الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

فاعلية برنامج ارشادي في التخفيف من الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية بابتدائية فتاتنية محمد لخضر بولاية قالمة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

- نور الهدى بودراهم
- ريان قادري

تحت إشراف الدكتورة:

- بن شيخ رزقية

لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	فاطمة الزهراء بورصاص	أستاذ محاضر (ب)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
02	رزقية بن شيخ	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا، مقررا
03	نادية دشاش	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022-2021

شكروعرفان:

أول من يشكر ويحمد أناء الليل وأطراف النهار هو العلي القدير، الأول والآخر الظاهر والباطن الذي رزقنا بنعمه الفاضلة التي لا تعد ولا تحصى وأنار دروبنا، وفتح أبواب رحمته أمامنا.

فله جزيل الحمد والثناء العظيم هو الذي أرسل لنا عبده ورسولنا محمد -صلى الله عليه وسلم-أرسله بقرآنه المبين، وبأخلاقه المتينة، وبعلمه المنير، وحثنا على طلب العلم أينما حل ووجد.

والشكر موصول الى كل أستاذ حثنا وغرس فينا الأمل والإرادة والاجتهاد والمثابرة والشجاعة والتألق من أول المراحل الدراسية إلى آخر مشوارنا هذا.

كما نرفع كلمة شكر إلى الأستاذة المشرفة "بن شيخ رزقية" التّي ساعدتنا على إنجاز بحثنا.

ونشكر أساتذة علم النفس بجامعة قالمة 08 ماي 1945 الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وإرشاداتهم القيمة جزاهم الله كل خير ووفقهم نحو خطى ومراتب عليا إن شاء الله.

كما نشكر كل من مد يد العون سواء من قريب أو من بعيد.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عز وجل الهداية والسداد والعفاف والغنى وأن يجعلنا من عباده الصالحين.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكروتقدير	-
ملخص الدراسة	-
فهرس المحتويات	-
فهرس الجداول	-
فهرس الأشكال	-
المقدمة	أ-ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1. الإشكالية	4
2. الفرضيات	5
3. أسباب اختيار الموضوع	5
4. أهمية الدراسة	6
5. أهداف الدراسة	6
6. تعريف مفاهيم الدراسة إجرائيا	6
7. الدراسات السابقة	7
8. التعقيب على الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: البرنامج الارشادي	
تمهيد	18
أولا: الارشاد النفسي:	19
1. تعريف الارشاد النفسي	19
2. بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الإرشاد النفسي	20
3. النظريات المفسرة للإرشاد النفسي	21
4. مبادئ الإرشاد النفسي	23
5. أهداف الإرشاد النفسي	24
6. الحاجة الى الارشاد النفسي في المدرسة	25
7. مناهج الإرشاد النفسي	26
ثانيا: البرنامج الارشادي	27

1. تعريف البرنامج الارشادي	27
2. أنواع البرامج الارشادية	28
3. أهداف البرنامج الارشادي	29
4. أهمية البرنامج الارشادي	30
5. مراحل بناء البرنامج الارشادي	31
6. خصائص بناء البرنامج الارشادي	33
7. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي	34
8. فوائد البرنامج الارشادي في المدرسة	35
خلاصة	37
الفصل الثالث: الرهاب المدرسي	
تمهيد	39
1. لمحة تاريخية حول تطور مصطلح الرهاب المدرسي	40
2. تعريف الرهاب المدرسي	41
3. النظريات المفسرة للرهاب المدرسي	43
4. أنماط الرهاب المدرسي	46
5. مراحل تطور الرهاب المدرسي عند الطفل	47
6. أسباب الرهاب المدرسي	48
7. أعراض الرهاب المدرسي	50
8. علاج الرهاب المدرسي	53
خلاصة	57
الفصل الرابع: مرحلة التعليم الابتدائي	
تمهيد	59
1. تعريف المدرسة الابتدائية	60
2. نشأة المدرسة الابتدائية في الجزائر	61
3. خصائص التعليم الابتدائي	62
4. أهداف التعليم الابتدائي	63
5. وظيفة المدرسة في الصحة النفسية للطفل	63
6. الحاجات الأساسية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي	64
7. الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تمسّ الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي	66
خلاصة	69

الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	**71**
1. الدراسة الاستطلاعية	**72**
2. الدراسة الأساسية	**74**
3. منهج الدراسة	**74**
4. الأدوات المستعملة في الدراسة	**78**
5. أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة	**89**
خلاصة	**90**
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	**92**
1. تذكير بفرضيات الدراسة	**92**
2. عرض نتائج الدراسة	**92**
3. مناقشة لنتائج الدراسة حسب فرضيات الدراسة	**97**
خاتمة	**106**
قائمة المصادر والمراجع	**-**
الملاحق	**-**

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	نقاط الاختلاف بين الارشاد النفسي والعلاج النفسي	20
02	نقاط الاختلاف بين التوجيه والارشاد النفسي	21
03	الفرق بين الخوف العادي والرهاب	42
04	توزيع خصائص أفراد العينة الاستطلاعية حسب (الجنس، السنّ، المستوى الدراسي)	73
05	توزيع أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب الجنس	75
06	توزيع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب السنّ	76
07	توزيع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المستوى الدراسي	77
08	ملاحظات الأساتذة المحكمين	82
09	متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس قبلي.	93
10	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي	93
11	متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس البعدي	94
12	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس البعدي	94
13	متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	95
14	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	95
15	اختلاف نتائج درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	96

16	قيمة (ت) لدلالة الفروق في نتائج درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	96
17	متوسّط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	97
18	انحراف درجات افرا المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	97
19	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي والبعدي	98

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مدرّج تكراري يبين توزيع خصائص أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب الجنس	75
02	مدرّج تكراري يبين توزيع خصائص أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب السّن	76
03	مدرّج تكراري يبين توزيع خصائص أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المستوى الدراسي	77

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	دليل المقابلة
02	شبكة الملاحظات الخاصة بالرهاب المدرسي
03	مقياس الرهاب المدرسي عند الطفل
04	جلسات البرنامج قبل التعديل
05	استمارة تحكيم البرنامج
06	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي
07	الصور المحفّزة في تقنية التنفيس الانفعالي
08	خاص بمفرغات نظام SPSS لنتائج الفرضيات

الملخّص

الملخص:

هدفت دراستنا الى معرفة مدى فاعلية برنامج ارشادي للتخفيف من مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وهو قائم على طريقة الارشاد الجماعي استنادا إلى الاتجاه النظري السلوكي والمعرفي، استخدمنا المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين تجريبية وضابطة شملت عينة الدراسة (10 تلاميذ) قسمت عشوائيا، حيث استخدمنا في الدراسة الاستطلاعية شبكة الملاحظات ودليل المقابلة، أما في الدراسة الأساسية طبّقنا مقياس الرهاب المدرسي من اعداد الدكتورة زينب محمود شقير والدكتورة سميرة عبد الله الكردي. أما لتحليل النتائج تمّ استخدام الأساليب الإحصائية بنظام SPSS.

توصلت نتائج دراستنا إلى أنّ للبرنامج الارشادي فعالية في تخفيف مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، حيث خلصت النتائج إلى أنّ:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الرهاب المدرسي، مرحلة التعليم الابتدائي

Summary:

Our study aimed to know the effectiveness of a counseling program to reduce the level of school phobia among primary school students, which is based on the method of group counseling based on the behavioral and cognitive theoretical direction. In the exploratory study, we used the observation network and interview guide, while in the main study we applied the school phobia scale prepared by Dr. Zainab Mahmoud Shukair and Dr. Samira Abdullah Al-Kurdi. As for the analysis of the results, statistical methods were used using the SPSS system.

The results of our study concluded that the counseling program is effective in reducing the level of school phobia among primary school students. The results concluded that:

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members and the control group on the school phobia scale applied before applying the indicative program at the significance level of 0.05.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members and the control group on the school phobia scale applied after applying the indicative program at the significance level of 0.05.
- There are statistically significant differences between the average scores of the experimental group members before applying the counseling program and the averages of members of the same group on the school phobia scale applied after applying the counseling program at the significance level of 0.05.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the members of the control group before applying the counseling program and the averages

of members of the same group on the school phobia scale applied after applying the counseling program at the significance level of 0.05.

- **The key words**: Counseling program, school phobia, primary school.

مقدّمة

مقدّمة:

يعد الرهاب المدرسي من بين الخبرات النفسية المرضية التي يتعرض لها التلميذ في بداية حياته، لذلك فإن ركيزة الطفل للتنشئة الصحيحة تبدأ من الأسرة ثم تنتقل الى البيئة المدرسية، فالأسرة تلعب دور أساسي في صحة الطفل النفسية، من خلال مختلف الأساليب التي تتبعها في تربية الطفل ويتضح ذلك أثناء غياب المساندة النفسية وسوء المعاملة الوالدية، ويزداد الامر تعقيدا عندما ينتقل الطفل للوسط التربوي حيث يواجه بعض الصعوبات عند دخوله للمدرسة لأول مرة والتي تظهر بشكل واضح في السنوات الأولى للتمدرس وقد تستمر لتشمل كل السنوات وتتجاوز مرحلة التعليم الابتدائي الى مراحل تعليمية أخرى وهذا ما ينتج عنه تدهور الصحة النفسية والجسمية، فاهتمّ الباحثين باضطراب الرهاب المدرسي لدى الطفل المتعلم ومعرفة أسبابه والبحث عن طرق التكفل به، من خلال بناء برامج إرشادية متخصصة كحاجة ملحّة. تقوم عمليّة التكفل على أسس وفنيات منظمة تتيح الفرصة امام التلميذ لفهم نفسه وادراك قدراته للوصول به الى التوافق والصحة النفسية، والدفع به الى النمو السويّ والإنتاجية في عملية التحصيل الدراسي، من خلال خدمات يقدمها البرنامج الارشادي النفسي والتي تساهم في تحقيق التوافق النفسي بتخفيف الرهاب المدرسي، وتشمل خدمات ارشادية تربوية وخدمات نفسية، بالإضافة إلى الخدمات الأسرية والاجتماعية، وهنا تظهر أهمية البرنامج الإرشادي من خلال خدماته المتنوعة، كما أنّ للمتابعة دور كبير في العملية الارشادية من أجل التحقق من حالة المسترشد الذي تمّ إرشاده، وذلك من خلال متابعة منظمة مقصودة لما تمّ إنجازه في جلسات العملية الارشادية، وهي خطوة مهمة للتأكد من استمرار تقدم الحالة وتحديد مدى اثر وقيمة نجاح البرنامج الارشادي ومن هذا المنطلق اعتمدنا في دراستنا هذه على تطبيق برنامج ارشادي للتخفيف من الرهاب المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ابتداءً من السنة الثانية الى السنة الثالثة ابتدائي.

يتناول البحث في جانبه النظري عدّة فصول هي: فصلا عن الإطار المفاهيمي للدراسة، ثم فصلا يتناول البرامج الارشادية حيث تم إلى جزأين، الجزء الأول يتحدث عن الإرشاد النفسي من حيث تعريفه والنظريات المفسرة له، وكذا مبادئه والأهداف التي يقوم عليها ومناهج الارشاد النفسي، ثم الجزء الثاني الذي تحدثنا فيه عن تعريف البرنامج الارشادي وأنواعه وكذا أهدافه، وأهميته، ثمّ مراحل بناء البرنامج الارشادي وكذا خصائصه والأسس التي يقوم عليها، وفوائد البرنامج الارشادي في مرحلة التعليم الابتدائي. تطرقّنا في الفصل الثالث الى الرهاب المدرسي عند الطفل، لمحة عن تطور المصطلح، ثمّ تعريفه، وأهمّ النظريات المفسرة له، وأنماط الرهاب المدرسي بالإضافة الى مراحل تطوره عند الطفل، وأسبابه المتعددة، وكذا أعراضه، والعلاجات المستخدمة للتخفيف من الرهاب المدرسي. في الفصل الرابع تطرّقنا إلى مرحلة التعليم الابتدائي حيث عرّفنا بالمرحلة الابتدائية ماذا نعني بها، نشأت المدرسة الابتدائية في الجزائر وكذا مختلف خصائص التعليم الابتدائي وأهدافه، ووظيفة المدرسة في الصحة النفسية للطفل وبعض الحاجات الأساسية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي، بعد ذلك أهم الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تمسّ الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة للجانب الميداني خصصنا له: فصل للإجراءات المنهجية للدراسة شمل الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة ومن ثمّ الأدوات المستعملة في الدراسة وكذا البرنامج الارشادي وجلساته، والأساليب الإحصائية للدراسة. وفي الفصل الأخير تناولنا عرض نتائج الدراسة وتفسيرها على ضوء الفرضيات ومن ثمّ الاستنتاج العام للفرضيات ثمّ الخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا
7. الدراسات السابقة
8. التعقيب على الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

يعدّ الخوف شعور طبيعي مشترك بين جميع المخلوقات، وكل إنسان يشعر بالخوف له استجابة خاصة به، وهو كذلك الشعور الذي يحمي ذواتنا ويحافظ عليها من المخاطر المحدقة به، فإذا زادت حدة واستمرارية هذا الشعور من أمر لا يستدعي ذلك، يصبح حسب علماء النفس ما يسمى بالرهاب (الفوبيا/ الخوف المرضي). قد يصاب الطفل بالرهاب مثله مثل أي راشد، من أمور عديدة (أماكن مرتفعة؛ حشرات وحيوانات؛ الظلام.... الخ)، أو حين دخوله المدرسة التي تعتبر مؤسسة اجتماعية تعليمية هامة بعد الأسرة، إذ ينتقل الطفل من أسرته الى المدرسة وهذا الانتقال يمثل مرحلة جديدة بالنسبة له، قد يواجه صعوبة كبيرة في التّكيف مع الحياة المدرسية، هاته الصعوبة متعددة الأسباب، قد تمنعه من مواصلة دراسته بشكل طبيعي وخاصة في السنوات الأولى من التحاقه بالمدرسة، حيث أنّه على القائمين بالرعاية والتربية والتعليم من معلّمين ومدير وحتى موظفّين أن يراعوا مختلف الخصائص العقلية، النمائية، النفسية والاجتماعية للطفل في هذه المرحلة، فمن أبرز ما يتميّز به الطفل في المدرسة الابتدائية هو كثرة الحركة والعناد ونقص الانتباه، بالإضافة الى تقلّب المزاج، الغيرة وحب التملك، لأنه ومن منظور نفسي لا يزال يكوّن في شخصيته فيصدر منه سلوكات مشتتة تستدعي التفهم والصّبر وكذا التحكم فيها من خلال العديد من الأساليب كالمكافأة والعقاب، لكن في حالات مرضية أخرى يستدعي الأمر تدخّل المرشد النفسي لكي يضع حلا مناسبا لها، كحالة الرهاب المدرسي التي في بعض الأحيان تتطلّب برنامج إرشادي هادف الى التخفيف من السلوك الغير سوي، استعانةً بأطراف أخرى مثل الوالدين المعلمة، المدير...الخ.

يعرّف رياض نايل العاسمي (2015) الرهاب المدرسي بأنه:" كغيره من أنواع المخاوف المرضية التي يعاني منها بعض الأطفال، يعد سلوكا مكتسبا يتعلمه الطفل خلال تنشئته الاجتماعية كالحماية الزائدة والتدليل الزائد والخلافات الأسرية، وقصور العناية والرقابة العائلية الملاحظين، إضافة إلى الخبرات التي يتعرض لها الطفل في المدرسة"، حيث تظهر على شكل أعراض جسدية وانفعالية وسلوكية مختلفة، تتمثل في صداع ودوار وكثرة العرق وتسارع نبضات القلب، وأحيانا في صراخ وبكاء وحتى تبول لا ارادي. كل هذه الأعراض وغيرها من الأعراض الأخرى تجعل التلاميذ محط توتر وقلق مستمرين مما يدفعهم أحيانًا الى التوسل لآبائهم كي لا يذهبوا الى المدرسة، ونلاحظ زوال هذه المخاوف بجلوس الطفل في المنزل وخاصة عند أخذه للعطل. فقد أظهرت إحدى الدراسات في الولايات المتحدة الامريكية أن معدل انتشار الرهاب المدرسي عند الأطفال من7 سنوات الى 11 سنة يقدر ب: 5,4%، وعلى المستوى العالمي بلغت نسبتها ب: 5,2% (ياسين، 2014) فاحتياجات مرحلة الطفولة وخطورة اضطراب الرهاب المدرسي، مع غياب الأخصائي النفسي والمراقبة النفسية المستمرة للطفل في المدرسة، يرى الباحثون أنّه من الضروري الاهتمام بهذا الاضطراب كونه يعرقل للمسار التعليمي للطفل ويجعله في حاجة ملحّة للتكفل، لأجل ذلك وُضِعَتْ العديد من البرامج الارشادية للتخفيف من مستوى الرهاب المدرسي، من بينها التي طبقت على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة سنساوي عبد الرحمان بوهران-الجزائر (2017) التي توصلت نتائجها الى أن هنالك أثر في التخفيف من مستوى الرهاب المدرسي، ودراسة زينب محمود شقير وسميرة عبد الله كردي بالطائف-العراق (2012) أكّدت على أن البرنامج كان فعالا في تخفيف مستوى الرهاب المدرسي لدى عينة الدراسة، هذا ما دفعنا إلى اختيار الموضوع، رغبة في الوصول إلى نتيجة إيجابية ومحاولة التغيير إلى الأحسن، من خلال اختيار برنامج ارشادي وتعديله لكي يتناسب مع الطفل ثمّ تطبيقه.ومن خلال ما تمّ التطرّق إليه نسعى بدورنا إلى تطبيق برنامج إرشادي جماعي يهدف إلى خفض مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال هذا الطرح نخلص إلى السؤال الرئيسي التالي:

- هل للبرنامج الارشادي فاعلية في التخفيف من مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟

يتفرّع عنه الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي داخل المجموعة الواحدة (ضابطة أو تجريبية) عند مستوى الدلالة 0.05؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة 0.05؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- للبرنامج الإرشادي فاعلية في تخفيف مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي على مقياس الرهاب المدرسي عند مستوى الدلالة 0.05.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي على مقياس الرهاب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.

3. أسباب اختيار الموضوع:

لقد تعددت أسباب اختيارنا للموضوع فدراستنا تتضمن مشكلة الرهاب المدرسي عند الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعد من اهم المشاكل العصرية، فمشكلات الخوف من المدرسة وأعراض العدوانية تشكل بدرجة كبيرة محددات لتسرب التلاميذ وارتفاع مؤشرات انقطاعهم عن المدرسة وتراجع درجاتهم التحصيلية.

- نظرا لتخصصنا في مجال علم النفس المدرسي كان ميلنا الى الاهتمام بالمشكلات في الوسط المدرسي.
- جذبنا موضوع الرهاب المدرسي كمشكلة تعتبر قاعدة أولية لظهور آثار خطيرة أخرى.
- من خلال احتكاكنا بالأوساط المدرسية لاحظنا أن فئة الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي مهمشة ولا تتلقى الدعم والرعاية النفسيين.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا في:

- تزويد الأخصائيين النفسانيين والباحثين ببعض الأساليب الإرشادية للتخفيف من اضطراب الرهاب المدرسي.
- كما تأخذ هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة وهي الأطفال، كما لمرحلة الطفولة من أهمية في بناء الشخصية، كما تأخذ أهميتها من أهمية دراسة موضوع الرهاب المدرسي لما له من علاقة مع الاضطرابات الأخرى التي تستمر عند الطفل كالاكتئاب، اضطراب القلق، وكذلك بعض الانحرافات السلوكية كالعدوان والتسرب المدرسي.
- أيضا تأخذ دراستنا أهميتها من أهمية التكفل بهذه الفئة من الأطفال الذين يعانون من الرهاب المدرسي لتفادي تأثيرات على الجانب المعرفي بحيث يصبح الطفل في حالات ما قليل التركيز والانتباه مما يضعف تحصيله الدراسي.
- تأخذ دراستنا أهميتها من أهمية التطبيق والتجريب (المنهج التجريبي) حيث تمّ تطبيق البرنامج الارشادي على عينة من الأطفال الذين يعانون من الرهاب المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي.

5. أهداف الدراسة:

للتحقق من صحة الفرضيات المصاغة وضعنا أهدافا للدراسة الحالية كالتالي:

- الانتقال من الجانب النظري الذي يؤطر الاعراض ويضع التشخيص وبعض الحلول المبدئية، الى الميداني والتفعيل في الوسط المدرسي من خلال تطبيق برنامج ارشادي على عينة تعاني من الرهاب المدرسي.
- تقديم مساعدة للطفل الذي يعاني من الرهاب المدرسي وتخفيفه في مرحلة التعليم الابتدائي.
- معرفة مدى فاعلية البرنامج الارشادي المطبّق للتخفيف من مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.
- معرفة الفروق بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باختلاف القياس القبلي والبعدي لمقياس الرهاب المدرسي المطبّق.

6. مصطلحات الدراسة إجرائيا:

1.6 تعريف البرنامج الارشادي اجرائيا:

هو مجموعة من التقنيات والأساليب الارشادية المخططة التي لها هدف مناسب لحالة المسترشد تتوافق مع خصائصه الشخصية (العقلية؛ الجسمية؛ النفسي؛ الاجتماعية؛ الاكاديمية) له أهداف محددة، يطبّق على شكل جلسات لكل جلسة أهدافها وأساليبها الارشادية.

2.6 تعريف الرهاب المدرسي اجرائيا:

نقصد به في دراستنا رفض التلميذ الذهاب الى المدرسة لأسباب كثيرة ومتعددة، له أعراض مختلفة (منها الاعراض السيكوسوماتية، الاجتماعية؛ النفسية؛ السلوكية ...) يظهر الرهاب من خلال خوفه اللا مبرر ونفوره منها بشكل متكرر وغير عادي ومبالغ فيه، نستدل على مستواه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها الطفل على مقياس الرهاب المدرسي.

3.6 تعريف مرحلة التعليم الابتدائي اجرائيا:

نعني بها المرحلة الأولى من مراحل التعليم التربوي وهي المرحلة الأولى والأساسية في تعلم المبادئ وأساسيات التعلّم، والهدف منها تهيئة التلاميذ للبيئة الجديدة (بيئة الدراسة) وتنمية مهارات التواصل لديهم والتعبير اللغوي الحر... بتقديم أنشطة مختلفة من شخص مختص ذو كفاءة مهنية ضمن إطار قانوني منظم.

7. الدراسات السابقة:

1.3.7 دراسة محمد محمد نور أحمد الطيب(2019-2020):

تحت عنوان:" **أثر أسلوب الاسترخاء (العضلي؛ التنفسي؛ العقلي) في خفض الرهاب المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**". جامعة الجوف المملكة العربية السعودية، كلية التربية، السعودية.

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر أسلوب الاسترخاء (العضلي؛ التنفسي؛ العقلي) في خفض الرهاب المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما هدفت الى معرفة الفروق بين الرهاب المدرسي وفقا لمتغير الصفوف الدراسية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة دراسته بطريقة عشوائية حيث تحتوي على 60 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، تمّ تقسيمهن الى مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي للاسترخاء ومقياس الرهاب المدرسي بعد التحقق من خصائص الصدق والثبات عليهما.

توصلت الدراسة الى:

- البرنامج التدريجي المطبق على الطالبات كان له تأثير إيجابي وأدى الى خفض الرهاب المدرسي
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرهاب المدرسي تبعا لمتغير الصفوف الدراسية.

2.3.7 دراسة سنوساوي عبد الرحمان (2016-2017):

تحت عنوان: "**أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض فوبيا المدرسة لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي**"، دراسة ميدانية على مستوى الطور الابتدائي بولاية تلمسان، مذكرة للحصول على شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.

هدفت الدراسة الى تصميم برنامج علاجي معرفي سلوكي، وذلك من أجل علاج حالات فوبيا المدرسة لدى التلاميذ المصابين بها في مرحلة التعليم الابتدائي، وقياس الأثر الذي قد يتركه تطبيق هذا البرنامج في التخفيف من فوبيا المدرسة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطريقة دراسة حالة للتشخيص والكشف عن الحالات والتأكد من تطابق أعراض العينة المقترحة مع أعراض فوبيا المدرسة، والمعالجة الإحصائية لتسجيل الفروق بين القياس البعدي والقبلي.

توصلت الدراسة الى:

- البرنامج العلاجي المقترح له أثر في التخفيف من مستوى فوبيا المدرسة.
- هناك فروق في درجات العينة على مقياسي فوبيا المدرسة والأفكار الخاطئة المرتبطة بها لصالح القياس البعدي.
- تسجيل انخفاض عام في الدرجات بعد تطبيق جلسات البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقترح.

3.3.7 دراسة زينب محمود شقير، وسميرة عبد الله كردي (2012-2011):

تحت عنوان:" **فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة المخاوف المدرسية والأفكار السلبية المرتبطة بها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالطائف.**"

هدفت الدراسة الى خفض درجة الفوبيا المدرسية لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بالطائف، وخفض درجة الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة وكذا التعرف على استمرارية أثر البرنامج على متغيري الدراسة بعد انتهاء فكرة تطبيق البرنامج عليهن، وضعت الباحثتين فروض انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في المقياس القبلي والبعدي على مقياس فوبيا المدرسة أي انخفاض درجة فوبيا المدرسة (القياس البعدي)، وتوجد فوق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في المقياسين القبلي والبعدي على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة أي انخفاض درجة الأفكار السلبية (القياس البعدي)، لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في المقياس البعدي والتتبعي على مقياس فوبيا المدرسة بعد فترة المتابعة، وأيضا لا توجد فوق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة بعد فترة المتابعة، استخدمت الباحثتين المنهج التجريبي على عينة قدرها 10 تلميذات بمدرسة الواحد والسبعين الابتدائية بمدينة الطائف، وقد طبقتا عليهن اختبار فوبيا المدرسة وبرنامج علاجي معرفي سلوكي (من اعداد الباحثتين).

توصلت النتائج الى:

- عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات رتب درجات التلميذات عينة الدراسة على مقياس فوبيا المدرسة البعدي والتتبعي بعد مرور شهر ونصف، وبهذا يتم قبول الفرض الصفري الثالث.
- عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات رتب درجات التلميذات عينة الدراسة على مقياس الأفكار السلبية المرتبطة بفوبيا المدرسة البعدي والتتبعي بعد مرور شهر ونصف، وبهذا يتم قبول الفرض الصفري الرابع.
- استمرار فعالية برامج التدريب والعلاج والتدخل السيكولوجي بأنواعه في استمرار التحسن في متغيرات الدراسة.

4.3.7 دراسة الطاهر عيسى عبد السلام محمد (2006-2005):

تحت عنوان:" **برنامج ارشادي في تخفيف المخاوف المرضية من المدرسة لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة**" أطروحة جامعية للدكتوراه قسم علم النفس، جامعة أم ردمان الإسلامية، كلية التربية، السودان.

هدفت الدراسة لمعرفة مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف المخاوف المرضية من المدرسة، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، حيث أن هذا المنهج يتلاءم مع هذه الدراسة، وكانت عينة الدراسة 60 تلميذ وتلميذة من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي)، تم استخدام مقياس المخاوف المرضية من المدرسة (اعداد مدحت عبد الحميد وعباس عوض 1990) واستمارة العلاج المعرفي السلوكي لعلاج وتعديل السلوك (اعداد عبد الستار إبراهيم 1994).

توصلت نتائج الدراسة الى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية للذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس المخاوف المرضية من المدرسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطة درجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المخاوف المرضية من المدرسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور للمجموعة الضابطة وذكور المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لإناث المجموعة الضابطة واناث المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي وذلك لصالح القياس البعدي الأول.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول مقارنة بالدرجات التي حصل عليها بالنسبة للقياس البعدي الثاني بعد انتهاء فترة المتابعة على المقياس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية للقياس البعدي الثاني على اختبار مقياس المخاوف المرضية من المدرسة.

5.3.7 دراسة سلوى السيد سليمان حجازى (2005-2004):

عنوان الدراسة:" **فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة**"، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص صحة نفسية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم الصحة النفسية،

هدفت الدراسة الى خفض فوبيا المدرسة من خلال التدريب على المهارات الاجتماعية بمجمع مدارس أولاد صقر الابتدائي بمحافظة الشرقية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة من الجنسين (20 طفلا) تتراوح أعمارهم ما بين 7-8 سنوات وقسمتهم الباحثة بالتساوي (مجموعة ضابطة 10 أطفال؛ ومجموعة تجريبية 10 أطفال) بعد تطبيق كلا من المقياسين فوبيا المدرسة عند الطفل (من اعداد رياض نايل 1995) وفوبيا المدرسة كما يدركه المعلم (من اعداد الباحثة)، بالإضافة الى مقياس المهارات الاجتماعية للصغار (من اعداد محمد السيد 1998)، من ثم تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية (من اعداد الباحثة)، وللوصول الى النتائج عالجت الباحثة الدرجات احصائيًا.

توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الاجتماعية وفوبيا المدرسة لدى أطفال عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباسرة وبعد مرور شهرين من تطبيقه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في فوبيا المدرسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في فوبيا المدرسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في فوبيا المدرسة بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة وبعد مرور شهرين من تطبيقه.

6.3.7 دراسة محمود سوسن نادر الشيخ (1434ه):

تحت عنوان:" **فاعلية برنامج ارشادي (معرفي سلوكي) مقترح في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة**". رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص ارشاد نفسي، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

أجريت هذه الدراسة في مدينة حمص بسوريا، حيث هدفت الدراسة الى تصميم برنامج ارشادي لخفض الخوف المرضي من المدرسة والتحقق من فاعليته بعد تطبيقه على التلاميذ افراد العينة التجريبية، وذلك من خلال قياس الفروق بين متوسط درجات التلاميذ افراد العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. استخدمت الدراسة منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، ذي تصميم المجموعة الواحدة، من خلال الأدوات التالية في دراستها: قائمة اعراض الخوف المرضي من المدرسة، استمارة لمعرفة آراء التلاميذ افراد العينة التجريبية بالبرنامج الارشادي، واستمارة لتقييم البرنامج الارشادي من قبل المعلمة. قسمت الباحثة العينتين الى عينة تجريبية تكونت من 15 تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الذين حصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الاعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة وكما قسمت هي أيضا الى خمسة مجموعات، وعينة ضابطة تكونت من 547 تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي.

توصّلت نتائج الدراسة الى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ارفاد العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيق البرنامج الارشادي على قائمة الاعراض الخاصة بالخوف المرضي المدرسي لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات افراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الارشادي (القياس البعدي) ومتوسط درجات افراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الارشادي على قائمة الاعراض الخاصة بالخوف المرضي المدرسي. (القياس المؤجل)
- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في العينة التجريبية في درجة الخوف المرضي من المدرسة بعد تطبيق البرنامج الارشادي، وفق قائمة الأعراض الخاصّة بالخوف المرضي من المدرسة.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في العينة الكلية، في الخوف المرضي من المدرسة.

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

تبيّن أن معظم الدراسات تبنت المنهج التجريبي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) كدراسة سلوى السيد سليمان حجازي (2005-2004) ودراسة الطاهر عيسى عبد السلام محمد (2006-2005)، ودراسة زينب محمود شقير؛ سميرة عبد الله كردي (2012-2011)، ودراسة محمد محمد نور أحمد الطيب (2020-2019)، إلاّ أن دراسة سنساوي عبد الرحمان (2017-2016) تبنت المنهج الوصفي وكذا منهج دراسة حالة في دراسته، إذ اعتبرت الباحثتين ان هذه الدراسة المذكورة مؤخرا فيها تطلّبت مزج الباحث بين المناهج. واستخدم مقياسين مقياس فوبيا المدرسة حسب رأي المعلم ومقياس الفوبيا المدرسية للطفل. وكذا دراسة محمود سوسن نادر الشيخ (1434ه) التي تبنّت المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة الى المنهج شبه تجريبي. بالنسبة للعينة فبعض الدراسات قد تبّنت تصميم المجموعتين منها دراسة محمد محمد نور أحمد الطيّب (2020-2019) ودراسة سلوى السيد سليمان حجازي (2005-2004)، أما بالنسبة للأدوات فقد استخدمت كل من دراسة سنوساوي عبد الرحمان (2017-2016) ودراسة زينب محمود شقير وسميرة عبد الله كردي (2012-2011) مقياس الرهاب المدرسي من اعداد الدكتورة زينب محمود شقير والدكتورة سميرة عبد الله كردي. وباقي الدراسات قد تعددت أدواتها. أهداف الدراسات جمعت حول التخفيف من الرهاب المدرسي وإزالة الأفكار السلبية حول المدرسة.

لقد استفدنا من هاته الدراسات في جانبها النظري حول موضوع الرهاب المدرسي وكذلك استعننا بمقياس الرهاب المدرسي، عند الطفل من دراسة سنوساوي عبد الرحمان (2017-2016)، والبرامج الارشادية، وبعض من التقنيات المطبقة على فئة الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، وكيفية تطبيق برنامج ارشادي وترتيب جلساته وفقا لحاجات الطفل وخصائص العينة.

الفصل الثّاني: البرنامج الارشادي

تمهيد

أولا: الارشاد النفسي:

1. تعريف الارشاد النفسي
2. بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الإرشاد النفسي
3. النظريات المفسرة للإرشاد النفسي
4. مبادئ الإرشاد النفسي
5. أهداف الإرشاد النفسي
6. مناهج الإرشاد النفسي

ثانيا: البرنامج الارشادي

1. تعريف البرنامج الارشادي
2. أنواع البرامج الارشادية
3. أهداف البرنامج الارشادي
4. أهمية البرنامج الارشادي
5. مراحل بناء البرنامج الارشادي
6. خصائص بناء البرنامج الارشادي
7. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي
8. فوائد البرامج الارشادية في مرحلة التعليم الابتدائي

خلاصة

تمهيد:

تعد الحاجة إلى الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية والتعليمية ضرورة ملحّة، وذلك بدءا من رياض الأطفال وانتهاءً بالمرحلة الجامعية، إذ أنّ برامج الإرشاد تجعل المتعلم متمكنا من تحقيق التوافق مع نفسه وبيئته في مجالات متعددة من حياته، خاصة المجال المدرسي، الذي يمكّنه من الاقبال على الدراسة بحماس ورغبة ومن التحصيل الاكاديمي بما يتناسب مع قدراته وامكاناته، بالإضافة الى تحقيق التوافق الشخصي والذّاتي ، ومن هذا الأخير يصل الى تحقيق التوافق الأسري والاجتماعي ويكون عنصرا فعالا إيجابيا مع سارته ويلتزم بتقييم المجتمع سنتطرّق من خلال هذا الفصل الى التعريف بالبرنامج الإرشادي والنظريات المفسرة له ومبادئه وأهدافه، واهميته، ثمّ نتطرق إلى البرامج الإرشادية بدءا من تعريف البرامج الإرشادية وأنواع البرامج الإرشادية، أهداف بنائها، أهمية البرامج الإرشادية، والمراحل التي يجب اتباعها لبناء برنامج ارشادي فعّال، الخصائص والأسس... والى غير ذلك.

