المجلة العربية للقياس والتقويم

فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية وأثره على قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم

إعـــــــــداد

د/ ايمان عوض محمد فيود
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بإعلام الشروق

د/ نها محمود احمد عرندس
مدرس التربية الخاصة كلية التربية
جامعة العريش

المستخلص:

هدف البحث الراهن إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى قائم على إدارة الذات في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم، وبلغ عدد المشاركين في البحث (61) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي ذوى صعوبات التعلم ممن تمتد أعمارهم ما بين (13.2 – 14.3) عام بمتوسط عمري قدره (13.7) عام سنة وانحراف معياري قدره (0.6) عام، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (30) تلميذ، و مجموعة ضابطة مكونة من (31) تلميذ، وقد استخدم الباحثان اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لقياس ذكاء التلاميذ: إعداد جون رافن، تعريب تعريب أحمد صالح (1989)، واختبار المسح النيورولوجى السريع Quick Neurological Screening Test QNST (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ الباحثان، ومقياس قلق الامتحان إعداد/ الباحثان، وقد توصل البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الفرعية لصالح القياس القبلي، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة الضابطة، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ومقياس قلق الامتحان وأبعادهما الفرعية.

الكلمات المفتاحية: (إدارة الذات – كفاءة الذات الأكاديمية – قلق الامتحان).

Abstract:

The research aimed to investigate the effectiveness of training on Self-Management in improving the Academic Self-Efficacy and its effects on Anxiety Test among middle school pupils with learning disabilities,, the research sample consisted of (61) pupils in the second year of the middle school with learning disabilities who were selected from the original community in the middle school stage between the ages ranged between (13.2 – 14.3) years, with an average age of (13.7) years and a standard deviation of (.,6) month, who divided into two groups: Experimental group which consisted of (30) pupils and control group which consisted of (31) pupils, authors used: John Raven's successive matrices test for intelligence, Prepared by/ John Raven, Translated by / Ahmed Osman (1989), the Quick Neurological Screening Test QNST prepared by Margaret Moti and others / Translated by / Abdel – Wahhab Kamel (1999),, Academic Self-Efficacy test, prepared by/ authors and The Anxiety Test scale Prepared by (authors), The results of the research found that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre and post-test on Academic Self-Efficacy test and its sub-dimensions for post-test. The results also found that there are statistically significant differences between the mean scores of experimental group and control group on Academic Self-Efficacy test and its sub-dimensions for experimental group for experimental group, there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre and post-test on Anxiety Test scale and its sub-dimensions for pre-test. The results also found that there are statistically significant differences between the mean scores of experimental group and control group on Anxiety Test and its sub-dimensions for experimental group for control group, While the results found that there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre-test and follow-up test on Academic Self-Efficacy test, and on Anxiety Test and its sub-dimensions.

Keywords: (Self- Management - Academic Self-Efficacy - Anxiety Test).

مقدمة البحث:

تعتني الدول المتقدمة عناية خاصة بمدارس مرحلة التعليم الأساسي، وتعمل على تأهيل هذه المرحلة وفق أساليب وطرق التأهيل الحديثة، وتبذل قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة؛ لكونها الركيزة الأساسية, واللبنة الأولى لمراحل التعليم اللاحقة، وتعد صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من الموضوعات الهامة التي نالت اهتمام العاملين في مجال التعليم في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، وقد حظيت باهتمام كثير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، وهذا الاهتمام يعد أمرا طبيعيا؛ حيث تُشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة.

وترى ليلى المزارع (2007، 75) أن كفاءة الذات تعد إحدى موجهات السلوك فالتلميذ الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية له تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات لدى التلميذ عن ذاته وقدراته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الحياة، ويذكر (Araujoa & Lagos, 2013, 122) أن باندورا ميز بين المستويات المختلفة للكفاءة الذاتية بشكل عام حيث يؤكد على أن التلاميذ الذين لديهم شعور منخفض بالكفاءة الذاتية في مجال معين يبتعدون عن المهمات الصفية البسيطة، في حين أن التلاميذ الذين لديهم شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية يستمرون في المهام الصفية الصعبة، ويذكر (Panicker& Chelliah., 2016, 20) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات عديدة مثل انخفاض تقدير الذات وكفاءة الذات الأكاديمية وعدم الشعور بالكفاءة؛ حيث إنهم يعتقدون أن وضعهم لن يتحسن، وبالتالي هم أكثر عرضة للقلق والاكتئاب والإحباط والضغوط نظراً لما يتعرضون له من خبرات فشل متكررة في المهام الأكاديمية، كما أن تكرار الفشل والرسوب والنبذ من جانب الأقران والمعلمين ونقص التدعيم يؤدي إلى فقدان الثقة وانخفاض الدافعية لديهم وضعف اعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم، وأن هذه المشاعر قد تكون بمثابة عقبة كبيرة أمام توافقهم ونجاحهم في المستقبل.

وترى هيام صبرى (2012، 119) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة من غيرهم لمعايشة مشاعر الإحباط والقلق فى محاولاتهم للتعلم فضلاً عن الضغوط أو الانسحاب لتجنب الإحباطات المتوقعة والمواقف الغامضة والباقى الآخر منهم ينكص إلى مراحل مبكرة من النمو النفسي والاجتماعي، ويعد تحسين أوضاع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من أهم أهداف التربية، حيث تسعى إلى مساعدتهم على تحسين أدائهم وإحداث تغيرات إيجابية فى الأداء

المعرفي ومساعدتهم على التوافق والاندماج فى مهام التعلم بشكل فعَّال، ويمثل إهمال ذوى صعوبات التعلم خطورة إذ لا ينحصر تأثيرها فى المجال الأكاديمي أو الدراسي فحسب ؛ بل يمتد ليشمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والشخصية للتلميذ مما يؤدى إلى زيادة مشكلاته السلوكية.

ويرى عبدالله الرشيدي (2014، 66) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من قلق الامتحان يظل أدائهم سئ بسبب زيادة الاستثارة المعرفية لأن الكثير من الإثارة المعرفية يقلل من الأداء، بمعنى أنه يمكن زيادة مستوى الأداء على مهمة معينة في البداية من خلال زيادة مستوى الاستثارة المعرفية، وزيادة الاستثارة المعرفية يؤدي إلى زيادة في الاهتمام؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء على المهمة، ويضيف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من قلق الامتحان يظل أدائهم سئ بسبب زيادة الاستثارة المعرفية لأن الكثير من الإثارة المعرفية يقلل من الأداء، بمعنى أنه يمكن زيادة مستوى الأداء على مهمة معينة في البداية من خلال زيادة مستوى الاستثارة المعرفية، وزيادة الاستثارة المعرفية يؤدي إلى زيادة في الاهتمام؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء على المهمة.

وتضيف مياده سليمان (2024، 763) من الظواهر التي حظيت باهتمام المربين والباحثين والآباء، ظاهرة قلق الامتحان، وذلك بسبب عدم قدرة أعداد كبيرة من التلاميذ من الاستمرار في التعلم، حيث يدرك التلاميذ الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار المواقف الامتحانية على أنها مهددة لشخصياتهم، مما يولد لديهم التوتر والخوف ويجعلهم في حالة إثارة انفعالية، ويميل هؤلاء التلاميذ إلى تقييم مواقف الاختبار باعتبارها تهديدا لهم ويستمرون في الشعور الشديد بالقلق مما يؤدي ببعض التلاميذ إلى الاندفاع في الإجابة على بعض الاختبارات، من أجل الهروب من التجربة غير السارة، بينما يرفض البعض القيام بذلك، وإكمال أي جزء من الاختبار وسينسحب الآخرون بعد إكمال القليل منه فقط ،مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويتضح قلق الاختبار على المستوى الفردي في الخصائص السلوكية والفسيولوجية والمعرفية والعاطفية.

ويرى (Minzer,2008, 96) أن مفهوم إدارة الذات يعد من المفاهيم التى تلعب دورا إيجابيا وفعالاً فى تنظيم حياة التلميذ بشكل سليم، وتعينه على التعامل مع المجتمع الذى يعيش فيه، فهو مفهوم أكثر فعالية فى قدرة التلميذ على تقوية ذاته وتعزيزها، ويرى (Sandjojo, 2019, 9) أن إدارة الذات تعد عاملاً مهما يساعد فى نجاح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في

الحياة الأكاديمية والاجتماعية؛ فهى تلعب دورا إيجابيا في تنظيم حياتهم بشكل أفضل وسليم، كما تساعدهم على التفاعل والتواصل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتحقيق مشاعر السعادة والرضا، والمساعدة الذاتية وجودة الحياة والمشاركة المجتمعية، وترى الشيماء عبدالحليم (2021، 102) أنها بمثابة برنامج علاجي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التي يستخدمها الأطفال في المواقف المختلفة بهدف التحكم الذاتي في سلوكهم وتوجيهه، ويتدرب التلميذ من خلالها على تطبيق الإجراءات بنفسه التي تساعده على الوعى بذاته، وتحديد احتياجاته، وتعديل بعض أنماط سلوكه، وتحقيق أهدافه.

وانطلاقًا من التوصيات والأدبيات السابقة، ونظرا لأهمية هذا الموضوع إلا أنه لا يوجد بحث في – حدود اطلاع الباحثان– تناول فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم مما يضفي أهمية خاصة على البحث الحالي، لذا يعد هذا البحث إضافة جديدة إلى رصيد الأبحاث التي تبحث في موضوع إدارة الذات كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان، وسيتم تناول هذا البحث وفقاً للترتيب التالي:

أولاً: مشكلة البحث:

تعد كفاءة الذات الأكاديمية من أهم أبنية الفروق الفردية التي تؤثر على كفاءة تنظيم الذات وذلك في مجالات تحقيق الأهداف الأكاديمية، كما أنها تعتمد على معتقدات التلميذ حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها، كما أنها تسهم في كفاءة الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض حدة القلق والشعور بانهزام الذات والتفكير السلبي، فهى بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية للتلميذ.

وترى عبير على، وسربناس وهدان (2017، 661– 662) أن كفاءة الذات الأكاديمية من أهم العوامل المؤثرة في سلوك التلميذ وتحديدا خلال عمليات التعلم؛ فكلما زادت كفاءة الذات الأكاديمية زادت قدرات التلميذ على المثابرة في انجاز أهدافه، ومواجهة العقبات التي تعترضه وزادت ثقته بقدرته على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن انخفاض كفاءة الذات الأكاديمية يؤثر سلباً في قدرة التلميذ على المثابرة ولنجاز أهدافه التعليمية، وتنمو كفاءة الذات الأكاديمية من خلال تفاعل التلميذ مع البيئة والآخرين، وبالتدريب واكتساب الخبرات، وترتبط بالأهداف التي يحددها التلميذ لنفسه، فكلما زادت الكفاءة الأكاديمية كلما حدد التلميذ لنفسه أهدافاً أعلى وكان أكثر حرما في الالتزام بهذه الأهداف،

ولقد توصلت دراسة (Aikhomu, 2015) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون انخفاضاً ملحوظاً وعجزاً واضحاً في كفاءة الذات الأكاديمية، وأضاف يسري عيسى (2016، 366) يشعر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بانخفاض كفاءة الذات الأكاديمية لديهم بسبب تكرار تعرضهم لخبرات من الفشل الأكاديمي مما يترتب عليه تكوين علاقاتهم بمعلميهم وآبائهم وأقرانهم علاقة تنطوى على نوع من عدم التقدير الذي ينعكس سلباً على كفاءتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

وقد أشار (Peleg, 2009) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات عالية من قلق الامتحان بالمقارنة بالتلاميذ العاديين الذين ليس لديهم صعوبات تعليمية بسبب زيادة الاستثارة المعرفية، كما أن لديهم نزعة ليصبحوا متوترين وقلقين للمشاكل الصغيرة، كما أنهم يعانوا من أعراض الاكتئاب، والتشاؤم والارتباك ويميلون للانسحاب، ويشير (Misbah, Ghulam & Mahwish , 2011, 52) يعد قلق الاختبار نوع من أنواع التوتر النفسي الذي يظهر في موقف الاختبار، ويشتمل على نفس خصائص القلق العام مثل الشعور بالدوار، ورجفة في اليدين، واضطرابات النوم وسرعة الغضب وزيادة ضربات القلب والتعرق، فهو مرتبط بالتركيز على النشاطات ذات الصلة المباشرة والقوية بأداء مهام أكاديمية محددة .

و نظرا للعجز في مهارات إدارة الذات التي يتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد اهتم الباحثون بالتدريب على مهارات إدارة الذات لما لها من أهمية في مساعدتهم فى التعبير عن أنفسهم واستخدام كفاءة الذات الأكاديمية بطريقة سليمة، وتخفيف قلق الامتحان لديهم، فيرى (Avcioğlu,2012, 348) أن استراتيجيات إدارة الذات تعمل على تحسين المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تقي من السلوكيات غير اللائقة، وببند أخرى تجعلهم مقبولين في المجتمع، ويعبرون عن أنفسهم بطرق ملائمة، ومتناغمة مع البيئة، ومع أقرانهم، وتجعلهم مدركين لتصرفاتهم، ويضيف (King-Sears, 2008) تستخدم إدارة الذات كفنية علاجية مع الأطفال حيث يتم تعليمهم المراقبة الذاتية، والتسجيل الذاتى، والتقييم الذاتي وتعزيز سلوكهم الذاتي، وتعتبر استراتيجيات إدارة الذات جذابة لدى التلاميذ لأنها أقل تطفلاً من التدخلات التي يديرها المعلم، كما أنها تمكن التلاميذ من السيطرة على تعلمهم مما يعزز الاستقلالية وتنظم سلوكياتهم، ولقد توصلت نتائج بحث عبد الموجود مصطفى (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الذات وكفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، سعيد عبدالحميد (2016) إلى أن مهارات إدارة الذات تعمل على خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

والحاجة إلى برامج تدريبية لذوي صعوبات التعلم باتت مسألة ملحة، وبخاصة التدريب على تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم، وانطلاقاً مما سبق قد تبين – في حدود ما اطلع عليه الباحثان- عدم وجود بحث تناول إعداد برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات يساعد في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم، من أجل ذلك قام الباحثان بهذا البحث محاولة منهما كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم في ضوء إدارة الذات، وتتلخص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم؟
- هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية بالنسبة لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ؟
- هل تختلف كفاءة الذات الأكاديمية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ؟
- هل يختلف قلق الامتحان بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم؟
- هل يختلف قلق الامتحان بالنسبة لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ؟
- هل يختلف قلق الامتحان بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين البعدي والتتبعي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ؟

ثانيا: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي:

- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية في كفاءة الذات الأكاديمية.
- الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة لكفاءة الذات الأكاديمية.

