الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: العلوم الاجتماعية

أثر المرافقة النفسية المدرسية على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

- دراسة ميدانية بثانويتي بلدية الوادي -

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

من إعداد الطلبة
* هنية قروي
* ليلى ضيف الله

إشراف
محمد الأبشر شيخة

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
محمد الأبشر شيخة	أستاذ محاضر	مشرف ومقرر	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي -
محمد سبع	أستاذ محاضر	رئيس اللجنة	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي -
عمار حمامة	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي -

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

الاهداء

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى واهله ومن وفى

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى أعز الناس وأقربهم إلى قلبي إلى والدتي العزيزة "*عائشة سفري*" ووالدي العزيز "*قروي محمد قروي*" اللذان كانا عونا وسندا لي، وكان لدعائهما المبارك أعظم الفضل في تسيير حياتي العلمية حتى وصلت إلى هذه الصورة

إلى أخواتي العزيزات فيروز و كوكب و هادية وإلى كل أبنائهم، إلى إخوتي ومن بينهم عبد الفتاح، وإلى زوجات إخوتي ومن بينهم الزهرة أشكرها على مساعدتها، وإلى كل الأهل والأصدقاء.

قروي هنية

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أبدع كل شيء خلقه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم الذي أرسله الله تعالى هاديا وبشيرا لجميع الأمم.

إنه لمن دواعي سروري بعد أن منّ الله علي بإنجاز هذا العمل المتواضع أن أتوجه بتقديم الشكر والعرفان إلى كل من كان له فضل عليا وساعدني ولو بنصيحة من قريب أو بعيد.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جميع الأساتذة وأخص إلى أن أقدم بالشكر العظيم إلى الأستاذ **محمّد الأبشر بن محمّد السعيد شيخة**.

وختاما أدعوا الله العلي القدير أن يجعل هذه الدراسة بداية موفقة، فلا أدعي أنني قد بلغت الغاية، وحسبي أنني قد حاولت فالكمال لله وحده، سبحانه ولي الهداية والتوفيق.

الملخّص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر "المرافقة النفسية المدرسية" على "قلق الامتحان" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببلدية "الوادي"، حيث تم إختيار عينة بطريقة عشوائية تكونت من (80) تلميذا –ذكورا وإناثا–، ولجمع بيانات الدراسة أستخدم مقياسين وذلك بعد قبول خصائصهما السيكومترية من خلال الوقوف على مختلف أدوات الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وهما مقياس المرافقة النفسية من إعداد "شريفة ملياني"، ومقياس قلق الإمتحان المعد من طرف "غربي عبد الناصر"، ولقد تم بذلك إتباع المنهج الوصفي، و لتحليل نتائج البيانات أستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS.22) بمعية برنامج معالج الجداول الإلكترونية (Excel)، وبعد ذلك توصلنا إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

بحصيلة فرضية عامة غير محققة وفرضيتين فرعيتين محققتين.

Summary of study :

This study aimed to reveal the effect of "school psychological accompaniment"on"exam anxiety" for third year secondary schoolpupils; in EL-oued municipality; where a random sample of eighty(80) students of both genders(males –females) is selected. And to collect or generate study data, I used two measures; and this comes after accepting their psychometric properties through taking into consideration the various tools of honesty,perseverance and internal consistency. These measures /scales are the one of psychologicalaccompaniment prepared by "MELIANI CHARIFA" and that of "exam anxiety" developed by "GHARBI ABDNNACEUR".To do so, we conducted the "descriptive method" and to analyse data results, we made use of " statistical package for social sciences (SPSS.22)" program withthe spreadsheet processor software(Microsoft excel). And after doing all these steps, we came up with to following results:

-there is no statistical significance relationship between "schoolpsychological accompaniment" and "exam anxiety" degrees for third year pupils .

- there is no differences withstatistical significance between "exam anxiety" for third year pupils in terms of gender kind.

- there is no differences with statistical significance between "exam anxiety" for third year pupils in terms of stream type/kind.

With a general outcome of not accomplished or confirmed hypothesis and two other confirmed sub-hypotheses.

فهرس المحتويات

المحتويات

الاهداء .....ب

شكر وعرفان .....أ

الملخّص: .....ب

فهرس المحتويات .....ب

فهرس الأشكال: .....أ

مقدمة .....أ

الجانب النظري موضوع الدراسة

الفصل الأول: موضوع الدراسة 5

أولا: إشكالية الدراسة 6

ثانيا: فرضيات الدراسة 8

ثالثا: أهمية الدراسة 9

رابعا: أهداف الدراسة 9

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة 10

سادسا: الدراسات السابقة 10

الفصل الثاني: المرافقة النفسية المدرسية

تمهيد: 14

أولا: تعريف المرافقة النفسية 15

ثانيا: طبيعة عملية المرافقة النفسية 17

ثالثا: مجالات المرافقة النفسية 18

رابعا: أهداف المرافقة النفسية 20

خامسا: عوامل نجاح المرافقة النفسية 21

سادسا: خصائص المرافقة النفسية 22

سابعا: مهام المرافق النفسي 23
ثامنا: إستراتيجيات المرافقة النفسية المدرسية 24
خلاصة الفصل: 27

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد: 30
أولا: مفهوم القلق 31
ثانيا: مفهوم قلق الامتحان 31
ثالثا: تصنيف قلق الامتحان 32
رابعا: أعراض ومظاهر قلق الامتحان 33
خامسا: مكونات قلق الامتحان 34
سادسا: أسباب قلق الامتحان 34
سابعا: النظريات المفسرة لقلق الامتحان 35
ثامنا: طرق قياس قلق الامتحان 37
خلاصة الفصل: 41

القسم الميداني

الإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الميدانية

تمهيد: 44
أولا : منهج الدراسة 45
ثانيا: حدود الدراسة 45
ثالثا :عينة الدراسة 46
رابعا: أدوات الدراسة 47
خامسا: أدوات جمع البيانات 48
سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة 52

خلاصة الفصل: 53
.....54

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة الفرضيات الدراسة

تمهيد: 56
أولا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 57
ثانيا عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 59
ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 61
خلاصة الدراسة: 62
الاستنتاج العام: 63
مقترحات وتوصيات الدراسة: 63
قائمة المصادر والمراجع 64
قائمة الملاحق 69

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	**46**
02	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	**47**
03	يتضمن درجات الإستجابة على بنود إستبيان المرافقة النفسية	**48**
04	يتضمن قيمة معامل الثبات لمقياس المرافقة النفسية	**49**
05	يتضمن قيمة معامل الثبات لمقياس المرافقة النفسية	**49**
06	عدد و أرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان	**51**
07	البنود الموجبة و السالبة في مقياس قلق الامتحان	**51**
08	درجات البدائل في مقياس قلق الامتحان	**51**
09	تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	**52**
10	تصنيف مستويات قلق الامتحان في مقياس فرعي (بعد)	**52**
11	معامل الارتباط بيرسون بين المرافقة النفسية المدرسية و قلق الامتحان	**57**
12	قيمة T ودلالتها الاحصائية للفروق بين الذكور و الاناث في قلق الامتحان	**59**
13	قيمة T ودلالتها الاحصائية للفروق بين تخصصي علمي وادبي في قلق الامتحان	**61**

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يتضمن توزيع أفراد العينة حسب الجنس	**46**
02	يتضمن توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	**47**

مقدمـة

لقد أصبح الاهتمام والرعاية المكثفة بمختلف جوانب شخصية المتعلم ضرورة ملحة من أجل بناء جيل يتمتع بصحة نفسية سليمة، حيث تعد المرافقة النفسية المدرسية للتلاميذ من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني طريقة لفهم ذواتهم ومكتسباتهم والقدرة على مساعدتهم لحل مشكلاتهم، وإن عملية المرافقة أحد الاليات التي يمكن إستخدامها والاعتماد عليها في المجالات التربوية بصفة خاصة حتى تمكن من السير رفقة التلميذ المتمدرس نحو هدف محدد مسبقا أو سلسلة من الأهداف مثل تحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق النجاح الدراسي وتصلح عملية المرافقة بصفة خاصة مع التلاميذ المقبلين على إمتحانات نهائية. وهنا يبرز دور المرشد النفسي في تحقيق ذلك حيث يعتبر السند الأول للتلميذ داخل المؤسسة والذي يسعى إلى توفير الأمن والطمأنينة له، لمساعدته على خلق جو تعليمي تعلمي هادف وناجح، وخصوصا إذا ما تعلق الأمر بتلاميذ المرحلة الثانوية إذ تعد هذه المرحلة حرجة نظرا للتغيرات التي تطرأ عليهم سواء من الناحية الجسدية، النفسية، الأسرية، الاجتماعية، والانفعالية...وغيرها.

فالتلميذ في هذه الفترة يكون في مرحلة حرجة من مراحل النمو المتمثلة في المراهقة، والتي تعد مرحلة الأحداث الضاغطة حيث يكون فيها المراهق حامل لجمة من الخصائص السيكولوجية، وفي الإطار أشارت نتائج العديد من الدراسات ان التلاميذ في هذه المرحلة يعانون من ضغوط نفسية من بينها قلق الامتحان خاصة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ويمثل قلق الاختبار جانب من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبارات.

فالتفكير بالامتحان أو بمجرد التفكير فيه يجعل التلميذ يعيش في قلق واضطراب، ولذا يستوجب على كافة القائمين على العملية التعليمية أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار.

لذلك حاولنا في دراستنا هذه تسليط الضوء على أثر المرافقة النفسية المدرسية على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، ولقد اشتملت على جانبين من الدراسة الأول نظري والثاني تطبيقي، ولقد جاءت فصول الدراسة كالتالي:

- **الفصل الأول:** ويتمثل في تقديم الدراسة ويشمل تحديد الاشكالية مع التساؤلات والفرضيات وذكر الأهمية والأهداف، وبعدها تم التطرق الى تحديد مفاهيم الدراسة، مع ذكر الدراسات السابقة التي جاءت في مسار الموضوع.
- **الفصل الثاني:** يتحدث عن المرافقة النفسية المدرسية من خلال تعريف المرافقة النفسية وطبيعتها وعرض مجالاتها وأهدافها مع عوامل نجاح المرافقة

وخصائصها، وكذا تم عرض مهام المرافق النفي واستراتيجيات المرافقة النفسية لينتهي الفصل بخلاصة.

– **الفصل الثالث:** تطرقنا فيه إلى قلق الامتحان، من خلال تعريف القلق ثم قلق الامتحان وتصنيفاته وأعراضه ومظاهره ومكوناته وأسبابه والنظريات المفسرة لقلق الامتحان وطرق قياسه وفي الأخير خلاصة.

– **الفصل الرابع:** خصص لعرض وتحليل النتائج وتفسيرها مع مناقشة نتائج الدراسة.

الجانب النظري

موضوع الدراسة

الفصل الأول: موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة

أولا: إشكالية الدراسة

مما لا شك فيه أن مهمة المرافقة والمتابعة النفسية تتطلب تكتل وجهود جماعة المدرسة، بالعمل ضمن فريق واحد متكامل له نفس الغاية والهدف، والإشراف على ذلك يكون من قبل المسؤول الأول على عملية الارشاد والتوجيه المدرسي، وهو مستشار التوجيه الذي يتحمل مسؤولية تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية، والسهر على إكمال السير الحسن له وبلوغ أسمى أهدافها.

إذ تعتبر المرافقة من أهم عمليات الإرشاد والتوجيه النفسي وهي الداعم الأساسي بمساعدة الفرد على النمو النفسي والإجتماعي والعقلي والوجداني والإنفعالي، وتعمل كذلك على دعم خبراته وتنشئته تنشئة سوية وآمنة.

