جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

مركز دراسات الدكتوراه: الآداب والعلوم الإنسانية، والفنون، وعلوم التربية الرقم الترتيبي:

تكوين الدكتوراه: آليات التفكير والديناميات النفسية والاجتماعية

بنية البحث: مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا

الحقل المعرفي: علم النفس

التخصص: علم النفس

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان:
بين برامج التدريب الوجداني وبرامج العلاج المعرفي السلوكي

إعداد الطالبة الباحثة: غزلان مرزاق **الرقم الوطني:** 1515775797

تاريخ المناقشة: ...../...../.....

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء لجنة المناقشة	الإطار	مؤسسة الانتماء	الصفة
			رئيسا
			عضوا
			عضوا
			عضوا
بنعيسى زغبوش	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس	مشرفا
عبد الإله هلالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولاي إسماعيل، مكناس	مشرفا

السنة الجامعية: 2022-2023

إهداء

إلـــى والدي الحبيبين حفظهما الله وبارك في صحتهما وعمرهما

إلـــى إخوتي الأحباء وأبنائهم الغاليين وبناتهم الغاليات

إلـــى كل أفراد عائلتي الأعزاء

أهدي ثمرة هذا العمل

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، حمدا كثيرا طيبا مباركا،

والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين، وبعد،

أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى أستاذي القدير بنعيسى زغبوش، لما تفضل به من توجيهاته العلمية الرصينة، وتصويباته الدقيقة، وتشجيعه لي، طيلة مدة إشرافه على أطروحتي، وحرصه الدائم على متابعة خطوات إنجازها، وحثي على العمل والالتزام، والبحث المتواصل، والذي كان خير معين لي، وساهم في تذليل الصعوبات التي واجهتني.

والشكر والثناء موصول لأستاذي الفاضل عبد الإله هلالي، الذي قبل المشاركة في الإشراف على هذه الأطروحة، رغم كثرة انشغالاته العلمية والإكلينيكية، وعلى ما قدمه لي من توجيهات وتصويبات وتقييمات سديدة، وحسن تعاونه الدائم، ودقة ملاحظاته، وطيب خلقه، فقد كان خير معين لي، ومعين لا ينضب علما ومعرفة.

ولا يفوتني أن أشكر الأستاذة الفاضلة كريمة امريزيق، على ما قدمته لي من مساعدات علمية وعملية قيمة، وعلى دعمها المعنوي المتواصل طيلة مدة إنجاز الأطروحة، وإشراكها لي في التظاهرات العلمية: تنظيما وإسهاما.

وشكر وامتنان للسادة الأساتذة المحكمين الأفاضل، الذين وهبوا جزءا معتبرا من وقتهم وجهدهم لتحكيم مقاييس البحث وبرامجه التدخلية، التالية أسماؤهم حسب ترتيبها الأبجدي؛ الغالي أحرشاو، عبد الله الإدريسي، أكرم عبد الله الأدور، عائشة أفرفار، كريمة امريزيق، محمد امهاوش، ياسين بن الحاج، محمد بوعياد، بنعيسى زغبوش، عائشة الزياني، جلال العاطي ربي، إسماعيل علوي، عبد القادر مداح، محمد المير، عزيز النهاشي، فدوى نيد عبد الله، مصطفى هرشوم، عبد الإله هلالي.

كما أتقدم بخالص التقدير والثناء إلى الأساتذة الفضلاء في لجنة المناقشة، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة: فحصا، وتقييما، وتقويما، وتوجيها.

مع خالص الشكر والتقدير لمدير مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا الأستاذ الفاضل محمد اعبابو، على جديته وحسن تعاونه.

والشكر موصول أيضا، لأساتذة شعبة علم النفس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية– ظهر المهراز، وأساتذة المختبر وأعضائه، ولكل الزميلات والزملاء الطلبة الباحثين.

وأتوجه بشكري، أيضا، وامتناني للسيد عميد الكلية، وكل الأطر الإدارية بها، وكذا الأعوان جنود الخفاء.

شكر خاص أهديه لصديقتي الغاليتين: غيثة ضافر وزينب العراقي، على مرافقتهما لي طيلة إنجاز هذ البحث: دعما وتشجيعا.

وشكر خاص أخص به الزميلين الكريمين عبد المنعم الكعيوش وإبراهيم النحاس، على مساعدتهما ودعمهما المتواصل لي.

ولا يفوتني التعبير عن خالص شكري وامتناني للسيد سعيد الغازي مدير الثانوية التأهيلية ابن باجة، بفاس، وللحراس العامين بها، ولكل الأطر التربوية بالمؤسسة، وكل العاملين بها، على حسن استقبالهم، وطيب أخلاقهم، وتعاونهم المثمر، وتشجيعهم للبحث العلمي.

ومسك الختام، شكر من نوع خاص، موسوم بالحب والامتنان، لكل التلاميذ الذين شاركوا في إنجاح مراحل هذا البحث الميداني كلها، وافتخاري بالتزامهم الدائم بالحضور، وبالفعالية والجدية في كل متطلبات البحث، بتعاون وانضباط وحماس.

فهرس المحتويات

العناوين	ص
فهرس الجداول	x
فهرس الأشكال	xii
فهرس الملاحق	xiv
ملخص البحث باللغة العربية	xv
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	xvii
المقدمة	
1. مقدمة	2
1.1. إشكالية البحث	4
2.1. أسئلة البحث	6
3.1. أهمية البحث	7
4.1. أهداف البحث	8
5.1. حدود البحث	9
6.1. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث	10
7.1. بناء البحث	12
8.1. المواضعات التقنية للبحث	14
الإطار النظري: التأسيس المفاهيمي	
الفصل الأول: تأطير الذكاء الوجدانى والمرونة النفسية وقلق الامتحان والعلاقات بينها	
1. تأطير المفاهيم	17
1.1. الذكاء الوجداني	17
1.1.1. تحديدات مفهومية	17
2.1.1. أبعاد الذكاء الوجداني	19
3.1.1. علاقة الذكاء الوجداني ببعض الذكاءات	21
1.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء العام	21

2.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي	23
3.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي	24
4.1.1. علاقة مفهوم الذكاء الوجداني بمفاهيم أخرى	25
5.1.1. الأسس العصبية للذكاء الوجداني	29
6.1.1. أدوات قياس الذكاء الوجداني	30
خلاصة	33
2.1. المرونة النفسية	34
1.2.1. تحديدات مفهومية	34
2.2.1. تداخل المرونة النفسية مع بعض المفاهيم	36
3.2.1. مكونات المرونة النفسية	38
4.2.1. أبعاد المرونة النفسية	39
5.2.1. سمات مرتفعي المرونة النفسية	40
6.2.1. علاقة المرونة النفسية بمفاهيم أخرى	41
7.2.1. الأسس العصبية للمرونة النفسية	45
8.2.1. أدوات قياس المرونة النفسية	47
خلاصة	48
3.1. قلق الامتحان	49
1.3.1. تحديدات مفهومية	49
2.3.1. تمظهرات قلق الامتحان	50
3.3.1. نماذج مقاربة قلق الامتحان وتفسيره	51
4.3.1. أعراض قلق الامتحان	53
5.3.1. علاقة قلق الامتحان بمفاهيم أخرى	55
6.3.1. الأسس العصبية لقلق الامتحان	58
7.3.1. أدوات قياس قلق الامتحان	59

خلاصة	61
خلاصة عامة	62
2. العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان	65
1.2. العلاقات بين متغيرات الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان وتأثيراتها والتنبؤ بها	65
1.1.2. الذكاء الوجداني والمرونة النفسية	65
2.1.2. الذكاء الوجداني وقلق الامتحان	67
3.1.2. المرونة النفسية وقلق الامتحان	70
4.1.2. الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان	72
2.2. العوامل الديمغرافية والأكاديمية للذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان	74
1.2.2. الفروق حسب الجندر	74
2.2.2. الفروق حسب متغير التخصص الأكاديمي	78
3.2.2. الفروق حسب متغير المستوى الدراسي	82
خلاصات	84
الفصل الثانى: برامج التدخل التدريبية والعلاجية لتنمية الذكاء الوجدانى والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	
1. البرامج التدريبية والعلاجية في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	88
1.1. البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	89
1.1.1. تحديد البرنامج التدريبي	90
2.1.1. أسس البرنامج التدريبي	91
3.1.1. مراحل إنجاز البرامج التدريبية	91
4.1.1. أهداف البرنامج التدريبي	92
5.1.1. أساليب التدريب	93

6.1.1. تقييم البرنامج التدريبي	93
7.1.1. أهمية البرامج التدريبية	93
8.1.1. أساليب تنمية الذكاء الوجداني	94
9.1.1. أساليب تنمية المرونة النفسية	95
10.1.1. أساليب خفض قلق الامتحان	96
2.1. العلاج المعرفي السلوكي وعلاج قلق الامتحان	98
1.2.1. الاتجاهات النظرية للعلاج المعرفي السلوكي	99
2.2.1. مبادئ العلاج المعرفي السلوكي	101
3.2.1. التقنيات الأساس للعلاج المعرفي السلوكي وفنياته	101
4.2.1. خطوات العلاج المعرفي السلوكي	104
5.2.1. العلاج المعرفي السلوكي وعلاج القلق	105
خلاصة	105
2. برامج التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والعلاج المعرفي السلوكي	109
1.2. التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	109
2.2. التدخل المرتكز على فنيات العلاج المعرفي السلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	111
خلاصة	112
خلاصات عامة	112
الدراسة الميدانية: الذكاء الوجدانى والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين التدريب والعلاج فى السياق المغربى	
الفصل الثالث: العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات بينها والفروق في مستوياتها	
1. إجراءات البحث الميداني	118
1.1. فرضيات البحث	118
2.1. إجراءات البحث المنهجية	119

1.2.1. منهج البحث	119
2.2.1. مجتمع البحث	120
3.2.1. عينة البحث	120
4.2.1. أدوات قياس البحث	122
5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث	130
6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة	131
خلاصة	131
2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	133
1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	133
2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	136
3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	140
4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	144
5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	147
6.2. عرض نتائج الفرضية السادسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	149
خلاصات	150
الفصل الرابع: التدخل التدريبي والتدخل العلاجي	
1. إجراءات البحث الميداني	153
1.1. فرضيات البحث	153
2.1. إجراءات البحث المنهجية	154
1.2.1. منهج البحث	154
2.2.1. مجتمع البحث	155
3.2.1. عينة البحث	155
4.2.1. أدوات قياس البحث	160

1.4.2.1. البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان	160
2.4.2.1. البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان	167
5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث	173
6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة	174
خلاصة	175
2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	177
1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	177
2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	181
3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	184
4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	188
5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها	192
خلاصات	195
خلاصات تركيبية	
خلاصات تركيبية	198
المراجع	210
الملاحق	261

فهرس الجداول

رقم	عنــوان الجــدول	ص
	الفصل الأول	
1	أبعاد الذكاء الوجداني حسب جولمان (1995)	19
2	أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير وسالوفي (1997)	20
	الفصل الثالث	
1	الخصائص الديموغرافية لعينة البحث الأساس وتوزيعها وفق متغيرات الجندر والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي	121
2	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	124
3	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني	125
4	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	126
5	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المرونة النفسية	127
6	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان	129
7	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان	130
8	العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى أفراد العينة	133
9	تحليل الانحدار الخطي لأثر الذكاء الوجداني على المرونة النفسية لدى أفراد العينة	134
10	العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	137
11	تحليل الانحدار الخطي لأثر الذكاء الوجداني على قلق الامتحان لدى أفراد العينة	137
12	العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين المرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	141
13	تحليل الانحدار الخطي لأثر المرونة النفسية على قلق الامتحان لدى أفراد العينة	141
14	الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق الجندر	144
15	الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق التخصص الأكاديمي	147
16	الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق المستوى الدراسي	149
	الفصل الرابع	
1	الخصائص الديموغرافية لعينة البحث الأساس وتوزيعها وفق المجموعات	156
2	اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب")	157
3	اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء	158

	الوجداني، والمرونة النفســـية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضـــابطة–التجريبية الثانية "علاج")	
4	اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى تدريب")	177
5	اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى تدريب")	178
6	اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"	182
7	قيم مربع إيتا(η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"	183
8	اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج")	185
9	اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج")	185
10	اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"	189
11	قيم مربع إيتا(η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"	191
12	اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"– التجريبية الثانية "علاج")	193

فهرس الأشكال

رقم	عنــوان الشكل	ص
	الفصل الأول	
1	أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج بار–أون (1997)	20
2	مكونات الجهاز الطرفي	30
3	أبعاد المرونة النفسية	40
4	سمات مرتفعي المرونة النفسية	41
5	الارتباط بين انخفاض مستوى NPY والاضطرابات الوجدانية، بسبب عجز في مناطق مختلفة من الجهاز الطرفي	47
6	أعراض قلق الامتحان	54
7	تموضع اللوزة والقشرة قبل الجبهية في الدماغ	59
	الفصل الثالث	
1	مبيان انتشار العلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى أفراد العينة	135
2	مبيان انتشار العلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	139
3	مبيان انتشار العلاقة الخطية بين المرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد العينة	143
4	الفروق في المتغيرات (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد العينة وفق الجندر	145
	الفصل الرابع	
1	الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج")	159
2	الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب")	180
3	الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"	181
4	الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج")	187

5	الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفســـية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"	188
6	الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"	190
7	الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفســـية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"–التجريبية الثانية "علاج"	194

فهرس الملاحق

رقم	عنــوان الملحق	ص
1	استمارة جمع البيانات الأولية	263
2	مقياس بار–أون Bar–On للذكاء الوجداني	264
3	مقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية	266
4	مقياس سارسون Sarason لقلق الامتحان	267
5	قائمة محكمي مقياس المرونة النفسية واستمارة تحكيمه	269
6	ترخيص القيام بالبحث الميداني	272
7	شهادة القيام بالبحث الميداني	273
8	الواجبات المنزلية والأوراق التقنية للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني	274
9	الواجبات المنزلية للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي	279
10	شهادة التدرب على تمرير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني	283
11	قائمة محكمي البرنامجين التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي واستمارتي تحكيمهما	284

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى التحقق من مدى تأثير مهارات الذكاء الوجداني في مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الامتحان، ومدى تأثير مهارات المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان في السياق الأكاديمي، وكشف الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان التي تعزى لمتغيرات الجندر والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. وتمثلت أدوات القياس في مقياس بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني، ومقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية، ومقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason، تم تطبيقها على عينة متيسّرة (250 تلميذا) من تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، ومن تخصصين: علوم (ن= 146، 58.4%) وآداب (ن= 104، 41.6%)، ومستويين دراسيين: أولى (ن= 119، 47.6%) وثانية (ن= 131، 52.4%) بكالوريا (السنتان الثانية والثالثة من التعليم الثانوي التأهيلي). كما هدف إلى كشف فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وبرنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ أولى وثانية بكالوريا مغاربة، تم تطبيقهما على عينة قصدية (48 تلميذا) من تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا بالتساوي بين الذكور والإناث، لهم خصوصياتهم الوجدانية والنفسية، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة.

تم تسجيل ارتباط عكسي دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده (الشخصية، والبينشخصية، وتدبير الضغوط، والقدرة على التكيف) والدرجة الكلية لقلق الامتحان وأبعاده (السلوكية، والمعرفية، والجسمية)، وارتباط طردي دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده والدرجة الكلية للمرونة النفسية، مع تسجيل تأثير معنوي

للذكاء الوجداني في مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الامتحان، وإمكانية التنبؤ بهما من خلال درجات الذكاء الوجداني، وارتباط عكسي دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للمرونة النفسية والدرجة الكلية لقلق الامتحان وأبعاده، مع تسجيل تأثير معنوي للمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان، وإمكانية التنبؤ بمستوى قلق الامتحان من خلال درجات المرونة النفسية لدى تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا في السياق المغربي. كما تم تسجيل فروق تعزى لمتغير الجندر في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لصالح الذكور، وفي مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث. وانتفاء الفروق في متغيرات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. بالإضافة إلى تأكيد فعالية البرنامجين: التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي، في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا في السياق الأكاديمي المغربي.

كلمات مفتاحية: الذكاء الوجداني، المرونة النفسية، قلق الامتحان، البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي، البكالوريا، السياق الأكاديمي المغربي

Abstract

This research aimed to verify the effect of emotional intelligence skills on the level of psychological resilience and the level of test anxiety, and the effect of psychological resilience skills on the level of test anxiety in the academic context, and to uncover the differences in the levels of emotional intelligence, psychological resilience and test anxiety due to the variables of gender, academic specialization and school class level. The measuring tools were the Bar-On scale for emotional intelligence, the Bond et al. scale for psychological resilience, and the Sarason test anxiety scale, which were applied to a convenience sample (250 students) from the first and second baccalaureate students, whose ages ranged between 17 and 18 years, distributed equally between males and females, and from two specializations: sciences (n= 146, 58.4%) and letters (n= 104, 41.6%), and two academic levels: first (n= 119, 47.6 %) and second (n= 131, 52.4 %) baccalaureate levels (the second and third years of qualifying secondary education). It also aimed to reveal the effectiveness of a training program for the development of emotional intelligence and a cognitive behavioral therapy program in developing the level of emotional intelligence and the level of psychological resilience and reducing the level of test anxiety among Moroccan first and second baccalaureate students. They were applied to a purposive sample (48 students) of first and second baccalaureate students equally between males and females, they have their own emotional

and psychological characteristics, and their ages ranged between 17 and 18 years.

A statistically significant negative correlation was recorded between the total score of emotional intelligence and its dimensions (intrapersonal, interpersonal, stress management and adaptive ability) and the total score of test anxiety and its dimensions (behavioral, cognitive and physical), and a positive statistically significant correlation between the total score of emotional intelligence and its dimensions, and the total score of resilience psychological, with a significant effect of emotional intelligence on the level of psychological resilience and the level of test anxiety, and the possibility of predicting them through the degrees of emotional intelligence, and a statistically significant negative correlation between the total degree of psychological resilience and the total degree of test anxiety and its dimensions, with the recording of a significant effect of psychological resilience on the level of test anxiety, and the possibility of predicting the level of test anxiety through the degrees of psychological resilience among first and second baccalaureate students in the Moroccan context. Also, differences were recorded due to the gender variable in the levels of emotional intelligence and psychological resilience in favor of males, and in the level of test anxiety in favor of females. Moreover, negating differences in the variables of emotional intelligence, psychological resilience, and test anxiety due to the variables of academic specialization and school class level. In addition to confirming the effectiveness of the two training programs: for the development of emotional intelligence and cognitive behavioral therapy, in developing emotional intelligence and

psychological resilience and reducing test anxiety among first and second baccalaureate students in the Moroccan academic context.

Keywords: emotional intelligence, psychological resilience, test anxiety, training program for the development of emotional intelligence, cognitive behavioral therapy program, baccalaureate, Moroccan academic context

1. مقدمة

1.1. إشكالية البحث

2.1. أسئلة البحث

3.1. أهمية البحث

4.1. أهداف البحث

5.1. حدود البحث

6.1. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

7.1. بناء البحث

8.1. المواضعات التقنية للبحث

1. مقدمة

تمثل ثنائية النجاح والفشل في التعليم أحد الاهتمامات الرئيسة في كل الأنظمة التربوية. إذ يُنظر إلى النظام التعليمي على أنه فعال وناجح عندما يتحقق التطور الأكاديمي للمتعلمين المقترن بالأداء الجيد أثناء التقييم. والتقييم نفسه يرتبط بمستوى الإنجاز في الامتحان، وقد يكون أيضا مصدر قلق للمتعلمين، ينعكس سلبا على إنجازاتهم الأكاديمية. وفي هذا الباب، تعد الامتحانات من المواقف الصعبة التي يمر منها المتعلم، والتي تسبب له القلق، هذا القلق الذي يؤثر بدوره على سلوكه، ويؤدي إلى تدني أدائه، كما توضحه مجموعة من الأبحاث (راجع معطيات أوفى، ضمن: مرزاق، 2020؛ Merzaq et al., 2023a). فالمتعلمون الأقل قلقا يتميزون بأداء أكاديمي مرتفع مقارنة مع نظرائهم الأكثر قلقا، وأن قلق الامتحان بالضرورة يعوق الأداء الأكاديمي الجيد. وبناء عليه، يرتبط القلق في السياق التربوي بمثيرات غير مريحة تسببها الاعتقادات المشوهة والأفكار اللاعقلانية التي تدور في ذهن المتعلم، والناتجة عن التهويل الذي يضفيه المتعلم على مواقف التقييم الأكاديمية. وعليه، تشير البحوث النفسية (راجع: العتيبي، 2018) إلى كون القلق يشكل معوقات للمتعلمين في التحصيل وتحقيق الأهداف، وقلق الامتحان يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم بصفة عامة، لأنه يتخذ أهمية خاصة في حياة المتعلم، بالنظر لارتباطه بتحديد مصير المتعلم ومستقبله الدراسي والعملي. وفي هذا السياق، توصلت عديد من الدراسات (Gerwing et al., 2015) إلى أن قلق الامتحان لم يكن شائعا بين المتعلمين فقط، ولكن أسيء فهمه أيضا، حيث ينظر إليه نظرة غير علمية، تربطه بالكسل وعدم الاستعداد، في حين تؤكد الدراسات السيكولوجية (Liu et al., 2021)، أن له سببا وجدانيا، وقد يعود إلى سوء التنظيم الوجداني، أو ضعف المرونة، أو التكيف الإيجابي.

وبناء عليه، تأكّد الدور الذي تلعبه المكونات الوجدانية والمهارات الناعمة في السياق التربوي، حيث يؤكد الباحثون (Guignard & Zenasni, 2004) أن المتعلمين ذوي

الإمكانات الوجدانية والمهارية العالية، يمكنهم النجاح في مسارهم الأكاديمي والتميز فيه، أولا، والنجاح في حياتهم المستقبلية، ثانيا. في جانب آخر، يشير مجموعة من الباحثين (راجع: بن عروم، 2020) أن معظم المؤسسات التعليمية–التربوية تتجاهل أهمية إدراك مشاعر المتعلمين وتوجيهها، وتوجيه قدراتهم، وتوجيههم للتعاطف مع الآخرين، باعتباره جزءا مهما من عملية التعلم ذاتها. فلا يمكن فصل مشاعر المتعلمين عن التعلم الوجداني، الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب، حيث يؤدي هذا التعلم الوجداني إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية للمتعلمين كجزء من التعليم النظامي. وبذلك، أصبح تركيز الدراسات (راجع: عطا الله وعبد الصمد، 2013) على مكامن القوة في نفسية الفرد من قبيل: السعاة، والتفاؤل، وتقدير الذات... بهدف التغلب على الضغوط التي تؤدي إلى اضطراب الصحة النفسية. فنجد علم النفس الإيجابي، مثلا، يركز في المجال التربوي على نقاط القوة التي تعزز المرونة والسعادة، وتحفز المتمدرسين وتدعمهم على الازدهار، من خلال التربية الإيجابية على المهارات التي تساعدهم على تعزيز علاقاتهم، وبناء مشاعر إيجابية، وتعزيز المرونة الذاتية... (عون وصندوق، 2016). وقد خلص (مشري، 2014) خلال دراسته إلى أن علم النفس الإيجابي يركز على البحث على نقاط القوة ليس لدى الفرد فقط، ولكن كذلك في مختلف العوامل المساعدة على تنمية جوانب القوة عند الفرد، سواء كانت في الفرد نفسه، أو توفرها مؤسسات معينة، أو المجتمع ككل. وعليه، أوصى Bar–On (2010) بأنه، إضافة إلى استكشاف كيفية تطور الذكاء الوجداني على مدى الحياة، سيكون من الأهمية بمكان لعلم النفس الإيجابي دراسة تأثير الذكاء الوجداني على تربية وتعليم أطفال أصحاء، ومتكيّفين، وفعالين، ومنتجين، وسعداء. وعلاوة على ذلك، تعتبر (غالي، 2018) أن الذكاء الوجداني في السياق الأكاديمي، يعكس الأساليب المتعددة وأنماط السلوك التي يمارسها المتعلم في المؤسسة التربوية من قبيل: التكيف، والتميّز، والإبداع في الأداء الأكاديمي، وضبط الانفعالات وحسن استعمالها وتوظيفها في تجويد أساليب التعامل مع الآخرين. وقد خلصت الباحثة إلى أن تحسين الأداء الأكاديمي

للمتعلمين يتوقف على تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، من خلال رفع مستوى وعيهم بذاتهم، وحل المشكلات، والتفهم، وإدارة الانفعالات... وفضلا عن ذلك، اتضح من خلال مراجعة الدراسات في هذا الموضوع (Merzaq et al. (2023b، أن المرونة النفسية مطلوبة في السياق الأكاديمي، نظرا لدورها الإيجابي في تجاوز الضغوط، وتحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة. وتكمن أهميتها، أيضا، في تحديد مدى قدرة المتعلم على مواجهة الأحداث الضاغطة، لتحقيق التوافق النفسي، والوصول إلى قدر مناسب من الصحة النفسية (جابر وعلي، 2016). وبذلك، تعدّ المرونة النفسية عاملا مهما في بناء حياة الأفراد النفسية، مادامت تساهم في بناء المتعلم لمواجهة الضغوط الأكاديمية وتجاوزها بثبات. وقد توصل (المنتشري، 2020) من خلال مراجعة الدراسات السابقة، إلى أن المرحلة الثانوية تحظى بأهمية كبرى لدى عديد من الباحثين، نظرا لتزامنها مع مرحلة المراهقة التي يتعرض فيها المتعلمون لعديد من المشكلات النفسية والتعليمية. وفضلا عن ذلك، تعدّ المرحلة الثانوية من المراحل المفصلية والمهمة في حياة المتعلمين، والتي تشكل حياتهم المستقبلية، وتحتاج هذه المرحلة من المتعلم بذل مزيد من الجهد والمثابرة، وتحمل الأعباء والمتطلبات الدراسية، مما يتطلب قدرا من المرونة النفسية لديه، ليتجاوز المرحلة بسلام (السبيعي، 2020). ومن هذا المنطلق تبلورت فكرة دراسة هذا الموضوع، والذي تتحدد إشكاليته في الآتي:

1.1. إشكالية البحث

على اعتبار أن الامتحان أحد أساليب التقييم الضرورية، فالراجح أنه مصدر قلق لدى المتعلم، باعتباره المحدد الأساس لمستقبله الدراسي والعملي (سيسبان، 2019). وفي هذا الصدد، سجّل McDonald (2001) انتشار قلق الامتحان وارتباطه بالتأثير السلبي على الأداء في الامتحان؛ بالنظر إلى زيادة وتيرة الخضوع للامتحان، والأهمية الموضوعية للامتحان داخل المنظومة التربوية. وفضلا عن ذلك، خلصت دراسات سابقة (Putwain

(Liu et al., 2021) إلى أن المراهقين الذين يبلغون عن مستويات عالية من قلق الامتحان، يبلغون أيضا عن مستويات عالية من الاضطرابات الوجدانية من قبيل: القلق. وعليه، أشارت الدراسة إلى أن التدخل العلاجي للاضطرابات الوجدانية سيعالج قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية، مادام الارتباط السلبي قائم بين قلق الامتحان وتنظيم الوجدان (Liu et al., 2021). كما أضاف Ramos-Diaz et al. (2018) أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء وجداني مدرك بشكل أفضل، يعدّون أكثر مرونة. وعليه، خلصت عباس (2021) إلى أن المرونة النفسية أصبحت مطلبا رئيسا في المناهج التعليمية لإكسابها للمتعلمين، نظرا لمساهمتها في تجاوز الضغوطات والأزمات إيجابيا.

وبهذا الصدد، يرى عطا الله وعبد الصمد (2013) أن الحاجة أصبحت ملحة إلى موجة ضخمة من البحوث في مجال علم النفس الإيجابي، من أجل تنمية الطاقات والقوى لدى الأفراد، ولاسيما الشباب والمراهقين، كما تبرز الحاجة إلى برامج تدريب تهدف إلى بناء ما هو إيجابي في الفرد. ويرى Bar-On (2010) أنه من المفيد أيضًا دراسة أفضل السبل لذلك؛ حيث الحاجة قائمة لتطوير مزيد من البرامج التعليمية المصممة لتحسين السلوك الذكي وجدانيا واجتماعيًا، والقائم على الدراسات التجريبية بدلاً من التصورات الافتراضية والنظرية، التي لا أساس لها في مجالات الذكاء الوجداني؛ باعتبارها سبلا لزيادة كفاءات الذكاء الوجداني ومهاراته. وارتباطا بذلك، أكدت عديد من الأبحاث (Levy, 2018)، نجاح العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات المرتبطة بالقلق. وفضلا عن كون شهادة البكالوريا منعطفا هاما في حياة المتمدرسين، باعتبارها انطلاقة نحو التعليم العالي، وبوابة لولوج سوق الشغل، فإنها في الآن نفسه، تشكل هاجسا للمتمدرسين، وقلقا قد ينعكس سلبا على نتائجهم (Merzaq et al., 2023b).

وبناء على ما سلف، تأطرت إشكاليتنا ضمن هذا المنطلق، في إطار العلاقة بين البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد المهاراتي، محورها التقاطع بين طاقة الوجدان والقدرة

على التكيف مع المواقف الضاغطة في السياق الأكاديمي؛ تمثل هدفها في كشف مدى تأثير المهارات الناعمة (الذكاء الوجداني والمرونة النفسية) في مستوى قلق الامتحان، وبالتالي، مدى مساهمة البرامج التدريبية والبرامج العلاجية المعرفية السلوكية في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ أولى وثانية بكالوريا. وموجه بحثنا يكمن في التساؤلات التالية:

2.1. أسئلة البحث

انطلاقا مما سبق، نطرح سؤالا عاما: ما طبيعة الارتباطات بين الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان، وخصوصياتها الشخصية؟ وما البرامج التي يمكن أن تساهم في تحسين مستواها؟

ونفرع السؤال العام على التساؤلات التالي:

– ما طبيعة العلاقات التي تربط بين الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان؟ وما طبيعة التأثيرات بينها؟

– هل يتأثر الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان ببعض العوامل الشخصية من مثل: الجندر، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي؟

– هل يمكن للبرامج التدريبية لتنمية الذكاء الوجداني أن ترفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية، وأن تخفض مستوى قلق الامتحان؟

– هل يمكن للبرامج العلاجية المعرفية السلوكية أن ترفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية، وأن تخفض مستوى قلق الامتحان؟

– ما الأكثر فعالية فيهما: البرامج التدريبية أم البرامج العلاجية؟

3.1. أهمية البحث

بالرغم من أن الحكم على أهمية البحث تكون من اختصاص قارئ خارجي، إلا أننا سنبرز بعض العناصر التي جعلتنا نُقبل على موضوع بحثنا، فتكون أهميته بالنسبة لنا حافزا على الإقبال على البحث في موضوعه.

وعلى أساسه، تتجلى أهمية هذا البحث في أنه يتناول موضوعا يشكل مشكلة حقيقية في حياة الأفراد بصفة عامة، والمتعلمين بصفة خاصة. إنها ظاهرة القلق، وبخاصة القلق في المواقف التقييمية تربويا وتعليميا: قلق الامتحان، وما يترتب عنه من آثار سلبية على تحصيل المتعلمين وعلى صحتهم النفسية، وعليه، يمكن توضيح أهمية بحثنا، بالنسبة لنا، من خلال العناصر التالية:

- **الأهمية النظرية:** تتمثل أهمية هذا البحث في كونه يقدم تأسيسا مفاهيميا تخص متغيراته التي لم تأخذ حقها من الدراسة والبحث في السياق المغربي، ويعرض أبحاثا تناولتها في سياقات متنوعة عربية، وغربية، وآسيوية. مع إبراز المفاهيم والنماذج التفسيرية والنظريات التي تشكل خلفية لها، من ثم، المساهمة نظريا في تأسيس هذا الموضوع وإبراز العلاقات بين عناصره.

- **الأهمية التربوية:** يُناقش البحث أهمية تفاعل المكون الوجداني والمكون المهاراتي والمكون المعرفي لتحقيق التكامل في شخصية المتعلم، وضمان جودة مردوديته، من خلال إبراز الدور الذي تلعبه مهارات الذكاء الوجداني في الرفع من مستوى كفاءة التفاعل الإيجابي للمتعلم مع محيطه التعليمي–التربوي، وترسيخ ثقته بذاته، من خلال فهمه لمشاعره وانفعالاته وضبطها والتحكم فيها، ما سينعكس بدوره على جودة أدائه الأكاديمي، وتميزه، وتحقيق درجات جيدة في وضعيات التقييم. أما مهارات المرونة النفسية فدورها ثابت في تعزيز الصحة النفسية من خلال تحقيق الاتزان الانفعالي،

والتكيف الإيجابي في مختلف المواقف الضاغطة، وضمان الاستقرار النفسي في الوضعيات الأكاديمية التقييمية.

- **الأهمية التطبيقية والعملية:** استثمار نتيجة هذا البحث في تطوير استراتيجيات فعالة لمواجهة قلق الامتحان، والحد من آثارها السلبية على المتعلمين، وذلك بإدراج مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وفق برامج تدريبية وعلاجية لفائدة المتعلمين، وإكساب المتعلم المهارات الوجدانية والمهاراتية التكيفية التعليمية التي من المفروض أن تنعكس إيجابا على تكوينه المعرفي والنفسي والتربوي التعليمي. فضلا عن فتح آفاق بحوث في مجال التدخل الإيجابي التدريبي الوقائي والعلاجي في مجال التربية والتعليم، وهو اتجاه غائب في علم النفس بالمغرب وفي الممارسة التربوية خصوصا.

وارتباطا بذلك، تقدم الدراسة نموذجين لبرنامجين جاهزين للتطبيق: تدريبي وعلاجي، يمكن الاستفادة من طريقة بنائهما في بناء برامج أخرى، بالنظر لغياب أبحاث تجريبية منشورة تخص تطوير برامج تدريبية أو علاجية تقوم على أساس مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في السياق التربوي التعليمي. كما تضع رهن إشارة الباحثين مقاييس تتسم بالصدق والثبات، يمكن الاستفادة منها لقياس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية التأهيلية.

4.1. أهداف البحث

إن كانت أهداف البحث جلية في طريقة صياغة عنوانه من خلال العناصر التي تشكله، فإننا، نبرزها أكثر من خلال العناصر التالية:

- **الهدف العام:** انطلقنا في بحثنا من هدف عام يتمثل في إبراز طبيعة العلاقات بين الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان. ومن ثم، قصدنا إبراز أهمية التدخلات التدريبية والعلاجية من خلال إسهام البعد الوجداني المتمثل في مهارات الذكاء الوجداني، والبعد المهاراتي المتمثل في المرونة النفسية، تحقيقا للاتزان الوجداني والتكيف الإيجابي في المواقف الضاغطة، وتحقيقا للتوازن النفسي في تكامل مع البعد المعرفي للمتعلم بالثانوية التأهيلية بالأولى والثانية بكالوريا في السياق المغربي. هذا التكامل الذي سينعكس إيجابا، في تقديرنا، على جودة تحصليه الأكاديمي.
- **الأهداف الفرعية:** نجملها في النقط الثلاثة التالية:

على المستوى النظري، تقديم مادة نظرية تسلط الضوء على تعرّف مفاهيم الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان، وعلى مدى أهمية التدريب والعلاج القائمين على مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، في خفض قلق الامتحان.

على المستوى التربوي، الوصول إلى حلول واقعية وإجرائية لمساعدة المتعلمين على تحقيق التوازن الوجداني والتكيف الإيجابي والاستقرار النفسي، ومن ثم، الوصول إلى تجويد تحصيلهم الأكاديمي.

على المستوى التطبيقي، بلورة برامج تدريبية وعلاجية تساعد على امتلاك القدرة على التكيف مع المواقف التقييمية، ومواجهة قلق الامتحان.

5.1. حدود البحث

يتحدد هذا بالبحث بالضوابط التالية:

- حدود زمنية: تم تطبيق أدوات البحث على العينة، في الدورة الثانية من السنة الدراسية 2021/2020.

- حدود مكانية: الثانوية التأهيلية ابن باجة، بمدينة فاس المغربية.

– حدود العينة: يتحدد هذا البحث بعينتين مأخوذتين من المجتمع الأصلي للبحث من تلاميذ الثانوية التأهيلية: عينة متيّسرة قوامها 250 تلميذ وتلميذة، وعينة قصدية قوامها 48، لهم خصوصيات اجتماعية وعمرية ووجدانية ونفسية تميزهم.

– **حدود منهجية:** تم استخدام أدوات للقياس تتمثل في: استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس بار–أون Bar–On لقياس الذكاء الوجداني، ومقياس بوند Bond وآخرون لقياس المرونة النفسية، ومقياس سارسون Sarason لقياس قلق الامتحان.

6.1. التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

– الذكاء الوجداني

عرّف سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) الذكاء الوجداني بقدرة الفرد على مراقبة انفعالاته ومشاعره، ومشاعر الآخرين، وتمييزها، واستخدام المعلومات الناتجة بعد ذلك لتوجيه أفكاره وأفعاله. وإجرائيا، يتمثل الذكاء الوجداني في هذا البحث، بالدرجة الكلية، ودرجات الأبعاد التي يحصل عليها التلميذ، في مقياس الذكاء الوجداني بار–أون Bar–On.

– المرونة النفسية

عرّفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (2020a) المرونة النفسية بأنها عملية التكيف الجيد في مواجهة الشدائد والصدمات، والتهديدات، ومصادر الضغوط الأسرية، أو مشكلات العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، والتخلص من هذه الضغوط، ومواصلة الحياة بفاعلية. وتتمثل المرونة النفسية في هذا البحث، بالدرجة الكلية ودرجات الأبعاد التي يحصل عليها التلميذ، في مقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية.

- قلق الامتحان

عرّف سبيلبرجر وساراسون (Spielberger & Sarason, 1989; cited in Nemati, 2013) قلق الامتحان، بأنه سمة خاصة بالموقف، تشير إلى حالات القلق التي يتم اختبارها أثناء الامتحان وظروفه. ويتمثل قلق الامتحان، إجرائيا، في هذا البحث، في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد التي يحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason.

- البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني

البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة، يقوم على الأسس النظرية والتطبيقية لعلم النفس الإيجابي. ويفيد في هذا البحث البرنامج الذي طبق على تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا)، بهدف الرفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية لديهم، وتجاوزهم قلق الامتحان. ويتضمن 10 جلسات تدريبية، تتراوح مدة كل جلسة منها بين 60 و75 دقيقة، بمعدل جلستين في الأسبوع.

- البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي

البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي عبارة عن مجموعة من الخطوات العملية المنظمة، ويقوم على أساس مبادئ نظريات العلاج المعرفي السلوكي، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لألبرت إليس Albert Ellis. ويفيد في هذا البحث البرنامج الذي طبق على تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا)، بهدف الرفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان لديهم. يتضمن 10 جلسات علاجية، تتراوح مدة كل جلسة منها بين 60 و75 دقيقة، بمعدل جلستين أسبوعيا.

7.1. بناء البحث

بعد تحديد الموضوع وإشكاليته، وتساؤلاته، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، ومفاهيمه الإجرائية ضمن المقدمة، سنقسم بحثنا إلى أربعة فصول: فصلان في الإطار النظري، وفصلان في الدراسة الميدانية.

سيتناول الفصل الأول من الإطار النظري، تأطيرا للذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان والعلاقات بينها، من خلال محورين:

المحور الأول: سيقارب مفاهيم الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، بعرض تحديداتها المفاهيمية، وأبعادها، ومكوناتها، وعلاقتها بمفاهيم أخرى وأهميتها، ثم أسسها العصبية، وكيفية قياسها.

المحور الثاني: سيتطرق إلى العلاقة والتأثير بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، والفروق بين هذه المتغيرات وفق متغيرات الجندر، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

أما الفصل الثاني من الإطار النظري، فسيتناول برامج التدخل التدريبية والعلاجية لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان، وسنقاربه وفق محورين:

المحور الأول: سيوضح المحددات العامة لبرنامج تدريبي في الذكاء الوجداني لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان، وأساليب تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. وسيحدد بعد ذلك مفهوم العلاج المعرفي السلوكي، واتجاهاته النظرية، ومبادئه، وتقنياته، وخطواته.

المحور الثاني: سيناقش الدراسات السابقة المتعلقة بتأثير برامج التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والعلاج المعرفي السلوكي على مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان.

كما سيتضمن البحث الميداني فصلين: الفصل الثالث: سيتناول فيه العلاقة والتأثير بين متغيرات البحث والفروق في مستوياتها، من خلال محورين:

المحور الأول: سيخصص لفرضيات البحث المتعلقة بالعلاقات بين متغيراته والفروق في مستوياتها، وإجراءاته المنهجية المتمثلة في منهجه، ومجتمعه، وعينته، وأدوات قياسه، مع توضيح إجراءات تطبيق أدواته، وصولا إلى أساليب المعالجة المستخدمة فيه.

المحور الثاني: سيعرض نتائج البحث الميدانية الخاصة بالعلاقات بين متغيراته والفروق في مستوياتها، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها.

والفصل الرابع: سيتطرق إلى التدخل التدريبي والعلاجي، من خلال محورين:

المحور الأول: سيبسط فرضيات البحث المتعلقة بالتدخلين: التدريبي والعلاجي، وإجراءاته المنهجية؛ ومنهجه، ومجتمعه، وعينته، وأدوات قياسه، وإجراءات تطبيق أدواته، ثم أساليب المعالجة المستخدمة فيه.

المحور الثاني: سيقدم نتائج البحث الميدانية الخاصة بالتدخلين: التدريبي والعلاجي، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها.

وسنختم البحث بخلاصة تركيبية تربط بين جميع أجزائه في ضوء ما سيتم استخلاصه من نتائج البحث، مقارنة مع دراسات سابقة، والخروج بتوصيات بناء على ذلك.

8.1. المواضعات التقنية للبحث

يتكوّن هذا البحث من مقدمة، إضافة إلى إطار نظري، ودراسة ميدانية، يحوي كل منهما فصلين، إضافة إلى خلاصة تركيبية، متبوعة بالمراجع، ثم الملاحق. هذه الفصول مرقمة من بداية البحث إلى نهايته بتسلسل، ومحاور كل فصل وجداوله وأشكاله مرقمة بتسلسل من بداية الفصل إلى نهايته. وستعتمد اللغة الإنجليزية مقابلا لمفاهيم البحث الأساس، وذلك بما يناسب معناها ومضمونها، وليس ترجمتها الحرفية. كما سنذكر الأصل الأجنبي في أول ذكر له، وسنكتفي بالمقابل العربي بعد ذلك. إضافة إلى ذلك، سنعتمد على تنسيق المراجعة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، في تنسيق متن بحثنا، وتنسيق جداوله وأشكاله، وعناوينه وترقيمها، كما سنوثق المراجع في المتن وفي قائمة المراجع، أيضا، وفقا للمراجعة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2020b).

الإطار النظـري

التأسيس المفاهيمي

- **الفصل الأول: تأطير الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان والعلاقات بينها**
- **الفصل الثاني: برامج التدخل التدريبية والعلاجية لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان**

الفصل الأول: المحور الأول

1. تأطير المفاهيم

1.1. الذكاء الوجداني

2.1. المرونة النفسية

3.1. قلق الامتحان

خلاصة

1. تأطير المفاهيم

سنقوم في هذا المحور بتأطير مفاهيم البحث الأساس والمتمثلة في: الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، وذلك من أجل فهم أعمق لماهية هذه المفاهيم وأهميتها. سبيلنا في ذلك، تحديدها مفاهيميا، والتطرق إلى أبعادها، ومكوناتها، وعلاقتها بمفاهيم أخرى، وأسسها العصبية، وطرق قياسها. علاوة على ذلك، يمكن توظيفها في الدراسة الميدانية بطريقة تتوافق مع تأطيرها نظريا.

1.1. الذكاء الوجداني

برز الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence من خلال محاولة فهم الدور الذي يلعبه الوجدان في حياة الأفراد، وما يميز هذا المفهوم كون الباحثين اشتغلوا عليه في مختلف المجالات: الصحية والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والمهنية. وذلك، بالنظر لغنى مكوناته وتنوعها، مما انعكس على غنى المهارات والكفاءات التي يتضمنها، الشيء الذي أكسبه قيمة تفسيرية للعلاقة بين التفكير المنطقي وطاقة الوجدان. إضافة إلى قصور الذكاء المعرفي في تفسير نجاح أو فشل الفرد في بعض المواقف الحياتية، حيث يظهر تأثير امتلاك قدرات ومهارات الذكاء الوجداني في انعكاسها على نجاح الفرد وتطوره في مختلف مجالات حياته. وسنحاول تعرّف هذا المفهوم من خلال المحاور التالية:

1.1.1. تحديدات مفهومية

نشير بداية إلى أننا اعتمدنا في دراستنا المقابل العربي: "الذكاء الوجداني"، عوض "الذكاء العاطفي" أو "الذكاء الانفعالي"... نتيجة للبحث والتعمق في مضمون الألفاظ، التي تستعمل في وصف هذا مفهوم، من قبيل: الانفعال، والعواطف، والمشاعر، والوجدان، ومقارنتها بالتحديدات والتعريفات المقدمة لهذا المفهوم من طرف أصحابه الباحثين. حيث خلصت مرزاق (2020) من خلال استقراء الأدبيات العلمية، إلى أن الوجدان مصطلحا عاما جامعا يشمل

الانفعال، والعواطف، والمشاعر والخلق، والإبداع، والمعرفة، وأن مفهوم الذكاء الوجداني أكثر شمولية لجوانب المفهوم، وذلك بالنظر إلى تعريفات هذا المفهوم وتحديداته التي قدمها الباحثون. ويتفق هذا التحديد مع ما توصل إليه كرتاني وزغبوش (2019).

من أجل تحديد مفهوم الذكاء الوجداني، نستحضر تعريف جولمان Goleman (1998)، الذي صنف الذكاء الوجداني ضمن خليط من السمات، والدافعية، والكفاءات، والمهارات الانفعالية، التي تتوزع ضمن خمسة مكونات، تتمثل في: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. إنه الاتجاه الذي صار فيه بار-أون Bar-On (2000)، حيث قسمه إلى خمس فئات رئيسة، تضم عددا من الكفاءات والمهارات والميسرين، تتمثل في: بعد الشخصية، من قبيل: الاستقلالية، والوعي بالذات وتحقيقها. وبعد البينشخصية، من قبيل: التعاطف، والمسؤولية، والعلاقات الاجتماعية. وبعد إدارة الضغط والانفعالات. وبعد القدرة على التكيف والمرونة وحل المشكلات. وبعد المزاج العام، من قبيل: التفاؤل والسعادة.

وتسير التحديدات العربية في اتجاه التحديدات الغربية نفسها؛ فمثلا يحدد الظفيري وآخرون (2022) الذكاء الوجداني باعتباره القدرة على الإدراك والفهم الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية، وتنظيمها والتحكم فيها، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والتمييز بينها للدخول معهم في علاقات وجدانية واجتماعية إيجابية، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله، مما يساعد الفرد على الرقي الذهني والوجداني والمهني. وهو ما تؤكده بوعود (2022) باعتبار الذكاء الوجداني يرتبط بإدارة العمليات المعرفية للفرد، كما يرتبط بالجانب الوجداني.

وبهذا، نخلص إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن مزيجا من الكفاءات والمهارات الشخصية، والبينشخصية، والتكيفية، التي يستخدمها الفرد لتوجيه تفكيره وسلوكه، بغية تحقيق جزء كبير من النجاح في حياته.

2.1.1. أبعاد الذكاء الوجداني

يتضمن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات، والكفاءات، والمهارات، نجدها متمثلة في أبعاد الذكاء الوجداني، من خلال بعض النماذج التي فسرته كما يلي:

– **نموذج جولمان:** يعتبر جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الوجداني يمثل خليطا من السمات، والدافعية، والكفاءات، والمهارات الوجدانية، التي تتوزع ضمن خمسة مكونات، تتمثل في: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وصنف هذه المكونات في بعدين رئيسين للكفاءات، نجملها في الجدول (1) الموالي:

جدول 1

أبعاد الذكاء الوجداني حسب جولمان (1995)

أبعاد الكفاءة الشخصية تحدد العلاقة مع الذات	– الوعي بالانفعالات الذاتية وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها – الثقة بالذات والتكيف والمرونة – الدافع للتحصيل والعمل، والتفاؤل والمثابرة في تحقيق الأهداف، والكفاح والعمل لبلوغ التفوق واستثمار الفرص وخلق أخرى جديدة
أبعاد الكفاءة الاجتماعية تحدد العلاقات البينشخصية	– إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم وانفعالاتهم وفهمها – التكيف مع الآخرين والتعاطف معهم وتعزيز علاقات مفيدة معهم – الإقناع والتواصل الفعال وإدارة الصراع والمفاوضات، وحل الخلافات والمبادرة بالتغيير

– **نموذج ماير وسالوفي:** يطلق ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) على نموذجهما في الذكاء الوجداني، نموذج القدرة، يشمل قدرات تتمثل في أربعة أبعاد رئيسة:

جدول 2

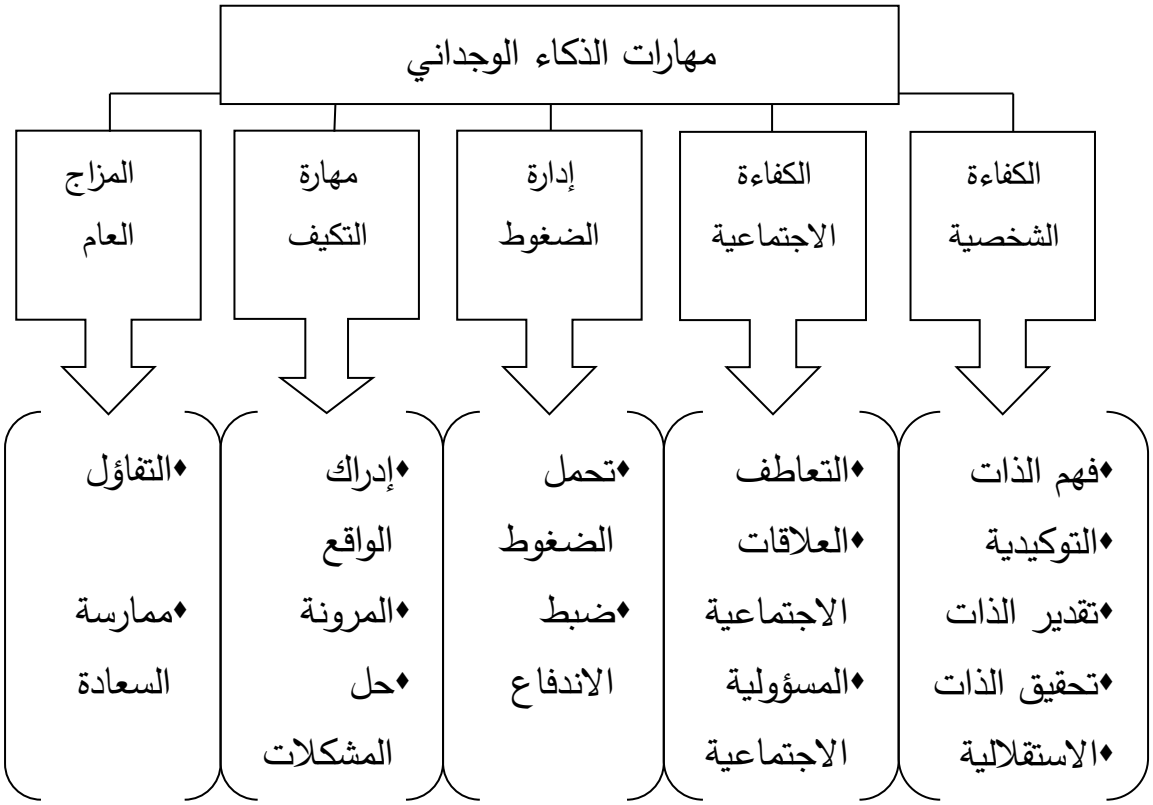
أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير وسالوفي (1997)

أبعاد الذكاء الوجداني			
إدراك الانفعالات	فهم الانفعالات	تنظيم الانفعالات	استخدام الانفعالات

– **نموذج بار–أون للذكاء الوجداني:** ينظر نموذج بار–أون للذكاء الوجداني (1997، راجع: Odukoya et al., 2020) بأنه يمثل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية، وانفعالات الآخرين، وكذلك مهاراته الاجتماعية. وتتوزع هذه المهارات وفق خمسة أبعاد رئيسة، تتضمن خمسة عشرة مهارة فرعية، وهي كالتالي:

شكل 1

أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج بار–أون (1997؛ مرزاق، 2020)



يمكن أن نستخلص من نماذج الذكاء الوجداني، أنها تُجمع على اعتبار الذكاء الوجداني خليطا من القدرات، والكفاءات، والمهارات، والسمات، والتي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع مختلف المواقف التي تواجهه في الحياة، وتساهم في تكيفه الإيجابي معها.

3.1.1. علاقة الذكاء الوجداني ببعض الذكاءات

فصّل البحث العلمي مفهوم الذكاء، ليشمل أنواعا أخرى منه، وعدم حصره في الذكاء المجرد أو العام، وأصبح بمقتضاها النجاح في الحياة والتكيف مع متطلباتها، يحتاج ذكاءات متعددة، يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة (راجع: Gardner, 2011). ومن تم، لم يعد الحديث عن الذكاء بصيغة المفرد، بل أصبح أنواعا، ومن بينها ذكاء وجداني، فرض نفسه علميا في مجالات تربوية، ونفسية، واجتماعية، نظرا لقيمته التفسيرية الكبيرة لكثير من القضايا في مختلف مجالات الحياة (مرزاق وآخرون، قيد النشر). وفيما يلي سنتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات الأخرى.

1.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء العام

من خلال مراجعة الدراسات السابقة توصل الباحثون (راجع: مرزاق وآخرون، قيد النشر) إلى أن ارتفاع مستويات الذكاء المعرفي لم يساهم في حل مشكلات الفرد، الذي يحتاج مهارات وجدانية واجتماعية، تتكامل مع المهارات الفكرية، مما فنّد المعتقدات السابقة التي جرّدت الوجدان من أي تأثير على نجاح الفرد، واعتبرته متناقضا مع التفكير المنطقي، نظرا لصعوبة التحكم فيه أو ضبطه. وقد أشار جولمان (2000/1995) إلى أن الذكاء العام والذكاء الوجداني ليس متعارضين، ولكنهما منفصلين، ولكل فرد مقدار معين من كليهما، وأنه توجد طريقتين مختلفتين جوهريا للمعرفة، وكلاهما يتفاعلان لبناء الحياة. فالأولى هي طريقة العقل المنطقي؛ وهي فهم ما ندركه تمام الوضوح، والثانية هي طريقة العقل الوجداني؛ وهو نظام آخر قوي للمعرفة، ومندفع، وأحيانا غير منطقي، وهما دائما يعملان معا في تناغم دقيق، بتضافر نظاميهما المختلفين في المعرفة لقيادة حياة الفرد. فالعقل الوجداني يغذي العقل

المنطقي بالمعلومات ويزوده بها، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل الوجداني، وأحيانا يعترض عليها.

وتشير بعض الدراسات (راجع: القاضي، 2012) إلى أن الذكاء الوجداني يحدد درجة نجاح الفرد في تطبيق حكم جيد، وفهم المواقف في عملية تحديد الاستجابة الانفعالية أو الشعورية لهذه المواقف، بينما يحدد الذكاء العام ما إذا كانت استجاباتنا العاطفية أو الانفعالية مبررة منطقيا أو غير مبررة. وفي السياق نفسه، نجد دراسات أخرى (راجع: بن عروم، 2020)، توصلت إلى أن الذكاء العام يضمن توفر قدر أكبر من المعلومات العلمية والمعرفية، بالإضافة إلى مهارة حل المشكلات، بينما تعمل مهارات الذكاء الوجداني على إعادة توازن الفرد مع المحيط، من خلال تنشيط إدارته لذاته حتى يتمكن من التعامل بكفاءة مع مثيرات البيئة. كما توضح بعض الدراسات (راجع: القاضي، 2012) التمايز بين الذكاء العام والذكاء الوجداني في كون الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء الوجداني يعمل على تنظيم مشاعرنا، ومشاعر الآخرين وتوضيحهما، واستخدامها في حل تلك المشكلات.

وقد انقسم الباحثون (راجع: سلامي، 2017) في هذا الباب إلى من أقروا بأن الذكاء العام جزء من أجزاء الذكاء الوجداني؛ حيث أن الذكاء الوجداني يتضمن بداخله الذكاء العام، ومن يؤكدون ارتباط الذكاء العام والذكاء الوجداني في الدرجة، وأن الذكاء الوجداني فرع من فروع الذكاء العام، الذي تتحكم فيه العوامل الوراثية بنسبة أكبر من العوامل البيئية، وأنه من الصعب أن يتغير ذكاء فرد ما من ذكاء منخفض إلى ذكاء مرتفع، عكس الذكاء الوجداني الذي يمكن تغييره من منخفض إلى مرتفع.

مما سبق، يتضح اختلاف وجهات نظر الباحثين حول طبيعة العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الوجداني، إلا أنه رغم هذا الاختلاف في وجهات النظر حول طبيعة هذه العلاقة، فإنهم عامة يؤكدون التكوين المعرفي الوجداني لمفهوم الذكاء الوجداني، لأن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يعوق قدرة الفرد على فهم مشاعره، ويسبب انفعالات القلق، والخوف،

والغضب... وعدم قدرته على التحكم فيها، بالإضافة إلى أن عدم القدرة على التكيف، يؤدي إلى ضعف الأداء الذهني جزئيا أو كليا، بينما القدرة على ضبط الانفعالات، والتحكم فيها، والقدرة على التكيف، والتفاؤل، وامتلاك المهارات الاجتماعية... كلها تُيسر الأداء الذهني، وتجعله أكثر فعالية. ولهذا، لا يمكن القول إنه لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.

نخلص إلى أن الذكاء الوجداني والذكاء العام ليسا متعارضين، بل هناك علاقة تآزر دائمة بينهما. ومن المفيد أن نؤكد على أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي، والمهني، والعلائقي... يتوقف على عدة عوامل: عقلية، ومعرفية، وثقافية، واجتماعية، وصحية، ونفسية، إلا أن الوجدان يُعد عاملا رئيسا في هذا النجاح.

2.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي

عرّف جاردنر (2004/1983) الذكاء الاجتماعي بأنه الذكاء المتجه إلى الخارج أو إلى الأفراد الآخرين، حيث يتميز الفرد بقدرته الفعالة على ملاحظة الفروق بين الآخرين، في أمزجتهم وطباعهم ودوافعهم ومقاصدهم. وقد ميّز أبو حطب (1996، راجع: عامر والمصري، 2018) بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، بكون الذكاء الاجتماعي قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأفراد الآخرين، فيما يتعلق بمدركاتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، واتجاهاتهم، وسماتهم الشخصية وغيرها. أما الذكاء الوجداني، فيتمثل في قدرة الفرد على قراءة رغبات الآخرين ومقاصدهم، حتى لو لم تكن واضحة، وأشار إلى أن هذا النوع من الذكاء لا يعتمد على اللغة.

ورغم هذا التداخل إلا أن التمايز بينهما يبقى بارزا، حيث أكد ماير وسالوفي (1997، راجع: عامر والمصري، 2018) أن مفهوم الذكاء الوجداني أوسع وأعم من مفهوم الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين الانفعالات في سياقها الشخصي، وسياقها الاجتماعي. فالذكاء

الوجداني هو الأساس في القدرات الذهنية، فهو القدرة التي من خلالها يتم التفاعل بين الجانب الذهني، والجانب الوجداني للفرد. بالإضافة إلى أنه أكثر تحديدا بتعامله مع المكون الوجداني، الأمر الذي يعزز من فرص تميُزه عن مفهوم الذكاء الاجتماعي. ويضيف لايف Liffe (2003) أن الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي يمكن دمجهما في مفهوم واحد، بينما يرى جولمان (2006، راجع: أبو هاشم، 2008) أن هذين المفهومين منفصلان، وكلاهما يسهم بنسب متفاوتة في السلوك الاجتماعي للفرد. وبناء عليه، يمكن القول إن الذكاء الوجداني أشمل وأوسع من الذكاء الاجتماعي، وهذا ما أقره كل من ماير وسالوفي، وجاردنر، وبار–أون وغيرهم من الباحثين (راجع: القاضي، 2012). ونخلص إلى أن العلاقة بين المفهومين تتجلى فيما يبرزه سياق الذكاء الوجداني، عندما يحاول الفرد التعبير عن انفعالاته تجاه الآخرين، لاسيما في المواقف التفاعلية الاجتماعية بينشخصية.

3.3.1.1. الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي

عرّف جاردنر (2004/1983) الذكاء الشخصي بأنه الذكاء الداخلي، حيث يتميز الفرد بقدرة فعالة في التوجه إلى حياته الشعورية الخاصة، والتمييز بين مشاعره، وتسميتها وترميزها، والاعتماد عليها كوسائط لفهم سلوكه وتوجيهه. ويتميز الذكاء الشخصي بالوصول إلى الأحاسيس الخاصة بالفرد نفسه، والقدرة على التمييز بينها، والتخطيط للسلوك بموجبها، فضلا عن معرفة موطن القوة والضعف لديه، والرغبات (علي والعبيدي، 2018).