أولا: الارشاد النّفسي

1. تعريف الارشاد النفسي:

1.1 لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي: الرشد والرشاد نقيض الغي، رشد، يرشد، رشدا ورشادا فهو راشد، ويعني نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر والطريق، والراشد: اسم فاعل من فعل يرشد، رشدا وأرشدته ورشد أمره وأرشده الله، وارشد الى الأمر أي هداه واسترشد أي طلب منه الرشد. (العبادية، 2018، ص44)

2.1 اصطلاحا:

لقد تعددت آراء العلماء النفسانيين وأصحاب مختلف التوجهات حول موضوع الارشاد النفسي فنجد ما ذكر من تعاريف حوله فيمايلي، بحيث:

- يعرّف **شاكر قنديل** الارشاد النفسي:" بأنه العلاقة المهنية والصلة الإنسانية المتبادلة التي يتم من خلالها التفاعل بين الطرفين أحدهما المختص وهو المرشد النفسي والذي يسعى الى مساعدة الطرف الاخر وهو صاحب المشكلة في موقف الارشاد والهدف من تلك العلاقة المهنية هو المساعدة في فهم المشكلة والكشف عن مواطن القوة في شخصية العميل ومن ثمّ يحرك لديه الدوافع لحل مشكلاته".
- عرفته **ليونا تيلور**:" الارشاد ليس مجرد إعطاء نصائح، ولا ينجم على الحلول التي يقترحها المرشد بل انه اكر من تقديم حل مشكلة آنيّة وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشكاله الحالية وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق من تفكيره. (براهيمي وصلحاوي، دس، ص250)
- تشير **سهيل كامل** الى أنّ عملية الارشاد النفسي هي العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال تغيير انماطه السلوكية السلبية، الى جديدة أكثر إيجابية ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على اختيار واتخاذ القرار واعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكان مناسب لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة. (البلاح، 2009، ص ص 288-287)
- يرى **ستون Stone** ان الارشاد النفسي هو عملية تسهيل التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة، بغرض الوصول الى الأهداف المألوفة، وجعلها جزء من سلوك ذلك الفرد...الخ. (ياسين، 2011، ص66)
- يرى حمدي **عبد العظيم** أن الارشاد عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصا واعدادا وكفاءة ومهارة تكون، هذه العملية فرعا من فروع علم النفس التطبيقي، ان خدمات التوجيه العامة وخدمات الارشاد الخاصة تجمل عادة في مفهومها واحد وهو التوجيه والإرشاد، وهنالك من المشتغلين في هذا الميدان من يسميه بالتوجيه والإرشاد النفسي. (عبد العظيم، 2012، ص ص37 -38)

- يرى أخصائيون نفسانيون في الارشاد النفسي ان هذا الأخير يهتم بالفرد السويّ، وان هدف الارشاد هو مساعدة الفرد السوي سواء كان دارسا او عاملا او والدا او غير ذلك، على ان يكتسب تكاملا وتوافقا نفسيا أفضل، وأن يجد بدائل أكر ملاءمة مما يجده في عالمه الواقعي المضطرب. (أبو أسعد والأزايدة، 2015، ص25)

مما سبق نستنتج ان الارشاد النفسي هو عملية مساعدة يقوم بها المرشد مع مسترشد او جماعة من المسترشدين بهدف حلّ مشكلة معينة، يتمّ هذا عن طريق بناء علاقة ثقة وتفاعل متبادلين في إطار مهني وإنساني، للوصول بالمسترشد أو المسترشدين إلى الصحة النفسية والتكيّف الاجتماعي.

2. بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الارشاد النفسي:

هناك العديد من المفاهيم في علم النفس التي نجدها ضمنيا متداخلة مع مفهوم الإرشاد النفسي، لذلك سنحاول التفريق بين هاته المفاهيم ونذكر منها:

1.2 الفرق بين العلاج النفسي والإرشاد النفسي:

نوضّح الفرق بين العلاج النفسي والإرشاد النفسي في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يمثل أهم نقاط الاختلاف بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي نقلا عن (بن شيخ، 2018، ص ص51-52)

الارشاد النفسي	العلاج النفسي
يتعامل مع الاسوياء والعاديين	يتعامل مع المرضى
مساند للبناء النفسي	معيد للبناء النفسي
قصير المدى	طويل المدى
يركز على نقاط القوة في الشخصية	يركز على نقاط الضعف فيها
يركز على الجانب الشعوري والمعرفي	يركز على الجانب اللاشعوري والانفعالي الشديد
التركيز على المشكلة	التركيز على صاحب المشكلة
يركز على الحاضر	يركز على الماضي
يمارس في المدارس والجامعات	يمارس في العيادات النفسية وفي مستشفيات الأمراض النفسية

2.2 الفرق بين التوجيه النفسي والإرشاد النفسي:

مصطلح التوجيه في الميدان المدرسي نجده دوما يتبع مصطلح الارشاد النفسي لكن هذا لا يمنع وجود فرق بين المصطلحين لذلك نستوضح هذا الفرق في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): جدول يمثل أهم نقاط الاختلاف بين التوجيه والإرشاد النفسي (بن شيخ، 2018، ص54)

التّوجيه النفسي	الإرشاد النفسي
الفرد متلقّي للمعلومات	الفرد متفاعل ومشارك
لا يستوجب إرادة الفرد ورغبته	طوعي وبرغبة الفرد
تغلب عليه الصفة الإعلامية	يتطلب مرشد مختص ذو كفاءة
يتضمّن عملية الإرشاد النفسي ويسبقها	جزء من التوجيه
يقدم في أماكن عامّة	يقدم في مكان خاص

ومنه نجد أن للإرشاد النفسي أهمية كبيرة في علم النفس إذ أنّه وبالرغم من تداخل بعض المصطلحات كالعلاج النفسي والتوجيه إلاّ أنّه يبقى منفرد، ويتميّز بخصائص تحددّه، وتجعله أسلوبا من أساليب علم النفس في حل المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية وحتى التربوية التعليمية.

3. النظريات المفسّرة للإرشاد النفسي:

إنّ الارشاد النفسي علم يقوم على نظريات علمية مختلفة، فممارسة الارشاد النفسي تعتبر فنّا من فنون العلاقات الاجتماعية، وقد تباينت نظريات الارشاد النفسي نذكر منها:

1.3 نظرية الارشاد النفسي المتمركز حول المسترشد:

تعتبر هذه النظرية من أهم وأشمل النظريات وأحدثها في مجال الارشاد النفسي، فحسب كارل روجرز الذات هي جوهر الشخصية، فهي المسؤولة عن تنظيم السلوك، والذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية. المكوّنات الرئيسية في نظرية الارشاد المتمركز حول العميل هي الذات والخبرة والسلوك والمجال الظاهري.

إنّ الإرشاد النفسي لهذه النظرية يتضمن موقفا خاصا بين المرشد والمسترشد الذي يضع مفهوما عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة وأهم أهداف هذه النظرية في الارشاد النفسي توجز فيما يلي:

- تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذّات وإلى زيادة التطابق بين الذات المدركة والذات المالية التي تعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحّة النفسية.
- تساهم في مجال الإرشاد المهني من خلال زيادة الوعي المهني، فهو يعتبر عنصرا هاما في الوعي بالذات لذلك فعلى المسترشد أن يتصوّر مهنة مثل التدريب على انها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة له.
- في مجال الارشاد الزواجي فهناك علاقة جوهرية بين مفهوم الذات الموجب والتوافق بين الزوجين، لذلك تعتقد هذه النظرية أن يكون الارشاد الزواجي ممركز حول الشخص وليس ممركزا حول المشكلة.

- في مجال الارشاد العلاجي الذي يؤكد أهمية مفهوم الذات وخطورته الذي يهدد الشخصية وضرورة البوح والتصرف في محتواه المهدد عن طريق الارشاد والعلاج المتمركز حول المسترشد. (شعبان وتيم، 2000، ص ص 51-53)

ومنه نستنتج أنّ نظرية الارشاد النفسي المتمركزة حول المسترشد تقوم على أنّ الذّات هي محور العملية الارشادية، وأنّ الارشاد النفسي هو طريق الفرد لفهم ذاته وتقبّلها وزيادة وعيه، والوصول بها إلى التوافق النفسي والاجتماعي.

2.3 النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم نظرية المثير والاستجابة وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم، والاهتمام الرئيسي للنظرية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير.

حدّد سكينر أهمية مبدأ الاشراط والتعزيز في عملية الارشاد النفسي بأنه عند تعزيز استجابة صحيحة لدى العميل المتعلم فانه يميل الى تكرارها والقيام باستجابات مماثلة في المستقبل وتجنّب العقاب والاصغاء، والتقبل يعزز المرشد محاولات المسترشد وهو يتكلّم عن سلوكه المضطرب في جو خالٍ من التهديد. وهناك عدة طرق وتقنيات تتميز بها النظرية السلوكية تتمثل في:

- **الإنطفاء:** وهو ضعف واختفاء سلوك المتعلم اذ لم يمارس ويعزز حيث يرتبط شرطيا بالعقاب بدل الثواب.
- **التعميم:** تعلّم الفرد استجابة وتكرر الموقف فان الفرد ينوع الى تعميم الاستجابة المتعلّمة الى استجابات أخرى تتشابه مع استجابة متعلّمة.
- **التعلم وإعادة التعلم ومحو التعلم:** التعلم هو تغيير السلوك نتيجة لخبرة ممارسة ومحوه باطفاء وإعادة التعلم تحدث بعد الإنطفاء، يتعلم سلوك جديد وهذه السلسلة من عمليات التعلم تحدث في تربية او الارشاد والعلاج النفسي وحتّى في عملية غسيل المخ أي محاولة محو ما تعلمه الفرد تم إعادة تعليمه من جديد. (زهران، 2019، ص56)

نجد مما سبق في النظرية السلوكية حول الارشاد النفسي أن عملية الارشاد النفسي هي عملية تقوم على تعليم المسترشد استجابات صحيحة من خلال مبدأ الاشراط والتعزيز بعرض مثيرات تجذب المسترشد نحو تكراراها والقيام بها في حياته المستقبلية، وبالتالي تبنّيها والتخلّي عن السلوك السلبي.

3.3 نظرية التحليل النفسي:

تركز نظرية التحليل النفسي على دور العوامل البيولوجية والوراثية في حياة الانسان وبخاصة الجنس، كما تنطلق من فكرة أنّ اضطرابات الفرد ومشكلاته ناجمة عن الغرائز (غريزة الموت وغريزة الحياة) وحسب أصحاب هذه النظرية يحدث صراع بين هاتين الغريزتين وينجم عنه إما سلوك متوافق أو سلوك متعارض يؤدي الى اضطراب في شخصية الفرد. كما يرى فرويد أنّ الشخصية تتألف من ثلاثة أنظمة رئيسية (الأنا، الهو، الأنا الأعلى) وهذه الأنظمة بالرغم من استقلاليتها

الى أنّها تتفاعل مع بعضها البعض تفاعلا وثيقا يصعب أحيانا فهم تأثير كل منها. أخذ **بيرن** رائد نظرية الإرشاد في تحليل التعاملات التي هي من مسميات فرويد "الهو، الأنا –الذات، الأنا الأعلى" الذات فقط، ولم ينظر اليه كمجرد دور يقوم به الفرد، وانما وجودا حقيقيا يمكن ملاحظته، ولقد طوّر بيرن مفهوم الذات وقسّمه الى ثلاثة أجزاء أو حالات نفسية، وهي:

- حالة الوالد الذي يمثل الجانب الأخلاقي.

- حالة الراشد الذي يمثل الواقع.

- حالة الطفل الذي يمثل الهوائية في الشخصية.

حيث حسبه ينتقل الانسان طوال حياته من حالة الى أخرى. (بلان، 2015، ص47)

مما سبق نجد أنّ نظرية التحليل النفسي تعطي أهمية كبيرة لفهم الشخصية أولا ثم التخطيط لعملية الارشاد من حيث دراسة العلاقة بين الانفعال والتفكير، وبين المعرفة والسلوك، ومدى تأثير غرائز الفرد في حالته النفسية والمزاجية، كما أن الاضطرابات النفسية التي تستدعي إرشادا نفسيا لها جانب فيسيولوجي يُسْتَدَلُّ عليه من أعراضه.

4. مبادئ الارشاد النفسي:

تمثل المبادئ القواعد الأساسية التي يقوم عليها الارشاد والتوجيه التربوي وعلى المرشد التربوي أن يقف عليها لكي تنجح عملية الارشاد:

1.4 ثبات السلوك الإنساني ومرونته:

فالسلوك الذي يصدر من الانسان مكتسب ومتعلّم بالتنشئة الاجتماعية والتفاعل وهو يتصل بالطبيعة الإنسانية سواء كان جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعالية فهو ثابت في الموقف العادي ومرن أي أنه قابل للتغيير والتعديل بما يتناسب مع طبيعة المسترشد.

2.4 استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

وهنا يتقبل المرشد المسترشد كما هو، كما ينبغي ان يكون عليه وهذا يعني أن يشعر التلميذ بالأمن والطمأنينة، ليبوح بما لديه من معاناة في جو قائم على الثقة والاحترام المتبادل والتقبل. (خضرة وسلطاني، دون سنة، ص256)

3.4 السلوك الإنساني فردي وجماعي:

هناك فرع من فروع لعم النفس هو علم النفس الفردي وفي نفس الوقت هناك فرع آخر هو علم النفس الاجتماعي الذي يدرس سيكولوجية الفرد والجماعة والسلوك الاجتماعي كاستجابة للمثيرات الاجتماعية فالسلوك الإنساني فردي اجتماعي، مهما بدا فرديا بح أو اجتماعيا خالصا فهو وحدة يبدو فيها تأثير الجماعة وتظهر فيه آثار شخصية في تلك الجماعة.

4.4 استمرارية عملية الارشاد:

عملية الارشاد مستمرة متتابعة من الطفولة الى الكهولة، ففي الطفولة يقوم الوالدان بالإرشاد وفي المدرسة يقوم بها المرشد المتخصص أو المعلّم المرشد حين يلجأ اليه التلميذ وهكذا في الحياة حين تطرأ المشكلات يسعى الفرد للإرشاد لدى مرشد متخصص.

5.4 الدين ركن أساسي في عملية الارشاد:

الدين عنصر أساسي في حياة الانسان، فالتربية السليمة تشمل التربية الدينية والنمو السوي والصحة النفسية يتضمنان النمو الديني، فكل من المرشد والمسترشد عليهما ان يتحليا بالعنصر الديني لأنه يعتبر من ضوابط السلوك التي تؤثر في العلاقة الارشادية ويجمع المرشدون والمعالجون النفسيون على اختلاف أديانهم سواء كانوا مسلمين أو يهود أو مسيحيين... (زهران، 2019، ص ص38-39)

ومنه نستنتج أنّ الارشاد النفسي يقوم على مبادئ هامّة يجب على المرشد النفسي الوقوف تعليها لنجاح العملية الارشاد في حين أنّها تعتبر كشروط أيضًا لكي تتحقق أهداف الجلسة الارشادية.

5. أهداف الإرشاد النفسي:

مما لا شك فيه أنّ للإرشاد النفسي اهداف عامّة تس كل التخصصات التي يندرج فيها، نجدها أهدافا متعددة تشقّ الكثير من النواحي لكي يضمن الانسان سلامته النفسية وسلامة من حوله. لذلك سنراها في النقاط التالية:

1.5 تحقيق الذّات:

العمل مع المسترشد لتحقيق ذاته الى درجة يستطيع فيها أن يكوّن مفهوم إيجابي عنها، ولدى الفرد دافع أساسي يوجّه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإنّ الفرد لديه استعداد دائم لتنمية وفهم ذاته ومعرفتها، بالإضافة الى اكتشاف استعداداته وقدراته العقلية والنفسية، وتحقيق مطالب النموّ في ضوء معاييره وقوانينه حتى يتحقق بذلك النضج النفسي.

2.5 تحقيق التو افق:

مساعدة الفرد على تحقيق الانسجام داخل محيطه الذي يعيش فيه، معناه أخذ السلوك والبيئة المعاش فيها وكذلك المجتمع نحو التغيير والبحث عن التوازن الذي يضمن إشباع حاجات الفرد. وللتوافق النفسي مجالاته وهي: التوافق الشخصي، التوافق المهني، التوافق الاجتماعي. (بلان، 2015، ص38).

3.5 تحقيق الصحة النفسية:

أشار **ثورن Thorne** (1950م) الى ان الهدف الأساسي من الارشاد الشخصي هو الحفاظ على الصحة النفسية ووقايتها وذلك لمنع تسرب الأمراض الفكرية الى الانسان، فهذه الأمراض تؤدي الى عدم التوازن الفكري لدى الفرد. (الفحل، 2014، ص29)

4.5 تنمية القدرة على اتخاذ القرارات:

يحتاج الفرد الى المساعدة النفسية لا لديه درجة من الصراع الداخلي الذي يتعلق بكيفية اتخاذ القرار في موضوع معين وبالتالي يحتاج الفرد الى التوعية وتوسيع مدى تصوراته وتوقعاته لتشمل البدائل المتاحة أمامه ليختار منها الأنسب له.

5.5 تحسين بيئة الفرد:

وهنا يسعى المرشد النفسي الى محاولة تحسين الجو النفسي للمسترشد لكي يضمن احترام الفرد لذاته وتتحقق حريته الشخصية ويشعر بالأمان داخل الوسط الذي يعيش فيه ويتفاعل. (بلان، 2015، ص39)

مما سبق نرى أنّ أهداف الارشاد النفسي متعددة بتعدد موضوع ومجال الارشاد النفسي وتختلف باختلاف ميدان الارشاد، فهي تخدم الفرد حسب خصائصه ومميزاته في المجتمع، كما أن التخطيط ووضع أهداف للإرشاد النفسي بكافة جوانبها يضمن له تغييرًا متوقعا في سلوكه وأفكاره مستقبلا وكذا نجاح العملية الإرشادية.

6. الحاجة الى الارشاد النفسي في المدرسة:

إنّ المدرسة من أكثر المؤسسات التعليمية والتربوية التي تحتاج الى ارشاد نفسي، فهي تعتبر مرحلة حساسة جدا بحيث تكون قفزة اختلاف وبيئة جديدة على الأطفال بعيدا عن جوهم الأسري الذين نشأوا فيه ويشعرون داخله بالأمان والراحة. لذلك فمطالب النمو النفسية والجسدية في المدرسة هامّة جداً، كما ان العملية التربوية تحتاج الى تحسين لا يمكن الا إذا وفرنا مناخا نفسيا صحيا من ضمنه احترام التلميذ لنفسه وللآخرين باعتباره كائن متفاعل اجتماعيا. فالإرشاد النفسي يسهل عملية التعليم من خلال اهتمامه بمطالب التلميذ وحاجاته الأساسية التي توفّر على المعلم مجهود وعناء الانشغال بكل تلميذ على حدة.

حيث يعتبر مجال الارشاد النفسي التربوي في الحاضر من أهم مجالات الارشاد، وقد أصبح مدمجا مع البرامج التربوية والتعليمية للتلاميذ، حيث يتفق العلماء على ان الارشاد النفسي عملية بنّاءة تهدف الى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمّي امكاناته، ويحلّ مشكلاته المختلفة في ظل معرفته ورغبته للوصول الى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسي، والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني. (سليمان، 2015، ص ص108-109)

ومنه نستنتج أن الارشاد النفسي المدرسي أو التربوي مهم جدا خاصة في المراحل الأولى من التعليم (مرحلة التعليم الابتدائي) بحيث يجب على المرشد النفسي أن يهيئ التلميذ في بوادر تعلمه الأكاديمي، ويهتمّ به كوقاية وضمان لمسيرته التعليمية والتربوية والمهنية كذلك، من خلال مساعدته على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والكشف عن قدراته وتدريبه على التحكم فيها واستغلالها بشكل أفضل وأكثر فعالية وإفادة.

7. مناهج الإرشاد النفسي:

هناك ثلاث مناهج للإرشاد النفسي لتحقيق هدف العملية الارشادية وحسب حاجة المسترشدين وهي كالتالي:

1.7 المنهج النمائي/ التنموي/ الإنشائي:

يطلق عليه أحيانا بالاستراتيجية الانشائية وترجع أهميته الى ان خدمات علم النفس الارشادي تقدّم أساسا الى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفء، والى تدعيم الفرد المتوافق الى اقصى حد ممكن، يتضمن هذا المنهج الإجراءات التي تؤدي الى لنمو السليم لدى الأسوياء. ويستخدم في تطبيق البرامج الارشادية على العينات التي لا تعاني من مشكلات، والتي يكون هدف البرنامج منها هو تنمية خصائص إيجابية لتحقيق الجودة في الأداء الدراسي او الحياة اليومية.

ويمكن ان يتحقق النمو السليم عن طريق:

- تنمية مهارات الطالب عن طريق اكتشافها أولا وبالتالي اتاحة الفرصة لهذه القدرات والإمكانات للنمو السليم والتطوّر عن طريق الوسائل المتاحة لدى المدرسة وحسب نوعية هذه القدرة او الموهبة.
- إعطاء الطالب حرية كاملة في التعبير عن رأيه والبعد عن القسوة والكبت. (عتوتة، 2018، ص24)

2.7 المنهج الوقائي:

يقصد بالوقاية أي جهود أو ممارسات علمية تبذل بهدف تجنب أو منع أو التقليل من فرص وقوع المشكلات، التي قد يواجهها بالأخص الافراد او الجماعات المعرّضة اكثر للمخاطر (الرضّع، الأطفال، المراهقين...الخ) أيضا تتضمن الوقاية والحفاظ عل نقاط القوة الحالية في قدرات وإمكانات المسترشد، يطلق عليه أحيانا منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والامراض النفسية يهدف المنهج الوقائي الى محاولة منع المشكلة بإزالة الاسباب المؤدية الى ذلك، يمكن ان يتحقق ذلك في المدرسة مثلا عن طريق التوعية التي يجب نشرها بين الطلبة عن طريق النشرات والندوات والمحاضرات والملصقات والإذاعة المدرسية التي تهدف الى التعريف بأسباب المشكلة وأهم الوسائل لتجنبها.

3.7 المنهج العلاجي:

يهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب النفسي واسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النفسية، وهو أكثر المناهج تكلفة في الوقت والجهد، ونسبة نجاح الاستراتيجية العلاجية لا تكون مطلقة، تنطبق في جلسات البرامج الارشادية على عينات تعاني من مشكلات سلوكية أو انفعالية تعوق فاعليتهم النفسية والاجتماعية والدراسية. (حواس، 2007، ص307)

ومنه نستنتج أن مناهج الارشاد النفسي تختلف حسب اختلاف أهداف عملية الارشاد، حيث أن الغاية من الارشاد النفسي وموضوعه هو الذي يحدد المنهج الذي يستخدم في الجلسات، فيوفّر ذلك المنهج فرصة نجاح العملية الارشادية بطريقة سليمة وفعّالة.

ثانيا: البرنامج الإرشادي

1. تعريف البرنامج الإرشادي:

- يعرفه **حمدي عبد الله عبد العظيم** أنه الممارسة الارشادية المنظمة تخطيطا وتنفيذا، وتقييما، المستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها وانشطتها وخبراتها واجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات ارشادية فردية او جماعية وفي ضوء جو نفسي أمن وعلاقة ارشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الارشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الارشادية المتكاملة في أفضل صورها. (عبد العظيم، 2013، ص49)
- يعرفه **حامد زهران** البرنامج الارشادي هو برنامج مخطط منظم وفق أسس علمية سليمة لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة والغير مباشرة فردا أو جماعة، تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويرى أنّ البرنامج الارشادي النفسي يحدد بالتساؤلات التالية: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ من؟ أين؟ متى؟ كم؟ ويضيف أن البرنامج النفسي هو خدمة مخططة تهدف الى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حيث يستطيع حل المشكلات الشخصية او التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته.
- حسب **جودة عبد الهادي وسعيدة العزة** فالبرنامج الارشادي هو البيان الكلي لأنواع النشاط الذي تقرر اتخاذه للقيام بعمل ارشادي معين أو بيان عن الموقف وتحديد المشكلات النفسية وتحديد الأهداف المنشودة ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة. (زروالي، 2020، ص2)
- يعرفه **سامي ملحم** (2009) أنّه برنامج منظم ومخطط في ضوء أسس علمية يقدم الخدمات الارشادية المباشرة والغير المباشرة، فرديا لجميع من تضمنهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والتربوي السليم، حيث يقوم بإعداده المرشد النفسي وبمساعدة فريق يتكوّن من الاخصائي الاجتماعي ومدير المدرسة والأسرة. (العبادية، 2018، ص73)
- يعرفه **تريكر Trecker** بأنه أي شيء وكل شيء تمارسه الجماعة لتحقيق حاجاتها ورغباته بمساعدة المرشد. (سايحي، 2004، ص24)
- يعرّفه **ريبار**(1985) أنه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد او المجتمع بشرط ان تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة. (يوسفي، 2017، ص64)

ومما سبق نجد أنّ لكل تعريف مآل خاص به كل حسب مجال تخصصه أو مجال تعريفه للبرنامج، فنستنتج أن البرنامج الارشادي النفسي هو مجموعة من التقنيات العلاجية النفسية والأدوات المناسبة لها، المنظمة في قالب علمي،

تكون مرتّبة حسب خصائص واحتياجات المسترشد أو المسترشدين في جلسات متّفق عليها، تهدف الى التخفيف من مشكلة يعانون منها والوصول بهم الى التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي.

2. أنواع البرامج الارشادية:

للبرامج الارشادية تصنيفات كثيرة، وعلى المرشد أن يختار النوع المناسب حسب مجال الارشاد، خصائص المسترشدين وحسب موضوع الارشاد كذلك لكي يحقق أهداف البرنامج التي وضعها، نجد من بين هذه التصنيفات الأنواع التالية:

1.2 البرامج الارشادية الفردية:

تعتبر من أشهر الطرق في الارشاد وفيها يتقابل المرشد مع المسترشد على انفراد، وجها لوجه في جلسات ارشادية حيث تنمو العلاقة الارشادية بينهما بشكل مخطط له من الطرفين ضمن تفاعل له أهداف محددة ومعروفة، وكذلك تكون مشكلة الارشاد واضحة لكي يسهل مسار البرنامج.

2.2 البرامج الارشادية الجماعية:

يرى **مايرMaire** أن البرنامج الارشادي الجماعي هو عملية مساعدة في إطار الجماعة، وتهدف الى تغيير سلوك افرادها، حيث يعمل كل عضو كجزء في كل متكامل، وبذلك تتوحد تفاعلاتهم مع بعضهم البعض، ولهذا فالبرنامج الارشادي الجماعي يعتبر وسيلة فعالة في تدعيم العلاقات الاجتماعية وذلك لارتكاز هذا النوع من البرامج الارشادية على أهمية التفاعل بين أعضاء الجماعة الارشادية من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية وتكوين مواقف اجتماعية مختلفة ومنظمة.

3.2 البرامج الارشادية المباشرة:

وتعرف أيضا بالبرامج الإرشادية الموجهة المتمركزة حول المرشد أو المتمركزة حول الحقيقة. رائد هذه الطريقة من الارشاد هو **وليامسون**. المرشد في هذا النوع من البرامج الارشادية هو الذي يكشف عن الاضطرابات والمشاكل المتعلقة بالمسترشد، والمرشد نهو الذي يفسر البيانات والمعلومات، وهو أيضا الذي يسدي النصائح وهو الذي يقترح الأساليب العلاجية لها.

4.2 البرامج الارشادية غير المباشرة:

البرامج الارشادية الغير موجهة أو المتمركزة حول العميل (المسترشد)، حيث يكون المسترشد هو مركز الاهتمام في جو من الألفة والاحترام المتبادل والصدق كذلك. دور المرشد هنا هو كالمرآة لأنه يوضح للمسترشد وضعه ويجعله في جوٍ خالٍ من أي ضغوط أو تهديد.

وهناك أنواع أخرى عديدة نذكر منها:

✓ **البرامج الإرشادية الدينية:**

تتم من خلال الاستبصار بأمور الدين وتتناول مشكلات تتمحور حول الانحرافات والخوف والقلق والشعور بالألم بواسطة الاعتراف والتوبة والاستغفار وذكر الله، وتتم هذه التوعية عن طريق ذكر الأوامر والنواهي التي حث عليها ديننا الإسلام.

✓ **برامج الارشاد السلوكي:**

تستخدم لعلاج المشكلات السلوكية لدى الافراد مثل السرقة والعنف والتدخين باستخدام أساليب سلوكية متنوعة.

✓ **برامج الارشاد باللعب:**

تستخدم غالبا في حالات التعامل مع الأطفال وهو قريب من العلاج باللعب ويساعد في رعاية نمو الأطفال نسبيا، وتربيتهم اجتماعيا وحل مشكلاتهم اليومية. (نخبة من المختصين والمختصات،2018، ص ص19-20)

نجد حسب ما ذكر في هذا العنصر أن أنواع الارشاد النفسي متعددة حسب التصنيف، فالفردية والجماعية مصنّفة حسب طريقة تطبيق البرنامج، المباشرة والغير مباشرة حسب كيفية التطبيقية، أما الارشاد السلوكي والإرشاد الديني والإرشاد باللعب ذكر حسب تعدد مجالات الارشاد النفسي.

3. أهداف بناء برنامج الإرشاد نفسي:

إنّ بناء برنامج ارشادي في الوسط التربوي له حتمية وضع هداف تأطره، مع انه وبالرغم من ذلك فالهدف الرئيسي الذي يرتكز عليه البرنامج هو التخفيف من مشكلة ما وحلّها وتحسين العملية التربوية، بالإضافة الى اهداف أخرى كالتالي:

1.3 تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف:

تتفق معظم النظريات على ان الهدف من البرامج الارشادية هو الوصول الى تغيير في السلوك مما يتيح للمسترشد ان يحيى حياة أكثر إنتاجية ورضا على النحو الذي يحدده وينتظره منه المجتمع.

2.3 زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المو اقف الضاغطة:

يواجه الانسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه وقليل منهم لا يواجهون مشكلات ومواجهة المواقف الضاغطة تحتاج الى مهارات التعامل مع المواقف حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه وينتهي الى سوء التوافق وتهتم البرامج الارشادية بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.

3.3 النهوض بعملية اتخاذ القرارات:

يرى البعض ان الغاية من الارشاد هي تمكين المسترشد من القرارات الحاسمة وهامة في حياته وليس مهمة المرشد ان يقرر ما هي القرارات التي سيتخذها ويختارها المسترشد وانما هي قراراته يجب ان يعلم كيف يتخذها وتساعد العمليات الارشادية على تعليم اتخاذ القرارات للأفراد بأنفسهم وتحقيق الاستقلال الذاتي. (دحسان، 2018، ص14)

كذلك فإن أهداف الارشاد النفسي تصنف الى نوعين:

- **الأهداف الخاصة:**

تخص كل موقف ارشادي من اجل المساعدة في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات وتقديم المساعدة الفردية للتغلب عليها او التخفيف من آثارها.

- **الأهداف العامة:**

باعتبار البرنامج الارشادي مطلب نهائي وغاية رئيسية، يسعى الارشاد النفسي والمدرسي الى تحقيقها وقد اكدت عليها معظم نظريات الارشاد المتمثلة في:

- التغيير في سلوك المتعلمين
- تحسين العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي
- زيادة الفاعلية الاجتماعية وقدرة الفرد في التغلب على المشكلات
- تحسين إمكانيات الأفراد.

نستنتج من خلال هذا الطّرح أنّ تحديد أهداف البرامج الارشادية خطوة مهمّة لبناء خطّة إرشادية منظّمة ومحبكة بشكل مؤطّر وصحيح، حيث أن وضع الأهداف هو الطريق الذي يحدد مسار العملية الارشادية وجلسات البرنامج، ويضمن نجاحها.

4. أهمية البرامج الارشادية:

إنّ أي عمل ناجح من الأعمال يجب أن يكون مخططا ومدروسا دراسة جيدة من حيث الغاية والوسائل والنتائج التي نحصل عليها جراء ذلك ويكون التخطيط في التدخل الارشادي عند العمل الارشادي بمساعدة الاخرين في حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية هدفا يسعى اليه كل من يعمل في تصميم البرامج الارشادية. ويمكن اجمال الأهمية التي يستفيد منها الاخصائي النفسي في تصميم البرامج الارشادية كالتالي:

- التخطيط للبرامج الارشادية والتدريبية يعد دليلا موجها لكل من المرشد والمسترشد، ينبغي على الطرفين او أطراف أخرى كالوالدين أن يتفقا على الخطة الارشادية قبل تنفيذها لأن هناك العديد من المشكلات التي تظهر لدى كل من المرشد او المسترشد عند تنفيذ الخطة.

- الخطة الارشادية مهمة في التعرف الى مدى ما تحقق من الأهداف المرحلية المتفق عليها وكذلك الأهداف النهائية للخطة.
- تعد الخطة مفيدة للمرشد والمسترشد وذلك لتبيان جدواها بعد الانتهاء من تطبيقها، ومعرفة الأثر الذي أحدثته للمشكلة سلوكيا، انفعاليا، نفسيا.
- تساعد الخطة المسترشد على تحليل التدخلات الارشادية ونقدها حتى تتناسب مع تحقيق أهدافه المرحلية.
- يستفيد المرشدون من تدوين خطة الارشاد بوضوح، لتجنب مقاضاة أسر المسترشدين للمرشد بسبب أخطاء قام بها في حق أبنائهم على المستوى الشخصي النفسي او الاجتماعي. (العاسمي، 2008، ص3)
- حاجة المسترشدين المتمدرسين الى البرامج الارشادية لتدعيمهم وتحقيق مطالب نموّهم واشباع الحاجات النفسية والاجتماعية ومنها الحاجة الى التوجيه والإرشاد.
- أهمية العمل على جعل الطالب متوافقا سعيدا في مدرسته وأسرته والمجتمع الكبير وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والصحة النفسية.
- وجوب تقديم خدمات رعاية النمو النفسي السوي في مرحلتي الطفولة والمراهقة حتى يؤدي ذلك الى حياة متوافقة سعيدة عند بلوغهم سن الرشد.
- تكمن أهمية البرامج الارشادية في وضع حلول لمشكلات المتوفقين وضعاف العقول وحتّى المتأخرين عقليا، بالإضافة إلى مشكلات سوء التوافق التربوي والتسرب المدرسي. (العبيدي، 2022)

نستنتج مما سبق أنّ البرامج الارشادية هامّة جدًا في حياة الفرد خاصة ميدان التعليم والتربية حيث تعتبر رابط بين المشاكل النفسية السلوكية والاجتماعية بين التلاميذ (الطلاب) وبين صحتهم النفسية وكذلك نجاحها معهم يضمن لهم مستقبلهم الأكاديمي والمهني وحتّى تكيفهم الاجتماعي.

5. مراحل بناء البرامج الارشادية:

لبناء برنامج ارشادي نفسي على كل باحث ان يستعد كل الاستعداد لتهيئ للبرنامج على أكمل وجه، والقيام على برامج سابقة مماثلة ودراسات سابقة كذلك لكي يستطيع ان يعالج موضوع البرنامج على وجه صحيح وتام، بالإضافة الى معرفة الافراد الذين سيطبق عليهم البرنامج والى غير ذلك. هناك ثلاث مراحل بناء البرنامج وكل مرحلة لها خطوات إجرائية لنموه وتطوره وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط

تضم الخطوات التالية:

- **وضع تقرير بما يتم تغييره:** أي تحديد الحاجات الارشادية للتلاميذ او الفئة المعنية بالبرنامج الارشادي
- **تنظيم وتحديد المطالب:** حيث يتم وضع اقتراحات مكتوبة، ومن خلال هذه الاقتراحات التي يتم تطويرها يمكن الحصول على نظرة شاملة لبرنامج ارشادي نفسي مدرسي.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم

- **اجراء تقييم للاحتياجات:** وهي خطوة أساسية للتأكد من الاحتياجات الارشادية في نطاق الأهداف والتخصصات بحيث يقرر هذا التقييم طبيعة احتياجات التلاميذ وبالتالي يتم تحديد الأولويات والنتائج المرجوة، الامر الذي يوفر دعما لأنشطة المرشدين ويوفر الية التغذية الراجعة للتغيير في البرنامج عند الضرورة.
- **تحديد المهارات الطلابية:** يعمل القائمون على البرنامج على توضيح المهارات الطلابية المراد تنميتها ووضع قائمة بها وتصنيفها.
- **توثيق الخطة الهيكلية للبرنامج:** وهو بمثابة دليل لتقديم الخدمات الارشادية يحتوي الخطة الهيكلية للبرنامج ومعالم البرنامج الارشادي من اول مرحلة الى اخرها ويحتوي أيضا على خطة تقييم البرنامج. (جغبوب، 2019، ص2)

المرحلة الثالثة: مرحلة تقييم البرنامج

يهدف التقييم الى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج ومدى نجاحه او فشله، وكذلك يحدد التقييم نقاط القوة والضعف في البرنامج، وهو عملية جماعية يشترك فيها المسؤولون عن البرنامج تخطيطا وتنفيذا، من الفاعلين في المدرسة ومن ركائز تقويم البرامج الارشادية اشتراك المشاركين في عملية التقويم وتوجد أساليب مختلفة لتقييم البرنامج الارشادي منها:

- ✓ توزيع استمارة على المشاركين في البرنامج لتقييم مدى الاستفادة منه.
- ✓ تقارير مقدمة من الوالدين حول ملاحظاتهم لسلوكيات أولادهم اثناء ونهاية تطبيق البرنامج. (خضرة وسلطاني، دون سنة، ص310)

كما أن مرحلة التقييم هاته تتحقق وفق معايير مهمة منها:

- مستوى النجاح في تلبية احتياجات الطلبة (التلاميذ).
- مستوى التعاون بين القائمين على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد في المدرسة بينهم وبين المعلمين والإدارة المدرسية.
- نتائج برامج الارشاد والتوجيه ذات الصلة بتغيير سلوكيات الطلبة.
- تحقيق التوازن بين الأدوار العلاجية والعقابية والنمائية للإرشاد والتوجيه.
- الاستقرار في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد دون انقطاع أو تذبذب في فعالية الأداء.
- توفر المرافق المادية الملائمة لخدمات الارشاد التوجيه من حيث المساحة والخصوصية وسهولة الوصول.
- يلزم وجود سجلات للطلبة تتضمّن معلومات حول درجات التحصيل، وملاحظات المعلمين والاداريين واولياء الأمور. (دون مؤلف، 2018، ص14)

المرحلة الرابعة: المتابعة

يقصد بها التحقق من تحسن حالة المسترشد، من خلال متابعة منظمة مقصودة لما تمّ إنجازه أناء العملية الارشادية، كما تهدف المتابعة الى التأكد من استمرار تقدم الحالة وتحديد مدى وأثر وقيمة نجاح البرنامج الارشادي، وتحديد مد استفادة المسترشد منه. فبعض من الحالات كالحالات التي تتطلب تعديلا للسلوك يجب على المرشد تشجيعها ومساعدتها بين الحين والآخر لكيلا تحدث انتكاسة. وكما تساعد مرحلة المتابعة المرشد في نجاح عملية الارشاد والتمرن عليها ليصبح أداؤه أفضل من ذي قبل. يستطيع المرشد العودة الى مصادر أخرى لكي يتابع حالته المسترشدة كأن يستعين بالمعلمين والزملاء، افراد الأسرة.... (نخبة من المختصين والمختصات، 2018، ص39)

ومنه نستخلص أن بناء البرامج الارشادية هو بناء متكامل من مجمل المراحل المهمة التي لا يمكن الاستغناء عن أحدها، فهي تعتبر كمراحل جوهرية في بنائهم وللوصول الى تغيير ملحوظ بعد تطبيقه حيث نستطيع القول إنه هاته المراحل هي ركيزة البرنامج الارشادي ومحددته للنجاح.

