الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مخبر البحوث والدراسات الاجتماعية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

الميدان: العلوم الاجتماعية **الشعبة:** علم النفس **الاختصاص:** علم النفس التربوي

من إعداد: شعيبن أمال

بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا

بتاريخ: 2024/09/25 **أمام لجنة المناقشة المكونة من:**

السيدة: بن صغير كريمة	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 8 ماي 1945 – قالمة	رئيسا
السيدة: العافري مليكة	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 8 ماي 1945 – قالمة	مشرفا
السيدة: بن شيخ رزقية	أستاذ محاضر –أ–	بجامعة 8 ماي 1945 – قالمة	مشرفا مساعدا
السيدة: هامل أميرة	أستاذ محاضر –أ–	بجامعة 8 ماي 1945 – قالمة	ممتحنا
السيد: بولهواش عمر	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة	ممتحنا
السيد: سباغ علي	أستاذ التعليم العالي	بجامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

إهداء

من قال أنا لها نالها...

لم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها أن تكون،

لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق محفوفا بالتسهيلات،

لكني فعلتها ونلتها.

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا، الذي بفضله ها أنا اليوم أنظر إلى حلما طال انتظاره، وقد أصبح واقعا أفتخر به.

إلى اللذان أشترط الله مرضاته برضاهما وأودع الحب والرحمة فيهما إلى التي علمتني أن الحب ليس له عمر وأن العطاء ليس له حدود، أمي تقبلي مني ألف تحية وسلام.

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى من كلت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة، إليك أبي يا أعذب كلمة ينطق بها لساني.

إلى أجمل هدية من السماء إلى الروح التي سكنت روحي، إلى الدعم الذي ظل يرافقني، إلى سندي وقوتي بعد الله، إلى من مد يده دون كلل ولا ملل وقت ضعفي، إلى من آمن بقدراتي إلى زوجي وقرة عيني...

إلى ابنتي وفلذة كبدي...

أهدي هذا العمل

الملخص باللغة العربية:

تتمحور الدراسة الحالية حول موضوع فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، وتهدف الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية هذا البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة.

لتحقيق الهدف من الدراسة اعتمدنا المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين وباعتماد القياس القبلي والبعدي على عينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا والبالغ عددهم (30) تلميذة بواقع (15) تلميذة في المجموعة التجريبية من ثانوية "سنيقر بوخميس" و(15) تلميذة في المجموعة الضابطة من ثانوية "شنيقل سعد" بدائرة تمالوس ولاية سكيكدة، كما استخدمنا أدوات تتمثل في مقياس"ساراسون" لقلق الامتحان، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة إضافة إلى البرنامج الإرشادي المقترح.

توصلت الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله بناء على نتائج مفادها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي – قلق الامتحان – التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

:Summary

The current study focuses on the effectiveness of a proposed guidance program to reduce the level of test anxiety among students retaking the baccalaureate exam. This study aims to determine the effectiveness of this program in reducing the level of test anxiety among the study sample.

To achieve the goal of the study, we adopted the quasi-experimental approach by designing two equal groups and adopting pre- and post-measurement on a sample of students repeating the baccalaureate exam, numbering (30) students, with (15) students in the experimental group from "Snefer Boukhmis" Secondary School and (15) students in the control group. From "Shnevel Saad" Secondary School in Tamalous District, Skikda Province, we also used tools represented by the "Sarason" test anxiety scale, and the family economic and social level questionnaire, in addition to the proposed guidance program prepared by the student.

The study confirmed the effectiveness of the proposed guidance program in achieving the goal for which it was developed based on the results:

- There are no statistically significant differences in the level of test anxiety in the pre-measurement between the experimental group and the control group.

-There are statistically significant differences in the level of test anxiety between the pre-measurement and the post-measurement for the experimental group in favor of the post-measurement.

- There are no statistically significant differences in the level of test anxiety between the pre-measurement and the post-measurement for the control group.

- There are statistically significant differences in the level of test anxiety in the post-measurement between the experimental group and the control group in favor of the experimental group.

- There are no statistically significant differences in the level of test anxiety between the post-measurement and the follow-up measurement for the experimental group.

key words: Guidance programme, Test anxiety, Students repeating the baccalaureate exam.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الملخص باللغة العربية الملخص باللغة الإنجليزية مقدمة	أ-ب-ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	6
2- أهداف الدراسة	11
3- أهمية الدراسة	12
4- فرضيات الدراسة.....	12
5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....	13
6- الدراسات السابقة.....	14
الفصل الثاني: البرامج الإرشادية	
تمهيد	23
1- تعريف البرامج الإرشادية	24
2- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية	25
3- الخدمات التي تقدمها البرامج الإرشادية	28
4- طرق تطبيق البرامج الإرشادية	30
5- الأساليب المستخدمة في البرامج الإرشادية.....	40
6- التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان	45
6-1- تقنية العصف الذهني	45
6-2- تقنية التحصين التدريجي	50

قائمة المحتويات

6-3- تقنية وقف الأفكار	51
6-4- تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي	53
خلاصة	59
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	61
1- تعريف القلق	62
2- القلق وبعض المفاهيم النفسية الأخرى	63
3- تعريف قلق الامتحان	66
4- تصنيف قلق الامتحان	68
5- مكونات قلق الامتحان	69
6- سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع	70
7- عوامل قلق الامتحان	72
8- نظريات قلق الامتحان	77
9- الإجراءات العملية الإرشادية لخفض قلق الامتحان	79
خلاصة	83
الفصل الرابع: الرسوب في امتحان الباكالوريا	
تمهيد	85
1- تعريف امتحان الباكالوريا.....	86
2- الحالة النفسية للتلميذ المقبل على اجتياز امتحان الباكالوريا.....	86
3- تعريف الرسوب	87
4- الاتجاهات المفسرة للرسوب في امتحان الباكالوريا	87
5- العوامل المؤدية للرسوب في امتحان الباكالوريا	92
خلاصة	99

قائمة المحتويات

الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	102
1- الدراسة الاستطلاعية	103
2- منهج الدراسة	108
3- عينة الدراسة	109
4- حدود الدراسة	115
5- أدوات الدراسة	115
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	139
خلاصة	141
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	143
1- عرض نتائج الدراسة	144
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى	144
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية	145
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة	145
1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة	146
1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة	148
2- مناقشة نتائج الدراسة	151
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	151
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	151
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	154
2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	157
2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	158

قائمة المحتويات

3- استنتاج عام لنتائج الدراسة	159
خاتمة	161
توصيات الدراسة	162
دراسات وبحوث مقترحة	164
المراجع	166
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس"حسب متغير الشعبة الدراسية	104
02	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس" حسب متغير الجنس	105
03	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس" حسب متغير الإعادة	105
04	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الشعبة الدراسية	106
05	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الجنس	107
06	توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الإعادة	107
07	عدد الإناث المعيدات بثانوية "سنيقر بوخميس" وثانوية "شنيڤل سعد"	111
08	عدد أفراد العينة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	113
09	توزيع أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب العمر الزمني	113
10	المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني	114
11	قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني	114
12	اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي	115
13	محتوى البرنامج الإرشادي	127
14	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي	144
15	قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	150
16	نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية	151

قائمة الجداول

17	نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة	152
18	قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية	153
19	حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح	154
20	نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية	154
21	دلالة الفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية	155
22	نتائج "اختبار فريدمان" للكشف على دلالة الفروق لصالح أي قياس (قبلي، بعدي، تتبعي) للمجموعة التجريبية	156

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	رخصة رئيس قسم علم النفس جامعة 8 ماي 1945 قالمة للقيام بالدراسة الميدانية
02	رخصة مدير التربية لولاية سكيكدة للقيام بالدراسة الميدانية
03	موافقة مدير ثانوية "سنيقر بوخميس" للقيام بالدراسة الميدانية
04	موافقة مدير ثانوية "شنيقل سعد" للقيام بالدراسة الميدانية
05	الصورة الأولية لمقياس قلق الامتحان – ساراسون– قبل التعديل
06	الصورة النهائية لمقياس قلق الامتحان – ساراسون– بعد التعديل
07	استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة
08	درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي
09	درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي
10	طلب تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح
11	البرنامج الإرشادي المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا بثانوية "سنيقر بوخميس" دائرة تمالوس ولاية سكيكدة في صورته الأولية.
12	وثيقة عقد الالتزام
13	الورقة التقييمية لجلسات البرنامج الإرشادي
14	برنامج استذكار مقترح
15	"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على نظام Spss
16	"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على نظام Spss
17	اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على نظام Spss

قائمة الملاحق

18	معامل ومربع "إيتا" لقياس حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح على نظام Spss
19	"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على نظام Spss
20	دلالة الفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على نظام Spss

مقدمة

مقدمة:

يمر التعليم في مختلف دول العالم لاسيما الجزائر بثلاث مراحل أساسية بدءا بالتعليم الابتدائي فالتعليم المتوسط ثم مرحلة التعليم الثانوي، حيث تنتهي كل مرحلة بإجراء امتحان في آخر السنة يقرر مصير التلاميذ في إمكانية الانتقال للمرحلة الموالية، وتحظى مرحلة التعليم الثانوي بأهمية بالغة باعتبارها تختتم بامتحان شهادة البكالوريا، هذه الشهادة التي لا ينتظرها التلاميذ فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى الآباء والمعلمين، وغيرهم ممن نجدهم كثيري الحرص على النجاح في هذا الامتحان المصيري، فالبعض يعتبره نهاية طريق امتد لسنوات عديدة، والبعض ينظر إليه وكأنه نقطة تحديد المصير، هذا الاعتقاد فرض نمطا من التفكير حول ضرورة نجاح التلاميذ في هذا الامتحان الأمر الذي يشعرهم بقلق شديد، بسبب الخوف من الفشل.

هذا النوع من القلق يسمى قلق الامتحان وقد أصبح موضوعا للأبحاث والدراسات المتعددة ويعتبر نوعا محددا من القلق المرتبط بمواقف التقويم، ويشير "أحمد عبد الخالق" إلى أن قلق الامتحان يعتبر جزءا من أنواع القلق العام، وأن بعض التلاميذ نظرا لتكوينهم النفسي يشعرون بالقلق في مواقف الامتحان بشكل أكبر من غيرهم (عبد الخالق، 2000، ص20).

ذلك يعني أن التباين في مستوى القلق بين التلاميذ ليس ناتجا عن الاختلاف في نوعية القلق بقدر ما هو ناتج عن الإختلاف في شدة القلق، وبناء على هذا يمكن اعتبار قلق الامتحان تجربة عامة يمكن لأي تلميذ مواجهتها اعتمادا على تعرضه لظروف أو مواقف تختلف في أهميتها، فالقلق المرتبط بمواقف الامتحانات النهائية والرسمية كامتحان الباكالوريا تزداد حدته مقارنة بقلق الامتحانات الفصلية، ونتيجة لذلك اهتم علماء النفس بدراسته بناء على علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية، واستعرضوا من خلال ذلك دراسة التحصيل الدراسي لعينات متنوعة تشمل التلاميذ المتفاوتين في التحصيل بهدف تحديد ومعالجة الصعوبات التي قد تظهر في الأداء الأكاديمي.

من هنا بدأ النظر في الإجراءات الممكنة والطرق المتاحة لمعالجة مشكلة قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي، وقد استخدم الإرشاد النفسي كوسيلة فعالة تم استكشافها في العديد من الدراسات للتعامل مع هذه المشكلة وحماية التلاميذ من تداعياتها، كما يعد الإرشاد السلوكي من بين أفضل الطرق الإرشادية المستخدمة لعلاج مختلف أشكال القلق خاصة قلق الامتحان.

كما تبرز الضرورة لتطوير برنامج إرشادي يتضمن تدابير خاصة بالامتحانات وقياس فعاليتها في تقليل مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ وخاصة أولئك الذين فشلوا في اجتياز امتحان الباكالوريا في المرة الأولى، حيث أثبتت الدراسات أن المستوى المرتفع لقلق الامتحان له تأثير سلبي على أداء التلاميذ في الامتحانات.

لذلك صممت خطة لدراسة هذا الموضوع تشتمل على جانبين نظري وتطبيقي. أما الجانب النظري فيشتمل على أربعة فصول، هي:

- الفصل الأول: وهو الإطار المفاهيمي للدراسة والذي يعتبر مدخلا نستعرض فيه إشكالية الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، فرضيات الدراسة، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة.

- الفصل الثاني: يتناول البرامج الإرشادية من حيث تعريفها، الأسس التي تقوم عليها، الخدمات التي تقدمها، أهم طرق تطبيق البرامج الإرشادية المتمثلة في الإرشاد الجماعي، الأساليب المستخدمة في البرامج الإرشادية، إضافة إلى التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان والتي تتضمن تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي (خفض الحساسية التدريجي)، تقنية وقف الأفكار، تقنية الاسترخاء الذاتي.

- الفصل الثالث: خصص لقلق الامتحان حيث تم التطرق فيه إلى تعريف القلق، وبعض المفاهيم النفسية المرتبطة به، تعريف قلق الامتحان، تصنيف قلق الامتحان ومكوناته، وسمات ذوي قلق الامتحان المرتفع، عوامل قلق الامتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، إضافة إلى الإجراءات العملية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

- الفصل الرابع: تم التطرق فيه إلى الرسوب في امتحان الباكالوريا، انطلاقا من تعريف امتحان الباكالوريا، الحالة النفسية للتلميذ المقبل على امتحان الباكالوريا، تعريف الرسوب، الاتجاهات المفسرة للرسوب في امتحان الباكالوريا، العوامل المؤدية إلى الرسوب في امتحان الباكالوريا.

أما الجانب التطبيقي فيشتمل على فصلين هما:

- الفصل الخامس: يشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

– الفصل السادس: تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة، من خلال عرض النتائج المتوصل إليها حسب كل فرضية، ومناقشتها انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة، والإجابة على إشكالية الدراسة المطروحة، إضافة إلى استنتاج عام لنتائج الدراسة.

وختمنا الدراسة بخاتمة وتوصيات، إضافة إلى مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة، وفي النهاية أرفقت الدراسة بالمراجع التي تم الاعتماد عليها وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تنتاب الإنسان أحاسيس ومشاعر متباينة تتنوع بين السرور والحزن، كما يعتريه أحيانا شعور دقيق ومرهق يعرف بالقلق العام، يظهر هذا الشعور بشكل واسع في مجموعة من السياقات، متنوعا بين الأحداث اليومية والتحديات الكبيرة، يعكس القلق بشكل عام توتر ومشاعر توقع سلبي تجاه المستقبل.

لقد ازداد الاهتمام البحثي في مجال علم النفس بفروعه المختلفة، بموضوع القلق والذي يعرف بأنه "حالة نفسية انفعالية غير سارة تحدث حين يشعر الفرد بخوف من المستقبل أو خطر يهدده أو فشل متوقع، وينطوي على توتر انفعالي لأسباب غالبا ما تكون مجهولة" (عبد الخالق، **1987**، ص**27**).

ويرى الأخصائيون أن القلق في مستوياته الطبيعية أو ما يعرف بالقلق الموضوعي أساسي ومطلوب في حياة الفرد، وهو ما تكون معه الحياة طبيعية وأقرب إلى السواء، أما إذا وصل القلق إلى مستوياته المرتفعة يصبح حالة مرضية تسيطر على الفرد وتشل حركته. وهذا معناه أن القلق له تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحله النمائية وفي كل مجالات حياته سواء التعليمية أو المهنية، ومنه فقد أصبح القلق موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات النفسية، وتتنوع اهتمامات الباحثين حول هذا الموضوع لتشمل الدراسات التي تركز على السلوك المضطرب فضلا عن تلك التي تتعلق بالتحصيل الأكاديمي وظاهرة الامتحانات باعتبارها شكلا محددا من أشكال التقييم.

يعكس قلق الامتحان حالة عدم اليقين حيال الأداء الذاتي والنتائج المتوقعة مما يولد تساؤلات حول القدرة الشخصية على التفوق والتأقلم مع متطلبات الدراسة، وتمثل تجربة الامتحانات وما يصاحبها من قلق نفسي ظاهرة لا يمكن إهمالها من قبل الباحثين والعاملين في ميدان التربية والتعليم، فالقلق كمتغير نفسي معقد يشكل تحديا أكاديميا ملموسا، ويترتب عليه تأثيرات بارزة على التحصيل الدراسي حيث يلعب قلق الامتحان دورا هاما في تحصيل التلاميذ وأدائهم في مواقف الامتحان إذ تتوقف طبيعة هذا الأداء على مستوى القلق.

وفي هذا الاتجاه يذكر "عبد اللطيف عبادة" (2005) أن الامتحان ما هو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء، بحيث إذا كانت هذه الإثارة مناسبة يصاحبها أداء جيد، أما إذا كان هناك تطرف في الإثارة والانفعال فإن هذا يتعارض مع الأداء المعرفي ومن تم يكون التحصيل منخفضا" (الصافي، **2002**، ص**74**).

وهذا ما تأكده الأبحاث والدراسات حيث جاءت في السياق ذاته دراسة "عوادة مراد" (2016) والذي قام بإعداد مقياس عن قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بهدف الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وقد توصل إلى نتائج مفادها وجود ارتباط قوي بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، أي كلما زاد مستوى قلق الامتحان كلما انخفض التحصيل الدراسي عند التلاميذ (مراد، **2016**، ص**239**).

ويشير كل من "كولر" و"هولاهان" (1998) إلى أن علم النفس بفروعه المختلفة لم يتناول موضوع قلق الامتحان بالذكر في الجوانب النظرية فحسب بل إن هذا الموضوع أصبح أحد أهم مجالات الدراسات والبحوث التطبيقية (عبد الصافي، **2002**، ص**75**). وذلك كونه أصبح يمثل مشكلة حقيقية وظاهرة نفسية لأنها تعوق أداء التلاميذ وتؤثر على عائلاتهم، فالضغوط النفسية المرتبطة بالرغبة الملحة والمتزايدة من قبل الوالدين في نجاح أبنائهم تسبب في كثير من الأحيان ارتفاع في مستوى القلق.

في دراسة "موسى إبراهيم حريزي" (2009) أن التلاميذ من عينة الدراسة صرحوا خلال مقابلة موجهة أن عملية المذاكرة تكون جيدة، لكن بمجرد دخول قاعة الامتحان يجدون صعوبة في استرجاع المعارف والمعلومات التي اكتسبوها، ويرجعون ذلك إلى التوتر والخوف من موقف الامتحان ومن النتائج التي طالما يقدرون أنها سلبية، وذكر "موسى إبراهيم حريزي" أن هذا الانفعال يعرقل ويحد من أداء التلميذ في الامتحان (حريزي، **2009**، ص **58**).

وهو الأمر الذي أكده علماء في علم النفس أمثال "ساراسون" أن التلاميذ في مواقف الامتحان عادة ما يظهرون دوافع القلق مما يؤثر سلبا على أدائهم، فعندما يجرى تقييم أداء التلميذ من قبل الآخرين في هذه المواقف يشعر بالخوف والتوتر لأنه يعتبرها تهديدا لتقديره الذاتي، فينشغل التلميذ بهذا التهديد الذي يشعر به بدلا من التركيز على الامتحان نفسه مما يؤدي إلى حصوله على درجات متدنية، وبناء على هذه النظرية فإن مستوى قلق الامتحان ينتج عنه تدهور في الأداء.

كما نشر "سبيلبيرجر" في نظريته "قلق الحالة وقلق السمة" أن القلق يرتفع في وضعيات الانجاز وأن التلميذ ذو المستوى المرتفع من قلق الامتحان يشعر بالتهديد في مواقف التقييم ويسيطر عليه الشعور بالتشاؤم والخوف من الفشل (مرسي، **1982**، ص**40**) . أي أن الضغط الذي يرتبط بالأداء في موقف الامتحان يثير القلق وأن حالة القلق ترتفع لدى التلميذ وتعيق قدرته على التفكير الموضوعي في أسئلة الامتحان وبالتالي لا يتمكن من الإجابة بطريقة صحيحة فيتحصل على درجات منخفضة.

قد توصل "سيد الطواب" (1992) من خلال دراسته على عينة من (400) طالب وطالبة من جامعة الإمارات العربية المتحدة إلى نتيجة أكد من خلالها على وجود علاقة طردية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي أي كلما زادت درجات قلق الامتحان لدى الطلاب انخفض تحصيلهم (الطواب، 1992، ص159). وتأكيدا لهذه النتيجة نجد العديد من الدراسات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية التي قام بها باحثين أمثال (1990) "Gillhy" و (1995) "Perron" و (2002) "Compact" والذين اهتموا بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقلق المصاحب للامتحانات النهائية أو الرسمية، وأوضحت نتائج هذه الدراسات زيادة القصور في أداء التلاميذ الذين يعانون من مستوى قلق مرتفع في مواقف الامتحانات الرسمية أكثر من بقية مواقف التقويم الأخرى.

ذات الأمر أكده "مرسي كمال" (1982) في دراسته التي أجراها على (370) من تلاميذ المرحلة الثانوية في المستويات الثلاثة حيث أجرى مقارنة بين مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ وأضاف أن الفجوة في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي تزداد بزيادة أهمية الامتحان، حيث أن الارتباط السالب يكون أقوى في مواقف امتحان الباكالوريا (مرسي، 1982، ص48).

يتضح مما سبق أن مختلف الدراسات والأبحاث اهتمت بدراسة مدى تأثير قلق الامتحان على التحصيل الدراسي للتلاميذ وأسفرت نتائجها على وجود علاقة سلبية بين مستوى قلق الامتحان المرتفع والتحصيل الدراسي المنخفض، هذا الأخير يؤدي بالتلاميذ إلى الرسوب المدرسي، حيث ذكرت "اعتدال عباس" (1996) أن نسبة 20% من التلاميذ الذين يعانون من مستوى مرتفع من القلق رسبوا، في حين قلت نسبة الرسوب لدى التلاميذ الذين تنخفض لديهم درجة القلق (الصافي، 2002، ص75).

بالرغم من تنوع الأسباب المؤدية إلى رسوب التلاميذ في الامتحانات عامة وفي امتحان الباكالوريا على وجه الخصوص بين أسباب نفسية، اجتماعية، وبيداغوجية، إلا أن للرسوب تأثيرات سلبية كبيرة على التلاميذ بتزامنه مع مرحلة حرجة ألا وهي مرحلة المراهقة والتي تمتاز بزيادة التقلبات العاطفية والنفسية من جهة، ونظرا لأهمية امتحان الباكالوريا في تحديد المسار التعليمي والمهني للتلاميذ من جهة أخرى، كما يتوقف عليه مصير التلميذ في تحقيق مكانته العلمية والعملية والاجتماعية وبالتالي تأكيد ذاته.

تبقى الامتحانات من أبرز الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، حيث تستخدم كمعيار للتقييم وكمقياس للمفاضلة بين التلاميذ وكأساس للانتقال من مستوى لآخر ومن مرحلة لأخرى، كما تمنح بموجبها الشهادات الخاصة بالامتحانات النهائية.

كل هذه المؤشرات تؤكد على الحاجة الماسة لمواجهة هذه المشكلة والحد من آثارها السلبية والتفكير في أساليب واستراتيجيات وتقنيات للتكفل بالتلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع، كما تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية كوسيلة للتخفيف من مستوى قلق الامتحان، والتي تعتبر أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي لخفض حدة القلق حيث أصبح موقفا ضاغطا لا يستطيع التلميذ تجاوزه بمفرده، مما يسبب له المعاناة والشعور بالعجز، لذلك كان من المهم توفير فنيات خاصة من خلال استخدام طرق استكشافية فعالة وتطبيق تقنيات تعليمية إرشادية متطورة لحل المشكلات وتعويض الاضطراب الانفعالي والعصبية الذي يعوق الأداء والإنتاجية.

وبالرجوع إلى الإطار النظري والتراث السيكولوجي يتبين أن الأبحاث التي تناولت البرامج الإرشادية بالدراسة وطبقتها في علاج مختلف المشكلات النفسية التربوية ولاسيما مشكلة قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، فنجد منها من استخدم فنيات الإرشاد السلوكي ومنها من استخدم فنيات الإرشاد المعرفي ومنها من استخدم هذه الفنيات مقترنة معا.

ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة "محمد حامد زهران" (1999) عن تأثير برنامج إرشاد مصغر يتضمن مهارات الدراسة ومهارات الامتحان باستخدام الإرشاد الجماعي والمناقشة الجماعية وشرائط الفيديو من أجل ترشيد قلق الدراسة وخفض قلق الامتحان، وتوصل إلى فاعلية البرنامج في زيادة التحصيل في المواد الدراسية وتقليل قلق الدراسة وقلق الامتحان كما توصل إلى فاعلية أسلوب المناقشة وتبادل النصائح بين الأقران في ترشيد القلق (زهران، **2000**، ص**333**).

كما استخدم كل من "أشرف عبد القادر" وإسماعيل بدر" (2001) برنامج إرشادي يتضمن بعض التقنيات للمساعدة في خفض قلق الامتحان باعتباره صعوبة نمائية عادية وحالة نفسية وليس مرضا نفسيا، تتمثل في الاسترخاء العضلي ومواجهة بعض الأفكار غير العقلانية حول الامتحانات وتحسين عادات الاستذكار، وقد أثبتت النتائج أن هذا البرنامج فعال في تحقيق الهدف الذي بني لأجله (عبد القادر، بدر، **2001**، ص**18**).

كما استخدمت "هيفاء أبو غزالة" (2001) تقنية التحصين التدريجي أو تقليل الحساسية التدريجي وتقنية الاسترخاء العضلي، وأظهرت النتائج فاعلية هاذين التقنيتين في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب (الضامن، **2003**، ص**226**).

إضافة إلى ذلك نجد "سايحي سليمة" (2004) طبقت في دراستها برنامج إرشادي يتضمن مهارات الامتحان من أجل خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانية ثانوي بولاية ورقلة بالجزائر وأظهرت النتائج فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية ،كما توصلت إلى فعالية هذا البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان (سايحي، **2004**، ص**136**). وهي ذات النتائج التي توصل إليها "نائل إبراهيم أبو عزب" (2008) في دراسته بمحافظات غزة بفلسطين (أبو عزب، **2008**، ص**224**).

كما طبقت "طوبال فطيمة" (2017) برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض أعراض الضغط النفسي لدى المراهقين المتمدرسين ببعض ثانويات ولاية سطيف بالجزائر، ولقد حقق البرنامج المقترح من قبل الباحثة الهدف الذي صمم من أجله وهو فعاليته في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عين الدراسة (طوبال، **2017** ص**186**).

وانطلاقا من نتائج الدراسات سالفة الذكر نجد أن هناك من الباحثين من استخدم مختلف التقنيات والأساليب ضمن برامج إرشادية لترشيد قلق الامتحان ولاسيما في البيئة الجزائرية، إذ نلاحظ في الآونة الأخيرة اهتمام الطلبة والباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية ومجال الإرشاد والتوجيه ببناء برامج إرشادية تهدف إلى التخفيف من حدة مختلف المشكلات النفسية والتربوية وعلى وجه الخصوص مشكلة قلق الامتحان وقد أثبتت هذه الأساليب الإرشادية فعاليتها في تحقيق ذلك، ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا الحالية للتعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح مبني على النظرية المعرفية السلوكية ويتضمن مجموعة من التقنيات الإرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي، تقنية وقف الأفكار، وتقنية الاسترخاء الذاتي)، والتدريب على مهارات الامتحان (مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة وتنمية الدافعية للمذاكرة، مهارة تنظيم المذاكرة، ومهارة الاستعداد وأداء للامتحان) من أجل خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، خاصة وأن معظم الدراسات السابقة لم تتعرض لهذه التقنيات ولم تطبق برامجها على هذه العينة من التلاميذ.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التخفيف من هذه المشكلة والتي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تمت صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية؟.

2– أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق الامتحان قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

– تدريب التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا على ترشيد قلق الامتحان من خلال المهارات التي يكتسبونها من البرنامج الإرشادي المقترح.

– معرفة ما إذا كان خفض قلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية يعود فعلا للبرنامج الإرشادي.

– معرفة مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي من خلال القياس التتبعي.

3– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تسعى إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان، ومما لا شك فيه أن هذا الموضوع يحظى بأهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

فمن الناحية النظرية وعلى الرغم من تعدد الدراسات حول قلق الامتحان إلا أن هذه الدراسة تعطي إطارا تصوريا عن مختلف التقنيات الإرشادية التي من شأنها أن تساهم في التخفيف من حدة المشكلات النفسية والتربوية التي تترتب عن قلق الامتحان، كما أنها تقدم إطارا نظريا حول هذه المشكلة، الأمر الذي يدفع الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات حول ذات الموضوع وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى، وتساعد القائمين على العملية التربوية والباحثين النفسانيين في مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية التي يكون عليها التلميذ في هذه الفترة الحرجة، إضافة إلى كونها تتيح المجال للمرشدين لاستحداث أساليب وبرامج إرشادية ذات فعالية في مجال القلق وعلاجه.

أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة تقدم برنامجا إرشاديا يتضمن مجموعة من التقنيات الإرشادية لمساعدة التلاميذ في خفض قلق الامتحان كما يتضمن تدريب التلاميذ على مهارات الامتحان لإرشادهم على كيفية الاستذكار المنتظم والاستعداد الجيد لأداء الامتحان، كما تساهم في توجيه اهتمام القائمين على مجال الإرشاد المدرسي إلى بناء وتطبيق برامج إرشادية والتعرف على مختلف الأساليب والتقنيات الإرشادية لمساعدة التلاميذ على تخطي المشكلات النفسية والتربوية.

4– فرضيات الدراسة:

اعتمادا على أهداف هذه الدراسة وبناء على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، تم افتراض مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة عن تساؤلات الدراسة:

– للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية العامة تمت صياغة مجموعة من الفرضيات الجزئية، كما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

5– التعريف الإجرائي لمفاهيم للدراسة:

5–1– البرنامج الإرشادي:

هو مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي تستند إلى النظرية المعرفية السلوكية، يطبق في شكل (10) جلسات إرشادية لمدة (6) أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع وكل جلسة تستغرق ما بين (90–60) دقيقة، يتضمن هذا البرنامج تقنيات إرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية وقف الأفكار، تقنية التحصين التدريجي، وتقنية الاسترخاء الذاتي) ومجموعة من الأنشطة والأساليب التي تقوم على الإرشاد الجماعي، إضافة إلى التدريب على مهارات للتعامل بكفاءة مع مواقف الامتحان وذلك لخفض حدة قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، ويتضح تأثير هذا البرنامج بناء على نتائج القياس البعدي.

5-2- قلق الامتحان:

هو الحالة الانفعالية المصاحبة لمواقف التقويم والتي تظهر في أعراض نفسية وفيزيولوجية، يعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة المرتفعة التي يحصل عليها التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا من خلال إجاباتهم على مقياس "ساراسون" لقلق الامتحان، حيث تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم.

5-3- التلاميذ المعيدين في لامتحان الباكالوريا:

نقصد بهم التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي بالعام الدراسي 2022/2021 والمعيدين لامتحان الباكالوريا مرة واحدة بتخصص علوم الطبيعة والحياة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (19-21) سنة ممن تحصلوا

6- الدراسات السابقة:

إن مرحلة الدراسات السابقة تعد واحدة من أهم مراحل البحث العلمي، لأنها توفر الإجابة العلمية لبعض الأسئلة التي تعد أساسية في وضع الدراسة الحالية في مكانها الملائم في إطار التراكم المعرفي، وتكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة تساعد الباحث على الاستفادة ممن سيقوده إلى دراسة هذا الموضوع، إذ يتفق الباحثون في الأبحاث العلمية عامة والسوسيولوجية خاصة، على أهمية الاطلاع على الدراسات السابقة، ذلك لكونها تلقي الضوء على الكثير من المعالم التي تفيد الباحث في دراسته، خاصة وأنها تمكنه من تكوين خلفية نظرية عن موضوع بحثه (سفاربي، 2000، ص39).

تناولت الدراسة الحالية فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، إذ أصبح قلق الامتحان مشكلة تعيق التلاميذ في مواقف الامتحان، وقد تناولنا عددا من الدراسات السابقة المشابهة لموضوع البحث الحالي وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

4-1- دراسات تناولت البرامج الإرشادية:

4-1-1- دراسة "سخسوخ حسان" (2014)

بعنوان: **"فاعلية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة"** مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي.

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة "فرحات عباس" بولاية سطيف بالجزائر، يعمل على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على بعض الفنيات المعرفية والسلوكية بهدف حل وتجاوز المشكلات النفسية، ومن تم اختبار مدى فاعلية هذا البرنامج، حيث تم إتباع المنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (60) فردا بواقع (30) ذكور و(30) إناث ممن يعانون من مشكلات نفسية (الاكتئاب، القلق العام، تدني الدافع للانجاز) تم تقسيمهم إلى ست مجموعات ثلاثة تجريبية وثلاثة ضابطة متجانسة في العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على فاعلية برنامج إرشاد مصغر في التعامل مع المشكلات النفسية لدى عينة الدراسة، حيث وجدت فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وبين متوسطات المجموعات الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، في حين لم توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، كما لم توجد فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (سخسوخ، **2014**).

4-1-2- دراسة "طوبال فطيمة" (2017)

بعنوان: **"فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية"** مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الصحة.

هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي يتناسب مع فئة المراهقين المتمدرسين بثانوية "بوقندورة الشريف" وثانوية "عزوز السعيد" بولاية سطيف بالجزائر والذين يعانون من الضغط النفسي والتدريب على المهارات المعرفية السلوكية لمواجهة الضغوط، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (ضابطة وتجريبية) باختبار قبلي وبعدي، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس الضغط النفسي والمقابلة الموجهة والبرنامج الإرشادي المعرفي على عينة من 26 تلميذة من المرحلة الثانوية ممن حصلن على درجات عالية من الضغط النفسي على مقياس الضغط النفسي تتراوح أعمارهم ما بين (16-19) سنة وروعي التجانس بين أفراد عينة الدراسة من حيث العمر الزمني والتخصص الدراسي ومستوى الضغط النفسي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض أعراض الضغط النفسي وقدرته على تحقيق الهدف من تصميمه لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية (طوبال، **2017**).

4-1-3- دراسة "يوسفي دلال" (2017)

بعنوان: **"قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"** مذكرة لنيل الدكتوراه في علم النفس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من ثانوية القطب "الرائد نور الدين صحراوي"بولاية المسيلة بالجزائر ممن تحصلوا على درجات متدنية في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة.

تم التوصل إلى وجود نسب متفاوتة في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد مجتمع الدراسة يقع عند مستوى متدن إلى متوسط، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، كما توصلت الباحثة إلى وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مستوى الطموح لدى أفراد المجموعة التجريبية (يوسفي، **2017**).

4-1-4- دراسة "أوراغي فوزية" (2017)

بعنوان: **"فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى الضغوط النفسية للتلميذ المريض الماكث بالمستشفى وأمه المرافقة له"** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الأسري.

هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي جمعي مصغر على التلاميذ المرضى وأمهاتهم المرافقات لهم بالمؤسسة الاستشفائية المخصصة لطب الأطفال في "بوخروف عبد القادر" بولاية وهران بالجزائر واستقصاء مدى فاعليته في خفض مستوى الضغوط النفسية.

استخدم فيها المنهج التجريبي وأداتين تتمثلان في مقياس الضغوط النفسية موجه للتلاميذ المرضى الماكثين بالمستشفى وآخر موجه لأمهاتهم المرافقات لهم، بينما احتوى البرنامج على (08) جلسات استفاد منه (10)

تلاميذ مرضى تتراوح أعمارهم ما بين (12-9) سنة و(10) أمهات مرافقات لهم حيث شكل هؤلاء المجموعة التجريبية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لمستوى الضغوط النفسية ما بين أفراد العينة التجريبية من التلاميذ المرضى وأمهاتهم المرافقات لهم وأفراد العينة الضابطة وذلك لصالح العينة التجريبية، كما تم تأكيد الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج الإرشادي ومساهمته في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد العينة التجريبية (أوراغي، **2017**).

4-2- دراسات تناولت قلق الامتحان:

4-2-1- دراسة "أبو جبر جهاد حسين" (2012)

بعنوان: **"التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع"** رسالة للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (317) بمعدل (89) طالب و(228) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية التابعة لمدينة "راهط" في منطة "بئر السبع" بفلسطين، وتم استخدام مقياس دافعية الانجاز ومقياس قلق الامتحان.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولأثر قلق الامتحان على التحصيل، بينما أظهرت النتائج وجود فورق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجاباتهم على مقياس الدافعية للانجاز، كما توجد فروق بين أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان ومقياس الدافعية للانجاز (أبو جبر، **2011**).

4-2-2- دراسة "بن رابح نعيمة" (2012)

بعنوان: **فعالية برنامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان الباكالوريا"** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والتنمية البشرية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية الدورات التدريبية في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة المقبلين على اجتياز امتحان الباكالوريا دفعة جوان 2012، باعتماد المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (25) تلميذ وتلميذة في كل مجموعة ومسجلين بالمراكز التدريبية: "مركز الرائد" بولاية وهران و"مركز الذكاء" بالجزائر العاصمة، وتم استخدام مقياس القلق ومقياس حالة القلق "سبيلبيرجر" وبرنامج الدورات التدريبية من إعداد الباحثة كأدوات للدراسة.

أسفرت النتائج على عدم وجود فروق في مستوى القلق في القياس القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما توجد فروق في مستوى القلق في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة الضابطة (بن رابح، **2012**).

4-2-3- دراسة "ربابعة هشام عبد الحافظ" (2018)

بعنوان: **"المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية"** رسالة للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار ومدى اختلافهما باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، واستقصاء العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار إن وجدت، تكونت عينة الدراسة من (594) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية "كونرو دافيدسون" ومقياس قلق الاختبار "ساراسون" المعرب والمعدل للبيئة العربية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة الأردنية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، كما بينت النتائج وجود علاقة إرتباطية عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى المرونة النفسية وقلق الاختبار (ربابعة، **2018**).

4-3- دراسات تناولت البرامج الإرشادية وقلق الامتحان:

4-3-1- دراسة "سليمة سايحي" (2004)

بعنوان: **"فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي (مهارات الامتحان) في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تكونت العينة من 28 تلميذة من تلميذات الصف الثاني ثانوي في بعض ثانويات ولاية ورقلة بالجزائر تم اختيارهم من بين 109 تلميذة تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بإتباع المنهج التجريبي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في المقياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والفروق لصالح القياس البعدي، وبالتالي أهمية هذا البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان (سايحي،**2004**).

4-3-2- دراسة "أبو عزب نائل إبراهيم" 2008

بعنوان "**فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة في ضوء سبع متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأم والأب، مكان السكن، الترتيب الولادي للطالب، وحجم أفراد الأسرة)، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تم تطوير استبانة من 52 فقرة لقياس مستوى الطلبة في امتحان الثانوية العامة، كما تم توزيع هذا المقياس على عينة عشوائية طبقية بلغت 542 طالب وطالبة على مدارس الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي، وتم اختيار من هذه العينة الطلبة الذين سجلوا أعلى الدرجات على هذا المقياس وبلغ العدد 30 طالب وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية حيث شملت المجموعة التجريبية 15 طالب وشملت المجموعة الضابطة 15 طالب.

وأهم النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية،كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، إضافة إلى تأكيد الفرضية العامة التي نصت على فاعلية البرنامج في خفض قلق الاختبار لدى عينة الدراسة (أبو عزب، **2008**).

4-3-3- دراسة "عزيزي إبراهيم" 2013

بعنوان: **"تأثير برنامج إرشادي مقترح لتخفيف قلق المنافسة الرياضية"** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي الرياضي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيف مستوى قلق المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الذين تتراوح أعمارهم ما بين (20-18) سنة في"خميس مليانة" بولاية عين الدفلى بالجزائر، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من لاعبين في كرة القدم تكونت من (30) لاعب الحاصلين على أعلى درجات في مقياس قلق المنافسة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة.

ولقد خلصت النتائج إلى أهمية البرنامج الإرشادي النفسي المعتمد على مهارات المنافسة الرياضية في خفض مستوى قلق المنافسة وتحسين مستوى الأداء لدى اللاعبين من خلال المباريات، كما توصل الباحث إلى أهمية البرنامج وأساليبه ومحتوياته في اكتساب اللاعبين مهارات وخبرات في خفض قلق المنافسة الرياضية وذلك بناء على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق المنافسة الرياضية، ووجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية (عزيزي، **2013**).

4-3-4- دراسة " نيفين عبد الرحمان محمد السيد" (2014)

بعنوان: "**فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط**" دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التعليمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، بلغ حجم العينة (151) طاب وطالبة بمدرستي "ناصر" الثانوية العسكرية للبنين، و"خديجة يوسف" الثانوية للبنات بمحافظة "أسيوط" بمصر، اختيرت منها مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين وبلغ حجم كل منهما (32) طالب وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الاستذكار ومقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبي من (إعداد الباحثة).

وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تقليل مستوى القلق وفي تحسين مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في قلق الاختبار لصالح الطالبات وعدم وجود فروق بينهم في مهارات الاستذكار وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي (محمد السيد، **2014**).

4-3-5- دراسة " الطخيس إبراهيم سعد علي" (2014)

بعنوان: **"فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية"** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى قلق المستقبل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا من طلاب المدارس الثانوية بمحافظة "الدوادمي" التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية ممن تحصلوا على درجات متدنية في مستوى قلق المستقبل وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وطبق البرنامج الإرشادي في (08) جلسات على مدى أربعة أسابيع مدة كل الجلسة (من 45 إلى 60) دقيقة.

وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية وأن البرنامج له فعالية في خفض قلق المستقبل (الطخيس، **2014**)

الفصل الثاني

البرامج الإرشادية

تمهيد

للإرشاد النفسي مكانة هامة في مختلف التخصصات والمجالات، حيث أصبح خدمة ضرورية لاسيما في المجال المدرسي، نظرا لكثرة المشكلات النفسية والمدرسية والتي تحتاج إلى تدخل إرشادي لمعالجتها، ويقدم الإرشاد النفسي المدرسي مجموعة من الخدمات على شكل برامج إرشادية إنمائية ووقائية شاملة، وذلك وفق محتوى إرشادي يطبق في شكل جلسات مع الفئة المسترشدة بإتباع طرق عديدة كالإرشاد الجماعي، كما يمكن تطبيق مجموعة من الأساليب والتقنيات الإرشادية التي أثبتت فعاليتها في التخفيف من حدة مختلف المشكلات النفسية المدرسية. وسنتطرق في هذا الفصل إلى الحديث عن البرامج الإرشادية وبعض التقنيات الإرشادية.

1- تعريف البرامج الإرشادية:

1-1- لغة: "البرنامج هو خطة يتبعها المرء لعمل يريده" (المسعدي، 1991، ص 147).

1-2- اصطلاحا: البرنامج هو جزء أساسي من المنهج التعليمي، حيث يقدم مجموعة مصممة ومتنوعة من الخبرات التعليمية لمجموعة من الدارسين، لتحقيق أهداف تعليمية خلال فترة زمنية معينة، ويتم تصنيف البرامج إلى عدة أنواع مختلفة: برنامج دراسي، برنامج نشاط، برنامج إرشادي... (سيد علي، 2011، ص 19).

من خلال هذا التعريف يمكن القول أن البرنامج جزء لا يتجزأ من المنهج التعليمي، يساعد الدارسين على تحقيق أهداف تعليمية محددة خلال فترة زمنية معينة بغض النظر عن أنواع البرنامج، ويعتبر فعال في تطوير المعرفة والمهارات وتحسين الأداء الشخصي والاجتماعي للدارسين، وللبرنامج أنواع:

- برنامج الدراسي: يهدف إلى تعزيز المعرفة والمهارات الأكاديمية في مجالات معينة، ويقوم بتقديم مجموعة متنوعة من المواد الدراسية والأنشطة التعليمية التي تساعد الدارسين على تطوير مهاراتهم في تلك المجالات.

- برنامج النشاط: يهدف إلى تعزيز النشاط البدني والاجتماعي للدارسين، ويقدم مجموعة متنوعة من الأنشطة الرياضية والاجتماعية التي تساعد الدارسين على تطوير مهاراتهم وتعزيز لياقتهم البدنية.

- برنامج الإرشاد: يهدف إلى مساعدة الدارسين في تحسين مهاراتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية، ويقدم هذا البرنامج مجموعة من النصائح والأدوات التي تساعد الدارسين في تحسين أدائهم واتخاذ قرارات سليمة في حياتهم الشخصية والمهنية.

يعرف "حامد زهران" البرنامج الإرشادي: بأنه برنامج مخطط ومنظم يستند إلى أسس علمية، يهدف إلى تقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي لجميع الأفراد الذين ينتمون إلى نفس المؤسسة أو الجماعة، كما يهدف إلى مساعدة الأفراد في تحقيق النمو الشخصي والمهني وتوجيههم لاتخاذ القرارات المناسبة المدروسة وذلك من خلال توفير الدعم النفسي والتوجيه اللازم، وتعتبر هذه الخدمات الإرشادية أداة قوية في تعزيز الحياة النفسية السوية (زهران، 1998، ص11).

كما يعرف أنه مجموعة من الأنشطة والتدريبات والتجارب التي تخطط لها المدرسة والأجهزة التربوية وتمارسها، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية (باقرة وآخرون، **2001**، ص**140**). فلا يمكن تصور جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخططه وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه، مما يبرز كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي.

يقول "ستون" Stone أنه عملية تسهيل التفاعل بين الفرد وبيئته المحيطة، بغرض الوصول إلى الأهداف المألوفة وجعلها جزء من سلوك الفرد، وهذا يتم من خلال خطة عمل مصممة بشكل منظم تضم أهداف ووسائل لتحقيقها (ياسين، **2011**، ص**66**). عملية التخطيط هذه تجسد عبر خطوات تنفيذية وتطبق بناء على ما تم تصميمه سلفا من جدول زمني وإمكانيات مادية لتحقيق هذه الخطة.

على ضوء ما سبق يمكن لنا تعريف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانون منها. وباختصار فإن البرنامج الإرشادي يحدد: ماذا، ولماذا، وكيف، ومن، وأين، ومتى عملية الإرشاد.

2- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية:

لإعداد وتخطيط برنامج إرشادي فعال يواكب المستجدات العلمية والتربوية، لابد- أن يستند على أسس عامة، وأسس فلسفية، وأسس نفسية وتربوية، وأسس اجتماعية وأسس دينية وأسس عصبية وفسيولوجية، وتتلخص فيما يلي:

2-1- الأسس العامة (المسلمات والمبادئ):

- مراعاة مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغيير في عملية الإرشاد (الخالدي، **2008**، ص**128**). الفرد يتطور ويتغير على مر الزمن وبالتالي فإن النصائح والتوجيهات التي يحتاجها يجب أن تتكيف مع تلك التغيرات، كما يجب أن نكون منفتحين ومرنين في تقديم النصح والإرشاد للأفراد بما يتناسب مع سياق حياتهم وتحولاتهم الشخصية.

- احترام حق الفرد في الإرشاد، وحقه في اتخاذ قراراته الخاصة وتحقيق طموحاته الشخصية (الخالدي، **2008**، ص**128**). فلا يجب أن نفرض رأينا أو نحكم على قرارات الآخرين بمبدأ "ما هو الأفضل لك"، بدلا من ذلك ينبغي علينا أن نكون مستعدين للاستماع وفهم رؤية الفرد لنفسه وبناء عملية الإرشاد على ذلك الأساس.

– الأخذ بعين الاعتبار استعداد الفرد للإرشاد (الخالدي، 2008، ص129). قد يكون بعض الأشخاص غير مستعدين لاستلام النصح وتقبل الإرشاد في فترة معينة من حياتهم فلابد أن نكون حساسين لهذا الأمر وأن نحترم اختيارهم.

– التقبل المتبادل هو جوهر العلاقة بين المرشد والمسترشد في الإرشاد النفسي (الخالدي، 2008، ص129). يجب أن يشعر المسترشد بأنه مقبول ومحترم كما هو دون وضع شروط أو قيود، فلا ينبغي أن نغفل عن الاهتمام بسلوكه وردود أفعاله، وفهم الدوافع والعوامل التي تؤثر عليه، فالعملية الإرشادية لا يمكن أن تكون ناجحة إلا إذا تم احترام سلوك الفرد وتضمينه في هذه العملية.

– تقبل المسترشد لطرق الإرشاد المتبعة وتشجيعه على الاستمرار في هذه العملية الإرشادية لأطول فترة ممكنة والعمل على تعزيز رغبته في التطور والنمو الشخصي (الخالدي، 2008، ص129).

2–2– الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وقد لخصها "كارلتون بيك" Carltone Beek فيما يلي:

– الاهتمام بالفرد واحترام ذاته والتأكيد على كرامته وقيمته، إذ يجب تلبية حاجات الفرد وتعزيز إرادته وتنمية خبراته واتجاهاته الشخصية.

– من جانب آخر ينبغي الالتزام بمبادئ الأخلاق النفسية في ممارسة الإرشاد والحصول على المعرفة اللازمة والخبرة الكافية في هذا المجال.

– يتعين الحفاظ على سرية المعلومات المتاحة والحرص على بناء علاقات مهنية صحيحة ومستدامة (زهران، 1994، ص303).

2–3– الأسس النفسية والتربوية:

تتمثل الأسس التي تتضمن الفروق الفردية بين الجنسين وهي كما يلي:

– مراعاة وإشباع الحاجات النفسية والتربوية للفرد (رشاد، محمود، 2000، ص110).

– مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد (كما وكيفا)، وبين الجنسين فسيولوجيا وجسميا واجتماعيا وعقليا وانفعاليا (عياد، 1998، ص24).

– مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية (زهران، 1994، ص304).

2–4– الأسس الاجتماعية:

تشمل الأسس الاجتماعية عدة جوانب تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وهي كما يلي:

– الاهتمام بالفرد (التلميذ) كعضو في جماعة يتأثر بها، فمن أهم الأسس الاجتماعية هو تركيز اهتمام المجتمع نحو احتياجات الفرد ومتطلباته الاجتماعية والعاطفية والتعليمية.

