

فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار حليمة سعد فرج الدقوشي*

علم نفس الفئات الخاصة ، كلية التربية البيضاء ، جامعة عمر المختار ، ليبيا

halima.aldagoush@omu.edu.ly

<https://orcid.org/0009-0003-1916-8823>

تاريخ الارسال 2026/6/22م تاريخ القبول 2026/8/3م

Effectiveness of a Proposed Counseling Program in Reducing Test Anxiety among Postgraduate Students at the Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University

halima.aldagoush

Associate Professor, Department of Special Education

halima.aldagoush@omu.edu.ly

Abstract

This study aimed to assess the level of test anxiety among postgraduate students at the Faculty of Education, Omar Al-Mukhtar University and to develop a cognitive- behavioral counseling program to evaluate its effectiveness in reducing test anxiety. The sample consisted of (14) students who obtained high scores on the Sarason test Anxiety Scale. Participants were randomly assigned to two equivalent groups: an experimental group (n = 7) that received the counseling program and control group (n = 7) that received no intervention. The Sarason Test Anxiety Scale was administered before, after, and during Follow-up. The findings revealed a statistically significant reduction in test anxiety among the experimental group compared with the control group following the intervention. Significant differences were also found between the pre-and post –test scores of the experimental group, confirming the effectiveness of the counseling program. In contrast, no significant differences were observed between the post-test and follow- up

measurements, indicating that the program's positive effects were maintained over time.

Keywords: Cognitive- behavioral counseling program, test anxiety, Postgraduate Students - Faculty of Education - Omar Al-Mukhtar University.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار، كما سعت إلى تصميم برنامج إرشادي مستند إلى المنحى المعرفي السلوكي والتحقق من فاعليته في خفض هذا القلق، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (14) طالباً وطالبة ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان، ثم جرى توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية تلقت البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي تدخل، بواقع (7) أفراد في كل مجموعة، واعتمدت الدراسة مقياس قلق الامتحان (لسارسون)، مع تطبيقه قبلياً وبعدياً وتتبعياً، وأظهرت النتائج انخفاض ذا دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة عقب تنفيذ البرنامج، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية، بما يؤكد فاعلية البرنامج في الحد من قلق الامتحان، كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي، وهو ما يشير إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي واستقرار نتائجه عبر الزمن.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج إرشادي- قلق الامتحان- طلبة الدراسات العليا- كلية التربية- جامعة عمر المختار.

المقدمة:

تعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية المرتبطة بالسلوك الإنساني، وقد رافقت الإنسان منذ نشأته الأولى، إذ ارتبطت بالتغيرات والضغوط التي يواجهها في حياته، الأمر الذي يجعله يشعر بوجود القلق في مختلف جوانب معيشته. ويعد القلق من أكثر الظواهر النفسية شيوعاً بين الأفراد، حيث يمثل خبرة يومية يمر بها الإنسان في مختلف مراحل العمر، وقد اعتبره بعض الباحثين أحد المتغيرات الأساسية في نظريات الشخصية، مما أدى إلى تنامي الاهتمام بدراسته من حيث تحديد مفهومه، وأنواعه، ومصادره، وأسبابه، إلى جانب بحث تأثيراته المختلفة في السلوك الإنساني (شاهين، 2002).

وينظر إلى القلق بوصفه جزءاً طبيعياً من التجربة الإنسانية مادام في حدوده المقبولة، إلا أنه يتحول إلى حالة مرضية عندما يتجاوز مستوى معيناً يؤثر في قدرة الفرد على الأداء والعمل، مما قد يؤدي إلى عجزه عن مواجهة متطلبات الحياة اليومية ويصبح القلق مرضياً عندما يظهر في مواقف لا تستدعيه أو عندما يعجز الشخص عن التكيف معها، في حين يتمكن معظم الناس من التعامل مع ضغوط الحياة اليومية (الحموز، 2006).

وتعود البدايات الأولى لدراسات قلق الامتحان إلى منتصف القرن العشرين، حيث قام كل من ماندلر وسارسون (1952) بتطوير أول مقياس لقياس لقلق الامتحان في جامعة ييل بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسهمت نتائجهما في توجيه الاهتمام العلمي إلى هذا النوع من القلق بوصفه متغيراً مهماً في المجال التربوي والنفسي (مرزوق، 1991).

وترى المدرسة السلوكية أن القلق يعد سلوكاً متعلماً يكتسبه الفرد من خلال خبراته وتفاعلاته مع الآخرين، سواء عبر أساليب التعزيز الإيجابي، أو التعزيز السلبي، وبناء على ذلك يتعلم الفرد ربط مثيرات محايدة بمثيرات مخفية، مما يؤدي إلى نشوء القلق لديه (سليم، 2012).

ويؤكد السلوكيون أن الأفراد يوظفون استراتيجيات تكيفية، قد تكون إيجابية أو سلبية، في تعاملهم مع البيئات المحيطة وما يواجهونها من ضغوط ومشكلات، ويعد قلق الامتحان من الاستجابات غير السوية التي تظهر في صورة أعراض نفسية وجسمية متعددة مثل القلق الزائد، وزيادة إفراز الأدرنالين، والتثنت، وضعف القدرة على التركيز، وعدم التحكم في الانفعالات، مما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي (أبو عزب، 2008).

كما يمكن تفسير قلق الامتحان من منظور نظرية الشعور بالنقص، إذ يعزى إلى إحساس الطالب بعدم الكفاءة، ما يدفعه إلى بذل جهد مفرط في الاستذكار والمراجعة بهدف التعويض عن هذا الشعور، إلا أن هذا الأسلوب قد يؤدي أثناء الامتحان إلى تراجع مستوى الأداء، وعدم تحقيق النجاح، مما يعزز الشعور بالنقص بدلاً من معالجته (الزيود، 2002).

وفي إطار التفسيرات المعرفية، ينظر إلى قلق الامتحان على أنه نتاج تدني التحصيل الأكاديمي، وتكوين عادات دراسية غير فعالة، إضافة إلى عوامل معرفية أخرى، كما يرتبط القلق بالأفكار غير العقلانية المتعلقة بالامتحان، والاستجابات السلبية التي تتركز حول تقييم الذات، والتي قد تعوق التركيز وتحد من استدعاء المعلومات

الضرورية لأداء المهام الأكاديمية بكفاءة، ويلاحظ أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يبالغون في تقدير صعوبة المهام، ويركزون بشكل مفرط على متطلبات الأداء مقارنة بذوي القلق المنخفض (أبو عذب، 2008).