وتأتي الخدمات المتطورة للمدرسة للعمل على الإعتناء والإلمام بجميع حاجات التليمذ النفسية والأكاديمية أو البيداغوجية وفي ظل تقصي الواقع التعليمي اليوم فإن هناك العديد من المشكلات التي تعترض التلاميذ في مسارهم الدراسي، سواء على المستوى النفسي أو التربوي منها ماهو دراسي مثل التأخر الدراسي، صعوبات التعلم، ومنها ماهو نفسي كالخوف، والقلق من الإمتحان، والضغوط النفسية وتهويل التصورات لموقف الإمتحان، اضافة الى نقص دور المرافقة والمساندة والإرشاد وكذا عمليات الدعم من قبل بعض المربين بسبب إنعدام التكوين الكافي للبعض منهم في مرافقة التلميذ النفسية أو البيداغوجية، وهو ما يؤكده الملتقى الوطني عام 1997 حول ضرورة التحضير النفسي للتلاميذ المقبلين على الإمتحانات الرسمية وخاصة البكالوريا حيث أدى ذلك إلى فشل العديد من التلاميذ دراسيا. (بن نوح ، 2016، ص 3)

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها التلميذ في هذه المرحلة هي مشكلة القلق، حيث يعتبر القلق في عصرنا الحاضر من المشكلات النفسية الشائعة، التي يعاني منها البشر، وذلك إلى الحد الذي جعل بعض الباحثين يطلقون على عصرنا الراهن عصر القلق، كما يعتبر من الإضطرابات النفسية التي تصيبهم في المراحل العمرية المختلفة وهذا يعني أن القلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مرحله النمائية، سواء كان في مجالاته التعليمية أو المهنية، أو الحياتية.

وقد ظهر الإهتمام بدراسة القلق وأصبح عنوان العديد من الدراسات النفسية، سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والإمتحان كشكل

محدد من القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الإستجابة لمهام أداء الإمتحان. ويلعب قلق الإمتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ وأدائهم في موقف الإمتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق. (تيتة، عطاالله ،2016،ص19)

لذا قلق الإمتحان يعتبر أحد الصعوبات التعليمية التي تعاني منها جميع الأنظمة في العالم، وتتعدد أسبابه بكثير من العوامل منها الإجتماعية والنفسية والدراسية والعقلية والانفعالية، وهذا ماينتج عنه العجز عن إختيار بديل من ضمن البدائل، أي العجز عن إتخاذ قرار هام ومناسب، كذلك عدم الثقة بالقدرة على النجاح ونقص المهارات الإجتماعية والكثير من المشكلات الأخرى التي يكون فيها المرافق بحاجة ماسة للإشراف والتوجيه والإرشاد لمساعدته على تبني إتجاهات وأدوار سليمة، ومساعدته على تنظيم هواياته وقدراته، والطريقة الأنسب كما أن الإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة التلميذ على التكيف وتجنب العديد من المشكلات.

وكذلك بما أن قلق الامتحان يعد مشكلة تواجه الكثير من التلاميذ وخاصة تلاميذ السنة ثالثة ثانوي نظرا لإعتبارها مرحلة حاسمة في حياتهم الدراسية.

فإن المرافقة النفسية المدرسية للتلاميذ لها أهمية كبيرة، سواءا للإناث أو الذكور خاصة التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، اين يجب ان تعمل المرافقة النفسية على إنقاض أكبر عدد من التلاميذ بإعتبارهم يمثلون المرحلة النهائية من التعليم ما بعد الإلزامي، اي قرابة 12 سنة من الدراسة، وأن علاقة المرافقة في الوسط المدرسي أصبحت أكثر من الضرورة، لحل مشاكل التلاميذ المدرسية ومن بينها قلق الإمتحان.

حيث أن التلميذ وجد نفسه امام تحديات رئيسية تتطلب تكتل جهود جماعة المدرسة والعمل ضمن فريق متكامل يسعى إلى تحقيق غايات الإرشاد النفسي والتربوي ومن المؤكد أنه يتحتم على مستشار التوجيه المدرسي الإطلاع والبحث في هذه المشكلة التي تواجه التلاميذ.

وفي هذا السياق نحاول من خلال هاته الدراسة الكشف عن أثر المرافقة النفسية المدرسية على قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وعلى ضوء هذا يمكن طرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- **التساؤلات الفرعية:**
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى فروق في متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى فروق في متغير الشعبة؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

بناءا على مشكلة الدراسة والتساؤلات المطروحة تم الإعتماد على صياغة مجموعة من الفرضيات والتي تمثلت في:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى فروق في متغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى فروق في متغير الشعبة.

ثالثا: أهمية الدراسة

تكمن الدراسة في كونها تتطرق إلى موضوعا من الموضوعات الهامة وهو المرافقة النفسية المدرسية، نظرا لأنها جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وبالتحديد الدور الذي يقدمه مستشار التوجيه المدرسي في هذا المجال، وتتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- التأكيد على دور المرافقة النفسية المدرسية لحل الكثير من المشكلات التي تواجه التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا.
- السعي لتحقيق الصحة المدرسية السليمة من خلال المتابعة والمرافقة النفسية المقدمة من طرف مستشار التوجيه.
- العمل على كشف المشاكل النفسية والمدرسية للتلميذ والسعي لإيجاد حلول لها رفقة التلميذ.
- مساعدة التلاميذ على مواجهة الإمتحان بإعدادهم نفسيا، وفق الطرق والوسائل الضرورية المناسبة.

رابعا: أهداف الدراسة

من بين الأهداف الأساسية التي تسعى إليها هذه الدراسة:

- مساعدة التلاميذ على مواجهة الإمتحان بإعدادهم نفسيا، وفق الطرق والوسائل الضرورية المناسبة.
- معرفة الواقع الحقيقي لآليات المرافقة النفسية التي يحتاجها تلاميذ البكالوريا، بإعتبار هذه الأخيرة نقطة تحويل في حياته.
- وضع إستراتيجيات عملية تساعد التلاميذ الذين يعانون قلق الإمتحان من تجاوز هذا الشعور.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة

المرافقة النفسية: توفير المساعدة النفسية للشخص المرافق والسير معه طيلة فترة قصيرة نسبيا لتحقيق الأهداف وتحديد مؤشرات النجاح.

قلق الإمتحان: هو الشعور بعدم الإرتياح والخوف من إجتياز الإمتحان ويصاحب ذلك عدة أعراض نفسية تؤثر على تلميذ البكالوريا.

سادسا: الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت المرافقة النفسية:

- **دراسة (صياد نعيمة2010):** لقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ راسبين في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا على الأقل مرة واحدة، وهم ينتمون إلى عدد ثانويات مدينة قسنطينة وقد تم انجازها في الفترة الممتدة من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي 2010. والتي تهدف من خلالها إلى التوعية والتحسيس بدور عمليتي المرافقة النفسية والتربوية للتلاميذ كافة وللراسبين خاصة، ومدى فعاليتها في تجاوز الفشل عند التلميذ الراسب، وانعكاساتها على نتائجه الدراسية.

وتهدف الدراسة في ذات الإطار إلى التحسيس بضرورة التحضير النفسي التربوي لإجتياز شهادة مصيرية مثل البكالوريا، وإلقاء الضوء على المرافقة النفسية والتربوية التي تنتهجها وزارة التربية للتلاميذ المقبلين على هذه الشهادة، خاصة المعيدين منهم وذلك من خلال المنشور الوزاري رقم 947 المؤرخ في 2007/10/22 المتعلق بالتكفل بتلاميذ الإمتحانات الرسمية.

- **دراسة (عباس أمنة 2017):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المرافقة النفسية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التحسين من مخاطر الألعاب الالكترونية، وقد لخصت الباحثة إلى عدة نتائج من بينها أنه لا توجد فروق في تأثير تدخلات مستشار التوجيه على التلاميذ بإختلاف الجنس. (عباس أمنة،2017)

الدراسات التي تناولت قلق الإمتحان:

- **دراسة (فريـال باهي 2017):** بعنوان علاقة قلق الإمتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا (دراسة ميدانية ببعض ثانويات الوادي)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، خلال الموسم الدراسي 2017.2018.

إستخدمت في الدراسة المنهج السببي المقارن، على عينة قوامها 50 تلميذا وتلميذة، بإستخدام مقياس قلق الإمتحان من إعداد (عبد الناصر غربي)، ومقياس حل المشكلات (لحمدي نزيه)، وتمت معالجة البيانات بإستخدام اختبارT.Test حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض والتلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المرتفع في القدرة على حل المشكل لصالح التلاميذ المتفوقين دراسيا ذو قلق الامتحان المنخفض.

- **دراسة (آمال قادري 2019):** هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان عند التلميذ المتمدرس بالسنة الرابعة متوسط وكذلك البحث في الفرق بين الذكور والاناث في متغيري تقدير الذات وقلق الامتحان .

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة من متوسطة الشهيد الوافي عبد الرزاق بالزوالية جامعة ومتوسطة 17 اكتوبر بسيدي عمران جامعة ولاية الوادي.

اختيرت العينة بطريقة عشوائية واعتمدت الباحثة على اختبارات منها مقياس تقدير الذات ومقياس قلق الامتحان وعلى الاساليب الاحصائية منها العلاقة الارتباطية لبيرسون و T، حيث توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان وعدم وجود فرق بين الذكور والاناث في تقدير الذات ووجود فرق في قلق الامتحان بين الذكور والاناث.

الفصل الثاني

المرافقة النفسية المدرسية

الفصل الثاني: المرافقة النفسية المدرسية

تمهيد

1. مفهوم المرافقة النفسية
2. طبيعة عملية المرافقة النفسية
3. مجالات المرافقة النفسية
4. أهداف المرافقة النفسية
5. عوامل نجاح المرافقة النفسية
6. خصائص المرافقة النفسية
7. مهام المرافقة النفسية
8. استراتيجيات المرافقة النفسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر المرافقة النفسية عملية إنسانية تتضمن تقديم خدمات إرشادية لمساعدة وتوجيه التلميذ وتمكينه من فهم ذاته وتنمية شخصيته، ليحقق التوافق مع الوسط المدرسي الذي هو فيه، ويستغل إمكانياته بحيث يصبح أكثر نضجا وأكثر قدرة على مساعدة نفسه بنفسه مستقبلا، وهي كذلك شكل من أشكال الإرشاد النفسي.

أولا: تعريف المرافقة النفسية

لغة:

رافق: يرافق، مرافقة أي صاحب، مشى مع، وتعني "إقتسام الخبر مع الآخر". ونحن نعرف التعاونية Cum Panis وهي جمعية بين عمال يدويين لمهنة واحدة لأجل أهداف Com Pagnonnage التكوين المهني ومساعدة متبادلة والتي تركز على القيم والتي منذ القرون الوسطى تمركزت خطواتها على الإستقبال والمرافقة نقل المهارات المهنية والإفتتاح والإهتمام بالآخرين. (Paul Roberet ،1981،p28)

اصطلاحا:

إن مصطلح المرافقة النفسية، يتداخل كثيرا مع مصطلح الإرشاد النفسي، حيث اعتبرت المرافقة جزء من عمليات الإرشاد والتوجيه، وقد عرفت في هذا النطاق على أنها عملية واعية وبناءة والكشف على قدراته الكامنة وتوجيهها نحو تعلم وتدريس الخبرات المناسبة، التي يسعون من خلالها الى تحقيق الصحة والأمن النفسي وكذا تحقيق السعادة مع النفس ومع الآخر (بعيبع نادية،2017،ص8)

- وعرفت أيضا المرافقة النفسية، على أنها تلك المعاونة والوساطة القائمة على أساس وضع خطط مع التلميذ، قصد إيجاد حلول المشكلات التي تصادفه سواء مشاكل شخصية، نفسية، صحية، تعليمية، أسرية...الخ.

