



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



اثر برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا

دراسة تجريبية في ثانوية المجاهد ضو صالح بالطريفوي ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص : ارشاد وتوجيه

اشراف الاستاذة :

غرغوط عاتكة

اعداد الطالبات :

- خضرة معروف

- مريم قرايعة

دورة جوان : 2017/2016



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علوم التربية



اثر برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا

دراسة تجريبية في ثانوية المجاهد ضو صالح بالطريفوي ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص : ارشاد وتوجيه

اشراف الاستاذة :

غرغوط عاتكة

اعداد الطالبات :

- خضرة معروف

- مريم قرايعة

دورة جوان: 2016/2017

شکر و عرفان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ((رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى
وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُثِبتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ))

الأحقاف : 15

الحمد لله رب العالمين والصلاة على اشرف المرسلين رحمة
للعالمين وعلى آله وصحبه اجمعين معلم البشرية
وهاديها الى طريق المستقيم، اول شكري لله سبحانه
وتعالى على تيسيره للسبل فله الحمد والشكر في كل
وقت.

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس ". لذا يقتضي الواجب أن نذكر فضل من شجعنا وساعدنا على إتمام هذه الدراسة، ولا ينكر فضل الفضلاء إلا من ران على قلبه، وساء منبثًا. وإن كان من الواجب أن يذكر أهل الفضل بفضلهم، وأن يخص بعضهم بالذكر، فإننا نتقدم بجزيل الشكر والتقدير عرفانا لدعمها ومساندتها وتشجيعها لنا، فخالص الشكر وعظيم امتناننا لأستاذتنا المشرفة "عاتكة غرغوط" على ما قدمته لنا من توجيهات ونصائح.

كما نتقدم بالشكر والامتنان الي استاذنا الفاضل "محمد السعيد قيسي" الذي رافقنا في بحثنا هذا ولم يتوانى في تقديم يد العون لنا. نتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذييل ما واجهناه من صعوبات.

و جزيل الشكر الي عينة الدراسة على التزامها بالحضور
لجلسات البرنامج الارشادي واتباعها لكافة الارشادات
والنصائح. كما لا يفوتني ان اتقدم بالشكر الجزيل الى
السيد تركي سليم مدير ثانوية المجاهد ضو صالح على
ما قدمه لنا من تسهيلات اثناء تطبيق الدراسة. كما لا
ننسى أهلنا الذين أعانونا وعانوا في سبيل تذليل كل
صعب، وتعبيد كل درب، فلهم منا التقدير والاعتزاز
والحب، داعين الله أن يعيننا في تعويضهم لما بذلوه، من
جهد وعناء ودعاء خالص لهم من الأعماق بالصحة والعافية
والسعادة. هؤلاء من ذكرناهم فشكرناهم أما من نسيناهم،
فهم أولى الناس بالشكر والتقدير، وندعو الله سبحانه
وتعالى أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبنا
أننا اجتهدنا ولكل مجتهد نصيب والكمال لله وحده، فان
وفقنا فمن الله، وإن قصرنا، فعذرنا لقوله سبحانه وتعالى
: ((قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)) (البقرة : 32)

خضرة

ومري

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية في خفض قلق الامتحان لدى عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا. وقد تمحورت الدراسة حول الإشكالية الآتية: *هل يود اثر للبرنامج الإرشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا؟

حيث تم طرح الفرضيات التالية :

- ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من هذه الفرضيات استخدمنا المنهج التجريبي من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان من إعداد عبد الناصر غربي وقد طبقت الأداة بعد دراسة بعض خصائصه السيكمترية. والبرنامج الارشادي المصمم والقائم على النظرية الواقعية لجلال

وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية مكونة من 12 تلميذ متفوق دراسيا يدرسون في السنة اولى من التعليم الثانوي بثنائية المجاهد ضو صالح - بالطريفايو- بالوادي. وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي تم تطبيق مقياس قلق الامتحان لغربي عبد الناصر للمرة الثانية على نفس العينة لمعرفة مدى تأثير البرنامج الإرشادي المطبق ، وبعد التطبيق تم حساب T لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين درجات الافراد على الاختبار في القياس القبلي والقياس البعدي

وقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية :

- ان مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا عال
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي

وقد تم تفسير نتائج البحث الحالي على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة مقترنة بمجموعة من المقترحات والتوصيات المرتبطة بموضوع الدراسة ؛ بحيث تشير النتائج إلى وجود اثر للبرنامج الإرشادي القائم على النظرية الواقعية على مستوى قلق الامتحان لدى افراد عينة الدراسة بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

Résumée

L'étude visait à déterminer l'étendue de l'efficacité est basée sur le réalisme, en théorie, réduire l'anxiété d'examen au sein d'un échantillon d'étudiants excellent programme de mentorat scolaire. L'étude a porté sur le problème de ce qui suit:
* Quelle est l'efficacité du programme indicatif proposé repose sur la théorie du réalisme dans la réduction de l'anxiété d'examen chez les élèves de la première année des élèves en cours de scolarité?

Pour vérifier ces hypothèses, que nous avons utilisé la méthode expérimentale en appliquant une mesure concernaient la préparation aux examens de Nasser Gharbi et appliquent l'outil après que étude certaines propriétés du programme indicatif designer basées sur la théorie du réalisme de l'échantillon a été choisi lglasr groupsp se compose de 12 étudiants en première année GPA de l'enseignement secondaire haute Dou-baltarivawe-vallée, et après que application du barème indicatif a été appliquée programme inquiète examen Western Abdel Nasser pour la deuxième fois sur le même échantillon de voir combien l'influence du programme indicatif il y a lieu, après que l'application a été T compte pour savoir les deferences personnel d'essai en degrés de mesure tribale et télémétrique et cela a donné lieu à une étude les résultats suivants : niveau d'anxiété examen des élèves pour exceller sur le plan scolaire, ainsi que des différences dans les degrés d'anxiété exemple examen étude logiciel d'application après application, avec des degrés d'échantillon d'anxiété par rapport à leur score

Résultats de la recherche actuelle ont été interprétés à la lumière du cadre théorique et les résultats d'études antérieures en conjonction avec un ensemble de propositions et recommandations liées à l'objet de l'étude, les résultats suggèrent que l'efficacité du programme indicatif fondées sur la théorie de réaliste réduit le niveau de préoccupation parmi les membres de l'étude de modèle d'examen après la mise en œuvre du programme

Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of a proposed instructional program using the realistic theory of reducing the anxiety of the exam among the students who excel academically. The study focused on the following problems: • How effective is the proposed pilot program based on the theory of realism in reducing the anxiety of the examination of students in the first year of secondary educational excellence?

There are two main Theoretical-based

- counseling program is effective in reducing the anxiety of the exam among the first-year students who are academically outstanding. What is the level of examination anxiety among first-year students who excel academically?

- There are statistically significant differences between the average scores of group members Guidance in telemetry and post-measurement on the test anxiety scale in favor of telemetry

In order to verify these hypotheses, we used the experimental method by applying the test anxiety meter prepared by Abdel Nasser Gharbi. The tool was applied after studying some of its psychometric characteristics. The guiding program is designed and based on the realistic theory of Glaser. The sample was chosen in an intentional way. 12 of the students are studying in the first year of Secondary education in the secondary Daou Saleh - Batrivoy - Balwadi. After the application of the guidance programs, the test anxiety scale was applied for the second time in the same sample to determine the effect of the applied extension program. After application, T was calculated to determine the differences between the grades of individuals on the test in the tribal measurement and the telemetry. The exam anxiety of students excelling academically. It was also confirmed that there were differences in the degree of examination anxiety in the sample of the study before and after application of the programs, where the degree of anxiety in the sample compared to their tribal degrees

The results of the current research have been explained in the light of the theoretical framework and the results of the previous studies, in conjunction with a set of recommendations and recommendations related to the subject of the study

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	هـ
فهرش الاشكال	و
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الاول: المقاربة المنهجية للدراسة	
1- الإشكالية	5
2- الفرضيات	10
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	11
5- حدود الدراسة	12
6- تحديد المفاهيم الإجرائية	12
7- الدراسات السابقة	15
8- التعقيب على الدراسات السابقة	21
الفصل الثاني: العلاج بالواقع	
تمهيد	25
1- تطور نظرية العلاج بالواقع	25
2- نظرية العلاج الواقعي نحو الانسان	27
3 - المفاهيم الاساسية للنظرية و اهدافها	27
4- اسباب اضطرابات السلوك	28
5- - الاساليب الارشادية الخاصة بالتدريب على أسلوب الواقعي	30

30	6- مراحل الارشاد القائم على النظرية الواقعية
32	7- دور المرشد في الارشاد الواقعي
34	8- قواعد العملية الإرشادية عند جلاسر
42	9- تعقيب على النظرية الواقعية لجلاسر
45	10- دواعي استعمال الارشاد بأسلوب العلاج الواقعي في الدراسة الحالية
47	خلاصة الفصل
الفصل الثالث : قلق الإمتحان	
49	تمهيد
49	1- تعريف القلق العام
51	2- تعريف قلق الامتحان
53	3- مستويات قلق الامتحان
54	4- تصنيفات قلق الامتحان
55	5- أسباب قلق الامتحان
57	6- أعراض ومظاهر قلق الامتحان
58	7- مكونات قلق الامتحان
59	8- نظريات قلق الامتحان
63	9- قياس قلق الامتحان
66	10- آليات بيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان
69	خلاصة الفصل
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة	
72	تمهيد
72	1- منهج الدراسة
73	2- مجتمع الدراسة
87-74	3- الدراسة الاستطلاعية
74	3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

75	3-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
76	3-3- صلاحية أدوات الدراسة
87	3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
98-87	4- الدراسة الأساسية
87	4-1- متغيرات الدراسة
88	4-2- حدود الدراسة
90	4-3- عينة الدراسة وخصائصها
91	4-4- أدوات الدراسة الأساسية
97	4-5- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة
98	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
100	تمهيد
111-99	1- عرض نتائج الدراسة
99	1-1- عرض ومناقشة التساؤل
103	1-2- عرض ومناقشة فرضية الدراسة
110	خلاصة وتوصيات
113	قائمة المراجع
170-119	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	معامل الالتواء لمجتمع الدراسة.	13
2	سلم من 5 فئات انحرافيه معيارية	14
3	تصنيف مستويات التحصيل الدراسي	15
4	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية	76
5	يوضح عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان	77
6	يوضح البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان	78
7	يوضح درجات بدائل مقياس قلق الامتحان	78
8	معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان	79
9	معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق الاستعداد للامتحان)	80
10	معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق اداء الامتحان)	81
11	معاملات ارتباط البنود بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق انتظار نتيجة الامتحان)	82
12	البنود الغير داله	83
13	معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية	83
14	معامل الالتواء لمجتمع الدراسة	84
15	سلم من 5 فئات انحرافية معيارية	85
16	يوضح تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	86
17	يوضح مكان تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي	89
18	يوضح تاريخ اجراء جلسات البرنامج الإرشادي	89
19	يوضح درجات استجابات العينة التجريبية على مقياس قلق الامتحان (القياس القبلي)	90
20	يوضح عدد جلسات البرنامج وهدف كل جلسة ومدتها الزمنية	94
21	يمثل مستويات قلق الامتحان لدي المتفوقين دراسيا	99

102	يمثل دلالة الفروق بين مستويات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة	22
103	يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على ابعاد قلق الامتحان	23
105	يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد قلق الاستعداد للامتحان	24
106	يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد قلق اداء الامتحان	25
106	يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد انتظار نتيجة الامتحان	26

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح التصميم التجريبي	73
2	يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية تبعا لابعاد مقياس قلق الامتحان	95
3	يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية تبعا لبنود مقياس قلق الامتحان	95
4	يمثل اعمدة بيانية لتوزيع الطلبة لكل مستوى حسب متغير قلق الامتحان	102
5	يمثل اعمدة بيانية مستويات قلق الامتحان والتكرارات المشاهدة والمتوقعة	103
6	يمثل اعمدة بيانية للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والقياس البعدي	106

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مقياس قلق الامتحان لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا	121
2	ترتيب الحاجات الارشادية	124
3	استمارة التحكيم	126
4	البرنامج الارشادي المقترح	129
5	قائمة محكمي البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان	152
6	بطاقة تقييم لجلسات البرنامج الارشادي	153
7	البطاقات الفنية للمؤسسات المعنية	154

مقدمة

اتفق كثير من الباحثين في وصفهم لهذا العصر بأنه عصر القلق ، حيث أضحي القلق عنواناً للعديد من الدراسات النفسية سواء تلك التي تهتم منها بالسلوك المضطرب لدى الإنسان أو تلك التي تتصل لديه بالحاجة إلى الابتكار والإبداع وتطوير القيم .

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام ، إلا انه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ، ظهر أيضاً الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من القلق مثل : قلق الامتحان كشكل محدود من القلق المرتبط بمواقف التقويم و التقدير .

وتظهر أهمية قلق الامتحان من أهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فالتحاق بالجامعة والحصول على وظيفة مناسبة والترقي في مجال العمل ما هي إلا نماذج من المواقف التي قد يمر بها الفرد والتي لا يحصل عليها إلا بعد اجتيازه الاختبارات الخاصة به.

ومن هنا بدأ التفكير في الاجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع بمستوى الأداء الأكاديمي . ويعتبر الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لعلاج هذه المشكلة ووقاية التلاميذ من آثارها بحيث يعد الإرشاد السلوكي من أكثر الطرق الإرشادية وأفضلها لعلاج القلق بأنواعه المختلفة (لاسيما قلق الامتحان انطلاقاً مما سبق، تركز الدراسة الحالية على دراسة فعالية البرامج الإرشادية المصمم والقائم على النظرية الواقعية لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي. تضم الدراسة الحالية خمسة فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال: عرض الاشكالية وفرضيات الدراسة، إضافة لأهدافها وأهميتها وكذا التعاريف الاجرائية لمتغيراته، وايضا ابرز الدراسات التي تناولت بناء برامج ارشادية لخفض قلق الامتحان

ويدرس الفصل الثاني قلق الامتحان، حيث تناول تعريف القلق بصفة عامه ومن ثم قلق الامتحان وتطرق إلى مستويات قلق الامتحان وتصنيفاته وكذلك التركيز على أسباب قلق الامتحان والأعراض والمظاهر التي تنتج عنه ومكوناته وفي الأخير التعرف على أهم نظريات قلق الامتحان وكيفية قياسه وعرض بعض الآليات البيداغوجية لمواجهته.

أما الفصل الثالث تم التطرق الى الخلفية النظرية التي قام عليها البرامج الارشادي المصمم التي كانت النظرية الواقعية لجلاسر (الارشاد الواقعي) تعريفا بالنظرية وبأهم ما جاءت به في مجال العلاج والارشاد النفسي مع شرح لطريقة العملية الارشادية الواقعية، مع تحديد

دور المرشد في هذا النوع من الارشاد، دون اغفال التعقيب على هذه النظرية سواء نقاط القوة فيها ونقاط الضعف.

وفي الفصل الرابع يتم التطرق لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، سواء ما تعلق بالمنهج المتبع أو بإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى التعريف بمجتمع الدراسة، والعينة المنتقاة من المجتمع الأصلي، مع التعريف بالأدوات المعتمدة لجمع البيانات ولخصائصها السيكمترية ، والتفصيل في شرح البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية.

أما في الجانب الميداني فسننتظر من خلال الفصل الرابع إلى منهجية الدراسة حيث تطرقنا إلى المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية وتليناها بتحديد عينة الدراسة، وفي الأخير قمنا بتحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

أما الفصل الخامس والأخير فخصصناه لعرض النتائج والتي تحصلنا عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة وتحليلها ثم مناقشتها لاختبار مدى صحة الفرضيات والإجابة على إشكالية الدراسة المطروحة.

وفي الأخير ختمنا الدراسة بالاستنتاج العام، وبعض المقترحات بخصوص دراسات قد تكون مكملية لما جاء في هذه الدراسة.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الاول

المقاربة المنهجية للدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- حدود الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد المفاهيم الإجرائية

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

مراجع الفصل

1- الاشكالية :

ظهر الإرشاد النفسي بداية هذا القرن كعلم وكخدمة منظمة ورسمية ومهنة لها مكانتها، كنتيجة حتمية لتطور الحياة اليومية ولعل التغيرات الاسرية والتي تعتبرهم ملامح التغير الاجتماعي اضافة الى التقدم العلمي والتكنولوجي والتطور في مفهوم العلم ومناهجه وزيادة اعداد التلاميذ والتغيرات التي حصلت في العمل والمهنة ادت الى زيادة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد، فافرد عندما ينتقل من المنزل الى المدرسة، ومن المدرسة الى العمل واذا انتقل من حياة العزوبية الى حياة الزواج ومن الطفولة الى المراهقة يحتاج معها الى نوع من التوجيه والإرشاد النفسي حتى يستطيع التوافق والتكيف مع الخيارات الجديدة وذلك بإمداده بالمعلومات الارشادية والنصائح التوجيهية اللازمة والكافية لتحسين سلوكه في الحياة اليومية. (الزبادي والخطيب، 2001، 14)

وهذا يبين مدى اهمية التوجيه والارشاد النفسي وخاصة في المراحل الانتقالية والحرية من عمر الفرد والتي تتخللها تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية ونفسية ولعل ابرز هذه المراحل العمرية هي مرحلة المراهقة، فهي المرحلة التي تتخطى الطفولة التي يتم فيها النضج بحيث يشمل جميع الجوانب المتعددة في الشخصية، الى جانب انها المرحلة التي يبدو فيها الفرد طفلا في صورة رجل كبير او فتاة ناضجة حيث تبدأ فيها خصائص الطفولة ومظاهر السلوك الصبغاني في التخلي عن مكانها كمظاهر لاكتمال النضج وهنا تكمن اهمية التوجيه والارشاد النفسي في هذه المرحلة الحرية. (عبد المنعم، 1996، 38)

تتزامن هذه المرحلة العمرية مع مرحلتين المتوسط والثانوي من مراحل تعلم الافراد حيث يكون المراهق اما في مرحلة المتوسط والتي تختتم بامتحان شهادة المتوسط الذي يؤهله الى المرحلة الموالية من التعليم الثانوي والتي تكون بوابته الى المستقبل المهني والتي تنتج بامتحان شهادة البكالوريا ومنها ينطلق الى تحقيق احلامه وطموحاته التي يتصورها لذاته في المستقبل .

وهذا ما يشكل تحديا للتلميذ في هذه المرحلة العمرية الحاسمة وما يزيد من صعوبة الموقف الى جانب التغيرات الجسمية والفيزيولوجية هو الرغبة في تحقيق الذات مما يؤدي بالتلميذ للتعرض للكثير من المشكلات النفسية والتعلمية والاجتماعية . (غربي، 2014، 6)

ولعل من ابرز هذه المشكلات هي مشكلة القلق ،الذي يعتبر في هذا العصر من المشكلات

النفسية الشائعة، التي يعاني منها البشر عموماً وذلك الى درجة ان بعض الباحثين يطلقون على العصر لراهن عصر القلق، كما يعتبر من الاضطرابات النفسية التي تصيب الافراد في المراحل العمرية المختلفة، سواء كانوا في الاسرة او داخل المؤسسات التعليمية (الغامدي 2010) ولهذا تصدر القلق الموضوعات التي اهتم بها علم النفس بفروعه المختلفة، كما يعد متغيراً مركزياً في نظريات الشخصية. وقد ازداد الاهتمام بدراسته في السنوات الاخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الانسان.

والقلق هو خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بانها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر، ينشأ عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة، ويؤدي الى سلوك يهدف الى اعادة التوازن. (سهير احمد، 1991، 387)

ولعل المراهق هو الفريسة السهلة لهذه المشكلة النفسية، وذلك بسبب التحديات والتغيرات التي يتعرض لها خلال هذه المرحلة من حياته، سواء في الجوانب الفسيولوجية او النفسية او الاجتماعية او التعليمية ويمثل قلق الاختبار جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبار ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها الطلاب والطالبات من خلال فترة الاختبارات تتمثل في الخوف من عدم النجاح ، وقلق الاختبارات تؤثر فيه خبرات الطلاب والطالبات السابقة بمواقف الاختبارات يكونون قد مروا بها في البيت او في المواقف الاجتماعية او في حياتهم اليومية. (يعقوب، 1993، 263)، وقد ركزت اغلب النظريات العلاجية على هذه النقطة بالذات وهي الخبرات التي يتعرض لها الفرد والتي تؤثر على سلوكياته وقراراته في المستقبل لعل اسلوب العلاج بالواقع من الاساليب العلاجية في الارشاد النفسي والتي تهتم بالشخصية والتوازن الذي من شأنه ان يساعد الفرد على تحقيق طموحاته في ظل امكانياته دون ان يعيق الآخرين او يتعرض للإحباط، ويشير مؤسس هذا الاسلوب الارشادي وليام جلاسر William Glasser الى ان العملاء (الافراد) لا يدركون العالم الذي يحيط بهم كما هو في الواقع، لكن يدركونه وفق الكيفية التي ينظرون بها اليه من خلال خبراتهم الذاتية. ويؤكد ان العملاء يعيشون بين محيطين مختلفين، الاول يمثل المحيط الواقعي اما المحيط الثاني هو المحيط الذي يدركونه بحواسهم. وعليه حسب جلاسر فالسلوك الذي يصدر ما هو الا محاولة لاستخدام القدرات و الخبرات التي يملكها العملاء في فهم متغيرات المحيط الواقعي وادراكها بما يشبع احتياجاته.

ان الارشاد القائم على النظرية الواقعية يعتمد ثلاثة مفاهيم أساسية تحكم سلوك الإنسان هي المسؤولية والواقع والصحيح (الحق) فالسلوك المسئول من شأنه أن يساعد الفرد على إشباع حاجاته بطريقة ل ترحم الآخرين من إشباع حاجاتهم أيضاً ، وينظر على السلوك المسئول على أنه هو الذي يولد السعادة وليس ناتجاً عنها، ومن ثم فقد اعتبر جلاسر الوصول إلى السلوك المسئول هو الهدف الأكبر للعلاج بالواقع، ويتطلب الواقع (المفهوم الثاني للعلاج بالواقع) أن يفهم الناس العالم الذي يعيشون فيه بما فيه أيضاً من مشكلات وعقبات، وأن حاجاتهم يجب أن تشبع بصورة مسؤولة في إطار الحدود التي يفرضها الواقع، أما الحق (أو الصحيح) فهو يشير إلى المعيار الموضوعي الذي يستخدمه الناس في الحكم على سلوكهم بأنه صحيح أو خطأ، وبذلك فإن الجوانب الأخلاقية لسلوك الفرد تعتبر جانباً هاماً أثناء عملية الإرشاد، ويساعد المرشدون الذين يستخدمون طريقة العلاج بالواقع المسترشدين على تعلم كيفية إشباع حاجاتهم والتي تشتمل على حاجتين نفسييتين أساسيتين هما الحاجة للحب (أن تحب وأن نكون محبوبين) والحاجة إلى القيمة أو الأهمية الذاتية، وذلك باستخدام القواعد الثلاثة للعلاج بالواقع، وهي المسؤولية والواقع والحق وإذا ما أشبعت الحاجات بشكل مناسب فالنتيجة أن يكون الفرد هوية نجاح، أما عدم القدرة على الوفاء بالحاجات بشكل مناسب فإنه ينتج عنه أن ينمي الفرد هوية فشل وتتحقق تغيرات السلوك اللازمة لكي يشبع الفرد حاجاته وأن يكون مسئولاً عندما يساعد المرشد الفرد (المسترشد) على أن يصبح واعياً بسلوكه الراهن، وأن يقومه وأن ينفذ خطة التعبير، وفي أثناء العمل الإرشادي لا يوجه المرشد أسئلة حول الأسباب كما أنه لا يلتفت إلى التاريخ الشخصي للمسترشد، ويرفض الاعتذارات، ويهتم بإعداد خطة واقعية وضمان التزام المسترشد بتنفيذ هذه الخطة ، ولا يستخدم العقاب في عمله ، والمرشد بالواقع يهتم بتكوين علاقة دافئة يحقق فيها الاندماج مع المسترشد حيث ينظر إلى الاندماج على أنه مطلب أساسي للوفاء بالحالات الأساسية في شكل مسئول والوصول إلى هوية نجاح. (الخوaja، 2002)

عليه تظهر اهمية المواقف التي يتعرض لها الفرد في المجتمع فالنجاح في سنوات الدراسة في المدرسة الالتحاق بالجامعة والنجاح فيها ،والحصول على الوظيفة المناسبة التي يسعى لها الفرد و الترقية في مجال عمله، ما هي الا نماذج من المواقف التي يمر بها الفرد والتي لا يحصل عليها الا بعد اجتيازه الامتحانات الخاصة بها، والتي يتخذ على ضوء نتائجها قرارته الهامة في حياته. (قمحاوي، 1995، 2)

ونظرا للأثر الذي يخلفه قلق الامتحان على اداء الطلاب والتلاميذ قد اجريت العديد من الدراسات التي تناولت هذا المتغير عند التلاميذ في مختلف المراحل العمرية وربطته بالعديد من المتغيرات التي قد تظهر علاقة مع مستوى القلق لدى العينات واهم متغير تم ربطه مع قلق الامتحان هو التحصيل الدراسي حيث توصلت بعض الدراسات الى مثل دراسة ان قلق الامتحان يلعب دورا ايجابيا في رفع مستوى التحصيل فقد توصلت امينة كاظم (1973) من خلال الدراسة التي اجرتها على 458 طالبة حيث طبقت مقياس القلق لكاتل وتم قياس معدلات التحصيل لديهن عن طريق اختبار موضوعي من اعدادها و توصلت الى انه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة وبعدها يبدأ اتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق (ابو العلاء، 1990، 97) وقد توصلت دراسة الهابط (1986) أن هناك علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى موضوع الدراسة. وجاءت دراسة دراسات اخرى على غرار دراسة همبري (1988) التي اكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين قدرات الفرد ومستويات القلق لديه ،حيث انه كلما ارتفع مستوى قدرات الفرد انخفضت مستويات القلق لديه كما اظهرت دراسات اخرى على جود علاقة بين التفكير الابتكاري وقلق الامتحان منها دراسة القمحاوي حيث تولت الى وجود علاقة طردية بين قلق الامتحان والقدرة على التفكير الابتكاري (الذكاء) .

بينما اكدت دراسة ريم الكدريس (2000) على وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان والدافعية لدى التلاميذ. (السنباطي، 2009)

الا ان اغلب الدراسات اجريت على التلاميذ ذوي التحصيل او الذكاء العادي واغلب البرامج الارشادية التي صممت لخفض القلق لدى التلاميذ العاديين الذين لديهم تحصيل متوسط او عادي مع اعتبار لمتغيرات اخرى كالجنس (ذكور/اناث) او التخصصات الدراسية (علمي /ادبي) في كل المستويات التعليمية لان وفق ما اكدته الدراسات ان التلاميذ الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان يغادرون مقاعد الدراسة او يتعرضون للرسوب مما ادى الى التوتر لذا تسعى هذه الدراسة الى ابراز اهمية البرامج الارشادية والتي هي اسلوب ارشادي ذا منهج وقائي للحد من تاثير القلق على التلاميذ ومساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي تعيق تقدمهم في هذه المراحل العمرية الهامة في تشكيل تصوراتهم المستقبلية حول مستقبلهم الدراسي او المهني.

الا ان هذه الدراسة تتعامل مع عينة مختلفة تماما وهي التلاميذ المتفوقون دراسيا، حيث تسعى هذه الفئة دائما الى رفع مستويات التحدي وتكون مستويات الدافعية مرتفعة مقارنة بأقرانهم العاديين وتكون رؤياهم في التحكم في العناصر المحيط بهم والتحكم في الافكار وسرعة الاداء والاستقلالية والتغلب على العقبات لبلوغ معايير الامتياز والتفوق (مدحت، 2002، 112)؛ حيث يطورون مفهوم ايجابي عن ذواتهم وقدراتهم المختلفة ويتم العمل على تهيئة انفسهم على استغلال قدراتهم الذهنية والمعرفي وخوفهم من الفشل في هذا المسعى يجعلهم عرضة سهلة للتعرض للمشكلات النفسية وعلى راسها قلق الامتحان كون شهادة البكالوريا هي بوابةهم للجامعة ولإتمام لدراساتهم العليا ، فالخوف من عدم الوصول للتطلعات التي قد رسموها لذواتهم يشكل ثقلا على كاهل هذا التلميذ المتفوق، وهذا ما يجب ان يكون هدفا تربويا على درجة عالية من الاهمية، ويستحق هذا المتفوق ان يعنى به حتى يتمكن من تطوير الاساليب التي تمكنه من استغلال قدراته بأقصى درجة ممكنة في ظل امكانياته وقدراته المتاحة في ظروفه الراهنة.

وعليه جاءت هذه الدراسة برنامج ارشادي مصمم خصيصا لهذه الشريحة من التلاميذ لمحاولة خفض مستويات قلق الامتحان لديهم على اعتبار ان اغلب الدراسات اثبتت فعالية البرامج الارشادية التي تناولت قلق الامتحان لدى التلاميذ العاديين فقد قللت هذه البرامج الخوف من الفشل والشعور بالقصور الاكاديمي وعدم الكفاءة وقد تحسن اداء التلاميذ بشكل ملاحظ الذين طبقت عليهم هذه الدراسات .

بناء على ما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيس التالي :

• هل هناك اثر للبرنامج الإرشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا ؟

ويندرج ضمن هذا التساؤل الرئيس تساولين فرعيين هما :

- ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي ؟

2- فرضيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وأهداف هذا البحث ، تم صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة البحث من تساؤلات .

وللتحقق من ان للبرنامج الإرشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا اثر .

نجيب على التساؤل:

✓ ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا.

نختبر فرضية الدراسة :

✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

3- أهداف الدراسة:

ان لكل دراسة هدف او غرض معين يجعله ذات قيمة علمية، والهدف من الدراسة يفهم على انه السبب الذي من اجله قام الباحث باعداد بحثه ، والبحث العلمي هو الذي يسعى الى تحقيق اهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية ،وتهدف الدراسة الحالية الى :

3-1- التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا ومدى تاثير على افراد المجموعة الارشادية .

3-2- الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية لخفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا .

3-3- كيفية استخدام قواعد الارشاد القائم على النظرية الواقعية من خلال ارشاد تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا وفق جلسات إرشادية جماعية .

3-4- تدريب تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا على ترشيد قلق الامتحان من خلال المهارات التي يكتسبونها من البرنامج الإرشادي المقترح.

3-5- تزويد المرشدين في المدارس التربوية ببرنامج ارشادي ، ودعم دورهم في تقديم الخدمات ، وتزويدهم بالأساليب المناسبة من برامج إرشادية.

3-6- التعرف على الاطار النظري لمفهوم قلق الامتحان.

3-7- الاهتمام بالبرامج الإرشادية ، واعتبارها جزءا لا يتجزأ من البرامج التعليمية لمواجهة المشكلات المدرسية ، وتحقيق الأمن النفسي والصحة النفسية وتخفيف قلق الامتحان لدى افراد المجموعة الارشادية .

4- أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة أكاديمية أهمية تدفع الباحث إلى محاولة التوصل إلى نتائج تجيب عن تساؤلاته وتكون طريقته في تلك الأدوات المختلفة التي تستعمل في البحث العلمي ومناهجه، و تكمن أهمية الدراسة الحالية بها في النقاط التالية:

4-1- تتناول هذه الدراسة دراسة مشكلة حقيقية يعاني منها تلاميذ الثانوية عموما وتلاميذ السنة الاولى ثانوي خصوصا ، بحكم ان هذه الفئة وضعت في بيئة مدرسية جديدة مغايرة للبيئة التي كانوا يدرسون فيها ، تلاميذ من مختلف المتوسطات المغذية لتلك الثانوية، مناهج ومواد دراسية جديدة ، طقم تربوي واداري مختلف ، التفكير في نوع امتحانات هذه السنة كل هذه الاسباب تجعل تلميذ السنة الاولى ثانوي قلق ، وهذه الدراسة تلقي الضوء علي معرفة مدي تأثير قلق الامتحان علي تلاميذ السنة الاولى ثانوي وخصوصا المتفوقين خوفا من انخفاض نتائجهم عما كانت عليه بسبب اختلاف المحيط المدرسي .

4-2- ان حالة القلق لا يستهان بها ، تتمثل في المظاهر السلوكية والفسولوجية التي تصيب معظم التلاميذ قبل الامتحان . لهذا فإن دراسة قلق الامتحان كعامل مؤثر على التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي على اعتبار هذه السنة محطة من محطات بناء مشروعهم المستقبلي.

4-3- تسليط الضوء على شريحة المتفوقين ومعرفة ما يدور بها وكذا توجهاتها وأهدافها المستقبلية، لأنها تعتبر ثروة قومية لا تقل شأنًا على أي مورد طبيعي أو مورد للطاقة، وهي

بذلك خامات بشرية ستظل دائما أصحاب القيادة المستقبلية للأمة .