ويُلاحظ، من خلال هذين التعريفين، التشابه بين مفهوم الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي من ناحية الخبرة الفردية، أي خبرة الفرد بحالاته المزاجية. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن الذكاء الوجداني يضم في طياته الذكاء الشخصي. فإذا كان التشابه بين المفهومين يبدو بارزا في بعض الجوانب، فإن التمايز والاختلاف بينهما أيضا يبدو واضحا في جوانب أخرى. فالذكاء الشخصي يقتصر فقط على التعامل مع الذات من حيث إدراكها، وميولها، ودوافعها، في حين أن الذكاء الوجداني يرقى إلى مستوى التعامل مع الذات، ومع الآخرين،

من حيث قدرة الفرد على فهم ذاته، وانفعالاته من ناحية، وكذلك فهم انفعالات الآخرين، وتقييمها من ناحية أخرى.

يتبين، مما سبق، أن الذكاء الوجداني كمفهوم، يتداخل مع بعض المفاهيم الأخرى التي طرحت في التراث السيكولوجي، وتتشابه معه في بعض المكونات. غير أن هذه المفاهيم لا تتضمن عديدا من المكونات، والخصائص المتضمنة في الذكاء الوجداني، مما يضمن لهذا المفهوم تميُزه عن هذه المفاهيم، ليظل مفهوما قائما بذاته، له خصائصه الخاصة، والمختلفة. كما يمكن أن نستنتج أن الذكاء الوجداني أشمل، وأعم من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي. وعلى هذا الأساس، جاء الذكاء الوجداني ليتعامل مع المشكلات الانفعالية، والاجتماعية في سياقها الفردي، والاجتماعي.

4.1.1. علاقة مفهوم الذكاء الوجداني بمفاهيم أخرى

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة، أنه بالرغم من أن الذكاء الوجداني يعتبر مفهوما جديدا على الساحة السيكولوجية العربية، إلا أنه يوجد تنوع في الدراسات التي تناولته، بحيث تم ربط مفهوم الذكاء الوجداني في دراسته بمتغيرات متعددة ومختلفة، وتمس كل مجالات الحياة، سواء الاجتماعية أو الأكاديمية أو العملية، السوية منها أو المرضية. ونجدها على سبيل المثال كما يلي:

– دراسات تناولته في علاقة بما هو ذاتي، من قبيل: دراسة حمي وخلو (2021) التي قارنت مستويات الذكاء الوجداني بين الطلبة الجامعيين الممارسين وغير الممارسين للرياضة، وتوصلت إلى فروق في مستوى الذكاء الوجداني لصالح الممارسين للرياضة. ودراسة مرباح وبن سعد (2017) التي توصلت إلى تأثير الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز، التي ترتفع بارتفاعه لدى تلاميذ الثانوية، والعكس أيضا صحيح. أما دراسة غربي (2015)، فسجلت وجود فروق في الأمن النفسي تعزى لمستوى الذكاء الوجداني للمعلم لصالح تلاميذ الابتدائي

الذين لديهم معلمين مرتفعي الذكاء الوجداني. وسجل لزنك (2013) علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو. أما دراسة سماوي (2013)، فسجلت علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة والتدين لدى طلبة الجامعة.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو اجتماعي، من مثل: دراسة العطار وصالح (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات قسم رياض الأطفال. أما دراسة سلامي (2017) فسجلت علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق النفسي والاجتماعي والزواجي على عينة من المتزوجين. وأكدت دراسة الفرا والنواجحة (2012) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو معرفي أو أكاديمي: والتي تتمثل في دراسة بوزيان (2021) من خلال فحص أثر الذكاء الوجداني في عملية اتخاذ القرار عند مسيري الموارد البشرية، وتوصلت إلى مساهمة الذكاء الوجداني في التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرار. ونجد الذكاء الوجداني في السياق التربوي–التعليمي حاضرا بقوة في عدة دراسات (مرزاق وآخرون، 2020؛ مرزاق وآخرون، 2022؛ مرزاق وآخرون، قيد النشر؛ موسى، 2019)، أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وتسجيل تأثير معنوي لمهارات الذكاء الوجداني في مستوى التحصيل الدراسي، مع إمكانية التنبؤ به من خلال درجات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ من مستويات دراسية متفاوتة، ولدى طلبة الجامعة، وفي سياقات ثقافية متنوعة. ودراسة الويسي (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والمستوى الرقمي لفعالية الوثب الثلاثي لدى طلبة الجامعة، حيث يلعب الذكاء الوجداني دورا في الفهم والاستيعاب.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو اضطرابي–مرضي: نمثلها بدراسة مرزاق وآخرون (قيد النشر) سجّلت تأثيرا معنويا للذكاء الوجداني في مستوى قلق الامتحان، مع إمكانية التنبؤ به من خلال درجات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ودراسة القيسي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية لدى تلاميذ الإعدادية. وفي سياق آخر، توصلت دراسة بوخالفة وبن الشيخ (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية لدى طلبة الدكتوراه. وقد توصلت دراسة البلوشي والظفري (2019) إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ دال بالمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما نجد دراسة ذبيحي (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني والأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني والتنبؤ بها من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. أما دراسة تباني وخرباش (2018)، فسجلت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين. وأكد حنصالي (2014) العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من إدارة الضغوط النفسية، والصلابة النفسية، والتوكيدية لدى الأساتذة الجامعيين، وتأثير السمات الوجدانية والاجتماعية في قدرة الأساتذة على التعامل بنجاح مع متطلبات المحيط وضغوطه؛ حيث إدارة الضغوط والقابلية للتكيف مكونان أساسيان للذكاء الوجداني. غير أن بن حسين (2018) توصل إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى مدمني المخدرات ولدى فئة غير المتعاطين، بالإضافة إلى عديد من المتغيرات الأخرى، مما يدل على الأهمية التفسيرية لهذا المفهوم الذي جذب اهتمام الباحثين.

– وأكدت نتائج عدة دراسات (دعبول، 2016) أهمية الذكاء الوجداني وفعاليته في إدارة الأزمات، والضغوط، وتحسين مناخ العمل، وخصوصا تلك التي اهتمت بشخصية القائد الذكي وجدانيا، القادر على التحكم في انفعالاته، وفهم مجموعته، وصولا إلى تحقيق أهدافه.

– وتوصلت دراسة (Fataneh et al, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والأليكسيتميا، أي العجز عن التعبير عن المشاعر والعواطف، فالمشكلة ليست في غياب الشعور أو الوجدان، وإنما في غياب القدرة على التعبير عن هذا الوجدان بكلمات. إن هذا النموذج يعاني من قصور شديد في المهارة الرئيسة للذكاء الوجداني، وهي الوعي بالذات، ويترتب عن ذلك تجنبهم لأي خبرات مثيرة للعواطف والانفعالات. مما يسبب مشكلات صحية نفسجسدية، التي تعدُّ في الأصل مشكلات انفعالية.

– دراسات أخرى (حنصالي، 2014) تبين تأثير الخبرات الانفعالية الإيجابية على الطريقة التي يدرك بها الأفراد ويتفاعلون بها ويترجمون بها السلوكات الاجتماعية، حيث ذوي الوجدان الإيجابي أكثر إيجابية في تقييم أنفسهم والآخرين، ويتصرفون بثقة، ومتفائلين، وناجحين في علاقاتهم الاجتماعية. وتفترض هذه الدراسات أن التأثير الوجداني الإيجابي المتكرر يوسع العمليات المعرفية، ويؤسس لمصادر أساليب مواجهة دائمة وفعالة، وأن الحالات المزاجية الإيجابية تعزز الانتباه، وحل المشكلات. كما تساهم الانفعالات المشوشة والسلبية من قبيل الحزن والتشاؤم والتوتر... في مضاعفة خطر الإصابة بالأمراض النفسجسدية.

وانطلاقا من تعدّد المفاهيم المرتبطة بالذكاء الوجداني والنتائج المهمة لعلاقاتها به، والتي تمس شتى مجالات الحياة، من جهة، ومن جهة أخرى؛ تنوع العينات التي اختبر بها الذكاء الوجداني، على مستوى المراحل العمرية والدراسية والمهنية، وعلى مستوى الوضعيات الاجتماعية المختلفة، والسياقات الثقافية المتنوعة... نستنتج أن الذكاء الوجداني يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة، لا يتوقف على ما يوجد لدى الفرد من قدرات ذهنية فقط، ولكن أيضا على ما يمتلكه من قدرات ومهارات انفعالية، واجتماعية، وسمات الشخصية. وهنا تكمن الأهمية البالغة للذكاء الوجداني في مختلف المجالات. وبناء عليه، فإن الذكاء الوجداني يلعب دورا جوهريا في النجاح في مختلف مجالات الحياة، سواء الأسرية أو

الاجتماعية أو الأكاديمية أو العملية، وهو أحد العناصر المهمة للتنبؤ بالنجاح في هذه المجالات.

كما تمكن أهمية ما عرضناه من نتائج لعلاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات أخرى، في استثمار هذه النتائج في بناء برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني، من خلال تنمية المتغيرات التي تنميه وتطوره، والتدريب على تجاوز المتغيرات التي تخفضه.

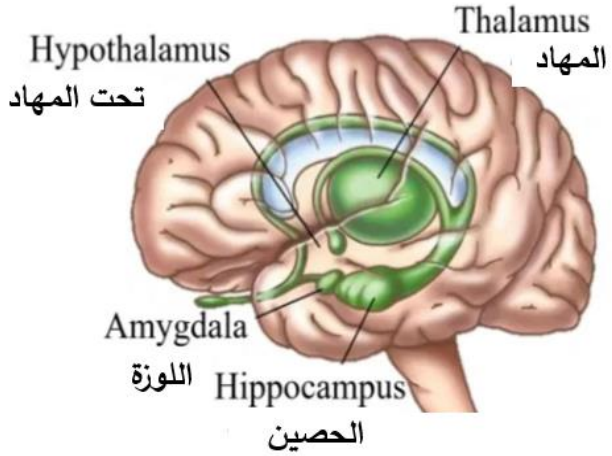
5.1.1. الأسس العصبية للذكاء الوجداني

انطلاقا من الأبحاث في العلوم العصبية (راجع: جولمان، 2000/1995) يتضح أن مركز الانفعال والعواطف والمشاعر يقع في المناطق القاعدية في المخ، ما يسمى الجهاز الطرفي Limbic System.

فالمخ (انظر الشكل 2) أحد مكونات الجهاز العصبي الطرفي، وهو المنظم الأساس للمشاعر والعواطف ويؤدي دورا مهما في عملية التذكر، وهو ما يفسر أهمية المشاعر والعوامل الوجدانية في عملية التذكر. كما أنه يقوم بالوظائف الوجدانية، مادام الجهاز الطرفي هو المتحكم في العواطف والانفعالات. وفي وسط الجهاز الطرفي توجد اللوزة، التي ترتبط بالكفاءة الوجدانية (راجع: شنان وموسى، 2019). وتلعب اللوزة دورا رئيسا في إدارة الانفعالات، بحيث تتحكم في ردود الأفعال حتى قبل أن يتخذ العقل المفكر قرارا (LeDoux, 1996).

شكل 2

مكونات الجهاز الطرفي (wikipedia.org؛ مرزاق، 2020، بتصرف)



وانطلاقا من الاختلافات في نشاط الخلايا العصبية بين الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة، على مقاييس الذكاء الوجداني، توصلت نتائج الأبحاث (راجع: Taylor et al., 1999) إلى أنه على الرغم من أن النصف المخي الأيمن يشارك بشكل تفضيلي في الإدراك والتعبير عن السلوك الوجداني غير اللفظي (تعابير الوجه، والعبارات، والإيماءات)، وأن النصف المخي الأيسر يشارك بشكل تفضيلي في الأداء اللفظي، فإن النصف المخي الأيسر هو أيضًا "المفسر" للمعلومات التي يتلقاها، وبالتالي، يشارك في تحديد معاني التجارب الوجدانية الواعية. هذه القدرة تعدُّ مركزية في الذكاء الوجداني، وهي قدرة ضعيفة لدى الأفراد الذين يعانون من الأليكسيتميا، على سبيل المثال، وغالبًا ما يسيئون تفسير الأحاسيس الجسدية للإثارة الوجدانية، من قبيل أعراض للاضطراب.

6.1.1. أدوات قياس الذكاء الوجداني

تعددت مقاييس الذكاء الوجداني، بتباين النماذج النظرية التي أسسته وفسرته، ونجملها في ثلاثة أنواع من أساليب القياس، وهي كالآتي:

مقاييس التقرير الذاتي: التي تعتبر الذكاء الوجداني خليطا من السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والكفاءات والعوامل المزاجية، وتتمثل في:

– اختبار جولمان (1995): يتكون اختبار جولمان (1995، راجع: مراكشي وخرموش، 2018) من عشرة مواقف، وعلى الفرد أن يحدد استجابته في كل موقف منها، حيث تقدم تلك الاستجابات تقريرا عن حاصل ذكاء الفرد. وافترض جولمان وجود إجابة واحدة صحيحة للفرد، وكلما زادت درجات الإجابة الصحيحة للفرد زادت درجته في الذكاء الوجداني.

مقياس الكفاءة الوجدانية: الذي قام بتصميمه جولمان لتقييم الذكاء الوجداني، اعتمادا على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام. وقد تم توجيه هذا المقياس لقياس المهارات الوجدانية لدى مسيري الإدارات، والمديرين. ويقيس 20 مهارة وجدانية، تندرج ضمن الأبعاد الرئيسة لنموذج جولمان، حيث يطلب من الفرد تقديم تقرير شخصي عن ذاته، وعن سلوكات الآخرين، ومن تم، تصنيفهم (حسين وبن سعد، 2021).

– نموذج بار–أون للذكاء الوجداني (1996): جرد نسبة الذكاء الوجداني لبار–أون Bar–On Emotional Quotient Inventory (EQ–i)، هو نموذج مختلط مكون من القدرات المعرفية وجوانب الشخصية. يؤكد المقياس على كيفية تأثير سمات الشخصية على الرفاهية العامة للفرد، واستند نموذج بار–أون إلى البحث التجريبي في العوامل الشخصية المتعلقة بالذكاء الوجداني، وخاصة في العناصر الانفعالية والاجتماعية للسلوك. يقيس جرد بار–أون EQ–i (1996، راجع: Bar–On, 1997a) القدرات وإمكانية الأداء بدلا من الأداء نفسه. ويتكون المقياس (راجع: Bar–On, 1997b) من 133 بندا، ويستخدم سلما من خمسة بدائل للإجابة: لا ينطبق علي أبدا (درجة واحدة) إلى ينطبق علي دائما (5 درجات). ويقيس (راجع: O'Connor et al, 2019) الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وأيضا درجات الأبعاد الخمسة المكونة له: مهارات شخصية (داخل الأشخاص)، ومهارات اجتماعية (بين

الأشخاص)، ومهارات تكيفية، ومهارات إدارة الضغوط، ومهارة المزاج العام، التي تنقسم إلى 15 مقياس فرعي. وقام بار-أون وآخرون بمراجعته (راجع: Bar-On et al, 2000)، وبالتالي، إنشاء مقياس EQ-i 2.0.، واستمر بار-أون في تطوير مقاييس من قبيل: مقياس (EQ-I :YV) للشباب، ومقياس (EQ-360) متعدد القياس.

مقاييس الأداء: يُقاس الذكاء الوجداني فيه كقدرة، حيث يتم تقدير ذلك من خلال استجابات المفحوص لمثيرات معينة: بصرية أو سمعية، حيث يتم عرضها على شكل مهام، ومثال ذلك نجد:

- مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي متعدد العوامل (MEIS) (1997، راجع: Mayer et al, 2002a,b)، ويقيس أربعة أبعاد رئيسة. تم تطويره إلى مقياس ماير وسالوفي وكارسو Caruso (2000، راجع: O'Connor et al, 2019) وهو المعروف حاليا ب (MSCEIT)، ويتكون من 141 بندا، تتوزع على 8 مهام، وتقيس 4 أبعاد: الإدراك الوجداني، وتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات، وضبط الانفعالات.

- اختبار تقدير الملاحظ: وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي، لكن تكمن نقطة الاختلاف في أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل فرد آخر من محيط المفحوص، ليس المفحوص نفسه من يجيب على أداة القياس (القاضي، 2012).

والملاحظ في البيئة العربية، تباين مقاييس الذكاء الوجداني وفقا للنماذج النظرية المقدمة من خلاله (راجع: ناصر، 2011)، حيث نجد مقاييس تأسست وفق نموذج بار-أون، مثل مقياس هريدي (2003)، وأخرى بنيت على أساس نموذج جولمان، مثل مقياس السامدوني (2001)، ومنها مقاييس اعتمدت في بنائها على نموذج ماير وسالوفي، مثل مقياس راضي (2001)، ومقاييس دون توجهات نظرية، من قبيل: مقياس فاروق وعبد السميع (2001).

كما نجد مقاييس للذكاء الوجداني تمت ترجمتها وتكييفها مع التلاميذ المراهقين المغاربة، من قبيل: اختبار بار-أون (راجع: Lopez-Zafra et al., 2021)، واختيار وون Wong ولاو Law (راجع: El Ghoudani et al., 2021)، واختبار ترونتو Toronto للأليكسيتميا Alexithymia (راجع: Augusto Landa et al., 2021).

وبناء عليه، تنوعت مقاييس الذكاء الوجداني حسب النماذج النظرية التي فسرته، كما نلاحظ غنى في هذه المقاييس في الساحة السيكولوجية الأجنبية والعربية رغم حداثة المفهوم، مما يعكس جاذبيته البحثية بالنظر لأهميته التفسيرية.

خلاصة

انطلاقا من اعتمادنا للمصطلح: "الذكاء الوجداني" ترجمة للمفهوم في بحثنا، بعد ما اقتنعنا بأنه الأكثر شمولية لأبعاد مضامينه المعرفية. فقد توصلنا إلى أن تحديداته تُجمع على أنه مجموعة من الكفاءات والمهارات الشخصية، والبينشخصية، والتكيفية، وذلك ما أكدته نماذجه المتمثلة في: نموذج جولمان، ونموذج ماير وسالوفي، ونموذج بار-أون، حيث تجمع هذه النماذج على اعتباره خليطا من القدرات، والكفاءات، والمهارات، والسمات التي تساهم في نجاح الفرد في مختلف مجالات حياته. ومن خلال كشفنا عن التمايز بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات الأخرى، تبين أنه يتداخل معها، غير أننا نجده يتفاعل مع بعضها ويتكامل معها، ويزيد من فاعليتها، من قبيل علاقته بالذكاء العام؛ من جهة، ومن جهة أخرى؛ نجده أشمل وأعم منها، بل ويتضمنها من قبيل: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي. ومن خلال مقاربته من الجانب العصبي، توصلنا إلى أن اللوزة تلعب دورا رئيسا في إدارة الانفعالات. وقد تنوعت مقاييس الذكاء الوجداني حسب النماذج النظرية التي فسرته. وباستقرائنا للمفاهيم التي تم تناولها في علاقة مع الذكاء الوجداني، اتضح جليا تعدد مجالاتها، وتنوعها، وتبرز بوضوح

أهميته من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه العلاقات، حيث خلصنا من خلالها إلى الدور الجوهري الذي يلعبه هذا الذكاء في نجاح الفرد على مستوى مختلف جوانب حياته.

2.1. المرونة النفسية

يعدّ مفهوم المرونة النفسية Psychological Resilience من المفاهيم الأساس في مجال علم النفس ومجال الصحة النفسية، لارتباطه بالتوافق النفسي، والقدرة على الحفاظ على مستوى مستقر من الثبات عند التعرض للشدائد والمحن والأزمات. وهي من المتغيرات الإيجابية لعلم النفس الإيجابي، الذي يهدف إلى تعزيز جوانب القوة في شخصية الفرد، وتتحقق من خلالها الوقاية من الاضطرابات النفسية، ومواجهة تحديات الحياة. وسنناقش هذا المفهوم من خلال المحاور التالية:

1.2.1. تحديدات مفهومية

ظهر مفهوم المرونة النفسية عندما حاول مجموعة من الباحثين (راجع: أبوزيد، 2017) تفسير السلوك الإيجابي الجيد للفرد أثناء تعرضه لظروف صعبة، ولفهم العمليات التي تفسر أدائه غير المتوقع، من خلال فحص تأثير مجموعة من العوامل المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والبيئة، والبيولوجية... التي تعوق النمو الطبيعي له، وتوصلوا إلى أنه في ظل أسوء الظروف، توجد عوامل وقائية تضمن استجابة الفرد الإيجابية للضغوط، مما ينتج التكيف الإيجابي له معها.

وقد تنوعت تحديدات مفهوم المرونة النفسية الذي تبنيناه كترجمة للمفهوم، بدل "الصمود النفسي" أو "المرونة الإيجابية" أو "كفاءة المواجهة" أو "الصلابة النفسية"... لأسباب سيكولوجية ولغوية (راجع: الكشكي وآخرون، 2020)، باعتباره ليس الأقرب للمعنى اللغوي فقط، بل يصب في مضمون دلالته، حيث لا يشمل المقاومة والتكيف الإيجابي تجاه المواقف الضاغطة فقط، بل أيضا القدرة على الاستفادة من هذه الضغوط وتوظيفها في نضج الشخصية.

وذهب (Luthar et al., 2000) إلى وصف المرونة النفسية بأنها عملية ديناميكية، يُبرز الفرد من خلالها السلوكات الإيجابية التكيفية أثناء مواجهته للشدائد. غير أن (Reinert, 2013) حصرها في العملية التي تجعل من الممكن "التعافي" بعد تجربة صعبة. والمرونة لا تعني عدم وجود ضغوط أو صدمة؛ بل في الواقع، يتمتع الفرد بقدرة كبيرة على التكيف الإيجابي عند مواجهة الإجهاد والصدمة. وبهذا، تعتبر المرونة عاملاً مهمًا للرفاهية (Zia-ur-Rehman et al., 2022).

وتسير التحديدات العربية في اتجاه التحديدات الأجنبية نفسها. فمثلا، تعتبر حسين (2021) المرونة النفسية عملية عميقة يظهر الفرد من خلالها السلوك الإيجابي التكيفي، في الوقت الذي يواجه فيه الصعوبات والصدمات المؤلمة وضغوطات الحياة. أما عباس (2021) فترى أنها أنماط سلوكية يتمم اتخاذها لمواجهة الأزمات والشدائد والصعاب، وكيفية التعامل معها بطريقة متوافقة ومتلائمة، مع القدرة على التعافي من تأثير الأزمات. وذهب بعض الباحثين (راجع: حمد، 2020) إلى اعتبارها سمة شخصية ثابتة ومستقرة، تحقق الحفاظ على التوازن الداخلي عند التعرض إلى الأحداث المؤلمة أو الظروف الصعبة، مما يعني القدرة على الاحتفاظ بمستويات جيدة من الصحة النفسية والجسدية، من خلال تعزيز قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع متغيرات الحياة، واستعادة اللياقة النفسية، والتعافي. وبذلك، فهي لا تتوقف عند مواجهة الصعوبات، بل تتعداها للتكيف الإيجابي معها، وأكثر من ذلك، الاستفادة منها (إبراهيم، 2019). وبهذا، تُعد المرونة النفسية من الأسس الرئيسة للصحة النفسية، كما تلعب دورا فعالا في نمو الفرد النفسي والاجتماعي، وتشير إلى مدى توافقه مع ذاته ومع البيئة من حوله (اليوبي وآخرون، 2021).

من خلال التحديدات السالفة، نجد من يعتبر المرونة النفسية عملية وبناء نفسيا، وهذا الاتجاه يستدل على المرونة النفسية من خلال النتائج السلوكية الإيجابية، بالرغم من وجود

الأحداث الضاغطة. ومن يعتبرها سمة شخصية تساعد الفرد على التكيف والتعافي من النتائج السلبية للصدمات والأزمات، ومن يجمع بينهما.

2.2.1. تداخل المرونة النفسية مع بعض المفاهيم

يبدو أن المرونة النفسية تتداخل مع بعض المفاهيم القريبة منها في الترجمة، من قبيل: المرونة الذهنية Mental Flexibility، والمطواعية العصبية Neuroplasticity. لكن، يظهر التمايز واضحا بينها من خلال التحديد المفاهيمي لكل منها. فالمرونة النفسية من المفاهيم الأساس في علم النفس الإيجابي، الذي يهتم بدراسة القوى والسمات الإيجابية عند الفرد وتنميتها، بدلا من التركيز على الاضطرابات النفسية. ويشير هذا المفهوم إلى فكرة ميل الفرد إلى الثبات، والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض لضغوط أو مواقف عصيبة (الزعبي، 2016). ويُعرّف الحدأ وعرشان (2021) المرونة النفسية بقدرة الأفراد على التأقلم مع المصاعب والتوافق معها، ومواجهة الضغوط التي يتعرضون لها، والتكيف معها، وتجاوزها، مع الاحتفاظ بسلامة صحتهم النفسية. وبهذا، تُعد المرونة النفسية عملية ديناميكية، بموجبها يتكيف الفرد إيجابيا في مواجهته للأحداث الصادمة والمواقف الضاغطة.

أما المرونة الذهنية، فيُعرّفها مايك وآخرون Miyake et al (2000) بأنها القدرة على الانتقال الإرادي لبؤرة تركيز الانتباه من مجموعة من المثيرات إلى أخرى. وتعتمد المرونة الذهنية على التوزيع المرن للانتباه، مع استمرارية توازنه خلال جميع مراحل المعالجة، حيث يمكن توزيع الانتباه بمرونة بين أكثر من مهمة في الوقت نفسه، وذلك حسب أهميتها وصعوبتها (مقلد، 2020). وبهذا، تشير المرونة الذهنية إلى قدرة الفرد على الاستمرار في بناء التمثلات المعرفية وتعديلها، وإنتاج الاستجابات بالاستناد إلى المعلومات المتاحة في الموقف (Deak, 2003). وتنقسم المرونة الذهنية إلى مرونة ذهنية تكيفية، تشير إلى قدرة الفرد على تغيير اتجاهات سيروراته الذهنية باختلاف الوضعيات التي تواجهه، مما يمكنه من تغيير محتواه الذهني بسهولة، وتحريكه عند مواجهة مشكلة معينة، مع تطويع الأفكار حتى تتناسب مع

الوضعية. أما المرونة الذهنية التلقائية، فتشير إلى طرح الأفكار بتلقائية واستخدام أكثر من فكرة في مواجهة موقف معين، والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى مختلفة عنها بسهولة، مع عدم استغراق زمن طويل في إنتاج أفكار مختلفة ومتعددة وتوليدها، للتعامل مع موقف ما (عبد العظيم، 2019).

نستنتج من التحديدات السالفة، في إطار العلاقة بين المرونة النفسية والمرونة الذهنية، أن المرونة الذهنية تعدُّ القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة، وغير المتوقعة التي يواجهها، وبذلك، فإن المرونة الذهنية تُيسّر القدرة على التفكير الإيجابي، وتُعدل التمثلات المعرفية التي تساعد على التكيف الشخصي، والاجتماعي، والانفعالي لدى الفرد، في مواجهته للأحداث الصادمة والمؤلمة بإيجابية، والقدرة على تجاوزها، وهذا ما يُعرف بالمرونة النفسية.

والمطواعية العصبية مفهوم يطلق عموما على عمليتين عصبيتين، إحداهما تتجلى في قدرة الدماغ على إنتاج عصبونات جديدة، والثانية خلق وصلات أو روابط جديدة بين العصبونات، والتي تحدث حين ينمو الدماغ. وقد تستمر عملية إنتاج روابط جديدة طوال الحياة؛ وتكون نتيجة لتغيرات دماغية تحدث عبر التحفيز، وتجارب وتعلمات جديدة. وتجدر الإشارة إلى أن الدماغ، أيضا، يتخلص من الروابط التي لا تعمل أو لم تعد تعمل أو لا تُحفز. والفكرة الأساس خلف هذه العملية، أن الدماغ يحاول استخدام ما يعمل لتعويض نقص ما لا يعمل (Fuchs & Flugge, 2014). وبهذا، فالفرق بين المطواعية العصبية والمرونة الذهنية يكمن في أن المطواعية العصبية تشير إلى قدرة الدماغ على النمو وإنتاج عصبونات جديدة عند الحاجة إلى التكيف مع متطلبات مهمات جديدة، في حين أن المرونة الذهنية تشير إلى قدرة الدماغ الوظيفي على استعمال مسالك جديدة بديلة، والاعتماد على نشاط أو أنماط الاشتغال المعرفي المناسب لتلبية احتياجاته (Donato et al, 2013).

نخلص، مما سبق، إلى أن المرونة الذهنية تساهم في تحقيق المرونة النفسية من جانب تجويد اشتغال السيرورات المعرفية. مما يشير إلى أن المرونة النفسية أشمل من المرونة الذهنية، بل وتتضمنها. وأن المرونة الذهنية والمطواعية العصبية أساسيتان لسلامة اشتغال الدماغ ونموه وتجدده وأدائه.

3.2.1. مكونات المرونة النفسية

إن المميزات الإيجابية التي يتصف بها ذوي المرونة النفسية، دفعت بعديد من الباحثين إلى البحث في المرونة النفسية من أجل تحديد مكوناتها، وتشخيصها، وتصميم برامج لتنميتها.

نجد مثلا بعض الدراسات (Connor & Davidson, 2003) توصلت إلى مكونات، من قبيل: الكفاءة الذاتية، والتماسك، والثقة في الذات، والتقبل الإيجابي، وضبط التأثيرات العقائدية. ودراسات أخرى (راجع: Lundman et al., 2007) خلصت إلى مكونات، من قبيل: تقدير الذات، والحكمة، والاتزان، والاعتماد على الذات، والمثابرة، والتحدي، واستقلالية القرار.

ويجمل الشيخ (2017) هذه المميزات في القدرة على التعامل مع الانفعالات والمشاعر بمرونة، ومن ثم، ضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، والنظرة الإيجابية، والتكيف مع متطلبات الحياة المختلفة. وذهب العامسي وبدرية (2018) إلى اعتبار التواصل الفعال، والتأثير الإيجابي في أفكار الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم وسلوكهم، والقدرة على إقامة علاقات شخصية واجتماعية ناجحة وآمنة، بالإضافة إلى تحقيق الاستقلالية الذاتية، من مكونات المرونة النفسية.

وبناء عليه، تنتج عن المرونة النفسية آثار جيدة وإيجابية على الفرد، رغم وجود ظروف معيقة للتكيف خلال مراحل حياته، وهي تعكس الفروق بين الأفراد في الاستجابة لعوامل التهديد والتوتر. فنجد من يستجيب بطريقة إيجابية لظروفه الصعبة، ونجد من تؤثر فيه هذه

الظروف، وتنعكس بشكل سلبي على حياته. وهذا ما يفسر وجود أفراد أصحاء نفسيا، على الرغم من معاناتهم من الأزمات والصدمات والصعوبات (Onwukwe, 2010).

ونخلص إلى أن خصائص المرونة النفسية تساهم في تعزيز الصحة النفسية، حيث يكون الفرد فيها متوافقا ذاتيا ونفسيا وانفعاليا وعاطفيا واجتماعيا، مع نفسه وبيئته، مما يساعده على تحقيق ذاته، من خلال استثمار قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن.

4.2.1. أبعاد المرونة النفسية

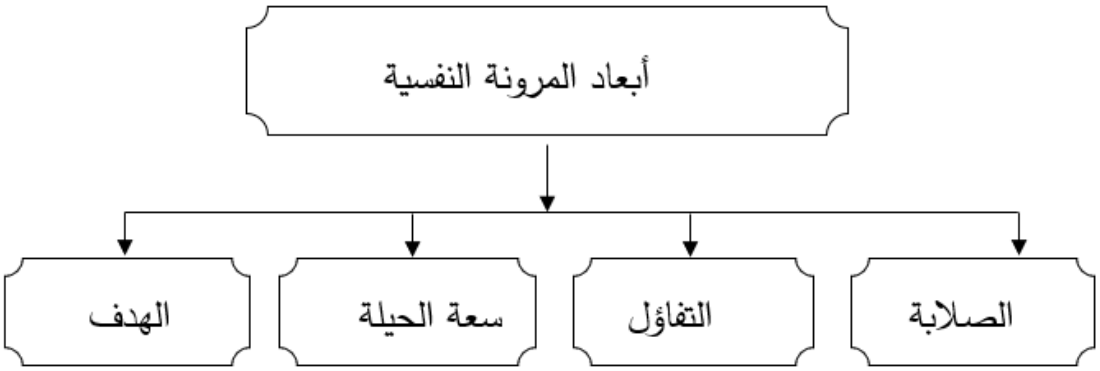
يتطلب تفسير المرونة النفسية تحديد أبعادها، التي تظهر من خلال النماذج التي فسرتها، ونجمل بعضا منها فيما يلي:

لقد قسّم بعض الباحثين (راجع: Van der Meer et al, 2018) المرونة النفسية إلى بعدين أساسين، واعتبارهما مؤشرين واضحين مرتبطين بنتائج الصحة النفسية بعد المرور بالمحن؛ ويتجليان في الطاقة الداخلية للفرد، ويتمثل شكلهما الحيوي في المرونة، والعوامل الخارجية، من قبيل: البيئة الصحية والعائلية.

أما Rutter (2008؛ الزعبي، 2016)، فيعتبر المرونة النفسية تكوينا ثنائي الأبعاد: يتضمن الأول التعرض للمتاعب والأحداث الضاغطة والصدمات؛ أما الثاني، فيكون من خلال التوافق الإيجابي مع هذه الأحداث، مما يؤدي إلى نواتج إيجابية. غير أن نموذج Singh & Xiaonan (2010) حدد أربعة أبعاد للمرونة النفسية متمثلة بالشكل 3:

شكل 3

أبعاد المرونة النفسية

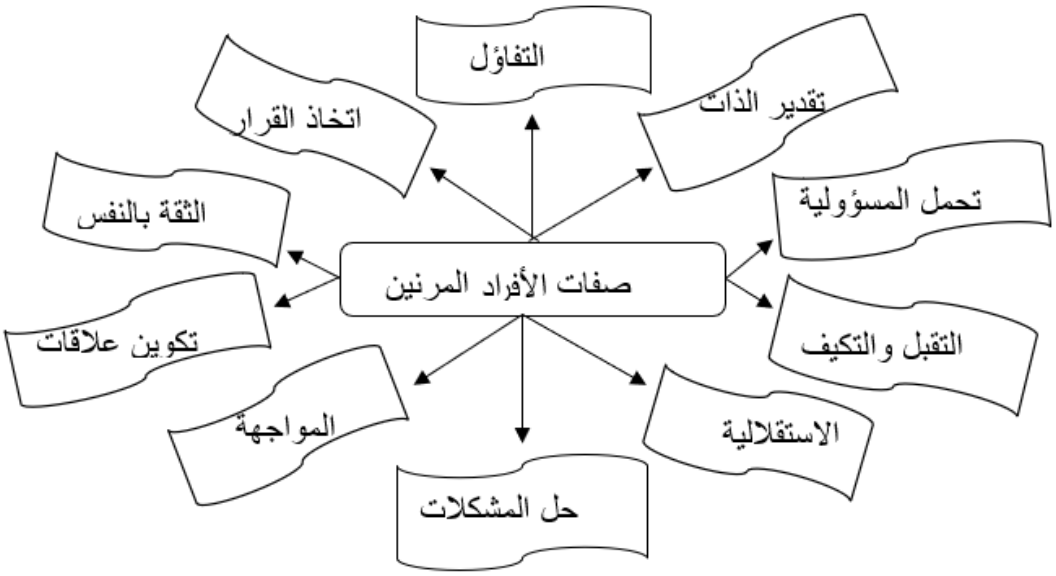


5.2.1. سمات مرتفعي المرونة النفسية

أشارت الأبحاث (راجع: Tugade et al., 2004) إلى أن الأفراد ذوي المرونة النفسية، يتميزون بامتلاك مشاعر إيجابية، ونهج حيوي في الحياة، يستخدمونها في المواجهة الفاعلة والتكيف مع المواقف الضاغطة. وتؤكد جودة (2007) أن المرونة النفسية إحدى سمات السلوك السوي، فالفرد السوي قادر على تعديل سلوكه واستجاباته حسب الظروف المتغيرة، ويضع البدائل المناسبة لحل المشكلات المختلفة التي تواجهه، على عكس غير المرنين الذين يتصف سلوكهم بالأحادية، والتصلب، والنمطية. وفي الشكل 4 بعض سمات ذوي المرونة النفسية: (عبد الرحمن، 2020):

شكل 4

سمات مرتفعي المرونة النفسية



وتجدر الإشارة إلى أن هذه السمات سالفة الذكر، أيضا، تعدُّ سمات الأذكياء وجدانيا (راجع: القاضي، 2012).

6.2.1. علاقة المرونة النفسية بمفاهيم أخرى

تناول الباحثون دراسة متغير المرونة النفسية في علاقة مع متغيرات متنوعة ومختلفة، وتمس مختلف جوانب الحياة، نجملها في الدراسات الموالية:

– دراسات تناولتها في علاقتها بما هو ذاتي، من مثل: دراسة عبد الرحمن والعزب (2021)، التي سجلت علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والطموح لدى طلبة الجامعة. وأكد الأشقر والسيد (2021) العلاقة الارتباطية الطردية بين المرونة النفسية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الرياضية الجامعية. وسجل الكشكي وآخرون (2020) وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي، مع تأثير المرونة النفسية كمتغير وسيط ومُعدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من النساء (عازبات، ومتزوجات، ومطلقات، وأرامل) في المدى العمري بين 35–65 سنة. أما دراسة حمد (2020)،

فأكدت العلاقة الارتباطية الطردية بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية، وإمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال درجات الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أنه يمكن تنمية المرونة النفسية من خلال تنمية الكفاءة الذاتية، والعكس صحيح أيضا. وتوصلت دراسة (Bingol et al., 2019) إلى النتيجة نفسها في سياق ثقافي آخر، حيث أكدت أيضا العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية والكفاءة الذاتية، لكن لدى طلبة الجامعة. سجلت دراسة إبراهيم (2019)، من جانبها، علاقة ارتباطية طردية بين الكمالية التكيفية والمرونة النفسية، وعلاقة ارتباطية عكسية بين الكمالية اللاتكيفية والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، مع إمكانية التنبؤ بالكمالية التكيفية واللاتكيفية من خلال درجة المرونة النفسية، وهو ما يشير إلى أن المرونة النفسية تساعد الفرد على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة والأحداث الضاغطة. وقد سجلت الحربي (2019) فروقا في مستوى المرونة النفسية بين تلميذات المرحلة الثانوية الممارسات للرياضة، وغير الممارسات لها لصالح الممارسات للرياضة، مما يشير إلى أن ممارسة النشاط الرياضي الترويحي يساهم في تحسين المرونة النفسية، من خلال استهلاك الطاقة المخزنة، والتخفيف من الضغوطات النفسية.

– دراسات تناولتها في علاقتها بما هو اجتماعي ومهني، ومنها: دراسة الشمري (2021)، التي سجلت وجود علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أنه كلما زاد الاهتمام بالمرونة النفسية تتحسن الكفاءة الاجتماعية، والعكس صحيح أيضا. وسجلت دراسة كل من عبد الرحمن والعزب (2021) والشيخ (2017) علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، مما يشير إلى أن المرونة النفسية تساهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي الذي يعزز الشعور بالرضا عن الحياة. أما دراسة عبد الرحمن (2020)، ففحصتها في علاقتها بالرضا الوظيفي، حيث أكدت العلاقة الارتباطية الطردية بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى موظفي بعض مؤسسات الدولة. وفي السياق نفسه، سجل مطاوع (2020) علاقة ارتباطية

طردية بين المرونة النفسية وفاعلية الذات المهنية لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. أما دراسة (Karimirad, et al., 2018)، فسجلت علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى مقدمي الرعاية الأسرية للمرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وتأكيد أن ارتفاع مستوى المرونة النفسية يساعد على تعزيز جودة الحياة. وتوصل Malkoc & Yalsen (2015) إلى علاقة معنوية بين المرونة النفسية والدعم الاجتماعي والتعايش والصحة النفسية، وأنه يمكن التنبؤ بالصحة النفسية من خلال مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، وأن الدعم النفسي ومهارات التعايش متغيرين وسيطين بين المرونة النفسية والصحة النفسية.

– دراسات تناولتها في علاقة بالقدرات الذهنية أو بما هو مهارتي، من بينها: دراسة الحدأ وعرشان (2021) التي سجلت علاقة طردية بين المرونة النفسية والذكاء الاستراتيجي لدى العاملين في المؤسسات. كما سجل السبيعي (2020) وجود أثر لمهارات التعلم الذاتي في تحسين المرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وأكدت عبد الرحمن (2020) وجود علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية واليقظة العقلية لدى موظفي بعض مؤسسات الدولة. كما نجد دراسة مطاوع (2020) التي سجلت علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. أما العامسي وبدرية (2018)، فأكدا علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والتنظيم الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وبذلك، تساهم المرونة النفسية في ضبط الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية، وتساعد على تجاوز التأثيرات السلبية لضغوطات الحياة، والتعافي منها.

– دراسات تناولتها في علاقة بما هو معرفي وأكاديمي، من قبيل: دراسة الأشقر والسيد (2021)، التي سجلت علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط الأكاديمية لدى لاعبي المنتخبات الرياضية الجامعية. ودراسة المنتشري (2020)، التي سجلت علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، وأكدت إمكانية التنبؤ بجودة الحياة

الأكاديمية من خلال درجات المرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد أكد البشارات ومقابلة (2020) علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. أما عوني (2019)، فسجلت تأثيرا مباشرا طرديا للمرونة النفسية في كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية. وفي سياق آخر، أكدت دراسة (Hernández et al., 2019) هذه النتيجة، حيث سجلت علاقة مباشرة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. كما سجلت دراسة الصالح (2018) علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة. وقد أكدت دراسات (جابر وعلي، 2016؛ مرزاق وآخرون، 2022؛ مرزاق وآخرون، 2023) علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والتحصيل الأكاديمي، مع تأثير معنوي لدرجات المرونة النفسية في مستوى التحصيل الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بدرجاته من خلال درجات المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة ولدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وفي السياق نفسه، توصل Johnson et al (2015) إلى أن للمرونة النفسية تأثير إيجابي مباشر على التحصيل الأكاديمي للطلبة. كما سجّلت Merzaq et al. (2023b) تأثيرا معنويا للمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان، وإمكانية التنبؤ بمستوى قلق الامتحان من خلال درجات المرونة النفسية لدى تلاميذ المستوى الثانوي.

– دراسات تناولتها في علاقة بما هو اضطرابي، من قبيل: دراسة اليوبي وآخرون (2021)، التي سجلت علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط المهنية لدى الأمهات العاملات، ممن لديهن أطفال في مستويات المرحلة الابتدائية، خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، مما يحيل على دور المرونة النفسية في تحقيق التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة. كما نجد دراسة حسين (2021)، التي سجلت النتيجة نفسها في سياق آخر، حيث سجلت علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط النفسية الناتجة عن فيروس كورونا لدى طلبة الجامعة. وقد سجل خضر وآخرون (2021) علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والضغوط المهنية لدى معلمي المعاهد الأزهرية. وفي السياق نفسه، تناولت

مجموعة من الدراسات (راجع: اليوبي وآخرون، 2021) متغير المرونة النفسية كأحد أهم المتغيرات الإيجابية لسمة الشخصية في علاقة مع عدد من أنواع الضغوط النفسية، والمهنية، والأكاديمية، في تناولها لعينات مختلفة، من قبيل: طلبة جامعين، وموظفين، ومهنيين، ومدرسين... كما أن دراسة المطيري (2021) سجلت علاقة ارتباطية طردية بين المرونة النفسية والاتزان الانفعالي لدى معلمي التربية البدنية، حيث كلما ارتفعت المرونة النفسية أصبح الفرد أكثر اتزانا من الجانب الانفعالي. أما الزعبي (2016) فسجل علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية وكل من أحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.

وفي هذا السياق (راجع: Kashdan & Rottenberg, 2010) نلاحظ أن المرونة النفسية تساهم في مساعدة الأفراد على التكيف والاتزان مع مختلف المطالب الظرفية، وذلك باتفاق السلوكات مع القيم، والقدرة على الانتعاش بعد الصدمة. وبذلك، يتضح جليا أهمية المرونة النفسية، لكونها ترتبط بمؤشرات القدرة على التكيف، والتوافق، والاتزان، وباعتبارها تطوير الكفاءات الذاتية والاجتماعية في مواجهة الشدائد، من أجل الحفاظ على الاستقرار النفسي أثناء مواجهة المواقف الضاغطة، في مختلف جوانب الحياة، والتعافي بعد الأزمات، وتحقيق الصحة النفسية.

ونخلص إلى أن نتائج علاقة المرونة النفسية بمختلف المتغيرات سالفة الذكر، تساعد بشكل واضح على بناء برامج لتنمية المرونة النفسية، على أساس تعزيز العوامل التي تساهم في رفعها، والمساعدة على تجاوز ما يخفضها.

7.2.1. الأسس العصبية للمرونة النفسية

إن الفهم العصبي للمرونة النفسية لازال في مهده، إلا أن بعض الدراسات (راجع: Beattie, 2021) أظهرت العوامل النفسية، والنمائية، والجينية التي تؤثر على التكيف مع الصدمات وضغوط الحياة المختلفة. وتوصلت الأبحاث (راجع: Wu et al., 2013) إلى أن

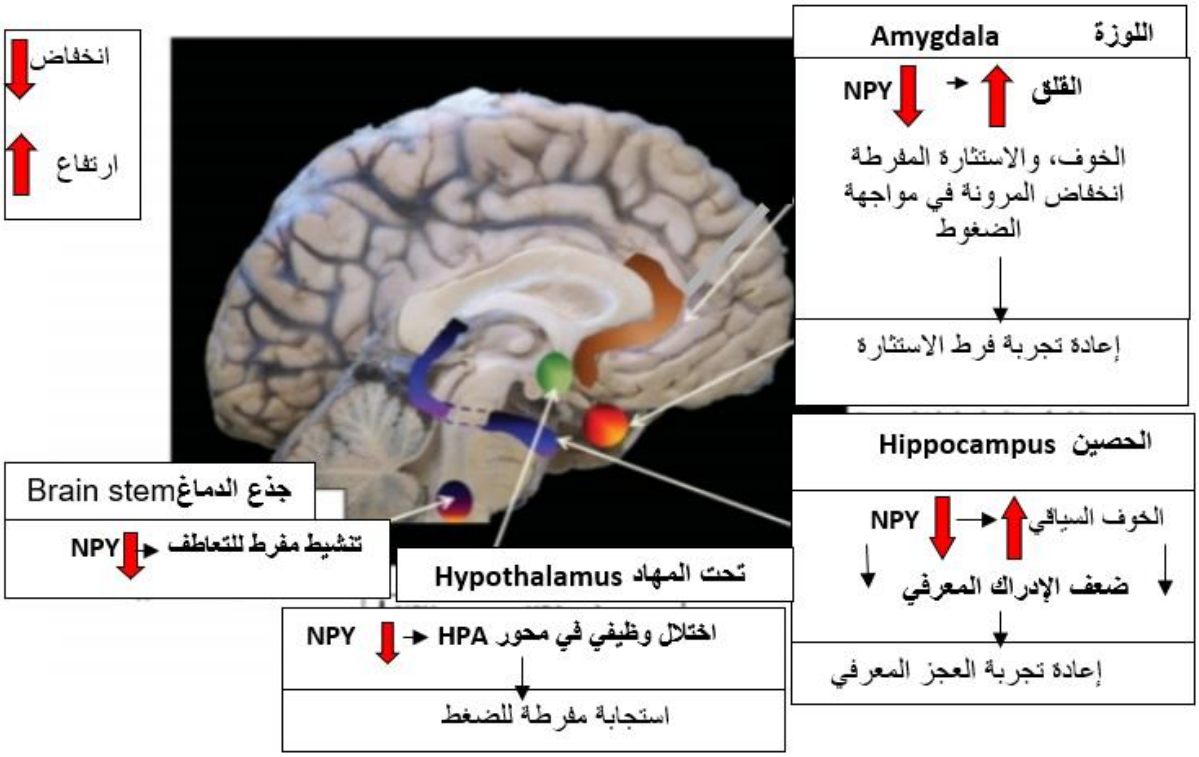
الببتيد العصبي Neuropeptide Y (NPY)، باعتباره ناقلا كيميائيا مكونا من الأحماض الأمينية، ينتج تأثيرات مزيلة للقلق، ويحفز الاستجابات الوقائية في مواجهة التوتر. حيث أن NPY يحدّ من الاستجابة للضغط، ويعمل على مقاومة التوتر عن طريق الحد من تنشيط الجهاز العصبي الودي، وحماية الدماغ من الآثار الضارة المحتملة لمستويات الكرتزول المرتفعة المزمنة (راجع: Charney, 2004). كما تُؤثر العوامل الوراثية على المرونة النفسية، وعلى الفروق الفردية في مستواها بين الأفراد، وأظهرت عديد من الدراسات (Wu et al., 2013) أن الاختلافات الجينية NPY تساهم في قابلية الفرد للتوتر، والفروق الفردية في شدة القابلية للتوتر، متمثلة بثلاث أشكال متعددة للنيوكليوتيدات الجينية Nucleotide (SNPs) Polymorphisms مرتبطة بزيادة القابلية لاضطرابات القلق، غير أن التدخل التدريبي يمكنه تعديل تأثيراتها السلوكية، وتخفيف الاستجابة للقلق.

وتلعب التعديلات في الجينات التي تنظم وظائف محور HPA (HPA-axis)، باعتباره حزمة معقدة من التأثيرات المتبادلة بين تحت المهاد، والغدة النخامية، والغدة الكظرية، دورا مهما في تشكيل المرونة النفسية، من خلال إفراز هرمون الكورتيكوتروبين Corticotropin-Releasing hormone receptor 1 gene (CRHR1)، وبروتين FK506-binding protein 5 (FKBP5) للتفاعل مع ضغوط الحياة والتخفيف من الاستجابة للضغوط، والتنبؤ أيضا، بالقابلية للإصابة بالاضطرابات النفسية (Gillespie et al., 2009).

ويسبب العجز في مناطق مختلفة من الجهاز الطرفي، الزيادة في الخوف، والاستجابات المفرطة للتوتر والقلق، والعجز المعرفي. وهذا ما أثبتته الأبحاث السريرية (Sah & Geracioti, 2013)، حيث يؤدي العجز في NPY بجذع الدماغ، ومحور HPA، والجهاز الطرفي، والغدة النخامية، والغدة الكظرية، وقشرة الفص الجبهي، إلى تعزيز الاستثارة المفرطة، والتأثر والتعاطف المفرط، مما يسبب الاضطرابات الوجدانية.

شكل 5

الارتباط بين انخفاض مستوى NPY والاضطرابات الوجدانية، بسبب عجز في مناطق مختلفة من الجهاز الطرفي (نقلا بتصرف عن: Sah & Geracioti, 2013)



8.2.1. أدوات قياس المرونة النفسية

تعددت مقاييس المرونة النفسية وفيما يلي بعضا منها:

– مقياس Bond et al (2011) لقياس المرونة النفسية، يتضمن 10 بنود، ويعتمد 7 بدائل للجواب، تقيس بعدا واحدا؛ يُقيم وجود المرونة النفسية. أعلى درجة يحصل عليها المفحوص 70، وأدناها 10 درجات.

– مقياس Connor & Davidson (2003)، يتضمن 25 بندا، وخمسة بدائل للجواب (من تنطبق دائما: 4 درجات إلى لا تنطبق أبدا: 0 درجة)، تقيس أبعادا تتمثل في: الكفاءة الشخصية والإصرار المتماسك، ومقاومة التأثيرات السلبية، وتقبل الذات الإيجابي، والعلاقات الناجحة، والسيطرة، والإيمان بالقدر، وتتراوح درجات المفحوصين بين 0 و100 درجة.

– مقياس Wagnild & Young (1993; cited in Van der Meer et al., 2018) والذي يتضمن بعدين، يتمثلان في: كفاءة الذات، والثقة بالنفس.

ونجد مقاييس عربية تم بناؤها على أساس مقاييس سابقة، وفما يلي بعضا منها:

– مقياس الأشقر والسيد (2021) يتضمن 38 بندا، بخمسة بدائل للجواب (من تنطبق دائما: 5 درجات إلى لا تنطبق أبدا: درجة واحدة) تقيس ثلاثة أبعاد تتمثل في: البعد العقلي، والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي.

– مقياس المرونة النفسية لعبد الرحمن (2020)، يتضمن 24 بندا، وثلاثة بدائل للجواب (تنطبق كثيرا، وتنطبق إلى حد ما، ولا تنطبق)، تقيس أبعادا تتمثل في: التكيف الإيجابي، والفعالية الذاتية، والتفاؤل، والنظرة الإيجابية للحياة، وتحمل الإحباط، والاتصال الفعال، والتأقلم بفاعلية. وأعلى درجة للمقياس 72، وأدنى 24 درجة.

– مقياس الحربي (2019)، يتكون من 30 بندا، بخمسة بدائل للجواب (من دائما: 5 درجات إلى أبدا: درجة واحدة)، تقيس أربعة أبعاد، تتمثل في: الاستبصار، والتوازن، والإبداع، وتكوين علاقات.

نخلص إلى تعدد مقاييس المرونة النفسية، وتنوع مقاييسها بحسب تعدد الأبعاد التي تقيسها واختلافها وتنوعها.

خلاصة

من خلال الغوص في ماهية المرونة النفسية، يظهر تمايزها عن باقي المفاهيم الأخرى التي يبدو أنها تتداخل معها، وهي مفهوم قائم بذاته، لديه أبعاده، وخصائصه التي تميزه. وتتلخص تحديداتها في ثلاثة توجهات: الأول، يعتبرها عملية وبناء نفسيا، والثاني، يعتبرها سمة شخصية ثابتة. والثالث، يجمع بين الاتجاهين. لكن أهم ما يميزها نجمله في بعدين،

الأول: التكيف الإيجابي مع الأحداث الضاغطة والأزمات والتوافق معها. والثاني: القدرة على التعافي والعودة إلى الحالة ما قبل الأزمة. ويلعب الببتيد العصبي NPY دورا فعالا في تحقيق المرونة النفسية من خلال إفرازات تحفز الاستجابات الوقائية في مواجهة القلق. وقد دفعت المميزات الإيجابية لذوي المرونة النفسية بعديد من الباحثين إلى البحث فيها، من أجل تحديد مكوناتها، وتطوير أدوات قياسها، من أجل تشخيصها، والبحث في علاقتها بعديد من المتغيرات الأخرى. ومن ثم، استخدام النتائج المتوصل إليها في تصميم برامج لتنميتها وتطويرها، نظرا لأهميتها الكبيرة، المتمثلة في الحفاظ على الاتزان النفسي أثناء مواجهة المواقف الضاغطة والأزمات، من خلال السلوك الإيجابي التكيفي معها، بالإضافة إلى وظيفتها الوقائية من آثار الصدمات، بل أيضا القدرة على التعافي من تأثيرها إن حدثت. وبهذا، تعزز اللياقة النفسية، وتضمن مستويات جيدة من الصحة النفسية والجسدية.

3.1. قلق الامتحان

إن الامتحان أحد أساليب التقييم التربوي الضرورية، الشيء الذي يجعله مصدر قلق لدى المتعلم، باعتباره عاملا حاسما في نجاحه أو فشله. ومن ثم، يعد قلق الامتحان Test Anxiety قلقا مرتبطا بوضعيات التقييم عامة، ينتج عنه تأثير السلبي على الإنجاز الأكاديمي للمتعلم، وعلى مساره الأكاديمي والمهني. بل أكثر من ذلك، قد يهدد صحته النفسية. ومن أجل مقاربة هذا المفهوم، سنحاول مناقشة مختلف جوانبه وتعرف ماهيته في المحاور التالية.

1.3.1. تحديدات مفهومية

تعددت تعاريف قلق الامتحان، وللإحاطة بها، سنستعرض بعضها، مرفقة بوجهات نظر بعض الباحثين حولها:

عرّف سبلبيرجر وفاك (Spielberger & Vagg, 1995; cited in Prato, 2009) قلق الامتحان باعتباره حالة انفعالية مؤقتة، سببها إدراك المواقف التقييمية على أنها مواقف

تهديد للشخصية، مصحوبة بتوتر، ومحفزة لانفعالات تتداخل مع التركيز المطلوب في الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام المعرفية أثناءه. ويشير (DordiNejad et al., 2011) إلى أن قلق الامتحان يحدث نتيجة لتفكير الفرد بأنه سيكون محل تقييم، ونتيجة لذلك، يشعر بالقلق لكون أدائه مراقب ويتم تقييمه. ومن ثم، يُعرّف قلق الامتحان بأنه رد فعل انفعالي أو حالة توتر تحدث قبل الامتحانات، وتستمر طوال فترة الامتحانات (Yazici, 2017; Cited in Bolbolian et al., 2021).

وتساير التحديدات العربية التحديدات الأجنبية، حيث يعرّفه القرشي (2021) بأنه انفعال غير سار مرتبط بمثير الامتحان، يؤدي إلى استجابات غير مناسبة تجاه المواقف الاختبارية. وهو ما لخصه مخادمة والويسي (2018) في كونه نوع خاص من القلق العام، يظهر في حالة موقف ترتبط بمواقف الامتحان. وذهب كل من جابر وعلي (2016) إلى حد اعتباره اضطراب يعاني منه عديد من المتعلمين، ويؤثر في صحتهم النفسية والجسدية. ويعزو الباحثان ذلك، إلى التخوف من الإخفاق في الامتحان، وهو ما يؤثر على تركيزهم؛ مما يعوق عملياتهم المعرفية، ويؤثر على الأداء الجيد أثناء الامتحان. وبذلك، يعدّ الامتحان أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنه قد يرتبط بما يجعله مشكلة مقلقة، نظرا لارتباطه بتحديد مستقبل المتعلم الدراسي والعملي (سيسبان، 2019).

نخلص، من التحديدات السالفة، إلى أن قلق الامتحان رد فعل وجداني، يحدث نتيجة لإدراك المتعلم للمواقف التقييمية على أنها مواقف تهديد، وهو ما يؤثر سلبا على أدائه، لكون الاستثارة الانفعالية العالية تضعف التركيز، وتشتت الانتباه، وتشوش على التفكير.

2.3.1. تمظهرات قلق الامتحان

يرى معظم الباحثين (راجع: الهاشمي، 2018) أن قلق الامتحان حالة غير سوية، تؤثر على أداء المتعلم في المواقف التقييمية. لكن يرى آخرون (راجع: نفسه) أن قلق الامتحان

ليس سلبيا دائما، فهو قد يشكل حافزا للتنافس وبذل المجهود. بناء على هذين الاتجاهين، يصنف قلق الامتحان في بعدين اثنين (قدوري وتارزولت عمروني، 2015):

– قلق الامتحان المُيسّر: وهو قلق الامتحان المعتدل، له تأثير إيجابي مساعد، ويعتبر قلقا دافعيا يدفع المتعلم، ويحفزه على الاستذكار والاستعداد الجيد للامتحانات، وييسر الأداء أثناء الامتحانات، مما يرفع التحصيل.

– قلق الامتحان المُعسّر: وهو قلق الامتحان المرتفع، ذو التأثير السلبي، حيث يزداد الخوف، ويستثير استجابات غير مناسبة تعوق قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتفكير خلال الاستعداد، ويعسّر الأداء الجيد أثناء الامتحان.

وبهذا، فإن قلق الامتحان قد يكون في بعض الحالات ميسرا للأداء أثناء الامتحان، كونه ناتج عن التنافس، والرغبة في النجاح والتفوق. ويمكنه أن يكون معسرا للأداء، حيث يقوم المتعلم باستجابات انفعالية غير مناسبة للوضعية. ونتناول في هذا البحث قلق الامتحان المعسّر، الذي يزيد عن الحدود المعقولة ويتحول إلى اضطراب.

3.3.1. نماذج مقاربة قلق الامتحان وتفسيره

يربط باحثون (راجع: الهاشمي، 2018) قلق الامتحان بعادات الاستذكار؛ حيث يتميز المتعلمون الذين لديهم عادات سلبية بما يلي: مراكمة المواد الدراسية، وتأخير الاستعداد للامتحان، وكلها تُمثل عبئا كبيرا عليهم، مما يسبب لهم القلق. عكس ذوي عادات الاستذكار الإيجابية من قبيل: الاستذكار طوال السنة وبانتظام، مما يجعلهم لا يشعرون بالقلق. وهو الأمر الذي أكدته دراسات أخرى (حسين وآخرون، 2019أ) بإرجاعها قلق الامتحان إلى عديد من الأسباب من قبيل: نقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية، وضعف إتقان مهاراتها، ووجود صعوبات في الاستيعاب، وارتباط الامتحان بخبرات سيئة لدى المتعلمين، وقصور في مهارات الاستعداد للاختبار ومهارات الأداء في الامتحان، ونقص الثقة بالنفس.

