.فاعلية طريقة (ولبي) للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

إعداد:

خالد إبراهيم محمد قطوف

بكالوريوس تربية وعلم نفس من جامعة الخليل

المشرف:

الدكتور. جمال زكي أبو مرق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي من قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1427هـ / 2006 م

جامعة القدس	
عمادة الدراسات العليا	
برنامج الإرشاد التربوي والنفسي	

إجازة الرسالة

فاعلية طريقة (ولبي) للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

اسم الطالب: خالد إبراهيم محمد قطوف

الرقم الجامعي: 20320060

المشرف: الدكتور جمال زكي أبو مرق

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 20 / 8 / 2006م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة: د . جمال زكي أبو مرق التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً: د. تيسير عبد الله التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: د. حسن أبو سعد التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1427هـ / 2006

عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

بيان

أقر أنا مقدم الدراسة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة علمية لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: خالد إبراهيم محمد قطوف

التاريخ:

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى أرواح أعمامي حسين وموسى ....

إلى أبي العزيز وأمي الحنونة....

إلى من شاركوني أعباء الحياة أخوتي وأخواتي....

إلى زوجتي الغالية....

إلى الصديق خالد زين....

إلى كل من يتمنى لي النجاح....

إلى الشهداء الذين رووا بدمائهم أرض الوطن....

إلى كل الأسرى والمعتقلين....

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل....

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الدكتور جمال أبو مرق لما بذله من جهد في الإشراف على هذه الرسالة ومساعدته في إخراج هذا البحث بصورته النهائية.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ بلال يونس على ما قدمه من وقت وجهد ومقترحات وعلى مساعدته في تحليل النتائج الإحصائية وكذلك الدكتور نبيل الجندي والدكتور كمال يونس والأستاذ سليم أبو عقيل على تشجيعهم المستمر.

ولا يسعني إلا أن أشكر إدارة مدرسة الأمين الأساسية (أ) التي أعمل بها وأخص بالذكر مديرها الأستاذ الفاضل محمود شناران لما قدمه لي من حرية كاملة في إتمام بحثي هذا.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل المدارس التي أتاحت لي الفرصة لتطبيق دراستي هذه.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساعدوني في إنجاح هذا العمل وعلى رأسهم الأستاذ خالد علي محمد.

إلى كل هؤلاء مع خالص احترامي.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تبعاً لمتغيرات، الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية.

كما هدفت إلى مدى فاعلية أثر تمارين الاسترخاء العضلي والتدريب على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي.

وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

أ. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف المرحلة الدراسية؟

ب. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف الجنس؟

ج. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف التخصص؟

د. ما أثر تمارين الاسترخاء العضلي والتدريب على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي (الاسترخاء العضلي)؟

وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من مدارس محافظة الخليل وعينة طبقية من طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية والمكونة من (550) طالباً وطالبة (300) من طلبة المرحلة الأساسية العليا و(250) من طلبة المرحلة الثانوية من مدارس محافظة الخليل وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني (2005 – 2006) وحصل (60) طالباً وطالبة على درجات قلق مرتفع شكلوا عينة الدراسة حيث خضعوا للبرنامج التدريبي.

استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الاختبار التي أعدته ليلى عبد الحافظ سنة (1984)، الذي بلغ معامل ثباته (0.85) بعد جمع البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وفحصت فرضيات الدراسة من مستوى الدلالة P = (0.05) بواسطة اختبار (ت) (t-test).

وتوصل الباحث للنتائج التالية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) لتأثير طريقة ولبي للاسترخاء في خفض القلق المدرسي لدى الطلبة.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي تعزى للجنس لصالح الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية العليا. (المرحلة الثانوية لديهم قلق أعلى).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى للتخصص.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات:

1. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تهدف إلى معرفة أثر طريقة الاسترخاء في التخفيف من القلق والأمراض العصابية الأخرى.
2. استخدام أدوات أخرى لكشف القلق عند الطلبة مثل المقابلة والملاحظة وغيرها.
3. تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء في المدارس مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل نفسية مثل الخوف والقلق والاكتئاب وخاصة في مدارس الإناث.
4. تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء على طلبة المدارس الثانوية وذلك من أجل تخفيف قلق الاختبار.

Abstract

Efficacy of Wolpe's method for relaxation to reduc the degree of students anxiety in Hebron District

This study aimed at investigating the use of Wolpe's method for relaxation in reduce the degrees of students anxiety in Hebron District. It also aimed at investigating the statistical differences at the level of P = (0.05) between the variables gender, specialization and the academic level. Also the study investigated relaxation exercises in reducing test anxiety for the participant in the project.

The study answered the following questions:

a. Does the efficacy of relaxation differ due to academic level?
b. Does the efficacy of relaxation differ due to academic gender?
c. Does the efficacy of relaxation differ due to academic specialization?
d. What is the effect of muscle relaxation exercises and practice of reducing test anxiety on the participants in the training program?

The population of the study is (11000).
The sample of the study consisted of (550) male and female students, enrolled in the second semester of the academic Year 2005/2006/. (300) students are in the high basic grade, (250) students are from the secondary grade. (60) students from the sample have very high degrees in the anxiety scale.

The attitude measure toward the exam which was prepared by Laila Abed Alhafez in (1984) was used in this study.
After collecting the data, it was processed by (SPSS) using frequencies, percentages, means, standard deviation and t-test.

The researcher come up to the following findings:

1. There are statistical significant differences at the level of P=(0.05) to Wolpe's way of relaxation in reducing school test anxiety at students.
2. There are statistical significant differences at P=(0.05) in using Wolpe's method due to gender in favor to males.
3. There are statistical significant differences at the level of P=(0.05) in using Wolpe's method for relaxation in reducing test anxiety due to academic level, in favor to the high basic grade (secondary grade students are more anxious).
4. There are no statistical significant differences at the level of P=(0.05) in using Wolpe's method in reducing test anxiety of students due to specialization.

Based on the finding of the study, the researcher would like to recommend the following:

1. Conduct further studies and researches to investigate the effect of relaxation in reducing test anxiety and other psychological problems.
2. Use other tools such as interview and observation to discover students anxiety.
3. Apply Wolpes method in relaxation to students who suffer from psychological problems such as anxiety, phopia depression specially in female schools.
4. Apply Wolpes method in relaxation to secondary schools to reduce test anxiety.

الفصل الأول

1.1 خلفية الدراسة ومقدمتها

2.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 تعريف المصطلحات

الفصل الأول

1.1 المقدمة

تقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على جملة من التدريبات والتمارين البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس، وقد استخدم جوزيف ولبي سنة (1973) هذا النوع من العلاج من أجل كف جميع أشكال القلق وخصوصاً المخاوف المرضية.

استخدم جوزيف ولبي طريقة الكف بالنقيض كطريقة في العلاج النفسي السلوكي وهي طريقة ملائمة لطريقة العلاج بالاسترخاء العضلي اهتم في بادئ الأمر بدراسة التحليل النفسي (Psychoanalysis) عند فرويد (Freud) (الزراد، 1985).

وقدم السلوكيون مجموعة من الأساليب للتعامل مع القلق كما ذكرها Powell & Enright (1990)، والذي ورد في دحادحة (1995) ومنها أسلوب الاسترخاء العضلي حيث يعتبر هذا الأسلوب من أهم الاستراتيجيات التي تتعامل مع القلق والتوتر، يعتبر الاسترخاء أسلوب قديم حديث فهو ليس بالظاهرة الجديدة فالعديد من الديانات الشرقية قد مارست هذا الأسلوب، كما استخدمت اليوغا (Yoga) الاسترخاء العضلي كعلاج لعدة قرون، حيث أصبحت هذه الأساليب القاعدة الأساسية لطرق الاسترخاء الإكلينيكية الحديثة.

ويشير زيود (1998) أن أسلوب الاسترخاء يعمل على إضعاف قلق العصابي بطريقة تدريجية وذلك عن طريق الاسترخاء العضلي العميق وتقليل التوتر.

وحاول كل من العزة وعبد الهادي (1999) استخدام أسلوب الاسترخاء الذي طرحه ولبي في علاج المخاوف المختلفة غير الطبيعية فوبيا (Phobia) وتقوم طريقة جوزيف ولبي على إحداث التوتر واسترخاء لمجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب، ومساعدة المسترشد على التمييز بين حالة الاسترخاء وحالة التوتر على افتراض أن ذلك يساعد في الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الاسترخاء ويستخدم الاسترخاء العضلي في الطب والعلاج النفسي وعلم النفس الإكلينيكي بأساليب متعددة منذ فترة طويلة ففي سنة 1929 أبدى جاكبسون (Jacobson) اهتمامه باكتشاف طرق الاسترخاء العضلي بطريقة منظمة.

ويوضح إبراهيم (1983) أن السلوكيين يجمعون على فائدة التدريب على الاسترخاء في تخفيف القلق وتطوير الصحة النفسية، وقدم ولبي نظرية كاملة في العلاج النفسي تقدم على إرخاء العضلات إرخاءً عميقًا ومن الثابت أيضاً أن الزيادة الشديدة في التوتر العضلي تتوقف أساساً على شدة الإضطرابات الانفعالية، خاصة عندما يواجه الفرد بمشكلات تتعلق بتوافقه، والجدير بالذكر أن التوتر العضلي الشديد لا يساعد بل يضعف قدرة الفرد على التوافق، والنشاط والبناء، والإنتاج، والكفاءة العضلية فالأفراد في حالات التوتر والقلق تنهار مقاومتهم وقدرتهم على الاستمرار في النشاط العضلي والجسمي بسبب عجزهم عن توظيف العضلات النوعية المختلفة توظيفاً بناءً.

كما بين بيرنز Burns (1982) في دحادحة (1995) عدة فوائد للاسترخاء العضلي منها التخلص من المشكلات المرتبطة بالتوتر النفسي مثل الصداع العصبي والأرق وارتفاع ضغط الدم وغيرها. كما يعد الاسترخاء أسلوباً وقائياً يعمل على خفض احتمال حدوث الإضطرابات المرتبطة بالتوتر النفسي وضبط القلق المتوقع حدوثه، كما يؤدي إلى تحسن كلي في أداء المهارات الجسمية والاجتماعية والعملية، ويساعد شعور الفرد بالاسترخاء على أن يفكر بطرق أكثر عقلانية وأن يصبح أكثر وعياً للتوتر من خلال تعلم إجراءات وإرخاء عضلات الجسم.

وتوصل الزراد (1985) أن ولبي وجد أن معظم المرضى يواجهون صعوبات عندما يبدؤون لأول مرة في التدريب على الاسترخاء لذلك يجب إقناعهم بأن المسألة تعتمد على تدريب وتعاون وقناعة بالفائدة، وبفضل التدريب المنظم يصبح المريض قادراً على تحقيق استرخاء جميع جسمه بثوانٍ معدودة، كما وجد جوزيف ولبي بأن هناك فروقاً فردية بين الأفراد من حيث عملية الاسترخاء والتقلص، والجدير بالذكر أن العديد من علماء النفس السلوكيين، حاول استخدام طريقة الاسترخاء العضلي التي أشرنا إليها مثل بوم (Booms) وجيفورد (Gifford) وأضافوا إلى هذه التمرينات

السابقة تمرينات أخرى تتعلق بجهاز التنفس أو بجهاز الدوران، وفي الوقت الحاضر أصبح بعض المعالجين يستخدمون بعض العقاقير الكيماوية المساعدة على الاسترخاء مثل أميتال الصوديوم (Sodium amital) وعقار بنتوثال الصوديوم (Sodium Pentothal) وعقار السكوبولامين (Scopolamine) وتعطى هذه العقاقير إما عن طريق الفم أو عن طريق الحقن، كما أن بعض المعالجين يستخدمون الإيحاء كوسيلة لاسترخاء المريض، أو الحمامات الساخنة، والتدليك الطبيعي للعضلات، هذا وقد ظهر أن طريقة الاسترخاء هذه غير فعالة في علاج اللجلجة في الكلام وخاصة اللجلجة التوقفية، كما أن معظم الأطفال لا يستجيبون إلى عمليات الاسترخاء ويمكن اعتبار هذه الطرق عبارة عن طرق مساعدة وليست أساسيةً في العلاج السلوكي.

وأوضح محمد (1995) أن الاسترخاء هو الشعور الذي يحسه الإنسان عندما يكون الجسم مسترخياً، وهذا الشعور مزيج من الراحة والطمأنينة والسكينة والهدوء الداخلي للجسم والخارجي وعلامات حالة الاسترخاء هي:

* التنفس يصبح عميقاً وبطيئاً وسلساً، ولا يكاد يكون ملحوظاً في حالات الاسترخاء العميق.
* انخفاض سرعة ضربات القلب، وانخفاض ضغط الدم.
* انخفاض ملحوظ في درجة تأثر جميع العضلات، فتصبح العضلات لينة ومرنة وتقل حركة الإنسان ككل.
*غياب جميع أعراض التوتر.

ويعتبر الاسترخاء العضلي من أهم الطرق العلاجية في تخفيف درجات القلق، وخاصة القلق المدرسي، ويرى عبد الخالق (1992) أن القلق مشكلة مركزية وموضوعاً هاماً في علوم وتخصصات متعددة: منها علم النفس، والطب النفسي، والفلسلفة، والأدب، والموسيقى، والفن، وغيرها.

كما أوضحت أبو صايمة (1995) أن علاج القلق المدرسي له طرق متعددة، لأن القلق ظاهرة صعبة ومعقدة إلا أنها أكثر الأمراض النفسية استجابة للعلاج، حيث يمكن علاجه بإزالة الأسباب المؤدية لديه، وأوضحت أن أهم المواقف التي يمكن النظر فيها إلى حالات القلق المواقف المدرسية التعليمية، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية ينشأ فيها الطفل ويكتسب منها خبرات ومهارات في اتجاهات متعددة، تمكنه من مواجهة الحياة، بالإضافة إلى أن المدرسة تؤثر في سلوك الطفل وشخصيته وصحته النفسية.

وقد يكون للمدرسة تأثيراً إيجابياً لتحسين مستوى التحصيل، وقد يكون لها تأثير سلبي يؤدي إلى تدني التحصيل المعرفي والخبرة والتكيف. ويعتبر القلق من وجهة نظر ثانية استعداداً لدى الطفل عالجته الدراسات والأبحاث من جانبين هما:

* قلق التحصيل المدرسي.
* قلق الاختبار.

والملاحظ أن الحالتين ترتبطان معاً، فقلق الاختبار يتم تطويره من خلال مواجهة مواقف تعليمية مرتبطة بالتحصيل، ويلاقي القلق المدرسي التحصيلي اهتماماً من قبل عدد من الباحثين في الأقطار المختلفة.

وقلق الاختبار شكل من أشكال المخاوف المرضية وهو عاملٌ معيق للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية.

ويشير فونتانا وروف (Fontane & Raoof) (1985) في نصيرات، (1988) أن هناك كثيراً من الظروف التي تستثير حالة القلق لدى الطالب داخل محيط المدرسة وتبرزها، وذلك حسب متطلباته التي تحتاج منه إلى التكيف مع معايير مدرسية وتحسين علاقاته الاجتماعية مع زملائه الطلاب، وتحقيق احترام الذات بالإضافة إلى الأمور الأكاديمية. ومثل هذه المتطلبات يواجه صعوبة في تحقيقها قد تقود إلى مشاكل عاطفية لدى الجنسين لا يمكن إهمالها أو تجاهلها. وهذا ينطبق على بعض الطلبة من مختلف الثقافات، عربية أم غير عربية.

والواقع أن معظم الدراسات السابقة التي تيسر للباحث الإطلاع عليها تناولت معالجة القلق المدرسي (قلق الاختبار) لجأت إلى استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي الذي طوره جوزيف ولبي كاستجابة مضادة لاستجابة القلق وبالتالي منعها من الظهور مع حالة الاسترخاء العضلي.

فقد دلت نتائج دراسة أبو غزالة (1978) على فعالية كل من أسلوبي تقليل الحساسية التدريجي (المتضمن الاسترخاء العضلي) وحده في خفض قلق الاختبار وعلى جميع المقاييس المستخدمة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة في التحسين بين مجموعة الاسترخاء العضلي ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي لصالح المجموعة الأخيرة.

هذا بالإضافة إلى دراسات أخرى أشارت إلى فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي في علاج القلق المدرسي. كما في دراسة الريحاني (1981) التي توصلت نتائجها إلى فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي في خفض قلق الاختبار، وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً بين مستوى قلق المجموعة التي خصصت لعلاج الاسترخاء العضلي ومستوى قلق المجموعة التي تلقت معلومات عن القلق فقط. وهذه النتيجة تدل على فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي في علاج قلق الاختبار.

وتوصل أبو صبحة (1974) في دراسته عن العلاقة بين القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي إلى وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً (R=−0.12) بين القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي ووجود فروق في درجة قلق الاختبار يعزى للجنس ولصالح الإناث وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلبة تعزى إلى مستويات القلق من الاختبار.

وأسفرت دراسة أبو مصطفى (1998) في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتحصيل.

وفي دراسة أجراها سوليفان (Sullivan) (1980) حول استخدام الاسترخاء على التحصيل في القراءة أظهرت إلى زيادة دالة في القراءة لأفراد المجموعة التجريبية الذين استخدموا طريقة الاسترخاء.

ولبحث أثر الاسترخاء العضلي على القلق أجرى منيور (Menor) (1979) دراسة في هذا المجال أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بانخفاض مستوى القلق العام، إلا أن أفراد مجموعة الاسترخاء، أظهروا انخفاضاً في مستوى القلق من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي.

وتوصل صالح (1994) في دراسة هدفت إلى بحث قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل والعمر لدى الطلبة ووجد أن قلق الاختبار يتناسب عكسياً مع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

ويرى سبيلبيرجر (Spiellberger) (1974) في نصيرات (1988) أهمية القلق المدرسي تكمن في أن المدرسة هي المكان الثاني بعد المنزل الذي يقضي فيه الطالب معظم وقته، فهو يتأثر بجميع الظروف التي تحيط بالمدرسة، فهي تعتبر مصدراً من مصادر التهديد له كذلك تشكل الحلقة الأولى من ملفات الانفصال عن البيت وهي التجربة الأولى في حياته والخارجة عن نطاق العائلة.

2.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

للقلق آثار سيئة على الجوانب النفسية والشخصية والأكاديمية والعملية بالنسبة للفرد بشكل خاص، وعلى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالنسبة للمجتمع بشكل عام. فالقلق العام وقلق الاختبار والمخاوف المرضية والحساسية الزائدة والخجل والمخاوف الاجتماعية وغيرها من الاضطرابات الانفعالية، تعتبر أحد أشكال ومظاهر القلق المدرسي، والتي تؤثر بصورة مباشرة على الفرد فتعيق نموه وتكيفه، كما تؤثر بصورة غير مباشرة على المجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وهناك من الطلبة الذين يعانون من الخوف والقلق المدرسي في مواقف حياتية وصفية متعددة، كالانسحاب من المشاركة الصفية والارتباك عند تقديم الاختبار، سواء التحريري أو الشفهي، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل تكيفهم المدرسي والاجتماعي وينعكس سلباً على تحصيلهم العلمي. ويؤكد ذلك (أبو غزالة، 1978)، (دحادحة، 1995)، (أبو مصطفى، 1998)، (أبو صبحة، 1974).
لذا سعت هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء، في التخفيف من درجات القلق لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية في مدارس محافظة الخليل، وذلك من أجل الكشف عن مدى فاعلية الطريقة في علاج القلق المدرسي.

وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

* ما مدى فاعلية استخدام طريقة ولبي للاسترخاء في تخفيف درجات القلق المرتفع من المدرسة.

أسئلة الدراسة:

أ. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف المرحلة الدراسية؟
ب. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف الجنس؟
ج. هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف التخصص؟
د. ما أثر تمارين الاسترخاء العضلي والتدريب على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي (الاسترخاء العضلي)؟

3.1 فرضيات الدراسة

استخدمت الفرضيات الصفرية $H_0 = H_1$

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق بتمارين الاسترخاء العضلي على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى المرحلة الدراسية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) = P تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل.

4.1 أهمية الدراسة

1. الاهتمام الموجه نحو الطالب في دراسة خصائصه النفسية التي تزودنا بالمعرفة الضرورية بمساعدته في تحسين مستواه التحصيلي، تلك الخصائص التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من خطط تطوير التعليم وتحسينه خاصة أن الطالب يشكل محوراً أساسياً في العملية التعليمية.
2. تبرز أهمية الدراسة بأنها تجرى على قطاع واسع ومهم من قطاعات المجتمع هم طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية.
3. تعود تدريب الطلاب على كيفية معالجة القلق المدرسي في فترة مبكرة من العمر لمساعدتهم على التعامل مع القلق المدرسي مستقبلاً.
4. تتضح أهميتها بأنها استخدمت أسلوب تدريب الاسترخاء العضلي في التخفيف من القلق المدرسي لتساعدهم على التكيف مع القلق المدرسي بشكل خاص وتمكنهم من التعامل بفاعلية وبشكل أفضل مع مجموعة واسعة ومتنوعة من المشكلات التي يتعرضون لها بشكل عام، خصوصاً إذا تم توظيف هاتين المهارتين من خلال برنامج إرشاد جمعي منظم.
5. تسهم هذه الدراسة في حل بعض المشكلات التربوية، والنفسية، والاجتماعية التي تؤثر على تكيف الطلبة.

6. تعود أهمية هذه الدراسة إلى قلة الدراسات المحلية حسب (إطلاع الباحث) المتعلقة بطريقة جوزيف ولبي.

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن فاعلية استراتيجية جوزيف ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل.
2. استخدمت المنهج التجريبي لفحص أثر استخدام هذه الطريقة وفقاً لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، التخصص.
3. استخدمت المنهج التجريبي لفحص أثر استخدام تمارين الاسترخاء على خفض القلق المدرسي لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي.

6.1 تعريف المصطلحات

1. الاسترخاء العضلي:

عبارة عن مجموعة من الأساليب التي وضعها جاكبسون (Jakebson) (1938) وهو نظام من التمارين بحيث يصبح المسترشد قادراً على التمييز بين حالة التوتر العضلي والاسترخاء العضلي بوضوح، وذلك بهدف إزالة الحساسية المطلوبة في المواقف الانفعالية، وتؤدي إلى تكوين دافع لدى المسترشد للقيام بالاستجابات المطلوب (شقير، 2002).

وإجرائياً يعرفه الباحث: بأنه عملية لمقاومة حالات التوتر، والانفعال والغضب والقلق، والتخفيف من معاناتها بواسطة جملة من التدريبات والتمارين البسيطة، وتهدف إلى إراحة النفس والجسم.

2. **القلق المدرسي:**

تعرفها نصيرات (1988) هو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام والذي يعود إلى ظواهر مدرسية واستجابات سلوكية لمواقف متعلقة بالجو المدرسي.

وإجرائياً يعرفه الباحث: بأنه حالة نفسية ناتجة عن مشكلات مدرسية لها أهمية خاصة في الصحة النفسية، والعملية التربوية والتحصيل الدراسي.

3. المرحلة الأساسية:

"عبارة عن المرحلة التي تمتد من الخامس إلى الصف العاشر" (قانون التربية والتعليم. رقم1997/27 وزارة التربية والتعليم العالي: 7).

وإجرائياً يعرف الباحث المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة التي تمتد من الصف السابع إلى الصف العاشر.

4. القلق العام:

يعرفه العيسوي (2002) بأنه حالة من الشعور العام مبهم بخوف والتوجس والتوتر دون إدراك لمصدر الخوف.

وإجرائياً يعرفه الباحث بأنه خطر من مجموعة من مواقف كالعقاب والألم والخوف وأنه خوف لا يستطيع الفرد أن يتهرب منه.

5. قلق الاختبار:

يعرفه أبو مصطفى (1998) بأنه حالة نفسية وظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه حالة تنشأ عن تخوف الفرد من الفشل والرسوب في الاختبار وتخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية

2.2.2 الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يحوي هذا الفصل عرضاً للأدب التربوي المتعلق بموضوع القلق، القلق المدرسي. ونظرية ولبي في الاسترخاء العضلي ومن ثم الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

1.1.2 مقدمة:

يعاني الإنسان في العصر الحديث، الذي يتميز بالتطور السريع في كافة المجالات من عدد من الأمراض النفسية، أكثرها انتشاراً القلق والمخاوف وتوهم المرض والوسواس والاكتئاب والوهن والهستيريا ومع ذلك يجب أن يميز ما بين الأمراض النفسية والأمراض العصبية حيث يخلط الكثيرون بين النوعين فيشير العيسوي (2002) أن الأمراض النفسية أسبابها نفسية وظيفية أم الأعراض العصبية فترجع أسبابها إلى أسباب عضوية أو جسمية. ومن الأمراض النفسية الأمراض العصابية ومنها القلق ولا يوجد له أي سبب حقيقي، يلاحظ أن كل منا قد يشعر بعرض أو أكثر من هذه الأعراض ولكن ليس معنى ذلك أننا كلنا مرضى، ولكن هذه الأعراض لا تعتبر مرضية إلا إذا كانت حادة ومزمنة وهناك طائفة أخرى من الأمراض هي الأمراض العقلية وتعرف باسم الأمراض الذهانية (Psychoses) وهي تختلف عن الأمراض العصابية حيث أنها تدل على الجنون، فالمريض يعتبر خطراً على نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه أما المريض العصابي فإنه يستطيع أن يدير شؤون حياته وهو يعي حالته النفسية ويشعر بنواحي الضعف في نفسه كما أنه يشعر بحاجة إلى التخلص من هذه الأعراض.

2.1.2 منشأ القلق العام:

أورد الرفاعي (1982) أن القلق في معظم حالاته يكون على شكل توتر لدى الشخص أمام حادث ينتظر أن يقع وأن يواجهه بالخطر. ويلاحظ القلق في حالتين، الأولى في أنه يثير طاقة الشخص لتعمل في الدفاع عن الذات من أجل سلامتها ومن الناحية الثانية دليلاً على وجود الاضطراب، ويزداد الاضطراب ويشتد تعقيده مع زيادة القلق، ففي الحالة الأولى إشارة يدركها الأنا الشعوري فنتيجة الأنا نحو الدفاع ويسخر في ذلك الكثير من العمليات النفسية وقد تنجح الذات وتوفر السلامة لنفسها. وبذلك تسير في الشخص نحو تكيف مناسب، فقد تكون وسائل الدفاع غير كافية أمام القلق الشديد، وهنا تبدو احتمالات الاضطراب وبدلاً من أن تنتهي عمليات الدفاع إلى السلامة فإن النتيجة هنا يمكن أن تكون عصاباً أو تصدع يلحق بالبناء السليم السوي للشخص، لذلك فإن القلق يقع على درجات تتفاوت في الشدة. فهو يتفاوت بين حالة التوتر الداخلي الخفيف وحالات الاضطراب الشديد، وهو طبيعي في الدرجات البسيطة.

3.1.2 أعراض القلق:

أعراض القلق كثيرة ومتعددة، وسوف أورد بعض أعراض القلق كما أشار إليها غالب (1985) وهي:

1.3.1.2 الأعراض النفسية:

1. الخوف: يبدأ المريض بعد حياة سوية في الخوف من أشياء كانت فيما سبق لا تسبب له أي استجابة مرضية، فأحياناً يخاف من الأماكن المغلقة أو الأماكن المتسعة أو من الأمراض والخوف من الأمراض من أكثر الأمراض شيوعاً فهناك خوف من مرض السرطان وأمراض القلب.