والتي من شأنها أن تعيق العملية التعليمية الخاصة بالتلميذ.
(الشنتاوي،1996،ص91)

تعريف سعدون الحلبوسي وآخرون: هي مجموعة الخدمات التي تقدم للأفراد بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانياتهم وميولهم و دوافعهم ومشاكلهم الذاتية والظروف البيئية وإكتشاف القدرة على حل المشكلات التي تواجههم تتحقق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الإجتماعي مع الآخرين بهدف التواصل إلى أقصى ما تسمح إمكانياتهم من نمو وتطور. (الحلبوسي،2002،ص88)

- **تعريف عبد الحليم منسي وآخرون:** يرى أن المرافقة عبارة عن الحصول على شخص يساعدنا في حل مشاكل لم نكن قادرين على حلها بمفردنا.
(المنسي،2003،ص136)
- إن المفهوم الأول والقاعدي للمرافقة يعني السير معا في إيجاد محدد وفق قيمة رمزية تمثل هده القيم، تدحض أولوية وأسبقية المرافقة بل تجعله ثانويا أمام الشخص المرافق، إضافة إلى التقاسم (Le Partage) بإعتبار أن أبعاد العلاقة لهذه العملية أهم من أبعادها الإجرائية، وعليه فإن المرافقة تقوم أساسا على هدف بغية الوصول إليه ولكم مبدأ هدي المرافق وإرشاده ودله لتحقيق ذلك بنفسه.(Mèla،2004،351p)
- **تعريف طه عبد العظيم حسين:** هي عملية بناء تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصل إلى تحقيق أهدافه المأمولة. (حسين،2004،ص16)

خلاصة التعاريف:

من خلال التعاريف السابقة للمرافقة النفسية نستخلص بأنها مساعدة المرشد للمسترشد خلال مرافقته طيلة مساره الدراسي لتخطي المشكلات النفسية والمدرسية وتشجيعه لفهم ذاته من أجل تحقيق مشروع مدرسي ومهني ناجح.

ثانيا: طبيعة عملية المرافقة النفسية

يمكن اعتبار المرافقة النفسية اقتسام خبرات مع الأخر، أي التعاون والمتابعة المتبادلة بين طرفين، وهذه العلاقة القائمة بين الطرفين ليست كأي علاقة بين إنسان و إنسان آخر فهي تتسم بصفات منها ما يلي:

- أنها علاقة مهنية لها حدودها.
- علاقة احترام متبادل بصرف النظر عن عمر ثقافة وجنس أو نوع الطرف المسترشد.
- علاقة يسودها الفهم والثقة والاهتمام والتعاون والمساعدة والود وتحمل المسؤولية.
- علاقة تتميز بالتفاعل أي بمعنى التفاعل الثقافي والانفعالي والمعرفي والنفسي بين طرفي عملية المرافقة النفسية، ويتم ذلك من خلال مهارات الاتصال والتفاعل السليم الذي من شأنه أن يؤثر في العملية الارشادية بالإيجاب ويقودها إلى النجاح.

(جودت عزت،1999،ص98)

- ميزة الاعتدال أي دون تفريط أو إفراط في التعامل من أجل المحافظة على جو العلاقة الإنسانية السليمة التي تجمع بين الطرفين.
- تأخذ علاقة المرافقة النفسية سمة الخصوصية والسرية في العمل ولا يفضل الحديث عنها أو إفشائها والبوح بها.
- تقف علاقة المرافقة النفسية على مدة معينة ومحدودة، فهي لا تأخذ شكل الصداقة العميقة أو العاطفة الزائدة بين الطرفين.

المرافقة النفسية والمتابعة الإرشادية مضبوطة بوقت معين يطول أو يقصر حسب الحالة. (جودت عزت،1999،ص98)

- علاقة المرافقة النفسية علاقة تربوية، ليست علاقة مساعدة بسيطة.
- عملية المرافقة النفسية تساعد على فهم الذات والاستبصار بها.
- تهتم المرافقة النفسية بالجانب النفسي للفرد.(صياد نعيمة،2010،ص85)

نستخلص من طبيعة المرافقة النفسية بأنها علاقة ترابط بين المرشد والمسترشد تتصف بالعديد من الصفات والمميزات التي تجعلها تختلف عن غيرها من العلاقات.

ثالثا: مجالات المرافقة النفسية

هناك الكثير من المجالات التي تتمثل فيهم المرافقة بالرغم من تعدد أسامهم ونذكر أهمها مع الهدف من كل مجال فيما يلي:

1- الإرشاد التربوي:

وتكون هنا المرافقة عبارة عن تقديم خدمات في كل من الجانب النفسي، الأكاديمي، الإجتماعي والمهني لدى التلاميذ، حيث يسعى هذا النوع من الإرشاد الى مساعدة التلميذ على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية، وإستغلالها في تحقيق أهدافه الخاصة.

(يوسف مصطفى،2002،ص26)

أهداف الإرشاد التربوي:

- مساعدة التلميذ على اختيار نوع التخصص الذي يناسب قدراته.
- محاولة إيجاد حلول للمشكلات المدرسية كالرسوب، التسرب...الخ
- الإهتمام بالموهوبين والمتفوقين.
- تحقيق التوافق البيئي المدرسي ومناهج الدراسة بما يساعد التلميذ على التكيف.

(حسين طه،2004،ص85)

2- الإرشاد النفسي:

المرافقة النفسية فيه عبارة عن تقديم مساعدة نفسية للتلاميذ، تهدف هذه الأخيرة إلى تحسين قدرة المتعلم على مجابهة المشاكل والتصدي لها وتكييف نفسه مع ظروف حياته وإستغلال إمكاناته الإنفعالية والعقلية دون التعرض لإحباط.

ويكون هذا الإرشاد عبارة عن موجه للسلوك الأمثل، أي أنه يسعى إلى الأثير على السلوك وتغيير مساره، وبرغبة من التلميذ يلجأ للمرشد النفسي ليساعده ويقدم له خطط من شأنها أن توفر ظروف تسهل حدوث تغيير للسلوك، وجعل التلميذ فردا أكثر إستقلالية ومسؤولية قادرا على إختيار ما يريد في ظل الظروف المناسبة.

(يوسف مصطفى،2002،ص26)

أهداف الإرشاد النفسي:

- مساعدة التلميذ على فهم نفسه في مراحل النمو المختلفة خصوصا مرحلة المراهقة والوصول به إلى أحسن مستوى.
- مساعدة التلميذ في حل مشكلاته النفسية والتعليمية التي تواجه التلميذ في الوسط المدرسي.
- تدريب التلميذ على كيفية بناء علاقات إجتماعية متعددة.

(سيد مرسي،1986،ص179)

3-الإرشاد المهني:

في هذا المجال تعتبر المرافقة النفسية مساعدة للفرد في إختيار مهنته بما يتلاءم مع إستعداده وقدراته وطموحاته وظروفه الإجتماعية، والسعي لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني، لجعل الشخص المناسب في المكان المناسب، ويهدف هذا النوع من الإرشاد إلى مساعدة الفرد في معرفة قدراته الكافية نحو اختيار المهنة ومتابعته أثناء العمل، لضمان النجاح والإستقرار والعمل على إكساب الفرد المرونة الكافية والخبرات اللازمة لمواجهة تغيرات الحياة المهنية. (حامد زهران،1980،ص373)

أهداف الإرشاد المهني:

- مساعدة الفرد على معرفة قدراته المهنية المستقبلية.
- مساعدة الفرد على الرضا على المهنة الذي ينعكس على حياته الإجتماعية النفسية.
- التغلب على المشكلات التي تعترض المسار المهني الخاص به.
- إكتساب مهارات وخبرات مهنية خاصة.

4- الإرشاد الأسري:

المرافقة النفسية عملية مساعدة لأفراد الأسرة على فهم الحياة الأسرية، وحاجاتها بشكل دقيق والتعرف على مشكلاتها ومحاولة إيجاد سبل لحلها، بالإضافة إلى إعانتها على فهم المعوقات التي تحول دون حل تلك المشكلات، وذلك بالاستعانة بالمرشد النفسي من أجل تحقيق التوافق والصحة النفسية والأمن النفسي.

تهدف المرافقة النفسية في مجال الإرشاد الأسري إلى تقديم العون والمساعدة لأفراد الأسر وتحقيق السعادة والاستقرار، وتقديم خطط ممنهجة لتنشئة الأطفال بصورة سليمة والمساعدة في تبصير أفراد الأسرة بأدوارهم الأسرية. (محمد مشاقبة،2015،ص184)

أهداف الإرشاد الأسري:

- توثيق قنوات الاتصال بين أفراد الأسرة.
- تعديل أنماط العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة وتصحيح الأدوار فيما بينهم.
- مساعدة الأسرة في مواجهة المشكلات التي تعترضها.
- تعليم أفراد الأسرة كيفية المشاركة في القرارات وإبداء آرائهم.

(محمد السفاسفة،2003،ص95)

نستخلص من هذا العنصر بأن للمرافقة مجالات عدة ومتنوعة تسعى كلها لنفس الهدف بالرغم من اختلاف طرق استخدامهم المرافقة النفسية، وهذا ما يؤكده ضرورتها وأهميتها البالغة.

رابعا: أهداف المرافقة النفسية

لأهداف المرافقة النفسية عموما قيمة عظيمة في حث الفرد على إحداث تغيرات على حياته الشخصية ومن بين الأهداف التي تسعى لها هاته العملية نجد ما يلي:

- وضع خطة تربوية للكشف على قدرات التلاميذ.
- جمع معلومات حول مختلف جوانب النمو وحصر مشكلاته.
- مساعدة المتعلم على الإستبصار بقدراته وفهم إمكاناته.
- تكييف طرق التعليم وتعديلها لخدمة المتعلم.
- مساعدة التلميذ في توجيهه نحو تخصص أو مهنة معينة.
- تحقيق الصحة النفسية.
- تحسين العملية التربوية.
- الرفع من التحصيل الدراسي.
- الرفع من تقدير الذات.
- بناء هوية ذاتية للمتعلم.
- علاج المشكلات التي يتعرض لها التلميذ.
- ربط طرق الإتصال والتواصل بين المدرسة والأسرة والتلاميذ.

- تمكين المتعلم من التدرب على بناء خطط وإستراتيجيات لحل مشكلاته بنفسه.
(حناش فضيلة،2011،ص52)

خامسا: عوامل نجاح المرافقة النفسية

تحتاج المرافقة النفسية إلى عدة عوامل من أجل الوصول إلى الهدف الأسمى لها ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

- المشاركة الانفعالية وهو الشعور الذي يحسه الطرفين اتجاه بعضهما البعض، ويتسم بالتفاهم والإحترام والثقة المتبادلة.
- التركيز على محتوى المرافقة النفسية وحول موضوع المشكل وعلى مضمون الأفكار والمشاعر التي تصدر من التلميذ.
- يجب أن يتمتع المرافق بالحكمة في القول، الفعل، الأسوة الحسنة، التروي في الكلام والأحكام، الصبر والتأثير الإيجابي في نفس التلميذ.
- الطمأنينة والتعبير عن المشاعر الحقيقية بكل حرية وصراحة وأمانة وإخلاص من كلا الطرفين.
- حسن الإصغاء والإستماع الجيد، حسن الملاحظة، التركيز، الإنتباه لكل نقطة التدخل، بإتاحة الفرصة للتلميذ بالكلام والسلوك والبوح والتفريغ الإنفعالي.
الصداقة والبشاشة يجب أن يكون التعبير غير لفظي مشجع للتلميذ على وضع ثقته في المرافق. (صياد نعيمة،2010،ص121)
- الثقة المتبادلة مهمة جدا بين الطرفين لنجاح عملية المرافقة النفسية.
- المسؤولية المشتركة يتوقف نجاح عملية المرافقة النفسية على مدى فهم كل من الطرفين لدوره ومسؤوليته وتحملها.
- مظهر المرافق المناسب وجلسته وصوته الواضح، وتعبيرات وجهه وإظهار اهتمامه بالتلميذ أمور هامة تؤدي إلى نجاح عملية المرافقة النفسية.
- تحديد المكان والزمان، إن عملية المرافقة المرافقة النفسية تجري في أوقات مختلفة وفي أماكن متغيرة نظرا لظروف كل من المرافق والتلميذ، وتحدد حسب برنامج مسطر من قبل الطرفين.
- السرية والخصوصية التي تعتبر دليل على احترام المرافق لنفسه ولتلميذه وتعزيز الثقة بينهما.

- التسامح مهم جدا في بناء علاقة المرافقة النفسية.
- الإحترام المتبادل مهم جدا من أهم مظاهره اعتراف المرافق بقيمة الطالب وقدرته على التفكير والسلوك البناء والإستجابة الإيجابية لما يقوله ويفعله.

(صياد نعيمة،2010،ص121نفس المرجع)

سادسا: خصائص المرافقة النفسية

يلعب المرافق دورا أساسيا غير أنه لا يقدم حلول المسائل بل يوجه ويرشد المتعلم نحو الزاوية التي يجب تطويرها ولنجاح هذه العملية يجب أن توفر جملة من الخصائص وهي كالتالي:

1- **خصائص شخصية:** التي تمثل الخبرة الفنية والسلوكية للمرافق وقدراته على التفاوض وحل المشكلات الفردية والجماعية وكذلك مدى قابلية الإستماع، التعاطف والتحكم في العمليات.

