جامعة عبد الحميد ابن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص:علم االنفس المدرسي

التشوهات المعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان.

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بثانوية شمومة محمد بعين تادلس بولاية مستغانم.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب :(ة) يوسفي يمينة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	رئيسا
د.علاق كريمة	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
أ.عليلش فلة	أستاذة مساعدة(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع:2020/09/23 تم الاطلاع على التصحيحات

الامضاء أ.د كريمة علاق

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

التشوهات المعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان.

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بثانوية الشهيد "شمومة محمد" بعين تادلس-مستغانم.

مقدمة من طرف

الطالب(ة): يوسفي يمينة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة (ب)	رئيسة
أ.د. كريمة علاق	أستاذة التعليم العالي	مشرفة ومقررة
د. عليلش فلة	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشة

السنة الجامعية 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

_ إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا الفانية.

_إلى أمي وأبي الغاليين على قلبي.

_ إلى جميع أصدقائي وأحبتي وأقاربي.

_ إلى جميع أفراد الأسرة التربوية في الجزائر الحرة.

_إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

نسأل الله أن يجعله نبراسا لكل طالب علم.

آمين يا رب العالمين

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا كما ينبغ لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الطيبين والطاهرين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد:

بداية أحمد الله كثيرا وأشكر فضله الذي من عليّ بإنجاز هذا العمل المتواضع، ويسر لي طريقه من غير حول مني ولا قوة، امتنانا تقول الله عز وجل:" ومن شكر فإنما يشكر لنفسه"

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل وأسمى معاني التقدير والاحترام والعرفان إلى العرفان إلى كل من:

_ الأستاذة الدكتورة "علاق كريمة" المشرفة على هذا العمل، والتي لم تبخل على بتوجيهاتها القيمة وملاحظاتها المفيدة، طيلة فترة إنجاز هذا العمل واستعدادها الدائم لمد يد العون.

- مدير وتلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية الشهيد "شمومة محمد" ببلدية عين تادلس – مستغانم

_الأستاذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم مناقشة هذا العمل.

_الأساتذة الأفاضل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عبد الحميد ابن باديس "مستغانم" وبالأخص أساتذة تخصص علم النفس المدرسي.

_جميع المعلمين والأساتذة الذين درست عندهم طيلة مراحل التعليم المختلفة.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة من تلاميذ المستوى الثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان باستخدام المنهج الوصفي، ومقياس التشوهات المعرفية للباحثة **(عبد الرزاق، 2015)** بعد حساب خصائصه السيكومترية، الذي طبق على عينة قصدية من سبع عشرة (17) تلميذا ممن يعانون قلق الامتحان منهم (06) ذكور و(11) أنثى، تم اختيارهم من قسم آخر بنفس مواصفات المجتمع الأصلي المكون من (32) تلميذا وتلميذة، منهم (12) ذكور و(20) إناث من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية الشهيد "شمومة محمد" ببلدية عين تادلس –مستغانم–، بعد تطبيق مقياس قلق الامتحان **(معمرية، 2012)** عليهم، وبعد معالجة البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS v20، أسفرت النتائج عما يلي:

- توجد تشوهات معرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان.
- توجد فروق في التشوهات المعرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين لديهم قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.
- تتمثل التشوهات المعرفية في عدم قدرة متعلم السنة الأولى من التعليم الثانوي الذي يعاني من قلق الامتحان على توظيف المعرفة بالشكل المناسب.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية؛ قلق الامتحان؛ تلاميذ السنة الأولى ثانوي

Summary:

- The current study aimed to reveal the cognitive distortions of a sample of secondary-level pupils who suffer from exam anxiety using the descriptive approach and the cognitive distortions scale of the researcher (Abdul Razzaq, 2015) after calculating his psychometric properties, which was applied to an intentional sample of seventeen (17) Students who suffer from exam anxiety, including (06) males and (11) females, were selected from another department with the same characteristics as the original community consisting of (32) male and female students, including (12) males and (20) females from the first year secondary school students at the martyr's high school "Shumuma Muhammad" in the municipality of Ain Tadles - Mostaganem - formed the study community, and after applying the test anxiety scale (Maamarya, 2012), 17 students were chosen from those who suffer from The exam worries about them (06) males and (11) females. And after processing its data through the SPSS v20 program for social sciences, the results resulted in the following:

- *There are cognitive distortions in the first year secondary students who suffer from exam anxiety.*
- *There are differences in cognitive distortions among first year secondary students who have exam anxiety due to the gender variable in favor of males.*
- *Cognitive distortions are represented in the inability of the first year learner of secondary education who suffers from exam anxiety to use the appropriate knowledge.*

Keywords: *cognitive distortions; Exam anxiety; Secondary school pupils are secondary*

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
البسملة	
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص	ج
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ل
فهرس الأشكال	م
فهرس الملاحق	ن
مقدمة	11
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1 إشكالية الدراسة	14
2 الدراسات السابقة	20
3 التعقيب على الدراسات السابقة	23
4 فرضيات الدراسة	25
5 أهداف الدراسة	26
6 أهمية الدراسة	26
7 التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	27
الفصل الثاني: التشوهات المعرفية	
تمهيد	29
1 التشوهات المعرفية	29
2 الخلفية الفلسفية للنظرية المعرفية	32
3 المخططات المعرفية Shemas cognitive	34
4 أنواع التشوهات المعرفية	36

5 أبعاد التشوهات المعرفية	**39**
خلاصة الفصل	**49**
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	**51**
1 قلق الامتحان	**51**
3 أنواع قلق الامتحان	**56**
4 مكونات قلق الامتحان	**56**
5 نظريات قلق الامتحان	**62**
6 أعراض قلق الامتحان	**64**
7 عوامل قلق الامتحان	**65**
8 مصادر قلق الامتحان	**70**
خلاصة الفصل	**70**
الإجراءات المنهجية	
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	
تمهيد	**72**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	
الهدف من الدراسة الاستطلاعية	**72**
مجالات الدراسة الاستطلاعية	**73**
عينة الدراسة الاستطلاعية	**73**
أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	**75**
ثانيا: الدراسة الأساسية	
منهج الدراسة	**80**
حدود الدراسة	**80**
عينة الدراسة	**81**
خصائص عينة الدراسة	**82**

أدوات الدراسة	**84**
الأساليب الإحصائية	**84**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض وتفسير نتائج الفرضيات	**86**
ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات	**89**
الخاتمة	**94**
العراقيل	**95**
الاقتراحات	**96**
قائمة المراجع	**98**
الملاحق	**112**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	73
02	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.	74
03	الفقرات الدالة في مقياس التشوهات المعرفية.	78
04	معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس التشوهات المعرفية.	78
05	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	82
06	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب السن.	83
07	النسب المئوية لمجموع درجات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية	
08	متوسطات الجنس لمقياس التشوهات المعرفية.	
09	نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس التشوهات المعرفية حسب متغير الجنس.	
10	النسب المئوية لدرجات عينة الدراسة الذين لديهم قلق امتحان في أبعاد مقياس التشوهات المعرفية.	

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	المخططات المعرفية حسب بيك.	35
02	نسبة الذكور والإناث لعينة الدراسة الاستطلاعية.	74
03	النسبة المئوية لتكرارات أعمار عينة الدراسة الاستطلاعية.	75
04	نسبة الذكور والإناث لعينة الدراسة الأساسية.	82
05	النسبة المئوية لتكرارات أعمار عينة الدراسة الأساسية.	83

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس التشوهات المعرفية لبشير معمرية.	112
02	مقياس قلق الامتحان	115

مقدمة الدراسة:

إن المهتم بالشأن التربوي عامة والمتعلمين ذوي صعوبات التعلم والتشوهات المعرفية وذوي الاحتياجات الخاصة خاصة ليرى اختلافا كبيرا في طريقة اكتساب المعرفة وكيفية التعامل معها وخاصة في زمن الامتحانات سواء كانت الامتحانات فصلية أو رسمية (امتحانات نهاية كل مرحلة دراسية) ونعني بها امتحان شهادة التعليم الابتدائي وامتحان شهادة التعليم المتوسط وكذا امتحان شهادة البكالوريا؛ دون أن ننسى مرحلة التعليم الجامعي وعلى الرغم من أن المتعلم قد جاز وحاز على كميات هائلة من المعارف إلا أنه يبقى محتاجا لاكتساب الكثير والكثير من المعرفة، هذا في شأن التربية والتعليم، ونجد هذا الاختلاف مجسدا أيضا في امتحانات التوظيف أو الترقية في مناصب العمل.

هذا الاختلاف يتجسد في كيفية التعامل مع المعلومة من طرف الشخص الممتحن وشدة الارتباك الذي يكون فيه، وهو ما تطرقت إليه الباحثة في دراستها هذه حيث خصت في بحثها فئة ذوي قلق الامتحان وما هي علاقة هذه الأخيرة بالتشوهات المعرفية؟

ولهذا كان هذان المتغيران رئيسيان في الدراسة الحالية ألا وهما التشوهات المعرفية وقلق الامتحان. ولإجراء هذه الدراسة قامت الباحثة بتقسيم بحثها خمسة فصول: خص **الفصل الأول** إلى مدخل الدراسة الذي تم فيه عرض الإشكالية بتساؤلاتها وفرضياتها ثم الأهداف التي دعت إلى القيام بهذه الدراسة مع ذكر أهمية البحث لخدمة العلم والمعرفة كما عرجت على التعاريف الإجرائية الخاصة بالمتغيرات الرئيسية لبحثها. وتناول **الفصل الثاني** مفهوم التشوهات المعرفية وقد عرضته الباحثة بشيء من التفصيل، مع ذكر بعض الدراسات السابقة التي فصلت في مثل هذا المتغير. ثم تعرض **الفصل الثالث** لمفهوم قلق الامتحان وهو المتغير الثاني في الدراسة الحالية؛ وتم عرضه بشيء من التفصيل هو الآخر، كما تم فيه عرض الدراسات السابقة أيضا.

اما **الفصل الرابع** فخصصته الطالبة الباحثة للإجراءات المنهجية التي تضمنت الدراسة الاستطلاعية لقياس مقياس التشوهات المعرفية وحساب الخصائص السيكومترية، اما الدراسة الأساسية فقد تضمنت المنهج المستخدم ومواصفات اختيار عينة الدراسة التي تمثل تلاميذ التعليم الثانوي من المستوى الأول ممن يعانون من قلق الامتحان بطريقة مقصودة بعد تطبيق اختبار قلق الامتحان لـ **(معمرية، 2012)** عليهم بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية للحصول على صدق وثبات أدوات الدراسة ثم حدود الدراسة.

أما **الفصل الخامس** فجاء لعرض النتائج وتفسيرها ثم مناقشتها في ضوء الفرضيات وأنهت الباحثة دراستها بخاتمة ثم اقتراحات، وكذا المراجع التي اعتمدتها في دراستها فالملاحق.

ولا تنسى الباحثة أن تنوه بالعراقيل التي صادفتها لإكمال عملها على أكبر عينة ممكنة نظرا لتعطل المدارس وغلقها نتيجة الجائحة كوفيد 19 التي عرفتها الجزائر على غرار دول العالم، ونأمل أن نكون حققنا على الأقل استخداما منهجيا لخطوات البحث الميداني.

والله ولي التوفيق

الفصل الأول:
مدخل الدراسة

إشكالية الدراسة:

التشوهات المعرفية من المتغيرات النفسية التي قد يكون لها تأثير سلبي في سلوكيات التلميذ، والتي قد تؤدي لمزيد من القلق والتوتر والاكتئاب لديهم، وتظهر في طريقة تفكيرهم وتؤثر سلبًا في اتخاذ القرار، وقد يميل التلميذ المشوه معرفيا إلى أخذ الأمور على محمل شخصي، مما يؤدي إلى رد الفعل المباشر والشخصي على أفعاله أو سلوكياته، ويحمل نفسه المسؤولية وراء مشاعر الألم أو السعادة التي يختبرها الآخرون **(عبد الوهاب والسيد ،2017، ص 702).**

ويستخدم علم النفس مصطلح التشوهات المعرفية **Cognitive Distortions** لوصف الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي تشوه إدراك التلميذ للواقع وفهم الأحداث بطريقة سلبية في الغالب، ورغم أن هذه التشوهات شائعة، إلا أنه من الصعب التعرف عليها إن لم يكن لدينا فكرة وافية عن ماهيتها، فمعظمها يتوارد بشكل تلقائي بعد أن تأملت في أنماط تفكير التلاميذ بحكم العادة لدرجة أن صاحبها غالبا ما يجهل أن لديه القدرة على تغييرها، بينما نشأ الكثيرون على الاعتقاد بأنها موجودة بالفطرة.

يمكن لهذه التشوهات أن تخلف آثارا سلبية لا يستهان بها على الصحة النفسية فتؤدي إلى المزيد من القلق والتوتر والاكتئاب، وإن لم ينتبه لها قد ترسخ بصورة أعمق في طريقة التفكير وتؤثر سلبا على الطرق المنطقية التي نتخذ بها قراراتنا. لهذا يستعين المعالجون النفسانيون بطرق مبتكرة لتصحيح أنماط الخلل الإدراكي تلك لمساعدة الأشخاص الراغبين في تحسين حالتهم النفسية بشكل يمكنهم من التعامل بطريقة واعية مع التفكير السلبي واستبداله بطرق أكثر منطقية وتوازنا في التفكير.

والتشوه المعرفي يعوق التلميذ في إدراكه، ومن ثم الحكم الصحيح والقرار الملائم، فالتلميذ في هذه الحالة يحمل أحكاما سلبية مسبقة عن الموقف، ودوافع سلبية ذاتية دفينة ومعلومات لا يحكمها المنطق **(السقا، 2009، ص3)**.

وهذا ما لاحظه بيك**(Beck)**على مرضاه أنهم يخبرون أنماط خاصة من الأفكار التي يدركونها بطريقة غامضة ومبهمة، بالرغم أنها ملتوية في التفكير ولا تخضع لإرادة وسيطرة شعورية إلا أنها تبدو معقولة للتلميذ، وتعد هذه الأفكار التلقائية السلبية جزءا جوهريا في نظام التواصل الداخلي والتي تظهر بوضوح في انخفاض تقدير الذات ولوم الذات ونقد الذات والتنبؤات السلبية والتفسيرات السلبية للخبرات والذكريات المؤلمة، والعديد من هذه الأفكار تكون معقدة ومحكمة تماما ومحتوياتها غير مرتبطة إلى حد ما بالموقف المثير **(السنيدي،2013 ، ص24)**.

فالتشوهات المعرفية حسب بيك (**Beck,1999, p355**)هي طريقة تجعل من الفرد يتوقع الأسوأ دوما ويركز على نواحي النقص والفشل لا العكس، ويركز علماء النفس المعرفيون على مراحل الطفولة التي تؤدي دورا هاما في تلقي الأفكار التلقائية المسببة للتشويهات المعرفية فهي مكتسبة عن التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة فتصبح فلسفة يعتمدها الفرد في المستقبل لتفسير الأحداث الحياة(أورد في: **صالح وجياد، 2019، ص 1225)**.

وعلى الرغم من أن موضوع التشوه المعرفي قد حظي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة على مستوى الدراسات الأجنبية إلا أنه لم يلق نفس الاهتمام على مستوى الدراسات العربية، خصوصا في الجانب التربوي **(صالح وجياد، 2019، ص 1226)**. نذكر أهم ما وقعت عليه أيدينا من بحوث:

ونظرا لأهمية دراسة موضوع التشوهات المعرفية، فقد تطرق إليه عدد من الباحثين في دراسات عديدة نذكر منها:

بحثت (**Marcotte ,Levensque & Fortin , 2006**) الاختلافات في التشوهات المعرفية والأداء المدرسي لدى مجموعة من المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين، واختبار للأسلوب المعرفي، والقائمة المرجعية للإدراك، وأوضحت النتائج أنه على الرغم من أن الذكور المكتئبين كان مستوى التشوهات المعرفية لديهم أعلى من باقي المجموعات الأخرى إلا أن الإناث كشفن أن لديهن تشوهات معرفية أكثر أيضا مرتبطة بالاكتئاب لديهن (**عبد الوهاب وأحمد السيد ،2017، 704**).

وأجرى (**Zhang , 2008**) بحثا عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بالحكم الذاتي لدى مجموعة من طلاب الجامعة، وبلغت العينة (103) طلاب وطالبات، واستخدم مقياس التشوهات المعرفية، وقائمة تقييم نفسي، ومقياس الحكم الذاتي، وتوصلت النتائج إلى التأثير السلبي للتشوهات المعرفية لها دور مهم في ميكانيزمات الدفاع النفسية (**صلاح،2015**).

وبحثت (**Bushnell ,Rickwood , Caputi& Thomas wilson , 2011**) دور التوجه المشكل والتشوهات المعرفية في التدخل لعلاج الاكتئاب والقلق لدى مجموعة من الشباب وعددهم (285) شابا، واستخدموا مقاييس التشوهات المعرفية ومقياس القلق والاكتئاب واستبيان للتوجه السلبي لحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن التشوهات المعرفية والاكتئاب تعد منبئات قوية إلى التوجه السلبي للمشكلات. وأن العلاقة بين التوجه السلبي للمشكلات والتشوهات المعرفية تؤدي إلى أعراض الاكتئاب بشدة. (**عبد الوهاب وأحمد السيد ،2017**)

وأجرى(**Craig, & al ,2016**) بحثا هدف إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية المقررة ذاتيا وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وأعراض متزامنة من الاكتئاب والقلق واليأس لدى عينة من البالغين المشخصين باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، وتكونت العينة من (30) فردا وتم تطبيق مقاييس التشوهات المعرفية والقلق والاكتئاب واليأس من بروتوكول التقويم الشخصي المستخدم في عيادة

خارجية تابعة للجامعة ومتخصصة في تشخيص اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه لدى البالغين، كما أجريت سلسلة من التحليلات الارتباطية لقياس العلاقة بين التشوهات المعرفية المقررة ذاتيا والقلق والاكتئاب واليأس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والقلق والاكتئاب لدى عينة البحث. **(عبد الوهاب وأحمد السيد ،2017)**

كما تطرق بعض الباحثين في موضوع التشوهات المعرفية إلى استخدام برامج إرشادية في خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى الأفراد.

قام **زوقش (2017)** بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تعديل الأفكار المشوهة لدى عينة من فاقدي الهوية الوالدية في مركز الرعاية في محافظة عمان، وتضمنت عينة الدراسة (20) فردا وزعوا بالتساوي بطريقة القرعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتألف البرنامج من (12) جلسة بلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المجموعة مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تعديل الأفكار المشوهة لدى عينة الدراسة.

وحاولت دراسة فينن وسفيرتدل **(Finne&Svartdal , 2017)** التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض التشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة ترومسو في النرويج، وطبق البرنامج من مجموعة متخصصة من الخبراء في مجال البحث العلمي وعلم النفس على عينة بلغت (332) وذلك على مدار (18) أسبوعا، واستخدم اختبار قبلي وبعدي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الكفاءة الاجتماعية.

وهدفت دراسة فيكيل وكيمليا ومشهدي وفايتزديا **(Fatehizadeh ,Mashhadi , Kimiaei & Vakili ,2017)** إلى مقارنة فعالية العلاج الزوجي السلوكي المعرفي مع العلاج المزدوج الذي يركز على

العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأزواج المحالين إلى المراكز الثقافية العائلية في أصفهان. واستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم (Post Test) مع مجموعة ضابطة، وتلقت المجموعة التجريبية (8) جلسات إرشادية استغرقت الجلسة (60 دقيقة)، هدفت إلى مقارنة فعالية العلاج الزوجي السلوكي المعرفي مع العلاج المزدوج الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأزواج في حين تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل، وأكدت نتائج الدراسة أن العلاج الثنائي الذي يركز على العاطفة والعلاج المعرفي السلوكي يقلل من التشوهات المعرفية بين الأفراد في الأزواج. وأظهرت النتائج أيضا أن العلاج المعرفي السلوكي كان أكثر فعالية مقارنة بالعلاج المشترك الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأشخاص.