6. خصائص البرنامج الارشادي:

يحتوي البرنامج الارشادي في كل مجالات الارشاد على عدّة خصائص تميزه عن باقي الطرق الارشادية الأخرى نجد من بينها:

1.6 التنظيم والتخطيط:

يجب أن يكون للبرنامج الارشادي والتدريبي استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل الخبراء الذين يملكون خبرات علمية وتطبيقية في تصميم البرامج الارشادية.

2.6 المرونة:

يقصد بها ان البرنامج ليس ثابتا ثباتا مطلقا من حيث الجلسات والفميات المستخدمة فيه وانما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الارشادية المحيطة بها والتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض او التحسس المفاجئ.

3.6 الشمول:

أي أنّ الشمولية في البرنامج لا تعني وقوفه عند جزئية من المشكلة بل يجب ان يكون شاملا لجميع ابعادها النفسية والاجتماعية والانفعالية، ويتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة وفنيات وغيرها من العناصر الاساسية في البرنامج. (فهمي، 2013، ص13).

4.6 التكامل:

بمعنى ان تتكامل عناصر البرنامج مع المعطيات التي تمّ جمعها، حيث ينبغي ان تنظم وتتكامل ضمن الشخصية في وحدتها التاريخية والدينامية والحالية.

5.6 الموضوعية:

يجب ان يكون البرنامج موضوعيا من حيث النظرية التي يستند عليها، نظرة المرشد الى المشكلة والأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والفنيات الارشادية المستخدمة واحكام المرشد وآخرين من عملية الارشاد النفسي والإطار المرجعي الثقافي الذي طبق فيه البرنامج بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

6.6 الدقة سهولة التطبيق:

بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتفسير نتائجه وان تكون اجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد والمسترشد، وقادر على فهمها دون أدنى صعوبة.

7.6 إمكانية التعميم:

أي إمكانية تطبيقه إذا توفرت الشروط اللازمة له وعلى افراد يعانون المشكلة نفسها، التي تواجه البرنامج. (دحسان، 2018، ص17)

مما سبق نجد أنّ خصائص البرنامج الارشادي النفسي تميّزه عن باقي تطبيقات الارشاد النفسي حيث أنها تفتح المجال لاستغلاله في شتّى القطاعات من أجل الاستفادة منه وتحقيق الصحة النفسية للأفراد من مختلف الفئات العمرية، فهذه الخصائص تتفاوت نسبيا حسب موضوع البرنامج.

7. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الارشادي:

يقوم البرنامج الارشادي على عدة أسس منها:

1.7 الأسس العامة:

تعني ثبات السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به للتعديل والتوجيه والتعلم، ومن حق المسترشد ان يقرر حقه في الارشاد والعلاج.

2.7 الأسس النفسية والتربوية:

يجب على المرشد ان يأخذ باعتباره عند وضع البرنامج الارشادي الفروق الفردية بين المسترشدين في النمو العقلي الجسمي والاجتماعي واستعدادهم ورغبتهم في التدخل الارشادي والفروق بين الأطفال الصغار والمراهقين الكبار، مع مراعات الفروق بين الجنسين.

3.7 الأسس الاجتماعية:

تهتم بالفرد باعتباره عضوا في الجماعة، أي ان الانسان كائن اجتماعي يعيش في واقع اجتماعي له معاييره وقيمه يؤثر في الفرد فلا يمكن ان ننظر كوحدة مستقلة دون المجتمع المنتمي اليه والذي يعيش فيه. (زروالي، 2020، ص18)

4.7 الأسس الفلسفية:

يستمد البرنامج اصوله الفلسفية من النظرية المعرفية السلوكية الى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية التي تحتوي على اخلاقيات الارشاد وسرية المعلومات واتباع السلوك المهني والشخصي الذي يناسب مهنة المرشد النفسي.

5.7 الأسس الفيزيقية:

وتشمل تهيئة الجو الإداري من مكان مناسب وهو المكتب وأدوات ووسائل لازمة لتطبيق البرنامج. (عبزوزي، 2021، ص10)

نجد حسبما ذكر في هذا الصدد أنّ البرنامج الارشادي يلمس كل جوانب بيئة الفرد ومحيطه لكي يستطيع تحقيق أهدافه المخطط لها في بداية بنائه ولضمان نجاحه يقوم المرشد النفسي بشمل كل عناصر أسس البرنامج الارشادي.

8. فوائد البرنامج الارشادي في المدرسة:

من المنطقي جدا ان يكون لأي أسلوب ارشادي في الوسط المدرسي نفع وفائدة على التلميذ وعلى الطاقم الإداري وكذلك الاولياء وغيرهم، لذلك نجد العديد من الفوائد التي تمسهم منها:

الفائدة التي تعود على التلاميذ:

- تزويد الطلاب (التلاميذ) ببعض المهارات المختلفة (شخصية، اجتماعية، مهنية، أكاديمية).
- المساهمة في حل مشكلات الطلاب.
- العمل على خفض المشكلات السلوكية.
- مساعدة المتأخرين دراسيا.
- اكتشاف ورعاية الموهوبين.

الفائدة التي تعود على الأولياء:

- ربط البيئة الأسرية بالبيئة المدرسية.
- مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم داخل المدرسة وتوفير المعلومات المهمة التي يستفيدون منها حول الخدمات الارشادية المختلفة.
- الاحتكاك بحركة العمل بالبرنامج الارشادي المدرسي والمساعدة فيه لزيادة الثقة بالنفس والاطمئنان في البرامج الارشادية النفسية المدرسية.

الفائدة التي تعود على المعلمين:

- اكتساب المعلمين الخبرات من خلال تعاونهم مع المرشدين النفسيين.
- اكتساب الطلاب من خلال البرامج الارشادية جوانب فكرية وثقافية وأكاديمية مما يسير عمل المعلم داخل الصف.

الفائدة التي تعود على إدارة المدرسة:

- تحسين المناخ المدرسي مما يهيئ نجاح التلاميذ أكاديميا.
- يساعد البرنامج الارشادي المدرسي على رفع نسبة النجاح في المدرسة.
- الاستفادة من عملية تقييم البرنامج في وضع بعض الخطط لتحسين أداء التلاميذ.
- تخفيف معاناة الإداريين في مواجهتهم للمشكلات المدرسية.
- تهيئة المناخ المدرسي الصحي للتلاميذ لزيادة حبهم للمدرسة والتعلم وارتفاع نسبة حضورهم وتفاعلهم. (الفحل، 2014، ص ص301-302)

مما سبق نستنتج أنّ فائدة البرامج الارشادية كبيرة وواسعة النطاقات، حيث أنّ التغيير في سلوك أو فكرة ومعتقد فرد واحد والتطوير من قدراته يعمّم الفائدة ويقلل من انتشار المشكلة التي كان يعاني منها، كما أنّ البرامج الارشادية تسهّل كثيرًا عملية التعليم والتربية في المؤسسات التعليمية الأكاديمية.

خلاصة:

تبيّن لنا الارشاد النفسي أصبح ضرورة حتمية في الميدان المدرسي لتحقيق مختلف الأهداف التعليمية والتربوية، ولذلك فإن المرشد النفسي عليه أنّ يكون ملما بكل ما يحدث من تغيرات نفسية وجسدية مع التلاميذ ومختلف المشاكل التي تعترضهم في الميدان الدراسي وحتى حياتهم اليومية، لكي يستطيع مساعدتهم وتحقيق مرونتهم النفسية التي من خلالها يتمكنون من النجاح في مشوارهم التعليمي والمهني مستقبلا من خلال البرامج الارشادية التي تعتبر واسطة مميزة بين المشاكل المعوقة للسير الحسن للتلميذ وبين توازنه النفسي والعقلي والتعليمي، لذلك فهي تدرج ضمن المجال التربوي لمساعدة التلاميذ الذين يقعون في مشاكل مختلفة الأسباب والمصادر، في ضمن بضع جلسات محددة حسب خصائص الحالة سواء كانت جلسات جماعية أم فردية، فهي تحتاج الى تخطيط وتنظيم مسبق لتحقيق الأهداف المرجوة، ولا يقتصر البرنامج الارشادي على المرشد والمسترشد فقط، بل بالتعاون وإدراج عناصر أخرى كالأسرة في بعض الأحيان خاصة اذا كان البرنامج الارشادي في مرحلة التعليم الابتدائي أي الجلسات تكون مع الأطفال، طبيب المدرسة، المعلم، المدير، الزملاء، كما اتّسعت دائرة الارشاد فكان أكثر فائدة على التلاميذ.

بما أنّ موضوع دراستنا تناول موضوع برنامج ارشادي للتخفيف من الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي، وعليه وجب التطرّق الى موضوع الرهاب المدرسي وبالتالي سنرى في الفصل الموالي مشكلة من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وهي الرهاب المدرسي، والتي تتدخل فيها خدمات البرامج الارشادية لمساعدة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حالة رهابهم المدرسية.

الفصل الثالث: الرهاب المدرسي

تمهيد

1. لمحة تاريخية حول تطور مصطلح الرهاب المدرسي
2. تعريف الرهاب المدرسي
3. النظريات المفسرة للرهاب المدرسي
4. أنماط الرهاب المدرسي
5. مراحل تطور الرهاب المدرسي عند الطفل
6. أسباب الرهاب المدرسي
7. أعراض الرهاب المدرسي
8. علاج الرهاب المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يرتبط الرهاب المدرسي في مفهومه بالمخاوف المرضية المتعلقة بالبيئة المدرسية، لكنه يظهر على أشكال مختلفة، وتختلف أسبابه وتتنوع تفسيراته حسب تنوّع النظريات وتعددها، كما أن أعراضه المختلفة قد تجعله يشترك مع اضطرابات أخرى قريبة منه، فهناك أشكال مرضية أخرى قد تأخذ الكثير من المؤشرات الخاصة بالرهاب المدرسي، ولهذا من الضروري التعرف على هذا النوع من المخاوف المرضية عند الطفل ومعرفة أهم النظريات التي فسرته، بالإضافة الى كيفية تطوره عند الطفل وكيفية علاجه، وفي هذا الفصل سنعرض تعريف الرهاب نظريات المفسرة له أنماطه ومراحله، أسبابه أعراضه وأخيرا علاجه.

1. لمحة تاريخية حول تطور مصطلح الرهاب المدرسي:

إنَّ الحديث عن تطور مصطلح الرّهاب المدرسي يتصادم مع مصطلح الرفض المدرسي، فالرفض المدرسي قديم قدم المدرسة، ولا يمكن تحديده الا عندما يصبح التعليم في المدرسة إجباريًا، وهذا حدث في نهاية القرن 19 بمعظم الدول الغربية الكبرى. في عام 1913م أثار **جونغ** ولأول مرة شكلا من أشكال الرفض العصابي للذهاب الى المدرسة، وفي عام 1932م ربط **برودوين Broadwin** الرفض المدرسي عند الطفل بالخوف من مغادرة المنزل. بعد ذلك وفي عام 1941م أتت **أديلايد جونسون** لتستكمل وصف **برودوين** لحالة الرفض المدرسي واقترحت مصطلح "الرهاب المدرسي" الذي يميز الأطفال الذين تركوا المدرسة عن الأطفال الخائفين منها، لكن سرعان ما وقع جدل كبير بين علماء النفس والتربية بحيث ركّز هذا الوصف على المدرسة كثيرًا. في عام 1957م صرّحت **جونسون**:" رهاب المدرسة سمّي بشكل سيء، إنه أشبه بقلق الانفصال"، تمّ تبني هذا المفهوم في الإصدار الرابع من التصنيف الأمريكي "الدليل التشخيصي للأمراض العقلية والاضطرابات النفسية" DSM4 عام 1994م، بحيث أن رهاب المدرسة لا يعتبر كاضطراب مشخص بحد ذاته بل كعرض من أعراض اضطراب قلق الانفصال. (Mouren & Delrome, 2006, p 1630)

في ظل الجدالات تخلت المدرسة الأنجلو سكسونية عن مصطلح الرهاب المدرسي لصالح مصطلح الرفض المدرسي، لكن ظلت الدول الفرنسية متبنية لمصطلح الرهاب لمدرسي بعد وصف كل من: **Dugas ; Gueriot ; Lebovici ; Le Nestour**، تم تقديم فكرة قلق رفض المدرسة كنقطة مقابلة لمصطلح "رهاب المدرسة" المدرج تاريخيا في التيار النفسو ديناميكي **Psychodynamique**. ((L.Hozler & O.Halfon, 2006, p. 1253)

ثم اقترحت المطبوعات الفرنسية تمييزا للمصطلحين حسب العمر:

- في سن 6 تقريبا ستكون هذه نوبات قلق خوفا من الانفصال عن الام.
- بعد 8 سنوات سيظهر القلق في شكل شخصية رهابية، ويقترح مصطلح "قلق رفض المدرسة".

جاء **بوبلي Bowlby** في عام 1978م رافضا لمصطلح الرهاب المدرسي معتقدا أنه "رهاب زائف"، وينتقد كذلك صياغة "قلق الانفصال" باعتبارها غير مناسبة لمتلازمة اكلينيكية ويتبنى بدوره مصطلح "رفض المدرسة". (Boudot, 2000, pp. 3-4)

ومنه نستنتج أن مصطلح الرهاب المدرسي قد مرّ بالعديد من المراحل والتغييرات، حيث أنّ علماء النفس قد تجادلوا فيما بينهم حول تفسير للرهاب المدرسي وأرجع المعظم منهم أن قلق الانفصال أقرب بكثير الى التفسير الصحيح، لكن مع تطور علم النفس التربوي صيغ بلفظة أخرى وأصبح ما يسمّى بالرفض المدرسي، لكن لم يتوقف عند هذه التسمية وظلّت الجدالات قائمة إلى أن انقسمت الاتجاهات النفسية وقرّر كل أصحاب اتجاه أن يتبنوا صياغتهم الخاصة، وبالرغم من كل هذا الصراع القائم حول تحديد المصطلح الا أنّه لم يعترف به كاضطراب قائم بذاته وأصبح عرضا من أعراض اضطراب قلق الانفصال.

2. تعريف الرهاب المدرسي

1.2 تعريف الرهاب:

1.1.2 **تعريفه لغة:** الرهاب أو الفوبيا هو كلمة يونانية قديمة تعني الخوف أو الخوف المرضي، وهي خوف دائم من حدوث أشياء أو مواضيع تتطلب من المريض مدّة طويلة حتى يتخلص منها.

2.1.2 تعريفه اصطلاحا:

لقد تنوعت تعريفات الرهاب في مجال علم النفس نجد منها:

- وقد أشار اليه **وائل بيومى السباعي** أنه حالة من الحذر الذاتي الذي يشعر به الانسان ليتجنب خطرا ما، والخوف عند الطفل يكون خارجي له سبب معين وإما داخلي ليس له مبرر. (السباعي، 2010، ص217)
- خوف مرضي هائل لا يمكن السيطرة عليه ولا يمكن تفسيره للوهلة الأولى، إنّه خوف أو نفور فطري، الشعور بالقلق أمام أشياء أو مواقف أو أفكار معيّنة. وهو انزعاج جسدي أو نفسي ينشأ من الشعور باقتراب الخطر إنّه اضطراب نفسي. (DJerroud & Fahloune , 2015, p. 37))
- وحسب **بديع القشاعلة** في كتابه:" المعاني –مصطلحات في علم النفس" فهو خوف مرضي غير معقول وغير منطقي اتجاه موضوع معين أو شخص أو موقف ما، ويختلف عن الخوف العادي، كما ان الاعراض بين الخوف العادي والمرضي متشابهة. (القشاعلة، 2018، ص70)
- هو خوف شديد لا يتناسب مع خطورة الموقف الخارجي، كما لا يستطيع المصاب به تبريره أو إعطاء سبب مقبول لحدوثه، يؤدي الى تجنب الموقف المخيف لذلك فهو خوف غير عقلاني يدركه الفرد المصاب به، لكنه لا يستطيع التخلص منه. (علي، 2014، ص ص204-205)

ومن التعاريف السابقة يتبين لنا ان الخوف حالة انفعالية طبيعية موجودة لدى الكبار والصغار، ويثار عندما يشعر الانسان بأن هنالك خطر يهدد حياته، لكنه يصبح حالة مرضية ما إذا تكررت تلك الانفعالات بشكل مبالغ فيه وتستمر مع استمرار ظهور الموقف أو الشخص أو الشيء الذي يهابه، فتؤثر هذه الانفعالات المبالغ فيها على مساره اليومي وعلى علاقاته بالغير وبنفسه كذلك.

2.1 تعريف الرهاب المدرسي:

لقد اختلفت الآراء حول تعريف للرهاب المدرسي في مجال علم النفس التربوي والمدرسي، نقدم فيما يلي مجموعة من التعريفات التي ستقرب النظرة الى ماهية هذا الاضطراب :

- يرى **عبد العزيز محمد نعيم** أن الرهاب المدرسي هو الانفعال الشديد الذي يحدث للطفل وعدم رغبته في الذهاب الى المدرسة. (نعيم، 2011، ص84)
- يشير **محمد غانم** الى ان الخوف المدرسي هو نوع شاذ من المخاوف، يكون مبالغا فيه من قبل الطفل مع عدم رغبته في التوجه الى المدرسة. (العزازي، 2014، ص81)

- يعرفه **رياض نايل العاسمي** بأنه:" عبارة عن اضطراب عصابي خاص بمرحلة الطفولة يشير الى رد فعل عصابي اتجاه المدرسة، بحيث يرفض الطفل الذهاب الى المدرسة رغم إصرار والديه الا انه يفضل البقاء في المنزل، مع ظهور اعراض نفسية وفيزيولوجية..." (العاسمي، 2015، ص45)
- يعرف **دافسون Davison وآخرين** بأن الرهاب المدرسي مقاومة للذهاب الى المدرسة بسبب خوف شديد مرتبط بالمدرسة، وعادة ما يكون هذا الرعب مصحوبا بأعراض جسمية، ويستخدم الطفل هذه الاعراض كشكاوى للبقاء في المنزل وعدم الرغبة في الذهاب للمدرسة. (حجازي، 2005، ص39)
- حسب **Hozlerو Halfon** فغالبا ما يتم وصف الرفض والقلق من المدرسة بمصطلح "رهاب المدرسة" الذي يشير إلى حالة الأطفال الذين يرفضون الذهاب الى المدرسة لأسباب غير عقلانية، ويرى أنه من الجدير استعمال لفظة الرفض المدرسي بدلا من الرهاب المدرسي لأن يضع المدرسة مركز المشكلة وتصبح الأمور أكثر تعقيدا. (L.Hozler & O.Halfon, 2006, p. 1253)
-) يعرّفه **بولبي Bowlby** على انه خوف شديد وغير منطقي من الذهاب للمدرسة، حيث ينقطع الطفل انقطاعا جزئيا عن المدرسة او كليا، بالإضافة الى ان هذا الخوف المرضي يصاحبه اضطرابات وجدانية وانفعالية شديدة، وتظهر على شكل شكاوى جسدية ومظاهر نفسية مرضية كالاكتئاب. (أغيات، 2012، ص27)
- يعرّف كل من **Mary**، **Frena** أن فوبيا المدرسة هي الغياب من المدرسة بسبب الاضطراب الانفعالي داخل الطفل ويكون رد فعل الفوبيا نابعا من قلق الانفصال بناءً على التعلق المفرط بين الطفل والوالدين. (الجرواني والعطّار، 2014، ص28)
- حسبما ذكر كل من **DJerroud & Fahloune** أن الرهاب المدرسي هو رهاب اجتماعي يقتصر على المدرسة، وهو قلق مرتبط بشكل خاصّ بالخوف من الفشل المدرسي، أو الانفصال العاطفي عن الوالدين أو نظرة الآخرين في الفصل، هذا الاضطراب غير المعروف موجود دائمًا.

وأضافوا أن الرهاب المدرسي يحدث عند الطفل نتيجة المناخ العائلي الممرض لأسرة واحدة والذّي يهيمن عليه الموقف العصبي الى حدّ ما للأم. (DJerroud & Fahloune , 2015, p. 37)

- تعرّفه **Mariana Csoti**بأنه ليس رهابًا حقيقيا، بل انه أكثر تعقيدا بكثير، ويمكن ان يشمل مجموعة من الاضطرابات الأخرى كاضطراب قلق الانفصال؛ رهاب الخلاء؛ الرهاب الاجتماعي، على الرغم من ان القلق يتركز حول المدرسة. (Csoti, 2003, p. 13)

- **الفرق بين الخوف الطبيعي والرهاب:**

هنالك فرق جوهري بارز بين الخوف العادي والخوف المرضي أي الرهاب عند الإنسان ولكي نوضح هذا الفرق استعنا بالجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضّح الفرق بين الخوف العادي والرهاب، نقلا عن (سنوساوي، 2017، ص21)

الخوف العادي	الرهاب
سجل انفعالي	سجل مرضي

شدة الخوف محدودة، يمكن السيطرة عليه في كثير من الأحيان	يستمر الخوف الى درجة الهلع، خوف لا يمكن السيطرة عليه
مرتبط بوضعيات يكون تقييم الخطر فيها موضوعيا	مرتبط في الغالب بحالات غير خطرة
تجنب معتدل وحالات العجز خفيفة	تجنب ضروري وحالة العجز كبيرة
يسبقه القليل من القلق، ولا يتمركز الوجود حول الخوف	القل المسبق رئيسي، ويدور وجود الشخص على الخوف
المواجهة المتكررة مع مصدر الخوف تمكن تدريجيا من تخفيف حدة الخوف	من الشائع ان المواجهة المتكررة لا تخفف من حدّة الخوف

من التعاريف السابقة نستخلص أن الرهاب المدرسي هو خوف شديد ومرضي يحدث للطفل وتنعدم رغبته في الذهاب الى المدرسة، وقد تظهر عليه بعض الأعراض الانفعالية كالبكاء؛ والصراخ؛ أو الصداع والفشل؛ ارتفاع في درجة الحرارة...الخ، فيبرر عدم رغبته بالذهاب الى المدرسة والبقاء في المنزل بأعذار مختلفة، كقسوة المعلم؛ عدم التفاهم مع الزملاء الأقران.

3. النظريات المفسرة للرهاب المدرسي:

لقد اختلفت الآراء والتفسيرات حول معنى الرهاب المدرسي منذ أول مرة ظهر فيها المصطلح لذا فإنّ علماء النفس لا يتفقون كثيرا في منشأ هذا الاضطراب عند الطفل، فكل اتّجاه يرى جانبا من الجوانب التي تكون احتمالا واردا يسبب الرهاب المدرسي، نجد من بين نظريات علم النفس التي تبنّت تفسيرات للرهاب المدرسي، ما يلي:

1.3 نظرية التحيل النفسي:

يرى **سيغموند فرويد Sigmond Freud** ان الرهاب هو محصلة قلق ناتج عن صراع بين المطالب الغريزية والقوى الدفاعية للأنا، واستندت هذه النظرية في تفسيرها لرهاب الحياة المدرسية على ميكانيزمات الدفاع كعملية الاسقاط وما تشمله من مفاهيم الاشباع والتعلق المفرط بالأم، ربط **فرويد** مابين الرهاب ومرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى:

مرحلة كبت الرغبات الجنسية وتحول هذه الرغبة الى قلق ثم تعلق ثم قلق بخطر خارجي معين هنا يقصد كل ما شعر به الطفل في المرحلة القضيبية من مراحل نموه النفسي الجنسي اتجاه والده (عقدة الخصاء) في رغبته بإقامة علاقة مع امه لكن والده يقف كعائق امامه لذلك يشعر بالعداء نحوه وفي نفس الوقت الشعور بالخوف من الخصاء وايذائه، فيتخلى نتيجة هذا الخوف عن رغبته الجنسية نحو أمه ويتحول الشعور الى التسامي والعاطف، ومن ثم محاولة التكيف مع الأب وتقمص شخصيته.

المرحلة الثانية:

في هاته المرحلة تنشأ بعض الاحتياجات ووسائل الدفاع تعمل على تجنب التعرض لخطر خارجي، والكبت في الأصل هو محاولة للهروب من خطر الليبدو، أمّا الرهاب فهو نتيجة استخدام الطفل لوسيلة من وسائل الدّفاع النفسي بعد ميكانيزم الكبت تجنبا لخطر خارجي والشعور بالقلق والتوتر، وهي الازاحة والترميز بأن يحول موضوع الخوف الأصلي الى موضوع أخر بديل (كالرهاب من المدرسة). (العاسمي، 2015، ص113)

- حيث أرجع **اوتورانك (من التحليليين المحدثين)** رهاب الحياة المدرسية الى خوف الطفل الانفصال عن أمه، حيث أن قلق الانفصال عند الطفل يعود في بادئ الأمر الى صدمة الميلاد، كما اهتم في طرحه بالحالة الأولية التي يقصد بها "اللذة في الرحم" فيرى أن الحياة في الرحم كانت بمثابة الجنة التي ينعم فيها الجنين باللذة والسعادة ولذلك يسبب له الميلاد صدمة شديدة، وكذلك احتمالية تعرضه للمخاطر الفيسيولوجية وهذا ما ينشئ عنده خبرة مؤلمة، وأول شعور له بالقلق. حسب **رانك** الانفصال الأول عن الأم وظهور قلق الانفصال هو صدمة الميلاد وباقي الانفصالات الأخرى تؤدي الى حدوث صدمة أخرى عند الطفل، كالدخول المدرسي والابتعاد عن الأم. (فضل الله، 2011، ص65)
- وتؤيد **دافيدسون Davidson وآخرون** ان الخوف من المدرسة ما هو الا خوف من الانفصال، بحيث ان الطفل عندما يكون قلقا عند ذهابه الى المدرسة سبب ذلك يعود الى تركه لأمّه، واناء غيابه عنها قد تتحقق ميولاته العدوانية نحوها. واعتقد آخرون في نفس سياق قلق الانفصال ان الطفل ليس خائفا من ذهابه الى المدرسة بقدر خوفه من تكوين علاقة غير مريحة مع أمه. (الجرواني والعطّار، 2014، ص46) أمثال **بولبي Bowlby** الذي يعتبر ان الرهاب المدرسي أو رفض المدرسة هو مجرد درجات للتعبير عن قلق الانفصال، ففي الحالتين حسبه يعتمد الطفل على والديه، فهي تتعلق بالأساس بمشاكل التعلق. (سنوساوي، 2017، ص33)
- يفسر **أدلر** الرهاب على انه ينتج من شعور الفرد بالقصور والدونية وانعدام الأمن مما يؤدي الى إثارة مشاعر القلق لديه. (غزال، 2013، ص47)

ومنه نستنتج حسبما ذكرت هذه النظرية أنّ الرهاب المدرسي هو نتيجة قلق تشكّل عن صراع بين الغريزة والانا، ويمون الى ان سبب ذلك الصراع هو الكبت الذي حدث عند الطفل في المرحلة القضيبية من مراحل نموه النفسية الجنسية، ومن ثمّ يصبح كبته إسقاطا على المدرسة عند دخوله اليها حيث تعتبر مرحلة جديدة في حياته فهو غير معتاد عليها. كما أنّ **اوتورانك وبولبي ودافيدسون** يشيرون الى ان الرهاب المدرسي هو نتيجة لقلق الطفل من الانفصال عن أمّه. لكن أدلر فكرته مغايرة بحيث يرمي الى ان الرهاب هو نتيجة الشعور بالنقص وعدم الأمان.

2.3 النظرية السلوكية:

فسر أصحاب النظرية السلوكية رهاب المدرسة من خلال العلاقة بين الطفل والبيئة المحيطة به وعلاقته بالأفراد (معلمة؛ أقران) كذلك المثيرات المتاحة بها، وبالتالي نظرت الى الرهاب بانه استجابات متعلَّمة، والعلاقة ما بين الظروف الخارجية البيئية (مثيرات) والسلوك الملاحظ (استجابات) ويبرزون دور التعلم والعوامل البيئية والخبرة، أكثر من أي عوامل أخرى في تشكيل وتدعيم السلوك سواء كان سوي او غير سوي.

إنّ المدرسة السلوكية ترى أنّ الرهاب هو استجابة مكتسبة، وعملية الاكتساب والتعلم لا تخص اكتساب أنماط جديدة من السلوك فقط بل إزالة أنماط قائمة من السلوك أي اضعاف هاته المخاوف بوجود استجابة مناسبة لاستجابة الخوف من خلال العلاج. (لجرواني و العطّار، 2014، ص 47)

وقد انطلقت هذه النظرية في تفسيرها للسلوك الرهابي من خلال نظريتين هما:

⇦ الإشتراط الكلاسيكي:

أو ما يسمّى التعلم الشرطي فقد أشار **واطسون Watson** أن الطفل الذي يعاني من رهاب المدرسة، تعلم خوفه الزائد من المدرسة بالتشريط الكلاسيكي من خلال تعرضه للعقاب أو تخويفه من المدرسة، هذه الخبرات المؤلمة ترتبط ارتباطا شرطيا بتكررها، ويظهر عند الطفل الرهاب المدرسي.

⇦ الإشتراط الاجرائي:

ويعطي أصحاب النظرية السلوكية ك: **سكينر** أهمية كبيرة للمدرسة والمعلمين والاقران وكافة الأنشطة الموجودة في البيئة المدرسية من حيث اسهامها في ظهور الرهاب المدرسي، حيث أنّه ينشأ نتيجة المواقف التي يعيشها الطفل ويتعلّمها داخل المدرسة (أي ان السلوك محكوم بنتائجه) عن طريق التقليد والفائدة والاهمية التي يحصل عليها من خلال القيام بسلوكات التجنب والابتعاد اتي تحميه من مواقف خطيرة فيكرر هاته الاستجابات لكي ينال ما يرضيه. من خلال هذا التشريط تصبح الأنشطة ذات العلاقة بالمدرسة مثيرات مخيفة تبعث على السلوك الهروبي لدى الطفل هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الجو الأسري أيًا يساهم في نفور الطفل من المدرسة وتفضيل البقاء في المنزل قرب والديه ومن يعتني به عليها، فأسلوب التعزيز الذي يخدم الاشباع الفوري لحاجات الطفل والاهتمام المبالغ فيه يدفعانه الى تفضيل المنزل على المدرسة لان التعزيز الذي يرغب فيه يتناقص كلما ابتعد عن أسرته، فيتحاشى المدرسة ليتجنب ذلك. (حمري ومحفوظي، 2019، ص27)

نستنتج مما سبق أن رهاب المدرسة هو شعور مكتسب ومتعلّم اشراطيا نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته وتأثيرها عليها من خلال مثيرات مخيفة تحدث بالتكرار فتجعله يكتسب السلوك الرهابي، فينفر من المدرسة نتيجة لهاته الخبرة المتعلمة لكي يتجنّب المثير المخيف، حيث يكون هذا الأخير (المثير) صادرا عن محيطه سواء كان فردا من أسرته، معلميه، زملاؤه، المدير ... أو أي مصدر مخيف آخر.

3.3 نظرية الذات :

إنّ فكرة الطفل عن ذاته هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته، كما أنّها أساسية في توافقه النفسي والشخصي والاجتماعي، وتتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد:

← يختص بالفكرة التي يأخذها الفرد عن نفسه وقدراته وامكاناته.

- ← يتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقاته بغيره وقد ينظر الى نفسه كشخص مرغوب وأنه منبوذ من آخرين وصورته تتكون من خلال نظرة آخرين له.
- ← نظرة الفرد الى ذاته كما يجب التقبل الذاتي والثقة بالنفس.

تهتم هذه النظرية بالأنشطة التي يقوم بها الطفل داخل المدرسة مثل علاقته بالمعلمين وزملاء فصله، حين يناقشون صلتها بتهديد صورة الذات لدى الطفل، فالملامح الرئيسية لمشكلة الخوف من المدرسة من وجهة نظر مفهوم الذات تظهر لدى الأطفال الذين لديهم قيمة عالية لذواتهم وانجازاتهم لذلك فهم يحاولون أن يتعلقوا بتخيلاتهم الذاتية غير الواقعية عندما يكونون في موقف تهديدي في المدرسة، هذا ما يجعلهم يعانون من القلق والانسحاب الذي يظهر برغبة في بقائه جانب الأم. (العاسمي، 2015، ص140)

ومنه نجد أنّ الرهاب المدرسي يحدث عند الطفل نتيجة شعوره بالقيمة العالية لذاته، وأنه مهدد بالنفور في وسطه المدرسي، فيكون متعلقا بتخيلات غير واقعية تجعله محلّ قلق مستمر ويتحول هذا القلق مع مرور الوقت إلى رهاب مدرسي ونفور.

4. أنماط الرهاب المدرسي:

هناك نمطان من الرهاب المدرسي عند الطفل، يختلف كل واحد منهما عن الآخر اختلافات بيّنة من حيث فترة العلاج ومدى تدخّل المعالج، ومدى تأثير كل نمط على حياة الطفل النفسية والاجتماعية، وهما:

1.4 النمط المؤقّت الموضعي:

هذا النمط لا يترافق بمشكلات سلوكية أو نفسية، وفي الوقت نفسه لا يكون الطفل قد عانى مسبقا منها. في هذه الحالة يكون خوفه محصورًا بالمدرسة فقط، بينما تسير حياة الطفل خارج المدرسة سيرًا سويًا وطبيعيا، وهذا النمط يمكن السيطرة عليه بسهولة وخلال فترة زمنية قصيرة نسبيا، دون تدخل المعالج النفسي أو الاكتفاء بمساعدة الأهل فقط ضمن ظروف مناسبة. هنا العلاج يتضمن تحرير المثير الشرطي الذي يسبب في الاستجابة الرهابية، بحيث يتمكن الطفل من ممارسة المثير الشرطي دون أن تستتبعه الاستجابة الرهابية. (Isler & Yildiz, 2018, p. 318)

2.4 النمط المزمن الواسع:

يرافق هذا النمط من الرهاب المدرسي عادة مشكلات سلوكية ونفسية، أي قد يكون الطفل عانى من هاته المشاكل مسبقا ونتجت عنها حالة عدم تكيّف. فهذا النمط لا يكون محصورا بالمدرسة فقط بل يتعلق بحياة الطفل وعلاقته الخارجية ككل، مما يؤدي الى انسحاب الطفل تجاه المواقف والتجارب والأنشطة التي تتطلب تكيفا فعالا وبهذا يؤثر على نمو الطفل الاجتماعي والنفسي ويحدث اضطرابات بالشخصية. إذا استمرت هذه الحالة مع الطفل دون علاج مناسب لها فستعيق تعلّمه وتحصيله الدراسي، تفاعله مع الأقران، نموّه الحسي الاجتماعي، وحتى اكتساب المعرفة في المستقبل. مما يشير الى حدوث اضطرابات عصابية. (Isler & Yildiz, 2018, pp. 319-320)

- أما حسب تصنيف هيرسوف Hersov (1960م) فقد قسم رهاب المدرسة الى ثلاثة أنواع تبعا للعلاقات داخل الأسرة والمدرسة

← **النوع الأول:** تكون فيه الأم متسامحة والأب هادئ، بينما يكون الطفل في البيت كثير الإلحاح والمطالب، وفي المدرسة خجول.

