

فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران

برهان حمادنة*

تاريخ تسلم البحث 2016/4/14

تاريخ قبوله 2016/9/29

The Effectiveness of a Group Counseling Program on Reducing Test Anxiety and Improving Study Habits Among a Sample of High Achievers at the Faculty of Education- Najran University.

Burhan Hamadneh, Faculty of Educational Science, Najran University

Abstract: : The aim of the study was to examine the effectiveness of a group counseling program in reducing anxiety test and improving study habits among a sample of high achievers at the faculty of education- Najran University. The sample of the study consisted of (20) students assigned equally into two groups: control group (N=10) having no treatment, and an experimental group (N=10) having a group counseling treatment program. For data collection, the researcher developed a anxiety test scale and study habits scale. Both validity and reliability were obtained for the Saudi university students. The most significant results of the study were that the group counseling program was effective in reducing anxiety and improving study habits among experimental group students. The study recommended the need for urging academic counseling departments in universities to employ group counseling programs while working with high achievers and average students.

(**Keywords:** Group Counseling Program; Anxiety Tes; Study Habit; High Achievers).

ويسعى إرشاد المتفوقين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها: تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعية وإيجابية، ومعرفة عناصر القوة والضعف لديهم، والعمل على تطويرها، وتطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال بالآخرين، وتوعية الوالدين بخصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين واحتياجاتهم، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم، وتوعية المجتمع المدرسي بخصائص المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم، والتعرف إلى أساليب الكشف عنهم، وتنمية المهارات القيادية، والحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى المتفوق والموهوب، وتحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي، وتنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات، واتخاذ القرار، وأساليب خفض التوتر والقلق (حمادنة، 2014).

ويشير الأدب النفسي إلى أن مرحلة المراهقة، وما يرافقها من عوامل ضاغطة متعددة، وما يحدث خلالها من تحول في الوضع البيولوجي للفرد، وزيادة تركيز المراهق على نفسه، وانشغاله بذاته، وزيادة حساسيته لنقد الآخرين، ربما تشكل هذه العوامل ضغوطاً عليه أكبر من قدراته على التحمل، وقد لا يمتلك المهارات

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وزعوا بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (10) طلاب لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (10) طلاب خضعت لبرنامج إرشادي جماعي. واستخدم في جمع البيانات مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار اللذان أعدهما الباحث بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في البيئة السعودية. وكانت أبرز النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتوجيه وحدات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات إلى تفعيل برامج الإرشاد الجماعي في العمل الإرشادي مع الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين.

(الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي جماعي، قلق الاختبار، عادات الاستذكار، الطلاب المتفوقون).

مقدمة:

تعدّ الفروق الفردية بين البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقة لا جدال فيها منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب. ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع، ويطلق عليهم المتفوقون، أو الموهوبون. ولهذا، فإن هذه الفئة من الأفراد نتيجة خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين تحتاج إلى مجموعة من الأساليب الإرشادية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وتتسجم مع خصائصهم. وهذا يقودنا إلى القول بأن هذه الفئة من المجتمع الإنساني تحتاج إلى الرعاية والعناية الخاصة، وإلى مجالات وأساليب مختلفة من الإرشاد.

ويستند إرشاد المتفوقين إلى ما يسمى "الحاجة الإرشادية"، وتمثل رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم؛ بهدف إشباع حاجاته المختلفة التي لم يستطع إشباعها من تلقاء نفسه؛ نظراً لأنه لم يكتشفها، أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها، الأمر الذي يجعله بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة لتعلم كيفية إشباع هذه الحاجات، أو التكيف مع فقدانها ليتمكن من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع ذاته ومع الآخرين (جروان، 2012).

* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الفشل، أو عدم حصوله على نتيجة مرضية" (الشحات والبلاخ، 2013: 212).

أما عادات الاستذكار، فيعرفها قطامي (2005: 293) بأنها "أدوات الذهن التكنولوجية التي يجسد فيها الذهن عملياته وآلياته ومكوناته لتعمل معاً في نظام لخدمته لاستحضار المعلومة". ويعرفها عرفات (Arafat, 2006: 11) بأنها "المهارات التي يسعى الطالب إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية من أجل الحصول على متطلبات دراسية محددة. وهذه المهارات تتضمن كيفية التهيئة للدراسة، وتنظيم الوقت، واستخدام الإنترنت في الدراسة، وقراءة المقررات، واستخدام القراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة فهم المصطلحات الموجودة في الدرس، وتنظيم المعلومات، والاستعداد للاختبارات، وأخذ الملاحظات من المحاضرات، وكيفية كتابة ملخص للمحتوى المعروض، وكتابة التقييمات".

وأشار الحلو (2001) إلى مجموعة من عادات الاستذكار التي يستخدمها الطلبة لمساعدتهم على الأداء الجيد في الاختبارات، هي:

1. معالجة المعلومات: وتتعلق بقدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعد على سرعة الفهم والاسترجاع، وتعلم طرق يمكنه استخدامها لكي تعطى معنى وتنظيماً لما يحاول تعلمه.
2. انتقاء الأفكار الأساسية: ويتعلق بقدرة الطالب في انتقاء المعلومات المهمة للتركيز عليها في الدراسة سواء في داخل الصف أثناء المحاضرة، أم في مواقف التعلم المستقل.
3. استخدام وسائل معينة: ويتعلق بقدرة الطالب على إيجاد واستخدام وسائل معينة للتذكر تدعم وتزيد من التعلم ذي المعنى، ذلك أن إنتاج واستخدام الوسائل المعينة للتذكر يحسنان من فاعلية التعلم وكفايته.
4. المراجعة والاختبار الذاتي: وتتعلق بقدرة الطالب على أهمية ادراك أهمية الاختبار الذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها. كما تعبر عن قدرته على التعلم بأساليب محددة لمراجعة المادة الدراسية، وتقدير مدى فهمه لها.
5. تحمل المسؤولية: وتتعلق بدرجة تحمل الطالب مسؤولية الدراسة والأداء، وانعكاسها في الأساليب السلوكية التي يمارسها يومياً، والمرتبطة بالمدرسة والواجبات المدرسية، كقراءة الكتب المقررة، وتحضيره للدرس، وعمل الواجبات في الوقت المناسب.
6. تنظيم الوقت: ويتعلق بقدرة الطالب على إعداد جدول للمهام التي يقوم بها، كأن يعرف الأوقات المناسبة له، وأن يوزعها توزيعاً مناسباً.
7. تركيز الانتباه: ويتعلق بقدرة الطالب على التركيز، وتوجيه انتباهه نحو الأنشطة، بما يساعده على حسن توجيهه أنشطة التذكر، وتحديد أهدافها، ووضع خطة فعالة للمراجعة، تظهر استيعابه للمعارف والمهارات التي يمكن تقويمها فيما بعد.