– تعريف الفرد (التلميذ) بالحياة الاجتماعية المحيطة به، وكيف يتعامل معها من خلال إقامة علاقات اجتماعية مصغرة داخل المدرسة، إذ يتم تمكين الفرد من فهم المجتمع وكيفية تفاعله معه من خلال توفير المعرفة والمفاهيم الاجتماعية المهمة، ويتعلم كيفية التعامل مع الآخرين وتبادل الأفكار والقيم والعادات المجتمعية، بحيث يشعر بالانتماء والتعاون والاحترام في بيئته (زهران، 1994، ص304).

يضفي لنا مفهوم الأسس الاجتماعية أهمية في فهم الدور الذي يلعبه الفرد في المجتمع وكيف يتأثر بالعوامل المحيطة به، ويؤكد هذا المفهوم على أهمية توفير بيئة تربوية واجتماعية محفزة تساعد الأفراد على التطور الشخصي الاجتماعي.

2–5– الأسس الدينية:

يعتبر الدين ركنا أساسيا في الإرشاد النفسي بجميع مجالاته، والنمو السليم يتضمن النمو الديني وتحقيق الصحة النفسية، وأن القيم الدينية والخلقية تمثل معايير السلوك الإنساني، كما أن احترام المرشد والمسترشد للقيم الدينية والخلقية يؤدي إلى الاحترام المتبادل وبالتالي نجاح عملية الإرشاد وتحقيق استمرارها (فرج، 1998، ص163).

2–6– الأسس العصبية والفيزيولوجية:

تتعلق الأسس العصبية والفسيولوجية بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، وهي كما يلي:

– مراعاة التأثير المتبادل بين الناحية الجسمية والناحية النفسية، عن طريق تأكد المرشد من قيام الجسم بجميع وظائفه، والخلو من الأمراض الجسمية والعضوية التي تؤثر على الناحية النفسية، باعتبار الإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة جسمية ونفسية (فرج، 1998، ص163).

– مراعاة تأثير التغيرات النفسية والجسمية والفسيولوجية التي تحدث في كل مرحلة عمرية (رشاد، محمود، 2000، ص110).

إضافة إلى هذه الأسس، هناك بعض الأسس التي تستند عليها البرامج الإرشادية في المدارس كاتفاق أهداف البرنامج مع الأهداف التربوية العامة وأهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج من أجل تخطيطه وتمويله وتنفيذه وتقييمه.

إن السلوك الذي تتصدى له البرامج الإرشادية يشمل العديد من العناصر الأساسية، تتضمن المهام التي يواجهها الفرد في عملية النمو والتطور والأدوار التي يلعبها في العلاقات الاجتماعية، وأساليب التوافق التي يستخدمها في التعامل مع الآخرين.

من خلال البرامج الإرشادية يمكن تعزيز الوعي بالأدوار المختلفة التي يمكن أن يلعبها الفرد وكيفية التصرف بطريقة صحيحة، كما يمكن تعزيز الاستعداد للتعامل مع التحديات المختلفة التي قد تواجه الفرد أثناء تحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية.

وهكذا فإن هذه الأسس تعتبر مرتكزات تعتمد عليها البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تحقيق الفعالية في العملية التربوية، فهي توضح رؤيتها واتجاهها، كما تبين المعايير التي ينبغي مراعاتها أثناء تخطيطها وتنفيذها.

3- الخدمات التي تقدمها البرامج الإرشادية:

تقدم البرامج الإرشادية عددا من الخدمات المختلفة، منها:

3-1- الخدمات الإرشادية العلاجية: تشمل خدمات مباشرة تتمثل في مساعدة التلاميذ في خفض بعض الاضطرابات النفسية والسلوكية والعمل على تعزيز القدرات النفسية لديهم من خلال تقديم الاستشارات والجلسات الإرشادية العلاجية، حيث يتم تقييم الحالة ووضع خطة علاجية مخصصة تتناسب واحتياجات الفرد، كما تشمل خدمات غير مباشرة تتضمن دعم وتوجيه الآباء والأسرة في كيفية التعامل مع أبنائهم، وأيضا إرشادهم ومساعدتهم في الحصول على بعض الخدمات الإرشادية والنفسية (بطرس، **2007**، ص**151**).

حيث يتم تقديم النصائح والإرشادات للآباء لمساعدتهم على فهم احتياجات ومشكلات أبنائهم وتعليمهم استراتيجيات تفاعلية للتعامل معهم، وتهدف هذه الخدمات إلى تعزيز التواصل العائلي وتحسين العلاقات الأسرية.

تقدم الخدمات الإرشادية العلاجية مساعدة مهمة للأفراد الذين يحتاجون إلى الدعم النفسي والمعنوي، وتتضمن هذه الخدمات جوانب متعددة تهدف إلى تحسين الصحة النفسية للتلميذ.

3-2- الخدمات الوقائية: يقدم البرنامج خدمات وقائية هامة حيث يتم تدريب التلاميذ على فنية التحكم الذاتي وأسلوب حل المشكلات والاسترخاء في المواقف التي تواجههم في الحاضر، وتعليمهم كيفية التعامل مع الضغوط والتحديات التي يمكن أن تواجههم في المستقبل (بطرس، 2007، ص151).

بمعنى أن هذه الخدمات تمكن التلاميذ من تعلم أساليب التحكم في الغضب والتوتر، وتحسين مهاراتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة، بالإضافة إلى ذلك يتدرب التلاميذ على التغلب على الاضطرابات النفسية والعقلية التي قد يعانون منها مثل القلق والاكتئاب.

باختصار يوفر البرنامج الإرشادي خدمات وقائية شاملة لمساعدة التلاميذ على تنمية مهاراتهم الشخصية وتعزيز صحتهم العقلية والنفسية والتفاعل مع الآخرين وبناء علاقات صحية وإيجابية وتدريبهم على مواجهة مختلف الضغوط التي تواجههم في الحاضر والمستقبل.

3-3- الخدمات التربوية: وتتمثل في تحسين الأداء بالمدرسة بشكل عام بطريقة غير مباشرة، حيث تساهم هذه الخدمات في تطوير مهارات التلاميذ من خلال جلسات الأنشطة المختلفة كالتحكم الذاتي والاسترخاء لما لهذه الفنيات من فعاليات في خفض مستوى الضغط والتوتر لديهم، كما تمتاز بكونها فعالة في تخفيف القلق لدى التلاميذ وبالتالي يكون لهذه الخدمات التربوية دور كبير في تعزيز الرفاهية النفسية وتحقيق الصحة النفسية (بطرس، 2007، ص152).

3-4- الخدمات الاجتماعية: وتتمثل في تدعيم وتقوية العلاقات بين التلاميذ خلال جلسات التدريب الأولى على فنيات البرنامج، تهدف هذه الجلسات إلى تشجيع التفاعل الاجتماعي المثمر خلال كل جلسة وتدعيم العلاقات وتعزيز التواصل بينهم، بالإضافة إلى ذلك تهدف إلى تدعيم العلاقات بين المرشد والوالدين أثناء البرنامج الإرشادي من أجل تبادل المعلومات والنصائح بينهم والاستماع إلى أفكارهم واقتراحاتهم، وبالتالي تعزيز التعاون والتفاهم بين المدرسة وأولياء الأمور (بطرس، 2007، ص152).

بشكل عام تعتبر الخدمات الاجتماعية التي يقدمها البرنامج عنصرا هاما في تعزيز العلاقات بين التلاميذ داخل بيئة تعليمة مريحة ومليئة بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي وتحفيز التواصل وأنشطة التعاون بين التلاميذ والمدرسة وأولياء الأمور.

3-5- الخدمات الترويحية: تمثل جزءا هاما من الرعاية التعليمة للتلاميذ، حيث تساهم في توجيههم لاستغلال أوقات الفراغ بشكل إيجابي، وتشمل هذه الخدمات حث التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية وذلك لتعزيز

لياقتهم البدنية، كما يتم توجيه التلاميذ لبعض المراكز التي تهتم بتنمية هواياتهم واهتماماتهم الشخصية (بطرس، 2007، ص153).

تعد هذه الخدمات الترويحية جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم الشاملة، حيث تهدف إلى توفير فرص تنمية القدرات والمواهب الشخصية لكل تلميذ، كما تعمل هذه الخدمات على تعزيز روح الفريق والتعاون بين التلاميذ وتعزيز مشاعر الانتماء للمدرسة والمجتمع، تلك التجارب الإيجابية والممارسات الناجحة في المجالات المختلفة تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم وتعزيز رغبتهم للاستمرار في الدراسة وتحقيق نجاحهم الأكاديمي.

3-6- خدمات المتابعة: هي جزأ أساسي من البرنامج وتتمثل في متابعة كل خطوة من خطواته لضمان تحقيق أفضل النتائج والوقوف على التأثيرات التي أحدثها البرنامج على التلاميذ، حيث يتم تحليل ومراجعة النتائج وتقييم التلاميذ في مسارهم الدراسي، بالإضافة إلى ذلك تتضمن خدمات المتابعة أيضا العمل على متابعة التلاميذ في كافة شؤونهم المدرسية والأسرية والسؤال دائما عنهم وعن أسرهم (بطرس، 2007، ص153).

من خلال ما سبق نخلص إلى أن البرنامج الإرشادي يوفر العديد من الخدمات الإرشادية العلاجية للتلاميذ تشمل مساعدة التلاميذ في خفض الاضطرابات والمشكلات النفسية، كما يوفر البرنامج خدمات وقائية مهمة تشمل تدريب التلاميذ على استخدام فنيات التحكم الذاتي وحل المشكلات والاسترخاء، وخدمات تربوية تهدف إلى تحسين أداء التلاميذ في المدرسة من خلال استخدام الفنيات التي يتعلمونها خلال الجلسات، بينما تعزز الخدمات الاجتماعية العلاقات بين التلاميذ و المرشد وأولياء الأمور خلال التدريب وتدعم العلاقات بينهم، في حين تشجع الخدمات الترويحية التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية، وتوجههم إلى مراكز لتنمية هواياتهم، وتتضمن خدمات المتابعة مراقبة تأثير البرنامج على التلاميذ ومتابعة شؤونهم المدرسية والأسرية، وتهتم الخدمات الإنسانية باهتمامات التلاميذ ومساعدتهم في حل المشكلات التي يواجهونها.

4- طرق تطبيق البرامج الإرشادية:

تتعدد طرق الإرشاد النفسي بتعدد مجالاته وأطره النظرية، حيث توفر العديد من الأساليب لمساعدة الأفراد في التغلب على تحدياتهم النفسية والعاطفية، وسوف نركز على طريقة الإرشاد الجماعي لأهميته في البحث الحالي ومناسبته لعلاج بعض المشكلات الدراسية والنفسية، كما يركز على مبدأ التشابه والتفاعل بين الأعضاء من خلال تقديم الدعم والإرشاد النفسي للمشاركين الذين يعانون من مشكلات مماثلة، وسيتم التفصيل في هذه الطريقة من خلال ما يلي:

4-1- الإرشاد الجماعي:

4-1-1- تعريف الإرشاد الجماعي:

يعرف "ماك جي" Mak gee (1969) الإرشاد الجماعي بأنه: نوع من الإرشاد لجماعة صغيرة من المسترشدين الذين يواجهون مشكلات واضطرابات متشابهة، حيث يتم استغلال تأثير الجماعة في تغيير سلوك الأفراد، ويتم تحقيق ذلك من خلال التفاعل المتبادل بين أعضاء الجماعة، وبينهم وبين المرشد (سري، 2000، ص133).

يؤكد هذا التعريف على أحد شروط الإرشاد الجماعي، وهو تشابه مشكلات المسترشدين لتأكيد تجانس الجماعة حتى يسهل العمل معها، وعلى مبدأ التفاعل بين أعضاء الجماعة الذين يمرون بمشكلات مماثلة، حيث يعد الإرشاد الجماعي بمثابة بيئة مثلى للشعور بالانتماء واستغلال القوة المجتمعية للتأثير البناء وتحقيق التغيير بشكل أسرع وأكثر فعالية.

كما يعرف الإرشاد الجماعي بأنه: العملية التي يعمل من خلالها الأفراد العاديين المتوافقين باستخدام العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي، وهي عملية ديناميكية مع مرشد مدرب مهنيا، يقوم بتوجيههم واستكشاف مشكلاتهم، محاولين تعديل اتجاهاتهم وتحسين قدراتهم كي تزداد إمكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشكلات (أحمد 1999، ص183).

يؤكد هذا التعريف أن عملية الإرشاد تتم مع الأشخاص الأسوياء (العاديين)، لزيادة إدراكهم ووعيهم بمشكلاتهم، ومساعدتهم في حل بعضها، والتي لا يستطيعون حلها بمفردهم.

من خلال مناقشة التعريفات السابقة يتضح أن الإرشاد الجماعي أسلوب واعد في مجال المساعدة والإرشاد النفسي، ومن تم تأتي أهميته في التفاعل الذي يحدث بين جماعة المسترشدين والتأثير في بعضهم البعض بشكل إيجابي، ويمكن صياغة تعريف له يتمثل في أنه: إرشاد مجموعة من المسترشدين ممن تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، في وقت واحد من طرف مرشد مدرب ومؤهل علميا لتقديم المساعدة لهؤلاء، لفهم دواتهم والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم وحل مشكلاتهم، ويساعد التفاعل الذي يحدث بينهم من جهة وبينهم وبين المرشد من جهة أخرى على تحقيق ذلك.

4-1-2- أهمية الإرشاد الجماعي:

يعتبر الإرشاد الجماعي أحد مناهج التدخل الأساسية، جاءت استجابة للمشكلات النفسية والاجتماعية التي شاع انتشارها في الآونة الأخيرة والتي يصعب مواجهتها اعتمادا على الإرشاد الفردي.

إن أهمية الإرشاد الجماعي نابعة من كون الفرد اجتماعي بطبعه، ولعل هذه الأهمية تكمن في إشباع حاجات الفرد ميوله ورغباته داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وتنمية مهاراته وخبراته، إضافة إلى تشكيل اتجاهاته ومبادئه وتعديل سلوكياته وبالتالي يتمكن من تحقيق أهدافه (عطية، **2013**، ص **14-15**).

وفي السياق ذاته فإن الأعمال الجماعية تسهم في تنمية أساليب التواصل والتفاعل من خلال إتاحة الفرص للتعبير والاستماع وتبادل الآراء، ويتم من خلال الإرشاد الجماعي مساعدة المسترشدين على التعبير عن أفكارهم والتنفيس عن انفعالاتهم وإدراك مشكلاتهم، وهنا يقوم المرشد بدور فعال من خلال توجيه وإرشاد الجماعة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

يعد الإرشاد الجماعي من أنسب الأساليب الإرشادية المستخدمة في هذه الدراسة نظرا لارتكازه على التفاعل الاجتماعي للمجموعة الإرشادية، ففي هذا الأسلوب يتم العمل معا كمجموعة والمشاركة في العملية الإرشادية من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والمواقف الاجتماعية المنظمة، حيث تقوم الجلسات أساسا على تغيير المشاعر وتعديل السلوك والمفاهيم الخاطئة عن طريق اكتساب المهارات اللازمة وتحقيق الأهداف المشتركة.

4-1-3- أسس الإرشاد الجماعي:

إن طريقة الإرشاد الجماعي تستند على مجموعة من الأسس التي تبرز أهميتها وتوضح فائدتها، وتقوم هذه الطريقة على التجربة النفسية والاجتماعية للفرد وتفاعله مع الآخرين في المجموعة، وأهم هذه الأسس ما يلي:

- على العكس من تصور الإنسان ككائن فردي، يعتبر الإنسان كائنا اجتماعيا بحثا، تكمن في صميم وجوده حاجات نفسية واجتماعية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي مثل: الحاجة إلى الحب، والأمن، والتقدير، والانتماء، والنجاح، والتكيف، والمسايرة... (الزراد، **1988**، ص**123**). في هذا السياق يكون سلوك الفرد محكوما بالمعايير والقيم الاجتماعية المتبناة في المجتمع، فقد يمر الفرد بضغوطات اجتماعية تؤثر في سلوكه وقراراته فتوجهه هذه المعايير السائدة في المجتمع وتخضعه للتصرف بشكل مناسب ومقبول اجتماعيا.
- يعتبر تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي تحقيقا للأهداف الباطنية للإرشاد النفسي، وتعد تلك الأهداف عملية مركبة تتضمن توجيه الفرد ليحقق توازنا بين تطور شخصيته وتفاعلاته مع الآخرين (الزراد، **1988**، ص**124**).
- يعتبر الموقف الإرشادي الجماعي بمثابة الحافز للمسترشد يستثيره للبحث عن تحليل لحالته وعن حل لمشكلاته.
- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة (زهران، **1998**، ص**322**).

في سياق متصل تعتبر العزلة الاجتماعية عاملا قويا وسببا لحدوث المشكلات والاضطرابات النفسية وتدعيمها، ولكن يمكن تعزيز مقاومة الفرد أمام العزلة الاجتماعية من خلال تعزيز روابطه الاجتماعية فيصبح الفرد أكثر استقرارا عندما يتمكن من بناء علاقات قوية ومستدامة مع الآخرين وعندما يشعر بالتواصل والانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه، فالتواصل الفعال أساسي في عملية الإرشاد الجماعي إذ يجب أن يكون هناك تبادل مستمر للأفكار بين المرشد والمسترشد مع ضرورة احترام هذه الأفكار في بيئة تسودها الثقة بين الطرفين.

4-1-4- مزايا الإرشاد الجماعي:

تتلخص مزايا الإرشاد الجماعي فيما يلي:

- الاقتصاد في نفقات الإرشاد وتوفير الوقت والجهد وخفض عدد المرشدين، حيث يستطيع مرشد واحد مساعدة أكثر من مسترشد في الوقت ذاته (سري، 2000، ص145). تعتبر إدارة النفقات في الإرشاد أمراً مهماً للحفاظ على استمرارية العملية الإرشادية، مما يمكن المرشدين من تحقيق أهدافهم بكفاءة أكبر، بالإضافة إلى ذلك، يساهم الاهتمام بتوفير الوقت والجهد في تعزيز فعالية العملية الإرشادية، كما أن استخدام استراتيجيات حديثة وذكية في إدارة النفقات وتحسين كفاءة العمل، يمكن من تحقيق عائد مثمر على استثمار الوقت والجهد في مجال الإرشاد، و تطبيق أساليب العمل الحديثة واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال يمكن أن يسهم في تعزيز النتائج الإيجابية وتكثيف الفوائد المستقبلية لعملية الإرشاد.

وبالتركيز على تقليل عدد المرشدين وتحقيق أقصى استفادة من مرشد واحد في الوقت ذاته، يمكن من تحسين كفاءة العمل وزيادة فعالية الإرشاد، فيمكن للمرشد الواحد تقديم الدعم والإرشاد لعدد أكبر من المسترشدين، مما يقلل من تكاليف الإرشاد ويساهم في تحسين جودة الخدمات المقدمة.

- يعتبر أنسب الطرق الإرشادية بالنسبة لبعض المشكلات التي لا يمكن التعامل معها إلا في إطار الجماعة، وأسلوب فعال للحالات التي تقاوم العلاج الفردي والتي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الاجتماعية (البيلاوي، عبد الحميد، 2002، ص133). تعتبر الطرق الإرشادية الجماعية من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها في حل بعض المشاكل التي قد لا يمكن التعامل معها بشكل فعال إلا في إطار الجماعة، فهذه الطرق تعتبر أسلوبا فعالا للحالات التي تثير صعوبات في العلاج الفردي، حيث يمكن للمسترشد أن يستفيد من الدعم النفسي والاجتماعي الذي يحصل عليه من المجموعة ويتعلم من تجارب الآخرين.

في الواقع، تعد الجلسات الجماعية مكانا آمنا يمكن المسترشدين من التعبير عن مشاكلهم ومخاوفهم بحرية دون الخوف من الانتقاد أو الحكم، كما يمكنهم الاستفادة من التفاعل مع الآخرين واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع المواقف الصعبة، ومن خلال تبادل الخبرات والأفكار في الجلسات الإرشادية الجماعية، يمكن للمسترشدين أن يجدوا حلولا لمشكلاتهم، ويرى كل منهم منظورا جديدا يمكن أن يساعده في التغلب على التحديات التي يواجهها. بالتالي، يعتبر الإرشاد الجماعي أداة قيمة لتعزيز النمو الشخصي والتغلب على المشاكل بفاعلية أكبر في البيئات الاجتماعية.

– يشعر المسترشد بالارتياح والطمأنينة عندما يدرك أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية (مياسا، 1997، ص199) . عندما يدرك المسترشد أنه ليس الوحيد في مواجهة صعوبات نفسية، وأن هناك العديد من الأشخاص الذين يواجهون تحديات مماثلة، هذا يعطيه راحة نفسية، فيقل شعوره بالانزعاج واليأس ويتبادل الأفكار والتجارب مع مسترشدين آخرين داخل الجماعة، ويكون المسترشد على ثقة بأن هناك فرصة للتحسن والتغيير.

– يتيح للمسترشد الشعور بتعدد الزوايا التي يمكن النظر منها لموضوع ما بتعدد المسترشدين الذين تتألف منهم الجماعة الإرشادية، وهذا ما يجعله يملك القدرة على تقييم الأمور، وعدم التقيد بوجهة نظر تشل حركته وتعطل قواه (حافظ، محمود، 1989، ص40). فبوجود مجموعة من المسترشدين ذوي الخلفيات والتجارب المختلفة، يتسنى لكل مسترشد تقديم وجهة نظره الخاصة وتقييم الأمور بشكل مستقل، كما أن القدرة على التفكير بشكل متعدد وعلى التفاعل مع آراء الآخرين تساعده على تطوير مهاراته الفكرية والتحليلية، فالاستماع إلى وجهات النظر المختلفة يمكن أن يفتح آفاقاً جديدة للمسترشد ويسهم في اتخاذ قرارات أكثر حكمة.

إن عدم التقيد بوجهة نظر محددة يعزز من مرونة الفكر والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة، إذ يمكن للمسترشد أن يتبنى وجهات نظر مختلفة ويستفيد منها في تحليل الأمور بشكل شامل، دون أن يكون مقيداً برؤية واحدة تقيد حركته وتعطل إبداعه وقدرته على التحليل، بناء على ذلك، يمكن القول أن التعامل مع الآراء المختلفة وتبني وجهات نظر متعددة يعتبر مفتاحاً هاماً لتطوير الفرد وتعزيز قدراته الفكرية والإبداعية،كما أن القدرة على النظر من زوايا متعددة تعزز من تنوع الأفكار وتسهم في إيجاد حلول مبتكرة وفعالة.

– الشعور بالذات الاجتماعية وتطوير روح الجماعة من خلال توفير عنصر التفاعل والتواصل، وهذا يوفر السند الانفعالي المطلوب في الإرشاد النفسي، ويتيح فرصة التنفيس الانفعالي (الجسماني، 1994، ص457). يعد الشعور بالذات الاجتماعية أمرًا مهمًا لتطوير الروح الجماعية وبناء علاقات قوية مع الآخرين، ومن خلال توفير عنصر التفاعل والتواصل يمكن للأفراد تحسين قدرتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وبالتالي تعزيز العلاقات بينهم.

إن السند الانفعالي الذي يوفره هذا النوع من التفاعل يمكن أن يكون مفيدًا جدًا في مجال الإرشاد النفسي، حيث يساعد المسترشدين على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة صحيحة ومفيدة، كما يمكن لهذا النوع من التفاعل أن يوفر فرصة للتنفيس الانفعالي وتحسين الصحة النفسية.

– يحقق للمسترشد بعض الحاجات النفسية كالشعور بالانتماء للجماعة، ويجعله يتعلم السلوك الاجتماعي الديناميكي المقبول بأسلوب سهل لا شعوري (الزراد، 1988، ص132). يساعد المرشد في تلبية الحاجات النفسية للمسترشدين من خلال توفير شعور بالانتماء إلى الجماعة والمساعدة في تعلم السلوك الاجتماعي المقبول، ويتم تحقيق ذلك بتقديم الدعم والإرشاد بطريقة سهلة، مما يسهل على المسترشدين تطوير مهاراتهم الاجتماعية والاندماج في المجتمع بكل يسر وسلاسة. وبفضل وجود المسترشد داخل الجماعة الإرشادية يمكنه تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي الضروري لحياة صحية ومستقرة.

– يتيح فرصة الاستفادة من أخطاء الغير و الاتعاظ بها، من خلال الاستماع لمشكلاتهم والتعلم من خلال الملاحظة وعرض النماذج (لازاروس، 2002، ص234). يعتبر الاستفادة من أخطاء الآخرين فرصة ثمينة لتعزيز مهارات المسترشدين وتحسين أدائهم، فهناك العديد من التجارب والمواقف التي يمكنهم التعلم منها وتحويلها إلى فرصة للتطور والنمو، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستماع إلى قصص نجاح وفشل الآخرين ومشكلاتهم واستخلاص الدروس والعبر منها، كما يمكننا توظيف الملاحظة الجيدة لعوامل نجاح الآخرين وتطبيقها في الحياة اليومية.

من خلال ما سبق عرضه حول مزايا الإرشاد الجماعي يتضح أنه وسيلة فعالة للتعامل مع الكثير من المشكلات وإيجاد حلول لها ولاسيما المشكلات الدراسية، حيث يتيح فرصة للتفاعل ومشاركة الآخرين مختلف الخبرات، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث. وبشكل عام، يُظهر الإرشاد الجماعي فعالية في توفير الدعم والمساعدة

للمسترشدين في التعامل مع مشكلاتهم الدراسية والعديد من المشكلات الأخرى، وذلك من خلال تبادل الخبرات وتحفيز الحوار والتفكير النقدي وتوفير الدعم الاجتماعي، وتطوير مهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية.

4-1-5- شروط الجماعة الإرشادية:

تضم الجماعة الإرشادية عددا من الأفراد، وهي تكون إما جماعة طبيعية قائمة فعلا، مثل جماعات تلاميذ في القسم، أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد بهدف الإرشاد.

وتختلف الجماعات الإرشادية في طبيعتها وهدفها وتركيبتها حسب المشكلة الإرشادية التي تعمل على حلها، كما تتطلب هذه الجماعات توفر عدة شروط يجب مراعاتها أثناء تكوينها لتحقيق الاستفادة من قواها الإرشادية، وتتمثل هذه الشروط فيما يلي:

4-1-5-1- حجم الجماعة: يعتبر حجم الجماعة الإرشادية أمرا مهما في ضمان نجاح عملية الإرشاد، إذ ينبغي أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولا فلا يقل عم ثلاثة ولا يزيد عن خمسة عشر، وذلك حتى لا تمثل عبئا ثقيلا على كاهل المرشد، وحتى تستفيد الجماعة من فوائد الإرشاد الجماعي (البلاوي، عبد الحميد، **2002**، ص**134**). فالعدد الكبير لأعضاء الجماعة يعرقل اشتراكهم في ممارسة نشاطات البرنامج، وكذلك عدم تمكن المرشد من تسجيل ملاحظتهم.

وعادة يتحدد عدد أفراد الجماعة من 3-15 مسترشدا في مناقشة تتعلق بالنواحي الشخصية وقد يصل العدد إلى 24 مسترشدا في حالة معالجة مشكلات دراسية أو يومية (أبو عطية، **1997**، ص**288**).

4-1-5-2- عمر الجماعة: إن التجانس في عمر الجماعة الإرشادية يتوقف على العمر الزمني للمسترشدين فلهذا الأخير أهمية كبيرة في تشكيل الجماعة، بحيث يستحسن أن يكون هناك تقارب بين المسترشدين من أجل تحقيق التواصل والتفاهم بينهم، ويفضل أن لا يتجاوز الاختلاف عن سنة واحدة (عبد الفتاح، **1998**، ص**46**). فهذا يساعد على توفير بيئة تفاعلية تحافظ على مستوى متوازن للإرشاد والدعم، ويستخدم الإرشاد الجماعي في المدارس للأطفال والمراهقين، ولهذا يفضل أن يكون هناك تقارب في عمر الأعضاء، وذلك لاختلاف طبيعة كل مرحلة عمرية وحاجاتها وخصائصها والمشكلات التي تميزها عن المرحلة العمرية الأخرى، كما أن التفاوت في العمر الزمني لأعضاء المجموعة يجعل من الصعب تصميم برنامج يناسب جميع المشاركين ويكون فعالا لجميع الفئات العمرية.

4-1-5-3- جنس الجماعة: ينصح "لازاروس" Lazarus (1996) من خلال خبرته الواسعة في هذا المجال بأن أفضل نتائج نصل إليها تأتي من خلال جماعة متماثلة في الجنس (ذكور أو إناث)، ولا تختلف في مستوى التعليم

والمستوى الاقتصادي والاجتماعي (إبراهيم، عسكر، 1998، ص34). ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنون مع البنات معا في المجموعة الإرشادية، أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة يفضل إبقاء الجنسين منفصلين عند تكوين الجماعة الإرشادية، وذلك لاختلاف طبيعة واهتمامات كل جنس، هذا إلى جانب أن هناك موضوعات عند طرحها قد تسبب الشعور بالخجل أمام الجنس الآخر وخاصة في مرحلة المراهقة، مما قد يكون له تأثير سلبي على العملية الإرشادية.

4-1-5-4- نوعية المشكلات: يؤكد بعض الباحثين على ضرورة تشابه مشكلات أعضاء الجماعة حتى يكون هناك تجانس بينهم، الأمر الذي يمنع ظهور مشكلات جديدة ناشئة عن اختلاف نمط الشخصيات وأساليب التعبير خلال الجلسات الإرشادية (عبد الفتاح،1998، ص47).كما يساعد التجانس في المشكلات أعضاء المجموعة من إشباع حاجاتهم مثل: الشعور بالانتماء، والإحساس بالتفهم من قبل الآخرين ، وهذا بدوره يشعرهم بالطمأنينة وأنهم لا يختلفون عن الآخرين.

ومن العوامل التي قد تؤدي إلى فشل البرامج الإرشادية ما يلي:

- الفروق والاختلافات بين أعضاء الجماعة: يمكن أن تكون هناك اختلافات في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي بين أعضاء الجماعة الإرشادية، مما قد يعرقل تكوين علاقات اجتماعية سليمة بينهم الأمر الذي يؤثر على فعالية البرنامج الإرشادي.

- اختلاف الدوافع والميول: يمكن أن تتباين الدوافع والميل للمشاركة في البرنامج بين أعضاء المجموعة، مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج.

- عدم وضوح الهدف: يعد غموض الهدف من البرنامج عاملا مهما في فشله، فيجب أن يكون الهدف من البرنامج واضح للجميع وإلا فقد يشعرون بعدم الاهتمام.

- الشعور بالملل سواء من طول البرنامج أو قصره وهذا يؤثر على تركيز الأفراد واستفادتهم الكاملة من محتواه.

- عدم تجدد البرامج وتنوعها (فهمي، 1998، ص252).

ومراعاة هذه الشروط في تحديد الجماعة الإرشادية تسهل على المرشد التعامل مع هذه الجماعة وتوصيل الرسالة المطلوبة إليها، كما تسهل عليه تنفيذ خطوات البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

4-1-6- القوى الإرشادية في الجماعة:

للجماعة قوى إرشادية هائلة يجب استغلالها، وتعريف أعضاء الجماعة الإرشادية بها حتى يمكن الاستفادة منها. ومن أهم هذه القوى ما يلي:

4-1-6-1- التفاعل الاجتماعي: يعتبر من أهم العناصر الأساسية في العلاقات الاجتماعية، ويشير إلى التواصل الذي يحدث بين أفراد أو جماعات دون الضرورة لوجود اتصال مادي، ونتيجة لهذا التفاعل يتم تعديل السلوك والاستجابة بشكل ملموس (فهمي، 1998، ص178). ويأخذ التفاعل الاجتماعي أشكالا متنوعة منها التعاون والتكيف والمنافسة، وعندما يتواصل الأفراد بشكل منتظم وتكون للتفاعل أنماطا ثابتة، فإنه يتطور إلى علاقات اجتماعية بين أعضاء الجماعة، وتكون ذات تأثير إرشادي ملموس، حيث لا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده، بل يصبح المسترشدين أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد.

4-1-6-2- اكتساب الخبرات والمهارات: تعد الجماعة فرصة هامة لأفرادها لاكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية، إن التفاعل داخل مجموعة محددة يسمح للأفراد بتحسين قدراتهم على التواصل والتعامل مع الآخرين بفعالية، كما تفيد في تحقيق التوافق والاندماج الاجتماعي (زهران، 1998، ص323).

4-1-6-3- الشعور بالأمان: يشعر المسترشد بالأمان والثقة لانتمائه إلى نفس الجماعة التي تدعوه إلى التعبير التلقائي (حافظ، محمود، 1989، ص40).هذا الشعور عامل أساسي يساهم في إعطاء الجماعة قيمة إرشادية، كما يساعد الشعور بالأمان على الاندماج والتواصل بسهولة مع أعضاء الجماعة حيث يشعر بأنه جزء من نسيج هذه الجماعة، بالإضافة إلى ذلك يشعر المسترشد بالثقة والقيم القائمة على الجماعة التي يعمل معها وهو ما يعزز دوره كمسترشد ويساهم في تحقيق أهداف الجماعة المشتركة.

4-1-6-4- احترام مبادئ الجماعة: للجماعة الإرشادية مبادئها ومعاييرها التي تحدد السلوك الاجتماعي المتوقع كالحديث عن المشكلات في تعبير حر، وحسن الاستماع والإنصات للآخر أثناء الحوار، وعلى أعضاء الجماعة الالتزام بمسايرة هذه المعايير (زهران، 1998، 223).

تعبر القوى الإرشادية في الجماعة عن الهدف الأساسي لتكوين الجماعة وتحقيق الفعالية في العملية الإرشادية، فهي تهدف إلى تحسين التواصل والتفاعل بين الأعضاء وتعزيز تحمسهم للإرشاد الجماعي، ومن أجل تحقيق ذلك يجب توضيح فوائد الإرشاد الجماعي لأعضاء الجماعة، فعندما يدركون أهميته وفوائده يكونون أكثر مشاركة في الجلسات الإرشادية الجماعية وبالتالي ستتغير اتجاهاتهم نحو التواجد المتفاعل مع بعضهم ويمكن أن يكون ذلك من خلال تبادل الخبرات والمعلومات وتقديم الدعم المتبادل ومشاركة الأفكار والآراء.

4-1-7- الإعداد للإرشاد الجماعي:

الإعداد للإرشاد الجمعي عملية هامة متعددة الجوانب، تتضمن الاهتمام بالعديد من التفاصيل قبل تنفيذ الإرشاد، بدءا باستعداد المرشد بشكل متأن ومنهجي وإعداد أعضاء الجماعة الإرشادية، إذ لابد أن تتوافر الخبرة لدى المرشد للالتزام بالقواعد والمبادئ التي تتطلبها عملية الإرشاد في جماعة، وأن يكون على علم بخطوات تنفيذ الإرشاد وسيكولوجية الفرد وديناميكية الجماعة. ومن أهم النقاط التي لابد على المرشد أخذها بعين الاعتبار أثناء الإعداد للإرشاد الجماعي هي:

4-1-7-1- إعداد أعضاء الجماعة الإرشادية: إن العدد الذي يتطلبه الإرشاد في جماعة عادة يكون ما بين 3-15 فرد ويرى البعض أن العدد الأمثل هو من 7 إلى 15 فرد، كما لابد من التجانس العقلي والاجتماعي لأعضاء المجموعة والتماثل في المشكلات المطروحة (زهران، **1998**، ص**325**).

4-1-7-2- تحديد عدد الجلسات: نوع المشكلة وطبيعتها والهدف من برنامج الإرشاد الجماعي إضافة إلى الطريقة المتبعة في الإرشاد كلها عوامل تحدد عدد الجلسات الإرشادية اللازمة، وعادة يتم تطبيق البرامج الإرشادية الجماعية بمعدل جلستين إلى ثلاث جلسات في الأسبوع للمساعدة على تسيير الجماعة بشكل أفضل (إبراهيم، عسكر، **1998**، ص**339**).

4-1-7-3- المدة التي تستغرقها كل جلسة: يتوقف تحديد المدة التي تستغرقها كل جلسة على حجم الجماعة والعمر الزمني لأعضائها وموضوع الجلسة، وعموما تمتد هذه المدة ما بين ساعة إلى ساعتين حيث يؤكد "النابلسي" ضرورة عدم تجاوز هذه المدة على أن يتم احترام أوقات وتواريخ الجلسات (النابلسي، **1991**، ص**181**).

4-1-7-4- مكان انعقاد الجلسات: عندما يتعلق الأمر بمكان انعقاد الجلسات فإن ذلك يعتمد على عدة عوامل منها نوع المشكلة والبيئة التي يتواجد فيها المسترشد، ويفضل عادة أن يتم الإرشاد في حجرة صغيرة مريحة وهادئة ويتم تجهيزها بالمواد والوسائل اللازمة لعملية الإرشاد بحيث يشعر فيها المسترشد بالراحة والاسترخاء والتركيز على الجلسة الإرشادية بشكل فعال (عيسوي، **1984**، ص**218**).

إن اهتمام المرشد بكل هذه التفاصيل أثناء الإعداد للإرشاد الجماعي يمكنه من التخطيط الفعال وضبط العمل الإرشادي بدقة، ويكون عل دراية تامة بمتطلبات الإرشاد الجماعي والتغلب على كل المشكلات التي قد تظهر أثناء التنفيذ.

بناء على ما تم عرضه من حول الإرشاد الجماعي كطريقة من طرق تطبيق البرامج الإرشادية، فإنه يعد من أنسب الطرق الإرشادية المستخدمة في هذه الدراسة كون البرنامج الإرشادي المقترح يطبق على مجموعة من المسترشدين نظرا

لارتكازه على التفاعل الاجتماعي للمجموعة الإرشادية، ففي هذه الطريقة يتم العمل معا كمجموعة والمشاركة في العملية الإرشادية من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والمواقف الاجتماعية المنظمة، حيث تقوم جلسات هذا البرنامج أساسا على تغيير المشاعر وتعديل السلوك والمفاهيم الخاطئة لدى المسترشدين حول المشكلة المشتركة التي يعانون منها (قلق الامتحان) عن طريق اكتساب المهارات اللازمة وتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

5- الأساليب المستخدمة في البرامج الإرشادية:

يمكن استخدام عدة أساليب للإرشاد الجماعي أهمها أسلوب التمثيل النفسي المعروف بالسيكودراما والذي يعتمد على التمثيل الدرامي للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وأسلوب السوسيودراما الذي يركز عل العلاقات الاجتماعية وتطبيقها في سياقات مختلفة، مع التركيز على أسلوبي المحاضرة والمناقشة الجماعية لاستخدامهما في هذه الدراسة (زهران، **1998**، ص**330**).

يتضمن أسلوب المحاضرات الإرشادية مواضيع الصحة النفسية والمرض النفسي ومختلف المشكلات النفسية والمدرسية، حيث يشترط في أعضاء المجموعة أن يكونوا جميعا يعانون من مشكلات متشابهة (رشاد، محمود، **2000**، ص**11**). ويكون للمرشد دور إلقاء تلك المحاضرات الإرشادية وتكون المناقشات الجماعية الصفة السائدة لدى أعضاء الجماعة الإرشادية.

لقد تحقق العديد من الباحثين من فعالية هذا الأسلوب والوصول إلى نتائج إيجابية، منها أبحاث "كيرت ليفين" Levin (1947)، و"كوش" و"فرنش" Coch & French (1984) (زهران، **1998**، ص**330**)، ودراسة "كاملة الفرخ" (1989) في رسالتي الماجستير والدكتوراه وغيرها (الفرخ، تيم، **1999**، ص**167**).

ويمكن التفصيل في هذين الأسلوبين من خلال ما يلي:

5-1- أسلوب المحاضرة الإرشادية:

5-1-1- تعريف أسلوب المحاضرة الإرشادية: تعد المحاضرة أحد الأساليب التعليمية والتربوية الأكثر إتباعا وبشكل خاص في المرحلة الجامعية، إلا أن هذا الأسلوب قد شاع استخدامه حتى في المجال الإرشادي العلاجي (براون، ترجمة البغدادي، **1998**، ص**52**).

تعرف المحاضرة كأسلوب للإرشاد بفن توصيل المعلومات من المرشد إلى المسترشد (سعفان، **1997**، ص**263**). حيث يقوم المرشد من خلالها بتقديم الأفكار والمعارف ذات الصلة بالجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية المرتبطة بموضوع الجلسة مع بيان كيفية التعرف على المشكلة وآثارها وسبل مواجهتها، ويتبع ذلك مناقشات وحوارات مع

المسترشدين، كما يقوم بدور الشرح والتفسير والضبط والتوجيه، وإلى جانب هذا النشاط يكلف أعضاء الجماعة بواجبات منزلية يتدربون من خلالها على ما تم عرضه خلال الجلسة.

5-1-2- خطوات أسلوب المحاضرة الإرشادية: من أجل تطبيق أسلوب المحاضرة الإرشادية لابد من إتباع خطوات منهجية، تتمثل في ما يلي:

- إعداد المحاضرة وذلك من خلال تحديد الفئة المستهدفة إذ لابد أن يكون المحتوى مناسبا لخصائص المسترشدين، إضافة إلى وضع الأهداف المراد تحقيقها، ثم جمع المادة العلمية من المصادر لإعداد موضوع المحاضرة وتقسيمه إلى عناصر حسب المدة الزمنية التي تم تحديدها للجلسة ثم ترتيبها بشكل يسهل فهمها وتناولها من قبل المسترشدين (**مسعد، 2000، ص125**).

- ومن ثم يأتي دور المرشد في إلقاء المحاضرة نفسها، حيث يجب عليه مراعاة التسلسل المنطقي في عرضها وأن يقدم المادة بشكل واضح وشيق، وإعطاء فترة للمناقشة واستماع آراء الحاضرين، ومن ثم توضيح وتوجيه ما يقوله كل فرد، بالإضافة إلى مواجهتهم بين أقوالهم وأفعالهم، هذا يمكن أن يساعد على تحليل سلوكهم والتعرف على جوانب الضعف والقوة في شخصياتهم (**سعفان، 1997، ص263**).

- تقييم المحاضرة من قبل المرشد من خلال طرح أسئلة على المسترشدين أو تكليفهم بإنجاز واجب منزلي يتعلق بالموضوع، هذه الخطوة تساعد في إعطاء فرصة للتفكير والتطبيق العملي للمفاهيم التي تم تقديمها في المحاضر (**زيتون، 2004، ص215**).

بهذه الخطوات، يكون المرشد قادرًا على تخطيط محاضرته وتنظيمها وتوجيهها بشكل فعال، كما تساعده من توفير تغذية راجعة تمكنه من تقييم ومتابعة تفاعل المسترشدين مع الموضوع المطروح، ومعرفة مواطن القوة والضعف من أجل التعديل الإصلاح.

5-1-3- خصائص أسلوب المحاضرة الإرشادية: تتمثل في ما يلي:

- تعتبر طريقة المحاضرة الإرشادية اقتصادية في الوقت حيث تتيح للمرشد أن يغطي من خلالها أكبر قدر ممكن من موضوع الجلسة في مدة وجيزة، كما أنها اقتصادية في استهلاك المواد والأجهزة، فاستعداداتها قليلة مقارنة بأساليب أخرى.

– تعتبر طريقة سهلة وفعالة في إيصال المعلومات لكل أعضاء المجموعة الإرشادية.

– إنها طريقة جيدة للتلخيص والمراجعة، خاصة إذا كانت المحتويات الإرشادية كبيرة (مسعد، 2000، ص126).

– تناسب الكبار الذين يمكنهم التركيز والاستيعاب ولديهم قدرة أكبر على فهم المواضيع المجردة، لذلك تصلح وبشكل أكبر في المرحلة الثانوية أو الجامعية.

– تقرب الألفة بين المرشد والمسترشدين لاسيما إذا كان شرحه واضحا وتفاعله معهم يتسم بالفاعلية ويتخلل إلقاءه بعض المزاحات التي تكسر الروتين والملل ويخفف من حدة الجو الرسمي (الحريري، 2010، ص65).

يمكن القول أن أسلوب المحاضرة الإرشادية فعال في تقديم البرامج الإرشادية، حيث يمكن من توفير بيئة تعليمية تفاعلية وتعزيز التفكير النقدي وتطوير المهارات اللازمة، كما يعتبر وسيلة فعالة لنقل الخبرة وتقديم النصائح القيمة للمسترشدين، وقد تطرقنا إلى المحاضرة الإرشادية كأسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي نظرا لاعتماده في دراستنا الحالية ضمن جلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتوضيح الأطر النظرية لمشكلة قلق الامتحان، وتقديم مهارات الامتحان.

5–2– أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية:

تعتبر المناقشة الجماعية أسلوب تعليمي، إلا أن البعض يرى أن هذا الأسلوب هو الشكل الأساسي للإرشاد الجماعي حيث يتم الإرشاد من خلاله بطريقة تعليمية و تعلم تعاوني، وتستخدم المناقشة الجماعية كأسلوب للإرشاد إذا كان الهدف من موضوع الجلسة هو تبادل الأفكار والآراء للوصول إلى نوع معين من الاتفاق حول موضوع ما أو إيجاد حل لمشكلة معينة.

5–2–1– تعريف أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية: ترى سوزان فيني" Finney (1991) أن أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية هو عبارة عن "دائرة مشاركة" تهدف إلى تمكين الأعضاء من المشاركة في النقاش بشكل فعال وبناء تفاعلي مع المرشد (زهران، 2000، ص59).

فالمناقشة الجماعية عبارة عن نشاط جماعي ووسيلة إرشادية فعالة للتواصل والتفاعل عن طريق الحوار الكلامي بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية حول مشكلة محددة، من خلال تحديد جوانبها ثم تحليلها لإيجاد الحلول لها (عطية، جمعة، 2001، ص271).

استخدم "صموئيل مغاريوس" (1960) أسلوب المناقشة الجماعية حيث بدأ أول الأمر بالمشكلات الاجتماعية العامة ثم تدرج إلى المشكلات الخاصة بأعضاء الجماعة، كما درست "صفاء الأعسر" (1970) أثر المناقشة الجماعية في تخفيض مستوى القلق، ووجدت أن الفرد في الموقف العلاجي الجماعي ينشط اجتماعيا وعقليا وانفعاليا ويسهل التنفيس والتعبير عن المشكلات ويزداد الشعور بالانتماء وإدراك التشابه مع الآخرين (عطية، **2013**، ص **68**).

لا يقتصر الهدف من هذه المناقشات على تبادل الأفكار والآراء فحسب بل تحقيق التجانس والتعاون بين أعضاء المجموعة مما يسهم في بناء قوة جماعية قادرة على مواجهة التحديات وحل المشكلات.

5-2-2- شروط استخدام أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية:

لأسلوب المناقشة الجماعية بعض المبادئ والشروط التي يجب مراعاتها لضمان فعاليته، أهمها:

- إن من أهم الشروط الأساسية لاستخدام المناقشة الجماعية كأسلوب للإرشاد هو الإعداد الجيد لهذه المناقشة، فينبغي اختيار المكان والزمان الملائمين لتنظيم الجلسة بحيث يكون جميع أعضاء المجموعة الإرشادية متواجدين ومتفرغين للمشاركة في النقاش حول موضوع الجلسة.
- توفير المناخ الاجتماعي الملائم والالتزام بأصول المناقشة كالاستماع الجيد وعدم مقاطعة الآخرين، واحترام حقهم في التعبير.
- عدم تأثير الاختلاف في الرأي على العلاقات بين الأعضاء في المناقشة، إذ يجب التأكيد عليهم أن الاختلاف في الرأي ووجهات النظر أمر طبيعي ومقبول (زهران، **2000**، ص**60**).
- يوفر للأعضاء الحرية في اختيار المشاركة حيث يترك لهم القرار بالاندماج في النقاش من عدمه.
- توجيه المناقشة إلى موضوع الجلسة مع التركيز على إيصال الفكرة بشكل موجز ومبسط وإدارة المناقشة بأسلوب غير رسمي، كما ينصح بتجنب جلسات الاستجواب.
- مشاركة المرشد بطريقة فعالة وبأسلوب غير مباشر، بحيث يكون دوره مشجع للأعضاء على المشاركة، فهو الذي يثير النقاش ويستمع للأسئلة ويتعاون مع جماعة المسترشدين للإجابة عنها.
- تسجيل كل ما يدور في المناقشة من أفكار مطروحة ووجهات نظر مختلفة بالإضافة إلى النقاط الرئيسية والتوصيات التي تمت في نهاية الجلسة حتى يمكن للمرشد استخدامها لمساعدة الأعضاء في تكيفهم وتغيير سلوكياتهم (فهمي، **1998**، ص**274**).

بهذه الطريقة يتم إدارة وتنظيم المناقشات بطريقة احترافية وفعالة، مع تشجيع المشاركة، واحترام أراء ووجهات نظر الآخرين، ويجب على جميع الأطراف المشاركة في المناقشة الالتزام بقواعد الإرشاد بالمناقشة الجماعية من أجل ضمان تحقيق أقصى استفادة وإنتاجية من العملية الإرشادية.

5-2-3- خطوات أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية:

يسير أسلوب المناقشة الجماعية وفق خطوات محددة وإجراءات خاصة يجب على المرشد إتباعها، وهي كما يلي:

- الإعداد للمناقشة: من خلال جمع المعلومات عن موضوع الجلسة الإرشادية وإعداد الأسئلة المناسبة للنقاش، مع تعيين الفترة الزمنية المناسبة لموضوع الجلسة.

- التنفيذ: يقوم المرشد بافتتاح الجلسة الإرشادية وتحديد الموضوع الذي سيطرح للمناقشة والأهداف المرجو تحقيقها.

- تحفيز أعضاء الجماعة وإثارة دوافعهم وميولهم وتشويقهم للموضوع، ثم البدء بطرح بعض الأسئلة ذات الصلة بالموضوع تمهيدا للدخول في النقاش.

- فتح باب النقاش والحوار بين المرشد وأعضاء الجماعة وبين الأعضاء أنفسهم، حيث يقوم المشرف بالإشراف والتوجيه، مع حسن إدارة الوقت، والتأكيد على الانضباط وحسن الاستماع وتقبل رأي الآخر (الزعبي، **1994**، ص**226**).