2. شرب الخمر وتناول الحبوب المنومة والمهدئة كمحاولة من المريض للتخفيف من أعراض القلق النفسي، مما يؤدي إلى حالات إدمان، لذا وجب البحث في حالة أي مريض يعاني من الإدمان على الخمر أو العقارات الخاصة عن القلق الكامن وراء العادات السيئة.
3. التوتر العصبي: في هذه الحالة التوترية للأعصاب يفقد المصاب السيطرة الفعلية على أعصابه بسهولة لأتفه الأسباب، ويكون شديد الحساسية لأي ضوضاء تصادفه وربما قفز عن مكانه عند سماعه رنين التلفون أو الجرس، وتشرع الأم في حالة إصابتها بهذا التوتر في ضرب ومعاقبة أولادها على أقل سبب ثم تندم وتبكي بعدها.
4. عدم القدرة على التركيز والنسيان وسرعة السرحان مع الشعور بالاختناق والصداع والإحساس يضغط على قمة الرأس ويكون ذلك مصحوباً باختلال الأنية أي يشعر الشخص بأنه تغير عن سابق عهده وأن العالم ربما قد تغير من حوله ويبدأ في القلق على أبسط الأمور ويضخمها في خياله.

2.3.1.2 الأعراض الفسيولوجية:

فقد الشهية في الطعام مع هبوط في الوزن والأرق الذي يتميز بالصعوبة في النوم، أي أن الشخص يرقد على سريره ويتقلب الساعة بعد الأخرى دون أن تغمض له عين، وإن صدف ونام فيكون نومه مصحوباً بالأحلام والكوابيس المزعجة، مما يجعل حياته سلسلة من العذاب.

4.1.2 أنواع القلق:

للقلق أنواع كثيرة سوف أشير إلى بعضها مع التركيز على قلق الاختبار، حيث نقل العيسوي (2002) والرفاعي (1982) عن فرويد (Freud) (1969) أنه كتب عن القلق ومصادره وذكر أن القلق نوع من أنواع الخوف لا تعرف أسبابه ومصادره وبالتالي يكمن فيه الغموض وقسم القلق إلى عدة أنواع وهي:

1.4.1.2 القلق الموضوعي:

ويحدث لدى الفرد عند إدراكه خطراً خارجياً، أي أن مثير القلق خارجي مثل: خوفنا من موت شخص عزيز نتيجة لوجود إشارات تدل على ذلك، وخبرات الشخص مهمة في ذلك وتتناسب شدة هذا القلق مع موضوعه.

2.4.1.2 القلق العصابي:

وهو قلق شديد لا تتضح معالم المثير فيه، يبدو على خوف من المجهول، ويبدو صاحبه قابلاً بأن يلقي اللوم على أكثر من مؤثر واحد من دون أن تكون الصلة واضحة أو واقعية بين حالة القلق والمثير، بل يكون فوق ذلك لا شعورياً مكبوتاً، وبالتالي يكون الشخص في حالة خوف لا يعرف له أصلاً، ولا سبباً، ولا يستطيع أن يجد له مبرراً موضوعياً أو مصدراً صريحاً واضحاً.

ويعتبر قلق الاختبارات هو شكل من أشكال القلق المتعدد الذي يعاني منها الطلبة في النظام التعليمي القائم على التنافس ويرى فرويد (Freud) أن هذا النوع من القلق يمكن أن يكون حالة عامة تتكرر يسميها القلق الطافي (Free-floating Anxiety) ويمكن أن يأخذ شكل ردود خوف مرضي (Phobic reaction) ويمكن أن يكون حالة من الشعور بالتهديد ترافق اضطراباً نفسياً مثل الهستيريا وبحسب (راجح، 1982) أن هذا النوع يخلو من الحيل الدفاعية التي تمتص القلق وتخففه.

3.4.1.2 القلق الخلقي:

يذكر غنيم (1973) أن القلق الخلقي ينشأ نتيجة إحباط الذات والشعور بالذنب والخجل.

4.4.1.2 قلق الاختبار:

لقد أشار عثمان (1992) أن قلق الاختبار شكل من أشكال المخاوف المرضية وهو عاملاً معيقاً للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية.

توضح أبو صايمة (1995) أن قلق الاختبار أصبح من الأشياء المعروفة لدى الأفراد، وهو بصفة عامة "خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد حيث يشعر بتهديد لا يستطيع تحديده ويصاحب هذه الحالة تغييرات فسيولوجية ونفسية ونتيجة لهذه التغيرات أصبح هنالك أعراض مختلفة للقلق".

وقد تحدث العناني (1990) عن الأعراض النفسية وشملها بالقلق العام كما ربطها بالصحة النفسية والعمل والمستقبل والشعور بعدم الأمان، وصعوبة الإنتاج وسوء التكيف مع البيئة.

5.1.2 القلق المدرسي:

1.5.1.2 تمهيد:

المدرسة هي المكان الثاني بعد البيت الذي يقضي فيه الطالب معظم وقته، فيتأثر بجوها وظروفها، ويتعامل مع جميع عناصرها. فهي تعتبر مصدراً من مصادر التهديد له، حيث تشكل الحلقة الأولى من سلسلة حلقات الانفصال والتجربة الاجتماعية الأولى في حياته، والخارجة عن نطاق العائلة، وهي التي تضعه في مواقف، مما يؤدي إلى اعتبار المدرسة مصدراً من مصادر الضغط لديه، وخاصة أنه لا يستقر في مدرسة واحدة، وإنما ومع مرور الزمن ينمو ويغير المدرسة من مرحلة إلى أخرى، وخلال عملية التغيير لا بد من التكيف مع الأوضاع الجديدة مما يؤدي إلى اعتبار التغيير من مصادر الضغط النفسي على الطالب، إذ أنه بحاجة إلى بناء علاقات جديدة مع طلاب ومعلمين آخرين للتكيف مع الجو المدرسي وتقبل المناخ الصفي الجديد، بالإضافة إلى أن التنافس يتصاعد ويصبح أكثر حساسية في الصفوف العليا (الإحباط) في هذه المراحل يترك أثرا سلبياً.

وهناك كثير من الظروف التي تستثير حالة القلق لدى الطالب داخل محيط المدرسة وتبرزها، وذلك حسب متطلباته التي تحتاج منه إلى التكيف مع معايير مدرسية وتحسين علاقاته الاجتماعية مع زملائه الطلاب، وتحقيق احترام الذات بالإضافة إلى الأمور الأكاديمية(Fontana & Raoof, 1985).

ومثل هذه المتطلبات يواجه تحقيقها بصعوبات قد تقود إلى مشاكل عاطفية لدى الجنسين لا يمكن إهمالها أو تجاهلها، وهذا ينطبق على جميع الطلبة من مختلف الثقافات، عربية كانت أم غير عربية.

ويقسم فنتانا وروف (Fontana & Raoof, 1985) في (نصيرات، 1988) القلق المدرسي إلى:

1. قلق الاختبار.

التحصيل الأكاديمي هام في تحديد مستقبل الطالب التعليمي، ويحدد ذلك من خلال العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار، فجميع الاختبارات تؤثر في نفسية الطالب، وهي التي تمكنه من الانتقال من مرحلة إلى أخرى، والقلق العالي يؤدي إلى تحصيل ضعيف للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

2. القلق الناتج عن علاقة الطالب مع زملائه.

الطالب يقضي معظم وقته داخل الصف وخارجه مع زملائه الطلبة، يحتك بهم وهذه العلاقات تأخذ شكلاً إيجابياً يعتمد على التعاون الجماعي، أو شكل سلبي يضاعف من الاعتقاد بأنهم يستهزؤون به ويرفضونه، يؤدي به إلى الانعزال، والانطواء على نفسه، والعصبية، وعدم الاطمئنان بينهم لميله إلى الارتباك والنقد الذاتي، والشعور بالغيرة، والشك، يقود الطالب إلى الانسحاب من الموقف والانطواء والارتباك بمستويات قلق مرتفعة.

3. القلق الناتج عن علاقة الطالب مع الهيئة التدريسية.

هناك نوعان من العلاقة بين الطالب والمعلم داخل المدرسة:

أ. العلاقة الإيجابية.

ب. العلاقة السلبية.

وفي الحالتين يتأثر تحصيل الطالب بهذه العلاقة، فالعلاقة الإيجابية بين الطالب ذو القلق المنخفض والمعلمين ترتبط بالنجاح في المجالات الأكاديمية.

أما العلاقة السلبية فلها أثر سلبي على الطالب والمعلم نفسه.

4. القلق الناتج عن علاقة الطالب مع الإدارة المدرسية.

يتعامل الطالب مع المدير بنسبة أكبر من المعلم وزملائه، فالطالب تكون علاقته بالإدارة المدرسية متسمة بالخجل والخوف لاعتقاده بأنه يكون مرفوضاً فيتولد لديه الإحساس برفض ذاتي، وحمله الأفكار السيئة عن الإدارة المدرسية تؤدي إلى الإحساس بالمشاعر السلبية مع الإدارة، والذي يولد بداية قلق لديه.

5. القلق الناتج عن تعامل الأهل مع الطالب فيما يتعلق بالأمور المدرسية.

يميل الطالب من علاقته مع أهله إلى مشاعر الثورة والرفض خصوصاً في المرحلة الثانوية التي تمثل مرحلة المراهقة، فالأهل في تعاملهم مع الطالب يشعر فيه بضعف أمامهم وخاصة في اختيارهم لحياتهم الدراسية (أدبي، علمي)، أو في تخصصه في

الجامعة مما يولد لديه الإحساس بعدم ثقة أهله به وباختياره، فيشعر بعدم تحقيق توقعات أهله منه في المدرسة، فيميل بعدها إلى التوتر والعصبية وبالتالي القلق المرتفع.

6. القلق الناتج عن علاقة الطالب مع نفسه.

الإحساس باليأس وعدم النجاح وتفكيره بالأخطاء التي ارتكبها في المواقف المدرسية، والخجل، وعدم ثقته بنفسه، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية في المواقف المدرسية، كل ذلك يولد العصبية والتوتر، ولوم نفسه ومن ثم المشاعر القلقة التي تقود إلى تحصيل أكاديمي متدني.

وأشار أبو صبحة (1974) أن قلق الاختبار يشكل عاملاً معيقاً للتحصيل ويؤثر تأثيراً سلبياً عليه وقلق الاختبار كجزء من القلق العام التي يؤثر على حياة الطالب المدرسية.

ومن أهم المواقف التي يمكن النظر فيها إلى حالات القلق المواقف المدرسية التعليمية حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية ينشأ فيها الطفل ويكتسب منها خبرات ومهارات في اتجاهات متعددة تمكنه من مواجهة الحياة بالإضافة إلى أن المدرسة تؤثر في سلوك الطفل وشخصيته وصحته النفسية، وقد يكون للمدرسة تأثيراً إيجابياً لرفع مستوى التحصيل، وقد يكون لها تأثير سلبي يؤدي إلى تدني التحصيل المعرفي والخبرة والتكيف ويعتبر القلق من وجهة نظر ثانية استعداد لدى الطفل عالجته الدراسات والأبحاث من جانبين هما:

❖ قلق الاختبار وتدني التحصيل المدرسي.

والملاحظ أن الحالتين ترتبطان معاً، فقلق الاختبار يتم تطويره من خلال مواجهة مواقف تعليمية مرتبطة بالتحصيل، ويلاقي القلق التحصيلي اهتماماً من قبل عدد من الباحثين في الأقطار المختلفة، حيث قاموا بدراسات عديدة اهتمت ببحث العلاقة بين سيطرة انفعالات القلق على الطفل وبين قدرته التحصيلية ونشاطه المعرفي والعقلي(Mura, Sharved, 1971).

يوضح يعقوب (1995) أن قلق الاختبار عبارة عن الحالة النفسية والظاهرة الانفعالية والتوتر الشامل الذي يصيب الفرد في موقف الاختبار.

وتوجد علاقة سلبية بين القلق والتحصيل على أساس أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر،

والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الاختبار وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً.

ويمكن القول إن الخوف المرضي من الاختبارات هو انفعال شديد يدفع بالفرد إلى تجنب موقف الاختبار وأنه حين يضطر الفرد إلى مواجهة الموقف فإنه يحاول أن يحمي نفسه منه عن طريق التكيف السلبي وذلك باللجوء إلى الشعور بالخوف الشديد، ترافقه مظاهر مثل: الصداع، والإسهال، وآلام المعدة، والإغماء، والنسيان وهي جميعها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها تساعده على تجنب موقف الاختبار.

ويشير مرسي (1981) "أنه كلما ازدادت أهمية الاختبار وعلى أساسه يتم تقرير مصير الفرد الدراسي، مثلاً كلما ازدادت لديه مظاهر الخوف المرضي والرغبة في تجنب الموقف وهذا ما يفسره غياب بعض الطلبة عن الاختبارات بالرغم من استكمال جميع الاستعدادات للامتحان، أو فقد بعضهم للذاكرة وخاصة فيما يتعلق بموضوع الاختبار ساعة الاختبار أو الشعور بالمرض قبل الاختبار مباشرة وكل هذه في الواقع وسائل تكيف دفاعية عصبية يهدف إلى الدفاع عن الذات أمام هذا الموقف الخطر وبالتالي تجنب الموقف أصلاً".

وتظهر أهمية قلق الاختبار في المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع، فهو ليس منعزلاً عن سيرة الفرد الذاتية، فقد يكون موقف الاختبار شبيهاً بمواقف أخرى قد مر بها الفرد في البيت أو في حياته بشكل عام وتبعاً لذلك فإن سلوك الفرد يتأثر بأي موقف يتضمن تقييماً له، ويستثير هذا الموقف أحاسيس ومشاعر تختلف من فرد إلى آخر (أبو صبحة، 1974).

ويرى أبو زينة والزغل (1984) أن قلق الاختبار حالة انفعالية تظهر من خلال مواقف الاختبار وظروفه وتعليماته وطرائق تنفيذه، وتصاحب هذه الحالة الانفعالية اضطرابات فسيولوجية ونفسية مختلفة.

كما ترى أبو زيتون (1988) أن قلق الاختبار ينمو في المواقف الأسرية المبكرة التي يتعرض لها الفرد، وبالتالي فإن سلوك الفرد في هذه المرحلة من النمو يتأثر بتقييم الوالدين له، وعندما يكون التقييم غير مناسب تظهر لديه مشاعر القلق والذنب، والتي تؤثر على مواقف الاختبار وبالتالي تدني التحصيل، وإذا كان هناك تشابه بين الوالدين والمعلمين بالنسبة للمثيرات في تقييم الطالب وتعزيزه وعقابه، تثير مواقف المدرسين فيما بعد قلق الاختبار.

ويذكر شعيب (1988) أن هناك محاولات كثيرة لدراسة قلق التحصيل والخوف من الاختبار والمدرسة وتطوير مقاييس له، وقد كانت أول هذه المحاولات محاولة ماندير (Mander) حيث قام ببناء مقياس لقلق الاختبار للتمييز بين ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض.

ويؤكد هيتي (1975، Hiti) على أن القلق ضمن حدود معينة يولد حافزاً إيجابياً للمفحوص حيث يدفعه نحو أداء أكثر فعالية، أما إذا اشتد فإنه يصبح مرضاً وعندها يعجز المرء عن المشاركة الايجابية، فالمستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق المرتفع ينخفض عن المستوى التحصيلي للأطفال ذوي القلق المنخفض.

يتكون قلق الاختبار كما وجد في دعباس (1995) مجموعة من الاضطرابات كالاضطرابات العقلية والانفعالية والمعرفية والتغييرات الفسيولوجية والعاطفية وزيادة التوتر والعصبية الزائدة وتشير دعباس (1995) إلى مجموعة من الأعراض تتعلق بقلق الاختبار كالتفكير في الاختبار ونسيان بعض المعلومات والاكتئاب وظهور أعراض جسمية كاصفرار الوجه والأرق والصداع والعرق وكذلك الحالة النفسية الانفعالية والتوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الاختبار حيث تكون قدراته موقع فحص.

وفرق فرج (1995) بين قلق الاختبار والتوتر العام باعتبار التوتر سمة من سمات الشخصية فقلق الاختبار نشوؤه يكون في موقف الاختبار وهذا لا يعني أنه لا يوجد علاقة بين التوتر العام والقلق، ويذكر أيضاً أن قلق الاختبار لا يقتصر على الأطفال لوحدهم بل يمتد ليصل الراشدين.

6.1.2 أهمية دراسة قلق الاختبار:

وضح عبده (1984) أهمية دراسة قلق الاختبار في:

1. أنها تساعد المعلمين والوالدين على معرفة درجة القلق لدى المراحل الدراسية ومساعدة التربويين على التخطيط لخفض درجة القلق.
2. التزويد بمعلومات هامة عن العلاقة بين القلق والاختبار وخاصة في المراحل الأساسية.
3. دراسة العلاقة بين القلق والاختبار تؤدي إلى مزيد من القلق وفق متغيرات متعددة لها علاقة بزيادة درجة القلق.

1.6.1.2 مستويات قلق الاختبار:

تحدث هل وسبنسي (Hull & Spense) في أبو صايمة (1995) عن مستويات قلق الاختبار وأوجزها في:

1. قلق اختبار منخفض: وفي هذا النوع من القلق يتنبأ الفرد بدرجة القلق ويستعد لمواجهته إن تعرض له.
2. قلق اختبار متوسط: يصبح الفرد في هذا النوع أقل سيطرة على القلق.
3. قلق اختبار شديد: شعور الفرد بالانهيار مما يؤدي بالفرد إلى انخفاض في درجة تحصيله.

ويذكر أيضاً أن قلق الاختبار يعمل على مشكلات مدرسية، تؤدي إلى ترك أثر سلبي للطالب مما يؤدي إلى انخفاض في درجات تحصيله وقد تكون أسبابها العوامل التربوية كالمنهاج الغير مرن والصعوبة في مادة معينة يؤدي إلى تدنٍ في تحصيله، وهناك عامل شائع يؤدي إلى ضعف التحصيل عند الطالب هو عامل الأهل (الآباء).

7.1.2 نظرية جوزيف ولبي[1] في العلاج السلوكي (طريقة الاسترخاء العضلي):

ذكر عزب (1981) عن ولبي أنه في عام 1958 نشر أول كتاب نتيجة تطبيقاته العملية المنظمة للنظرية السلوكية الإشراط وهو بعنوان "العلاج النفسي بواسطة الكف المتبادل" ومنذ ذلك التاريخ اعتبر كإعلان رسمي للعلاج السلوكي الحديث. وفي عام 1976 نشر أول مقالة له سماها "العلاج السلوكي والساخطون عليه" بسبب الانتقادات التي وجهت إليه، أيضاً شارك جوزيف ولبي في العديد من التطورات واستحدث الكثير من إجراءات تعديل السلوك.

([1])ولد "جوزيف ولبي" في أمريكا عام 1915 من أسرة يهودية، وتلقى تعليمه في جنوب افريقيا وحصل على الليسانس عام 1939 وعلى شهادة الطب "M.D" من جامعة ويت ووترستراند بجوهازنبرغ في عام 1948. وعمل كمحاضر في جامعة ويت ستراند بجوهانسبرغ لعشرة سنوات. ثم عمل باحثاً ومعالجاً وأستاذاً في جامعة فرجينيا في كلية الطب. وفي عام 1965 أصبح أستاذاً للطب النفسي بقسم العلوم السلوكية بكلية الطب بجامعة تمبل ببنسلفانيا بأمريكا. (باترسون، 1973)

هو الذي قدم العلاج السلوكي (الكف المتبادل) نتيجة تأثره بمفهوم التعزيز عند كلارك هل (Clarc Hil) عام 1958.
في عام 1966 نشر ولبي الكتاب الثاني له بعنوان "أساليب العلاج السلوكي" بمشاركة أحد زملائه الذي يدعى "لازاروس" (Lazaros)، كما كتب عدة مؤلفات أخرى كان من بينها مجلدته الثالثة حول "عملية التحصين المنظم".

ويقول العزة وعبد الهادي (1999) إن من اهتمامات جوزيف ولبي (Joseph Wolpe): الأولى: كانت الاهتمام بدراسة التحليل النفسي عند فرويد (Fured) وبمفاهيمه حول الشخصية والصراع النفسي والقلق والكبت، بعد ذلك اهتم بدراسة الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف (Bavlove) ثم تأثر بدراسة جاثري (Jathre) وسكنر (SKinner) وتجارب واطسون (Watson) حول العصاب التجريبي، وقد كان لكل هذه المؤثرات الفضل الأول في توجيه أفكاره نحو العلاج السلوكي.

كما ذكر عزب (1981) إن ولبي زعيم الاتجاه السلوكي الجديد والذي يبين "بأن عرض المرض النفسي في حد ذاته هو المرض النفسي واختفاء الأعراض يعني اختفاء المرض" كما لم يهتم الاتجاه في تحليل وفهم بناء الشخصية أو الصراعات اللاشعورية كما هو في التحليل النفسي.

1.7.1.2 مراحل تطور نظرية ولبي:

استطاع جوزيف ولبي وضع بصماته على العلاج النفسي حتى عام 1944، وذلك عندما كان برتبة ضابط في المجال الطبي في القوات المسلحة، وكان العلاج النفسي غير مقبول به في روسيا في تلك الفترة مما دفع ولبي بالتساؤل والاهتمام حول ذلك أدرك أن السبب يرجع إلى دراسات بافلوف (Bavlove) وهل (Hil) من هنا بدأ اهتمام ولبي بدراسة العصاب التجريبي في الحيوانات، وخاصة على القطط باترسون (Baterson، 1992: 254) من بين التجارب التي أجراها، التجربة التي عملت على القطة "سبتيما" (Sbtema) المخططة، وذات الشعر القصير، وحنجرة ومخالب بيضاء، والتي تم شراؤها عام 1947 من أحد الأطفال الذي قال إنها كانت ضالة في الحي، ولم يكن معروف أي شيء عن تاريخها السابق، ولقد كانت في البداية خجولة جداً وتخاف من الإنسان ولكن بعد شهر من التدريب أصبحت أكثر ارتياحاً وأكثر صداقة بسبب الحصص اليومية ومن الغذاء التي كانت يقدم لها في قفصها الذي تسكن فيه ولبي (Wolpe، 1973).

حيث تحدث باترسون (Paterson ،1992) أن جوزيف ولبي قام بعدة تجارب عليها واستثار لديها استجابات عصابية نتيجة تعريضها لصدمة كهربائية أثناء تناولها الطعام، ثم قام بإطفاء الاستجابة عن طريق تقديم الطعام لها خلال وجود الصدمة، وهنا يحدث ما أسماه "ولبي" (بالكف الإشراط للقلق)، ورأى جوزيف ولبي في حينه بأن هذا يمكن تعميمه على الإنسان، ويمكن استخدامه في علاج القلق الإنساني.

وبدأ ولبي في استخدام "الكف بالنقيض أو الكف المتبادل" المرتبط بعلاج المخاوف المرضية الشديدة لدى الكبار والصغار. وتأخذ هذه المخاوف شكل انزعاج كبير عند التعرض لمواقف ليست بطبيعتها شديدة التهديد، ولا تمثل خطراً مباشراً على الشخص، ومن أكثر أنواع هذه المخاوف هي: الخوف من بعض الحيوانات، أو الظلام، أو الوحدة، وتزداد خطورة هذه المخاوف عند الفرد، عندما ترتبط بموضوعات أو مواقف حيوية وضرورية لتطور الطفل ونموه، مثل تلك التي تصيب الأطفال في المدارس، أو المخاوف الاجتماعية كالخجل الشديد.

وأشار العزة وعبد الهادي (1999) أن ولبي نشر كتابه الشهير بعنوان "العلاج النفسي بالكف المتبادل". حيث وصف ولبي الأسس النظرية التي استمد منها إجراء "تقليل الحساسية التدريجي" في كتابه المذكور أعلاه وقد اقترح أن إجراء تقليل الحساسية التدريجي هو أحد أشكال الإشراط المضاد ويعني: استخدام قوانين التعلم بهدف استبدال استجابة بأخرى، حيث افترض ولبي أن بالإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب فيها كالخوف مثلاً إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يستجرها، فمثلاً: لا يستطيع الشخص أن يشعر بالخوف والقلق وهو في حالة استرخاء تام لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

لقد نجح جوزيف ولبي بعلاج حالات الخوف والقلق بنسبة " 90%" من الحالات التي توجهت إليه حسب الذي ذكره في الكتاب الذي نشره بعنوان "العلاج النفسي بالكف المتبادل".

2.7.1.2 فلسفة نظرية ولبي ومفاهيمها الأساسية:

يفترض ولبي كغيره من العلماء السلوكيين، أن العادات العصابية ما هي إلا عادات متعلمة يمكن التخلص منها عن طريق محوها، وقد افترض ولبي أن السلوك البشري يعمل حسب قانون السببية، وأن سلوك الإنسان في تغير مستمر وهذا التغير ناتج عن ثلاثة أسباب وهي:

1. النمو.
2. الأذى.
3. التعلم.

ويرى ولبي كما ذكرها زيود (1998) أن التعلم يحدث إذا استثيرت الاستجابة بواسطة مثير معين، أو إذا استطاع مثير معين أن يحدث استجابة معينة، حتى لو كانت لا تصدر من قبل نتيجة لهذا التأثير، أو إذا كان للمثير القدرة على استثارة الاستجابة أكثر من ذي قبل، وهناك يحدث التعلم، ويرى ولبي أن الاستجابة هي: حدوث سلوك كنتيجة لمثير معين.

وتوصل زيود (1998) أن ولبي يعزي السبب الرئيسي لهذه السلوكيات هو: القلق النفسي الذي اعتبره متعلماً ومؤلماً وغير سار، ويؤدي إلى عدم التكيف.

وقد ذكر شقير (2003) أن ولبي ركز على القلق النفسي واعتبره جوهر حياة الإنسان، وفي مجال علم النفس والطب النفسي يعتبر القلق هو عصب الحياة النفسية وهو الجسر لدراسة الصحة النفسية.

أشار زيود (1998) أن ظاهرة القلق النفسي لاقت اهتماماً من قبل ولبي في نظريته وتطرق إلى أسبابها ومصادرها وهي:

1. الصراع الذي سببه المثير المحايد إلى مثير شرطي للقلق حيث تختلط وترتبط أعراضه بالتوتر العضلي.
2. التعلم السلبي.
3. المعلومات الخاطئة.
4. الإحساس العاطفي.
5. نقص المعلومات.

* التغيرات الفسيولوجية للقلق النفسي التي تظهر على الإنسان هي:

1. اضطرابات التنفس.
2. سرعة ضربات القلب.
3. العرق.
4. تغير لون الجلد.
5. جفاف الحلق.
6. ارتفاع ضغط الدم.

3.7.1.2 أنواع السلوك العصابي التي تعمل على تخفيف القلق والتي تعتبر تكيفية ومن مظاهر هذه السلوكيات:

1. الانشغال بأنشطة ومهارات أخرى.
2. التجنب للمثيرات المحدثة للقلق.
3. التحول في الانتباه عن موضوع القلق.
4. النسيان.

4.7.1.2 المفاهيم الأساسية في نظرية ولبي:

أشار العيسوي (1984) نقلاً عن سبيلبيرجر (Spiellberger) أن المفاهيم الأساسية السلوكية التي استند إليها ولبي في نظريته عام 1958 في كتابه العلاج النفسي بواسطة الكف المتبادل، وهو عبارة عن طريقة أو منهج يقوم على أساس إزالة الاستجابة المريضة أو المعتلة، وتعليم المسترشد استجابة بدلاً منها، كأن يتعلم المسترشد إظهار استجابة الاسترخاء بدلا من استجابة القلق. ويكون ذلك في حضور المثيرات التي كانت تخيف المريض وتزعجه وتقلقه.

وذكر أبو زيد (2002) أن علاج الكف المتبادل يقوم على مبدأ العلاج التالي:

إذا كان من الممكن أن نجعل استجابة مناقضة للقلق تحدث في حضور مثيرات باعثة للقلق بحيث تكون الاستجابة مصحوبة بقمع كلي أو جزئي لاستجابات القلق، فالوصلة بين هذه المثيرات واستجابة القلق سوف تضعف.
وذكر زيود (1998) نقلاً عن ولبي أن الانطفاء هو عبارة عن تكرار حدوث المثير الشرطي دون أن يصاحبه مباشرة تعزيز، فإن الاستجابة ستضعف أو تنطفئ مع أنه يمكن استعادة الاستجابة جزئياً، ويمكن أن تعود الاستجابة المنطفئة إلى الظهور ثانية إذا لم يستخدم المثير لبعض الوقت، علماً بأن انطفاء الاستجابة نتيجة للإشراط السالب والكف الناتج عن الإعياء أو التعب، قد يعود إلى الظهور بعد الراحة.

