رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة

مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس

فرع : علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبة : سليمة سايحي

الموضوع

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

نوقشت علنا بتاريخ : 2004/11/23

أمام اللجنة المكونة من :

أ . د / مختار محي الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
د / عبد الكريم قريشي	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مقررا
أ . د / عبد الحميد عبدوني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مناقشا
د / نادية يوب	أستاذة محاضرة	جامعة ورقلة	مناقشا
د / نادية بوشلالق	أستاذة محاضرة	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية 2003/2004

شكر وتقدير

الإهـداء

إلى منبع الحنان والرحمة والحياة ...

إلى مصدر الأشواق والخيرات والرحمات ...

إلى من علماني كيف أحب الحياة وأرشداني إلى طريق الخير والفلاح وربياني أحسن تربية ملؤها التقوى والصلاح ...

والدي الكريمين ... أدام الله بقاءهما .

إلى من أرى نفسي حين أراهم ويطيب لي حينذاك لقياهم كلما أتذكرهم تسعد بذكراهم روحي وتتملاهم ...

إخوتي وأخواتي ... أبقاهم الله ذخرا لي في هذه الحياة .

إلى من أرى في أفكارهم ومقاصدهم ... رؤيتي ورسالتي .

إخوتي وأخواتي صناع الحياة ... جعلهم الله رواد نهضة الأمة الإسلامية .

سليمـة

شكر وتقدير

مع نهاية هذا البحث لايسعني إلا أن أشكر الله وأحمده ، إذ منحني القوة والعزم وأمدني بعونه وتوفيقه لإتمامه . وأتوجه بخالص تشكراتي إلى الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الكريم قريشي الذي رعى هذا البحث بتوجيهاته وإرشاداته .

وأتوجه بالشكر والعرفان إلى جميع أساتذتي بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة وبجامعة باتنة وأخص بالذكر الأساتذة الذين قدموا المادة العلمية لشريط فيديو "مهارات الإمتحان" ، وكذلك أتقدم بخالص الشكر إلى جميع زملائي وزميلاتي بثانوية محمد العيد آل خليفة وأخص بالذكر مدير الثانوية ، وإلى كل مستشارو التوجيه المدرسي الذين قدموا لي الدعم المعنوي وكانوا لي نعم الناصح المعين .

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع المسؤولين بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية على المساعدة التي قدموها لي في مجال جمع المادة العلمية ، كما أتوجه أيضا بالشكر الجزيل إلى جميع المسؤولين

بالمدرسة الثانوية - المبارك الميلي – على مساعداتهم التي قدموها لي أثناء إجراء الدراسة الميدانية ، وإلى كل شخص ساعدني من قريب أو بعيد على إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود ، وأرجوا لهم من الله الأجر والثواب .

أ

سليمة

ملخص البحث :

إهتم هذا البحث بدراسة قلق الامتحان بوصفه متغيرا يشير إلى الاضطراب المصاحب لعملية الامتحان ذاتها ويؤثرسلبا في التحصيل الدراسي . مما يعد مشكلة حقيقية تحتاج إلى تجريب بعض البرامج الإرشادية لعلاجها . وهوالهدف الذي سعى إليه هذا البحث ؛ بحيث يهدف إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي ، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي . وتكونت عينة البحث من 28 تلميذة من تلميذات الصف الثاني الثانوي من بعض المدارس الثانوية بورقلة ، أختيروا من بين 109 تلميذة ، تراوحت أعمارهن بين (16–18) سنة حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان ، وقسموا إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة .

وقد قام البحث على الفروض التالية :

- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي .

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج .

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية . – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

وتكونت أدوات البحث من مقياس قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي ، وبعض الأدوات لضبط المتغيرات غير التجريبية ، وتضم استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، واختبار الذكاء (جون رافن) .

وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصل البحث الحالي إلى ما يلي :

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

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

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

– لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده .

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ، والفروق لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ، والفروق لصالح المجموعة التجريبية .

وقد تم تفسير نتائج البحث الحالي على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة مقترنة بمجموعة من المقترحات والتوصيات المرتبطة بموضوع البحث ؛ بحيث تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة البحث واستمرار تأثير البرنامج الإرشادي لمدة خمسة أسابيع من المتابعة بعد انتهاء تطبيق البرنامج . كما أشارت النتائج إلى عدم فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث ، ولو أن هناك تحسنا بسيطا في درجاتهم .

وتخلص النتائج إلى أهمية البرنامج الإرشادي " مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى التلميذات ، وعلى أهمية أساليبه ومحتوياته في اكتساب مهارات الامتحان وتنميتها .

The Research Summary

This research cares for the study of the test anxiety as a variable that points to the disturbance accompanying the test operation, it self and affects negatively the learning process. This makes it a real problem that needs to tests some counselling programs for its remediation. In fact this is the objective that this research aims at knowing to what extent is the effectiveness of the counselling program " test skills" in reducing the degree of the test anxiety at a sample of the secondary school female pupils There after, its effectiveness in improving their educational achievement. This sample is formed of 28 female pupils second year secondary from some secondary schools of Ouargla , Chosen among 109 female pupils, aged between (16-18) years old , high grades on the scale distrurbance test anxiety, and were divided into two groups : experimental and control .

The research is based on the following hypotheses :

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the control group in the pre test and post test on the test anxiety scales dimensions .
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the control group in the post test and up test on the test anxiety scales dimensions .
- There are no statistically significant differences between the mean achievement scores of the subjects of the control group before implementation of the program and after it .
- There are statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the experimental group in the pre test and post test on the test anxiety scales dimensions , in favour of the post test .
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the experimental group in the post test and up test on the test anxiety scales dimensions .

- There are statistically significant differences between the mean achievement scores of the subjects of the experimental group before implementation of the program and after it, in favour of the after program .
- There are statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the control group and experimental group in the post test on the test anxiety scales dimensions, in favour of the experimental group .

ج here are significant differences between the mean scores of the subjects he control group and experimental group in the up test on the test anxiety scales dimensions, In favour of the experimental group .

The research tools are formed of the test anxiety and the counselling program. Some tools to fix the variables are not experimental, and it contains the level card of the economic social, and the intelligence test .

After the statistical analysis, The research reveals the following results

- There were no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the control group in the pre test and post test on the test anxiety scales dimensions.
- There were no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the control group in the post test and up test on the test anxiety scales dimensions .
- There were no statistically significant differences between the mean achievement scores of the subjects of the control group before implementation of the programme and after it .
- There were statistically significant differences at 0.01 level between the mean scores of the subjects of the experimental group in the pre test and post test on the test anxiety scales dimensions, The differences in favour of the post test .
- There were no statistically significant differences between the mean scores of the subjects of the experimental group in the post test and up test on the test anxiety scales dimensions .
- There were no statistically significant differences between the mean achievement scores of the subjects of the experimental group before implementation of the programme and after it .
- There were statistically significant differences at 0.01 level between the mean scores of the subjects of the control group and experimental group in the post test on the test anxiety scales dimensions. The differences are in favour of the experimental group .
- There were significant differences at 0.01 level between the mean scores of the subjects of the control group and experimental group in the up test

on the test anxiety scales dimensions. The differences are in favour of the experimental group .

The results of the research have been explained theoretically on the height of the results of the last studies associated by many suggestions and recommendations linked to the subject of the research .

So that the results point out to the effectiveness of the counselling gram to decrease the level of test anxiety at research sample mean. The ectiveness of the counselling program has continued for five weeks after nishing the application of the program. As the results point out to the non effectiveness that the counselling program, used in improving the educational achievement at the level at research sample mean .Even though there was a light improvement there was simple improvement at the scores The results came to the importance of the counselling program " test skills" in the decreasing level of the test anxiety at the female pupils. In addition to the importance of its ways and contants in the acquisition of the test skills and its development .

Résumé

La présente recherche a pour objet d'étudier l'angoisse des examens, qui est considérée comme étant une variable indiquant la perturbation de l'élève au cours des examens. La complication de ce problème, ainsi que les effets qu'il produit sur l'élève, nécessite la mise en œuvre de certains programmes consultatifs en vue de trouver les solutions appropriées. En outre, elle vise à tester l'efficacité du programme consultatif appelé "Aptitudes d'examen " afin de réduire l'angoisse auprès d'un groupe d'élèves des classes secondaires et d'améliorer le niveau d'apprentissage scolaire. Cette recherche a présente pour échantillon un groupe de 28 élèves en 02ème année secondaire dans différents lycées de Ouargla . Ces éléments ont été sélectionnés de 109 élèves âgées de 16 à 18 ans, et ayant démontré un haut degré après le test de l'angoisse des examens. Lesdits élèves ont été réparties en deux groupes : Groupe expérimentale et groupe contrôle.

La recherche est fondée sur les hypothèses suivantes :

- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle dans les deux tests : prés test et ré test des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " .
- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle dans les deux tests : Ré test et test consécutif des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " .

- IL n’existe pas des écarts statistiques différentiels entre les moyennes obtenues en degré d'apprentissage par les éléments du groupe contrôle , avant et après l'application du programme .
- IL existe des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe expérimentale dans les deux tests : prés test et ré test des dimensions du test "L’angoisse de l’examen " . cette différence est en faveur du ré test .
- IL n’existe pas des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe expérimentale dans deux tests : ré test et test consécutif des dimensions du test " L’angoisse de l’examen " .
- IL existe des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues en degré d'apprentissage, par les éléments du groupe expérimentale , avant et après l'application du programme, cette différence est en faveur après l'application du programme .
- IL existe des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle et le groupe expérimentale dans le ré test des dimensions du test " L’angoisse de l’examen " cette différence est en faveur du groupe expérimentale.
- IL existe des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle et le groupe expérimentale dans le test consécutif des dimensions du test " L’angoisse de l’examen " cette différence est en faveur du groupe expérimentale .

Les instruments de recherche ont été recueillis à partir du test du taux de l’angoisse et du micro-programme consultatif collectif. D'autres instruments ont été utilisés pour cerner les variables non expérimentales. Parmi ces instruments on cite : le formulaire du niveau économique et social de l'élève et le test d'intelligence . Lesdits instruments ont été tous appliqués sur l'échantillon de recherche. Après l'analyse statistique des résultats, la recherche a permis d'élucider ce qui suit :

- IL n’existe pas des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle dans les deux tests : prés test et ré test des dimensions du test " L’angoisse de l’examen " .

- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle dans les deux tests : Ré test et test consécutif des dimensions du test "L'angoisse de l'examen " .
- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels entre les moyennes obtenues en degré d'apprentissage, par les éléments du groupe contrôle , avant et après l'application du programme .
- IL existe des écarts statistiques différentiels au niveau (0.01), entre ذ s moyennes obtenues par les éléments du groupe expérimentale ans les deux tests : prés test et ré test des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " , cette différence est en faveur du ré test .
- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe expérimentale dans les deux tests : re test et test consécutif des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " .
- IL n'existe pas des écarts statistiques différentiels, entre les moyennes obtenues en degré d'apprentissage par les éléments du groupe expérimentale , avant et après l'application du programme .
- IL existe des écarts statistiques différentiels au niveau (0.01), entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle et le groupe expérimentale dans le ré test des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " , cette différence est en faveur du groupe expérimentale .
- IL existe des écarts statistiques différentiels au niveau (0.01), entre les moyennes obtenues par les éléments du groupe contrôle et le groupe expérimentale dans le test consécutif des dimensions du test " L'angoisse de l'examen " , cette différence est en faveur du groupe expérimentale .

Les résultats de cette recherche sont interprétés à partir des connaissances théoriques et des résultats découlant des études précédentes; ainsi que d'un ensemble de propositions et de recommandations relatives au sujet de la recherche. Les résultats réalisés ont démontré l'efficacité du programme consultatif dans la réduction du taux de l'angoisse des examens, auprès du groupe ayant fait l'objet de l'échantillon de la recherche. Il est à noter que le ledit programme a produit de l'effet sur lesdits éléments, cinq (05)

semaines après la fin de son application. En dépit d'une soute d'amélioration en matière des résultats obtenues après les examens, Or les résultats ont prouvé l'inefficacité de ce programme dans l'amélioration de l'apprentissage scolaire auprès du groupe échantillon.

En conclusion, ces résultats démontrent l'importance de ce programme consultatif dans la réduction du taux de l'angoisse auprès des élèves et le développement des aptitudes d'examen grâce à son contenu et ses méthodes .

ر

فهرس المحتويـات

الموضـوع **الصفحـة**

شكر وتقدير

ملخص البحث بالعربية .....أ

ملخص البحث بالإنجليزية.....ث

ملخص البحث بالفرنسية.....خ

فهرس المحتويات .....ر

فهرس الجداول .....ظ

فهرس الأشكال .....ك

فهرس الملاحق .....ل

مقدمـة.....01

البـــاب الأول

الجـانـب النظـري

الفصـل الأول

موضوع البحث وأهميتـه

أولا : موضوع البحث 06
ثانيا : تساؤلات البحث 12
ثالثا : أهمية البحث.....13
رابعا : أهداف البحث 14
خامسا : فرضيات البحث 14
سادسا : حدود البحث 15
سابعا : المفاهيم الإجرائية للبحث .....ز

الفصـل الثانـي

البرامـج الإرشـاديـة

مدخـل.....18
أولا : مفهوم البرنامج الإرشادي 24
ثانيا : الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية 25
ثالثا : خطوات تخطيط البرامج الإرشادية.....27
رابعا : طرق البرامج الإرشادية 30
1 – الإرشاد الجماعي 30
2 – الإرشاد المصغر 46
خامسا : الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان 55
خلاصة الفصل.....63

الفصـل الثالث

قلـق الامتحـان

مدخـل 65
أولا : مفهوم قلق الامتحان 71
ثانيا : تصنيف قلق الامتحان 74

ثالثا : مكونات قلق الامتحان 76
رابعا : سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع 81
خامسا : عوامل قلق الامتحان 84
سادسا : نظريات قلق الامتحان 92
سابعا : قياس قلق الامتحان 95
خلاصة الفصل 97

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا : منهج البحث 100
ثانيا : عينة البحث 102
ثالثا : متغيرات البحث 103
رابعا : أدوات البحث 103
خامسا : الأساليب الإحصائية 124

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

أولا : عرض نتائج الفرضية الأولى 126
ثانيا : عرض نتائج الفرضية الثانية 129
ثالثا : عرض نتائج الفرضية الثالثة 131
رابعا : عرض نتائج الفرضية الرابعة 132
خامسا : عرض نتائج الفرضية الخامسة 135
سادسا : عرض نتائج الفرضية السادسة 137
سابعا : عرض نتائج الفرضية السابعة 138

ثامنا : عرض نتائج الفرضية الثامنة 140

الفصـل السادس

تفسير نتـائـج الدراسة

أولا : تفسير النتائج حسب فرضيات البحث.....144
ثانيا : خلاصة البحث 156
ثالثا : توصيات البحث 158
رابعا : بحوث ودراسات مقترحة 159
المراجع.....162
الملاحق 175

ظ

فهرس الجـداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح معامل الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان	106
02	يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان	107
03	يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان	108
04	يوضح نتائج الاستبيان الموجه لأفراد العينة التجريبية	109
05	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارة وقمية (ف) و(ت) ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والسن	123
06	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) و(ت) ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير قلق الامتحان (القياس القبلي)	123
07	يوضح درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية ودرجات التحصيل قبل	127

	البرنامج وبعده	
08	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	128
09	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياس البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	130
10	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج وبعده	132
11	يوضح درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية ودرجات التحصيل قبل البرنامج وبعده	133
12	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	134
13	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	136
14	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج وبعده	138
15	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	139
16	يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية	141
17	يوضح خطة البرنامج الإرشادي مهارات الامتحان	176

فهرس الأشكـال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة

الشكل		
01	يوضح نموذج قلق الحالة وقلق السمة	69
02	يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان	75
03	يوضح التصميم التجريبي المستخدم	101
04	يوضح المنظر العام لحجرة تنفذ البرنامج الإرشادي	119
05	يوضح خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي	120
05	يوضح تنظيم الوقت	192
06	يوضح تحديد وقت المذاكرة	192
07	يوضح أشكال الراحة أثناء المذاكرة	197
08	يوضح تنظيم مكان المذاكرة	97

ل

فهرس الملاحق

رقـــم الملحق	عنوان الملحـق	الصفحة
01	محتوى البرنامج الإرشادي	176
02	مقياس قلق الامتحان	248
03	إستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي	253
04	إختبار المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء	254
05	قائمة أسماء السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي	258

مقدمـة :

يشير كثير من العلماء إلى أننا نعيش في عصر سماته الصراع المحموم ومواقف الضغوط عصر محفوف بالتغيرات في كافة مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتي من شأنها أن تزيد من معدلات الضغوط ، كذلك هناك بعض العوائق البيئية والشخصية المتداخلة التي تحول دون إشباع الحاجات المختلفة للفرد . كل هذا من شأنه أن يزيد من معدلات القلق ويجعلها تتفاقم . (هشام مخيمر وعمرو عمر ، 1999 ، ص67)

وقد يكون من البديهي أن نسمي هذا العصر بعصر القلق ، نظرا لما يشهده من ثورة تكنولوجية ، وما إحتوته هذه الثورة من مثيرات حسية ومعنوية قد تبعث في كثير من الأحيان الإحساس بالتوتر والضيق . ولكن القلق في الواقع ليس وليدا لهذا العصر فقط ، وإنما هو قديم قدم الإنسان . فلقد أوضح سبيلبرجر Spielberger (1976) أن " كلا من الخوف والقلق ماهما إلا انفعال إنساني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي ، وأيضا كميكانيزم دفاع للتكيف مع المواقف التي يصادفها الإنسان والتي تتسم بالخطر " . (علي شعيب ، 1987 ، ص296)

ويعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن . ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سيجموند فرويد S.Freud رائد التحليل النفسي ، فقد أشار إلى أن : " القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها " . (علي شعيب ، 1987 ، ص296)

ويميز القلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي يمكننا ملاحظتها والاستدلال عليه فقد أشار سبيلبرجر Spielberger (1976) إلى أن " للقلق مجموعة من الأعراض تتراوح بين أن تكون مجرد إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار وتمتد لتصبح على درجة عالية من الذعر والتوتر " . (علي شعيب ، 1987 ، ص297)

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام ، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام ، ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل قلق الامتحان ، كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم ، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن " قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام ، وأن بعض التلاميذ بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان " . (هشام مخيمر وعمرو عمر ، 1999 ، ص67)

وهذا يعني أن الإختلاف في القلق بين تلميذ وآخر هو إختلاف في الدرجة وليس في النوع وعلى هذا فإن قلق الامتحان عبارة عن خبرة عامة يمكن لأي تلميذ أن يمر بها وفقا لتعرضه لظروف أو مواقف متباينة من حيث أهميتها .