← **النوع الثاني:** وهم هؤلاء الأطفال الذين يصابون بالرهاب المدرسي بعد التحاقهم بالمدرسة في مدة زمنية معينة، ويطلق عليه اسم الرهاب المدرسي الكاراكتارلوجي Charactrological School phobia .

← **النوع الثالث:** هم الأطفال الذين لم يستطيعوا دخول المدرسة نهائيا ويطلق عليه بالرهاب المدرسي العصابي Neuratic School Phobia. (الجرواني والعطّار، 2014، ص38)

نستنتج مما سبق أنّ الرهاب المدرسي لا يقتصر على بالتحديد بل يمكن في حالات ما أن يكون منشؤه خارج المدرسة، أي أنّ حياة الطفل اليومية في المنزل أو في الشارع...الخ، قد تكسبه خبرات مخيفة أو خبرات تجعله نافرا من المدرسة، كأسلوب المعاملة الوالدية الخاطئة سواء بالإفراط أو التفريط.

5. مراحل تطور الرهاب المدرسي عند الطفل:

مما لا شك فيه أنَّ الرهاب المدرسي عند الطفل له مراحل معيّنة تحدث معه، نجد في بدايتها الذهاب للمدرسة لأول مرة، حيث يشعر فيها الطفل بقلق شديد لأنه سينفصل عن والديه لنهار كامل أو نصفه ولأول مرة كذلك، هذا التغيير المفاجئ قد يؤدي الى اصابته بقلق الانفصال، من المحتمل انه طفل صغير وغير معتاد على تنظيم يومه فسيتعب سريعاً ويزيد هذا التعب من توتره ويجعله يشعر بالضعف الشديد. هذا أيضا يخص الأطفال الكبار الذين انقطعوا عن المدرسة لفترة طويلة فاعتادوا الراحة والجلوس في المنزل كالعطل الصيفية (أو كالعطل المتتابعة التي شهدناها منذ عام 2019 بسبب جائحة كورونا) فعودتهم الى الدراسة سيكون ثقيلا عليهم وقد تؤثر عليهم عوامل أخرى غير الاجازات كتغيير المدرسة، المعلّم، الصف الدراسي والكثير من الأسباب الأخرى التي تمّ التطرق اليها في عنصر أسباب الرّهاب المدرسي. ما يجعلهم يشعرون بعدم الأمان والراحة في حين أنّه عند مكوثهم في البيت قد تلقّوا رعاية واهتمام كبيرين من طرف الوالدين، فيصبحون مقاومين في الذهاب للمدرسة ويختلقون الأعذار للبقاء في المنزل والادعاء أحيانا بالمرض كالصداع وآلام في المعدة، ثمّ يتطور الوضع الى أن تصبح هنالك حقًا أعراض نفسو جسدية أثناء ذهابه للمدرسة. (Csoti, 2003, p. 17)

كما أن الباحثة **سلوى السيد سليمان حجازي** (2005) قد عرضت في دراستها تحت عنوان: "فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة" أن هنالك تقسيم آخر وفقا للمرحلة العمرية والذي يتمثل في:

← **المرحلة الأولى:** في الطفولة المبكرة والمتوسطة

1) احتمالية عدم اختفاء أعراض الرهاب المدرسي.
2) في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة لا يكون الرهاب المدرسي واضحا بشكل كافي بالنسبة الى البالغين، حيث ان القلق والتوتر عند الطفل لا يظهر الا في حالة التوجه الى المدرسة مع محاولة منه لإخفاء ذلك الخوف.

3) تبدو علامات اكتئابية بسيطة على الطفل في هذه المرحلة، أثناء غياب من يرعاه خاصة في وقت ما قبل الظهيرة، حيث يعتقد الطفل انه سيكون عرضة للعدوان في صفه وسط زملائه، فهنا يصعب عليه في بعض الأحيان حتّى التركيز والاستماع مع المعلم.

← **المرحلة الثانية:** الطفولة المتأخرة والمراهقة

يأخذ تطور الرهاب المدرسي عند الطفل الأكبر سنا وعند المراهق اتجاهات مختلفة واعراض مختلفة كذلك، نجدها كالتالي:

1) يتطور الرهاب المدرسي الى حالة فصام وتكون أعراضه أكثر وضوحا، كما تظهر سمات ذهان البارانويا.
2) في بعض الحالات تتحول الى الذهان الخامد **Psychose Froides**.
3) تتطور بعض الحالات الى اضطراب توهم المرض.
4) حالات أخرى تتحول الى هستيريا حقيقية. (حجازي، 2005، ص55)

نستنتج مما سبق أن الرهاب المدرسي عند الطفل يحدث على مراحل متعددة ومترابطة فيما بينها خاصة إذا كانت البيئة ككل محفّزة للشعور بالخوف المستمر، حيث أن اهمال الاعراض الأولية كتبلور فكرة الخوف وظهورها في شكل نفور من المدرسة يؤدي الى تأزم حالته، وأحيانا أخرى يتعدّى الأمر عنده فيصبح على شكل آخر من الاضطرابات النفسية الانفعالية والسلوكية، هنا يصبح الطفل موضع الخطر ويجب تعريضه للعلاج.

6. أسباب الرهاب المدرسي:

تتعدد أسباب تعرض الطفل الى الرهاب المدرسي كل حسب مواقف حياته اليومية وظروف نشأته والى غير ذلك فمنهم من تعرّضوا الى أحداث صدمية جعلتهم يتخذون فكرة سلبية عن المدرسة، منهم من يتأثّر بتنشئته الاسرية والاجتماعية وأساليبها الخاطئة والآخرون قد يخافون من المدرسة خوفا مرضيا بسبب المعلّم أو الزملاء والى غير ذلك من الأسباب المختلفة، سنرى مجملها في العناصر التالية:

1.6 قلق الانفصال:

يعد الطفل الذي يعاني من اضطراب قلق الانفصال يميل الى ان يظهر هذه الاستجابة في مواقف متنوعة، فهناك حوالي 4,3% من الأطفال الذين يظهرون سلوك رفض المدرسة وذلك بسبب تعلقهم بالشخص القائم على رعايتهم. (غزال، 2013، صفحة 39) فقد أشارت الدراسات إلى أنّ ما يقارب 75% من الأطفال المصابين باضطراب قلق الانفصال يواجهون نوعا من الرفض المدرسي، مما يؤدي الى ضعف أدائهم الأكاديمي وتراجعه والانعزال عن أقرانه. (الحانوتي، 2016، ص333)

2.6 الحرمان العاطفي:

والذي عرّف على انه ذلك الفراغ العلائقي أو الاحباط الناتج عن غياب أو نقص ما يحتاجه الطفل من رعاية واهتمام داخل الوسط الذي يعيش فيه، أو نتيجة الاختلالات التي تحدث للطفل في طبيعة روابطه وسيرورة تعلقه بأحد الأشخاص المقربين له. بحيث يحدث هذا الحرمان العاطفي نتيجة غياب متكرر ومفرط للاعتناءات الأمومية (لوشاحي، 2010،

ص125) كمداومة الطفل على الدراسة واهمال والديه له بسبب انشغالات العمل فيجد نفسه في حلقة جمود فارغة لا تشبع رغباته ولا يرعياه كما ينبغي، أو في حالة طلاق الوالدين والتخلي عن الطفل لأحد الأقارب كالأجداد مثلا خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة.

3.6 التدليل الزائد:

يظهر من خلال خوف الوالدين الشديد على الطفل وتعبيرات الاهتمام الزائد به، وردود الأفعال المتعلقة بمخاوفه. كما يظهر الخوف من المدرسة عند الطفل بسبب أن أحد الوالدين يحاول إبقاءه في المنزل من أجل الاستئناس به، وهذا حسبما رآه **وولمان** فإن الوالدين هنا يحسسان طفلهما بأنهم بحاجة اليه ويخافون الانفصال عنه، والتعلق اللاشعوري لهم يثبط عزيمة الطفل في الإنجاز والاكتشاف والعمل والدراسة وكذلك الاستقلالية بنفسه، فيكتسب الاتكالية منهم ويصبح أكثر قلقا عند ذهابه الى المدرسة والابتعاد عنهم. (أغيات، 2012، ص94)

لوحظ أن الأطفال الذين يرفضون الذهاب للروضة هم أطفال يبالغ في رعايتهم من قبل أهلهم، وغالبا لم يتعرضوا للفصل التدريجي عن أمهاتهم، كما وجد أن الأمهات لهم وساوس اتجاه أمراض أطفالهن الجسدية، وهن كذلك يخلقن في بعض الأحيان أعذارا بسيطة ليبقين أطفالهن في البيت كحالة الطقس السيئ؛ الإصابة بالحمى ...الخ. (عبد الواحد، 2013، ص53)

4.6 التنمر:

هو شكل من أشكال العنف الجسدي المباشر من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد نحو الطفل أو مجموعة من الأطفال كذلك، بحيث تأخذ هذه الظاهرة أشكالا عديدة كالضرب والشتم والتنابز بالألقاب... الى غير ذلك. في هذه الحالة يمتنع الطفل الذهاب للمدرسة خشية تكرار الموقف المسيء اليه، فقد أظهرت الدراسات ان الأطفال الذين يقعون ضحايا التنمر في المدرسة بشكل متكرر هم أكثر شعورا بالوحدة ونفورا وغيابا من البيئة المدرسية، كما يرتبط معدل غيابهم بمدى إيذاء الآخرين لهم. (كوستي، 2020، ص82)

5.6 الخوف من العقاب:

في بعض الأحيان يثير الطفل مشاكل كثيرة سواء مع الطلبة أو المدرسين وفي ظل غياب متابعة الأهل تقرر الإدارة عقاب الطفل على ما اقترفه من مشاكل وفي بعض الأحوال يتعرض الطفل لسوء المعاملة والسب والضرب من قبل المعلمين، بسبب أفعاله وسلوكاته الخاطئة (في بعض الحالات تكون بسبب التنشئة الأسرية الخاطئة) كنوع من العقاب مما يشعر الطفل بالنفور والخوف من المدرسة لكي يتجنب الايذاء الجسدي والنفسي. (ملّو العين، 2015، ص ص 107-109) فبعض المدرسين يرون ان العقاب هو أسلوب للتنشئة وتأديب الطفل خاصة العقاب البدني الذي قد يضرّ به ويؤذيه، فهم أحيانا لا يصبرون على سلوكه صبرا كافيا، الذي يستدعي الفهم الصحيح فقط، لذلك فان العقاب مهما كانت نيّته يبقى عند الطفل كأسلوب تخويف وترهيب له (قرني، د س، ص ص11-12) فيؤدي به الى النفور وتجنّب المدرّس وحتى المدرسة ككل.

6.6 قسوة المعلم:

إنّ شخصية المعلم لأمر مهم جدا في سنوات الطفل الأولى بالمدرسة، فالبعض من المعلمين يستخدمون أساليب قاسية في التعامل مع التلاميذ كالضرب والشام والسخرية وحتى العقاب من أبسط الأمور، فيرتكون انطباع سيء عنهم لدى الطفل وكره مصحوبا بمشاعر الخوف والفزع، مما تدفعهم تلك المشاعر السلبية الى النفور من المدرسة وتركها. (العزّازي، 2014، ص79)

7.6 التعلم الانتقالي:

نحن نعلم ان الطفل أغلب سلوكاته ومعارفه ومعتقداته تكون منمذجة حسب ما يراه في والديه وما يعلمونه إياه، فبعض الآباء الذين يكونون لديهم خوف مبالغ فيه يزرعون تلقائيا ويربونه في نفسية أبنائهم، فيصبح أولئك الأطفال خائفين وقلقين من أي موقف جديد ويشعرون بالخطر منه، كالدخول المدرسي وظهور ما يعرف بالرهاب المدرسي. (عبد الواحد، 2013، ص32)

8.6 الإصابة باضطرابات نمائية:

في الغالب هنالك اضطرابين يواجهان الأطفال في مشوارهم الدراسي، واللذان يصيبانهم بالرّهاب المدرسي هما: اضطراب طيف التوحّد –متلازمة أسبرجر التي ليس لها علاقة بمعدّل الذكاء عند الطفل-ومتلازمة التّعب المزمن (CFS) Chronic Fatigue Syndromeأو يطلق عليها التهاب الدماغ والنخاع العضلي (ME) Myalgic Encephalomylitis وكذلك متلازمة نقص المناعة المزمن والمتعب.

فالمشاكل التي تواجه أطفال طيف التوحّد المصابين بمتلازمة أسبرجر هي كالتالي:

- صعوبة في فهم المواقف واستخدام الايماءات، وكذلك تعابير الوجه والمعلومات الصوتية.
- صعوبة في التواصل البصري واللغوي مع الزملاء، مما يحدث عزلة اجتماعية وتنقص لديهم الرغبة في التفاعل معهم، على الرغم من أن أغلب المصابين بمثل هكذا حالة نجدهم اجتماعيين أكثر، لكن عند افتقارهم الى التجربة السليمة في التواصل مع الآخرين والتعرض الى السخرية والرفض يفضلون العزلة وفي حالات أخرى قد يصيبهم الرهاب الاجتماعي. (Csoti, 2003, pp. 25-27)

ومن هنا نجد أن أسباب التعرض للرهاب المدرسي عند الطفل مختلفة ومتعددة كل حسب حالته وظروف عيشه، والبيئة التي نشأ فيها، كما أن الجانب الجسدي وصحة الأعضاء الفيسيولوجية تلعب دورا هاما في نشوء هذا النوع من المشكلات النفسية، كفقدان البصر، شلل نصفي، تخلّف عقلي، فرط الحركة نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي ...الخ.

7. أعراض الرهاب المدرسي:

إنّ الطفل لا يظهر رغبته في عدم الذهاب للمدرسة بشكل مباشر، ولكنه يترجم رفضه على شكل شكاوى مبهمة، ويكون هذا الرفض مصحوبا بعلامات واضحة من القلق والخوف او التوتر الشديد، وتكثر شكاويه وآلامه في الصباح الباكر عندما يحين وقت ذهابه للمدرسة، وسيلاحظ الآباء بمجرد ان ينقضي وقت الذهاب، وتزداد حالته شدة عندما يجبر على الذهاب

الها، وذلك لمقاومة توهّماته غير الواقعية، إذ تظهر الاعراض خلال الأسبوع الدراسي وتختفي تمامًا في الاجازات، وقد اجمع الدارسون للرهاب المدرسي الى وجود مجموعة من الاعراض وهي:

- **أعراض عضوية جسمية:** تشمل غثيان؛ التقيؤ الصداع الإسهال وآلام البطن والساق وقد تظهر مشكلات في الأكل واضطرابات في النوم ومخاوف أخرى مختلفة وهي:
  - التعرق والرعشة.
  - شحوب الوجه.
  - ارتفاع ضغط الدم.
  - خفقان القلب.
  - صعوبة في التنفس.
  - توتر العضلات وتنميل في الأطراف. (علي، 2014، ص207)
  - التبول اللاإرادي وكثرة الذهاب الى دورة المياه.
  - فقدان الشهية للطعام.
  - ارتفاع درجة الحرارة وظهور الحمى.
  - صعوبة في البلع وألم في الحلق.
  - الاسهال.
  - شحوب الوجه واصفراره. (حجازي، 2005، ص57)
  - آلام في البطن.
  - غثيان واستفراغ.
  - ألم في الرأس. (الوحش، 2015، ص 105)
- **أعراض نفسية واجتماعية:**

نستدل على هذه الاعراض من سلوكات الأطفال الذين يعانون من رهاب مدرسي وهي:

- الإصابة بالضيق والتوتر.
- العشوائية في حل المشكلات.
- تشتت الانتباه.
- شرود الذهن.
- ميولات انسحابية وخجل. (علي، 2014، ص207)
- الاكتئاب.
- الشعور بالنقص.
- فقدان الثقة بالنفس.
- حالة من الصراخ والبكاء الشديد منذ ذهاب الى المدرسة.

- التوسل للوالدين من أجل البقاء في المنزل.
- عدم النضج الاجتماعي.
- غضب شديد وعدم القدرة على حل المشاكل بنفسه.
- التعلق الشديد بالأم.
- القلق الشديد والعدوانية.
- أحلام وكوابيس في الليل. (الوحش، 2015، ص105)

بالنسبة الى تشخيص للرهاب المدرسي في DSM4-5 وCIM10 لا يوجد، حيث يربطه DSM4 للجمعية الأمريكية للطبّ النفسي (1994م) إما باضطراب قلق الانفصال أو رهاب الخلاء (يصنف ضمن اضطرابات القلق)، فيعتمد التشخيص الفارقي على عمر المصاب، فالعمر يرتبط بشكل أساسي باضطراب قلق الانفصال اعتمادًا على ما إذا كان الطفل أقل من 9 سنوات، أو في مرحلة ما قبل المراهقة فهنا العمر مرتبط بشكل أساسي برهاب الخلاء.

للفرنسيين رأي آخر فالرهاب المدرسي تبرز مكانته عندهم كاضطراب في **CFTMEA**(**C**lassification **F**rançaise des **T**roubles **M**entaux de l'**E**nfant et de l'**A**dolescent) بحيث عرفوه أنه مجموعة من مظاهر القلق الشديد والذعر المرتبطة بالالتحاق بالمدارس، وعلى أنه كيان تشخيصي في حدّ ذاته ينتمي الى قسم السلوك والاضطرابات السلوكية.

تؤكد **مارا Mara** وآخرون أن قلق الانفصال يتوافق سريريًا مع وصف رهاب المدرسة لدى الأطفال الصغار بينما بالنّسبة للأطفال الأكبر سنًا غالبا ما يكون رهاب الخلاء، أضافوا كذلك أنه وفي حالة عدم توفّر معايير تشخيص قلق الانفصال أو رهاب الخلاء (الأماكن المكشوفة) يمكن النظر في تشخيص اضطراب القلق الآخر الذي قد يكون أقرب الى السلوكيات المختلّة للطفل. (Moreau-Pascal, 2004, p. 17)

ومنه نجد أن تشخيص اضطراب قلق الانفصال(Separation Anxiety Disorder (F93.0 في الإصدار الخامس للدليل الاحصائي للاضطرابات النفسية العقلية DSM5 كما يلي:

A- قلق أو خوف مفرط وغير مناسب تطوريا يتعلق بالانفصال عن البيت أو عن الأشخاص الذين يتعلق بهم، كما يتجلّى بثلاثة او أكثر مما يلي :

1) انزعاج مفرط متكرر عند توقع أو حدوث الانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة.
2) خوف مستمرّ ومفرط يتعلق بفقدان، أو بحدوث أذى محتمل للأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة كالمرض، الإصابة، كارثة، أو الموت.
3) خوف مستمرّ ومفرط من أن حادثا مشؤوما (مثل الضياع، التعرض للخطف، حصول حادث، المرض) سيسبب الانفصال عن شخص تعلق به بشدة.
4) ممانعة مستمرة أو رفض الذهاب الى الخراج كالمدرسة أو العمل أو أماكن أخرى بسبب الخوف من الانفصال.
5) الخوف المستمر المفرط أو الممانعة لأن يكون وحيدا أو دون وجود أشخاص يتعلق بهم بشدّة في المنزل أو الأماكن أخرى.

6) ممانعة مستمرّة أو رفض النوم بعيدا عن البيت والنوم دون أن يكون على مقربة من شخص يتعلق به بشدة.
7) كوابيس متكررة تتضمن موضوع الانفصال.
8) شكاوى متكررة من أعراض جسدية (مثل الصداع أو آلام المعدة أو غثيان أو قيئ) حين يحدث الانفصال أو حين يتوقع الانفصال عن شخص شديد التعلق به.

B- الخوف القلق، التجنّب، تستمر لمدة 4-أسابيع على الأقل عند الأطفال والمراهقين، وبشكل نموذجي ستة أشهر أو أكثر عند البالغين.

C-يسبب الاضطراب إحباطا سريريا مهما وانخفاضا في الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني أو مجالات الأداء الهامة الأخرى.

D- لا يفسر الاختلال بشكل أفضل بمرض عقلي آخر، كرفض مغادرة البيت بسبب المقاومة المفرطة للتغيير في اضطراب طيف التوحد، أو أوهام وهلاوس متعلّقة بالانفصال في الاضطرابات الذهانية، أو رفض الخروج دون رفقة موثوقة في رهاب الساح، مخاوف حول اعتلا الصحة وغيرها من الأحداث المؤذية للآخرين في اضطراب القلق العام، أو مخاوف حول الإصابة بمرض في اضطراب قلق المرض.(معايير DSM5، ص91)

ومنه نستنتج أنه وبالرغم من عدم الاعتراف بالرهاب المدرسي كاضطراب قائم بذاته إلّا انه يتميز بمجمل الاعراض التي تحدده، وتجعله مستقلا عن الاضطرابات الأخرى، كما أنه حالة معروفة وشائعة جدا في الوسط المدرسي خاصة السنوات الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي.

8. علاج الرهاب المدرسي:

حديثنا عن علاج الرهاب المدرسي هو حديث مطول إذ تنوعت الأساليب والتقنيات كل حسب توجهها النظري، لذلك نجد الاختلافات كثيرة في التخفيف وعلاج هكذا حالات، فمنها علاجات حديثة وأخرى قديمة قدم المصطلح. وضحنا إجمالا العديد من العلاجات المهمة التي يتبعها الأخصائي النفساني، ومنها:

1.8 العلاجات وفقًا للنظريات المفسرة للرهاب المدرسي:

1.1.8العلاج التحليلي:

يعمل التحليل النفسي على الجزء اللاواعي من الصراع في أصل الاضطراب، فأصحاب هذا التوجّه من العلاج اختاروا أن توضع أعراض الاضطراب في خلفية عمل العلاج (أي علاج للأعراض وليس الأسباب)، فحسبهم العودة الى المدرسية بسرعة كبيرة يمكن أن يؤدّي الى تعطيل فقط واستبدالا لأعراض أخرى مرضية أكثر إعاقة.

نجد من بين علماء النفس التحليليين الذين اهتمّوا بعلاج الرهاب المدرسي عند الطفل هؤلاء:

- **كيندي وجافرس وسيرلنج** يفترضون ان الأطفال الذين يعانون الخوف المرضي من المدرسي، يعانون قلق الانفصال عن أمهاتهم، ويقوم العلاج التحليلي بناء على هذه الرؤيا بتخليص الطفل من النزعات والرغبات

المكبوتة في اللاشعور، وخصوصا تلك المتعارضة مع رغبات الأسرة والمجتمع، والمعالَج يقوم بتناول هذه الرغبات المكبوتة لا شعوريا عند الأطفال واتي أدت به الى خوفه من المدرسة، وتحليلها بطريقة واقعية.

2.1.8 العلاج السلوكي:

يرى أصحاب التوجه السلوكي ان علاج الخوف المرضي من المدرسة يتركز على أعراض المصاحبة لهذا الخوف والذي يعد تعبيرا عن القلق الطفل ولا يرون أي مبرر لعلاج هذا الاضطراب عند مثل هؤلاء الأطفال من خلال البحث واستقصاء الأسباب العميقة أو الكامنة في المجال اللاشعوري للطفل، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه في المعالجة، أن الرهاب من المدرسة ما هو الا أسلوب متعلّم تم عن طريق تعزيز سلوك التّجنب لدى الطفل، ويرتكز الأساس في هذا العلاج على تعريض الطفل الخائف من المدرسة للمواقف الذي يخاف وينزعج الطفل منه متى يألفه ويزول خوفه منه ويسمى هذا الأسلوب "بالمعالجة المباشرة" والذي يتعامل مع الأعراض المباشرة ومواجهة السلوك الظاهر على انه شكل من أشكال القلق الذي يعاني منه الطفل في البيئة المدرسية. (العاسمي، 2015، ص ص191-192)

3.1.8العلاج النسقي الأسري:

إنّ الطرائق العلاجية الأسرية تتجاوز العلاقة الثنائية للطفل والابوين لان هذا النوع من العلاج يخاطب نظام الأسرة بأكمله. فيعد الرهاب من المدرسة على انه دليل على أداء أسري خاطئ لذلك فقد أشار **سكينر** بطريقته في العلاج والقائمة على العلاج النفسي للأسرة المشتملة على المشكلة الرئيسية بوجود خوف مرضي من المدرسة، تتمثل في دور الابوين لمساعدة طفلهما في التخلي على الاعتماد الشديد على الأم، أشار في 1994م الى ان الأطفال الخائفين من المدرسة يكونون محميين من تحديات الواقع من قبل امهاتهم وأن الأمهات لديهن مشاعر تملّك وقلق ومع مرور الوقت ينقلن هذه العلاقة الى أبنائهن ويتم تحدي الجوهري في ذلك ب:

-اضعاف صفة التعلق المقلق في المرحلة الفنية الى الطفل.

-اضعاف مشاعر التملك عند الطفل.

ويرى **سكينر** ان الروابط داخل هذه التسيير تسير عموما من الاب الى الطفل مع وجود علاقة ضعيفة ببين الزوجين، وفي محاولة لحل هذه الصعوبات يتم التأكيد على العناصر العلاجية التالية :

-الأسرة بكاملها تكون حاضرة في العلاج، إضافة الى أعضاء آخرين من العائلة إذا اقتضت الضرورة.

-التأكيد على الحوار والمواجهة الغير شفوية للأبوين حول أسلوب العلاقة في المستوى الشعوري واللاشعوري المتبع بينهم مع التركيز على التفاعل الاسري.

-التركيز على العودة المبكرة للطفل من المدرسة.

-إضعاف الرابطة بين الطفل وأمه وتقوية الرابطة الزوجية وذلك بتشجيع الأب ليأخذ دور أكثر فعالية.

- شرح المشكلة للأهل والتعامل معها بشكل جدي، خاصة التعامل نحو المشكلات الموجودة في الأسرة والتي تعد السبب الأول في خوف الطفل من المدرسة. ثم إنّ **سكينر** يدعو الى استعمال الأدوية في مرحلة المواجهة. (العاسمي، 2015، ص236)

حيث يعتبر أسلوب المواجهة التدريجية من أكثر الطرق استعمالا في علاج الرهاب المدرسي عند الطفل، يتضمّن تعريض الطفل بشكل تدريجي للمشكلة المسببة للقلق مع استعمال التعزيز الإيجابي بشكل مكثف، وهذا يكون ضمن برنامج خاص بالطفل للتخفيف من حالته المرضية. (الوحش، 2015، ص106)

2.8 العلاج الدوائي:

يعتبر كعلاج مساعد في حالات وجود اضطرابات تابعة للرهاب المدرسي، كالقلق شديد الذي يشمل علاجه مزيلات القلق التي تكون مسؤولة عن النعاس، يتمّ اختيار مهدئ للأعصاب من فئة أخرى غير: Benzodiazépines.

بالإضافة الى متلازمة الاكتئاب التي تصاحب الرهاب المدرسي، سواء كانت سببا أو نتيجة له، فبشكل آخر فكلاهما معا يتمّ وصف مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقات الذي هو مثبطات امتصاص السيروتونين الانتقائية "SSRIS". (Moreau-Pascal, 2004, p. 16) كعلاج دوائي من الدرجة الأولى لاضطرابات القلق لدى الأطفال والمراهقين.

تمّت الموافقة على Fluvoxamine والسيرترالين (Zoloft) لعلاج اضطراب الوسواس القهري عند الأطفال، وقد يتمّ استخدام مثبطات استرداد السيروتونين الانتقائية سريريًا للأطفال الذي يعانون من الرفض المدرسي بشكل متكرر وأكبر. (Fremont, 2003, p. 1559)

3.8 الإرشادات النفسية:

- تدخلات ولي الأمر والمعلّم:

قد يوصي المختص النفسي المعلمين والأولياء كذلك ببعض التعاملات المساعدة للطفل فمشاركتهم وتدريبهم من العوامل الحاسمة في تعزيز فعالية علاج السلوك، ان التدخلات السلوكية فعّالة بنفس مشاركة أو عدم مشاركة الطفل المباشرة.

- يستفيد الآباء أيضًا من التدريب العلاجي لمساعدتهم هم كذلك على التقليل من قلقهم وفهم دورهم في التغيير الفعّال من سلوك أطفالهم.
- تتضمن الاستشارات المدرسية توصيات محددّة لموظّفي المدرسة للتّحضير لعودة الطفل واستخدام التعزيز الإيجابي والتسهيلات الاكاديمية والاجتماعية والعاطفية.
- تشمل تدخلات الآباء في استراتيجيات إدارة السلوك بالمدرسة (Fremont, 2003, p. 1559) بعقد اجتماعات متكررة معهم لتسهيل التعاون على تلك الاستراتيجيات لمساعدة الطفل في الذهاب الى المدرسة، تتضمن هذه الاستراتيجيات ما يلي:
- السماح لأحد المقربين بمرافقة الطفل للمدرسة في البداية.

- تقصير اليوم الدراسي وتمديده تدريجيا.
- تحديد مكان آمن يمكن للطفل الذهاب اليه للتقليل من القلق.
- التشجيع على ممارسة تقنيات الاسترخاء الذي سبق وتعلّمها في المنزل.
- اقتراح أنشطة بديلة لإلهاء الطفل عن الشخص المتعلق به.
- تشجيع الطفل على التفاعل داخل مجموعات صغيرة تدريجيا، مثلا زميل واحد ثم اثنان ...الى غير ذلك.
- يعرض على الطفل المساعدة في التعامل مع أقرانه.
- مكافأة الطفل لجهوده والسماح له بوقت انتقالي إضافي بين الأنشطة المختلفة. (Figueroa, Soutullo, Yoshiro Saito, 2015, pp. 12-14)

مما سبق نجد أن للرهاب المدرسي عدّ طرق وأساليب علاجية حسبما وضعته كل نظرية مفسرة، وكذا ارشادية للتخفيف ومساعدة الأطفال في تجاوز هاته الحالة، فعملية العلاج تكون شاملة لكل العناصر المحيطة بالطفل لكي يجد بيئة سليمة وآمنة مهيئة لتغير من معاناته وتزيلها تدريجيا.

خلاصة:

تبيّن لنا أن الرهاب المدرسي يختلف عن الاضطرابات الأخرى من حيث البنية والأعراض. وهو يستدعي بالضرورة تشخيصا دقيقا وجانبا معرفيًا نظريا واسعا من أجل التعرف على أسبابه وملامحه الظاهرة والغير ظاهرة، كما أنه يحتاج لدراسات معمّقة وتجارب ميدانية لفهم أكثر عمقا واتساعا يشمل حالات عديدة، فدراسته لا تقتصر على حالة واحدة معيّنة، كما أن التكفل النفسي لهذه الفئة يجب أن يرتكز على أرضية صلبة من العلاجات المتاحة والمناسبة، والتي يمكن أن تشمل الاهتمام بالطفل والأسرة معا وفي حالات أخرى تضمّ حتى المدرسة، كالبرامج الارشادية التي تساعد كثيرا كل الأطراف المعنية (الطفل والاسرة والمدرسة) في تخطّي حالة الرهاب المدرسي، وتسهل عملية التعليم، كما تتيح الفرصة للتعرف على طرق أخرى للتعامل مع الطفل.

وبالتالي فالتطرق الى الرهاب المدرسي عند الطفل يحصرنا في زاوية تحديد الميدان الذي نجد فيه هذه الفئة من الأطفال، لذلك فالتطلع على الدراسات التي اجريناه قد وضّح لنا أن الرهاب المدرسي حالة نستطيع ايجادها عند كل الفئات العمرية لكن نجدها بدرجة واضحة الملامح عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي حيث تكون في بوادر تشكّلها، ويلزمها تدخّل مستعجل لإزالتها والتخفيف منها. وفي الفصل الموالي سنتحدث عن مرحلة التعليم الابتدائي ومختلف الاضطرابات الشائعة التي نجدها فيها.

الفصل الرابع: مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

1. تعريف المدرسة الابتدائية
2. نشأت المدرسة الابتدائية في الجزائر
3. خصائص التعليم الابتدائي
4. أهداف التعليم الابتدائي
5. وظيفة المدرسة في الصحة النفسية للطفل
6. الحاجات الأساسية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي
7. الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تمسّ الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي

خلاصة

تمهيد:

إنّ مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة مهمة جدا في حياة الطفل من حيث تعلمه وتربيته في مجال وحيّز نظامي قانوني، له حقوق فيه وواجبات عليه أن يدركها، كما تسمح هذه المرحلة باكتشاف مواهب الطفل وتنميتها والتطوير فيها من خلال المناهج التربوية التعليمية التي تفرضها في كل سنة أكاديمية، عن طريق خوض التلاميذ للامتحانات التحصيلية. سنتطرق في هذا الفصل الى مجمل التعاريف حول المدرسة الابتدائية، نشأنها، خصائص التعليم الابتدائي وكذا أهداف ووظيف والمدرسة الابتدائية في الصحة النفسية للطفل، بالإضافة الى عنصر الحاجات النفسية للطفل وأخيرا الاضطرابات الشائعة في مرحلة التعليم الابتدائي.

1.تعريف المدرسة الابتدائية:

1.1 تعريف المدرسة:

1.1.1لغة: أخذت المدرسة من الفعل درس والتي تعني دَرَسَ الكتاب، يدرسه ودراسة أي اعتاده حتى اتقن لحفظه.

- والمدرسة في مكان الدراسة وطلب المعرفة، جمعها مدارس.

2.1.1 اصطلاحا: يقصد بها بناء مؤسسة تربوية محددة فالمدرسة والمنهج يعنيان المضمون نفسه في العلوم الاجتماعية. (نعمة وآخرون، 2000، ص458)

- جاء في **قاموس علم الاجتماع** في تعريف مصطلح المدرسة حسب **ريمون بودون Rimon Boudon** أنها نظام اجتماعي يتكون من مجموعة وظائف الادماج والحراك الاجتماعي وهو نظام تعليمي مستقل يضم مجموعات معرفية تعمل على كفاءة الأجيال الجديدة، هدفها العمل. (Boudon ,2005 , p74)
- تعرّفها **بلحسين رحوي عباسية** (2012) "على أنّها مؤسسة اجتماعية تعمل في إطار دمج الفرد في الوسط الاجتماعي، وفي نفس الوقت تعتبر نظاما معقدا يحمل ثقافة مدرسية تحدد وظائف الفاعلين بها في إطار النظام القائم في المجتمع". (بلحسين، 2012، ص138)

2.1 تعريف المدرسة الابتدائية:

- يعرفها **أحمد عبد الفتاح زكي** (2004) بأنّها هي تلك المدرسة التي تقبل من سن الخامسة او السادسة حتى سن العاشرة او الحادية عشر او الاثني عشر، سواء التحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال، وسواء كانت المدرسة هي مرحلة التعليم الالزامي وحدها أو انتقلوا بعدها الى مدرسة أخرى او أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم. (بلحسين، 2012، ص139)
- حسب **مدونة التربية والتوظيف** فان المدرسة الابتدائية هي المرحلة الأولى من مراحل المدرسة والتي تساعد الطّفل على التفكير بشكل سليم وتضمن له الحدّ الأدنى من المهارات والمعارف والخبرات التي تهيئه للحياة، وممارسة دوره كشخص منتج داخل نطاق التعليم النظامي، سواء كان التلميذ في المناطق الحضرية او في المناطق الريفية. (مدوّنة التربية والتوظيف، 2020)
- وتعرف على أنّها مؤسسة رسمية أو أهلية يتم فيها تربية وتعليم التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات الصحية والحياتية والاجتماعية والفنّية والرياضية، وتربيتهم بصورة صحيحة. ((الأميري و ساجت، 2015، ص 321)

ومنه نجد أن المدرسة الابتدائية أو مرحلة التعليم الابتدائي هي عبارة عن مراحل تمهيدية وتنموية للقدرات العقلية والنفسية، تعتبر كخطوة مهيئة للطفل كي يجتاز مرحلة الغموض في مساره الأكاديمي ويتعلم القراءة والكتابة والحساب، تكون واسطة بين المدرسة والمنزل لأنها مكملة للتربية والتنشئة الاجتماعية للطفل.