- التقويم: يقوم المرشد بتقويم هذا الأسلوب من بداية الجلسة وذلك من خلال قدرته على شد الانتباه وإثارة الاهتمام، كما ينبغي للمرشد أن يختم المناقشة بتقديم خلاصة لنقاط المناقشة وتوضيح التعلمات التي تم الوصول إليها، يمكن أيضاً استخدام أسئلة الاستفادة لتحفيز المرشدين على التفكير في كيفية تطبيق المعرفة المكتسبة، إضافة إلى توجيه بعض الأسئلة للمسترشدين حول موضوع الجلسة لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة، كما يمكن ختام الجلسة بواجب منزلي يتم من خلاله التدرب على الموضوع المطروح (الحريري، **2010**، ص**110**).

بإتباع هذه الخطوات، يمكن للمرشد تسيير المناقشة الجماعية بشكل فعال وهذا يساعده في توضيح النقاط الغامضة لدى المسترشدين مما يمكنهم من تبادل الأفكار فيما بينهم، ويعود ذلك بالفائدة على جميع الأعضاء ويساهم في تحقيق أهداف الجلسة وتعزيز تجربة المرشدين في عملية الإرشاد.

5-2-4- أهمية أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية:

- أسلوب المناقشة الجماعية من الأساليب الهامة في الإرشاد النفسي والتربوي، فهو طريقة فعالة في تخفيف التوتر النفسي من خلال المشاركة في الخبرات التي تهدف إلى التنفيس الانفعالي والتفريغ والتحرر من الخبرات المؤلمة.

- توفر المناقشة الجماعية الدعم العاطفي من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يساعد على تحقيق التوافق والاستبصار.

– التخلص من الحساسية لدى بعض الحالات التي تقاوم الإرشاد الفردي وذلك بتحفيز التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل بين أعضاء الجماعة الإرشادية، وجعل كل فرد من أفراد الجماعة مصدرا من مصادر الإرشاد (زهران، 2000، ص53).

– يشجع أعضاء الجماعة على الالتزام بمعيار الصراحة والصدق أثناء المناقشة وتنمية الثقة في النفس وتحفيزهم على تحمل المسؤولية.

– إتاحة الفرصة لاكتساب وتنمية مهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق كمهارة تنظيم العمل (براون، ترجمة البغدادي، 1998، ص53).

بالتالي يمكن القول أن أسلوب المناقشة الجماعية فرصة مثالية للتعلم وتبادل المعرفة من خلال تفاعل المرشد والمسترشدين، كما يساهم في تطوير التفاعل الاجتماعي والتعلم الذاتي، لذلك فقد تم إتباع هذا الأسلوب في معظم جلسات البرنامج الإرشاد المقترح في دراستنا الحالية، خاصة وأن مواضيع الجلسات الإرشادية يتم فيها تبادل الأفكار والآراء ولاسيما جلسة التعارف وتبادل المعلومات، وجلسات تطبيق التقنيات الإرشادية.

قد تم عرض هذه المعلومات النظرية حول الإرشاد الجماعي كطريقة لتنفيذ البرامج الإرشادية كوننا قد اعتمدنا عليها في الجانب التطبيقي الميداني لدراستنا، لأنها تتسم بالمرونة في إمكانية تطبيق البرنامج على مجموعة من المسترشدين حيث أن البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة موجه لجماعة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلة واحدة وهي قلق الامتحان، كما قد اعتمدنا خلال الجلسات الإرشادية على أسلوب المحاضرة الإرشادية وأسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية.

6– التقنيات الإرشادية لخفض قلق الامتحان

6–1– تقنية العصف الذهني:

6–1–1– التطور التاريخي لدراسة العصف الذهني:

إن أول من ابتكر تقنية العصف الذهني هو العالم "أليكس أوزبورن" ALEX Osboren عام 1938 وكان يشتغل في شؤون النشر والدعاية والإعلام، فلم يهتم بصياغة الأسس النظرية التي قامت عليها طريقته "العصف الذهني" وإنما صاغها عدد آخر من الباحثين النفسيين. واستمدت هذه الطريقة أسسها من الديانة الهندوسية فقد استخدمها الهنود قبل 400 سنة من خلال الجماعات الدينية وكانوا يسمون هذه الطريقة "براي–بارشانا" Parai

Barshana وتعني كلمة "براي" الجانب الذي يقع خارج نطاق تفكيرك، أما "بارشنا" فتعني السؤال، ويتم تقويم الأفكار خلال المناقشة الجماعية.

إن هذا الأسلوب يشبه تقنية اتخاذ القرار الجماعي التي طورها "أوزبورن" في كتابه الخيال التطبيقي الذي وضح في طبعته الأولى عام 1957 طريقته في العصف الذهني التي تصلح لتطبيقها في أغلب مجالات الحياة بما فيها التعليمية والإدارية والصناعية، أي في كل المجالات التي تحتاج إلى إثارة التفكير عند الأفراد والجماعات على الحد السواء، كما أنها تهدف إلى إنتاج قائمة الأفكار التي سيتم تقويمها لاحقا، وأنها تستخدم في تحضير القدرات الابتكارية وإطلاقها. فهي بذلك عملية تفكير فردي وجماعي وضعت لاستخراج وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار لمشكلة ما بقدر المستطاع في غياب العوائق (عزيز، **2007**، ص ص**47-48**) .

وهذا يعني طريقة البحث عن الأفكار بالربط السريع والتحليل والمراجعة والنقد قدر الإمكان للارتجال الفردي في مواقف منظمة لهذا الغرض. وقد ابتكر هذا الأسلوب "أوزبورن" قصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات من خلال توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، بحيث يمكن بواسطتها اختيار الحل المناسب له.

6-1-2- مفهوم تقنية العصف الذهني:

جاء مصطلح العصف الذهني من الكلمة الانجليزية التي تعني "الدماغ" والكلمة التي تعني "الزوبعة"، ويمكن ترجمته بأنه حث الدماغ وتنشيطه على الإبداع، أو أنه "زوبعة في الرأس" أو "انفجار في التخيل" أو "هجوم أفكار"، ومهما تكن هذه المعاني المختلفة عن المعنى الأصلي فإنها تترجم الفكرة الأساسية التي تعني فك قيود التخيل وتركه حرا في إنتاج الأفكار بصفة تلقائية (غزال، **2016**، ص**75**).

أما العصف الذهني كتقنية فيعرفها "الكبسي" بأنها: "أسلوب تدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع مقترح خلال جلسة قصيرة" (الكبسي، **2008**، ص **22**).

يعرفها "الجابري" بأنها: "طريقة جماعية تستخدم في تنمية التفكير، تقوم على التداعيات الحرة وتهدف إلى توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار خلال فترة زمنية محددة لحل مشكلة معينة"(نبهان، **2008**، ص**19**).

كما أنه إحدى التقنيات الفعالة في استمطار أكبر عدد ممكن من الأفكار بغض النظر عن الكيف في البداية وكذلك دون أي منطق يحكم استمطار هذه الأفكار، ودون أي تقويم للأفكار أثناء استمطارها (علي، **2009**، **215**).

من هذا المنطلق فتقنية العصف الذهني عبارة عن وضع الذهن في حالة استثارة وجاهزية لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والآراء المتعلقة بموضوع الجلسة بحيث يسمح للفرد التعبير بكل حرية من أجل التوصل إلى حل للمشكلة المطروحة.

6-1-3- شروط تقنية العصف الذهني:

من أجل تطبيق تقنية العصف الذهني في مجال الإرشاد النفسي لابد على المرشد أن يأخذ بعين الاعتبار جملة من الشروط يجب توفرها، تتمثل في:

- الالتزام بالقواعد الأربعة الرئيسية للعصف الذهني وهي: الكم يولد الكيف، تجنب النقد، إطلاق حرية التفكير، والبناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

- عرض وجهات النظر مهما كانت مخالفة، مع التأكيد على أن جميع الأفكار مرحب بها وليس هناك أفكار خاطئة (أبو سرحان، 2000، ص33).

- تعزيز أي رأي أو فكرة يعبر عنها المسترشد، وتشجيعه على طرحها من دون تردد.

- تأجيل إصدار الأحكام واحترام الرأي الآخر.

- كلما كثر وتنوع عدد الأفكار كان أفضل.

- تعديل الأفكار وتوحيدها عن طريق الدمج بين فكرتين لتحسن فكرة ما.

- تحديد وقت لكل مرحلة من مراحل جلسة العصف الذهني (علي السيد، 1999، ص 42).

من هذا المنطلق وجب على المرشد تسيير جلسة العصف الذهني وفقا لما تقتضيه هذه التقنية من شروط ومبادئ، فلا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أي فكرة وتقيمها قبل نضج العمل والوصول به إلى نهايته، قد يؤدي إلى فشل الجانب الإبداعي وتنشيطه ليس لدى المسترشدين فقط بل قد يكون لدى المرشد أيضا مع ضرورة إطلاق حرية التفكير، أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأفكار غير الواقعية أو الغريبة قد تثير أفكارا أفضل عند الأشخاص الآخرين، إضافة إلى جواز بناء وتطوير الأفكار

انطلاقا من وجهات نظر وتعبير الآخرين والخروج بأفكار جديدة، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مسترشد حق تحويرها وتوليد أفكار منها، أي التركيز في مرحلة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالمتطرفة منها وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على افتراض أن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة.

6-1-4- أهمية تقنية العصف الذهني:

- العصف الذهني عملية علاجية حيث كل فرد من أفراد المجموعة تكون له حرية الكلام دون أن يفرض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

- تشجيع المسترشدين على العمل في مجموعات.

- تمكن من تحديد المشكلة وإيجاد أفضل الخطط أو القرارات الملائمة لحلها، من خلال المشاركة الفعالة للمسترشدين.

- تنمية الشعور الجمعي لدى المسترشدين وأن جميعهم مشتركين في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة.

- تجعل من السهولة بما كان المسترشد أن يفكر بوضوح أمام الحالات العصيبة.

- تمكن المسترشد التعامل بروح الفرد أحيانا وبروح الجماعة أحيانا أخرى، حيث تتكامل أهداف الفرد وأهداف الجماعة معا لتحقيق الأهداف المنشودة (غزال، **2016**، ص ص**31-32**).

6-1-5- إجراءات جلسة العصف الذهني:

تعتمد تقنية العصف الذهني على التفكير ضمن جماعات صغيرة بدلا من التفكير بشكل فردي إزاء موضوعات متنوعة للتوصل إلى فكرة جديدة أو حل أمثل لمشكلة ما. ويمكن حوصلة إجراءات جلسة العصف الذهني في النقاط التالية:

- تكوين أعضاء المجموعة على أن لا يزيد عددها 15 مسترشد وتنظيم جلوس المسترشدين في كل مجموعة بحيث يكونون وجها لوجه أو حول طاولة مستديرة.

– تحديد الوقت المستغرق لجلسة العصف الذهني والذي يتراوح بين 15 و60 دقيقة اعتمادا على الأهداف المحددة وكيفية توزيعها بحسب إجراءات الجلسة (روشكا، **1989**، ص**135**).

– صياغة الأهداف: لابد من صياغة الأهداف الخاصة بجلسة العصف الذهني بعد تحديد المشكلة والتحضير لها وجمع المعلومات والبيانات الخاصة بها (الكبسي، **2008**، ص**40**).

– عرض الفكرة: تعرض الفكرة الأساسية للمشكلة أمام المسترشدين.

– جمع الأفكار: تجمع أفكار أو مقترحات المسترشدين حول الموضوع المطروح من خلال إعطاء لكل مسترشد في المجموعة حرية التعبير وإبداء الرأي، وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة أو توليد الأفكار السلبية من أجل معالجتها.

– إجراء المناقشة: حول ما طرح من أفكار ومقترحات على أن يكون مسير أو منشط الجلسة هو من يعطي الكلمة (الشماع، محمود، **1989**، **152**).

– تقييم الأفكار: ويتم عن طريق تصنيف الأفكار إلى أفكار سلبية، أفكار إيجابية، أفكار مفيدة، أفكار متشابهة...

– ختام المناقشة وتقييم الجلسة: من خلال حوصلة الأفكار المشتركة وتثبيت الايجابية على أنها الحل الأنسب للمشكلة ومحاولة تغيير السلبية منها بعد الوعي بها (الحصري، يوسف، **2000**، **40**).

لقد أصبحت تقنية العصف الذهني من التقنيات ذات الفعالية في مجال الإرشاد النفسي والمدرسي، لاسيما فيما يتعلق بحل المشكلات النفسية، حيث ترتكز أساسا على توليد قائمة من الأفكار تعتمد على أسلوب التفكير الجماعي والمناقشة في المجموعات الصغيرة بهدف إثارة الأفكار المتبادلة بينها، والتي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث، وإعطاء قدر أكبر من الحرية للمسترشدين في التفكير لإنتاج حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول ومستواها.

6–2– تقنية التحصين التدريجي:(خفض الحساسية التدريجي)

6–2–1– تعريف تقنية التحصين التدريجي:

تقوم هذه التقنية على تشجيع الفرد على مواجهة مواقف القلق تدريجيا بهدف إلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك المواقف، وذلك من خلال التعرض التدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث استجابات مضادة لهذا القلق، إلى أن يفقد الموقف خاصيته المهددة من خلال الاشتراط بين المثير والاستجابة، وبذلك يتحول الموقف إلى موقف محايد، ومن تم يؤذي هذا التغير أو التعديل إلى تحسين عملية التوافق (غزال، **2016**، ص**79**).

تستند هذه التقنية إلى فرضية مفادها أنه بالإمكان محو استجابة انفعالية غير مرغوب فيها (كالقلق والخوف) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالقلق أو الخوف وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية.

6-2-2- أساليب تقنية التحصين التدريجي:

تستخدم خلال تقنية التحصين التدريجي أساليب محددة هي:

- أسلوب التحدث إلى الذات: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على التحدث مع ذاته حول المشكلة.

- أسلوب التفكير الصامت: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على أن يحدث نفسه وبطريقة صامتة، وأفكار هادئة، تؤدي إلى ضبط النفس، أو أفكار تضع الموقف في منظور معين.

- أسلوب تعزيز الذات: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على استخدام اللغة كموجه لسلوكه، والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، ومن تم يقوم بعملية مراجعة ذاتية لمتابعة هذا التعزيز، بهدف تعديل سلوكه باستخدام قدراته المعرفية الذاتية، ومن تم العبارات اللغوية.

- أسلوب تحديد العلاقات: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على فهم العلاقة بين السبب والنتيجة، بهدف الوصول إلى قناعات شخصية علمية منطقية، بإبصار المعرفة للسلوك،حيث يقوم بالإقلاع عن السلوك السيئ أو تعديله للأحسن.

- أسلوب حل المشكلات: ويتضمن هذا الأسلوب تدريب المسترشد على الأسلوب العلمي المنطقي في التفكير لحل مشكلاته متضمنا جميع البيانات والمعلومات عن المشكلة التي يتم تحديدها بالفعل، ثم افتراض حلول مؤقتة، والانتهاء بالحلول المتوقعة التي ثبتت صلاحيتها للعمل (غزال، **2016**، ص ص**79-80**).

6-2-3- خطوات إجراء تقنية التحصين التدريجي:

تشتمل هذه التقنية على ثلاث مراحل أو خطوات أساسية:

- الاسترخاء وتدريب المسترشد عليه.

- إعداد مدرج أو هرم القلق: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق وهو في حالة من الاسترخاء التام ويتم ترتيب المواقف والمثيرات بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة وانتهاء بأشدها إثارة.

- إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء)، أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا من الأقل إلى الأكثر إثارة وهو في حالة من الاسترخاء (الضامن، **2003**، ص**228**).

6-3- تقنية وقف الأفكار:

6-3-1- مفهوم تقنية وقف الأفكار:

يعتبر إيقاف الأفكار أحد أقدم التقنيات المعرفية التي مازالت تستخدم، حيث ظهر في أواخر الخمسينيات على يد "جوزيف وولبي" وغيره من المعالجين السلوكيين لعلاج الأفكار السلبية. وقد أثبتت هذه التقنية فعالية كبيرة في التعامل مع مجموعة من الأفكار السلبية والتي تقود إلى التوتر ونوبات القلق، وينصح باستخدام تقنية وقف الأفكار إذا كان السلوك الإشكالي متعلقا في الأساس بالإدراك أكثر من الأفعال والتصرفات، ويستدل على ضرورة الاستعانة به عندما تكون هناك أفكار أو صور ذهنية معينة تتكرر باستمرار وتسبب للفرد مشاعر مؤلمة أو تؤدي به إلى حالات انفعالية سلبية (حجازي، **2016**، **168**).

6-3-2- الخطوات الإجرائية لتطبيق تقنية وقف الأفكار:

- إعداد قائمة بالأفكار غير المرغوبة: يتم من خلالها وضع على ورقة قائمة من (04-03) أفكار تطارد المسترشد ولا يستطيع التوقف عن القلق بشأنها مع كتابة المشاهد المصاحبة لها.

- إعداد قائمة بالأفكار السارة، حيث يقوم المسترشد بإعداد قائمة من الأفكار السارة والتي يحب أن يشغل تفكيره بها، وذلك أن مبدأ إيقاف التفكير هو إحلال الأفكار السارة محل الأفكار السلبية والمزعجة.

– الاسترخاء وممارسة العملية: حيث يقوم المسترشد بتمارين الاسترخاء وإراحة تفكيره من الضغوطات والتفكير، ثم البدء بالتركيز على الفكرة الأقل إزعاجا من القائمة التي أعدها، مع ترك الأفكار الأشد إزعاجا فيما بعد، يغمض عينيه ويركز على الفكرة التي اختارها ويتعمق في التخيل ويندمج تماما في المشهد المصاحب لها بكل حواسه حتى يصل إلى درجة الاندماج الحي، والإبقاء على تلك الفكرة لفترة بسيطة من الوقت حتى يصل إلى حالة الوسوسة بها.

– ثم يصرخ المرشد بصوت عالي (قف) بعد أن تعمق المسترشد في التفكير السلبي وبدأت تظهر عليه الأعراض ويقطع ذهنه عن التفكير، ويحاول المرشد أن يعيد تفكير المسترشد إلى فكرة من الأفكار السارة والمحببة التي ذكرها من أجل الارتياح. (ويمكن للمرشد أن يصاحب الصرخة (قف) مع ضرب كف اليد على الطاولة).

– ثم يعيد المرشد تفكير المسترشد إلى فكرة أخرى تقلقه والانغماس فيها مرة أخرى حتى يصل إلى أن يتوقف من تلقاء نفسه وبإرادته ويقول لنفسه (قف) بصوت عالي.

– وتكرر العملية حتى يصل المسترشد إلى أن لا يطيل في التفكير بالأفكار السلبية ويقطع تفكيره بنفسه بعبارة (قف) دون إصدار صوت بل يقولها في نفسه (وشوشة ذاتية)، ويتمكن من طرد الفكرة المزعجة واستبدالها بالمشهد الممتع، حين يصل المسترشد لهذا الحد يمكنه إيقاف الأفكار المزعجة والسلبية في المواقف التي عادة ما تسبب له القلق من خلال تكرار (قف) في ذهنه.

ويمكن الجمع بين إيقاف الفكرة من خلال صرخة (قف) وتمرين التنفس العميق والتركيز عليه مع الشهيق وأخذ الهواء بواسطة الأنف ثم حبس الهواء لبضع ثوان وإخراجه بإحداث زفير عن طريق الفم مع الاستمرار في التمرين حتى يحس المسترشد بالاسترخاء مع إبقاء ذهنه خاليا من التفكير أثناء التنفس (حجازي، **2016**، ص**172**).

بشكل عام تبنى مختلف المشكلات النفسية والمدرسية على أفكار سلبية لا منطقية تأثر على الفرد، وبالتالي لابد من محاولة إيقاف هذه الأفكار باستخدام تقنية وقف الأفكار، وهي تقنية تقوم على التركيز لمدة زمنية قصيرة على الأفكار غير المرغوبة أو السلبية ثم إيقافها فجأة، وإبعادها عن العقل.

6–4– تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي:

6–4–1– تعريف الاسترخاء: يمكن تعريف الاسترخاء بأنه حالة هدوء تنشأ لدى الفرد عقب إزالة التوتر، بعد تجربة انفعالية شديدة، أو قلق أو توتر، أو جهد جسدي شاق (عثمان، **2001**، ص**147**).

ويعتبر "جاكوش" أول من قرر أهمية الاسترخاء كإجراء مقابل أو مضاد للقلق، ويرى أنه خبرة الفرد الانفعالية، تنتج عن تقلص أن انقباض العضلات، واقترح الاسترخاء ليسكن الحالة المعاكسة أو المضادة لحالة التوتر الانفعالية، وتأييدا لهذه الفكرة قال "جاكوش" أن معدل النبض وضغط الدم يرتفعان في الحالة الانفعالية، وينخفضان بالاسترخاء العميق (عيسوي، **1984**، ص**152**). كما قد وضع "جاكبسون" E.Jacobson طريقة للاسترخاء التدريجي الواعي بإرخاء العضلات، أما "شولتز" Schultz فقد ابتكر طريقة للاسترخاء بالتركيز الذاتي أو التنويم الذاتي، كما كانت تقنية "أجوريا جيرا" guerra Ajouria تعرف بإعادة التأهيل للنشاط النفسي (عثمان، **2001**، ص**147**).

6-4-2- مفهوم تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي:

تقنية شولتز عبارة عن أسلوب استرخاء وضعه عالم النفس الألماني "يوهانس شولتز" ونشر لأول مرة في عام 1932 ويتضمن هذا الأسلوب ممارسة جلسات يومية تستمر لحوالي 15-20 دقيقة.

مضمون هذا الأسلوب هو أن يقوم الفرد بالاسترخاء وتكرار مع نفسه عبارة أو جملة معينة، مثل "إن يداي دافئتان" حتى يبدأ فعلا بشعور بدفيء في يديه. ووضع "شولتز" عددا من هذه الصيغ اللفظية التي تساعد على التحكم في متغيرات فيزيولوجية في الجسم ذات آثار علاجية مفيدة، وقد انتشر هذا الأسلوب العلاجي في أوروبا بشكل خاص واستعمل لعلاج القلق وارتفاع ضغط الدم وغيرها من الأمراض التي تنتج عن الاجهاد النفسي (عمران، **2019**، ص**15**)

وهي تقنية إكلينيكية الهدف منها تنقية العقل وتنظيفه، وتحتوي على تعليمات إيحائية محددة، وتطبق بطريقة متسلسلة ومنتظمة فيدخل الإنسان من خلالها في حالة من "الانفصال الداخلي" تمكنه من تفريغ ما تراكم بداخله.

يقول الدكتور "جون ييلر" عن حالة الاسترخاء الذي يتم الوصول إليها من خلال تقنية "شولتز" بأن الفص الأيسر من المخ وهو الجانب المسؤول عن النطق والتفسير والتحليل يكون محبوسا عن العمل ومطلقا العنان للفص اليمن المسؤول عن الخيالات والأحلام وهذا هو المطلوب تماما حيث يجب جعل الفص الأيسر يركز على شيء رتيب مثل الصوت المتكرر أو التركيز في نقطة مرتفعة (موساوي، **2016**، ص **47**).

6-4-3- لمحة تاريخية عن تقنية "شولتز للاسترخاء الذاتي:

ترجع طريقة الاسترخاء هذه إلى طبيب الأعصاب البروفيسور "يوهانس هاينريش شولتز" Schultz Johannes Heinrich (1844- 1970) الذي طور أسلوب التدريب الداخلي الذاتي في عشرينيات القرن الماضي بمدينة بريسلاو في بولندا.

تبنى "شولتز" هذه الطريقة ما بين 1908- 1912 وقد تأثر كثيرا بأعمال "Vogt Oscar" حيث كان يرى أنه بإمكان بعض الأشخاص الدخول في حالة خاصة تنويمية بفعل إرادي وفردي، كما لاحظ "Vogt" أن بعض الأشخاص عند حدوث نوبة جسدية أو نفسية بإمكانهم حث حالة هدوء واسترخاء، وبالتالي توقيف الحركات الهجانية قبل أن تتحول إلى اضطرابية، ونتيجة مثل هذا العمل هي توفير راحة وقائية.

منهج التدريب الذاتي والذي يعرف أيضا من طرف العالم "شولتز" "منهج الاسترخاء الذاتي التركيزي"، الذي نشأ عن الأبحاث حول النوم والتنويم المغناطيسي من طرف Vogt و Brodman ما بين 1894- 1903 ببرلين، وقد لاحظوا أن بعض المرضى الذي تعرضوا لجلسات تنويم مغناطيسي كثيرة بمقدورهم الدخول في حالة مشابهة بأنفسهم، وفي هذه الحالة يعمل التنويم المغناطيسي الذاتي بإحساسات الثقل والحرارة مرافقة مع تأثير ملحوظ في الإعادة، كما لاحظوا أن تطبيق هذه التمارين العقلية لعدة مرات في اليوم، أعطت انخفاضا كبيرا في كل من تأثيرات القلق، التعب، والضغط الدم.

أكد "شولتز" على تشابه هذا الأسلوب مع الأساليب التي تمارس في تدريبات اليوغا والتأمل، وهذه الطريقة يؤثر فيها الشخص في الجهاز العصبي الذاتي (**Schultz, 1974, p71**) .

6-4-4- أهداف تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي:

- تدريب العقل للسيطرة على العمليات الحيوية كالتنفس وضربات القلب وعلى الوجدان والتفكير، أي الوصول إلى حالة تتميز بالهدوء والتحكم في الجسم.

- علاج القلق وارتفاع ضغط الدم وغيرها من الأمراض التي تنتج عن الإصابة بالإجهاد النفسي.

- التحكم في الانفعالات والقضاء على الأوجاع الجسمية وأعراض القلق والتوتر (**موساوي، 2016، ص54**).

6-4-5- التحضير العملي لممارسة تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي:

هدف التحضير هو خفض المثيرات الخارجية والداخلية بقدر الإمكان، ونقصد بالمثيرات الخارجية الضوضاء والتغيرات المفاجئة في الضوء والحرارة، أما المثيرات الداخلية هي تلك التي تنشأ عن ضغط الملابس أو أوضاع الجسم غير المريحة أو عن الإحساسات الجسمية كالعطش أو الحاجة إلى إفراغ المثانة.

6-4-5-1- المكان والمحيط: يفضل إجراء التمرين في مكان هادئ بقدر الإمكان وعدم وجود مصادر للإزعاج، مع وجود التهوية ودرجة حرارة وإضاءة مناسبان.

6-4-5-2- وضع الجسم: هو أحد أهم الشروط التي يجب توفرها لنجاح التدريب، إذ يجب أن يكون الجسم في حالة راحة كاملة قدر الإمكان دون وجود ثقل أو ضغط على أي أعضاء الجسم، ويطلب من الفرد إرخاء الملابس التي تضغط على الجسم كالحزام أو ربطة العنق أو الحذاء الضيق، ومن أهم الوضعيات التي يكون فيها الجسم نذكر:

- الوضع المستلقي: وهو الوضع المثالي للاسترخاء ويكون الاستلقاء على الظهر مع فتح الرجلين قليلا.

- وضع الجلوس: استخدام المقعد المتوفر أو حتى الجلوس على الأرض، وأفضل المقاعد هو المقعد المريح الذي له مستند للرقبة وللذراعين، فإذا تم الجلوس على كرسي مسند يطلب من الفرد إسناد ذراعيه على مسند الذراعين، بحيث لا تكون اليدين قابضتان على المسند ولا يلقي رقبته إلى الخلف بحيث يستند إلى مسند الرأس، أما إذا تم الجلوس على مقعد بسيط فيطلب من الفرد إسناد ذراعيه على فخذيه بحيث تستريح الذراعين دون ضغط، وتكون اليدين متجهتان إلى الأسفل دون قبض على الركبتين والرقبة في هذه الحالة تثنى إلى الأمام حيث تستريح الرقبة على الصدر، أما بالنسبة للجلوس على الأرض فيكون بوضع المتربع بثني الركبتين إلى الداخل وإراحة اليدين على الفخذين.

- الأوضاع الأخرى: مع التقدم في التمارين يستطيع الفرد إحداث حالة استرخاء في أوضاع مختلفة من أحوال الحياة اليومية، في العمل أو في أي وضعية أخرى.

6-4-5-3- إغماض العينين: يطلب من الفرد دوما إغماض العينين في بداية التمرين ويكون إقفال الأعين بخفة دون شد على الجفون أو توتر حول العين، فبعض الأشخاص يغمضون أعينهم بشدة مما ينتج عنه توتر حول العين وشعور مزعج يعيق عملية الاسترخاء وسيظهر ذلك في صورة تجاعيد في جفن العين وحول العين، وارتجاف في

الجفنين والوجه وحول الفم، وتقطيب الحاجبين وتجاعيد الجبهة. إغماض العينين يصاحبه نوع خاص من النشاط العقلي المختلف عنه في حالة فتحهما. ويميل البعض إلى فتح أعينهم خلال التمرين وفي هذه الحالة يطلب منهم إغلاق أعينهم ثانية، ويجب استيضاح السبب في تكرار فتح العينين بعد الانتهاء من التمرين، فقد يحدث ذلك نتيجة ورود أفكار أو تخيلات مزعجة، مما يستوجب إجراء بعض التعديلات في التمرين.

6-4-5-4- الصوت والحديث: لابد أن تكون نبرة الصوت هادئة واثقة بحيث تنقل للفرد الهدوء والثقة، كما يجب التأكد من أن الفرد يستطيع سماع المعالج وفهم كلامه بوضوح، واستخدام اللغة الدارجة التي يفهمها الفرد.

6-4-5-5- النظر والملاحظة: الملاحظة هي المصدر الأساسي والمستمر للمعلومات عن أداء الفرد وعلى أساسها يعدل من سلوكياته (الصوت، اللغة، الإيقاع، السرعة، النبرة) لتتناسب مع الفرد (موساوي، **2016**، ص ص**50-52**).

6-4-6- طريقة تطبيق تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي:

تتم طريقة تطبيق تقنية "شولتز خلال 6 مراحل وهي تمرينات يجب تطبيقها الواحدة تلو الأخرى، وفي بادئ الأمر يجب التشبع بفكرة الهدوء (أنا هادئ، هادئ جدا).

6-4-6-1- فكرة الجاذبية: وهي الإحساس بثقل الأطراف العلوية والسفلية للجسم بالتدريج، والعبارة المستعملة هي: "ذراعي الأيسر ثقيل"، ثم ذراعي الأيمن ثقيل من 5- 6 مرات ثم الانتقال إلى الأطراف السفلية بنفس الطريقة.

6-4-6-2- الإحساس بالحرارة: في الأطراف العلوية والسفلية بنفس الخطوات السابقة باستخدام عبارة:"يدي اليمنى دافئة وحارة"، ثم يدي اليسرى وتكرار هذه العبارة بنفس التدرج لتؤثر على الجهاز الدوراني، وهذه الظاهرة تشجع التبادلات بين الدم والخلايا.

6-4-6-3- مراقبة القلب: تصور القلب والشعور بدقاته، وليس بالضرورة أن تكون الدقات في البداية هادئة ولكنها مع الزمن تهدأ حسب ما بينته الدراسات التي اعتمدت على تخطيط القلب، والعبارة المستعملة هي: "قلبي يدق بهدوء".

6-4-6-4- مراقبة التنفس: هنا لا بد من الشعور بالقدرة على التنفس دون التأثير على الإيقاع أو العمق في التنفس، والعبارة المستعملة هي: "تنفسي هادئ".

6-4-6-5- الإحساس بالحرارة في منطقة البطن: هنا نستحضر حرارة على مستوى الضفيرة الشمسية، والعبارة المستعملة هي: "ضفيرتي الشمسية باردة".

6-4-6-6- فكرة البرودة في الجبهة: وذلك لعزل الرأس عن ظاهرة توسيع الأوعية التي طرأت على الجسم، والعبارة المستعملة هي: "جبهتي باردة".

وبعد كل جلسة استرخاء، وللعودة للنشاط العادي يجب متابعة مراحل محددة:

- حركة اليدين ثم الرجلين ثم كل الجسم.
- تنفس عميق مرتين أو ثلاث مرات قبل فتح العينين.
- عند استعادة حالة النشاط نترك لغة الجسم تعبر عن نفسها (تنهد، تثاؤب، تمدد) (موساوي، 2016، ص ص52-53).

تعتبر تقنية "شولتز" للتدريب الذاتي على الاسترخاء من أكثر التقنيات استخداما، والتي يمكن للفرد من خلالها الوصول إلى الوعي بنفسه، من خلال التفكير العميق بما يشعر به، وذلك من أجل التخلص من مختلف الضغوطات والاضطرابات النفسية.

تتعدد التقنيات المطبقة في مجال الإرشاد النفسي ضمن البرامج الإرشادية بتعدد المشكلات النفسية والتربوية والمدرسية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ، وقد تم تخصيص التقنيات الإرشادية السابقة بالذكر كوننا قد اعتمدنا تطبيقها ضمن جلسات البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة، وبالرجوع إلى الأطر النظرية والتراث الأدبي المتعلق بهذه التقنيات نجد أنها قد جاءت بهدف معالجة هذه المشكلات أو التخفيف من حدتها أو خفض تأثيرها على التلاميذ، والمتطلع على مختلف الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع يجد أن معظمها قد أثبت فعاليتها في تحقيق هذا الهدف.

ونظرا لكون هذه الدراسة تطرقت لمشكلة قلق الامتحان فإن من أنسب التقنيات لعلاجها المذكورة سلفا، فتقنية العصف الذهني تعد اليوم من أهم الطرق التي تستخدم لحل المشكلات ومن أكثر الأساليب استخداما ي تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات من خلال توليد الأفكار والمناقشة في جماعة، كما أن اعتمادنا على تقنية التحصين أو خفض الحساسية التدريجي كونها أحد الإجراءات العلاجية الفعالة في محو المخاوف أو القلق عن طريق إحداث استجابات بديلة لها في المواقف التي تستدعيها، فقد اقترح أن تقليل الحساسية التدريجي هو أحد أشكال الاشتراط المضاد ويعني استخدام قوانين التعلم بهدف استبدال الاستجابة بأخرى حيث افترض أنه بالإمكان محو

استجابة مضادة لها لوجود المثير الذي يستدعيها، إضافة إلى تقنية وقف الأفكار السلبية لدى التلاميذ المتعلقة بقلق الامتحان واستبدالها بأفكار إيجابية، فغالباً ما تكون الأفكار الخاطئة لها تأثير متزايد، ونجد أن الفكرة الخاطئة ربما تستدعي فكرة أخرى، وإذا استمرت تلك العملية دون أن يتم إيقافها، قد نجد التلميذ غير قادر على الاستجابة لهذه الأفكار بشكل مؤثر، وذلك نتيجة لأن ظهور تلك الأفكار الخاطئة أسرع من قدرة التلميذ على إظهار استجابات تجاه تلك الأفكار، وعندما تكون هذه هي المشكلة نجد أن الحل هو تدريب التلميذ على كيفية وقف تدفق وتزايد هذه الأفكار كي يستطيع التعامل معها، وفي الأخير اعتمدنا تقنية الاسترخاء الذاتي نظرا لفعالية الاسترخاء كإجراء مقابل أو مضاد للقلق، إضافة إلى أن هذه التقنيات تتناسب مع العمر الزمني للفئة المستهدفة ومع خصائص مرحلة المراهقة باعتبار أفراد عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

خلاصة:

من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل اتضح أن الخدمات الإرشادية لها دور كبير وفعال في علاج مختلف المشكلات النفسية والمدرسية، ويتم تسليط الضوء على فعاليتها بشكل أكبر عندما تقدم هذه الخدمات في شكل برامج إرشادية تكون هذه البرامج مخططة ومنظمة ومتكاملة، وعلى المرشد عند إعداده لبرامج إرشادي اختيار المحتوى الإرشادي المناسب لعلاج المشكلة موضوع بحثه، كمالا لابد أن يكون ملما بأسس بناءه وبإجراءات تطبيقه، وأن يحدد طرق تطبيقه والتي خصصنا بالذكر في هذا الفصل طريقة الإرشاد الجماعي نظرا لتطبيقها في البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة، إضافة إلى التطرق إلى مختلف التقنيات الإرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي، تقنية وقف الأفكار، وتقنية الاسترخاء الذاتي) والتي اتضحت فاعليتها في علاج مختلف المشكلات النفسية المدرسية لاسيما مشكلة قلق الامتحان والتي سيتم التطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد:

لقد كشفت العديد من الدراسات في المجال التربوي أن بعض التلاميذ ينجزون أقل من قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحان، حيث تظهر على التلاميذ مظاهر التوتر والخوف والاضطراب قبل وأثناء أداء الامتحان باعتبار هذا الأخير يحدد مصير التلميذ ويعتبر أحد الأساليب الضرورية لتقويم أدائه، وهذا ما يطلق عليه قلق الامتحان والذي أصبح من المواضيع المهمة التي تؤثر على أداء التلميذ سلبا أو إيجابا، فالقلق بدرجاته المنخفضة أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف يعتري غالبية التلاميذ مادام في درجاته المقبولة بل ويعد دافعا ايجابيا لابد منه، أما إذا كان في درجاته المرتفعة فإنه يعيق أداء التلميذ في الامتحان ويؤثر عليه بالسلب.

يعرض هذا الفصل موضوع قلق الامتحان انطلاقا من تعريف القلق بصفة عامة وتوضيح بعض المفاهيم المرتبطة بهذا المفهوم، ثم تعريف قلق الامتحان من مختلف وجهات النظر، إضافة إلى تصنيف قلق الامتحان ومكوناته، كما يعرض سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع والعوامل المؤدية إلى ذلك، ومختلف النظريات التي تناولت قلق الامتحان بالتفسير، وأخيرا عرض جملة من الإجراءات العملية الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

1- تعريف القلق:

1-1- لغة: يشير معجم الوسيط إلى أن القلق من قلق- قلقا أي لم يستقر في مكان واحد، وقلق أي لم يستمر على حال، وقلق اضطرب وانزعج فهو قلق، وأقلق الهم فلان أي أزعجه، والمقلاق هو شديد القلق (فايد، **2001**، ص**44**).

1-2- اصطلاحا:

نجد في تعريف "حامد زهران" للقلق: هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي قد يحدث لسبب غامض، ويصاحبها وأعراض نفسية وجسدية (زهران، **2001**، ص**484**). ونضيف ما ورد في معجم علم النفس والتربية أن القلق: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث في المستقبل، وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية (أبو حطب،**2003**، ص **14**). وقد حدد معجم علم النفس والطب النفسي القلق: بأنه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث (الكمي، **1997**، ص**30**). أما في قاموس المصطلحات النفسية والتحليل النفسي فقد عرف القلق على أنه: حالة انفعالية غير سارة مستمرة لدى الفرد وشعور مكدر بتهديد أو وهم وعدم راحة واستقرار فيها يفقد الرغبة أو الدافع للهدف (عبد الخالق، **1987**، ص **27**).

من خلال التعريفات السابقة ووجهات النظر المختلفة حول القلق يمكن أن نخلص إلى تعريف شامل وهو: أن القلق حالة نفسية ونوعا من الانفعال يحدث حين يشعر الفرد بخطر يهدده أو فشل متوقع، وهو ينطوي على توتر انفعالي وخوف لأسباب غالبا ما تكون مجهولة تصاحبه اضطرابات نفسية وفيزيولوجية، والقلق أكثر شيوعا عند المراهقين حيث تزداد مخاوفهم الوهمية المتوقعة في المستقبل.

2- القلق وبعض المفاهيم النفسية الأخرى:

2-1- القلق والخوف:

يجب التفرقة بين القلق والخوف فالخوف استجابة لخطر واضح موجود فعلا، في حين أن القلق استجابة لتهديد غير محدد وغير معروف، والذي يمكن أن ينبع في حالات كثيرة من مصادر صراع أو مشاعر عدم الأمان، يكون كل ذلك من داخل أنفسنا، ومع ذلك ففي كل من حالتي القلق والخوف يقوم الجسم بمواجهة التهديد،

فيحرك طاقاته وتصبح العضلات متوترة، ويسرع التنفس ويدق القلب بسرعة أكبر، وغير ذلك من الأعراض (النيال، **2009**، ص **90**).

فشعور الفرد بالخوف عندما يجد سيارة مسرعة في اتجاهه في وسط الطريق، يختلف تماما عن شعوره بالقلق عندما يقابل الغرباء الذين لا يستريح لهم.

يرى "كولب" أن كلا من الخوف والقلق إشارتا إنذار لما يهدد الإنسان، غير أن الخوف ذو مصدر خارجي يدركه الفرد، وهو غالبا ما يهدد الجانب العضوي فيه، أما القلق فيهدد الجانب النفسي ومصدره غير معلوم. كما يشير "سبيلبيرجر" إلى أن كلا من الخوف والقلق يعبران عن انفعال مؤلم كرد فعل طبيعي وآلية للتكيف اتجاه المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تجعله يشعر بالخطر، ولكن الخوف يختلف عن القلق، إذ يمكن للفرد معه تحديد مصدره، في حين يصعب عليه تحديد مصدر القلق، وفي نفس السياق يورد "إبستين" تعريفا للخوف على أنه "دافع إلى التجنب". في حين يعرف القلق على أنه (تنبه دون وجهة، يلي إدراك الخطر). ويرى أن القلق يختلف عن الخوف في أن الأول لا يجد له مصرفا في سلوك تجنبي نوعي (الجلالي، **2011**، ص **317**).

تختلف آراء الباحثين في العلاقة بين القلق والخوف، إذ يرى البعض أنهما مترادفان، في حين أن البعض الآخر يميز بينهما ويرى أنه ليس من المعروف بعد ما إذا كان القلق يمثل حالة عامة من الدفع المرتفع، أو حالة من الخوف المنتشر وبالتالي هناك اختلاف في وجهات النظر. ويرى بعض الباحثين أنه من الصعب التمييز بين القلق والخوف في حالات كثيرة، وذلك بسبب أوجه التشابه بينهما، ويبدو الشبه في الجوانب التالية:

- في كل من الخوف والقلق يشعر الفرد بوجود خطر يهدده.

-كل من الخوف والقلق حالة انفعالية تنطوي على التوتر.

- كل من الخوف والقلق يحفز الفرد لبذل طاقة لحماية نفسه.

- كل منهما يصاحبه عددا من التغيرات الجسمية (العناني، **1998**، ص**109**).

أما من حيث الاختلاف فتوجد فروق بين القلق والخوف من الناحية الفيزيولوجية، ففي حالة القلق الشديد يلاحظ:

- توتر في العضلات مع تحفز وعدم استقرار وكثرة الحركة.

- زيادة في ضغط الدم وضربات القلب.

أما في حالة الخوف الشديد يلاحظ:

- ارتخاء العضلات مما يؤدي إلى حالة إغماء.

- نقص في ضغط الدم وضربات القلب (عبد الله، 1996، ص150).

ويتضح من خلال استعراض أوجه التشابه والاختلاف بين القلق والخوف، أن الخوف أمر فطري في الإنسان لا يمكن التخلص منه تماما وهو مفيد للفرد في حدوده الطبيعية ويبقى كامن داخل الفرد ويظهر في مواقف الخطر، أما القلق في حدوده الطبيعية يبقى مقبولا أما إذا تطور وزاد مستواه فإنه يضر بصحة الفرد ويعيق أداءه.

2-2- القلق والحصر النفسي:

هناك فرق بين القلق والحصر النفسي، حيث نجد في اللغة الفرنسية القلق (Angoisse) والحصر النفسي (Anxiété) يختلفان في المعنى، فيعبر الحصر النفسي على أنه إحساس مؤلم وخوف غير واضح يجعل صاحبه متيقظا من البيئة التي يعيش فيها، بينما هناك باحثون يشيرون إلى أنه لا يوجد فرق بينهما، ففي اللغة الإنجليزية كلمة (Angoisse) تعني (Anxiété) وهذا ما نجده عند "فرويد" حيث استخدم كلمة الحصر النفسي نفسها كلمة القلق. (اسماعيلي وآخرون، 2017، ص79).

فمن منطلق أن القلق يختلف في معناه عن الحصر النفسي فإن هذا الأخير يرتبط بمفهوم الخوف أكثر من ارتباطه بمفهوم القلق، لكن على اعتبار أنهما وجهان لعملة واحدة فإن كل منها يعبر عن حالة نفسية من التوتر والانفعال وكلاهما يشغلان العقل بأفكار غير مرغوبة تظهر في سلوكيات متكررة، والمطلع على أعراض كل من القلق والحصر النفسي لا يجد اختلافا يذكر ويبقى مفهوم القلق هو الأكثر استعمالا وشيوعا.

2-3- حالة القلق وسمة القلق:

على الرغم من اختلاف مفهوم كل من حالة القلق وسمة القلق من الناحية المنطقية، فإنهما يعتبران من المفاهيم البنائية المرتبطة معا، ومع تميز هذين المفهومين تماما إلا أنهما قد استخدما من قبل بعض الباحثين بطريقة أدت إلى كثير من الغموض والخلط بينهما، ومن هنا لابد من إزالة هذا الغموض والخلط:

2-3-1- حالة القلق:

تعرف بأنها حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي، وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن منبها معينا أو موقفا ما قد يؤدي إلى إيذائه أو تهديده أو إحاطته بخطر من الأخطار، وتتميز حالة القلق بتغيرها عبر الزمن وهي مؤقتة وسريعة الزوال، ويمكن أن تتكرر إذا تعرضت لنفس المثيرات كما قد تبقى زمنا إضافيا إذا استمرت الظروف المثيرة لها (عبد الخالق، 1987 ص 28). ويشير "كاتل" إلى أن حالة القلق حالة طارئة انتقالية أو وقتية في الكائن الحي تتذبذب من وقت لآخر، وتزول بزوال التغيرات التي تبعثها وهي تتغير بتغير المواقف التي تمر على الإنسان، ويطلق على هذا المفهوم على "القلق الموضوعي" أو "القلق الموقفي" فهو موقفي بطبيعته ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة عل الظروف الضاغطة (إبراهيم، 1982، ص12).

2-3-2- سمة القلق:

يعرف "سبيلبيرجر" سمة القلق: بأنها عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية. ومن خصائص سمة القلق أنها ثابتة نسبيا، ولا يختلف مستواها عند الشخص الواحد، بل يختلف مستواها من فرد لآخر بحسب ما اكتسبه هذا الفرد من خبرات في طفولته (مرسي، 1982، ص39).

وتشير سمة القلق إلى استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد، و يتميز هذا الاستعداد بقدر أكبر من الاستقرار مقارنة مع حالة القلق، ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك المباشر اليومي، بل تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها على امتداد الزمن وتكرار حدوث هذه النوبات (عبد الخالق، 2000، ص 19).

ويؤكد معظم السيكولوجيين أن القلق كسمة يكون مكونا أساسيا في شخصية الفرد، ويشير إلى استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد ويظهر في جميع مواقف حياته سواء الطارئة منها أو العادية ويؤكدون أيضا أن النوع الأول (حالة القلق) قابلة للتعديل أما النوع الثاني (سمة القلق) فمن الصعب تعديله خاصة بعد أن يصل الفرد لمرحلة الرشد.

كما يميز "كاتل" بين حالة القلق وسمة القلق على أساس أن مستوى الأولى يتغير بحسب المواقف ومستوى الثانية يتغير بحسب الأفراد، ويشير إلى أن التباين بين المواقف أعلى من التباين بين الأفراد في (حالة القلق) وأن نسبة التباين بين الأفراد أعلى من نسبة التباين بين المواقف في (سمة القلق) (الطيب، 1998، ص90).

ويتضح مما سبق أن قلق الحالة هو قلق مؤقت يزول بزوال الخطر الذي يتعرض له الفرد، وهو متغير بالنسبة للفرد الواحد حسب الموقف، ويشبه القلق الموضوعي عند "فرويد" أما قلق السمة فهو صفة ثابتة في الشخصية وهو موجود مع الفرد وكامن في شخصيته ويثار بشكل غير عادي عند تعرض الفرد لأي موقف، وهو قلق غير مبرر ويشبه القلق العصابي عند "فرويد"، حيث لأنه مكتسب في مراحل الحياة المختلفة وهو متغير بحسب الأفراد لا بحسب المواقف.

وقلق الامتحان هو أقرب إلى حالة القلق ويرتبط بسمة القلق، وهذا يعني أن قلق الامتحان يعبر عن الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الانزعاج من أداء الامتحان أو مواقف التقييم بصفة عامة، وفي ضوء النظر إلى القلق كحالة أو كسمة فإن قلق الامتحان يرتبط بحالة القلق أكثر من ارتباطه بقلق السمة إذا كان قلقا موقفيا مؤقتا يرتبط بالامتحان فقط، أما إذا كان هناك قلق سمة فإن قلق الامتحان كحالة يكون أكثر دواما.

3- تعريف قلق الامتحان:

قلق الامتحان هو حالة نفسية انفعالية تعتري بعض التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وخوف وانشغالات عقلية سالبة، مما يؤثر سلبا على التركيز والمهام العقلية في موقف الامتحان، ويرجع سببها إلى أن التلميذ يدرك موقف الامتحان على أنه تهديد للشخصية (أبو أسعد، 2009، ص 284). ويعبر عنه "ساراسون" بأنه استجابات فيزيولوجية وسلوكية متداخلة حينما يواجه التلميذ المواقف التقويمية والناتجة عن تراكم خبرات معرفية وتوقع الفشل (الجلالي، 2011، 291). كما يعرفه "أحمد عبد الخالق" بقوله: "نوع من قلق الحالة المرتبطة بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجتها عند فرد ما، أدى إلى إعاقة الفرد عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة، ويسمى حينئذ، بالقلق المعوق، بينما إذا كان مستوى القلق في تلك الحالة معتدلا، فإنه لا يعتبر اضطرابا لأن كل الأفراد لا بد أن يكون لديهم درجة ما من القلق وبصفة طبيعية في موقف الامتحان" (إسماعيلي وآخرون، 2017، ص85)

من خلال هذا العرض نلاحظ أن كل تعريف من هذه التعريفات لمس جانبا من جوانب قلق الامتحان وغطى ناحية من نواحيه وهذا ما ساهم في توضيح هذا المفهوم، فالتعريف الأول ركز على الأعراض النفسية والعقلية التي تؤثر على أداء التلميذ في موقف الامتحان كالتوتر والخوف والتفكير السلبي، كما تضمن مكونا من مكونات قلق الامتحان وهو الإنشغالية حيث ينشغل العقل بتقديرات سلبية مما يؤثر على أداء التلميذ، أما تعريف "ساراسون" فقد ركز على الاستجابات والمظاهر الفيزيولوجية التي تظهر على التلميذ في مواقف التقويم، كما نجد "أحمد عبد الخالق" تناول في تعريفه أن قلق الامتحان إذا كان في مستوياته الطبيعية والمعتدلة فهو نوع من قلق الحالة الذي من الضرورة أن يكون لدى التلميذ في مواقف الامتحان، أما إذا ارتفع مستواه وأدى إلى إعاقة أداء التلميذ ارتبط حينئذ بقلق السمة أو القلق المعوق.