4-4- علي الرغم من تعدد البحوث والدراسات التي تناولت موضوع القلق وتأثيره على السلوك الإنساني، إلا إن هذه الدراسات لم تعط اهتمامها الكافي لدراسة البرامج الإرشادية التي تناولت خفض من حدة قلق الامتحان وتأثيره علي تلاميذ الثانوية المتفوقين دراسيا.

4-5- ان دراسة قلق الامتحان قد تلقي الضوء علي أسباب الاضطراب النفسي الذي يعتري بعض التلاميذ دون الآخرين، بحيث يصبح قلق الامتحان وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك الطالب قبل وأثناء الامتحانات.

4-6- تقدم الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم قلق الامتحان، الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول برامج ارشادية لخفض قلق الامتحان .

5-حدود الدراسة:

اجريت الدراسة في اطار الحدود التالية:

- **زمنيا :** تم اجراء الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من اكتوبر 2016 الى غاية استكمالها افريل 2017 .

- **مكانيا:** تم تطبيق هذه الدراسة على جزئين : الدراسة الاستطلاعية بثانويتي ،ثانوية بحري بكار بالوادي وثانوية مفدي زكريا بالبياضة ، والدراسة الاساسية بثانوية المجاهد ضو صالح ببلدية الطريفاوي ، ولاية الوادي (انظر الملحق رقم 5 بطاقة فنية لكل مؤسسة)

- **بشريا:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا للثلاثي الاول من الموسم الدراسي 2016/2017 ، بالثانويات المذكورة سابقا

6- تحديد مفاهيم الدراسة

أ- البرنامج الارشادي:

مجموعة من الخطوات والاجراءات المحددة والمنظمة تستند في اساسها على النظرية الواقعية لـ (جلاسر) ومبادئها ، تتضمن مجموعة من المعلومات والمهارات والانشطة المختلفة والتي تقدم لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم

على خفض قلق الامتحان من خلال تعديل سلوكياتهم واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى خفض القلق وتحقيق التوافق النفسي ويتكون البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لـ (جلاسر) من 9 جلسات موزعة على ثمانية مبادئ ، وتستغرق مدة كل جلسة تقريبا 60 دقيقة، والمدة المستغرقة اثناء تطبيق البرنامج في كل الجلسات كانت 9 ساعات .

ب- قلق الامتحان :

هو عبارة عن حالة انفعالية يشعر بها التلميذ في موقف تعليمي . يصاحب هذا الموقف مجموعة من الأعراض كالإرتباك والخوف والتوتر في أداء الإمتحان وقد يظهر قبل أو أثناء او بعد أداء الإمتحان.

ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة المرتفعة الواقعة في الفئة (62 الى 72) التي يحصل عليها تلاميذ السنة الاولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتفوقين دراسيا من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق الامتحان لعبد الناصر غربي (2014) .

ج- تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا :

هم التلاميذ الذين يدرسون في قسم السنة الاولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتحصلين على درجات عالية في التحصيل الدراسي ، وفي دراستنا هم التلاميذ المتحصلين على معدل 15.00 فما فوق في التحصيل الدراسي للثلاثي الاول بثانوية المجاهد صو صالح بالطريفوي و تم استخراج معيار التفوق كما يلي :

اختيرت طريقة المعايرة إلى سلال انحرافية معيرة Echelles en ecart-Réduit، نظرا لأنها الأسهل والأنسب للمجتمعات ذات التوزيع المعتدل ، وقد تم التأكد من أن توزيع المجتمع اعتدالي ، من خلال الجدول الموالي

الجدول (1): معامل الالتواء لمجتمع الدراسة.

الوسيط	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
94	12.25	2.01	-0.10

بما أن معامل الالتواء = -0.10 أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أنّ توزيع مجتمع الدراسة قريب من الاعتدالية، حيث تمتد قيمة الالتواء من (-3 إلى +3)، وكلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع. وعليه فإن قيمة معامل الالتواء (-0.10) قريبة جدا من الصفر مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة اعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايير الانحرافية ولكي نستخرج سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة Echelle en écart -réduit de 5 classes يجب أولا إيجاد حدود الفئات كما يلي:

هناك أربعة حدود في هذا السلم ، بمسافة 1/2 من الانحراف المعياري عن المتوسط، وهي: 3/2 - 1/2 - 1/2 3/2

حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية = المتوسط + المسافة × الانحراف المعياري

$$\text{الحد الأول} = 12.25 + (-3/2) \times 2.01 = 9.24$$

$$\text{الحد الثاني} = 12.25 + (-1/2) \times 2.01 = 11.25$$

$$\text{الحد الثالث} = 12.25 + (1/2) \times 2.01 = 13.26$$

$$\text{الحد الرابع} = 12.25 + (3/2) \times 2.01 = 15.27$$

وأخيرا تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي (مع الرجوع إلى الجدول رقم (21))

جدول (2): سلم من 5 فئات انحرافية معيارية

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتواة داخل الفئات	$9 \geq$	11-10	13-12	15-14	18-16
الدرجات حدود الفئات	9.24	11.25	13.26	15.27	18
الحكم على درجة الفرد	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا

وبناء عليه تصنف درجات التحصيل على هذا المقياس الى 05 مستويات هي :

- مستوى التحصيل المنخفض جدا ، اقل من 9 درجة .
- مستوى التحصيل المنخفض تتراوح درجاته بين 10 و 11 درجة
- مستوى التحصيل المتوسط ، وتتراوح درجاته بين 12 و 13 درجة .
- مستوى التحصيل المرتفع ، وتتراوح درجاته بين 14 و 15 درجة.
- مستوى التحصيل المرتفع جدا اكبر وتتراوح درجاته بين 16 و 18 درجة.

وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (3): تصنيف مستويات التحصيل الدراسي

تصنيف مستويات التحصيل الدراسي	
الدرجة	التصنيف
من 9 الى 11 درجة	مستوى التحصيل المنخفض
من 12 الى 1 درجة	مستوى التحصيل المتوسط
من 14 الى 18 درجة	مستوى التحصيل المرتفع

7- الدراسات السابقة :

7-1- دراسة غربي (2014):

بعنوان: فاعلية برامج ارشادي في ضوء نظرية البرت اليس-العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي

تعالج الدراسة موضوع فاعلية برنامج ارشادي (عقلاني - انفعالي - سلوكي) في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بثانوية حساني عبد الكريم (الوادي)، خلال الموسم الدراسي 2013/ 2014. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الارشادي المذكور في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوية وهم: (التلاميذ الذكور، التلميذات الإناث ، التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي) ولتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين (ضابطة وتجريبية)، و03 قياسات (قبلي- بعدي - تتبعي). وذلك باستخدام مقياس

قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والذي تم التأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق، والثبات) على عينة قوامها 200 فرد من خمس ثانويات بولاية الوادي، والبرنامج الإرشادي المقترح في ضوء نظرية البرت اليس "للإرشاد (العقلاني الانفعالي السلوكي)، على عينة قوامها (32) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم تقسيمهم لمجموعتين و(تجريبية وضابطة) وبعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها باستخدام تحليل التباين ANCOVA، وتحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار مان ويتي، واختبار ويلكوكسون، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. توجد فريق ذلك دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجاك المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.

3. لا توجد فريق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان (بأبعاده الثلاثة) بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية. وتؤكد النتائج التي تم التوصل إليها فاعلية البرنامج الإرشادي (العقلاني - الانفعالي - السلوكي) المصمم لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها تم تقديم جملة من المقترحات، أهمها ضرورة القيام بدراسات تجريبية تهدف لخفض قلق الامتحان بالاعتماد على طرق إرشادية أخرى، والقيام بدراسات بهدف خفض وترشيد مشكلات أخرى، تنمية بعض المهارات، لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل، بالاعتماد على طريقة البرت اليس الإرشادية.

7-2- دراسة سايجي (2014):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

فهي تدرس قلق الامتحان بوصفه متغيرا يشير إلى الاضطراب المصاحب لعملية الامتحان ذاتها ويؤثر سلبا في التحصيل الدراسي. مما يعد مشكلة حقيقية تحتاج إلى تجريب بعض البرامج الإرشادية لعلاجها. وهو الهدف الذي سعت إليه الدراسة؛ بحيث يهدف إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان

لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. وتكونت عينة البحث من 28 تلميذة من تلميذات الصف الثاني الثانوي من بعض المدارس الثانوية بورقلة، حصلن على درجات مرتفعة - اخترن من بين 109 تلميذة، تراوحت أعمارهن بين (16 و 18 سنة) على مقياس قلق الامتحان، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد قام البحث على الفروض التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .
- وتكونت أدوات البحث من مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي ، وبعض الأدوات لضبط المتغيرات غير التجريبية ، وتضم استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، واختبار الذكاء (جون رافن).

وبعد تحليل النتائج وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل البحث الحالي إلى ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الافراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ، والفروق لصالح القياس البعدي .

- قد تم تفسير نتائج البحث الحالي على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة مقترنة بمجموعة من المقترحات والتوصيات المرتبطة بموضوع البحث ؛ بحيث تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى افراد عينة البحث واستمرار تأثير البرنامج الإرشادي لمدة خمسة أسابيع من المتابعة بعد انتهاء تطبيق البرنامج. كما أشارت النتائج إلى عدم فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى افراد عينة البحث. ولو أن هناك تحسناً بسيطاً في درجاتهم. وتخلص النتائج إلى أهمية البرنامج الإرشادي " مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى التلميذات ، وعلى أهمية أساليبه ومحتوياته في اكتساب مهارات.

7-3- دراسة العاسمي، رياض نايل (2012):

بعنوان: فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل والتحصين التدريجي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة مدى فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل، والتحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء العضلي التخليفي في خفض مستوى القلق الامتحاني والمتغيرات النفسية (مفهوم الذات، القلق كسمة وحالة) والفيزيولوجية (ضغط الدم، دقات القلب)، ومعرفة مستوى التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تصميم برنامجين إرشاديين لهذه الغاية، وذلك بغرض إظهار الأسلوب الإرشادي الأمثل للتصدي لهذه المشكلة النفسية التي يعانيها العديد من طلبة المرحلة الثانوية، وتوجيه اهتمام المربين وأولياء الأمور إلى ضرورة استخدام الطريقة المثلى.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة تكونت من (60) طالباً وطالبة، بواقع (42) طالباً و(18) طالبة بمتوسط عمري قدره (16.4)، تم اختيارهم بناء على درجاتهم المرتفعة في اختبار القلق الامتحاني المستخدم في هذه الدراسة، وذلك باستخدام قائمة الاتجاه نحو الاختبار شارلز سبيلبيرجر ". اختبار القلق (سمة- حالة) شارلز سبيلبيرجر "، مقياس مفهوم الذات، المقاييس السيكو فيزيولوجية، برنامج قائم على الإرشاد المتمركز العميل، وبرنامج قائم على فنية التحصين التدريجي المصاحب للاسترخاء العضلي التخليفي والتغذية الراجعة البيولوجية، وتمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستعمال النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لدلالة الفروق.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في القلق الامتحاني والقلق (سمة- حالة)، وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة بين أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد المتمركز على العميل، وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس التبعي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في القلق الامتحاني والقلق (سمة . حالة)، وفي مفهوم الذات بأبعاده الستة وذلك بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وفي القياس القبلي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية. كما توصلت الدراسة - كذلك - إلى وجود فروق دالة إحصائية في دقات القلب وضغط الدم المرتفع والمنخفض بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى و أفراد المجموعة

التجريبية الثانية، في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية في القلق الامتحاني والقلق كسمة وحالة في قياس المتابعة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

7-4 - دراسة الحربي، مقدم ليلي بخيت (2011):

بعنوان فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار للعينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، تم يحد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، والتعرف على الفروق في مستوى قلق الاختبار بين العينة الضابطة والعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

بالإضافة إلى محاولة التعرف على اختلاف مستوى قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً لاختلاف (المرحلة الدراسية، الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

استخدمت الباحثة منهجين هما؛ المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية تخصص (علوم وآداب) تم اختيارهم عشوائياً، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار (ساراسون)، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسط الحسابي،

الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية، اختيار (ت)، اختبار (ف)، ومعاملات الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً للصفوف المدرسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قلق الاختبار للطلاب والطالبات تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

7-5 - دراسة العولى (2008):

بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً بالمرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً بالمرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي . عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من الطالبات المتفوقات دراسياً اللاتي يعانين من قلق الاختبار بالصف الثاني من المرحلة الثانوية والاتي اختيرت بطريقة قصدية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين بطريقة عشوائية ؛ إحداهما تجريبية وقوامها (15) طالبة ، والأخرى ضابطة وقوامها (15) طالبة. اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية : - اختبار الذكاء الصور (بعداد / احمد زكي صالح، 1978) . - استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد / الباحثة) . - مقياس قلق الاختبار (إعداد / الباحثة) . - البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لخفض قلق الاختبار لدى المتفوقات دراسياً (إعداد/ الباحثة) . كما استخدمت عدة اساليب احصائية معامل الارتباط بيرسون/اختبار مان وتتي واختبار ويلكوكسن. وتوصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمها : فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض قلق الاختبار لدى المتفوقات دراسياً بالمرحلة الثانوية .

7-6- دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم (2008):

بعنوان؛ فاعلية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان، حسب متغير الجنس، متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الألب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير عدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دراسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب توي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم (542) طالبا، ثم اختار منهم (30) طالبا توزعوا على مجموعتين (15) فردا في المجموعة التجريبية، و(15) فردا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على قسمين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار كولومجروف -سمونوف، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون، واختيار مان ويتي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأباء، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة تعزى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، المستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطلبة).

وتوصلت الدراسة -أيضا- إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

8- التعقيب على الدراسات السابقة:

8-1- من حيث الموضوع: ان الدراسات الانفة الذكر كلها تناولت موضوع قلق الامتحان وقامت بدراسته من عدة جوانب، اذ يعد قلق الامتحان ظاهرة عامة تصيب كل الافراد تقريبا بدرجات متفاوتة فاذا كان بدرجة معقولة يكون حافزا للدراسة والاجادة الا انه حين يتجاوز الحدود المفيدة والمحفزة يصبح عائقا اما عملية التعليم بحيث يؤثر اثرا سلبيا بالغاً على اداء الافراد على الاختبارات رغم ان هؤلاء الافراد يكونون قد بذلوا جهودا في المذاكرة والاستعداد لهذا الامتحان لهذا فموضوع قلق الامتحان موضوع قديم جديد فهو لازال يشكل عقبة امام القائمين على العملية التربوية مما جعل العديد من الباحثين في المجال التربوي يخوضون فيه، سعيا للتقليل من نتائجه المترتبة على التلاميذ وذلك ببناء البرامج الارشادية المختلفة لتخفيف الضغوط على التلاميذ قصد مساعدتهم للسيطرة على هذا القلق وهذه الدراسة اکتفی

الباحثون في هذه الدراسة بالدراسات التي عالجت موضوع قلق الامتحان وذلك ببناء البرامج الارشادية بحيث

8-2- من حيث الهدف: فاعلية البرنامج الارشادي المصممة في خفض مستوى قلق المتحان لدى العينات المدروسة.

8-3- من حيث المنهج : اعتمدت كل الدراسات المنهج التجريبي باستثناء دراسة ابو عزب ونائل (2008) اعتمدت استخدم الباحث منهجين في دراسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

على اعتبار انه سيتم تطبيق البرامج الارشادية ثم يتم قياس مدى فاعلية البرامج المصممة لخفض قلق الامتحان كان التصميم التجريبي للدراسات كلها بمجموعتين واحدة ضابطة واخرى تجريبية وهذا ما يختلف عن هذه الدراسة حيث سوف تكون بمجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي لذا فقد اعتمدت الدراسة الحالية وخلافا للدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي.

8-4- من حيث العينة: ان العينات التي تم التعامل معها في كل الدراسات السابقة هم طلاب المدارس وجامعات، وتباينت أعداد افراد العينة بين الكبيرة والمتوسطة في الدراسات السابقة ففي دراسة غربي (2014) بلغ افراد العينة (32) فرد وهي نفسها في دراسة الحربي، مقدم ليلي بخيت (2011) ، و في دراسة العاسمي، رياض نايل (2012) بلغ افراد العينة (60) فرد و في دراسة سايجي (2014) بلغ عدد افراد العينة (28) فرد بينما في دراسة العاسمي، رياض نايل (2012) ودراسة العولى(2008) بلغ عدد افراد العينة في كل من الدراستين 15 فرد .

8-5- من حيث الخلفية النظرية: وقد تنوعت الخلفيات النظرية التي تبناه كل باحث حيث نلاحظ ان دراسة غربي(2014) قد قامت على النظرية الانفعالية العقلانية لألبرت اليس دراسة العولى (2008) قامت على المعرفية السلوكية والبرامج الارشادية في دراسة العاسمي، رياض نايل (2012) قامت على الارشاد المتمركز على العميل لكارل روجرز ، اما دراسة الحربي، مقدم ليلي بخيت (2011) فقد كانت برامج المعتمدة قائمة على السلوكية. اما هذه الدراسة فقد اعتمدت الخلفية النظرية القائمة على نظرية جلاسر على اعتبار ان هذه النظرية :

* نظرية سهلة التطبيق ، وتتصف بالمرونة التي تلائم المرشد، والمسترشد على السواء كما يمكن استخدامها مع جماعات صغيرة أو كبيرة .

* الاهتمام بالحاضر والمستقبل دون الخوض في مناقشة الماضي أو إثارته. و يرى هذا الاتجاه باستحالة تغيير الماضي أو استعادة إحداثه، وفي هذه الدراسة أعد البرنامج الإرشادي

بهدف مساعدة التلاميذ المتفوقين دراسيا على خفض قلق الامتحان في الامتحانات القادمة واهمال ما فات من مواقف خلال الامتحانات السابقة .

* التركيز على بيان الصح والخطأ و التمييز بينهما، ويعمل هذا الاتجاه على تعليم التلاميذ وتدريبهم على تفادي الوقوع في أخطائه السابقة .

* يمكن استخدامها في حل المشاكل التعليمية ابتداء من الروضة ، وحتى المدارس الثانوية، وفي هذه الدراسة العينة تلاميذ الثانوية المتفوقين دراسيا .

* يوجد قلق طبيعي لدى التلاميذ، وبما تتميز به هذه النظرية من السهولة والبساطة فإنها مناسبة جدا للجانب الوقائي.

8-6- من حيث النتائج: وقد ثبتت البرامج المصممة في كل الدراسات السابقة فعالية البرامج في خفض قلق الامتحان لدى عينات الدراسة والتي كانت كلها تلاميذ مرحلة الثانوي ما عدا دراسة السايحي(2014) والتي توصلت الى لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .وذلك يرجع فترة التدريب التي تعرض لها أفراد المجموعة في البرنامج كانت قصيرة قياسا بما تتطلبه عملية اكتساب المهارات من فرص المرن والممارسة والتدريب.

الفصل الثاني

العلاج بالواقع

تمهيد

- 1- تطور نظرية العلاج بالواقع
 - 2- نظرية العلاج الواقعي نحو الانسان
 - 3- المفاهيم الاساسية للنظرية و اهدافها
 - 4- اسباب اضطرابات السلوك
 - 5- الاساليب الارشادية الخاصة بالتدريب على أسلوب الواقعي
 - 6- مراحل الارشاد القائم على النظرية الواقعية
 - 7- دور المرشد في الارشاد الواقعي
 - 8- قواعد العملية الإرشادية عند جلاسر
 - 9- تعقيب على النظرية الواقعية لجلاسر
 - 10- دواعي استعمال الارشاد بأسلوب العلاج الواقعي في
الدراسة الحالية
- خلاصة الفصل

تمهيد

يسعى البشر طوال حياتهم للعيش بطريقة، من شأنها إشباع هذه الحاجات، ونظرية الاختيار هي تعبير وصفي لتحديد الكيفية، التي يحاول من خلالها الفرد التحكم في سلوكه، عندما يختار عملاً يمكن من خلاله تحقيق إشباع حاجاته، كما أكدت نظرية الاختيار ان الإنسان يستخدم السلوكات التي يعتقد أنها تشبع حاجاته، وهو مسئول عن هذا الاختيار، وحسب هذه النظرية ينبغي على الفرد أن يعيش حياته بالطرق التي يعتقد أنها تشبع حاجاته على أفضل صوره.

في هذا الفصل سوف يتم التطرق للجوانب المتعلقة بالنظرية التي تم اعتمادها كركيزة في بناء البرامج الارشادي والنظرية هي نظرية الاعلاج الواقعي لوليام جلاسر William Glasser حيث تم الالمام ببعض الجوانب كتطورها ونظرتها للإنسان وتحديد كيف يتشكل الاضطراب من وجهة نظرها مع اهم المسلمات والاهداف مع بعض التفصيل لقواعد العملية الارشادية وفقا لجلاسر مع تقييم للنظرية وابرار جوانب القوة والضعف فيها.

1- تطور نظرية العلاج بالواقع:

يعد العلاج الواقعي أحد الاتجاهات الحديثة والعقلانية في الارشاد والعلاج النفسي (الصمادي وآخرون، 1993)، قد قام وليام جلاسر (William Glasser) مطور هذا النموذج العلاجي، بنشر آرائه في سلسلة من الكتب ، والعلاج الواقعي المبني على نظرية الاختيار يعتبر تيار أساسي في الإرشاد النفسي (HOWart،2001). فهو أحد النماذج الحديثة نسبيا في ميدان الإرشاد النفسي، ويركز هذا العلاج على السلوك الحالي، ويهدف إلى مساعدة المسترشد : في تحمل المسؤولية في تلبية حاجاته دون أن يؤذي ذاته أو الآخرين.

وقد مرت النظرية الواقعية بعدة مراحل، حتى أصبحت عام(1996) تعرف باسم نظرية الاختيار، ففي عام (1965) نشر جلاسر أول كتاب أسماه: "العلاج الواقعي: طريقة جديدة في الطب النفسي"، بين فيه طريقة حديثة في العلاج النفسي، خرج فيها من دائرة التحليل النفسي، وفيه اعتبر جلاسر المرض النفسي سلوكا متعلما لإشباع حاجات الفرد النفسية غير المشبعة.

وفي عام (1981) تبنت طريقة العلاج الواقعي نظرية الضبط (Control Theory). التي تشرح كيفية عمل الدماغ كنظام ضابط لكافة الأنشطة المعرفية والسلوكية والحركية؛ بل وحتى الفيزيولوجية للفرد كنظرية في الارشاد، ثم في عام (1990) غير اجلاس اسمها لتحمل اسم نظرية الاختيار (Choice Theory) بدلا من نظرية الضبط ، وبرر جلاس ذلك بأن مصطلح "الضبط" هو اسم مضلل يصعب قبوله، وأن مصطلح نظرية الاختيار سيحظى بقبول أكبر من التربويين والمرشدين: لأن سلوكياتنا تمثل اختيارنا الأفضل لإشباع .

حاجاتنا، وقد توسع جلاس أكثر في نظرية الاختيار، في كتابه

الجديد، الذي صدر عام (1998) بعنوان: " نظرية الاختيار: سيكولوجية جديدة للحرية الشخصية" (Lennon،2000).

وقد قدمت نظرية الاختيار شرحا مفصلا للكيفية التي تحدث من خلالها اختياراتنا، ومحاولاتنا لخلق التوازن بين حاجاتنا الأساسية، وطرق إشباعها (الصمادي والخزعلي، 2006). وهي تختلف مع نظرية الضبط الخارجي، التي تعزو السلوكيات لدوافع و مثيرات خارج ارادة الفرد، في حين تعز و نظرية الاختيار سلوكيات الفرد لدوافع تكمن داخل الفرد نفسه، وحسب نظرية الاختيار فإنه يتم تدريب الناس على عدم الميل إلى عزو سلوكياتهم إلى ظروف وأسباب خارجية، وإنما جعل دوافع سلوكياتهم. (Howart.2001) .

ويرى جلاس أن تفسير السلوك الإنساني الشامل، يجب أن يتضمن عناصر أساسية هي: الفعل (Doing)، والمشاعر (Feeling) والتفكير (Thinking)، والاعراض الجسمية (Physiology) والمحصلة التي يصل إليها جلاس ، هي ان السلوك الكلي أو الشمولي هو الوصول إلى ردم الفجوة بين ما نريد تحقيقه من احتياجات، وبين إدراكنا لما حققناه منها، ويعطي جلاس أهمية كبرى لعنصري الفعل والتفكير؛ لأنهما يوجهان السلوك الإنساني، فالعلاج الواقعي يركز في عملية المساعدة على تغيير الأفعال والأفكار؛ لأنها أكثر قابلية للتغيير، التي بدورها ستؤدي إلى تغيير المشاعر، كما قامت النظرية الواقعية على أساس أنه من الصعب اختيار سلوك كلي من غير اختيار مكوناته أو عناصره. (Misztal, 2010).

2- نظرية العلاج الواقعي نحو الانسان:

ان التعلم السائد يركز على الذاكرة، وعلى معرفة بالحقائق، والمساعدة في اتخاذ القرارات الجديدة والتفكير الناقد بشكل كبير في قدرة الطلبة على حل المشكلات، كما يرى ان المعلم والمربي يسهل العملية التعليمية للأفراد اذا اعتمدوا على قدراتهم اكثر من اعتمادهم على مواقفهم اذا ارادوا ان يحيوا حياة مسرورة وناجحة من خلال النظرة الايجابية له، اننا نعتقد ان كل فرد لديه قوة للصحة و لنمو. فيقول (جلاسر) ان الناس في الساس يردون ان يكونوا مسرورين، وان يحققوا هوية نجاح ، و ان يظهروا سلوك مسؤول، وتكون لديهم علاقات شخصية طيبة.(الشناوي، 1989: 15)

3- المفاهيم الاساسية للنظرية و اهدافها:

3-1 الواقع : Reality هي عبارة عن الخبرات الواقعية و الشعورية في الحاضر الواقع (reality) ان الفرد السوي هو الذي يتقبل الواقع الذي يعيشه بعيدا عن المثالية او الخيال او الحلام، بغض النظر عن الظروف المصاحبة، و ان انكار الواقع كليا او جزئيا يسبب اضطرابات في السلوك(جلاسر).

3-2 المسؤولية اي تدعيم الواقع لدى العميل او المسترشد و هي مسؤولية الفرد عن اشباع حاجاته (responsibility) واشباع الحاجات تتمثل في الحاجة الى الامن، و الحاجة الى الحب، و الحاجة الى التقدير و الذات، و الحاجات الفسيولوجية، وان نقص القدرة في اشباع الحاجات الاساس يسبب اضطراب السلوك.

3-3 الصواب و الخطأ اي قدرة الانسان على فعل الصواب وتجنب الخطأ (right and wrong) وهو سلوك معياري حسب ما يمليه عليه الدين والقوانين و الاحكام السائدة في كل مجتمع، وان احترام الفرد لها يحقق له حياة اجتماعية ناجحة .

ومن خلال العناصر الثلاثة الانفة الذكر سمية هذه النظرية العلاج بالواقع .(الصواب و الخطأ Right and wrong +المسؤولية Responsibility + الواقع Reality)

3-4 السلوك حيث يرى (جلاسر) ان التركيز يجب ان يكون منصبا على السلوك اكثر من العواطف لان السلوك هو الذي يمكن تفسيره ، فالعلاج الواقعي يعتمد انه من السهل ان يضبط العملاء او المسترشدين سلوكهم اكثر من ان يضبطوا مشاعرهم و عواطفهم .

3-5 الاضطرابات يقول (جلاسّر Glasser) ان الاضطرابات تنشأ عند الشخص في حالة فشلة في تحقيق حاجته كلها ، او بعض منها مما يشكل له معاناة قد يخيفها حيناً ، وقد يظهرها حيناً آخر ، ودور الارشاد هنا الكشف عن هذه المشكلات ومن ثم مساعدة المسترشد على ايجاد حل لها .

4- اسباب اضطرابات السلوك:

لقد حدد (جلاسّر Glasser) اسباب هذا الاضطراب بما يأتي :

- 1- نقص اشباع حاجات الفرد او فشله في اشباعها.
- 2- ارتفاع المعايير الأخلاقية للفرد بدرجة غير واقعية.
- 3- فشل الفرد في القيام بدوره الاجتماعي الموكل اليه.
- 4- (اللامبالاة) ضعف او انعدام المسؤولية لدى الفرد.
- 5- انكار الواقع ، أو فقدان الاتصال به .

ويرى (جلاسّر Glasser) ان الواقع يشمل الشخص والظروف التي تحيط به بعلاقة تفاعلية ، وان الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية فانهم يعجزون عن اشباع حاجاتهم بطريقة واقعية وعليه فانهم يسلكون سلوكا غير واقعي وغير مسؤول في محاولاتهم لاشباع حاجاتهم (الرشيدي ، 2000 ، 502) وان جوهر هذا الاسلوب في المعالجة الى قاعدة مفادها ان الافراد لديهم حاجتان نفسيتان اساسيتان هما الحاجة الى الحب والحاجة لتقدير الذات وهو ما يسمى الشعور بالانتماء (Belonging) ويتم اشباع هاتين الحاجتين من خلال اندماج الفرد مع الاخرين (الفقي ، 1971 ، 24) ويعتقد جلاسّر ان المشكلة تكمن في ان يتمكن الناس من مواجهة حاجاتهم بواقعية وهذا يعني ان يتوجهوا بشعور المسؤولية ، وعدم التراجع امامها لان ذلك يؤدي الى حالة من العجز الكامل في تحقيق الذات. (كمال ، 1989، 501) وقد اوضح جلاسّر في عام 1986 مبادئ واجراءات يتشكل من خلالها العلاج الواقعي حيث اكد ان هذا الاسلوب هو اجراء عملي يعتمد اعتمادا كبيرا على خبرة المرشد (Corey، 1990، 457) وعليه فان اكثر مجالات استخدام العلاجي الواقعي هو في المدارس ، لان المرتد التربوي يمكنهم من استخدام هذا الاسلوب من العلاج في معالجة مشكلات الطلبة سواء كانت مشكلات سلوكية أو مشكلات دراسية وفي معالجة حالات العزلة والغضب والقلق فضلا عن معالجة حالة الاتزان الانفعالي وذلك عن طريق الارشاد الفردي

والجماعي (Shilling، 1984، 122) وشرح جلاسر في كتابه (Choice theory، 1998) مجموعة من الافكار الجديدة اذ يرى أن كل ما نفعله هو يحد ذاته عملية اختيار السلوك واننا مدفوعون لكي نشبع حاجاتنا الخمس الضرورية (البقاء، الحب، الانتماء، المرح، الحرية، القوة) ومن الناحية العملية فان اكثر الحاجات اهمية هي الحب والانتماء حيث ان قرب الاتصال مع الاخرين الذين تعني بهم هو مطلوب لتلبية حاجاتنا (سعد ، 2001 ، 34) واقتراح (جلاسر) أن تكون نظرية الاختيار (choice theory) والتي تقر أن يكون اختيار السلوك الذي يستجيب به المواقف المختلفة ، فإما أن يكون اختيارا ايجابيا بناءً ... او سلبيا مدمرا كبديل عن سيكولوجية (المثير والاستجابة) من اجل تعزيز العلاقات الانسانية التي يحتاجه الفرد في حياته وتقوم نظرية الاختيار على عدة اسس نفسية تذكر منها :

1- ان للإنسان حاجات يريد اتباعها وهي واحده عند كل الناس ، ولكن طرائق اشباعها مختلفة.

2- قسم جلاسر الحاجات النفسية الى خمس حاجات هي : الحاجة الى (القوة، الحب، الانتماء ، الحرية، المرح).

3- توجد حاجات فسيولوجية فطرية فضلا عن الحاجات النفسية .

اذ الانسان لا يشبع حاجاته (فيسولوجية كانت ام نفسية) بدرجة كاملة ولا يمكن ان يحقق الاتزان النفسي الكامل.

4- ان السلوك الانساني ينبع من الداخل ومن اشباع الحاجات عند الانسان . وهذا السلوك عبارة عن سلوك ايجابي ومحايد وسلبى ، ويتكون من التصور والتفكير والحركة والشعور .

5- ان للفرد حرية في سلوكه فهو اما ان يختار السلوك الصحيح او السلوك الخاطى، وليس للفرد قدرة على تغيير سلوك الاخرين أو سلطة في ذلك (انما له القدرة على تغيير سلوكه فقط).

6- يجب على الانسان ان يدرك الامور كما هي بادراك حقيقي ذاتي وليس أدراك فوق العادة أو أقل من هذا المستوى في الادراك الحقيقي، أي يهمل الامور او يبالغ فيها (الجميلى، 2005، 57).

5- الاساليب الارشادية الخاصة بالتدريب على أسلوب الواقعي:

- أ- الاسئلة (Questions) تستخدم الاسئلة فى هذا الاسلوب بدرجة كبرى اكثر من أي اسلوب ارشادي اخر، اما الاجوبة على الاسئلة فإنها تعتمد على التفكير أكثر من اعتمادها على التذكر (Corey، 1990، 420) وهذه الطريقة في الاجابة تحقق الاهداف الآتية:
- الدخول في عالم المسترشد.
 - تجميع وتدوين المعلومات.