كما تطرق هذا الموضوع أيضا بمصطلح آخر وهو **الأفكار اللاعقلانية** في **دراسة رحالي،(2015)** التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الامتحان والدافعية للإنجاز، حيث استخدم المنهج الوصفي للتعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية. وتكونت العينة النهائية من (120) تلميذ، (58) تلميذة من القسم العلمي و(62) طالبا من القسم الأدبي، كما استخدم ثلاث أدوات هي مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس قلق الامتحان، ومقياس الدافعية للإنجاز. وبحساب المتوسط الحسابي للأفكار اللاعقلانية، ومعامل ارتباط "برسون" توصل البحث إلى النتائج التالية، درجة الأفكار اللاعقلانية مرتفعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وسالبة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويعد مفهوم القلق من الظواهر التي لها تأثير في حياة الطالب الأكاديمية والذي يعد مصحوبا باضطراب في النواحي المعرفية والانفعالية والفسيولوجية والاجتماعية لديه، ولذلك فالقلق هو حالة من التوتر الشامل تؤثر في العمليات العقلية للطالب من تركيز واستدعاء للمعلومات المحفوظة مصحوبة

بمشاعر من الخوف والتوتر والرهبة، والتي بدورها تترك أثرا في التلميذ من أعراض مختلفة، ومن ثم في سلوكه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

كما يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها المتمدرسون، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي سواء في فترة أثناء الامتحانات الفجائية التي يقرر الأستاذ إجراءها كلما وجد في ذلك ضرورة إليها.

فقلق الامتحان حسب ما أشار إليه **عبد الخالق (1987)** هو: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات "**(أورد في السايحي، 2012، ص 75)**، مما يعني أن الأشخاص الذين يكون قلقهم أمام مواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة.

ويوضح **كلارك(Clark)(1999، ص5-6)** أن الكثير من الطلاب يتعرضون للقلق ثم يتمكنون من مواجهته دون معالجة نفسية، ويبدو أن تصوراتهم وأفكارهم السلبية تصحح نفسها ذاتيا، وعندما يظهر عائق يمنع هذا التصحيح الذاتي من الحدوث تستمر الأفكار السلبية والتصورات الخاطئة غير المنطقية.

كما يرى "حسن" أن القلق قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياة التلميذ، وعلى العكس من القلق ذو الدرجات المرتفعة قد يمثل عجزا بالتكيف في المواقف والمشاكل التي تواجهه **(حسن،2012، ص306)**.

وتشير كل من (عايز وعلي، 2015) إلى أن طلاب الجامعة بمختلف مستوياتهم الدراسية يمثلون محورا للعملية التعليمية، والمشكلات التي يواجهونها أثناء حياتهم الدراسية تظهر سمة القلق خلال تصرفاتهم أثناء الدراسة الجامعية، والتي قد تؤثر في سلوكياتهم متمثلا في صعوبة التوافق مع الآخرين،

وضعف القدرة على الأداء في كثير من المواقف؛ مما قد يؤدي إلى إخفاقهم في الدراسة في كثير من الأحيان.

ويوضح **(Clark, 1999, p5-6)** أن الكثير من الطلاب يتعرضون للقلق ثم يتمكنون من مواجهته دون معالجة نفسية، ويبدو أن تصوراتهم وأفكارهم السلبية تصحح نفسها ذاتيا، وعندما يظهر عائق يمنع هذا التصحيح الذاتي من الحدوث تستمر الأفكار السلبية والتصورات الخاطئة غير المنطقية.

كما يرى حسن **(2012، ص 306)**أن القلق قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياة الفرد، وعلى العكس من القلق ذو الدرجات المرتفعة قد يمثل عجزا في التنبؤ بالأحداث المهمة وتوقع المستقبل (أورد في: **عبد الوهاب وأحمد السيد ،2017، 695)**.

ويرى عبد الله الصافي (2002) وبراين (2006) في دراستهما أن قلق الامتحان يؤثر على الذكاء والمستوى الدراسي وبالتالي ينجم عنه الفشل**(سايحي،2012، ص76)**.

وكذلك في دراسة أخرى إيزك(1997) يرى بأن القلق يؤثر على التركيز والانتباه لدى التلميذ **(سايحي،2012 ، ص75)**.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات التي تناولت قلق الامتحان نجد:

أ. **دراسة مرسي كمال في الكويت (1980)** التي هدفت إلى التعرف على علاقة القلق في المواقف الاختبارية بالتحصيل الدراسي. حيث أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الثانوية في الكويت. بلغت العينة 370 تلميذ منهم 200 ذكور و170 إناث، استخدمت الدراسة مقياس ييل(Yele) للقلق في المواقف الاختبارية واعتمدت على درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، الانجليزية والرياضيات، في التحصيل الدراسي واستخدمت معامل الارتباط في المعالجة الإحصائية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود علاقة بين القلق في المواقف الاختبارية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي القلق في تحصيل المواد الدراسية لصالح منخفضي القلق(**خلافي ،2017**).

ب. **دراسة هونسلي(Hunsley،1985)**: التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة جامعي في مقياس القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل، مستخدما النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية في هذا المقياس(**ثابت ،2015**).

ج. **دراسة زاس(Zais،1986): التي** هدفت إلى البحث في العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، والتعرف على أثر كل من الضغوط النفسية وقلق الامتحان على العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها 400 طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار زمن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط سالب ودال إحصائيا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وأن ارتفاع مستوى قلق الاختبار يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي(**ثابت ،2015**).

د. دراسة آل يحيى(1989) :التي هدفت إلى الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي، وكانت النتائج كلما زادت درجة القلق زاد احتمال انخفاض درجة الطالب في الامتحان والعكس صحيح(**ابن قدادرة وبن قناب ،2017**).

هـ. دراسة أبو مصطفى(1997) التي هدفت إلى التعرف على علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي لدى كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة تكونت (120) طالبة من طالبات الكلية، حيث استخدم الباحث مقياس سبيلبرجر لقلق الامتحان. واعتمد في قياس نتائج التحصيل على نتائج امتحان مساق مناهج البحث لنصف الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1997/1996، وقد أظهرت النتائج علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي في مساق مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى طالبات السنة الرابعة في كلية التربية الحكومية بمحافظة غزة كما كشفت على فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات كل من الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان (**رحالي ،2015**).

هـ. دراسة الوحشي(1998) التي هدفت إلى التعرف على أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية في اليمن، استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر، واعتمد على درجة الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة لعام(1990/1989)، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع والتلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض لصالح التلاميذ ذوي قلق الامتحان المنخفض، أي أن قلق الامتحان يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي(**رحالي ،2015**).

و. دراسة سبع صورية(2012) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة قلق الامتحان بالتكيف المدرسي للطفل المتمدرس"، اعتمدت على منهج دراسة الحالة لدراسة متمدرسي المدرسة الإبتدائية **جلجلي أحمد بلدية جديوية غليزان**،على أربع حالات من قسمي السنة الخامسة،حيث خلصت الدراسة إلى إبراز

نتائج الأدوات الفيزيولوجية بما فيهم عدم التنسيق في الملبس وقلة النظافة، مما يؤدي إلى الأمراض للحالة وينعكس ذلك على زملاء القسم حسب درجة خطورة المرض، وهذا ما يجعل التلاميذ يحبذون الابتعاد عن حالات المرض مما يؤدي غلى سوء العلاقة داخل القسم والابتعاد عن الآخرين والعدوانية لينعكس على التكيف المدرسي للحالات.

الدراسات السابقة التي ربطت بين متغير التشوهات المعرفية وقلق الامتحان :

دراسة **غنامة ونصراوين (2020)** التي هدفت إلى التعرف على التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من (175) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018–2019، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقاييس كل من التشوهات المعرفية، وقلق الامتحان، والكفاءة الذاتية المدركة، وتم التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض لكل من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، ووجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لديهم .وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين.

لقد قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحثة فائدة كبيرة، من حيث القاعدة النظرية، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، ومن حيث الموضوع فلم تكن هناك دراسات تناولت موضوع التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لذا ستكون هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات التي تتطرق لهذين الموضوعين معا.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

-هدفها :حيث تناولت الدراسة الحالية التشوهات المعرفية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ممن يعانون من قلق الامتحان واختلفت عن سابقتها في الفئة المستهدفة وهي التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان

ونظرا لأن العديد من الدراسات قد أكدت على أن التشوه المعرفي هو عبارة عن أفكار تلقائية مضطربة تحمل أخطاء منطقية غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، وتؤدي بدورها إلى الاستنتاجات الخاطئة في إدراك الموقف كان افتراض الباحثة الحالية بأن هناك علاقة بين التشوه المعرفي وقلق الامتحان ومحاولة الكشف عن نوعية هذه العلاقة. وحتى يمكن وضع برامج إرشادية مستقبَلا لتجنب التشوهات المعرفية ومن ثم تخفيف قلق الامتحان.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات نجد أن هناك عدد محدود من الدراسات التي تناولت موضوع التشوهات المعرفية وهي ست دراسات: دراسة صابر (2011)، ودراسة الغني وآخرون (2011)، ودراسة إبراهيم (2013)، منها من درسها دراسة باللغة الانجليزية كدراسة الغني وآخرون (2011)، وجميع الدراسات الأخرى تناولت موضوعات مشابهة كالأفكار اللاعقلانية مثل دراسة صابر (2009)، والأفكار التلقائية مثل دراسة الهويش (2010)، واستعانت الباحثة بالدراسات السابقة لأنها التقت مع الدراسة الحالية في متغير التشوهات المعرفية وإن اختلفت العلاقات والفئة.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت موضوع **قلق الامتحان** فكانت متوفرة واستعانت الباحثة بسبع دراسات فقط منها: دراسة **مرسي (1980)**، ودراسة **هونسلي (1985)**، ودراسة **زاس (1986)**، ودراسة **آل يحيى (1989)**، ودراسة **أبو مصطفى (1987)**، ودراسة **الوحشي (1998)**، ودراسة **سبع (2012)**.

وهناك أيضا دراسة ربطت بين المتغيرين الاثنين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان للباحثين **غنامة ونصراوين (2020).**

ولقد قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحثة فائدة كبيرة، من حيث القاعدة النظرية، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، ومن حيث الموضوع فلم تكن هناك دراسات تناولت موضوع التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لذا ستكون هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات التي تتطرق لهذين الموضوعين معا.

وكل دراسة من هذه الدراسات اختلفت في استخدام أدوات ومقاييس لقياس قلق الامتحان وكل دراسة اختارت فئة معينة فمنهم من درس فئة التلاميذ ومنهم من درس فئة الطلبة الجامعيين وكل دراسة درست في بيئة مختلفة. لقد قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحثة فائدة كبيرة، من حيث القاعدة النظرية، ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة البحث، ومن حيث الموضوع فلم تكن هناك دراسات تناولت موضوع التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لذا ستكون هذه الدراسة إضافة إلى الدراسات التي تتطرق لهذين الموضوعين معا.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

-هدفها :حيث تناولت الدراسة الحالية التشوهات المعرفية لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي ممن يعانون من قلق الامتحان واختلفت عن سابقتها في الفئة المستهدفة وهي التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان

ونظرا لأن العديد من الدراسات قد أكدت على أن التشوه المعرفي هو عبارة عن أفكار تلقائية مضطربة تحمل أخطاء منطقية غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، وتؤدي بدورها إلى الاستنتاجات الخاطئة في إدراك الموقف كان افتراض الباحثة الحالية بأن هناك علاقة بين التشوه المعرفي

وقلق الامتحان ومحاولة الكشف عن نوعية هذه العلاقة. وحتى يمكن وضع برامج إرشادية مستقبَلا لتجنب التشوهات المعرفية ومن ثم تخفيف قلق الامتحان.

بناء على ما طرح من الدراسات السابقة؛ وعملا على الربط بين متغيري التشوهات المعرفية وقلق الامتحان يتبادر إلى أذهاننا التساؤلات التالية:

- هل تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون قلق الامتحان لديهم تشوهات معرفية أم لا؟ وإذا كانت الإجابة إيجابية فهل الذكور أكثر تشوها في المعرفة من الإناث؟
- فيم تتمثل التشوهات المعرفية لدى هذه الفئة؟

الفرضيات:

- تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين لديهم قلق امتحان لديهم تشوهات معرفية.
- توجد فروق بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- تتمثل التشوهات المعرفية في عدم القدرة على توظيف المعرفة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون قلق الامتحان.

أهداف الدراسة:

_ الكشف عن التشوهات المعرفية والتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان.

_ الإجابة على تساؤلات البحث.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- إضافة للمكتبة الجزائرية.
- تناول الدراسة للتلميذ في فهم واقع الحياة والمساهمة في بناء الأمة.
- وضع الحلول والبرامج الإرشادية المناسبة للوقاية من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان التي قد تخفف من معاناة التلاميذ من هذه المشكلة.

التعاريف الإجرائية:

التشوهات المعرفية: هي نمط من التفكير والإدراك السلبي للأشياء مبنية على طرق غير دقيقة لإعطاء أو منح معنى للخبرات التي يمر بها الفرد. وتتضمن تمركز الفرد حول وجهات نظره الشخصية، معتقداته، احتياجاته، فيعممها على باقي المواضيع التي تصادفه في حياته، وأن يلقي فيه الفرد اللوم على مصادر خارجية، ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة أولى ثانوي في مقياس التشوهات المعرفية المصمم من طرف الباحثة لمياء عبد الرزاق صلاح الدين.

قلق الامتحان: هو حالة من التوتر التي تصاحب الطالب أثناء فترة الامتحان وتزول بزوال الامتحان، كما أنه يعتبر مشكلة يواجهها التلاميذ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن الأستاذ عن اختبار أو امتحان. ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة أولى ثانوي في مقياس قلق الامتحان المعد من قبل الأستاذ بشير بن معمرية.

تلاميذ سنة أولى ثانوي: هم التلاميذ الذين يدرسون في السنة أولى ثانوي، بصورة نظامية خلال سنة (2020/2019) تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) سنة عند تطبيق هذه الدراسة.

الفصل الثاني:
التشوهات المعرفية

تمهيد:

تتضمن المعرفة العقلية كل ما يدور في ذهن الإنسان من أفكار متراكمة حول نفسه وحول الغير، ممن قابلهم في حياته منذ صرخته الأولى وحتى صمته الأخير. هي التي تجعل الإنسان يكتسب مشاعر معينة حول نفسه أو غيره أو المواقف التي يمر بها في حياته اليومية. فالمواقف والأحداث التي نمر بها في اكتسابنا لمشاعر معينة عندما ينحرف أو يلتوي عما هو واقعي أي تصبح أفكارنا غير منطقية، ففي هذه الحالة نجد الفرد يعتنق افتراضات وتصورات مشوهة تنتهي به إلى استنتاجات خاطئة في إدراكه لمواقف وأحداث واضحة.

وهذه الأفكار المضطربة والمشوهة تظهر في سلسلة أو منظومة وتتخذ شكل الاعتقادات التي تتضمن اختلالا وظيفيا، وتلعب دورا رئيسيا في الاضطرابات النفسية. كما أكد "بيك" (Beck) على أن التشوهات المعرفية تكون شائعة بين الأشخاص الذين يعانون من العديد من الاضطرابات المختلفة، وهذه التشوهات المعرفية يمكن أن تؤدي بالفرد إلى الوصول إلى استنتاجات خاطئة في حق إدراكه لمواقف واضحة **(صلاح الدين،2015)**.

1. تعريف التشوهات المعرفية: مفرد التشوه المعرفي أو التحريف المعرفي أو الأفكار اللاعقلانية بالإنجليزية: **(Cognitive distortion) وبالفرنسية: distorsion cognitive** هو مصطلح يُشير إلى الأفكار المبالغ فيها واللاعقلانية، والتي يُعتقد أنها تتسبب في استمرار الاضطرابات النفسية، وخاصة الاكتئاب والقلق، وقد وضع الطبيب النفسي **آرون بيك** الأساس النظري لدراسة هذه التشوهات، وأكمل طالبه **ديفيد بيرنز** البحث في هذا الموضوع **(التشويه المعرفي، موقع ويكيبيديا)** وهي عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تظهر أثناء الضغط النفسي**(بيك وآخرون،1979، ص3)**

ويذكر **موريس وبتري (1997، ص293)**Morris &Petrie أن مصطلح التشوهات المعرفية تم اقتباسه من النموذج المعرفي للاكتئاب **لبيك** وهو يشير إلى أخطاء التفسيرات غير المنطقية للمواقف.

كما يعرّفها **عبد الله (2000، ص69)** بأنها "أفكار سلبية تؤثر سلبا في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، ومن ثم قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار.

وترى **صلاح (2005، ص11)**أن " التشوهات المعرفية عبارة عن أفكار تلقائية مضطربة تحمل أخطاء منطقية غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، وتؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة ".

وتعرفها **مصطفى (2006، ص29)**بأنها " عبارة عن منظومة من الأفكار التي تؤثر سلبا على قدرة الفرد في التحكم وخصائص شخصيته على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة "

وعرفها **كليمر Clemmer(2009)** أنه مصطلح يستخدم لوصف نمط من التفكير، أو " حديث النفس"، عن طريقة تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر مثل: الحزن، الغضب، والخجل، واليأس، والقلق. وأضاف أن هناك أنواع مختلفة من التشوهات المعرفية وهي كالتالي: كل شيء أو لا شيء، التصغير، الانتقاء العقلي، التضخيم، التنبؤ، قراءة الأفكار.

وتشير **الهويش(2009، ص13)** أنها تيار من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية والتي تتميز بعدم موضوعيتها والمبينة على توقعات وتعميمات ذاتية وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل ومنها:

الاستنتاج التعسفي، التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، التفكير الثنائي، وضع اللافتات قراءة الأفكار، التهويل والتصغير.

ويعرفها **غانم (2009، ص 82)** بأنها الاستدلال غير المنطقي وسوء تفسير الوقائع بما يؤيد اعتقادات المرء السلبية عن نفسه في لوم الذات والمبالغة في المستويات والمعايير وتعميم الفشل.

كما تعرفها **رسلان (2011، ص63)**بأنها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف محرفة تؤثر على إدراك الفرد وتفسيراته للأشياء إما بالدحض (التغاضي عنها) أو المبالغة. وأشارت إلى عدد من التشوهات التي تصيب التفكير وهي: تفكير الكل أو اللاشيء (التفكير القطبي)، المبالغة في لوم الذات والآخرين، أسلوب التفكير السوداوي، الحتميات، الانتقاء العقلي (التجريد الانتقائي)، التعميم المفرط، التضخيم والتصغير، العنونة، القفز إلى النتائج أو الاستنتاجات، التفكير الخرافي.

وفي نفس السياق يعرف **كوفينو Covino(2013، ص19)** التشوهات المعرفية بأنها هي المغالطات المنطقية التي تشمل على كل شيء أو لا شيء والتفكير الكارثي والقفز إلى الاستنتاجات وتهوين أو تضخيم الأمور والأحداث وإخفاء الطابع الشخصي.

وتعرفها **العصار (2015، ص05)** بأنها أخطاء في معالجة المعلومات، يمارسها الأفراد، وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم.

كما تعرفها **صلاح الدين (2015، ص662)** بأنها "عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تتضمن التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية، والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، وتؤثر سلبا في قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة".

ويتضح مما سبق من تعريفات أن صاحب التشوهات المعرفية يتصف بمعتقداته السالبة من استدلال وأساليب غير منطقية، والمبالغة في تفسير الأشياء، وتعميم الفشل، ولديه مشاعر سلبية كالغضب واليأس ولوم للذات، وأخطاء في معالجة المعلومات، وشعور بالضيق والألم مما قد يؤدي إلى التأثير السلبي في قدرته على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، ومن هنا ترى الباحثة أن التشوهات المعرفية هي نوع من التفكير السلبي الذي يرجع إلى أخطاء في معالجة المعلومات التي تؤثر على إدراك الفرد وتفسيراته للأشياء والتحيز لشئ ما وتفضيله عن غيره دون الاستناد إلى أسس موضوعية مع المبالغة في التعميم بما يؤيد اعتقادات المرء السلبية عن نفسهما يؤدي به إلى لوم الذات والآخرين.