وأشار العزة وعبد الهادي (1999) نقلاً عن ولبي أن مفهوم التعزيز هو عبارة عن أي مؤثر يزيد من احتمال الاستجابة وقوتها أو يزيد من قوة العلاقة بين مثير ما والاستجابة الناتجة عنه. ويتأثر التعزيز بعدة عوامل: "أن يسبق المثير الشرطي غير الشرطي بفترة قصيرة، وكلما قصرت الفترة الزمنية بين حدوث الاستجابة والمكافأة المؤدية إلى الدافع القوي، كلما ازدادت العلاقة بين المثير والاستجابة". ويضيف إن التعزيز المتقطع أكثر فاعلية من التعزيز المستمر، وبصفة عامة: كلما كان المعزز أكبر كلما قلل من التوتر وحدته.

كما أشار أن مفهوم التعلم وهو عبارة عن التغيير في السلوك الناتج عن التدريب، وهو نوعان: الإشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي. والإشراط الكلاسيكي عبارة عن تكوين رابطة بين المثير الشرطي واستجابة ذلك باقترانه تحت ظروف معينة مع المثير غير الشرطي الذي يستجر الاستجابة لعدد من المرات. وتسمى الاستجابة غير الشرطية بالاستجابة الأساسية للمثير الشرطي، إذن فالتعلم يحدث إذا اقترن المثير غير الشرطي لاستجابة بمثير آخر لعدة مرات، وهذا المثير الآخر سوف يستجر نفس الاستجابة.

أكد غنيم (1975) بأن الإشراط المضاد هو مبدأ يقوم على ظهور استجابات قوية مضادة لردود أفعال القلق مع وجود الأدلة المثيرة للقلق فإن هذه الاستجابات المضادة سوف ترتبط بهذه الأدلة، ومن ثم تضعف أو تبعد استجابات القلق.

وهناك مفهوم آخر نقله زيود (1998) عن ولبي، أن القلق هو من أهم المفاهيم الأساسية في نظريته، وهو بمثابة جزء أساسي من السلوك العصابي. وإن القلق هو حجر الزاوية لمعظم

الأعصبة وتحدد شدته بدرجته ومدته، وبناءً على قوله:"الخوف والقلق كلمتان مترادفتان ضارتان تؤديان إلى سلوك غير مرغوب فيه، يختفي عادة إذا لم يعزز، أما إذا استمر ولم ينطفئ فيعتبر السلوك الغير مرغوب فيه سلوكاً عصابياً.

ويذكر كل من العزة وعبد الهادي (1999) الفرضيات الأساسية التي تقوم عليها نظرية ولبي وهي:

* إن العادات العصابية ما هي إلا عادات متعلمة يمكن التخلص منها عن طريق محوها.
* إن الاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، فيتم استخدام إحداها لمنع حدوث الأخرى.
* يمكن محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب فيها إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يسببها.
* إن سلوك الإنسان في تغير مستمر وهذا التغير ناتج عن ثلاثة عوامل هي: النمو–الأذى–التعلم.
* إن معظم أنواع السلوك الإنساني يعمل حسب قانون السببية.
* إن التعلم يحدث إذا استثيرت الاستجابة بواسطة مثير معين.

أشار عزب (1981) عن ولبي إلى المفاهيم الأساسية التي تحدث عنها جوزيف ولبي في نظريته السلوكية هي السلوكات العصابية حيث عرفها ولبي بأنها عبارة عن أي عادة عنيدة من السلوك غير التوافقي التي يكتسبها فرد سوي من الناحية الفسيولوجية، وعادة ما يكون القلق هو المكون المركزي لهذا السلوك. ولقد اعتقد ولبي في البداية أن نتيجة السلوك هي العامل الأساسي في التمييز بين السلوك التوافق والسلوك غير التوافق، حيث إن النتيجة غير التوافقية تتخذ صورة التقدم نحو إشباع حاجة أو تجنب ما يحتمل أن يكون ضرراً أو حرماناً، إما النتيجة غير التوافقية فيمكن أن تكون إما تبديداً للطاقة أو حدوث ضرر أو حرمان.

وإن مفهوم "العادة" عند ولبي كما ذكرها عزب (1981) يعتبر محكاً بديلاً لنتائج السلوك التي قد تتباين من فرد إلى آخر، كما بين إن نتائج العادات العصابية تعتبر غير ملائمة للكائن العضوي وبالتالي فإنها غير توافقية، ومن الأمثلة التي ذكرها، ولبي كعادات غير توافقية هي: المخاوف الفوبية والاستجابات الحصارية.

وتوصل كل من سري (1997) وزهران (1997)، القذافي (1996) إلى مجموعة من الأهداف النفسية التي وضعها ولبي في نظريته والتي تهدف إلى بناء قاعدة تجريبية ثابتة للتخلص من العادات غير التكيفية والوصول إلى سلوك نشط وهادف، من خلال تطوير أنماط سلوكية جديدة.

كما وينتمي العلاج السلوكي إلى النظرية السلوكية في الشخصية، والتي تقول إن الفرد في نموه يكتسب السلوك "السوي أو المرضي" عن طريق عملية التعلم.

8.1.2 علاج الاسترخاء (Relaxation Theropy):

اللجوء إلى حالة الاسترخاء كوسيلة لمقاومة حالات التوتر والانفعال والغضب والقلق، أو التخفيف من معاناتها أمر ليس بالجديد في التجربة الإنسانية، فالإنسان منذ ابتدأت معاناته قد سعى بالضرورة لإزالة هذه الحالات مهما كان مصدرها وبأي طريقة ممكنة سواء جاء ذلك بالدواء أو الدعاء أو بممارسة أسلوب حياتي أو طقوس معينة لها أن تبدد توتره وأن تعطيه الراحة والاطمئنان، و الإنسان اليوم حاله حال الإنسان القديم يسعى إلى هذا الاسترخاء بوسيلة أو بأخرى، وإن كان هو اليوم أكثر تفنناً في الوسائل التي أتيحت له للحصول على ذلك، غير أنه ليس هناك من دليل على أنه الآن أكثر حظاً من إنسان العصور السابقة في الحصول على النتائج الإيجابية في سعيه، وقد لا يكون هنالك من جديد في موضوع الاسترخاء.

وأشار كمال (1994) أن الاسترخاء هو "وسيلة بهدف علاجي فكل علاج نفسي أو دوائي في الماضي وفي الحاضر استهدف هذه النتيجة، غير أن الجديد في الاسترخاء، هو الاهتمام الذي حظي به في السنوات الأخيرة، وهو اهتمام أدى إلى خلق تقنيات استرخائية متعددة، والقيام بأبحاث مستفيضة عما يحدث من التغيرات الفيزيولوجية أثناء الاسترخاء، والقيام بدراسات لتقييم الأثر العلاجي لعمليات الاسترخاء، ومع تعدد التقنيات المتوافرة وتعدد النظريات التي تستند عليها، وما يتوافر من اختلاف في تقييم النتائج العلاجية لهذا الأسلوب العلاجي للأمراض النفسية، إلا أن العلاج الاسترخائي، كعلاج نفسي قد أخذ مكانه من بين طرق العلاج النفسية وهو يتزايد استقراراً واتساعاً مع مرور الزمن".

9.1.2 القلق والاسترخاء (Anxiety & Relaxation):

يعتبر القلق في نظر السلوكيون من علماء النفس المصدر أو المحور الأساسي لمعظم الاضطرابات النفسية، وما يتصل بها من اضطرابات سلوكية وعاطفية، ولهذا توجه الاهتمام إلى دراسة التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث في الجسم بفعل القلق، ومن أهم التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث بسبب القلق هو التوتر العضلي في مناطق مختلفة من الجسم وخاصة في منطقة الرقبة والرأس والظهر، وزيادة التعرق، وتسارع نبض القلب والتنفس، وارتفاع الضغط، وتزايد الحركة في الجهاز الهضمي والجهاز البولي، وظهور حركة أسرع من النبض الدماغي كما يسجل في حركة تخطيط الدماغ، كما اتجهوا إلى محاولة رصد التغييرات الفيزيولوجية التي تحدث في حالات ودرجات مختلفة من الاسترخاء (كمال، 1994).

ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن القلق ينتج عن تقييم الفرد لموقف مهدد يتضمن هذا التقييم عناصر رمزية متوقعة ل،ه يثار بواسطة الأفكار والقيم والأنظمة المعرفية بدل الأحداث المحسوسة والمباشرة، أي أن أصل القلق هي الأفكار اللامنطقية الموجودة عند الإنسان ونظرته اتجاه الأشياء والحوادث (العيسوي، 2002).

10.1.2 طرق الاسترخاء (Relaxation ways):

ويذكر كمال (1994) مجموعة من الطرق تهدف إلى التوصل إلى حالة الاسترخاء ومن هذه الطرق ما هو قديم سواء كان ممارسة فردية أو جماعية، أو كان من الطرق الحديثة المبتكرة، ويتعذر علينا الآن البحث في جميع هذه الطرق كلها، ونكتفي هنا بإيراد خلاصة عن بعض الطرق الهامة:

1.10.1.2 الطقوس والاسترخاء:

إن الطقوس التي يمارسها الإنسان بصورة فردية عبر عصور طويلة من تاريخه قد ضمنت له استجابات الاسترخاء والتقليل من التوتر، فمعظم هذه الطقوس تتطلب درجة من التركيز النفسي الداخلي، الذي من شأنه أن يعزل الفرد عن المؤثرات الخارجية وبالتالي تؤدي إلى دمج متوازن بين الجسد والنفس، والملاحظ هذه الطقوس على اختلاف صورها ومراسيمها أنها تربط بين الحركة الجسمية والحركة العقلية وتقيم التوازن بينهما، فمن هذه الطقوس ما يتطلب الهدوء الجسمي والامتناع عن الحركة، ومنها ما يتخذ عكس ذلك أداء حركات معينة من رقص أو إيماء أو غيرها من الحركات الإيقاعية أو المعبرة.

2.10.1.2 الاسترخاء التأملي:

معظم حالات التأمل العميق، يصاحبها، أو ينجم عنها حالة من الاسترخاء والانفراج، وفي حالة أقرب ما تكون لحالة الراحة الفيزيولوجية التي سبق ذكرها، والتي يكون فيها الجسم بما في ذلك الجهاز العصبي في حالة الراحة التي تظهر على شكل هبوط في فعالية الجهاز العصبي العاطفي وفي الاستجابات الحسية، مع نقص في التوتر العضلي، وغير ذلك من علامات الهبوط في مستوى الانفعالات الفيزيولوجية الظاهرية أو الداخلية منها.

11.1.2 أهداف العلاج النفسي عند ولبي:

أشار سري (1997) إلى مجموعة أهداف للعلاج النفسي عند ولبي وهي:

1. كف كل نمطين سلوكيين مترابطين بسبب تداخلهما، وإحلال استجابة متوافقة مكان الاستجابة غير التوافقية ومن أهم الأمثلة علاج البوال الليلي.
2. إزالة السلوك المزعج والذي يهدد حياة الفرد.
3. مساعدة الفرد على عدم تعلم استجابة القلق في الظروف غير الملائمة.
4. التخلص من العادات غير التكيفية والوصول إلى سلوك نشط وهادف من خلال تطوير أنماط سلوكية جديدية.
5. إزالة العلاقة بين استجابات القلق غير المرغوب فيها وبين المثيرات المؤدية إليها من جهة، وبين الاستجابات غير التوافقية المرتبطة بها من جهة أخرى.

من أجل تحقيق الأهداف المذكورة توصل الزيود (1998) إلى استخدام واحد أو أكثر من عمليات الاشراط التالية:

- الاشراط الإجرائي: ويتم بإثارة الاستجابة المرغوبة وتعزيزها في كل مرة، وذلك من أجل خلق شكل من أشكال السلوك المرغوب فيه لدى المسترشد ويتم العقاب على السلوك الغير مرغوب فيه من أجل التخلص منه.
- الإطفاء: ويحدث عندما تضعف الاستجابة الغير مرغوب فيها نتيجة عدم تعزيزها.
- الاشراط المضاد: ويتم من خلاله القضاء على القلق، وذلك بعرض المواقف المثيرة للقلق على المريض في ظروف يحدث فيها استجابات غير القلق، وبتكرار الموقف التعليمي المصمم لهذا الغرض، فإن السلوكيات غير التكيفية ستتوقف عند الحدوث وستحل محلها سلوكيات أكثر تكيفاً.

12.1.2 أسس العلاج والإرشاد السلوكي عند ولبي:

تذكر أبو عيطة (1997) مجموعة من الأسس في العلاج والإرشاد السلوكي عند ولبي وهي:

1. التشخيص: يعتمد تشخيص المشكلة لدى المسترشد، على مقدرة المرشد في وضع مدرج للقلق لقائمة المثيرات، التي تسبب القلق أو الخوف لدى المسترشد.
2. معرفة الاستجابات المتناقضة لاستجابات القلق لدى المسترشد، ثم استخدام الكف التدريجي للقلق، بعد التحقق من حدوث الاسترخاء العضلي والفكري، وذلك عن طريق تقديم استجابة مضادة أو مناقضة أقوى من استجابة القلق، وتعمل على كف الاستجابة التي يتوقع ظهورها عند تقديم أحد مثيرات القلق.
3. التدريب السلبي: وهو أن يطلب من المسترشد القيام بممارسة السلوك غير المرغوب فيه، تحت ظروف صعبة مملة، حتى يصل لدرجة التعب والإعياء، وعدم الاستمرار بالممارسة مما يسبب له كره هذا السلوك، وهنا تظهر استجارة جديدة، عدم ممارسة هذا السلوك والشعور بالراحة بالبعد عنه.

وللتأكد من النجاح في تعلم الاستجابة المناقضة، وضع ولبي عدة معايير تتعلق بأعراض المرض أو مشكلة المسترشد.

* زيادة قدرة المسترشد على التركيز والإنتاج.
* زيادة درجة تكييف الفرد مع أسرته، والشعور بالأمن والطمأنينة.
* تجنب المواقف المثيرة للقلق أو الصراع في حياته اليومية.

4. أهمية العلاقة الإرشادية: يرى ولبي أن العلاقة الإرشادية تنشأ آلياً بين المرشد والمسترشد، وان أي أسلوب إرشادي تنشأ عنه علاقة إرشادية، كما ويرى ولبي أن العلاقة الإرشادية:

تتكون عند محاولة المرشد إحداث ارتباط أو فك ارتباط سواء كان بالإيحاء للمسترشد لأداء سلوك معين. أو لاكتساب استجابة مضادة لاستجابة القلق، أو أثناء اقتراح بدائل سلوكية يقوم المسترشد بتجريبها ويرى مدى تمسكه بها، أو أثناء إعداده السيرة الذاتية، أو عند دراسة حالة المسترشد للتعرف على المثيرات الانفعالية في حياته.

5. دراسة البيئة الاجتماعية: يرى ولبي بأن البيئة الاجتماعية ذات تأثير بالغ على شخصية المسترشد، وتتمثل هذه البيئة في جميع الأشخاص المحيطين بالمسترشد من والدين وأخوة وزملاء، وجيران ومدرسين، بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمسترشد، ومعتقداته وقيمه وتقبله لسلطة، ومستوى تعليمه وطبيعة عمله وعلاقاته برؤسائه وبزملائه بالعمل إذا كان يعمل.
6. تحديد معيار الاستجابة السوية: يجب أن يميز المسترشد بين الاستجابة التي ترضي دوافعه ورغباته وميوله، وتخفف عنهم حدة صراعاته الداخلية وتؤدي إلى حلول مؤقتة، وبالتالي إلى سلوك مضطرب آخر وصعوبة التكيف مع الواقع، وبين الاستجابات السوية المختارة التي تساعد المسترشد على التكيف مع الواقع وتساعده على تعلم السلوك المقبول اجتماعياً.
7. ربط المثير باستجابة أصلية مثل القلق والخوف باستجابة جديدة كالاسترخاء مثلاً باستخدام أساليب اكتساب الاستجابة السوية باستخدام عملية الكف المتبادل، مثل عملية وضع اللبان في الفم للتخلص من عادة التدخين.

13.1.2 إجراءات العلاج في نظرية ولبي:

يشير العزة وعبد الهادي (1999) إلى الخطوات العملية العلاجية عند ولبي وهي:

1. التعرف إلى تاريخ الحالة: أي بداية الاضطراب، وذلك بهدف التعرف على المثيرات التي تسهم في إزالة الاستجابات غير التكليفية وردود الفعل العصابية.
2. التعرف إلى تاريخ حياة المسترشد: كالتعرف على العلاقات العائلية، بحيث يكون التركيز على استجابة المسترشد العادة للبيئات المحلية التي تتضمن حياة الأسرة، وكذلك يسأل عن ترتيبه في الأسرة، وعن الفواصل الزمنية بينه وبين إخوانه، وعن علاقة والديه مع بعضهما، ودور الوالدين في التأثير عليه، وهل مر في طفولته في مخاوف أو أي عادات عصابية. وكذلك التعرف إلى ثقافة المسترشد واتجاهاته المهنية، ونموه الجنسي، واتجاهاته الدينية وعلاقاته الاجتماعية.

3. تعبئة المسترشد لثلاث قوائم اختبار حيث يعتقد ولبي أنها تنبئ بمدى تحسن المسترشد واستفادته بعد العلاج وهي:

- جدول مسح الخوف: ويحتوي على 106 فقرات تقيس مدى خوف المسترشد ودرجته(1-5) ويحتوي الجدول على المخاوف التالية: مخاوف لها علاقة بالحيوانات الصغيرة، الخوف من السقوط، مخاوف أخلاقية، مخاوف من الشعور بالعزلة والوحدة، مخاوف تتعلق بالتشريح والآلام الجسمية.
- مقياس الكفاءة الذاتية: ويهدف إلى قياس مدى تحمل المسترشد للمسؤوليات والواجبات التي ستطلب منه في العلاج.
- جدول ولبي للشخصية: ويحتوي على 25 بنداً بحيث تشير الإجابة الايجابية إلى ردود أفعال عصابية.

4. الفحص السريري (الطبي): وذلك من أجل التعرف على أسباب السلوكات العصابية التي قد تكون عضوية عند المسترشد كالتهاب الغدة الدرقية ونقص السكر.

ونقل عزب (1981) عن ولبي في كتابه الشهير العلاج بواسطة الكف بالنقيض عام 1958، والذي أخذه من "شرينجتون" وهو على النحو التالي: إذا كان من الممكن أن نجعل استجابة مناقضة للقلق تحدث في حضور مثيرات باعثة للقلق، فإن العلاقة بين هذه المثيرات واستجابات القلق سينتابها الضعف.

وأضاف العيسوي (1984) أن هذا الأسلوب يقوم على إزالة الاستجابة غير المرغوب فيها "المريضة" وتعليم المسترشد استجابة أخرى بدلاً منها، كأن يتعلم المسترشد استجابة الاسترخاء بدلاً من استجابة القلق، وذلك في وجود المثيرات التي كانت تزعج وتقلق المسترشد.

عند استخدام طريقة الكف بالنقيض كما ذكرها شقير (2002) يجب إتباع الخطوات التالية:

1. أن يقوم المرشد بتشخيص للحالة.
2. تكوين مستويات القلق في مواقف العلامات المرهوبة التي تتراوح من أعظم المواقف توليداً للخوف التي يكون على المسترشد أن يتعامل معها هابطة بالتدريج عبر العلامات الأقل توليداً للخوف.
3. تكوين استجابات مضادة للقلق والانفعالات الحادة.

4. التحصين المنظم وسير العملية العلاجية.

وتقول أبو عيطة (1997) أن هذا الأسلوب أي الكف بالنقيض من أنجح أساليب الإرشادية العلاجية في معالجة الحالات التي ترجع معاناتها الانفعالية إلى سوء أساليب التربية والتي تظهر بصورة "أنا" ضعيفة والتي تجعل صاحبها فريسة الصراع النفسي الشعوري واللاشعوري، والتي تظهر بصورة أمراض عصابية أو انحرافات سلوكية.

العلاج السلوكي كما ذكرها العيسوي (1984) عند ولبي:

مبدأ الكف بالنقيض أو الكف المتبادل والمبني على عدة أساليب من أساليب تعديل السلوك وهما:

1. الاستجابات التوكيدية:

هي عملية تهدف إلى تدريب المسترشد على الجرأة وتحصينه وتقوية الذات لديه فيما يختص بالعلاقات الاجتماعية الشخصية بهدف يمكن الفرد من الدفاع عن حقوقه والتعبير عن شعوره والتغلب على خوفه الاجتماعي.

ويتم التدريب على الجرأة الاجتماعية وتأكيد الذات عن الطريق تمثيل الأدوار أو تبادل الأدوار مع المرشد. وقد أشار ولبي إلى أن عملية التأكيد هذه تؤدي إلى إزالة مواقف القلق الشديدة، وفي نفس الوقت تأكيد الذات يأخذ شكل مكافأة من جانب (شقير، 2002) ومن جانب ثانٍ أو آخر يمنع التهيب والجمود.

وتستخدم الاستجابات التأكيدية في إزالة قلق سوء التوافق الذي يستثار في المسترشد خلال التفاعل مع الآخرين بصورة مباشرة، ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على الثبات على موقفه ومعتقداته دون التعدي على حقوق ومعتقدات الآخرين، والطريق الرئيسية المتبعة في هذا الأسلوب: إعادة السلوك حيث يقوم المرشد بتدريب المسترشد على التصرف بشكل توكيدي، ويبدأ بشرح الفرق بين الاستجابة التوكيدية، الاستجابة العدوانية والاستجابة اللاتوكيدية، ونشرح للمسترشد الأسباب التي تدفع الناس للقيام بإحدى هذه الاستجابات بالإضافة إلى توضيح أن الاستجابة العدوانية والغير توكيدية غير فعالة، وغيٍ مرغوبٍ فيها مع تفسير نتائجها. بعد ذلك يقوم المرشد بتقديم تغذية

راجعة للمسترشد بعد كل أداء من خلال استخدام التنفيس، لعب الأدوار، التمثيل السيكودراما، ويبين للمسترشد السلوك التوكيدي الفعال في كل موقف..

ويفيد التدريب التوكيدي الأفراد الذين يعانون من ألفاظ أو تصرفات بذيئة وفاسده، فعلى سبيل المثال يمكن للمرشد استعمال هذا الأسلوب لمساعدة المسترشدين للتعبير عن غضبهم وغيظهم بشكل مناسب قبل أن تخرج الأمور عن حدودها أو سيطرتهم عليها ومعرفة أسباب الغضب الذي يعانيه المسترشد وذلك من خلال السجل اليومي الذي يزودنا بالخطوة الأولى تجاه توضيح المشكلة. شيلنغ (Shileng، 1984).

2. نظام خفض الحساسية التدريجي:

يذكر ثومبسون (Thombson) (1989) ورودلف (Wrodlf) (1990) كما ورد في شقير (2003) وهي أن أسلوب التحصين التدريجي "نظام خفض الحساسية التدريجي" قد تم تطويره بشكله الحالي على يد ولبي "1958–1969"، ونظريته هذه تعتبر امتداداً لأعمال جاكبسون 1938، وهي عبارة عن إجراء يستخدم لإزالة القلق والخوف. وقد اعتمد جوزيف ولبي في إجراءاته الفنية أيضاً على تصورات هِل (Hill) المتعلقة بالاسترخاء العضلي وبين هرم القلق الذي يتضمن على مثيرات ومشاهد مثيرة للقلق.

ويعتبر برهوم (1998) "نظام خفض الحساسية التدريجي": عبارة عن إجراء يستخدم لإزالة القلق الغير منطقي والمخاوف المرضية، ويتم من خلاله جعل المسترشد يمر بسلسلة تدريجية من المثيرات المسببة للقلق بينما هو في حالة من الاسترخاء والتأمل أي خطوة بخطوة، مبتدئين بأبسط المواقف وانتهاء بأعقدها، ثم معايشة المواقف المثيرة للقلق والاضطراب بصورة واقعية.

يذكر الزعبي (1994)، والعيسوي (1984) أنواع سلب الحساسية المنظم:
النوع الأول: الذي يعتمد على مواقف الحياة، وفيه يتم تخطيط وتنظيم تمارين المسترشد حول خبرات حقيقية واقعية في العالم الخارجي. فعلى سبيل المثال يتم تعريض المسترشد "لمواقف مزدحمة في حال خوفه من الازدحام"، و "نصح المسترشد الخائف من السباحة بأن يلقي نفسه في الماء، وأن يحاول"، كما "ينصح المسترشد الذي تعرض لحادث سيارة أن يعود من جديد إلى مكان الحادث أو إلى الموضع المؤلم مواجهاً إياه مباشرة، حتى تتحدد مشاعره نحوه".

النوع الثاني: الذي يعتمد على الخيال أو على المواقف الخيالية، كخلق صور خيالية في ذهن المسترشد من المواقف التي يخاف التعامل معها. وفي هذا النوع يتم اختيار المواقف المثيرة للحصر بحرية، كذلك يمكن خلق أي موقف أو حذفه إذا كان المسترشد لديه قليلٌ من الخيال.

وبغض النظر عن أي نوع من "سلب الحساسية" الذي يتم استخدامه فمطلوب منا كمرشدين التدرج والتسلسل في المواقف التي تسبب الحصر، فيتم البدء بالمواقف التي تسبب قليلاً من الحصر حتى الوصول إلى تلك المواقف التي تسبب أقصى درجة من الحصر.

ويتوقف نجاح العلاج على مدى تعاون المسترشد وقدرته على الاتصال والتعبير عن أفكاره ومشاعره وقدرته على الوصف وبدون هذا لا يمكن اكتشاف طبيعة مشكلاته.

3. الاستجابات الاسترخائية:

يشير الزراد (1985) أن ولبي لاحظ أن شدة القلق التي يحاول المعالج إخمادها، لها ارتباط بالحالة البيولوجية وكذلك بحالة التوتر العضلي (The Tension) كما لاحظ ولبي من خلال تجاربه أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أحياناً إيجاد حالة استرخاء، أو محاولة إيجاد استجابة عادية مثل تناول الطعام، وهذا ما جعل المعالجين السلوكيين يقدمون للمريض المثير الأصلي والمثيرات الأخرى بصورة تدريجية، من الأضعف إلى الأقوى، وعن استخدام طريقة مستويات القلق.

يذكر شقير (2002) نقلاً عن فولبا (1980، Folba) أنها عبارة عن مجموعة من الأساليب التي وضعها "جاكبسون (Jacbson) 1938" وهو نظام من التمارين، بحيث يصبح المسترشد قادراً على التمييز بين حالة التوتر العضلي، والاسترخاء العضلي بوضوح، وذلك بهدف إزالة الحساسية المطلوبة، في المواقف الانفعالية، وتؤدي إلى تكوين دافع لدى المسترشد للقيام بالاستجابات المطلوبة.

ويشير الخطيب (1995) أن هذه الطريقة تشتمل على إحداث توتر واسترخاء في مجموعات عضلية معينة على نحو متعاقب ومساعدة المسترشد على التمييز بين حالة الاسترخاء وحالة التوتر على افتراض أن ذلك يساعده في الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الاسترخاء.

تقوم طريقة ولبي على إعطاء المسترشدين تدريباً مكثفاً ومطولاً في ممارسة الاسترخاء حتى يصل المسترشد إلى القدرة على القيام بعملية الاسترخاء بنفسه.

يشير العيسوي (1984) أن إجراءات تمرين الاسترخاء تتكون من (6) جلسات يصاحبها تمرينات يومية في المنزل، ويطلب المرشد من المسترشد ممارسة تمرين الاسترخاء مرتين يومياً بمعدل 15 دقيقة كمهمة منزلية (ملحق1).