ومنه يمكن القول أن قلق الامتحان وضع أو حالة نفسية مؤقتة قد يصل إليها التلميذ عند إدراكه بأن موقف الامتحان هو تهديد لشخصيته تنعدم فيه الراحة النفسية، فيستجيب لهذا الموقف بالانزعاج والخوف والتوتر وتوقع الفشل والرسوب، وتكون هذه الحالة مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية، النفسية، والجسمية.

كما أنه رد فعل أو حالة انفعالية طبيعية متناسبة مع المثير أو الموقف الذي يستدعيها، وهو حالة عامة تتواجد عند بعض التلاميذ في مواقف الامتحانات، وهي في حدودها المتوسطة تعتبر دافعا للإنجاز والتحصيل وبذل المزيد من الجهد، ومن هنا يعتبره بعض علماء النفس محرضا للإبداع، أما إذا تجاوز القلق الحدود المتوسطة، فإنه يؤدي إلى ظهور اضطرابات وأعراض نفسية متنوعة ويعيق التلميذ عن العمل والإنجاز، هنا ننظر إلى القلق باعتباره مشكلة ونركز على الآثار النفسية التي تتركها مواقف الامتحان.

4- تصنيف قلق الامتحان:

يصنف قلق الامتحان بناءا على التأثير الذي يحدثه على أداء التلميذ في الامتحان، ومن هذا المنطلق هناك نوعين من قلق الامتحان:

4-1- قلق الامتحان الميسر (الإيجابي):

وهو قلق الامتحان المعتدل والذي يدفع التلميذ إلى الدراسة والاستذكار المنتظم والتحصيل المرتفع، له تأثير إيجابي مساعد حيث ينشط التلميذ ويحفزه للاستعداد الجيد للامتحان ويسهل عليه انجازه (زهران، **2000**، ص **98**).

وقلق الامتحان الميسر مع قدرة التلميذ على التحكم في انفعالاته السلبية يؤدي إلى تحسين أداءه في الامتحان ويشعره بأهمية النجاح والتفوق (القمش، 2007، ص257).

يتسم هذا النوع من القلق بالانفعالية الإيجابية والحماس والاندفاع للتحضير بشكل جيد للامتحان، كما يحفز التلاميذ على الاستذكار المنتظم ويكون مصحوبا بقدرة التلميذ على التحكم في انفعالاته السلبية، هذا التأثير الإيجابي الذي يحدثه قلق الامتحان الميسر يعتبر ضروريا لأداء جيد.

4-2- قلق الامتحان المعسر (السلبي):

وهو قلق الامتحان المرتفع والذي له تأثر سلبي ومعوق على أداء التلميذ في الامتحان، وقلق الامتحان المعسر لا يعرقل أداء التلميذ أثناء الامتحان فحسب بل يؤثر عليه قبل وأثناء وبعد الامتحان، وذلك خلال عملية الاستذكار وتعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج ويستثير استجابات غير ملائمة، كما يعوق قدرة التلميذ على الفهم والتذكر ويشعره بالارتباك (زهران، 2000، ص98).

هذا النوع من القلق تناوله العديد من الباحثين بالدراسة والبحث عن أسبابه وأعراضه وعلاقته بمتغيرات أخرى، كما تناولناه في هذه الدراسة حيث حاولنا تقديم مقترح لترشيده وعلاجه لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

يتضح مما سبق أن قلق الامتحان يصنف إلى نوعين، النوع الأول ميسر للامتحان ومنشط للتلميذ وذو اثر إيجابي على تحصيله الدراسي، وينتج من خلال المنافسة والرغبة في النجاح والتفوق وهذا النوع ضروري في موقف الامتحان، أما النوع الثاني فهو معسر للامتحان وذو أثر سلبي حيث يستثير استجابات غير ملائمة في موقف الامتحان، وهذا النوع من القلق غير ضروري ووجب ترشيده وخفضه.

5- مكونات قلق الامتحان:

لتوضيح مكونات قلق الامتحان قام العديد من الباحثين أمثال: "ساراسون" Sarason (1975) و"سبيلبرجر" Speilberger (1960) و"موريس" Morris (1967) بدراسات أسفرت نتائجها أن قلق

الامتحان يتكون أساسا من عاملين أساسيين هما: المكون المعرفي والمكون الانفعالي، إضافة ظهور مكونات أخرى لقلق الامتحان كالمكون الفيزيولوجي، ويمكن توضيح هذه المكونات من خلال ما يلي:

5-1- المكون المعرفي: أو ما يعرف بمكون الانشغالية أو الاضطرابية أو الانزعاج وهو اهتمام وانشغال عقلي معرفي بالخوف من الفشل والرسوب، ويتمثل هذا الانشغال في تأثيرات سلبية على الإدراك السليم في موقف الامتحان، وعلى الانتباه والتركيز والتذكر مما يؤثر على مقدرة التلميذ على الأداء الجيد في الامتحان الشعور بالعجز والتفكير في عواقب الفشل كفقدان المكانة والتقدير، ويمثل المكون المعرفي سمة القلق (علام، **2015**، ص**836**).

كما أن المكون المعرفي يشتمل على الانزعاج والأفكار السلبية والتفكير في مدى السوء الذي يمكن أن ينتاب التلميذ إذا فشل، والانزعاج من أن هذا سيحدث له، وحيثما وجدت ضغوط على الأداء مثل العواقب السلبية للفشل، والمقارنات التنافسية بين التلاميذ، فإن هذا ربما يؤدي إلى الفشل.

5-2- المكون الانفعالي: أو ما يعرف بالانفعالية أو العاطفية، ويشير إلى الحالة الوجدانية والنفسية المتمثلة في الإحساس بالتوتر والضيق المصاحب لموقف الامتحان، ويمثل المكون الانفعالي حالة القلق، إذ أن هذا المكون يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون الأداء مرتفعا إذا لازمته إثارة مناسبة (جميل، **2002**، ص **246**).

5-3- المكون الفيزيولوجي: يتمثل فيما ينتج عن حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية منها: انقباض الشرايين الدموية، زيادة معدل ضربات القلب، سرعة التنفس، ارتفاع ضغط الدم، ويصاحب هذه التغيرات ردود أفعال جسدية مثل: التعرق، ارتعاش اليدين، جفاف الفم، الغثيان، الإغماء... ويمكن تمييز قلق الامتحان المرتفع عن بقية الاضطرابات الأخرى من خلال المكون الفيزيولوجي (سايحي، **2004**، ص**80**).

الملاحظ لمكونات قلق الامتحان يجدها متداخلة مع بعضها ويؤثر كل مكون على الآخر، وذلك من خلال إدراك التلميذ لموقف الامتحان كموقف صعب ومهدد، فتتكون لديه تصورات ومعتقدات غير عقلانية عن الامتحان من شأنها استثارة الجهاز العصبي اللاإرادي فتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفيزيولوجية وينعكس ذلك على التفكير والتركيز فيصبح منشغل بالفشل.

6- سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:

من خلال الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، فإنه يمكن تحديد مجموعة من السمات التي يتميز بها ذوي قلق الامتحان المرتفع بناء على الأعراض والمظاهر التي تظهر عليهم سواء التي يمكن ملاحظتها بالعين المجردة أو ما يستدل عليها من خلال سلوكيات الأفراد، وتتمثل هذه السمات في ما يلي:

6-1- السمات الانفعالية:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة).
- عدم الاستقرار العاطفي.
- الانطوائية والحساسية الشديدة.
- ضعف الثقة بالنفس والتردد الدائم.
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.
- الخوف والرهبة من الامتحان.
- الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.
- الاهتمام الزائد، والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر، بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان (الجلالي، **2011**، ص**294**).

6-2- السمات المعرفية:

- تدني مستوى التحصيل الدراسي.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات.

- الشعور بالارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات وتسابق الأفكار.

- وجود تداخل معرفي، وسيطرة أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات تتمثل في توقع تقديرات منخفضة أو الفشل أو الإخفاق.

- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات (زهران، **2000**، ص **100**).

6-3- السمات الجسمية:

- زيادة معدل ضربات القلب، والسرعة في التنفس.

- ارتعاش اليدين.

- جفاف الفم وصعوبة في الكلام.

- ارتفاع درجة حرارة الجسم وتصبب العرق.

- الشعور بالأرق وآلام في الرقبة والظهر وتوتر العضلات.

- ارتباك المعدة والغثيان والإغماء.

- الإصابة بصداع شديد خاصة عند استلام الورقة الامتحان (أبو أسعد، **2009**، ص **284**).

ويرى كل من ساراسون" Sarason و"سبيلبيرجر" Speilberger أن الأفراد الذين يعانون من درجات مرتفعة من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص أهمها:

- يدرك الفرد موقف الامتحان على أنه تهديد لشخصيته وتحدي لقدراته.

- يشعر بعدم الرضا عن أدائه وأنه غير كفء وغير قادر على أداء الامتحان بالمستوى المطلوب.

- يتوقع الفشل والعواقب الوخيمة ويفكر في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة الإخفاق في الامتحان.

- يتوقع العقاب وفقدان الاحترام والتقدير ومكانته بين الآخرين.

- يقضي وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له.

– عدم الاستقلالية الذاتية (سايحي، **2004**، ص **82**).

إن أعراض قلق الامتحان تظهر لدى التلاميذ الذين يعانون هذه المشكلة في موقف الامتحان بصورة واضحة، فمن خلال الدراسات التي أجريت حول قلق الامتحان أن هناك سمات تميز ذوي القلق المرتفع، ويمكن رؤية بعض هذه السمات بوضوح من خلال السلوكيات التي يظهرها التلميذ أثناء فترة الامتحان.

وفي هذا السياق، يتضح أن التلاميذ الذين يعانون من مستوى قلق امتحان مرتفع يظهرون عادة توترا وقلقا زائدين، ويبدو جليًا في تصرفاتهم وتعبير أوجههم، كما أن هناك علامات ملحوظة تشير إلى القلق المرتفع من خلال لغة الجسم واستجاباتهم العاطفية، علاوة على ذلك، فالتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم سلوكيات خاصة تدل على حالتهم النفسية، كصعوبة التركيز أثناء الامتحان.

بناء على ذلك، يمكن القول أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يتميزون بسمات خاصة تجعلهم مختلفين عن التلاميذ الآخرين خلال فترة الامتحان، فعلى الرغم من أن هذه السمات قد تكون واضحة للبعض، إلا أن فهمها والتعرف عليها يكمن لدى المرشد الذي يساعد في تقديم الدعم والإرشاد لهؤلاء التلاميذ لتجاوز هذه الفترة بنجاح.

7– عوامل قلق الامتحان:

7–1– الضغوط الأسرية والمدرسية:

تؤكد "كلير فهيم" تأثير التربية الأسرية على الفرد حيث ترى أن "الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والعقاب على أبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثار سلبية على شخصيات أبنائهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم" (الصفطي، **1995**، ص**72**).

وتعتبر أساليب التنشئة الاجتماعية التقليدية التي تعتمد على العقاب وتعزز الخوف في نفوس الأبناء من العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق من الامتحان، فيتجه التلميذ إلى تلبية رغبة والديه خوفا من العقاب الذي قد يلحق به نتيجة الفشل في الامتحان، فيشعر بالتوتر والخوف والارتباك ويقارن مستوى تحصيله مع بقية زملائه وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان (الحموري، **2005**، ص**15**).

كما أن قلق الامتحان تثيره مواقف المعلمين من خلال استخدام أساليب العقاب واستغلال موقف الامتحان كوسيلة انتقام من التلاميذ بوضع أسئلة صعبة ومعقدة، وكذلك علاقة المعلم بالتلاميذ وما يبثه في نفوسهم من خوف وما يمارس عليهم من سلطة في المدرسة كلها عوامل تجعل من التلميذ إذا وضع موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق لديه سيرتفع (أبو زيتون، **2008**، ص **4**).

7-2- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة على قلق الامتحان لدى التلميذ، وتشير الأبحاث إلى أن التلاميذ الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا يعانون من قلق امتحان مرتفع مقارنة بالتلاميذ الذين ينتمون إلى مستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا (شعيب، **2006**، ص**296**).

ففي دراسة للباحث "سريفا ستافا" Srivastava حول قلق الامتحان والتحصيل الدراسي توصل إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطا ايجابيا بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ في حين يرتبط ارتباطا سلبيا بمستوى قلق الامتحان، كما تشير دراسات أخرى إلى أن الأفراد الذين يعانون من قلق امتحان مرتفع ينتمون إلى أسر ذات مستوى مدني، ويفسر ذلك من خلال أن الأسرة محدودة الدخل أو الفقيرة تفتقر إلى الاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها غير قادرة على تكاليف تعليم أبنائها مما ينعكس بالسلب على نفسيتهم، إضافة إلى افتقارها منهجية تنظيم أوقات الدراسة والمذاكرة لأبنائها، زيادة عن ذلك فإن الأم غير المؤهلة علميا وعمليا تساهم في رفع درجة القلق لدى أبنائها من خلال عدم قدرتها على متابعة الوضعية التعليمية وأهمية أو صعوبة المرحلة التي وصل إليها أبنائها (حداد، **2001**، ص **128**).

وبناء على نتائج الدراسات في هذا الخصوص كان من الضروري عزل متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي لتجنب تأثيره على نتائج هذه الدراسة، وذلك باختيار أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من مستوى اقتصادي واجتماعي متقارب لتأكيد تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير.

7-3- المستوى الدراسي:

بالرغم من أن قلق الامتحان ظاهرة عامة عند معظم التلاميذ وفي مختلف المراحل التعليمية وفي جميع المستويات الدراسية، إلا أن درجاته تزداد أكثر مع الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى

أخرى، ويرجع ذلك إلى زيادة الوعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته وتعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أكثر من سابقتها، وتشير دراسة "هيل" Hill إلى أن "قلق الامتحان يظهر لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية ثم يزداد تدريجيا سنة بعد أخرى" (مغاوري، 1991، ص 95).

لتوضيح الفرق بين درجات قلق الامتحان في كل مرحلة من المراحل التعليمية حاول بعض الباحثين دراسة هذا الموضوع ليصلوا إلى نتائج تبين وجود فروق في درجات قلق الامتحان بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية كما وضحت الفروق بين كل مستوى تعليمي والمستوى الذي يليه، وفسر الباحثين ذلك كون كل مرحلة تزداد تعقيدا من المرحلة التي سبقتها كما أن القلق الذي ينتاب التلاميذ في الامتحانات المصيرية كامتحان الباكالوريا يكون أكثر شدة من قلق الامتحانات في المستويات الأخرى، فكلما طالت فترة التحاق التلميذ بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه من خلال الواجبات والبحوث والامتحانات زادت درجاته في قلق الامتحان (مغاوري، 1991، ص 96).

وبالتالي وجود تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي على قلق الامتحان أي أن درجة القلق تختلف باختلاف المستوى، ومن هذا المنطلق تم اختيار عينة هذه الدراسة من تلاميذ المستوى الأخير من التعليم الثانوي وهم تلاميذ الباكالوريا لتنبأنا بارتفاع درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ هذه المرحلة وبالخصوص هذا المستوى.

7-4- التخصص الدراسي:

تشير الدراسات إلى وجود فروق في درجات قلق الامتحان بين التخصصات الأدبية والعلمية منها دراسة "شعيب" 2006 التي تهدف إلى معرفة الفروق بين تلاميذ الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الثانوية العامة بمكة المكرمة، وتوصلت إلى نتائج مفادها أن التلاميذ المتمدرسين بالتخصصات العلمية ترتفع لديهم درجات قلق الامتحان مقارنة بدرجة القلق لدى التلاميذ في التخصصات الأدبية، وقد فسر هذه النتيجة كون التخصصات العلمية في الثانوية العامة تبدو في نظر التلاميذ المتمدرسين بها أكثر صعوبة من التخصصات الأدبية (شعيب، 2006، ص310).

كما تشير دراسة "عويضة" في ذات الموضوع والتي شملت 292 تلميذ وتلميذة بالثانوية العامة بمدينة أربد الأردنية المتمدرسين بكل من التخصصين العلمي والأدبي إلى وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي (عويضة، 1996، ص84).

وإتباعا لهذه النتائج تم اختيار عينة هذه الدراسة من التلاميذ المتمدرسين بتخصص علوم تجريبية على اعتبار أن التلاميذ في التخصصات العلمية يرتفع لديهم مستوى قلق الامتحان مقارنة بالتخصصات الأدبية، كما اختيار عينة الدراسة من تخصص واحد يساعد في تحقيق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

7-5- الجنس:

من المتفق عليه عموما أن الفروق بين الجنسين في ظاهرة قلق الامتحان يسهل التنبؤ بها، إذ أن الإناث يسهل عليهن الاعتراف بالقلق أكثر من الذكور، بمعنى أن الإناث لهن الإرادة للإجابة بنعم على مقاييس قلق الامتحان أكثر من استجابة الذكور لأنهم يرون ذلك بمثابة ضعف، وترجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصها (مغاوري، **1991**، ص **98**).

ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة "سبيلبيرجر" Speilberger على عينة شملت تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية، وتوصل إلى أن الإناث كانت درجاتهن أعلى في مقياس قلق الامتحان، ودراسة "كوش" Couch التي توصلت إلى أن درجات قلق الامتحان الميسر (الإيجابي) لدى الذكور تفوق الدرجات المتحصل عليها من قبل الإناث، في حين أن الإناث تفوقن على الذكور في قلق الامتحان المعسر أو المعوق (الطيب، **1998**، ص**11**).

كما قان باحثون بتحليل 562 دراسة حول قلق الامتحان وتوصلوا إلى نتائج منها أن الإناث أعلى مستوى في قلق الامتحان من الذكور، وأن الفروق بين الجنسين تظهر في المرحلة الابتدائية وتتزايد تدريجيا لتبلغ ذروتها في المرحلة الثانوية، كما قام الباحث "مغاوري مرزوق" بدراسته حول الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان على عينة من 200 تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية وتوصل إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في درجات قلق الامتحان لصالح الإناث (مغاوري، **1991**، ص **93**). "وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه "نائل إبراهيم أبو عزب" في دراسته حيث وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور وبدلالة إحصائية (أبو عزب، **2008**، ص**201**).

بناء على نتائج هذه الدراسات فإن قلق الامتحان ترتفع درجاته لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، وذلك أن الإناث يكن أكثر اضطرابا عند مواجهة موقف الامتحان ويشعرن بأنها تهديد للذات من خلال التكيف السلبي، ويرافق ذلك مظاهر انفعالية وفيزيولوجية، وهذا لا يعني أن الذكور لا يعانون من مشكلة قلق الامتحان لكن يزداد مستواه عند الإناث أكثر، وعلى هذا الأساس تم اختيار عينة هذه الدراسة من الإناث.

7-6- الرسوب المدرسي:

يقال أن "قلق الامتحان مرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل" وهذا ما أكدته بعض الأبحاث التي وجدت ارتباط بين قلق الامتحان وانخفاض التحصيل الدراسي والذي بدوره يؤدي إلى الفشل والرسوب المدرسي، كما وجد كل من "هيل" و"ساراسون" أن مستوى قلق الامتحان عند التلاميذ المعيدين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين (حداد، **2001**، ص**119**).

يتضح أن مستوى قلق الامتحان يرتفع بعد رسوب التلميذ أكثر منه بعد نجاحه، لهذا يعتبر الرسوب أحد العوامل المؤثرة في ظهور قلق الامتحان، ولذلك وقع اختيارنا في هذه الدراسة على التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

7-7- عادات الاستذكار:

تؤثر عادات الاستذكار السلبية في ارتفاع مستوى قلق الامتحان، ذلك أن التلاميذ لا يأخذون الدراسة مأخذ الجد إلا قبل فترة الامتحان بقليل، مما يؤدي إلى تراكم المواد الدراسية ويسبب عبئا كبيرا وهو ما يشعرهم بالقلق والتوتر والخوف من عدم الأداء الجيد والإخفاق في الامتحان، وهذا ما أكدته دراسة كل من "ويتماير" Wittmaier و"ميتشيل" Mitchell التي بينت أن التلاميذ الذين يعانون من ارتفاع في مستوى قلق الامتحان تكون مهارات الاستذكار لديهم سيئة وذات مستوى منخفض، كما أن محاولتنا لخفض مستوى هذا القلق قد لا تحسن من التحصيل الدراسي إذا لم تأخذ بعين الاعتبار عادات الاستذكار.

في دراسة لـ "زكريا أحمد" حول العلاقة بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والتحصيل الدراسي على عينة تكونت من 325 تلميذ وتلميذة، توصل إلى وجود علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار، حيث أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع كانوا عكس التلاميذ ذوي القلق المنخفض وذلك في عادات الاستذكار كعدم تنظيم الوقت وتأجيل المراجعة إلى ما قبل الامتحان (سايحي، **2004**، ص **91**).

بناء على ما سبق فإن قلق الامتحان يرتبط بعادات الاستذكار السيئة وهذه الأخيرة تؤثر بدورها في ارتفاع مستوى قلق الامتحان، لهذا وجب الخفض من مستواه وترشيده من خلال برنامج إرشادي يتضمن التدريب على مهارات الامتحان وعادات الاستذكار الجيدة.

7-8- امتحان الباكالوريا كمصدر قلق للتلميذ:

تعتبر السنة الثالثة من التعليم الثانوي من أهم المستويات الدراسية لأنها تختم بامتحان الباكالوريا، حيث يمر التلميذ خلال هذه الفترة بتحديات عديدة وعقبات كظروف الدراسة وكثافة الدروس وانتظار الأهل وتوقعات الأساتذة والتحضير والجهد المبذول، كل هذا يشعره بالقلق والتوتر، إلا أن الباكالوريا ليست مثير للقلق من حيث صعوبة محتوى المقررات الدراسية بل من حيث المكانة التي أخذتها من الأسرة والمدرسة والمجتمع.

فعندما يعتبر التلميذ الباكالوريا امتحان مصيري للانتقال إلى مستويات اجتماعية وعلمية عليا، ويعتبره حد فاصل يحدد مصيره ومستقبله العلمي والعملي يكون هذا الامتحان مصدر للقلق، إضافة إلى أن الإعداد والتنظيم لهذا الامتحان من قبل الجهات الرسمية يضفي عليه سمة ومكانة تجعله مختلف عن باقي الامتحانات مما يزيد من التوتر والضغط عند التلميذ والخوف من الفشل (صياد، **2010**، ص **126**).

8- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

تنصب اهتمامات الباحثين على دراسة طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء السيئ وتحليل العوامل المؤثرة في تلك العلاقة، وقد تم تفسير هذا الموضوع من قبل مختلف النظريات، أهمها:

8-1- تفسير النظرية المعرفية:

من منطلق هذه النظرية أن القلق في مواقف الامتحان ينتج عن عوامل واستجابات ترتبط بمهام غير مطلوبة مثل: تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز في أسئلة الامتحان، حيث نجد التلاميذ الذين ترتفع لديهم درجات قلق الامتحان يميلون إل التفكير في الأخطاء التي يقعون فيها والعواقب المتوخاة في حالة فشلهم إضافة إلى التقديرات السلبية لدواتهم بدلا من التفكير والتركيز في المهام الأساسية المطلوبة لأداء الامتحان.

وبالتالي فالنظرية المعرفية تفترض أن القلق يؤثر سلبا على أداء التلميذ في موقف الامتحان ذاته أكثر من تأثيره قبل أو بعد الامتحان، أي أن القلق الذي ينتاب التلميذ أثناء التلميذ يتداخل مع قدرات التلميذ المطلوبة في الأداء كاسترجاع المعلومات وتوظيفها بشكل جيد (السيد بدوي، **2001**، ص **161**).

8-2- تفسير نظرية معالجة المعلومات:

حسب هذه النظرية فارتفاع درجات قلق الامتحان لدى التلاميذ يرجع إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها قبل الامتحان، وقصور في استرجاعها واستدعائها أثناء الامتحان.

وقد أجريت دراسات للتأكد من تفسير نظرية معالجة المعلومات لقلق الامتحان في ارتباطه بالأداء السيئ للتلاميذ، وكانت النتائج أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع يواجهون مشكلات في تنظيم المعلومات المرتبطة بالمواد الدراسية سواء أثناء الامتحان أو حتى أوقات المذاكرة ويرتبط ذلك بضعف التحصيل الدراسي (الطواب، **1992**، ص**157**).

8-3- تفسير النظرية السلوكية:

من منطلق هذه النظرية أن الأفراد يصدرون استجابات وردود أفعال سواء كانت إيجابية أو سلبية من أجل التفاعل والتكيف مع المواقف والضغوطات والمشكلات، ويعتبر القلق حسب هذه النظرية من والاستجابات السلبية التي تصدر من الفرد عندما يواجه موقف الامتحان والذي يعتبره مثير مهدد لشخصيته وقدراته، فيقابله بالرفض والانسحاب الفكري والنفسي والجسدي والذي يظهر في أنماط سلوكية ومظاهر فيزيولوجية كعدم القدرة على مسك القلم، والتشنجات، والتعرق... (وصفي، **1994**، ص**54**).

8-4- تفسير نظرية القلق المعوق:

يفسر قلق الامتحان من قبل هذه النظرية انطلاقا من أن التلاميذ ذوي القلق المرتفع يكون تفكيرهم وانشغالهم بالقلق والفشل أكثر من انشغالهم بالإجابة على أسئلة الامتحان وبالتالي ينخفض تحصيلهم الدراسي ويواجهون الإخفاق.

حسب هذه النظرية إذا كان القلق في درجاته الطبيعية ضروري ويمثل دافع للإنجاز والأداء الجيد، فإن القلق المرتفع يعمل كمعوق لسلوك وأداء التلميذ، وحسب دراسات أجريت في هذا المجال فإن ارتفاع مستوى القلق يعوق التحصيل وكلما كانت مهمة الامتحان صعبة زاد مستوى القلق المعوق (مرسي، **1982**، ص**162**).

المطلع على النظريات يجد كل نظرية فسرت قلق الامتحان من وجهة نظر مختلفة وأرجعته إلى سبب معين دون آخر وركزت على جانب مع إهمال جوانب أخرى، في حين أن قلق الامتحان تتداخل العوامل المسببة والمفسرة له والمؤثرة في ظهوره، فكل الجوانب التي تمت الإشارة إليها في هذه النظريات تساهم وتؤثر في ارتفاع درجة القلق في

مواقف الامتحان، سواء كان تفسير العلاقة بين القلق والتركيز، أو بين القلق وقصور في تجهيز المعلومات، أو بين القلق والاتجاهات السلبية، أو في المهمات الصعبة التي يعوق فيها القلق أداء التلميذ.

كما أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا أو متوسطا، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة، فيتشتت الانتباه ويقل التركيز ويحدث الفشل في الأداء. بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

9- الإجراءات العملية الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

يقترح بعض الأخصائيين النفسانيين بعض الإجراءات العملية التوجيهية والإرشادية لخفض قلق الامتحان وهي كالتالي:

- تعزيز الثقة بالنفس لدى التلميذ.
- تدريب التلميذ على فهم ذاته ومواجهة مشكلاته.
- تدريب التلميذ على الحديث الإيجابي مع الذات.
- التشجيع على التعبير الانفعالي.
- تقديم التوجيه لتحسين عادات الدراسة السيئة.
- التدريب على الاسترخاء (أبو عزب، **2008**، ص**64**).
- التدريب على مهارات الامتحان:

9-1- مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة:

من الضروري أن يكون كل تلميذ مقبل على اجتياز الامتحان قادر على تحديد أهدافه الشخصية، وأهداف الدراسة والمذاكرة ويعمل على تحقيقها، وأن يضع مخطط يسير عليه، وقد اقترح الباحثون في هذا المجال ما

يسمى "قائمة أهدافي" ويؤكدون على ضرورة تشجيع التلميذ على الحديث مع الذات بعبارات إيجابية "أنا أستطيع" وتقوية دافعيته للدراسة والمذاكرة.

كما يتفق بعض التربويون على وجود الطرق الفعالة في الاستذكار، ومن أمثلتها: وضع أهداف واضحة لعملية المذاكرة، لكي تحدد ما هو المطلوب، وتعمل كدوافع للمذاكرة، ويؤكد علماء النفس أن وجود الهدف يساعد المخ على ضبط معلوماته بشكل أفضل وبالتالي يعطي نتيجة مرضية، كما أن تحديد الهدف يسهل اكتساب العادات والمهارات الضرورية لمواجهة بعض المشكلات الدراسية لتحقيق النجاح الأكاديمي (سايحي، **2004**، ص**56**).

9-2- مهارة تخطيط المذاكرة:

يقصد بها تدريب التلميذ على حسن استغلال الوقت وتنظيمه بإعداد جدول المذاكرة وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة، بما يساعد على استيعابها وهضمها قبل حلول وقت الامتحان فيها، فهي تتمثل في الخطة التي يتبعها التلميذ ليواجه بها مشكلة ضيق الوقت وكثرة الدروس، وهذه الخطة توضع على مرحلتين هما:

- خطة قصيرة الأمد: وهي خاصة بالاستعداد للامتحانات الشهرية الفصلية، وهذا النوع توضع له خطة يومية أو أسبوعية (سايحي، **2004**، ص **57**).

- خطة طويلة الأمد: وهي خاصة بكسب المعرفة بشكلها الكلي، وهذا النوع توضع له خطة فصلية أو سنوية.

9-3- مهارة تنظيم المذاكرة:

يقصد بها تنظيم الوقت، وتنظيم المكان، ومن المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان، حتى يتمكن التلميذ من تحقيق أهدافه، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم هي من أهم المهارات فعالية في إستراتيجية تحسين التحصيل الدراسي وتحقيق التلميذ للنجاح، ويتطلب تنظيم الوقت، وأداء الواجبات المنزلية، وتنظيم وقت الاستذكار ووقت الراحة ووقت النوم، ويركز البعض على تنظيم وإدارة الوقت على أساس يومي، أسبوعي، وسنوي.

كما يجب الاهتمام بمكان الاستذكار، بحيث يكون فيه مكتب صغير وكرسي مريح ويسوده الهدوء ومناسب من حيث التهوية والإضاءة، وتتوفر به الأدوات المطلوبة للاستذكار (سايحي، **2004**، ص **58**).

9-4- مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي تلميذ قبل الامتحان، لأنه من خلالها يمكن من استرجاع واستعادة المعلومات التي تلقاها أثناء الامتحان، ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة، ولكي يستطيع التلميذ أن يراجع بطريقة منهجية وجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

- تلخيص المواد الدراسية قدر المستطاع.

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات، ومراجعتها باستمرار.

- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.

- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

- استخدام الألوان للتأشير على النقاط المهمة (أبو عزب، **2008**، ص **64**).

9-5- مهارة الاستعداد للامتحان:

من أهم خطوات الاستعداد للامتحان ما يلي:

- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويقل من التركيز في الامتحان.

- الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأنها تحد من قدرة التلميذ على التركيز والاستيعاب.

- أخذ قسط وافر من الراحة والنوم لأن النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير وبالتالي يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته.

- الاستعداد والتهيؤ النفسي والابتعاد عن التوتر والقلق والمحافظة على الاتزان الانفعالي (أبو عزب، **2008**، ص **66**).

9-6- مهارة أداء الامتحان:

- الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقى على التلميذ من لجنة سير الامتحان.

- الكتابة بخط واضح وتنظيم كراسة الإجابة والتزام آداب الامتحان.

- عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحان.

- قراءة الأسئلة بتمعن والإجابة عليها من السهل إلى الصعب (أبو عزب، 2008، ص 68).

تعتبر مهارة الامتحان عبارة عن أنماط سلوكية يكتسبها التلميذ من خلال التدريس والتعليم والممارسة، قبل وأثناء وبعد موقف الامتحان، انطلاقا من قدرة التلميذ على تحديد الأهداف من عملية المذاكرة، فمن خلال تحديد الأهداف يتمكن من استخدام تقنيات الاستذكار المختلفة مثل التكرار المنتظم والربط المتكامل ببين المواد وتطبيق تقنيات الاسترجاع المنتظم، والجدير بالذكر أن تحديد أهداف المذاكرة يساهم في تنمية العادات والمهارات الضرورية لتجاز التحديات التي قد تواجه التلميذ أثناء مسارهم الدراسي كضيق الوقت وكثرة المواد الدراسية.

كما أن إعداد جدول للمذاكرة وتوزيع الوقت بين المراد الدراسية يعتبر مهارة فعالة لتحقيق الأهداف، بواسطة وضع خطة تمكن التلميذ من تخصيص الوقت لكل مادة بشكل مناسب مما يسهل عليه استيعاب المحتوى وتحديد الأولويات بناء على أهمية كل مادة ومدى صعوبتها، إضافة إلى الاستفادة القصوى من الوقت المتاح وتقليل الضغط، أضف إلى ذلك أن تنظيم المكان المخصص للمذاكرة عامل مهم في زيادة الدافعية لدى التلميذ فالهدوء والإضاءة المناسبة والتهوية تساعد على تفادي الشعور بالتشتت.

من المؤكد أن تمكن التلميذ من التحكم في مهارات المراجعة والاستذكار من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح، إلا أن ذلك غير كافي، فبالإضافة إلى تلك المهارات لابد على التلميذ التحكم في مهارات الاستعداد للامتحان وأداءه من خلال تحقيق عوامل الراحة والتهيؤ النفسي مع التركيز على الأسئلة والابتعاد عن التقديرات السلبية وإتباع كافة التعليمات الموجهة. إن تطبيق التلميذ لهذا المهارات يمكنه من المذاكرة بشكل فعال، والاستعداد للامتحان بدافعية إيجابية وأداء جيد يساعده في تحقيق أهدافه والتمكن من النجاح.

خلاصة:

يمكن أن نستنتج أن قلق الامتحان من المشكلات النفسية التي يعاني منها التلاميذ في مختلف المستويات والمراحل التعليمية، ويتداخل في معناه مع مختلف المفاهيم النفسية الأخرى كالخوف والحصر النفسي، كما أنه وليد عملية التفاعل بين العديد من العوامل سواء الشخصية المرتبطة بذات الفرد أو الأسرية أو المدرسية.

وقلق الامتحان إما يكون طبيعيا في درجاته المنخفضة والتي تدفع التلميذ لتهيئة طاقاته وحشدها من أجل تخطي موقف الامتحان بنجاح، وذلك مادام القلق في حدود سيطرة الفرد وفي مجال وعيه ومعرفته، أو أن يكون قلقا معيقا في درجاته المرتفعة والذي تصاحبه مظاهر انفعالية ومعرفية وجسمية، و يحتاج ذلك إلى تدخل إرشادي بناء على توجيهات وإجراءات عملية وتدريب على مختلف المهارات كمهارة تحديد الأهداف وتنمية الدافعية للمذاكرة، ومهارة الاستعداد وأداء الامتحان وذلك من أجل ترشيد وعلاج قلق الامتحان والتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز التلميذ.

الفصل الرابع

الرسوب في امتحان الباكالوريا

تمهيد

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة حاسمة في تقرير مصير التلميذ كونها تختتم بامتحان البكالوريا والذي يعتبر امتحان مصيري لكل تلميذ تمنح بموجبه الشهادات، هذه الأخيرة التي حظيت باهتمام وتقدير كافة أفراد المجتمع وليس التلميذ نفسه فقط، لذلك بات النجاح في امتحان البكالوريا حلم وطموح كل تلميذ وصل إلى مرحلة القسم النهائي من التعليم الثانوي، فهذا النجاح يحدد مصيره ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع، بينما يعد الفشل فيه من أهم العوامل الهدامة لكل الطموحات مما يسبب للتلميذ خيبة أمل.

هذا الفشل أو ما يسمى بالرسوب من أبرز المشكلات التربوية انتشارا في مختلف المراحل التعليمية والتي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين و ذلك لما تحمله هذه المشكلة من انعكاسات سلبية تعود بأضرارها على التلميذ والمؤسسات التربوية وعلى المجتمع، ولاسيما إذا كان هذا الرسوب في الامتحانات الرسمية خاصة امتحان الباكالوريا، لما يحظى به من أهمية والذي يعتبره التلميذ مرحلة انتقالية إلى مستويات علمية واجتماعية عليا إضافة إلى أن الإعداد الرسمي له من قبل الجهات المعنية يضفي عليه سمة تجعله مختلفا عن باقي الامتحانات مما قد يعسره في أعين التلاميذ ويجعلهم عرضة للرسوب في هذا الامتحان.

1- تعريف امتحان الباكالوريا:

الباكالوريا كلمة مركبة من كلمتين: "باك" و"لوريتوس" وهي كلمة مختصرة لاسم لاتيني يدل على درجة علمية تنال بعد الدراسة الثانوية (**Larousse, 1971, p10**).

كما يعرفه معجم علوم التربية بأنه امتحان وطني يتوج بشهادة تعليمية في نهاية المرحلة الثانوية، بحيث تسمح للمترشح الناجح مواصلة مسيرته الدراسية في المرحلة الجامعية (**الفرابي، 2004، 54**).

وتعتبر شهادة الباكالوريا ذات طابع تربوي اجتماعي والحصول عليها ضروري للالتحاق بالجامعة في جميع النظم" التعليمية العالمية، والتي أصبحت تتبع هذا النظام لاختتام التعليم الثانوي بامتحان نهائي لانتقال التلميذ إلى الجامعة، والجزائر كحال باقي الدول تسخر جميع إمكانياتها لإنجاح سير هذا الامتحان، حيث جعلت منه حدثا وطنيا وأنشئت ما يعرف بالديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، والذي يشرف على التنظيم والسير الحسن للامتحانات الرسمية من امتحان التعليم الأساسي ثم امتحان التعليم المتوسط وأخيرا امتحان الباكالوريا.

2- الحالة النفسية للتلميذ المقبل على اجتياز امتحان الباكالوريا

تتسم الحالة العادية للتلميذ بالهدوء والاستقرار، حيث تساعده هذه الحالة على أداء وظائفه الدراسية كما تساعد عقله على التركيز والانتباه والفهم وتعزيز الاستقرار الفكري والعاطفي، وبفضل هذا الاستقرار يصبح التلميذ أكثر قدرة على حل مشكلاته الدراسية والحكم عليها بشكل عقلاني وموضوعي.

ومع ذلك فإن التلاميذ أثناء الامتحان قد يفقدون توازنهم العاطفي بسبب بعض الحالات الانفعالية كالقلق الناتج عن توقعاتهم للأسئلة أو مصيرهم من الفشل في الامتحان، فيضيع مستقبلهم الذي خططوا له ويصبحوا عرضة للعقوبة من طرف الأولياء ومصدر للسخرية والاستهزاء من قبل الأصدقاء، كل هذه الأمور تؤثر سلبا على التلميذ في الامتحان وتعيق أدائه، حيث يجد صعوبة في التركيز والتفكير بوضوح إلى جانب عدم القدرة على استذكار ما حفظه مع عدم فهم مقاصد عبارات وأسئلة الامتحان (**العيسوي، 1984، ص433**).

ومنه يمكن القول أن الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ المقبل على اجتياز امتحان الباكالوريا لها علاقة وطيدة بالعمليات الذهنية كالتذكر والانتباه، ومنه يعتبر قلق الامتحان كحالة نفسية انفعالية تؤثر دون شك على النشاط الذهني للتلميذ ومنه على أدائه في الامتحان.

3- تعريف الرسوب

3-1- الرسوب لغة: من الفعل رَسَبَ، رَسُبَ، رُسُوبًا، ورَسُب الشيء أي سقط في الماء إلى أسفله، ومنه قولهم رسب في الامتحان أي لم ينجح، والراسب عند طلبة العلم هو المخفق في امتحانه (معلوم، **1984**، ص**284**).

3-2- الرسوب اصطلاحا:

جاء في المنشور الوزاري رقم 96/16 المؤرخ في 1996/10/7 بأن الرسوب يتعلق "بالتلاميذ الذين لم يوفقوا في الترقية أو الانتقال إلى مستوى أعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي ولكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم الدراسي، وهو بهذا المعنى صورة من صور الإخفاق المدرسي" (بن حمودة، **2008**، ص**74**).

أما مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بوزارة التربية الوطنية قامت بدراسة خلال شهر فيفري 2000 ونشرتها في كتيب تحت عنوان "الرسوب في التعليم الأساسي والثانوي" وخصصت لفظ "الإعادة" للإشارة إلى "التلاميذ الذين يبقون في نفس القسم أو المستوى في نفس الوقت الذي يكون فيه المسار العادي هو الارتقاء إلى مستوى أعلى أو إنهاء الدراسة" (بن حمودة، **2008**، ص**75**).

من خلال ما سبق نستنتج أن الرسوب هو عدم قدرة التلميذ على تحصيل ما يكفيه من النقاط لينتقل إلى المستوى الأعلى، مما يجعله يعيد السنة التي درسها ويشغل نفس المقعد السابق، يترتب على هذه الإعادة شغله لمقعد من مقاعد الدراسة أكثر من مرة، فيكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه، كما تسوقنا التعريفات السابقة إلى القول أن الرسوب هو متابعة التعليم في نفس المستوى لأكثر من مرة وإخفاق التلميذ في الوصول إلى المستوى المطلوب للانتقال إلى المرحلة الموالية.

4- الاتجاهات المفسرة للرسوب في امتحان الباكالوريا:

إن التراث العلمي النظري والإمبريقي يتوفر على جملة من النظريات والاتجاهات التي تتسم بنظرة دقيقة حول ما يتعلق بظاهرة الرسوب، إذ يشير المهتمون بهذا الشأن أن موضوع الرسوب من المواضيع المعقدة والمتداخلة، لهذا ظهرت نظريات مختلفة واتجاهات متعددة تسعى إلى تشخيص هذا الخلل الذي يقع فيه التلميذ، ومن هذه الاتجاهات المفسرة لظاهرة الرسوب نذكر ما يلي:

4-1- الاتجاه النفسي:

على العموم تتلخص نظرة علم النفس إلى الرسوب على أنه حالة نفسية تعالج من خلال ميكانيزمات ذاتية لتمكن النفس من مواجهة هذه الحالة التي تسبب المعاناة لدى التلميذ، والرسوب من منظور علم النفس المدرسي هو "حالة التلميذ الذي لا يستطيع التعلم أو يتعلم بصعوبة مقارنة بأقرانه، عندما لا يستطيع الاندماج في المجال المدرسي بسبب المشاكل السلوكية أو العلائقية" (**Daniel,2002, pp 2-3**).

والمهتمون بمجال علم النفس يركزون في دراسة ظاهرة الرسوب على أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ (النفسية، الانفعالية، العقلية، ،الجسدية، الاجتماعية) ودورها في النجاح أو الفشل، حيث يصنف التلاميذ إلى متفوقين أو متوسطين أو متأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي تحصلوا عليها في مختلف المقاييس والاختبارات المخصصة لذلك كاختبارات الذكاء التي يمكن من خلالها قياس القدرات العقلية عند التلميذ والتنبؤ بقدرته على النجاح أو الرسوب في الدراسة، وعلى هذا الأساس فإن نجاح التلميذ أو إخفاقه يتوقف على مستوى ذكائه.

وقد أصدر الباحث "Galton" كتابه "العبقرية الوراثية" الذي أكد فيه على وجود ارتباط ايجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم، وقد استغل علماء هذه الحقيقة للقيام بأبحاث ترتكز على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أو رسوب أبنائهم في الدراسة.

كما ساهمت اختبارات الذكاء ل "j.wechler" في مساعدة المعلم على التنبؤ ببعض الأنماط السلوكية لدى تلاميذه كالنجاح أو الرسوب، الأمر الذي يجعله أكثر فعالية معهم (نشواتي، **1996**، ص**132**).

لكن الأبحاث النفسية في المجال المدرسي أخذت منحى آخر وأكدت استحالة الاعتماد كليا على درجات التلاميذ في اختبارات الذكاء للتنبؤ بنجاحهم أو إخفاقهم المدرسي خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب عند التلاميذ الذين لا يعانون من مشكلات ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك اهتم علماء النفس بدراسة الدوافع والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم وعلاقة هذه العوامل بنجاح أو رسوب التلميذ في دراسته.

فالدافعية من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة، فهي وثيقة الصلة بمختلف العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتخيل والتعلم، فهي تساعد التلميذ على فهم أعماق سلوكه وتمكنه من تكوين صورة واضحة عنه، ومنه قد تتبادر إلى أذهاننا أسباب اختلاف التلاميذ فيما بينهم في إقبالهم على النشاطات المدرسية، فنجد البعض لديه

حماس كبير اتجاهها والبعض الآخر يرفضها، كما قد يسعى بعض التلاميذ إلى تحصيل مستوى كلي متفوق في حين يرضى البعض الآخر بمستويات عادية (القاسم، **2000**، ص **47**).

لقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة بين نجاح التلميذ في دراسته وعامل الدافعية، فهذه الأخيرة من أهم الشروط الواجب توافرها في التعلم، إذ أكدت النظريات أن التلميذ لا يستجيب لموضوع دون وجود دافع (علاونة، **2006**، ص **78**).

وضعت التربية الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية تتمثل في استثارة دوافع التلاميذ عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافعهم وتشبع حاجاتهم ورغباتهم، فكلما كان الدافع قويا كان إقبال التلميذ نحو النشاط المؤدي للتعلم قويا (الطريحي، حمادي، **2012**، ص**115**). فالدافع هو المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاطات المختلفة التي يقوم بها التلميذ ويكتسب من خلالها أشياء جديدة أو يعدل في ضوئها سلوكياته وعاداته القديمة، إذن وجود الدافع أساسي في التعلم ونقصانه أو انطفائه يؤدي إلى التوقف وعدم الإقبال على التعلم ويقلل من فرص الاكتساب، أما زيادته عن اللزوم يؤدي إلى الارتباك وعدم السيطرة على المواقف التعليمية وبالتالي تنقص فعالية التعلم وتقل فرص النجاح في الاكتساب، لكن الزيادة في قوة الدافع قد تعمل على ظهور الاستجابات الصحيحة والممارسات السليمة في التعلم بفعل الجانب الوجداني العاطفي بالقوة والشحنة التي تجعل من هذا الدافع عملية نشطة وفعالة.

كما تعتبر الصحة النفسية والجسدية من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف المستويات، الاضطرابات النفسية كالتوتر الانفعالي، القلق، الخجل الشديد... إضافة إلى مختلف الأمراض الجسدية كالربو والقرحة... من شأنها أن تشكل عائقا يؤثر سلبا على المسار الدراسي للتلميذ ويؤدي به في كثير من الأحيان إلى التأخر أو الرسوب (حديد، **2010**، ص **320**).

بالرغم من أن هذا الاتجاه قد مس العديد من الجوانب النفسية والتربوية والعوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وتحول دون تحقيق التلميذ للنجاح وتتسبب في رسوبه، إلا أنه لا يمكن حصر العوامل المسببة لهذه الظاهرة في هذه الجوانب فقط بل تتعداها إلى عوامل أخرى كالجانب الاجتماعي للتلميذ، ورغم هذا يبقى الاتجاه النفسي ومقاربته السوسيولوجية من أهم الاتجاهات لما له من رواد ومفكرين وباحثين ومفسرين لمختلف الظواهر والمشكلات النفسية والتربوية.

4-2- الاتجاه السوسيولوجي:

برزت تيارات سوسيولوجية عديدة تهدف إلى تحديد دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة في حدوث الرسوب، حيث يعتبر هذا الأخير موضوع اجتماعي ترجع أسبابه حسب هذا الاتجاه إلى عدم التوافق بين الأسرة والمدرسة، فبالنسبة لعلم اجتماع التربية فالرسوب يعود إلى محيط العائلة، حيث نجد "Passron" et "Bourdieu" يفسران الرسوب من خلال تحليل علاقات الصراع بين الطبقات وينظران إلى المدرسة كمؤسسة يرتادها شكلين من الأطفال، أطفال يحققون النجاح لأن ما يوجد في أسرهم أحسن مما يوجد في المدرسة، وأطفال الطبقات الشعبية يواجهون الرسوب في أول مرحلة تعليمية (ريتوفيل، **2010**، ص**50**). فنجد الأسرة تعتمد على المدرسة والتي تتميز بنظامها الانتقائي لمدخلاتها من تلاميذ بحيث يتعرضون للفعل التربوي داخل المدرسة، ولكل تلميذ انعكاسات لقيم وعادات ونمط معيشي، وهذا ما دفع بالمدرسة لتجاوز دورها إلى إطارها إذ أن النجاح لم يعد يقتصر على أداء التلاميذ داخل حجرة الدرس بل تعداه إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في نقل الثقافة لأبنائها وتقوم بتوفير مختلف وسائل المعرفة لهم وبناء هويتهم الاجتماعية.

إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها "Passron" et "Bourdieu"على طلاب الجامعة بينت علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية العليا كالإطارات العليا، ويفسر الباحثان ذلك بإعادة الإنتاج الذي تقوم به المدرسة من خلال التصنيف واللامساواة الاجتماعية (**Bourdieu, 1994, p 176**).

وإذا كانت معظم الدراسات الغربية تأكد على أثر المستوى التعليمي للوالدين وارتباطه إيجابيا بنجاح أو تفوق الأبناء في الدراسة، إلا أن هناك دراسات عربية جاءت بنتائج عكسية مفادها أن المستوى التعليمي للأبناء لا يتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين وأن ضعف هذا المستوى يكون في كثير من الأحيان حافزا لبدل المزيد من الجهد للنجاح في الدراسة، ويمكن أن نستدل من الواقع حيث نجد العديد من الإخوة من أسرة واحدة يتمتعون بنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية إلا أنهم يختلفون في مستوى التحصيل الدراسي فمنهم من ينجح ويتفوق والآخر يخفق ويرسب.

