

فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون

The Effectiveness of Study Skills Training and Systematic Desensitization in Reducing Test Anxiety and Improving Academic Self-Efficacy among A Sample of Tenth Grade Students At Ajloun Governorate

محمد عبود*، وعبد الكريم جرادات**

Mohammad Abood & Abdul-Kareem Jaradat

*جامعة عجلون الوطنية

** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك

الباحث المراسل، بريد الكتروني: abood892000@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2013/7/28)، تاريخ القبول: (2013/12/23)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكون مجتمع الدراسة من (186) طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس محافظة عجلون. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت نسخة معرّبة من مقياس شيبليبرجر لقلق الاختبار، كما استُخدم مقياس آخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس قلق الاختبار، أُختيرت عينة الدراسة التي تكونت من (45) طالباً وزعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتألفت كل مجموعة من (15) طالباً، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج تدريب على مهارات الدراسة، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامج تقليل الحساسية المنتظم، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقَ أي تدريب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم قد أظهرتا فاعلية أكثر من الفاعلية لتقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الاختبار في القياس البعدي، وقد تبين أن أما فاعلية برنامج التدريب على مهارات الدراسة في خفض قلق الاختبار لم تستمر. كما بينت النتائج أن برنامج التدريب على مهارات الدراسة كان أكثر فاعلية من الذين

لم يتلقوا أي معالجة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي واستمرت فاعليته في قياس المتابعة، حيث أظهر تفوقاً على كل من المجموعة التي لم تتلق أي معالجة وتقليل الحساسية المنتظم.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، التدريب على مهارات الدراسة، تقليل الحساسية المنتظم.

Abstract

This study aimed at examining the effectiveness of study skills training and systematic desensitization in reducing test anxiety and improving academic self-efficacy among sample of tenth grade students at Ajloun governorate. The population of the study consisted of 186 tenth grade students at a primary school in Ajloun district. To achieve the purpose of the study, two scales were used: An Arabic version of Spielberger's test anxiety scale and an academic self-efficacy scale. Forty-five students were identified as test anxious based on their scores on the test anxiety scale; these students were randomly assigned to three groups (15 per each), two experimental groups and one control group. One of the experimental groups received a study skills training program (SSTP), and the other received systematic desensitization (SD), while the control group didn't receive any treatment program. The result showed that both SSTP and SD were more effective than no treatment in reducing test anxiety in the post test. However the SSTP was the most effective in improving academic self-efficacy in the post test and in the follow-up test.

Key words: Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Study Skills Training, Systematic desensitization.

المقدمة

يُعد القلق استجابة طبيعية متأصلة في الشخصية الإنسانية ومرافقة للأفراد في جميع المراحل العمرية. حيث يعدُّ في درجاته الطبيعية القوة الدافعة والمحركة لنشاط الإنسان التي تمكنه من الانتباه والتصدي لسائر التحديات والعوائق التي قد تعترضه. وبذلك يلعب القلق دوراً إيجابياً في حياة الإنسان ويدفعه إلى الإنجاز وتحقيق الطموحات. إلا أن القلق قد يصبح مصدراً للإزعاج ويجلب الضيق والألم ويساهم في ظهور عديدٍ من الأمراض والاضطرابات إذا صار

حاداً وتجاوز حدوده الطبيعية. وقد وُصف العصر الحالي أنه عصر القلق بسبب الضغوط الهائلة التي يتعرض لها الإنسان المعاصر (Chapell & Blanding, 2005).

واحتلت دراسة القلق أهمية خاصة في علم النفس والطب النفسي نظراً لأن القلق يمثل الانفعال الأساسي الذي يقف وراء العديد من الاضطرابات النفسية وخاصة العصابية (Rowan & Ears, 1987). ومن هنا فقد شغل القلق قديماً وحديثاً اهتمام الإنسان ودفعه إلى ابتكار الأساليب المتنوعة لمواجهته.

ويُعدُّ فرويد (Freud) من أوائل علماء النفس الذين لفتوا الانتباه إلى أهمية القلق، وحاول أن يصل إلى تفسير له، فمن خلال تعامله مع عديدٍ من الحالات العصابية التي كان يعالجها فقد ميز بين نوعين من القلق هما القلق الموضوعي (Objective Anxiety) والقلق العصابي (Neurotic Anxiety). فالقلق الموضوعي الذي ينتج بفعل مثير واقعي من البيئة الخارجية، عندها يدرك الفرد الخطر ويستعد لمواجهته بالقضاء عليه أو تجنبه أو إتباع أساليب دفاعية إزاءه. أما القلق العصابي فهو ينشأ عند الفرد دون أن يُعرف له سبباً محدداً وهو يتسم بالغموض (Strongman, 1995).

وبحسب نظرية قلق السمة والحالة (state-trait anxiety theory) فقد توصل كل من كاتل (Cattell) وشبيلبيرجر (Spielberger) إلى جانبيين من القلق هما: قلق الحالة (state anxiety) وهو حالة انفعالية طارئة أو أنية تتذبذب من وقت لآخر، وتزول بزوال المتغيرات التي تبعثها. أما قلق السمة (trait anxiety) فهو سمة ثابتة نسبياً للشخصية وتختلف درجتها باختلاف الأفراد وبحسب اكتسابهم للخبرات في الطفولة (Spielberger, 1972).

ويتنوع القلق بتنوع موضوعاته أو المواقف المثيرة له، فهناك قلق المستقبل (future anxiety) وقلق الزواج (marital anxiety) وقلق الموت (death anxiety) والقلق الاجتماعي (social anxiety) وقلق الاختبار (test anxiety) وغيرها من أنواع القلق التي تتعرض لها شرائح المجتمع بدرجات متباينة من الشدة ومنها شريحة الطلبة التي تتعرض للقلق نتيجة الضغوط النفسية والعلمية التي تواجهها في مواقف الحياة المختلفة ومنها موقف الاختبار.

وتُعدُّ العملية التعليمية الركيزة الأساسية للتنمية والتقدم في جميع مجالات الحياة، لذا فإن دراسة المشكلات التي تعوقها تمثل إحدى الوسائل الهامة لتحسين سيرها وكشف مكامن القصور فيها وتلافي عيوبها، لذلك يُعتبر قلق الاختبار من العوامل التي تؤثر على مستوى أداء الطلبة في إنجاز مهامهم الدراسية ونقص الفعالية الذاتية والإنتاجية لديهم (Williams, 1991).

كما يُعدُّ الجانب الأكاديمي ذا أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية لجميع مراحلها وبخاصة في تحديد مستقبله العلمي، وغالباً ما يقاس التحصيل الدراسي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار. وهي أكثر الطرق المستخدمة في تقييم أداء الطلبة، والطالب القلق يتكون لديه الشعور بعدم الكفاءة، وبالتالي ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي

(Jerrell & Ronald, 2002). ومن هنا لا بد من تكثيف الجهود لإلقاء الضوء على نوع القلق الذي يؤثر على هذا الجانب وهو قلق الاختبار.

قلق الاختبار

يمثل قلق الاختبار حالة انفعالية يمر بها الطالب خلال فترة الاختبارات ومواقف التقييم، حيث يعاني من هذه الحالة جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم العلمية (Supon, 2004). ويُعد قلق الاختبار أمراً طبيعياً ومطلوباً لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي طالما أن مستواه ضمن الحدود الطبيعية والاعتيادية، حيث يشكل الدافع والحافز لبذل الاستعداد الجيد بهدف تجنب الفشل (Chapell & Blanding, 2005). ولكن عندما يتجاوز القلق مستواه الطبيعي يصبح عائقاً أمام الطلبة ويؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي ويعمل أيضاً على التأثير في مستوى التركيز والانتباه الأمر الذي يدفع بعض الطلبة لاتخاذ إجراءات سلبية كالهروب من الموقف أو الغياب عن الاختبار (Egbochuku & Obodo, 2005).

وبناءً على نظرية قلق السمة والحالة (state-trait anxiety theory) يكون قلق الاختبار سمة عندما يشكل تهديداً في جميع الظروف والمواقف الاختبارية والتقييمية. بينما يُعد قلق حالة عندما يكون قلقاً عابراً ومؤقتاً وناتجاً عن حالة اختبار معينة، وقلق الحالة يكون أقل استقراراً من قلق السمة (Hong & Karstenson, 2002).

وقد أفرزت بحوث العلماء حول قلق الاختبار تعريفات عديدة تصف هذا المفهوم، منها ما قدمه شيلبيرجر (Speilberger, 1972) الذي كان يطلق عليه بعض الأحيان قلق التحصيل (achievement anxiety) واعتبره حالة انفعالية مرتبطة بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف شعور الفرد بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقة أداء الاختبار وكانت استجابته غير متزنة. ويعرف الزغول وطلاحة (2012) قلق الاختبار أنه مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية التي ترافق شعور المفحوص بتوقع نتائج سلبية أو فشل في الأداء على الاختبار.

