وآخرون" (2023) طلاب الصف العاشر بشكل عشوائي، مما ساعد على تعميم النتائج، وأخيراً دراسة "Darwanto" (2022) تناولت الطلاب في مراحل التعليم الأساسي دون تحديد دقيق لمستوى قلقهم، مما أعطى نتائج حول جهود التغلب على قلق الامتحانات بشكل عام، ويعكس هذا التنوع في أنواع العينات

كيف يمكن أن تؤثر على تحديد المشـــكلة بدقة، تخصـــيص التدخلات، تعميم النتائج، وأهداف الدراسـة، مما يسـتدعي اسـتخدام أدوات قياس تتناسـب مع العينة المسـتهدفة لتحقيق نتائج دقيقة وموثوقة.

وتتعدد الأسباب المحتملة للاختلافات في نتائج الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان، ومن أبرزها:

أ- السـياقات الثقافية: تلعب الثقافات دوراً حاسـماً في تشـكيل تجارب الأفراد مع قلق الامتحان، حيث تختلف القيم والمعتقدات المتعلقة بالتحصـــيل الأكاديمي من ثقافة إلى أخرى، في بعض الثقافات، يُعتبر النجاح الأكاديمي أمراً محورياً يتطلب ضـــغطاً كبيراً من الأهل والمجتمع، مما قد يزيد من مســـتويات القلق لدى الطلاب، بينما في ثقافات أخرى، قد تكون هناك مقاربات أكثر مرونة تجاه الفشـــل والنجاح، مما قد يؤدي إلى تقليل القلق المرتبط بالامتحانات، على ســـبيل المثال، يمكن أن تؤثر العوامل الاجتماعية والاقتصـــادية، مثل مســـتوى التعليم والتوقعات الاجتماعية، على كيفية تجربة الطلاب للقلق وكيفية تعاملهم معه، لذا، فإن الدراسات التي تجرى في سياقات ثقافية مختلفة قد تعكس تباينات في النتائج بسبب الاختلافات في كيفية تعريف القلق والمعايير الاجتماعية المحيطة به.

ب- نوع المنهج المســتخدم : تتأثر نتائج الدراســات أيضــاً بالتطورات في المنهجيات البحثية والأدوات المســـتخدمة في قياس قلق الامتحان، مما يمكن أن يؤدي إلى اختلافات ملحوظة في النتائج، فمع تقدم البحث النفســـي والتربوي، تم تطوير أدوات قياس أكثر دقة وموثوقية لقلق الامتحان، مثل الاستبيانات النفسية المتقدمة والمقاييس المعتمدة علمياً، وهذه الأدوات توفر بيانات أكثر دقة حول مستويات القلق وتساعد في تحديد العوامل المرتبطة به بشكل أفضل، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤثر المناهج البحثية المختلفة، مثل التصـــميمات التجريبية والملاحظة، على النتائج، الدراســـات التي تعتمد على عينات أكبر وأكثر تنوعاً قد تعطي نتائج أكثر تعميمًا، بينما تلك التي تستند إلى عينات صغيرة أو محددة قد تكون النتائج فيها أكثر محدودية.

بناءً على ذلك، فإن الفهم العميق للاختلافات في نتائج الدراســات المتعلقة بقلق الامتحان يتطلب النظر إلى السياقات الثقافية والتطورات المنهجية بشكل شامل، حيث يمكن أن تلقي هذه العوامل الضوء على كيفية تأثير قلق الامتحان على الطلاب وتحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية للتعامل معه.

رابعاً- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لاشك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات، حيث حاولت توظيف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولى ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة مايلي :

1-**استفادت الدراسة الحالية** من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة.

2-تحديد المشكلة وأبعادها: ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في فهم طبيعة مشكلة قلق الامتحان وأبعادها وتأثيراتها السلبية على طلاب الصف الثالث ثانوي، من خلال تقديم معلومات شاملة حول العوامل التي تسهم في تفاقم هذه المشكلة، مما ساعد الباحثة في إظهار أهمية إجراء الدراسة الحالية.

3-تحديد أهداف الدراسة: أسهمت الدراسات السابقة في تحديد أهداف الدراسة الحالية بدقة، حيث توجهت نحو الجوانب التي تتطلب مزيداً من البحث، على سبيل المثال، إلى فاعلية التدخلات الإرشادية المعرفية السلوكية، مما ساعد في تحديد الأهداف المحددة للدراسة الحالية.

4-اختيار المنهجية والأدوات: ساعدت الدراسات السابقة في اختيار المنهجية والأدوات المناسبة للدراسة، وذلك من خلال استعراض نماذج لأدوات قياس قلق الامتحان والتدخلات الإرشادية المستخدمة مما ساعد الباحثة في اختيار طرائق أكثر فعالية لجمع البيانات وتحليلها.

5-تفسير النتائج ومقارنتها: ساعدت الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج دراسات أخرى، مما أتاح لنا التوصل إلى استنتاجات أكثر دقة وموضوعية، وعزز من مصداقية النتائج من خلال تأكيد أو رفض الفرضيات المعتمدة على الأدلة المتاحة.

6-إعداد البرنامج الارشادي: ساعدت الدراسة الحالية في اعداد البرنامج الإرشادي بشكل فَعَّال ومناسب لطلاب الصف الثالث ثانوي، وذلك من خلال الاستفادة من الخبرات والتوصيات التي قدمتها مما ساعد الباحثة في تصميم تدخلات تلبي احتياجات الطلاب بشكل أفضل.

7-تقديم توصيات عملية: ساعدت الدراسة الحالية في تقديم توصيات عملية وملموسة للمعلمين والمربين وصناع القرار، حول كيفية التعامل مع مشكلة قلق الامتحان وتوفير الدعم النفسي المناسب للطلاب، مما عزز من قدرة المؤسسات التعليمية على تقديم بيئات تعليمية داعمة.

وأخيراً، ساعدت الدراسات السابقة في تقديم قاعدة معرفية أساسية للدراسة الحالية، أسهمت في إعداد البرنامج الإرشادي في تحسين الأداء الأكاديمي وصحة الطلاب النفسية، مما يعكس أهمية البحث المستمر في هذا المجال.

خامسًا- الفجوات البحثية في الدراسات السابقة التي قد تعالجها الدراسة الحالية :

1- ندرة واضحة في الدراسات التجريبية التدخلية التي تعالج قلق الامتحان في البيئة الليبية، وتحديداً في مدينة الزاوية، الدراسات المحلية المتاحة اقتصرت على المنهج الوصفي لتأكيد وجود المشكلة، دون اختبار فاعلية أي برنامج علاجي لحلها لذلك تضمنت الدراسة الحالية ربط المشكلة بمتغيرات قلق الامتحان.

2- على الرغم من أن النظرية المعرفية السلوكية أثبتت نجاحها في بيئات عربية أخرى، إلا أن هناك فجوة في اختبار فاعلية هذا المدخل النظري تحديداً على طلاب الثانوية في ليبيا، مما يترك تساؤلاً حول مدى ملاءمة تقنياته للضغوط الثقافية والأفكار التلقائية السائدة في هذا السياق المحدد.

3- معظم الدراسات تتناول المراحل التعليمية بشكل عام، لكن هناك نقص في البرامج المصممة خصيصاً لمواجهة التحديات النفسية الفريدة التي يواجهها طلاب "الصف الثالث ثانوي" بشكل خاص.

4- تظهر الدراسات السابقة فجوة بين تشخيص المشكلة وتقديم حلول عملية ومُختبَرة في السياق المحلي، فبينما تم إثبات ارتفاع منسوب القلق، لم تتبعها دراسات تطبيقية لبرامج إرشادية تستجيب لهذه الحاجة، مما يجعل دراستك خطوة ضرورية للانتقال من الوصف إلى التدخل الفعّال.

5- أغفلت غالبية الدراسات السابقة المعروضة قياس استمرارية أثر برامجها الإرشادية على المدى الطويل، حيث تكتفي معظمها بالقياس البعدي مباشرة بعد انتهاء البرنامج، هذا يترك فجوة معرفية حول ما إذا كانت المهارات المكتسبة مستدامة أم أن أثر البرنامج يتلاشى مع الوقت.

6- رَكَّزت بعض الدراسات على تدخلات جزئية (مثل تقنيات الاسترخاء فقط أو مهارات الحفظ والتذكر)، توجد فجوة في تقييم أثر برنامج معرفي سلوكي متكامل يدمج بين تقنيات إعادة البناء المعرفي (تحدي الأفكار السلبية) والتدريب على المهارات السلوكية (الاسترخاء وإدارة الوقت) في حزمة واحدة موجهة لطلاب الصف ثالث ثانوي .

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسة الحالية ليست مجرد تكرار لما سبق، بل هي دراسة ضرورية تسد فجوات واضحة في الأدبيات البحثية، فهي أول دراسة تدخلية تجريبية تستهدف خفض قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة الثانوية في مدينة الزاوية بليبيا، وذلك باستخدام برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية، وبالتالي تسهم هذه الدراسة في توطين المعرفة النفسية من خلال اختبار فاعلية تدخل عالمي في سياق محلي جديد، والانتقال من تشخيص المشكلة إلى اختبار الحلول في البيئة التعليمية الليبية، بالإضافة إلى تقديم دليل علمي لصناع القرار التربوي والمعالجين النفسيين في ليبيا حول إمكانية تبني برامج إرشادية فَعَّالة لمواجهة مشكلة قلق الامتحان.

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

تمهيد

منهجية الدراسة

المنهج

مجتمع الدراسة وإجراءات اختيار العينة

اختبار التكافؤ بين المجموعتين

أدوات الدراسة

صدق الأداة

الإجراءات الميدانية والاعتبارات الأخلاقية

الأساليب الإحصائية المستخدمة

متغيرات الدراسة

ملخص الفصل

تمهيد

يُعد الفصـــل الرابع من الدراســـة الحالية بمثابة الإطار العملي الذي يترجم التصـــورات النظرية إلى واقع إجرائي قابل للتطبيق والقياس، فبعد أن تناولت الفصول السابقة الأسس النظرية لقلق الامتحان والإرشاد المعرفي السلوكي، بالإضافة إلى استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، يأتي هذا الفصل ليوضح الخطوات المنهجية التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

يتضـمن هذا الفصـل عرضـاً تفصـيلياً للمنهج البحثي المتبع، والذي يتناسـب مع طبيعة الدراسـة وأهدافها، كما يسـتعرض مجتمع الدراسـة والإجراءات المنظمة لاختيار العينة بطريقة علمية دقيقة تضمن تمثيلها للمجتمع الأصلي، ويولي الباحث اهتماماً خاصاً لإجراءات التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لضمان موثوقية النتائج وإمكانية عزو الفروق المحتملة إلى المتغير المستقل دون غيره.

كذلك يستعرض الفصل الأدوات البحثية المستخدمة وخصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات، مع توضـــيح الإجراءات الميدانية التي تمت في بيئة البحث الطبيعية، مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية اللازمة عند التعامل مع المشـــاركين، وينتهي الفصـــل بتحديد الأســـاليب الإحصـــائية المناســـبة لمعالجة البيانات، وتوضـــيح متغيرات الدراســـة المســـتقلة والتابعة، إن هذا الفصل يمثل الجسر الرابط بين الإطار النظري والنتائج التطبيقية أيّ لاحقه .

منهجية الدراسة :

أولاً- منهج الدراسة :

انسجاماً مع الأهداف الرئيسة للدراسة، والتي تتمحور حول قياس فاعلية برنامج إرشادي في خفض مســـتوى قلق الامتحان، تم اعتماد المنهج شـــبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، يُعد هذا المنهج أحد التصـاميم البحثية الأكثر ملاءمة في السـياقات التربوية الطبيعية، حيث يصـعب تحقيق التوزيع العشـوائي الكامل للمشـاركين على مجموعات الدراسـة، مع الحفاظ على سلامة البيئة التعليمية وعدم تعطيل سير العملية التعليمية.

اعتمد التصـــميم على نموذج المجموعتين (ضـــابطة وتجريبية) مع القياســـات المتعددة ، والذي يشمل:

- **القياس القبلي (Pre-test):** تم تطبيقه على المجموعتين قبل البدء بالبرنامج الإرشـــادي بهدف قياس المستوى الأساس لقلق الامتحان وضمان تكافؤ المجموعتين.
- **القياس البعدي (Post-test):** طُبق مباشـــرة بعد انتهاء البرنامج الإرشـــادي لتقييم الأثر الفوري والمباشر للتدخل.
- **القياس التتبعي (Follow-up test):** تم إجراؤه بعد فترة زمنية (أربعة أسـابيع) من انتهاء البرنامج بهدف تقييم مدى اســتمرارية تأثير البرنامج واســتقرار المكاســب العلاجية التي حققها المشاركون.

يوفر هذا التصـــــميم إمكانية إجراء مقارنات دقيقة داخل المجموعة الواحدة (بين القياس القبلي والبعدي) وبين المجموعات (بين التجريبية والضـابطة)، مما يسـمح بعزل تأثير المتغير المسـتقل (البرنامج الإرشادي) والوصول إلى استنتاجات ذات مصداقية عالية حول علاقة السببية.

ثانياً- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي علمي المسجلين في مدرســة [الزاوية الجنوبية بنين] بمدينة الزاوية للعام الدراســي [2025/2024]، والبالغ عددهم (52) طالباً وطالبة، تم اعتماد أسلوب المسح الشامل (Comprehensive Survey) لتحديد العينة المســـتهدفة، حيث طُبق مقياس قلق الامتحان على كافة أفراد المجتمع البالغ عددهم (52) طالباً وطالبة.

ثالثاً - عينة الدراسة وإجراءات اختيارها :

أظهرت نتائج التطبيق الأولي للمقياس على مجتمع الدراســـة أن (30) طالباً وطالبة (بنســـبة 57.7%) ســـجلوا مســـتويات مرتفعة من قلق الامتحان، أي أن درجاتهم تجاوزت نقطة القطع المعيارية للمقياس، وقد تألفت هذه المجموعة من (20) طالبة و (10) طلاب، مما يعكس توزيعاً

جندرياً غير متوازن يتطلب معالجة في التوزيع اللاحق، شـكّل هؤلاء الطلاب العينة الأسـاسـية (The Initial Sample) للدراسة.

لضـمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضـابطة، تم اسـتخدام أسـلوب التوزيع العشـوائي الطبقي (Stratified Random Sampling) بناءً على متغير الجنس، تم تقسيم العينة الأساسية (ن=30) إلى مجموعتين:

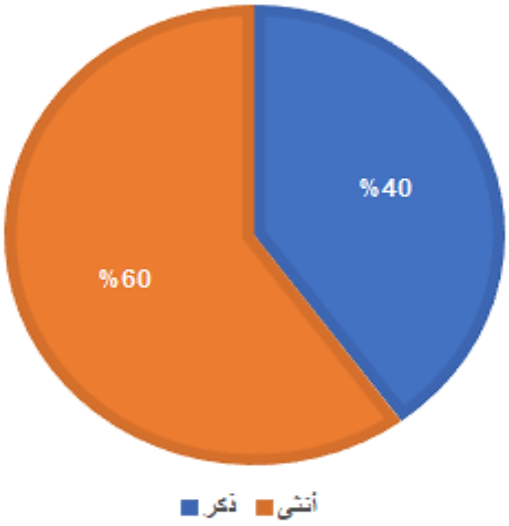
المجموعة التجريبية (n=15): تكونت من (10) طالبات و (5) طلاب.

المجموعة الضابطة (n=15): تكونت من (10) طالبات و (5) طلاب أيضاً.

وبهذا، تم الحفاظ على نسبة التمثيل الجندري (2:1 للإناث مقابل الذكور) في كل مجموعة، مما يحد من تأثير هذا المتغير على نتائج الدراسة.

جدول (2): التحليل الوصفي للمتغيرات الديموغرافية (التطبيق الأولي للمقياس)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	21	40%
الجنس	أنثى	31	60%
التخصص	علمي	52	100%
العمر	17 سنة	52	100%



شكل (2): التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب النوع الاجتماعي

تُظهر نتائج التطبيق الأولي لمقياس قلق الامتحان توزيعاً ديموغرافياً يحمل دلالات مهمة حول طبيعة انتشـــار قلق الامتحان بين أفراد المجتمع المدروس، حيث أســـفر الفحص الأولي لمجموع 52 طالباً وطالبة عن تحديد 30 منهم يعانون من مســـتويات مرتفعة من قلق الامتحان، بواقع 20 طالبة و10 طلاب، مما يعكس اتجاهاً واضـحاً نحو ارتفاع معدلات قلق الامتحان لدى الإناث بنسبة تصل إلى 60% مقارنة بـــ40% للذكور، هذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات النفسية التي تشير إلى أن الإناث يُظهرن حساسية أكبر للضغوط الأكاديمية ويملن إلى التعبير عن مشـــاعر القلق بصـــورة أوضـــح من الذكور، وهو ما قد يرتبط بعوامل اجتماعية وثقافية تؤثر على أســاليب التعامل مع الضــغوط بين الجنســين، كما يلاحظ أن جميع الحالات المحددة تنتمي للتخصـص العلمي وتتركز في عمر 17 سـنة، مما يشـير إلى أن طبيعة المواد العلمية وما تتطلبه من مهارات تحليلية ورياضـــية معقدة، إلى جانب الضـــغوط المرتبطة بالســـنة الأخيرة من المرحلة الثانوية وقرب امتحانات الثانوية العامة المصـــيرية، تشـــكل عوامل محورية في ظهور قلق الامتحان بمستويات مرتفعة تستدعي التدخل الإرشادي المتخصص.

1-2- اختبار التكافؤ بين المجموعتين:

للتأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضـابطة في عدد من المتغيرات الديموغرافية الأساسية التي قد تؤثر على متغير التابع، تم إجراء اختبارات تكافؤ قبل البدء بالتدخل التجريبي، اســـتخدم اختبار t للعينات المســـتقلة (Independent Samples t-test) لمقارنة المتوســـطات في المتغيرات الكمية (كالعمر)، بينما استخدم اختبار كاي مربع (Chi-square Test) للمتغيرات الفئوية (كالجنس والمستوى التعليمي للوالدين).

جدول (3): نتائج اختبارات التكافؤ بين المجموعتين

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=15)	المجموعة الضابطة (ن=15)	قيمة الاختبار (t أو χ^2)	الدلالة (p)	النتيجة الإحصائية
العمر (متوسط ± انحراف معياري)	17.1 ± 0.3	17.2 ± 0.4	t = −0.78	0.440	غير دال
الجنس (ذكر/أنثى)	3 ذكور، 12 إناث	4ذكور، 11 إناث	χ^2 = 0.23	0.630	غير دال
المستوى التعليمي للأب	–	–	χ^2 = 1.45	0.230	غير دال
المستوى التعليمي للأم	–	–	χ^2 = 0.89	0.350	غير دال

تُظهر نتائج اختبارات التكافؤ تجانساً واضحاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة عبر جميع المتغيرات الديموغرافية المختبرة، مما يعزز الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ويضمن عدم تأثير العوامل الخارجية على نتائج الدراسة، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط العمر بين المجموعتين ($t=-0.78$, $p=0.440$) حيث بلغ المتوسط العمري للمجموعة التجريبية (17.1 ± 0.3) مقارنة بـ (17.2 ± 0.4) للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى تشابه مرحلة النمو النفسي والمعرفي بين أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن تكافؤ في توزيع الجنس بين المجموعتين ($\chi^2=0.23$, $p=0.630$) مع هيمنة واضحة للإناث في كلا المجموعتين، وهو ما يعكس الخصائص الطبيعية لعينة طلاب الثانوية العامة وقد يرتبط بمستويات القلق المرتفعة لدى الإناث في سياق الامتحانات، وأكدت اختبارات كأي تربيع للمتغيرات الأسرية عدم وجود فروق دالة في المستوى التعليمي للوالدين، مما يضمن تشابه البيئة الاجتماعية والثقافية للمشاركين وبالتالي يمكن عزو أي فروق لاحقة إلى تأثير المتغير المستقل وحده.

رابعاً- أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على أداتين أساسيتين لجمع البيانات وتحقيق أهدافها البحثية:

أ- مقياس قلق الامتحان :

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس قلق الامتحان المصمم خصيصاً لطلاب المرحلة الثانوية، والذي يستند في بنائه إلى الأطر النظرية المعاصرة لفهم القلق الأكاديمي، يهدف المقياس إلى الكشف عن مستويات القلق التي يعاني منها الطلاب في سياق الامتحانات من خلال تقييم شامل لمختلف أبعاد هذه الظاهرة النفسية.

ب- بنية المقياس ومكوناته :

يتألف المقياس من قسمين رئيسين: يتضمن القسم الأول البيانات الديموغرافية الأساسية للمشـــاركين، حيث يجمع معلومات حول الجنس (ذكر/أنثى)، والتخصـــص الدراســـي (علمي)، والعمر، بالإضافة إلى المستوى التعليمي للوالدين باعتباره متغيراً قد يؤثر في مستويات القلق لدى الأبناء.

أما القسم الثاني فيمثل جوهر الأداة، إذ يشتمل على ثمانين عبارة موزعة بالتساوي على أربعة محاور أساسية، يضم كل محور عشرين بنداً تقيس جانباً محدداً من جوانب قلق الامتحان أنظر ملحق (رقم 3) :

- **المحور الأول : (الأعراض الفسيولوجية):**

يســتكشــف هذا المحور الاســتجابات الجســدية التي تظهر على الطالب قبل الامتحان وأثناءه، مثل تســارع ضــربات القلب، والتعرق، وجفاف الحلق، واضــطرابات المعدة، والصــداع، وتوتر العضلات، إضافة إلى صعوبات النوم والتغيرات في درجة حرارة الجسم، تعكس هذه البنود ردود الفعل اللاإرادية للجهاز العصبي تجاه الضغط النفسي المصاحب للموقف الاختباري.

- **المحور الثاني : (الأعراض المعرفية):**

يركز على العمليات الذهنية والأفكار التي تطرأ خلال فترة الامتحان، ويتناول صــعوبات التركيز، وتشــتت الانتباه، والقصــور في القدرة على اســترجاع المعلومات رغم اســتذكارها جيداً، والأفكار الســـلبية المتعلقة بالأداء والنتائج المتوقعة، كما يقيس هذا البعد الشـــك المتكرر في الإجابات، والإحساس بتداخل المعلومات، والانشغال بمقارنة الذات مع الآخرين.

- **المحور الثالث :(الأعراض السلوكية):**

يرصـــد الأنماط الســـلوكية والعادات التي تبرز كاســـتجابة للقلق، بما في ذلك الحركات العصـبية اللاإرادية، والتردد المفرط، والمراجعة القهرية للإجابات، والسـهر الطويل قبل الامتحان، وسلوكيات التجنب، والتأجيل، والتغيرات في روتين الأكل والشرب، تساعد هذه المؤشرات في فهم كيفية تأثير القلق على السلوك الظاهر للطالب.

- **المحور الرابع (الأعراض الانفعالية):** يقيس الحالات العاطفية والمشاعر المصاحبة للامتحانات، مثل الخوف الشديد، ونوبات البكاء، والغضب من الذات، وفقدان الثقة، والإحباط، واليأس، والشعور بالذنب، إضافة إلى القلق الاجتماعي المتعلق بآراء الآخرين، يكشف هذا البعد عن الجانب الوجداني العميق لتجربة القلق الامتحاني.

ج- خصائص القياس

يعتمد المقياس على مدرج ليكرت الخماسي لتقدير استجابات المشاركين، حيث يختار الطالب من بين خمسة مستويات تكرارية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، يتيح هذا التدريج قياساً دقيقاً لشدة الأعراض وتكرار حدوثها، مما يوفر صورة كمية واضحة عن مستوى القلق لدى كل مشارك.

تتسم الأداة بالشمولية في تغطيتها للمحاور المختلفة لقلق الامتحان، إذ لا تقتصر على جانب واحد بل تتناول التفاعل بين الاستجابات الجسدية والعمليات العقلية والسلوكيات الظاهرة والحالات الانفعالية، كما روعي في صياغة البنود الوضوح اللغوي والمباشرة، مع استخدام أمثلة واقعية من تجارب الطلاب اليومية لضمان سهولة الفهم والاستجابة الصادقة.

د- طريقة تصحيح مقياس قلق الامتحان :

نظام الدرجات: يتم تصحيح المقياس باستخدام نظام ليكرت الخماسي، حيث تُعطى الدرجات كالتالي:

- **دائماً** 5 = درجات
- **غالباً** 4 = درجات
- **أحياناً** 3 = درجات
- **نادراً** 2 = درجة
- **أبداً** 1 = درجة

حساب الدرجات

الدرجة لكل محور:

1. **المحور الأول (الأعراض الفسيولوجية)** 20 بنداً :

- **أقل** درجة: 20
- **أعلى** درجة: 100

2. **المحور الثاني (الأعراض المعرفية)** 20 بنداً :

- **أقل** درجة: 20
- أعلى درجة: 100

3. **المحور الثالث (الأعراض السلوكية)** 20 بنداً :

- **أقل** درجة: 20
- **أعلى** درجة: 100

4. **المحور الرابع (الأعراض الانفعالية)** 20 بنداً :

- أقل درجة: 20
- أعلى درجة: 100

الدرجة الكلية للمقياس:

- **إجمالي عدد البنود** 80 بنداً :
- **أقل درجة كلية** 80
- **أعلى درجة كلية** 400

تفسير النتائج :

يمكن تقسيم مستويات قلق الامتحان وفقاً للدرجة الكلية:

المستويات المقترحة:

- **قلق منخفض** 160 – 80 : درجة
- **قلق متوسط** 240 – 161 : درجة
- **قلق مرتفع** 320 – 241 : درجة
- **قلق مرتفع جداً** 400 – 321 : درجة

خطوات التصحيح:

1. جمع درجات كل محور على حدة
2. حساب الدرجة الكلية (مجموع درجات المحاور الأربعة)
3. تحديد مستوى القلق وفقاً للتصنيف أعلاه
4. تحليل كل محور منفصلاً لتحديد نوع الأعراض الأكثر بروزاً

ملاحظات مهمة:

- جميع البنود في اتجاه إيجابي (تقيس القلق)، لذا لا توجد بنود عكسية .
- يمكن حساب المتوسط الحسابي لكل محور للمقارنة بين المحاور .
- البيانات الديموغرافية تُستخدم للتحليل الإحصائي وليس للتصحيح .

الاعتبارات الأخلاقية :

يتضـــمن المقياس تأكيداً صـــريحاً على ســـرية المعلومات واســـتخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، مما يعزز ثقة المشـاركين ويشـجعهم على الإجابة بموضـوعية دون تحفظ، وهو أمر جوهري للحصول على بيانات دقيقة وموثوقة تعكس الواقع الفعلي لمستويات القلق لديهم.

ثانياً – البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

تم إعداده البرنامج الإرشـادي المعرفي السـلوكي (ملحق 4) من قبل الباحثة اسـتناداً إلى مبادئ وفنيات النظرية المعرفية السلوكية، وذلك عقب مراجعة معمقة للأدبيات النظرية والدراسات التطبيقية ذات الصـــلة، بهدف معالجة الأفكار الســلبية والمشــوهة المرتبطة بمواقف الامتحان، وتزويد الطلبة بالمهارات والاســـتراتيجيات المعرفية والســـلوكية اللازمة للتعامل الفعّال مع قلق الامتحان، صُمم البرنامج ليضم خمس عشرة جلسة إرشادية منظمة ومتدرجة، تُعقد بمعدل ثلاث جلسـات أسـبوعياً، وتسـتغرق كل جلسـة ما بين (60 – 90) دقيقة، ويُوجه خصـيصـاً لطلاب الصـــف الثالث الثانوي (علمي) ، ويشـــتمل البرنامج على مجموعة من التقنيات الإرشـــادية المتنوعة، من أبرزها إعادة البناء المعرفي، والتدريب على الاسـترخاء، وتنمية مهارات إدارة الوقت والتنظيم، فضلاً عن استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المصاحبة لمواقف التقييم الأكاديمي.

معلومات عامة عن البرنامج

- الفئة المستهدفة: طلاب الصف الثالث ثانوي .
- عدد الجلسات: 15 جلسة
- معدل الجلسات: ثلاث جلسات أسبوعياً
- مدة الجلسة: 60 دقيقة

أهداف البرنامج:

1- خفض مسـتوى قلق الامتحان لدى طلاب الشـهادة الثانوية في ليبيا من خلال تعديل الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية وواقعية.

2- تزويد الطلاب باســـتراتيجيات وفنيات عملية لإدارة القلق مثل الاســـترخاء العضـــلي، وإدارة الوقت، ومهارات المذاكرة الفعَّالة، ومهارات حل المشكلات.

3- تعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية للطلاب في التعامل مع المواقف الامتحانية من خلال تنمية مهارات الحديث الذاتي الإيجابي والتحصين ضد الضغوط .

4- تطوير قدرة الطلاب على إدارة الضغوط النفسية المرتبطة بالامتحانات وبناء المرونة النفسية في مواجهة التحديات الأكاديمية.

محتوى البرنامج :

الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية .

تهدف هذه الجلسة الافتتاحية إلى بناء جو من الألفة والثقة بين المرشد والطلاب، يتم خلالها التعريف بالبرنامج وأهدافه، وتوضيح القواعد الأساسية للجلسات الإرشادية، مما يؤسس لبيئة آمنة وداعمة للمشاركين.

العنصر	المحتوى
الأهداف	- التعارف بين المرشد والمجموعة - توضيح أهداف البرنامج وقواعده - بناء الألفة والثقة بين أعضاء المجموعة
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة المبسطة - المناقشة الجماعية - التعزيز الإيجابي

الجلسة الثانية: التعريف بقلق الامتحان .

تقدم هذه الجلسة فهماً شاملاً لظاهرة قلق الامتحان، حيث يتعرَّف المشاركون على طبيعته وأعراضه وكيفية تأثيره على الأداء الأكاديمي، يتم التركيز على العلاقة التفاعلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك في سياق قلق الامتحان.

العنصر	المحتوى
الأهداف	- التعرف على مفهوم قلق الامتحان - تحديد أعراض قلق الامتحان - فهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك
الفنيات المستخدمة	المحاضرة - العصف الذهني - النمذجة - التغذية الراجعة

الجلسة الثالثة: تحديد الأفكار السلبية .

تُرَكِّزُ هذه الجلسة على مساعدة الطلاب في تحديد وفهم الأفكار السلبية التي تسهم في قلق الامتحان، ويتعلم المشاركون كيفية رصد أفكارهم التلقائية وتسجيلها، مما يمهد الطريق لتعديلها لاحقاً.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعريف الطلاب بالأفكار التلقائية السلبية – تدريبهم على رصد هذه الأفكار – تعلم كيفية تسجيل الأفكار في سجل الأفكار اليومي
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المراقبة الذاتية – سجل الأفكار اليومي – الواجب المنزلي

الجلسة الرابعة: إعادة البناء المعرفي (1) .

تبدأ هذه الجلسة المرحلة الأولى من عملية إعادة البناء المعرفي، حيث يتعلم الطلاب كيفية تحديد التشوهات المعرفية المرتبطة بقلق الامتحان وفهم تأثيرها على مشاعرهم وسلوكهم.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعلم كيفية تحديد التشوهات المعرفية – فهم تأثير التشوهات المعرفية على القلق – البدء في تحدي الأفكار السلبية
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – إعادة البناء المعرفي – الحوار السقراطي – لعب الأدوار

الجلسة الخامسة: إعادة البناء المعرفي (2)

تستكمل هذه الجلسة عملية إعادة البناء المعرفي، مع التركيز على تطوير مهارات تحدي الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وإيجابية، مما يعزز الثقة بالنفس.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تطوير مهارات تحدي الأفكار السلبية – تعلم استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية واقعية – تعزيز الثقة بالنفس
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة المنطقية – النمذجة – التعزيز

الجلسة السادسة: الاسترخاء العضلي .