2- **خصائص بيداغوجية:** وهي تشير إلى مهارات والقدرات التي يستعملها المرافق بينه وبين المتعلم من جهة وبين المتعلم والمعرفة من جهة أخرى أنها تمثل في آن واحد المهارة في التواصل أو المعرفة كيفية بناء أنشطة وتبسيط المعرفة وتقديمها للمتعلم في القالب الخاص المميز لكل فرد من أفراد الجماعة بحيث يجعل المتعلم يحس بأن المرافق يهتم به بشكل خاص ومميز. (عدس،2000،ص50)

3-**التخصص (التأهل):** وتتمثل في المهارات العملية أو المعرفية حول المواضيع المندرجة ضمن محتويات التكوين من جهة وبين المعلومات التي تتمحور عليها المرافقة من جهة أخرى.

4- **خصائص التقنية:** يطور المرافق مهاراته في تكنولوجيا بيئة التكوين دون أن يكون خبيرا وذلك بإستعماله الجيد للتكنولوجيا المعلومات والإتصالات حتى يمكن تأدية مهامه أي قدراته على التنويع في الوسائل التي تشبع المتعلم حب الإطلاع والرغبة في مواكبة التطور.

إضافة إلى ذلك هنالك العديد ن الخصائص نذكر منها:

5- **كشف الذات:** فهم الذات أي أنه يساعد المرافق المتعلم على الكشف عن ذاته وأن يعي قدراته وإستعداداته وأهدافه.

6- **الآنية:** أي وصف حالة المتعلم الحالية هنا والآن.

7- **المواجهة:** والمقصود بذلك إظهار التناقضات في سلوك المتعلم سواء كانت شعورية أو عاطفية أو عقلية.

8- **التعاطف والمتقدم:** يعني بذلك أن يفهم المرافق ما بين السطور أي رؤية السلوكيات الغير واضحة.(عدس،2000،ص50)

سابعا: مهام المرافق النفسي

للمرافق دور هام في سير عملية المرافقة النفسية وتتمثل مهامه فيما يلي:

- مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشاريعهم وفق رغباتهم ووفق الحاجات التي يتطلبها المنهج التربوي.
- تطبيق اختبارات نفسية وأكاديمية على التلاميذ، وتقييم نتائجهم وتحليلها وتبليغها للفريق التربوي.
- الإطلاع على ملفات التلاميذ وعلى جميع المعلومات التي من شأنها أن تساعد على ممارسة عملية المرافقة والتوجيه والإرشاد.
- متابعة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات من الناحية النفسية، الأسرية والبيداغوجية وغيرها من أجل الحفاظ على السير الحسن للتعلم.
- إقامة وتنشيط حصص لإستقبال الأساتذة والتلاميذ والأولياء.

إجراء حصص وفحوصات نفسية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة. (سمية وناس،2016، ص19)

نستخلص بأن للمرافق دور في ربط وإستكمال عملية المرافقة النفسية من خلال إيصال المرشد والمسترشد إلى إستراتيجيات تحكم العلاقة وترمي إلى تحقيق أهدافها.

ثامنا: إستراتيجيات المرافقة النفسية المدرسية

1- **إستراتيجية تبديد المخاوف والتوترات:** والتي ترتكز على ما يلي:

1-1: تفكيك وتبديد المخاوف الوهمية:

التي كثيرا ما تشوش عقل المتعلمين وتجعل الكثير منهم يفكرون في القلق أكثر ما يفكرون في كيفية مواجهة إمتحان عن طريق ترسيخ مفاهيم وتصورات جديدة حول مفهوم القلق نفسه، بإعتبار أن الحيرة والحسرة والتوتر والقلق العادي المتمركز حول النجاح في الدراسة أمرا ضروريا ومطلوبا لأنه عامل محفز ومحرض على النجاح لكونه:

- يجعل المتعلم يحشد طاقته ويبذل قصارة جهد من أجل النجاح.
- يجعل المتعلم أكثر إستعدادا للإمتحانات من خلال كثرة التساؤل والاستفسار وإزالة الغموض وغيرها.
- يجعل المتعلم يسيطر عليه التفكير في النجاح الذي يعتبر احد طموحاته المغرية.
- يجعل المتعلم يسعى لإيجاد الحلول للمشكلات والصعوبات التي تواجهه.

أما عدم القلق ولا الحيرة حول الدراسة، إذا كان المتعلم غير متوتر ولا مبالي أهمية الإمتحانات مسلما أمره للقدر، فلا يمكن له ان يستفز لبذل مجهودات كبيرة ولا التفكير في الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجهه. بقدر ما يستسلم للواقع ويحاول إيجاد تبريرات لعدم إهتمامه. وهذا النوع هم الذين تسيطر عليهم الأفكار السلبية والإنهزامية التي تجعلهم يستثقلون أي راجعة أو أي تذكير أو تنبيه لها. ويسيطر عليهم القلق الشديد أيام الامتحانات الرسمية.

أن القلق المرضي الشديد ينشأ لا ينشأ من فراغ بل ينمو لدى المتعلم من الممارسات والسلوكات بعضها لها علاقة به كعدم المراجعة وترك الدروس تتراكم، والتعاون خلال الدراسة وغيرها وبعضها ترتبط بالمحيط المدرسي والأسري، من خلال الضغوط التي تمارسها الأسرة على المتعلم بمنعه من اللعب اللهو والتركيز فقط على الدراسة وغيرها.

(عبد السلام،2015،ص14)

1-2- **تهوين التصورات المبالغة لموقف الامتحانات:** عن طريق:

- إبراز الموقف التقويمي من خلال الإمتحان، بإعتباره حدثا عاديا وطبيعيا في سيرورة التعلم والتعليم، بإعتبار أن الحياة كلها هي مواقف إمتحان في كل مراحل الإنسان. مثل موقف إجراء فحص طبي أو موقف زرع قطعة أرض فهي موقف الإمتحانات حياته الطبيعية.
- إبراز أن الإمتحانات ماهي إلا أسئلة مستوحاة من الشيء تعلموه وبالتالي فكل الإجابات موجودة في كل كراريسهم وكتبهم.
- أن الإمتحانات ماهي إلا وسيلة للتدريب والتربية المتعلم على كيفية مواجهة مشكلات الحياة الطبيعية بعد تخرجه.
- إبراز أن الغاية من الدراسة والامتحانات هو بناء شخصية المتعلم نفسه وإعداده للحياة ليكون مواطنا صالحا، يستطيع مواجهة التحديات والصعوبات في مستقبله المهني والإجتماعي والعائلي.
- وغيرها من التفسيرات الممكنة لطبيعة الإمتحانات ودراسة التي تجعل المتعلم يعيد النظر في تصوراته ومواقفه أو أحكامه المسبقة حول الإمتحانات مهما كان نوعها ووزنها. (عبد السلام،2015،ص15)

2- **إستراتيجية تعزيز الثقة بالنفس:** من خلال غرس القناعات الفكرية الآتية:

الاقتناع أنه لا يوجد المستحيل في الحياة، فعندما نريد نستطيع، "وإذا عزمت فتوكل على الله".

الإقتناع أن النجاح يتحقق بـــ:

- الجدية والإنضباط في الدراسة.
- بالتنظيم والإستمرارية خلال المراجعة.
- العزيمة والإرادة، وتجنب التهاون واللامبالاة.

- الاعتماد على النفس.
- الاقتناع أنه كلما توفرت الشروط السابقة كلما زاد شعوره بقدراته وإمكانياته وزادت دافعيته للتعليم أكثر.
- الاقتناع أن مستقبل أي متعلم من صنع يديه.
- الاقناع أيضا أنه لا يوجد فشل في الحياة بقدر ما توجد تجربة نستفيد منها ونحاول مرة أخرى فنحقق ما نريد بسهولة ويسر.
- الاقتناع أن النجاح ليس حقا يطلب بالضغوط والإحتجاجات بقدر ما هو استحقاق يثبت بالجهد والإجتهاد والعمل المستمر خلال المسار الدراسي في الإمتحانات المختلفة العادية والرسمية.

3-**إستراتيجية زرع الأمل:** عن طريق:

- إبراز نماذج وحالات من المتعلمين عاشوا ظروفا صحية وإجتماعية متوترة لكنهم صمدوا وحققوا النجاح والتفوق.
- التأكيد على نماذج رغم تكرار خبرات الفشل والرسوب عدة مرات إلا أنهم وصلوا وحققوا النجاح. حالات لأمهات وآباء في سن الأربعين والخمسين، موظفون في مختلف القطاعات نجاحا في شهادة البكالوريا وحققوا مشاريع حياتهم المؤجلة سابقا.
- التأكيد على أنه لا توجد مشكلة أو صعوبة في الحياة إلا ولها حلولا وليس حلا واحدا، "إن بعد العسر يسرا".
- التأكيد أن العمل والإجتهاد هما اللذان يحققان الأمل.

فالإستراتيجيات النفسية السابقة تصلح مع كل الحالات وبشكل خاص المتعلمين الذين يظهرون مشعر الإحباط وضعفا في تقديرهم لذواتهم. (عبد السلام،2015،ص16)

خلاصة الفصل:

مما تم عرضه في هذا الفصل نلخص إلى أن المرافقة النفسية والتعليمية من أهم فروع علم النفس التطبيقية، وأنها عملية باتت ضرورية لا غناء عنها في المؤسسات التعليمية والتربوية، حيث تعدد طرائقه ووسائله من أجل تقديم خدمات المرافقة للمسترشدين في مختلف المراحل العمرية وخاصة مرحلة البكالوريا، وذلك من خلال مساعدته على إستبصار بذاته وتزويده بمهارات دقيقة وفعالة، ومساعدته في التخلص من مشكلاته المختلفة، وبهذا تحقق التوافق النفسي والمدرسي في هذه المرحلة.

الفصل الثالث: قلق الامتحان

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد

1.مفهوم القلق

2.مفهوم قلق الامتحان

3.تصنيف قلق الإمتحان

4.أعراض ومظاهر قلق الإمتحان

5.مكونات قلق الامتحان

6.أسباب قلق الامتحان

7.النظريات المفسرة لقلق الامتحان

8.طرق قياس قلق الامتحان

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات النظرية هذا ما تأكده بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ، خاصة المشكلات التي تنتج قبل وبعد وأثناء الامتحانات، هذه الأخيرة تعتبر من بين المواقف الهامة في المسيرة الدراسية للتلميذ حيث يتم من خلالها الوقوف على مستوى الدراسي له، وتعرف هذه العوامل التي قد تؤثر على الأداء في الامتحان، بقلق الامتحان.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم القلق، مفهوم قلق الامتحان، تصنيف قلق الإمتحان، أعراض ومظاهر قلق الإمتحان، مكونات قلق الإمتحان، أسباب قلق الإمتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، طرق قياس قلق الامتحان.

أولا: مفهوم القلق

تعريف فرويد: هو عبارة عن نوع من الإنفعال المؤلم، يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة(كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة). لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (مصطفى الجلالي،2008،ص287)

تعريف أحمد عكاشة: القلق هو شعور غامض غير سار بوجود الخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية الخاصة كزيادة نشاط الجهاز العصبي اللإرادي، ويأتي في نوبات متكررة مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو الحبسة في الصدر أو الضيق في التنفس...إلخ . (سهيل المطيري،2005،ص278)

- القلق عبارة عن ردة فعل الفرد على الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور، والمهم شخصيا، حيث يشعر بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل.

(جميل رضوان،2000،266)

فهوم قلق الامتحان

- تعريف لمعان الجلالي هو حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضراب في الجوانب المعرفية و الانفعالية ويكون مصحوب بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه أو يحس بها عند مواجهة لموقف الامتحان أو تذكره له. (محمد خالدي، 2009، ص130)

- تعريف محمد حامد زهران قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط و الانفعالية، وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد من الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته.