ويُعد قلق الاختبار حالة نفسية تؤثر على اتزان المتعلم النفسي وفي قدراته على مذاكرة المواد الدراسية واستدعائها قبل الاختبار وأثناء تقديمه، وتكون مصحوبة بأعراض نفسية وجسدية كالتوتر والانفعال وسرعة التنفس وزيادة دقات القلب وجفاف الحلق وفقدان الشهية وتوارد الأفكار السلبية (Supon, 2004). ووُصف أيضاً على أنه حالة انفعالية غير سارة تجاه الأخطار الحقيقية أو المتخيلة والشعور بالضعف عند مواجهة مواقف التقييم (Beck, Emmry & Greenberg 1985). أما توبياس (Tobias, 1985) فقد عرفه بالعجز في معالجة المعلومات واسترجاعها وتناقص القدرة على القيام بمهام محددة. كما يُعرف قلق الاختبار بالنظرة السلبية للقدرة الأكاديمية وذلك لوجود خبرة سلبية حول الأداء الأكاديمي ومهارات الاختبار (Howell & Swanson, 1989). ويعرفه زيدنر (Zeidner, 1998) أنه حالة يشعر معها الفرد بالتهديد من الفشل. ويُعرف نيكيس (Nicaise, 1995) قلق الاختبار بأنه استجابات سلوكية ومعرفية وفسيولوجية تُثار بفعل المشاعر السلبية الناتجة عن مواقف التقييم.

وهناك بعض الأعراض التي يلاحظها الآباء والمدرسون لدى الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار مثل اضطرابات الأكل، اضطرابات النوم، البكاء، المرض، كثرة الذهاب إلى بيت الخلاء، تدني تقدير الذات، الخوف الشديد من الفشل، الاهتمام الزائد بالاختبار، مقاومة الذهاب إلى المدرسة، الانسحاب من المدرسة، تدني في درجات الاختبار (Cizek & Burg, 2006). كما أن هؤلاء الطلاب لديهم مشاعر من القلق العام واليأس والاكتئاب (Lowe & Lee, 2007).

ويفقد الأشخاص الذين يعانون من القلق الجزء الأكبر من تركيزهم أثناء حدوث الموقف الضاغط أو حين يداهم القلق في مواقف الحياة المختلفة كأوقات الاختبارات. فالطالب يفقد السيطرة على مجريات التفكير وتنشئت الذاكرة ويفقد القدرة على استدعاء المعلومات مما يجعله يحصل على درجات متدنية في الاختبارات رغم الاستعداد، لأن القلق يؤثر على العملية التعليمية ويربك الذاكرة ويحرف المعلومات، ويؤثر على استقبالها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها (Speilberger, 1972).

وقد تعددت وجهات النظر حول مسببات قلق الاختبار، فيرى شيلبيرجر (Speilberger) أن الأسرة تلعب دوراً هاماً في حدوث حالة قلق الاختبار. كما يشير اركين وهاجتفت (Arkin & Hagtvet) أن بيئة الاختبار وغياب الدعم هما من أسباب قلق الاختبار (Johnson, 2007). ويزيد القلق عند الطلاب بفعل زيادة الضغط والتوقعات المرتفعة من أولياء الأمور والمدرسين لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي (Cizek & Burg, 2006). وبشكل عام يلاحظ أن هناك ثلاثة عوامل تساهم في وجود قلق الاختبار وهي: العوامل الذاتية والأسرية والمدرسية.

وأما في المواقف التعليمية المدرسية فيُعد القلق من أهم المشكلات التي تظهر لدى الطلاب، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية ينشأ بها الطالب ويكتسب فيها خبرات متنوعة. وقد تكون المدرسة بيئة داعمة ومحفزة للطلاب في مواقف الاختبار، مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي وعلى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم، إلا أنه قد يكون لها دور عكسي يساهم في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ويؤدي إلى انخفاض الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي تعتبر عاملاً مهماً في تحقيق النجاح والتفوق. وفيما يلي إيضاح للفاعلية الذاتية الأكاديمية التي سيتم تناولها كأحد المتغيرات في هذه الدراسة.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يُعرف باندورا (Bandura, 1993) الفاعلية الذاتية الأكاديمية أنها اعتقاد الفرد وثقته بالقدرة على إنجاز وتنفيذ المهام الأكاديمية. وتُعد العملية التي يطور من خلالها الطلاب اتجاهات إيجابية حول قدراتهم (Hassanzadeh, Ebrahimi & Mahidinejad, 2012). ويعرفها زمرمان (Zimmerman, 1995) أنها الأحكام الشخصية على قدرات الطالب لتنظيم وتنفيذ المناهج التعليمية لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي.

ويشير باندورا (Bandura, 1993) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تساهم بالقدرة على التكيف في الجانب الأكاديمي والتفاؤل الإيجابي والإنجاز والمرونة في التعامل مع الصعوبات. إلا أن الأفراد الذين لديهم شعور منخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية تكون تطلعاتهم منخفضة والتزامهم ضعيف بتحقيق الأهداف المطلوبة. وكما أشار هاريس وميلر وميرسر (Harris, Miller & Mercer, 1995) إلى أهمية الفاعلية الذاتية في الجانب الأكاديمي، حيث أنها تؤثر على اختيار المتعلم لأنشطته ومهامه التعليمية، كما أنها تؤثر باستمرارية الجهد والمثابرة للوصول إلى الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها، فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية منخفضة للذات لا يواجهون المواقف الصعبة ويتجنبون الفشل. ويشير تشيمرز وهو وغراسيا (Chemers, Hu & Garcia, 2001) إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بشكل مباشر أو غير مباشر، فهي تؤثر على توقعات الطلبة تجاه قدرتهم على التعامل مع الضغوط والمتطلبات الأكاديمية. ويؤكد شنك (Schunk, 2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى الاستسلام بسهولة والشعور بالكسل.

ومن هنا فالعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ضروري لامتلاك الإرادة والدافعية والمهارة المطلوبة، إلا أن قلق الاختبار قد يكون أحد المتغيرات التي تؤثر سلباً على الفاعلية الذاتية الأكاديمية. ومن أجل التعامل مع قلق الاختبار الذي يُعد من أهم المتغيرات التي تؤثر في بيئة الطالب التعليمية فقد ظهرت هناك إجراءات وأساليب علاجية عديدة، وفي الدراسة الحالية سيتم تنفيذ برنامجين يستندان إلى التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم من أجل تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر، وفيما يلي شرح لموضوع لكلا الأسلوبين.

أولاً: التدريب على مهارات الدراسة (Study Skills Training: SST)

في ظل الثورة المعرفية والتقنية وبهدف تغيير النظرة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين إلى طريقة أكثر فاعلية في عملية اكتساب المعرفة؛ جاءت حاجة الطلاب إلى مهارات دراسية تسهل تعليمهم وتساعد على أداء واجباتهم ورفع مستواهم الأكاديمي.

وتُعرف مهارات الدراسة بالطرق والأساليب التي يتبناها الطالب أثناء دراسته للمناهج الدراسية للوصول إلى مستوى التمكن والإتقان (Nneji, 2002). وكذلك تُعرف بأنها مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تهدف إلى تطوير الفاعلية الذاتية الأكاديمية وفاعلية التعلم لدى الطالب مثل مهارات الكتابة وتدوين الملاحظات وإجراءات تقديم الاختبارات ومهارات إدارة الوقت ومهارات الوعي الذاتي (Decker & Spector, 1992).

ويشير كيركا (Kerka, 2007) إلى أن الطلاب الذين يتعلمون المهارات الدراسية يمتازون بالخصائص التالية:

- لديهم معرفة بعديدٍ من الطرق لتنفيذ مهامهم.

- ارتفاع مستوى تقديرهم للذات.
- التحسن في مستوى أدائهم الأكاديمي.
- المشاركة بشكل فاعل في عملية التعليم.
- الدقة في الأداء والعمل.

ويعتقد أن الطلبة في جميع المراحل التعليمية قد يعانون من خبرات فشل في المدرسة، ليس لضعف قدرتهم ولكن لأنهم يفتقرون لمهارات الدراسة الجيدة، وبالرغم من أن بعض الطلبة يطورون المهارات الدراسية باستقلالية، إلا أن بعضهم قد يتخرج من المدرسة دون أن يكتسب أي مهارة فعالة يوظفها لتحقيق التحصيل الأكاديمي الجيد. وبما أن المهارات الدراسية تتضمن القدرة على اكتساب وتسجيل وتنظيم وتذكر وتوظيف واستخدام المعلومات فإن ذلك يساهم في تحقيق التحصيل الأكاديمي المناسب (Gettinger & Seibert, 2002).

وكما يشير عبد الموجود (1996) إلى أن كثيراً من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يطمحون إليها في دراستهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم ويذاكرون بطرق خاطئة ولا يستعدون للاختبار كما هو مطلوب.

وتشير الأبحاث والدراسات إلى أن هناك ارتباطاً واضحاً بين قلق الاختبار وضعف المهارات الدراسية، حيث أن الطلبة الذين لديهم ضعف في المهارات الدراسية يتوقع أن يعانون من قلق عالٍ أثناء تقديم الاختبارات، على عكس الطلبة الذين يتمتعون بمهارات دراسية فعالة (Birenbaum & Naccer, 1994).