2. نشأة المدرسة الابتدائية في الجزائر:

لقد مرّ التعليم في الجزائر بمراحل جدّ صعبة وحرجة خاصة بعد الاستقلال، فقد كانت حركات التعليم فيها متذبذبة غير متّزنة، حيث كانت المدرسة عبارة عن إرث تركه الوجود الفرنسي للشعب الجزائري، والاشكال كان قائما بين مبادئ التعليم الفرنسي التي تتعارض والتعليم العربي الإسلامي من جانب العادات والثقافات، لذلك استوجب هذا إصلاحات لا بد منها للتغيير لأنه ومن جهة أخرى تلك المنظومة لا تخدم أهداف الاستقلال. فقد كان كل التركيز على ترسيخ اللغة العربية وتعميمها في شتّى المدارس الابتدائية وتدريس بعض المواد الأخرى الحسّاسة كالتاريخ والجغرافيا بالإضافة الى التربية المدنية الوطنية والتربية الإسلامية. نصبت اول لجنة لإصلاح التّعليم في 15-09-1962م حيث ركّزت هذه اللجنة على تكثيف ساعات التدريس وكان لها اهداف رئيسية تمثلت في: التّعريب، ديمقراطية التعليم، التعليم الفنّي والعلمي، بعد ذلك شهد تنصيب لجنة عليا لإصلاح التعليم سنة 1963-1964م التي رسمت الغاء النظام التعليمي الموروث من الاستعمار الفرنسي واستبداله بآخر يتماشى مع السيادة الوطنية، كما كرس التعليم المجاني والالزامي لكل طفل بلغ سن الست سنوات. (مهدي، 2018، ص ص29-30)

لقد نشأت المدرسة الأساسية بمقتضى الأمر 76/35 في16 أفريل 1976م والمتعلّق بتنظيم التربية والتكوين الصادر في الجريدة الرسمية العدد 33 في23 أفريل 1976م، وهي مرحلة مكونة من إدماج التعليم الابتدائي في 6 سنوات مع مرحلة المتوسط 3 سنوات وذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق 9 سنوات أي أن التلميذ لا يغادر الا عند بلوغه 16 سنة. (كيفوش، 2018، ص 40)

وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من الأمية والجهل والفقر والمرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، فكان من الضروري على الدولة الجزائرية بلورة طموحات الشعب الجزائري، وتجسيد حقه في التعليم وهكذا وضعت المنظومة التربوية في اعتبارها منذ الاستقلال: البعد الوطني؛ البعد الديمقراطي؛ البعد العصري. وقد عرفت الفترة الممتدة من 1970م الى 1980م إعداد ملفات مشاريع تربوية، كمشروع 1973م المتزامن مع نهاية مخطط الرباعي الأول، وبداية مخطط الرباعي الثاني، ومشروع وثيقة اصلاح التعليم سنة 1974م التّي عدلت وظهرت في 16 أفريل 1976م وهو أمر متعلق بتنظيم التربية والتكوين، والتي نصّت على إنشاء المدرسة الأساسية (الابتدائية) وتنظيم التعليم التحضيري، وتوجب التعليم.

إنّ هيكلة النظام التعليمي لمرحلة التعليم الابتدائي بعد الإصلاحات الأخيرة أصبح كالتالي:

- **التعليم التحضيري:** الموجه لأطفال لم يبلغوا السن القانوني للتّمدرس (أقل من ستة سنوات).

- **التعليم الأساسي/ الابتدائي:** مقسم الى ثلاثة أطوار رئيسية هي:

أ) **الطول الأول:** من السنة الأولى الى السنة الثالثة.

ب) **الطور الثاني:** من السنة الرابعة الى السنة السادسة.

ت) **الطور الثالث:** من السنة السابعة الى السنة التاسعة. (مهدي، 2018، ص ص 34-35)

في 09 ماي 2000م تمّ تنصيب لجنة اصلاح، ولجنة اصلاح أخرى للتعليم الابتدائي موسم 2003-2004، وقد كان من بين هذه الإصلاحات ادراج اللغة الفرنسية بالسنة الثانية ابتدائي وأعيد النظر فيها وأصبحت تدرس في السنة الثالثة ابتدائي سنة 2007، وادراج مادة التربية العلمية ابتداءا من السنة الأولى والتكفل بالبعد الامازيغي بالإضافة الى تقسيم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط فأصبحت مرحلة التعليم الابتدائي تدرّس على ستة سنوات فقط. خلال الفترة ما بين 2013 الى 2018م عقدت عدّة إصلاحات ليكون أثر قراراتها بعيد المدى، وقد مسّ جميع أطوار التعليم ليس التعليم الابتدائي فقط، لذلك فقد أصبح التعليم الابتدائي يدرس به خمسة سنوات فقط (مهدي، 2018، ص39)

ومنه نستنتج أنّ التعليم الابتدائي في الجزائر قد مر بالعديد من المراحل التاريخية والتطورية خاصة بعد الاستقلال، حيث سعت الجهات الخاصة في إزالة بقايا الاستعمار الفرنسي والتطوير في المناهج التربوية والتعليمية، وغرس ثقافة الوطن من خلال توظيف موادّ أساسية منذ السنة الأولى كمادة التربية الإسلامية لتعليم الدين الإسلامي، وكذا التربية المدنية للمحافظة على التقاليد والأسس.

3. خصائص التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي:

للمدرسة الابتدائية الحديثة دور كبير في تنمية شخصية التلميذ بكل جوانبها العقلية؛ الجسمية؛ والوجدانية والخلقية، منذ سنته التحضيرية الى غاية السنة الخامسة، فهي تسعى الى التطوير مسن قدراته واكتشاف مواهبه والاستثمار فيها بشكل جيّد، فنستطيع ان نبلور خصائص فيما يأتي:

- إحترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها.
- توفير نشاطات متنوعة ومختلفة على مستويات وربطها بالعمر الزماني للطفل.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم اثناء القاء الدرس.
- تحويل المعرفة النظرية الى سلوك له معنى ومدلول وفائدة في حياة الطفل.
- توفير مناخ مدرسي قائم على القة والحرية والمواجهة والتعاون، لكونه يشجّع الطفل على استخدام مبادراته والاعتماد على نفسه.
- الاهتمام باللّعب التربوي الذّي يعتبر طريقة فعّالة للتواصل مع الأطفال وفهم تجاربهم، ووسيلة لاستكشاف العلاقات وبناء مهارات الاتقان وإطلاق الطاقة، والتنفيس والتطوير وتطوير استراتيجيات التكيف وكذلك تطوير المهارات الاجتماعية. (العويشز، 1441ه، ص71)

ونجد اللّعب ينمي ويطوّر تفكير الطفل ويكسبه العديد من المهارات الحسّية الحركية والعقلية. (بلحسين، 2012، ص 147)

ومنه نستنتج أنّ التعليم الابتدائي يمس كامل جوانب شخصية الطفل، ويحاول قدر الإمكان أن يوفّر الجو الأفضل لتعليم وتربية ممتازين، بهدف الوصول بكل التلاميذ الى أسمى مراتب التحصيل الأكاديمي والمعرفي.

4. أهداف تطور مرحلة التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة تفتّح الطفل بحيث يخرج الى الانفتاح على الجماعة الأولية بعد ان كان اهتمامه يتمركز حول نفسه حيث تعد الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في إنشاء الطفل، والوصول به الى مرحلة ارتقائه بنفسه من النواحي الفكرية والجسدية والعقلية، وعليه فان المدرسة الابتدائية تزوّد الطفل بالاتجاهات السليمة والعقيدة الصحيحة، والخبرات التي لها فائدة مستمرّة في حياته العملية الدراسية والمهنية، فهي تضع أهدافا واضحة صغناها كالتالي:

- يهدف التعليم الابتدائي الى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي كالرياضيات؛ العلوم؛ المدنية والدينية (التربية الإسلامية) واللغة العربية وكذا اللغة الأجنبية (الفرنسية).
- الحصول على تربية ملائمة وتوسيع ادراكه لجسمه وللزمان والمكان والأشياء، وتنمية ذكائه ومهاراته الجسمية اليدوية والعقلية.
- اكتساب تدريجي للمعارف المنهجية. (د مؤلف، 2008، ص ص34-35) واعطائه القدر الكافي من المعلومات في مختلف المجالات والموضوعات.
- تنمية الحس الإبداعي لدى الطالب ويكون ذلك من خلال زيادة التقدير للأعمال اليدوية.
- غرس حب الوطن وتوليد الرغبة في التعلّم الجيّد. (مدونة التربية والتوظيف، 2020)

كذلك تسعى الى:

- الانتماء والولاء للأمة الإسلامية.
- التمسك بالهوية الوطنية المبنية على الإسلام والهوية والأمازيغية.
- إثراء الثقافة العامة للتلاميذ.
- تربية الجيل الصاعد وحب العمل والتطلع إلى آفاق مستقبلية.
- التجنيد الدائم للمشاركة في مهام البناء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للوطن.
- التشجيع على تحصيل المعارف العلمية والتقنية اللّازمة للرقي الثقافي والتحرر الاقتصادي والاجتماعي للوطن. (العيد، 2000، ص5)

نستنتج مما سبق أن التعليم الابتدائي قد رسم أهداف محددّة رئيسية وأخرى فرعية لكي يحقق النجاح الفعلي في الصفوف الدراسية، ويتوغّل بين التلاميذ لكي يكشف عن مواطن القوة لديهم ويطوّر منها، بالإضافة الى أنه يسعى دوما منذ الاستقلال الى غرس الروح الوطنية والدينية في التلاميذ منذ سنواتهم الأولى حتى وصولهم إلى المرحلة الجامعية.

5. وظيفة المدرسة في الصحة النفسية للطفل:

إنّ انتقال الطفل من بيئة الأسرة إلى البيئة المدرسية يعتبر انتقالا واسعا وواضحا، بحيث يصبح الطفل على دراية بمكانة ووجود الآخرين في حياته، وهنا تتعدد مهام المدرسة اتجاهه، فهو يعتبر مركز العملية التعليمية. حيث تطبق المدرسة الحديثة أهداف جديدة منها العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته، فالأستاذ الجيّد لا يهتم بنسبة كبيرة بتزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل يهتم بتحقيق القدرة عند التلميذ على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة الى عنايته بجانب التحصيل العلمي.

فدور المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي لا يكون دون جدوى فغرس مختلف الأسس النفسية والتعليمية والتعلمية في التلاميذ يعينهم على حل مشكلاتهم الشخصية، وعلى أن يحرزوا قدرا كبيرا من النجاح في تعلم المواد الدراسية، وكذا النجاح في مسارهم الاجتماعي والمهني، والنفسي. (زيدان، 2001، ص238)

من جانب آخر فقد تناول علماء النفس والتربية نفسية الطفل في هذه المرحلة، وأقروا على عدّة مبادئ يجب أن تنطلق منها كل مدرسة لتحديد توجهات الطفل فيها، لقد لخصت كالتالي:

- الطفل هو الهدف والمحور للتربية والتعليم.
- التربية اهم من التعليم لذلك يجب العمل على تكوين شخصية الطفل.
- يتعلم الطفل بمقدار ما يستطيع تعلمه.
- المعرفة الحقيقة تتكون في إطار المحبة (أي على الطفل ان يحب التعلم لكي يصل الى المعرفة).
- تحويل المعرفة الى فعاليات تستهدف تعمير الأرض وخدمة المخلوقات. (السبيعي، 2002، ص ص44-45)
- تقديم الرعاية النفسية الى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته، وتعليمه الاستقلالية في اتخاذ قراراته الصائبة التي تحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.
- تعليمه بطريقة صحيحة ومناسبة لتحقيق أهدافه التي تتفق مع معايير مجتمعه لكي يحقق من جهة أخرى توافقه الاجتماعي.
- مراعاة قدرات الطفل فيما يتعلق بالتربية والتعليم.
- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي للتلميذ.
- الاهتمام بعملية التنشئة الاجتماعية والتواصل مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى على رأسها الأسرة.
- مراعاة كل ما من شأنه أن يضمن النمو الصحي والنفسي السليم للطفل داخل المدرسة. (محدب وآيت مولود، 2016، ص180)

نستنتج أنّ المدرسة تلعب دورا كبيرا في تنمية الحياة النفسية وتطويرها عند الطفل، خاصة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، بحيث تسعى إلى تحقيق صحته النفسية وتوافقه الاجتماعي من خلال المحبة والتفهّم ومراعاة تغيّراته المزاجية، بالإضافة الى توفير خدمة الارشاد النفسي والاهتمام بمشاكله وحلّها.

6. الحاجات النفسية الأساسية للطفل في مرحلة التعليم الابتدائي:

للطفل رغبات وحاجات في المراحل الأولى من نموّه وتعلمه عليه ان يتشبع بها لكي تُضمن سلامته النفسية ويحقق تكيفه الاجتماعي، ومما لا نستطيع اهماله هو الاهتمام بهاته الحاجات وتلبيتها بصورة منتظمة وغير مباشرة، تكون متسلسلة ومرنة بحيث لا تقع محل الافراط والتفريط، نجد من بين هذه الحاجات:

➢ الحاجة الى الحب والمحبة:

هنا الحاجة الى التشبع الانفعالي النفسي، بحيث يبحث الطفل عمن يحبه ويبادله الاهتمام والحب الكافي لكي يتشجع وتتعزز لديه روح المثابرة والدراسة.

➢ الحاجة الى الشعور بالاستقلال الذاتي:

هذه الحاجة مهمة جدا في حياة الطفل اذ انه يشعر بالمسؤولية اتجاه نفسه ويرغب في القيام بنشاطات وسلوكات فردية، داخل أسرته بحيث يرغب في آتخاذ قراراته بنفسه، وهذا ما يعود في بعض الأحيان على الاسرة بالمنفعة. وكذا يعبر الطفل عن وجوده الذّاتي دون تردد ويفصح عن مشاعره، بطرق مختلفة في المنزل وفي المدرسة.

➢ الحاجة الى مكانة واحترام الذات:

احترام الطفل امر لا بد منه فهو امر متبادل لكي يتحسن التفاعل مع افراد المجتمع المنتمي اليه، والطفل هنا يبحث عن الاحترام وعن تقدير لذاته لكي يعززها ويطور فيها. فهو يحتاج الى الاعتراف به كفرد مهم في مجتمعه سواء المنزل او في المدرسة او غير ذلك من الأماكن التي يتفاعل فيها ويبح في متنها على المكانة والعظمة.

➢ الحاجة الى الأمان:

يحتاج الطفل الى الشعور بالأمن والاستقرار، والانتماء الى جماعة الأسرة والمدرسة والأصدقاء منهم الأقران والزملاء بالصف الدراسي، كما يحتاج الى الرعاية في مناخ يقيه من المخاطر ويشعر فيه بالطمأنينة والحماية المناسبة لتعلمه، وتحقيق راحته، بذلك يجب مراعات كل مظاهر الخطر التي تحدق بالطفل داخل المدرسة وتجنبها. (الوحش، 2015، ص ص 114-115)

➢ الحاجة إلى تعلم المعايير السلوكية:

ان تعلم المعايير السلوكية والمبادئ الأساسية في التعامل مع الآخرين تساعد الطفل على توافقه الاجتماعي، بهذا يتعلم حقوقه وواجباته، وما الذي يفعله مع الجماعة من أفعال مقبولة وغير مقبولة وفي أي مكان وزمان.

- **الحاجة الى تقبل السلطة:**

هنا ثقافات السلطة مختلفة من مجتمع لآخر، بحيث يرتبط اشباع هذه الى إرضاء الكبار واحترام آرائهم وطلباتهم، وعلى الطفل تقبل الآخرين كالأم والأب على أنهم مصدر القرارات المتعلقة به وهم من يتحكمون في سلوكاتهم ان كانت سيئة ام جيدة، كذلك الحال في المدرسة أن يقتنع الطفل بضرورة الانتظام والخضوع لكل ما هو منوص في قانون المدرسة وأن يحترم كل من يكبره سنا وذو سلطة عليه كالمدير أو الحارس وبصفة أكبر المعلم.

- **الحاجة الى الإنجازوالنجاح:**

يسعى الطفل دوما الى الاستكشاف والاطلاع على كل ما هو جديد فهو يرغب في اشباع فضوله التعلمي، ومن خلال ذلك يهدف الى التقدم بالمستوى الدراسي والنجاح، فتغرس روح الشجاعة في عندما يتحقق نجاحه.

- **الحاجة الى اللعب:**

اللعب هو نشاط ضروري وأساسي في حياة الطفل خاصة بالمراحل الأولى من تعلمه في الابتدائي، حيث يتمكن من فهم العالم (من خلال الأشياء الملموسة والتجارب المتعددة) هذا بتخصيص وقت فراغ له لإتاحة فرصة له للتعبير عن رغبته في التعلم منفردا بنفسه أو مع زملائه. (أمال عمور،2018، ص ص 66-68)

نستنتج مما سبق أنّ الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج الى تشبع من كل جوانبه النفسية والعاطفية لكي يصل الى درجة الصحة النفسية وبذلك يتوافق اجتماعيا ويحقق نجاح أكاديمي يتناسب وقدراته العقلية والمعرفية، وبهذا يضمن مستقبله المهني يوما ما وتتاح له الفرصة في التوجّه لميدان العمل وهو راضٍ عن إنجازاته واتجاهاته وميولاته.

7. الاضطرابات النفسية والسلوكية المتعلقة بالطفل في المدرسة:

قد يعاني الطفل العديد من المشاكل في حياته الدراسية والتي يؤدي استمرارها وتكررها معه الى الكثير من النتائج الوخيمة تصبح أحيانا في شكل اضطراب، فيحتاج التلميذ هنا الى تدخل وتكفل نفسي سريعين لإزاحة تلك الخطورة عنه وعن مساره الدراسي، فالمشاكل التي يعانيها التلميذ مختلفة ومتعددة جدا أغلبها معروف وشائع وتنقسم الى قسمين منها العادية التي تمر دون أثر بليغ وأخرى غير عادية تؤثر عليه وينتج عنها اضطراب ما، ولكل مشكلة منها حل يتناسب معها. تتطرق كل مؤسسة تعليم ابتدائي الى إجراءات خاصة عند ملاحظة أي سلوك غريب لا يتناسب مع النمو الشخصي (النفسي والجسمي والعقلي) للتلميذ لكونه عنصر مهم في عملية التعلم، تتطلب الملاحظة والشكوك الأولية الانتباه والتركيز

على التلميذ ومعرفة مدى تكررها معه والمواقف التي تستحضر ذلك السلوك الغير عادي، ومن ثم توجيهه الى الفحص الطبي (لضمان السلامة الجسدية والعضوية الوظيفية) والى الطب النفسي المدرسي، الذي وبمختلف الأدوات التشخيصية النفسية يساهم في المساعدة على معرفة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية عند الطفل. فنجد من بين الاضطرابات الشائعة في الوسط المدرسي:

- **الغضب والعدوان:**

هما حالتين نفسيتين متتابعتين في اغلب الأحيان فالشعور بالغضب يليه العدوان الذي يعتبر هو الآخر رد فعل غريزي في الانسان. تؤدي هاتين الحالتين الى التخريب والضرب والصراعات بين التلاميذ. فالعنف الزائد عن حده دليل على عدم تكيف الطفل، وأنه عجز في كيفية التعامل السليم مع الآخرين سببها سوء معاملة والدية كتعنيف الطفل وقهره، وكذلك فشله في الدراسة أو عدم اشباع حاجاته الأساسية التي تخلق من ورائها صراع حاد.

- **الكذب:**

هو سلوك يعني به مخالف رأي الآخرين لما يعتقدونه بهدف التضليل واخفاء الحقيقة. حالة تعتبر عادية في سن ما لكن إذا تجاوز الطفل ذلك السن (يصل الى نضج الجهاز النفسي في سن الست سنوات حسب المدرسة التحليلية) يصبح من الصعب معرفة الصحيح من الخطأ في وقائع حياته الدراسية وخاصة إذا لم يجد من يعززه سلبا عن هذا التصرف السيئ، بهذا تسوء علاقاته مع الآخرين وينفر منه الجميع، وقد يصعب ذلك حتى على والديه فالمعاملة معه تكون مبهمة لأنه يزيف في أفعاله وأقواله. (بكّار، 2010، ص11)

- **السرقة:**

في مرحلة الطفولة المبكرة تكون السرقة حالة طبيعية يمر بها جميع الأطفال بحيث انهم كلما رأوا شيئا يشد انتباههم ويحفز فضولهم يرغبون في أخذه وامتلاكه، لكن عند تجاوز سن 6 سنوات يصبح الأمر مبالغ فيه ويدق ناقوس الخطر، هذا بسبب الحرمان العاطفي أو الظروف الاقتصادية المزرية أو الى الشعور بالضعف وعدم الثقة بالنفس هذا كله بهدف جذف الانتباه اليه والاهتمام به، وربما تحد نتيجة عدم اشباع للرغبات في مرحلة ما فيصبح سلوك السرقة كسلوك نكوصي لتلك المرحلة. (الجلبي، 2015، ص43)

- **الخجل:**

هو حالة انفعالية نتيجة الشعور بالنقص، بسبب تشوه خلقي أو عضوي، أو بسبب التربية الوالدية نتيجة معتقدات خاطئة أو تدليل زائد عن اللزوم وغيرها من المعاملات الغير سوية، لذلك يتجنب الطفل داخل مدرسته أي نشاط يدفعه للتفاعل مع الآخرين فينطوي على نفسه ويعيش داخل قوقعة خاصة به، لذلك تتخذ الابتدائيات بعض الطرق للتخفيف

من حدة الخجل كتشجيعه على النشاطات الاجتماعية والهوايات وممارسة الرياضة خاصة الرياضات المشتركة في مجموعة، التشجيع كذلك على الثقة بالنفس والتعبير اللّفظي. (سنوساوي، 2017، ص72)

- **قصور الانتباه وفرط الحركة:**

هو حالة عدم الاتزان السلوكي عند الطفل بحيث يمتنع من الجلوس في مكان واحد لمدة طويلة أو لا يركز تمام على دروسه، حيث أظهرت الدراسات ان الذكور هم أكثر عرضة للإصابة بفرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنة بالإناث، بالإضافة الى أنّ الأسر الفقيرة أكثر انتشارا من الأسر الثرية. (بكار، 2010، ص33) وقد أكدت بعض الأبحاث أن سبب هذا الاضطراب في حالات ما قد يكون غذائي، فتناول الحلويات التي تحتوي على منشطات مرتفعة بشكل متكرر ومفرط يحفز هرمون الأدرينالين وبذلك يصبح متشتت ولا يستطيع الانتباه لمثير واحد.

- **المخاوف المرضية/ الرهاب:**

كون المدرسة الابتدائية هي المؤسسة التعليمية الأولى والجديدة في حياة الطفل فقد يعاني من نفور مبدئي منها، لكن سرعان ما يتأقلم، في حالات أخرى ولأسباب عديدة يستمر ذلك النفور منها: التعلق المرضي بأحد الوالدين؛ التدليل الزائد، الخوف من المعاملة السيئة للمعلم... الى آخره، وتظهر أعراض الرهاب المدرسي بشكل متكرر كلما تعرض للموقف المسبب للخوف المرضي. (سنوساوي، 2017، ص73)

يتوضّح لنا أنّ الطفل لا يكون سليما تماما في مرحلة التعليم الابتدائي حيث يتعرّض للكثير من الحالات الشعورية والغير شعورية الغير سوية التي تحتاج الى اهتمام من قبل المرشد النفسي وكافة الطاقم المدرسي، بتوفير المناخ المناسب والمهيئ لإزالة هاته الاضطرابات والتخفيف منها. كتطبيق خدمة الارشاد النفسي في المدارس والحرص على المعاملة الجيدة والمناسبة للتلاميذ، وكذا توجيه أسرهم نحو المعاملة الجيدة والفعالة.

خلاصة:

نرى مما سبق أن مرحلة التعليم الابتدائي تتميز بأنها مرحلة قاعدية لبناء شخصية متزنة ومتوافقة نفسيا واجتماعيا، كما أنها تتميز بنمو يمسّ كل النواحي الجسمية والنفسية الشخصية والاجتماعية للطفل، وهي مرحلة هامة في بناء علاقة متينة وآمنة بين الطفل والمدرسة، وحتى علاقته بالمجتمع ككل، ولهذا فإن أي مشكل يعترض له الطفل في هذه المرحلة سيكون له تأثير سلبي على تحصيله الأكاديمي، وعلى صحته النفسية أيضا، وربما كان الرّهاب المدرسي المشكل الشائع الذي يحدث للطفل من ضمن المشاكل النفسية الانفعالية والاجتماعية، حيث يعتبر مشكلة واسعة وكثيرة التأثيرات فتتداخل مسبباته لدرجة أن الطفل قد يرفض الذهاب إلى المدرسة، ويرفض حتى فكرة التعلّم والدراسة، ومن هنا تنطلق جلّ مشاكله ويحتاج الى رعاية خاصة وتكفّل نفسي مستعجل كتوفير خدمة البرامج الارشادية بهدف التخفيف من الرهاب المدرسي وإعادة اندماجه في الوسط المدرسي الطبيعي.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. الأدوات المستعملة في الدراسة
4. أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني من البحث وهذا بغرض الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية وتأكيد الفرضيات او نفيها لذا فتحديد الاطار المنهجي من اهم أسس الدراسة العلمية، والذي من خلاله تتبيّن طبيعة وقيمة كل بحث، حيث أن الضبط السليم للبحث يضمن الدقّة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة، والتي تتمثّل أولها في الدراسة الاستطلاعية وتهدف الى اكتشاف ميدان الدراسة، والتطرق لنقاط مهمة للموضوع وتطبيق أدوات القياس بطريقة صحيحة اذ كانت الدراسة الاستطلاعية في المؤسسة التعليمية الابتدائية، تمثلت أهميتها في الكشف عن مدى تفشّي الظاهرة حيث ان الدراسة الأساسية هي امتداد للدراسة الاستطلاعية، فقد قمنا بها في مؤسسة تعلمية واحدة، كانت العينة في فترة الاستطلاع متنوّعة الخصائص (حسب السن، الجنس، المستوى الدراسي). من أهمّ الصعوبات التي واجهتنا في دراستنا الاستطلاعية هي عدم توفر العينة بشكل أكبر وضيق الوقت، كما ان المقابلات الفردية اتخذت وقتا أطول كوننا نتعامل مع أطفال في مرحلة التعليم الابتدائي. المنهج المناسب للدراسة هو المنهج تجريبي ذو تصميم المجموعتين، وأداة قياس قبلي وبعدي بالإضافة الى تطبيق البرنامج الارشادي، من ثمّ معالجة نتائجها بأساليب إحصائية مناسبة، بهدف الوصول الى استنتاجات وتفسيرات للفرضيات على ضوء الدراسة الميدانية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1 تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات الجانب الميداني في الدراسة، وهذا من خلال احتكاك الباحث بالميدان والتعرف عن قرب بخصائص مجتمع البحث وكذا تحديد أدوات التشخيص المناسبة وتجريبها عليه، فنظرا لأهمية الدراسة الاستطلاعية، قامت الباحثتين بإجراء دراسة استطلاعية في مدرسة فتاتنية محمد لخضر بولاية قالمة دائرة لخزارة بلدية عين صندل، وكان ذلك في شهر مارس 2022،، حيث شملت الدراسة تلاميذ مدرسة فتاتنية لخضر من 7 سنوات الى 11 سنة أي من مستوى السنة الثانية ابتدائي الى مستوى الخامسة ابتدائي وقد اختيرت 10حالات من اقتراح كل من المعلمين والمديرة بعد توضيح الباحثتين لموضوعهما والاضطراب المتناول وطرح البعض من أعراضه، طبقت عليهم مقابلة بحثية يتمحور موضوعها حول الرهاب المدرسي.

2.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- التحقق من إمكانية الوصول الى العينة المستهدفة وما إذا توفر فيها متغيّر دراستنا.
- ضبط موضوع البحث واشكالية الدراسة وفرضياتها.
- تحديد طبيعة المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات للدراسة النهائية.
- جمع معلومات تساعدنا على إثراء وضبط أداة الدراسة أي البرنامج الارشادي.

3.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أدواة الدراسة الاستطلاعية في:

1.3.1 المقابلة:

تعرف **نادية سعيد عيشور** المقابلة بأنّها من الأدوات الرئيسية في جمع البيانات في دراسات الأفراد والجماعات الإنسانية، وهي أكثر الوسائل شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية [...]، وهي مواجهة شخصية يقوم بها الباحث للعميل المراد دراسة اتّجاهاته ... إلخ. (عيشور، 2017، ص ص308-309)

اخترنا المقابلة الحرّة لأنها تتيح الفرصة للحالة في التعبير بحرية، تهدف الى جمع البيانات حول العينة المستهدفة في دراستنا وجمع مؤشرات حول متغيّر الدراسة كذلك وقد طبّقت مع العديد من الأطراف كالمديرة والمعلمين وحتى الأولياء والتلاميذ، تراوحت مدّتها 45 دقيقة، أنجز لهذا الغرض دليل المقابلة. (الملحق رقم 01)

2.3.1 الملاحظة:

عرّفتها **سومية أيكان** بأنها: "عبارة عن عملية مشاهدة، أو متابعة لسلوك وظواهر محددة، أو أفراد محددين خلال فترة أو فترات زمنية محددة، وضمن ترتيبات بيئية تضمن الحياد، أو الموضوعية لما يتمّ جمعه من بيانات أو

معلومات"(إيكان، د س، ص2)، فالملاحظة توفّر بيانات لازمة للتحقّق من فروض أوليّة عن تفسير الحالة التي يقوم الأخصائي النفسي بمتابعتها وتلزم في دراسة مشكلات الطلاّب وكذا التحقق من وجود ظاهرة أو اضطراب معيّن من خلال وضع شبكة ملاحظات حول الموضوع محلّ الدراسة. (الملحق رقم 02)

4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من السنة الثانية الى السنة الخامسة بابتدائية فتاتنية محمد لخضر، قدّر عدد التلاميذ الإجمالي 157 تلميذ، وعدد التلاميذ المقترحين حسب المعلمين والمديرة شمل 10تلاميذ يعانون من أعراض الرهاب المدرسي حسب رأيهم، اختارت الباحثتين أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة قصدية حسب الشروط التالية:

- لا يعاني الطفل من أي أمراض جسدية مزمنة.
- غيابات متكررة دون مبرر واضح حسب تصريح المعلمة أو المديرة.
- عدم الرغبة في المشاركة داخل القسم حسب تصريح المعلمة والوالدين.
- التحجج لعدم الحضور بسبب التمارض حسب تصريح أولياء الأمور.

⌑ خصائص العينة الاستطلاعية:

الجدول رقم (04): توزيع خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

التلاميذ	الجنس	السن	المستوى الدراسي
1. إياد	ذكر	7 سنوات	السنة الثانية ابتدائي
2. أحمد علي	ذكر	8 سنوات	السنة الثانية ابتدائي
3. مريم	أنثى	7 سنوات	السنة الثانية ابتدائي
4. سلمى	أنثى	10 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي
5. إسراء	أنثى	10 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي
6. رتاج	أنثى	9 سنوات	السنة الثالثة ابتدائي
7. آدم	ذكر	9 سنوات	السنة الرابعة ابتدائي
8. أمينة	أنثى	9سنوات	السنة الثالثة ابتدائي
9. نسيم	ذكر	8 سنوات	السنة الثانية ابتدائي
10. خير الدين	ذكر	10 سنوات	السنة الخامسة ابتدائي

ملاحظة: الأسماء المذكورة هي أسماء مستعارة.

5.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال المقابلات التي أجريت مع أفراد العينة ومن خلال الملاحظات توصلنا الى:

- توفّر عينة الدراسة.
- تطابق الجانب النظري مع الميداني من خلال توفّر الاعراض بأفراد العينة.
- تحديد أدوات الدراسة المناسبة.

2. الدراسة الأساسية:

1.2 المنهج المستخدم في الدراسة:

يعرّف المنهج على أنّه الطريق الذي يربط بين مشاكل الواقع وتصوّر الباحثين والعلماء. (دشّلي، 2016، ص26) ولهذا فإنّ معالجة المشكلة التي طرحناها في دراستنا تتطلب منهجا مناسبا نتّبعه لكي يربط لنا بين موضوع دراستنا والواقع الميداني، ارتأينا استخدام المنهج التجريبي المناسب لأهداف الدراسة للكشف عن فعالية البرنامج الارشادي للتخفيف من الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، باعتباره منهجا مستخدما في دراسة الحياة النفسية، حيث يضاف متغيّر ثمّ تقاس مدى فاعليته على الأفراد الذين يعانون من تلك المشكلة، كما يستعين الباحث بأدوات أخرى قياسية تجريبية كالاختبارات والمقاييس النفسية، كما أن استخدام المنهج التجريبي في الدراسة يقلل من نسبة الخطأ والتحيّز عند جمع البيانات لأن جمع البيانات يكون عن طريق الاختيارات التي يجب أن يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية. (حفني، دون سنة، ص7)

في هذا الصدد عرّف **البيّاتي** المنهج التجريبي بأنه:" ذلك النوع من البحوث الذي يتمّ فيه السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتمّ تقسيمها بشكل عشوائي الى مجموعتين أو أكثر تسمّى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعة التجريبية وتسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة" (بن هويمل، 1434ه، ص6)

وقد تمّ اختيار تصميم المجموعتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) بالقياس القبلي والبعدي كتصميم مناسب لدراستنا الحالية، حيث يتم اختيار أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية باحترام الشروط الأساسية في المعاينة التي تتحقق بمبدأ العشوائية في الاختيار بعد أن تمّ اختيارهما قصديا من قبل بناءً على شروط محددة.

