جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع :

برنامج ارشادي لخفض قلق الامتحان لمعيدي شهادة البكالوريا

–دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ثانوية 19 مارس 1962 بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علم الاجتماع

من إعداد الطلبة:

- رحمة مومن بكوش
- هنية قدع

إشراف الأستاذ :

- محمد سبع

السنة الجامعية: 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم
كلك ١٤١٧

الإهداء

لك الحمد ربي على عظيم فضلك وكثير عطائك.

إنه لا يسعنا في هذه اللحظات التي لعلنا لا نملك أغلى منها أن نهدي ثمرة هذا

العمل إلى:

الذي يخفق له قلبنا باستمرار، ضياء قلبنا ونور بصرنا : "سيدنا ومعلمنا محمد صلى الله عليه وسلم".

فضاء المحبة وبحر الحنان، ريحانة الدنيا وبهجتها: امهاتنا الغاليات.

الذين علمونا أن الحياة كفاح ونضال: أبائنا الاعزاء حفظهم الله.

الأعمدة التي نظل نرتكز عليها للصمود: إخوتنا، واخواتنا، وكل أولادهم

إلى بنات الاعمام والعمات جميعهم

إلى بنات الاخوال والخالات و الى كل الأصدقاء

الذين أحاطونا بمساعدتهم وبحبهم: أهلنا وأقاربنا.

المعادلة التي ترسم منحنى حياتنا: أصدقائنا في الجامعة؛ وخاصة الشخص الذي تعب معنا في إعداد هذه المذكرة اخونا محمد له شكر خاص جدا .

إلى كل الذين عرفناهم من قريب أوبعيد

من فتح هذه الوريقات وتصفحها بعدي.

قدع هنية

مومن بكوش رحمة

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله (عزّ وجل) على جزيل فضله وكثير نعمه,الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه على مده لي بالعزم والإرادة لإنجاز هذا العمل.

ومن باب (لا تنسوا الفضل بينكم) أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد في إخراج هذا العمل إلى النور ونخص بالذكر:

- أستاذنا الفاضل "محمد سبع" نتقدم له بخالص شكرنا وعظيم التقدير والامتنان، فهو الذي أسعدنا بإشرافه على هذه الدراسة، فقد رافقنا في هذه الرحلة التعليمية، ومنحنا الكثير من وقته، وجاد علينا بإرشاداته السديدة، وتوجيهاته المفيدة فجازاه الله عنا خير الجزاء.

- والى الذين وقفا معنا وساعدانا جنود الخفاء أخونا محمد وابنة الخالة حكيمه لهم كل الشكر والتقدير

إلى كل عمال ثانوية "19 مارس 1962" خاصة المرشدة النفسية التي ساعدتنا في تطبيق البرنامج

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي باستخدام بعض استراتيجيات في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المعيدين السنة الثالثة ثانوي بإحدى ثانويات الوادي (19 مارس 1962)، وقمنا بإسقاط نتائج هذا البرنامج على التساؤلات التالية:

1 - ليست هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لدرجة الكلية لدى افراد العينة بعد تطبيق البرنامج المقترح لخفض قلق الامتحان .

2-ليست هناك فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي في البعد الأول و البعد الثاني والبعد الثالث للمقياس.

3 - ليست هناك فروق دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى أفراد العينة تعزي متغير الجنس

4 - ليست هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى أفراد العينة تعزي متغير السن

5 - ليست هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى أفراد العينة تعزي متغير الشعبة.

ولتحقق من هذه التساؤلات استخدمنا المنهج الشبه تجريبي من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان كمقياس قبلي، ثم تنفيذ البرنامج الإرشادي وبعدها إعادة تطبيق نفس المقياس كمقياس بعدي وطبقت هذه الدراسة على عينة قصدية تتكون من(15) تلميذ وتلميذة، ومن خلال اختبار الفرضيات باستخدام اختبار"Paired semple T test " للفروق بين المتوسطات واختبار " One way ANOVA "تم التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام استراتيجيات في خفض قلق الامتحان لدى العينة، وتوصلنا انه هناك فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لدرجة الكلية لدى افراد العينة وفي ابعاده الثلاثة ولم نجد هناك فروق في المتغيرات، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة وضعنا عدة اقتراحات وآفاق للآباء والمعلمين والباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لتطوير قدرات التلاميذ خاصة المعيد، وتنمية جميع جوانبهم النفسية والاجتماعية والجسمية والمعرفية العقلية حتى يستطيع التكيف مع الظروف الصعبة ويواجه مشكلاته بشكل أفضل.

Le résumé de l’étude

La présente étude vise à identifier l'efficacité d'un programme pilote utilisant quelques stratégies visant à réduire le niveau d'anxiété lors des examens chez les élèves de la troisième année secondaire dans un établissement d'enseignement secondaire de la ville d’El-oued (le Lycée 19 Mars 1962). Nous avons essayé d’appliquer les résultats de ce programme sur les questions suivantes:

1. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés de mesure antérieur et postérieur au degré total chez les membres de l'échantillon après l'application du programme proposé pour réduire l'anxiété de l’examen.

2 Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés de mesure antérieur et postérieur dans la première dimension et la deuxième dimension et la troisième dimension de l'échelle.

3 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le moyen des degrés de mesure postérieur chez les membres de l'échantillon attribuée au variable de sexe.

4 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le moyen des degrés de mesure postérieur chez les membres de l'échantillon attribuée au variable de l’âge.

5 - Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le moyen des degrés de mesure postérieur chez les membres de l'échantillon attribuée au variable de la filière.

Pour vérifier ces questions, nous avons utilisé la méthode para expérimentale à travers l’adoption de l’échelle de l'anxiété de l’examen comme une échelle de mesure antérieure. Nous avons ensuite exécuté le programme pilote. Puis nous avons appliqué de nouveau la même échelle en tant que échelle de mesure postérieure. La présente étude est appliquée sur un échantillon composé de 15 élèves de deux sexes. A travers le choix des hypothèses à l'aide du test "Paired semple T test "des différences entre les moyennes et le test" "One wey ANOVA ″, nous avons pu confirmer l'efficacité du programme pilote en utilisant des stratégies pour réduire anxiété de l’examen chez l'échantillon. Nous sommes parvenu à montrer qu’il existe différence statistiquement significative entre la moyenne des degrés de mesure antérieur et postérieur au degré total chez les membres de l'échantillon et dans ses trois dimensions, mais nous n’avons trouvé qu’il existe des différences dans les variables. A la lumière des résultats de cette étude, nous avons développé plusieurs propositions et perspectives pour les parents, les enseignants et les chercheurs dans le domaine de la psychologie et de soutien psychologique pour développer les capacités des élèves, surtout les redoublants et le développement de tous leurs côtés psychologique, social, physique et cognitive afin qu'ils puissent s’adapter à des circonstances difficiles et qu’ils puissent affronter les problèmes avec confiance.

الفهارس

فهرس المحتويات

- الإهداء.

- شكر وعرفان .

-ملخص الدراسة بالعربية.

-ملخص الدراسة بالفرنسية.

-فهرس المحتويات..... أ

-فهرس الجداول..... ث

-مقدمة 1

1-الجانب النظري.

الفصل الاول:مشكلة الدراسة واعتباراتها.

- إشكالية البحث..... 5
- فرضيات البحث..... 6
- أهمية الدراسة..... 7
- أهداف الدراسة 7
- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 8
- حدود الدراسة..... 9
- الدراسات السابقة.....9

الفصل الثاني : قلق الامتحان.

تمهيد.....15

أولا:القلق..... 16

1 -تعريف القلق..... 16

2 -اسباب القلق.....17
3 -انواع القلق.....17
4 -مظاهر القلق.....18
5 -نظريات القلق.....19
6 -الأداء و علاقته بالقلق.....20

ثانيا: قلق الامتحان.....21

1 -ماهية قلق الامتحان.....21
2 -تصنيف قلق الامتحان.....23
3 -اسباب قلق الامتحان.....23
4 -مكونات ومظاهر قلق الامتحان.....25
5 -نظريات قلق الامتحان 26
6 -موقف التلميذ في الامتحان.....28
7 -اليوم الأخير قبل الامتحان.....28
8 -قياس قلق الامتحان.....29
خلاصة الفصل.....39

الفصل الثالث :الرسوب والمرافقة النفسية

تمهيد.....32

أولا: الرسوب المدرسي.....33

1 -تعريف الإهدار التعليمي.....33
2 -تعريف الرسوب المدرسي.....33
3 -تطور مشكلة الرسوب.....34
4 -العلاقة بين الرسوب و التسرب.....36
5 -الجوانب الايجابية و السلبية للرسوب.....36
6 -العوامل المؤدية للرسوب.....37

7 -الإجراءات والطرق العلاجية لظاهرة الرسوب.....41
8 -الإجراءات البيداغوجية لمحاربة الرسوب.....44

ثانيا: المرافقة النفسية.....47

1 -تعريف المرافقة.....47
2 -خصوصية علاقة المرافقة.....48
3 -المقاربة النفسية وعلاقة المرافقة.....49
4 -المقاربة التربوية وعلاقة المرافقة.....59
5 -عوامل نجاح المرافقة.....60

خلاصة الفصل 62

2-الجانب التطبيقي.

الفصل الرابع:اجراءات الدراسة ونتائجها.

تمهيد.....65

1-المنهج المتبع 66

2- الدراسة للاستطلاعية.....66

3- مجتمع الدراسة.....68

4-العينة.....68

1 -أدوات الدراسة.....69
2 -إجراءات تطبيق الدراسة للأساسية.....74
3 -الأساليب الإحصائية.....83
8-عرض و تفسير النتائج.....83
9-توصيات الدراسة 91
10-مقترحات الدراسة.....92

خلاصة الفصل.....93

خاتمة.....95

قائمة المراجع.

الملاحق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	**يوضح خصائص العينة الاستطلاعية**	**67**
2	**يوضح توزيع التلاميذ على الشعب في ميدان الدراسة الاستطلاعية**	**67**
3	**يوضح خصائص مجتمع الدراسة الأساسية**	**68**
4	**يوضح خصائص العينة الأساسية**	**69**
5	**يوضح معايير تصحيح مقياس قلق الامتحان**	**70**
6	**يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس**	**71**
7	**يبين صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس**	**71**
8	**يوضح نموذج تنفيذ الجلسة الإرشادية المقترحة**	**74**
9	**يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد الأول**	**84**
10	**يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد الثاني**	**84**
11	**يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد الثالث**	**84**
12	**يبين الفروق بين الذكور والإناث في مقياس قلق الامتحان**	**87**
13	**يبين الفروق بين الشعبتين الادب والعلوم في مقياس قلق الامتحان**	**89**
14	**يبين الفروق بين الذكور والإناث في مقياس قلق الامتحان**	**90**

المقدمة

مقـدمة

يواجه الفرد في حياته اليومية الكثير من الظروف الصعبة التي تمنعه من تحقيقه العديد من أهدافه وطموحاته وأمنياته، كما يؤدي التنافس الشديد بين بني البشر في المصالح والأساليب لتحقيق الغايات المخفية والمعلنة لديهم ولاسيما في الألفية الثالثة التي نعيشها هذه الأيام إلى زيادة الضغوط النفسية التي ترفع من وتيرة القلق لديه مما ينعكس سلبا على سلوكه وتصرفاته أمام نفسه وأمام الآخرين، ومن هنا يمكن القول أننا نعيش في عصر القلق والشعور بالخوف والحذر والتوتر وعدم الارتياح، ولهذا احتل موضوع القلق موقعًا مهمًا في الدراسات النفسية القديمة والحديثة، وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الفرد بصفة عامة وللتلاميذ بصفة خاصة وهو موضوع دراستنا.

و يمثل قلق الامتحان جانبًا من جوانب القلق العام الذي تستثيره مواقف التقويم ويعبر عن مشكلة نفسية انفعالية فردية يمر بها التلاميذ خلال فترة الامتحانات وتتمثل في الخوف من عدم النجاح، لذا قلق الامتحان تؤثر فيه الخبرات السابقة للتلاميذ بمواقف شبيهة بمواقف الامتحانات يكونوا قد مروا بها في حياتهم اليومية.

وتزداد حدة القلق غالبًا بين تلاميذ سنة ثالثة الثانوية وخاصة معيدي هذه السنة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم المعاهد العليا والجامعات مما يرفع مستوى القلق لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في امتحان شهادة البكالوريا هي التي سوف تحدد في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه.

ويعد الإرشاد النفسي من أهم الطرق الناجحة التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لعلاج هذه المشكلة ووقاية التلاميذ من آثارها، وهذا ما أكدته بعض الدراسات والتي استخدمت بعض فنيات الإرشاد لخفض قلق الامتحان.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطبيق برنامج إرشادي يتضمن خفض القلق عند الامتحان حيث استعنا ببرنامج ارشادي من اعداد الطالب (ابراهيم نائل ابو عزاب) و يتضمن هذا البرنامج على استراتيجيات حديثة تؤثر تأثيرا ايجابيا على التلاميذ، وتنمي الوعي لديهم وتمكنهم من تعلم أكثر عمقا مما يساعدهم على الاستعداد الجيد للامتحان ويجنبهم القلق الذي

يؤثر بالسلب على أدائهم وحاولنا في دراستنا الاستفادة من بعض هذه الاستراتيجيات من خلال استخدامها في جلسات إرشادية الهدف منها تخفيف قلق الامتحان وتضمنت دراستنا ما يلي :

الجانب النظري ويتكون من ثلاثة فصول هي الفصل الأول بعنوان مشكلة الدراسة واعتباراتها وتضمن مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وفرضياتها والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، حدود الدراسة والدراسات السابقة، والفصل الثاني بعنوان قلق الامتحان والذي تناولنا فيه مفهوم القلق بصفة عامة إضافة إلى أنواعه ومظاهره، ثم تطرقنا إلى قلق الامتحان بداية من مفهومه وتصنيفاته ومكوناته مظاهره، نظرياته، أسبابه، أثره على العمليات العقلية للتلميذ وقياسه،والفصل الثالث بعنوان الرسوب والمرافقة النفسية وتطرقنا فيه الى تعريف الرسوب وتطوره والعلاقة بين الرسوب والتسرب والإجراءات والطرق العلاجية له، أما في المرافقة فقمنا بتعريفها وعلاقتها بمختلف المقاربات وعوامل نجاح هذه العملية،اما الجانب التطبيقي بعنوان اجراءات الدراسة ونتائجها ويحتوي منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها، والخصائص السيكومترية للأداة وخطوات إجراء الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية ومناقشة و تفسير نتائج الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلات الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة :

تكتسي السنة الثالثة ثانوي أهمية بالغة بالنسبة لطالب هذه السنة، ذلك أنها تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا الذي يعد خطوة مهمة وجد حساسة بالنسبة له، إذ يعتبر البوابة التي يدخل من خلالها الطالب إلى الجامعة التي تعبر عن الأفق المستقبلي له وتحدد دوره والمكانة التي سيحتلها في مجتمعه، لهذا تسبب هذه الشهادة ضغطا كبيرا عليه من حيث ضرورة اجتيازها، مما تجعله يقيم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي له، وهو في مواقف الامتحان غالبا ما يكون متوترا وخائفا وعصبيا ومستثارا انفعاليا فضلا عن التمركز السلبي للمعرفة المضطربة، وذلك نتيجة خبرته السابقة والتي تؤثر على انتباهه وتتداخل مع تركيزه أثناء الامتحانات.(نبيل زايد،2003، ص: 170)

وهذا ما يطلق عليه قلق الامتحان الذي يتمثل في مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به، تسبقه وتصحبه فضلا عما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي.

(محمد عبد الخالق،2001، ص:85).

ولقد بين كولر وهولان (1998) أن موضوع قلق الامتحان قد انتقل من كونه مجالا حديثا للبحوث في الخمسينيات من هذا القرن إلى أن أصبحت له أهمية بالغة في مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر في هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان .

ويلجأ بعض الطلاب والطالبات بسبب الخوف من الامتحانات إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الامتحان، وجميعها وسائل دفاعية عصبية تهدف إلى الدفاع عن الذات، لذلك فان قلق الامتحان من أهم الانفعالات المتعلقة بالتحصيل الدراسي، وإن كان القلق يسبب كل هذا التوتر للطلبة في مختلف المراحل التعليمية فان طالب سنة ثالثة ثانوي ربما ينال النصيب الأكبر من هذا الخوف أو الانزعاج، حيث يبقى امتحان الثانوية في معظم دول العالم الثالث من أهم خصائص النظام التربوي(محمد العجمي، 1999، ص:135).

ومن فروع علم الجتماع الذي اهتم بهذه الظاهرة الارشاد والتوجيه الذي كرس بعض علمائه جهودهم للبحث في شتى جوانب هذه الظاهرة التي طالما لاحقت التلميذ في معظم مراحل التعليم .

ومن بين المحاولات الجادة في البيئة العربية التي تناولت موضوع القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة وتأثيره على السلوك الإنساني دراسة حامد زهران(1999) بعنوان "مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الامتحان بأسلوب الموديولات " والذي حاول من خلالها تصميم برنامج إرشادي للتعامل مع قلق الامتحان وكذلك دراسة صالح (1997) بعنوان " مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية " (إبراهيم أبو عزب،2008، ص:4) .

وتؤكد الدراسات سالفة الذكر أهمية دراسة قلق الامتحان ووضع البرامج الإرشادية العلاجية لها، وقد فكرنا بطريقة قد تساعد على تجاوز هذه المشكلة والتوصل إلى نتائج أفضل من خلال تفعيل بعض الاستراتيجيات

وبما أن قلق الامتحان يعد مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية، قمنا بالاستعانة ببرنامج إرشادي لتطبيقه على تلاميذ معيدين سنة ثالثة ثانوي، وللتحقق من فاعلية هذا البرنامج قمنا بطرح التساؤل التالي :

-هل للبرنامج فاعلية حقيقية لتخفيف من قلق الامتحان ؟

2- فرضيات الدراسة :

تتمثل فرضيات الدراسة فيما يلي :

1- ليست هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لدرجة الكلية لدى افراد العينة بعد تطبيق البرنامج المقترح لخفض قلق الامتحان .

2-ليست هناك فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي في البعد الاول للمقياس.

3-ليست هناك فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي في البعد الثاني للمقياس.

4-ليست هناك فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي في البعد الثالث للمقياس.

5- ليست هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى افراد العينة تعزي متغير الجنس

6- ليست هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى افراد العينة تعزي متغير السن

7- ليست هناك فروق ذات دالة إحصائية في درجات القياس البعدي لدى افراد العينة تعزي متغير الشعبة.

3- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

ـ دراسة ظاهرة نفسية خطيرة يعاني منها التلاميذ في نهاية مرحلة دراسية مهمة للغاية تنقل خريجها إلى التعليم العالي أو الحياة العملية أو المهنية .

ـ تقدم الدراسة إطارا نظريا حول مفهوم قلق الامتحان الأمر الذي يدفع بعض الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى .

ـ اكتساب التلاميذ بعض العادات الدراسية الجيدة، وتزويدهم بالطرق والأساليب الصحيحة لكيفية المراجعة والمذاكرة والاستعداد للامتحانات .

ـ تزويد المدرسة بأساليب إرشادية نوعية، وإكساب المرشد النفسي مهارة إنتاج البرامج الإرشادية في المشاكل النفسية الأخرى .

ـ تقدم هذه الدراسة إطارا تصوريا من المفاهيم والنظريات والبيانات والمعلومات عن عدد من الفنيات المعرفية والسلوكية والتكتيكية الإرشادية، التي تستخدم في خفض قلق الامتحان، إضافة إلى ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج تساعد في تقديم بعض البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في المجال.

4- أهداف الدراسة :

تتجسد أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

ـ مساعدة التلاميذ الذين يعانون قلق الامتحان على التحكم في انفعالاتهم الناتجة عن القلق المتوقع لنتائج الامتحان .

ـ تعديل سلوك وأفكار وانفعالات الطلبة من خلال عملية تقوم على إعادة التنظيم الإدراكي للطلبة وتعليمهم أساليب جديدة يستطيعون من خلالها التوافق .

ـ معرفة فاعلية البرنامج المقترح على بعض الاستراتيجيات في خفض قلق الامتحان.

ـ الكشف عن الفروق في مستوى خفض قلق الامتحان باستخدام بعض الاستراتيجيات وفق متغيرات الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

تتمثل التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة فيما يلي :

5-1- البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الجلسات الإرشادية والنشاطات التابعة لها المخططة والمنظمة وفق توزيع زمني، والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة وتصحيح أفكار خاطئة لدى التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان، حيث تعتبر هذه المهارات والأفكار استجابات صحيحة للحاجات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ، التي تؤدي بهم إلى خفض قلق الامتحان.

5-2- قلق الامتحان : يقصد به حالة نفسية يشعر بها التلميذ، تحدث له نوعا من التوتر والضيق لإدراك خطر يهدده إما خارجيا كالرسوب أو داخليا بسبب عدم التركيز وتشتت الانتباه، ونحصل عليه من خلال الدرجة الكلية للأفراد على مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران، والأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في هذا المقياس تنقصهم مهارات أداء الامتحان ويميلون إلى اعتبار مواقف الامتحان مهددة.

الهدف منها، وهذا ما يؤدي إلى تنمية استخدام الفرد لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، التقويم) أثناء إقباله على مختلف المهام.

5-3- تلاميذ ثالثة ثانوي : ونقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ المتمدرسين في ثالثة ثانوي بمختلف شعبهم وتخصصاتهم الدراسية المعيدين لسنة ثالثة ثانوي، ويوزعون حسب متغيرات الدراسة.

5-4- المرافقة النفسية التربوية :هي علاقة تربوية خاصة تقوم بين شخصين احدهما يحتاج الى مساعدة ودعم،والأخر يقدم المساعدة وهو المرافق بحيث يساعده في ايجاد وتحديد الطرق المناسبة لتحقيق اهدافه.

5-5- الرسوب المدرسي :وهو كل ما يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية او الانتقال الى المستوى الاعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة.

6 - حدود الدراسة :

6 - 1 الحد المكاني : اقتصرت الدراسة الحالية على ثانوية 19مارس1962 بولاية الوادي.

6 - 2 الحد الزماني : أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016/2015.

6 -3 الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لتلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي، كذلك الفروق في الفاعلية حسب متغيرات الدراسة كما تحدد بالمنهج المتبع و الأدوات المستعملة فيها.

7 - الدراسات السابقة :

7-1 قلق الامتحان :

- **دراسة (Hunsley1985،):** بعنوان" العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي**".**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا في السنة الثالثة في القياس النفسي في جامعة ووتر لو بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدل مستخدمًا النسب المئوية، ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع، كان أدائهم الأكاديمي سيئًا للغاية في هذا المساق.

(إبراهيم أبو عزب،2008،ص: 143)

- دراسة (Lawson1991،) : بعنوان" اثر برنامج تدريس مع استخدام شريط فيديو على التحصيل وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة".

وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان، ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء، واشتملت العينة على (54) طالبًا من كلية المجتمع، وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الامتحان واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء، وأوضحت النتائج أن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي

تأثيرًا سلبيًا، وكما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع، حيث يرفع مستوى التحصيل ويخفض قلق الامتحان المعسر.

(إبراهيم أبو عزب، 2008، ص: 126)

- **دراسة (Browne1991،):** بعنوان " قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نقص المهارات ".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي السابق على الأداء في اختباري تحصيل مختلفين، وتكونت العينة من (402) طالبًا وطالبة،وتم جمع المعلومات باستخدام اختبارين تحصيليين مقننين في فهم القراءة والرياضيات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية مثل : اختبار التات واختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان يؤدي إلى خفض قلق الامتحان، وكما أظهرت أن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثران على أداء الامتحان.