- الكشف عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية في كفاءة الذات الأكاديمية.
- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية في قلق الامتحان.
- الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة لقلق الامتحان.
- الكشف عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية في قلق الامتحان.

ثالثاً: أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أحدهما نظري والأخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

أ – الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية فيما يلي:

- ندرة البحوث التي تناولت متغيرات البحث الحالي – إدارة الذات– وكفاءة الذات الأكاديمية– وقلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم– في البيئة العربية عموما والبيئة المصرية خصوصا حسب ما أطلع عليه الباحثان؛ مما يفتح الباب أمام القيام بمزيد من الأبحاث حول هذا الموضوع.
- توفير بعض المعلومات والحقائق عن كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم، وكيفية وضع حلول علمية للاضطرابات المختلفة التي تواجههم.
- قد يوفر بعض المعلومات عن إدارة الذات كمدخل معرفي لتحسين كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان لدى ذوى صعوبات التعلم بسيطة.

ب– الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- توضيح الآثار السلبية لتدني كفاءة الذات الأكاديمية على الجوانب المختلفة لنمو التلميذ ذو صعوبات التعلم وعلى حياته الدراسية.
- قد يساعد البحث الحالي في التشخيص المبكر لصعوبات التعلم مما قد يسهم في تقديم البرامج المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بسيطة والتحقق من خصائصه السيكومترية.

- إعداد مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بسيطة والتحقق من خصائصه السيكومترية.

رابعاً: مصطلحات البحث: تتحدد مصطلحات البحث الحالي في: البرنامج التدريبي، وإدارة الذات، وكفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الامتحان، وذلك كالتالي:

1- البرنامج التدريبي Training program:

يعرفه الباحثان البرنامج التدريبي على أنه: مجموعة من الإجراءات المعرفية السلوكية التدريبية المنظمة المترابطة، والأنشطة والمهام والأساليب المعدة من قبل الباحثان لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحسين كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان لديهم والتي تتمثل في (المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، والضبط الذاتي).

2- إدارة الذات: Self- Management

يعرف الباحثان إدارة الذات: بأنها الأليات التي يستخدمها التلميذ ذو صعوبات التعلم في المواقف المختلفة لتوجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته، وتشمل؛ المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، والضبط الذاتي، ليتمكن بهم من تحقيق أهدافه المرجوة، وتوظيفهم في مواقف حياته المختلفة.

3- كفاءة الذات الأكاديمية: Academic Self-Efficacy

يعرف الباحثان كفاءة الذات الأكاديمية بأنها: إدراك التلميذ لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد كفاءة الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.

4- قلق الامتحان: Anxiety Test

يعرف الباحثان قلق الامتحان بأنها: حالة نفسية تؤثر على اتزان التلميذ النفسي، وفي قدراته على الاستذكار، وتذكره للمعلومات واستدعائها قبل الامتحان وأثناء تقديمه، وتكون مصحوبة بأعراض نفسية وجسدية وعقلية معرفية كالتوتر والانفعال وسرعة التنفس وزيادة دقات القلب وجفاف الحلق وفقدان الشهية وتوارد الأفكار السلبية، ويتحدد قلق الامتحان فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان المعد لقياسه في الدراسة الحالية.

خامساً: محددات البحث: تتحدد محددات البحث الحالي في ضوء المقومات التالية:

1- المحددات المنهجية: فرضت طبيعة مشكلة البحث الحالي إتباع المنهج شبه التجريبي وقد تم استخدام تصميم القياس القبلي – البعدي – التتبعي، والقائم على استخدام مجموعتين متكافئتين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- المحددات البشرية: اعتمد الباحثان في بحثهما الحالي على مجموعتين من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تمثلا في:

- مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: بلغ عددها (75) تلميذ، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مجموعة البحث الأساسية: تكونت مجموعة البحث الأساسية من(61) تلميذ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي بلغ عددها (30) تلميذ، والمجموعة الضابطة والتي بلغ عددها (31) تلميذ ذو صعوبات التعلم.

3-المحددات الزمنية: تم تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/ 2024م .

سادساً: الإطار النظري للبحث: تناول الباحثان في هذا الجزء الإطار النظري لكل من: إدارة الذات، وكفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الامتحان؛ وذلك كالتالي:

المحور الأول: إدارة الذات:

يتكون مصطلح إدارة الذات من كلمتين، الاولي الإدارة والثانية الذات معني الإدارة أنها توجيه الامكانيات الي آلية استخدام معينة تضمن تحقيق الأهداف التي تم تحديدها. أما الذات فتعرف علي أنها كل ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات فهي المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يري الفرد انه له، أو قد نصفها بأنها الشخصية المخفية التي لا يراها المجتمع لكونها صورة الفرد أمام نفسه بكل ما فيها من سلبيات وايجابيات فهي تتضمن مشاعره ورغباته وقراراته وطريقة تفكيره وأهدافه ونواياه.

ولقد عرفت سهام عبدالغفار (2017، 252) إدارة الذات على أنها" قدرة التلميذ علي الوعي بتصرفاته وانفعالاته وسلوكياته والقدرة علي التحكم فيها داخلياً والتعبير عنها بشكل مقبول اجتماعياً وأكثر توافقاً مع الآخرين وتتضمن ادارة الانفعالات والمشاعر، ادارة العلاقات والمواقف، الثقة والدافعية، ادارة الوقت، الضبط واتخاذ القرارات"، ويرى عبدالمنعم الدردير ومحمد

عبدالسميع وإقبال أبو المجد(2018، 112) أن إدارة الذات تعني" الطرق والمهارات والاستراتيجيات التي يستطيع التلاميذ من خلالها أن يوجهوا أنشطتهم الخاصة بفعالية نحو إنجاز الأهداف وهي تتضمن إعداد هدف والتخطيط لتحقيقه ومتابعة وتنفيذ المهام وتقويم الذات والتقدير الذاتي وتنمية الذات"، كما عرفتها فاطمه مسعود (2018، 121) بأنها" عملية عقلية معرفية واعية بما لدي الفرد من إمكانات وقدرات ومقومات مختلفة تمكنه من تنمية ذاته وتدعم قدراته علي حل المشكلات وتعلم واكتساب المهارات وتحديد وتخطيط الأهداف وإنجاز المهام وثقته بنفسه وقدراته علي تقييم ذاته"، ويرى (Claro & Loeb, 2019, 1) أن إدارة الذات هي" التنظيم الذاتي للأفكار والمشاعر والأفعال عندما تتعارض الأهداف ذات القيمة الدائمة مع أهداف أكثر إرضاء للحظة".

ولقد اتفق كل من (David, &Kim, 2011 ; Jean, & Chung, 2012 ; Claro, & Loeb, 2019 ; Adnanes, Smith, Melby, Westerlund, Sprah& Donisi,.2020) على أن أهمية إدارة الذات تتمثل في:

- التركيز على قدرات التلميذ و استغلال كل ما يمتلكه من مشاعر وأفكار ومهارات لتحقيق أهدافه وذلك إشباعا لطموحاته وتحقيق ذاته وهذه القدرات يمكن تنميتها بالممارسة والتدريب. فهناك العديد من النتائج الإيجابية التي حققتها إدارة الذات في تعديل العديد من السلوكيات منها التوقف عن التدخين والتغلب علي الإدمان وتعاطي المخدرات و تحسين العادات الدراسية.
- الاهتمام بالكفاءات الضرورية للتعلم الناجح وتعديل الحياة وقد استخدمها علماء النفس السلوكي في تقليل السلوكيات التخريبية وغير المهذبة ومن لديهم القدرة علي إدارة الذات قادرون علي تطوير أنفسهم وتعديل سلوكهم.
- تمكين التلاميذ من ممارسة بعض السيطرة علي أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم.
- مساعدة التلاميذ علي إدارة العديد من جوانب الحياة وإدارة العلاقات بشكل أفضل، أيضاً مساعدة الفرد علي تغيير سلوكه فعلياً وتحسين كفاءته وحل المشكلات والتصرف في المواقف المختلفة.
- تحسين العديد من السلوكيات البسيطة وصولاً إلي السلوكيات المرضية مثل سلوكيات إيذاء الذات كما أثبتت فعاليتها في تعديل العادات الدراسية غير المرغوبة وسوء إدارة الوقت والتدخين والاكتئاب والقلق الاجتماعي واضطراب الهلع وذلك بأقل قدر من مساعدة المعالج.

- دعم العديد من التلاميذ في تعاملهم مع أمراضهم المزمنة كما تظهر أهمية التدريب علي استراتيجيات إدارة الذات في مساعدة الأفراد علي تجنب انتكاسة الاضطرابات النفسية والتعايش الجيد مع الاضطرابات العصابية.
- إدارة الذات كأداة أساسية لتعزيز اعتماد التلاميذ علي أنفسهم في تغيير السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية ولإجراء تحسينات فورية وقوية.
- واخيرا إن توفير التدريب علي إدارة الذات هو وسيلة ممتازة لزيادة امكانيات الأفراد وقدراتهم.

وإدارة الذات هي الآليات التي يستخدمها التلميذ في المواقف المختلفة لتحسين سلوكه أو تحديد احتياجاته ليتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة؛ وهذه الآليات ترتكز علي أبعاد أساسية كما يلي:

- المهارة الأولى: المراقبة الذاتية Self–monitoring

تعد مهارة مراقبة الذات إحدى الفنيات السلوكية والمعرفية التي تستخدم بهدف مساعدة التلميذ علي الوعي بسلوكه أو أخطائه, ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء , وصولاً إلى الاستقلالية في سلوكه الشخصي أو الأداء النهائي في المواقف والأماكن المختلفة، ويرى مدحت أبو النصر (2012، 36) أن مراقبة الذات تتضمن ادراك التلميذ لذاته وللطريقة التي يظهر بها سلوكه امام الاخرين وملاحظة أدائه الذاتي وتسجيل هذا الاداء ورصد النواتج من جانب الفرد لسلوكه وتزويد نفسه بسجل متطور ومستمر للتأكد من أن الأداء الفعلي يتم طبقًا للأهداف والخطط السابقة التي تم وضعها و التخطيط لها وذلك لمقارنة الأداء الفعلي بالأهداف التي تم تحديدها مسبقًا، ويرى (Sean , 2017, 3) أن مراقبة الذات طريقة لتنمية الوعي ومعرفة التلميذ بالمعلومات التي قد تؤثر في أفعاله وهي تكنيك أساسي وهام في برامج إدارة الذات وتعرف بأنها بيانات يجمعها التلميذ عن السلوك المراد ضبطه قبل محاولة إحداث أي نوع من التغيير وتستمر من خلال تحديد وتسجيل وقت حدوث السلوك المراد تعديله أو عدم حدوثه.

ويرى الباحثان أن المراقبة الذاتية: "إحدى الفنيات السلوكية المعرفية التي تشير إلى مجموعة المهارات المستخدمة بهدف ملاحظة التلميذ لسلوكه الشخصي والمواقف التي يظهر فيها والأسباب التي تؤدى إليها، والنتائج المترتبة عليها، مع التعديل والتطوير لهذا السلوك، وصولًا إلى الاستقلالية في سلوكه الشخصي أو الأداء النهائي في المواقف والأماكن المختلفة.

- المهارة الثانية: التقييم الذاتي Self evaluation

يرى(Stephen, 2007, 3) أن تقويم التلميذ لذاته يعنى أن يحدد التلميذ إذا كان ملتزما أو غير ملتزم بالسلوك المستهدف الذي يصل به إلى الأهداف التي تم وضعها، ولكى تتزايد فرص النجاح في ذلك ينبغي أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق، كما ينبغي أن تمثل تحديا اكبر من خبرات النجاح التي أتقنها التلميذ وأصبحت سهلة بالنسبة له، وأضاف عبدالله أبو زعيزع (2009، 136) يتطلب التقييم الذاتي بداية أن يحلل التلميذ بعناية قدراته وكفاءاته ونقاط ضعفه ومهاراته واهتماماته وأهدافه، ثم تقييم الفرد لأدائه الشخصي وتحديد ما اذا كان هذا الأداء يقابل المعيار المرغوب أم لا وتحديد ما تم إنجازه وما لم يتم. و ذلك عن طريق استخدم التقرير الذاتي لتقييم الفرد لنفسه والخبرات التي مر بها وأيضا من خلال استبيان أو أسئلة مفتوحة النهاية للحصول علي المعلومات.

ويعرف الباحثان التقييم الذاتي بأنه "قدرة التلميذ علي أن يدرك إمكاناته وقدراته كما هي، من أجل تحقيق مستوى النجاح الذي أحرزه قياسا بالهدف المحدد.

- المهارة الثالثة: التوجيه الذاتي Self-direction

يرى رضا الأتربي، وأسماء عبدالعال (2018، 107) أن توجيه الذات أحد إجراءات إدارة الذات التي تتضمن قيام التلاميذ بعمل بيانات أو تعبيرات أو تعليمات واضحة لأنفسهم بهدف توجيه سلوكهم الشخصي.

ويعرف الباحثان التوجيه الذاتي بأنه: تلقين التلميذ لذاته بعض التعليمات أو التوجيهات بغرض ضبط سلوكه، وتقليل الاعتماد علي الآخرين في بعض المواقف التي يتم التدريب عليها أو في مواقف مشابهة لها.

- المهارة الرابعة: التعزيز الذاتي Self-reinforcement

عرفت رضا الأتربي، وأسماء عبدالعال (2018، 112) بأنها تحكم التلميذ في سلوكه الخاص ووضع معايير ثابتة للتعزيز بصورته السالبة والموجبة، ويعرف الباحثان تعزيز الذات بأنه: مكافأة التلميذ لذاته بعد الوصول إلى الأهداف التي تم وضعها، ويرى عبدالفتاح الخواجة (2010، 69) أن التلميذ يملك بيده القدرة في الحصول علي تعزيز ولكنه لا يمارسها إلا في حالة قيامه بسلوك معين وهناك خطوات محددة لتدعيم الذات تتمثل في: مساعدة التلميذ في اختيار المعززات المناسبة للموقف، ومساعدة التلميذ علي تحديد علاقة الاستجابة بالتعزيز، والتدريب علي ممارسة الإجراء عن طريق فنية لعب الدور، مراقبة ومراجعة مدي تنفيذ الاستراتيجية لتقدير مدي التقدم وتقدير حاجته لتغيير المعزز، وأضاف عبد الفتاح الخواجة

(2010، 69- 70) هناك طرق مختلفة لتقديم التعزيز تتمثل في: تقديم معزز جديد غير متوفر في الحياة اليومية، وحرمان الذات من معززات متوفرة وتقديمها عند القيام بالسلوك المستهدف فقط، واستعمال المعززات اللفظية من خلال الجمل التي تتضمن التشجيع علي السلوك المستهدف، أما العقاب الذاتي فيستخدم لإضعاف الاستجابات غير المرغوبة ويتم من خلال سحب المعززات أو استخدام مثيرات منفرة.