وهو التوجه نفسه الذي سارت فيه بعض الدراسات (راجع: عينة، 2021) التي ترجع المستوى المرتفع لقلق الامتحان لضعف الكفاءة في الامتحان، وتؤكد على ضرورة فهم علاقة السبب والنتيجة بين الاثنين بمزيد من التعمق، وتشير إلى أن المتعلمين الذين يعانون من قلق الامتحان يقضون وقتا أطول في الاستعداد للامتحانات أكثر من الذين لديهم مستويات منخفضة منه.

غير أن بعض الباحثين (راجع: الهاشمي، 2018) توجهوا وجهة أخرى متمثلة في تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، باستخلاصهم من نتائج دراساتهم أن المتعلمين المنحدرين من مستويات اقتصادية واجتماعية دنيا، يسجلون درجات أعلى في مقاييس قلق الامتحان من المتعلمين المنحدرين من مستويات اقتصادية واجتماعية عليا. وفي السياق نفسه، نجد دراسات (راجع: سايحي، 2012) ترجع ارتفاع مستوى قلق الامتحان للضغوط الأسرية والمدرسية؛ حيث يتعزز الخوف والقلق من الامتحانات بسبب التنشئة الأسرية، التي تستخدم العقاب البدني واللفظي في حال إخفاق أطفالهم، وتوظف أساليب التهديد والوعيد لتحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، مما يترك آثارا سلبية على شخصيات الأبناء، تنعكس بالسلب على تحصيلهم الأكاديمي. كما أن أسلوب تعامل بعض المعلمين مع المتعلمين، من قبيل: اتخاذ الامتحانات وسيلة عقابية للمتعلمين، والسخرية من نتائجهم أمام زملائهم، ونعتهم بالصفات غير التربوية... بالإضافة لعدم توفير المناخ المناسب، وكثافة المواد الدراسية وطرق التدريس... كلها عوامل تساهم في جعل المتعلم عرضة للخوف والقلق.

وفي توجه آخر، يربط باحثون (عينة، 2021) قلق الامتحان بشخصية المتعلم القلقة، هذه الشخصية سمتها القلق والخوف من المستقبل المجهول، نتيجة الأفكار اللاعقلانية بتوقع الفشل في كل شيء، والخوف من كل شيء، من قبيل: أسئلة الامتحان، والمراقبين، وعدم توفر الوقت الكافي للإجابة، ونسيان المعلومات، وعقاب الأهل، واحتقار الأساتذة والزملاء...

ويمكن إيجاد تفسير لتأثير قلق الامتحان على أداء المتعلمين من خلال نتائج بحوث ماندلر وسارسون (1952، إدهام، 2020) التي فسرت تأثير قلق الامتحان على أساس نموذج التداخل، واعتبرت أن القلق المرتفع يولد استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة، مثل: عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساس ذاتها، والتي تعد ضرورية للإنجاز الجيد أثناء الامتحان. ويمكن تفسير هذا الأمر بكون تشتت انتباه المتعلمين القلقين، يؤثر سلبا على أدائهم أثناء الامتحان.

وفي السياق نفسه، يعتبر بنجامين وآخرون (القيسي، 2017) أن ضعف الأداء لدى المتعلمين مرتفعي قلق الامتحان، يرجع إلى تأثير القلق على معالجة المعلومات من قبيل: ترميز المعلومات ومعالجتها وتنظيمها واسترجاعها في موقف الامتحان، أو مراجعتها قبل الامتحان. حيث أن الصعوبات التي تعوق أداءهم تكون ناتجة عن عمليات معرفية مشوهة، بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهنهم. ومن المفيد معرفة أن هذا الأمر ليس حتميا، حيث أكدت عديد من الدراسات (العنزي، 2003) أن العمليات المعرفية المشوهة لدى المتعلمين مرتفعي قلق الامتحان تتحسن نتيجة لتلقيهم تدريبات أو علاجات خاصة بقلق الامتحان.

بناء على ما سلف، فإن أسباب قلق الامتحان تتنوع بتنوع السياقات التي يتواجد بها المتعلم، وتنتج آثار قلق الامتحان نتيجة لأسلوب التفكير اللاعقلاني، الذي يسبب تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وتداخل المعلومات، وعدم القدرة على استرجاعها، مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل، باعتبار قلق الامتحان تكيفا سلبيا مع وضعية التقييم.

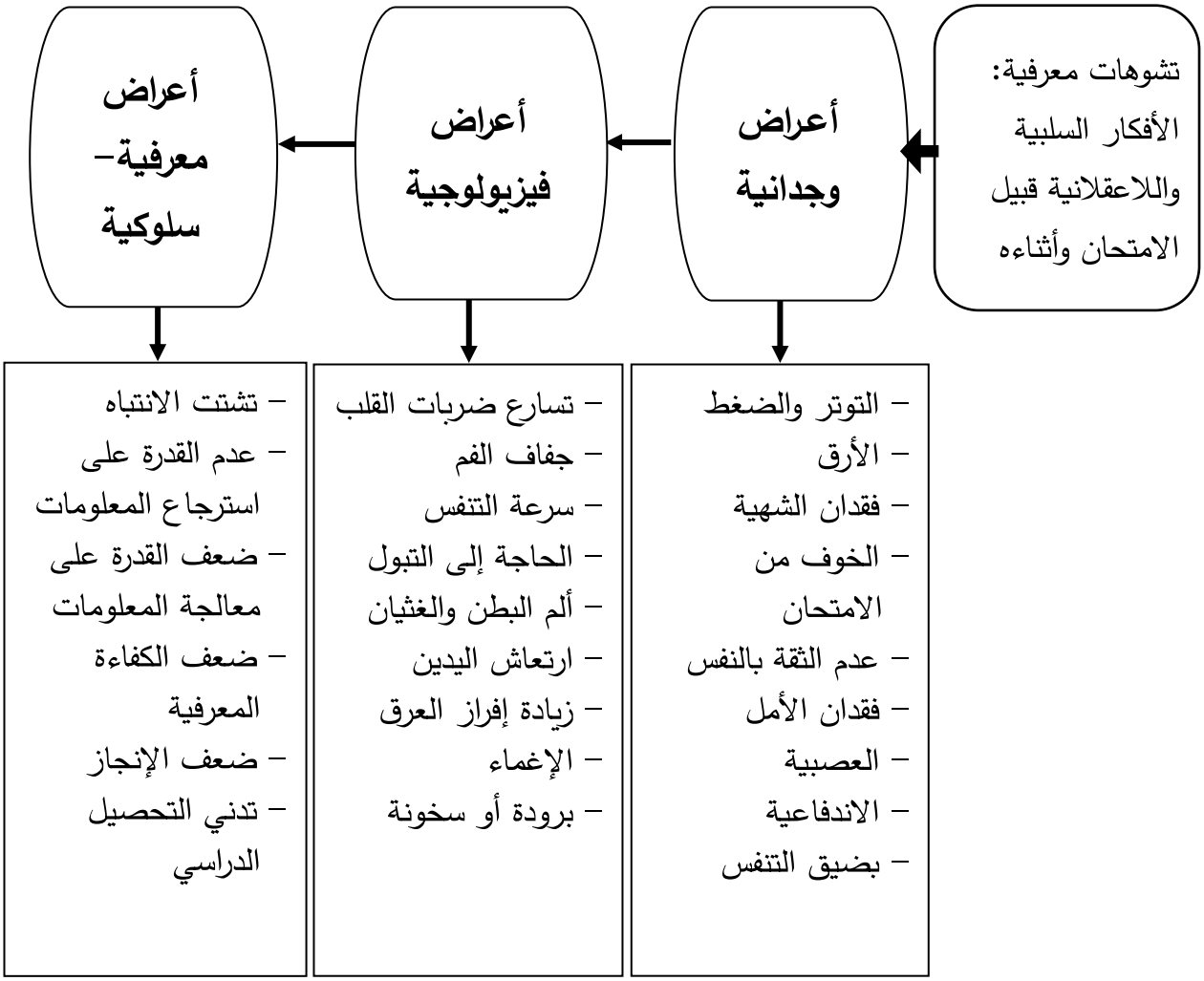
4.3.1. أعراض قلق الامتحان

لم يتم التطرق لأعراض قلق الامتحان في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية المعدل (DSM 5–TR)، غير أنه يحدث كمظهر من مظاهر اضطراب القلق العام

(Cherry, 2023). وتظهر لدى المتعلمين المصابين بقلق الامتحان مجموعة من الأعراض، وتتراوح من خفيفة إلى شديدة، ويمكن تصنيفها فيما يلي (Cherry, 2023):

شكل رقم 6

أعراض قلق الامتحان



يتضح من خلال أعراض قلق الامتحان، أنه يحدث نتيجة للتشوهات المعرفية، التي تسبب اضطرابات وجدانية، تتمظهر بدورها على شكل أعراض فيزيولوجية، وكل هذه العوامل تؤثر على جودة الكفاءة المعرفية وأدائها.

5.3.1. علاقة قلق الامتحان بمفاهيم أخرى

تنوعت الدراسات التي تناولت قلق الامتحان في علاقته مع مفاهيم أخرى، حيث تنقسم إلى الآتي:

– دراسات تناولته في علاقة بما هو ذاتي، من قبيل: دراسة عينة (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي. ودراسة الشبيبية والعياصرة (2020) التي سجلت علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. ودراسة العنزي (2020) التي سجلت علاقة ارتباطية عكسية بين الثقة بالنفس وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ودراسة المجممى (2019)، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. كما توصلت دراسة الغامدي (2019) إلى النتيجة نفسها، لكن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أن الانشغال بالقلق يؤثر على دافعية الإنجاز لدى المتعلمين. وتوصلت دراسة مخادمة والويسي (2018) إلى عدم وجود مستويات مرتفعة من قلق الامتحان لدى طلبة مساقات ألعاب القوى بكلية التربية الرياضية. وفي سياق آخر، توصل الهاشمي (2018) إلى النتيجة نفسها، بتسجيل فروق في مستوى قلق الامتحان بين تلاميذ المرحلة الثانوية، الممارسين للأنشطة البدنية الرياضية وغير الممارسين لها، لصالح غير الممارسين. وقد تعود هذه النتيجة إلى كون التدريبات الرياضة تساعد على الاسترخاء والتخلص من القلق. أما دراسة علي وغريب (2018)، فتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو اجتماعي، من قبيل: دراسة عبد الفتاح (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التعرض لأخبار انتحار المتعلمين على مواقع التواصل الاجتماعي ودرجة قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة

الرواشدة (2016) إلى تسجيل علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية العامة.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو مهاراتي، من قبيل: دراسة القرشي (2021) التي توصلت إلى علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وإدارة الوقت لدى طالبات الجامعة، وهو ما يدل على أهمية تنظيم الوقت في الاستعداد والإنجاز أثناء الامتحان لتجاوز قلق الامتحان. ودراسة عبد البر (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استراتيجيات المواجهة وقلق الامتحان، مع تأثير دال لاستراتيجيات المواجهة على درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ الصف الثاني ثانوي.

– دراسات تناولته في علاقة بما هو اضطرابي–مرضي، من قبيل: دراسة عبادة (2021) التي سجلت علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان وكل من قلق الإصابة بكوفيد–19 والمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، مع تأثير دال لقلق كوفيد–19 على قلق الامتحان. ودراسة غنّامة ونصراوين (2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التشوهات المعرفية وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وسجلت دراسة العنزي (2003) وجود علاقة ارتباطية طردية بين المخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– دراسات تناولته في علاقته بما هو معرفي، من قبيل: دراسة مهدي (2017) التي سجلت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التمثيل المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. وفي هذا السياق، استأثرت علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي باهتمام عدد من الباحثين، تمثل في دراسات عربية وأجنبية، من قبيل: (سيسبان، 2019؛ مجادي، 2019؛ مرزاق، 2020؛ Alemu & Feyssa, 2020; D'Agostino et al., 2021; Merzaq et al., 2023a)، التي توصلت إلى تسجيل علاقة ارتباطية عكسية بينهما لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد كشفت عديد من الدراسات (راجع: مجادي، 2019) النقاب عن أن بعض

المتعلمين ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الذهنية في موقف الامتحان؛ حيث أن القلق الذي ينتاب المتعلمين قبل الامتحان، وأثناءه، يحول دون قدرتهم على توظيف إمكانياتهم المعرفية الضرورية. وأكد مجموعة من الباحثين (راجع: إدهام، 2020) أن قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه كثيرا من المتعلمين، وتزداد نسبة انتشاره بينهم في مختلف مراحلهم التعليمية، وأن قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة. وتؤكد دراسة (Alemu & Feyssa, 2020) أن القلق أحد العوامل المسؤولة عن ضعف أداء المتعلمين، لكن، يمكن إدارته وتجاوزه من خلال التدريب المناسب.

يتضح، مما سبق، أن لقلق الامتحان آثارا سلبية، ليس فقط على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، بل أيضا على صحتهم النفسية، ويتطور ليصل إلى جوانب أخرى من حياتهم. فنجد منهم من يمتنع عن الأكل، واللعب... ويتضاعف إلى أعراض مرضية–جسدية، تستدعي تدخل الأخصائيين. وبعدما كان الباحثون مهتمون فقط بدراسة تأثيرات قلق الامتحان على المتعلمين، أصبحت الاهتمامات الأساس لعديد من الباحثين (راجع: عينة، 2021) تتمثل في بناء البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية لخفض قلق الامتحان، وبالخصوص العلاج المعرفي الذي مفاده البحث عن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية أو السلبية التي تدور في ذهن المتعلمين خلال مواقف الامتحان، والعمل على مناقشتها واستبدالها بالأفكار العقلانية والإيجابية.

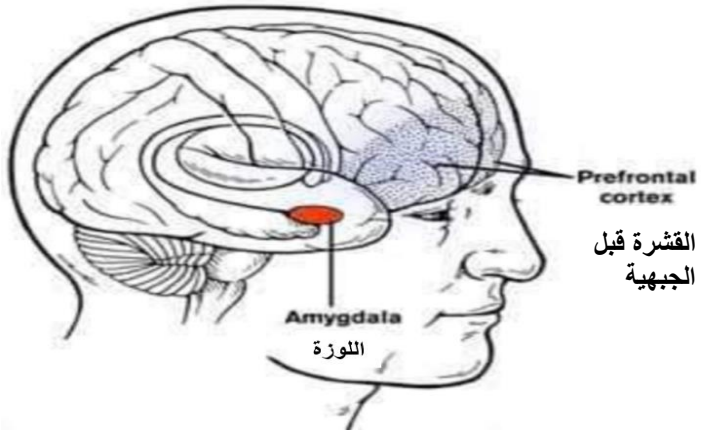
وتكمن أهمية نتائج هذه الدراسات في معرفة ما يساهم في تخفيف قلق الامتحان وتجاوزه، وما يزيد من حدته، وكذا المهارات والاستراتيجيات الفعالة في مواجهته، من أجل توظيف هذه العوامل والمهارات والاستراتيجيات بشكل إيجابي وفعال في بناء برامج التخفيف من قلق الامتحان وعلاجه.

6.3.1. الأسس العصبية لقلق الامتحان

يعتبر قلق الامتحان أحد مظاهر اضطراب القلق العام الذي تستثيره مواقف معينة مرتبطة بمواقف التقييم (Cherry, 2023). وينتج القلق من خلال العمليات المعرفية التي يتوقع الفرد من خلالها الأحداث ويفسرها، أو يتذكر الضغوطات والتهديدات المتصورة (Charney & Drevets, 2002). ومن جانب آخر، أكدت عدد من الدراسات (Filiou & Sandi, 2019) علاقة جوهرية ثنائية الاتجاه بين القلق ووظيفة الميتوكوندريا في الدماغ Brain mitochondrial، باعتبارها المسؤولة عن إنتاج الطاقة للخلية، حيث يوجد دليل قوي على أن اضطرابات الميتوكوندريا أو الجينات الأساس للميتوكوندريا تؤدي إلى زيادة الإجهاد التأكسدي، من جهة؛ ومن جهة أخرى، تؤثر التغيرات في الميتوكوندريا على وظيفة الخلايا العصبية، كما أن زيادة الإجهاد التأكسدي محفز مهم لسلوكات القلق. وتلعب الهياكل القشرية قبل الجبهية (PFC) دورا مركزيا في تعديل سلوك الخوف والقلق، حيث تلعب مناطق متعددة من PFC الوسطية والمدارية دورا في تعديل القلق والسلوكات الانفعالية والعاطفية الأخرى. وتشترك هذه المناطق في إسقاطات واسعة ومتبادلة مع اللوزة، يمكن من خلالها للوزة أن تعدل نشاط الخلايا العصبية ل PFC، ويمكن لـ PFC تعديل استجابات اللوزة للمنبهات البارزة وجدانيا (Charney & Drevets, 2002).

شكل 7

تموضع اللوزة والقشرة قبل الجبهية في الدماغ (brain.blogspot؛ مرزاق، 2020، بتصرف)



7.3.1. أدوات قياس قلق الامتحان

شكل قياس قلق الامتحان موضوع بحث ودراسة لعديد من الباحثين والمختصين، فبالرغم من أنه يمكن ملاحظة بعض الأعراض الفيزيولوجية لقلق الامتحان لدى المتعلم، غير أنه لا يمكن الجزم بوجود القلق من عدمه، لأن الأفراد يختلفون في شكل الاستجابات وحجمها. ولهذا، لا يوجد أسلوب موحد لقياسه. غير أن التقرير الذاتي يعتبر من أكثر أساليب القياس استعمالا في البحوث النفسية والتربوية، ويكون التقرير المقدم على شكل إجابة عن مجموعة من الأسئلة باقتراح بدائل للإجابة، ويتميز هذا الأسلوب بسهولة تطبيقه، ودقة نتائجه. وقد أُعدت مجموعة من المقاييس لقياس قلق الامتحان ومعظمها ذاتية التقرير وفيما يلي بعضا منها:

– قائمة قلق الامتحان لسبيلبرجر (Spielberger, 1980) وهو تقرير ذاتي يتكون من 20 بندا، لكل بند أربع بدائل للجواب: "أبدا، أحيانا، غالبا، دائما"، تقيس بعدين: البعد المعرفي: يتكون من 10 بنود، والبعد الانفعالي: يتكون من 10 بنود، وتتراوح درجات القياس في كل منهما بين 10 و40 درجة. بينما تتراوح درجات المقياس الكلية بين 20 و80 درجة.

كما تم بناء مقاييس عربية، فيما يلي بعضا منها:

– مقياس عبادة (2021) لقلق الامتحان لطلاب الجامعة، قام ببنائه من خلال الاطلاع على المقاييس السابقة: مقياس سبيلبرجر (1980)، ومقياس سارسون، ومقياس زهران (راجع:

عبادة، 2021)، ويتكون هذا المقياس من ثلاثة مكونات: مكون معرفي، ومكون وجداني، ومكون فيزيولوجي.

– مقياس حسين وآخرون (2019ب) لقلق الامتحان للمراهقين، قاموا ببناء المقياس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وبعض مقاييس الامتحانات السابقة: سارسون وسارسون (1990)، وقائمة سمة حالة القلق لسبيلبرجر (1980)، وبعض المقاييس العربية (راجع: حسين وآخرون، 2019ب)، ويقيس هذا المقياس أربعة أبعاد: البعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، والبعد الجسمي.

– مقياس دبار (2017) لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي، يقيس ثلاثة أبعاد: البعد النفسي والوجداني، والبعد الجسمي والفيزيولوجي، والبعد العقلي والمعرفي. تم بناؤه من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، ومقياس سارسون لقلق الامتحان، ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر، وبعض المقاييس العربية لقلق الامتحان (راجع: دبار، 2017).

ومقاييس تمت ترجمتها من قبيل:

– مقياس عبد البر (2019) لقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال تعريب مقياس سارسون لقلق الامتحان الذي يتكون في الأصل من 42 بندا، وأربعة أبعاد: البعد الفيزيولوجي، والبعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي. وبعد عرضه على التحكيم، وتقنينه مع تلاميذ الصف الثاني الثانوي، أصبح المقياس يتكون من 36 بندا، تقيس الأبعاد الأربعة نفسها سالفة الذكر.

– مقياس سارسون Sarason للتلاميذ المراهقين الذي تمت ترجمته وتكييفه مع التلاميذ المراهقين المغاربة (راجع: Zarhbouch et al., 2021).

وقد ساهمت هذه المقاييس في تقييم قلق الامتحان في درجات معينة، مما ساعد على فتح باب المقارنة، وتحديد علمي دقيق للأفراد الذين يعانون من هذا القلق.

خلاصة

نستخلص، من خلال ما تم عرضه، أن قلق الامتحان يعدّ من بين أهم المشكلات التي تواجه المتعلمين على امتداد مسيرتهم الدراسية، حيث أن قلق الامتحان شكل خاص من أشكال القلق، يعيشه المتعلم في وضعيات الامتحانات، نتيجة لتشوهات معرفية تتفاعل سلبا مع مجموعة من العوامل الوجدانية للمتعلم، وتتمظهر على شكل أعراض فيزيولوجية، وذلك عندما تطلق اللوزة الدماغية الإنذار، بعد تحليلها لموقف الامتحان على أنه موقف مهدد، الشيء الذي يؤثر سلبا على الكفاءة المعرفية للمتعلم عامة، وانتباهه بشكل مخصوص. واتضح من خلال تعرّف أسباب قلق الامتحان تنوعها حسب السياقات التي يتواجد بها المتعلم. ولما كانت آثار قلق الامتحان سلبية على قدرات المتعلمين، فإنه من الواجب الاهتمام بمحاولة إيجاد سبل لتخفيفه، ومواجهته، والتقليل من آثاره السلبية. وتتوفر مجموعة من المقاييس لتشخص قلق الامتحان لدى المتعلمين المصابين، من أجل مساعدتهم على تجاوزه وعلاجه من خلال البرامج التدريبية والعلاجية التي لها دور فعال في التخفيف من قلق الامتحان لدى المتعلمين، من خلال السعي إلى تدريبهم على تجاوزه أو علاجهم منه. كما يمكن الأخذ بعين الاعتبار، أثناء بناء هذه البرامج، علاقة قلق الامتحان بالمتغيرات التي ترتبط به، أو تؤثر فيه: سلبا أو إيجابا.

خلاصة عامة

إن كان الذكاء الوجداني يمثل كفاءات ومهارات تُحقق النجاح في مختلف جوانب الحياة، فإن المرونة النفسية تمثل القدرة على التوافق الإيجابي والاتزان في مواجهة ضغوط الحياة وأزماتها. وتتداخل أبعاد المرونة النفسية وأبعاد الذكاء الوجداني في جوهرها، من قبيل: قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الضاغطة والأزمات، وإنتاج أفكار جديدة للتكيف معها. وكون الذكاء الوجداني يساعد الفرد على إدراك انفعالاته الذاتية والوعي بها، وتنظيمها، وإدارتها، والتحكم فيها، فإنه ينعكس بدرجة أكبر على كفاءته في تناول أمور حياته وتنظيم جوانبها، ويلعب دورا جوهريا في تعزيز المرونة النفسية، سيما أن المرونة النفسية كسمة تنطوي على القدرة على الاتزان النفسي، وتزيد أيضا من القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة ومحاولة الاستفادة الإيجابية منها؛ وهذا جوهر المرونة النفسية. كما أن من بين أبعاد الذكاء الوجداني نجد المرونة، والمرونة مفهوم واسع، قد يقصد به مرونة معرفية، أو مرونة اجتماعية، أو مرونة وجدانية... وباعتبار أن البعدين الجوهريين للمرونة النفسية، يتمثلان في القدرة على التوافق والتكيف الإيجابي في مواجهة الضغوط والأزمات، والقدرة على التعافي من الصدمات بعد حدوثها، يمكن أن يكون بعد القدرة على التعافي من الصدمات والأزمات غير متضمن بشكل مباشر في الذكاء الوجداني، ويبقى هذا مجرد افتراض استنتجناه من خلال استقراء الدراسات حول مفهوم الذكاء الوجداني ومفهوم المرونة النفسية.

وبناء عليه، نرى أنه ينبغي فحص طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وفهمها، وأهمية هذه العلاقة في نجاح الفرد، وتأثيرها عليه في السياق التربوي–التعليمي، وبالخصوص فيما يتعلق بأحد أهم المشكلات التي تواجه المتعلمين، مثل: قلق الامتحان. باعتباره من بين أهم المشكلات التي تواجه المتعلمين على امتداد مسيرتهم الدراسية، والتي تؤثر سلبا على جودة تحصيلهم، ومن ثم، ينبغي إيجاد سبل لتخفيف هذا القلق، مما سيساهم في الرفع من مستوى النجاح الأكاديمي.

ويمكن أن نستنتج أن امتلاك مهارات الذكاء الوجداني، من قبيل: مهارة إدارة الضغوط، ومهارة المرونة، ومهارة التكيف، من شأنها أن تساهم في ضبط الانفعالات والتحكم فيها، والتكيف مع الأحداث الضاغطة، مثل: قلق الامتحان، مما سيسهم في خفض قلق الامتحان، وذلك بالنظر للتأثير السلبي لقلق الامتحان على النجاح الأكاديمي. كما أن المرونة النفسية تساهم في تحقيق الاتزان الانفعالي لتضمن الاستقرار النفسي المطلوب في هذه الوضعيات. كما لا يمكن إغفال دور أهم بعد في المرونة النفسية، المتمثل في القدرة على التعافي من آثار الأزمات، والعودة لحالة ما قبل الأزمة، وهذا ما يحتاجه المتعلم الذي واجه الفشل.

وبذلك، نخلص من خلال ما ناقشناه، إلى أن خصائص الذكاء الوجداني وخصائص المرونة النفسية مجتمعة، تضمن تعزيز الصحة النفسية؛ حيث يكون الفرد متوافقا ذاتيا ونفسيا ووجدانيا وعاطفيا واجتماعيا، مما يساعده على تحقيق النجاح في جوانب حياته. ولهذا، سنتعرف طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة في الدراسات السابقة التي تناولتها.

الفصل الأول: المحور الثاني

2. العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان

1.2. العلاقات بين متغيرات الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان وتأثيراتها والتنبؤ بها

2.2. العوامل الديمغرافية والأكاديمية للذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان

خلاصات

2. العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان

سنعرض في هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات بحثنا المتمثلة في الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان، في علاقتها مع بعضها البعض، وتأثير بعضها في البعض الآخر، والنظر في مدى إمكانية التنبؤ بهذه المتغيرات. بالإضافة إلى تعرف الفروقات في مستويات هذه المتغيرات التي تعزى لما هو جندري أو أكاديمي توجيهي، في سياقات ثقافية متنوعة، ومستويات دراسية متفاوتة، وذلك لاستقراء نتائجها، ومقارنتها، وتبين خصائصها، ومن ثم، الخروج باستنتاج من نتائج هذه الدراسات.

1.2. العلاقات بين متغيرات الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان وتأثيراتها والتنبؤ بها

1.1.2. الذكاء الوجداني والمرونة النفسية

من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، نجدها حاضرة في السياق التربوي–التعليمي بمختلف مراحله، انطلاقا من مرحلة التعليم الأولي. حيث هدفت دراسة عباس (2021) إلى التنبؤ بالمرونة النفسية لدى أطفال الروضة (التعليم الأولي) في ضوء ذكائهم الوجداني. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 143 طفلاً وطفلة في مرحلة الروضة الثانية، يتراوح سنهم بين 5 و6 سنوات. وكانت أدوات القياس من إعداد الباحثة، تمثلت في مقياس يتكون من (14 عبارة) موزعة على العناصر الثلاثة التي وضعها ماير وسالوفي للتعبير عن الذكاء الوجداني، وبطاقة ملاحظة المرونة النفسية قائمة على ملاحظة المعلمة وإجابتها. وقد أكدت الدراسة من خلال نتائجها، قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالمرونة النفسية، عبر المراحل الدراسية الابتدائية. ونجد أن الوعري وآخرون (2021) تناولوا هذه العلاقة لدى عينة من 300 تلميذ وتلميذة من مستوى الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المرونة النفسية من إعداد الباحثين،

واختبار بار–أون للذكاء الوجداني. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والذكاء الوجداني.

وفي السياق نفسه، تأكدت العلاقة بين المتغيرين في المرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية، حيث بحثت دراسة (Zheng et al., 2021) في علاقة الذكاء الوجداني بتصورات المرونة لدى المراهقين، واستكشاف تأثير المتغيرات السياقية على نموهم. شارك في البحث 988 تلميذ من المستوى السادس (بمتوسط عمر 11.38 سنة)، أكملوا مقياس الذكاء الوجداني (WLEIS) (Wong & Law, 2002)، ومقياس المرونة (Connor & Davidson, 2003). وتوصلت الدراسة إلى تأكيد علاقة ثنائية الاتجاه بين الذكاء الوجداني وتصورات المرونة، وسلطت الضوء على أهمية العوامل السياقية. وهو ما سبق أن أكد اليامي والقضاة (2017) من خلال الكشف عن المساهمة النسبية للذكاء الوجداني في التنبؤ بعوامل مرونة الأنا لدى تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من 505 تلميذة. استخدم الباحثان اختبار بار–أون لقياس الذكاء الوجداني، ومقياس عوامل مرونة الأنا (لحلو والخطيب، 2006). أظهرت نتائج الدراسة علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وعوامل مرونة الأنا، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن كلا من الدرجة الكلية لأبعاد الذكاء الوجداني وبعدي المزاج العام وإدارة الضغوط، قد ساهما بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بعوامل مرونة الأنا.

وفي المرحلة الجامعية، نجد دراسة (Sarrionandia et al., 2018) التي كشفت طبيعة الارتباطات بين الذكاء الوجداني والمرونة والضغوط المُدركة. واعتمدت عينة من 696 طالب جامعي تراوح سنهم بين 18 و45 سنة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني (Brackett et al., 2006)، ومقياس المرونة النفسية (Campbell–Sills & Stein, 2007)، ومقياس الضغوط المُدركة (Cohen et al., 1983; Cohen & Williamson, 1988). كشفت النتائج عن ارتباط طردي دال إحصائيا بين الذكاء الوجداني

والمرونة، وأن الذكاء الوجداني والمرونة مرتبطين سلبًا بالضغط المتصور. وبالتالي، فإن تحسين الذكاء الوجداني والمرونة يمكن أن يحد من الضغط لدى الطلبة في التعليم العالي.

لكن بعض الدراسات لم تركز على سياق معين في تعرّف طبيعة هذه العلاقة، بل ركزت على أفراد بالغين، مثل Armstrong et al. (2011)، الذين بحثوا في الأهمية النسبية لأبعاد الذكاء الوجداني في توقع المرونة النفسية لعديد من أحداث الحياة السلبية. شارك في الدراسة 414 فردا، تراوح سنهم بين 24 و58 سنة، وقد اجتازوا مقياس الذكاء الوجداني (Gignac, 2005)، وتم تقييم الضائقة النفسية بمقياس (Lovibond & Lovibond, 1995)، وتقييم أحداث الحياة السلبية بمقياس (Scully et al, 2000). وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي الذاتي الوجداني، والتعبير الوجداني، وضبط النفس الوجداني والإدارة الذاتية الوجدانية) مركزية في المرونة النفسية في أعقاب مختلف أحداث الحياة السلبية. وفي السياق نفسه، ذهبت دراسة (Walter & Shaalan, 2021) إلى فحص الرفاهية الذاتية والمرونة النفسية والذكاء الوجداني لدى الجيلين الأول (بين 40–62 عامًا)، والثاني (بين 25–40 عامًا) من الدروز في الجولان. تكونت عينة الدراسة من 100 فرد أكملوا أربعة استبيانات: التركيبة السكانية، والذكاء وجداني (Zeidner, 1998)، والمرونة النفسية (Campbell–Sills & Stein, 2007)، والرفاهية الذاتية (Cummins & Lau, 2006)، و8 أفراد شاركوا في مقابلات شبه منظمة. وأكدت النتائج أن الجيل الثاني يتمتع بمستويات أعلى من الرفاهية الذاتية والذكاء الوجداني والمرونة النفسية من الجيل الأول. وسجلت أيضا، قدرة المرونة النفسية على التنبؤ بالذكاء الوجداني والرفاهية الذاتية، بغض النظر عن الانتماء للأجيال.

2.1.2. الذكاء الوجداني وقلق الامتحان

يتضح جيليا من البحث في الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، أنها ركزت على المرحلة الجامعية، حيث نجد غالبيتها اشتغلت مع الطلبة الجامعيين، نذكر

منها: دراسة (Elder, 2019) التي فحصت تأثير الذكاء الوجداني الذاتي على قلق الامتحان المعرفي. حيث خضعت عينة من 71 طالب جامعي للأسئلة الأساس للذكاء الوجداني (Schutte & Malouff, 2012)، واختبار دقيق للرياضيات (Web Math Minute, 2018)، ومقياس قلق الامتحان (Cassady & Johnson, 2002)، واختبار الذكاء الوجداني (Mayer et al., 2003). وقد ارتبطت المستويات الأعلى من قلق الامتحان بمستويات أقل من الذكاء الوجداني، والمستويات الأعلى من المعدل التراكمي بمستويات أعلى من الذكاء الوجداني. وهو ما أكدته دراسة (Kayode & Lukman, 2021)، بتحديد تأثير كل من مفهوم الذات والذكاء الوجداني على قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 300 طالب، خضعوا لمقياس قلق الامتحان (Spielberger, 1980)، ومقياس وضوح مفهوم الذات (Campbell et al., 1996)، واختبار الذكاء الوجداني (Sandra, 2012). كشفت نتائج الدراسة قدرة كل من مفهوم الذات والذكاء الوجداني على التنبؤ بشكل دال إحصائيا بقلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين.

وفي السياق نفسه، كشفت دراسة (Farnia et al., 2017) الدور الوسيط للذكاء الوجداني في استراتيجيات المواجهة وقلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين، لدى 196 مشاركا. تم تقييم المشاركين من خلال مقياس قلق الامتحان (Sarason, 1975)، واستراتيجيات المواجهة (Austin et al., 2005)، اختبار الذكاء الوجداني (Schutte et al., 1998). أظهرت النتائج وجود علاقة مباشرة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، وعلاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة (التي تركز على المشكلة وعلى الوجدان) والذكاء الوجداني مع قلق الامتحان، حيث يلعب الذكاء الوجداني دور الوسيط بين استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة وقلق الامتحان. وهذا ما تحققت منه دراسة (Stankovska et al., 2018)، من خلال البحث في العلاقة المحتملة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بتطبيق اختبار الذكاء الوجداني (Stirred, 2010)، ومقياس قلق الامتحان (Sarason, 2004)، ومقياس الضغط الأكاديمي (Bursary,

(2011 على عينة من 200 طالب جامعي. أكدت النتائج ارتباطا دالا إحصائيا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغط الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، مع القدرة الدالة إحصائيا للذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغط الأكاديمي على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وقد لخصت دراسة (Batool et al., 2022) طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان بتحققها من فرضية أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفض قلق الامتحان، فتكونت عينة الدراسة من 295 طالب جامعي، اجتازوا مقياس قلق الامتحان (Tryon, 1980)، واختبار الذكاء الوجداني Bar–On. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين أعلى درجات الذكاء الوجداني وأدنى درجات قلق الامتحان. كما لعبت الأبعاد البينشخصية، والكفاءة الشخصية، والمزاج، والمواهب دورًا في التنبؤ بانخفاض قلق الامتحان.

لكن بعض الباحثين أكدوا هذه العلاقة في المرحلة الدراسية الثانوية، حيث بحث Ahmad & Aziz (2019) في الارتباط بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من 400 تلميذ، اجتازوا اختبار الذكاء الوجداني (Pekaar et al, 2018)، ومقياس قلق الامتحان (Discroll, 2004). أكدت النتائج ارتباطا عكسيا دالا إحصائيا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

غير أن غربي وجاري (2018) قاما بفحص طبيعة هذه العلاقة لدى المعلمين في علاقتهم بتلاميذهم، من خلال تحديد مستوى الذكاء الوجداني للمعلمين في المرحلة الابتدائية وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ. تم تطبيق اختبار الذكاء الوجداني لعثمان وعبد السميع على 30 معلما، ومقياس قلق الامتحان لغربي على عينة عشوائية من 186 تلميذ. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني للمعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذهم. مما يشير إلى ضرورة التركيز على تنمية وجدان المعلمين، كمدخل أساس لتحسين دافعية التلاميذ واطمئنانهم.

3.1.2. المرونة النفسية وقلق الامتحان

ركزت الدراسات التي تناولت المرونة النفسية وقلق الامتحان على مرحلتين دراسيتين، المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتأكد الارتباط بينهما من خلال دراسة (Jamshidi et al., 2018) التي فحصت الدور الوسيط للفعالية والمرونة في العلاقة بين الذكاء الروحي وقلق الامتحان. حيث أكمل 269 مشاركا من تلاميذ المرحلة الثانوية، مقياس قلق الامتحان (Sarason, 1997)، ومقياس الفعالية (Sherer, 1982)، ومقياس المرونة (Connor & Davidson, 2003). وأظهرت النتائج ارتباطا دالا إحصائيا بين قلق الامتحان والذكاء الروحي والفعالية والمرونة، وأن الفعالية والمرونة تتوسطان العلاقة بين الذكاء الروحي وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وقارنت دراسة (Hamideh Moghadam et al., 2021) الفشل المعرفي، والمعالجة الوجدانية، والمرونة لدى التلميذات، مع تجربة قلق الامتحان وبدونه. شارك في الدراسة 203 من تلميذات المرحلة الثانوية، أكملت المشاركات استبيان قلق الامتحان (Speilberger, 2010)، واستبيان الفشل المعرفي (Broadbent et al., 1982)، ومقياس المعالجة الوجدانية (Baker et al., 2010)، ومقياس المرونة النفسية (Connor & Davidson, 2003). أظهرت النتائج أن التلميذات اللواتي يعانين من قلق الامتحان، يحصلن على درجات مرتفعة في الفشل المعرفي، والمعالجة الوجدانية، بينما يحصلن على درجات متدنية في المرونة في المرحلة الثانوية، والعكس صحيح أيضا. وبذلك، يلعب الفشل المعرفي، والمعالجة الوجدانية، والمرونة أدورا أساسا في قلق الامتحان. وتم نفي هذه العلاقة في دراسة (Sakka et al., 2020)، التي ركزت على تأثير العام الدراسي بسبب جائحة الفيروس (COVID-19) عن طريق معالجة قلق الامتحان ودراسة استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المراهقون للتغلب عليه. تكونت العينة من 67 تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية، جمعت البيانات عبر الإنترنت، باستخدام مقياس قلق الامتحان (Driscoll, 2007)، ومقياس المرونة (Liebenberg et al., 2013). ونفت النتائج العلاقة بين قلق الامتحان والمرونة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

جامعيا، بحث جابر وعلي (2016) العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، مع عيّنة من 54 طالب جامعي. تم استخدام مقياس المرونة للشباب الجامعي، من إعداد محمد عثمان (2010)، ومقياس سارسون لقلق الامتحان. وأظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين المرونة النفسية وقلق الامتحان، وارتباط إيجابي دال إحصائيا بين المرونة النفسية والتحصيل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بدرجة التحصيل الأكاديمي ودرجة قلق الامتحان لدى الطلبة من خلال درجة المرونة النفسية.

كما لعبت المرونة في السياق الجامعي دور الوساطة بين المتغيرات، حيث تحقق Fathalla (2018) من الدور الوسيط لتأثير تقدير الذات في العلاقة بين اليقظة الذهنية والمرونة في السياق الأكاديمي وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. تكونت العينة من 230 طالب و570 طالبة، خضعوا لمقياس المرونة (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس قلق الامتحان (Spielberger, 1989)، ومقياس اليقظة الذهنية (Walach et al., 2006)، وتم قياس دور الوساطة لتقدير الذات باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. سجلت النتائج ارتباطات طردية دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية وتقدير الذات والمرونة الأكاديمية، بينما كان ارتباطها بقلق الامتحان يسير في مسار مختلف. وكما كان متوقعا، تبث ارتباط عكسي دال إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وقلق الامتحان، وكون المرونة الأكاديمية وقلق الامتحان متغيرين وسيطين لليقظة الذهنية في تقدير الذات لدى طلبة جامعة. وتحققت دراسة (Hayat et al., 2021) من كون المرونة الأكاديمية لدى الطلبة، متغير وسيط في العلاقة بين قلق الامتحان والكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من 243 من طلبة كلية الطب. اجتازوا مقياس الكفاءة الذاتية العام (Chen et al., 2001)، ومقياس المرونة الأكاديمية (Martin & Marsh, 2006)، ومقياس قلق الامتحان (Pintrich et al., 1993). كشفت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية مرتبطة بشكل إيجابي مع المرونة الأكاديمية، وبشكل سلبي مع قلق الامتحان، كما أكدت ارتباطا سلبيا دالا إحصائيا بين المرونة الأكاديمية وقلق

الامتحان. وأظهرت النتائج، أيضا، أن المرونة الأكاديمية تلعب دور الوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة كلية الطب؛ حيث أن الكفاءة الذاتية تؤثر إيجابا على المرونة الأكاديمية، وسلبا على قلق الامتحان.

واهتمت دراسة (Ju & Bang, 2022) بفحص تأثير مرونة الأنا والدعم الاجتماعي على قلق الامتحان لدى طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من 168 طالب جامعي. تمثلت أدوات القياس في مقياس قلق الامتحان (Spielberger et al., 1980)، ومقياس الدعم الاجتماعي (Dubow & Ulman, 1989)، ومقياس مرونة الأنا (Block & Kremen, 1996). سجلت نتائج الدراسة ارتباطا بين مرونة الأنا وقلق الامتحان، وأن الموقف الإيجابي باعتباره أحد العوامل الفرعية لمرونة الأنا، ودعم الأصدقاء والعائلة باعتباره أحد العوامل الفرعية للدعم الاجتماعي، لهما تأثير سلبي على قلق الامتحان.

4.1.2. الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان

في السياق الدراسي الجامعي، قامت دراسة (Trigueros et al., 2020) بتحليل تأثير الذكاء الوجداني على المرونة، والضغوط الأكاديمية، وقلق الامتحان، وعادات الأكل المتعلقة بحمية البحر الأبيض المتوسط. شارك في الدراسة 733 طالبا و614 طالبة من طلبة الجامعة، تراوح سنهم بين 19 و27 سنة. تمثلت أدوات القياس في مقياس الذكاء الوجداني (Fernández-Berrocal et al., 2004)، ومقياس المرونة (Campbell-Sills & Stein, 2007)، ومقياس قلق الامتحان (Spielberger et al., 1980)، ومقياس الضغط الأكاديمي (Fimian et al., 1989). تم وضع نموذج معادلة بنيوية لشرح العلاقات السببية بين المتغيرات. وأظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابا بالمرونة، ويرتبط سلبا بقلق الامتحان، وأن المرونة ترتبط سلبا بقلق الامتحان. بالإضافة لتنبؤ الذكاء الوجداني بشكل إيجابي بالمرونة، وتنبؤ المرونة بشكل سلبي بقلق الامتحان والضغط الأكاديمي. كما فحصت دراسة (Liu et al., 2020) الارتباطات بين المرونة النفسية وتنظيم الوجدان وقلق الامتحان،

بالإضافة إلى كشف الفروق في العوامل الاجتماعية والديموغرافية. تم اختيار عينة من 1266 طالب من كلية الطب، وجمعت البيانات من خلال تقنية الشبكة باستخدام استبيان مصمم، والذي يقيم مستوى قلق الامتحان (Wang, 2001)، وتنظيم الوجدان (Wang et al., 2007)، والمرونة النفسية (Yu et al., 2011) على التوالي. سجلت النتائج ارتباطا سلبيا دالا إحصائيا بين قلق الامتحان وتنظيم الوجدان بأبعاده والمرونة النفسية بأبعادها. كما سجلت ارتباطا إيجابيا بين المرونة النفسية وتنظيم الوجدان، ولعبت المرونة النفسية دورًا وسيطًا في العلاقة بين تنظيم الوجدان وقلق الامتحان. وأكدت الدراسة، أيضا، أن المرونة النفسية وتنظيم الوجدان يمكنهما التنبؤ سلبا بقلق الامتحان الناشئ.

في السياق الدراسي الثانوي، تحققت دراسة (Fiorilli et al.,2020) من دور سمة الذكاء الوجداني في منع الإرهاق المدرسي لدى التلاميذ بشكل مباشر، وغير مباشر عن طريق القلق المدرسي والمرونة. تم الحصول على البيانات من عينة قوامها 1235 تلميذا (962 إناث و273 ذكور) من المرحلة الثانوية. يتراوح سنهم بين 13 و17 سنة. تمثلت أدوات القياس في مقياس سمة الذكاء الوجداني (Andrei et al., 2014)، ومقياس القلق المدرسي والمرونة (De Beni et al., 2014)، ومقياس الإرهاق المدرسي (Fiorilli et al., 2014). وكشفت معادلة النمذجة الهيكلية عن تأثير قوي غير مباشر لسمة الذكاء الوجداني على الإرهاق المدرسي من خلال وساطة القلق والمرونة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. أظهر المتعلمون مرتفعو الذكاء الوجداني مستوى عال من المرونة، التي بدورها خففت من الإرهاق المدرسي، ومن مستوى القلق المدرسي.

2.2. العوامل الديمغرافية والأكاديمية للذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان

1.2.2. الفروق حسب متغير الجندر

تتباين النتائج في تحديد الفروق في متغير الجندر، بين من ينفيها ومن يؤكدها لصالح الذكور أو لصالح الإناث. وسنقدم نتائج الدراسات حسب النقاط التالية:

- الذكاء الوجداني

من الملاحظ تسجيل غياب الفروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجندر في السياق الأكاديمي لدى عينات من مستويات دراسية متفاوتة ولدى الأساتذة. مثلا، في المرحلة الثانوية، نجد دراسة خوجة (2018) التي كشفت عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والشعور بالسعادة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. تكونت العينة من 70 تلميذ وتلميذة. اجتازوا مقياس الذكاء الوجداني (علوان، 2010)، ومقياس الشعور بالسعادة (عبد الخالق، 2010)، حيث توصلت النتائج إلى نفي الفروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجندر. جامعيا، نستحضر دراسة الحموي (2021) التي فحصت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة. بلغت عينة الدراسة 220 طالباً وطالبة (75 ذكرا و145 أنثى). تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني (محمود، 2017)، ومقياس الرضا عن الحياة (الدسوقي، 1998). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجندر. أما لدى الأساتذة، فنجد دراسة بن بريكة وآخرون (2020) التي درست علاقة الذكاء الوجداني بضغوط النفسية. تم التطبيق على عينة مكونة من 40 أستاذ وأستاذة من مرحلة التعليم المتوسط. وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثات، ومقياس الضغوط النفسية (Davis, 1997). سجلت النتائج غياب أية فروق في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

وقد سجلت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لصالح الإناث مقارنة بالذكور سواء في المرحلة الثانوية، دراسة Ahmad & Aziz (2019) التي فحصت الارتباط بين الذكاء

الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 تلميذ، اجتازوا اختبار الذكاء الوجداني (Pekaar et al, 2018)، ومقياس قلق الامتحان (Discroll, 2004). وأكدت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الوجداني لصالح الإناث. أما لدى الطلبة الجامعيين، فنجد دراسة (Stankovska et al., 2018) التي بحثت في العلاقة المحتملة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والضغط الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، من خلال تطبيق اختبار الذكاء الوجداني (Stirred, 2010)، ومقياس قلق الامتحان (Sarason, 2004)، ومقياس الضغط الأكاديمي (Bursary, 2011) على عينة من 200 طالب جامعي. أكدت النتائج فروقا دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجندر لصالح الإناث. وتحققت دراسة (Batool et al., 2022) من فرضية أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفض قلق الامتحان، لدى عينة تكونت من 295 طالب جامعي، اجتازوا مقياس قلق الامتحان (Tryon, 1980)، واختبار الذكاء الوجداني Bar–On. أكدت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الوجداني، حيث أبلغ الذكور عن درجات أعلى في الذكاء الوجداني من الإناث.

- المرونة النفسية

كشفت مراجعة الدراسات، في هذا الباب، أن أغلبها توصل إلى نفي الفروق في مستويات المرونة النفسية بين الذكور والإناث، مركزة على عينة الطلبة الجامعيين. فقد هدفت دراسة الزعبي (2016) إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 342 طالب وطالبة (134 طالبا و208 طالبة). استخدم الباحث مقياس المرونة النفسية (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس أحداث الحياة الضاغطة، ومقايس الصحة النفسية، من إعداد الباحث نفسه. نفت النتائج أية فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجندر. وهو ما أكدته لاحقا حسين (2021)، من خلال كشف العلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي الناتج عن فيروس كورونا

COVID-19 لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 120 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين 18 -23 سنة. تضمنت أدوات البحث مقياس المرونة النفسية ومقياس الضغط النفسي (من إعداد الباحثة نفسها). لم تسجل نتائج الدراسة أية فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجندر. ونفت دراسة البشارات ومقابلة (2020) هذه الفروق من خلال فحص ارتباط المرونة النفسية والالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 1004 طالب وطالبة (343 ذكرا، 661 أنثى)، اجتازوا مقياس المرونة النفسية (Mampane, 2010)، ومقياس الالتزام الأكاديمي (Human-Vogel & Rabe, 2015). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجندر.

وفي السياق الجامعي أيضا، نجد من أقر بهذه الفروق لصالح الذكور مقارنة بالإناث، حيث فحصت دراسة عبد الرحمن والعزب (2021) إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والرضا عن الحياة والطموح لدى طلبة الجامعة. تكونت العينة من 260 طالب وطالبة. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس المرونة النفسية (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس الرضا عن الحياة (الدسوقي، 1998)، ومقياس الطموح الشخصي (عبد الفتاح، 1975). وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجندر لصالح الذكور.

- قلق الامتحان

سجلت دراسات غياب الفروق في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث في المرحلة الدراسية الثانوية، من قبيل: دراسة طلحة وآخرون (2020) التي بحثت في دور التعلم الإلكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19. تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية بكالوريا، اجتازوا مقياس قلق الامتحان لسارسون. سجلت النتائج غياب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان. كما كشفت دراسة (Sakka et al., 2020) عن تأثير العام الدراسي بسبب جائحة

الفيروس التاجي (COVID-19)، عن طريق دراسة قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المراهقون للتغلب عليه. تكونت العينة من 67 تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية. وتم جمع البيانات عبر الإنترنت، باستخدام مقياس قلق الامتحان (Driscoll, 2007)، ومقياس المرونة (Liebenberg et al., 2013). كشفت النتائج عن غياب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان.

غير أن غالبية الدراسات أكدت أن الإناث يسجلن درجات أعلى على مقياس قلق الامتحان من الذكور، فمثلا، في المرحلة الدراسية المتوسطة، قامت القيسي (2017) بقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة من المستويين الأول والثالث من المرحلة المتوسطة. تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة نفسها. كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث. لكن الفروق لصالح الإناث كانت بارزة أكثر في المرحلة الدراسية الثانوية، من خلال دراسة علي وغريب (2018)، التي فحصت العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الثانوية. تم التطبيق على عينة مكونة من 86 تلميذ وتلميذة، باستخدام مقياس قلق الامتحان (زهران، 1999) ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر لصالح الإناث. أما دراسة بوترة والأسود (2020) فدرست مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ وتلميذة، خضعوا لمقياس قلق الامتحان (دبار، 2018). أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر لصالح الإناث. وهو ما تم تأكيده في ثقافة مختلفة، من قِبل دراسة (Alemu & Feyssa, 2020) في إطار فحصها للعلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تم اختيار عينة من 300 تلميذ و8 معلمين من المرحلة الثانوية. تمثلت أدوات القياس في مقياس قلق الامتحان (Spielberger, 1980). سجلت النتائج فروقا

دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان، حيث أبلغت الإناث عن مستوى قلق امتحان أعلى مقارنة بالذكور.

وفي المقابل، نجد بعض الباحثين سجّلوا هذه الفروق لصالح الذكور، لكن في المرحلة الجامعية، فدراسة (Bhat & Farooq, 2017) كشفت عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 60 طالب وطالبة. تم استخدام اختبار الذكاء الوجداني (SSEIT, 1998)، ومقياس قلق الامتحان (Beck, 1988). سجلت النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجندر لصالح الذكور. وهو ما أكده العتيبي (2018) في سياق ثقافي عربي مختلف، من خلال فحص علاقة قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي فيما يتعلق ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 216 طالب، 151 ذكرًا و65 أنثى. تمثلت أدوات القياس في مقياس قلق الامتحان (اسماعيل علي وآخرون، 2009). أكدت النتائج الفروق الدالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان لصالح الذكور.

2.2.2. الفروق حسب متغير التخصص الأكاديمي

يعدّ التخصص الأكاديمي مجال الدراسة أو فرع من المعرفة يتم تدريسه باعتباره حقلا دراسيا معتمدا من طرف المنظومة التعليمية، وتتوزع التخصصات فيه إلى تخصصات علمية، وتخصصات أدبية، وتخصصات تقنية...

- الذكاء الوجداني

على مستوى إمكانية وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، نجد توجهين، أحدهما ينفيها في المرحلة الدراسية الجامعية، مثل دراسة حمي وخلو (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الجامعيين الممارسين للرياضة وغير الممارسين لها، تكونت عينة الدراسة من 390 طالب وطالبة. تم

استخدام مقياس الذكاء الوجداني (Bar-On, 2006). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. كما نجد دراسة الهباهبة (2013) التي كشفت طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 84 طالب وطالبة. تمثلت أدوات القياس في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث نفسه، ومقياس الذكاء المعرفي المتمثل في اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدمة لرافن (Raven & Court, 1992). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

والتوجه الآخر، يؤكد هذه الفروق في المرحلة الدراسية الجامعية لصالح التخصصات العلمية مقارنة بالتخصصات الأدبية، مثل دراسة علوان والنواجحة (2013) التي تعرّفت علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 247 طالب وطالبة، تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني (عثمان وعبد السميع، 1998)، ومقياس الإيجابية من إعداد الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة التخصصات العلمية. ونشير، أيضا إلى دراسة الدلالعه وصوالحة (2015)، التي تحققت من طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 1198 طالب وطالبة. تمثلت أدوات القياس في مقياس الذكاء الوجداني (Schutte, 1998)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية.

- المرونة النفسية

يلاحظ من مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق في المرونة النفسية تعزى للتخصص الأكاديمي، تركيزها على المرحلة الجامعية. وقد انقسمت إلى مجموعتين:

الأولى، سجلت غياب هذه الفروق، من قبيل: دراسة حسين (2021) التي كشفت العلاقة بين المرونة النفسية والضغط النفسي الناتج عن فيروس كورونا COVID-19 لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 120 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين 18-23 سنة. تضمنت أدوات البحث مقياس المرونة النفسية ومقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة نفسها. لم تسجل نتائج الدراسة أية فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

والثانية، سجلت هذه الفروق لصالح التخصصات الأدبية، على سبيل المثال: فحص الزعبي (2016) علاقة المرونة النفسية بأحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 342 طالب وطالبة (134 طالبا و208 طالبة). استخدم الباحث مقياس المرونة النفسية (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس أحداث الحياة الضاغطة، ومقياس الصحة النفسية، من إعداد الباحث نفسه. كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص الأدبي. وحددت دراسة عبد الرحمن والعزب (2021) إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والرضا عن الحياة والطموح لدى طلبة الجامعة. تكونت العينة من 260 طالب وطالبة. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس المرونة النفسية (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس الرضا عن الحياة (الدسوقي، 1998)، ومقياس الطموح الشخصي (عبد الفتاح، 1975). وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص الأدبي.

- قلق الامتحان

بخصوص الفروق في مستوى قلق الامتحان التي تعزى للتخصص الأكاديمي، ركزت الدراسات على المرحلة الدراسية الثانوية، لكنها تباينت بين موقفين:

من ينفيها، من قبيل دراسة الشايب وغربي (2013) التي فحصت قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ وتلميذة في السنة الأولى ثانوي، اجتازوا مقياس قلق الامتحان (زهران، 1999). ونفت النتائج الفروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. كما أن دراسة المجممى (2019) بحثت في طبيعة علاقة دافعية الإنجاز بقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. اجتازت عينة الدراسة البالغ عددها 345 طالبا وطالبة، مقياس دافعية الإنجاز (الحامد، 1996)، ومقياس قلق الامتحان (الطريرى، 1992). وتوصلت النتائج إلى نفي الفروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

ومن يؤكدها لصالح التخصص الأدبي، من قبيل دراسة بوترة والأسود (2020) التي فحصت مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ وتلميذة، خضعوا لمقياس قلق الامتحان (دبار، 2018). وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص الأدبي. وهناك من أكد الفروق لصالح التخصص العلمي، من قبيل دراسة علي وغريب (2018) التي بحثت العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الثانوية. تم التطبيق على عينة مكونة من 86 تلميذ وتلميذة، باستعمال مقياس قلق الامتحان (زهران، 1999) ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي. وكشفت دراسة طلحة وآخرون (2020) عن دور التعلم الإلكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19. تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية بكالوريا، اجتازوا مقياس قلق الامتحان لسارسون. وسجلت النتائج فروقا دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي.

3.2.2. الفروق حسب متغير المستوى الدراسي

يقصد بالمستوى الدراسي المستوى الذي يدرس به المتعلم خلال السنة الدراسة الجارية، حيث توجد مستويات دراسية متسلسلة في كل مرحلة دراسية، وينتقل المتعلم خلالها من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى.

- الذكاء الوجداني

سجلت الدراسات غياب الفروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى للمستوى الدراسي في المرحلة الدراسية الجامعية، من مثل دراسة الدلالعه وصوالحة (2015) التي كشفت طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 1198 طالب وطالبة. وتمثلت أدوات القياس في مقياس الذكاء الوجداني (Schutte, 1998)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثين نفسهم. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي. أما دراسة حمي وخلو (2021) فرصدت مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة الجامعيين الممارسين للرياضة وغير الممارسين، ودلالة الفروق في ذلك تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من 390 طالب وطالبة. وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني (Bar-On, 2006). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وفي المقابل، سجّلت هذه الفروق في المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لصالح المستويات العليا مقارنة مع المستويات الدنيا، من قبيل دراسة عيسى (2018) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تمثلت عينة الدراسة في 30 تلميذ من تلاميذ المستويين الرابع والسادس ابتدائي، الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم من ذوي القدرات العالية. وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، من إعداد الباحث نفسه. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى للمستوى الدراسي لصالح

تلاميذ المستوى السادس. وفحصت دراسة البلوشي والظفري (2019) علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية لدى التلاميذ. اجتازت عينة قوامها 2628 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية (المستويات: السابع، والثامن، والحادي عشر، والثاني عشر)، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادي (كاظم وآخرون، 2011)، ومقياس الذكاء الوجداني (السمادوني، 2007)، ومقياس المشكلات الأكاديمية والانفعالية من إعداد الباحثين نفسهما. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستويات العليا. مما قد يشير إلى أن مهارات الذكاء الوجداني تتطور بتتابع المراحل العمرية.

- المرونة النفسية

تنتفي الفروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في المستويات الدراسية الجامعية، وهذا ما توصل إليه جابر وعلي (2016) من خلال بحثهما في علاقة المرونة النفسية وقلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي، على عيّنة من 54 طالب جامعي. تم استخدام مقياس المرونة النفسية للشباب الجامعي، من إعداد محمد عثمان (2010)، ومقياس سارسون لقلق الامتحان. وتوصلت النتائج إلى نفي الفروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وهو ما أكده البشارات ومقابلة (2020) بتناولهما المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من 1004 طالب وطالبة (343 ذكرا، 661 أنثى). اجتازوا مقياس المرونة النفسية (Mampane, 2010)، ومقياس الالتزام الأكاديمي (Human–Vogel & Rabe, 2015). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وفي المقابل، أُكّدت هذه الفروق في المستويات الدراسية بالمرحلة الثانوية، حيث أثبتها الشمري (2021) بفحصه العلاقة بين المرونة النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الثانوية. تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ من المرحلة الثانوية (المستويات الأولى والثانية والثالثة

ثانوي)، استخدم الباحث مقياس المرونة النفسية (أبو شقورة، 2012)، ومقياس الكفاءات الاجتماعية (أبو رمان، 2008). وأكدت النتائج الفروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ المستويين الأول والثاني ثانوي.