ثانياً: تقليل الحساسية المنتظم (Systematic Desensitization: SD)

يُعدُّ تقليل الحساسية المنتظم (SD) إجراءً سلوكياً قام بتطويره جوزيف ولبي (Joseph Wolpe) يعمل على التخلص من المخاوف المرضية والقلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها، وغالباً ما يكون الاسترخاء الاستجابية البديلة لأن الفرد لا يمكن أن يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء تام، لأن الاسترخاء والقلق لا يلتقيان في آن واحد (Warren, 2004).

ويقوم أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على التدريب على الاسترخاء وبناء هرم تسلسلي للقلق، ثم العمل على تقديم مثيرات القلق بناءً على الهرم التسلسلي مزامنةً مع الاسترخاء. وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات:

1. التدريب على الاسترخاء (Relaxation Training)

يعتبر عالم النفس الأمريكي ايدموند جاكوبسن (Edmund Jacobsen) من أوائل العلماء الذين بحثوا في تدريب الاسترخاء وتطبيقه في مجال العلاج النفسي، وقد توصل إلى أن حالة الاسترخاء خبرة مضادة لحالة القلق والانفعالات الحادة، وتقوم الفكرة الأساسية لفنية الاسترخاء

على أن الجسم في حالة القلق والانفعالات الحادة يتعرض لعمليتين هما: الشد العضلي والتوتر النفسي، تكون جميع عضلات الجسم مشدودة في درجة توازي التوتر النفسي الذي يكون عليه الإنسان في حالة القلق. وإذا تم إيقاف حالة التوتر والشد العضلي لجسم الإنسان إلى حالة من الاسترخاء، فإن ذلك يخفض درجة القلق. فالاسترخاء يستهدف مجموعة من عضلات الجسم الرئيسية من خلال إحداث سلسلة من الشد والراحة لها (Zeidner, 1998; Bourne, 2000).

وقد استخدم وليي تمارين الاسترخاء كجزء ضروري في أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لزيادة نشاط الجهاز العصبي الباراسمبثاوي الذي يعمل على كبح الانفعالات والقلق ويدفع الجسم نحو الاسترخاء (Warren, 2004).

2. بناء هرم القلق (Anxiety Hierarchy Construction)

وهو عبارة عن هرم تسلسلي للمواقف المثيرة للقلق ومصنفة عكسياً ابتداءً من أقل المواقف إثارة للقلق إلى أعلاها إثارة، ويتم تدريب الفرد على تخيل هذه المواقف المتسلسلة بشكل تدريجي أثناء عملية الاسترخاء. ويعتبر بناء هرم القلق ضروري لاستخدامه خلال عملية تقليل الحساسية المنتظم (Johnson, 2007).

3. إجراءات تقليل الحساسية التدريجي المنتظم (Systematic Desensitization Procedures):

بعد التدريب على آلية الاسترخاء يتم الدخول بإجراء تقليل الحساسية المنتظم، بحيث يتم الوصول إلى حالة من الاسترخاء التام، ثم وبشكل تخيلي يبدأ التعريض للمواقف المثيرة للقلق حسب الهرم التسلسلي للقلق بشكل تصاعدي من أقلها إثارة إلى أعلاها، وإذا أحدث موقف ما قلقاً يتم التوقف عند هذا الموقف وإعادته حتى يتم استبدال استجابة القلق بالاسترخاء، ويتم هذا الإجراء في أجواء هادئة ومريحة (Deffenbacher & Hanhnlöser, 1981; Johnson, 2007).

ويشير جوان وكارمان وبيدرو (Juan, Carman & Pedro, 1998) إلى أن هناك مزايا لأسلوب تقليل الحساسية المنتظم تتمثل بما يلي:

- يساعد بالسيطرة على الذات.
- يساعد الفرد بالإحساس بالفاعلية الذاتية وهو يتعرض للمواقف المثيرة للقلق، ويؤمن بقدرته للسيطرة على تلك المواقف.
- يتم تنفيذ أسلوب تقليل الحساسية المنتظم بالتخيل على عكس المواجهة التي ربما تساهم في تراجع الحالة.
- يسمح هذا الأسلوب بالسيطرة على القلق بشكل تدريجي.

الدراسات السابقة

اختبرت دراسات عديدة مدى فاعلية برامج علاجية مختلفة في خفض قلق الاختبار، فقد أجرى كزاليك وبيكر وتوماس وردى (Kiselic, Baker, Thomas & Ready, 1994)

دراسة على عينة عدد أفرادها (48) طالباً وطالبة في الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام إجراءات التحصين التدريجي ضد القلق والضغط النفسي، حيث دلت النتائج على أن هؤلاء الأفراد أبدوا تحسناً ملحوظاً في التعامل مع الاختبارات إذ انخفض مستوى قلق الاختبار لديهم.

وفي دراسة أجراها الزراد (1997) بهدف التعرف على فاعلية العلاج السلوكي متعدد الأوجه في علاج قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في بنغاري، حيث تم اختيار العينة والبالغ عددها (39) طالبة بناءً على أعلى الدرجات على مقياس (سبيلبيرجر) و(سارسون) لقلق الامتحان، وتم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى أربع مجموعات، حيث تلقت الأولى إستراتيجية العلاج الاستبصاري والثانية التدريب على تأكيد الذات والثالثة الاسترخاء الجماعي، بيد أن المجموعة الرابعة وهي الضابطة لم تتلق أي معالجة، وبعد انتهاء فترة التدريب أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً على اختباري (سبيلبيرجر) و(سارسون) لصالح المجموعات التجريبية في خفض قلق الامتحان.

وفي دراسة قام بها جون وايزرا (John & Ezra, 1997) بهدف تخفيض قلق الاختبار وذلك بتطبيق برنامج تقليل الحساسية التدريجي بالإضافة إلى استخدام فنيات الاسترخاء، وقد شارك في هذه الدراسة (34) طالب كلية، وتم توزيع العينة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريب على تقليل الحساسية التدريجي وفنيات الاسترخاء ومجموعة ضابطة لم تتلق أي معالجة، وقد أشارت النتائج أن المجموعة التجريبية قد أظهرت دلالة إحصائية في تخفيض قلق الاختبار وزيادة كبيرة في المعدل التراكمي، في حين لم تظهر المجموعة الضابطة أي تحسن ملموس.

وأجرى كندي ودوبكا (Kennedy & Doepke, 1999) دراسة استخدموا فيها التدريب على الاسترخاء وتقليل الحساسية المنتظم مقابل العلاج المعرفي السلوكي لعلاج إحدى طالبات الجامعة وعمرها (19) سنة من قلق الاختبار، حيث أشارت التقارير إلى أنها تعاني من ازدياد الاستثارة الفسيولوجية والسلوكية والشعور بالعصبية والغثيان وعدم القدرة على التفكير وعدم القدرة على استدعاء المعلومات بفعل القلق من الاختبارات، وكانت تظهر هذه الأعراض قبل أسبوع واحد من موعد الاختبار، استمر البرنامج لمدة (9) جلسات، وبعد انتهاء البرنامج كشفت النتائج انخفاض مستوى القلق وتحسن الأداء الأكاديمي لدى الطالبة.

وفي دراسة قام بها الحويلة (2003) هدفت إلى الكشف عن فعالية برامج الاسترخاء العضلي للحد من قلق الاختبار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في الكويت بلغ عددها (80) طالبة تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (40) طالبة لكل مجموعة، حيث تم تدريب الطالبات في المجموعة التجريبية على الاسترخاء العضلي، ودلت النتائج على انخفاض مستوى قلق الاختبار لديهن مقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة.

وقام ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005) بدراسة للتحقق من أثر برنامج تقليل الحساسية المنتظم للحد من قلق الاختبار لدى طلاب المدارس في نيجيريا ومن هم في مرحلة المراهقة، حيث كان الجنس أحد متغيرات هذه الدراسة التي شارك فيها (78) طالباً

وطالبة، بعد أن أظهروا مستوى عالٍ من القلق على مقياس شبيلبيرجر (1980) لقلق الاختبار، وتم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية تلقت برنامج تقليل الحساسية المنتظم على مدى (12) جلسة، ولمدة ستة أسابيع، في كل أسبوع جلستان، مدة كل جلسة (30) دقيقة، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ أي علاج، وبعد ظهور نتائج الدراسة تبين أن لبرنامج تقليل الحساسية المنتظم الأثر الكبير في خفض قلق الاختبار، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى اشتاني وسليبي وغوليفاند (Ashtani, Salimi, & Gholivand, 2006) دراسة لعلاج قلق الاختبار بأسلوب العلاج المعرفي مقابل تقليل الحساسية المنتظم، تألفت العينة من (65) طالباً إيرانياً ممن لديهم أعلى الدرجات على استبيان قلق الاختبار، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تلقت العلاج المعرفي ومجموعة تلقت أسلوب تقليل الحساسية المنتظم ومجموعة ضابطة لم تتلقَ أي علاج، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين سجلتا مستوى أقل لقلق الاختبار مقارنة مع المجموعة الضابطة، ولم توجد اختلافات كبيرة بين الأساليب المعرفية وتقليل الحساسية المنتظم.