2. الخلفية الفلسفية للنظرية المعرفية:

ظهرت انطلاقة الثورة الجديدة في علم النفس والتي أطلق عليها "الثورة المعرفية" يتزعمها رواد المنظور المعرفي (جورج كيلي Kelly، آرون بيك Beak، أليس ألبرت Eliis) وغيرهم، حيث لقي هذا التيار المعرفي قدرا كبيرا من القوة الدافعة بفضل هؤلاء الرواد. إن جوهر هذه الثورة قائم على أساس العلاقة الوثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك فعندما يفكر الإنسان فإنه ينفعل ويسلك وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلم(**كحلة،1998، ص17**).

ويرى **كوري (2000p,291-294) Corey**أن أليس Ellis والذي ينسب إليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يؤكد أن طبيعة الإنسان تتكون من جانبين هما جانب عقلاني يكون لدى الفرد من خلاله القدرة على التفكير المنطقي السليم، وجانب لا عقلاني له دور في تشويه أفكار الإنسان، ولا يقتصر دور الإنسان على أن يكون مستجيبا لما يحدث حوله بل يفكر ويكون ادراكاته الخاصة إزاء المثيرات

الخارجية التي تواجهه، وأثناء عمليتي التفكير والإدراك، فإن الإنسان يشوه ويعمم ما يدركه تبعا لما تقوده إليه ادراكاته وأفكاره الخاطئة، مما يسبب له الاضطرابات النفسية واضطرابات في التعامل مع الآخرين.

يفيد **بيك Beck(2000,p3)** أن النظرية المعرفية تقوم على دعائم فلسفية ليست جديدة، بل موغلة في القدم، وتعود بالتحديد إلى زمن Stoics. حيث اعتبر الفلاسفة الرواقيين أن فكرة الإنسان عن الأحداث، وليست الأحداث ذاتها هي المسؤولة عن اعتلال مزاجه. إلى هذا المنطق الرواقي يستند هذا العلاج المعرفي. فالمشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساس إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناءا على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموه المعرفي.

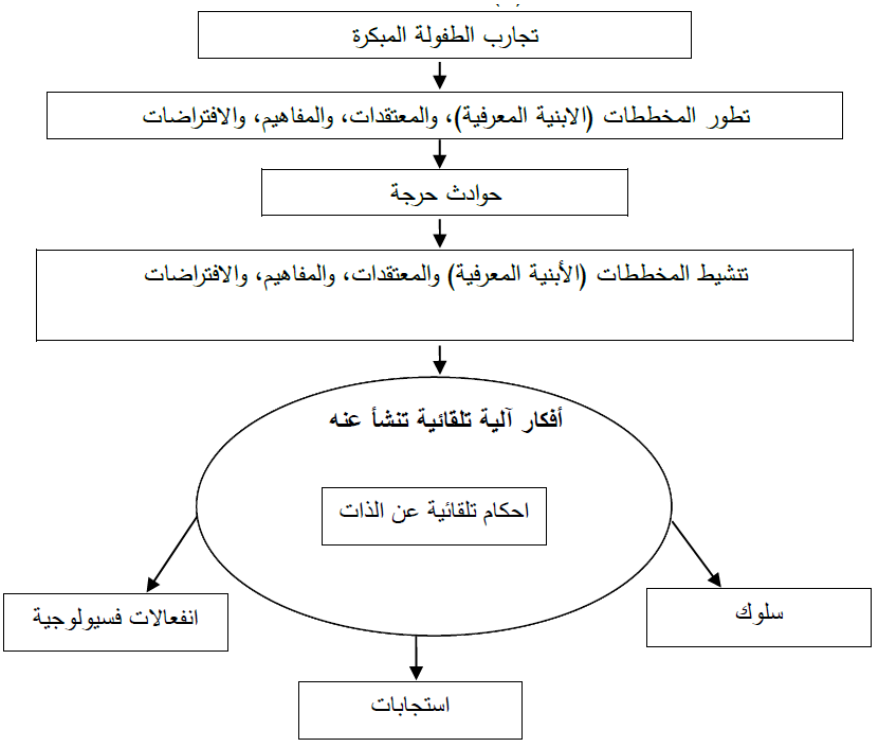
كما اعتبر زينو Zenu الفيلسوف الإغريقي الذي أوجد المدرسة الرواقية في بداية القرن الثالث قبل الميلاد أن مفهوم الإنسان أو مفاهيمه الخاطئة عن الأحداث هي مفتاح تقلباته الانفعالية وليس الحدث نفسه **(إبراهيم، 2008، ص05)**.

وقد تبنى المفكرون المسلمون فلسفة خاصة انبثقت من العقيدة الإسلامية في نظرهم للدور الذي يلعبه التفكير في توجيه سلوك الإنسان وفي سعادته وشقائه فقد قال ابن القيم :" النفس أشبه بالرحى الدائرة، وأن ما يلقى إليها تطحنه وتخرج مادته وما يلقي إليها هو الخواطر التي إن صلحت كان الناتج عملا صالحا، وإن خبثت كان الناتج عملا خبيثا"، كما وأوضح ابن القيم قدرة الأفكار إذا لم يتم تغييرها على تحويل السلوك إلى عادات فقد قال :" إن الخاطرات والوساوس تؤدي متعلقاتها إلى الفكر فيأخذها الفكر فيؤديها إلى التذكر، فيأخذها التذكر فيؤديها إلى الإرادة، فتأخذها الإرادة إلى الجوارح والعمل، فتستحكم فتصير عادة فردها من مبادئها أسهل من قطعها بعد قوتها وتمامها"**(ابن القيم، 1993 ، ص245-249)**.

3.المخططات المعرفية :Schémas Cognitive يحتل التفكير وعمليات الفكر مركزا أساسيا في النظريات المعرفية، زمن الواضح أن الأفكار لا تحدث عشوائيا. فلكل منا أفكاره الثابتة ومعلوماته المختزنة التي ترشد أوتحدد بنية تفكيرنا.

ويعرف **ميكنباوم Meichenbaum** البنيان المعرفية بالصورة التالية:" الجانب التنظيمي للتفكير والذي يبدو أنه منظم ويوجه إستراتيجية مسار واختيار الأفكار، فهو بمثابة" مشغل تنفيذي" يمسك بمخطط التفكير ويحدد وقت مقاطعة أو تعديل أو استمرار الفكرة، ويتضمن البنيان المعرفي ما لا يتغير بتعلم كلمة جديدة ولكن يتغير بتعلم مهارة كلمة جديدة مثل مهارة الاستماع إلى الحوار الداخلي للشخص ذاته والبنيان المعرفي بهذه الصورة هو مصدر كل النصوص Scripts التي تستمد منها كل مثل هذه الحوارات". وقد استخدمت لوصف الأبنية المعرفية كلمات متنوعة مثل:Shamas و Imageاو Belief**(مليكة،1990، ص171).**

ويرى **بيك(Beck,1967) أن** الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية تشتمل على المعلومات، والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد، والتي يكتسبها من خلال مراحل النمو فالمزاج النفسي والمشاعر السالبة تكون ناتجا لمعارف محرفة ولاعقلانية، وهذه الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية، وتؤثر على ادراكات الفرد والتفسيرات التي يقدمها للأشياء والذاكرة، ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقاتها بالأبنية المعرفية للفرد ومن المحتمل ان يتم تشويه تلك الخبرات التي تتناسب مع هذه الأبنية. والشكل الموالي يفسر المراحل التي تمر بها المخطوطة المعرفية حسب بيك **(صالح وجياد، 2019، ص 1229-1230).**



شكل رقم (01) يبين المخطوطة المعرفية حسب بيك

كما يرى **السقا (2009، ص8-9)** أنها بنى معرفية Structures، يعتقد أنها تسبب شتى التشوهات التي نراها لدى المتعالجين. والتفسير المعرفي للاكتئاب يقوم على النظرة السلبية إلى الذات والعالم والمستقبل. حيث يتجلى هذا الثالوث المعرفي السلبي يقوم بصياغة تلقائية ومستمرة لإدراكات الفرد وتفسيرات للأحداث. إذ تزيد التشوهات التلقائية في تأثير الاعتقادات الضمنية المختلفة وظيفيا.

ويرى كورين وآخرون أن المخططات Schémas عبارة عن خطط عقلية مجردة تعمل كموجهات للفعل، وكبناءات لتذكر المعلومات وتفسيرها، وكإطار عمل منظم لحل المشكلات Problem Solving وكل فرد يتبنى مدى واسعا من المخططات التي تمكنه من تكوين حسن عام للعالم، ووضع أي معلومات وخبرات جديدة داخل السياق. وهي مثل النظام الشامل الذي يستخدمه كل فرد لكي يتعامل مع العالم، وتلك الأنظمة يبدأ تشكلها منذ الطفولة المبكرة، وبمجرد تشكلها فهي ترشد معالجة المعلومات Information processing وتوجهها كما توجه السلوك وتشكل كيفية تفكير الفرد، وكيف يشعر، وكيف

يسلك ويتصرف ويدرك نفسه، والآخرين، والعالم وهي مرتبة تصاعديا تبعا للأهمية. والباحثة تتبنى وجهة نظر "بيك" Beak في أن المخططات هي بناءات معرفية داخل العقل، في حين أن المعتقد المحوري هو المحتوى الخاص لها Specific content .

والمعتقدات المحورية تعمل في مستوى بدائي فهي كلية، وجامدة، ومفرطة التعميم. بينما المعتقدات الوسيطة Intermediate Beliefs تقع بين المعتقدات المحورية والأفكار الآلية عددا من المعتقدات الوسيطة، وهي مركبة من اتجاهات وقواعد وافتراضات **(كوروين،2008، ص31-32)**.

4. أنواع التشوهات المعرفية:

أورد كل من **كوروين وآخرون (2008، ص35-38)، ومليكة (1990، ص240-241)، وكحلة (1998، ص34-36)، وجي (2012، ص52-53)**، أن هناك أنواع عديدة للتشوهات المعرفية وذكروا منها التقسيمات التالية:

1.4.تفكير الكل أو اللاشيء (التفكير الثنائي): حيث يدرك الشخص نفسه والآخرين والمواقف والعالم وفقا لفئات حادة متطرفة، ويميل هذا النمط من التفكير إلى أن يكون مطلقا ولا مجال فيه لبصيص أمل.

2.4.الشخصنة: في هذا النوع من أخطاء التفكير، يلوم الفرد نفسه على كل ما يحدث من أخطاء، ويربطها بعجزه وعدم كفاءته الشخصية، ويجعل الفرد نفسه مسؤولا بصفة شخصية عن حدث قد يكون بعيدا عن سيطرته، وقد يحدث أيضا العكس وهو أن يلقي الفرد باللوم على الآخرين نتيجة ما يعانيه من مشكلات وظروف.

3.4. التفكير الكارثي (قراءة المستقبل): وهنا يتوقع الفرد سوء الحظ وسلبية المستقبل ويعتقد في أشياء سوف تعود عليه بأمور سيئة.

4.4. الاستنتاج الانفعالي: هنا يرسم الأفراد نهاية حدث ما بناء على إحساسهم الداخلي متجاهلين أي دلائل إمكانية حدوث العكس.

5.4. التنقية العقلية (التجريد الانتقائي): يوجه هنا الفرد اهتماما وانتباها خاصا لأحد التفاصيل السلبية وينشغل بها بشكل لا نهائي، متجاهلا أي من التصورات الايجابية الأخرى، فهو لا يرى الصور بشكل كلي لكنه فقط يركز على الجانب السيئ فيها.

6.4. التعميم الزائد: يفكر الشخص على هذا النحو لأنه مرة بخبرة سيئة مرة، فهي سوف تحدث له دائما فهو يقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد.

7.4. التضخيم والتهوين: الفرد الذي يتبنى هذا النوع من التفكير عندما يدرك نفسه، والآخرين، أو المواقف سيميل إلى التضخيم أو المبالغة للمكونات السلبية وأيضا يقلل من الإيجابيات أو يسقطها من حساباته.

8.4. العنونة: حيث لا يرى الفرد نفسه أو الآخرين تبعا لمصطلحات الكل أو اللاشيء فقط بل يذهب غلى أبعد من ذلك، فيطلق عناوين غالبا ما تكون إزدرائية.

9.4. القفز إلى النتائج (الاستدلال الخرافي): الشخص هنا يستنتج أن النتائج ستكون سلبية بدون وجود دليل على ذلك.

وأضاف **(جي،2012، ص53)** ما أسماه بـ **تشوه التركيز على السلبيات:** ويعني أن يركز المرء على التفاصيل السالبة ويتجاهل الجانب الإيجابي للموقف أو الحدث، وكنتيجة لذلك يصبح إدراك الحقيقة سوداوي.

وأشار **كوروين وآخرون (2008، ص37)** إلى نوع آخر من التشوهات وهو **تشوه عبارات يجب ولازم:** وهنا يكون لدى الفرد فكرة ثابتة عن نفسه، أو عن الآخرين، والعالم تترجمها أفعال "ينبغي" "ويجب" أن يكون. فالتفضيلات والتوقعات تم تحويلها إلى طلبات جامدة متصلبة، وعندما لا توافق هذه المطالب مشاعر الفرد فإنه يحبط ويكدر.

وبحسب نظرية بيك (Beak،Rector،Stolar&Grant, 2008)يمكن التركيز على ثمانية أنواع من هذه التشوهات المعرفية وهي :

أ. الاستنتاج العشوائي (Arbitrary Inference) :هو استنتاج بدون دليل أو استنتاج مبني على أدلة ضعيفة ويميل الأفراد الذين لديهم هذا النوع من التشوه إلى تكوين استنتاجات سلبية مع غياب الأدلة المحددة التي تدعم هذا الاستنتاج **(مختار السعداوي،2014)**.

ب. التجريد الانتقائي (Selective Abstraction) :يوجه هنا الفرد اهتماما وانتباها خاصا لأحد التفاصيل السلبية وينشغل بها متجاهلا أي من التصورات الايجابية الأخرى، فهو لا يرى الصور بشكل كلي لكنه يركز فقط على الجانب السيئ فيها **(Dattilo&Freeman،2000)**.

ج. التعميم الزائد (Over generalization) :يرى الفرد الذي يفكر على هذا النحو أنه إذا مر بخبرة سيئة مرة، فإن هذه الخبرة سوف تحدث له دائما، حيث يقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد **(Olendzki، 2005)**.

وقد يميل هذا الفرد إلى المبالغة في إدراك جوانب القصور الذاتي والتهوين من المزايا والنجاح الشخصي، فعندما يرسب في أول امتحان له فمن الممكن أن يصل إلى نتيجة عامة بأنه فاشل وغير مؤهل للدراسة **(Mcguire،2000)**.

د. التضخيم والتهوين (Magnification & Minimization): يميل الفرد الذي يتبنى هذا النوع من التفكير إلى تضخيم ومبالغة المواقف التي يتعرض لها، وفي الوقت ذاته يميل إلى التقليل من الإيجابيات

أو يسقطها من حساباته، وقد يقوم بإعطاء قيمة أكبر أو أقل نسبيا للأشياء والأحداث بحيث تختلف تلك القيمة عن تقييم الآخرين لهذه الأشياء والأحداث(جي،2012).

هـ. تفكير الكل أو اللاشيء(Polarized Thinking) :حيث يدرك التلميذ نفسه والآخرين والمواقف والعالم وفقا لفئات حادة متطرفة، ويميل هذا النمط من التفكير إلى أن يكون مطلقا ولا مجال فيه لأقل درجة من الأمل(Kennedy،2012).

و. تفكير الينبغيات (Should statements) :كأن يقول الفرد لنفسه إن الأشياء والأحداث يجب أن تحدث بنفس الطريقة التي يتأملها أو يتوقع أن تكون عليه، وهذا ما يمكن أن نجده لدى العديد من الأشخاص الذين يحاولون أن يحثوا أنفسهم للقيام بالواجبات والأشياء التي لم تتوجب عليهم، ولذا يستعملون عبارات "لابد" "وينبغي" لكي يقدموا مبررا لسلوكهم **(كوروينورودل وبالمر :2008)**.

ز. المنطق الانفعالي (Emotional logic) :هنا يرسم التلاميذ نهاية ما حدث بناءا على إحساسهم الداخلي متجاهلين أي دلائل إمكانية حدوث العكس، وقد يميل هؤلاء التلاميذ إلى اتخاذ قراراتهم بناءا على ما يفضلونه ويرتاحون إليه (Yurica،2002).

ح. المنطق الانفعالي (Personalization) :تعني إقامة علاقة سببية مباشرة وتامة بين الأحداث وذات الفرد بالرغم من عدم وجود أي رابط بينهما، حيث تتضمن هذه التفسيرات الشخصية أن يحمل التلميذ نفسه مسؤولية الأحداث التي تكون غير خاضعة لسيطرته تماما **(السنيدي،2013)**.

5. أبعاد التشوهات المعرفية:

تشير (Torres,2002) إلى أن التشوهات المعرفية تشتمل على العديد من المجالات والتي يمكن دمجها في بعدين أساسين هما:

أولا : بعد التشوهات الذاتية Narcissistic Distortions

ويشتمل هذا البعد على توقعات الفرد الذاتية فيما يقوم به من أفعال وتصرفات، والتسرع في الاستنتاجات وعدم الاستناد إلى الأدلة والبراهين، والمبالغة والتضخيم لكل ما يقوم به من أفعال، وتبرير الفرد لكل ما يقوم به الفرد من أفعال، والحكم على الآخرين بناءا على ما يحمله الفرد من أفكار فإذا اتفقوا معه في ما يحمله من أفكار يكونوا أفراد جيدين، ويتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والفطنة، وإذا اختلفوا معه فهم أغبياء.

ثانيا : بعد التشوهات المعادية للمجتمع Antisocial Distortions

ويشتمل هذا البعد على تعميم الفرد لأفكاره على كل ما يحدث معه من مواقف وأحداث بالاعتماد على أن هذه الأفكار هي الأفكار الصحيحة وأن أفكار الآخرين هي الأفكار الخاطئة، وأن ما يقوم به من أفعال لا يمكن أن تؤدي إلى عواقب سلبية، والتبرير الانفعالي لكل ما يحدث معه، مستندا على أن ما يشعر به هو نفس ما يشعر به الآخرين، وأن الأفراد الآخرين غير قادرين على مواجهة التحديات والمواقف كما يواجهها هو، وان كل ما يحدث من مشكلات وصعوبات مصدرها الأفراد الآخرين.

بينما يشير (Coralijn,et al.,2008) إلى أن التشوهات المعرفية تتكون من الأبعاد التالية:

التشوهات الذاتية: Self centered – لوم الآخرين: Blaming others

التضخيم / التقليل: Mislabling/Minimizing – افتراض الأسوأ: Assuming the worst

الاستنتاجات غير المنطقية: Anomalous response – التعميم الإيجابي: Positive fillers.

ويرى (Barriga,et al., 2011) أن التشوهات المعرفية تنقسم إلى أربعة أنواع رئيسية وهي :

أولا : التشوهات المعرفية الموجهة نحو الذات: هي تلك التشوهات المرتبطة باحتياجات الفرد وانفعالاته ورغباه وتصورات الفرد الذاتية بأن كل ما يحمله من مجموع تلك الإدراكات صحيح دائما، وأن الآخرين لا يحملون أفكارا طبيعية.

ثانيا : لوم الآخرين: يعزو الفرد جميع الأحداث والسلوكيات غير السوية التي تظهر في حياته إلى مصادر خارجية تتمثل في أن هناك شخص آخر يجب لومه بأي حدث غير مناسب يظهر في حياته. وبالتالي فإن شعور الفرد بالتعاسة، أو المزاج السيئ يجب أن يكون ناتجا من فرد آخر سبب هذه التعاسة، أو المزاج السيئ.

ثالثا: التقليل من شأن الآخرين أو من عواقب السلوكيات الذاتية: إن إيمان الفرد واعتقاده أن سلوكياته الذاتية التي يقوم بها والتي قد لا تكون مقبولة من الآخرين لا تؤدي إلى إيقاع الأذى على الآخرين، ويعد ذلك نوع آخر من التشوهات المعرفية التابعة من إدراك الفرد المتحيز في أفكاره في أفكاره العقلية بأن ما يقوم به حتى لو لم يكن صحيحا لا يؤدي بالضرورة إلى إيقاع الأذى بالآخرين.