- قلق الامتحان

تأكيدا لكون ظاهرة قلق الامتحان عامة، تصيب المتعلمين في مختلف المراحل والمستويات الدراسية، فقد عملت القيسي (2017) على تقييم قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة من الصفين الأول والثالث من المرحلة المتوسطة. تم استخدام مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة نفسها. وكشفت النتائج عن غياب فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان تعزى للمستوى الدراسي. وفحص العتيبي (2018) علاقة قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من 216 طالب جامعي. تمثلت أدوات القياس في مقياس قلق الامتحان (اسماعيل علي وآخرون، 2009). وتوصلت النتائج إلى نفي الفروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

خلاصات

بناء على مقارنة خصوصيات عينات الدراسات السابقة وسياقاتها الثقافية (العربية، والغربية، والآسيوية) ومراحلها الدراسية ونتائجها، خلصنا إلى أن البحث في الارتباط بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية حاضر في السياق التربوي–التعليمي بمختلف مراحله: الأولي، والابتدائي، والمتوسط، والثانوي، والجامعي، وكلها أكدت الارتباط الطردي ثنائي الاتجاه بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية. غير أن منها من أثبت تأثير الذكاء الوجداني في مستوى المرونة النفسية، وقدرته على التنبؤ بها، ومن أكد تأثير المرونة النفسية في مستوى الذكاء الوجداني وقدرتها على التنبؤ به. كما اتضح جليا من البحث في الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، أنها ركزت على المرحلة الجامعية، حيث نجد غالبيتها اشتغلت مع

الطلبة الجامعيين، لكن البعض تناولها في المرحلة الدراسية الثانوية. وقد أثبتت هذه الدراسات جميعها الارتباط العكسي ثنائي الاتجاه بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع التأثير المعنوي القوي للذكاء الوجداني على مستوى قلق الامتحان والتنبؤ به من خلال درجات الذكاء الوجداني. غير أن الدراسات التي تناولت المرونة النفسية وقلق الامتحان ركزت على مرحلتين دراسيتين، المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وغالبيتها أكدت الارتباط العكسي بينهما، وتأثير المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان، والتنبؤ به من خلال درجات المرونة النفسية. لكن البعض توصل إلى نفي هذا الارتباط في المرحلة الدراسية الثانوية. وقد تم إثبات الارتباط المتبادل ثلاثي الاتجاه بين المتغيرات الثلاث في المرحلتين الدراسيتين الثانوية والجامعية. وسُجّل التأثير المعنوي العكسي لكل من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية على مستوى قلق الامتحان.

تتباين النتائج في تحديد الفروق في الجندر بين من ينفيها ومن يؤكدها لصالح الذكور أو لصالح الإناث. فعلى مستوى الفروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، سجل البعض غيابها في مستويات دراسية مختلفة، إلا أن غالبية الدراسات أكدت أن الإناث أبلغن عن مستوى أعلى في درجات الذكاء الوجداني من الذكور في مختلف المراحل الدراسية. وفي المقابل، نجد الغالبية نفت الفروق في مستوى المرونة النفسية بين الذكور والإناث في المرحلة الدراسية الجامعية، والبعض فقط من أكدها، ولكن لصالح الذكور وليس الإناث. وقد نفى البعض الفروق في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث في المرحلة الدراسية الثانوية. إلا أن جل الدراسات أكدت أن درجات قلق الامتحان لدى الإناث تفوق مثيلاتها لدى الذكور في المرحلة الدراسية الثانوية، وعلى العكس من ذلك، نجد من أكد أن درجات قلق الامتحان لدى الذكور تفوق مثيلتها لدى الإناث في المرحلة الدراسية الجامعية.

على مستوى الفروق في مستوى الذكاء الوجداني التي تعزى للتخصص الأكاديمي، نجد توجهين، أحدهما ينفيها في المرحلة الدراسية الجامعية، والآخر، يؤكدها في المرحلة الدراسية الجامعية لصالح التخصصات العلمية مقارنة بالتخصصات الأدبية. وركزت الدراسات على

كشف الفروق في مستوى المرونة النفسية تعزى للتخصص الأكاديمي على المرحلة الجامعية، وقد انقسمت إلى مجموعتين، الأولى، سجلت غياب هذه الفروق، والثانية، سجلت هذه الفروق لصالح التخصصات الأدبية. وبخصوص الفروق في مستوى قلق الامتحان التي تعزى للتخصص الأكاديمي، ركزت الدراسات على المرحلة الدراسية الثانوية، لكنها تباينت بين من ينفيها، ومن يؤكدها لصالح التخصص الأدبي، أو لصالح التخصص العلمي.

كما سُجّل غياب الفروق في مستوى الذكاء الوجداني التي تعزى للمستوى الدراسي في المرحلة الدراسية الجامعية. وفي المقابل، سجّل تأكيد هذه الفروق في المراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية لصالح المستويات العليا مقارنة مع المستويات الدنيا. كما تنتفي الفروق في مستوى المرونة النفسية التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي في المستويات الدراسية الجامعية، وفي المقابل، أُكّدت هذه الفروق في المستويات الدراسية بالمرحلة الثانوية. إلا أن هذه الفروق تم نفيها في مستوى قلق الامتحان بمختلف المراحل الدراسية.

انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة، تبرز أهمية مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في التأثير على قلق الامتحان. كما لوحظ أن غالبية الدراسات ركزت على المرحلة الدراسية الجامعية، بالرغم من كون تلاميذ المرحلة الثانوية، في مرحلة عمرية خاصة، تتمثل في كونهم مراهقين يعيشون تغيرات هرمونية ونفسية مهمة، بالإضافة إلى أنها مرحلة دراسية مصيرية تحدد مسار المتعلم الأكاديمي والمهني. واتضح أيضا تباين النتائج فيما يخص مختلف الفروق في متغيرات الدراسة. وقد دفعنا انعدام الدراسات المنشورة على حد علمنا، التي تناولت هذه العلاقات في السياق الثقافي المغربي –بالرغم من أهميتها– إلى التساؤل عن طبيعة تأثير هذه المتغيرات (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) في السياق الثقافي المغربي، وخصوصا في مرحلة المراهقة في المستوى الثانوي التأهيلي، وتحديدا في البكالوريا.

الفصل الثاني: المحور الأول

1. البرامج التدريبية والعلاجية في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

1.1. البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

2.1. العلاج المعرفي السلوكي وعلاج قلق الامتحان

خلاصات

1. البرامج التدريبية والعلاجية في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

حظيت الاضطرابات الوجدانية باهتمام كبير من قبل الباحثين، وعلى اعتبار قلق الامتحان من الاضطرابات الوجدانية ذات التأثير السلبي على مهارات الدراسة لدى المتعلمين، وعلى أدائهم أثناء الامتحان، وإدراكهم، وسلوكهم... وكونه سببا في معاناتهم، تبرز أهمية إعداد البرامج التدريبية والعلاجية والوقائية للتخفيف من حدة قلق الامتحان (أتشي، 2018). وفي هذا الصدد، يُلاحظ اهتمام الباحثين (راجع: حمادنة، 2017) بدراسة البرامج العلاجية والتدريبية لقلق الامتحان.

ومن بين الاستراتيجيات التدخلية الرائدة التي تُعتمد في التدريب والعلاج النفسيين نجد: من جهة؛ استراتيجيات علم النفس الإيجابي، من خلال دراسة مواطن القوة والإبداع لدى الفرد وتحليلها، وتوظيف الخصائص الإنسانية الإيجابية من قبيل: الرضا، والتفاؤل، والامتنان، والأمل، والتسامح، والإيثار، والتعاطف، والتقدير... في تعزيز السعادة لدى الأفراد. ومن ثم، تعزيز الإمكانات بدلا من التوقف عند المعوقات، مما يسهم في تحقيق مستوى عالٍ من التوافق النفسي في مواجهة الضغوط والظروف القاسية والاضطرابات (روبيبي، 2016). وبناء على اعتبار الذكاء الوجداني أحد مجالات علم النفس الإيجابي (راجع: ذبيحي وستر الرحمان، 2016)، ولأن المرونة النفسية مفهوم ضمن مفاهيم علم النفس الإيجابي (راجع: العازمي، 2022)، أمكن توظيفهما في العلاج النفسي الإيجابي من خلال بناء برامج تدريبية تقوم على أساسهما. وتبرز أهمية علم النفس الإيجابي في مجال العلاج النفسي، من خلال تغيير بؤرة الاهتمام وتحويلها من البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات النفسية والعقلية، إلى البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير ومواجهة الضغوط والاضطرابات بإيجابية (روبيبي، 2016)، ولأنه، مدخلا علاجيا للاضطرابات، ومدخلا وقائيا من الاضطرابات (يونس، 2016).

ومن جهة أخرى، نجد التدخلات العلاجية المستندة على استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي، الذي يعتبر الاضطرابات النفسية، بأشكالها المختلفة، تشوها معرفيا ينبغي تعديله، من خلال فنيات متعددة تدمج بين فنيات العلاج المعرفي وفنيات العلاج السلوكي، وهو من التدخلات العلاجية التي تثبت فعاليتها في علاج قلق الامتحان (حسين وآخرون، 2019أ).

1.1. البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

بناء على الأهمية البالغة للذكاء الوجداني في حياة الأفراد، باعتباره يلعب دورا جوهريا في النجاح في مختلف مجالات الحياة، سواء الأسرية أو الاجتماعية أو الأكاديمية أو العملية، وباعتباره أحد العناصر المهمة للتنبؤ بالنجاح في هذه المجالات (مرزاق وآخرون، قيد النشر)، ينبغي الحرص على تنميته لدى الأفراد. وتشير مرزاق (2020) إلى أنه إن كان بالإمكان قياس الذكاء الوجداني وتقديره في كم معين، فإن عديدا من الدراسات تشير إلى أن مهارات الذكاء الوجداني وقدراته، يمكن تعلمها وتنميتها، بل أكثر من ذلك، أن جزءا معتبرا من الإنتاج الفكري في مجال الذكاء الوجداني، يتخذ شكل برامج التنمية الذاتية، من خلال دورات تدريبية تتخذ شكل برامج مصممة، وورش عمل، ومواد تربوية مدرسية.

وتبرز ضرورة تنمية مهارات المرونة النفسية بناء على أهميتها، فيما تضمنه من تعزيز الصحة النفسية؛ حيث تساهم في تحقيق الاتزان الانفعالي، وتضمن الاستقرار النفسي في الوضعيات الحياتية بصفة عامة، والوضعيات الأكاديمية خاصة، من خلال ضمان القدرة على التوافق والتكيف في مواجهة الصعوبات والأزمات، والقدرة على التعافي من تأثيرها (مرزاق وآخرون، 2022). ومن ثم، تبتث فعالية التدريب في تنمية المرونة النفسية (عينة، 2021).

وباعتبار الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به، واتباع أساليب فعالة من أجل الوصول إلى تحصيل جيد، وتحقيق النجاح والتفوق، وبالنظر للآثار السلبية لقلق الامتحان على قدرات المتعلمين، وجب الاهتمام بإيجاد سبل لتخفيفه، ومواجهته، والتقليل من آثاره

السلبية. وبناء على نتائج مجموعة من الدراسات (راجع: حمادنة، 2017)، تأكدت فعالية البرامج التدريبية في خفض قلق الامتحان لدى المتعلمين.

وبناء على ما سلف، يتضح أنه يمكن بناء برامج تدريبية تساهم في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. وفيما يلي، سنتعرف على مفهوم البرنامج التدريبي، وأسس بنائه، ومراحل إنجازه، وأهدافه، وأساليب التدريب فيه، وكيفية تقييمه، وأهميته، لكون هذه النقطة جزء من دراستنا الميدانية.

1.1.1. تحديد البرنامج التدريبي

يعتبر التدريب من العناصر التي حظيت باهتمام كبير على مستوى العلوم الإنسانية، في عديد من المجالات النظرية والعملية. وانطلاقا من مراجعة القحطاني (2019) للأدبيات العلمية، يمكن تلخيص تعريف التدريب في كونه أنشطة مخططة ومنظمة، تهدف إلى تنمية مهارات الفرد وقدراته وتحسينها، وتعديل سلوكاته، بما يتوافق مع تحسين مردوديته وفعاليته، ومواجهة المعوقات والعقبات التي تواجهه بنجاح. وبذلك، تعددت تعاريف البرنامج التدريبي، ويمكن تلخيصها من خلال مراجعة الدراسات السابقة (راجع: سوبجاكي وكمال الدين، 2020) باعتباره مجموعة من النشاطات المخططة والمنظمة، من أجل بناء موقف تدريبي في ضوء معطيات، ومحددات تهدف إلى تطوير أداء المتدربين وإكسابهم مجموعة من المهارات، وحل مشكلاتهم، وتنمية ذواتهم وثقتهم، وتخفيف توترهم... خلال فترة زمنية محددة. وبهذا، اعتبره الغافري وآخرون (2020) خطة تعليمية تتضمن مجموعة من اللقاءات المصممة، تحتوي مادة علمية، وبنية تنظيمية، وفنيات وأنشطة وأساليب تدريبية، وطرق تقييمية، تهدف إلى تنمية مهارات واتجاهات معينة.

2.1.1. أسس البرنامج التدريبي

تقوم أسس بناء البرامج التدريبية على مبادئ جوهرية موحدة في مختلف المجالات، ويتفق الباحثون (القحطاني، 2019) على مجموعة منها، من قبيل: الشمولية، على اعتبار أن يشمل التدريب جميع الأفراد المعنيين؛ وضرورة التخطيط للتدريب وفق خطة مدروسة؛ والاستمرارية، حيث ضرورة استمرار التدريب وفق خطة معينة؛ والتفرغ للتدريب؛ والواقعية المتمثلة في قابلية تطبيق البرنامج التدريبي على أرض الواقع، ثم يأتي التطبيق، وذلك باعتماد التطبيق العملي من خلال أنشطة وتمارين يمارسها المتدرب، وعدم الاكتفاء في التدريب بالجانب النظري؛ مع ضرورة الالتزام والاحترام المتبادل بين المدرب والمتدربين، والتعاون بينهما على إنجاح التدريب.

3.1.1. مراحل إنجاز البرامج التدريبية

إن تصميم البرامج التدريبية يكون عبر مراحل رئيسة متتابعة (راجع: القحطاني، 2019):

– مرحلة تحديد الاحتياجات: مرحلة جوهرية في بناء مكونات البرنامج، من خلال تحديد الاحتياجات التي تهدف البرامج إلى تحقيقها.

– مرحلة تصميم البرنامج التدريبي: بناء على الاحتياجات التي تم تحديدها، يتم تخطيط استراتيجيات بناء البرنامج بطريقة تحقق بلوغ الأهداف المنشودة والمسطرة. وذلك بتحديد الموضوعات التدريبية من خلال وضع محتوى خطة التدريب، ثم متابعة موضوعات البرنامج التدريبي، وفي الأخير تحديد الأساليب التدريبية.

– مرحلة التنفيذ: التأكد من أن البرنامج التدريبي قابل للتطبيق واقعيا، والإشراف على تنفيذه؛ من خلال تحديد الجدول الزمني لتنفيذه، وتحديد مكان التدريب والقاعات الخاصة به. وشرح العمل الذي سيقومون به المتدربون وتوضيحه، ثم متابعة سير التدريب من خلال التواصل

الفعال بين المدرب والمتدربين من أجل جعل مواد التدريب متطابقة مع حاجات المتدربين التدريبية.

4.1.1. أهداف البرنامج التدريبي

يتم صياغة أهداف البرنامج التدريبي من خلال ترجمة الاحتياجات التدريبية إلى أهداف، وفق ما سيكون المتدرب قادرا على أدائه بعد انتهاء الدورة التدريبية، ويتم التركيز على ثلاثة مجالات تتمثل في المعارف، والمهارات، والاتجاهات (طاهر، 2021). وتتضمن هذه الأهداف مكونات تتوزع على مستويات تم تلخيصها من خلال مراجعة الدراسات السابقة (راجع: الثويني، 2021):

– مستوى المعارف: أطر نظرية تصف ظاهرة، وتحللها، وتتعرف العلاقة بين مكوناتها، بهدف فهمها، وتفسيرها، والتعامل معا.

– مستوى المهارات والقدرات: السلوك المرتبط بالقدرة على حل المشكلات، ومواجهة المواقف بأعلى قدر من الكفاءة والفعالية.

– مستوى الاتجاهات: استعداد الفرد وشعوره تجاه موضوع أو شيء معين، ومحاولة تنمية اتجاهات إيجابية للفرد نحوها.

– مستوى السلوك: مجموع السلوكات وردود الأفعال الصادرة عن الفرد.

– مستوى الأساليب: تطبيق المعرفة والمهارات في مواقف عملية.

– مستوى الخبرة: نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عديد من المواقف المتنوعة والمختلفة، خلال فترة زمنية طويلة.

5.1.1. أساليب التدريب

يُستخدم في برامج التدريب مجموعة من الأساليب التي يتم من خلالها عرض المادة التدريبية، من أجل نقل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تكون هدف تعلم المتدربين، من قبيل: المحاضرة، والنقاش الجماعي، والحوار، والعصف الذهني، وتمثيل الأدوار، وحل المشكلات، والقصص... (البابطين، 2019).

6.1.1. تقييم البرنامج التدريبي

يمكن تقييم البرنامج التدريبي بناء على مجموعة من المستويات المتمثلة في مستوى رد الفعل، عن طريق قياس ردود أفعال المشاركين (المتدربين) وانطباعاتهم فيما يتعلق بكيفية تطبيق البرنامج؛ ومستوى التعلم، بقياس التغيرات في مهارات المشاركين واتجاهاتهم؛ وأيضا، مستوى السلوك، من خلال قياس التغيرات التي حدثت في سلوك المشاركين؛ ومستوى النتائج، وذلك بقياس نتائج البرنامج التدريبي وأثره في تحقيق أهدافه (أبو النصر (2006؛ الشعلان والدوسري، 2022). وعلى الرغم من أن العلاقة وثيقة بين تقييم نتائج البرنامج التدريبي وأثره إلا أن الفرق بينهما يكمن في كون تقييم نتائجه تكون على المدى القصير من انتهاء البرنامج، فيما يرصد تقييم أثره، مدى تأثير البرنامج على المدى البعيد (الشعلان والدوسري، 2022).

7.1.1. أهمية البرامج التدريبية

تتنوع أهمية البرامج التدريبية حسب الأهداف المسطرة لها، ونجد بعض الباحثين (راجع: سوبجاكي وكمال الدين، 2020؛ القحطاني 2019) يحصرون هذه الأهمية في مساعدة الأفراد على الإدراك السليم، ورفع أدائهم وتحسينه، وتطوير دوافعهم نحو الأداء الجيد وتنميتها، مما يخلق فرصا للنمو وللتطور، والمساهمة في التنمية المستدامة، وأيضا، مساعدتهم على الاستقرار والتفاؤل، والثقة، والرضا عن الحياة، وتجاوز التوتر، وحل المشكلات، وتطوير القدرة على التفكير الاستراتيجي والتخطيط واتخاذ القرارات.

ويمكن أن يتأسس بناء برامج التدخل المقترحة من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات التي ثبت تجريبيا مساهمتها في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، والأسس النظرية والتجريبية التي تقوم عليها العلاجات المقترحة، واستثمار نتائج الدراسات السابقة التي حددت طبيعة العلاقات والتأثيرات بين هذه المتغيرات، ما يساهم في تجويدها أو تدهورها... وسنتعرف بعضا من هذه الاستراتيجيات في المحاور الآتية:

8.1.1. أساليب تنمية الذكاء الوجداني

أكد Goleman (1998) في هذا الصدد، أنه يمكن تعلم جميع كفاءات الذكاء الوجداني وتحسينها، من خلال تلقي الملاحظات، والممارسة، والتوجيه، والتدريب المناسب والسليم. كما يوضح أن القدرة على اكتساب مهارات الذكاء الوجداني تزداد مع تقدم العمر، بسبب زيادة الخبرة. وأن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه في أي مرحلة عمرية، لكن، كلما تم التدريب عليه في وقت مبكر كانت نتائجه أفضل. وفي السياق نفسه، سجّل Bar-On (2006) من خلال فحص نتائج مجموعة من الدراسات التجريبية، أنه يمكن تحسين سلوك الذكاء الوجداني والاجتماعي وتعزيزه وزيادته بشكل ملحوظ من خلال تطبيق برامج تعليمية له، في المدرسة، والعمل، وفي العناية العلاجية السريرية. وأنه يمكن مراقبة هذا التحسن، وقياسه بدقة، من خلال القياس قبل التدخل وبعده.

وقد أكد Bar-On (2006) في الإطار نفسه، أن الذكاء الوجداني قابل للتعليم والتعلم والتعزيز من خلال طرق تعليمية بسيطة نسبيا في فترة زمنية قصيرة نسبيا. كما خلص Mayer & Salovey (1997) إلى أن الذكاء الوجداني يجب أن يدمج في مناهج البرامج الدراسية من أجل تطوير مهارات المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، وفي الحياة عامة. وهو ما استخلصته مرزاق وآخرون (2020) من خلال دراساتهم في السياق الثقافي المغربي، وفي مستويات دراسية متفاوتة، من ضرورة فتح آفاق واسعة للبحث لاختبار فعالية برامج تنمية الذكاء الوجداني، وخاصة في المؤسسات التربوية-التعليمية، وذلك، بالنظر إلى الدور الجوهري

الذي يلعبه الوجدان في القدرة على النجاح في سياقات الحياة عامة، وفي السياق الأكاديمي خاصة.

ويمكن إتباع بعض التوصيات الأولية لتنمية الذكاء الوجداني، من خلال تنمية الوعي بالذات، وإدراك ما يدور بالذهن من أفكار ومشاعر، وتقبل الذات الذي لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائما، وإنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التغيير، إضافة إلى تقبل نظرة الآخرين لها، والاستعداد لتغيير العلاقات الاجتماعية إيجابا (نخبة من المختصين، 2008).

كما سجلّت الفلاح (2017)، مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني، من قبيل: أنشطة فهم المواقف الوجدانية من خلال تعبيرات الوجه، ونغمات الصوت، وإيماءات الجسم، لما لها من أثر فعال في تعزيز فهم الانفعالات. وأيضا من خلال لعب الأدوار المتنوعة التي تنمي التعاطف، وفهم انفعالات الآخرين. والقصص التي تساعد على تسمية الانفعالات، وإدراكها، وفهمها، وضبطها، وتوظيفها بشكل إيجابي.

نخلص إلى أن تنمية الذكاء الوجداني تعتبر ضرورة، حيث تحفز مهاراته تحقيق أهداف الفرد، في إطار التفاعل، والتعاون مع الآخرين. وتقبل الاختلاف، وإعلاء قيم التعاطف، تبعا لمنهج علمي مبني على دراسات وأبحاث، ونتائج محددة.

9.1.1. أساليب تنمية المرونة النفسية

يعتبر بعض الباحثين (راجع: Atkinson et al., 2009) أن المرونة النفسية سمة شخصية ثابتة نسبيا، ويرى البعض الآخر أنها عملية ديناميكية؛ يمكن تنميتها وتطويرها خلال مراحل الحياة. وتوجد مجموعة من الأساليب التي حددها الباحثون، والتي تساهم في بنائها وتنميتها، حيث من خلال مراجعة الدراسات السابقة، استخلص عبد الرحمن والعزب (2021) عديد من العوامل التي تعزز المرونة النفسية، وفيما يلي بعضا منها:

– اكتساب مهارات متنوعة وتطويرها، من قبيل: تنمية الثقة بالذات وتقديرها، والاستقلالية، وإدراك الانفعالات والاندفاعات وضبطها، وحل المشكلات، والمثابرة والاجتهاد، والتفاؤل، والأنشطة الترفيهية والاسترخاء، واتخاذ القرار السليم وضبط إجراءات تطبيقه...

كما حددت حسين (2021) مجموعة من الأساليب لتنمية المرونة النفسية، من قبيل: الرعاية والدعم النفسي والاجتماعي، وبناء علاقات الثقة، وتقديم المساعدة، والتشجيع، والتعاطف. وتنمية القدرة على المواجهة الفعالة والتوافق الإيجابي مع الضغوط، والنظرة الإيجابية للحياة، مع إيجاد معنى إيجابي للصدمات أو الأحداث المؤلمة. وتؤكد عديد من الدراسات (عباس، 2021) أن الانفعالات الإيجابية تقوم بوظيفة وقائية من آثار الصدمات والأزمات، وتلعب دورا جوهريا في تعزيز المرونة النفسية.

وقد خلص (Anakwe & Dikko, 2017) إلى أن العوامل التي يمكن أن تعزز المرونة النفسية عند المراهق المتمدرس، تنقسم إلى عوامل داخلية مثل الفعالية الذاتية؛ ومركز التحكم Locus of Control؛ والكفاءة؛ وعوامل خارجية، من قبيل: تأثير الأسرة والمدرسة والمجتمع، التي يمكن أن تساهم في تعزيز المرونة، وتساعد على مواجهة التحديات.

وارتباطا بما سلف، أكدت مرزاق وآخرون (2022) بناء على نتائج دراساتهم، على ضرورة إبداع برامج تدخل لتحسين المرونة النفسية وتقويتها عامة، وفي السياق التعليمي– التربوي بشكل خاص.

10.1.1. أساليب خفض قلق الامتحان

تعددت الإجراءات والتقنيات التدريبية المساعدة على خفض قلق الامتحان، والتي يمكن للأخصائي النفسي تدريب المتعلمين عليها، وفيما يلي بعضا منها:

– إعادة البناء المعرفي: مناقشة الأفكار اللاعقلانية بخصوص مواقف الامتحان ودحضها، واستبدالها بأفكار عقلانية (رضوان، 2018).

– تطوير قدرة المتعلم على الفهم وحل المشكلات: وتتمثل في مساعدة المتعلم على إدراك ذاته وفهمها، وفهم الآخرين، وفهم الأحداث التي يعيشها، والتدريب على اتخاذ القرارات، والتعامل مع المشكلات وحلها، والتكيف مع الوضعيات والمواقف التي تواجهه. وهذا من شأنه أن يقدم له وقاية فعالة من القلق (قدوري وتارزولت عمروني، 2015).

– التدريب على الاسترخاء: تعتبر تقنية الاسترخاء الفعال مهمة جدا لمواجهة القلق، حيث يمكن من خلالها تجديد الطاقة وشحنها بأساليب التأمل، والاسترخاء الذهني والعضلي، وهي تقنيات يسهل تعلمها، وقد تحتاج إلى تدريب متخصص (رضوان، 2018).

– التعبير عن الانفعالات والحديث الإيجابي مع الذات وتعزيز الثقة بها: من خلال تشجيع المتعلم على التعبير عن انفعالاته بالتعبير عن حالات القلق، ويمكن أيضا تفريغ الانفعالات من خلال اللعب، وتمثيل الأدوار، والسيكودراما... وتحفيزه على الحديث الإيجابي مع الذات من خلال التشجيع على استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات، مع توعيته بعدم استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدث مع ذاته، ومساعدته على ثقته بذاته، من خلال برامج خاصة بذلك (شادي وآخرون، 2019).

– التدريب على استراتيجيات التخطيط للامتحان (راجع: قدوري وتارزولت عمروني، 2015): تدريب المتعلم على اكتساب بعض المهارات اللازمة لبلوغ التحصيل الجيد، وتحقيق النجاح، والتفوق، من خلال التخطيط لمواقف الامتحان بكل تفاصيلها، من قبيل: مهارة المراجعة، والاستعداد، ومهارة الإجابة أثناء الامتحان، بالإضافة إلى مهارة تنظيم الوقت من خلال وضع برنامج يوازن بين الاستعداد الجيد والراحة... وتبادل الخبرات مع الزملاء بخصوصها.

نخلص من خلال ما سلف، وبناء على ما سجلت الأبحاث من تأثير ثنائي متبادل بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية (Zheng et al., 2021)، وما أثبتت الدراسات (Rezaie Far et al., 2021) من تأثير للذكاء الوجداني في مستوى قلق الامتحان، وتأكيد الدراسات

(عينة، 2021) أن التدريب على رفع المرونة النفسية يساهم في خفض قلق الامتحان، إلى أن البرامج التدريبية في الذكاء الوجداني تساهم في الرفع من المرونة النفسية وخفض قلق الامتحان في سياقات ثقافية متنوعة.

2.1. العلاج المعرفي السلوكي وعلاج قلق الامتحان

شكل العلاج المعرفي السلوكي نقلة نوعية في تقنيات العلاج النفسي، انعكست مباشرة على فنيات العلاج وتقنياته في علم النفس، مما ساهم في فعالية هذا العلاج. فما العلاج المعرفي السلوكي؟ وما مبادئه؟ وما فنياته وما تقنياته؟ وما خطواته؟ ومدته؟ وما مدى مساهمته في علاج قلق الامتحان؟

انطلق بعض الباحثين (مبارك، 2001)، في محاولة لعلاج قلق الامتحان، من تفسيرات النظرية السلوكية للقلق، باعتباره استجابة خوف يكتسبها الفرد من البيئة التي يعيش فيها، ويتم استثارتها بمثيرات قد تخيف فعلا أو لا تخيف أصلا في الواقع. وبذلك، يركزون في علاج قلق الامتحان على فنيات العلاج السلوكي، من قبيل: الاسترخاء العضلي، والتحصين المنهجي (التطمين التدريجي المنظم: خفض الاستثارة الذاتية). إلا أن هذه العلاجات السلوكية فشلت لوحدها في علاج قلق الامتحان، مما أدى إلى زيادة التركيز على المكونات المعرفية لقلق الامتحان، وبروز ما يعرف بنماذج التداخل (راجع: Kubikova, 2019)، من خلال التمييز بين نماذج التداخل ونماذج العجز في السياق التعليمي–التربوي، حيث تبحث نماذج التداخل في العوامل التي تتداخل مع أداء المتعلم من قبيل: القلق، والوجدانية، وضعف التركيز؛ حيث يكون لدى المتعلم معرفة كافية لإنجاز الامتحان، ولكن أداءه يتأثر سلبا بالقلق والأفكار غير ذات الصلة، مما يعوق التركيز والانتباه لديه، وتتداخل مع استرجاع المعلومات المطلوبة، وبالتالي، تعوق قدرته على استخدام المعرفة التي لديه. أما في نماذج العجز؛ فيكمُن العجز في ضعف معرفة الفرد بالموضوع المدروس، أو عادات الدراسة، أو عجز في مهارات الامتحان.

وبذلك، انطلقت العلاجات المعرفية من هذا النموذج التداخلي، وركزت على خفض الانشغال المعرفي المشوه، كمكون رئيس في قلق الامتحان. وقد حققت بعض النجاح في خفض قلق الامتحان، لكنه لم يكن في جميع الحالات. وبناء عليه، لا يمكن إغفال الجانب الوجداني في قلق الامتحان، وهو الجانب الذي ركزت عليه العلاجات السلوكية. لذلك، ينبغي التركيز على المكونين معا، الانشغال المعرفي المشوه والانفعالية، في دعم الاتجاه العلاجي الشمولي. وقد ثبت نجاح صيغ مختلفة من العلاج المعرفي السلوكي فيما يتعلق بخفض قلق الامتحان، إلا أن الأدلة التجريبية الأكثر اتساقا، تبين أن الدمج بين مهارات الدراسة والتعلم والعلاج المعرفي السلوكي، غالبا ما تتفوق بفعالية في خفض قلق الامتحان (راجع: مبارك، 2001).

ونتيجة للنقد الذي تم توجيهه للعلاج السلوكي، لتركيزه على السلوك الظاهر، متجاهلا الأفكار التي قد تكون سبب السلوك المضطرب، ظهر العلاج المعرفي السلوكي الذي يقوم على أساس العلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك. ومن الطرق الرائدة في هذا العلاج، نجد العلاج العقلاني الانفعالي لألبيرت إليس Albert Ellis، والعلاج المعرفي لأرون بيك Aaron Beck (راجع: صبري، 2020).

1.2.1. الاتجاهات النظرية للعلاج المعرفي السلوكي

تتمحور تحديدات الباحثين للعلاج المعرفي السلوكي حول التعريف الذي قدمته Psycom (2018)، بكونه علاج موجز معتمد علميا، يركز على التفاعلات بين الأفكار والوجدان والسلوكات. وتركز هذه العلاجات على المشاكل الحالية للفرد، مع مراعاة أسبابها التاريخية. وترتبط العلاجات السلوكية والمعرفية ارتباطا وثيقا بالبحث العلمي. وهو ما أكده Martin (2019) عندما اعتبره أحد العلاجات النفسية المتبعة لمدة زمنية محددة وقصيرة، والمعتمد على تبادل أطراف الحديث بين المعالِج والمعالَج، بهدف علاج مشكلات معينة في

حياة الفرد، وذلك بتغيير أنماط التفكير أو السلوك لدى الفرد، بالتركيز على الأفكار والمعتقدات والصور العالقة في ذهنه وطريقة ارتباطها بسلوكه.

وفي هذا السياق، اهتم كل من أرون بيك وألبيرت إليس بالعلاقة القوية بين المعرفة والوجدان، من خلال التركيز على أثر الوجدان على العمليات المعرفية، ودور العمليات المعرفية في حدوث الحالات الوجدانية (روبيبي، 2020). ومن ثم، تعدّ نظرتهما من بين أبرز النظريات المساهمة في بروز العلاج المعرفي السلوكي.

- اتجاه أرون بيك

بحسب بيك (2000/1976) يُرجع العلاج المعرفي الاضطرابات النفسية، بالأساس، إلى تحريف الفرد للواقع والأحداث، بناء على افتراضات خاطئة ومشوهة. ومن هنا، يربط المنهج المعرفي فهم الاضطرابات الوجدانية بخبرات الحياة اليومية للفرد وتجاربه. حيث تتمركز الاضطرابات النفسية الشائعة حول انحرافات معينة في التفكير. ومن هذا المنطلق، يقدم العلاج المعرفي فنيات للتغلب على الإدراكات المشوهة، والتركيز في العلاج على تفكير الفرد، عن طريق تصحيح الأفكار الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة. وبتصحيح المعتقدات الخاطئة، يمكن تغيير الاستجابات الانفعالية الزائدة أو غير المناسبة.

- اتجاه ألبيرت إليس

حدد ألبيرت إليس الأساس المعرفي للسلوك من خلال نظريته في العلاج العقلاني الانفعالي المتمثل في معادلة ABC، (A) الحدث، (B) الأفكار أو المعتقدات، (C) النتيجة الانفعالية. بحسب هذه النظرية، فإن النتيجة الانفعالية تختلف وفق إدراك الفرد للأحداث والأفكار والاعتقادات التي تنتابه حولها. وعليه، فإن الأفكار والمعتقدات حول حدث ما، هي المسؤولة عن الاستجابة أو النتيجة الانفعالية، وليس الحدث في حد ذاته. وبهذا، تركز هذه النظرية في العلاج على تعديل الأفكار ABCDE، حيث تناقش (D) الأفكار والمعتقدات الخاطئة والمشوهة وتفندها، مع توضيح العلاقة بين أفكار الفرد المشوهة واضطراباته النفسية،

وتعديل هذه الأفكار والمعتقدات، مما يساهم في ضبط اتجاهاته وسلوكه في إدراكه لهذه الأحداث، فتختفي اضطراباته نتيجة للتفكير العقلاني السليم. وهو ما يرمز إليه ب (E)، وهو الأثر المترتب عن مناقشة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية للفرد، وتفنيدها، وتعديلها (سالمي، 2021).

2.2.1. مبادئ العلاج المعرفي السلوكي

يتأسس العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من المبادئ، وقد عمل عزى وصادقي (2019) على تلخيصها في كون الاضطرابات النفسية نتاج أساليب التفكير الخاطئة وغير العقلانية، حيث العلاقة التبادلية بين الأفكار والمشاعر والسلوك. وبهذا، يشمل العلاج التعامل مع المكونات الثلاثة. وينطلق العلاج المعرفي السلوكي من مبدأ أن الأفكار السلبية وأنماط التشوه المعرفي قابلة للتعلم، حيث يتعلمها الفرد من الخبرات السلبية السابقة، وأحداث الحياة اليومية غير الملائمة. حيث تعكس التشوهات المعرفية وجهات نظر غير واقعية وسلبية للمعالَج عن الذات والعالم والمستقبل. ويرتكز هذا العلاج على أن المخططات المعرفية هي الأساس المسؤول عن تنظيم الخبرات الجديدة، وتصنيفها، وتقييمها، والحكم على ذكريات الأحداث الماضية، ويشكل تعديل البناء المعرفي للمعالَج أساسا جوهريا لإحداث تغيير جوهري إيجابي في انفعالاته، وسلوكه.

3.2.1. التقنيات الأساس للعلاج المعرفي السلوكي وفنياته

تتحدد التقنيات الأساس للعلاج المعرفي السلوكي حسب نوع الاضطراب، ويتم تنظيمها وتقييمها سريريا، وتتمثل في تمارين سلوكية، تهدف إلى تعلم سلوكات جديدة مثل تأكيد الذات، وتمارين معرفية تهدف إلى تغيير الأفكار غير القابلة للتكيف وغير الواقعية من خلال تعلم طرق تفكير جديدة أكثر تكيفا، وتمارين وجدانية تطور الوعي بالانفعالات، والمشاعر، والعواطف المختلفة، وتعلم كيفية تنظيمها والتحكم بها. إضافة إلى تمارين جسدية تسمح بتعلم

الاسترخاء الجسدي والذهني. ويتم تقييم نتائج هذه التمارين أثناء الجلسات وبينها، من أجل اتخاذ قرار استمرار الدورة العلاجية أو إنهائها (Psycom, 2018).

ويُستخدم التمرن على تقنيات العلاج المعرفي السلوكي للتحكم في طريقة التفكير من أجل التأثير إيجابا في الانفعالات والمشاعر، والتي بدورها تؤثر في سلوكات الفرد. وتوجد مجموعة من الفنيات التي تستخدم في هذه التمارين، ويعتمد عليها في بناء البرامج العلاجية المعرفية السلوكية، ويتم إنجاز هذه التمارين بطريقة متدرجة، وتقسيمها إلى مهمات صغيرة وأكثر قابلية للتحقق، وتبنى كل خطوة على الخطوات السابقة بشكل تدريجي، حتى يكتسب المعالَج الثقة أثناء تقدمه في العلاج، على سبيل المثال نجد (Pietrangelo, 2019):

ويتمثل إعادة البناء المعرفي في تطوير قدرة الفرد على التعرّف على أنماط التفكير السلبية وغير العقلانية، وإعادة صياغة تلك الأفكار لتبدو أكثر إيجابية وإنتاجية، بتوظيف الاكتشاف الموجه للتعرّف على وجهات نظر المعالَج ومناقشتها معه بهدف تعديلها. وذلك من خلال استخدام المفكرة أو الأجندة اليومية لمساعدة المعالَج على تدوين أفكاره، لتحديد السلبية منها والإيجابية، وتَتبع الأفكار والسلوكات التي تعلمها خلال جلسات العلاج، ووضعها موضع التنفيذ، وتحديد مدى تقدمه في العلاج.

أما العلاج بالتعرّض، فيتم من خلال تعريض المعالَج للأشياء التي تثير مخاوفه واضطراباته، ويقدّم تدريجيا الطرق والتوجيهات التي يمكن بها التعامل مع هذه المخاوف، لمساعدته على التكيف والتأقلم معها. كما تستخدم تجارب سلوكية للاضطرابات التي تنطوي على التفكير الكارثي، وتوقع حدوث مشاكل ومصائب، حيث يطلب من المعالَج التخيل الذهني، وتوقع ما سيحدث، والحديث عما إذا كان التنبؤ قد حدث أو لا.

بالإضافة إلى مجموعة من الفنيات الأخرى التي يتم إدراجها في بناء البرامج العلاجية المعرفية السلوكية، من مثل: الاسترخاء بكل أشكاله: الذهني، والعضلي، والتنفسي، والتخيل بإغماض العينين، ووصف التخيلات التي تطرأ في الذهن تلقائيا، ثم وصف المشاعر في

موقف معين مرتبط بمشكلة، وتحديد الأفكار في ذلك الموقف، ولعب الأدوار بالتدرب على أداء السلوك المراد تعلمه، وتكرار هذا السلوك الجديد الأكثر تناسقا مع الواقع بحضور المعالِج والمجموعة العلاجية (راجع: صبري، 2020). كما يتم تعديل السلوك من خلال النمذجة، باستهداف تغيير سلوك المعالَج نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين، أو من خلال تعلم مجموعة من الأنماط السلوكية عن طريق مجموعة من النماذج الحية المصورة من خلال مشاركته بملاحظة السلوك المستهدف (الضامن وسمور، 2017).

يوجد، أيضا، العصف الذهني الذي يستهدف تنمية القدرات الذهنية والمعرفية وتحسينها، بالإضافة إلى المساعدة على التعاون والتفكير الجماعي، مما يجعل المعالَج على درجة عالية من الاندماج، والسعي إلى الأداء بكفاءة عالية، والاستمرارية في الإنتاج. كما من شأن الحوار الذاتي أن يُنبه إلى تأثير الأفكار السلبية على السلوك، والعمل على تعديله، وهو خطوة أساس في التغلب على الاضطراب، وبخاصة في المواقف التي تثير القلق (راجع: فاروق محمد، 2018).

كما أن التدريب على حل المشكلات، يساهم في مساعدة المعالَج على إدراك مشكلاته، وتطوير مهارات تقديم استراتيجيات للتعامل معها وتقييمها، وإيجاد حلول لها، وذلك بتحديد المشكلة، ثم تحديد خطوات حلها، وبناء البدائل التي يمكن أن تستخدم في حلها، ثم تقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وفي الأخير التحقق من النتائج. إن الإشراك الإيجابي للمعالَج في تحديد المشكلة، ووضع خيارات عديدة لحلها، يساعده بالتأكيد على تنفيذ الحل، مما يقلل اعتماديته على المعالِج، ويزيد ثقته بذاته وتقديرها (بيك، 2000/1976).

ويتحقق الضبط الذاتي، المتمثل في إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك من أجل تعديله، من خلال توظيف الحوار والمناقشة، لإثارة الاهتمام، وتركيز الانتباه وعدم تشتته، وفهم أعمق لمحتوى مهارات معينة وتوجيهها. كما تساهم الواجبات

المنزلية في رفع الوعي لدى المعالَج للاستمرار في تطبيق الفنيات العلاجية حتى بعد انتهاء العلاج، لأنها تساهم في تعلمه عديد من المهارات أثناء العلاج (راجع: روبيبي، 2020).

4.2.1. خطوات العلاج المعرفي السلوكي

تعتمد العلاقة العلاجية بين المعالِج والمعالَج على التعاون بينهما، والفهم المشترك، والاتفاقات، والأهداف، والمهام، وتقاسم الواجبات بين الطرفين. يجب أن يفهم المعالَج طبيعة العلاج وأساسه وأهدافه، كما يجب التعامل مع تقلبات مزاجه أثناء العلاج (راجع: صبري، 2020).

وتتمثل الخطوات الأساس للعلاج المعرفي السلوكي في التالي (راجع: روبيبي، 2020):

– الخطوة الأولى: صياغة المشكلة ضمن إطار المنظور المعرفي، من خلال تعرُّف الأفكار والافتراضات العقلية السلبية وغير العقلانية، التي ينظر بها المعالَج للأحداث والمواقف المؤلمة التي تعرض لها، والتي قد تساهم في حدوث الاضطرابات الوجدانية لديه، وتعرُّف السلوكات السلبية التي تصدر عنها.

– الخطوة الثانية: تحديد الأفكار والافتراضات السلبية التي تكمن بالفعل وراء ظهور الاضطراب الوجداني لدى المعالَج.

– الخطوة الثالثة: تعديل الأفكار السلبية وغير العقلانية لدى المعالَج واستبدالها بأفكار إيجابية وعقلانية. ولتحقيق ذلك، يستعمل المعالِج مجموعة من الفنيات المعرفية السلوكية.

ويعتبر العلاج المعرفي السلوكي علاج قصير الأجل، يتراوح بين بضعة أسابيع إلى بضعة أشهر. لكن، يتوجب مراعاة مجموعة من العوامل، مثل: نوع الاضطراب، وشدة الأعراض، والمدة الزمنية التي عانى خلالها الفرد من الأعراض، ومدى سرعة التقدم في العلاج. وتتراوح مدة الجلسة بين نصف ساعة إلى ساعة في العلاج الفردي، وبين ساعة إلى

ساعتين ونصف في العلاج الجماعي، في حدود حصة إلى حصتين في الأسبوع (Psycom, 2018).

5.2.1. العلاج المعرفي السلوكي وعلاج القلق

وفقا لأبحاث منشورة متخصصة في علم الأعصاب الإكلينيكي (راجع: Levy, 2018)، توجد أدلة قوية على نجاح العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاضطرابات المرتبطة بالقلق، بما في ذلك اضطراب الهلع، واضطراب القلق العام، واضطراب القلق الاجتماعي، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب ما بعد الصدمة. كما يساعد في الرفع من تقدير الذات، وتعزيز التوقعات الإيجابية. إنها الخلاصة نفسها التي توصل إليه بن زيد والفورتية (2018)، من خلال مراجعة الدراسات السابقة في هذا الباب، بتأكيد فعاليته في علاج مجموعة من الاضطرابات من بينها القلق. وباعتبار العلاج المعرفي السلوكي علاجا تعليميا يعمل على علاج الاضطرابات النفسية على المدى القصير (فاروق محمد، 2018)، فقد أثبت فعاليته في علاج قلق الامتحان، حيث يعمل على الدمج بين فنيات العلاج المعرفي وفنيات العلاج السلوكي في العلاج، ويعتمد في مواجهة الاضطرابات على منظور ثلاثي الأبعاد، معرفيا، ووجدانيا، وسلوكيا (حسين وآخرون، 2019أ). وبهذا، يعد العلاج المعرفي السلوكي من أهم الإسهامات العلاجية في علم النفس، لما حققه من فعالية، بالإضافة إلى إمكانية إجرائه فرديا أو جماعيا، وتناوله منفردا أو مصاحبا لأنواع أخرى من العلاج (بن زيد والفورتية، 2018). الشيء الذي يجعل تطبيقه مرنا ومناسبا لأشكال مختلفة من الاضطرابات الوجدانية، ومن بينها القلق.

خلاصة

بمقاربتنا للتدخل التدريبي والعلاجي في الدراسات السابقة، من خلال تناول البرامج التدريبية والعلاج المعرفي السلوكي، وتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان؛ سجلنا إمكانية بناء برامج لتنمية الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وبرامج خفض

قلق الامتحان. وفعالية هذه البرامج. كما تطرقنا لتحديد مفهوم البرامج التدريبية. غير أن بناء هذه البرامج ينبغي أن يقوم على أسس متينة، ويتخذ مراحل تدريجية، انطلاقا من أهدافه المسطرة، باستعمال أساليب مدروسة وملائمة لتحقيق أهدافه. كما تعرفنا على كيفية تقييم هذه البرامج. وأبرزنا أهميتها في حياة الأفراد. وفي إطار اقتراح الأساليب المستخدمة في هذه البرامج، تعرّفنا على بعض الاستراتيجيات التي ثبت تجريبيا مساهمتها في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. وقد خلصنا إلى أن البرامج التدريبية في الذكاء الوجداني تساهم في الرفع من المرونة النفسية وخفض قلق الامتحان في سياقات ثقافية متنوعة.

وفي هذا الإطار، تعرفنا العلاج المعرفي السلوكي باعتباره تقنية من تقنيات العلاج النفسي، وذلك انطلاقا من التفسيرات النظرية السلوكية لعلاج القلق، والعلاجات المعرفية التي ركزت على التشوه المعرفي كمكون رئيس في قلق الامتحان، والجانب الوجداني في قلق الامتحان. وركزنا على بروز العلاج المعرفي السلوكي الذي يقوم على أساس العلاقة بين المعرفية والوجدان والسلوك. من خلال التطرق للاتجاه النظري لأرون بيك؛ الذي يُرجع الاضطرابات النفسية بالأساس إلى تحريف الفرد للواقع والأحداث بناء على افتراضات خاطئة ومشوهة، وربط فهم هذه الاضطرابات بخبرات وتجارب الحياة اليومية للفرد؛ واتجاه ألبيرت إليس؛ الذي يعتبر أن الأفكار والمعتقدات حول حدث ما، هي المسؤولة عن الاستجابة أو النتيجة الانفعالية، وليس الحدث في حد ذاته، ويركز في العلاج على تعديل الأفكار الخاطئة، والمعتقدات المشوهة. ولفهمنا أكثر للعلاج المعرفي السلوكي، تطرقنا لمبادئه الأساس، والتقنيات الجوهرية التي تستعمل في استراتيجيات هذا العلاج، من خلال تطبيق فنيات يُعتمد عليها في بناء البرامج العلاجية المعرفية السلوكية، بتتبع خطوات متتابعة ومتدرجة، مع تحديد المدة الزمنية المناسبة للعلاج، حسب نوع الاضطراب ودرجته.

وبعد أن تعرفنا على التأطير المفاهيمي والنظري لكل من برامج التدخل التدريبية، وأساليب رفع الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان، والعلاج المعرفي

السلوكي وخصوصياته، وتأثيره في علاج قلق الامتحان، سننتقل لتعرّف طبيعة ومدى تأثير البرامج التدريبية والعلاج المعرفي السلوكي في متغيرات بحثنا، من خلال فحص الدراسات السابقة التي تناولتها.

الفصل الثاني: المحور الثاني

2. برامج التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والعلاج المعرفي السلوكي

1.2. التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

2.2. التدخل المرتكز على فنيات العلاج المعرفي السلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

خلاصة

خلاصات عامة

2. برامج التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والعلاج المعرفي السلوكي

1.2. التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

في إطار اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تخص البرامج التدريبية للذكاء الوجداني، وجدناها نادرة فيما يخص تنمية هذا الذكاء، وغائبة فيما يخص تنمية المرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان بشكل مباشر. ولذلك، استأنسنا بدراسات تطرقت لها من خلال تأثير مهارات الذكاء الوجداني عليها، ومن خلال التدريب الذي يحسن مستواها، وفيما يلي بعضا منها:

لقد سجّل الفريحات (2018) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني عند 50 تلميذا وتلميذة من تلاميذ مستوى الصف العاشر. أما الغافري وآخرون (2020) فأكدوا فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان Goleman في تنمية الذكاء الوجداني لدى 21 من المعلمات والمعلمين من خلال القياس القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني. وذهبت دراسة (Ebrahimi & Khoshsima, 2016) إلى فحص التأثير المحتمل لتعزيز الذكاء الوجداني على خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. حيث تكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا، وكشفت النتائج فعالية تعزيز الذكاء الوجداني في خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة (Rezaie Far et al., 2021) إلى تحديد تأثير تدريس مكونات الذكاء الوجداني على قلق الامتحان لدى 179 طالبا من طلبة الجامعة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. أظهرت النتائج انخفاض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وفي إطار خفض قلق الامتحان، سجلت الناشي (2019) فعالية استراتيجية القبعات الست للتفكير لدى بونو (De Bono,2002) في خفض قلق الامتحان لدى 22 تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، إنها استراتيجية تنظيم التفكير بشكل ممتع، فلكل نمط من التفكير لون معين، وإدراك هذه الأنماط وآلية التحكم فيها، وتنظيمها، والانتقال من نمط معين في

التفكير إلى نمط آخر وفق ما تقتضيه الوضعية. وهدفت دراسة (عمار، 2020) إلى التعرف على فعالية استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في علم النفس لتنمية مهارات التفكير الأساسية وخفض قلق الامتحان لدى 7 من تلاميذ المرحلة الثانوية، وتعتمد هذه الاستراتيجية مجموعة من الإجراءات وطرق التعلم التي تستخدم في تقليل الجهد الذهني لدى المتعلمين في اكتساب المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها. كما سجلت النتائج فعالية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الأساس لدى العينة، لكن لم يتم تسجيل أثر معنوي لها في خفض قلق الامتحان، وقد استنتج الباحث أن هذه النتيجة تؤكد أن قلق الامتحان قد يكون له أسباب أخرى غير العبء المعرفي.

وبهدف تنمية المرونة النفسية، فحصت العنزي (2018) فعالية برنامج مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية لدى 28 تلميذة من التلميذات المراهقات بالمرحلة المتوسطة، مقسمات إلى 14 تلميذة في المجموعة التجريبية و14 تلميذة في المجموعة الضابطة. وتوصلت إلى تأكيد فعالية البرنامج في تحسين الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وهو ما تأكد مع اللمسي وآخرون (2021)، حيث توصلوا إلى فعالية برنامج قائم على التفكير الإيجابي في تنمية المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ 16 طالب وطالبة من طلبة الجامعة، واستمرار فعاليته في تنمية المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة بعد انتهاء فترة المتابعة. وأثبت أيضا، المطيري (2021) علاقة طردية بين المرونة النفسية والاتزان الانفعالي، حيث كلما ارتفعت المرونة النفسية ارتفع الاتزان الانفعالي والعكس صحيح، من خلال إظهار السلوك الإيجابي التكيفي في مواجهة الصعوبات.

2.2. التدخل المرتكز على فنيات العلاج المعرفي السلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان

فيما يتعلق بالدراسات السابقة، حسب علمنا، لم نجد دراسات اختبرت برامج علاجية معرفية سلوكية للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان، واستأنسنا ببرامج إرشادية وأخرى تدريبية، استندت على فيات العلاج المعرفي السلوكي.

وفي هذا الإطار، توصل نور الدين (2013) إلى تأكيد فعالية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني لدى 30 تلميذة من تلميذات المرحلة الثانوية. كما استهدفت دراسة أبو حسونة (2015) تعرف أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة، تشكلت العينة من 28 طالبا وطالبة من ذوي قلق الامتحان المرتفع، وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية 14 طالبا وطالبة، تلقوا برنامجا تدريبيا معرفيا سلوكيا، ومجموعة ضابطة 14 طالبا وطالبة، لم يتلقوا تدريبا معرفيا سلوكيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لبرنامج التدريب المعرفي السلوكي على المتغير التابع مستوى قلق الامتحان، حيث سُجّلت فروقا دالة إحصائيا في مستوى قلق الامتحان لصالح المجموعة الضابطة. واستمر انخفاض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي. كما توصل حسين وآخرون (2019أ) إلى فعالية استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المستوى الثالث ثانوي، حيث سجلوا انخفاضا في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة. أما الضامن وسمور (2017) فأكدا من خلال النتائج التي توصلا إليها فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية؛ 15 طفلا من الأطفال المُساء إليهم في المدارس الحكومية، الذين خضعوا للبرنامج، مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ 15 لم يخضعوا له.

خلاصة

بفحصنا للدراسات السابقة، التي تناولت برامج تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان؛ سجّلنا فعالية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، والمعلمين، على حد سواء، وفعالية تعزيز الذكاء الوجداني في خفض قلق الامتحان لدى المتعلمين. كما تأكد فعالية التدريب على مجموعة من الاستراتيجيات في خفض قلق الامتحان لدى المتعلمين. وقد سُجل فعالية برامج مستندة إلى التفكير الإيجابي في تنمية الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية لدى المتعلمين، حيث كلما ارتفعت المرونة النفسية ارتفع الاتزان الانفعالي، والعكس صحيح. أما فيما يخص التدخل المركز على فنيات العلاج المعرفي السلوكي؛ تأكدت فعالية البرامج المستندة على فنيات العلاج المعرفي السلوكي في تحسين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى المتعلمين، وخفض مستوى قلق الامتحان لديهم.

وبهذا، نخلص إلى ضرورة توظيف البرامج التدريبية في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في خفض قلق الامتحان، والوقاية منه، وفنيات العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان في السياق التربوي التعليمي.

خلاصات عامة

بناء على ما سلف، تبدو أهمية امتلاك مهارات الذكاء الوجداني جليّة، خصوصا فيما تعلق منها بالرفع من مستوى المرونة النفسية وخفض قلق الامتحان، وما تُحققه من نجاح في مجالات الحياة المختلفة. ويجد هذا المعطى أساسه في الارتباط الوثيق بين مهارات الذكاء الوجداني ومهارات المرونة النفسية في جوهرهما، فإن التكامل بين هذه المهارات، مجتمعة، يحقق نتائج مهمة، تتجلى في القدرة على التوافق النفسي الإيجابي، والاتزان الانفعالي، في مواجهة ضغوط مواقف الحياة وأزماتها، كما تزيد من القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة، ومحاولة الاستفادة الإيجابية منها.

وانطلاقا مما خلصنا إليه من دور مهارات الذكاء الوجداني ومهارات المرونة النفسية في تحقيق الاتزان الانفعالي والنفسي، والتكيف مع المواقف الضاغطة، وعلى اعتبار أن قلق الامتحان موقف ضاغط يحتاج ضبطا انفعاليا وتكيفيا، فإننا سعينا إلى تعرّف خصوصية العلاقات والتأثيرات بين هذه المتغيرات وطبيعتها في الدراسات السابقة التي تناولتها في سياقات ثقافية مختلفة. ومن خلال مقارنة خصوصيات عينات الدراسات السابقة، وسياقاتها الثقافية (العربية، والغربية، والآسيوية)، ومراحلها الدراسية، ونتائجها، خلصنا إلى تأكيد الارتباط الطردي بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في السياق التربوي–التعليمي بمختلف مراحله. كما لاحظنا، من خلال غالبية الدراسات، تأثيرا معنويا للذكاء الوجداني في مستوى المرونة النفسية، وقدرته على التنبؤ بها. واتضح جليا، من البحث في الدراسات السابقة، الارتباط العكسي للذكاء الوجداني والمرونة النفسية بقلق الامتحان، مع التأثير المعنوي لهما في مستوى قلق الامتحان والتنبؤ به من خلال درجاتهما، بالرغم من أن بعض الدراسات توصلت إلى نفي هذا الارتباط. ولاحظنا، أيضا، أن الارتباط بين المتغيرات الثلاث له حضور قوي في الدراسات التي تناولتها.

إن نتائج الدراسات السابقة التي أكدت الارتباط بين متغيرات الدراسة والتأثير المتبادل بينها، دفعنا للتعرف أكثر على إمكانية تنمية المهارات الإيجابية في هذه المتغيرات، وإمكانية توظيفها في خفض قلق الامتحان. سبيلنا في ذلك، كان مقاربة مكونات برنامج تنمية الذكاء الوجداني والعلاج المعرفي السلوكي، وخصوصياتمها، وتقييمهما، والغوص في أساليب تنمية كل من مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان، مما جعلنا نقتنع بإمكانية بناء برامج لتنمية الذكاء الوجداني، وتأكيد فعاليتها في تنمية المرونة النفسية وخفض قلق الامتحان في السياق المغربي، باتباع خطوات تقوم على أسس علمية، ومراحل تدريجية، بغية تحقيق الأهداف المرجوة منها. وفي هذا الإطار، تبث تجريبيا مساهمة هذه البرامج في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. كما خلصنا إلى أن تقنيات العلاج المعرفي السلوكي أسلوب من أساليب علاج قلق الامتحان، ركزت على تعديل التشوه

المعرفي، باعتباره مكونا رئيسا من مكونات قلق الامتحان، وضبط الجانب الانفعالي فيه، وكذا تعديل الأفكار المشوهة، والمعتقدات غير العقلانية، واستبدالها بأخرى ملائمة وعقلانية أثناء المواقف التقييمية، خلال مدة زمنية محددة.

كما خلصنا، من خلال فحص الدراسات السابقة في سياقات ثقافية مختلفة، إلى تأكيد فعالية البرامج التدريبية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، ولاحظنا تنمية برامج الذكاء الوجداني للمرونة النفسية، وخفضها لقلق الامتحان لديهم. وساهمت المرونة النفسية، بدورها، في خفض مستوى قلق الامتحان. وقد تأكدت فعالية استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في تحسين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى المتعلمين، وخفض مستوى قلق الامتحان لديهم.

إن فحص طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفهمها في سياقات ثقافية مختلفة، أكد ما استخلصناه من تأثير لمهارات الذكاء الوجداني ومهارات المرونة النفسية على خفض قلق الامتحان لدى المتعلمين، باعتباره عائقا حقيقيا في تحقيق جودة أدائهم، وتأثيرها في نجاحهم الأكاديمي، دفعنا هذا الأمر للتعرف أكثر على طبيعة هذه العلاقة، وطبيعة التأثير بين هذه المتغيرات الثلاثة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) في السياق الثقافي التربوي–التعليمي المغربي، وبالخصوص، في مرحلة دراسية مهمة من الحياة الدراسية للمتعلمين؛ ونقصد به المستوى التعليمي الثانوي التأهيلي–البكالوريا. وكان هدفنا منها مقارنتها مع الدراسات السابقة، ومحاولة توظيف هذه النتائج في بناء برامج تدريبية في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لخفض قلق الامتحان، وبناء برامج العلاج المعرفي السلوكي لعلاج قلق الامتحان في السياق التربوي–التعليمي المغربي، واختبار فعالية هذه البرامج لدى المتعلمين المغاربة في المستوى التعليمي الثانوي التأهيلي–البكالوريا، وذلك من أجل الاستفادة من تطبيق هذه البرامج في السياق التربوي–التعليمي المغربي، وتجويد التحصيل الدراسي لدى المتعلمين المغاربة.

وارتباطا بما بسطناه من تحليل لمتغيرات بحثنا، وما ناقشناه من نتائج الدراسات السابقة، نوجه مسار بحثنا الميداني من خلال التساؤل العام المتمثل في:

ما طبيعة الارتباط والتأثير بين متغيرات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، وما خصوصياتها الجندرية والأكاديمية في السياق التربوي–التعليمي المغربي؟ وما مدى إمكانية الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان من خلال برامج تدريبية وعلاجية لدى تلاميذ البكالوريا المغاربة؟

الدراسة الميدانية

الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين التدريب والعلاج في السياق المغربي

- **الفصل الثالث: العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات بينها والفروق في مستوياتها**
- **الفصل الرابع: التدخل التدريبي والتدخل العلاجي**

الفصل الثالث: المحور الأول

1. إجراءات البحث الميداني: العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات بينها والفروق في مستوياتها

1.1. فرضيات البحث

2.1. إجراءات البحث المنهجية

1.2.1. منهج البحث

2.2.1. مجتمع البحث

3.2.1. عينة البحث

4.2.1. أدوات قياس البحث

5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث

6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

خلاصة

1. إجراءات البحث الميداني: العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات بينها والفروق في مستوياتها

نتناول في المحور الأول من هذا الفصل فرضيات البحث، والإجراءات المنهجية التي اتبعناها في إنجازه، من قبيل: المنهج المتبع، ثم وصف مجتمع البحث، وخصائص العينة المشاركة في البحث، مكوناتها، طريقة اختيارها، ومجالها المكاني والزماني. ومن ثم، عرض أدوات القياس المستخدمة في جمع البيانات، من قبيل: مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس قلق الامتحان، وخصائصها السيكومترية، وإجراءات تطبيقها. وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في إجراءات البحث، ومعالجة نتائجه وتحليلها.