وأجرى جونسون (Johnson, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج الاسترخاء العضلي وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار لدى عينة تكونت من (9) طلاب من جامعة فلوريدا بعد أن طبق الباحث مع أفرادها مقياس شبيلبيرجر (1980) لقلق الاختبار، حيث تم تطبيق البرنامج على أفراد العينة لمدة ستة أسابيع، وأظهرت النتائج بعد انتهاء البرنامج إلى خفض مستوى القلق عند أفراد العينة ورفع الكفاءة الدراسية لديهم.

وهدفت دراسة باسبينر وديريبيوي وإسكن (Baspinar, Dereboy & Eskin, 2012) إلى مقارنة فاعلية تقليل الحساسية المنتظم مع العلاج المعرفي للحد من قلق الاختبار، وشملت الدراسة (50) طالباً من خريجي المدارس الثانوية والمقبلين على أداء اختبار القبول الجامعي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تلقت التدريب على تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الثانية تلقي أفرادها العلاج المعرفي، وكان التدريب لكلا المجموعتين على مدى (9) جلسات، وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لكلا المجموعتين في الحد من المظاهر المعرفية والفسولوجية لقلق الاختبار.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات الدراسة مع قلق الاختبار

أجرى جوزيف (Joseph, 1991) دراسة هدفت إلى مقارنة فاعلية العلاج المعرفي وتقليل الحساسية المنتظم مع التدريب على مهارات الدراسة للحد من قلق الامتحان، وتم تقسيم العينة التي تكونت من (82) طالباً من كلية الطب عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: الأولى تلقت العلاج المعرفي جنباً إلى جنب مع مهارات الدراسة والثانية تلقت تقليل الحساسية المنتظم مع مهارات الدراسة والمجموعة الثالثة كانت الضابطة ولم تتلقَ أي معالجة، واستمرت فترة البرنامج لكلا المجموعتين التجريبيتين سبعة أسابيع في كل أسبوع جلسة مدتها (95) دقيقة، حيث أشارت النتائج إلى أن المجموعتين التجريبيتين أظهرتا تحسناً كبيراً في الحد من القلق، إلا أن مجموعة

العلاج المعرفي بالإضافة إلى مهارات الدراسة أظهرت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي، أما المجموعة الضابطة فلم تُظهر أي تحسن.

وأجرى بيكر وكراينجل (Baker & Craingl, 1999) دراسة لمعرفة أثر الاسترخاء وإستراتيجية التعلم (SQ3R) التي تُعد من مهارات الدراسة للتخفيف قلق الامتحان، وتكونت العينة من (85) طالباً من طلبة جامعة كاليفورنيا طُبّق عليهم مقياس شيبليبرجر لقلق الاختبار، حيث تم تقسيم العينة إلى نصفين منهم من تلقى التدريب على إستراتيجية التعلم (SQ3R) والاسترخاء العضلي، والنصف الآخر تلقى جلسات تدريب مختصرة وبسيطة على إستراتيجية التعلم (SQ3R)، وأظهرت النتائج علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل، وأن الطلبة الذين تدربوا على الاسترخاء وإستراتيجية (SQ3R) أظهروا انخفاضاً ملحوظاً في مستوى قلق الامتحان مقارنة مع الذين تلقوا إستراتيجية (SQ3R) فقط.

وأجرى جرادات (Jaradat, 2004) دراسة هدفت إلى مقارنة فاعلية برنامج علاج معرفي مع برنامج إرشادي في مهارات الدراسة في تخفيض قلق الامتحان والتسويق الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً لديهم قلق مرتفع اختيروا من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس مدينة إربد، وقد تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وأشارت النتائج إلى أن كلا المجموعتين التجريبيتين قد أظهرتا تحسناً دالاً إحصائياً على مقياس قلق الامتحان والرضا عن الدراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة، وأظهرت مجموعة إرشاد مهارات الدراسة انخفاضاً في التسويق أكبر بشكل دال إحصائياً مما أظهرته المجموعة الضابطة، في حين تفوقت مجموعة العلاج المعرفي على المجموعة الضابطة في تحسين التحصيل الدراسي. وتبين أنه على الرغم من أن برنامج العلاج المعرفي كان ذا فاعلية في تخفيض قلق الاختبار، إلا أنه لم يكن فعالاً في تخفيض التسويق الأكاديمي.

وقام كل من أتبه وقنبري (Ataei & Ghanbari, 2010) بدراسة لمقارنة أثر برنامج معرفي جماعي مع برنامج تدريبي على مهارات الدراسة في تخفيض قلق الاختبار وقلق السمة، حيث شملت العينة (20) طالباً يعانون من قلق الاختبار، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين نصفهم تلقى العلاج المعرفي الجماعي والنصف الآخر التدريب على مهارات الدراسة، واستمرت مدة التدريب خمسة أسابيع، في كل أسبوع جلستان، ومدة كل جلسة ساعتان، وبعد انتهاء فترة التدريب تم تطبيق مقياسي قلق الاختبار ومقياس قلق السمة، حيث أشارت النتائج إلى أن العلاج المعرفي الجماعي له أثر أكبر مقارنة مع التدريب على مهارات الدراسة للحد من قلق الاختبار وقلق السمة لدى الطلاب.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة تبين أن الباحثين قد تناولوا أساليب وبرامج متعددة لمساعدة الطلاب في التخلص من مشكلة قلق الاختبار أو الحد منها. مع ملاحظة تفاوت فاعلية تلك البرامج في علاج هذه المشكلة إلا أنها وبشكل عام أظهرت تحسناً ملحوظاً في معالجة قلق الاختبار سواء من خلال تطبيق البرامج السلوكية كتقليل الحساسية المنتظم والاسترخاء، أو

المعرفية أو تطبيق برامج تتضمن مهارات دراسية. وما زال البحث مستمراً في تطوير البرامج الإرشادية التي تستهدف مجموعات محددة من الطلاب لتكون أكثر فائدة لهم.

فالدراسة الحالية لم يتوقف هدفها عند معرفة أثر استخدام برنامجي إرشاد يتمثلان بتقليل الحساسية المنتظم والتدريب على مهارات الدراسة في تخفيض قلق الاختبار، إنما تعدى الهدف لمعرفة أثر هذين البرنامجين في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المشاركين في الدراسة، وهذا ما يميزها عن الدراسات المنشورة بشكل عام سواء العربية أو الأجنبية.

وبالنظر إلى الدراسة الحالية أيضاً فإنها تميزت بطبيعة العينة التي تناولتها والمتمثلة بطلاب الصف العاشر الذين يُعدون ضمن مرحلة هامة جداً وبناءً عليها يتم توزيع الطلاب على مختلف التخصصات، وهي مرحلة أغفلتها معظم الدراسات لتصب الاهتمام على طلاب الكليات والجامعات.

مشكلة الدراسة

احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية؛ وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الأفراد في مختلف مراحلهم النمائية سواء كان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية. حيث يعتبر قلق الاختبار أحد أنواع القلق، وهو ظاهرة منتشرة بين الطلبة في مختلف المراحل التعليمية (Anstansi, 1992). وتظهر أهمية قلق الاختبار من أهمية المرحلة الدراسية التي ينتمي إليها الفرد، ويزداد القلق كلما تقدم الطلبة في المرحلة الدراسية، وكلما كانت المرحلة هامة بالنسبة لهم. وفي الدراسة الحالية ينصب التركيز على طلبة الصف العاشر وهم يمثلون مرحلة هامة يُعدّ تحصيلهم الأكاديمي فيها الفيصل في توزيعهم إلى مختلف التخصصات الأكاديمية والمهنية؛ ونظراً للاهتمام الكبير بنتائج الاختبارات والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل الطلبة وتقييم أدائهم الأكاديمي فإن حالة من التوتر النفسي تتولد لدى هؤلاء الطلبة (Supon, 2004). وتتأثر قدرات الطلبة تأثيراً سلبياً لما يولده هذا القلق من استجابات غير مناسبة تجاه موقف الاختبار مثل تشتت الانتباه وكف القدرة على الأداء الجيد وبالتالي الفشل في التحصيل (Petress, 2006). حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى الأثر السلبي لقلق الاختبار على التحصيل ومنها ما جاء في دراسة جانيس (Janice, 1996) التي أجريت على (103) طالباً وطالبة من الموهبين في المدارس الثانوية، حيث طُبّق عليهم مقياس قلق الاختبار، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المرتفع كان أدائهم الأكاديمي منخفض. ولا يقتصر تأثير قلق الاختبار في التحصيل فحسب، بل يمتد ليشمل جوانباً أخرى كالدافعية نحو الانجاز ومفهوم الذات والأنماط التكيفية الأخرى (آغا، 1998).