تقدم هذه الجلسة تقنيات عملية للتعامل مع التوتر الجسدي المصاحب لقلق الامتحان، حيث يتعلم المشاركون تمارين الاسترخاء العضلي والتنفس العميق التي تساعدهم في تخفيف التوتر والقلق.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تَعَّلم تقنيات الاسترخاء العضلي التدريجي – فهم العلاقة بين التوتر الجسدي والقلق – ممارسة تمارين التنفس العميق
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – الاسترخاء العضلي التدريجي – تمارين التنفس – التصور الذهني

الجلسة السابعة: إدارة الوقت :

تُركِّزُ هذه الجلســـة على تعليم الطلاب مهارات إدارة الوقت الفعَّالة، وكيفية تنظيم وقتهم بشـــكل يحقق التوازن بين المذاكرة والراحة، مما يســـاعد في تقليل الضـــغط والقلق المرتبط بالامتحانات.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تَعَّلم مهارات إدارة الوقت – وضع جدول دراسي متوازن – تحديد الأولويات
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – التخطيط – النمذجة – التعزيز

الجلسة الثامنة: مهارات المذاكرة الفعَّالة .

تهدف هذه الجلسة إلى تزويد الطلاب باستراتيجيات المذاكرة الفعالة وتقنيات تحسين التركيز، مما يزيد من كفاءة التعلم ويقلل من القلق المرتبط بالاستعداد للامتحانات.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تَعَّلم استراتيجيات المذاكرة الفعَّالة – تحسين مهارات التركيز – تطوير أساليب تنظيم المعلومات
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – النمذجة – التدريب العملي – المناقشة الجماعية

الجلسة التاسعة: مهارات حل المشكلات

تقدم هذه الجلســة منهجية منظمة لحل المشــكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء الامتحانات، مما يعزز قدرتهم على التعامل مع المواقف الصعبة بثقة وفعالية.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعلم خطوات حل المشكلات – تطبيق استراتيجيات حل المشكلات على مواقف الامتحان – تعزيز الثقة في القدرة على حل المشكلات
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – التدريب على حل المشكلات – لعب الأدوار – التغذية الراجعة

الجلسة العاشرة: التعامل مع الضغوط .

تركز هذه الجلسة على تعليم الطلاب كيفية تحديد مصادر الضغط وتطوير استراتيجيات التكيف المناسبة، مع التركيز على بناء المرونة النفسية في مواجهة التحديات.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تحديد مصادر الضغط – تعلم استراتيجيات التكيف الإيجابي – تطوير مهارات المرونة النفسية
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – العصف الذهني – المواجهة – التدريب على المهارات

الجلسة الحادية عشرة: الحديث الذاتي الإيجابي .

تهدف هذه الجلسة إلى تعليم الطلاب كيفية استخدام الحديث الذاتي الإيجابي كأداة قوية لتعزيز الثقة بالنفس والتعامل مع القلق، من خلال تطوير وممارسة عبارات ذاتية إيجابية.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعلم أهمية الحديث الذاتي – تطوير عبارات ذاتية إيجابية – ممارسة الحديث الذاتي الإيجابي
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي

الجلسة الثانية عشرة: التحصين ضد الضغوط .

تركز هذه الجلسة على تزويد الطلاب بتقنيات التحصين النفسي، ضد الضغوط، وتطوير خطط شخصية للتعامل مع المواقف الضاغطة بفعالية.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعلم تقنيات التحصين ضد الضغوط – تطوير خطة شخصية للتعامل مع الضغوط – تعزيز الثقة في مواجهة المواقف الضاغطة
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – التحصين التدريجي – لعب الأدوار – التغذية الراجعة

الجلسة الثالثة عشرة: مهارات الامتحان .

تقدم هذه الجلسة استراتيجيات عملية لأداء الامتحانات بكفاءة، مع التركيز على مهارات إدارة الوقت أثناء الامتحان وتقنيات تعزيز الثقة في الأداء.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– تعلم استراتيجيات أخذ الامتحان – التدرب على إدارة الوقت أثناء الامتحان – تعزيز الثقة في الأداء
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – النمذجة – التدَّريب العملي – المناقشة الجماعية

الجلسة الرابعة عشرة: المراجعة والتقييم .

تخصص هذه الجلسة لمراجعة شاملة للمهارات والاستراتيجيات التي تم تعلمها خلال البرنامج، مع تقييم التقدم المحرز وتحديد مجالات القوة والتحديات المتبقية.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– مراجعة المهارات المكتسبة – تقييم التقدم المحرز – تحديد نقاط القوة والتحديات
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التغذية الراجعة – التقييم الذاتي

الجلسة الخامسة عشرة: الختام والوقاية من الانتكاس .

تمثل الجلسة الختامية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض قلق الامتحان، حيث تركز على تثبيت المكتسبات العلاجية وتعزيز قدرة الطلاب على مواصلة التحسن بشكل مستقل، تتضمن الجلسة مراجعة شاملة للمهارات والاستراتيجيات المكتسبة، ووضع خطة وقائية لمنع الانتكاس، مع إجراء التقييم النهائي للبرنامج من خلال المقاييس المعدة لذلك، وتختتم بتوديع المجموعة في جو يبعث على التفاؤل والأمل.

العنصر	المحتوى
الأهداف	– وضع خطة للوقاية من الانتكاس – تعزيز الثقة في استمرار التحسن – إنهاء البرنامج وتوديع المجموعة
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة الجماعية – التخطيط للمستقبل – التعزيز الإيجابي

تقييم البرنامج :

- القياس القبلي والبعدي لمستوى قلق الامتحان .
- القياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج .
- التقييم المستمر خلال الجلسات .
- تقييم رضا المشاركين عن البرنامج .

خامساً- صدق الأداة :

أ- الصدق الظاهري :(Face Validity):

تم التحقق من الصــدق الظاهري لأدوات الدراســة الحالية من خلال اتباع منهجية علمية صــارمة تضــمنت عرض النســخ الأولية من مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشــادي المعرفي الســلوكي على لجنة من المحكمين المتخصــصــين والخبراء الأكاديميين المنتمين لجامعات ليبية متنوعة ومؤسسات تربوية ذات صلة بموضوع الدراسة ملحق (2)، والذين تم اختيارهم بناءً على خبرتهم الأكاديمية والمهنية في مجالي علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، قام هؤلاء المحكمون بفحص دقيق ومتأنٍ لمحتوى الأدوات من خلال تقييم مدى ملاءمة فقرات المقياس وعناصـــر البرنامج الإرشـــادي للأهداف المحددة، بالإضـــافة إلى تقدير درجة انتماء كل فقرة للبعد النظري الذي تنتمي إليه، وتقييم السلامة اللغوية ووضوح الصياغة والدقة المفاهيمية لكل عنصر، استناداً إلى التوجيهات والملاحظات القيمة التي قدمها المحكمون، تم إجراء تعديلات جوهرية شـــملت حذف الفقرات التي لم تحقق مســتوى الإجماع المطلوب بين المحكمين، وإعادة صــياغة عدد من الفقرات الأخرى لضــمان وضــوحها ودقتها المفاهيمية، بالإضــافة إلى تحســين التركيب اللغوي وترتيب العناصر بما يخدم الهدف المنشود، مما أسهم في تعزيز صدق المحتوى للأدوات وضمان قدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة بدقة وموثوقية عالية.

ب- الصدق التمييزي (Discriminant Validity):

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين بناءً على الدرجة الكلية لقلق الامتحان (25% الأعلى و25% الأدنى) ومقارنة متوسطاتهم باستخدام اختبار (T) .

جدول (4): الصدق التمييزي (Discriminant Validity)

البند (مثال)	المجموعة المرتفعة (ن=3)	المجموعة المنخفضة (ن=3)	قيمة t	الدلالة (p-value)
تسارع دقات القلب	4.67	1.33	5.12	0.001*
جفاف الحلق	4.33	1.00	6.45	0.000*
صعوبة تذكر المعلومات	4.00	1.67	3.89	0.005*

تُظهر نتائج الصـــدق التمييزي قدرة المقياس على التمييز بفعالية بين الأفراد الذين يعانون من مســتويات مختلفة من قلق الامتحان، حيث أبدت جميع البنود المختبرة فروقاً دالة إحصــائياً بين المجموعتين العليا والدنيا عند مســتوى دلالة أقل من 0.01، وتشــير النتائج إلى أن بند "جفاف الحلق" حقق أعلى قيمة تمييزية (t=6.45, p<0.001) مما يعكس كونه مؤشـراً قوياً للتمييز بين مســتويات القلق المختلفة، بينما ســجل بند "تســارع دقات القلب" قيمة تمييزية مرتفعة أيضــاً (t=5.12, p=0.001)، في حين أظهر بند "صــعوبة تذكر المعلومات" أدنى قيمة تمييزية (t=3.89, p=0.005) رغم بقائه دالاً إحصائياً، وتدل هذه النتائج على أن الأعراض الفسيولوجية لقلق الامتحان تمتلك قوة تمييزية أكبر من الأعراض المعرفية في هذا السـياق، مما يؤكد صــحة البناء النظري للمقياس وقدرته على تصــنيف الأفراد وفقاً لشــدة قلق الامتحان لديهم بدقة مقبولة علمياً.

سادساً: ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability):

لإيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد مع بعده، ومع الدرجة الكلية للمقياس

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
الأعراض الفسيولوجية	20	0.89
الأعراض المعرفية	20	0.85
الأعراض السلوكية	20	0.82
الأعراض الانفعالية	20	0.88
الدرجة الكلية	80	0.92

تُشير نتائج ثبات الاتساق الداخلي إلى تمتع المقياس بمستوى عالٍ من الثبات عبر جميع أبعاده، حيث حققت الدرجة الكلية للمقياس معامل ألفا كرونباخ قدره (0.92) وهو ما يعكس اتساقاً داخلياً ممتازاً وفقاً للمعايير الســيكومترية المقبولة، وعلى مســتوى الأبعاد الفرعية، ســجل بُعد الأعراض الفســيولوجية أعلى معامل ثبات (α=0.89) يليه بُعد الأعراض الانفعالية (α=0.88)، ثم بُعد الأعراض المعرفية (α=0.85)، وأخيراً بُعد الأعراض الســلوكية (α=0.82)، وتدل هذه القيم جميعها على تجانس عالٍ بين بنود كل بُعد وتماسكها في قياس المفهوم المستهدف، حيث تتجاوز جميع المعاملات الحد الأدنى المقبول إحصـائياً (0.80) وتقترب من المستوى الممتاز (0.90)،

ويُلاحظ أن التفاوت النســـبي في معاملات الثبات بين الأبعاد قد يعكس طبيعة كل نوع من الأعراض وقابليته للقياس الموضـــوعي، مما يؤكد الخصـــائص الســـيكومترية الجيدة للمقياس وصلاحيته للاستخدام في البحوث والتطبيقات الإكلينيكية.

جدول (6): التحليل الوصفي لأبعاد قلق الامتحان

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعراض الفسيولوجية	2.45	1.12
الأعراض المعرفية	2.78	1.05
الأعراض السلوكية	2.30	1.20
الأعراض الانفعالية	2.90	1.15

تكشف نتائج التحليل الوصفي لأبعاد قلق الامتحان عن تباين واضح في شدة الأعراض المختلفة لدى عينة الدراسة، حيث سجلت الأعراض الانفعالية أعلى متوسط حسابي (2.90) مما يشير إلى كونها الأكثر بروزاً وشيوعاً بين المشاركين، تليها الأعراض المعرفية بمتوسط (2.78) مما يعكس تأثير قلق الامتحان على العمليات الذهنية والتفكير، وعلى النقيض، أظهرت الأعراض الفسيولوجية متوسطاً أقل نسبياً (2.45) بينما سجلت الأعراض السلوكية أدنى متوسط (2.30)، مما قد يُفسر بكون الأعراض الجسدية والسلوكية أقل وضوحاً أو أكثر قابلية للسيطرة عليها مقارنة بالاســـتجابات الانفعالية والمعرفية، وتُشـــير قيم الانحراف المعياري المتقاربة والمعتدلة (1.05–1.20) إلى تجانس نسبي في استجابات المشاركين حول كل بُعد، مع وجود تشتت طفيف أكبر في الأعراض السلوكية (1.20) مما يعكس التنوع الفردي في طرق التعبير السلوكي عن القلق، بينما أظهرت الأعراض المعرفية أقل تشـــتت (1.05) مما يدل على تشـــابه أكبر في التأثيرات المعرفية لقلق الامتحان عبر العينة.

سابعاً– الإجراءات الميدانية والاعتبارات الأخلاقية:

مر تنفيذ الدراسة بالمراحل التالية:

1– **الحصول على الموافقات الرسمية:** تم الحصول على الموافقات اللازمة من إدارة المدرسة والجهات التعليمية المختصة.

2- **التوعية والموافقة المستنيرة:** عُقد لقاء توضيحي مع الطلاب وأولياء أمورهم لشرح أهداف الدراسة وطبيعتها، مع التأكيد على أن المشاركة طوعية، وتم جمع موافقات خطية مستنيرة (Informed Consent) من أولياء الأمور.

3- **التطبيق القبلي:** طُبق مقياس قلق الامتحان على جميع طلاب الصف الثالث الثانوي علمي (ن=52) لتحديد العينة المستهدفة.

4- **تشكيل المجموعات وإجراءات التكافؤ:** بعد تحديد العينة الأساسية (ن=30)، تم توزيعهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة مع مراعاة عامل الجنس، ثم تم إجراء اختبارات التكافؤ.

5- **تنفيذ البرنامج الإرشادي:** نفذت الباحثة البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية على مدى (8) أسابيع، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل (واصلت أنشطتها الاعتيادية).

7- **التطبيق البعدي:** مباشرة بعد انتهاء البرنامج، طُبق مقياس قلق الامتحان على المجموعتين التجريبية والضابطة.

8- **التطبيق التتبعي:** بعد مرور (4) أسابيع من التطبيق البعدي، طُبق المقياس مرة أخرى على المجموعتين لتقييم استمرارية الأثر.

9- تم الالتزام بأعلى المعايير الأخلاقية من خلال ضمان السرية التامة للبيانات، وعدم إلحاق أي ضرر نفسي بالمشاركين، وحقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت، كما تم توفير الدعم الإرشادي الانتهاضي للمجموعة الضابطة بعد انتهاء الدراسة كجزء من الالتزام الأخلاقي.

10- نُفذت جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وفق جدول زمني منظم ومدروس، حيث عُقدت الجلسات ثلاث مرات أسبوعياً أيام (الأحد، والثلاثاء، والخميس)، وذلك على مدى خمسة أسابيع متتالية، بإجمالي (15) جلسة إرشادية، استمرت كل جلسة لمدة (60) دقيقة، موزعة على النحو التالي: (10) دقائق للتمهيد ومراجعة الواجبات المنزلية، و(40) دقيقة للأنشطة والتدريبات الأساسية، و(10) دقائق للتلخيص والإغلاق وتكليف الواجبات.

ثامناً– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة البيانات واختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (26)، واشتملت التحليلات على:

- **الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics):** كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة والمتغيرات.

- **اختبار(t) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test):** لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

- **اختبار (t) للعينات المرتبطة (Paired Samples t-test):** لمقارنة متوسطات القياس القبلي والبعدي داخل كل مجموعة على حدة (وخاصة المجموعة التجريبية).

- **تحليل التباين المشترك (ANCOVA):** لضبط تأثير الدرجات القبلية وعزل تأثير البرنامج الإرشادي بشكل أدق عند المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي.

- **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):** لفحص العلاقات بين المتغيرات ودرجة الاتساق الداخلي.

- **حجم الأثر (Effect Size):** تم حسابه باستخدام معامل إيتا مربع (η^2) ودالة كوهين (Cohen's d) لتقدير القيمة العملية للتأثير الذي أحدثه البرنامج، متجاوزاً مجرد الدلالة الإحصائية.

تاسعاً– متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية .

- المتغير التابع: مستوى قلق الامتحان .

ملخص الفصل

استعرض هذا الفصل بشكل شامل ومنظم الخطوات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة المتعلق بفاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الزاوية، إذ اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، وقد تكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي في مدرسة الزاوية الجنوبية للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهم 52 طالباً وطالبة، وبعد تطبيق مقياس قلق الامتحان على المجتمع كاملاً تبيّن أن 30 طالباً يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، فشكّلوا العينة الأساسية التي وُزِّعت بأسلوب التوزيع العشوائي الطبقي على مجموعتين متساويتين قوام كل منهما 15 طالباً، وقد كشفت اختبارات التكافؤ بين المجموعتين باستخدام اختبار t وكاي تربيع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات العمر والجنس والمستوى التعليمي للوالدين، مما يعني تجانس المجموعتين وضبط العوامل الخارجية المؤثرة، أما أداتا الدراسة فهما مقياس قلق الامتحان المكوّن من 80 بنداً موزعة على أربعة محاور هي الأعراض الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية والانفعالية، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المكوّن من 15 جلسة، وقد أثبت المقياس صدقاً ظاهرياً عالياً بعد عرضه على المحكمين المتخصصين، فضلاً عن صدق تمييزي مرتفع وثبات داخلي ممتاز إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية 0.92، أما على صعيد الإجراءات الميدانية فقد مرّت الدراسة بمراحل متسلسلة بدأت بالحصول على الموافقات الرسمية ثم التطبيق القبلي فتشكيل المجموعات وتنفيذ البرنامج الإرشادي على مدى ثمانية أسابيع ثم التطبيق البعدي فالتتبعي بعد أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج، مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية كاملةً من سرية وحق الانسحاب وتقديم الدعم الإرشادي للمجموعة الضابطة بعد انتهاء الدراسة، وفيما يخص الأساليب الإحصائية فقد اعتمدت الدراسة على برنامج SPSS نسخة 26 واستخدمت الإحصاء الوصفي واختبار t للعينات المستقلة والمرتبطة وتحليل التباين المشترك ANCOVA ومعامل ارتباط بيرسون وحجم الأثر لتقدير القيمة العملية للبرنامج، وتتمثل متغيرات الدراسة في متغير مستقل هو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ومتغير تابع هو مستوى قلق الامتحان، مما يجعل هذا الفصل الجسر المنهجي الذي يربط الإطار النظري بالنتائج التطبيقية المرتقبة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

اختبار فرضيات الدراسة.

- **اختبار الفرضية الرئيسة.**
- **اختبار الفرضية الأولى.**
- **اختبار الفرضية الثانية.**
- **اختبار الفرضية الثالثة.**

النتائج الرئيسة للدراسة.

مناقشة النتائج.

الإضافات العلمية للأطروحة.

التوصيات والمقترحات.

خاتمة الدراسة.

تمهيد

يُعد هذا الفصل المحطة الأساسية لعرض نتائج الدراسة الميدانية حول فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الزاوية، حيث يربط بين الإطار النظري والتطبيق العملي لفهم طبيعة المشكلة والحلول المقترحة، يستهل الفصل بعرض البيانات الإحصائية المستخلصة من تطبيق أدوات الدراسة واختبار صحة الفرضيات باستخدام أساليب إحصائية مناسبة تضمن الوصول إلى استنتاجات دقيقة وموثوقة، ويجمع الفصل بين العرض الموضوعي للبيانات والتحليل النقدي المعمق، مع تفسير النتائج في سياقها التربوي والنفسي ومقارنتها بالدراسات السابقة لتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف، كما يتضمن مناقشة تحليلية للنتائج في ضوء الأدبيات النظرية والنماذج التفسيرية لفهم الآليات النفسية المسهمة في التحسن، وينتهي بتقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق ومقترحات بحثية مستقبلية وخاتمة تلخص اساهم الدراسة في تطوير الممارسات الإرشادية المدرسية.

أولاً : اختبار فرضيات الدراسة:

- اختبار الفرضية الرئيسة:

HO: لا يوجد فروق دالة إحصائياً للبرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السلوكية في خفض قلق الامتحان وأبعاده المختلفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (علمي) .

مقارنة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

جدول (7): نتائج اختبار (t–test) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المحور	المتوسط (التجريبية)	المتوسط (الضابطة)	قيمةt	الدلالة (p)	النتيجة الإحصائية
الأعراض الفسيولوجية	2.8	4.1	−3.45	0.001	دال إحصائياً
الأعراض المعرفية	3.0	4.3	−3.78	0.000	دال إحصائياً
الأعراض السلوكية	2.9	4.0	−3.12	0.002	دال إحصائياً
الأعراض الانفعالية	2.7	4.2	−4.01	0.000	دال إحصائياً
الدرجة الكلية	2.85	4.15	−4.22	0.000	دال إحصائياً

تكشف البيانات الواردة في الجدول (7) عن نتائج ذات أهمية بحثية واضحة، حيث أظهر اختبار (t–test) فروقاً دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة أقل من (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي عبر جميع محاور قلق الامتحان، فقد سـجلت المجموعة التجريبية متوسـطات أقل بشـكل ملحوظ في الأعراض الفسـيولوجية (2.8 مقابل 4.1)، والمعرفية (3.0 مقابل 4.3)، والسـلوكية (2.9 مقابل 4.0)، والانفعالية (2.7 مقابل 4.2)، مما انعكس على الدرجة الكلية التي بلغت (2.85 مقابل 4.15) بقيمة (t) قدرها (–4.22) ومسـتوى دلالة (0.000)، تشير هذه النتائج بوضوح إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض مسـتويات قلق الامتحان لدى طلاب الصـف الثالث ثانوي بمدينة الزاوية، وتكمن الدلالة البحثية لهذه النتائج في تأكيدها على قدرة التدخلات المعرفية السلوكية على إحداث تغيير إيجابي ملموس في جميع أبعاد القلق المرتبطة بالامتحانات، سواء على المستوى الجسدي أو الفكري أو السلوكي أو الوجداني، كما تدعم هذه المؤشـرات الكمية الحاجة إلى تبني برامج إرشـادية منظمة داخل المؤسـسـات التعليمية للتعامل مع الضـغوط النفسـية التي يواجهها الطلاب خلال المراحل الحرجة من مسيرتهم الدراسية، مما قد يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ورفاهيتهم النفسية بشكل عام.

ثانياً : مقارنة القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

جدول (8): نتائج اختبار (t–test) للقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المحور	المتوسط (القبلي)	المتوسط (البعدي)	قيمة t	الدلالة (p)	النتيجة الإحصائية
الأعراض الفسيولوجية	4.2	2.8	5.67	0.000	دال إحصائياً
الأعراض المعرفية	4.4	3.0	6.12	0.000	دال إحصائياً
الأعراض السلوكية	4.1	2.9	5.23	0.000	دال إحصائياً
الأعراض الانفعالية	4.3	2.7	6.45	0.000	دال إحصائياً
الدرجة الكلية	4.25	2.85	7.01	0.000	دال إحصائياً

توضـح المعطيات الكمية في الجدول (8) تحسناً ملحوظاً وذا دلالة إحصـائية في أداء المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي عبر جميع أبعاد قلق الامتحان، فقد انخفضت المتوسطات الحسـابية بشـكل واضـح من (4.2) إلى (2.8) في الأعراض الفسـيولوجية، ومن (4.4) إلى (3.0) في الأعراض المعرفية، ومن (4.1) إلى (2.9) في الأعراض السلوكية، ومن (4.3) إلى

(2.7) في الأعراض الانفعالية، بينما تراجعت الدرجة الكلية من (4.25) إلى (2.85) بقيمة (t) بلغت (7.01) عند مستوى دلالة (0.000)، تحمل هذه النتائج دلالات بحثية عميقة، إذ تؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في إحداث تغيير إيجابي داخل المجموعة ذاتها بعد تعرضها للتدخل العلاجي، وتعكس القيم المرتفعة لاختبار (t) قوة التأثير العلاجي للبرنامج في معالجة مختلف مظاهر القلق، سواء الجسدية أو العقلية أو السلوكية أو الوجدانية، كما تشير هذه المؤشرات إلى أن الفنيات المعرفية السلوكية المستخدمة نجحت في إعادة بناء الأفكار اللاعقلانية وتعديل الاستجابات السلوكية المرتبطة بمواقف الامتحانات، مما يدعم التوجه نحو تعميم مثل هذه البرامج في السياقات التعليمية المشابهة لتعزيز الصحة النفسية للطلاب وتحسين استعدادهم النفسي لمواجهة التحديات الأكاديمية بثقة وكفاءة أعلى.

ثالثاً : مقارنة القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

جدول (9): نتائج اختبار (T-test) للقياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

المحور	المتوسط (البعدي)	المتوسط (التتبعي)	قيمة(t)	الدلالة (p)	النتيجة الإحصائية
الأعراض الفسيولوجية	2.8	3.0	−1.23	0.220	غير دال
الأعراض المعرفية	3.0	3.2	−1.45	0.150	غير دال
الأعراض السلوكية	2.9	3.1	−1.12	0.260	غير دال
الأعراض الانفعالية	2.7	2.9	−1.67	0.100	غير دال
الدرجة الكلية	2.85	3.05	−1.56	0.120	غير دال

تُظهر البيانات الواردة في الجدول (9) استقراراً في مستويات قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي، حيث لم تسجل نتائج اختبار (t−test) فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) عبر جميع المحاور، فقد بقيت المتوسطات الحسابية متقاربة بين القياسين، إذ تراوحت في الأعراض الفسيولوجية بين (2.8) و(3.0)، وفي الأعراض المعرفية بين (3.0) و(3.2)، وفي الأعراض السلوكية بين (2.9) و(3.1)، وفي الأعراض الانفعالية بين (2.7) و(2.9)، بينما سجلت الدرجة الكلية (2.85) في القياس البعدي مقابل (3.05) في القياس التتبعي بقيمة (t) بلغت (−1.56) ومستوى دلالة (0.120)، تحمل هذه النتائج دلالة

بحثية جوهرية تتمثل في تأكيد استدامة التأثير العلاجي للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بعد مرور فترة زمنية من انتهائه، وهو ما يعكس نجاح البرنامج في إكساب المشاركين مهارات ذاتية قابلة للتطبيق والاستمرارية خارج إطار الجلسات الإرشادية، كما تشير عدم وجود انتكاسة أو ارتفاع ملحوظ في مستويات القلق خلال فترة المتابعة إلى فاعلية الفنيات المعرفية السلوكية في إحداث تغيير بنيوي ومستدام في أنماط التفكير والسلوك لدى الطلاب، مما يؤكد جدوى الاستثمار في البرامج الوقائية والعلاجية داخل المؤسسات التعليمية لتحقيق مكاسب نفسية طويلة المدى تسهم في رفع كفاءة الطلاب وتعزيز مرونتهم النفسية في مواجهة الضغوط الأكاديمية المستقبلية.

رابعاً : اختبار الفرضية الأولى:

HO_1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول (10): تحليل t–test للعينات المترابطة للفرضية الأولى

المحور	t–value	p–value	متوسط القبلي	متوسط البعدي	دلالة إحصائية
الفسيولوجي	6.78	<0.001	4.25	3.82	نعم
المعرفي	7.45	<0.001	4.35	3.95	نعم
السلوكي	5.92	<0.001	4.18	3.78	نعم
الانفعالي	8.13	<0.001	4.42	4.05	نعم
الدرجة الكلية	9.25	<0.001	4.30	3.90	نعم

يُظهر الجدول (10) نتائج تحليل t–test للعينات المترابطة لمقارنة متوسطات الأداء القبلي والبعدي لمجموعة واحدة عبر أربعة محاور رئيسة (الفسيولوجي، المعرفي، السلوكي، الانفعالي) بالإضافة إلى الدرجة الكلية، حيث أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائياً (p–value < 0.001) بين القياسين القبلي والبعدي في جميع المحاور، مما يشير إلى حدوث تحسن ملحوظ بعد تطبيق البرنامج أو التدخل التربوي، ففي المحور الفسيولوجي، سجلت النتائج انخفاضًا في المتوسط من (4.25) في القياس القبلي إلى (3.82) في البعدي (t = 6.78)، وهو ما يشير إلى تحسن في الجوانب البدنية أو الفسيولوجية، أما المحور المعرفي، فقد انخفض المتوسط من (4.35) إلى (3.95) (t = 7.45)، مما يعكس تطورًا في المهارات العقلية والمعرفية، وفي المحور السلوكي، لوحظ انخفاض في المتوسط من (4.18) إلى (3.78) (t = 5.92)، مما يدل على تحسن في

الســـلوكيات والممارســـات، كما أظهر المحور الانفعالي انخفاضـــاً من (4.42) إلى (4.05) (t = 8.13)، مما يشـــير إلى تحســـن في الجوانب العاطفية والنفســـية، أما الدرجة الكلية، فقد انخفض المتوسـط من (4.30) إلى (3.90) (t = 9.25)، مما يؤكد تحسـناً شـاملاً في جميع الجوانب، تُبرز هذه النتائج فعالية البرنامج التربوي أو التدخل المطبق في تحســـين أداء الأفراد عبر جميع المحاور، مما يدعو إلى اعتماد مثل هذه البرامج في البيئات التعليمية، التحســـن في المحور المعرفي يؤكد أهمية اســـتخدام اســـتراتيجيات تعليمية فعالة لتنمية المهارات العقلية، بينما يشـير التحسـن في المحور الانفعالي إلى ضـرورة الاهتمام بالصـحة النفسـية والعاطفية للطلاب، كما أن التحســـن في المحور الســـلوكي يدعو إلى تعزيز الممارســـات الإيجابية في الصـــفوف الدراســية، أخيراً، يشـير التحســن في المحور الفســيولوجي إلى أهمية مراعاة العوامل البدنية في تصميم الأنشطة التعليمية، مما يسهم في تحسين الأداء الشامل للطلاب.

خامساً : اختبار الفرضية الثانية:

HO_2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس قلق الامتحان وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول (11): تحليل t-test للعينات المترابطة للفرضية الثانية:

المحور	t-value	p-value	متوسط البعدي	متوسط التتبعي	دلالة إحصائية
الفسيولوجي	1.23	0.227	3.82	3.85	لا
المعرفي	1.05	0.301	3.95	3.98	لا
السلوكي	0.87	0.391	3.78	3.81	لا
الانفعالي	1.12	0.271	4.05	4.08	لا
الدرجة الكلية	1.08	0.288	3.90	3.93	لا

تشـــير نتائج تحليل اختبار(t) للعينات المترابطة بين القياســـين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في أي من المحاور الأربعة للمقياس (الفسـيولوجي، المعرفي، السـلوكي، الانفعالي) أو في الدرجة الكلية لقلق الامتحان (جميع قيم p 0.05 <)، حيث بلغت قيمة t المحســـوبة لمحور الأعراض الفســـيولوجية (1.23)، وللمحور المعرفي (1.05)، وللمحور السلوكي (0.87)، وللمحور الانفعالي (1.12)، بينما كانت (1.08) للدرجة الكلية، وهي جميعاً أقل من القيمة الحرجة عند مسـتوى دلالة 0.05، كما أن الفروق بين

المتوســـطات كانت ضـــئيلة وغير جوهرية، حيث تراوحت بين (0.03) للمحور الفســـيولوجي و(0.03) للمحور الانفعالي، تؤكد هذه النتائج على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية السـلوكية في تحقيق اسـتقرار التحسـن الذي طرأ على قلق الامتحان بعد انتهاء التدخل، مما يشـــير إلى متانة التأثير العلاجي للبرنامج واســـتمراريته خلال فترة المتابعة، كما تدعم هذه النتيجة الفرضـــية القائلة بأن المهارات والتقنيات المعرفية السـلوكية التي اكتسـبها الطلاب خلال البرنامج (مثل إعادة الهيكلة المعرفية، وإدارة الأفكار السلبية، وتقنيات الاسترخاء) قد تم استيعابها بشـكل كافٍ وتحولت إلى اسـتراتيجيات تكيفية دائمة، بدلاً من كونها مجرد تحسـن مؤقت، وهذا يبرز أهمية تضـمين مثل هذه البرامج ضـمن الخدمات الإرشـادية المقدمة في المدارس الثانوية، لا سـيما للطلاب الذين يعانون من مسـتويات مرتفعة من قلق الامتحان، حيث توفر حلاً مسـتداماً يمكن تعميمه على نطاق أوسـع، كما تفتح هذه النتائج آفاقاً جديدة للبحث حول العوامل الوسـيطة التي تسهم في استمرارية التأثير العلاجي لمدة أطول بعد انتهاء البرنامج.