- مساعدة المسترشد في تنظيم حياته بصورة أفضل. (Corey، 1990، 468)

- ب- اعداد الخطة (Effective palnning) عند اعداد الخطة الانشائية يجب أن تكون بسيطة وسهلة الفهم ومنظمة بشكل يتضمن التغذية الراجعة والتعزيز، وواقعية يمكن تطبيقها لتلبي حاجات المسترشدين من الارشاد.

ج- استخدام المرح (The use of humer) وهو أسلوب غير مباشر يمكن ايصاله شفويا أو غير شفوي عن طريق اعطاء امثلة عن تصرفات يحض الافراد ليساعد على التكيف الاجتماعي وتقليل المسافة الاجتماعية بين أفراد المجموعة لتكون الجلسات الارشادية أكثر مرونة فان المرح يسهل عملية التعلم ويقدم عناية للمسترشد ويشبع حاجاته ويساعده في تشكيل علاقات ايجابية مع الآخرين، ويساعد على تقوية اللفة واحترام الذات بين افراد المجموعة التي تساعد بدورها على حل المشكلة (التحافى، 1998، 28) هذا وقد وجد ان النكات هي أفضل وسيلة مناسبة لأشكال المرح للمعالجة النفسية وذلك بصياغتها بطريقة فنية مقبولة (الجميلى، 2005، 58-60)

6- مراحل الارشاد القائم على النظرية الواقعية:

- 1- المشاركة الوجدانية وهي الشريان الرئيس لكافة مراحل العلاج ولتحقيق نمو الذات عند العميل وتخفيفا توتراته، وهي عملية تحقيق الاندماج والتي تنطوي على علاقة انسانية صادقة تماما، بحيث يدرك فيها المسترشد بان شخصا ما يعني بدرجة كافية ويشمل التقبل وتقديم المساعدة والمعونة على تحقيق حاجته في مواجهة الواقع بدلا من الهروب، (الطيب ، 1989، 95) أي ان التعاطف الوجداني (Empathy) بمعنى ان يشعر العميل يان المرشد يشاركه الاحساس بالمشكلة وانه متفهم لظروفه وجميع الملابسات التي تحيط به لدرجة يبدو معها المرشد كما لو كان هو صاحب المشكلة أو كانه يرى الاشياء والظروف من عين العميل. (الصديقي ، 2000، 207)

2- المسؤولية (Responsibility) فقد عرفها جلاسر على انها القدرة على تحقيق حاجات الفرد بطريقة لا تحرم الاخرين من قدرتهم على تحقيق حاجاتهم وحقوقهم ، وعليه فعندما يقرر المسترشد بان سلوكه سيء وانه يرغب في ان يكون أكثر مسؤولية هنا يركز المرشد تقديم المساعدة لوضع خطة واقعية تلائم امكانيات المسترشد لتعديل سلوكه والتلافي حالات الفشل لان جعل الفرد يتحمل المسؤولية هي احدى الاهداف المهمة التي يريد ان يصل اليها المرشد (العزة وعيد الهادي، 1999، 162)

3- الواقع (Reality) ويقصد بالواقع توضيح الخطوات التي يتم فيها تعلم السلوك من خلال ادراك العالم الحقيقي والواقعي الذ ان الحاجات أن تتبع اطار القيود التي يفرضها المجتمع في هذه المرحلة على السلوك وليس على المشاعر والحاضر وليس على الماضي. (سليم واخرون ، 1981 ، 230-235)

4- الصحيح (authentic) ترى نظرية العلاج ان مخزون القيم لدى الفرد تحدد له معايير الصواب والخطأ وتصبح أفعال الفرد اعتبارية ومتقبلة اذ لم ينظر اليها بمنظور تقويمي اي فيما اذا كانت صحيحة أو خاطئة ، وهناك معايير متفق عليها داخل كل مجتمع انساني وان معايير الصواب مستمدة من الثقافة والدين والتقاليد وهي ترتبط ارتباطا وثيقا، وحتى عندما ينسجم سلوك الفرد مع الانماط التقليدية السائدة عند جماعته فانه يفعل ذلك بطريقة الخاصة وتتخذ صفة الامومية لتشمل الانسانية كافة، كما ان بعض المجتمعات يختص بمعايير واحكام خلقية دون الاخر ولا يقتصر دورها على توجيه السلوك فقط. وانما هي ضرورية بالحاجة الى اهمية ذاتية فجميع الأخلاقيات ، والمثل والقيم ، والصحيح والخطأ من السلوك وعن طريق الثواب والعقاب يتعدل سلوك الفرد، وترتبط كلها بشكل كبير بحاجاتها بالاهمية الذاتية والرغبة بتغيير السلوك (الرشيدي ، 2000، 511) .

5- اعداد الخطة (Effective planning) يتم بناء الخطة مراعي الحاجات المهمة للمسترشدين وان تكون خطة واضحة وسهلة ومرتبطة بالواقع وتستخدم في هذه المرحلة التغذية الراجعة والاندماج بين المرشد والمجموعة ، إضافة الى الاندماج بين اعضاء المجموعة انفسهم وقد تتضمن الخطة سرد بعض الاحداث الطريفة لزيادة الفعالية والمشاركة من قبل أفراد المجموعة (القاضي واخرون ، 1981 ، 216)

6- الالتزام (Commitment) ويعني الالتزام هنا بتنفيذ الخطة التي وضعها المسترشد لنفسه بمساعدة المرشد يدون أي ضغوط من قبل المرشد الا بالشيء الذي لا يثير حفيظة المسترشد

ولكي يستطيع المرشد تقديم المعونة والمساعدة في حالة التزام المسترشد بتنفيذ هذا التعاقد بحيث تكون حالة التنفيذ تلقائيا وبدون أي رقابة (العزة، وعبدالهادي، 1993، 163).

7- رفض قول الاعتذار (Reject of except justification) في حالة ان الخطأ لم تحقق الاهداف المرجوة على المرشد ان يوضح للمسترشد ان الاعتذار والتبريرات غير مقبولة ، وهي شكل لخداع الذات بل يمكن الاعتراف بالخطأ، وان هذه الاعتذار هي لذة عابرة ولكنها تكون في المستقبل غير نافعة ، وعدم اثاره اللوم والتوبيخ كما يجب مراجعة عمل الخطأ وإعادة صياغتها ، وان يعترف المرشد ان الخطأ غير عملية ، لذا دعنا نقوم بالتعاون لتغييرها (القاضي ، وآخرون 1981، 218)

8- ابعاد العقاب (Remove of penalty) يقصد بالعقاب اي اجراء بسبب الاذى النفسي والايذاء الجسمي للفرد أو اثاره المخاوف، انما يكون العقاب بعقلانية ويهدف تغيير السلوك غير المرغوب فيه ولكن يرى (جسر) ان العقاب لا يؤدي الى تعديل السلوك بل يحدث العكس فانه يعيق الاندماج بين المرشد والمسترشد أما ان استخدام العقاب يؤدي الى ظهور المسوغات التي يرفضها المرشد ، لذا فان البديل عن العقاب ومطالبة المسترشد بن يرى ويتقبل النتائج المنطقية التي تثبت سلوكه (جلاسر ، 1969، 36).

9- اعادة التعلم تعد هذه الخطوة الاخيرة من مراحل الارتداد بأسلوب العلاج الواقعي، ويحاول المرشد اعادة ما تم تعلمه خلال الجلسة من النمذجة لعدد من الجوانب السلوكية أو مناقشة عدد من الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الجلسة، أو باتباع أساليب معينة تنصهر في ذات المسترشد اي ان تكون على تشكل خيارات خاصة بالموقف خارج ذاته لها تتير على سلوك المسترشد ، وتنمية الثقة بالنفس والاعتماد على الذات عن طريق التعاون والفاعلية الايجابية مع الاسلوب الارشادي. (الصديقي ، 2002 ، 224)

7- دور المرشد في الارشاد الواقعي :

أكدت اكثر الابحاث والدراسات ان الارشاد الواقعي اكثر الطرق الارشادية التي يكون فيها المرشد مشاركا فعلا مع المسترشد واعضاء المجموعة في المشاعر والعواطف كونه المرشد والموجه والمعالج، لذا يتطلب من المرشد الواقعي ان يكون نموذجا مسؤولا يقتدي به عملائه لهذا السبب يجب أن يكون محتوى الارشاد متضمنا هذا الجانب (الفقي، 1974) وهنا

يلتزم المرشد النفسي الواقعي بعدد من السلوكيات على وفق النظرية التي يتبعها (نظرية الاختيار) وبناء على هذا الاتجاه النفسي الذي اعتنقه وهو العلاج النفسي الواقعي التي يمكن ايجازها فيما يلي:

أ- يجب أن يكون المرشد شخصا له القدرة على اشباع حاجاته الخاصة، والتخلص من جميع الاشكالات الذاتية التي تسبب ارباك عملية الارشاد

ب- امتلاك شخصية قوية ومؤثرة، وان يكون قادرا على استيعاب عواطف المسترشد أو تسويق وتفسير السلوك ، وعدم التغاضي عن أي سلوك غير مسؤول للمسترشد.

ج- بناء العلاقة الارشادية وهي لب عملية الارشاد والشریان الجوهری لها التي تساعد على طمأنة المسترشد وازاحة فتيل الخوف وزرع المودة والالفة، وكسر الحواجز النفسية، بين المرشد والمسترشد منذ اللحظة الاولى .

د- تحلي المرشد بالصبر وسعة الصدر وتقبل المسترشدين مهما يصدر عنهم من انفعالات حادة وتحمل مشاق العمل في جميع مراحل الارشاد .

هـ- التركيز على لغة الجسد للمسترشدين وما يصدر عنهم مثل حركة البدین وهز الرأس ودرجة الانتباه او عدم التركيز والتفكير بدرجة أكبر على الاسباب والدوافع .

و- يجب أن يكون التركيز على الافعال وليس على المشاعر وخفض الضغوط ورفع المعاناة والاهتمام بالسلوكيات الحاضرة بما يتعلق يلزمان والمكان (هنا والان) مع تقليل الاهتمام

ز- تقديم المعونة النفسية ومساعدة المسترشد في تنمية خطط واقعية مع استخدام الطاقات البناءة والكامنة وغير المستغلة في شخصية المسترشد في تنفيذ الخطة.

ح- تبصير المسترشدين بحقيقة سلوكياتهم والتعرق عليها والاعتراف بما فيها من اخطاء محاولا تقديم الخبرة العقلانية لتصحيح هذه الاخطاء وتعديل السلوك غير مرغوب فيه. ط- توضيح فائدة واهمية عدم قبول الاعذار والذرائع والتبريرات الواهية وعدم تقبل اي مسوغات من قبل المسترشدين كونها تتشكل عائق امام عملية الارشاد والعلاج .

ي- عدم الاستسلام و اظهار العجز يفشل تعاون المسترشدين الناء عملية الارشاد أو وصفهم من اصحاب العقول الجامدة أو الافكار المقولبة و اعلان صعوبة التعاون معهم كونها تشكل حواجز أمام فرص العلاج (الصادقي، سلوى، 2002، 204-210).

8- قواعد العملية الإرشادية عند جلاس:

ينظر العلاج بالواقع إل الإرشاد على أنه عملية تعليمية تركز على وجود حوار منطقي بين المسترشدين والمرشد . ومن هنا فإن المرشد يكون نشطاً من الناحية الكلامية ويسأل العديد من الأسئلة حول الموقف الراهن لحياة المسترشد ، ويساعد توجيه الأسئلة خلال عملية الإرشاد المسترشد على أن يصبح واعياً بسلوكه وأن يصدر أحكاماً تقويمية وأن يبني خططاً للتغيير .

إن المرشد لا يحمل معه حقيقة من الطرق الإرشادية يمكنه أن يسحب منها طريقة ليستخدما مع مسترشد بعينه وإنما يحمل معه مجموعة من القواعد العامة تعمل بمثابة موجه للمرشد في عمله وهي القواعد الثماني التي حددها جلاس في نظريته والتي رتبها تبعاً للتسلسل الذي تتم فيه عادة في العمل مع حالات الإرشاد والعلاج النفسي ، ولأن الاندماج كما سبق القول هو وسيلة هامة في تحقيق غاية الإرشاد (السلوك المسئول) وفي مساعدة المسترشد على إشباع حاجاته للحب والأهمية فإن القواعد الثلاث الأولى يمكن أن تساهم في ذلك حيث تساعد المرشد على الاندماج مع المسترشد في محاولة لمساعدته ، وهذه القواعد هي :

1- العلاقة الشخصية (الاندماج الشخصي) .

2- التركيز على السلوك بدلاً من المشاعر .

3- التركيز على الحاضر .

4- الحكم على السلوك .

5- التخطيط .

6- الالتزام .

7- لا أعذار .

8- استبعاد العقوبة ،

وسوف نناقش هذه القواعد فيما يلي :

8-1- القاعدة الأولى : الاندماج (العلاقة الشخصية) :

الاندماج أهمية بالغة في مساعدة الفرد على تحقيق حاجاته الأساسية من الحب والشعور بالقيمة والأهمية ، وفي العلاج بالواقع فإن المعالج ينقل إلى المريض اهتمامه به ، ولهذا يجب على المعالج أو المرشد أن يكون دافئاً ومتفهماً ومهتماً ، فهذه الصفات الثلاث تعتبر حجر الزاوية في الإرشاد النفسي الناجح ، ولهذا السبب فإن استخدام الضمائر الشخصية مثل أنا وأنت من جانب المعالج والمسترشد شيء يجب تشجيعه لأنها تعمل على تسهيل عملية الاندماج ، وفي العلاج بالواقع يجب أن يكون المعالج شخصانياً بمعنى أن يكون مستعداً في بعض الأحيان أن يناقش خبراته الشخصية كما يعرض قيمه الخاصة للمناقشة ، وإذا لم يشعر المسترشد بالتقبل من جانب المعالج فإن فرص استفادته من العلاج تتناقص بشكل كبير . إن الهدف من أن يكون المعالج مندمجاً بشكل شخصي مع المسترشد هو أن يساعد ذلك المسترشد على أن يصبح مندمجاً مع شخص ما، وهذا بدوره يساعد المسترشد على أن يدرك بدوره أن الحياة فيها أشياء، أهم من التركيز على أعراض المرض أو السلوك المتصف بعدم المسؤولية ، ومع ذلك فإنه من الضروري في العلاقة الإرشادية أو العلاجية أن توضع حدود للاندماج، فليس من الممكن للمعالج أن يصبح مندمجاً بشكل عميق مع كل مسترشد يأتيه للإرشاد ، إنما هو يندمج فقط في إطار وحدود المكتب أو العيادة ، ويجب على أن يكون المعالج أميناً في هذا فهو لا يعد بما لا يستطيع عمله. وفي بداية الإرشاد فغن أي شيء قابلاً للمناقشة ، فإذا تحدث المسترشد عن موضوع غير مشكلته فإن هذا لا ينظر إليه المرشد على أنه مقاومة من جانب المسترشد، وإنما يؤخذ كموضوع يستحق المناقشة، إن التركيز على جوانب التعاسة من شأنه أن يقلل من قيمة العلاج ويزيد من اندماج الفرد مع مشكلاته أكثر من أن يقلله .

إن كلاً من المعالج والمسترشد يصبحان مندمجين في علاقة تتميز بالدفء، ولكن مع ذلك يجب أن تبقى هذه العلاقة دائماً في إطارها الصحيح وان تكون حدود هذه العلاقة واضحة

ومفهومة للمسترشد، وتكون مسئولية المعالج هي المحافظة على العلاقة في حدود الواقع وهذا بدوره يتطلب خبرة كافية حتى يتم بالشكل الصحيح. (الرشدي،2008)

8-2- القاعدة الثانية : التركيز على السلوك أكثر من التركيز على المشاعر :

فليس بمقدور أحد أن يكسب هوية نجاح بدون أن يكون واعياً بسلوكه الراهن وعندما يعتقد شخص _ كما ترى بعض النظريات عن خطأ - بأن المشاعر والأحاسيس أكثر أهمية من السلوك فإنه سيجد صعوبة في تحقيق هوية نجاح، ويرى جلاسر خطأ المقولة : الشائعة ((عندما أشعر بأني أحسن فإني أتصرف بطريقة أفضل)) - إن المشاعر والسلوك تتداخل مع بعضها البعض وتتبادل التعزيز، وهى ظاهرة دائرية، فعندما يشعر الإنسان بأنه أحسن فإنه فعلاً يقوم بأشياء إيجابية ، وعندما يعمل أكثر فغنه يشعر بأنه أحسن وهكذا، وعندما نتم العمل فإننا نشعر أننا أفضل ولكن أيضاً عندما نشعر بأننا أفضل فإننا نقوم بعمل أكثر، ومن السهل أن نؤثر في هذه الحلقة المفرغة في مستوى العمل والتصرفات (السلوك) عنه في مستوي المشاعر والأحاسيس، أي أننا لا نستطيع دائماً أن نأمر أنفسنا بأن نشعر بطريقة أو بشكل أفضل، وغنما نستطيع أن نأمرها أن تقوم بأعمال وتصرفات أفضل مما يجعلنا نشعر بأننا أفضل .

وبقوم العلاج بالواقع على فكرة مفادها ان البشر لديهم سيطرة محدودة على مشاعرهم وأفكارهم، وأنهم بوسعهم أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بسهولة عن أن يضبطوا تفكيره وشعورهم، ولذلك فإن المعالج بالواقع يهتم بالتركيز على السلوك، ولا يعني ذلك أن المشاعر ليست هامة ، وإذا كان الناس يتصرفون إزاء بعضهم البعض بطريقة واعية ومسئولة فإنه ينتج عن ذلك بشكل غير مباشر أن تتكون مشاعر طيبة ترتبط بهذه العلاقة ، فالمشاعر الطيبة تعتبر مؤشراً على علاقة طيبة .

إن المريض أو المسترشد حين يأتي للعلاج لا يقول للمرشد ((أخبرني ماذا أشعر به)) وإنما يقول له ((أخبرني ماذا أفعل)) ومن ثم فإن القاعدة الثانية الأساسية في العلاج بالواقع هي التركيز على السلوك، وأن تجعل المرضى على وعي بما يقومون به في الواقع. وما لم يصبح الفرد واعياً بسلوكه فلا يوجد أمل في تعلم كيف يسلك بطريقة أكثر اقتداراً ومهارة ، ومن ثم اكتساب هوية نجاح تجعل الفرد يشعر بمشاعر أفضل (الرشدي،2008)، والعلاج

بالواقع لا ينكر المشاعر إنكاراً تاماً، ولكنه لا يركز عليها كثيراً، ومن هنا نجد المرشد على سبيل المثال يقول للمسترشد :والآن وقد فهمت مشاعرك ((دعنا نرى ما تقوم به أو تفعله ماذا تفعل الآن؟ دعنا نرى ذلك)) .

وإذا قال المسترشد على سبيل المثال ((إني تعيش تماماً)) فإن المرشد لا يوجه أسئلة تتصل بالجانب الانفعالي أو المدة التي قضاها في مشاعر التعاسة وإنما يركز اهتمامه على السلوك فيقول للمسترشد :

ماذا تعمل لتجعل نفسك تعيشاً ؟

إن الهدف الرئيسي من التركيز على سلوك المسترشد هو أنه نساوده على أن يصبح واعياً بما يقوم به من تصرفات في عالم الواقع.

8-3- القاعدة الثالثة : التركيز على الحاضر :

إن المرشد يتعامل في العلاج بالواقع مع ما يجري في الوقت الحاضر في حياة المسترشد على أساس أن الماضي قد تم تثبيته ولا يمكن تغييره، أما الذي يمكن تغييره فهو الحاضر المباشر، وكما هو الموقف بالنسبة للمشاعر يكون موقفنا بالنسبة للتعامل مع الماضي، فعلى الرغم من أن محور التركيز في العلاج بالواقع هو الحاضر فعلينا عندئذ مناقشة الماضي نحاول أن نربطه دائماً بالسلوك الراهن، فإذا تحدث المسترشد على سبيل المثال، عن أزمة أو محنة مرت به منذ سنوات فإن المعالج يسأله، ما تأثير هذه المحنة على المشكلة الراهنة ؟

وبينما نجد أن الطرق التقليدية للعلاج (التحليل النفسي مثلاً) تركز دائماً على المواقف الصدمية التي واجهها الفرد في الماضي فإننا بالعلاج بالواقع عندما ننافس الماضي ينبغي أن يكون في ذهننا الجوانب الآتية :

1- انه من المفيد أن نناقش الخبرات التي كونت طباع الفرد في الماضي ونربطها بالسلوك الراهن والمحاولات الجارية للنجاح .

2- وإذا ناقشنا الأحداث الماضية فإننا نحاول دائماً أن نناقش البائل البناءة التي كان ينبغي أن يقوم بها المسترشد في ذلك الوقت .

3- وإذا ناقشنا الصعاب التي واجهها الفرد كنتيجة لسلوكه، بدلاً من التركيز على: لماذا واجه هذه الصعاب فإننا نكون قد ركزنا على لماذا لم يدخل إلى صعاب أكثر .

إن المعالجين النفسيين الذين يحصلون على تاريخ للحالة يرتبط بالماضي يتدربون على التركيز على جوانب الفشل والقصور والأحداث الصدمية والمشكلات التي تعرض لها الفرد ، وهؤلاء المعالجون قد ركزوا بذلك على الجانب السيئ أي على الفشل دون الاهتمام بجانب القوة أو النجاح . ومن هنا فإن العلاج بالواقع حين يركز على الحاضر فإنه يهتم بشكل أكبر بجانب القوة في حياة المسترشد .

إن البحوث التاريخية حول الأحداث والصدمات إنما تعمل على الوصول إلى نتائج سلبية حيث تساعد المرضي على تلمس الأعذار من هذه الأحداث للمثابرة على سلوكهم غير المتكيف الموجود في الحاضر ، وإذ ناقش المرشد مشكلات الماضي مع المسترشد فنه يقوم بربطها بأداء المسترشد في الحاضر حيث يسأله عما قام به ليمنع المزيد من سوء التكيف أو عن البدائل التي كان يمكن اختيارها تلك هذه المواقف . (المنسي،2004)

8-4- القاعدة الرابعة : الحكم على السلوك :

تقرر نظرية العلاج بالواقع أن كل فرد عليه أن يحكم على سلوكه الخاص ، وأن يزن هذا السلوك ويحكم حكماً تقيميّاً على ما يأتي به من أعمال وما تسهم به هذه الأعمال والتصرفات في فشله، وعلى أن تتم عملية التقويم والحكم على السلوك من جانب المسترشد قبل أن يبدأ المرشد في إجراءات مساعدته. وعندما يتضح للفرد حقيقة سلوكه ممن خلال هذه العملية التقييمية، وربما يكون مثل هذا الوضع لأول مرة في حياته، فإنه يمكنه أن ينظر إلى هذا السلوك نظرة نقادة ويحكم على ما إذا كان بناء أم غير بناء. (الزويد،1998)

إن العلاج بالواقع يتطلب من كل فرد يأتي إليه أن يجري حكماً تقيميّاً عما إذا كان سلوكه سلوكاً يتسم بالمسؤولية Responsible ومن ثم إذا كان مفيداً له وأيضاً للذين يرتبط بهم (أفراد أسرته، وزملائه في الصف، والمجتمع) وإذا كاب سلوكه يضر به أو بالآخرين وكان هو الذي يجري التقويم والحكم فإن سلوكه الذي حكم عليه بنفسه بأنه سلوك غير مسئول ينبغي تغييره ، ولا نتوقع أن يعمل إنسان ما على تغيير سلوكه الشخصي إلا إذا فهم أولاً هذا السلوك وحكم عليه بأنه سلوك غير مناسب .

ونحن نعرف أن كل فرد يأتي بتصرف معين يكون عادة مقتنعاً بما يقوم به من تصرف، وربما يقول لنفسه أن هذا أفضل شيء بالنسبة لي في الموقف الراهن، ونفس الشيء يحدث مع أولئك الذين لديهم هوية الفشل، فإنهم يسلكون كل السبل ليثبتوا هذه الهوية وهم يعتقدون أن هذا أقصى ما يستطيعون عمله وأنه بوسعهم أن يعملوا شيئاً أفضل من ذلك .

وفي العلاج بالواقع فإننا عندما ندعو المسترشد إلى أن يجرى تقويماً لسلوكه وأن يحكم على هذا السلوك تكون هذه هي البداية الحقيقية لوضع هذا المسترشد على طريق المسؤولية وملامسة الواقع والعودة إلى الحق . ولا يقوم المعالج أو المرشد بإجراء مثل هذا التقويم أو بإصدار أحكام تقويمية على سلوك المريض أو المسترشد لأن هذا سيحرر هذا المسترشد من مسؤوليته عن سلوكه الشخصي، وإنما يكون دور المرشد في هذا الموقف هو مساعد المسترشد على تقويم سلوكه الشخصي والحكم عليه. وعندما يصدر المسترشد حكماً على سلوكه بأنه خاطئ فإن المرشد لا يقوم بأي هجوم على السلوك لأنه يدرك أن المسترشد قد بدأ في استشعار المسؤولية عما قام به. (الخواجا، 2002)

8-5- القاعدة الخامسة : التخطيط للسلوك المسئول :

إن جوهر العمل العلاجي أو الإرشادي هو أن نساعد المسترشد على بناء خطط محددة لتغيير سلوكه من سلوك الفشل إلى سلوك النجاح، وينطبق هذا أيضاً بجانب المعالجين والمرشدين على الآباء والمدرسين وأصحاب الأعمال وغيرهم وقد يستعيد المرشد بالمتخصصين في مسألة معينة يحتاج فيها المسترشد إلى نصيحة واستشارة. (الرشدي، 2008) وعندما نعد خطة جيدة فغنها ينبغي أن نقوم بتنفيذها، ولهذا فإن الإرشاد الناجح يتضمن إعداد خطط واقعية في حدود دافعية المسترشد وقدراته، وينبغي على المرشد أن يضع نصب عينيه أنه من الأفضل أن نعد خطأ بسيطاً يمكن تنفيذها عن أن نعد خطأ معقداً تنتهي إلى الفشل.

ونظراً لأن أولئك الذين نساعدهم في العلاج بالواقع تكون لديهم فعلاً هويات فشل كجزء من مفهوم الذات لديهم، فإن يستتبع ذلك أن هؤلاء المسترشدين سيكونون بحاجة إلى تحقيق نجاحات لكي يحققوا هويات نجاح لأن مزيداً من الفشل (الذي قد يتحقق من تنفيذ خطة غير مناسبة) سوف يؤدي إلى تعميق هوية الفشل . فإذا بدأنا العمل مع طالب لم يسبق له

استذكّار دروسه بطريقة جدية ووضعنا له خطة للاستذكّار لمدة ساعتين يومياً على مدار أيام الأسبوع فإن ذلك قد يكون صعب التحقيق عما لو بدأنا معه بخطة استذكّار لمدة نصف ساعة يومياً ونحقق نجاحاً في انجازها ، وكما سبق أن قلنا فإن النجاح يولد النجاح ، والفشل يولد الشعور بالهزيمة والإحباط .

ومن الضروري أن تكون الخطط التي نقوم بإعدادها مكتوبة، وربما تكون في صورة اتفاق تعاقدى بين المرشد والمسترشد، وهذا من شأنه أن يساعد على تجنب ضياع الخطة بنسيانها

وتوجد دائماً خطط لمواجهة كل مشكلة من المشكلات ، وإذا ما أخفقت خطة ما أو ثبتت صعوبة تنفيذها فإنه لا مانع من إعداد خطة حتى نصل على الغاية وإلى شكل واقعي ، كما يجب ألا نغلق الباب على أنفسنا بالاعتماد على خطة واحدة . كما يجب ألا ننسى أنه ينبغي أن تتوافر في الخطط التي نعدّها عناصر مثل المرونة (القابلة للتعديل) والواقعية (ارتباطها بالواقع وقابليتها للتنفيذ) والشمول (أي تناولها المشكلة كلها) بحيث إذا بدت صعوبة في خطة فإننا نعيد تقويم الخطة ونحاول مرة ثانية مع خطة معدلة أو خطة بديلة .

6-8 - القاعدة السادسة : الالتزام :

يعتبر الالتزام عنصراً أساسياً في العلاج بالواقع، فمن خلال إعداد الخطط والمضي في تنفيذها يأتي إحساسنا بالأهمية الذاتية والنضج، فبعد أن قام المسترشد بالحكم على سلوكه الذاتي وبدأ المرشد في إعداد خطة للعمل يأتي الآن دور تنفيذ الخطة بأن يساعد المسترشد على أن يلتزم بتنفيذ الخطة ويكرس نفسه وجهده لذلك .

إن الالتزام بالوفاء بشيء يرتبط غالباً بالالتزام نحو شخص آخر ، وبغير الآخرين يكون من المستحيل أن نكون هوية نجاح ، ولهذا فإنه بمجرد أن يبدأ الفرد في الالتزام بأشياء نحو الآخرين فإنه يكسب هوية أكثر نجاحاً . إن الالتزام هنا كما نرى هو رحلة أخرى مع الاندماج وخطوة أخرى مع تحمل المسؤولية ، ومن ثم تحقيق هوية النجاح . ومع استمرار عملية الالتزام فإن المسترشد يكتسب إحساساً بقيمته وأهميته الذاتية مما يساعد على المضي أكثر في هذا الالتزام بتنفيذ الخطة وتكريس جهده لذلك . (Glasser.1986)

7-8 - القاعدة السابعة : لا اعتذارات (لا تبريرات)

من العبث أن يتصور المرشدون أن المسترشدين الذين يعملون معهم سيوفون بكل ما تعهدوا به من خطط، أو أن الخطط ستحقق نجاحاً كلها . ذلك أن بعض الخطط يكون مصيرها الفشل في بعض الأحيان، ولكن المرشد عليه أن يوضح لعميل أنه لا اعتذارات ، فعندما يحاول المسترشد أن يشرح للمرشد أن خطة ما قد فشلت فإن ذلك لن يفيد كثيراً من الناحية الإرشادية، وعلى سبيل المثال إذا كان بصدد تنفيذ خطة للاستذكار وجاء المسترشد وأوضح أنه لم ينفذ الخطة لانشغاله بمشاهدة مباراة في كرة القدم فإن معرفة هذا العذر لن يساعد في الإرشاد، والمرشد لا يشغل نفسه بلماذا فشلت الخطة وغنما الذي يهمله فقط هو أن الخطة فشلت وأن عليه الآن أن يعد خطة جديدة أو يجري تعديلات على الخطة القديمة، من الأفضل أن يساعد المسترشد على إعادة خطة جديدة عن أن يناقشه في سبب فشل الخطة الأولي، ويجب على المرشد ألا يلقي اللوم على المسترشد لفشل الخطة وإنما يقول له : هل أنت عازم على الوفاء بما تتعهد به أم لا؟ والقاعدة التي يجب أن نتذكرها بألا نقبل اعتذارات وألا نبحث في سبب فشل الخطة لأن ذلك يعزز هوية الفشل لديه، وإنما علينا أن نعد خطة معقولة تتسم بالواقعية. (Gorey, 1977)

8-8 - القاعدة الثامنة : استبعاد العقاب :

واستبعاد العقوبات جانب هام في العلاج بالواقع مثله مثل عدم قبول اعتذارات ، ومن الصعب على كثير من الناس أن يستبعد العقوبة عندما يخفق شخص ، وفي الحقيقة فإن العقاب يعتبر أسلوباً ذا أثر ضئيل في تغيير سلوك الأشخاص الذين لهم هويات الفشل ، ويلحق بالعقاب كل العبارات والألفاظ السلبية التي تحط من قيمة المسترشد ، ومن الضروري ألا يعاقب المرشد المسترشدين بعبارات جارحة أو نقادة مثل فوله ((كنت أعرف أنك لن تقوم بهذا أبداً)) أو ((انظر : ها أنتذا قد عدت لذلك من جديد!)) إن هذا الأسلوب من السخرية بالمسترشد من شأنه أن يساعد على ترسيخ هوية الفشل لديه ، وفي نفس الوقت يفسد العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد. (الخوaja، 2002)

أن نجاح الإرشاد بالواقع يتوقف على مدى نجاح المرشد في رفع العقاب وعدم إتاحة الفرصة للاعتذارات عن الفشل، ومساعدة المسترشد على الحكم واقعياً على سلوكه، وإعداد خطط تتفق مع نتائج هذا الحكم ومساعدته على الالتزام بتنفيذها هذه الخطط، وهو بهذا كله يساعد المسترشدين على كسب هويات نجاح .

9- تعقيب على النظرية الواقعية لجلاسر:

ان العلاج أو الارشاد نحو الواقع طريقة متطورة بدأها (ويليام جلاسر عام 1965) ويقوم هذا الاسلوب على ثلاث مفاهيم أساسية:

1- الواقع Reality : وهو الخبرات الحقيقية الواقعية الشعورية في الحاضر ، والذي يعبر عن واقع الحياة بعيدا عن المثالية أو الخيال . والذي تتمثل في القرد السوي الذي يتقبل الواقع ولا ينكره ومن اهداف هذه الطريقة هو تنمية هذا الواقع.