حيث نتمكن من إجراء أربع مقارنات في هاته الحالة وتكون كالتالي:

- مقارنة بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة.
- مقارنة بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- مقارنة بين نتائج القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- مقارنة بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

2.2مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

1.2.2 التعريف بعينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تعتبر العيّنة أسلوبا وطريقة لجمع البيانات والمعلومات، تؤخذ من جميع عناصر المشكلة المدروسة أي مجتمع الدراسة بأسلوب معيّن، لتحقيق أهداف الدراسة والتوصّل الى نتيجة علمية. (دشّلي، 2016، ص130)

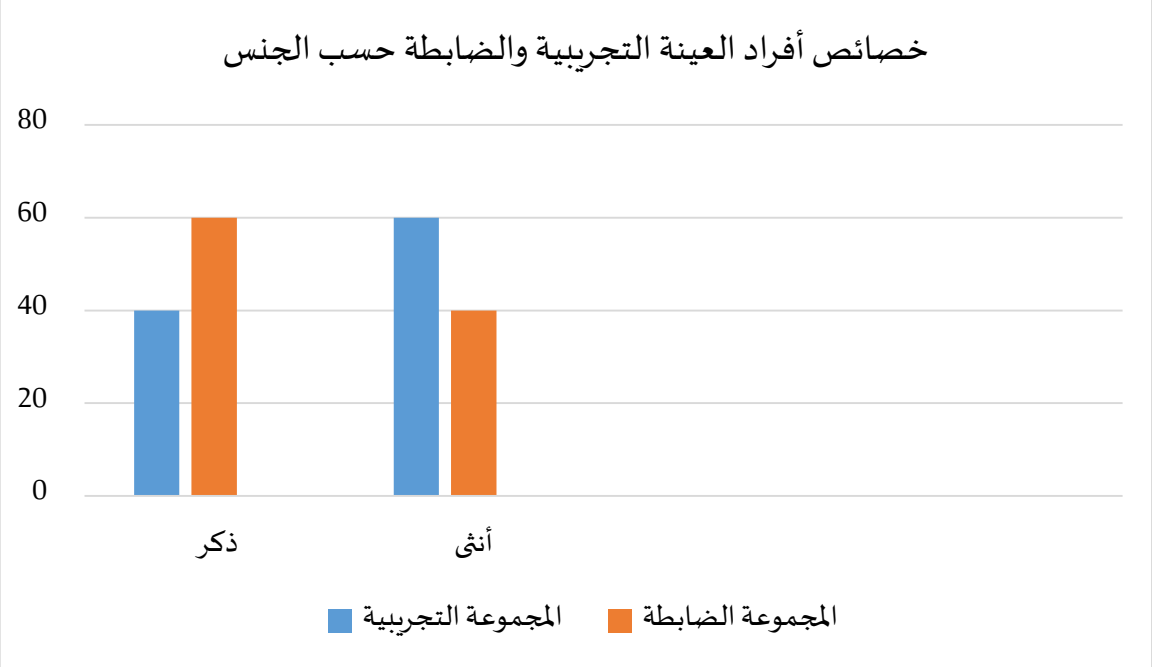
تمّت المعاينة بعد إجراء الباحثتين الدراسة الاستطلاعية على عينة مشكلة من 10 تلاميذ تمّ الاختيار بطريقة قصدية بابتدائية فتاتنية محمد لخضر الذين يعانون من الرهاب المدرسي، ومنه فلقد قسّمنا هؤلاء التلاميذ الى مجموعتين تتكوّن كل مجموعة من 5 تلاميذ إحداهما ضابطة (لا يطبّق عليها البرنامج الارشادي) والأخرى تجريبية (يتمّ تطبيق البرنامج الارشادي عليها) بطريقة عشوائية، وقد كانت خصائصهم كالتالي:

2.2.2 توزيع خصائص أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب كل خاصية:

- **توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب خاصية الجنس:**

الجدول رقم (05): يمثّل توزيع أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب الجنس

الجنس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	2	40	3	60
أنثى	3	60	2	40
المجموع	5	%100	5	%100



الشكل رقم (01): مدرّج تكراري يوضّح توزيع أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية حسب الجنس

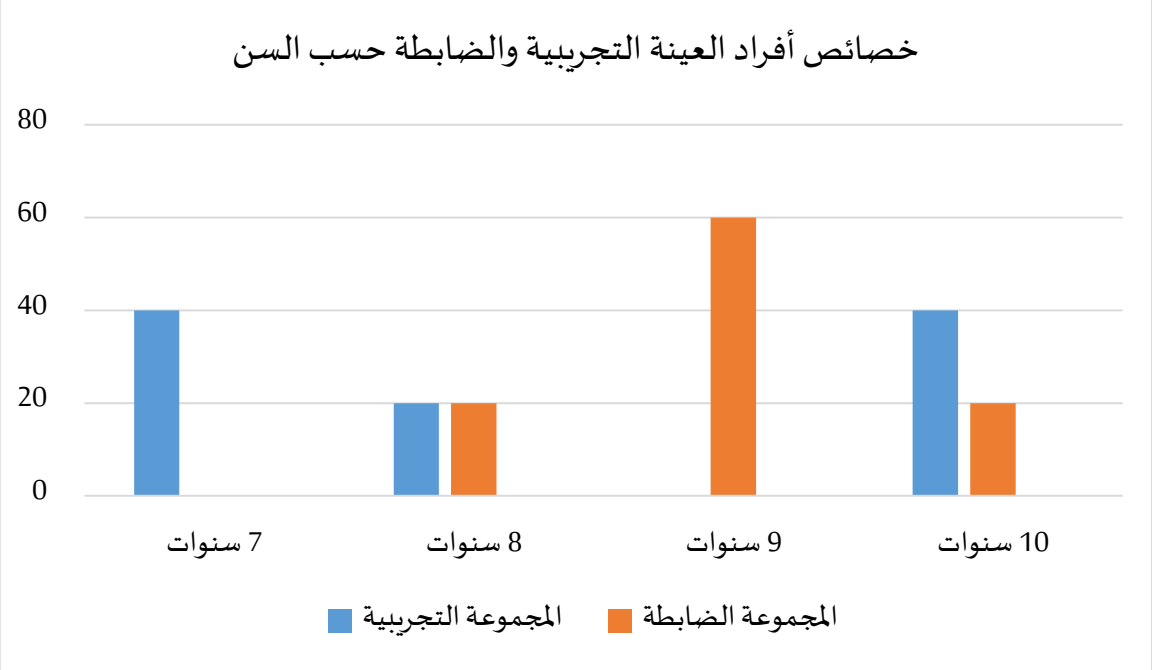
التعليق:

يظهر لنا من خلال الجدول (رقم 05) والمدرّج التكراري (الشكل رقم 01) في توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس أنّ نسبة الإناث مرتفعة في المجموعة التجريبية حيث تبلغ نسبتها 60% عكس المجموعة الضابطة التي تبلغ نسبتها 40%، وكذا الذكور الذين قد تباينت نسبتهم كذلك ففي المجموعة التجريبية تقدّر نسبتهم بـ 40% وفي المجموعة الضابطة 60%.

- **توزيع خصائص افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب السّن:**

الجدول رقم (06): يوضّح توزيع خصائص أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب السّن

الأعمار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
7	2	40	0	0
8	1	20	1	20
9	0	0	3	60
10	2	40	1	20
المجموع	5	%100	5	%100



الشكل رقم (02): مدرّج تكراري يوضّح خصائص أفراد المجموعة التجريبية والضابطة حسب السنّ

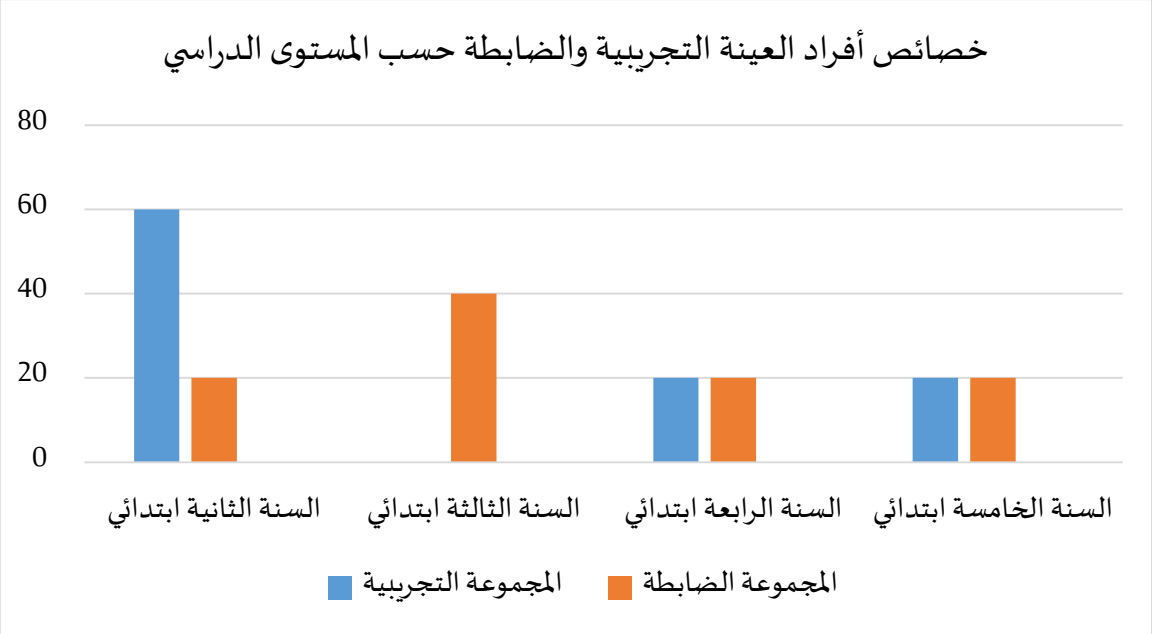
التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 06) والمدرّج التكراري (الشكل رقم 02) أنّ أفراد المجوعتين التجريبية والضابطة تختلف أعمارهم، حيث أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحتوي على نسبة 40% والتي تمثل عمر السبع سنوات أما في المجموعة الضابطة لا يوجد أفراد بعمر السبع سنوات، وعمر الثمانية سنوات في كلتا المجموعتين متساوي، أمّا سن التسع سنوات يبلغ نسبة 60 %في المجموعة الضابطة تقابلها نسبة 0 %في المجموعة التجريبية هذا ما يعني عدم وجود أفراد ذي سن التسع سنوات فيها. وبالنسبة لعمر العشر سنوات فهو مرتفع بنسبة 60 %في المجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية فنسبته تقدّر بـ20%، هذا يوضّح اختلاف وتشتّت في الأعمار.

- **توزيع خصائص أفراد المجموعة التجريبية حسب المستوى الدراسي:**

الجدول رقم (07): توزيع خصائص أفراد المجموعة التجريبية حسب المستوى الدراسي

السنوات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
السنة الثانية ابتدائي	3	60	1	20
السنة الثالثة ابتدائي	0	0	2	40
السنة الرابعة ابتدائي	1	20	1	20
السنة الخامسة ابتدائي	1	20	1	20
المجموع	5	%100	5	%100



الشكل رقم (03): مدرج تكراري يوضّح توزيع خصائص العينة التجريبية والضابطة حسب المستوى الدراسي

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 07) والمدرّج التكراري (الشكل رقم 03) أنّ نسبة توزيع السنوات الدراسية مختلفة في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث أنّ أغلبية أفراد المجموعة التجريبية هم من مستوى السنة الثانية ابتدائي حيث بلغت نسبتهم 60%، بالمقارنة مع أفراد المجموعة التجريبية حيث تبلغ نسبتهم 20%، لا يوجد أفراد المجموعة التجريبية موزّعين على السنة الثالثة ابتدائي لكن بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغت نسبتهم 40%، بالإضافة إلى السنة الرابعة ابتدائي فقد تساوت نسبتهم في كلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث بلغت نسبتهم 20%. أما السنة الخامسة فهي كذلك قد تساوت نسبة توزيع أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة حيث بلغت 20%.

3.2.2حدود الدراسة الأساسية:

- الحدود البشرية: 10 تلاميذ تمّ اختيارهم بطريقة قصدية ثمّ تقسيمهم بطريقة عشوائية بسيطة الى 5 أفراد يشكلون المجموعة التجريبية و5 أفراد يشكلون المجموعة الضابطة.

- الحدود المكانية: لقد تمّت دراستنا الأساسية في ابتدائية فتاتنية محمد لخضر بلدية عين صندل، دائرة لخزارة، ولاية قالمة.

- الحدود الزمنية: لقد امتدّت دراستنا من شهر مارس إلى غاية شهر أفريل عام 2022.

3. الأدوات المستعملة في الدراسة:

1.3 مقياس فوبيا المدرسة (الرهاب المدرسي) :(للملحق رقم 03)

تم إعداد المقياس من طرف كل من الدكتورة **زينب محمود شقير** والدكتورة **سميرة عبد الله الكردي** (سنوساوي عبد الرحمان، 2017، ص111)، وتمّ اعداد المقياس من خلال التراث الادبي والسيكولوجي ومن الدراسات السابقة والبحوث في مجال الرهاب المدرسي، والاطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالرهاب المدرسي، حيث تم التوصل إلى مجموعة من الخصائص والسمات والأعراض التي تعبر عن شخصية التلميذ الذي يعاني من رهاب المدرسة تم تقسيمها إلى أربعة محاور :

- **المحور الأول:** الأعراض السلوكية (الحركية)
- **المحور الثاني:** الأعراض العضوية (الجسمية-الفيسيولوجية)
- **المحور الثالث:** الأعراض الانفعالية
- **المحور الرابع:** الأعراض العقلية المعرفية

تم التوصل الى مجموعة من العبارات عددها 64عبارة موزعة على المحاور الأربعة، حيث شمل المحور الأول (22) عبارة والثاني (10) عبارات، والثالث (19) عبارة والرابع (13) عبارة.

عرض الاختبار في صورته الأولية على 10محكمين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في مجالي التربية الخاصة وعلم النفس بكل من جامعة الطائف، وجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وأيضا عشر أساتذة من جمهورية

مصر العربية، وتم حذف بعض العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق أقل 80%من المحكمين، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات، وتم إخراج فقرات الاختبار في 50 عبارة موزّعة على (08) عبارات في المحور الأول، و(16) عبارة في المحور الثاني، و(16) عبارة في المحور الثالث، و(10) عبارة في المحور الرابع.

1.1.2 تقنين المقياس :

تم تقنين فقرات المقياس على بيئتين عربيتين مختلفتين، وهما البيئة السعودية ممثلة في ثلاث مدارس ابتدائية بالصف الرابع والخامس والسادس بمجموع 100 تلميذة، بعمر زمني يتراوح من (12-10) سنوات، كذلك على عينة الكفيفات بلغت (30) كفيفة، وعلى البيئة المصرية قد تمّ تقنين المقياس على عينة من 200 تلميذ وتلميذة (مناصفة) بعمر زمني لا يتراوح من (12-10) سنة، كذلك على عينة من الكفيفات (30) تتراوح اعمراهن بين (14-07) سنة بمدارس النور للكفيفات بكل من طنطا وكفر الشيخ.

وكذا البيئة الجزائرية عام 2017 في دراسة سنوساوي عبد الرحمان حيث طبّق على خمس حالات تعاني من الرهاب المدرسي في كل من ابتدائية بوعناني الحسين، ابتدائية دحّو بومدين، ابتدائية العربي التبسي، ابتدائية مومن محمد، ابتدائية لاتبي حاج احمد.

2.1.3 صدق وثبات المقياس :

بالإضافة إلى الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور على حدى، على عينة التقنين الكلية التي بلغت(180) تلميذ، وقد تم التوصل من طرف مؤلفتا المقياس إلى ارتفاع معامل الارتباط لجميع العبارات (0.01) مما يؤكد على صدق المقياس والاطمئنان على استخدامه في القياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين محاور المقياس الأربعة وبين الدرجة الكلية، حيث تم التوصل إلى أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01).

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين المحاور موجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.95)، وقد تم حساب الثبات أيضا بطريقة الاتّساق الداخلي عن طريق حساب معامل **ألفا كرونباخ** الذي كان يساوي (0.82) عند مستوى دلالة (0.01).

3.1.3 تصحيح المقياس :

يطلب من المفحوص الإجابة عن عبارات المقياس باختيار أحد الإجابات الثلاث التي تمثل انطباعا دقيقا وصحيحا، بحيث تأخذ إجابة (دائما) درجة (2)، واجابة (أحيانًا) درجة (1)، واجابة (لا تنطبق) درجة (0).

- تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر و100 درجة.
- تتراوح درجة المحور 1الخاص بالأعراض السلوكية ما بين صفر و20 درجة.
- تتراوح درجة المحور 2 الخاص بالأعراض الجسمية والفيسيولوجية ما بين الصفر الى 20 درجة.

- تتراوح درجة المحور 3 الخاص بالأعراض الانفعالية ما بين الصفر الى 28 درجة.

وتشير الدرجة:

- من صفر الى 32 درجة تشير إلى مستوى منخفض لرهاب المدرسة.
- من 33 الى 68 إلى مستوى متوسط لرهاب المدرسة.
- من 69 الى 100 إلى مستوى مرتفع في معدل الأفكار السلبية حول المدرسة.

وتشير الباحثتان أن البطارية بمقياسها على فئات أخرى من العاديين والغير عاديين في مرحلة الطفولة سواء بواسطة الحالة نفسها أو بمساعدة القائمين على رعايتها، حيث راعت معدّتا البطارية ذلك أثناء صيغة ثغرات المقياسين.

2.3 البرنامج الإرشادي:

تكمن أهمية البرنامج في أنه يساعد على التخفيف من الأعراض الخاصة برهاب المدرسة، وقد يساعد في ازالتها بشكل كامل مع مرور الوقت، حيث أنه يقوم على ارشاد التلميذ معرفيا وسلوكيا وتغيير توجهه السلبي نحو المدرسة الذي ينفّره منها، من خلال إدراج بعض التقنيات التي تخفف من المخاوف والمشاكل الانفعالية المتعلقة بها.

بعد بحثنا في العديد من المراجع قد تمّ الاستعانة بالبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للباحث سنوساوي عبد الرحمان (2017) (الملحق رقم 04) وسبب اختيارنا له هو تطبيق الباحث للبرنامج على نفس عينة الدراسة بحيث هذا البرنامج طبق في الجزائر.

1.2.3 مصادر تعديل البرنامج:

لتعديل البرنامج الذي يهدف الى التخفيف من مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي اعتمدت الباحثتين على عدّة مصادر وهي:

- ✓ البرامج العلاجية والارشادية المطبقة من خلال الدراسات السابقة مثل: دراسة محمد محمد نور أحمد الطيّب 2020، دراسة زينب محمود شقير وسميرة عبد الله الكردي 2012، دراسة الطّاهر عيسى عبد السّلام محمّد 2006، دراسة سلوى السيد سليمان حجازى 2005، ودراسة محمود سوسن نادر الشيخ 1434هـ.
- ✓ نتائج الدراسة الاستطلاعية وخصائص واحتياجات أفراد العينة
- ✓ الإطار النظري.

2.2.3 البرنامج الإرشادي بعد التعديل:

- صدق البرنامج:

عدّلت الباحثتين في البرنامج لكي يناسب خصائص عينتهما (المذكورة سابق) وكذا من خلال الدراسة الاستطلاعية والتطلع على مختلف البرامج الأخرى التي طبقت على الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي الذين يعانون من الرهاب المدرسي، وقد عرضنا التعديل في شكل جدول على أساتذة علم النفس وأخصائيين نفسيين للتحكيم. (الملحق رقم 05)

للتأكد من الصدق الظاهري للبرنامج الارشادي تمّ عرض صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين المتمثلين في:

- **الدكتورة بوتفنوشات حميدة:** تخصص علم النفس العيادي.
- **بن طبولة سامية:** أخصائية نفسية.
- **طلحي فريدة:** ممارسة.
- **بوبطة لطفي:** أخصائي بمستشفى الرازي بعنابة.
- **اوباجي يمينة:** أستاذة محاضرة بجامعة قسنطينة.
- **الدكتورة حرقاس وسيلة:** أستاذة بجامعة 8 ماي 1945.
- **الدكتور مشطر حسين:** أستاذ بجامعة 8 ماي 1945.

كان الغرض من التحكيم هو إبداء رأيهم حول النقاط التالي:

- عدد الجلسات.
- مدّة الجلسات.
- أهداف الجلسات.
- تقنيات الجلسات.

تمّ الاخذ بآراء المحكمين واقتراحات في تعديل البرنامج الارشادي الجماعي ومن خلال إضافة وحذف وتعديل بعض النقاط المهمة لكي تتناسب مع سير البرنامج ونجاحه.

سنوضّح فيما يلي أهم الملاحظات الأساتذة المحكمين:

جدول رقم (08): يوضح ملاحظات الأساتذة المحكمين للبرنامج الارشادي:

الأستاذ المحكم	الملاحظات
بوتفنوشات حميدة	- إضافة تقنية التنفيس الانفعالي لمعرفة مخاوف الطفل. - إضافة هدف كسب ثقة الطفل. - إضافة هدف التعرف على الأفكار اللاعقلانية المسببة للرهاب المدرسي.
بن طبولة سامية	- استبدال تقنية رمي الكرة بتقنية كسر الجليد.
طلحي فريدة	- إضافة تقنية الغمر التدريجي.
بوبطة لطفي	- مدّة الجلسات تكون في 60 دقيقة.

أوباجي يمينة	- إضافة هدف للتغلب على الأفكار السلبية حول المدرسة
حرقاس وسيلة	- تعديل مدة الجلسات إلى 60 دقيقة.
مشطر حسين	

3.2.7 وصف البرنامج الارشادي بعد التعديل:

تناولنا موضوع الرهاب المدرسي عند التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، يتكوّن البرنامج من 10 جلسات أجريت على المجموعة التجريبية المكوّنة من 5 تلاميذ بابتدائية فتاتنية محمد لخضر، بمعدّل جلستين كل أسبوع ما عدا الأسبوع الأخير 3 جلسات، يتراوح وقت الجلسة الواحدة 60 دقيقة، لمدّة شهر، خلال شهري "مارس وأفريل".

- **الهدف الرئيسي:**

- التخفيف من رهاب المدرسة لدى أطفال المجموعة التجريبية في مرحلة التعليم الابتدائي.

- **الأهداف الفرعية :**

- توعية أفراد العينة التجريبية بمعنى رهاب المدرسة وما يعانيه التلاميذ عند استمرار رهابهم من المدرسة.
- تدريب التلميذ على مواجهة مخاوفه والتغلب عليها من خلال بعض التقنيات الارشادية.
- إدماج التلميذ تدريجيا مع أجواء المدرسة، وأن يتعلم حرية التعبير.

- **أفراد المجموعة التجريبية:**

- **العدد:** 5 مسترشدين (تم توضيح خصائصهم مسبقا في عينة الدراسة)

- **جلسات البرنامج الارشادي:**

- **عدد الجلسات:** حددت الباحثتين في البرنامج الارشادي عدد الجلسات 10 جلسات لمدة 5 أسابيع بمعدّل جلستين في الأسبوع ما عدا الأسبوع الخامس جلسة واحدة والأخيرة.
- **مدة الجلسة:** مدّة كل واحدة 60 دقيقة، وتتمّ التالي:

← (15) دقيقة تحدد لمناقشة الواجب المنزلي ومناقشة آراء أفراد المجموعة تجاه الجلسة السابقة.

← (35) دقيقة تخصص للعمل على التقنيات والنشاطات الخاصة بكل جلسة.

← (10) دقيقة خاصة بالواجب المنزلي وشرح كيفية القيام به.

- **مكان الجلسات:** قسم التحضيري في ابتدائية فتاتنية محمد لخضر.

- **الأساليب الارشادية المستخدمة في البرنامج:**

- المحاضرة مع أولياء التلاميذ.
- رمي الكرة

- التنفيس الانفعالي باستخدام صور محفّزة (الملحق رقم)
- التنفس العميق
- التعزيز
- كبس الزرّ
- النمذجة
- سرد قصّة
- لعب الدور
- الواجب المنزلي

- **مراحل تطبيق البرنامج:**

تمّ اقتراح 10 جلسات إرشادية جماعية تجرى على نحو المراحل التالية:

* **المرحلة 01: المرحلة التمهيدية**

تشمل الجلسة الأولى والثانية ويتمّ خلال هذه المرحلة التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية، كما تقوم الباحثتين بالتقديم بالبرنامج الارشادي، بعدها تتعرف الباحثتين على أفراد المجموعة أكثر وأخذ موافقتهم وموافقة أوليائهم مسبقا والاتفاق على الشروط والالتزام

* **المرحلة 02: المرحلة المعرفية**

شملت الجلسة /3 4/ 6/5 وحتى 7، بحيث يتمّ فيها إيضاح ملامح الرهاب المدرسي للمجموعة التجريبية وتوعيتهم وتزويدهم بالمعلومات والآثار الناجمة عن استمرار هاته المشكلة، إضافة الى اكتشاف الأفكار السلبية حول المدرسة والمعلّم وإعادة بلورتها من خلال لعب الدور وكذا تقنية كبس الزرّ وسرد القصة.

* **المرحلة 03: مرحلة التدريب والتطبيق**

ضمّت كل من الجلسة 9/8/6، في هذه المرحلة يتمّ فيها تدريب أفراد المجموعة على كيفية التحكّم والسيطرة على مخاوفهم وكذا التدرّب على التعبير اللفظي والغير لفظي من خلال تطبيق تقنية كبس الزرّ وحتى التنفيس الانفعالي الذي يتيح لهم التعبير بحريّة، بالإضافة الى النمذجة ولعب وقلب الدّور.

كذلك استخدمنا أسلوب الاندماج في الوسط المدرسي من خلال نشاط الرّسم الجماعي في الوسط العادي بالقسم، واللعب والتشارك مع الزملاء.

* **المرحلة 04: مرحلة الانتهاء من البرنامج وتقييمه**

تشمل الجلسة 10 بحيث منذ البداية نضع في علم افراد المجموعة أن البرنامج له هدف معيّن، وهو التخفيف من الرهاب المدرسي لديهم، فنحن نساعدهم على كسب بعض المهارات لمحاولة السيطرة والتغلب على مخاوفهم المدرسية، بعدها وفي الجلسة الأخيرة (الجلسة 10) ثمّ تطبيق القياس البعدي كأداة تقييم للبرنامج الارشادي.

ملاحظة: مرحلة المتابعة لم تتم لضيق الوقت، كان يفترض أن تبدأ مرحلة المتابعة عند الانتهاء من جلسات البرنامج الارشادي، حيث تتمّ متابعة افراد المجموعة خلال المدة التي تلي تطبيق البرنامج والتي توافق شهر "ماي". وتكون المتابعة لتعزيز المكاسب التي حصل عليها افراد المجموعة خلال البرنامج الارشادي من خلال التواصل مع الأولياء.

- **عرض جلسات البرنامج الارشادي:**

الجلسة 01: جلسة تمهيدية (1)

- **أهداف الجلسة:**

- التعريف بالبرنامج وأهمية تطبيقه على التّلاميذ
- مشاركة أولياء الأمور وتعريفهم باضطراب الرهاب المدرسي.

- **فنياتها:**

-المناقشة والحوار.

- المحاضرة.

- **إجراءاتها:**

تعمل الباحثتين على توعية أولياء الأمور وتوضيح مدى أهمية البرنامج في إمكانية التخفيف من الرهاب المدرسي عند أبنائهم، حيث تقوم الباحثتين بالترحيب بالأولياء وتقديم الشكر على حضورهم، ثمّ التقديم بالمشكل المطروح والهدف العام وكذا الأهداف الفرعية من البرنامج الارشادي، مع التوضيح حول أعراض الرهاب المدرسي وأسبابه وآثاره بشكل مبسّط، ثمّ نفتح المجال للأولياء في طرح أسئلة أو مناقشة بعض النقاط الغامضة إن وجدت، ونأخذ بعين الاعتبار موافقتهم في السماح لنا بتطبيق البرنامج الارشادي على أبنائهم، بعد ذلك علينا الاتفاق معهم على ضرورة استمرار تواصلنا بهم وكيفية التواصل.

الجلسة 02: جلسة تمهيدية (2)

- **أهداف الجلسة:**

- التعرف المتبادل بين أفراد المجموعة.
- -تقديم البرنامج والاتفاق على سرية الجلسات؛ الالتزام بالحضور في الوعد.
- - تطبيق مقياس الرهاب المدرسي (قياس قبلي)

- **الفنيات المستخدمة:**

- تقنية رمي الكرة.

⌑ **إجراءاتها:**

تقوم الباحثتين بالترحيب بأفراد المجموعة التجريبية وشكرهم على الحضور، تحرص الباحثتين على التجاوب الفعال بين التلاميذ والتعاون، بالإضافة الى احترام الدور وهذا أثناء التعرف على بعضهم البعض بذكر أسمائهم والسنة الدراسية الحالية لهم من خلال تطبيقنا لفنية رمي الكرة حيث نشرحها لهم ونوضّح أهميتها في بناء التفاعل، فتمسك المرشدة الكرة وتعرّف عن نفسها كمثال توضيحي كونهم صغار السن، ومن ثم تعاد الكرة إلى المرشدة بعد ذلك نواصل بهذه الطريق الى حين الانتهاء من كافة افراد المجموعة. ثمّ نشرح لهم البرنامج عدد جلساته وأهميته وهدفه في التخفيف من الرهاب المدرسي لديهم، وضرورة التزامهم بالحضور في الوقت المناسب والنشاطات التي نمارسها. ومن ثمّ نطبّق القياس القبلي المتمثل في مقياس الرهاب المدرسي.

الواجب المنزلي: نطلب من الأطفال افراد المجموعة التجريبية وصف ما يحدث لهم عند الذهاب للمدرسة.

الجلسة 03: جلسة التنفيس الانفعالي وقياس مستوى الرهاب المدرسي (قياس قبلي)

⌑ **أهدافها:**

-نوضح للتلاميذ مفهوم الرهاب المدرسي وإفصاح كل فرد من المجموعة على مشكلته الخوافية.

- التدريب على التعبير اللفظي.

⌑ **الفنيات المستخدمة:**

- التنفيس الانفعالي من خلال عرض صور محفزة (الملحق رقم)
- التعزيز.
- واجب منزلي.

⌑ **إجراءات الجلسة:**

مناقشة الواجب المنزلي بعد الترحيب بأفراد المجموعة، ثم تشكرانهم على التزامهم بموعد الجلسة، ومن ثم نقدم لهم عن موضوع هاته الجلسة، بعد ذلك نفتح لهم مجال واحدا تلو الآخر في التعبير عن مشاعرهم وسلوكاتهم داخل وخارج المدرسة الابتدائية، ونشجعهم من خلال الاصغاء الفعّال في جو آمن وهادئ. من خلال تطبيق تقنية التنفيس الانفعالي نتعرّف على مجمل الأفكار السلبية المتعلّقة بالمدرسة هذا من خلال عرض بعض الصور المحفّزة.

الواجب المنزلي: وفي آخر الجلسة تلخّص الباحثتين أهم ما دار في الجلسة وتعطيانهم واجب المنزلي الذي سيكون عبارة عن تعبير كتابي في بضعة أسطر يعبّر كل مسترشد عن موقف حدث له أثناء ذهابه للمدرسة أو داخلها مع وصف ما كان يحسّه وتصرفاته.

الجلسة 04: التحكّم في الخوف من المدرسة

- **أهداف الجلسة:**

- التدريب على التنفس العميق للتخفيف من الخوف والتّوتر.

- **الفنيات المستخدمة:**

- الحوار.
- التنفس العميق.
- التعزيز.
- الواجب المنزلي.

- **إجراءات الجلسة:**

ترحّب الباحثتين بأفراد المجموعة، وتذكّرانهم في عجالة عن محتوى الجلسة السابقة ومن ثم يتناقشون مع بعض حول الواجب المنزلي. تشرحان بعد ذلك معنى التنفّس العميق وتحاولان تجريبه كنموذج ومن ثمّ يقومون به مع بعض.

نعيد الكرّة مرة واثنان وثلاث ونذكّرهم بفائدته ومدى فاعليته أثناء التعرّض لمواقف خواف مدرسي، يمكن تعميمها أيضا في الحياة اليومية، مع تقديم تعزيزات معنوية في كل مرّة.

الواجب المنزلي: في نهاية الجلسة تعطي الباحثتين واجب منزلي وهو التدرّب أكثر على التنفّس العميق.

الجلسة 05و06: تغيير الأفكار السلبية الى أفكار إيجابية حول المدرسة

- **أهدافها:**

- استخراج الأفكار السلبية.
- استبدال الأفكار السلبية عن المدرسة بأفكار إيجابية.
- التدريب على التعبير.

- **الفنيات المستخدمة:**

- التعزيز
- كبس الزر
- النمذجة
- الواجب المنزلي

- **إجراءات الجلسة:**

- نرحّب في بداية الجلسة بأفراد المجموعة.
- تناقش الباحثتين مع أفراد المجموعة الواجب المنزلي مع التعزيز المعنوي الإيجابي.

تطبّق الباحثتين تقنية كبس الزرّ بعد أن تشرحانها باختصار وكيف يتمّ إجراؤها، بحيث تعطي الباحثتين لكل فرد في المجموعة لافتتين واحدة منهما خضراء والأخرى حمراء، ثمّ تطلبان منهم استحضار فكرة سلبية سيئة عن المدرسة، عند

تذكّره يرفع المسترشدين اللافتة الحمراء، ومن ثمّ تحاول الباحثتين تحفيز المسترشدين بتذكّر حدث جميل وسعيد يستطيعون استبداله بالفكرة السلبية، وعند حضور تلك الفكرة الإيجابية أو الحدث السعيد يرفع المسترشدون اللافتة التي باللون الأخضر ويصرّحون عن أفكارهم. تعطى اللافتات باللونين الأحمر والأخضر للمسترشدين كي يعيدوا الطريقة في المنزل بمساعدة الأولياء كواجب منزلي.

في الجلسة الموالية نناقش الواجب المنزلي، ونطبّق تقنية النمذجة الحيّة بحضور تلميذ كان له نفس المشكل وتمكن من التخلص من والنجاح، وندمجها مع تقنية كبس الزرّ حيث وتدربهم الباحثتين على كيفية تطبيقه بالطريقة الصحيحة في المواقف الحياتية الأخرى، ونعرضه على المسترشدين، ثمّ في آخر الجلسة يفتح لهم المجال لكي يفصحوا عن رأيهم الشخصي حول الجلستين السابقتين، وتذكرانهم الباحثتين بموعد الجلسة القادمة والتأكيد على حضورهم، الواجب المنزلي سيكون عبارة عن رسمة حول المدرسة، وما يعجبك فيها ولا يعجبك أيضا.

الجلسة 07 و08: التدريب السلوكي

- **أهدافها:**
  - تدريبهم على المطالعة الإيجابية والاقتداء بطفل تعدى مشكل الرهاب المدرسي من خلال سرد قصة.
  - التدريب على التعبير من خلال التمثيل النفسي المسرحي.
- **فنياتها:**
  - سرد القصة.
  - لعب الدور وقلب الدور.
- **إجراءاتها:**

ترحّب الباحثتين كالمعتاد بالمسترشدين، تشكرانهم على التزامهم بالموعد، تناقشان معهم الواجب المنزلي.

تباشران في سرد قصّة حول طفل كان يعاني من الرهاب المدرسي وكيف تخلّص منه وأصبح انسانا ناجحا في المجتمع، مع مراعاة فنون سرد القصة على الأطفال كالتكلم بهدوء وروية، ومن ثمّ عند الانتهاء نطلب من كل فرد على حدى أن يلخّص العبرة من القصة في شكل واجب منزلي.

في الجلسة الموالية تحاول الباحثتين أن تجسّد القصة التي رويتاها على المسترشدين عن طريق تقنية لعب الدور وقلبه، بحيث عند مناقشة الواجب المنزلي ستستخلصان ما مدى استيعاب المسترشدين للعبرة، ومن ثمّ التأكيد عليها من خلال التمثيل المسرحي، حيث يكون دور المسترشد هو المعلم ومن ثمّ يتخذ دور التلميذ.

في نهاية الجلسة نذكّر أفراد المجموعة باقتراب نهاية الجلسات بحيث تبقّت جلستين فقط.

الواجب المنزلي: نقدّم واجب منزلي حول كتابة فقرة عن فوائد المدرسة.

الجلسة 09: الإندماج في الوسط المدرسي

- **أهداف الجلسة:**

- الاندماج في الوسط المدرسي من خلال نشاط الرسم.
- التكيف المتدرج مع الزملاء والمعلم داخل القسم من خلال اللعب.
- التدريب والتشجيع على المشاركة الجماعية.

فنيات الجلسة:

- اللعب بالرسم وبالألوان المائية.
- التعزيز

- **إجراءات الجلسة:**

تضمّ الباحثتين أفراد المجموعة الى زملائهم بالقسم في جوّ عادي، بالاتفاق مع المعلمين سيطبَّق معهم نشاط الرسم لكن بالمشاركة مع زملائهم ويشجّع المعلمون المسترشدين ويحفّزونهم على التعاون مع بعض في هدوء وألفة.

كما ستجرى نشاطات لعب أخرى كاللّعب بالكرة مع الرفاق في القسم أو الساحة، أو ألعاب ترفيهية كصناعة مجسّمات تخصّ المواد الدراسية.

تجمع الباحثتين المسترشدين في مكان واحد مع بعض وتذكرانهم بالموعد القادم للجلسة الأخيرة والنهائية.

الواجب المنزلي: عبر في فقرة عن رأيك في مدرستك ومعلمتك.

الجلسة 10: نهاية البرنامج وتقييمه (القياس البعدي)

- **أهداف الجلسة:**

- تقديم آراء وملّخص حول جلسات البرنامج ككلّ.
- تحفيز افراد المجموعة التجريبية على ضرورة المواصلة في مواجهة المخاوف.
- تقييم البرنامج الارشادي.

- **إجراءات الجلسة:**

ترحّب الباحثتين بأفراد المجموعة، تثنيهم على حسن تفاعلهم وتعاونهم أثناء تطبيق جلسات البرنامج، تتم مناقشة الواجب المنزلي، نذكّرهم بأهمية البرنامج الارشادي وكذا أنه يهدف الى التخفيف فقط وليس إزالة الرهاب المدرسي نهائيا كما ذكر في الجلسات الأولى، تقوم الباحثتين بتقديم ملخّص موجز عما استفاد منه المسترشد من فنيات ارشادية التي تمّ تطبيقها في جلسات البرنامج المختلفة.