ونتيجة لذلك إهتم علماء النفس بدراسته من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية ، ومن أمثلتها : التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة . وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي ، وخاصة عند التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان ، كما أكدتها الكثير من الدراسات ، مثل : دراسة كل من ألين وليرني وواين وهينريش Allen, Lerner, Wayen & Hinrich (1972) ، ودراسة هولاهان Holahan (1980) ودراسة هانسلي Hansley (1985) . (سيد الطواب ، 1992 ، ص150)

وبالتالي أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ ، وتزداد نسبة انتشاره بين هولاء في مختلف مراحلهم التعليمية ، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو Denato (1995) وهمبري Hembree (1997) أن " قلق الإمتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة " . (أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص2)

ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن إتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع بمستوى الأداء الأكاديمي . ويعتبر الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لعلاج هذه المشكلة ووقاية التلاميذ من آثارها بحيث يعد الإرشاد السلوكي من أكثر الطرق الإرشادية وأفضلها لعلاج القلق بأنواعه المختلفة لاسيما قلق الامتحان ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات أمثال دراسة سليمان الريحاني (1981) ودراسة سود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، ودراسة شنيك Schenk (1998) التي استخدمت بعض فنيات الإرشاد السلوكي (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي) .

كما يعد أيضا الإرشاد التعليمي من الطرق الأكثر فعالية في خفض مستوى قلق الامتحان وهذا ما أكدته بعض الدراسات ومن أمثلتها : دراسة بيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ودراسة فضل عودة (1988) ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) التي استخدمت برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان .

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تصميم برنامج إرشادي يتضمن مهارات الامتحان لاختبار فعاليته في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي ؛ بحيث أثبتت الدراسات أن المستوى العالي للقلق له تأثير سلبي على أداء التلاميذ في الامتحانات ، والتي على أساس نتائجها يتحدد مصيرهم . لذلك صممت خطة منهجية للبحث تشتمل على :

بابين يمثل الباب الأول الجانب النظري فيه ثلاثة فصول ، حيث عرض في الفصل الأول موضوع البحث وأهميته وأهدافه وفروضه وحدوده ، ثم التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث . أما في الفصل الثاني فتم التعرض إلى مفهوم البرنامج الإرشادي والأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية ، مع توضيح خطوات تخطيطها ، ثم إبراز بعض الطرق المستخدمة في تقديم البرنامج الحالي متمثلة في الإرشاد الجماعي والإرشاد المختصر ، مع توضيح مزاياهما بعد عرض مدخل عن الإرشاد المدرسي ،من حيث مفهومه وأهدافه وخدماته ، وتوضيح بعض التغيرات التي استلزمت إدخاله للمدارس ، ثم التعريف بمحتوى البرنامج الإرشادي الحالي والمتمثل في مهارات الامتحان لعلاج إحدى المشكلات الدراسية (قلق الامتحان) . أما الفصل الثالث فقد خص قلق الامتحان من حيث مفهومه وتصنيفه ومكوناته ، وإبراز السمات التي تميز الأشخاص ذوي القلق المرتفع ، وتم التطرق إلى أهم العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان وعلى أساسها تم الضبط التجريبي لبعض متغيرات البحث ، كما تم التعرض للنظريات المفسرة له لإبراز محدداته ، ثم عرض أهم المقاييس التي أعدت لقياسه نتيجة أهميته .

أما الباب الثاني يشمل ثلاثة فصول ، حيث يمثل الفصل الأول الجانب المنهجي للبحث وفيه تم التطرق إلى المنهج المستخدم ، ثم وصف أدوات البحث عن طريق عرض الدراسة الاستطلاعية والضبط الإحصائي لبعضها وخطوات إعداد بعضها الآخر ، ثم وصف عينة البحث ومتغيراته مع توضيح المتغيرات الوسيطية التي تم ضبطها ، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات ، وفي الفصل الثاني تم عرض النتائج المتوصل إليها حسب كل فرضية ، أما الفصل الثالث فقد تضمن تحليل وتفسير النتائج تبعا لكل فرضية مع مناقشة النتائج إنطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة ، وفي الأخير تم عرض خلاصة البحث والخروج بمجموعة من التوصيات ، ثم اقتراح مجموعة من البحوث والدراسات . وفي النهاية أرفق البحث بالمراجع التي تم الاعتماد عليها وبعض الملاحق لزيادة التوضيح .

البـــاب الأول

الجانب النظري

الفصــل الأول

موضوع البحث وأهميته

أولا : موضوع البحث

ثانيا : تساؤلات البحث

ثالثا : أهمية البحث

رابعا : أهداف البحث

خامسا : فرضيات البحث

سادسا : حدود البحث

سابعا : المفاهيم الإجرائية للبحث

أولا : موضوع البحث :

يعد القلق من الموضوعات ذات الأهمية في علم النفس بفروعه المختلفة ، كما يعد متغيرا مركزيا في نظريات الشخصية . وقد إزداد الاهتمام بدراسته في السنوات الأخيرة مع ازدياد الضغوط البيئية التي يتعرض لها الإنسان المعاصر . ويرتبط هذا القلق الناتج عن هذه الضغوط بكثير من المشكلات السلوكية ، بل والأمراض العضوية أيضا .

والقلق هو " خبرة وجدانية غير سارة يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر ، وينشأ عن منبه يكون بمثابة نذير بفقدان التوازن بين الفرد والبيئة ، ويؤدي إلى سلوك يهدف إلى إعادة التوازن ". (سهير أحمد ، 1991 ، ص387)

وهذا يعني أن للقلق تأثير خطير على الفرد في مختلف مراحله النمائية ، سواء أكان في مجالاته التعليمية ، أم المهنية ، أم الحياتية . ولهذا ترجع أهمية دراسته إلى مدى تأثيره الكبير على مستوى أداء الفرد ، ويؤكد ذلك أحمد فائق (1960) بأنه : " مع تزايد أهمية القلق في الحياة المعاصرة تبدو النفس البشرية وكأنها قلق معدل ، وهذا مانجده خلف كل سلوك إنساني في كل مرة يلتقي فيها الفرد مع واقعه " . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص72)

وقد ظهر الاهتمام بدراسة القلق وأصبح عنوانا للعديد من الدراسات النفسية ، سواء تلك التي تهتم بالسلوك المضطرب لدى الفرد ، أو تلك التي ترتبط بالتحصيل والامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف الامتحانات والتقويم ، وأكدت الكثير من هذه الدراسات بأن القلق يؤثرعلى الفرد في مواقف الامتحان ، ويتمثل ذلك في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لمهام أداء الامتحان .

ويلعب قلق الامتحان دورا مهما في تحصيل التلاميذ أو أدائهم في موقف الامتحان حيث تتوقف طبيعة هذا الأداء حسب مستوى القلق . وهذا ما أكده دودسون ويركس Dedson & Yerkes (1908) بقولهما : " بأن إثارة القلق عندما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا ، وإذا كانت الإثارة قوية جدا فإن الأداء يتدهور" . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص580)

وفي نفس الإتجاه يذكر عبد اللطيف عبادة ونبيل الزهار (1987) " أن الامتحان ماهو إلا حالة موقفية تدفع إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء المعرفي ومن ثم يكون التحصيل منخفضا " . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص74)

يتضح مما سبق أن هناك علاقة منحنية بين القلق والتحصيل ؛ أي أنه كلما زاد القلق تحسن التحصيل الى أن يصل الى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق . بمعنى أن مستوى التحصيل يتحدد حسب مستوى القلق ؛ أي أن القلق عندما يكون معتدلا يرتفع الأداء وبالتالي يعمل القلق كدافع ، وعندما يكون منخفضا أو مرتفعا فإن الأداء ينخفض وبالتالي يعمل القلق كمعوق . وهي النتيجة التي أكدتها الكثيرمن الدراسات ، مثل: دراسة أمينة كاظم (1973) التي أجرتها على 458 طالبة جامعية منهن 233 طالبة من الفرع الأدبي و255 طالبة من الفرع العلمي ، وطبقت عليهن مقياس القلق لكاتل الذي نقلته إلى العربية سمية فهمي كما قاست تحصيلهن عن طريق اختبار موضوعي من إعدادها . وتوصلت الى أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ إتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق . (مدحت أبوالعلا ، 1990 ، ص 97)

وتوصل سيد الطواب (1992) إلى نفس النتيجة من خلال دراسته التي أجراها على 400 طالب وطالبة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدراسي 1989/1988 موزعين على المستويات الأربعة ، حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر spielberger واختبار الذكاء لعزل تأثير الذكاء على التحصيل . (سيد الطواب ،1992 ، ص 149)

وقد إتضح من خلال هاتان الدراستان وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي . كما توصل أبو صبحة وكايد عثمان (1974) إلى نفس النتيجة في دراستهما على 420 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 15)

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كمال مرسي (1982) من خلال دراسته التي أجريت على 370 طالبا وطالبة من طلاب الثانوي . وبالإضافة إلى هذه النتيجة وجد أن العلاقة السلبية تزداد بزيادة أهمية الامتحان بالنسبة للطلبة ، حيث أن الارتباط السالب أقوى في حالة حساب التحصيل بدرجات امتحان آخر العام . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 159)

كما توصل سويتش Sewitch (1984) في دراسته على 139 طالبا جامعيا ، حيث تمت مقارنة أداء الطلاب المرتفعين بأداء الطلاب المنخفضين في قلق الامتحان في موقف امتحان حقيقي ، إلى أن درجات تحصيل طلاب المجموعة المرتفعة في قلق الامتحان كانت أقل بشكل ملحوظ عن تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضو قلق الامتحان . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 76)

وفي نفس السياق توصل كاظم ولي آغا (1988) في دراسته على 200 طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي إلى وجود ارتباط سالب بين القلق والتحصيل ، كما تبين أن ذوي القلق العالي يحققون تحصيلا متدنيا . (كاظم ولي آغا ، 1988 ، ص 9)

وهذا يتفق مع ما توصل إليه عبد العزيز الوحش (1991) في دراسته التي أجريت على 180 طالبا وطالبة من طلبة الشعب العلمية والأدبية من الصف الثالث الثانوي ، حيث بنى فرضياته على أساس أن المستوى المتوسط من القلق ذو أثر موجب على التحصيل ، في حين أن المستويين المرتفع والمنخفض يؤثران بشكل سالب على التحصيل . وتوصل إلى وجود فروق بين ذوي القلق المرتفع وذوي القلق المنخفض لصالح ذوي القلق المنخفض دون أثر للتخصص ووجود فروق بين متوسط درجات الطلبة ذوي القلق المتوسط من جهة وكل من ذوي القلق المرتفع والمنخفض من جهة أخرى لصالح ذوي القلق المتوسط دون أثر للتخصص . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 19)

وفي نفس الإطار توصل جانيسJanice (1996) في دراسته التي أجريت على 103 طالبا وطالبة من المدارس الثانوية الموهوبين أكاديميا ، حيث طبق عليهم مقياس قلق الامتحان في بعديه الاضطرابية والانفعالية . ووجد أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفض . (Janice , 1996 ، p156)

يتضح مما سبق أن كل هذه الدراسات قد إهتمت بفحص العلاقة بين مستوى قلق الامتحان من ناحية ومستوى التحصيل من ناحية أخرى ، وقد أسفرت نتائجها على وجود علاقة سلبية بين

القلق المرتفع والتحصيل الدراسي المنخفض . وهذا يشير إلى خطورة هذا العامل نتيجة تأثيره على مختلف جوانب حياة التلميذ سواء الدراسية أو العملية (مسابقات التوظيف والترقية وغيرها).

ولهذا فقد حظي موضوع قلق الامتحان بالبحث والاهتمام ، حيث يشير كولر وهولاهان Culler & Holahan (1980) إلى أن : " موضوع قلق الامتحان قد إنتقل من حيث أنه مجال حديث للبحوث والدراسات في الخمسينيات ، إلى كونه له أهمية كناتج أحد مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر" . (مصطفى الصفطي 1995 ، ص 84)

فمنذ منتصف الخمسينيات وحتى الآن ، أجريت العديد من الدراسات والبحوث في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية حول موضوع قلق الامتحان عند التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية ، وذلك لتبيان ومعالجة القصور الأكاديمي ، وخاصة عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع (المعسر) في الامتحانات . " فهو يحرك عند بعض الطلبة قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة ، مثل : التوتر والخوف من الفشل ، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب ، بل تتوقف عند بعضهم القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري وإتمام الامتحان ، الأمرالذي يؤدي بدوره إلى الإنجاز السيء " . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 150)

وهذا يؤدي إلى هروب الكثير من التلاميذ وتسربهم بصورة واضحة ، حيث تذكر إعتدال عباس (1996) أن : " نسبة 20% من الطلبة الذين يعانون من مستوى مرتفع من قلق الامتحان تسربوا ، في حين قلت نسبة التسرب لدى الطلاب منخفضي قلق الامتحان " .

(عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 74) وتؤكد هذه المؤشرات الحاجة الماسة لمواجهة هذه المشكلة والحد من آثارها بالتفكير في الأساليب والفنيات المناسبة لعلاجها .

من هنا تبرز أهمية إعداد البرامج الإرشادية التي تمثل أحد أساليب الإرشاد الوقائي والعلاجي للتخفيف من حدة قلق الامتحان ، والذي أصبح موقفا ضاعطا لا يستطيع التلميذ تحمله ، ويسبب له المعاناة ، ويشعره بالعجز ، حيث يشير مون Moon (1986) أنه : " من الضروري تزويد الطلبة الذين يعانون من القلق بفنيات دراسية متطورة وبطرق استكشافية فعالة لحل المشكلات لتحل محل الاضطرابية والانفعالية المعوقين للانتاجية ، بحيث يتحسن الأداء بشكل كبير . وهذه الفنيات ذات فاعلية في اختزال قلق الامتحان " . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 7)

ومن هنا نطرح السؤال التالي : إلى أي مدى يمكن أن تكون البرامج الإرشادية من الأساليب التي تساهم في التخفيف من أثار مشكلة قلق الامتحان ؟

ولمعرفة فعالية هذه البرامج تم مراجعة التراث السيكولوجي ، وتبين أن الدراسات التي استخدمت البرامج الإرشادية في علاج قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة من حيث الفنيات التي استخدمتها ، فبعضها استخدم فنيات الإرشاد السلوكي وفنيات الإرشاد المعرفي ، سواء استخدمت بمفردهما أو مقترنة معا ، ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978) الذين استخدموا فنية تقليل الحساسية التدريجي المتضمن الاسترخاء العضلي وفنية الاسترخاء العضلي وحدها لخفض قلق الامتحان لدى الطلاب . وأظهرت النتائج فعالية الفنيتين على الرغم من وجود فروق في التحسن بين مجموعة الاسترخاء العضلي ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي لصالح المجموعة الأخيرة . (أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص 17)

وفي نفس السياق عالج ولبى ولازاروس Wollpy & Lasarus فتاة مصابة بعصاب قلق الامتحان باستخدام فنية تقليل الحساسية التدريجي بعدما تم تعريضها للمثيرات التي تسبب لها القلق بطريقة متدرجة ، بحيث علق عليها المعالجان وتبتسم وكأنها استيقضت من النوم ، وهي تشعر بمنتهى الهدوء . (عبد الستار إبراهيم ، 1994 , ص 138)

كما أختبر برودي Brody (1976) فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى القلق على عينة شملت 48 تلميذا بالمرحلة الإبتدائية قسمت إلى أربع مجموعات (ثلاثة تجريبية وواحدة ضابطة) . وأظهرت النتائج تحسنا واضحا في المجموعات التجريبية التي طبقت عليها البرامج العلاجية . (محمد عبد الرحمان و معتز عبد الله ، 1997 ، ص 116)

وتوصل سليمان الريحاني (1981) في دراسته عن أثر الاسترخاء العضلي على التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان إلى وجود فروق بين مستوى القلق وتحصيل المجموعة التي تلقت العلاج بالاسترخاء العضلي ، ومستوى القلق وتحصيل المجموعة التي تلقت معلومات عن القلق فقط . (عايدة أبو صايمة ، 1995 ، ص 94)

وتوصل كذلك – كل من نسياسNicaise (1995) الذي استخدم ثلاث فنيات (تعديل السلوك إعادة البناء المعرفي ، وتمرينات الاسترخاء) ، وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) الذين قدموا مقترحات لمنع الفشل الدراسي من خلال علاج قلق الامتحان عن طريق تقليل الحساسية التدريجي مع تعلم الاسترخاء العضلي . (أشرف عبد القادر و إسماعيل بدر , 2001 , ص 18) ، وساب Saap (1996) الذي استخدم ثلاث أنواع من العلاج (العلاج المعرفي ، العلاج السلوكي بالاسترخاء ، والاستشارة الداعمة) . (Sapp , 1996 , p79) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) اللذان استخدما

الطرق المعرفية للاسترخاء . (أمثال الحويلة وأحمد عبد الخالق ، 2002 , ص 280) – إلى فاعلية هذه الفنيات في تخفيض مستوي قلق الامتحان على الرغم من وجود فروق بينها .

في حين أن بعض الدراسات استخدمت برامج عن الإرشاد التعليمي وأثبتت فعاليتها في علاج قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل الدراسي . ومن أمثلة هذه الدراسات ما توصل إليه بيجز وفيلتون Biggs & Folton (1976) إثرى تقدير فاعلية برنامج دراسي حول الدافعية والاستذكار في خفض قلق الامتحان لدى الطلاب . وتبين أن تدريس مقرر عن الدافعية والاستذكار عندما يقدم في إطار أكاديمي له تأثير على الطلاب ذوي القلق العالي والتحصيل المنخفض . (ماهر الهواري و محمد الشناوي ، 1987 ، ص 176)

وتوصل أيضا فضل عودة (1988) في دراسته التي أجريت على 327 طالبا وطالبة عن أثر مهارة حكمة الامتحان على كل من قلق الامتحان والتحصيل والذكاء ، وطبق عليهم مقياس قلق الامتحان لسوين ، واختبار الذكاء لكاتل ، واختبار تحصيلي في مادة العلوم من إعداده ، واختبار حكمة الامتحان من إعداده أيضا . ووجد ارتباط موجب بين حكمة الامتحان والذكاء والتحصيل وارتباط سالب بين حكمة الامتحان وقلق الامتحان . (أنيسة دوكم , 1996 ، ص 25)

وهذا ما أوضحه جرفين وجرفين Griffin & Griffin (1997) في دراسته عن تأثير تبادل النصائح بين الأقران في خفض قلق الامتحان ، حيث توصل إلى فعالية هذه الفنية في زيادة التحصيل في المواد الدراسة ، وتقليل قلق الامتحان . (أشرف عبد القادر و إسماعيل بدر ، 2001 , ص 18)

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها محمد حامد زهران (1999) في دراسته عن تأثير برنامج إرشاد مصغر ، يتضمن مهارات الدراسة ، ومهارات الامتحان ، باستخدام الموديولات ومشاهدة شرائط الفيديو ، والمناقشة الجماعية ، في ترشيد قلق الدراسة ، وترشيد قلق الامتحان. (محمد حامد زهران , 2000 ، ص333)

وهناك من الدراسات التي استخدمت برامج تجمع بين الأنواع الأخرى ، ومن أمثلتها دراسة شينك Schenk (1998) التي طبق فيها برنامج إرشادي يتضمن بعض الفنيات المساعدة لخفض قلق الامتحان باعتبار أنه صعوبة نمائية عادية وليس مرضا نفسيا ، وهي: الاسترخاء العضلي ومواجهة بعض الأفكار غير العقلانية عن الامتحانات ، وتشجيع الطلاب على مواجهة مواقف القلق المرتفع من الامتحانات ، وتحسين عادات الاستذكار . وأثبت البرنامج فعاليته في خفض قلق الامتحان . (أشرف عبد القادر و إسماعيل بدر ، 2001 , ص 18)

وتؤكد الدراسات السالفة الذكر أهمية وقيمة البرامج الإرشادية في التخفيف من حدة قلق الامتحان ، حيث تأكد ذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها . فنجد أن هناك تنوعا في هذه

البرامج الإرشادية ، فمن هذه البرامج من أعتمد على فنية واحدة مثل : الدافعية والاستذكار : بيجز وفلتون Biggs & Felton (1976) ، وفنية الاسترخاء : سليمان الريحاني (1981) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) وحكمة الامتحان : فضل عودة (1988) ، وتبادل النصائح والأفكار بين الأقران : جريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، ومهارات أخذ الامتحان : محمد حامد زهران (1999) ، ومنها أيضا من استخدم عدة فنيات مثل دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978) ، ودراسة نيساس Nicaise (1995) ، ودراسة ساب Saap (1996) ، ودراسة شنيك Schenk (1998) .