ومهما حاول الباحثون والمتخصصون إيجاد وسائل وأساليب مختلفة للاختبار يبقى مثيراً لقلق الطلاب. ومع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الفرد العلمية والعملية أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى القلق في المواقف الاختبارية، ويبرز ذلك من خلال شكاوى الكثير من الطلاب حول ما ينتابهم من مظاهر مختلفة لقلق الاختبار (Cizek & Burg, 2006). ويعتبر القلق على مختلف مستوياته من المعوقات التي تقف أمام الطلبة لتحقيق الأهداف. وقد يساهم

أيضاً نقص مهارات الدراسة اللازمة للطلاب في زيادة مشاعر الخوف والقلق في مواقف الاختبار؛ لأن الطالب يفتقر إلى الفاعلية الذاتية الأكاديمية التي تساهم بتحقيق مستوى عالٍ من الانجاز والتحصيل العلمي (Gettinger & Seidert, 2002). لذا تظهر الحاجة إلى امتلاك الطلبة استراتيجيات وأساليب تساعد على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة.

وانطلاقاً من هذا الواقع الذي يعاني منه الطلاب في مختلف مراحلهم الدراسية من قلق الاختبار، ومحاولات المهتمين والباحثين في المساعدة في تخفيض هذه الظاهرة، انبثقت الحاجة لمثل هذه الدراسة والتي تتعامل مع قلق الاختبار الذي يُعد من أبرز العوامل التي تُزعج الطلاب وتؤثر على فعاليتهم الأكاديمية وبالتالي فشلهم في التحصيل الدراسي.

هدف الدراسة الحالية وفرضياتها

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وبالتحديد حاولت الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية من:

1. أهمية الفئة المستهدفة والتي تُعتبر فئة هامة من طلبة المدارس من الصف العاشر والذين ينتمون لمرحلة المراهقة، وهي مرحلة يحتاج فيها الطلبة لمن يساندتهم في مواجهة مشاكلهم المختلفة، وخاصة في البيئة المدرسية التي يعتبر قلق الاختبار من أهمها، كذلك لا بد من

- الإشارة إلى أن هؤلاء الطلبة يتوقف توزيعهم على التخصصات الأكاديمية والمهنية بناءً على تحصيلهم الأكاديمي في هذه المرحلة.
2. الخلفية النظرية التي تُقدمها هذه الدراسة من خلال المعرفة بأهم المهارات الدراسية المطلوبة في البيئة التعليمية وكذلك المعرفة بألية إجراء أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لمن يعاني من قلق الاختبار.
 3. مساهمة هذه الدراسة في دفع اهتمام الباحثين والقائمين على العملية التربوية بتصميم المزيد من البرامج الإرشادية الوقائية والنمائية والعلاجية المناسبة لخفض أثر قلق الاختبار والعمل على رفع مستوى الأداء.
 4. العمل على تطبيق برنامجين إرشاديين متنوعين والمقارنة بينهما من أجل إثبات فاعليتهما في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب وهذا ما يوفر على الباحثين والطلبة وأولياء أمورهم والمهتمين في هذا المجال كثيراً من الوقت والجهد للتعرف على الأساليب الأكثر فاعلية وفائدة لهذه الغاية.

تعريف المصطلحات

قلق الاختبار: هو مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية المرافقة لشعور الفرد نتيجة لتوقعاته السلبية بالإخفاق والفشل في الأداء على الاختبار (Nicaise, 1995). ويُعرّف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز مهماته الأكاديمية بنجاح (Bandura, 1993). وتُعرّف إجرائياً أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

مهارات الدراسة: هي استراتيجيات وآليات ووسائل تساعد الطالب على تحسين أدائه وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي ورفع كفاءته وإنتاجيته التعليمية (Nnji, 2002).

تقليل الحساسية المنتظم: إجراء سلوكي يتضمن عدد من الخطوات يؤدي إلى خفض الحساسية بشكل منظم لدى الفرد الذي يعاني من القلق خفصاً متدرجاً بدءاً من المثيرات الأقل إثارة إلى المثيرات الأكثر إثارة تجاه مثير أو موقف معين كالاختبار مثلاً (Warren, 2004).

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس محافظة عجلون في الأردن وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2012-2013.
- الفترة الزمنية بين القياس البعدي وقياس المتابعة والتي بلغت ثلاثة أسابيع.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدرسة كفرنجة الأساسية للبنين، وهي إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم للواء كفرنجة في محافظة عجلون. وقد كان هؤلاء الطلاب منتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2013/2012. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (186) طالباً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً من طلاب الصف العاشر الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس قلق الاختبار، ولديهم الرغبة بالمشاركة في الدراسة. وقد وُزِع المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. تلقت إحدى المجموعات التدريب على مهارات الدراسة وضمت المجموعة (15) فرداً، وتلقت مجموعة أخرى برنامج تقليل الحساسية المنتظم وضمت المجموعة (15) فرداً، في حين كانت المجموعة الثالثة ضابطة وضمت (15) فرداً أيضاً ولم تتلق أي معالجة.

أدوات الدراسة

استخدم الباحثان مقياس شيلبرجر (Spielberger, 1980) لقلق الاختبار ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي طوره أبو إزريق وجرادات (2013). وفيما يلي وصف لكل من هذين المقياسين:

أولاً: مقياس قلق الاختبار

يقيس هذا المقياس مستوى القلق في موقف الاختبار لدى الطلبة، حيث يُعد هذا المقياس من المقاييس المستخدمة على نطاق واسع في العالم. ويتكون المقياس من (20) فقرة (أنظر الملحق).

صدق المحتوى

قام الباحثان بترجمة المقياس بصورته الأولية إلى اللغة العربية، ومن ثم عُرض المقياس بصورته الأصلية على (9) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد النفسي واللغة العربية. حيث طُلب إليهم الإدلاء بأرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى في الفقرة، إضافة إلى تقديم أي تعديلات قد تكون مناسبة حسب معرفتهم وخبرتهم. وبناءً على ملحوظات المحكمين وأرائهم، تم إجراء التعديلات اللازمة. وقد تمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس بصورته النهائية كما كان في النسخة الأصلية (20) فقرة.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لدى عينة تكونت من (45) طالباً من خارج مجتمع الدراسة. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.29 – 0.63). وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة ودالة إحصائياً ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ-ألفا، حيث تم توزيع المقياس على (45) طالباً من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.85).

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يقيس هذا المقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. وقد استخدم الباحثان نسخة معدلة من مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي طوره أبو إزريق وجرادات (2013). ومن الأمثلة على فقرات هذا المقياس (أشعر أن لدي القدرة على تحقيق الأهداف التي أحدها قبل البدء بالدراسة؛ أشعر أن لدي القدرة على تنفيذ ما أقرره مباشرة؛ أشعر أن لدي القدرة على مواجهة المشاكل الدراسية). فقد اختيرت (28) فقرة من المقياس وأضيفت له فقرتان. وتتكون النسخة المعدلة من المقياس من (30) فقرة تقيس فاعلية الطالب داخل غرفة الصف ومدى إنجازه لمهامه وواجباته الدراسية، ومدى استعداده للاختبارات واستغلاله لقدراته ومستوى الإنجاز في المواد الدراسية.

صدق البناء

إضافة إلى صدق المحتوى المشار إليه سابقاً، أُجرى صدق بناء لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة تكونت من (45) طالباً من خارج مجتمع الدراسة. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.26 – 0.67). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

ثبات المقياس

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ-ألفا، على مجموعة مستقلة عن عينة الدراسة مكونة من (45)، وقد بلغت قيمة ألفا (0.93).

تعليمات المقياسين

وقد تم تقديم تعليمات المقياسين على النحو التالي: فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تشير إلى مقدار الدرجة التي تكون فيها هذه الجملة صحيحة وتطبق على شخصيتك. أمام كل فقرة أرقام من (1-4) لمقياس قلق الاختبار ومن (1-5) فيما يتعلق بمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المطلوب منك قراءة كل جملة قراءة جيدة، ومن ثم تحديد مدى انطباق تلك الجملة على شخصيتك، بوضع دائرة حول الرقم الذي يحدد مدى انطباقها عليك.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة

- المجموعة: وتتمثل بالمجوعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

2. المتغير التابع

- قلق الاختبار

- والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الأساليب العلاجية

قام الباحث الأول بدور المعالج للمجموعتين العلاجيتين. وقد تلقت كل مجموعة (10) جلسات علاجية بمعدل جلستين كل أسبوع، حيث كانت مدة كل جلسة (60) دقيقة. ولم يتغيب أي فرد أكثر من جلسة واحدة في أي من المجموعتين التجريبيتين.

برنامج التدريب على مهارات الدراسة

الهدف من البرنامج إكساب الطلبة عدداً من المهارات الدراسية التي تسهل عملية التعلم لديهم وتجعلهم أكثر فاعلية. وقد تضمنت الجلسات ما يلي:

الجلسة الأولى: وهي الجلسة الافتتاحية وهدفت إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وكذلك التعريف بطبيعة الإرشاد الجماعي والتعرف على الأهداف المنتظر تحقيقها من البرنامج، وتحديد معايير العمل الجماعي، وتحديد توقعات الأعضاء، وأخذ موافقة الأعضاء على المشاركة بالبرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم مهارات الدراسة وبيان أهميتها ودورها في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم مهارة (SQ3R) وأهميتها، وتدريبهم على طريقتي التصفح (Survey) والتساؤل (Question) من مهارة (SQ3R).