1.1. فرضيات البحث

ارتباطا بموضوع بحثنا، ونتائج الدراسات السابقة التي ناقشناها، بلورنا فرضية عامة كالتالي: نفترض وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، وتتأثر هذه العلاقة بالجندر والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، مع إمكانية تنبؤ الذكاء الوجداني بالمرونة النفسية وقلق الامتحان، وتنبؤ المرونة النفسية بقلق الامتحان.

وقمنا بتفريعها إلى ست فرضيات إجرائية، تتمثل في:

1. توجد علاقة ارتباطية طردية دالة عند 0.05 بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، مع إمكانية تنبؤ الذكاء الوجداني بالمرونة النفسية.

2. توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة عند 0.05 بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع إمكانية تنبؤ الذكاء الوجداني بقلق الامتحان.

3. توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة عند 0.05 بين المرونة النفسية وقلق الامتحان، مع إمكانية تنبؤ المرونة النفسية بقلق الامتحان.

4. لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر.

5. لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

6. لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

2.1. إجراءات البحث المنهجية

1.2.1. منهج البحث

اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الكمي، الذي يتناسب وأهداف بحثنا، التي ترمي إلى تعرّف الظواهر ووضعها في إطارها الملائم، الذي جاء لكشف طبيعة العلاقة والارتباط بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية التأهيلية، حيث يعمل على وصف الظاهرة المدروسة كميا من خلال دراستها ورصدها كما هي في الواقع، والتعرف على الأسباب والعوامل المساهمة في حدوثها، ووصفها وتحليل جوانبها وأبعادها المختلفة، وتفسيرها، والمقارنة بينها وبين الظواهر الأخرى التي تتعلق بها، وتحليل الظروف المحيطة بها. ويتأسس على فرضيات يتم التحقق منها واستنتاج معرفة ملائمة من نتائجها، ووضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة. بالإضافة إلى توظيفنا للمنهج التجريبي، من أجل اختبار الفرضيات السببية، بملاحظة كل التغيرات الناتجة عن آثار الظواهر مباشرة، من خلال معالجة المتغيرات لتحديد ما إذا كانت التغييرات في أحد المتغيرات تؤثر في متغير آخر. وعلى أساسه،

يعتبر الذكاء الوجداني في بحثنا متغيرا مستقلا، بينما المرونة النفسية وقلق الامتحان متغيران تابعان، كما تعتبر المرونة النفسية متغيرا مستقلا وقلق الامتحان متغيرا تابعا.

2.2.1. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي ابن باجة بفاس: أربعة أفواج من مستوى ثانية بكالوريا علوم، وفوجين من مستوى أولى بكالوريا علوم. وفوج من مستوى أولى بكالوريا آداب، وفوج من مستوى ثانية بكالوريا آداب. وبلغ عددهم 400 تلميذ وتلميذة، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، برسم السنة الدراسية (2021/2020).

3.2.1. عينة البحث

- العينة الاستطلاعية للبحث

اشتغلنا مع عينة البحث الاستطلاعية المتيسّرة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، من مستويي الأولى والثانية بكالوريا، وبلغ عددهم 120 تلميذا وتلميذة، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، بالتساوي بين الذكور والإناث، ومن تخصصين: علوم وآداب، برسم السنة الدراسية (2021/2020)، بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وذلك بحساب صدقها وتباثها.

- العينة الأساس للبحث

جدول 1

الخصائص الديموغرافية لعينة البحث الأساس وتوزيعها وفق متغيرات الجندر والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسب المئوية
الجندر	ذكور	125	%50
	إناث	125	%50
	المجموع	**250**	**%100**
المستوى الدراسي	أولى بكالوريا	119	%47.6
	ثانية بكالوريا	131	%52.4
	المجموع	**250**	**%100**
التخصص الأكاديمي	علوم	146	%58.4
	آداب	104	%41.6
	المجموع	**250**	**%100**

تكونت عينة البحث المتيسّرة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، وبلغ عددهم 250 تلميذا، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، بالتساوي بين الذكور والإناث، ومن تخصصين: علوم (ن= 146، 58.4%) وآداب (ن= 104، 41.6%)، ويتوزعون على مستويين دراسيين: السنتان الثانية (الأولى بكالوريا (ن= 119، 47.6%) والثالثة (الثانية بكالوريا (ن= 131، 52.4%)، من التعليم الثانوي التأهيلي، برسم السنة الدراسية (2021/2020).

4.2.1. أدوات قياس البحث

لتحقيق أهداف هذا البحث استخدمنا مجموعة من المقاييس لجمع معطيات البحث وبياناته، من قبيل: استمارة جمع البيانات الأولية، وثلاثة مقاييس: واحد لقياس الذكاء الوجداني، والثاني لقياس المرونة النفسية، والثالث لقياس قلق الامتحان (انظر الملاحق: 1 و2 و3 و4).

- استمارة البيانات الأولية

استعملنا استمارة لجمع البيانات الأولية للمشاركين في البحث، تتضمن تحديد تاريخ المقابلة، وتاريخ الازدياد، كما تتضمن معطيات المتغيرات المستقلة، والمتمثلة في متغير الجندر، بالصيغتين: ذكر وأنثى، ومتغير المستوى الدراسي، بالصيغتين: أولى بكالوريا وثانية بكالوريا، ومتغير التخصص الأكاديمي، بالصيغتين: علوم وآداب.

- مقياس الذكاء الوجداني

- **وصف المقياس**

مقياس بار-أون Bar-On النسخة المعدلة لقياس الذكاء الوجداني (Parker et al., 2011)، يتكون من 35 بندا تنقسم إلى بنود إيجابية (16 بندا)، وأخرى سلبية (19 بندا)، ويعتمد خمسة بدائل للجواب، وتنقط البنود من (5= غالبا جدا ما ينطبق علي إلى 1= نادرا جدا ما ينطبق علي)، ويعكس التنقيط بالنسبة للبنود السلبية. 175 هي أعلى درجة يحصل عليها المتعلم، و35 هي أدناها. كما أن بنود اختبار بار-أون تقيس أربعة أبعاد وهي: البعد الشخصي (10 بنود)، والبعد البينشخصي (10 بنود)، وبعد تدبير الضغوط (8 بنود)، وبعد القدرة على التكيف (7 بنود). ويحتاج تمريره في المتوسط 10 دقائق.

- **المحددات السيكومترية للمقياس: إجراءات الصدق والثبات لمقياس الذكاء الوجداني**

- صدق المقياس

للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني استخدمنا طريقتين هما:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

بعد ترجمة المقياس للغة العربية، تمثلت خصائصه السيكومترية من خلال التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرضه على 8 خبراء تخصصهم علم النفس واللغة العربية، و16 من المراهقين من الفترة العمرية لعينة بحثنا نفسه. وبناء على آرائهم وتعديلاتهم واقتراحاتهم، من خلال العمل التجريبي مع المتعلمين المراهقين، تم اعتماد بعض التغيرات في البنود (8، 13، 21، 25، 29) وأعيدت صياغة بعض البنود (3، 6، 7، 10، 12، 18، 21، 22، 23، 24، 31) دون أن تفقد المعنى، ولكن من أجل توضيحها لفهمها بشكل أفضل، كما تم تعديل البندين 1 و28، حيث أوصت الاقتراحات بذلك، مع الاحتفاظ بجميع بنود المقياس (Lopez-Zafra et al., 2021).

- صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (120) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة المتيسّر من مجتمع البحث الأصلي. ومن خلال النتائج، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس. والجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني:

الجدول 2

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.49**	13	0.46**	25	0.62**
2	0.51**	14	0.63**	26	0.62**
3	0.60**	15	0.70**	27	0.66**
4	0.54**	16	0.53**	28	0.59**
5	0.40**	17	0.65**	29	0.67**
6	0.67**	18	0.74**	30	0.64**
7	0.68**	19	0.64**	31	0.62**
8	0.68**	20	0.58**	32	0.73**
9	0.48**	21	0.60**	33	0.65**
10	0.73**	22	0.69**	34	0.65**
11	0.57**	23	0.59**	35	0.68**
12	0.57**	24	0.65**		

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضـــح من خلال الجدول رقم (2) أن جميع فقرات مقياس الذكاء الوجداني تتمتع بمعاملات ارتباط متوسطة إلى مرتفعة وموجبة، حيث أن معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية تراوحت بين 0.40 و0.74، وكلها دالة عند مسـتوى دلالة (0.01)، مما يشـير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتسـاق الداخلي. ويؤكد على أن فقراته صادقة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

- ثبات المقياس: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني، قمنا بتطبيقه على العينة الاســـتطلاعية المشار إليها سابقًا، ومن خلال النتائج تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمجموع فقرات المقياس ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (3):

الجدول 3

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الذكاء الوجداني	35	0.95

يتضـــح من الجدول رقم (3) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ككل بلغ 0.95 =α، وهذا يؤكد أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبناء على ما ســـلف، ثبتت صـــلاحية المقياس لما أردنا قياســـه به في البحث، وبهذا سجلنا اطمئنانًا لتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

- مقياس المرونة النفسية

- **وصف المقياس**

يتضمن مقياس بوند Bond وآخرون (Bond et al., 2011) لقياس المرونة النفسية 10 بنود، تنقسم إلى 3 بنود إيجابية و7 بنود سلبية. ويعتمد 7 بدائل للجواب، تنقط من (1= "لا ينطبق عليّ أبدا") إلى (7= "ينطبق عليّ دائما")، ويُعكس التنقيط بالنسبة للبنود السلبية. إن أعلى درجة يحصل عليها المتعلم 70، وأدناها 10 درجات. وهو مقياس أحادي البعد؛ يُقيم وجود المرونة النفسية من عدمها. يحتاج في المتوسط 5 دقائق لإكماله.

- **المحددات السيكومترية للمقياس: إجراءات الصدق والثبات لمقياس المرونة النفسية**

- صدق المقياس

للتحقق من صدق مقياس المرونة النفسية استخدمنا طريقتين هما:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

بعد ترجمة المقياس للغة العربية، تم تحديد خصائصه السيكومترية من خلال التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرضه على 11 خبراء مختصين في علم النفس واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ومفتشين تربويين، حيث أجمعوا على ملاءمة البنود لما يراد قياسه، وللفئة العمرية المستهدفة، وسجلوا بعض التعديلات في الصياغة اللغوية فقط (انظر الملحق رقم 5).

- صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية، قمنا بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، ومن خلال النتائج، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس. والجدول رقم (4) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية:

الجدول 4

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.79**	6	.85**
2	.85**	7	.83**
3	.75**	8	.85**
4	.75**	9	.88**
5	.81**	10	.85**

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضـــح من خلال الجدول رقم (4) أن جميع فقرات مقياس المرونة النفســـية تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (0.01)، وســـجلنا تمتع جميع فقراته بمعاملات ارتباط مرتفعة (تراوحت بين 0.75 و0.88). مما يشـير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد على صدق فقراته، وقياسها لما وضعت له.

- ثبات المقياس: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

للتحقق من ثبات مقياس المرونة النفســـية، قمنا بتطبيقه على العينة الاســـتطلاعية المشار إليها سابقًا، ومن خلال النتائج، تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمجموع فقرات المقياس ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (5):

الجدول 5

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المرونة النفسية

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المرونة النفسية	10	0.95

يتضـــح من الجدول رقم (5) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات مقياس المرونة النفســـية ككل بلغ α= 0.95، وهذا يؤكد أن مقياس المرونة النفســـية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، تزيدنا اطمئنانًا لتطبيقه على عينة البحث الأســـاســـية، وتؤكد صـــلاحية المقياس لهذا البحث.

- مقياس قلق الامتحان لسارسون

- **وصف المقياس**

مقياس سارسون Sarason (النسخة المعدلة) لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الشوبكي، 1991)، ويتضمن المقياس 38 بندا، لكل بند من البنود أربعة بدائل للجواب (تنقط من 4= "موافق تماما" إلى 1= "غير موافق إطلاقا")، أعلى درجة يحصل عليها

المفحوص 152، و38 أدناها. ويشتمل هذا المقياس ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي (23 بندا)، والبعد السلوكي (4 بنود)، والبعد الجسمي (11 بندا). ويحتاج تمريره في المتوسط 10 دقائق.

- **المحددات السيكومترية للمقياس: إجراءات الصدق والثبات لمقياس قلق الامتحان**

- صدق المقياس

للتحقق من صدق مقياس قلق الامتحان، استخدمنا طريقتين:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

تمثلت الخصائص السيكومترية في التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرضه على 8 خبراء في تخصصات علم النفس، واللغة العربية، و16 من المراهقين من الفترة العمرية نفسها لعينة بحثنا. وبناء على ملاحظاتهم، تم اعتماد تغييرات أغلبها في الصياغة اللغوية لبنود المقياس وبدائل الجواب (Zarhbouch et al., 2021).

- صدق البناء (الاتساق الداخلي)

للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس قلق الامتحان، قمنا بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا. ومن خلال النتائج، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس. والجدول رقم (6) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان:

الجدول 6

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.54**	14	0.62**	27	0.68**
2	0.55**	15	0.73**	28	0.69**
3	0.49**	16	0.72**	29	0.70**
4	0.43**	17	0.60**	30	0.68**
5	0.51**	18	0.62**	31	0.74**
6	0.64**	19	0.60**	32	0.65**
7	0.61**	20	0.67**	33	0.59**
8	0.60**	21	0.64**	34	0.70**
9	0.63**	22	0.70**	35	0.62**
10	0.66**	23	0.75**	36	0.81**
11	0.57**	24	0.68**	37	0.60**
12	0.54**	25	0.64**	38	0.69**
13	0.53**	26	0.62**		

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضـــح من خلال الجدول رقم (6) أن جميع فقرات مقياس قلق الامتحان تتمتع بمعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، بحساب معامل ارتباط بيرســون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وســجلنا تمتع جميع فقراته بمعاملات ارتباط متوسـطة إلى مرتفعة (تراوحت بين 0.43 و0.81). مما يشـير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد على أن فقراته صادقة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

- ثبات المقياس: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

للتحقق من ثبات مقياس قلق الامتحان قمنا بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، ومن خلال النتائج، تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمجموع فقرات المقياس ككل، كما هو موضح في الجدول رقم (7):

الجدول 7

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق الامتحان

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
قلق الامتحان	38	0.96

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقرات مقياس قلق الامتحان ككل بلغ (α= 0.96)، وهذا يؤكد أن مقياس قلق الامتحان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، تزيدنا اطمئنانًا لتطبيقه على عينة البحث الأساسية. وبهذا ثبتت صلاحية هذا المقياس للبحث.

5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث

عملا بالاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي، حصلنا على موافقة كل من السلطات الوصية على قطاع التعليم (المديرية الإقليمية والإدارة التربوية)، بالإضافة إلى موافقة المتعلمين المشاركين في البحث. تم تطبيق أدوات القياس بالثانوية التأهيلية ابن باجة بفاس، التي يدرس بها المشاركون، برسم الموسم الدراسي (2021/2020) (انظر الملحقين: 6 و7). أخبر المشاركين بأن مشاركتهم اختيارية بمحض إرادتهم، مع التأكيد على أن النتائج سيتم استخدامها فقط لأغراض البحث العلمي، وأن الاستبيانات سيتم ملؤها دون الكشف عن هويتهم. تم اختيار العينة المتيسرة بناءً على رغبة المتعلمين الذين أبدوا استعدادهم للمشاركة في هذا البحث، بعد اطلاعهم على موضوعه. خضع المشاركون لمقياس بار-أون للذكاء الوجداني، ومقياس بوند وآخرون للمرونة النفسية، ومقياس سارسون لقلق الامتحان، واجتازوا المقاييس في الوقت نفسه

في غرفة هادئة بالمؤسسة التي يدرسون بها، وتراوحت مدة إتمامهم المقاييس بين 25 و30 دقيقة.

6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

بعد جمعنا للبيانات وفرزها وتفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا، قمنا بتحليل البيانات التي تم جمعها ببرنامج JASP للتحليلات الإحصائية، بدءا بتحليل وصفي لتحديد خصائص المشاركين باستخدام المتوسط Mean، والانحراف المعياري Standard deviation، وألفا كرونباخ Cronbach's alpha بهدف تقدير ثبات أدوات القياس، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لتحديد صدق أدوات القياس من خلال التناسق الداخلي، ولكشف الارتباط بين المتغيرات، واختبار ف F- test، والانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression؛ ومعامل التحديد R^2 Coefficient of Determination، ومعامل الانحدار β Coefficient of Regression، لتقدير مستوى تأثير الذكاء الوجداني في كل من المرونة النفسية وقلق الامتحان. واستُخدم الاختبار التائي t-test للعينات المستقلة لتحديد الفروق في مستويات متغيرات الجندر، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

خلاصة

لقد تطرقنا إلى عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في معالجة موضوع بحثنا، بداية من اعتماد المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وفصلنا في خصائص المشاركين في البحث، وتأكيد صلاحية مقاييس البحث لقياس ما وضعت له. ثم تطرقنا لإجراءات تطبيق البحث وأخلاقياته، لنصل إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث، الأمر الذي أتاح لنا التحقق من صدق فرضياتنا. وهو ما سنتطرق له في المحور الآتي، من خلال عرض نتائج البحث، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها.

الفصل الثالث: المحور الثاني

2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

6.2. عرض نتائج الفرضية السادسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

خلاصات

2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

بعد مرحلة تطبيق أدوات البحث على عينته الأساسية، وتفريغ بيانات النتائج الناتجة عنها، والمعالجة الإحصائية لهذه النتائج، نأتي في هذا الفصل إلى قراءة النتائج المتحصل عليها، وذلك من خلال التحقق من فرضيات البحث حسب ترتيبها.

1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وقياس أثر الذكاء الوجداني كمتغير مستقل على المرونة النفسية كمتغير تابع لدى أفراد العينة باستخدام تحليل الانحدار الخطي، وذلك بالاستناد إلى الاختبارات الإحصائية المقترنة به، والجدولين رقم (8) و(9) يوضحان ذلك:

جدول 8

العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى أفراد العينة (ن= 250)

المتغيرات	المرونة النفسية
الذكاء الوجداني	0.81**
البعد الشخصي	0.81**
البعد البينشخصي	0.70**
بعد تدبير الضغوط	0.78**
بعد القدرة على التكيف	0.67**

ملاحظة: ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

جدول 9

تحليل الانحدار الخطي لأثر الذكاء الوجداني على المرونة النفسية لدى أفراد العينة (ن= 250)

المتغير المستقل	المتغير التابع: المرونة النفسية				
	R	R^2	F	t	β
الذكاء الوجداني	0.81^{**}	0.66	470.91^{**}	21.70^{**}	1.47

ملاحظة: R: معامل الارتباط؛ R^2: معامل التحديد؛ F: القيمة الفائية؛ t: الاختبار التائي؛ β: معامل الانحدار؛ ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

تنص الفرضية الأولى على أنه: " توجد علاقة ارتباطية طردية دالة عند 0.05 بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، مع إمكانية تنبؤ الذكاء الوجداني بالمرونة النفسية".

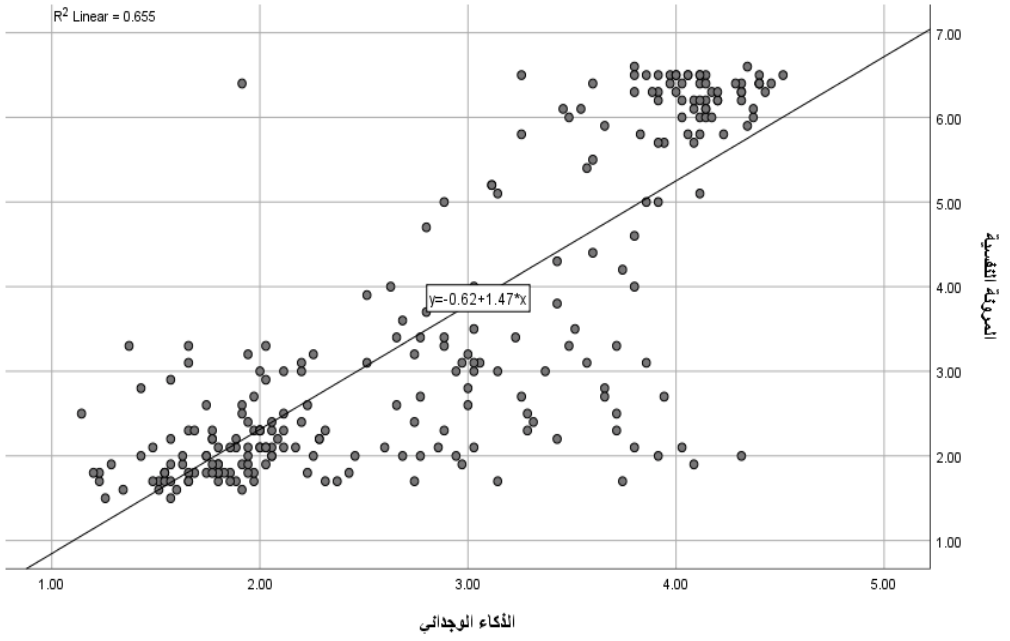
أكدت نتائج الجدول (8) صحة الفرضية الأولى، حيث يتضح أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمرونة النفسية بلغ (r= 0.81, p<.01)، وهي قيمة دالة إحصائيا، وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمرونة النفسية وكل أبعاد الذكاء الوجداني (الشخصية، والبينشخصية، وتدبير الضغوط، والقدرة على التكيف)، كلها قيم دالة إحصائيا (p<.01). وبما أن قيمة معاملات الارتباطات موجبة، فإن العلاقة طردية بينهما، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني بأبعاده ارتفعت المرونة النفسية، والعكس صحيح.

وتجدر الإشارة إلى أن الارتباط بين البعد الشخصي للذكاء الوجداني والمرونة النفسية أعلى من باقي الأبعاد، حيث يتساوى في قوة ارتباطه بالذكاء الوجداني ككل (r= 0.81, p<.01). يليه بعد تدبير الضغوط، ثم البعد البينشخصي، وفي الأخير بعد القدرة على التكيف. مما يشير في نتائجنا إلى أن السمات الشخصية للمراهقين المتمدرسين تلعب دور أكبر في تكوين المرونة النفسية لديهم.

كما يتضح من الجدول رقم (9) أن نموذج الانحدار الخطي لقياس أثر الذكاء الوجداني على المرونة النفسية لدى أفراد العينة معنوي، حيث بلغت قيمة (F= 470.91, p<.01). وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار الخطي لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ولمعرفة حجم تأثير الذكاء الوجداني على المرونة النفسية، تم حساب معامل التحديد الذي بلغت قيمته (R^2= 0.66)، وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير، وهذا يعني أن الذكاء الوجداني يفسر ما نسبته (66%) من التباين الحاصل في المرونة النفسية. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار بلغت (β= 1.47)، وهو ما يمثل أثر الذكاء الوجداني كمتغير مستقل على المرونة النفسية كمتغير تابع، وهذا الأثر معنوي؛ حيث بلغت قيمة الاختبار التائي (β= 1.47, t = 21.70, p<.01)؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني بمقدار وحدة واحدة ارتفعت المرونة النفسية بمقدار 1.47 وحدة، وهذا يدل على أن الذكاء الوجداني كان له إسهام دال إحصائياً على المرونة النفسية لدى أفراد العينة.

الشكل 1

مبيان انتشار العلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى أفراد العينة



يوضح الشكل رقم (1) لوحة الانتشار للعلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية

لدى أفراد العينة.

وقد أكدت عديد من الدراسات العلاقة الطردية بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في السياق التربوي، وتأثير الذكاء الوجداني في المرونة النفسية مع إمكانية التنبؤ بمستواها من خلال درجاته (عباس، 2021؛ الوعري وآخرون، 2021؛ اليامي والقضاة، 2017؛ Cuartero & Tur, 2021; Estrada, 2020; Fiorilli et al., 2020; Ngui & Lay, 2020; Sarrionandia et al., 2018; Sogolitappeh et al., 2018; Trigueros, et al., 2020; Zheng et al., 2021)، وأكد اليامي والقضاة (2017) أن أبعاد الذكاء الوجداني تتفاوت في قدرتها من بعد لآخر في التنبؤ بعوامل المرونة النفسية؛ وسجّل في اختباره أن الأكثر قدرة هو المزاج العام ، ثم القدرة على التكيف، يليه الكفاءة الاجتماعية. وبخصوص ما توصلنا إليه في نتائج دراستنا، من كون أن الارتباط بين البعد الشخصي للذكاء الوجداني والمرونة النفسية أعلى من باقي الأبعاد، حيث يتساوى في قوة ارتباطه بالذكاء الوجداني، فقد بحث Armstrong et al. (2011) في الأهمية النسبية لأبعاد الذكاء الوجداني في توقع المرونة النفسية، وتوصلوا إلى أن أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي الذاتي الوجداني، التعبير الوجداني، ضبط النفس الوجداني والإدارة الذاتية الوجدانية في اختبار آخر) مركزية في المرونة النفسية في أعقاب مختلف أحداث الحياة السلبية. وعلاوة على ذلك، خلصوا إلى أنه عند مواجهة أحداث حياتية متعددة، فإن فوائد الذكاء الوجداني الشخصي تفوق فوائد الذكاء الوجداني البينشخصي. ويمكن أن نفسر الارتباط بين المرونة النفسية والذكاء الوجداني، بكون هذا الأخير يساعد الفرد على إدراك انفعالاته الذاتية، والوعي بها، وتنظيمها، وإدارتها، والتحكم فيها، مما يساهم في تعزيز المرونة النفسية.

2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، وقياس أثر الذكاء الوجداني كمتغير

مستقل على قلق الامتحان كمتغير تابع لدى أفراد العينة باستخدام تحليل الانحدار الخطي، وذلك بالاستناد إلى الاختبارات الإحصائية المقترنة به، والجدولين (10) و (11) يوضحان ذلك:

جدول 10

العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى أفراد العينة (ن= 250)

المتغيرات	قلق الامتحان	البعد السلوكي	البعد المعرفي	البعد الجسمي
الذكاء الوجداني	-0.83^{**}	-0.77^{**}	-0.82^{**}	-0.80^{**}
البعد الشخصي	-0.82^{**}	-0.74^{**}	-0.81^{**}	-0.79^{**}
البعد البينشخصي	-0.73^{**}	-0.70^{**}	-0.72^{**}	-0.70^{**}
بعد تدبير الضغوط	-0.78^{**}	-0.71^{**}	-0.77^{**}	-0.75^{**}
بعد القدرة على التكيف	-0.71^{**}	-0.66^{**}	-0.70^{**}	-0.69^{**}

ملاحظة: ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

جدول 11

تحليل الانحدار الخطي لأثر الذكاء الوجداني على قلق الامتحان لدى أفراد العينة (ن= 250)

	المتغير التابع: قلق الامتحان				
المتغير المستقل	R	R^2	F	t	β
الذكاء الوجداني	-0.83^{**}	0.69	549.07^{**}	-23.43^{**}	-0.66

ملاحظة: R معامل الارتباط؛ R^2: معامل التحديد؛ F: القيمة الفائية؛ t: الاختبار التائي؛ β: معامل الانحدار؛ ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة عند 0.05 بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع إمكانية تنبؤ الذكاء الوجداني بقلق الامتحان".

أكدت نتائج الجدول (10) صـحة الفرضـية الثانية، حيث يتضـح أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية لقلق الامتحان بلغ (r= −0.83, p<.01)، وهي قيمة دالة إحصـائيا، وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل أبعاد قلق الامتحان (السلوكية، والمعرفية، والجسمية)، وبين الدرجة الكلية لقلق الامتحان وكل أبعاد الذكاء الوجداني (الشـخصـية، والبينشـخصـية، وتدبير الضـغوط، والقدرة على التكيف)، وبين كل أبعاد الذكاء الوجداني وكل أبعاد قلق الامتحان مع بعضـــها البعض، كلها قيم دالة إحصـائيا (p<.01). وبما أن قيمة معاملات الارتباطات سـالبة، فإن العلاقة عكسـية بينهما، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني بأبعاده انخفض قلق الامتحان بأبعاده، والعكس صحيح.

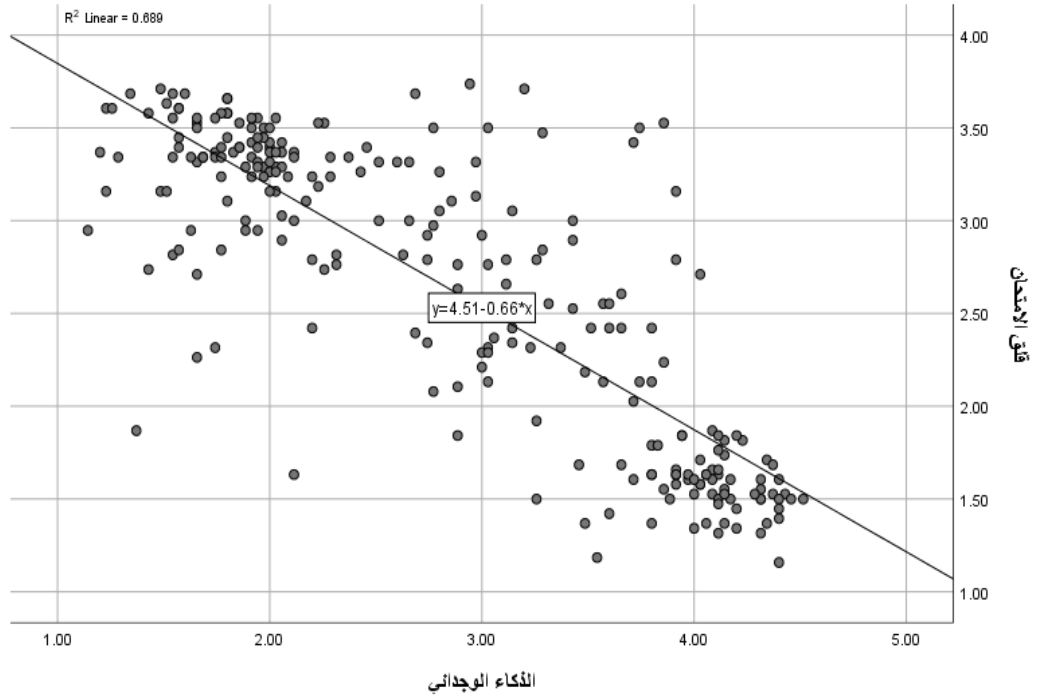
لاحظنا من خلال قراءة نتائج الارتباطات، أن الارتباط بين الذكاء الوجداني والبعد المعرفي في قلق الامتحان (r= −0.82, p<.01)، الأعلى ارتباطا، مقارنة بباقي أبعاد قلق الامتحان، حيث يتساوى تقريبا في ارتباطه بقلق الامتحان ككل (r= −0.83, p<.01)، مما يشير إلى أن تأثير الذكاء الوجداني يكون بشكل أكبر على البعد المعرفي في قلق الامتحان لدى المراهقين المتمدرسين. بينما الارتباط بين قلق الامتحان والبعد الشخصي في الذكاء الوجداني (r= −0.82, p<.01) كان الأعلى، مقارنة بباقي أبعاد الذكاء الوجداني. حيث يتساوى تقريبا في الارتباط بين قلق الامتحان والذكاء الوجداني ككل (r= −0.83, p<.01). مما يؤكد الدور الكبير للقدرات والمهارات الشخصية في التغلب على قلق الامتحان.

ويتضح من الجدول رقم (11) أن نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر الذكاء الوجداني على قلق الامتحان معنوي، حيث بلغت قيمة (F= 549.07, p<.01). ولمعرفة حجم تأثير الذكاء الوجداني على قلق الامتحان، تم حســاب معامل التحديد (R^2= 0.69)، وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير، ويعني ذلك، أن الذكاء الوجداني يفســر ما نســبته (69%) من التباين الحاصـــل في قلق الامتحان. كما يتضـــح أن قيمة معامل الانحدار (β= −0.66)،

وهو ما يمثل أثر الذكاء الوجداني باعتباره متغيرا مســـتقلا على قلق الامتحان باعتباره متغيرا تابعا، وهذا الأثر معنوي؛ حيث بلغت قيمة الاختبار التائي (β= −0.66, t = −23.43, p<.01)؛ أي أنـه كلما ارتفع مســـتوى الذكاء الوجداني بمقدار وحدة واحدة انخفض قلق الامتحان بمقدار (0.66) وحدة. وهو ما يدل على أن الذكاء الوجداني كان له إســـهام دال إحصائياً على قلق الامتحان.

الشكل رقم 2

مبيان انتشار العلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى أفراد العينة



يوضح الشكل رقم (2) لوحة الانتشار للعلاقة الخطية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

وفي هذا الصدد، أكدت غالبية الدراسات السابقة، ما توصلت إليه دراستنا من تسجيل لعلاقة عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، وتأثير الذكاء الوجداني على مستوى قلق الامتحـان، مع إمكـانيـة التنبؤ بمســـتوى هذا الأخير من خلال درجـات الـذكـاء الوجـداني (Ahmad & Aziz, 2019; Ahmadpanah at al., 2016; Arsalan et al., 2016;

Batool et al., 2022; Bayani, 2015; Elder, 2019; Farahati et al., 2011; Farnia et al., 2017; Kayode & Lukman, 2021; Khaledian, 2013; Malik et al., 2013; Stankovska et al., 2018). وسجّل أيضا، Ahmadpanah et al. (2016) أن الأبعاد الشخصية والمزاج تنبأت بقلق الامتحان، وأكّد استبعاد تدبير الضغوط، والقدرة على التكيف من المعادلة، بينما سجّل Bayani (2015) خلال تحليلات الانحدار المتعدد أن أبعاد الذكاء الوجداني (الإدارة الذاتية، والوعي الذاتي، وإدارة العلاقات) تنبأت بقلق الامتحان، وتم استبعاد بعد الوعي الاجتماعي. ويمكن أن نستنتج أن امتلاك مهارات الذكاء الوجداني، من قبيل: تدبير الضغوط، والتكيف، من شأنها أن تساهم في خفض قلق الامتحان، من خلال ضبط الانفعالات والتحكم فيها، والتكيف مع الأحداث الضاغطة.

3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الامتحان، وقياس أثر المرونة النفسية كمتغير مستقل على قلق الامتحان كمتغير تابع لدى أفراد العينة باستخدام تحليل الانحدار الخطي، وذلك بالاستناد إلى الاختبارات الإحصائية المقترنة به، والجدولين رقم (12) و (13) يوضحان ذلك:

جدول 12

العلاقة الارتباطية لمعامل بيرسون بين المرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد العينة (ن= 250)

المتغيرات	المرونة النفسية
قلق الامتحان	−0.84**
البعد السلوكي	−0.77**
البعد المعرفي	−0.83**
البعد الجسمي	−0.81**

ملاحظة: ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

جدول 13

تحليل الانحدار الخطي لأثر المرونة النفسية على قلق الامتحان لدى أفراد العينة (ن= 250)

	المتغير التابع: قلق الامتحان				
المتغير المستقل	R	R^2	F	t	β
المرونة النفسية	−0.84**	0.71	605.73**	−24.61**	−0.37

ملاحظة: R: معامل الارتباط؛ R^2: معامل التحديد؛ F: القيمة الفائية؛ t: الاختبار التائي؛ β: معامل الانحدار؛ ن: العدد؛ **دالة عند 0.01

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة عند 0.05 بين المرونة النفسية وقلق الامتحان، مع إمكانية تنبؤ المرونة النفسية بقلق الامتحان".

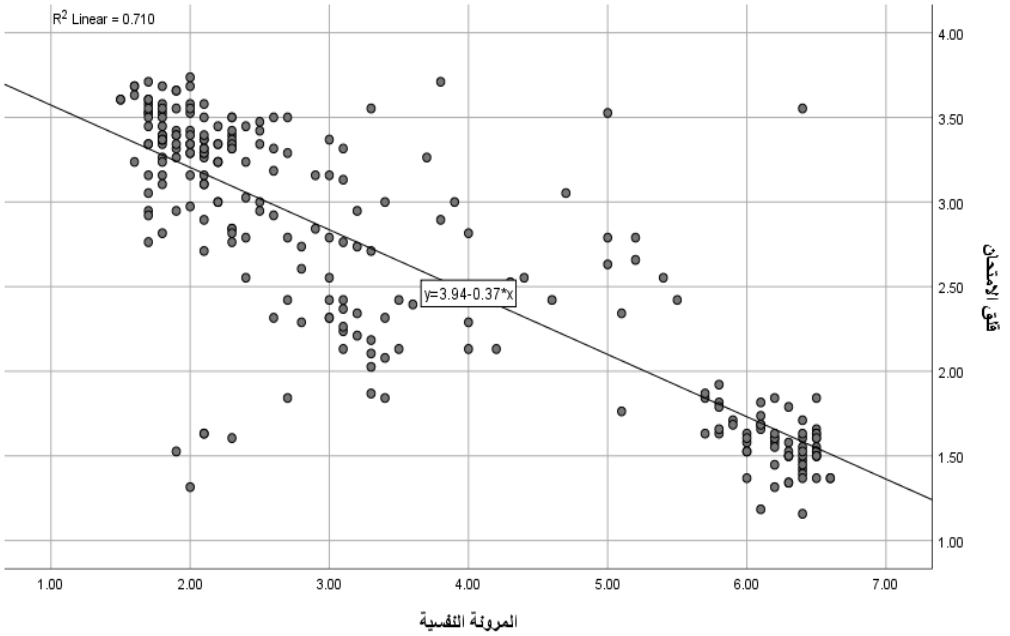
أكدت نتائج الجدولين (12) و(13) صحة الفرضية الثالثة، إذ يتضح من نتائج الجدول (12) أن معامل الارتباط بين المرونة النفسية والدرجة الكلية لقلق الامتحان بلغ (r= −0.84, p<.01)، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين المرونة النفسية وأبعاد قلق الامتحان كلها دالة إحصائيا (p<.01). وبما أن قيمة معامل الارتباطات سالبة، فإن العلاقة عكسية بينهما، مما

يشير إلى أنه كلما ارتفعت المرونة النفسية انخفض قلق الامتحان بأبعاده، والعكس صحيح أيضا. كما تؤكد نتائج الارتباطات أن الارتباط بين المرونة النفسية والبعد المعرفي في قلق الامتحان (r= −0.83, p<.01) الأعلى ارتباطا، مقارنة بباقي أبعاد قلق الامتحان. حيث يتساوى تقريبا بارتباط المرونة النفسية بقلق الامتحان ككل (r= −0.84, p<.01)، مما يشير إلى أن تأثير المرونة النفسية يكون بشكل أكبر على البعد المعرفي في قلق الامتحان لدى المراهقين المتمدرسين.

ويتضح من الجدول رقم (13) أن نموذج الانحدار الخطي لقياس أثر المرونة النفسية على قلق الامتحان لدى أفراد العينة معنوي، حيث قيمة (F= 605.73, p<.01). ولمعرفة حجم تأثير المرونة النفسية على قلق الامتحان، تم حساب معامل التحديد (R^2= 0.71)، وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير، يفيد أن المرونة النفسية تفسر ما نسبته (71%) من التباين الحاصل في قلق الامتحان. ويتضح أن قيمة معامل الانحدار بلغت (β= −0.37)، وهو ما يمثل أثر المرونة النفسية كمتغير مستقل على قلق الامتحان كمتغير تابع، وهذا الأثر معنوي؛ حيث بلغت قيمة الاختبار التائي (β= −0.37, t = −24.61, p<.01)؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى المرونة النفسية بمقدار وحدة واحدة انخفض قلق الامتحان بمقدار (0.37) وحدة. وهذا يدل على أن المرونة النفسية كان لها إسهام دال إحصائياً في قلق الامتحان لدى أفراد العينة.

الشكل 3

مبيان انتشار العلاقة الخطية بين المرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد العينة



يوضح الشكل رقم (3) لوحة الانتشار للعلاقة الخطية بين المرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد العينة.

ما توصلنا إليه في فرضيتنا الثالثة، من ارتباط عكسي بين المرونة النفسية في السياق الأكاديمي وقلق الامتحان، وتأثير المرونة النفسية على مستوى قلق الامتحان، مع إمكانية التنبؤ به من خلال المرونة النفيسة، تم تأكيده في غالبية الدراسات المطلع عليها، من قبيل: دراسة عربية لجابر وعلي (2016)، ودراسات أجنبية (Akbari et al., 2014; Fathalla, 2018; Hayat et al., 2021; Hye Sook & Ya Ki, 2014; Jamshidi et al., 2018; Ju & Bang, 2022; Liu et al., 2020;Trigueros, 2020). ويمكن تفسير تأثير المرونة النفسية على قلق الامتحان في السياق الأكاديمي من جهة؛ من خلال ما توصلت إليه Hayat et al. (2021)، كون المرونة في السياق الأكاديمي تلعب دور الوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان. ومن جهة أخرى، من خلال ما أكده Akbari et al. (2014) حين سجّل أن الأفراد المرنين نفسيا يعانون من توتر أقل في مواقف الامتحانات،

وعلاوة على ذلك، أرجع Liu et al. (2020) تأثير المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان إلى كونها متغيرا مهما منظما في مواجهة الضغوط. غير أننا وجدنا أن Sakka et al., (2020) قد توصلوا إلى نفي العلاقة بين المرونة في السياق الأكاديمي وقلق الامتحان، ويمكن إرجاع هذه النتيجة المخالفة لدراستنا، إلى كونهم اشتغلوا مع عينة صغيرة 67 تلميذا وتلميذة في المرحلة الثانوية، وجمعهم للبيانات عبر الأنترنيت.

للتحقق من صحة الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مستويات المتغيرات (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد العينة وفق الجندر (ذكور، إناث)، والتخصص الأكاديمي (علوم، آداب)، والمستوى الدراسي (أولى بكالوريا، ثانية بكالوريا) عند درجة حرية (248). والجداول رقم 14 و15 و16 توضح ذلك.

4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها ومناقشتها، وتفسيرها

جدول 14

الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق الجندر (ن= 250)

المتغير	ذكور (n= 125)	إناث (n= 125)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(248)	*P*
الذكاء الوجداني	3.10(1.08)	2.62(0.85)	3.86	.000**
المرونة النفسية	4.04(1.99)	3.11(1.48)	4.18	.000**
قلق الامتحان	2.37(0.83)	2.88(0.67)	−5.31	.000**

ملاحظة: M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

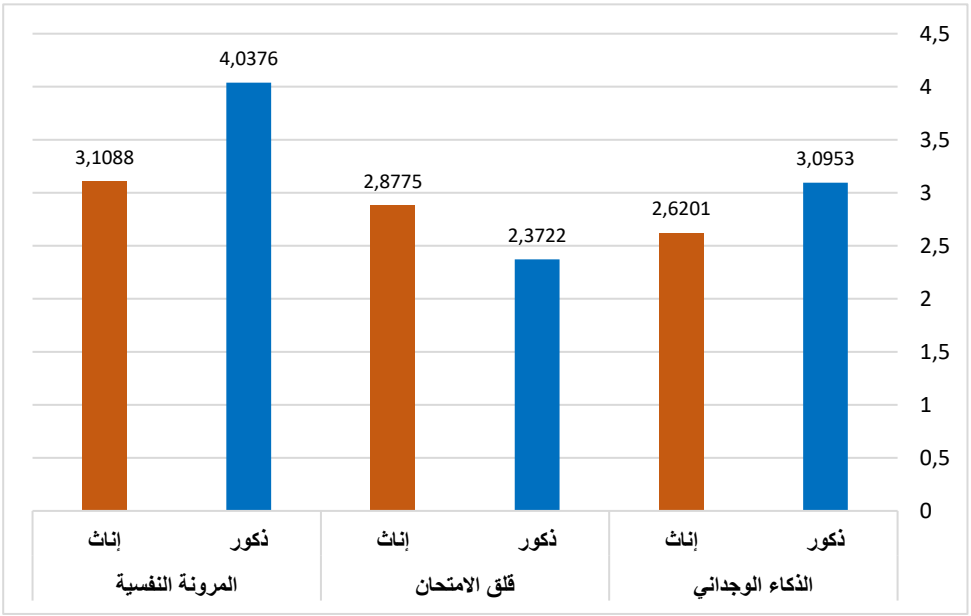
تنص الفرضية الرابعة على أنه " لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة

النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر".

تؤكد نتائج الجدول (14)، من جهة، فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجندر لصالح الذكور في كل من مستوى الذكاء الوجداني (t(248)= 3.86, p<.01)، وذلك بتسجيل الذكور مستوى أعلى من الذكاء الوجداني (M= 3.10, SD= 1.08) مقارنة بالإناث (M= 2.62, SD= 0.85)، ومستوى المرونة النفسية (t(248)= 4.18, p<.01)، حيث حصلت الإناث على مستوى أدنى من المرونة النفسية (M= 3.11, SD= 1.48) مقارنة بالذكور (M= 4.04, SD= 1.99). ومن جهة أخرى، سجلنا فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجندر لصالح الإناث في مستوى قلق الامتحان (t(248)= −5.31, p<.01)، حيث مستوى قلق الامتحان أعلى لدى الإناث (M= 2.88, SD= 0.67) مقارنة بالذكور (M= 2.37, SD= 0.83). مما ينفي صحة الفرضية الرابعة.

الشكل 4

الفروق في المتغيرات (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد العينة وفق الجندر



من خلال قراءة مبيان الفروق في الجندر، يمكننا ملاحظة أن تلاميذ البكالوريا الذكور

يتمتعون بمستوى مرونة نفسية يفوق مستوى ذكائهم الوجداني، ومستوى أقل من قلق الامتحان مقارنة بمرونتهم النفسية وذكائهم الوجداني. بينما تلميذات البكالوريا الإناث يتمتعن بمستوى مرونة نفسية أعلى من الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، ومستوى قلق الامتحان أعلى من مستوى ذكائهن الوجداني؛ بالرغم من أن مرونتهن النفسية مرتفعة، إلا أنها ليست بالدرجة الكافية لخفض قلقهن من الامتحان مقارنة بالذكور.

في إطار مناقشة الفروق في الجندر، تتماشى نتائج الفرضية الرابعة مع نتائج دراسات أخرى (الحلاوجي، 2009؛ العلوان، 2011؛ Ahmad & Aziz, 2019; Stankovska et al., 2018، على مستوى وجود فروق تعزى للجندر في مستوى الذكاء الوجداني، لكن لصالح الإناث وليس الذكور، بينما Batool et al. (2022) أكدت هذه الفروق لصالح الذكور. وجاءت مخالفة لدراسات أخرى (بن بريكة وآخرون، 2020؛ الحموي، 2021؛ خوجة، 2018؛ Ebrahimi & Khoshisma, 2014) نفت أية فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجندر. كما أن غالبية الدراسات توصلت إلى نفي الفروق في مستويات المرونة النفسية بين الذكور والإناث (البشارات ومقابلة، 2020؛ حسين، 2021؛ الزعبي، 2016). ونجد من أقر بهذه الفروق لصالح الذكور (عبد الرحمن والعزب، 2021). وقد اتفقت نتيجة دراستنا مع غالبية الدراسات السابقة، العربية منها: (إدهام، 2020؛ بوترة والأسود، 2020؛ سيسبان، 2019؛ علي وغريب، 2018؛ القيسي، 2017)، والأجنبية: (Alemu & Feyssa, 2020; Karatas et al., 2013; Núñez-Peña, 2016; Rehman et al., 2021)، وكلها أكدت فروقا في قلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر لصالح الإناث. وتعارضت نتائج دراستنا مع نتائج بعض الدراسات (العتيبي، 2018؛ Bhat & Farooq, 2017) التي أكدت هذه الفروق لصالح الذكور. بينما نفت دراسات أخرى أية فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر، عربية (طلحة وآخرون، 2020)، وأجنبية (Ahmad et al., 2018; Crişan & Copaci, 2015; Sakka et al., 2020). ونفسر عدم تطابق

نتائج دراستنا مع نتائج هذه الدراسات باختلاف السياقات الثقافية، وبالفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية.

5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

جدول 15

الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق التخصص الأكاديمي (ن= 250)

المتغير	تخصص علوم (n = 146)	تخصص آداب (n = 104)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(248)	*P*
الذكاء الوجداني	2.93(0.96)	2.75(1.05)	1.45	0.149
المرونة النفسية	3.65(1.78)	3.47(1.86)	0.77	0.346
قلق الامتحان	2.58(0.78)	2.68(0.80)	−0.94	0.441

ملاحظة: M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ .05. < p

تنص الفرضية الخامسة على أنه "لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي".

يبين الجدول (15) انتفاء دلالة فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (علوم–آداب) من جهة، في مستوى الذكاء الوجداني (t(248)= 1.45, p>.05)، ومن جهة أخرى، في مستوى المرونة النفسية (t(248)= 0.77, p>.05)، ومن جهة ثالثة، في مستوى قلق الامتحان (t(248)= −0.94, p>.05). وبذلك تأكدت صحة الفرضية الخامسة.

فيما يتعلق بالاختلافات في مستويات الذكاء الوجداني التي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، نجد أن الدراسات السابقة تراوحت بين التي تنكرها (حمي وخلو، 2021؛ الهباهبة، 2013)، والتي تؤكد وجودها لصالح التخصصات العلمية (الدلالعه وصوالحة، 2015؛ علوان

والنواجحة، 2013). أما بخصوص الفروق في مستويات المرونة النفسية التي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، فإن حسين (2021) نفت هذه الاختلافات، بينما دراسات (الزعبي، 2016؛ عبد الرحمن والعزب، 2021) أكدت وجودها لصالح التخصصات الأدبية. وبخصوص الفروق في مستوى قلق الامتحان التي تعزى للتخصص الأكاديمي، تباينت بين من ينفيها (الشايب وغربي، 2013؛ العتيبي، 2018؛ المجممى، 2019)، ومن يؤكدها لصالح التخصص الأدبي (بوترة والأسود، 2020)، أو لصالح التخصص العلمي (طلحة وآخرون، 2020؛ علي وغريب، 2018). وتتضارب آراء الباحثين حول هذه الاختلافات، حسب النتيجة التي توصلوا لها، من قبيل من يرجعها لصعوبة المقررات العلمية، وحاجة ذوي التخصص العلمي إلى وقت أطول في الدراسة والمراجعة، ومن يرجعها إلى الاعتقادات الخاطئة التي تشغل تفكير المتعلمين ذوي التخصص الأكاديمي الأدبي، بخصوص آفاقهم المستقبلية. لكن، يمكننا تفسير غياب فروق تعزى للتخصص الأكاديمي في دراستنا، بكون هذه المتغيرات غير مرتبطة بتخصص معين، فجميع التخصصات تحتاج من المتعلمين بذل الجهد نفسه، إذ لا يوجد تخصص أكاديمي أصعب من تخصص أكاديمي آخر، وإنما يوجد تخصص أكاديمي يلائم ميولات وقدرات متعلم معين، مما يؤهله للتفوق فيه. ومن تم، ترتبط الصعوبات بسوء اختيار المتعلم لتخصصه، وليس بالتخصص ذاته. وهو ما يستلزم القيام ببحث حول طبيعة اختيارات التخصصات، وتمثلات المتعلمين حولها، ودرجات تقديرهم لصعوباتها (Merzaq et al., 2023a).

6.2. عرض نتائج الفرضية السادسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

جدول 16

الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان وفق المستوى الدراسي (ن= 250)

المتغير	الأولى بكالوريا (n = 119)	الثانية بكالوريا (n = 131)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(248)	*P*
الذكاء الوجداني	2.94(0.94)	2.78(1.05)	1.29	0.197
المرونة النفسية	3.57(1.79)	3.58(1.84)	−0.06	0.949
قلق الامتحان	2.59(0.77)	2.66(0.81)	−0.64	0.522

ملاحظة: M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ .05. < p

تنص الفرضية السادسة على أنه "لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير المستوى الدراسي".

يتضح من الجدول (16) غياب دلالة الفروق التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى بكالوريا–ثانية بكالوريا) في كل من مستوى الذكاء الوجداني ,1.29 =(248)t) (p>.05، وفي مستوى المرونة النفسية (0.06- ,p>.05 =(248)t)، وأيضا، في مستوى قلق الامتحان (0.64- ,p>.05 =(248)t)، وبهذا، تأكدت صحة الفرضية السادسة.

وارتباطا بنتائج فرضيتنا السادسة، سجلت بعض الدراسات غياب الفروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى للمستوى الدراسي (حمي وخلو، 2021؛ الدلالعه وصوالحة، 2015)، وهو ما توصلنا إليه في دراستنا. وفي المقابل، سجّلت هذه الفروق لصالح المستويات العليا مقارنة مع المستويات الدنيا (البلوشي والظفري، 2019؛ عيسى، 2018). وقد اتفقت أيضا نتيجتنا مع (البشارات ومقابلة 2020؛ جابر وعلي، 2016) التي نفت الفروق في مستوى

المرونة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وفي المقابل، أكّد الشمري (2021) وجودها. وتم تسجيل انتفاء الفروق في مستوى قلق الامتحان تعزى للمستوى الدراسي (العتيبي، 2018؛ القيسي، 2017)، وهذا يؤكد ما توصلنا إليه من انتفاء لهذه الفروق. ويمكن تفسير نتيجة فرضيتنا إلى أن المستويين الدراسيين الأولى والثانية بكالوريا يحتاجان الجهد نفسه، ويرتبطان في كون نتائجهما معا تحدد ميزة البكالوريا، لذلك سيكون قلق الامتحان لدى المستويين على حد سواء.

خلاصات

بسطنا في المحور الأول من هذا الفصل فرضيات بحثنا المبلورة، والإجراءات المنهجية المتبعة في معالجتها، من قبيل: المنهج، والعينة، وأدوات القياس وإجراءات تطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث. وهو ما تم عرضه في محوره الثاني. وفي إطار تحققنا من صحة فرضياتنا المتعلقة بالعلاقات والتأثير بين متغيرات بحثنا (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، اتضح من عرض نتائج الفرضيات الأولى والثانية والثالثة أنها تحققت جميعها، حيث سجّلنا في نتائج الفرضيات الثلاث حجم ارتباطات كبيرة دالة إحصائيا، وتأثيرات معنوية كبيرة دالة إحصائيا. وتمت مناقشة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة، وقد تبين أن غالبية الدراسات تسير في اتجاه تأكيد ما توصلنا إليه من نتائج. وبخصوص الفرضيات المتعلقة بالفروق في مستويات متغيرات بحثنا (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، اتضح من خلال عرض نتائجها انتفاء صحة فرضيتنا الرابعة، حيث سلجت نتائجنا فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجندر في مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية لصالح الذكور، غير أن هذه الفروق في مستوى قلق الامتحان كانت لصالح الإناث. بينما تأكدت صحة الفرضيتين الخامسة والسادسة، حيث لم يتم تسجيل أية فروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى إلى متغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. ومن خلال مقارنة نتائج هاتين الفرضيتين

مع نتائج دراسات أخرى، سجّلنا اتجاها أكّد ما توصلنا إليه من نفي الفروق، واتجاها أكّد هذه الفروق. وبناء على ما توصلنا إليه من تأكيد تسجيل تأثير كبير لدرجات الذكاء الوجداني ودرجات المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية، الأولى والثانية بكالوريا، قررنا اقتراح حلول متمثلة في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لخفض قلق الامتحان لدى هؤلاء التلاميذ. وللرفع من حظوظ استفادة التلاميذ من هذه الحلول، قمنا بتطبيقها على أرض الواقع من خلال برنامجين، أحدهما تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، والآخر علاجي معرفي سلوكي، من أجل الرفع من مستويي الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وتجاوز قلق الامتحان لديهم. وهو ما سنتعرّف عليه في الفصل الرابع.

الفصل الرابع: المحور الأول

1. إجراءات البحث الميداني: التدخل التدريبي والتدخل العلاجي

1.1. فرضيات البحث

2.1. إجراءات البحث المنهجية

1.2.1. منهج البحث

2.2.1. مجتمع البحث

3.2.1. عينة البحث

4.2.1. أدوات قياس البحث

5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث

6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

خلاصة

1. إجراءات البحث الميداني: التدخل التدريبي والتدخل العلاجي

نعرض فيما يلي الفرضيات التي بلورناها لهذا الجزء من البحث، في المحور الأول منه، تليها الإجراءات المنهجية المتبعة في تحقيق أهداف هذا الجزء من البحث، والتي تتمثل في المنهج المتبع، ثم مجتمع البحث وعينته. وأدوات قياسه (مقاييس الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، بالإضافة إلى البرنامجين: التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي. وإجراءات تطبيق هذه المقاييس، وأساليبه الإحصائية.

1.1. فرضيات البحث

في سياق ما تم عرضه مفاهيميا ونظريا من خصوصيات متغيرات بحثنا، وما نقشناه من نتائج دراسات سابقة، ننطلق في بحثنا من فرضية عامة مفادها: فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في الرفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان. وللتحقق عمليا من الفرضية العامة، قمنا بتفريعها إلى خمس فرضيات إجرائية:

1. وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب") مع وجود هذه الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني.

2. عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب".

3. وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") مع وجود هذه

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" تعزى لتطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي.

4. عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج".

5. وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيقين البعديين لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب –التجريبية الثانية "علاج").

وتجدر الإشارة على أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي تدريب أو علاج؛ في حين المجموعة التجريبية الأولى خضعت للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني؛ والمجموعة التجريبية الثانية خضعت للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي.

2.1. إجراءات البحث المنهجية

1.2.1. منهج البحث

اعتمدنا المنهج التجريبي بتصميم مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، الأولى خضعت للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، والثانية خضعت للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي، وذلك للتحقق من فعالية هذين البرنامجين، من خلال القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، حيث أن البرنامجين التدريبي والعلاجي متغيرين مستقلين، والذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان متغيرات تابعة (يظهر فيها أثر البرنامجين). بالإضافة إلى المنهج الإكلينيكي من خلال توظيف فنيات العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان، واعتمدنا أيضا، المنهج الوصفي التحليلي الكمي في تحليل المعطيات الناتجة عن التدخل التدريبي والعلاجي.

2.2.1. مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي ابن باجة بفاس، ويتكون من: أربعة أفواج من مستوى ثانية بكالوريا علوم، وفوجين من مستوى أولى بكالوريا علوم. وفوج من مستوى أولى بكالوريا آداب، وفوج من مستوى ثانية بكالوريا آداب. وبلغ عددهم 400 تلميذ وتلميذة، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، برسم السنة الدراسية (2021/2020).

3.2.1. عينة البحث

- العينة الاستطلاعية للبحث

اشتغلنا مع عينة البحث الاستطلاعية المتيسّرة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، الثانية والثالثة بكالوريا، وبلغ عددهم 120 تلميذا وتلميذة، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، بالتساوي بين الذكور والإناث، ومن تخصصين: علوم وآداب، برسم السنة الدراسية (2021/2020)، بغرض التحقق من صلاحية البرنامجين التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي.

- العينة الأساس للبحث

جدول 1

الخصائص الديموغرافية لعينة البحث الأساس وتوزيعها وفق المجموعات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسب المئوية
العينة القصدية	ذكور	24	%50
	إناث	24	%50
	المجموع	**48**	**%100**
المجموعة الضابطة	ذكور	8	%50
	إناث	8	%50
	المجموع	**16**	**%100**
المجموعة التجريبية الأولى	ذكور	8	%50
	إناث	8	%50
	المجموع	**16**	**%100**
المجموعة التجريبية الثانية	ذكور	8	%50
	إناث	8	%50
	المجموع	**16**	**%100**

تكونت عينة البحث من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، السنتان الأولى والثانية بكالوريا، برسم السنة الدراسية (2021/2020)، وبلغ عددهم 48 تلميذا، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، بالتساوي بين الذكور والإناث. تم اختيارهم بالطريقة القصدية من المجتمع الأصلي للبحث، من مجموع التلاميذ الذين تحصلوا على أدنى درجات في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وأعلى درجات في قلق الامتحان، على مقاييس الذكاء الوجداني لبار–أون، والمرونة

النفسية لبوند وآخرون، وقلق الامتحان لسارسون. تم توزيع العينة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، وتتكون كل مجموعة من المجموعات الثلاث من 16 تلميذ وتلميذة بالتساوي بين الذكور والإناث.

وللتحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى "تدريب" في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب") عند درجة حرية (30) والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول 2

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب") (ن= 32)

المتغير	الضابطة (n = 16)	التجريبية 1 (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(30)	*P*
الذكاء الوجداني	1.90(0.63)	1.79(0.21)	0.69	0.498
المرونة النفسية	2.31(0.89)	2.03(0.24)	1.22	0.237
قلق الامتحان	3.30(0.36)	3.29(0.27)	0.04	0.965

ملاحظة: المجموعة الضابطة: لم تخضع لأي تدريب أو علاج؛ المجموعة التجريبية 1: خضعت للبرنامج التدريبي في الذكاء الوجداني؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ .05. >p

يبين الجدول (2) انتفاء الفروق الدالة إحصائيا في التطبيق القبلي بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب")، في مقياس الذكاء الوجداني ,0.69 =(30)t)

(p>.05، ومقياس المرونة النفسية (t(30)= 1.22, p>.05)، ومقياس قلق الامتحان (t(30)= −0.04, p>.05). وبهذا، يتضح التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" على مقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج التدريبي. وبالتالي، تأكدت صلاحية المجموعتين لما أردنا قياسه.

وللتحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية "علاج" في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") عند درجة حرية (30) والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول 3

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") (ن= 32)

المتغير	الضابطة (n = 16)	التجريبية 2 (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(30)	*P*
الذكاء الوجداني	1.90(0.63)	1.59(0.27)	1.84	0.08 p>.05
المرونة النفسية	2.31(0.89)	1.78(0.15)	2.36	0.031*
قلق الامتحان	3.30(0.36)	3.38(0.24)	−0.8	0.44 p>.05

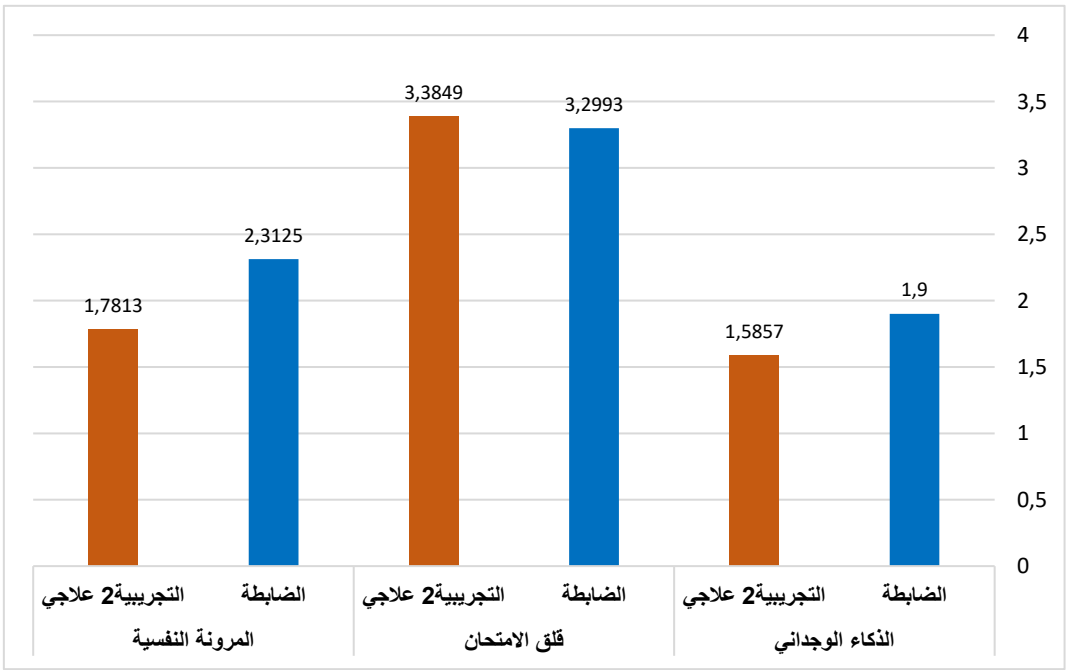
ملاحظة: المجموعة الضابطة: لم تخضع لأي تدريب أو علاج؛ المجموعة التجريبية 2: خضعت للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ .p>.05: غير دالة؛ *دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول (3) انتفاء الفروق الدالة إحصائيا في التطبيق القبلي بين أفراد

المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج"). في مقياس الذكاء الوجداني (t(30)= 1.84, p>.05)، وفي مقياس قلق الامتحان (t(30)= −0.80, p>.05)، وبهذا، يتضح التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" على مقياس الذكاء الوجداني وقلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج العلاجي. لكن تأكدت هذه الفروق لمقياس المرونة النفسية (t(30)= 2.36, p<.05)، لصالح أفراد المجموعة الضابطة، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة الضابطة مستوى أعلى من المرونة النفسية (M= 2.31, SD= 0.89) مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" (M= 1.78, SD= 0.15)، وبما أن الفروق ضعيفة، وهي لصالح المجموعة الضابطة، فهي لا تؤثر على التكافؤ بين المجموعتين، حيث أن المجموعة التي ستخضع للبرنامج العلاجي سجلت درجات أدنى في المرونة النفسية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وبالتالي، تأكدت صلاحية المجموعتين لما أردنا قياسه.

الشكل 1

الفروق في التطبيق القبلي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج")



4.2.1. أدوات قياس البحث

استخدمنا في هذا الجزء من البحث مجموعة من المقاييس، بهدف جمع معطيات وبيانات البحث، وإنجاز القياسات القبلية والبعدية والتتبعية. والمتمثلة في استمارة جمع البيانات الأولية، وثلاثة مقاييس: مقياس بار–أون Bar–On النسخة المعدلة لقياس الذكاء الوجداني، ومقياس بوند Bond وآخرون لقياس المرونة النفسية، ومقياس سارسون Sarason (النسخة المعدلة) لقياس قلق الامتحان (فصلنا القول فيها في الفصل الثالث، المحور الأول: إجراءات البحث الميداني: العلاقة بين المتغيرات والتأثيرات بينها والفروق في مستوياتها)، والبرنامجين: التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، والعلاجي المعرفي السلوكي (انظر الملحقين 8 و9).

1.4.2.1. البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان (ترجمة وتعديل الطالبة الباحثة)

- **وصف البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني**

حصلنا على نسخة باللغة الفرنسية من هذا البرنامج التدريبي في تكوين بجامعة سيدي محمد بن عبد الله، بمختبر العلوم المعرفية بشراكة مع جامعة خاين الإسبانية، في إطار مشروع تعاوني بين الجامعتين، تحت عنوان: الذكاء الوجداني في المجال التربوي المغربي: تحليل النتائج، وتأثيره على الصحة، وتكوين المدرسين في مجال الكفاءات الوجدانية (Zarhbouch & Lopez–Zafra, 2019). وقد استفدنا في إطار هذا المشروع من تكوين نظري وتطبيقي في كيفية استعمال هذا البرنامج قصد تدريب المتعلمين، وحصلنا على شهادة في ذلك (ملحق رقم 10).

بعد ترجمتنا للبرنامج التدريبي إلى اللغة العربية، قمنا ببعض الإضافات النوعية التي طورت البرنامج، مستندين على الأسس النظرية والتطبيقية لعلم النفس الإيجابي، وباعتمادنا على مجموعة من الدراسات (البابطين، 2019؛ الثويني، 2021؛ حسين، 2021؛ رضوان، 2018؛ سوبجاكي وكمال الدين، 2020؛ شادي وآخرون، 2019؛ الشعلان والدوسري،

2022؛ طاهر، 2021؛ عباس، 2021؛ عبد الرحمن والعزب، 2021؛ الغافري وآخرون 2020؛ الفلاح، 2017؛ القحطاني، 2019؛ نخبة من المختصين، 2008؛ (Anakwe & Dikko, 2017; Atkinson et al., 2009; Bar-On, 2006; Goleman, (1995); Goleman, (1998); Mayer & Salovey, 1997; Rezaie Far et al., 2021; Zheng et al., 2021)، وقد أصبح عبارة عن مجموعة من الخطوات العلمية المحددة، والمنظمة، التي تسير وفق تسلسل منطقي، ويقوم على أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية، ليتجاوزوا قلق الامتحان. ويتضمن 10 جلسات تدريبية، تتراوح مدة كل جلسة منه بين 60 و75 دقيقة، بمعدل جلستين في الأسبوع. كما يعتمد على مجموعة من الأنشطة التكوينية، من قبيل: أنشطة تدريبية تنمي مهارات إدراك التلميذ لانفعالاته والوعي بها، وفهمها، وتنظيمها، وتفسيرها، وتدبيرها، وضبطها، والتحكم فيها، وإدراك انفعالات الآخرين وفهمها، والاستجابة لها بطريقة مناسبة، بالإضافة إلى تطوير مهارات المرونة، والتكيف مع المواقف الضاغطة، وتجاوزها.

- **موضوع جلسات البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأهدافها**

- الجلسة الأولى

موضوع الجلسة: التعارف وبناء العلاقة التدريبية

أهداف الجلسة: التعارف بين الطالبة الباحثة والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم، وكسر الحاجز النفسي بينهم، والتعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته.

محتوى الجلسة: التحية، والترحيب، والشكر، ثم التعارف بين الجميع قصد بناء العلاقة التفاعلية وتأهيل التلاميذ للعملية التدريبية من خلال تعريفهم بالبرنامج وخطواته، وأخلاقيات التدريب النفسي، وفتح الفرصة لطرح تساؤلاتهم واستفساراتهم. وفي الأخير توزيع نماذج الالتزامات والاستمارات والمقاييس، وإعطائهم الواجب المنزلي.

-الجلسات: الثانية والثالثة والرابعة

موضوع الجلسات: الإدراك الوجداني

أهداف الجلسات: اكتساب التلاميذ القدرة على إدراك انفعالات الآخرين المختلفة من خلال تعبيرات الوجه الرئيسة، ليتمكنوا من التعرف على المشاعر المختلفة، والوعي بوجود درجات في التعبيرات الانفعالية، مع القدرة على التفرقة بينها بشكل دقيق، وفهم أن التعبير عن الانفعالات له علاقة بالثقافة المجتمعية.

محتوى الجلسات: مراجعة الجلسة السابقة، تقديم ورشة تدريبية عملية حول الإدراك الوجداني، من خلال تكوين مجموعات من الأفراد وتوزيع مقاييس درجة الانفعال عليهم، وظرف الصور المتنوعة (من الجندرين، وأعمار مختلفة، وثقافات مختلفة، وانفعالات مختلفة بدرجات متفاوتة)، ومناقشة اختيارات التلاميذ، والصعوبات التي وجدوها، وتقاسم الأفكار من خلال دليل التفكير المشترك. ثم توزيع الواجب المنزلي، وتوزيع الاستمارة التقييمية. تجدر الإشارة إلى أن الصور المقدمة في كل جلسة تختلف عن الجلسة الأخرى مع التركيز على صور من ثقافات مختلفة.

- الجلستان الخامسة والسادسة

موضوع الجلستين: الذكريات والأفكار: تبسيط الانفعالات وتسهيل التفكير باستعمال الانفعالات (توظيف الانفعالات من أجل المساعدة على التذكر والتقييم)

أهداف الجلستين: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المتعلمة لديهم. وتوضيح أن الشعور ببعض الانفعالات المحددة يؤثر على استرجاع المعلومات وتأويلها وتقييمها على حسب كل وضعية.

محتوى الجلستين: مراجعة الجلسات السابقة، ثم تقديم ورشة تدريبية بهدف إدراك مدى تأثير الانفعالات على الأفكار ومعالجة المعلومات واسترجاعها من خلال إغلاق المشاركين

لأعينهم، وتركيزهم على الموسيقى التي يسمعونها، وتذكر أحداث ومواقف أثرت في حياتهم في الماضي، ووصفها كتابة، وتقاسمها لاحقا مع باقي المشاركين، الذين هم بدورهم مطالبين بوضع أنفسهم مكان الفرد الآخر والتعبير عن انفعالاتهم وأفكارهم بخصوص تجربة الآخر، ومناقشة هذه الانفعالات والأفكار. ثم مشاهدة النصف الأول من المشاركين لأشرطة مصورة تعبر عن انفعالات في وضعيات معينة، بينما النصف الثاني من المشاركين يكون خارج القاعة. بعد ذلك، يخرج النصف الأول من القاعة، ويدخل النصف الثاني لمشاهدة الأشرطة نفسها لكن بدون صوت، وبعدها يدخل الجميع لمناقشة محتوى الأشرطة حسب كل مجموعة. وتجدر الإشارة إلى أن المقاطع الموسيقية والأشرطة المصورة تكون مختلفة في كل جلسة عن الجلسة الأخرى. ثم توزيع الواجب المنزلي، وتوزيع الاستمارة التقييمية.

- الجلستان السابعة والثامنة

موضوع الجلسة: الفهم الوجداني (قصة السفر على السجاد السحري)

أهداف الجلستين: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المتعلمة لديهم، وتحديد خلفية الانفعالات، ومعانيها، وأهميتها، والنتائج المترتبة عنها.

محتوى الجلستين: مراجعة الجلسات السابقة، في الجلسة السابعة يتم تقديم ورشة تدريبية من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من 4 أفراد، ثم استماعهم لقصة "السفر على السجاد السحري"، وطرح مجموعة من المشاكل الموجودة في القصة، وعلى الأفراد اختيار حل لكل مشكل من مجموعة من الحلول حسب الانفعالات التي في كل وضعية، ثم تقاسم المجموعات الأسباب التي جعلتهم يختارون حلولا معينة لكل مشكلة، وفي الأخير، مناقشتها بالحلول النموذجية. أما في الجلسة الثامنة، بعد المراجعة، يتم تقديم ورشة تدريبية من خلال إعادة مراحل قصة "السفر على السجاد السحري" نفسها، لكن باستبدال الانفعالات التي سقطت

من السجاد بالانفعالات التي لم تسقط، والعكس أيضا، واتباع المراحل نفسها. وتوزيع الواجب المنزلي، وتوزيع الاستمارة التقييمية.

- الجلسة التاسعة

موضوع الجلسة: تدبير الانفعالات "قل لي بما تفكر أقول لك بماذا تشعر"

أهداف الجلسة: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المتعلمة لديهم، وتعلم كيف يمكن استبدال الأفكار السلبية في الوضعيات الضاغطة بأفكار إيجابية، والتخفيف من حدة الانفعالات السلبية، والمحافظة على الانفعالات الإيجابية وتقويتها.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسة السابقة، وتقديم ورشة تدريبية بهدف التدرب على إدراك الانفعالات وفهمها وتفسيرها وتدبيرها والتحكم فيها، من خلال تكوين 4 مجموعات على شكل دائري: يذكر كل مشارك حدث أو وضعية حديثة ومؤلمة عاشها، ويصفها كتابة بشكل دقيق، ثم كتابة الأفكار التي انتابته أثناء تلك الوضعية، وكتابة الانفعالات والمشاعر والأحاسيس التي انتابته خلال تلك الوضعية. يتبادل أفراد المجموعة مع الآخرين أوراقهم التقنية التي بها الوضعية، ويكتبون الأفكار الإيجابية التي يمكن بها مواجهة هذه الوضعية الخاصة بزملائهم، والانفعالات والمشاعر والأحاسيس التي يمكن أن تولد هذه الأفكار. ثم تقاسم الأفكار والانفعالات ومناقشتها. وتوضيح أن الطريقة التي نفكر بها هي التي نشعر بها. وتوزيع الواجب المنزلي، وتوزيع الاستمارة التقييمية.

- الجلسة العاشرة

موضوع الجلسة: الوقاية من الانتكاسة

أهداف الجلسة: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المتعلمة لديهم، وإنهاء البرنامج، وتقييم جلساته والتعرف على رأي التلاميذ في الجلسات ومدى استفادتهم منها.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، ثم مناقشة التلاميذ لمدى استفادتهم من البرنامج. مع تقديم ملخص شامل لكل الجلسات السابقة، وكيفية الاستفادة من المهارات المكتسبة من هذه الجلسات مستقبلا، وضرورة الاستمرار في ممارستها، وتوزيع الاستمارة التقييمية. ثم تقديم مقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) من أجل القياس البعدي، مع تحديد موعد القياس التتبعي. وفي الأخير، التصفيق على كل تلميذ على العمل الذي قام به وتهنئته، وتقديم الشكر والامتنان لجميع التلاميذ، والافتخار بهم على ما بذلوا من جهود والتزام، وكذا لجميع طاقم المدرسة حيث أجري التدريب، وتبادل التهاني بالنجاح المرتقب.

- القياس التتبعي: اجتياز التلاميذ للقياس التتبعي لكل مقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان).

مدة الجلسات التدريبية: تراوحت مدة الجلسات التدريبية بين 60 و75 دقيقة.

- **الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني**

اعتمدنا في هذا البرنامج التدريبي على مجموعة من الأنشطة التدريبية، من قبيل: تنمية مهارات إدراك الانفعالات والوعي بها، وفهمها، وتنظيمها، وتفسيرها، وتدبيرها، وضبطها، والتحكم فيها، وإدراك انفعالات الآخرين وفهمها، ومهارات المرونة النفسية، وتنمية القدرة على

التكيف، والمناقشة التفاعلية، والحوار التفاعلي، والورشات التدريبية، والحوار الذاتي، والنمذجة، وحل المشكلات، والقصص، والتفكير الإيجابي، وإعادة البناء الإدراكي المعرفي، والعصف الذهني، والاكتشاف الموجه، والتعزيز اللفظي، والتغذية الراجعة، والفكاهة والمرح، والواجبات المنزلية.

- **الأدوات المستعملة في تنفيذ البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني**

اعتمدنا في تطبيق هذا البرنامج التدريبي على أدوات قياس البحث السابق ذكرها، بالإضافة إلى سبورة، وأقلام، وكراسات الواجبات المنزلية، وحاسوب، ومسلاط DataShow، وصور لأفراد (ذكور وإناث من أعمار مختلفة وثقافات مختلفة) تمثل مختلف الانفعالات ودرجاتها، ومقاطع موسيقية، وأشرطة مصورة، وأوراق تقنية وأوراق المقاييس الانفعالية.

- **تحكيم البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني**

بعد ترجمة البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، وتعديله، تم عرضه على محكمين أساتذة ومختصين في علم النفس، وممارسين للتدريب الاستراتيجي الهادف (ملحق رقم 11)، وأيضا على مجموعة من المحكمين المراهقين من مجتمع البحث الأصلي، للتحقق من ملاءمة البرنامج التدريبي، ووضوح لغة عباراته ومعناها، ووضوح أهدافه، ومدى ملاءمة النشاطات والفنيات المقترح استخدامها في كل جلسة للفئة المستهدفة بالتدريب، والمتمثلة في تلاميذ الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا)، ومدى ملاءمة عدد الجلسات ومدتها وترتيبها. مع توضيح إن كانت تشوبه أية نقائص. وقد أجمع المحكمون على ملاءمة هذا البرنامج التدريبي لتحقيق الأهداف المرجوة وللفئة المستهدفة مع اقتراح بعض التعديلات على مستوى الصياغات اللغوية. بالإضافة إلى تجريب البرنامج على عينة استطلاعية (تم تفصيل القول فيها سالفا في 3.2.1. عينة البحث) قبل تطبيقه على العينة الأساسية للبحث.

2.4.2.1. البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان (بناء وتصميم الطالبة الباحثة)

- **وصف البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي**

يتأسس البرنامج العلاجي على مجموعة من الخطوات العملية المضبوطة والمنظمة وفق تسلسل منطقي، قمنا ببنائه على أساس مبادئ نظريات العلاج المعرفي السلوكي، والنظرية العقلانية الانفعالية السلوكية لألبرت إليس Albert Ellis، وقد اعتمدنا في بنائه على مجموعة من الدراسات (بيك، 2000/1976؛ روبيبي، 2020؛ سالمي، 2021؛ صبري، 2020؛ الضامن وسمور، 2017؛ عزى وصادقي 2019؛ فاروق محمد، 2018؛ مبارك، 2001؛ Beck, 1993; Beck, 2021; Beck & Beck, 2011; Beck & Fleming, 2021; Ellis, 2004a; Ellis 2004b; Ellis & MacLaren, 1998; Ellis & MacLaren, 2005; Martin, 2019; Pietrangelo, 2019; Psycom, 2018). ويهدف إلى تقديم خدمة علاجية فعالة، من خلال الرفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا). ويقوم هذا البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الجماعي على جلسات علاجية بلغ عددها 10 جلسات، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و75 دقيقة، بمعدل جلستين أسبوعيا.

- **موضوع جلسات البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وأهدافها**

- الجلسة الأولى

موضوع الجلسة: التعارف وبناء العلاقة العلاجية

أهداف الجلسة: التعارف بين الطالبة الباحثة والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم، وكسر الحاجز النفسي بينهم، والتعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته.

محتوى الجلسة: التحية، والترحيب، والشكر، ثم التعارف بين الجميع قصد بناء العلاقة التفاعلية وتأهيل التلاميذ للعملية العلاجية من خلال تعريفهم بالبرنامج وخطواته، وأخلاقيات العلاج النفسي، وفتح الفرصة لطرح تساؤلاتهم واستفساراتهم. وفي الأخير، توزيع نماذج الالتزامات والاستمارات والمقاييس لإنجازها، وإعطائهم الواجب المنزلي.

- الجلسة الثانية

موضوع الجلسة: الاسترخاء الذهني لعلاج القلق

أهداف الجلسة: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسة السابقة، مع تدارك أي نقص لديهم فيها، بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات الاسترخاء الذهني.

محتوى الجلسة: مراجعة الواجبات المنزلية، ثم التعريف بالاسترخاء الذهني، وتقديم ورشة علاجية: جلسة تطبيقية لممارسة الاسترخاء الذهني. توزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة الثالثة

موضوع الجلسة: تطوير مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية من خلال تعزيز التفكير الإيجابي

أهداف الجلسة: اكتساب التلاميذ للمرونة النفسية، ومهارات خفض التوتر والقلق، والتكيف مع الأحداث والمواقف التقييمية الضاغطة وتجاوزها.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسة السابقة، تقديم ورشة علاجية بهدف تعزيز التفكير الإيجابي لدى التلاميذ، وتدريبهم على تقييم ذواتهم بإيجابية، والتفكير بإيجابية، ومواجهة مصادر القلق برفع ذكائهم الوجداني ومرونتهم النفسية من خلال النمذجة ولعب الأدوار، وإعطائهم الواجب المنزلي، وتوزيع الاستمارة التقييمية.

- الجلسة الرابعة

موضوع الجلسة: نمذجة علاج قلق الامتحان

أهداف الجلسة: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المكتسبة لديهم، مع تدارك أي نقص لديهم فيها، بالإضافة إلى اكتساب مهارات جديدة.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، ثم ورشة علاجية: جلسة عملية لتطبيق النمذجة من خلال لعب الأدوار. وفي الأخير، توزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة الخامسة

موضوع الجلسة: صرف الانتباه والحوار الذاتي لعلاج قلق الامتحان

أهداف الجلسة: التأكد من مدى استفادة التلاميذ من الجلسات السابقة، وترسيخ المهارات المكتسبة لديهم، مع تدارك أي نقص لديهم فيها، بالإضافة إلى اكتساب التلاميذ لمهارتي صرف الانتباه والحوار الذاتي والتخيل من خلال السيكودراما للتخفيف من قلقهم وتجاوزه.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، ثم ورشة علاجية: جلسة عملية لفنية صرف الانتباه والحوار الذاتي الهادف، وتوزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة السادسة

موضوع الجلسة: العلاج بالتعرّض من خلال تطبيقات عملية لمواقف قلق الامتحان

أهداف الجلسة: تدريب تطبيقي للمهارات المكتسبة في الجلسات السابقة، وتعلم مهارات جديدة لمواجهة القلق في المواقف التقييمية.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، وتقديم ورشة علاجية: جلسة عملية بوضع التلاميذ في موقف الامتحان، وتجريب أسوء الاحتمالات الممكن حدوثها أثناء الامتحان، مع ضبط استراتيجيات التكيف معها، والتعبير عن الانفعالات المستثارة وضبطها، وأيضا، الاحتمالات الأكثر إيجابية. وتوزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة السابعة

موضوع الجلسة: توظيف العصف الذهني والاستراتيجيات المناسبة للاستعداد الفعال للامتحان

أهداف الجلسة: التدريب على العصف الذهني واستراتيجيات الاستعداد للامتحان ومهاراته، باستخدام الفنيات والمهارات المكتسبة في الجلسات السابقة ومهارات جديدة.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، وتقديم ورشة مهاراتية: تطبيقات للعصف الذهني ولمهارات الاستعداد للامتحان. وتوزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة الثامنة

موضوع الجلسة: إعادة البناء المعرفي (من خلال فنية ABC وفنية ABCDE) والضبط الذاتي والتدريب على حل المشكلات لعلاج قلق الأداء أثناء الامتحان

أهداف الجلسة: استخدام نظرية ألبرت إليس (ABCDE; ABC): إعادة البناء المعرفي للأفكار اللاعقلانية المتعلقة بقلق الأداء أثناء الامتحان، وتعديلها باستخدام الفنيات والمهارات المكتسبة في الجلسات السابقة، والتدريب على مهارات الضبط الذاتي وحل المشكلات.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، وتقديم ورشة علاجية: جلسة عملية من خلال إعادة البناء المعرفي والضبط الذاتي، لتعديل المعتقدات والأفكار اللاعقلانية بخصوص الأداء أثناء الامتحان، واستبدالها بأفكار عقلانية، مع ضبط استراتيجيات حل المشكلات ومهارات الأداء أثناء الامتحان. وتوزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة التاسعة

موضوع الجلسة: استثمار النتيجة الإيجابية أو تقبل النتيجة السلبية

أهداف الجلسة: توجيه التلاميذ لاستثمار النتيجة الإيجابية، ومساعدتهم على تقبل النتيجة السلبية والتكيف معها، وعدم الاستسلام للفشل، وجعله وقودا للنجاح في المستقبل، باستخدام فنيات ومهارات مناسبة لذلك.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، تقديم ورشة عملية فنية استراتيجية: التقبل والالتزام. وتوزيع الواجب المنزلي، والاستمارة التقييمية.

- الجلسة العاشرة

موضوع الجلسة: الوقاية من الانتكاسة

أهداف الجلسة: تعرف مدى استفادة التلاميذ من البرنامج، وترسيخ الفنيات المكتسبة لديهم.

محتوى الجلسة: مراجعة الجلسات السابقة، وممارسة جلسة للاسترخاء الذهني، ثم مناقشة التلاميذ لمدى استفادتهم من البرنامج. مع تقديم ملخص شامل لكل الجلسات السابقة، وكيفية الاستفادة من المعارف، والفنيات، والمهارات المكتسبة من هذه الجلسات مستقبلا، وضرورة الاستمرار على ممارستها، وتوزيع الاستمارة التقييمية وتقديم مقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) من أجل القياس البعدي، مع تحديد موعد القياس التتبعي. وفي الأخير، التصفيق على كل تلميذ وتهنئته على العمل الذي قام به، وتقديم الشكر والامتنان لجميع التلاميذ، والافتخار بهم على ما بدلوا من جهود والتزام، وكذا لجميع طاقم المدرسة حيث أجري البرنامج العلاجي، وتبادل التهاني بالنجاح المرتقب.

- القياس التتبعي: اجتياز التلاميذ للقياس التتبعي لكل مقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان).

مدة الجلسات العلاجية: تراوحت مدة الجلسات العلاجية بين بين 60 و75 دقيقة.

- **الفنيات المستخدمة في البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي**

اعتمدنا في هذا البرنامج العلاجي على مجموعة من الفنيات، من قبيل: المناقشة التفاعلية، والحوار التفاعلي، والورشات العلاجية، والاسترخاء الذهني، والتخيل الذهني، والحوار الذاتي، وصرف الانتباه، والنمذجة، ولعب الأدوار، وحل المشكلات، والتعريض، والاكتشاف الموجه، وفنية ABC وفنية ABCDE لألبرت إليس، وإعادة البناء الإدراكي المعرفي، والتعزيز

اللفظي، والتغذية الراجعة، والفكاهة والمرح، والواجبات المنزلية (انظر شرح مفصل لهذه الفنيات في المحور الأول، عنوان رقم: 3.2.1. من الفصل الثاني).

- **الأدوات المستعملة في تنفيذ البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي**

اعتمدنا في تطبيق البرنامج العلاجي على أدوات قياس البحث السابق ذكرها، بالإضافة إلى سبورة، وأقلام، ونماذج ألبيرت إليس، وكراسات الواجبات المنزلية، وحاسوب، ومسلاط DataShow.

- **تحكيم البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي**

بعد قيامنا بتصميم البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وبنائه، تم عرضه على محكمين أساتذة ومختصين في علم النفس ودكاترة ممارسين للعلاج المعرفي السلوكي (انظر الملحق رقم 11)، وأيضا على مجموعة من المحكمين المراهقين من مجتمع البحث الأصلي، للتحقق من ملاءمة بناء البرنامج العلاجي ووضوح لغة عباراته ومعناها، ووضوح أهدافه، ومدى مناسبة النشاطات والفنيات المقترح استخدامها في كل جلسة للفئة المستهدفة بالعلاج والمتمثلة في تلاميذ الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا)، ومدى ملاءمة عدد الجلسات ومدتها وترتيبها. مع توضيح إن كانت تشوبه أية نقائص. وقد أجمع المحكمون على ملاءمة هذا البرنامج العلاجي لتحقيق الأهداف المرجوة وللفئة المستهدفة مع اقتراح بعض التعديلات على مستوى الصياغات اللغوية. بالإضافة إلى تجريب البرنامج على عينة استطلاعية (تم تفصيل القول فيها سالفا في 3.2.1. عينة البحث) قبل تطبيقه على العينة الأساسية للبحث.

5.2.1. إجراءات تطبيق أدوات البحث

برسم الموسم الدراسي (2021/2020)، تم الحصول على موافقة السلطات الوصية على قطاع التعليم (المديرية الإقليمية والإدارة التربوية)، وموافقة المتعلمين على المشاركة في التدريب أو العلاج. أخبرنا المشاركين في البحث أن مشاركتهم اختيارية، وبياناتهم ستكون سرية، والنتائج سيتم استخدامها فقط لأغراض البحث العلمي. وقد تم اختيار العينة الأساس

لهذا الجزء من البحث بطريقة قصدية، من عينة متيسّرة تتضمن 250 تلميذا وتلميذة من المجتمع الأصلي للبحث، الذين اجتازوا مقاييس الذكاء الوجداني لبار–أون، والمرونة النفسية لبوند وآخرون، وقلق الامتحان لسارسون. وقد تمثلت شروط اختيار العينة الأساس القصدية في كون أفرادها يجب أن يتمتعوا بأقل درجات في مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية، وأعلى درجات في مستوى قلق الامتحان. وقد حصلنا على عينة أساس تتضمن 48 تلميذا وتلميذة بهذه الشروط، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، تتضمن كل مجموعة 16 تلميذا بالتساوي بين الذكور والإناث. خضعت المجموعات الثلاث للقياس القبلي على مقاييس: الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان. وبعد التأكد إحصائيا من تكافؤ المجموعات الثلاث، وصلاحيتها لاختبار هدف البحث، بدأنا في تطبيق البرنامجين، حيث لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب أو العلاج، وخضعت المجموعة التجريبية الأولى للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لمدة خمسة أسابيع، بينما خضعت المجموعة التجريبية الثانية للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي لمدة خمسة أسابيع. ثم اجتاز أفراد المجموعات الثلاث القياس البعدي (مقاييس: الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) مباشرة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامجين، لمعرفة فعالية البرنامجين من عدمها. وبعد أربعة أسابيع من تطبيق البرنامجين، اجتاز أفراد المجموعات الثلاث القياس التتبعي (مقاييس: الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لمعرفة مدى استمرار أثر البرنامجين من تراجعهما.

6.2.1. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

قمنا بعد جمعنا للبيانات وفرزها وتفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا، بتحليل البيانات التي تم جمعها ببرنامج JASP للتحليلات الإحصائية، بدءا بتحليل وصفي لتحديد خصائص المشاركين باستخدام المتوسط Mean، والانحراف المعياري Standard deviation، وألفا كرونباخ Cronbach's alpha لتقدير ثبات أدوات قياس البحث، كما

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لتحديد صدق أدوات القياس من خلال التناسق الداخلي، ولكشف تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، ووظفنا مربع إيتا η^2 لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. واستخدم الاختبار التائي t–test للعينات المستقلة وللعينات المرتبطة لتحديد الفروق بين مجموعات البحث، وبين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لمقاييس البحث.

خلاصة

إن ما توصلنا إليه من بلورة لفرضيات بناءً على تأطير مفاهيمي ونظري، وما طبقناه من إجراءات منهجية في اختيار عينة بحثنا القصدية وتكافؤ مجموعاتها، مع إثبات صلاحية مقاييسه وبرنامجيه لتحقق أهدافه، بالإضافة إلى تحديد أساليبه الإحصائية الملائمة، يؤهلنا لعرض نتائجه، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها، في المحور الآتي.

الفصل الرابع: المحور الثاني

2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

خلاصات

2. عرض نتائج البحث الميداني، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

سيتضمن هذا المحور عرض نتائج التدخل التدريبي والعلاجي، وتحليلها، من أجل نفي أو تأكيد فرضيات البحث، ثم مناقشتها، وتفسيرها، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. ومن ثم، الخروج بخلاصات بناء على النتائج المتوصل إليها.

1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية الأولى "تدريب") عند درجة حرية (30)، واختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" عند درجة حرية (15). والجدولين رقم (4) و(5) يوضحان ذلك:

جدول 4

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى تدريب") (ن= 32)

المتغير	الضابطة (n = 16)	التجريبية 1 (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(30)	*P*
الذكاء الوجداني	1.85(0.58)	3.03(0.25)	−7.42	.000**
المرونة النفسية	2.31(0.55)	4.09(0.64)	−8.47	.000**
قلق الامتحان	3.37(0.32)	2.96(0.22)	4.14	.000**

ملاحظة: المجموعة الضابطة: لم تخضع لأي تدريب أو علاج؛ المجموعة التجريبية 1: خضعت للبرنامج التدريبي في الذكاء الوجداني؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

جدول 5

اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى تدريب") (ن= 32)

المتغير	القبلي (n = 16)	البعدي (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(15)	*P*
الذكاء الوجداني	1.79(0.21)	3.03(0.25)	−19.32	.000**
المرونة النفسية	2.03(0.24)	4.09(0.64)	−18.64	.000**
قلق الامتحان	3.29(0.27)	2.96(0.22)	16.45	.000**

ملاحظة: القياس القبلي: قبل خضوع المجموعة 1 للتدريب؛ القياس البعدي: بعد خضوع المجموعة 1 للتدريب؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

تنص الفرضية الأولى على: "وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب") مع وجود هذه الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني".

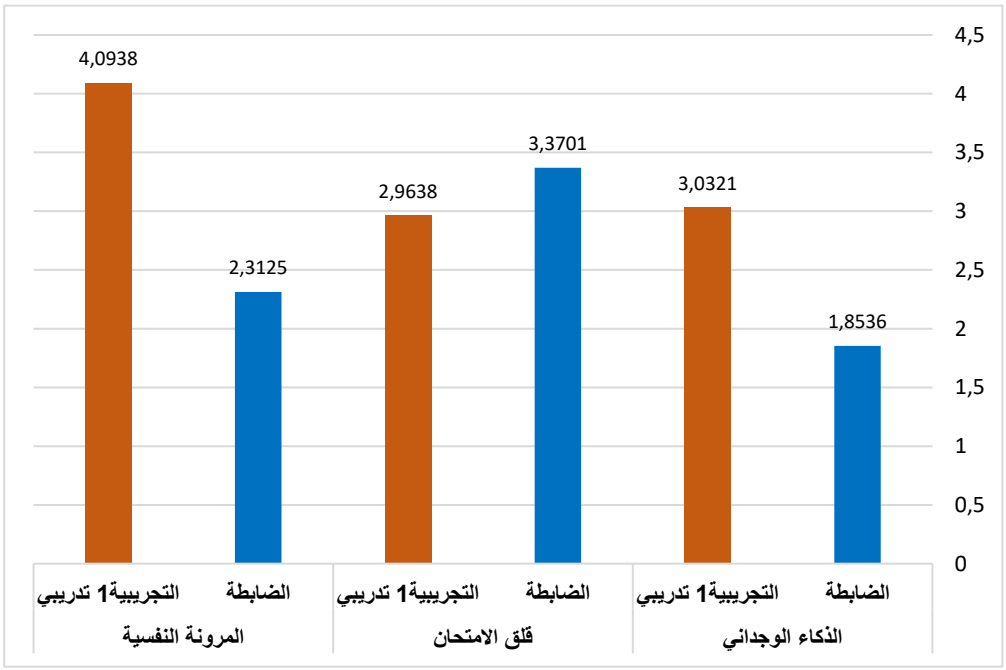
تؤكد نتائج الجدول (4) فروقا دالة إحصائيا في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية الأولى "تدريب")، من جهة، لمقياس الذكاء الوجداني – =(t(30) 7.42, p<.01). وباستحضار المتوسطات الحسابية، يتضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" مستوى أعلى في الذكاء الوجداني (M= 3.03, SD= 0.25) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (M= 1.85, SD= 0.58)، وأيضا على مقياس المرونة النفسية (t(30)= −8.47, p<.01)، إذ باستحضار المتوسطات الحسابية، يتضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" مستوى أعلى في المرونة

النفسية (M= 4.09, SD= 0.64) مقارنة بالمجموعة الضابطة (M= 2.31, SD= 0.55). ومن جهة أخرى، نسجل التوجه نفسه على مقياس قلق الامتحان (t(30)= 4.14, p<.01)، حيث تشير المتوسطات الحسابية إلى أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة الضابطة، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 2.96, SD= 0.22) مقارنة بالمجموعة الضابطة (M= 3.37, SD= 0.32).

ويتضح من نتائج الجدول (5) فروقا دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"، على مقياس الذكاء الوجداني (t(15)= −19.32, p<.01)، وتشير المتوسطات الحسابية إلى أن الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في الذكاء الوجداني (M= 3.03, SD= 0.25) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 1.79, SD= 0.21). الأمر نفسه في مقياس المرونة النفسية (t(15)= −18.64, p<.01)، فالمتوسطات الحسابية تشير إلى أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" في التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في المرونة النفسية (M= 4.09, SD= 0.64) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 2.03, SD= 0.24). ومن جهة أخرى، سجل مقياس قلق الامتحان (t(15)= 16.45, p<.01)، حيث تشير المتوسطات الحسابية إلى أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" في التطبيق القبلي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية 1 "تدريب" في التطبيق البعدي مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 2.96, SD= 0.22) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 3.29, SD= 0.27). مما يؤكد صحة الفرضية الأولى.

الشكل 2

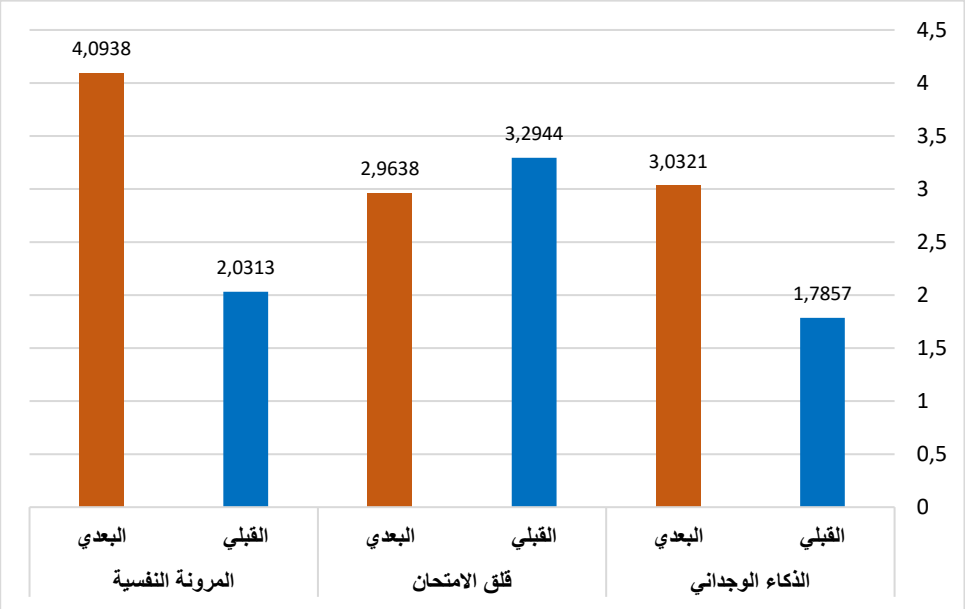
الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية الأولى "تدريب")



بناء على النتائج الموضحة في الجدول (4) والمبيان في الشكل(2)، نسجّل فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان.

الشكل 3

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"



وتزيد نتائج الجدول (5) والمبيان في الشكل (3) من تأكيد فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان.

2.2. عرض نتائج الفرضية الثانية، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" عند درجة حرية (15) والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول 6

اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" (ن= 32)

المتغير	البعدي (n = 16)	التتبعي (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(15)	*P*
الذكاء الوجداني	3.03(0.25)	3.09(0.28)	−1.54	0.144
المرونة النفسية	4.09(0.64)	3.96(0.53)	1.72	0.106
قلق الامتحان	2.96(0.22)	2.98(0.16)	−0.30	0.767

ملاحظة: القياس البعدي: بعد خضوع المجموعة التجريبية 1 للتدريب؛ القياس التتبعي: بعد مرور 4 أسابيع على خضوع المجموعة التجريبية 1 للتدريب؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ p>.05

تنص الفرضية الثانية على: "عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"".

يتضح من نتائج الجدول (6) انتفاء الفروق الدالة إحصائيا بين التطبيقين البعدي والتتبعي (الضابطة–التجريبية الأولى "تدريب")، لمقياس الذكاء الوجداني (t(15)= −1.54, p>.05)، ولمقياس المرونة النفسية (t(15)= 1.72, p>.05)، وأيضا، لمقياس قلق الامتحان (t(15)= −0.30, p>.05). وبذلك تأكدت صحة الفرضية الثانية. وبهذا، تأكد استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني بعد مرور أربعة أسابيع على التدريب.

لمعرفة حجم تأثير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني (المتغير مستقل) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة

التجريبية الأولى "تدريب" تم حساب حجم التأثير بواسطة مربع إيتا Eta-Squared (η^2)، عند درجة حرية 15.

الجدول 7

قيم مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"

المقياس	t	R	(η^2)	حجم التأثير
الذكاء الوجداني	−19.32	0.39	0.96	كبير
المرونة النفسية	−18.64	0.88	0.96	كبير
قلق الامتحان	16.45	0.97	0.95	كبير

ملاحظة: R: معامل الارتباط؛ t: الاختبار التائي؛ **(η^2)**: قيمة مربع إيتا

يتضـــح من الجدول رقم (7) أن قيمة مربع إيتا(η^2) لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب"، تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، حيث بلغت في مقياس الذكاء الوجداني $(\eta^2) = 0.96$، بينما بلغت في مقياس المرونة النفســية $(\eta^2) = 0.96$، كما بلغت في مقياس قلق الامتحان $(\eta^2) = 0.95$.

في إطار مناقشــة نتائج بحثنا، تشـترك الفرضـيتين الأولى والثانية في الهدف نفســه، حيث تجيب عن السؤال نفسه، وتؤكده بتحليلات متنوعة، وتعطي نتيجة واحدة بطرق مختلفة، حيث تفيد نتائجهما تأكيد فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسـية، وخفض قلق الامتحان، مع اسـتمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفســـية، وخفض قلق الامتحان خلال الفترة التتبعية لدى المجموعة التجريبية. بالإضــافة إلى تسـجيل حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، باعتباره متغيرا مســـتقلا على المتغيرات التابعة، لدى المجموعة التجريبية الأولى

"تدريب". لذلك، سنناقش هذه النتائج مجتمعة.

وبالنظر لندرة الدراســـات الســـابقة التي اختبرت البرامج التدريبية لمتغيرات بحثنا، سنناقشها أيضا ببرامج إرشادية واستراتيجية، وبهذا الصدد، اتفقت نتيجة بحثنا مع دراسات (الغافري وآخرون، 2020؛ الفريحات، 2018) الذين ســـجّلوا فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في تنمية الذكاء الوجداني. كما أكد حمادنة (2017) فعالية برنامج إرشـــادي جماعي في خفض قلق الامتحان، وســـجّل الناشـــي (2019) فعالية التدريب الاستراتيجي في خفض قلق الامتحان. وعلاوة على ذلك، توصلت دراسات إلى تأكيد تأثير الذكاء الوجداني في مســـتوى قلق الامتحان إيجابا، من قبيل دراســـة (Ebrahimi & Khoshsima, 2016; Rezaie Far et al., 2021)، والتي كشفت عن فعالية تعزيز الذكاء الوجداني في خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية. وهو ما توصلنا إليه في بحثنا. وفيما يتعلق بتنمية المرونة النفســـية، أكدت دراســـات (العنزي، 2018؛ اللمســـي وآخرون، 2021؛ مغربي وآخرون، 2017) فعالية برامج لتنمية المرونة النفســـية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وقد سجّل (اللمسي وآخرون 2021؛ مغربي وآخرون، 2017) اســـتمرار فعالية هذه البرامج في تنمية المرونة النفســـية لدى المجموعة التجريبية؛ خلال الفترة التتبعية. ونفســـر هذه النتيجة، بكون التأثير الإيجابي للذكاء الوجداني على المرونة النفسية وعلى قلق الامتحان، يساهم في رفع مستواها وتنميتها، وفي خفض قلق الامتحان.

3.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") عند درجة حرية (30)، واختبار (t) لعينتين مرتبطتين

لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث لدى أفراد المجموعة الثانية "علاج" عند درجة حرية (15). والجدولين رقم (8) و(9) يوضحان ذلك:

جدول 8

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") (ن= 32)

المتغير	الضابطة (n = 16)	التجريبية 2 (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(30)	*P*
الذكاء الوجداني	1.85(0.58)	3.38(0.42)	−8.49	.000**
المرونة النفسية	2.31(0.55)	5.05(0.47)	−15.07	.000**
قلق الامتحان	3.37(0.32)	1.70(0.33)	14.43	.000**

ملاحظة: المجموعة الضابطة: لم تخضع لأي تدريب أو علاج؛ المجموعة التجريبية 2: خضعت للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

جدول 9

اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج") (ن=32)

المتغير	القبلي (n = 16)	البعدي (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(15)	*P*
الذكاء الوجداني	1.59(0.26)	3.38(0.42)	−14.41	.000**
المرونة النفسية	1.78(0.15)	5.05(0.47)	−26.00	.000**
قلق الامتحان	3.38(0.24)	1.70(0.33)	17.20	.000**

ملاحظة: القياس القبلي: قبل خضوع المجموعة 2 للعلاج؛ القياس البعدي: بعد خضوع المجموعة 2 للعلاج؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

تنص الفرضية الثالثة على: "وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج") مع وجود هذه الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" تعزى لتطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي".

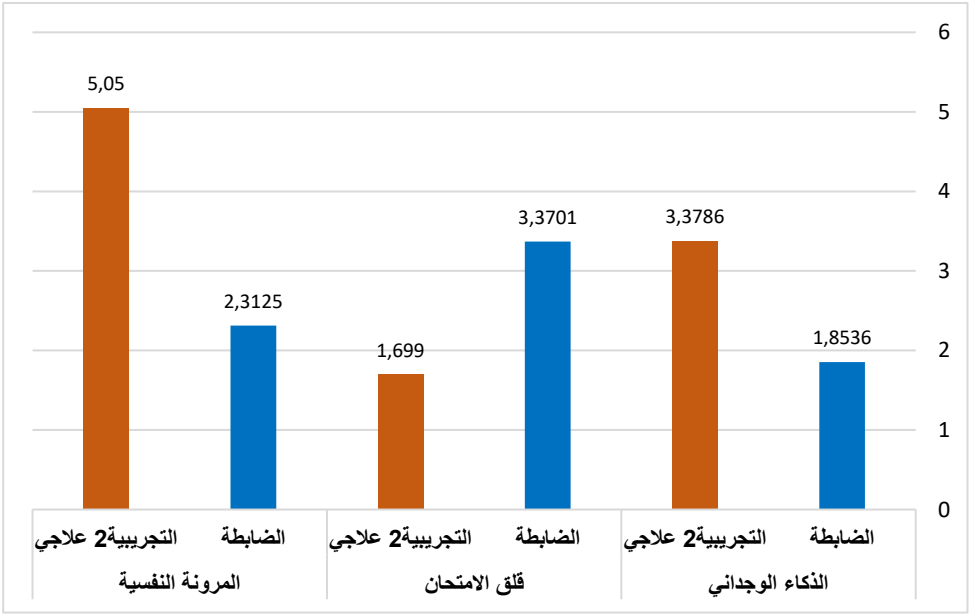
تؤكد نتائج الجدول (8) فروقا دالة إحصائيا في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية الثانية "علاج")، من جهة، على مقياس الذكاء الوجداني – =(t(30) 8.49, p<.01)، وباستحضار المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية "علاج"، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" مستوى أعلى في الذكاء الوجداني (M= 3.38, SD= 0.42) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة (M= 1.85, SD= 0.58)، وأيضا على مقياس المرونة النفسية (t(30)= −15.07, p<.01)، مادامت المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، وذلك بتسجيلها مستوى أعلى في المرونة النفسية (M= 5.05, SD= 0.47) مقارنة بالمجموعة الضابطة (M= 2.31, SD= 0.55). ومن جهة أخرى، على مقياس قلق الامتحان (t(30)= 14.43, p<.01)، ولأن المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة الضابطة، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 1.70, SD= 0.33) مقارنة بالمجموعة الضابطة (M= 3.37, SD= 0.32).

ويتضح من نتائج الجدول (9) فروقا دالة إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، على مقياس الذكاء الوجداني ,14.41− =(t(15) p<.01)، ولأن إلى المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في الذكاء الوجداني (M= 3.38, SD= 0.42) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 1.59, SD=

(0.26، وأيضا على مقياس المرونة النفسية (t(15)= −26.00, p<.01)، مادامت المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في المرونة النفسية (M= 5.05, SD= 0.47) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 1.78, SD= 0.15). ومن جهة أخرى، على مقياس قلق الامتحان (t(15)= 17.20, p<.01)، فالمتوسطات الحسابية تبرز أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق القبلي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 1.70, SD= 0.33) مقارنة بالتطبيق القبلي (M= 3.38, SD= 0.24). مما يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

الشكل 4

الفروق في التطبيق البعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (الضابطة–التجريبية الثانية "علاج")

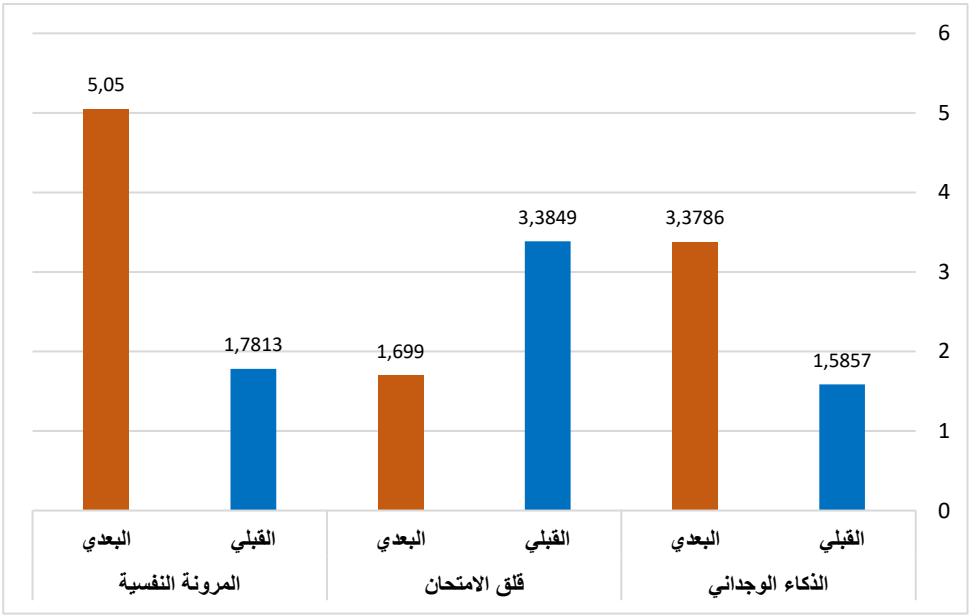


ونسجل من خلال نتائج الجدول (8) والمبيان في الشكل (4) تأكيد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض

مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية الثانية "علاج".

الشكل 5

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"



وتدعم أيضـــا، نتائج الجدول (9) والمبيان في الشـــكل (5) تأكيد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية الثانية "علاج".

4.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

وللتحقق من صحة هذه الفرضية الرابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" عند درجة حرية (15). والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول 10

اختبار (t) لعينتين مرتبطتين لدلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" (ن= 32)

المتغير	البعدي (n = 16)	التتبعي (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(15)	*P*
الذكاء الوجداني	3.38(0.42)	3.30(0.48)	3.82	0.002**
المرونة النفسية	5.05(0.47)	4.95(0.49)	2.58	0.021*
قلق الامتحان	1.70(0.33)	1.80(0.30)	−2.93	0.010*

ملاحظة: القياس البعدي: بعد خضوع المجموعة التجريبية 2 للعلاج؛ القياس التتبعي: بعد مرور 4 أسابيع على خضوع المجموعة التجريبية 2 للعلاج؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛**دالة عند 0.01؛ *دالة عند 0.05

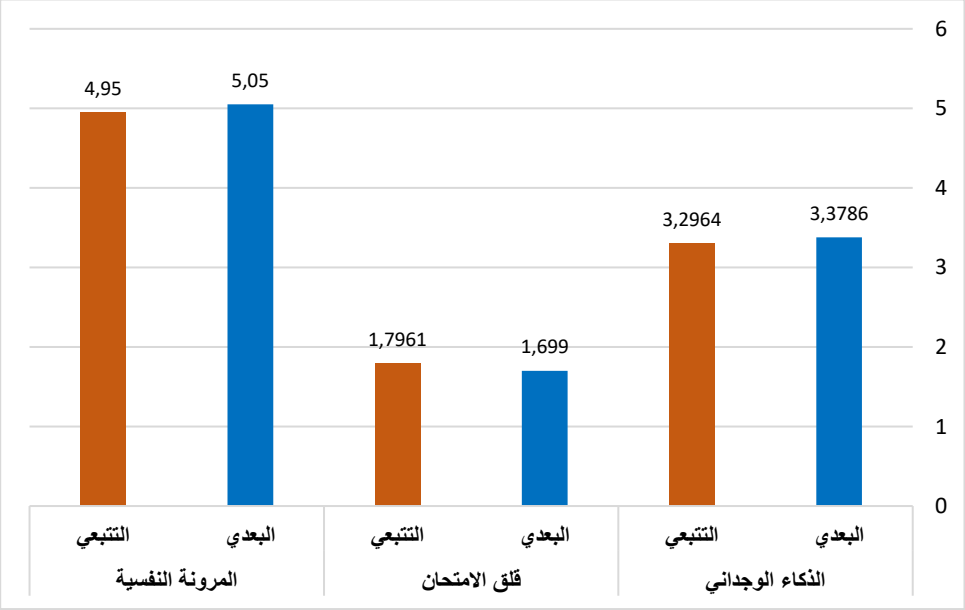
تنص الفرضية الرابعة على: "عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"".

يتضح من نتائج الجدول (10) فروقا دالة إحصائيا بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، على مقياس الذكاء الوجداني (t(15)= 3.82, p<.01)، إذ تبرز المتوسطات الحسابية أن الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في الذكاء الوجداني (M= 3.38, SD= 0.42) مقارنة بالتطبيق التتبعي (M= 3.30, SD= 0.48)، وأيضا على مقياس المرونة النفسية (t(15)= 2.58, p<.05)، لأن المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أعلى في المرونة النفسية (M= 5.05, SD= 0.47) مقارنة بالتطبيق التتبعي (M= 4.95, SD=

(0.49، ومن جهة أخرى، على مقياس قلق الامتحان (t(15)= −2.93, p<.05)، فالمتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق التتبعي، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" في التطبيق البعدي مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 1.70, SD= 0.33) مقارنة بالتطبيق التتبعي (M= 1.80, SD= 0.30). مما ينفي صحة الفرضية الرابعة.

الشكل 6

الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"



بالرجوع إلى نتائج الجدول (10) والمبيان في الشكل (6)، نلاحظ أن مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية بدأت تتراجع بنسبة ضعيفة في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، كما أن مستوى قلق الامتحان ارتفع بقدر ضعيف في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي. مما يشير إلى أن تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي بدأ يتراجع تأثيره على أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" بعد مرور أربعة أسابيع على العلاج، رغم أن هذا التراجع ضعيف بالنسب المئوية، إلا أنه دال إحصائيا.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المســـتقل (البرنامج العلاجي المعرفي الســـلوكي) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسـية، وقلق الامتحان،) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، تم حساب حجم التأثير بواسطة مربع إيتا(η^2)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

الجدول 11

قيم مربع إيتا ($\boldsymbol{\eta^2}$) *لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"*

المقياس	t	R	($\boldsymbol{\eta^2}$)	حجم التأثير
الذكاء الوجداني	−14.41	−0.01	0.93	كبير
المرونة النفسية	−26.00	−0.03	0.98	كبير
قلق الامتحان	17.20	−0.08	0.95	كبير

ملاحظة: R: معامل الارتباط؛ t: الاختبار التائي؛ ($\boldsymbol{\eta^2}$): قيمة مربع إيتا

يتضـــح من الجدول رقم (11) أن قيمة مربع إيتا(η^2) لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المســـتقل (البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي) على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) حيث بلغت في مقياس الذكاء الوجداني $(\eta^2) = 0.93$، كما بلغت في مقياس المرونة النفســـية $(\eta^2) = 0.98$، بينما بلغت في مقياس قلق الامتحان $(\eta^2) = 0.95$.

تصـب الفرضـيتان الثالثة والرابعة في الهدف نفسـه، حيث تفيد نتائجهما تأكيد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السـلوكي في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسـية وخفض قلق الامتحـان، وعدم اســـتمرار الأثر الإيجـابي للبرنـامج العلاجي في المتغيرات التـابعـة. بالإضـافة إلى تسـجيل حجم تأثير كبير للبرنامج العلاجي المعرفي السـلوكي، باعتباره متغيرا

مستقلا على المتغيرات التابعة، لدى المجموعة التجريبية الثانية "علاج". وفي إطار مناقشة النتائج بالدراسات السابقة، لم نجد دراسات سابقة اختبرت البرامج العلاجية المعرفية السلوكية لمتغيرات بحثنا بطريقة مباشرة، وسنناقشها بدراسات اختبرت توظيف فنيات العلاج المعرفي السلوكي في برامج إرشادية وأخرى تدريبية. وفي هذا الباب، نجد أن نور الدين (2013) سجّل فعالية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني. كما أكدا الضامن وسمور (2017) فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين المرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية. أما عينة (2021) فقد سجّلت فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. بينما أبو حسونة (2015) أكّد أثر برنامج تدريبي معرفي سلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، واستمرار انخفاض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي. غير أن مجموعة من الدراسات الأجنبية (Fayand et al., 2013; Ganaprakasam & Selvaraja, 2020; Nikpour et al., 2021; Setyowati et al., 2019; Zareia et al., 2010) سجّلت فعالية العلاج المعرفي السلوكي الجماعي في خفض درجات قلق الامتحان لدى المتعلمين. وعلاوة على ذلك، توصل حسين وآخرون (2019أ)، في سياق آخر، إلى تأكيد فعالية استخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى المتعلمين. كما أن Aydın & Aydın (2020) تحققا من فعالية العلاج النفسي–التربوي القائم على القبول والالتزام (ACT)، وسجّلا فعاليته في الرفع من المرونة النفسية وخفض أعراض قلق الامتحان لدى المتعلمين. ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بكون توظيف فنيات العلاج المعرفي السلوكي بطريقة مبنية على أسس علمية وملائمة، يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

5.2. عرض نتائج الفرضية الخامسة، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في التطبيق البعدي

لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"–التجريبية الثانية "علاج") عند درجة حرية (30). والجدول رقم (13) يوضح ذلك:

جدول 12

اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"–التجريبية الثانية "علاج") (ن= 32)

المتغير	التجريبية 1 (n = 16)	التجريبية 2 (n = 16)		
	M(SD)	*M(SD)*	*t*(30)	*P*
الذكاء الوجداني	3.03(0.25)	3.38(0.42)	−2.85	.008**
المرونة النفسية	4.09(0.64)	5.05(0.47)	−4.82	.000**
قلق الامتحان	2.96(0.22)	1.70(0.33)	12.75	.000**

ملاحظة: المجموعة التجريبية 1: خضعت لبرنامج تدريبي في الذكاء الوجداني؛ المجموعة التجريبية 2: خضعت لبرنامج علاجي معرفي سلوكي؛ M: المتوسط؛ SD: الانحراف المعياري؛ ن/n العدد؛ t: الاختبار التائي؛ **دالة عند 0.01

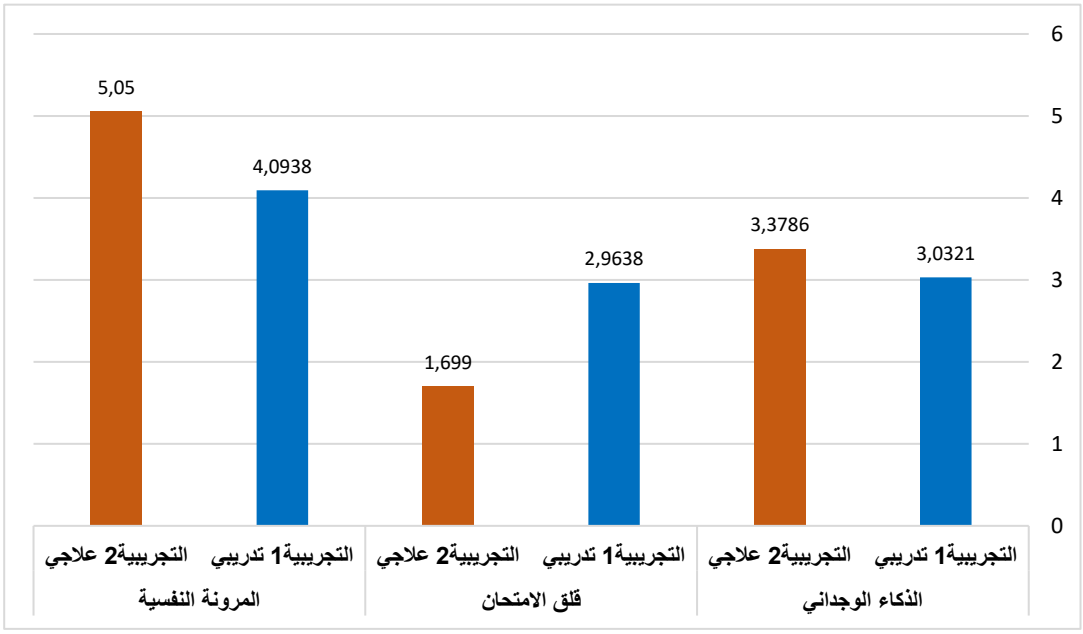
تنص الفرضية الخامسة على: "وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيقين البعديين لمقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب –التجريبية الثانية "علاج").