2-المسؤولية Responsibility : تتجلى في قدرة الفرد على اتباع حاجاته وتحقيق ما يشعره بقيمة الذات (في نظره ونظر الآخرين) وحرص الفرد في اشباع حاجاته على انه يمكن الآخرين من أشياء حاجاتهم والتحلي بالجدية والامانة والصدق والوفاء بالوعد والنزاهة والحكمة ، والاعتراف بان السلوك الانهزامي سلوك غير مسؤول يؤدي الى الاضطراب والارتباك وضعف العطاء، ومن أهداف هذا الاسلوب زيادة تحمل المسؤولية بحيث يصبح الفرد قادرا على اتباع حاجاته وتحمل المسؤولية في أكثر المواقف.

3- الصواب والخطأ Right and wrong : هو مبدأ معياري اخلاقي يحدد السلوك السوي وغير السوي ، بهدف تحقيق حياة اجتماعية ناجحة بعيدا عن الاضطرابات والتوتر والاحباط ومن اهداف هذا الاسلوب هو اتباع الصواب واجتناب الخطأ. مسلمات الارشاد بأسلوب العلاج الواقعي.

- السلوك في الواقع ، ما صح او خطأ حسب المعايير السلوكية (كما يحدده الدين والقانون والعرف).

- المشكلات والاضطرابات والمعانات سببها القتل في اتباع الحاجات الاساس للإنسان عند جلاسر واهمها (الحاجة الى الانتماء والاندماج مع الاقرباء). والحاجة الى تبادل الحب والمحبة والى الالفة والاجتماع ، وحاجة الاحترام والحاجة الى تقدير.

- الذات فكلما اشبع الفرد هذه الحاجات شعر بالاحترام وبقيمتة الذاتية واصبح أكثر جدارة والتزام بالمعايير الاجتماعية .

ويمكن تلخيص جوانب قوة النظرية في النقاط التالية:

1. نظرية العلاج بالواقع ، نظرية سهلة التطبيق ، وتتصف بالمرونة التي تلائم المرشد، والمسترشد على السواء.

2. يكون الإرشاد فيها متركزا حول المسترشد ، ودور المرشد هنا مساعد.

3. نظرية العلاج بالواقع لا تنظر إلى ماضي العميل أو المسترشد، لأن الماضي لا يمكن تغييره في ضوء هذه النظرية. وهي في هذه النقطة تخالف نظرية التحليل النفسي التي تهتم بماضي العميل.

4. تتصف نظرية العلاج بالواقع بالجدية في إجراءات تطبيقها مع زرع ثقة العميل بنفسه، لكي يقوم هو بحل مشكلاته.

5. نظرية العلاج بالواقع ، صالحة كجانب وقائي ، وعلاجي على حد سواء.

6. اعتمادها بصورة رئيسية على المعرفة والحقيقة في الإرشاد.

7. يمكن استخدامها في عدد من الجلسات ومع أعداد مختلفة من الأفراد، أي في الإرشاد الجمعي.

8. يمكن استخدامها مع جماعات صغيرة أو كبيرة، كما هو الحال في غرفة الفصل الدراسي.

9. يمكن استخدامها في حل المشاكل التعليمية ابتداء من الروضة، وحتى المدارس الثانوية .

10. يمكن استخدامها من قبل الآباء والمعلمين خلال وقت قصير وبفاعلية.

11. تعتبر فعالة في معالجة الأفراد الذين صنفوا على أنهم يصعب التعامل معهم، مثل : الجنوح، والمنحرفين، والفصامين، والمكتئبين، والمدمنين على المخدرات، والصراعات الزوجية، والذهان، وفي حالات التوتر.

رغم كل جوانب القوة في هذه النظرية الا انها لن تخلو من بعض اوجه القصور والضعف تتمثل في:

1. صعوبة استخدام العلاج بالواقع مع بعض حالات التخلف العقلي ، وحالات الاجترارية الذاتية في الأطفال Autism، وكذلك مع حالات الأمراض الذهانية، وحيث توجد اضطرابات في الجوانب المعرفية.

2. تركز نظرية العلاج بالواقع على السلوك وتقلل أهمية المشاعر وترى أن السلوك هو الأهم في الاهتمام وفي التغيير، وهذا التركيز يتعارض مع رؤية نظريات نفسية أخرى.

3. لا توجد أساليب محددة يستند إليها المرشد في محاولاته لتغيير السلوك بخلاف مساعدة المسترشد على الوفاء بخطة التغيير.

4. التعارض الذي تشتمل عليه النظرية بين الدور الذي تلعبه المسؤولية، والدور الذي يلعبه الاندماج في تكوين هوية النجاح، أو تكوين هوية الفشل. فعلى حين ترى أن الاندماج شرط مبدئي للوفاء بالحاجات، فإنها تقرر أن الفرد لديه القدرة على الوفاء بحاجاته بمسؤولية، ودون شروط مسبقة.

5. ترى النظرية أنه يمكن توجيه النقد من جانب المسترشد للمرشد، وإمكانية أن يطرح المرشد مشكلاته على المسترشد لا يتسق مع ما تفرضه معظم النظريات من وجود حدود مهنية بين المرشد والمسترشد، وضرورة أن تكون العلاقة مهنية.

6. ما أشار إليه (جلاس) على أنه صحيح أو الحق، لم يحدد لنا معياره، وإنما تركه للمعايير الأخلاقية التي يراها المرشد، ولاستبصار المسترشد بمعايير المجتمع. وبهذا فإنها يمكن أن تشتمل على جوانب ذاتية للمرشد قد لا تكون هي الصحيح دائما.

7. المدى الواسع الذي يقرره (جلاس) لإمكانيات طريقتة في العمل مع عديد من الحالات. بينما نجد أن الاستخدامات الحقيقية للإرشاد بالواقع، أو العلاج بالواقع لا تخرج عن إطار المدارس والمؤسسات الإصلاحية والتعليمية بصفة خاصة.

8. إن ترك الحكم على السلوك للمسترشد وحده قد يستغرق وقتا طويلا، وربما لا يحدث إطلاقا إذا كانت هناك مشكلات معرفية (عقلية) لدى هذا الشخص.

10- دواعي استعمال الارشاد بأسلوب العلاج الواقعي في الدراسة الحالية:

1- انه اسلوب معرفي، موضوعي، رشيد وتعليمي وعقلاني يعتمد على الجانب اللفظي ويمكن تطبيقه في المؤسسات التربوية بسهولة، فضلا عن ازالة الصعوبات التي تقف امام الية التعلم التي تمكن المسترشد ان يواجه السياب الطق والاضطراب وتغيير سلوكه نحو الاحسن في حل مشاكله والتصرف السليم في المواقف الأخلاقية والاجتماعية التي تعترض الافراد .

2- مشاركة المسترشد في وضع الخطة وتحمل المسؤولية في التنفيذ ، وواقعية المرشد في وضع التعديلات المناسبة على الاهداف العلاجية، واكتشاف قدرات الفرد ومن ثم مساعدته في استثمار هذه الخبرات والافكار الى حيز الاتراك والى معرفة المواقف التي تسبب القلق والارباك .

3- استنباط اساليب فنية من واقع البيئة الاجتماعية للمسترشدين لمراعاة خلفيتهم الاجتماعية ومعتقداتهم التي ينتمون لها .

سهولة استخدامه من قبل المرشدين والمدرسين ويمكن تطبيقه داخل الصفوف الى جانب نشاطاتهم التربوية اليومية .

4- يعطي دورا مهم ومؤثرا" وفعالا" للمرشد في العملية الارشادية والعلاجية، مع عدم تغير المسترشد.

5- استخدامها لحل الصعوبات التعليمية لدى الطلاب ابتداء من الروضة حتى المدارس الثانوية والعينة هنا تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا .

6- التركيز على بيان الصح والخطأ والتمييز بينهما، ويعمل هذا الاتجاه على تعليم

المسترشد وتدريبه على تفادي الوقوع في أخطائه السابقة وهنا هي السلوكات السلبية التي بنتج عنها القلق ، وعلى ممارسة السلوك الصحيح الذي يتماشى مع الواقع وتحقيق النجاح الذي يطمح له الطالب المسترشد.

7- انه أسلوب يتضمن اجراءات تجنب الطلبة الوقوع في كثير من المشاكل والاضطرابات السلوكية، ويؤكد على الالتزام بروح المسؤولية وتحمل نتائج بواقعية كما يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي . (الطيب ، 1989 : 87)

خلاصة الفصل

قد تناول هذا الفصل التعريف بالنظرية الواقعية تطور، واهدافا، ومسلمات وقواعد مع عدم اغفال دور المرشد الذي يعد عنصرا فعال ونشطا في انجاح العملية الارشادية فبناء على جلاس إن المسترشدين يعيشون بين محيطين مختلفين الأول يمثل المحيط الواقعي كما هو في الواقع والثاني المحيط الذي يدركونه بحواسهم، وعلى هذا؛ فالسلوك الذي يصدر ما هو إلا محاولة لاستخدام القدرات والخبرات التي يملكها المسترشدين في فهم وإدراك متغيرات المحيط الواقعي بما يشبع احتياجات المحيط المدرك، ويعني أن الفرد مسؤول عن أفعاله، والطريقة التي يفكر فيها، والمشاعر التي يشعر بها، والخبرات الحركية الصادرة منه، كما أن أسلوب العلاج الواقعي يمكن تصنيفه ضمن الأساليب السلوكية الإدراكية، لأنه يركز على فهم الأفعال التي يقوم بها المسترشدين، والكيفية التي يدركون بها الأشياء من أجل تغيير ما يشعرون به، ويضيف إلى أن المسترشدين بحاجة إلى الدخول في علاقات مهنية مع المعالجين من أجل صياغة خطة عملية والالتزام بها للوصول إلى مطابقة بين المحيط الواقعي كما هو، والمحيط المدرك الذي يتصورونه ويرسمون أبعاده من خلال قدراتهم الذاتية.

كما تطرقنا الى التعقيب على هذه النظرية وتقييم الارشاد القائم عليها في جوانبه الإيجابية وجوانبه السلبية . واخيرا تمت الإشارة في هذا الفصل الى المسوغات التي ادت الى اختيار نظرية العلاج بالواقع في هذه الدراسة.

الفصل الثالث

قلق الإمتحان

تمهيد

- 1- تعريف القلق العام
- 2- تعريف قلق الامتحان
- 3- مستويات قلق الامتحان
- 4- تصنيفات قلق الامتحان
- 5- أسباب قلق الامتحان
- 6- أعراض ومظاهر قلق الامتحان
- 7- مكونات قلق الامتحان
- 8- نظريات قلق الامتحان
- 9- قياس قلق الامتحان
- 10- آليات بيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد

مع الايقاع السريع لحركة الحياة هذه الايام اصبح التوتر العصبي سمة من سمات العصر. والتوتر العصبي ينشأ عن تراكم انفعالات داخلية في نفس الانسان نتيجة الصراعات المختلفة التي يعيشها والتي لا بد ان تحدث ما دام هناك احتكاك بالآخرين وتفاعل مستمر مع حركة الحياة اليومية ومعاشية للمشاكل العامة والخاصة التي لا مفر منها ولا غنى عنها، والتي تعطي للحياة طعما خاصا وتمد الانسان بالحيوية النفسية والتجدد الدائم للجهاز العصبي والنفسي، بما في ذلك من تفكير وانفعال وعاطفة وارادة وسلوك اذ يعد القلق أكثر الظواهر انتشارا في هذا العصر وقد صاحب الإنسان منذ مولده الأول، وهو يصيب كل الناس تقريبا بدرجات مختلفة، مما يجعل الضغوط تلازمه في كل جانب من جوانب حياته، ويمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثير موقف التقويم ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية يمر بها التلاميذ خلال فترة الامتحانات.

1- تعريف القلق العام

يعرفه الزراد بأنه: "شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفيز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية ويأتي في نوبات تتكرر لدى الفرد، ومن هذه الإحساسات الجسمية الشعور بفراغ في فم المعدة أو ضيق في التنفس، أو الشعور بضربات القلب، والصداع والشعور بالدوار، وكثرة الحركة أحيانا". (عبد اللطيف، 2009، 128)

ويعرفه أحمد عبد الخالق بأنه شعور عام بالخشية أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديدا غير معلوم المصدر مع الشعور بالتوتر والشدة وخوف لا مسوغ له من الناحية الموضوعية. (معصومة ، 2005، 278)

أما ماسرمان Masserman فيعرفه بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد من أجل التكيف. ويشير يونج Jung إلى أن القلق عبارة عن ردت فعل يحدث عند الفرد حين تغزو عقله خيالات صادرة عن اللاشعور الجمعي.

(سامي، 2009، 262)

وكذلك يعرف ليتنبج (1990) القلق: "بأنه الشعور بالخوف والكدر والضيق الإنفعالي والوعي بالذات الذي يعايشه الفرد في مواقف التقييم الإجتماعي المتوقعة أو الفعلية وأن هذا القلق يحدث في هذه المواقف حيث يرغب الأفراد في تكوين إنطباع جيد عن الذات لدى الآخرين ولكنهم يشكون في قدراتهم على فعل ذلك. (عبد العظيم، 2009، 48)

وزيادة على ذلك يعرف القلق العام من الجانب النفسي بأنه حالة من التوتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ويكون مصحوبا بأعراض جسمية كآلام العضلات، والشعور بعدم الطمأنينة، وعدم الاستقرار، ويضعف التركيز، واضطراب النوم، وهذه الإحاسيس كثيرا ما تؤثر على حياة المريض الأسرية و الإجتماعية والعملية.

(سعاد، 2008، 297)

والقلق هو حالة إنفعالية مركبة غير سارة تمثل إتلافا أو مزيجا من مشاعر الخوف المستمر والفرع والرعب، والإنقباض والهم نتيجة توقع شر وشيك الحدوث، أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما مبهم غامض يعجز المرء عن تبينه أو تحديده على نحو موضوعي.

(أشرف وأميمة، 2003، 88)

فيما يمثل كذلك القلق حالة من الشعور بعدم الإرتياح والإضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل. وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق وإنشغال الفكر وترقب الشر وعدم الإرتياح حيال ألم أو مشكلة متوقعة أو وشكة الوقوع.(نسيمة ونزيهة، 2001، 113)

القلق هو حالة إنفعالية تتميز بالشعور بعدم الأمان تستخدم هذه الحالة غالبا كمرادف للحصر، ويتميز عنه بغياب الإضطرابات ذات المظهر الجسدي (تعرق، غثيان، تشنجات، أحساسات باعثة للدوار). (ميشل، 2010، 20)

وهو حالة من الخوف الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم والقلق يعني الإنزعاج والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما، ومتوتر الأعصاب ومضطربا. كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور ويفقد القدرة على التركيز. (فاروق، 2001، 18)

ومن خلال جملة هذه التعريفات يمكن إستنتاج عدة مظاهر للقلق وهي على النحو التالي:

المظهر الأول: المظهر الجسدي للقلق؛ كتسرع القلب والتعرق وتوتر العضلات.

المظهر الثاني: المظهر الذهني والإنفعالي؛ كالخوف من فقدان السيطرة على النفس أو من الموت.

المظهر الثالث: المظهر السلوكي؛ الذي يتجل في مواقف الخوف كالهروب بسبب الخوف أو تجنب موقف حرج. (سامر، 2002، 263)

في حين أن هذه المظاهر لا تظهر بالضرورة دائما مع بعضها في الوقت نفسه وبالشدة نفسها فقد نجد بعض الأشخاص يدركون مظهرا واحدا دون الآخر. غير أن جملة هذه المظاهر تشكل دور نشوء واستمرار القلق عند الفرد.

2- تعريف قلق الإمتحان

يعتبر قلق الإمتحان مجموعة من المواقف التي يقع فيها المتعلم، وذلك من خلال الإنفعالات التي يتعرض لها في الأجواء التعليمية المختلفة. ومن ذلك نستمد مجموعة من التعريفات على النحو الآتي:

يعرف قلق الإمتحان في "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" بأنه: "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف إختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر إرتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الإمتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه".

(مصطفى، 2011، 3)

ويعرف كل من ماندلر وساراسون قلق الإمتحان "بأنه حالة إحساس الفرد بإنعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب، ويصاحبه الشعور بفقدان الفائدة، ورغبته في الهروب من الموقف الإمتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية".

أما سيبليرجر فيعرفه بأنه "حالة إنفعالية تجاه الضغوط النفسية الناتجة من المواقف التقويمية . (أديب، 2009، 30)

ويعرفه أيضا سبيلبرجز (1984) على أنه "سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الإنزعاج والإنفعالية، وهما أبرز عناصر قلق الإمتحان، ويحدد الإنزعاج على أنه إهتمام معرفي للخوف من الفشل وتحدد الإنفعالية على أنها رد فعل الجهاز العصبي الأوتونومي".

(ابتسام، 2011، 89)

ويعرفه الصباغ (1997) بأنه "حالة إنفعالية مؤقتة تلازم الطالب في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في استرجاع المعلومات قبل الامتحان أو أثناءه". (عبد الكريم، 2007، 227)

وقد عرفه حامد زهران على أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد الانزعاج والانفعالية، تعثره في المواقف السابقة للإمتحان أو في موقف الإمتحان نفسه. (ملتقى، 2009، 443)

ويمثل كذلك حالة نفسية ترتبط بالخوف من الاختبارات، تظهر في شكل مجموعة من الآثارات الفسيولوجية، والنفسية مثل الشعور بالقلق والتوتر وتشتت الفكر، وبعض الأعراض البدنية المؤلمة التي تحدث قبيل أو أثناء الإختبار، وتهدف بوصفها حالة غير شعورية إلى تجنب الإختبار، وتؤثر سلباً على قدرة الفرد على التفكير السليم وإسترجاع المعلومات وتنظيمها خلال العملية الإختبارية بدرجة تؤدي إلى إضعاف مستوى الأداء في الإختبار (عبدالقادر، 1434، 11)

وهو حالة شعور الطالب بتوتر وعدم الإرتياح نتيجة حصول إضطراب في الجوانب المعرفية والإنفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فیزیولوجية ونفسية سيئة، وقد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الإمتحان أو تذكره لها. أو إستثارة خبراته للمواقف الإختبارية.

(عبد الحميد ونعيمة، 2013، 248)

ويعرف قلق الإمتحان أيضا على أنه "الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الإختبار، وما يصاحب ذلك من إضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسيولوجية".

(لبنى، 2010، 102)

ويعد قلق الإمتحان نوع من القلق المرتبط بمواقف الإختبار بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الإختبارات. (أحمد، 1987، 32)

إضافة إلى أنه يمثل حالة إنفعالية عابرة لا تتسم بالمشاعر الموضوعية حيث يسيطر على الفرد في فترات الإمتحان نوع من الخوف مرتقب مع توتر وإرتفاع في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي. (عبد الفتاح، 2009، 175)

وكذلك يعرف على أنه مجموعة من الإستجابات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية التي ترافق شعور المفحوص بتوقع نتائج سلبية أو فشل في الأداء على الإختبار.

(عماد وآخرون، 2012، 399)

يتضح من خلال هذه التعريفات أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، وهو وضع أو حالة انفعالية تلازم التلميذ أثناء موقف الامتحان مما يزيد من درجة الانزعاج والتوتر، والخوف وانعدام الراحة النفسية.

3- مستويات قلق الإمتحان

وبعد رجوعنا لبعض المراجع تبين لنا أن لحالة القلق مستويات منها ما هو مفيد وغير مفيد والضار وسوف نعرض لكم ملخص لهذه المستويات:

1- المستوى المفيد

والمقصود به أن يكون فيه مستوى القلق منخفضا عند الفرد وهو المستوى الشائع بين التلاميذ حينما يواجهه إختبار أو طلب منه مهمة صعبة وهذا القلق مفيد في:

* إثارة دافعية التلميذ.

* زيادة الطاقة والجهد المبذولين.

* زيادة التركيز والانتباه.

2- المستوى غير المفيد

وهو أنه يكون مستوى القلق مرتفعاً عند التلميذ بشكل غير طبيعي ومنطقي ويسبب هذا القلق الكثير من التوتر والإضطراب وعدم الراحة كما يعيق التلميذ على أداء مهماته الأكاديمية والعقلية. وهذا المستوى هو الأكثر إنتشاراً بين التلاميذ.

3- المستوى الضار

هو مستوى متقدم من قلق الإختبار ولا يؤثر فقط على إنجاز نشاط معين مثل الإختبار وإنما يتعدى تأثيره الجوانب الأكاديمية في حياة التلميذ وقد لاحظنا أن هذا المستوى شائعاً بين التلاميذ وإنما يوجد بنسبة قليلة.

وقد أكد الباحثون ومنهم (ليبيرت مورس 1976) إلى أن ردود فعل القلق تؤثر على الأداء والإدراك الفعل للتلاميذ الذين يعانون من قلق الإمتحان. (رقية وغالية، دس، 5-6)

وقد تم استنتاج من خلال هذه المستويات أن مستوى القلق في الإمتحان لدى التلاميذ يؤثر ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بأدائهم الأكاديمي وتزداد أعراضه انتشاراً وعمقاً كلما زادت أهمية الإختبار وأهمية النتائج أو القرارات المترتبة عليه بالإضافة إلى ارتفاع نسبة غياب التلاميذ في فترة اجراء الإمتحان.

4- تصنيفات قلق الإمتحان

يمكن تصنيف قلق الإمتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الإمتحان، إلى تصنيفين وهما كالآتي:

• قلق الإمتحان الميسر

هو قلق الإمتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع التلميذ للدراسة والإستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الإستعداد للإمتحانات، ويسر أداء الإمتحان؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير.

وحسب جينا آرمينداريز (1998) Armindariz فإن قلق الإمتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الإنفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الإمتحان.

• قلق الإمتحان المعسر

هو قلق الإمتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والإنزعاج والرغبة، ويستثير إستجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للإمتحان ويعسر أداء الإمتحان.(سليمة، 2004، 76)

وكما قال دونالد لوسون 1991 قلق الإمتحان المرتفع (المعسر)، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الإمتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر).

(شافية، 2014، 28)

5- أسباب قلق الإمتحان

يرى المختصين في المجال التربوي وكذلك في مجال الصحة النفسية، أنها توجد مجموعة من الأسباب مختلفة منها معرفية وعقلية وغيرها التي من خلالها لا يستطيع التلميذ القيام بالتحضير الجيد للإمتحان، ولا يستطيع تحقيق الرغبة في النجاح والتفوق، ونقص السيطرة وعجزه عن أداء الإمتحان لأنه بالضرورة لا يتماشى مع ميوله الدراسية وتعددت هذه الأسباب على النحو التالي: (شافية، 2014، 25)

- إنخفاض مستوى الأداء في الإختبارات السابقة أو ضعف الدرجات فيها.
- الأفكار السلبية غير الدقيقة عن نفسك وقدراتك كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية.
- الشعور بعدم القدرة على السيطرة على الظروف.
- يمكن أن ينشأ القلق نتيجة لتهديد وإحباط المعلم للتلميذ.
- صعوبات التعلم، أو وضع التلميذ في مستوى دراسي أعلى من قدراته.
- سيطرة التفكير في ردود أفعال الأهل، وخاصة في حالة التوقعات العالية لهم.
- الضغط الإجتماعي الناتج عن مقارنة إنجاز الفرد بزملائه، وتقويمهم السلبي بسبب ضعف درجات الإختبار.

- يمكن أن يحدث بسبب توقيت أو زمن الإختبار، والخوف من عدم إنهاء الإختبار (الإجابة عن جميع الأسئلة).

- التصورات غير الصحيحة لتوقع ما يمكن أن يتناوله محتوى الإختبار من الأسئلة.

- قد ينتج عن حشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها وإستعادتها عند الحاجة.

(عبدالقادر، 1434، 12-13)

ووضح الدكتور حمزة دودين في كتابه مشكلات التلاميذ في الإختبارات وطرق علاجها بأن من أكثر الأسباب شيوعاً لمشكلة قلق الإمتحان هي:

- عدم الألفة بين التلميذ والإختبار كون ذلك الإختبار مجهولاً لدى التلميذ.

- عدم الإستعداد الكافي عند التلميذ.

- نمط حياة التلميذ؛ فكلما كان التلميذ أقل إهتماماً بنفسه وجسده وقدرته على تحمل ظروف الحياة كلما كان أكثر عرضه لقلق الإمتحان.

- التفكير غير المنطوق والتوقعات الشخصية العالية لدى التلميذ التي لا تتناسب مع قدراته الحقيقية. (رقية وغالية، دس، 7)

أما الدكتورة أسماء عبد العزيز الحسين أضافت في مقالها بأن من أسباب القلق الإمتحان وهي كما يلي:

- إجراءات الإمتحان التي تبعث على الخوف والقلق.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- إستغلال بعض المعلمين الإمتحان كوسيلة إنتقام لتلاميذ وذلك عن طريق وضع الأسئلة الصعبة والمعقدة وتهديد البعض منهم بالترتيب.

ونجد كذلك أسباب أخرى منها، نقص الثقة أو فقدانها سواء في أنفسنا أو في غيرنا عند المواقف التقويمية مصدراً للقلق لاسيما إذا كان المعلم في مواقف غير واضحة خاصة في عدم قدرته على الشرح الكامل والمفصل لبعض الدروس الصعبة. (شافية، 2014، 26)

يوجد هناك بعض العوامل المسببة لقلق الإمتحان من وجهة نظر التلاميذ المترتبة تنازليا وهي كالآتي:

- الخوف من الفشل والرسوب وضعف الثقة بالنفس.
- صعوبة أسئلة الإمتحان وعدم شمولية أسئلة الإمتحان للمنهج المقرر.
- عدم إستيعاب وفهم المادة المقررة وإحتمال حدوث النسيان.
- العلاقة السيئة بين بعض المعلمين والتلاميذ.
- عدم التهيؤ النفسي والذهني للإمتحان.
- تكرار طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين دون المناقشة والشرح.
- كثرة الملاحظين في الإمتحان وإعطاء الإمتحان أهمية مبالغ فيها.
- الإمتحانات المفاجئية.
- مشكلات صحية مثل الصداع، والدوار وإضطرابات في المعدة...إلخ.

(عبد الفتاح، 2009، 176-177)

يتضح لنا مما سبق أن هذه الأسباب تؤدي بالضرورة إلى تفكير التلميذ نحو الإمتحان سلبيا، وعدم وجود رابطة ايجابية بين التلميذ والمعلم والمادة الدراسية والإهمال في ذلك من خلال عدم تمكنه من المذاكرة بشكل سليم ونقص التهيئة النفسية والجسمية لديه.

6- أعراض ومظاهر قلق الإمتحان

يعد قلق الإمتحان من نوع قلق الحالة تميزا له عن قلق السمة ومن الأعراض التي تنتاب الفرد أثناء تعرضه لقلق الإمتحان ما يلي:

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، ولسيطرة بعض الأفكار الوسواسية على التلميذ قبيل وأثناء أدائي الإمتحان.

- زيادة ضربات القلب قبل وأثناء الإمتحان مع جفاف الحلق والشفيتين وسرعة التنفس وتصيب العرق وإرتعاش اليدين وبرودة الأطراف وألم البطن والغثيان وكثرة البول.

- شعور التلميذ بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الإمتحان.

- تشتت الإنتباه وضعف القدرة على التركيز وإستدعاء المعلومات أثناء أداء الإمتحان.

(شافية مواقي بناني، 2014، 27)

- كثرة التفكير في الإمتحانات والإنشغال قبل وأثناء الإمتحان في النتائج المترتبة عليها.

- الخوف والرغبة من الإمتحان والتوتر قبل الإمتحان.

- اضطراب العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والتفكير.

- الإرتباك والتوتر ونقص الإستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

- الرعب الإنفعالي الذي يشعر فيه التلميذ بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الإمتحان.

- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الإمتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات. (نائل، 2008، 61-62)

و من جملة الأعراض والمظاهر النفسية والمعرفية تتضح أنها تجعل التلميذ يرتبك عند أدائه للإمتحان والتفكير في ترك الموقف الإمتحاني والهروب منه، مما يؤدي بالتلميذ الى الفشل والتسرب وضعف نتائجه التحصيلية.

7- مكونات قلق الإمتحان

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الإمتحان يتضمن مكونين أساسيين هما كالتالي:

- المكون المعرفي أو الإنزعاج Worry: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

- المكون الإنفعالي أو الإنفعالية Emotionality: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الإمتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

ويشير لوبرت وموريس مبينا أنه يوجد عاملان لقلق الإختبار هما:

1. الإضطرابية (المكون العقلي الذي يؤثر علي أداء الفرد) فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تبعثه في كثير من الأحيان من إستجابات لا تكون مناسبة.
2. الإنفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف.

في حين يرى فيليبس وآخرون أن قلق الإمتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:

1. القلق: نقص الثقة بالنفس.
 2. الإنفعالية: وهي الإستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف.
- ويضيف زهران (2000) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الإمتحان وهي كالتالي:
- الخوف والرغبة من الإمتحان.
 - الضغط النفسي للإمتحان.
 - الخوف من الإمتحانات الشفوية المفاجئة.
 - الصراع النفسي المصاحب للإمتحان.
 - الإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان. (نائل، 2008، 59-60)

8- نظريات قلق الإمتحان

1- النظرية الإنفعالية

قلق الإمتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الإمتحان يظهر كرد فعل إنفعالي أقل شدة من الخوف. وبالنسبة للنظرية الإنفعالية، قلق الإمتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الإعاشي، فرد فعل الجسم

والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل؛ أي بصيغة أخرى السلوكيات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح، كمسبب لأخطاء معرفية.

2- النظرية المعرفية

حسب هذه النظرية، الجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم. وبالرغم من أن الجانب الإنفعالي يظهر عند التلاميذ القلقين وغير القلقين لكن بشكل مختلف، هذا يعني أن الإنفعالات عند التلاميذ القلقين تكون أقوى وأشد مما هي عليه عند التلاميذ غير القلقين. والصعوبات التي يواجهها التلميذ في وضعية الإمتحان والتي تعيق أدائه ناتجة عن عمليات معرفية مختلفة كالإنزعاج بسبب الأفكار السلبية التي تدور في ذهن التلميذ وكذلك بسبب مشاكل في الإنتباه والتركيز.

(وردية، 2003، 22)

وتتدرج ضمن النظرية المعرفية نظريتين هما:

• النظرية الإنتباهية:

حسب واين (1971, 1982) Wain وسارسن (1980) أن التلاميذ القلقين يقضون قسما كبيرا من وقت الإمتحان في التركيز على مثيرات ليست لها علاقة بالمهمة المطلوب إنجازها (الإمتحان)، فهؤلاء التلاميذ يقضون معظم وقت الإمتحان في طرح أفكار حدية ونقد ذاتي، والإيمان بفرص ضئيلة للنجاح في الإمتحان، فإنتباه التلميذ إذن مقسم بين الأفكار الإنتقادية والمهمة الواجب تأديتها والتي في الحقيقة تتطلب كل الإنتباه والتركيز.

يمكن تقديم النظرية المعرفية (الإنتباهية) لقلق الإمتحان في ثلاث محاور أساسية:

- **الوصف الذاتي السلبي:** التلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي ويشعرون بالنقص ولا يثقون في قدراتهم ومؤهلاتهم ودائما يشعرون بعدم الرضى على ما يقدمونه، والثقة في النفس تكون منعدمة على عكس التلاميذ غير القلقين.

- **تقليل الإنتباه:** إن التلاميذ القلقين يوجهون إنتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ غير القلقين الذين يوجهون إنتباههم نحو المهمة المطالبين بإنجازها (الإجابة على أسئلة

الإمتحان)، والتلاميذ القلقون يستغرقون وقتاً طويلاً في الإمتحان لكن ليس في التركيز والإجابة على الأسئلة بل الإنغماس في ملاحظة الذات ونقدها.

- إرتباط الإنزعاج بالمهمة: إن دراسات شبير (1984) Chabeer ووالز Walz (1994)، بينت أن درجة كبيرة من التركيز حول الذات قد يؤدي إلى خلل وظيفي معرفي الذي قد يسبب صعوبة في استعمال الموارد المعرفية وإستخدام المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الإمتحان.

• نظرية مشنبوم وبولتر Meichenbaum & Polter

يرى أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ القلقين يختلفون عن غيرهم من التلاميذ غير القلقين في حديثهم الداخلي وسلوكهم وردود أفعالهم، وكل الجانب المعرفي لهؤلاء مختلف عن غيرهم.

بالنسبة لمشنبوم الحديث الداخلي لتلاميذ القلقين يكون عبارة عن أفكار شعورية حدية، وقد يكون الحديث الداخلي لهؤلاء التلاميذ متشابهاً؛ أي يمكن أن يعبروا عن شعورهم الداخلي بنفس الطريقة. أما عن الجانب السلوكي، فالتلميذ القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة والمراجعة والتحضير للإمتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الإمتحان. والتلميذ في هذه الحالة يرتعش عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين. (وردية، 2003، 23-24)

3- النظرية الإنفعالية المعرفية

يعد سارسن وماندلر (1952) من الأوائل الذين إقترحوا نظرية لقلق الإمتحان تضم جانباً معرفياً وآخر إنفعالياً، وذلك عندما بذلوا جهوداً عظيمة للتفرقة بين قلق الإمتحان والقلق العام في نموذجهما النظري. وقلق الإمتحان ممثل بمركبات معرفية وأخرى فيزيولوجية؛ فالمركبات المعرفية تضم انطباعات عدم القدرة، أما المركبات الفيزيولوجية فهي ممثلة من طرف نشاط الجهاز العصبي الإعاشي، فهذه المركبات ذات علاقة فيما بينها وتمثل جزءاً من القلق وهو قلق السمة، وهذا النوع من القلق ينشط أكثر عند التلاميذ القلقين عند الإمتحان لأنهم يتواجدون في حالة تقويم، هذه السمة في الشخصية تبين المستوى المرتفع للنشاط العصبي الإعاشي.