أما نظرية القلق الدافعي تفسر قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بالأداء تسهم في إثارة استجابات القلق لدى الطلبة، بحيث يتحول القلق إلى عامل دافع يؤثر في مستوى الإنجاز، ويتوافق هذا التصور مع ما طرحه تايلور وسبنس Taylor & Spence، إذ يؤكدان أن للقلق وظيفة دافعية تسهم في توجيه السلوك، وتحفز الفرد على بذل الجهد والنشاط، مما ينعكس إيجاباً على تحسين الأداء والحصول على درجات مرتفعة، ويشير ذلك إلى وجود علاقة ارتباطية؛ فالدافع يحفز الفرد على العمل والإنجاز، كما أن قلق الامتحان عندما يكون في مستواه المناسب قد يسهم في تحفيزه على إنجاز مهامه بنجاح (صالح، 2016).

مشكلة الدراسة وتسؤولاته :

يعد قلق الامتحان المشكلات الحقيقية التي يواجهها الطلبة، ولا يقتصر تأثيره عليهم فقط، بل يمتد ليشمل الأسرة والمؤسسة التعليمية، الأمر الذي ينعكس سلباً على المستوى الدراسي، وينظر إلى قلق الامتحان بوصفه ظاهرة شائعة بين الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، إذ تشير بعض الدراسات إلى تزايد حدته كلما تقدم الطالب في سنوات الدراسة، كما يعاني طلبة المرحلة الجامعية من مستويات أعلى من قلق الامتحان مقارنة بطلبة المراحل التعليمية الأخرى (عبد القادر وبدر، 2001).

ويعرف قلق الامتحان بوصفه حالة من التوتر العام التي يختبرها الطلبة، وتنعكس آثارها على عدد من العمليات العقلية الأساسية مثل الإدراك، والتفكير والانتباه، والتذكر، وهي عمليات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق النجاح الأكاديمي، ومن ثم فإن استمرار هذه الحالة من القلق قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على مستوى التحصيل الدراسي، وعلى الرغم من أن الشعور بالقلق يعد استجابة طبيعية في بعض المواقف التعليمية، فإنه يظهر بدرجات متفاوتة تبعاً لطبيعة المهام الدراسية ومتطلباتها، الأمر الذي قد يزيد من صعوبة المواقف الامتحانية، ويصاحبه شعور بالضغط النفسي (Sena, 2007).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن القلق يؤثر تأثيراً مباشراً في أداء الطلبة أثناء مواقف الامتحان، حيث يتجلى ذلك في مشاعر التوتر والخوف والارتباك، إلى جانب الخشية من الفشل، كما أن هذه المشاعر قد تعيق استدعاء المعلومات أثناء الامتحان، وتضعف القدرة على التركيز والانتباه، مما يؤدي إلى تدني مستوى الإنجاز ومن هنا

تبرز أهمية البحث في الإجراءات والأساليب التي يمكن اعتمادها للحد من قلق الامتحان، ويأتي في مقدمتها إعداد البرامج الإرشادية التي تعد أحد الأساليب الوقائية والعلاجية للتخفيف من حدته، حيث يعد الإرشاد النفسي من أبرز الأساليب التي استخدمها الباحثون في عدد كبير من الدراسات لما له من دور في الحد من آثار هذه المشكلة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار؟

وينبثق عن هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية من أبرزها:

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان؟

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان؟

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان؟

- ما حجم الأثر الذي يمكن أن يحققه البرنامج الإرشادي في خفض مستويات قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

- التحقق من مدى التغير في مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي.

- استقصاء استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال مقارنة نتائج القياسين البعدي والتتبعي.

- تقدير حجم الأثر الذي يحققه البرنامج الإرشادي في خفض مستويات قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار.

الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أولاً - الأهمية النظرية:

- 1- تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري بقلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وما يترتب عليه من آثار في الحالة النفسية وانعكاساتها المختلفة.
- 2- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت متغير قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة في المجتمع الليبي (حسب علم الباحثة) ، لأنها تركز على فئة تمثل شريحة ذات أهمية في المجتمع الأكاديمي.
- 3- تقدم الدراسة إطاراً نظرياً يتضمن عدداً من المفاهيم والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية التي يمكن الاستفادة منها في مجالات الإرشاد المختلفة لمواجهة المشكلات المتعددة في جوانب الحياة المتنوعة.

ثانياً - الأهمية التطبيقية:

- 1- تسهم نتائج الدراسة في الكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار، بما يساعد المختصين على تحديد الحاجة إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة في هذا المجال.
- 2- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل العاملين في العملية التعليمية بالجامعة، من خلال توجيههم إلى أساليب فعالة للتعامل مع مشكلة قلق الامتحان، والاعتماد على الإرشاد المعرفي السلوكي.
- 3- تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية، وبناء برامج إرشادية وتربوية تسهم في معالجة هذه الظاهرة من زوايا مختلفة.

مفاهيم الدراسة:

- 1- **قلق الامتحان:** هو حالة نفسية تتسم بالتوتر والخوف، تنشأ لدى الفرد عند مواجهته لمواقف تقييمية، سواء تعلق ذلك بالانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى أو بتقدير كفاءته في أداء مهمة معينة، وعندما يتجاوز القلق حده المقبول، فإنه يؤثر سلباً في كفاءة الفرد، وقد يؤدي إلى تراجع مستوى أدائه الأكاديمي وانخفاض تحصيله (طه، 2003).

ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الامتحان المستخدم من إعداد سارسون.

- 2- **البرنامج الإرشادي:** يعرف بأنه منظومة من الإجراءات والخطوات المخططة، تستند إلى أسس علمية، وتهدف إلى تقديم خدمات إرشادية تساعد الأفراد أو الجماعات

على فهم مشكلاتهم والتعامل معها بفاعلية، مع تنمية مهاراتهم وقدراتهم بما يساهم في تحقيق التوافق والنمو السوي (عبدالعظيم، 2013).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه مجموعة من الجلسات الإرشادية المستندة إلى مبادئ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، تستخدم كإطار تطبيقي للتدخل العلاجي بهدف إحداث تغيير إيجابي في سلوك أفراد العينة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة على مجموعة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الحدود المكانية: يتحدد مكان الدراسة بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الحدود الزمنية: يتحدد زمن الدراسة بالعام الدراسي 2024-2025.