تطبق الباحثتين مقياس الرهاب المدرسي كتقييم بعدي للبرنامج.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تطبيق أدوات البحث المذكورة سابقا المتمثلة في مقياس الرهاب المدرسي (بقياس قبلي وقياس بعدي) مع تطبيق البرنامج الارشادي، قامت الباحثتين بعملية تفريغ البيانات، وذلك بالاستعانة ببرنامج (Spss) ومن ثمّ معالجتها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية:

- **المتوسط الحسابي:** حيث تم الاعتماد عليه من أجل التعرف على الدرجة العامة للعينة الأساسية في مستوى الرهاب المدرسي حسب المقياس المعتمد عليه، والمقارنة الأولية بين متوسط الدرجات في القياس القبلي والقياس البعدي.
- **الانحراف المعياري:** وذلك لمعرفة درجة تباين وتشتت درجات العينة بعد تطبيق البرنامج والتي يفترض أو تكون متقاربة قبل تطبيق البرنامج، وهذا المعامل يعطينا فكرة على درجة تجاوب الحالات مع جلسات البرنامج الارشادي، والتي قد لا تكون بنفس الدرجة ونفس التأثير وهذا ما يمكن ملاحظته على مستوى الانحراف المعياري للدرجات.
- **اختبار ليفين للمساواة في الفروق:** وذلك لتقييم المساواة في التباينات للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل اختبار الفروق بينهما.
- **معامل T-test:** حيث تم اعتماد هذا المعامل لمعرفة مدى الدّلالة الإحصائية في الفرق في درجات القياس القبلي والبعدي، ومعرفة مدى فاعلية تطبيق جلسات البرنامج الارشادي على العينة.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل وضحنا الاطار المنهجي للدراسة حيث، كانت الدراسة الاستطلاعية واضحة وممهدة بشكل بارز للدراسة الأساسية التي أفادتنا في تحديد الحالات المشخصة واكتشاف ميدان الدراسة مع تطبيق المقياس، أما الدراسة الأساسية فقد كانت موجهة وذات هدف، أجريت على مراحل مضبوطة حسب ما تسمح به بيئة الدراسة والوقت المتاح لها، وقد شملت في الأساس الجلسات الأساسية منها التمهيدية التي أجري فيها القياس القبلي وجلسة القياس البعدي، جاءت الدراسة الأساسية مقننة بمجموعة من الضوابط المنهجية والأساليب والأدوات التي تسمح بها الاعتبارات البحثية المعتمدة في مثل هذه الدراسات.

وللتحقق من فرضيات الدراسة نقوم بعرض نتائج الدراسة الميدانية مع مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة في الفصل التالي.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1. تذكير بفرضيات الدراسة
2. عرض نتائج الدراسة الميدانية
3. مناقشة لنتائج الدراسة الميدانية حسب فرضيات الدراسة.

تمهيد:

تطرقنا في الفصل السابق الى الإجراءات المنهجية للدّراسة وفي هذا الفصل نتطرّق الى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتوصل اليها بعد المعالجة الإحصائية، حيث نحاول عرض معطيات الدراسة الميدانية مع التحليل الاحصائي لمعالجة فرضيات البحث ومناقشتها وتحليلها بهدف تأكيدها أو نفيها، وننهي دراستنا بوضع التوصيات.

1. تذكير بفرضيات الدراسة:

بهدف اختبار الفرضيات المطروحة في دراستنا قد قمنا بتطبيق مقياس الرهاب المدرسي وتحليل استجابات أفراد العينة المدروسة، فيما يلي نذكر بفرضيات البحث:

- **الفرضية العامة:**

للبرنامج الارشادي الى تخفيف مستوى الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- **الفرضيات الجزئية:**

1) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطا درجات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
2) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى الدلالة 0.05.
3) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
4) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسط درجات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.

2. عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1.2 عرض نتائج الدراسة الميدانية حسب الفرضية الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على:" لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموع الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05".

الجدول رقم (09): يبيّن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق:

(قياس قبلي)

	مجموع الافراد	المتوسط الحسابي
القياس القبلي	5	46.80
	5	58.80

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج المدونة في الجدول (رقم 09) نبين انّ متوسط درجات فراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي للقياس الذي قدر ب 46.80 بالمقابل متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي للقياس القبلي هي 58.80 هذه النتائج تشير إلى وجود مستوى متوسط من الرهاب المدرسي.

الجدول رقم (10) يوضّح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجيريبة والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي.

	اختبار ليفين للمساواة		اختبار (ت) للفروق		
	درجة التباين	مستوى الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	0.043	0.841	1.787-	8	0.112

التعليق على الجدول:

تبين لنا من خلال الجدول (رقم 10) أن نتيجة التباين F هي 0.043 بدلالة 0.84 وهي قيمة أكبر من 0.05 فهي ليست لها دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 هذا يعني عدم وجود تجانس بين المجموعتين، فتكون قيمة (ت) للاختبار الفوارق هي 1.78 بدلالة 0.112 وهي قيمة أكبر من 0.05 بالتالي هي غير دالة إحصائيا عند المستوى 0.05 ومنه الفروق الملاحظة ترجع لعوامل أخرى.

2.2 مناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضية الثانية:

الجدول رقم (11): يبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الرهاب المدرسي (قياس بعدي)

	المجموعات	مجموع الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس البعدي	الضابطة	5	46.4000	8.96103
	التجريبية	5	20.0000	4.35890

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول تبين أن متوسط افراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي للقياس البعدي قدر بـ20.00 والتي تنتمي إلى المجال [0-32] وهذا يعني مستوى منخفض للرهاب المدرسي عند أفراد المجموعة التجريبية. بالمقابل تقدر نتيجة المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة 46.40 والتي تنتمي إلى المجال [32-86] وهذا يعني مستوى متوسط للرهاب المدرسي هذه النتائج تدل على وجود فرق بين المجموعتين في قياس الرهاب المدرسي البعدي. كما تبين درجة الانحراف المعياري نتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي التي قدرت بـ 4.31 وهي أعلى درجة من درجة الانحراف المعياري لأفراد المجموعة التجريبية التي قدرت بـ 8.96، والفرق بين القيمتين يدل على وجود تباين واضح في نتائج افراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع نتائج المجموعة الضابطة.

جدول رقم (12): يبين قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي قياس (قياس بعدي)

	اختبار ليفين للتباين		اختبار (ت) للفروق		
	درجة التباين	مستوى الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس البعدي	4.018	0.080	5.924	8	0.000

التعليق على الجدول:

تبين لنا من خلال الجدول (رقم 12) أن نتيجة التباين (F) هي 4.018 بدلالة 0.080 وهي قيمة أكبر من 0.05 فهي ليست لها دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 هذا يعني عدم وجود تجانس بين المجموعتين، فتكون قيمة (ت) لإختبار الفوارق هي 5.94 بدلالة 0.00 وهي قيمة أقل من 0.05 بالتالي هي دالة إحصائية عند المستوى 0.05.

3.2 عرض نتائج الدراسة حسب الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على: "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسط افراد المجموعة نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05".

الجدول(13): يبين نتائج متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي

قياس (قبلي-بعدي)

		المتوسط الحسابي	مجموع الافراد	الانحراف المعياري
الرهاب المدرسي	النتيجة القبلية	58.8000	5	11.88276
	النتيجة البعدية	20.0000	5	4.35890

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج المدوّنة في الجدول (رقم 13) تبيّن أنّ متوسط درجة افراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي للقياس القبلي تقدّر ب 58.80 والتي تنتمي الى المجال [32-68] وهو مستوى متوسط للرهاب المدرسي وفي نفس المجموعة في القياس البعدي قدّرت درجة المتوسط الحسابي ب 20وهي قيمة تنتمي الى المجال [0-32] وهذا يعني مستوى منخفض للرهاب المدرسي، كما تبين درجة الانحراف المعياري نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي التي قدرت ب 1.94 والفرق بين القيمتين يدلّ على وجود تباين واضح في نتائج أفراد المجموعة التجريبية.

الجدول رقم (14): يبين قيمة (ت) لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي

قياس (قبلي-بعدي)

	مستوى الدلالة	درجة الحرية	ت
القياس القبلي والبعدي	0.178	4	1.663

التعليق على الجدول:

تبيّن لنا من خلال الجدول (رقم 14) أنّ نتيجة (ت) هي 1.66 بدلالة 0.17 وهي قيمة أكبر من 0.05 بالتالي هي دالة احصائيا عند المستوى 0.05 ومنه هنالك فرق في متوسط درجات افراد المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية) في القياس القبلي والقياس البعدي.

4.2 عرض نتائج الدراسة الميدانية حسب الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسط أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05".

الجدول رقم (15): يبين اختلاف نتائج درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي قياس (قبلي-بعدي)

	مجموع الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نتيجة القياس القبلي	5	46.8000	9.17606
نتيجة القياس البعدي	5	46.4000	8.96103

التعليق:

من خلال الجدول (رقم 15) يتبين لنا تقارب قيم متوسط درجات التلاميذ افراد العينة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس البعدي 46.40 مع متوسط درجات القياس القبلي 46.80 كلاهما يشير الى مستوى متوسط للرهاب المدرسي كما سجلنا درجات انحراف معياري متقاربة في القياس القبلي 9.17 والبعدي 8.96 أي أن تشتت نتائج افراد المجموعة الضابطة عن المتوسط في كلا القياسين القبلي والبعدي هو متقارب.

الجدول (16): قيمة (ت) لدلالة الفروق في نتائج درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي قياس (قبلي-بعدي)

	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي والبعدي	1.633	4	0.178

التعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول (رقم 16) وجود فرق كبير حيث (ت) قيمته قدّرت ب 1.63 بدلالة 0.17 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05. بمعنى أنّها غير دالة إحصائيا للفرق بين القياسين، القبلي والبعدي لنفس افراد المجموعة، على مقياس الرهاب المدرسي، وأنّ الفروق البسيطة الملاحظة بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة للقياس القبلي والبعدي ترجع لعوامل أخرى.

5.2 عرض نتائج الفرضية العامة الدراسة:

1.5.2متوسط الدرجات في القياس القبلي والبعدي حسب المجموعتين:

الجدول رقم (17): يوضّح متوسط الدرجات في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)

	قياس قبلي	قياس بعدي
المجموعة التجريبية	58.80	20
المجموعة الضابطة	46.80	46.40
الفرق بين المتوسطات	12	26.4

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول (17) أعلاه أنّ متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي-البعدي) يتراجع باتّجاه القياس البعدي ما يدلّ على انخفاض الرهاب المدرسي عند تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، أمّا متوسّط درجات أفراد المجموعة الضابطة فهو يبين استقرار درجات الرهاب المدرسي عند هؤلاء التلاميذ في القياسين (القبلي والبعدي).

2.5.2انحراف درجات أفراد كل مجموعة (الضابطة والتجريبية) على القياس القبلي والبعدي:

الجدول رقم (18): يوضح انحراف درجات أفراد كل مجموعة (الضابطة والتجريبية) على مقياس الرهاب المدرسي في القياس (القبلي والبعدي)

المجموعة	انحراف درجات القياس القبلي	انحراف درجات القياس البعدي
المجموعة التجريبية	11.88	4.35
المجموعة الضابطة	9.17	8.96

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول (رقم 18) انحراف متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذي يوضح لنا تشتت في نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي على مقياس الرهاب المدرسي. أما انحراف متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة يوضّح استقرارا في نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرهاب المدرسي.

3.5.2 قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين (القبلي والبعدي)

الجدول رقم (19): قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين (القبلي والبعدي)

المجموعة	نوع القياس	قيمة (ت)	دلالة (ت)
المجموعتين التجريبية والضابطة	القياس القبلي	1.78	0.11
	القياس البعدي	5.92	0.00

التعليق:

من خلال الجدول (رقم 19) نلاحظ ان قيمة (ت) لدلالة الفروق بين النتائج ترجع للبرنامج الارشادي المطبق على أفراد المجموعة التجريبية، كما نلاحظ قيمة (ت) غير دالّة احصائيا عند المستوى 0,05 في المجموعة الضابطة. مما يدل على ان الفروق الملاحظة ترجع الى عوامل أخرى. بالنسبة لقيمة (ت) للفروق بين المجموعتين فهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في القياس البعدي ويدل هذا على ان الفروق الملاحظة ترجع للبرنامج الارشادي المطبق.

3. مناقشة نتائج الدراسة الميدانية حسب فرضيات الدراسة:

1.3 مناقشة نتائج الدراسة حسب الفرضية الأولى:

من خلال عرض النتائج حسب الفرضية الأولى تبين لنا أن متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات افراد المجموعة الضابطة على المقياس القبلي للرهاب المدرسي، تنتمي لنفس مجال الرهاب المدرسي التي تشير إلى مستوى متوسط، كما أنّ قيمة (ت) لم تكن لها دلالة إحصائية حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين متوسط درجات أفراد المجموعتين حيث تتشابه الظروف الدراسية والاقتصادية والمعيشية لأفراد العينتين. وتتشابه بعض الخصائص الشخصية والفضل في ذلك يرجع إلى التقسيم العشوائي لأفراد العينة الكلية.

حتى إن ظهر الرهاب المدرسي بمستوى متوسط فهو يظهر لنا معاناة أفراد العينة كونهم أطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة. إنّ الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى المساندة والمساعدة وإلى الشعور بالأمان والحب (الوحش، 2015، ص 114)، يمكن تفسير ذلك حسبما تبين لنا من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية افتقار افراد العينة للدعم المعنوي من طرف الأسرة والمعلمين، وهو ما يعتبر عاملا مساعدا لظهور الرهاب المدرسي لدى أفراد العينة. بالمعاملات الخاطئة من قبل المعلمين كالقسوة، وأساليب العقاب العنيفة الممارسة على التلاميذ بشكل مستمر مثل: الصراخ، التوبيخ، الضرب وحتى الاحتقار هذا حسب رأي كل من العزازي (2014) ولوشاحي (2010) التي أقرت ب:"أن الحرمان العاطفي والفراغ العلائقي أو الإحباط الناتج عن غياب الرعاية والاهتمام بالطفل في الوسط الذي يعيش فيه أو نتيجة الاختلالات التي تحدث له في علاقاته بين الأشخاص المقربين له تعتبر أسباب أساسية لتعرض الطفل للرهاب المدرسي". إنّ سوء المعاملة الوالدية أو التدليل الزائد وعوامل أخرى في المناخ المدرسي كالإهمال من طرف المعلمين ونقص وعيهم بطريقة المعاملة الصحيحة للأطفال خاصة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، بالإضافة الى تعرض الحالات للتنمر من طرف زملائهم بالقسم ما تبين لنا من خلال دراستنا النظرية حالات تعاني من الاضطرابات النمائية وحتى الاكاديمية فيصبحون موضع سخرية للآخرين ويتعرضون للنبذ، حيث ان الأطفال في هذه المرحلة من التعليم يحتاجون إلى رعاية مكثفة ترسخ فيهم نظام التعليم وتعلمهم الاستقلالية.

تبين لنا من خلال درستنا الاستطلاعية هناك حالات تعاني من الرهاب المدرسي سببها الابتعاد عن المنزل والانفصال عن الام وهذا ما وضحّه كل من **أتورانك، دافيدسون وبولبي** (النظرية التحليلية)، وأكّدوا على أنّ الخوف من المدرسة ما هو إلاّ خوفا من الانفصال عن الأم حيث ان الطفل عندما يكون قلقا في ذهابه الى المدرسة سببه تركه لأمه. (هذا ما وظفناه في الجانب النظري الفصل الثالث للرهاب المدرسي ص 29)، بالإضافة الى أننا قد لاحظنا من خلال دراستنا الاستطلاعية والنتائج المتحصل عليها في مقياس الرهاب المدرسي أنّ أفراد المجموعتين لا يعانون من مستوى عالٍ للرهاب المدرسي، وهذا يرجع الى عدة عوامل منها:

- الأولياء على ترغيب أطفالهم على الدراسة وجعلهم يحضرون دروسهم اجباريا. وأحيانا يمارسون معهم التعزيز السلبي (العقاب)
- هنالك مواقف فقط يصاب الطفل فيها بالذعر الشديد.
- معرفة الأفراد أهمية المدرسة لكنهم يتجنبون مواقف معينة فقط.

إنّ تشابه أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جملة الخصائص والفضل في ذلك هو التقسيم العشوائي لأفراد العينة الكلية ما ساعد في تقارب نتائج افراد المجموعتين في القياس القبلي.

وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي للقياس القبلي ومنه تتحقق الفرضية الأولى.

2.3 مناقشة نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على:" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05".

تبين لنا من خلال نتائج الفرضية اختلاف وفرق بين قيم متوسط درجات الرهاب المدرسي عند أفراد العينة في كل من المجموعتين على مقياس الرهاب المدرسي في القياس البعدي، الفروق الملاحظة بينهما لها دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 ما يدل على انها ترجع للمتغير الدخيل على أفراد المجموعة التجريبية وهو البرنامج الارشادي المطبق هذا ما توافق مع دراسة الطاهر عيسى عبد السلام محمد (2006) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات الكلية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المخاوف المرضية من المدرسة. تفسر الباحثتين ذلك بتفاعل أفراد العينة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج ومرونة استخدام التقنيات بوجود عوامل مساعدة تتمثل في توفير مكان خاص وهادئ للجلسات وبتعاون وتفهّم المديرة والمعلمين وحتى أولياء الأمور وقد كسبت الباحثتين ثقة أفراد العينة بسرعة نتيجة معرفتهم المسبقة بأفراد العينة وإجراء مقابلات أولية تشخيصية حيث تعزي الباحثتين هاته النتائج إلى شمولية البرنامج أي أنه ليم يقف عند جزئية مشكلة الرهاب المدرسي بل كان شاملا لجميع ابعاده النفسية والاجتماعية والانفعالية ما يتفق مع فهمي، (2012) كما اختارت الباحثتين تقنيات مناسبة كرمي الكرة التي تعتبر عند الطفل لعبة مسلية يمارسها في حياته اليومية، ما أكّدته نحوي (2010) أنّ اللعب هو السبيل الأسرع والاسهل لكسب ثقة الطفل فالقدرة على الاستمتاع باللعب هي إحدى العلامات الصحية السليمة التي تدل ليس فقط على توفر المهارة والاهتمام لدى الفرد بل على خلوه من كل ما يقلق. كذلك إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية في التعبير عن رأيهم وانفعالاتهم أثناء الجلسات، ساهم في ظهور هذه النتيجة الإيجابية.

كل هذه المميزات في البرنامج الإرشادي المطبق ساعد في ظهور مستوى منخفض للرهاب المدرسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بما كان عليه قبلا وهو مستوى متوسط، وبقاء مستوى الرهاب المدرسي متوسطا كما كان عليه قبلا عند أفراد المجموعة الضابطة.

نستخلص عدم تجانس واختلاف أفراد المجموعة التجريبية وافراد المجموعة الضابطة في جملة الخصائص والانفعالات بعد تطبيق البرنامج الارشادي، والفضل في ذلك يعود الى البرنامج الارشادي، وبالتالي توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي للقياس البعدي ومنه تتحقق الفرضية الثانية.

3.3 مناقشة نتائج الدراسة الميدانية حسب الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على:" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05".

من خلال عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة تبين لنا أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي قد أشار إلى مستوى متوسط ثمّ تراجعت نتائجه وأصبح ينتمي الى المجال المقابل للمستوى المنخفض [0-32] ولها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وهو ما يؤكد الفرضية الثالثة، ما يعني وجود فرق بين القياس القبلي والبعدي داخل نفس المجموعة، هذا ما يتوافق مع نتائج دراسة سلوى السيد سليمان حجازى (2005) والتي توصلت نتائجها الى وجود دلالة إحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. حسب رأي الباحثتين يعود هذا الفرق الى البرنامج الارشادي الذي طبقناه على أفراد المجموعة التجريبية، ووفقا للنتائج قد عاد بفائدة على أفراد هذه المجموعة، بحيث ركّزت الباحثتين على مرونة التعامل مع الأطفال والجدية خلال جلسات البرنامج، فحسب رياض نايل العاسمي (2008) فالخطة المحكمة التي تمّ وضعها قبل تطبيق البرنامج، تعتبر مفيدة للمرشد والمسترشد وذلك لتبيان جدواها بعد الانتهاء من تطبيقنا ومعرفة الأثر الذي أحدثته للمشكلة سلوكيًا، انفعالية، نفسيا.

حيث استفاد الأطفال من مجمل التقنيات المطبّقة كتقنية سرد القصّة التي تعتبر سبيلا لتعلّم الطفل وأقرب الأمور لإشباع فضوله وأخذ العبرة منها، وتقنية التنفيس الانفعالي التي استخدمنا فيها بعض الصور (الملحق رقم) كمحفّز للطفل لكي يبدي ما يراه ويعبّر عن مشاعره وكذا يبوح بأفكاره الخاطئة عن المدرسة.

كما أنّ مراعاة الخصائص النفسية للأطفال في هذه المرحلة يعدّ أساس العملية الارشادية كالفضولية وكثرة الحركة وعدم استقرار انتباههم...الخ، حسب زروالي (2020) فإنّ المرشد النفسي يجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المسترشدين في النمو العقلي الجسمي، والاجتماعي واستعداداتهم والفروق بين الأطفال الصغار، المراهقين والراشدين مع مراعاة الفروق بين الجنسين، من ناحية أخرى فالبرنامج الارشادي المطبق قد مسّ كامل بيئة أفراد المجموعة التجريبية المرتبطة بعلاقاته مع المعلّمين بتحسين العلاقة بينهم من خلال توعية المعلّمين بمدى تأثير المعاملات الخاطئة مع الطفل، وكذا توعية أولياء أمورهم بمختلف أعراض الرهاب المدرسي وتفسيراتها وتقديم بعض الارشادات، بالإضافة إلى تقديم المعلمين المساعدة بعد توعيتهم في طرح موضوع الرهاب المدرسي على زملاء أفراد المجموعة التجريبية. فتحسين بيئة الطفل تضمن سلامته النفسية الانفعالية وتقيه من الصدمات والخبرات السيئة، التي يتعرض لها في محيطه فتكسبه سلوك نفور وتحاشي لكل مثير مخيف، حيث يرى سكينر في تفسيره للرهاب المدرسي (النظرية السلوكية) يرى أنّ للمدرسة والمعلمين والاقران وكافة الأنشطة الموجودة في البيئة المدرسية الموجودة في محيط الطفل تساهم في ظهور الرهاب المدرسي، الذي ينشأ نتيجة المواقف التي يعيشها ويتعلّمها داخل المدرسة عن طريق التقليد والفائدة والاهمية التي يحصل عليها من خلال

القيام بسلوكات التجنب والابتعاد التي يحميه من مواقف من مواقف خطيرة فيكررها لكي ينال ما يرضيه. (حمري ومحفوضي، 2019، ص27)

نستخلص اختلاف متوسّط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي عند تطبيق البرنامج الارشادي، الذي ساعد في اختلاف النتائج، وبالتالي توجد فروق بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس الرهاب المدرسي لصالح القياس البعدي ومنه فإنّ الفرضية الثالثة محقّقة.

4.3 تفسير نتائج الدراسة الميدانية حسب الفرضية الرابعة:

تبين لنا من خلال النتائج أنّ متوسط درجات التلاميذ أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي القياس القبلي والبعدي متقاربة وتشير الى مستوى متوسط للرهاب المدرسي، والفروق الملاحظة بين الدرجات ليس لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، وتفسر هذه النتائج بأن افراد المجموعة الضابطة بقوا تحت تأثير عامل الرهاب المدرسي، تفسّر هذا بأنهم لم يستفادوا من البرنامج ولم يتلقوا أي مساعدة للتخفيف من الرهاب المدرسي، فهو يعتبر تلك الحالة الانفعالية التي ليس لها مبرر، الني نتج عنها انقطاع تام او جزئي عن المدرسة.

وقد تبين لنا من خلال الدراسة الاستطلاعية أنّ أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة يعانون من الصّمت الانتقائي عند دخولهم الى المدرسة ولا يبدون أي تفاعل داخلها، خاصّة مع المعلمّة، كما أنّهم يتميزون بالعزلة والانطوائية مع الخجل المبالغ فيه، إضافة إلى بعض الأعراض الجسدية كالتّبول اللارادي، الغثيان وصداع الرأس وحتّى الشعور بالدوار.

نستنتج أنّ تقارب متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي عند افراد المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي هو عدم تعرض افراد المجموعة لمتغيّر لبرنامج الارشادي وهذا ما جعل النتائج تكون متقاربة جدًا على مقياس الرهاب المدرسي، ومنه فإن الفرضية الرابعة التي تنص على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة (الضابطة) على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه فإنّ الفرضية الرابعة التي تنصّ على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسّطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05، ومنه فالفرضية الرابعة محققة.

5. مناقشة للفرضية العامّة للدراسة الميدانية:

تنصّ الفرضية على أنّ:" للبرنامج الإرشادي فاعلية في التخفيف من الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي"

تبين لنا من خلال عرض نتائج الفرضيات الجزئية ومناقشتها أن التلاميذ أفراد العينة الكلية يعانون من مستوى الرهاب المدرسي وقد فسرت الباحثتين ذلك بوجود عوامل مسببة للرهاب المدرسي، أهمها سوء المعاملة من طرف المعلم

وقسوته على التلاميذ، حيث أكد أغلب الباحثين في علم النفس المدرسي أن الطفل عندما يتعرض للقسوة المستمرّة قد ينفر من المدرسة ويحاول تجنبها قدر المستطاع بتكرار الغيابات غير مبررة وخلق الأعذار، وهذا ما يتفق مع دراسة سنوساوي عبد الرحمان (2017) حيث توصل في نتائج دراسته إلى أن هنالك حالة تعاني من رهاب مدرسي مرتبط بالخوف من المعلمة. نرى من خلال دراستنا أنّ قلق الانفصال كذلك عامل مهم لنشوء الرهاب المدرسي، فحسب رأي غزال عبد الفتاح علي (2013) قد أظهرت بعض الدراسات أن الطفل الذي يعاني من الرهاب المدرسي يميل إلى إظهار استجابة رفض المدرسة فهناك حوالي 4.3% من الأطفال الذين يظهرون هذا السلوك وذلك بسبب تعلّقهم بالشخص القائم على رعايتهم، هذه النتيجة قد توصلنا اليها من خلال المقابلات الأولية مع أفراد المجموعة التجريبية حيث وجدنا أعراض لقلق الانفصال عند حالة من الحالات، في هذا الصدد يعتبر بولبي أن الرهاب المدرسي أو سلوك رفض المدرسة هو مجرّد درجات للتعبير عن قلق الانفصال، فهي تتعلق بالأساس بمشاكل التعلّق (سنوساوي، 2017، ص33). كما يظهر لنا من خلال الجلسات الارشادية التي أجريناها مع أفراد العينة أنّ الحرمان العاطفي والإهمال يلعبان دورا كبيرا في الإصابة بالرهاب المدرسي، فالطفل يحتاج كثيرا الى الاهتمام والرعاية والوقاية، وموت وفقدان أحد الوالدين يعتبر نوعا من أنواع الحرمان، فحسب رأي أحمد محمد النابلسي أنه في حالة فقدان أحد الوالدين خاصة الأب، يصعب على الطفل إيجاد بديل لمثل أعلى بعد أن اختاره الطفل كصورة تقمّصية وأصبح الصديق بدل المنافس بعدما شعر بدونيته أمامه، وهذه الصعوبة تدفع بالطفل إلى وضعية مازوشية يحاول خلالها متابعة تماهيه بأبيه الميّت، وعن هذه الوضعية تنشأ أمراض واضطرابات نفسية عديدة. (آيت حبّوش، 2018، ص78)

نرى أن انخفاض مستوى درجات الرهاب المدرسي عند المجموعة التجريبية يعود إلى استخدامنا لمجموعة من التقنيات المختلفة للبرنامج الارشادي، والتي تتناسب مع أفراد المجموعة التجريبية وخصائصها، نظرًا لفوائد هاته التقنيات الكبيرة، نذكر منها: تقنية النمذجة التي ساعدت الأطفال في زيادة السلوك الإيجابي من خلال تقليد النماذج المرغوب تعلّمها بعد ملاحظتها وتعزيز أدائهم في السلوك كما لها أهمية في حفظ السلوكات الغير مرغوبة، فقد عرضنا حالة من الحالات أمام أفراد المجموعة التجريبية، كانت تعاني من رهاب مدرسي وتخطّت تلك الأزمة ونجحت في حياتها الاجتماعية والنفسية وحتى الدراسية، بالإضافة إلى تطبيقنا لتقنية التنفس العميق لما له من فائدة مع الأطفال في تنظيم معدل دقات القلب والتخفيف من التوتر والقلق. وكذا تركيزنا في كل جلسة من جلسات البرنامج الارشادي على الواجبات المنزلية فدورها يعتبر هاما جدا في جميع الجلسات، فهي تقنية ساعدتنا في التأكّد من أثر وفائدة التقنيات أثناء الجلسات، وقد تمّ التطرق اليها في كل نهاية جلسة هدفا لتحصيل ما جرى في الجلسة وتحضيرا للجلسة القادمة. هاته الفوائد أكّدتها الدكتورة زروالي وسيلة (2020) في مطبوعتها "محاضرات في مادّة تصميم البرامج الارشادية".

ومنه فقد بيّنت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الارشادي على أفراد المجموعة التجريبية، هذا بعد تأكّدنا من صحة الفرضيات الجزئية التي تحققت كلها، مما توافقت نتيجة دراستنا مع نتيجة دراسة كل من: دراسة زينب محمود شقير وسميرة عبد الله كردي (2012) ونتائج دراسة سنوساوي عبد الرحمان (2017)، فنستنتج أنّ للبرنامج الارشادي فعالية في التخفيف من الرهاب المدرسي لدة تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ومنه تحققت الفرضية العامّة.

3.4 استنتاج عامّ لنتائج الدراسة:

تبيّن من خلال عرض نتائج الدراسة الميدانية توصّلنا إلى أنّ الفرضية الأولى التي تنص على أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05، هي فرضية محقّقة.

والفرضية الثانية التي تنصّ على أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى الدلالة 0.05 محقّقة.

والفرضية الثالثة تنصّ على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05 وهي فرضية محقّقة.

أمّا الفرضية الرابعة تنصّ على أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05 فهي فرضية محققة.

بالنسبة للفرضية العامّة فقد تحققت هي الأخرى والتي تنصّ على أنّ البرنامج الإرشادي له فاعلية في التخفيف من الرهاب المدرسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

خاتمة

خاتمة:

حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نقف عند اضطراب الرهاب المدرسي لدى الطفل المتمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي، هذه الحالة الشعورية غير مبررة. فمرحلة الطفولة هي مرحلة مهمّة لا بدّ من معرفة خصائصها وأهمّ الاضطرابات التي قد تواجه الطفل فيها، فالرهاب المدرسي اضطراب نفسي يعرقل صحّته النفسية، والاجتماعية والتربوية وحتى الجسمية، إذ يبدأ في مراحل التعليم المبكر ليستمر الى مراحل دراسية متأخرة هذا في حالة ما إذا لم يتم التكفل به مبكّرا، فتنجم عن الرهاب المدرسي مشاكل أخرى واسعة النطاق كالتسرب المدرسي، الرسوب المتكرر، الانحراف...الخ، وللحد من هذا الاضطراب برز دور الارشاد النفسي في التكفل بمثل هكذا حالات ورعايتها وتوفير كل ما يحتاجه الطفل في بيئته المدرسية، من خلال برامج إرشادية متخصصة يفضّل أن تكون منسّقة مع العديد من الأطراف كالأولياء، طبيب المدرسة، المدير، المعلّم، زملاء القسم، الأصدقاء.

لهذا فغرض الباحثتين من هذه الدراسة هو تطبيق برنامج إرشادي جماعي وفق أسس ارشادية تشمل مجموعة من التقنيات والأساليب المناسبة لحالة الطفل ضمن جلسات إرشادية، يهدف البرنامج للعمل على التخفيف من الرهاب المدرسي عند الطفل، والمعاناة وكذا تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وحتى النجاح الأكاديمي، ومنه يضمن الطفل مستقبله الدراسي والمهني على المدى البعيد. ومنه العملية التربوية تتحسّن عند توفير خدمة الإرشاد النفسي خاصة في المدارس الابتدائية، والتي تسعى الى الحفاظ على الصورة الجيّدة للمدرسة لدى التلاميذ وتقيهم من المشاكل النفسية، فالكثير من المؤسسات التربوية تفتقر إلى غياب المعاملة الجيّدة والمناسبة للتلاميذ كلٌّ حسب شخصيته وقدراته، من خلال تطبيقنا للبرنامج الارشادي الجماعي، لاحظنا أنّ الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي هم في حاجة الى التفهم والتقبل والحب، وهناك فروقات فردية عند الأطفال تجعلهم يتأقلمون سريعا أو يجدون صعوبات كثيرة تمنعهم من ذلك.

ومنه فقد خلصت الدراسة الحالية إلى:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق قبل تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي على مستوى الدلالة 0.05.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبّق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي ومتوسطات أفراد نفس المجموعة على مقياس الرهاب المدرسي المطبق بعد تطبيق البرنامج الارشادي عند مستوى الدلالة 0.05.

- من خلال الدراسة والنتائج المتحصل عليها نقترح بعض النقاط هي:

- التحسيس بأهمية تهيئة الأولياء لأطفالهم نفسيا قبل دخولهم إلى المدرسة وإعطائهم صورة إيجابية محفّزة عنها.
- تعيين أخصائي أو مرشد نفسي في المدارس الابتدائية لمتابعة الحالات التي تعاني من الاضطرابات النفسية والسلوكية والتكفّل بها مبكّرا.
- تركيز عمل مستشار التوجيه والإرشاد على المدارس الابتدائية من خلال الاهتمام بمشاكل التلاميذ النفسية والانفعالية وكذا السلوكية وحتى الاجتماعية كوقاية مبكّرة.
- تفعيل النشاطات المختلفة (الرياضية، الفنية التشكيلية...الخ) داخل المدرسة لخلق مناخ مدرسي ممتع ومختلف، لاستقطاب اهتمام التلاميذ وإثارة فضولهم.
- حملات توعية يقوم بها الأخصائي النفساني التابع للطب المدرسي، خاصّة بالمعلمين وأولياء الأمور حول مختلف المشكلات النفسية والسلوكية عند الطفل، وتسليط الضوء على الحاجات النفسية لدى الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي، بهدف تصحيح المعاملة مع هذه الحالات.

قائمة المصادروالمراجع

قائمة المصادروالمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبو أسعد أحمد ، و الأزايدة رياض. (2015). الأساليب الحديث في الارشاد النفسي والتربوي، (ط 1، ج1). الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (د س). علم النفس الارشادي.
- أغيات، سالمة . (2012). المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، ولاية وهران، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، الجزائر.
- الأميري، السيد شاكر، محمود عيال ، و ساجت علي عبد الأمير. (2015). التحليل المكاني لظاهرة تسرب تلاميذ التعليم الابتدائي لعام 2009-2010. مجلة الآداب،العدد 111، الصفحات 317-338.
- آيت حبوش، سعاد. (2013). العلاج الأسري النسقي للأطفال المحرومين من الأب بالاهمال. دراسة ميدانية على خمس حالات. وهران، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس الأسري، الجزائر.
- إيكان، سمية. (د س). محاضرة أدوات البحث العلمي. مادة تصميم وبناء أدوات البحث العلمي. المستوى السنة أولى ماستر، جامعة حسيبة بن بوعلي، معهد التربية البدنية والرياضة، الشلف، الجزائر.
- براهيمي، عيسى و صلحاوي، حسناء.(د س). التوجيه والارشاد التربوي، بسكرة، جامعة بسكرة، الجزائر.
- بكار، عبد الكريم. (2010). مشكلات الأطفال. تشخيص وعلاج لأهم عشر حالات،(ط1). القاهرة، مصر: دار السلام.
- البلاح، خالد عوض حسين. (2009). الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة السمعية . الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- بلان، كمال، يوسف. (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. (ط1). عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- بن شيخ. رزقية، (2018). مدى فاعلية الارشاد الجماعي في تخفيف الضغط النفسي لدى المرأة العاملة. أطروحة دكتوراه العلوم. جامعة محمد لمين دباغين، قسم علم النفس والعلوم التربوية والارطفونيا، سطيف، الجزائر.
- بن هويمل ،ابتسام، ناصر. (1434ه). المنهج التجريبي (التمهيدي -المثالي -الشبه تجريبي). الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية عمادة الدراسات العليا، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، المملكة العربية السعودية.