(محمد حامد زهران، 2000، ص96)

- تعريف محمد قاسم عبدالله رد فعل انفعالي محتواه الخوف متناسبة مع المثير أو الموقف الذي يستدعيها، وهو حالة عامة تتواجد عند كل الأفراد الذين يخبئون مثل هذه المواقف الامتحانية.(محمد قاسم عبدالله ، 2004 ، ص473)

- تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي هو حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه ،سواء لنقله الى سنوات دراسية أعلى، أو

لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (عطا الله ، 2011 ، ص3)

– تعريف جون (1985) لقلق الامتحان هو حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية و المعرفية والفسيولوجية.

– تعريف علي محمد شعيب (1988) هو تلك الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطرابات لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية. (محمد الخالدي، 2009، ص130)

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص بأن قلق الامتحان هو الشعور بعدم الارتياح والخوف من اجتياز الامتحان ويصاحب ذلك عدة أعراض نفسية تؤثر على الطالب.

ثالثا: تصنيف قلق الامتحان

أوضحت الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنهجية بين القلق و الأداء، حيث أن الاثارة المنخفضة للقلق يصاحبها أداء غير كافي، والاثارة القوية جدا يصاحبها أداء متدهور، أما اذا كان القلق متوسطا ومعتدلا يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء التلميذ في الامتحان إلى نوعين من القلق الى قلق امتحان ميسر، وقلق امتحان معسر. (محمد، 2000، ص98)

2-1- قلق الامتحان الميسر

هو قلق الامتحان المعتدل، ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويسير أداء الامتحان.

وحسب " حينا آرميندايز(1991) " فان قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان الى تحسين الأداء في الامتحان.

(محمد،2000،ص98)

2-2- قلق الامتحان المعسر

هو قلق الامتحان المرتفع، ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الاعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان.

ويرى دونالدسون (1991) أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) يؤثر تأثيرا سلبا في التحصيل الدراسي، وفي أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) ولذلك فان قلق الامتحان المعسر قلق غير ضروري ويجب خفضه و ترشيده

(محمد،2000،ص98)

رابعا: أعراض ومظاهر قلق الامتحان

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

1- التوتر والأرق وفقدان الشهية وتسلط بعض الأفكار السواسية قبيل ليالي الامتحان.

2- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.

3- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغثيان.

4- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل و أثناء تأدية الامتحان.

(الضامن، 2003، ص221)

5- الخوف والرهبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان.

6- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

7- الارتباك والتوتر و نقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس.

8- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.

9- الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.

خامسا: مكونات قلق الامتحان

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسيين هما:

1- **المكون المعرفي أو الانزعاج:** يعرفه سبيلبرجر (1980) بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي حول نتائج الإخفاق (الرسوب)، ويتمثل في الأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري، والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي: "يعرفه سبيلبرجر (1980) بأنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي"، فيشير مكون الانفعالية الى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية، والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الطالب في مواقف التقويم، بالإضافة الى مصاحبات فسيولوجية وهذا يمثل حالة القلق. (سايحي،2004،ص8)

سادسا: أسباب قلق الامتحان

توجد مجموعة من الأسباب والعوامل التي تدفع بالتلاميذ الى الشعور بحالة قلق الامتحان، والتي من أهمها ما يأتي:

- الشخصية القلقة.
- عدم استعداد الطالب للامتحان.
- طريقة اجراء الامتحانات.
- عامل الأسرة.
- المعلم.
- مواقف التقويم ذاتها.
- التعلم الاجتماعي مع الآخرين (بوترة،الأسود،2020،ص247)

أما (زهران 2000، 199) فيرى الأسباب التالية للقلق :

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقع الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.
- قصور الاستعداد كما يجب.
- الاتجاهات السالبة لدى التلاميذ والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر اليها على أنها تهديد دائم.
- الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.
- محاولة ارضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة أو مخيفة غير شرطية مثل: التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
- الضغوط المباشرة حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل. (بوترة،الأسود،2020،ص248)

سابعا: النظريات المفسرة لقلق الامتحان

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز الشيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

1- نظرية الحافز:

التي تقوم على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزه الى انجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق.

ولقد وجه النقد لهذه النظرية من خلال قانون بيركس دودسون Dodson yerkes الذي أوضح أن القلق المرتفع يساعد بصورة نسبية في انجاز المهام البسيطة، ويساعد القلق المنخفض بصورة نسبية في انجاز المهام المعقدة.

(محمد زايد،2003،ص171)

2- النظرية الانفعالية:

قلق الامتحان لا يختلف عن الأشكال الأخرى للقلق والفوبيا، إلا أن موضوع الخوف واضح، فقلق الامتحان يظهر كرد فعل انفعالي أقل شدة من الخوف، وبالنسبة للنظرية الانفعالية، قلق الامتحان سببه نشاط كبير للجهاز العصبي الاعاشي، فرد فعل الجسم والأعراض المذكورة سابقا هي نتاج نشاط الجهاز العصبي المستقل، أي بصيغة أخرى السلوكات الناتجة عن القلق تعتبر كنتيجة مباشرة للنشاط الفيزيولوجي الذي يصبح كمسبب لأخطاء معرفية. (ساعد،2003،ص22)

3- نظرية التداخل:

يفترض أن القلق أثناء الاختبارات يتداخل مع قدرة الطالب على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفونها جيدا، ويمكن أيضا أن يتداخل القلق مع التعلم والاستذكار بصفة خاصة اذا كانت المادة جديدة ومعقدة. (زايد،2003،ص172)

ونتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (1952) وآخرون وواين (1980-1972)

قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقل في موقف الامتحان هو دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها والتي هي ضرورية للانجاز الجيد في موقف الامتحان بالنسبة للأداء لها تفسير يتصل بالانتباه، فالتلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة المطلوبة في موقف الامتحان أو الاستجابات غير المرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. (سايحي،2004،ص92)

4- نظرية القلق الدافع: لسبينس وسبين Spence & Spene (1985)

ترى أن الاختبار قوة دافعة في اتجاهين أما ميسرة أو معيقة، فكلما زاد مستوى القلق ازداد مستوى الأداء والانجاز وفاعلية عمليات التفكير، وبالتالي يزداد التحصيل، وكلما قل انخفض مستوى الأداء والانجاز أي أن خصائص دافع القلق قد تكون ميسرة أو معيقة للتعلم، بحيث أنه في المواقف التي يكون فيها سلوك الاستجابة الصحيحة قويا، يضعف سلوك الاستجابة الخاطئة، كما هو الحال في الاختبار السهل يقوي قلق الاختبار الاستجابة

الصحيحة فتظهر ويجعل الاستجابة الخاطئة في عتبة أقل، بينما في الاختبار الصعب يقوي قلق الامتحان الاستجابتين الصحيحة، والخاطئة وتكونان متساويتين في القوة مما يسبب ارتفاع في نسبة الاستجابات واعاقة التعلم. (المالكي،2010،ص32)

5-النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها ايجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوساط المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوطات ومشكلات، وقلق الامتحان استراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير يظهر في أنماط سلوكية متنوعة مثل: التعرق وزيادة افراز الأدرينالين والبكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة والتشنج.(عصفور،1994،ص54)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح لنا وجود تباين في تفسيرها لظاهرة قلق الامتحان، فكل نظرية تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى، والحقيقة أن هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان، الذي يعتبر تكيف سلبي مع مواقف التقييم يؤدي الى تشتت الانتباه وعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة الى العادات السيئة والتي تؤدي بدورها الي قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها أثناء الامتحان، وقد يكون هذا القلق دافعا اذا كان معتدلا أو متوسطا ويؤدي الى النشاط والأداء الجيد.

ثامنا: طرق قياس قلق الامتحان

يعتبر قياس قلق الامتحان من المتغيرات النفسية التي طالما شكلت موضوع بحث ودراسة لكثير من الباحثين والمختصين، وذلك بسبب صعوبة التوصل إلى معايير ثابتة ومحددة، يقاس بواسطتها متغير قلق الامتحان وغيره من التغيرات المشابهة له، لذا فانه لا يوجد أسلوب موحد لقياس مثل هذه المتغيرات، وفي ما يلي بعض الطرق والاساليب التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي لقياسها:

1- **أسلوب قياس الاستجابات الفسيولوجية:** نظرا لكون أعراض قلق الامتحان متنوعة ومختلفة؛ فمنها الأعراض النفسية ومنها الأعراض المعرفية، ومنها كذلك الأعراض الجسمية(الفسيولوجية)، وهي الأكثر الأعراض ظهورا، وأكثرها دقة، ويمكن أن يستدل على وجود قلق الامتحان لدى الفرد، وذلك من خلال ملاحظة بعض الأعضاء الجسمية

المسؤولة على ذلك، كارتفاع ضغط الدم، زيادات مرات التنفس، احمرار الوجه، التعرق، تسارع نبضات القلب. (فاروق،2001،ص30)

ومن السلبيات البارزة في هذا الأسلوب ان القياس قد لا يكون دقيقا، لأن الأشخاص يختلفون في شكل وحجم الاستجابات، بحيث ان عدد نبضات بعض الأفراد وهم في حالة القلق الشديد تكون معادلة للعدد نبضات أفراد آخرين وهم في حالة هدوء مثلا، لذا في ان هذا الأسلوب يحتاج الى أشخاص مدربين على عمليات القياس باستخدام الأجهزة المخصصة لذلك، كما يستوجب قياسات عديدة لكل شخص في حالاته المختلفة (قلق شديد، قلق معتدل، هدوء...الخ)، وهو ما يجعل تكلفة هذا الأسلوب المالية باهضة للغاية. (دعباس،1995،ص29)

2- **أسلوب الملاحظة المباشرة:** هو أحدى الأساليب واسعة الاستعمال في البحوث النفسية التربوية، وخاصة في البحوث التجريبية، ويعبر عنه في مجال البحث العلمي باسم شبكة الملاحظة، وهو مفيد بصفة خاصة مع الأفراد الذين لا يمكنهم التعبير اللفظي، مثل الأطفال الصغار، والمعوقين، وفي حالة اختلاف لغة الفاحص عن المفحوصين، ويتم هذا الأسلوب عن طريق ملاحظة الباحث (الفاحص) للمفحوص ملاحظة مباشرة في موقف محدد من المواقف، ولمدة زمنية محدودة ويسجل الفاحص ملاحظاته في سجل معد مسبقا لذلك الغرض، ثم يقوم بتحليل النتائج التي سجلها انطلاقا من الاستجابات (السلوكيات) التي صدرت عن المفحوص في ذلك الموقف (الامتحان مثلا)، وبناءا على ذلك يصدر حكمه بوجود قلق الامتحان لدى ذلك المفحوص أو عدم وجوده.
(شكري،1988،ص144)

ولهذا الأسلوب سلبيات كذلك، من اهمها عدم صلاحياته للعينات الكبيرة، نظرا لما يتطلبه من تركيز ودقة، بحيث يفضل أن يعين لكل مفحوص واحد ملاحظ خاص به، كما أن أسلوب الملاحظة يتطلب قدرة زمنية تسبق عملية القياس، يتعارف فيها الفاحص على المفحوص، ويألف المفحوص وجود الفاحص، وتتوقف دقة أسلوب الملاحظة على قدرات الفاحص المختلفة (النظر، التركيز، السمع...الخ)، وهو ما يجعل هذا الأسلوب غير مناسب لكثير من الفاحصين.

3- أسلوب التقرير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي لوصف حالة قلق الامتحان لدى التلميذ، وبتم ذلك بأن يطلب الفاحص من التلميذ أن يقدم وصفا أو تقريرا عن الحالة التي يحس بها اتجاه موقف الامتحان، ويكون التقرير المقدم اما وصفيا، أو في شكل اجابة على مجموعة من الأسئلة.

(دعباس،1995،ص29)

باقتراح بدائل للإجابة، وهو من أكثر الأساليب استعمالا في البحوث النفسية والتربوية، نظرا للدقة التي يتميز بها (خاصة ان كان المقياس مقننا)، وكذلك نظرا بسهولة تطبيقه والحصول على نتائج.