الضرورية والمناسبة للتعامل معها، ليصل إلى التكيف الإيجابي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى الخدمات الإرشادية المتخصصة (ملحم، 2004؛ وأبو غزال، 2007؛ والداهري، 2008).

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين متأخراً ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية والتعليمية، حيث اهتمت حركة تعليم المتفوقين بداية بتأمين الحاجات التربوية والتعليمية لهم، ثم ظهرت اتجاهات تهتم بالحاجات الإرشادية الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والانفعالية والشخصية (حمادنة، 2014).

ويؤكد نوردمو وسامرا (Nordmo & Samara, 2009) أن معظم الطلبة المتفوقين يضحون بحياتهم الاجتماعية من أجل التميز في المجال الأكاديمي، وأن البيئة التنافسية التي يعيشون فيها تؤثر سلباً في صحتهم النفسية، لا سيما فيما يتعلق بتطور أعراض القلق لديهم، وأن مستوى القلق لديهم يزداد أكثر مع موعد اقتراب الاختبارات. وهذا ما أكدته رايدي (Reidy, 2002)، إذ بين أن مستوى القلق المرتفع وأعراضه المختلفة يؤثران في التذكر واستدعاء المعلومات، ويؤديان للنسيان لدى الطلبة. كما بينت دراسة سايجي (2004) أن قلق الاختبار يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة نصير (2005).

وفي هذا الصدد، يشير حمادنة (2013) إلى أن مشكلة القلق باتت من الظواهر الملحوظة في هذا العصر، وتظهر بشكل واضح لدى طلبة الجامعة، ويعزو ذلك إلى التغيرات في ظروف الحياة المختلفة، والعوامل البيئية وعوامل أخرى وراثية، كما يؤكد أن شدة القلق ودرجته تختلفان من شخص لآخر، كل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة؛ لذلك يسعى الطالب الجامعي إلى التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة، لكن القلق بدرجاته القصوى يشعر الطالب باضطرابات تؤثر في حياته الجامعية وتكيفه النفسي والاجتماعي والأكاديمي؛ فقد يتأثر أدائه ومعدله التراكمي نتيجة القلق العام، وقلق الاختبار بشكل خاص؛ مما يترتب عليه قصور واضح في مختلف المواقف، ومنها الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

ويعرف قلق الاختبار بأنه "حالة تتناب الفرد قبل الاختبار وأثناءه تتضمن عدداً من الأعراض، منها: الأعراض المزاجية المتمثلة بالتوتر، وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز، وفراغ الذهن، وانخفاض فاعلية الذات، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف، وزيادة الاعتمادية، والرغبة في الهروب من مواقف الاختبار، وعلاوة عليها الأعراض الفسيولوجية المتمثلة في خفقات القلب، وصعوبة التنفس، والتعرق، والغثيان، وجفاف الفم" (عبدالوهاب، 2010: 42). مما يؤثر في نتائج التحصيل الدراسي الخاص والعام. كما يعرف قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح، يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ من تخوفه من

بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر كانت فاعلة في تحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقامت الجروشي (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى الطالبات في ليبيا. تكونت عينة الدراسة من (36) طالبة من طالبات كلية الآداب، قسمت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (21) طالبة لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (15) طالبة خضعت لبرنامج إرشادي نفسي ديني. استخدم في الدراسة مقياس قلق السمة "لسيلبرجر"، وبرنامج إرشادي نفسي ديني. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس القلق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما دل على أن البرنامج الإرشادي النفسي الديني أسهم في خفض درجة قلق السمة.

وأجرى عبدالوهاب (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى في سلطنة عُمان، وزعوا بالتساوي في مجموعتين، المجموعة الضابطة تكونت من (30) طالبا لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبا خضعت لبرنامج العلاج النفسي الجماعي. استخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار، وبرنامج العلاج النفسي الجماعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية؛ مما دل على أن برنامج العلاج النفسي الجماعي أسهم في خفض درجة قلق الاختبار.

وأجرى الخواجة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامجين في الإرشاد الجماعي، وأثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في عُمان. تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وزعوا عشوائياً وبالتساوي في ثلاث مجموعات؛ المجموعة الضابطة تكونت من (11) طالبا لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية الأولى تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي المستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي المستند إلى الاسترخاء. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية؛ مما دل على فاعلية الإرشاد الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب الجامعي.

وهدف دراسة الزغول وطلافة والمحميد (2012) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين. تكونت عينة الدراسة من (91) طالبا وطالبة اختبروا بالطريقة العشوائية البسيطة من شعبتين دراستين لمساق علم النفس التربوي في جامعة مؤتة بالأردن، مثلتا المجموعة الضابطة والتجريبية. استخدمت الدراسة استراتيجية التعريف بالأهداف