رابعا: حمل افتراضات مشوهة تقوم على أن كل ما يقوم به الفرد سيؤدي غلى عواقب سيئة: في هذه الحالة يؤمن الفرد بشكل خاطئ أن كل سلوك يقوم به حتى لو كانت نيته من هذا السلوك سليمة سوف يؤدي إلى عواقب سيئة، لا يمكن الهروب منها. كما أن هذا النوع من التشوهات المعرفية يبنى على استحالة القيام بخطوات، أو إجراءات ذاتية تحسن من الوضع السيئ في البيئة المحيطة **(عبد الغني ابتسام. 2013. ص 195-196).**

وذكرت رسلان (2011، ص 80)أن مقياس التشوهات المعرفية يتكون من تفكير الكل أولا ثم الأجزاء، والمبالغة في لوم الذات والآخرين، وأسلوب التفكير السوداوي، والحتميات، والانتقاء العقلي، والتعميم المفرط، والتضخيم والتصغير، والعنونة، والقفز إلى النتائج.

كما أشارت **رمضان، (2013، ص 219)** إلى أن أبعاد التشوهات المعرفية تتمثل في التمركز حول الذات، ولوم الآخرين، والتهوين خطأ التقدير، وافتراض الأسوأ.

كما أشارت **عبد الغني ابتسام (2013)** إلى أبعاد التشوه المعرفي (من ثنائية التفكير – التعميم المفرط – التجريد الانتقائي – التقليل من شأن الإيجابيات –تحوير نوايا الآخرين – الاستدلال الانفعالي – استخدام الألفاظ القاطعة –شخصنة الأسباب).

الدراسات التي اهتمت بالتشوهات المعرفية:

اختلف تناول موضوع التشوهات المعرفية حسب ميادين مختلفة كان معظمها في الجانب العيادي منها:

أ. **دراسة صابر(2009)** :التي هدفت إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية كعوامل مؤشرة بالذهانية المأخوذة من مقياس الشخصية **لأيزنك** وبالشعور بالوحدة وباضطراب الشخصية، وقد طبقت الاختبارات التي تقيس، هذه المتغيرات على عينة من طلاب الجامعة قوامها 214 طالبا وطالبة،(107 ذكور، 107 إناث)، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الجنسين في بعض الأفكار اللاعقلانية، حيث أوضحت النتائج أن الذكور أكثر ميلا للاستنتاجات السلبية، والقبول والرضا المطلق من الجميع، والتأويل الشخصي للأمور، والذهانية، عن الإناث اللاتي يملن إلى الاعتمادية، والكمالية المطلقة، والتهويل والمبالغة في الأمور، والتشوه في إدراك وفهم الناس، والشعور بالوحدة. وكشفت النتائج عن أن بعض الأفكار اللاعقلانية ترتبط بكل من الذهانية، والشعور بالوحدة. كما ارتبطت بعض أبعاد الأفكار اللاعقلانية بمستويات كل من الذهانية، والشعور بالوحدة (مرتفعة– والمنخفضة– والمتوسطة). مما يدل على أن بعض الأفكار اللاعقلانية وهي الاستنتاجات السلبية، والتعميمات الخاطئة،

والقبول والرضا المطلق من الجميع، التشويه في الإدراك أو فهم الناس، القلق الناتج عن التهويل والمبالغة في الأمور تعد مؤشرات هامة لاضطراب الشخصية لدى كل من الجنسين.

ب. دراسة الهويش (2010): التي هدفت إلى الكشف عن الأفكار التلقائية عن الذات، ودرجة العدوانية والعدائية، والعلاقة بينهما لدى النساء المعنفات نزيلات دار الحماية وغير المعنفات، فضلا عن الفروق في تلك المتغيرات تبعا لبعض المتغيرات المستقلة (العمر، الجنسية، المستوى التعليمي، ومستوى الدخل). وتكونت عينة الدراسة من (18) امرأة معنفة من نزيلات دار الحماية و(21) امرأة غير معنفة بمحافظة جدة. واستخدمت الباحثة أداتين هما استبيان الأحكام التلقائية عن الذات من إعداد ممدوحة سلامة ومقياس السلوك العدواني للمراهقين والشباب أمال بلظة. وكانت نتائج الدراسة كالتالي: درجات الأحكام التلقائية لدى المعنفات متوسطة، وأن درجة العدوان والعدائية لدى النساء المعنفات منخفضة، كما وتبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات النساء المعنفات نزيلات دار الحماية على مقاس الأحكام التلقائية عن الذات والعدوان والعدائية، وغير المعنفات في متوسط درجات الأحكام التلقائية عن الذات.

ج- دراسة الغني وآخرون .Ghani et al (2011) : التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب. وتم استخدام ثلاثة أدوات هي: مقياس التشويه المعرفي (**CDS**)، وقائمة بيك للاكتئاب(RSES)، وتطبيق المقاييس على عينة (119) ضحية من ضحايا الاغتصاب في ماليزيا. وأشار ارتباط برسون إلى وجود علاقة إيجابية بين التشويه المعرفي والاكتئاب، وارتباط سلبي للتشويه المعرفي والاكتئاب مع تقدير الذات. وأن التشويه المعرفي كان سبب في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر: نقد الذات، ولوم الذات، واليأس، والشعور بالعجز مما أدى إلى تدني تقدير الذات.

د- دراسة السنيدي(2013): التي هدفت إلى معرفة التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافي منه، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي

والمقارن، وتكونت عينة الدراسة من (127) فردا موزعين على (62) نزيلا داخل الأقسام، و(20) مراجع داخل العيادات الخارجية، ويبلغ عدد المتعافين (45). واستخدم الباحث مقياس التشوهات المعرفية المعد من قبل هبة علي 2005 والصورة السعودية لمقياس إيزنك للشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين التشوهات المعرفية والانبساط، والانطواء،وكلا من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، كما يوجد تأثير لمتغير النوع على متغير التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور بينما كان التأثير في اتجاه الإناث بالنسبة لمتغيري قلق المستقبل والاكتئاب، كما لم يوجد تأثير لمتغير التخصص إلا على قلق المستقبل وذلك في اتجاه التخصص الأدبي، ويمكن التنبؤ بكلا من قلق المستقبل والاكتئاب في ضوء متغير التشوهات المعرفية.

ذ- **دراسة صلاح الدين.(2014)** التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكلا من قلق المستقبل وبعض الأعراض الإكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي، والتعرف على الفروق بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع – التخصص الدراسي)، ومدي إمكانية التنبؤ – من خلال تلك التشوهات المعرفية – بظهور قلق المستقبل وبعض الأعراض الإكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. تكونت عينة الدراسة من 321 طالب وطالبة (97 ذكور- 224 إناث) 160 من التخصصات العلمية، و161 من التخصصات الأدبية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية التالية: اختبارt-test لدلالة الفروق بين الذكور والإناث، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، تحليل التباين، تحليل الانحدار، والتحليل العاملي. كما استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس التشوهات المعرفية. إعداد/ الباحثة- مقياس قلق المستقبل إعداد أ.د/سميرة محمد شند (2002) – قائمة تشخيص الاكتئاب. إعداد د/ مجدي محمد الدسوقي (2002). وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية دالة بين التشوهات المعرفية وكلاً من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، كما يوجد تأثير لمتغير النوع على متغير

التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور بينما كان التأثير في اتجاه الإناث بالنسبة لمتغيري قلق المستقبل والاكتئاب، كما لم يوجد تأثير لمتغير التخصص إلا على قلق المستقبل وذلك في اتجاه التخصص الأدبي، ويمكن التنبؤ بكلاً من قلق المستقبل والاكتئاب في ضوء متغير التشوهات المعرفية.

أما في المجال التربوي فنجد على سبيل المثال لا الحصر كل من الدراسات التالية:

أ- **دراسة رسلان (2011):** التي هدفت إلى الكشف عن دلالة العلاقة الإرتباطية بين التشوهات المعرفية وبعض أنماط التفكير(الإبتكاري، العلمي، الخرافي، المنطقي) لدى طلاب الجامعة، والكشف عن دلالة الفروق في التشوهات المعرفية التي تعزى إلى التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (143) طالب وطالبة الفرقة الثانية بكلية التربية وكلية العلوم فرع دمياط. ولقياس متغيرات الدراسة طبق عليهم الأدوات: مقياس التفكير الإبتكاري (إعداد ممدوح الكناني،2005)، مقياس التفكير العلمي (إعداد عصام أبو الفتوح كسر،1998)، مقياس التفكير الخرافي (إعداد كنسن توبن ووليام كابي، تعريب حسن حسين زيتون ومحمد رفقي عيسى،1982)، مقياس التشوهات المعرفية (من إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير العلمي لدى طلاب العينة الكلية، في حين أن بعض أبعاد التفكير العلمي (القدرة على تحديد المشكلة، القدرة على تفسير البيانات، القدرة على التعميم) دالة إحصائيا لدى طلاب كلية التربية وغير دالة لدى طلاب كلية العلوم ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الخرافي لدى طلاب الجامعة، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير المنطقي لدى طلاب العينة الكلية، في حين أنها علاقة دالة بين درجات أفراد كلية العلوم وغير دالة بين التربية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التشوهات المعرفية تعزى إلى التخصص(أدبي/علمي).

ب- عبد الغني ابتسام (2013): التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التشوه المعرفي وقلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من المرحلة الإعدادية في التعليم العام المصري وهي عبارة عن (96) تلميذا وتلميذة من الصفين الأول والثالث الإعدادي. واستخدمت الباحثة أساليب إحصائية كالآتي: المتوسط، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين الأحادي. وأسفرت نتائج البحث كالآتي: وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين التشوه المعرفي وقلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إن الأفكار اللاعقلانية تعتبر سببا رئيسيا من أسباب قلق الكلام. كما وجدت فروق بين كل من أبعاد التشوه المعرفي وأبعاد قلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث إنه كلما زادت أبعاد التشوه المعرفي (من ثنائية التفكير- التعميم المفرط-التجريد الإنتقائي- التقليل من شأن الايجابيات- تحوير نوايا الآخرين- الاستدلال الانفعالي- استخدام الألفاظ القاطعة- شخصنة الأسباب) زادت لدى الفرد مظاهر قلق الكلام (لغوية- بدنية- معرفية- نفسية). زادت لدى الفرد لمتغير السن في مقياس التشوه المعرفي بدرجة أكبر عند الصف الأول أكثر منه عند الصف الثالث وهو ما يلزمنا بضرورة الاهتمام بمواجهة الأفكار اللاعقلانية في المراحل المبتكرة. كما وجدت فروق دالة إحصائيا تعود أيضا لمتغير السن على مقياس قلق الكلام حيث زاد مستوى قلق الكلام بدرجة أكبر عند الصف الأول أكثر منه عند الصف الثالث حيث أنه إذا زاد العمر الزمني يؤدي إلى مزيد من النضج ومن ثم يقل التشوه المعرفي عند الفرد وبالتالي ينعكس هذا على مستوى قلق الكلام. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ومتوسطات درجات التلميذات على مقياس التشوه المعرفي حيث يزيد التشوه المعرفي عند الذكور أكثر من الإناث وقد يرجع ذلك إلى المجتمع كذلك مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات عند الذكور، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ ومتوسطات درجات التلميذات لصالح التلميذات على مقياس قلق الكلام وهذه نتيجة طبيعية وذلك لأن الإناث يتميزون بطلاقة لغوية والمرونة في استخدام المفردات ومن ثم التعبير عن أنفسهن. كما أن متوسط منخفضي التحصيل الدراسي

في التشوه المعرفي أعلى من متوسط ذوي مرتفعي التحصيل وذلك لأن الأفكار المشوهة تؤدي إلى انخفاض أداء الفرد في التحصيل الدراسي. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس قلق الكلام تعود لمتغير التحصيل الدراسي حيث وجود أنماط مختلفة من قلق الكلام تؤثر على التحصيل الدراسي والتواصل لدى الفرد.

ج- **دراسة صلاح الدين (2015)** التي تهدف إلى التعرف على التشوهات المعرفية وأشكالها ومدى تأثيرها على الشباب الجامعي وكذلك إعداد مقياس للتشوهات المعرفية لدى الشباب الجامعي من الجنسين. باستخدام المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة من 30 طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس،طبّق عليهم مقياس التشوهات المعرفية. تمّ التوصل إلى ما يلي:

1) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات أفراد ذوي الدرجات المرتفعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية.

2) إن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهناك تجانس خارجي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

3) إن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

4) إن جميع قيم التجزئة النصفية مرتفعة مما يزيد الثقة بثبات المقياس.

د- **دراسة عبد الوهاب وأحمد السيد (2017)** فقد ربطت بين كل من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي بالتشوهات المعرفية حيث هدفت إلى التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر، وكان عدد الطلاب المشاركين في عينة الخصائص السيكومترية 110، وفي البحث الأساسي(305) طالبا من الجنسين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ومجموعة من الاختبارات وهي اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية، ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة

إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق التصور المعرفي لصالح المتوسط الفرضي مما يدل على وجودهما بشكل منخفض لدى طلاب جامعة الأزهر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث على مقياس قلق الذكاء، مما يدل على وجوده بشكل متوسط، كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا ًبين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء،ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر،بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي لصالح الإناث، ويمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حد هو كلاهما معا لدى طلاب جامعة الأزهر.

هـ. **دراسة البحيري (2019).** التي استهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات التشوهات المعرفية بأبعادها:(التمركز حول الذات – إلقاء اللوم على الآخرين – التهوين وتقليل خطأ التقدير – افتراض الأسوأ) ، وسلوك التنمر بأبعاده : (التنمر الاجتماعي – التنمر على الممتلكات – التنمر البدني – التنمر اللفظي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتعرف على أبعاد متغيرات التشوهات المعرفية المنبئة بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على عينة مكونة من (800) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(12–15) سنة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والأدوات التالية: مقياس التشوهات المعرفية (تعريب الباحثة) ،مقياس سلوك التنمر (إعداد الباحثة). وكانت من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وسلوك التنمر، التشوهات المعرفية لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلة الإعدادية على جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية فكانت لصالح البنات في (التمركز حول الذات –

إلقاء اللوم على الآخرين – افتراض الأسوأ)، بينما كانت لصالح البنين في بعد (تقليل خطأ التقدير). كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات على جميع أبعاد مقياس التنمر، جاءت الفروق لصالح البنين على أبعاد (التنمر على الممتلكات، التنمر اللفظي، التنمر البدني) والدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت الفروق لصالح البنات على بعد التنمر الاجتماعي.

خلاصة الفصل :

تم التطرق في هذا الفصل إلى أهم العناصر المتعلقة بالتشوهات المعرفية وهذا بعد عرض لبعض التعاريف المتعلقة بمصطلح التشوهات المعرفية وكذا أنواعها وأبعادها بشيء من التفصيل، مع ذكر بعض الدراسات السابقة التي فصلت هذا المتغير.

الفصل الثالث:
قلق الامتحان

تمهيد:

للامتحانات دور هام في حياة التلميذ، فالنتائج والدرجات التي يتحصل عليها في الامتحان هي الهدف الأساسي لتقييم التعليم وتحديد المستقبل العلمي له، لذلك يعتبر أحد الأساليب لتقييم المنظومة التربوية، وهذا ما يثير مشكلة مخيفة ومقلقة له، حيث يوصف هذا العصر بعصر القلق فهو يعد عصب الحياة النفسية وسمة مميزة لها، خاصة إذا كان مرتبطا بالإبداع وتحقيق النتائج، ولهذا فالقلق يزداد مع نهاية الموسم الجامعي، ومنه يعتبر قلق الامتحان شكلا من أشكال المخاوف التي تفرض نفسها عليه حيث يكون هناك قلق قبل وأثناء الامتحان وهذا ما يربك الطالب وينقص من أدائه غذ لم يتمكن من الاستعداد والتغلب عليه وذلك باستخدام استراتيجيات من أجل اجتيازها بنجاح، وهذا ما سوف نلمسه في هذا الفصل.

1. **تعريف قلق الامتحان لغة واصطلاحا:**يتكون مصطلح قلق الامتحان من مفهومين وهما: القلق والامتحان،

أ. **تعريف القلق :(Worry)لغة: هو** الانزعاج وقال أقلق الشيء من مكانه، فالقلق لا يستقر في مكان واحد**(كامل،2000، ص70).**

أما اصطلاحا: فهو حالة توتر شامل ومستقر نتيجة توقع تهديد خطر قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية**(قمش والمعايطة،2007 :255).**

ويعرفه **عبد الخالق (2005، ص428)** "على أنه انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو وهم مقيم، وعدم الراحة والاستقرار مع إحساس بالتوتر وخوف دائم لا مبرر من الناحية الموضوعية، وغالبا يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطر حقيقي

والتي يعاني من القلق قد لا يخرج عن الواقع في إطار الحياة العادية لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا، كما لو كانت ضروريات ملحة أو مواقف يصعب مواجهتها"

أما **حجازي (2012، ص316)**فيرى فيها أنها "حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، أو يصاحبها خوف غامض "القلق"، الانزعاج، يقال: بات قلقا، وأقلقه غيره".

ب.الامتحان :(Examen) لغة:هو تجزئة تهدف إلى التأكد من درجة الثقافة عند الشخص أو مؤهلاته وهو عامل يختبر به التلميذ دروسه ويقال امتحن القول أي نظر فيه والامتحان فحص خطي أو شفهي **(المنجد الأبدي،1967 ،ص621).**

ويعرّف اصطلاحا بأنه"وسيلة من وسائل التقويم التي تساعد المدرس على معرفة مدى هضم التلميذ للحقائق العلمية ومدى قدرته على التحليل والربط والاستنتاج ثم إصدار الأحكام" **(سبع،2011،ص16).**

ويرى أحمد عبد الخالق أن قلق الامتحان" يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم عند مواجهتها**(أورد في: ابراهيم،2008، ص58).**

ج. تعريف قلق الامتحان: وقد عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين، وسوف نذكر البعض منهم وهم كما يلي:

يعرفه سبيلبرجر وآخرون(1992 ، ص06) " بأنه انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم، وعدم الراحة أو الاستقرار مع الإحساس بالتوتر الشديد، وخوف دائم لا مبرر موضوعي له**(أورد في: منصور،2010 ، ص 121).**

ويعرفها الطراونة(2000) بأنه شعور التلميذ قبل وأثناء الامتحان بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير بما يعيقه عن الأداء الجيد.

كما يعرفه الريحاني(1982) قلق الامتحان على أنه " حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها التلميذ خلال الامتحان وينشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير **(أورد في: سيسبان،2010 ، ص22)**

2. **الدراسات التي تناولت قلق الامتحان:** هي عديدة نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر ما يلي:

أ-دراسة الطواب(1992) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة كل من قلق الامتحانات والذكاء والمستوى الدراسي بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، وتكونت مجموعة البحث من 100 طالبا قسموا بالتساوي حسب الجنسين:50 طالبا، و 50 طالبة، واستخدم مقياس قلق الامتحان، واختبار الذكاء، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في قلق الامتحان والتحصيل لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة بين المستوى الأول الرابع في قلق الامتحان لصالح المستوى الرابع، ووجد معامل ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن تأثير قلق الامتحان في التحصيل الأكاديمي لا يختلف بعد ضبط عامل الذكاء والمستوى الدراسي **(أورد في: عبد الوهاب وأحمد السيد ،2017، ص711-712)**

ب- دراسة (Cassady , 2004) الذي اختبر الأثر السلبي المفترض لاختبار القلق المعرفي في مراحل إعداد الاختبار والأداء، وكان عدد المشاركين (124) طالبا، وتضمن قلق الاختبار، ومهارات الدراسة، والتهديد المتصور من الاختبارات وخصائص الأداء، وكشفت النتائج أن الطلاب ذوي اختبار

القلق المعرفي كان مرتفعا وتقرير مهارات الدراسة كان منخفضا، وقدرات الاختبارات بأنها كانت أكثر تهديدا، وكان اختبار الملاحظات أقل فعالية، كما كشفت النتائج أن مجموعة القلق المرتفع كان أداؤهم أسوأ في الاختبارات، ومستويات العاطفة كانت أعلى، وأن هناك علاقة بين تقارير مرحلة الانعكاس بين اختبار القلق المعرفي وخصائص العجز.

ت- وفحص **(حسانين،2008)** النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى مجموعة من طلاب كلية التربية، وعددهم (260) طالبا وطالبة، منهم (161) طالبا، و(99) طالبة، واستخدم مقياس توجهات الهدف، ومقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس الضغوط النفسية، وأظهرت النتائج أن قلق الاختبار المعرفي يشير إلى الجانب المعرفي في القلق مرتبط بالاختبارات المعرفية كالأداء الأكاديمي، كما أن توجهات الهدف تتأثر بقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية.