أما ليبار وموريس فقد إقترحا نظرية ينقسم فيها قلق الإمتحان إلى الإنزعاجية والإنفعالية: فالإنزعاج مرتبط أساسا بالتمركز والتركيز حول مخاوف مرتبطة بالأداء وعواقب الفشل، كما تضم أيضا تقييما ذاتيا سلبيا، ومقارنة القدرات الشخصية بقدرات الآخرين، وكذلك نقص الثقة بالنفس. أما الانفعالية كانت معرفة بالتجارب الفيزيولوجية وعواقبها الذاتية الناتجة عن الزيادة في النشاط العصبي الإعاشي. (وردية، 2003، 24-25)

4- نظرية تجهيز المعلومات

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للإمتحان حسب بنجامين وزملائه (Benjamin & Al (1981 إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الإمتحان أو استدعائها في موقف الإمتحان ذاته؛ أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الإمتحان إلى قصور في عمليات "التشفير"، أو تنظيم المعلومات وإستدعائها في موقف الإمتحان.

وقد حاول كل من بنجامين ومكيشين ولين (Benjamin , Mckeachine & Lin (1987 التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الإمتحان عن طريق إستخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة ، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الإمتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف. ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الإمتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها. (سليمة، 2004، 93)

5- نظرية التداخل

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (Mandler & Sarason (1952 وساراسون وآخرون (Sarason & Al (1972، 1980، وواين (Wine (1971، 1980 قامت نظرية قلق الإمتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في

الموقف الإختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي إستجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الإستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الإختباري.

وأن الآثار السيئة لقلق الإمتحانات بالنسبة للأداء في الإمتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالإنبتاه. إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للإمتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا إنتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الإمتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر واين Wine فإن الإنبتاه في موقف الإمتحان موزع بين إستجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الإختباري، وإستجابات غير مرتبطة بالمهمة، وهي إستجابات القلق. ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الإمتحان تخصص كمية قليلة من الإنبتاه إلى الإستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الإستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ.

وبالتالي فتمودج التداخل يفترض أن تأثير قلق الإمتحان على الأداء يحدث في موقف الإمتحان نفسه؛ أي أن القلق في أثناء الإمتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له، ويستخدمها بطريقة جيدة.

والتعامل مع قلق الإمتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس Lazarus & (1983 Delongs) تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف إمتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الإمتحان. (سليمة، 2004، 92)

9- قياس قلق الإمتحان

إهتم الكثير من الباحثين بتصميم الإختبارات والمقاييس لقياس قلق الإمتحان ولعل الدراسات التي قام بها ساراسون Sarason ومعاونوه قد أعطت نتائج تفيد أن قلق الإمتحان

يرتبط بثلاثة أبعاد وهي: الحذر وتوقع الخبرات المؤلمة، والشعور غير السار، وجود أعراض فسيولوجية.

ويذكر دان Dun بأنه قد توصل في دراسته العاملية لمقياس ساراسون إلى وجود أربعة عوامل هي: قلق الإمتحان، القلق المدرسي العام، قلق المواجهة، قلق الأعراض الفسيولوجية الناشئة من المواجهات المتوقعة للإمتحان.

ويشير شعيب إلى وجود خمسة عوامل تتكون منها قائمة قلق الإمتحان لتلاميذ المرحلة الثانوية في السعودية هي الضغط النفسي للإمتحان، الخوف والرغبة من الإمتحان، الخوف من الإمتحانات الشفوية والمفاجئة، الصراع النفسي المصاحب للإمتحان، والإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان.

وفي دراسة قامت بها (لمعان الجلالى) بهدف بناء مقياس قلق الإمتحان مستخدمة أسلوب التحليل العاملي، وتوصلت إلى وجود خمسة عوامل تضمنها مقياس قلق الإمتحان لدى التلاميذ المرحلة الجامعية في العراق هي: الخوف والإرتباط من ترقب ومواجهة الإمتحان، الإضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للإمتحان، الضغط النفسي للإمتحان، الإضطرابات النفسية أيام الإمتحانات، وإضطرابات العمليات العقلية عند أداء الإمتحان.

وتضمنت مقاييس قلق الإمتحان مجموعات من الفقرات أو البنود المتعلقة بالعوامل المقاسة. نعرض فيما يلي بعضا منها:

- ينتابني الخوف عند بدء الإمتحان.
- أرتبك عند ترتيب إجاباتي على أسئلة الإمتحان.
- أشعر بتسارع ضربات القلب أثناء توزيع أسئلة الإمتحان.
- أنسى المعلومات قبل دخولي الإمتحان.

وهكذا يتضح أن قلق الإمتحان تناوله الكثير من الباحثين والمهتمين بدراسته وقياسه كما خضعت عينات مختلفة للتعرف على مستوياته من بين المراحل الدراسية وبيئات مختلفة لا يتسع لإستعراضها. (أديب، 2009، 31-32)

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

* تقرير ذاتي عن قلق الإمتحان Test Anxiety Self report

* إستبيان ماندلر - ساراسون لقلق الإمتحان (1952) . the mandler - sarason test .
questionnaire Anxiety

* مقياس قلق الإمتحان للأطفال وضعه ساراسون Sarason (1960) The test Anxiety
& AI (T A S C) scale for children

* مقياس قلق الإمتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي:

- الخوف والرغبة من الإمتحان.

- الضغط النفسي للإمتحان.

- الخوف من الإمتحانات الشفوية.

- الصراع النفسي المصاحب للإمتحان.

- الإضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للإمتحان. (سليمة، 2004، 95)

* قائمة قلق الإمتحان Test Anxiety Inventory (TAI) ويعرف أحيانا باسم (مقياس الإمتحان نحو الإمتحان) وضعه سبيلبرجر وآخرون spielberger & Al. وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الزهار، وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي، وأعدته كذلك ليلي عبد الحميد، ويقيس الإنزعاج والإنفعالية.

حيث أستخدم هذا المقياس في عدة دراسات منها:

دارسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992).

* إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: - الأعراض الجسمية للقلق.

- قلق الإمتحان.

- عدم الميل الدراسي.

- القبول الإجتماعي.

* مقياس قلق الإمتحان The Test Anxiety scale (TAS) وضعه ساراسون Sarason وأعدّه باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعدّه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد.

* مقياس سوين لسلوك قلق الإمتحان The suinn test Anxiety Behaviour test

* مقياس فريدين لقلق الإمتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman & Bendas، ومن مقاييسه الفرعية : الإزدراء الإجتماعي والإعاقة، المعرفية والتوتر.

* مقياس الإنزعاج - الإنفعالية (حالة قلق الإمتحان) The Worry -Emotionality state Measure of test Anxiety

* مقياس قلق الإمتحان وضعه رشاد دمنهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990)

* مقياس قلق الإمتحان، وضعه إبراهيم يعقوب (1994)

* مقياس مثيرات قلق الإمتحان من المواد الدراسية، وضعه صالح مرسى (1997)

* مقياس قلق الإمتحان، وضعه محمد حامد زهران (1999)

والملاحظ للمقاييس والاختبارات التي أعدت لقياس قلق الإمتحان كثيرة ومتنوعة، وقد شملت أبعاد عديدة، مما يؤكد أهمية هذا العامل وخطورة تأثيره الكبير في إنجاز وأداء الفرد في الإمتحان في مختلف المراحل التعليمية والعملية. (سليمة، 2004، 96)

10- آليات بيداغوجية لمواجهة قلق الإمتحان

المهارات هي مجموعة من السلوكات التي يكتسبها التلميذ من التعليم والتدريب الأكاديمي، الذي يكون قبل وأثناء وبعد موقف الإمتحان من خلال الأداء السليم فيه وهي موضحة كما يلي:

1- مهارة تخطيط المذاكرة

وتتضمن مهارة تخطيط اليوم العادي والأنشطة الدراسية التي يقضي التلميذ وقته ساعة بساعة خلال اليوم تتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار بحيث يشمل على مادتين على الأقل يوميا، وتنظيم وقته حيث يتيح فرصة ممارسة الأنشطة.

2- تنظيم المذاكرة

من المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان، ويتطلب ذلك أداء الواجبات المنزلية وتنظيم وقت ومكان الاستذكار والاهتمام بهدوئه.

3- مهارة المراجعة

وهي من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي تلميذ يمر بفترة الامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي، ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز وهي تقلل أيضا من رهبة التلاميذ من الامتحانات، إذ تعتبر هي أساس الاستعداد للامتحان وتكون المتابعة أول بأول ولكي يستطيع التلميذ أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة وهي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات.
- مراجعة هذه الملاحظات دوريا والتلخيص قدر المستطاع.
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.
- تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكثر في المراجعة ثم البدء بدراستها أولا.
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة مع مادة أقل صعوبة.
- استخدام الألوان للتأثير على النقاط المهمة.

4- مهارة الاستعداد للامتحان هو من الأمور الهامة إن كان التلميذ متقدم إلى الإمتحان مهم، ويتوقف مستقبل الإنسان عليه أن يستعد التلميذ استعدادا لهذا الامتحان ومن أهم خطوات الاستعداد للامتحان وهي موضحة كما يلي:

- عدم السهر طويلا لأن السهر يرهق الجسم ويتعبه ويخرج الإنسان عن التركيز في الإمتحان.

- الإبتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة التلميذ وتركيز واستعبه.

- الكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة، والتزام أداء الإمتحان.

- الإمتحان يحتاج نوعا من الإجتهد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة، من حيث حسن قراءتها وحسن إختيار الأسئلة والإجابة. ل(شافية، 2014، 30-31)

ومن هنا يتضح أن هذه المهارات هي عبارة عن أساليب إرشادية إعتمدت في العديد من الدراسات وتكون على شكل برامج لتخفيف من حدة قلق الإمتحان لدى التلاميذ وذلك من تقديم خدمات في إطار أكاديمي وكيفية إستخدام طرق الإستذكار لدى مرتفعي قلق الإمتحان وتديل وتحسين سلوكياتهم اثناء اداء الامتحان وبعده .

خلاصة الفصل

وفي الأخير نستخلص من خلال ما سبق أن قلق الإمتحان يعد من بين المشكلات المدرسية التي يواجهها التلاميذ بصفة عامة، ويعتبر وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية وعوامل الموقف الإمتحاني للفرد مما يؤثر على نفسية التلميذ الإنفعالية والمعرفية وتنتج عنه عدة مظاهر وأعراض كالخوف والعصبية الشديدة والإرتباك وتصبب العرق وإرتعاش اليدين وغيرها من الأعراض التي تؤثر سلبا على التلميذ مما تجعله يجنب موقف الإمتحان. نتيجة لكون أي امتحان أو اختبار يجتازه الإنسان سوف يقرر مصيره في جانب معين من جوانب حياته ، مثل النجاح في الدراسة ، القبول في وظيفة معينة و غيرها..... فإن هذه الامتحانات تحظى لدى البعض بهالة من الإثارة و التضخيم و التهويل وذلك يعود إلى أسباب عدة منها ما يعود إلى طبيعة الفرد الممتحن ، نظام الامتحان ، مدى أهمية النتيجة في حياة الفرد والتضخيم الإعلامي وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر ، وله جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل ، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان . والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه ، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان، وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه ، للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

3-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية

3-2 اجراءات الدراسة الاستطلاعية

3-3 صلاحية ادوات الدراسة

3-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية

4- الدراسة الأساسية

4-1 متغيرات الدراسة

4-2 حدود الدراسة الاساسية

4-3 عينة الدراسة وخصائصها

4-4 ادوات الدراسة الاساسية

4-5 التقنيات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم الاجراءات التي أتبعته في دراسة مشكلة هذا البحث والتعريف بأدوات البحث والاجراءات التي أتبعته للتأكد من مدى صلاحيتها في تحقيق فروض هذا البحث . وقد تم الاسترشاد في كل ذلك بجميع ما ورد في الفصول السابقة من أفكار واره ذات علاقة وفيما يلي عرض لمحتويات هذا الفصل :

1- منهج الدراسة

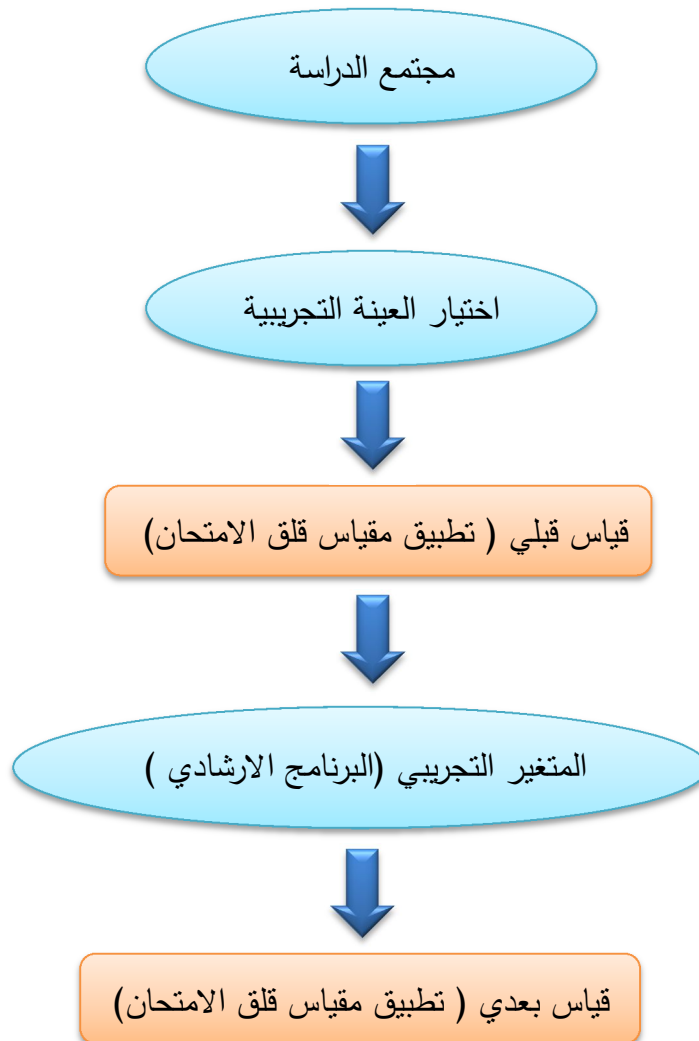
مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها، و تفرض على الباحث تبني منهج معين دون غيره تبعاً لأهدافه التي يسعى لتحقيقها من هذه الدراسة. ويقصد بالمنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة. (الدغيمي، 1994 ، 33).

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مدى اثر برنامج ارشادي قائم على النظرية الواقعية لـ "جلاس" على مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا ، ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها ، فإنه تم استخدام المنهج التجريبي الذي " يتيح للباحث ان يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرا معينا (المتغير التجريبي او المستقل) ليرى تأثيره على متغير اخر في الظاهرة محل الدراسة (المتغير التابع) وذلك مع ضبط اثر كل المتغيرات الاخرى مما يتيح للباحث الوصول الى استنتاجات اكثر دقة ". و"يعد المنهج التجريبي اقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية كما يعد منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب او الاثر" (صابر واخرون، 2002، 57) وفي هذه الدراسة استخدم المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة لتقصي مدى تاثير برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية لدى المجموعة التجريبية بإجراء قياس قبلي و قياس بعدي لاختبار الفرضيات الصفرية وفحص دلالات الفروق الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي .

✓ التصميم التجريبي :

تهدف التجربة الأساسية في هذا البحث إلى معرفة مدى الاثر الذي يخلفه برنامج إرشادي كمتغير مستقل في خفض مستوى قلق الامتحان كمتغير تابع لدى عينة من تلاميذ السنة

الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا. وقد تطلب هذا استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ، " ويعرف باسم تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي" (كرو العزاوي ، 2008،119). و" في هذا التصميم نستخدم مجموعة واحدة تقاس أولا بالنسبة للمتغير التابع قبل ادخال المتغير المستقل ثم تقاس ثانيا بعد ادخال المتغير المستقل. ويعتبر الفرق بين القياسين قبل وبعد ادخال المتغير المستقل دليلا على اثره ". (الطيب واخرون ، 141،2005) ، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي المستخدم :



الشكل رقم (1) يوضح التصميم التجريبي

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات السنة الاولى ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك اداب) البالغ عددهم 444 تلميذ منهم 30 تلميذ متفوق لثانويتي

مفدي زكرياء وبحري بكار، ثانوية مفدي زكرياء بواقع 210 تلميذ منهم 22 متفوق، وثانوية بحري بكار بواقع 234 تلميذ منهم 10 تلاميذ متفوقين.

3- الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية كما يتضح من اسمها إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة و كشف جوانبها و أبعادها وأحيانا ما يطلق على هذا النوع من الدراسات " الدراسات الصياغية " من منطلق أن هذا النوع من البحوث يساعد الباحث و زملائه من صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لبحثها بحثا متعمقا في مرحلة تالية أيضا لكونها تساعد الباحثين في وضع الفروض المتعلقة بمشكلة البحث التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق.

3-1 اهداف الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (عبد المجيد ابراهيم، 2000، 38)

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة مجموعة من الثانويات بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- التأكد من وجود العينة المطلوبة، والتي تتوفر على الخصائص المناسبة للدراسة .
- ضبط عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا .
- التعرف على مدى صلاحية اداة جمع البيانات المتبناة من حيث وضوح عباراتها، ومناسبتها للعينة المختارة لتقنين الاداة، وللعينة الاساسية فيما بعد.
- التدريب الجيد على تطبيق اداة الدراسة، وملاحظة جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأداة، قصد تجاوزها في الدراسة الاساسية.
- ضبط التصميم التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة .
- تحديد الخلفية النظرية للدراسة النظرية الواقعية لـ " جلاسر "
- تحديد الاساليب الاحصائية لمعالجة نتائج الدراسة.

- التأكد من اجراء الدراسة الاستطلاعية دون معيقات
- التأكد من توفر الامكانيات بالمؤسسة ، من خلال ذلك التعرف على امكانية تطبيق الدراسة الاساسية وعلى وجه الخصوص اختيار تحديد المكان المناسب والوظيفي ، الوسائل السمعية البصرية التي سيتم توظيفها اثناء الدراسة الاساسية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي بصفة عامة وعلى فئة المتفوقين خاصة الذين يعانون من قلق الامتحان، من خلال آرائهم، واء الاساتذة الذين يدرسون هذه العينة ، كما حاولنا الاستفادة من اراء مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني ذوي الخبرة .
- التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة، من حيث صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الاساسية.

3-2 اجراءات الدراسة الاستطلاعية

ولتحقيق هذه الاهداف قمنا بالخطوات التالية :

3-2-1- تحديد المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار ثانويتين لإجراء الدراسة الاستطلاعية بطريقة قصدية ، ثانوية بحري بكار بالوادي وثانوية مفدي زكريا بالبيضاة ، وذلك لتوفر العينة بهما ولوجود بعض التسهيلات التي تساعدنا على انجاز الدراسة. للتعريف بالثانويتين انظر الملحق رقم

3-2-2- تحديد المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية:

تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية بعد صدور نتائج الفصل الاول من الموسم الدراسي 2016/2017 وبالضبط اوائل شهر جانفي 2017 واستمر العمل إلى غاية نهاية شهر فيفري 2017.

3-2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

تم ضبط عينة الدراسة وفق الخطوات التالية :

- إجراء مقابلة بحثية مع كل من مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بثانوية بحري بكار ومستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بثانوية مفدي زكريا من اجل ضبط عينة الدراسة الاستطلاعية .
- بمعية مستشارتي التوجيه بالثانويتين قمنا بضبط نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي (شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وشعبة جذع مشترك اداب) بثانوية بحري بكار وثانوية مفدي زكريا بعد صدور نتائج الفصل الاول للسنة الدراسية 2016/2017 وترتيبها ترتيبا تنازليا .
- ضبط مجموعة التلاميذ المتفوقين دراسيا الذين يدرسون في السنة الاولى ثانوي والمتحصلين على معدل 15.00 فما فوق بلغ عددهم 30 تلميذ متفوق موزعين كالتالي :

جدول (4): توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية

المجموع	جذع مشترك اداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	
8	1	7	ثانوية بحري بكار
22	1	21	ثانوية مفدي زكرياء
30	2	28	المجموع

3- 3 صلاحية ادوات الدراسة

استخدمنا في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

1- مقياس قلق الامتحان :

مقياس قلق الامتحان من إعداد عبد الناصر غربي الذي يتكون من 33 بند. تم صياغة بنود مقياس قلق الامتحان الحالي، بما يتوافق مع جملة الافكار اللاعقلانية المسببة للاضطرابات النفسية عموما ، وللقلق خاصة وهي الأفكار التي أوردها " البرت إليس" في نظريته، واسس على ضوئها العديد من الافتراضيات الاخرى، وهي كما التالي :

- طلب الاستحسان
- طلب الكمال الشخصي
- لوم الآخرين
- عدم التسامح تجاه الاحباطات
- تضخم دور الظروف الخارجية
- توقع الكوارث
- تجنب الصعوبات
- الاعتمادية
- الاحساس بالعجز تجاه الماضي
- الانزعاج لمشكلات الآخرين
- الحلول المثالية الكاملة

تم الاعتماد على هذه الافكار في بناء المقياس من خلال الصياغة الثلاثة (3) بنود لكل فكرة من الافكار سالفة الذكر، البند الاول يتعلق بقلق الاستعداد للإمتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان) ، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان).

وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من ابعاد مقياس قلق الامتحان:

الجدول (5): يوضح عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان

عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان		
عدد البنود	بنوده	البعد
11 بندا	1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31	1. قلق الاستعداد للامتحان
11 بندا	2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32	2. قلق أداء الامتحان
11 بندا	3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33	3. قلق انتظار نتيجة الامتحان
33 بندا	من البند (1) إلى البند رقم (33)	المقياس الكلي

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (25) بنداً موجباً، و (08) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول (6): يوضح البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان

البنود الموجبة والسالبة في مقياس قلق الامتحان		
البنود الموجبة	البنود السالبة	
أرقام البنود	30-25-21-18-16-10-7-4	باقي البنود
عدد البنود	08	25
العدد الكلي	33 بنداً	

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن سنة (11 سنة) ، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس ، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل الثلاثة المتاحة (نادراً ، أحياناً ، غالباً) ، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس ، يتم استلام الاجابات ، ثم إعطاء درجة لكل إجابة ، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ.

ففي البنود الموجبة تأخذ الاستجابة على البديل الأول نادراً والتي تدل على انخفاض درجة قلق الامتحان، درجة واحدة ، أما الاستجابة على البديل الثاني أحياناً والتي تدل على درجة متوسطة من قلق الامتحان فتعطى درجتين ، في حين أن الاستجابة على البديل الثالث غالباً وهي الدالة على درجة مرتفعة من قلق الامتحان ، فتعطى ثلاث درجات ، والعكس في البنود السالبة ، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول (7) : يوضح درجات بدائل مقياس قلق الامتحان

درجات بدائل مقياس قلق الامتحان			
البديل	نادراً	أحياناً	غالباً
البنود الموجبة	01	02	03
البنود السالبة	03	02	01

ثم يتم حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة على كل بعد من ابعاد المقياس على حدا ، بحيث تجمع درجات بنود البعد الاول ، ويطلق على الدرجة المحصل عليها ، درجة الفرد في بعد قلق الاستعداد للامتحان ، وتجمع درجات بنود البعد الثاني ، ويطلق على الدرجة المحصل عليها ، درجة الفرد في بعد قلق اداة الامتحان . وتجمع كذلك درجات بنود البعد الثالث ، ويطلق على الدرجة المحصل عليها ، درجة الفرد في بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان . (غربي، 2014)

ثبات مقياس قلق الامتحان:

الثبات هو أن يعطي المقياس نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (صابر: 2002، 165)

تم استخراج معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جيتمان، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول (08): معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان

α لكرونباخ	جيتمان
0.72	0.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ 0.72، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان 0.62، ومنه نستطيع القول أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

صدق مقياس قلق الامتحان:

الصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداء ما وضع لقياسه. (صابر، 2002، 167)

تم حساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency .

حيث تم حساب الارتباطات بين بنود المقياس ودرجات الابعاد، وبين البنود بعضها ببعض، وكذلك الابعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد استخدم هذا

الإجراء للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، إذ أنّ الارتباطات الداخلية بالرغم من استخدامها كدلالة على الاتساق الداخلي إلا أنها يمكن أن تستخدم كدلالة على الصدق البنائي وذلك لأنّ الأساس النظري الذي تقوم عليه الدراسة هو وحدانية موضوع القياس .

الجدول (09): معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق الاستعداد للامتحان)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
01	0.50	0.01
04	0.45	0.05
07	0.35	0.05
10	0.25	غير دال
13	0.32	0.05
16	0.72	0.01
19	0.72	0.01
22	0.52	0.01
25	0.45	0.01
28	0.40	0.05
31	0.63	0.01

يتضح من الجدول رقم(09) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (قلق الاستعداد للامتحان) دالة إحصائياً حيث تراوحت ما بين (0.45 و 0.72) ، و هذه القيم دالة عند(0.01) في حين الأخرى دالة عند (0.05) تراوحت ما بين (0.32 و 0.45).

الجدول (10): معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق اداء الامتحان)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدالة
2	0.42	0.05
5	0.36	0.05
8	0.37	0.05
11	0.67	0.01
14	0.50	0.01
17	0.11	غير داله
20	0.47	0.01
23	0.31	0.05
26	0.54	0.01
29	0.66	0.01
32	0.56	0.01

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم ارتباط بنود الابعاد المكونة للمقياس وارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (قلق اداء الامتحان) دالة إحصائية، حيث تراوحت ما بين (0.47 و 0.67)، و هذه القيم دالة عند(0.01) في حين الأخرى دالة عند (0.05) تراوحت ما بين (0.31 و 0.42).

الجدول (11): معاملات ارتباط البنود بالبعد الذي ينتمي إليه (قلق انتظار نتيجة الامتحان)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
3	0.53	0.01
6	0.75	0.01
9	0.73	0.01
12	0.39	0.05
15	0.42	0.05
18	0.02	غير داله
21	0.36	0.05
24	0.56	0.01
27	0.70	0.01
30	0.08	غير داله
33	0.63	0.01

يتضح من الجدول رقم (11) أنّ قيم ارتباط بنود الابعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (قلق انتظار نتيجة الامتحان) دالة احصائيا بمعنى أنها تقيس نفس الخاصية، حيث تراوحت ما بين (0.53 و 0.75) ، و هذه القيم دالة عند (0.01) في حين القيم الأخرى الدالة عند (0.05) تراوحت ما بين (0.36 و 0.42).

الجدول (12): البنود الغير داله

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قلق الاستعداد للامتحان	10	0.25	غير دال
قلق اداء الامتحان	17	0.11	غير دال
قلق انتظار نتيجة الامتحان	18	0.02	غير دال
	30	0.08	غير دال

الجدول (13): معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قلق الاستعداد للامتحان	0.46	0.05
قلق اداء الامتحان	0.85	0.01
قلق انتظار نتيجة الامتحان	0.65	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (13) أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.46 و 0.85)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين بعد قلق اداء الامتحان والدرجة الكلية بواقع (0.85) ، يليه معامل الارتباط بين بعد قلق انتظار نتيجة الامتحان والدرجة الكلية (0.65) واخيرا معامل ارتباط بين بعد قلق الاستعداد للامتحان والدرجة الكلية بواقع (0.46)، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان ، قلق اداء الامتحان، قلق انتظار نتيجة الامتحان) متسقة مع الدرجة الكلية.

استخراج معايير تفسير النتائج:

مما لا شك فيه أنّ الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه على أي اختبار من الاختبارات النفسية أو التحصيلية لا معنى لها وحدها، حيث لا نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف درجة امتلاك الفرد لصفة أو خاصية معينة ، وبالتالي يصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه، لذلك كان لابد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي

تتنمي إليها، وتسمى معياراً، حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الاختبار، فيصبح لدينا إطار أو مجموعة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات. (الغريب، 1996).

وقد اختيرت طريقة المعايرة إلى سلالمة انحرافية معيرة Echelles en ecart-Réduit، نظراً لأنها الأسهل والأنسب للمجتمعات ذات التوزيع المعتدل، وقد تم التأكد من أنّ توزيع المجتمع اعتدالي، من خلال الجدول الموالي

الجدول (14): معامل الالتواء لمجتمع الدراسة.

الوسيط	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
94	57.90	6.31	-0.10

بما أن معامل الالتواء = -0.10 أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أنّ توزيع مجتمع الدراسة قريب من الاعتدالية، حيث تمتد قيمة الالتواء من (-3 إلى +3)، وكلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع. وعليه فإن قيمة معامل الالتواء (-0.10) قريبة جداً من الصفر مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة اعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي. بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايير الانحرافية ولكي نستخرج سلم من خمسة فئات انحرافية معيرة Echelle en écart - réduit de 5 classes يجب أولاً إيجاد حدود الفئات كما يلي:

هناك أربعة حدود في هذا السلم، بمسافة 1/2 من الانحراف المعياري عن المتوسط، وهي: 3/2، 1/2، 1/2، -3/2

ثانياً حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية = المتوسط + المسافة × الانحراف المعياري

$$\text{الحد الأول} = 57.90 + (-3/2) \times 6.31 = 48.43$$

$$\text{الحد الثاني} = 57.90 + (-1/2) \times 6.31 = 54.74$$

$$\text{الحد الثالث} = 57.90 + (1/2) \times 6.31 = 61.06$$

$$\text{الحد الرابع} = 57.90 + (3/2) \times 6.31 = 67.36$$

وأخيرا تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول التالي

جدول (15): سلم من 5 فئات انحرافية معيارية

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	$48 \geq$	55-49	61-56	67-62	72-68
الدرجات حدود الفئات	48.33	54.74	61.06	67.36	72
الحكم على درجة الفرد	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا

يتضح من الجدول رقم (15) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكنا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من 48.33 فما أقل، تحتوي على الدرجات الأقل من 48، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن قلق امتحان ضعيف جدا. أما الفئة الثانية ذات الحدود من (48.33 إلى 54.74)، تحتوي على الدرجات من (49 إلى 55)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن قلق امتحان ضعيف. وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (54.74 إلى 61.06)، فهي تحتوي على الدرجات من (56 إلى 61)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن لديه قلق الامتحان متوسط. وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من (61.06 إلى 67.36)، تحتوي على الدرجات من (61 إلى 67)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن لديه قلق امتحان عالي. وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (67.36 إلى 72)، تحتوي على الدرجات من (67 إلى 72)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن لديه قلق امتحان عالي جدا.

وبناء عليه تصنف درجات قلق الامتحان على هذا المقياس الى 05 مستويات هي :

- مستوى قلق الامتحان المنخفض جدا ، اقل من 48 درجة .
- مستوى قلق الامتحان المنخفض تتراوح درجاته بين 49 و 55 درجة
- مستوى قلق الامتحان المتوسط ، وتتراوح درجاته بين 56 و 61 درجة .
- مستوى قلق الامتحان المرتفع ، وتتراوح درجاته بين 62 و 67 درجة.
- مستوى قلق الامتحان المرتفع جدا اكبر من 68 درجة

وهو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول (16): يوضح تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي

تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	
الدرجة	التصنيف
من 48 الى 55 درجة	مستوى قلق الامتحان المنخفض
من 56 الى 61 درجة	مستوى قلق الامتحان المتوسط
من 62 الى 72 درجة	مستوى قلق الامتحان المرتفع

2- المقابلة البحثية :

تم اجراء مقابلات خلال الدراسة الاستطلاعية مع مجموعة من مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني المختصين في البرامج هدفها في مجملها :

- اكتشاف وتحديد حاجات ارشادية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي
- الاستفادة والاخذ باراهم حول كيفية التعامل مع هذه العينة

وكانت نتائج هذه المقابلات البحثية ان جل التلاميذ المتفوقين دراسيا يتمنوا مثل هذا الاهتمام والدعم ، وان القلق شئ يرافقهم منذ بداية الموسم الدراسي بحكم ان المحيط المدرسي جديد ، المناهج والمواد الدراسية جديدة ، نظام داخلي خاص بالمؤسسة جديد، نماذج امتحانات جديدة ... وان هذه السنة سنة مصيرية تتطلب مثابرة من اجل تحقيق توجيه مرغوب فيه يجب ان يتمشى مع النتائج التحصيلية حتى يستطيع التلميذ اختيار الرغبة التي يريد بها ، كذلك احساس التلميذ انه اصبح في العد التنازلي للسنوات التي تفصله عن السنة الثالثة ثانوي - البكالوريا- فالحاجات اختزلت في اتخاذ القرار وكيفية الاستعداد لامتحانات

اما بخصوص التعامل مع العينة فالعلاقة الارشادية سهلة البناء مع هذه العينة على اعتبار ان التلاميذ في هذه السنة حديثي الطور (من الطور المتوسط الى الطور الثانوي) فالأفضل ان نتعامل معهم كطالب ثانوي ناضج على ان ياخذ رايه بعين الاعتبار. (استمارة المقابلة انظر الملحق رقم 6)

3-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية

توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية الى :

- تعرفنا على ميدان دراسة وحددنا المجتمع الاصلي لها ، أي تحديد تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا واستخراج عينة الدراسة المتفوقين دراسيا ذوي القلق المرتفع .
- تمكنا من استخدام أدوات جمع البيانات بكل سلاسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على افراد العينة والتأكد من صحتها وتناسبها مع مستواهم.
- وضعنا مجال زمني في تطبيق المقياس حوالي 05 دقائق لكل فرد.
- التحقق من ملائمة البرنامج للحاجات الإرشادية لافراد العينة .
- التدريب على تقديم جلسات البرنامج الارشادي المقترح .
- تحديد الجدول الزمن للدراسة الاساسية.
- تسجيل ملاحظات خاصة ساعدتنا - فيما بعد - في تصميم خطة تطبيق الدراسة الاساسية .