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية:

1.1.2.2 دراسات عربية تناولت الاسترخاء العضلي:

ولكشف أثر فاعلية طريقة الاسترخاء العضلي في معالجة قلق الامتحان قامت أبو غزالة (1978) بإجراء هذه الدراسة لاختبار فاعلية أسلوبي تقليل الحساسية التدريجي والاسترخاء العضلي كأسلوبين سلوكيين في معالجة قلق الامتحان. حين يستخدمان في العلاج الجماعي والعلاج الفردي، وتم اختيار عينة الدراسة من (54) طالبة من مدرستين للإناث في مدينة عمان، تم اختيارهن بناءً على حصولهن على أعلى نسبة للقلق على اختبار ساراسون (Sarason) (1974) (المعرب والمعدل للبيئة الأردنية). كما تم تطبيق قائمة الشطب والتقرير الذاتي على أفراد الدراسة كمقاييس أخرى لقلق الامتحان. هذا وقد اعتبرت رغبة الطالبة في المشاركة في برنامج المعالجة شرط من شروط الاشتراك في الدراسة، تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متساوية العدد:

عولجت المجموعة الأولى بأسلوب تقليل الحساسية التدريجي المتضمن الاسترخاء العضلي، نصفها الأول بطريقة جماعية ونصفها الآخر بطريقة فردية.

وعولجت المجموعة التجريبية الثانية بالتدريب على الاسترخاء العضلي حسي التصنيف الأول، ولم يقدم للمجموعة الثالثة أي نوع من أنواع التدريب سوى معلومات عن قلق الاختبار قدمت بشكل جماعي لنصف المجموعة وفردياً للنصف الآخر، ولقد تم تقديم العلاج لجميع مجموعات الدراسة على شريط مسجل.

وبعد الانتهاء من العلاج والتي استمرت ثمانية أسابيع وبمعدل جلسة علاجية واحدة كل أسبوع، تم تطبيق كل من اختبار ساراسون (Sarason)، وقائمة الشطب والتقرير الذاتي على جميع عينة الدراسة، وذلك للتعرف على درجة التحسن الناتجة بعد العلاج. أما درجة التحسن لكل فرد من أفراد الدراسة فتمثل الفرق بين درجته على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة قبل العلاج وبعده. تم التأكد من جميع المجموعات على أنها متساوية في مستوى القلق قبل البدء في العلاج،تم استخدام اختبار تحليل التباين لنتائج ما قبل العلاج على مقياس الشطب والتقرير الذاتي، وأشارت نتائج اختبار تحليل التباين إلى أنه لا يوجد فروق بين المجموعات قبل العلاج، يعني أن جميع المجموعات قد بدأت بالفعل من نقطة واحدة تقريباً، وبالتالي فإن أي فروق بعد العلاج يمكن أن تعزى إلى العلاج المستخدم بالفعل.

أما نتائج الدراسة الحالية وعلى المقاييس الثلاث المستخدمة، فقد أشارت إلى عامل أسلوب كان له أثر ذو دلالة بمستوى ثقة (0.001)، وكما أشارت إلى متوسطات درجات المفحوصين لعامل أسلوب العلاج وعلى المقاييس الثلاث إلى أن متوسطات درجات التحسن لدى مجموعة تقليل الحساسية التدريجي، ومجموعة الاسترخاء العضلي، أعلى من متوسط درجات التحسن لدى المجموعة الضابطة، وكذلك فقد أشارت متوسطات درجات لعامل أسلوب العلاج أيضاً أن متوسط درجات التحسن لدى مجموعة تقليل الحساسية التدريجي كان أعلى من متوسط درجات التحسن لدى مجموعة الاسترخاء العضلي، أما بالنسبة لعامل طريقة العلاج فقد أظهرت جداول تحليل التباين لدرجات التحسن وعلى المقاييس الثلاثة المستخدمة إلى أنه لم يكن لهذا العامل أثر ذو دلالة في خفض قلق الامتحان.

و فيما يتعلق بتفاعل عاملي أسلوب العلاج وطريقة العلاج فإن نتائج تحليل التباين لم تظهر أثر لهذا التفاعل. وأن نتائج هذه الدراسة أظهرت فعالية عالية للأسلوبين المذكورين في خفض قلق الامتحان، إلا أن برنامجاً آخر يمكن أن يقترح بحيث تجعل محوره استخدام هذين الأسلوبين بطريقة مباشرة، يقوم فيها المعالج شخصياً بتقديم العلاج بدلاً من استعمال جهاز التسجيل السمعي.

قام الريحاني (1981) بدراسة للتعرف على أثر استقصاء فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي في تخفيض درجات القلق من الامتحان من جهة وأثرها على تحصيل الطلبة من جهة أخرى. طبقت هذه الدراسة على طلاب الجامعة الأردنية المنتظمين في إحدى مساقات علم النفس في السنة الأولى والثانية، و تألفت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين –تجريبية

وضابطة، وتم التعرف على الطلبة الذين يعانون من قلق اختبار بلستخدام مقياس سارا سو ن (Sarason) لقلق الاختبار كما تم قياس درجة تحصيل الاختبار من متعدد .

خلصت الدراسة إلى:

1. هناك علاقة دالة إحصائياً سالبة بين مستويات قلق للمجموعتين، المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي (الاسترخاء) ومستويات قلق المجموعة الضابطة التي تلقت معلومات عن قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت أقل قلقاً من المجموعة الضابطة.
2. هناك فروق في كل من درجة التحصيل بين المجموعتين، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث أظهرت المجموعة التجريبية (مجموعة الاسترخاء العضلي) مستوى أفضل على اختبار التحصيل.
3. لا يوجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى الجنس.

أما في دراسة الأشهب (1988) حول تطبيق برنامج تدريبي لتوكيد الذات في الجماعات، هدفت إلى تحديد مدى فاعلية التدريب على توكيد الذات لدى طلبة الثانوية في الأردن، و تكونت العينة من (24) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر اللواتي حصلن على علامة سالبة بمقياس راتوس (Ratos) لتوكيد الذات. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين:واحدة تجريبية،وأخرى ضابطة، تكونت كل منها من(12) طالبة لكل منها تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً على الاسترخاء العضلي في توكيد الذات من خلال الإرشاد الجماعي، مع المرشدة بمعدل لقاء واحد كل أسبوع لمدة تسع أسابيع وكانت مدة كل لقاء(60) دقيقة، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب على توكيد الذات. وقد أسفرت النتائج إلى فعالية لأسلوب توكيد الذات من خلال ما تلقته المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة لم تظهر تقدم في سلوك توكيد الذات.

كما أجرى المدلل (1991) دراسة أرادت استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جماعي لتدريب طالبات من الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس عمان على استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات على خفض الخوف من المشاركة الصفية، وقد اعد برنامج تدريبي للاسترخاء العضلي وتوكيد الذات.

فقد تكونت الدراسة من (40) طالبة اللواتي حصلن على اقل الدرجات على مقياس المشاركة الصفية، من بين (200) طالبة قدمن لهذا الاختبار، تم توزيع طلاب العينة عشوائياً دون تحيز على أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية والرابعة ضابطة. وخضع أفراد المجموعة التجريبية الأولى لبرنامج علاج جماعي للتدريب على الاسترخاء العضلي، وتوكيد الذات معاً، والمجموعة التجريبية الثانية خضعت لبرنامج علاج جماعي للتدريب على توكيد الذات فقط، والمجموعة الرابعة الضابطة لم يطبق عليها نوع من أنواع التدريب، وكانت مدة البرنامج تسعة أسابيع ، أي بمعدل لقاء واحد كل أسبوع.

واشتمل البرنامج على الاستراتيجيات والأساليب التدريبية التالية: الاسترخاء العضلي – استخدم أسلوب (جاكبسون) (Jakbson) في الاسترخاء العضلي، و تم إعطاء الطالب واجباً بيتياً يومياً لتطبيق تلك التعليمات والتدريب عليها.

أما بالنسبة لتوكيد الذات: فقد اتخذ كل من التعبير عن المشاعر باللغة، ولعب الدور، والتعزيز الاجتماعي، والتغذية الراجعة، وإحداث استجابات بدنية ملائمة وأخيراً الوظائف البيتية، وقد تم استخدام مقياس أعدته الباحثة لقياس المشاركة الصفية ويتكون المقياس المقياس من (21) فقرة. تصف سلوك المشاركة الصفية وتتضمن كل من الطالبات المستجيبات إن تبين درجة مشاركتها الصفية على سلم تقدير يتكون من ثلاث درجات (دائماً، أحياناً، نادراً).

طبق المقياس على أفراد المجموعات التجريبية، ثلاث مرات (قبل البرنامج، بعد البرنامج مباشرة، وبعد الانتهاء من البرنامج بشهر واحد).

قامت الباحثة باستخراج الصدق التميزي للمقياس من خلال طلب من معلمات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أخرى تعيين أسماء (20) طالبة مشاركة و(20) طالبة غير مشاركة، وتم تقديم المقياس لهن وقد كان متوسط درجات المجموعة المشاركة (19.45) وكانت قيمة (ت) هي (6.72) وهي قيمة مناسبة لأغراض البحث.

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على نفس أفراد عينة الصدق بعد فترة زمنية وصلت إلى (14) يوماً وكانت قيمة معامل الارتباط المستخرجة بمعامل بيرسون (0.626) وهي قيمة مناسبة لأغراض هذا البحث.

كما تم استخدام تحليل المقارنات المخطط لها المتعامدة لاستقصاء دلالة الظروف بين مجموعات الدراسة في القياسات الثلاث.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج ،أن برنامج الإرشاد الجماعي على الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات ذو فعالية في معالجة حالات ضعف المشاركة في الصف.

وفي دراسة قام بها زواوي (1992) هدفت إلى تحري أثر برنامج للتدريب على مهارات (63) طالبة هن الحاصلات على أعلى علامات من مقياس التوتر النفسي من بين (322) طالبة من الصف العاشر في مدرستين ثانويتين، قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تلقت تدريباً بشكل جماعي على مهارات حل المشكلات، ومجموعة ضابطة لم تخضع لأي نوع من أنواع المعالجة، يتكون التدريب الجمعي على مهارات حل المشكلات من ثماني جلسات مدة كل منها ساعة ولمدة خمسة أسابيع، حيث قامت المرشدة بتدريب الأفراد على خطوات حل المشكلات، ثم طبق على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى أن مجموعة التدريب على مهارة حل المشكلات تفوقت على المجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلات وأن التدريب عمل على زيادة فعالية حل المشكلات، ولكن لم يتم المحافظة على هذا الحساب غير قياس المتابعة بعد شهر تقريباً. كما لم تظهر فروق بين المجموعتين في مستوى التوتر النفسي سواء في القياس البعدي أو قياس المتابعة.

وقام دحادحة (1998) بدراسة كان الهدف منها استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في حل المشكلات وبرنامج إرشاد جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي.

تألفت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي في مدرسة عمر بن فائق الشلبي الأساسية للبنين في مدينة إربد في الأردن، تم اختيار عينة الدراسة على أساس حصولهم على درجات عالية من مقياس التوتر النفسي، حيث اعتبرت درجاتهم قياساً قبلياً. ثم وزعوا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى وتلقى أفرادها التدريب على برنامج إرشاد جمعي يتضمن أسلوب حل المشكلات، ومجموعة تجريبية ثانية، وتلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، ومجموعة ثالثة اعتبرت مجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة، وتم تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات بواقع جلستين كل أسبوع لكل مجموعة، وبعد انتهاء المعالجة مباشرة، تم أخذ القياس المباشر للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وبعد فترة قصيرة من المعالجة، أخذ القياس المؤجل، ولتحديد فيما إذا كانت

هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعات الثلاث، على مقياس التوتر النفسي فيما يتعلق بالقياس القبلي والمباشر، والقياس القبلي والمؤجل. تم استخدام اختبار كروسكال–واليس وتحليل التباين الأحادي، كما أتبعت هذه التحليلات بالمقارنات البعدية ثم حسبت معاملات الارتباط (سبيرمان) بين القياس القبلي والمباشر وبين القياس القبلي والمؤجل (الاحتفاظ) لكل مجموعة وذلك لتحديد مدى انتظام أو عشوائية التحسن.

أوضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.09) بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة على كلا الاختبارين (كروسكال واليس وتحليل التباين الأحادي) في القياس المباشر والقياس المؤجل الذي يرتبط بانخفاض مستوى التوتر النفسي.

وأخيراً تبين أن معاملا الارتباط في المجموعتين التجريبيتين كان أقل من معامل الارتباط في المجموعة الضابطة في كل من القياس القبلي والمباشر والقياس القبلي والمؤجل (الاحتفاظ) مما يدل على أن التحسن كان أكثر انتظاماً في المجموعتين التجريبيتين مما هو عليه في المجموعة الضابطة.

أعد شقير (2003) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من طلبة جامعة القدس" وهدفت الدراسة إلى تطبيق إجراءات برنامج إرشاد نفسي لمعرفة فاعليته في خفض مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من طلبة جامعة القدس/فلسطين، وإلى معرفة مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى جميع أفراد مجتمع الدراسة.

تألفت عينة الدراسة من (320) طالب وطالبة من جامعة القدس وتم اختيار (40) من الحاصلين على درجات عالية على مقياس الاكتئاب وقلق الموت، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى عددها (10) من الطالبات وطبق عليهم البرنامج الإرشادي، ومجموعة تجريبية ثانية عددها (10) من الطلاب وطبق عليهن أيضاً البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة عددها (20) من الطلاب والطالبات ولم تخضع إلى أي نوع من العلاج، وقد كانت المجانسة بين المجموعات من حيث:(العمر، والمعدل الجامعي التراكمي، ومشاهدة الأحداث المقلقة، ومستوى الاكتئاب، ومستوى قلق الموت ومدى تلقي إرشاد نفسي.) ثم طبقت أدوات القياس (مقياس الاكتئاب) بيك (Beek) (1978) المعرب والمعدل، ومقياس (قلق الموت) المعدل للبيئة الفلسطينية.

وأشارت النتائج، إلى فاعلية البرنامج الإرشادي وأثره على خفض درجات الاكتئاب وقلق الموت.

حيث قام غرابة (2003) بدراسة تهدف إلى فحص أثر فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا، وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين، وقد تكونت العينة للدراسة على (20) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين كالآتي:

1. المجموعة التجريبية وتضم (10) طلاب (5 ذكور، 5إناث).
2. المجموعة الضابطة وتضم (10) طلاب (5 ذكور، 5إناث).

وقد تم اختيار عينة الدراسة،على أساس حصولهم على أعلى الدرجات من مقياس القلق من بين (282) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية – جامعة المنوفية وقد توصلت الدراسة إلى:

1. وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي على مقياس قوة الأنا.
2. وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في القياسيي ن البعدي والتبعي على مقياس قوة الأنا والقلق لكل متغير.
3. توجد علاقة سالبة للمقياسين(الأنا، القلق) .

أجرى الحبيس (2003) دراسة حاول من خلالها تقصي أثر الاسترخاء العضلي على ضغط الدم المرتفع مع تقدم العمر، إن كانت بنائية أو تجريبية في الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التخفيف من ضغط الدم وقد بلغ مجموع العينة (6) من الذين يعانون من ضغط دم مرتفع، واختيرت العينة من كلا الجنسين (3) ذكور (3) إناث من كبار السن.

وكانت الدراسة في مستشفى الجامعة بمدينة عمان، واستخدم الباحث السجلات الموجودة في المستشفى للإطلاع على الذين يعانون من ضغط دم مرتفع ويزورون المستشفى باستمرار.

قام الباحث باختيار الأشخاص الستة الذين يعانون من ضغط دم مرتفع أكثر من غيرهم وتم مقابلتهم للكشف عن مدى الإصابة والبدء بعملية العلاج. وبعد ذلك قسم الباحث العينة إلى مجموعتين:- تجريبية يستخدم فيها استراتيجية الاسترخاء العضلي. وضابطة لا تخضع لأي نوع من العلاج.

واستخدم الباحث ثلاث جلسات بمعدل جلسة كل أسبوع مدة الجلسة (60) دقيقة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في جوانب كثيرة.

2.1.2.2 دراسات عربية تناولت القلق المدرسي:

تناولت كثير من الدراسات السابقة دراسة فعالية استخدام أسلوب تقليل الحساسية والاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) في خفض القلق المدرسي (قلق الامتحان، قلق التحصيل) فقد استخدمت بعض الدراسات أسلوب تقليل الحساسية دون الاسترخاء، في حين استخدمت دراسات أخرى أسلوب تقليل الحساسية مع الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) وأيضاً اهتمت الدراسات بالقلق المدرسي كعامل معيق للتحصيل الأكاديمي، ومن هذه الدراسات:

وأجرى أبو صبحة (1974) دراسة تناولت العلاقة بين القلق من الامتحان والتحصيل الدراسي، طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (420) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس مدينة عمان حيث استخدم الباحث مقياس سارسون (Sarson) لقياس درجة القلق لدى الطلبة، خلصت الدراسة إلى وجود فروق بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فروق دالة إحصائياً للقلق تعزى إلى مستويات الطلبة.

قامت نصيرات (1988) بدراسة هدفت إلى تطوير مقياس للقلق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، بحيث تتوفر له دلالات صدق وثبات، ومن أجل ذلك تم صياغة فقرات هذا المقياس بطريقة تتناسب مع
البيئة الأردنية لطلبة المرحلة الثانوية، تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات بالميدان التعليمي، تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في هذا المجال.

وقد تكون المقياس بصورته النهائية على ستة أبعاد خاصة بالقلق المدرسي هي: قلق الاختبار، القلق الناتج عن علاقة الطالب مع زملائه، القلق الناتج عن علاقة الطالب مع أعضاء هيئة التدريس،

القلق الناتج عن علاقة الطالب مع الإدارة، القلق الناتج عن علاقة الطالب مع الأهل فيما يتعلق بالمدرسة، القلق الناتج عن علاقة الطالب مع نفسه، بالإضافة إلى بعد التزييف.
تم تطبيق المقياس على عينة تجريبية مكونة من (30) طالباً لصياغة التعليمات المناسبة لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن.

وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة المكونة من(600) طالباً منهم (300) من الذكور و(300) من الإناث.

بعد إدخال البيانات ومعالجتها و إدخالها في الحاسوب،من إخراج دلالات صدق وثبات المقياس، وقد أمكن الحصول على الصدق البناء التكويني القائم على التحكم السليم من قبل هيئة محكمين مختصين في هذا المجال.

وبالتالي فأن هذا المقياس يتمتع بمعاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها، أن المقياس المطور يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، مما يجعل تطبيق المقياس والوثوق به في عملية الانتقاء والتجريب على عينات أكبر وأكثر تمثيلاً للمجتمع، بالإضافة إلى إجراء دراسات أخرى حول هذا المقياس، وخاصةً بعد اعتماد فقراته.

وفي دراسة قام بها المصطفى (1989) هدفت إلى فحص أثر قلق الاختبار ومفهوم الذات في تغير الإجابة في اختبار الاختيار من متعدد، وبالتالي تم اختيار عينة من طلبة الصف الحادي عشر بمدارس مدينة جرش المكونة من (316) طالباً وطالبة منهم (201) طالباً، و(115) طالبة، وزع على عينة الدراسة مقياس لقلق الاختبار قبل يومين من الموعد المحدد لاختبار في نهاية الفصل الدراسي من العام 89/88،تم تقسيم الطلبة على أساس نتائجهم على المقياس المطبق عليهم إلى ثلاث فئات(ذوي القلق المرتفع، المتوسط، والمنخفض)، كذلك تم تطبيق مقياس خاص لمفهوم الذات على نفس العينة قبل الاختبار النهائي للفصل الأول وتم تقسيم الطلبة حسب نتائجهم على المقياس في فئتين: (فئة مفهوم الذات المرتفع والمتوسط والمنخفض) وبعدها تم تطبيق اختبار الاختيار من متعدد في مبحث الرياضيات على أفراد العينة لحساب عدد التغيرات الكلية وتصنيفها في ثلاث أنواع: إيجابية (خطأ – صواب) وسلبية (صواب – خطأ)، ومحايدة (خطأ – خطأ).

وقد خرجت الدراسة بنتيجة لوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط التغيرات الإيجابية ومتوسط التغيرات السلبية بين الطلبة، وفي حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسط التغيرات الكلية تعزى إلى مستوى قلق الاختبار أو مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة، كما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط التغيرات من الخطأ إلى الصواب تعزى إلى مستوى قلق الاختبار أو إلى مفهوم الذات لدى الطلبة.

أجرى صالح (1994) دراسة هدفت إلى بحث قلق الامتحان وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء.

واستخدم الباحث عينة مؤلفة من (995) طالباً وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة الثلاثة، ولأجل هذا الفرض استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار الذي يتضمن (50) فقرة.

أسفرت الدراسة على أن مستوى قلق الامتحان يتناسب عكسياً مع مستوى التحصيل عند الأفراد. وأن الإناث يتميزن بدرجة أعلى من قلق الامتحان مقارنة بالذكور، وأن طلبة الصف الثاني ثانوي لديهم درجة قلق من الامتحان تزيد بدلالة إحصائية عن الصفوف السابقة.

أشار بكار (1994) في دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية، وعدد أفرادها (25) طالباً ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها (25) طالباً، وتم قياس مركز الضبط ومستوى تقدير الذات، عن طريق استخدام مقياس روتر (Rotr) للضبط الداخلي–الخارجي، ومقياس مستوى تقدير الذات باختبار قبلي وبعدي، وتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على برنامج تدريبي (الاسترخاء العضلي) لمدة ستة أسابيع، وبواقع ثماني جلسات لكل طالب، أما بالنسبة للمجموعة الثانية لم يخضع طلابها إلى أي نوع من أنواع التدريب، و تم استخدام اختبار تحليل التباين. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا، وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي الأول والقياس البعدي على كل من مقياس روتر (Rotr) للضبط الداخلي–الخارجي ومقياس تقدير الذات ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أشار الفريحات (1995) في دراسته التي هدفت إلى معرفة علاقة المناخ الصفي بكل من التحصيل في مادة الرياضيات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس جنوب الأردن، وتالف المجتمع الإحصائي للدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس جنوب الأردن ،أما بالنسبة إلى عينة الدراسة فقد تألفت من (288) طالباً وطالبة من طلبة

المدارس الثانوية تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة الأصلي، استخدمت الدراسة مقياسين: الأول مقياس المناخ الصفي الذي طوره موس وتريكت (Moss & Trikett :1973)، فقامت بتعريبه، وتعديله ليلائم البيئة الأردنية الباحثة حنان الأحمد (1992) ويحتوي المقياس من (90) فقرة. أما المقياس الأخر هو مقياس قلق الاختبار لساراسون (Sarason ،1960)،الذي قام بتعريبه وتعديله للبيئة الأردنية كايد أبو صبحة (1974). و تم قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة في مادة الرياضيات بوضع علامات الطلاب(عينة الدراسة) بعد ظهور نتائج الفصل الدراسي الأول لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن لعام 94/93 من المدارس التي شكلت عينة الدراسة. وقد خلصت نتائج هذه الدراسة أن درجات المناخ الصفي السائدة، والتي قدرها الطلبة تقديراً عالياً هي: مناقشة المهمة وتوجهها نحو الهدف والمنافسة والانتماء، ووضوح التعليمات ودعم المعلم.

وأجرت الكركي (1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل من جهة أخرى. تالف مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤته– الجناح المدني– من مستوى الخريجين م ن جامعة مؤتة وعدد طلابها (1424) طالباً وطالبة. أما بالنسبة للعينة فقد تألفت من (673) طالباً وطالبة من طلاب الخريجين من مجتمع الدراسة.الذي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة، واستخدمت الباحثة مقياس مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها ومقياس هيرمانز وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وكل من عادات الدراسة ودافعية الإنجاز.

وأعد حجازين (2002) دراسة هدفت إلى تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز من جهة، والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي من جهة أخرى.

تالف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة القصر، من العام الدراسي و الذين بلغ عددهم (528) طالباً وطالبة، وتألفت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة.
وزعت أدوات الدراسة المكونة من اختبارات قلق السمة والحالة، واختبار الدافع للإنجاز م ن الأطفال والراشدين على عينة الدراسة، وتم التعرف على تحصيل الطلبة، ثم الحصول على علاماتهم من مديرية التربية والتعليم في لواء القصر.

تم تحليل النتائج عن طريق استخراج معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة المستقلة (قلق الحالة، قلق السمة، دافعية الإنجاز والتحصيل) وتم كذلك إجراء تحليل الاختيار المتعدد بطريقة علمية من اجل التعرف على ما توضحه هذه المتغيرات في فروق تحصيل الطلبة.

وأظهرت النتائج بان شكل العلاقة بين التحصيل والقلق سواء الحالة أو السمة انحنائية على نحو يشبه حرف ?. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة شبه خطية بين التحصيل ودافعية الإنجاز.

كما خلصت الدراسة أن نسبة ما توضحه المتغيرات من الفروق في التحصيل كانت تعود بسبب دافعية الإنجاز على مستوى العينة الكلية، أو على مستوى فئات العينة (ذكور، إناث) (علمي، أدبي). وقد فسر قلق الحالة أن نسبة من التباين كانت لصالح طلبة الفرع العلمي وقد أوصت الدراسة بتنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس والكليات والجامعات وكذلك تخفيف حدة القلق.

وفي دراسة قامت بها صلاح (2003) هدفت إلى بحث قلق الامتحان وعلاقته بالتكيف لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في منطقة بيت لحم حيث تألفت عينة الدراسة من (400) طالبٍ وطالبة من مجموع (1020) طالباً وطالبة منهم (158) طالباً و(150) طالبة و(92) مختلط، طبقت الباحثة مقياس المعلومات الشخصية ومقياس قلق الامتحان والذي يتألف من (40) فقرة من أعراض قلق الامتحان النفسية والحسية، ومقياس التوافق الشخصي المؤلفة فقراته من (100) فقرة وتم حساب ثبات الأداة بواسطة معامل الثبات كرونباخ (ألفا)حيث كان قلق الامتحان (94%) والتكيف (84%)، وتوصلت الباحثة قي دراستها إلى هذه النتائج:

1.وجود علاقة بين الجنسين(الذكور والإناث) في قلق الامتحان والتكيف.
2.هناك علاقة بين الطلبة تعزى لمكان السكن.
3.توجد علاقة بين الطلبة تعزى للجنس.
4.توجد علاقة بين الطلبة تعزى للتخصص.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

1.2.2.2 دراسات أجنبية تناولت الاسترخاء العضلي:

أجرى بالوج (Balog, 1979) دراسة هدفت إلى معرفة اثر التدريب الجسمي والتدريب على الاسترخاء العضلي، على خفض التوتر العصبي و النفسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (21) طالباً من طلاب جامعة ماريلاند تم تقسيمهم عن طريق ثلاث مجموعات. مجموعة تجريبية يخض ع طلابها علي التدريب بالتمارين الجسمية، ومجموعة تجريبية أخرى يخضع طلابها التدريب على الاسترخاء العضلي الكلي، ومجموعة ضابطة لم يخضع طلابها إلى أي نوع من أنواع التدريب، وقد استخدم جهاز الصدمة الكهربائية للعضلات لمعرفة درجة التوتر النفسي والعصبي قبل وبعد التدريب وقد دلت تحليلات التباين والفروق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في انخفاض درجات التوتر النفسي والعصبي والتي تم التعرف عليها عن طريق الصدمة الكهربائية.

وفي دراسة قام بها بروجر (Broger, 1979) هدفت إلى معرفة اثر التدريب على الاسترخاء العضلي، على خفض درجات القلق النفسي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، وتم اختير أفراد الدراسة من صفوف الرابع الأساسي في تسع مدارس أساسية، وقد تعاون المرشدون في هذه المدارس بإجراء عملية لاختيار حالات الطلاب الذين يعانون من القلق النفسي، وذلك عن طريق تطبيق مقياس القلق الذي أعده سكالي. وقد تم تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية، ويخضع طلابها للتدريب على العلاج الوهمي ومجموعة تجريبية ثانية يخضع طلابها التدريب على الاسترخاء العضلي ومجموعة ضابطة لم يخضع طلابها إلى أي نوع من

أنواع التدريب ، وبقي التدريب لمدة خمسة أسابيع حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بانخفاض درجات القلق بين المجموعات الثلاث.