ونتيجة للتضارب بين هذه التيارات الاجتماعية نخلص إلى أن نجاح العملية التعليمية والتربوية ومنه نجاح التلميذ وعدم رسوبه مرتبط بتعاون وتوازن بين الأسرة والمدرسة، هذا يعني أن تأثير المدرسة يكون مرهونا باستراتيجيات الفعل التربوي وهذه الأخيرة تعزز نجاح أو فشل التلميذ واختياراته العقلانية، فالتلميذ الذي ينشأ في جو أسري مبني على قواعد ومبادئ قد يجد تشجيعا من المدرسة لأن ما تلقاه من أسرته يعزز مساره الدراسي.

4-3- الاتجاه البيداغوجي:

إن من بين مؤشرات ضعف أو نجاعة النظام التربوي النظر إلى كفاءة مخرجاته وهذا الأمر مرتبط بالعديد من المحددات أهمها حجم ظاهرة الرسوب، فحسب اعتقاد المختصين والباحثين والمنشغلين بمجال التربية والتعليم أن ارتفاع نسب هذه الظاهرة دليل على وجود خلل في النظام التعليمي إذ أن نظام المدرسة قد يكون سببا في تدني مستوى التحصيل لدى العديد من التلاميذ.

إن المعيار الأساسي للحكم على نجاح التلاميذ من عدمه هو نظام التقويم إلا أن هذا الأخير لاقى العديد من الانتقادات في مدارسنا على أنه غير موضوعي خاصة فيما يتعلق بأكثر أساليب التقويم شيوعا وهو الامتحانات، حيث تتأثر بالعديد من العوامل منها نظرة المعلم للتلميذ وطبيعة العلاقة بينهما وهنا تتدخل الذاتية في عملية التقويم. ولقد قيل في خصوص نظام الامتحان والانتقاء المعمول به أنه يقوم على الموضوعية من أجل إعطاء الممتحن الحد الأقصى من الفرص للنجاح، ولكن هذه الموضوعية تستند إلى مبدأ أساسي يمكن أن يصاغ في العبارة التالية: "لكي تقدر الإنسان حق قدره يجب أولا وقبل كل شيء أن لا يكون بينكما تعارف" (إيدجار فور، **1976**، ص**129**).

إن تدني الظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يسهم إلى حد كبير في ارتفاع نسبة الرسوب، وهنا نشير إلى أهمية البرامج التعليمية وملاءمتها مع حاجات المتعلمين وميولهم فمحتوى البرامج الذي يعد بطريقة عشوائية دون مراعاة لخصائص المراحل العمرية للتلاميذ من شأنه أن يسهم في تدني مستوى التحصيل لدى التلميذ (حديد، **2010**، ص**182**).

ويشير كل من "فؤاد حطب" و"أمال صادق" (1983) إلى أن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات

الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم تؤثر في الجو الاجتماعي للحجرة الدراسية وهو الأمر الذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم (أبو حطب، صادق، **1983**، ص**505**).

كما تشير العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم وفعالية التعليم، فالمعلم الذي يتمتع بحصيلة معرفية ولديه القدرة على إثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم نحو التعلم يساهم في نجاح العملية التعليمية وبالتالي نجاح التلاميذ والانتقال إلى مستويات أعلى (حديد، **2010**، ص**183**).

ويبقى الاتجاه البيداغوجي وما أشار إليه المهتمين بهذا الشأن من أجل ظاهرة الرسوب أمور لابد أن تأخذ بعين الاعتبار للتقليل من نسب ارتفاع هذه الظاهرة، لكن تبقى هذه المؤشرات والعوامل ليست المسبب الوحيد في ارتفاع نسبة التلاميذ الراسبين في مختلف الأطوار، فالرسوب إشكالية تتشعب أسبابها والعوامل المؤدية إلى حدوثها، ولعل الجانب النفسي والاجتماعي للتلميذ من أهم هذه العوامل، لذا وجب الإلمام بجميع هذه العوامل من أجل تفسير وعلاج هذه الظاهرة.

5- العوامل المؤدية للرسوب في امتحان الباكالوريا:

5-1- العوامل الذاتية:

5-1-1- العوامل النفسية والانفعالية: تعتبر الحالة النفسية من العوامل الهامة ذات التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف المستويات وبالخصوص في المستوى النهائي من التعليم الثانوي، وتشمل مجموعة العوامل النفسية التي تؤدي إلى صعوبة تكيف التلميذ مع الجو المدرسي منها المشكلات النفسية والتربوية كقلق الامتحان الذي يمثل موقفا ضاغطا للتلميذ في مواقف التقويم يؤدي به غالبا إلى ضعف التحصيل وبالتالي إلى الرسوب، إضافة إلى التوتر والخوف من التعامل مع الآخرين وضعف الثقة بالنفس وكذلك الاضطرابات النفسية التي تفقد القدرة على التركيز والانتباه أثناء الشرح أو المذاكرة، إضافة إلى غياب الدافعية والميل نحو الدراسة (العليان، **2017**، ص**340**). زيادة على ذلك خوف التلميذ من الانتقاد الشديد الذي يكبت مشاعره ويؤدي به إلى القلق نتيجة الصراع بين رغبته في النجاح وعدم القدرة على تحقيقها.

5-1-2- العوامل العقلية: ترتبط بالعوامل ذات الصلة بالعمليات العقلية المعرفية كتدني مستوى الذكاء، قلة الانتباه والتركيز، عدم القدرة على تذكر المعلومات، التخلف العقلي وضعف الجهاز العصبي، إضافة إلى ضعف القدرة على الاستيعاب (حديد، **2010**، ص **170**).

5-1-3- العوامل الصحية والجسدية: ونذكر على وجه الخصوص الإعاقات والأمراض التي تؤدي إلى كثرة التغيب عن المقاعد الدراسية، وهو ما يؤثر بدوره على نفسية التلميذ واستعداده للتعلم مما ينعكس بالسلب على مستواه التعليمي، وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية سلامة البنية الجسدية للتلميذ في تحقيق النجاح المدرسي، ففي دراسة قام بها "Simon" أثبت من خلالها بأن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسدية هم الأكثر عرضة للرسوب (بيتر، **1965**، ص **29**).

وهذا ما يؤكده "عمر عبد الرحيم نصر الله" حيث يرجع رسوب بعض التلاميذ إلى الأمراض والإعاقات التي لا تسمح لهم بالذهاب إلى المدرسة بالرغم من وجود القدرات العقلية الكافية للتعلم والتي من الممكن أن تجعلهم متفوقين (نصر الله، **2001**، ص**379**).

5-2- العوامل الخارجية:

5-2-1- العوامل الاجتماعية: يقال المرء ابن بيئته فإذا كان التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية سيئة فلا شك أنها تؤثر سلبا على مستواه الدراسي وكذلك أصدقاء السوء وجماعة الأطفال المشردين في حيه أو في أماكن اللهو واللعب فإنه قد يسلك سلوكهم وتنتقل عدوى سلوكياتهم المنحرفة إليه (الحاج، **2005**، ص**62**).

وعموما تكون العوامل الاجتماعية لظاهرة الرسوب منحصرة على العوامل الأسرية التي تركز أساسا على الجوانب الانفعالية والسلوكية في الأسرة، وتنصب على ما إذا كانت هذه الأخيرة توفر الجو الطبيعي الذي يتم فيه إشباع حاجات التلميذ النفسية والمادية أم أنها تتسم بالتفكك أو الصراع أو الحرمان مما ينعكس سلبا على نمو شخصية التلميذ وصحته النفسية وعلى تحمل أعباء مسؤولية الانتقال إلى مستويات أعلى من النضج.

ومن أولى هذه العوامل نذكر المناخ الأسري بشكل عام وعلاقة الأهل بعضهم البعض، فمن المعلوم أن انتهاج سياسة التعصب واللامبالاة بعيدا عن تحمل المسؤولية يدفع بالأولاد إلى التهاون والاستخفاف، في حين

التربية المنفتحة والمعاصرة والمرشدة والموجهة تجعلهم ينفتحون على واجباتهم وأكثر تقبلا للمجهود الدراسي الذي يؤدي إلى سبيل النجاح (بن معجب، 2009، ص16).

كما نذكر حجم الأسرة حيث أن الأسرة صغيرة الحجم تتسم بطابع الديمقراطية مع أبنائها والتعاون بين الآباء والأبناء والمساندة العاطفية والاهتمام بالتحصيل العلمي، إذ أن الأسرة صغيرة الحجم تكون فيها المسؤولية واضحة ومقسمة على اهتماماتها ومنه يستطيع الآباء تتبع تحصيل أبنائهم وتوفير مختلف المتطلبات النفسية والمادية من أجل نجاحهم (ترشة، 2011، ص39). في حين يتعرض أبناء الأسرة كثيرة الأولاد بدرجة أكبر لاحتمال الإنفاق في الحصول على مؤهل أكثر من غيرهم، كما أن هناك ارتباط بين حجم الأسرة الكبير وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي حسب ما أكدته العديد من الدراسات إذ أن ارتفاع عدد أفراد الأسرة والمسكن الضيق كلها أسباب غير ملائمة للدراسة والتحصيل، أضف إلى ذلك الدخل المنخفض والجانب الاقتصادي للأسرة ينجر عنه عدم قدرة الآباء على تحمل تكاليف الدراسة وتوفير أشكال الرعاية الممكنة ويكون وقع تأثير هذه العوامل على شعور التلميذ بالنقص والإهانة والاحتياج (معوض، 1979، ص268).

ويمكن أن نضيف لهذه العوامل جملة من العوامل الأسرية التي تسبب بشكل أو بآخر تدني مستوى التحصيل ورسوب التلاميذ نذكر منها:

– المشكلات الأسرية والتفكك الأسري خاصة فيما يتعلق بالطلاق والانفصال والإدمان تؤدي إلى إحساس التلميذ بالحرمان وفقدان الأمان داخل أسرته مما يؤثر على دراسته (عاشور، 2013، ص50)

– أسلوب التدليل الزائد للأبناء وتنفيذ مطالبهم دون رقابة وتوجيه والقيام بالواجبات المدرسية بدلا عنهم يولد لديهم الأنانية وروح الاتكال، كما يعتبر عدم استقرار الوالدين على أسلوب معين من المعاملة يؤدي إلى تشتت الأبناء وتدبب نتائجهم المدرسية (معوض، 1979، ص268).

– التفرقة في معاملة الأبناء تؤدي إلى صراع نفسي يحدث تعثرا دراسيا، فالطفل الذي يشعر بالغيرة من إخوانه لكون أحد الأبوين أو كليهما يركز اهتمامه على أحد الأبناء دون البقية تمنعه من التقدم الدراسة وتشعره بالإحباط والنقص وعدم الأهمية (خير الزاد، 1988، ص95).

هذه العوامل وغيرها والتي تلعب فيها الأسرة دورا مهما فيما يحدث للتلميذ داخل المدرسة، وتؤكد العديد من الدراسات أن العوامل الأسرية لها أكبر الآثار على التحصيل الأكاديمي للتلميذ مما قد يقوده للرسوب.

5-2-2- العوامل المدرسية:

إن مشكلة الرسوب لا تعود أسبابها إلى العوامل الذاتية للتلميذ أو العوامل ذات الصلة بالأسرة فحسب بل تعود أسبابها إلى المدرسة أيضا نتيجة ارتباطها بمجموعة من المتغيرات الفاعلة والمهمة في التأثير على التلاميذ وباعتبار المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية الفرد. إن ارتفاع معدلات الرسوب في مختلف المراحل التعليمية مؤشر قوي على نوعية التعليم المتدني لهؤلاء التلاميذ (العليان، 2017، ص341).

ويرجع العديد من المختصين في الميدان التربوي ارتفاع نسبة ظاهرة الرسوب إلى وجود خلل في النظام التربوي التعليمي والبيئة المدرسية، ومن أهم مظاهر هذا الخلل نذكر ما يلي:

- البرامج والمناهج الدراسية: والتي بواسطتها تتحقق المثل العليا للتربية وهي تشمل على المادة المعرفية المتمثلة في المادة الدراسية وطرق التدريس... (العريان، 1984، ص16). فعدم مراعاة البرامج الدراسية لخصائص كل مرحلة عمرية (النفسية، الانفعالية، العقلية، الجسمية، الاجتماعية...) إضافة إلى الإعداد العشوائي لهذه البرامج وعدم تصميمها بما يتلاءم وقدرات التلاميذ بما يفوق قدرة استيعابهم قد يكون سببا في الإجهاد الفكري والبدني لهم مما يقلل من إنتاجهم المعرفي، ما يدفعهم إلى البحث عن سبل الراحة بعيدا عن الدراسة بالتغيب والتأخر مما يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي وبالتالي رسوبهم.

كما أن انخفاض الكفاءة المهنية للمعلم إضافة إلى إهماله للمعايير الأساسية في عملية التعليم له دور في إحداث الفشل لدى التلميذ، وقد أشارت دراسة "Ryns" إلى وجود علاقة ارتباطية بين نجاح التعليم والخصائص الانفعالية للمعلم، بحيث أثبتت أن المعلم الفعال يملك استراتيجيات ذات فعالية في إدارة حجرة الدرس من خلال التنويع في أساليب التدريس وخلق جو من التفاعل ويتكون لديه شعور بالرضا مما يؤدي بدوره إلى النجاح والتفوق (نشواتي، 1996، ص479). في حين أكدت دراسات أخرى أن عدم كفاءة المعلم واستخدام أساليب العقاب والتهديد الأمر الذي أشار إليه كل من "كربوش عبد الحميد" و"بوسنة عبد الوافي" (2005) في دراستهما حول العقاب المدرسي لطفل المدرسة الابتدائية ويشيران إلى أن العقاب والقسوة مع استعمال ألفاظ تشوه صورة التلميذ أمام زملائه، ينتج عنه كبت لقدراته فيصبح التلميذ يشعر بالتوتر والنقص والنفور من المعلم، فالتلميذ الخائف من الرسوب في الامتحان تتضاعف مخاوفه حين يعرف أن العقاب نصيبه فيؤثر الارتباك على نتائجه الدراسية مما يجعل التلميذ دوما فاشلا (كربوش، بوسنة، 2005، ص 53).

أضف إلى ذلك عدم مراعاة الفروق الفردية والتمييز والتفرقة بين التلاميذ ما يجعلهم يشعرون بالإهمال والإقصاء (قوادري، **2006**، ص**9**).

كما نجد المعلم يتعامل مع الفئات الذكية والأكثر نشاطا وإهمال الفئة الباقية مما يسبب لها الشعور بالقلق وعدم تقدير الذات فتلجأ إلى الركون (بلعباس، **2013**، ص**23**).

إضافة إلى الأساليب التقويمية المستخدمة ومدى مطابقتها للمعايير، كما أن العلاقات الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في نواتج التعلم، فالمناخ السائد في القسم يحدد مستوى ودرجة إنتاجية المؤسسة والتحصيل الدراسي للتلاميذ، كما يحدد نسبة حضور أو غياب التلاميذ ومنه نجاحهم أو رسوبهم (السبتي، **2007**، ص**10**).

كما أن هناك عامل آخر من شأنه أيضا التأثير في تحصيل التلميذ وهو سوء التوجيه والذي يؤدي بصورة مباشرة إلى الرسوب، إذ ما هو سائد اليوم في منظومتنا التربوية هو توجيه التلاميذ على أساس ملأ المناصب البيداغوجية أي أنها عملية آلية لا تهتم أساسا بقدرات التلميذ وميوله ورغباته وإنما تهدف وقبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية (**Avanzini, 1977, p6**).

كما لا يخفى أن من العوامل التي يمكن حصرها في الجانب المدرسي هو سلوكيات التلميذ في حد ذاته لما لها من أهمية في نجاحه أو فشله، فالغش مثلا قد يكون سببا في رسوبه كما يقول الباحث "موسى إبراهيم حريري": "الغش مؤشر على الفشل في التحصيل ومسبب للرسوب من عدة جوانب" (الطيب، **1998**، ص**206**). حيث يعتبر الغش سببا هاما في حدوث ظاهرة الرسوب من جهة ومن جهة أخرى لا ننسى مستوى تحصيل التلميذ الذي دفعه إلى استخدام الغش كوسيلة للنجاح.

كما أن للبيئة الجغرافية للمدرسة وموقعها دورا لا يقل أهمية في حدوث الرسوب، فقدم أو حداثة المدرسة (الهيكل العام للمدرسة، القاعات الدراسية، الأثاث...) يؤثر على نفسية التلميذ، أضف إليها مسؤولية المدرسة في توفير مختلف الإمكانيات المادية كالأجهزة والمخابر والقاعات الرياضية ومختلف الوسائل التعليمية كلها ظروف لا تخدم بدورها طموحات التلميذ ورغبته في الدراسة مما ينعكس على نتائجه المدرسية (حافظ، **2000**، ص**69**).

نستنتج مما سبق أنه مهما اختلفت نتائج البحوث والدراسات حول تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وارتفاع نسبة الرسوب إلا أن الجميع يتفق على أنها أسباب وعوامل

متداخلة تؤثر في بعضها البعض، إما من الناحية الشخصية أي العوامل المتعلقة بذات التلميذ وخصوصياته، قدراته... أو الاجتماعية التي تبين تأثير الوسط الاجتماعي الأسري أو تربوية تتعلق بالنظام التربوي للمدرسة، فالمختصون في العلوم التربوية يميزون بين الأسباب العامة للرسوب والأسباب الخاصة، فالأسباب العامة هي التي يمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول وفي أي وقت من الأوقات والتي تحدثت عنها مختلف المدارس الفكرية والفلسفية، أما الأسباب الخاصة فهي التي تخص نظام تعليمي معين دون غيره.

5-3- قلق الامتحان كعامل للرسوب في امتحان الباكالوريا:

يمثل قلق الامتحان أحد المتغيرات التي تحظى باهتمام الباحثين في التأثير على التحصيل الدراسي، بل ويذهب بعض الباحثين في هذا المجال إلى حد القول بأنه يعتبر تعبيرا مباشرا عن مستوى التحصيل الدراسي، فإن قلق الامتحان في صورته الطبيعية بمثابة دافع للإنجاز ولكنه عندما يشتد يكون له أثر سلبي على التحصيل الدراسي (دوقة، 2008، ص77).

إذا كان قلق الامتحان يعبر عن حالة نفسية ترتبط بالخوف من الامتحانات وتظهر في شكل مجموعة من المظاهر الفيزيولوجية والنفسية مثل الشعور بالتوتر والخوف وتشتت الأفكار وعدم القدرة على التركيز أثناء الامتحان فإنه بذلك يخلف حالة غير شعورية بتجنب الامتحان ويؤثر سلبا على قدرة التلميذ على التفكير السليم واسترجاع المعلومات وتنظيمها خلال الامتحان بدرجة تؤدي إلى إضعاف مستوى الأداء في الامتحان مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي وبالتالي الرسوب.

فكثيرا ما يشعر التلميذ الذي يعاني من قلق امتحان مرتفع من نقص الثقة بالنفس مما ينجر عنه تشتت الانتباه وضعف التركيز واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان، كما يشعر أن عقله صفحة بيضاء بمجرد الاطلاع على ورقة الأسئلة، وكل ذلك إنما سببه مشكلات في تنظيم المعلومات واسترجاعها، إضافة إلى الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ والمعلمين والوالدين تجاه الامتحانات والشعور أن المستقبل متوقف على الامتحانات وتوقع الفشل ويؤكد"Solivan" (1953) بأن قلق الامتحان يضعف الوظائف العقلية للتلميذ وقدرته على التركيز والانتباه أثناء أداء الامتحان.

كما أكدت الدراسة التجريبية التي قاما بها "Zimbardo" et "Sarason" (1964) وجود ارتباطات موجبة بين الدرجات المرتفعة في قلق الامتحان والدرجات المنخفضة في التحصيل الدراسي، إذ يتصف

التلاميذ ذوي القلق المرتفع بالميل إلى العزلة والانطواء والتغيب عن الدراسة وخاصة فترة الامتحانات إذ يعتبر هذا التغيب وسيلة دفاعية عصبية، مقارنة مع التلاميذ ذوي القلق المنخفض الذين يتميزون بالميل إلى الاشتراك في الأنشطة المختلفة، فالقلق في صورته الشديدة يكون له أثر سلبي في تحصيل التلاميذ وأدائهم في الامتحان كما أكدت الدراسة بدورها على أن هؤلاء التلاميذ أكثرهم راسبين بسبب تدني مستوى تحصيلهم الدراسي (الزغبي، **2001**، ص**49**)

كما تشير دراسة "Zeidner " (2001) بعنوان "أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي" إلى وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وعليه كلما زاد قلق الامتحان انخفض التحصيل الدراسي المؤدي إلى الرسوب، وهذا ما أكدته نظرية "القلق المعوق" التي تفسر قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة، والقلق حسب هذه النظرية يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ويؤدي إلى انخفاض مستوى أداءه في الامتحان (معيزي، شعبان شاوش، **2022**، ص**104**).

تترك بعض الخبرات الأسرية والمدرسية كالتأنيب والتهديد بالفشل أثر نفسي سيء على التلاميذ بدلا من أن تكون عاملا مساعدا في توجيهه، وهي عوامل تسبب تدني مستوى التحصيل الدراسي وضعف الأداء، وتشكل انفعالات تتسم بنوع من القلق الذي يصبح السمة الغالبة على الموقف والذي يولد بدوره استجابات تعرقل أداء التلميذ، حيث يترك هذا القلق آثار على نفسية التلاميذ وقدراتهم ومستواهم، لما يولد من استجابات غير مناسبة أثناء موقف الامتحان حيث يفقد التلميذ اتزانه الانفعالي أثناء قراءته للسؤال إما بسبب الأسئلة المعقدة أو عدم قدرته على استرجاع المعلومات أو من خوفه من عدم النجاح وبالتالي يفقد ثقته بنفسه وبالمحيطين به، وقد أصبح الرسوب في الآونة الأخيرة يعني الفشل المادي والاجتماعي وصار الامتحان مجال للخوف لدى كثير من التلاميذ خاصة في الأقسام النهائية (غالب، **1981**، ص**95**).

فالقلق في امتحان الباكالوريا يكون أكثر شدة مقارنة بالامتحانات الأخرى، فالرغبة الملحة في النجاح للالتحاق بمقاعد الدراسة الجامعية تولد تخوفا أكبر وقلق بشأن عدم النجاح كون هذه المرحلة مصيرية ينتظر نتائجها كل من التلميذ والأولياء والمعلمين.

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل ظاهرة الرسوب ولاسيما في امتحان الباكالوريا حيث تم تحديد المفاهيم بدقة مع التطرق إلى أهم الخلفيات والاتجاهات المفسرة لهذه الظاهرة والعوامل المسببة لها انطلاقا من العوامل الشخصية المرتبطة بذات التلميذ والعوامل الخارجية ذات الصلة بالأسرة والمدرسة، فالتلميذ المعيد يواجه تداعيات سلبية تتعلق باستقلاليته وتحصيله العلمي خاصة إذا تعلق الأمر بامتحان مصيري كامتحان الباكالوريا والذي يؤثر رسوبه فيه على مستقبله الأكاديمي والمهني.

ومن هذا المنطلق كان لابد من تضافر الجهود بغرض التقليص والتقليل من هذه الظاهرة باعتماد طرق فعالة، من خلال إرشاد ومتابعة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية تربوية قد تؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى تقويم تربوي شامل بما في ذلك تحديد الأهداف التعليمية وإمكانية تحقيقها، وتطوير المناهج الدراسية، كما يجب دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على التلميذ وتحليل العلاقة بين الأسرة والمدرسة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

يقوم البحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية على العديد من الخطوات المنهجية المتبعة لانجازه والوصول إلى حقائق ونتائج مثبتة على جانبين نظري والآخر تطبيقي يتطلب التعرف على حيثيات واقع الدراسة بإسقاط الفروض واختبارها للتأكد من صدقها.

تعد الدراسة الميدانية الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث بغية الوقوف على الظاهرة من مصدرها وهو الواقع المعاش، وتعتبر الأدوات المنهجية الوسيلة التي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة، كما تعتمد صحة النتائج التي يتوصل إليها على الإجراءات التي يتبعها والأساليب التي يختارها أثناء معالجته لموضوع الدراسة، ويتطلب من الباحث عرض هذه الإجراءات والأساليب وتوضيح كيفية إتباعها وطريقة استخدامها، وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل.

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أو ما يسميه الباحثين السوسيولوجيين بالجولة الاستطلاعية لميدان الدراسة، هي استكشاف توجهات الدراسة والظروف التي ستجرى فيها، حيث يقوم بها الباحث ضمن المرحلة الاستكشافية التي تعد من أهم الخطوات لجمع المعلومات حول ميدان الدراسة (مختار، **1995**، ص**48**). إذ تبرز أهمية الدراسة الاستطلاعية في التعرف على الميدان وضمان إمكانية إنجاز العمل فيمكن من خلالها الكشف عن أهم الركائز والأساسيات لإتمام الدراسة والحصول على نتائج أدق وأشمل، وهنا نأخذ بعين الاعتبار الواقع والصعوبات التي يجب تجاوزها دون المساس بالطابع العلمي للدراسة.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تجميع الملاحظات لتعميق المعرفة حول الموضوع المراد دراسته والتعرف على أهمية الدراسة وتحديد فروضها، والتحقق من أدوات جمع البيانات، وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية الهدف منها:

- استكشاف مجال الدراسة الميدانية.

- التعرف على مجتمع وعينة الدراسة بدقة.

- تحديد مكان وزمان الدراسة.

- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات ومدى صلاحيتها في جمع المعلومات.

- اكتشاف النقائص والصعوبات التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها أو تفاديها.

وقد تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

- اتصلت الباحثة برئاسة قسم علم النفس بجامعة 8 ماي 1945 قالمة للحصول على الرخصة لانجاز الدراسة الميدانية. (أنظر الملحق رقم 01)

- اتصلت الباحثة بمديرية التربية لولاية سكيكدة للحصول على الرخصة الرسمية للقيام بالدراسة الميدانية على مستوى ثانويات الولاية. (أنظر الملحق رقم 02)

- اختيار ثانويتين بولاية سكيكدة وهما: ثانوية "سنيقر بوخميس" وثانوية "شنيقل سعد" بدائرة تمالوس، وقد تم اختيار هاتين الثانويتين لقرب المسافة بينها والتسهيلات الإدارية المقدمة.

- تم الاتصال بمدير مؤسسة"سنيقر بوخميس" وأخذ الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية. (أنظر الملحق رقم 03)

- تم الاتصال بمدير مؤسسة"شنيقل سعد" وأخذ الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية. (أنظر الملحق رقم 4)

- الاتفاق مع مستشاري الإرشاد والتوجيه على إجراءات هذه الدراسة وكيفية تطبيق البرنامج الإرشادي (معرفة عدد التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، الشعب الموجودة في كل ثانوية، عدد التلاميذ في كل شعبة، وعدد التلاميذ المعيدين) حتى تسمح لنا الفرصة باختيار أفراد العينة الذين تتوافر فيهم الشروط المطلوبة.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في حدود ما يلي:

– **الحدود الزمنية**: تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية خلال شهر جانفي 2022.

– **الحدود المكانية**: طبقت هذه الدراسة على مستوى ثانويتين بدائرة تمالوس بولاية سكيكدة.

– **الحدود البشرية**: شملت هذه الدراسة التلاميذ المسجلين والمتمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي في جميع الشعب بثانوية "سنيقر بوخميس" وثانوية شنيقل سعد" بدائرة تمالوس ولاية سكيكدة.

- تم اختيار جميع التلاميذ المسجلين والمتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي على مستوى الثانويتين، وهم موزعين حسب المتغيرات التالية: الشعبة الدراسية، الجنس، والإعادة.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس" حسب متغير الشعبة الدراسية

الشعبة	عدد التلاميذ المسجلين	النسبة المئوية
علوم تجريبية	259	%48.86
آداب وفلسفة	128	%24.15
لغات	38	%7.16
تقني رياضي	35	%6.60

تسيير واقتصاد	32	%6.03
هندسة كهربائية	18	%3.77
هندسة طرائق	20	%3.39
المجموع	530	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) الذي يوضح توزيع التلاميذ على مختلف الشعب بثانوية سنيقر بوخميس"، أن شعبة علوم تجريبية تضم أكبر عدد من التلاميذ والذي يبلغ 259 تلميذ وذلك بنسبة 48.86% تليها شعبة آداب وفلسفة والتي تضم 128 تلميذ بنسبة 24.15% أما بقية الشعب فهي تحوي عدد قليل من التلاميذ ما بين 20 و38 تلميذ بنسب تتراوح ما بين 3.39% و7.16%.

الجدول رقم (2) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس" حسب متغير الجنس

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
إناث	303	%57.16
ذكور	227	%42.83
المجموع	530	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) الذي يوضح توزيع التلاميذ حسب متغير الجنس بثانوية "سنيقر بوخميس" أن عدد الإناث والذي بلغ 303 بنسبة 57.16% يفوق عدد الذكور الذي بلغ 227 بنسبة 42.83%.

الجدول رقم (3) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيقر بوخميس" حسب متغير الإعادة

الشعبة	عدد التلاميذ المعيدين	النسبة المئوية
علوم تجريبية	61	%54.95
آداب وفلسفة	19	%17.11

لغات	08	% 7.20
تقني رياضي	07	%6.30
تسيير واقتصاد	07	%6.30
هندسة كهربائية	04	%3.60
هندسة طرائق	05	%4.50
المجموع	111	%100

يوضح الجدول رقم (3) توزيع التلاميذ المعيدين في كل شعبة بثانوية "سنيقر بوخميس"حيث نلاحظ أعلى نسبة والتي قدرت ب 54.95% من التلاميذ المعيدين المتمدرسين بشعبة علوم تجريبية والذين بلغ عددهم 61 تلميذ، تليها نسبة 17.11% من شعبة آداب وفلسفة حيث بلغ عدد التلاميذ المعيدين 19 تلميذ، كما تتراوح نسبة التلاميذ المعيدين في بقية الشعب ما بين 7.20% و4.50% .

الجدول رقم (4) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الشعبة الدراسية

الشعبة	عدد التلاميذ المسجلين	النسبة المئوية
علوم تجريبية	137	%38.48
آداب وفلسفة	92	%25.84
لغات	40	%11.23
تقني رياضي	32	%8.98
تسيير واقتصاد	23	%6.46
هندسة كهربائية	17	%4.77
هندسة طرائق	15	4.21
المجموع	356	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) الذي يوضح توزيع التلاميذ على مختلف الشعب بثانوية "شنيڤل سعد"، أن شعبة علوم تجريبية تضم أكبر عدد من التلاميذ والذي يبلغ 137 تلميذ وذلك بنسبة 38.48 % تليها شعبة آداب وفلسفة والتي تضم 92 تلميذ بنسبة 25.84 % أما بقية الشعب فهي تحوي عدد قليل من التلاميذ ما بين 15 و40 تلميذ بنسب تتراوح ما بين 4.21% و11.23%.

الجدول رقم (5) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الجنس

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
إناث	214	%60.11
ذكور	142	%39.88
المجموع	356	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن عدد الإناث والذي بلغ 303 بنسبة 57.16% يفوق عدد الذكور الذي بلغ 227 بنسبة 42.83%.

الجدول رقم (6) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية "شنيڤل سعد" حسب متغير الإعادة

الشعبة	عدد التلاميذ المعيدين	النسبة المئوية
علوم تجريبية	35	%46.05
آداب وفلسفة	12	%15.78
لغات	07	%9.21
تقني رياضي	09	%11.84
تسيير واقتصاد	05	%6.57
هندسة كهربائية	06	%7.89
هندسة طرائق	02	%2.63
المجموع	76	%100

يوضح الجدول رقم (6) توزيع التلاميذ المعيدين في كل شعبة بثانوية "شنيڤل سعد" حيث نلاحظ أعلى نسبة والتي قدرت ب 46.05% من التلاميذ المعيدين المتمدرسين بشعبة علوم تجريبية والذين بلغ عددهم 35 تلميذ، تليها نسبة 15.78% من شعبة آداب وفلسفة حيث بلغ عدد التلاميذ المعيدين 12 تلميذ، كما تتراوح نسبة التلاميذ المعيدين في بقية الشعب ما بين 2.63% و11.84%.

2- منهج الدراسة:

يعرف فرانسيس بيكون" المنهج العلمي أنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معينة" (الرشيدي، **2000**، ص**22**).

إن طبيعة المشكلة المطروحة في الدراسة تفرض على الباحث تبني منهج معين دون غيره تبعا لأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من هذه الدراسة، وفي هذا الصدد يقول كل من"عمار بوحوش" و"محمد الذنيبات": "تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه" (بوحوش، الذنيبات، **2001**، ص **102**).

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية فقد اتبعنا المنهج شبه التجريبي والذي يتم من خلاله ملاحظة التغيرات التي تظهر على أفراد العينة، ويرى "عبيدات وآخرون" 1998 المنهج التجريبي بأنه: "القيام بتغيير مقصود ومضبوط للشروط المحددة للواقع والظاهرة موضوع الدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار عليها" (جمعة، **2005**، ص**136**).

2-1- التصميم التجريبي:

تهدف هذه الدراسة أساسا إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، وذلك بإتباع التصميم شبه التجريبي لمجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي ويتم هذا التصميم من خلال إدخال العامل التجريبي (المستقل) على المجموعة التجريبية، وترك المجموعة الضابطة في ظروفها الاعتيادية.

هذا التصميم يمكن الباحث من الحصول على معلومات وفيرة باستخدام القياس القبلي للتأكد من أن المجموعتين متكافئتين من حيث المتغير التابع قبل تطبيق البرنامج، واستخدام القياس البعدي للكشف عن مدى فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في التأثير على المتغير التابع (قلق الامتحان) (جابر، كاظم، **1996**، ص**208**).

إن تحقيق التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أمر مهم لكي تبقى المجموعتين متماثلتين قدر الإمكان في مختلف العوامل التي تؤثر على المتغير التابع، لكن يبقى الحصول على مجموعتين متكافئتين تماما أمرا يصعب تحقيقه في العلوم الانسانية، لذلك فقد تم تقسيم المجموعة الكلية إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بطريقة عشوائية وعزل بعض المتغيرات الدخيلة والخارجية التي قد تؤثر على نتائج الدراسة كالعمر الزمني، والشعبة الدراسية، والجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتخضع المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس القبلي والبعدي وتختبر دلالة هذا الفرق إحصائيا من خلال:

- إجراء القياس القبلي على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

- إدخال المتغير التجريبي (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية.

- إجراء القياس البعدي على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

- إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية لتتبع أثر البرنامج الإرشادي.

2-2- متغيرات الدراسة:

- متغير مستقل (تجريبي) يتمثل في البرنامج الإرشادي المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

- متغير تابع يتمثل في مستوى قلق الامتحان، كما تظهره نتائج مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية.

3- عينة الدراسة:

لقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية، كما تم اختار هاتين الثانويتين لقرب المسافة بينها وتواجدهما في نفس الوسط والظروف، إضافة إلى التسهيلات الإدارية المقدمة.

3-1- شروط اختيار العينة:

من أجل تحقيق أفضل النتائج وضبطها تمت مراعاة مجموعة من المتغيرات الدخيلة وذلك لاستبعاد تأثيرها على نتائج الدراسة وتتمثل في اختيار:

- أفراد العينة من التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي: وذلك لإقبالكم على اجتياز امتحان الباكالوريا باعتباره امتحان رسمي يحدد مصير التلميذ وبالتالي يكون مصدرا لقلق الامتحان.

- أفراد العينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا مرة واحدة: قلق الامتحان مرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ الدراسية وتكرار مرات الفشل، فمستوى القلق يرتفع بعد الرسوب الذي يعتبر أحد العوامل المؤثرة والمسببة لارتفاع مستوى قلق الامتحان، وقد تم اختيار عينة الدراسة من التلاميذ المعيدين مرة واحدة لأن التلاميذ المعيدين أكثر من مرة في نفس التخصص عددهم قليل.

- أفراد العينة من شعبة علوم تجريبية: فحسب الدراسات أن التلاميذ في التخصصات العلمية يرتفع لديهم مستوى قلق الامتحان مقارنة بالتلاميذ في التخصصات الأدبية، كما أن اختيارنا لعينة الدراسة من شعبة علوم تجريبية لارتفاع عدد التلاميذ المعيدين في هذه الشعبة أكثر من بقية الشعب.

- العمر الزمني لأفراد العينة يتراوح ما بين (19-21) سنة.

- جميع أفراد العينة من جنس الإناث: ترتفع درجات القلق لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور حسب ما أشارت إليه نتائج الدراسات، كما أن اختيارنا لعينة الدراسة من الإناث لعدم قبول معظم الذكور من مجتمع الدراسة المشاركة في البرنامج بحجة ضيق الوقت ولانشغال بأمور أخرى، كما لا بد من تكوين جماعة إرشادية متماثلة في الجنس (ذكور أو إناث)، ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنون مع البنات معا في المجموعة الإرشادية، أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة يفضل إبقاء الجنسين منفصلين عند تكوين الجماعة الإرشادية، وذلك لاختلاف طبيعة واهتمامات كل جنس، هذا إلى جانب أن هناك موضوعات عند طرحها قد تسبب الشعور بالخجل أمام الجنس الآخر وخاصة في مرحلة المراهقة، مما قد يكون له تأثير سلبي على العملية الإرشادية.

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد العينة متقارب مع تواجدهم في بيئات متشابهة.

- أفراد العينة ممن يعانون من مستوى قلق امتحان مرتفع.

– أفراد العينة لم يستفيدوا من أي برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان.

3-2- خطوات اختيار العينة:

– من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية بلغ عدد أفراد المجتمع الكلي للدراسة 187 تلميذ معيد في جميع الشعب بمعدل 111 تلميذ معيد بثانوية "سنيقر بوخميس" و76 تلميذ معيد بثانوية "شنيقل سعد".

– تم إختيار مجموعة الإناث المعيدات في جميع الشعب، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7) يوضح عدد الإناث المعيدات بثانوية "سنيقر بوخميس" وثانوية "شنيقل سعد"

	ثانوية "سنيقر بوخميس"		ثانوية "شنيقل سعد"	
الشعبة	التلاميذ المعيدين	عدد الإناث	التلاميذ المعيدين	عدد الإناث
علوم تجريبية	61	25	35	19
آداب وفلسفة	19	13	12	07
لغات	08	06	07	05
تقني رياضي	07	05	09	04
تسيير واقتصاد	07	04	05	02
هندسة كهربائية	04	01	06	02
هندسة طرائق	05	03	02	01
المجموع	111	57	76	40

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن عدد الإناث بثانوية "سنيقر بوخميس" قد بلغ 57 تلميذة، في حين بلغ 40 تلميذة بثانوية "شنيقل سعد"، كما نلاحظ أن عدد هؤلاء التلميذات في شعبة علوم تجريبية مرتفع حيث بلغ 25 تلميذة بثانوية"سنيقر بوخميس" و19 تلميذة بثانوية"شنيقل سعد" مقارنة ببقية الشعب والتي تراوح عدد الإناث فيها ما بين 13 وتلميذة واحدة على مستوى الثانويتين.

– ولما كان من الصعب تجريب البرنامج الإرشادي على عدة مجموعات تجريبية وعدم توفر الظروف والإمكانيات المناسبة لعملية التجريب تم اختيار مجموعة الإناث من شعبة علوم تجريبية حيث بلغ عددهن 44 تلميذة على مستوى الثانويتين، بواقع 25 تلميذة بثانوية "سنيقر بوخميس" و19 تلميذة بثانوية "شنيقل سعد"

– تم استبعاد 10 تلميذات من ثانوية "سنيقر بوخميس" و 4 تلميذات من ثانوية "شنيقل سعد" بمجموع 14 تلميذة وذلك لأسباب تعود إلى عدم قبول المشاركة في البرنامج الإرشادي.

– وبذلك أصبح عدد أفراد العينة الفعلية 30 تلميذة موزعين على مستوى ثانويتين حيث تم تقسيمهم بطريقة عشوائية منتظمة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تضم 15 تلميذة من ثانوية "سنيقر بوخميس" ومجموعة ضابطة تضم 15 تلميذة من ثانوية "شنيقل سعد"، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8) يوضح عدد أفراد العينة بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	الثانوية	عدد أفراد العينة
التجريبية	سنيقر بوخميس	15
الضابطة	شنيقل سعد	15
المجموع		30

3–3– التجانس بين أفراد العينة:

تم تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات: العمر الزمني، المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية:

3–3–1– متغير العمر الزمني:

الجدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة حسب العمر الزمني

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
العمر الزمني	التكرار	العمر الزمني	التكرار

19 سنة	07	19 سنة	09
20 سنة	05	20 سنة	04
21 سنة	03	21 سنة	02
المجموع	15	المجموع	15

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن العمر الزمني لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموع الضابطة يتراوح ما بين (19-21) سنة، ففي المجموعة التجريبية قد بلغ عدد التلاميذ الذين يبلغون من العمر (19) سنة 07 تلاميذ وعدد التلاميذ الذين يبلغون (20) سنة 05 تلاميذ، بينما نجد 03 تلاميذ ممن يبلغون من العمر (21) سنة، أما في المجموعة الضابطة فنجد 09 تلاميذ ممن يبلغون من العمر (19) سنة و 04 تلاميذ ممن يبلغون (20) سنة وتلميذان يبلغان من العمر (21) سنة.

الجدول رقم (10) يوضح المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني

المجموعة	العمر الزمني		المتوسط الحسابي
	من	إلى	
التجريبية	19 سنة	21 سنة	19.73
الضابطة	19 سنة	21 سنة	19.53

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ تراوح العمر الزمني لأفراد المجموعة التجريبية بين (19-21) سنة بمتوسط عمر زمني قدره 19.73 سنة، وتراوح العمر الزمني لأفراد المجموعة الضابطة بين 19-21 سنة بمتوسط عمر زمني قدره 19.53 سنة.

الجدول رقم (11) يوضح قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للعمر الزمني	مجموع الرتب	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	قيمة ألفا
العمر الزمني	التجريبية	15	19.73	241	0.92	2.35	2.42	0.05
	الضابطة	15	19.53	384	1.97			

يتضح من خلال رقم (11) أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت 2.35 عند مستوى الدلالة 0.05 أصغر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب 2.42 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني، أي أن المجموعتين متجانستين في هذا المتغير.

3-3-2- متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	التجريبية	15	24.26	5.97	1.67	1.27	غير دالة
	الضابطة	15	22.85	5.29			

نلاحظ من خلال القيم الموجودة في الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وهذا ما تبينه قيمة "ت" والتي بلغت 1.67 وهي قيمة غير دالة، وقيمة "ف" والتي بلغت 1.27 وهي أيضا قيمة غير دالة، مما يدلى على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

4- حدود الدراسة:

4-1- الحدود البشرية (عينة الدراسة الأساسية): التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا مرة واحدة الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان، من جنس الإناث، تخصص علوم تجريبية، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (19-21) سنة، بلغ عددهم 30 تلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية تضم 15 تلميذة وضابطة تضم 15 تلميذة.

4-2- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 17 جانفي إلى 21 أفريل 2022.

4-3- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة بثانوية "سنيقر بوخميس" وثانوية "شنيقل سعد" بدائرة تمالوس ولاية سكيكدة.

5- أدوات الدراسة:

- مقياس قلق الامتحان من إعداد الدكتور "ساراسون".

- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة من إعداد "عبد الكريم قريشي".

- البرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة.

5-1- مقياس قلق الامتحان:

5-1-1- تعريف المقياس:

هو مقياس من إعداد الدكتور "ساراسون" (أنظر الملحق رقم5) يتضمن (38) فقرة موزعة على (03) أبعاد وهي:

- البعد المعرفي يضم (23) فقرة هي: 1-2-4-7-10-12-14-15-17-18-20-21-22-23-25-28-29-30-31-32-33-36-38.

- البعد الجسمي يضم (11) فقرة هي: 5-6-8-9-13-16-19-26-34-35-37.

- البعد السلوكي يضم (04) فقرات هي: 3-11-24-27.

5-1-2- هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والتعرف على هذا المستوى يتم من خلال مجموع درجات استجابة التلاميذ المرتبطة ببعض المواقف (المثيرات) التي تعرض عليهم بطريقة مكتوبة للحصول على الدرجة الكلية لكل تلميذ.

5-1-3- تعليمة المقياس:

أخي التلميذ/ أختي التلميذة إليك مجموعة من العبارات حول ما تفكر أو تشعر به في مواقف الامتحان، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات:

1- لا أوافق بشدة، مع هذه العبارة ضع علامة (×) في الخانة الأولى.

2- لا أوافق، مع هذه العبارة ضع علامة (×) في الخانة الثانية.

3- أوافق، مع هذه العبارة ضع علامة (×) في الخانة الثالثة.

4-أوافق بشدة، مع هذه العبارة ضع علامة (×) في الخانة الرابعة.

5-1-4- طريق التصحيح وتفسير النتائج:

يتكون المقياس من (38) فقرة لكل منها بدائل تقدير رباعي: لا أوافق بشدة – لا أوافق – أوافق – أوافق بشدة، يعطى المبحوث درجات بحسب المقياس على النحو التالي: (1-2-3-4) حيث تتراوح العلامة الكلية للمقياس ما بين (38-152) درجة.

5-1-5- التصنيف:

- 75 فما دون: درجة القلق طبيعية.

- ما بين 76-105: درجة القلق متوسطة.

- أكثر من 105: درجة القلق مرتفعة، وذلك يستدعي المتابعة والعلاج (الختاتنة، **2013**، ص ص**54-58**).

وقد تم عرض المقياس على الأساتذة المحكمين وتم إجراء بعض التعديلات بناء على ملاحظاتهم (أنظر الملحق رقم 6):

- استبدال كلمة الطالب بالتلميذ.
- استبدال كلمة المعلم بالأستاذ.
- استبدال كلمة اللوح بالسبورة.
- استبدال كلمة الصف بالمستوى الدراسي.
- استبدال كلمة المدرسة بالثانوية.

5-1-6- الخصائص السيكومترية للمقياس:

لقد استخدم واضع المقياس عدة أساليب للتأكد من صدق المقياس وثباته دلت جميعها على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه فعلا ومنها الصدق الظاهري والصدق العاملي وصدق الاتساق الداخلي، وقد كانت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجات كل من فقراته دالة حيث تراوحت ما بين (0.73-0.86) (**الختاتنة، 2013، ص 59**).

كما قام "أحمد سليمان عودة" (1988) بتطبيق هذا المقياس ومحك خارجي يتمثل في مقياس "حامد عبد السلام زهران" لقلق الامتحان على عينة من 82 طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتأكد الباحث من الصدق التلازمي والذي بلغ معامله (0.73) وألفا كرونمباخ وبلغ معامله (0.81) كما تأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرفية، وأكد على تمتع المقياس بالصدق المحكي (**عودة، 1988، ص 72**).

5-2- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

وهي استمارة لتقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من إعداد الدكتور "عبد الكريم قريشي"، وتشتمل على جوانب التلميذ انطلاقا من منزله والحي الذي يسكن فيه إلى تعليم والديه ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن وممتلكاته بالإضافة إلى أماكن قضاء الإجازات السنوية (**قريشي، 1988، 358**). وقد أخذ منها ما يلاءم هذه الدراسة: (أنظر الملحق رقم 7)

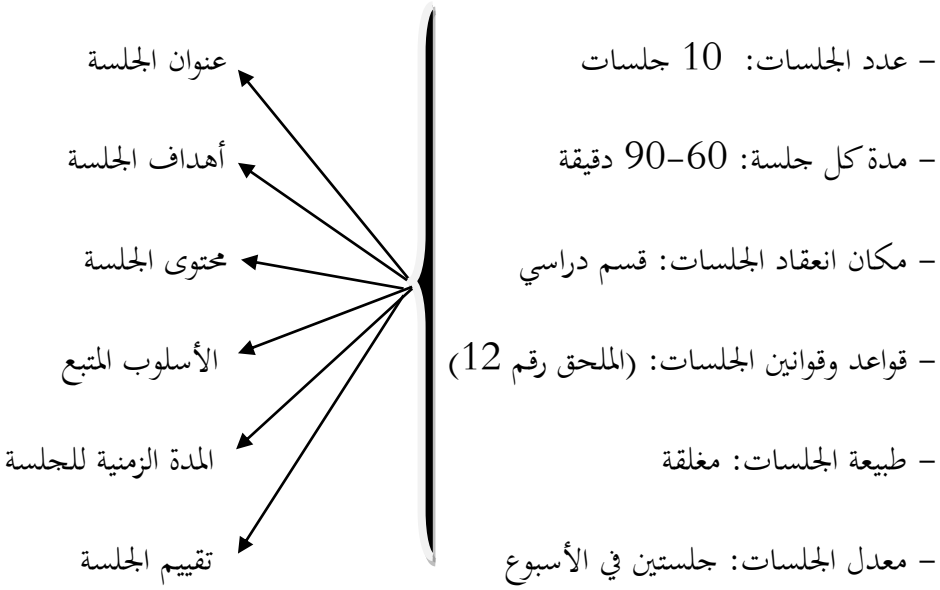
– بيانات خاصة بالتلميذ: تاريخ الميلاد، الجنس، السنة الدراسية، مكان الإقامة.

– بيانات خاصة بالأسرة: المستوى التعليمي للأب والأم، مهنة الأب والأم، عدد أفراد الأسرة، دخل الأسرة، نوع السكن ومواصفاته.

5–3– البرنامج الإرشادي:

5–3–1– التعريف بالبرنامج:

هو برنامج إرشادي جماعي مقترح مبني على النظرية المعرفية السلوكية التي تقوم بتعديل الأفكار والسلوكيات غير المرغوبة، يهدف إلى خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، من خلال تطبيق مجموعة من التقنيات الإرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي، تقنية وقف الأفكار، وتقنية الاسترخاء الذاتي) والتدريب على مهارات الامتحان. ويمكن وصف البرنامج من خلال ما يلي:



5–3–2– أهداف البرنامج:

– الهدف العام: يهدف البرنامج الإرشادي إلى خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– الأهداف الإجرائية:

– إعطاء تصور عام حول قلق الامتحان.

– مساعدة التلاميذ على خفض مستوى القلق لديهم والناتج عن الامتحان من خلال تطبيق مختلف التقنيات الإرشادية.

– إكساب التلاميذ بعض مهارات الامتحان وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة للمذاكرة والاستعداد للامتحان.