غير أن هذا الأسلوب له بعض السلبيات التي لا يجب أن يستهان بها، والتي من بينها، أنه يصعب قياس التغيرات الطارئة في احساسات الفرد وشعوره، والتي يكون القلق خلالها بمثابة حالة عابرة وليست سمة مستديمة، صعوبة قياس القلق اذا أنكره الفرد بتبريرات دفاعية، كما أن هذا الأسلوب لا يمكن الباحث من اكتشاف مسببات القلق وعوامله لدى المفحوص. (دعباس،1995،ص29)

ولقد نشطت البحوث التجريبية حول القلق بأنواعه، منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بعد أن نشرت "جانيت تايلور" سنة 1951 مقياس القلق الصريح، ثم توالت بعد ذلك الدراسات حول هذا الموضوع، الشيء الذي نشّط معه بناء الإختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بقياس النوع المختلفة للقلق ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- مقياس قلق الإمتحان "علي شعيب 1987"
- مقياس عبد الرحمان الطريري. (الطريري، 1992، ص264)
- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان (يعقوب 1993، ص264)
- مقياس الإتجاه نحو الإمتحان "ليلى عبد الحافظ" (قمحاوي، 1995 ،ص37)
  مقياس "ماندل وساراسون"، 1952 (قمحاوي، 1995، ص20)
- مقياس قلق الإمتحان محمد حامد زهران، 1999 (سايحي، 2004، ص95)
- قائمة قلق الإختبار "سبيلبرجر" (عثمان،2001،ص82)
- مقياس "سارسون" والصورة الحديثة تتألف من 30 فقرة (عليمات،2006)

- مقياس "مصطفى السنباطي" (السنباطي،2009،ص35)

يلاحظ من خلال المعلومات المقدمة سلفا أن موضوع القلق عموما، وقلق الإمتحان بشكل خاص، قد شغل حيزا مهما في بحوث ودراسات علم النفس وعلوم التربية، ويستدل على ذلك من خلال الكم الهائل من المقاييس المنجزة لقياس هذا الإضطراب، وتعتبر الدراسة الحالية واحدة من بين الدراسات التي إهتمت بالموضوع، وصممت لقياس مقياسا خاصا، في ضوء وجهة النظر المعرفية، المتمثلة في النظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية لـ: "ألبرت أليس"، حيث أن التراث النظري في موضوع قلق الإمتحان في حدود علم الباحث لا يوفر للمرشدين والمختصين مقياس يعتمد على وجهة النظر المعرفية. (غربي،2015،ص128)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق ذكره أن قلق الإمتحان يتصدر قائمة المشكلات المدرسية التي يواجهها التلاميذ بصفة عامة، ويمكن أن تزداد حدته عند التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية.

حيث يعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد، وبين عوامل الموقف الاختباري، وتجتمع هذه العوامل لتدعيم المكونات المعرفية التي بدورها تحفز المكونات الانفعالية، وتظهر بعض المظاهر النفسية كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة، وبعض المظاهر الفسيولوجية كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الإمتحان.

القسم الميداني

الإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الميدانية

القسم الميداني: الإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الخصائص السيكومتيرية لأداة الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية همزة وصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، إذ يعتبر من أهم مراحل البحث العلمي لأنه جوهر أي دراسة وذلك من خلال دقة اختيار منهج الدراسة، ومن خلال جملة الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بداية بمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، ومعرفة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

أولا : منهج الدراسة

المنهج هو الطريقة التي يسلكها الباحث للإجابة عن الأسئلة التي تثيرها المشكلة كما يعتبر "المنهج" الوسيلة التي يمكننا عن طريقه الوصول إلى الحقيقة او مجموعة الحقائق في أي موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في موقف آخر.

(منسي،2003، ص23)

ويعرف كذلك على أنه التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات.

(أبو علام،2004،ص4)

اعتمد في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لكونه الأنسب مع طبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه "عبارة عن جميع البيانات بنوعيها الكمي والكيفي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها أو بين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات". (عزاوي،2008،ص98)

ثانيا: حدود الدراسة

الحدود الزمنية: لقد أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من يوم 14 ماي 2022 إلى غاية 19 ماي 2022.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة ببعض ثانويات ولاية الوادي.

الحدود البشرية: تستند هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

الحدود الموضوعية:

- اهتمت هذه الدراسة بالمواضيع المرتبطة أساسا بالمرافقة النفسية المدرسية.
- اهتمت هذه الدراسة بالمواضيع المرتبطة أساسا بقلق الإمتحان لدى تلاميذ البكالوريا.

1-مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، أو مجموعة من الأفراد تشترك في صفات وخصائص محددة من قبل الباحث، إنه الكل الذي نرغب في دراسته، لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمى العينة.

حددنا في اختيار مجتمع الدراسة أن يكون أفرادها عدد من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي وتتكون هذه العينة المختارة عشوائيا من مجتمع الدراسة من تلاميذ البكالوريا

ثالثا: عينة الدراسة

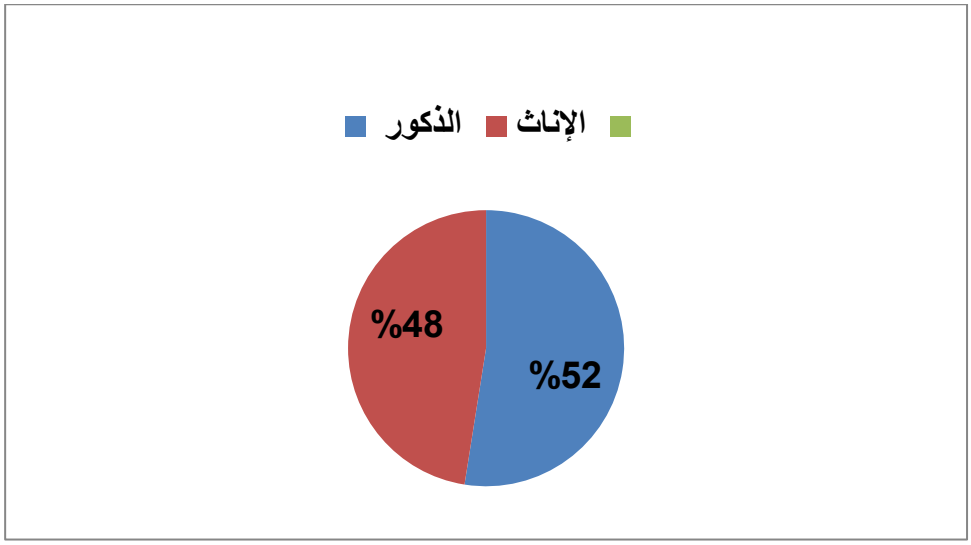
تعرف على أنها العينة التي يكون فيها جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين ومحددين، ويشترط فيها توفر الفرصة المتكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع لان يكونوا ضمن العينة المختارة. (عبيدات ذوقان،2005،ص100)

لذلك فعينة الدراسة جاءت موزعة نحو الآتي:

جدول(1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	تكرارات	النسبة المئوية
الذكور	42	%52.5
الإناث	38	%47.5
المجموع	80	%100

شكل رقم (01) يتضمن توزيع أفراد العينة حسب الجنس

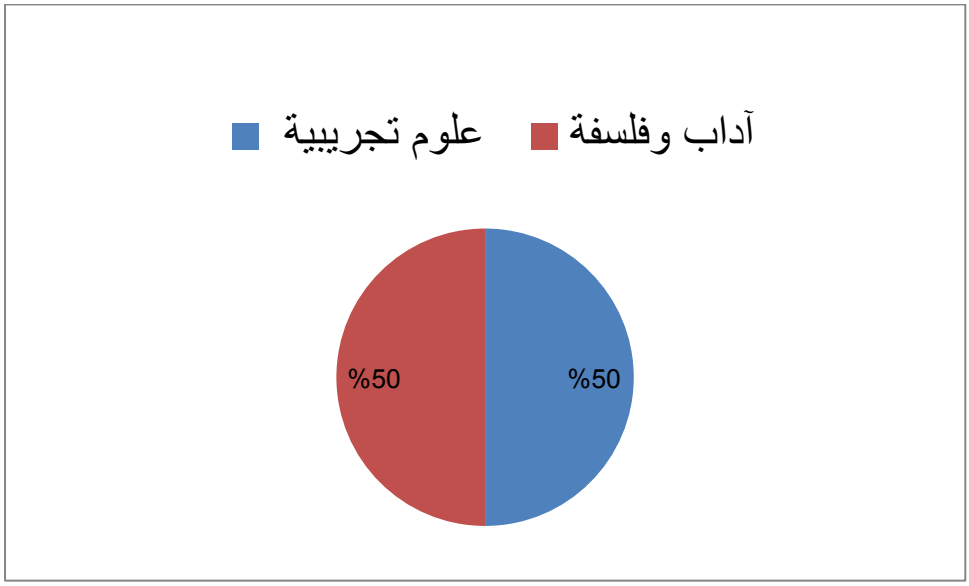


من خلال نتائج الجدول والشكل نلاحظ بأن نسبة الذكور التي قدرت ب(52.5%) أكبر من نسبة الإناث التي قدرت ب(47.5%)

جدول(2): توزيع أفراد العينة حسب الشعبة

الشعبة	تكرارات	النسبة المئوية
علوم تجريبية	40	%50
آداب وفلسفة	40	%50
المجموع	80	%100

شكل رقم (02) يتضمن توزيع أفراد العينة حسب الشعبة



من خلال نتائج الجدول والشكل نلاحظ بأن نسبة شعبة العلوم التجريبية (50%) متساوية مع نسبة شعبة آداب وفلسفة (50%)

رابعا: أدوات الدراسة

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الاستبيان حيث يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتو وضعها في استمارة ترسل لأشخاص المعنيين، عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواستطها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع وتأكد من المعلومات المتعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. (مراد،2005،ص101

يرتكز إختيار الباحث لأداة جمع البيانات على موضوع بحثه، ولأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال دراسة متغيرات البحث، وقد تم الإعتماد في الدراسة الحالية على

مقياس المرافقة النفسية المعد من طرف الباحثة "شريفة ملياني"، حيث يحتوي هذا المقياس على 20 بندا.

ومقياس قلق الإمتحان ل: (غربي،2015) في دراسته: فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث يحتوي هذا المقياس على 33 بندا.

خامسا: أدوات جمع البيانات

1- إستبيان المرافقة النفسية:

أ)- تعريف الإستبيان:

تم بناء الاستبيان من طرف الباحثة "شريفة ملياني" بمساعدة أستاذها، حيث تقيس الاستمارة مرافقة مستشار التوجيه والإرشاد التربوي والمهني نفسيا لتلاميذ الطور الثانوي.

ب)- وصف الإستبيان:

يتكون استبيان المرافقة النفسية من 20 فقرة، على 3 بدائل (دائما، أحيانا، أبدا)

ج)- طريقة تصحيح الاستبيان:

- جدول (03): يتضمن درجات الاستجابة على بنود استبيان المرافقة النفسية:

البدائل	الدرجات
دائما	ثلاث درجات
أحيانا	درجتان
أبدا	درجة واحدة

د)- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

من أجل التأكد من صدق وثبات المقياس ومن مدى ملاءمته لما وضع لقياسه، قامت الطالبة صاحبة المقياس " شريفي ملياني" بتطبيق استبيان المرافقة على عينة استطلاعية قدر عددها ب30 تلميذ من ثانوية الحكيم ابن رشد برقان موزعين كالتالي:

1- حساب صدق الاستبيان:

أ- **صدق الاتساق الداخلي:** "وهو العلاقة الإرتباطية الدالة احصائيا ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس" وقد استخدمته الطالبة في الدراسة.

ب- **الصدق التمييزي:** "وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي السمة" وقد استعانة به الطالبة في الدراسة.

2- حساب ثبات الاستبيان:

لحساب ثبات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة أستخدمت طريقتين وهما طريقة الفاكرومباخ وطريقة التجزئة النصفية وجاءت النتائج المدونة في الجدولين بالترتيب كما يلي:

جدول(04): يتضمن قيمة معامل الثبات لمقياس المرافقة النفسية (شريفة ملياني،2018)

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
المرافقة النفسية	20	0.81

(شريفة ملياني،2018،ص51)

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الثبات بلغت (0.81) وهذا ما يعطي للمقياس درجة عالية من الثبات.