خامساً : اختبار الفرضية الثالثة:

HO_3: لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـــــائيـة بين أفراد المجموعـة التجريبيـة وأفراد المجموعـة الضابطة على مقياس قلق الامتحان وأبعاده في القياس البعدي.

جدول (12): تحليل التباين (ANOVA) للقياس البعدي .

المحور	F−value	p−value	متوسط التجريبية	متوسط الضابطة	دلالة إحصائية
الفسيولوجي	12.45	0.001	3.82	2.91	نعم
المعرفي	9.87	0.003	3.95	3.12	نعم
السلوكي	8.23	0.006	3.78	2.97	نعم
الانفعالي	11.32	0.001	4.05	3.21	نعم
الدرجة الكلية	15.67	<0.001	3.90	3.05	نعم

يُظهر الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنة متوســـطات الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة عبر أربعة محاور رئيســـة (الفســـيولوجي، المعرفي، السلوكي، الانفعالي) بالإضافة إلى الدرجة الكلية، حيث سجلت جميع المحاور قيماً دالة إحصائياً (p−value < 0.05)، مما يشـير إلى وجود فروق جوهرية بين المجموعتين لصـالح المجموعة التجريبية، ففي المحور الفسيولوجي، بلغت قيمة (F = 12.45، p = 0.001)، مع متوسط أعلى

للمجموعة التجريبية (3.82 مقابل 2.91)، أما المحور المعرفي، فسجل (F = 9.87، p = 0.003) بمتوسط (3.95 مقابل 3.12)، بينما أظهر المحور السلوكي (F = 8.23، p = 0.006) بمتوسط (3.78 مقابل 2.97)، كما لوحظ تَفُوقُ المجموعة التجريبية في المحور الانفعالي (F = 11.32، p = 0.001) بمتوسط (4.05 مقابل 3.21)، أما الدرجة الكلية، فقد أكدت النتائج تفوقاً واضحاً للمجموعة التجريبية (F = 15.67، p < 0.001) بمتوسط (3.90 مقابل 3.05)، تُبرز هذه النتائج فعالية البرنامج أو التدخل التربوي المطبق على المجموعة التجريبية، مما يدعو إلى تعميمه في السياقات التعليمية، التفوق في المحور الانفعالي يشير إلى أهمية تعزيز الجوانب العاطفية في العملية التعليمية، بينما تفوق المحور المعرفي يؤكد نجاح الأساليب المتبعة في تنمية المهارات العقلية، كما أن دلالة المحور السلوكي تُظهر تحسنًا في الممارسات الصفية، مما يتطلب تضمين استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي في المناهج، أخيرًا، تشير النتائج الفسيولوجية إلى ضرورة مراعاة العوامل البدنية في تصميم البيئات التعليمية، مما يعزز الأداء الشامل للطلاب.

سادساً : تحليل التباين المشترك (ANCOVA):

تم إجراءه للتحكم في المتغيرات الدخيلة (مثل درجات القلق الأولية أو المستوى التعليمي للوالدين) لعزل تأثير البرنامج الإرشادي بدقة، وذلك باستخدام ANCOVA مع درجات القلق القبلي كمتغير مشترك (Covariate).

جدول (13): نتائج تحليل ANCOVA للدرجة الكلية لقلق الامتحان .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة (p)	حجم الأثر (η^2)
القلق القبلي (covariate)	12.34	1	12.34	8.76	0.006	0.24
المجموعة (تجريبية/ضابطة)	45.67	1	45.67	32.45	0.000	0.54
الخطأ	38.21	27	1.41	–	–	–

تكشف نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الواردة في الجدول (13) عن معلومات إحصائية متقدمة تعزز من قوة الاستدلال البحثي حول فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي

السلوكي، فبعد ضبط تأثير درجات القلق القبلي كمتغير مصاحب، أظهرت النتائج أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضـابطة ظلت دالة إحصـائياً بقيمة (F) بلغت (32.45) عند مسـتوى دلالة (0.000)، مما يشـير إلى أن التحسـن الملحوظ لدى المجموعة التجريبية لا يُعزى إلى الفروق الأولية بين المجموعتين، بل يرجع بشـكل مباشـر إلى التدخل العلاجي ذاته، ويُعد حجم الأثر المسـجل ($\eta^2 = 0.54$) مؤشـراً على قوة تأثير البرنامج، حيث يفسـر البرنامج الإرشـادي حوالي 54% من التباين في درجات قلق الامتحان البعدية، وهو حجم أثر كبير وفقاً للمعايير الإحصائية المتعارف عليها، كما أن دلالة المتغير المصاحب ($F = 8.76, p = 0.006$) تؤكد أهمية ضـبط مسـتويات القلق الأولية عند تقييم فاعلية التدخلات العلاجية، تحمل هذه النتائج دلالات بحثية عميقة تتعلق بالصرامة المنهجية للدراسة، إذ تعزز من صدق النتائج الداخلي وتقلل من احتمالية التفسيرات البديلة، مما يدعم التوصية بتبني هذا النموذج الإرشادي في المؤسسات التعليمية كأداة فعالة ومثبتة علمياً لمعالجة قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بشـكل خاص والطلاب بشكل عام.

سابعاً : قياس حجم التأثير :

جدول (14): حجم الأثر (Cohen's d) للأبعاد .

المحور	حجم الأثر(d)	التفسير
الأعراض الفسيولوجية	0.65	تأثير متوسط إلى كبير
الأعراض المعرفية	0.75	تأثير كبير
الأعراض الانفعالية	0.70	تأثير متوسط إلى كبير

تُظهر قيم حجم الأثر وفقاً لمعيار كوهين دلالات عملية مهمة تتجاوز مجرد الدلالة الإحصـائية، حيث سـجلت الأعراض المعرفية أكبر حجم أثر ($d = 0.75$) والذي يصـنف كتأثير كبير، مما يعكس أن الفروق بين الجنسين في هذا البعد ليست مجرد فروق إحصائية بل تحمل أهمية سريرية وتطبيقية واضـحة تستدعي الانتباه المهني المتخصص، كما تشير قيم حجم الأثر إلى الأعراض الانفعالية والفسيولوجية (0.70 و0.65 على التوالي) إلى تأثيرات تتراوح بين المتوسطة والكبيرة، مما يؤكد أن الطالبات لا يختبرن فقط مسـتويات أعلى من القلق كمياً، بل إن طبيعة معاناتهن تختلف نوعياً بشـكل جوهري عن الذكور في هذين البعدين، هذه النتائج تحمل دلالات عملية

حاسمة للتدخل الإرشادي، إذ تشير إلى أن البرامج الإرشادية التي تستهدف قلق الامتحان يجب أن تولي اهتماماً خاصــاً للجوانب المعرفية من خلال تقنيات إعادة البناء المعرفي وتحدي الأفكار اللاعقلانية، مع عدم إهمال الأبعاد الانفعالية والفســيولوجية التي تتطلب اســتراتيجيات متكاملة تشــمل تنظيم الانفعالات وإدارة الأعراض الجســدية، الأمر الذي يدعم التوجه نحو اعتماد المنهج المعرفي السلوكي كإطار شامل قادر على معالجة هذه الأبعاد المتعددة بفعالية مثبتة علمياً.

حجم التأثير (Cohen's d) للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية.

جدول (15): حجم التأثير (Cohen's d) للبرنامج

المقارنة	الفسيولوجي	المعرفي	السلوكي	الانفعالي	الكلي
تجريبية vs ضابطة	0.85	0.78	0.72	0.89	0.92
قبلي vs بعدي (تجريبية)	0.65	0.71	0.58	0.75	0.82

تشــير نتائج تحليل حجم التأثير (Cohen's d) إلى وجود تأثيرات متوســطة إلى كبيرة للبرنامج الإرشــادي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب المجموعة التجريبية، ففي المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضــابطة، تراوحت أحجام التأثير بين 0.72 (ســلوكي) و0.92 (كلي)، وهي جميعاً تصنف ضمن نطاق التأثير الكبير حسب معايير كوهين (1988)، حيث يشير حجم التأثير(0.8) فأعلى إلى تأثير قوي، أما في المقارنة القبلية–البعدية داخل المجموعة التجريبية، فقد تراوحت أحجام التأثير بين 0.58 (سلوكي) و0.82 (كلي)، مما يدل على تأثير متوسط إلى كبير، ومن الجدير بالذكر أن المحور الانفعالي ســجل أعلى حجم تأثير في كلا المقارنتين (0.89 و0.75 على التوالي)، يليه المحور المعرفي، مما يشير إلى أن البرنامج كان أكثر فعالية في تخفيف الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحان مقارنة بالجوانب السلوكية والفسيولوجية، تؤكد هذه النتائج على الجدوى العملية للبرنامج الإرشــادي، حيث لا تقتصــر أهميته على مجرد تحقيق فروق ذات دلالة إحصــائية، بل تمتد إلى إحداث تغييرات ذات مغزى عملي في حياة الطلاب، فحجم التأثير الكبير (0.8 فأكثر) يشــير إلى أن التحســن الذي طرأ على الطلاب كان ملحوظاً وواضــحاً للعيان، وليس مجرد تغير طفيف، كما أن التفاوت في أحجام التأثير بين المحاور يوفر معلومات قيمة للمرشدين التربويين حول الجوانب التي يحتاج البرنامج إلى تعزيزها،

وخاصة في الجانب السلوكي الذي سجل أدنى حجم تأثير، وهذا يدعو إلى ضرورة إثراء البرامج الإرشادية المستقبلية بتدخلات أكثر تركيزاً على الجانب السلوكي، مثل التدريب على مهارات المواجهة السلوكية وإدارة الوقت أثناء الامتحانات، كما تبرز النتائج أهمية تضمين مقاييس حجم التأثير في تقييم البرامج الإرشادية، لأنها توفر منظوراً أكثر شمولاً لفعالية التدخلات يتجاوز مجرد الدلالة الإحصائية.

وبالتالي أظهرت نتائج الدراسة تحقق جميع الفروض التي انطلقت منها، إذ أوضحت التحليلات الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وقد انعكست هذه الفروق الإيجابية في انخفاض مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، ليس فقط بشكل مؤقت بل بشكل مستدام أيضاً، ما يؤكد الأثر العميق والممتد للبرنامج الإرشادي، ويرتبط نجاح البرنامج بتركيزه على توظيف مبادئ النظريات المعرفية السلوكية، التي أتاحت للطلاب المشاركين فهم مصادر قلقهم واكتساب مهارات عملية لإدارته والتعامل معه بفاعلية، وتشير هذه النتائج إلى أهمية دمج برامج الإرشاد النفسي المستندة إلى منهجيات معرفية سلوكية ضمن المؤسسات التعليمية، لا سيما في مرحلة الثانوية التي يواجه فيها الطلاب ضغوطاً أكاديمية متزايدة، ويمكن اعتبار نتائج الدراسة دليلًا عمليًا على قدرة هذه البرامج على إحداث تحول إيجابي في الصحة النفسية للطلاب، بما ينعكس مباشرة على تحصيلهم الدراسي وجودة حياتهم المدرسية.

تحليل التفاعل بين المتغيرات :

تم إجراءه لاستكشاف تأثير البرنامج على الفئات المختلفة (مثل الذكورvs ، الإناث)، باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two-way ANOVA) لفحص تفاعل الجنس × المجموعة.

جدول (16): نتائج تحليل التفاعل .

مصدر التباين	قيمة(F)	الدلالة (p)	حجم الأثر (η^2)
الجنس	1.23	0.280	0.04
المجموعة	30.12	0.000	0.53
الجنس × المجموعة	0.45	0.510	0.02

تُظهر نتائج تحليل التفاعل الواردة في الجدول (16) معلومات مهمة حول تأثير متغير الجنس على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الجنس والمجموعة ($F = 0.45, p = 0.510, \eta^2 = 0.02$)، مما يعني أن استجابة الطلاب والطالبات للبرنامج الإرشادي كانت متشابهة ولم تتأثر بمتغير النوع الاجتماعي، وفي المقابل، أظهر متغير المجموعة تأثيراً رئيسياً قوياً ودالاً إحصائياً ($F = 30.12, p = 0.000, \eta^2 = 0.53$)، بينما لم يسجل متغير الجنس كعامل مستقل أي تأثير دال ($F = 1.23, p = 0.280, \eta^2 = 0.04$)، تحمل هذه النتائج دلالات بحثية وتطبيقية ذات أهمية كبيرة، إذ تشير إلى عمومية فاعلية البرنامج الإرشادي وقابليته للتطبيق على كلا الجنسين دون الحاجة إلى تعديلات جوهرية تراعي الفروق الجدرية، وهذا يدعم الطبيعة الشاملة للفنيات المعرفية السلوكية المستخدمة في البرنامج، والتي تستهدف العمليات المعرفية والانفعالية الأساسية المشتركة بين الجنسين عند التعامل مع قلق الامتحان، كما تسهم هذه النتيجة في تبسيط عملية تطبيق البرامج الإرشادية في المدارس، حيث يمكن اعتماد برنامج موحد لجميع الطلاب بغض النظر عن جنسهم، مما يوفر الوقت والجهد والموارد، ويعزز من إمكانية تعميم هذا النموذج العلاجي في مختلف البيئات التعليمية دون قلق حول ضرورة إعداد نسخ متباينة تراعي الخصائص الجدرية.

تحليل الانحدار :

لاستكشاف العلاقات السببية بين المتغيرات (مثل تأثير المستوى التعليمي للوالدين على القلق)، وذلك باستخدام الانحدار المتعدد.

معامل الارتباط (Correlation Coefficient): تم استخدامه لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة .

جدول (17): الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية .

المحور	معامل الارتباط(r)
الأعراض الفسيولوجية	0.75*
الأعراض المعرفية	0.82*
الأعراض السلوكية	0.68*
الأعراض الانفعالية	0.80*

تُظهر نتائج معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وجود علاقات ارتباطية قوية ودالة إحصـــائياً عبر جميع مكونات قلق الامتحان، مما يدعم البنية الداخلية المتماســكة للأداة ويؤكد صــحة تصــورها النظري، وقد حقق بُعد الأعراض المعرفية أعلى معامل ارتباط مع الدرجة الكلية (r=0.82) يليه بُعد الأعراض الانفعالية (r=0.80)، مما يشـــير إلى كون هذين البُعدين الأكثر تمثيلاً للمفهوم العام لقلق الامتحان وإســـهاماً في تكوين الدرجة الكلية، بينما ســـجل بُعد الأعراض الفســـيولوجية معامل ارتباط قوياً (r=0.75) وبُعد الأعراض الســـلوكية معامل ارتباط مقبولاً (r=0.68)، وهو ما قد يعكس طبيعة الأعراض الســـلوكية كتعبيرات خارجية متنوعة للقلق تختلف باختلاف الأفراد والســـياقات، وتتســـق هذه النتائج مع الأدبيات النظرية التي تؤكد على الترابط الوثيق بين المكونات المختلفة لقلق الامتحان، كما تدل القيم الإيجابية والمرتفعة لجميع المعاملات على أن الأبعاد تقيس جوانب متكاملة من الظاهرة ذاتها دون تداخل مفرط يهدد التمايز بينها

جدول (18): الارتباط بين المستوى التعليمي للوالدين وقلق الامتحان .

المتغير	الارتباط مع قلق الامتحان (r)	الدلالة (p-value)
المستوى التعليمي للأب	−0.25	0.10
المستوى التعليمي للأم	−0.30	0.05*

تكشف نتائج تحليل الارتباط عن علاقة عكسية ذات أهمية بين المستوى التعليمي للوالدين وقلق الامتحان لدى الأبناء، حيث تُظهر البيانات أن المستوى التعليمي للأم يرتبط بشكل دال إحصائياً وســـالب مع قلق الامتحان ($r = -0.30, p = 0.05$)، بينما يُظهر المســـتوى التعليمي للأب ارتبـاطـاً ســـــالبـاً مشـــــابهـاً لكنـه لم يصـــــل لمســـــتوى الـدلالـة الإحصـــــائيـة المقبول ($r = -0.25, p = 0.10$)، هذه النتيجة تحمل دلالات نظرية وعملية مهمة، إذ تشـير إلى أن

الأمهات ذوات المستوى التعليمي الأعلى قد يمتلكن استراتيجيات أكثر فعالية في دعم أبنائهن أكاديمياً ونفسياً، أو أنهن أكثر قدرة على تهيئة بيئة منزلية تقلل من الضغوط الأكاديمية وتعزز الثقة بالنفس لدى الأبناء، كما قد تعكس هذه النتيجة طبيعة العلاقة الأقرب والأكثر تفاعلاً بين الأمهات وأبنائهن في الجوانب الأكاديمية مقارنة بالآباء في السياق الثقافي المحلي، مما يجعل تأثير المستوى التعليمي للأم أكثر وضوحاً وقابلية للقياس، هذه النتائج تسلط الضوء على أهمية إشراك الأسرة، وخاصة الأمهات، في البرامج الإرشادية المصممة لخفض قلق الامتحان، وتؤكد ضرورة تطوير استراتيجيات تدريبية للوالدين تهدف إلى تعزيز قدرتهم على تقديم الدعم النفسي والأكاديمي المناسب لأبنائهم في مواجهة تحديات الامتحانات.

تحليل قوة الاختبار : (Power Analysis) .

تم إجراءه لحساب حجم العينة المطلوب لضمان نتائج ذات دلالة إحصائية، وذلك باستخدام G*Power لحساب القوة الإحصائية (Power = 0.80، α = 0.05، حجم الأثر المتوسط = 0.50)، وتم تحديد حجم العينة المطلوب بـ 30 مشاركاً (15 لكل مجموعة)، وأن القوة الإحصائية الفعلية للدراسة 0.82 (أعلى من الحد الأدنى المطلوب 0.80)، وإن هذا الحجم يُعد كافٍ لاكتشاف تأثير البرنامج بدلالة إحصائية.

جدول (18): نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالقلق

المتغير التنبؤي	معامل الانحدار (β)	قيمة t	الدلالة (p)
المستوى التعليمي للوالدين	−0.32	−2.45	0.020
القلق القبلي	0.67	5.89	0.000
المجموعة (تجريبية)	−0.41	−3.78	0.001

تُقدم نتائج تحليل الانحدار المتعدد الواردة في الجدول (18) فهماً أعمق للعوامل المتنبئة بمستويات قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي، حيث كشفت النتائج عن ثلاثة متغيرات ذات قدرة تنبؤية دالة إحصائياً، فقد سجل القلق القبلي أعلى معامل انحدار (β = 0.67, t = 5.89, p = 0.000)، مما يشير إلى أن المستويات الأولية للقلق تمثل المؤشر الأقوى للتنبؤ بمستويات القلق اللاحقة، وهو ما يتسق مع الأدبيات النفسية حول استمرارية الأنماط الانفعالية، أما المجموعة التجريبية فقد أظهرت تأثيراً سلبياً دالاً

($\beta = -0.41$, $t = -3.78$, $p = 0.001$)، مما يعني أن الانتماء للمجموعة التي تلقت البرنامج الإرشادي ارتبط بانخفاض ملحوظ في درجات القلق بشكل مستقل عن المتغيرات الأخرى، كما أظهر المستوى التعليمي للوالدين تأثيراً سلبياً دالاً لكن بدرجة أقل ($\beta = -0.32$, $t = -2.45$, $p = 0.020$)، مما يشير إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي للأسرة قد يسهم في تقليل قلق الامتحان لدى الأبناء، تكمن الدلالة البحثية لهذه النتائج في توضيح الأهمية النسبية للعوامل المؤثرة في قلق الامتحان، حيث تؤكد أن البرنامج الإرشادي يمتلك قوة تنبؤية تفوق العوامل الديموغرافية، مما يعزز من قيمته العلاجية ويدعم إمكانية تطبيقه عبر سياقات اجتماعية متنوعة بغض النظر عن الخلفية الأسرية للطلاب.

النتائج الرئيسة للدراسة:

1. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يدل على أن البرنامج المعرفي السلوكي كان فعَّالاً في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

2. لوحظ انخفاض كبير في المتوسطات الحسابية لخفض القلق في أبعاده الأربعة (الفسيولوجية، المعرفية، السلوكية، والانفعالية) لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنةً بالقياس القبلي، فقد انخفضت الدرجة الكلية من (4.25 إلى 3.82 تقريباً)، والقيم الإحصائية (t–values) كانت جميعها دالة عند مستوى ($p < 0.001$).

3. لم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الأثر الإيجابي للبرنامج استمر بعد فترة زمنية من انتهاء التطبيق.

4. أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فروقاً ذات دلالة في جميع أبعاد القلق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهو ما يؤكد التأثير القوي للبرنامج مقارنة بعدم تطبيقه.

5. أظهرت نتائج قوة حجم الأثر (Effect Size) أن البرنامج الإرشادي يفسر نسبة معتبرة من التباين في خفض القلق ($\eta^2 = 0.54$ تقريباً)، ما يعني أن البرنامج أحدث تغييراً عملياً وفعّالاً كبيراً.

وبالتالي، تشير النتائج العامة للدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أسهم بفاعلية ملحوظة في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الزاوية، إذ أدى إلى تقليل مظاهر القلق الجسدية والانفعالية والمعرفية والسلوكية، كما عزز قدرة الطلاب على التكيف النفسي مع مواقف الامتحان والتعامل معها بثقة واتزان، وأسهم في تحسين استعدادهم الأكاديمي والنفسي من خلال تنمية مهاراتهم في إدارة الضغوط وتنظيم الوقت والتحكم في الأفكار السلبية، مما انعكس إيجاباً على أدائهم الدراسي وصحتهم النفسية بشكل عام.

مناقشة النتائج:

1- تتوافق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي أظهرت فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، مع أغلبية الأدبيات السابقة التي اختبرت فعالية برامج التدخل النفسي، يتضح هذا التوافق بشكل جلي في العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت المنهج التجريبي، فعلى سبيل المثال، تتسق هذه النتيجة مع دراسة حمد الدوسري (2023) ودراسة سارة عبد العال (2023)، اللتين أثبتتا فاعلية برامج معرفية سلوكية في خفض قلق الاختبارات لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما تدعمها نتائج دراسة نائل أخرس (2020) ودراسة زينب بديوي (2018)، حيث أظهرت برامجهما الإرشادية المعرفية السلوكية تأثيراً إيجابياً وفاعلاً في خفض مستويات القلق لدى المجموعات التجريبية مقارنة بالضابطة، ويمتد هذا التوافق ليشمل دراسات استخدمت تدخلات مختلفة ولكنها تهدف لنفس الغاية، مثل دراسة وهاب سعد (2021) التي أثبتت فاعلية أسلوب التنفيس العميق، وعلى الصعيد الدولي، تتوافق النتيجة الحالية بشكل مباشر مع دراسة Daniela Lopes وآخرون (2023)، التي وجدت أن التدخل القائم على السلوك المعرفي كان له تأثير كبير في خفض قلق الاختبار لدى طلاب المدارس الثانوية، وكذلك مع دراسة Luca Csirmaz (2023) التي أظهرت انخفاضاً كبيراً في قلق الامتحانات بعد تطبيق برنامج تدخل عبر الإنترنت، على الرغم من هذا التوافق الواسع، يمكن ملاحظة تعارض نسبي مع نتائج دراسة John B، وآخرون (2023)، التي توصلت إلى أن تدخلات الذهن عبر الإنترنت لم تحدث تغييرات ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الامتحانات لدى طلاب الفيزياء، ويمكن ترجيح سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة التدخل المستخدم؛ فبينما ركزت الدراسة الحالية ومعظم الدراسات المتوافقة على البرنامج المعرفي السلوكي (CBT) المتكامل الذي يستهدف تعديل الأفكار والسلوكيات غير التكيفية بشكل

مباشـــر ومنظم، اعتمدت الدراســـة المتعارضـــة على تدخلات الذهن (Mindfulness) عبر الإنترنت، والتي قد تكون فعاليتها أقل كتدخل قائم بذاته أو قد يتأثر تأثيرها بأســـلوب التقديم عبر الإنترنت مقارنة بالجلسات الإرشادية المباشرة، وبالتالي، فإن ثقل الأدلة البحثية، بما في ذلك نتيجة الدراســـة الحالية، يميل بقوة نحو تأكيد أن البرامج الإرشـــادية المنظمة، وخاصـــة المعرفية السلوكية، تشكل استراتيجية فعَّالة وموثوقة لخفض قلق الامتحان.

2- إن النتيجة التي توصـــلت إليها الدراســـة الحالية، والمتمثلة في الانخفاض الكبير والدال إحصـائياً في متوسـطات مسـتوى القلق بأبعاده الأربعة (الفسـيولوجية، المعرفية، السـلوكية، الانفعالية) لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المعرفي الســـلوكي، تتوافق بشـــكل كبير مع غالبية الأدبيات التجريبية الســـابقة، فعلى الصـــعيد العربي، تتســـق هذه النتيجة مع دراسـة سـوسـن المؤمن وأناس المصـري (2015) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصـائياً بين القياسـين القبلي والبعدي لصـالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج تدريبي على مهارات الحفظ والتذكر، مما أدى لخفض قلق الامتحان، كما تدعمها نتائج دراســـة رشـــيد إبراهيمي (2019) التي توصـلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين القياسـين القبلي والبعدي في مسـتوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية التي خضـــعت لبرنامج إرشـــادي رياضـــي، بينما لم تظهر فروق لدى المجموعة الضـابطة، ويمتد هذا التأييد ليشـمل دراسـة عماد الزغول وآخرون (2012) التي أظهرت فعالية استراتيجية التدريب على وضع الأسئلة في خفض مستوى القلق لـدى المتعلمين، وعلى المســـتوى الـدولي، تتنـاغم النتيجـة الحـاليـة مع دراســـة Kavya Kadaramandalagi وآخرون (2024) التي وجـدت أن تـدخـل اليقظـة الـذهنيـة أدى إلى انخفاض درجات القلق بشـكل ملحوظ، ومع المراجعة المنهجية التي أجرتها Khaira Manjit (2023) والتي خلصـــت إلى أن تدخلات متنوعة مثل العلاج بالروائح وتقنيات التحرر العاطفي كانت فعالة في تقليل قلق الامتحان، وفي المقابل، يمكن اعتبار نتائج دراســـة Zehava, Ovadia-Blechman وآخرون (2022) متعارضـــة جزئياً، حيث إنها لم تجد تقليلاً ذا دلالة إحصـائية في مسـتويات القلق بعد تطبيق تقنية التنفس الموجه بواسـطة جهاز، على الرغم من إشـارتها إلى وجود تأثير كبير على الأداء، ويمكن ترجيح سـبب هذا الاختلاف إلى طبيعة التدخل؛ فالبرنامج المعرفي السلوكي في الدراسة الحالية هو تدخل نفسـي شـامل يعالج الجوانب المعرفية والسـلوكية والانفعالية، مما يؤدي إلى تغييرٍ جوهري في اسـتجابات القلق، بينما كان تدخل دراسة (Zehava) فيزيولوجياً بحتاً ومحدوداً (التنفس الموجه)، والذي قد يكون

كافياً لتحسين الأداء اللحظي ولكنه غير كافٍ لإحداث تغييرٍ دال إحصائياً ومستدام في البنية النفسية الكلية للقلق التي تقيسها المقاييس المتخصصة.

3- تُظهر النتيجة الحالية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية (بقيمة دلالة 0.001 > t-values)، قوة ومتانة الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وإن استمرارية انخفاض قلق الامتحان لدى الطلاب بعد فترة زمنية من انتهاء التطبيق لا تدل على فعالية البرنامج اللحظية فحسب، بل على نجاحه في تزويد الطلاب بمهارات واستراتيجيات معرفية وسلوكية مستدامة يمكنهم توظيفها ذاتياً عند الحاجة، تتوافق هذه النتيجة المحورية بشكل كبير مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت الأثر الممتد للتدخلات النفسية المنظمة، على سبيل المثال، تتفق هذه النتيجة مع دراسة نائل أخرس (2020) التي فحصت فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لخفض قلق الاختبار، ووجدت أن للبرنامج تأثيراً إيجابياً وفاعلاً استمرت فعاليته حتى بعد فترة المتابعة، مما يؤكد أن هذا النوع من البرامج يمنح الطلاب أدوات نفسية طويلة الأمد، كما تدعمها نتائج دراسة حمد الدوسري (2023) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق اختبار القدرات، مما يشير إلى أن المنهجية المعرفية السلوكية قادرة على إحداث تغيير جوهري ومستمر، وعلى الصعيد الأجنبي، تتماشى النتيجة مع دراسة Kavya Kadaramandalagi وآخرون (2024) التي وجدت أن تدخل اليقظة الذهنية حقق تحسناً في مستويات القلق، مما يدعم فكرة أن التدخلات النفسية التي تعزز الوعي الذاتي ومهارات التأقلم لها تأثيرات باقية، في المقابل، قد تتعارض هذه النتيجة ظاهرياً مع دراسة (John B،) وآخرون (2023)، التي توصلت إلى أن تدخلات الذهن عبر الإنترنت لم تحدث تغييرات ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الامتحانات، ويمكن ترجيح سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة ومنهجية التدخل؛ فالبرنامج الحالي والبرامج المشابهة الناجحة غالباً ما تكون تفاعلية ومباشرة وتعتمد على العلاقة الإرشادية، بينما كان تدخل دراسة (John B،)عبر الإنترنت، وهو ما قد يفتقر إلى العمق والتخصيص اللازمين لترسيخ المهارات النفسية بفعالية مستدامة، وبذلك، تؤكد النتيجة الحالية على أن التدخل المعرفي السلوكي المباشر لا يقتصر على علاج الأعراض مؤقتًا، بل يهدف إلى تمكين الطلاب بمهارات حياتية دائمة لمواجهة الضغوط الأكاديمية.