تؤكد نتائج الجدول (12) فروقا دالة إحصائيا في التطبيقين البعديين بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"–التجريبية الثانية "علاج")، على مقياس الذكاء الوجداني ($t(30)= -2.85, p<.01$)، لأن المتوسطات الحسابية توضح أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" مستوى أعلى في الذكاء الوجداني ($M= 3.38, SD= 0.42$) مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية

الأولى "تدريب" (M= 3.03, SD= 0.25)، وأيضا على مقياس المرونة النفسية (t(30)= −4.82, p<.01)، مادامت المتوسطات الحسابية تبرز أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج"، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" مستوى أعلى في المرونة النفسية (M= 5.05, SD= 0.47) مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" (M= 4.09, SD= 0.64)، وكذلك على مقياس قلق الامتحان (t(30)= 12.75, p<.01)، إذ توضح المتوسطات الحسابية أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى "تدريب، وذلك بتسجيل أفراد المجموعة التجريبية الثانية "علاج" مستوى أدنى في قلق الامتحان (M= 1.70, SD= 0.33) مقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى "تدريب" (M= 2.96, SD= 0.22). وبهذا، تأكدت صحة الفرضية الخامسة.

الشكل 7

الفروق في التطبيقين البعديين لمقاييس البحث (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) بين أفراد المجموعتين (التجريبية الأولى "تدريب"–التجريبية الثانية "علاج")



سجلت نتائج الجدول (12) والمبيان في الشكل (7)، أن فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي تفوق فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات

الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان في القياسات البعدية بدلالة إحصائية مرتفعة.

وارتباطا بما سلف، من جهة؛ سجّلت مجموعة من الدراسات (العنزي، 2018؛ الغافري وآخرون، 2020؛ الفريحات، 2018؛ اللمسي وآخرون، 2021؛ مغربي وآخرون، 2017؛ الناشي، 2019) فعالية البرامج التدريبية في تنمية مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان؛ من جهة، ومن جهة أخرى؛ سجّلت دراسات أخرى (الضامن وسمور، 2017؛ نور الدين، 2013؛ Fayand et al., 2013; Ganaprakasam & Selvaraja, 2020; Nikpour et al., 2021; Setyowati et al., 2019; Zareia et al., 2010) فعالية البرامج العلاجية المعرفية السلوكية في تنمية مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان. غير أننا لم نجد دراسات تناولت المقارنة بين البرنامجين: التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي. وهو ما يعتبر عنصرا يستحق التركيز عليه في بحثنا وإبرازه.

خلاصات

في إطار ما تم عرضه في هذا الفصل، انطلقنا من بلورة فرضياتنا، وعرجنا على المنهج المتبع في هذا الجزء من البحث، ثم فصلنا في خصائص عينته، مبرزين أدوات قياسه، المتمثلة في مقاييس الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، والبرنامجين: التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي، موضحين إجراءات تطبيق هذه المقاييس، متبوعة بأساليبه الإحصائية المستخدمة، التي استخدمناها في معالجة نتائجنا وتحليلها للتحقق من صحة فرضياتنا. وقد تم إثبات صحة الفرضيتين الأولى والثانية، وخلصنا إلى تأكيد فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان، مع تسجيل تأثير كبير لهذا البرنامج على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج

التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني بعد مدة أربعة أسابيع من التدريب. وتحققت أيضا، صحة الفرضية الثالثة، وبذلك، خلصنا إلى تأكيد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان، بينما انتفت صحة الفرضية الرابعة، وبذلك، سجّلنا تراجع تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي بعد مدة أربعة أسابيع من العلاج. ورغم هذا التراجع في القياس التتبعي، إلا أن حجم تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي كان كبيرا على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان). وفي الأخير، أكدت النتائج صحة الفرضية الخامسة، الشيء الذي أثبت أن فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي تفوق فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان في القياسات البعدية. واتفقت مجموعة من الدراسات مع ما توصلنا إليه من نتائج تخص جميع فرضياتنا السالفة الذكر.

خلاصات تركيبية

خلاصات تركيبية

تأسيسا للانطلاق في بحثنا، أبرزنا اهتمام الباحثين بالبحث في مواضيع تجويد التعلمات وتحسين مردودية المتعلمين وتميزهم، مركزين على الدور الجوهري للمهارات الناعمة (الذكاء الوجداني والمرونة النفسية) في هذا التجويد، ومساهمتهما في مساعدة المتعلمين على مواجهة الصعوبات والضغوطات، والتكيف الإيجابي مع المستجدات والتحديات التي تواجههم، لاسيما في المواقف التقييمية. كما وضحنا كيف أن قلق الامتحان يشكل، فعلا، عائقا يواجهه المتعلمين، ويؤثر سلبا على مردودية تحصيلهم الدراسي وعلى استقرارهم النفسي، وخصوصا في المرحلة الثانوية التأهيلية لدى تلاميذ أولى وثانية بكالوريا، على أساس أنها مدخل إلى التعليم العالي، وبوابة لاستشراف عالم الشغل؛ من جهة، ومن جهة أخرى؛ تزامنها مع خصوصية مرحلة المراهقة لدى المتعلمين. من هذا المنطلق، تأطرت إشكالية بحثنا ضمن إشكالية العلاقة بين البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد المهاراتي، محورها التقاطع بين طاقة الوجدان والقدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة في السياق الأكاديمي؛ متمثلة في كشف مدى تأثير المهارات الناعمة (الذكاء الوجداني والمرونة النفسية) في مستوى قلق الامتحان، وبالتالي، مدى فعالية البرامج التدريبية والبرامج العلاجية السلوكية في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض مستوى قلق الامتحان. وفي هذا الصدد، تكمن أهمية بحثنا في الأهداف التربوية المرجوة منه، والمتمثلة في الوصول إلى حلول واقعية وإجرائية، مبنية على دراسات علمية، لمساعدة المتعلمين على تحقيق التوازن الانفعالي والاستقرار النفسي، ومن ثم، تحقيق القدرة على التكيف مع المواقف التقييمية، ومواجهة قلق الامتحان، الشيء الذي سيساهم في تجويد مردودهم التحصيلي الأكاديمي.

وفي إطار تعرّف مفاهيم بحثنا، انطلاقنا في الفصل الأول، من مفهوم الذكاء الوجداني، باعتباره يلعب دورا جوهريا في النجاح في مختلف مجالات الحياة، وسجّلنا تمركز تحديداته المفاهيمية حول العلاقة مع الذات ومع الآخرين. وأبرز نماذجه التي فسرته؛ نجد نموذج

جولمان الذي حسره في مجموعة من الكفاءات، ونموذج ماير وسالوفي الذي اعتبره قدرة، ونموذج بار–أون الذي وضعه في ضوء محتوى الشخصية. وعلى مستوى القياس، فقد تنوعت أساليب قياسه بتنوع النماذج التي فسرته. ونتيجة لذلك، حضي ببلورة عدة مقاييس. ثم تطرقنا لمفهوم المرونة النفسية، والتي تلخصت تحديداتها في من يعتبرها عملية وبناء نفسي، ومن يبرزها سمة شخصية ثابتة، ومن يجمع بينهما. وفي هذا الصدد، حظيت بتعدد أدوات قياسها. وفي الأخير، تناولنا مفهوم قلق الامتحان، باعتباره من بين أهم المشكلات التي تواجه المتعلمين على امتداد مسيرتهم الدراسية، وتتلخص تحديداته في كونه شكل خاص من أشكال القلق، يعيشه المتعلم في وضعيات الامتحانات، وتتفاعل فيه مجموعة من العوامل الشخصية للفرد مع العوامل التقييمية في مواقف الامتحانات. وبالنظر للاهتمام الذي حظي به من طرف الباحثين، توفرت عدة مقاييس لتشخيصه. وعلى هذا الأساس، يمثل الذكاء الوجداني طاقة مزدوجة تُحقق النجاح في مختلف جوانب الحياة، وعلى اعتبار أن المرونة النفسية تمثل القدرة على التوافق الإيجابي والاتزان النفسي، تتداخل أبعادها بأبعاد الذكاء الوجداني في جوهرها، مما ينعكس إيجابا على قدرتهما معا في المساهمة الفعالة في توافق الأفراد وتكيفهم الإيجابي في مواجهة الضغوط، والقدرة على التعافي من الصدمات، وهو الشيء الذي يحتاجه الفرد لمواجهة مشكلة قلق الامتحان. وعلاوة على ذلك، اطلعنا على الدراسات السابقة لتعرّف طبيعة الارتباطات والتأثيرات بين هذه المتغيرات الثلاثة. ومن هذا المنطق، لاحظنا أن الارتباط بين كل من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان حاضر في السياق التربوي–التعليمي بمختلف مستوياته، مع تأكيد تأثير الذكاء الوجداني في كل من مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الامتحان، وقدرته على التنبؤ بهما، وتأثير المرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان. بينما تباينت نتائج الدراسات السابقة على مستوى الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، تعزى لمتغيرات الجندر والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، بين من نفى هذه الفروق وبين من أكدها. فعلى أساس فهم أعمق وتوسع بحثي أشمل؛ من جهة، ومن جهة أخرى؛ في إطار البحث عن الحلول وليس الأسباب فقط، كان من المفيد تطرقنا إلى

جزء آخر من البحث، يعرض برامج التدخل، بناءً على التأثيرات بين متغيرات البحث، والذي عرضناه في الفصل الثاني من البحث، وتمثل في تناولنا مقاربة البرامج التدريبية والعلاجية المعرفية السلوكية، وتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان؛ حيث تطرقنا لتحديد مفهوم البرامج التدريبية، وأسس بنائها ومراحلها، كما فصّلنا في أهدافها وأهميتها، فضلا عن عرضنا للاستراتيجيات المستعملة في بنائها. كما تعرّفنا العلاج المعرفي السلوكي، الذي يركز على تعديل الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية، وفصّلنا في تحديده مفهوميا، وتعرّفنا مبادئه الأساس، وتقنياته، واستراتيجياته، وفنياته.

وقد سجّلنا، من خلال استقراء الدراسات السابقة، إمكانية بناء برامج تدريبية وبرامج علاجية معرفية سلوكية لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان، بالإضافة إلى فعالية هذه البرامج المؤكدة بدلالات إحصائية. وجدير بالذكر أن غالبية الدراسات السابقة، ركزت على المرحلة الدراسية الجامعية، بالرغم من كون تلاميذ المرحلة الثانوية في مرحلة دراسية مصيرية، تحدد مسار المتعلم الأكاديمي والمهني، وتحتاج اهتماما أكثر، بالنظر إلى خصوصية التلاميذ العمرية في هذه المرحلة. وفضلا عن التأثيرات التي لاحظناها للذكاء الوجداني والمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان، وحيث الثابت انعدام الدراسات المنشورة، على حد علمنا، التي تناولت هذه العلاقات والتأثيرات في السياق الثقافي المغربي، حاولنا تعرّف طبيعة هذه الارتباطات والتأثيرات بين هذه المتغيرات (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان) في السياق الثقافي المغربي لدى تلاميذ المستوى الثانوي التأهيلي (أولى وثانية بكالوريا)، وهو ما عرضناه في الفصل الثالث من البحث. بالإضافة إلى توظيف هذه النتائج في بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وبرنامج علاجي معرفي سلوكي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية (أولى وثانية بكالوريا)، واختبار فعاليتهما في ذلك. وهو ما تطرقنا له في الفصل الرابع.

وعليه، تناولنا في المحور الأول من الفصل الثالث فرضيات بحثنا المتعلقة بالارتباط والتأثير بين متغيرات البحث والفروق في مستوياتها، واعتمدنا في إنجاز هذا الجزء من بحثنا على المنهج الوصفي التحليلي الكمي، لكشف طبيعة الارتباطات بين المتغيرات، ووصفها وتحليلها وتفسيرها. كما وظفنا المنهج التجريبي في معالجة فرضياتنا السببية وتحليلها، حيث اتخذنا الذكاء الوجداني متغيرا مستقلا، والمرونة النفسية وقلق الامتحان متغيران تابعان؛ من جهة، ومن جهة أخرى؛ المرونة النفسية متغيرا مستقلا وقلق الامتحان متغيرا تابعا. وقد اشتغلنا مع عينة متيسّرة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، بلغ عددهم 250 تلميذا، وتراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، بالتساوي بين الذكور والإناث، برسم السنة الدراسية (2021/2020)، اجتازوا استمارة البيانات الأولية، بعد ذلك طبقنا مقاييس بار–أون للذكاء الوجداني والمرونة النفسية لبوند وآخرون وسارسون لقلق الامتحان، بعد أن تأكدنا من تمتع المقاييس الثلاثة بدرجات عالية من الاتساق الداخلي والثبات. وعليه، كانت إجراءات تطبيق بحثنا منهجية، وخاضعة للاعتبارات الأخلاقية في البحث العلمي.

وتمثلت أساليب بحثنا الإحصائية في المتوسطات، والانحراف المعيارية، وألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، والقيمة الفائية، وتحليلات الانحدار الخطي، والاختبار التائي، التي استخدمناها في معالجة بيانات بحثنا وتحليل نتائجنا، انطلاقا من فرضيتنا المتعلقة بالعلاقة والتأثير بين متغيرات بحثنا (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، والتي تأكدت صحتها، المتمثلة في الفرضية الأولى والفرضية الثانية والفرضية الثالثة. وعليه، سجلنا تأثيرا معنويا دالا إحصائيا لدرجات الذكاء الوجداني على مستويات المرونة النفسية وقلق الامتحان، حيث كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني ارتفعت المرونة النفسية وانخفض قلق الامتحان. وسجلنا أيضا، تأثيرا معنويا دالا لدرجات المرونة النفسية على قلق الامتحان، حيث كلما ارتفع مستوى المرونة النفسية انخفض قلق الامتحان. وعليه، ثبت إمكانية التنبؤ بمستوى قلق

الامتحان من خلال درجات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وإمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال درجات الذكاء الوجداني.

ولابد من الإشارة إلى أن ارتباط البعد "الشخصي" للذكاء الوجداني والمرونة النفسية أعلى من باقي الأبعاد، يليه بعد "تدبير الضغوط"، ثم البعد "البينشخصي" وفي الأخير بعد "القدرة على التكيف"، وعليه، فإن السمات الشخصية للمراهقين المتمدرسين تلعب دور أكبر في تكوين المرونة النفسية لديهم. وجدير بالذكر أن البعد المعرفي في قلق الامتحان ارتبط بشكل كبير بالذكاء الوجداني والمرونة النفسية، حيث كان الأعلى ارتباطا، مقارنة بباقي أبعاد قلق الامتحان. مما يشير إلى أن تأثير كل من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية كان أكبر على البعد المعرفي في قلق الامتحان لدى المراهقين المتمدرسين. بينما الارتباط بين قلق الامتحان والبعد الشخصي في الذكاء الوجداني كان الأعلى مقارنة بباقي أبعاد الذكاء الوجداني. مما يؤكد الدور الكبير للقدرات والمهارات الشخصية في التغلب على قلق الامتحان.

واستنادا إلى ما سبق، تماشت نتائج فرضياتنا السالفة مع غالبية الدراسات السابقة، والتي أكدت ما توصلنا إليه في سياقات ثقافية مختلفة ومستويات دراسية متفاوتة.

وبانتقالنا للفرضيات المتعلقة بالفروق في مستويات متغيرات بحثنا (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، سجّلنا انتفاء صحة فرضيتنا الرابعة، حيث تأكدت الفروق الدالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية لصالح الذكور، بينما كانت هذه الفروق في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث. وفي هذا الإطار، تباينت نتائج الدراسات السابقة بين من نفى هذه الفروق، ومن أكدها لصالح الإناث، ومن سجلها لصالح الذكور. وقد يعود هذا التباين إلى الاختلافات في السياقات الثقافية أو التفاوتات في المستويات الدراسية أو في المقاييس التي استعملت. وفي المقابل، تأكدت صحة الفرضيتين الخامسة والسادسة، بانتفاء الفروق في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية ومستوى

قلق الامتحان تعزى إلى متغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. وعلى مستوى مناقشة نتائج الفرضيتان، تباينت النتائج بين من ينفيها ومن يؤكدها.

وعلى أساس ما توصلنا إليه من نتائج في هذا الجزء الأول من البحث، من ارتباطات، وفروق، وتأثيرات، وأسباب، وتنبؤات؛ كان حري بنا التطرق إلى جزء ثاني يقترح حلولا مناسبة، بناء على خصوصيات هذه النتائج. إنه الأساس الذي بنينا عليه ما تم عرضه في الفضل الرابع، بداية ببلورة فرضياتنا الإجرائية على أساس ما ناقشناه نظريا، وما سجلناه من نتائج لدراسات سابقة، ومن خلال اعتمادنا على المنهج التجريبي بتصميم مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، الأولى خضعت لبرنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، والثانية خضعت لبرنامج علاجي معرفي سلوكي. كما استعملنا المنهج الإكلينيكي في إطار فنيات العلاج المعرفي السلوكي، واستعملنا أيضا، المنهج الوصفي التحليلي الكمي لتحليل المعطيات. وفي هذا السياق، اشتغلنا مع تلاميذ منخفضي الذكاء الوجداني والمرونة النفسية ومرتفعي قلق الامتحان، بالتساوي بين الذكور والإناث، معتمدين على مقاييس تم التحقق من خصائصها السيكومترية؛ الذكاء الوجداني لبار–أون، والمرونة النفسية لبوند وآخرون، وقلق الامتحان لسارسون. ولاختبار فرضياتنا احتجنا لإعداد برنامجين: برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، يقوم على أنشطة تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لتجاوز قلق الامتحان، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي للرفع من مستوى الذكاء الوجداني ومستوى المرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان. وجدير بالذكر، أننا أخذنا بعين الاعتبار في إعداد البرنامجين؛ نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالارتباطات والتأثيرات بين متغيرات بحثنا (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، ومتغيرات أخرى تساهم إما في رفعها أو خفضها، الشيء الذي بسطناه بالتفصيل في الإطار النظري في الفصل الأول. كما وظفنا في هذا الإعداد ما توصلنا إليه من نتائج في جزء العلاقات والتأثيرات، وتفاوتات الأبعاد في التأثير، باعتمادنا على إجراءات منهجية خاضعة للأخلاقيات العلمية. وفي هذا الإطار، تم تقسيم عينة

بحثنا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين، بالتساوي بين الذكور والإناث. حيث لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب أو علاج، في حين استفادت المجموعة التجريبية الأولى من برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، واستفادت المجموعة التجريبية الثانية من برنامج علاجي معرفي سلوكي. وعلى المستوى الإجرائي، حصلنا على النتائج التي تم عرضها في الفصل الرابع، بعد تطبيق القياسات البعدية والتتبعية (مقاييس: الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان)، باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وتمثلت نتائج التحقق من فرضياتنا في إثبات صحة الفرضيتين الأولى والثانية، وأفادت النتائج تحقق صحة الفرضيتين، حيث سُجّلت فعالية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان، وتأثيره الكبير على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان). وقد استمر أثره الإيجابي إلى ما بعد انتهاء مدة أربعة أسابيع من التدريب. بالإضافة إلى تحقق صحة الفرضية الثالثة، وهو ما أكّد فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض مستوى قلق الامتحان. وانتفاء صحة الفرضية الرابعة، حيث سجّلنا تراجع تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي بعد أربعة أسابيع من العلاج. ورغم هذا التراجع في نتائج القياس التتبعي، إلا أن حجم تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي كان كبيرا على المتغيرات التابعة (الذكاء الوجداني، والمرونة النفسية، وقلق الامتحان). كما سجّلت النتائج، صحة الفرضية الخامسة، وذلك بتأكيد تفوق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي على البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان في القياسات البعدية. وعند مناقشة نتائجنا السالفة، سجلنا اتفاقها مع غالبية الدراسات السابقة.

واستنادا على ما سبق، قادتنا نتائجنا إلى تسجيل أهمية امتلاك مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية معًا للمساهمة في التكيف مع أحداث الحياة اليومية بشكل عام، وفي سياق

المدرسة، على وجه الخصوص، هذه المهارات التي من شأنها أن تساهم في ضبط الانفعالات وإدارتها، والمساهمة في تحقيق التكيف المطلوب مع مختلف المواقف الأكاديمية، وبخاصة المواقف التقييمية التي تتطلب توفر اتزان انفعالي وتكيفي، من أجل تجويد مردودية المتعلمين التعليمية، بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية أو مراحلهم الدراسية، مادامت الفروق فيها تنتفي في مستويات متغيرات البحث. ويشير تأثير الجندر على مستوى قلق الامتحان، أن المتعلمات يصبن به بدرجة أعلى من المتعلمين، وبذلك يحتجن إلى عناية أكبر، كما استنتجنا من تباين نتائج الدراسات بخصوصه، أنه متغير حساس للسياقات الثقافية، والمستويات العمرية، والاجتماعية والاقتصادية، والتعليمية، وطبيعة التنشئة الاجتماعية.

ونجد بعض عناصر تفسير ما توصلنا إليه من نتائج فيما أكده Abdollahi & Abu Talib (2015) من كون الذكاء الوجداني عامل وقائي يقلل من احتمالية الإصابة بقلق الامتحان، أما Fiorilli et al. (2020)، فقد كشفوا أن المتعلمين مرتفعي الذكاء الوجداني يظهرون مستوى عال من المرونة النفسية، التي بدورها تخفف من الإرهاق المدرسي، ومن مستوى قلق الامتحان. ومن جانبه، أكد Connors et al. (2009) أن درجات إتقان المرونة النفسية تقوم بتعديل التأثير السلبي للأفكار المقلقة على الأداء العام في الاختبارات الموحدة. بالإضافة إلى ذلك، أشارا Sheppard & Hicks (2017) إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من المرونة النفسية، يزرعون بشكل استباقي المشاعر الإيجابية من خلال إثارة هذه المشاعر الإيجابية بشكل استراتيجي، مستخدمين الفكاهة. وعليه، فإن Akbari & Khormaiee (2015) سجّلا أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يمتلكون نظرة متفائلة ورؤية واضحة لاتجاهات الأحداث المستقبلية، ويقيمون المواقف المهددة والضاغطة بنظرة إيجابية.

وبناء على استثمار ما توصلنا إليه من تأثير الذكاء الوجداني والمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان، في بناء البرنامجين التدريبي والعلاجي، فقد سجلنا التأثير الكبير للبرنامجين في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق

الامتحان. وبالرغم من أننا سجلنا أن تأثير البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي يفوق تأثير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في الرفع من مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض مستوى قلق الامتحان في القياسات البعدية، إلا أننا، في المقابل، سجلنا استمرار أثر البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني إلى ما بعد انتهاء مدة التدريب في القياسات التتبعية، وتراجع أثر البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي نسبيا بعد مدة من انتهاء العلاج في القياسات التتبعية.

ويمكن أن نفسر استمرار أثر البرنامج التدريبي وتراجع أثر البرنامج العلاجي على المدى البعيد، وتفوق البرنامج العلاجي على البرنامج التدريبي على مستوى القريب؛ بكون التدريب يهدف إلى تنمية مهارات وقدرات التفكير التأملي الخاص بالمتدربين، وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تمكنهم من القيام بأدوارهم بكفاءة وفعالية، ورفع مستوى الوعي لديهم بضرورة تقبل عملية التغيير والاستعداد لها، بالإضافة إلى الإسهام في التجديد والتطوير (عبد القادر، 2022)، حيث يسعى بشكل مباشر إلى التغلب على كافة نقاط الضعف والمشاكل الموجودة، والتي تؤدي إلى قصور في العمل، وتحول دون تحقيق الأهداف (صلاح، 2018). وعلاوة على ذلك، يساعد على إبراز نقاط القوة لدى الأفراد، والتكيف مع التحديات والاستجابة لها، مما يسهم في تطوير الذات للمضي قدما. أما العلاج، فهو وسيلة للخروج من صعوبات الحاضر، والمساعدة على الخروج من المعاناة (Curabet, 2017). كما أن العلاج المعرفي السلوكي يركز على المشاكل الحالية للفرد، مع مراعاة أسبابها التاريخية (Psycom, 2018)، حيث يأخذ العلاج النفسي في الاعتبار الماضي لشرح الحاضر، ويأخذ التدريب في الاعتبار الحاضر للتهيئة المستقبل، فالتدريب يدور حول "كيف"، في حين أن العلاج النفسي يدور حول "لماذا" (Parquette, 2022). ويبقى هذا مجرد اجتهاد يفتح الباب لدراسات مقارنة في هذا الموضوع، وذلك بالنظر إلى غيابها. ونرى أنه من المفيد في قادم الأبحاث الجمع بين التدريب والعلاج للحصول على نتائج أكثر جودة.

وعلاوة على ما سبق، تقودنا نتائج هذا البحث إلى التوصية بالتدريب القائم على مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، من خلال بناء برامج تدريبية وعلاجية وتقديمها للتعامل الإيجابي مع مختلف الصعوبات والضغوط والتحديات التي يواجهها المتعلمين في دراستهم وحياتهم والتكيف معها، ومادام أننا توصلنا إلى أن المشكل في قلق الامتحان ليس دائما معرفيا أو مرتبطا بصعوبات التعلم، بل قد يكون مرتبطا بمشكل وجداني ومهاراتي بامتياز. كما نوصي بتشجيع المزيد من الأبحاث والدراسات حول العوامل التي تساهم في زيادة الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، ومواجهة العوامل التي تعيق تطورهم. ويمكن تفصيل توصياتنا في الآتي (مرزاق وآخرون، قيد النشر).

– وقائيا: ضرورة مراعاة الجانب الوجداني في الممارسة التربوية–التعليمية؛ من خلال الاستفادة من نظريات علم النفس الإيجابي لتعزيز قدرات التفكير الإيجابي، والتكيف مع أحداث الحياة اليومية وضغوطاتها.

– تربويا: التدخل عن طريق التوجيه النفسي–التربوي لمساعدة المتعلم على تطوير قدراته وكفاءاته وميولاته... والوعي بها، وفق أسس علمية وتربوية وسيكولوجية واضحة تراعي سمات الشخصية، مما سيساهم في التخفيف من قلق الامتحان وتحقيق تحصيل جيد.

– تدريبيا أو علاجيا: تطوير برامج تدريبية للتخفيف من قلق الامتحان لدى المتعلمين، أو برامج علاجية، إن اقتضى الحال ذلك؛ باعتماد استراتيجيات تعديل الأفكار والاسترخاء، وتعرّف الانفعالات وضبطها، بالإضافة إلى بلورة أساليب تساعد المتعلمين على الاستعداد الفعال للامتحان، والأداء الفعال أثناءه.

ومما لا شك فيه أن البحوث العلمية لا تخلو من صعوبات، غير أننا في إطار إنجازنا لهذا البحث ذللنا كل الصعوبات التي واجهتنا، باستخدام مهارات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وحولنا تلك الصعوبات إلى ميزات لتجويد البحث. كما عشنا مع التلاميذ معاناتهم

وشغفهم وتفاؤلهم، وقد أبدوا تعاونا والتزاما منقطعا النظير في مختلف مراحل إنجاز البحث. الشيء الذي ساهم في نجاح البرنامجين. وتجدر الإشارة إلى أن بعضهم كان يعاني من قلق امتحان جد مرتفع، لدرجة أنهم في قاعة الامتحان يرتجفون ويقومون ببكاء شديد لدرجة الإغماء... الشيء الذي سبب لهم الفشل المتكرر وتكرار السنوات. غير أن استفادتهم من أحد البرنامجين، ساعدتهم على تجاوز القلق والنجاح برسم السنة الدراسة (2021/2020). كما سجلنا الرغبة الكبيرة لكل التلاميذ في الاستفادة من مثل هذه البرامج، حيث أننا، وبإلحاح من مجموعة من تلاميذ الثانوية التي أجرينا بها البحث، قدمنا جلسات تدريبية تطوعية لفائدة التلاميذ غير المشاركين في بحثنا. وبذلك نخلص إلى أن التلاميذ يحتاجون إلى تعامل خاص، ومهارات خاصة، ومساعدات خاصة، وتفاعلات خاصة، وليس فقط شحنهم بالمعارف.

المراجع

المراجع

إبراهيم، جيهان أحمد حلمي. (2019). المرونة النفسية وعلاقتها بالسعي نحو الكمالية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، 16*(88)، 45-88. https://doi.org/10.21608/JFE.2019.89262

أبو حسونة، نشأت محمود. (2015). أثر برنامج تدريبي (معرفي-سلوكي) في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23*(1)، *158-182*.

أبو هاشم، السيد محمد. (2008). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة". *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 18*(76)، 157-230.

أبوزيد، أحمد محمد جاد الرب. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة، 5*(18)، 228-298.

أتشي، عادل. (2018). برنامج إرشادي مقترح لتخفيف مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ النهائي-دراسة شبه تجريبية بثانوية المدية. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 3*(9)، 31-41.

إدهام، إيمان محمود. (2020). قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة آداب الرافدين*، 82، 495-517.

الأشقر، مصطفى محمد أمين، السيد، وهيب رمضان ياسين. (2021). المرونة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الرياضية بجامعة المنصورة. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 91، 154-192.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب. (2019). أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 17، 479-522.

البشارات، دينا أحمد، مقابلة، نصر يوسف. (2020). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(5)، 764-783.

البلوشي، شمسة بنت عيسى، الظفري، سعيد بن سليمان. (2019). علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بسلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *16*(1)، 116-143.

بن بريكة، زينب، بوريحية، فاطيمة، سعال، ياسمين. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية (بحث ميداني على عينة من أساتذة مرحلة التعليم المتوسط). *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، *7*(1). 443-462.

بن حسين، عبد العزيز محمد أحمد. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى متعاطي المخدرات وغير المتعاطين. *مجلة جامعة الملك سعود- العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 48، 79-139.

بن زيد، جمال منصور، الفورتية، تهاني عمر. (2018). برنامج علاج معرفي سلوكي مقترح لخفض مستوى القلق لدى عينة من المراهقات. *مجلة التربوي*، 12، 210-229.

بن عروم، وافية. (2020). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة دراسة شبه تجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة مستغانم* [أطروحة دكتوراه، جامعة وهران 2]. DSpace de l'Université. https://ds.univ-oran2.dz

بوترة، فايزة، الأسود، الزهرة. (2020). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خلفية-الرباح-الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *6*(3)، 242-260.

بوخالفة، حمزة، بن الشيخ، يوسف. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة دكتوراه ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في الجزائر. *مجلة الإبداع الرياضي*، *10*(2)، 186-209.

بوزيان، مراد. (2021). أثر الذكاء الوجداني في عملية اتخاذ القرار عند مسيري الموارد البشرية. *مجلة آفاق للبحوث والدراسات*، *4*(1)، 10-23.

بوعود، أسماء. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمرونة النفسية والذكاء الروحي عند عينة من طلبة الجامعة. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، *17*(2). 192-211.

بيك، أرون. (2000). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية* (عادل مصطفى، ترجمة؛ ط.1). دار الآفاق العربية. (1976).

تباني، ساعد، خرباش، هدى. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من الأطباء المناوبين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية (الزهراوية) بالمسيلة. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9*(2)، 56-78.

الثويني، سليمان بن ناصر. (2021). واقع تقويم البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل من وجهة نظر المتدربين. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2*(2)، 63-103.

جابر، شريف عادل، علي، سيد إبراهيم. (2016). المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، 69، 401-434.

جاردنر، هوارد. (2004). *أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة* (محمد بلال الجيوسي، ترجمة؛ ط.1). مكتب التربية العربي لدول الخليج، (1983).

جودة، آمال. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21*(3)، 697-738.

جولمان، دانيال. (2000). *الذكاء العاطفي* (ليلى الجبالي، ترجمة؛ ط.1). عالم المعرفة. (1995).

الحدأ، حليمة علي صالح، عرشان، اتحاد محمد قاسم. (2021). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين في المؤسسات (دراسة تحليلية). *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 131، 311-332. https://doi.org/10.21608/saep.2021.153816

الحربي، فاتن هادي صالح. (2019). المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وغير الممارسات للرياضة في منطقة القصيم. *المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية، 1*(4)، 246-268.

حسين، آمال محمد. (2021). دراسة المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية الناتجة عن فيروس كورونا (كوفيد 19) لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس. *مجلة كلية التربية*، 35، 480-509. https://doi.org/10.21608/jftp.2021.72196.1128

حسين، خيري أحمد، السيد، منصور محمد، فرغلي محمد عطيفي، سحر. (2019أ). أثر فنيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الامتحانات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة اسيوط، 35*(4)، 270-289.

حسين، خيري أحمد، السيد، منصور محمد، فرغلي محمد عطيفي، سحر. (2019ب). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان على عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة اسيوط، 35*(4)، 432-451.

حسين، عبد القادر، بن سعد، أحمد. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13*(2)، 27-42.

الحلاوجي، أنسام علي إسماعيل. (2009). الذكاء العاطفي وتحصيل الطلبة الأكاديمي. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 9*(1)، 390-412.

حمادنة، برهان. (2017). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13*(1)، 119-131.

حمد، منيرة محمد، (2020). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(34)، 122-139. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N120320

الحموي، منى. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية العلوم بجامعة دمشق. *مجلة جامعة حماة، 4*(7)، 128-149.

حمي، أحمد قاسم محمد، خلو، خدر حسن. (2021). دراسة مقارنة في الذكاء الوجداني بين الطلبة الممارسين والغير ممارسين للرياضة. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 69، 267-282. https://doi.org/10.33193/JALHSS.69.2021.535

حنصالي، مريامة. (2014). *إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية-جامعة محمد خيضر* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر]. Université Mohamed Khider. Thèses et Mémoires. http://thesis.univ-biskra.dz/183/

خضر، محمد عبد الرحمان محمد، عبد الرحمان، محمد السيد، أبو السعود، سعيد طه محمود. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي معاهد الأزهرية.

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، *5*(22)، 103-132. https://doi.org.10.21608/jasep.2021.181133

خوجة، أسماء. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالشعور بالسعادة لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية بثانوية أحمد غازي بولاية المسيلة. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، *9*(3)، 182-202.

دبار، حنان. (2017). بناء أداة لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *5*(1)، 359-374.

دعبول، محمد. (2016، شتنبر). الذكاء العاطفي والقيادة. *مفاهيم ومصطلحات*. https://www.lebarmy.gov.lb

الدلالعة، أنور مصطفى سليمان، صوالحة، محمد أحمد. (2015). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *3*(12)، 13-38.

ذبيحي، لحسن. (2019). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف-المسيلة]. DSpace UMBM. http://dspace.univ-msila.dz

ذبيحي، لحسن، ستر الرحمان، نعيمة. (2016). الذكاء الوجداني كأحد مجالات علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في ميدان العمل. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *2*(25)، 140-166.

رضوان، سامر جميل. (2018، ماي 5). قلق الامتحان. *الأرشيف العربي العلمي*. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/K3DBH

الرواشدة، ريم محمود جدعان. (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس محافظة الكرك في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، *17*(2)، 116-128.

روبيبي، حبيبة. (2016). الرؤية المستقبلية لدور علم النفس الإيجابي في التدخلات العلاجية وبناء البرامج الإرشادية. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *2*(15)، 17-34.

روبيبي، حبيبة. (2020). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف-المسيلة]. DSpace UMBM. http://dspace.univ-msila.dz

الزعبي، أحمد محمد. (2016). المرونة النفسية كمتغير وسيط بين أحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، *32*(2)، 59-113.

سالمي، مسعودة. (2021). *فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية "ألبرت إليس" في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلبة الجامعيين* [أطروحة دكتوراه، جامعة الشهيد حمه الخضر الوادي]. University of El Oued DSpace. http://dspace.univ-eloued.dz

سايحي، سليمة. (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7، 74-89.

السبيعي، سليمان بن مطلق بن عبد الله. (2020). مهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية–دراسات تربوية ونفسية، 35*(108)، 179–219.

سلامي، دلال. (2017). *علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي والزواجي* [أطروحة دكتوراه، جامعة أم البواقي] جامعة أم البواقي. http://hdl.handle.net/123456789/542

سماوي، فادي سعود فريد. (2013). السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *دراسات العلوم التربوية، 40*(2)، 729– 747.

سوبجاكي، معتز، كمال الدين، خالد. (2020). أثر مخرجات البرامج التدريبية على تطوير مهارات المتدرب الشخصية والتقنية–من وجهة نظر المتدربين في لبنان. *مجلة جامعة العين للأعمال والقانون، 4*(1)، 34–57.

سيسبان، فاطيمة الزهراء. (2019). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي –دراسة وصفية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم. *مجلة التنمية البشرية، 6*(4)، 9–21.

شادي، فاطمة، مغار، عبد الوهاب، شتراوي، خالدة. (2019). أثر اضطراب قلق الامتحان على أداء الطالب الجامعي وآليات المواجهة. *مجلة البيداغوجيا، 1*(2)، 95–106.

الشايب، محمد الساسي، غربي، عبد الناصر. (2013). التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11، 269–283.

الشبيبية، ثريا بنت سليمان، العياصرة، محمد عبد الكريم. (2020). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض قلق الامتحان لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان بمادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(4)، 634-658.

الشعلان، أريج أحمد حمود، الدوسري، سمية محمد ماجد. (2022). تقييم البرامج التدريبية (القياس والأثر). *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، 38*(10)، 236-252.

الشمري، مناور عماش. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5*(20)، 31-54. https://doi.org/10.21608/jasep.2021.162450

شنان، أحمد العوض، موسى، ميسون محمد. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بطول القامة ومحيط الرأس لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية بمدينة ود مدني-السودان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5*(1)، 1-16.

الشوبكي، نايفة حمدان. (1991). *تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الشيخ، كنان إسماعيل. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 39*(2)، 371-392.

الصالح، محمد بن علي. (2018). اتخاذ القرار وعلاقته بالمرونة النفسية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الجوف. *مجلة العلوم التربوية، 26*(2)، 160-204.

صبري، آدم إدريس عبد الله. (2020). *فاعلية برنامج علاج نفسي سلوكي معرفي في تحسين جودة الحياة لدى مرضى السرطان دراسة تطبيقية على مرضى سرطان الثدي والرحم والبروستات وعنق الرحم بمركز الخرطوم للأشعة والطب النووي-السودان (2017-2020)* [أطروحة دكتوراه، جامعة الجزيرة، كلية العلوم الطبية التطبيقية]. Dépôt DSpace/Manakin. https://repo.uofg.edu.sd/handle/

صلاح، رزان. (2018، يناير 15). مفهوم التدريب التربوي. *موضوع*. https://mawdoo3.com

الضامن، صلاح الدين، سمور، قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13*(2)، 171-191.

طاهر، شريف. (2021، فبراير). تصميم البرامج التدريبية. *Justice Academy*. https://justice-academy.com

طلحة، مسعود، سلطاني، أسماء، بدران، دليلة. (2020). دور التعليم الإلكتروني في التخفيف من قلق الامتحان لدى تلاميذ البكالوريا في ظل انتشار وباء كوفيد-19-دراسة ميدانية-. *مجلة آفاق العلوم، 5*(4)، 235-246.

الظفري، نواف ملعب، العوض، عبد العزيز صادق، التميمي، ريم يعقوب. (2022). الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بدولة الكويت: دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(11)، 73-94.

العازمي، عائشة عبيد الله. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، 46، 133–173.

عامر، طارق عبد الرؤوف محمد، المصري، إيهاب عيسى. (2018). علاقة الذكاء الاجتماعي بالذكاء الوجداني والأكاديمي. في طارق عبد الرؤوف محمد عامر وإيهاب عيسى المصري (تحرير)، *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي* (ص ص. 147–162). المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العامسي، رياض، بدرية، علي. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *40*(3)، 61–86.

عبادة، إيمان عزت. (2021). المناعة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين قلق كوفيد–19 وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في الآداب (العلوم الاجتماعية والإنسانية)*، 22، 242–279.

عباس، أسماء أحمد. (2021). الذكاء الوجداني كمنبئ بالمرونة النفسية لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم التربوية*، 46، 177–207. https://doi.org/10.21608/maeq.2021.79971.1030

عبد البر، أزهار محمد. (2019). سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة وعلاقتهما بقلق الامتحان والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 120، 252–292.

عبد الرحمن، حنان أحمد. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، 44، 115–192.

عبد الرحمن، رشا محمد، العزب، أشرف محمد. (2021). التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات دراسة على عينة من طلبة جامعة عجمان– الإمارات العربية المتحدة. *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*، 84، 257–300. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2021

عبد العظيم، شعبان أحمد. (2019). برنامج قائم على التحليل البنائي في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تدريس علم النفس وأثره على تنمية التفكير التخيلي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي*، *35*(9)، 33–93.

عبد الفتاح، أحمد عبد الكافي. (2020). تعرض طلاب الثانوية العامة لأخبار انتحار الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بمستوى قلق الامتحان لديهم. *المجلة التربوية*، 76، 137–194. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2020

عبد القادر، إسراء. (2022، أبريل 2). أهداف التدريب ومراحل تقييمه. *موضوع*. https://mawdoo3.com

العتيبي، محمد حوال. (2018). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. *المجلة التربوية*، 53، 604–688.

عزى، صالح نعيمة، صادقي، فاطمة. (2019). العلاج المعرفي السلوكي مقاربة نظرية حول نظرية أرون بيك وجيفري يونغ. *مجلة آفاق علمية*، *11*(3)، 656–671.

عطا الله، مصطفى خليل محمود، عبد الصمد، فضل إبراهيم. (2013). علم النفس الإيجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية (رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية). *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، المكتبة الإلكترونية*. https://www.gulfkids.com

العطار، حيدر ابراهيم محمد، صالح، شفق محمد. (2020، فبراير 7). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات قسم رياض الأطفال. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/339103402

علوان، نعمات، النواجحة، زهير. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(1)، 1-51.

العلون، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(2)، 125-144.

علي، محمد، غريب، العربي. (2018). قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. *مجلة التنمية البشرية*، 10. 76-94.

علي، نور إحسان، العبيدي، شيماء صلاح حسين. (2018). الذكاء الشخصي وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى المدرسين. *مجلة كلية التربية للبنات*، *29*(2)، 2095-2119.

عمار، أسامة عربي محمد. (2020). استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير الأساسية وخفض قلق الاختبار لدى الطلاب بطيء التعلم

بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، كلية التربية–سوهاج*، 77، 672–706. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2020

العنزي، حمدية بنت بطي. (2018). فعالية برنامج إرشادي تكاملي قائم على مهارات التفكير الإيجابي لتنمية الاتزان الانفعالي والمرونة النفسية لدى التلميذات المراهقات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية منطقة عرعر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *19*(10)، 1–20.

العنزي، فريح عويد. (2003). التحصيل الدراسي وعلاقاته بالمخاوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، *29*(111)، 171–221.

العنزي، فريح عويد. (2020). الثقة بالنفس وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة الطفولة والتربية*، 43، 15–40.

عون، علي، صندوق، فريحة. (2016). علم النفس الإيجابي: مبادئه وتطبيقاته. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *1*(15)، 6–15.

عوني، نرمين محمد. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الاسكندرية. *مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية*، *5*(7)، 81–131.

عيسى، يسري أحمد سيد. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية–كلية التربية جامعة الملك سعود*، 14، 209–274.

عينة، فتيحة ناريمان، (2021). *فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية كوبازا لتنمية الصلابة النفسية وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي* [أطروحة دكتوراه، جامعة زيان عاشور الجلفة]. موقع جامعة زيان عاشور الجلفة. https://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/

الغافري، حمد بن حمود. الظفري، سعيد بن سليمان، الخروصي، حسين بن علي، البوسعيدي، صالح بن سالم، أمبوسعيدي، عبد الله بن خميس، الراجحية، مروة بنت ناصر، الخروصي، بدر بن حمود، الحوسنية، خولة بنت زاهر. (2020). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث-مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(10)، 160-192. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H031019

غالي، كوثر. (2018). *مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي "دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر]. Université Mohamed Khider Biskra. https://thesis.univ-biskra.dz/4670

الغامدي، خالد بن عبد الرزاق. (2019). دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. *مجلة العلوم التربوية*، 1، 407-435.

غربي، عبد الناصر. (2015). علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية -جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي*، 13، 157-169.

غربي، عبد الناصر، وجاري، البشير. (2018). علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ الابتدائية (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي). *مجلة الرواق*، 1-13.

غنّامة، حسين كمال حسين، نصراوين، معين. (2020). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة سخنين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(7)، 84-112. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H270919

فاروق محمد، صابر. (2018). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي طيف التوحد. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، 42، 15-102.

الفرا، إسماعيل صالح، النواجحة، زهير عبد الحميد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، *14*(2)، 57-90.

الفريحات، باسم محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي عند طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة عجلون. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *6*(2)، 248-267.

الفلاح، فاطمة مفتاح فرج. (2017). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة دراسة تجريبية. *مجلة كلية الآداب*، 41، 99-117.

القاضي، عدنان محمد عبده. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 4، 26-80.

القحطاني، علي بن سعيد سعد. (2019). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 11، 127-174. https://doi.org/10.21608/jfust.2019.83014

قدوري، خليفة، تارزولت عمروني، حورية. (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية- أسبابها، تناولاتها، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 18، 221-229.

القرشي، أمجاد عباد مسلم. (2021). إدارة الوقت وعلاقته بالضغوط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعات الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة اسيوط*، *37*(6)، 32-65.

القيسي، جيهان عبد حداد. (2017). قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 54، 275-301.

القيسي، جيهان. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. *مجلة الآداب*، 128، 273-306.

كرتاني، وفاء، زغبوش، بنعيسى. (2019). مفهوم الذكاء الوجداني: من العمومية إلى التدقيق السيكولوجي واللغوي. *مجلة أبحاث معرفية*، 11، 9-29.

الكشكي، مجدّة السيد علي، خصيفان، شذا جميل، الشيخ، مها عبد المعطي. (2020). المرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 117، 249-282. https://doi.org/10.21608/SAEP.2020/67671

لزنك، أحمد. (2013). بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو بولاية بسكرة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 6، 337-355.

اللمسي، فاطمة حسن إبراهيم، سرور، سعيد عبد الغني، سليم، عبد العزيز إبراهيم. (2021). فعالية برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية-كلية التربية-جامعة دمنهور*، *13*(2)، 191-224.

مبارك، خلف أحمد. (2001). فعالية العلاج السلوكي-المعرفي والتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي: دراسة تجريبية. *المجلة التربوية-كلية التربية بسوهاج*، 16، 203-302.

مجادي، حسيبة. (2019). قلق الامتحان (المعرفي والانفعالي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا. *مجلة دراسات*، *8*(3)، 47-61.

المجممى، علي بن محمد مرعي. (2019). علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة التربوية*، 68، 3266-3295.

مخادمة، عبد الكريم، الويسي، نزار. (2018). قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساقات ألعاب القوى وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة المنارة*، *24*(4)، 243-268.

مراكشي، مريم، خرموش، مراد رمزي. (2018). الأطر النظرية لدراسة الذكاء الوجداني. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، *9*(3)، 25-46.

مرباح، أحمد تقي الدين، بن سعد، أحمد. (2017). الفروق في أبعاد الدافعية للإنجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31، 385-404.

مرزاق، غزلان. (2020). *علاقة الذكاء الوجداني بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* [رسالة ماستر غير منشورة]. جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

مرزاق، غزلان، إبراهيم، نحاس، زغبوش، بنعيسى. (2023). سيكولوجية المهارات الناعمة: المرونة النفسية وعلاقتها بتجويد التعلمات في السياق التربوي-التعليمي المغربي. *المجلة العربية لعلم النفس*، *8*(2،1)، 51-58. https://doi.org/10.57642/AJOPSY-5

مرزاق، غزلان، إسماعيل، علوي، الأدور، أكرم عبد الله، زغبوش، بنعيسى. (قيد النشر). أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي-التعليمي وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. *مجلة الطفولة العربية*.

مرزاق، غزلان، زغبوش، بنعيسى، إسماعيل، علوي. (2020، يوليوز 13-16). *الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي* [بحث مقدم]. الأيام البحثية الدولية الأولى عن بعد في العلوم الإنسانية استمرارية البحث العلمي مع أربعة أجيال من الباحثين، الدوحة، قطر.

مرزاق، غزلان، زغبوش، بنعيسى، هلالي، عبد الإله، امريزيق، كريمة. (2022، ماي 23-27). *قياس وتقويم التحصيل الأكاديمي بين المرونة والوجدان* [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الدولي السادس للدراسات التربوية والنفسية، المَحْفَلُ العِلميُّ الدَّوليُّ العَاشِر، مكناس-فاس، المغرب.

مشري، سلاف. (2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الوادي*، 8، 215-237.

مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد. (2020). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(23)، 515-574.

المطيري، منصور عبد الله فالح. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، *21*(2)، 239-263. https://doi.org/10.21608/mrk.2021.148979

مغربي، أسماء السيد أحمد، كرم الدين، ليلي أحمد السيد، البحيري، محمد رزق. (2017). فاعلية برنامج لتنمية المرونة النفسية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، 18، 1-15.

مقلد، هالة كمال الدين حسن. (2020). اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها*، *31*(123)، 1-42.

المنتشري، محمد بن علي. (2020). أبعاد المرونة النفسية كعوامل منبئة بجودة الحياة الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، *12*(1)، 186-231.

مهدي، إيناس محمد. (2017). قلق الامتحان وعلاقته بالتمثيل المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 52، 491-510.

موسى، ختام آية. (2019). مهارات مواجهة الضغوط النفسية ومستوى الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المسجلين في مساقات السباحة في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الأردنية*، 46، 164-182.

الناشي، وجدان عبد الأمير. (2019). أثر استراتيجية القبعات الست في خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة الأستاذ*، *58*(1)، 79-96.

ناصر، أيمن غريب قطب. (2011). *الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر* (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر) [بحث مقدم]. المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

نخبة من المختصين. (2008). *الذكاء الوجداني*. الشركة العربية المتحدة للتسويق.

نور الدين، هويدا عباس أبو زيد. (2013). *فعالية برنامج الإرشاد المعرفي الجمعي في تحسين الذكاء الوجداني-دراسة تجريبية على طالبات المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم* [أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا]. SUST Repository. https://repository.sustech.edu/handle/

الهاشمي، حنة. (2018). *أثر برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (17-18 سنوات)* [أطروحة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة]. DSpace UMBM. https://dspace.univ-msila.dz:8080//xmlui/handle/

الهباهبة، عبد الله عيد. (2013). علاقة الذكاء العاطفي بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية-جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة*، 31، 938-963.

الوعري، هبة، الشيخ محمود، سوسن، سويد، داليا. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى تلامذة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*، *43*(23)، 101-154.

الويسي، نزار. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمستوى الرقمي لفعالية الوثب الثلاثي لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *30*(5)، 921-956.

اليامي، ريما حسين، القضاة، محمد فرحان. (2017). القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي في عوامل مرونة الأنا لدى المراهقات في مدينة الرياض. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، *3*(11)، 1-24.

اليوبي، عهود حمود، كلنتن، ابتهال عبد العزيز. حمد، إرادة عمر. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى عينة من الأمهات العاملات خلال فترة التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 134، 311-341. https://doi.org/10.21608/SAEP.2021.175144

يونس، إبراهيم. (2016، مارس 1). مفهوم علم النفس الإيجابي. *SasaPost*. https://www.sasapost.com/opinion/positive-psychology/

Abdollahi, A., & Abu Talib, M. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School psychology international, 36*(5), 498-512. https://doi.org/10.1177/0143034315603445

Ahmad, M., & Aziz, F. (2019). Relationship between Emotional Intelligence and Exam Anxiety of Higher Secondary Students. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 3*(6), 97-108. https://doi.org/10.31458/iejes.543549

Ahmad, N., Hussain, S., & Khan, FN. (2018). Test anxiety: Gender and academic achievements of university students. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, *32*(3), 295-300.

Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghighi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Sadeghi Bahmani, D., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric disease and treatment,* 12, 133-136. https://doi.org/10.2147/NDT.S98259

Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The Prediction of Mediating Role of Resilience between Psychological Well-Being and Emotional Intelligence in Students. *International Journal of School Health,* *2*(3), 1-5. https://doi.org/10.17795/intjsh-26238

Akbari, A., Khormaiee, F., Keshtkar, A., Mehboodi, K., & Amrai, M. (2014). The Prediction of Test Anxiety Based on Family Communication Pattern Dimensions: The Mediating Role of Academic Resilience Among First Year High School Students.

International Journal of School Health, 1(2), 1–5. https://doi.org/10.17795/intjsh-22363

Alemu, B. M., & Feyssa, T. (2020). The relationship between test anxiety and academic achievement of grade ten students of Shirka Woreda, Oromia Regional State, Ethiopia. *African Educational Research Journal, 8*(3), 540–550. https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.097

American Psychological Association. (2020a, February 1). *Building your resilience*. https://www.apa.org/topics/resilience

American Psychological Association. (2020b). *Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition*. American Psychological Association.

Anakwe, A. I., & Dikko, S. (2017). An Overview of Resilience and Academic Achievement of Adolescents in Nigeria. *KIU Journal of Humanities,* 2, 95–101.

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences, 51*(3), 331–336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.025

Arsalan, Y., Khairani, M., & Sari, K. (2016). Emotional intelligence and anxiety toward national final examination in junior high school's students. *Jurnal ilmu pendidikan, psikologi, bimbingan dan konseling, 6*(2), 205-212.

Atkinson, P. A., Martin, C. R., & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing,* 16, 137-145.

Augusto Landa, J. M., Ramos-Álvarez, M. M., & Alaoui, S. (2021). Alexitimia. Versión reducida de 12 ítems de la Escala de Alexitimia de Toronto. In B. Zarhbouch, & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de Valuación Psicológica: Adaptación Cultural y Validación Psicométrica al Ámbito Educativo en Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes* (pp. 137-156). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).

Aydın, Y., & Aydın, G. (2020). Acceptance and commitment therapy based psychoeducation group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale University Journal of Education,* 50, 180-200. https://doi.org/10.9779/pauefd.584565

Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(1), 13-25.

Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54-62. https://doi.org/10.1177/008124631004000106

Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; An application of the emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences, 28*(6), 1107-1118. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9

Batool, S., Mirwani, R., Niazi, S., Mehrukh, N., & Haider, S. (2022). Relationship of Emotional Intelligence with Undergraduate

Students' Test Anxiety: A Case of Universities of Balochistan. *Journal of Positive School Psychology, 6*(9), 304-311.

Bayani, A. A. (2015). Emotional intelligence as predictor of test anxiety in secondary education students. *European online journal of natural and social sciences, 4*(1), 1-7. http://www.european-science.com

Beattie, E. N., (2021, October 30). The Mind's Design: The Neuroscience of Stress and Resilience. *American Association for Adult Continuing Education, ERIC.* https://eric.ed.gov

Beck, A. T. (1993). Cognitive Therapy: Past, Present, and Future. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 61*(2), 194-198. https://doi.org/10.1037//0022-006x.61.2.194

Beck, J. S. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (3rd ed.). The Guilford Press.

Beck, J. S., & Beck, A. T. (2011). *Cognitive behavior therapy*. New York: Basics and beyond, Guilford Publication, 19-20.

Beck, J. S., & Fleming, S. (2021). A brief history of Aaron T. Beck, MD, and cognitive behavior therapy. *Clinical Psychology in Europe*, *3*(2), 1-7. https://doi.org/10.32872/cpe.6701

Bhat, S. A., & Farooq, K. T. (2017).The Relationship of Emotional Intelligence with Anxiety among Students. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, (1)*6, 1214-1217. https://doi.org/10.31142/ijtsrd5778

Bingol, T., Batik, M., Hosoglu, R., & Kodaz, A. (2019). Psychological Resilience and Positivity as Predictors of Self-Efficacy. *Asian Journal of Education and Training, 5*(1), 63-69.

Bolbolian, M., Asgari, S., Sefidi, F., & Zadeh, A. S. (2021). The relationship between test anxiety and academic procrastination among the dental students. *Journal of Education and Health Promotion*. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_867_20

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy,* 42, 676–688.

Charney, D. S. (2004). Psychobiological Mechanisms of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress. *American Journal of Psychiatry,* 2, 369-391. https://doi.org/10.1176/foc.2.3.368

Charney, D., & Drevets, W. C. (2002, January 1). The neurobiological basis of anxiety disorders. *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/284222552_The_neurobiological_basis_of_anxiety_disorders

Cherry, K. (2023, May 30). What Is Test Anxiety? *verywellmind.* https://www.verywellmind.com/what-is-test-anxiety-2795368#toc-symptoms-of-test-anxiety

Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Journal of Depression and Anxiety,* 18, 76-82.

Connors, L., Putwain, D., Woods, K., & Nicholson, L. (2009, September 2-5). *Causes and consequences of test anxiety in Key Stage 2 pupils: The mediational role of emotional resilience* [Paper Presentation]. British Educational Research Association (BERA) Conference, University of Manchester, United Kingdom.

Crişan, C., & Copaci, I. (2015). The Relationship between Primary School Childrens' Test Anxiety and Academic Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1584 - 1589. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.311

Cuartero, N., & Tur, A. M. (2021). Emotional intelligence, resilience and personality traits neuroticism and extraversion: predictive capacity in perceived academic efficacy. *Nurse Education Today*, 102, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104933

Curabet, A. (2017, Novembre 27). Psychothérapie ou coaching ? L'accompagnement global en développement personnel. *Ressources et Compétences.* https://ressourcesetcompetences.com

D'Agostino, A., Spagnolo, F. S., & Salvati, N. (2021). Studying the relationship between anxiety and school achievement: evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications.* https://doi.org/10.1007/s10260-021-00563-9

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in child development and behavior, 31(1).* 271- 327.

Donato, F., Rompani, S. B., & Caroni, P. (2013). Parvalbumin-expressing basket-cell network plasticity induced by experience regulates adult learning. *Nature, 504*(7479), 272-276.

DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zhaleh, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship

between test anxiety and academic performance. *ELSEVIER, Social and Behavioral Science*, 15, 3774-3778. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.327

Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2014). On the Association(s) between Test Anxiety and Emotional Intelligence, Considering Demographic Information; A Case of Iranian EFL University Students. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, *2*(7), 147-157.

Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2016). Impact of Emotional Intelligence Enhancement on Test Anxiety among EFL Learners: an Experimental Study. *International Journal of English Language & Translation Studies.* *4*(1), 136-145. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1542.9529

El Ghoudani, K., Ramos-Álvarez, M. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2021). Inteligencia emocional. Modelo habilidad: Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law. In B. Zarhbouch, & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de Valuación Psicológica: Adaptación Cultural y Validación Psicométrica al Ámbito Educativo en Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes* (pp 85-107). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).

Elder, Deanna. (2019, may). The Effect of Priming of Emotional Intelligence on Test Anxiety. *Tyndale University*. https://digitalcollections.tyndale.ca/handle/20.500.12730/329

Ellis, A. (2004a). *Rational emotive behavior therapy: It works for me, it can work for you*. London: Prometheus Books.

Ellis, A. (2004b). Why Rational Emotive Behavior Therapy is the Most Comprehensive and Effective from of Behavior Therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 22*(2), 85-92. https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000025439.78389.52

Ellis, A., & MacLaren, C. (1998). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide.* Impact Publishers.

Ellis, A., & MacLaren, C. (2005). *Rational emotive behavior therapy: A therapist's guide* (2nd ed.). (The Practical Therapist), Impact Publishers.

Estrada, E. (2020). Inteligencia emocional y resiliencia en adolescentes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. *Ciencia y Desarrollo, 23*(3), 28-35. http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2139

Farahati, M., Mahdavian, A., & Agahi, S. (2011). Investigation the relationship between test anxiety and emotional intelligence (EQ)

in boys and girls of high schools of Tehran city. *European psychiatry,* 26, 282-283. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(11)71993-9

Farnia, V., Mousavi, S. A., Parsamehr, A., Alikhani, M., Golshani, S., Nooripour, R., & Moradi, M. (2017). The Mediating Role of Emotional Intelligence in Coping Strategies and Test Anxiety in Students of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran in 2013 – 2014. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences,* *11*(4), 1-6. https://doi.org/10.5812/ijpbs.9254

Fataneh, N., Marof, R., & Mariani, M. (2010). The relationship between Alexitymia and emotional intelligence. *Asian Social Science, 6*(11), 166-170.