وعليه فالهدف من التعزيز الذاتي أن يقوم التلميذ بتقديم التعزيز لنفسه عند أداء أفعال معينة يتم الاتفاق عليها، ومن خلال التدريب علي عملية تعزيز الذات يمكن للطفل حتى أثناء وجوده بمفرده أن يقدم لنفسه الإثابة المتفق عليها عند القيام بسلوك صحيح أو إنجاز مهمة معينة.

- المهارة الخامسة: الضبط الذاتي Self-control

يعرف الباحثان الضبط الذاتي بأنه: عملية الضبط التي يمارسها التلميذ علي مشاعره واندفاعاته وتصرفاته، والقدرة علي تهدئة النفس والتخلص من القلق وسرعة الإثارة والتحكم في الانفعالات، عن طريق كف السلوك الاندفاعي، ويرى (Kristian, Myrseth, Trope, 2009, 1 – 5) أن عملية الضبط التي يمارسها التلميذ علي مشاعره واندفاعاته وتصرفاته، والقدرة علي تهدئة النفس والتخلص من القلق والتجهم وسرعة الإثارة والتحكم في الانفعالات عن طريق كف السلوك الاندفاعي، هو ما يعني تكيف التلميذ مع المعايير الاجتماعية والقوانين، حيث يحدث الضبط الذاتي من خلال تغيير الأفكار والسلوك عن قصد أو بشكل آلي عن طريق مجموعة من الفنيات والمهارات، ويتم هذا من خلال التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية لدافعية التلميذ، وهو أيضًا محاولة الحصول علي نتائج بعيدة المدى ولكنها أفضل من النتائج التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ علي المدى القصير.

واستنادا لما سبق عرضه ولكي تتزايد فرص النجاح في إدارة التلميذ لذاته، ينبغي أن تكون الاحتياجات والأهداف واقعية وقابلة للتحقيق، كما ينبغي أن تمثل تحديا أكبر من خبرات النجاح التي أتقنها وأصبحت سهلة بالنسبة له؛ ليتمكن من توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته، وتوظيفهم في مواقف حياته المختلفة.

المحور الثاني: كفاءة الذات الأكاديمية:

تبدو أهمية كفاءة الذات الأكاديمية من اتساع نطاق تأثيرها فى جوانب الشخصية، وكذلك فى كثرة الأبحاث التى تناولتها بهدف دراستها

وتطويرها، كما يمكن لمعتقدات كفاءة الذات أن تؤثر فى سلوكيات التلاميذ وأفكارهم وردود الأفعال الانفعالية لهم داخل المواقف الأكاديمية؛ كما أن كفاءة الذات تؤدي دورا مهما في تحديد مستوى دافعية الأفراد عن طريق تأثيرها في كل من: مقدار الجهد الذي يبذله التلاميذ، وإصرارهم، ومرونتهم في مواجهة العقبات، والمدة التي يصمدون فيها خلال المواجهة، فالتلاميذ الذين يشكون في قدراتهم عند مواجهة الصعاب، أي يعتقدون أن لديهم كفاءة ذات منخفضة، يضعف جهدهم ويميلون إلى أن يروا مشكلاتهم على أنها مخيفة، ومفزعة وتمثل تهديدات شخصية، ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، في حين يعمل التلاميذ الذين لديهم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية بجد، ويبذلون قصارى جهدهم للتحكم والسيطرة على التحديات، كما أن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر في اختيارات التلاميذ التعليمية والمهنية.

وتختلف تعاريف كفاءة الذات الأكاديمية باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن غالبيتها تتفق على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني معتقدات التلميذ حول قدراته الذاتية وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة في قدرة التلميذ الفعلية على إنجاز تلك المهمة، كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار التلميذ الانخراط فيها ؛ حيث عرف هشام مخيمر(2014، 420) الذات الأكاديمية بأنها قدرة التلميذ علي أداء مهام أكاديمية محددة بمستويات مرغوب فيها وبكفاءة، والمثابرة في أداء المهام، والثقة في قدرته علي التغلب علي ما يصادفه من عقبات وأزمات، والقدرة علي التحكم في الأحداث والمواقف الدراسية المؤثرة، واتفق كل بشرى ارنوط (2015، 33)، ووفاء الدسوقي (2015، 134) على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني: معتقدات التلميذ حول قدراته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية وكذلك إدراك التلميذ لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيراته الأكاديمية، وعرف (Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, & Hannover 2018, 99,) كفاءة الذات الأكاديمية بأنها تصور الذات أو إيمان الشخص به أو قدرتها على الأداء بمستويات معينة حتى في مواجهة التحديات الأكاديمية، وعرف كل من أبو ضيف مختار، وسليمان محمد، وهيثم ناجي (2022، 3212) كفاءة الذات الأكاديمية بأنها إدراك

التلاميذ لثقتهم الأكاديمية، والقدرة علي القيام بالمهام، ومواجهة الامتحانات، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، والتغلب علي المشكلات الدراسية.

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية نجد أن معظم التعريفات أجمعت على أنها جانب دافعي يرتبط إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك الذي يقوم به التلميذ وقد يكون ذلك وراء مثابرة التلميذ في مواجهة العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء أداء المهمة، ويعرفها الباحثان في البحث الحالي بأنها: إدراك التلميذ لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية وهى عبارة عن معتقدات التلاميذ ومواقفهم تجاه القدرات لتحقيق النجاح الأكاديمي، وكذلك الإيمان في قدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والناجحة، وتعلم المواد.

ومن الأهمية بمكان تمييز التلاميذ منخفضي ومرتفعي كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة مؤشرات كفاءة الذات الأكاديمية لديهم حتى يتثنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة لهؤلاء التلاميذ، وترى وفاء الدسوقي (2015، 146) أن التلاميذ ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينسبون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما يعتقدون أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لا بد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، وعلى النقيض فإن التلاميذ ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة يشككون في قدراتهم، ويشعرون أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل مما يولد لديهم شعورا بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، ودائما ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الآخرين في تحقيق نجاحاتهم، وأضاف ريحان محمد (2016، 399) أن الأفراد ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة يتميزون بالقدرة علي تحمل المسؤولية، والثقة بالنفسي وبالقدرات، والتميز بالمبادرة والواقعية والمثابرة، والقدرة علي الإنجاز والمرونة، والقدرة علي اتخاذ القرارات المناسبة، والتفاؤل والواقعية، والقدرة علي النهوض بالمستوي لتحقيق الأفضل، وتقبل كل ما هو جديد، والقدرة علي مواجهة الإحباط والأزمات، حب المنافسة والتحدي.

وذكر (Hayat, Shateri, Amini & Shokrpour, 2020, 3-4) أن التلاميذ ذوي الذات الأكاديمية المنخفضة ينسبون فشلهم إلي ضعف قدراتهم، وهم أكثر عرضة للخوف من القيام بمهامهم وتجنبها، ويقبلون على تأجيل المهام المدرسية، كما ذكرت شيماء حمادي (2020، 24) أن من أهم الخصائص التي تميز التلاميذ منخفضي كفاءة الذات الأكاديمية أنهم يتعاملون مع النشاطات والمهام الصعبة بخجل، ويملكون طموحات منخفضة، ويضخمون المهام المطلوبة منهم، وينشغلون بالنتائج غير المهمة، ولديهم صعوبة في تجاوز الأزمات والفشل، ويشعرون بالقلق والاكتئاب والعجز، ولديهم أفكار متشائمة عن إنجازاتهم وتطوير شخصيتهم.

ويرى الباحثان في الدراسة الحالية أن التلاميذ الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية، يتصفون بالتفتح العقلي ولديهم جرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مخاطرين أو مستهترين، وهم أكثر إصرارا وتحملاً، واقل توترا وأكثر اتزانا من الناحية الانفعالية.

ويرى غازي المطرفي(2014، 25-26) على أنه يمكن تحديد المصادر التي يمكن أن تسهم في تفسير معتقدات كفاءة الذات الأكاديمية فيما يلي:

- إتقان الخبرات Mastery Experiences : تمثل الخبرات النشطة أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية نظرا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكانية سيطرة التلميذ أو نجاحه فيما يسعي لتحقيقه.
- الخبرات البديلةVicarious Experiences: تدعم خبرات الإنجاز الفعلي الحقيقي- التي حققها المعلم عبر مدي واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام - الشعور والاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وثباتها النسبي، ومقاومتها لأي تأثيرات سالبة عليها كالفشل المؤقت في بعض المهام.
- الإقناع الاجتماعيSocial Persuasion : تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب بالقدرات الاقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط التأثيرات الاجتماعية، ومن المسلم به أن النجاح يقوم على أكثر من إمكانية أو قدرة، كما أن العديد من التلاميذ لديهم مواهب، ولكنهم لا يكتشفونها.

- الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal: تؤثر البنية الانفعالية تأثيرا عاما أو معمما على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية أو الدافعية على إدراك التلميذ لكفاءته الذاتية الأكاديمية، وعلى الأحكام التي يصدرها.

ويرى نبيل شرف الدين (2010، 435- 438)أن لكفاءة الذات الأكاديمية عدة أبعاد هى:

- المثابرة الأكاديمية: والمتمثلة في الإصرار والصبر على مواجه التحديات الدراسية والالتزام دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة.
- الثقة بإمكانيات إنجاز المهام التعليمية: والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعى بها، والسعى إلى تطويرها والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها لإنجاز المهام التعليمية.
- الخبرات السابقة المدعمة: والمتمثلة في التمتع بخبرات أكاديمية مشرفة تدعو للفخر، وتمثل رصيدا داعما للتعلم، وللأنشطة الدراسية، بما يمد التلاميذ بالثقة والتمكن من تحقيق ذواتهم الأكاديمية.
- المناخ التعليمي المحفز: والمتمثل في تحقيق البيئة التعليمية للتقدم الدراسي واستثمار الإمكانيات الفعلية للطلاب، دون حرمان أو طمس، وتقديم النماذج الناجحة المشجعة، والثقة فيما أعطته من مكتسبات تحفز على الاعتزاز بها، واستكمال التعلم مدى الحياة.

ويرى أبو ضيف مختار، سليمان محمد، هيثم ناجي (2021، 3212) أن أبعاد فعالية الذات الأكاديمية وتتمثل في:

- الثقة الأكاديمية: وتتمثل في القدرة علي التميز علي الزملاء داخل الفصل، ومساعدتهم في الواجب المدرسي، والقدرة علي التركيز أثناء الشرح، واكتساب الخبرات المتنوعة.
- مواجهة الامتحان: وتتمثل في قدرة الطالب علي مواجهة الامتحان في أي وقت، والثقة في صحة إجابة الأسئلة، والقدرة علي تنظيم وقت الامتحان، والتفوق في الامتحانات.
- الإنجاز الأكاديمي: ويتمثل في الحصول علي درجات مرتفعة في المواد الدراسية، والقيام بجميع الواجبات، والتفوق في الدراسة.

ويذكر (psynso, 2018) أن باندورا أشار إلى أربعة عوامل تؤثر على كفاءة الذات الأكاديمية في نظرية فاعلية الذات لباندورا، والتي تتمثل في:

- أولًا: الخبرة: حيث تعتبر الخبرة هي العامل الأكثر أهمية في تحديد كفاءة الذات للفرد، أي أن النجاح يرفع كفاءة الذات الأكاديمية والفشل يخفضها.
- التجربة البديلة: عندما يرى الناس شخصا ينجح في شيء ما، تزداد كفاءتهم الذاتية، والعكس عندما يرون الناس يفشلون، فإن كفاءتهم الذاتية تنخفض، وتكون هذه العملية أكثر فاعلية عندما يرى الشخص نفسه مشابها لنموذجه، وإذا نجح النموذج الذي يقتدي به ينظر إليه على أنه يمتلك قدرة مماثلة، فسيؤدي ذلك إلى زيادة كفاءة الذات للمراقب، على الرغم من أنها ليست مؤثرة مثل الخبرة فإن النمذجة لها تأثير قوي عندما يكون الشخص غير متأكد من نفسه بشكل خاص.
- المعتقدات الاجتماعية: حيث تتعلق المعتقدات الاجتماعية بالتشجيع أو الإحباط، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي، لأن الناس تتذكر دائما ما قيل لهم، وقد يؤدي إلى تغيير ثقتهم بشكل كبير، وفي حين أن الإقناع الإيجابي يزيد من الكفاءة الذاتية، والإقناع السلبي يقللها، ولذلك فإنه من الأسهل تقليل كفاءة الذات لشخص ما بدلاً من زيادتها.
- العوامل الفسيولوجية: ففي المواقف العصيبة تظهر على الناس علامات الضيق مثل والأوجاع والآلام والإرهاق والخوف، ويمكن لتصورات الشخص لهذه الاستجابات أن تغير بشكل ملحوظ كفاءة الذات للشخص، إذا أصيب شخص بالارتباك والرعشة قبل التحدث أمام الجمهور، فإن الأشخاص ذوي كفاءة الذات المنخفضة قد يأخذون هذا على أنه دليل على عدم قدرتهم، وبالتالي تقليل كفاءتهم الذاتية بشكل أكبر في حين أن أولئك الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية من المرجح أن يفسروا مثل هذه العلامات الفسيولوجية طبيعية وغير مرتبطة بقدراته الفعلية.

المحور الثالث: قلق الامتحان:

قلق الامتحان شكلاً من أشكال المخاوف المرضية، وعاملاً من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي بين التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية، ففي جو الامتحانات نجد أن القلق ينشأ بسبب ما يحمله هذا الامتحان من قيمة تحصيلية، وإن درجة الامتحان هى التي تحدد مصير التلميذ، ويأخذ الامتحان أبعاداً أخرى في حياة التلميذ قد لا تنتهى عند الانتهاء من الامتحان فقط، لهذا فإن مشكلة قلق الامتحان المرتفع هى مشكلة منتشرة.