الإطار النظري للبرنامج:

يعتمد البرنامج على (العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي)، الذي يعد أحد أساليب العلاج النفسي التي ابتكرها أليس، وينطلق من فرضية مفادها أن سلوك الفرد في المواقف المختلفة يمثل تفاعلاً متكاملاً بين الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويرى هذا الاتجاه أن الاضطرابات الانفعالية غالباً ما تنشأ نتيجة خلل في الإدراك والتفكير، حيث تتسم أفكار الفرد بعدم المنطقية والتناقض وعدم الاتساق، ويعرف هذا النمط من التفكير بالتفكير غير العقلاني، في مقابل التفكير العقلاني الذي يتسم بالموضوعية والمرونة، ويركز العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على تعديل هذه الأفكار غير العقلانية لما لها من دور محوري في تشكيل السلوك والانفعال لدى الفرد (طه وآخرون، 2003).

ويرى أليس Ellis 1989 أن سلوك الفرد لا ينتج مباشرة عن الأحداث التي يمر بها، بل يتشكل أساساً من خلال منظومة معتقداته وأفكاره تجاه تلك الأحداث، ويؤكد أن العلاج العقلاني- الانفعالي يركز على كشف أنماط التفكير غير المنطقية التي تؤثر في أسلوب حياة الفرد، مع إرشاده إلى تبني طرق أكثر عقلانية في تفسير المواقف، فالأحداث في حد ذاتها لا تعد مصدر الاضطرابات الانفعالية، وإنما تنشأ هذه الاضطرابات نتيجة المعتقدات غير العقلانية المرتبطة بها، الأمر الذي يستلزم تعديل تلك المعتقدات من خلال النقاش والحض المنهجي (Ellis, 1989).

كما يشير هذا التوجه إلى أن الاضطرابات الانفعالية تبدأ من داخل الفرد، حيث ينطلق الجهد العلاجي من إحداث تغيير في الأفكار والتصورات والإدراكات الذاتية الخاطئة التي تؤدي إلى الانفعالات السلبية والسلوكيات غير المتكيفة، ويتطلب ذلك مساعدة الفرد على الانتباه إلى أفكاره ومراجعتها، والوعي بالحوار الداخلي السلبي، واستبداله بتفكير أكثر عقلانية، ونظراً للترابط الوثيق بين التفكير والانفعال والسلوك، فإن أي تعديل في نمط التفكير ينعكس إيجاباً على الانفعالات ويؤدي بدوره إلى تحسين السلوك (طه وآخرون، 2003).

وتعد عملية توجيه التفكير نحو الوجهة الصحيحة عملية معقدة نسبياً، إذ تستلزم استخدام أساليب علاجية محددة ومهارات مهنية يمتلكها المعالج النفسي، بهدف مساعدة الفرد على إعادة بناء إدراكاته وتعديل أفكاره غير العقلانية، وتبني وجهات نظر أكثر واقعية وموضوعية، ويسهم ذلك في تحقيق انسجام انفعالي ومعرفي، مما يؤدي في النهاية إلى إحداث تغيير إيجابي ومستقر في سلوك الفرد (قنديل، 1993). وتعد الدعامة الأساسية التي يقوم عليها العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هي أن الفرد يسهم بدرجة كبيرة في نشوء مشكلاته النفسية واستمرار أعراضها، وذلك نتيجة تفسيراته وتقييماته الذاتية للمواقف والأحداث التي يتعرض لها، وتتضح هذه الإشكالية بشكل خاص عندما تكون تصورات الفرد وتحليلاته للأحداث غير منطقية أو غير عقلانية، إذ لا يتقبلها العقل السليم، الأمر الذي يؤدي إلى تولد انفعالات واستجابات سلوكية سلبية، وبناء على ذلك، يركز العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على تعديل أفكار الفرد ومعتقداته وتفسيراته تجاه المواقف والأحداث، وليس على الأحداث ذاتها، باعتبار أن ما يسبب الاضطراب هو طريقة إدراك الإنسان لما يمر به من خبرات (عمر، 2001).

ويرى أليس Ellis 1989 أن العلاج العقلاني الانفعالي يشجع الأفراد على إعادة النظر في أساليب تفكيرهم، سواء أثناء ممارسة أنشطة معينة أو عند مواجهة مواقف مختلفة، من خلال فحص أفكارهم وتفسيرها وتقويمها، والكشف عن جوانبها اللامنتطقية واستبدالها بأفكار عقلانية، كما يعمل هذا الأسلوب العلاجي على مساعدة الفرد في إعادة بناء منظومته الفكرية والفلسفية، بما يسهم في التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ويعزز قدرته على التغلب على القلق والخوف والانخراط في ممارسات أكثر توافقاً، بما يدعم تحقيق الاستقرار النفسي والتوازن الانفعالي (Ellis, 1989).

كما يشير بعض الباحثين إلى أن الأخطاء في أساليب التفكير والتفسيرات غير السليمة للأحداث تمثل عاملاً رئيساً في نشوء الاضطرابات النفسية واستمرارها، حيث تؤدي

هذه الأنماط المعرفية إلى تضخيم المشكلات، وسوء تقدير النتائج، وتكوين توقعات غير واقعية، إضافة إلى ضعف التوافق الاجتماعي والانفعالي، مما ينعكس سلباً على تكيف الفرد مع ذاته ومع الآخرين (إبراهيم، 2002).

ويتضح أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يتعامل مع الأفكار اللاعقلانية، كما يهتم بأنماط التفكير التي تعد وسائل أو أحداثاً مسببة للانفعال والسلوك، وينظر إلى الأفكار والمشاعر على أنها عوامل داعمة للسلوك ومؤثرة فيه، وتنطلق النظرية المعرفية من افتراض أساسي مفاده أن العلاقة بين المعرفة والسلوك علاقة وثيقة، إذ يكتسب الفرد معارفه ومفاهيمه من خلال تفاعله النشط مع مشكلات الحياة والواقع الذي يعيشه، وتتكون هذه المعارف نتيجة التأثيرات الثقافية والخبرات الذاتية، وبناء عليها تتشكل لدى الفرد مجموعة من المعارف التي تزوده بالمعلومات عن البيئة، وأخرى تساعد على حل المشكلات، إلى جانب معارف ثالثة يستخدمها في التنبؤ بالأحداث المستقبلية وتقييمها (حافظ، 1998).