ويمكن القول بأن كثيراً من الاختبارات في المرحلة الجامعية، أصبح لها آثارها المصحوبة بالقلق والشعور بالنسيان، لا سيما عندما تكون هذه الاختبارات بمثابة حلقة الوصل إلى الحياة المهنية كما هو الحال في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. وقد انعكست هذه المشكلة على الطلاب المتفوقين في هذه المرحلة ومدى توافقهم، لا سيما أن الاختبارات في جامعة نجران تجرى ثلاث مرات في الفصل الدراسي الواحد، لكل مقرر دراسي اختبران فصلين، واختبار نهائي. وعليه، ترتبط الدراسة الحالية بالحاجات الإرشادية التربوية والتعليمية للطلاب المتفوقين، والحاجة لتوفير برامج خاصة لتعليمهم وتدريبهم، والحاجة إلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم من خلال خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار. وقد أثبتت الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال كدراسة علي (2002)، ودراسة العواوي (2004)، ودراسة الشحات والبلاخ (2013) أن الإرشاد الجماعي له كفاءة عالية في معالجة العديد من المشكلات الأكاديمية، والاضطرابات النفسية. كما أن البحث في هذا المجال يُعدّ مجالاً خصباً وحديثاً، وهذا ما أكدته دراستنا العواوي (2004)، وعبد الوهاب (2010) التي بينتا أهمية الإرشاد الجماعي في حل مشكلة قلق الاختبار. وكذلك ما أوصت به دراسة الشلوي (2011) بضرورة إجراء البرامج الإرشادية الجماعية، وورش العمل للطلبة في المرحلة الجامعية لفت انتباههم لأهمية عادات الاستذكار، وإرشادهم إلى وسائل التمكن منها. كما أن قلة الدراسات في -حدود علم الباحث- عربياً ومحلياً المتمثل بالمملكة العربية السعودية التي بحثت في هذا المجال تعطي مسوغاً لإجرائها.

وبالرغم مما تقدم، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين، حيث قامت علي (2002) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات في مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة، وتوزعت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (30) طالبة لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبة خضعت للبرنامج الإرشادي. ولجمع البيانات، طبق مقياس عبد الحميد والخضري لعادات الاستذكار قبلها وبعدياً. أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار تعود لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى بركات (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (189) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، وزعت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. تم استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر، ومقياس مساعدات التذكر، ومقياس قادحات التذكر. أظهرت النتائج أن استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة

ولذلك سعى الباحث لإيجاد أسلوب فعال لإرشاد الطلاب قبل اقتراب موعد الاختبارات النهائية. ولذلك، أجرى مراجعة للدراسات السابقة ووجد أن دراستي دير وآخرين (Dear, et al, 2011)، والخواجة (2012) أكدتا فعالية الإرشاد الجماعي النفسي في معالجة اضطرابات القلق لدى الراشدين، وبعض مشكلاتهم الأكاديمية. ومن هنا، وانطلاقاً من أهمية الإرشاد الجماعي في تطوير مهارات الطالب وتفاعله الأكاديمي، وأثره في خفض قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، ونظراً لقلّة البحوث في هذا المجال - جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية مع الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. وبذلك تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. وقد حددت الدراسة الحالية الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات قلق الاختبار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عادات الاستذكار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

نظراً للدور الهام للبرامج الإرشادية التي تساعد الطلبة في تطوير مهاراتهم الشخصية والأكاديمية، وهو الهدف المنشود الذي تسعى العملية التعليمية إليه لمواكبة العصر، وتزويد المجتمعات بأفراد متميزين سليمين من المشكلات النفسية والانفعالية؛ بهدف مساهمة التطور المعرفي والتقدم العلمي، برزت أهمية هذه الدراسة على النحو الآتي:

1. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين.
2. توفير أدب تربوي ودراسات سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية، وإسهاماً في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية حول برامج الإرشاد الجماعي، وأثرها في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى المتفوقين، يمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين.
3. توفير أدوات، هما: مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار يتمتعان بدلالات سيكومترية (الصدق والثبات) تناسب البيئة المحلية المتمثلة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الوطن العربي؛ مما يجعل البحوث المستقبلية في هذا المجال أكثر سهولة ويسراً.
4. بيان أهمية برامج الإرشاد الجماعي، ودورها في حل مشكلات الطلبة المتفوقين، ومنها خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار؛ الأمر الذي يسهم في وضع

السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة من خلال تدريس وحدة التعلم بواقع (3) ساعات صفية أسبوعياً لمدة أربعة أسابيع. بعدها تم تطبيق مقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس قلق الاختبار.

وأجرى الشحات والبلاح (2013) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وزعوا بالتساوي في مجموعتين: المجموعة الضابطة تكونت من (50) طالباً لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (50) طالباً خضعت لبرنامج إرشادي. استخدمت في جمع البيانات الأدوات الآتية: قائمة قلق الاختبار، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وختصاراً ما تقدم من عرض للدراسات السابقة، يلاحظ أنها اهتمت بدراسة برامج الإرشاد لدى الطلبة العاديين، وتدريبهم على خفض قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، في حين جاءت الدراسة الحالية لبيان أهمية الإرشاد لفئة الطلبة المتفوقين. وسعت من خلاله لخفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لديهم؛ وبذلك تكون هذه الدراسة إضافة وإسهاماً جديداً ومهما لميدان إرشاد المتفوقين محلياً وعربياً، حيث هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين الجامعيين.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تولدت مشكلة الدراسة الحالية من خلال واقع عمل الباحث في هذا المجال؛ فهو المرشد الطلابي للطلاب المتفوقين والموهوبين في مكان عمله منذ بداية العام الدراسي 2014/2015م وحتى الآن. وقد لمس ذلك من خلال شكاوى الطلاب المتفوقين من وجود بعض الصعوبات التي تعوق تقدمهم وتميزهم الأكاديمي والتحصيلي، منها شعورهم بالقلق الزائد عند اقتراب موعد الاختبارات، وأنهم يفقدون المعلومات والمعرفة التي درسوها ووصفوا أنفسهم "بأنهم كالذين لم يدرسوا من قبل". وفي ضوء ذلك، أجريت مراجعة شاملة للملفات السابقة المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي لهؤلاء الطلاب للتعرف إلى واقع البرامج الإرشادية المقدمة لهم. ووجد الباحث أن البرامج التي قد قدمت مسبقاً لهؤلاء الطلاب اقتصرت فقط على جانب من جوانب الإرشاد الجماعي، وهو المشاركة في خدمة المجتمع والأعمال التطوعية والنشر الإرشادية، ولم تتناول الجوانب الإرشادية المتعلقة بالجانب الأكاديمي والتحصيلي للطلاب المتفوقين، وكيفية المحافظة عليهما.