Fathalla, M. (2018).The Structural Equation Model for the Mediating Effect of Self-Esteem in the Relationship of Mindfulness to Academic Resilience and Test Anxiety. *Journal of Psycho-Educational Sciences, 7*(3), 73-77.

Fayand, J., Gargari, R. B., & Sarandi, P. (2013). An investigation of the effects of cognitive therapy training on test anxiety in secondary education. *European Journal of Experimental Biology, 3*(1), 116-120.

Filiou, M. D., & Sandi, C. (2019). Anxiety and Brain Mitochondria: A Bidirectional Crosstalk. *Trends in Neurosciences, 42*(9), 573-588. https://doi.org/10.1016/j.tins.2019.07.002

Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2020). Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3058), 2-9. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058

Fuchs, E., & Flugge, G. (2014). Adult Neuroplasticity: More Than 40 Years of Research. *Neural Plasticity*. https://doi.org/10.1155/2014/541870

Ganaprakasam, C., & Selvaraja, T. (2020). Cognitive Behavioural Group Therapy on Test Anxiety Among Primary School Students. *Malaysian Journal of Social Science and Humanities, 5*(6), 61-67. https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i6.427

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A., M., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and Incidence of Test Anxiety. *The*

Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, *6*(3), 1-14.

Gillespie, C. F., Phifer, J., Bradley, B., & Ressler, K. J. (2009). Risk and resilience: genetic and environmental influence son development of the stress response. *Depress. Anxiety,* 26, 984–992.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* Bantam Books.

Guignard, J. H., & Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française, 49*, 305–319. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001

Hamideh Moghadam, A., Sharifipour Chokami, Z., & Tajbakhsh, K. (2021). Comparison of Cognitive Failure, Emotional Processing and Resilience in Female Students with and without Test Anxiety. *Journal of Modern Psychology*, *1*(2), 26-39. http://doi.org/10.22034/JMP.2021.283320.1013

Hayat, A. A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion, 10*(1), 1-8. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21

Hernández, A. L., Escobar, S. G., Fuentes, N. I., & Eguiarte, B. E. (2019). Stress, self-efficacy, academic achievement and resilience in emerging adult. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(1), 129-148.

Hye Sook, Y., & Ya Ki, Y. (2014). The Influence of Self-resilience and Academic Self-concept on Test Anxiety in Undergraduates. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing, 21*(3), 275-282. https://doi.org/10.7739/jkafn.2014.21.3.275

Jamshidi, M. A., Moghadam, M. F., Ghorbani, S., & Farhoush, M. (2018). Self-efficacy and Resilience as Mediators in the Relationship between Test Anxiety and Spiritual Intelligence among High School Students in Qom. *Journal of Research on Religion & Health, 4*(1), 7- 21.

Johnson, L., Taasoobshirazi, G., Kestler, J. L., & Cordova, R. (2015). Models and Messengers of Resilience: A Theoretical Model of College Students Resilience, regulatory Strategy Use, and Academic Achievement. *Educational Psychology, 35*(7), 869-885.

Ju, E. S., & Bang, Y. S. (2022). Effect of Ego Resilience and Social Support on Test Anxiety: Focusing on University Students Majoring in Occupational Therapy. *Journal of the Korean Society of*

Integrative Medicine, 10(2), 85-93. https://doi.org/10.15268/ksim.2022.10.2.085

Karatas, H., Alci, B., & Aydin, H. (2013). Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Educational Research and Reviews, 8*(13), 919-926. https://doi.org/10.5897/ERR2013.1462

Karimirad, M.R., Seyedfatemi, N., Noghani, F., & dehkordi, A. H. (2018). The Relationship between Resilience and Quality of Life in Family Caregivers of Patients with Mental Disorders. *Journal of Clinical and Diagnostic Research, 12*(11), 5-8. https://doi.org/10.7860/jcdr/2018/29369.12239

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

Kayode, G. O., & Lukman, S. A. (2021). Emotional Intelligence and Self-Concept as Determinants of Test Anxiety among Undergraduate Students in Federal University Gusau, Zamfara State. *Kano Journal of Educational Psychology (KaJEP), 3*(1), 13-19.

Khaledian, M. (2013). The relationship between emotional intelligence (EQ) with self-esteem and test anxiety and also their academic achievements. *Psychology and social behavior research, 1*(1), 1-8.

Kubíková, K., Lukavská, K., Boháčová, A., Mainz, D., & Svobodová, S. (2019, February 4-6). *Test Anxiety Inventory (TAI): Validization and Psychometric Properties of Czech Version* [Paper Presentation]. International Conference on Education and Social Sciences, Dubai, U.A.E.

LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Simon and Schuster.

Levy, J. (2018, April 30). Cognitive Behavioral Therapy Benefits & Techniques. *Dr. Axe.* https://www.draxe.com

Liffe, S. (2003). Social and Emotional Intelligence: Applications for Developmental Education. *Journal of Developmental Education, 26*(3), 28-34.

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2020, June 1). Test anxiety and emotion regulation among undergraduate medical students in China: the mediating role of

psychological resilience. *Research Square.* https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-31326/v1

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry, 20*(40), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4

López-Zafra, E., Augusto Landa, J. M., & Ramos-Álvarez, M. M. (2021). Inteligencia emocional. Modelo mixto: Escala Corta de Cociente Emocional de Bar-On. In B. Zarhbouch, & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de Valuación Psicológica: Adaptación Cultural y Validación Psicométrica al Ámbito Educativo en Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes* (pp. 109-135). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).

Lundman, B., Strandberg, G., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences 21*(2), 229-237. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2007.00461.x

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work.

Child Development, 71(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Malik, M., Akhter, M., Fatima, G., & Safder, M. (2013). Emotional intelligence and test anxiety: A case study of unique school system. *Journal of elementary education*, *23*(2), 49-56.

Malkoc, A., & Ilhan, Y. (2015). Relationships among Resilience, Social Support, Coping and Psychological Well-Being among University Students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance journal, 5*(43), 35-43.

Martin, B. (2019, Jun 19). In-Depth: Cognitive Behavioral Therapy. *Psych Central.* https://psychcentral.com/lib/in-depth-cognitive-behavioral-therapy/

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet.* MHS Publishers.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual.* MHS Publishers.

M^{C}Donald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology, 21*(1), 89-101. https://doi.org/10.1080/01443410020019867

Merzaq, G., El Ouardi, R., Alaoui, S., Lahmar, A., Aladwir, A. A. N., & Zarhbouch, B. (2023a). The effect of test anxiety on academic achievement of adolescents in educational practices: The effect of test anxiety on academic achievement. *The Journal of Quality in Education, 13*(21), 179-190. https://doi.org/10.37870/joqie.v13i21.349

Merzaq, G., Hilali, A., Mrizik, K., Ouardi, R. E., & Zarhbouch, B. (2023b). Test Anxiety and Psychological Resilience Among Moroccan Baccalaureate Students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 38*(2), 237-248. https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.2.14

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe"

Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49-100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Nemati, A. (2013). The effect of pranayama on test anxiety and test performance. *International Journal of Yoga, 6*(1), 55-60. https://doi.org/10.4103/0973-6131.105947

Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The effect of emotional intelligence, self-efficacy, subjective well-being and resilience on student teachers' perceived practicum stress: A Malaysian case study. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 277-291. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277

Nikpour, G., Kargozar, A., & Ghribzadeh, S. (2021). The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) on Students' Test Anxiety. *Journal of Depression and Anxiety Forecast, 4*(2), 1-5.

Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154 - 160.

O'Connor, P. J. Hill, A. Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in*

Psychology, *10*(1116), 1-19. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116

Odukoya, J. A., Omonijo, D. O., & Oraetue, H. N. (2020). Review of Notable theories of Emotional Intelligence. *European Journal of Molecular & clinical Medicine, 7*(2), 3779-3789.

Onwukwe, Y. (2010). *The Relationship between Positive emotions and Psychological Resilience in Persons Experiencing Traumatic Crisis: A Quantitative Approach* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest. https://www.proquest.com/

Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment, 23*(3), 762-777. https://doi.org/10.1037/a0023289

Parquette, A. (2022, Juin 08). Quelle différence entre coaching et psychothérapie. *Eureka-Study.* https://eureka-study.com

Pietrangelo, A. (2019, December 12). 9 CBT Technique for Better Mental Health. *healthline.* https://www.healtline.com

Prato, C. A. (2009). Biofeedback assisted relaxation training program to decrease test anxiety in nursing students. *UNLV Theses,*

Dissertations, Professional Papers, and Capstones, 81. https://doi.org/10.34917/1377261

Psycom. (2018, Avril). *Thérapie comportementale et Cognitive*. www.pycom.org

Putwain, DW., Gallard, DC., Beaumont, J., Loderer, K., & Von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotion disorders? *Cognitive therapy and research*, 45, 1150-1162. https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x

Ramos-Diaz, E., Rodriguez-Fernandez, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2018). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among Adolescent Students: The Mediating Role of Resilience. *Journal of Happiness Studies,* 20, 2489-2506. https://doi.org/10.1007/s10902-018-0058-0

Rehman, S., Javed, E., & Abiodullah, M. (2021). Effects of Test Anxiety on Academic Achievement at Secondary School Level in Lahore. *Bulletin of Education and Research, 43*(3), 67-80.

Reinert, J. M. (2013, mars 26). *Les outils de la résilience, une force, un appui pour tous* [Présentation de papier]. Conférence-animation,

Croix-Bleue romande, section vaudoise Chavannes-Renens, Suisse.

Rezaie Far, M., Abdolreza Gharehbagh, Z., Hosseinzadeh, E., Moeini, F., & Sahebalzamani, M. (2021). The Effect of Teaching Emotional Intelligence Components on Exam Anxiety of Medical Sciences and Non-Medical Sciences Students of Tehran Islamic Azad University of Medical Sciences, Tehran, Iran. *International Journal of Pediatrics,* *9*(8), 14125-14131. https://doi.org/10.22038/IJP.2021.57875.4540

Sah. R., & Geracioti, T.D. (2013). Neuropeptide Y and posttraumatic stress disorder. *Molecular Psychiatry,* 18, 646-655. https://doi.org/10.1038/mp.2012.101

Sakka, S., Nikopoulou, V. A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A., Tsipropoulou, V., Parlapani, E., Holeva, V., & Diakogiannis, I. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during COVID-19 pandemic. *Journal of Mind and Medical Sciences,* *7*(2), 173-178. https://doi.org/10.22543/7674.72.P173178

Salovey P., & Mayer J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition, and Personality,* *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sarrionandia, A., Ramos-Díaz, E., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. *Frontiers in Psychology,* 9, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02653

Setyowati, A., Rayaginansih, S. F., Fahriza, I., & Fauziah, M. (2019, December). Behavioral Cognitive Counseling for Reducing Test Anxiety Among University Students. 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019) (pp. 211-215). *Atlantis Press.* https://doi.org/10.2991/icei-19.2019.17

Sheppard, L., & Hicks, R. E. (2017). Maladaptive perfectionism and psychological distress: The mediating role of resilience and trait emotional intelligence. *International Journal of Psychological Studies, 9*(4), 65-75. https://doi.org/10.5539/ijps.v9n4p65

Singh, K., & Xiaonan, Y. (2010). Psychometric Evaluation of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in a Sample of Indian Students. *Journal of Psychology*, *1*(1), 23-30.

Sogolitappeh, F. N., Hedayat, A., Arjmand, M. R., & Khaledian, M. (2018). Investigate the Relationship between Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence with Resilience in Undergraduate (BA) Students. *International Letters of Social and Humanistic Sciences,*

82, 10-18. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.82.10

Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.

Stankovska, G., Dimtrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & UKA, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Education in Modern Society,* 16, 157-164.

Taylor, G. J., Parker, J. D. A., & Bagby, R. M. (1999). Emotional Intelligence and the Emotional Brain: Points of Convergence and Implications for Psychoanalysis. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis, 27*(3), 339-354.

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gazquez, M. J., & Lopez-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(6), 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph17062071

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004) Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on coping and Health. *Journal of Personality, 72*(6), 1161-1190. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x

Van der Meer, A., Brake, H., Van der Va, N., Dashtgard, P., Bakker, A., & Olff, M. (2018). Assessing psychological resilience: Development and psychometric properties of the English and Dutch version of the resilience evaluation scale. *Journal of Frontiers in psychiatry, 9*(169). https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00169

Walter, O., & Shaalan, S. (2021). Personal Well-Being, Mental Resilience and Emotional Intelligence in First- and Second-Generation Druze in the Golan Heights. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8*(3), 74-94. https://doi.org/10.29333/ejecs/807

Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Mathe, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience 7*(1), 1-15. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00010

Zareia, E., Shaikhi Fini, A. A., & khajehzadeh Fini, H. (2010). A comparison of Effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive- behavioural to reduce students Test

anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2256–2261. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.445

Zarhbouch, B., & Lopez-Zafra, E. (2019, Septembere 10). *L'intelligence émotionnelle dans le domaine éducatif marocain analyse des résultats, son impact sur la santé et formation des enseignants aux compétences émotionnelles* [Journée de formation]. L'intelligence émotionnelle à l'école : progresser grâce aux compétences émotionnelles, Laboratoire des Sciences Cognitives, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc.

Zarhbouch, B., Ramos-Álvarez, M. M., & Luque-Reca, O. (2021). Ansiedad exámenes: Escala Ansiedad Exámenes. In B. Zarhbouch, & K. El Ghoudani (Eds.), *Escalas de Valuación Psicológica: Adaptación Cultural y Validación Psicométrica al Ámbito Educativo en Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes* (pp. 317-346). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).

Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J. L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2021). Bidirectional Relationship between Emotional Intelligence and Perceptions of Resilience in Young Adolescents: A Twenty-Month

Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum, 50*(2), 363-377. https://doi.org/10.1007/s10566-020-09578-x

Zia-ur-Rehman, M., Huma, A., & Nawaz, M. A. (2022). Influence of Emotional Intelligence (EI) on Resilience for the Betterment of Work Performance (WP). *Pakistan Social Sciences Review, 6*(2), 25-39.

الملاحق

قائمة الملاحق

- ملحق 1: استمارة جمع البيانات الأولية
- ملحق 2: مقياس بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني
- ملحق 3: مقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية
- ملحق 4: مقياس سارسون Sarason لقلق الامتحان
- ملحق 5: قائمة محكمي مقياس المرونة النفسية واستمارة تحكيمه
- ملحق 6: ترخيص القيام بالبحث الميداني
- ملحق 7: شهادة القيام بالبحث الميداني

ملحق 8: الواجبات المنزلية والأوراق التقنية للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني

ملحق 9: الواجبات المنزلية للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي

ملحق 10: شهادة التدرب على تمرير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني

ملحق 11: قائمة محكمي البرنامجين التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي واستمارتي تحكيمهما

ملحق رقم (1): استمارة جمع البيانات الأولية

تاريخ المقابلة: .....

تاريخ الازدياد: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى بكالوريا ☐ ثانية بكالوريا ☐

التخصص الأكاديمي: علوم ☐ آداب ☐

مع جزيل الشكر

ملحق رقم (2): مقياس بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني

توجد أمامك مجموعة من العبارات التي ستساعدك على وصف شعورك، أو تصرفاتك، أو طريقة تفكيرك في معظم الأحيان والحالات. المرجو قراءة كل عبارة، والإشارة إلى الدرجة التي تنطبق بها عليك، من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب.

إذا لم تنطبق عليك عبارة ما، المرجو الجواب بطريقة تعبّر عن أفضل مؤشر عن شعورك أو تفكيرك أو تصرفك. وعلى الرغم من أن بعض العبارات قد لا تكشف عن المعلومات المرغوب فيها، المرجو اختيار الجواب الذي يبدو لك الأفضل، حتى إن كنت غير متأكد(ة).

المرجو الجواب بصراحة وبصدق من خلال تحديد ما أنت عليه في الواقع، وليس ما تريد أن تكونه، أو ما تريد أن تكونه نظرة الآخرين إليك.

	غالبا جدا ما ينطبق عليّ	غالبا ما ينطبق عليّ	أحيانا ينطبق عليّ	نادرا ما ينطبق عليّ	نادرا جدا ما ينطبق عليّ
1. إن طريقتي في التغلب على الصعوبات هي مُواجَهتها خُطْوَةً فَخُطْوَةً					
2. أحاول أن أرى الأشياء كما هي في الواقع، دون خيال ولا أحلام اليقظة					
3. يصعب علي السيطرة على غضبي					
4. عندما أواجه وضعا صعبا، أفضّل جمع ما استطعت من معلومات حوله					
5. أحب مساعدة الناس					
6. أعجز عن فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون					
7. أعجز عن التعبير عن أفكاري للآخرين					
8. أفضل تكوين نظرة عامة عن المشكلة قبل محاولة حَلِّها					
9. أفضل أن يتخذ الآخرون قرارات لأجلي					
10. يصعب علي فهم الطريقة التي أشعر بها					
11. كانت إنجازاتي قليلة في السنوات القليلة الماضية					
12. إن اندفاعي يسبب لي المشاكل					
13. أنا بارع في فهم طريقة شعور الآخرين					
14. عندما تواجهني مشكلة، أول شيء أقوم به هو التوقف والتفكير					
15. يصعب علي اتخاذ القرارات بمفردي					

	غالبا جدا ما ينطبق عليّ	غالبا ما ينطبق عليّ	أحيانا ينطبق عليّ	نادرا ما ينطبق عليّ	نادرا جدا ما ينطبق عليّ
16. يصعب علي التعبير عن مشاعري الحميمية					
17. يمكن لأصدقائي أن يخبروني بأشياء حميمية حول أنفسهم					
18. عند محاولتي حل مشكلة، أستحضر كل الإمكانات، ثم أقرر الطريقة الأفضل					
19. أشعر أنه يصعب علي السيطرة على توتّري					
20. أهتم بما يحدث للأشخاص الآخرين					
21. إن علاقاتي المَتينَةَ تعني الكثير بالنسبة لي ولأصدقائي					
22. إن اندفاعاتي قوية لدرجة يصعب السيطرة عليها					
23. عند تعاملي مع الحالات الطَّارئَة، أفكر فيها حسب ما استطعت من احتمالات					
24. أستطيع احترام الآخرين					
25. أنا تابِعٌ أكثر مِنّي قائد					
26. أنا شديد الحساسية تجاه مشاعر الآخرين					
27. تربطني علاقات جيدة مع الآخرين					
28. أنا إنسان مُنْدَفِعٌ					
29. يعتقد الآخرون أنه ينقصني تأكيد ذاتي					
30. يعتقد الناس أنني اجتماعي					
31. يصعب علي وصف مشاعري					
32. لدي طبع سيئ					
33. إني أشعر بالتوتر					
34. يصعب علي الدفاع عن حقوقي					
35. أميل بسهولة إلى الانفجار غضبا					

مع جزيل الشكر

ملحق رقم (3): مقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية

توجد أمامك مجموعة من العبارات التي ستساعدك على وصف شعورك، أو تصرفاتك، أو طريقة تفكيرك في معظم الأحيان والحالات. المرجو قراءة كل عبارة، والإشارة إلى الدرجة التي تنطبق بها عليك، من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب.

إذا لم تنطبق عليك عبارة ما، المرجو الجواب بطريقة تعبّر عن أفضل مؤشر عن شعورك أو تفكيرك أو تصرفك. وعلى الرغم من أن بعض العبارات قد لا تكشف عن المعلومات المرغوب فيها، المرجو اختيار الجواب الذي يبدو لك الأفضل، حتى إن كنت غير متأكد(ة).
المرجو الجواب بصراحة وبصدق من خلال تحديد ما أنت عليه في الواقع، وليس ما تريد أن تكونه، أو ما تريد أن تكونه نظرة الآخرين إليك.

	لا ينطبق عليّ أبدا	**نادرا جدا ما ينطبق عليّ**	**نادرا ما ينطبق عليّ**	**أحيانا ما ينطبق عليّ**	**غالبا ما ينطبق عليّ**	**غالبا جدا ما ينطبق عليّ**	**ينطبق عليّ دائما**
1. لا يطرح لي مشكلا إن كانت لي ذكرى غير سارة							
2. يصعب عليّ أن أعيش حياة أقدّرها بسبب تجاربي وذكرياتي المؤلمة							
3. أنا خائف من انفعالاتي ومشاعري							
4. أنا أخشى من عدم تمكني من التحكم في قلقي وانفعالاتي ومشاعري							
5. ذكرياتي المؤلمة تمنعني من التمتع بحياة أكون راضيا عنها							
6. أنا متحكم في حياتي							
7. الانفعالات تسبب لي مشكلة في حياتي							
8. لدي انطباع بأن معظم الناس يسيرون حياتهم بشكل أفضل مني							
9. الهموم تمنعني من النجاح							
10. أفكاري وانفعالاتي لا تمنعني من عيش حياتي كما أريد							

مع جزيل الشكر

ملحق رقم (4): مقياس سارسون Sarason لقلق الامتحان

توجد أمامك مجموعة من العبارات التي ستساعدك على وصف شعورك، أو تصرفاتك، أو طريقة تفكيرك في معظم الأحيان والحالات. المرجو قراءة كل عبارة، والإشارة إلى الدرجة التي تنطبق بها عليك، من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب.

إذا لم تنطبق عليك عبارة ما، المرجو الجواب بطريقة تعبّر عن أفضل مؤشر عن شعورك أو تفكيرك أو تصرفك. وعلى الرغم من أن بعض العبارات قد لا تكشف عن المعلومات المرغوب فيها، المرجو اختيار الجواب الذي يبدو لك الأفضل، حتى إن كنت غير متأكد(ة).

المرجو الجواب بصراحة وبصدق من خلال تحديد ما أنت عليه في الواقع، وليس ما تريد أن تكونه، أو ما تريد أن تكونه نظرة الآخرين إليك.

	موافق تماما	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقا
1. أشعر بالضيق كلما سألني الأستاذ ليتأكد من فهمي للدرس				
2. أشعر بالقلق بخصوص انتقالي من قسمي الحالي إلى القسم الموالي آخر السنة				
3. أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني الأستاذ الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
4. عندما يطلب مني الأستاذ حل بعض المسائل على السبورة، أتمنى أن يطلب ذلك من غيري				
5. أحلم كثيرا بالامتحانات أثناء نومي				
6. تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
7. عند استعدادي للنوم، أشعر بقلق شديد نتيجة تفكيري بأدائي غداً في الامتحان				
8. ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب مني الأستاذ الكتابة على السبورة أمام تلاميذ قسمي				
9. أشعر بتوتر أكثر من باقي التلاميذ عند اقتراب موعد الامتحان				
10. عندما أكون بمنزلي وأفكر في دروس الغد، أخاف من أن تكون إجاباتي خاطئة				
11. إذا تغيبت عن المدرسة، أشعر بأن إنجاز واجباتي المدرسية سيكون أضعف من باقي التلاميذ				
12. عندما أفكر بدروس اليوم التالي، أشعر بالقلق بأن أدائي في بعض الدروس لن يكون مقبولا				
13. أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسألني الأستاذ عن مدى فهمي للدرس				

	موافق تماما	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقا
14. أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه لي المعلم سؤالا وكان جوابي عنه خاطئا				
15. أشعر بالخوف من كل موقف يوحي بالامتحان				
16. أشعر بضيق شديد قبل دخولي حصة الامتحان				
17. بعد انتهاء الامتحان أشعر بالتوتر حول أدائي				
18. أشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان يكون سيئا مهما درست وتهيأت له				
19. أشعر أثناء الامتحان أن يدي التي أكتب بها ترتجف بعض الشيء				
20. أخاف من الفشل في أدائي إذا علمت أن الأستاذ سيمتحننا				
21. أشعر أثناء الامتحان أني أنسى كثيرا من المعلومات التي كنت أعرفها قبل بدايته				
22. أتمنى لو أني لا أشعر بهذه الدرجة من الضيق من الامتحان				
23. أشعر بالقلق إذا أخبرننا الأستاذ أنه يريد أن يمتحننا				
24. أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء اجتياز الامتحان				
25. أثناء ذهابي إلى المدرسة، أخاف أحيانا أن يمتحننا الأستاذ فجأة				
26. أشعر بصداع شديد قبل الامتحان وأثناءه				
27. خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الامتحان				
28. أشعر بالقلق عند إعلان الأستاذ عن الوقت المتبقي على انتهاء الامتحان				
29. أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30. أثناء الامتحان، أشعر بالقلق من عدم كفاية الوقت للإجابة				
31. أشعر بالقلق أثناء انتظاري دخول حصة الامتحان				
32. أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33. أشعر بعدم الارتياح عندما يتحدّث التلاميذ في الساحة عن الامتحان المقبل				
34. يزداد العرق على يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
35. أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي للامتحان اليومي				
36. أثناء استعدادي للامتحان، أشعر غالبا بالقلق قبل موعده بيوم				
37. أشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38. أشعر بالقلق عند استماعي للأستاذ وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				

مع جزيل الشكر

ملحق رقم (5): قائمة محكمي مقياس المرونة النفسية واستمارة تحكيمه

اسم المحكم	الدرجة العلمية أو الوظيفة	التخصص	مؤسسة الانتماء
عبد الله الإدريسي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
أكرم عبد الله الأدور	أستاذ التعليم العالي مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية – جامعة ذمار–اليمن
عائشة أفرفار	أستاذ التعليم العالي مساعدة	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
محمد امهاوش	مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي	اللغة العربية	وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة–المغرب
ياسين بن الحاج	أستاذ التعليم العالي مساعد	اللغة الإنجليزية	جامعة مولاي إسماعيل مكناس–المغرب
محمد بوعياد	مفتش تربوي	اللغة الفرنسية	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس–مكناس. المديرية الإقليمية مكناس–المغرب
بنعيسى زغبوش	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
جلال العاطي ربي	أستاذ التعليم العالي مساعد	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
محمد المير	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
عزيز النهاشي	مفتش تربوي	التعليم الابتدائي	المديرية الإقليمية بالحسيمة
مصطفى هرشوم	أستاذ سابقا –مدير مؤسسة تعليمية	اللغة الإنجليزية	إعدادية يوسف بن تاشفين بمولاي يعقوب–المغرب

تحكيم مقياس المرونة النفسية من طرف الخبراء (المحكمين)

اسم المحكم (ة): . . . . . .

الدرجة العلمية أو الوظيفة: . . . . . .

التخصص: . . . . . .

ومؤسسة الانتماء: . . . . . .

يسرني أن أضع بين يديكم مقياس المرونة النفسية لبوند وآخرون (2011)، في إطار تحضير شهادة الدكتوراه في علم النفس، تحت عنوان:

المرونة النفسية وقلق الامتحان: بين العلاج المعرفي السلوكي والذكاء الوجداني

تحت إشراف الأستاذين: د. بنعيسى زغبوش، ود. عبد الإله هلالي

نرجو منكم الاطلاع على بنود المقياس، وإفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

- ✓ وضوح اللغة.
- ✓ وضوح معنى البنود، أي أن كل بند لا يحتمل إلا قراءة واحدة ومعنى واحدا.
- ✓ أي ملاحظات أخرى تفيد تطوير المقياس.
- ✓ إبداء الرأي في البدائل، أو اقتراح بديل لها.

التعليمات:

توجد أمامك مجموعة من العبارات التي ستساعدك على وصف شعورك، أو تصرفاتك، أو طريقة تفكيرك في معظم الأحيان والحالات. المرجو قراءة كل عبارة، والإشارة إلى الدرجة التي تنطبق بها عليك، من خلال وضع علامة (X) في المكان المناسب.

إذا لم تنطبق عليك عبارة ما، المرجو الجواب بطريقة تعبّر عن أفضل مؤشر عن شعورك أو تفكيرك أو تصرفك. وعلى الرغم من أن بعض العبارات قد لا تكشف عن المعلومات المرغوب فيها، المرجو اختيار الجواب الذي يبدو لك الأفضل، حتى إن كنت غير متأكد(ة).

المرجو الجواب بصراحة وبصدق من خلال تحديد ما أنت عليه في الواقع، وليس ما تريد أن تكونه، أو ما تريد أن تكونه نظرة الآخرين إليك.

مع الشكر والتقدير.

الطالبة الباحثة: غزلان مرزاق

البدائل	لا ينطبق عليّ أبدا	نادرا جدا ما ينطبق عليّ	نادرا ما ينطبق عليّ	أحيانا ما ينطبق عليّ	غالبا ما ينطبق عليّ	غالبا جدا ما ينطبق عليّ	ينطبق عليّ دائما
ملاحظات حول البدائل							

البنود	وضوح اللغة	وضوح المعنى	ملاحظات وتعديلات
1. لا يطرح لي مشكلا إن كانت لدي ذكرى غير سارة			
2. يصعب عليّ أن أعيش حياة أقدّرها بسبب تجاربي وذكرياتي المؤلمة			
3. أنا خائف(ة) من انفعالاتي ومشاعري			
4. أنا أخشى من عدم تمكني من التحكم في قلقي وانفعالاتي ومشاعري			
5. ذكرياتي المؤلمة تمنعني من التمتع بحياة أكون راضيا(ة) عنها			
6. أنا متحكم(ة) في حياتي			
7. الانفعالات تسبب لي مشكلة في حياتي			
8. لدي انطباع بأن معظم الناس يُسيّرون حياتهم بشكل أفضل مني			
9. الهموم تمنعني من النجاح			
10. أفكاري وانفعالاتي لا تمنعني من عيش حياتي كما أريد			

ملاحظات أخرى: . . . . . .

. . . . . .

ملحق رقم (6): ترخيص القيام بالبحث الميداني

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
ⴰ ⵉⵙⵓⵖⵔⵉⴰ ⴰⵏⵔⴰⵡ ⴰ ⵉⵙⵎⵙⵉ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵢ

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس – مكناس

المديرية الاقليمية فاس

مصلحة : الشؤون التربوية
مكتب العمل التربوي ثانوي

فاس في: 2021/02/25

إلـــــــــى

الطالب (ة): غزلان مرزاق

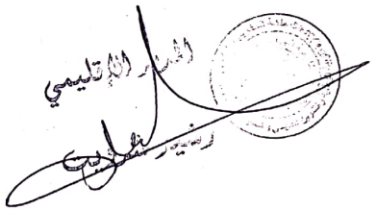
الرقـــــم : 2021/213
الموضـــوع : ترخيص للقيام ببحث ميداني
المرجـــع : طلبك بتاريخ 2021/02/22

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيـــد بالله

وبعد، بناء على الطلب المشـــار إليـــه فـــي المرجع أعـــلاه، يشرفني إخبـارك بأنني لا أرى مانعـا من السماح لك بالقيام ببحث ميداني داخل الثانوية التأهيلية ابن باجـــة وذلك ابتداء من2021/03/01 إلى2021/05/30

شـــريطة التنسيق مع السيد المدير وعدم الإخلال بالسير العادي للمؤسسة.

والســـــــلام



ملحق رقم (7): شهادة القيام بالبحث الميداني



الأكاديمية الجهوية: فاس – مكناس
المديرية الإقليمية: فاس
الثانوية التأهيلية: ابن باجة

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

شهادة القيام بالبحث الميداني

أشهد **أنا** الموقع أسفله السيد **سعيد الغازي** مدير الثانوية التأهيلية ابن باجة–فاس، أن الطالبة **غزلان مرزاق** الحاملة لبطاقة التعريف الوطنية رقم **C906127**، والتي تتابع دراستها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس بسلك الدكتوراه، والحاملة للرقم الوطني **1515775797**، قد قامت ببحث ميداني بالمؤسسة في إطار تهيئها أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس، وذلك باختبار برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وتجاوز قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية، وذلك في الفترة الممتدة من 01 مارس إلى 30 ماي 2021.

وقد سلمت لها هذه الشهادة قصد الإدلاء بها عند الحاجة.

والسلام

الإمضاء: سعيد الغازي

المدير
سعيد الغازي



الأكاديمية الجهوية: فاس – مكناس
المديرية الإقليمية: فاس
الثانوية التأهيلية: ابن باجة

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

شهادة القيام بالبحث الميداني

أشهد **أنا** الموقع أسفله السيد **سعيد الغازي** مدير الثانوية التأهيلية ابن باجة–فاس، أن الطالبة **غزلان مرزاق** الحاملة لبطاقة التعريف الوطنية رقم **C906127**، والتي تتابع دراستها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس بسلك الدكتوراه، والحاملة للرقم الوطني **1515775797**، قد قامت ببحث ميداني بالمؤسسة في إطار تهيئها أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس، وذلك باختبار برنامج علاجي سلوكي معرفي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان، وذلك في الفترة الممتدة من 01 مارس إلى 30 ماي 2021.

وقد سلمت لها هذه الشهادة قصد الإدلاء بها عند الحاجة.

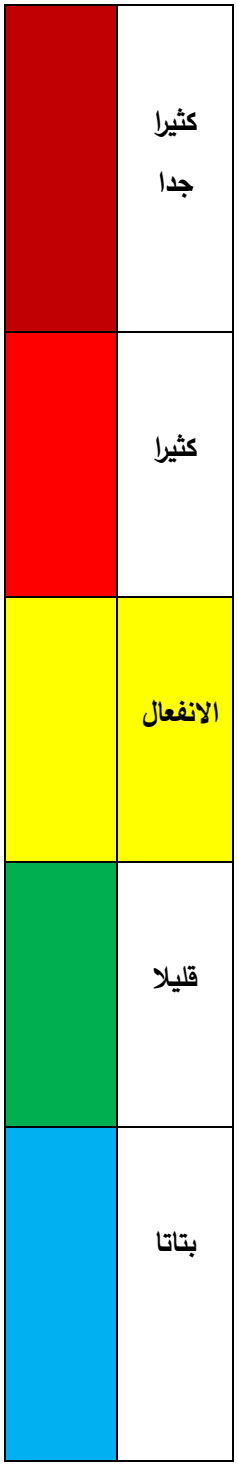
والسلام

الإمضاء: سعيد الغازي

المدير
سعيد الغازي

ملحق رقم (8): الواجبات المنزلية والأوراق التقنية للبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني

مقياس درجة الانفعال



مقياس درجة الانفعال (1)

الصورة	مقياس درجة الانفعال
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الحزن
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	المفاجأة
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الفرح
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الخوف
	قليلا
	بتاتا

مقياس درجة الانفعال (2)

الصورة	مقياس درجة الانفعال
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الفرح
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الاشمئزاز
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الغضب
	قليلا
	بتاتا
	كثيرا جدا
	كثيرا
	الخوف
	قليلا
	بتاتا

دليل التفكير المشترك

1. هل وجدتم صعوبة في التعرف على انفعالات الوجوه؟

2. ما الانفعال الذي وجدتم صعوبة أكثر في التعرف عليه؟ أو صعوبة في تحديد درجته؟

3. ما نوع الوجه الأكثر صعوبة في تحديد الانفعالات عليه (الأطفال، النساء، الرجال، الجانب الثقافي)؟

4. ما القرائن أو العناصر التي استخدمتموها لتحديد الانفعالات (العينين، اليدين، الفم)؟

قصة السجاد السحري

سافر 3 أصدقاء بواسطة السجاد السحري إلى جنوب جزيرة موغادور Mogador، التي ستحتضن في اليوم التالي، المهرجان السنوي للانفعالات. يحمل السجاد 6 أكياس، تحمل بدورها 6 انفعالات تتمثل في: الخوف، والمفاجأة، والفرح، والحزن، والاشمئزاز، والغضب. لكن، بسبب العاصفة التي واجهتهم في الطريق، سقطت 3 أكياس من السجاد، وهي: كيس الخوف، وكيس الاشمئزاز، وكيس الحزن. واضطر السجاد للنزول ليلا شمال الجزيرة، بسبب تزايد قوة العاصفة. لكن، على المسافرين أن يقطعوا كل الجزيرة ليصلوا مكان المهرجان الذي سيقام فيه الاحتفال الكبير.

في هذه المرحلة من القصة يطرح السؤال الأول (*)

انطلق الأصدقاء الثلاثة في غابة مظلمة، فجأة، وجدوا بعض الفواكه مرمية على الأرض، وذات لون أحمر، ولزجة، وتبدو بشكل عفن ومشبوه، فقاموا بتحليل تلك الفواكه.

في هذه المرحلة من القصة يطرح السؤال الثاني (*)

كل الأصدقاء أكلوا الفواكه المشبوهة، وتابعوا طريقهم، لكن سرعان ما أحسوا بألم شديد في المعدة وغثيان. كانوا بحاجة إلى الخروج من هذه الوضعية. واصلوا المشي على الطريق، وفجأة لاحظوا مجمعا سكنيا.

في هذه المرحلة من القصة يطرح السؤال الثالث (*)

دخل الأصدقاء إلى المجمع السكني، لكن تم اعتقالهم من طرف الساكنة، غضب الأصدقاء بشدة، وقاوموا بقوة. مكنتهم مقاومتهم الشديدة من الهروب. ونجحوا في مواصلة سفرهم نحو المهرجان الكبير للانفعالات.

الأسئلة حول مختلف مراحل القصة (*)

السؤال الأول

– تساءل الأصدقاء الثلاثة: ماذا نفعل الآن؟ (تذكروا أن الوقت ليلا) (ضعوا أنفسكم مكان الأصدقاء واختاروا الجواب المناسب للوضعية):

1. يمكن أن ننصب خيمة، وننام على الشاطئ، ونكمل الطريق صباحا نحو جنوب الجزيرة.

2. إكمال الطريق في اتجاه جنوب الجزيرة.

السؤال الثاني

– تساءل الأصدقاء الثلاثة: هل نتناول الفواكه؟ (تذكروا أنهم لم يأكلوا شيئا طيلة مدة سفرهم) (ضعوا أنفسكم مكان الأصدقاء واختاروا الجواب المناسب للوضعية):

1. نعم

2. لا

السؤال الثالث

– تساءل الأصدقاء الثلاثة: هل نقترب من المجمع السكني لنطلب المساعدة؟ (تذكروا أنهم في حالة تعب شديد) (ضعوا أنفسكم مكان الأصدقاء واختاروا الجواب المناسب للوضعية):

1. نعم

2. لا

أجوبة خاصة بالمدربة

جواب السؤال الأول هو:

إكمال الطريق في اتجاه جنوب الجزيرة: إذا كنا خائفين، فإن الخوف يؤدي بنا إلى التفكير في كل المخاطر الممكنة داخل الغابة بالليل. لكن، بدون خوف (تذكروا أن كيس الخوف سقط في الطريق والأصدقاء الثلاثة ليس لديهم انفعال الخوف). من المرجح أن نسأل أنفسنا: لماذا لا نواصل الطريق من أجل ربح الوقت؟ والدخول في المغامرة الليلة.

جواب السؤال الثاني هو:

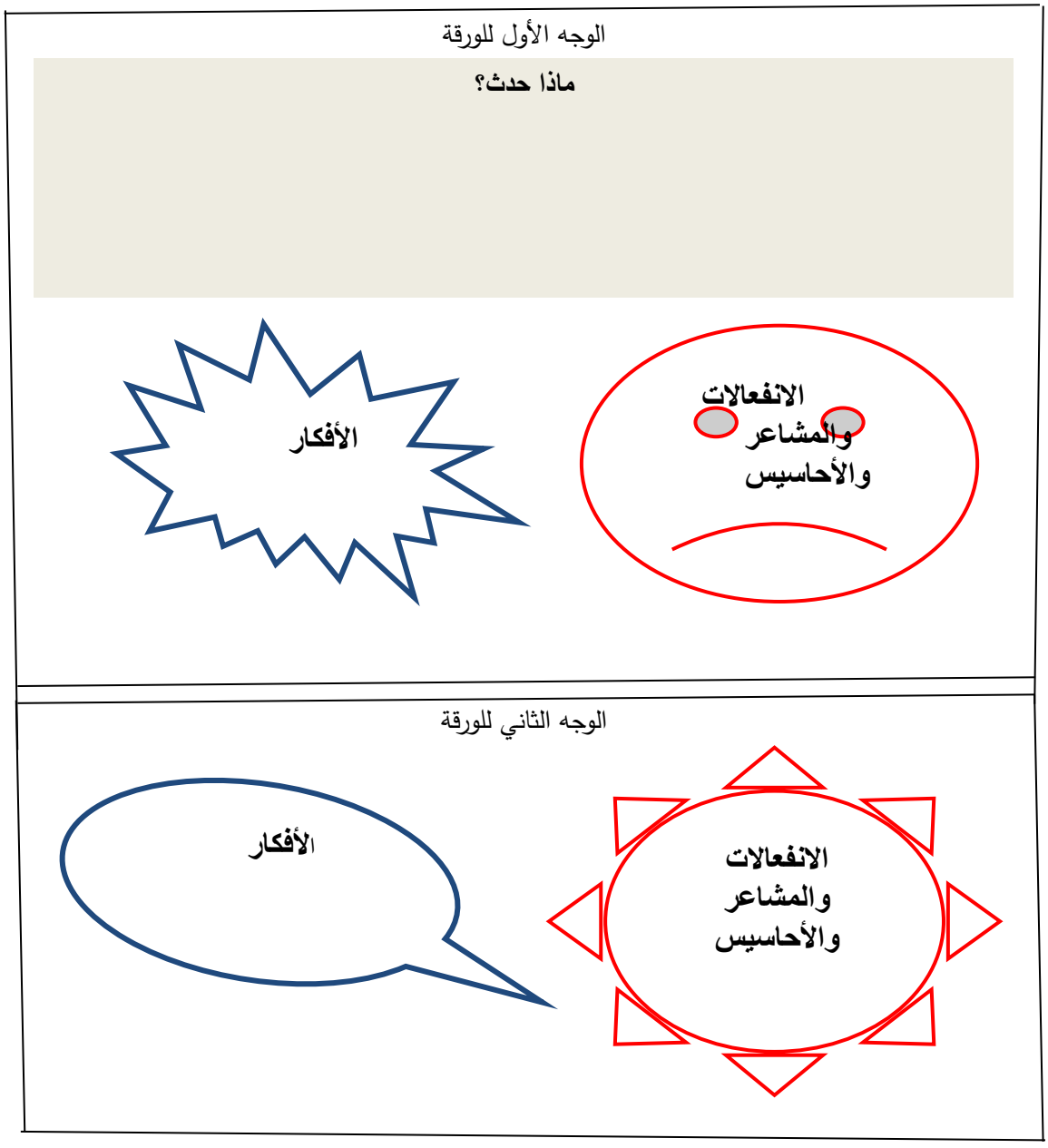
نعم: إذا كان لديكم إحساس بالاشمئزاز فلن تأكلوا الفواكه العفنة، بسبب مظهرها اللزج والمقزز، وبالتالي، فإن عدم وجود انفعال الاشمئزاز يساعد على تجنب هذا الشعور، مادام أن الكل جائع.

جواب السؤال الثالث هو:

نعم: تذكروا أنه لا يوجد لديهم انفعال الخوف، وبالتالي، لن يشعروا بالخوف من طلب المساعدة من المجمع السكني، مع العلم بأنهم متعبون.

بالإضافة إلى أن انفعال الغضب ساعدهم في مواجهة الظلم الذي تعرضوا له بكل قوتهم. وقد ساهم أيضا غياب انفعال الحزن الذي سقط في الطريق، وكذا، احتفاظهم بانفعال الفرح، في منحهم قوة أكبر للمقاومة. وكما هو معروف، فإن الحزن يضعف قوة الفرد. وقد ساهم أيضا عنصر المفاجأة في تحفيزهم لاستكمال خوض غمار المغامرة.

التعبير عن الانفعالات والأفكار المصاحبة لها (ورقة للكتابة من جهتين)



الواجبات المنزلية

1. التعرف على نوع الانفعال من خلال الصور وإلصاقها في المربع المناسب لها مع تحديد درجة الانفعال.

2. مشاركة مقاطع موسيقية بإيقاعات متنوعة (فرح، حزن، ألم، نشاط، هدوء...) مع التلاميذ، ويطلب منهم أن يسمعوا كل مقطع على حدا وتدوين الأفكار والمشاعر التي انتابتهم مع كل مقطع.

3. إعادة صياغة قصة السفر على السجاد السحري، وذلك باعتبار أن الانفعالات التي سقطت من السجاد هي: (الفرح، الغضب، المفاجأة)، والإجابة على نفس الأسئلة باختيار أحد الحلين المقترحين في كل مراحل القصة، مع التعليل المنطقي للأجوبة. وذلك بالأخذ بعين الاعتبار الانفعالات المفقودة.

ملحق رقم (9): الواجبات المنزلية للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي

الواجبات المنزلية

1. اذكر الأسباب التي تسبب لك قلق الامتحان، وتجاربك الشخصية معها، واملأ جدول مراقبة الذات نموذج: (أ).

2. مراقبة الذات فيما يخص القلق وأعراضه وآثاره، تسجيل المواقف الضاغطة على نماذج: مراقبة الذات.

3. مراقبة الذات فيما يخص القلق وأعراضه وآثاره، تسجيل المواقف الضاغطة والأفكار اللاعقلانية والعقلانية التي انتابتكم حيالها، والآثار النفسية لها، على نموذج ABC (ب) و(ت)، ونموذج تصحيح الأفكار.

4. ممارسة الاسترخاء الذهني.

5. مراقبة الذات والأفكار، وتسجيل الملاحظات على نموذج ABC، ثم ممارسة تمارين الاسترخاء الذهني وتخيل المواقف الضاغطة، وتسجيل الأفكار السلبية، ومحاولة إيجاد أفكار إيجابية بدلها على نموذج ABCDE.

6. انجز جدولا للمراجعة مستندا فيه على الفنيات والمعارف المقدمة في الجلسات العلاجية السابقة، ثم سجل ملاحظاتك حول مدى الاستفادة منها، مع مراقبة الذات، واملأ نموذج ABCDE.

7. ممارسة تمارين الاسترخاء، والتخيل الذهني، وتسجيل الملاحظات مع مراقبة الذات، ثم تسجيل المواقف الضاغطة والأفكار اللاعقلانية والعقلانية التي انتابتك حيالها، والآثار النفسية لها، ثم اقترح بدائل لها، واملأ نموذج ABCDE.

8. الاسترخاء الذهني ومراقبة الذات، مع تسجيل الأفكار السلبية حول المواقف التقييمية، وتعديلها على نموذج ABCDE. وتسجيل مدى الاستفادة من الجلسات العلاجية، والمقارنة بين الأفكار والمعتقدات وردود الأفعال حول المواقف التقييمية والضاغطة قبل الجلسات العلاجية وبعدها على نموذج التدخل.

جدول مراقبة الذات: نموذج (أ)

المواقف المولدة للقلق ليدك المرتبطة بالامتحان	الأفكار التي تنتابك حيالها	نسبة تكرارها وشدتها
.1		
.2		
...		

جدول مراقبة الذات: نموذج (ب)

المواقف المولدة للقلق لديك المرتبطة بالامتحان	درجة قلقك	شعورك	سلوكك
.1			
.2			
...			

جدول مراقبة الذات: نموذج (ت)

المواقف المولدة للقلق لديك المرتبطة بالامتحان	كيف تتعامل معها	كيف يتعامل معها غيرك
.1		
.2		
...		

الاسترخاء الذهني

تمارين الاسترخاء الذهني

.....

استمرار عملية الشهيق 4 ثوان والزفير 7 ثوان .....

تمرين التنفس العميق للاسترخاء

.....

تمارين استرخاء العضلات التدريجي

قبض بشكل منتظم مختلف عضلات الجسم وإرخاؤها، .....

والرجوع بالجسم إلى الوضع الطبيعي (استرخاء) .....

نموذج ABC لألبرت أليس

A المواقف المقلقة لديك المرتبطة بالامتحان	B الأفكار الناتجة عنها	C الشعور الناتج عنها
.1		
.2		
...		

نموذج ABCDE لألبرت أليس: اقتراح بدائل عقلانية للأفكار غير العقلانية

A المواقف الضاغطة المرتبطة بالامتحان لديك	B الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالامتحان لديك	C النتيجة الانفعالية	D مناقشة هذه الأفكار اللاعقلانية ودحضها	E الأفكار العقلانية وأثرها
.1				
.2				
.3				
...				

استخدام الاستراتيجيات المكتسبة في الجلسات العلاجية لمواجهة قلق الامتحان

مواقفك المقلقة المرتبطة بالامتحان	الأفكار الخاطئة المرتبطة بها	شعورك اتجاهها	استراتيجية مواجهتها
.1			
.2			
...			

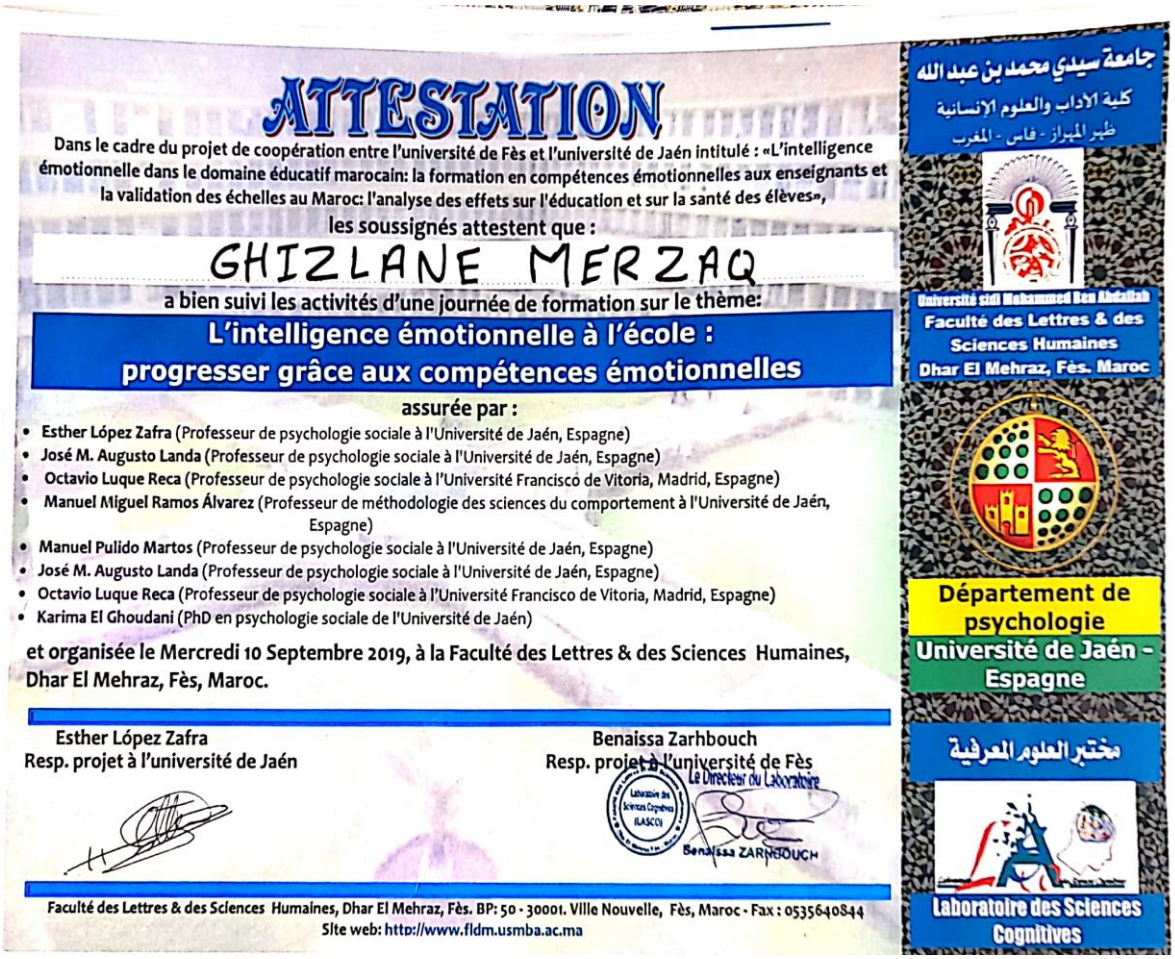
نموذج حل المشكلات

تحديد المشكلة التي تواجهك أثناء الامتحان	الحلول الممكنة لها	الحل المقترح لها	مدى ملاءمة الحل لك
.1			
.2			
...			

نموذج التدخل: استخدام الاستراتيجيات المكتسبة للوقاية من قلق الامتحان مستقبلا

المواقف المولدة للقلق المرتبط بالامتحان التي قد تحدث لك مستقبلا	الاستراتيجيات غير المناسبة لمواجهتها	الاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها	الفنيات المستخدمة
.1			
.2			
...			

ملحق رقم (10): شهادة التدرب على تمرير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني



جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز - فاس - المغرب

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah
Faculté des Lettres & des Sciences Humaines
Dhar El Mehraz, Fès. Maroc

Département de psychologie
Université de Jaén - Espagne

مختبر العلوم المعرفية

Laboratoire des Sciences Cognitives

ATTESTATION

Dans le cadre du projet de coopération entre l'université de Fès et l'université de Jaén intitulé : «L'intelligence émotionnelle dans le domaine éducatif marocain: la formation en compétences émotionnelles aux enseignants et la validation des échelles au Maroc: l'analyse des effets sur l'éducation et sur la santé des élèves»,

les soussignés attestent que :

GHIZLANE MERZAQ

a bien suivi les activités d'une journée de formation sur le thème:

L'intelligence émotionnelle à l'école : progresser grâce aux compétences émotionnelles

assurée par :

- **Esther López Zafra** (Professeur de psychologie sociale à l'Université de Jaén, Espagne)
- **José M. Augusto Landa** (Professeur de psychologie sociale à l'Université de Jaén, Espagne)
- **Octavio Luque Reca** (Professeur de psychologie sociale à l'Université Francisco de Vitoria, Madrid, Espagne)
- **Manuel Miguel Ramos Álvarez** (Professeur de méthodologie des sciences du comportement à l'Université de Jaén, Espagne)
- **Manuel Pulido Martos** (Professeur de psychologie sociale à l'Université de Jaén, Espagne)
- **José M. Augusto Landa** (Professeur de psychologie sociale à l'Université de Jaén, Espagne)
- **Octavio Luque Reca** (Professeur de psychologie sociale à l'Université Francisco de Vitoria, Madrid, Espagne)
- **Karima El Ghoudani** (PhD en psychologie sociale de l'Université de Jaén)

et organisée le Mercredi 10 Septembre 2019, à la Faculté des Lettres & des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès, Maroc.

Esther López Zafra
Resp. projet à l'université de Jaén

Benaissa Zarhbouch
Resp. projet à l'université de Fès

Le Directeur du Laboratoire
Benaissa ZARHBOUCH

Faculté des Lettres & des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès. BP: 50 - 30001. Ville Nouvelle, Fès, Maroc - Fax : 05356408 44
Site web: http://www.fldm.usmba.ac.ma

ملحق رقم (11): قائمة محكمي البرنامجين التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي واستمارتي تحكيمهما

اسم المحكم	الدرجة العلمية أو الوظيفة	التخصص	مؤسسة الانتماء
الغالي أحرشاو	أستاذ التعليم العالي متقاعد	علم النفس المعرفي	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
كريمة امريزيق	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
بنعيسى زغبوش	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
عائشة الزياني	أستاذة التعليم العالي	علم النفس الصحي	جامعة ابن طفيل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية القنيطرة–المغرب
إسماعيل علوي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس–المغرب
عبد القادر مداح	أستاذ سابقا – حارس عام ومكون في المهارات الحياتية	اللغة الفرنسية مكون في المهارات الحياتية	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس– مكناس. المديرية الإقليمية إفران– المغرب
فدوى نيد عبد الله	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	المعهد الوطني للعمل الاجتماعي–طنجة
عبد الإله هلالي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الإكلينيكي	جامعة مولاي إسماعيل، مكناس–المغرب

تحكيم برنامج تدريبي جماعي للذكاء الوجداني من طرف الخبراء (المحكمين)

اسم المحكم (ة): . . . . . .

الدرجة العلمية أو الوظيفة: . . . . . .

التخصص: . . . . . .

ومؤسسة الانتماء: . . . . . .

يسرني أن أضع بين يديكم برنامجا تدريبيا جماعيا للذكاء الوجداني، في صورته الأولية، لتنمية الذكاء الوجداني والرفع من المرونة النفسية وتجاوز قلق الامتحان، والذي تمت ترجمته في إطار تحضير شهادة الدكتوراه في علم النفس، تحت عنوان:

المرونة النفسية وقلق الامتحان: بين العلاج السلوكي المعرفي والذكاء الوجداني

تحت إشراف الأستاذين: د. بنعيسى زغبوش، ود. عبد الإله هلالي

نرجو منكم الاطلاع على البرنامج، وإفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

- ملاءمة البرنامج التدريبي ووضوحه.
- وضوح أهداف البرنامج.
- وضوح لغة العبارات ومعناها.
- مدى مناسبة الأنشطة المقترح استخدامها في كل جلسة.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات وترتيبها.
- نقائص ترون إضافتها.

مع الشكر والتقدير

الطالبة الباحثة: غزلان مرزاق

عناصر التحكيم	ملائمة	غير ملائمة	اقتراحاتكم
البرنامج التدريبي ووضوحه			
وضوح أهداف البرنامج			
وضوح لغة العبارات ومعناها			
الأنشطة المقترح استخدامها في كل جلسة			
عدد الجلسات وترتيبها			

برنامج تدريبي جماعي للذكاء الوجداني

جلسات البرنامج التدريبي في الذكاء الوجداني

.....

ملاحظات أخرى: . . . . . .

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

تحكيم برنامج علاجي جماعي سلوكي معرفي من طرف الخبراء (المحكمين)

اسم المحكم (ة): . . . . . .

الدرجة العلمية أو الوظيفة: . . . . . .

التخصص: . . . . . .

ومؤسسة الانتماء: . . . . . .

يسرني أن أضع بين يديكم برنامجا علاجيا جماعيا سلوكيا معرفيا، في صورته الأولية، للرفع من المرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان، والذي تم بناؤه وتصميمه في إطار تحضير شهادة الدكتوراه في علم النفس، تحت عنوان:

المرونة النفسية وقلق الامتحان: بين العلاج السلوكي المعرفي والذكاء الوجداني

تحت إشراف الأستاذين: د. بنعيسى زغبوش، ود. عبد الإله هلالي

نرجو منكم الاطلاع على البرنامج، وإفادتنا بملاحظاتكم حول الآتي:

- ملاءمة بناء البرنامج العلاجي ووضوحه.
- وضوح أهداف البرنامج.
- وضوح لغة العبارات ومعناها.
- مدى مناسبة النشاطات والفنيات المقترح استخدامها في كل جلسة.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات وترتيبها.
- نقائص ترون إضافتها.

مع الشكر والتقدير

الطالبة الباحثة: غزلان مرزاق

عناصر التحكيم	ملائمة	غير ملائمة	اقتراحاتكم
بناء البرنامج العلاجي ووضوحه			
وضوح أهداف البرنامج			
وضوح لغة العبارات ومعناها			
النشاطات والفنيات المقترح استخدامها في كل جلسة			
عدد الجلسات وترتيبها			

برنامج علاجي سلوكي معرفي جماعي للرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وعلاج قلق الامتحان

جلسات البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي

.....

ملاحظات أخرى: . . . . . .

مقتضب عن الأطروحة

الهدف: انطلقنا في بحثنا من إبراز فعالية برنامج تدريبي مرتكز على مهارات الذكاء الوجداني، وبرنامج علاجي معرفي سلوكي، في الرفع من الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وخفض قلق الامتحان في السياق المغربي، وذلك بعد اختبار الارتباط الوثيق بين هذه المتغيرات وخصوصياتها، معتمدين في ذلك على تأطير نظري ومفاهيمي لهذه المتغيرات، والدراسات السابقة التي تناولتها في علاقة مع بعضها البعض، وموظفين أيضا، نتائج الدراسات السابقة التي تناولتها في علاقة مع متغيرات أخرى، لتحديد ما يساهم في التأثير عليها إيجابا أو سلبا.

المنهجية: اعتمدنا عينة متيسرة (250 تلميذا وتلميذة)، وعينة قصدية (48 تلميذا وتلميذة)، من تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا، تراوح عمرهم بين 17 و18 سنة، وطبقنا عليها مقاييس أكدنا صدقها، وتمثلت في: مقياس بار–أون Bar–On للذكاء الوجداني، ومقياس بوند Bond وآخرون للمرونة النفسية، ومقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason. كما قد اختبرنا البرنامجين التدريبي والعلاجي على عينتنا القصدية (48 تلميذا وتلميذة)، بعد التأكد من صلاحيتهما.

النتائج: باستعمال الأساليب الإحصائية الملائمة، أكدنا الارتباط الدال بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، مع تأثير معنوي للذكاء الوجداني في مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الامتحان، وتأثير معنوي للمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان كما أكدنا فروقا دالة في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان تعزى لمتغير الجندر، وانتفاء هذه الفروق في متغيري التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. وسجلنا فعالية البرنامجين: التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني والعلاجي المعرفي السلوكي، في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ الأولى والثانية بكالوريا في السياق المغربي.

خلاصة: خلصنا إلى تأكيد ضرورة فتح آفاق لمزيد من البحث في اختبار برامج مماثلة، لما لها من تأثير إيجابي على تجويد تحصيل المتعلمين، وتطبيق ما ثبت صلاحيته وفعاليته.

كلمات مفتاحية: الذكاء الوجداني، المرونة النفسية، قلق الامتحان، البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي، البكالوريا، السياق الأكاديمي المغربي