5–3–3– الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يستند هذا البرنامج على النظرية المعرفية السلوكية من خلال:

– تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على قلق الامتحان.

– تهيئتهم للتحضير الجيد للامتحان، وتوعيتهم بقدراتهم النفسية والمعرفية والجسمية، وكيفية استغلالها بكفاءة عالية في أداء الامتحان.

– تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تعلق في أذهان التلاميذ حول الامتحان.

– تعديل السلوك الخاطئ الذي يلازم التلاميذ في فترة الامتحان.

5–3–4– إعداد البرنامج:

تم بناء البرنامج الإرشادي اعتمادا على:

– الاطلاع على الموروث الثقافي والإطار النظري المتعلق بالإرشاد والبرامج الإرشادية: كتاب الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، وكتاب التوجيه والإرشاد النفسي لـ "حامد زهران"، سلسلة البرامج الإرشادية مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية لـ "حمدي عبد الله عبد العظيم"، مطبوعة في مقياس البرامج الإرشادية من إعداد الدكتور "واكد رابح".

– الاعتماد على بعض المراجع والكتيبات الإلكترونية حول المذاكرة: كيف تذاكر، علم نفسك كيف تذاكر، مهارات في فن المذاكرة.

– الاستفادة مما ورد في الفصل الثاني حول الإرشاد الجماعي والأساليب المعتمدة في البرامج الإرشادية.

– جمع المادة العلمية المتعلقة بمتغير قلق الامتحان والاستفادة مما ورد في الجانب النظري حول الإجراءات العملية الإرشادية لخفض قلق الامتحان (الفصل الثالث).

– الاطلاع على مختلف التقنيات الإرشادية العلاجية والانتقاء منها ما يتلاءم مع نوعية المشكلة وخصائص المرحلة العمرية.

–الاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي تبنت بناء وتطبيق برامج إرشادية: دراسة "سليمة سايحي" حول فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثاني ثانوي، ودراسة "نائل إبراهيم أبو عزب" حول فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، ودراسة "طوبال فطيمة" حول فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية.

– الاستفادة من ملاحظات الأساتذة المحكمين حول محتوى البرنامج وتطبيقه.

5–3–5– مراحل تطبيق البرنامج:

– مرحلة البدء: وهي مرحلة التحضير الأولي التي يتم من خلالها التعارف وبناء الألفة بين الباحثة والتلاميذ وتوضيح الفكرة العامة للبرنامج الإرشادي وأهدافه وكيفية تطبيقه، ويتم ذلك خلال الجلسة التمهيدية الأولى.

– مرحلة التعريف بالمشكلة: في هذه المرحلة تركز الباحثة على المشكلة الرئيسية وهي قلق الامتحان إذ يتم إعطاء تصور واضح حول الموضوع من خلال تقديم نظري للتعريف بماهية قلق الامتحان، ما هي أعراضه، معرفة أسبابه ومختلف الآثار الناجمة عنه وإمكانية التخفيف منه وسبل تحقيق ذلك بإتباع طريقة المحاضرة الإرشادية وطريقة الإرشاد بالمناقشة الجماعية، ويتم ذلك خلال الجلسة الثانية.

– مرحلة التطبيق: وذلك خلال الجلسات الموالية التي يتم فيها تدريب التلاميذ على أساليب بهدف التغلب على القلق المصاحب لامتحان بإتباع مختلف التقنيات الإرشادية بدءا من الجلسة الثالثة حتىالجلسة السابعة إضافة إلى تدريب التلاميذ على مهارات الامتحان (المذاكرة والاستعداد للامتحان) خلال الجلسات الثامنة، والتاسعة، والعاشرة.

– مرحلة الانتهاء: والتي يتم فيها بلورة الأهداف المكتسبة ومراجعة ما تم إجرائه ومناقشته خلال الجلسات السابقة، إضافة إلى إجراء القياس البعدي لمعرفة مدى فاعلية وتأثير البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم ذلك خلال الجلسة الختامية.

– مرحلة المتابعة: وتتم بعد فترة زمنية من تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيق القياس البعدي، حيث يتم خلالها من التأكد من مدى استمرارية أثر البرنامج على المجموعة التجريبية من خلال القياس التتبعي.

5-3-6- محتوى البرنامج الإرشادي:

الجدول رقم (13) يوضح محتوى البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى	
موضوع الجلسة	جلسة تمهيدية: التعارف وبناء الألفة بين الباحثة والتلاميذ والتعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه
أهداف الجلسة	– التعارف وبناء الألفة والمحبة. – كسر الحواجز بين الباحثة والتلاميذ وتبديد الشعور بالغربة. – تبادل المعلومات والبيانات الشخصية.
محتوى الجلسة	– تقوم الباحثة بإلقاء التحية على التلاميذ، الترحيب بهم، تقديم الشكر على حضورهم في الوقت والمكان المحددين، دعم وتعزيز هذا السلوك تعزيز معنوي، والتأكيد على الالتزام بالحضور حتى نهاية البرنامج. – تقدم الباحثة نفسها وتتيح الفرصة لكل تلميذ بالتعريف عن نفسه. – توضيح ماهية البرنامج الإرشادي، الهدف منه، عدد جلساته، محتوى الجلسات، آلية سيرها، الأساليب المتبعة، والقواعد والمبادئ التي يجب أن تراعى من قبل التلاميذ أثناء الجلسات. – حث التلاميذ على أهمية التعاون والحضور لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج. – تزويد التلاميذ بعدد الجلسات ومواعيدها. – إجراء تعاقد معنوي من خلال الاتفاق على قواعد وقوانين الجلسات. – الإجابة على تساؤلات التلاميذ بكل صدق وصراحة.
الأسلوب	الإرشاد بالمناقشة الجماعية

المتبع	
المدة الزمنية	60 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم الورقة التقييمية
الجلسة الثانية	
موضوع الجلسة	التعريف بمفهوم قلق الامتحان، أسبابه، أعراضه، وآثاره السلبية.
أهداف الجلسة	– إعطاء تصور واضح عن قلق الامتحان. – معرفة أسباب قلق الامتحان والأعراض الناتجة عنه (الجسمية، النفسية، العقلية، والاجتماعية). – الوقوف على الآثار السلبية لقلق الامتحان.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ والتذكير بما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة والتذكير بقواعد وقوانين العمل الإرشادي حتى يتم الربط بين الجلسات. – التمهيد لموضوع الجلسة مع توضيح الخطوط العريضة التي سيتم تناولها خلال الجلسة. – طرح مجموعة من الأسئلة حول قلق الامتحان والأعراض الناتجة عنه من أجل استثارة أفكار التلاميذ وتعديل الأفكار والمفاهيم الخاطئة لديهم. من بين هذه الأسئلة: * ما مفهوم القلق العام وقلق الامتحان خصوصا لدى كل واحد من التلاميذ؟ * ما هو التصور الذي يحمله كل تلميذ حول قلق الامتحان؟. * ما هي الأعراض التي تظهر على كل تلميذ أو يشعر بها قبل وأثناء وبعد الامتحان؟. * ما هي الآثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان؟. – قام التلاميذ بالإجابة عن التساؤلات المطروحة. – إلقاء نظري حول قلق الامتحان وعرض شرائح (باور بوينت) توضح مفهوم قلق الامتحان، أسبابه، أعراضه، وآثاره السلبية. – الإجابة على تساؤلات واستفسارات التلاميذ حول موضوع النقاش.
الأسلوب المتبع	– المحاضرة الإرشادية. – الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	90 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم الورقة التقييمية.

	-إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الثالثة	
موضوع الجلسة	الكشف عن الأفكار السلبية حول قلق الامتحان ومناقشتها عن طريق تقنية العصف الذهني
أهداف الجلسة	- توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع الامتحان. - تهديم الأفكار السلبية وبناء الأفكار الإيجابية.
محتوى الجلسة	- الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور ومراجعة محتوى الجلسة السابقة من خلال الواجب المنزلي. - تحديد وشرح موضوع الجلسة (توليد الأفكار حول موضوع الامتحان باستخدام تقنية العصف الذهني) لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة. - شرح موجز لمفهوم تقنية العصف الذهني والتي يقصد بها توليد وإنتاج أفكار وآراء ووضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر عدد ممكن من الأفكار حول الموضوع المطروح (الامتحان) حيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء، وكذلك تحفيز وإثارة الذهن، إذ لابد للعقل الالتفاف حول الموضوع والنظر إليه من جميع الجوانب ومحاولة تطويقه واقتحامه بكل الحيل الممكنة، وأما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة... - تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من 3 إلى 4 تلاميذ يجلسون وجها لوجه. - شرح طريقة العمل وتذكير التلاميذ بقواعد ومبادئ تقنية العصف الذهني المتمثلة في: * عرض الأفكار بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها. * احترام أفكار الآخرين وعدم انتقادها. * كلما كثر عدد الأفكار وتنوع كان أفضل. * يمكن الاستفادة من أفكار الآخرين بالاستنتاج منها أو تطويرها. * الاستماع لتعليمات الباحثة وتنفيذها. * إعطاء فرصة للباحثة بتدوين الأفكار المطروحة. - تقوم الباحثة بكتابة كلمة "امتحان" على السبورة وتطلب من التلاميذ طرح جميع الأفكار التي تتبادر إلى الذهن بمجرد ذكر لفظ "امتحان" بغض النظر إذا كانت إيجابية أم سلبية، مع طرح مجموعة من الأسئلة حول الامتحان من أجل وضع ذهن التلاميذ في حالة استثارة وجاهزية

	وتنمية الأفكار بناءا على التداعيات الحرة. – تقوم الباحثة بتدوين جميع الأفكار على السبورة بطريقة متسلسلة وتذكيرهم من حين لآخر بمبادئ التقنية المذكورة سابقا. – بعد الانتهاء من طرح جميع الأفكار وتدوينها تطلب الباحثة من التلاميذ إمعان النظر في تلك الأفكار ومحاولة الربط بين المتشابهة منها لتحديد الأفكار التي تحمل نفس المعنى لدمجها في فكرة واحدة. – مناقشة هذه الأفكار من أجل تصنيفها: أفكار إيجابية، أفكار مفيدة قابلة للتطبيق، أفكار إيجابية لكنها غير قابلة للتطبيق... – تلخيص الأفكار الإيجابية والمفيدة والقابلة للتطبيق في الحياة العملية. – ومن أجل خفض التوتر حول موضوع الامتحان قدمت الباحثة ملاحظة مفادها أن تصور الشيء هو إعطاء قيمة للشيء وكلما أعطى الفرد قيمة كبيرة لشيء ما سيؤثر عليه بالسلب، لكن إذا أعطى له الفرد قيمته الحقيقية سيؤثر عليه بالإيجاب، فكلما زادت القيمة الإيجابية تغير التصور، وبالتالي إعطاء تفسير صحيح وعدم المبالغة فيه.
الأسلوب المتبع	– الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	90 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الرابعة	
موضوع الجلسة	تطبيق تقنية وقف الأفكار.
هدف الجلسة	– إيقاف الأفكار السلبية المرتبطة بقلق الامتحان.
محتوى الجلسة	– ترحب الباحثة بالتلاميذ وتراجع معهم بشكل موجز محتوى الجلسة السابقة والواجب المنزلي المتمثل في إعادة التفكير حول ما تم النقاش حوله، ومحاولة التخلص من التقديرات السلبية وتغييرها إلى أفكار إيجابية. – شرح محتوى الجلسة الحالية والهدف منها وكيفية تطبيق تقنية وقف الأفكار. – تطلب الباحثة من التلاميذ إخراج ورقة وإعداد قائمة تحتوي من 3–4 أفكار ترتبط

	بالامتحان تطارد تفكيرهم ولا يستطيعون التوقف بشأنها، مع كتابة المشاهد المصاحبة لها. – ثم تطلب منهم إعداد قائمة أخرى من 3–4 أفكار سارة ومحببة ويفضلون انشغال تفكيرهم بها، وذلك من منطلق أن إيقاف التفكير هو إحلال الأفكار السارة مكان الأفكار المزعجة. – ثم تطلب منهم الاسترخاء تماما وتخليص تفكيرهم من الضغوطات، ثم البدء بالتركيز على الفكرة الأقل إزعاجا من القائمة الأولى وترك الأفكار الأشد إزعاجا حتى الأخير، وتطلب منهم إغماض أعينهم والتركيز على هذه الفكرة والمشهد المصاحب لها ومحاولة العيش معها بكل حواسهم والاندماج تماما في المشهد حتى يصلوا إلى درجة الاندماج الحي مع الفكرة والإبقاء على هذه الفكرة لمدة بسيطة في تفكيرهم. – تصرخ الباحثة بصوت عالي (قف) بعد أن انغمس التلاميذ في التخيل مع الفكرة المزعجة وتعمقوا في التفكير السلبي وبدأت تظهر عليهم الأعراض، ويمكن أن يصاحب الصرخة الضرب بكف اليد على الطاولة. – ثم تعيد تخيلهم إلى فكرة من الأفكار السارة والمحببة التي ثم ذكرها في القائمة الثانية حتى يرتاح تفكيرهم. – ثم تعيد التلاميذ إلى التفكير والانغماس مرة أخرى في فكرة من الأفكار المذكورة والمزعجة والتي تسبب لهم القلق والتوتر وتركهم يغوصون في التفكير بها حتى يصلوا إلى أن يقولوا لأنفسهم وبصوت عالي (قف) ويتوقفوا بإرادتهم. – وتكرر العملية مع بقية الأفكار المزعجة حتى يتوقفوا بإرادتهم ودون إصدار صوت بكلمة (قف) بل يقولونها في أنفسهم، ويحولوا تفكيرهم تلقائيا إلى الأفكار السارة والمحببة. – ويمكن الجمع ما بين إيقاف الفكرة من خلال صرخة (قف) وتمرين التنفس العميق والتركيز عليه من خلال أخذ الهواء عن طريق الأنف ثم حبس التنفس لبض ثوان ثم الزفير عن طريق الفم مع إبقاء الذهن خاليا خلال هذه العملية والاستمرار فيها حتى الإحساس بالراحة.
الأسلوب المتبع	الإرشاد بالمناقشة الجماعية
المدة الزمنية	90 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم الورقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الخامسة	
موضوع	إعادة تطبيق تقنية وقف الأفكار

الجلسة	
هدف الجلسة	تدريب التلاميذ أكثر على تقنية وقف الأفكار من أجل تمكن كل تلميذ من وقف الأفكار السلبية بنفسه وبدون أي مساعدة.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ، وتذكيرهم بمحتوى الجلسة السابقة التي تضمنت تقنية وقف الأفكار. – مراجعة الواجب المنزلي المتمثل في تدرب التلاميذ على هذه التقنية في المنزل ومناقشة مختلف الملاحظات المذكورة من قبلهم. – إعادة تطبيق تقنية وقف الأفكار بنفس خطواتها السابقة فقط دون إيقافهم من طرف الباحثة بل تركتهم يتوقفون عن التفكير بأنفسهم باستخدام عبارة "قف" بعد الانغماس في الفكرة السلبية. – وتدريجيا أصبحوا يتوقفون عن التفكير في الأفكار السلبية دون الصراخ بل يقولون عبارة "قف" في أنفسهم.
الأسلوب المتبع	– الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	60 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة السادسة	
موضوع الجلسة	استخدام تقنية التحصين التدريجي (خفض الحساسية التدريجي).
أهداف الجلسة	– إبعاد التلاميذ عن جو التوتر والقلق وبث الطمأنينة والأمن في أنفسهم بطريقة تدريجية، للتخلص من مشاعر الخوف وإلغاء التقديرات السلبية. – خفض التوتر والقلق لديهم ومحولة تخليصهم من الأفكار والتقديرات السلبية من خلال تعريضهم لمواقف القلق بالتدريج.
محتوى الجلسة	– تبدأ الباحثة بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على حسن التزامهم، وتلخيص بصورة سريعة ما ورد في الجلسة السابقة، وشرح موجز لمحتوى وخطوات الجلسة الحالية وأخذ الموافقة منهم على كل خطوة. – تدريب التلاميذ على الاسترخاء من خلال:

	* شرح أسلوب الاسترخاء وكيفية استخدامه، وتشجيعهم على تنفيذه وإتباعه وقت الحاجة. * حث التلاميذ على التخيل الذي يروح عن النفس والعقل ويبعد عن مشاكل الحياة من خلال التفكير بالأمور الايجابية، وتشجيعهم على التركيز في التفكير على الأمور المحببة التي تبعث على الراحة والاطمئنان والسكينة في النفس. * التدريب على الاسترخاء من خلال التنفس العميق (وضع يد على الصدر واليد الأخرى على البطن وأخذ نفس عميق عن طريق الأنف ثم حبس النفس لبضع ثوان ثم إخراجه عن طريق الفم بهدوء مع ذكر الله تعالى، وتكرار العملية). – طلب من التلاميذ كتابة شعورهم قبل وبعد ممارسة أسلوب الاسترخاء ثم مناقشة ملاحظاتهم. – إعداد مدرج القلق: حيث تقوم الباحثة بتقديم المثيرات التي تسبب القلق والخوف في شكل متدرج، بدءا بالمواقف الأقل إثارة للقلق وصولا إلى المثير الحقيقي للحالة الشديدة للقلق (من المثيرات السهلة إلى المثيرات الصعبة). – تهيئ الباحثة التلاميذ لتخيل المثيرات التي تقدمها بالتدريج حتى يصلوا إلى تقبل الأفكار المتخيلة بالتدريج الواحدة تلوى الأخرى. – تقوم بتعريضهم تدريجيا للمثيرات أو المواقف المسببة للقلق بينما يكونوا في وضع استرخاء، والانتقال من مثير إلى آخر بالتدرج من السهل إلى الصعب بعد زوال أثر المثير السابق. – تناقش الباحثة كل مثير على حدا، ومساعدتهم على زيادة المشاعر الايجابية بدلا من المشاعر السلبية عبر (الحوار مع النفس + التخيل) . – انتقال أثر التعلم: من خلال تشجيع التلاميذ على تطبيق تلك الآثار الايجابية في المواقف المقلقة في الحياة اليومية. – فتح المجال للمناقشة حول الأسلوب المعتمد في الجلسة وتقديم آرائهم ومدى استفادتهم منه وحثهم على التحصين التدريجي ضد القلق بأن يعيشوا المواقف المثيرة للقلق تدريجيا في خيالهم.
الأسلوب المتبع	الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	90 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة السابعة	
موضوع	تطبيق تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي.

الجلسة	
أهداف الجلسة	– التخلص الفوري من التعب والتوتر. – تدريب العقل على السيطرة على العمليات العقلية وضبط عملية التنفس وضربات القلب. – التخلص من الانفعالات وأعراض القلق.
محتوى الجلسة	– اختيار مكان هادئ بعيدا عن الضوضاء ومصادر الإزعاج مع وجود إضاءة مناسبة. – الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور، ومراجعة الواجب المنزلي المتمثل في التدرب على تقنية التحصين التدريجي ومناقشة مختلف الملاحظات ومدى الاستفادة من هذه التقنية. – شرح وجيز لأهداف ومحتوى هذه الجلسة والمتضمن التدرب على تقنية "شولتز" للاسترخاء وخطوات تطبيقها: * اختيار وضعية الجلوس على كرسي بسيط مع إسناد الذراعين على الفخذين بحيث تستريح الذراعين مع ثني الرقبة على الصدر. * تطلب الباحثة من التلاميذ إغماض أعينهم والتنفس بعمق ومحاولة ترك الذهن خاليا من كل الأفكار. * البدء بتمارين التقنية بدءا بتمرين الثقل المتمثل في الإحساس بثقل في الأطراف العلوية (اليد اليمنى– اليد اليسرى) ثم الأطراف السفلية (الرجل اليمنى– الرجل اليسرى) باستخدام عبارة: "يدي اليمنى ثقيلة" وهكذا مع بقية الأطراف. * تمرين الحرارة: من خلال الإحساس بالحرارة في نفس الأعضاء بنفس المنطق ونفس التدرج، باستخدام عبارة: "يدي اليمنى دافئة" وهكذا مع بقية الأطراف. * تمرين نبضات القلب حيث يركز التلاميذ إحساسهم على نبضات القلب والاستماع لها. * تمرين منطقة المعدة حيث يتم الإحساس بالحرارة على مستوى الضفيرة الشمسية مع التنفس ودخول الهواء إلى الرئتين وخروجه مثل موجات البحر، واستعمال عبارة: "ضفيرتي الشمسية دافئة". * تمرين الجبين من خلال الإحساس بالبرودة في الجبهة باستخدام عبارة: "جبهتي باردة". * بعد الانتهاء من هذه التمارين تطلب من التلاميذ تحريك اليدين ثم الرجلين ثم الجسم، ثم التنفس بعمق مرتين أو ثلاث قبل فتح العينين.
الأسلوب المتبع	الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	90 دقيقة

تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الثامنة	
موضوع الجلسة	التدريب على مهارة تحديد الأهداف وتنمية الدافعية للمذاكرة
أهداف الجلسة	– مساعدة التلاميذ على تحديد الهدف من المذاكرة وتكوين اتجاهات ايجابية. – تنمية دافعية التلاميذ للمذاكرة وتعديل بعض الدوافع السلبية.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ ومراجعة الواجب المنزلي المتمثل في إعادة التدريب على تقنية الاسترخاء الذاتي. – شرح مختصر لمحتوى الجلسة والأهداف المراد تحقيقها. أعزائي التلاميذ... إن الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به، وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة واكتساب أنماط سلوكية من خلال الممارسة وذلك للحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح، فمن الضروري أن تحددوا أهدافكم الشخصية وأهداف المذاكرة والدراسة وأن تعملوا على تحقيقها. حددوا أهدافكم من المذاكرة بوضوح: * أهداف قريبة المدى: تشمل ما تريدون تحقيقه في فترة قصيرة اليوم أو غدا أو بعد أسبوع كالاستيقاظ مبكرا أو الانتهاء من مذاكرة مادة معينة... * أهداف بعيدة المدى: تشمل ما تريدون تحقيقه في نهاية العام الدراسي كالانتهاء من مذاكرة جميع المواد والعزم على تحقيق النجاح... يؤكد علماء النفس على أن وجود الهدف يساعد المخ على ضبط معلوماته بشكل أفضل وبالتالي يعطي نتيجة أفضل، كما أن تحديد الهدف يسهل اكتساب العادات والمهارات الضرورية لمواجهة مختلف المشكلات الدراسية. إن هذه الأهداف تعمل كدوافع لعملية المذاكرة، فوجود الدافع والرغبة في المذاكرة أمر بالغ الأهمية فهو المحرك لبذل مجهود أكبر والتغلب على الصعوبات، أنتم قادرين على التعلم وحتى تحققوا النجاح المطلوب لابد أن يكون لديكم دافع قوي للدراسة والمذاكرة وإرادة قوية للاستمرار . ويشير الباحثين إلى أن من بين العوامل التي تسهم في عدم التحصيل الدراسي الجيد هو انعدام

	الدافع للدراسة، فلابد أن ترسخ لديكم مجموعة من الأفكار لزيادة الدافعية والتصميم على النجاح: * فكروا وتحدثوا بإيجابية وتجنبوا القول "أنني غير مهيأ للمذاكرة" وأن يكون شعاركم دائما "أنا أستطيع" . * ركزوا على الدراسة وكونوا نشطين وابتعدوا عن الملل لأنه يشتت الانتباه ويقلل الدافع والجهد ويؤدي إلى الكسل والخمول والتراخي والاستسلام. * تصوروا نتائج جيدة مهما كان مستواكم وابذلوا قصار جهدكم في المذاكرة وابتعدوا عن المبررات كسهولة المادة أو عدم أهميتها في الحياة العملية... *وفي الأخير إن الثقة بالنفس أمر هام، فثقوا في أنفسكم وفكروا في مستقبلكم، وكونوا جديين في دراستكم فالدراسة الجادة تعني أنكم تتعلمون بوعي، وواجهوا أنفسكم بما فيه مصلحة لكم. – بعد ذلك تعرض الباحثة شرائط فيديو باستخدام "باور بوينت" تحتوي على نصائح لزيادة الدافعية، ثم فتح المجال للمناقشة والإجابة على مختلف التساؤلات والاستفسارات.
الأسلوب المتبع	– بالمحاضرة الإرشادية. – شرائط الفيديو الإرشادي. – الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	60 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة التاسعة	
موضوع الجلسة	مهارة تخطيط وتنظيم المذاكرة.
أهداف الجلسة	– توضيح أهمية التخطيط للمذاكرة. – تدريب التلاميذ على كيفية وضع برنامج للمذاكرة. – اكتساب التلميذ مهارة تنظيم وقت ومكان المذاكرة .
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ، مراجعة الواجب المنزلي المتمثل في تحديد التلاميذ لأهدافهم من المذاكرة. – شرح موجز لمحتوى الجلسة وتوضيح الأهداف المراد تحقيقها بعد نهاية الجلسة. أعزائي التلاميذ...

– المذاكرة لا تتم عشوائيا بل لا بد من التخطيط لها من خلال إعداد خطة تهدف إلى تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه على المواد الدراسية، مما يساعد على استيعابها وحفظها، **فمهارة التخطيط** للمذاكرة تساعدكم على مواجهة مشكلة ضيق الوقت وكثرة الدروس وهي عامل مهم لتهيئة أنفسكم للامتحان، ولاكتساب هذه المهارة ينبغي عليكم: وضع خطة على مرحلتين: * خطة قصيرة الأمد: تكون يومية أو أسبوعية خاصة بالمذاكرة المستعجلة كالاستعداد للفروض أو الامتحانات الشهرية. * خطة طويلة الأمد: تكون فصلية أو سنوية خاصة بالمذاكرة بشكل عام كالاستعداد لامتحان الباكالوريا. – هذه الخطة سواء كانت قصيرة أو طويلة الأمد تتضمن برنامجا زمنيا يحدد ترتيب مواعيد المذاكرة اليومية وكيف تقضون وقتكم ساعة بساعة خلال اليوم، كما تتضمن جدول للاستذكار والذي يشمل مادة أو مادتين يوميا بدءا بالمواد المحببة لدى كل واحد منكم. – هذه الخطة تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التي وضعتموها مسبقا، فلكل تلميذ خطته الخاصة التي تتناسب مع وقته المتاح وأنشطته اليومية لذلك تجنبوا الاعتماد على خطط الآخرين من زملائكم لأن كل تلميذ وظروفه الخاصة وقدراته، وحبذا لو استعنتم بمستشار التوجيه المدرسي عند تخطيطكم للمذاكرة. – إن مهارة التخطيط للمذاكرة تتطلب منكم اكتساب **مهارة التنظيم**: إن اكتساب مهارة التنظيم يوفر عليكم الوقت والجهد، حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم من أهم المهارات لتحسين التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح. * **تنظيم وقت المذاكرة:** – تنظيم الوقت يساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة. – يساعد على التقليل من الوقت الضائع والحصول على وقت فراغ أكبر لممارسة مختلف النشاطات والهوايات. – إعطاء الجسم قسط من الراحة. – إن أنسب وقت للمذاكرة هو الصباح الباكر إذ من الثابت علميا أن يصل هرمون التركيز ذروته ابتداء من الرابعة فجرا حتى الثامنة صباحا، ولأن هذه الفترة تأتي بعد نوم وراحة ستشعرون بالنشاط والحيوية جسميا وذهنيا. – اختاروا الوقت المناسب لكم للمذاكرة حسب ظروفكم الشخصية، الأسرية، والمنزلية.	

	– حددوا أولوياتكم ونظموا وقتكم ووزعوه بين الدراسة والمذاكرة، النوم والراحة، أداء العبادات، ممارسة مختلف الأنشطة اليومية، أداء الهوايات (مشاهدة التلفاز، قراءة كتب ، الرسم...) – إن هذه المهارة تتطلب إدارة واستغلال الوقت على أساس يومي، أسبوعي، وسنوي. – تقوم الباحثة بشرح نموذج عملي حول تنظيم الوقت بالاعتماد على عرض (الباور بوينت) ومناقشته مع التلاميذ وتوضيح الآثار السلبية الناتجة عن عدم تنظيم الوقت واستغلاله. **تنظيم جدول المذاكرة:** جدول المذاكرة هو جدول زمني يتم تخطيطه لتوزيع المواد الدراسية على أيام الأسبوع حسب ما يتناسب وقدراتكم واحتياجاتكم وظروفكم، وإن من أهم عوامل نجاح تنظيم جدول المذاكرة هو التوزيع السليم والدقيق للمواد الدراسية على حسب: * حجم المادة الدراسية: حيث يتم تخصيص وقت أطول للمواد الدراسية التي تحتاج إلى دراسة مكثفة خلال اليوم الدراسي. * قدرة التلميذ على استيعاب المادة. – إن وجود جدول تنظيمي يتناسب واحتياجاتكم من شأنه أن يساعد على إنجاز المزيد من النشاطات خلال وقت الفراغ، كما يجنبكم الشعور بالذنب لأن بدون وجود خطة موضوعة للمذاكرة ينتابكم الشعور بالذنب طوال الوقت، كما يساعدكم على المذاكرة بذكاء وفعالية فبدلا من مجهود مضاعف قد تصبحوا أكثر تنظيما وتتمكنوا من ترتيب أولوياتكم بصورة صحيحة وتتحكموا في أوقاتكم وبالتالي تتمكنون من قضاء وقت أقل في المذاكرة ويتاح لكم الوقت للقيام بنشاطات أخرى. – رتبوا المواد الدراسية في جدول المذاكرة من السهل إلى الصعب وحسب أهميتها، وحددوا الفترة الكافية لمذاكرة كل مادة وأعطوا لأنفسكم وقتا للاستراحة يكون فاصلا زمنيا بين المواد لاستعادة النشاط. – يمكن التعديل في جدول المذاكرة بين الفترة والأخرى حسب ما يتناسب مع قدراتكم وظروفكم مع التنويع بين المواد العلمية والمواد الأدبية. – استعينوا بمستشار التوجيه المدرسي أو الأساتذة لوضع جدول المذاكرة. – ضعوا جدول المذاكرة في مكان ظاهر أمامكم. – التزموا بجدول المذاكرة لأنه ضروري لحسن استثمار أوقاتكم. – وقد اقترحت الباحثة جدول للمذاكرة. (أنظر الملحق رقم 14). **تنظيم مكان المذاكرة:**

	مهما كان نوع النشاط الذي نمارسه فإننا غالبا ما نشعر بسعادة داخلية وارتياح أكبر في بعض الأماكن دون غيرها، ومما لا شك فيه أنه فيما يتعلق بعملية المذاكرة لابد أن يتم اختيار المكان المناسب من حيث الموقع والهدوء والإضاءة والتهوية حتى تجدوا متعة في المذاكرة ولا تنشغلوا بشيء آخر، وأن يكون المكان بعيدا عن الفوضى والتشويش والمنبهات التي قد تلهيكم عن المذاكرة كصوت التلفاز أو حديث أفراد الأسرة أو ضوضاء الشارع... – عليكم باختيار مكتب وكرسي مريحين وتخصيص مكان مناسب لهما في البيت، وأن يكون ارتفاع المكتب مابين وسط التلميذ وقفصه الصدري وبحيث تستلقي قدماه مرتاحتان على الأرض، وتجنبوا الكراسي المتحركة حتى لا تشتت انتباهكم. – لا تجلسوا في وضع منحني لأن هذه الوضعية لها آثار سلبية كانحناء الظهر وآلام الرقبة وصداع الرأس، واحرصوا على القيام بحركات للذراعين والرقبة والقدمين من حين لآخر. – أن تكون وضعية الجلوس أثناء المذاكرة هي نفسها وضعية الجلوس أثناء الامتحان فالربط بين الوضعيات يسهل من استرجاع المعلومات. – أن يكون المكتب مواجها للحائط بعيدا عن الباب والنافذة. – احرصوا وأن يكون المكتب جيد التهوية، وفي درجة حرارة وإضاءة مناسبين إذ أن الإضاءة المناسبة تؤثر على الرؤية. – رتبوا مكتبكم حتى يسهل الحصول على أدواتكم لأن الفوضى تشتت الانتباه واحرصوا أن يكون مكتبكم يحتوي فقط على الكتب والكراريس والأدوات المدرسية الخاصة بالمذاكرة والدراسة.
الأسلوب المتبع	– المحاضرة الإرشادية. – الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	60 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة العاشرة	
موضوع الجلسة	مهارة الاستعداد للامتحان
أهداف الجلسة	– تدريب التلاميذ على كيفية الاستعداد للامتحان. – التعرف على التحضيرات اللازمة لاستقبال يوم الامتحان.

محتوى الجلسة	أعزائي التلاميذ... إن النجاح ليس بالذكاء وحده والقدرة على الحفظ لا تؤتي ثمارها بغير تنظيم، فالتنظيم هو أساس حياة طالب العلم، ولتحقيق أفضل النتائج لابد من تضافر عدة نقاط إلى جانب المجهود الشخصي، وهذا يتطلب فنا ومهارة في الإعداد و الاستعداد لاستقبال الإمتحان براحة نفس وهدوء فكر وطمأنينة قلب... ويتم الاستعداد للامتحان من خلال: **المراجعة:** يقصد بها المراجعة المنتظمة والدورية بعد تثبيت المعلومات أثناء المذاكرة، تمكن التلميذ من استعادة ما ذاكره، والمراجعة تعتبر أساس الاستعداد للامتحان كما أنها تطمئن التلميذ وتخفض من قلق الامتحان. ولاكتساب هذه مهارة لابد من إتباع أفضل طرق للمراجعة من خلال: – وضع خطة منظمة لمراجعة جميع المواد مع مراعاة أهمية كل مادة والفترة الزمنية التي تتطلبها. – مراجعة الدروس بالاعتماد على التلخيص الذي اعتمدتموه في المذاكرة والخطوط التي وضعتموها تحت العبارات والأفكار الرئيسية. – مراجعة الملاحظات والملخصات التي دونتموها بأنفسكم. – لابد أن تتابعوا المراجعة العامة التي تجري في المدرسة قبل الامتحان. – من الأفضل أن تتم المراجعة في المكان الخاص بالمذاكرة، وكما أعددتم جدول المذاكرة يجب إعداد جدول المراجعة والذي يساعد على مراجعة جميع المواد الدراسية بانتظام قبيل فترة الامتحان كما يساعد على استثمار الوقت. – يقول أحد الأعلام: "إن أجود الأوقات للحفظ الأسحار، وللبحث الإبكار، وللكتابة وسط النهار، وللمطالعة والمذاكرة الليل" **التدرب على أداء الامتحان:** – أعزائي التلاميذ... اعلموا أن التدرب على أداء الامتحان يزيل رهبة الامتحان ويقلل التوتر والقلق. – لابد أن تدربوا أنفسكم على حل نماذج من الامتحانات السابقة حتى تتعودوا على أداء الامتحان وقارنوا بين إجاباتكم والإجابات النموذجية. – اعتمدوا على التقييم الذاتي حتى تعرفوا أخطاءكم وحاولوا إصلاحها. في يوم الامتحان... – تجنبوا المذاكرة قبل الامتحان بقليل. – بعد استلام ورقة الامتحان ابدأ بالبسملة ثم كتابة اسمك، وبعد توزيع ورقة الأسئلة لابد من

	قراءة الأسئلة بكاملها أولا ثم إتباع التعليمات المكتوبة فيها والتقيد بها. – لابد من فهم السؤال جيدا قبل الإجابة لأن فهم السؤال يعتبر نصف الإجابة. – ابدأ بالسؤال السهل وأجل السؤال الصعب، وخصص الوقت الأكبر للأسئلة الصعبة. – ابدأ إجابتك على المسودة ثم انقلها على ورقة الإجابة. – كثيرا من التلاميذ تضيع عليهم النقاط ليس بسبب نقص في معلوماتهم ولكن بسبب العرض غير الجيد لإجاباتهم، لذا لابد من إجابة منظمة وأفكار متسلسلة، مع احترام ترتيب الأسئلة وترقيمها بأن تحمل إجابة كل سؤال نفس رقم السؤال... –لابد من الاهتمام بالفقرات والجمل التي تعرضها خلال إجابتك من حيث الوحدة والترابط والتماسك والوضوح، مع الاهتمام بعلامات الترقيم بوضع الفواصل والنقط... – تجنبوا الخروج أثناء فترة الامتحان لتفادي نقص التركيز. – راجع إجابتك قبل تسليم الورقة ولا داعي للاستعجال بالخروج من قاعة الامتحان لأن تقويم المصحح سيكون على دقة الإجابة وصحتها. – تجنبوا مراجعة إجاباتكم بعد الخروج من الامتحان واستعدوا للامتحان الموالي.
الأسلوب المتبع	– المحاضرة الإرشادية. – الإرشاد بالمناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	90 دقيقة
تقييم الجلسة	– تقديم البطاقة التقييمية. – إعطاء واجب منزلي.

5–3–7– آلية سير الجلسات الإرشادية:

– اختيار مكان مخصص لتطبيق البرنامج الإرشادي حيث تكون غرفة هادئة وواسعة ونظيفة، جيدة التهوية والإضاءة وبعيدة عن الضوضاء، وقد تم اختيار قسم دراسي على بثانوية "سنيقر بوخميس".

– وضع التزامات وقواعد وآداب للمشاركة من أجل السير الحسن للبرنامج الإرشادي من خلال وثيقة عقد الالتزام. (أنظر الملحق رقم 12)

– الجلوس العشوائي للمسترشدين دون تحديد مكان خاص لأي واحد منهم.

– خلق جو من التعارف والألفة والصراحة بين التلاميذ والباحثة من ناحية وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية أخرى، مما يؤدي إلى الاندماج والانسجام وطرح مشاكلهم بكل حرية.

– السماح لكل تلميذ بإبداء رأيه واحترام آراء الآخرين.

– المحافظة على الهدوء وعدم التمركز أو الميل إلى شخص معين أثناء الجلسات.

5–3–8– الفئة المستهدفة:

– التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي بثانوية "سنيڤر بوخميس" والمعيدين لامتحان الباكالوريا مرة واحدة.

– الشعبة: علوم تجريبية.

– العمر الزمني: ما بين (19–21) سنة.

– الجنس: إناث.

– المستوى الاقتصادي والاجتماعي: متقارب.

– مستوى قلق الامتحان: مرتفع.

– العدد: 15 تلميذة.

5–3–9– التصميمات التجريبية:

– القياس القبلي: تم إجراء القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة المتمثل في مقياس قلق الامتحان ل "ساراسون" في الفترة الممتدة من 25 إلى 27 جانفي 2022 (مباشرة بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية).

– تطبيق البرنامج: طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية التي بلغ عددها 15 تلميذة حيث بلغ عدد جلسات البرنامج 10 جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، بقسم دراسي على مستوى ثانوية "سنيڤر بوخميس"، وقد استغرق تطبيق البرنامج حوالي 06 أسابيع في الفترة الممتدة من 01 فيفري إلى 10 مارس 2022.

– القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (مقياس قلق الامتحان المطبق في القياس القبلي) وذلك يومي 13–14 مارس 2022.

– القياس التتبعي: بعد مرور 08 أسابيع من تطبيق البرنامج الإرشادي وإجراء القياس البعدي تم إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية لمعرفة مدى استمرار أثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، وقد تم ذلك يوم 15 ماي 2022 (بعد اجتياز أفراد العينة لامتحان الباكالوريا التجريبي).

5-3-10- التقنيات المتبعة في البرنامج:

- تقنية العصف الذهني.
- تقنية التحصين التدريجي.
- تقنية وقف الأفكار.
- تقنية الاسترخاء الذاتي.

5-3-11- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

-المادة العلمية الموزعة على التلاميذ (مطويات ولوحات توضيحية حول قلق الامتحان، نشرات إرشادية حول المذاكرة والاستعداد للامتحان).

- جهاز الكومبيوتر.
- أشرطة وجهاز الفيديو.
- جهاز عرض باور بوينت.

5-3-12- تحكيم البرنامج:

تم الاعتماد في تحكيم البرنامج على مجموعة أساتذة بقسم علم النفس من جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، وجامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2 والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	الإسم واللقب	الوظيفة	المؤسسة
01	سليمة بوطوطن	أستاذة محاضرة "أ" قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة
02	علي سباغ	أستاذ تعليم عالي قسم علم النفس	جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2
03	عبد الله عثمانية	أستاذ محاضر "أ" قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة
04	موسى مطاطلة	أستاذ محاضر "أ" قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة
05	يمينة مدوري	أستاذة تعليم عالي قسم علم النفس	جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة

ومن أهم التعديلات التي تمت على البرنامج بناءا على الملاحظات المقدمة:

- التغيير في المدة الزمنية للجلسات حيث كانت مبرمجة من 30 إلى 45 دقيقة وأصبحت من 60 إلى 90 دقيقة حسب محتوى كل جلسة.

- إضافة الجلسة الأخيرة بعنوان مهارة الاستعداد للامتحان ليصبح عدد الجلسات (10 جلسات) من أجل توضيح للتلاميذ كيفية المراجعة وتدريبهم على أداء الامتحان.

- التركيز على إعطاء الواجبات المنزلية في نهاية كل جلسة.

- إعطاء برنامج مذاكرة مقترح من أجل مساعدة التلاميذ على تنظيم أوقات المذاكرة.

5-3-13- تقييم البرنامج:

- تقييم تكويني: من خلال الورقة التقييمية لجلسات البرنامج الإرشادي (أنظر الملحق رقم 13)

- تقييم مستمر: من خلال القياس البعدي والقياس التتبعي.

5-3-14- الصعوبات والعراقيل في تطبيق البرنامج:

- عدم قبول مدير إحدى الثانويتين فكرة تطبيق البرنامج على التلاميذ المقبلين لاجتياز امتحان الباكالوريا بحجة ضيق الوقت واكتفى بالموافقة على المجموعة الضابطة فقط.

– صعوبة إيجاد أفراد العينة بالمواصفات المطلوبة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا باعتبارهم منشغلين بالتحضير لامتحان مصيري وأن مشاركتهم في البرنامج مضيعة للوقت.

– صعوبة كبيرة في إيجاد مجموعتين (ضابطة وتجريبية) متكافئتين من حيث الخصائص المذكورة سابقا.

– عدم قبول بعض التلاميذ (خاصة مجموعة الذكور) المشاركة في البرنامج بحجة الانشغال في أمور أخرى.

– مقاومة بعض التلميذات من المجموعة التجريبية في البداية لعملية الإرشاد بسبب الخوف والخجل وعدم القدرة على التحدث بحرية أمام الآخرين، لكن تم تجاوز هذه المشكلة بإقناع التلميذات بأهمية الحوار والتعبير للتخلص من مشكلاتهن.

– نظرا لأن أفراد المجموعة التجريبية من أقسام مختلفة وبالتالي البرنامج الدراسي مختلف فإن الباحثة وجدت صعوبة في التوفيق بين مواعيد الحصص الدراسية والمواعيد المحددة للجلسات، لكن تم الاتفاق مع مدير الثانوية بأخذ أوقات الفراغ المشتركة بين الأقسام، كما تم الاتفاق مع أستاذ التربية البدنية والرياضية لأخذ الوقت المخصص للرياضة من أجل تطبيق الجلسات.

6– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

– استخدم في توزيع أفراد المجتمع الأصلي وأفراد العينة التكرارات والنسب المئوية.

– استخدمت بعض الأساليب الإحصائية لحساب دلالة الفروق بين المجموع التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الدخيلة تتمثل في:

– المتوسط الحسابي.

– الانحراف المعياري.

– التباين.

– اختبار "ت" T.test

– استخدمت بعض الأساليب الإحصائية لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة، وهذه الأساليب هي:

- معامل الارتباط بيرسون.

- معادلة التصحيح لسبيرمان براون.

- ألفا كرونباخ.

- استخدم في قياس الفروق ودلالتها في كل فرضية من فرضيات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار فريدمان.

- اختبار "ت" T.test للعينتين المستقلتين.

- مربع إيتا من Anova.

-تم الاعتماد في الحصول على النتائج على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss.

خلاصة:

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية كاستكشاف للميدان وحدود تطبيقها، ثم تليها الدراسة الأساسية حيث تم توضيح المنهج المتبع من خلال عرض التصميم التجريبي ومتغيرات الدراسة، إضافة إلى خطوات اختيار عينة الدراسة ومواصفاتها التي تشير إلى التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد عزل بعض المتغيرات كالعمر الزمني والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما تم عرض الأدوات المطبقة في الدراسة مقياس قلق الامتحان "ساراسون" واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، إضافة إلى البرنامج الإرشادي المقترح من إعداد الباحثة ومختلف خطوات إعداده وإجراءات تطبيقه، مع توضيح حدود الدراسة الزمنية والمكانية والبشرية، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها بناء على المعالجة الإحصائية التي طبقت على ما تم جمعه، من خلال تفريغ البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس قلق الامتحان، وذلك للتأكد من صحة الفرضيات.

كما نعرض في هذا الفصل مناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، ثم استنتاج عام للدراسة وأخيرا توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة".

وللتحقق من صحة الفرضية والتأكد من دلالة الفروق بين متوسط رتب القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل مجموعة ومقارنة الفروق من اختبار "ت" t.test استنادا للدلالة الإحصائية (0.05).

الجدول رقم (15) يوضح قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
التجريبية	15	123.86	253.8	83.26	1.15	2.42	0.05	غير دالة
الضابطة	15	117.80	169.5	85.60				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن تباين المجموعة التجريبية والذي قدر ب 83.26 بمتوسط حسابي 123.86 لا يختلف كثيرا عن تباين المجموعة الضابطة والذي قدر ب 85.60 بمتوسط حسابي 117.80، كما نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت 1.15 عند مستوى الدلالة 0.05 أصغر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب 2.42 وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي، أي أن المجموعتين متجانستين في درجات القياس القبلي على مقياس قلق الامتحان. مما يدل على أن الفرضية الأولى تحققت.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس وللتأكد من صحة هذه الفرضية والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، قمنا بحساب "اختبار فريدمان" والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (16)) يوضح نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

المجموع	عدد الأفراد	القياسات	متوسط الرتب	قيمة اختبار كاي تربيع K^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	15	قبلي	3	15	2	0,001
		بعدي	1,67			

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن قيمة كاي تربيع قدرت ب 15 عند مستوى دلالة 0.001 وهو مستوى أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن متوسط الرتب في القياس القبلي بلغ 3 بينما في القياس البعدي 1.67 وهذا يعني أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس البعدي. وبالتالي فالفرضية الثانية تحققت.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، قمنا بحساب "اختبار فريدمان" والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

المجموعة	عدد الأفراد	القياسات	متوسط الرتب	قيمة اختبار كاي تربيع K^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	قبلي	1.47	0.067	2	0.796
		بعدي	1.53			

من خلال القيم الموجودة في الجدول رقم (17) أعلاه نلاحظ بأن قيمة كاي تربيع K^2 قدرت ب0.067 عند مستوى دلالة 0.796 وهو مستوى أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

كما نلاحظ أن متوسط الرتب في القياس القبلي 1.47 بينما قدر في القياس البعدي 1.53، وهذا يعني أن درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي لا تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس البعدي. مما يدل على أن الفرضية الثالثة تحققت.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة".

وللتعرف على دلالة الفروق قمنا بالخطوات التالية:

- حساب متوسطات الحسابية لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- مقارنة الفروق من اختبار "ت" t.test لعينتين مستقلتين للتعرف على فعالية البرنامج المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان، (استنادا للدلالة الإحصائية).

- حساب معامل (مربع) إيتا (حجم الأثر) للتعرف على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض درجة قلق الامتحان (استنادا إلى الدلالة العملية). كما هو موضح فيما يلي:

الجدول رقم (18) يوضح قيمة اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" t. test	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	117.81	12.81	9.515	28	0.01
التجريبية	15	66.60	16.36			

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن قيمة اختبار "ت" t. test قدرت بـ 9,515 بمستوى دلالة 0.01 وهو مستوى أقل من مستوى دلالة 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث قدر متوسط درجات قلق الامتحان أفراد المجموعة الضابطة 117,81 بانحراف معياري 12,81 وهو أكبر من متوسط درجات المجموعة التجريبية الذي قدر 66,60 بانحراف معياري قدر 16,36.

وعليه من خلال ما سبق نستخلص بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات قلق الامتحان في القياس البعدي بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل على أن الفرضية الرابعة تحققت.

وللتعرف على حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح قمنا بحساب حجم الأثر باستخدام "مربع إيتا"، وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح

معامل إيتا Anova	مربع إيتا Anova
0.874	0.764
0.01 حجم أثر منخفض 0.06 حجم أثر متوسط 0.14 فما فوق أثر مرتفع	

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن قيمة مربع إيتا قدرت 0.764 وهي أكبر من 0.14 وهذا يدل على أن حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح هو حجم مرتفع. أي أن سبب خفض مستوى قلق الامتحان يعود فعلا للبرنامج الإرشادي المقترح وليس للمغيرات الدخيلة.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، قمنا بحساب "اختبار فريدمان" والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) يوضح نتائج "اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية

المجموع	عدد الأفراد	القياسات	متوسط الرتب	قيمة اختبار كاي تربيع K^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	15	بعدي	1.67	1.667	2	0,197
		تتبعي	1.33			

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن قيمة كاي تربيع قدرت 1.667 عند مستوى دلالة 0.197 وهو مستوى أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن متوسط الرتب في القياسين البعدي والتتبعي بلغت 1.67 و1.33 على التوالي وهذا يعني أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي لا تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس التتبعي. وبالتالي فالفرضية الخامسة تحققت.