وقد كشف التعدد في هذه الفنيات عن التنوع في الأساليب الإرشادية لعلاج مشكلة قلق الامتحان ، كما كشف عن اختلاف تأثيرها على مستوى قلق الامتحان حيث أكدت كلها فعاليتها في خفض القلق على الرغم من وجود فروق ذات دلالة بينها في تأثيرها على مستوى القلق ، وأكد بعضها بالإضافة إلى فعاليتها في خفض القلق أثرها الإيجابي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي .

ونتيجة لهذا التباين بين الفنيات الإرشادية في تأثيرها على مستوى قلق الامتحان جاء هذا البحث للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي يتضمن مهارات الامتحان لخفض مستوى قلق الامتحان وكذا تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي ، خاصة وأن معظم الدراسات السابقة لم تعتمد في جمع بياناتها على نفس الأدوات المستخدمة في البحث الحالي ، وكذلك لم تستخدم عينات من تلميذات السنة الثانية ثانوي .

ثانيا : تساؤلات البحث :

في ضوء ما تقدم فإن هذا البحث يسعى للتصدي لهذه المشكلة التي يمكن تحديدها في التساؤل الرئيسي الآتي :

هل يؤدي تطبيق برنامج إرشادي يعتمد على مهارات الامتحان إلى خفض مستوى قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي ؟

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسي تم صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية ، وهي :

1 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

2 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

3 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده ؟

4 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

5 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

6 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده ؟

7 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

8 – هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

ثالثا : أهميـة البحـث :

تكمن أهمية هذا البحث في أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته ، حيث يسعى إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " لخفض مستوى قلق الامتحان وكذا تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي . ولاشك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية .

فمن الناحية النظرية تكمن أهمية البحث الحالي في أنه يتناول موضوعا جديرا بالاهتمام وهو قلق الامتحان ، والذي ينظر إليه على أنه مشكلة أكاديمية أكثر من أنه مرض نفسي ، حيث يعتبر متغيرا هاما وفعالا في العملية التعليمية ، وهو مشكلة حقيقية تواجه كثيرا من التلاميذ في جميع المراحل التعليمية .

كما تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في الكشف عن دور البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان ، وكذا دوره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي ، وما يمكن أن يلعبه هذا البرنامج من دور في التخفيف من حدة هذا القلق والرفع من مستوى التحصيل الدراسي . وذلك نظرا لأن هذه المرحلة الدراسية تظهر فيها عدة مشكلات دراسية ، وتزداد حدتها نتيجة مقابلة هذه المرحلة الدراسية لمرحلة المراهقة ، وما يتخللها من مشكلات تنعكس على جوانب حياة التلميذات لا سيما الجوانب الدراسية ، كما تعد هذه المرحلة

مهمة بالنسبة لهن ، حيث تتبلور وتتشكل فيها ميولاتهن واهتماماتهن ، ويتوجهن الى شعب مختلفة تتباين من حيث تعقد مهامها .

كما تزداد الأهمية النظرية لهذا البحث في كونه يعتبر من الدراسات القليلة في البيئة الجزائرية ، حيث يتضح من مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة قلق الامتحان بالدراسة ، ندرة هذه البحوث والدراسات في البيئة الجزائرية التي تصدت لهذا المجال كما لوحظ أيضا افتقار هذا المجال إلى البحوث التي تناولت هذا الجانب من خلال برامج إرشادية مقارنة بالدراسات الأجنبية والعربية ، حيث لوحظ كثرة البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الجانب في ضوء الدراسات الأمبريقية الإحصائية والتجريبية ، ومن هنا فإن هناك حاجة ماسة إلى مثل هذا البحث في بيئتنا الجزائرية .

أما من الناحية التطبيقية فإن هذا البحث يفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرف على البرنامج الإرشادي وأساليبه لاستخدامه في إرشاد التلاميذ . كما يهتم هذا البحث بتقديم برنامج يتضمن توجيهات وإرشادات تساعد في خفض قلق الامتحان . إضافة إلى ما يسفر عنه البحث من نتائج تساعد في تقديم البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في هذا المجال .

رابعا : أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى تحقيق الأهداف التالية :

1 – تخطيط وإعداد البرنامج الإرشادي ، وتطبيقه على أفراد عينة البحث .

2 – تحديد مدى فعالية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي ، ومحاولة تفسير استمرار وبقاء مستوى قلق الامتحان على حاله في حالة عدم تطبيق البرنامج .

3 – معرفة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقدار قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده .

4 – تحديد ما إذا كان التخفيف من حدة قلق الامتحان يترتب عنه تغير في درجات التلميذات (عينة البحث) في الامتحان ، ذلك أن هناك دراسات كثيرة أكدت وجود علاقة منحنية بين قلق الامتحان والأداء في الامتحان .

خامسا : فرضيات البحث :

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

يؤدي تطبيق برنامج إرشادي يعتمد على مهارات الامتحان إلى خفض مستوى قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي .

ولاختبار هذه الفرضية العامة تم صياغة مجموعة من الفرضيات الجزئية ، وهي :

1 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

2 – لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات افراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

3 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

4 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسن القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي .

5 – لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجوعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

6 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد تطبيق البرنامج .

7 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

8 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

سادسا : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي كما يلي:

1 – بشريا : عينة البحث تتكون من 28 تلميذة مأخوذة من العينة الكلية 109 ، وقسمت إلى مجموعتين : 14 في المجموعة التجريبية و14 في المجموعة الضابطة .

2 – زمنيا : يتحدد هذا البحث بالعام الدراسي 2004/2003 .

3 – جغرافيا : يتحدد هذا البحث بالمدارس الثانوية بمدينة ورقلة .

4 – أدوات البحث المستخدمة ، وهي :

- البرنامج الإرشادي . – إختبار الذكاء .
- مقياس قلق الامتحان . – إستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي .

سابعا : المفاهيم الإجرائية للبحث :

1– قلق الامتحان :

هو استجابة أفراد عينة البحث بالقبول لأي من الفقرات التي يتكون منها مقياس قلق الامتحان . وتقصد الطالبة باستجابة القبول أن يضعوا علامة (×) أمام الفقرة وتحت الخانة التي تعبر عن مدى شعورهم بالموقف من نادرا أو أحيانا أو غالبا . ويعبر عنه بالدرجات العالية التي يحصلوا عليها أفراد عينة البحث على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذا البحث ، حيث تعكس هذه الدرجة قلق الامتحان لديهم .

2– البرنامج الإرشادي :

هو مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها على أسس علمية ، والتي تستهدف إلى تقديم المساعدة لأفراد عينة البحث ذوي قلق الامتحان المرتفع بهدف تخفيض مستواه . ويتحقق ذلك من خلال تلك التدريبات المنظمة والأنشطة والمهارات التي تقدم لهم وفقا للبرنامج موضع التدخل الذي طبق في الفترة التي تمتد بين 2004/03/20 إلى 2004/04/23 ، والتي تساعدهم على التعامل بكفاءة مع مواقف التقويم التي تستثير قلق الامتحان لديهم . ويعتمد البرنامج الإرشادي في البحث الحالي على استخدام أسلوب المحاضرات وأشرطة الفيديو والمناقشات الجماعية .

3– التحصيل :

هو التعبير عن مدى استيعاب أفراد عينة البحث لما تعلموه من خبرات معينة في المواد الدراسية المقررة . ويقاس بالمعدل الفصلي الذي يحصل عليه أفراد عينة البحث في امتحان الفصل الأول قبل تطبيق البرنامج ، وامتحان الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج للعام الدراسي الحالي (2004/2003) .

4– تلاميذ السنة الثانية ثانوي :

ونعني بهم تلميذات السنة الثانية ثانوي اللاتي يزاولن دراستهن بالمدرسة الثانوية خلال العام الدراسي الحالي 2004/2003 .

الفصــل الثانـي

البـرامــج الإرشــادية

مدخــل

أولا : مفهـوم البرنــامج الإرشــادي

ثانيا : الأسس التـي تقوم عليها البرامـج الإرشادية

ثالثا : خطوات تخطيط البرامـج الإرشاديـة

رابعا : طـرق البرامـج الإرشــاديــة

1 – الإرشـاد الجمـاعـي

2 – الإرشـاد المصغـر

خامسا : الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان

خلاصـة الفصل

مدخـل :

يعد الإرشاد النفسي فرعا من فروع علم النفس التطبيقي ، ويعتمد في وسائله على فروع متعددة من فروع علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الارتقائي ، وغيرها من العلوم الأخرى . وهو من المجالات التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل المختصين والعاملين في مختلف المجالات العلمية . (سهير أحمد ، 2000 ، ص 7)

ويقصد به بأنه : " مجال واسع من الخدمات تقدم للآخرين لمساعدتهم في الوصول إلى أهدافهم الخاصة ، كما تساعدهم في التكيف مع أنفسهم ، وكذلك مع البيئة التي يعيشون فيها ". (رشاد موسى ومحمد محمود ، 2000 ، ص5)

وهذا يعني أن الإرشاد النفسي يضم عددا كبيرا من الخدمات ، سواء الخدمات التربوية أوالمهنية ، أوالنفسية...إلخ ، والتي تساعد الفرد على أن : " يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية للمشكلة الشخصية ، حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه ، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني . ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية العامة منها بخبراته المهنية ". (أميمة عفيفي ، 1991 ، ص17)

وهذا ما ذهب إليه الشناوي والتويجري (1996) في تعريفهما للإرشاد النفسي بأنه : " المساعدة التي يقدمها مرشد مؤهل لمسترشد لديه ظروف مؤقتة أو دائمة ، ظاهرة أو متوقعة ، بهدف مساعدته على التخلص من هذه الظروف أو التعامل معها ، وذلك في إطار علاقة وجه لوجه " . (محمد التويجري ، 2001 ، ص 44)

ومما سبق يتضح أن الإرشاد النفسي يتضمن مجموعة من العناصر تتمثل في كونه :

- عملية تعليمية وليس نصيحة أو حلا جاهزا .
- مبني على العلاقة الإرشادية التي يتوقف عليها نجاح العملية الإرشادية .

- المرشد النفسي يكون مهنيا متدربا .
- إنه مساعدة . (عبد العزيز النغيمشي ، 1991 ، ص 483)
- يستخدم وسائل تقنية كالملاحظة والمقابلة والاختبارات ... إلخ ، وخدماته تقدم في إطار برنامج يشرف عليه فريق من المسؤولين المؤهلين والمدربين ، بحيث يقدم لمسترشد واحد أو مجموعة من المسترشدين . (طارق رؤوف ، 1988 ، ص595)

ونتيجة لذلك يصبح الإرشاد النفسي خدمة ضرورة في جميع المجالات ، لا سيما المجال الدراسي ، نظرا لكثرة المشكلات الدراسية في هذا المجال ، والتي تحتاج إلى التدخل الإرشادي لعلاجها .

وهكذا يعتبر الإرشاد المدرسي أحد هذه الأساليب لتقديم خدمات وقائية وعلاجية لمساعدة التلميذ على : " التكيف مع بيئته الدراسية والاجتماعية والعلمية عن طريق إمداده بالمعلومات الكافية ، بهدف الوصول إلى الخط السلوكي الأمثل الذي يمكنه من النجاح في تحقيق أهدافه في الحياة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها " . (راشد السهل و حسن الموسوي ، 1994 ، ص394)

كما أنه : " عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكانياته ويحل مشكلاته ، في ضوء معرفته ورغبته وفهمه لها لكي يصل إلى تحقيق التوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا واجتماعيا ، وبالتالي يساهم في تحقيق نموه السليم والنهوض بمجتمعه " . (السعيد محمد ، 1997 ، ص 186)

وهذا ما ترمي إليه التربية الحديثة وتنادي بتحقيقه ، عن طريق تنظيم الخدمات في إطار برامج يقدمها المرشد المدرسي لجميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية .

وما زاد من أهمية الحاجة الى الإرشاد النفسي في المدارس هو نتيجة حدوث تطورات وتغيرات كثيرة في المجتمع وشملت المدرسة ، بإعتبارها مؤسسة اجتماعية تتأثر بما يحدث حولها فاستلزم عليها مواجهة الظروف المختلفة ، والنظم الاجتماعية المعقدة التي تفرض على المتعلم مطالب والتزامات تتطلب منه التنويع في الأساليب لإشباعها ، من أجل بناء شخصيتة بناء متكاملا من مختلف جوانبها . (عبد الحميد مرسي ، 1976 ، ص 61)

وتتمثل هذه التطورات والتغيرلت التي حدثت فيما يلي :

- تقلص دور الأسرة التوجيهي بعدما تقلص دور الوالدين في تربية الأبناء ، نتيجة انشغالهم بأدوار أخرى . فأصبح من الضروري أن تحل المدرسة محل الأسرة لسد الفراغ الذي تركته وينبغي

أن تقوم بتوجيه وإرشاد أبنائها التلاميذ ، بل وتوجيه الأسرة وإعدادها للقيام بوظائفها على أحسن وجه . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 3)

– الانفجار الهائل في عدد السكان وزيادة عدد التلاميذ في المدارس ، مما تمخض عنه ظهور العديد من المشكلات منها :

* وجود عدد يتراوح بين 5 – 10 % من تلاميذ المدارس لديهم مشكلات انفعالية .
* زيادة نسبة التسرب من المدارس .
* وجود التلاميذ المتفوقين والمتأخرين وذوي الحاجات الخاصة والجانحين في المدارس . (حامد زهران ، 1998 ، ص 38)

– التقدم التكنولوجي السريع الذي شمل مجال التعليم ، وأدى الى حدوث تطورات حديثة في مناهجه ومفاهيمه ، وصاحب ذلك ظهور بعض المشكلات التي تؤكد الحاجة الماسة للإرشاد المدرسي . (فادية الجولاني ، 1999 ، ص 228)

– تعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية ، والتي زادت من نسبة الضغوط الاجتماعية فجعلت الحاجة ماسة لإيجاد استراتيجيات لتنمية بعض المهارات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التوافق الاجتماعي . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 5)

– مرور التلميذ بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها الى التوجيه والإرشاد قبلها وأثناءها وبعدها لضمان تحقيق التوافق مع خبراته الجديدة . (محمد السيد ، 1998 ، ص18)

وهكذا فإن الخدمة النفسية في المدارس أصبحت ضرورة فرضتها التطورات والتغيرات التي حدثت في جميع المجالات ، وتمخضت عنها الكثير من المشكلات أثرت على التلاميذ . وما يؤكد ذلك دراسة بحري منى (1978) التي شملت جميع الطلبة في كلية التربية بأقسام اللغة العربية والإنجليزية في بغداد ، وكذلك شملت 43 مدرسا ومدرسة من هذه الأقسام ، وتوصلت إلى نتائج تتمثل في أن الخدمات الإرشادية ضرورية في هذه الأقسام لكون الطلبة يتعرضون إلى مشكلات تتطلب الاستعانة بالمرشدين لحلها . (سهام كندريان وبهاء الدين عبد الله ، 1980 ، ص 13)

وبالتالي أصبح الإرشاد النفسي في المدارس موجه نحو تحقيق أهداف معينة هي التي تحدد وجهة كل من المرشد والمسترشد وعملية الإرشاد نفسها ، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي :

– مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم ؛ أي الفهم الدقيق لقدراتهم وامكانياتهم وميولهم ورغباتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية .
– توفير المناخ النفسي المناسب لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي .
– تنمية شعور واضح بتقديروتقبل الذات لديهم .

– تنمية الاستقلال الذاتي لدى كل فرد ، ومنحه القدرة على توجيه حياته ضمن إطار القيم والمعايير التي يؤمن بها المجتمع .

– زيادة استبصارهم بمشكلاتهم ، والعمل على إزالة التوتر المصاحب لهذه المشكلات ومعاونتهم على تفريغ انفعالاتهم .

– الإسهام الجاد في تصحيح انحرافاتهم السلوكية وعلاج المشكلين منهم .

– التعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى فئة من التلاميذ ، ومساعدتهم للتغلب عليها . (صلاح أبو عباة وعبد المجيد النيازي ، 2001 ، ص 48)

ولتحقيق الأهداف المشار إليها أعلاه يجب أن تخطط وتنظم خدمات متنوعة تقدم في إطار برامج شاملة ومتكاملة ، بحيث تقدم في إطار تنموي ووقائي وعلاجي ، وبطرق وأساليب فردية وجماعية ، وتقدم بحيث تتكامل فيها العناصر النفسية والتربوية والاجتماعية والصحية والمهنية .

وتتمثل هذه الخدمات فما يلي :

1– الخدمات التربوية : وتحتل مكانا هاما ضمن خدمات وبرامج الإرشاد النفسي المدرسي ، وتتمثل فيما يلي :

– رسم خطة دراسية للتلميذ تتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته ، منذ قبوله وحتى إتمام تخرجه .

– توجيه التلميذ لاختيار التخصصات الدراسية وفقا لمستواه العلمي وقدراته ، لكي يتمكن من تحقيق أكبر قسط علمي ، وفي الوقت المناسب ، وبدون إهدار .

– توجيه التلميذ إلى الاهتمام بدراسته لتحسين نتائجه ، حتى لا يتم إنذاره أو فصله من الدراسة لتدني نتائجه .