- الجرواني، هالة، ابراهيم ، والعطّار، نيللي، محمّد. (2014). مخاوف الأطفال التشخيص والعلاج، (ط1). الاسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- الجلبي، سوسن شاكر. (2015). مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها. دمشق، سوريا: دار مؤسسة رسلان.
- الحانوتي، سعدي موسى. (2016). الاضطرابات العصابية (ط 1). الرياض، المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.
- حجازى، سلوى السيد سليمان. (2005). فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة، زسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، الزقازيق، كلية التربية قسم الصحة النفسية، مصر: جامعة الزقازيق.
- حفني، هشام، محروس، كمال الدين. (د س) مناهج البحث. الفيوم، جامعة الفيوم كلية الآداب، قسم المكتبات والمعلومات، الدراسات العليا، مصر.
- حمري، فاطمة و محفوضي ،فتيحة، (2019). المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات القراءة. ولاية أدرار، جامعة أحمد دراية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس المدرسي، الجزائر: جامعة أدرار.
- خضرة، حواس، وسلطاني، لويزة. (د س). برنامج MSCA للارشاد النفسي المدرسي. باتنة، جامعة باتنة.
- خلوة، لزهر والشامي، زيان. (2021). المحددات النفسية لظاهرة التسرب المدرسي. جامعة محمد لمين دباغين، مجلة رؤى للدراسات المعرفية والحضارية، المجلد 07، العدد 01، الصفحات 146-157، سطيف، الجزائر.
- د،مؤلف. (2018). مستقبليات تربوية. الإرشاد المدرسي. الشامية، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
- د،مؤلف. (يوليو, 2015). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في خفض مستوى الإستقواء لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة المبكرة. الجزء الثاني(124)، 13-60. الأزهر، جامعة الازهر، كليةالتربية، مصر.
- دحسان، عبد الله بن ناصر. (2018). تصميم البرامج الارشادية في الإرشاد الأسري، الرياض، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- دشلي، كمال، (2016)، منهجية البحث العلمي، جامعة حماة، كلية الاقتصاد، سوريا: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- زروالي، وسيلة . (2020). محاضرات في مادة تصميم البرامج الإرشادية. ام البواقي، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

- زهران، حامد عبد السلام. (2019). التوجيه والارشاد النفسي، (ط 3)، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الزهراني، سعيد بن سعد. (1441ه). العلاج النفسي للأطفال. الرياض: المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية.
- سايحي، سليمة. (2004). فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس،ورقلة، جامعة ورقلة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، فرع علم النفس المدرسي، الجزائر.
- السباعي، وائل بيومى. (2010). الاضطرابات السلوكية والعصبية عن الأطفال الزقاية والعلاج، (ط1). القاهرة، مصر: العربي للنشر والتوزيع.
- السبيعي، عدنان. (2002). الصحة النمفسية لأطفال المدرسة الابتدائية، ط1، دمشق، سوريا: دار الفكر.
- سليمان ،علي السيد. (2015). علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي، ط1، القاهرة، مصر: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- سنوساوي، عبد الرحمان. (2017). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض فوبيا المدرسة الدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي. جامعة وهران، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.
- شعبان، كاملة الفرح وتيم، عبد الجابر. (2000). مبادئ التوجيه والارشاد النفسي. عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- العاسمي، رياض نايل. (2015). سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة، (ط1). دمشق، كلية التربية، عمان: دار الاعصار العالمي.
- العاسمي، رياض، نايل . (2008). أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الادوار وتكاملهابين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين. دمشق، جامعة دمشق، سوريا: مكتبة اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- العبادية، عبد القادر. (2018). فعالية برنامج ارشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي. دراسة شبه تجريبية بثانوية احمد بن بلة بوادي ارهيو. ولاية غليزان، جامعة وهران محمد بن احمد، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية، الجزائر.
- عباسية، بلحسين رحوي. (2012). النظام التعليمي بين النظري والتطبيقي. رسالة دكتوراه منشورة. وهران، قسم علم الاجتماع، جامعة السانيا، وهران، الجزائر.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2012). مهارات التوجيه والارشاد. الجيزة، مصر: دار الشؤون الفنية للنشر والتوزيع.

- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). البرامج الإرشادية،(ط1). الجيزة، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- عبد الواحد، هند إبراهيم، عبد الرسول. (2013). اضطراب قلق الانفصال (الأم- الطفل) (د.ط). الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- عبزوزي، ربيع. (2021). بناء برامج ارشادية. جامعة البليدة، الجزائر.
- العبيدي، صفاء ناصر. (3 يناير, 2022). آفاق علمية وتربوية. تاريخ الاسترداد (16 أفريل 2022)، من الموقع الالكتروني: al3oloom: www.al3oloom.com
- عتوتة، صالح. (2018). مدخل إلى التوجيه والارشاد النفسي والتربوي. مطبوعة مقياس لطلبة السنة الثانية مسار علوم التربية (ل م د) السداسي الرابع. سطيف، جامعة محمد لمين دباغين، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، سطيف، الجزائر.
- العزازي، هند عصام. (2014). صعوبات التعلم والخوف من المدرسة (ط 1). القاهرة، مصر: المكتب العربي للمعارف.
- علي، عبد الرحيم صالح. (2014). علم نفس الشواذ الاضطرابات النفسية والعقلية. عمّان، جامعة القادسية كلية الآداب: دار الصفاء للنّشر والتوزيع.
- العويشز، موضي بنت صالح، وآخرون. (1441ه). العلاج النفسي للأطفال. الرياض، السعودية: المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية.
- عيشور، نادية سعيد. (2017). منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية. سطيف، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر: مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع.
- غزال، عبد الفتاح علي. (2013). الفوبيا المدرسية. الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- الفحل، نبيل محمد. (2014). دليلك لبرامج الارشاد النفسي (الإصدار الطبعة الاولى). القاهرة، جامعة القاهرة، مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- فضل الله ابراهيم. (2011). علم النفس الأدبي مع نصوص تطبيقية. مصر: دار المنهال.
- فهمي، نسرين، نصر الدين، محمد. (2012). البرامج الارشادية والتدريبية والتعليمية. جامعة المنوبية، تونس.
- قرني، محمد. (د س). ابنك والمدرسة ارشادات تربوية ونفسية للأم. الاسكندرية، مصر: المركز العربي الحديث.
- القشاعلة. بديع عبد العزيز. (2018). المعاني مصطلحات في علم النفس. رهط النقب، فلسطين: مركز السيكولوجي للخدمات النفسية والتربوية.

- كوستي، ماريا. (2020). رهاب المدرسة ونوبات الهلع والقلق لدى الأطفال. (ترجمة: هبة سامي علي) القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو مصرية.
- كيفوش، ربيع. (2018). توجّهات النظام التربوي الجديد، قراءة في مناهج الجيل الثاني. مجلد 15(العدد 28)، 33-46. جيجل، جامعة جيجل.
- لوشاحي، فريدة. (2010). دراسة أحلام الاطفال في ظل الحرمان الوالدي. قسنطينة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، الجزائر.
- محدب، رزيقة ، و آيت مولود، ياسمينة. (جوان, 2016). العلاقات الانسانية التربوية والصحة النفسية في الأسرة والمدرسة. العدد 24. جامعة مولود معمري تيزي وزو، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- مدوّنة التربية والتوظيف، (28 أفريل, 2020). التّعليم الإبتدائي وأهميته . الجزائر. تم الاسترداد بتاريخ (15-04-2022) من www.edudzens.com
- معايير DSM5. (د س). (ترجمة الحمادي،أنور).
- ملو العين، بشيرة. (2015). أسرار الخوف عند الأطفال الأسباب العلاج ، الأردن: دار المجد للنشر والتوزيع.
- مهدي، عدنان. (2018). التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1. الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع.
- نخبة من المختصين والمختصات. (2018). دليل الارشاد الأسري. تصميم البرامج الإرشادية، الجزء الثامن. مكة المكرمة، جامعة ام القرى، السعودية.
- نعيم، عبد العزيز محمد. (فيفري, 2011). خوف الطلاب الجدد من المدرسة. مجلة بحوث التربية النوعية(20).
- الوحش، مي محمد. (2015). موسوعة التربية النفسية للأطفال، (ط1). عمان- الأردن: دار دجلة.
- ياسين، آمنة. (2011). أثر استخدام برنامج ارشادي جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في تخصص علم النفس التربوي،جامعة وهران كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، وهران، الجزائر.
- ياسين، محمد . (25 سبتمبر, 2014). رهاب المدرسة. تم الاسترداد من alkhaleej.ae: www.alkhaleej.ae
- يوسفي، دلال. (2017). قياس فاعلية برنامج ارشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الانوية. بسكرة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس الاجتماعي، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

- Boudot, A. C. (2000). Etude professionnelle. A propos de la phobie scolaire. Médcin de l'Education Nationale, france.
- Csoti, M. (2003). School Phobia, Panic Attacks and Anxiety in Children. London, Englend: Jessica Kingsley Pulishers.
- DJerroud , S., & Fahloune , R. (2015). La qualité d'attachment chez les enfants qui souffrent de la phobie scolaire agés de 05 ans a 10 ans. En vue d'obtention du diplome de Master. Béjaia, Université Abderrahmane MIRA de Béjaia, Faculté des sciences Humaines et sociales, Département des sciences soiales, Alger.
- Emrullah Isler و ،Musa Yildiz 1) .Janvier, 2018 .(Aparça Modern Metinler ve çozumlmeeleri . Akdem .Turk.
- Fremont, W. P. (2003, October 15). School Refusal in Children and Adolescent. 68(8), American Family Pysician. Syracuse, State University of New York Upstate Medical University, New York. Retrieved from www.aafp.org/afp
- L.Hozler, & O.Halfon. (2006). Le refus scolaire. Archive de pédiatre.
- Moreau-Pascal, C. (2004). Role du médcin de l`Education Nationale dans le repéragee de la phobie scolaire. France.
- Mouren, M. C., & Delrome, R. (2006, novmbre 7). Phobie scolaire ou refus scolaire: un concept discuté. (8), 1629-1641. Paris, France.

الملاحق

الملحق رقم (01): دليل المقابلة

4 ماذا تشعر عندما تحضر إلى المدرسة؟

.....

.....

.....

.....

5 هل تواجهك مشاكل داخل المدرسة؟

.....

.....

.....

.....

6 هل تحب الحضور إلى المدرسة والتعلّم؟

.....

.....

.....

.....

7 ماذا تستطيع أن تخبرني عن حياتك في المدرسة؟

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02): شبكة الملاحظات الخاصة بالرهاب المدرسي

البعد	المؤشرات
البعد الجسدي	- يعاني من تقيؤ دون سبب مرضي. - يشكو من آلام في البطن. - آلام على مستوى الرأس. - لا يأكل أمام زملائه. - يعاني من تبول لاارادي. - رجفة وتعرّق.
البعد الاجتماعي	- يرفض محادثة الآخرين داخل المدرسة. - يجلس لوحده أوقات الفراغ والراحة. - ردّات فعله عدوانية مع زملائه والأستاذة. - لا يصدر منه تفاعل داخل القسم ولا في الساحة
البعد النفسي	- خجول في مواقف التعامل مع الآخرين. - يتوتر أثناء دخوله للمدرسة. - تتملكه نوبات غضب في مواقف عادية. - يبكي ويصرخ عندما يحضر للمدرسة.

الملحق رقم (03): مقياس الرهاب المدرسي عند الطفل

(من إعداد الدكتورة زينب محمد شقير والدكتورة سميرة عبد الله الكردي)

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	لا تنطبق
	الأعراض السلوكية			
1	أشعر بعدم الارتياح من وجودي في المدرسة.			
2	أتصرف أمام زملائي بشكل فيه ارتباك.			
3	أخشى التحدث مع زملائي في المدرسة.			
4	أخاف واتجنب المشاركة في أنشطة جماعية بالمدرسة.			
5	أشعر بالتوتر والحرج عندما اقابل زملائي بالمدرسة.			
6	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي بسهولة أمام المعلم.			
7	أتجنب الأكل أمام زملائي.			
8	يمنعني خجلي من المشاركة في أنشطة المدرسة.			
9	أختلق الاعذار حتى لا اذهب للمدرسة.			
10	أبتعد عن أي مكان في المدرسة يجتمع فيه زملائي			
11	اشعر بالخوف عند سؤالي للمعلم عن شيء لم أفهمه.			
12	أخشى رفع يدي للإجابة على سؤال المعلم.			
13	أحرج من الذهاب الى المقصف لشراء ما احتاجه.			
14	أخشى الذهاب بمفردي الى حمامات المدرسة.			
15	أخاف الذهاب لمكتب المدير إذا كان عندي مشكلة.			
	الأعراض العضوية (الفيسيولوجية الجسمية)			
16	أرتعش وتزداد ضربات قلبي عند دخول المدرسة.			
17	يقل نومي من كثرة التفكير في ذهابي الى المدرسة.			
18	أشعر بالصداع كثيرا عند ذهابي للمدرسة.			
19	أشعر ببرودة ورعشة عندما أقف وأجيب على المعلم بصوت مرتفع.			
20	كثيرا ما يحدث اسهال وأنا في المدرسة من شدة خوفي منها.			
21	أشعر بغيان وأوقات القيء وأنا في المدرسة.			
22	أرى كوابيس وأحلام مؤلمة من كرة تفكيري في المدرسة.			
23	أتلجلج في الكلام وأنا في المدرسة.			
	الأعراض الانفعالية			

24	أشعر بالتوتر والقلق وانا في المدرسة.			
25	أخاف من نقد زملائي لي.			
26	يتملكني الخوف والقلق إذا طلب مني المعلم التحدث بصوت مرتفع.			
27	خجلي الشديد يمنعني من تحقيق النجاح.			
28	أخاف وقد أبكي عندما اذهب الى المدرسة.			
29	أشعر بالخجل من زملائي في المدرسة.			
30	أخاف من مواجهة مدير المدرسة.			
31	أكره الذهاب الى المدرسة.			
32	أشعر بعدم ثقتي بنفسي وأنا بالمدرسة.			
33	أسعد أيامي وأنا أغيب عن المدرسة.			
34	أتوتر وارتبك عندما اتحدث الى معلمي.			
35	أخاف ان أتكلم بصوت عال.			
36	أشعر بالرعب من قدوم مدير المدرسة الينا.			
37	أشعر بالوحدة وأنا في المدرسة.			
الأعراض العقلية المعرفية				
38	أنسى كل شيء عندما يسألني المعلم.			
39	أفكر كثيرا في ترك المدرسة.			
40	كثيرا ما أنسى ما ذاكرته عند دخول الامتحان من خوفي من المدرسة.			
41	خوفي من المعلم يجعلني أشعر أن نظرته لي نظرة متدنية مقارنة بزملائي.			
42	خوفي من المدرسة يجعلني أفكر كثيرا في ان المعلم يمكنه احراجي امام زملائي.			
43	أظن أن خوفي من الفشل يؤثر على تفوقي.			
44	أفضل عدم معرفة معلومة تجنبا لسؤال المعلم من خوفي منه.			
45	خوفي من المدرسة يتسبب في انخفاض درجاتي في الامتحان مما يجعلني اشعر بالفشل.			
46	أفكر كثيرا وأنا بالمدرسة في وقت انصرافي منها.			
47	وأنا في الفصل يكون تفكيري مضطرب.			

الملحق رقم (04): جلسات البرنامج قبل التعديل

(من إعداد سنوساوي عبد الرحمان 2017)

تم تقسيم جلسات البرنامج إلى مجموعتين من الجلسات:

الجلسات التمهيدية:

كان الهدف من إجراء الجلسات التمهيدية هو مأل استمارة دراسة الحالة، والاتصال بولي التلميذ من أجل رخصة القيام بالدراسة وأخذ معلومات عن الحالة ووضعها الصحي والأعراض التي يمكن مشاهدتها في المحيط الأسري والمشاكل داخل الأسرة، ثم الجلسات الخاصة بالمعلمين ومدير المدرسة التي يتمدرس بها الحالة وهذا بهدف جمع المعلومات وبناء الثقة والاستعداد من أجل البدء في الجلسات الأساسية للبرنامج.

الجلسة التمهيدية الأولى: مع معلم (ة) الحالة

- مناقشة أهم المظاهر السلوكية والانفعالية التي تم ملاحظتها على الطفل خلال التمدرس.

- مناقشة العلاقة بيم الحالة والمعلم (ة)

الجلسة التمهيدية الثانية: مع والدي الحالة أو أحدهما

- مناقشة تاريخ الحالة ظروف الحمل الوالدة والمشاكل الصحية وعدد مرات زيارة الحالة للطبيب.

- العلاقة بالإخوة والأقرباء والجيران وعدد الأصدقاء.

- مناقشة المظاهر السلوكية والانفعالية في المنزل.

- مناقشة ظروف الحالة الراهنة.

الجلسة التمهيدية الثالثة: مع مدير المدرسة

- فتح ملف الحالة ومراجعة ملف التلميذ الصحي.

- احتمالية التعاون في تنفيذ بعض خطوات البرنامج.

الجلسة التمهيدية الر ابعة: مع الحالة

- مأل استمارة دراسة الحالة.

الجلسة الأولى:

الهدف: بناء الثقة.

سيرورة الجلسة:

الترحيب بالطفل وإشعاره بالأمان، أسئلة عن الوالدين وعن الأسرة، إتاحة الفرصة للطفل التكلم عن المشاعر التي تحدث له حين التوجه إلى المدرسة، وعن البيئة المدرسية، المعلم المفضل، الصديق المفضل، المشكلات الصحية.
- سؤال الطفل عن المشاكل التي يواجهها في المدرسة، وإن كان مستعد لقبول المساعدة في حلها.
- شرح الهدف من البرنامج وإعطاء فكرة عن طريقة تسيير الجلسات ووقتها ومكانها.

الواجب المنزلي:

كراسة التقييم: منح الطفل كراسة للتقييم تحوي على الجلسات وبها أربعة وجوه، الوجه الأول حالة ابتهاج، الوجه الثاني حالة رضا، الوجه الثالث حالة تجهم، والوجه الرابع حالة سخط، ويلون الطفل بعد كل جلسة وجها من الأوجه من أجل تقييم الجلسة، كما تحوي كل ورقة على مجموعة النشاطات اليومية كوقت الاستيقاظ وتناول الفطور الطريق التي أخذها الطفل نحو المدرسة، الصديق الذي رافقة، وكذلك استفسار حول المشاعر التي حضرته.
المكافأة: منح الطفل شيئا جميلا ومسليا يثير اهتمامه ويجعله يتحمس للجلسة الثانية.

الجلسة الثانية:

الهدف: التعرف على الأفكار التلقائية تجاه المدرسة.

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب التلميذ على كراسة التقييم.
- إعطاء التلميذ قصة أنا ومدرستي قصة تحكي قصة الطفل "وسيم" –يمكن تغيير الشخصية بالنسبة للإناث- فيها الكثير من الصور التعبيرية والقليل من الكتابة قراءة القصة ومناقشة كل خطوة التعرف على ما يفكر فيه وسيم في كل مرحلة من مراحل القصة.
- تقييم الأفكار وتصنيفها: فكرة جيدة/ فكرة سيئة.
- اقتراح حلول ونصائح لوسيم.

المكافأة: منح الطفل به نبتة وإخباره أنها على وشك أن تصبح وردة بعد أسبوع أو أسبوعين، على أن يعتني به الطفل ويضعه في مكان مخصص بالمدرسة بحيث تثير انتباه التلميذ حين دخوله إلى المدرسة لتركيز الانتباه على النبتة وإبطال الانتباه إلى المثيرات غير المرغوبة المتصلة بحالة الفوبيا لدى الطفل.

الواجب المنزلي: إعادة كتابة الجمل الواردة في القصة "أنا ومدرستي" ولكن بصيغة جديدة يكون وسيم فيها محبا للمدرسة وراغبا فيها.

- يمكن إشراك المعلم في هذه الخطوة.

الجلسة الثالثة:

الهدف: التنفيس الانفعالي

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراس التقييم.
- مناقشة الواجب المنزلي: مراقبة الأفكار الواردة في القصة من جديد، وتعزيزها وتحسين الأفكار نحو المدرسة.
- تحضير الطفل لجلسة استرخاء يتم تدريبه فيها على التنفس العميق، يمكن استعمال موسيقى هادئة ووضعيات مريحة.

المكافأة: شريط CD يحوي على رسوم متحركة، وفيها فيديو مدبلج للخوف الذي يكون على شكل كنغر ويرافق التلميذ إلى المدرسة.

الواجب المنزلي: التفرج علىCD.

الجلسة الرابعة:

الهدف: التعرض غير المباشر

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم.
- مناقشة الواجب المنزلي: إعادة تشغيل فيديو الكنغر والطلب من الطفل التعليق عليه.
- إعطاء مجموعة من الوضعيات المدرسية وإعطاء سلم تقدير من 00 إلى 10 حول الوضعية التي تثير انزعاجا كبيرا لدى الطفل.
- الطلب من الطفل إغماض عينيه واتخاذ وضعية مريحة، ثم جعله يتخيل أن في الطابور الصباحي ونادى مدير المدرسة على اسمه ليقوم برفع العلم، والتلاميذ ينظرون إليه، ووصف المشهد بدقة مع ملاحظة انفعالات الطفل وإيماءاته.
- مناقشة التجربة التخيلية وإعطاء بعض التعليمات حول التنفس والتحكم في الانفعال ثم إعادتها ولكن بالصعود إلى السبورة في القسم.
- استعمال الوضعيات الأكثر إزعاجا حسب سلم التقدير.

المكافأة: مجموعة ورود

الواجب المنزلي: إعطاء وردة في صـــباح اليوم الموالي لكل من البواب والمعلم والمدير وشـخص آخر، على أن يأخذ التلميذ شيئا ثمينا عن كل وردة يمنحها، ويتم ترتيب الهدايا الثمينة مع المعلم والمدير والبواب لتعزيز السلوك فور تسليم الوردة.

الجلسة الخامسة:

الهدف: تقبل المناخ المدرسي.

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم.
- مناقشـة الواجب المنزلي: شـعور التلميذ وهو يعطي الورود، وقيمة الهدايا التي منحه إياها، ومناقشـته إذا كان في وسعه إعادة التجربة.
- مناقشـــة إمكانية الذهاب في نزهة داخل المدرســـة، وإمكانية الدخول إلى غرفة صـــف وإلقاء التحية على المعلم والتلاميذ ترتيب الأمر مع المعلم سلفا.

المكافأة: منح التلميذ شارة التحدي.

الواجب المنزلي: الإجابة على سؤال للمعلمة برفع الأيدي والصعود للسبورة لكتابة الإجابة ترتيب الأم مع المعلمة سلفا.

الجلسة السادسة:

الهدف: المشاركة في الأنشطة المدرسية.

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم.
- مناقشـــة الواجب المنزلي: مشـــاركة التلميذ في الدرس ورفع الأيدي ومناقشـــة شـــعور التلميذ حين الصـــعود إلى السبورة.
- الذهاب إلى المعلم رفقة التلميذ ومناقشـة تجربة الصـعود إلى السـبورة معه إعداد المقابلة سـلفا مع المعلم على أساس أن التجربة كانت جيدة ومشجعة.

المكافأة: إعطاء بطاقة استحسان من طرف المعلم للتلميذ

الواجب المنزلي: إعطاء مقترح للمدير بخصوص بعض الملاحظات حول الأنشطة المدرسية.

الجلسة السابعة:

هدف: تقييم المناخ المدرسي

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم، وضعية الوردة في الأصيص، الموضوع على مكتب المعلم.
- مناقشة الواجب المنزلي: مناقشة المقترحات وردود المدير عليها ومدى نجاح الخطوة في إشراك التلميذ في الحياة المدرسية وتقبلها.
- مناقشة نقائص الحياة المدرسية وما هي الأشياء التي يجب أن يركز عليها المعلمون والمدير من وجهة نظر التلميذ، وتدوين مجموعة من المقترحات الجديدة والتي سيناقشها التلميذ مع المعلم بعد الحصص.

المكافأة: إعطاء بطاقة استحسان من طرف مدير المدرسة.

الواجب المنزلي: وضع مجموعة من الأعمال للأسبوع القادم تتضمن جملة من الأهداف:

- الوصول إلى بطاقة استحسان.
- المشاركة في الأنشطة المدرسية داخل القسم والصعود إلى السبورة مرة على الأقل اكتساب صداقات جديدة.
- تقديم يد المساعدة إلى أحد الأصدقاء.

الجلسة الثامنة:

الهدف: التغلب على المخاوف

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم، وضعية الوردة في الأصيص الموضوع على مكتب المعلم.
- مناقشة الواجب المنزلي: مدى تحقيق الأهداف المسطرة وتقييمها، مناقشة المشاكل التي اعترضت
- تحقيق الأهداف ومقترحات لتحسين الأداء.
- جلسة استرخاء التنفس العميق مع موسيقى هادئة والتدريب على التخيل بالنجاح والتميز وتكوين صداقات عديدة واكتساب تقدير وحب الجميع.
- مناقشة ما تخيل التلميذ أثناء جلسة الاسترخاء والأمنيات التي يسعى لتحقيقها.

المكافأة: منح وسام التميز.

الواجب المنزلي: اقتراح النشاط الثقافي في نادي تربوي يترأسه التلميذ ووضع برنامج له يتضمن النقاط التالية:

- أعضاء المكتب.

- نائب رئيس النادي.
- عضو مكلف بالإعلام.
- عضو مكلف بالأنشطة (اقتراح مجموعة من الأنشطة)

الجلسة التاسعة:

الهدف: الاندماج والتّأثير في الوسط المدرسي

سيرورة الجلسة:

- مناقشة ما كتب على كراسة التقييم، وضعية الوردة في الأصيص الموضوع على مكتب المعلم.
- مناقشة الواجب المنزلي: مناقشة النادي الذي يختاره التلميذ والأطراف التي شاورها في موضوع النادي، والأنشطة والأصدقاء الذين يريد إشراكهم في مكتب النادي.
- إثراء النقاط التي وضعها الطفل لتأسيس النادي ووضع خطة عمل من أجل عرضها على مدير المدرسة من أجل الترخيص وبدء العمل.
- مناقشة إمكانية رفع العلم في نهاية الدوام المسائي في الجلسة القادمة.

المكافأة: التوجه إلى مكتب المدير من أجل تعيينه كرئيس للنادي المقترح

الواجب المنزلي: مراجعة كل المراحل التي تم تدوينها في كراسة التقييم وإعطاء بعض تقييم عام للجلسات والخطوات السابقة وتقييم الناجحة منها والفاشلة.

الجلسة العاشرة:

الهدف: تعزيز المكتسبات واختتام البرنامج.

سيرورة الجلسة:

- مناقشة الواجب المنزلي: أخذ انطباع التلميذ حول جوانب التحسن والخطوات السابقة الناجحة ومناقشة الخطوات التي فشل الطفل في أدائها وإمكانية إعادتها في المستقبل.
- مناقشة بعض المخاوف التي مازالت موجودة لدى الطفل.
- تقديم مقياس الفوبيا المدرسة للإجابة على فقراته.
- تقديم مكافأة رمزية للطفل.

- التوجه رفقة الطفل إلى مكتب المدير أو المعلم المشـرف ومناقشـة النشـاطات السـنوية التي سـيقوم بها التلميذ كرئيس للنادي الذي اختاره.

- اختتام البرنامج وتحديد تاريخ مع إدارة المدرسة لمتابعة حالة الطفل.

الجلسة الحادية عشر:

الهدف: متابعة مدى الحفاظ على المكتسبات وعدم الانتكاسة.

- تقديم مقياس الأفكار الخاطئة المرتبطة بالفوبيا المدرسة للإجابة على فقراته.

- مناقشة النتائج المدرسية ومدى تحسنها.

- تقديم ملخص نشاط الجلسات إلى الإدارة وتوصيات إلى المعلم حول الحالة.

- تشجيع الطفل على التحسن والمشاركة في الحياة المدرسية.

الملحق رقم (05): استمارة تحكيم البرنامج

برنامج ارشادي للتخفيف من الرهاب المدرسي:

"للتحكيم"

بعد وضعنا للبرنامج الارشادي الذي يهدف الى تخفيف مستوى الرهاب المدرسي عند التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وللكشف عن مدى فاعليته على عينتنا المتمثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية (بين سن 7ينوات الى 11 سنة)، نتوجه الى بعض من أساتذة قسم علم النفس والمختصين النفسيين لتحكيم البرنامج المختصر في الجدول أدناه:

مخطط الجلسات:

رقم الجلسة	الهدف من الجلسة	تقنيات الجلسة	الأدوات المستخدمة
1	- التعريف بالبرنامج وأهمية تطبيقه على التّلاميذ -معرفة آراء الأولياء حول وضع أبنائهم الحالي. - التعريف بالفوبيا المدرسية.	-المناقشة والحوار. - المحاضرة.	- نص مكتوب. (يشمل المحاضرة)
2	-التعرف المتبادل بين الأطفال والباحثتين. - تقديم البرنامج والاتفاق على بعض النقاط المهمة: سرية الجلسات؛ الالتزام بالحضور في الوعد؛ والتفاعل بشكل رسمي وجدّي.	- تقنية رمي الكرة.	-كروت التعارف.
3	- نوضح للتلاميذ مفهوم الفوبيا المدرسية. - نذكر مختلف الأسباب والآثار للفوبيا المدرسية مع ذكر أمثلة واقعية. - التدريب على التنفس العميق للتخفيف من التوتر.	- الحوار. - التنفس العميق. - واجب منزلي	- مطويات. - رسوم كاريكاتور. - جهاز العرض.
4	-مناقشة الواجب المنزلي. -التدريب على التعبير اللفظي والغير لفظي.	-التشكيل الفعال (معرّفة في الجدول أدناه) - التعزيز -واجب منزلي	- قصاصات ورقية وأقلام (تشمل تقنية التشكيل الفعال)
6/5	-مناقشة الواجب المنزلي. - معرفة الأفكار السلبية. -التغيير من الأفكار السلبية الى الأفكار الإيجابية.	-التعزيز -كبس الزر (معرفة في الجدول أدناه) - النمذجة المصورة. - واجب منزلي	- لافتات مصغرة باللون الأحمر والأخضر. (تشمل تقنية كبس الزر)

7	-مناقشة الواجب المنزلي. -تدريبهم على المطالعة الإيجابية والاقتداء بنموذج طفل تعدى مشكل الرهاب المدرسي من خلال سرد قصة.	-سرد قصة. (العلاج السردي) - واجب منزلي	-قصة. (تشمل تقنية سرد القصة)
8	- مناقشة الواجب المنزلي. -التمثيل النفسي المسرحي حول أدوار من المدرسة، مثلا : معلم وتلميذ؛ مدير وتلميذ للتخفيف من التوتر والخوف.	-لعب الدور. - قلب الدور. - واجب منزلي	- مئزر أبيض. (لتقمص دور المعلم) - مسطرة طويلة.
9	- مناقشة الواجب المنزلي. -الاندماج في الوسط المدرسي من خلال نشاط الرسم. -التكيف المتدرج مع الزملاء والمعلم داخل القسم من خلال اللعب.	- التعزيز.	- أوراق رسم. - ألوان خشبية. - قلم رصاص وممحاة.
10	- تطبيق المقياس البعدي. -توجيه الشكر للتلاميذ وحتى المعلمين والمدير (ة) وكل الفاعلين معنا في اجراء البرنامج.		- المقياس البعدي.

ملاحظة: للتوضيح أكثر عرفنا بعض التقنيات التي قد تبدو غير واضحة:

التقنية	تعريفها:
التشكيل الفعال	أسلوب يتبعه المرشد ليتعلم الطفل كيفية معرفة المشاعر والتعبير عنها بشكل مناسب، فمثلا: أن يشاركه المرشد في وضع قائمة من المشاعر السلبية التي تزعجه ويجسدها أمام الآخرين (باقي المسترشدين) حيث يحاول الآخرون تخمينها ثم بعد ذلك يتدرب على الإفصاح عنها لفظيًا
كبس الزرّ	أسلوب من أساليب علم النفس التربوي، حي يتصور المسترشد التجارب السارة بدلا من التجارب السيئة التي حدثت معه، ثم يركز على المشاعر المصاحبة لتلك التجارب. والهدف منها تعليمه وتدريبه على خلق الشعور الذي يرغب به من خلال التركيز على أفكاره.

جدول تسجيل ملاحظات تحكيم البرنامج:

المجالات	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظة
عدد الجلسات			
مدة الجلسات			
أهداف الجلسات			
التقنيات			
الأدوات			

أخرى:

.....

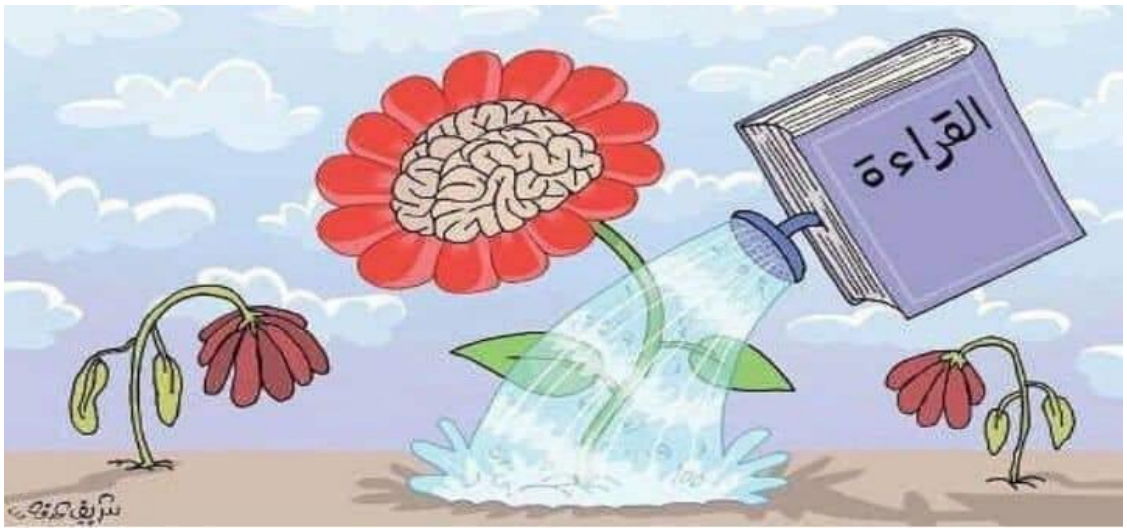
.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (06): الصور المحفّزة في تقنية التنفيس الانفعالي


القراءة

الملحق رقم (07): خاص بمخرجات SPSS لنتائج الفرضيات

- المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS للفرضية الأولى: الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرهاب المدرسي في القياس القبلي

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الرهابقبل	الضابطة	5	46.8000	9.17606	4.10366
	التجريبية	5	58.8000	11.88276	5.31413

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
الرهابقبل	Equal variances assumed	0.043	0.841	-1.787-	8	0.112

- المعالجة الإحصائية لبرنامج SPSS للفرضية الثانية: الفرق بين القياس البعدي على مقياس الرهاب المدرسي للمجموعة التجريبية والضابطة:

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الرهابعد	1.00	5	46.4000	8.96103	4.00749
	2.00	5	20.0000	4.35890	1.94936

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
الرهابعد	Equal variances assumed	4.018	0.080	5.924	8	0.000

- المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS للفرضية الثالثة: الفرق بين القياس القبلي والبعدي على مقياس الرهاب المدرسي للمجموعة التجريبية.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	totalavant	58.8000	5	11.88276	5.31413
	totalapres	20.0000	5	4.35890	1.94936

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	totalavant - totalapres	6.771	4	0.002

- المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS للفرضية الرابعة: الفرق بين القياس القبلي والبعدي على مقياس الرهاب المدرسي للمجموعة الضابطة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	totalavant	46.8000	5	9.17606	4.10366
	totalapres	46.4000	5	8.96103	4.00749

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	totalavant - totalapres	1.633	4	0.178