ث- دراسة **السايحي (2012)** التي هدفت إلى الكشف عن أهم العوامل المساعدة لظهور أعراض القلق المصاحب للامتحانات المدرسية، وهي دراسة نظرية تناولت فيها الباحثة مجموعة من الدراسات التي استنتجت منها ما يلي: هناك من الأسباب ما يرجع للضغوط المدرسية، ومنها ما يرجع إلى الضغوط الأسرية المرتبطة بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومنها ما هو خاص بالتلميذ مثل عاداته في الاستذكار وشخصيته القلقة.

ج- وكشف بحث **(Putwain , Daly , Chanberlain&Sadreddini , 2016)** العلاقة بين مستويات تقرير الذات لدى الطلاب في اختبار القلق المعرفي والطفو الأكاديمي Academic bouyancy (الصمود والاستجابة الناجحة لتحدي الروتين المدرسي)، ودرجات عمليات المواجهة التي تحققت في الامتحانات الوطنية عالية المخاطر في نهاية التعليم الإلزامي. وشملت المجموعة (325)

طالبا بشعبة اللغة الانجليزية في السنة النهائية من المدرسة الثانوية التحضيرية في امتحانات مرتفعة المخاطر. في حين تمت السيطرة على التحصيل القبلي والجنس، وتوقع أن القلق المرتفع كان سببه انخفاض درجات الامتحان. وقد كان ذلك متوسطا بسبب عدم استخدام استراتيجيات فعالة قبل الامتحان. وأشار الطفو الأكاديمي إلى وجود علاقة سالبة غير مباشرة مع القلق أثناء الأداء القوي للفحص عندما كان الطفو الأكاديمي أقل. وخلصت النتائج إلى توفير التدريب داخل المدرسة للتركيز على المهام والتوجيه وكيفية تحمل الضغوط الأكاديمية ساعد على تخفيف تأثير المخاوف التي أثرت في الأداء، وربما تحسن الأداء بين الطلاب الذين يميلون للقلق حول الامتحانات.

ح- أما **دراسة عبد الوهاب وأحمد السيد (2017)** فقد ربطت بين كل من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي بالتشوهات المعرفية حيث هدفت إلى التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر، وكان عدد الطلاب المشاركين في عينة الخصائص السيكومترية 110، وفي البحث الأساسي(305) طالبا من الجنسين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ومجموعة من الاختبارات وهي اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية،ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق التصور المعرفي لصالح المتوسط الفرضي مما يدل على وجودهما بشكل منخفض لدى طلاب جامعة الأزهر،وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث علم قياس قلق الذكاء، مما يدل على وجوده بشكل متوسط ،كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي،كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء،ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين كلمن الذكور والإناث في التشوهات المعرفية

وقلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر،بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي لصالح الإناث،ويمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حد هو كلاهما مع طلاب جامعة الأزهر.

3. أنواع قلق الامتحان:

1.2. قلق الامتحان الميسر: هو قلق الامتحان المعتدل الطبيعي ذو أثر إيجابي يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية، والذي يعتبر قلق دافعي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه للاستعداد للامتحان مع القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية.

2.2.قلق الامتحان المعسر :هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي ويشكل عائقا أمام تحصيل التلميذ،حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، كما أنه تستثير لدى التلميذ، استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرته على التذكر والفهم والاستيعاب وتجعله غير مستعد للامتحان ولهذا يعتبر قلق الامتحان المعسر فير عادي يجب التخفيض من آثاره السلبية(**زهران،2000 ، ص91**).

4- مكونات قلق الامتحان:لقد أجريت دراسات عديدة مثل :دراسة موريس ولبرت (Morris&Libert،1967)، ودراسة سبيلبرجSpeilberger(1955)، ودراسة سارسون وسبيلبرجر(Sarson&Speilberger،1975)، ودراسة سبيلبرجر وآخرون (1980)Spielberg& al، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات. باستخدامها للتحليل العاملي، على أن قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما: الاضطرابية أو ما يسمى بالإنشغالية أو الانزعاج، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية (**شعيب،1987، ص121**).

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي(**القريطي،1998، ص121**).

1.4. مكون الانشغالية :يعرفه سبيلبرجر (Speilberger،1980) بأنه :" اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي)، حول نتائج الإخفاق (الرسوب)"(**الطيب،1988 ،ص 12**).

ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير (**القريطي،1998، ص121**).

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي(2001)، التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي. فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي. وهذا شبيه بقلق السمة(**Casady،2001**).

وتلعب العوامل دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق(**كفافي وآخرون، 1990 ، ص583**).

ونتيجة لبحوث ماندلر وسارسون (Mandler&Sarson،1952)، وواين(Wine(1971، وسارسون(Sarson(1972، ثم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات(مهام داخل موقف الامتحانات)، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة...الخ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب(يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان(**الهواري والشتاوي،1987 ، ص175**).

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون (1980)Duffenbacher، لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء. وجدت أن مكون الانفعالية لا يؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الإنشغالية(المعرفية) (**حداد، 2001 ،ص 97**).

وقد أكد واين (1971)Wine، من خلال دراسته الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها(**الهواري والشتاوي،1987 ، ص175**).

وأكد هذه الفكرة ماندلر Mandler (1975) :إذ وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة. وهذه النتيجة لا تتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية مثل: استعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم (**حداد، 2001، ص97**).

والملاحظ لنتائج الدراسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة للانشغال غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان، لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء إنما هي جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار.

ويقدم "كولر" "وهولان" Quller & Holahan (1980) تفسير السلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء يتمثل في أن الاستجابات الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان(**الهواري والشتاوي،1987، ص176**).وهذا يعني أن الطالب

الذي لديه مهارات استذكار عالية يكون قد أعد نفسه جيدا للامتحان ويمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان.

2.4. مكون الانفعالية: يعرفه سبيلبرجر " Spilberger" 1980 بأنه: ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي**(الهواري والشتاوي،1987، ص179)**.

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والانفعالية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الاحساس بالتوتر والضيق الذي يشعر به الفرد في مواقف التقويم **(الطواب،1992، ص153)**. وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحها سبيلبرجر "Speilberger" إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها **(شعيب،1987،ص299)**. ويذكر "أحمد عبادة" "ونبيل الزهار" 1987 أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق أداء مرتفع إذا كان ملازما للإثارة المناسبة، إلا أن التطرق في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء **(الصافي، 2002، ص74)**

وتوصل "نعمان" من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام بالاختبارات، وكذا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام بالاختبارات الرياضية للاعبي كرة اليد، وأكدت أن وضعية الامتحان تؤثر في جانب من جوانب اللاعب، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية. **(حداد، 2001، ص130)**.

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لاسيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة "كلاينسميت" "وكابلان" Kleinsmith & Kaplan 1963 أن المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتت**(شريف،1995، ص 124)**.

وفي هذا الصدد يؤكد "بادلي" Baddely 1986، بأن عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت وفي أي لحظة زمنية، كما يؤكد أن الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل جيدة للذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع، لأن بعض أجزاء الذاكرة قدرتها عن العمل(شريف،1995 ، ص126).

كما أكد سبيلبرجر " Speilberger" ان الطلاب الذين لديهم قلق الامتحان عالي ينظرون إلى موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين خائفين وعصبيين ومستشارين انفعاليا، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات (**الصافي،2002 ، ص47**). وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان، وينعكس ذلك على أدائهم للامتحان.

3.4. المكون الفسيولوجي :يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي)، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة، ارتفاع ضغط الدم، وانقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق، ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية، مثل : ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، الإغماء، جفاف الدم، ارتباك المعدة ...الخ (**القريطي،1998، ص122**).

ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش Ruebuch 1963، إلى أنه :" يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية(أشرف ومحمد حلاوة،2003. ص90).

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها، ويؤثر كل واحد على الآخر، بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال، يؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتظهر أعراض عضوية، مثل: الارتعاش، الغثيان، الآلام، الصداع...الخ(**القريطي،1998، ص129**).

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. نستعرض نموذج شوارزار وآخرون Schwarzer&Al الشق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروسLazarus& Al مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سيلغمان Silgman، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق، وهي كما يلي:

مرحلة التحدي: يتغلب الفشل على الطالب غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيظهر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

المرحلة الثانية للتهديد: إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.

مرحلة فقدان التحكم: يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه الأمر الذي يجعل الفشل يظهر (خطار،2001، ص 57).

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختياري التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل.

وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة وبذلك لا يكرس الوقت الكافي للأداء الامتحان.

5. نظريات قلق الامتحان:

1.5. النظرية المعرفية: تتضمن بعض النماذج التي تفسر قلق الامتحان وهي كالتالي:

أ. **نموذج التداخل:** يتفق "ماندلر" "وسارسون" "واين" على أنه يكون تأثير قلق الامتحان على الأداء فيحدث في موقف الامتحان نفسه، وفسر ذلك بأن قلق الامتحان يحدث بتركيز التلميذ وتفكيره في النجاح والفشل مع قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات المعرفية له واستخدامها بصورة جيدة، والتلاميذ ذوي القلق المرتفع لا يكرسون وقتا كافيا لأداء الامتحان بل لتقويم أنفسهم، إذن القلق يشتت انتباههم داخل الامتحان.

ب. **نموذج قصور التعليم** : يرى أصحاب هذا النموذج أن التلاميذ أصحاب القلق المرتفع لديهم قدرات عقلية منخفضة، وعادات دراسية غير مناسبة لذلك فإن انجازهم في الامتحان منخفض. أما التلاميذ ذوي القلق المنخفض فهم على العكس تماما، فقدراتهم العقلية مرتفعة مما نجدهم في المراتب الأولى، فمشكلة التلميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع ترجع إلى عادات دراسية غير مناسبة بالإضافة إلى قدراتهم

العقلية المنخفضة وبالتالي قصور في تعلم المواد الدراسية مما يؤدي إلى القلق في مواقف الامتحان، وبالتالي تشتت الانتباه، فيصبحون غير قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لديهم.

ج. **نموذج تجهيز المعلومات:** حسب هذا النموذج فإن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة عالية هم من لديهم مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، وهذا يعود إلى اعتمادهم على الحفظ أو استدعاء هذه المواد في موقف الامتحان ذاته، وبالتالي فإن المستوى المنخفض لديهم يعود سببه إلى قصور في عملية تنظيم المعلومات.

حسب هذه النظرية فإن طبيعة القلق هي المسؤولة عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقون في وضعية تقويم، فإن الصعوبات التي يواجهها الممتحنون في الأداء تأتي من عملية معرفية مختلفة كالانتباه والأفكار السلبية (العجمي،1989، ص21-23).

2.5. النظرية الانفعالية: إن قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا إلا في موضوع الخوف وشدة النشاط العصبي، قلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة.

بالنسبة لهذه النظرية فإن سبب قلق الامتحان هو نشاط كبير للجهاز العصبي المستقل، أي بمعنى آخر السلوكات القلقة التي تعتبر نتيجة للنشاط العصبي الودي أما الإحساسات الذاتية للقلق، فهي نابعة من ارتفاع نشاط الجهاز العصبي المسؤولة عن قلق الامتحان من جهة وعن نقص أداء الطلاب القلقون من جهة أخرى **(دافيدوف،1989، ص201)**.

3.5. النظرية العقلانية المعرفية :وتستخدم فنيات معرفية لمساعدة التلميذ لتصحيح معتقداته الخاطئة واللاعقلانية، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، وقد نجد أن القلق ينشأ من خلال الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ لدى التلميذ يقود إلى سلوك خاطئ، فوجود أفكار خاطئة لدى التلميذ يترتب عليها القلق وقد يفسر القلق

على أنه رد فعل لعدم قدرة التلميذ على تحقيق أهدافه أو الشعور بخيبة الأمل والفشل وكما يفسر على أنه أسلوب لحياة التلميذ الذي اختار لنفسه أهدافا غير اجتماعية أو غير ممكنة التطبيق، ولا ترتبط بالواقع مما يؤدي إلى الفشل ومن ثم إلى القلق **(الكعبي،1997 ، ص105)**. وهذه النظرية هي التي ترتبط مع التشوهات المعرفية والادراكات الخاطئة لدى المتعلم.

6. أعراض قلق الامتحان: يعد قلق الامتحان من نوع قلق الحالة تمييزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب التلميذ كما يلي:

أ. أثناء تعرض التلميذ لقلق الامتحان:

1. التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
2. كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
3. تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.
4. الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان **(الضامن،2003، ص 221)**.
5. الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.
6. اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
7. الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.
8. تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
9. الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع.

ب. على ورقة أسئلة الامتحان:

1. وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات **(زهران،2000، ص 100).**

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك التلميذ وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم. وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة، باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في مستقبل التلميذ.

7. عوامل قلق الامتحان: إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان ما يلي:

1.7. المستوى الاقتصادي والاجتماعي: يتأثر قلق الامتحانات بالمستويات الاقتصادية الذين ينحدرون من المستويات الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى درجة من درجة الطلاب الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

وكذلك يتضح من دراسة قام بها **شعيب (1987)** عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن أمثلها المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، أي أن الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان **(أبو عزب،2008 ، ص78).**

2.7.التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان، ومن أهمها :

أ. **دراسة شعيب (1987)** التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب الثانوية بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان وتوصل إلى نتيجة أن التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي.

ب. في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية. ومن أهمها دراسة **عوض (1996)** حول علاقة قلق الامتحان بمستو الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن **(سايحي ،2012، ص79)**.

3.7. المستوى الدراسي: أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي. ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى زيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته، حيث تشير **دراسة هيل 1972Hill** إلى أنه:"يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى" **(سايحي ،2012، ص77)**.

4.7. مستوى الذكاء :يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث بينت النتائج لبعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء، ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة فيشر و أوري **(Ficher &awery) 1973** من نتائج، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ.

كما توصل زيف وديم Zif&Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي مع الأخذ بعين الاعتبار عامل الذكاء أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء، غلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

5.7. حسب الجنس :لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان. ولكن هناك من يرجع هذه الفروقات إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما، وما يؤكد ذلك قول **لندا**

أيكل Eakel (1965)، بأن :"الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق، أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة" **(سايحي ،2012، ص80)**.

6.7. الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي، وهذا ما أكده **كالقلان ومانستيدCallagland&Mansted(1971)**، بقولهم أن :" قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل."

وتوصل **سنكلر Sinclar (1971)**،إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة.

7.7. عادات الاستذكار: تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في الارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية، بحيث لا يأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة، الأمر الذي يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لا يشعرون بالقلق .

يتضح لنا أن قلق الامتحان يرتبط سلبا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة عادات سيئة في استذكارهم يؤجلون الاستعداد للامتحان حتى تقترب فترة الامتحانات، يرتفع مستوى القلق لديهم، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان **(سايحي ،2012، ص82)**.

8.7. الشخصية القلقة :هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، حيث يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق،

وفقا لما اكتسبته كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية.

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية التلميذ منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند التلميذ كسمة شخصية **(سايحي ،2012، ص84)**.

9.7.الضغوط الأسرية والمدرسية :يعد تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة الاجتماعية التقليدية والتي تستخدم العقاب من العوامل التي تؤدي إلى خوف التلميذ من النتائج السيئة للامتحان، وتؤكد **كلي فهيم (1980)**، تأثير أسلوب التربية الأسرية، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل فقد يتعرض للفشل أو الصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده ويوجهه، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبناءهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم دون إدراكهم وأن ذلك يترك آثار سيئة على شخصيات أبناءهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم **(سايحي ،2012، ص85)**.

10.7. وهناك عوامل أخرى قد تسهم في حدوث قلق الامتحان ويمكن توضيحها على الوجه التالي :

- وجود جوانب أخرى لدى التلميذ (سمة القلق) أي ارتفاع سمة القلق عند التلميذ يزيد قلق الامتحان لديه كموقف أكثر من غيرها.
- عدم استعداد التلميذ أو التهيؤ الكافي للامتحان بعد الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.

- التعلم الاجتماعي من الآخرين بملاحظة سلوك الخوف من الامتحانات والانشغال بها حيث أن التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليدا ومحاكاة لنماذج من التلاميذ التي تعاني القلق وخاصة في موقف الامتحانات.
- قلة الثقة بالنفس لدى التلميذ والشعور بأن الامتحان موقف صعب يتحدى إمكاناته وقدراته وأنه غير قادر على مواجهته.
- الأفكار الخاطئة التي يتبناها التلميذ عن موقف الامتحان بوصفه يمثل نهاية الحياة أو المصير الحتمي للتلميذ.
- طبيعة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف للتلاميذ.
- موقف واتجاهات الأسرة اتجاه موقف الامتحانات على أنها موقف صعب **(الدكتور طه عبد العظيم حسين، 2008، ص514)**.

8. مصادر قلق الامتحان: يشير التربويون في هذا المجال أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها ما يلي:

- طموحات وتوقعات واهتمامات الأسرة.
- استعداد التلميذ نفسه.
- الأستاذ وطرائق التدريس.
- طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات.
- عادات الدراسة الجيدة **(أبو عزب،2008، ص 64)**.

خلاصة الفصل :

من خلال ما ورد في هذا الفصل يتضح لنا أن قلق الامتحان هو ظاهرة مميزة من القلق لأنه يحدد مصير التلاميذ في حياته الدراسية وتنعكس على أدائه وصحته الجسمية والنفسية والنتائج المخيمة التي يتحصل عليها.

الاجراءات المنهجية

تمهيد:

بعدما أفردنا الجانب النظري لأدبيات البحث وأهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية سنتطرق في هذا الفصل المخصص لمنهجية البحث وإجراءاته إلى وصف المنهج المستخدم في البحث، وعينة الدراسة، والتعريف بأدوات القياس المستعملة وهي استبيان التشوهات المعرفية واستبيان قلق الامتحان والإجراءات الأساسية للبحث، وفي الأخير المعالجة الإحصائية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية: تقرب الدراسة الاستطلاعية الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل الدراسة. وعليه فإن الدراسة الاستطلاعية تساعد الباحث على الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، ومن خلالها يتفحص الباحث أدوات القياس التي يستعملها في الدراسة الأساسية.

كما تتم الدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف أكثر على المجتمع الأصلي للدراسة واستطلاع الميدان من خلال التأكد من صحة وصلاحية أداة القياس "الاستبيان" وذلك بالتأكد من بعض الخصائص السيكومترية ويمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي :

- التعامل مع أفراد العينة ومعرفة مدى تجاوبهم مع الأداة.
- استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث والتعرف على العقبات التي تقف في طريق إجرائه.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية، وبالتالي إيجاد الحلول اللازمة لها.

- البحث عن التلاميذ الذين يعانون قلق الامتحان.

2- المجال المكاني والزمني للدراسة:

المجال المكاني: تمت إجراءات الدراسة الأساسية بثانوية الشهيد " **شمومة محمد** " بدائرة عين تادلس بولاية مستغانم.

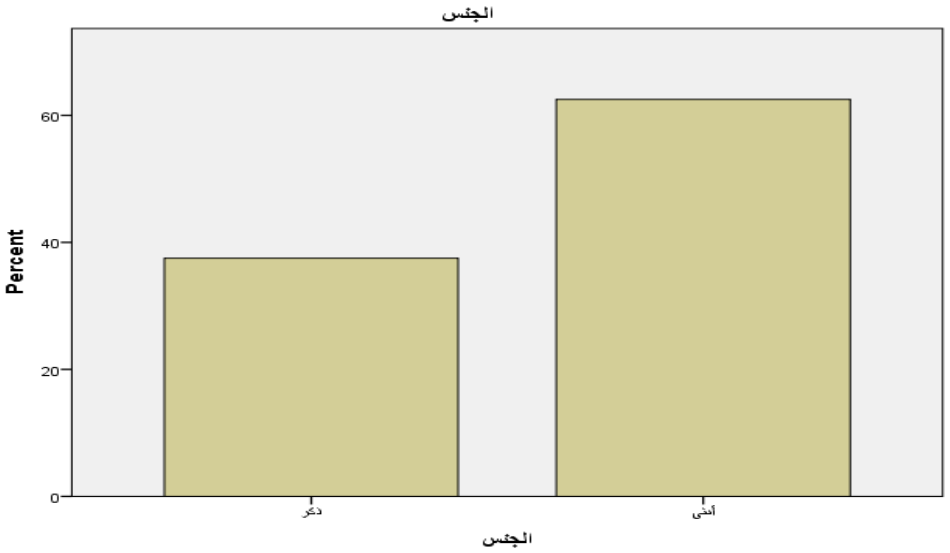
المجال الزمني: دامت مدة الدراسة الأساسية من الفترة الممتدة بين: 16 فيفري إلى 27 فيفري 2020 أي في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2020/2019.