ولبحث أثر برنامج الاسترخاء العضلي على خفض درجات القلق العام أجرى مينور (Meanor, 1979) دراسة على طلاب المرحلة الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (31) طالباً اختيروا من المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، ومجموعة ضابطة لم يخضع طلابها أي نوع من أنواع التدريب. وتم استخدام في هذه الدراسة مقياساً يقيس مستوى القلق العام. حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالَّة بين المجموعتين فيما يتعلق بانخفاض مستوى القلق العام، إلا أن الطلاب الذين خضعوا للاسترخاء ظهر عليهم انخفاضاً في مستوى القلق.

أما ها ولي (Hawely, 1980) فقد أجرت دراسة هدفت إلى بحث اثر برنامج في التدريب على الاسترخاء العضلي لخفض قلق الاختبار، وقد تألفت عينة الدراسة من (6) طلاب و (10) طالبات ممن يدرسون في جامعة ميسوري وقد تم تقسيمهم على مجموعتين مجموعة تجريبية وتلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي ومجموعة ضابطة لم يخضع طلابها أي نوع من أنواع التدريب. واستخدم في هذه الدراسة مقياس قلق الاختبار حيث امتد التدريب الذي قدم من خلال تسجيل يفو ق الأسبوعين. وقد توصلت التحليلات الإحصائية المستخرجة إلى أنة لا يوجد فروق ذات دلالة بين المجموعتين فيما يتعلق بانخفاض درجات قلق الاختبار.

في حين أجرى سوليفان (Sulivan, 1980) دراسة هدفت إلى بحث أثر التدريب على الاسترخاء العضلي على التحصيل في القراءة، ومستوى القلق والسلوك الغير سو ي، لدى عينة من طلاب الصفين الثالث والرابع الأساسيين. تألفت عينة الدراسة من (191) طالباً من طلاب الصفين الثالث والرابع حيث قسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى وتلقى أفرادها مجموعة من المعلومات في حين وضع طلاب المجموعة الثانية التدريب على الاسترخاء العضلي ، و المجموعة الثالثة اعتبرت مجموعة ضابطة. و اختيرت عينة الدراسة من مدرستين أساسيتين حيث بقي التدريب لمدة ثمانية، أسابيع وقبل البدء بالتدريب طبق كل من اختبار القراءة واختبار سارسون لقلق الاختبار الخاص بالأطفال، و طلب من المعلمين أن يكملوا قائمة تحديد السلوك الغير سوي وذلك لتحديد السلوكيات المشكلة لدى الطلاب الذين يدرسونهم. وخلصت الدراسة، إلى أن طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا معلومات عن القراءة قد أظهروا زيادة دالَّة في درجات القراءة مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا التدريب على الاسترخاء العضلي،

وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن هناك دالة إحصائيا فروق بين المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بانخفاض مستوى قلق الاختبار مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، هذا الانخفاض لصالح مجموعة الطلاب الذين خضعوا للتدريب على الاسترخاء العضلي.

قام ويتني (Whitney, 1980) بدراسة هدفت إلى بحث أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط الذات وبرنامج في الإرشاد على قلق الاختبار، تألفت عينة الدراسة من (84) طالباً تم اختيارهم من (1049) طالباً ممن طبقت عليهم مقياس سارسون لقلق الاختبار حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى أربع مجموعات. مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، ومجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على الإرشاد ، ومجموعة تجريبية ثالثة تلقى أفرادها التدريب على العلاج الوهمي المعرفي (ايجابي) ومجموعة ضابطة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن كل من الاسترخاء العضلي والإرشاد كان له اثر في خفض درجات القلق في الاختبار جنبإلى جنب.

كما قام هودجز (Hodges, 1980) بدراسة هدفت إلى بحث أثر النشاط الجسمي والاسترخاء العضلي على خفض مستوى القلق، لدى أمهات أطفال ذو الحاجات الخاصة حيث تألفت الدراسة من (100) أم يمثلن أمهات الأطفال ذوي الفئات الخاصة وذلك بتوزيعهن عشوائياً إلى أربع مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على التمارين الجسمية، ومجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، ومجموعة تجريبية ثالثة تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي والتمارين الجسمية معا، ومجموعة رابعة اعتبرت مجموعة ضابطة، واستمر تطبيق طرق التدريب لمدة ستة أسابيع، حيث أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى وجود انخفاض دال في مستوى القلق كنتيجة لبرامج التدريب، كما استمر أفراد المجموعات الذين تعرضوا للمعالجات في إظهار مستويات منخفضة من القلق، فأثبت التدريب على الاسترخاء، بفاعلية على خفض درجات القلق.

في حين أجرى يونكر (Younker, 1980) دراسة هدفت إلى معرفةأثر برنامج في الاسترخاء العضلي على خفض مستوى القلق، حيث تم توزيع أفراد الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى اشتركت في برنامج للتخلص من السلوكيات الشاذة يتضمن التدريب على الاسترخاء، و مجموعة تجريبية ثانية اشتركت في برنامج للتخلص من السلوكيا ت الشاذة، لا يخضعوا للتدريب على الاسترخاء العضلي، مجموعة ثالثة ضابطة. توصلت الدراسة إلى أن أفراد المجموعتين التجريبيتين أظهرت انخفاضاً كبيراً في درجات القلق مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، و أظهر أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين لم يخضعوا على الاسترخاء العضلي، انخفاضاً دالاً في

درجات قلق بعد التدريب، في حين أظهر أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين تدربوا على الاسترخاء العضلي انخفاضاً دالاً في درجات قلق وأظهرت النتائج أيضا إلى فاعلية الاسترخاء العضلي بعد اكتمال العلاج مباشرة، وبعد انتهاء التدريب.

قام كورلي (Corely, 1980) بدراسة هدف إلى معرفة اثر فاعلية برنامج عقلاني، وبرنامج خاص في معرفة البناء المعرفي وبرنامج في التدريب على الاسترخاء العضلي في خفض مستوى القلق، تألفت عينة الدراسة من (100) طالباً من طلاب جامعة أوهايو بحيث قسموا عشوائياً إلى أربع مجموعات تم تدريبهم على البرامج المذكورة وقد تم استخدام كل مقياس الاعتقادات الشخصية ومقياس يقيس مفهوم الذات ومقياس قلق السمة–الحالة. خرجت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب البناء المعرفي كان فعالاُ في زيادة التفكير العقلاني، في حين أن التدريب على الاسترخاء العضلي التدريجي كان فعالاً في خفض القلق.

أما غرانت (Grant, 1980) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة اثر التدريب على الاسترخاء العضلي، على قلق الاختبار لدى طلاب المدارس من الصف التاسع حتى الصف الحادي عشر. تالفت عينة الدراسة من (50) طالباً (42 طالبة و28 طالباً) تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (25) طالباً ويخضع أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي، في حين كانت المجموعة الثانية بمثابة مجموعة ضابطة وعدد أفرادها (25) طالباً، استخدم مقياس قلق الاختبار واختبار القدرات وذلك لقياس مستوى قلق الاختبار القبلي والبعدي للتدريب التي استمرت لمدة تسعة أسابيع. أوضحت نتائج الدراسة إلى أن كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أظهرتا انخفاضاً في مستويات القلق فلم يكن هناك فروق دالَّة للتفاعل بين المجموعتين فيما يتعلق بدرجات قلق الاختبار، ولم يكن هناك أثر ذو دلالة للتفاعل بين المعالجة والعِرْق (أسود وأبيض) بالرغم من أن السود أظهروا انخفاضاً في مستوى قلق الاختبار مقارنة بالبيض، كما دلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على الاسترخاء العضلي التدريجي لم يتضمن أي تأثير دال على خفض درجات قلق الاختبار لدى الطلاب بالرغم من وجود انخفاض ملاحظ في مستويات القلق بعد التدريب.

كما قام كروجر (Krueger, 1980) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر المقارنة للتدريب على التأمل والتدريب على الاسترخاء العضلي على مستوى قلق السمة–الحالة تألفت عينة الدراسة من (43) طالباً من طلاب كلية التربية حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية (أ) وعدد أفرادها (16) طالباً تلقوا التدريب على التأمل ومجموعة تجريبية(ب) عدد أفرادها (17)

طالباً خضعوا للتدريب على الاسترخاء العضلي أما المجموعة الثالثة والتي تكون أفرادها من (12) طالباً، فقد اعتبرت مجموعة ضابطة طبق كل من مقياس الاتجاه الشخصي ومقياس لقلق السمة– الحالة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد في المجموعات الثلاث أظهروا انخفاضاً في مستوى قلق السمة–الحالة ولم يكن هناك فروق دالَّة بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بانخفاض مستوى قلق السمة–الحالة.

وفي دراسة قام بها ستينملر (Steinmiller, 1983) هدفت إلى معرفة اثر الاسترخاء العضلي كطريقة للتعامل مع التوتر العصبي لدى عينة من المعلمين وقد تألفت عينة الدراسة من (27) معلماً تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي بشكل مستمر، و مجموعة تجريبية ثانية خضع أفرادها التدريب على الاسترخاء بشكل مستقل، ومجموعة ثالثة ضابطة،طبق في هذه الدراسة مقياس تايلور لأعراض القلق. أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثيرات دالَّة للاسترخاء العضلي على مستوى التوتر العصبي لدى المعلمين، ولا يوجد فرق بين معلمي التربية ومعلمي تخصصات الأكاديمية الأخرى ، وكذلك دلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة بين مركز الضبط الداخلي والمستويات العالية من التوتر العصبي.

كما عمد دوتسن (Dotson, 1984) في المدلل (1991) إلى دراسة أثر التدرب على الاسترخاء المركز، وعلاقة ذلك بالتعلم. وتضمنت التمرينات تعليم الطلاب إحلال الاسترخاء العضلي محل التوتر للحصول على الشعور بالراحة الجسدية حتى يتمكنوا من حل مشاكلهم السلوكية بواسطة ضبط النفس.

تألفت عينة الدراسة من (140) طالباً من طلبة المدرسة المتوسطة شخصوا باعتبارهم يعانون من مشكلات سلوكية، أو انفعالية، ووضعوا في صف خاص للطلبة المشكلين وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة في انخفاض نسبة القلق لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة بين أفراد المجموعتين في ضبط الذات والسلوكات الصفية.

وقد أجرى ماثيوس وكوين (Mathews & Quinn ،1987) دراسة على (69) طالباً من المرحلة الثانوية، هدفت إلى معرفة أثر برنامج معد لمعرفة مفهوم الذات عن طريق التدريب على الاسترخاء في زيادة التحصيل لدى الطلبة. حيث تبين أن التدريب على الاسترخاء لمدة 10 دقائق يزيد من إنجازات الطباعة لدى الطلبة بشكل واضح أكثر من التعليمات التقليدية بدون التدريب على الاسترخاء.

قد أكدت مجموعة من الدراسات على أن التدريب الجسمي الذاتي ، والتدريب على الاسترخاء يؤديان إلى التخفيض من درجات القلق عند الأفراد، وخاصةً الطلبة وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي.

أما سيلفستري (Silvestri, 1985) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة اثر الرقص الهوائي والاسترخاء العضلي المتقن على خفض مستوى القلق وتحسين الصحة الجسمية لدى طالبات المدارس الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (90) طالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على الرقص الهوائي، و مجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي المتقن، ومجموعة أخرى ضابطة استمر تطبيق البرنامجين العلاجيين لمدة أربعة أسابيع حيث طبق مقياس قلق السمة–الحالة ومقياس كوبر للياقة الجسمية. وخرجت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بانخفاض القلق وتحسين الصحة الجسمية.

كذلك أجرت بيلفنس (Bilevins, 1985) دراسة هدفت إلى معرفة تأثيرات الاسترخاء العضلي على مستوى القلق لدى مجموعة من طلاب الصفين الخامس والسادس الأساسي حيث تالفت عينة الدراسة من (86) طالباً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بشكل عشوائي، مجموعتان تجريبيتان تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي التدريجي مع التخيل والتأمل، ومجموعتان ضابطتان، استمر تطبيق برنامج الاسترخاء لمدة سبعة أسابيع بواقع (14) جلسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في انخفاض مستوى القلق ولصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين تدرب أفرادها على الاسترخاء العضلي مقارنة بالمجموعتين الضابطتين. كما أكدت الدراسة على أهمية التدريب على الاسترخاء في خفض مستويات القلق في صفوف المدارس الأساسية.
وفي دراسة لبيري (Perry, 1985) أشار إليها دحادحة(1995) هدفت إلى بحث تأثيرات تمارين التنفس والاسترخاء العضلي على مستوى القلق بين مجموعة من المدمنين على الكحول. تكونت عينة الدراسة من (92) متطوعاً مشاركين في خمسة برامج لتأهيل المدمنين على الكحول، تم توزيعهم عشوائياً إلى أربع مجموعات: مجموعة تجريبية أولى تلقى أفرادها التدريب على تمارين التنفس، و مجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على الاسترخاء العضلي فقط، و مجموعة تجريبية ثالثة تلقى أفرادها التدريب على تمارين التنفس والاسترخاء العضلي معاً، و مجموعة رابعة عملت كمجموعة ضابطة تمارس نشاط القراءة الصامتة فقط، أشارت نتائج تحليلات التباين

المصاحب المتعدد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع فيما يتعلق بانخفاض مستوى القلق.

دراسة كولينس وليسا (Collins-Lisa, 1999) في الحبيس(2003) هدفت هذه الدراسة إلى كشف أثر استراتيجيات فعالة للتعامل مع القلق ساعة الاختبار، وفي هذه الدراسة استخدم الباحث استراتيجيات عديدة في التخفيف من قلق الاختبار بين الراشدين في المرحلة الأساسية، وقد استخدم الباحث طريقة الاسترخاء العضلي لدى غنية مكونة من (389) طالباً وطالبة في الصف العاشر الأساسي من الطلبة الأتراك، وقد استخدم الباحثان مقياس قلق الاختبار وعلى ضوئه قسم الطلبة إلى قسمين: ذوي قلق مرتفع وذوي قلق منخفض.
وأخذ الباحث (169) طالباً وطالبة من ذوي القلق المرتفع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد خضعت المجموعتان إلى نفس التعليمات بفارق أن المجموعة التجريبية كان يصحح لأفرادها الأخطاء التي وقعوا فيها في الاختبارات، ويطلب منهم توقيع أولياء أمورهم على ورقة الاختبار المصححة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.
2. وجد الباحثان أن أسلوب الاسترخاء العضلي يؤدي إلى انخفاض درجات القلق من الامتحان.
3. وجدت فروق دالَّة إحصائياً عند مقارنة أداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي حيث تدنت درجاتهم على الاختبار البعدي، ولم تكن هناك فروق على فئة القلق المتدني أي أن الطلبة ذوي القلق المنخفض لم تتأثر درجات قلقهم بالاسترخاء العضلي.

وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام هذا الأسلوب.

وفي دراسة قام بها فودا واخرون (Fuda ،2003) حول تأثير الأدوية على الأعضاء الداخلية وتأثير الاسترخاء العضلي على العضلات الملساء في التخفيف من التوتر النفسي، فطبقت التجربة على عينة تم فحص الطاقات العصبية والأدرينالين لارتخاء العضلات عن طريق حقن التحفيز الكهربائي وأدى الفحص إلى تعقب آثار الاختزال المتسبب في التحول وتبين أن التوتر النفسي جراء ذلك التحفيز سبب الارتخاء العضلي للعضلات، وبعد تطبيق الاسترخاء العضلي لديهم قل التوتر النفسي واختفى ارتخاء العضلات الملساء.

وفي دراسة قام بها سانق (song 2004) هدفت إلى معرفة أثر التخدير والحقن على زيادة فاعلية أطول على استرخاء العضلات من العلاج الفمي عن طريق الفم للتخلص من آلام الظهر والتصلب العضلي الناتج عن التوتر والخوف. ولإثبات كفاءة الالتزام على نظريته صمم شكل جديد للجرعة على رقعة محددة في الجلد وتم تطبيق نظريته والطريقة على عضلات الفئران قبل تطبيقها على الإنسان. وتم قياس ذلك من خلال قوة قبض الأطراف الأمامية وفحص الجرذان بالتعليق والحمل وأظهر ذلك العلاج بعد تطبيق الاسترخاء وتخديرها عضلات محسنة ونشطة على قدر (3/1.5/0.5) سنتمتر من الجلد بثقل (200) غرام للجرذ يؤدي إلى (8.33/4.17/1.39) مليجرام لكل /كغم/ على عدد محاولات متكررة وبقيت التأثيرات أكثر من (24) ساعة.

بينما الطريقة الفمية والحرة على نظريته أظهرت ارتخاء عضلات على (50/25/12.5) مليجرام لكل كغم بإعادة المحاولة عدة مرات كما أظهرت المحاولات وإدارة العملية لم تستمر سوى ساعة أو اثنتان فقط.

هذه النتائج أظهرت أن العلاج بالتخدير والاسترخاء العضلي على مساحة من الجلد يؤدي إلى امتصاص ارتخاء العضلات وبالتالي القضاء على الخوف والتوتر الذي سببه ارتخاء العضلات وأظهرت النظريةِ والتجربة نجاح الطريقة على الحيوان وكذلك نجاحه على الإنسان إذا ما تم تطبيقه على الإنسان للتخلص من الخوف والتوتر.

2.2.2.2 دراسات أجنبية تناولت القلق المدرسي:

لبحث أثر الانتشار وتأثيرات قلق الاختبار في تلاميذ المدارس أجرى ماكدولاند (Mcdonald 2001)دراسة على طلاب المدارس الأساسية وذلك لبحث أثر قلق الاختبار على الطلاب في التعليم الإلزامي، تكونت عينة الدراسة من طلاب اختيروا عشوائياً من مدرسة أساسية، أسفرت الدراسة إلى أن المصدر الأساسي للقلق عند الطلاب هو الاختبار والضغوطات التي تواجه الطلاب في المدارس.

في دراسة قام بها فيولا سوبون (Subon ،2004) حول تطبيق بعض الاستراتيجيات لمساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق اختبار متلهف، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات وكذلك مدى تحقيق هذه الاستراتيجيات من تخفيف درجات قلق الاختبار، حيث طبقت الدراسة على (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر من مدارس الريف المكسيكي الذين

يعانون من قلق الاختبار متلهف، حيث تم اختيار المعلمين الذين طبقوا هذه الاستراتيجية، وفق إدراكهم الجيد للطلبة وكذلك ممن لديهم خبرة فنية طويلة في التدريس، تم تطبيق استراتيجيات للتخفيف من القلق، هي التعلم الهادف، وتقديم تعليمات ونصائح حول تقديم الاختبار وبعد مرور ثلاثة أسابيع على تطبيق الاستراتيجيات أسفرت الدراسة إلى تحسن في أدائهم الأكاديمي وانخفاض بشكل ملحوظ لقلق الاختبار.

أما بوبكو (Popko ،2004) فقد أجرى دراسة بين فيها أثر قلق الاختبار والتفاضل في المراهقين الإسرائيليين، فقد اختبرت الدراسة، عدة مقترحات حول تركيب المراهقين باستخدام نظرية التفاضل، واستعملت الدراسة عينة إسرائيلية عشوائية من المراهقين في المدارس الإسرائيلية، وصلت إلى (2400) طالب وطالبة من المراهقين الإسرائيليين وعملت الدراسة على فحص العلاقات بين:

* تفاضل النفس.
*تفاضل عائلي.
*قلق الاختبار.
* قلق إدراكي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بالنسبة للتفاضل العائلي يوجد بشكل محدود عند المراهقين، وهي علاقتهم مع أمهاتهم بشكل شديد.

أما بالنسبة للتفاضل النفسي يوجد ربط شديد عاطفي، ومدرك بين المراهق مع الجنس الآخر وكذلك مع ذاته.

وأخيراً وجد هناك قلق اختبار وقلقاً نحو المدرسة بشكل كبير عند المراهقين قد يكون سببه العوامل السابقة وقد يؤدي ذلك إلى خفض أدائه في المستوى الادراكي والأكاديمي.

وقامت ليثم (leathem ،2004) بدراسة حول تأثيرات قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات: العمر، ومستوى الذكاء في قدرة الطالب الحسابية والتسلسل السمعي لديه وقد طبقت الدراسة على أداء (45) مشارك بأعمار (16 – 54 سنة) تم قياس مستوى القلق لديهم من الناحية الحسابية والتسلسل السمعي وذلك عن طريق إجراء شكل قصير من القلق الرسمي و تقرير ذو أثر رجعي

أثناء اختبار الإضافة المتسلسل السمعي، وبعد الانتهاء من التطبيق والإجراءات التي طبقت على الأفراد ظهر تأثير هام على الأداء والذكاء والقدرة الحسابية وصلت إلى (64%) من الأعداد التي طبقت عليهم اختبار الإضافة المتسلسلة السمعية، ووجد فروق فردية بين الأداء والعمر ومستوى الذكاء في قلق الاختبار في النواحي السمعية والحسابية على مدار (26) سنة من العمر تتدنى بشكل ملحوظ.

وأعد جيرل كاسيدي (Cassade ،2004) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير قلق الاختبار على التعلم، حيث اختبرت هذه الدراسة التأثير السلبي المفترض لقلق الاختبار وذلك بتحضير الاختبار على عينة مكونة من (124) طالب وطالبة اختيروا من مدرسة ثانوية، وبعد أن طبق عليهم مقياس القلق العام، وجد أن هناك (77) طالبا وطالبة يعانون من قلق عالٍ و(47) طالب وطالبة يعانون من قلق منخفض، فطبق عليهم الاختبار وجد أن الطلاب الذين يعانون من قلق عالٍ أدوا الاختبار بشكل سيء والذين يعانون من قلق منخفض حصلوا على نتائج جيدة فبالتالي وجد أن الطلاب الذين حصلوا على علامة منخفضة في الاختبار هم الذين يعانون من قلق الاختبار.

أجرى شابيل (chapel 2005)دراسة هدفت إلى بحث أثر قلق الاختبار على الأداء الأكاديمي، في الطالب الجامعي والطلاب الخريجين، وقد تكونت عينة الدراسة من (4000) طالب جامعي و (1414) طالب خريج من كلا الجنسين من الجامعات الفرنسية ووزعوا عليهم مقياس لقياس درجة القلق من الاختبار، فوجد أن علاقة معكوسة وهامة لكنها صغيرة بين قلق الاختبار ومعدل نقطة الدرجة في كلتا المجموعتين التي طبق عليهما الاختبار، فوجد أن طلاب الاختبار الجامعيين لديهم قلق منخفض (B+) ومجموعة أخرى من الطلاب الجامعيين المتلهفين لديهم قلق اختبار عالٍ توسطوا (A, B) بينما طلاب الخريجات من النساء لديهن قلق اختبار منخفض وفي مجموعة أخرى كان لديهن قلق اختبار عالٍ.

وخلاصة الدراسة كان هناك اختلافات بين المستوى المنخفض والمستوى العالي، وأن الطلاب الجامعيين من الإناث كان عندهم قلق اختبار أعلى من الطلاب الجامعيين الذكور، والطلاب الخريجين من الإناث كان عندهم قلق اختبار أعلى جداً على من الطلاب الخريجين الذكور.

أجرى فوسيل (bhosle 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر قلق الاختبار في دكتوراه طلاب الصيدلة، وهي دراسة تجريبية كان تتحلل العوامل التي تعلقت بقلق الاختبار بين الدكتوراه في طلاب الصيدلة سجلت في سنواتهم الثلاثة التعليمية الأولى في جامعتين مختلفتين، الأولى: جامعة

هيوستن (تكساس، الولايات المتحدة الأمريكية)، والثانية: جامعة هاوارد (واشنطن، DC، الولايات المتحدة الأمريكية) حيث طبقوا عليهم (9) مقاييس ذات علاقة بقلق الاختبار، وقياس سلوكهم الطبيعي، وبعد تطبيق التجربة، توصلت الدراسة إلى وجود قلق اختبار معتدل في كلتا الجامعتين وصلت إلى (0.84) على المقاييس التسعة بينما على سلوكهم الطبيعي وجد (40.1%) من الطلاب سلوكهم طبيعي.

وأجريت دراسة من ثلاث نماذج قام بها ساوير (Sawyer ،2005) تهدف إلى معرفة مدى تهديد الفكرة الشائعة من قلق الاختبار على الأداء الادراكي لدى طلاب المدارس الثانوية في مدينة لندن، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من تلك المدارس، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات الأولى: تعاني من قلق اختبار، والثانية: تقوم على أداء الاختبار، والثالثة: لديها قدرة إدراكية عالية.

وبعد ذلك تم تطبيق اختبار تحليلي وفق شروط الاختبار الجيد، للكشف عن مدى توفر قلق الاختبار لدى المجموعات الثلاث، وبعد الانتهاء من هذا الاختبار، تم جمع المجموعات الثلاث في مجموعة واحدة، وتم شرح عملية الأفكار الشائعة عن القلق وكيف تؤثر على أدائهم الأكاديمي وكيفية التخلص من هذه الفكرة، وبعده ا تم توزيع الأفراد إلى مجموعات ثلاث كما في السابق، وطبق عليهم نفس الاختبار وتم مقارنة النتائج السابقة بالنتائج الحالية، فوجد أن المجموعة التي كانت تعاني من قلق الاختبار كانت نتائجها أفضل من النتائج السابقة (انخفاض ملحوظ في الفكرة الشائعة عن قلق الاختبار) والمجموعة الثانية والثالثة تطابقت نتائجها.

وفي دراسة قام بها ايرك كارتر (Kartr ،2005) هدفت إلى معرفة أثر استعداد المراهقين بحالات عجز الحادثة العالي للمخاطرات العالية يختبر بأمر الاستراتيجية، حيث أخذ الاختبار على أداء طلاب المرحلة الثانوية بحالات عجز الحادثة العالي على (500) طالب من المدارس الثانوية الذين يخافون من المخاطرات العالية فوجد أن الطلاب الذين يخافون من المخاطرات العالية، هم أنفسهم يعانون من قلق الاختبار، وذلك بعد أن طبق عليهم مقياس يحتوي على بنود خاصة عن قلق الاختبار وبنود عن قلق المخاطرات والخوف من الأماكن المرتفعة.

وفي حين أجرى شوب (Shobe ،2005) تمرين جسمي بسيط، لتخفيف قلق الاختبار وزيادة الأداء والتحسن على اختبارات الرياضيات الصعبة، أجريت التجربة على (24) طالب وطالبة من طلاب المدارس الذين يعانون من قلق اختبار في مادة الرياضيات، حيث تم اختيار التمرين بشكل بسيط وسهل وتطبيقه لمدة أسبوعين متتاليين، وذلك بمعدل جلسة كل يوم تتراوح من (15 – 30) دقيقة

تحت إشراف أخصائيين وبعد انتهاء التمارين تبين وجود انخفاض بسيط من القلق على اختبار مادة الرياضيات ولكنه ليس بشكل ملحوظ.

كما أعد ريتشارد (Retshared ،2005) دراسة هدفت إلى اكتشاف درجات القلق والخوف والفشل عند طلاب المدارس، حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (220) طالب وطالبة من مدارس المرحلة الأساسية والثانوية في مدينة لاهاي، بحيث طبق الباحث مقياس للقلق والخوف من المدرسة على الطلبة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. الإناث يعانين من القلق بدرجة أكبر من الذكور.
2. وجد أن القلق مرتبط بدرجة كبيرة بالعمر فوجد أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من قلق بدرجة أكبر من المرحلة الأساسية.
3. وجد أن القلق يرتبط ارتباط وثيق بالتحصيل وكان دال لكل من الذكور والإناث.
4. أظهرت الدراسة أن القلق مشكلة يعاني منها نسبة كبيرة من طلبة المدارس.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة سريعة للدراسات حول متغير الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation)، أشارت نتائج بعضها إلى أن الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) له أثر على خفض مستوى القلق وأهم هذه الدراسات كروجر (1980، Krueger)، وسوليفان (1980، Sulivan)، ويتني (1980، Whiney).

في حين أوجدت دراسات أخرى أن الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) لم يكن له تأثير على خفض القلق وأهم هذه الدراسات سلفستري (1985، Silvestri).