– تشجيع وحفز التلميذ على العمل والاجتهاد المستمرين ، لإنجاز الأعمال والواجبات المطلوبة لكل مقرر في الوقت المناسب (التخطيط السليم لوقت التلميذ) ، وكذلك إرشاده إلى ضرورة الاعتماد على نفسه لإنجاز العمل المطلوب .

– تشجيع التلميذ على الاستعداد للمشاركة داخل القسم وخارجه (الأنشطة المصاحبة) لأهميتها من النواحي التربوية .

– توجيه ومساعدة التلميذ على حل بعض المشكلات التربوية التي تعترض سبيله . (إسماعيل دياب ، 1989 ، ص 186)

– إكتشاف مواهب وقدرات واستعدادات وميول التلاميذ ، ورعايتها بما يتناسب مع أعمارهم . (عبد الكريم سليمان ، 1997 ، ص 1176)

وهذه الخدمات يحتاجها كل التلاميذ ، وتساعدهم على تحقيق النجاح والتفوق في المجال الدراسي ، وتحضيرهم لتحقيق الفعالية في مجالات الحياة الأخرى .

2- الخدمات النفسية : تعتبر الخدمات النفسية المحور الرئيسي في خدمات وبرامج الإرشاد النفسي المدرسي ، وهي تتمثل فيما يلي :

- توجيه التلاميذ للاعتماد على النفس والثقة بالذات ، ويتم ذلك بتشجيعهم على إتخاذ بعض القرارات فيما يتعلق بتحديد واختيار التخصصات الدراسية ، والاشتراك في الأنشطة المصاحبة من أجل تنمية قدرات التلميذ على مواجهة بعض الموافق التعليمية وغير التعليمية .
- التعرف على مشكلات التلاميذ النفسية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والانطواء والعدوان والعمل على تشخيصها للكشف المبكر عن أسبابها ، حتى يتم مساعدتهم للتوصل إلى أفضل حل ممكن لمشكلاتهم . (إسماعيل دياب ، 1989 ، ص 188)
- توعية التلاميذ بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها من الناحية الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية ، والتغيرات التي تتطلبها تلك المرحلة ، بما يعين التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والتكيف السوي مع ذاته ، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين .
- رعاية الجوانب السلوكية للتلاميذ من خلال برنامج رعاية سلوك التلميذ ، وإطفاء الممارسات السلوكية غير المرغوب فيها ، بما يقوم شخصيته ويجعله أكثر توافقا مع ذاته ، وأعمق استبصارا بما يملكه من قدرات لتحقيق بناء سلوك إيجابي لديه .
- التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة والإعاقات البسيطة ، وتقديم الخدمات المناسبة لهذه الفئة ، لمساعدتها على تحقيق الصحة النفسية داخل المدرسة وخارجها . (عبد الكريم سليمان ،1997 ، ص 1175)

وهذا يعني أن الخدمات النفسية من أهم الخدمات التي تحقق الصحة النفسية داخل المدارس وذلك بتأكيدها على الجانب الإنمائي والوقائي والعلاجي .

3- الخدمات الاجتماعية : تحتل أيضا الخدمات الاجتماعية مكانا هاما ضمن خدمات الإرشاد النفسي المدرسي ، وهي تتمثل فيما يلي :

- توفير المناخ التعليمي الملائم الذي يسوده مبدأ العلاقات الإنسانية ، من أجل تكوين شخصية التلميذ الاجتماعية القادرة على التعامل والتعاون مع الآخرين . (إسماعيل دياب ، 1989 ، ص 88)
- تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم وتأصيل معاني الحرية والعدالة والسلام في نفوسهم .

– توجيه الجماعات داخل المدرسة ، وإتاحة الفرص الكافية لاشتراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، الأمر الذي يؤدي إلى الكشف عن ميولهم وقدراتهم .

– التعرف على المشكلات الاجتماعية للتلاميذ ، والعمل على مساعدتهم لحلها . (صالح أبو عباة وعبد المجيد النيازي ، 2001 ، ص 207)

– تنظيم علاقات الإتصال بين المدرسة والأسرة لتوثيق الروابط والتعاون بينهما ، وكي يصبح كل منهما مكملا وامتدادا للآخر ، لتهيئة الجو المشجع للتلميذ لكي يواصل دراسته . (محمد التويجري ، 2001 ، ص 35)

– تنظيم علاقات الإتصال بين المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية المحلية . (كاملة شعبان وعبد الجابر تيم ، 1999 ، ص 180)

وتمكن الخدمات الاجتماعية التلاميذ من معرفة مطالب البيئة الاجتماعية وتحقيق التوافق معها ، مما يمكنهم من تحقيق النمو والتكامل في شخصياتهم .

4– الخدمات المهنية : تحتل الخدمات المهنية مكانة هامة ضمن خدمات الإرشاد النفسي المدرسي ، وهي تتمثل فيما يلي :

– مساعدة التلاميذ غيرالمتفوقين والعاديين والمتعثرين دراسيا في التخطيط الدراسي المهني عن طريق بعض النشاطات التالية :

* تعريف التلاميذ بالمهن والوظائف المختلفة وفرص التعليم المتاحة من خلال النشرات والأدلة.

* تنظيم لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية اختيار التلميذ لنوع الدراسة أو المهنة ، وفق ميوله واستعداداته وقدراته .

* تنظيم زيارات إرشادية للمؤسسات التعليمية والتدريبية المختلفة . (عبد الكريم سليمان ، 1997 ، ص 1177)

* التعريف بمدى ملاءمة قدرات الفرد ومتطلبات المهنة التي يرغبها .

* التعريف بالعلاقة بين التخصص الدراسي ومجالات العمل .

* التعريف بكيفية المفاضلة بين المهن والوظائف التي تتعلق بقدرات التلميذ . (سهام أبو عطية ، 1997 ، ص 314)

– إجراء البحوث والدراسات المتخصصة ذات العلاقة بمجال العمل . (صالح أبو عباة وعبد المجيد النيازي ، 2001 ، ص 206)

وتهدف الخدمات المهنية إلى مساعدة التلاميذ في اختيار مشروعهم المهني والسهر على تطويره ، لوضعهم في المكان المناسب ليعود عليهم وعلى المجتمع بالخير ، عن طريق مساعدتهم

على التكيف مع البيئة ، وتسيير عملية الاقتصاد الاجتماعي عن طريق الاستخدام الصحيح للقوى العاملة .

وتعد هذه الخدمات هامة في تحقيق الفعالية في العملية التربوية . ولهذا قامت الكثير من الدول بإدخال الإرشاد للمدارس ، وعملت على تطبيق خدماته بإتباع المنهج الوقائي والإنمائي والعلاجي للحد من أثر المشكلات المختلفة . ولهذا حظي باهتمام كبير في هذه الدول ولم يحظى بمثل هذا الاهتمام في مدارسنا ، بالرغم من وجود مشكلات كثيرة تواجه التلاميذ . إلا أنه بدأ الاهتمام بالإرشاد في مدارسنا يعرف طريقه " منذ أن فتحت مناصب لمستشاري التوجيه المدرسي ، وتم ادماجهم في الفريق التربوي بالثانويات بموجب منشور وزاري رقم 91/124/2/9 " . (وردة بالحسيني ، 2002 ، ص27)

وبالتالي أصبح مستشار التوجيه المدرسي بحكم اقترابه من موقع التلميذ ، يقدم بعض الخدمات الإرشادية لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد . إلا أن هذه الخدمات تبقى خدمات متفرقة ما لم تخطط وتنظم في إطار برامج إرشادية ، كما ينادي به المتخصصون في الإرشاد المدرسي.

وهذا ما ذهب إليه هذا البحث في محاولة التعرف على أهم خطوات بناء البرامج الإرشادية وكذلك التعرف على بعض الأساليب والطرق والمحتويات الإرشادية ، التي يمكن أن تستحدم في إعداد البرنامج الإرشادي وتنفيذه في هذا البحث .

أولا : مفهوم البرنامج الإرشادي :

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه : " عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها ، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية ، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه . مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي" . (صباح باقرة وآخرون ، 2001 ، ص 140)

ويعرف أيضا بأنه : " برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة ، سواء فرديا أو جماعيا ، لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي ، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها ، ويقوم بتخطيطه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين " . (حامد زهران ، 1998 ، ص 499)

ويعرف تريكر Trecker البرنامج بأنه : " أي شيء وكل شيء تمارسه الجماعة لتحقيق حاجاتها ورغباتها بمساعدة المرشد " . (محمد فهمي ، 1998 ، ص 212)

يتضح من التعاريف السابقة أن المدرسة تعتبر من أهم مراكز الإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشادية (النفسية ، التربوية ، الاجتماعية ...) ، والتي تعتبر ضرورية بالنسبة للتلميذ في شكل برامج مخططة ومنظمة ومحددة المسؤوليات والمسؤولين .

وفي إطار ما سبق تعرف الطالبة البرنامج الإرشادي المستخدم في هذا البحث بأنه : " برنامج مخطط على أسس وفنيات تتضمن عدد من النشاطات والمهارات ، وتقدم بشكل مباشر بهدف تبصير أفراد عينة البحث بمشكلتهم وتدريبهم على اكتساب مهارات الامتحان ، لكي يستطيعوا التعامل مع مواقف الامتحان بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية . كما يستهف تنمية بعض المهارات الإيجابية لمساعدتهم لخفض قلق الامتحان من خلال استخدام الإرشاد الجماعي المصغر بأساليب المحاضرات ، والمناقشات الجماعية ، وشريط فيديو " .

والجدير بالذكر أن البرنامج المستخدم في البحث الحالي قد استنبط من برنامج محمد حامد زهران ، وخطوات إعداده موضحة في الفصل الرابع (ص 110) .

ثانيا : الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية :

لتخطيط برامج إرشادية فعالة ينبغي أن يعتمد هذا التخطيط على أسس عامة وأسس فلسفية وأسس نفسية وتربوية وأسس اجتماعية وأسس دينية وأسس عصبية وفسيولوجية ، وهي تتلخص فيما يلي :

1- الأسس العامة (المسلمات والمبادئ) :

تتمثل الأسس العامة في المسلمات والمبادىء التي تتعلق بالسلوك البشري والمسترشد وعملية الإرشاد ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- مراعاة ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به ، وقابليته للتعديل والتغيير .
- إحترام حق الفرد في التوجيه والإرشاد ، وفي تقرير مصيره .
- مراعاة استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد .
- تقبل المسترشد كما هو ، وبدون شروط ، وبلا حدود .
- تشجيع استمرار المسترشد في عملية التوجيه والإرشاد النفسي .
- الاهتمام بالسلوك الإنساني سواء كان فرديا أو جماعيا . (حامد زهران ، 1994 ، ص 303)

2- الأسس الفلسفية :

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

- الاهتمام بالفرد واحترام ذاتيته والتأكيد على كرامته وقيمته ، والاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لامكانياته ، وتحقيق حاجاته ، وتحرير إرادته ، وتنمية خبراته واتجاهاته . (صباح باقر وآخرون ، 1988 ، ص 22)
- مراعاة أخلاقيات الإرشاد النفسي المتمثلة في : العلم ، والخبرة ، والترخيص ، والقسم وسرية المعلومات ، والعلاقات المهنية ، والعمل المخلص ، والعمل كفريق ، واحترام اختصاص الزملاء ، والاستشارة المتبادلة ، والإحالة ، وكرامة المهنة . (حامد زهران ، 1994 ، ص 303)

3- الأسس النفسية والتربوية :

تتعلق الأسس النفسية والتربوية التي تستند إليها برامج الإرشاد النفسي المدرسي بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ، ويمكن تلخيصها فيمايلي :

- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد (كما وكيفا) ، وبين الجنسين فسيولوجيا وجسميا واجتماعيا وعقليا وانفعاليا . (مواهب عياد ، 1998 ، ص 24)
- مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية . (حامد زهران ، 1994 ، ص 304)
- إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد . (رشاد موسى ومحمد محمود ،2000 ، ص110)

4- الأسس الاجتماعية :

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

- الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يتأثر بها .
- تعريف الفرد (التلميذ) بالحياة الاجتماعية المحيطة به ، وكيف يتعامل معها من خلال إقامة علاقات اجتماعية مصغرة داخل المدرسة . (حامد زهران ، 1994 ، ص 304)

5- الأسس الدينية :

يعتبر الدين ركنا أساسيا في الإرشاد النفسي بجميع مجالاته . والنمو السوي يتضمن النمو الديني وتحقيق الصحة النفسية . وأن القيم الدينية والخلقية تمثل معايير مقدسة للسلوك الإنساني

كما أن احترام المرشد والمسترشد للقيم الدينية والخلقية يؤدي إلى نجاح عملية الإرشاد واستمرارها . (محمود فرج ، 1998 ، ص 163)

6- الأسس العصبية والفسيولوجية :

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

- مراعاة التأثير المتبادل بين الناحية الجسمية والناحية النفسية ، عن طريق تأكد المرشد من قيام الجسم بجميع وظائفه ، والخلو من الأمراض الجسمية والعضوية التي تؤثر على الناحية النفسية ، باعتبار الإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية وجسمية . (محمود فرج ، 1998 ، ص 163)
- مراعاة تأثير التغيرات النفسية والجسمية والفسيولوجية التي تحدث في كل مرحلة عمرية . (رشاد موسى ويوسف محمود ، 2000 ، ص 110)
- تأكد المرشد من سلامة الحواس ؛ لأنها تعتبر مرصدا أساسيا للجهاز العصبي . (كاملة اشعبان وعبد الجابر تيم ، 1999 ، ص 46)

بالإضافة إلى هذه الأسس ، هناك بعض الأسس التي تستند عليها برامج الإرشاد النفسي في المدارس ، ولخصها حامد زهران فيما يلي :

- إتفاق أهداف البرنامج مع الأهداف التربوية العامة .
- أهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج من أجل تخطيطه وتمويله وتنفيذه وتقييمه . (حامد زهران ، 1998 ، ص 503)

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

ثالثا : خطوات تخطيط البرامج الإرشادية :

يجب أن يولى تخطيط برامج الإرشاد النفسي اهتماما خاصا وعناية فائقة ، ويجب أن تكون عملية تخطيط البرامج مرنة ، بحيث تنمو وتتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين نخطط من أجلهم ويجب أن يكون تخطيط البرامج واقعيا ، وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة التحقيق .

وتتلخص خطوات تخطيط برامج الإرشاد النفسي في المدارس فيما يلي :

1- تحديد الأهداف : بحيث تتفق مع الأهداف التربوية ، مثل : التعليم ، وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والثقافية والمهنية ، وتيسير الامكانات لتحقيق هذه الأهداف . وتختلف أهداف

البرامج الإرشادية باختلاف المدارس ، وكذلك المستويات التعليمية ، وأيضا طبيعة المشكلات . ولهذا يجب أن تتناسب أهداف برامج الإرشاد النفسي في المدارس المرحلة التعليمية التي تطبق فيها . ويجب أن تحدد هذه الأهداف بطريقة إجرائية حتى يسهل قياسها ، كما يجب أن تشمل الناحية المعرفية والناحية الوجدانية والناحية السلوكية للمسترشد ، مثل أن يهدف البرنامج إلى خفض مستوى قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ، أن يهدف البرنامج إلى تنمية إتجاهات إيجابية نحو الامتحانات ، أن يهدف البرنامج إلى اكتساب مهارة الاستعداد للامتحان...إلخ .

2- تحديد وسائل وطرق تحقيق الأهداف : ويكون ذلك في ضوء الإمكانات المتاحة للمدرسة ، بحيث لاتحول هذه الوسائل دون التمكن من تطبيق البرامج ، ومن ذلك تحديد وإعداد وسائل جمع المعلومات المنظمة وتجهيزها ، مثل الاختبارات والمقاييس والسجلات والأشرطة والوثائق والأدلة... إلخ .

3- تحديد الإمكانيات : الموجودة والمطلوبة ؛ أي الإمكانيات المتوافرة ، والإمكانات الناقصة التي يجب العمل على توفيرها ، كالمختبرات ، والتجهيزات ...إلخ التي يمكن من خلالها تنفيذ البرامج الإرشادية بفعالية .

4- تحديد ميزانية البرنامج : اللازمة لتنفيذه من الميزانية العامة للمدرسة . ويجب أن تحدد نسبة ميزانية البرنامج وتكاليفه وتقدر بحوالي نسبة 5% من الميزانية العامة للمدرسة وتحديد مصادر التمويل والحاجات المالية وبنود الصرف – إذا أردنا له النجاح – لأنه استثمار يعود بالفائدة على جميع التلاميذ ؛ أي يجب أن تعد ميزانية مدروسة تمكن من تنفيذ البرنامج .

والجدير بالذكر أن مدارسنا تفتقر لبرامج إرشادية مخططة ومنظمة في ضوء أسس علمية وبالتالي فإنه لايمكن أن تخصص أي نسبة من الميزانية العامة للمدرسة لأي برنامج قد يطبق ولهذا يتحمل مطبق البرنامج تكاليف تنفيذ البرنامج .

5- تحديد الخدمات : التي يقدمها البرنامج ، بحيث تكون مستمرة ، وشاملة لكل الأفراد ومتكاملة مع بعضها البعض ، ومتنوعة (نفسية ، تربوية ، اجتماعية...) ، وتقدم في إطار تنموي ووقائي وعلاجي لتحقيق أهداف البرنامج . وأهم هذه الخدمات قد ذكرت سابقا .

6- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج : ويتضمن ذلك الخطوات الأساسية و الأولويات ، وتحديد البدايات والنهايات ، والمدى الزمني للتنفيذ ، ومكان تنفيذ البرنامج . مثل تحديد

خطوات التنفيذ وعدد الجلسات ومدتها ومحتوياتها والأشياء المهمة للبدء فيها...إلخ ، وهذا ضروري لتجنب الانزلاق إلى خطوط فرعية قد لاتؤدي إلى الهدف . ويجب التنسيق بين خطوات التنفيذ وإجرءاته بحيث لاتتعارض .

7- تحديد إجراءات تقييم البرنامج بهدف التقويم : ويتضمن ذلك تحديد جميع إجراءات عملية التقييم والمتابعة ، مثل : تحديد أهداف التقييم المتمثلة في التقويم والإصلاح والتحسين وتلافي أوجه النقص في خدمات البرنامج ووسائله وطرقه وتنفيذه ، ووضع خطوات محددة لعملية التقييم ، وتحديد أدواته المتمثلة في الاستبيانات والاختبارات وغيرها ، وطرقه مثل دراسة التغيرلت السلوكية لدى المسترشدين ، ومعاييره ، مثل إنخفاض قلق الامتحان وتحسين التحصيل الدراسي ، وغيرها ، بهدف إظهار مدى فعالية الوسائل والطرق المتبعة ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه . والتقييم عملية مستمرة تبدأ منذ التخطيط وتستمر أثناء التنفيذ وبعد المتابعة .

8- إتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشكلات التي قد تطرأ: وإتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة للتغلب على ما قد يعترض تنفيذ البرنامج ، مثل : نقص الاعتمادات المالية اللازمة ، وبالتالي نقص التجهيزات المطلوبة من أماكن وأجهزة ووسائل ، نقص الوعي الإرشادي العام ، ووجود إتجاه يؤدي إلى إحجام بعض المسترشدين عن الاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي...إلخ . (حامد زهران ، 1998 ، ص 503)

9- تحديد الهيكل الإداري لتنظيم البرنامج والإشراف عليه : بحيث يتولى الإشراف عليه فريق متكامل ، مثل : المدير ، والمرشد ، والمدرس ، وأخصائي التوجيه والطبيب النفسي ، والأخصائي الاجتماعي ، وطبيب الصحة ، وغيرهم من العاملين الذين يتم إعدادهم وتدريبهم للقيام بالمهام المنوطة لهم . (صباح باقروآخرون ، 1988 ، ص 158)

10- **تحديد خصائص المسترشدين :** المستهدفين والذين تطبق عليهم البرامج لتخطيط البرامج وفقا لهذه الخصائص . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 38)

وتعتبر هذه الخطوات مهمة في تخطيط أي برنامج إرشادي ، ويجب أن تتبع وتولى بعناية فائقة لضمان تحقيق الفائدة منه .

رابعا : طرق البرامج الإرشادية :

تتعدد طرق الإرشاد النفسي بتعدد مجالاته وأطره النظرية ، فهي كثيرة وسوف نركز على طريقتين لأهميتهما في البحث الحالي ومناسبتهما لعلاج بعض المشكلات الدراسية ، وتتمثلان في طريقة الإرشاد الجماعي ، وطريقة الإرشاد المختصر ، ويتم تناولهما بشيء من التفصيل :

1- الإرشاد الجماعي :

يعد الإرشاد الجماعي من أنسب الأساليب الإرشادية المستخدمة في هذا البحث نظرا لإرتكازه على التفاعل الاجتماعي للمجموعة الإرشادية ، من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والمواقف الاجتماعية المنظمة ، والتي تقوم على أساس تغيير المشاعر وتعديل السلوك وإحلال المفاهيم الصحيحة عن طريق اكتساب المهارات . (أميمة عفيفي ، 1991 ، ص 76)

1-1- تعريفه :

يعرف ماك جي Mac gee (1969) الإرشاد الجماعي بأنه : " إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعة إرشادية صغيرة ، ويستغل أثر الجماعة في سلوك الأفراد ، من تفاعل وتأثير متبادل بين بعضهم البعض ، وبينهم وبين المرشد ، ويؤدي ذلك إلى تغيير سلوكهم المضطرب ". (إجلال سري ، 2000 ، ص 133)

يؤكد هذا التعريف أحد شروط الإرشاد الجماعي ، وهو تشابه مشكلات المسترشدين لتأكيد تجانس الجماعة حتى يسهل العمل معها .

كما يعرف كون ، وكومبوس ، وجيهيان ، وسنيفن Chon , Combs , Gihian & Sniffen (1963) الإرشاد الجماعي بأنه : " عملية دينامية يعمل من خلالها الأفراد ذوي المدى العادي من التوافق داخل مجموعة من الأقران ، ومع مرشد مدرب مهنيا ، مستكشفين مشاكل ومشاعر ، ومحاولين تعديل اتجاهاتهم كي تزداد امكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشاكل ". (مصطفى أحمد ، 1996 ، ص 183)

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

ويعرف أيضا أنجلش وأنجلش English & English الإرشاد الجماعي بأنه : " أي جماعة يتوحد الفرد وإياها ، أو يقارن الفرد نفسه بها ، ويتقمص الجماعة لدرجة أنه يتبنى معاييرها وإتجاهاتها وأنماط سلوكها كما لو كانت معاييره هو ، فتصبح هذه الجماعة هي جماعته المرجعية ، حيث يرى نفسه منتميا إليها ، وليس من الضروري أن تكون هذه العضوية عضوية حقيقية ، حيث يمكن أن يوجد لشخص واحد أكثر من جماعة ". (عبد الرحمان عيسوي ،1997 ، ص 97)

يؤكد هذا التعريف أهمية الجماعة في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد ، وهذه المكاسب هي التي زادت من الاهتمام بالإرشاد الجماعي .

من خلال مناقشة التعاريف السابقة يتضح أن الإرشاد الجماعي طريقة المستقبل ، ومن ثم تأتي أهميته ويمكن صياغة تعريف له ، ويتمثل في: " إرشاد مجموعة من المسترشدين ممن تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة ، وفي وقت واحد من طرف مرشد مدرب ومؤهل علميا لتقديم المساعدة لهؤلاء ، لفهم ذواتهم والتعرف على قدراتهم وامكانياتهم وحل مشكلاتهم ويساعد التفاعل الذي يحدث بينهم من جهة وبينهم وبين المرشد من جهة أخرى على تحقيق ذلك " .

1-2- أسسه :

إن أي أسلوب أو طريقة إرشادية يجب أن ترتكز على عدة أسس توضح فائدتها ، ويقوم الإرشاد الجماعي على أسس نفسية واجتماعية أهمها ما يلي :

- الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية واجتماعية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي مثل : الحاجة إلى الحب ، والأمن ، والتقدير ، والانتماء ، والنجاح ، والتكيف ، والمسايرة...إلخ
- سلوك الفرد تتحكم فيه المعايير والقيم الاجتماعية السائدة ، وتخضعه للضغوط الاجتماعية .
- يعتبر تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي هدفا هاما من أهداف الإرشاد النفسي .
- تعتبر العزلة الاجتماعية سببا من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية وتدعيمها . (فيصل خير الزراد ، 1988 ، ص 123)
- يعتبر الموقف الإرشادي الجماعي بمثابة الحافز للمسترشد يستثيره للبحث عن تحليل لحالته وعن حل لمشكلاته . (أحمد الزعبي ، 1994 ، ص 221)
- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات ، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي ، واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة . (حامد زهران ،1998 ، ص 322)

وهذا يعني أن الإرشاد الجماعي يعتبر المشاكل التي تواجه الفرد مشاكل اجتماعة وشخصية ولهذا يعمل المرشد على مساعدة المسترشد على فهم نفسه من خلال الاستفادة من التصحيحات والتشجيع من أعضاء الجماعة .

1-3- الجماعة الإرشادية وشروطها :

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

وتتعدد الجماعات الإرشادية حسب الهدف الإرشادي وطبيعة المشكلة الإرشادية ، كما تتطلب هذه الجماعات توفر عدة شروط يجب مراعاتها أثناء تكوينها لتحقيق الإستفادة من قواها الإرشادية . وتتمثل هذه الشروط فيما يلي :

حجم الجماعة : ينبغي أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولا فلا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن خمسة عشر حتى لا تمثل عبئا ثقيلا على كاهل الأخصائي النفسي ، وحتى تستفيد الجماعة من فوائد الإرشاد الجمعي . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 134)

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

عمر الجماعة : يؤكد جينوت وماكلاي على أهمية العمر الزمني في تشكيل الجماعة ، بحيث يستحسن أن يكون هناك تقارب بين الأعضاء ، وألا يزيد الإختلاف عن سنة واحدة . (كاميليا عبد الفتاح ، 1998 ، ص46)

ويستخدم الإرشاد الجماعي في المدارس للأطفال والمراهقين . ولهذا يفضل أن يكون هناك تقارب في عمر الأعضاء ، وذلك لاختلاف طبيعة كل مرحلة عمرية وحاجاتها وخصائصها والمشكلات التي تميزها عن المرحلة العمرية الأخرى . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 134)

جنس الجماعة : ينصح لازاروس Lazarus (1996) من خلال خبراته المكثفة في هذا المجال بأن أفضل نتائج نصل إليها تأتي من جماعة متماثلة في الجنس (ذكور أو إناث) ، ولا تختلف اختلافات شديدة في مستوى التعليم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي . (عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر ، 1998 ، ص34)

إن التجانس في جنس الجماعة الإرشادية يتوقف على العمر الزمني للأعضاء ، ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنون والبنات معا في المجموعة الإرشادية ؛ أما في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة يفضل أن يتم الفصل بين الجنسين عند تكوين الجماعة الإرشادية ، وذلك باختلاف طبيعة واهتمامات كل جنس . هذا إلى جانب أن هناك موضوعات عند إثارتها قد تسبب الشعور بالخجل أمام الجنس الآخر وخاصة في مرحلة المراهقة ، مما قد يكون له تأثير سلبي على العملية الإرشادية . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 134)

الذكاء : لا شك أن وجود فرد بين مجموعة إرشادية معظم أفرادها أعلى منه في مستوى الذكاء سوف تؤثر عليه سلبا ؛ أما إذا كان المستوى العقلي لأحد الأفراد أعلى من معظم أفراد المجموعة

الإرشادية فقد يؤدي ذلك إلى نبذه من باقي زملائه في المجموعة . لذلك يفضل أن يتم التجانس في الذكاء إلى حد ما بين أفراد المجموعة الإرشادية . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص134)

نوعية المشكلات : يؤكد بعض الباحثين ضرورة تشابه مشكلات أعضاء الجماعة حتى يكون هناك تجانس بينهم ، الأمر الذي يمنع ظهور مشكلات جديدة ناشئة عن اختلاف نمط الشخصيات وأساليب التعبير خلال الجلسات الإرشادية . (كاميليا عبد الفتاح ، 1998 ، ص 47)

ويساعد التجانس في المشكلات إلى تمكن أعضاء الجماعة من إشباع حاجاتهم مثل : الشعور بالانتماء والإحساس بأن الآخرين يفهمونهم ، وهذا بلا شك يطمئنهم بأنهم لا يختلفون عن الآخرين .

ومن العوامل التي تؤدي إلى فشل البرامج الإرشادية ما يلي :

- وجود فروقات واختلافات بين أعضاء الجماعة في الذكاء والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، مما قد يكون حائلا دون تكوين علاقات اجتماعية سليمة بينهم .
- إختلاف دوافع وميول أعضاء الجماعة .
- التفاوت في سن الأعضاء .
- كبر حجم الجماعة لدرجة لا يمكن معها اشتراك أكبر عدد من أعضائها في ممارسة نشاطات البرامج ، وكذلك لا يتمكن المرشد من ملاحظتهم .
- عدم وضوح الهدف من البرنامج .
- الشعور بالملل سواء من طول البرنامج أو قصره .
- عدم تجدد البرامج وتنوعها . (محمد فهمي ، 1998 ، ص 252)

ولهذا ينصح لازاروس Lazarus (1966) (عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر، 1998 ، ص340) وبيكلي Beckley (1967) (جاك سي أسيتورت ، (ت) عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف ، 1996 ، ص 123) أنه يستحسن أن يتوافر في أفراد الجماعة التجانس من حيث السن والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والذكاء .

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

1-4- القوى الإرشادية في الجماعة :

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

التفاعل الاجتماعي : يعتبر من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية . ويقصد به : " ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ليس بالضرورة إتصالا ماديا ، ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك ." (محمد فهمي ، 1998 ، ص 178)

ويأخذ التفاعل الاجتماعي أنماطا مختلفة تتمثل في : التعاون والتكيف والمنافسة والصراع وحينما تستقر أنماط التفاعل وتأخذ أشكالا منتظمة ، فإنها تتحول إلى علاقات اجتماعية بين أعضاء الجماعة ، لها تأثير إرشادي ملموس . فلا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده ، بل يصبح المسترشدون أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد . (عبد الحميد عطية وسلمى جمعة ، 2001 ، ص 91)

الخبرة الاجتماعية : تتيح الجماعة لأعضائها فرصة اكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي . (حامد زهران ، 1998 ، ص 323)

الأمن : يشعر المسترشد بالأمن نتيجة انتمائه لنفس الجماعة التي تدعوه إلى التعبير التلقائي . وهذا الشعور بالأمن عامل من العوامل الأساسية التي تدخل على الجماعة قيمة إرشادية . (أحمد حافظ ومجدي محمود ، 1989 ، ص 40)

الجاذبية : للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها ، وذلك بتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وإشعارهم بالأمن والتعاون في تحقيق الأهداف واكتساب المكانة . (محمد فهمي ، 1998 ، ص 135)

المسايرة : للجماعة معاييرها التي تحدد السلوك الاجتماعي المتوقع من مثل الحديث عن المشكلات في تعبير حر . ويلتزم أعضاء الجماعة بمسايرة هذه المعايير ، كما تضغط الجماعة على أعضائها لمسايرة هذه المعايير . (حامد زهران ، 1998 ، ص 223)

وفي هذا الصدد يقول ليفتون Lifton (1972) أن الجماعة توفر ما يلي :

- تقليل حدة القلق .
- نشر المعلومات .
- توفير مناخ لاختبار الحقيقة .
- تطور المهارات .
- ترسيخ الإتفاق الجماعي الصادق .
- الدعم الانفعالي لمواجهة التهديد .

(جاك أستيورت ، (ت) عبد الصمد الأغبري وفريدة المشرف ، 1999 ، ص123)

وهذا يوضح أن القوى الإرشادية في الجماعة تعبر عن الهدف من تكوين الجماعة وفائدتها في تحقيق الفعالية في العملية الإرشادية . وينبغي توضيح هذه الفائدة لأعضاء الجماعة لزيادة

تحمسهم للإرشاد الجماعي ، وتغيير إتجاهاتهم نحو التواجد مع بعضهم البعض أثناء سير الجلسات الإرشادية .

1-5- الإعداد للإرشاد الجماعي :

الإعداد للإرشاد الجماعي عملية هامة متعددة الجوانب تتطلب من المرشد أن يهتم بعدد من التفاصيل ، ويطرح مجموعة من التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها قبل تنفيذ الإرشاد ، ومن أمثلة هذه الأسئلة وحلولها ما يلي :

- ما مدى استعداد المرشد ؟

أن يكون المرشد مستعدا للقيام بدوره في عملية الإرشاد الجماعي من حيث تهيئة الجو الإرشادي المناسب والالتزام بمبادئه وتنفيذ خطوات الإرشاد . (حامد زهران ، 1998 ، ص 325)

- ما هو العدد المناسب للجلسات ؟ وكم مرة يجب أن تلتقي الجماعة وتعقد الجلسات ؟

يرى روس Rose (1977) أن عدد الجلسات يتوقف على نوع المشكلة والهدف من برنامج الإرشاد الجمعي من ناحية ، والطريقة المتبعة في الإرشاد من ناحية أخرى . وعادة تتم الجلسات بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع ، ولو أنه من الأفضل أن تكون الجلسات في البداية مرتين أسبوعيا للمساعدة على تيسير التفاعل بين أفراد الجماعة . (عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر ، 1998 ، ص339)

- ما هي المدة التي تستغرقها كل جلسة ؟

تمتد الجلسة الإرشادية حوالي ساعة إلى 3 ساعات بمتوسط ساعتين ، مع إعطاء 10 دقائق كل ساعة كاستراحة . ويتوقف زمن كل جلسة على حجم الجماعة . (عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر، 1999 ، ص340)

كما يؤكد النابلسي بضرورة أن لا تتخطى مدة الجلسة الساعتين ، وأن يتم احترام أوقات وتواريخ الجلسات . (محمد النابلسي ، 1991 ، ص181)

- هل يكفي مرشد جمعي واحد ؟

عادة يقود الجماعة الإرشادية مرشد واحد ، إلا أنه يمكن أن يشترك شخص آخر مع المرشد في إدارة الإرشاد الجماعي والمناقشة ، أو ربما يستخدم لتسجيل الجلسة . (عبد الرحمان عيسوي ، 1984 ، ص219)

- ما هو نمط الجماعة الإرشادية ؟

يحدد نمط الجماعة بناء على طبيعة المشكلة ، وهدف البرنامج الإرشادي . (رمضان القذافي ، 1992 ، ص 315)

- أين يجب أن تعقد الجلسات ؟ وما خصائص المكان الذي يجب أن يتم فيه اللقاء ؟

يتوقف اختيار المكان على نوع المشكلة والبيئة التي يتواجد فيها المسترشد ، وعادة يفضل أن يتم الإرشاد في حجرة صغيرة ومريحة وهادئة ومجهزة بالوسائل الضرورية لتنفيذ البرنامج سواء كان في مدرسة ، أو عيادة ، أو مستشفى ، أو مركز إرشادي . (عبد الرحمان عيسوي ، 1984 ، ص 218)

- كيف يمكن معالجة القيود أو المشكلات الإدارية ؟

قد تواجه المرشد بعض المشكلات الإدارية في تنفيذ البرنامج الإرشادي الجمعي ، لذا عليه أن يشرح الهدف من تكوين الجماعة والفائدة التي يجنيها من البرنامج ، وإقناع الأطراف المسؤولة بأهميته ، مع السعي للحصول على ترخيص يسمح بتطبيق البرنامج . (أحمد الزغبى ، 1994 ، ص 221) وكلما فهمت الأطراف المسؤولة البرنامج الإرشادي وساندته كلما نجح في تحقيق أهدافه .

- هل يشرع المرشد بتنفيذ خطوات الإرشاد الجماعي مباشرة ؟

عادة يقوم المرشد بإجراء مقابلة فردية مع كل فرد من أفراد الجماعة لإعداده ولمساعدته على تكوين صورة تقريبية لما يحدث داخل الجماعة . (وليم هـ فريد مان ، (ت) ناصر المحارب ، 1997 ، ص 36)

واهتمام المرشد بكل هذه التفاصيل أثناء الإعداد للإرشاد الجماعي يمكنه من تخطيط وضبط العمل الإرشادي بدقة ، ومعرفة ماله وما عليه أثناء التخطيط لتنفيذ البرنامج ، لضمان التخطيط الفعال والتغلب على كل المشكلات التي قد تظهر .

1-6- أساليب الإرشاد الجماعي :

إن للإرشاد الجماعي عدة أساليب ، منها : أسلوب التمثيل النفسي (السيكودراما) ، وأسلوب التمثيل النفسي الاجتماعي (السوسيودراما) ، وأسلوب النادي الإرشادي ، وأسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية . وسوف نركز على الأسلوب الأخير نظرا لاستخدامه في هذا البحث . إذ يعد مكسويل جونز Janes من رواد هذا الأسلوب ، واستخدمه أثناء الحرب العالمية الثانية . (حامد زهران ، 1998 ، ص 330)

ويتمثل هذا الأسلوب في أنه طريقة تربوية تعتمد على عنصر التعليم وإعادة التعليم تهدف إلى تعديل بعض السلوكيات والأفكار والمعتقدات والإتجاهات لدى بعض الأفراد ، ويتم خلاله إلقاء محاضرة حول موضوع الجلسة ، ويتخلله أو تليه مناقشات مفتوحة وإلقاء الأسئلة من جانب الأعضاء المشاركين . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص136)

ويفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية متجانسين ؛ بمعنى أن يكونوا جميعاً يعانون من مشكلات متشابهة . ويراعى أيضاً أن تتضمن المحاضرة والمناقشة الصفات الغالبة لأعضاء الجماعة الإرشادية . (رشاد موسى ومحمد محمود ، 2000 ، ص11)

وعادة ما يقوم المرشد المدرسي بإلقاء تلك المحاضرات أو إدارة الحوار والمناقشات في حالة استضافة متخصصين في مجالات متنوعة كالطب ، والدين ، وغيرها . وتستخدم بعض الوسائل التوضيحية المساعدة ، مثل الأفلام التعليمية كأشرطة الفيديو ، وكتيبات أو نشرات إرشادية كالوثائق والأدلة ، مثل كيف تذاكر دروسك ؟ ، كيف تنجح في الامتحان ؟ إلى غير ذلك من الوسائل التي تعين التلاميذ على الاستعاب والمناقشة . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص136)

ويتضمن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية مواضيع عن الصحة النفسية والمرض النفسي وأسباب المشكلات الانفعالية والمشكلات الدراسية...إلخ .