4- الدراسة الاساسية

4-1 متغيرات الدراسة :

يشمل البحث الحالي المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل : ويسمى في بعض الاحيان بالمتغير التجريبي .

والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في احداث الظاهرة .(الطيب وآخرون ، 2005 ، 110) .وفي الدراسة الحالية المتغير المستقل هو البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لـ " جلاسر".

- المتغير التابع :

المتغير التابع هو الاثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما.(الطيب وآخرون ،2005 ، 110) . والمتغير التابع في هذه الدراسة هو مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا.

- المتغيرات غير التجريبية :

وتسمى بـ " المتغيرات المتدخلة وهي التي تؤثر على المتغير التابع....لذلك يجب ان يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتدخلة أي يمنع تأثيرها" . (الطيب وآخرون ،2005 ، 110) قدر المستطاع ،ومن هذه المتغيرات التي تم ضبطها مايلي :

- السن : أختيرت العينة من مواليد [2003-2002]

- التخصص الدراسي : تم اختيار العينة من نفس الجذع (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

- المستوى التعليمي : تم اختيار العينة من مستوى الاولى الثانوي

- التحصيل الدراسي : المتفوقين دراسيا المتحصلين على معدل 15.00 فما فوق خلال

الفصل الاول للسنة الدراسية 2016/2017

- الجنس : تم اختيار العينة بناء على التحصيل الدراسي المرتفع ودرجات مقياس قلق

الامتحان فوق صدفه الاختيار على عينة كلها من الإناث و نظرا لأن الدراسات السابقة

أثبتت أن الإناث يعانون من مشكلة قلق الامتحان أكثر من الذكور (دراسة)

لذا فإنه لا بد من السيطرة عليها والحد من تأثيرها.

4-2 حدود الدراسة الأساسية

اجريت الدراسة في اطار الحدود التالية:

4-2-1- الحدود المكانية : تم تطبيق هذه الدراسة بثانوية المجاهد ضو صالح ببلدية

الطريفايوي ، دائرة حاسي خليفة ، ولاية الوادي ، اين تعمل احد الباحثين مستشارة التوجيه

والارشاد المدرسي والمهني بالمؤسسة نفسها .

اما بخصوص مكان تنفيذ البرنامج كانت الحرية المطلقة للأفراد المشاركين في اختيار مكان

كل جلسة فكانت حسب الجدول الاتي :

الجدول (17) يوضح مكان تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	مكان التنفيذ
الاولى ، الثانية	مخبر الاعلام الالي
الثالثة	قاعة المطالعة
الرابعة ، الخامسة ،السابعة ، الثامنة	قاعة دراسة
السادسة والتاسعة	مكتب مستشار التوجيه

4-2-2- الحدود الزمنية : تم اجراء الدراسة الميدانية بعد الانتهاء مباشرة من الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من شهر مارس 2017 الى غاية نهاية شهر افريل 2017 . حيث تم الانطلاق في الدراسة الأساسية يوم 13 مارس 2017 ، الذي تم فيه تطبيق القياس القبلي للمجموعة التجريبية وذلك بعد اجتياز التلاميذ لامتحانات الثلاثي الثاني مباشرة ، تم الشروع في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي بعد عطلة الربيع مباشرة، وامتد تطبيق البرنامج الارشادي من يوم: الاحد 02 افريل 2017 إلى غاية يوم: الخميس 20 افريل 2017 وذلك بمعدل ثلاث جلسات في كل أسبوع. وتم اجراء القياس البعدي خلال الجلسة الأخيرة من البرنامج والجدول (18) يوضح تاريخ اجراء جلسات البرنامج الإرشادي.

الجدول (18) يوضح تاريخ اجراء جلسات البرنامج الإرشادي

الرقم	الجلسة	تاريخها	الرقم	الجلسة	تاريخها
	القياس القبلي	2017/03/13	5	الخامسة	2017/04/11
1	الاولى	2017/04/02	6	السادسة	2017/04/13
2	الثانية	2017/04/04	7	السابعة	2017/04/16
3	الثالثة	2017/04/06	8	الثامنة	2017/04/18
4	الرابعة	2017/04/09	9	التاسعة	2017/04/20

4-2-3- الحدود البشرية : اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا للثلاثي الاول من الموسم الدراسي 2016/2017 ، بثانوية المجاهد ضو صالح بالطريفواوي.

4-3 عينة الدراسة وخصائصها

تم اختيار العينة، بناء على رغبتهم، وقبولهم دون ضغط؛ بحيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من 29 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي ، من ثانوية " المجاهد ضو صالح" ب: بلدية الطريفوي ولاية الوادي، وقد تم انتقاء افراد عينة الدراسة الأساسية من بين جميع مفردات المجتمع المتاح للدراسة، والمكون من تلاميذ السنة الاولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا البالغ عددهم : 142 تلميذا؛ منهم؛ 72 ذكرا، و 70 أنثى، ومنهم كذلك؛ 18 معيدا للسنة الاولى ثانوي، و124 غير معيد، وقد تم اختيار عينة الدراسة منهم باتباع الخطوات التالية :

- ضبط عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الاولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتفوقين دراسيا المتحصلين على معدل 15.00 فما فوق.
- تطبيق مقياس قلق الامتحان من اعداد عبد الناصر غربي 2014 على عينة الدراسة المتاحة .
- ثم حساب الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان لكل فرد متحصل على معدل 15.00 فما فوق .
- اختيار العينة التجريبية الواقعة درجاتهم في الفئة من(62 إلى 72) وهي فئة ذوي قلق الامتحان المرتفع.

الجدول (19) : يوضح درجات استجابات العينة التجريبية على مقياس قلق الامتحان(المقياس القبلي)

الافراد	درجات استجابات العينة على مقياس قلق الامتحان	الافراد	درجات استجابات العينة على مقياس قلق الامتحان
1	72	7	66
2	72	8	65
3	72	9	63
4	70	10	62
5	68	11	62
6	68	12	62

4-4 ادوات الدراسة الاساسية

4-4-1 مقياس قلق الامتحان (غربي، 2014)

تم التأكد من خصائصه السيكومترية سابقا (في الدراسة الميدانية)

4-4-2 البرنامج الارشادي المقترح

هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي، ويتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والانشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تعديل سلوكيات واكتساب مهارات جديدة تؤدي بهم الى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها.

(عبد العظيم حسين، 2004، 228)

وتعرفه الباحثتان كما يلي: مجموعة من الخطوات والاجراءات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على النظرية الواقعية لـ (جلاس) ومبادئها، تتضمن مجموعة من المعلومات والمهارات والانشطة المختلفة والتي تقدم لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على خفض قلق الامتحان من خلال تعديل سلوكياتهم واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى خفض القلق وتحقيق التوافق النفسي ويتكون البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لـ (جلاس) من 09 جلسات موزعة على ثمانية مبادئ بواقع جلستين في الاسبوع، وتستغرق مدة كل جلسة تقريبا 60 دقيقة، والمدة المستغرقة اثناء تطبيق البرنامج في كل الجلسات كانت 09 ساعات. وتم استخدم مجموعة من الاساليب منها: الحوار، المناقشة الجماعية، التغذية الراجعة، النمذجة، الارشاد الجماعي المباشر.

اولا- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والصحة النفسية، ويقوم بإعداده فريق من المختصين (المرشد النفسي-الأخصائي النفسي-الموجه- أولياء الأمور- الأساتذة....الخ)

والأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي نلخصها فيما يلي:

أ- العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية التي يمرون بها.

وفي الدراسة الحالية ضرورة مراعاة الخصائص النمائية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا.

ب- مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الأفراد المشاركون.

ج- مراعاة الفروق بين الجنسين (اناث/ذكور)

د- نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركون في البرنامج.

هـ- أن يكون البرنامج واقعيا في حدود الإمكانيات المتاحة .

الموقع الالكتروني (<http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=10640>)

ثانيا - تحكيم البرنامج:

بعد بناء البرنامج الإرشادي بمساعدة الدكتور قيسي محمد السعيد تم عرضه على مجموعة من المحكمين ابدوا ارائهم حول البرنامج من حيث :

- عنوان البرنامج
 - هدف البرنامج
 - فترة البرنامج
 - المكان المحدد لتنفيذ البرنامج
 - عدد وترتيب الجلسات
 - خطوات تصميم البرنامج الارشادي
- وعملا برأي المحكمين والذي تم التطرق اليه سابقا ، تم اجراء التعديلات اللازمة لينجز البرنامج في صورته الحالية انظر المحلق رقم (4)

ثالثا - أهداف البرنامج:

أ- الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا بثنائية "المجاهد ضو صالح " ب : بلدية الطريفافوي ولاية الوادي، استنادا لحاجاتهم الإرشادية المتعلقة بحالة قلق الامتحان.

ب- الأهداف الاجرائية للبرنامج:

بانتهاء البرنامج يتوقع من المسترشد الوصول به الى :

- إتقان مهارة الارتقاء بما لديهم من مهارات
 - اكسابهم مهارات أخذ الامتحان لتخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم.
 - تعزيز السلوكيات الاجتماعية الايجابية وإطفاء السلوكيات السلبية و المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الامتحانات .
 - إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يتحدثون ويُعبّرون عن الأفكار والمشكلات التي تؤدي إلى القلق والعمل على مواجهاتها .
 - تنمية مهارة توزيع الوقت ، واستغلاله أثناء الامتحان.
 - إكتساب العادات السلوكية الحسنة في أداء الامتحان.
 - الثقة في القدرات على النجاح والتفوق في الامتحانات.
- وتنفذ هذه الأهداف الإجرائية من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

س(1) من المستفيد من البرنامج؟

المستفيد من البرنامج (12) تلميذ ويمثلون (20%) من تلاميذ السنة الاولى ثانوي في (ثانوية المجاهد ضو صالح) ببلدية الطريفواي وذلك بعد تحديد مستوى القلق لديهم بتطبيق مقياس القلق اعبد الناصر غربي والذي حصلنا عليه من عنده شخصيا .

س(2) متى يستفيدون من البرنامج الإرشادي ؟

يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج من تاريخ (2017/04/02) إلى (2017/04/20) تقريباً بواقع ثلاثة جلسات كل أسبوع في (ثانوية المجاهد ضو صالح) بعدد (09) جلسات وزمن كل جلسة مابين (50-80) دقيقة .

س(3) كيف يستفيدون التلاميذ من البرنامج؟

يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج من خلال الجلسات الإرشادية والخدمات الارشادية والأنشطة الاجتماعية والواجبات المنزلية .

أما المدة الزمنية المخصصة لجلسات البرنامج تختلف من جلسة الى اخرى، وذلك حسب المحتوى الذي تتضمنه وطبيعة الاساليب المستخدمة في كل جلسة، فأسلوب المناقشة والحوار يجعل تحديد زمن الجلسة غير دقيق وذلك راجع الى الطبيعة الانسانية المختلفة من حين الى اخر . حيث استغرقت بعض الجلسات 80 دقيقة، بينما اقتصر زمن بعض الجلسات الاخرى على 50 دقيقة فقط.

والجدول الموالي يوضح اكثر المدة الزمنية المخصصة لكل جلسة وهدف كل جلسة من جلسات البرنامج وعددها.

جدول (20) يوضح عدد جلسات البرنامج وهدف كل جلسة ومدتها الزمنية

الجلسة	الهدف	المدة الزمنية	العينة المستهدفة
الجلسة الاولى	تحقيق الاندماج	52د	تلاميذ السنة الاولى الثانوي المتفوقين دراسيا وعددهم 12 تلميذا
الجلسة الثانية	مفهوم قلق الامتحان	60د	
الجلسة الثالثة	التركيز على السلوك الواقع (هنا والان) اكثر من المشاعر وضرورة اهمال الماضي	60د	
الجلسة الرابعة	احداث عملية الاستبصار (الحكم على السلوك) 1	55د	
الجلسة الخامسة	احداث عملية الاستبصار (الحكم على السلوك) 2	50د	
الجلسة السادسة	التخطيط للسلوك المسؤول	55د	
الجلسة السابعة	الالتزام بالتنفيذ	50د	
الجلسة الثامنة	مهارة ادارة الوقت		
الجلسة التاسعة	انهاء العلاقة الإرشادية وتطبيق القياس البعدي	45د	
البرنامج المقترح	خفض قلق الامتحان	8سا و12د	

رابعا - خطوات إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي:

من أجل تصميم برنامج ارشادي في ضوء النظرية الواقعية لـ " جلاسر " يهدف لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا، وتم ذلك باتباع خطوات التالية:

1- الاطلاع على التراث النظري لموضوع تصميم وبناء البرامج الارشادية عموما، وبصفة خاصة البرامج الارشادية المصممة في ضوء الواقعية ، وتم التركيز بشكل أساسي علىالبرامج الارشادية الموجهة لفئة المراهقين، وخصوصا منهم المتمدرسين في المرحلة الثانوية، وفي السنة الاولى ثانوي بوجه خاص.

2- الاطلاع على التراث النظري لموضوع قلق الامتحان، قصد تحديد مفهومه، أبعاده، مظاهره ،أسبابه، وطرق التعامل معه، وذلك قصد الاستفادة من تلك المعلومات في تصميم البرنامج الارشادي المقترح.

3- الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالنظرية الواقعية لـ: "جلاسر"، والاطلاع على مفاهيمها وافترضااتها النظرية والتطبيقية، خصوصا ما تعلق منها بمبادئها.

4- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية، ومن خبرة بعض مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني ذوي الخبرة في مجال ترشيد قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على اعتبار ان احد الباحثين مستشارة توجيه جديدة في الميدان .

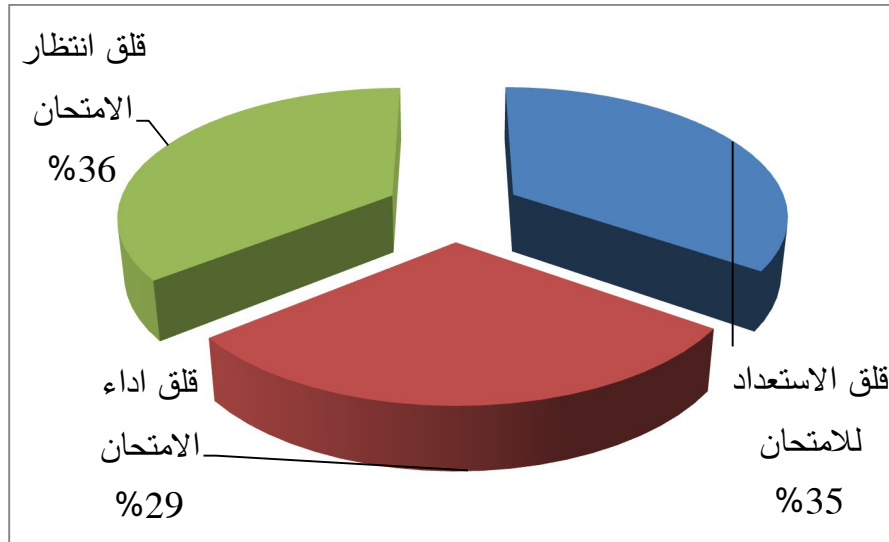
5- اختيار مجتمع الدراسة " ثانوية المجاهد ضو صالح " ب: ببلدية الطريفلاوي ولاية الوادي، بناءا على ان احد الباحثين مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالثانوية نفسها وبالتالي سهولة التواصل والتفاعل والتطبيق مع تلاميذها ومع الطاقم التربوي والإداري للمؤسسة.

6- اختيار افراد العينة الأساسية بطريقة قصدية، مع تثبيت المتغيرات الدخيلة التي تؤكد الدراسات السابقة أن لها تأثير على قلق الامتحان مثل: الجنس، الاعداد ، التحصيل الدراسي، خصوصية المنطقة، وعزل باقي المتغيرات التي تؤكد الدراسات السابقة أن تأثيرها ليست له أهمية مثل : الحالة العائلية، المستوى الاقتصادي،

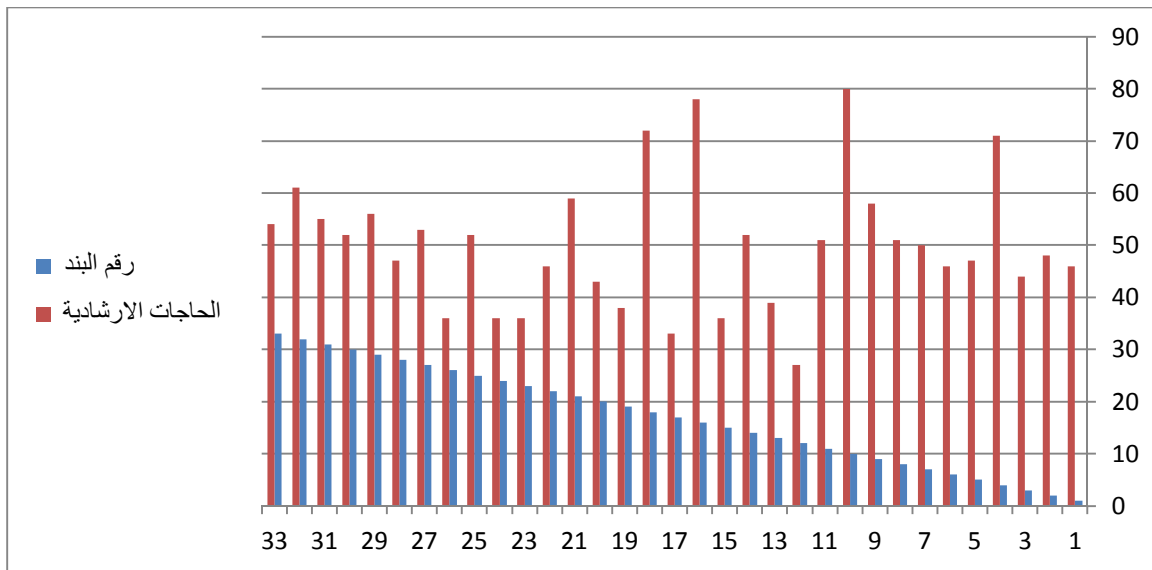
6- تطبيق القياس القبلي لمعرفة مستويات قلق الامتحان لدى العينة الأساسية للدراسة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي المقترح، ومن خلال ذلك تم:

*تحديد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا، الذين لديهم مستويات مرتفعة من قلق الامتحان [انظر الملحق رقم (2) يوضح ترتيب الحاجات

الارشادية] حيث تم حساب النسبة المئوية لإجابات الافراد تبعا لأبعاد وبنود مقياس قلق الامتحان، وهوما يوضحه الشكل الموالي:



الشكل رقم (2) : يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية تبعا لابعاد مقياس قلق الامتحان



الشكل رقم (3) : يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية تبعا لبنود مقياس قلق الامتحان

خامسا - تقييم البرنامج :

تم تقييم البرنامج الإرشادي باخذ النقاط التالية بعين الاعتبار :
 - تم أخذ رأي المجموعة المشاركة (التجريبية) في مدى استفادتهم من البرنامج بعد إنجائه ،
 عن طريق توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي . (انظر الملحق 6)

- إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان ، للتأكد من مدى انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة المشاركة (التجريبية) ونجاح البرنامج .

- الفرق بين القياسين القبلي والبعدي احصائيا لصالح القياس البعدي دليل على مدى نجاح البرنامج .

- على اعتبار ان احد الطالبتين الباحثتين مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالمؤسسة التي اجريت بها الدراسة الاساسية فهي منذ بداية السنة الدراسية 2016/2017 وهي مرافقة ومرشدة وموجهة لتلاميذ هذه الثانوية ، وهو من اختصاصها- ليسانس تخصص ارشاد وتوجيه- ومن مهامها الموكلة لها ، ومن خلال الاحتكاك بهم بعد انتهاء البرنامج لاحظت تغيرات في سلوكيات التلاميذ المشاركين في البرنامج وتغير وجهة نظرهم نحو مواقف الامتحان.

4-5 التقنيات الاحصائية المستخدمة في الدراسة

تتأكد أهمية الإحصاء كأداة من خلالها يتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية سليمة، هذا على خلاف بعض الوسائط والأساليب الأخرى المختلفة، وفي مقدمتها الملاحظة الشخصية التي قد لا تفقد الباحث إلى نتائج تتطبق على الحقائق العلمية.

وتأسيسا على هذا، فقد تم إدخال البيانات لعينة الدراسة في الحاسب الآلي وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف بـSPSS حسب متغيرات الدراسة استعدادا للقيام بالتحليلات الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة:

1- التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي لدرجات عينة الدراسة وهي:
النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

2- معامل ارتباط بيرسون.

3- اختبار كاي² لحسن المطابقة

4- اختبار -ت- لعينة واحد

5- معامل α لكرونباخ.

6- معادلة جيتمان.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

1-1- عرض ومناقشة نتيجة التساؤل

1-2- عرض ومناقشة نتيجة فرضية الدراسة

خلاصة وتوصيات

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية بناء على المعالجات الإحصائية التي استخدمت على ما تم جمعه وتحليله من البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تفريغ أدوات الدراسة، وهو مقياس قلق الامتحان، ومن خلال عرض وتحليل التساؤلات والفرضيات، سنحاول تفسير هذه النتائج ومناقشتها، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم فيها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية والكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها.

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

سيتم فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وذلك بالتطرق لنتائج الفرضية الأولى ثم يتم عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-1 عرض ومناقشة نتيجة التساؤل :

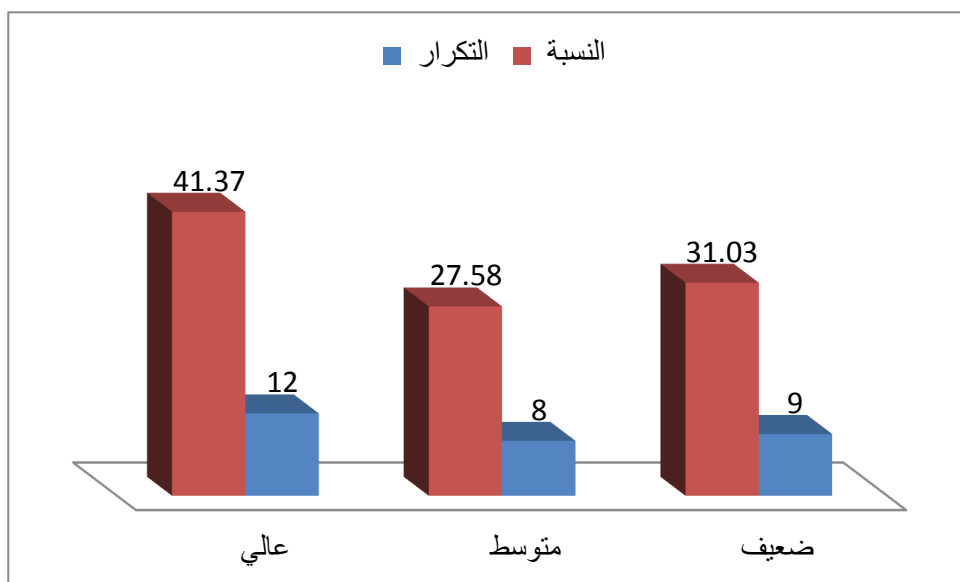
ينص التساؤل على مايلي : ما مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بمقياس قلق الامتحان أنظر الجدول (21)

تحصلنا على البيانات التالية:

جدول (21) يمثل مستويات قلق الامتحان لدى المتفوقين دراسيا

المستوى المتغير		ضعيف		متوسط		عالي	
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
قلق الامتحان		31.03	9	27.58	8	41.37	12

يتضح من خلال الجدول (21) أعلاه أن عدد التلاميذ ذوو مستوى قلق الامتحان الضعيف يقدر بـ 9 تلاميذ ونسبة 31.03 % وعدد التلاميذ ذوو المستوى المتوسط 8 طلاب بنسبة 27.37 %، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو القلق الامتحاني العالي يقدر بـ 12 تلميذاً أي بنسبة 41.37 % . والشكل (4) يوضح هذه النتائج.

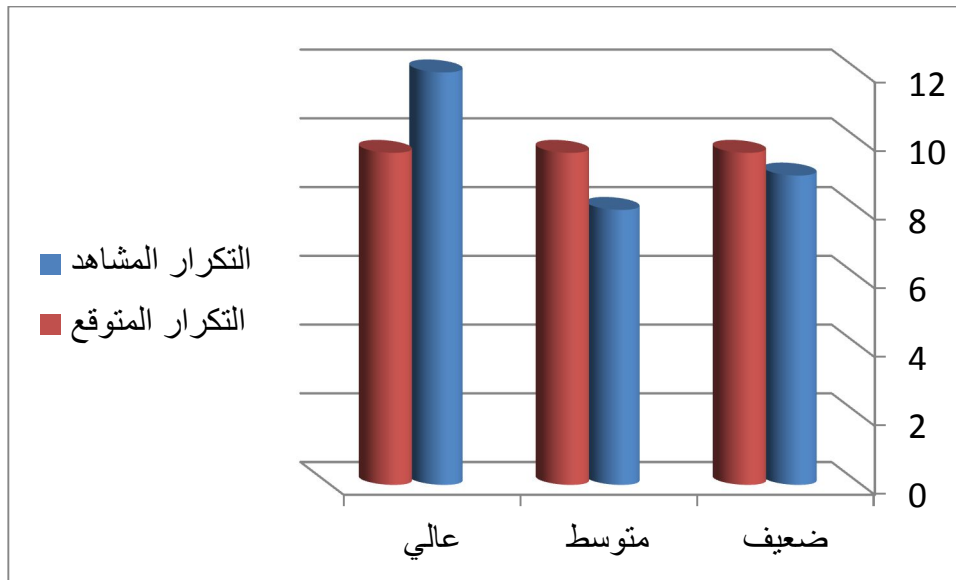


الشكل رقم (4) يمثل اعمدة بيانية لتوزيع الطلبة لكل مستوى حسب متغير قلق الامتحان

وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات، قمنا بحساب اختبار كا² والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (22) يمثل دلالة الفروق بين مستويات قلق الامتحان لدى عينة الدراسة

مستوى الدلالة	كا ²	التكرار المتوقع	التكرار المشاهد	المؤشرات قلق الامتحان
0.05	1.04	9.66	09	ضعيف
		9.66	08	متوسط
		9.66	12	عالي



الشكل رقم (5) يمثل اعمدة بيانية مستويات قلق الامتحان والتكرارات المشاهدة والمتوقعة

يتبن من الجدول (22) أن قيمة χ^2 هي 1.04 وهي قيمة دالة عند 0.05، ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة في مستويات قلق الامتحان. بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثالث، يمكننا الاجابة عن التساؤل الاول كما يلي: مستوى قلق الامتحان لدى المتفوقين دراسيا مرتفع.

دلت المؤشرات على أن درجة قلق الامتحان عند التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع عالية، وهناك دراسات عديدة تناولت موضوع قلق الامتحان وهذا ما يتوافق ايضا مع نتائج دراسة الحربي، ومقدم ليلي بخيت (2011) ايضا وترجع هذه النتيجة إلى أن قلق الامتحان ظاهرة منتشرة بين التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، ويعزى السبب في ذلك إلى أن قلق الامتحان حالة إنفعالية تمس الإناث والذكور في نفس الوقت، وهذا ما أشار إليه دراسة الصباغ (1997) بأنه "حالة إنفعالية مؤقتة تلازم التلميذ في مواقف الامتحان تتميز بظهور أعراض جسمية وإضطرابات نفسية تؤثر في العمليات العقلية فتسبب صعوبة في إسترجاع المعلومات قبل الإمتحان أو أثناءه". وقد ارتبط التفوق الدراسي وقلق الامتحان حيث اكدت دراسة كل من الهواري (1982) و دراسة زحلق (1996) ودراسة عبادة (1992) انه توجد علاقة بين التحصيل المرتفع وقلق الامتحان.

ويعزى السبب في وجود قلق امتحان مرتفع عند تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا لأهمية هذه المرحلة من وجهة نظر التلميذ السنة الاولى ثانوي المقبلين على توجيه من اهم

معايير نتائج التلميذ وملحمه، حيث أنها نقطة البداية نحو بناء المستقبل، كما أنها بالغة الأهمية من وجهة نظر الأسرة وخصوصًا (الوالدين)، لأنها تحدد خريطة أبنائهم المستقبلية، وهنا نجد الاهتمام والمتابعة من قبل الأهل بأبنائهم، والتركيز على نشاطهم أثناء فترة الامتحان، والذي قد يصل إلى حد خوف التلميذ ورهبته من الامتحانات نتيجة الضغط الواقع عليه من جانب الأهل وبالتالي تزيد حدة القلق عنده ، كما تزداد حدة القلق غالبًا عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كذلك نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر توجهاتهم إلى شعب السنة ثانوي ، مما يرفع مستوى القلق لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في الامتحان سوف يقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختاره، ومن جهة أخرى مستوى التحدي الذي ترفعه فئة المتفوقين على صعيد التنافس فيما بينهم أو بناء على الضغوط التي يتعرضون لها سواء من الوالدين أو المدرسين وأحياناً يكون سبب الضغوط هو التميز. ثم إذا زدنا إلى ذلك ما يسمعه التلاميذ من قصص وروايات من زملاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة توزيع العلامات، أو حصولهم على معدلات منخفضة لتغير نوع الدراسة من الطور 2 (متوسط) إلى الطور 3 (ثانوي) ، كل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم.

نصف إلى ذلك نقص الفرد لثقتة بنفسه تفقده الثبات في موقف معين أو سلوك وهذا يؤثر على أداء التلميذ في إجراء الإمتحان، كما أن التلاميذ الذين يترددون في إتخاذ قراراتهم ليست لديهم الجرأة والشجاعة الكافية في تحديد القرار وعدم الثقة بأنفسهم وهذا ما جعلهم يرسمون صورة سلبية عن موقف الإمتحان مما يجعلهم أكثر توتراً وقلقاً أثناء إجراءهم للإمتحان أن القلق يشكل حالة من التوتر تؤثر في تحصيل التلميذ تأثيراً سلبياً .

فجل الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قلق الامتحان أقرت بوجود مستوي عالي من قلق الامتحان لدي الطلبة، ويزداد حدة هذا القلق كلما اقترب موعد الامتحانات، وخصوصاً إذا كان الامتحان امتحان مهم وشامل، ويتحدد عليه مصير الفرد، وهذا ما استدعى من اغلب الدراسات التي تناولت موضوع القلق الامتحان بالتوصية بإنشاء برامج ارشادية لمساعدة التلاميذ على التعرف على قدراتهم وتمكنهم من تحصيل أحسن للمعارف والخبرات

بطريقة جيدة وفعالة مما يسمح لهم بالتفوق والنجاح وبذلك يبتعدون عن الوقوع في الكثير من المشاكل الدراسية التي تعيق مسيرتهم العلمية وبالتالي يخفف من حدة قلق الامتحان.

1-2- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية:

تتص فرضية الدراسة الحالية على انه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين القبلي والبعدي .

أما الجدول رقم (23) يوضح قيمة (ت) ودلالاتها .