ويذكر محمد الزواهرة (2015، 136) أن قلق الاختبار يظهر من خلال خوف التلاميذ الذي يتزايد باقتراب موعد الاختبار مما يؤدي

إلى اضطرابات سلوكية تهدد استقرارهم وإحساسهم بالأمن نتيجة خوفهم من عدم النجاح في ذلك الاختبار، وهذا يشعر التلميذ بالقلق من نتائج الاختبارات، ومن الفشل وما ينتج عنه من النظرة السلبية من الوالدين والمعلمين، ويعد القلق من الاختبار شكلاً من أشكال المخاوف المرضية، وعاملاً من العوامل المعيقة للتفوق والتحصيل الدراسي والتميز بين التلاميذ على اختلاف المراحل والمستويات الدراسية وهناك العديد من التلاميذ الذين يواجهون الفشل في الدراسة بسبب عدم القدرة على مواجهة مواقف الاختبارات وتجديدها أثناء التقدم لها، وما يصاحب هذه المواقف من اضطراب وتوتر وقلق يؤثر في قدراتهم على التكيف المناسب مع موقف الاختبار.

ولقد عرف (Jain &Rubino, 2012, 16) قلق الامتحان بأنه حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أى أنه حالة انفعالية تصيب بعض التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سلبية تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً في المهمات العقلية في الامتحان، وعرف باسم الدحادحة، وخميس البورسعيدي (2014، 23) قلق الامتحان بأنه حالة نفسية انفعالية يمر بها التلميذ، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب، أو من ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو رغبته في التفوق والتميز على الآخرين، ويرى (Rani, 2017, 151) أنه حالة انفعالية يعاني منها التلاميذ من ضيق شديد وعدم الارتياح أو الخوف قبل أو أثناء أو بعد الامتحان نتيجة الخوف من الفشل، وترى زينب السلامي (2022، 349) أنه حالة انفعالية وجدانية مكدرة تنتاب التلميذ أثناء الاستعداد للاختبار أو أثناء الاختبار/ تتميز بمشاعر التوتر والخوف والرهبة المصحوبة بإحساسات جسمية، واستثارة الجهاز العصبي، وعرفته مياده سليمان (2024، 771) بأنه الحالة التي يصل إليها التلاميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر، أثناء أو قبل أو بعد أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات في النواحي الانفعالية والمعرفية والجسمية والاجتماعية، وترى دينا اسماعيل (2025، 598) أنه مجموعة من الاستجابات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية السلبية تجه المواقف الاختبارية، والتي تعتري التلميذ قبل وأثناء الاختبار، وتؤثر بشكل سلبي على أدائه في الاختبار.

ويرى الباحثان أن قلق الامتحان: حالة يشعر فيها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالانزعاج وعدم الراحة بشأن التحصيل من خلال أفكار توقع الفشل، وهو شعور له علاقة بعدم القدرة

على توظيف القدرات المعرفية، وهناك عدد من الأسباب لقلق الامتحان أهمها الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه إضافة إلى الخوف من الفشل.

ويذكر منذر الضامن (2015، 118) أن قلق الامتحان يحدث نتيجة لمجموعة من الأسباب التي تزيد من مستوياته لدى التلاميذ والتي تؤثر على أدائهم في الاختبار ومن هذه الأسباب:

- عدم الألفة نتيجة الأهداف والمواقف الجديدة التي يتعرض لها التلميذ والتي تسبب له شعورا بالقلق عند تقديم اختبار في أي مرحلة جديدة، كاختبارات الثانوية العامة، ومع تكرار الشعور بالخوف من الاختبار ينشأ شعور القلق المرتبط بذلك المعتقدات التي يتبناها التلميذ حول الاختبار وأهميته في حياته الشخصية والاجتماعية، واعتبار الاختبار وسيلة لإثبات الذات، وأن أي فشل يؤدي إلى شرخ في ذاته، كما أن مستوى الطموح الذي يتوقعه الأهل من التلميذ يعتبر حاضنا أساسيا لحدوث القلق أثناء الاختبار لدى التلميذ.
- الاختبار بحد ذاته والأهمية التي يبنى عليها هذا الاختبار ومدى صلته بمستقبل وحياته التلميذ، فالاختبارات التي تحمل في ثناياها تحديدا لمصير التلميذ فإنها تدفع التلميذ للشعور بالقلق نتيجة لذلك، على العكس من الاختبارات ذات الأهمية المتدنية والتي تعد طبيعية واعتيادية ولا يولي لها التلميذ أي اعتبار .
- المستوى الدراسي: إن مستوى قلق الاختبار يزداد بازدياد التقدم بالمستوى الدراسي وزيادة لوعي التلميذ بالمسليات نتيجة لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل المترتبة على ذلك. نتيجة لطبيعة المجهود الذي يبذله التلميذ في أداء المهمة الأكاديمية ومدى صعوبتها.
- التخصص الدراسي: ويمكن أن يكون التخصص الدراسي من أسباب قلق الاختبار.

وتضيف (Mohamadi, Alishahi& Soleimani, 2014, 1157) يحدث قلق الاختبار عندما يشعر التلميذ بالخوف وعدم الراحة أثناء أو قبل أو بعد أداء اختبار معين، وهذا الشعور قد يكون له تأثيرات ميسرة أو معوقة على عملية التعلم، فبينما يستطيع التلاميذ الاستفادة من مستوى متوسط من القلق، يتدهور أداءهم إذا تملكهم هذا الشعور ؛ فالمستوى المتوسط من القلق يفيد التلاميذ في أن يظلوا مجتهدين ومسئولين عن المطلوب منهم أدائه، ومن ثم يحققون النجاح، أما القلق الزائد فيؤثر سلبا على الأداء عندما يتداخل قلق الاختبار مع قدرة بعض التلاميذ على تذكر ما درسوه.

وتتعدد أبعاد قلق الامتحان؛ حيث ترى دينا اسماعيل (2025، 599) أن أبعاد قلق الامتحان تتمثل في ثلاثة أبعاد هى:

- البعد المعرفي: ويشير إلى سيطرة مجموعة من الأفكار السلبية على التلميذ قبل وأثناء الاختبار، مثل التفكير في احتمالية الفشل والرسوب في الاختبار، والأفكار الذاتية السلبية حول قدرته وأدائه، وتعرضه للتدخل المعرفي، بالإضافة إلى التفكير في أمور غير وثيقة الصلة بمحتوى الاختبار مثل أداء أقرانه مقارنة بأدائه.
- البعد الانفعالي: ويتضمن الشعور بالخوف والارتباك والقلق والذعر والإحباط الذي ينتاب التلميذ عند التعرض لمواقف الامتحان أو التفكير فيها.
- البعد الفسيولوجي: ويشير إلى الاستثارة التلقائية التي تحدث للتلميذ في مواقف الامتحان؛ مثل سرعة دقات القلب وتصبب العرق وارتعاش اليدين والشعور بالصداع والإجهاد والتعب الجسمي، وكذلك اضراب المعدة.

ولقد ميزت دراسة (Tugan,2015, 101) بين نوعان من قلق الاختبار هما: قلق اختبار السمات، وقلق اختبار الحالة، ويشير قلق اختبار السمات إلى درجة ميل الأفراد إلى إدراك المواقف التقييمية على أنها تهديد، وبالتالي يعتبر سمة شخصية مستقرة نسبيا، ومثل هؤلاء التلاميذ هم أكثر عرضة للخطر وعرضة للتوتر والقلق في أي موقف اختبار، بينما قلق اختبار الحالة هو حالة عاطفية مؤقتة من القلق الناجم عن موقف تقييمي محدد في لحظة محددة، ويعتبر قلق الاختبار حالة ظرفية، وبالتالي يختلف بمرور الوقت اعتمادا على موقف الاختبار المحدد، ومن المهم في قلق اختبار تحديد السوابق السياقية التي تؤدي إلى ارتفاع قلق الاختبار بجانب الخصائص الفردية .

ويشير قدوري خليفة، وحورية عمراني (٢٠١٥، 224) من الأعراض التي تنتاب التلميذ أثناء تعرضه لقلق الامتحان: التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان، وكثرة التفكير في الامتحان والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها، وتسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين، وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان، والشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان، والخوف والرهبة من الامتحان، والتوتر قبل الامتحان، واضطراب العمليات العقلية، كالانتباه والتركيز والتفكير، والارتباك والتوتر ونقص الاستقرار ونقص الثقة بالنفس، وتشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان، والرعب

الانفعالي الذي يشعر فيه التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان، ووجود تداخل معرفي يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

ويرى الباحثان أن هناك اتفاق حول مجموعة من المظاهر الفسيولوجية المعرفية والانفعالية والسلوكية المرتبطة بقلق الاختبار وتتمثل المظاهر الفسيولوجية للقلق في خفقان القلب والتعرق وضيق التنفس والارتجاف وألم الصدر والصداع والغثيان واضطراب المعدة ونوبات من القشعريرة ونوبات سخونة وارهاق عام ومشاكل بالنوم، وآثار وجدانية مثل الخوف والفزع والإحساس بالكآبة والتشاؤم والحزن وتوقع الأسوأ، وكوابيس وأحلام سيئة، وتتمثل المظاهر المعرفية في عدم فهم المهمة، وعدم ملاحظة الأخطاء، والنسيان، وضعف التركيز، وعدم فهم الأسئلة، وضعف الانتباه التمركز حول الذات، وتتمثل المظاهر الانفعالية فى الشعور بالشدة والعصبية، وحدة الانفعالات التشاؤم الحزن، وتتمثل المظاهر السلوكية في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة، وقصور فى تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد للامتحان.

دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

في إطار الأبحاث السابقة التي تناولت متغيرات البحث لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، فقد هدف بحث رانيا عبدالقوي، والسيد الأقرع (2014) التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وشارك في هذا البحث (122) تلميذ بالمرحلة الإعدادية بمتوسط عمري قدره (12. 7) عام وانحراف معياري قدره (0.8) عام، وتم استخدام مقياس لكفاءة الذات المدركة، ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت نتائج البحث لانخفاض إدراك كفاءة الذات الأكاديمية، وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة إحصائيا لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. ووجود ارتباط دال عكسي بين إدراك ذوي صعوبات التعلم للكفاءة الأكاديمية وشعورهم بقلق الاختبار، وارتفاع شعور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

وهدف بحث(Abdul, Fathi & Eissa, 2015) معرفة أثر استراتيجيات إدارة الذات على إدارة الوقت وكفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وشارك في هذا البحث (30) تلميذ بمتوسط عمري (12) سنة

وانحراف معياري (0.7) سنه، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (15) تلميذ، ومجموعة ضابطة قوامها (15) تلميذ، وتم استخدام مقياس إدارة الوقت، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية استراتيجيات إدارة الذات على إدارة الوقت وكفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وهدف بحث يسري عيسى (2016) معرفة فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وشارك في هذا البحث (40) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس قلق الاختبار، وتوصل البحث إلى فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدف بحث فاطمه محمد ، وعادل البنا، ورحاب طاحون (2020) الكشف عن مدي فعالية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وأثره في التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وشارك في هذا البحث (٣٠) تلميذا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس التوافق النفسي وقد أسفرت نتائج البحث عن فعالية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وأثره في التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

وهدف بحث هبه محمد، ونجوى إمام، وهيام شاهين (2020) الكشف عن العلاقة بين إدارة الذات وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم النمائية، وشارك في هذا البحث (60) تلميذا تراوحت أعمارهم بين (15-13) سنة، بمتوسط عمري (١٣.٨٦) سنة، وتم استخدام: مقياس إدارة الذات، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية؛ وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين درجات عينة الدراسة على مقياس إدارة الذات وبين درجاتهم على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

وهدف بحث تهاني منيب، وعبدالحميد على، وأحمد خضري، ومحمد محمد (2021) التحقق من فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تنمية التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، وشارك في هذا البحث (٨٠) تلميذ ذوى صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما

ضابطة وقوامها (٤٠) طالبا والأخرى تجريبية وقوامها (٤٠) طالبا، وقد تم وتم استخدام اختبار تحصيلي لقياس مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية، وكانت من أهم النتائج أن البرامج التعليمي المقترح قد أثر إيجابيا في تنمية التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

وهدف بحث نصره جلجل، والسيد صقر، وأمين محمود (2021) الكشف عن أثر التدريب على إدارة الذات في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وشارك في هذا البحث (20) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (13- 14) عام بمتوسط عمرى (13.5) عاما وانحراف معياري قدره (0.7) عام ، وتم استخدام مقياس إدارة الذات، ومقياس السلوك اللاتكيفي، وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب على إدارة الذات في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

وهدف بحث عائشة عثمان، وفاروق عثمان، ورحاب طاحون (2022) التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في في تحسين عادات الاستذكار وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وشارك في هذا البحث (٥٦) تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها (٢٨) تلميذا، ومجموعة ضابطة قوامها (٢٨) تلميذا بلغ متوسط أعمارهم (11.10) عام، وانحراف معياري قدره (0.10) عام، وتم استخدام مقياس عادات الاستذكار، ومقياس قلق الامتحان، وتوصل البحث إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين عادات الاستذكار وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

وهدف بحث ساره عبدالعال، وفوقية راضي، ومنى درغام (2022) التحقق من فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وشارك في هذا البحث (22) طالباً من الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالصفين الأول والثاني الثانوي تراوحت أعمارهم الزمنية بين 15- 17 سنة، بمتوسط عمر زمني (16.181)، وانحراف معياري (5.88)، لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات، من ذوي أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل مجموعة (11) طالباً من الطلاب المتفوقين عقلياً

ذوى صعوبات التعلم، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان، وقد توصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج المعرفي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

تعقيب عام على الأبحاث السابقة:

من خلال العرض السابق للأبحاث السابقة يتضح ما يلي:

- عدم وجود بحث واحد في البيئة العربية– على حد علم الباحثان – تناول متغيرات البحث الراهن (إدارة الذات وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم).
- اتبعت معظم الأبحاث السابقة المنهج شبه التجريبي، ويتفق البحث الراهن مع هذا التوجه؛ حيث يستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم المشاركين في البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة للتعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية وأثره على قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.
- تنوعت المراحل التعليمية التي طبقت عليها الأبحاث السابقة ما بين الابتدائي والإعدادي والثانوي، ويقوم البحث الراهن بتطبيق البرنامج على تلاميذ المرحلة الاعدادية صعوبات التعلم.
- استفاد الباحثان من الأبحاث السابقة في تصميم البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات، وكذلك تحديد عينة البحث.
- استفاد الباحثان من الأبحاث التي تناولت كفاءة الذات الأكاديمية في إعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي، وتحديد أبعاد كفاءة الذات الاجتماعية التي سيتم تناولها في البحث الراهن.
- استفاد الباحثان من الأبحاث التي تناولت قلق الامتحان في إعداد مقياس قلق الامتحان والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي، وتحديد أبعاد قلق الامتحان التي سيتم تناولها في البحث الراهن.