جدول(05):يتضمن قيمة معامل الثبات لمقياس المرافقة النفسية (شريفة ملياني،2018)

المتغير	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
		قبل التصحيح	بعد التصحيح
المرافقة النفسية	20	0.54	0.70

نلاحظ من خلال الجدول أنه وجدت قيمة الثبات بعد التصحيح 0.70 وهي قيمة عالية ومقبولة.

2- إستبيان قلق الإمتحان:

صدق المحتوى: تم عرض مقياس قلق الامتحان على مجموعة من الأساتذة المحكمين التي يبلغ عددهم سبعة أساتذة بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% منهم.

الصدق التمييزي: بلغ الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان المقدر ب(21.4) أكبر من "ت" المجدولة المساوية ل(2.75) عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فإن الفرق بين درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة، دال إحصائيا. (غربي،2015،ص158)

ثبات مقياس قلق الامتحان:

بطريقة ألفا كرومباخ:

بلغ ثبات المقياس في الدراسة السابقة لـ (غربي،2015، ص164) قيمة (0.912).

بطريقة التجزئة النصفية:

بلغ الثبات بالتجزئة النصفية لاختبار قلق الامتحان (0.68) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) . (غربي،2015)

وصف مقياس قلق الامتحان ل"غربي عبد الناصر" في صورته النهائية:

استند غربي عبد الناصر في بنائه لمقياس قلق الامتحان على الأفكار اللاعقلانية الاحدى عشر لـ: البرت اليس، حيث تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة 3 بنود لكل فكرة من الأفكار سالفة الذكر، البند الأول يتعلق بقلق الاستعداد للامتحان (قبل الامتحان)، البند الثاني يتعلق بقلق أداء الامتحان (أثناء الامتحان)، والبند الثالث يتعلق بقلق انتظار نتيجة الامتحان (بعد الامتحان). وفي ما يلي يتم عرض جدول يوضح بالتفصيل عدد وأرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان:

جدول (06): عدد و أرقام بنود كل بعد من أبعاد مقياس قلق الامتحان		
البعـــد	**بنـــــوده**	**عدد البنود**
قلق الاستعداد للامتحان	1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31	11 بندا
قلق أداء الامتحان	2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32	11 بندا
قلق انتظار نتيجة الامتحان	3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33	11 بندا
المقياس الكلي :	من البند رقم (1) الى البند رقم (33)	33 بندا

ويتكون مقياس قلق الامتحان في صورته النهائية من (25) بندا موجبا، و(08) بنود سالبة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول (07): البنود الموجبة و السالبة في مقياس قلق الامتحان		
	البنود السالبة	**البنود الموجبة**
أرقام البنود	4-7-10-16-18-21-25-30	باقي البنود
عدد البنود	08	25
العدد الكلي	33 بندا	

يتم تطبيق المقياس على أفراد تزيد أعمارهم عن (11 سنة)، بحيث يطلب منهم الإجابة على جميع بنود المقياس، وذلك بوضع علامة (×) أمام أحد البدائل المتاحة (لا، نادرا، أحيانا، غالبا، نعم)، وبعد إنهاء الأفراد للإجابة على جميع بنود المقياس، يتم استلام الاجابات، ثم إعطاء درجة لكل إجابة، بحسب البديل المختار من طرف التلميذ، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (08): درجات بدائل مقياس قلق الامتحان					
البديل	**لا**	**نادرا**	**احيانا**	**غالبا**	**نعم**
البنود الموجبة	01	02	03	04	05
البنود السالبة	05	04	03	02	01

وبناء عليه تصنف درجات قلق الامتحان إلى 03 مستويات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (09): تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس الكلي	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 33 إلى 76 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 77 إلى 120 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 121 إلى 165 درجة

أما مستويات قلق الامتحان في المقاييس الفرعية (الأبعاد) فهي كما يلي:

جدول (10): تصنيف مستويات قلق الامتحان في كل مقياس فرعي(بعد)	
التصنيف	**الدرجة**
مستوى قلق الامتحان المنخفض	من 11 إلى 25 درجة
مستوى قلق الامتحان المتوسط	من 26 إلى 30 درجة
مستوى قلق الامتحان المرتفع	من 31 إلى 55 درجة

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

بعد إدخال البيانات للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.22) تمت معالجتها بالأساليب التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- معامل الإرتباط بيرسون.
- إختبار T.test لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

تم التعرف على المنهج المعتمد في هذه الدراسة ألا وهو المنهج الوصفي الذي يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة، ثم التعرف أيضا على عينة الدراسة وطريقة اختيارها ومدى ملائمة المنهج لها أما أدوات الدراسة فتمثلت في الاستبيان الذي يقيس المرافقة النفسية واستبيان قلق الامتحان، إلى جانب التعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للإستبيانين مع إبراز الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع:

عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

تمهيد

1- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

خلاصة الفصل

تمهيد:

سوف نتطرق في هذا الفصل لعرض ومناقشة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أداة الاستبيان على عينة الدراسة وتفريغ البيانات، وذلك انطلاقا من تساؤلات الدراسة وعلى ضوء ما يتضمنه الاطار النظري للدراسة في تفسير النتائج.

أولا : عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

أ- العرض والمناقشة:

تنص الفرضية الأولى على: أنه توجد "علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي".

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (11) معامل الارتباط بيرسون بين المرافقة النفسية المدرسية وقلق الامتحان.

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المرافقة النفسية المدرسية	0.19	0.09
قلق الامتحان		

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط r بلغت (0.19) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.09) لأنه أكبر من مستوى الدلالة المرجعي في الحكم وهو (0.05). وعليه نقبل بالفرض الصفري الذي نصه "لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي".

ومنه فالفرضية المقدمة بنصها سلفا وهو "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي" **غير محققة.**

ب- التفسير:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي".

وقد بينت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (11) أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المرافقة النفسية المدرسية ودرجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي أي أن الفرضية غير محققة.

وهذا يعني أن المرافقة النفسية المدرسية لا تؤثر على قلق الامتحان ولا توجد علاقة بينهم وهذا راجع إلى عدم مبالاة التلاميذ بدور مستشار التوجيه داخل المؤسسة، وغياب الدور المكلف به مستشار التوجيه خصوصا من الجانب النفسي للتلاميذ ومساعدتهم على تجاوز

مشكلاتهم المدرسية المختلفة، وأيضا يرجع سبب ذلك إلى نقص القدرة ومعرفة بعض المستشارين للمهنة وضعف التكوين لديهم مما يؤدي ذلك إلى نقص المرافقة النفسية للتلاميذ خاصة تلاميذ البكالوريا الذين هم بحاجة لها.

واتفقت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة (شريفة ملياني،2018)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مرافقة مستشار التوجيه المدرسي والمهني نفسيا لتلاميذ الأقسام النهائية الثانوية وتأثيرها على شعورهم بالأمن النفسي، وفي نتائجها استنتجت أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين مرافقة مستشار التوجيه نفسيا لتلاميذة الأقسام النهائية الثانوية وشعورهم بالأمن النفسي.

وعليه فإن هناك عدة عراقيل من شأنها أن تحدث فجوة في المرافقة النفسية اللازمة للتلاميذ، وبذلك تؤثر على شعورهم بقلق الإمتحان، وقد تعارضت هذه النتائج مع دراسة (قاقي ربيحة، 2017) التي هدفت إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد في الرفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستشار التوجيه يرفع من دافعية الانجاز من خلال المتابعة النفسية والإجتماعية والبيداغوجية التي يقدمها لفائدة التلاميذ، وهو كذلك ما يتعارض مع ما نصت عليه المادة (13) من المنشور الوزاري، الذي يحدد مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعليم الثانوي، والتي جاءت بأهم الأنشطة التي يقوم بها ومن بينها القيام بالإرشاد النفسي والتربوي للتلاميذ من أجل التكيف مع النشاط التربوي.

ثانيا عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أ- العرض والمناقشة:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T " لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في قلق الإمتحان

	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
قلق الامتحان	ذكور	42	14.11	2.91	1.27	0.20	غير دالة إحصائيا
	إناث	38	16.14	9.45			

من خلال الجدول رقم (12)، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، حيث أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي (16.14) بانحراف معياري يساوي (9.45)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي (14.11) بانحراف معياري يساوي (2.91)، في حين بلغت قيمة "T" (1.27) بقيمة احتمالية (0.20) أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة المقبلين على التخرج تعزى لمتغير الجنس.

ب- التفسير:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".

وقد بينت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس اي أن الفرضية محققة .

وهذا يعني ان درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بمختلف الجنسين (ذكور- إناث) ليس هناك إختلافات أو فروق وهذا لتأثر درجات قلق الإمتحان بعدة عوامل:

وهذا راجع لقلق الإمتحان لا يتأثر بمتغير الجنس لكون الذكر أو الأنثى لها نفس الدافع والرغبة في النجاح والإنتقال إلى الجامعة لتحسين المستوى التعليمي والإجتماعي والثقافي والعملي، وبالإضافة إلى الرؤية المستقبلية لطموحاتهم، فالذكر يسعى لتحقيق أهدافه المستقبلية التي تتجلى في تكوين مستقبل يتميز بمستوى معيشي جيد، كذلك بالنسبة للأنثى التي تحاول التخلص من القيم الإجتماعية التي لا تدعم موقف منافستها للذكر ودحض النظرة المحدودة إليها، والتهميش النسبي خاصة في الجانب العملي، لهذا نجد أن متغير الجنس ليس له علاقة ولا يؤثر على قلق الإمتحان لكلا الجنسين.

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة (عباس آمنة، 2017) التي أوضحت في نتائجها عن عدم وجود تأثير لتدخلات مستشار التوجيه على التلاميذ حسب فروق الجنس.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أ- العرض والمناقشة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T " لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين تخصصي علمي وأدبي في قلق الامتحان

	التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية Sig	الدلالة
قلق الامتحان	أدبي	40	14.10	2.54	1.34	0.18	غير دالة إحصائيا
	علمي	40	16.25	9.75			

من خلال الجدول رقم (13)، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة، حيث أن المتوسط الحسابي للتخصص الأدبي يساوي (14.10) بانحراف معياري يساوي (2.54)، وأن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي يساوي (0.18) بانحراف معياري يساوي (9.75)، في حين بلغت قيمة "T" (1.34) بقيمة احتمالية (0.84) أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

ب- التفسير:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة"

وقد بينت نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة أي أن الفرضية محققة.

أشيرت بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (علي شعيب 1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الإمتحان. فتوصل خلال إختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي-أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية.

خلاصة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف على أثر المرافقة النفسية المدرسية على قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مع الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث، والفروق بين تخصص شعبة العلوم التجريبية وآداب وفلسفة.

الاستنتاج العام:

تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر المرافقة النفسية المدرسية على قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

حيث يتعرض بعض التلاميذ إلى القلق خلال مسيرتهم الدراسية، مما يجعلهم في حالة عدم توافق نفسي مما يؤثر سلبا على قلق الإمتحان لديهم.

وما يمكن الإشارة إليه أن مستشار التوجيه له دور أساسي في تنفيذ عملية المرافقة النفسية المدرسية للتلاميذ وبالخصوص تلاميذ السنة ثالثة ثانوي لأنها سنة مصيرية لهم فهم بحاجة إلى تقديم نصائح وإرشادات، والقيام بحصص إعلامية تحسيسه.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها أن لا توجد علاقة بين المرافقة النفسية المدرسية وقلق الإمتحان في حين لا يوجد تأثير في درجات القلق بالنسبة لمتغير الجنس ولا يوجد تأثير في درجات القلق بالنسبة لمتغير الشعبة.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

- إجراء دراسات متعلقة بمثل هذا الموضوع الذي يمس أحد اهم الجوانب النفسية لدى التلميذ.
- إجراء دراسة حول دور المستشار في التخفيف من قلق الامتحان.
- ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وهم تلاميذ الامتحانات النهائية، و مرافقتهم و إرشادهم نفسيا لتحسين مستواهم الدراسي و خفض مستوى قلق الامتحان.
- القيام بحصص إعلامية تحسيسية للتلاميذ ،بالتنسيق مع أسرهم و توعيتهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولا الكتب باللغة العربية:

– بعيبع محمد نادية،2017، الإرشاد النفسي ودوره في علاج المدمنين على المخدرات، اليازوري العلمية للنشر.