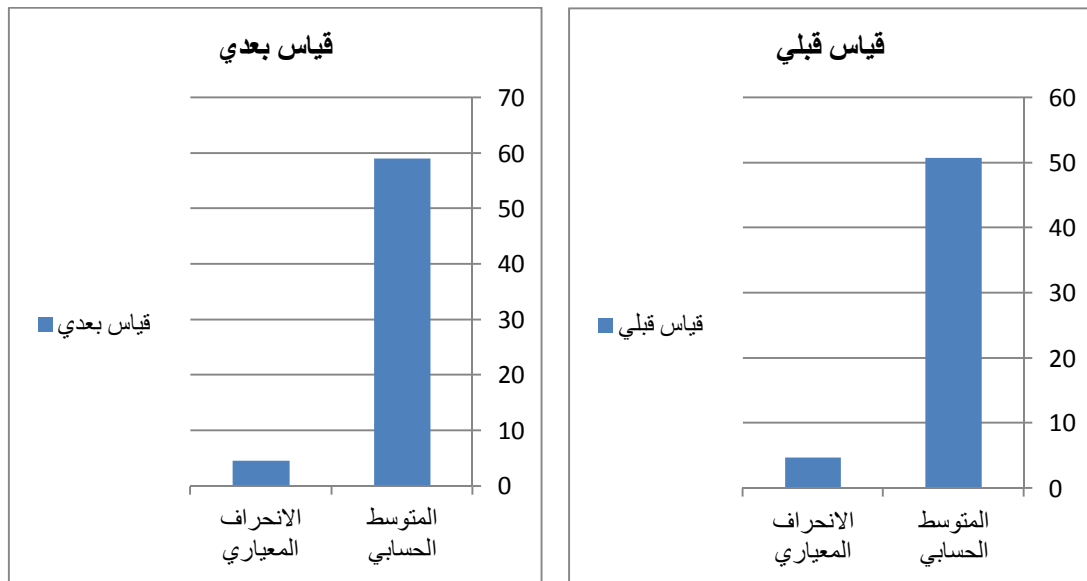
جدول (23) يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على ابعاد قلق الامتحان

المؤشرات المتغيرات	قبلي			بعدي			قيمة T	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
قلق الامتحان	12	50.75	4.70	12	59.03	4.60	5.52	0.01

ن=العينة

م= المتوسط الحسابي

ع= الانحراف المعياري



الشكل رقم (6) يمثل اعمدة بيانية للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي

يتبين من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة (T) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 والتي تساوي 5.52 هذا يعني وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي. اذا الفرضية محققة.

اما الجداول (24،25،26) توضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان الثلاث (قلق الاستعداد للامتحان ، قلق اداء الامتحان ، انتظار نتيجة الامتحان)

جدول (24) يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد قلق الاستعداد للامتحان

مستوى الدلالة	قيمة T	بعدي			قبلي			المؤشرات المتغيرات
		ع	م	ن	ع	م	ن	
0.01	3.90-	2.14	19.33	12	1.88	15.91	12	قلق الاستعداد للامتحان

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة (T) دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي (3.90) وهذا يعني توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات افراد العينة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده في بعد قلق الاستعداد للامتحان. اذا بناء على ما جاء في الجدول (23) الفروق بين متوسطات درجات القلق الامتحاني دالة احصائياً وهذا يظهر بان مستوى قلق الاستعداد عند التلاميذ انخفض بعد تطبيق البرامج الارشادي القائم على النظرية الواقعية ومنه تحققت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية والتي تنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة الارشادية في القياس القبلي والقياس البعدي على ابعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي .

ويمكن أن يفسر الانخفاض في درجات قلق الاستعداد للامتحان لدى التلاميذ بكون البرنامج الارشادي المقترح ركز بشكل أكبر على هذا الجزء انطلاقاً من تحديد الحاجات الارشادية للتلاميذ خلال الدراسة الاستطلاعية، وكذا لتزامن القياس القبلي بفترة المراجعة والتحضير، وتزامن فترة القياس البعدي بامتحانات الفصل الثالث، والاقتراب أكثر من امتحان نهاية السنة . يمكن الإشارة في هذا المقام - كذلك - إلى أن بعض أسباب ارتفاع درجات التلاميذ في بعد قلق الاستعداد للامتحان تعود إلى تزامن تطبيق القياس القبلي مع شهر مارس، كما أن انخفاض درجات أفراد المجموعة الارشادية في بعد (قلق الاستعداد للامتحان) في القياس البعدي مقارنة بدرجاتهم على نفس البعد في القياس القبلي، يعود سببه إلى انشغال التلاميذ في زمن القياس القبلي (شهر مارس) بموضوعات طرق التحضير لامتحانات، وكيفيات المراجعة المثالية، والأغذية المساعدة.

جدول (25) يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد قلق اداء الامتحان

المؤشرات المتغيرات	قبلي	ع	م	ن	بعدي	ع	م	ن	قيمة T	مستوى الدلالة
قلق أداء الامتحان		12	17	2.33		12	20.33	2.87	-3.32	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن أن قيمة (T) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي (3.32) وهذه النتيجة تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الارشادية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد قلق اداء الامتحان.

يظهر الجدول السابق ان توجد دلالة احصائية للفروق بين درجات الافراد في قلق الامتحان في بعد قلق اداء الامتحان وذلك يرجع الى ان المجموعة كانت تعاني من نقص الثقة في الذات والخوف تشويه النموذج الذي يمثلته التلاميذ المتفوقين بالنسبة لزملائهم في التفوق دراسيا والتميز سلوكيا كونهم النخبة يشكل ضغط على التلاميذ.

جدول (26) يمثل قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد انتظار نتيجة الامتحان

المؤشرات المتغيرات	قبلي	ع	م	ن	بعدي	ع	م	ن	قيمة T	مستوى الدلالة
انتظار نتيجة الامتحان		12	17.83	1.89		12	19.41	3.02	-1.46	0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة (T) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 والتي تساوي ب (1.46) لذا يمكن ان نقول ان الفروق بين متوسطات درجات قلق الامتحان في بعد انتظار نتيجة الامتحان غير دالة احصائيا لدى المجموعة الارشادية.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق كبيرة في مستويات قلق (انتظار نتيجة الامتحان) لدى افراد المجموعة الارشادية، حيث ظهر هذا بجلاء في الجلسات وذلك من خلال طرحهم لكثير من التساؤلات حول المشكلات المتعلقة بطريقة التعامل مع الأهل والأصدقاء، في الفترة الممتدة بين نهاية الامتحانات وظهور نتائجها، خصوصا أن بعض التلاميذ يشكون من التوقعات المبالغ فيها من طرف ذويهم وأصدقائهم على اعتبارهم متفوقون، وبالتالي فإن نجاحهم مضمون.

ويتضح من خلال الجداول السابقة أن جميع الفروق دالة عند مستوى (0.01) ، ولصالح القياس القبلي ، حيث انخفض مستوى قلق الامتحان في مجموع درجات قلق الامتحان ، وفي بعدي مقياس قلق الامتحان (قلق الاستعداد للامتحان ، قلق اثناء اداء الامتحان) بتفاوت ،اما في بعد قلق انتظار النتيجة ثبتت درجات قلق الامتحان .

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائية، في مستوي قلق الامتحان، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح، ومتوسطات درجات نفس المجموعة، بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، وذلك لصالح القياس القبلي. وتعني هذه النتيجة حدوث انخفاض في قلق الامتحان في مجموعه، وفي الأبعاد الثلاثة بتفاوت ، كما تؤكد هذه النتيجة فعالية البرنامج الإرشادي المطبق لخفض قلق الامتحان، وأنه يؤدي إلي ترشيد وخفض قلق الامتحان من خلال دراسة جميع الجوانب في حياة التلميذ الثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج الإرشادي المقترح المستخدم في الدراسة الحالية يتضمن أهم الأساليب الإرشادية والعلاجية الفعالة في حالة القلق (الاندماج ، النمذجة، التركيز على السلوك، التخطيط ، الحوار والمناقشة)

، فأسلوبي الحوار والمناقشة و النمذجة كانا لهما الأثر الفعال علي إكساب التلاميذ بعض المهارات والسلوكيات التي يستطيع التلميذ أن يوجد لها لنفسه كلما اشتدت عليه حدة القلق والتوتر، كما ان استعراض مواقف القلق من البداية مروراً بأصعب المواقف المقلقة، كان لها صدا عند التلاميذ في خفض حدة القلق عنده وخصوصاً انه يعلم أن الامتحانات قد اقتربت. وكما تعزى هذه النتيجة إلي استخدام الباحثان الأساليب الترفيهية في البرنامج، حيث اعتمد علي إخراج التلميذ من الجو المدرسي الضاغط والمقلق، وإبداله بجو من الهدوء والراحة .

وترجع هذه النتيجة كذلك اعتماد الباحثين علي استخدام فنيات تعديل السلوك (التعزيز، الإطفاء)، كذلك تضمن البرنامج الإرشادي إعطاء مهارات التعامل مع الامتحانات (مهارة المراجعة، مهارة الاستعداد للامتحان، مهارة الإجابة علي الامتحان) والتي تهدف إلي خفض قلق الامتحان، كذلك تضمن البرنامج الإرشادي أساليب إدارة الوقت.

ومما سبق نستنتج نكتشف ان البرنامج الإرشادي المصمم ، الذي تضمن الإرشادات والتوجيهات التي قدمت بطريقة مخططة ومنظمة لأفراد هذه المجموعة، والذي أتاح لهم فرصا تدريبية متنوعة ومتعددة ، تمكنوا خلالها من تنمية ما لديهم من مهارات، واكتساب بعض المهارات التي يفتقدونها. وتتمثل في الاستعداد للمذاكرة وزيادة الدافعية والتصميم على الاستمرار فيها وتحقيق النجاح، وحسن تخطيط الوقت من خلال تنظيم الوقت بإعداد جدول المذاكرة ، وتحقيق الفعالية في المذاكرة بتنظيم جيد لمكان المذاكرة واستخدام طرق تؤدي إلى فعالية المراجعة أثناء الاستعداد للامتحان، والالتزام ببعض العادات التي تمكن من الاستعداد الجيد للامتحان، واستخدام فنيات تساعد على أداء الامتحان بشكل جيد يحقق النجاح والتفوق، وكذلك تقديم بعض الطرق المساعدة لترشيد قلق الامتحان وخفضه حيث تؤكد سايحي (2014) ضرورة تدريس مهارات الامتحان في إطار إرشادي بغرض التغلب على مشكلة قلق الامتحان ". وقد ساهم البرنامج الإرشاد الحالي الذي تضمن هذه الإرشادات، في تخفيض مستوى قلق الامتحان الذي ظهر في نتائج القياس البعدي. حيث ناقشت المجموعة محتوى البرامج وأكدوا أن البرنامج كان منظما من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ، كما أن الوقت المستغرق في كل الجلسات الإرشادية كان كافيا، والمكان كذلك كان مناسباً حيث تم على مستوى المؤسسة التي يتمدرسون بها، وقد ظهر تفاعل بين الأفراد المشاركين في البرنامج بحيث تبادلوا الأفكار فيما بينهم، ساعدهم على اكتساب مهارات أخذ الامتحان، والتي مكنتهم من تخفيض مستوى قلق الامتحان، ومحاولة التغلب عليه مستقبلا. كما أن التفاعل الذي حدث بينهم ساعدهم على التعلم واكتساب المهارات إلا أن مستوى القلق لديهم مرتفع لعدة أسباب أهمها مستوى طموحهم العالي ورغبتهم في تحقيق أحسن النتائج ، وكذلك روح التنافس بين المتفوقين للحصول على أعلى المعدلات في الامتحانات الفصلية، إضافة إلى ما ينتظره الأهل من أبنائهم المتفوقين والمكانة الاجتماعية التي يحظون بها تجعلهم يعيشون ضغطا دائما أثناء الامتحانات علاوة عن خوفهم من تدني نتائجهم مما يؤدي إلى

فشل تحقيق طموحاتهم أو يؤثر على اختياراتهم الجامعية ، فهم عادة يميلون إلى اختيار التخصصات عالية المستوى كالطب والهندسة وهي تحتاج إلى معدلات مرتفعة نوعا ما . وانخفاض مستوى القلق لديهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم ، يعني استفادتهم منه في خفض قلقهم خاصة وأن الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج تلعب دورا ايجابيا في عملية الربط والموازنة والوعي بعمليات التفكير ، كما أنها تراعي مستوى نمو التلاميذ وحاجاتهم و قدراتهم وخبراتهم السابقة وتمكنهم من تعلم أكثر عمقا واستدامة .

وخلاصة النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، ، لصالح القياس البعدي. وتعني هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية استفادت من تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح في ترشيد وخفض قلق الامتحان، وذلك بالمقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي.

وتؤكد هذه النتيجة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان، والذي يتضمن أساليب إرشادي ناجحة في تخفيف القلق، بالإضافة إلي إكساب الطلاب مهارات الامتحان، وهكذا تحقق الفرض كاملا.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه عبد الناصر غربي (2014) في دراسته. ومن خلال تحقق الفرضية الجزئية والتي اكدت على وجود الفروق بين درجات المجموعة الارشادية على مقياس قلق الامتحان بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي يمكن اعطاء الثقة في فعالية البرامج الارشادي القائم على النظرية الواقعية لجلال وذلك بالنظر الى تحسن نتائج المجموعة الارشادية على مقياس قلق الامتحان الدكتور غربي (2014) المعتمد في هذه الدراسة، وقد اتسقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة غربي (2014) و دراسة العاسمي، رياض نايل (2012) و دراسة الحربي، مقدم ليلي بخيت (2011) و دراسة العولى (2008) و دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم (2008) حيث كلها اثبتت فاعلية البرامج الارشادية في خفض قلق الامتحان وكون هذه الدراسة لها الريادة في استخدام النظرية الواقعية في بناء البرنامج الارشادي فلا توجد دراسة سابقة يمكن مقارنة ما توصلت اليه بالنتائج المتوصل اليها في الدراسة الحالية على الرغم من ان النظرية الواقعية تبدو اكثر فعالية مع المشكلات المدرسية الا ان الباحثين غالبا ما يميلون لاستخدام العقلانية الانفعالية لالبرت اليس او المعرفية لارون بيك او نظرية الذات لكارل روجرز.

خلاصة وتوصيات الدراسة

خلاصة الدراسة :

ان الهدف من اجراء هذه الدراسة هذا هو علاج مشكلة مدرسية يعاني منها الكثير من التلاميذ المتمدرسين الا وهي قلق الامتحان . وذلك بتجريب برنامج إرشادي ، ومعرفة فعاليته في تخفيض مستوى قلق الامتحان ، ومن ثم فعاليته في زيادة مستوى الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا . باعتبار مستوى القلق يزداد أكثر في هذه المرحلة ، بسبب تعرضهم المستمر لمواقف التقويم ، التي تقرر وتحدد مصير المتمثل في توجيههم الى شعب السنة الثانية ثانوي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على تحقيق الفرضيات الجزئية وبالتالي فقد تحققت الفرضية العامة.

من خلال ما سبق نستنتج أن :

البرنامج الإرشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي المتفوقين دراسيا اثرو فاعلية، وهذا بتلبية حاجاتهم الإرشادية من خلال إكسابهم ثقة في أنفسهم وفي معلوماتهم واجتياز جميع مواقف الامتحان باتزان وثقة بالنفس وهذا باستخدام برنامج ارشادي قائم على قواعد الارشاد الواقعي ، والنتائج المتوصل اليها توصل اليها الباحثان اثبتت تحقيق هذا الغرض.

وبهذا يكون قد تمت مساعدة التلاميذ المشاركين في البرنامج الإرشادي على تجاوز الصعوبة لمواجهة مواقف الامتحان ومواصلة مسارهم الدراسي ليحققوا طموحاتهم و ذواتهم ، وبذلك يتم تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي لهم.

وتبقى الجهود الفردية قاصرة على الإلمام بكل نواحي الإشكالات المطروحة أمام مجال علم النفس عامة وعلم النفس الايجابي بصفة خاصة، فهي تحتاج إلى فرق بحث وضم جهود أخرى في بحوث مستقبلية إن شاء الله ، والبحوث العلمية تبقى جارية ما بقيت عجلة الحياة تدور، والله ولي التوفيق.

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة المتوصل إليها سواء من الجانب النظري والجانب الميداني فقد تمت صياغة جملة من الاقتراحات والآفاق للدراسات المستقبلية وهي كالتالي:

-إبداء اهتمام اكبر بفئة المتفوقين دراسيا فهم ايضا لهم مشكلاتهم النفسية التي يعانون منها كغيرهم من الفئات المتمدرسة الاخرى.

- ضرورة عمل برامج توجيهية وإرشادية في الثانويات لتوعية الطلاب بكيفية توفير جو نفسي مناسب حتى يستطيع التلاميذ خفض مستوى القلق الامتحاني.

- ادراج حصص اعلامية خاصة بهذه الفئة لتخفيف الضغوط التي يتعرضون لها او بمساعدتهم باليات تمكنهم من مواجهتها بمفردهم.

كما يكن اقتراح دراسات مستقبلية :

1-اعادة تفعيل البرامج الارشادي المقترح وتطبيقه على عينات اخرى نظرا لأنه ساهم في خفض قلق الامتحان لدى عينة الدراسة الحالية.

2- تصميم برنامج إرشادي لمشكلات نفسية ومدرسية اخرى باستخدام النظرية الواقعية نظرا لمدى التجاوب وسهولة تطبيق قواعدها من طرف التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والمشاركة الكبيرة التي اظهرتها عينة الدراسة الحالية .

3- اقتراح برامج ارشادي قائم على النظرية الواقعية لمساعدة العيدين على النجاح.

4- اقتراح برامج ارشادي يتناول الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلاب البكالوريا باستخدام النظرية.

5-اقتراح برامج ارشادية للمتفوقين دراسيا لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

- إبتسام سالم المزوغي (2011)، *الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي*، مجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 2، العدد 2، جامعة الجبل الغربي، ليبيا.
- أحمد محمد عبد الخالق (1987)، *قلق الموت*، الكويت، عالم المعرفة.
- أديب محمد الخالدي (2009)، *الصحة النفسية (نظرية جديدة)*، ط3، عمان، دار وائل للنشر.
- أشرف محمد عبد الغني، أميمة محمود الشربيني، (2003)، *الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق*، الإسكندرية، كلية رياض الأطفال.
- أضواء عبد الكريم (2007)، *أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الإمتحان*، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد 3، جامعة الموصل.
- التحافي، شذى غازي (1998) *اثر اسلوبين ارشاديين في معالجة صعوبات النواقص المدرسي لدى طالبات الصف الاول المتوسط* ، بجامعة المستنصرية ، آلية التربية ، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الجميل، كريم حسين حمد صالح.(2005). *الاستقرار النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات* ، دار الكتب والوثائق العراقية.
- الخوaja، عبدالفتاح. (2002)، *الإرشاد النفسي والتربوي*، دار العملية للنشر والتوزيع، عمان.
- الدغيمي محمد دكان (1994)، *اساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الاسلامية* ، الاردن، مكتبة الرسالة. ط1 .
- رقية البنا وغالية مهدي القحطاني (د س)، *الآثار النفسية لقلق الإمتحان على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الثانوية*، مؤسسة التقوى التعليمية.
- الرشدي ، بشير صالح والسهل ، راشد علي (2000) *مقدمة في الارشاد النفسي*، ط1 ، مكتبة الفلاح ، الكويت.

الرشدي. بشير صالح، (2008)، الإرشاد النفسي وفق نظرية العلاج الواقعي. الكويت . إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

الزبادي، أحمد محمد و هشام الخطيب (2001) مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . عمان الأردن :الدار العلمية الدولية.

الزبود- نادر (1998)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

سامر جميل رضوان (2002)، الصحة النفسية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سامي محمد ملحم (2009)، أساسيات علم النفس، ط1، عمان، دار الفكر.

سعاد جبر سعيد (2008)، علم النفس المقارن، ط1، عمان، عالم الكتب الحديث.

سعد ، آسو صالح. (2001). أثر اسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، الجامعة المستنصرية ، آلية التربية (اطروحة ماجستير غير منشورة).

سلمية سايجي (2004)، فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، ورقلة.

سهير كامل أحمد : (2000) التوجيه والإرشاد النفسي ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

سهير كامل أحمد (1991) قلق الشباب (دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي) مجلة الدراسات نفسية، الربطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد 1 الجزء 3 .

شارلز شفير وهوارد ميلمان ترجمة نسمة داود ونزيه حمدي (2001)، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ط2، عمان، منشورات الجامعة الأردنية.

شافية مواقي بناني (2014)، أثر برنامج إرشادي للتخفيف من قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة 3 ثانوي، رسالة ماستر أكاديمي غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

الشناوي ، محمد محروس، (1994) ، نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع ، الاردن

الصمادي، أحمد والخزعلي، بلال . (2006) .فاعلية العلاج الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية، وتعديل مركز الضبط لدى الأطفال المعرضين للخطر .دراسات العلوم التربوية.

عبد الحميد عبدوني ونعيمة صياد (2013)، برنامج إرشادي لتعديل خصائص نمط سلوك (أ) في تخفيض قلق الإمتحان لدى عينة من تلاميذ البكالوريا ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 10، جامعة باتنة (الجزائر).

عبد عبد العظيم، حسين طه (2004) ، الارشاد النفسي (النظرية-التطبيق-التكنولوجيا)، عمان-الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.

العظيم حسين طه (2009)، إستراتيجيات إدارة الخجل والقلق الإجتماعي، ط1، عمان، دار الفكر.

عبد الفتاح الخوجا (2009)، الإختبارات والمقاييس النفسية المستخدمة في الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، الأردن، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

عبد القادر آدم أحمد كانوري (1434)، دليل إستراتيجيات خفض قلق الإختبار، السعودية، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.

عبد اللطيف حسين فرج (2009)، الإضطرابات النفسية (الخوف، القلق، التوتر، الإنفصام، الأمراض النفسية للأطفال)، ط1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

عماد عبد الرحيم الزغول وفؤاد طه طلافحة وعقلة المحاميد (2012)، أثر إستخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الإختبار لدى المتعلمين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 1، الأردن

عبد المنعم، عبد الله (1996) التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، ط 1، غزة فلسطين.

الغامدي، حامد أحمد، (2010)، مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

فاروق، السيد عثمان (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

فاطمة عوض صابر ومرفت على خفاجة (2002) ، اسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، ط1.

- الفقي، حامد عبدالعزيز، (1977) دراسات في سيكولوجية النمو، قرطاسية العتيقي، الكويت
- قمحاوي، ماهر محمد زكي عبد السلام،(1995) ، علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم .رسالة ماجستير .جامعة النجاح الوطنية :فلسطين.
- كرو العزاوي رديم يونس (2008) ،مقدمة في منهج البحث العلمي ،عمان ، دار دجلة ،ط1
- لبنى، جديد (2010)، العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، ملحق، دمشق.
- مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (2009)، الإرشاد النفسي دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية، الملتقى الدولي الأول، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 19 جانفي 2009.
- محمد، الطيب واخرون (2005) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ،الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ،ط3.
- مدحت ،عبد الحميد أبوزيد. (2002) .العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية (بروتوكولات تحليلية وسلوكية ولعبية) ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ج 2.
- مدحت، الطاف عباس أبو العلا، (1990) ، دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية بإستخدام الرسم ، رسالة دكتوراه(غير منشورة) ، كلية البنات جامعة عين شمس.
- مصطفى، خليل محمود عطاء الله (2011)، الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة القلق الإمتحان، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد 4، جامعة المنيا، الخليج.
- معصومة، سهيل المطيري (2005)، الصحة النفسية مفهومها إضطراباتها، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح.
- المنسي، حسن(2004)، التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته، دار الكندي والتوزيع، عمان.
- ميشل، غود فريد ترجمة حبيب نصر الله نصر الله (2010)، مصطلحات في علم النفس والطب النفسي، ط1، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع.
- نائل، إبراهيم أبو عزب (2008)، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

وردية، ساعد (2003)، علاقة قلق إمتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ، جامعة الجزائر، الجزائر.

يعقوب، ابراهيم، (1993)، البناء العالمي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من الصف العاشر بالأردن، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، أريد، الأردن.

المراجع الاجنبية

Corey, G. (2000). *Theory & practice of group counseling*. Fullerton: California State University.

Corey, G. , (1990). *Theory & practice of group counseling*, 3rd edition California Brooks Cole publishing company pacific grove,

Howart, W. (2001). The evolution of reality therapy to choice Theory. *International Journal of Reality Therapy*.

Glasser, W., (1965). *Reality therapy*, New York, Harper & Row,.

Lennon, B. (2000). From "reality therapy" to "reality therapy in action". *International Journal of Reality Therapy*.

Lester, D; Castromayor, I; & Icily, T. "Locus of control, depression and suicidal ideation among American, Philippine, and Turkish students". *The Journal of Social Psychology*,

Misztal, M. (2010). *Abject poverty to self-sufficiency: The Integration of choice theory and reality therapy into a program developed to eradicate poverty*. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*.

الموقع الالكتروني (http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=10640)

التاريخ 2017/03/24 سا 19.20

الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس قلق الامتحان

لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا

الثانوية :

تاريخ اليوم :

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

المعدل (الفصل الاول) :

جذع مشترك : علوم ☐ آداب ☐

التعليمات

أخي الطالب ، أختي الطالبة ..

نضع بين ايديك هذا المقياس بهدف اعداد دراسة علمية ،الرداء منك أن تجيب على هذا الاستبيان بكل صراحة وصدق على العبارات الواردة فيه .

واعلم أخي الطالب، أختي الطالبة أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي الاجابة التي تعبر بها عن رأيك بصراحة.. كما أن إجاباتك

ستضحي بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ضع علامة (×) في خانة واحدة من الخانات الثلاثة المعروضة في الجدول، أمام كل بند من بنود المقياس وذلك في خانة (دائما، أو أحيانا، أو نادرا)

- اذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع (×) في الخانة (دائما)
- اذا كانت العبارة تنطبق عليك احيانا ضع (×) في الخانة (احيانا)
- اذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ضع (×) في الخانة (نادرا)

وقبل أن تسلّم ورقتك، تأكد من أنك أجبت عن كل البنود ، ولم تترك أي بند دون إجابة.

- الان اقلب الورقة واطرح في الاجابة -

الرقم	البند	دائما	احيانا	نادرا
1	اشعر بالتوتر لان والدي غير راضيان عن طريقة استعدادي للامتحانات			
2	يضايقني ان طريقة اجابتي عن اسئلة الامتحانات لا تقنع اساتذتي			
3	يزعجني الفشل في اخفاء توتري امام اصدقائي من نتيجة الامتحان			
4	يقلقني اني لا املك طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة			
5	يوترني احساسني بانني اقل كفاءة من زملائي اثناء ادائي للامتحانات			
6	اشعر ان شخصيتي في خطر حين اكون في انتظار نتيجة الامتحان			
7	يتعبني فهم دروسي لثناء المراجعة بسبب تقصير الاساتذة في شرحها			
8	اشعر بتوتر شديد اثناء الامتحان بسبب تصرفات الاساتذة الحراس			
9	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم عند بعض اصدقائي			
10	لا يمكنني تكرار محاولة مراجعة بعض الدروس التي لم اتمكن من فهمها سابقا			
11	يحبطني بشدة ان اسئلة الامتحان لا تكون كما اتوقعها دائما			
12	اعتقد اني ساترك الدراسة بسبب شعوري اني لن انجح هذه السنة			
13	اشعر بالتوتر لان ظروفني لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحان			
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان الى الجو العام الذي يجري فيه			
15	يزعجني شعوري بانني سافشل في الامتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية			
16	اشعر بالتوتر الدائم اثناء المراجعة لتوقعي اني سافشل في فهم الدروس			
17	احسن بالخوف الشديد من امكانية الغشيان او القى اثناء الامتحان			
18	يرعبني ان تكون نتيجة امتحاني سلبية فيتم طردي من المدرسة			
19	اعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ، واتجنب المواد الصعبة			
20	كثيرا ما اجيب على الاسئلة السهلة في الامتحان ، واتجنب الاجابة على الاسئلة الصعبة			
21	اعتقد انه من الافضل عدم اجراء الامتحانات تجنباً للتوتر الذي يحسه			

			الفرد في انتظار النتيجة	
			شعوري بالخوف من الامتحان يدفعني دوما للاستعانة بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة	22
			لا استطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الامتحان خوفا من ان يحدث لي شيء	23
			افضل ان لا اكون وحدي يوم اعلان نتائج الامتحان ، لخوفي من الصدمة	24
			يزعجني انه لا يمكنني تغيير طريقة مراجعتي للدروس التي كانت سببا في فشلي مرات عديدة	25
			تزداد رغبتني في القيء او الغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة	26
			اشعر بالضيق الشديد لانه لا يمكنني نسيان النتائج السلبية التي حصلت عليها في امتحانات سابقة	27
			اشعر بالتوتر اثناء المراجعة حين ارى احد اصدقائي لم يفهم الدرس	28
			تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين ارى التوتر والخوف في وجوه زملائي	29
			نتائج زملائي السلبية في الامتحانات تزيد من شعوري بالتوتر	30
			يقلقني اني لا اجد الشخص المناسب الذي يمكنه ان يبسط لي كل الدروس	31
			اشعر بالتوتر اثناء الامتحان حين لا اجد الطريقة المثالية للإجابة على كل الاسئلة	32
			يضايقني اني لا اعرف الطريقة المناسبة التي تجعلني في حالة هدوء وانا انتظر نتيجة الامتحان	33

شكرا على تعاونك

الملحق رقم (02)

ترتيب الحاجات الارشادية

الرقم	رقم البند	الحاجات الارشادية	المجموع الكلي للبند
1	10	لا يمكنني تكرار محاولة مراجعة بعض الدروس التي لم اتمكن من فهمها سابقا	80
2	16	اشعر بالتوتر الدائم اثناء المراجعة لتوقعي اني سافشل في فهم الدروس	78
3	18	يرعبني ان تكون نتيجة امتحاني سلبية فيتم طردي من المدرسة	72
4	4	يقلقني اني لا املك طريقة فعالة ونموذجية للمراجعة	71
5	32	اشعر بالتوتر اثناء الامتحان حين لا اجد الطريقة المثالية للاجابة على كل الاسئلة	61
6	21	اعتقد انه من الافضل عدم اجراء الامتحانات تجنباً للتوتر الذي يحسه الفرد في انتظار النتيجة	59
7	9	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم عند بعض اصدقائي	58
8	29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين ارى التوتر والخوف في وجوه زملائي	56
9	31	يقلقني اني لا اجد الشخص المناسب الذي يمكنه ان يبسط لي كل الدروس	55
10	33	يضايقني اني لا اعرف الطريقة المناسبة التي تجعلني في حالة هدوء وانا انتظر نتيجة الامتحان	54
11	27	اشعر بالضيق الشديد لانه لا يمكنني نسيان النتائج السلبية التي حصلت عليها في امتحانات سابقة	53
12	14	يعود سبب توتري يوم الامتحان الى الجو العام الذي يجري فيه	52
13	25	يزعجني انه لا يمكنني تغيير طريقة مراجعتي للدروس التي كانت سببا في فشلي مرات عديدة	52
14	30	نتائج زملائي السلبية في الامتحانات تزيد من شعوري بالتوتر	52
15	8	اشعر بتوتر شديد اثناء الامتحان بسبب تصرفات الاساتذة الحراس	51
16	11	يحبطني بشدة ان اسئلة الامتحان لا تكون كما اتوقعها دائما	51
17	7	يتعبني فهم دروسي لثناء المراجعة بسبب تقصير الاساتذة في شرحها	50
18	2	يضايقني ان طريقة اجابتي عن اسئلة الامتحانات لا تقنع اساتذتي	48
19	5	يوترنني احساسني بانني اقل كفاءة من زملائي اثناء ادائي للامتحانات	47

47	اشعر بالتوتر اثناء المراجعة حين ارى احد اصدقائي لم يفهم الدرس	28	20
46	اشعر بالتوتر لان والدي غير راضيان عن طريقة استعدادي لامتحانات	1	21
46	اشعر ان شخصيتي في خطر حين اكون في انتظار نتيجة الامتحان	6	22
46	شعوري بالخوف من الامتحان يدفعني دوما للاستعانة بالتلاميذ المجتهدين لمساعدتي في المراجعة	22	23
44	يزعجني الفشل في اخفاء توتري امام اصدقائي من نتيجة الامتحان	3	24
43	كثيرا ما اجيب على الاسئلة السهلة في الامتحان ، واتجنب الاجابة على الاسئلة الصعبة	20	25
39	اشعر بالتوتر لان ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحان	13	26
38	اعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ، واتجنب المواد الصعبة	19	27
36	يزعجني شعوري بانني سافشل في الامتحان نتيجة التغيرات المستمرة في المنظومة التربوية	15	28
36	لا استطيع الذهاب منفردا للمدرسة يوم الامتحان خوفا من ان يحدث لي شيء	23	29
36	افضل ان لا اكون وحدي يوم اعلان نتائج الامتحان ، لخوفي من الصدمة	24	30
36	تزداد رغبتني في القياء او الغثيان بمجرد تذكر مواقف مماثلة في امتحانات سابقة	26	31
33	احسن بالخوف الشديد من امكانية الغثيان او القى اثناء الامتحان	17	32
27	اعتقد انني ساترك الدراسة بسبب شعوري اني لن انجح هذه السنة	12	33

الملحق رقم (03)

استمارة التحكيم

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه بعنوان :

**فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية
لخفض قلق الامتحان**

لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا

- اشراف الدكتورة : غرغوط عاتكة
- اعداد الطالبان الباحثان خضرة معروف / مريم قرايفة

مدى مناسبة المدة الزمنية		مدى مناسبة الواجبات المنزلية		مدى مناسبة الادوات المستخدمة		مدى مناسبة الفنيات المستخدمة		مدى مناسبة محتوي الجلسة لما وضعت لقياسه		مدى وضوح أهداف الجلسة		حتوى البرنامج	عدد الجلسات
مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب	مناسب		
													الجلسة الاولى
													الجلسة الثانية
													الجلسة الثالثة
													الجلسة الرابعة
													الجلسة الخامسة
													الجلسة السادسة
													الجلسة السابعة
													الجلسة الثامنة
													الجلسة التاسعة

استمارة تحكيم

الرقم	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج			
02	هدف البرنامج			
03	فترة البرنامج			
04	المكان المحدد لتنفيذ البرنامج			
05	ترتيب الجلسات			
06	خطوات تصميم البرنامج الارشادي			

الملاحظات والتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

اسم المحكم:

التاريخ:/...../.....