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة على بقية عناصر (SQ3R) وهي القراءة (Read) والتسميع (Recite) والمراجعة (Review) وتدريبهم على تطبيقها.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة إدارة الوقت وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة التركيز وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة تدوين الملاحظات وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة الاستعداد للاختبارات وأهميتها وتدريبهم عليها والعمل على تطبيقها.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة أداء الاختبارات والتعامل مع موقف الاختبار.

الجلسة العاشرة: وهي الجلسة الختامية التي هدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج والربط بين جلسات البرنامج وأخذ ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وتقييم مدى الاستفادة منه للعمل على إنهاء البرنامج.

برنامج تقليل الحساسية المنتظم

الهدف من البرنامج مساعدة الطلبة على تخفيض قلق الاختبار لديهم من خلال جملة من الإجراءات السلوكية التي تدرج تحت أسلوب تقليل الحساسية المنتظم. وقد تضمنت الجلسات ما يلي:

الجلسة الأولى: وهي الجلسة الافتتاحية التي هدفت إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم، وكذلك التعريف بطبيعة الإرشاد الجمعي، والتعرف على الأهداف من البرنامج، وتحديد معايير العمل الجمعي وتحديد توقعات الأعضاء وأخذ موافقة الأعضاء على المشاركة بالبرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم قلق الاختبار وأعراضه وأسبابه والآثار السلبية الناتجة عنه.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بأهمية مواجهة قلق الاختبار والتخلص منه، وكذلك التعرف على الأساليب التي تساعد على تخفيض قلق الاختبار ومنها أسلوب تقليل الحساسية المنتظم مع توضيح الأهمية والخطوات.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الاسترخاء ونتائجه الإيجابية وكذلك تدريبهم على آلية التنفس العميق، بالإضافة إلى تدريبهم على تخيل مواقف معينة في الذهن.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على بعض التمارين البسيطة؛ للتمهيد لعملية الاسترخاء العضلي.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمهارة الاسترخاء العضلي، والعمل على تطبيقها.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم هرم القلق، وكيفية بناءه بما يتعلق بقلق الاختبار وذلك بترتيب المواقف المثيرة للقلق من الأقل إثارة إلى أكثرها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على تطبيق أسلوب تقليل الحساسية المنتظم بمصاحبة عملية الاسترخاء العضلي، والعمل على تقديم مواقف الاختبار المثيرة للقلق حسب ترتيبها في هرم القلق من الأقل إثارة إلى الأكثر إثارة.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب أعضاء المجموعة على تطبيق أسلوب تقليل الحساسية المنتظم وذلك بالتركيز على أكثر المواقف إثارة للقلق.

الجلسة العاشرة: وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى استعراض ما تم في البرنامج والربط بين جلساته وأخذ ملاحظات الأعضاء حول البرنامج وتقييم مدى الإفادة منه، والعمل على إنهاء البرنامج.

تحليل البيانات

تم اختبار الفرضيات باستخدام الإجراءات الإحصائية التالية:

1. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
2. تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في قلق الاختبار تعزى للمجموعة.

النتائج

اختبرت الدراسة الحالية عدداً من الفرضيات لتقييم مدى فاعلية برنامج التدريب على مهارات الدراسة وبرنامج تقليل المنتظم في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر.

وكتحليل أولي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي. ويُظهر جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس قلق الاختبار تبعاً لمتغير المجموعة.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار القبلي حسب متغير المجموعة.

قلق الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المهارات الدراسية	15	49.07	10.518
	تقليل الحساسية التدريجي	15	49.87	8.442
	الضابطة	15	51.87	10.322
	المجموع	45	50.27	9.654

يبين جدول (1) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث (التدريب على المهارات الدراسية، تقليل الحساسية التدريجي، الضابطة) على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يتضح في جدول (2).

جدول (2): تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (القياس القبلي).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	62.400	2	31.200	.324	.725	.015
داخل المجموعات	4038.400	42	96.152			
الكلي	4100.800	44				

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف 0.324، وبدلالة إحصائية 0.725 وكان حجم الأثر (η^2) 0.015.. وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في القياس القبلي على مقياس قلق الاختبار.

وللتحقق من صحة الفرضيات حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل من المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي. ويظهر جدول (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية على مقياس قلق الاختبار في ضوء متغير المجموعة.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار حسب متغير المجموعة (القياس البعدي).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الدراسة	15	38.47	6.010
تقليل الحساسية المنتظم	15	38.27	7.156
الضابطة	15	49.93	6.724
المجموع	45	42.22	8.520

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة، ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب جدول (4).

جدول (4) تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (القياس البعدي).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	1338.178	2	669.089	15.144	.000	.419
داخل المجموعات	1855.600	42	44.181			
الكلية	3193.778	44				

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ف 15.144، وبدلالة إحصائية 0.000، وكان حجم الأثر (η^2) 0.419. ولاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، استُخدم اختبار توكي (Tukey)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في قلق الاختبار.

الضابطة	تقليل الحساسية المنتظم	مهارات دراسية	المتوسط الحسابي
			38.47
		.20	38.27
	*11.67	*11.47	49.93

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha= 0.05$) بين المجموعة الضابطة من جهة، وكل من مجموعتي التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم من جهة أخرى، إذ جاءت متوسطات درجات المجموعة الضابطة أعلى.

وللتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha= 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغير المجموعة (القياس البعدي).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الدراسة	15	123.47	14.387
تقليل الحساسية المنتظم	15	111.60	20.794
الضابطة	15	104.27	23.156
المجموع	45	113.11	20.930

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يتضح في جدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (القياس البعدي).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	2816.178	2	1408.089	3.593	.036	.15
داخل المجموعات	16458.267	42	391.863			
الكلية	19274.444	44				

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة في القياس البعدي على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة

ف 3.593 وبدلالة إحصائية 0.036. وكان حجم الأثر (η^2) 0.15. ولاختبار الفروق بين المجموعات استُخدم اختبار توكي كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الضابطة	تقليل الحساسية المنتظم	مهارات دراسية	المتوسط الحسابي	
			123.47	مهارات الدراسة
		11.87	111.60	تقليل الحساسية المنتظم
	7.33	*19.20	104.27	الضابطة

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة من جهة، ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى.

وللتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أنه "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار (المتابعة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار (المتابعة)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق الاختبار حسب المجموعة (قياس المتابعة).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الدراسة	15	43.07	9.31
تقليل الحساسية المنتظم	15	40.40	6.54
الضابطة	15	50.60	9.36
المجموع	45	44.69	9.39

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على المهارات الدراسية ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (قياس المتابعة).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	839.511	2	419.756	5.803	.006	.22
داخل المجموعات	3038.133	42	72.337			
الكلية	3877.644	44				

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة حيث بلغت قيمة ف 5.803، وبدلالة إحصائية 0.006. وكان حجم الأثر (η^2) 0.22. ولاختبار الفروق بين المجموعات استخدم اختبار توكي، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في قلق الاختبار (قياس المتابعة).

الضابطة	المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحساسية المنتظم
مهارات الدراسة	43.07		
تقليل الحساسية المنتظم	40.40	2.67	
الضابطة	50.60	7.53	*10.20

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين مجموعة تقليل الحساسية المنتظم من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات المجموعة الضابطة أعلى.

وللتحقق من الفرضية الرابعة التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة، ومجموعة تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب المجموعة (قياس المتابعة).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات الدراسة	15	120.40	10.68
تقليل الحسابية المنتظم	15	99.73	21.83
الضابطة	15	91.07	19.27
المجموع	45	103.73	21.47

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة، ومجموعة تقليل الحسابية المنتظم، والمجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار في قياس المتابعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (13).

جدول (13) تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (قياس المتابعة).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η^2
بين المجموعات	6813.333	2	3406.667	10.624	.000	.34
داخل المجموعات	13467.467	42	320.654			
الكلية	20280.800	44				

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في قياس المتابعة، حيث بلغت قيمة ف 10.624، بدلالة إحصائية 0.000. وكان حجم الأثر (η^2) 0.34. ولاختبار الفروق بين المجموعات استخدم اختبار توكي كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (12) المقارنات البعدية بطريقة توكي لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (قياس المتابعة).

المتوسط الحسابي	مهارات دراسية	تقليل الحسابية المنتظم	الضابطة
120.40			
99.73	*20.67		
91.07	*29.33	8.67	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين مجموعة التدريب على مهارات الدراسة من جهة، وكل من مجموعة تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، وجاءت متوسطات درجات مجموعة التدريب على مهارات الدراسة أعلى.