وبناء على ذلك، تتعدد أساليب التفكير التي تسهم في التمهيد لظهور الاضطرابات الانفعالية لدى الأفراد، ومن أبرزها (التأويل الشخصي للأمر، والتهويل، والمبالغة، والتعميم، وعزو الفشل إلى الذات، إضافة إلى الاستنتاجات السلبية (إبراهيم، 2002). ويؤكد أليس Ellis (1989) أن التركيز على تغيير أسلوب التفكير يعد عاملاً أساسياً في إحداث التغيير الانفعالي، وذلك من خلال تنمية القدرة على التفكير المنطقي وتدريب الأفراد على تعديل اعتقاداتهم الخاطئة والمدمرة للذات، واستبدالها بأنماط تفكير أكثر عقلانية، كما شدد على أهمية إكساب الأفراد هذه المعتقدات عبر الأساليب التعليمية النشطة، والواجبات المنزلية المنظمة (الدكوري، 1994).

الأسس التي يقوم عليها البرنامج: يعتمد البرنامج على مجموعة من المرتكزات الأساسية من أبرزها ما يلي:

1- **الأسس العامة:** تنطلق من مبدأ أن السلوك الإنساني يتميز بالمرونة وقابلية التنبؤ، وأن الفرد يمتلك الاستعداد للاستفادة من العملية الإرشادية، ويتحمل مسؤولية الإرشاد واتخاذ القرار وتحديد مصيره، كما تؤكد على مبدأ التعلم اللامشروط واستمرارية العملية الإرشادية منذ بدايتها وحتى نهايتها، باعتبارها من الدعام الأساسية في بناء البرنامج الإرشادي، إلى جانب قابلية السلوك للتعديل والتغيير.

2- **الأسس الفسيولوجية:** يركز العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على أن الأفراد كائنات بيولوجية متميزة، وأن الاضطرابات الانفعالية قد تنشأ في مراحل مبكرة من حياة الفرد، ومن ثم فقد تم مراعاة الخصائص النفسية والعصبية والجسمية لدى طلبة

الدراسات العليا بكلية التربية -جامعة عمر المختار من خلال توظيف فنيات التحسين التدريجي وما يتضمنه من تدريبات الاسترخاء.

3- **الأسس الفلسفية:** ينطلق البرنامج الإرشادي من مبادئ العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي، والذي يستند إلى تصور أليس Ellis للشخصية والسلوك، وتقوم هذه النظرية على أن الاضطرابات النفسية لا تنشأ عن الأحداث في حد ذاتها، وإنما عن أسلوب تفكير الفرد وتفسيره لتلك الأحداث، حيث أن طريقة الإدراك المعرفي هي العامل الرئيس في نشوء الاضطراب.

4- **الأسس الاجتماعية:** تشير العديد من الدراسات إلى فاعلية البرامج الجماعية المعتمدة على (العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي) في الحد من بعض الاضطرابات الانفعالية، ويعزى ذلك إلى أن العمل الجماعي يساهم في تعزيز العديد من السلوكيات والقيم الإيجابية المرغوبة مثل (التعاون والمشاركة والانتماء للجماعة وغيرها).

5- **الأسس النفسية والتربوية:** يستند العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي إلى عملية التعليم بوصفها محوراً أساسياً، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد ومتطلبات النمو.

أهميته البرنامج:

يركز العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على إعادة بناء فلسفة الفرد تجاه الحياة بصورة شاملة ومتكاملة، ولا يقتصر دوره على تعديل بعض المعتقدات المحددة، بل يمتد ليشمل إحداث تغيير فلسفي عام يساعد الفرد على فهم مشكلاته الإنسانية والتعامل معها بفاعلية، بما يعكس إيجاباً على سلوكه وحياته اليومية.

فنيات البرنامج الإرشادي القائم على (العلاج العقلاني – الانفعالي السلوكي)

أشار أليس Ellis (1979) إلى أن السلوك غير السوي يمكن تعديله من خلال تغيير الأفكار والمعتقدات غير العقلانية المرتبطة بتفسير الأفراد للأحداث، والتي تؤدي بدورها إلى انفعالات سلبية وسلوكيات غير مرغوبة، ويعد العلاج العقلاني- الانفعالي السلوكي إطاراً نظرياً وتطبيقياً متكاملًا، إذ يعتمد على مجموعة من الفنيات العلاجية التي تشمل الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، بما يتيح للمرشد اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج العلاجي.

فنيات معرفية: تشمل هذه الفنيات أساليب مثل (المحاضرة، والمناقشة، وإعادة البناء العقلاني التدريجي) تهدف إلى تدريب الأفراد على تقييم خبراتهم ومشاعرهم من خلال تمثيل المواقف التي يتعرضون لها، بما يساهم في تعزيز الفهم المعرفي لديهم.

فنيات انفعالية: تركز هذه الفنيات على مساعدة الفرد في التحرر من الاضطرابات الانفعالية من خلال استخدام النمذجة، والدعم العاطفي، وأساليب مواجهة القلق، إضافة إلى الحوار الذاتي).

فنيات سلوكية (تتضمن هذه الفنيات الواجبات المنزلية، وتمارين الاسترخاء، والأنشطة السلوكية، وأساليب الاشراف الإجرائي مثل التدعيم والعقاب)، وتهدف هذه الإجراءات إلى إحداث تغيير نفسي وسلوكي عميق، بما يساعد الأفراد على التغلب على الاضطرابات واستعادة صحتهم النفسية.

انشطة البرنامج: لتنفيذ الجلسات الارشادية، تم الاعتماد على مجموعة متنوعة من الانشطة والفنيات والاساليب من بينها (النشرات الارشادية، المقابلات، الاصغاء، المحاضرات، الواجبات المنزلية، الحوار الذاتي الإيجابي، الاسترخاء، التحصين التدريجي، إعادة البناء المعرفي، النمذجة، لعب الأدوار، المناقشات الجماعية، التفرغ الانفعالي، التعزيز الإيجابي، والتغذية الراجعة، إلى جانب غيرها من الفنيات المناسبة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة دويكات (2007) إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى مبادئ العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة نابلس، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي على عينة قوامها (60) طالباً وطالبة، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تبين وجود ارتباط بين انخفاض القلق وتحسن التحصيل الدراسي، كذلك كشفت النتائج عن فروق تعزى إلى الجنس، حيث تفوقت الإناث في التحصيل الدراسي، في الوقت الذي سجلن فيه مستويات أعلى من قلق الامتحان مقارنة بالذكور.

كما سعت دراسة أبو عذب (2008) إلى استقصاء أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية المرتبطة بقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى اختيار فاعلية برنامج إرشادي في الحد من هذا القلق، ولتحقيق ذلك أعد الباحث مقياساً لقلق الامتحان يتكون من (52) فقرة، وطبق على عينة بلغت (542) طالباً وطالبة، ثم اختير (30) ممن أظهروا مستويات مرتفعة في القلق، وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج انخفاضاً دالاً إحصائياً في مستويات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يؤكد فاعليته،

كما بينت النتائج عن وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تسجل فروق ذات دلالة تعزى إلى التخصص الدراسي.