الرتبة العلمية:

التوقيع:

الملحق رقم (04)

البرنامج الإرشادي المقترح

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة (البرنامج الإرشادي).

طلب تحكيم برنامج إرشادي قائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان

استاذي الفاضل / استاذتي الفاضلة :

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الباحثتان/ خضرة معروف ومريم قرأيفة بأجراء دراسة مكملّة لنيل شهادة الماستر

تخصص ارشاد وتوجيه وهذه الدراسة بعنوان (فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية

الواقعية لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا)

دراسة ميدانية بثنائية المجاهد ضو صالح- الطريفاي-

نرجوا من سيادتكم المحترمة الإطلاع علي مخطط البرنامج وتحكيمه، وتحديد مدى ملائمة

جلسات البرنامج ووضوحها ومناسبتها لما وضعت من أجله، كما نرجو من سيادتكم أن

تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة جلسات مناسبة وملائمة، أو حذف أي جلسة ترونها

غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الجلسات في البرنامج من وجهة نظركم

المحترمة أو غير ذلك حسب ما ترونه مناسباً.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

الاستاذة المشرفة

اعداد الطالبتان

د. غرغوط عاتكة

خضرة معروف

مريم قرأيفة

* الإرشاد حسب نظرية العلاج الواقعي هو تلك العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد بحيث يتمكن من المواجهة الإيجابية للواقع والتكيف معه وإشباع الحاجات، فالإرشاد يتضمن المواجهة المباشرة لمشكلة الفرد مع التركيز على ما يقوم به من سلوك.

1- مفهوم البرنامج الارشادي:

هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي، ويتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والانشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تعديل سلوكيات واكتساب مهارات جديدة تؤدي بهم الى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها.

(عبد العظيم حسين، 2004، 228)

وتعرفه الباحثتان كما يلي: مجموعة من الخطوات والاجراءات المحددة والمنظمة تستند في اساسها على النظرية الواقعية لـ (جلاس) ومبادئها ، تتضمن مجموعة من المعلومات والمهارات والانشطة المختلفة والتي تقدم لتلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على خفض قلق الامتحان من خلال تعديل سلوكياتهم واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم الى خفض القلق وتحقيق التوافق النفسي ويتكون البرنامج الارشادي المقترح القائم على النظرية الواقعية لـ (جلاس) من 9 جلسات موزعة على ثمانية مبادئ بواقع جلستين في الاسبوع ، وتستغرق مدة كل جلسة تقريبا 60 دقيقة، والمدة المستغرقة اثناء تطبيق البرنامج في كل الجلسات كانت 10 ساعات . وتم استخدم مجموعة من الاساليب منها: الحوار، المناقشة الجماعية ، التغذية الراجعة، النمذجة.

2- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه نشاط اونشاط علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والصحة النفسية، ويقوم بإعداده فريق من المختصين (المرشد النفسي - الأخصائي النفسي - الموجه - أولياء الأمور - الأساتذة.....الخ)

والأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي نلخصها فيما يلي:

أ- العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج والخصائص النمائية التي يمرون بها.

وفي الدراسة الحالية ضرورة مراعاة الخصائص النمائية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي المتفوقين دراسيا.

ب- مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الأفراد المشاركون.

ج- مراعاة الفروق بين الجنسين (إناث/ذكور)

د- نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركون في البرنامج.

هـ- أن يكون البرنامج واقعيًا في حدود الإمكانيات المتاحة .

الموقع الإلكتروني (<http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=10640>)

3- أهداف البرنامج:

أ- الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي المتفوقين دراسيا بثنائية" المجاهد ضو صالح " ب : بلدية الطريفوي ولاية الوادي، استنادا لحاجاتهم الإرشادية المتعلقة بحالة قلق الامتحان.

ب- الأهداف الإجرائية للبرنامج:

بانتهاء البرنامج يتوقع من المسترشد الوصول به الى :

- اكسابهم مهارات اجتياز الامتحان لتخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم.
 - تعزيز السلوكيات الاجتماعية الايجابية وإطفاء السلوكيات السلبية و المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الامتحان .
 - إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يتحدثون ويُعبّرون عن الأفكار والمشكلات التي تؤدي إلى القلق والعمل على مواجهاتها .
- وتتفد هذه الأهداف الإجرائية من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

س1) من المستفيد من البرنامج؟

المستفيد من البرنامج (12) تلميذ ويمثلون (41%) من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا و(8%) من جميع تلاميذ السنة الاولى ثانوي في (ثانوية المجاهد ضو صالح) ببلدية الطريفايو وذلك بعد تحديد مستوى القلق لديهم بتطبيق مقياس القلق الامتحان لعبد الناصر غربي والذي حصلنا عليه من عنده شخصيا .

س(2) متى يستفيدون من البرنامج الإرشادي ؟

يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج من تاريخ (2017/04/02) إلى (2017/04/20) تقريباً بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع في (ثانوية المجاهد ضو صالح) بعدد(09) جلسات وزمن كل جلسة ما بين (45-60) دقيقة .

س(3) كيف يستفيدون التلاميذ من البرنامج؟

يستفيد التلاميذ من هذا البرنامج من خلال الجلسات الإرشادية والخدمات الارشادية ال والأنشطة الاجتماعية والواجبات المنزلية .

4- خطوات تصميم البرنامج الإرشادي:

من أجل تصميم برنامج ارشادي في ضوء النظرية الواقعية لـ " جلاسر " يهدف لخفض قلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي المتفوقين دراسيا، تم باتباع خطوات التالية:

أ- الاطلاع على التراث النظري لموضوع تصميم وبناء البرامج الارشادية عموما، وبصفة خاصة البرامج الارشادية المصممة في ضوء الواقعية ، وتم التركيز بشكل أساسي على البرامج الارشادية الموجهة لفئة المراهقين، وخصوصا منهم المتمدرسين في المرحلة الثانوية، وفي السنة الاولى ثانوي بوجه خاص.

ب- الاطلاع على التراث النظري لموضوع قلق الامتحان، قصد تحديد مفهومه، أبعاده، مظاهره ،أسبابه، وطرق التعامل معه، وذلك قصد الاستفادة من تلك المعلومات في تصميم البرنامج الارشادي المقترح.

ج- الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالنظرية الواقعية لـ: "جلاسر"، والاطلاع على مفاهيمها وافترضاها النظرية والتطبيقية، خصوصا ما تعلق منها بمبادئها والتي هي :

1- العلاقة الشخصية (الاندماج الشخصي) .

2- التركيز على السلوك بدلاً من المشاعر .

3- التركيز على الحاضر .

4- الحكم على السلوك .

5- التخطيط .

6- الالتزام .

7- لا أعذار .

8- استبعاد العقوبة .

د- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية، ومن خبرة بعض مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني ذوي الخبرة في مجال ترشيد قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على اعتبار ان احد الباحثين مستشارة توجيه جديدة في الميدان .

هـ- اختيار مجتمع الدراسة " ثانوية المجاهد ضو صالح " ب: بلدية الطريف اوي ولاية الوادي، بناء على ان احد الباحثين مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالثانوية نفسها وبالتالي سهولة التواصل والتفاعل والتطبيق مع تلاميذها ومع الطاقم التربوي والإداري للمؤسسة.

و- اختيار افراد العينة الأساسية بطريقة قصدية، مع تثبيت المتغيرات الدخيلة التي تؤكد الدراسات السابقة أن لها تأثير على قلق الامتحان مثل: الجنس، الاعداد ، التحصيل الدراسي، خصوصية المنطقة، وعزل باقي المتغيرات التي تؤكد الدراسات السابقة أن تأثيرها ليست له أهمية مثل : الحالة العائلية، المستوى الاقتصادي.

ي- تطبيق القياس القبلي لمعرفة مستويات قلق الامتحان لدى العينة الأساسية للدراسة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادي المقترح، ومن خلال ذلك تم:

✓ تحديد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي المتفوقين دراسيا، الذين لديهم مستويات مرتفعة من قلق الامتحان، حيث تم حساب النسبة المئوية لإجابات الافراد تبعا لأبعاد مقياس قلق الامتحان،

5- جلسات البرنامج:

وعدها (09) جلسات إرشادية ، والجدول التالي يوضح محتويات الجلسات الإرشادية.

الجلسة الارشادية رقم (1) :

عنوان الجلسة	تحقيق الاندماج	ملاحظات
اهداف الجلسة	- التعرف وبناء العلاقة الارشادية - تقديم البرنامج للمشاركين	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالأعضاء المشاركين في البرنامج الارشادي. 2- تقدم المرشدتان نفسيهما للأعضاء المشاركين بالتعريف كل منهما بمؤهلاتها العلمية وخبرتها العملية في مجال الارشاد كما تذكر احدهما بمهامها داخل هذه المؤسسة 3- يطلب من كل عضو مشارك تقديم نفسه لزملائه. من اجل تقريب المسافة بين المرشدتين والاعضاء المشاركين من جهة والاعضاء المشاركين انفسهم من جهة اخرى . 4- التعريف بالبرنامج من حيث اهدافه واهميته في تخفيف قلق الامتحان ومناقشتها، مع ذكر وعدد جلساته ومدة كل جلسة. 5- اقناع الاعضاء المشاركين باهمية البرنامج القائم على النظرية الواقعية . 6- اقناع الاعضاء المشاركين بضرورة الالتزام بالجلسات الارشادية 7- تؤكد المرشدتان على اهمية الالتزام بمواعيد الجلسات واهمية التفاعل معها. 8- التاكيد على ثقتهما بالافراد المشاركين وثقتهم بنجاح البرنامج . 9- التاكيد على سرية ما يدور داخل الجلسات. 10- التاكيد للافراد المشاركين على ضرورة ابداء الراي	

	11- ابرام عقد اخلاقي بين المرشدين والاعضاء المشاركين في البرنامج.	
	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	المستهدفون
	الطالبتان الباحثتان	المنفذون
	جهاز عارض -سبورة - اقلام سبورة	الوسائل المستخدمة
	الاندماج - الحوار الهادف - الاقناع	الفنيات المستخدمة
	(50-60) دقيقة	مدة الجلسة
	ماهي انتظارتكم من البرنامج المقترح بعد الاطلاع على اهدافه واهميته؟	تقييم الجلسة

الجلسة الإرشادية رقم (2) :

عنوان الجلسة	مفهوم قلق الامتحان	ملاحظات
اهداف الجلسة	1- تعريف الاعضاء المشاركين بمفهوم القلق وقلق الامتحان ، وتصنيفاته وأعراضه التي تصاحبه، وأسبابه. 2- الوقوف على اثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان .	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالأعضاء المشاركين وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة . 2- طرح عدة اسئلة للتعرف على مفهوم قلق الامتحان والاعراض التي تصاحبه من خلال استثارة افكار المشاركين و تقوم المرشدتين بعد ذلك بتعديل بعض هذه المفاهيم ومن هذه الاسئلة : س - ما مفهومك للقلق؟ ما مفهومك لقلق الامتحان ؟ س - في رأيك ماهي الاعراض التي تصاحبه ؟ -وهنا نركز على الاعراض الجسمية والفيزيولوجية: (تزايد نبضات القلب ، الخوف والتوتر ،فقدان التركيز، التعرق ،فقدان الشهية ...) 3- تقديم محاضرة مبسطة حول مشكلة قلق و عرض شرائح (power point) توضح مفهوم قلق الامتحان وتقديم مطويات مضمونها..... ثم تتم الاجابة على الاسئلة واستفسارات المشاركين حول موضوع النقاش. 3-تلخيص ما دار في الجلسة واعطاء الواجب المنزلي.	

المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا
المنفذون	الطالبتان الباحثتان
الوسائل المستخدمة	جهاز كمبيوتر محمول - جهاز عرض داتا شو - سبورة - اقلام سبورة - مطويات - مادة نظرية تتحدث عن قلق الامتحان.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، الحوار ، التغذية الراجعة ، الاستفسار.
مدة الجلسة	60 دقيقة
تقييم الجلسة	ما الهدف من معرفتك لأعراض واسباب والاثار الناجمة عن قلق الامتحان ؟

الواجب المنزلي

1- حسب رايك هل قلق الامتحان سبب في عدم حصولك على تحصيل دراسي معين تطمح اليه ؟

.....

.....

.....

2- ماهي الحلول المقترحة لمواجهة قلق الامتحان ؟

.....

.....

الجلسة الارشادية رقم (3) :

عنوان الجلسة	التركيز على السلوك الواقع (هنا والان) اكثر من المشاعر وضرورة اهمال الماضي	الملاحظات
اهداف الجلسة	- تعريف الاعضاء المشاركين بمعنى الواقع من وجهة نظر الواقعية (جلاسر). - مساعدة العضو المشارك على ان يكون واعيا بسلوكه الواقع .	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالاعضاء المشاركين وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة. 2- التذكير بما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي لكل مشارك . 3- تقوم المرشدتان بتعريف مفهوم الواقع ثم مناقشته مع الافراد المشاركين السلوك الواقع(المسؤول). وتجسيده في سلوكيات يقوم بها الممتحن سواء قبل او اثناء او بعد الامتحان ، سلبية كانت او ايجابية . 4- شرح للمشاركين مهارة قبول الواقع كما هو وليس كما يتمناه والتركيز على الحاضر والمستقبل. 5- تعليم الاعضاء المشاركين ان اللاواقع هو الفشل في اشباع حاجاتهم بطريقة سليمة مسؤولة ومكاسب واقعية ، واللذة الحقيقية هي لذة السلوك الصحيح والواقع والمسؤولية ومضاعفة قدراته للانتقال الى مرحلة المواجهة. 6- عرض امثلة ونماذج ايجابية (سلوكيات ايجابية قبل واثناء وبعد الامتحان)	

	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12)	المستهدفون
	تلميذا متفوق دراسيا	
	الطالبتان الباحثتان	المنفذون
	جهاز كمبيوتر محمول - جهاز عرض - فيديو - سبورة - اقلام السبورة .	الوسائل المستخدمة
	الحوار، التركيز على السلوك ، النمذجة	الفنيات المستخدمة
	60 دقيقة	مدة الجلسة
	ما السلوك الواقع وما يجب التركيز عليه ؟	تقييم الجلسة

الواجب المنزلي

1- اكتب فقرة تصف فيها حالتك قبل واثناء وبعد الامتحان.

.....

.....

.....

الجلسة الارشادية رقم (4)

عنوان الجلسة	احداث عملية الاستبصار (الحكم على السلوك) 1	الملاحظات
اهداف الجلسة	- الوصول بالمشارك الى الحكم على سلوكه وتقييمه.	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالافراد المشاركين وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة. 2- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي لكل مشارك وربط الجلسة السابقة بالحاضرة . 3- التمييز بين السلوكيات الصحيحة المقبولة والسلوكيات الخاطئة المرفوضة من خلال عرض بعض المواقف التي تدل على التعامل مع الواقع بشكل صحيح في إشباع الفرد لحاجاته (مواقف من الواجب المنزلي المنجز) 5- مناقشة المشاركين في كيفية الحكم على سلوكياتهم بناء او غير بناء . 6- ان يدرك ويعي المشارك سلوكه الحالي ويتقبله ويعترف به ويتعامل معه ويتحمل مسؤولية ذلك السلوك الواقع على ان يهمل الماضي لانه لا يمكن تغييره . (قلق الامتحان موقف حقيقي) 7- شرح وتوضيح استراتيجيات التقييم وتشمل اتجاه السلوك والرغبات والادراك للسلوك المسؤول 8- عرض امثلة ونماذج ايجابية .	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	

الطالبان الباحثان	المنفذون	
جهاز كمبيوتر محمول - جهاز عرض - فيديو - سبورة - اقلام السبورة .	الوسائل المستخدمة	
الحوار، المناقشة الجماعية ، النمذجة ، التغذية الراجعة .	الفنيات المستخدمة	
60 دقيقة	مدة الجلسة	
ما اهمية الحكم على السلوك ؟	تقييم الجلسة	

الواجب المنزلي

ذكر بعض السلوكيات التي قمت بها ذات الصلة بموقف الامتحان سابقا والحكم عليها وتقييمها وما يجب ان يكون عليه مستقبلا وفق الجدول التالي .

الرقم	سلوكيات في موقف امتحان سابق	الحكم عليها وتقييمها (خطا - صواب)	ما يجب ان يكون مستقبلا

الجلسة الارشادية رقم (5)

عنوان الجلسة	احداث عملية الاستبصار (الحكم على السلوك)2	الملاحظات
اهداف الجلسة	- الوصول بالمشارك الى الحكم على سلوكه وتقييمه .	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالاعضاء المشاركين وشكرهم على التزامهم بمواعيد الجلسات. 2- التذكير بما دار في الجلسة السابقة من اجل ربط الجلسة السابقة بالحاضرة . 3- تحليل ومناقشة الواجب المنزلي بالتفصيل من حيث : *وقت حدوث السلوك قبل/اثناء/بعد الامتحان *نوع القلق *الحكم عليه *تقييمه *ما يجب ان يكون عليه مستقبلا 4- شكر الاعضاء المشاركين على المواصلة و التفاعل والقيام بواجب منزلي .	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	
المنفذون	الطالبان الباحثتان	
الوسائل المستخدمة	سبورة - اقلام	
الفنيات المستخدمة	الحوار والمناقشة، تقييم السلوك ،الحكم على السلوك ، التعزيز ، الاطفاء .	
مدة الجلسة	60 دقيقة	
تقييم الجلسة	ما الفائدة من حدوث عملية الاستبصار؟	

الواجب المنزلي كتابة قفزة تصف نفسك وانت تمتحن سابقا من وقت دخولك لقاعة الامتحان الى غاية خروجك.

الجلسة الارشادية رقم (6):

عنوان الجلسة	التخطيط للسوك المسؤول	الملاحظات
اهداف الجلسة	مساعدة المشارك على بناء خطة واقعية على اساس قدراته وميولاته .	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالافراد المشاركين وشكرهم على التزامهم بمواعيد الجلسات والمواصلة. 2- مناقشة الواجب المنزلي لكل مشارك وهل كانت هذه السلوكيات التي قام بها كل مشارك مخطط لها ام كانت بدون تخطيط. 3- توضيح اهمية التخطيط في الحياة بشكل عام. 4- مناقشة مراحل بناء خطة سهلة وبسيطة و واقعية بعيدة عن التعقيد وشاملة كل في حدود قدراته وامكانياته . 5- تحديد الاهداف القريبة المدى والبعيدة المدى والمتوسطة المدى من خلال بناء خطة بسيطة 6- مناقشة كيفية وضع خطة قابلة للتعديل او خطة بديلة . 7- مناقشة المشاركين في بناء الخطط القريبة المدى والبعيدة المدى (كيفية اجتياز الامتحان نموذجاً) * خطة للمذاكرة * خطة للمراجعة * خطة للإجابة عن الامتحان 8- تلخيص ما دار في الجلسة .	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	

	الطالبان الباحثان	المنفذون
	سبورة - اقلام سبورة.	الوسائل المستخدمة
	الحوار ، المناقشة الجماعية ، مهارة التخطيط .	الفنيات المستخدمة
	60 دقيقة	مدة الجلسة
	ما الفائدة من التخطيط ؟	تقييم الجلسة

الواجب المنزلي

قم بتصميم خطة مستقبلية تتبعها لاجتياز امتحانات الفصل الثالث.

.....

.....

.....

الجلسة الارشادية رقم (7) :

عنوان الجلسة	الالتزام بالتنفيذ	الملاحظات
اهداف الجلسة	- التزام المشارك بتنفيذ الخطة المقترحة. - لا تبريرات ولا اعتذارات في عدم الالتزام	
اجراءات الجلسة	1- الترحيب بالمشاركين وشكرهم على الالتزام بموعد الجلسة والمواصلة . 2- مراجعة ما دار في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب . 3- شرح مبسط لمعنى اتخاذ القرار اهميته وضرورته . 4- شرح أهمية استراتيجية اختيار البدائل المناسبة من خلال الموازنة الدقيقة بين إيجابيات و سلبيات البدائل في اقصر مدة 5- شرح لاهمية مهارة اتخاذ القرار في الحياة 6- عرض مجموعة من الامثلة ثم تدريب المشاركين على اتخاذ القرار وذلك بتبني مشكلة شخصية لأحد المشاركين في موقف الامتحان والتعاون لوضع بديل مناسب باستخدام نموذج اتخاذ القرار . 7- توضيح اهمية الالتزام بالتنفيذ والابتعاد عن ايجاد المبررات والاعتذرات 8- تلخيص ما دار في الجلسة. 9- شكر المشاركين على المشاركة والتفاعل وتحديد الواجب المنزلي.	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	

	الطالبان الباحثان	المنفذون
	جهاز حاسب آلي - جهاز عرض - سبورة - اقلام سبورة - مطويات .	الوسائل المستخدمة
	الحوار و المناقشة ،النمذجة ، مهارة اتخاذ القرار ،التغذية الراجعة ، التعزيز .	الفنيات المستخدمة
	ما الغاية من الالتزام ؟	تقييم الجلسة

الواجب المنزلي

حسب رأيك ماهي اهم المشكلات التي تعتقد أنها بحاجة إلى اتخاذ القرار الصحيح في حلها وخاصة في موقف الامتحان.

.....

.....

.....

الجلسة الارشادية رقم (8):

عنوان الجلسة	مهارة ادارة الوقت	الملاحظات
اهداف الجلسة	اكساب المشاركين مهارة ادارة الوقت والالتزام بها	
إجراءات الجلسة	1- الترحيب بالاعضاء المشاركين وشكرهم على الالتزام بمواعيد الجلسة. 2- شرح مبسط لمفهوم تنظيم الوقت واهميته 3- التحدث عن كيفية تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل. 2- تدريب الطلاب علي إتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ وقت الفراغ. 3- تبصير المشاركين بإيجابيات تنظيم الوقت والتقييد بالنظام والمحافظة على المواعيد 3- عرض نموذج عملي (حول تنظيم الوقت) ومن ثم مناقشة المشاركين في كيفية عمل جدول يومي وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الأعمال البيتية. 4- اقتراح نموذج من احد الأفراد المشاركين لجدول مذاكرة وفق توقيت فرصة لقيام كل مشارك بعمل جدول تنظيم وقت ومناقشة زملائه في جدولته. 5- تدريب المشاركين علي استثمار الوقت بفعالية كبيرة من أجل عدم التخطي في الأعمال. 6- شكر المشاركين على المواصله و التفاعل والقيام بواجب منزلي	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الارشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	

المنفذون	الطالبان الباحثان	
الوسائل المستخدمة	جهاز حاسب آلي - جهاز عرض - سبورة - اقلام سبورة .	
الفنيات المستخدمة	المناقشة الجماعية - مهارة تنظيم الوقت - النمذجة	
مدة الجلسة	60 دقيقة	
الواجب المنزلي	انجاز كل مشارك جدول للمذاكرة اليومية والاسبوعية	

الواجب المنزلي

انجاز كل مشارك جدول للمذاكرة اليومية والاسبوعية وفق تنظيم محكم للوقت

.....

.....

.....

الجلسة الإرشادية رقم (9) :

عنوان الجلسة	انتهاء العلاقة الإرشادية	
اهداف الجلسة	انتهاء العلاقة الإرشادية وتطبيق القياس البعدي	
اجراءات الجلسة	1-الترحيب بالافراد المشاركين وشكرهم على الالتزام بمواعيد الجلسة والمواصلة في تنفيذ البرنامج . 2-شكر المشاركين على التزامهم وتفاعلهم اثناء الجلسات السابقة. 3-الحث على ضرورة اتقان المهارات التي تم التدريب عليها اثناء تطبيق البرنامج 4-التمهيد لإنهاء البرنامج، 5-تطبيق مقياس قلق الامتحان للدكتور عبد الناصر غربي. 6- توجيه الشكر اللفظي والمادي لافراد المشاركين و توزيع شهادات الشكر للمجموعة المشاركة 6- تقوم الطالبتان الباحثتان بتقديم الارشادات لهن ومن بينها واهمها اتباع خطوات البرنامج لكافة طلبة فترات الامتحان وحتى في مجالات الحياة	
المستهدفون	المشاركون في البرنامج الإرشادي وعددهم (12) تلميذا متفوق دراسيا	
المنفذون	الطالبتان الباحثتان	
الوسائل المستخدمة	سبورة - اقلام سبورة	
الفنيات المستخدمة	المناقشة الجماعية - التعزيز الايجابي	
مدة الجلسة	60 دقيقة	

6- تقييم البرنامج :

يتم تقييم البرنامج الإرشادي ومدى فعاليته من خلال النقاط التالية:

- أخذ رأي المجموعة المشاركة (التجريبية) في مدى استفادتهم من البرنامج بعد إنجائه ، عن طريق توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي .
- إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان ، للتأكد من مدى انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة المشاركة (التجريبية) ونجاح البرنامج ام لا .
- الفرق بين القياسين القبلي والبعدي احصائيا اذا كان لصالح القياس البعدي دليل على مدى نجاح البرنامج او العكس.
- على اعتبار ان احد الطالبتين الباحثتين مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالمؤسسة التي اجريت بها الدراسة الاساسية فهي منذ بداية السنة الدراسية 2016/2017 وهي مرافقة ومرشدة وموجهة لتلاميذ هذه الثانوية ، وهو من اختصاصها - ليسانس تخصص ارشاد وتوجيه - ومن مهامها الموكلة لها فيتيح لها الفرصة وعن قصد في رصد سلوكياتهم بالايجاب او السلب و مدى استفادة هذه المجموعة المشاركة من البرنامج من خلال هذه السلوكيات ومدى تغير وجهة نظرهم نحو مواقف الامتحان.

ملحق رقم (05) قائمة محكمي البرنامج الارشادي المقترح

القائم على النظرية الواقعية لخفض قلق الامتحان

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة
01	م السعيد قيسي	دكتوراه	علم النفس المدرسي	استاذ محاضر (أ) بجامعة الوادي
02	سلاف مشري	دكتوراه	علم النفس المدرسي	استاذ محاضر (أ) بجامعة الوادي
03	النوي بالطاهر	دكتوراه	علوم التربية	استاذ محاضر (أ) بجامعة الوادي
04	الزهرة الاسود	دكتوراه	علم التدريس	استاذ محاضر (أ) بجامعة الوادي
05	اسماء لشهب	ماجستير	علم النفس المدرسي	مستشارة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني
06	سليم حمي	ماجستير	علم النفس التربوي	استاذ مؤقت بجامعة الوادي
07	عبد الخالق جراد	ليسانس	علم النفس العيادي	مفتش التربية الوطنية للتوجيه والارشاد المدرسي والمهني

ملحق رقم (6)

بطاقة تقييم لجلسات البرنامج الارشادي

الاسم واللقب :

1- مارايك في هذا البرنامج ومحتويات جلساته ؟

.....

2- ماهي الموضوعات التي اثارت انتباهك في البرنامج ؟

.....

3- هل هناك فكرة او سلوك ما كنت تتمنى ان يتحقق من خلال هذا البرنامج ولم يتحقق ؟

.....

4- ماهي الجوانب الايجابية التي استفدت منها ؟

.....

5- حدد نسبة التغير أي الاستفادة من البرنامج عندك بكل صدق (النسبة المئوية) ؟

.....

ملحق رقم (7) استمارة المقابلة البحثية

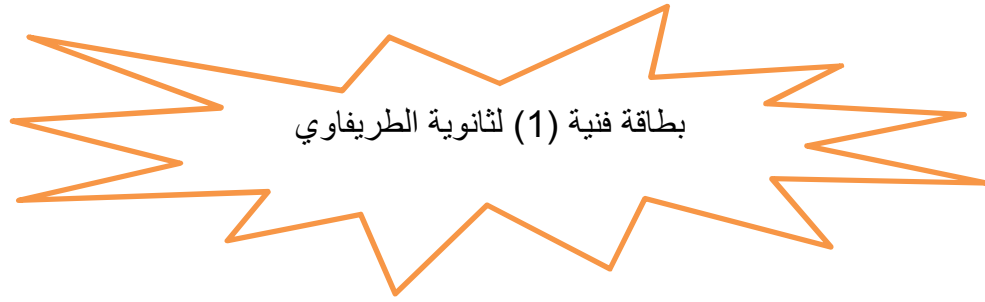
الاسم واللقب :

الجنس :

سنوات الخبرة :

- 1- في رأيك وحسب خبراتك الميدانية ماهي الحاجات الارشادية (الاحتياجات) التي يفقدها تلميذ السنة الاولى ثانوي حتى ينخفض لديه قلق الامتحان ؟
- 2- ماهي افضل طريقة للتعامل مع تلاميذ السنة الاولى ثانوي ؟

ملحق رقم (8) البطاقات الفنية للمؤسسات المعنية



اسم المؤسسة	ثانوية المجاهد ضو صالح
البلدية	الطريفايوي
رمز البلدية	3917
الدائرة	حاسي خليفة
تاريخ الانشاء	2006/09/06
النمط (طاققتها النظرية)	800
نظام الدراسة	نصف داخلي
الوسط	شبه حضري
رقم التعريف الوطني	06312
رقم الميكانو غرافي	39039
رقم حساب الخزينة	172. 000. 390. 1. مفتاح 34
الرقم لدى الضمان الاجتماعي	3956209541
البريد الالكتروني	Lyctri@gmail.com
الهاتف	032-13-50-01
الفاكس	032-13-50-02
المساحة الاجمالية	17100 م
بعدها عن مقر الولاية	12 كم

الطريفايوي في : 2016/09/05

2017/2016		العام الدراسي :			ثانوية بحري بكار	
		البراقة التقنية (2) لثانوية بحري بكار				
اسم و لقب مدير المؤسسة :		العبد شيخة بلقاسم				
اسم و لقب ناضر الثانوية :		مسعود ذويب				
اسم و لقب مستشار التوجيه :		زينب عقاب				
عدد المساعدين التربوي في المؤسسة :		9				
عدد القاعات الدراسية في المؤسسة (الحجرات الدراسية) :		30				
عدد الأفواج التربوية في المؤسسة حسب المستويات الدراسية :		20				
1 ثا	2 ثا	3 ثا	المجموع	حركة الاقسام		
7	6	7	20	عادية		
تعداد التلاميذ في كل مستوى دراسي :						
1 ثا	2 ثا	3 ثا	المجموع	متوسط التعداد في المؤسسة		
234	180	271	685	34		
النوادي الثقافية و الرياضية في المؤسسة :						
الرقم	التسمية					
1	نادي الرسم والموسيقى					
2	النادي الادبي					
3	نادي العلوم والتكنولوجيا					
4	نادي البيئة					
5						

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ثانوية مفدي زكريا

مديرية التربية لولاية الوادي
البياضة

بطاقة فنية (3) لثانوية مفدي
البياضة

رقم: 96/80.03.0/918 بتاريخ 1996/06/10					قرار إنشاء المؤسسة
09/2048494	الاتحادية و ع م م	02/339929	رقم الحساب الجاري البريدي	97/96	تاريخ الافتتاح
82/1979528	الرابطة الرياضية م	120/93	رقم الحساب الجاري للخرينة	2600	الرقم الوطني
99/35599	د. و. للامتحانات	3956209541	رقم الضمان الاجتماعي	1000 مقعد	نوع طاقة الاستيعاب
71/302106	الضرائب	22/390310	رقم تعاضدية عمال التربية	35100 م 2	المساحة الكلية
-22-72-67 032	رقم الهاتف	12/3903	رقم تعاضدية حوادث التلاميذ	6500 م 2	المساحة المبنية

المحلات و المرافق

02	المخازن	01	المكتبة	13	المكاتب الادارية	19	القاعات العادية
07	السكنات	01	النادي	01	قاعة الاساتذة	/	القاعات المتخصصة
01	قاعة الرياضة	01	المدرج	06	المخابر	02	الساحات
/	الملاعب	/	قاعة النشاطات	/	الورشات	02 (+نادي)	محلات أخرى
08	دورة المياه	01	المطبخ والمطعم	/	المراقد	02	قاعة إعلام آلي

التنظيم التربوي (الخريطة التربوية رقم: 14/2016/2017 بتاريخ: 25/07/2016)			
المجموع	46	45	
ت واقتصاد	02	02	
اعلام الي	01	01	
ه طرائق	01	01	
ه كهربائية	02	02	
ه ميكانيكية	00	00	
ت بدنية	04	04	
ت فنية	04	04	
انجليزية	04	03	
فرنسية	02	02	
تاريخ وجغرافيا	05	05	
ادب عربي	02	02	
علوم طبيعية	06	06	
فيزياء	06	06	
رياضيات	06	06	
المناصب	المفتوحة	المشغولة	