وقد أجريت أبحاث كثيرة أكدت فعالية هذا الأسلوب ، منها : أبحاث كيرت ليفين Levin (1947) ، وكوش وفرنش Coch & French (1948) . (حامد زهران ، 1998 ، ص 330) ، ودراسة كاملة الفرخ (1989) في رسالتي الماجستير والدكتوراه وغيرها . (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم ، 1999 ، ص 167)

وتتمثل طرق هذا الأسلوب فيما يلي :

1-6-1- طريقة الإرشاد بالمحاضرة :

على الرغم من أن مصطلح "محاضرة " إقتصر استخدامه في مجال التعليم خاصة في المرحلة الجامعية ، إلا أنه تجاوز ذلك ودخل من بابه الواسع إلى المجال الإرشادي والعلاجي .

وعلى الرغم من تعدد الطرق الإرشادية إلا أن طريقة المحاضرة ما زالت تستأثر المكانة الريئسية على نطاق مجالات إرشادية كثيرة ، وستظل – دون شك – تتمتع بهذه المكانة في المستقبل ، حيث أكدت الدراسات " أن الأفراد لا يستمتعون بالموضوعات المختلفة في المحاضرة فحسب بل أحيانا بالأشياء المتناقضة فيها " . (فريد سفال وهنري إلينجتون ، (ت) عبد العزيز العقيلي ، 1997 ، ص 68)

وتعد المحاضرة كأسلوب للإرشاد يعرف بفن توصيل المعلومات من المرشد إلى المسترشد. (جورج براون ، (ت) محمد البغدادي ، 1998 ، ص52)

ويقصد بها بأنها : " طريقة تعليمية تربوية يتم من خلالها تقديم المزيد من المعارف والأفكار المتصلة بالجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية والصحية المرتبطة بموضوع الجلسة مع بيان كيفية التعرف على المشكلة وأثارها ومواجهتها ". (محمد سعفان ، 1997 ، ص 263) وإلى جانب النشاط داخل المحاضرة يعين لأعضاء الجماعة واجبات منزلية يقومون بأدائها. (عبد الرحمن عيسوي ، 1984 ، ص231)

وتقوم طريقة المحاضرة على إلقاء من قبل المرشد ، والتلقي من جانب المسترشدين الذين ليس لهم معرفة بما يتفوه به المرشد . (محمد شحيمي ، 1994 ، ص182) وبعدها يقوم المسترشدون بالتحاور في

الموضوع ويتعلم بعضهم من بعض ، ويقوم المرشد بدور الضبط والتفسير والشرح والتعليق . وتعتبر هذه الطريقة إحدى الوسائل المهمة لنقل المعلومات والأفكار والحقائق . (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم ، 1999 ، ص169)

خطوات طريقة الإرشاد بالمحاضرة : تعتمد الطريقة الإرشادية على مجموعة من الخطوات يجب أن تتبعها ، وتتمثل خطوات الإرشاد بالمحاضرة في ما يلي :

* الإعداد للمحاضرة : وتتطلب من المرشد أن يسأل نفسه عدة أسئلة هي :

- ما المدة المتاحة ؟ فعنصر الزمن هام بالنسبة للمحاضرة حتى يتمكن من تقسيم عناصر الموضوع حسب الزمن المتاح حتى لا يطغى عنصر عن عنصر آخر .
- ما هي المادة العلمية التي سيقدمها ؟ ويشمل تحديد موضوع المحاضرة ، والبحث عن مصادر المادة لإعدادها .
- ما الهدف من المحاضرة ؟ فيجب على المرشد أن يضع الهدف الذي ينبغي تحقيقه .
- من الفئة ؟ إجابته على هذا التساؤل تتيح له أن يعد مادته بناء على خصائص الفئة .

(محي مسعد ، 2000 ، ص 125)

* إعداد محتوى المحاضرة مع مراعاة التسلسل المنطقي في عرض عناصرها .
* إلقاء المحاضرة مع الحرص على ترك فترة للمناقشة والاستماع لكل عضو ، ثم توضيح ما يقوله ، ومواجهته بالتناقض بين أقواله وأفعاله حتى يتعرف عما هو ظاهر وغير ظاهر في سلوكه ، وأيضا التعرف على جوانب الضعف والقوة في شخصيته . (محمد سعفان ، 1997 ، ص263)
* تقييم المحاضرة عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة أو تكليف أعضاء الجماعة بواجب منزلي .

وهذه الخطوات تمكن المرشد من تخطيط محاضراته وتنفيذها بشكل جيد ، وتساعده في توفير تغذية مرتدة ، تجعله يتعرف على موطن القوة ومواطن الضعف من أجل التقويم والتحسين والإصلاح .

مزايا طريقة الإرشاد بالمحاضرة : تتمثل في ما يلي :

- إن طريقة المحاضرة طريقة سهلة للمرور على رؤوس الموضوعات خاصة إذا كانت المحتويات الإرشادية كبيرة .
- إنها طريقة جيدة للتلخيص والمراجعة ، فهي تقدم معلومات لكل أعضاء الجماعة في وقت واحد .

- تعتبر طريقة المحاضرة وسيلة مهمة لإيصال المعلومات إلى أعضاء الجماعة ، ويتم التأكد من ذلك في مرحلة المناقشة .
- إقتصادية في استهلاك المواد والأجهزة . إذ يكفي استخدام جهاز واحد ، كشريط فيديو أو أدلة ...إلخ
- إستعداداتها قليلة جدا إذا ما قورنت بغيرها من الطرق الأخرى . (محي مسعد ، 2000 ، ص126)

ونتيجة لهذه المزايا يتضح أن طريقة الإرشاد بالمحاضرة ذات فائدة وأهمية كبيرة في تقديم بعض البرامج الإرشادية . وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها .

1-6-2- طريقة الإرشاد بالمناقشة الجماعية :

المناقشة الجماعية أسلوب إرشاد جماعي ، ويرى البعض أنه هو الشكل الأساسي للإرشاد الجماعي ، وهو إرشاد تعليمي وتعلم تعاوني ، وتطلق سوزان فيني Finney (1991) على المناقشة الجماعية إسم " دائرة المشاركة " ويقصد بها : " عملية المناقشة في جماعة صغيرة تتيح فرصة المشاركة بين الأعضاء وبين المرشد " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص59)

والمناقشة الجماعية عبارة عن : " نشاط جماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم الذي يدور حول مشكلة أو موضوع تشعر الجماعة بحماس لمحاولة الخروج منه . ويتم في المناقشة تحديد الجوانب المختلفة للمشكلة ، ثم يتم تحليلها . ويشترك في المناقشة جميع أفراد الجماعة محاولين تبادل أكبر قدر من الحقائق والمعلومات خلال وقت محدد . وفي نهايتها يمكن لكل فرد أن يكون قد اكتسب أفكارا جديدة ، وحقق تجانسا أفضل داخل الجماعة " . (السيد عطية وسلمى جمعة ، 2001 ، ص 271)

ويتم في المناقشة الجماعية عرض للجوانب الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية المتصلة بمشكلة ما ، ثم تتدرج المناقشة إلى المشكلات المتشابهة الخاصة بأعضاء الجماعة والمرتبطة بتلك المشكلة . (محمد سعفان ، 1997 ، ص263)

مبادئ طريقة المناقشة الجماعية : هناك بعض المبادئ يجب مراعاتها في المناقشات الجماعية حتى تكون فعالة ، وهي :

- الإعداد الجيد من حيث الزمان والمكان المناسبين والمناخ الاجتماعي المناسب .
- الالتزام بمقتضيات أصول المناقشة ، مثل : عدم التدخل في الحديث ، وعدم مقاطعة حديث الآخرين .

- التأكيد للمسترشدين بأن الخلاف في الرأي أمر طبيعي ولايؤثر على العلاقات . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص60)
- المشاركة الاختيارية ؛ بمعنى أن تترك حرية الاختيار للأعضاء للاندماج في عملية المناقشة.
- أن تتم المناقشة في موضوع يهتم به كل المشاركين ، وتكون قصيرة ومختصرة .
- المناقشات تكون غير رسمية ؛ بمعنى أن إدارتها تتم بطريقة ذاتية ، وعلى المرشد أن يشعر الأعضاء بأن الاجتماع هو اجتماعهم ، وأن حرية التعبير مكفولة للجميع .
- يجب أن توجه المناقشات إلى موضوع الجلسة ، بحيث يمكن أن تكون محاضرة ألقيت ، أو شريط فيديو تمت مشاهدته ، حول مهارة من المهارات أو مشكلة من المشكلات .
- تحاشي جلسات الاستجواب ، فمن غير المرغوب فيه أن يوجه المرشد للأعضاء الأسئلة المتلاحقة التي تتصف بالاستجواب حتى لا يقلق الأعضاء ، وتتخذ إجاباتهم صورة جامدة تصاغ لإرضاء المستجوب فحسب ، وتفقد المناقشة غرضها الأساسي .
- مشاركة المرشد بطريقة فعالة وبأسلوب غير مباشر ، بحيث يكون دوره الميسر والمشجع للأعضاء على المشاركة ، فهو الذي يثير الأسئلة ويوزعها ويستمع للأسئلة ويتعاون مع جماعة المسترشدين للإجابة عنها .
- التسجيل الوافي لكل ما يدور في المناقشة حتى يمكن استخدامه في مساعدة الأعضاء على النمو والتكيف . (محمد فهمي ، 1998 ، ص 274)

خطوات طريقة المناقشة الجماعية : لخص صالح عبد الله الخطوات التي يجب إتباعها في المناقشة الجماعية ، وهي كما يلي :

- السكوت حتى يبدأ بعض أفراد المجموعة بالحديث .
- يقوم المرشد بافتتاح الجلسة الإرشادية إذا لم يبدأ أحد من أعضاء المجموعة بالحديث ، حيث يقول : هل من الممكن أن نبدأ في الحديث ؟ ، أو يسأل عن المواضيع التي يرغب أعضاء الجماعة البحث فيها ، أو يقول : هل يستطيع أحد منكم البدء بالكلام ؟
- يمكن البدء في الكلام من خلال تقديم كل فرد لنفسه مع التحدث قليلا عن حياته .
- في حالة عدم الاستجابة من أي عضو في المجموعة يمكن للمرشد أن يتدخل قائلا : في الظاهر أن السكوت يخيم على كل عضو في المجموعة ، وأنه لمن الصعب البدء في الكلام . (أحمد الزعبي ، 1994 ، ص226)

وهذه الخطوات تمكن المرشد من تسيير المناقشات الجماعية بشكل جيد ، وتساعده في توضيح النقاط الغامضة لدى المسترشدين ، كما تمكنهم من تبادل الأفكار فيما بينهم والاستفادة من عملية الإرشاد .

الآثار الإرشادية لطريقة المناقشة الجماعية : لخصت صفاء الأعسر (1970) الآثار الإرشادية للمناقشة الجماعية ، وهي كما يلي :

- تحقيق المساندة الانفعالية وتخفيف التوترالانفعالي عن طريق المشاركة في الخبرات التي تهدف إلى التنفيس والتفريغ والتطهير الانفعالي والتحرر من أثر الخبرات المؤلمة .
- تقديم المساندة من خلال التفاعل الاجتماعي لتحقيق الاستبصار والتوافق الاجتماعي .
- تركيز الانتباه على المشكلات على أنها مشكلات جماعية ومشكلات عامة (بدلا من التركيز عليها كمشكلات فردية وشخصية) ، مما يساعد على التخلص من الحساسية التي توجد لدى بعض الأفراد تجاه الإرشاد الفردي .
- تقديم الشرح والتعليم والتفسير .
- تنشيط التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل بين أعضاء الجماعة الإرشادية ، وجعل كل فرد من أفراد الجماعة مصدرا من مصادر الإرشاد .
- إتاحة فرص اجتماعية لاكتساب مهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق .
- شعور الأفراد بالأمن والتقبل ، وأن المشكلات مشتركة ، والتخلص من الشعور بالاختلاف .
- تشجيع الأفراد على الالتزام والمسايرة لمعيار الصراحة والصدق .
- تنمية وتأكيد الثقة بالنفس لدى المشاركين ، وتحملهم مسؤولية التعلم .
- تنمية مهارة التنظيم عمليا . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 61)
- تتضمن الأسئلة والإجابات والتعليقات من جانب كل من المرشد والمسترشدين والتغذية الراجعة ومشاركة المسترشدين . (جورج براون ، (ت) محمد البغدادي ، 1998 ، ص53)

ومن خلال هذه الآثار تبرز أهمية المناقشة الجماعية في تقديم بعض البرامج الإرشادية وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها .

1-6-3- طريقة الإرشاد بشرائط الفيديو :

أستخدمت الأفلام بشكل واسع لعدة سنوات في التعليم ، وأنتقل استعمالها وبشكل أوسع إلى مجال الإرشاد والعلاج النفسي .

ولوجود أجهزة الفيديو أصبح الأمر أكثر سهولة لعرض أشرطة عن البرامج الإرشادية في المدارس والعيادات النفسية والمراكز الإرشادية . (فرد سفال وهنري إلينجتون ، (ت) عبد العزيز العقيلي ، 1997 ، ص74) وقبل ذلك كانت البداية متمثلة في استخدام شرائط الكاسيت (الشرائط الصوتية) في مساعدة الذات في الإرشاد النفسي ، حتى يمكن تقديم الخدمة الإرشادية ، وحتى يمكن تقديم خدمات الإرشاد لمن لا تتوافر لهم الخدمة وجها لوجه . (محمد فهمي ، 1998 ، ص300)

ويعتبر الفيديو من أحدث الوسائل التي تستخدم لحفظ المواد التي يتم تسجيلها بالصوت والصورة . ويتم تسجيل مواد مختلفة وعرضها أثناء الحاجة ، كما يتم التحكم في وقت البرنامج وكذلك نستطيع توقيف الجهاز متى نشاء ونعيد المنظر الذي نشاء . (بشير الكلوب ، (ب س) ، ص68)

ويعرف الإرشاد بشرائط الفيديو بإسم " الإرشاد المعان بشرائط الفيديو" ، وفيه تستخدم شرائط الفيديو كوسائط تعليمية تمتاز بالجاذبية ، واستخدام أكثر من حاسة ، وسهولة التسجيل والعرض مرة أخرى عند الضرورة في الإرشاد النفسي فرديا أو جماعيا . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص54)

ويدخل الإرشاد بشرائط الفيديو ضمن ما أسماه ألين إيفي Ivey (1973) " الإرشاد الوسائطي" أو " العلاج الوسائطي" ، حيث يتم استخدام مهارات الإرشاد بالمحاضرة بالإضافة إلى شرائط الفيديو كوسائط لتدريب المسترشدين خطوة خطوة على مهارات فردية ، وتعليم سلوكيات مرغوبة وتغيير سلوكيات غير مرغوبة ، ومساعدة المسترشد على تعديل أو تغيير سلوك محدد أو إكسابه مهارة محددة .

ولقد استخدمت شرائط الفيديو بنجاح كعناصر لتوفير الوقت ، وكعناصر إثراء في برامج الإرشاد النفسي . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 54)

وهكذا فإن برامج الفيديو المتطورة أصبحت الآن تنتج وتستخدم في جميع المجالات لاسيما المجال الإرشادي والعلاجي . وبالإضافة إلى كونها طريقة إرشادية فإنه يمكن دمج برامج الفيديو في عرض المحاضرات حتى توفر مثيرا ضوئيا توضيحيا ومتنوعا . (فرد سفال وهنري إلينجتون ، (ت) عبد العزيز العقيلي ، 1997 ، ص74)

إنتاج الشريط الفيديو الإرشادي :

لا شك أن إنتاج شريط فيديو إرشادي جيد يعتبر عملا مركبا له مكوناته العلمية والفنية التي يشترك في وضعها وصياغتها وتنفيذها أكثر من طرف كل حسب تخصصه .

ويتطلب إنتاج شريط فيديو إرشادي جيد مراعاة عدة فنيات تتمثل فيما يلي :

- وضع الأهداف التعليمية والإرشادية وتحديدها إجرائيا ليسهل قياس مدى تحقيقها .
- تخطيط وإعداد محتوى شريط فيديو ، ومن أمثلة ذلك :

* تسجيل معلومات ومهارات واتجاهات وإرشادات يقدمها أساتذة مختصون ، بهدف التعليم وإكساب مهارات وتغيير إتجاهات .

* تصوير نماذج لتوضيح تنفيذ مهارة سلوكية يقوم بها مرشد أو خبير أو زملاء ، ويقوم المتدرب بعملية التقليد .

* تسجيل لأداء المسترشدين في تنفيذ المهارة ليعاد عرضه ، مع تعزيز اجتماعي مباشر كلما أظهروا السلوك المرغوب ، والتعليق على السلوك المعزز ، مع استئناف عرض الشريط وتكرار العملية .

* تسجيل مادة التدريب ليشاهدها المتدربون ، ثم يناقشون المادة المسجلة .

* تصوير خبرات سلوكية واقعية لأشخاص يشاهدونها هم (مشاهدة ذاتية) ، ويحللون نقاط الضعف لتقويتها .

* تصوير مواقف سلوكية لآخرين لمشاهدتها وتحليلها ونقدها والإفادة منها .

* تصوير مواقف بأسلوب لعب الدور لأشخاص يشاهدونها هم ويحللونها .

* تصوير مواقف تفاعل اجتماعي محددة مع المدرسين أو أفراد الأسرة حول المشكلات الدراسية أو المشكلات الأسرية .

* تسجيل مواقف يتم تصميمها لتكون مثيرا للمناقشات حول المشكلات السلوكية والمشكلات الدراسية وغيرها .