- **دراسة (عبود،1995):** بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال".

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من أحد الوالدين بسب الطلاق وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب وطالبة وتم تقسيمهم أربع مجموعات بحيث تتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق دالة في وجود الاختبار لصالح التطبيق القبلي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة نفسها على اختبار القلق بعد فترة المتابعة.

- **دراسة (صالح،1997):** بعنوان " مدى فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة."

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة

من (60) طالبًا من الباقين للإعادة في الثانوية العامة، قسموا على أربع مجموعات تجريبية، و تم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار واستخدم الباحث النسب المئوية واختبار التات واختبار تحليل التباين الأحادي لمعالجة الفروض، وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر. (إبراهيم أبو عزب،2008، ص:127،146)

- **دراسة (زهران،1999):** بعنوان" مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح، في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (360) طالبًا من طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة، واستخدم الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها النسب المئوية ومعاملات الارتباط، واختبار التات واختبار تحليل التباين وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان وكما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة.

(حامد زهران،1999،ص:06)

- تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات التي تناولت قلق الامتحان وبرامجه الإرشادية فقد أردنا التعقيب على هذه الدراسات من عدة زوايا وهي على النحو التالي:

1 -**من حيث الموضوع:**

لقد تناول الكثير من الباحثين السابقين في دراساتهم مواضيع هامة وقد صمموا الكثير من البرامج السلوكية الإرشادية ذات الطابع الجماعي، بغية خفض بعض المشكلات النفسية

أو الاضطرابات السلوكية، والملاحظ للجميع أن هذه البرامج نجحت نجاحًا كبيرًا في الحد من هذه المشاكل أو الاضطرابات خاصة بالقلق.

2- من حيث الأهداف:

لقد توحدت معظم الدراسات السابقة في أهدافها، فقد وضع الباحثين أهداف عديدة ومتنوعة وأرادوا أن يحققوا هذه الأهداف، وبالتالي صمموا برامج إرشادية الهدف منها دراسة الظاهرة بشكل موسع، ومن ثم وضع خطة علاجية للمشكلة التي أرادوا تناولها،فقد هدفت دراسة (عبود1995) إلى تحديد فاعلية برنامج إرشاد جماعي في التخفيف من القلق الناتج عن الحرمان من أحد الوالدين، كما هدفت دراسة (**Lowson**1991) إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء، وكذلك دراسة (زهران 1999) والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر المقترح في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار أما دراسة (صالح 1997) فقد هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام والملاحظ أن الجميع نجح في تحقيق أهدافه المرجوة.

3- من حيث العينة :

توحدت هذه الدراسات في حجم العينة لأنها برامج إرشادية ولابد في تطبيقها وجود مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية.

4- من حيث الأساليب الإحصائية :

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة على استخدام الأساليب الإحصائية التالية :
المتوسطات والانحرافات وقيم ت T- test واختبارات التباين ومعاملات الارتباط كما هو الحال بالنسبة لدراسة(**Browne1991**)، حيث استخدم اختبار التات، واختبار تحليل التباين الأحادي، واستخدم (**Hunsley1985**) معاملات الارتباط فيما اتفقت باقي الدراسات السابقة التي عرضناها على نفس الأساليب.

5- من حيث النتائج:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، في أن معظم البرامج الإرشادية أظهرت تحسنًا ملحوظًا في مستوى العينة، مما يعني نجاحها في تحقيق أهدافها مثل دراسة **(زهران 1999)** والتي حققت الهدف منها وهو التأكد من فاعلية البرنامج الذي اقترحه، وكذلك الشأن بالنسبة لدراسة **(Lawson1991)** التي أكدت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع، حيث يرتفع مستوى التحصيل وينخفض قلق الامتحان المعسر.

الفصل الثاني

قلق الامتحان

تمهيد :

التطورات التكنولوجية والتغيرات المتسارعة وما جلبته من حداثة وتمدن وعصرنة في شتى ميادين الحياة، فرضت على إنسان هذا العصر نوع من التغير ليتوافق مع هذه التطورات ويلحق بركب الحضارة ولأن الإنسان بطبيعته يميل إلى الثبات والاستقرار فإنه أثناء محاولته لإحداث ذلك التوازن أو التوافق ما بين متطلبات عصره من جهة وحفاظه على استقراره من جهة أخرى، يشعر كنتيجة لذلك الصراع بالقلق الذي يعبر عن مشكلة حقيقية يعاني منها الكثير من الأفراد حتى سمي هذا العصر نتيجة لذلك بعصر القلق، وهذا ما جعل هذه الظاهرة تلاقي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في علم النفس حيث تم تصنيفه إلى عدة أنواع منها القلق الموضوعي والقلق الخاص الذي يرتبط بموضوع أو موقف معين كقلق الموت وقلق الامتحان، هذا الأخير الذي يعتبر من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ.

ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى جزأين أساسيين :

الجزء الأول : سنتناول فيه القلق بصفة عامة.

الجزء الثاني: سنخصصه إلى قلق الامتحان بالتفصيل حيث سنتعرف على تصنيفاته وأسبابه ومكوناته وأعراضه وموقف التلاميذ من الامتحان في حد ذاته بالإضافة إلى التعرف على أهم النظريات لقلق الامتحان وسنتطرق في الأخير إلى الوسائل التي تمكننا من قياسه.

أولا :القلق :

1ـ تعريف القلق :

على الرغم أن تعاريف القلق في مجملها جاءت خاضعة لاتجاهات الباحثين وتصوراتهم لكنها تمكنت من نزع الغموض على هذه الظاهرة ومعالجتها.

ومن بين التعاريف نجد تعريف حامد عبد السلام زهران(1997) الذي يعرفه على أنه: حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، وبصحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية.

(طه عبد العظيم حسين،2007، ص: 14)

-كما يعرفه سيجموند فرويد(Freud) على أنه: رد فعل لحالة خطر تواجه الفرد. (عمر نصر الله،2004، ص: 376)

-أما مسرمان فيعرفه على أنه : حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف. (محمود منسي وآخرون،2003، ص:48)

إن الملاحظ من هذه التعريفات السابقة أنها في مجملها تركز على الجانب النفسي للقلق وما يتركه في نفسية الفرد من تهديد وخوف وخطر.

-كما نجد كذلك تعريفات أخرى للقلق ركزت في تحديدها لمعنى القلق على الجانب الفسيولوجي وما يعتري جسم الإنسان من تغيرات نتيجة لذلك.

-فقد عرفه عدنان الشريف (1995) على أنه: حالة شعورية بالضيق المصحوبة بانعكاس عضوي على وظيفة أغلب أجهزة الجسم من تسارع في ضربات القلب وضيق في التنفس واضطراب في عمل جهاز الهضم والأعصاب والعضلات وعمليات إفراز الغدد وغيرها. (عدنان الشريف،1995، ص:66)

-كما يعرف القلق على أنه: شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل: الشعور بالفراغ في فم المعدة أو السحبة في الصدر،أو ضيق التنفس أو الشعور بنبضات القلب،أو الصداع أو كثرة الحركة. (أحمد عكاشة،2007، ص :134)

2ـ أسباب القلق :

ترجع ظاهرة القلق إلى عدة أسباب يمكن أن نحددها فيما يلي:

2 ـ 1 ـ الاستعداد الوراثي : قد يرجع القلق في بعض الحالات إلى الوراثة حيث يتبين أن للمصاب أقارب لديهم نفس الاضطراب.

2 ـ 2 ـ الاستعداد النفسي (الضعف النفسي العام): والإحاطات والصراعات بين الدوافع و الاتجاهات،والتوتر النفسي الشديد، والخسائر والأزمات المفاجئة والصدمات النفسية، والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة، ومشاعر الذنب والنقص والعجز، وتعود الكبت وفشله في مواجهة التهديدات والضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الملحة.

2 ـ 3 ـ مواقف الحياة الضاغطة: والضغوط الحضارية والثقافية الناجمة عن المدنية الحديثة والتغيرات المتتابعة(عصر القلق)، والبيئة المشبعة بعوامل الخوف والحرمان وعدم الأمن، وعوامل بيئية أسرية كالتفكك والاضطراب الأسري وعدوى القلق من الوالدين.

2 ـ 4 ـ مشكلات الطفولة والمراهقة : بالإضافة إلى مشكلات الشيخوخة والتفاعل بين مواقف الحاضر وخبراته وذكريات الصراعات في الماضي،وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كالقسوة والتسلط والحماية الزائدة والحرمان واضطراب العلاقة الشخصية مع الآخرين . (أشرف عبد الغني و أميمة الشربيني،2005،ص ص:97ـ98)

2 ـ 5 ـ التعرض للخبرات الحادة والحوادث : سواء كانت اقتصاديا أو عاطفيا أو تربويا،بالإضافة إلى الخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة، الإرهاق الجسمي والتعب والمرض، وظروف الحرب.

2 ـ 6 ـ عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية: وعم تحقيق الذات.

(عبد الحميد الشاذلي،1999،ص:116)

3 – أنوع القلق :

يصنف القلق إلى عدة أنواع نذكرها كما يلي :

3 ـ 1 ـ القلق العام:هو القلق الشامل والهائم الطليق غير محدد الموضوع، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد.

3 ـ 1 ـ القلق الخاص: وهو القلق محدد الموضوع أو المجال، ويسمى القلق الخـاص باسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به، مثل: قلق الامتحان، قلق الحمل، قلق الحروب، قلق الموت ...الخ.

3 – 3 – القلق الموضوعي: وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد، ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجـاح.

(سليمة سايحي،2004، ص :72)

أي أنه قلق إيجابي يدفع الفرد إلى الإنجاز وكذلك إلى الاحتراس والحـذر ومواجهـة المشكلات وتجنب المخاطر، فالتلميذ مثلا يشعر بالقلق إذا قدم موعد الامتحان لكنه قـلق لا يعيق أداءه.

3ـ 4 ـ القلق العصابي : وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريـض أسبابه، وهولا يرتبط بموضوع او موقف معين، حيث يشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي،وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها:القلق الهائم الطليق، القلق الشامل، استجابة القلق،اضطراب القلق. (حامد محمد زهران،2000، ص:75)

4 ـ مظاهر القلق :

يترافق القلق عادة مع ثلاثة مظاهر رئيسية مرتبطة معا ولا يمكن فصلها عـن بعضها بعضا من الناحية النظرية، ولكن في الواقع العملي، قد لا تظهر هذه المظاهر معا في الوقت نفسه وبالشدة ذاتها،إذ أن البعض من الناس قد يدرك المظهر الجسدي المترتب عليها،في حين أن البعض الآخر يدرك المظهر السلوكي أو المظهر العقلي، وهنـاك مـن يكون على وعي للحالة الانفعالية المرافقة لهذا القلق، وعموما فإن مظاهر القلق الرئيسية هي:

4 ـ 1 ـ المظهر الجسدي: ويتمثل في زيادة دقات القلـب و التعرق الشديد وتوتـر العضلات وعدم القدرة على التركيز الحركي.

4 ـ 1 ـ المظهر الذهني والانفعالي: ويتمثل في عـدم القـدرة علـى ضبـط الـذات والسيطرة على عملية التنفس، وسرعة الاستثارة والتهيج والارتباك والخـوف وعـدم القدرة على التفكير وتشتت الانتباه وعدم وضوح الإدراك.

4 ـ 3 ـ المظهر السلوكي:ويتجلى في حالة التجنب والانسحاب والتهرب من المواقف.

(عماد الزغول،2003، ص:233)

إن هذه المظاهر والأعراض المصاحبة للقلق لا تظهر عند فئة عمرية دون أخرى بل إنها تشمل كل من يعاني القلق كبيرا كان أو صغيرا بالإضافة إلى أنها واحدة لدى الجنسين، كما تجدر الإشارة إلى أن المظهر الجسمي هو الأكثر شيوعا لأن المصاب في بعض الحالات يتمكن من كبت انفعالاته.

5 ـنظريات القلق :

لقد اهتم الكثير من علماء علم النفس بظاهرة القلق وقاموا بدراستها كل حسب اتجاهاته والمدرسة التي ينتمي إليها، لذلك نجد اختلافات في تفسير القلق ما بين النظريات التي سنذكرها وهي:

5 ـ 1 ـ نظرية التحليل النفسي: على رأسهم فرويد الأكثر استخداما لمصطلح القلق، فالتحليليين يفسرون القلق بأنه إشارة للأنا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها، وكثيرا ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة، والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها،وهي تقترب من منطقة الشعور والوعي،وتوشك على اختراق الدفاعات،وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للأنا لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها.

5 ـ 3 ـ النظرية السلوكية: يفسر أصحاب المدرسة السلوكية القلق بأنه استجابة متعلمة سواء عن طريق الاقتران بين المثير الطبيعي(الذي يمثل خطرا على الفرد) وبين المثير الشرطي(الذي كان حياديا في الموقف) ويكون قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي.

5 ـ 3 ـ النظرية المعرفية: والقلق في الاتجاه المعرفي وخاصة كما يراه بيك (Beek) يفسر في ضوء المعنى والتفسير للموقف أو الحدث أو الموضوع، ويفهم في ضوء الثلاثية المعرفية للأفكار السلبية عن الذات، وعن الخبرات،وعن المستقبل، والسبب في هذه الأفكار السلبية ممارسة الفرد للاستدلال الخاطئ، والمبالغة في التقييم والتهويل والتهوين ونسب الأحداث إلى الذات.

5 ـ 4 ـ النظرية العقلانية الانفعالية: تفسر هذه النظرية التي يمثلها ألبرت إليس(Ellis) القلق بأنه التفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد، تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق.

(سليمة سايحي،2004، ص:68)

وبناءً على ما جاءت به النظريات السابقة نستطيع القول بأنها نجحت في تفسيرها للقلق كما أنها تمكنت من دراسة مختلف جوانبه النفسية والجسمية والإكلينيكية.

6 – الأداء وعلاقته بالقلق :

يمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع المهمة التي تساعد على الإنجاز والنجـاح والتفوق، وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم.

(فاروق السيد عثمان،2001، ص:26)

إن هذا النوع من القلق هو عادي ومعتدل يكون تأثيره إيجابي علـى الأفـراد وأدائهم لكن إذا تجاوز القلق الدرجة العادية سواء بالنقصان أو الزيادة فإن أثاره تكـون سلبية على الأداء،يؤكد ذلك ما أوضحه بعض العلماء من أن العلاقة بين كل من القلـق والأداء ليست علاقة مستقيمة أو بسيطة، وإنما هي علاقة منحنية تأخذ شكل" n " وكـان أول من أشار إلى ذلك كل من يركس ودودسن(Yerkes & Dodsen سنة 1908)، وتعني هذه العلاقة أن القلق حتى حد معين،يكون دافعا للأداء الجيد، وعندما يتجـاوز هـذا الحـد المعين يكون له تأثير سلبي على الأداء، ويلاحظ أن مستوى القلق عندما يكون معدوما أو منخفضا يؤدي إلى تثبيط الأداء وضعفه حيث لا تتوافر الطاقة الدافعية بالقدر اللازم، وعندما يبلغ مستوى القلق حدا معينا_ معتدلا أو متوسطا _ فإنه يعد دافعا للأداء الجيد، إلا أنه عندما يتجاوز هذا الحد المعين فإنه يكون معوقا للأداء، فالقلق المفرط أو الشديـد تترتب عليه آثار عكسية تتمثل في اضطراب الأداء وتدهوره،لأنه يؤدي إلـى تشتيـت الانتباه وقلة التركيز ومن ثم التورط في الأخطاء، كـما يـؤدي إلـى تشويـه الإدراك واضطراب التفكير،وعدم التروي في حل المشكلات التي تواجه الفرد والتصرف السليم إزاءها،وهو أمر يسهل ملاحظته في الحياة اليومية.

فالطالب الذي يكون لديه قدر معتدل أو متوسط من القلق إزاء الامتحان يمكنه هذا القلق من شحذ همته وزيادة دافعيته إلى التحصيل والاستيعاب ويرتفع مستوى إجاباته في

الامتحان،أما إذا كان غير مبالي ولا يهتم بالامتحانات فإنه ينعدم لديه القلق إزاء الامتحان فلا يبذل أي جهد للتحصيل والاستيعاب وبالتالي يكون عرضة للفشل والرسوب، كذلك الطالب الذي يقلق بدرجة عالية إلى حد الفزع من الامتحان ويشتد خوفه منه، يسوء تحصيله وينسى الكثير مما استوعبه ويتدنى مستوى إجاباته في الامتحان.

(أشرف عبد الغني وأميمة الشربيني،2003، ص ص:108،109)

إن هذا النوع من القلق هو ما يسمى ب" قلق الامتحان" الذي يعاني منه الكثير من التلاميذ في المدارس وحتى الطلبة في الجامعات، ويكون في أغلب الأحيان سببا في فشلهم وضعف أدائهم على الامتحانات،وهو موضوع دراستنا هذه والذي سنتطرق إليه بالتفصيل في الجزء الموالي.

ثانيا - قلق الامتحان :

1-ماهية قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشكلات المدرسية التي يواجهها التلاميذ وتؤثر عليهم بشكل سلبي و خصوصا على أدائهم أثناء الامتحانات.

-ويشير عبد الخالق إلى أن قلق الامتحان هو: نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات. (نبيل زايد،2003، ص: 169)

-أي أن الأشخاص الذين يرتفع قلقهم اتجاه الامتحانات يدركون المواقف التقويمية على أنها مهددة ومصدر خطر على دراستهم وبالتالي يشعرون بالتوتر والاهتياج الانفعالي قبل الامتحانات أو أثناءها وتسيطر على أذهانهم أفكار سلبية تقلل من تركيزهم وتشوش أفكارهم.

وقلق الامتحان هو عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسم بالمشاعر الموضوعية، حيث يسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف المرتقب مع التوتر، وارتفاع في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

(فيصل الزراد،1998، ص:59)

-ويعرفه حامد محمد زهران (2000) على أنه: نوع من أنواع القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالانزعاج والانفعالية، وهو حالة

انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان،أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته.

(محمد حامد زهران،2000، ص96)

حيث أن قلق الامتحان هنا ما هو إلا استجابات نفسية مبالغ فيها ناتجة عن مثيرات تعرض لها الفرد من قبل، وربطها بالموقف الحالي أو أنه أدركها خلال موقف الامتحان نفسه.

-كما يعرفه سبيلبيرجر(Spelberger) على أنه: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابة غير متزنة. (سليمة سايحي،2004، ص:75)

لقد أرجع سبيلبيرجر قلق الامتحان إلى شخصية التلميذ في حد ذاته وليس إلى موقف الامتحان وما يعتريه من السهولة والصعوبة.

-أما عايدة عبد الله أبو صايمة فتعرفه على أنه: انفعال شديد يدفع بالفرد إلى تجنب موقف الامتحان. (عايدة أبو صايمة،1995، ص: 98)

فيظهر لنا جليا أن قلق الامتحان هو نوع خاص من قلق الحالة، ينتاب الطالب عند مواجهته للامتحان،بحيث يشعر بالتوتر وعدم القدرة على الاستجابة لمواضيعه، بالرغم من تحضيره لها واستيعابه لدروسه،هذا ما أشار إليه "سوين" أن الكثير من طلبة الجامعات يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الامتحانات التي يتقدمون إليها، وما يصاحب هذه المواقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الامتحان. (زاهية خطار،2007، ص:21)

2ـ تصنيف قلق الامتحان :

يصنف محمد حامد زهران قلق الامتحان حسب مستوى تأثيره على أداء التلميذ في الامتحان إلى صنفين :

2 ـ 1 ـ قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل، ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب لدراسته والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه و يحفزه على الاستعداد للامتحانات، و ييسر أداء الامتحان.

و يلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة، يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحان.

2 ـ 2 ـ قلق الامتحان المعسر: هو القلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب و يزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، و يربكه حين يستعد للامتحان، و يعسر أداء الامتحان.

و يلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع(المعسر)، يؤثر تأثيرا سيئا في التحصيل الدراسي، و في أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل(الميسر)، وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر(الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده.

(محمد حامد زهران،2000، ص: 98)

3ـ أسباب قلق الامتحان :

هناك العديد من العوامل والأسباب التي ينشأ عنها قلق الامتحان لدى التلاميذ أهمها :

3 ـ 1ـ الشخصية القلقة: قد يكون القلق سمه في شخصية الطالب و بالتالي يكون عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيره.

3ـ 2ـ عدم استعداد الطالب للامتحان : يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مرور الطالب بحالة القلق أثناء الامتحانات، و يتمثل عدم استعداد الطالب لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، و بعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف البيئية والمنزلية.

3 ـ 3 ـ الأفكار و التصورات الخاطئة عن الامتحان: كثيرا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الامتحان و هذه التصورات تقوم على أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية، وهو المحدد للشخصية...الخ من التصورات، مما يكون سببا في كثير من الأحيان لشعوره بالقلق.

3 ـ 4ـ الأسرة: قد تكون الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، وذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان، مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة، و بالتالي شعوره بالقلق.

3 ـ 5 ـ المعلم : يعد كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور الطالب بالقلق، و ذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات، واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.

3 ـ 6 ـ مواقف التقويم ذاتها: الفرد مجرد أن يشعر بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإن ذلك يشعره بالقلق، و الطالب كذلك إذا شعر أنه موضع تقويم و اختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

3 ـ 7 ـ التعلم الاجتماعي من الآخرين : قد يكتسب الطالب سلوك قلق الامتحان من الأفراد الآخرين، و ذلك عن طريق تقليد ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب وخاصة المؤثرين منهم.

3 ـ 8 ـ طريقة إجراء الامتحانات: تعد طريقة إجراء الامتحانات و خصوصا في بيئتنا العربية في معظم الأحيان دافعا قويا لشعور الطالب بالقلق، فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث الأسئلة، و ما تحاط به من سرية، واشتغال الجميع به، ما يبعث على الرهبة والخوف. (هادي ربيع وإسماعيل الغول،2007، ص:60)

و قد يحصل الخوف كذلك من الحراس و مراقبي الامتحانات خصوصا إن كانوا متجهمين أو عبوسين أو شديدي اللهجة. (حسيبة مجادي،2009، ص:53)

4 ـ مكونات و مظاهر قلق الامتحان :

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين هما :

4 ـ 1 ـالمكون المعرفي أو الانزعاج: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير الاجتماعي، وهذا يمثل سمة القلق.

(محمد حامد زهران،2000،ص:98)

ينظر إلى سمة القلق على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما أكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة، وهنا يكون قلق الامتحان كقلق سمة دائم عند التلميذ. (سامر رضوان، 2009، ص:269)

أي أن شخصية التلميذ هي التي تتصف بالقلق وليس القلق ناجم عن قوة الموقف الضاغط (الامتحان).

4 ـ 2 ـ المكون الانفعالي أو الانفعالية :

حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق. (محمد حامد زهران،2000، ص:98)

ينظر إلى حالة القلق على أنها حالة انفعالية مؤقتة تحدث لدى الفرد و تتذبذب من وقت لآخر و ذلك حسب مشاعر التوتر والخطر التي تدرك شعوريا وتؤدي هذه المشاعر إلى زيادة معدل نشاط الجهاز العصبي الذاتي و تؤدي في نهاية الأمر إلى حالة القلق. (عمر نصر الله، 2004، ص:378)

و هنا يكون قلق الامتحان مرتبط بالظروف الضاغطة التي تلحق بالتلميذ قبل الامتحان و أثناءه و هي ملازمة له فترة الامتحانات فقط .