4- تؤكد النتيجة التي أظهرها تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، على الفعالية المباشرة والقوية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان، هذه النتيجة لا تعكس مجرد تغيير عابر، بل تشير إلى أن المكونات المعرفية والسلوكية التي تضمنها البرنامج، مثل تصحيح الأفكار اللاعقلانية وتدريبات الاسترخاء، قد أحدثت أثراً حقيقياً وقابلاً للقياس فور انتهاء التطبيق مقارنة بالمجموعة الضابطة، تتناغم هذه النتيجة بشكل تام مع جوهر الأدبيات البحثية في هذا المجال، حيث تتوافق بشكل مباشر مع دراسة وهاب سعد (2021)، التي وجدت أن أسلوب التنفيس العميق (وهو مكون سلوكي) أدى إلى خفض معنوي في قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، بينما لم يطرأ أي تغيير على المجموعة الضابطة، كما تتسق مع نتائج دراسة زينب بديوي (2018) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن هذا النوع من التدخلات هو الأنسب لمعالجة قلق الامتحان، وعلى الصعيد الأجنبي، تدعم دراسة Daniela, Lopes وآخرون (2023) هذه النتيجة بقوة، حيث توصلت تجربتهم العشوائية المحكومة إلى أن التدخل المعرفي السلوكي كان له تأثير كبير في خفض مستويات قلق الامتحان لدى المجموعة التي تلقت التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة، في المقابل، قد تبدو هذه النتيجة متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة John B، وآخرون (2023)، التي لم تجد تغييرات ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق بين المجموعتين بعد تطبيق تدخل ذهني عبر الإنترنت، ويمكن ترجيح سبب هذا الاختلاف إلى عاملين رئيسيين: طبيعة التدخل ومنصة تقديمه، فبرنامج الدراسة الحالية هو برنامج معرفي سلوكي متكامل ومباشر، بينما كان تدخل الدراسة الأخرى قائماً على الذهن فقط ومقدماً عبر الإنترنت، وهو ما قد يقلل من عمق التأثير والالتزام الشخصي مقارنة بالبرامج الإرشادية المباشرة، بالتالي، فإن ثقل الأدلة يدعم بقوة أن البرامج المعرفية السلوكية المنظمة والمباشرة، كتلك المطبقة في الدراسة الحالية، تمتلك فعالية مؤكدة وفورية في خفض قلق الامتحان.

5- إن القيمة الكبيرة لحجم الأثر ($\eta^2 \approx 0.54$) التي تم التوصل إليها لا تبرهن فقط على الدلالة الإحصائية للبرنامج الإرشادي، بل تؤكد على أهميته العملية والسريرية الفائقة، حيث يعني أن ما يقرب من 54% من التباين الملحوظ في انخفاض القلق يمكن أن يُعزى مباشرةً لتأثير

البرنامج، هذه القوة التأثيرية المرتفعة تضـع البرنامج في مصـاف التدخلات شـديدة الفعالية، وتتوافق نتائجها بشـكل وثيق مع العديد من الدراسـات التي أثبتت الأثر الملموس للبرامج النفسية المنظمة، على سبيل المثال، تنسجم هذه النتيجة مع دراسة سارة عبد العال (2023) التي أظهرت فاعلية برنامج معرفي سـلوكي في خفض قلق الامتحان لدى فئة حسـاسـة من الطلاب، مما يشـير إلى أن المنهجية المتبعة قادرة على إحداث تغيير جوهري وقوي، كما تتفق مع دراسة سليمة سايحي (2004) التي وجدت أن برنامجها الإرشادي كان فعَّالاً في خفض قلق الامتحان، مما أدى إلى تحسـين الأداء الأكاديمي، وهو ما لا يتحقق إلا بتأثير عملي كبير وليس مجرد تغيير إحصـائي طفيف، وعلى المسـتوى الأجنبي، تـدعم دراسـة Luca Csirmaz (2023) هذه النتيجة، حيث حقق برنامجها التدريبي عبر الإنترنت انخفاضًـا كبيراً في قلق الامتحانات، مما يؤكد أن التدخلات المنظمة، حتى عند تقديمها بأسـاليب مختلفة، يمكن أن تحقق حجم أثر مرتفعاً، في المقابل، قد تبدو هذه النتيجة مختلفة عند مقارنتها بدراسة ربيعة كريم (2025) التي توصلت إلى وجود ارتباط عكسـي ضـعيف وغير دال بين قلق الامتحان والتحصـيل الدراسـي ($r = -0.22$)، ويمكن ترجيح سـبب هذا الاختلاف الجوهري إلى تصميم الدراسة؛ فالدراسة الحالية استخدمت منهجاً تجريبياً مصمماً لقياس قوة تأثير تدخل محدد وإثبات العلاقة السـببية، وهو ما ينتج عنه بطبيعته حجم أثر كبير عند نجاح التدخل، أما دراسة "كريم" فقد استخدمت منهجاً وصفياً ارتباطياً يكتفي بقياس العلاقة الطبيعية بين متغيرين كما هي في الواقع دون أي تدخل، وغالباً ما تكون هذه الارتباطات أضـعف وأكثر تأثراً بمتغيرات أخرى، وبذلك، فإن حجم الأثر المرتفع في الدراسة الحالية، مدعوماً بالأدبيات التجريبية، يرسـخ بقوة القيمة التطبيقية للبرنامج الإرشـادي كأداة تغيير فعالة ومؤثرة عملياً.

الإضافات العلمية للأطروحة:

1- تصـميم برنامج إرشـادي معرفي سـلوكي مُهيكل ومتكامل مُصـمم خصـيصـاً لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، يراعي خصـائصـهم النمائية والثقافية واحتياجات البيئة المدرسية الليبية .

2- معالجة النقص الواضـــح في البرامج الإرشـــادية المبنية على أســـس علمية حديثة في البيئة التعليمية الليبية، وتقديم أول دليل تجريبي موثوق على فاعلية التدخلات المعرفية الســـلوكية في خفض قلق الامتحان بمدينة الزاوية .

3- تطوير وتقنين مقاييس علمية لقلق الامتحان تتناســب مع الخصــائص الثقافية واللغوية للبيئة المحلية، مع استخدام تصميم منهجي صارم (شبه تجريبي بقياسات قبلية وبعدية ومتابعة) يضمن موثوقية النتائج .

4- توفير إرشـادات عملية وإجرائية واضـحة للمرشـدين التربويين والمعلمين لتصـميم وتنفيذ برامج إرشادية مشابهة داخل المدارس، مما يسهم في تطوير خدمات الإرشاد النفسي المدرسي .

5- بناء أســاس علمي متين يمكن الاســتناد إليه في الدراســات اللاحقة، وفتح آفاق بحثية جديدة لدراســة فاعلية التدخلات النفســية في معالجة مشــكلات نفســية وتربوية أخرى لدى الطلاب في السياق الليبي والعربي.

التوصيات والمقترحات:

أولاً-التوصيات :

1. تطبيق البرامج الإرشـادية المعرفية السـلوكية في المدارس الثانوية لمعالجة قلق الامتحان لدى الطلبة، لما أثبتته الدراســـة من فاعلية البرنامج التجريبي في خفض القلق وتحســـين الأداء الأكاديمي.
2. تدريب الأخصــائيين النفســيين والتربويين على اســتخدام الأســاليب المعرفية والســلوكية في التعامل مع المشكلات الانفعالية للطلبة، خاصة القلق الأكاديمي.
3. دمج مهارات إدارة القلق والضــغوط الدراســية في المناهج التربوية والأنشــطة الصــفية لتزويد الطلاب بمهارات التكيف النفسي.
4. تفعيل دور الإرشاد النفسي المدرسي بشكل مستمر وليس مؤقتاً خلال فترات الامتحانات فقط، لضمان استقرار نفسي طويل المدى للطلاب.
5. تشــجيع التعاون بين الأســرة والمدرســة في رصــد مظاهر القلق لدى الطلاب، وتقديم الدعم المشترك لمعالجتها مبكراً.

ثانياً- المقترحات :

1. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر ومن مراحل تعليمية مختلفة (أساسي - جامعي) للتحقق من فاعلية البرامج الإرشادية في بيئات متنوعة.
2. مقارنة فاعلية أنواع مختلفة من البرامج الإرشادية (معرفية، سلوكية، انفعالية) لتحديد الأكثر تأثيراً في خفض قلق الامتحان.
3. تصميم برامج وقائية تُدرّس ضمن المناهج الدراسية تهدف إلى تنمية المهارات الانفعالية وتنظيم الذات قبل ظهور القلق.
4. دراسة أثر المتغيرات الأسرية والاجتماعية (مثل المستوى التعليمي للوالدين والدعم الأسري) على مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة.

الخاتمة (Conclusion)

تختتم هذه الدراسة مسارها البحثي الذي انطلق بهدف تقييم فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي مصمم بعناية لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي (علمي) بمدينة الزاوية، وهي شريحة تمر بمرحلة مفصلية وحاسمة في مسارها الأكاديمي والشخصي، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج جوهرية تؤكد الفاعلية العالية للبرنامج الإرشادي، حيث أظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يدل على أن التدخل قد أحدث أثراً إيجابياً وملموساً في خفض مستويات القلق، ولم يقتصر هذا التأثير الإيجابي على خفض المستوى العام للقلق فحسب، بل امتدَّ ليشمل كافة أبعاده المتمثلة في الجوانب الفسيولوجية، والمعرفية، والسلوكية، والانفعالية، وهو ما يؤكد الطبيعة الشمولية للبرنامج وقدرته على التعامل مع المظاهر المتعددة لهذه المشكلة، والأهم من ذلك، أثبتت نتائج القياس التتبعي استدامة هذا التحسن وعدم وجود تراجع معنوي بعد فترة من انتهاء البرنامج، وهو ما يؤكد استدامة الأثر العلاجي للبرنامج وقدرته على تزويد الطلاب بمهارات ذاتية مستمرة تمكنهم من إدارة قلقهم بفعالية، وتعزى هذه الفاعلية إلى الطبيعة التكاملية للمنهج المعرفي السلوكي الذي لم يكتفِ بتعليم الطلاب تقنيات الاسترخاء للتعامل مع الأعراض الجسدية، بل عمل بعمق على إعادة هيكلة البنية المعرفية لديهم من خلال تحدي الأفكار التلقائية السلبية والتشوهات المعرفية المرتبطة بالامتحان، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وتوازناً، بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات سلوكية بناءة لإدارة الوقت والتخطيط للدراسة، إن هذه النتائج لا تقتصر على كونها مجرد إضافة علمية للأدبيات البحثية في هذا المجال، بل تقدم نموذجاً عملياً قابلاً للتطبيق في بيئتنا التعليمية، وتقدم دليلاً قوياً لصُنَّاع القرار التربوي والمرشدين النفسيين على أهمية وضرورة تَبنَّي مثل هذه البرامج كجزء لا يتجزأ من الخدمات المدرسية، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة اقتصرت على عينة محددة في سياق معين، فإنها تدعو إلى توسيع نطاق الأبحاث المستقبلية لتشمل عينات أكبر ومراحل دراسية مختلفة، واستكشاف أثر متغيرات أخرى كالدعم الأسري والبيئة المدرسية، وفي الختام، لا تقدم هذه الدراسة مجرد إجابات إحصائية، بل ترسم ملامح تَدخُّل إرشادي إنساني يضع صحة الطالب النفسية في صلب العملية التربوية، مؤكدة على أن تزويد الطلاب بالأدوات النفسية اللازمة لمواجهة التحديات الأكاديمية لا يقل أهمية عن تزويدهم بالمعرفة العلمية، فهو استثمار مباشر في بناء جيل قادر على تحقيق إمكاناته الأكاديمية والشخصية بثقة واتزان.

المصادر والمراجع

أولاً: القرأن الكريم: من سورة (المجادلة _ الآية: 11).

ثانيًا: الكتب:

1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2003)، لسان العرب (ط، 3)، دار صادر.
2. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1995)، مختار الصحاح (ط، 5)، مكتبة لبنان ناشرون.
3. الصوافي، جوخة، وهدى البوسعيدي (2022)، الاتجاهات الرائدة في تصميم البرامج الارشادية وأساليب تقويمها، (فصل خطوات تصميم وتنفيذ البرامج الارشادية)، بنك الاختبارات النفسية والمهنية والمدرسية، جامعة باتنة–الجزائر.

ثالثًا: الرسائل العلمية

1. إبراهيمي، رشيد (2019)، اقتراح برنامج ارشادي رياضي لخفض مستوى القلق أثناء اختبارات التربية البدنية وانعكاسها على مستوى الأداء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية الجلفة مقاربة ذات بعد نفسي تربوي، أطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.(3)
2. أبو رمان، خلود علي محمد، عايش محمود زيتون (1991)، العلاقة بين التفكير الشكلي والمهارات العلمية والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
3. أبو عزب، نبار نائل إبراهيم (2008)، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية– غزة.
4. بن شتيوي، صفوان (2014)، تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة–الجزائر.

5. بن عربية، مروة، ومريم حابس (2017)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة–الجزائر.

6. خلافي، نورية (2017)، قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط دراسة ميدانية بأربعة متوسطات ببلدية سيدي لخضر – مستغانم، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم–الجزائر.

7. خمي، نهلة فرنسيس نعمو، وجلال كايد مصطفى ضمرة (2019)، فاعلية برنامج إرشادي جمعي واقعي في خفض قلق المستقبل وتحسين مستوى الأمن النفسي لدى عينة من المراهقات اللاجئات العراقيات (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

8. سايحي، سليمة (2004)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة–الجزائر.

9. قارة، مريم (2015)، أثر تفاعل مستوى قلق الامتحان ووجهة الضّبط على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية محمد بن ناصر ليوة بسكرة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة–الجزائر.

10. ناصر، سرور فايق سليم (2011)، مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.

11. نبار، سلمى (2020)، الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ مرتفعي مستوى قلق الامتحان دراسة عيادية على ثلاث حالات من ثانوية صادق أولحاج مزيرعة–بسكرة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة–الجزائر.

رابعاً: المجلات العلمية

1. أبوستة، أمال محمد سالم (2024)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ترهونة، مجلة القرطاس، 2(25)، 391-413.
2. أبوصرة، هالة علي المهدي، ومنال المبروك الشلندي (2024)، تجارب طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ووجهات نظرهم حول قلق الاختبار، مجلة القرطاس، 2(25)، 1-15.
3. أبوغمجة، طارق ميلاد علي (2024)، قلق الامتحانات وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة علوم التربية، (6)، 1-20.
4. أحمد، أماني علي عبده علي (2023)، الفروق بين الجنسين في الحكمة الاختبارية ومكوناتها والتفكير الحدسي وقلق الاختبار ووجهة الضبط والاندفاع، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 121(2)، 279-316.
5. أخرس، نائل محمد عبد الرحمن (2020)، فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب جامعة الجوف، مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(1)، 123-142.
6. الجميلي، علي عليج خضر (2007)، أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 5(2)، 205-224.
7. بديوي، زينب حياوي (2018)، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، (38)، 731-757.
8. بن طالب، زياد محسن علي (2024)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض مستوى القلق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة عدن، مجلة كلية الآداب بقنا، 33، 703-741.
9. بن كافو، عبير محمد أبو القاسم (2022)، قلق المستقبل لدي طلبة كلية التربية قصر بن غشير في ضوء بعض المتغيرات، مجلة علوم التربية، (8)، 18-36.

10. بوترة، فايزة، والزهراء الأسود (2020)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة الثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، 242-260.

11. بوزيد، شهرة أنور السادات (2014)، فعّالية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان، دفاتر علم الاجتماع، 2(1)، 271-290.

12. حامد، خيري أحمد حسين (2019)، أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، مجلة كلية التربية، 35(4)، 269-289.

13. حربوش، سميّة (2017)، المراهقة والصحة: مقاربة ابستمولوجية حديثة، مجلة مجتمع تربية عمل، 2(2)، 51-74.

14. الحمد، نايف فدعوس علوان (2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(26)، 149-188.

15. الخثعمي، فوزيه خفير عبد الله (2022)، تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (36)، 83-118.

16. الخولى، خيرية إبراهيم محمد على (2019)، فعالية الدعم النفسي الايجابي في تنمية جودة الحياة وأثره في خفض أزمة الهوية لدى المراهقات الصم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 108(6)، 1555-1591.

17. خماجة، أسماء، ومختار بروال (2023)، مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 8(1)، 202-226.

18. الدوسري، حمد مفلح سعد (2023)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق اختبار القدرات العامة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقصيم، مجلة القراءة والمعرفة، 24(269)، 75-98.

19. الرواب، هدى إبراهيم (2021)، قلق الامتحان وعلاقته بالإنهاك النفسي لدى طلبة الشهادة الثانوية في بلدية جنزور طرابلس-ليبيا، مجلة القرطاس، (16)، 268-299.

20. الزغول، عماد عبد الرحيم، وفؤاد طه طلافحة، وشاكر عقله المحاميد (2012)، أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين، مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 393-417.

21. سايحي، سليمة (2012)، قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (7)، 74-89.

22. سعد، وهاب عبد (2021)، فاعلية اسلوب التنفيس العميق لخفض القلق الامتحاني لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة اوروك للعلوم الإنسانية، 14(4)، 2663-2678.

23. سعيد، عبير محمود شريف محمد (2019)، فعالية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 108(6)، 1519-1553.

24. السيد، دعاء عبد الستار إسماعيل (2024)، الإرشاد المعرفي السلوكي لتلاميذ المدارس، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة، 11(1)، 85-105.

25. الشحات، مجدي محمد أحمد (2011)، أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، 3(1)، 20-80.

26. ضمرة، جلال كايد (2014)، فعالية برنامج العلاج المعرفي السلوكي الجماعي والعلاج بالموسيقى في خفض أعراض قلق ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال اللاجئين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 8(2)، 290-303.

27. عبد العال، ساره محمد إبراهيم عبد السلام (2022)، فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 120(3)، 679-708.

28. عبد الوهاب، سميرة محمد، ومحمد خالد الطحان (2012)، أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين أساليب معاملة الأمهات الكويتيات لأطفالهن وخفض أعراض ضعف الانتباه

المصاحب للنشاط الزائد لديهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 122-147.

29. عبدوني، عبد الحميد، نعيمة صياد (2013)، برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلاب البكالوريا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (10)، 245-259.

30. عتوته، صالح (2023)، البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة: من أسئلة التقويم إلى نتائج التقويم، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 7(4)، 74-92.

31. عطا الله، مصطفى خليل محمود، وأحمد سمير صديق أبو بكر (2023)، الأساس المنطقي للإرشاد والعلاج النفسي عبر الإنترنت لرعاية الصحة النفسية وتحدياته، مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(10)، 249-273.

32. علي، سعاد حسنى سالم (2021)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق لدى عينة من المدمنين المتعافين، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، 8(8)، 534-577.

33. كريم، ربيعة أحمد الصديق (2025)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة، مجلة البحوث الأكاديمية، 29(2)، 23-37.

34. كمال، أسماء أسامة محمد (2021)، فعالية برنامج إرشادي لتحسين المرونة النفسية لدي المراهقات بمؤسسات رعاية الايتام، مجلة كلية التربية، 18(111)، 375-394.

35. المتولي، طارق أحمد عبد السلام محمود (2017)، فنيات العلاج السلوكي لدى الأطفال، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة، 4(1)، 411-434.

36. المجمي، علي بن محمد مرعي (2019)، علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 68(68)، 3378-3408.

37. مريز، سالمة محمد فرج (2024)، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم / سلوق، مجلة آفاق للدراسات الإنسانية والتطبيقية، (2)، 341-364.

38. مقدم، أمال، وحفيظة بلخير (2015)، ماهية التوجيه والإرشاد المدرسي ومهام القائمين عليه، الحوار الثقافي، 4(2)، 174-183.

39. المؤمن، إبراهيمي، وسوسن عبد الكريم، وأناس رمضان المصري (2015)، أثر برنامج تدريبي في مهارات الحفظ والتذكر في خفض قلق الامتحان لدى طالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (4 ج2)، 113-144.

40. اليامي، خالد محمد (2022)، قلق المستقبل وعلاقته بالاختيار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بنجران، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 119(4)، 1720-1746.

خامساً: شبكة الإنترنت

1. أبو رمان، خلود علي محمد، عايش محمود زيتون (1991)، العلاقة بين التفكير الشكلي والمهارات العلمية والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان. استرجع من : http://search.mandumah.com/Record/553713

2. بن طالب، زياد محسن علي (2024)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض مستوى القلق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة عدن، مجلة كلية الآداب بقنا، 33، 703-741 https://doi.org/10.21608/qarts.2024.271204.1887 .

3. بوزيد، شهرة أنور السادات (2014)، فعّالية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان، دفاتر علم الاجتماع، 2(1)، 271-290 . https://asjp.cerist.dz/en/article/204240

4. بوترة، فايزة، والزهراء الأسود (2020)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة الثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، 242-260 Retrieved . from search.shamaa.org

5. الحمد، نايف فدعوس علوان (2017)، فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة المفرق في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(26)، 149-188 .
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/1276

6. الخثعمي، فوزيه خفير عبد الله (2022)، تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (36)، 83-118 .
https://doi.org/10.33193/IJoHSS.36.2022.444

7. خمي، نهلة فرنسيس نعمو، وجلال كايد مصطفى ضمرة (2019)، فاعلية برنامج إرشادي جمعي واقعي في خفض قلق المستقبل وتحسين مستوى الأمن النفسي، الجامعة الهاشمية، الزرقاء http://search.mandumah.com/Record/1014128 .

8. ضمرة، جلال كايد (2014)، فعالية برنامج العلاج المعرفي السلوكي الجماعي والعلاج بالموسيقى في خفض أعراض قلق ما بعد الصدمة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 8(2)، 290-303303-290 https://doi.org/10.53543/jeps.vol8iss2pp290-303303-290 .

9. عتوته، صالح (2023)، البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 7(4)، 74-92 .
https://asjp.cerist.dz/en/article/240005

10. كريم، ربيعة أحمد الصديق (2025)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة البحوث الأكاديمية، 29(2)، 23-37-https://lam .
journal.ly/index.php/jar/article/view/1246

11. مريز، سالمة محمد فرج (2024)، قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز، مجلة آفاق للدراسات الإنسانية والتطبيقية، (2)، 341-364 .
https://doi.org/10.37376/ajhas.vi2.6857

12. اليامي، خالد محمد (2022)، قلق المستقبل وعلاقته بالاختيار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بنجران، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 119(4)، 1720-1746 . https://doi.org/10.21608/maed.2022.280642

13. حامد، خيري أحمد حسين (2019)، أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، مجلة كلية التربية، 35(4)، 269-289 . http://search.mandumah.com/Record/962159

14. سعد، وهاب عبد (2021)، فاعلية اسلوب التنفيس العميق لخفض القلق الامتحاني لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة اوروك للعلوم الإنسانية، 14(4)، 2663-26782678 . DOI:10.52113/uj05/021-14/2663

المراجع الأجنبية:

1-Ahmed, S., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C ،(2015) ،Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence ،Developmental Cognitive Neuroscience, 15, 11 - 25 ،https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006.

2-American School Counselor Association (ASCA) ،(2022) ،*The School Counselor and Student Mental Health* ،https://linksshortcut.com/CubWI

3-Asmaa, Alazemi., Anwar, Hammad, Al-Rashidi ،(2023) ،How to decrease Test Anxiety: a focus on Academic Emotion Regulation, L2 grit, resilience, and self-assessment ،Language Testing in Asia, doi: 10.1186/s40468-023-00241-5

4-Beck, A ،T ،(1976) ،Cognitive therapy and the emotional disorders ،International Universities Press.

5-Casey, B., & Caudle, K ،(2013) ،The Teenage Brain: Self Control ،Current directions in psychological science, 22(2), 82–87 ، https://doi.org/10.1177/0963721413480170

6-Clark, D ،A., & Beck, A ،T ،(2010) ،Cognitive theory and therapy of anxiety and depression: convergence with neurobiological findings ،Trends in cognitive sciences, 14(9), 418–424 ،https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007

7-Culler, R ،E., & Holahan, C ،J ،(1980) ،Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors ،Journal of Educational Psychology, 72(1), 16–20 ،https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16

8-Daniela, Lopes., Alzira, Ferrão., Ana, Filipa, Matança., Cátia, Almeida., Frederico, Rosário., Joana, Santos., Maria, Inês, Santos ،(2023) ،A Cognitive Behavioural-Based Intervention in Reducing Test Anxiety in High School Students: A Pilot Cluster Randomized Controlled Trial ،Acta Médica Portuguesa, doi: 10.20344/amp.18876

9-Darwanto, Darwanto ،(2022) ،Efforts to Overcome Students' Anxiety in Facing School Exams Through the Application of Group Guidance Service Techniques ، Journal of Social Studies, Arts and Humanities (JSSAH), doi: 10.33751/jssah.v2i2.6182

10-Dobson, K ،S., & Dobson, D ،J ،G ،(2021). Evidence-based practice of cognitive-behavioral therapy (3rd ed.) ،Guilford Press.

11-Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S ، (2020) ،ADHD: Current concepts and treatments in children and adolescents ، *Neuropediatrics, 51*(5), 315-335 ،DOI: 10.1055/s-0040-1701658

12- Erford, B ،T ،(2023) ،*Developing and Managing Your School Guidance Program* ،Wiley.

13- Fleming, T ،M., Bavin, L., Stasiak, K., Hermansson-Webb, E., Merry, S ،N., Cheek, C., Lucassen, M., Lau, H ،M., Pollmuller, B., & Hetrick, S ،(2017) ،Serious games and gamification for mental health: Current status and promising directions ، Frontiers in Psychiatry, 7 ،https://doi.org/10.3389/fpsyt.2016.00215

14- Germeijs, V., & Verschueren, K ،(2007) ،High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education ، Journal of Vocational Behavior, 70(2), 223-241 ، https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004

15- Gibson, R ،L., & Mitchell, M ،H ،(2003) ،*Introduction to Counseling and Guidance* ،Pearson.

16- Ginsburg, G ،S., Drake, K ،L., Tein, J ،Y., Teetsel, R., & Riddle, M ،A ،(2022) ، Preventing onset of anxiety disorders in offspring of anxious parents: A randomized

controlled trial of a family-based intervention ،American Journal of Psychiatry, 179(2), 116-125.

17- Hafezi, A., & Etemadi, S ،(2022) ،Understanding the causes, factors, and methods of reducing students' exam anxiety in high school exams ،Journal of Social, Humanity, and Education, 2(2), 153–165 ،https://doi.org/10.35912/jshe.v2i2.869

18- Halpern, D ،F ،(2022) ،Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (6th ed.) ،Routledge.

19- Hofmann, S ،G., Asnaani, A., Vonk, I ،J ،J., Sawyer, A ،T., & Fang, A ،(2020) ، The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses ،Annual Review of Clinical Psychology, 18, 1-25.

20- Hysing, M., Harvey, A ،G., Linton, S ،J., Askeland, K ،G., & Sivertsen, B ، (2016) ،Sleep and academic performance in later adolescence: results from a large population-based study ،Journal of sleep research, 25(3), 318–324 ، https://doi.org/10.1111/jsr.12373

21- Insel, C., & Cohen, A ،(2025) ،More Than Just a Phase: Adolescence as a Window Into How the Brain Generates Behavior ،Current Directions in Psychological Science, 34, 149 - 156 ،https://doi.org/10.1177/09637214251313733.

22- Ivey, Allen., Mary Ivey & Carlos Zalaquett (2021) ،Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in a Multicultural Society (9th Edition) ، Cengage.

23- John, B., Chancey., Benjamin, C., Heddy., Marie, Lippmann., Eric, R.I., Abraham ،(2023) ،Using an Online-Based Mindfulness Intervention to Reduce Test Anxiety in Physics Students ،Journal of cognitive enhancement, doi: 10.1007/s41465-023-00261-2

24- Kendall, P ،C., & Peterman, J ،S ،(2015) ،CBT for adolescents with anxiety: Mature yet still developing ،American Journal of Psychiatry, 172(6), 519-530 ، https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2015.14081061

25- Liebert, R ،M., & Morris, L ،W ،(1967) ،Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data ،Psychological Reports, 20(3), 975-978 ،https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975

26- Luca, Csirmaz., Fanni, Vikor., Anna, Szekely., Krisztian, Kasos ،(2023) ،A Home-based Approach to Reduce Test Anxiety Using a Combination of Methods: A Randomized Controlled Trial ،Journal Of Rational-emotive & Cognitive-behavior Therapy, doi: 10.1007/s10942-023-00512-3

27- Madigan, D.J ،(2019) ،A Meta-Analysis of Perfectionism and Academic Achievement ،Educ Psychol Rev 31, 967–989 ،https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2

28- Manjit, Kaur, Khaira., Raja, Lexshimi, Raja, Gopal., Suriati, Mohamed, Saini., Zaleha, Md, Isa ،(2023) ،Interventional Strategies to Reduce Test Anxiety among Nursing Students: A Systematic Review ،International Journal of Environmental Research and Public Health, doi: 10.3390/ijerph20021233

29- Manjunath, Kadaramandalagi, Kavya., Rekha R., Radha G ،(2024) ،Effect of mindfulness on exam anxiety among undergraduate dental students: A quasi-experimental study ،International Journal of Community Medicine and Public Health, doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20242564

30- Mazefsky, C ،A., Conner, C ،M., Breitenfeldt, K., Leezenbaum, N., Chen, Q., Bylsma, L ،M., & Pilkonis, P ،(2021) ،Evidence Base Update for Questionnaires of Emotion Regulation and Reactivity for Children and Adolescents ،Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 50(6), 683–707 ، https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1955372

31- Mohr, D ،C., Weingardt, K ،R., Reddy, M., & Schueller, S ،M ،(2021) ،Three problems with current digital mental health research… and three things we can do about them ،Psychiatric Services, 72(12), 1475-1483.

32- Moran, T ،P ،(2020) ،Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis ،Educational Psychology Review, 32(1), 75-120 ، https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0

33- Padilla-Walker, L ،M., & Nelson, L ،J ،(2022) ،Flourishing in the context of parent–adolescent relationships ،Current Opinion in Psychology, 45, 101289.

34- Putwain, D ،W., Becker, S., Symes, W., & Nicholson, L ،J ،(2021) ،The role of fear of failure in students' test anxiety ،Learning and Individual Differences, 92, 102086 ،https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102086

35- Sarason, I ،G ،(1984) ،Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests ،Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 929–938 ، https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929

36- Sauter, F ،M., Heyne, D., & Westenberg, P ،M ،(2021) ،Cognitive behavior therapy for anxious adolescents: Developmental influences on treatment design and delivery ،Clinical Child and Family Psychology Review, 24(4), 841-859.

37- Spielberger, C ،D ،(1983) ،Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) ، Consulting Psychologists Press.

38- Steinberg, L ،(2023) ،Adolescence (13th ed.) ،McGraw-Hill.

39- Veenman, M ،V ،J ،(2021) ،Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition ،In Metacognition in Science Education (pp ،35-62) ،Springer.

40- Vernon, A ،and Christine J ،Schimmel (2022) ،*Counseling Children and Adolescents* ،Pearson.

41- Wine, J ،(1971) ،Test anxiety and direction of attention ،Psychological Bulletin, 76(2), 92–104 ،https://doi.org/10.1037/h0031332

42- Xianji Ma (2023) ،The Effect of Psychological Control on Students' Exam Anxiety ،Advances in Educational Technology and Psychology, doi: 10.23977/aetp.2023.070301

43- Zehava, Ovadia-Blechman., Ricardo, Tarrasch., M., R., Velicki., Hila, Chalutz, Ben-Gal ،(2022) ،Reducing Test Anxiety by Device-Guided Breathing: A Pilot Study ، Frontiers in Psychology, doi: 10.3389/fpsyg.2022.678098

44- Zeidner, M ،(2022) ،Test anxiety: The state of the art ،Springer.