- مناسبة زمن العرض للقدرة على التركيز والاستعاب .
- جودة الصوت والصورة .
- تهيئة المشاهد ، وجعله على استعداد تام لمشاهدة شريط الفيديو بفاعلية .
- العمل على جذب انتباه المشاهد أثناء العرض ، وخاصة للنقاط الهامة ، والربط بين النقاط الهامة عن طريق التكرار والمراجعة .
- إستخدام الوسائط المتعددة الإضافية التي تثري الموقف التعليمي كلما أمكن .
- تخطيط الأنشطة التعليمية والإرشادية المرتبطة بالبرنامج في الوقت المناسب قبل أو أثناء أو بعد العرض ، بما يحقق الهدف المطلوب .
- التقييم المستمر للفائدة الإرشادية للشريط ، وتقويم ما يلزم . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 55)

ومراعاة هذه الفنيات في إنتاج أي شريط فيديو إرشادي تسهل عملية تنفيذ العمل الإرشادي وتحقيق الأهداف المرجوة .

مزايا طريقة الإرشاد بشرائط الفيديو : تتمثل فيما يلي :

- يمكن استخدام برامج الفيديو في الإرشاد كبديل للطرق الأخرى أو كمساعدة لها .
- أكثر فاعلية وفائدة كبيرة خصوصا إذا كان محتوى شريط الفيديو ذا أثر بصري عالي .
- تجمع بين عدة فنيات وأساليب ، مثل الصور المتحركة ، والتصوير على فترات ، واللقطات المقربة بفاعلية كبيرة ، مما يجعلها ذات جاذبية عالية وأكثر إثارة من الطرق الأخرى .
- تستطيع برامج الفيديو أن تنقل انطباعات الحياة الاجتماعية إلى داخل الجلسة الإرشادية .

(فرد سفال وهنري إلينجتون ، (ت) عبد العزيز العقيلي ، 1997 ، ص 74)

ونتيجة لهذه المزايا تبرز أهمية أشرطة الفيديو في تقديم بعض البرامج الإرشادية وفي تحقيق الفعالية فيها . وفي ضوء ذلك استخدمتها الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليتها .

1-7- تسجيل جلسات الجماعة :

يستخدم المرشد الذي يعمل مع الجماعات أساليب مختلفة ومتنوعة لتسجيل جلسات الجماعة وقد أقترح توزلند وريفاز tosland & Rivas (1998) نموذج لتسجيل جلسات الجماعة ، ويتمثل فيما يلي :

- إسم الجماعة : ..... - رقم الجلسة :.....
- إسم المرشد : ..... - تاريخ الجلسة : .....
- المكان : ..... - مدة الجلسة : .....
- الأعضاء الحاضرون : .....
- الأعضاء المتغيبون : .....
- الهدف العام للبرنامج : .....
- الهدف من الجلسة : .....
- النشاطات المقترحة لتحقيق الهدف : .....
- تحليل المرشد للجلسة : .....
- مقترحات للجلسة القادمة :.....

(صالح أبو عباة وعبد المجيد نيازي ، 2001 ، ص 243)

ويقدم هذا النموذج مجموعة من الخطوات التي تمكن المرشد من تسجيل الجلسات الإرشادية ليسهل عليه تقييمها ، ثم تقويمها لتدارك النقائص في الجلسات التالية ، كما يمكن هذا النموذج من تسهيل عملية التسجيل والاحتفاظ بمحتويات الجلسة والرجوع إليها متى كانت الحاجة لذلك .

1-8- مزايا الإرشاد الجماعي :

تتلخص مزايا الإرشاد الجماعي فيما يلي :

- توفير الوقت والجهد والمال ، حيث يستطيع المرشد النفسي مساعدة أكثر من مسترشد في وقت واحد . (إجلال سري ، 2000 ، ص145)
- لا يحتاج إلى عدد كبير من المرشدين ، وهذا من شأنه أن يتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من المحتاجين إلى الإرشاد ، وييسر استخدامه في المدرسة . (فيصل الزراد ، 1988 ، ص132)
- يتيح للفرد الشعور بتعدد الزوايا التي يمكن النظر منها لموضوع ما بتعدد الأفراد الذين تتألف منهم الجماعة الإرشادية ، وهذا ما يجعل الفرد يملك قدرة على تقييم الأمور ، وعدم التقيد بوجهة نظر تشل حركته وتعطل قواه . (أحمد حافظ ومجدي محمود ، 1989 ، ص40)
- يعمل على توفير خبرة الإتصال والتفاعل مع أفراد جماعة الإرشاد . إذ أن التفاعل الحاصل عن طريق الاحتكاك القائم على النشاط من شأنه أن يعزز المثل والأغراض التي تسعى الجماعة من أجلها . فهذا التفاعل يفضي إلى تطوير ما يسمى" الشعور بالذات الاجتماعية " ، وكما يذهب إليه سبروت Sprott (1964) في : " أن التعاون والتفاعل بين أعضاء الجماعة يؤدي إلى توطيد روح الجماعة " . (عبد العالي الجسماني ، 1994 ، ص 457) وهذا يوفر السند الانفعالي المطلوب في الإرشاد النفسي ، ويتيح فرصة التنفيس الانفعالي .
- يجعل المسترشد يتعلم السلوك الاجتماعي المقبول من مهارة الإتصال والتواصل الاجتماعي الديناميكي بأسلوب سهل لا شعوري .
- يسمح بتحقيق بعض الحاجات النفسية كالشعور بالانتماء للجماعة . (سهام أبو عطية ، 1997 ، ص 290)
- يطمئن المسترشد إلى أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلات نفسية وأن هناك كثيرين غيره ، الأمر الذي يعطيه راحة نفسية ، فيقل شعوره بالانزعاج واليأس ويشجع المسترشدين (وخاصة في المدارس) على الإقدام على الإرشاد . (محمد مياسا ، 1997 ، ص199)
- يعتبر أنسب الطرق للقيام ببعض النشاطات ، وتناول بعض المشكلات التي لا يمكن أدائها أو التعامل معها إلا في إطار الجماعة . (إيهاب الببلاوي وأشرف عبد الحميد ، 2002 ، ص 133)
- يطرح الفرصة للتعلم القائم على الملاحظة ، ويقدم تنوعا غنيا بغرض عرض النماذج ، كما يتيح فرص الاستفادة من أخطاء الغير والإتعاظ ، مما يوفر نوع من الوقاية . (آرنولد لازاروس ، (ت) محمد الحجار ، 2002 ، ص 234)
- يشعر المسترشد بأنه يعطي ولا يأخذ فقط .

- يعتبر أنسب الطرق لإرشاد المسترشدين الذين لا يتجاوبون ولا يتعاونون في الإرشاد الفردي . (حامد زهران ، 1998 ، ص 234)

بعد استعراض هذه المزايا يتضح أن الإرشاد الجماعي ذو أهمية وفائدة كبيرة في التعامل مع الكثير من المشكلات وحلها ، لا سيما المشكلات الدراسية . وفي ضوء ذلك استخدمته الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليته .

2- الإرشاد المصغر :

يبدو أن عصر السرعة الذي نعيش فيه قد أثر في ميدان الإرشاد النفسي ، فقد إتجه نفر من العلماء إلى بحث ودراسة أساليب متطورة في الإرشاد المصغر ومدى فاعليتها ، وأطلقوا عليها مصطلحات عديدة أشيعها :

* الإرشاد المختصر .
* الإرشاد قصير الأمد .
* الإرشاد المكثف . (حامد زهران ، 1998 ، ص 391)

ويعتبر ألين إيفي Ivey من أشهر رواد الإرشاد المصغر ، وبدأ رحلته في أواخر الستينات حين أشترك في جماعة المواجهة عن طريق كارل روجرز Rogers ، ووجدها خبرة سارة ومفيدة وجديرة بالاهتمام . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 21)

وقد أثبتت الكثير من الأبحاث فعالية الإرشاد المصغر ، ولهذا تؤكد ضرورة زيادة البحث فيه باعتباره أسلوبا جديدا ومفيدا ، حيث وجه ستيفن وينراش Weinrach (1987) الدعوة إلى المزيد من التطوير والتحديث فيه ، خاصة وأنه يلقى ترحيبا لدى الأخصائيين النفسيين (العلاجيين ، والمدرسيين) ، والأطباء النفسيين . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 22)

2-1- تعريفه :

يعرف الإرشاد المصغر بأنه : " نوع من الإرشاد النفسي المختصر ، المكثف ، محدود الوقت (خلال بضع ساعات) ، يهدف إلى حصول المسترشد على أكبر فائدة إرشادية في أقل وقت ممكن ، أو على الأقل في وقت مختصر نسبيا ، ويقتصر على المهم ، ويستخدم فنيات التدريب المصغر ، ويقوم على نموذج نفس - تربوي ، ويركز على مهارات سلوكية مطلوبة لتعلمها وإتقانها وتطبيقها ، الواحدة تلو الأخرى ، لمساعدة المسترشد ليصبح سلوكه فعالا " .

(حامد زهران ، 1998 ، ص 391)

وكذلك يعرف الإرشاد المصغر بأنه : " طريقة تقوم على التدريب المصغر لتعليم المهارات الإرشادية الأساسية ، ويقوم على أساس افتراض أن السلوك الإرشادي سلوك معقد ومن ثم فالأفضل تجزئته إلى وحدات سلوكية " . (حامد زهران ، 1997 ، ص 335)

يتضح من هذين التعريفين أن الإرشاد المصغر محدود المحتوى والوقت ، يعتمد على فنيات التدريب المصغر لاكتساب المهارات وإتقانها .

2-2- النموذج النفس – تربوي في الإرشاد المصغر :

إن الإرشاد المصغر مثله مثل التدريس المصغر ، فهو أسلوب تعليمي أو تدريبي ، ويعمل على إكساب وتنمية مهارات جديدة ، وصقل المهارات الأخرى . (جورج براون ، (ت) محمد البغدادي ، 1998 ، ص 27)

وهو النموذج الأساسي في المساعدة النفسية . يتم على شكل نسق تعليم المعلم للمتعلم وذلك في شكل تدريس معرفي مباشر ، حيث يتم تعليم مهارات حياتية ، نفس – اجتماعية للأشخاص الذين يحتاجون إليها ، والذين يريدون تعلمها أو التدرب عليها بأسرع ما يمكن ، دون أي تمييز بين المسترشدين بالضبط كما يحدث مع مجموعة من التلاميذ في حجرة دراسية ، مع وضع الفروق الفردية في القدرة على تعلم مهارات السلوك في الحسبان . وإذا لم يتقن المتدرب المهارة المحددة في نهاية المحاولة الأولى ، يمكن المحاولة مرة أخرى حتى يتحقق الهدف . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 24)

ويقوم هذا النموذج على أساس تقسيم السلوك الإرشادي إلى مهارات جزئية حتى يسهل التركيز على كل مهارة مباشرة في كل مرة ، ويشجع المسترشد على استدخال المهارات الفردية وأن يتقنها حتى يصبح سلوكه فعالا .

ويلخص جيري أوثير وآخرون Authier & Al (1975) النموذج النفس – تربوي على النحو التالي : نقص رضا المسترشد – تحديد هدف – تدريس مهارة – تحقيق هدف – رضا المسترشد . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 24)

وينصح المرشدون النفسيون الذين يستخدمون الإرشاد المصغر حسب النموذج النفس – تربوي ، بضرورة التدرب على هذا النموذج . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 25)

ويطلق البعض على مراكز إرشاد الصحة النفسية التي تستخدمه بكثرة إسم عيادات التدريس وينظر إلى المرشد النفسي على أنه "مربي نفسي" أو معلم مهارات ، ولذلك يستطيع المعلم المرشد استخدام فنياته . (حامد زهران ، 1998 ، ص 393)

ويلخص ألين إيفي وجيري أوثير Ivey & Authir (1978) النموذج النفس- تربوي في الإجراءات الآتية :

* المقابلة الأساسية : المختصرة لتحديد الموضوع والأسلوب المتبع والمهارة المراد تعلمها والتدرب عليها ، ويمكن أن تسجل على شريط فيديو .

* التدريب والتعلم الخبري : حيث تعد نماذج مبسطة للمهارات الرئيسية المطلوب التدريب عليها ، ويقدمها المرشد أو خبير ماهر كنموذج عملي لكل مهارة على حدة ، ويسجل على شريط فيديو ويشاهدها المسترشد ، بحيث تكون هناك مهارة واحدة في كل مرة ، ويتدرب عليها المسترشد بطريقة المحاكاة ، أو لعب الدور .

* إعادة المقابلة : حيث يتم إعادة إجراء المقابلة ، ويمكن أن يتم تسجيلها على شريط فيديو آخر ويشاهد المسترشد هذا الشريط مع المرشد ، وهنا تتاح فرصة ملاحظة الذات ، ومواجهتها والاستفادة من التغذية المرتدة ، ويمكن استخدام طرق إرشادية أخرى مساعدة ، مثل : المناقشة الجماعية . (حامد زهران ، 1998 ، ص394)

2-3- عملية الإرشاد المصغر :

تشتمل عملية الإرشاد المصغر في صورتها المبسطة على مكونات تتمثل فيما يلي :

الإعداد للعملية : أول إجراءات عملية الإرشاد المصغر هي الإعداد لها ، وتتمثل خطواتها في ما يلي :

- إستعداد المرشد ، وتدريبه على مهارات وفنيات الإرشاد المصغر .
- إعداد المسترشد لطريقة الإرشاد المصغر ، مع تأكيد دوره ومسئوليته فيه .
- إعداد وتهيئة ظروف العملية ومتطلباتها (المكان ، الوقت ، الوسائل...إلخ) . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 26)

تحديد الأهداف : يهدف الإرشاد المصغر إلى إحداث تغير في سلوك المسترشد ، وتنمية مهاراته . ويجب أن يتم تحديد أهداف عملية الإرشاد المصغر وذلك في ضوء حاجة المسترشد إلى المساعدة في حل مشكلة محددة تحديدا مباشرا ، وبحيث يكون التركيز على المسترشد وعلى مشكلته ، ويتم تدريبه على المهارات المطلوبة في أقصر وقت ممكن ، ويتم تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية ، حتى يمكن توجيه عملية الإرشاد لتحقيقها . (حامد زهران ، 2003 ، ص 272)

العلاقة الإرشادية : يؤكد روبرت إليوت Elliott (1985) على أهمية العلاقات البينشخصية في عملية الإرشاد بصفة عامة ، وعملية الإرشاد المصغر بصفة خاصة . ويتطلب الإرشاد المصغر مهارات خاصة من جانب المرشد في إقامة العلاقة الإرشادية مع المسترشد ، كأن يظهر له الاهتمام ، ويتقبل مشاعره وأفكاره ، ويساعده على اكتساب المهارات ...إلخ . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 27)

وفي هذا الصدد يوضح دينتون Denton (1972) أن قوة ومتانة العلاقة الإرشادية تؤثر تأثيرا حسنا في فعالية العملية الإرشادية وفي تغيير السلوك . كما يؤكد جرانوف Granoff (1971) بأن البوح والانفتاح أو كشف الذات ، يحتاج إلى علاقة إرشادية متينة . (حامد زهران ، 2003 ، ص321)

التعاقد : عبارة عن إتفاق تعاقدي شفوي أو مكتوب ، يتم بين الطرفين (المرشد والمسترشد) أو أكثر (المرشد وأعضاء الجماعة) ، لتحقيق سلوكيات موجبة لأطراف ذلك التعاقد وعلى كل طرف أن يعرف ماله وما عليه ، وما هو متوقع منه وما هو متوقع من الطرف الآخر وأن يلتزم بالخطة الإرشادية . ويفضل أن يحرر هذا التعاقد ويوقعه الطرفان ويكون ملزما لهما حسب بنوده . (مدحت أبو زيد ، 2002 ، ص 199)

جمع المعلومات : يتم جمع المعلومات في عملية الإرشاد المصغر ، عن طريق المقابلة المقننة بأسئلة واستبيان ، أو المقابلة الحرة (حيث يترك الحرية لتداعي أفكار المسترشد للحصول على معلومات يريد هو سردها ، وتوجه أسئلة حرة تلقائية حسب واقع الجلسة) . وعلى المرشد بسبب اختصار زمن الإرشاد أن يتقن بعض المهارات ، مثل : السرعة في تقييم نقاط قوة وضعف المسترشد ، وأن يكون إيجابيا في حفزه وتشجيعه على الكلام ، واستخدام بعض الإيحاءات اللفظية والحركية ، مثل حركة الرأس ، أوالتعبيرية كالابتسام والتعبير عن المشاعر وتلخيص المشاعر. (حامد زهران ، 2003 ، ص 272)

الجلسة الإرشادية : يستغرق الإرشاد المصغر عددا محدودا من الجلسات ، ولذلك يجب أن تتوفر في هذه الجلسات كل المقومات الفعالة والنجاح التي تتسم بها جلسة الإرشاد النفسي التقليدي ، مثل :

- إتقان مهارة الإصغاء إلى المسترشد .
- تشجيع المسترشد للكشف عن ذاته .
- الحصول على المعلومات والحقائق اللازمة وتعلم المهارات الضرورية .