وبالإطلاع على ما تيسر من بعض الدراسات فقد تبين أن هناك دراسات اتفقت مع دراستي الحالية مثل دراسة أبو غزالة (1978)، مينور (1979، Meanor)، سوليفان (1980، Sulivan) من حيث الإجراءات والأسلوب والطريقة والمنهجية، وهناك بعض الدراسات اختلفت كلياً كما في دراسة دحادحة (1998) هدفت إلى اكتشاف فاعلية برنامج إرشادي جمعي، والحبيس (2003) على أثر الاسترخاء العضلي على ضغط الدم. وجانيت ليديم (2004، Ganet) التي استخدمت اكتشاف أثر قلق الاختبار على التحصيل، وساوير (2005، Saoer) باستخدامه ثلاث نماذج للتخفيف من قلق الاختبار. وهناك بعض الدراسات كما ذكرنا سابقاً اتخذت منحى آخر في بناء مقاييس القلق المدرسي كما في دراسة نصيرات (1988).

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع القلق المدرسي نجد أن هناك دراسات اهتمت بموضوع قلق الاختبار وأثره على التحصيل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس والعمر كما في دراسة أبو صبحة (1974).

وهناك بعض الدراسات اتخذت منحى بناء مقاييس القلق المدرسي كما في دراسة نصيرات (1988).

وقد اتجهت بعض الدراسات إلى استخدام مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات في التخفيف من درجات القلق المدرسي مثل دراسة أبو غزالة (1978)، فيولاسوبون (Subon ،2004)، فونالي فوسيل (Monalyfosel ،2005).
وكانت الدراسات قد نفذت على فئات معينة من الطلبة، اهتم بعضها بدراسة القلق التحصيلي للمستويات المختلفة الأساسية الدنيا والمتوسطة والعليا، ولم تهمل بعض الدراسات المرحلة الجامعية كما في دراسة خليل وعبد الرحمن (1997)، وشقير (2003).

ونلاحظ بعد الإطلاع على الدراسات السابقة أن معظمها استخدم الأسلوب التجريبي في عملية علاج القلق المدرسي وقلق التحصيل وقلق الاختبار كما في دراسة أبو غزالة (1978)، وشقير (2003).

وتنوعت سنوات هذه الدراسات والأبحاث فمنها ما هو قديم مثل دراسة أبو غزالة (1978)، وبالوع (Balogs ،1979) ومنها ما هو حديث مثل دراسة مارك تشابيل (Mark Tshabel ،2005).

وقد خلصت هذه الدراسات إلى الأمور الآتية:

- وجدت بعض الدراسات أن هناك فروق لصالح الإناث كما في، تشابيل (Tshabel ،2005)، ريتشارد (Retshared ،2005) وأخرى لصالح الذكور كما في دراسة كاسيدي (Casede ،2004).
- تذكر بعض الدراسات التي استخدمت الاستراتيجيات والإجراءات الأثر الفاعل لبعض البرامج العلاجية كالعلاج عن طريق التعلم الهادف وتقديم النصائح كما في دراسة فيولاسوبون (Subon ،2004)، والعلاج باستخدام نظرية التفاضل كما في دراسة بو بكو (Bobko ،2004).
- أوصت مجموعة من الدراسات بمجموعة من المعايير والإجراءات، التي لا بد من القيام بها على صعيد المدرسة، من أجل التخفيف من درجات القلق المدرسي وأوصت أخرى بإجراء المزيد من الدراسات التي تكشف عن القلق المدرسي وقلق الاختبار.

- بعض الدراسات لم يظهر فروق في مستوى القلق المدرسي (قلق الامتحان – التحصيل) تعزى إلى الجنس كما في دراسة الريحاني (1981).
- فاعلية استراتيجية الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) في التخفيف من درجات القلق (قلق الامتحان – التحصيل).

الفصل الثالث

1.3 طرق الدراسة وإجراءاتها

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أداة الدراسة

6.3 إجراءات الاختبار

7.3 المعالجة الإحصائية

8.3 متغيرات الدراسة

الفصل الثالث

1.3 طرق الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل منهج الدراسة البحثية، ومجتمع الدراسة، والأداة المستخدمة والخاضعة لآليات الصدق والثبات، وسير الإجراءات ومتغيرات الدراسة.

2.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي وذلك بتطبيق طريقة ولبي في الاسترخاء العضلي على مجموعة تجريبية حصلت على درجات قلق مرتفع على مقياس الاتجاه نحو الاختبار التي أعدته ليلى عبد الحافظ (1974).

3.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانوية في محافظة الخليل المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006/2005 والذي بلغ عددهم (11000) طالبا وطالبة من المرحلة الأساسية العليا والثانوية في محافظة الخليل وطبقت الدراسة على عينة طبقية بلغ

عددها (550) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية العليا والثانوية في محافظة الخليل والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس.

جدول 1.3: توزيع مجتمع الدراسة.

مدارس الذكور	العدد	مدارس الإناث	العدد	المجموع
ماجد أبو شرار	27	بنات حلحول /ث	27	54
ذكور يطا /ث	36	بنات رقعة /ث	36	72
ذكور المأمون	30	وداد ناصر الدين /ث	30	60
ابن رشد	37	بنات الظاهرية	45	82
زيف المختلطة	20	بنات سعير	35	55
الحسين بن علي	45	بنات بيت أولا	29	74
ذكور بني نعيم	42	خديجة عابدين	27	69
ذكور السموع /ث	35	زيف المختلطة	20	55
ذكور الظاهرية /ث	29			29
				550

4.3 عينة الدراسة:

تم استخدام الطريقة العشوائية لاختيار المدارس التي طبق عليها طريقة الاسترخاء العضلي واستخدام الطريقة الطبقية لاختيار عينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية، والتخصص من

مديرية جنوب الخليل ومديرية شمال الخليل، حيث بلغ أفراد عينة الدراسة(550) طالباً وطالبة منهم (300) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية العليا، و(250) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية من مدارس محافظة الخليل خلال الفصل الدراسي الثاني 2005 – 2006، وحصل (68) طالباً وطالبة على درجات قلق مرتفع مثلوا عينة الدراسة وتم تطبيق البرنامج التدريبي.

5.3 أداة الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

1.5.3 مقياس قبلي: الاتجاه نحو الاختبار الذي أعدته ليلى عبد الحافظ (أبو مصطفى، 1998) والمشار إليه في الملاحق.

استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الاختبار، والذي أعدته بالعربية الدكتورة ليلى عبد الحافظ، والذي استخدمه الدكتور نظمي أبو مصطفى في دراسته قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي(أبو مصطفى،1998).

وصمم هذا المقياس للتعرف على الظروف الفردية بين الأفراد في قلق الاختبار والتي يثار في ظروف خاصة. ويتكون المقياس من عشرين بندا إلى جانب التعليمات وأمام كل بند أربعة اختيارات. يطلب من المفحوص أن يحدد مقدار انطباق كل بند تبعاً للقلق الناجم في موقف الاختبار سواء قبل أو أثناء الاختبار.

وينألف هذا المقياس من مقياسيين فرعيين هما: مقياس القلق ومقياس الانفعالية كمكونيين أساسيين لقلق الاختبار، كل مقياس يتكون من ثمانية بنود وهي على النحو التالي:

بنود المقياس الفردي للقلق 3–4–5–6–7–14–17–20.

وبنود المقياس الفرعي الانفعالية 2–8–9–10–11–15–16–18.

وتبقى أربعة بنود تستخدم مع المقياسين الفرعيين السابقين في حساب درجة مقياس قلق الاختبار وهي البنود 1–12–13–19.

استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الاختبار ثم تم اعتماده بعد حذف فقرة رقم (12) التي حصلت على نسبة تشبيع بلغت (0.2).

2.5.3 مقياس قبلي: القلق المدرسي الذي أعدته ياسمين نصيرات(نصيرات،1988) والمشار إليه في الملاحق حيث تم استخدامه على البيئة الأردنية والذي يتكون من (48) فقرة.
3.5.3 مقياس بعدي: الاتجاه نحو الاختبار الذي أعدته ليلى عبد الحافظ.
صدق الأداة:

فقد قام الباحث باستخدام الصدق بدلالة محك خارجي، بين مقياس القلق المدرسي التي قامت ببنائه ياسمين نصيرات (1988)، ومقياس الاتجاه نحو الاختبار الذي أعدته بالعربية الدكتورة ليلى عبد الحافظ. فتم اختيار عينة استطلاعية عددها (200) طالب وطالبة من طلبة مدارس محافظة الخليل استثنيت فيما بعد المجتمع الأصلي. وبعد ذلك تبين أن مقياس الاتجاه نحو الاختبار حصل على درجات صدق أعلى من مقياس القلق المدرسي، فتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الاختبار بعد ما استثنينا فقرة رقم(12) من التطبيق والتي حصلت على اقل صدق بنسبة تشبع (2 من 10).

الصدق العاملي: "وهو من أهم أنواع الصدق، حيث أشار إليه فرج (1995: 310) على أنه تقدير كمي لصدق الاختبار في شكل معامل إحصائي وهو تشبع الاختبار على العامل الذي يقيس المجال المعين".

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة (الاتجاه نحو الاختبار) باستخدام المعامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) والذي بلغ معامل ثباته الكلي (0.85).

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها(200) طالباًوطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا والثانويةٍ في مدارس محافظة الخليل، طبق عليهم مقياس القلق المدرسي الذي أعدته ياسمين نصيرات (1988) ومقياس الاتجاه نحو الاختبار الذي أعدته ليلى عبد الحافظ (1974) وإجراء الصدق للتأكد من ثبات وصدق الأدوات ومناسبتها لمجتمع الدراسة وأخذ بعين الاعتبار استبعادها من مجتمع الدراسة الأساسية.

6.3 إجراءات الدراسة

بعد استكمال صدق وثبات المقياس، قام الباحث بالحصول على كتاب رسمي من رئيس قسم التربية في كلية الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مدير التربية والتعليم في مديرية جنوب الخليل ومديرية شمال الخليل، وذلك من اجل السماح للباحث بتطبيق دراسته على أفراد عينة الدراسة م ن طلاب وطالبات المرحلة الأساسية العليا والثانوية في مدارس محافظة الخليل. وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية للتأكد من صدق الأداة وثباتها ثم قام بالاتصا ل مع مديرية التربية والتعليم في المناطق التي شملها مجتمع الدراسة وتم توزيع الاستمارات على المدارس المعنية بشكل شخصي، وقد وزع الباحث (560) استمارة.

وكل استمارة أخذت رقماً في كل مدرسة حسب سجل العلامات ويأخذ الطالب الاستمارة التي تحمل نفس رقمه في سجل العلامات للتعرف على الطالب بعد إجراء التحليل ومدى توفر القلق لديه، وفي بعض المدارس وجد الباحث الموافقة من الطلبة في كتابة أسمائهم، وبعد الانتهاء من توزيع الاستمارات تم استرجاع (557) استبانة من أصل (560) واستبعد (7) منها، بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة والمتعلقة بالمستجيبين، أو عدم ملائمتها للعينة المطلوبة، وبقي (550) استمارة صالحة للتحليل (300) من طلبة المرحلة الأساسية العليا، منهم (150) طالباً و(150) طالبة، و(250) من المرحلة الثانوية، منهم (125) طالباً و(125) طالبة وهي التي شكلت مجتمع الدراسة وبعد أن تم جمع الاستمارات من المديريات، تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب لمعالجتها إحصائياً، بالتعاون مع احد الخبراء في التحليل الإحصائي في كلية العروب التقنية، وإجراء العمليات الإحصائية، واستخراج المتوسط الحسابي للعلامة الكلية لكل طالب حيث حصل (68) طالباً وطالبة على علامة (2.9) فما فوق من (4) حيث صنفوا من فئة القلق المرتفع وشكلوا عينة الدراسة الأصلية، وخضعوا للبرنامج التدريبي، وحصل (320) طالباً وطالبة على علامة (2–2.8) من (4)، وصنفوا من فئة القلق المتوسط، وحصل (162) طالباً وطالبة على علامة أقل من (2) من (4)، حيث صنفوا من فئة القلق المنخفض، وبعدها تم تحديد مدارس الطلبة الذين يعانو ن

من قلق مرتفع من أجل تطبيق إستراتيجية ولبي (Wolpe) للاسترخاء (Relaxation) بعد أخذ الموافقة على ذلك من قبل مدراء المدارس والعمل معهم لمدة ستة أسابيع بعدد جلسات الطريقة، وفي بعض مدارس الإناث واجهت الباحث مشكلة لرفض التطبيق والعمل من قبل الطالبات فتم الاعتماد على المرشدات المقيمات في المدارس، للتعامل مع الإناث اللواتي رفضن التعامل مع الباحث، فقام بتوضيح كيفية استخدام الطريقة للمرشدات، وكيفية تطبيق الجلسات، فوجد الباحث أن المرشدات يتقن إستراتيجية الاسترخاء وذلك بحكم عملهن وخبرتهن الطويلة في إرشاد الطالبات في المدارس.

حيث كان التطبيق يوماً واحداً من كل أسبوع لكل مدرسة طلابها يخضعون للتجربة، وتم تطبيق جلسات الطريقة بحذافيرها، ولم يتم الانقطاع عن الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي في خلال الأسابيع الستة، حيث كان الباحث يشرف على المرشدات اللواتي يطبقن الطريقة مع بعض الإناث في كل جلسة يتم تطبيقها وتبادل الخبرات والآراء والملاحظات مع الباحث، وأثناء تطبيق البرنامج التدريبي، استنكف ثمانية طلاب من البرنامج التدريبي ليبقى العدد الذي شغل عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة تم إكمال التجربة معهم وبعد انتهاء المدة المحددة لإنهاء التجربة تم توزيع مقياس الاتجاه نحو الاختبار (اختبار بعدي) على الطلبة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، وإخضاعها للتحليل الإحصائي لمعرفة مدى فاعلية الطريقة للتخفيف من درجات القلق من المدرسة لدى الطلبة.

7.3 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وتطبيق اختبار ت (t-test) لاختبار الفرضيات احصائياً.

8.3 متغيرات الدراسة

1.8.3 المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس.
- المرحلة الدراسية: وله مستويان (أساسي عليا، ثانوي).
- التخصص: وله مستويان (علمي، أدبي).

2.8.3 المتغير التابع: وهو فاعلية طريقة ولبي (Wolpe) للاسترخاء (Relaxation).

الفصل الرابع

تحليل النتائج

الفصل الرابع

تحليل النتائج

1.4 مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية طريقة ولبي (Wolpe) للاسترخاء (Relaxation) في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل، كما استهدف هذا البحث الفاعلية قبل استخدام طريقة ولبي وبعدها، وقد تم اختيار أفراد الدراسة على أساس حصولهم على درجات أعلى على مقياس الاتجاه نحو الاختبار. وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى أثر فاعلية هذه الطريقة على متغير الجنس والمرحلة الدراسية والتخصص، بناءً على ذلك تضمن هذا الفصل عرضاً كافياً ومفصلاً لنتائج الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها وأهدافها والتحقق من صحة فرضياتها.

2.4 طرق تحليل النتائج:

فيما يختص بالمعالجة الإحصائية تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) اللازمة لاستخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية وتم فحص الفرضيات عند مستوى الدلالة P = (0.05) بواسطة الاختبارات الإحصائية التالية:

* اختبار ت (t-test)(S.P.S.S):

تم الإجابة عن أسئلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي: **ما مدى فاعلية استخدام طريقة ولبي (Wolpe) للاسترخاء في تخفيف درجات القلق المرتفع من المدرسة؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر القلق لكل فقرة عند الطلبة، قبل وبعد استخدام طريقة ولبي (Wolpe)، كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول 1.4: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي(Wolpe)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي	الانحراف المعياري قبل تطبيق طريقة ولبي	المتوسط الحسابي بعد تطبيق طريقة ولبي	الانحراف المعياري بعد تطبيق طريقة ولبي
.1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار	2.11	0.79	3.05	0.91
.2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار	3.00	0.78	2.17	0.83
.3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار	3.32	0.88	2.62	0.85
.4	أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة	3.42	0.86	2.37	1.01
.5	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية	2.92	1.21	2.44	1.13
.6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للاختبار ازداد اضطرابي	2.45	1.08	1.64	0.77
.7	تفكيري في إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الاختبار	3.27	0.82	2.40	0.77
.8	أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لاختبار هام	3.22	0.92	2.58	1.06
.9	أشعر بعصبية شديدة اتجاه الاختبار حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه	2.92	0.926	2.12	0.96
.10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة	2.90	0.86	2.37	0.84
.11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار	3.26	0.87	2.19	0.86
.12	أشعر بتوتر شديد لدرجة الاضطراب في معدتي أثناء تأديتي الاختبارات الهامة.	2.86	1.17	2.12	1.36

13-	أبدو لو كنت مهزوزاُ أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	2.80	0.95	2.27	0.95
.14	أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة.	3.38	0.85	2.32	1.09
.15	أكون قلقاً (منزعجاً) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لأي اختبار هام.	3.30	0.81	2.63	1.03
.16	أجد نفسي أفكر فيما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي للاختبار.	3.28	0.83	2.67	1.03
.17	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	3.47	0.88	2.65	1.06
.18	بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع فعل ذلك على الفور	3.02	0.89	2.37	1.00
.19	أشعر بعصبية أثناء تأديتي للاختبارات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها.	3.35	0.82	2.51	0.94

ولمعرفة أكثر ثلاث فقرات كانت تسبب قلقاً عالياً للطلبة حسب إجاباتهم، وجدنا الفرق بين المتوسط الحسابي بعد تطبيق طريقة ولبي (Wolpe) للفقرة والمتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي (Wolpe) لنفس الفقرة كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول 2.4: إيجاد الفرق بين المتوسطات الحسابية قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي (Wolpe)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي قبل التطبيق	المتوسط الحسابي بعد التطبيق	الفرق
.1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار	2.11	3.05	0.94
.2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار	3.00	2.17	-0.83
.3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار	3.32	2.62	-0.07
.4	أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة	3.42	2.37	-1.03
.5	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية	2.92	2.44	-0.48
.6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للاختبار ازداد اضطرابي	2.45	1.64	-0.81
.7	تفكيري في إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الاختبار	3.27	2.40	-0.87
.8	أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لاختبار هام	3.22	2.58	-0.64
.9	أشعر بعصبية شديدة اتجاه الاختبار حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه	2.92	2.12	-0.80
.10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة	2.90	2.37	-0.53
.11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار	3.26	2.19	-1.01
.12	أشعر بتوتر شديد لدرجة الاضطراب في معدتي أثناء تأديتي الاختبارات الهامة.	2.86	2.12	-0.74

13-	أبدو لو كنت مهزوزاُ أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	2.80	2.27	−0.53
.14	أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة.	3.38	2.32	−1.06
.15	أكون قلقاً (منزعجاً) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لأي اختبار هام.	3.30	2.63	−0.67
.16	أجد نفسي أفكر فيما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي للاختبار.	3.28	2.67	−0.61
.17	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	3.47	2.65	−0.82
.18	بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع فعل ذلك على الفور	3.02	2.37	−0.65
.19	أشعر بعصبية أثناء تأديتي للاختبارات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها.	3.35	2.51	−0.84

يلاحظ من الجدول السابق أن الدرجة العليا في المتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي (Wolpe) يساوي (3.47) وبعد تطبيق الطريقة يساوي (3.05)، والدرجة الدنيا في المتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي يساوي (2.11) والدرجة الدنيا من المتوسط الحسابي بعد تطبيق الطريقة يساوي (1.64).

فكانت النتائج تشير إلى أن الفقرة الأولى والتي تنص على (أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار) كان لها المتوسط الحسابي (2.11) قبل تطبيق طريقة ولبي والمتوسط الحسابي (3.05) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على أعلى فرق بين المتوسطين (0.94) والفقرة الخامسة والتي تنص على (أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية) كان لها المتوسط الحسابي (2.920) قبل تطبيق طريقة ولبي والمتوسط الحسابي (2.44) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على ثاني أعلى فرق بين المتوسطين (0.48−)، كما أن الفقرة العاشرة والتي تنص (يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة) كان لها المتوسط الحسابي (2.90) قيل تطبيق طريقة ولبي و(2.37) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على ثالث أعلى فرق بين المتوسطين (0.35−).

حسب ما أشارت النتائج نجد أن الفقرات الثلاثة التي تسبب درجات قلق عالي من المدرسة حسب إجابات الطلبة على المقياس (الاتجاه نحو الاختبار) لها علاقة بالاختبار، فبالتالي فإن السبب الرئيسي في وجود قلق عالي عند الطلبة هو الاختبار.

ولمعرفة أكثر ثلاث فقرات لا تسبب قلقاً عالياً للطلبة حسب إجاباتهم، وجدنا الفرق بين المتوسط الحسابي بعد تطبيق طريقة ولبي للفقرة والمتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي لنفس الفقرة كما هو واضح في الجدول رقم (2.4).

فكانت النتائج تشير إلى أن الفقرة رقم (14) التي تنص على (أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة) قد حصلت على متوسط حسابي (3.38) قبل تطبيق طريقة ولبي ومتوسط حسابي (2.32) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على أدنى فرق بين المتوسطين (1.06) كما أن الفقرة رقم (4) التي تنص على (أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة) قد حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.42) قبل تطبيق طريقة ولبي ومتوسط حسابي مقداره (2.37) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على ثاني أدنى فرق (1.05−)، كما أن الفقرة رقم (11) التي تنص على (أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار) قد حصلت على متوسط حسابي (3.26) قبل تطبيق طريقة ولبي ومتوسط حسابي مقداره (2.19) بعد تطبيق طريقة ولبي قد حصلت على ثالث أدنى فرق مقداره (1.01−).

وقد قمنا بإيجاد الفرق بين الانحراف المعياري قبل تطبيق طريقة ولبي للفقرة والانحراف المعياري بعد تطبيق طريقة ولبي لنفس الفقرة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 3.4: الفروق بين الانحرافات المعيارية قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي (Wolpe)

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري قبل التطبيق	الانحراف المعياري بعد التطبيق	الفرق
.1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار	0.79	3.05	0.12
.2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار	0.78	2.17	0.05
.3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار	0.88	2.62	0.03−
.4	أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة	0.86	2.37	0.15
.5	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية	1.21	2.44	0.07−
.6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للاختبار ازداد اضطرابي	1.08	1.64	0.31−
.7	تفكيري في إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الاختبار	0.82	2.40	0.05−
.8	أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لاختبار هام	0.92	2.58	0.14
.9	أشعر بعصبية شديدة اتجاه الاختبار حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه	0.93	2.12	0.03

.10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة	0.86	2.37	−0.05
.11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار	0.87	2.19	−0.01
.12	أشعر بتوتر شديد لدرجة الاضطراب في معدتي أثناء تأديتي الاختبارات الهامة.	1.17	2.12	0.19
13−	أبدو لو كنت مهزوزاً أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	0.95	2.27	0.00
.14	أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة.	0.85	2.32	0.24
.15	أكون قلقاً (منزعجاً) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لأي اختبار هام.	0.81	2.63	0.22
.16	أجد نفسي أفكر فيما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي للاختبار.	0.83	2.67	0.21
.17	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.	0.88	2.65	0.18
.18	بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع فعل ذلك على الفور	0.89	2.37	0.11
.19	أشعر بعصبية أثناء تأديتي للاختبارات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها.	0.82	2.51	0.12

3.4 الإجابة عن فرضيات الدراسة

1.3.4 الفرضية الأولى:

جاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الرئيسي ما مدى فاعلية استخدام طريقة ولبي (Wolpe) للاسترخاء في تخفيف درجات القلق المرتفع من المدرسة؟ وكانت الفرضية الأولى إجابة عن هذا السؤال، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق بتمارين الاسترخاء العضلي على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت (t-test) للفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي للاسترخاء كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 4.4: توضيح أثر فاعلية طريقة ولبي (Wolpe).

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية

قبل استخدام طريقة ولبي	3.03	0.27	118	24.77	0.000
بعد استخدام طريقة ولبي	2.04	0.50			

يلاحظ في الجدول رقم (4.4) أنه يوجد هناك تأثير لاستخدام طريقة ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى الطلبة الذين استخدمت معهم هذه الطريقة والذين حصلوا على أعلى مستوى من القلق عندما طبق عليهم اختبار قبلي، وهو مقياس الاتجاه نحو الاختبار وذلك بعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخراج درجة الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لدرجة القلق الكلية عند الطلبة قبل استخدام طريقة ولبي للاسترخاء.

حيث كان المتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي (Wolpe) يساوي (3.03) وبعد تطبيق الطريقة يساوي (2.36) والانحراف المعياري قبل استخدام الطريقة يساوي (0.27) وبعد استخدام طريقة ولبي يساوي (0.50) وكانت درجة الحرية قبل وبعد استخدام الطريقة يساوي (118) وقيمة ف قبل وبعد استخدام طريقة ولبي يساوي (24.77) والدلالة الإحصائية قبل وبعد استخدام الطريقة يساوي (0.00).

هنا يلاحظ كما ذكر سابقاً بأن هناك تأثير واضح للطريقة على التخفيف من القلق كما هو واضح في الجدول السابق وبناء على ما حصلت عليه هذه الفرضية من نتيجة إيجابية على صحة الفرضية بعد اختبارها باختبار ت (t-test)، باتفاق هذه النتيجة مع دراسات سابقة كدراسة أبو غزالة (1978) ودراسة مينور (1979، Meanor) ودراسة هودجز (1980، Hodyas) التي كانت نتائج جميعها تشير إلى فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء لما تتميز بها الطريقة من إراحة جسمية ونفسية وإرخاء للعضلات وبالتالي تقبل هذه الطريقة من الأشخاص الذين يعانون من قلق وتوتر وغيرها من الأزمات النفسية، وتختلف بشكل جزئي مع دراسة الريحاني (1981).

2.3.4 الفرضية الثانية:

جاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الفرعي هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف الجنس؟ فكانت الفرضية الثانية هي الإجابة عن السؤال، والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ت (t-test)، للفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي للاسترخاء للتأكد من طريقة ولبي للاسترخاء لصالح الذكور أم الإناث كما هو واضح في الجدول التالي.

جدول 5.4: فاعلية طريقة ولبي (Wolpe) على متغير الجنس.

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
قبل استخدام طريقة ولبي	ذكر	3.03	0.35	58	2.82	0.97
	أنثى	3.03	0.22			
بعد استخدام طريقة ولبي	ذكر	2.16	0.40	58	1.54	0.00
	أنثى	2.53	0.52			

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) في درجات القلق المدرسي للطلبة الذين يعانون من قلق مرتفع على مقياس الاتجاه نحو الاختبار قبل تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء تعزى للجنس، ولكن بعد تطبيق طريقة ولبي على الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الاتجاه نحو الاختبار وتطبيق اختبار بعدي واستخدام اختبار ت (t-test) لاستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تبين أن هناك فروقاً في درجة القلق عند الجنسين. حيث فكانت درجة القلق أعلى لدى الإناث، مما يعني أن تأثير الطريقة أفضل على الذكور.

حيث حصلت هذه الفرضية على متوسط حسابي قبل استخدام طريقة ولبي للذكور يساوي (3.03) وللإناث يساوي (3.03) وعلى متوسط حسابي بعد استخدام الطريقة للذكور يساوي (2.16) وللإناث يساوي (2.53) وحصلت على انحراف معياري قبل تطبيق الطريقة للذكور يساوي (0.348) وللإناث يساوي (0.22) وانحراف معياري بعد تطبيق الطريقة للذكور يساوي (0.40) وللإناث يساوي (0.52) وكانت درجة الحرية للذكور والإناث بعد وقبل تطبيق طريقة ولبي (Wolpe) يساوي (58) وقيمة (ت) قبل تطبيق طريقة ولبي للذكور والإناث يساوي (2.82) وبعد تطبيق الطريقة للذكور والإناث يساوي (1.54) والدلالة الإحصائية للفرضية قبل تطبيق الطريقة للذكور والإناث يساوي (0.97) والدلالة الإحصائية بعد تطبيق الطريقة للذكور والإناث يساوي (0.00) ونتيجة هذه الفرضية تخالف دراسة الريحاني (1981) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة P = (0.05) تعزى للجنس ولكن نتيجة هذه الدراسة جاءت مخالفة فقد كان هناك فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور على الإناث.