الخطط والبرامج والأساليب التي تساعد في تلبية الحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتفوقين محلياً وعربياً.

التعريفات الإجرائية

- برنامج إرشادي جماعي: يعرف الإرشاد الجماعي بأنه "إرشاد مجموعة من المسترشدين الذين غالباً ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم، في جماعات محددة (جروان، 2012). ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والإجراءات والتقييم التي تستند إلى أسلوب الإرشاد الجماعي، وبالتحديد: الندوات، واللقاءات الدورية، والعروض التقديمية، والمناقشة، والحوار التي أعدها الباحث نفسه لتحقيق أهداف الدراسة.

- قلق الاختبار: الدرجة التي حصل عليها المفحوص نتيجة استجاباته على مقياس قلق الاختبار المُعدّ من الباحث لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- عادات الاستذكار: الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس عادات الاستذكار وأبعاده المُعدّ من الباحث لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- الطلاب المتفوقون الطلاب الذين حققوا معدل تراكمي (4.25) فأعلى من (5) في (التحصيل العام) في كلية التربية بجامعة نجران. ولتحقيق هدف الدراسة واختيار عينتها اعتمد المعدل التراكمي للطلاب في العام الدراسي (السابق) 2013/2014م، علماً أن المعدل التراكمي (4.25) فأعلى هو المحك المعتمد في وحدة الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة نجران لتحديد الطلاب المتفوقين.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب المتفوقين في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة نجران، والبالغ عددهم (20) طالباً، وزعوا بالطريقة العشوائية البسيطة في مجموعتين بعد إعداد قائمة بأسماء الطلاب المتفوقين في قصاصات ورقية وبالتعاون مع أحد الزملاء أُجري السحب، وبذلك شكّلت المجموعة الضابطة، وبلغ عددها (10) طلاب لم يخضعوا للمعالجة، والمجموعة التجريبية وبلغ عددها (10) طلاب خضعوا للمعالجة (البرنامج الإرشادي الجماعي). وقد اقتصرَت العينة على الطلاب الذكور من قسم التربية الخاصة؛ لأنه القسم الوحيد للذكور في كلية التربية، واستبعدت الإناث من المشاركة في الدراسة؛ لعدم القدرة على التواصل معهن بطريقة مباشرة لتطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة طُبقت أداتا الدراسة وهما:

أولاً: مقياس قلق الاختبار

استند بصورة أساسية في إعداد أداة لقياس قلق الاختبار على مقياس قلق الاختبار "لسارسون" (Test Anxiety Scale)؛ لأنه أكثر الأدوات استخداماً وانتشاراً في معظم الدراسات التربوية السابقة، واستعين بهذه الأداة لغايات هذه الدراسة. كما تمت الإفادة من المقاييس المستخدمة في دراسة عبد الوهاب (2010)، ودراسة حمادة (2013)، ودراسة الشحات والبلاخ (2013). وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: البعد الانفعالي، 7 فقرات. والبعد الثاني: البعد الجسمي، 7 فقرات. والبعد الثالث: بُعد التقبل الدراسي، 6 فقرات. والبعد الرابع: بُعد النقد بالذات، 9 فقرات. ويضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من أربع درجات، هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً). وصححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر. وكانت أعلى درجة ممكنة على المقياس (116)، وأدنى درجة (29).

صدق مقياس قلق الاختبار وثباته

أ. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى مقياس قلق الاختبار بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقييم، وعلم النفس والصحة النفسية في جامعة نجران. وقد أجمع (80%) من المحكمين على صلاحية الأداة وأبعاده لتحقيق أهداف الدراسة، مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لتكون الفقرة أكثر وضوحاً. وفي ضوء ذلك أُجريت التعديلات المطلوبة، وأُخرجت الأداة بصورتها النهائية المكونة من (29) فقرة.

ب. ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار (-test retest)، وذلك بتطبيقه على (25) طالباً من الطلاب المتفوقين اختبروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.92). أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة وأبعاده أيضاً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.94). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): معامل ثبات إعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

البعد	ثبات إعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الانفعالي	0.92	0.86
الجسمي	0.94	0.85
التقبل الدراسي	0.90	0.82
النقد بالذات	0.91	0.82
الأداة ككل	0.92	0.94

وبالنظر إلى القيم الواردة في الجدول (1) يلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع، وعليه عدت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية وتحقيق غرضها.

ثانياً: مقياس عادات الاستذكار

تم إعداد أداة لقياس عادات الاستذكار استناداً إلى الدراسات السابقة المتعلقة بعادات الاستذكار كدراسة الخلفي (2000)، ودراسة علي (2002)، ودراسة بركات (2005)، وتمت الإفادة منها في تحديد بعض عادات الاستذكار، ومفهومها، وصياغة الفقرات التي تشير إليها. كما استند الباحث بصورة أساسية في إعداد أداة الدراسة على مقياس خطبا (2012) لقياس الاستذكار. وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (25) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: البعد الأول: معالجة المعلومات، 4 فقرات. والبعد الثاني: المراقبة الذاتية، 4 فقرات. والبعد الثالث: تنظيم الوقت، 4 فقرات. والبعد الرابع: انتقاء الأفكار الأساسية، 4 فقرات. والبعد الخامس: استخدام وسائل معينة، 4 فقرات. والبعد السادس: تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه، 5 فقرات. ويضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من ثلاث درجات، هي (تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة قليلة). وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان الآتية (3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر على التوالي، وكانت أعلى درجة ممكنة على المقياس (75) وأدنى درجة (25).

صدق مقياس عادات الاستذكار وثباته

أ. صدق المحتوى: تحقق صدق مقياس عادات الاستذكار بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة

جدول (2): معامل ثبات إعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعادها والدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار

البعد	ثبات إعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
معالجة المعلومات	0.89	0.87
المراقبة الذاتية	0.92	0.87
تنظيم الوقت	0.93	0.92
انتقاء الأفكار الأساسية	0.90	0.86
استخدام وسائل معينة	0.90	0.85
تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	0.89	0.87
الأداة ككل	0.91	0.95

البرنامج الإرشادي الجماعي

برنامج يستند إلى أساليب الإرشاد الجماعي، يتميز بخصائص فريدة تجعله أكثر فاعلية في تعديل السلوك، وتنمية الاتجاهات

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات بالطريقتين لأبعاد مقياس عادات الاستذكار جاءت مرتفعة؛ الأمر الذي دل أن هذه القيم مؤشرات لملاءمة المقياس لغايات تحقيق أهداف الدراسة وغرضها.

الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج الإرشادي الجماعي إلى خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

الأهداف الخاصة للبرنامج

يهدف البرنامج الحالي إلى أن:

1. يتعرف الطالب إلى مفهوم قلق الاختبار.
2. يتعرف الطالب إلى الأعراض المصاحبة لقلق الاختبار.
3. يتعرف الطالب إلى الخطوات والاستراتيجيات التي تسهم في خفض مستوى قلق الاختبار.
4. يمارس الطالب آليات خفض مستوى قلق الاختبار.
5. يتدرب الطالب على مهارات واستراتيجيات تطبيق الاختبار.
6. يتعرف الطالب إلى مفهوم عادات الاستذكار.
7. يفسر الطالب معنى عادات الاستذكار.
8. يفسر الطالب أهمية عادات الاستذكار.
9. يناقش الطالب كيفية ممارسة عادات الاستذكار الجيدة وقواعدها.
10. يمارس الطالب عادات الاستذكار الجيدة وقواعدها في دراسته الجامعية.

دور المرشد (الباحث)

- تنفيذ جلسات البرنامج.
- إدارة القاعة والندوات واللقاءات (الضبط).
- توجيه إجابات وأفكار الطلاب نحو الموضوع مباشرة.
- مساعدة الطلاب على إخراج كل ما لديهم من أفكار ومعلومات حول الموضوع المطروح.
- الترحيب بالأفكار المطروحة وعرضها على المجموعة.
- الجدية بالعمل والالتزام به.
- تلخيص الأفكار المطروحة وتقييمها.

دور المسترشدين (أفراد المجموعة التجريبية)

- تعرف وفهم الموضوع المطروح.
- التفكير بالإجابة والبحث عن الحلول.
- المشاركة الفاعلة في النقاش والحوار والعمل في المجموعة.
- تقييم الجلسات.

المواد والتجهيزات والفنيات المستخدمة

- أوراق عمل، أقلام ملونة، سبورة، رسومات توضيحية، جهاز العرض Data Show.
- الندوات واللقاءات، العروض التقديمية، العمل في المجموعات الصغيرة.
- الحوار والمناقشة، والأسئلة المفتوحة.

المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج

استغرقت مدة تنفيذ البرنامج الإرشادي الجماعي أربعة أسابيع في الفترة الواقعة بين تاريخ 2014/12/1م وحتى تاريخ 2014/12/30م.

ومهارات الاتصال الاجتماعية والأكاديمية، وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة؛ لأن الإرشاد الجماعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استجواب الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل الخبرات والمعرفة، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية.

ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء البرنامج الإرشادي الجماعي باتباع الخطوات الآتية:

- الاستناد إلى الأدب التربوي، مثل أبو أسعد (2011)، وجروان (2012)، وحمادة (2014) الذي تناول أساليب الإرشاد الجماعي للطلاب المتفوقين، والإفادة منها في تحديد الأسلوب الأفضل في التدريب للمتفوقين، وقد أفيد منها في اتباع أسلوب الندوات واللقاءات الدورية والعروض التقديمية والمناقشة والحوار في البرنامج الحالي، وفي كيفية ترجمة الجلسات الإرشادية إلى جلسات إجرائية قابلة للتنفيذ والتطبيق.

- الاطلاع على البرامج الإرشادية الجماعية المستخدمة في دراسات سابقة، كدراسة علي (2002)، ودراسة بركات (2005)، ودراسة الجروشي (2007)، ودراسة عبدالوهاب (2010)، ودراسة الخواجة (2012)، ودراسة الشحات والبلاخ (2013)، والإفادة منها في تحديد جلسات البرنامج والوقت اللازم لتنفيذ كل جلسة، ووضع الأهداف الخاصة بكل جلسة، وتحديد الأدوات اللازمة، والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، وبيان دور المرشد والمسترشدين في الجلسة، وكيفية تقييم كل جلسة.

- بعد الانتهاء من بناء البرنامج الإرشادي الجماعي، تم عرضه على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة؛ للتأكد من دالات صدق المحتوى للبرنامج.

- بعد تحكيم البرنامج أجريت التعديلات المناسبة عليه بالحذف أو بالإضافة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%)، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبذلك أخرج البرنامج الإرشادي الجماعي بصورته النهائية.

هذا وقام الباحث بنفسه (وهو متخصص في مجال الموهبة والتفوق ورعاية الموهوبين وتربيتهم) بالإشراف المباشر على تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي والتدريب في جميع جلساته.

الفئة المستهدفة

جميع الطلاب المتفوقين دراسياً في كلية التربية بجامعة نجران، والبالغ عددهم (20) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (18-21) سنة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436/1435هـ الموافق للعام 2014/2015م.

الجلسة الإرشادية الجماعية: بواقع (10) جلسات إرشادية جماعية مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.
الجلسة الختامية: مدتها ساعة ونصف، وأعدت جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وفق الموضح في الجدول (3).

جلسات البرنامج ومدتها

تكون البرنامج في صورته النهائية من ثلاث جلسات رئيسية، هي:
الجلسة التمهيدية: مدتها ساعة ونصف.