الملاحق

ملحق (1): المقياس في صورته الأولية

مقياس قلق الامتحان لطلاب المرحلة الثانوية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة، يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، نرجو منك الإجابة بصـــدق وموضـــوعية على جميع البنود، علماً بأن إجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

يرجى تحديد درجة موافقتكم على العبارات التالية بوضع علامة (√) أمام اختيارك

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: _____ سنة

المستوى التعليمي للوالدين:

الأب: أقل من ثانوي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

دراسات عليا ☐

الأم: أقل من ثانوي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

دراسات عليا ☐

القسم الثاني: محاور المقياس

المحور الأول: الأعراض الفسيولوجية

يقيس هذا المحور ردود الفعل الجســـدية التي تظهر على الطالب قبل وأثناء الامتحان، تشمل هذه الأعراض تغيرات في معدل ضربات القلب، التعرّق، اضطرابات المعدة، الصداع، توتر العضلات، وغيرها من الاستجابات الفسيولوجية التي قد تظهر كرد فعل للضغط النفسي المرتبط بالامتحانات، من المهم أن تفكر في تجربتك الشخصية خلال فترة الامتحانات وتحدد مدى تكرار هذه الأعراض لديك.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بتسارع في دقات قلبي قبل الامتحان مباشرة					
2	أعاني من جفاف في الحلق أثناء الامتحان					
3	تتعرق يداي بشكل ملحوظ قبل بدء الامتحان					
4	أشعر بآلام في المعدة صباح يوم الامتحان					
5	أعاني من صداع شديد خلال فترة الامتحانات					
6	أشعر بتوتر في عضلات رقبتي وكتفي أثناء الامتحان					
7	أجد صعوبة في النوم ليلة الامتحان					
8	تزداد حاجتي للذهاب إلى دورة المياه قبل الامتحان					
9	أشعر بالغثيان عندما أفكر في الامتحان القادم					
10	أفقد شهيتي للطعام في أيام الامتحانات					
11	أشعر بصعوبة في التنفس عندما أواجه سؤالاً صعباً					
12	ترتعش يداي عند استلام ورقة الأسئلة					
13	أشعر بجفاف الفم أثناء قراءة أسئلة الامتحان					
14	أعاني من برودة في أطراف جسمي أثناء الامتحان					
15	تظهر بقع حمراء على جلدي عند اقتراب موعد الامتحان					
16	أشعر بالدوار أثناء الامتحان					
17	يزداد معدل تنفسي بشكل ملحوظ قبل بدء الامتحان					
18	أعاني من تقلصات في المعدة طوال فترة الامتحان					
19	أشعر بثقل في عضلات جسمي أثناء الامتحان					
20	تنخفض درجة حرارة جسمي بشكل ملحوظ قبل الامتحان					

المحور الثاني: الأعراض المعرفية .

يركز هذا المحور على الأفكار والعمليات العقلية التي تحدث قبل وأثناء الامتحان، يشـــمل ذلك صعوبات التركيز، تشتت الانتباه، الأفكار السلبية المتعلقة بالأداء، والقلق من النتائج، يهدف هذا القســـم إلى فهم كيفية تأثير القلق على قدرتك على التفكير بوضـــوح والتذكر والفهم خلال الامتحانات.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يصعب علي تذكر المعلومات التي درستها جيداً عند بدء الامتحان					
2	تتشتت أفكاري بسهولة أثناء الإجابة على أسئلة الامتحان					
3	أجد صعوبة في فهم الأسئلة عند قراءتها لأول مرة					
4	أفكر كثيراً في احتمالية الرسوب أثناء الامتحان					
5	تراودني أفكار سلبية عن أدائي في الامتحان					
6	أنسى معلومات مهمة أثناء الامتحان ثم أتذكرها بعد انتهائه					
7	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري للإجابة على الأسئلة المقالية					
8	أقارن نفسي باستمرار مع أداء زملائي أثناء الامتحان					
9	أشعر بأن عقلي "فارغ" عندما أبدأ في الإجابة					
10	أفكر في العواقب السلبية للفشل في الامتحان					
11	أجد صعوبة في اختيار الإجابة الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد					
12	أشك في إجاباتي حتى بعد مراجعتها مرات عدة					
13	أفكر في توقعات عائلتي ومدرسيّ لأدائي في الامتحان					
14	أجد صعوبة في تحديد النقاط المهمة في الأسئلة المقالية					
15	أشعر بأن المعلومات تختلط في ذهني أثناء الإجابة					
16	أفكر في الأسئلة التي لم أستطع الإجابة عليها أثناء حل باقي الامتحان					
17	أجد صعوبة في استرجاع المعلومات المنظمة التي ذاكرتها					
18	أشعر بأن الوقت يمر بسرعة دون إنجاز ما أريد					
19	أفكر في احتمالية حصولي على درجات منخفضة					
20	أجد صعوبة في التركيز عندما يتحرك المراقبون في قاعة الامتحان					

المحور الثالث: الأعراض السلوكية .

يتناول هذا المحور التغيرات السلوكية والتصرفات التي تظهر على الطالب نتيجة قلق الامتحان، يشمل ذلك العادات والممارسات التي قد تظهر قبل وأثناء وبعد الامتحان، مثل التوتر الحركي، تغيرات في نمط النوم والأكل، والسلوكيات المرتبطة بالدراسة والاستعداد للامتحان.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أقضي وقتاً طويلاً في مراجعة إجاباتي بشكل متكرر					
2	أتحرك بعصبية في مقعدي أثناء الامتحان					
3	أقضم أظافري أو أعبث بشعري أثناء الامتحان					
4	أؤجل البدء في الإجابة على الأسئلة الصعبة					
5	أقوم بحركات لا إرادية (مثل هز القدم) أثناء الامتحان					
6	أتردد كثيراً قبل كتابة الإجابة النهائية					
7	أحتاج إلى استراحات متكررة أثناء المذاكرة					
8	أسهر لساعات طويلة قبل الامتحان					
9	أتجنب الحديث عن الامتحان مع زملائي					
10	أصل متأخراً إلى قاعة الامتحان بسبب التوتر					
11	أقوم بمراجعة المادة حتى آخر لحظة قبل دخول الامتحان					
12	أتجنب النظر إلى الساعة أثناء الامتحان					
13	أغير إجاباتي مرات عدة خلال الامتحان					
14	أتجنب تناول الطعام قبل الامتحان مباشرة					
15	أحتاج إلى شرب الماء بشكل متكرر أثناء الامتحان					
16	أتحدث مع نفسي بصوت منخفض أثناء حل الأسئلة					
17	أقوم بترتيب وإعادة ترتيب أدواتي على الطاولة					
18	أتجنب الجلوس في المقاعد الأمامية في قاعة الامتحان					
19	أستخدم المنبه عدة مرات ليلة الامتحان					
20	أقوم بتأجيل مراجعة بعض أجزاء المادة حتى صباح الامتحان					

المحور الرابع: الأعراض الانفعالية .

يقيس هذا المحور المشـــاعر والحالات العاطفية المرتبطة بالامتحانات، يشـــمل ذلك المشـــاعر الســـلبية مثل الخوف والتوتر والقلق، وكذلك التغيرات في الحالة المزاجية وردود الفعل العاطفية تجاه مواقف الامتحان المختلفة، يساعد هذا المحور في فهم التأثير العاطفي للامتحانات على الطالب.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالخوف الشديد عند اقتراب موعد الامتحان					
2	تنتابني نوبات من البكاء عند التفكير في الامتحانات					
3	أشعر بالغضب من نفسي عندما لا أستطيع الإجابة					
4	أفقد الثقة في قدراتي أثناء الامتحان					
5	أشعر بالإحباط عندما أواجه سؤالاً صعباً					
6	تنتابني مشاعر اليأس عند اقتراب موعد الامتحان					
7	أشعر بالذنب عندما لا أستطيع الإجابة عن سؤال					
8	أشعر بالتوتر عند سماع صوت المراقبين					
9	تنتابني موجات من الخوف عند قراءة الأسئلة					
10	أشعر بالارتباك عندما يسألني زملائي عن إجاباتي					
11	أشعر بالعجز عندما أنسى معلومة مهمة					
12	تنتابني نوبات من الهلع أثناء الامتحان					
13	أشعر بالقلق من تعليقات الآخرين على أدائي					
14	أفقد السيطرة على مشاعري عند مواجهة سؤال صعب					
15	أشعر بالخجل من أدائي في الامتحانات					
16	تنتابني مشاعر الندم على وقت المذاكرة الضائع					
17	أشعر بالتوتر عند مقارنة نفسي بزملائي					
18	تنتابني مشاعر الوحدة والعزلة أثناء فترة الامتحانات					
19	أشعر بالضيق عندما أرى زملائي ينهون قبلي					
20	تنتابني نوبات من القلق عند التفكير في نتيجة الامتحان					

ملحق (2): قائمة المُحَكَّمِين

م	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
1	د–نجاة أحمد الزليطني	أستاذ	جامعة الزاوية
2	د–فضيلة محمد مصطفى صوفية	أستاذ مساعد	جامعة الأسمرية الإسلامية زليتن
3	د–عبدالغني سعيد أبوزيد	أستاذ	جامعة الزاوية
4	د–إبراهيم بشير عمر الصغير	أستاذ	جامعة الزاوية
5	د–علي صالح أبوعائشة	أستاذ	جامعة الزاوية
6	د–الشريف محمد الحراري	أستاذ	جامعة الزاوية
	د–امحمد خليفة البي	أستاذ مساعد	جامعة صبراته

ملحق (3): المقياس في صورته النهائية

مقياس قلق الامتحان لطلاب المرحلة الثانوية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة، يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية، نرجو منك الإجابة بصدق وموضوعية عن جميع البنود، علماً بأن إجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

يرجى تحديد درجة موافقتكم على العبارات التالية بوضع علامة (√) أمام اختيارك

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: _____ سنة

المستوى التعليمي للوالدين:

- **الأب:** أقل من ثانوي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐
- **الأم:** أقل من ثانوي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ دراسات عليا ☐

القسم الثاني: محاور المقياس.

المحور الأول: الأعراض الفسيولوجية :

يقيس هذا المحور ردود الفعل الجسدية التي تظهر على الطالب قبل وأثناء الامتحان، تشمل هذه الأعراض تغيرات في معدل ضـــربات القلب، التعرَّق، اضـــطرابات المعدة، الصـــداع، توتر العضلات، وغيرها من الاستجابات الفسيولوجية التي قد تظهر كرد فعل للضغط النفسي المرتبط بالامتحانات، من المهم أن تفكر في تجربتك الشخصية خلال فترة الامتحانات وتحدد مدى تكرار هذه الأعراض لديك.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بتسارع في دقات قلبي قبل الامتحان مباشرة					
2	أعاني من جفاف في الحلق أثناء الامتحان					
3	تتعرق يداي بشكل ملحوظ قبل بدء الامتحان					
4	أشعر بآلام في المعدة صباح يوم الامتحان					
5	أعاني من صداع شديد خلال فترة الامتحانات					
6	أشعر بتوتر في عضلات رقبتي وكتفي أثناء الامتحان					
7	أجد صعوبة في النوم ليلة الامتحان					
8	تنتابني نوبات من الهلع أثناء الامتحان					
9	أشعر بالغثيان عندما أفكر في الامتحان القادم					
10	أفقد شهيتي للطعام في أيام الامتحانات					
11	أشعر بصعوبة في التنفس عندما أواجه سؤالاً صعباً					
12	ترتعش يداي عند استلام ورقة الأسئلة					
13	أشعر بجفاف الفم أثناء قراءة أسئلة الامتحان					
14	أعاني من برودة في أطراف جسمي أثناء الامتحان					
15	تظهر طفح حمراء على جلدي عند اقتراب موعد الامتحان					
16	أشعر بالدوار أثناء الامتحان					
17	يزداد معدل تنفسي بشكل ملحوظ قبل بدء الامتحان					
18	أعاني من تقلصات في المعدة طوال فترة الامتحان					
19	أشعر بثقل في عضلات جسمي أثناء الامتحان					
20	تنخفض درجة حرارة جسمي بشكل ملحوظ قبل الامتحان					

المحور الثاني: الأعراض المعرفية .

يركزَّ هذا المحور على الأفكار والعمليات العقلية التي تحدث قبل وأثناء الامتحان، يشمل ذلك صعوبات التركيز، تشتت الانتباه، الأفكار السلبية المتعلقة بالأداء، والقلق من النتائج، يهدف هذا القســـم إلى فهم كيفية تأثير القلق على قدرتك على التفكير بوضـــوح والتذكر والفهم خلال الامتحانات.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يصعب عليَّ تذكر المعلومات التي درستها جيداً عند بدء الامتحان					
2	تتشتت أفكاري بسهولة أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان					
3	أجد صعوبة في فهم الأسئلة عند قراءتها لأول مرة					
4	أفكر كثيراً في احتمالية الرسوب أثناء الامتحان					
5	تراودني أفكار سلبية عن أدائي في الامتحان					
6	أنسى معلومات مهمة أثناء الامتحان ثم أتذكرها بعد انتهائه					
7	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري للإجابة عن الأسئلة المقالية					
8	أقارن نفسي باستمرار مع أداء زملائي أثناء الامتحان					
9	أشعر بأن عقلي "فارغ" عندما أبدأ في الإجابة					
10	أفكر في العواقب السلبية للفشل في الامتحان					
11	أجد صعوبة في اختيار الإجابة الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد					
12	أشك في إجاباتي حتى بعد مراجعتها مرات عدة					
13	أفكر في توقعات عائلتي ومدرسيّ لأدائي في الامتحان					
14	أجد صعوبة في تحديد النقاط المهمة في الأسئلة المقالية					
15	أشعر بأن المعلومات تختلط في ذهني أثناء الإجابة					
16	أفكر في الأسئلة التي لم أستطع الإجابة عنها أثناء حل باقي الامتحان					
17	أجد صعوبة في استرجاع المعلومات المنظمة التي ذاكرتها					
18	أشعر بأن الوقت يمر بسرعة دون إنجاز ما أريد					
19	أفكر في احتمالية حصولي على درجات منخفضة					
20	أجد صعوبة في التركيز عندما يتحرك المراقبون في قاعة الامتحان					

المحور الثالث: الأعراض السلوكية .

يتناول هذا المحور التغيرات السلوكية والتصرفات التي تظهر على الطالب نتيجة قلق الامتحان، يشمل ذلك العادات والممارسات التي قد تظهر قبل وأثناء وبعد الامتحان، مثل التوتر الحركي، تغيرات في نمط النوم والأكل، والسلوكيات المرتبطة بالدراسة والاستعداد للامتحان.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أقضي وقتاً طويلاً في مراجعة إجاباتي بشكل متكرر					
2	أتحرك بعصبية في مقعدي أثناء الامتحان					
3	أقضم أظافري أو أعبث بشعري أثناء الامتحان					
4	أؤجل البدء في الإجابة على الأسئلة الصعبة					
5	أقوم بحركات لا إرادية (مثل هز القدم) أثناء الامتحان					
6	أتردد كثيراً قبل كتابة الإجابة النهائية					
7	أحتاج إلى استراحات متكررة أثناء المذاكرة					
8	أسهر لساعات طويلة قبل الامتحان					
9	أتجنب الحديث عن الامتحان مع زملائي					
10	أصل متأخراً إلى قاعة الامتحان بسبب التوتر					
11	أقوم بمراجعة المادة حتى آخر لحظة قبل دخول الامتحان					
12	أتجنب النظر إلى الساعة أثناء الامتحان					
13	أغير إجاباتي مرات عدة خلال الامتحان					
14	أتجنب تناول الطعام قبل الامتحان مباشرة					
15	أحتاج إلى شرب الماء بشكل متكرر أثناء الامتحان					
16	أتحدث مع نفسي بصوت منخفض أثناء حل الأسئلة					
17	أقوم بترتيب وإعادة ترتيب أدواتي على الطاولة					
18	أتجنب الجلوس في المقاعد الأمامية في قاعة الامتحان					
19	أستخدم المنبه مرات عدة ليلة الامتحان					
20	أقوم بتأجيل مراجعة بعض أجزاء المادة حتى صباح الامتحان					

المحور الرابع: الأعراض الانفعالية .

يقيس هذا المحور المشـــاعر والحالات العاطفية المرتبطة بالامتحانات، يشـــمل ذلك المشـــاعر الســـلبية مثل الخوف والتوتر والقلق، وكذلك التغيرات في الحالة المزاجية وردود الفعل العاطفية تجاه مواقف الامتحان المختلفة، يساعد هذا المحور في فهم التأثير العاطفي للامتحانات على الطالب.

م	البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالخوف الشديد عند اقتراب موعد الامتحان					
2	تنتابني نوبات من البكاء عند التفكير في الامتحانات					
3	أشعر بالغضب من نفسي عندما لا أستطيع الإجابة					
4	أفقد الثقة في قدراتي أثناء الامتحان					
5	أشعر بالإحباط عندما أواجه سؤالاً صعباً					
6	تنتابني مشاعر اليأس عند اقتراب موعد الامتحان					
7	أشعر بالذنب عندما لا أستطيع الإجابة عن سؤال					
8	أشعر بالتوتر عند سماع صوت المراقبين					
9	تنتابني موجات من الخوف عند قراءة الأسئلة					
10	أشعر بالارتباك عندما يسألني زملائي عن إجاباتي					
11	أشعر بالعجز عندما أنسى معلومة مهمة					
12	تزداد حاجتي للذهاب إلى دورة المياه قبل الامتحان					
13	أتوتر من تعليقات الآخرين على أدائي					
14	أفقد السيطرة على مشاعري عند مواجهة سؤال صعب					
15	أشعر بالخجل من أدائي في الامتحانات					
16	تنتابني مشاعر الندم على وقت المذاكرة الضائع					
17	أشعر بالتوتر عند مقارنة نفسي بزملائي					
18	تنتابني مشاعر الوحدة والعزلة أثناء فترة الامتحانات					
19	أشعر بالضيق عندما أرى زملائي ينهون قبلي					
20	تنتابني نوبات من التوتر عند التفكير في نتيجة الامتحان					

ملحق (4): البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

الجلسة الأولى: التعارف وبناء الألفة .

معلومات الجلسة :

- المدة: 60 دقيقة .

- عدد المشاركين: 10-15 طالب/ة

- **الأدوات المطلوبة:** أوراق A4 - أقلام ملونة - لوح قلاب - بطاقات ملونة - شهادات حضور الجلسة الأولى - استمارات العقد الإرشادي - مقياس قلق الامتحان القبلي - كرة صغيرة خفيفة .

أهداف الجلسة:

1- التعارف بين المرشد والمشاركين وكسر الحواجز النفسية .

2- بناء الثقة والألفة بين أعضاء المجموعة.

3- تعريف المشاركين بأهداف البرنامج وأهميته .

4- توضيح قواعد العمل الجماعي والالتزامات .

5- تطبيق المقياس القبلي لقلق الامتحان .

محتوى الجلسة:

المرحلة الأولى: الافتتاح (15 دقيقة) .

1- الترحيب بالمشاركين .

2- تقديم المرشد لنفسه .

3- شرح موجز عن البرنامج وأهميته .

4- توضيح مدة البرنامج وعدد الجلسات .

المرحلة الثانية: كسر الجليد (25 دقيقة) .

1- نشاط "كرة التعارف" (10 دقائق) .

2- يقف المشاركون في دائرة .

3- يبدأ المرشد بتقديم نفسه ثم يرمي الكرة لأحد المشاركين .

4- يقدم كل مشارك: اسمه ← هوايته المفضلة← شيء واحد يتميز به← يرمي الكرة لشخص آخر لم يتحدث بعد، وتستمر اللعبة حتى يتحدث الجميع.

- **نشاط "الشريك المفقود" (15 دقيقة) .**

1- يتم توزيع بطاقات ملونة على المشاركين .

2- كل بطاقة تحتوي على نصف معلومة (مثل: أسماء مشاهير، أمثال شعبية، عواصم دول) .

3- على كل مشارك البحث عن شريكه الذي يحمل تكملة المعلومة .

4- عند إيجاد الشريك، يجلسان معاً ويتحدثان لمدة 3 دقائق للتعرف على: الطموحات المستقبلية، أكبر تحدٍ يواجهونه في الدراسة، يقدم كل شريك زميله للمجموعة.

المرحلة الثالثة: تأسيس العمل الجماعي (20 دقيقة) .

1- **مناقشة جماعية حول:**

- توقعات المشاركين من البرنامج .
- مخاوفهم وقلقهم من الامتحانات .
- خبراتهم السابقة في التعامل مع قلق الامتحان .

2- **وضع قواعد العمل الجماعي:** (الالتزام بمواعيد الحضور، احترام آراء الآخرين، السرية وخصوصية المعلومات، المشاركة الفعالة، الالتزام بالواجبات المنزلية) .

المرحلة الرابعة: العقد الإرشادي والقياس القبلي (20 دقيقة) .

1- شرح بنود العقد الإرشادي .

2- توقيع المشاركين على العقد .

3، تطبيق مقياس قلق الامتحان القبلي .

4- توضيح تعليمات المقياس وكيفية الإجابة .

المرحلة الخامسة: الإنهاء والواجب المنزلي (10 دقائق) .

1- تلخيص ما تم في الجلسة .

2- شرح الواجب المنزلي :

- تسجيل المواقف المثيرة للقلق خلال الأسبوع .

- استخدام نموذج مبسط لتسجيل:

* الموقف .

* مستوى القلق (من 1-10) .

* الأعراض المصاحبة .

3- توزيع نموذج تسجيل المواقف .

4، الإجابة على استفسارات المشاركين .

5، تحديد موعد الجلسة القادمة .

6، توزيع شهادات حضور الجلسة الأولى .

نموذج تقييم الجلسة :

- مدى تحقق أهداف الجلسة .

- مستوى تفاعل المشاركين .

- فعالية أنشطة كسر الجليد .

- مدى وضوح قواعد العمل الجماعي .

- ملاحظات لتحسين الجلسات القادمة .

ملاحظات للمرشد :

1- الحرص على خلق جو من الألفة والراحة النفسية .

2- تشجيع المشاركة التطوعية دون ضغط .

3 - مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين .

4- تعزيز المشاركات الإيجابية .

5-الانتباه للمشاركين الأكثر خجلاً أو انطواءً .

6- توثيق الملاحظات حول تفاعل المجموعة .

بسم الله الرحمن الرحيم

المحاضرة الافتتاحية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض قلق الامتحان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أهلاً بكم جميعاً في الجلسة الأولى من برنامجنا الإرشادي.

أقف أمامكم اليوم لنبدأ معا رحلة مهمةً ، رحلة نتعلم فيها كيفية التغلب على قلق الامتحان والاستعداد بثقة للشهادة الثانوية.

لماذا نحن هنا؟

قلق الامتحان ليس ضعفاً، بل هو استجابة طبيعية يمر بها معظم الطلاب، هدفنا المشترك هو تحويل هذا القلق من عائق إلى طاقة إيجابية تساعدنا على التركيز والإنجاز.

- **ما هو برنامجنا ؟**

- سنلتقي على مدار 5 أسابيع .
- 15جلسة إرشادية .
- كل جلسة 60دقيقة .
- نهدف إلى خفض مستوى قلق الامتحان وتعزيز الثقة .

- **أهدافنا الرئيسية:**

1. فهم طبيعة قلق الامتحان.
2. تعلم تقنيات الاسترخاء.
3. تغيير الأفكار السلبية .
4. تحسين مهارات الدراسة .
5. بناء استراتيجيات مواجهة القلق .

- **قواعد عملنا معاً:**

- الالتزام بمواعيد الحضور .
- احترام آراء بعضنا البعض .
- الحفاظ على السرية .
- المشاركة الفعالة والصادقة .
- تنفيذ الواجبات المنزلية .

- رسالتي إليكم :

أريد أن تعرفوا أننا شركاء في هذه الرحلة، سنتعلم معاً، وسنواجه التحديات معاً، وسنكتشف قدراتنا الحقيقية.

الآن، دعونا نبدأ بالتعارف ونكسر الحواجز بيننا.

وفقكم الله وسدد خطاكم.

ختام المحاضرة يكون بفتح المجال للأسئلة والنقاش، ثم البدء بأنشطة التعارف والتفاعل.

هل هناك أي استفسارات قبل أن نبدأ ؟

الجلسة الثانية: فهم قلق الامتحان - استكشاف أبعاده وتأثيراته:

معلومات الجلسة :

- **المدة** :60 دقيقة :
- **عدد المشاركين**:10 : 15 طالب /ة
- **المكان** :غرفة هادئة ومريحة، ذات تهوية جيدة وإضاءة مناسبة.
- **الأدوات المطلوبة:**
  - سبورة أو لوحة عرض (أو جهاز عرض).
  - أقلام ملونة أو أقلام تحديد .
  - أوراق عمل مطبوعة (للمشاركات الفردية) .
  - نموذج لرصد الأعراض الشخصية للقلق (لواجب اليوم) .
  - أقلام لكل مشارك .

أهداف الجلسة :

1. مراجعة الواجب المنزلي من الجلسة الأولى ومناقشة التجارب.
2. تعريف المشاركين بمفهوم قلق الامتحان وأنواعه المختلفة.

3. توضيح الأسباب المتنوعة التي تسهم في ظهور قلق الامتحان.
4. تحديد الأعراض الجسدية والمعرفية والسلوكية لقلق الامتحان.
5. تزويد المشاركين بأداة عملية لرصد الأعراض الشخصية للقلق.

محتوى الجلسة :

المرحلة الأولى: مراجعة الواجب المنزلي (15 دقيقة) .

1. **ترحيب ومقدمة** :بداية الجلسة بترحيب دافئ وتذكير سريع بأهداف الجلسة السابقة.
2. **مشاركة التجارب** :فتح باب النقاش لمشاركة المشاركين حول الواجب المنزلي.
    - ما هي الأفكار أو المشاعر التي تذكرونها من الجلسة الماضية؟
    - هل طَبَّقَ أحدكم أي من الأفكار أو النصائح التي تم طرحها؟
    - ما هي التحديات التي واجهتكم؟
3. **تغذية راجعة:** تقديم التغذية الراجعة والدعم للمشاركين، مع التركيز على الإيجابيات.
4. **ربط المواضيع:** ربط المواضيع التي تمت مناقشتها في الجلسة السابقة بموضوع الجلسة الحالية.

المرحلة الثانية: تعريف قلق الامتحان وأنواعه (20 دقيقة)

1. **مقدمة:** البدء بمقدمة تشويقية حول أهمية فهم قلق الامتحان.
2. **تعريف قلق الامتحان:**
    - عرض تعريف واضح ومبسط لقلق الامتحان.
        - "هو حالة نفسية تتسم بالشعور بالتوتر والخوف والانزعاج التي يخبرها الطالب قبل أو أثناء أو بعد مواقف الاختبار، ويصاحبه جوانب معرفية وفسيولوجية وسلوكية".
    - التأكيد على أن قلق الامتحان تجربة شائعة وليست ضعفاً .

3. **أنواع قلق الامتحان:**

- **القلق الميسر (الإيجابي):**
  - شرح كيف أن مستوى معتدل من القلق يمكن أن يحفز الأداء ويزيد التركيز والدافعية.
  - أمثلة على المواقف التي يمكن أن يكون فيها القلق الميسر مفيداً.
- **القلق المعيق (السلبي):**
  - شرح كيف أن مستوى عالٍ من القلق يعطل الأداء ويؤدي إلى التشتت والنسيان.
  - أمثلة على المواقف التي يكون فيها القلق المعيق ضاراً.

4. **نقاش تفاعلي:**

- فتح باب النقاش مع المشاركين حول تجاربهم مع أنواع القلق المختلفة.
- توضيح الفرق بين القلق الطبيعي والقلق الذي يحتاج إلى إدارة.
- استقبال أسئلة واستفسارات المشاركين والإجابة عنها.

المرحلة الثالثة: أسباب قلق الامتحان (25 دقيقة) .

1. **مقدمة** :تقديم مقدمة حول تعدد الأسباب التي تساهم في ظهور قلق الامتحان.
2. **الأسباب الأكاديمية:**

- ضعف مهارات الاستذكار: (عدم استخدام طرائق مذاكرة فعَّالة).
- سوء إدارة الوقت: (التأجيل، عدم التنظيم).
- صعوبة المواد الدراسية: (عدم الفهم، صعوبة المفاهيم).
- كثرة المواد المطلوب دراستها: (الضغط، الشعور بالعبء).
- الخبرات السابقة السلبية: (الفشل في اختبارات سابقة).

3. **الأسباب النفسية:**

- الخوف من الفشل: (الخوف من عدم تحقيق التوقعات).
- الكمالية المفرطة: (السعي نحو الكمال المثالي وغير الواقعي).
- انخفاض الثقة بالنفس: (الشعور بعدم القدرة على النجاح).
- الضغط النفسي العام: (مشاكل أخرى في الحياة).
- التوقعات السلبية عن الأداء: (التفكير المسبق بالفشل).

4. **الأسباب الاجتماعية:**

- ضغط الوالدين والأسرة: (توقعات عالية، مقارنة مع الآخرين).
- المنافسة بين الأقران: (الشعور بالضغط لتحقيق أفضل النتائج).
- توقعات المجتمع العالية: (الضغوط المجتمعية حول النجاح الأكاديمي).
- الخوف من التقييم الاجتماعي: (الخوف من نظرة الآخرين).
- المقارنة مع الآخرين: (مقارنة الأداء مع أداء الزملاء).

5. **الأسباب البيئية:**

- بيئة الامتحان غير المريحة: (ضوضاء، حرارة، إضاءة سيئة).
- ضيق الوقت المخصص للامتحان: (الشعور بالضغط والإسراع).

6. **نقاش تفاعلي:**

- فتح باب النقاش لتحديد الأسباب الأكثر تأثيراً على كل مشارك.
- توضيح أن الأسباب متعددة ومتداخلة، وليست منفصلة.

المرحلة الرابعة: أعراض قلق الامتحان (20 دقيقة)

1. **مقدمة** :تقديم مقدمة حول أهمية معرفة الأعراض لتحديد وجود قلق الامتحان.

2. **الأعراض الجسدية:**

- تسارع ضربات القلب، التعرق الزائد، جفاف الفم، الصداع والدوخة، اضطرابات المعدة، توتر العضلات، صعوبة التنفس، ارتعاش اليدين، برودة الأطراف، آلام في المعدة.
- شرح كيف يؤثر القلق على الجهاز العصبي والجهاز الهضمي.

3. **الأعراض المعرفية:**

- تشتت الانتباه، صعوبة التركيز، النسيان المفاجئ، الأفكار السلبية المتكررة، التفكير الكارثي، صعوبة استرجاع المعلومات، التشويش الذهني، البطء في معالجة المعلومات، صعوبة اتخاذ القرارات، الأفكار التشاؤمية.
- شرح كيف يؤثر القلق على التفكير والذاكرة.

4. **الأعراض السلوكية:**

- التوتر وعدم الاستقرار، كثرة الحركة، قضم الأظافر، العصبية والتهيج، تجنب المذاكرة، اضطرابات النوم، فقدان الشهية أو الإفراط في الأكل، التردد في اتخاذ القرارات، الانسحاب الاجتماعي، تأجيل المهام الدراسية.
- شرح كيف يؤثر القلق على السلوكيات اليومية.

5. **نقاش تفاعلي:**

- فتح باب النقاش لتحديد الأعراض التي يشعر بها كل مشارك.
- توضيح أن الأعراض تختلف من شخص لآخر.
- تشجيع المشاركين على مشاركة تجاربهم.

المرحلة الخامسة: الواجب المنزلي والختام (10 دقائق)

1. **الواجب المنزلي:**

- **مهمة رصد الأعراض الشخصية للقلق:**

- شرح كيفية استخدام النموذج المرفق لتسجيل الأعراض التي يواجهونها.
- تحديد المدة الزمنية لتسجيل الأعراض (أسبوع كامل).
- توضيح أهمية تدوين وقت وظروف ظهور كل عرض.
- توجيه المشاركين لتقييم شدة كل عرض من 1 إلى 10.
- تشجيع المشاركين على ملاحظة أي عوامل مساعدة أو مفاقمة للأعراض.