ودراسة ناصر(2012) هدفت إلى بناء برنامج إرشادي جمعي للتحقق من فاعليته في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر بإحدى مدارس جنوب نابلس، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، إذ تكونت العينة من(24) طالباً جرى توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، بواقع(12) طالباً في كل مجموعة، وتلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامجاً إرشادياً اشتمل على تسع جلسات، بينما استخدم مقياس سارسون لقياس قلق الامتحان، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بما يدل على فاعلية البرنامج في خفض مستويات قلق الامتحان لدى المشاركين.

كما سعت دراسة بخيبث(2013) إلى تقويم أثر برنامج إرشادي في الحد من قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وشملت العينة(200) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى متغيري الجنس أو التخصص الدراسي، في حين انخفضت مستويات القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة بعد تطبيق البرنامج، واستمر هذا الأثر الإيجابي عند القياس التتبعي الذي أجري بعد شهرين، مما يعكس استدامة فاعلية البرنامج في الحد من قلق الامتحان.

كما استهدفت دراسة أبو مسلم (2014) تصميم برنامج لخفض قلق الامتحان والتحقق من مدى فعاليته لدى الطلبة، مع مراعاة متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت العينة من (42) طالباً وطالبة بواقع (21) لكل فئة، وأشارت النتائج إلى انتشار مستويات مرتفعة من قلق الامتحان بين أفراد العينة بغض النظر عن الجنس أو التخصص، كما أثبتت النتائج نجاح البرنامج في خفض مستوى القلق لديهم بدرجة دالة إحصائية.

أما دراسة بديوي (2018) أشارت إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأساليب المعرفية السلوكية في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة البصرة، وتكونت عينة من(30) طالبة جرى توزيعهن على مجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت الباحثة على مقياس قلق الاختبار أداة للقياس، إلى جانب تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بعد التطبيق،

جاءت لصالح المجموعة التجريبية، بما يدل على فاعلية البرنامج في الحد من مستويات قلق الاختبار.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن موضوع قلق الامتحان والبرامج الإرشادية الموجهة للحد منه حظي باهتمام متزايد لدى الباحثين، حيث تناولته الدراسات في بيئات تعليمية متعددة، وأسهمت في تقديم أدلة على فاعلية التدخلات الإرشادية في التخفيف من حدته.

- تنوعت البيئات التعليمية التي أجريت فيها هذه الدراسات بين المرحلتين الثانوية والجامعية، كما اختلفت خصائص العينات والأساليب الإرشادية المستخدمة. - توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مقاربة تؤكد الدور الإيجابي للتدخلات الإرشادية في معالجة قلق الامتحان وبينت الدراسات فعالية البرامج الإرشادية لا تتأثر بصورة جوهرية بمتغيرات الجنس أو التخصص الدراسي، مما يشير إلى إمكانية تطبيقها على فئات متنوعة من الطلبة.

- أظهرت الدراسات استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه بفترة زمنية، الأمر الذي يعكس استمرار تأثيره في خفض القلق وتحسين قدرة الطلبة على التعامل مع المواقف الاختبارية.

- تباينت الدراسات في نوع البرامج المستخدمة، وحجم العينات، والمرحلة التعليمية المستهدفة، مما يبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول فئات مختلفة وبيئات تعليمية متنوعة للتحقق من فاعلية البرامج الإرشادية في خفض قلق الامتحان، ومن هذا المنطلق تستفيد الدراسة الحالية من نتائج الدراسات في بناء إطارها النظري واختيار الإجراءات المنهجية المناسبة، بما يسهم في تعزيز المعرفة العلمية المتعلقة بقلق الامتحان وأساليب الحد منه.

فروض الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة عمر المختار.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس

البعدي

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان.

5- يسهم البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار.

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافه، إذ استخدم للتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في الحد من قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار.

الإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة عمر المختار، والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة من (14) طالباً وطالبة ممن أظهرت نتائجهم مستويات مرتفعة من قلق الامتحان وفقاً للمقياس المعتمد، وبعد اختيار أفراد العينة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين؛ ضمت المجموعة التجريبية (7) طلبة تلقوا للبرنامج الإرشادي، بينما تألفت المجموعة الضابطة من (7) طلبة لم يتعرضوا لأي تدخل إرشادي طوال خلال فترة التطبيق.

أدوات الدراسة:

1- **مقياس قلق الامتحان (لسارسون):** اعتمدت الدراسة على مقياس سارسون لقياس قلق الامتحان، والذي يضم (38) فقرة تغطي ثلاثة مجالات أساسية تتمثل في الجوانب (المعرفية- السلوكية- الجسمية)، وترصد استجابات المشاركين وفق سلم تقدير رباعي تتدرج درجاته من (1) إلى (4)، بما يسمح بتحديد مستوى القلق من المنخفض إلى المرتفع جداً، وتحسب الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات الفقرات كافة، حيث تتراوح بين (38) و(152)، وتعد الدرجة الأعلى مؤشراً على ارتفاع مستوى قلق الامتحان، كذلك تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.88) عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات.

2- **البرنامج الإرشادي:** قامت الباحثة بتصميم برنامج إرشادي بالاستناد إلى الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة التي تناولت قلق الامتحان والعوامل المرتبطة به، وقد صمم البرنامج بهدف خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا من خلال تنمية مهارات المواجهة الإيجابية للمواقف الاختبارية وتعزيز قدرتهم على

إدارة الضغوط المصاحبة لها، واشتمل البرنامج على مجموعة من الفنيات والأنشطة الإرشادية المخططة التي استندت إلى مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، بما يسهم في تعديل المعتقدات غير المنطقية وتبني أنماط تفكير أكثر واقعية وإيجابية، الأمر الذي ينعكس على سلوك الطلبة واستجاباتهم الانفعالية أثناء الامتحانات، وقد نفذ البرنامج على عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة عمر المختار، واشتمل على عشر جلسات إرشادية نفذت على مدى خمسة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، واستغرقت كل جلسة نحو (60) دقيقة، كما ركزت الجلسات على إكساب المشاركين المهارات اللازمة للتعامل مع القلق المرتبط بالامتحانات، كما خضع البرنامج للتحكيم من قبل عدد من المختصين في مجال التربية وعلم النفس للتأكد من سلامة محتواه وملاءمته لأهداف الدراسة، وأدخلت التعديلات المقترحة قبل اعتماده بصيغته النهائية.