جدول (3): جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وعنوانها ومدتها الزمنية

الجلسة	العنوان	الأسبوع	الزمن
الجلسة التمهيدية	التعارف + تطبيق أدوات الدراسة للقياس القبلي	الأول	ساعة ونصف
الجلسة الإرشادية الأولى	مفهوم القلق وقلق الاختبار وأعراضه	الأول	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثانية	الأثار السلبية الناجمة عن قلق الاختبار	الأول	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثالثة	استخدام تكتيك خفض الحساسية التدريجي	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الرابعة	التدريب على مهارة إدارة الوقت	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الخامسة	التدريب على مهارات واستراتيجيات تطبيق الاختبار	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية السادسة	استخدام أسلوب توكيد الذات	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية السابعة	مفهوم عادات الاستذكار وأقسامها	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثامنة	أهمية عادات الاستذكار	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية التاسعة	قواعد وعادات الاستذكار الجيدة (1)	الرابع	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية العاشرة	قواعد وعادات الاستذكار الجيدة (2)	الرابع	45 دقيقة
الجلسة الختامية	الشكر + تطبيق أدوات الدراسة للقياس البعدي	الرابع	ساعة ونصف

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الحقيقي " True Experimental Designs " باستخدام التصميم قبلي-بعدي لمجموعتين " Pretest-Posttest Control Group Design" إذ يوفر هذا التصميم وجود اختبار قبلي مع العشوائية في الاختيار والمجموعة الضابطة ضبطاً لجميع مهندات الصدق الداخلي (عودة وملكاوي، 1992، 135). ويقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين، أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي، والآخر المتغير التابع؛ أي أنه يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة ما عدا العامل المستقل الذي يتحكم به الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد قياس تأثيره في المتغير التابع أو المتغيرات التابعة (مطواع والخليفة، 2014، 121-122). واستخدم في الدراسة الحالية لقياس أثر فاعلية المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي الجماعي على المتغيرين التابعين قلق الاختبار، وعادات الاستذكار من خلال تشكيل مجموعتين الأولى المجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة، والثانية المجموعة التجريبية وخضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي، وتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار قبلها وبعدياً. والجدول (4) يوضح ذلك:

إجراءات الدراسة

- لتحقيق هدف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:
- 1- تم توزيع أفراد الدراسة في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثم طبقت أدوات الدراسة: مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار على المجموعتين (قياس قبلي) بعد الشرح لأفراد عينة الدراسة كيفية الاستجابة عنهما.
 - 2- تم تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي على المجموعة التجريبية، وذلك بعد إجراء لقاء مع الطلاب المستهدفين من الدراسة، لتوضيح أهداف البرنامج، وأهميته في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، وبيان أهميته الإيجابية في دراستهم الجامعية وحياتهم العملية، وكذلك الاتفاق على آلية تنفيذ البرنامج الإرشادي الجماعي، ومدته الزمنية، ومكان اللقاء، وآلية تطبيقه.
 - 3- تم إجراء قياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي؛ للتحقق من الفروق في القياسين القبلي والبعدي في مستوى قلق الاختبار وعادات الاستذكار لغايات الحكم على فاعلية البرنامج الإرشادي الجماعي.

جدول (4): المنهج التجريبي الحقيقي بالتصميم قبلي - بعدي لمجموعتين

التعيين	العدد	القياس القبلي	التدريب	القياس البعدي
GR 1	10	O1	—	O2
GR 2	10	O1	X	O2

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وعلى النحو الآتي:
 أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: التي نصت على "توجد فروق ذات دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات قلق الاختبار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".
 للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، التجريبية)، والجدول (5) يوضح ذلك.

GR 1: التعيين العشوائي للمجموعة الضابطة.

GR 2: التعيين العشوائي للمجموعة التجريبية.

O1: قياس قبلي.

O2: قياس بعدي.

— : بدون معالجة.

X : معالجة (البرنامج الإرشادي الجماعي).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل

- المجموعة: ولها فئتان (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية).

ثانياً: المتغيران التابعان

1. قلق الاختبار 2. عادات الاستذكار.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار تبعاً للمجموعة

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
البعد الانفعالي (بعدي)	الضابطة	3.00	.571	3.160	.171	10
	التجريبية	2.49	.263	2.326	.171	10
البعد الجسمي (بعدي)	الضابطة	3.10	.539	3.213	.101	20
	التجريبية	2.74	.263	2.743	.175	10
التقبل الدراسي (بعدي)	الضابطة	3.03	.450	3.133	.103	20
	التجريبية	2.40	.296	2.287	.151	10
النقد بالذات (بعدي)	الضابطة	2.91	.215	2.947	.072	10
	التجريبية	2.72	.493	2.717	.089	20
مقياس قلق الاختبار (بعدي)	الضابطة	3.00	.351	3.003	.091	10
	التجريبية	2.36	.182	2.363	.091	10
	الكلية	2.68	.427	2.683	.064	20

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للأبعاد والدرجة الكلية، والجدولان (6 و7) يوضحان ذلك.

جدول (6): تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي القبلي (المصاحب)	البعد الانفعالي	.000	1	.000	.002	.965
الجسمي القبلي (المصاحب)	البعد الجسمي	.125	1	.125	.589	.455
الدراسي القبلي (المصاحب)	التقبل الدراسي	.228	1	.228	1.440	.250
النقد بالذات القبلي (المصاحب)	النقد بالذات	.020	1	.020	.554	.469
المجموعة	البعد الانفعالي	1.848	1	1.848	9.085	.009
	البعد الجسمي	2.279	1	2.279	10.709	.006
هوتلنج = 4.634	التقبل الدراسي	1.847	1	1.847	11.671	.004
ح = .000	النقد بالذات	1.585	1	1.585	43.801	.000
الخطأ	البعد الانفعالي	2.847	14	.203		
	البعد الجسمي	2.980	14	.213		
	التقبل الدراسي	2.215	14	.158		
	النقد بالذات	.507	14	.036		
الكلية	البعد الانفعالي	4.882	19			
	البعد الجسمي	6.403	19			
	التقبل الدراسي	4.617	19			
	النقد بالذات	3.419	19			

قلق الاختبار، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع الأبعاد على مقياس

جدول (7): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي (المصاحب)	.008	1	.008	.096	.761
المجموعة	2.041	1	2.041	24.802	.000
الخطأ	1.399	17	.082		
الكلية المعدل	3.464	19			

والمجموعة التجريبية في عادات الاستذكار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، التجريبية)، والجدول (8) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس القلق تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (24.802) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار تبعاً لمتغير المجموعة