نموذج رصد الأعراض الشخصية لقلق الامتحان

تعليمات:

1. استخدم هذا الجدول لتسجيل الأعراض التي تشعر بها نتيجة لقلق الامتحان.
2. سجل الأعراض لمدة أسبوع كامل (أو المدة التي يحددها المرشد).
3. سجل الأعراض فور حدوثها قدر الإمكان.
4. كن دقيقًا في وصف الأعراض (ماذا تشعر بالتحديد؟).
5. قَيمَّ شدة كل عرض على مقياس من 1 إلى 10 (1 = خفيف جدًا، 10 = شديد جدًا).
6. لاحظ الظروف والمواقف التي سبقت ظهور الأعراض (أين كنت؟ ماذا كنت تفعل؟).
7. دَوَّن أي أفكار أو مشاعر سلبية رافقت ظهور الأعراض.
8. سجل أي استراتيجيات استخدمتها للتعامل مع القلق، وهل كانت مفيدة أم لا.

الجدول:

اليوم والتاريخ	الوقت التقريبي	الموقف/المناسبة (ماذا كنت تفعل؟)	الأعراض الجسدية (ماذا شعرت في جسمك؟)	الأعراض المعرفية (ماذا كنت تفكر؟)	الأعراض السلوكية (ماذا فعلت؟)	شدة القلق (1–10)	الأفكار والمشاعر السلبية	الاستراتيجيات المستخدمة	مدى فاعلية الاستراتيجية	ملاحظات إضافية

2. **تذكير بأهمية الواجب** :التأكيد على أهمية الواجب المنزلي في فهم قلقهم بشكل أفضل.

- **الختام:** توجيه الشكر للمشاركين على مشاركتهم وتفاعلهم، وتذكيرهم بأهداف الجلسة وتحقيقها، والتعبير عن التفاؤل والتشجيع لمواصلة رحلة التغلب على قلق الامتحان.

إرشادات للمرشد :

1. **التواصل الفعَّال** :استخدام لغة واضحة ومبسطة ومناسبة للمجموعة.
2. **المرونة** :كن مرناً في تعديل خطة الجلسة حسب تفاعل المشاركين.
3. **التشجيع** :شجع المشاركين على طرح الأسئلة والمشاركة في النقاشات.
4. **الاستماع الفعَّال** :استمع بانتباه لتجارب المشاركين وقدَّم الدعم المناسب.
5. **التعاطف** :أظهر التعاطف والتفهم لمشاعر المشاركين.
6. **الاحترام** :تعامل مع المشاركين باحترام وتقدير.

تقييم الجلسة :

1. **ملاحظة المشاركة** :مدى فهم المشاركين لمفهوم قلق الامتحان وأنواعه.
2. **التفاعل** :مستوى تفاعل المشاركين في النقاشات والأنشطة.
3. **التطبيق** :مدى فهم المشاركين للأسباب والأعراض المختلفة لقلق الامتحان.
4. **الواجب** :مدى استيعاب المشاركين للواجب المنزلي وكيفية تنفيذه.
5. **التغذية الراجعة** :جمع التغذية الراجعة من المشاركين لتقييم فعالية الجلسة.

توصيات إضافية :

- يمكن إضافة رسومات توضيحية أو فيديوهات قصيرة لشرح المفاهيم بشكل أفضل.
- يمكن إضافة نشاط جماعي بسيط لتحديد الأسباب والأعراض الأكثر شيوعاً بين المشاركين.

بسم الله الرحمن الرحيم

محاضرة: فهم قلق الامتحان – استكشاف أبعاده وتأثيراته .

أهلاً بكم في جلستنا الثانية، اليوم سنتعمق في فهم قلق الامتحان مايترتب عليه من آثار .

لنبدأ بمراجعة الواجب المنزلي:

- ما هي التجارب التي سجلتموها؟
- ما الذي لاحظتم في أنفسكم؟
- هل واجهتكم أي صعوبات؟

تعريف قلق الامتحان :قلق الامتحان هو "حالة نفسية تتسم بالتوتر والخوف والانزعاج التي يخبرها الطالب قبل أو أثناء أو بعد مواقف الاختبار."

أنواع القلق:

1. القلق الميسر (الإيجابي) :
    - يحفز الأداء.
    - يزيد التركيز والدافعية .
2. القلق المعيق (السلبي) :
    - يعطل الأداء .
    - يسبب التشتت والنسيان .

الأسباب الرئيسية لقلق الامتحان:

الأسباب الأكاديمية:

- ضعف مهارات الاستذكار .
- سوء إدارة الوقت .
- صعوبة المواد الدراسية .

- الخبرات السابقة السلبية .

- **الأسباب النفسية:**

- الخوف من الفشل .
- الكمالية المفرطة .
- انخفاض الثقة بالنفس .
- التوقعات السلبية .

- **الأسباب الاجتماعية:**

- ضغط الوالدين والأسرة .
- المنافسة بين الأقران .
- توقعات المجتمع العالية .

- **أعراض قلق الامتحان:**
- **الأعراض الجسدية:**

- تسارع ضربات القلب .
- التعرق الزائد .
- الصداع والدوخة .
- ارتعاش اليدين .

- **الأعراض المعرفية:**

- تشتت الانتباه .
- صعوبة التركيز .
- النسيان المفاجئ .
- الأفكار السلبية المتكررة .

- **الأعراض السلوكية:**

- التوتر وعدم الاستقرار .
- قضم الأظافر .
- تجنب المذاكرة
- اضطرابات النوم

الواجب المنزلي :سنقدم لكم نموذجاً لتسجيل الأعراض الشخصية للقلق:

- رصد الأعراض لمدة أسبوع .
- تقييم شدة كل عرض من 1 إلى 10 .
- ملاحظة الظروف المحيطة بظهور الأعراض .

تذكروا: فهم قلق الامتحان هو الخطوة الأولى للتغلب عليه.

وفقكم الله.

هل لديكم أي استفسارات؟

الجلسة الثالثة: الاسترخاء العضلي التدريجي – طريقك نحو الهدوء والتركيز

معلومات الجلسة :

- **المدة** :60 دقيقة .
- **عدد المشاركين** :12 –15 طالب/ة
- **المكان** :غرفة هادئة ومريحة، ذات تهوية جيدة وإضاءة خافتة، يفضل استخدام ألوان هادئة في الغرفة.
- **الأدوات المطلوبة:**
  - كراسي مريحة (يفضل أن تكون الكراسي داعمة للظهر) .
  - موسيقى هادئة (موسيقى الطبيعة، أو موسيقى التأمل) .
  - جهاز صوت (سماعات رأس اختيارية) .
  - نماذج تسجيل تمارين الاسترخاء (يفضل أن تكون صوتية) .
  - ساعة توقيت أو هاتف مزود بمؤقت .
  - بطاقات إرشادية لتمارين التنفس (ورسومات توضيحية) .
  - أقلام ودفاتر صغيرة (لتدوين الملاحظات) .
  - مناديل ورقية (للتخلص من أي دموع أو إفرازات بسبب الاسترخاء) .
  - ماء (للحفاظ على رطوبة الجسم) .

أهداف الجلسة :

1. مراجعة الواجب المنزلي السابق ومناقشة التجارب.
2. فهم العلاقة بين التوتر والاسترخاء وأهمية الاسترخاء في خفض القلق وتحسين الأداء.
3. تعلم وتطبيق تقنيات الاسترخاء العضلي التدريجي بشكل صحيح.

4. إتقان تمارين التنفس العميق كأدوات مساعدة للاسترخاء والتركيز.
5. تطوير خطة واقعية للممارسة اليومية لتمارين الاسترخاء والتنفس.
6. زيادة الوعي الذاتي بمشاعر الجسم وإشارات التوتر.

محتوى الجلسة :

المرحلة الأولى: مراجعة الواجب المنزلي (15 دقيقة) .

1. **ترحيب دافئ:** بداية الجلسة بترحيب حار وإيجابي للمشاركين لخلق جو مريح.
2. **مراجعة سريعة:** تذكير سريع بأهداف الجلسة السابقة والواجب المنزلي.
3. **مناقشة تفاعلية:** فتح باب النقاش حول سجلات الأعراض الشخصية للقلق.
    - ما الأعراض التي لاحظتموها؟
    - هل كانت هناك أنماط متكررة؟
    - ما الظروف التي أثارت هذه الأعراض؟
    - ما الاستراتيجيات التي استخدمتموها للتعامل مع القلق؟
4. **تحليل الأنماط:** تحليل الأنماط المشتركة بين المشاركين وتوضيح أنهم ليسوا وحدهم.
5. **تغذية راجعة:** تقديم التغذية الراجعة والدعم بشكل فردي وجماعي، مع التركيز على الإيجابيات.
6. **ربط الأعراض:** توضيح العلاقة بين الأعراض المسجَّلة وأهمية الاسترخاء في تخفيفها.

المرحلة الثانية: شرح أهمية الاسترخاء (20 دقيقة)

1. **مقدمة تشويقية:** البدء بمقدمة تشويقية حول قوة الاسترخاء وتأثيره على حياتنا.
2. **شرح مبسط:** شرح مبسط للعلاقة بين التوتر والاسترخاء وكيف يؤثران على الجسم والعقل.
3. **عرض للفوائد:** عرض فوائد الاسترخاء بالتفصيل:

- **الفوائد الفسيولوجية:**
  - خفض معدل ضربات القلب وتهدئة النبض.
  - تنظيم التنفس وتعميقه.
  - تخفيف التوتر العضلي وتحرير العقد.
  - تحسين الدورة الدموية وزيادة تدفق الأكسجين.
- **الفوائد النفسية:**
  - تقليل مستوى القلق والتوتر والضغط النفسي.
  - تحسين المزاج وتقليل الاكتئاب.
  - زيادة التركيز والانتباه.
  - تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالهدوء.
  - تحسين جودة النوم.
- **الفوائد الأكاديمية:**
  - تحسين القدرة على التعلم والاستيعاب.
  - زيادة كفاءة المذاكرة وتحسين الذاكرة.
  - تحسين الأداء في الامتحانات وزيادة الثقة بالنفس.
  - تقليل التشتت الذهني وتحسين التركيز.

4. **نقاش تفاعلي:** فتح باب النقاش للتعبير عن أفكارهم وتجاربهم حول أهمية الاسترخاء.

المرحلة الثالثة: الاسترخاء العضلي التدريجي (30 دقيقة) .

1. **تهيئة المكان:** التأكد من أن المكان هادئ ومريح، وتهيئة المشاركين نفسياً وبدنياً.

2. **توجيهات عامة:**

- اختيار وضعية مريحة (الجلوس على الكراسي أو الاستلقاء على المراتب).
- إغلاق العيون أو التركيز على نقطة محددة.
- التركيز على التنفس بعمق وبطء.
- إزالة المشتتات (إغلاق الهواتف، تقليل الضوضاء).

3. **شرح الخطوات:** شرح خطوات الاسترخاء العضلي التدريجي بالتفصيل:

- **مجموعات العضلات المستهدفة (شد 5–7 ثوان، استرخاء 10–15 ثانية):**
  - اليدين والذراعين (قبض اليدين بقوة ثم الاسترخاء).
  - الوجه والرقبة (تجاعيد الوجه، شد الفك، دفع الرأس للخلف بلطف).
  - الكتفين والظهر (رفع الكتفين للأعلى ثم الاسترخاء، شد الظهر لأسفل).
  - البطن والصدر (شد عضلات البطن، أخذ نفس عميق ثم الزفير).
  - الفخذين والساقين (شد الفخذين، رفع الساقين للأعلى).
  - القدمين (شد أصابع القدمين للأعلى ثم للأسفل).
- **تعليمات التمرين:**
  - شد العضلات تدريجياً مع التركيز على الشعور بالتوتر.
  - إطلاق الشد ببطء والتركيز على الشعور بالاسترخاء.
  - مقارنة الإحساس بين حالتي الشد والاسترخاء.

4. **التطبيق العملي:** توجيه المشاركين خطوة بخطوة في ممارسة التمرين، مع توفير الدعم والمساعدة.

5. **التأمل الذاتي:** تشجيع المشاركين على ملاحظة أي مشاعر أو أحاسيس تظهر خلال التمرين.

المرحلة الرابعة: تمارين التنفس العميق (15 دقيقة)

1. **مقدمة:** تعريف المشاركين بأهمية التنفس العميق في تهدئة الأعصاب وخفض القلق.
2. **تمرين التنفس المربع:**
   - الشرح: شرح خطوات التمرين بوضوح.
   - التطبيق: ممارسة التمرين مع المشاركين (الشهيق 4 ثوان، حبس النفس 4 ثوان، الزفير 4 ثوان، التوقف 4 ثوان) .
   - التكرار: تكرار الدورة 5 مرات.
   - المتابعة: مراقبة المشاركين وتقديم التوجيه.
3. **تمرين التنفس البطني:**
   - الشرح: شرح خطوات التمرين بوضوح.
   - التطبيق: ممارسة التمرين مع المشاركين (وضع اليد على البطن، شهيق عميق من الأنف، توسيع البطن، زفير بطيء من الفم).
   - التكرار: تكرار التمرين 10 مرات.
   - المتابعة: مراقبة المشاركين وتقديم التوجيه.
4. **التركيز** :تشجيع المشاركين على التركيز على التنفس والشعور بالهدوء والسكينة.

المرحلة الخامسة: الواجب المنزلي والختام (10 دقائق) .

1. **الواجب المنزلي:**
   - **ممارسة الاسترخاء العضلي التدريجي:**
     - مرتين يومياً (صباحاً ومساءً).

- 15دقيقة لكل جلسة.
- تسجيل الملاحظات في دفتر المتابعة.

- **تمارين التنفس:**
  - 3مرات يومياً (في أوقات مختلفة).
  - 5دقائق لكل مرة.

2. **نموذج تسجيل الممارسة اليومية:**

- توزيع نموذج تسجيل الممارسة اليومية وتوضيح كيفية استخدامه.

اليوم	وقت الممارسة	نوع التمرين	المدة	مستوى التوتر قبل	مستوى التوتر بعد	ملاحظات

3. **توصيات للممارسة المنزلية:**

- اختيار مكان هادئ ومريح.
- الالتزام بأوقات محددة للممارسة.
- البدء بفترات قصيرة ثم زيادتها تدريجياً.
- الاستمرار حتى مع عدم الشعور بنتائج فورية.
- تسجيل الملاحظات والتحديات.

4. **الختام:**

- تشجيع المشاركين على الاستمرار في الممارسة.
- تقديم الدعم والتوجيه للمشاكل المحتملة.
- التعبير عن التقدير لمشاركتهم وتفاعلهم.

إرشادات للمرشد :

1. **التواصل الفعال** :استخدام لغة واضحة وبسيطة ومناسبة للمجموعة.
2. **الملاحظة الدقيقة** :مراقبة لغة الجسد وتعبيرات الوجه للمشاركين.
3. **التوجيه الفردي** :تقديم التوجيه الفردي عند الحاجة ومساعدة المشاركين على تجاوز التحديات.
4. **التكيف** :تعديل سرعة التمارين حسب استجابة المجموعة.
5. **التشجيع** :تشجيع المشاركين على التعبير عن تجاربهم الشخصية.
6. **الاحترافية** :الحفاظ على جو من الهدوء والاحترام طوال الجلسة.
7. **المرونة** :كن مرناً في التعامل مع المواقف الطارئة.
8. **الوعي الذاتي** :كن على وعي بمشاعرك وانفعالاتك لتكون نموذجاً إيجابياً.

تقييم الجلسة :

1. **ملاحظة المشاركة** : مدى فهم المشاركين للتمارين وخطواتها.
2. **التفاعل** :مستوى المشاركة والتفاعل في الأنشطة والنقاشات.
3. **التغيرات الملحوظة** :التغيرات الملحوظة في مستوى التوتر والقلق لدى المشاركين.
4. **التحديات** :تحديات التطبيق التي واجهها المشاركون.
5. **الاحتياجات** :احتياجات التحسين للجلسات القادمة.
6. **التغذية الراجعة** :جمع التغذية الراجعة من المشاركين لتحسين الجلسات القادمة.
7. **التقييم الذاتي** :تقييم المرشد لأدائه وتحديد نقاط القوة والتحسين.

توصيات إضافية :

- يمكن إضافة تمارين تصورية (تخيل مكان هادئ ومريح) لتعزيز الاسترخاء.
- توفير مصادر إضافية (كتب، مقالات، مواقع إلكترونية) حول تقنيات الاسترخاء.

- إجراء جلسات متابعة لتقييم التقدم ومساعدة المشاركين على تجاوز الصعوبات.

الجلسة الرابعة: الوعي بالأفكار السلبية – مفتاح التغيير .

معلومات الجلسة :

- **المدة** :60 دقيقة .
- **عدد المشاركين** :12–15 طالب/ة
- **المكان** :غرفة هادئة ومريحة، ذات تهوية جيدة وإضاءة مناسبة.
- **الأدوات المطلوبة:**
  - سبورة أو لوحة عرض (أو جهاز عرض) .
  - أقلام ملونة أو أقلام تحديد .
  - أوراق عمل مطبوعة (لتسجيل الأفكار)
  - أقلام لكل مشارك
  - نموذج تقنية (ABC للتوضيح)

أهداف الجلسة :

1. مراجعة تجربة الاسترخاء من الجلسة السابقة ومناقشة النتائج.
2. تعريف المشاركين بالأفكار السلبية المرتبطة بالامتحانات وكيفية تأثيرها.
3. تدريب المشاركين على تسجيل الأفكار التلقائية التي تراودهم.
4. تطبيق تقنية (ABC) لتحديد العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات.
5. تزويد المشاركين بأداة عملية لتسجيل الأفكار اليومية.

محتوى الجلسة:

المرحلة الأولى: مناقشة تجربة الاسترخاء (15 دقيقة)

1. **ترحيب ومقدمة** :بداية الجلسة بترحيب دافئ وتذكير سريع بأهداف الجلسة السابقة والواجب المنزلي.
2. **مشاركة التجارب** :فتح باب النقاش لمشاركة المشاركين حول تجربتهم في ممارسة الاسترخاء العضلي وتمارين التنفس.
    - هل قمتم بتطبيق تمارين الاسترخاء في المنزل؟
    - ما التحديات التي واجهتكم أثناء الممارسة؟
    - هل لاحظتم أي تغيرات في مستوى التوتر أو القلق؟
    - ما الأفكار التي كانت تراودكم أثناء التمرين؟
3. **تغذية راجعة** :تقديم التغذية الراجعة والدعم للمشاركين، مع التركيز على الإيجابيات والتحسينات الممكنة.
4. **ربط المواضيع** :ربط تجربة الاسترخاء بموضوع الجلسة الحالية، حيث أن الاسترخاء يساعد في تخفيف حدة التوتر مما يسهل عملية الوعي بالأفكار السلبية.

المرحلة الثانية: التعرف على الأفكار السلبية المرتبطة بالامتحانات (20 دقيقة)

1. **مقدمة** :تقديم مقدمة حول أهمية الوعي بالأفكار السلبية في إدارة قلق الامتحان.
    - توضيح أن الأفكار السلبية ليست حقائق، بل هي مجرد تفسيرات سلبية للمواقف.
    - التأكيد على أن الأفكار السلبية تؤثر على مشاعرنا وسلوكياتنا.
2. **تعريف الأفكار السلبية:**
    - شرح أن الأفكار السلبية هي أفكار تلقائية وغير منطقية ومبالغ فيها وأنها تزيد من حدة القلق.
    - أمثلة على الأفكار السلبية الشائعة المرتبطة بالامتحانات:

- "سوف أفشل في الامتحان".
- "أنا لست ذكياً بما يكفي".
- "لن أستطيع تذكر أي شيء".
- "الامتحان صعب جداً".
- "لا أحد يفهمني".

3. **أنواع الأفكار السلبية:**

- **التفكير الكارثي:** (توقع أسوأ النتائج الممكنة) .
- **التعميم المفرط :** (اعتبار الفشل في موقف واحد دليل على الفشل الدائم) .
- **اللوم الذاتي:** (لوم النفس وتحميلها مسؤولية كل شيء) .
- **القفز إلى الاستنتاجات :** (الوصول إلى استنتاجات سلبية دون دليل كاف).
- **التفكير المثالي:** (السعي إلى الكمال غير الواقعي) .
- **التصفية السلبية: (التركيز** فقط على الجوانب السلبية وتجاهل الإيجابيات).

4. **نقاش تفاعلي:**

- فتح باب النقاش مع المشاركين حول الأفكار السلبية التي تراودهم عادةً.
- تشجيع المشاركين على مشاركة أفكارهم وتجاربهم.
- توضيح أن هذه الأفكار شائعة وليست خاصة بهم.

المرحلة الثالثة: تسجيل الأفكار التلقائية (25 دقيقة) .

1. **مقدمة :**تقديم مقدمة حول أهمية تسجيل الأفكار التلقائية في فهمها وتغييرها.

- توضيح أن تسجيل الأفكار يساعد في جعلها أكثر وضوحاً وقابلية للملاحظة.
- التأكيد على أن تسجيل الأفكار هو الخطوة الأولى نحو تغييرها.

2. **شرح عملية تسجيل الأفكار:**

- شرح كيفية تسجيل الأفكار التلقائية فور ظهورها.
- التأكيد على تسجيل الأفكار كما هي، دون الحكم عليها أو محاولة تغييرها.
- توضيح أهمية تسجيل الأفكار بالتفصيل (ما هو الموقف؟ ما هي الفكرة؟ ما هي المشاعر؟).

3. **تمرين عملي:**

- توزيع أوراق العمل على المشاركين.
- توجيه المشـــاركين لتذكر موقف معين أثار قلقهم وتســـجيل الأفكار التي راودتهم في ذلك الموقف.
- توفير الدعم والتوجيه أثناء التمرين.
- المشاركة في التمرين كمرشد لتشجيعهم.

4. **مشاركة الأفكار (اختياري):**

- دعوة المشـاركين (بشـكل اختياري) لمشـاركة بعض الأفكار التي قاموا بتسـجيلها مع المجموعة.
- توفير جو آمن وداعم للمشاركة.

المرحلة الرابعة: تقنية ABC لتحديد العلاقة بين الأفكار والمشاعر (20 دقيقة)

1. **مقدمة** :تقديم مقدمة حول أهمية تقنية ABC في فهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات.

- توضيح أن الأفكار هي التي تؤثر في مشاعرنا وسلوكياتنا، وليس المواقف نفسها.

2. **شرح تقنية:ABC** .

- **A (Antecedent):** الموقف أو الحدث الذي أثار الفكرة والمشاعر.
- **B (Belief):** الفكرة التلقائية التي راودتك حيال الموقف.
- **C (Consequence):** المشاعر والسلوكيات التي ترتبت على الفكرة.

3. **تطبيق تقنية ABC:**

- عرض نموذج لتقنية ABC على السبورة أو جهاز العرض.
- توجيه المشـــاركين لتطبيق تقنية ABC على الأفكار التي قاموا بتســـجيلها في التمرين السابق.
- توفير الدعم والتوجيه أثناء التمرين.

4. **نقاش تفاعلي:**

- فتح باب النقاش مع المشاركين حول العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات.
- توضيح كيف يمكن تغيير الأفكار السلبية لتغيير المشاعر والسلوكيات.
- الإجابة على أسئلة المشاركين واستفساراتهم.

المرحلة الخامسة: الواجب المنزلي والختام (10 دقائق)

1. **الواجب المنزلي:**

- **سجل الأفكار اليومي:**
  - توضيح كيفية استخدام نموذج تسجيل الأفكار اليومي.
  - تحديد المدة الزمنية لتسجيل الأفكار (أسبوع كامل).
  - تشجيع المشاركين على تطبيق تقنية ABC على الأفكار التي يسجلونها.

2. **توزيع نموذج تسجيل الأفكار اليومي:**

- توزيع النموذج أو شرح كيفية إنشائه في دفتر ملاحظاتهم.
- توضيح العناصر التي يجب تسجيلها (الموقف، الفكرة، المشاعر، السلوك).

3. **تذكير بأهمية الواجب** :التأكيد على أهمية الواجب المنزلي في فهم الأفكار السلبية والبدء في تغييرها.
4. **الختام:**
   - توجيه الشكر للمشاركين على مشاركتهم وتفاعلهم.
   - تذكيرهم بأهداف الجلسة وتحقيقها.
   - التعبير عن التفاؤل والتشجيع لمواصلة رحلة التغلب على قلق الامتحان.

إرشادات للمرشد :

1. **التواصل الفعَّال** :استخدام لغة واضحة ومبسطة ومناسبة للمجموعة.
2. **المرونة** :كن مرناً في تعديل خطة الجلسة حسب تفاعل المشاركين.
3. **التشجيع** :شَجِّع المشاركين على طرح الأسئلة والمشاركة في النقاشات.
4. **الاستماع الفعَّال** :استمع بانتباه لتجارب المشاركين وقدم الدعم المناسب.
5. **التعاطف** :أظهر التعاطف والتفهم لمشاعر المشاركين.
6. **الاحترام** :تعامل مع المشاركين باحترام وتقدير.

تقييم الجلسة :

1. **ملاحظة المشاركة :** مدى فهم المشاركين للأفكار السلبية وكيفية تأثيرها.
2. **التفاعل** :مستوى تفاعل المشاركين في النقاشات والأنشطة.
3. **التطبيق** :مدى فهم المشاركين لكيفية تسجيل الأفكار التلقائية وتطبيق تقنية.ABC
4. **الواجب** :مدى استيعاب المشاركين للواجب المنزلي وكيفية تنفيذه.

5. **التغذية الراجعة** :جمع التغذية الراجعة من المشاركين لتقييم فعالية الجلسة.

توصيات إضافية :

- يمكن استخدام أمثلة من الحياة الواقعية لتوضيح المفاهيم بشكل أفضل.
- يمكن إضافة نشاط جماعي بسيط لمناقشة بعض الأفكار السلبية الشائعة.

الجلسة الخامسة: تحدي الأفكار السلبية وتحويلها إلى إيجابية

مقدمة (5 دقائق)

- **ترحيب وتذكير :**أهلاً وسهلاً بكم في جلستنا الخامسة ضمن رحلتنا نحو تعزيز الصحة النفسية.
- **مراجعة سريعة :**تذكير موجز بأهم ما تناولناه في الجلسات السابقة، مع التركيز على أهمية الوعي بالأفكار والمشاعر.
- **تمهيد :**اليوم، سنتعمق أكثر في فهم الأفكار السلبية وكيفية تحديها واستبدالها بأفكار أكثر إيجابية وواقعية، سنركز على تطوير مهارات عملية تساعدكم على التعامل مع هذه الأفكار بشكل فعّال.

الجزء الأول: مراجعة سجل الأفكار (15 دقيقة)

- **تذكير بسجل الأفكار :**إعادة شرح سريع لأهمية سجل الأفكار كأداة لتحديد الأفكار السلبية المتكررة.
- **مشاركة وتفاعل:**
  - دعوة المشاركين لمشاركة بعض الأمثلة من سجلاتهم (مع مراعاة الخصوصية والراحة).
  - مناقشة سريعة لأي أنماط أو أفكار سلبية مشتركة بين المشاركين.
- **تحليل الأفكار:**
  - توجيه المشاركين لكيفية تحليل الأفكار السلبية من حيث:
- **نوع الفكرة :**هل هي تشاؤمية، كارثية، لوم للذات، إلخ؟
- **شدة الفكرة :**هل هي مزعجة قليلاً أم شديدة الإزعاج؟

- **تأثير الفكرة :**كيف تؤثر هذه الفكرة على مشاعرك وسلوكك؟

الجزء الثاني: تَعُلَّم تقنيات تحدي الأفكار السلبية (30 دقيقة)

- **مقدمة :** شرح أهمية تحدي الأفكار السلبية وأنها ليست حقائق، بل مجرد تفسيرات للأحداث.

- **عرض التقنيات الأساسية:**

1- تحديد الأدلة:

- شرح كيف يمكننا البحث عن الأدلة التي تدعم الفكرة السلبية والأدلة التي تنفيها.
- مثال: "أنا فاشل" - ما الأدلة التي تثبت أنني فاشل؟ وما الأدلة التي تثبت عكس ذلك؟

2- لتساؤل عن صحة الفكرة:

- طرح أسئلة تساعد في فحص صحة الفكرة السلبية:
- هل هذه الفكرة واقعية؟
- هل توجد تفسيرات أخرى للموقف؟
- هل أبالغ في تقدير الأمور؟
- مثال: "لن أنجح أبداً" - هل هذا صحيح بنسبة 100%؟ هل هناك احتمال أن أنجح؟

3- البحث عن البدائل:

- التدريب على كيفية إيجاد تفسيرات بديلة أكثر إيجابية أو واقعية.
- مثال: بدلاً من "أنا فاشل" يمكن التفكير بـ "لم أنجح في هذه المرَّة، ولكن يمكنني التعلم من أخطائي."

4- تطبيق مقياس "النسبة المئوية:"

- تحديد نسبة يقينية الفكرة السلبية على مقياس من 0% إلى 100.%
- إعادة تقييم النسبة بعد تطبيق تقنيات التحدي.

- **تطبيق عملي:**

- **تمرين جماعي:** اختيار مثال من سجل الأفكار لأحد المشاركين وتطبيق التقنيات عليه بشكل جماعي.
- **تمرين ثنائي**: تقسيم المشاركين إلى مجموعات ثنائية لممارسة التقنيات على أفكار أخرى.

الجزء الثالث: إعادة البناء المعرفي وتطوير أفكار بديلة إيجابية (20 دقيقة)

1- شرح إعادة البناء المعرفي:

- توضيح أن الهدف ليس إنكار الأفكار السلبية، بل تعديلها لتكون أكثر واقعية وإيجابية.
- التأكيد على أهمية التفكير المرن والتخلي عن الأنماط الجامدة.

2- **تطوير الأفكار البديلة:**

- التدريب على تحويل الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية:
- مثال: بدلاً من "لا أستطيع فعل ذلك" يمكن التفكير بـ "سأجرب وأبذل قصارى جهدي."
- التأكيد على أهمية الواقعية والتوازن:
- ليس الهدف هو التفكير بإيجابية مفرطة، بل التفكير بشكل متوازن يراعي الحقائق.

3- **أهمية التكرار والممارسة:**

- التأكيد على أن إعادة البناء المعرفي تحتاج إلى تدريب مستمر وجهد.
- تشجيع المشاركين على الممارسة اليومية لتثبيت هذه التقنيات.

الجزء الرابع: واجب منزلي وتلخيص (10 دقائق)

- **الواجب المنزلي:**
  - تطبيق تقنيات إعادة البناء المعرفي على الأفكار السلبية التي تظهر خلال الأسبوع.
  - تسجيل الأفكار السلبية التي تم تحديدها والأفكار البديلة التي تم تطويرها.
- **تلخيص:**
  - مراجعة سريعة لأهم النقاط التي تناولناها في الجلسة.
  - تشجيع المشاركين على الاستمرار في تطبيق ما تعلموه.
  - تحديد موعد الجلسة القادمة.
- **إجابة عن الأسئلة :**فتح المجال للإجابة عن أي أسئلة أو استفسارات من المشاركين.

أدوات مساعدة:

- **عرض تقديمي :**استخدام شرائح عرض توضيحية لتبسيط المفاهيم.
- **أوراق عمل :**توزيع أوراق عمل تحتوي على أسئلة وتمارين تطبيقية.
- **أمثلة واقعية :**استخدام أمثلة واقعية من حياة المشاركين لتوضيح التقنيات.
- **تفاعل وتشجيع :**خلق جو من التفاعل والمشاركة لتشجيع المشاركين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

نصائح إضافية:

- **كن مرناً :**كن مستعداً لتكييف المحاضرة حسب احتياجات المشاركين.
- **كن داعماً :**قدم الدعم والتشجيع للمشاركين خلال عملية التعلم.
- **كن صبوراً :**تذكر أن عملية تغيير الأفكار السلبية تحتاج إلى وقت وصبر.