المناقشة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعتين التجريبتين من جهة والمجموعة الضابطة من جهة أخرى إذ أظهرت النتائج أن كلا البرنامجين (التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم) كانا أكثر فاعلية من عدم المعالجة في خفض قلق الاختبار لدى الطلبة، وكذلك أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر لكلا البرنامجين كان كبيراً، وهذا يشير إلى رفض ما نصت عليه الفرضية الصفرية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من فاعلية استخدام التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار لدى العديد من الطلاب. وبالتالي فإن قلق الاختبار يمكن معالجته بالاستناد إلى مثل هذه الأساليب العلاجية انطلاقاً من فاعلية هذه الأساليب في خفض القلق وزيادة قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته.

ويرى الباحثان أن استخدام مهارات الدراسة يعمل على إيجاد طريقة منهجية وعلمية تنظم دراسة الطالب وتزيد من فاعليته الأكاديمية وهذا ما يعطيه ثقة أكبر للتعامل مع موقف الاختبار وبالتالي خفض قلقه، ويعمل أسلوب تقليل الحساسية المنتظم على مساعدة الطالب في التغلب على المشاعر السلبية والاستجابات الانفعالية والفسولوجية التي تثيرها مواقف الاختبارات والقدرة على التحكم بها.

وبالنظر إلى حجم الأثر لكلا البرنامجين على أفراد العينة فإنه كبير، وهذا يدل على أنه من خلال التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم يساعد الطالب على امتلاك القدرة في السيطرة على مجريات الاختبار واستبدال استجابة التوتر والقلق بالاسترخاء مع مواقف التقييم والاختبارات.

ومن خلال مقارنة استخدام البرامج سواء مهارات الدراسة أو تقليل الحساسية المنتظم مقابل عدم العلاج، فإن ما يشعر به الطالب من قلق تجاه الاختبارات سيأخذ بالتزايد لديه مما سيؤثر على تحصيله الأكاديمي، وبالتالي فإن استخدام الأساليب العلاجية ستعمل على التخفيف من حدة القلق والتخلص منه في نهاية الأمر.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوزيف (Joseph, 1991) التي أشارت إلى فاعلية مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في تخفيض قلق الامتحان، كما اتفقت أيضاً مع نتائج

دراسة ايقبوشوكو واوبدو (Egbochuku & Obodo, 2005) التي أشارت إلى فاعلية تقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار لدى أفراد العينة، واتفقت أيضاً مع دراسة جرادات (Jaradat, 2004) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب على مهارات الدراسة في خفض قلق الاختبار.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المجموعة بين المجموعة الضابطة من جهة، ومجموعة التدريب على مهارات الدراسة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح مجموعة التدريب على مهارات الدراسة على القياس البعدي، إذ بينت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد تحسن لدى طلاب المجموعة التي تلقت التدريب على المهارات الدراسية بشكل دال إحصائياً، مما يدل على فاعلية هذا الأسلوب في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال استغلال قدرات الطلبة وإمكانياتهم وتوظيفها في المجال الأكاديمي بناءً على مهارات دراسية يتفاعل معها الطالب ويجعله أكثر انجذاباً نحو العملية التعليمية بأسلوب منظم وهادف. وهذا الأمر يؤكد على ارتباط المهارات الدراسية بالفاعلية الذاتية الأكاديمية. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن برنامج التدريب على مهارات الدراسة قد ساهم في زيادة نشاط الطلبة وتفاعلهم نتيجة لاستخدام مهارات بسيطة وفاعلة تم من خلالها استثمار جهودهم وطاقاتهم.

وافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوزيف (Joseph, 1991) التي أشارت إلى أن التدريب على المهارات الدراسية أظهر تحسناً كبيراً في الحد من قلق الاختبار مقارنة مع المجموعة الضابطة، ولم يظهر هناك أي اختلاف لهذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المجموعة وتمثل الفرق بين مجموعة تقليل الحساسية المنتظم من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، مما يؤكد أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم ذو فعالية أكبر من الذين لم يتلقوا معالجة وهذا مؤشر على أنه أسلوب فعال في حال قيام الطلبة بتطبيقه وتنفيذه باستمرار. ويرجع ذلك أيضاً إلى أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم تضمن مهارات فاعلة للتعامل مع قلق الاختبار تمثلت في ممارسة تمارين التنفس والتدريب على الاسترخاء كشد العضلات وإرخائها، والتدريب أيضاً على التخيل للمواقف المثيرة للقلق وإقرانها بالاسترخاء، الأمر الذي ساهم باكتساب الفائدة الكبيرة من هذا الأسلوب في تخفيض قلق الاختبار لدى الطلبة. فالفرد الذي يمارس أسلوب تقليل الحساسية المنتظم في مواجهة المثيرات التي تسبب القلق على المستوى التخيلي قد يساعده هذا على التبصر بذاته واكتشاف الخبرات المؤلمة داخل الذات والتي تقوده إلى التحكم بانفعال القلق الذي يعاني منه.

كما يُلاحظ هنا على قياس المتابعة أن حجم الأثر لأسلوب تقليل الحساسية المنتظم ما زال كبيراً. في حين تبين أن فاعلية التدريب على مهارات الدراسة في خفض قلق الاختبار لم تستمر.

وبذلك يكون أسلوب تقليل الحساسية المنتظم هو الأسلوب الأمثل والمناسب للتعامل مع قلق الاختبار.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة ايقوشوكو واوبودو (Egbochuku & Obodo, 2005) التي أشارت إلى أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم قد أظهر تفوقاً على التدريب على مهارات الدراسة فيما يخص قلق الاختبار.

ويُستنتج من ذلك أن أسلوب تقليل الحساسية المنتظم يساعد الطالب في ضبط انفعالاته والقدرة على التحكم بها من خلال التدريب على التعريض للمواقف التي تثير قلق الاختبار لديه، وهذا ما يمكنه من التعامل مع الموقف الاختباري بصورة طبيعية. وبناءً على ما حققه هذا الأسلوب من أثر كبير للتعامل مع قلق الاختبار فإن ذلك يستدعي إجراء مزيد من الدراسات التي تتبنى هذا الأسلوب لمعرفة استمرار فاعليته لفترات أطول وذلك من خلال زيادة المدى بين الاختبار البعدي والمتابعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المجموعة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين التدريب على المهارات الدراسية من جهة، وكل من تقليل الحساسية المنتظم والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، ولا بد من الإشارة إلى أن برنامج التدريب على المهارات الدراسية كان أكثر فاعلية من الذين لم يتلقوا معالجة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي، إلا أن فاعليته في قياس المتابعة قد استمرت وأظهرت تفوقاً على كل من عدم المعالجة وتقليل الحساسية المنتظم. وهذا يُعد مؤشراً على أن فاعلية الطلاب الأكاديمية بقيت متأثرة ببرنامج التدريب على مهارات الدراسة، وأن أفراد المجموعة قد لمسوا الأثر الإيجابي الذي تركه البرنامج في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم مما دفعهم إلى التمسك والاستمرار في متابعة تطبيق المهارات التي تم التدريب عليها.

ويُعلل الباحثان هذه النتيجة أيضاً بأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية باعتبارها أحد مركبات الشخصية الإنسانية فإنها تتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، فتعرضه إلى خبرات نجاح لها أثر واضح في تحسين مستوى كفاءته الذاتية. من هنا فإن مهارات الدراسة تساعد الطلاب على الوعي بقدراتهم على الأداء وتعديل مدركاتهم حول القدرة التعليمية، وهذا ما يزيد من ثقتهم بالقدرة على التعلم واكتساب المعرفة بصورة فاعلة.

ولوحظ أيضاً أن حجم الأثر أصبح أكبر في قياس المتابعة لأسلوب التدريب على مهارات الدراسة وقد يُعزى ذلك لأخذ الطلاب فترة كافية لتطبيق المهارات التي تعلموها. مما يُستنتج من ذلك أن هناك ارتباطاً قوياً جداً بين التدريب على مهارات الدراسة وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ لأن اكتساب مثل هذه المهارات يعمل على تعزيز الإمكانيات واستغلال القدرات الأكاديمية وتقويتها لدى الطلاب.

ولم يعثر الباحثان على دراسة تتفق نتائجها مع هذه النتيجة إلا أن هذه النتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة جونسون (Johnson, 2006) التي أظهرت أن للتقليل الحساسية المنتظم أثر كبير في رفع الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

التوصيات والمقترحات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:
- توظيف أسلوب تقليل الحساسية المنتظم لعلاج الطلبة الذين لديهم قلق اختبار بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج إيجابية لهذا الأسلوب في خفض قلق الاختبار.
 - توظيف أسلوب مهارات الدراسة للعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب بناءً على النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة لهذا الأسلوب.
 - تكرار الدراسة الحالية على عينات مماثلة، مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة المدى بين الاختبار البعدي والمتابعة.
 - تدريب المرشدين والقائمين على العملية التربوية على برنامج مهارات الدراسة لأن العديد من الطلبة يعانون من نقص في مهارات الدراسة.