العدد	الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	
10	.166	1.865	.472	1.83	الضابطة	معالجة المعلومات بعدي
10	.166	2.585	.358	2.63	التجريبية	
20	.102	2.225	.579	2.22	الكلية	
10	.162	2.059	.503	2.15	الضابطة	المراقبة الذاتية بعدي
10	.162	2.691	.269	2.60	التجريبية	
20	.099	2.375	.455	2.37	الكلية	
10	.134	2.093	.475	2.13	الضابطة	تنظيم الوقت بعدي
10	.134	2.807	.184	2.78	التجريبية	
20	.082	2.450	.484	2.45	الكلية	
10	.138	2.148	.453	2.20	الضابطة	انتقاء الأفكار الأساسية بعدي
10	.138	2.827	.219	2.78	التجريبية	
20	.085	2.488	.455	2.49	الكلية	
10	.108	1.994	.444	2.15	الضابطة	استخدام وسائل معينة بعدي
10	.108	2.831	.237	2.68	التجريبية	
20	.066	2.413	.439	2.41	الكلية	
10	.118	2.038	.469	2.14	الضابطة	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه بعدي
10	.118	2.687	.187	2.59	التجريبية	
20	.072	2.363	.417	2.36	الكلية	
10	.091	2.105	.406	2.10	الضابطة	مقياس عادات الاستذكار بعدي
10	.091	2.651	.100	2.66	التجريبية	
20	.064	2.378	.405	2.38	الكلية	

الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للأبعاد والدرجة الكلية، والجدولان (9 و10) يوضحان ذلك.

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (الضابطة، التجريبية). وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات

جدول (9): تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس عادات الاستذكار

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الأبعاد	مصدر التباين
.400	.760	.158	1	.158	معالجة المعلومات	معالجة المعلومات القبلي (المصاحب)
.428	.674	.133	1	.133	المراقبة الذاتية	المراقبة الذاتية القبلي (المصاحب)
.594	.299	.041	1	.041	تنظيم الوقت	تنظيم الوقت القبلي (المصاحب)
.716	.138	.020	1	.020	انتقاء الأفكار الأساسية	انتقاء الأفكار الأساسية القبلي (المصاحب)
.148	2.392	.210	1	.210	استخدام وسائل معينة	استخدام وسائل معينة القبلي (المصاحب)
.028	6.210	.653	1	.653	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه القبلي (المصاحب)
.018	7.557	1.570	1	1.570	معالجة المعلومات	المجموعة
.029	6.136	1.211	1	1.211	المراقبة الذاتية	هوتلنج = 3.044
.006	11.360	1.540	1	1.540	تنظيم الوقت	ح = 0.061
.009	9.688	1.393	1	1.393	انتقاء الأفكار الأساسية	
.000	24.161	2.120	1	2.120	استخدام وسائل معينة	
.005	12.108	1.273	1	1.273	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	
		.208	12	2.493	معالجة المعلومات	الخطأ
		.197	12	2.369	المراقبة الذاتية	
		.136	12	1.627	تنظيم الوقت	
		.144	12	1.725	انتقاء الأفكار الأساسية	
		.088	12	1.053	استخدام وسائل معينة	
		.105	12	1.261	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	
			19	6.363	معالجة المعلومات	الكلية
			19	3.938	المراقبة الذاتية	
			19	4.450	تنظيم الوقت	
			19	3.934	انتقاء الأفكار الأساسية	
			19	3.659	استخدام وسائل معينة	
			19	3.309	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع أبعاد مقياس عادات الاستذكار، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر متغير المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.171	2.040	.168	1	.168	الاختبار القبلي (المصاحب)
.001	18.019	1.488	1	1.488	المجموعة
		.083	17	1.404	الخطأ
			19	3.118	الكلية المعدل

ويشير ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي الجماعي كان فعالاً في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية)، وأن له تأثيراً ملموساً في خفض مستوى قلق الاختبار، وأعراضه الانفعالية والجسمية، والتقبل الدراسي، والنقد الذاتي لدى الطلاب المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية)، وفي تحسين قدرتهم على الاستذكار الجيد، واستخدام عادات الاستذكار كمعالجة المعلومات والمراقبة الذاتية، وتنظيم الوقت، وانتقاء الأفكار الأساسية، واستخدام وسائل معينة، وتحمل المسؤولية، وتركيز الانتباه بالشكل المناسب.

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) على الدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار تعزى لأثر المجموعة، حيث بلغت قيمة ف (18.019) وبدلالة إحصائية (0.001) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسطات درجات قلق الاختبار وأبعاده، وعادات الاستذكار وأبعاده على القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

(2002)، ودراسة بركات (2005) التي بينت نتائجها وجود أثر للبرامج التدريبية في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلبة.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يستنتج أن التغيير الذي لوحظ لدى أفراد المجموعة التجريبية جاء نتيجة تعرضها للبرنامج الإرشادي الجماعي، خاصة أنهم لم يتعرضوا لمثل هذه البرامج مسبقاً في وحدة الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة نجران. لذا، فإن النتائج التي خلصت لها الدراسة تؤكد كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الجماعي وتأثيره في خفض مستوى قلق الاختبار وأعراضه، ورفع مستوى عادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين. وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن التوصية بالآتي:

1- توجيه وحدات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات إلى تفعيل برامج الإرشاد الجماعي في العمل الإرشادي وتبني البرنامج الحالي مع الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين، وتقديمها لهم بأسلوب ممتع وشائق لتحفزهم على المزيد من التعلم والتعليم والتدريب، وذلك في ضوء ما أظهره من أثر واضح في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين.

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي جماعي في تحسين مهارات التواصل، والثقة بالنفس، والدافع للإنجاز، ومستوى الطموح، وخفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين والعاديين.

المراجع

أبو أسعد، أحمد. (2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار المسيرة.

أبو غزال، معاوية. (2007). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة.

بركات، زياد. (2005). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة في التحصيل العلمي: دراسة تجريبية لدى الطلبة باستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 2، 35-45.

جروان، فتحي. (2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*، ط(3). عمان: دار الفكر.