– الشنتاوي محمد محروس 1996، العملية الارشادية والعلاجية، ط1، دار عرين للطباعة، القاهرة.

– الحلبوسي سعدون سلمان نجم، 2002، التوجيه التربوي والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات أولغا.

– المنسي، 2002، مناهج البحث العلمي في مجالات التربوية والنفسية، ط2، دار المعرفة الجامعية.

– حسين طه عبد العظيم، 2004، الإرشاد النفسي، دار النشر، عمان.

– جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسين العزة، 1999، مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

– صياد نعيمة، 2010، واقع المرافقة النفسية والتربوية لمعيدي شهادة البكالوريا، رسالة ماجستير، عنابة–الجزائر.

– القاضي يوسف مصطفى وآخرون،2002، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ.

– مرسي سيد عبدالحميد،1986، الشخصية السوية، مكتبة وهبة، القاهرة، (ب_ط).

– حامد زهران 1980، التوجيه والارشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

– مشاقبة محمد أحمد،2015، مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

– السفاسفة محمد إبراهيم، 2003، أساسيات في الارشاد والتوجيه النفسي والتربوي، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

– حناش فضيلة، 2011، ثقافة التوجيه في الجزائر بين الإصلاح والواقع، رسالة ماجستير، تلمسان–الجزائر.

– عدس محمد عبد الرحمان، 2000، المعلم الفعال والتدريس الفعال، الاردن، دار الفكر.

– وناس سمية، 2016، دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة الخوف من الامتحان النهائي لدى تلاميذ الأقسام النهائية،

– عبد السلام خالد، 2015، إستراتيجيات الإرشاد النفسي والتربوي لتلاميذ التعليم الثانوي

للملتقى التكويني لفائدة مستشاري التوجيه المدرسي بالوادي، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.

– مصطفى الجلالي،2008، التحصيل الدراسي، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن.

– معصومة سهيل المطيري، (2005)، الصحة النفسية (مفهومها، اضطراباتها)، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

– سامر جميل رضوان، (2000)، الصحة النفسية، ط1، دار المسيرة، عمان.

– الخالدي أديب محمد 2009، الصحة النفسية نظرية جديدة، ط1، دار الحامد، الأردنية عمان.

– محمد حامد زهران، 2000، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط5، عالم الكتب، القاهرة.

– محمد قاسم عبدالله، 2004، مدخل إلى الصحة النفسية، ط3، دار الفكر، عمان الأردن.

– عطا الله مصطفى خليل محمود، 2011، الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الإمتحان لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة الميناء، مجلة البحث في التربية وعلم النفس عدد 4 أكتوبر.

– الضامن منذر عبد الحميد، 2003، الإرشاد النفسي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.

– محمد حامد زهران، 2000، الإرشاد النفسي للتعامل المشكلات الدراسية، عالم الكتب، القاهرة.

– سايحي سليمة، 2004، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى القلق لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة الجزائر.

– الأسود زهرة، بوترة فايزة، 2020، قلق الإمتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة الرباح–الوادي.

– نبيل محمد زايد، 2003، الدافعية والتعلم، ط1، مكتبة النهضة، القاهرة.

– المالكي ذياب بن عايض، 2010، علاقة قلق الإختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من الطلاب مرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

– عصفور وصفي عصفور، 1994، نماذج من الإختبارات والمقاييس تعيين دراسي، معهد التربية الاندروا– اليونسكو، عمان الأردن.

– عثمان فاروق السيد، 2001، القلق وإدارة الضغوط النفسية، ج16، دار الفكر العربي، مصر.
– دعباس رنا محمد سعيد، 1995، أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في مدن نابلس، طولكرم، رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
– شكري أحمد، 1988، قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخلجيين الجامعيين الجدد، المجلة العربية للعلوم الانسانية.
– عبد الناصر غربي، 2015، فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت إليس" العقلانية الإنفعالية السلوكية في خفض قلق الإمتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، رسالة دكتوراة في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
– الطريري عبد الرحمان بن سليمان، 1992، قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية مصر.
– يعقوب إبراهيم، 1993، البناء العاملي لمقياس سويس لقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بالأردن، مجلة دراسات تربوية.
– قمحاوي ماهر زكي عبدالسلام، 1995، علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بقلق إجراء إمتحان الدبلوم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية فلسطين.
– عليمات محمد منيزل وخالد خليف هواش ،(2006)، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
– سارة تيتة، صفاء عطا الله،(2017)، علاقة فاعلية الذات لقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه، جامعة الوادي– الجزائر.
– عباس آمنة،(2018)، دور الرافقة النفسية من قبل مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في التحسيس من مخاطر الألعاب الالكترونية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التوجيه.
– إبتسام بن نوح،(2017)، دورة تكوينية في المرافقة النفسية والتعليمية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لفائدة المعلمين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص ارشاد وتوجيه، جامعة الوادي–الجزائر.

– فريال باهي،(2017)، علاقة قلق الامتحان بالقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تأهيل في التربية الخاصة، جامعة الوادي–الجزائر.

– آمال قادري، (2019)، علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي.

– شريفة ملياني، (2018)، المرافقة النفسية لتلامذة الاقسام النهائية الثانوية وتأثيرها على شعورهم بالأمن النفسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي.

– العزواي رحيم يونس، (2008)، مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار الدجلة، عمان.

– مراد صلاح احمد، (2005)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

– **المراجع الأجنبية:**

- Paul roberet: « dictionnairealphabetique et analogique de la langue française » éditioncorigeé, paris، 1981
- Mela Paul 2004 L'accompagnemnt une posture professionnelle spécifique, Parais L'Harmattan

قائمة الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم : علم النفس و علوم التربية السنة: ثانية ماستر إرشاد و توجيه

تعليمية المقياس

تلميذي الكريم / تلميذتي الكريمة :

نرجو منك أن تملأ هذا الاستبيان بكل صراحة و صدق و نحيطك علما بأنها تبقي في طي السرية التامة و لا يوجد صحيح أو خطأ بقدر ماهي تعبيرات خاصة وفقا لما ينطبق عنك فقط .

كيفية الملأ :

ضع علامة (X) في خانة واحدة من الخانات الثلاثة المعروضة في الجدول أمام كل بند من بنود المقياس ،حسب ما يوافقك وبعد ملأ البيانات الخاصة بك أدناه ، وقبل أن تسلم لنا ورقتك تأكد من أنك أجبت عن كل البنود ، ولم تترك بند دون إجابة .

البيانات الشخصية :

- **الجنس : .....**
- **الشعبــة : .....**
- **القســم : .....**

و شكرا لك مسبقا على تعاونك معنا لغرض البحث العلمي

الرقـــم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أستشير **مستشار التوجيه** في مواضيع تخصني			
02	يحرص على أن تجمعني به علاقة طيبة تمتاز بالاحترام المتبادل			
03	يحثني على التصرف بسلوك حسنة			
04	يشجعني على التطوير من قدراتي و مهاراتي			
05	يساعدني في حل المشكلات التي أتعرض لها			
06	يقوم بتوجيهي و تصحيح أخطائي			
07	يقوم بمساعدتي على تلبية طموحاتي			
08	أتوجه إلى مكتبه عندما أحس بعدم الراحة			
09	يصغي لي و لمشكلاتي الأسرية			
10	يصغي لي و لمشكلاتي المدرسية			
11	ينظم حصصا للمناقشة والحوار			
12	يصغي لأفكاري و مقترحاتي			
13	يتابع نتائجي و معدلاتي باستمرار			
14	يساعدني في التغلب على مشكلاتي النفسية			
15	يساعدني في التغلب على مشكلاتي الدراسية			
16	يساعدني على إثبات ذاتي و رفع طموحاتي			

17	يرشدني لبناء مشروع مستقبلي مميز			
18	يساعدني على التخلص من الخوف و القلق و التوتر			
19	يحرص على تعليمي طرق التعامل مع الآخرين			
20	يساعدني على رفع الثقة بالنفس			

الرقـــم	البنـــد	نعم	أحيانا	لا
01	طريقة استعدادي للامتحانات لا ترضي والدي			
02	طريقة إجابتي عن أسئلة الامتحانات لا تقنع أساتذتي			
03	ينتابني التوتر أمام أصدقائي وقت ظهور نتيجة الامتحان			
04	لدي طريقة فعالة نموذجية للمراجعة			
05	أحس بأنني أقل كفاءة من زملائي أثناء أدائي للامتحانات			
06	أشعر بخطر حين أكون في انتظار نتيجة الامتحان			
07	طريقة شرح الأساتذة للدرس تساعدني على المراجعة			
08	أشعر بتوتر شديد أثناء الامتحان بسبب تصرفات الأساتذة الحراس			
09	يزداد توتري في انتظار نتيجة الامتحان بسبب الكلام المتشائم لبعض أصدقائي			
10	لا أتوقف عن تكرار المحاولة في مراجعة الدروس حتى أفهمها			
11	يزعجني أن أسئلة الامتحان لا تكون كما أتوقعها دائما			
12	أعتقد أني سأترك الدراسة بسبب شعوري أني لن انجح هذه السنة			
13	ظروفي لا تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات			
14	يعود سبب توتري يوم الامتحان إلى الجو العام الذي يجرى فيه			
15	يصعب النجاح في ظل ظروف المشاكل المدرسية كالإضرابات و غيرها			
16	أثناء المراجعة أحس أن الدروس سهلة			
17	أخاف أن أفقد تركيزي أثناء الامتحان بسبب توتري الشديد			
18	أتوقع أن أنجح في امتحانات السنة الحالية و انتقل بسهولة للسنة القادمة			
19	أعتمد كثيرا على مراجعة المواد السهلة ، و أتجنب المواد الصعبة			
20	أجيب على الأسئلة السهلة في الامتحان ، أما الأسئلة الصعبة فأتركها			
21	أحب جو الامتحانات لما فيها من التشويق و الإثارة في إنتظار النتيجة			
22	أستعين بزملائي المجتهدين لمساعدتي في التحضير للامتحانات			
23	أخاف يوم الامتحان من أن يحدث لي شيء يمنعني من إجرائه			
24	أفضل أن لا أكون وحدي يوم إعلان نتائج الامتحان ، لخوفي من الصدمة			

25	كلما فشلت في فهم درس أثناء المراجعة أغير طريقة المراجعة			
26	أشعر بالتمغص في المعدة بمجرد تذكر الامتحانات			
27	ينتابني شعور بالضيق الشديد ، لو أني أحصل على نتائج سلبية			
28	أشعر بالشفقة الشديدة على أصدقائي حين لا يفهمون الدرس أثناء المراجعة			
29	تتزايد نبضات قلبي يوم الامتحان حين أرى التوتر و الخوف في وجوه زملائي			
30	لا أهتم كثيرا بنتائج زملائي السلبية في الامتحانات			
31	أسعى لأن أجد شخصا مناسبا يمكنه أن يبسط لي كل الدروس			
32	لا أجد الطريقة النموذجية للإجابة على كل الأسئلة في الامتحان			
33	لا أعرف طريقة مناسبة تجعلني في حالة هدوء وأنا أنتظر نتيجة الامتحان			

الفرضية الأولى:

Correlations

		المرافقة	القلق
المرافقة	Pearson Correlation	1	-.187-
	Sig. (2-tailed)		.097
	N	80	80
القلق	Pearson Correlation	-.187-	1
	Sig. (2-tailed)	.097	
	N	80	80

الفرضية الثانية:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القلق	أنثى	38	14.11	2.911	.472
	ذكر	42	16.14	9.450	1.458

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
القلق	Equal variances assumed	.992	.322	-1.275-	78	.206	-2.038-	1.598	-5.219-	1.144
	Equal variances not assumed			-1.329-	49.450	.190	-2.038-	1.533	-5.117-	1.042

الفرضية الثالثة:

Group Statistics

	الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القلق	علمي	40	16.25	9.758	1.543
	أدبي	40	14.10	2.540	.402

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
القلق	Equal variances assumed	2.541	.115	1.349	78	.181	2.150	1.594	-1.024-	5.324
	Equal variances not assumed			1.349	44.261	.184	2.150	1.594	-1.063-	5.363