ماهية البرنامج: يركز هذا البرنامج الإرشادي في أسسه النظرية والتطبيقية على نظرية أليس في العلاج، والتي تعرف بالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث تم الاعتماد عليها في إعداد وعرض البرنامج الإرشادي بهدف خفض قلق الامتحان.

الهدف من البرنامج: يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج الإرشادي في الحد من مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة عمر المختار، وينبثق عن هذا الهدف العام من الأهداف السلوكية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتعرف الطلبة على أهداف البرنامج ومحتواه، وأن يشاركوا فيه بصورة مناسبة.

2- أن يتعرف الطلبة على مفهوم قلق الامتحان وأسبابه، وتحديد المواقف الحياتية التي تسهم في إثارة هذا القلق، وما يرتبط به من أفكار غير منطقية.

3- أن يميز الطلبة بين المعتقدات العقلانية والمعتقدات اللاعقلانية، وأن يدركوا طبيعة العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية، وما يترتب عليها من استجابات انفعالية وسلوكية غير سوية.

4 - أن يتدرب الطلبة على تحديد المعتقدات اللاعقلانية (الخاطئة) التي تسهم في نشوء هذا القلق، والعمل على استبدالها بأفكار أكثر عقلانية وواقعية، مع توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة.

5 - يركز البرنامج على تدريب الطلبة على تنمية مهارات الاسترخاء العضلي لديهم، بما يساهم في خفض مستويات التوتر والضغط المرتبطة بالامتحانات، إلى جانب تشجيعهم على مناقشة آمالهم ومخاوفهم المستقبلية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار.

للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين الوسيط الفرضي والوسيط الحسابي لعينة واحدة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (1) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للرتب الموقعة لعينة واحدة لمقارنة وسيط العينة بالوسيط الفرضي

المتغير	الوسيط الفرضي	الوسيط الحسابي	العدد	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	w	قيمة Z	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	76	101.00	1	الرتب السالبة	8.00	8.00	8	-2.79	0.005
			13	الرتب الموجبة	7.46	97.00			

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة الواردة في الجدول (1) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الوسيط الفرضي والوسيط الفعلي لدرجات أفراد العينة في مستوى قلق الامتحان، حيث بلغ الوسيط الفرضي (76)، في حين بلغ الوسيط الفعلي (101.00)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.005)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى أن الفروق بين الوسيطين ذات دلالة إحصائية، كما تظهر النتائج أن عدد الرتب السالبة بلغ (1) بمتوسط رتب قدره (8.00) ومجموع رتب (8.00)، بينما بلغ عدد الرتب الموجبة (13) بمتوسط رتب (7.46) ومجموع رتب (97.00)، في حين لم تسجل أي رتب متساوية، ويعكس ذلك أن غالبية أفراد العينة حصلوا على درجات أعلى من الوسيط الفرضي، مما يدل على ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهم مقارنة بالمستوى المفترض، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو مسلم (2014)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدبيات النظرية التي تشير إلى أن المتغيرات النفسية والتربوية لا تتوزع دائماً حول المتوسط الفرضي، بل قد تميل نحو الارتفاع في البيئات التي تتوفر فيها عوامل التعزيز والدعم، وهو ما يتسق مع التوجهات الحديثة في علم النفس التربوي، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بأن هذه المرحلة تنسم بمتطلبات أكاديمية وبحثية أكثر تعقيداً

مقارنة بالمرحلة الدراسية السابقة، إذ يتحمل الطالب مسؤوليات متعددة تشمل إنجاز البحوث، والالتزام بالمواعيد الأكاديمية، والاستعداد للاختبارات، إلى جانب الضغوط المرتبطة بالرغبة في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل والتميز العلمي، وهذه النتيجة تبدو منطقية تتفق مع مسببات تكوين القلق لدى طلبة الجامعة حيث يشعر الطلبة بزخم الدروس يكون عالياً يحتاج إلى بذل الكثير من الجهد والوقت وهذا ما يسبب الضغط الذي ينتج عنه القلق، كما أن خوفه من أن لا ينجح في دراسته قد يكون سبباً في إحداث القلق والخوف من الفشل والرسوب، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة أسئلة الامتحان، وعدم المذاكرة الجيدة والاستعداد للامتحان، وعوامل الأسرة، وضعف الثقة بالقرارات الذاتية، وطريقة إجراء الامتحان، والشخصية القلقة والتصورات الخاطئة عن الامتحان، كل هذه العوامل مجتمعة قد تسهم في زيادة الشعور بالقلق عند مواجهة المواقف الامتحانية، وتتفق هذه النتيجة مع التفسير النظري الذي يرى أن قلق الامتحان يمثل استجابة انفعالية تظهر عندما يدرك الفرد أن الموقف الامتحاني يحمل تهديداً لتقديره لذاته أو لإنجازه الأكاديمي، وأن ارتفاع مستوى القلق قد يؤثر في كفاءة الأداء إذا تجاوز الحدود المعتدلة، لذلك فإن الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الضغوط، وتنظيم الوقت، وتعزيز الثقة بالنفس لدى طلبة الدراسات العليا يعد من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في الحد من قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي.

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

على مقياس قلق الامتحان.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann

Whitney- Test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في

مقياس قلق الامتحان، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) نتائج اختبار مان ويتني (U Mann Whitney) للمقارنة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	7	9.14	64.00	13.00	-1.473	0.141
الضابطة	7	5.86	41.00			

أوضحت نتائج اختبار مان- ويتني (U Mann Whitney) المبينة في

الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس القبلي لقلق الامتحان؛ إذ بلغت قيمة اختبار مان- ويتني (U =

(13.00)، وقيمة ($Z = 1.473$)، بينما بلغ مستوى الدلالة (0.141) وهو أعلى من المستوى المعتمد (0.05)، وتشير هذه النتائج إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، رغم ارتفاع متوسط الرتب لدى أفراد المجموعة التجريبية (9.14) مقارنة بالمجموعة الضابطة (5.86)، إلا أن هذا الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ويعكس ذلك تشابهاً في الخصائص المرتبطة بقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين قبل بدء التدخل، مما يعزز من سلامة التصميم التجريبي، ويؤكد أن أي فروق قد تظهر في القياس البعدي يمكن إرجاعها إلى أثر البرنامج الإرشادي وليس إلى اختلافات سابقة بين المجموعتين، كما توحي هذه النتيجة بأن أفراد العينة كانوا متقاربين في مستوى القلق المرتبط بالامتحانات، وهو أمر شائع في البيئات التعليمية التي تنسم بارتفاع الضغوط الأكاديمية وتوقعات الأداء، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قلق الامتحان يعد حالة انفعالية عامة يشترك فيها معظم الطلبة، لما يصاحبه من مشاعر التوتر والقلق المرتبطة بالخوف من الفشل أو الرسوب، إضافة إلى القلق من عدم تحقيق نتائج مرضية تلبي توقعات الفرد أو توقعات الآخرين منه.