تعتبر الانفعالية والانزعاج كمظهرين أساسيين لقلق الامتحان، فعند تحليل هذين المكونين نجد أن الأول يمثل النشاط الفسيولوجي أي المظاهر الفسيولوجية التي يعبر عنها قلق الامتحان كالتعرق الشديد، ارتعاش اليدين، الإحساس بالدوار، شحوب الوجه... الخ

أما الثاني فإنه يعبر عن المظاهر المعرفية والنفسية لهذه الظاهرة كتشتت الانتباه و عدم التركيز... الخ.

و يمكن تلخيص أهم هذه المظاهر في ما يلي :

ـ **المظاهر النفسية**: تشتت الانتباه و صعوبة في التركيز والتفكير المنطقي، الارتباك و التوتر وفقدان الشهية للطعام، و ضعف الدافعية .

ـ **المظاهر الفيزيولوجية**: مثل سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس، و اضطراب المعدة، و توتر العضلات، والارتعاش، والصداع ...الخ.

ـ **المظاهر المعرفية** : وجود أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان، ضعف في معالجة النقص في المعلومات.

ـ **المظاهر التحصيلية** :الدرجات التحصيلية المنخفضة بالمقارنة مع أقرانـه بمستـوى تحصيله، أو الرسوب في الامتحان.

ـ **المظاهر البدنية**: ضعف أو وهن عام في الجسم، اصفرار الوجه، الحركة النمطيـة الثابتة.

ـ **المظاهر الاجتماعية**: الانسحاب من المواقـف الاجتماعية التـي تتنـاول مسائـل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشأن رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن تحصيله والاستمرار في الدراسة. (رياض العاسمي،(2008)، ص:324)

5 ـ نظريات قلق الامتحان :

لقد ظهرت العديد من النظريات المفسرة لقلق الامتحان ومدى تأثيره على أداء التلاميذ في الاختبارات الدراسية المختلفة .

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي :

1ـ 5ـ النظرية الانفعالية : إن قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا إلا بموضوع الخـوف وشـدة النشـاط العصبي الاعاشي، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة، وبالنسبة للنظريـة الانفعالية قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الاعاشي فرد فعـل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتيجة نشأة الجهاز العصبي أي بمعنى آخـر السلوكيات القلقية معتبرة كنتيجة للنشاط العصبي الودي،أما الإحساسات الذاتية للقلق فهي نابعـة من ارتفاع نشاط الجهاز العصبي الاعاشي،هذا الأخير هو المسئول عن قلق الامتحان من جهة وعن نقص أداء التلاميذ القلقين من جهة أخرى، هذا النقص في أداء التلاميذ للمهام المطلوبة (الإجابة في الامتحان) هي نتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب للأخطاء المعرفية. (عبد الرحمان العيسوي،1997، ص :87)

5 ـ 2 ـ نظرية التداخل: تفسر هذه النظرية القلق الناجم عن الامتحانات أنه نتيجة لتداخل هذا القلق مع قدرة الطالب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها، وكذلك يمكن أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة جديدة ومعقدة،فإن مقدار قليل من القلق يمكن أن يكون ضروريا ليجعل الطالب يقوم باستذكاره لساعات أطول، لكن إذا كان قلقة كبيرا جدا، فإنه يمكن أن يجد نفسه يقرأ الصفحة مرارا و تكرارا دون القدرة في الواقع على فهم المادة. (نبيل زايد،2003، ص:172)

5ـ 3ـ نظرية القلق الدافع (الحافز): تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، و قد تؤدي في نهاية إلى أداء مرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor et (Spence) التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك، و يدفع الفرد للعمل والنشاط كما أكدا في نظريتهما "القلق الدافع" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة، وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق، أي أن الإنسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح.

5ـ 4ـ نظرية القلق المعوق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على الأسئلة في الامتحان فيحصل على درجات منخفضة، والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ.

5ـ 5ـ نظرية تجهيز المعلومات: ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين(Benjamin) وزملائه إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته،أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير" أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

(سليمة سايحي،2004، ص ص :96 -97)

على الرغم أن هذه النظريات تظهر انفصالا في ما بينها شكلا من حيث أن كل نظرية تفسر قلق الامتحان من جوانب مختلفة تعود إلى اختلاف توجهات أصحابها و اتجاهاتهم.إلا أنها في حقيقتها تكمل بعضها بعضا في تفسيرها لقلق الامتحان.

6ـ موقف التلميذ من الامتحان: ينظر أغلب التلاميذ للامتحان بأنه نقطة فاصلة بين النجاح والفشل في الدراسة، لذلك نجدهم يكرسون كل طاقاتهم و يستجمعون كل جهدهم لمواجهة هذا الموقف بنجاح، و لكن الخوف من الفشل وعدم القدرة على استرجاع ما حفظوه من معلومات أثناء أدائهم على الامتحان تجعل مستوى قلقهم يرتفع خصوصا إذا سيطرت على أذهانهم فكرة الفشل وانتابهم إحساس بأنهم غير قادرين على استرجاع ما حفظوه من معلومات، و من هنا جاءت ضرورة التخطيط للامتحان بإيجاد وسائل تمكن من مواجهته بثقة عالية :

- كأن ينظم التلميذ قبل الامتحان وقت مذاكرته ويستغل وقته جيدا في المراجعة والاستذكار مثل: إعداده لجدول زمني ينظم له مذاكرته ويقوم بإتباعه دون تماطل.

ـ كذلك استثمار وقته أثناء الامتحان بشكل جيد كأن يقسم الوقت المخصص للاختبار في مادة ما على الأسئلة المطلوب الإجابة عليها أثناء أدائه عليه وهذا بعد أن يكون قد قرأ هذه الأسئلة بدقة وانتباه، ويتدرج في إجابته من السؤال السهل إلى الصعب.

7 ـ اليوم الأخير قبل الامتحان :

كلما اقترب موعد الامتحان ارتفع مستوى القلق لدى التلاميذ خصوصا في اليوم السابق للامتحان حيث تزداد هنا نسبة القلق لدى التلاميذ أكثر، لذلك الواجب على التلميذ أن يستريح في هذا اليوم ويريح ذهنه ويترك فرصة للمعلومات لكي يتم تثبيتها في الذاكرة وتنظيمها فهذا يخفض من مستوى قلقه، فقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن التلاميذ الذين يستمرون في المذاكرة ويحضرون متأخرين للامتحان يكون مستوى قلقهم مرتفع في اليوم السابق للامتحان أكثر من التلاميذ الذين يحضرون مبكرا، حيث أن تفكير التلميذ فيما لم ينجزه مع اقتراب موعد الامتحان يسبب له الارتباك والتوتر، أما التلميذ الذي يقوم بالتحضير مبكرا سيصل أكثر هدوء واطمئنانا.

كما أن ممارسة الرياضة البدنية مفيد في هذا اليوم حيث ينشط الدورة الدموية مما يساعد على وصول كمية كافية من الدم إلى الدماغ.

8 ـ قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور(Janet Taylor1951) مقياس القلق الصريح، وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايزوندر(Neighswonder 1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه فتي مواقف التقويم، وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان، وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس مايلي :

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان.
- استبيان ماندلر ـ ساراسون (mandleer and sarssun) لقلق الامتحان.
- مقياس سوين(sween) لسلوك قلق الامتحان.
- قائمة قلق الامتحان ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الذات)، وضعة سبيلبيرجر وآخرون(Spelberger)، وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، وأعده أيضا نبيل الزهار،وماهر الهواري، ومحمد محروس الشناوي، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية.
- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون وآخرون (sarssun).
- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب،ويتكون من خمسة عوامل هي :

الخوف والرهبة من الامتحان، والضغط النفسي للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

- ردود الفعل للامتحان (لقياس قلق الامتحان)

خلاصة الفصل:

من خلال تعرضنا لمختلف عناصر القلق وتفصيلنا في عناصر قلـق الامتحـان يظهر لنا بوضوح أن القلق من أبرز وأخطر المشاكل التي يعاني منها الأفراد فـي هـذا العصر فهو يعيق الإنسان على القيام بمختلف نشاطاته كما أنه يحد من قـدرات الفـرد والكثير من إنجازاته، وهذا إذا أرتفع عن المستوى العادي أو المعتدل الذي يدفع بالفـرد إلى تحقيق الانجازات في مختلف ميادين الحياة.

أما قلق الامتحان كنوع من أنواع القلق فهو يعبر عن مشكلة خطيـرة يعانـي منها التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية وهي راجعة_ كما لاحظنا _ إلى مختلـف الظروف الحياتية التي يعايشها التلميذ وخاصة الدراسية منها حيث يعيق أدائه ويـحول ما بينه وبين نجاحه وتفوقه ويتحكم في مصيره فيؤدي به إلى الفشل، وهذا إذا ارتفع عن المستوى العادي الذي يدفع بالتلميذ إلى التحصيل والمذاكرة الجيدة ليواجه مـوقف الامتحان بكل ثقة عالية.

الفصل الثالث

الرسوب والمرافقة النفسية

تمهيد:

يتردد كثيرا مصطلح الاهدار التعليمي في الاوساط التعليمية والتربوية وقد لا يدرك بعض التربويين وكثير من العامة هذا المفهوم والحقيقة ان الاهدار التعليمي من اكبر المشكلات التي تواجه رجال التربية والتعليم في جميع انحاء العالم،وقد بدا الاهتمام بها منذ منتصف القرن الماضي ونجد اسبابها متشابهة وتختلف من بيئة الى اخرى ومن هنا يعمل التربويون على تفادي الاهدار التعليمي بشتى انواعه وهذا بتعزيز اليات المرافقة لدى التلاميذ من اجل النجاح وتفادي الفشل فغيرت التربية الحديثة من ادوار المعلم فأخرجته من دور الملقن للمعارف الى شخص مرافق،ومشرف ومرشد على تعلمهم،وللذين يعانون من قلق او صعوبات نفسية واجتماعية والذين يخفقون في امتحاناتهم وخاصة الرسمية كشهادة البكالوريا،فإعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ مهمة يضطلع المعلم،المرافق..... بدور رائد الى جانب الدور الذي يمكن ان تلعبه الاسرة والمرافقة النفسية المختصة في هذا المجال.

أولا : الرسوب المدرسي

1 -تعريف الإهدار التعليمي :

قبل التطرق إلى الرسوب المدرسي علينا أولا التعريف على الإهدار التعليمي هو نتيجة ضعف نتاج العملية التربوية، و ينشأ عنه مشكلات تربوية، و اجتماعي تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة، لإتمام دارستهم حيث يحدث التسرب، و عجزه أيضا عن إيصال عدد كبير منهم إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة حيث يحدث الرسوب . و على هذا فإن الإهدار التعليمي يتخذ بعدين هما الرسوب و التسرب

(عامر الشهراني،2002،ص:1)

و يمكن تعريفه على أنه حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب و التسرب في أي صف من الصفوف ولأي سبب من الأسباب، و يقصد بالرسوب تكرار بقاء التلميذ في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية، في حين يقصد بالتسرب ترك الطالب المرحلة التعليمية في أي صف من الصفوف دون نيل الشهادة سواءا كان مطرودا أو تخلى بمحض إرادته عن الدراسة.

(ابراهيم داود،1999،ص:83)

2 -تعريف الرسوب المدرسي:

جاء في الوثيقة المؤرخة خلال جويلة1996، و المرفقة مع المنشور الوزاري رقم 16 المؤرخ 1996/9/3 و الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام،بوزارة التربية الوطنية ما نصه:

"الرسوب المدرسي يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي .و لكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي " و هو بهذا المعنى - صورة من صور الإخفاق المدرسي-

في حين يعرف التسرب و في مفهوم الوثيقة الوزارية السالفة الذكر أنه " التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية و اقتصادية .كما يشمل التلاميذ الذين يرفضهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مرحلة التعليم " أي أن التسرب يشمل حالتين، حالة التخلي التلقائي عن الدراسة و حالة الفصل النهائي أي الإقصاء أو الطرد. (محمد بن حمودة،2008،ص:74)

3 -تطور مشكلة الرسوب:

إن دراسة ظاهرة الرسوب المدرسي من المواضيع الحديثة في البحوث و الدراسات التربوية، ويستعمل المختصون في الميدان مصطلحات عديدة تؤدي نفس المعنى كالتأخر المدرسي أو الفشل المدرسي.

و إن المتتبع لظاهرة الرسوب المدرسي يجد أن هذا المفهوم ارتبط بتأسيس المدارس النظامية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي،و يرى Rosse وآخرون أن الرسوب بدأ في بريطانيا في القرن السادس عشر مع الدراسة الشاملة التي قام بها ليونارد سنة 1909.

إن ظاهرة الرسوب تعتبر شكل من أشكال الفشل المدرسي و يعني بها رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات و المعارف المتوقع اكتسابها في هذه السنة وبذلك يعيد بنفس السنة الدراسية، و يقوم بالدور السابق حتى يرفع إلى السنة التالية بعد نجاحه في نهاية السنة الدراسية (سميرة أحمد السيد، 1998، ص:184)

و تعتبر سياسة الرسوب متبعة في جميع الأنظمة التربوية العالمية، إلا أن هناك اختلافا في المعايير الأساسية التي يبنى عليها قرار الرسوب، و بداية اعتماد الرسوب.

(عبد الله الهامش، 2000،ص:109)

و تعتبر الامتحانات الرسمية بشكلها الحالي من أكثر الوسائل شيوعا في تقويم التحصيل المدرسي عند التلاميذ، بالإضافة إلى الامتحانات المقننة في بعض الأحيان، و ذلك لإصدار القرارات فيما يخص نجاح التلاميذ أو رسوبهم، ورغم الانتقادات الشديدة الموجهة للامتحانات المدرسية، خاصة في ما يخص موضوعيتها، و صدقها، في الحكم على قدرات التلميذ الفعلية، حيث تتأثر بعدة عوامل أهمها الحالة المزاجية للتلاميذ في وقت الامتحان، كذلك تدخل ذاتية المصححين في الحكم على صحة الإجابات، حيث يكون هناك تضارب واضح في منح العلامات التحصيلية غير المقننة، التي تتأثر بطبيعة التدريس وطرقه و وسائله، و أساليب التقييم وحتى دافعية التلميذ، و رغم ذلك فإنها أكثر الوسائل شيوعا إذا لم نقل بأنها الوسيلة الوحيدة في الحكم على نجاح التلاميذ أو رسوبهم، و حتى توجيههم إلى مختلف الشعب والتخصصات الدراسية.

و قد مر الرسوب الدراسي كمشكلة تربوية و اجتماعية و اقتصادية بمراحل متعددة، و أول مرحلة تلك التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية ماشتيو ستس عام 1848 و كان الهدف

منها تصنيف الطلاب بأن فكرة الرسوب انطلقت في المدرسة بناء على قدرتهم التعليمية، و نضجهم و بدأ الاعتماد في الانتقال الطلبة من فصل إلى فصل دراسي آخر بناء على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث التلميذ الذي لا يتحصل على درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل، و يبقى في نفس المستوى. (حديد يوسف، 2001-2002، ص:33)

و تميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار حفيظة الاقتصاديين لإرتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

أما المرحلة الثانية فكانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس و يمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي، حيث نادي بها العديد من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح، حتى و ان لم يتحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح، و لكن مع إعطاءهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم .و قد أدى اعتماد هذه الطريقة إلى انخفاض نسبة الرسوب و لكن أدت أيضا إلى ضعف المستوى التعليمي، وعدم كفاءة الخرجين عند تقلد الوظائف.

أما المرحلة الثالثة فقد بدأت في القرن العشرين و بالضبط في الستينات مع رفض التربويين لطريقة

النقل الآلي للطلبة .حيث نادوا بضرورة اعتماد طريقة تربوية تؤدي بالطلاب إلى إتقان المهارات الأساسية وهذا عن طريق التدريس بالكفاءات، الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما سيعلمه لطلابه تحديد جيدا، و يدرسه بطريقة جيدة و متقنة، و في الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيدا وعلى الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه.

ولعبت المدرسة السلوكية دورا كبير في بلورة هذا النوع من التعليم،وذلك مع التركيز على الأهداف السلوكية و تدريب المدرسين على صياغتها و تقييمها .و نتيجة لهذا التوجيه التربوي الجديد ارتفعت نسبة الرسوب بين الطلاب خاصة في المرحلة الابتدائية.

و ترجع الباحثة ترينر TRAINER السبب إلى رغبة التربويين بضرورة إتقان الطلاب المهارات الأساسية حتى و إن أدى ذلك إلى الإعادة .لاسيما أن الرسوب لا يترك في نفسية الطلاب اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة في المرحلة الابتدائية.

(حديد يوسف، 2001-2002، ص:38)

4 -العلاقة بين الرسوب و التسرب:

يتفق جميع التربويين بأن الرسوب المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى التسرب. و قد أشارت الباحثة FRAZIER (1978)في دراسة قامت بها حول اتجاهات المدرسين حول الرسوب و الطلبة الراسبين إلى أن % 48 من المدرسين يعتقدون أن الرسوب يساهم في تسرب الطلاب من المدرسة، أما دراسة HAMACHEK (1978) فقد أشارت إلى أن % 74 من الطلبة المتسربين من المدرسة سبق لهم و أن رسبوا خلال الأربع أو الخمس السنوات الماضية، ثم يضيف بأنه من بين أسباب تسرب الطلاب و انقطاعهم عن الدراسة هو عدم تقبلهم للفشل و الرسوب و الذي بدوره أدى إلى تحطيمهم ذاتيا. (عبد الله الهامش، 2000، ص: 124)

و في الحلقة الدراسية التي نظمتها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم سنة 1973 أشارت إلى أن أسباب التسرب تعود إلى عوامل اجتماعية و اقتصادية و تربوية و أكدت دراسة إبراهيم مهني محمد حول التسرب بدول الخليج العربي إلى أن هناك ارتباط و ثيق بين الرسوب و التسرب، و إن أغلبية التلاميذ المتسربين في مراحل التعليم المختلفة هم من المعيدين.

(ابراهيم مهني محمد،1411هـ، ص: 130)

5 -الجوانب الإيجابية و السلبية للرسوب:

يتفق الجميع أن لأي قرار مهما كانت طبيعته جوانب سلبية و جوانب إيجابية و يرى المختصين في ميدان التربية و التعليم أن لقرار الرسوب سلبيات و إيجابيات.

فبالنسبة للجوانب الإيجابية فإن الهدف من الرسوب هو إتقان الطلاب للمهارات الأساسية، التي ينبغي عليهم أن يتعلموها في المرحلة التي يدرسون بها و قد توصل مكافي MCAFEE من خلال دراسة قام بها استغرقت سنتين من (1987– 1989)وشملت الصفوف من السنة الأولى ابتدائي إلى الثالثة متوسط، إلى أن للرسوب فعالية في المرحلة الابتدائية لكنه غير فعال في المرحلة المتوسطة.

بالنسبة للجوانب السلبية في الرسوب فيخص تأثير الرسوب على اتجاهات المدرسين نحو الطلاب الراسبين فعادة ما تتكون عند المدرسين اتجاهات سلبية نحو الطلبة الذين يعيدون السنوات الدراسية،حيث ينظر لهم على أنهم ضعاف التحصيل و هذا يسبب ضرر لهم .و يتكون لدى الطلبة الراسبين اتجاها سلبيا نحو المادة التي سبق لهم أن رسبوا فيها .كما أنهم عادة ما

يخجلون من اقرانهم الجدد، و بالتالي فإنهم يبتعدون عن إقامة علاقات مع الأقران داخل الفصل الدراسي، و يعتبر الرسوب في أغلب الأحيان كمقدم للتسرب و التخلي نهائيا عن الدراسة.

6 -العوامل المؤدية للرسوب:

يميز المختصون في علوم التربية بين الأسباب العامة للرسوب وبين الأسباب الخاصة بكل بيئة محلية، فالأسباب العامة هي تلك التي تتحدث عنها المدارس الفكرية والفلسفية المختلفة، و يمكن تعميمها على كل الأنظمة التعليمية في أي دولة من الدول وفي أي وقت من الأوقات، أما الأسباب الخاصة فهي تلك المتعلقة بضعف الكفاءة الداخلية و الخارجية للنظام التعليمي، و هي تختلف باختلاف الأنظمة التعليمية وتعود بالأساس إلى النقائص و العيوب في البرامج الدراسية. وأساليب التدريس و نقص استعمال الوسائل التعليمية الحديثة، و ضعف نظام التوجيه و الإرشاد المدرسي، و انعدام آليات المرافقة النفسية و التربوية أو عدم فاعليتها.

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي،يؤدي بنا حتما إلى الغوص و التنقيب في البحوث و الدراسات التربوية التي أجريت في مختلف البلدان و التي تناولت هذه الظاهرة . فمنذ الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب و العوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا، باختلاف المد ارس الفلسفية و الاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين، لكن الجميع يتفق على أن عوامل الرسوب متنوعة و متعددة، لكنها متداخلة و تؤثر في بعضها البعض. و قد أسندت بعض الأبحاث عوامل الرسوب إلى عدة متغيرات، منها متغيرات نفسية مرتبطة بالتلميذ نفسه خصوصياته، فروقاته، قدراته،و أخرى إلى متغيرات اجتماعية تبين تأثير الوسط الاجتماعي و العائلي، و أخرى تربوية تتعلق بالعمل في النظام التربوي كمصدر أساسي للرسوب المدرس. (Jean-Marie GilliG – 1998- P15)

و يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية، و في هذا الاطار يمكن تحديد ثلاث اتجاهات:

أ - الاتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذه الاتجاه على أهمية دراسة الفروقات الفردية بين التلاميذ و دورها في النجاح أو الفشل. و هذه الفروقات قد تكون نفسية، عقلية، أو جسدية، و يمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات و وسائل مباشر ة خاصة عند قياس الطول أو الوزن، أو باستعمال وسائل و

طرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق الأمر بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا، خاصة مع تطور مقاييس الذكاء و يمكن اعتبار مقياس ستانفورد بينية " Binet-Stanford " سنة (1960)من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا و استخداما .

فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد و هناك أيضا اختبار وكسلر Wechsler للأطفال و الراشدين و يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم و التنبوأ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة. و يصنف التلاميذ إلى متفوقين و متوسطين و متأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء.

(عبد المجيد نشواتي،1985،ص ص:116-117)

لكن تجدر الإشارة هنا إلى مسألة التكيف المدرسي، التي تغير من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، و على هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء وحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، حيث أن هناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير (110) و لكنهم يعاونون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف، بينما نرى أن تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف.

(أندرية لوغال،1982،ص:11)

وهناك فئة من التلاميذ الأسوياء الذين يعانون من مشكلات و صعوبات التعليم كعسر القراءة والكتابة و هذه الفئة معدل ذكاءهم قد يكون متوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية تعيق تحصيلهم الدراسي، و تؤدي بهم إلى الرسوب و التسرب و لقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحى آخر، خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب عند فئة التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية و مستوى ذكائهم عادي، لذلك أهتم علماء النفس بدراسة الدوافع و الاهتمامات و الميول و الاتجاهات و القيم و مستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراسته أو رسوبه.