سابعاً: إجراءات البحث: تم عرض وصف تفصيلي للإجراءات التي اتبعها البحث الراهن، وذلك خلال العرض التالي:

أ-منهج البحث: استخدم البحث الراهن المنهج التجريبى والذي يحاول الباحثان من خلاله إعادة بناء الواقع فى موقف تجريبى باستخدام تصميم المجموعتين، بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبى (برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات) فى المتغيرين التابعين (كفاءة الذات الأكاديمية، قلق الامتحان) فى ظروف يسيطر فيها الباحثان على بعض المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات فى المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- المشاركين في البحث: قام الباحثان باختيار المشاركين في البحث على النحو التالي:

1 – المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية وبلغ عددهم (75) تلميذ ذو صعوبات تعلم بمدارس (الاعدادية باريمون – القنطرة بمحافظة كفر الشيخ من مجتمع البحث ومن خارج المشاركين في عينة البحث الأساسية، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لكل من مقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ومقياس المسح النيرولوجي السريع، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية ومقياس قلق الامتحان.

2 – عينة البحث الأساسية بلغ عددهم (61) تلميذ ذو صعوبات تعلم ممن تمتد أعمارهم ما بين (13.2 – 14.3) عام بمتوسط عمري قدره (13.7) عام سنة وانحراف معياري قدره (0.6) شهور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (30) تلميذ، ومجموعة ضابطة مكونة من (31) تلميذ.

الخطوات التي اتبعها الباحثان لاختيار المشاركين في البحث الأساسية: قام الباحثان بإتباع الإجراءات التالية لاختيار عينة البحث الأساسية:

1. اختيار مدرستين تابعتين لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وهم: مدرسة اريمون الاعدادية ومدرسة القنطرة الاعدادية بقرية اريمون، بالاختيار العشوائي من بين مدارس إدارة كفر الشيخ التعليمية.
2. زيارة فصول الصف الثاني الإعدادي بهاتين المدرستين وعددها (19) فصل، وعدد التلاميذ بها (714) تلميذاً وتلميذة: بند عن (376) ذكرا، و (338) أنثى.
3. باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من: المعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، والزائرة الصحية، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم ومن خلال هذه المرحلة تم استبعاد كل تلميذ يعانى من أية إعاقة حسية واضحة فى السمع أو البصر أو

أية إعاقة عضوية (شلل تلاميذ – بتر أحد أعضاء الحركة – ضعف عام) وقد بلغ عدد المستبعدين (7) تلاميذ، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (707) تلاميذ.

4. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على عدد (707) تلميذًا، حيث تم استبعاد كل تلميذ تزيد درجة ذكائه عن (115)، وقد بلغ عدد المستبعدين (478) تلميذًا، وبالتالي يكون عدد تلاميذ العينة المتبقية (229) تلميذًا.
5. تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد/ عبد الوهاب كامل (1999) على عدد (229) تلميذًا، وطبقا لهذه الخطوة تم استبعاد (114) تلميذًا ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن ثم يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (115) تلميذًا.
6. تطبيق مقياس كفاءة الـ ذات الأكاديمية وتحديد التلاميذ ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة، وهم الذين تقل درجاتهم فى مقياس كفاءة الذات الأكاديمية عن المتوسط + الانحراف المعياري، وذلك بعد ترتيب الدرجات تنازليا، أي تقل عن (58) درجة من (126) فى المقياس؛ نظرا لأن التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن المتوسط + الانحراف المعياري هم التلاميذ منخفضي كفاءة الذات الأكاديمية، وقد بلغ عدد المستبعدين (38) تلميذًا مرتفعي كفاءة الذات الأكاديمية، وبالتالي يكون عدد تلاميذ العينة المتبقية (82) تلميذًا منخفضي كفاءة الذات الأكاديمية.
7. تطبيق مقياس قلق الامتحان وتحديد التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع، وهم الذين تذيد درجاتهم فى مقياس قلق الامتحان عن المتوسط + الانحراف المعياري وذلك بعد ترتيب الدرجات تصاعدياً، أي تذيد عن (90) درجة من (120) فى المقياس؛ نظرا لأن التلاميذ الذين تذيد درجاتهم عن المتوسط + الانحراف المعياري هم التلاميذ مرتفعي قلق الامتحان، وقد بلغ عدد المستبعدين (18) تلميذ مرتفعي قلق الامتحان، وبالتالي يكون عدد تلاميذ العينة المتبقية (64) تلاميذ مرتفعي قلق الامتحان.
8. استبعاد (3) تلاميذ لم يبدي جدية في حضور جلسات التدريب بصورة مستمرة، ومن هنا يصبح حجم العينة الأساسية النهائية للتدريب (61) تلميذًا ممن تمتد أعمارهم ما بين (13.2 – 14.3) عام بمتوسط عمري قدره (13.7) عام سنة وانحراف معياري قدره (0.6) شهور، والمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث الذكاء والمسح النيرلوجي السريع، وكفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الامتحان، والجداول (1)، و(2)، و(3) توضح ذلك:

جدول (1) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ بالمجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء وصعوبات التعلم

المتغير	المجموعة التجريبية (ن=30)		المجموعة الضابطة (ن=31)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الذكاء	99.68	5.70	99.96	5.40	0.19	غير دالة
صعوبات التعلم	53.98	3.59	54.23	4.32	0.23	غير دالة

يتضح من جدول (1) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في الذكاء وصعوبات التعلم، مما يشير إلى تكافؤ تلاميذ المجموعتين في والذكاء وصعوبات التعلم.

جدول (2): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس القبلى (ن=30)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=31)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الثقة بالأداء الأكاديمى	24.43	3.63	24.58	3.40	0.16	غير
المثابرة الأكاديمية	20.07	3.19	19.97	3.01	0.13	غير
تقبل و تحمل المسئولية	20.00	3.55	19.97	3.40	0.04	غير
الدرجة الكلية	64.50	5.99	64.50	5.64	0.01	غير

يتضح من جدول (2) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة فى القياس القبلي بالنسبة لكفاءة الذات الأكاديمية مما يشير إلى تكافؤ تلاميذ المجموعتين في كفاءة الذات الأكاديمية.

جدول (3): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

قلق الامتحان	المجموعة التجريبية في القياس القبلى (ن=30)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=31)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد النفسي والانفعالي	34.33	3.28	34.55	3.11	0.26	غير دالة
البعد الجسمي	32.43	2.69	32.41	2.72	0.02	غير دالة
البعد العقلي المعرفي	32.20	2.73	32.35	2.51	0.23	غير دالة
الدرجة الكلية	98.97	6.20	99.32	5.93	0.23	غير دالة

يتضح من جدول (3) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بالنسبة لقلق الامتحان مما يشير إلى تكافؤ تلاميذ المجموعتين في قلق الامتحان.

د- أدوات البحث: يعرض الباحثان أدوات البحث وكيفية إعدادها وتقنينها، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل البحث على النحو التالي:

1. اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد جون رافن تعريب أحمد صالح (1989).
2. اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد / مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩) .
3. مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ الباحثان.
4. مقياس قلق الامتحان إعداد/ الباحثان.

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد جون رافن تعريب أحمد عثمان (1989)

أ- الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويعد من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، وهذا الاختبار صالح للتطبيق في جميع المراحل الدراسية ما قبل الجامعية)المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية).

ب- وصف الاختبار : يعد هذا الاختبار أحد الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة لقياس الذكاء، فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية التي لا تعني شيئاً محدداً في أي ثقافة ويتكون من خمس مجموعات هي المجموعات(أ، ب، ج، د، هـ)، وتتكون كل مجموعة من (١٢)

مفردة أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار (٦٠) مفردة .والمفردة الأولى في كل مجموعة عادة ما تكون واضحة بذاتها إلى حد كبير ثم تزداد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجيا وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء ، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ست بدائل.

ج- طر يـ قة تقدير ا لدر جات على الاختبار : ترصد درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للتلميذ هى مجموع عدد إجاباته الصحيحة على بنود الاختبار ولهذا يكون الحد الأقصى للأداء على الاختبار هو (60) درجة، ويتم تصحيح بنود الاختبار من خلال مفتاح التصحيح المعد لذلك.

د- ا لخصائص السيكومتر ية للاختبار :

1- ثبات الاختبار : للتحقق من ثبات الاختبار في البيئة المصرية قام مترجم الاختبار بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار: وذلك على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي قوامها (100) طالبا بفارق زمنى قدره (15) يوما، وقد كان معامل الثبات مساويا (0.79) وهو معامل ثبات ملائم.

وقام الباحثان في البحث الراهن بالتحقق من ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (75) طالب بفارق زمنى ثلاثة أسابيع، وتم التوصل إلى معامل ثبات مساوٍ (0.793) وهو معامل ثبات مناسب، ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار.

2- صدق الاختبار : استخدم لحساب صدق الاختبار في صورته الأصلية صدق المحك الخارجي؛ حيث قام معد الاختبار بتطبيق اختبار وكسلر للذكاء، باعتباره محكًا لاختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة، فبلغ معامل الارتباط (0.719) بما يشير إلى صدق المقياس.

وقام الباحثان بالتحقق من صدق هذا الاختبار في البحث الراهن عن طريق صدق المحك؛ حيث قام الباحثان بتطبيق اختبار القدرة العقلية مستوى (12 – 14) سنة من إعداد فاروق عبد الفتاح (2002)، باعتباره محكًا لاختبار جون رافن للمصفوفات المتتابعة المستخدم في البحث الراهن على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (75) تلميذ، فبلغ معامل الارتباط (0.846) بما يشير إلى صدق الاختبار.

2- اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات مارجريت موتي وآخرين، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩).

أ- الهدف من الاختبار : يهدف إلى: رصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم.

ب- وصف الاختبار : يتضمن سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ، حيث يشتمل على سلسلة مكونة من (١٥) مهمة مختصرة تقدم لهم هي: مهارة اليد، والتعرف على الشكل, وتكوينه، والتعرف على الشكل براحة اليد، وتتبع العين لمسار حركة الأشياء، ونماذج الصوت، والتصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع والأنف)، ودائرة الإصبع والإبهام، والاستثارة التلقائية المزدوجة لليد, والخد، والعكس السريع لحركات اليد المتكررة، ومد الذراع والأرجل، والمشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) والوقوف على رجل واحدة، والوثب، وتمييز اليمين, واليسار، وملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة، ويستخدم هذا الاختبار مع التلاميذ من سن (5) سنوات وحتى سن المراهقة.

ج- طريقة تقدير الدرجات على الاختبار : الدرجة التي نحصل عليها من هذا الاختبار إما أن تكون درجة مرتفعة (تزيد عن 50) وتوضح بالتالي ارتفاع معاناة التلميذ، أو درجة عادية (تساوي 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجيا، فضلا عن درجة تمتد من (26-50) وتدل على وجود احتمال لتعرض التلميذ لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة، وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أي درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة).

د- الخصائص السيكومترية للاختبار :

1- ثبات الاختبار : قام مترجم الاختبار بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وذلك على (161) تلميذًا، فبلغ معامل الثبات (0.772) وهو معامل ثبات ملائم.

وقام الباحثان في البحث الراهن بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (75) تلميذًا، فبلغ معامل الثبات (0.765) وهو معامل ثبات مناسب.

2- صـدق الاختبار : قام لاندون Landon بالتحقق من صـدق الاختبار عن طريق: صـدق المحك حيث قام بتطبيق اختبار" بندر جشـطلت الحركي البصـري للتلاميذ "باعتباره محكا لاختبار المســـح النيورولوجي، وذلك على عينة مكونة من (30) تلميذا من حلقة رياض التلاميذ، فبلغ معامل الارتباط (+0.51).

وقام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك ؛ حيث قاما بتطبيق مقياس تقدير ســلوك التلميذ لفرز صــعوبات التعلم، تعريب "مصــطفى كامل" باعتباره محكا لاختبار المسح النيولوجي السريع على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (150) تلميذًا، فبلغ معامل الارتباط (0.801).

3- الاتســاق ا لداخلي: اعتمد الباحثان في البحث الراهن في حســاب صــدق الاتســاق الداخلي للاختبار على حســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة فرعية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (4) التالي يبين ذلك:

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات المهام الفرعية والدرجة الكلية لاختبار المسح النيورولوجي السريع

مهام المسح الذيو ر ولوجى السر يع	معاملات الا ر تباط	مهام المسح الذيو ر ولوجى السر يع	معاملات الا ر تباط
مهارة اليد	0.792	العكس السريع لحركات اليد المتكررة	0.814
التعرف على الشكل وتكوينه	0.765	مد الذراع والأرجل	0.741
التعرف على الشكل براحة اليد	0.811	المشي بالترادف	0.732
تتبع العين لمسار حركة الأشياء.	0.789	الوقوف على رجل واحدة	0.783
نماذج الصوت	0.821	الوثب	0.874
التصويب بإصبع على الأنف	0.800	تمييز اليمين واليسار	0.867
دائرة الإصبع	0.712	ملاحظات سلوكية شاذة	0.734
الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد	0.813		

يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.712 – 0.867)، بما يشير إلى الاتساق الداخلي لمهام الاختبار.

3- مقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد: الباحثان)

نظراً لندرة المقاييس العربية المصممة والمقننة على عينات عربية أو مصرية – في حدود علم الباحثان – والتي تقيس كفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد في الدراسة الحالية وهى (الثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية – تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية)، وتشبع المقاييس الأجنبية بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية؛ لذلك قام الباحثان بإعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وفقًا للخطوات التالية:

أ – الهدف من المقياس: قام الباحثان بإعداد هذا المقياس ليقيس أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية – الثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية – تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ب- تحديد مصادر مفردات المقياس: تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

1. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة.
2. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت كفاءة الذات الأكاديمية وقد وجد الباحثان تنوعا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ غازي المطرفي (2014)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية محمد محمد، وأنس الضلاعين، وأحمد أبو سعد (2014)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد بشرى ارنوط (2015)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد علاء الدرس (2018).
3. التعريف الإجرائي لكفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث يرى الباحثان أن مصطلح كفاءة الذات الأكاديمية يتضمن إدراك التلميذ لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد كفاءة الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.
4. عرض المقياس في صورته الأولية (44) بند على (10) من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وقدما الباحثان لهم المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته وطلبا منهم إبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة عبارات المقياس ومدى تمثيل بنود لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي

حذف أو تعديل أو إضافات في صياغة عبارات المقياس، وحدد الباحثان نسبة اتفاق (80%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، تتراوح ما بين (80% - 100%)، ولقد قاما الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة والإضافات والصياغات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس، وتم حذف عبارتين من خلال هذه المرحلة.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها التلاميذ، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وأهم ما خلصت إليه البحوث والدراسات السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة صاغ الباحثان عدد من المفردات التي رأى أنها ترتبط بكفاءة الذات الأكاديمية، وكان عدد المفردات (42) بند، تمثل بنود مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ج- تحديد أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية وتحليلها: تم تحديد أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحثان في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

1. البُعد الأول: الثقة بالأداء الأكاديمي: ويقاس هذا البعد بالعبارات (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 42).
2. البُعد الثاني: المثابرة الأكاديمية: ويقاس هذا البعد بالعبارات (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41).
3. البُعد الثالث: تحمل المسئولية الأكاديمية: ويقاس هذا البعد بالعبارات (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39).

د- طريقة تقدير الدرجات: يتضمن المقياس درجات لثلاث جوانب للتلكؤ الأكاديمي، تجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل على كل بند وهى (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق تماما) وحيث أن المقياس به عبارات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه (3، 2، 1) للعبارات الموجبة، و(1، 2، 3) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (126) كحد أقصى، و(42) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة التلميذ بدرجة مرتفعة من كفاءة الذات الأكاديمية.

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

1- ثبات المقياس: اعتمد الباحثان فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ والثبات باستخدام التجزئة النصفية ويمكن تناولهما فيما يلى:

- طريقة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة البند، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, والجدول (5) التالى يبين قيم معاملات ألفا بعد حذف البند:

جدول (5): قيم معامل ألفا بحذف درجة البند

رقم البند	معامل ألفا	رقم البند	معامل ألفا	رقم البند	معامل ألفا	رقم البند	معامل ألفا
1	0.799	12	0.828	23	0.812	33	0,798
2	0.830	13	0.812	24	0.809	34	0.797
3	0.829	14	0.795	25	0.818	35	0.813
4	0.799	15	0.797	26	0.798	36	0.800
5	0.831	16	0.800	27	0.794	37	0.825
6	0.825	17	0.824	28	0.808	38	0.814
7	0.821	18	0.815	29	0.820	39	0.824
8	0.818	19	0.813	30	0.798	40	0.799
9	0.818	20	0.798	31	0.830	41	0.789
10	0.803	21	0.827	32	0.818	42	0.809
11	0.809	22	0.801				

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=0.831

يتضح من جدول (5) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع العبارات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف البند فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض العبارات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يشير إلى أن عبارات المقياس تتسم بثبات مناسب.

- الثبات بطريقة إعادة المقياس: قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية

لأدوات الدراسة (150) تلميذ بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، والجدول (6) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (6): ثبات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية عن طريق إعادة المقياس (ن=75)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معاملات الارتباط	البعد	معاملات الارتباط
الأول	0.796	الثانى	0.862	الثالث	0.843
الدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط		0.815	

يتبين من جدول(6) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية مناسبة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (796)، و (0.843) وهى معاملات ثبات مناسبة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

2- صدق المقياس: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق المحك الخارجي؛ حيث قام بتطبيق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد محمد محمد، وأنس الضلاعين، وأحمد أبو سعد (2014) باعتباره محكا لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد للدراسة الراهنة على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (75) تلميذ، تتراوح أعمارهم ما بين (13.2) عام إلى (14.3) عام بمتوسط عمري قدره (19,9 قدره (13.7) عام سنة وانحراف معياري قدره (0.6) عام، فبلغ معامل الارتباط(0.832) بما يشير إلى صدق المقياس.

3- الاتساق الداخلي: اعتمد الباحثان فى حساب الاتساق الداخلى للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بعد والدرجة الكلية ؛ والجدول (7) التالي يبين ذلك:

جدول (7): الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
1	0.839	2	0.874	3	0.869
4	0.725	5	0.708	6	0.707

0.739	9	0.697	8	0.782	7
0.800	12	0.697	11	0.697	10
0.767	15	0.782	14	0.857	13
0.779	18	0.837	17	0.828	16
0.813	21	0.772	20	0.737	19
0.807	24	0.857	23	0.872	22
0.865	27	0.696	26	0.849	25
0.765	30	0.717	29	0.769	28
0.729	33	0.729	32	0.736	31
0.832	36	0.691	35	0.819	34
0.876	39	0.794	38	0.735	37
0.715	42	0.819	41	0741	40
معامل	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل	البعد
0,842	الثالث	0,875	الثاني	0,798	الأول

يتبين من جدول(7) السابق أن جميع معاملات الارتباط سواء بين درجات العبارات والأبعاد التى تنتمى إليها والأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط عبارات المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس كفاءة الذات الأكاديمية بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية ودالة إحصائيا؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس، وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

4- مقياس قلق الامتحان (إعداد: الباحثان)

نظراً لندرة المقاييس العربية المصممة والمقننة على عينات عربية أو مصرية – في حدود علم الباحثان – والتي تقيس قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد في الدراسة الحالية وهى (البعد النفسي والانفعالي– البعد الجسمي والفسيولوجي– البعد العقلي المعرفي)، وتشبع المقاييس الأجنبية بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية؛ لذلك قام الباحثان بإعداد مقياس قلق الامتحان وفقًا للخطوات التالية:

أ- الهدف من المقياس: قام الباحثان بإعداد هذا المقياس ليقيس أبعاد قلق الامتحان والتي تتمثل في: البعد النفسى والانفعالي- البعد الجسمى والفسيولوجي- البعد العقلى المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ب- تحديد مصادر مفردات المقياس: تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

1. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم قلق الامتحان وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة.
2. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت قلق الامتحان وقد وجد الباحثان تنوعا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس قلق الامتحان من إعداد محمد عبد الظاهر الطيب (1997)، ومقياس قلق الامتحان للتلاميذ والمراهقين من إعداد (Low & Lee, 2005)، ومقياس قلق الامتحان إعداد/ (Tryon, 2007)، ومقياس قلق الامتحان إعداد/ محمد سعد، وعبد الله عايش (2014).
3. التعريف الإجرائي لقلق الامتحان؛ حيث يرى الباحثان أن قلق الامتحان حالة نفسية تؤثر على اتزان التلميذ النفسي، وفي قدراته على الاستذكار، وتذكره للمعلومات واستدعائها قبل الامتحان وأثناء تقديمه، وتكون مصحوبة بأعراض نفسية وجسدية وعقلية معرفية كالتوتر والانفعال وسرعة التنفس وزيادة دقات القلب وجفاف الحلق وفقدان الشهية وتوارد الأفكار السلبية، ويتحدد قلق الامتحان فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان المعد لقياسه في الدراسة الحالية.
4. عرض المقياس في صورته الأولية (43) بند على (10) من المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وقدما الباحثان لهم المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته وطلبا منهم إبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة بنود المقياس ومدى تمثيل بنود لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو تعديل أو إضافات في صياغة بنود المقياس، وحدد الباحثان نسبة اتفاق (80%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس قلق الامتحان، تتراوح ما بين (80% - 100%)، ولقد قاما الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة والإضافات والصياغات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس، وتم حذف ثلاث بنود من خلال هذه المرحلة.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها التلاميذ، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس قلق الامتحان، وأهم ما خلصت إليه البحوث والدراسات السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في التربية وعلم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة صاغ الباحثان عدد من المفردات التي رأى أنها ترتبط بقلق الامتحان، وكان عدد المفردات (41) بند، تمثل بنود مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

ج- تحديد أبعاد قلق الامتحان وتحديدها: تم تحديد أبعاد قلق الامتحان من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحثان في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

1. البُعد الأول: البعد النفسي والانفعالي: ويقاس هذا البعد بالبنود (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40).
2. البُعد الثاني: البعد الجسمي والفسيولوجي: ويقاس هذا البعد بالبنود (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38).
3. البُعد الثالث: البعد العقلي المعرفي: ويقاس هذا البعد بالبنود (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 39).

د- طريقة تقدير الدرجات: يتضمن المقياس درجات لثلاث جوانب لقلق الامتحان، تجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل على كل بند وهى (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق تماما) وحيث أن المقياس به بنود موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه (3، 2، 1) للبنود الموجبة، و(1، 2، 3) للبنود السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (120) كحد أقصى، و(40) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة التلميذ بدرجة مرتفعة من قلق الامتحان.

هـ- الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحثان في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

1- ثبات المقياس: اعتمد الباحثان فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ والثبات باستخدام التجزئة النصفية ويمكن تناولهما فيما يلى:

- طريقة ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة البند، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, والجدول (8) التالى يبين قيم معاملات ألفا بعد حذف البند:

جدول (8): قيم معامل ألفا بحذف درجة البند

رقم البند	قيمة معامل ألفا	رقم البند	قيمة معامل ألفا	رقم البند	قيمة معامل ألفا	رقم البند	قيمة معامل ألفا
1	0.711	12	0.709	23	0.712	33	0.715
2	0.708	13	0.716	24	0.710	34	0.707
3	0.717	14	0.712	25	0.709	35	0.711
4	0.714	15	0.697	26	0.700	36	0.700
5	0.701	16	0.699	27	0.706	37	0.718
6	0.709	17	0.714	28	0.715	38	0.710
7	0.697	18	0.703	29	0.704	39	0.713
8	0.719	19	0.716	30	0.713	40	0.707
9	0.704	20	0.697	31	0.715	41	0.707
10	0.718	21	0.704	32	0.712	42	0.709
11	0.698	22	0.709				

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=0,719

يتضح من جدول (8) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع البنود تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف البند فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض البنود ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يشـــير إلى أن جميع بنود المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يشير إلى أن بنود المقياس تتسم بثبات مناسب.

- الثبات بطريقة إعادة المقياس: قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (75) تلميذ بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، والجدول (9) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (9): ثبات مقياس قلق الامتحان عن طريق إعادة المقياس (ن=150)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معاملات الارتباط	البعد	معاملات الارتباط

الأول	0.821	الثانى	0.802	الثالث	0.742
الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط			0.801	

يتبين من جدول(9) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع أبعاد مقياس قلق الامتحان مناسبة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.742)، و (0.821) وهى معاملات ثبات مناسبة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

2- صدق المقياس: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق المحك الخارجي؛ حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان إعداد/ محمد سعد، وعبد الله عايش (2014) باعتباره محكا لمقياس قلق الامتحان المعد للدراسة الراهنة على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم والذين بلغ عددهم (75) تلميذ، تتراوح أعمارهم ما بين (13.2) عام إلى (14.3) عام بمتوسط عمري قدره (13.7) عام وانحراف معياري قدره (0.6) عام، فبلغ معامل الارتباط(0.807) بما يشير إلى صدق المقياس.

3- الاتساق الداخلي: اعتمد الباحثان فى حساب الاتساق الداخلى للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بعد والدرجة الكلية ؛ والجدول (10) التالي يبين ذلك:

جدول (10): الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
1	0.694	2	0.708	3	0.708
4	0.708	5	0.845	6	0.862
7	0.882	8	0.841	9	0.861
10	0.800	11	0.729	12	0.742
13	0.811	14	0.895	15	0.835
16	0.813	17	0.831	18	0.809
19	0.692	20	0.829	21	0.741
22	0.721	23	0.836	24	0.656
25	0.731	26	0.736	27	0.787

28	0.837	29	0.808	30	0.873
31	0.699	32	0.697	33	0.699
34	0.836	35	0.734	36	0.781
37	0.815	38	0.728	39	0.897
40					

البعد	معامل	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل
الأول	0.772	الثاني	0.821	الثالث	0.841

يتبين من جدول(10) السابق أن جميع معاملات الارتباط سواء بين درجات البنود والأبعاد التى تنتمى إليها والأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباط بنود المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس قلق الامتحان بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية ودالة إحصائيا؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس، وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية وأثره على قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية (إعداد / الباحثان).

تسير خطة إعداد البرنامج وفقًا لتحديد عدد من العناصر هي : أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج، والوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج، وتطبيق البرنامج، وتقييم البرنامج، والجدول الزمني للبرنامج.

أولاً: أهداف البرنامج: تنقسم أهداف البرنامج إلى: هدف عام، وأهداف إجرائية كالتالي:

أ – هدف البرنامج العام : يهدف البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات إلى تحسين كفاءة الذات الأكاديمية وعرفة أثره على قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية.

ب- أهداف البرنامج الإجرائية: تتضمن الأهداف الإجرائية ما يلي:

1- تنمية المراقبة الذاتية عن طريق:

- أن يلاحظ التلميذ ذاته ويستطيع وصفها.
- أن يميز التلميذ بين مشاعره في ما يحب وما لا يحب من الأشياء.

- أن ينظم التلميذ تفكيره عن طريق التحدث الذاتي.
- أن يسجل التلميذ الأحداث الشخصية عن طريق كتابة التقارير.
- أن يحسن التلميذ القدرة علي التعبير عن ذاته.

2- تنمية التقييم الذاتي عن طريق:

- أن يعدد التلميذ مواصفات الهدف الجيد لتنمية تقييمه الذاتي.
- أن يفرق التلميذ بين الأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى.
- أن يعبر التلميذ عن أهدافه المستقبلية التي يسعى لتحقيقها.
- أن يتابع التلميذ تقييم ذاته من خلال التخطيط الجيد لتحقيق أهدافه.
- أن ينظم التلميذ وقته ويحسن إدارته واستغلاله.

3- تنمية التوجيه الذاتي عن طريق:

- أن يوجه التلميذ ذاته وسلوكه في المواقف التي يتم التدريب عليها.
- أن يميز التلميذ بين المواقف السيئة والمواقف الحسنة التي يواجهها.
- أن يوجه التلميذ ذاته لفظيا من خلال التواصل اللفظي.
- أن يحسن التلميذ توجيه ذاته من خلال ممارسة مهارات التواصل اللفظي.
- أن يوجه التلميذ ذاته توجيها غير لفظي من خلال فهم إشارات التواصل غير اللفظي.
- أن يتقن التلميذ توجيه ذاته من خلال ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي.