الجروشي، سماء. (2007). *مدى فاعلية الدعاء كبرنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى طلبة كلية الآداب*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أكتوبر، مصراته، ليبيا.

الطلو، محمد (2001). *علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)*. (ط 2). غزة: دار المقادار للطباعة.

حمادنة، برهان. (2014). *المرشد إلى الموهبة والإبداع*. إربد: عالم الكتب الحديث.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار له حمادنة (2014) حول أهمية الإرشاد الجماعي؛ إذ تؤثر فنيات الإرشادي الجماعي في صحة الأفراد النفسية، وجعلهم قادرين على التوافق والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة، كما تساعدهم في تعلم كيفية تغيير أنماط تفكيرهم التقليدية، والتعامل مع المواقف بإيجابية بتفكير منطقي وعلمي.

وعليه، أسهمت فنيات الإرشاد الجماعي المستخدمة في البرنامج الحالي في تدريب الطلاب المتفوقين على كيفية التعامل مع موقف الاختبارات وكيفية التغلب على القلق المصاحب لها، وفي تحسين استخدامهم عادات الاستذكار قبل الاختبارات، وكانت مصدراً لتعريف الطلاب أن الاستعداد المناسب للاختبارات هو طريق مستقبلهم وتقديمهم وتحصيلهم المرتفع.

وفي الصدد نفسه، يرى الباحث أن الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي عملت على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال تدريبهم على كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبارات على اختلاف أنواعها، فضلاً عن التدريب على استراتيجيات خفض مستوى قلق الاختبار، والتحكم بأعراضه، والسيطرة عليها كضبط النفس، وخفض الحساسية التدريجية والاسترخاء والوعي بالانفعالات السلبية المرافقة للاختبارات. وعليه، فإن مستوى القلق المنخفض وأعراضه أسهم في التذكر واستدعاء المعلومات لدى الطلبة أثناء الاختبار. وقد أكدت دراستنا سايجي (2004)، ونصير (2005) أن ضبط قلق الاختبار وخفض مستواه يؤثران إيجاباً في التحصيل الدراسي.

ويمكن عزو تلك النتيجة أيضاً إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وفرت للطلاب آليات داعمة ساعدتهم على توفير البيئة الأمنة لهم، والتأكيد على الدراسة لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز الأكاديمي. وبذلك انعكست الفنيات المستخدمة في البرنامج على سلوكيات الطلاب وأفكارهم؛ ما أدى بهم إلى تفعيل قدراتهم التي أشعرتهم بالثقة بالنفس، والوعي بأنفسهم، وكيفية استثمار عادات الاستذكار استعداداً للاختبارات، كمهارة معالجة المعلومات التي ساعدتهم على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية سهلت عليهم سرعة الفهم والاسترجاع للمحتوى الدراسي، وأعطتهم معنى وتنظيماً لما يحاولون تعلمه. وينطبق ذلك على انتقاء الأفكار الرئيسة التي ساعدتهم على انتقاء المعلومات المهمة كي يركزوا عليها أكثر من غيرها، وجميع ذلك أدى إلى المراجعة، والاختبار الذاتي، واستثمار وقتهم، والتأكيد والانتباه إلى عملية تقويم وتقديرهم لمدى فهمهم للمادة الدراسية.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول بأن هذه النتائج جاءت مكتملة لنتائج الدراسات السابقة، ومؤكدة على أهمية الإرشاد للطلبة بشكل عام، وللمتفوقين بشكل خاص. ويلاحظ أن النتائج الحالية قد اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الجروشي (2007)، ودراسة عبدالوهاب (2010)، ودراسة الخواجة (2012)، ودراسة الشحات والبلال (2013) التي بينت جميعها وجود أثر للبرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة. وكذلك دراسة علي

- حمادنة، نعمان. (2013). *دلالات الصدق والثبات لمقياس قلق الطالب في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، إربد، الأردن.
- خطبا، محمود. (2012). *مساعدات التذكر لدى الطلبة وعلاقتها بأنماط تعلمهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الخواجة، عبدالفتاح. (2012). *فاعلية برنامجي إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين*، 14(3)، 494-471.
- الداهري، صالح. (2008). *مبادئ علم النفس الارتقائي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزغول، عماد؛ طلافة، فؤاد؛ المحاميد، شاكر. (2012). *أثر استخدام استراتيجيات التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين*. مجلة جامعة دمشق، 28 (1)، 417-393.
- سايحي، سليمة. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير*. جامعة ورقلة، الجزائر، الجزائر.
- الشحات، مجدي؛ البلاح، خالد. (2005). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية ببها- مصر. 94 (ج1)، 267-207.
- الشلوي، بزعا. (2011). *عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية*.
- عبدالوهاب، طارق. (2010). *فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى*. مجلة علم النفس، 23 (87)، 54-30.
- علي، آيات. (2002). *أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة*. مجلة علم النفس، 16 (62)، 49-32.
- العواوي، إيمان. (2004). *أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي في صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن*.
- عودة، أحمد؛ ملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*. إربد: مكتبة الكتاني.
- قطامي، يوسف. (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مطواع، ضياء؛ الخليفة، حسن. (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الرياض: مكتبة المتنبى.
- ملحم، سامي. (2004). *علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- نصير، دلال. (2005). *العلاقة بين قلق الاختبار ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالجوف*. مجلة كلية المعلمين- الرياض، 5 (1)، 23-6.
- Arafat , M. (2006). *Study Skills Principles & Practices : How to be a Successful Learner*. Amman: Al-Falah Bookstore.
- Dear, B. Titov, N., Sunderland, M., McMillan, D., Anderson, T., Lorian, C & Robinson, E. (2011). *Psychometric comparison of the generalized anxiety disorder scale-7 and the penn state worry questionnaire for measuring response during treatment of generalised anxiety disorder*. *Cognitive Behavior Therapy*, 40 (3), 216-227.
- Nordmo, I & Samara, A. (2009). *The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success*. *Issues in Educational Research*, 19 (3), 255-270.
- Reidy, J. (2002). *Trait anxiety, trait depression, worry and memory*. *Behavior Research and Therapy*. 42(8), 937-948.