حيث أن معرفة اهتمامات التلميذ و ميوله الدراسية و المهنية يساعد المدرسين على توجيه أفضل له نحو الدراسة و المهنة التي تتناسب و اهتماماته و ميوله حتى يتجنب الرسوب و يتمكن من النجاح، و أهتم علم النفس الحديث بدراسة أسباب تدني الدافعية عند المتعلم نحو التعليم، و كيفية إثارتها على نحو أفضل لمساعدته على التحصيل الجيد و بالتالي النجاح بدل الرسوب و الإخفاق، إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب عند أغلبية التلاميذ خاصة

أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكاءهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو الدارسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الرسوب، و في كثير من الأحيان إلى التخلي عن الدراسة، لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية و على رأسها سكينر Sckinner ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدارس أو إلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية. (ابو بكر بن بوزيد،2001،ص ص: 135-136)

كما اهتم علماء النفس بدراسة أثر التعب المدرسي على نجاح الطالب في دراسته .فالظروف الأسرية المتدنية، و سوء التغذية، بعد المدرسة عن المنزل،بالإضافة إلى طول اليوم الدراسي، و كثافة البرامج، و الحجم الساعي، و نظام الدوام الواحد، كلها عوامل تؤدي إلى إعياء التلميذ بحيث يبدي عدم الرغبة في الدراسة وعدم القدرة على التركيز والاستيعاب.

ب- الاتجاه السوسيولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين و فلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي و الثقافي و ما تعكسه من أثار نفسية صحية واجتماعية على الطلاب و مدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم .وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق للرسوب المدرسي و كيفية مواجهته، و إنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة و المجتمع، و بالتالي فكل تيار يدافع عن وجهة نظره في تنظيم المدرسة و جعلها أداة و وسيلة لتنظيم المجتمع .فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته و طبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، و ما دامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار و التصنيف، وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة و الرسوب المدرسي علاقة وطيدة. (B.Pissaro-1980-p40)

حيث لم يكن التعليم منتشرا قبل ظهور الثورة الصناعية في أوروبا،و كانت المجتمعات التقليدية تنظم الإنتاج حول العائلة، و هذا الأمر لا يتطلب اختصاص أو دراسة و لا نظاما مدرسيا مؤسساتيا وكان الأفراد يتعلمون من آباءهم عن طريق المحاكاة لمواصلة نفس الإنتاج، و بعد الثورة الصناعية وبروز الطبقة البرجوازية وحاجاتها للعمال المؤهلين ساعد ذلك على انتشار التعليم و التحاق أبناء الطبقات المحرومة بالمدارس وظهر مفهوم جديد وهو تكافئ الفرص

التعليمية وخاصة بعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/10 حيث تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان " حق كل شخص في التربية و التعليم اللذين يجب أن يكونا مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية و التربية الأساسية ومع بداية الخمسينات سادت فكرة ديمقراطية التعليم، حيث فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس، وذلك بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء التلاميذ، و ظهور مفهوم القدرة و الاستحقاق كعامل أساسي للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة، تلاميذ موهوبين ينجحون و تلاميذ غير موهوبين يرسبون.

و في سنة 1949 أشار روجيه غال Roger Gol في مجلة دفاتر بيداغوجية إلى عدم وجود عدالة اجتماعية داخل المدرسة وذلك انطلاقا من ملاحظاته حول نتائج الامتحانات المدرسية في فرنسا، حيث وجد أن أبناء الفلاحين و العمال رغم مشاركتهم في هذه الامتحانات إلا أنهم يرسبون و قال أننا نعلم من خلال خبرتنا كم يرتبط نمو التلميذ بالوضعية المادية و المعنوية للوسط الذي يعيش فيه، و تأثير الوسط الثقافي من خلال اللغة و الاهتمامات السائدة.

(FRANCINE Best -1999-p9)

و هكذا برز الوسط الاجتماعي ودوره في الرسوب انطلاقا من اللاعدالة في المجتمع .

ج- الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب و التسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاح النظام التربوي في أي دولة من الدول . فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص و إيجاد الحلول و من هنا نجد كل الدول تقوم من حين لأخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات.

إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب و حتى التخلي عن المدرسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، و محتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجالية دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية و الاجتماعية، بالإضافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين و ممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية كلها عوامل تؤدي إلى ضعف

التحصيل لدى التلاميذ و رسوب العديد منهم .وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة و التي تكون ناتجة عن الخبرات الغير سارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية .و المتعلقة بالمعلم و المنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة و الرسوب و حتى التخلي عن الدراسة.

و يتحمل النظام التعليمي مسؤولية تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة و النشاطات المرتبط بها ولقد تناولت دراسات عديدة العلاقة بين التحصيل الدراسي و اتجاهات الطلاب نحو المدرسة و الذات و بينت أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات، بينما يؤدي الشعور بعدم الرضا و الناجم عن الفشل المدرسي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي و الذات. (عبد المجيد نشواتي،1985، ص:479)

و يرى فؤاد أبو حطب و أمال صادق (1983) إن البنية المدرسية ليست مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب و إنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء و يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب و المعلم و الطلاب فيما بينهم، تؤثر تأثير كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة، و هذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.

(فؤاد أبو حطب، 1983،ص: 505)

إن تدني الظروف البيداغوجية بالمؤسسات التعليمية يساهم إلى حد كبير في ارتفاع حجم الرسوب، و يمكننا هنا أن نشير إلى أهمية البرامج التعليمية و المضامين و مدى تكفلها بحاجة المتمدرسين و ملاءمتها لعالم الشغل بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتكوين القاعدي للأستاذ و العناية به اجتماعيا و تربويا و اقتصاديا والاهتمام بالمؤسسة التعليمية من حيث قربها من المتمدرسين وتنظيم الحياة المدرسية من حيث النشاطات الرياضية و الثقافية و الترفيهية، وتنظيم حجم الأفواج التربوية و ينبغي الاهتمام بمراجعة أساليب التقويم والامتحانات واستغلال نتائجها من أجل الارتقاء بالتلميذ وينبغي الإشارة إلى أهمية التوجيه و الإرشاد و الإعلام و المرافقة، في التوافق الدراسي للتلميذ و بالتالي نجاحه دراسيا و مهنيا.

7 -الإجراءات و الطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي :

إن الرسوب المدرسي من الظواهر التربوية التي تتحكم فيها عوامل متعددة و متشعبة، و بالنظر إلى التفسيرات التي أعطيناها سابقا لظاهرة الرسوب حسب مختلف المقاربات نجد إن المقاربة النفسية اهتمت بالعوامل النفسية و العقلية و الشخصية للمتعلم، و المقاربة السوسيولوجية اهتمت

بالإطار الاقتصادي و الاجتماعي و خصائص الأسرة و دور الأولياء و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، و أخيرا اهتمت المقاربة البيداغوجية و التربوية بدور النظام التربوي و العوامل المرتبطة بنمط تسيير المؤسسة التعليمية، و على هذا الأساس فإن الطرق و الإجراءات العلاجية التي من شأنها أن تساهم في التقليص من حجم الرسوب ينبغي أن تكون متطابقة مع التفسيرات السابقة للعوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة .و يأتي على رأسها التعليم العلاجي الذي يعرف على "أنه مجموعة من الجهود و الإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي و الأداء النفسي للفئات التالية من الطلاب:

أ- من يعانون من صعوبات التعلم.

ب- ذوي الإحتياجات الخاصة.

ج - ذوي المستوى التحصيلي العادي.

د- المتفوقين عقليا و الموهوبين.

و يتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساسا بصورة فردية أو في إطار مجموعات صغيرة من الطلاب. (نبيل حافظ، 2000،ص:161)

و من هنا يمكن القول أن التعليم العلاجي يفيد في علاج صعوبات التعلم حيث يمكن التخلص منها،أو التخفيف من آثارها على مستوى التحصيل الدراسي كما يساهم التعليم العلاجي في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على التحصيل الدراسي، و يساعد ذوو المستوى التحصيلي العادي على الارتقاء بمستواهم الدراسي و التفوق و النجاح، أما المتفوقين عقليا و الموهوبين، فغالبا ما تكون لهم مشكلات مدرسية نابعة من عدم تحملهم للمقررات الدراسية التي لا تتحدى قدراتهم و طاقاتهم العقلية، أو عدم قدرتهم على تحصيل مواد تتطلب قدرات عقلية خاصة قد لا تتوافر لهم رغم تفوقهم في نواحي أخرى.

و يمكن للتعليم العلاجي أن يساعدهم في حل المشكلات النفسية الناتجة عن توتر علاقاتهم بزملائهم بسب عوامل الغيرة أو عدم التقبل. (عبد المطلب القريطي،2009،ص: 58)

الطرق التربوية العلاجية :

و المقصود منها مجموعة الطرق و الإجراءات و الجهود التربوية التي يقوم بها المعلم لمواجهة التأخر الدراسي، و صعوبات التعلم في مادة دراسية ما عند تلميذ معين له خصائصه الذاتية و ظروفه البيئية (Cyrille Cahen- 2005-p99)

ومن ثم غالبا ما تقترن ببرنامج للعلاج النفسي و الاجتماعي أو الإرشاد النفسي و الاجتماعي و التربوي، و في هذا الإطار تستعمل الطرق التالية:

التربية الفارقية أو التعليم المكيف:

و هذا النوع من التعليم يعتبر طريقة علاجية لفئة التلاميذ الدين يعانون من تأخر دراسي عميق أو صعوبات في التعليم، أو التلاميذ بطيء التعلم أو التلاميذ الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط، و من الضروري هنا أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجتها واحدة، و تتمثل في إعاقة التلميذ عن التحصيل الدراسي و تؤدي به إلى الفشل و الرسوب، و يهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته و ميوله و سمات و سمات شخصية و ظروف الخاصة و خبراته السابقة و يجب أن يكون هذا النوع من التعليم العلاجي مكثفا و ظرفيا، و ينصب على المواد التي يجد فيها التلميذ صعوبة وكلما تمكن التلميذ من التعلم دون عوائق و حسن أدائه التحصيلي يعاد إدماجه في الأقسام التعليمية العادية، و عموما فإن اعتماد التربية الفارقية كوسيلة علاجية يمر بثلاثة مراحل هي:

مرحلة الاستكشاف:

يلعب المعلم فيها دورا بارزا و يجب أن يكون قادرا على ملاحظة صعوبات التحصيل المدرسي التي يعاني منها التلميذ و تشخيصها جيدا .كما يمكن للأولياء تقديم معلومات مفيدة حول سلوك الأبناء في الوسط العائلي كما يساعد الأخصائي النفسي باستعمال الروائز و الاختبارات النفسية المناسبة، وكذلك طبيب الصحة المدرسية بإجراء المعاينات الطبية الضرورية.

مرحلة المتابعة:

بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الصعوبات يتم وضعهم في أفواج صغيرة حسب الحالات المشخصة، و يخضعون لبرنامج دراسي مكثف و موجه حسب كل حالة.

مرحلة الإدماج:

عندما يلاحظ المعلم أن التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم و أن قدراته على الفهم و التحصيل قد تحسنت، يعاد إدماجه من جديد مع أقرانه في المستوى الدراسي المناسب حيث يكون قادرا على مواصلة مسارة الدراسي بصفة عادية.

إن التعلم العلاجي يتخذ أساليب متعددة بالنظر إلى طبيعة الصعوبات التي يتلقاها التلميذ، و الناتجة أحيانا من صعوبات نمائية في العمليات العقلية أو النفسية المسؤولة عن التعلم و أحيانا صعوبات دراسية وهكذا نجد أنفسنا أمام ثلاثة إستراتيجيات من التعلم العلاجي و هي:

(نبيل حافظ،2000،ص:166)

أ- أسلوب التعليم القائم على تحليل المهمة التعليمية أو التدريسية.

ب- أسلوب التعليم القائم على العمليات العقلية أو النفسية.

ج - أسلوب التعليم القائم على الجمع بين تحليل المهمة التعليمية و العمليات النفسية أو العقلية.

التعليم التعويضي :

و هو برنامج تعويضي يعود في الأساس إلى اعتبار التأخر الدراسي يعود في غالب الأحيان إلى الحرمان الاجتماعي، و الفقر، و التخلف الاقتصادي، و نقص الفرص التعليمية، في المناطق التعليمية الفقيرة في المدن، و الأحياء الشعبية و كذلك المناطق الريفية و الأقليات المحرومة و تتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم. (فؤاد أبو حطب،1983، ص: 508)

- علاج المشكلات الأكاديمية للتلاميذ حتى لا تعوق تقدمهم الدراسي في مراحل التعليم اللاحقة.

- تقديم تعليم مهني و خبرات عمل للتلاميذ في سياق غير أكاديمي.

- تقديم برنامج تعليمي مكثف للأطفال الغير قادرين من الناحية المادية و لهم إمكانيات عقلية واحدة و مساعدة أولياء أمورهم.

بيداغوجية الدعم. :

تعتبر الوحيدة التي يعتمدها النظام التعليمي الجزائري في كل المستويات التعليمية و خاصة فيما يخص الامتحانات الرسمية في مختلف الأطوار، و يقدم لنا هذا النوع من العلاج البيداغوجي في شكل حصص استدراكية داخل الفصول الدراسية، و يخصص لها التوقيت المناسب ضمن التوقيت الأسبوعي للقسم، كما يمكن إدراجها عند وجود وقت فراغ داخل التوقيت الأسبوعي (عبد الحميد روحو،2003،ص:93)

وتهدف إلى معالجة النقائص المشخصة لدى التلاميذ في مختلف المستويات و معالجة بعض أشكال التأخر الدراسي، كتخلف التلميذ في مادة دون غيرها أو التأخر الموقفي الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة أحد الأقارب أو تكرار مرات الرسوب أو المرور بخبرات انفعالية وصدمات مؤلمة

(عبد الرحمن سيد سليمان،1999،ص:138)

وتهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج التأخر الدراسي في مادة أو بعض المواد من خلال حصص الاستدراك الذي يعتبر عملية تربوية و بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى ت ذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ و معالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها، و هي ضرورية لمعالجة النقائص عند بعض التلاميذ و تمكينهم من الالتحاق بمستوى زملاءهم و حصص الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله و إنما حسب الحاجة التربوية الملحة ولمجموعات من التلاميذ بتشابه ملمح نقائصهم المشخصة و يتراوح عددهم في كل مجموعة مابين5 و 10 تلاميذ و يعتبر الأستاذ المشخص الأول لمواطن الضعف و الكاشف عن النقائص و لهذا فهو الذي يحدد التلاميذ المحتاجين لحصص الدعم و الاستدراك التي تقدم في شكل مراجعات و تمارين تطبيقية ومذاكرة محروسة و محاضرات و ليس على شكل دروس عادية، و لقد حققت بيداغوجيا الدعم نجاحا باهرا في الارتقاء بمستوى التلاميذ و تحسين مستواهم في المواد التي يعانون من صعوبة فهمها واستيعابها و بالتالي فهي طريقة بيداغوجية فعالة لمحاربة الرسوب و الوصول بالتلميذ إلى المستوى الذي يحقق من خلاله النجاح والارتقاء إلى المستويات العليا.

8 -الإجراءات البيداغوجية لمحاربة الرسوب:

يجمع المختصون في قضايا التربية على إنه ليس هناك و صفة سحرية لعلاج مشكلة الرسوب المدرسي و ذلك لتعقدها من حيث تشابك أسبابها و ارتباطها بعوامل عديدة و مختلفة و لكن يمكن للقائمين على شؤون التربية و التعليم اتخاذ إجراءات عملية و ذلك بإدخال التحسينات المناسبة على النظام التعليمي في حد ذاته و هذا ليس للقضاء على ظاهرة الرسوب نهائيا و لكن للتخفيف من حجم الظاهرة و حدتها و تتمثل الإجراءات التي يمكن اعتمادها فيما يلي:

أ - تكوين الأستاذ و الاهتمام بكفاءته:

تعتبر كفاءة الأستاذ المهنية و مدى ملائم ته لممارسة مهنة التعليم من بين العوامل الهامة التي تساعد على الارتقاء بمستوى التعليم، من خلال إستعاب الطلاب لما يقدّم لهم من معارف و علوم بكل سهولة لذلك يجب وضع شروط للالتحاق بمهنة التدريس و إخضاع الراغبين في الالتحاق بهذه المهنة النبيلة إلى تكوين بيداغوجي وعلمي مميز مكلل بفترات تربص ميدانية

داخل المؤسسات التربوية، وبإشراف أساتذة قدامى ذوي خبرة و مشهود لهم بالكفاءة العلمية و البيداغوجية، و حثهم على تقبل العمل الجماعي و التعاون فيما بينهم

(pierre G Coslin-2006-p170)

و بالمقابل ينبغي الاهتمام بالأستاذ ماديا و معنويا و هذا لتحسين مكانته في المجتمع، خاصة و إن الحوافز المادية تؤدي إلى تحسين المردود المهني ورفع الدافعية نحو العمل، و بالتالي تشجعه على المزيد من العطاء و ذ بل الكثير من الجهد و هذا ينعكس إيجابا على التحصيل العلمي و المعرفي للطلاب و بالتالي نجاحهم و تفوقهم.

كما لا ننسى أن التكوين المستمر أثناء الخدمة عن طريق الندوات أو الملتقيات التي يشرف عليها الخبراء، في تطوير طرائق التدريس و تقنيات التعليم يجعل الأستاذ ملم و مطلع على الجديد في مجال العلوم و المعارف.

ب- التوجيه المدرسي:

نسبة كبيرة من الطلاب الراسبين و الذين يعانون من تأخر دراسي جزئي في بعض المواد الدراسية نتيجة التوجيه الخاطئ إلى شعب و تخصصات لا تتناسب مع ميولا تهم و قدراتهم الحقيقية، و يعتبر التوجيه الحالي في مدارسنا توزيعا على مختلف الشعب طبقا للخريطة التربوية المعدة مسبقا و ليستوجيها حسب المعايير العملية المعمول بها.

إن الكثير من حالات الرسوب كانت نتيجة لعدم تمكن الطالب من مزاولة الدراسة بشعبة ما وبمجرد إعادة توجيهه من جديد إلى الشعبة المناسبة لقدراته و اهتماماته الحقيقية نجده قد تمكن من النجاح و الارتقاء إلى مستويات أعلى ... لذلك ينبغي الاعتماد على المعايير العلمية الموضوعية في توجيه الطلاب نحو مختلف الشعب و التخصصات الدراسية .حتى لا نهدر الوقت و نلجأ إلى إعادة التوجيه بعد تكرار الرسوب لسنوات.

ج- المناهج التربوية:

إن التطور المعرفي المذهل و الاكتشافات الجديدة في كل يوم و ما يتطلب ذلك من استعمال الوسائل التكنولوجية المتطورة و إدخالها إلى المدرسة يحتم على القائمين بشؤون التربية و التعليم القيام بمراجعة دورية شاملة لمختلف البرامج و المناهج المقدمة في المستويات الدراسية المختلفة، و جعلها تتماشى مع القدرات الذهنية للتلاميذ و مرتبطة بالبيئة التي يعيشون فيها و متفتحة على البيئات العالمية الأخرى .كما يجب أن تتماشى مع التطور العلمي الحاصل في

المجتمع و يعتبر طول اليوم الدراسي وكثافة البرامج من العوامل المؤدية إلى إرهاق كل من الأستاذ والتلميذ فالأول يصبح غير قادر على العطاء بشكل جيد والثاني غير قادر على التركيز و الاستيعاب، لذلك فالتخفيف من الحجم الساعي اليومي و من البرنامج السنوي المقرر يعطي راحة للتلميذ و لأستاذه و يمكنهما من النجاح.

د- حجم الفصول المدرسية:

يلاحظ في العديد من مؤسساتنا التعليمية إن لم نقل كلها الاكتظاظ الهائل للتلاميذ داخل الفصول المدرسية، و من المتعارف عليه إن حجم الفوج الدراسي يؤثر على التحصيل و الاستيعاب وعلى هذا الأساس فإن الأستاذ لا يستطيع الاهتمام بجميع التلاميذ و مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم و هذا يؤثر سلبا على استيعابهم، وهناك العديد من العوامل التي تلعب دورا كبير في عملية التحصيل الدراسي عند التلاميذ و منها نوع الأبنية المدرسية و تجهيزاتها، فمن المعروف أنها يجب أن تخضع لمعايير تقنية و فنية تميزها عن باقي الأبنية بحيث تساعد التلاميذ على التكيف بسرعة مع الجو المدرسي، و يجب أن تتوفر الحجرات الدراسية على كل الظروف الفيزيقية كالإنارة و التدفئة كذلك الاهتمام بالتغذية المدرسية و تقديم وجبات صحية كل هذه العوامل تساعد على تحصيل دراسي جديد و بالتالي توفر للتلاميذ جو من الراحة و الهدوء يساعدهم على اكتساب المعارف و العلوم بشكل أفضل و تحقيق النجاح الذي هو حلم كل التلاميذ و الطلاب في جميع المستويات.

ثانيا: المرافقة النفسية

1-تعريف علاقة المرافقة:

أ - **لغة :**رافق :يرافق، مرافقة أي صاحب، مشى مع، وأصل الكلمة يعود إلى الكلمة اللاتينية CUM PANIS وتعني " اقتسام الخبر مع الآخر" و نحن نعرف التعاونية COM PAGNONNAGE وهي جمعية بين عمال يدويين لمهنة واحدة لأجل أهداف التكوين المهني و مساعدة متبادلة و التي ترتكز على القيم و التي منذ القرون الوسطى تمركزت خطواتها على الاستقبال و المرافقة، نقل المهارات المهنية، الانفتاح و الاهتمام بالآخرين. (paul rober-1981-p28)

ب - اصطلاحا :المرافقة مجموعة من العبارات التي تلتقى ثم تتفرع انطلاقا من هذا المصطلح أو تستبدل به حسب الأماكن و حقول الاستعمال يوجه، يتتبع، يرشد، يشرف، يصغي يراقب، يكون، يسند، يتقدم مع، يقود يؤمن نجاح، يوصل، يحرس، يقترن.

ج- المرافق أو المصاحب:

التفريق يكون حسب الحقول المستعملة فيها علاقة المرافقة باعتبارها علاقة قائمة بين شخصين أو أكثر، أفعال كبيرة تنسب للمرافقين و قرب أكبر من المرافق، و صور ترتبط ببعضها البعض المعلم، الناصح، المعالج، الدليل المرشد، الموجه، المدرب، المشرف، المصاحب، الحارس، المرجع، زميل الدراسي المنصت، المسهل، الشخص المصدر، مما سبق يتضح أن مجال إستعمال المرافقة واسع و متنوع وسنهتم في بحثنا هذا إلا بالمرافقة في الميدان التربوي و خاصة منها المرافقة البيداغوجية و النفسية و العائلية.

2-خصوصية علاقة المرافقة:

علاقة المرافقة هي علاقة تربوية، لكنها خاصة و هناك محاولة لتصنيفها في نماذج معروفة، إما إلى جانب عالم المختصين النفسانيين، و إما إلى جانب عالم المدرسة، و إما إلى جانب عالم العائلة و العلاقة الوالدية،لكن و لا واحدة من العلاقات المصنفة في هذه العوالم الثلاثة التي تعلن التربية تكفي للكشف عن ماهية علاقة المرافقة:

- علاقة المرافقة هي علاقة تربوية في حد ذاتها، و هي ليست علاقة علاجية و ليست علاقة مساعدة بسيطة.
- علاقة المرافقة هي علاقة تربوية مع أنها لا تشبه بالعلاقة البيداغوجية الرمزية للوسط المدرسي.

- علاقة المرافقة هي علاقة تربوية ومع ذلك لا يوجد نموذجها في العلاقة الأبوية بعلاقة المساعدة نكون قريبين جدا من علاقة المرافقة لأن هناك جزء من علاقة المساعدة داخل علاقة المرافقة و تكمن في المساعدة عن التعبير عن الذات.

- المساعدة على توضيح الوضعيات الوجودية.

- المساعدة في الانفتاحات المستحيلة.

- إن ممارسة علاقة المرافقة تكون مستوحاة من شخص في أوقات ثمينة من و جوده.