3- عينة الدراسة: تمثلت عينة دراستنا الحالية في تلاميذ التعليم الثانوي مستوى السنة الأولى ثانوي، في ثانوية (الشهيد: شمومة محمد) بعين تادلس وبلغ عددهم 32 تلميذا وتلميذة؛ حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية. مقسمين إلى (12) ذكور و(20) أنثى. والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول رقم (01) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	12	37,5
أنثى	20	62,5
المجموع	32	100,0

التعليق: من خلال الجدول السابق الذي يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس، حيث يتضح أنه يتكون من عينة قوامها (32) فردا منقسمين إلى (12) ذكور وهم يمثلون 37,5 % من مجتمع الدراسة، بينما حازت الإناث على أكبر نسبة من الذكور والتي بلغت 62,5 % وهو ما يمثله العدد (20) من مجمل أفراد الدراسة الاستطلاعية وهو ما يتضح كذلك في الشكل الموالي.



الشكل رقم (02) نسبة الذكور والإناث لعينة الدراسة الاستطلاعية

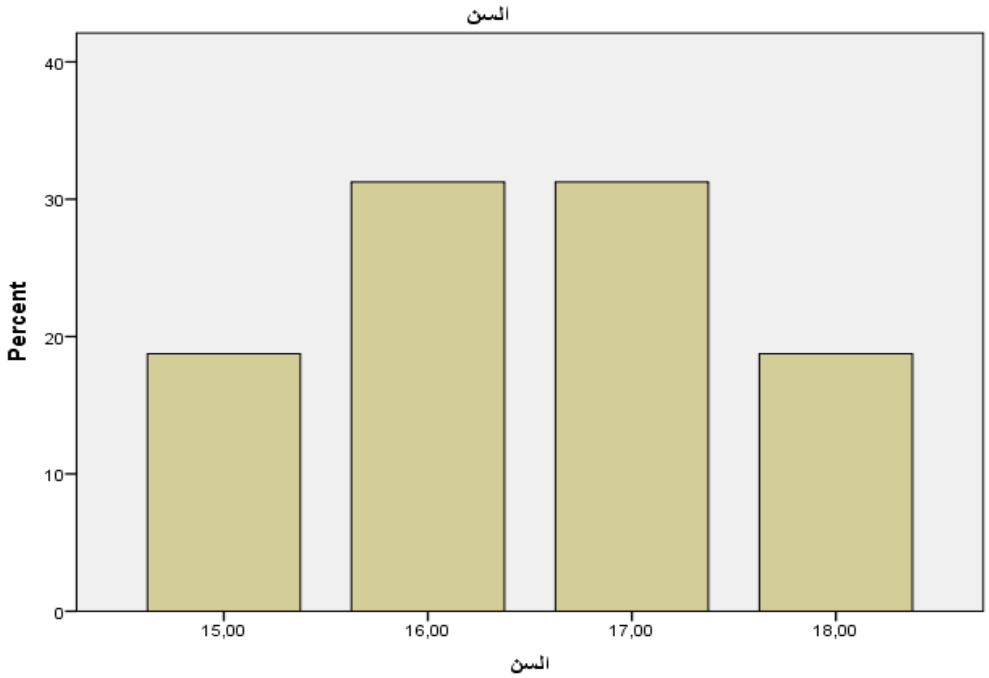
والجدول التالي يوضح أعمار عينة الدراسة وتكراراتهم.

جدول رقم (02) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.

		التكرارات	النسبة المئوية
السن	15 سنة	6	18,8
	16 سنة	10	31,3
	17 سنة	10	31,3
	18 سنة	6	18,8
	المجموع	32	100

التعليق: من خلال الجدول نجد أن التلاميذ تختلف أعمارهم بين 15 إلى 18 سنة، فنلاحظ أنه هناك تلاميذ معيدين لسنوات سابقة لكبر سنهم وهم يدرسون في سنة أولى ثانوي ويوجد 6 ستة تلاميذ أعمارهم 15 سنة وهو ما نسبته 18,8% من مجموع أفراد العينة، وهي نفس النسبة التي نلاحظها عند التلاميذ الذين أعمارهم 18 سنة بنفس التكرار، و10 عشرة أفراد لكل من أعمارهم 16 و17 سنة على التوالي وتقدر النسبة لكل سن بـ 31,3%.

والشكل التالي يلخص الجدول أعلاه.



الشكل رقم (03) النسبة المئوية لتكرارات الأعمار لعينة الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1.4. مقياس التشوهات المعرفية (عبد الرزاق، 2015). الهدف منه ما يلي:

أ. الكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة البحث ممن يعانون قلق الامتحان.

ب. حساب خصائصه السيكومترية.

2.4. مقياس قلق الامتحان (معمرية، 2012). الهدف منه اختيار عينة الدراسة الأساسية.

1.4. مقياس التشوهات المعرفية :

أ. **مواصفات المقياس:** يتكون مقياس التشوهات المعرفية للباحثة عبد الرازق، من ستة أبعاد، وكل بعد يتكون من ست عبارات عدا البعد الأول يتكون من سبع عبارات وهو يحتوي على (34) فقرة (أنظر الملحق رقم "01")، وهي موزعة على ستة (06) أبعاد على النحو التالي:

البعد 1 :(التفكير الثنائي) الهدف منه هو تحديد الاتجاه السلبي أو الإيجابي للفرد مثلا إما هذا الشيء أبيض أم أسود.

البعد 2:(التعميم الزائد) الهدف منه هو استخراج السمة التي يمكن التعميم عليها.

البعد 3: (التفسيرات الشخصية) الهدف منه هو استنباط الأحداث السلبية المسؤولة عن اضطراب في الشخصية.

البعد 4: (التفكير الكارثي) الهدف منه هو تمييز الأشخاص المصابين بالقلق والمبالغة بإدراك نتائج الأشياء.

البعد 5: (التضخيم والتهوين) الهدف منه هو معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الاستهانة بخبراته ومعارفه والعمل على تضخيم التجارب الفاشلة.

البعد 6 : (التجريد الانتقائي) الهدف منه هو استخراج مميزات الذات عن الآخر.

ب. مفتاح التصحيح :اعتمدت في الدراسة الحالية على مفتاح تصحيح الباحثة عبد الرازق لمقياس التشوهات المعرفية كما هو وهو كما يلي :**(غالبا=3، أحيانا=2، نادرا=1)**.

ج. الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية للباحثة عبد الرازق : اعتمدت الباحثة عينة دراستها على الشباب الجامعي ولقياس خصائصها السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات اعتمدت ما يلي :

ج.(أ). الصدق المقياس:

- **الصدق العاملي :** اعتمدت الباحثة الصدق العاملي وفقا لطريقة المكونات الأساسية التي وضعها **هوتيلنج** وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة **الفا ريماكس** ووفقا لمحك **كايزر**. وطبقا لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص الأبعاد الستة المذكورة آنفا. وهي التي يتكون منها المقياس.

- **صدق المقارنة الطرفية :** قامت الباحثة بحساب الفروق لكل بعد، ثم قامت بحساب الفروق للمقياس ككل وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ودرجات متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية.

- **صدق الإتساق الداخلي :** حيث تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية، والبعد الذي تنتمي إليه.

ج.(ب). ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة **معامل ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية.**

- **معامل ألفا كرومباخ :** قامت الباحثة باعتماد **معامل ألفا كرومباخ** لحساب الثبات، وتشترط المعادلة أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط وقامت بحساب معامل ثبات كل بعد على انفراد.

- **طريقة التجزئة النصفية :** قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس التشوهات المعرفية بحيث قامت بقياس معامل ارتباط كل بعد بعد تقسيم فقراته لقسمين.

بما أن مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي للباحثة **عبد الرازق،** قد تم تطبيقه في البيئة المصرية شاءت الباحثة حساب الاتساق الداخلي لأنها بصدد تجربة المقياس في البيئة الجزائرية.

د. الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية في البيئة الجزائرية :

د (1). صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري:** بما أن مقياس التشوهات المعرفية موجه أصلا للشباب الجامعي، ودراستنا موجهة لتلاميذ سنة أولى ثانوي على اعتبار أن عباراته واضحة وبسيطة فقد دفعنا هذا إلى استخدامه كما هو مع تغيير طفيف من مفهوم الجامعة إلى مفهوم الثانوية في العبارات التالية (15- 26 30).

- **صدق الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية:** موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) الفقرات الدالة في المقياس.

التفكير الثنائي		التعميم الزائد		التفسيرات الشخصية		التفكير الكارثي		التضخيم والتهوين		التجريد الانتقائي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0,623	1	**0,603	1	**0,600	1	**0,643	1	**0,540	1	**0,591
2	*0,613	2	**0,613	2	**0,553	2	**0,633	2	**0,589	2	**0,462
3	*0,591	3	**0,616	3	**0,613	3	**0,533	3	**0,493	3	**0,554
4	*0,609	4	**0,618	4	**0,533	4	**0,336	4	**0,562	4	**0,612
5	*0,533	5	**0,582	5	**0,499	5	*0,459	5	**0,509	5	**0,580
6	*0,533					6	*0,609			6	*0,599
7	*0,602										

** دال عند مستوى دلالة (α=0.01). * دال عند مستوى دلالة (α=0.05).

التعليق: من خلال الجدول أعلاه وهو الخاص بقياس معامل الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والأبعاد الخاصة بها يتضح وجود ارتباط قوي بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وهذا عند المستويين 0,01 و0,05 .

د.(2). ثبات المقياس: تم بالاعتماد على معامل الثبات ألفا لكرومباخ كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس التشوهات المعرفية.

الأبعاد	معامل الارتباط
التفكير الكارثي	0,338
التعميم الزائد	0,596
التفسيرات الشخصية	0,468

التجريد الإنتقائي	0,231
التهوين	0,450
التفكير الثنائي	0,456
الدرجة الكلية للمقياس	0,819

التعليق: الجدول أعلاه خاص بمعامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس التشوهات المعرفية، ويتضح أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس والاعتماد عليه في تطبيقه على الدراسة الأساسية.

وهذا لأنهما يتناسبان ومتغيرات دراستنا الحالية التي جاءت بعنوان "التشوهات المعرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان".

2.2. مقياس قلق الامتحان:

أ. **وصف مقياس قلق الامتحان:** يتكون مقياس قلق الامتحان من (20) فقرة وهو من إعداد **معمرية(2012)** الهدف منه في دراستنا هو استخراج العينة الأساسية للدراسة وهم تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان.

ب. مفتاح التصحيح: اعتمدنا في تصحيح مقياس قلق الامتحان على مفتاح تصحيح **معمرية (2012)** وهو كما يلي : **كثيرا=2، قليلا=1، لا=0.**

ج. الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان معمرية(2012):

تم الاحتفاظ على نفس الخصائص السيكومترية التي اعتمدتها **الدكتورة سيسبان فاطمة الزهراء** لأنها قامت بدراستها في نفس البيئة التي طبقت فيها دراستي في مدينة مستغانم وقد تم تحديد صدق المقياس من طرف **الدكتورة سيسبان فاطمة الزهراء** عن طريق الصدق المنطقي وكانت نسبة الموافقة ب 75**%**

مما يعكس صدق المقياس، أما الثبات فقد تم تقديره بطريقة التجزئة النصفية، بحيث تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، والذي قدرت قيمته ب 0.73، وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقدرت قيمته ب 0.84 مما يعكس ثبات المقياس.

ولقد اعتمدنا على نتائجه في اختيار التلاميذ الأكثر قلقا لعينة الدراسة.

إن هذه النتيجة تبين أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن اعتباره صالح لإجراء هذه الدراسة.

وعلى ضوء نتائج الصدق والثبات التي تطرقت إليها الباحثة يمكن القول أن مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق الامتحان أصبا صالحا للاستخدام في دراستنا.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. **المنهج المتبع في الدراسة:** إن اختيار نوع المنهج في أي بحث علمي مرتبط بطبيعة المشكلة محل الدراسة فهي التي تفرض على الباحث نوع المنهج، ومن المعلوم أن لكل دراسة علمية جادة منهج محدد، والمنهج هو " الطرق والأساليب والعمليات العقلية والخطوات العلمية التي نقوم بها منذ بداية البحث في موضوع معين حتى ننتهي منه مستهدفين بذلك اكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها **(فرج وآخرون، 234)**.

وبما أن الدراسة الحالية تهدف للكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان، فإننا اتبعنا **المنهج الوصفي التحليلي**، هو ذلك المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وكميا بإعطائها وصفا رقميا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى

2. حدود الدراسة :

1) **الحدود المكانية :** تمت إجراءات الدراسة الأساسية بثانوية الشهيد " **شمومة محمد** " بدائرة عين تادلس بولاية مستغانم.

2) **الحدود الزمانية:** دامت مدة الدراسة الأساسية من الفترة الممتدة بين: 09 مارس إلى 15 أفريل 2020 أي في الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2020/2019 وعلى فترتين مختلفتين.

3) **الحدود البشرية:** لقد تم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة الأساسية التي هي بنفس مواصفات العينة الاستطلاعية في قسم آخر وهم التلاميذ الذين تحصلوا على درجة مرتفعة لمقياس قلق الامتحان لبشير معمرية من تعلم سنة أولى ثانوي لتطبيق هذه الدراسة ، ومنها تم استخراج فئة تلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع تقدر بـ (17) تلميذا وتلميذة منهم (11) إناث و(06) ذكور التي تم تطبيق عليهم الدراسة الأساسية.

3. عينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في (32) تلميذا وتلميذة، منهم (12) ذكور و(20) إناث من تلاميذ مستوى السنة أولى ثانوي. ممن بدأنا معهم دراستنا قبل أن تغلق المدارس نظرا لجائحة كوفيد 19، ونظرا لامتداد الحجر الصحي إلى غاية كتابة هذه المذكرة فقد اضطررنا التقيد بهذه العينة في دراستنا حيث قمنا بتطبيق مقياس قلق الامتحان لـ **معمرية (2012)** عليهم لاستخراج عينة التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان دون غيرهم. تم اختيارهم كما يلي:

- أن يكونوا متمدرسين بالسنة الأولى ثانوي
- أن تكون لديهم درجة قلق الامتحان مرتفعة بعد تطبيق مقياس قلق الامتحان لـ **معمرية (2012)**
- لا يهم إن كانوا مكررين للسنة أم لا.

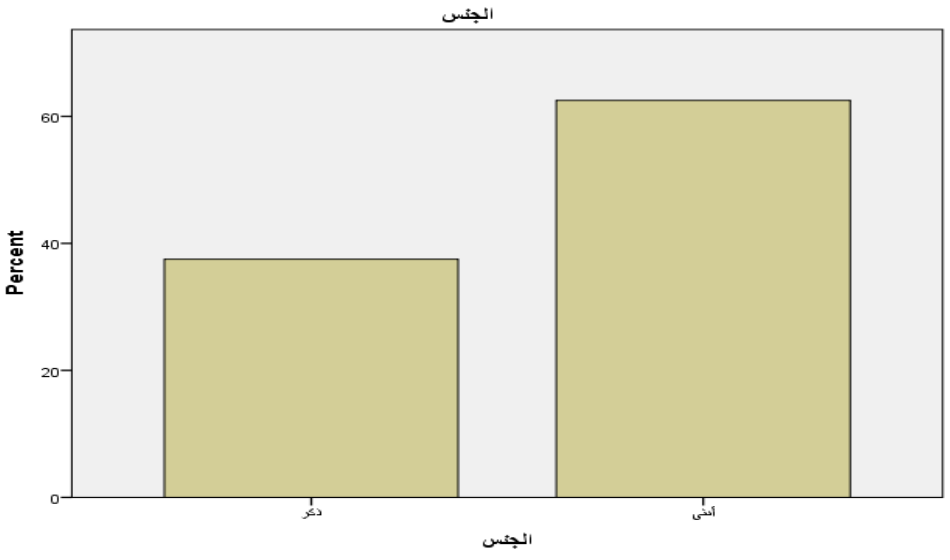
4. خصائص عينة الدراسة الأساسية

أ- حسب الجنس:

الجدول رقم (05) خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.

		التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	12	37,5
	أنثى	20	62,5
	المجموع	32	100,0

التعليق: من خلال الجدول السابق الذي يمثل مجتمع الدراسة يتضح أنه يتكون من عينة قوامها (32) فردا منقسمين إلى (12) ذكور وهم يمثلون 37,5 % من مجتمع الدراسة، بينما حازت الاناث على أكبر نسبة من الذكور والتي بلغت 62,5 % وهو ما يمثله العدد (20) من مجمل أفراد الدراسة الاساسية وهو ما يتضح كذلك في الشكل الموالي.



الشكل رقم (04) يبين نسبة الذكور والإناث في الدراسة الاساسية

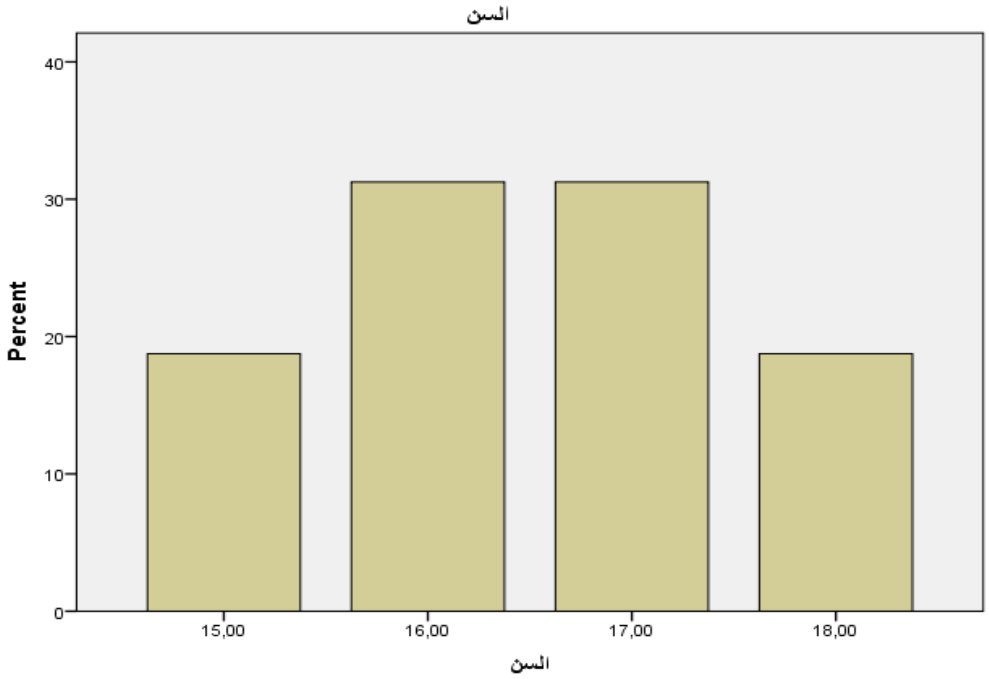
والجدول التالي يوضح أعمار عينة الدراسة وتكراراتهم.

جدول رقم (06) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث السن.

		التكرارات	النسبة المئوية
السن	15,00	6	18,8
	16,00	10	31,3
	17,00	10	31,3
	18,00	6	18,8
	المجموع	32	100,0

التعليق: من خلال الجدول نجد أن مجتمع الدراسة تختلف أعمارهم بين 15 إلى 18 سنة، فنلاحظ أنه يوجد ستة(6) تلاميذ أعمارهم 15 سنة وهو ما نسبته 18,8% من مجموع أفراد العينة، وهي نفس النسبة التي نلاحظها عند التلاميذ الذين أعمارهم 18 سنة بنفس التكرار، و10 عشرة أفراد لكل من أعمارهم 16 و17 سنة على التوالي وتقدر النسبة لكل سن بـ 31,3%.