ينص الفرض الثالث على أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	الرتب السالبة	5	3.80	19.00	-1.782	0.075
	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00		

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون المينة في الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ($Z = -1.782$) عند مستوى دلالة (0.075)، وهي قيمة تتجاوز مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وعلى الرغم من ارتفاع مجموع الرتب السالبة مقارنة بالرتب الموجبة، بما يعكس اتجاه عام نحو التحسن في القياس البعدي، فإن هذا التحسن لم يصل إلى المستوى الذي يسمح باعتباره ذا دلالة إحصائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة

بأن البرنامج الإرشادي قد أسهم في إحداث تحسن وصفي لدى أفراد المجموعة، إلا أن حجم هذا التحسن لم يكن كافياً لإظهار فروق معنوية إحصائية، وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة، مثل دراسة أبو عزب (2008)، ودراسة ناصر (2012) ودراسة بخيت (2013) ودراسة بدوي (2018) التي أشارت إلى أن أثر البرامج الإرشادية قد يظهر في صورة تحسن ملحوظ على المستوى الوصفي دون أن يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، كما قد يعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، إذ تضمن مجموعة من الأساليب الإرشادية والعلاجية الفعالة في التعامل مع قلق الامتحان، مثل (تحليل المخاوف المرتبطة بالاختبارات، وأساليب الاسترخاء العضلي، وتقديم الإرشادات والمهارات الدراسية اللازمة للتغلب على قلق الامتحان)، كما أسهم البرنامج في إكساب الطلبة قدراً من الراحة النفسية، من خلال استعراض مواقف القلق والمرور التدريجي بالمواقف المثيرة له، إضافة إلى ذلك اشتمل البرنامج على تدريب الطلبة على المهارات الدراسية الضرورية المرتبطة بالاختبارات، مثل (مهارات المراجعة، ومهارات الاستعداد للاختبار، ومهارات الإجابة عن أسئلة الامتحان)، مما ساعد على خفض مستوى القلق لديهم، كما ركز البرنامج على تنظيم الوقت، وتقديم إرشادات خاصة بفترة الامتحانات، وإعطاء تغذية راجعة، الأمر الذي أسهم في تحسين أداء الطلبة وتخفيف حدة القلق المصاحب للاختبارات، ومع ذلك فإن الأنشطة والإجراءات التي تضمنها البرنامج، مثل التدريب على أساليب مواجهة قلق الامتحان، وتنمية مهارات الاسترخاء والتنظيم الذاتي، وتعزيز الثقة بالنفس والاستعداد للاختبارات، ربما ساهمت في خفض مستوى القلق وتحسين الأداء النفسي والأكاديمي لدى الطلبة بدرجات متفاوتة، الأمر الذي انعكس في صورة تحسن عام لم يصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

المجموعة	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة	الرتب السالبة	7	2.50	10.00	-0.676	0.499

التجريبية	البعدي	الرتب الموجبة المتبعي	7	6.00	18.00

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون المبينة في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والمتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ($Z = -0.676$) عند مستوى دلالة (0.499)، وهو مستوى يفوق الحد المعتمد للدلالة الإحصائية (0.05)، ويعكس ذلك تقارب درجات أفراد المجموعة في القياسين، بما يدل على استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بعد انتهاء تطبيقه، كما تظهر النتائج ارتفاع متوسط رتب الدرجات في الاتجاه الموجب (6.00) مقارنة بالاتجاه السالب (2.50)، إلا أن هذا التباين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ويفسر ذلك باستقرار التحسن الذي تحقق لدى أفراد المجموعة وعدم حدوث تراجع ملحوظ خلال فترة المتابعة، وتوحي هذه النتائج بأن أثر البرنامج الإرشادي لم يقتصر على مرحلة التطبيق فحسب، بل امتد إلى ما بعدها، مما أسهم في الحفاظ على الانخفاض المتحقق في مستوى قلق الامتحان، وقد يعزى ذلك إلى اكتساب المشاركين مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي تساعدهم على إدارة الضغوط المرتبطة بالاختبارات، وتنظيم الوقت، وتعزيز الثقة بالنفس، والتعامل بصورة أكثر فاعلية مع المواقف الصاغطة، الأمر الذي يدعم استمرارية التحسن ويحد من احتمالية عودة القلق إلى مستوياته السابقة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة بديوي (2018) ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في إكساب الطلبة مهارات الاستذكار الجيد، وتنظيم الوقت، وتعزيز الثقة بالنفس، إلى جانب استخدام فنيات خفض الحساسية التدريجية، مما أسهم في السيطرة على قلق الامتحان والتقليل من المشاعر السلبية المصاحبة له، كما يمكن تفسير هذا الثبات في ضوء طبيعة البرامج الإرشادية التي تعتمد على تنمية مهارات مستدامة، مثل تنظيم الوقت، وإدارة الضغوط، وإعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية، وهي مهارات لا يقتصر تأثيرها على فترة التطبيق فقط، بل تمتد إلى ما بعدها، كما أن اكتساب الأفراد لآليات التكيف النفسي يسهم في تقليل احتمالية عودة القلق إلى مستوياته المرتفعة.

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عمر المختار. للتحقق من صحة الفرض لمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان ولتحديد حجم الأثر تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع اينتا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(5) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للمجموعة التجريبية وحساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا

المجموعة التجريبية	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	الرتب السالبة	5	3.80	19.00	-1.782	0.075	0.53
	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون إلى تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، إذ جاءت أغلب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه خفض قلق الامتحان، ويعزز ذلك ارتفاع حجم الأثر المحسوب (مربع ايتا = 0.53) وهي قيمة مرتفعة تعكس قوة تأثير البرنامج في خفض قلق الامتحان، بما يؤكد أن البرنامج أسهم بدرجة كبيرة في إحداث التغير المرصود، ويمكن إرجاع هذا التحسن إلى ما وفره البرنامج من خبرات تدريبية ومهارات نفسية ومعرفية ساعدت الطلبة على ضبط استجاباتهم الانفعالية، والتعامل بكفاءة أكبر مع الضغوط المرتبطة بالاختبارات، الأمر الذي انعكس في تراجع مستويات القلق لديهم في القياس البعدي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة، مثل دراسة (دويكات، 2007)، ودراسة (أبو عذب، 2008)، ودراسة (ناصر، 2012)، ودراسة (بخيت، 2013)، ودراسة (أبو مسلم، 2014)، ودراسة (بديوي، 2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة البرنامج الإرشادي المستخدم، حيث ركز البرنامج على تدريب الطلبة على مواجهة المواقف الضاغطة المرتبطة بالاختبارات، ومن أهم هذه المهارات تنظيم الأفكار، وإدارة القلق، واستخدام أساليب الاسترخاء، مما ساعد على خفض مستويات التوتر والانفعال المرتبطين بمواقف الامتحان، كما يمكن تفسير حجم الأثر الكبير الذي أظهرته النتائج في ضوء طبيعة الأنشطة التي تضمنها البرنامج الإرشادي، والتي ركزت على تنمية الثقة بالنفس وتعليم الطلبة استراتيجيات فعالة في الاستعداد للاختبارات، والتي أتاحت للطلبة فرصة التعبير عن مخاوفهم المرتبطة بالاختبارات وتعلم أساليب فعالة للتعامل معها، وقد أدى ذلك إلى تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية وزيادة قدرتهم على التحكم في الضغوط المرتبطة بالامتحانات، وهو ما ساعد في تقليل التوتر المعرفي والانفعالي المصاحب لمواقف الامتحان، وهو ما انعكس في انخفاض درجات قلق الامتحان في القياس البعدي.

التوصيات:

1- توصي الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات بإنشاء مراكز متخصصة في الإرشاد النفسي، تعمل على تقديم خدمات إرشادية مستمرة للطلبة، بما يسهم في مساعدتهم على

التكيف مع متطلبات الواقع الجامعي، وتعزيز ثقتهم بقدراتهم، ورفع مستوى استعدادهم النفسي والشعور بالأمان قبل أداء الامتحانات، إلى جانب الاهتمام بصحتهم النفسية والجسدية.

2- التأكيد على أهمية توعية الشباب بالتخطيط للمستقبل من خلال مساعدتهم على التعرف على إمكانياتهم الحقيقية وتنمية مهارات التخطيط السليم، بما يحد من تبني طموحات غير واقعية قد تؤثر سلباً في توافقهم النفسي والأكاديمي.

3- ضرورة الاستعانة بالمرشدين التربويين في تطبيق المقاييس النفسية التي تم تكييفها كأدوات تشخيصية، بهدف التعرف على الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان، وتزويدهم ببرامج توعوية وإرشادية تركز على الآثار السلبية المترتبة عليه وسبل الحد منه.

4 - تفعيل دور الارشاد التربوي داخل الكليات من خلال توجيه الطلبة نحو أساليب التعامل الإيجابي مع الامتحانات، وإعداد برامج توعوية وإرشادية حول كيفية مواجهة قلق الامتحان، والتنبيه إلى مخاطر الأفكار اللاعقلانية التي قد تؤثر سلباً في مستقبلهم الأكاديمي والمهني وسلوكهم العام.

المقترحات:

1- اجراء دراسات مستقبلية تتناول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى شرائح تعليمية مختلفة.

2- دراسة مدى فاعلية البرامج الإرشادية في تعديل أنماط التفكير اللاعقلاني المرتبطة بالامتحانات لدى طلبة الجامعة ومختلف المراحل الدراسية.

بيان تضارب المصالح:

يُقر المؤلف بعدم وجود أي تضارب مالي أو علاقات شخصية معروفة قد تؤثر على العمل المذكور في هذه الورقة

المراجع:

- 1- إبراهيم، عبد الستار (2002). الحكمة الضائعة: الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مجلة عالم المعرفة، الكويت.
- 2- أبو عذب، نائل إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة.
- 3- أبو مسلم، مایسة فاضل (2014). فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق امتحانات الثانوية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 38، (2)، 114-115.
- 4- بخبيث، لیلی مقبل (2013). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، كلية التربية، السعودية.
- 5- بدوي، زينب حيوي (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة البصرة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (38)، 731-757.
- 6 - حافظ، أحمد خيري (1998). الدورة التدريبية الثالثة للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، مركز الاستشارات النفسية، وحدة التدريب والبرامج، القاهرة.
- 7- حموز، عايد محمد (2006). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القدس.
- 8 - الذكوري، جبر (1994). الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة: طالب الحاجي، السعودية، المكتبة الفيصلية.
- 9- دويكات، أحمد حسين (2007). أثر برنامج إرشادي جماعي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي لمحافظة نابلس، جامعة القدس، رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين.
- 10- الزیود، نادر فهمي (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الفكر.
- 11- الزیود، غسان عبد الكريم (2002). فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الهاشمية، الأردن.
- 12 - سليم، سرور فائق (2012). مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتخفيض ظاهرة قلق الامتحان لدى طلبة الصف الحادي عشر في مديرية جنوب نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 13- شاهين، محمد عبد الفتاح (2002). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد الثالث.
- 14- صالح، انتصار عبد القادر (2016). الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، 4(2)، 83-108.
- 15- طه، فرج وعطية، شاکر وعبدالقادر، حسين وكامل، مصطفى (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة: دار غريب.
- 16- عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية، الجيزة : مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

- 17- عبد القادر، احمد، بدر اسماعيل (2001). فاعلية استراتيجيات دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة ، مجلة مركز الارشاد النفسي، 14(9)، 1- 46.
- 18- عمر، ماهر (2001). العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي " رؤية تحليلية لمدرسة ألبرت أليس الإرشادية، القاهرة: مركز الدلتا للطباعة.
- 19- علي، صلاح الدين وشريت، أحمد (2004) الصحة النفسية والتوافق النفسي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- 20- قنديل، شاكر (1993). سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، مؤتمر الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص1- 12 .
- 21- مرزوق، مغاوري عبدالحميد (1991) الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة (198، 93 - 102).
- 22- مليكة،
- لويس (1994). العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الطبعة الثانية، الكويت: دار القلم.
- 23- ناصر، محمد عبد الله (2012). فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، 24 (2)، 115 - 140.
- 24- Ellis,(1979): Reason and Emotive in psychotherapy New jersey , the citadel press .
- 25 - Ellis,(1989) : Rational Emotive therapy, In Rcorsini (Ed). Current (Ed) Itasca peracock pub. Psychotherapies
- 26 - Sena, J. D. W., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 40, 360 – 376.