وبصفة أخرى فإن ممارسة المرافقة تجد معناها الحقيقي في مختلف الأوقات التي تعبر عن

"الميلاد "و المراهقة تعتبر حقيقة" ميلاد ثاني"

- لكن مرافقة المراهق متمركزة حول علاقة الشخص بمشروع وجوده، لهذا علاقة المساعدة لا تكون سوى المصب الأول لعلاقة المرافقة .في حالة ما إذا كان المرافق هو الذي يفتح الطرق و يقترح المسارات والوسائل للأهداف الذي حددها المراهق.

- هنا المرافق يكون عبارة عن مقترح و ليس مساعد لأنه خارج نطاق الإصغاء يمكن أن يدعو المراهق بأن يقول " لا"

- علاقة المرافقة بطبيعتها علاقة تربوية تشمل علاقة المساعدة الخصوصية و تتعداها.

(christian philibert -1995-p120)

3-المقاربة النفسية و علاقة المرافقة:

إن علاقة المرافقة ليست علاقة علاجية، ممارسة المرافقة ليس لها مقاصد علاجية أو إستشفائية في المقام الأول، خاصة أنها لا تتموضع بأي طريقة في مخطط اللاوعي، و يمكن أن يكون أن لها أثار نفسية خصبة بقدر ما تسمح للمراهق أن يدخل في قلب وجوده، لكنها تبقى ثانوية بالنسبة لمقصد ممارسة المرافقة التي تتوضح على علاقة واعية لمشروع وجوده.

و تكتسي علاقة المرافقة النفسية أهمية بالغة نظرا أن الفشل المدرسي يخلف آثار سلبية على التلميذ، حيث نجد الإحباط يتجلى في سلوكياته مثل السلبية و عدم الاهتمام بما يجري حوله، اضطرابات النوم، و آلام الرأس و عدم المشاركة في الحياة اليومية، و العزلة التي تظهر من خلال ضعف الانتباه، و إضطربات الذاكرة، و عدم القدرة على الدخول في المنافسة.

كذلك نلاحظ اضطرابات في السلوك حيث أكد بعض الكتاب أن هناك ارتباط بين الفشل المدرسي و غياب التشجيع، و نقص الاهتمام بالإعمال المدرسية و السلوكيات العدوانية و أحيانا الجانحة و كلها تهدف للفت الانتباه و يمكن أن تظهر اضطرابات أكثر حدة في المراهقة.

تقدير الذات، تقدير الذات يعني الشعور الأكثر أو الأقل مناسبة، الذي يظهره كل واحد لحقيقة ما هو عليه.

أو بأكثر دقة ما يفكر أن يكون عليه، و يلتمس كمؤشر على الارتياح النفسي، الحاجة إلى الاحترام وهي عامل أساسي مدى الحياة .ينمو منذ الطفولة عبر التفاعل مع الآباء و المعلمين، و الزملاء و "بهذا نقييم صورتنا الذاتية منهم خلال نظرة من يحطون بنا، و يعبر عنها بحيث كل واحد يحب و يقبل و يحترم على أنه شخص"

و تعريف مفهوم الذات يركز على مفهوم التقييم الذاتي، الفرد يعتبر نتائج، قدراته، و خاصياته حسب نظام معايير و قيم شخصية، و النجاح أو الفشل المدرسي يلعب دورا في احترام الذات، و من خلال دراسات مختلفة وجدنا أن الفشل المدرسي ينتج انخفاض في احترام الشخص لذاته و بالتوازي الأفراد يظهرون صورة سلبية عندما يحصلون على نتائج أقل من قدراتهم الفكرية.

الحصر و يتميز غالبا بمختلف المظاهر النفس الجسدية مثل آلام البطن، الشقيقة القيء، الإرهاق الشديد و غيرها كل هذه المظاهر عند التلميذ الراسب أو المخفق دراسيا أكثر من ضرورة للتخفيف من تأثير الفشل.

لذا و نظرا للجانب الإيجابي الذي تلعبه المرافقة على الجانب النفسي للتلميذ خاصة ذاك الذي يحضر و يستعد للاجتياز امتحان مهم يحدد مساراه المستقبلي و الذي سبق أن ذاق طعم الفشل المر فيه، لذا يجب على كل المهتمين و المحيطين بهذا التلميذ توزيع أشكال المرافقة النفسية و المساعدة المقدمة له و ذلك بالاعتماد على علاقات مساعدة و مرافقة مستعملة في الأنظمة التربوية العالمية.

لأن صفات الصحة النفسية للتلاميذ المتمدرسين بصفة عامة والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات مدرسية أو سبق لهم و أن مروا بتجارب مدرسية فاشلة كالرسوب و الفشل في اجتياز امتحانات مصيرية، تستدعي أشكالا خاصة للتدخل النفسي بهدف تصحيحي و إعادة التوازن النفسي لهؤلاء التلاميذ.

و تتعدد المقاربات النظرية لعلاقة المرافقة النفسية و تهدف في مجملها إلى تقديم خدمات نفسية للتلاميذ على اختلاف مشاريعهم، و ندرج فيما يلي عددا من أشكالها و على رأسها كل من التوجيه و الإرشاد، حيث إذا كان التوجيه التربوي يصبوا إلى تحقيق التوافق الدراسي للتلميذ من خلال تصويب اختياراته الدراسية بما يوائم قدراته و استعداداته، فإن الإرشاد النفسي يتخذ من إيجاد الانسجام و الراحة النفسية للتلميذ هدفا لها.

التوجيه:

يحتاج الإنسان في مختلف مراحله العمرية للمساعدة في حل بعض مشكلاته و خاصة فئة الطلاب الذين يعانون صعوبات في التمدرس، كالرسوب الذي يستدعي إستراتيجية تربوية للتغلب عليه و من بينها مرافقة الطالب المعيد و ذلك بتوجيهه التوجيه التربوي الصحيح.

و التوجيه يعرفه أولسن :على أنه عملية تفاعل قيادية بين طرفين أو أكثر أحدهما الموجه و الآخر الموجه و تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيه، و تعريف الموجه (الطالب) بما لديه من قدرات و استعدادات و بما يتوافر في البيئة من إمكانات و فرص و كيفية الاستفادة منها، و كل ذلك بقصد التوصل إلى معرفة أمثل الحلول الممكنة و بغرض معاونة الموجه على مساعدة نفسه باختبار الحل الذي يلائمه، و الاضطلاع بمسؤولية تنفيذه. (سليمان داود و سهيل شوافقة، 2007، ص: 6)

إذا فالتوجيه هو مجموعة الخدمات التربوية الوقائية و البنائية المتنوعة التي تقدم للطالب من جهات متعددة و بأساليب متنوعة،بهدف مساعدته على تحقيق ذاته ضمن إمكاناته و قدراته و ميوله و إمكانات بيئته (سعدون سليمان واخرون، 2002،ص:86)

و بما أن موضوع البحث هو المرافقة النفسية و التربوية للطلبة المعيدين لشهادة البكالوريا. فإن التوجيه التربوي لهذه الحالة يعتبر ضروري، لأنه يهتم بمساعدة الطلبة على اختيار الطرق و الإستراتيجيات المناسبة و الملائمة لدراستهم بما يتوافق و قدراتهم، الجسدية العقلية و المادية.

و يعتبر التوجيه التربوي أهم الفروع التي تخدم الطالب في حل مشكلاته الدراسية، حيث يعمل على مساعدة الطالب على الاختيار بين أنواع مختلفة من الدراسات، و كذلك بين مختلف الطرق التي ينتهجها الطالب في إعداد دروسه و مراجعتها و كذلك في التحضير الجيد للامتحانات، حيث يجد الطالب نفسه في مفترق الطرق لا يستطيع أن يقرر بمفرده أين تظهر حاجته إلى التوجيه فيلجأ إلى شخص أكثر خبرة و دراية يرافقه في مساره، و يساعده في تقرير جوانب امتيازه و مواطن ضعفه، و من ثم تقديم النصح له.

و من هنا يمكننا القول بأن الهدف الذي يسعى إليه الشخص المرافق للتلميذ من خلال عملية التوجيه التربوي، هو تهيئة الظروف التعليمية التي تكشف عن أحسن ما ينطوي عليه التلاميذ، و العمل على توجيهم توجيها صحيحا، و بالتالي تحقيق توافقهم الدراسي.

الإرشاد النفسي:

استمد مدلوله و انطلاقته من أعمال CARL ROGERS و مساعديه وهذا النوع من علاقة المساعدة المتمحورة حول الشخص ترتكز على إنشاء مقابلة بين طالب مراهق و بين راشد مختص، لا يتعلق الأمر بعلاج أو معاملة علاجية مع تفسير أقل أو أكثر إدعاء و ارتياب.

و لكن ببساطة يتعلق بعلاقة مباشرة أين التلميذ يستقبل بكل احترام و بدون أحكام أو تأويلات حيث صعوباته يمكن أن تكتشف من طرفه في جو من الآمان و الثقة المتزايدة و لا يقدم له درس عن كيفية التصرف، و المرشد النفسي لا يقدم مواعظ واجبة تقيد التلميذ، و لا إرشادات و توجيهات في المعنى الكلاسيكي، إذن التلميذ يستطيع أن يوجه تردده و ارتياباته و غياب الثقة في النفس وفي الآخرين تدريجيا مثلما كشفته التجارب بل يتوصل إلى التخلص من تثبيطاته، و توازن شخصيته في آجال قصيرة هذه المساعدة تتجنب النكوسات و المقاومة التي تظهر عادة في التدخلات المرتبطة بالفريق البيداغوجي الفاعل في الوسط المدرسي من أساتذة وإداريين و هي خطوة أساسية يجب المرور بها قبل إقامة علاقة المساعدة للتلميذ و تهدف إلى انسجام و تهيئة جو التضامن و الانسجام للعمل داخل المدرسة، لأن علاقة المرافقة للتلميذ تمرغير منطق علاقة تساند و تعاون بين المعلمين و المربين من كل نوع من أجل خلق واحترام الاختلاف و البحث عن طرق مساندة متبادلة من أجل ضمان صورة ملتحمة ومتسامحة لجماعة من الراشدين، لهذا فإنه من الضروري التطرق إلى الإرشاد النفسي بشيء من التفصيل:

هو علاقة طوعية مقبولة بين شخصين أحدهما أصابه قلق من مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه، و الآخر هو الشخص الذي يفترض به تقديم يد المساعدة، و يجب أن تكون العلاقة مباشرة و جها لوجه، و الطريقة المتبعة في هذا المجال هو أسلوب الكلام

(حامد زهران،1998،ص:34)

إذا فالإرشاد النفسي يقوم بدراسة و فهم و تفسير و تقييم السلوك و تعديله، و هو أسلوب و تقنية فنية يستعملها المحيطين بالتلميذ خاصة الأستاذ لتحقيق الأهداف المسطرة و على رأسها النجاح و تحسن المستوى، حيث يسلك الأستاذ نماذج مختلفة في الممارسة العملية أثناء تأدية الخدمات الإرشادية و من بينها تهيئة المناخ التربوي في القسم خاصة، كذلك الاهتمام بالتلاميذ و نمو شخصيتهم و الاشتراك في البحوث اللازمة لبرامج الإرشاد

(صبحي المعروف،2005،ص:11)

كما يهتم الإرشاد النفسي بشخصية التلميذ ككل في الوقت الذي يسعى إلى توجيهه في حل بعض مشكلاته الانفعالية، و تخفيف الاضطراب النفسي الذي يعاني منه إذا فإنه يستهدف في النهاية تمكين التلميذ من فهم أفضل لنفسه، و اكتساب و جهات نظر صحيحة نحو الحياة و الناس.

و الوصول إلى النمو المتناسق للجوانب المتعددة لشخصيته .بل و إطلاق و تحرير طاقاته حتى يصل بها إلى أقصى نمو ممكن. و بما أن الخدمات الإرشادية تعتبر ضرورية في هذا الجانب فإننا ارتأينا التطرق إلى أهم مجالات الإرشاد التي نراها تخدم هذا الموضوع وهي الإرشاد التربوي، إرشاد الشباب (المراهقين) إرشاد وقت الفارغ.

الإرشاد التربوي:

يمكننا تعريف الإرشاد التربوي بأنها تلك العملية المنظمة و المخطط، لها لمساعدة الطلبة على مواجهة صعوباتهم و مشكلاتهم التي تقلل من عملية التعليم و التقليل من فعاليتها،و مساعدة هؤلاء الطلبة للتخلص من مشكلاتهم و السيطرة عليها، و تتعدى هذه العملية الإرشادية لتشمل التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الأسرة و الشارع و داخل القسم.

(صالح الداهري،2005،ص:154)

و يهتم الإرشاد التربوي بمساعدة التلاميذ على السير في دراسته سيرا حسنا، حيث يقوم المرشد بالتعاون مع التلاميذ للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية بشكل عام مثل، كثرة الغياب، التأخير، ضعف التحصيل الدراسي، و عدم التركيز في المذاكرة و كذلك مساعدة التلميذ على استغلال وقته استغلالا مفيدا حيث ينظم أوقات دراسته، و أوقات ترفيهه بطريقة تضمن له التوافق النفسي و الصحة النفسية و النجاح الدراسي.

كما يساعد التلميذ على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميولاته و أهدافه و تتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفة عامة من جهة أهداف العملية التربوية من جهة أخرى، و الهدف الرئيسي للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربويا، كذلك التطلع المستقبلي و التخطيط للمستقبل التربوي للطلاب في ضوء دراسة الماضي والحاضر التربوي ورسم الخطة للمستقبل التربوي. (حامد زهران،1998،ص:419)

ويحتاج كل تلميذ إلى خدمات الإرشاد التربوي، و يهتم به و يشارك فيه كل العاملين في ميدان التربية و التعليم، أما فيما يخص ظاهرة الرسوب المدرسي فإن تدخل الإرشاد التربوي يكون بدراسة عدة نقاط أهمها صعوبة التعليم، تشتت الانتباه و نقص القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة و اضطراب الفهم و الإجهاد و التوتر، قلة الاهتمام بالدراسة والغياب المتكرر ويجب أن تقدم خدمات الإرشاد التربوي مندمجة في البرنامج التربوي و العملية التربوية و متكاملة معها، و بصفة عامة عن طريق المناهج التي تعمل حساب للتوافق و الصحة النفسية للطلاب

و المربين أيضا، و يلاحظ أن أهم خدمات الإرشاد التربوي مساعدة المشتغلين بالتربية و التعليم في اقتراح تعديلات في المناهج و إدارة المدرسة بما يقابل حاجات الطلاب بطريقة أفضل و يحقق بصفة عامة أهداف الإرشاد.

و يقوم التلميذ والمرشد و المدرسة بدور متكامل في عملية الإرشاد التربوي و ذلك على النحو التالي:

التلميذ: يستفيد من الخدمات و التسهيلات و الفرص المتاحة من المدرسة و في المجتمع و يستشير المرشدين و المعلمين و الوالدين و الأقران، في زيادة فهم نفسه و قدراته و في رسم خططه التربوية و في اتخاد قراراته، بالنسبة لحاضره و مستقبله التربوي ويستطيع التلميذ توظيف كل ما يتيسر من خدمات الإرشاد لرفع كفاءته النفسية مما يحسن تحصيله الدراسي.

المرشد :يدرس المرشد استعدادات و قدرات و إمكانات و ميول وحاجات كل تلميذ، و يعرفه بالإمكانات التربوية المتاحة، و يهيئ الفرص المناسبة لأحسن قدر من الإفادة بالخبرات التربوية و ييسر استفادة التلاميذ من كل الأخصائيين و من كل الخدمات و التسهيلات في المدرسة و المجتمع، و يلاحظ و يدرس تقدم التلميذ و نموه في الماضي و الحاضر، و يساعده في التخطيط

لمستقبله التربوي، و يساعد في كل المشكلات التربوية و يعمل مع الطالب على تحقيق توافقه المدرسي.

المدرسة :تيسر المدرسة التسهيلات لدراسة شخصيات التلاميذ و قدراتهم و تحصيلهم، و تقدم المناهج و الأنشطة الخارجة عن البرنامج، و تجعل خدمات المجتمع كلها في متناول التلاميذ و تمكن كل تلميذ من ممارسة الاختيار و التقرير بنفسه، و تحرص المدرسة على سلامة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين و التلاميذ بحيث تقوم على أساس ديمقراطي، فتؤدي إلى النمو التربوي و النمو النفسي السليم بما يحقق التوافق المدرسي و الصحة النفسية، و تتعامل الأسرة و المدرسة لتحقيق الاتصال الدائم و خاصة عن طريق مجلس أولياء التلاميذ حتى يتحقق التكامل بينما في تقديم المساعدات الإرشادية المطلوبة للتلاميذ.

المعلم :يقدم المعلم، المرشد خدمات هامة حين يكون نموذجا سلوكيا متوافقا و معلما لمهارات التوافق، يعلم العلم، و يوجه النمو و يسهم في عملية الإرشاد بقدر ما يستطيع، و يحيل ما لا يستطيع إلى الأخصائين (حامد زهران،1998،ص:432)

لهذا فإن كل معلم مسؤول عن رسالة الإرشاد لتلاميذه التي هي رسالة التربية و رسالة المدرسة ذاتها و بهذا المفهوم الواسع يمكن أن نقول أن الموقف الذي يتخذه المعلم تلاميذه و الإستعداد الذي يبديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم و على التغلب على ما يعترضهم من صعاب يجعل هذا المعلم مدرسا، مرشدا، موجها، و مرافقا مساعدا و معاونا للتلاميذ عبر كامل المراحل التدريسية، و من خلال كل هذا نرى أن خدمات الإرشاد التربوي جزء ا لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث تسهم و تعنى بتنمية شخصية الطالب، بحيث تنمو نموا متكاملا من جميع النواحي النفسية، و الإجتماعية و السلوكية و المعرفية.

و يتمثل دور المساعدة الإرشادية النفسية و التربوية للطلاب المعدين لشهادة البكالوريا في عدة نقاط مهمة تتمثل في:

- توعية الطلبة بأساليب الدراسة الصحيحة.
- التعرف على حالات الضعيف المدرسي و أسبابه عند التلاميذ و إقتراح الحلول المناسبة بمشاركة الأساتذة.
- مساعدة الأباء و تقديم الإستشارة لهم لمساعدة الأبناء في التغلب على صعوبات التعلم، تقديم المساعدة اللازمة للطلبة الضعاف من خلال الإرشاد الفردي و الجماعي، و تشجيع المعلمين على استخدام الأساليب التربوية في معالجة الضعف التحصيلي لدى التلاميذ

(سليمان داود وسهيل شوافقة،2007،ص:34)

إرشاد الشباب أو المراهقة:

إن إرشاد الشباب هو عملية المساعدة في رعاية و توجيه نمو الشباب نفسيا و تربويا و مهنيا و إجتماعيا و المساعدة في حل مشكلاتهم اليومية، و يهدف إرشاد الشباب إلى مساعدتهم لتحقيق نمو سليم متكامل، و توافق سوي شامل، و تحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، و التلاميذ في المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة انتقالية تتمثل في مرحله اللانضج في الطفولة و النضج في الرشد، لذلك يتميز التلاميذ في هذه الفترة بخصائص نمو هامة و مشكلات توافقية و هذا يقتضي الحديث عن فترة المراهقة، فهي فترة توتر تتخللها الأزمات النفسية والتغيرات الفيزيولوجية، و تسودها المعاناة و الإحاطات و الصراعات، و القلق و المشاكل التي تنشأ جراء تعرض المراهق لضغوطات من الأسرة، المدرسة، أو المجتمع، لكنها في النهاية تعتبر مرحلة

لتحقيق الذات، و نمو الشخصية و صقلها، و بالتالي تحقيق التوازن النفسي إذا ما توفرت بعض مطالب النمو وأهمها:

- أن يكون المراهق علاقات جديدة أكثر نضجا مع أقرانه من كلا الجنسين.
- أن يقوم بدوره الإجتماعي الذي يحدده المجتمع كفتى أو فتاة.
- أن يتقبل تكوينه الجسدي و ما يطرأ عليه من تغيرات.

أن يستقل من الناحية الانفعالية عن أبويه و الراشدين.

- أن يختار المهنة المناسبة و أن يتدرب عليها.
- أن ينمي مهاراته العقلية.
- أن يتحمل مسؤوليته الاجتماعية.
- أن يعمل على تحصيل مجموعة من القيم لتكون دليلا له في سلوكه

(صالح الداهري،2008،ص:88)

إن هذه المطالب بمثابة عوامل تؤثر في مجري نمو المراهق، و إن إرشاد الشباب يتجلى في مساعدتهم على تحقيق هذه المطالب، و ما يصادفهم من مشكلات و أهمها، مشكلات صحية، نفسية، أسرية، أخلاقية، اجتماعية، مدرسية و انفعالية.

إرشاد وقت الفراغ:

يعتبر إستثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على نمو الشخصية، كما يعتبر من المشاكل الهامة التي توليها المؤسسات و الهيئات الإجتماعية القدر الكبير من العناية و الإهتمام. هذا بالإضافة إلى أن إستثمار وقت الشباب يرتبط إرتباطا و ثيقا بالعمل التربوي في المؤسسات التربوية خاصة الثانوية و الجامعة، اين يتم توجيه الجيل الصاعد و توعيته بأهمية إستثمار وقت فراغه بصورة نافعة تعود عليه بالفائدة،و هناك تعاريف كثيرة لوقت الفراغ أو ما يطلق عليه من طرف البعض بمصطلح " الوقت الحر " و من بين هذه التعاريف ما يلي:

-حيث يرى نومير NEMYER أن وقت الفراغ" هو الوقت الذي نتحرر فيه من القيود الرسمية أو التي يفرضها علينا عملنا الوظيفي الرسمي " و يرى محمد عادل خطاب إلى أن وقت الفراغ " هو الوقت الحر الذي يفعل فيه الإنسان ما يشاء إذا وقت الفراغ هو الوقت الحر الذي لا يرتبط بضرورة أداء واجب معين، و الذي يتحرر فيه الإنسان من التزامات

وضروريات الحياة و تكون له حرية قضاءه كيفما يريد و يرغب

(عطيات خطاب،1990،ص:10)

و من هنا نرى أن الاهتمام بتشكيل و تنظيم وقت الفراغ ضروري، لأنه يساهم في إكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية، و في نفس الوقت يساعد على نمو شخصيته و إكتساب العديد من الفوائد الخلقية و الصحية و البدنية و الفنية. و قد إهتم الإرشاد النفسي بوقت الفراغ حيث عمل على تنظيم و استغلال وقت الفراغ الحر الذي لا يحتاجه الفرد لكسب عيشه، و إستخدام نشاط وقت الفراغ في عملية الإرشاد تشخيصيا و إرشاديا و هو طريقة ممتازة خفيفة الظل بالنسبة للعملاء الذين لا يحبون الإرشاد في عياداتهم أو مراكزهم

(صالح الداهري،2005،ص:456)

الإصغاء:

إن لنجاح أي اتصال بين شخصين سواءا كان في عملية مرافقة مستمرة أو غيرها لابد أن يكون هناك إصغاء جيد، و إلا فإن الرسالة لن تفهم و لن تكون واضحة و بالتالي ينتج سوء تفاهم بين الطرفين، إذا الإصغاء يعتبر من التقنيات الفعالة في عملية الإتصال بين الأفراد .و بما أن آلية المرافقة تقوم بين فردين أو أكثر فلا بد من إصغاء أحدهما للأخر أثناء تقديم المعلومة، و لهذا كان رسول لله (ص) إذا جاءه رجل يسأله أو يتحدث إليه أعطاه وجهه و إهتمامه و كان معه على كل المساحات، عقلا، انفعالا و تعابير جسد (طاهر الطحان،2003،ص:15)

و من هنا يمكن التعريف بين مستويات الإصغاء وهي:

- **1السماع :**هو عبارة عن سيرورة طبيعية تهدف إلى إدراك الأصوات، بكل أنواعها، ابتداءا من شدة معينة أي كل ما يطرق الأذن أو الجهاز السمعي الذي يجب أن يكون سليم من أصوات.
- **2الإستماع :**هو إعطاء اهتمام و عناية لإستقبال الأصوات و المعلومات بهدف فهم مضمونها.
- **3الإصغاء :**هو عبارة عن سيرورة غير طبيعية نهدف إلى إدراك الأصوات و لكن بدرجة أعلى من الإهتمام و الإنتباه، و يجب بذل الجهد من أجل فهم المضمون و تحليل المعنى، لأن الإختلاف بينهما يكمن في الدرجة وشدة الإنتباه. (kamel laleg-2005-p9)

إذا الإصغاء عبارة عن فن يجب ممارسته من أجل إكتسابه، تطوره و الحفاظ على فعاليته، و للنجاح في ممارسته يجب على الفرد تعلم:

- الاثبات و التأكيد و التركيز من أجل فهم معنى الأصوات المسموعة، ثم تسجيلها في الذاكرة.