والشكل التالي يلخص الجدول أعلاه.



الشكل رقم (05) النسبة المئوية لتكرارات الأعمار لعينة الدراسة الاساسية

5. أدوات الدراسة:

1.5. مقياس قلق الامتحان لـ معمرية(2012). الهدف منه هو استخراج عينة الدراسة الأساسية ممن يعانون من قلق الامتحان

2.5. مقياس التشوهات المعرفية عبد الرازق الهدف منه قياس التشوهات المعرفية لدى فئة التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة: لقد اعتمدت الباحثة في تفريغ النتائج المتحصل عليها على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss statistique v20) وبعد هذا استخدمت الأساليب التالية للتوصل إلى نتائج تفضي إلى تأكيد الإجابات المؤقتة المطروحة وهي المتمثل في الفرضيات:

1.6.معامل الارتباط بيرسون: استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية من أجل البحث عن صدق الأداة المستعملة في الدراسة.

2.6.معامل ألفا كرومباخ : لقياس ثبات الأداة.

3.6. النسب المئوية: استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، واعتمدت عليها لإيجاد النسبة المئوية التي يمثلها كلا الجنسين من عينة الدراسة، وكذا لحساب نسبة الإصابة بالتشوهات المعرفية من خلال الأبعاد وللجنسين.

4.6. المتوسط الحسابي: استخدمت الباحثة في دراستها هذا الأسلوب الإحصائي لإيجاد الفروق بين أداتي الدراسة وعينة البحث من حيث النوع.

5.6. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين : من أجل المعالجة الإحصائية لإيجاد الفروق بين الجنسين في مقياس التشوهات المعرفية بالنسبة لعينة الدراسة وهم التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان .

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة فرضيات الدراسة

أولا عرض وتفسير النتائج:

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

- **نص الفرضية:** تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون قلق الامتحان لديهم تشوهات معرفية.

للحصول على نتائج الفرض المطروح اعتمدت الباحثة النسب المئوية لمعرفة ثقل كل بعد من الدرجة الكلية من حيث النسبة المئوية للإصابة بالتشوهات المعرفية؛ وهذا عند فئة تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان، والمقصود بهم هنا عينة الدراسة الأساسية. وقد كانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم (07) النسب المئوية لمجموع درجات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية.

البعد	التجريد الانتقائي	التضخيم والتهوين	التفكير الكارثي	التفسيرات الشخصية	التعميم الزائد	التفكير الثنائي
مجموع درجات البعد	160	102	97	115	97	124
النسبة **%**	23,02	14,68	13,96	16,55	13,96	17,83

التعليق: من خلال الجدول يتضح وجود نسب مختلفة باختلاف مجموع الدرجات لكل بعد من الأبعاد الخاصة بمقياس التشوهات المعرفية، حيث نجد أن أكبر درجة كانت لبعد التجريد الانتقائي بـ 160 درجة ما يعادل نسبة قدرها 23,02 **%**، ويليه بعد التفكير الثنائي ثم بعد التفسيرات الشخصية فالتضخيم والتهوين ودرجاتهم على التوالي (124، 115، 102) بنسب قدرت بـ (17,83، 16,55، 14,68) **%**، بينما يتساوى بعدي التفكير الكارثي والتعميم الزائد بـ 97 درجة ونسبة مئوية قدرها 13,96 **%**.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

- **نص الفرضية:** توجد فروق بين التشوهات المعرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (08) متوسطات الجنس لمقياس التشوهات المعرفية.

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التشوهات المعرفية	ذكر	6	41,17	12,952	5,288
	أنثى	11	40,73	12,042	3,631

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد الذكور في عينة دراستنا بلغ 6 مفردات بمتوسط قدره 41,17 وانحراف معياري قدره 112,952، بينما عينة الإناث فكان حجمها 11 مفردة بمتوسط حسابي قدره 40,73 وانحراف معياري قدره 12,042.

الجدول رقم (09) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس التشوهات المعرفية حسب متغير الجنس.

Independent Samples Test										
		اختبار ليفن		اختبار "ت" لفروق المتوسطات						
		ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	Sig. (2-tailed)	الفرق في المتوسط	الفرق في الانحراف المعياري	مستوى الدلالة الافتراضي 0,05	
									أقل	أعلى
التشوهات المعرفية	في حالة التجانس	,161	,694	,070	15	,945	,439	6,269	-12,924	13,802
	في حالة عدم التجانس			,069	9,743	,947	,439	6,414	-13,904	14,783

من الجدول نجد أن قيمة بلغت 0,07 بدرجة حرية قدرها 15؛ وأن مستوى الدلالة 0,694 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0,05.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- **نص الفرضية:** تتمثل التشوهات المعرفية في عدم القدرة على توظيف المعرفة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون قلق الامتحان.

الجدول رقم (10) النسب المئوية لدرجات الذكور والإناث الذين لديهم قلق امتحان في أبعاد مقياس التشوهات المعرفية.

البعد	التجريد الانتقائي	التضخيم والتهوين	التفكير الكارثي	التفسيرات الشخصية	التعميم الزائد	التفكير الثنائي	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية للذكور	52	38	36	51	52	38	**267**
النسبة %	19,48	14,23	13,48	19,10	19,48	14,23	**100**
الدرجة الكلية للإناث	108	64	61	64	65	86	**448**
النسبة %	24,11	14,28	13,62	14,28	14,51	19,20	**100**

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نجد أن النسب المئوية المتحصل عليها متفاوتة بدرجة قليلة، حيث نجد أن أكبر نسبة في الدرجة الكلية للذكور بلغت 52 درجة بنسبة 19,48 %، وهذا للبعدين التجريد الانتقائي والتعميم الزائد، ويليهما بعد التفسيرات الشخصية بـ 51 درجة بنسبة قدرها 19,10 %، ثم بعدي التضخيم والتهوين والتفكير الانتقائي كذلك بنفس الدرجة وهي 38 درجة بنسبة قدرها 14,23 % ، ويأتي في الأخير بعد التفكير الكارثي بـ 36 درجة وهي تعادل 13,48 %.

أما فيما يخص جنس الإناث فإن أكبر درجة بلغت 108 درجة لبعد التجريد الانتقائي بنسبة 24,11 %، ثم تلي الدرجة 86 بنسبة 19,20 % لبعد التفكير الثنائي، وبعده بعد التعميم الزائد بنسبة 14,51 % بدرجة قدرها 65 درجة، وقبل الأخير بعدي التضخيم والتهوين والتفسيرات الشخصية بدرجة 64 درجة لكل بعد بنسبة 14,28 %، ويأتي بعد التفكير الكارثي في آخر ترتيب بدرجة 61 درجة بنسبة تقدر بـ 13,62 %.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم تشوهات معرفية.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (06) والتي أثبتت وجود نسب مختلفة بين أبعاد مقياس التشوهات وهذا بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان، فنجد أن أكبر نسبة كانت لبعد التجريد الانتقائي ثم التفكير الثنائي وبعدهما التفسيرات الشخصية، هذه النسب كان أكبر من المتوسط للنسبة الكلية، وهذا ما يدل على أن المتعلم إلى كان في هذه المراحل أثناء انجازه للامتحان فإن معارفه تتشتت عليه وبهذا يعاني من قلق امتحان، حيث أن التجريد الانتقائي يجعل المتعلم يفكر في الآخرين فقط وهذا يشتت انتباهه عن الامتحان؛ ويجعله متيقنا أن أفكاره هي الصائبة دون غيره من الممتحنين. ثم التفكير الثنائي وهو الذي يسبب للمتعلم اضطراب نفسي وعقلي ويجعله يفكر في أحد الجانبين فقط إما سلبي أو إيجابي ولا ثالث لهما، بينما التفسيرات الشخصية فتعني أن المتعلم يحد تفكيره في الجانب السلبي فقط.

ومن هذا يمكن للباحثة قبول الفرض البحثي بأن المتعلم الذي يعاني قلق الامتحان لديه تشوهات معرفية وهي تتمثل في التجريد الانتقائي والتفكير الثنائي والتفسيرات الشخصية؛ وهذا بقدر أكبر من المتوسط. وأن هذا لا يعني أن بقية أنواع التشوهات المعرفية لا يعاني منها المتعلم الذي لديه قلق امتحان؛ ولكن العكس من ذلك؛ فهو لديه تشوهات معرفية غير المذكورة آنفا وتتمثل في التضخيم والتهوين والتفكير الكارثي والتعميم الزائد لكن بنسبة أقل من المتوسط.

هذه النتائج تتوافق والدراسات التالية:

دراسة (**Zhang , 2008**) عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بالحكم الذاتي لدى مجموعة من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن التأثير السلبي للتشوهات المعرفية له دور مهم في ميكانيزمات الدفاع النفسية.

وبحثت (**Bushnell ,Rickwood , Caputi& Thomas wilson , 2011**) دور التوجه المشكل والتشوهات المعرفية في التدخل لعلاج الاكتئاب والقلق، وأظهرت النتائج أن التشوهات المعرفية والاكتئاب تعد منبئات قوية إلى التوجه السلبي للمشكلات. وأن العلاقة بين التوجه السلبي للمشكلات والتشوهات المعرفية تؤدي إلى أعراض الاكتئاب بشدة.

وأجرى (**Craig, & al ,2016**) بحثا هدف إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية المقررة ذاتيا وأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وأعراض متزامنة من الاكتئاب والقلق، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والقلق والاكتئاب لدى عينة البحث.

ويوضح (**Clark, 1999**) أن الكثير من الطلاب يتعرضون للقلق ثم يتمكنون من مواجهته دون معالجة نفسية، ويبدو أن تصوراتهم وأفكارهم السلبية تصحح نفسها ذاتيا، وعندما يظهر عائق يمنع هذا التصحيح الذاتي من الحدوث تستمر الأفكار السلبية والتصورات الخاطئة غير المنطقية.

كما يرى حسن (**2012**) أن القلق قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياة الفرد، وعلى العكس من القلق ذو الدرجات المرتفعة قد يمثل عجزا في التنبؤ بالأحداث المهمة وتوقع المستقبل.

ويرى عبد الله الصافي (2002) وبراين (2006) في دراستهما أن قلق الامتحان يؤثر على الذكاء والمستوى الدراسي وبالتالي ينجم عنه الفشل.

وكذلك في دراسة أخرى إيزك(1997) يرى بأنه يؤثر على التركيز والانتباه لدى التلميذ.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق بين التشوهات المعرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

يتضح من عرض نتائج الفرضية الثانية عدم وجود دلالة وهذا بالنسبة لاختبار ليفن حيث بلغت قيمة "ت" 0,07 بدرجة حرية قدرها 15 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05، كما أنه لا توجد فروق في المتوسطات في مقياس التشوهات المعرفية بالنسبة للجنس. وهذا ما يجعل الباحثة ترفض الفرض البحثي وتقبل الفرض الصفري أي أنه لا توجد فروق بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

وتتنافى هذه النتائج ودراسة (**Marcotte ,Levensque & Fortin , 2006**) التي بحثت في الاختلافات في التشوهات المعرفية والأداء المدرسي لدى مجموعة من المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين، وأوضحت النتائج أنه على الرغم من أن الذكور المكتئبين كان مستوى التشوهات المعرفية لديهم أعلى من باقي المجموعات الأخرى إلا أن الإناث كشفن أن لديهن تشوهات معرفية أكثر أيضا مرتبطة بالاكتئاب لديهن.

وكذا دراسة الطواب(1992) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة كل من قلق الامتحانات والذكاء والمستوى الدراسي بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في قلق الامتحان والتحصيل لصالح الإناث.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: تتمثل التشوهات المعرفية في عدم القدرة على توظيف المعرفة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون قلق الامتحان.

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد حساب درجات التشوه المعرفي لكل بعد ولكل جنس على حدى؛ فإننا نلاحظ أن أكبر درجة كانت لبعد التجريد الانتقائي بنسبة 21,05 % للذكور و24,11 % للإناث، وهو ما تم ملاحظته في نتائج الفرض البحثي الأول حيث وجدنا أن بعد التجريد الانتقائي كانت له حصة الأسد من حيث الدرجات التي بلغت 160 درجة بنسبة 23,02 %، ثم يأتي نفس الترتيب لجنس الاناث لبعد التفكير الثنائي بنسبة 19,2 %، بينما لجنس الذكور يأتي بعد التعميم الزائد ثم التفسيرات الشخصية.

إذن منه يمكن القول أن التشوهات المعرفية التي يعاني منها المتعلمون الذين لديهم قلق امتحان تتمثل في التجريد الانتقائي والتفكير الثنائي والتعميم الزائد والتفسيرات الشخصية، وهذه التشوهات المعرفية التي يعاني منها المتعلمون نلاحظ أنها عند الذكور أكثر منها عند الإناث.

وهذا ما لاحظه بيك **(Beck)** على مرضاه أنهم يخيرون أنماط خاصة من الأفكار التي يدركونها بطريقة غامضة ومبهمة، بالرغم أنها ملتوية في التفكير ولا تخضع لإرادة وسيطرة شعورية إلا أنها تبدو معقولة للتلميذ، وتعد هذه الأفكار التلقائية السلبية جزءا جوهريا في نظام التواصل الداخلي والتي تظهر بوضوح في انخفاض تقدير الذات ولوم الذات ونقد الذات والتنبؤات السلبية والتفسيرات السلبية للخبرات والذكريات المؤلمة، والعديد من هذه الأفكار تكون معقدة ومحكمة تماما ومحتوياتها غير مرتبطة إلى حد ما بالموقف المثير.

فالتشوهات المعرفية حسب بيك (Beck,1999, p355)هي طريقة تجعل من الفرد يتوقع الأسوأ دوما ويركز على نواحي النقص والفشل لا العكس، ويركز علماء النفس المعرفيون على مراحل الطفولة

التي تؤدي دورا هاما في تلقي الأفكار التلقائية المسببة للتشويهات المعرفية فهي مكتسبة عن التنشئة الاجتماعية منذ الطفولة فتصبح فلسفة يعتمدها الفرد في المستقبل لتفسير الأحداث الحياة.

4- **الفرضية العامة:** إذن من خلال ما تم استنتاجه من الفرضيات الفرعية والتي تحققت في مضامينها بأنه توجد فروق بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان؛ وبأنها تؤثر سلبا على قلق الامتحان وأيضا تتمثل في عدم تحكم الفرد في تصريف معارفه وتوظيفها بإدخال أفكار سلبية في ذاكرته وكل هذا نجده عند المتعلم الذي يعاني قلق الامتحان، وفي دراستنا هذه نجد أن ما سبق قوله عند تلميذ السنة الأولى ثانوي الذي يعاني قلق الامتحان.

إذا ومنه يمكن لنا القول أننا قد استطعنا الإجابة على تساؤلات دراستنا الحالية هذه وتأكيد الإجابات المؤقتة والتي تمثلت في نصوص الفرضيات المطروحة.

وبهذا نقر أنه توجد علاقة بين التشوهات المعرفية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من قلق الامتحان خاصة.

الخاتمة:

لقد قدمت الباحثة في دراستها هذه نظرة شاملة عن المتغيرات الأساسية لبحثها وهما التشوهات المعرفية وقلق الامتحان هذا في الجانب النظري ثم تطرقت إلى الجانب التطبيقي الذي تم فيه تطبيق مقياسين اعتمدتهما الباحثة لقياس متغيرات الدراسة ووفقت الباحثة لاستكمال البحث بالتركيز على فئة التلاميذ الذين يعانون قلق الامتحان وهم الذين لديهم مستوى عال من التشوهات المعرفية، وهو ما وجدته مجسدا في مختلف الدراسات السابقة التي تطرقت لمتغيرات الدراسة سواء كلاهما أو منفردة.

هذا ويبقى مجال البحث مفتوحا في مثل هذه المواضيع كما سبق لمثيلاتها من صعوبات التعلم ... وهذا لما لها من أهمية في المجال التربوي التعليمي، والذي من شأنه أن يعطي فكرة مختلفة للمتعلم نحو التعليم واكتساب المعرفة.

العراقيل التي صادفت الباحثة أثناء وبعد الدراسة :

من أهم العراقيل التي صادفت الباحثة أثناء الدراسة أنها تعاملت مع قسم واحد فقط، وبعدها اضطرت حكومتنا إلى غلق جميع المؤِسسات بما فيها المؤسسات التربوية التي كانت لها دور هام من أجل دعم دراستي في الجانب الميداني بسبب جائحة كوفيد 19 .

الاقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة تود الباحثة أن تقدم مجموعة من التوصيات التي قد تفيد الباحثين والمهتمين في مجال الصحة النفسية وفي مجال علم النفس التربوي وتلخصها الباحثة فيما يلي:

1- توصي الباحثة بضرورة توسيع الخدمات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي وتفعيله والاستفادة منه كأسلوب علاجي ووقائي؛ لغرض الاهتمام بتلاميذ المدارس من الإصابة بالتشوهات المعرفية وتعرضهم لقلق الامتحان، ومساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية، وإكسابهم القدرة على تعلم مهارات معرفية وفكرية وسلوكية لمواجهة تلك الظواهر وحل المشكلات التي تتعلق بها.

2- إجراء دراسات وبرامج باستخدام الإرشاد والعلاج بالمعنى في علاج الاضطرابات النفسية المختلفة لما له فاعلية في علاجها.

3- إجراء المزيد من الدراسات والبرامج المتعلقة بموضوع التشوهات المعرفية وقلق الامتحان ودورها في التأثير على نفسية وسلوك التلميذ.

4- إعداد مهنيين مدربين في استخدام العلاج المعرفي في المؤسسات التعليمية.

5- توعية وتثقيف الأسرة الجزائرية بالجوانب الوقائية والتنموية التي تدعم التفكير السليم.

6- محاولة تسليط الضوء على الحالات التي تعاني من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان والاهتمام بها.

7- وضع أكثر من أخصائي في كل مؤسسة تعليمية باختلاف المستويات.

8- وضع لجان لمراقبة عمل المرشدين في المؤسسات التعليمية.

9- دراسة مدى القدرة على تطبيق برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ على السيطرة على حالات قلق الامتحان والتخلص من التفكير السلبي.

10- ضرورة استخدام المقاييس أو الاختبارات النفسية لغرض الكشف عن الحالات التي تعاني من التشوهات المعرفية وقلق الامتحان من أجل التدخل المبكر للأخصائي للتخفيف من هذه المشاكل.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

1- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (1998). **الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارت والقياس في التربية الرياضية**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

2- أبو شعير، عبد الفتاح.(2007). **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.

3- الأنصاري، سامية لطفي وأخرين.(2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في بعض أساليب المعاملة الوالدية. **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس.

4- بحيري، صفاء محمد.(2019). متغيرات التشوهات المعرفية كمنبئات بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**. مجلد(29). عدد (3). جامعة الإسكندرية. 187- 224.

5- البشر، سعاد.(2007). **كيف نتخلص من الوسواس القهري**. غراس للنشر، الكويت.

6- بن قدادرة أمينة، بن قناب فاطمة الزهراء.(2017). **قلق الامتحان وعلاقته بالفشل الدراسي عند التلاميذ المصابين بمرض الربو**. دراسة عيادية لأربع حالات من فئة 10- 11 سنة، جامعة مستغانم.

7- بيك، آرون.(2000). **العلاج المعرفي السلوكي والاضطرابات الانفعالية**. ترجمة (عادل مصطفى)، القاهرة، دار الآفاق.

8- جمال إبراهيم عبد العزيز، عنب.(2005). **مستوى الشعور بالإغتراب والتشويه المعرفي لدى المعلمين المتقاعدين العاملين وغير العاملين وحاجاتهم الإرشادية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

9- جي، هوفمان.(2012). **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر**- الحلول النفسية للمشكلات-. ترجمة (مراد عيسى)، القاهرة، دار الفجر.

10- الحارثي، فيصل. (2013). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بالعدوان لدى عينة من مدمني المخدرات بمستشفى الأمل بجدة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جدة.