4- تنمية التعزيز الذاتي عن طريق:

- أن يعمل التلميذ بثقة علي تعزيز ذاته.
- أن يتدرب التلميذ علي الهدف من التعزيز الذاتي.
- أن ينتج التلميذ عددا كبيرا من أفكار تعزيز الذات.
- أن يحدد التلميذ المعززات المفضلة والخاصة لديه.
- أن يضبط التلميذ ذاته وأفعاله في بعض المواقف التي يتم التدريب عليها.

5- تنمية الضبط الذاتي عن طريق:

- أن يدير التلميذ ذاته ويضبط سلوكه في مواقف الغضب.
- أن يطور التلميذ قدرته في ضبط المثيرات.
- أن يتحكم التلميذ في ذاته من خلال تغيير الأفكار والسلوك.
- أن يضبط التلميذ ذاته وأفعاله من خلال تحمل المسؤولية.

- أن يُعدّل التلميذ ذاته من خلال القدرة علي التفكير المتوازن.

ثانيًا: أسس بناء البرنامج: يستند البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس العامة والنظرية الفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي من شأنها تدعيم البرنامج، ويمكن تلخيص الأسس التي يقوم عليها البرنامج الحالي فيما يلي:

1- الأسس العامة للبرنامج:

تتمثل الأسس العامة للبرنامج في قابلية السلوك الإنساني والاتجاهات والمشاعر للتعديل، والمهارات للنمو والتحسن، ويجب عند تصميم البرامج مراعاة الأسس العامة الآتية:

- وضوح الأهداف التي يتم تنفيذ البرنامج في ضوئها.
- توفر المشاركة التفاعلية من جانب جميع الأفراد المشاركين في البرنامج.
- تحديد المدى الزمني والأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج.
- التقييم الموضوعي للبرنامج (سميرة عبد السلام، 2010، 51).

2- الأسس النظرية والفلسفية: تشمل الأسس النظرية لهذا البرنامج بعض الأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا مثل المحاضرة والتعليمات وتقديم التوجيهات المباشرة والمناقشة والحوار، وكذلك النظريات المعرفية السلوكية مثل أساليب التعليم الفعال المباشر والاستبصار والعصف الذهني والتعزيز وتعديل الأفكار والنمذجة والمناقشة الجماعية والحوار والتعليمات والتوجيهات والتغذية الراجعة وتصحيح التفسيرات الخاطئة وإقامة العلاقات التعاونية بين الباحثان والمشاركين التي تركز على حل المشكلات أكثر من تصحيح الأخطاء، كما راعى الباحثان أيضاً الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن العلاج وتغيير السلوك إلى ما هو أفضل وتحسين الأمن النفسي ومستوى التنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة ومن ثم تحقيق الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي مع المجتمع وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

3- الأسس النفسية والتربوية: أخذ الباحثان في الاعتبار المظاهر المختلفة للنمو والفروق الفردية في مرحلة المراهقة المبكرة.

4- الأسس الاجتماعية: استخدم الباحثان الأسلوب الجماعي، وذلك لاهتمامه بالشخص ككائن اجتماعي يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها، ويحقق الأسلوب الجماعي المزيد من التفاعل الاجتماعي بين الباحثان والمشاركين، وبين المشاركين وبعضهم البعض.

ثالثاً: محتوى البرنامج : في سبيل إعداد محتوى مناسب للبرنامج قام الباحثان بالخطوات التالية:

1- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول إدارة الذات بصفة عامة، والاستراتيجيات المقترحة في البرنامج بصـــفة خاصـــة، والمتاحة في حدود الإمكانيات المتاحة للباحثان.

2- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي تناولت متغيرات هذه الدراســـة لتكوين الهيكل العام للبرنامج المقترح وكذلك الاســتفادة من الأنشــطة والفنيات المســتخدمة وعدد الجلسات، ومدة كل جلسة ومن هذه البرامج:

- فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الاطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (أحمد حسين، 2012).
- فعالية برنامج تدريبى فى تنمية التفكير البنائى وأثره على عادات الاستذكار وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ناصر جمعه، أحمد فضل ،2015).
- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة لذات لتحسين التوافق المهني لدى عينة من معلمي التلاميذ المعاقين فكريا (على غازي، وعزه حسن، وسهام عليوه، 2016).
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين مهارات إدارة الذات لدى التلاميذ الصم (مروه الهادي، 2020).
- فاعلية برنامج تدريبى قائم على التفكير فوق المعرفى فى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية (أحمد مبروك، 2024).

4- الاطلاع على الأدبيات الســـيكولوجية: اشـــتق الباحثان الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية والفنيات والاستراتيجيات التي استخدمت في كل جلسة من عدة مصادر منها:

- برامج التدريب: محكات بنائها وتقييمها (صفاء الأعسر، 1999).
- صعوبات التعلم، مفهومها، تشخيصها، علاجها (طارق عامر، وربيع محمد، 2008).
-سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١). .

رابعاً: تحكيم البرنـامج: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي المقترح، قام الباحثان بعرضـه على خمسـة من أسـاتذة علم النفس التربوي وصـحة النفسـية ؛ لإبداء الرأي فيه من خلال استمارة أعدها الباحثان بهدف التحقُّق من صدق محتوى البرنامج، واشتملت على عدد من العبـارات التي يجيـب عنهـا الســـادة

المحكمون إجابات متدرجة (مناسب، مناسب إلى حد ما، غير مناسب)، كما طلبت منهم إجراء التعديلات التي يرونها مناسبة، بإضافة أو حذف أي جزء من البرنامج، واشتملت الاستمارة على العناصر التالية:

- مدى التزام الباحثان بالإطار العام لبناء البرامج التدريبية.
- دقة المحتوى التدريبي من الناحية العلمية.
- مناسبة البدائل المتاحة للمحتوى والعينة.
- مدى مناسبة الفنيات المستخدمة للمشاركين في الدراسة.

وقد اهتم الباحثان بمقترحاتهم، حيث استرشدا بها في إجراء التعديلات المناسبة على مكونات البرنامج.

د – إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية: يعتمد تنفيذ الدراسة التجريبية على عدة مراحل وخطوات، وتتطلب توفير بعض الأدوات والإمكانات المساندة واللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على بإدارة الذات على المجموعة التجريبية، حيث يتطلب لإجراء كل منهما العديد من الخطوات والتجهيزات التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة منهما، وبشكل يساعد على إجراء تجربة علمية تتسم بالدقة والحيادية، وضبط المتغيرات الداخلية، مما يساعد في تفسير النتائج ومناقشتها، ويتناول الباحثان الإجراءات التي تم إتباعها مع المجموعة التجريبية فيما يلي:

– الإجراءات المتبعة مع المجموعة التجريبية: يعتمد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية إتباع العديد من الخطوات والإجراءات التي تتسم بالدقة والموضوعية، حيث إن البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات يهدف إلى تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، مما يحتم ضرورة الاهتمام بإجراءات مثل هذه البرامج؛ حتى لا تصبح نوعاً من العبث وإضاعة الجهد والوقت، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلى:

(أ) الاستعداد للتجربة: تمثلت إجراءات الاستعداد للتجربة في الخطوات التالية:

– الحصول على الموافقات والتصريحات اللازمة لتطبيق الدراسة التجريبية في مدارس الريمون الاعدادية بقرية الريمون – مركز كفر الشيخ من مديرية إدارة مركز كفر الشيخ التعليمية: حيث حصل الباحثان على موافقة كتابية من الجهات المختصة على إجراء الدراسة التجريبية في تلك المدرسة.

-تحديد المشاركين في الدراسة وتحديد المجموعة التجريبية وعددها: يتطلب تنفيذ مثل هذه الدراسات عددا قليلاً من الأفراد؛ حتى يسهل ملاحظتهم وتوجيههم والتفاعل معهم بإيجابية, وقد حدد الباحثان بطريقة قصدية المجموعة التجريبية من التلاميذ بمدرسة اريمون الاعدادية وعددهم من (61) تلميذ ذو صعوبات تعلم.

- تطبيق المقاييس قبلياً: بعد الانتهاء من إعداد وتنظيم مكان إجراء التجربة العلمية مع تلاميذ المجموعة التجريبية، تم تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً، وتصحيحها على النحو التالي:

- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن.
- تطبيق اختبار المسح النيولوجي السريع.
- تطبيق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية.
- تطبيق مقياس قلق الامتحان.

وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان، قبل إجراء التجربة على المجموعة التجريبية حتى يتم التأكد من أن الفروق الناتجة في القياس البعدي ترجع إلي فعالية البرنامج، وليس بقدرات التلاميذ.

(ج) تنفيذ التجربة: مر تنفيذ البرنامج بعدة خطوات تتمثل في:

-القسم الأول: الجلسة التمهيدية: التق الباحثان بتلاميذ المجموعة التجريبية داخل حجرة التربية الفنية في جلسة تمهيدية، تم فيها التعارف بين الباحثان والمجموعة التجريبية، وجمع المعلومات عن ميولهم واهتماماتهم.

- القسم الثاني : ويتكون من (28) جلسة تم في الجلسات من الجلسة الثانية وحتى التاسعة والعشرين والتي يتم التدريب فيها على إدارة الذات (تنمية المراقبة الذاتية – تنمية التقييم الذاتي – تنمية التوجيه الذاتي– تنمية التعزيز الذاتي – تنمية الضبط الذاتي).

- القسم الرابع: ويتكون من (1) جلسة تم فيها شكر الباحثان المشاركون في الدراسة التجريبية على تعاونهم معهما وحضورهم جلسات البرنامج.

ه- نظم تقويم البرنامج : بناء على ما سبق، ومن خلال الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية، وبناء على الأسس النظرية التي يستند إليها البرنامج، كان التقييم على النحو التالي:

- التقويم القبلي: تم تقييم الأداء السابق للتلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج، باستخدام مقياس كفاءة الذات الأكاديمية ومقياس قلق الامتحان لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- التقويم البنائي : تم من خلال تقييم أداء التلاميذ في نهاية كل جلسة من الجلسات، وذلك لقياس قدرة التلاميذ على تنفيذ الأداء المطلوب منه القيام به في نهاية الجلسة.
- التقويم النهائي : تم في النهاية إجراء تقييم شامل، وبعد ذلك قام الباحثان بكتابة التقرير النهائي لكل تلميذ عن الأداء في مجموعة الجلسات الخاصة بالبرنامج.

نتائج البحث: يتناول الباحثان في هذا الجزء : نتائج البحث، وتفسير ومناقشة تلك النتائج في ضوء الأساس النظري للبحث والتصميم التجريبي له، ونتائج الأبحاث السابقة.

1- الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجدول (11) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (11): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس القبلى (ن=30)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=30)		قيمة ت	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع			
الثقة بالأداء الأكاديمي	24.43	3.63	36.07	3.34	12.61**	0.80	مرتفع
المثابرة الأكاديمية	20.07	3.19	35.07	2.95	16.77**	0.86	مرتفع
تقبل و تحمل المسئولية	20.00	3.55	32.83	2.27	13.23**	0.81	مرتفع
الدرجة الكلية	64.50	5.99	103.97	4.25	25.90**	0.89	مرتفع

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (11) السابق جود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على كفاءة الذات الأكاديمية، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (0.80 –

0.89)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (0.20) فإن البرنامج المستخدم في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية ذو كفاءة معقولة.

5- الفرض الثاني وذتائجه:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجدول (12) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (12): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=30)		المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=31)		قيمة ت	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع			
الثقة بالأداء الأكاديمي	36.07	3.29	24.48	3.34	13.65**	0.81	مرتفع
المثابرة الأكاديمية	35.07	2.85	20.10	2.95	**20.15	0.87	مرتفع
تقبل و تحمل	32.83	2.69	19.84	3.27	**16.98	0.83	مرتفع
الدرجة الكلية	103.97	4.25	64.42	5.58	**31.22	0.92	مرتفع

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (12) وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول وجود حجم أثر للبرنامج على كفاءة الذات الأكاديمية، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (0.81 – 0.92)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (0.20) فإن البرنامج المستخدم في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية ذو كفاءة معقولة.

3- الفرض الثالث وذتائجه:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياســـين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية"، ولاختبار صـــحة هذا الفرض اســـتخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجدول (13) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (13): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=30)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=30)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
الثقة بالأداء الأكاديمي	36.07	3.29	35.97	3.22	1.80
المثابرة الأكاديمية	35.07	2.85	35.00	2.79	1.44
تقبل و تحمل المسئولية	32.83	2.69	32.93	2.65	1.80
الدرجة الكلية	103.97	4.25	103.90	4.21	0.70

* دالة عند 0.05** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (13) السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي فى الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية.

تفسير نتائج الفرض الأول و الثاني و الثالث:

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى كفاءة الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما يتضح من نتائج الفرض الأول وجود حجم أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه البحث في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج المستخدم ونجاحه في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى تدريب التلاميذ في البرنامج على استخدام طرق فعالة للاتصال وإلى قدرة البرنامج على بث الوعى بتأثير الإدراك الانفعالي على سلوك الأفراد.

وتشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح القياس البعدي، كما يتضح من نتائج الفرض الثاني وجود حجم أثر للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه البحث في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية، وهذا يدل على نجاح البرنامج فى تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة ومن ثم تفعيل استراتيجية السيطرة على انفعالات التلميذ أثناء الأداء الأكاديمي.

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، أي أن البرنامج استمرا في فاعليته، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة، واشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصص الباحثان مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلي أنهما تم استخداما فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء الجلسات التدريبية، كما أن التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات، كان الهدف منه هو تحديد مدى استفادة التلاميذ من التدريب الخاص بالبرنامج، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها، كل ما سبق كان له أثر كبير في مشاركة التلاميذ الإيجابية أثناء جلسات البرنامج مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

1- ا لفر ض الر ا بع وذتائجه:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان وفي كل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجدول (8) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (14): دلا لة ا لفروق بين متوسطي درجت ا لمجموعة ا لتجريبيةفى ا لقياسين ا لقبلي والبعدي لمقياس قلق الامتحان

أبعاد قلق الامتحان	المجموعة التجريبية في القياس القبلى (ن=30)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=30)		قيمة ت	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع			
البعد النفسى والانفعالى	34.33	3.28	20.07	2.52	**17.72	0.87	مرتفع
البعد الجسمى	32.43	2.69	18.10	2.82	**19.66	0.88	مرتفع
البعد العقلى المعرفى	32.20	2.73	20.33	2.66	**15.92	0.85	مرتفع
الدرجة الكلية	98.97	6.20	58.50	4.81	**27.97	0.91	مرتفع

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (14) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس القبلي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على قلق الامتحان، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (0.85 – 0.91)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (0.20) فإن البرنامج المستخدم في خفض قلق الامتحان ذو كفاءة معقولة.