ترجمتها ثم التصرف من خلال ذلك.

- الاعتراف بوجود الآخر و فهمه.

- الإقتناع بأن الإصغاء شرط مفروغ منه لنجاح الاتصال الفعال.

المتابعة: يقصد بالمتابعة تتبع مدى تقدم و تحسن الشخص الذي تم إرشاده و مرافقته، و هي متابعة منظمة لما تم إنجازه أثناء عملية المرافقة، مثل ما اتخذ من قرارات و ما أختير من حلول و ما رسم من فلسفة للحياة العملية، أي أن موضوعها هو ماذا بعد عملية الإرشاد و المرافقة.

و يجب أن نعرف أن المتابعة جزء لا يتجزأ من عملية المرافقة،و تهدف إلى التأكيد من إستمرار تقدم الشخص و تلمس أي فرص أكثر للمساعدة و تحديد مدى وأثر وقيمة و نجاح عملية المرافقة، و تحديد نسبة التقدم، و مدى إستفادة الشخص المتتبع من الخبرات السابقة.

اهمية المتابعة: هناك إعتبارات كثيرة تؤكد أهمية و ضرورة المتابعة منها:

- قد تحتاج بعض الخطط المتفق عليها لتعديل السلوك، إلى إجراء بعض التعديلات أو الإقتناع

بمدى معين من الإنجاز.

- قد يحتاج المتتبع إلى مزيد من المساعدة و التشجيع بين الحين و الحين.

(حامد زهران،1980ص:300)

- ضرورة الاحتراس ضد الانتكاس، و هذا أمر قد يحدث و خاصة في الحالات التي يكون فيها حل المشكلة أو الشفاء ظاهريا أو وقتيا أو قد يطرأ في المجال الاجتماعي الذي يعود إليه المتتبع أسباب جديدة و قوية للاضطراب فربما تحدث نكسة و يعود المتتبع إلى ما كان عليه أو ربما إلى أسوأ في حالات نادرة.

- الاستفادة من المتابعة في تقييم عملية المرافقة نفسها، و لهذا قيمه العملية و العلمية الواضحة.

فوائد المتابعة: للمتابعة فوائد كثيرة منها:

- انها تشعر المتتبع ان المرافق أو المرشد ما زال يهتم به و أنه لن يتخلى عنه، و إن صدره رحبا، و إنه دائما على إستعداد لتقديم أي مساعدات إذا تطلب الأمر، و لهذا نرى أن عملية

المرافقة سواءا كانت نفسية أو تربوية تستدعي من القائم عليها أن يكون على أتم الإستعداد لمتابعة التلميذ في كل الميادين و في كل الظروف، و هذا لكي يستطيع أن يقيم عملية المرافقة التي بدأها معه فيعرف إذا ظهرت مشاكل جديدة تعرقل مساره الدراسي، و إذا ظهرت المشاكل القديمة التي يفترض أنها حلت مرة أخرى. لذلك فإن تتبع و مساعدة التلميذ يعتبر من أهم آليات المرافقة، فلولاها لا يمكننا أن نلاحظ مدى التقدم و التطور الذي توصل إليه التلميذ سواءا على المستوى النفسي و ذلك من خلال القضاء على صراعاته و اضطراباته، أو على المستوى التربوي من خلال ملاحظة تحسن نتائجه الدراسية و العكس.

4-المقاربة التربوية و علاقة المرافقة:

إن اضطلاع المدرسة بدورها في عملية المرافقة التربوية للتلاميذ أصبح أكثر من ضرورة في مختلف مراحل التعليم،ذلك إن التحديات التي تعيق مسار المدرسة و أهدافها و خاصة على مستوى الناتج التعليمي كثيرة، و أصبح حجم الهدر المدرسي (الرسوب و التسرب) وبالخصوص في الامتحانات الرسمية يطرح تحديا كبيرا للنظام التعليمي ككل، خاصة في ظل الاتهامات التي أصبحت تكال للمدرسة مثل ضعف التكوين، غياب الدعم المدرسي للتلاميذ ذو الصعوبات المدرسية و حجم المقرارات المدرسية، و اتجاه عدد لا يستهان به من الأساتذة و المعلمين النظامين إلى التعليم الموازي " أعطاء الدروس الخصوصية ." و مما سبق كان لزاما على المدرسة أن تضطلع بدور رائد في مجال المرافقة التربوية للتلاميذ. و مهما تكن الأشكال التي تأخدها العلاقة البيداغوجية فإن علاقة المرافقة تتميز عن هذه الأخيرة المتمركزة أساسا حول إشكالية التعليم و التكوين، حيث ما يترأس في العلاقة البيداغوجية هو وجود الأهداف و طرق تنتسب للمعلم أو المكون،حتى إذا كانت هذه المرامى و الأهداف قد طرحت من طرف التلميذ إنطلاقا من اللحظة التي طرحت فيها مسؤولية المسارات التي تخص المعلم أو المكون، و مثال على ذلك فإن صورة مرشد الجبال يمكنها و بصعوبة توضح العلاقة البيداغوجية، ما دام إتجاه السباق في الجبل كان مرغوب فيه من طرف الزبون هذا من جهة، و من جهة أخرى هذه الصورة تبدو مطابقة أفضل لعلاقة المرافقة لأن أرافق هي المشي مع . و هذا يعني إن المرافق لا يجد أبدا رمزه في هذه الصورة، لأن المرافق إذا كان يعلم من أين ينطلق مبدئيا فإنه لا يعرف لا الهدف و لا المسار و لا الطريق، إذا يرافق تعني يجب أن نبتكر و نكتشف معا إنطلاقا من

الأهداف المسطرة من طرف المتعلم أو المراهق، المسارات المجهولة و الدرب الغير معروف، و هذا يعني أن نكون بجانب التلميذ المرافق و محاولة معرفة إستفساراته، طموحاته، رغباته، مخاوفه و قلقه و بالتالي تسيطر آلية تخدم هذه السيرورات.

(yves pelicier-1978-p63)

5 - عوامل نجاح عملية المرافقة:

الإستعداد للمساعدة :و يكون من طرف الجانبين المرافق والتلميذ:

- الألفة :يجب أن تتوفر الألفة، الوئام، التفاهم بين الطرفين.

- التقبل:و يجب أن يكون تلقائي غير مشروط من الجانبين.

- المشاركة الإنفعالية :و هو الشعور الذي يحسه الطرفين اتجاه بعضهما البعض،و يتسم بالتفاهم EMPATHIE

التركيز :و هو تركيز محتوى المرافقة حول الموضوع المشكل،الأفكار و المشاعر التي تخص التلميذ، أي المطلوب هو التحديد و ليس التعميم.

- الحكمة :يجب أن يتمتع المرافق بالحكمة في القول، الفعل، الأسوة الحسنة،التروي في الكلام و الأحكام، الصبرو التأثير الإيجابي في نفس التلميذ.

- الطمأنينة :و يقصد بها التعبير عن المشاعر الحقيقية بكل حرية و صراحة و آمانة و إخلاص من كلا الطرفين.

- حسن الإصغاء :يقصد الإستماع الجيد، حسن الملاحظة، التركيز، الإنتباه لكل فعل أو قول أو إنفعال يصدر من التلاميذ، حتى يتمكن المرافق من تحديد نقطة التدخل، بإتاحة الفرصة للتلاميذ بالكلام و السلوك، و البوح و التفريغ الإنفعالي.

- الصداقة و البشاشة :يجب أن يكون التعبير الغير لفظي مشجع للتلميذ على وضع ثقته في المرافق.

- الثقة المتبادلة :مهمة جدا بين الطرفين لنجاح عملية المرافقة.

- المسؤولية المشتركة :يتوقف نجاح عملية المرافقة على مدى فهم كل من الطرفين لدوره، و مسؤوليته و تحملها.

- مظهر المرافق :إن مظهر المرافق المناسب، و جلسته و صوته الواضح، و تعبيرات

وجهه، و إظهار اهتمامه بالتلميذ أمور هامة تؤدي إلى نجاح عملية المرافقة.

تحديد الزمان و المكان:إن عملية المرافقة تجرى في أوقات مختلفة و في أماكن متغيرة، نظرا لظروف كل من المرافق و التلميذ و تحدد حسب برنامج مسطر من قبل الطرفين.

المناخ الذي يسود عملية المرافقة:

يجب أن يكون مناسب لكلا الطرفين يسوده الاسترخاء، الارتياح، الألفة، الأمل، التقبل، التفهم لأفكار التلميذ و انفعالاته، مشاعره، دوافعه، حاجاته، اتجاهاته و ردود فعله نحو مشكلاته و طرق حلها .و من مظاهر هذا المناخ الذي يلازم عملية المرافقة نجد.

السرية الخصوصية: التي تعتب ر دليل على احترام المرافق لنفسه، و لتلميذه، و تعزيز الثقة بينهما.

التسامح:مهم جدا في بناء علاقة المرافقة حيث أن حق التلميذ في تقرير مصدره، وتحديد أهدافه و احترام شخصيته كإنسان من طرف المرافق، أمور تستوجب التسامح و المعاملة و العلاقة الإنسانية.

الاحترام: الاحترام المتبادل مهم جدا،من أهم مظاهره اعتراف المرافق بقيمة الطالب، و قدرته على التفكير و السلوك البناء و الاستجابة الإيجابية لما يقوله و يفعله.

الدفء: يقصد به دفء علاقة المرافقة وحرارة التفاعل و استمرار الأخذ و العطاء، الاهتمام الواضح و المشاركة الانفعالية.

الملخص:

تطرقنا في بحثنا الى ظاهرة الرسوب المدرسي و المرافقة النفسية في النظام الجزائري وقد تطرقنا بشيء من التفصيل لظاهرة الرسوب المدرسي وتطوره التاريخي وعلاقته بالتسرب والطرق العلاجية لهذه الظاهرة والجوانب السلبية والاجرائات لتحسين فعالية النظام التعليمي

وتطرقنا في المرافقة النفسية الى ماهية علاقة المرافقة وبعض المقاربات النظرية لعلاقة المرافقة النفسية وعوامل نجاح عملية المرافقة

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة ونتائجها

الفصل الرابع

تمهيد :

إن كان الجانب النظري يتضمن النظريات العلمية والتراث المعرفي المكتوب الذي يحيط بمتغيرات الدراسة ويبني التصور الذهني لسلوك الإنسان، وهو عبارة عن جهود العلماء والمختصين، فإن الجانب الميداني من هذه الدراسة يعد ثمرة جهد الطالب الباحث ووسيلة للتدريب على تطبيق الاختبارات واختيار العينات، وتحديد إطارها الزماني واختيار ما يناسب من الأدوات لجمع البيانات وأساليب تكميمها وطريقة تفسيرها،والنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، وتفريغ نتائج مقياس قلق الامتحان، ومعالجتها إحصائيا، من خلال عرض وتحليل للفرضية العامة ثم الفرضيات الجزئية، ثم 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 قبوله، وهذا ما سنوضحه في هذا الفصل .

(بن حمد العساف، 1995، ص:111).

1- المنهج المتبع :

يقصد بمنهج البحث الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة مجموعة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى تصل إلى نتيجة معلومة . (بن حمد العساف، 1995، ص:169).

ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا باستخدام المنهج الشبه تجريبي، وهو عدة تصميمات تجريبية تهدف لفحص فرضيات البحث للتأكد من صحتها كجواب محتمل للمشكلة المطروحة أو رفضها من خلال التجريب وتختلف هذه التصميمات عن بعضها البعض حسب الدقة في ضبط المتغيرات، وبالتالي تعتبر كمستويات مختلفة في تنظيم التجريب والوصول إلى نتائج دقيقة يثاق فيها وقابلة للتعميم. (عزوز،2004،ص:14)

وقد استخدمنا المنهج الشبه تجريبي للتحقق من فروض الدراسة، وهو عبارة عن تصميم تجريبي نفذ على مجموعة تجريبية باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي، حيث قمنا بالاستعانة ببرنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان

2- 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 إبراهيم،2000، ص:38)

وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانوية عبد العزيز شريف بالوادي وكان الهدف منها :

- التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من وجود عينة الدراسة بالخصائص المطلوبة.
- معرفة مدى وضوح عبارات المقياس لعينة التقنين.
- تقدير الزمن الذي يستغرقه المقياس.
- التدرب على تطبيق أدوات الدراسة .

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة .

1-2 خصائص العينة الاستطلاعية : ولتحقيق تلك الأهداف تم التنسيق مع مستشار التوجيه المدرسي والمهني بثانوية عبد العزيز شريف وقد تم اختيار (20) من التلاميذ المعيدين السنة ثالثة ثانوي(ذكور وإناث) بهذه الثانوية والجدول التالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية كالتالي :

الجدول رقم (01) : يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

العينة	المجموع
ذكور	10
إناث	10
المجموع	20

يوضح هذا الجدول عدد الطلبة الذكور والإناث في العينة الاستطلاعية .

2-2 ميدان الدراسة الاستطلاعية : هذا الجدول يوضح أهم خصائص ميدان الدراسة الاستطلاعية :

الجدول رقم (02) :يوضح توزيع التلاميذ على الشعب في ميدان الدراسة الاستطلاعية

المؤسسة	التاريخ	عدد الأقسام	عدد الطلبة الإجمالي
ثانوية عبد العزيز شريفي بالوادي	16مارس2016	قسم آداب وفلسفة	40
		قسم علوم تجريبية	35
		المجموع	75

يوضح الجدول مكان المؤسسة التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية وتاريخ تطبيقها وعدد الطلبة المعيدين سنة ثالثة ثانوي فيها وتوزيعهم على الشعب الدراسية .

3- مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المعيدين السنة ثالثة ثانوي في الشعب الدراسية (آداب وفلسفة، علوم تجريبية) بثانوية 19 مارس 1962 بولاية الوادي والبالغ عددهم (60) المعيدين والحاصلين على معدل 20/6 فأكثر في الفصل الثاني، وتم اختيار مكان الدراسة الأساسية بطريقة قصدية نظرا لتوفر التسهيلات الضرورية لإنجاز الدراسة من طرف إدارة الثانوية والجدول التالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي كما يلي :

الجدول رقم (03): يوضح خصائص مجتمع الدراسة الأساسية

التلاميذ / الشعب	ذكور	إناث
آداب وفلسفة	17	13
علوم تجريبية	20	10
المجموع	37	23

4- العينة:

تمثل العينة مجموعة من الأفراد الذين تم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفرادها وأفراد مجتمع البحث، فالعينة يجب أن تكون انعكاسا شاملا لصفات وخصائص مجتمع الدراسة.

(صالح الرشيدي،ب ت، ص:145)

- **طريقة اختيارها:** تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة اللاعشوائية قصديه باختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة وبلغ عدد العينة الأصلية (15) تلميذ وتلميذة من ثانوية 19 مارس 1962 موزعة على الشعب المذكورة سابقا والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية :

الجدول رقم (04) : يوضح خصائص العينة الأساسية

العينة	المجموع
ذكور	6
إناث	9
المجموع	15

5- أدوات الدراسة :

يرتكز اختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث وقد اعتمدنا في دراستنا على مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي ونوضح ذلك فيما يلي :

5-1 مقياس قلق الامتحان :

5-1-1 في صورته الأولية : من إعداد الباحث ابراهيم نائل ابو عزاب (2008) المتكون من (53) بند والطالبة سايحي سليمة ويتكون من (93) بند لقياس قلق الامتحان وقمنا بتقليصه الى(53)بند مع الاستاذ المشرف وبعد عرضه على المحكمين تم تقليصه الى (43)بند

5-1-2 في صورته النهائية :

وبعد القيام بهذه التعديلات المناسبة أصبح المقياس يتكون من 43 بند من أصل 146 بندا موزعة على الأبعاد كالتالي :

- الجانب النفسي : وبنوده من الرقم(1) إلى الرقم (16).
- الجانب الجسمي : وبنوده من الرقم (17) إلى الرقم (25) .
- الجانب العقلي : وبنوده من الرقم (26) إلى الرقم(43) .

- معايير تصحيح بنود مقياس قلق الامتحان :

الجدول رقم (05) : يوضح معايير تصحيح مقياس قلق الامتحان

لا	قليلا	نعم
1	2	3

حيث تأخذ الاستجابة لا التي تدل انخفاض قلق الامتحان درجة أما الاستجابة أقليلا التي تدل على قلق متوسط درجتين أما الاستجابة نعم فتدل على قلق مرتفع وتأخذ ثلاث وتم قبول هذا المقياس من طرف المحكمين بعد استشارتهم في كفاية عدد البنود لقياس مستوى قلق الامتحان، كما قام الطلبة بحساب صدق المقياس بعدت أساليب منها صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للمقياس حيث يتراوح بين مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس،

3-1-5 حساب صدق وثبات المقياس :

-صدق مقياس قلق الامتحان:

- الصدق : يعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فقط، ويتم تطبيق عدت إجراءات لتحقيق صفة الصدق

-صدق الاتساق الداخلي للمقياس :

وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة الدراسة البالغة (20) فرد وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل بند ودرجة الكلية للبنود المقياس وبين كل فقرة من فقرات المقياس

- **والمقصود بالاتساق الداخلي**: هو معرفة مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس ككل وتستخدم هذي الوسيلة كمحك داخلي لقياس الصلاحيات الوحدات وقياسها لما يقيسه المقياس.

-صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس :

وتم حساب صدق بنود المقياس والجدول رقم (06)يبين معاملات الارتباط بين كل بعد،ببرنامج المعالجة SPSS باستخدام اسلوب الفاكرونباخ و يساوي 0.95 وبذلك تعتبر بنود الاختبار صادقة لما وضعت لقياسه

جدول رقم (06) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس

الابعاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ثبات المقياس بعد ابعاد البعد
البعد الاول	0.94	0.79
البعد الثاني	0.84	0.87
البعد الثالث	0.92	0.77
الدرجة الكلية	1.00	0.89

-صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس:

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس والجدول رقم(07)يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة، ببرنامج المعالجة SPSS بأسلوب الفاكرونباخ ووجد يساوي 0.86 وبهذا تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه

جدول رقم (07) يبين صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس

البند	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ثبات المقياس الفقرة ابعاد البند	البند	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	معامل ثبات المقياس الفقرة ابعاد البند
01	0.59	0.94	23	0.65	0.94
02	0.68	0.94	24	0.45	0.95
03	0.64	0.94	25	0.35	0.95
04	0.41	0.95	26	0.24	0.95
05	0.25	0.95	27	0.36	0.95

06	0.54	0.95	28	0.43	0.95
07	0.60	0.94	29	0.74	0.94
08	0.50	0.95	30	0.50	0.95
09	0.52	0.95	31	0.44	0.95
10	0.26	0.95	32	0.53	0.95
11	0.58	0.94	33	0.47	0.95
12	0.58	0.94	34	0.72	0.94
13	0.55	0.95	35	0.59	0.94
14	0.59	0.94	36	0.44	0.95
15	0.47	0.95	37	0.48	0.95
16	0.70	0.94	38	0.46	0.95
17	0.64	0.94	39	0.62	0.94
18	0.48	0.95	40	0.75	0.94
19	0.64	0.94	41	0.79	0.94
20	0.42	0.95	42	0.63	0.94
21	0.63	0.94	43	0.60	0.94
22	0.57	0.95			

*** ثبات مقياس قلق الامتحان:**

- الثبات : ويعرف بأنه بمدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس. (محمود عوض، 1998، ص:53).

أجرت الباحثتان خطوات حساب معامل الثبات على العينة نفسها بالاستعانة برنامج المعالجة SPSS بأسلوب سبيرمان و براون و يساوي 0.96 وبأسلوب جيتمان والذي بلغت قيمته 0.96 ويتضح من القيم الى ان المقياس يتمتع بثبات عالي

4-1-5 تحديد الهدف من المقياس : لقد استخدمنا مقياس قلق الامتحان لمعرفة مستوى القلق لدى التلاميذ المعيدين السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الحاجات الإرشادية لعينة الدراسة.

5-1-5 تعليمات المقياس : تهدف التعليمات لتسهيل مهمة التلميذ في الإجابة عنه وتضمنت مقدمة ثم وضحنا كيفية الإجابة على المقياس، كما اشرنا بالحفاظ على سرية الإجابة بالإضافة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

2-5 البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين السنة ثالثة ثانوي :

قمنا بالاستعانة ببرنامج ارشادي معد من قبل الطالب نائل ابراهيم ابو عزاب للمساهمة في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين شهادة البكلوريا وقاما بتحكيمه الاستاذ المشرف وبعض اساتذة من الجامعة .

1-2-5 الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى الخفض من قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي من ثانوية 19مارس1962 بولاية الوادي. ويكون ذلك من خلال تلبية حاجاتهم الإرشادية .

ولتحقيق هذا الهدف قمنا بالاستعانة بالبرنامج الإرشادي التالي الذي يتكون من اثنى عشرة جلسة إرشادية، وتتضمن كل جلسة حصص، وتنفذ هذه الحصص بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا.

2-2-5 صدق البرنامج الإرشادي المقترح:

- صدق المحكمين: وذلك باعتماد على أراء مجموعة من الأساتذة الجامعيين المحكمين في قسم علم الاجتماع للمركز الجامعي بالوادي(انظر للملحق رقم(02)) وتم اخذ بجميع ملاحظات الأساتذة باعتماده أثناء الإعداد الصورة النهائية للبرنامج المقترح، خاصة ترتيب خطوات المحتوى، وتعديل بعض الأهداف، وانقاص بعض الحصص، وتعديل الصياغة اللغوية.

وكانت جلسات البرنامج الإرشادي المقترح موضحة في الملحق رقم (03).