3.3.4 الفرضية الثالثة:

جاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الفرعي، هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف المرحلة الدراسية؟ فكانت الفرضية الثالثة هي الإجابة عن هذا السؤال والتي تنص على:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى المرحلة الدراسية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار ت (t-test) للفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي للاسترخاء للتأكد من أثر المرحلة الدراسية في فاعلية الطريقة والجدول التالي يوضح صحة هذه الفرضية.

جدول 6.4: فاعلية طريقة ولبي (Wolpe) على متغير المرحلة الدراسية.

المجال	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية

قبل استخدام طريقة ولبي	أساسي عليا	2.98	0.14	6.58	0.34
	ثانوي	3.05	0.31		
بعد استخدام طريقة ولبي	أساسي عليا	2.01	0.45	0.31	0.05
	ثانوي	2.41	0.49		

يلاحظ من الجدول رقم (6.4) تأثر المرحلة الدراسية (أساسي عليا /ثانوي) على نجاح طريقة ولبي (Wolpe) في التخفيف من درجة القلق المدرسي المرتفع عند الطلبة أنه عدم وجود فروق من درجة القلق عند الطلبة قبل تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء، ولكن يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) بعد تطبيق الطريقة، حيث كان القلق أعلى بعد التطبيق لدى المرحلة الثانوية.

حيث تم استخراج المتوسط الحسابي لهذه الفرضية قبل تطبيق طريقة ولبي يساوي (2.98) للمرحلة الأساسية العليا و (3.05) للمرحلة الثانوية و كذلك استخراج المتوسط الحسابي بعد تطبيق الطريقة حيث كان المتوسط الحسابي للمرحلة الأساسية العليا يساوي (2.01) والمرحلة الثانوية يساوي (2.41) والانحراف المعياري لهذه الفرضية حيث كان قبل تطبيق الطريقة للمرحلة الأساسية العليا يساوي (0.14) وللمرحلة الثانوية يساوي (0.31) ودرجة الحرية قبل وبعد التطبيق للمرحلتين يساوي (118) وقيمة (ت) قبل تطبيق طريقة ولبي للمرحلتين (أساسي عليا /ثانوي) يساوي (6.58) وبعد تطبيق الطريقة للمرحلتين يساوي (0.31) والدلالة الإحصائية للمرحلتين قبل تطبيق طريقة ولبي يساوي (0.34) وبعد تطبيق الطريقة للمرحلتين يساوي (0.05)، والجدير بالذكر أن نتائج هذه الفرضية تتفق بشكل جزئي مع دراسة أبو غزالة (198)، مينور (1980، Meanor).

4.3.4 الفرضية الرابعة:

جاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الفرعي التالي، هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف التخصص. فكانت الفرضية الرابعة هي الإجابة عن هذا السؤال والتي تنص على:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

وللتأكد أيضاً من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي للاسترخاء لمعرفة مدى تأثير التخصص (أدبي /علمي) على فاعلية الطريقة في التخفيف من القلق كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول 7.4: فاعلية طريقة ولبي (Wolpe) على متغير التخصص.

المجال	الفرع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
قبل استخدام طريقة ولبي	علمي	2.92	0.23	58	0.62	0.15
	أدبي	3.08	0.32			
بعد استخدام طريقة ولبي	علمي	2.07	0.93	58	1.93	0.69
	أدبي	2.42	0.48			

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وإيجاد درجة الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية بما يتعلق بالفرضية الرابعة، والتي تتحدث عن درجات القلق المدرسي لدى الطلبة، تبين كما هو واضح في الجدول السابق جدول رقم (7.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء للتخفيف من درجات القلق المدرسي بين طلاب الفرع العلمي والفرع الأدبي بعد تطبيق طريقة ولبي، فقد كان تأثير الطريقة نفسه على الطلبة من الفرعين أي كلاهما يتعرض لنفس درجة الضغط النفسي الذي يولد القلق اتجاه المدرسة لدى الطلبة في كلا الفرعين (العلمي /الأدبي).

حيث كان المتوسط الحسابي قبل تطبيق طريقة ولبي للفرع العلمي يساوي (2.92) والمتوسط الحسابي قبل تطبيق الطريقة للفرع الأدبي يساوي (3.08) والمتوسط الحسابي بعد تطبيق الطريقة للفرع العلمي يساوي (2.07) والمتوسط الحسابي بعد تطبيق طريقة ولبي للفرع الأدبي يساوي (2.42) وبعد اختبار الفرضية وإخراج الانحراف المعياري حيث كان قبل تطبيق الطريقة للفرع العلمي يساوي (0.23) وللفرع الأدبي (0.32) والانحراف المعياري بعد تطبيق الطريقة للفرع العلمي يساوي (0.93) والانحراف بعد تطبيق الطريقة للفرع الأدبي يساوي (0.76) ودرجة الحرية قبل تطبيق الطريقة للفرعين يساوي (58) وبعدها للفرعين يساوي (58) وقيمة (ت) قبل تطبيق الطريقة للفرعين يساوي (0.62) وبعد تطبيق الطريقة للفرعين يساوي (0.93) والدلالة الإحصائية قبل تطبيق الطريقة للفرعين يساوي (0.15) وبعدها للفرعين يساوي (0.69) حيث أظهرت نتائج هذه الفرضية بعد تطبيق اختبار ت (t-test) نفس النتيجة قبل وبعد التطبيق أي لا يوجد فرق يعزى

للتخصص، وذلك بسبب أن التخصصات يخضعان لمصير واحد هو الحصول على شهادة التوجيهي.

5.3.4 الفرضية الخامسة:

جاءت هذه الفرضية أيضاً للتأكيد على السؤال الرئيسي: ما مدى فاعلية استخدام طريقة ولبي للاسترخاء في تخفيف درجات القلق المرتفع من المدرسة؟ فكانت هذه الفرضية تأكيداً على إجابة هذا السؤال وتنص هذه الفرضية على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل.

بعد التأكد من صحة الفرضية الأولى والتي تشبه في نصها الفرضية الخامسة وذلك باستخدام اختبار ت(t-test) لإيجاد الفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي كما وضح الجدول رقم (4.4) فتبين أنه يوجد هناك تأثير لاستخدام طريقة ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى عينة من الطلبة والذين كما ذكرنا سابقاً حصلوا على أعلى درجات من القلق في الاختبار القبلي على مقياس الاتجاه نحو الاختبار الذي طبق عليهم وذلك بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لدرجة القلق الكلية.

نلاحظ من جميع نتائج الفرضيات أن عامل القلق من المدرسة موجود بدرجات متفاوتة لدى الطلبة، ولعل ذلك يعود إلى عوامل كثيرة سببت ذلك، منها العوامل الأسرية وتدخلات الأهل سواءً من جانب المدرسة أو أمور أخرى تعكس ذلك على المدرسة، وإجبار الطالب من قبل الوالدين على اختيار التخصص الذي لا يرغب الطالب بدراسته، والحماية الزائدة والإهمال الزائد أيضاً من قبل الوالدين يرفع من درجات القلق لدى الطالب، وهناك عوامل أخرى قد يكون لها أثر على الطالب في رفع القلق لديه كالجو المدرسي السيئ، ظروف الصف، عدد الطلاب الزائد داخل الصف، شخصية المعلم سواءً من جوانب الضعف أو من جوانب القوة (المتسلط)، صعوبة المنهاج، القلق من الرياضيات واللغة الإنجليزية، دور الإرشاد المتسيب، بعض المدارس لا يوجد فيها إرشاد، كل ذلك وعوامل أخرى تجعل القلق مسيطر على الطالب وخاصةً طلبة التوجيهي والخوف من الاختبار.

الفصل الخامس

2.5 مناقشة النتائج والفرضيات

2.3.5 التوصيات

4.5 المراجع

3.5.5 الملاحق

4.5.5 الفهارس

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مقدمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية استخدام طريقة ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تأثير وفاعلية لاستخدام طريقة ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل كما هو واضح في جدول رقم (4) واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة، واختلفت مع بعضها دراسات أخرى.

2.5 مناقشة الفرضيات

1.2.5 الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق بتمارين الاسترخاء العضلي على خفض القلق لدى الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي، وجاءت هذه الفرضية لتجيب عن السؤال الرئيس، ما مدى فاعلية استخدام طريقة جوزيف ولبي للاسترخاء في تخفيف درجات القلق المرتفع، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق في درجة القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي كما أوضحناه سابقاً في جدول رقم (4). وكانت النتيجة: أن هناك فاعلية وتأثير لاستخدام الطريقة في التخفيف من درجات القلق المدرسي، وترجع إيجابية هذه النتيجة إلى أهمية التخلص من القلق المدرسي، وقلق الاختبار والذي يؤدي إلى تدنٍ في تحصيل الطالب الأكاديمي وكذلك ترجع فاعلية الطريقة والوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية في التخفيف بشكل ملموس من القلق المدرسي المزعج إلى الراحة الجسمية التي تظهر على الطالب، عندما يطبق عليه برنامج تدريبي على الاسترخاء، وخاصة أن هذه الدراسة لم تأخذ مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي كمتغير، ولكن تعاملت هذه الدراسة مع جميع الطلبة عندما وزع عليهم مقياس الاتجاه نحو الاختبار وبالتالي لم نفرق بين طالب تحصيله الأكاديمي عالٍ وطالب مستواه الأكاديمي متدنٍ ومن الملاحظ على هذه الطريقة أيضاً أنها استخدمت العلاج عن طريق التفاعل الشخصي بين المعالج والعميل بدلاً من استخدام التسجيل السمعي، أدت كل هذه الملاحظات إلى وجود فاعلية للطريقة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة كل من أبو غزالة (1978) التي هدفت دراستها إلى معرفة فاعلية تقليل الحساسية والاسترخاء العضلي في معالجة قلق الاختبار، وكانت نتيجة هذه الدراسة وجود فاعلية للطريقة مع المجموعة التجريبية.

ودراسة مينور (Meanor ،1979) التي هدفت إلى بحث أثر برنامج الاسترخاء العضلي على مستوى القلق العام، وكان هناك فاعلية للطريقة واتفقت هذه الدراسة أيضاً مع دراسة هودجز (Hodges ،1980) التي هدفت إلى بحث أثر برنامج الاسترخاء العضلي على مستوى القلق العام ووجد أن الاسترخاء أكثر فاعلية في خفض مستوى القلق، ودراسة كولنيس وليسا (Collin ،1999 & Lisa) التي هدفت إلى كشف أثر استراتيجيات فعالة للتعامل مع القلق ساعة الاختبار ووجد أن أسلوب الاسترخاء العضلي يؤدي إلى انخفاض درجة القلق من الاختبار، ودراسة دحادحة (1998) في استخدام الاسترخاء على خفض التوتر إلى وجود فاعلية في الطريقة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسات أخرى مثل دراسة غرانت (1980، Grant) والتي هدفت إلى بحث تأثيرات التدريب على الاسترخاء العضلي على قلق الاختبار وتوصلت إلى أن التدريب على الاسترخاء العضلي لم يتضمن أي تأثير دالٍ على خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب، ودراسة سلفستري (1985، Silvestri) والتي هدفت إلى بحث أثر الرقص الهوائي والاسترخاء العضلي على مستوى خفض القلق فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بانخفاض القلق وتحسين اللياقة البدنية.

2.2.5 الفرضية الثانية:

جاءت هذه الفرضية من أجل الإجابة عن السؤال الفرعي، هل تختلف طريقة الاسترخاء باختلاف الجنس؟ فكانت هذه الفرضية وهي التي تجيب عن السؤال والتي تنص على:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى للجنس.

وتم استخدام اختبار ت (t-test) للتأكد من صحة هذه الفرضية ومعرفة الفروق في درجة القلق المدرسي وجاءت النتيجة بعد تطبيق طريقة ولبي إلا أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة P = (0.05) تعزى للجنس لصالح الذكور على الإناث، أي: أن الإناث لديهن قلق أعلى من الذكور بعد تطبيق الطريقة ولكن قبل تطبيق الطريقة لا يوجد فروق بين الجنسين كما هو واضح في جدول رقم (5) وترجع هذه النتيجة إلى أن الإناث قد يتعرضن إلى ضغوطات نفسية أكثر من الذكور، أي: الحرية مفتوحة نوعاً ما للذكور.

وهذا يخالف ما توصل إليه الريحاني (1981) في استقصاء فعالية أسلوب الاسترخاء العضلي في تخفيف درجات القلق من الاختبار وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التخفيف من درجات القلق. في حين لم تتفق مع أحد في الفروق بين الجنسين لصالح الذكور.

3.2.5 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى إلى المرحلة الدراسية (أساسي عليا / ثانوي).

وجاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الفرعي، هل تختلف طريقة الاسترخاء باختلاف المرحلة الدراسية؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق في درجات القلق المدرسي عند الطلبة قبل وبعد استخدام طريقة ولبي، وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق قبل تطبيق الطريقة، ولكن بعد تطبيق الطريقة، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) أعلى للمرحلة الثانوية كما هو واضح في جدول رقم (6) ويرجع ذلك إلى الضغوطات التي يمر فيها طالب المرحلة الثانوية وخاصةً طالب التوجيهي، لأن هذه المرحلة هي مرحلة فاصلة في حياة الفرد وهي التي تحدد مستقبله، فيكون تفكير الطالب في هذه المرحلة منحصراً بالاختبارات والنجاح بعكس طالب المرحلة الأساسية العليا، الذي لا يعطي اهتماماً كبيراً في الاختبارات النهائية للمرحلة الثانوية (التوجيهي) وكذلك قد تكون الضغوطات من الأهل في الحصول على معدل عال لدخول الكلية التي يرغب فيها والده.

4.2.5 الفرضية الرابعة:

وجاءت هذه الفرضية للإجابة عن السؤال الفرعي، هل تختلف فاعلية طريقة الاسترخاء باختلاف التخصص فكانت الفرضية الرابعة هي التي تجيب على هذا السؤال والتي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل تعزى للتخصص.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ت (t-test) لمعرفة الفروق في درجة القلق المدرسي لدى الطلبة بعد وقبل تطبيق طريقة ولبي، فجاءت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي) كما في جدول (7)، بما أنه تخصص علمي/ أدبي طلبة من المرحلة الثانوية (التوجيهي) والذين يتعرضون لنفس الضغط النفسي بالنسبة لتحديد مصير الطالب في اختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة.

5.2.5 الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل.
وجاءت هذه الفرضية للإجابة وتأكيداً للسؤال الرئيسي والفرضية الأولى وبعد التأكد من صحة الفرضية باستخدام اختبار ت (t-test) تبين أنه يوجد تأثير وفاعلية لطريقة ولبي للتخفيف من القلق المدرسي كما أوضحه الجدول رقم (4.4) (التفسير والمناقشة حسب نتائج وتفسير الفرضية الأولى).

3.5 نتائج الدراسة:

1.3.5 خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) لتأثير طريقة ولبي للاسترخاء في خفض القلق المدرسي عند الطلبة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية العليا.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) في التخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.
5. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة P = (0.05) تتعلق باستخدام استراتيجية ولبي للتخفيف من درجات القلق المدرسي لدى طلبة مدارس محافظة الخليل.

2.3.5 وهناك مجموعة من التوصيات يمكن الأخذ بها ومن أهمها:

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تهدف إلى معرفة أثر طريقة الاسترخاء في التخفيف من القلق والأمراض النفسية الأخرى في مناطق أخرى في فلسطين.
2. استخدام أدوات أخرى لكشف القلق عند الطلبة مثل المقابلة والملاحظة وغيرها.
3. التدريب المستمر للمرشدين النفسيين على كيفية القيام بعملية الاسترخاء العضلي.
4. تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء في المدارس مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل نفسية مثل القلق والخوف والاكتئاب خاصة في مدارس الإناث.
5. تطبيق طريقة ولبي للاسترخاء على طلبة المدارس الثانوية وذلك من أجل تخفيف قلق الاختبار.

4.5 المـــراجـــــع

3.5.5 الملاحـــــــق

4.5.5 الفهـــــارس

4.5 المراجع

1.4.5 المراجع العربية:

إبراهيم، ع. (1983). **العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان**، ط2، مكتبة مدبولي، القاهرة.،

أبو زيتون، م. (1988). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية بمدارس محافظة اربد، جامعة اليرموك**، اربد. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو زيد، م. (2005). **العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية**،ط1. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

أبو زينة، ق، الزغل، إ. (1984). "أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات". **دراسات العلوم الإنسانية**، 11، ص ص138 –157.

الأشهب، ج. (1988). **فاعلية برنامج تدريبي في توكيد الذات. الجامعة الأردنية**، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو صايمة، ع. (1995). **القلق والتحصيل الدراسي. الجامعة الأردنية**، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو صبحة، ك. (1974). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف**

الثالث الإعدادي في محافظة عمان. الجامعة الأردنية، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو عيطة، س. (1997). **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

أبو غزالة، هـــ. (1978). **فعالية الحساسية التدريجي والاسترخاء العضلي في معالجة قلق الامتحان. الجامعة الأردنية، الأردن**. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو مصطفى، ن. (1998). "قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بمحافظات غزة". **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية** ، 1، ص ص 34 – 61.

باترسون، هـــ، ترجمة الفقي، ح. (1992). **الإرشاد والعلاج النفسي**،ط2. دار الفكر، الكويت.

برهوم. م. (1997). **نظريات الإرشاد**، ط1، جامعة القدس، فلسطين.

بكار، ب.(1994). **أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات، الجامعة الأردنية**، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

الحبيس، ف. (2003). **تأثير الاسترخاء العضلي على ضغط الدم المرتفع مع تقدم العمر**. الجامعة الأردنية، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

الحجازين، ب.(2002). **تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس لواء القصر** . جامعة مؤتة، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

الخطيب، ج.(1995). **تعديل السلوك الإنساني**، ط3. مكتبة الفلاح، عمان.

دحادحة، ب.(1995). **أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي**.الجامعة الأردنية، الأردن.(رسالة ماجستير غير منشورة).

دعباس، ر.(1995). **أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس وطولكرم وقلقيلية**. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).

راجح، أ.(1982). **أصول علم النفس**، ط1. المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

الرفاعي، ن. (1982). **الصحة النفسية– دراسة في سيكولوجية التكيف**، ط6. جامعة دمشق، دمشق.

الريحاني، س. (1981). "أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان". **المجلة العربية للبحوث التربوية**، 2،ص ص 51–67.

الزراد، ف. (1985). **الكف بالنقيض كطريقة في العلاج النفسي**، ط1. دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.

الزغبي، أ. (1996). **الإرشاد النفسي**،ط1. دار الحكمة، صنعاء.

زهران، ح. (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

زواوي، ر. (1992). **أثر برنامج في حل المشكلات على ضبط التوتر النفسي**. الجامعة الأردنية، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

الزيود، ن. (1998). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

سري، إ. (1997). **علم النفس الاجتماعي**، ط1. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

شعيب، ع. (1988). "قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية". **رسالة الخليج العربي، 25 (8)**ص ص 92 – 116.

شقير، ز. (2002). **علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين**، ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

شقير، س. (2003). **مدى فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من طلبة جامعة القدس**، جامعة القدس، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).

صالح، أ. (1994). **بحث قلق الامتحان لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء**. الجامعة الأردنية، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

صلاح، ع. (2003). **قلق الامتحان وعلاقته بالتكيف لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في منطقة بيت لحم**. جامعة القدس، فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة).

عبد الخالق، أ. (1992). **قائمة القلق**، ط2. المكتبة العامة لأمانة عمان، عمان.

عبده، ع. (1984). "دراسة مستوى القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى الطلاب المغتربين في المرحلة الجامعية". **مجلة كلية التربية بالمنصورة، 6 (4)**، ص ص 387 – 446.

عثمان، س. (1992). **أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج**، جامعتي المنصور والبحرين، المنصورة، البحرين.(رسالة ماجستير غير منشورة).

عزب، ح. (1980). **العلاج النفسي عن طريق الكف بالنقيض**، ط1. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

العزة، س، وعبد الهادي، ج. (1999). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

العناني، ح. (1990). **الصحة النفسية للطفل**،ط1. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

العيسوي، ع. (1984). **العلاج النفسي**، ط1. دار النهضة العربية، بيروت.

العيسوي، ع. (2002). **الأمراض النفسية وعلاجها**، ط2. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

غالب، م. (1985). **تغلب على القلق**،ط1. الإدارة العامة، بيروت.

غرابة، إ. (2003). **فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين**. جامعة عين شمس، القاهرة.(رسالة دكتوراه غير منشورة).

غنيم، س. (1973). **سيكولوجية الشخصية**، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

غنيم، س. (1975). **سيكولوجية الشخصية**، ط2. دار النهضة العربية، القاهرة.

فرج، ص. (1995). **القياس النفسي**، ط1. دار الفكر العربي، القاهرة.

الفريحات، ح. (1995). **علاقة المناخ الصفي بكل من التحصيل في مادة الرياضيات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدارس جنوب الأردن** . جامعة مؤتة، عمان.

قانون التربية والتعليم. (1997). **وزارة التربية والتعليم العالي**. رقم27.

القذافي، ر. (1996). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1. المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

الكركي، م. (**1996**). **استقصاء العلاقة بين عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل من جهة أخرى**. جامعة مؤتة، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

كمال، ع. (1994). **العلاج النفسي قديماً وحديثاً**، ط1، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، أ. (1995). **العلاج بالاسترخاء**، ط1. مكتبة التراث الإسلامي، القاهرة.

المدلل، س. (1991). **أثر الاسترخاء العضلي وتوكيد الذات على المشاركة الصفية**. الجامعة الأردنية، عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).

مرسي، ك. (1981). "علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة"، **مجلة كلية الآداب، 8**، ص ص329 – 351.

المصطفى، ع. (1989). **أثر قلق الاختبار ومفهوم الذات في تغيير الإجابة في اختبار الاختيار من متعدد**، جامعة اليرموك، اربد.(رسالة ماجستير غير منشورة).

نصيرات، ي. (1988). **تطوير مقياس للقلق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. جامعة اليرموك، الأردن.(رسالة ماجستير غير منشورة).

هيتي، م. (1975). **القلق**،ط1. مطبعة السلام، بغداد.

يعقوب، إ. (1995). "التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى". **مجلة دراسات العلوم الإنسانية، 2**، ص ص3244 – 3249.

2.4.5 المراجع الأجنبية

Baloge, L, F. (1979). The effects of exercise on muscle tention and subsequent muscle relaxation training**. Acta Areas the Psychology Scandinavica 48(9**), pp 144 – 156.

Belevins, B.K. (1985). The effects of relaxation Training on anxiety for the poetry recitation tusks among elementary school children**. Dissertation Abstracts International**, **46 (5),** pp 195 – 198.

Bhosle, M. (2005). Predictor of Test anxiety in doctor of pharmacy students An empirical study**. Pharmacy Education, 5(2),** pp 121 – 129.

Carter, E.W. (2005). Preparing Adolescents which High incidence for High stakes Testing strategy instruction. **Preventing school Fuilure, 49 (2),** pp 55 – 62.

Cassade,J.(2004). The influence of cognitive test Anxiety across the learning testing cycle.**learning instruction) ,14 (6)** pp 569-592.

chapell,M.(2005). Test Anxiety and Academic performance in under graduate and Graduate students**. Journal of Educational Psychology, 97 (2),** pp 268 – 274.

Corley, D.C. (1980). The relative effectiveness of Rational stage directed imgeny, cognitive restructuring relaxation training and study skills counseling with University achievers. **Amiwo acids, 41 (16),** pp 375 – 378.

Foda, H.D, Hasaneen, N, said, S. (2003). Nitricoxide and Vaso active intestinal peptide as co-tramsmitters of Air way smooth Muscle relaxation. **Chest, 124 (3),** pp 1067 – 1082.

Fontana, D, & Raoof, T. (1985). "The effects of Item order on Test

performance & stress". **Journal of Experimenal Education, 39(6),** pp 40 – 49.

Grant, A. (1980). The effects of relaxation training on the test anxiety of public school students in grades nine through twelve. **Dissertation Abstracts International, 41(3),** pp 881 – 883.

Hawley, N. (1980). Treatment of test anxiety by saped relaxation training in a classroom setting. **Dissertation Abstracts International, 41(6),** pp 1121 – 1125.

Hodges, J. M. (1980). A study of anxiety level of mothers of exceptional children, as a function of physical exercise and relaxation exercise. **Disseration Abstracts International,40(9),**pp93-100.

Kruger, R.C. (1980). The comparative effects of zen focusing and muscle-Relaxation training on selected experimental variables. **Dissertation Abstracts International, 41(4),** pp 323–327.

Leathem, J. (2004). The effects of test anxiety age intelligence level and ability on paced Auditory serial addition test performance. **Applied Neurop sychology, 11(4**), pp 178 – 185.

Mc Donald, A. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. **Educational psychology,21(1),** pp 89 – 101.

Meanor, G. C. (1979). A study of the effects of a short daily relaxation ion period on some important be haviors of secondary school. **Dissertation Abstracts International, 39(21)**, pp 201–203.

mura, L, Shaverd, R. (1971). Manifest anxiety in India (Delhi) children Indian. **Educational Review, 6(2),** pp 67 – 68.

Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in a dolescents. **Journal of Addescence, 27(6)**, pp 645 – 662.

Proger, C, G. (1979). Relaxation training with children. **Dissertation Abstracts International**, 39 (12), pp 222 – 229.

Retshared, G. (2005). Selection Test Anxiety Exploring Tension and fear of Failure Across The sexes in simulated selection scenarios. **International Journal of selection Assessment**, 13(4), pp 282 – 295.

Sawyer, J. (2005). Predicting stereotype Threat, Test anxiety, and cognitive Abillity Test performance: An Examination of Three models. **Intentional Journal of testing, 5(3)**, pp 225 – 246.

Shilling, L. (1984). Perspective on counseling Therorise, J. prentice Hull Lnc.

Shobe, E. (2005). A simple visualization Exercise for Reducing test anxiety and improving performance on difficult math. **Journal of Worry & Affective Experience, 1(1)**, pp 34 – 52.

Silvestri, LR. (1985). The effects of aerobic dance and progressive relaxation on reducing and improving physical fitness in high school girls. **Dissertation Abstracts International, 46(5)**, PP 191 – 194.

Song, I. (2004). Transdermal Eeperison Elicits more potent lasting muscle relaxation than oral Eperisone. **Pharmacology, 71(3),** pp 150 – 156.

Steinmiller, G. A. (1983). The relaxation response as a stress coping strategy for student teachers. **Disseration Abstracts International, 47(6)**, pp 91 – 92.
Subon, V. (2004). Implement in strategies to Assist test anxious students. **Journal of instructional psychology, 31(4)**, pp 292 – 296.
Sullivan, R. H. (1980). Reading, anxiety and behavioral management as functions of attention and relaxation training. **Dissertation Abstracts International, 4(5)**, pp 181 – 190.
Whitney, S. M. (1980). Cognitive and relaxation coping skills in the reduction of test anxiety. **Dissertation Abstracts International, 40(9)**, pp 501 – 509.
Wolpe, J. (1973). **The partice of Behavior Therapy, pergam on pess**. New Yourk.
Younker, S. A. (1980). Eliminating self defeating, behavior workshop: the effectiveness of the Esdbw with and with out progressive relaxation training on state and trait anxiety. **Dissertation Abstracts International,40(7),** pp 81 – 89.

3.5.5 الملاحق

ملحق رقم (1) جلسات طريقة ولبي (Wolpe)

الجلسة الأولى:

يتم التدريب على الاسترخاء (Relaxation) في مكان هادئ لا مشتتات فيه ومعتم نوعاً ما، وقبل البدء بإعطاء التعليمات للمسترشد يطلب منه الاستلقاء في سرير أو مقعد مريح. ولا يوجد طريقة تسلسل معين لتدريب العضلات على الاسترخاء، ولكن إذا تبنى المرشد تسلسل معين فيجب عليه الاستمرار بنفس التسلسل وبشكل منتظم. ويفضل جوزيف ولبي (Joseph Wolpe) البدء بعضلات الذراعين وذلك بسبب سهولة فحص مدى استرخاء الذراع.