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسط رتب القياسات الثلاث (القبلي، البعدي، التتبعي) للمجموعة التجريبية قمنا بحساب "اختبار فريدمان" كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (21) يوضح دلالة الفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

المجموعة	عدد الأفراد	القياسات	متوسط الرتب	قيمة اختبار كاي تربيع K^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	15	قبلي	3	23,33	2	0,0001
		بعدي	1,67			
		تتبعي	1.33			

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن قيمة كاي تربيع K^2 قدرت ب 23,33 عند مستوى دلالة 0.001 وهو مستوى أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب القياس القبلي والبعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللتعرف على دلالة الفروق لصالح أي قياس نقوم بالمقارنات الثنائية كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (22) يوضح نتائج "اختبار فريدمان" للكشف على دلالة الفروق لصالح أي قياس (قبلي، بعدي، تتبعي) للمجموعة التجريبية

	المقارنات الثنائية	قيمة اختبار كاي تربيع K^2	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	قياس تتبعي- قياس بعدي	0.33	0,365	0,361
	قياس تتبعي – قياس قبلي	1,66	0,365	0.0001
	قياس بعدي- قياس قبلي	1.33	0,365	0.0001

من خلال القيم الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي متوسط رتب قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية (مستوى الدلالة 0.33 وهو مستوى أكبر من مستوى المعنوية 0,05) أي أنه عدم تغيير درجة قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب قلق الامتحان بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس القبلي (متوسط رتب القياس القبلي 3 أكبر من متوسط رتب القياس التتبعي 1,33) وهذا يعتبر مؤشر على خفض درجة قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة للبرنامج الإرشادي المقترح.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرتب قلق الامتحان بين القياسين القبلي البعدي لصالح القياس القبلي (متوسط رتب القياس القبلي 3 أكبر من متوسط رتب القياس التتبعي 1,66) وهذا يعتبر مؤشر على خفض درجة قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة للبرنامج الإرشادي المقترح.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بناء على النتائج المعروضة في الجدول رقم (15) التي أثبتت صحة الفرضية الأولى القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة"، يتضح أنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، حيث يوضح الملحق رقم (8) أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي كلها تشير إلى مستوى قلق امتحان مرتفع حسب مقياس "ساراسون" المعتمد في هذه الدراسة إذ تتراوح ما بين 109-139 درجة، وهو ذات الأمر بالنسبة لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي التي تتراوح ما بين 106-134 درجة (أنظر الملحق رقم 09) وهي درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان.

ويشير هذا التماثل في ارتفاع درجات قلق الامتحان إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يعتبر بمثابة الخطوة الرئيسية التي ننطلق منها في عملية تطبيق البرنامج الإرشادي لنثبت أن العمل انطلق مع مجموعتين متكافئتين في متغير قلق الامتحان. وتحقيق التجانس والتكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية من حيث مستوى قلق الامتحان، يجعل أفراد هذه المجموعة يشعرون بروح الجماعة والانتماء والإحساس بالتفهم من قبل الآخر كونهم يعيشون نفس المشكلة وهذا بدوره يشعرهم بالطمأنينة.

وقد يرجع هذا الارتفاع في درجات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعين إلى كونهم يحملون نفس التصور لمواقف التقويم وخاصة ما يرتبط بموقف الامتحان إذ يعتبرونه موقف مهدد يبعث على الخوف والتوتر خاصة وأنهم مروا بتجربة الفشل برسوبهم في امتحان الباكالوريا، وبالتالي فإن ارتفاع درجات قلق الامتحان يشير إلى استجابات سلوكية متداخلة يواجهونها في مواقف الامتحان ناتجة عن تراكم خبرات معرفية سابقة وتوقع الفشل.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال نتائج التحقق من صحة الفرضية الثانية المعروضة في الجدول رقم (16) والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، يتضح أن هناك فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، حيث يبين الملحق رقم (8) تباين ملحوظ بين درجات قلق الامتحان في القياس القبلي والتي تراوحت ما

بين 109 و139 درجة وهي تشير إلى قلق امتحان مرتفع، في حين نجدها في القياس البعدي تتراوح ما بين 56 و68 درجة والتي تشير إلى قلق امتحان منخفض، وهذا معناه أنه قد حدث تحسن ملحوظ على أفراد المجموعة.

وهذه الفروق يمكن أن تعزى إلى التدخل باستخدام البرنامج الإرشادي المقترح والمطبق على المجموعة التجريبية، بتقنياته المختلفة والذي تضمن إرشادات وتوجيهات قدمت بطريقة مخططة ومنظمة في شكل جلسات أتاحت الفرصة لأفراد المجموعة بتلقي تدريبات متنوعة مكنتهم من تنمية ما لديهم من مهارات واكتساب ما يفتقدونه من طرق لحل المشكلات، مع القدرة على التفاعل والتنفيس الانفعالي.

كما أن تطبيق البرنامج باستخدام الإرشاد الجماعي مكن أفراد المجموعة من اكتساب القدرة على التفاعل والتعبير عن آرائهم ومشاعرهم بكل حرية وإدراك مشكلاتهم واكتساب مبادئ تعديل السلوك وتنمية أساليب التواصل والتفاعل من خلال إتاحة الفرصة للاستماع والتعبير وتبادل الآراء.

كما أن أسلوب المحاضرة الإرشادية المتبع في الجلسات الإرشادية مكن أفراد المجموعة من فهم مشكلتهم المتمثلة في قلق الامتحان وإدراكها، حيث تقوم الباحثة خلالها بدور الشرح والتفسير والضبط والتوجيه. إضافة إلى أسلوب الإرشاد بالمناقشة الجماعية مكن أفراد المجموعة من المشاركة في النقاش بشكل فعال والتفاعل من أجل تحديد جوانب المشكلة، حيث أن الفرد في الموقف الإرشادي الجماعي ينشط عقليا وانفعاليا واجتماعيا مما يسهل عليه التنفيس والتعبير عن مشكلاته وبالتالي يزداد الشعور بالانتماء وإدراك التشابه. وهذا ما يؤكده "حامد زهران" (1999) في دراسته: "أن العمل في جماعة يتطلب ممارسة التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارة التفاعل مع الجماعة" كما يؤكد على مزايا الإرشاد الجماعي الذي يعتبر من أنسب الطرق لعلاج مختلف المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية" (زهران، **1999**، ص**911**).

وبناء على نتائج التحقق من هذه الفرضية وتسجيل انخفاض ملحوظ في درجات القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية فقد تبين أن البرنامج الإرشادي المقترح والقائم على تقنيات إرشادية حقق الهدف من الدراسة، مما يدل على أنه تم الاعتماد على التقنيات المناسبة والتي كان لها مساهمة إيجابية على عينة الدراسة ونسجل:

– تقنية العصف الذهني: والتي ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على طرح وكشف أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع الامتحان من خلال عرض أفكارهم ومناقشتها جماعيا ثم تصحيح الخاطئ منها، وبالتالي فالتصور الصحيح لموقف الامتحان يقلل من الخوف والتوتر والقلق الذي يسببه.

– تقنية وقف الأفكار: من خلال تدريبهم على إيقاف الأفكار والتقديرات السلبية المرتبطة بالامتحان وهو الأمر الذي ساعد في خفض الأعراض الانفعالية المصاحبة لامتحان.

– تقنية التحصين التدريجي: وذلك بتعريض الأفراد تدريجيا للمثيرات والمواقف المسببة لقلق الامتحان والانتقال من مثير لآخر بعد زوال أثر المثير السابق وذلك في وضعية استرخاء مع تشجيعهم على التفكير الإيجابي وتكوين مشاعر إيجابية بدلا من الأفكار والمشاعر السلبية.

– تقنية الاسترخاء الذاتي: باعتماد تقنية "شولتز" من أجل مساعدتهم على خفض الشد العضلي والاستجابات الانفعالية والفيزيولوجية، حيث أن الاسترخاء الذهني والعضلي يؤدي إلى نتائج علاجية إيجابية لدى أفراد المجموعة الذين يعانون من مستوى قلق امتحان مرتفع، وتدريب العقل للسيطرة على العمليات العقلية وضبط عملية التنفس وضربات القلب.

وما يفسر صحة هذه الفرضية أيضا هو اعتماد البرنامج في جلساته التدريب على مهارات الامتحان، حيث احتوت الجلسة الثامنة من البرنامج تدريب أفراد المجموعة على مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وتنمية الدافعية للمذاكرة وتعديل بعض الدوافع السلبية، كما تم في الجلسة التاسعة التدريب على مهارة تخطيط وتنظيم المذاكرة من خلال تدريبهم على الطريقة الصحيحة للمذاكرة واقتراح برنامج استذكار (أنظر الملحق رقم 14) وتوضيح أهمية تنظيم وقت ومكان المذاكرة، إضافة إلى التدريب على مهارة الاستعداد لامتحان في الجلسة العاشرة من خلال المراجعة الجيدة والتعرف على التحضيرات اللازمة لاستقبال يوم الامتحان مع التدريب على الأداء الجيد أثناء الامتحان.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع النتائج التي توصل إليها "سخسوح حسان" (2014) في دراسته حيث أظهر وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وهي نفس النتائج التي تشير إليها دراسة كل من"زريقي" (2004) و"زواوي" (2005) ودراسة "بكيري نجية " (2012).

واعتمادا على ما سبق يمكن أن نرجع التحسن الذي أظهره أفراد المجموعة التجريبية في مستوى قلق الامتحان إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح، فتطبيق البرنامج بما يحتويه من تقنيات وأساليب، وما تم التدريب عليه من مهارات وأخذهم بما تضمنه من إرشادات وتوجيهات ونصائح وأدائهم للواجبات المنزلية التي ساهمت بشكل كبير في ترسيخ كل ما تم التدريب عليه خلال الجلسات، كلها عوامل ساهمت في تعديل سلوكياتهم

واكتساب القدرة للتحكم في انفعالاتهم واستبدال أفكارهم السلبية بأفكار إيجابية، وتنمية مهارات الامتحان سواء فيما يتعلق بالمذاكرة أو التنظيم أو الأداء خاصة وأن معظم أعضاء المجموعة أقروا بعدم قدرتهم على وضع أهداف أو برنامج للمذاكرة مع عدم قدرتهم على تنظيم الوقت والمكان المخصصين لها، وبالتالي أسهم هذا البرنامج في إثراء المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية مما جعلهم أكثر قدرة على ممارسة عادات إيجابية فعالة مع تجنب عادات سلبية.

كما أن أفراد المجموعة التجريبية ومن خلال استجاباتهم على أسئلة الورقة التقييمية للبرنامج الإرشادي (انظر الملحق رقم 13) أكدوا على أن هذا الأخير كان منظما سواء من حيث المحتوى أو التنفيذ والوقت المستغرق لكل جلسة مناسبا مع محتواها، إضافة إلى وجود انسجام وتوافق فيما بينهم مكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة، أضف إلى ذلك أهمية التعاقد الذي تم بين الباحثة وأفراد المجموعة من خلال وثيقة عقد الالتزام (أنظر الملحق رقم 12) عند بداية تنفيذ البرنامج الإرشادي والتزامهم به ساعد في ترشيد وخفض مستوى قلق الامتحان لديهم.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بناء على ما تم عرضه من نتائج للتحقق من صحة الفرضية الثالثة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، اتضح من خلال الجدول رقم (17) أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق الامتحان في القياس القبلي لا تختلف كثيرا عن متوسط درجاتهم في القياس البعدي على نفس المقياس، أي أنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدلالة.

ويمكن تفسير ذلك كون البرنامج الإرشادي لم يطبق على المجموعة الضابطة بل بقيت في ظروفها الاعتيادية ولم تخضع لأي تدخل إرشادي أو أي محاولة لخفض مستوى قلق الامتحان، وبالتالي بقي هذا الأخير كما هو بل ارتفع عند البعض من أفراد هذه المجموعة، حيث تراوحت درجات القياس القبلي لأفراد المجموعة الضابطة ما بين 106 و134 درجة في حين تراوحت درجاتهم في القياس البعدي ما بين 113 و140 درجة وهي كلها تشير إلى مستوى قلق امتحان مرتفع حسب تصنيف مقياس "ساراسون" لقلق الامتحان.

كما أن هذه المجموعة ظلت في ذات السياق والضغوط البيئية المنشطة لسمة القلق باعتبارهم في مواجهة مستمرة مع مواقف التقويم كالفروض والواجبات المنزلية خاصة وأنهم مقبلين على اجتياز امتحان الباكالوريا للمرة

الثانية نظرا لرسوبهم في المرة الأولى، هذه المواقف تسبب نوع من الانفعال والذي يشعر التلميذ بالخوف والتوتر وينشغل تركيزه بتقديرات سلبية تؤثر سلبا على المهام العقلية، كما تظهر استجابات فيزيولوجية وسلوكية متداخلة ناتجة عن تراكم خبرات معرفية وتوقع الفشل، مما يعيق الانجاز والأداء في الامتحان. فدرجات أفراد هذه المجموعة في القياسين القبلي والبعدي لا تختلف كثيرا وظل أدائهم على المقياس ثابتا لم يتغير بعد مرور فترة من الزمن، إضافة إلى اقتراب موعد امتحان شهادة الباكالوريا الأمر الذي ضيق الخناق عليهم فهو مرحلة انتقالية للتعليم العالي تتوقف عندها أحلام كثير من التلاميذ. وتفسيرنا لثبات أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي يتوافق مع شعور التلاميذ بالعجز عن مواجهة موقف الامتحان الذين يعتبرونه تهديدا لهم خاصة بعد رسوبهم في امتحان الباكالوريا السابق.

كما تبين نتائج القياس البعدي (أنظر الملحق رقم 9) أن مستوى قلق الامتحان ارتفع قليلا عند بعض الأفراد من المجموعة الضابطة في حين انخفض لدى البعض الآخر انخفاضا طفيفا، وقد يرجع هذا التمايز إلى حالة القلق وسمة القلق، حيث يشير "كاتل" إلى أن حالة القلق حالة انتقالية أو وقتية في الكائن الحي تتذبذب من وقت لآخر وتزول بزوال التغيرات التي تبعثها وتتغير بتغير المواقف التي يمر بها الفرد (إبراهيم، **1982**، ص**12**). أما القلق كسمة في الشخصية فيعبر عنها "سبيلبيرجر" بأنها استعداد سلوكي يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية، ومن خصائص القلق كسمة أنه ثابتة نسبيا (إبراهيم، **1982**، ص**39**). وسمة القلق لا تظهر مباشرة في السلوك بل تستنتج من تكرار ارتفاع حالة القلق.

كما يميز "كاتل" بين حالة القلق وسمة القلق على أساس أن مستوى الأولى يتغير بحسب المواقف ومستوى الثانية يتغير بحسب الأفراد، ويشير إلى أن نسبة التباين بين المواقف أعلى من نسبة التباين عند الأفراد في حالة القلق، وأن نسبة التباين بين الأفراد أعلى من نسبة التباين بين المواقف في سمة القلق (الطيب، **1998**، ص**90**).

وهذا ما قد يفسر الاختلاف الطفيف بين درجات قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة الضابطة، فقلق الامتحان أقرب إلى حالة القلق ويرتبط بسمة القلق، وهذا يعني أن قلق الامتحان يعبر عن الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الانزعاج من مواقف التقويم بصفة عامة، وفي ضوء النظر إلى قلق الامتحان كحالة أو كسمة فإن قلق الامتحان يرتبط بحالة القلق أكثر من ارتباطه بقلق السمة إذا كان قلقا موقفيا يرتبط بالامتحان فقط، أما إذا كان هناك قلق سمة فإن قلق الامتحان كحالة يكون أكثر دواما.

وحسب نظرية القلق المعوق (المعسر، السلبي) فإن قلق الامتحان لا يعرقل أداء التلميذ أثناء الامتحان فحسب بل يؤثر عليه قبل وأثناء وبعد الامتحان، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج الذي يعوق قدرته على الاستذكار والفهم والشعور بالارتباك واستثارة استجابات غير ملائمة تجعله يستدعي أفكار ومشاعر سلبية مرتبطة بما مر به من فشل، وهذه هي الحالة التي يعيشها التلميذ في الفترة الفاصلة بين امتحان الباكالوريا التجريبي وامتحان الباكالوريا الأساسي.

كما يتضح أن عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي جعل من مستواهم ثابت في القياس البعدي وهو ما يؤكده "حامد زهران" أن التلاميذ الذي يعانون من مستوى قلق امتحان مرتفع ولا يتم أي تدخل إرشادي معهم، تظل استجاباتهم في المقاييس ثابتة ويظل أدائهم في الامتحانات على ما هو دون تغير (زهران، **2000**، ص**101**). وهي النتيجة التي خلص إليها في دراسته (1999) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، أي أن درجات الأفراد في القياس البعدي بقيت ثابتة ومتساوية مع درجاتهم في القياس القبلي لعدم تعرضهم لأية محاولة تخفيض أو ترشيد قلق الامتحان.

كما نجد ما يوافق هذه النتيجة مما توصلت إليه العديد من الدراسات العربية من أمثلتها دراسة "سناء محمد سليمان" (2004) حول أثر برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان وتنمية عادات الاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة بحثها من مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن النتائج التي توصلت إليها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة، و فسرت الباحثة ذلك بالضغط النفسي الذي يمر به تلاميذ المرحلة الثانوية وعدم الاستقرار النفسي نتيجة كثرة المواقف التقويمية، إضافة إلى التفكير الزائد فيما ينتظرهم من مرحلة مصيرية، كما يرجع ذلك حسب "سناء محمد سليمان" إلى عدم تطبيق البرنامج الإرشادي على هذه المجموعة مما أدى إلى بقائهم على نفس الحال (سليمان، **2004**، ص**25**).

وهذا ما يتفق أيضا مع ما توصلت إليه الباحثة "نيفين عبد الرحمان محمد السيد" (2014) في دراستها أنه لا توجد فروق في مستوى القلق لدى طلاب المجموعة الضابطة في مواقف الامتحان في القياسين القبلي والبعدي وأن درجاتهم في هذه القياسات متقاربة (محمد السيد، **2014**).

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وبالرجوع إلى النتائج المعروضة في الجدول رقم (18) يتضح أن قيمة "ت" T.test دالة إحصائيا أي وجود فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي مازالت في المستوى المرتفع على مقياس قلق الامتحان.

وهذا ما يدل على أن البرنامج الإرشادي المقترح أثبت فعاليته في خفض مستوى قلق الامتحان وفي التقليل من الأعراض المصاحبة للقلق لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، ولعل طريقة الإرشاد المتبعة في الدراسة الحالية المتمثلة في تطبيق مختلف التقنيات (تقنية العصف الذهني، وقف الأفكار، التحصين التدريجي، الاسترخاء الذاتي) والتدريب على مهارات الامتحان (مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة، مهارة تنظيم المذاكرة، ومهارة الاستعداد للامتحان) وذلك باعتماد أسلوب المحاضرة الإرشادية والإرشاد بالمناقشة الجماعية ضمن الإرشاد الجماعي، ساهمت في خفض الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية سواء الأعراض الانفعالية كالتوتر والخوف وضعف الثقة بالنفس، أو المعرفية كاضطراب العمليات العقلية كتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز وسيطرة الأفكار والتقديرات السلبية، أو الأعراض الجسمية كزيادة معدل ضربات القلب، وضيق التنفس، وارتفاع درجة حرارة الجسم، والغثيان والصداع...

وحسب استجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الامتحان فإن معظم هذه الأعراض اختفت أو انخفض تأثيرها في مواقف التقويم خاصة بعد اجتيازهم لامتحان الباكالوريا التجريبي، حيث أن الجلسة الثانية من البرنامج الإرشادي تضمنت شرح وتوضيح لموضوع قلق الامتحان مما جعلهم يدركون مشكلتهم وآثارها النفسية وتعديل أفكارهم الخاطئة.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة "سايحي سليمة" (2004) حول فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانية ثانوي والتي توصلت إلى نتائج من بينها وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وخلصت إلى أن للبرنامج الإرشادي المطبق في دراستها فاعلية في خفض مستوى قلق الامتحان (سايحي، **2004**). والنتيجة ذاتها توصل إليها "نائل إبراهيم أبو عزب"

(2008) في دراسته تحت عنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة (أبو عزب، **2008**). كما توصلت "طوبال فطيمة" (2017) في دراستها حول فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الضغط النفسي لصالح المجموعة التجريبية (طوبال، **2017**).

وبالرغم من أن هذه الدراسات اختلفت في الأساليب والطرق المتبعة والتقنيات المطبقة في برامجها إلا أن جميع المؤشرات النظرية والتطبيقية تثمن أهمية التدخل الإرشادي باعتماد برامج إرشادية للخفض من مختلف المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية ولاسيما مشكلة قلق الامتحان.

ونتائج هذه الدراسات تدعم نجاح البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية في خفض مستوى وأعراض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهو ما تأكده النتائج المعروضة في الجدول رقم (19) الذي يوضح حجم أثر البرنامج الإرشادي من خلال معامل "إيتا" Anova حيث تشير النتائج إلى أن حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح هو حجم مرتفع أي أن خفض مستوى قلق الامتحان يعود للبرنامج الإرشادي وليس للمتغيرات الدخيلة.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تتعلق الفرضية الخامسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، وحسب النتائج المعروضة في الجدول رقم (20) فإنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي والذي تم تطبيقه بعد مرور ستة أسابيع من تطبيق البرنامج الإرشادي حيث أن درجات أفراد هذه المجموعة في القياس البعدي تراوحت ما بين 56 و68 درجة وفي القياس التتبعي تراوحت بين 55 و62 درجة مما يدل على أن أدائهم ظل ثابتا ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة، بل نلاحظ من خلال الملحق رقم (8) انخفاض في درجات معظم درجات أفراد هذه المجموعة ماعدا خمسة أفراد، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج وفعاليته.

وبالرجوع إلى النتائج المعروضة في الجدول رقم (21) نجد فروق دلالة إحصائيا بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي مما يدل على تحسن ملحوظ لأداء التلاميذ على مقياس قلق

الامتحان، وهذا ما تأكده النتائج المبينة في الجدول رقم (22) الذي يحتوي على المقارنات الثنائية بين هذه القياسات والتي تشير إلى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، كما توضح عدم تغير درجة القلق بين القياسين البعدي والتتبعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "أمينة إبراهيم حسن الهيل" (2003) والتي أكدت على استمرار أثر البرنامج في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهو ما تأكده دراسة "يوسفي دلال" (2017) ودراسة "بكيري نجية" (2012).

3- استنتاج عام لنتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا، بحيث يتضمن هذا البرنامج مجموعة من التقنيات الإرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي، تقنية وقف الأفكار، تقنية الاسترخاء الذاتي) كما يتضمن التدريب على مهارات الامتحان (مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة وتنمية الدافعية للمذاكرة، مهارة تنظيم المذاكرة، مهارة الاستعداد للامتحان)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على تحقيق جميع الفرضيات الجزئية والتي نصت على ما يلي:

- بالنسبة للفرضية الأولى اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

- أما بالنسبة للفرضية الثانية فاتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- بينما أكدت نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

- وفيما يتعلق بالفرضية الرابعة أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- في حين أكدت نتائج الدراسة الخاصة بالفرضية الخامسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

وعليه يتضح من النتائج السابقة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة وبالتالي تعديل الأفكار اللاعقلانية والخاطئة حول الامتحان وخفض الأعراض المصاحبة لقلق الامتحان، وتدريبهم على ترشيد هذا القلق من خلال المهارات التي اكتسبوها من البرنامج الإرشادي، وبالتالي فقد تحققت الفرضية العامة القائمة على أن للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة منها: دراسة "سايحي سليمة" (2004)، "نائل إبراهيم أبو عزب" (2004)، دراسة "بن رابح نعيمة" (2012)، دراسة "سخسوخ حسان" (2014)، دراسة"نيفين عبد الرحمان محمد السيد" (2014)، دراسة "الطخيس إبراهيم سعد علي" (2014)، ودراسة "طوبال فطيمة" (2017).

خاتمة

خاتمة:

لقد تم تطوير مجموعة متنوعة من الآليات والأساليب التعليمية في مجال التقويم، إلا أن بعضها أدى إلى تأثيرات سلبية على الأداء والتطور المتوقع، من بين هذه الآليات هي الامتحانات التي تم تصميمها لتقييم مستوى التحصيل، ومع اعتماد هذه الأخيرة كمعيار وحيد لتقييم الأهداف، تأثر الفرد المتعلم بشكل سلبي بسبب القلق الزائد الذي ينشأ عنها حيث يعوق هذا الضغط الناتج عن الامتحانات التلميذ عن أدائه المتوقع خاصة إذا كانت نتائج هذه الامتحانات تحدد مصيره التعليمي.

وبالتالي يسعى الباحثين إلى ابتكار آليات لتخفيف الضغط النفسي والقلق الناتج عن الامتحانات، من خلال تجسيد برامج إرشادية لتقديم المعلومات الإرشادية والنصائح التوجيهية، ومن هذا المنطلق فقد ركزنا في دراستنا الحالية على بناء برنامج إرشادي يتضمن تقنيات إرشادية (تقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي، تقنية وقف الأفكار، وتقنية الاسترخاء الذاتي) كما يتضمن التدريب على مهارات الامتحان (مهارة التخطيط وتنمية الدافعية للمذاكرة، مهارة تنظيم المذاكرة، ومهارة الاستعداد للامتحان) موجه لعينة من التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا الذين يعانون من قلق مرتفع في مواقف الامتحان.

وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة، وتبقى نتائج هذه الدراسة في إطار حدودها المكانية والزمنية والبشرية، مما يجعلها نقطة انطلاق هامة لإجراء دراسات وأبحاث إضافية باستخدام عينات أخرى وبتطبيق أساليب بحثية متنوعة، إذ يعتبر هذا النهج ضرورياً لتعميق فهمنا لمدى تأثير البرامج الإرشادية على قلق الامتحان بما يتيح فرصة للتحقق من مدى قابلية تعميم النتائج وتطبيقها على عينات أكبر وفي سياقات مختلفة، كما يمكن تحديد المتغيرات المؤثرة بشكل أكبر وتوجيه الجهود نحو تطوير برامج إرشادية أكثر فعالية وتأثيراً على نطاق واسع.

توصيات الدراسة:

بناء على العرض السابق للدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي، واعتمادا على النتائج المتوصل إليها، خلصنا إلى مجموعة من التوصيات وجب الاهتمام بها، وهي كما يلي:

– توسيع نطاق تعيين المرشدين النفسانيين على مستوى المؤسسات التعليمية وتقديم لهم الدعم اللازم لتنفيذ أدوارهم بفعالية، وتزويدهم بالأساليب والأدوات الملائمة من اختبارات ومقاييس...

– إجراء دورات تدريبية حول كيفية تصميم وتطبيق البرامج الإرشادية الموجهة لعلاج مختلف المشكلات النفسية والتربوية.

– إنشاء مرافق مجهزة بالوسائل المتعددة لتمكين تنفيذ البرامج الإرشادية.

– الاهتمام بالبرامج الإرشادية وجعلها جزء لا يتجزأ من البرامج التعليمية لمواجهة مختلف المشكلات النفسية، التربوية، والدراسية التي يعاني منها التلاميذ.

– يجب الاعتماد على برامج إرشادية مبنية على أساس حاجات التلاميذ ومخصصة لتقديم خدمات تنموية، وقائية، وعلاجية بهدف منع تفاقم المشكلات والوقاية منها ومعالجتها.

– تطبيق مختلف التقنيات كتقنية العصف الذهني، تقنية التحصين التدريجي (تقليل الحساسية التدريجي)، تقنية وقف الأفكار تقنية الاسترخاء بأنواعه، تقنية لعب الأدوار ... التي أثبتت فعاليتها في علاج مختلف المشكلات ولاسيما مشكلة قلق الامتحان.

– إعداد برامج إرشادية تتضمن التدريب على مهارات الامتحان كمهارة تحديد الأهداف من المذاكرة، مهارة تنمية الدافعية نحو المذاكرة، مهارة تنظيم وقت ومكان المذاكرة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة أداء الامتحان...

– إعداد برامج إرشادية موجهة للأولياء من أجل ترشيدهم حول أهمية تقديم الدعم والمساندة النفسية لأبنائهم خاصة قبل وأثناء فترة الامتحانات.

- تطوير آليات وأساليب تعليمية جديدة في مجال التقويم تكون أكثر فعالية مما هو متبع في الوقت الحالي، وعدم اعتماد الامتحانات كمعيار وحيد لتقييم أداء التلاميذ.

- تنظيم متابعة مستمرة للتأكد من استمرارية تأثير البرامج الإرشادية مع مرور الوقت وتطبيق المهارات المكتسبة في حياتهم العملية.

دراسات وبحوث مقترحة:

- دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي عند التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية.

- دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز عند التلاميذ المعيدين في مختلف الأطوار التعليمية.

- دراسة الآثار النفسية لقلق الامتحان على التحصيل الدراسي.

- دراسة تأثير المتغيرات الشخصية والاجتماعية على قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة في الوطن العربي.

- دراسة تأثير الضغط الوالدي على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

- دراسة مقارنة بين فعالية فنيات الإرشاد السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي في علاج مشكلة قلق الامتحان.

- دراسة أثر الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل الأفكار اللاعقلانية حول الامتحانات لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.

- دراسة فعالية التدريب على مهارات الدراسة ومهارات الامتحان في علاج قلق الامتحان.

- دراسة فعالية البرامج الإرشادية المصغرة للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ.

- دراسة دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مختلف المشكلات النفسية، التربوية، والمدرسية.

المراجع

المراجع:

- إبراهيم، عبد الرقيب (1982). *اختبار قلق الحالة – السمة للأطفال* (ط.1). دار المعارف. القاهرة.

- إبراهيم، عبد الستار، عسكر، عبد الله. (1998). *علم النفس الإكلينيكي مناخ التشخيص والعلاج النفسي* (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). *الإرشاد المدرسي* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

- أبو أسعد، أحمد، الأزايدة، رياض. (2015). *الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي* (ط.1). مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر. عمان.

- أبو جبر، جهاد حسين. (2012). *التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الإنجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

- أبو حطب، فؤاد، (2003). معجم *علم النفس والتربية* (ط.1). مجتمع اللغة العربية. مصر.

- أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال. (1983). *علم النفس التربوي*. مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

- أبو زيتون، موسى سليمان الصالح. (2008). *العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة بمدارس محافظة أربد*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

- أبو زيد، مدحت عبد الحميد. (2002). *العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية بروتوكولات تحليلية وسلوكية*. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

- أبو سرحان، عطية. (2000). *دراسات في أساليب التربية الاجتماعية والوطنية* (ط.1). دار الخليج. عمان.

- أبو عزب، نايل إبراهيم. (2008). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير في علم النفس. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

- أبو عطية، سهام درويش. (1997). *مبادئ الإرشاد النفسي* (ط.1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- أحمد، سهير كامل. (1999). *أساليب تربية الطفل*. دار الإسكندرية للكتاب. مصر.

- إسماعيلي، يامنة، قشوش، صابر، هبة، موسى. (2017). *الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية*. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

- أوراغي، فوزية. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى الضغوط النفسية للتلميذ المريض الماكث بالمستشفى وأمه المرافقة رسالة* دكتوراه. جامعة وهران 2. الجزائر.

- إيدجار فور، ترجمة بن عيسى، حنفي. (1976). *تعلم لتُكون* (ط.2). الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر..

- باقرة، صباح. (2001. *المشكلات الإرشادية*. مطبعة دار السلام.

- البيلاوي، إيهاب، عبد الحميد، أشرف محمد. (2002). *الإرشاد النفسي المدرسي إستراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي*. دار الكتاب الحديث.مصر.

- براون، جورج، ترجمة البغدادي، محمد رضا.1998). *التدريس المصغر برامج لتعليم مهارات التدريس*. دار الفكر العربي. القاهرة.

- بطرس، حافظ بطرس. (2007). *إرشاد الأطفال العاديين* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

- بلعباس، فضيلة. (2013). *الرسوب في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2005-2010*. رسالة ماجستير. جامعة وهران، الجزائر.

- بن حمودة، محمد. (2008). *الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية*. دار العلوم للنشر. الجزائر.

- بن رابح، نعيمة. (2012). *فعالية برنامج الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان الباكالوريا*.رسالة ماجستير. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر.

- بن معجب، محمد. (2009). *التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه*. دار الصواتنية للتربية. الرياض.

- بوحوش، عمار، الذنيبات، محمد. (2001) *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* (ط.3). ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

- بودونو، رونوفيل ريمون، ترجمة مروان، بطشي. (2010). *الطريق إلى علم الاجتماع* (ط.1). المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع. لبنان.

- بيتر، رودلف، ترجمة زيدان، مصطفى. (1965). *دراسات في علم النفس التربوي*. دار النهضة العربية. القاهرة.

- ترشة، عفاف. (2011). *عوامل الرسوب المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي*، رسالة دكتوراه جامعة أحمد دراية. أدرار. الجزائر.

- جابر، عبد الحميد جابر، كاظم، أحمد خيري. (1996). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية. القاهرة.

- الجسماني، عبد العالي. (1994). *علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية* (ط.1). الدار المعرفية للعلوم. بيروت.

- الجلالي، لمعان مصطفى. (2011). *الإرشاد المدرسي* (ط.1). دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة عمان.

- الجلالي، لمعان مصطفى. (2011). *الإرشاد المدرسي* (ط.1). دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

- جمعة، أمجد عزت. (2005). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلبة المرحة الإعدادية*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

- جميل، رضوان سامر. (2002). *الصحة النفسية* (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

- الحاج، قدوري. (2005). *الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية*. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

- حافظ، أحمد خيري، محمود مجدي حسن. (1989). *أثر العلاج النفسي الجماعي في خفض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية*. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). *صعوبات التعليم والعلاج*. مكتبة زهران، عمان.

- حجازي، مصطفى. (2016). *التحليل النفسي علما وعلاجا وقضية* (ط.1). هيئة البحرين للثقافة والآثار. البحرين.

- حداد، نسيمة. (2001). علاقة *الدافعية للانجاز والقلق بالنجاح في امتحان الباكالوريا*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

- الحريري، رافدة. (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد* (ط1.). دار الفكر، عمان.

- حريزي، موسى إبراهيم. (2009). *مشكلة النسيان والخوف من الامتحان*. دار النشر والتوزيع. القاهرة.

- الحصري، علي منير، يوسف، العنزي. (2000). *طرق التدريس العامة*. مكتبة الفلاح. الكويت.

- الحموري، فراس أحمد مصلح. (2005). *أثر العلاج بالقراء في خفض ى قلق الامتحان*. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

- الخالدي، عطا الله فؤاد. (2008). *الإرشاد والعلاج النظرية والتطبيق* (ط.3). دار الثقافة للنشر. عمان.

- الختاتنة، سامي محسن. (2013). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية* (ط1). دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.

- خير، الرزاد فيصل محمد. (1988). *التخلف الدراسي وصعوبات التعلم* (ط.1). دار النفائس. بيروت.

- دوقة، أحمد عبد القادر. (2008). *تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط*. مجلة الوقاية.

- ربابعة، هشام عبد الحافظ. (2018). *المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية*.رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن.

- رشاد، عبد العزيز موسى، محمو،د يوسف محمد. (2000). *العلاج الديني للأمراض النفسية كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية* (ط.1). الفاروق الحديثة للطباعة والنشر. القاهرة.

الرشيدي، بشير صالح،.(2000). *مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة* (ط1). دار الكتاب الحديث.-

- روشكا، ألكسندر، ترجمة غسان، عبد الحي (1989). *الإبداع العام والإبداع الخاص*. سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة. الكويت.

- الزراد، فيصل محمد خير. (1988). *علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية* (ط.2). دار العلم للملايين. بيروت.

- الزعبي، أحمد محمد. (1994). *الإرشاد النفسي* (ط.1). دار الحكمة اليمنية. صنعاء.

- الزغبي، أحمد محمد. (2001). *سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية*. دار زهران للنشر والتوزيع.عمان.

- زهران، حامد عبد السلام. (1994). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط.1). مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.

- زهران، حامد عبد السلام. (1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط.3). عالم الكتب. القاهرة.

- زهران، حامد عبد السلام. (1998). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط.3). عالم الكتب. القاهرة.

- زهران، حامد عبد السلام. (2001). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط.3). عالم الكتب القاهرة.

- زياني، محمد. (2018). *الخصائص السيكومترية لمقياس لقلق الامتحان لساراسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية*، مذكرة ماستر. جامعة ابن باديس. مستغانم. الجزائر.

- زيتون، عايش (2004). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق. عمان.

- سايحي، سليمة. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي* رسالة ماجستير. جامعة ورقلة. الجزائر.

- السبتي، عباس. (2007). *دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية*. مجلة المعلم الكويتية، العدد 1500. الكويت.

- سخسوخ، حسان. (2014). *فاعلية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة*. رسالة دكتوراه. جامعة سطيف 2. الجزائر.

- سري، إجلال محمد. (2000). *علم النفس العلاجي* (ط.2). عالم الكتب. القاهرة.

- سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (1997). *فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر الدولي الرابع. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.

- سفاربي، ميلود. (2000). *الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة*. دار المطبوعات الجامعية. الجزائر.

- سليمان، سناء محمد. (2004). *عادات الاستذكار ومهاراته السليمة*. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

- السيد، بدوي منى حسن. (2001). *أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فعالية الذات*. مجلة دراسات النفسية. مصر.

- سيد، علي محمد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

- شعيب، علي محمد. (2006). *قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة*، مجلة دراسات تربوية.

- الشماع، خليل محمد حسن، محمود، خضير كاظم. (1989). *نظرية المنظمة* (ط.1). المطابع الثقافية العامة. بغداد.

- الصافي، عبد الله بن طه. (2002). *الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بالصف الأول ثانوي*. مجلة العلوم الاجتماعية. مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت.

- الصفطي، مصطفى محمد. (1995). *قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة*. مجلة دراسات نفسية. مصر.

- صياد، نعيمة. (2010). *واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة الباكالوريا* رسالة ماجستير. جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر.

- الضامن، منذر عبد الحميد. (2003). *الإرشاد النفسي* (ط.1). مكتبة الفلاح الكويت.

- الطخيس، إبراهيم سعد علي. (2014). *فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.

- الطريحي، فاهم، حمادي، حسين ربيع. (2012). *مبادئ في علم النفس التربوي* (ط.1).دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

- الطواب، سيد محمود. (1992). *قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين*. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت.

- طوبال، فطيمة. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية*. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف 2. الجزائر.

- الطيب، محمد عبد الظاهر. (1998). *دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب الجامعة*. مجلة علم النفس. مصر.

- عاشور، نادية. (2013). *العجز لدى المتعلم وعلاقته بالرسوب المدرسي*. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة، الجزائر.

- عبد الخالق، أحمد محمد. (2001). *الدراسة التطورية للقلق* (ط.2). دار المعارف الجامعية. القاهرة.

- عبد الفتاح ،كاميليا. (1998). *سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال*. دار الطباعة للنشر والتوزيع القاهرة.

- عبد الله، محمد قاسم. (1996). *مدخل إلى الصحة النفسية* (ط.5). دار الفكر. عمان.

- عبد، الخالق أحمد محمد. (1987). *قلق الموت* (ط.1). عالم المعرفة. الكويت.

-عبد، القادر أشرف، بدر، إسماعيل. (2001). *فاعلية استراتيجية دراسية للتغلب عن قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة*. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

- عثمان، فاروق سيد. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية* (ط.1) دار الفكر العربي. القاهرة.– عزيز، عمر

- إبراهيم. (2007). *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري* (ط.1).دار دجلة. عمان.

- العريان، فكري حسن. (1984). *النشاط المدرسي أسسه وأهدافه*. مطابع سجل العرب. القاهرة.

- عزيز، عمر إبراهيم. (2007). *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري* (ط.1). دار دجلة. عمان.

- عزيزي، إبراهيم. (2013). *تأثير برنامج إرشادي مقترح لتخفيف قلق المنافسة الرياضية. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي الرياضي*. جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف. الجزائر.

- عطية، عبد الرحمان، جمعة، سلمى محمود. (2001). *العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات*، المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

- عطية، عماد محمد محمد. (2013). *تقنيات الإرشاد الجمعي* (ط.1). مكتبة الرشد ناشرون. الرياض.

- علام، صلاح الدين محمود. (2015). *علم النفس التربوي* (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

- علاونة، شفيق. (2006). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

- علي، السيد سلمان. (1999). عقول المستقبل. مكتبة الصفحات الذهبية. الرياض.

- علي، مشرفة السيد. (2009). *وسائل الاتصال والسلوك الفعال، استراتيجيات ومهارات التدريس في العلوم الانسانية*. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

- العليان، لؤلؤة محمد علي. (2017). *العوامل المؤثرة في رسوب بعض طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. الرياض.

- عمران، لخضر. (2019). *أساسيات مهارات الاسترخاء نظري وتطبيقي*. دورة تكوينية. أم البواقي. الجزائر.

- العناني، حنان عبد الحميد. (1998). *الصحة النفسية للطفل* (ط.4). دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

- عوادة، مراد. (2016). *أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المدرسين التربويين*، المجلة الأردنية في علوم التربية. الأردن.

- عودة، أحمد سليمان. (1988). *أثر تغيير الإجابة على اختبار متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات*. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الانسانية. عمان.

- عويضة، كامل محمد. (1996). *مشكلات الطفل*. دار الكتب العملية. بيروت.

- عياد، مواهب إبراهيم. (1998). *إرشاد الطفل في سنواته الأولى، دار المعارف للنشر والتوزيع*. الإسكندرية.

- عيسوي، عبد الرحمان. (1984). *العلاج النفسي*. دار النهضة العربية. بيروت.

- غالب، مصطفى. (1981). *في سبيل موسوعة نفسية تغلب على القلق* (ط.3). بيروت.

- غزال، نعيمة. (2016). *أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي* رسالة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

- فايد، حسين. (2001). *الاضطرابات السلوكية* (ط.1). مؤسستي طيبة وصور للطباعة والنشر.

- الفرابي، عبد اللطيف. (2004). *معجم علوم التربية* (ط.1). دار الخطابي للطباعة والنشر. الرباط.

- فرج، محمود إبراهيم عبد العزيز. (1998). *أثر الإرشاد النفسي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين*. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس.

- الفرخ، كاملة، تيم، عبد الجابر (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي* (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان..

- الفستوس، عدنان أحمد. (2006). *أساليب تعديل السلوك*. دنيا الرأي للنشر. فلسطين.

- فهمي، محمد سيد. (1998). *التحليل في طريقة العمل مع الجماعات*. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

- القاسم، جمال مثقال. (2000). *علم النفس التربوي*. دار صفاء للنشر ولتوزيع. عمان، الأردن.

- قريشي، عبد الكريم. (1988). *علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس.

- القمش، مصطفى نوري، المعايطة، خليل عبد الرحمان. (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار المسيرة، عمان.

- قوادري، جلول. (2006). *الرسوب المدرسي* عوامله ونتائجه. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

- الكبسي، عبد الواحد. (2008). *تنمية التفكير بأساليب مشوقة* (ط1.). مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر عمان.

- كربوش، عبد الحميد، بوسنة، عبد الوافي زهير. (2005). *العقاب المدرسي وطفل المدرسة الابتدائية الطفولة في الجزائر*. أعمال ملتقى الطفولة لقسم علم النفس جامعة الجزائر.

- الكعبي، موزة عبيد. (1997). *ممارسة برنامج مع حالات القلق النفسي* (ط.1). مكتبة فهد الوطنية الرياض.

- لازروس، أرنولد، ترجمة الحجار، محمد حمدي. (2002). *العلاج النفسي الشامل الحديث الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر* (ط.1). مؤسسة الرسالة. بيروت.

- محمد السيد، نيفين عبد الرحمان (2014). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار وأثره في تحسين بعض مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بأسيوط*. رسالة دكتوراه. جامعة أسيوط. مصر.

- محمد، حامد زهران. (2000). *الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية* (ط.1). عالم الكتب. القاهرة.

- مختار، محي الدين. (1995). *بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير*. مجلة العلوم الانسانية. منشورات جامعة قسنطينة. الجزائر.

- مرسي، كمال إبراهيم. (1982). *علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلاب المدارس الثانوية* مجلة دراسات. جامعة الملك سعود. الرياض.

- مسعد، محيي محمد. (2000). *كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات* (ط.2). المكتب العربي الحديث. الإسكندرية.

- المسعدي، محمود. (1991). *القاموس الجديد للطلاب* (ط.7). المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر.

- معلوم، لويس. (1984). *المنجد في اللغة والإعلام*. منشورات دار الشرق. بيروت.

- معوض، مخائيل. (1979). *القدرات العقلية* (ط.1). دار المعارف.

- معيزي، بنت براهيم، شعبان، شاوش مارية. (2022). *قلق الامتحان وأثره على الرسوب المدرسي*. مذكرة ماستر. جامعة ابن خلدون. تيارت. الجزائر.

- مغاوري، مرزوق (1991). *الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار*. مجلة التربية المعاصرة. مركز الكتاب للنشر. مصر.

- موساوي، ايمان زهرة. (2016). *دور تقنية شولتز في التخفيف من الاجهاد النفسي عند المرأة المصابة بالتكيسات المبيضية*، مذكرة ماستر. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

- مياسا، محمد. (1997). *الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقاية وعلاج* (ط.1). دار الجيل بيروت.

النابلسي، محمد أحمد. (1991). *مبادئ العلاج النفسي ومدارسه*. دار النهضة العربية، بيروت.

- نبهان، يحي محمد. (1996). *العصف الذهني وحل المشكلات*. دار اليازوري. عمان.

- نشواتي، عبد المجيد. (1996). *علم النفس التربوي* (ط.3). دار الفرقان. عمان.

- نصر الله، عبد الرحيم. (2004). تدني *مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه* (ط1). دار وائل للنشر. عمان.

- النيال، ماسية أحمد. (2009). *علم النفس الطفل* (ط.1). دار المعرفة الجامعية. القاهرة.

- وصفي، عصفور. (1994). *نماذج من الاختبارات والمقاييس*. معهد التربية. عمان.

- ياسين، آمنة. (2011). *أثر استخدام برنامج إرشادي جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي*. رسالة دكتوراه. جامعة وهران. الجزائر.

- يوسف، حديد. (2010). *مشكلة الرسوب المدرسي اتجاهات ورؤى*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. جامعة غرداية. الجزائر.

- يوسفي، دلال. (2017). *قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي*. رسالة دكتوراه. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

- Avanzini, G. (1977). *L'échec scolaire* (édition.1). paris.

- Daniel,C.(2002). *Les réactions psychique a l'échec scolaire*. psychanalyse magazine.

- Schultz ,J. (1974). *Le training autogène*. Paris.

- Bourdieu, P, Passron, G. (1994). *Les héritiers Les étudiants et la culture*. édition de minuit.

- *Larousse classique.*(1971). imprimé en France.-

الملاحق

الملحق رقم (1)

رخصة رئيس قسم علم النفس جامعة 8 ماي 1945 قالمة للقيام بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم" /ج ق/ك ع إ/ق ع ن/21 قالمة / /2021

إلى السيد :
مدير ثانوية سنبش بوخميس
مدير ثانوية شيشل سعد
- تمالوس -
- سكيكدة -

دراسة ميدانية

يشهد رئيس قسم علم النفس أن الطلبة :

* شعيبي أمال
*
*
*

طلبة دكتوراه علم النفس التربوي ويحضرون لانجاز بحث بعنوان:
فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا.

تحت اشراف :أ. العاقي مليكة .

وانهم بحاجة إلى دراسة ميدانية بمؤسستكم.

املنا كبير في حسن تعاونكم ولكم منا فائق الاحترام

رئيس القسم

نسخة للحفظ

رئيس قسم علم النفس
إمضاء الدكتورة بوشاش نادية

الملحق رقم (2)

رخصة مدير التربية لولاية سكيكدة للقيام بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة

مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف

مكتب التكوين

إرسال رقم: 83 /م.ت/م.ت.ت.ا/2022

مدير التربية

إلى

السادة مديري ثانويات

سنيقر بوخميس ، شنيقل سعد – تمالوس – ،

شتيوي أحمد – بين الويدان –

الموضوع: استقبال متربص (ة)

المرجع : مراسلة جامعة 08 ماي 1945 قالمة – كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس دون رقم و دون تاريخ .

بناء على المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أحيطكم علما أني أرخص بالدخول إلى مؤسستكم :

الطالب (ة) : شعـيين آمال

ب : جامعة 08 ماي 1945 قالمة – كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس ،

السنة الثالثة دكتوراه و ذلك من أجل : تربص تطبيقي .

ابتداء من : 2022/01/17 إلى غاية : نهاية التربص

تنبيه : يمنع تسليم الوثائق ذات الطابع السري و التي يمنعها قانون الأرشيف.

ملاحظة : ضرورة استظهار المعني بطاقة الطالب الجامعي و بطاقة الهوية.

سكيكدة في: 2022/01/11

ع/مدير التربية و بتفويض منه

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف

عبد المجيد قرفي

الملحق رقم (3)

موافقة مدير ثانوية "سنيقر بوخميس" للقيام بالدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة

ثانوية سنيقر بوخميس تمالوس — من/ مدير الثانوية

رقم الإرسال: 2022/149 — إلـــى

عميد جامعة 08 ماي 1945

.قالمة.

شهادة إدارية

يشهـــد مديـــر ثانويـــة سنيقـــر بوخميـــس تمالـــوس

بأن الطالبة /

ـ شعيبن آمال

متربصة السنة الثالثة دكتوراه ـ كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ـ قسم العلوم الإنسانية ـ

جامعة 08 ماي 1945 قالمة

قد تربصت ابتداء من: 2022/01/17 إلـــى غاية: نهاية التربص

سلمت هذه الشهادة للمعنية للإدلاء بها واستعمالها في حدود ما يسمح به القانون

تمالوس في: 2022.04.21

المدير

الملحق رقم (4)

موافقة مدير ثانوية "شنيڤل سعد" للقيام بالدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة
مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
مكتب التكوين
إرسال رقم: 83 /م.ت/م.ت.ت.ا/2022

ثانوية شنيڤل سعد تمالوس
وارد
في 2022/04/21
168
التوقيع الإلكتروني
تحت رقم

مدير التربية
إلى
السادة مديري ثانويات
سنيقر بوخميس ، شنيقل سعد – تمالوس – ،
شتيوي أحمد – بين الويدان –

الموضوع: استقبال متربص (ة)

المرجع : مراسلة جامعة 08 ماي 1945 قالمة – كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس دون رقم و دون تاريخ .

بناء على المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أحيطكم علما أني أرخص بالدخول إلى مؤسستكم :

الطالب (ة) : شعيبن آمال

ب : جامعة 08 ماي 1945 قالمة – كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية قسم علم النفس ،

السنة الثالثة دكتوراه و ذلك من أجل : تربص تطبيقي .