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان، و تطبيقه على العينة الأساسية لمعرفة حاجاتهم الإرشادية وقمنا بالاستعانة بالبرنامج الإرشادي المقترح. وتم الاتفاق مع مسئولي الثانوية على تحديد مواعيد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكان تطبيق البرنامج كالتالي:

-الجلسات المنفذة :

حيث نفذت جميع الجلسات الإرشادية في شهر أفريل بعد الانتهاء من تنظيمه في الصورة النهائية لأغلب الجلسات والحصص وكانت كما يلي:

جدول رقم (08) : يوضح نموذج تنفيذ الجلسة الإرشادية المقترحة

رقم الجلسة	**الأولـــــى** **10 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**تعارف + بناء العلاقة الارشادية**
الهـــدف	بناء العلاقة الإرشادية من حيث : - التعارف بين الباحث والمشاركين. -الحاجز بين الباحث والمشاركين من جهة وبين المشاركين وبعضهم البعض -توضيح اهداف البرنامج ومناقشتها -تزويد الطلاب بعدد الجلسات ومواعيدها والالتزام بذالك من خلال الحضور في الموعد والمكان المحدد -الاتفاق على قوانين الجلسات(كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات واحترام اراء الاخرين)
الخطوات الاجرائية المتبعة للجلسة	**-**في البداية قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وقام بالتعريف بنفسه،ويترك المجال للمشاركين بالتعارف **-**ثم قام بإعطاء فكرة عن ماهية البرنامج وما يحتويه من جلسات واليات

	العمل داخله - وناقش مع المشاركين مواعيد وعدد الجلسات -وقام الباحث بالاجابة على جميع تساؤلات المشاركين
المدة الزمنية للجلسة	- يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــــم	من خلال بطاقة التقويمية لكل جلسة

رقم الجلـسة	**الثانيـــــة** **12 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**(مفهوم قلق الامتحان-الاعراض-الاثار السلبية الناتجة)**
الهـــدف	- اعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص. - الحديث عن انواع و اشكال قلق الامتحان ومصادره . - الوقوف على الاثار الايجابية والسلبية لقلق الامتحان. -مناقشة الاعراض الناتجة عن قلق الامتحان (النفسية-الجسمية-الاجتماعية-العقلية)
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام المرشد بمراجعة المشاركين ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة -ثم طرح عدة اسالة للتعريف بقلق الامتحان وأعراضه من خلال

	استثارة افكار الطلاب وقام بتعديل بعض المفاهيم ومن بين هذه الاسالة: 1-ما مفهوم القلق لدى كل واحد من المشاركين؟ 2-ما هي اعراض قلق الامتحان؟ 3-ما هي الاثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان؟ -ثم قام الباحث بعرض شرائح(power point)توضح مفهوم وأنواع قلق الامتحان
الوسائـــل	-المناقشة والحوار. -عرض شرائح (power point)على جهاز (L.C.D) -مطويات (مادة نظرية تتحدث عن قلق الامتحان)
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط مدة زمنية مابين (50-60) .
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــم	من خلال بطاقة التقويمية لكل جلسة.

رقم الجلـسة	**الثالثـــــة** **14 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**التدريب على اسلوب الاسترخاء**
الهـــدف	- اعداد التلميذ نفسيا وانفعاليا وجسميا لكي يخوض الامتحانات بكفائة

	وثقة بالنفس. - اتقان التلاميذ لمهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي في المستقبل. - ابعاد التلاميذ عن جو التوتر والقلق خصوصا في المواقف الاختبارية.
الخطوات الاجرائية المتبعة في الجلسة	-تم الحديث مع افراد المجموعة بشكل يبعث على الثقة والاطمئنان وتلخيص ما حدث في الجلسة السابقة -ثم قام بحث الطلاب عن التخيل الذي يروح عن النفس والعقل ويبعد عن المشاكل الحياتية -ثم قام بتوجيه الطلاب الى تركيز النضر على الاشياء التي يحبها الطلاب والتي تبعث الراحة والاطمئنان والسكينة في النفس -ثم قم بعرض تلفيوني يوضح فيه الية استخدام اسلوب الاسترخاء -ثم قام بعد ذالك بتدريب الطلاب عمليا على تنفيذ هذا الاسلوب وقت حاجته له وكتابة شعورهم بعد ممارسته
الوسائـــل	-الاقراص المسجلة (مسجل عليها نموذج عملي للاسترخاء) -مسجل +شرائط موسيقى هادئة+شرائط فيديو -النمذجة(تطبيق عملي مع المشاركين)
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60) .
مكان الإنجـاز	مكتبة الندرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـذون	الأخصائي النفسي المدرسي.
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــم	من خلال بطاقة التقويمية .

رقم الجلـسة	**الرابعـــــة** **17 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**استخدام تكتيك خفض الحساسية التدريجي**
الهـــدف	-خفض التوتر والقلق لدى افراد العينة من خلال تعريضهم لمواقف القلق بالتدريج -تعليم التلاميذ مهارة ضبط النفس والتصرف بحكمة وبهدوء عند المواقف المقلقة -اكساب التلاميذ القدرة على مواجهة مواقف الحياة باتزان وثقة بالنفس
الخطوات الاجرائية للجلسة	-بدا الاخصائي بترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ومواظبتهم على الحضور وطلب من احد المشتركين تلخيص ما ورد في الحصة السابقة -ثم قام بتقديم التي تسبب القلق في شكل متدرج يبدأ بالموقف الاقل اثارة الى ان يصل الى المثير الحقيقي للحالة الشديدة للقلق - ثم قدم نموذج هو واحد المشتركين -وفي الاخير عرض عليهم شريط فيديو يوضح الية خفض التوتر والقلق وتمثيل احد المشاركين مع الاخصائي على كيفية الاسترخاء مع وضع موسيقى هادئة
الوسائـــل	-الحوار والمناقشة . -النمذجة (تطبيق عملي لخفض من الحساسية التدريجي) -فنية خفض الحساسية التديجي
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60)
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة

كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي.
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــــم	من خلال البطاقة التقويمية.

رقم الجلسة	**الخامسة** **19 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**-التدريب على مهارة ادارة الوقت**
الهدف	-كيفية استغلال الوقت وتنظيمه بالشكل الامثل -تدريب الطلاب على اتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ اوقات الفراغ -تبصير التلاميذ بايجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة
الخطوات الاجرائية للجلسة	-بدا الاخصائي بالترحيب وطلب من احد المشاركين بتلخيص ماورد في الجلسة الاخرى -ثم قام بنموذج مع احد المشاركين (حول تنظيم الوقت) ووضع جدول محكم لوقت الحفظ -ثم قام بتدريب الطلاب على استغلال الوقت بطريقة فعالة -ثم قام بعرض مسرحي قام بلعب الادوار فيه المشاركين،ويدور العرض حول فؤاد تنظيم الوقت -وفي الاخير قام بإعطائهم واجب منزلي هو ان يقوم كل شخص بتوضيح كيفية تنظيم وقته خلال الاسبوع القادم،مع اعداد جدول للمذاكرة
الوسائل	-النمذجة (نموذج عملي موضح فيه كيفية ادارة الوقت -الحوار والمناقشة

	-لعب الادوار(من خلال عرض مسرحي)
مدة الانجاز	يستغرق وقت الجلسة مدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة الثالثة
التقييم	من خلال البطاقة التقويمية للجلسة

رقم الجلسة	**السادسة** **21 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**التدريب على مهرات واستراتيجيات تطبيق الامتحان**
الهدف	-تدريب الطلاب على بعض مهرات واستراتيجيات تطبيق الامتحان مثل (مهارة المراجعة-مهارة الاستعداد للامتحان) -زيادة وعي الطلاب في كيفية الاستعداد للامتحانات وكيفية مراجعة الامتحانات
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام الاخصائي بمراجعة ماتم الحديث عنه في الجلسة السابقة -ثم قام بالحديث عن تعريف (مهارة المراجعة-مهارة الاستعداد للامتحان) وتوضيح اهمية تلك المهارات عند الامتحان وذالك باستخدام عرض فيديو شرائح (power point) -وبعد ذالك قام بمناقشة الامور التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه المهارات الالتزام بجدول المراجعة -وأخيرا قام بإعطائهم واجب منزلي وهو عبارة عن عمل جدول للمراجعة قبل الامتحانات
الوسائل	-الالقاء -الحوار والمناقشة

	-عرض شرائح (power point)على جهاز (L.C.D)
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	بطاقة التقويم المرحلي للجلسة

رقم الجلسة	**الجلسة السابعة** **24 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**استخدام السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي)**
الهدف	-التخفيف من القلق النفسي وحدة التوتر الناتجة عن الامتحانات -تناول الموضوع في قالب مسرحي فكاهي بهدف زيادة الدافعية عند المشاركين للتخلص من حالة القلق -تنمية العمل الجماعي بين المشاركين وبث روح التعاون والمحبة بين اعضاء المجموعة
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام الاخصائي بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على المواظبة والحضور - وبعدها قام بالاتفاق مع التلاميذ على المشاركة في العمل المسرحي واتفقوا على مسرحية معينة الهدف منها تبصير الطلاب كيفية التصرف في وقت المواقف المقلقة والمزعجة ويطلب منهم الاستعداد للقيام بهذه الادوار -وقام بعد الانتهاء من العرض بمناقشة افراد المجموعة الارشادية في العمل المسرحي والتعرف على التغيير الحاصل على كل فرد -ثم قام بتوظيف الارشاد الديني (الاستغفار –الصلاة –الدعاء)

	للإحساس بالاطمئنان وخفض القلق
الوسائل	-لعب الادوار (من خلال عرض مسرحي هادف) -الحوار والمناقشة
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	بطاقة التقويم المرحلي للجلسات

رقم الجلسة	**الجلسة الثامنة** **26 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**انهاء البرنامج الارشادي(جلسة ختامية)**
الهدف	-تقويم الجلسات الارشادية والوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج -معرفة النتائج التي توصل اليها التلاميذ من خلال التدريبات التي استخدمت في البرنامج -معرفة مدى التحسن الذي يشعر به بعد الانتهاء من الجلسات
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة في عرض ملخص -وبعدها قام بمراجعة الانشطة والموضوعات التي تم مناقشتها في الجماعة وتشجيع اعضاء على الاستمرار والاستفادة مما تعلموه وتطبيقه في حياتهم اليومية -وفي النهاية قام بشكر الاعضاء المشاركين في البرنامج على المجهود الذي بذلوه معه
الوسائل	-الالقاء

	-الحوار والنقاش
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	عن طريق مقياس قلق الامتحان

- وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح وتطبيق القياس البعدي قمنا بتفريغ المقياس البعدي وحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة.

7- الأساليب الإحصائية :

- إختبار الفاكروباخ واختبار سبيرمان وبراون واختبار جيتمان لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وقياس ثباته
- إحصاء استدلالي (التات البراميتري Paired semple T test – اختبار تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA)
- إحصاء الوصفي التحليلي ويشمل مقياس النزعة المركزية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)

8-مناقشة وتفسير النتائج:

مناقشة وتفسيرالفرضية الاولى

1 -ليست هناك فروق دالة احصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي لدرجة الكلية لأفراد العينة بعد تطبيق البرنامج المقترح لخفض قلق الامتحان.

2 -ليست هناك فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والعبدي في البعد الاول

جدول رقم (09) يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد الاول

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الاول	القبلي	35.20	4.63	14	-3.69	0.002
	البعدي	32.13	5.01			

3-ليست هناك فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والعبدي في البعد الثاني

جدول رقم (10) يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد االثاني

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الثاني	القبلي	19.26	3.39	14	-5.17	0.00
	البعدي	16.80	3.14			

4-ليست هناك فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والعبدي في البعد الثالث

جدول رقم (11) يبين الفروق في القياس القبلي والبعدي للبعد االثالث

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الثالث	القبلي	40.26	6.06	14	-7.97	0.00
	البعدي	33.86	4.32			

-التحقق من نتائج الفرضية الأولى:

- منطوقها: ليست هناك فروق دالة احصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي لدرجة الكلية لأفراد العينة بعد تطبيق البرنامج المقترح لخفض قلق الامتحان.

- للتحقق من صحة الفرضية استخدمتا برنامج المعالجة SPSS بأسلوب paired semple T test تحصلا على النتائج التالية:

✓ الفرضية (2):

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الاول	القبلي	35.20	4.63	14	-3.69	0.002
	البعدي	32.13	5.01			

- بعد حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الاول توضح لنا أن هذه الفرضية مرفوضة لأنها دالة احصائيا ونقول أنها غير محققة ومن خلالها تبين لنا أنه هناك فرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الأول بنتيجة 0.002

✓ الفرضية (3):

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الثاني	القبلي	19.26	3.39	14	-5.17	0.00
	البعدي	16.80	3.14			

- بعد حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الثاني توضح لنا أن هذه الفرضية مرفوضة لأنها دالة احصائيا ونقول أنها غير محققة ومن خلالها تبين لنا أنه هناك فرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الثاني بنتيجة 0.00

✓ الفرضية (4):

الفرق في	بين	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig
درجات البعد الثالث	القبلي	40.26	6.06	14	-7.97	0.00
	البعدي	33.86	4.32			

- بعد حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الثالث توضح لنا أن هذه الفرضية مرفوضة لأنها دالة احصائيا ونقول أنها غير محققة ومن خلالها تبين لنا أنه هناك فرق بين القياس القبلي والبعدي في البعد الثالث بنتيجة 0.00
- أظهرت النتائج المحصل عليها من خلال اختبار paired semple T test أنه يوجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي باستخدام بعض الإستراتجيات وهذا يعني فاعلية البرنامج في خفق قلق الامتحان لدى افراد المجموعة وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت البرنامج الارشادي لخفض قلق الامتحان، ومن هذه الدراسات دراسة زهران(1999)والتي أكدت على أن هناك فروق دالة احصائيا في قلق الامتحان بعد تنفيذ البرنامج كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صالح(1997)والتي طبقت فيها البرنامج الارشاد الجماعي لتخفيف قلق الامتحان ودلت على وجود فروق دالة لدى المجموعة التجريبية لصالح الارشاد الجماعي المباشر

- ويتضح مما سبق أن الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج لها الأثر الايجابي في ترشيد قلق الامتحان حيث كانت تراعي الحاجات الارشادية للتلاميذ والدليل على ذلك التزامهم بالحضور منذ بداية البرنامج وكذلك مطالبتهم بزيادة عددها

للتحقق من صحة الفرضية تم وضع البيانات ببرنامج المعالجة SPSS باستخدام اسلوب One Way ANOVA كما هو موضح بالجدول رقم (14) وكانت النتائج كلها أكبر من 0.05 وبهذا نستنتج أنه ليست هناك فروق دالة احصائية بين درجات الكلية للمقياس في القياس القبلي والبعدي تعزي متغير السن وبهذا تتحقق هذه الفرضية الصفرية

-مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

- منطوقها: ليست هناك فروق دالة احصائية في درجات المقياس تعزي لمتغير الجنس
- للتحقق من صحة الفرضية تم وضع البيانات ببرنامج المعالجة SPSS باستخدام اسلوب Paired semple T test وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (12) لحساب الفروق في المجموعة بين مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالويا بثانوية 19 مارس 1962 تعزي لمتغير الجنس، والتي تبين أن قيمة مستوى الدلالة ككل للأبعاد أكبر من 0.05 مما يدل على قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على انه ليست هناك فروق في القياس القبلي والبعدي لمتغير الجنس

جدول رقم (12) يبين الفروق بين الذكور والاناث في مقياس قلق الامتحان

الفروق في	الفروق بين	الفروق بين	المتوسط الحسابي	df	T	Sig
البعد الأول	ذكور (6)	30.66	5.71	13	-0.92	0.37
	اناث (9)	33.11	4.56			
البعد الثاني	ذكور (6)	15.16	2.92	13	-1.76	0.1
	اناث (9)	17.88	2.93			
البعد	ذكور (6)	32.33	5.95	13	-1.13	0.27

الثالث	اناث (9)	34.88	2.27			
الدرجة الكلية	ذكور (6)	78.16	13.71	13	-1.38	0.18
	اناث (9)	85.88	8.00			

- وتعزو الباحثتان النتيجة التي تحققت الى طبيعة تفكير الذكور والاناث حيث نجدهم اصبحوا يفكرون في مستقبلهم التعليمي والمهني مما يأدي الي زيادة حدة القلق والتوتر لديهم
- كما أن الكثير من التلاميذ يكونون في منافسة مع زملائهم والبتالي يزيدون من دراستهم كلما اقترب موعد الامتحان فيقومون بقضاء الكثير من الاوقات في الدراسة فيزيد عندهم قلق التفكير والتوتر.
- وتعزو الباحثتان أيضا على أن عدم وجود فروق بين الجنسين سببه هو تفكير التلاميذ في العمل في مناصب محترمة وبدون النجاح والدراسة في الجامعة لن يتمكنوا من الوصول اليها ولهذا اصبح للذكور ايضا قلق كبير من الامتحان مثل الاناث ترى الباحثتان أن النظرية القديمة القائلة أن هناك فرق بين الاناث والذكور في القلق قد اندثرت واصبحت توجد هناك فروق.
- **مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:**
- منطوقها: ليست هناك فروق دالة احصائية في المقياس القبلي والبعدي تعزي لمتغير الشعبة
- للتحقق من صحة الفرضية تم وضع البيانات ببرنامج المعالجة SPSS باستخدام اسلوب Paired semple T test وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (13) لحساب الفروق في المجموعة بين مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالويا(بثانوية 19 مارس 1962)تعزي لمتغير الشعبة، والتي تبين أن قيمة مستوى الدلالة ككل للأبعاد أكبر من 0.05 مما يدل على قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه ليست هناك فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي تعزي لمتغير الشعبة .

- **جدول رقم (13) يبين الفروق بين الشعبتين الادب والعلوم في مقياس قلق الامتحان**

الفروق في	الفروق بين	الفروق بين	المتوسط الحسابي	Df	T	Sig
البعد الأول	أدب (8)	32.87	5.05	13	0.59	0.56
	علوم (7)	31.28	5.21			
البعد الثاني	أدب (8)	17.12	2.58	13	0.41	0.68
	علوم (7)	16.42	3.86			
البعد الثالث	أدب (8)	35.75	3.05	13	1.98	0.69
	علوم (7)	31.71	4.75			
الدرجة الكلية	أدب (8)	85.75	09.43	13	1.13	0.27
	علوم (7)	79.42	12.21			

- وتعزو الباحثتين النتيجة التي تحققت إلى أن المنهج الجزائري الحديث أدخل الكثير من المقررات العلمية على التخصص الادبي ولا سيما الرياضيات والتي تحتاج الى الكثير من الجهد والوقت والتعب وهذا الامر زاد من توترهم حيث اصبح التخصص الادبي لا يختلف كثيرا عن التخصص العلمي كما وكيفا وكلا التخصصين يحتاج الى دراسة والاجتهاد والجد من قبل التلميذ للوصول الى النجاح
- وكذلك ترى الباحثتان ان النظرة السلبية القديمة القائلة ان التخصص العلمي صعب ويحتاج الى جهد كبير بدأ في الاندثار حاليا وبرزت نظرة واقعية حديثة مفادها أن التخصص العلمي لا يختلف عن التخصص الادبي في شيء فهما يحتاجان الى بذل الجهد للوصول الى الهدف المنشود

- مناقشة وتفسير الفرضية السابعة:

- منطوقها: ليست هناك فروق دالة احصائية بين درجات المقياس القبلي والبعدي تعزي لمتغير السن.
- للتحقق من صحة الفرضية تم وضع البيانات ببرنامج المعالجة SPSS باستخدام اسلوب One Way ANOVA كما هو موضح بالجدول رقم (14) وكانت النتائج كلها أكبر من 0.05 وبهذا نستنتج أنه ليست هناك فروق دالة احصائية بين درجات

الكلية للمقياس في القياس القبلي والبعدي تعزي متغير السن وبهذا تتحقق هذه الفرضية الصفرية.

- **جدول رقم (14) يبين الفروق بين الذكور والاناث في مقياس قلق الامتحان**

الفروق في	التباين في	مجموع المربعات	المتوسط المربعات	df	F	Sig
البعد الأول	بين المجموعة	28.93	14.46	2	0.53	0.59
	داخل المجموعة	322.80	26.90			
البعد الثاني	بين المجموعة	0.1	0.05	2	0.004	0.99
	داخل المجموعة	138.3	11.52			
البعد الثالث	بين المجموعة	6.15	3.07	2	0.14	0.86
	داخل المجموعة	255.57	21.29			
الدرجة الكلية	بين المجموعة	65.32	32.66	2	0.24	0.87
	داخل المجموعة	1603.07	133.59			

- وتعزو الباحثتان النتيجة التي تحققت أنه ليس هناك علاقة بين عمر التلميذ ونسبة القلق لديه مما يؤكد أن حالة القلق هي حالة عامة قد تظهر عند الكبار والصغار على حد

السواء ويبقى الفارق هنا بالمسبب الحقيقي للقلق، وما لوحظ خلال الدراسة أن حالة القلق الشائعة لدى المجموعة التجريبية هو قلق امتحان شهادة البكالوريا.

- وفي الأخير تبين لنا أن للبرنامج فاعلية في تخفيف قلق الامتحان لدى التلاميذ المعيدين بشهادة البكالوريا وقد تحققنا منه بعدما قمنا بتفريغ بيانات المقياس قبل وبعد تطبيقه وكانت هناك فروق بين درجات الكلية للمقياس ولكن ليس هناك فروق في الدرجات الكلية في المقياس لمتغيراته والتي هي : السن والجنس والشعبة.

9-توصيات الدراسة:

خلال عرض نتائج الدراسة سواء في الجزء النظري اوالجزء التطبيقي، فقد توصلتا الباحثتين الى عدة توصيات وهي:

1-تفعيل دور المرشد النفسي في مجال العمل على التلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع.

3 -ضرورة عمل برامج توجيهية في المدارس والثانويات لتوجيه التلاميذ بكيفية توفير الجو النفسي المناسب

4 -قيام المعلمين بتوعية التلاميذ نحو كيفية المذاكرة الجيدة والتي من شانها ان تخفف من مستوى قلق الامتحان لديهم

5 -قيام وزارة التربية والتعليم بإعطاء دورات للمعلمين والمرشدين النفسيين ومديري المدارس نؤهلهم لتعامل مع الطلب خلال الازمات الدراسية والنفسية الصعب للغاية

6 -توعية الاهالي الى كيفية التعامل مع ابنائهم وخاصة في شهادة البكلوريا وبالأخص المعيدين منهم

7 -تهيئة الجو المناسب والظروف المناسبة من خلال الاسرة و المسؤلين عن التربية والتعليم

8 -ضرورة عمل برامج توجيهية وإرشادية لتوعية اولياء الامور في كيفية توفير الجو النفسي المناسب وتشجيعهم

9 -ضرورة قيام المدرسة باستغلال كافة امكانياتهم لتوفير مناخ نفسي لتلاميذها من حيث تنظيم لرفع مستوى انجازهم وتحصيلهم الدراسي

10-مقترحات الدراسة

تقترح الباحثتان عدة مقترحات وهي:

1-القيام بدراسة مقارنة بين قلق الاختبار وتحصيل الدراسي لدى تلميذ البكلوريا

2-القيام بأبحاث ودراسات عن قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية

3-القيام بعدة دراسات مختلفة حول قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى

ومن بين هذه الدراسات :

-دراسة اثر المستوى التعليمي والمهني للولدين بقلق الامتحان

-دراسة اثر النجاح و الفشل على قلق الامتحان

-دراسة الفروق بين التخصصات المختلفة في قلق الامتحان

- دراسة علاقة السمات الشخصية بقلق الامتحان

-دراسة الفروق بين المستويات الدراسية في قلق الامتحان

ملخص الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى جملة الإجراءات المنهجية، بداية بالمنهج المتبع في دراستنا وتوضيح إجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، وكذا مجتمع الدراسة الأساسية ثم تطرقنا إلى ميدان الدراسة، من حيث العينة وخصائصها وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى الأدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات ووصفها وأسسها وخصائصها السيكومترية ثم تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستخدمة بما يناسب أثر المتغير المستقل على المتغير التابع وفي الاخير قمنا بتحليل نتائج الفرضيات وتفسيرها وقمنا بطرح عدة توصيات واقتراحات .

الخاتمة

خاتمة:

النجاح في البكالوريا هو المصدر الرئيسي والإلهام في جوهر وفكر التلميذ المعيد هذه السنة الذي هو على ابواب الامتحانات،ويعتبر من الامور التي يرنو اليها هذا التلميذ والتي يسعى الى تحقيقها بعد مراحل دراسية متتالية، فالنجاح والدخول الى الجامعة يكسبه الكثير من المعرف والقيم والتي سوف تجسد له الكثير من الخبرات وتتيح امامه العديد من الخيارات والفرص التي تتعلق بمهنته المستقبلية، وهذا عن طريق سعيه ودخوله الى التخصص الذي يريده، وبهذا يظهر على التلميذ المعيد التوتر والخوف والإحساس بالقلق حول هذا الامتحان.