أتمنى أن تكون هذه المحاضرة مفيدة وممتعة، بالتوفيق!

الجلسة السادسة: مهارات الدراسة الفعَّالة :

المقدمة (5 دقائق).

مرحباً بكم في جلستنا السادسة، في الجلسات السابقة، تحدثنا عن كيفية التعامل مع القلق والأفكار السلبية، اليوم سنركز الحديث عن تطوير مهارات الدراسة الفعالة التي ستساعدكم في تحسين أدائكم الأكاديمي وزيادة ثقتكم بأنفسكم.

الجزء الأول: استراتيجيات التعلم النشط (25 دقيقة)

ما هو التعلم النشط؟

التعلم النشط هو أسلوب دراسة يجعلك مشاركاً فَعَّالاً في عملية التعلم، وليس مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات.

الاستراتيجيات الأساسية:

1، طريقة PQ4R للقراءة الفعالة:

- Preview (نظرة عامة): تصفح المادة قبل القراءة المتعمقة .
- Question (الأسئلة): اطرح أسئلة حول الموضوع .
- Read (القراءة): اقرأ المادة بتركيز .
- Reflect (التفكير): فكر في المعلومات وارتباطها بما تعرفه .
- Recite (التسميع): سمّع المعلومات لنفسك .
- Review (المراجعة): راجع المادة بشكل دوري .

2، **أسلوب التدريس الذاتي:**

- اشرح المفاهيم بصوت عالٍ كأنك تُعَلِّمها لشخص آخر .
- استخدم أمثلة من حياتك اليومية .
- ارسم مخططات أو رسوماً توضيحية .

تمرين عملي:

- يتم اختيار موضوع من المنهج وتطبيق طريقة PQ4R عليه .
- مشاركة التجربة مع المجموعة .

الجزء الثاني: تنظيم المواد الدراسية (20 دقائق) .

تنظيم المكان:

- تخصيص مساحة هادئة ومريحة للدراسة .
- تنظيم الأدوات والكتب بشكل يُسَهِّلُ الوصول إليها .
- إبعاد المشتتات (الهاتف، التلفاز، إلخ) .

تنظيم الوقت:

- إعداد جدول دراسة أسبوعي .
- تقسيم المواد حسب الأولوية والصعوبة .

– تخصيص فترات راحة منتظمة .

تنظيم المحتوى:

– تصنيف المواد حسب الموضوعات .

– إنشاء ملفات منظمة لكل مادة .

– استخدام الألوان والرموز للتمييز بين المواضيع .

الجزء الثالث: أساليب التلخيص والمراجعة (20 دقائق)

تقنيات التلخيص الفعاّل:

1، **الخرائط الذهنية:**

– رسم خريطة للمفاهيم الرئيسة .

– ربط المفاهيم بعضها ببعض .

– استخدام الألوان والرموز .

2، أسلوب Cornell للملاحظات:

– تقسيم الصفحة إلى ثلاثة أقسام .

– كتابة النقاط الرئيسية .

– تدوين الأسئلة والملخصات .

استراتيجيات المراجعة:

– المراجعة المتكررة على فترات .

– استخدام البطاقات التعليمية .

– حل أسئلة سابقة ونماذج امتحانات .

الجزء الرابع: تقنيات تحسين الذاكرة (20 دقائق) .

استراتيجيات الحفظ:

1، **التصور الذهني:**

- ربط المعلومات بصور ذهنية .
- إنشاء قصص وسيناريوهات .

2، **التجميع:**

- تقسيم المعلومات إلى مجموعات صغيرة .
- إيجاد روابط منطقية بين المجموعات .

3، **المراجعة المتباعدة:**

- مراجعة المعلومات على فترات متزايدة .
- تحديد أوقات مراجعة منتظمة .

تمارين عملية:

- تطبيق تقنية التصور الذهني على مفهوم دراسي .
- إنشاء نظام تجميع لحفظ معلومات محددة .

الواجب المنزلي وختام (10 دقائق).

الواجب المنزلي:

1، اختيار استراتيجية تعلم جديدة وتطبيقها لمدة أسبوع .

2، تسجيل الملاحظات حول:

- سهولة/صعوبة تطبيق الاستراتيجية .
- مدى فعاليتها في تحسين الفهم والحفظ .
- التحديات التي واجهتك .

3، إعداد خطة دراسة أسبوعية منظمة .

ملاحظات للمحاضر:

- تشجيع المشاركة الفَعَّالة وتبادل الخبرات .
- تقديم أمثلة عملية من المناهج الدراسية .
- التأكيد على أهمية التجريب واختيار ما يناسب كل طالب .
- متابعة تطبيق الاستراتيجيات وتقديم الدعم اللازم .

المواد المطلوبة:

- نماذج لجداول دراسية .
- أوراق رسم للخرائط الذهنية .
- نماذج لطريقة Cornell .
- بطاقات تعليمية فارغة .
- نماذج امتحانات سابقة للتدريب .

الجلسة السابعة: إدارة الوقت:

المدة: 60 دقيقة .

أولاً- مقدمة الجلسة (10 دقائق):

بسم الله الرحمن الرحيم

تستهدف هذه الجلسة تحديد تطوير مهارات إدارة الوقت لتخفيض قلق الامتحان، حيث تعتبر هذه المهارة حيوية لتقليل الشعور بالتوتر وزيادة الثقة أثناء فترة الامتحانات، في هذه الجلسة، سنتعلم كيفية تنظيم وقتهم بفعالية من خلال فهم مبادئ إدارة الوقت وتطبيق تقنيات مثل مصفوفة الأولويات وتقنية بومودورو، ستمكنكم هذه المهارات من التعامل بشكل أفضل مع مضيعات الوقت، مما سيعزز من قدرتكم على التركيز وتحقيق الأهداف الدراسية، نتطلع إلى أن يُثمر هذا الجهد عن تحسين الاستعداد النفسي والأكاديمي للطلبة، مما يسهم في تحقيق نتائج إيجابية في امتحاناتهم.

- مراجعة الواجب المنزلي السابق

الهدف العام للجلسة: تمكين الطلبة من مهارات إدارة الوقت بشكل فَعَّالٍ للتقليل من قلق الامتحان وتحسين الأداء الدراسي.

الأهداف الإجرائية: في نهاية الجلسة، يتوقع من الطالب/ة أن يكون قادراً على:

المعرفية:

1. تعريف مفهوم إدارة الوقت .
2. تحديد مبادئ إدارة الوقت الأساسية .
3. التعرف على مضيعات الوقت الشائعة .
4. فهم العلاقة بين إدارة الوقت وقلق الامتحان

المهارية:

1. تطبيق مصفوفة الأولويات في تنظيم المهام الدراسية .
2. تصميم جدول دراسي متوازن يراعي قدراته وظروفه .

3. استخدام استراتيجيات التعامل مع مضيعات الوقت.

4. تطبيق تقنية بومودورو في تنظيم وقت الدراسة.

الوجدانية:

1. تقدير أهمية إدارة الوقت في العملية الدراسية .

2. تنمية الثقة بالنفس في القدرة على تنظيم الوقت .

3. تطوير اتجاه إيجابي نحو التخطيط المسبق .

4. الشعور بالمسؤولية تجاه استثمار الوقت بشكل فعال .

– مناقشة أهمية إدارة الوقت في خفض قلق الامتحان .

ثانياً– التمهيد النظري (15 دقيقة) :

1، مبادئ إدارة الوقت:

– **مفهوم إدارة الوقت:** إدارة الوقت هي فن استخدام الوقت المتاح بشكل فعّال، حيث تتطلب التحكم الذكي في كيفية قضاء ساعات اليوم، يشبه هذا المفهوم تقسيم البيتزا إلى قطع متناسبة، حيث تمثل كل قطعة نشاطاً مهماً في حياتك اليومية، مما يساعدك على تحقيق أقصى استفادة من كل لحظة.

– **أهمية التخطيط المسبق:** تعتبر أهمية التخطيط المسبق مشابهة لخريطة الطريق التي توضح وجهتك بوضوح، مما يجنبك الشعور بالضياع والتوتر، يسهم التخطيط في إنجاز الأعمال المهمة أولاً، كما أنه يشبه تجهيز حقيبتك قبل يوم المدرسة، حيث يمنع النسيان والارتباك، مما يُسُهَّل عليك الوصول إلى أهدافك بكفاءة.

– **مبدأ التوازن بين الدراسة والراحة:** يشبه اللاعب الرياضي الذي يحتاج إلى فترات تدريب متوازنة مع فترات راحة، فالدماغ، كما البطارية، يحتاج إلى إعادة الشحن لتفادي الإرهاق، تساعد أوقات الراحة في تثبيت المعلومات وتعزيز الفهم، مما يمنع الشعور بالملل ويضمن استمرارية النشاط الذهني وتوازن الحياة.

– **العلاقة بين إدارة الوقت وقلق الامتحان:** أن تنظيم الوقت يشبه تقسيم طعام كبير إلى وجبات صغيرة، مما يجعل عملية المذاكرة أكثر سهولة ويسر، يمنحك هذا التنظيم شعوراً بالسيطرة والثقة،

حيث يقلل التوتر لأنك تعرف أن كل مادة ستحصل على الوقت الكافي للدراسة، كما يجنبك الدراسة المتأخرة والتوتر قبل الامتحان مباشرة، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

هكذا يمكنك أن تتخيل إدارة الوقت كأداة تساعدك في تحويل ضغط الدراسة والامتحانات إلى مهمة منظمة وأقل توتراً.

ثالثاً: النشاط التطبيقي الأول: تحديد الأولويات (20 دقيقة) .

النشاط: تحديد الأولويات باستخدام مصفوفة الأولويات.

المقدمة (5 دقائق):

- توضيح مفهوم مصفوفة الأولويات (مربع مقسم إلى 4 أجزاء) .
- شرح معايير التصنيف: مهم/غير مهم، عاجل/غير عاجل .

التطبيق العملي (15 دقيقة):

1، **الخطوة الأولى: توزيع النموذج .**

- يوزع المرشد نموذج المصفوفة على كل طالب .
- يشرح كيفية تقسيم المصفوفة إلى أربعة مربعات .
- يوضح معنى كل مربع من المربعات الأربعة.

2، تصنيف المهام (أمثلة توضيحية):

المربع الأول (مهم وعاجل):

- مراجعة مادة امتحان الغد .
- إكمال واجب مطلوب تسليمه غداً .
- دراسة فصل صعب قبل الاختبار القصير .

المربع الثاني (مهم وغير عاجل):

- المراجعة المنتظمة للدروس .

– التحضير المسبق للامتحانات النهائية .

– حل تمارين إضافية للتدرب .

المربع الثالث (غير مهم وعاجل):

– الرد على رسائل الأصدقاء .

– متابعة الأخبار اليومية .

– المشاركة في نشاط مدرسي غير أساسي .

المربع الرابع (غير مهم وغير عاجل):

– تصفح مواقع التواصل الاجتماعي .

– مشاهدة التلفاز .

– اللعب على الهاتف .

3، **تدريب عملي:**

– يطلب من كل طالب كتابة مهامه الدراسية للأسبوع القادم .

– يوجه الطلبة لتصنيف هذه المهام في المربعات المناسبة .

– يراجع المرشد التصنيفات ويقدم التغذية الراجعة .

تقييم النشاط:

– مناقشة تصنيفات الطلبة .

– تصحيح أي سوء فهم للتصنيف .

– التأكيد على أهمية البدء بالمربع الأول (المهم والعاجل) .

النتيجة المتوقعة:

– فهم الطلبة لكيفية تحديد الأولويات .

– القدرة على التمييز بين المهام حسب أهميتها وإلحاحها .

- تطوير مهارة التخطيط المنظم للدراسة .

رابعاً: النشاط التطبيقي الثاني: تخطيط الجدول الدراسي (25 دقيقة) .

النشاط: تخطيط الجدول الدراسي .

المرحلة الأولى: إعداد الجدول الدراسي (15 دقيقة) .

1، تحديد ساعات النوم الثابتة:

- توضيح أهمية النوم 7–8 ساعات يومياً .
- تثبيت موعد النوم والاستيقاظ (مثلاً: النوم 11 مساءً والاستيقاظ 6 صباحاً) .
- مناقشة أثر النوم المنتظم على التركيز والتحصيل .

2، **توزيع المواد حسب الصعوبة:**

- تصنيف المواد إلى (صعبة، متوسطة، سهلة) .
- وضع المواد الصعبة في أوقات النشاط والتركيز (صباحاً أو بعد العصر) .
- تخصيص وقت أطول للمواد الصعبة .

3، **تخصيص فترات الراحة:**

- راحة 10 دقائق بعد كل 50 دقيقة دراسة .
- تحديد فترة راحة طويلة (30–60 دقيقة) بعد كل 3 ساعات دراسة .
- اقتراح أنشطة راحة مفيدة (المشي، تمارين خفيفة، تنفس عميق) .

4، **تحديد أوقات النشاط والتركيز:**

- تحديد الفترات التي يكون فيها التركيز في أعلى مستوياته .
- مراعاة الفروق الفردية (البعض نشيط صباحاً والبعض مساءً) .
- توزيع المهام حسب مستوى الطاقة اليومي .

المرحلة الثانية: التعامل مع مضيعات الوقت (10 دقائق) .

1، **تحديد المشتتات الشائعة:**

- الهاتف الجوال (الرسائل، التطبيقات، الألعاب) .
- وسائل التواصل الاجتماعي .
- التلفاز والألعاب الإلكترونية .
- الضوضاء والمقاطعات العائلية .

2، **استراتيجيات تجنب المشتتات :**

- وضع الهاتف في وضع الطيران أثناء الدراسة .
- استخدام تطبيقات حظر المواقع المشتتة .
- اختيار مكان هادئ للدراسة.
- إخبار العائلة بأوقات الدراسة لتجنب المقاطعة .

3، **شرح تقنية بومودورو:**

- الدراسة 25 دقيقة متواصلة .
- راحة 5 دقائق .
- بعد 4 دورات: راحة طويلة 15–30 دقيقة .
- استخدام مؤقت لضبط الوقت .

التطبيق العملي:

- توزيع نموذج جدول أسبوعي فارغ .

نموذج جدول دراسي:

- 6:00 – 7:00: استيقاظ وإفطار .
- 7:00 – 8:30: دراسة مادة صعبة .

- 8:30 - 9:00: راحة قصيرة .

- 9:00 - 10:30: دراسة مادة متوسطة .

- وهكذا...

- تدريب الطلبة على تعبئة الجدول خطوة بخطوة .

- مراجعة الجداول وتقديم التغذية الراجعة .

- تشجيع تبادل الخبرات بين الطلبة .

النتائج المتوقعة:

- إتقان مهارة تنظيم الوقت .

- القدرة على إعداد جدول دراسي واقعي .

- تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشتتات .

- فهم وتطبيق تقنية بومودورو .

خامساً: الواجب المنزلي وختام الجلسة (10 دقائق)

1، **الواجب المنزلي:**

- إعداد جدول دراسي يومي لمدة أسبوع .

- تسجيل مضيعات الوقت اليومية .

- تطبيق استراتيجيات إدارة الوقت المتعلمة .

2، **تلخيص أهم نقاط الجلسة:**

- مراجعة المفاهيم الرئيسية .

- الإجابة عن استفسارات الطلبة .

- التذكير بموعد الجلسة القادمة .

الأدوات والوسائل المستخدمة:

- نماذج مصفوفة الأولويات .

- نماذج الجداول الدراسية .

- عرض تقديمي .

- سبورة وأقلام .

- أوراق عمل .

أساليب التقييم:

- ملاحظة مشاركة الطلبة .

- تقييم الواجب المنزلي .

- استمارة تقييم ذاتي للجلسة .

الجلسة الثامنة: مهارات حل المشكلات .

معلومات الجلسة .

- **المدة:** 60 دقيقة .

- **نوع الجلسة:** جماعية .

أهداف الجلسة :

1، تعريف الطلبة بمفهوم حل المشكلات وأهميته في التعامل مع قلق الامتحان .

2، تدريب الطلبة على خطوات حل المشكلات بشكل منهجي .

3، تطبيق مهارات حل المشكلات على مواقف امتحانية واقعية .

4، تعزيز قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الضاغطة .

محتوى الجلسة

المرحلة الأولى: المراجعة والتمهيد (15 دقيقة) .

- مراجعة الواجب المنزلي السابق .

- مناقشة خبرات الطلبة مع المشكلات الدراسية والامتحانية .

- تقديم موضوع الجلسة وأهدافها .

المرحلة الثانية: خطوات حل المشكلات (30 دقيقة) .

1، **تحديد المشكلة .**

- تعريف المشكلة بدقة .

- جمع المعلومات الضرورية .

- تحديد العوامل المؤثرة في المشكلة .

2، **توليد البدائل .**

- استخدام العصف الذهني .

- تشجيع التفكير الإبداعي .

- تسجيل جميع الحلول المحتملة .

3، **تقييم البدائل** .

- دراسة إيجابيات وسلبيات كل حل .

- تحليل الموارد المطلوبة .

- توقع النتائج المحتملة .

4، **اختيار الحل الأنسب** .

- تحديد معايير الاختيار .

- مقارنة البدائل المتاحة .

- اتخاذ القرار المناسب .

5، **تنفيذ الحل** .

- وضع خطة تنفيذية .

- تحديد الخطوات العملية .

- تحديد مؤشرات النجاح .

6، تقييم النتائج .

- مراقبة النتائج .

- تقييم فعالية الحل .

- التعديل إذا لزم الأمر .

المرحلة الثالثة: تطبيق عملي على مواقف امتحانية (30 دقيقة) .

الموقف الأول: ضغط الوقت .

- تطبيق جماعي لخطوات حل المشكلات .

- تحليل الموقف .

- وضع حلول عملية .

الموقف الثاني: صعوبة الأسئلة .

- تطبيق فردي ثم مناقشة جماعية .

- تبادل الخبرات والحلول .

- تقييم الحلول المقترحة .

المرحلة الرابعة: الإغلاق والواجب المنزلي (15 دقيقة) .

تلخيص النقاط الرئيسية .

- مراجعة خطوات حل المشكلات .

- التأكيد على أهمية التطبيق العملي .

- الإجابة عن استفسارات الطلبة .

الواجب المنزلي .

1، اختيار موقف دراسي يسبب القلق .

2، تطبيق خطوات حل المشكلات عليه .

3، تسجيل الخطوات والنتائج في نموذج خاص .

4، تحضير تقرير مختصر للمناقشة في الجلسة القادمة .

الأدوات والوسائل المستخدمة .

- عرض تقديمي لخطوات حل المشكلات .

- نماذج تطبيقية للتدريب .

- أوراق عمل للتمارين .

- نموذج تسجيل الواجب المنزلي .

أساليب التقييم :

1، ملاحظة مشاركة الطلبة وتفاعلهم .

2، تقييم التطبيقات العملية .

3، متابعة الواجب المنزلي .

4، استمارة تقييم ذاتي للطلبة .

ملاحظات للمرشد :

- التركيز على المشاركة الفَعَّالة لجميع الطلبة .
- تشجيع تبادل الخبرات والحلول .
- تقديم تغذية راجعة إيجابية .
- مراعاة الفروق الفردية في القدرة على حل المشكلات .

المحاضرة التي تلقى أثناء الجلسة: مهارات حل المشكلات .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

مرحباً بكم جميعاً في جلستنا الثامنة من برنامج خفض قلق الامتحان، اليوم سنتحدث عن موضوع مهم جداً وهو مهارات حل المشكلات، قبل أن نبدأ، دعونا نراجع الواجب المنزلي من الجلسة السابقة..، [وقفة للمراجعة]

حسناً، لنبدأ في موضوع اليوم، كثيراً ما نواجه مواقف في حياتنا الدراسية تبدو وكأنها مشكلات مُعَّقدة تسبب لنا القلق والتوتر، خاصة في فترة الامتحانات، لكن عندما نتعلم كيف نحل هذه المشكلات بطريقة منهجية ومنظمة، تصبح الأمور أسهل بكثير.

ما هي مهارة حل المشكلات؟

مهارة حل المشكلات هي القدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بطريقة منظمة ومنطقية، تماماً مثل الطبيب الذي يشخص المرض قبل وصف العلاج، نحن نحتاج إلى تشخيص مشكلاتنا بدقة قبل محاولة حلها.

لماذا نحتاج لتعلم حل المشكلات؟

[يمكن هنا طرح سؤال للطلبة: "من منكم واجه موقفاً صعباً في الامتحانات ولم يعرف كيف يتصرف؟ "]

نحتاج لهذه المهارة لأنها:

- تساعدنا في التعامل مع ضغط الامتحانات بثقة أكبر .
- تمكننا من اتخاذ قرارات أفضل .
- تقلل من مستوى القلق والتوتر .
- تزيد من ثقتنا بأنفسنا .

خطوات حل المشكلات .

دعونا نتعرف على الخطوات الست لحل المشكلات:

الخطوة الأولى: تحديد المشكلة .

مثلاً، عندما تقولون "أنا قلق من الامتحان"، هذا وصف عام، نحتاج لتحديد أكثر دقة:

- هل المشكلة في فهم المادة؟
- هل هي في إدارة الوقت؟
- هل هي في التركيز أثناء المذاكرة؟

الخطوة الثانية: توليد البدائل

[نشاط جماعي: دعونا نأخذ مثالاً – "صعوبة التركيز أثناء المذاكرة" – ونقوم بعصف ذهني للحلول الممكنة]

تذكروا: في هذه المرحلة نريد أكبر عدد من الأفكار دون الحكم عليها.

الخطوة الثالثة: تقييم البدائل

لكل حل مقترح، نسأل:

- ما إيجابياته؟
- ما سلبياته؟
- ما الموارد التي يحتاجها؟
- ما احتمالات نجاحه؟

الخطوة الرابعة: اختيار الحل الأنسب .

نختار الحل الذي:

- يتناسب مع إمكانياتنا .
- يمكن تنفيذه في الوقت المتاح .
- يحقق أفضل نتيجة بأقل تكلفة .

الخطوة الخامسة: تنفيذ الحل .

هنا نضع خطة تنفيذية تتضمن:

- خطوات محددة .
- جدول زمني .
- كيفية التنفيذ .

الخطوة السادسة: تقييم النتائج .

نراقب:

- هل نجح الحل؟
- ما الذي يمكن تحسينه؟

– ما الدروس المستفادة؟

تطبيق عملي :

دعونا نأخذ موقفاً شائعاً في الامتحانات: "عدم إنهاء جميع الأسئلة في الوقت المحدد"

[تطبيق جماعي لخطوات حل المشكلات على هذا الموقف]

نصائح مهمة

1، لا تتسرع في اختيار الحل .

2، فَكّر في عدة بدائل.

3، استشر الآخرين .

4، تعلم من تجاربك السابقة .

الواجب المنزلي .

سأطلب منكم اليوم:

1، اختيار مشكلة دراسية تواجهونها .

2، تطبيق الخطوات التي تعلمناها عليها .

3، تسجيل الخطوات والنتائج في النموذج الذي سأوزعه عليكم .

4، تحضير تقرير مختصر لنناقشه في الجلسة القادمة .

ختاماً :

تذكروا دائماً:

- كل مشكلة لها حل .

- التفكير المنظم يؤدي إلى حلول أفضل .

- الممارسة تجعل حل المشكلات أسهل مع الوقت .

هل لديكم أي أسئلة أو استفسارات؟

[فتح المجال للأسئلة والمناقشة] .

شكراً لحسن استماعكم، وأراكم في الجلسة القادمة إن شاء الله.

الجلسة التاسعة: التعامل مع الضغوط .

معلومات الجلسة .

- **المدة** :60 دقيقة .
- **نوع الجلسة** :جماعية .
- **عدد المشاركين** :12-15 طالب/ة
- **المكان** :قاعة التدريب .

أهداف الجلسة :

1. تعريف الطلبة بمفهوم الضغوط النفسية وآثارها .
2. تدريب الطلبة على استراتيجيات التكيف الإيجابي .
3. تعليم تقنيات التأمل والتصور الذهني .
4. تطوير مهارات إدارة الضغوط النفسية .

محتوى الجلسة :

المرحلة الأولى: المراجعة والتمهيد (15 دقيقة) .

- مراجعة الواجب المنزلي السابق .
- ربط موضوع الجلسة السابقة بالجلسة الحالية .
- تقديم موضوع الضغوط النفسية .

المرحلة الثانية: فهم الضغوط النفسية (25 دقيقة) .

مفهوم الضغوط النفسية .

- تعريف الضغط النفسي .
- أنواع الضغوط .
- مصادر الضغوط المرتبطة بالامتحانات .

أعراض الضغوط النفسية .

1. الأعراض الجسدية .

- الصداع .
- التعب .
  - اضطرابات النوم .
  - توتر العضلات .

2. **الأعراض النفسية :**

  - القلق .
  - التوتر .
  - صعوبة التركيز .
  - تقلب المزاج .

3. **الأعراض السلوكية :**

  - العصبية .
  - الانسحاب الاجتماعي .
  - تغيرات في الشهية .
  - صعوبة اتخاذ القرارات .

المرحلة الثالثة: استراتيجيات التكيف الإيجابي (25 دقيقة) :

- استراتيجيات معرفية :

- إعادة تقييم الموقف .
- التفكير الإيجابي .
- وضع الأمور في منظورها الصحيح .

- تحديد الأولويات .

- **استراتيجيات سلوكية :**

- تنظيم الوقت .
- ممارسة الرياضة .
- النوم الكافي .
- التغذية المتوازنة .

- **استراتيجيات اجتماعية .**

- طلب الدعم من الآخرين .
- التواصل الفعَّال .
- المشاركة في أنشطة جماعية .
- تبادل الخبرات مع الزملاء .

المرحلة الرابعة: تقنيات التأمل والتصور الذهني (15 دقيقة) :

- **تمارين التأمل**

- التنفس العميق .
- التأمل التركيزي .
- اليقظة الذهنية .
- الاسترخاء التدريجي .

- **تقنيات التصور الذهني :**

- تخيّل مكان هادئ .
- تصور النجاح في الامتحان .
- تخيَّل مواجهة المواقف الصعبة .

- بناء الثقة من خلال التصور الإيجابي .

المرحلة الخامسة: الإغلاق والواجب المنزلي (10 دقيقة) :

- **تلخيص النقاط الرئيسة :**

- مراجعة المفاهيم الأساسية .
- التأكيد على أهمية الممارسة المنتظمة .
- الإجابة عن الاستفسارات .

- **الواجب المنزلي :**

1. تسجيل المواقف الضاغطة اليومية .
2. ممارسة تقنية التصور الذهني يومياً .
3. تدوين النتائج والملاحظات .
4. تحضير تقرير مختصر للمناقشة .

- **الأدوات والوسائل المستخدمة :**

- عرض تقديمي .
- نماذج تسجيل الضغوط .
- تسجيلات صوتية للتأمل .
- أوراق عمل للتمارين .

- **أساليب التقييم :**

1. ملاحظة مشاركة الطلبة .
2. تقييم التطبيقات العملية .
3. متابعة الواجب المنزلي .
4. استبيان تقييم مستوى الضغط .

- ملاحظات للمرشد :

- التأكيد على سرية المعلومات الشخصية .
- مراعاة الفروق الفردية في الاستجابة للضغوط .
- تشجيع المشاركة الفعالة .
- توفير بيئة آمنة للتعبير عن المشاعر .
- متابعة الحالات التي تحتاج إلى دعم إضافي .

محاضرة الجلسة التاسعة: التعامل مع الضغوط

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

أهلاً بكم جميعاً في جلستنا التاسعة من برنامج خفض قلق الامتحان، قبل أن نبدأ، دعونا نراجع سريعاً ما تحدثنا عنه في الجلسة السابقة حول مهارات حل المشكلات، هل طبقتم هذه المهارات خلال الأيام الماضية؟ [وقفة للمناقشة] .

اليوم سنتحدث عن موضوع مهم جداً ،وهو كيفية التعامل مع الضغوط النفسية، وخاصة تلك المرتبطة بفترة الامتحانات.

ما هي الضغوط النفسية؟

الضغوط النفسية هي استجابة طبيعية يمر بها الإنسان عندما يواجه تحديات أو مواقف صعبة، وأود أن أؤكد أن الشعور بالضغط ليس أمراً سيئاً بالضرورة – فالضغط المعتدل يمكن أن يكون حافزاً للإنجاز والتفوق.

دعوني أسألكم: من منكم شعر بالضغط خلال الأسبوع الماضي؟ [وقفة للمشاركة] .

كيف نتعرف على الضغوط؟

الضغوط النفسية لها علامات يمكن أن نلاحظها على أنفسنا:

أولاً – العلامات الجسدية :

- الصداع المتكرر .
- آلام المعدة .
- التعب السريع .
- توتر العضلات .
- اضطرابات النوم .

هل لاحظ أحدكم أياً من هذه العلامات على نفسه؟ [وقفة قصيرة للمشاركة] .

ثانياً–العلامات النفسية :

- القلق المستمر .
- صعوبة التركيز .
- سرعة الانفعال .
- تقلب المزاج .

ثالثاً– العلامات السلوكية :

- العزلة عن الآخرين .
- تغيرات في الشهية .
- صعوبة في اتخاذ القرارات .
- التأجيل المستمر للمهام .

كيف نتعامل مع الضغوط بشكل إيجابي؟

دعونا نتعلم بعض الاستراتيجيات المهمة:

1-الاستراتيجيات المعرفية :

أولاً – علينا أن نُغَّير نظرتنا إلى موقف الضاغط، مثلاً، بدل أن نقول "الامتحان صعب جداً ولن أنجح"، نقول "الامتحان تحدٍ يمكنني التغلب عليه بالاستعداد الجيد."

تمرين عملي: دعونا نأخذ موقفاً ضاغطاً ونحاول إعادة صياغة أفكارنا عنه .

2-الاستراتيجيات السلوكية :

من المهم أن نهتم بأنفسنا جسدياً:

- ممارسة الرياضة بانتظام .
- تناول الغذاء الصحي .
- أخذ قسط كافٍ من النوم .
- تنظيم الوقت بشكل جيد .

3-الاستراتيجيات الاجتماعية .

لا تترددوا في:

- طلب المساعدة عند الحاجة .
- التحدث مع شخص تثقون به .
- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية .
- تبادل الخبرات مع زملائكم

– تقنيات التأمل والتصور الذهني

والآن، دعونا نتعلم بعض التقنيات العملية:

تمرين التنفس العميق

[تطبيق عملي]

- اجلسوا في وضع مريح .
- خذوا نفساً عميقاً من الأنف .
- احبسوا النفس لثلاث ثوانٍ .
- أخرجوا النفس ببطء من الفم .
- كرروا هذا التمرين 5 مرات .

- تقنية التصور الذهني :

سنقوم الآن بتمرين التصور الذهني:

- أغمضوا أعينكم .
- تخيلوا أنفسكم في قاعة الامتحان .
- أنتم هادئون ومُركَّزُون .
- تقرأون الأسئلة بثقة .
- تجيبون عنها بهدوء وتركيز .
- تشعرون بالرضا والإنجاز .

نصائح عملية للتعامل مع الضغوط .

1. ضع أهدافاً واقعية .
2. قَسَّم المهام الكبيرة إلى أجزاء صغيرة .
3. خصص وقتاً للراحة والاسترخاء .
4. احتفل بإنجازاتك الصغيرة .
5. تذكر أن الضغط مؤقت وسيزول .

الواجب المنزلي :

سأطلب منكم هذا الأسبوع:

1. تسجيل المواقف التي تسبب لكم الضغط يومياً .
2. ممارسة تمرين التصور الذهني مرة واحدة يومياً على الأقل .
3. تدوين ملاحظاتكم ومشاعركم .
4. تحضير تقرير مختصر لنناقشه في الجلسة القادمة .