ومن ثم يتم الانتقال إلى منطقة الرأس وذلك لأن معظم فاعلية منع القلق تحصل في الرأس ومن ثم باقي أعضاء جسم الإنسان.

وبعد أن يرتاح المسترشد في المقعد أو على السرير إلى أقصى حد ممكن، يطلب منه المرشد أن يستخدم إحدى يديه للإمساك بذراع الكرسي الذي يجلس عليه بإحكام وأن يلاحظ بدقة ماهية

الأحاسيس التي تظهر في يده وساعده. ثم يقوم المرشد بالسيطرة على معصم المسترشد ويطلب منه ثني ذراعه بشكل معاكس بحيث يشعر بتوترات عضلة الذراع ذات الرأسين في أعلى الذراع. ثم يقوم المسترشد بشكل معاكس أيضاً، وهكذا ينتقل الشد العضلي إلى باقي الذراع.

ويستمر المرشد بإعطاء التعليمات: سأريك الآن أنشطة أساسية تؤدي إلى استرخاء عميق، وسأطلب منك مرة أخرى أن تقاوم سحبي لمعصم يدك من أجل شد عضلات ذراعك وأريد أن تلاحظ بدقة الأحاسيس التي تحصل في تلك العضلة.

مرة ثانية: يقوم المرشد بإمساك معصم المسترشد ويطلب منه أن يقاوم شد معصم يده نحو ذراعه بهدف شد عضلات ذراعه، ثم يترك عضلات الذراع تسترخي بالتدريج، وعندما يصبح الساعد ملامس لذراع الكرسي، يقوم المرشد بترك معصم المسترشد ويعطيه فرصة إنهاء الحركة بنفسه. وبعد أن يفهم المسترشد كيفية القيام بتمرين الاسترخاء لعضلة الذراع، يطلب المرشد من المسترشد أن يضع كلتا يديه بشكل مريح على ركبتيه ويحاول أن يشعر بالاسترخاء (Relaxation) والدفء لعدة دقائق في عضلات ذراعيه. هنا يقوم المرشد بفحص عضلات الذراع المسترخية، وبالخبرة والتجربة يستطيع المرشد التأكد من الاسترخاء العضلي للمسترشد. بعد ذلك يتم تدريب الذراع الثانية بنفس الطريقة السابقة.
"مهم جداً أن ينتبه المرشد إلى الفروق بين المسترشدين فقد يحتاج البعض وقت أكثر من الآخر وهكذا".

الجلسة الثانية:

بعد أن يكون قد تأكد المرشد من استرخاء المنطقة الأولى عند المسترشد، ينتقل إلى المنطقة الثانية في تمرين الاسترخاء وهي منطقة الرأس وحوله، يبدأ المرشد بعضلات الوجه للسيطرة عليه ووقف توتراته، ويتم أولاً وقف توترات عضلات الجبين لأنها مركز التوتر. يقوم المرشد أمام المسترشد بشد عضلات حاجبي العينين بشدة ثم يرخيها وذلك بواقع 6 مرات خلال 5 ثواني، ومن ثم يقوم المسترشد بتقليد المرشد، ويعطي فرصة مدتها 10دقائق لإرخاء عضلات جبينه. ومن الدلائل على فاعلية الاسترخاء في هذه الجلسة بأن يشعر المسترشد بالدفء ووخز خفيف وأنه يشعر ببشرة وجهه كأنها من الجلد. ينتقل بعدها إلى منطقة الأنف حتى يقوم المسترشد بشد وتجعيد أنفه وزم الشفاه ثم يرخيهما ويبتسم.

الجلسة الثالثة:

ينتقل المرشد في هذه الجلسة مع المسترشد إلى منطقة الفم حيث يطلب منه العض أو الضغط القوي على أسنانه حيث شد العضلات الماضغة ثم يرخيها، ويمكن التأكد من أن الشفاه قد استرخت عندما تبتعد الشفاه عن بعضها البعض مليمترات، إما فتح الفم أو إغلاقه فيعني عندنا كمرشدين عدم استرخاء وفي نفس الجلسة يتم الانتقال إلى عضلات اللسان، ويلي هذا حركات للعيون إلى أعلى وأسفل والى اليمين واليسار هكذا لعدة مرات، ثم الانتقال إلى الفك حيث يتم فتحه لأقصى حد ممكن ثم إغلاقه. إن تكرار تدريب التوتر والاسترخاء في هذه المنطقة مع دراسة الإحساسات والفروق بينهما سوف يساعد المسترشد على التحكم الإرادي في عملية الاسترخاء.

الجلسة الرابعة:

تركز هذه الجلسة على الرقبة والكتفين ويتضمن رفعهما إلى أقصى ما يمكن عند المسترشد ودفعهما إلى الأمام وجذبهما إلى الخلف لخلق شعور قوي للتوتر. إن استرخاء هذه العضلات يجعل الرأس يتدلى للإمام حيث يقوم المرشد بإنزال الرأس إلى الأمام مع مراعاة الفروق الفردية بالنسبة لحجم الرأس، حيث إن بعض الناس يشعر بعدم الراحة بالرقبة. إن التمرين الدائم والمستمر للرأس يساعد المسترشد على الوصول إلى الشعور بالراحة في منطقة الرقبة خلال أسبوع، وبالتالي القيام بتمرين الرأس بشكل مريح.

يطلب المرشد من المسترشد الانتقال إلى الكتفين وذلك بالطلب منه أن يدورهما ومن ثم ثني الرقبة إلى جهة الأذن إلى أعلى ويتكرر هذا الروتين إلى الجهة المعاكسة.

الجلسة الخامسة:

ويصل المرشد مع المسترشد في هذه الجلسة إلى عضلات الظهر والبطن والصدر، ويقوم المسترشد بإدارة الظهر إلى الخلف وشد عضلات البطن إلى المعدة ثم يطلق هذه العضلات إلى ابعد مسافة ممكنة بعد عملية الشد ثم يقوم بالتنفس "شهيق وزفير" بشكل عميق وهادئ. يرى بعض المسترشدين أنه من المفيد أن يتوافق استرخاء العضلات المختلفة مع الاسترخاء الطبيعي الآلي لعضلات التنفس.

الجلسة السادسة:

ينتقل المرشد مع المسترشد إلى منطقة القدمين ويتم الاسترخاء العضلي عن طريق ثني الركبة والعضلات الواقعة خلف الفخذين. وبالمثل عن طريق مد القدمين بشدة يمكن توتير العضلات ودفعها إلى الأمام يمكن توتير عضلات مشط القدم.

ويتم قياس قدرة المسترشد للاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) بطريقتين:

1. تقييم وتقدير ذاتي يقرره المسترشد نفسه.
2. ملاحظة وخبرة المرشد.

ومن الضروري في الثلاث جلسات الأولى فحص قابلية المسترشد واستفادته من تمرين الاسترخاء العضلي، حيث يبدي بعضهم الدفء والاسترخاء (Relaxation) والشعور بالنعاس، والقليل جداً من المسترشدين من لا يستجيب لتمرين الاسترخاء (Relaxation).

مهم جداً أن يكون صوت المرشد هادئ ورقيق، وفي هذا إقناع للمسترشد بالاسترخاء أكثر من إرغامه عليه، وأن يكون المرشد قادراً على كسب ثقة المسترشد وفاهماً لمخاوفه وشكوكه، كما لا بد من أن يبعث المرشد الطمأنينة عند المسترشد.

وقد يرغب المسترشد في المراحل الأخيرة من التمريض في إغماض عينيه، ويساعد هذا المسترشد عن طريق إبعاد المؤثرات المشتتة التي توجد في الغرفة، كما يساعده على التركيز على إحساسه وعلى تعليمات المرشد. وينبغي أن يظل الاتصال اللفظي بين المرشد والمسترشد ولا يقتصر على مجرد إعطاء التعليمات اللازمة للاسترخاء (Relaxation) في أول جلسة بالإضافة إلى هدوء المكان والكرسي والسرير المريح.

ملحق رقم (2) مقياس الاتجاه نحو الاختبار بالصورة قبل النهائية

مقياس الاتجاه نحو الاختبار / ليلى عبد الحافظ

يقوم الباحث بدراسة حول أثر فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء للتخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

التعليمات:

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم:

- اقرأ كل عبارة بعناية ثم ضع إشارة (×) أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به.
- ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة.
- لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة.
- أعط الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص (الفرع): علمي ☐ أدبي ☐ تجاري ☐ أخرى ☐

المرحلة الدراسية: أساسي عليا ☐ ثانوي ☐

الصف:.....

ملاحظة: المعلومات الواردة في هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وذلك استكمالاً لرسالة الماجستير التي يقوم بها الباحث.

الباحث: خالد قطوف

إشراف: د. جمال أبو مرق

الرقم	العبارة	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار				
2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار				
3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار				
4	أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة				
5	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية				
6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للاختبار ازداد اضطرابي				
7	تفكيري في إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الاختبار				
8	أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لاختبار هام				
9	أشعر بعصبية شديدة اتجاه الاختبار حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه				
10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة				
11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار				
12	أتمنى أن لا تضايقني الاختبارات كثيراً				
13	أشعر بتوتر شديد لدرجة الاضطراب في معدتي أثناء تأديتي الاختبارات الهامة.				
14	أبدو لو كنت مهزوزاُ أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.				
15	أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة.				
16	أكون قلقاً (منزعجاً) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لأي اختبار هام.				

17	أجد نفسي أفكر فيما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي للاختبار.				
18	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.				
19	بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع فعل ذلك على الفور				
20	أشعر بعصبية أثناء تأديتي للاختبارات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها.				

ملحق رقم (3) مقياس الاتجاه نحو الاختبار بصورته النهائية

مقياس الاتجاه نحو الاختبار / ليلى عبد الحافظ

يقوم الباحث بدراسة حول أثر فاعلية طريقة ولبي للاسترخاء للتخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

التعليمات:

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم:

- اقرأ كل عبارة بعناية ثم ضع إشارة (×) أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به.
- ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة.
- لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة.
- أعط الإجابة التي تبدو أنها تصف ما تشعر به عامة.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص (الفرع): علمي ☐ أدبي ☐ تجاري ☐ أخرى ☐

المرحلة الدراسية: أساسي عليا ☐ ثانوي ☐

ملاحظة: المعلومات الواردة في هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وذلك استكمالاً لرسالة الماجستير التي يقوم بها الباحث.

الباحث: خالد قطوف

إشراف: د. جمال أبو مرق

الرقم	العبارة	أبداً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار				
2	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار				
3	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها في المادة يؤثر على أدائي في الاختبار				
4	أشعر بالتجمد في الاختبارات الهامة				
5	أثناء الاختبار أجد نفسي أفكر فيما إذا كنت سأنجح في الكلية				
6	كلما اجتهدت أكثر في تأديتي للاختبار ازداد اضطرابي				
7	تفكيري في إجاباتي قد تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الاختبار				
8	أشعر بعصبية شديدة عند تأديتي لاختبار هام				
9	أشعر بعصبية شديدة اتجاه الاختبار حتى ولو كنت على استعداد تام لأدائه				
10	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة				
11	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتي للاختبار				
12	أشعر بتوتر شديد لدرجة الاضطراب في معدتي أثناء تأديتي الاختبارات الهامة.				
13	أبدو لو كنت مهزوزاُ أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.				
14	أشعر برعب شديد عند تأديتي للاختبارات الهامة.				
15	أكون قلقاً (منزعجاً) بدرجة كبيرة قبل تأديتي لأي اختبار هام.				
16	أجد نفسي أفكر فيما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء تأديتي				

	للاختبار.				
17	أشعر بدقات قلبي سريعة أثناء تأديتي للاختبارات الهامة.				
18	بعد انتهاء الاختبار أحاول أن أسيطر على قلقي ولكن لا أستطيع فعل ذلك على الفور				
19	أشعر بعصبية أثناء تأديتي للاختبارات لدرجة أنني أنسى الحقائق التي أعرفها.				

ملحق رقم (4) مقياس قلق المدرسي

مقياس القلق المدرسي / ياسمين نصيرات

يحتوي هذا المقياس على (48) فقرة تستخدمها للتعبير عن شعورك بالقلق أو الارتياح في مدرستك ..... اقرأ كل جملة بدقة ثم ضع إشارة (×) في المكان المناسب، ليس هناك إجابة خاطئة وإجابة صحيحة، لا تضيع وقتاً طويلاً في الإجابة عن أي فقرة ولكن أشر إلى الجواب الذي يبدو لك انه يعبر عن شعورك في العادة.

إجابتك مستقلة عن إجابة زميلك وليس هناك تقييم لك من خلالها، بل تستخدم لمساعدتك في التغلب على مشاكلك المدرسية، ولأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص علمي ( ) أدبي ( )

المرحلة الدراسية ثانوي ( ) أساسي عليا ( )

شكراً لتعاونكم

رقم الفقرة	الفقرة	يشعرني بالقلق دائماً	يشعرني بالقلق غالباً	يشعرني بالقلق أحياناً	يشعرني بالقلق نادراً	لا يشعرني بالقلق أبداً
1.	عزلتي وانطوائي على نفسي داخل الصف.					
2.	تفكيري في مستقبلي الدراسي.					
3.						
4.	إحساسي المستمر بالخجل.					
5.	نظرة الإداريين المتعالية إلى الطلاب					
6.	افتقاري إلى من يفهمني من أهلي من حيث الوضع المدرسي	.				
7.	تعقيد المعلم للأمور التي تحدث داخل الصف وعدم تقبلها ببساطة.					
8.	وقوف الإدارة دائماً إلى جانب المعلم في حالة حدوث موقف بينة وبين الطالب.					
9.	إحساسي بوقوف عدد من زملائي ضدي.					
10.	حضوري حصة المعلم الذي يركز على الاختبارات المفاجئة.					
11.	فقداني للثقة بنفسي بعد أول فشل دراسي يواجهني.					
12.	خشيتي من الحصول على علامة متدنية في الاختبار.					
13.	انتظاري لنتيجتي في الاختبار الثنا ء توزيع الورا ق الإجابة الصحيحة.					
14.	إطلاع الطلبة على نتائجي المدرسية.					

15.	تمييز المعلم بين الطلاب بناء على علاقة شخصية.					
16.	عدم إعطائي حرية الاختيار في حياتي الدراسية					
17.	عدم اهتمام أهلي بدراستي					
18.	عدم اهتمام الإدارة بإبراز دوري كطالب في الأمور غير الصفية.					
19.	عدم تناسب المادة الدراسية مع مستواي الأكاديمي (الدراسي)					
20.	عدم قدرتي على تحقيق توقعات أهلي مني في المدرسة.					
21.	عدم قدرتي على التعبير عن نفسي في الإجابة عن أسئلة الاختبار					
22.	احتمال رسوبي في الاختبار					
23.	ضعف قدرة أهلي المادية من اجل متابعة تعليمي العالي					
24.	إحساسي الغريب بالوحدة والعزلة					
25.	اعتماد زملائي للنفاق ساس في تعاملهم معي..					
26.	تفهم المعلم لمشكلاتي البيتية والمدرسية					
27.	ارتباكي عند التحدث إلى احد أساتذتي					
28.	عدم إعطائي الفرصة من قبل المدير للتعبير عن نفسي عندما أتعرض لموقف يحتاج إلى تبرير					
29.	عدم تقبل المعلم لعذري إذا أخطأت					
30.	ارتباكي أمام زملائي عند الإجابة على السبورة					
31.	عصبية المعلم خلال التعامل معه					
32.	إحساسي بعدم القدرة على تحمل المسؤولية					
33.	تعاون جميع زملائي معي بصورة مثالية					
34.	إحساسي باليأس من النجاح المدرسي					
35.	إحساسي باليأس في كل أمر من أموري الدراسية					
36.	إحساسي بعدم القدرة على تحقيق أهدافي وأمنياتي					
37.	إحساسي باني محط أنظار أهلي من حيث مستقبلي الدراسي					
38.	إحساسي بالرهبة من الاختبار رغم استعدادي له					
39.	استمرار تفكيري بالاختبار بعد انتهائه					
40.	سخرية زملائي من أسئلتي					
41.	تركيز المعلم في توجيه الأسئلة إلى فئة من الطلاب دون غيرهم					
42.	تمييز الإدارة من الطلبة في إشراكهم بالنشاطات المختلفة					
43.	إصدار القوانين الحازمة والقرارات الإدارية الجامدة					
44.	تراكم عدد الاختبارات في اليوم الواحد					
45.	استعمال زملائي كلمات تضايقني دون التفكير بها					

46	استمرار تفكيري بالخطأ الذي ارتكبه مهما صغر					
47	تجنبي التعامل مع زملائي خوفا من الوقوع في الخطأ					
48	عدم اهتمامي بنتيجتي على الاختبار مهما كانت النتيجة					

ملحق رقم (5) كتاب جامعة القدس موجه لمديرية جنوب الخليل لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

الرقم : دع ت/428/12
التاريخ : 2006/01/03

حضرة مدير تربية جنوب الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب **خالد قطوف** ورقمه الجامعي **(20320060)** بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان:
"فاعلية استخدام طريقة (ولبي) للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. محمد العابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب20002

ملحق رقم (6) كتاب جامعة القدس موجه لمديرية الخليل لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION

جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

الرقم : دع ت/428/12
التاريخ : 2006/01/03

حضرة مدير تربية الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب **خالد قطوف** ورقمه الجامعي **(20320060)** بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان:
"**فاعلية استخدام طريقة (ولبي) للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل**"
لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

د. محمد عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

Tel.02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

هاتف : 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب20002

ملحق رقم (7) كتاب مديرية جنوب الخليل للمدارس لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education southern Hebron		السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

الرقم: ج خ/ ١٩٥/ ٢٠٠٦ التاريخ: 2005/12/31 م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث:الدراسة الميدانية

بعد التحية،،،

لا مانع لدي من توزيع استبانة الباحث (خالد إبراهيم محمد قطوف) بعنوان " فاعلية استخدام طريقة ولي للاسترخاء في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل".

مـــــع الاحتـــــــرام،،،

مدير التربية والتعليم

أ . فوزي أبـــو هليـــل

ز.ش/الدبواك

ملحق رقم (8) كتاب مديرية الخليل لمدرسة الحسين بن علي الثانوية لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم: ٢٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/١٢ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..ابن رشد للبنين..... المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب ... جمال ملحوف ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان "دور مديري المدارس في تطوير الطرق التدريسية في مدارس مدينة الخليل (دراسة ميدانية) للاستخدام في التحفيز من وجهات النظر في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

ملحق رقم (9) كتاب مديرية الخليل لمدرسة ابن رشد للبنين لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority Ministry of Education & Higher Edu. Directorate of Education / Hebron	السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم / الخليل

الرقم : ٦٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٤ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..ابن رشد للبنين.....المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. عالم جبارين ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .. دليل مستخدم طريقة (وبل) للاسترضاء في التصنيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم الخليل

ملحق رقم (10) كتاب مديرية الخليل لمدرسة سعير الثانوية للبنين لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم : ٦٦٧/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٤ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة .. حلحول الثانوية للبنات .....المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. خالد حطاب ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ أبو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .فاعلية استخدام برنامج تعليمي ، للتزويد في التخفيف من درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ملحق رقم (11) كتاب مديرية الخليل لمدرسة حلحول الثانوية للبنات لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم : ٢٦٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/١٣ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/١٩ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..حلحول للبنات.....المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. خالد مطوف ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .معاملة استخدام مرتفعات لي) للاحتفاظ في التحقيق في درجات القلق في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

ملحق رقم (12) كتاب مديرية الخليل لمدرسة بيت أولا الثانوية للبنات لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم : ٦٦٧٢/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٤ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..بيت أمر/ة للبنات.....المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .خالد قطوف..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابوديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .فاعلية استخدام طريقة المحاكاة في التحصيل في درجات القلق في المدارسة لدى طلبة محافظة الخليل .

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

ملحق رقم (13) كتاب مديرية الخليل لمدرسة بني نعيم للبنين لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم : ٦٦٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٣ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة ..بنات بيت أمر/ سنبل ..... المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. خالد جبرين ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابوديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .. عملية استخدام طريقة مجالس (لتوظيف تقنيات المعلومات في التحصيل في المدرسة لدى طلبة محافظة الخليل

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

ملحق رقم (14) كتاب مديرية الخليل لمدرسة وداد ناصر الدين للبنات لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم: ٦٦٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٤م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩هـ

حضرة مدير/ة مدرسة خديجة عابدين الثانوية للبنات المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. خالد جطلي ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان .خالد ابراهيم عبد الرحمن جطلي (الكشف عن درجات الدلف في المدارس الثانوية في مدينة محافظة الخليل)

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم الخليل

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

ملحق رقم (15) كتاب مديرية الخليل لمدرسة خديجة عابدين الثانوية للبنات لتسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education / Hebron

الرقم : ٦٦٧٤/١/١٩
التاريخ: ٢٠٠٥/١٢/٢٤ م
الموافق: ١٤٢٦/١١/٢٩هـ

حضرة مديرة مدرسة حلحول الثانوية للبنات المحترم/ة

الموضوع : تطبيق استبانة

بعد التحية:

أرجو مساعدة الطالب .. خالد حطاب ..... والقادم الينا من جامعة القدس/ابو ديس من أجل تطبيق استبانته المرفقة بعنوان "خالد عبد الرحمن حطاب" للإرشاد في المحافظات الدولي في المدارس الحكومية لمدينة محافظة الخليل

مع الاحترام،

مدير التربية والتعليم
أ.محمد عمران القواسمة

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / الخليل

ع.خ/ع.ج/التعليم العام

4.5.5 الفهارس:

1.4.5.5 فهرس الجداول:

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة	66
1.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي (wolpe)	73
2.4	الطرق بين المتوسطات الحسابية قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي (wolpe)	74
3.4	الطرق بين الانحرافات المعيارية قبل وبعد تطبيق طريقة ولبي (wolpe)	76
4.4	أثر فاعلية طريقة ولبي (wolpe)	77
5.4	فاعلية طريقة ولبي (wolpe) على متغير الجنس	78
6.4	فاعلية طريقة ولبي على متغير المرحلة الدراسية	80
7.4	فاعلية طريقة ولبي على متغير التخصص	81

2.4.5.5 فهرس الملاحق:

الملحق	الصفحة
ملحق رقم(1) جلسات طريقة ولبي (wolpe) للاسترخاء	97
ملحق رقم(2) مقياس قلق المدرسي	101
ملحق رقم(3) مقياس الاتجاه نحو الاختبار قبل صورته النهائية	103
ملحق رقم(4) مقياس الاتجاه نحو الاختبار بصورته النهائية	105
ملحق رقم(5) كتاب جامعة القدس موجه لمديرية جنوب الخليل	108
ملحق رقم(6) كتاب جامعة الخليل موجه لمديرية الخليل	109
ملحق رقم(7) كتاب مديرية جنوب الخليل موجه للمدارس لتسهيل المهمة	110
ملحق رقم(8) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة الحسين بن علي لتسهيل المهمة	111
ملحق رقم(9) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة ابن رشد لتسهيل المهمة	112
ملحق رقم(10) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة سعد الثانوية للبنين لتسهيل المهمة	113
ملحق رقم(11) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة حلحول الثانوية للبنات لتسهيل المهمة	114
ملحق رقم(12) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة بيت أولا الثانوية للبنات لتسهيل المهمة	115
ملحق رقم(13) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة بني نعيم الثانوية للبنين لتسهيل المهمة	116
ملحق رقم(14) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة وداد ناصر الدين لتسهيل المهمة	117
ملحق رقم(15) كتاب مديرية الخليل موجه لمدرسة خديجة عابدين لتسهيل المهمة	118

3.4.5.5 فهرس المحتويات:

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ث
الشكر والتقدير	ج
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	د
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومقدمتها	1
1.1 مقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	7
3.1 فرضيات الدراسة	8
4.1 أهمية الدراسة	8
5.1 أهداف الدراسة	9
6.1 تعريف المصطلحات	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11
1.2 الإطار النظري	12
1.1.2 مقدمة	12
2.1.2 منشأ القلق	13
3.1.2 أعراض القلق	13
1.3.1.2 الأعراض النفسية	13
2.3.1.2 الأعراض الفسيولوجية	14
4.1.2 أنواع القلق	14
1.4.1.2 القلق الموضوعي	14
2.4.1.2 القلق العصابي	14
3.4.1.2 القلق الخلقي	15
4.4.1.2 قلق الاختبار	15
5.1.2 القلق المدرسي	16
1.5.1.2 تمهيد	16
6.1.2 أهمية دراسة قلق الاختبار	20
1.6.1.2 مستويات قلق الاختبار	21
7.1.2 نظرية جوزيف ولبي (Joseph wolpe)	21
1.7.1.2 مراحل تطور نظرية ولبي (Wolpe)	22

2.7.1.2 فلسفة نظرية جوزيف ولبي (Joseph Wolpe)	23
3.7.1.2 أنواع السلوك العصابي التي تعمل على تخفيف القلق	25
4.7.1.2 المفاهيم الأساسية في نظرية ولبي (Wolpe)	25
8.1.2 علاج الاسترخاء	28
9.1.2 القلق والاسترخاء	28
10.1.2 طرق الاسترخاء	29
1.10.1.2 الطقوس والاسترخاء	29
2.10.1.2 الاسترخاء التأملي	29
11.1.2 أهداف العلاج النفسي عند جوزيف ولبي (Joseph Wolpe)	30
12.1.2 أسس العلاج والإرشاد السلوكي عند ولبي (Wolpe)	31
13.1.2اجراءات علاج نظرية ولبي (Wolpe)	32
2.2 الدراسات السابقة	38
1.2.2 الدراسات العربية	38
1.1.2.2 دراسات عربية تناولت الاسترخاء العصابي	38
2.1.2.2 دراسات عربية تناولت القلق المدرسي	45
2.2.2 الدراسات الأجنبية	50
1.2.2.2 دراسات أجنبية تناولت الاسترخاء العصابي	50
2.2.2.2 دراسات أجنبية تناولت القلق المدرسي	57
3.2 التعقيب العام على الدراسات السابقة	62
الفصل الثالث: طرق الدراسة وإجراءاتها	64
1.3 طرق الدراسة وإجراءاتها	65
2.3 منهج الدراسة	65
3.3 مجتمع الدراسة	65
4.3 عينة الدراسة	66
5.3 أداة الدراسة	67
1.5.3 مقياس قبلي الاتجاه نحو الاختبار	67
2.5.3 مقياس قبلي قلق المدرسة	67
3.5.3 مقياس بعدي الاتجاه نحو الاختبار	67
6.3 إجراءات الاختبار	68
7.3 المعالجة الإحصائية	70

8.3 متغيرات الدراسة	70
1.8.3 المتغيرات المستقلة	70
2.8.3 المتغيرات التابعة	70
الفصل الرابع: تحليل النتائج	71
1.4 مقدمة	72
2.4 طرق تحليل النتائج	72
3.4 الإجابة عن فرضيات الدراسة	77
1.3.4 الفرضية الأولى	77
2.3.4 الفرضية الثانية	78
3.3.4 الفرضية الثالثة	80
4.3.4 الفرضية الرابعة	81
5.3.4 الفرضية الخامسة	82
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	84
1.5 مقدمة	85
2.5 مناقشة الفرضيات	85
1.2.5 الفرضية الأولى	85
2.2.5 الفرضية الثانية	86
3.2.5 الفرضية الثالثة	87
4.2.5 الفرضية الرابعة	88
5.2.5 الفرضية الخامسة	88
3.5 نتائج الدراسة	89
2.3.5 التوصيات والمقترحات	89
4.5 المراجع	91
1.4.5 المراجع العربية	91
2.4.5 المراجع الأجنبية	95
3.5.5 الملاحق	97
1.4.5.5 فهرس الجداول	119
2.4.5.5 فهرس الملاحق	120
3.4.5.5 فهرس المحتويات	121