11- الحجازي، جولتان.(2009). قلق الموت وعلاقته بالسلوك الصحي لدى مرضى القلب في محافظات غزة. **مجلة كلية التربية**. مجلد(143). العدد (143). جامعة الأزهر. مصر.

12- حسن، عبد الحميد سعيد والجمالي، فوزية عبد الباقي.(2003). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. **مجلة العلوم التربوية**، العدد (04).قطر.

13- حسين، طه عبد العظيم.(2008). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**. دار الآفاق العربية، بيروت، لبنان.

14- خلافي، نورية.(2017). **قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط**- دراسة ميدانية بأربع متوسطات ببلدية سيدي لخضر - مستغانم-.

15- دافيدوف، لندال.(1989). **مدخل إلى علم النفس**.(ترجمة السيد طواب ومحمود عمر ونجيب خزام)، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

16- رحالي، حمزة.(2015). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي**- دراسة ميدانية ولاية المسيلة.

17- الرفاعي ،نعيم .(1982). **تقويم القياس النفسي في التربية**. مصر، المطبعة التعاونية بدمشق، سوريا، الناشر جامعة عين شمس.

18- الريحاني، سليمان.(1987). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة الأردن. **مجلة دراسات نفسية**. الجامعة الأردنية. المجلد(14). العدد (05).

19- زهران، حامد، عبد السلام.(2005). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3، القاهرة، عالم الكتب.

20- سايحي، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد السابع جانفي 2012. جامعة ورقلة.

21- سبع، صورية.(2010). **قلق الامتحان وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى الطفل المتمدرس. دراسة عيادية لأربع حالات من فئة 9- 11 سنة، مدرسة جلجلي أحمد الابتدائية**. غليزان، الماستر (غير منشورة) في الصحة العقلية في الوسط المدرسي، جامعة -مستغانم-.

22- السقا، صباح.(2009). **العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب**. محاضرة في مشفى البشر للأمراض النفسية العصبية، تاريخ 2009/04/24.

23- السلطان، ابتسام.(2009). **التطور الخلقي للمراهقين**. عمان : دار صفاء.

24- السنيدي، خالد. (2013). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه**. رسالة ماجستير (غير منشورة،) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

25- السيد عثمان، فاروق .(2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. مصر، دار الفكر العربي.

26- سيسبان، فاطمة الزهراء،.(2010). **أثر تطبيق تقنية الاسترخاء السيرولوجي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا**. رسالة الماجستير (غير منشورة في علم النفس المدرسي)، جامعة مستغانم.

27- شحاتة، سماح.(2006). **الأفكار اللاعقلانية لدى المديرين ذوي الاضطرابات النفسجسمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جدة.

28- الشربيني، زكريا أحمد.(2008). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها. دراسة على عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات نفسية**. المجلد(55)، العدد(04). 540.

29- شعيب، علي محمود.(1987). **الاتجاه الديني لدى طلاب وطالبات الجامعة الأردنية**. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد(14).

30- شعيب، علي محمود.(1987). قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات تربوية**. رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، مجلد(2).ج8.

31- صابر، فاطمة وخفاجة ميرفت.(2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**. مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

32- صالح، زينة علي وجياد، مها سالم. (2019). الاستقواء وعلاقته بالتشويهات المعرفية لدى المراهقين في المدارس الثانوية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد**(43). جامعة بابل. 1223- 1245.

33- صالح، نعيمة.(2010). **أثر تطبيق برنامج إرشادي جماعي في خفض قلق الامتحان وتغيير عادات المذاكرة والمراجعة لدى الطلبة المقبلين على امتحان البكالوريا**. رسالة الماجستير (غير منشورة) في الإرشاد والتوجيه، جامعة زهران.

34- الصباح، سهير وسليمان الحموز وعايد محمد.(2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية.** العدد(49).فلسطين. 285.

35- طاهر شوبو، عبد الله ملا.(1995). **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية. بغداد.

36- الطراونة، عبد الله .(2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

37- طه، فرج عبد القادر وآخرون. **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

38- الطواب، سيد محمد.(1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. **مجلة العلوم الاجتماعية**. مجلد (20). العدد (03).

39- الطيب، محمد والشيخ، محمد.(1990). **الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي**. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة.

40- عبد الخالق، أحمد محمود.(2005).**أسس علم النفس**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

41- عبد الخالق، أحمد محود.(2002). **الوسواس القهري- التشخيص والعلاج**، مكتبة الكويت الوطنية ، الكويت.

42- عبد الرازق صلاح الدين، لمياء عبد الرازق. (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. **مجلة الإرشاد النفسي**. العدد(41). ج(2). يناير 2015. 651-681.

43- عبد الرزاق، صلاح الدين، لمياء.(2014). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين**. رسالة ماجستير في التربية تخصص صحة نفسية وإرشاد نفسي(منشورة). كلية التربية جامعة عين شمس.

44- عبد العزيز، سعيد.(2009). **تعليم التفكير ومهاراته**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

45- عبد الغني، ابتسام كرم.(2013). **علاقة التشوه المعرفي بقلق الكلام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي (منشورة). كلية التربية. جامعة المنوفية. مصر.

46- عبد اللطيف، حسين فرج.(2009). **الاضطرابات النفسية(الخوف، القلق، الفصام، الانفصام، الأمراض النفسية للطفل)**. عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.

47- عبد الله الصافي وآخرون.(2002). **معجم الأدباء.1-7 من العصر الجاهلي حتى سنة 2002**، ج 07.

48- عبد الوهاب، داليا خيري واحمد السيد، نبيل عبد الهادي. (2017). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر. العدد (176) الجزء الثاني. ديسمبر.693- 781.

49- عبيد الكعبي، موزة ناصر.(1997). **ممارسة برنامج إسلامي مع حالات القلق النفسي**.

50- العصار، إسلام أسامة. (2015). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

51- عكاشة، أحمد.(2007). **الطب النفسي المعاصر**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

52- عودة، أحمد سليمان.(1989). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

53- غانم، محمد حسن.(2007). **مقدمة غي علم النفس الإكلينيكي- التقييم والتشخيص، العلاج**-. المكتبة المصرية، مصر.

54- غنامة، حسين كمال حسين و نصراوين، معين.(2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.المجلد (4)، العدد (7). 84-112.

55- فايد، حسين.(2001). **الاضطرابات السلوكية- تشخيصها، أسبابها وعلاجها**-. دون بلد.

56- فخري، عبد الهادي.(2010). **علم النفس المعرفي**. الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع .

57- القريطي، عبد المطلب أمين.(2012) .**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ، كلية التربية جامعة حلوان سابقا.

58- القمش والمعايطة، مصطفى نوري وخليل عبد الرحمان .(2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان الجامع الحسيني للنشر.

59- كامل، أميمة مصطفى.(2006). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية دراسة مقارنة بين الجنسين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** مجلد (16)، العدد (53). 27-73.

60- كحلة، ألفت حسين.(1998). **علم النفس العصبي**. كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

61- كفافي، علاء الدين وآخرون.(1990). بناء مقياس القلق الرياضي. **مجلة حولية**. كلية التربية. جامعة قطر. العدد(07). السنة السابعة.

62- كوروين، بيرني ووردل، بيتر وبالمر، ستيفن. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**. ترجمة (محمود مصطفى). القاهرة : دار إيتراك.

63- ماهر والشناوي، محمود الهواري ومحمد محروس .(1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الامتحان) "معايير ودراسات ارتباطية". **مجلة رسالة الخليج العربي**. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الملك سعود بالرياض. العدد(22)، السنة السابعة.

64- محمد ثابت.(2014). **أثر تفاعل كل من الطموح الأكاديمي وقلق الامتحان على التحصيل الدراسي- دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الشهيد جميمي السعدي**. ببوشقرون ولاية بسكرة- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي2014-2015.

65- محمد محمود، بن يونس.(2007). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. عمان، دار المسيرة.

66- محمد محمود، بن يونس.(2009). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. ط2، عمان، دار المسيرة.

67- محمد والصافي، مصطفى كامل وعبدالله بن طه (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق في التحصيل الدراسي. **مجلة جامعة الملك سعود**. السعودية. المجلد (7).

68- محمد، حامد زهران.(2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية**. القاهرة، عالم الكتب.

69- محمود، عطا محمود.(1992). الممارسات السلوكية الشائعة للمدرس في إدارة الفشل **وقلق** الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة المتخصصة التربوية**، المجلد (7). العدد (32).

70- مختار والسعداوي، نهلة نجم الدين وأحمد سلطان.(2014). التشوه الادراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة الأستاذ**.المجلد (2) العدد (11).141-168.

71- مصطفى، سارة.(2013). **الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

72- ممدوحة، محمد سلامة.(1989). التشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (18). 41-52.

73- **المنجد الأبدي**. الكاتب غير محدد. قسم جامعية ماجستير، 10 فبراير 2010.

74- نسيمة حداد.(2001).**علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا**. مذكرة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

75- هايل نادية.(1998). **كيف نعرف التفكير**. دار الفكر، الأردن.

76- هبة صلاح، مصيلحي علي.(2005). **التشويهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء (دراسة ارتباطية- مقارنة بين الجنسين)**.رسالة ماجستير. كلية الآداب، جامعة عين شمس.

77- هولاند، روبرت.(2006). **اضطرابات الوسواس القهري- دليل علمي تفصيلي لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية**، ترجمة (جمعة يوسف ومحمد الصبوة)، ايتراك للطباعة والتوزيع، القاهرة.

78- واين ريستون.(1962). **الاختبارات النفسية ودلالتها**. ترجمة (عطية محمود)، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

المراجع باللغة الأجنبية:

79- Abela, J. & Dallesandro, U. (2002). **Beck's cognitive theory of depression: The diathesis – stress and causal mediation components**, British Journal of Clinical Psychology, 41 (9), 111- 128.

80- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.** — 5th ed. Washington, DC, London, England.

81- Beck, A; Freeman, A; & Davis, D. (2004). **Cognitive therapy of personality disorders**. 2nd, NY: The Guilford Press.

82- Beck, A; Rector, A; Stolar, N., & Grant, P. (2008). **Schizophrenia: Cognitive theory, research, and therapy**. NY: Guilford Press.

83- Corey, G. (2000). **Theory and practice of counseling and psychotherapy**, Australia: Thomson- Brooks/ Cole.

84- Daniel, D. & Goldston, C. (2009). **Problem solving styles and its relationship to anger expression among adolescents**. Journal of Clinical Psychology, 22(14), 212-220.

85- Dattilio, F. & Freeman, A. (2000). **Cognitive behavioral strategies**, 2nd ed, NY: The Guilford Press.427.

86- Ghani, S; Abdullah, S; Salleh, A; Mahmud, Z. & Ahmad, J. (2011). **Cognitive Distortion, Depression and Self-Esteem among Adolescents Rape Victims**. World Applied Sciences Journal, 14(3), 67-73.

87- http://jesemd.alexu.edu.eg/index.php/JESEMD/article/view/61/29

88- http://main.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=11823745

89- http://main.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=11823745

90- https://ar.wikipedia.org/wiki/% %D8%AB%20%D9%81%D9%8A

91- https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/6120/1/S0706.pdf

92- https://journals.ekb.eg/article_7571_fffcccad2fcd2a9af0f165e4e70c7b9c.pdf

93- https://www.alukah.net

94- https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=163142

95- Karles, M. (2015). **Cognitive distortions and its relationships to core beliefs among high school students**. Journal of Social and Behavioral Sciences, 22(6), 252- 257.

96- Kennedy, D. (2012). **The relationship between parental stress, cognitive distortions, and child psychopathology**. Unpublished Doctoral Dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

97- Maher, J. & Dani, S. (2015). **The Relationship between cognitive distortions and psychological problems among Malaysian adolescents**. World Applied Sciences Journal, 22(2), 125-133.

98- Martin, R. & Dahlen, R. (2005). **Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger**. Personality and Individual Differences 39 (7), 1249–1260.

99- Mcguire, J. (2000). **Cognitive-behavioral approaches: An introduction to theory and research**. University of Liverpool: United Kingdom .

100- Moor, S. & Samer, K. (2014). **Cognitive distortions and its relationship to personality disorder among adolescents**. British Journal of Clinical Psychology, 10(3), 145-156.

101- Murphy, S. (2016). **Cognitive Distortions among adolescents and its relationship Emotional Status**. Clinical Psychological Science, 15(7), 11-21.

102- Olendzki, A. (2005) **Cognitive and behavior therapy in chronic depression**. Journal of Psychology and Christianity, 13(4), 327–341.

103- Reeves, M. & Taylor, J. (2007). **Specific relationships between core beliefs and personality disorders symptoms in a non-clinical Sample**. Clinical Psychology & Psychotherapy. 14 (8), 96- 104.

104- Yurica, C. (2002). **Inventory of cognitive distortions: Validation of a psychometric instrument for the measurement of cognitive distortions. Unpublished doctoral dissertation**. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.

105- Zaher, L. (2006). **Thinking styles and cognitive distortions among adolescents**. Personality and Individual Differences, 12(6), 170–187**.**

الملاحق

الملحق رقم (01) مقياس التشوهات المعرفية

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية العلوم الاجتماعية

تخصص علم نفس مدرسي

تعليمات التطبيق :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر بوضوح عن رأيك الشخصي والمطلوب منك معرفة وجهة نظرك الشخصية بصراحة وبأمانة، وبصدق وإبراز رأيك ومشاعرك من خلال الإجابة على هذه العبارات بوضع علامة (X) أمام الاختيار المناسب، وإذا كان هناك عبارات غامضة وغير مفهومة يرجى منكم الإشارة إليها وتحديدها لنا من أجل تصحيحها.

تذكر أن :

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- معلوماتك سرية للغاية.
- لا تترك عبارة بدون إجابة.
- المقياس للدراسة وليس للتقييم الشخصي.

وشكرا لتعاونكم معنا.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن : .....

الشعبة : علوم ☐ آداب ☐

تكرار السنة : نعم ☐ لا ☐

م	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
1	لا أقبل بإنصاف الحلول (إما كل شيء أو لا شيء).			
2	إذا فشلت في امتحان في الثانوية، أتوقع أن أفشل في باقي الامتحانات القادمة.			
3	عندما تواجهني مشكلة مع أصدقائي أشعر أنني السبب في حدوثها.			
4	إذا انقطع أحد أصدقائي المقربين عن اتصاله معي لمدة أسبوع، أعتقد أن صداقتنا تنهار.			
5	قد أكون متفوق في دراستي، ولكن لا قيمة لذلك إذا لم يقدره من حولي.			
6	على الرغم من تقييم بحوثي بتقديرات جيدة، إلا أن الملاحظات المرافقة لها تشعرني بأنها ناقصة.			
7	لابد أن تكون كل قراراتي سليمة.			
8	إذا أبدى أحد الزملاء ملاحظة على ملابسي، أعتقد أن جميع أصدقائي لم تعجلهم هذه الملابس.			
9	ذهبت في نزهة مع أصدقائي وشعرت بالإرهاق، فطلبت استراحة منهم وعندما لاحظت صمتهم، توقعت ضيقهم مني لطلبي الاستراحة.			
10	لا أبالي إذا حذرني أحد أصدقائي أن الطقس سيسوء اليوم.			
11	أفكر بعيوبي وأنسى مميزاتي.			
12	من المستحيل أن أتفوق في دراستي ما لم أحضر كل دروسي وأذاكر من اليوم الأول.			
13	إذا ساعدت والدتي في تنظيف المنزل، وفجأة انسكب كوب ماء مني على الأرض أشعر أنني أفسدت المنزل بدلا من تنظيفه.			
14	أشعر أنني المقصود عندما أخبرنا الأستاذ أن البعض درجاتهم سيئة.			
15	إذا طلب أستاذي في الثانوية حضوري إلى مكتبه، أتوقع أنني قمت بعمل سيء، وأنه سيهددني بالفصل.			
16	أقل العيوب التي توجه لي تمحوها كل المميزات التي أتلقاها.			
17	يجب أن أتناول دواء للمناعة يوميا وإلا سوف أمرض.			

18	إذا اكتشفت أن أحد الجيران لا يحب التعامل معي، أشعر أن كل الناس لا تحبني.			
19	ذهبت لمنزل صديقي وعندما كنت في المنزل سقطت فازة ولم أكن بجوارها، وبالرغم من ذلك شعرت أنني السبب في كسرها.			
20	إذا ساء الطقس كثيرا فلن أغادر المنزل خوفا من إصابتي بالتهاب رئوي.			
21	عندما أبدأ في تناول الطعام، وأجد مذاقه مختلفا أكمله ولا أبالي.			
22	أبسط ملاحظة عن عمل جيد أقوم به تجعلني، أشعر بالفشل.			
23	إذا كذب علي أحد مرة واحدة فلن أثق في كلامه.			
24	إذا أكلت طعام ما خارج المنزل ومرضت، فلن آكل خارج المنزل مرة أخرى.			
25	طلب الأستاذ قيامنا بعمل بحث جماعي، وإعداد تقديمه لم يعجبه، أعتقد أنني السبب في عدم كفاءة البحث.			
26	حصلت على المركز الأول في الثانوية، ولكن لم أشعر بقيمة هذا النجاح، لأن أساتذتي لم يكرموني.			
27	أشعر بالفشل ما لم أحصل على أعلى الدرجات.			
28	لكي أكون سعيدا لابد أن أكون في المركز الأول.			
29	إذا خانني أحد أصدقائي فلابد أن أشك في كل أصدقائي.			
30	عبر أستاذنا في الجامعة عن إستياءه من دفعتنا، أشعر أنني المقصود من كلامه شخصيا.			
31	إذا عرض علي أحد أصدقائي مساعدته في إعداد بعض الطعام، أرفض لتوقعي أن أتسبب في عمل كارثة.			
32	أشعر أن ذكائي مرتفع ويمكن بأقل مجهود أن أحقق درجات مرتفعة.			
33	لن أقبل بأي خطأ في ملابسي حتى ولو كان بسيطا.			
34	إذا تذوقت طبق من مطعم ما ولم يعجبني أتوقع أن جميع الأطباق ستكون سيئة.			

ملحق رقم (02) مقياس قلق الامتحان

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية العلوم الاجتماعية

تخصص علم نفس مدرسي

تعليمات التطبيق :

فيما يلي عدد من العبارات يمكن أن تصف مشاعرك وتصرفاتك في مواقف الامتحانات اقرأ كل عبارة على حدة، وحدد مدى انطباقها عليك بوضع علامة (x) تحت كلمة : لا أو قليلا أو كثيرا. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولا توجد عبارات خادعة. أجب بسرعة ولا تفكر كثيرا في المعاني الدقيقة للعبارات. وأجب عن كل العبارات.

السن :.....

الجنس :.....

التخصص العلمي :.....

تكرار السنة :.....

وشكرا.

م	العبارات	كثيرا	قليلا	لا
1	تقلقني الامتحانات			
2	تتوتر أعصابي في فترة الامتحانات			
3	أنسى أثناء الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت ذاكرتها جيدا			
4	بعد خروجي من الامتحان يتخيل لي أني وقعت في أخطاء أثناء الإجابة			
5	قبل الدخول إلى الامتحان أشعر أني لا أستطيع الإجابة عن الأسئلة			
6	أشعر أثناء الامتحان بالألم في معدتي			
7	يصيبني الخوف من الامتحان قبل الدخول إليه			
8	يصيبني قلق شديد عندما أعلم بظهور نتائج الامتحانات			
9	تقل شهيتي إلى الطعام أثناء فترة الامتحانات			
10	يزداد قلقي واضطرابي كلما اقترب موعد الامتحانات			
11	ترتعش يدي أثناء الكتابة في الامتحانات			
12	أصاب بعسر الهضم في فترة الامتحانات			
13	أخشى الامتحانات أكثر من أي شيء آخر			
14	يصيبني قلق شديد من الامتحانات المفاجئة			
15	يدق قلبي بعنف بمجرد دخولي إلى الحجرة التي يجرى فيها الامتحان			
16	قبل أن تبدأ الامتحانات أفكر في الهروب منها			
17	تفكيري في أن درجاتي سوف تكون ضعيفة يؤثر على تركيزي في الامتحان			
18	أصاب بصداع أثناء فترة الامتحانات			
19	أكون عصبيا اتجاه الامتحان حتى ولو كنت مستعدا جدا لأدائه			
20	أحاول أن أسيطر على قلقي أثناء الامتحان ولكني لا أستطيع			