الجلسة العاشرة: مهارات الامتحان :

معلومات الجلسة :

- **المدة** :60 دقيقة .
- **نوع الجلسة** :جماعية .
- **عدد المشاركين** :12-15 طالب/ة
- **المكان** :قاعة التدريب .

أهداف الجلسة :

1. تعريف الطلبة باستراتيجيات الاستعداد للامتحان .
2. تدريب الطلبة على تقنيات التعامل مع الامتحان .
3. تطوير مهارات إدارة الوقت أثناء الامتحان .
4. تعزيز ثقة الطلبة في قدرتهم على التعامل مع المواقف الامتحانية .

محتوى الجلسة :

المرحلة الأولى: المراجعة والتمهيد (15 دقيقة) .

- مراجعة الواجب المنزلي السابق .
- مناقشة تجارب الطلبة السابقة مع الامتحانات .
- تقديم أهداف الجلسة .

المرحلة الثانية: استراتيجيات قبل الامتحان (25 دقيقة) .

- الاستعداد النفسي :

- تطبيق تمارين الاسترخاء .
- ممارسة التصور الإيجابي .

- تجنب التفكير السلبي .
- تهيئة الذات للنجاح .

-الاستعداد العملي .

1. تجهيز المواد المطلوبة .
    - الأدوات الضرورية .
    - البطاقة الشخصية .
    - جدول الامتحانات .
2. **التحضير المادي :**
    - النوم الكافي .
    - تناول وجبة متوازنة .
    - الوصول مبكراً .
    - تجنب المراجعة المكثفة قبل الامتحان مباشرة .

المرحلة الثالثة: تقنيات أثناء الامتحان (25 دقيقة)

عند استلام ورقة الأسئلة :

- قراءة التعليمات بعناية .
- تصفح جميع الأسئلة .
- تحديد الأسئلة السهلة والصعبة .
- تخطيط استراتيجية الإجابة .

- **استراتيجيات الإجابة :**

1. البدء بالأسئلة السهلة .
2. تنظيم الإجابات بشكل واضح .
3. مراجعة الإجابات .
4. التعامل مع الأسئلة الصعبة .

المرحلة الرابعة: إدارة الوقت في الامتحان (15 دقيقة) .

- **تقسيم الوقت :**

- تخصيص وقت للقراءة الأولية (5 دقائق) .
- توزيع الوقت على الأسئلة حسب درجاتها .
- ترك وقت للمراجعة .
- التعامل مع ضيق الوقت .

- **تقنيات توفير الوقت :**

- استخدام المخططات والرسوم .
- كتابة النقاط الرئيسة .
- تجنب الإسهاب غير الضروري .
- الالتزام بالمطلوب في السؤال .

المرحلة الخامسة: الإغلاق والواجب المنزلي (10 دقيقة) .

- **تلخيص النقاط الرئيسة :**

- مراجعة الاستراتيجيات المهمة .
- التأكيد على أهمية التطبيق العملي .

- الإجابة على الاستفسارات .

- **الواجب المنزلي .**

1. تطبيق الاستراتيجيات في اختبار تجريبي .
2. تسجيل الملاحظات والصعوبات .
3. تقييم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة .
4. تحضير تقرير للمناقشة .

- **الأدوات والوسائل المستخدمة .**

- نماذج امتحانات سابقة .
- ساعة توقيت .
- نماذج تخطيط الوقت .
- أوراق عمل للتدريب .

أساليب التقييم :

1. ملاحظة أداء الطلبة في التطبيقات العملية .
2. تقييم نتائج الاختبار التجريبي .
3. متابعة الواجب المنزلي .
4. استبيان تقييم المهارات المكتسبة .

-ملاحظات للمرشد :

- التركيز على التطبيق العملي .
- تشجيع المشاركة الفعالة .
- تقديم أمثلة واقعية .

- مراعاة الفروق الفردية .
- متابعة الحالات التي تحتاج لدعم إضافي .

محاضرة الجلسة العاشرة: مهارات الامتحان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مرحباً بكم في جلستنا العاشرة من برنامج خفض قلق الامتحان، في البداية، دعونا نتحدث عن تجربتكم مع الواجب المنزلي من الجلسة السابقة، كيف كانت تجربتكم مع تمارين التصُّور الذهني؟ [وقفة للمناقشة]

اليوم سنتحدث عن موضوع مهم جداً وهو المهارات العملية للتعامل مع الامتحانات، سنتعلم معاً كيف نستعد للامتحان وكيف نتعامل معه بفاعلية ؟

- **الاستعداد للامتحان :**

- **الاستعداد النفسي :**

أولاً- دعونا نتحدث عن الاستعداد النفسي، هل تعلمون أن 50% من النجاح يعتمد على حالتكم النفسية؟

لتحقيق الاستعداد النفسي المناسب:

- ذكّروا أنفسكم دائماً بأنكم مستعدون وقادرون على النجاح .
- تجنبوا المقارنة مع الآخرين .
- ركزوا على قدراتكم وإمكانياتكم .
- طبقوا تمارين الاسترخاء التي تعلمناها .

تمرين سريع: [دعونا نأخذ نفساً عميقاً معاً..، استنشقوا..، ازفروا...]

الاستعداد العملي :

في اليوم السابق للامتحان:

- نظموا أدواتكم: الأقلام، الآلة الحاسبة، البطاقة الشخصية .
- تأكدوا من مكان وموعد الامتحان .
- ناموا مبكراً لتحصلوا على 8 ساعات نوم على الأقل .
- تناولوا عشاءً خفيفاً .

في صباح الامتحان:

- استيقظوا مبكراً .
- تناولوا إفطاراً صحياً .
- ارتدوا ملابس مريحة .
- اخرجوا مبكراً لتصلوا قبل الموعد بـ 30 دقيقة .

- التعامل مع ورقة الامتحان :

عندما تستلمون ورقة الامتحان، اتبعوا هذه الخطوات:

الخطوة الأولى: القراءة المتأنية :

- اقرؤوا التعليمات بعناية .
- تصفحوا جميع الأسئلة .
- افهموا المطلوب من كل سؤال .

تمرين عملي: سأوزع عليكم نموذج امتحان، دعونا نطبق هذه الخطوات معاً .

الخطوة الثانية: التخطيط :

خططوا لوقتكم:

- احسبوا الوقت المتاح لكل سؤال حسب درجته .
- ابدؤوا بالأسئلة التي تعرفون إجاباتها .
- خصصوا وقتاً للمراجعة .

مثلاً، في امتحان مدته ساعتان:

- 5دقائق للقراءة الأولية .
- 100دقيقة للإجابة .
- 15دقيقة للمراجعة .

تقنيات الإجابة :

للأسئلة المقالية :

- اقرؤوا السؤال مرتين على الأقل .
- حددوا الكلمات المفتاحية .
- ضعوا نقاطاً رئيسة قبل الكتابة .
- اكتبوا بخط واضح ومنظم .
- ابدؤوا بمقدمة قصيرة .
- رتبوا أفكاركم في فقرات .
- اختموا بخلاصة مناسبة .

- للأسئلة الموضوعية :

- اقرؤوا السؤال بعناية .

- حاولوا الإجابة قبل النظر للخيارات .
- استبعدوا الإجابات الخاطئة بوضوح .
- لا تغيروا إجابتكم إلا إذا كنتم متأكدين .

- إدارة الوقت أثناء الامتحان :

تذكروا هذه القاعدة:

- 10%من الوقت للقراءة والتخطيط .
- 80%للإجابة .
- 10%للمراجعة .

إذا واجهتم سؤالاً صعباً:

- لا تضيعوا وقتاً طويلاً عليه .
- ضعوا علامة بجانبه.
- انتقلوا للسؤال التالي .
- عودوا إليه في النهاية .

- نصائح مهمة :

1. راجعوا إجاباتكم .
2. تأكدوا من رقم السؤال وصفحته .
3. لا تتركوا أي سؤال دون إجابة .
4. اكتبوا بخط واضح .
5. نَظِمُوا وقتكم جيداً .

- **الواجب المنزلي :**

سأطلب منكم هذا الأسبوع:

1. حل امتحان تجريبي بتطبيق ما تعلمناه اليوم .
2. تسجيل ملاحظاتكم وتجربتكم .
3. تحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين .
4. تحضير تقرير مختصر لنناقشه في الجلسة القادمة .

- **ختـامــاً :**

تذكروا دائماً:

- الامتحان هو فرصة لإظهار ما تعلمتموه .
- الثقة بالنفس نصف النجاح .
- التنظيم والتخطيط يوفران الجهد والوقت .
- المراجعة المنظمة تضمن دقة الإجابات .

هل لديكم أي أسئلة أو استفسارات؟ [فتح المجال للأسئلة والمناقشة] .

شكراً لحسن استماعكم، وأتمنى لكم التوفيق في تطبيق هذه المهارات، نلتقي في الجلسة القادمة بإذن الله .

الجلسة الحادية عشر: التغذية والنوم .

معلومات الجلسة :

- المدة: 90 دقيقة .
- الأدوات المطلوبة: جهاز عرض، لوحة ورقية، أقلام ملونة، نماذج لجداول التغذية والنوم.

أهداف الجلسة :

1. تعريف الطلبة بأهمية التغذية المتوازنة وتأثيرها على الأداء الدراسي .
2. توعية الطلبة بأهمية النوم الصحي وتأثيره على التركيز والذاكرة .
3. مساعدة الطلبة في تنظيم نمط حياتهم خلال فترة الامتحانات .

محتوى الجلسة :

المرحلة التمهيدية (15 دقيقة) .

1. الترحيب بالطلبة ومراجعة الواجب المنزلي السابق .
2. مناقشة تجارب الطلبة مع عادات الأكل والنوم خلال فترة الدراسة .
3. عرض أهداف الجلسة وأهميتها .

المرحلة الأساسية :

أولاً- التغذية المتوازنة (25 دقيقة) :

1. مناقشة العناصر الغذائية الأساسية المهمة للدماغ :
    - البروتينات: مصادرها وأهميتها للذاكرة .
    - الكربوهيدرات: دورها في توفير الطاقة .
    - الفيتامينات والمعادن: أهميتها للتركيز .
2. نصائح غذائية مهمة لفترة الامتحانات :
    - تناول وجبة الإفطار بانتظام .

- تجنب الأطعمة الغنية بالسكريات والدهون .
- أهمية شرب الماء بكمية كافية .
- تنظيم مواعيد الوجبات .

ثانياً- عادات النوم الصحية (25 دقيقة) :

1. أهمية النوم للذاكرة والتعلم :
   - دور النوم في تثبيت المعلومات .
   - تأثير قلة النوم على التركيز .
2. إرشادات للنوم الصحي :
   - تحديد موعد ثابت للنوم والاستيقاظ .
   - تجنب الشاشات قبل النوم بساعة .
   - تهيئة بيئة النوم المناسبة .
   - تجنب المنبهات قبل النوم .

ثالثاً- تنظيم نمط الحياة (15 دقيقة) :

1. كيفية الموازنة بين :
   - وقت المذاكرة .
   - وقت الراحة .
   - وقت الوجبات .
   - وقت النوم .

المرحلة الختامية (10 دقيقة) :

1. تلخيص أهم النقاط المطروحة في الجلسة .
2. الإجابة عن استفسارات الطلبة .

3. شرح الواجب المنزلي .

الواجب المنزلي :

1. تصميم جدول غذائي أسبوعي متوازن .
2. تسجيل ساعات النوم واليقظة لمدة أسبوع .
3. كتابة تقرير عن التحديات التي تواجههم في تنظيم الأكل والنوم .

أساليب التقييم :

- ملاحظة مشاركة الطلبة في النقاشات .
- مراجعة الواجب المنزلي في الجلسة القادمة .
- استمارة تقييم ذاتي لعادات النوم والتغذية .

ملاحظات للمرشد :

- التأكيد على أهمية التدرج في تغيير العادات .
- مراعاة الفروق الفردية في احتياجات النوم .
- تشجيع الطلبة على مشاركة تجاربهم الشخصية .
- التنبيه على عدم اتباع حميات قاسية خلال فترة الامتحانات .

المحاضرة الحادية عشر : التغذية والنوم وأثرهما على الأداء الدراسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أعزائي الطلبة، نلتقي اليوم في جلستنا الحادية عشر لنتحدث عن موضوع مهم جداً يؤثر بشكل مباشر على أدائكم الدراسي وقدرتكم على التركيز والاستيعاب، ألا وهو التغذية والنوم.

أولاً- التغذية المتوازنة :

دعوني أسألكم سؤالاً: هل تعلمون أن دماغكم يستهلك حوالي 20% من طاقة الجسم؟ نعم، فالدماغ يحتاج إلى تغذية سليمة ليعمل بكفاءة عالية.

العناصر الغذائية الأساسية للدماغ:

1- البروتينات

- تعتبر البروتينات اللبنات الأساسية لنواقل عصبية مهمة في الدماغ .
- تجدونها في: اللحوم، الأسماك، البيض، منتجات الألبان، والبقوليات .
- تساعد على تحسين الذاكرة والتركيز .

2- الكربوهيدرات المعقدة :

- المصدر الرئيسي للطاقة للدماغ .
- موجودة في: الخبز الأسمر، الأرز البني، الشوفان .
- تساعد على الحفاظ على مستويات ثابتة من السكر في الدم .

3- الفيتامينات والمعادن :

- فيتامين :B يساعد على تنشيط الذاكرة .
- أوميجا 3: ضروري لصحة الدماغ .
- المغنيسيوم: يقلل من التوتر ويحسن النوم .

- نصائح غذائية مهمة لفترة الامتحانات:

1. وجبة الإفطار :

- لا تبدأوا يومكم بدون إفطار .
- اختاروا إفطاراً متوازناً يحتوي على البروتين والكربوهيدرات المعقدة .
- تجنبوا الأطعمة عالية السكر في الصباح .

2-تنظيم الوجبات :

- تناولوا 3 وجبات رئيسية و2-3 وجبات خفيفة .
- لا تتركوا أكثر من 4 ساعات بين الوجبات .
- تجنبوا الوجبات الثقيلة أثناء المذاكرة .

ثانياً: النوم الصحي .

الآن، دعونا نتحدث عن النوم، هل تعلمون أن النوم يلعب دوراً حيوياً في تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى؟

أهمية النوم للتعلم:

1-تثبيت المعلومات :

- خلال النوم، يقوم الدماغ بمعالجة وتنظيم المعلومات الجديدة .
- ينقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى .
- يعزز القدرة على استرجاع المعلومات .

2- **مخاطر قلة النوم :**

- ضعف التركيز والانتباه .
- تدهور القدرة على حل المشكلات .
- زيادة التوتر والقلق .
- ضعف المناعة .

- إرشادات للنوم الصحي:

1- روتين النوم :

- حددوا موعداً ثابتاً للنوم والاستيقاظ .
- احرصوا على 7-9 ساعات من النوم يومياً .
- جهزوا غرفة نوم هادئة ومظلمة .

2-**تجنب المعوقات :**

- ابتعدوا عن الشاشات قبل النوم بساعة .
- تجنبوا الكافيين بعد العصر .
- لا تذاكروا على السرير .

ثالثاً- تنظيم نمط الحياة :

لنجمع ما تعلمناه في خطة عملية:

الجدول اليومي المقترح:

- 6:00 صباحاً: الاستيقاظ .
- 6:30صباحاً: وجبة إفطار متوازنة .
- 7:00صباحاً: بدء المذاكرة .
- كل ساعتين: استراحة قصيرة مع وجبة خفيفة .
- 10:00مساءً: التوقف عن المذاكرة .
- 10:30مساءً: الاستعداد للنوم .
- 11:00مساءً: النوم .

نصائح ختامية:

1-التغيير التدريجي أفضل من التغيير المفاجئ .

2-استمعوا لاحتياجات أجسامكم .

3-لا تتبعوا حميات قاسية خلال فترة الامتحانات .

4-اشربوا الماء بكثرة .

والآن، هل لديكم أي أسئلة أو استفسارات ؟

تذكروا دائماً: التغذية السليمة والنوم الكافي هما سلاحكم السري للتفوق في الامتحانات.

الجلسة الثانية عشر: تقنيات المواجهة :

معلومات الجلسة :

- المدة: 60 دقيقة .
- الأدوات: سجلات المراقبة الذاتية، بطاقات تقنيات المواجهة .

أهداف الجلسة :

1. تعلم استراتيجيات المواجهة الفعالة .
2. التدرب على إدارة الأعراض الجسدية للقلق .
3. تعزيز الثقة بالنفس أثناء الامتحانات .

محتوى الجلسة :

المرحلة التمهيدية (15 دقيقة) .

- مراجعة الواجب السابق .
- تقييم مستويات القلق الحالية .
- عرض أهداف الجلسة .

المرحلة الأساسية :

- استراتيجيات المواجهة الفعالة (25 دقيقة) .

1-تقنية التحضير المسبق :

- مراجعة المواد بشكل منظم .
- تجهيز الأدوات المطلوبة .
- التدرب على نماذج الأسئلة .

2-**تقنية إدارة الوقت في الامتحان :**

- قراءة التعليمات بعناية .
- توزيع الوقت على الأسئلة .

- ترك وقت للمراجعة

-التعامل مع الأعراض الجسدية (25 دقيقة) :

1. تمارين التنفس العميق .
2. الاسترخاء العضلي التدريجي .
3. تقنيات التأريض .
4. تمارين التصور الذهني الإيجابي .

-تطوير الثقة بالنفس (15 دقيقة) :

1. تحديد نقاط القوة الشخصية .
2. استخدام الحديث الذاتي الإيجابي .
3. تذكر النجاحات السابقة .
4. وضع أهداف واقعية .

- المرحلة التطبيقية (10 دقيقة) :

- تطبيق عملي للتقنيات المتعلمة .
- لعب أدوار لمواقف الامتحان .
- تبادل الخبرات بين المشاركين .

- المرحلة الختامية (10 دقيقة):

- تلخيص المهارات المكتسبة .
- توزيع نماذج المتابعة .
- شرح الواجب المنزلي .

الواجب المنزلي :

1. تطبيق تقنيتين للمواجهة يومياً .

2. تسجيل فعالية كل تقنية .
3. تدوين التحديات والنجاحات .

أساليب التقييم :

- مقياس الثقة بالنفس قبل وبعد .
- استمارة تقييم المهارات المكتسبة .
- متابعة سجل تطبيق التقنيات .

ملاحظات للمرشد :

- التركيز على التطبيق العملي .
- تشجيع المشاركة الفعالة .
- تقديم تغذية راجعة فورية .
- مراعاة الفروق الفردية .

المحاضرة الثانية عشر: تقنيات مواجهة قلق الامتحان .

أعزائي :

الطلبة، نجتمع اليوم لنتعلم تقنيات عملية لمواجهة قلق الامتحان، سنركز على ثلاثة محاور رئيسية: استراتيجيات المواجهة، التحكم في الأعراض الجسدية، وتعزيز الثقة بالنفس.

استراتيجيات المواجهة الفعَّالة .

-التحضير المسبق

الإعداد الجيد هو أول خط دفاع ضد القلق، دعوني أشارككم خطوات فعَّالة:

1. المراجعة المنظمة:

- تقسيم المواد إلى أجزاء صغيرة .
- وضع جدول مراجعة واقعي .
- التركيز على النقاط الرئيسية .

2. تجهيز الأدوات:

- إعداد قائمة بكل ما تحتاجونه .
- تجهيز الأدوات قبل الامتحان بيوم .
- التأكد من صلاحية الأدوات .

3-تقنيات أثناء الامتحان:

- **قبل البدء .**

- خذوا نفساً عميقاً ثلاث مرات .
- اقرؤوا التعليمات بتأنٍ .
- اكتبوا أي معلومات مهمة تخشون نسيانها .

- **أثناء الامتحان .**

- ابدؤوا بالأسئلة السهلة .
- خصصوا وقتاً لكل سؤال .
- لا تقارنوا أنفسكم بالآخرين.

4-التعامل مع الأعراض الجسدية :

-تمارين التنفس العميق .

دعونا نتدرب معاً على تقنية 4-7-8:

1. شهيق لمدة 4 ثوانٍ .
2. حبس النفس لمدة 7 ثوانٍ .
3. زفير ببطء لمدة 8 ثوانٍ .

5-الاسترخاء العضلي :

- سنتدرب الآن على تقنية الشد والإرخاء:

1. شد عضلات اليدين (5 ثوانٍ) .
2. إرخاء مفاجئ .
3. تكرار مع كل مجموعة عضلية .

6-تقنيات التأريض :

- عند الشعور بالقلق الشديد، طبقوا قاعدة 5-4-3-2-1:

- 5أشياء ترونها .
- 4أشياء تلمسونها .
- 3أصوات تسمعونها .
- 2 رائحتان تشمونها .

- 1طعم تتذوقونه .

7-تطوير الثقة بالنفس .

-الحديث الذاتي الإيجابي .

استبدلوا العبارات السلبية بأخرى إيجابية:

- بدل "سأفشل": "أنا مستعد وقادر" .
- بدل "المادة صعبة": "يمكنني فهم المادة خطوة بخطوة" .
- بدل "لن أنجح": "لدي كل ما أحتاجه للنجاح" .

8- بناء الثقة بالنفس .

1. تذكروا نجاحاتكم السابقة .
2. رَكِّزوا على تقدمكم الشخصي .
3. ضعوا أهدافاً واقعية .

- نصائح ختامية .

قبل الامتحان .

- ناموا جيداً .
- تناولوا إفطاراً صحياً .
- احضروا مبكراً .

أثناء الامتحان .

- رَكِّزوا على كل سؤال بشكل منفصل .
- طبقوا تقنيات التنفس عند الحاجة .
- ثقوا بتحضيركم .

بعد الامتحان :

- لا تقضوا وقتاً في مناقشة الإجابات .
- كافئوا أنفسكم على مجهودكم .
- رَكِّزوا على الامتحان القادم .

تذكروا دائماً: القلق طبيعي، لكن بهذه التقنيات يمكنكم السيطرة عليه وتحويله إلى طاقة إيجابية.

هل لديكم أي أسئلة عن التقنيات التي تعلمناها اليوم؟

الجلسة الثالثة عشر: التدريب على نماذج امتحانية :

معلومات الجلسة :

- المدة: 60 دقيقة .
- الأدوات: نماذج امتحانية، ساعة توقيت، أدوات كتابية .

أهداف الجلسة :

1. التدرب على مواجهة موقف الامتحان الفعلي .
2. تطبيق استراتيجيات إدارة القلق .
3. تقييم الأداء وتحديد نقاط التحسين .

محتوى الجلسة :

المرحلة التمهيدية (10 دقائق) :

- مراجعة الاستراتيجيات المتعلمة .
- شرح آلية المحاكاة .
- توزيع النماذج الامتحانية .

محاكاة موقف الامتحان (45 دقيقة) .

1-تهيئة البيئة الامتحانية :

- ترتيب المقاعد .
- توزيع الأدوات .
- ضبط الوقت .

2-إجراء الامتحان التجريبي :

- تطبيق تقنيات التنفس قبل البدء .
- قراءة التعليمات .
- حل الأسئلة ضمن الوقت المحدد .

- **التغذية الراجعة والتقييم (25 دقيقة) .**

1-تقييم ذاتي :

- مستوى القلق أثناء الامتحان .
- فعالية الاستراتيجيات المستخدمة .
- تحديد الصعوبات .

2-تقييم جماعي :

- مناقشة التجارب .
- تبادل الحلول .
- اقتراح تحسينات .

- **المرحلة الختامية (10 دقائق) :**

- تلخيص الدروس المستفادة .
- توزيع مواد إضافية للتدريب .
- شرح الواجب المنزلي .

- **الواجب المنزلي :**

1. إجراء امتحانين تجريبيين في المنزل .
2. تسجيل المشاعر والأفكار .
3. تطبيق استراتيجيات المواجهة .

- **أساليب التقييم :**

- استمارة تقييم الأداء .
- مقياس مستوى القلق .
- سجل الملاحظات الذاتية .

- ملاحظات للمرشد :

- مراعاة الفروق الفردية .
- تقديم الدعم عند الحاجة .
- تشجيع التعلم من الأخطاء .
- توفير بيئة آمنة للتجربة .

محاضرة: التدريب على نماذج امتحانية .

مرحباً بكم في جلستنا الثالثة عشر، اليوم سنقوم بتطبيق عملي لكل ما تعلمناه في الجلسات السابقة من خلال محاكاة موقف الامتحان الفعلي.

أهمية المحاكاة :

تعد المحاكاة أداة فعالة لسببين رئيسيين:

1-تخفيف رهبة الامتحان من خلال التعود .

2-التدرب على تطبيق استراتيجيات المواجهة في موقف شبيه بالواقع .

خطوات التدريب :

- قبل بدء الامتحان .

1-تهيئة المكان :

- اجلسوا في وضعية مريحة .
- تأكدوا من توفر جميع الأدوات .
- اضبطوا الوقت .

2-**التهيئة النفسية :**

- تطبيق تمارين التنفس العميق .
- مراجعة عبارات التشجيع الذاتي .
- تخيل النجاح والتفوق .

-أثناء الامتحان :

1-البداية الصحيحة :

- اقرؤوا التعليمات بعناية .
- وزعوا الوقت على الأسئلة .
- ابدؤوا بالأسئلة السهلة .

2-**إدارة القلق :**

- عند الشعور بالتوتر، توقفوا للحظات .
- طبقوا تقنية التنفس 4-7-8 .
- رَكِّزوا على السؤال الحالي فقط .

-مراقبة الذات :

راقبوا أنفسكم خلال الامتحان:

- مستوى التركيز
- الأعراض الجسدية للقلق
- الأفكار السلبية التي تراودكم

- تقييم الأداء:

التقييم الذاتي :

بعد الانتهاء، اسألوا أنفسكم:

1. ما الذي نجح؟
2. ما الذي يحتاج تحسين؟
3. كيف كان مستوى القلق؟

- **نقاط التقييم الرئيسية :**

- إدارة الوقت .
- فهم الأسئلة .
- تطبيق الاستراتيجيات .
- مستوى التركيز .

- **نصائح للتدريب المنزلي .**

1-اختيار الوقت المناسب :

- صباحاً عندما يكون الذهن صافياً .
- في مكان هادئ .
- بعيداً عن المشتتات .

2-محاكاة ظروف الامتحان :

- الالتزام بالوقت المحدد .
- عدم استخدام أي مساعدات خارجية .
- العمل بشكل مستقل .

3-التقييم والتحسين :

- تسجيل الملاحظات فور الانتهاء .
- تحديد نقاط القوة والضعف .
- وضع خطة للتحسين .

- **إرشادات ختامية**

تذكروا دائماً:

- التدريب المنتظم يبني الثقة .
- الأخطاء فرص للتعلم .

- التحسن تدريجي .

- **للتدريب الفعاَّل :**

1. التزموا بجدول منتظم .
2. نوعوا في النماذج الامتحانية .
3. طَبِقُوا التقنيات المتعلمة .
4. سجلوا ملاحظاتكم .

والآن، هل أنتم مستعدون لبدء التدريب؟

الجلسة الرابعة عشر: مراجعة وتعزيز .

معلومات الجلسة :

- **المدة:** 60 دقيقة .
- **الأدوات:** نماذج التقييم، استمارات المتابعة، سجلات التطور .

- أهداف الجلسة :

1. تقييم المهارات المكتسبة .
2. تحديد مجالات التحسين .
3. وضع خطة استمرارية .

- تنفيذ الجلسة :

المرحلة التمهيدية (15 دقيقة) :

- مراجعة الواجب المنزلي .
- تقييم أولي للتقدم .
- عرض أهداف الجلسة .

مراجعة المهارات (30 دقيقة) :

- مراجعة الفنيات المتعلمة .

1. تقنيات الاسترخاء والتنفس .
2. استراتيجيات المواجهة .
3. مهارات إدارة الوقت .
4. تقنيات التركيز .

- **تقييم مستوى الإتقان .**

- تطبيق عملي للمهارات .
- تقييم ذاتي .
- تغذية راجعة من المجموعة .

تحديد نقاط القوة والتحديات (20 دقيقة) :

- **نقاط القوة :**

- تحديد المهارات المتقنة .
- توثيق النجاحات .
- تعزيز الممارسات الفعَّالة .

- **التحديات :**

- تحديد الصعوبات المستمرة .
- وضع حلول عملية .
- تطوير استراتيجيات بديلة .

- **خطة التطبيق المستمر (15 دقيقة) .**

عناصر الخطة :

1. أهداف قصيرة المدى .
2. أهداف طويلة المدى .
3. آليات المتابعة .
4. خطط الطوارئ .

المرحلة الختامية (10 دقيقة) :

- تلخيص النقاط الرئيسية .
- توزيع نماذج المتابعة .
- شرح الواجب المنزلي .

- **الواجب المنزلي :**

1. إعداد خطة شخصية للمتابعة .
2. تحديد أهداف أسبوعية .
3. وضع آليات للتقييم الذاتي .

- **أساليب التقييم :**

- مقياس قلق الامتحان البعدي .
- استمارة تقييم المهارات .
- سجل المتابعة الذاتية .

- **ملاحظات للمرشد :**

- تعزيز الثقة بالنفس .
- التأكيد على أهمية الممارسة المستمرة .
- تشجيع التعلم الذاتي .
- توفير موارد إضافية للدعم .

ملحق (5): الرسائل الرسمية

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
University Of Zawia
Faculty:

وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة الزاوية
كلية: الآداب

الرقم الإشاري: ج ز ز/ 251/ 2025

التاريخ 29 / 2 / 2025م الموافق: / / 14هـ

السيد المحترم // مراقب التربية والتعليم ببلدية الزاوية المركز .

**** تحية طيبة ****

في الوقت الذي نحييكم فيه ونثمن جهودكم الدائمة من أجل الرقي بمؤسساتنا التعليمية.

نفيدكم بأن الطالبة : **سميرة على حسين زهران** قد أنهت الجانب النظري من موضوع أطروحتها بعنوان **(فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الزاوية)** وهي بصدد الجانب العملي للأطروحة .

عليه نأمل منكم موافقتكم ومنح الإذن على ومخاطبة (مدرسة الزاوية الجنوبية بنين) الثانوية بمدينة الزاوية لتمكينها بتطبيق المقياس لجمع البيانات المتعلقة بالأطروحة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ.د - خالد المختار الفار
منسق الدراسات العليا بقسم علم النفس

وزارة التربية والتعليم
مراقبة التربية والتعليم الزاوية المركز
البريد الوارد (1)
رقم التسجيل 298
التاريخ 25/ 6/ 2025
التوقيع

ص.ب: 16418 الزاوية هاتف: 00128.23.7626384 فاكس: 00128.23.7626882 الموقع الإلكتروني: www.zu.edu.ly
البريد الإلكتروني: info@zu.edu.ly

حكومة الوحدة الوطنية
agasu nduronnu numii-i
Government of National Unity

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION
مراقبة التربية والتعليم بالزاوية

225
إشاري: 615
التاريخ: 2025/2/27

السيد / مدير مدرسة الزاوية الجنوبية بنين

بعد التحية

بناء على الرسالة الواردة من منسق الدراسات العليا بقسم علم النفس ذات الرقم الاشاري 2025/24 و المضمن بها تسهيل مهمة الدارسة **سميرة علي حسين زهران** في جمع البيانات الخاصة برسالتها .

مليه

يطلب منكم منح التعاون مع الدارسة المذكورة اعلاه في جمع البيانات الخاصة ببحثها و لكم خالص الاحترام والتقدير .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. عادل محمد الكاسح

مراقب التربية والتعليم بالزاوية المركز

رئيس قسم شؤون المراقب
– عبد الكريم السلوقي
صورة إلى :-
■ المكتب
■ الدوري العام
□ المصراتي