ابتداء من : 2022/01/17 إلى غاية : نهاية التربص

تنبيه : يمنع تسليم الوثائق ذات الطابع السري و التي يمنعها قانون الأرشيف.

ملاحظة : ضرورة استظهار المعني بطاقة الطالب الجامعي و بطاقة الهوية.

سكيكدة في: 2022/01/11

ع/مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
عبد المجيد شرفي

الملحق رقم (5)

الصورة الأولية لمقياس قلق الامتحان – ساراسون– قبل التعديل

أخي أختي الطالب(ة) ...

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بأن مشاعر كل طالب تختلف عن مشاعر الأخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة .

وأؤكد على أن المعلومات التي تجمع عن استجاباتك لهذا الاختبار ما هي إلا لأغراض الإرشاد التربوي فقط ولن يطلع عليها أحد غير المرشد.

اقرأ / اقرئي كل عبارة من العبارات و ضع / ضعي إشارة أمام كل عبارة تشعر أنها تمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية ·

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	اشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه المعلم علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس				
2	اشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام				
3	اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني المعلم الوقوف والقراءة بصوت مرتفع.				
4	عندما يطلب مني المعلم حل بعض المسائل على اللوح فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني				

5	أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي اكتب بها عندما يطلب من المعلم الكتابة على اللوح أمام طلاب صفي				
9	اشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي الطلاب				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11	إذا تغيبت عن المدرسة نتيجة مرض اشعر بان أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من الطلاب الآخرين				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف لا يكون مقبولا				
13	أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل المعلم سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس				
14	أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه المعلم إلي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة				
15	أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان				
16	أشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان				
17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان				

18	اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وتحضرت له				
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن المعلم سيعطينا امتحانا				
21	أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22	أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة				
23	اشعر بالقلق إذا اخبرني المعلم أنه يريد أن يعطينا امتحانا				
24	أشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا				
26	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان				
28	أشعر بالقلق الثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان				
29	أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
30	أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت				

	للإجابة				
31	أشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان				
32	أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33	أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم				
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
35	أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي				
36	غالبا ما أشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
37	اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي				
38	أشعر بالقلق عند استماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				

الملحق رقم (6)

الصورة النهائية لمقياس قلق الامتحان – ساراسون– بعد التعديل

أخي أختي التلميذ (ة) ...

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر أو تشعر به في مواقف معينة مرتبطة بالامتحان علما بأن مشاعر كل تلميذ تختلف عن مشاعر الآخر، لذا فإنه ليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة.

اقرأ/اقرئي كل عبارة من العبارات وضع/ضعي إشارة أمام كل عبارة تشعر أنها تمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية ·

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالضيق عند كل سؤال يطرحه الأستاذ علي ليتأكد من استفادتي وتعلمي للدرس				
2	أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأرفع من المستوى الحالي إلى المستوى الذي يليه في نهاية العام				
3	أشعر بالتوتر إذا ما طلب مني الأستاذ الوقوف والقراءة بصوت مرتفع				
4	عندما يطلب مني الأستاذ حل بعض المسائل على السبورة فإنني أتمنى بيني وبين نفسي أن يطلب ذلك من غيري وليس مني				
5	أثناء نومي أحلم كثيرا بالامتحانات				
6	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد				

	الامتحانات				
7	اشعر بالقلق الشديد عند استعدادي للنوم نتيجة تفكيري بما سيكون عليه أدائي في الامتحان غداً				
8	ترتجف يدي التي أكتب بها عندما يطلب من الأستاذ الكتابة على السبورة أمام زملائي				
9	أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكثر من زملائي التلاميذ				
10	عندما أكون في البيت وأفكر في دروس الغد اشعر بالخوف من أنني سوف أعطي إجابات خاطئة				
11	إذا تغيبت عن الثانوية نتيجة مرض أشعر بأن أدائي للواجبات المدرسية سوف يكون اقل درجة من التلاميذ الآخرين				
12	عندما أفكر بدروس اليوم التالي اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف يكون غير مقبول				
13	أشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسأل الأستاذ سؤالا بهدف تحديد مدى ما تعلمت من الدرس				
14	أشعر بالارتباك والتوتر إذا وجه الأستاذ إلي سؤالا وأجبت عليه إجابة خاطئة				
15	أشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان				
16	أشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان				

17	بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في هذا الامتحان.				
18	أشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما كنت قد درست وحضرت له				
19	أشعر أن يدي التي أكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20	أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أن الأستاذ سيعطينا امتحانا				
21	أشعر أنني أنسى في الامتحان كثيرا من المعلومات التي كنت أتذكرها قبل بدئه				
22	أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الامتحان بهذه الدرجة.				
23	أشعر بالقلق إذا أخبرني الأستاذ أنه يريد أن يعطينا امتحانا				
24	أشعر بأن أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان				
25	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى الثانوية أن يعطينا الأستاذ امتحانا فجائيا.				
26	أشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
27	خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان				
28	أشعر بالقلق أثناء إعلان الأستاذ كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان.				

29	أشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أسئلة الامتحان				
30	أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لا يكفي الوقت للإجابة				
31	أشعر بالقلق أثناء الانتظار بدخول قاعة الامتحان				
32	أشعر بالخوف من الدراسة لأنها تذكرني بالامتحانات				
33	أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث التلاميذ في الساحة عن امتحان قادم.				
34	يزداد إفراز العرق في يدي أو وجهي أثناء الامتحان				
35	أشعر بالتوتر والارتباك أثناء استعدادي لامتحان يومي				
36	غالبا ما أشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
37	أشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي لامتحان نهاية السنة				
38	أشعر بالقلق عند استماعي للأستاذ وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة				

الملحق رقم (7)

استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

إعداد أ.د عبد الكريم قريشي (1988)

نضع بين أيديكم استمارة تشتمل على معلومات حول التلميذ وأسرته، ضع علامة (×) أمام الإجابة التي توافق وضعية أسرتك، وأجب على بقية بنود الاستمارة بالكتابة.

ملاحظة: تملأ الاستمارة بالتعاون من الوالدين.

بيانات خاصة بالتلميذ:

الاسم واللقب: ..... تاريخ ومكان الميلاد: ..... القسم: .....

الشعبة: ..... الثانوية: .....

بيانات حول الأسرة:

*** المستوى التعليمي للوالدين:** **الأب** **الأم**

- لا يقرأ ولا يكتب
- يقرأ ويكتب
- مستوى التعليم الابتدائي

مستوى التعليم المتوسط

مستوى التعليم الثانوي

مستوى التعليم الجامعي

دراسات عليا

*** مهنة الأب: .....** **مهنة الأم: .....**

*** الدخل الشهري للأسرة بما في ذلك بما في ذلك المصادر الأخرى غير الدخل من الوظيفة:** **دينار**

*** عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت:**

*** نوع سكن الأسرة:**

فيلا عدد الغرف إيجار ملك

شقة في عمارة عدد الغرف إيجار ملك

تحاط معلومات هذه الاستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

الملحق رقم (8)

درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي

أفراد المجموعة التجريبية	درجات الأفراد في القياس القبلي	درجات الأفراد في القياس البعدي	درجات الأفراد في القياس التتبعي
1	139	68	62
2	137	75	70
3	135	67	43
4	131	100	96
5	128	41	55
6	128	72	63
7	125	54	68
8	123	69	73
9	121	60	55
10	120	59	66
11	119	81	92
12	117	58	48
13	114	45	40
14	112	94	64
15	109	56	55

الملحق رقم (9)

درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي

أفراد المجموعة الضابطة	درجات الأفراد في القياس القبلي	درجات الأفراد في القياس البعدي
1	134	140
2	130	132
3	129	125
4	127	137
5	125	120
6	121	127
7	118	107
8	116	110
9	113	107
10	112	120
11	111	103
12	109	96
13	108	119
14	108	109
15	106	113

الملحق رقم (10)

طلب تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس **قالمة في:**

الاسم واللقب: أمال شعيبن **إلى أساتذة علم النفس وعلوم التربية**

الموضوع

طلب تحكيم برنامج إرشادي

يطيب لي أن أضع بين أيديكم برنامج إرشادي متعلق بقلق الامتحان وأود أن أحيطكم بأني أقوم حاليا بدراسة أكاديمية بعنوان: **"فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا"** وذلك للحصول على شهادة **الدكتوراه ل.م.د** تخصص **علم النفس التربوي**.

ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية فإنه يشرفني مساهمتكم في تحكيم هذا البرنامج الإرشادي وأرجو تفضلكم بقراءته وإبداء الرأي بمدى مناسبته مع موضوع الدراسة.

مع فائق الشكر التقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

الملاحق

من حيث تصميم البرنامج:

الموضوع	التحكيم		ملاحظات
	موافق	غير موافق	
عنوان البرنامج			
أهداف البرنامج			
طبيعة البرنامج			
التقنيات المتبعة في البرنامج			
عدد الجلسات			
الأساليب المستخدمة في الجلسات			
المدة الزمنية لكل جلسة			
تقييم الجلسات			

من حيث محتوى البرنامج:

رقم الجلسة	هدف الجلسة لما وضعت لأجله		التقنيات المستخدمة		ملاحظات
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
الجلسة 1					
الجلسة 2					
الجلسة 3					
الجلسة 4					
الجلسة 5					
الجلسة 6					

الجلسة 7					
الجلسة 8					
الجلسة 9					
الجلسة 10					

اسم ولقب الأستاذ (ة) المحكم: .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

مؤسسة الانتماء: .....

ملاحظات عامة: .....

.....

.....

.....

الملحق رقم (11)

البرنامج الإرشادي المقترح لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لامتحان الباكالوريا بثانوية "سنيقر بوخميس" دائرة تمالوس ولاية سكيكدة في صورته الأولية

1- أهداف البرنامج:

- الهدف العام: يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى خفض حدة القلق المصاحبة للامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- الأهداف الإجرائية:

- توضيح أهمية البرنامج بالنسبة للتلاميذ.
- إعطاء تصور عام حول قلق الامتحان.
- معرفة الحاجات الإرشادية للتلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على خفض مستوى القلق لديهم والناتج عن الامتحان من خلال تطبيق مختلف التقنيات الإرشادية.
- إكساب التلاميذ بعض مهارات الاستذكار وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة للمذاكرة والاستعداد للامتحان.

2- الجلسات الإرشادية:

- عدد الجلسات: 10 جلسات
- مدة كل جلسة: 30-45 دقيقة
- مكان انعقاد الجلسات: قسم دراسي
- قواعد وقوانين الجلسات: (الملاحق)
- طبيعة الجلسات: مغلقة
- تكرار الجلسات: جلستين في الأسبوع

3- التقنيات المتبعة في البرنامج:

- تقنية العصف الذهني.

- تقنية التحصين التدريجي.

- تقنية وقف الأفكار.

- تقنية الاسترخاء الذهني.

4- الأسس الذي يقوم عليه البرنامج:

يستند هذا البرنامج على النظرية المعرفية السلوكية من خلال:

- تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على قلق الامتحان.

- تهيئتهم للتحضير الجيد للامتحان، وتوعيتهم بقدراتهم النفسية والمعرفية والجسمية، وكيفية استغلالها بكفاءة عالية في أداء الامتحان.

- تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تعلق في أذهان التلاميذ حول الامتحان.

- تعديل السلوك الخاطئ الذي يلازم التلاميذ في فترة الامتحان.

5- تقويم البرنامج:

- تقويم تكويني.

- تقويم تحصيلي.

6- الفئة المستهدفة:

- تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لامتحان الباكالوريا مرة واحدة بثانوية "سنيقر بوخميس".

- عدد التلاميذ: 15 تلميذة.

- نسبة القلق: مرتفعة.

- الجنس: إناث.

- العمر الزمني: ما بين (19-21).

- التخصص: علوم الطبيعة والحياة.

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي متقارب.

7- آلية سير الجلسات الإرشادية:

- اختيار مكان مخصص لتطبيق البرنامج الإرشادي حيث تكون غرفة هادئة وواسعة ونظيفة، جيدة التهوية والإضاءة وبعيدة عن الضوضاء. قسم على مستوى ثانوية "سنيقر بوخميس"

- وضع التزامات وقواعد وآداب للمشاركة من أجل السير الحسن للبرنامج الإرشادي.
- الجلوس العشوائي للمسترشدين دون تحديد مكان خاص لأي واحد منهم.
- خلق جو من التعارف والألفة والصراحة بين التلاميذ والباحثة من ناحية وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية أخرى، مما يؤدي إلى الاندماج والانسجام وطرح مشاكلهم بكل حرية.
- السماح لكل تلميذ بإبداء رأيه واحترام آراء الآخرين.
- المحافظة على الهدوء وعدم التمركز أو الميل إلى شخص معين أثناء الجلسات

الجلسة الأولى	
عنوان الجلسة	التعارف وبناء الألفة
أهداف الجلسة	- التعارف وبناء الألفة والمحبة. - كسر الحواجز بين الباحثة والتلاميذ وتبديد الشعور بالغربة. - تبادل المعلومات والبيانات الشخصية.
محتوى الجلسة	- تقوم الباحثة بإلقاء التحية على التلاميذ، الترحيب بهم، تقديم الشكر على حضورهم في الوقت والمكان المحددين، دعم وتعزيز هذا السلوك تعزيز معنوي، والتأكيد على الالتزام بالحضور حتى نهاية البرنامج. - تقدم الباحثة نفسها وتتيح الفرصة لكل تلميذ بالتعريف عن نفسه. - توضيح ماهية البرنامج الإرشادي، الهدف منه، عدد جلساته، محتوى الجلسات، آلية سيرها، الطرق والأساليب المتبعة، والقواعد والمبادئ التي يجب أن تراعى من قبل التلاميذ أثناء الجلسات. - حث التلاميذ على أهمية التعاون والحضور لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج. - تزويد التلاميذ بعدد الجلسات ومواعيدها. - إجراء تعاقد معنوي من خلال الاتفاق على قواعد وقوانين الجلسات. - الإجابة على تساؤلات التلاميذ بكل صدق وصراحة.
الطريقة المتبعة	المناقشة الجماعية

المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم الورقة التقويمية
الجلسة الثانية	
عنوان الجلسة	مفهوم قلق الامتحان، أسبابه، أعراضه، وآثاره السلبية.
أهداف الجلسة	– إعطاء تصور واضح عن قلق الامتحان. – معرفة أسباب قلق الامتحان والأعراض الناتجة عنه (الجسمية، النفسية، العقلية، والاجتماعية). – الوقوف على الآثار السلبية لقلق الامتحان.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ والتذكير بما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة والتذكير بقواعد وقوانين العمل الإرشادي حتى يتم الربط بين الجلسات. – التمهيد لموضوع الجلسة مع توضيح الخطوط العريضة التي سيتم تناولها خلال الجلسة. – طرح مجموعة من الأسئلة حول قلق الامتحان والأعراض الناتجة عنه من أجل استثارة أفكار التلاميذ وتعديل الأفكار والمفاهيم الخاطئة لديهم. من بين هذه الأسئلة: * ما مفهوم القلق العام وقلق الامتحان خصوصا لدى كل واحد من التلاميذ؟ * ما هو التصور الذي يحمله كل تلميذ حول قلق الامتحان؟. * ما هي الأعراض التي تظهر على كل تلميذ أو يشعر بها قبل وأثناء وبعد الامتحان؟. * ما هي الآثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان؟. – قام التلاميذ بالإجابة عن التساؤلات المطروحة. – إلقاء نظري حول قلق الامتحان وعرض شرائح (باور بوينت) توضح مفهوم القلق، أنواعه وبالخصوص قلق الامتحان، أسبابه، أعراضه، وآثاره السلبية. – الإجابة على تساؤلات واستفسارات التلاميذ حول موضوع النقاش.
الطرق المتبعة	– الإرشاد بالمحاضرة. – المناقشة الجماعية.

المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم الورقة التقويمية. –إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الثالثة	
عنوان الجلسة	ليد الأفكار عن طريق تقنية العصف الذهني.
أهداف الجلسة	– توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع الامتحان. – تهديم الأفكار السلبية وبناء الأفكار الإيجابية.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور ومراجعة محتوى الجلسة السابقة من خلال الواجب المنزلي. – تحديد وشرح موضوع الجلسة (توليد الأفكار حول موضوع الامتحان باستخدام تقنية العصف الذهني) لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة. – شرح موجز لمفهوم تقنية العصف الذهني والتي يقصد بها توليد وإنتاج أفكار وآراء ووضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر عدد ممكن من الأفكار حول الموضوع المطروح (الامتحان) حيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء، وكذلك تحفيز وإثارة الذهن، إذ لابد للعقل الالتفاف حول الموضوع والنظر إليه من جميع الجوانب ومحاولة تطويقه واقتحامه بكل الحيل الممكنة، وأما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة... – تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من 3 إلى 4 تلاميذ يجلسون وجها لوجه. – شرح طريقة العمل وتذكير التلاميذ بقواعد ومبادئ تقنية العصف الذهني المتمثلة في: * عرض الأفكار بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها. * احترام أفكار الآخرين وعدم انتقادها. * كلما كثر عدد الأفكار وتنوع كان أفضل. * يمكن الاستفادة من أفكار الآخرين بالاستنتاج منها أو تطويرها.

	* الاستماع لتعليمات الباحثة وتنفيذها. * إعطاء فرصة للباحثة بتدوين الأفكار المطروحة. – تقوم الباحثة بكتابة كلمة "امتحان" على السبورة وتطلب من التلاميذ طرح جميع الأفكار التي تتبادر إلى الذهن بمجرد ذكر لفظ "امتحان" بغض النظر إذا كانت إيجابية أم سلبية، مع طرح مجموعة من الأسئلة حول الامتحان من أجل وضع ذهن التلاميذ في حالة استثارة وجاهزية وتنمية الأفكار بناءا على التداعيات الحرة. – تقوم الباحثة بتدوين جميع الأفكار على السبورة بطريقة متسلسلة وتذكيرهم من حين لآخر بمبادئ التقنية المذكورة سابقا. – بعد الانتهاء من طرح جميع الأفكار وتدوينها تطلب الباحثة من التلاميذ إمعان النظر في تلك الأفكار ومحاولة الربط بين المتشابهة منها لتحديد الأفكار التي تحمل نفس المعنى لدمجها في فكرة واحدة – مناقشة هذه الأفكار من أجل تصنيفها: أفكار إيجابية، أفكار مفيدة قابلة للتطبيق، أفكار إيجابية لكنها غير قابلة للتطبيق... – تلخيص الأفكار الإيجابية والمفيدة والقابلة للتطبيق في الحياة العملية. – ومن أجل خفض التوتر حول موضوع الامتحان قدمت الباحثة ملاحظة مفادها أن تصور الشيء هو إعطاء قيمة للشيء وكلما أعطى الفرد قيمة كبيرة لشيء ما سيؤثر عليه بالسلب، لكن إذا أعطى له الفرد قيمته الحقيقية سيؤثر عليه بالإيجاب، فكلما زادت القيمة الإيجابية تغير التصور، وبالتالي إعطاء تفسير صحيح وعدم المبالغة فيه.
الطرق المتبعة	– المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الرابعة	
عنوان الجلسة	تطبيق تقنية وقف الأفكار.

هدف الجلسة	– إيقاف الأفكار السلبية المرتبطة بقلق الامتحان.
محتوى الجلسة	– ترحب الباحثة بالتلاميذ وتراجع معهم بشكل موجز محتوى الجلسة السابقة والواجب المنزلي المتمثل في إعادة التفكير حول ما تم النقاش حوله، ومحاولة التخلص من التقديرات السلبية وتغييرها إلى أفكار إيجابية. – شرح محتوى الجلسة الحالية والهدف منها وكيفية تطبيق تقنية وقف الأفكار. – تطلب الباحثة من التلاميذ إخراج ورقة وإعداد قائمة تحتوي من 3-4 أفكار ترتبط بالامتحان تطارد تفكيرهم ولا يستطيعون التوقف بشأنها، مع كتابة المشاهد المصاحبة لها. – ثم تطلب منهم إعداد قائمة أخرى من 3-4 أفكار سارة ومحببة ويفضلون انشغال تفكيرهم بها، وذلك من منطلق أن إيقاف التفكير هو إحلال الأفكار السارة مكان الأفكار المزعجة. – ثم تطلب منهم الاسترخاء تماما وتخليص تفكيرهم من الضغوطات، ثم البدء بالتركيز على الفكرة الأقل إزعاجا من القائمة الأولى وترك الأفكار الأشد إزعاجا حتى الأخير، وتطلب منهم إغماض أعينهم والتركيز على هذه الفكرة والمشهد المصاحب لها ومحاولة العيش معها بكل حواسهم والاندماج تماما في المشهد حتى يصلوا إلى درجة الاندماج الحي مع الفكرة والإبقاء على هذه الفكرة لمدة بسيطة في تفكيرهم. – تصرخ الباحثة بصوت عالي (قف) بعد أن انغمس التلاميذ في التخيل مع الفكرة المزعجة وتعمقوا في التفكير السلبي وبدأت تظهر عليهم الأعراض، ويمكن أن يصاحب الصرخة الضرب بكف اليد على الطاولة. – ثم تعيد تخيلهم إلى فكرة من الأفكار السارة والمحببة التي ثم ذكرها في القائمة الثانية حتى يرتاح تفكيرهم. – ثم تعيد التلاميذ إلى التفكير والانغماس مرة أخرى في فكرة من الأفكار المذكورة والمزعجة والتي تسبب لهم القلق والتوتر وتركهم يغوصون في التفكير بها حتى يصلوا إلى أن يقولوا لأنفسهم وبصوت عالي (قف) ويتوقفوا بإرادتهم. – وتكرر العملية مع بقية الأفكار المزعجة حتى يصلوا إلى أن يتوقفوا بإرادتهم ودون إصدار

	صوت بكلمة (قف) بل يقولونها في أنفسهم، ويحولوا تفكيرهم تلقائيا إلى الأفكار السارة والمحببة. **ملاحظة**: يمكن الجمع ما بين إيقاف الفكرة من خلال صرخة (قف) وتمرين التنفس العميق والتركيز عليه من خلال أخذ الهواء عن طريق الأنف ثم حبس التنفس لبض ثوان ثم الزفير عن طريق الفم مع إبقاء الذهن خاليا خلال هذه العملية والاستمرار فيها حتى الإحساس بالراحة.
الطريقة المتبعة	المناقشة الجماعية
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم الورقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الخامسة	
عنوان الجلسة	إعادة تطبيق تقنية وقف الأفكار
هدف الجلسة	تدريب التلاميذ أكثر على تقنية وقف الأفكار من أجل تمكن كل تلميذ من وقف الأفكار السلبية بنفسه وبدون أي مساعدة.
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ، وتذكيرهم بمحتوى الجلسة السابقة التي تضمنت تقنية وقف الأفكار. – مراجعة الواجب المنزلي المتمثل في تدرب التلاميذ على هذه التقنية في المنزل ومناقشة مختلف الملاحظات المذكورة من قبلهم. – إعادة تطبيق تقنية وقف الأفكار بنفس خطواتها السابقة فقط دون إيقافهم من طرف الباحثة بل تركتهم يتوقفون عن التفكير بأنفسهم باستخدام عبارة "قف" بعد الانغماس في الفكرة السلبية. – وتدريجيا أصبحوا يتوقفون عن التفكير في الأفكار السلبية دون الصراخ بل يقولون عبارة "قف" في أنفسهم.
الطريقة المتبعة	– المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية.

	– إعطاء واجب منزلي.
الجلسة السادسة	
عنوان الجلسة	استخدام تقنية التحصين التدريجي (خفض الحساسية التدريجي).
أهداف الجلسة	– إبعاد التلاميذ عن جو التوتر والقلق وبث الطمأنينة والأمن النفسي في نفوسهم بطريقة تدريجية، للتخلص من مشاعر الخوف وإلغاء التقديرات السلبية. – خفض التوتر والقلق لديهم ومحولة تخليصهم من الأفكار والتقديرات السلبية من خلال تعريضهم لمواقف القلق بالتدريج.
محتوى الجلسة	– تبدأ الباحثة بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على حسن التزامهم، وتلخيص بصورة سريعة ما ورد في الجلسة السابقة، وشرح موجز لمحتوى وخطوات الجلسة الحالية وأخذ الموافقة منهم على كل خطوة. – تدريب التلاميذ على الاسترخاء من خلال: * شرح أسلوب الاسترخاء وكيفية استخدامه، وتشجيعهم على تنفيذه وإتباعه وقت الحاجة. * حث التلاميذ على التخيل الذي يروح عن النفس والعقل ويبعد عن مشاكل الحياة من خلال التفكير بالأمور الايجابية، وتشجيعهم على التركيز في التفكير على الأمور المحببة التي تبعث على الراحة والاطمئنان والسكينة في النفس. * التدريب على الاسترخاء من خلال التنفس العميق (وضع يد على الصدر واليد الأخرى على البطن وأخذ نفس عميق عن طريق الأنف ثم حبس النفس لبضع ثوان ثم إخراجه عن طريق الفم بهدوء مع ذكر الله تعالى، وتكرار العملية). – طلب من التلاميذ كتابة شعورهم قبل وبعد ممارسة أسلوب الاسترخاء ثم مناقشة ملاحظاتهم. – إعداد مدرج القلق: حيث تقوم الباحثة بتقديم المثيرات التي تسبب القلق والخوف في شكل متدرج، بدءا بالمواقف الأقل إثارة للقلق وصولا إلى المثير الحقيقي للحالة الشديدة للقلق (من المثيرات السهلة إلى المثيرات الصعبة). – تهيئ الباحثة التلاميذ لتخيل المثيرات التي تقدمها بالتدريج حتى يصلوا إلى تقبل الأفكار المتخيلة بالتدريج الواحدة تلوى الأخرى.

	– تقوم بتعريضهم تدريجيا للمثيرات أو المواقف المسببة للقلق بينما يكونوا في وضع استرخاء، والانتقال من مثير إلى آخر بالتدرج من السهل إلى الصعب بعد زوال أثر المثير السابق. – تناقش الباحثة كل مثير على حدا، ومساعدتهم على زيادة المشاعر الايجابية بدلا من المشاعر السلبية عبر (الحوار مع النفس + التخيل) . – انتقال أثر التعلم: من خلال تشجيع التلاميذ على تطبيق تلك الآثار الايجابية في المواقف المقلقة في الحياة اليومية. – فتح المجال للمناقشة حول الأسلوب المعتمد في الجلسة وتقديم آرائهم ومدى استفادتهم منه وحثهم على التحصين التدريجي ضد القلق بأن يعيشوا المواقف المثيرة للقلق تدريجيا في خيالهم.
الطريقة المتبعة	المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة السابعة	
عنوان الجلسة	تطبيق تقنية "شولتز" للاسترخاء الذاتي.
أهداف الجلسة	– التخلص الفوري من التعب والتوتر. – تدريب العقل على السيطرة على العمليات العقلية وضبط عملية التنفس وضربات القلب. – التخلص من الانفعالات وأعراض القلق.
محتوى الجلسة	– اختيار مكان هادئ بعيدا عن الضوضاء ومصادر الإزعاج مع وجود إضاءة مناسبة. – الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور، ومراجعة الواجب المنزلي المتمثل في التدرب على تقنية التحصين التدريجي ومناقشة مختلف الملاحظات ومدى الاستفادة من هذه التقنية. – شرح وجيز لأهداف ومحتوى هذه الجلسة والمتضمن التدرب على تقنية "شولتز" للاسترخاء وخطوات تطبيقها: * اختيار وضعية الجلوس على كرسي بسيط مع إسناد الذراعين على الفخذين بحيث تستريح الذراعين مع ثني الرقبة على الصدر.

	* تطلب الباحثة من التلاميذ إغماض أعينهم والتنفس بعمق ومحاولة ترك الذهن خاليا من كل الأفكار. * البدء بتمارين التقنية بدءا بتمرين الثقل المتمثل في الإحساس بثقل في الأطراف العلوية (اليد اليمنى- اليد اليسرى) ثم الأطراف السفلية (الرجل اليمنى- الرجل اليسرى) باستخدام عبارة: "يدي اليمنى ثقيلة" وهكذا مع بقية الأطراف. * تمرين الحرارة: من خلال الإحساس بالحرارة في نفس الأعضاء بنفس المنطق ونفس التدرج، باستخدام عبارة: "يدي اليمنى دافئة" وهكذا مع بقية الأطراف. * تمرين نبضات القلب حيث يركز التلاميذ إحساسهم على نبضات القلب والاستماع لها. * تمرين منطقة المعدة حيث يتم الإحساس بالحرارة على مستوى الضفيرة الشمسية مع التنفس ودخول الهواء إلى الرئتين وخروجه مثل موجات البحر، واستعمال عبارة: "ضفيرتي الشمسية دافئة". * تمرين الجبين من خلال الإحساس بالبرودة في الجبهة باستخدام عبارة: "جبهتي باردة". * بعد الانتهاء من هذه التمارين تطلب من التلاميذ تحريك اليدين ثم الرجلين ثم الجسم، ثم التنفس بعمق مرتين أو ثلاث قبل فتح العينين.
الطريقة المتبعة	المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	- تقديم البطاقة التقويمية. - إعطاء واجب منزلي.
الجلسة الثامنة	
عنوان الجلسة	التدريب عل مهارات الامتحان (مهارة تحديد الأهداف وتنمية الدافعية للمذاكرة)
أهداف الجلسة	- مساعدة التلاميذ على تحديد الهدف من المذاكرة وتكوين اتجاهات ايجابية. - تنمية دافعية التلاميذ للمذاكرة وتعديل بعض الدوافع السلبية.
محتوى الجلسة	- الترحيب بالتلاميذ ومراجعة الواجب المنزلي المتمثل في إعادة التدريب على تقنية الاسترخاء الذاتي.

	- شرح مختصر لمحتوى الجلسة والأهداف المراد تحقيقها. أعزائي التلاميذ... إن الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به، وإتباع أساليب فعالة عند المذاكرة واكتساب أنماط سلوكية من خلال الممارسة وذلك للحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح، فمن الضروري أن تحددوا أهدافكم الشخصية وأهداف المذاكرة والدراسة وأن تعملوا على تحقيقها. حددوا أهدافكم من المذاكرة بوضوح: * أهداف قريبة المدى: تشمل ما تريدون تحقيقه في فترة قصيرة اليوم أو غدا أو بعد أسبوع كالاستيقاظ مبكرا أو الانتهاء من مذاكرة مادة معينة... * أهداف بعيدة المدى: تشمل ما تريدون تحقيقه في نهاية العام الدراسي كالانتهاء من مذاكرة جميع المواد والعزم على تحقيق النجاح... يؤكد علماء النفس على أن وجود الهدف يساعد المخ على ضبط معلوماته بشكل أفضل وبالتالي يعطي نتيجة أفضل، كما أن تحديد الهدف يسهل اكتساب العادات والمهارات الضرورية لمواجهة مختلف المشكلات الدراسية. إن هذه الأهداف تعمل كدوافع لعملية المذاكرة، فوجود الدافع والرغبة في المذاكرة أمر بالغ الأهمية فهو المحرك لبذل مجهود أكبر والتغلب على الصعوبات، أنتم قادرين على التعلم وحتى تحققوا النجاح المطلوب لابد أن يكون لديكم دافع قوي للدراسة والمذاكرة وإرادة قوية للاستمرار . ويشير الباحثين إلى أن من بين العوامل التي تسهم في عدم التحصيل الدراسي الجيد هو انعدام الدافع للدراسة، فلابد أن ترسخ لديكم مجموعة من الأفكار لزيادة الدافعية والتصميم على النجاح: * فكروا وتحدثوا بإيجابية وتجنبوا القول "أنني غير مهيأ للمذاكرة" وأن يكون شعاركم دائما "أنا أستطيع" . * ركزوا على الدراسة وكونوا نشطين وابتعدوا عن الملل لأنه يشتت الانتباه ويقلل الدافع

	والجهد ويؤدي إلى الكسل والخمول والتراخي والاستسلام. * تصوروا نتائج جيدة مهما كان مستواكم وابذلوا قصار جهدكم في المذاكرة وابتعدوا عن المبررات كسهولة المادة أو عدم أهميتها في الحياة العملية... *وفي الأخير إن الثقة بالنفس أمر هام، فثقوا في أنفسكم وفكروا في مستقبلكم، وكونوا جديين في دراستكم فالدراسة الجادة تعني أنكم تتعلمون بوعي، وواجهوا أنفسكم بما فيه مصلحة لكم. – بعد ذلك تعرض الباحثة شرائط فيديو باستخدام "باور بوينت" تحتوي على نصائح لزيادة الدافعية، ثم فتح المجال للمناقشة والإجابة على مختلف التساؤلات والاستفسارات.
الطرق المتبعة	–الإرشاد بالمحاضرة. – شرائط الفيديو الإرشادي. – المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	45 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة التاسعة	
عنوان الجلسة	مهارة تخطيط وتنظيم المذاكرة.
أهداف الجلسة	– توضيح أهمية التخطيط للمذاكرة. – تدريب التلاميذ على كيفية وضع برنامج للمذاكرة. – اكتساب التلميذ مهارة تنظيم وقت ومكان المذاكرة .
محتوى الجلسة	– الترحيب بالتلاميذ، مراجعة الواجب المنزلي المتمثل في تحديد التلاميذ لأهدافهم من المذاكرة. – شرح موجز لمحتوى الجلسة وتوضيح الأهداف المراد تحقيقها بعد نهاية الجلسة. أعزائي التلاميذ... – المذاكرة لا تتم عشوائيا بل لا بد من التخطيط لها من خلال إعداد خطة تهدف إلى تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه على المواد الدراسية، مما يساعد على استيعابها وحفظها،

فمهارة التخطيط للمذاكرة تساعدكم على مواجهة مشكلة ضيق الوقت وكثرة الدروس وهي عامل مهم لتهيئة أنفسكم للامتحان، ولاكتساب هذه المهارة ينبغي عليكم:

وضع خطة على مرحلتين:

* خطة قصيرة الأمد: تكون يومية أو أسبوعية خاصة بالمذاكرة المستعجلة كالاستعداد للفروض أو الامتحانات الشهرية.

* خطة طويلة الأمد: تكون فصلية أو سنوية خاصة بالمذاكرة بشكل عام كالاستعداد لامتحان الباكالوريا.

– هذه الخطة سواء كانت قصيرة أو طويلة الأمد تتضمن برنامجا زمنيا يحدد ترتيب مواعيد المذاكرة اليومية وكيف تقضون وقتكم ساعة بساعة خلال اليوم، كما تتضمن جدول للاستذكار والذي يشمل مادة أو مادتين يوميا بدءا بالمواد المحببة لدى كل واحد منكم.

– هذه الخطة تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التي وضعتموها مسبقا، فلكل تلميذ خطته الخاصة التي تتناسب مع وقته المتاح وأنشطته اليومية لذلك تجنبوا الاعتماد على خطط الآخرين من زملائكم لأن كل تلميذ وظروفه الخاصة وقدراته، وحبذا لو استعنتم بمستشار التوجيه المدرسي عند تخطيطكم للمذاكرة.

– إن مهارة التخطيط للمذاكرة تتطلب منكم اكتساب **مهارة التنظيم**:

إن اكتساب مهارة التنظيم يوفر عليكم الوقت والجهد، حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم من أهم المهارات لتحسين التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح.

*** تنظيم وقت المذاكرة:**

– تنظيم الوقت يساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة.

– يساعد على التقليل من الوقت الضائع والحصول على وقت فراغ أكبر لممارسة مختلف النشاطات والهوايات.

– إعطاء الجسم قسط من الراحة.

– إن أنسب وقت للمذاكرة هو الصباح الباكر إذ من الثابت علميا أن يصل هرمون التركيز ذروته ابتداء من الرابعة فجرا حتى الثامنة صباحا، ولأن هذه الفترة تأتي بعد نوم وراحة

ستشعرون بالنشاط والحيوية جسميا وذهنيا.

– اختاروا الوقت المناسب لكم للمذاكرة حسب ظروفكم الشخصية، الأسرية، والمنزلية.

– حددوا أولوياتكم ونظموا وقتكم ووزعوه بين الدراسة والمذاكرة، النوم والراحة، أداء العبادات، ممارسة مختلف الأنشطة اليومية، أداء الهوايات (مشاهدة التلفاز، قراءة كتب ، الرسم...)

– إن هذه المهارة تتطلب إدارة واستغلال الوقت على أساس يومي، أسبوعي، وسنوي.

– تقوم الباحثة بشرح نموذج عملي حول تنظيم الوقت بالاعتماد على عرض (الباور بوينت) ومناقشته مع التلاميذ وتوضيح الآثار السلبية الناتجة عن عدم تنظيم الوقت واستغلاله.

تنظيم جدول المذاكرة:

جدول المذاكرة هو جدول زمني يتم تخطيطه لتوزيع المواد الدراسية على أيام الأسبوع حسب ما يتناسب وقدراتكم واحتياجاتكم وظروفكم، وإن من أهم عوامل نجاح تنظيم جدول المذاكرة هو التوزيع السليم والدقيق للمواد الدراسية على حسب:

* حجم المادة الدراسية: حيث يتم تخصيص وقت أطول للمواد الدراسية التي تحتاج إلى دراسة مكثفة خلال اليوم الدراسي.

* قدرة التلميذ على استيعاب المادة.

– إن وجود جدول تنظيمي يتناسب واحتياجاتكم من شأنه أن يساعد على إنجاز المزيد من النشاطات خلال وقت الفراغ، كما يجنبكم الشعور بالذنب لأن بدون وجود خطة موضوعة للمذاكرة ينتابكم الشعور بالذنب طوال الوقت، كما يساعدكم على المذاكرة بذكاء وفعالية فبدلا من مجهود مضاعف قد تصبحوا أكثر تنظيما وتتمكنوا من ترتيب أولوياتكم بصورة صحيحة وتتحكموا في أوقاتكم وبالتالي تتمكنون من قضاء وقت أقل في المذاكرة ويتاح لكم الوقت للقيام بنشاطات أخرى.

– رتبوا المواد الدراسية في جدول المذاكرة من السهل إلى الصعب وحسب أهميتها، وحددوا الفترة الكافية لمذاكرة كل مادة وأعطوا لأنفسكم وقتا للاستراحة يكون فاصلا زمنيا بين المواد لاستعادة النشاط.

– يمكن التعديل في جدول المذاكرة بين الفترة والأخرى حسب ما يتناسب مع قدراتكم

	وظروفكم مع التنويع بين المواد العلمية والمواد الأدبية. – استعينوا بمستشار التوجيه المدرسي أو الأساتذة لوضع جدول المذاكرة. – ضعوا جدول المذاكرة في مكان ظاهر أمامكم. – التزموا بجدول المذاكرة لأنه ضروري لحسن استثمار أوقاتكم. **تنظيم مكان المذاكرة:** مهما كان نوع النشاط الذي نمارسه فإننا غالبا ما نشعر بسعادة داخلية وارتياح أكبر في بعض الأماكن دون غيرها، ومما لا شك فيه أنه فيما يتعلق بعملية المذاكرة لابد أن يتم اختيار المكان المناسب من حيث الموقع والهدوء والإضاءة والتهوية حتى تجدوا متعة في المذاكرة ولا تنشغلوا بشيء آخر، وأن يكون المكان بعيدا عن الفوضى والتشويش والمنبهات التي قد تلهيكم عن المذاكرة كصوت التلفاز أو حديث أفراد الأسرة أو ضوضاء الشارع... – عليكم باختيار مكتب وكرسي مريحين وتخصيص مكان مناسب لهما في البيت، وأن يكون ارتفاع المكتب مابين وسط التلميذ وقفصه الصدري وبحيث تستلقي قدماه مرتاحتان على الأرض، وتجنبوا الكراسي المتحركة حتى لا تشتت انتباهكم. – لا تجلسوا في وضع منحني لأن هذه الوضعية لها آثار سلبية كانحناء الظهر وآلام الرقبة وصداع الرأس، واحرصوا على القيام بحركات للذراعين والرقبة والقدمين من حين لآخر. – أن تكون وضعية الجلوس أثناء المذاكرة هي نفسها وضعية الجلوس أثناء الامتحان فالربط بين الوضعيات يسهل من استرجاع المعلومات. – أن يكون المكتب مواجها للحائط بعيدا عن الباب والنافذة. – احرصوا وأن يكون المكتب جيد التهوية، وفي درجة حرارة مناسبة وإضاءة مناسبة إذ أن الإضاءة المناسبة تؤثر على الرؤية. – رتبوا مكتبكم حتى يسهل الحصول على ما تبحثون لأن الفوضى تشتت الانتباه واحرصوا أن يكون مكتبكم يحتوي فقط على الكتب والكراريس والأدوات المدرسية الخاصة بالمذاكرة والدراسة.
الطرق المتبعة	– المحاضرة الإرشادية.

	– المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	45 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.
الجلسة العاشرة	
عنوان الجلسة	مهارة الاستعداد للامتحان
أهداف الجلسة	– تدريب التلاميذ على كيفية الاستعداد للامتحان. – التعرف على التحضيرات اللازمة لاستقبال يوم الامتحان.
محتوى الجلسة	أعزائي التلاميذ... إن النجاح ليس بالذكاء وحده والقدرة على الحفظ لا تؤتي ثمارها بغير تنظيم، فالتنظيم هو أساس حياة طالب العلم، ولتحقيق أفضل النتائج لابد من تضافر عدة نقاط إلى جانب المجهود الشخصي، وهذا يتطلب فنا ومهارة في الإعداد و الاستعداد لاستقبال للامتحان براحة نفس وهدوء فكر وطمأنينة قلب... ويتم الاستعداد للامتحان من خلال: **المراجعة:** يقصد بها المراجعة المنتظمة والدورية بعد تثبيت المعلومات أثناء المذاكرة، تمكن التلميذ من استعادة ما ذاكره، والمراجعة تعتبر أساس الاستعداد للامتحان كما أنها تطمئن التلميذ وتخفض من قلق الامتحان. ولاكتساب مهارة الاستعداد للامتحان لابد من إتباع أفضل طرق للمراجعة من خلال: – وضع خطة منظمة لمراجعة جميع المواد مع مراعاة أهمية كل مادة والفترة الزمنية التي تتطلبها. – مراجعة الدروس بالاعتماد على التلخيص الذي اعتمدتموه في المذاكرة والخطوط التي وضعتموها تحت العبارات والأفكار الرئيسية. – مراجعة الملاحظات والملخصات التي دونتموها بأنفسكم. – لابد أن تتابعوا المراجعة العامة التي تجري في المدرسة قبل الامتحان. – من الأفضل أن تتم المراجعة في المكان الخاص بالمذاكرة، وكما أعددتم جدول المذاكرة يجب

إعداد جدول المراجعة والذي يساعد على مراجعة جميع المواد الدراسية بانتظام قبيل فترة الامتحان كما يساعد على استثمار الوقت.

– يقول أحد الأعلام: "إن أجود الأوقات للحفظ الأسحار، وللبحث الإبكار، وللكتابة وسط النهار، وللمطالعة والمذاكرة الليل"

التدرب على أداء الامتحان:

– أعزائي التلاميذ... اعلموا أن التدرب على أداء الامتحان يزيل رهبة الامتحان ويقلل التوتر والقلق.

– لابد أن تدربوا أنفسكم على حل نماذج من الامتحانات السابقة حتى تتعودوا على أداء الامتحان وقارنوا بين إجاباتكم والإجابات النموذجية.

– اعتمدوا على التقييم الذاتي حتى تعرفوا أخطاءكم وحاولوا إصلاحها.

في يوم الامتحان...

– تجنبوا المذاكرة قبل الامتحان بقليل.

– بعد استلام ورقة الامتحان ابدأ بالبسملة ثم كتابة اسمك، وبعد توزيع ورقة الأسئلة لابد من قراءة الأسئلة بكاملها أولا ثم إتباع التعليمات المكتوبة فيها والتقيد بها.

– لابد من فهم السؤال جيدا قبل الإجابة لأن فهم السؤال يعتبر نصف الإجابة.

– ابدأ بالسؤال السهل وأجل السؤال الصعب، وخصص الوقت الأكبر للأسئلة الصعبة.

– ابدأ إجابتك على المسودة ثم انقلها على ورقة الإجابة.

– كثير من التلاميذ تضيع عليهم النقاط ليس بسبب نقص في معلوماتهم ولكن بسبب العرض غير الجيد لإجاباتهم، لذا لابد من إجابة منظمة وأفكار متسلسلة، مع احترام ترتيب الأسئلة وترقيمها بأن تحمل إجابة كل سؤال نفس رقم السؤال...

–لابد من الاهتمام بالفقرات والجمل التي تعرضها خلال إجابتك من حيث الوحدة والترابط والتماسك والوضوح، مع الاهتمام بعلامات الترقيم بوضع الفواصل والنقط...

– تجنبوا الخروج أثناء فترة الامتحان لتفادي نقص التركيز.

– راجع إجابتك قبل تسليم الورقة ولا داعي للاستعجال بالخروج من قاعة الامتحان لأن تقويم

	المصحح سيكون على دقة الإجابة وصحتها. – تجنبوا مراجعة إجاباتكم بعد الخروج من الامتحان واستعدوا للامتحان الموالي.
الطريقة المتبعة	– المحاضرة الإرشادية. – المناقشة الجماعية.
المدة الزمنية	30 دقيقة
تقويم الجلسة	– تقديم البطاقة التقويمية. – إعطاء واجب منزلي.

الملحق رقم (12)

وثيقة عقد الالتزام

تشمل الوثيقة مجموعة من القواعد التي ينبغي الالتزام بها وهي:

1- احترام مواعيد الجلسات والمواظبة بالحضور والانصراف في جميع جلسات البرنامج الإرشادي في الوقت المحدد.

2- الإنصات الجيد للتعليمات والتوجيهات وتنفيذها.

3- الالتزام بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.

4- المساهمة الايجابية في المناقشات والحوارات التي تتخلل كل جلسة.

5- احترام كل فرد لزميله أثناء تطبيق التقنيات، واحترام آراءه.

6- تسجيل الأفكار والملاحظات المستنبطة من الجلسات لاستغلالها في المناقشة الجماعية.

7- الرغبة الصادقة في الاستفادة من البرنامج الإرشادي.

8- المحافظة على السرية التامة للمعلومات التي تقدم لأغراض البحث العلمي.

9- المحافظة على سرية ما يقدم في البرنامج الإرشادي.

10- السماح بتسجيل الجلسات لتسهيل عمل الباحثة.

اسم التلميذ(ة): الباحثة:

التوقيع: التوقيع:

الملحق رقم (13)

الورقة التقييمية لجلسات البرنامج الإرشادي

الاسم واللقب:..... **رقم الجلسة:** .....

التاريخ .....

الأسئلة التقييمية:

1– ماذا استفدت من الجلسة؟

.....

.....

2- أذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة اتجاهها خلال الجلسة.

.....

.....

4- ما رأيك في أداء الباحثة أثناء الجلسة؟

.....

.....

5- ما هي المقترحات التي تريد طرحها؟

.....

.....

الملحق رقم (14)

برنامج استذكار مقترح

علوم تجريبية

التوقيت	السبت	الاحد	الاثنين	الثلاثاء	الربعاء	الخميس	الجمعة
9:45/ 8:00	مراجعة كل الاسبوع	علوم طبيعية	فزياء	رياضيات	فزياء	علوم طبيعية	مراجعة كل الاسبوع
12:00/10:00		رياضيات	علوم طبيعية	تاريخ جغرافيا	فلسفة	فرنسية انجليزية	
		قيلولة + الغذاء + الصلاة + ترويح عن النفس					صلاة الجمعة
14:00 16:00	مراجعة كل الاسبوع	ادب عربي	فرنسية انجليزية	رياضة	علوم اسلامية	أدب عربي	راحة تغيير الجو سفر إن كان ممكن
		راحـــــــــــــــــــــــة					
19:00 21:00		حـــــــل تمـــاريـــن حول الدروس حتى ترسخ في الذهن					
		ترويح عن النفس او مطالعة ...الخ					
23:00		النـــــوم بـــــــــــاكـــــرا					

الملحق رقم (15)

"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

على نظام Spss

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen
قياس قبلي للمجموعة التجريبية	2,00
قياس بعدي للمجموعة التجريبية	1,00

Test[a]

N	15
Khi-deux	15,000
Ddl	1
Signification asymptotique	,000

a. Test de Friedman

الملحق رقم (16)

"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

على نظام Spss

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen
قياس قبلي للمجموعة الضابطة	1,47
قياس بعدي للمجموع الضابطة	1,53

Test[a]

N	15
Khi-deux	,067
Ddl	1
Signification asymptotique	,796

a. Test de Friedman

الملحق رقم (17)

اختبار "ت" t. test لدلالة الفروق في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على نظامSpss

Test-t

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات قلق الامتحان	ضابطة	15	117,6667	12,81554	3,30896
	تجريبية	15	66,6000	16,36547	4,22555

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	
درجات قلق الامتحان	Hypothèse de variances égales	,379	,543	9,515	28	,000	
	Hypothèse de variances inégales			9,515	26,478	,000	

الملحق رقم (18)

معامل ومربع "إيتا" لقياس حجم أثر البرنامج الإرشادي المقترح على نظام Spss

Tableau ANOVA[a,b,c,d,e,f]

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
درجات قلق الامتحان * المجموعة	Inter-groupes	Combiné	19558,533	1	19558,533	90,535	,000
	Intra-classe		6048,933	28	216,033		
	Total		25607,467	29			

Mesures des associations

	Eta	Eta carré
درجات قلق الامتحان * المجموعة	,874	,764

الملحق رقم (19)

"اختبار فريدمان" لدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على نظامSpss

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen
قياس بعدي للمجموعة التجريبية	1,67
قياس تتبعي للمجموعة التجريبية	1,33

Test[a]

N	15
Khi-deux	1,667
Ddl	1
Signification asymptotique	,197

a. Test de Friedman

الملحق رقم (20)

دلالة الفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على نظام Spss

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen
قياس قبلي للمجموعة التجريبية	3,00
قياس بعدي للمجموعة التجريبية	1,67
قياس تتبعي للمجموعة التجريبية	1,33

Test[a]

N	15
Khi-deux	23,333
Ddl	2
Signification asymptotique	,000

a. Test de Friedman

+