5- الفرض الخامس ونتائجه:

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجدول (15) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (15): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس قلق الامتحان

أبعاد قلق الامتحان	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=30)	المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=31)	قيمة ت	حجم الأثر	مستوى دلالة

	م	ع	م	ع			حجم
البعد النفسي والانفعالي	20.07	2.52	34.48	3.16	**19.66	0.88	مرتفع
البعد الجسمي	18.10	2.82	32.42	2.59	**20.66	0.89	مرتفع
البعد العقلي المعرفي	20.33	2.66	32.29	2.66	**17.56	0.87	مرتفع
الدرجة الكلية	58.50	4.81	99.19	6.06	**28.99	0.90	مرتفع

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (15) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة الضابطة، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج على قلق الامتحان، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (0.87 – 0.90)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (0.20) فإن البرنامج المستخدم في خفض قلق الامتحان ذو كفاءة معقولة.

3- الفرض السادس ونتائجه:

ينص الفرض السادس على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان وفي كل بعد من أبعاده"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجدول (16) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (16): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس قلق الامتحان

أبعاد قلق الامتحان	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=24)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=24)		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
البعد النفسي	20.07	2.52	19.97	2.39	1.80
البعد الجسمي	18.10	2.82	18.20	2.76	1.80
البعد العقلي المعرفي	20.33	2.66	20.23	2.58	1.80
الدرجة الكلية	58.50	4.81	58.40	4.65	1.14

* دالة عند 0.05** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (16) السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس.

تفسير نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس:

تشير نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من نتائج الفرض الرابع وجود حجم أثر للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه البحث في تحسين مستوى قلق الامتحان، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج المستخدم ونجاحه في تحسين مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم ويرجع ذلك إلى تدريب التلاميذ في البرنامج على استخدام طرق فعالة للاتصال وإلى قدرة البرنامج على بث الوعى بتأثير قلق الامتحان على سلوك الأفراد، والذي ساعد التلاميذ على الشعور بالسكينة والطمأنينة والراحة النفسية فتمتع بالرضا والقناعة والثقة بما قسم الله له، وتحقيق السلوك السوي فلم يشعر بالخوف والقلق، كما لم يحس بالاضطراب والانزعاج، ولم يكون فريسة للشك والتردد في الاجابة.

وتشير نتائج الفرض الخامس إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من نتائج الفرض الخامس وجود حجم أثر للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه البحث في تحسين مستوى قلق الامتحان، وهذا يدل على نجاح البرنامج فى تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع ورقة الأسئلة ورقة الاجابة ومن ثم تفعيل استراتيجية الاسترخاء لتحقيق الطمأنينة لخفض قلق الامتحان عند تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

وأشارت نتائج الفرض السادس إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس، أي أن البرنامج استمرا في فاعليته، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة، واشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصص الباحثان مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلي أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق

مختلفة أثناء الجلسات التدريبية، كما أن التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات، كان الهدف منه هو تحديد مدى استفادة التلاميذ من التدريب الخاص بالبرنامج، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها، كل ما سبق كان له أثر كبير في مشاركة التلاميذ الإيجابية أثناء جلسات البرنامج مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

توصيات البحث: من خلال نتائج البحث الحالي يوصى الباحثان بما يلي:

- إعطاء موضوع قلق الامتحان وكفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم أهمية قصوى فى الأبحاث النفسية التي يقوم بها الباحثون.
- توفير الخدمات النفسية والإرشادية وخاصةً في مرحلة المراهقة المبكرة لمساعدة التلاميذ على تطوير مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية الإيجابية لديهم.
- التأكيد على أهمية كفاءة الذات الأكاديمية وأثره في سلوك تلاميذ المرحلة الاعدادية وإقامة الندوات والحلقات البحثية في تلك المواضيع.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول موضوع البحث ومتغيراته لمقارنة النتائج.

البحوث المقترحة: هناك جوانب لم يتطرق إليها البحث نظرا لاتساع جوانبه وتعددها وتنوعها، مما أسفرت عنه نتائج البحث إلى ضرورة القيام ببعض الأبحاث المرتبطة بمتغيراته، ولذلك يقترح الباحثان إجراء بعض الأبحاث المرتبطة ببحثه فى المجالات التالية:

1- العوامل المسهمة في التنبؤ بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.
2- الإسهام النسبي لبعض العوامل البيئية والثقافية في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.
3- فاعلية برنامج سلوكي جدلي قائم على اليقظة العقلية في تحسين مستوى كفاءة الذات الأكاديمية وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.
4- كفاءة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقدرة على الابتكار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.
5- قلق الامتحان وكفاءة الذات الأكاديمية وعلاقتهما بالقدرة على الانجاز والتفوق لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

6- كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الامتحان وعلاقتهما بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوى صعوبات التعلم.

مراجع البحث:

إبراهيم معالي (2014). أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية الدراسية وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، 41(2)، 932- 987.

أبو ضيف مختار محمود؛ سليمان محمد جلال، هيثم ناجي عبد الحكيم (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3(6)، 3232-3206.

باسم محمد الدحادحة، وخميس عبدالله البورسعيدي (2014). أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 49(3)، 471- 494.

بشرى إسماعيل ارنوط (2015). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. مجلة الإرشاد النفسى ، 42، 23-97.

تهاني عثمان منيب، وعبدالحميد محمد على، وأحمد السيد خضري، ومحمد فاروق محمد (2021). فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تنمية التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ، بجامعة العريش، 9 (28)، 260- 284.

دينا أحمد اسماعيل (2025). أثر قلق الاختبار وسعة الذاكرة العاملة على الضبط الانتباهي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، 130(3)، 589- 659.

رانيا الصاوي عبدالقوي، والسيد مصطفى الأقرع (2014). كفاءة الذات الاكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 15(4)، 515- 539.

رضا محمد الأتربي، وأسماء أحمد عبدالعال (2018). برنامج تدريبي لمعلمات التربية الخاصة لتنمية مهارات إدارة الذات لدى الأطفال

المعاقين عقليا. مجلة الثقافة و التنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 18 (127)، 89- 206.

ريحان مجدي محمد (2016). بعض المتغيرات المرتبطة بنمو فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية بجامعة حلوان، 22(1)، 391- 419.

زينب حسن السلامي (2022). نمط المنظم المتقدم " النصي الانفوجرافيك" بالاختبارات البنائية النقالة وأثرهما على تنمية التحصيل المعرفي وخفض قلق الاختبار الإلكتروني لدى الطالبة المعلمة وانطباعاتها عليها. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 32(7)، 347- 491.

ساره محمد عبدالعال، وفوقية محمد راضي، ومنى سمير درغام (2022). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، 120(3)، 678- 706.

سعيد كمال عبدالحميد (2016). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، المجلة التربوية، 15، 58- 120.

سهام علي عليوة (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم علي ادارة الذات في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 28(111)، 402- 346.

شروق غرم الله الزهراني، وسميه على أحمد (2022). استخدام برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى قلق الاختبار الالكتروني أثناء جائحة كورونا لدى طالبات المرحلة الجامعية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز- الآداب والعلوم الانسانية، 30(6)، 223- 250. 225.

شيماء حمادي (2020). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي.

الشيماء فتحى عبدالحليم (2021). فعالية برنامج قائم على تعزيز المشاركة الأسرية لتنمية الوعي بجائحة كورونا ومهارات إدارة الذات لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم. مجلة دراسات الطفولة والتربية بكلية التربية للطفولة أسيوط، 19، 81- 162.

عائشة سليمان عثمان، وفاروق السيد عثمان، ورحاب سمير طاحون (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين عادات الاستذكار وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، 22، 359- 382.

عبدالفتاح محمد الخواجة(2010). اساليب الارشاد النفسي. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

عبدالله سالم الرشيدي (2014). قياس وتشخيص قلق الامتحان لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 5(2)، 86- 65.

عبدالله يوسف أبوزعيزع (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا العلمية.

عبدالمنعم أحمد الدردير ومحمد عبدالهادي عبدالسميع و إقبال أحمد أبو المجد(2018). الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات لطلاب الثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، 37 (37)، 109- 123.

عبدالموجود محمد مصطفى (2012). الدافع للإنجاز وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات النعلم من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. رسالة ماجستير – كلية التربية– جامعة بورسعيد.

عبير حسن على، وسربناس ربيع وهدان (2017). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 67 (3)، 645- 706.

غازي صلاح المطرفي (2014). أثر استخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شاور) في تنمية التحصيل وكفاءة الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 17 (1)، 68-1.

فاطمة محمد مسعود(2018). برنامج ارشادي بالواقع لتنمية إدارة الذات وتحسين التحصيل الدراسي لدي عينة من طلبة المرحلة الاعدادية. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فاطمه محمد عبدالعظيم، وعادل السعيد البنا، ورحاب سمير طاحون (2020). فعالية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وأثره في التوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.مجلة التربية في القرن 21للدراسات التربوية و النفسية جلمعة مدينة السادات –كلية التربية، 14، ، 1-25.

قدوري خليفة، وحورية عمراني (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية (أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان). مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، 18، 217- 253.

ليلى المزارع (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .مجلة العلوم النفسية و التربوية – جلمعة البحرين، 8 (4)، 69-89.

محمد الظواهرة (2015). العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل بالسعودية.مجلة جلمعة القدس للأبحاث و الدراسات التربوية و النفسية، 3 (10)، 123- 159.

مدحت محمد أبو النصر(2012). أساليب التحفيز الوظيفي الفعال. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

منذر الضامن (2015). الإرشاد النفسي، أسسه الفنية والنظرية، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

مياده محمود سليمان (2024). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الاختبار والكف المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة.مجلة قطاع الدراسات الانسانية، 34، 757- 835.

نبيل فضل شرف الدين (2010). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس – الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير

و الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر و العالم العربي)، المنصورة، 1، 412- 449.

نصره محمد جلجل، والسيد أحمد صقر، وأمين عبدالفتاح محمود (2021). أثر التدريب على إدارة الذات في خفض بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 101، 97- 118.

هبه وحيد محمد، ونجوى السيد إمام، وهيام صابر شاهين (2020). إدارة الذات وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة البحث العلمي في التربية كلية البنات للآداب و العلوم و التربية – جامعة عين شمس، 21012، 313- 341.

هشام محمد مخيمر (2014). الميل للمخاطرة السلوكية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدي طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 24(83)، 462-413.

هيام صابر شاهين (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 89، 1 - 44.

وفاء صلاح الدين الدسوقي (2015). أثر التعلم التشاركى عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، 62، 129- 162.

يسرى أحمد عيسى (2016). فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة و التأهيل- جامعة الزقازيق، 16، 357- 403.

Abdul, K., Fathi. A., & Eissa, M. (2015). The effectiveness of Time Management Strategies Instruction on students' academic time management and academic self-efficacy. *International Journal of Psycho Educational Sciences*, 4(1), 44 50.

Adnanes, M.,Cresswell-Smith, J., Melby, L., Westerlund, H., Sprah, L., Sfetcu, R., Strabmayr, C.& Donisi, V.(2020). Discharge Planning, self-management, and community support: Strategies to avoid psychiatric rehospitalisation from a service user perspective. *Patient Education and Counseling*, 103, 1033-1040.

Aikhomu, I. (2015). Learning disabilities status and gender as predictors of self efficacy. *Ph.D. dissertation*, Walden University.

Aroujoa. P. & Lagos, S. (2013). Self- esteem, education and wages revisited. *Journal of Economic Psychology*, 34, 120- 132 .

Avcioglu, H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 345-351.

Claro, S.& Loeb, S.(2019). Self-Management Skills and student Achievement Gains: Evidence from California's CORE districts. *Policy Analysis for California Education*, Working paper.

David, A., & Kim, S.(2011). *Developing Management Skills*. Cameron: 8th, Prentice Hall.

DeJonge, S, Opdecam, E, Haerens, L. (2024): Test anxiety fluctuations during low-stakes secondary school assessments: The role of the needs for autonomy and competence over and above the number of tests, *Contemporary Educational Psychology*, 77(3),244- 253.

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, *20*(1), 1-11.

Jain, S. Rubino, A. (2012). The effectiveness of emotional freedom techniques for optimal test performance. *Energy Psychology*, 4(2), 15-25.

King-Sears, M. E. (2008). Using teacher and researcher data to evaluate the effects of self-management in an inclusive classroom. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, *52*(4), 25-36.

Kristian, R., Myrseth, F., Trope, Y. (2009). Counteractive Self-Control,University of Chicago and New York University, *Research Report Psychological Science*, 3 (2), 112- 121.

Minzner, K.E.(2008). *Using self-management to improve homework completion and grades of student with learning disabilities*. University of Cincinnati.

Misbah, M., Mumtaz, A., Ghulam, F., & Mahwish, S. (2011). Emotional Intelligence and Test Anxiety. A Case Study of Unique School System, *Journal of Elementary Education*, 23 (2), 49-56

Mohamadi, M., Alishahi, Z., & Soleimani, N. (2014). A study on test anxiety and its relationship to test score and selfactualization of academic EFL students in Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1156-1164.

Panicker, A., & Chelliah, A. (2016). Resilience and stress *in children and adolescents with specific learning disabilities. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent*, 25 (1), 17 – 23.

Peleg, O. (2009).Test anxiety, academic achievement and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11 – 20.

Psynso. (2018). *Factors Affecting Self-efficacy*. From: https://psynso.com.

Rani, S. (2017). Test anxiety among school students. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 151-154.

Sandjojo, J. (2019). *Turning disabilities into abilities. Promoting self – management in people with intellectual disabilities*. Ph.D., Leiden University.

Sean, P.(2017). *Evaluating the effects of a Self-Management Program with a peer-mediated praise procedure*, Ph.D., Western Michigan university.

Stephen, M. (2007). *self- management*. http://www. autism. org/selfmanage. html.

Tugan, S. (2015): Relationship between test anxiety and academic achievement. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2): 98-106.

Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, *62*, 98-107.

مقدمة