References (Arabic & English)

- Abdul Mawjoud, Mohamed Kamel. (1996). *Global infrastructure to conduct a recall in a sample of university students in the light of the variables of gender and specialization*. Journal of Research in Education and Psychology, 9(3). 358-388.
- Abu Azriq, Mohammed & Jaradat, Abdul Karim. (2013). *The impact of negative self-modifying phrases in reducing academic procrastination and improve academic self-efficacy*. Journal of Educational Sciences. Jordan 9 (1) 27-15.
- Anstansi, A. (1992). *Psychological testing*. 8th ed. Macmillan Publishing Company. N. Y.
- Ashtani, A. Salimi, S. & Gholivand, F. (2006). *Test anxiety in Iranian students: cognitive therapy VS. Systematic desensitization*. Medical Journals. 199-204.
- Ataei-Nakhaei, A. & Ghanbari, H. (2010). *Comparison of mindfulness-based group therapy with study skills training on test*

- anxiety and trait anxiety*. Journal of Clinical Psychology, 1 (4). 21-30.
- Baker, A. & Craingl, R. (1999). *The effects of the relaxation response on test anxiety*. Dissertation Abstract International, 60 (5), 14- 52.
 - Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational Psychologist, 28(2). 117-148.
 - Baspinar, Can, P. Dereboy, C. & Eskin, M. (2012). *Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety*. Turkish Journal of Psychology, 23 (1). 9-17.
 - Beck, A. T. Emery, G. & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias*. New York: Basic Books.
 - Birenbaum, M. & Nasser, F. (1994). *On the relationship between test anxiety and test performance*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 27 (1), 293-301.
 - Bourne, E. J. (2000). *The anxiety & phobia workbook*. Third edition. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.
 - Chapell, S. F. & Blanding, B. Z. (2005). *Test anxiety and academic performance within undergraduate and graduate students*. Journal of Educational Psychology, 97 (2), 268-274.
 - Chemers, M. M. Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). *Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment*. Journal of Educational Psychology, 93 (1), 55-64.
 - Cizek, G. J. Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-takes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand oaks, CA: Corwin press.
 - Decker, K. & Spector, S. (1992). *Teaching study skills to students with mild handicaps: The role of the classroom teacher*. Clearing house, 65 (5), 280-285.
 - Deffenbacher, J. L. & Hanhnloser, R. M. (1981). *Cognitive and relaxation coping skills in stress inoculation*. Cognitive Therapy and Research, 5, 211-215.

- Dusek, J. B. (1980). *The development of test anxiety in children*. In Irwin, B.S (Ed.), *Test Anxiety: Theory, research and applications*. (p.88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Egbochuku, E. O. & Obodo, B. O. (2005). *Effects of systematic desensitization (SD) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in Nigerian schools*. Journal of Instructional Psychology, Vol. 23(4). Gorge Uhlig Publisher, Nigeria.
- Gettinger, M. & Seibert, J. (2002). *Contribution of study skills to academic competence*. School Psychology Review, 31(3), 350-366.
- Harris, C. A. Miller, S. P. & Mercer, C. D. (1995). *Teaching initial multiplication skills to students with disabilities in general education classrooms*. Learning Disabilities Research & Practice, 10, 180-195.
- Hassanzadeh, R. Ebrahimi, S. & Mahdinejad, G. (2012). *Studying test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables*. European Journal of Social Sciences, Vol.30 (4), 511-522
- Hong, E. & Karstensson, L. (2002). *Antecedents of state test anxiety*. Contemporary Educational psychology, 27, 348- 367.
- Howell, C.C. & Swanson, S. C. (1989). *The relative influence of identified components of test anxiety in traditional baccalaureate nursing students*. Journal of Nursing Education, 28 (5), 215-220.
- Huwailah, Hadi. (2003). *The extent to which muscle relaxation in reducing anxiety among high school students*. Journal of Social Sciences, Jordan. 31 (2) 499-503.
- Janice, W. E. (1996). *Gender-related worry and emotionality test among achieving students*. Psychology in the School, 33 (2), 156-162.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral dissertation, Phillips- University of Marburg, Germany.
- Jerrel, C. & Ronlad, E. (2002). *Cognitive test anxiety and academic performance*. Contemporary Educational Psychology, 27, 270-295.

- John, Hudesman, & Ezra Wiesner. (1997). *Desensitization of test anxiety urban community college students and resulting changes in grade point average*. Journal of Counseling Psychology. 3 (3), 259-264.
- Johnson, Laura. (2007). *Treating test anxiety in students with learning difficulties: An exploratory study*. Electronic Theses, paper 36-46, Florida State University.
- Joseph, G.D. (1991). *A comparison of cognitive therapy plus study skills with systematic desensitization plus study skills in the treatment of test anxiety*. Wayne state university Retrieved from: [http:// www.Digitalcommons.wayne.edu](http://www.Digitalcommons.wayne.edu).
- Juan, I. Carman, D. & Pedro, A. (1998). *Systematic desensitization the treatment of fear of flying*. Psychology in Spain, Vol. 2 (1) 11-16.
- Kennedy, D. & Doepke, J. (1999). *Multicomponent treatment of test anxious college students*. Journal Education & Treatment of Children, Vol. 22(2), West Virginia University Press.
- Kerka, Sandra. (2007). *Study skills, the Ohio state university*. Achievement in college student. Masters theses, eastern Illinois University.
- Kiselic, M. Baker, S. Thomas, R. & Ready, S. (1994). *Effects of stress management training anxiety, stress and academic performance among adolescence*. Journal of Counseling Psychology, 41, 333- 342.
- Lowe, P. A. & Lee, S. W. (2007). *Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary settings*. Journal of Psycho Educational Assessment.
- Morris, L. W. Davis, M. A. & Hutchings, C. H. (1981). *Cognitive and motional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotional scale*. Journal of Educational Psychology, 73, 541-555.

- Nicaise, M. (1995). *Treating test anxiety: A review of three approaches*. Teacher Education and Practice, 11, 65-81.
- Nneji, L. (2002). Study habits of Nigerian university students. Herdsa, 490-495.
- Rowan & Ears. (1987). *Fears and anxiety*. Longman, N. Y.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, (3), 207-231.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory (TAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Strongman, K. T. (1995). *Theories of anxiety*. Journal of Psychology, 24 (2), university of Canterbury, New Zealand.
- Supon, V. (2004). *Implementing strategies to assist test- anxious students*. Journal of Instructional Psychology, 31 (4), 292-296.
- Tobias, S. (1985). *Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity*. Educational Psychologist, 20 (3), 135-142
- Warren, W. T. (2004). *Possible mechanisms for why desensitization and exposure therapy work*. Clinical psychology Review, 25, 67-95.
- Williams, J. E. (1991). *Modeling test anxiety, self concept and high school students' academic achievement*. Journal of Research and Development in Education, 25, 51-57.
- Zarrad, Faisal. (1997). *Multi-faceted behavioral therapy, its effectiveness in the treatment of test anxiety*. Journal of mental culture. 8 (32).
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. New York: Cambridge University Press.

الملحق
مقياس قلق الاختبار

تتناول الفقرات التالية موضوع قلق الاختبار. أرجو منك عزيزي الطالب أن تقرأ كل فقرة بتمعن. من ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1-4.
1= نادراً 2= أحياناً 3= غالباً 4= دائماً

الرقم	الفقرات	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أشعر بالثقة والاسترخاء عند أدائي للاختبارات.	1	2	3	4
2	عند أداء الاختبارات أشعر بالقلق والارتباك.	1	2	3	4
3	التفكير بالدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر في أدائي في الاختبار.	1	2	3	4
4	أشعر أنني عاجز تماماً في الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
5	أفكر أثناء الاختبارات فيما إذا كنت سأتمكن من إكمال دراستي.	1	2	3	4
6	كلما عملت بجد أكثر في الاختبار كلما ارتبكت أكثر.	1	2	3	4
7	مجرد التفكير أن أدائي سيكون ضعيفاً يؤثر في تركيزي في الاختبار.	1	2	3	4
8	أشعر بعصبية شديدة عندما أؤدي اختباراً مهماً.	1	2	3	4
9	تكون أعصابي متوترة مع أنني مستعد بشكل جيد للاختبار.	1	2	3	4
10	ينتابني شعور بالارتباك الشديد قبل أن أستلم ورقة الاختبار.	1	2	3	4
11	أشعر بتوتر شديد أثناء الاختبارات.	1	2	3	4
12	أتمنى لو أن الاختبارات لا تقلقني إلى هذا الحد.	1	2	3	4
13	أشعر باضطراب في معدتي أثناء الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
14	أشعر بالإحباط عند أداء الاختبارات الهامة.	1	2	3	4
15	أشعر بالخوف الشديد عند أداء اختبار مهم.	1	2	3	4
16	أشعر كثيراً بالقلق قبل أداء الاختبار.	1	2	3	4
17	أفكر في عواقب الرسوب أثناء الاختبارات.	1	2	3	4
18	أشعر أن قلبي ينبض بسرعة أثناء الاختبارات المهمة.	1	2	3	4
19	أحاول أن لا أفلق حول نتيجتي بعد الانتهاء من الاختبار لكنني لا أستطيع.	1	2	3	4
20	أكون عصبياً أثناء أداء الاختبارات لدرجة أنني أنسى بعض الحقائق التي كنت أعرفها.	1	2	3	4