ولهذا قمنا بالاستعانة ببرنامج ارشادي لخفض قلق الامتحان لنعرف من خلاله مدى فاعليته على التلاميذ المعيدين وقد توصلنا في الاخير ان له فاعلية في تخفيف القلق عن طريق الفرضيات التي طرحناها.

كما نوصي بأهمية العمل بمثل هذه البرامج لتوجيه التلاميذ وتوعيتهم لإبعاد فكرة الخوف والقلق عنهم، كذا ممارسة حياتهم الدراسية بشكل طبيعي وذلك لايكون إلا بمساعدة من المختصين بهذا المجال، راجين من الله أن نكون قد وفقنا في هذا العمل وعسى أن يستفيد به غيرنا في المستقبل .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية :

-إبراهيم أبو عزب نائل (2008)، فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية قسم علم النفس الجامعة الإسلامية ، غزة : فلسطين.

-ابراهيم داود الداود (1999)، مشكلة فاقد التعليم اسبابها وطرق معالجتها ،مجلة التدريب والتنمية ،عدد ف 3 ،عمان

-ابراهيم مهني محمد (1411)،الاهدار التربوي في التعليم العام بالدول الاعضاء ،مجلة مكتبة التربية لدول الخليج العربي

-ابو بكر بن زايد(2001)،مداخلة لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الدولية ،الكتاب السنوي ،المركز الوطني لوثائق التربية الوطنية

-أحمد عكاشة،(2007)،الطب النفسي المعاصر، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

-أشرف محمد عبد الغني وأميمة محمود الشربيني (2003)، الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق، د ط.

-اندريه لوغال(1982)،التخلف المدرسي ،ترجمة ايمن الاعسر ،منشورات عويدات بيروت

بشير صالح الرشيدي (د ت)، مناهج البحث التربوية،رؤية تطبيقية مبسطة، د ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

-حامد محمد زهران(1980)،التوجيه و الارشاد النفسي ،عالم الكتب ،ط2 ،القاهرة

-حامد زهران محمد(1999)، مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الاختبار بأسلوب الموديلات والمنافسة الجماعية : مجلة كلية التربية،ع24 جامعة عين شمس، القاهرة.

-حامد محمد زهران(1998)،التوجيه و الارشاد النفسي ،عالم الكتب ،ط3 ،القاهرة

-محمد حامد زهران(2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، د ط، عالم الكتب

-حديد يوسف (2001-2002)،العوامل البيداغوجيا المؤدية الى الرسوب في مرحلة التعليم العالي،رسالة ماجستير تحت اشراف أ-د لوكيا الهاشمي،معهد علم النفس ،جامعة قسنطينة

-حسيبة مجادي(2009)،علاقة قلق الامتحان باستراتيجيات المقاومة وأثره على نتائج امتحان شهادة البكالوريا عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

-رياض نايل العاسمي(2008)، برامج الإرشاد النفسي، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، دمشق.

-زاهية خطار(2007)،أهمية التداخل بين مركز التحكم وقلق الامتحان، للنجاح في البكالوريا، مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجزائر،العدد8.

-سامر جميل رضوان(2009)، الصحة النفسية، دار المسيرة، ط3،عمان.

-سعدون سليمان نجم الحبلوسي واخرون(2002)التوجيه التربوي و الارشاد النفسي ،منشورات ALGA مالطا.

-سليمان داود و سهيل موسى شوافقة (2007) اساليب الارشاد التربوي ،جهينة للنشر والتوزيع ،الاردن

-سليمة سايحي(2004)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقل

-صالح بن حمد العساف (1995)،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1،مكتبة العبيكان، الرياض.

-صالح حسن الداهري(2000)، علم النفس الارشادي نظرياته وأساليبه الحديثة ، دار وائل لنشر والتوزيع، عمان.

-صبحي عبد الطيف(2005)، نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي ،مؤسسة الاوراق للنشر والتوزيع عمان الاردن

-طاهر احمد الطحان(1990)،اوقات الفراغ والترويح،القاهرة مصر،ط1

-طه عبد العظيم حسين(2007)،العلاج النفسي المعرفي (مفاهيم وتطبيقات)، ط $_1$ ، دار الوفاء، القاهرة.

-عامر الشهراني (2002)، الهدر التربوي ،المركز الوطني للوثائق الربوية، العدد 23.

- عايدة عبد الله أبو صايمة(1995)، القلق والتحصيل الدراسي، د ط المركز العربي للخدمات الطلابية.

-عبد الحميد محمد الشاذلي(1999)،الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، د ط، المكتب العلمي للكمبيوتر.

-عبد الحيمد روحو(2003)، بيداغوجيا الدعم –غاية اهداف-العلاج-ادوات-تقنيات ، دار صلاح تلانتيقيت لنشر والتوزيع، بجاية الجزائر.

-عبد الرحمان العيسوي(1997)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، د ط، دار النشر.

-عبد الرحمن سيد سليمان(1999)،سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ،مكتبة الزهراء الشرق ، القاهرة

-عبد الله بن عبد العزيز محمد الهامش (2000)، الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب ،جويلية كلية التربية جامعة قطر ،العدد16

-عبد المجيد النشواتي (1985)، علم النفس التربوي ،دار الفرقان عمان ومؤسسة الرسالة بيروت ط1

-عدنان الشريف(1995)،علم النفس القرآني، ط 3، دار العلم للملايين.

-عزوز لخضر(2004)، مقياس منهجية البحث العلمي في علم النفس التربوي محاضرة منشورة، جامعة منتوري ، قسنطينة.

-عطيات محمد خطاب(2008)، سيكولوجيا الارشاد النفسي المدرسي ،دار الصفاء لنشر والتوزيع، عمان.

-عماد عبد الرحيم الزغول(2003)، علم النفس العسكري، د ط، دار الشروق.

-عمر عبد الرحيم نصر الله(2004)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي (أسبابه علاجه)، ط1 ، دار وائل للنشر.

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

-فيصل محمد خير الزراد(1998)، دراسة تشخيصية لبعض حالات قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوي في مدينة بنغازي(ليبيا)،مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، مركز الدراسات النفسية والجسدية،العدد الخامس والثلاثون.

-محمد العجمي مها (1999)، العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية)، مجلة رسالة الخليج العربي ، ع33 ،مكتبة التربية العربي: السعودية.

-محمد عبد الحليم منسي وآخرون(2003)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، د ط، فرقة الجمهورية الحديثة.

-محمد بن حمودة (2008)، الادارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية،دار العلوم للنشر و التوزيع ،عنابة الجزائر

-محمد حامد زهران(2000)،الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية،د ط،عالم الكتب.

-محمود عوض عباس(1998)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق ، ب ط ، دار المعرفة الجامعية: القاهرة

-مروان عبد المجيد إبراهيم (2000)،أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،دط،مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.

-نبيل محمد زايد(2003)،الدافعية والتعلم،مكتبة النهضة المصرية،ط$_1$.

-هادي مشعان ربيع وإسماعيل محمد الغول(2007)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط$_1$، دار عالم الثقافة.

-المناشير :

-منشور وزاري (1998)الصادر عن وزارة التربية المتعلقة بحصص الدعم و الارشاد و الدعم .

-منشور(2007) رقم 526 المؤرخ في 20 نوفمبر 2006.

ـ المراجع الأجنبية :

CHristion Philibert et Gerard Wile(1995)،accompagner l'adolscence du projet de l'élève au projet de vie édition chronique social ،paris

-Cyrille Cahen(2005)،thérapie l'échec scolaire édition de minutt

-Francint Best(1998)، l'échec scolaire puf paris ،2em édition

-Jean-Marie Gillig (1999) ‹l'aide enfants en difficulté a l'école ‹ hachette éducation ‹paris

-Kamel Laleg (2005)‹technique d'écoute et counseling‹manuel d'apprentissage et d'orientation ‹M‹J‹S ‹Alyer

-P.Pissaro (1980)‹difficulté intellectuelle et l'échec scolaire ‹ édition de minuit

-Paul Rober (1981)‹ dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française édition corrigée ‹ paris

-Pierre G Coslin(2006)‹ ces jeune qui désertent nos écoles édition ‹ paris

-Yves Pelicier (1978)‹univers du la psychoyie ‹édition lidis‹ paris

ملحق رقم(01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة حمه لخضر الوادي

معهد: العلوم الاجتماعية والانسانية التخصص : ارشاد وتوجيه

مقياس قلق الامتحان

السن : الشعبة :

الجنس: ذكر □ أنثى□

أخي التلميذ ، أختي التلميذة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد :

نضع بين يديك هذا المقياس ويهدف لتحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها أو تقلقك حتى تستطيع أن تطلب الإرشاد المناسب.

- المطلوب قراءة كل عبارة بعناية و الإجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة.

- ضع علامة (×) في الخانة واحدة فقط التي تنطبق عليك (نعم أو قليلا أو لا).

- الرجاء الإجابة على كل عبارة.

- ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

- تأكد أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثين،حيث تستخدم لغرض علمي

الرقم	العبارة	نعم	احيانا	لا
	البعد الاول : الجانب النفسي			
01	**اشعر بالقلق بان أدائي في بعض الدروس سوف يكون ضعيفا**			
02	**اشعر بالتوتر إذا ما طلب مني القراءة بصوت مرتفع.**			
03	**أثناء نومي احلم كثيرا بالامتحانات**			
04	**اشعر بالقلق الشديد قبل النوم عند تفكيري بأدائي في الامتحان غداً**			
05	**اشعر بحالة من الاضطراب النفسي ايام الامتحانات**			
06	**اشعر بخوف من كل موقف فيه امتحان**			
07	**اشعر بضيق شديد قبل دخولي الامتحان**			
08	**بعد الانتهاء من الامتحان اشعر بالتوتر حول أدائي في الامتحان**			
09	**اشعر أحيانا أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئا مهما درست وتحضرت له**			
10	**أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت إن المعلم سيعطينا امتحانا**			
11	**أتمنى لو أنني لا اشعر بضيق من الامتحان**			

12	أخاف أحيانا عندما أكون في طريقي إلى المدرسة أن يعطينا المعلم امتحانا فجائيا				
13	اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان				
14	اشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم				
15	غالبا ما اشعر بالقلق أثناء استعدادي للامتحان قبل موعده بيوم				
16	اشعر بالرهبة من الامتحان				
البعد الثاني : الجانب الجسمي					
17	تزداد دقات قلبي عندما يقترب موعد الامتحانات				
18	اشعر بالغثيان والارتجاف أو الدوار عندما يسألني المعلم سؤالا				
19	اشعر إن يدي التي اكتب بها أثناء الامتحان ترتجف بعض الشيء				
20	اشعر بصداع شديد قبل وأثناء الامتحان				
21	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان				
22	اتعرق كثيرا اثناء الامتحان				
	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات				

23				
24	**أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات**			
25	**أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى**			
	البعد الثالث : الجانب العقلي			
26	**يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ**			
27	**اشعر بالضيق عندما يطرح علي سؤال .**			
28	**اشعر بالقلق ما إذا كنت سأنتقل الى الصف المقبل**			
29	**اشعر بالقلق عند سماعي للمعلم وهو يعلن عن مواعيد الامتحانات القادمة**			
30	**اشعر دائما بالتوتر والارتباك عند استعدادي للامتحان النهائي**			
31	**اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا أثناء الإجابة على الامتحان**			
32	**خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان**			
33	**اشعر بالقلق اثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان**			
34	**اشعر بالخوف أثناء انتظار توزيع أوراق أسئلة الامتحان**			

35	اشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن لايكفي الوقت للإجابة			
36	اشعر بعدم التركيز ويتشتت تفكيري اثناء الامتحان			
37	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته			
38	أنزعج بشدة عند اعلان جدول الامتحان			
39	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات			
40	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة			
41	يقلقني خطاء المصححين في تقييم الاجابة			
42	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة			
43	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته			

ملحق رقم (02)

قائمة بالدرجات العلمية لمحكمي البرنامج الإرشادي وتخصصاتهم

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص
بوبكر منصور	دكتوراه	تنضيم وعمل وتسسير الموارد البشرية
محمد السعيد قيسي	ماجستير	علم النفس المدرسي
زهراء لسود	دكتوراه	علم التدريس
سلاف مشري	دكتوراه	علم النفس المدرسي

ملحق رقم (03)

نموذج الجلسات الإرشادية المقترحة

رقم الجلـسة	**الأولـــــى** **10 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**تعارف + بناء العلاقة الارشادية**
الهـــدف	بناء العلاقة الإرشادية من حيث : - التعارف بين الباحث والمشاركين. -الحاجز بين الباحث والمشاركين من جهة وبين المشاركين وبعضهم البعض -توضيح اهداف البرنامج ومناقشتها -تزويد الطلاب بعدد الجلسات ومواعيدها والالتزام بذالك من خلال الحضور في الموعد والمكان المحدد -الاتفاق على قوانين الجلسات(كالمشاركة والالتزام بمواعيد الجلسات واحترام اراء الاخرين)
الخطوات الاجرائية المتبعة للجلسة	**-**في البداية قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وقام بالتعريف بنفسه،ويترك المجال للمشاركين بالتعارف **-**ثم قام بإعطاء فكرة عن ماهية البرنامج وما يحتويه من جلسات واليات العمل داخله **-** وناقش مع المشاركين مواعيد وعدد الجلسات **-**وقام الباحث بالاجابة على جميع تساؤلات المشاركين
المدة الزمنية للجلسة	- يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي

المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــــم	من خلال بطاقة التقويمية لكل جلسة

رقم الجلـسة	**الثانيـــــة** **12 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**(مفهوم قلق الامتحان-الاعراض-الاثار السلبية الناتجة)**
الهـــدف	- اعطاء تصور واضح وشامل عن مفهوم القلق بشكل عام وقلق الامتحان بشكل خاص. - الحديث عن انواع و اشكال قلق الامتحان ومصادره . - الوقوف على الاثار الايجابية والسلبية لقلق الامتحان. -مناقشة الاعراض الناتجة عن قلق الامتحان (النفسية-الجسمية-الاجتماعية-العقلية)
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام المرشد بمراجعة المشاركين ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة -ثم طرح عدة اسالة للتعريف بقلق الامتحان وأعراضه من خلال استثارة افكار الطلاب وقام بتعديل بعض المفاهيم ومن بين هذه الاسالة: 1-ما مفهوم القلق لدى كل واحد من المشاركين؟ 2-ما هي اعراض قلق الامتحان؟ 3-ما هي الاثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان؟ -ثم قام الباحث بعرض شرائح(power point)توضح مفهوم وأنواع قلق الامتحان

الوسائـــل	-المناقشة والحوار. -عرض شرائح (power point)على جهاز (L.C.D) -مطويات (مادة نظرية تتحدث عن قلق الامتحان)
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط مدة زمنية مابين (50-60) .
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــم	من خلال بطاقة التقويمية لكل جلسة.

رقم الجلـسة	**الثالثـــــة** **14 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**التدريب على اسلوب الاسترخاء**
الهـــدف	- اعداد التلميذ نفسيا وانفعاليا وجسميا لكي يخوض الامتحانات بكفائة وثقة بالنفس. - اتقان التلاميذ لمهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي في المستقبل. - ابعاد التلاميذ عن جو التوتر والقلق خصوصا في المواقف الاختبارية.
الخطوات الاجرائية	-تم الحديث مع افراد المجموعة بشكل يبعث على الثقة والاطمئنان

المتبعة في الجلسة	وتلخيص ما حدث في الجلسة السابقة -ثم قام بحث الطلاب عن التخيل الذي يروح عن النفس والعقل ويبعد عن المشاكل الحياتية -ثم قام بتوجيه الطلاب الى تركيز النضر على الاشياء التي يحبها الطلاب والتي تبعث الراحة والاطمئنان والسكينة في النفس -ثم قم بعرض تلفيوني يوضح فيه الية استخدام اسلوب الاسترخاء -ثم قام بعد ذالك بتدريب الطلاب عمليا على تنفيذ هذا الاسلوب وقت حاجته له وكتابة شعورهم بعد ممارسته
الوسائـــل	-الاقراص المسجلة (مسجل عليها نموذج عملي للاسترخاء) -مسجل +شرائط موسيقى هادئة+شرائط فيديو -النمذجة(تطبيق عملي مع المشاركين)
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60) .
مكان الإنجـاز	مكتبة الندرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـــذون	الأخصائي النفسي المدرسي.
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــم	من خلال بطاقة التقويمية .

رقم الجلـسة	**الرابعـــــة** **17 افريل 2016**

عنوان الجلسة	**استخدام تكتيك خفض الحساسية التدريجي**
الهـــدف	-خفض التوتر والقلق لدى افراد العينة من خلال تعريضهم لمواقف القلق بالتدريج -تعليم التلاميذ مهارة ضبط النفس والتصرف بحكمة وبهدوء عند المواقف المقلقة -اكساب التلاميذ القدرة على مواجهة مواقف الحياة باتزان وثقة بالنفس
الخطوات الاجرائية للجلسة	-بدا الاخصائي بترحيب بالطلاب وشكرهم على حسن التزامهم ومواظبتهم على الحضور وطلب من احد المشتركين تلخيص ما ورد في الحصة السابقة -ثم قام بتقديم التي تسبب القلق في شكل متدرج يبدأ بالموقف الاقل اثارة الى ان يصل الى المثير الحقيقي للحالة الشديدة للقلق - ثم قدم نموذج هو واحد المشتركين -وفي الاخير عرض عليهم شريط فيديو يوضح الية خفض التوتر والقلق وتمثيل احد المشاركين مع الاخصائي على كيفية الاسترخاء مع وضع موسيقى هادئة
الوسائـــل	-الحوار والمناقشة . -النمذجة (تطبيق عملي لخفض من الحساسية التدريجي) -فنية خفض الحساسية التديجي
مدة الإنجـاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60)
مكان الإنجـاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجـاز	الإرشاد الجماعي
المنفـذون	الأخصائي النفسي المدرسي.

الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين الثالثة ثانوي
التقييـــــم	من خلال البطاقة التقويمية.

رقم الجلسة	**الخامسة** **19 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**-التدريب على مهارة ادارة الوقت**
الهدف	-كيفية استغلال الوقت وتنظيمه بالشكل الامثل -تدريب الطلاب على اتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ اوقات الفراغ -تبصير التلاميذ بايجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة
الخطوات الاجرائية للجلسة	-بدا الاخصائي بالترحيب وطلب من احد المشاركين بتلخيص ماورد في الجلسة الاخرى -ثم قام بنموذج مع احد المشاركين (حول تنظيم الوقت) ووضع جدول محكم لوقت الحفظ -ثم قام بتدريب الطلاب على استغلال الوقت بطريقة فعالة -ثم قام بعرض مسرحي قام بلعب الادوار فيه المشاركين ،ويدور العرض حول فؤاد تنظيم الوقت -وفي الاخير قام بإعطائهم واجب منزلي هو ان يقوم كل شخص بتوضيح كيفية تنظيم وقته خلال الاسبوع القادم ،مع اعداد جدول للمذاكرة
الوسائل	-النمذجة (نموذج عملي موضح فيه كيفية ادارة الوقت -الحوار والمناقشة

	-لعب الادوار(من خلال عرض مسرحي)
مدة الانجاز	يستغرق وقت الجلسة مدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة الثالثة
التقييم	من خلال البطاقة التقويمية للجلسة

رقم الجلسة	**السادسة** **21 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**التدريب على مهرات واستراتيجيات تطبيق الامتحان**
الهدف	-تدريب الطلاب على بعض مهرات واستراتيجيات تطبيق الامتحان مثل (مهارة المراجعة-مهارة الاستعداد للامتحان) -زيادة وعي الطلاب في كيفية الاستعداد للامتحانات وكيفية مراجعة الامتحانات
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام الاخصائي بمراجعة ماتم الحديث عنه في الجلسة السابقة -ثم قام بالحديث عن تعريف (مهارة المراجعة-مهارة الاستعداد للامتحان) وتوضيح اهمية تلك المهارات عند الامتحان وذالك باستخدام عرض فيديو شرائح (power point) -وبعد ذالك قام بمناقشة الامور التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه المهارات الالتزام بجدول المراجعة -وأخيرا قام بإعطائهم واجب منزلي وهو عبارة عن عمل جدول للمراجعة قبل الامتحانات
الوسائل	-الالقاء

	-الحوار والمناقشة -عرض شرائح (power point)على جهاز (L.C.D)
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	بطاقة التقويم المرحلي للجلسة

رقم الجلسة	**الجلسة السابعة** **24 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**استخدام السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي)**
الهدف	-التخفيف من القلق النفسي وحدة التوتر الناتجة عن الامتحانات -تناول الموضوع في قالب مسرحي فكاهي بهدف زيادة الدافعية عند المشاركين للتخلص من حالة القلق -تنمية العمل الجماعي بين المشاركين وبث روح التعاون والمحبة بين اعضاء المجموعة
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام الاخصائي بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على المواظبة والحضور - وبعدها قام بالاتفاق مع التلاميذ على المشاركة في العمل المسرحي واتفقوا على مسرحية معينة الهدف منها تبصير الطلاب كيفية التصرف في وقت المواقف المقلقة والمزعجة ويطلب منهم الاستعداد للقيام بهذه الادوار -وقام بعد الانتهاء من العرض بمناقشة افراد المجموعة الارشادية في العمل المسرحي والتعرف على التغيير الحاصل على كل فرد -ثم قام بتوظيف الارشاد الديني (الاستغفار –الصلاة –الدعاء)

	للإحساس بالاطمئنان وخفض القلق
الوسائل	-لعب الادوار (من خلال عرض مسرحي هادف) -الحوار والمناقشة
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة مدة زمنية ما بين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	بطاقة التقويم المرحلي للجلسات

رقم الجلسة	**الجلسة الثامنة** **26 افريل 2016**
عنوان الجلسة	**انهاء البرنامج الارشادي(جلسة ختامية)**
الهدف	-تقويم الجلسات الارشادية والوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج -معرفة النتائج التي توصل اليها التلاميذ من خلال التدريبات التي استخدمت في البرنامج -معرفة مدى التحسن الذي يشعر به بعد الانتهاء من الجلسات
الخطوات الاجرائية للجلسة	-قام بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة في عرض ملخص -وبعدها قام بمراجعة الانشطة والموضوعات التي تم مناقشتها في الجماعة وتشجيع اعضاء على الاستمرار والاستفادة مما تعلموه وتطبيقه في حياتهم اليومية -وفي النهاية قام بشكر الاعضاء المشاركين في البرنامج على المجهود الذي بذلوه معه
الوسائل	-الالقاء

	-الحوار والنقاش
مدة الانجاز	يستغرق النشاط في الجلسة لمدة زمنية مابين (50-60)
مكان الانجاز	مكتبة المدرسة
كيفية الانجاز	الارشاد الجماعي
المنفذون	الاخصائي النفسي للمدرسة
الفئة المستهدفة	التلاميذ المعيدين سنة ثالثة ثانوي
التقييم	عن طريق مقياس قلق الامتحان

ملحق رقم (04)

البطاقة التقويمية

الاسم واللقب:.....تاريخ اليوم.....

الجلسة.....القسم:.....

الساعة:.....

الأسئلة التقويمية:

1- ما هي أهم الموضوعات والمعلومات التي استفدت منها في الجلسة:

.....

.....

.....

2- ما ..... الفائدة العملية للمعلومات التي اكتسبتها؟

.....

.....

.....

3- أذكر ..... أهم الملاحظات التي تشعر بالراحة اتجاهها في الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

4- ما هي أهم المقترحات التي ترغب في طرحها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....