- الواقعية ، حيث يقرب المرشد المسترشد من الواقع حتى يتفاعل معه ويتجنب الاضطراب الانفعالي .
- مواجهة المسترشد لذاته ومشكلاته .
- تقبل المرشد لسلبيات المسترشد ، وتقبل المسترشد لإرشادات المرشد .
- إحترام فردية المسترشد في الشعور بمشكلته والتعبير عنها .
- الفورية في تقديم التعزيز لتحقيق الاستجابة المطلوبة .
- النظرة الإيجابية لمشكلة المسترشد ، والتأكيد له بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من مثل مشكلته ، وأن لها حلولا متاحة بقدر إرادته وجهده لحلها .
- تفسير مشكلة المسترشد في حدود فهمه لها . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص28)

ويحدد ألين إيفي وجيري أوثير Ivey & Authier (1978) بعض المحاور للتركيز في جلسات الإرشاد المصغر ، وهي :

- الإرشاد المصغر الممركز حول المرشد : الذي يقود عملية الإرشاد ، ويكون العبء الأكبر عليه ، ويعتمد المسترشد عليه في حل مشكلته ، ويركز على الجوانب العقلية للمسترشد .
- الإرشاد المصغر الممركز حول المسترشد : الذي يتلقى المساعدة ، حيث يركز على الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد ، والذي يتمثل في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهاري ، وكيف يتصور المسترشد مشكلته .
- الإرشاد المصغر الممركز حول موضوع محدد ، مثل : الامتحان ، ومهارات الامتحان لعلاج مشكلة قلق الامتحان . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص29)

التعلم : يعتبر التعلم جوهر الإرشاد المصغر ، وهو سبيل اكتساب عادات ومهارات سلوكية جديدة . ويرى البعض أن عملية الإرشاد كلها عملية تعلم ، ويقصد بالتعلم " تغير في السلوك أو في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة والتكرار والخبرة " . (فاروق الروسان ، 2000 ، ص 27)

وتتضمن عملية التعلم تهيئة خبرات وممارسات شخصية واجتماعية جديدة ، تتيح فرصة تعلم السلوك الأفضل ، وتكوين مدركات جديدة ، واكتساب أنماط سلوكية جديدة في حل المشكلات . ومعنى هذا أن المرشد يعمل على توفير مواقف تعلم تتوافر فيها شروط التعلم الجيد مثل المناخ النفسي المناسب ، والعلاقة السليمة ، وإثارة الدافعية الكافية ، واختيار المادة المتعلمة وتنظيمها وتدريجها ومناسبتها بما يتفق مع استعداد المسترشد ، واستخدام الثواب والتعزيز الموجب مع تقييم نتائج عملية التعلم . ومن الضروري الاهتمام بالتغذية المرتدة (الراجعة) في اكتساب المهارات ،

ويجب الحرص على أهمية ضمان انتقال أثر التعلم والتدريب ، وهنا يقرب موقف المرشد من موقف المدرس . (حامد زهران ، 1998 ، ص287)

الاستبصار : من أهم ما يجب الحرص عليه في عملية الإرشاد المصغر ، هو وصول المسترشد إلى الاستبصار ، بمعنى فهم النفس ومعرفة الذات والقدرات والاستعدادات والدوافع ومصادر الاضطرابات والمشكلات وإمكانات حلها ، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات ونواحي القوة ونواحي الضعف . ويقصد بالاستبصار الوصول بالمسترشد إلى فهم أسباب مشكلاته النفسية . (حامد زهران ، 1997 ، ص 360)

ويتضمن الاستبصار نمو إرادة المسترشد التي تساعده في حل مشكلاته والسيطرة عليها وتحويل خبراته من خبرات مؤلمة إلى خبرات معلمة ، والاستفادة من الماضي والحاضر في التخطيط المستنير للمستقبل ، وتحويل نقاط الضعف والسلبية إلى نقاط قوة وإيجابية . ودور المرشد في عملية الاستبصار هو دور المرآة البشرية التي تعكس للمسترشد نفسه بصورة واضحة ويؤدي إلى تعلم أفضل . (حامد زهران ، 2003 ، ص 274)

تعديل السلوك : تهدف عملية الإرشاد المصغر إلى تعديل السلوك الخاطئ أوغير المتوافق إلى سلوك سوي ومتوافق ، أو تعزيز أوتثبيت السلوك السوي ، بحيث يصبح السلوك أكثر فعالية وكفاءة . ولا يتطلب تعديل السلوك محو تعلم السلوك المرغوب فقط وإنما موضوع تعديل السلوك يتناول أيضا السلوك المرغوب فيه ، فيعمل على تثبيته لدى الفرد للمحافظة على استمراريته . (فاروق الروسان ، 2000 ، ص 48)

وتسير عملية تعديل السلوك في تسلسل يتضمن تحديد السلوك (المرغوب فيه أوغير المرغوب فيه) المطلوب تعديله أوتثبيته ، وتعريفه على نحو واضح ، وقياسه أو ملاحظته وتحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب أوالسوي ، واختيار الظروف التي يمكن تعديلها ، وإعداد خطة للتعلم أو إعادة التعلم والتدريب ، وتنفيذها وتقييمها . وهكذا فإن الإرشاد المصغر بتركيزه على مهارات السلوك مهارة تلو مهارة يعلم المسترشد ويكسبه الثقة في أنه يستطيع تعديل سلوكه إذا ما أراد ، وأنه يستطيع السيطرة على حياته تدريجيا خطوة بعد خطوة . (محمد العمايرة ، 2002 ، ص 20)

توضح هذه المكونات الخطوات التي ينبغي على المرشد إتباعها لتخطيط البرنامج الإرشادي المصغر وتنفيذه ، كما تؤكد على أهم العمليات التي يجب أن تحدث أثناء الإرشاد ، والتي تحقق النمو للمسترشد ، وبالتالي تحقيق الفعالية في البرنامج .

2-4- الدليل العملي للإرشاد المصغر :

قدمت ويندي درايدين وكولين فيلثام Dryden & Feltham (1992) دليلا عمليا للإرشاد المصغر يسير المرشد على هداه لتسهيل عملية تنفيذ برامج الإرشاد المصغر ، ويتلخص هذا الدليل فيما يلي :

تحضير المسترشد لعملية الإرشاد :

- التأكد أن المسترشد يستجيب للمرشد من أول إتصال .
- تعريف المسترشد بموضوع تسجيل شرائط الفيديو .
- تقييم مدى مناسبة الإرشاد المختصر لمساعدة المسترشد .
- إحترام الخصوصية والمحافظة على السرية .
- معرفة أفكار المسترشد عن المدة التي سوف تستغرقها عملية الإرشاد .
- التعامل في ضوء نقاط الإتفاق العملية .

تقييم اهتمامات المسترشد :

- إتاحة الفرصة للمسترشد ليتكلم .
- جمع المعلومات اللازمة عن المسترشد .
- وضع رد فعل المسترشد في الاعتبار .
- تشجيع اندماج المسترشد في عملية الإرشاد .
- إستخدام اللغة المناسبة والسرعة المناسبة .
- إستخدام تأثير المرشد على المسترشد بحكمة .
- مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين .
- الإتفاق على الهدف النهائي .
- تحديد الأهداف الوسيطة التي تؤدي إلى الهدف النهائي .
- شرح الأسلوب الإرشادي الذي سيتبع .

بداية التغيير :

- بدء العمل .
- تنويع مستوى المساندة والتوجيه .
- الاستمرار في أسلوب العمل حتى تتحقق الأهداف .
- التعامل مع أي عوائق تطرأ وتعترض عملية الإرشاد .
- بدء العمل لتحقيق هدف تالي جديد .

- تحديد العمل على أساس الموضوعات أكثر من الاهتمامات .

تشجيع التغيير بواسطة الواجبات المنزلية :

- شرح أسباب وفوائد استخدام الواجبات المنزلية للمسترشد .
- التفكير في الأشكال المختلفة من الواجبات المنزلية .
- التأكد من أن الواجب المنزلي ينبع من موضوع الاهتمام الرئيسي في الجلسة .
- تحديد متى وكيف .
- تحديد محكات النجاح .
- الإطلاع على الواجب المنزلي .
- تقييم مدى نجاح المسترشد في عملية الواجب المنزلي .
- دراسة الأسباب في حالة المحاولة والفشل في عمل الواجب المنزلي .
- تحديد واجبات منزلية يقوم بها المرشد كمثال للمسترشد .

الإرشاد في حالة المرحلة الوسطى :

- الاستمرار في تناول الموضوعات وتجميع المكاسب .
- الاستمرار في الالتزام بالاهتمامات الأصلية .
- تأكيد مكاسب التوجيه نحو الهدف .
- التعامل مع أي أزمة قد تظهر .
- تقييم التقدم والتعامل مع أي إحباط قد يشعر به المسترشد بخصوص معدل التقدم .

إنهاء عملية الإرشاد :

- الإعداد لإنهاء عملية الارشاد .
- تشجيع التغيير الذاتي .
- تشجيع التغذية المرتدة النهائية .
- تعريف المسترشد أن إنهاء الإرشاد قد يشعر بعض المسترشدين بفقدان شيء .
- مساعدة المسترشد لاستخدام ما تعمله في المستقبل .
- تقييم تقدم المسترشد في نهاية عملية الإرشاد . (حامد زهران ، 1997 ، ص 336)

وجود هذا الدليل يسهل العمل الإرشادي وينير الطريق أمام المرشد لتنفيذ خطوات البرنامج بدقة ، ويجعله لا ينتقل إلى الخطوة التالية إلا إذا تأكد من تنفيذ الخطوة السابقة ، كما يجعل عمله مرتب ومنظم ، وهذا يساعده على الانتباه إلى كل مكونات العملية الإرشادية .

2-5- مزايا الإرشاد المصغر :

مزايا الإرشاد المصغر عديدة إذا ما قورنت بعيوبه ، وتتخلص أهم مزاياه فيما يلي :

- يخدم الكثرة المسترشدين ، ويمكن أن يستخدم بكثرة في مراكز الإرشاد والمدارس والمؤسسات الانتاجية ، ويناسب بدرجة أكبر العمل في هذه المؤسسات .
- يستغرق وقتا أقصر من طرق الإرشاد الأخرى (المطولة نسبيا) ، وهذا يؤدي إلى سرعة انتهاء عملية الإرشاد .
- يتضمن التدريب على مهارات السلوك الحقيقي ، ويمس الخبرة المباشرة والسلوك العملي للمسترشد ، ويوفر فرصة التعلم الخبري .
- يبسط عملية الإرشاد ، حيث يركز على مهارة منفردة لتعلمها وممارستها بإتقان في كل مرة وهذا يجعل المسترشد يلمس التحسن في تعلم المهارة ، مما يشجعه ويساعده على تعلم المهارات التالية ، ويتأكد أنه يستطيع تعديل سلوكه خطوة خطوة إذا أراد .
- مرن ، حيث يمكن أن يكون فرديا أو جماعيا ، ويتم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ويجمع بين المنهج التنموي والوقائي والعلاجي ، ويجمع بين النظرية والتطبيق ؛ بحيث يناسب المرشدين المختلفين والمسترشدين المختلفين والمشكلات المختلفة والظروف المختلفة .
- يسهل استخدامه بواسطة الأخصائيين النفسيين العلاجيين ، ومرشدي الصحة النفسية والمرشدين النفسيين المدرسيين ، والمدرسين المرشدين .
- يتيح فرصة التغذية المرتدة المفيدة .
- يقوي الروح المعنوية لفريق الإرشاد .
- يعبر بصدق عن التكامل بين العلم والعمل ، ويؤكد أهمية التكامل بين البحث والتدريب وبين التربية والإرشاد ، مما يجعله النموذج الأمثل في ممارسة إرشاد الصحة النفسية .
- يعتبر نموذجا لممارسة الإرشاد الخياري ، الذي يعتبر تركيبا من أساليب إرشادية مختلفة في إطار الصحة النفسية ، فيما يمكن أن ينظر إليه كاستراتيجية منسقة في منظومة واحدة . (حامد زهران ، 1998 ، ص 398)

يتضح مما سبق أن الإرشاد المصغر ذو أهمية كبيرة للتعامل مع المشكلات خاصة الدراسية منها ، وذلك لأننا نعيش عصر السرعة وانعكاساته التي تفرض مطالب تستدعي ضرورة اللجوء إليه باعتباره من أنسب الطرق والأساليب التي تختصر عملية الإرشاد ، ويمكن استخدامه في هذا الوقت . ونتيجة لذلك استخدمته الكثير من الدراسات والبحوث وأثبتت فعاليته .

خامسا – الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان :

يعتبر قلق الامتحان ونقص مهارات أخذ الامتحان من المشكلات الدراسية ، ومن أخطر ما يهدد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين قلق الامتحان وانخفاض التحصيل الدراسي ، وبين تأجيل الاستعداد للامتحان . (محمد حسن ، 1990 ، ص 55)

لهذا إهتم المختصون بعلاج المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ ، ومن أهمها قلق الامتحان ، وتحديد أسبابه المتمثلة في نقص مهارات أخذ الامتحان ، وتصميم برامج إرشادية تتضمن هذه المهارات ، أوتتضمن فنيات إرشادية أخرى لعلاج هذه المشكلة حتى تتحقق الأهداف ويتحقق النجاح للتلاميذ . ولكن قبل ذلك يرى فرايتز بادل Fritz bedl (1902) أنه يجب أولا معرفة طبيعة قلق الامتحان الملاحظ ، والشكل الذي يأخذه عند ظهوره ، لكي يسهل اختيار الأسلوب الإرشادي المناسب . (Mireille & Jeanne , 1985 , p135)

والبرنامج المستخدم في البحث الحالي يتضمن مجموعة من المهارات يتم تدريب التلميذات عليها من أجل تنمية واكتساب هذه المهارات لتساعدهن على مواجهة مشكلة القلق التي تصاحب الامتحانات . وللتعرف على هذه المهارات يجب أولا تحديد معناها .

1- تعريف المهارة :

تعرف المهارة في معجم مصطلحات التربية والتعليم (1980) بأنها : " قدرة عامة على أداء فعل معقد في مجال معين بسهولة ودقة " . (ثناء الضبع ، 1995 ، ص 269)

ويعرف (شحاته) المهارة بأنها : " أداء يتم في سرعة ودقة ، وأن هذا الأداء يختلف باختلاف المادة وطبيعة المحتوى وخصائص الهدف من تعليمه " . (حمدان نصر ، 1990 ، ص16)

ويعرف يحي هندام وجابر عبد الحميد (1978) المهارة بأنها : " المهارة التي يجب على الطلبة تعلمها في أي مجال من مجالات الدراسة ، وتعتبر من المهارات الأساسية التي تجمع بين أنواع مختلفة من المهارات العقلية والحركية " . (ثناء الضبع ، 1995 ، ص 269)

وهذا يعني أن المهارة تتمثل في الوصول بالعمل إلى درجة الإتقان التي تيسر على صاحبه أدائه في أقل ما يمكن من الوقت ، وبأقل ما يمكن من الجهد .

ويميز (الفرحان) بين المهارة والقدرة ، فيذكر أن كل أسلوب أداء على حدة يسمى مهارة وأن تآزر عدة أساليب لإتمام عمل ما يسمى قدرة ، ويقاس أداء عمل ما بمدى إتقانه لأكبر عدد من مجموع أساليب الأداء المكونة للقدرة . (حمدان نصر ، 1990 ، ص 16)

والمتأمل لهذه التعاريف يلاحظ بأن المهارة عبارة عن أداء ، وأن هذا الأداء يتميز بالسرعة والدقة والسهولة والتلقائية .

2- تعريف مهارات الامتحان :

تعرف مهارات الامتحان بأنها عبارة عن : " أنماط سلوكية يكتسبها الطالب من خلال التدريس والتعليم والممارسة ، قبل وأثناء وبعد مواقف الامتحان " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 132)

وتعرف مهارات الامتحان بأسماء أخرى منها " حكمة الامتحان " . ويقصد بالحكمة في أداء الامتحان : " القدرة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة الامتحان باستخدام المعلومات المتوافرة في الامتحان ذاته والسلوك والأداء السليم في موقف الامتحان . وهذه الحكمة مهارة يمكن ويجب أن تتعلم " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 132)

يتبين من خلال هذين التعريفين أن مهارات الامتحان عبارة عن أنماط سلوكية يكتسبها وينميها التلميذ من خلال التعلم والتدريب ، سواء تم ذلك ذاتيا أو عن طريق وسائط ، ويكون ذلك قبل وأثاء وبعد الامتحان .

وتتمثل هذه المهارات فيما يلي :

2-1- مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة :

يرى لويس لاس Lasse (1996) أن " من الضروري أن يكون الطالب قادرا على أن يحدد أهدافه الشخصية ، وأهداف الدراسة والمذاكرة ، وأن يخطط ويعمل على تحقيقها بالوسائل التربوية المناسبة . وأقترح لذلك ما أسماه (قائمة أهدافي) . ويرى أن من المهم أن يكون شعار الطالب هو (أن أستطيع) ، مع تشجيعه وتقوية دافعيته للدراسة والمذاكرة " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 125)

كما يتفق بعض التربويون على وجود الطرق الفعالة في الاستذكار ، ومن أمثلتها : وضع أهداف واضحة لعملية المذاكرة ، لكي تحدد ما هو المطلوب ، وتعمل كدوافع للمذاكرة . (مهدي العجمي ، 1990 ، ص 243)

ويشير مارتن وآخرون Marten & Al (1988) إلى أن من بين العوامل التي تسهم في عدم التحصيل الدراسي الجيد هو انعدام الدافع إلى الدراسة . (عبد الله الصافي وأشرف عبد القادر ، 1994 ، ص 144)

وقد قدم بمبينوتي وآخرون Bembnutty (1998) مجموعة من الأفكار لزيادة الدافعية والتصميم على التعلم لدى الطلاب تشمل مايلي :

- تحديد الأهداف الدراسية .
- المحافظة على الشعور بقوة الإرادة ومستوى الإنجاز الجيد ، الذي تم تحقيقه من قبل واستحضار خطة النجاح . وهذا التدريب يساعد التلاميذ على بناء الثقة في أنفسهم .
- التفكير والتحدث بإيجابية ، وتعني تجنب القول أنني غير مهيأ للمذاكرة .
- التركيز في العمل الدراسي ، واستمرارية الدافعية ، وعدم رفع الراية والاستسلام للكسل والتراخي . (أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص8)

وينجم عن الالتزام بالتعليمات السابقة ، إثارة دافعية الإنجاز ، والإتجاه الموجب نحوى الدراسة ، وتنمية الثقة في الذات ، والمثابرة ، والاعتماد على الذات ، وتقدير الذات لدى التلميذ حتى يتمكنوا من العمل على تحقيق أهدافهم في الدراسة والمذاكرة . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص125)

ويؤكد علماء النفس " أن وجود الهدف يساعد المخ على ضبط معلوماته بشكل أفضل وبالتالي يعطي نتيجة أفضل " . (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص 12)

كما أن تحديد الهدف يسهل اكتساب العادات والمهارات الضرورية لمواجهة بعض المشكلات الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي . (كليفورد مورجان ديز ، (ت) أحمد العيسوى ، 1985 ، ص 30)

2-2- مهارة تخطيط المذاكرة :

يقصد بها قدرة التلميذ على إعداد جدول المذاكرة بهدف تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة ، بما يساعده على استيعابها وهضمها قبل حلول وقت الامتحان فيها . فهي تتمثل في الخطة التي يضعها التلميذ لنفسه ليواجه بها مشكلة الدراسة والدروس والنجاح والرسوب . (محمد ديماس ، 1999 ، ص42)

وهذه الخطة توضع على مرحلتين هما :

- **الأولى : قصيرة الأمد** : وهي خاصة بالتحصيل المستعجل ، أو الاستعداد للامتحانات الشهرية أو الفصلية ، وهذا النوع توضع له خطة يومية أو أسبوعية .
- **الثانية : طويلة الأمد** : وهي خاصة بكسب المعرفة بشكلها الكلي ، وهذا النوع توضع له خطة فصلية أو سنوية . (محمد سعفان ، 2003 ، ص 67)

وتتضمن مهارة التخطيط ، تخطيط اليوم العادي والأنشطة الدراسية فيه وكيف يقضي التلميذ وقته ساعة بساعة خلال اليوم . وتتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار ، بحيث

يشتمل على مادتين على الأقل يوميا ، وبحيث يبدأ بالمادة المحببة إليه ، وبحيث يتيح فرصة ممارسة كل الأنشطة . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 126)

2-3- مهارة تنظيم المذاكرة :

يقصد بها تنظيم الوقت ، وتنظيم المكان . ومن المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان ، حتى يمكن للتلميذ تحقيق مطالب التعلم رفيع المستوى ، وحتى يتحقق أعلى مردود وظيفي لعملية الدراسة . وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم هي من أهم المهارات فعالية في استراتيجية تحسين التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي للتلميذ ، ومن أمثلة هذه الدراسات نذكر : دراسة أجراها عبد الله الصافي وأشرف عبد القادر سنة (1994) على عينة بلغ حجمها 120 طالب من الأقسام العلمية والأدبية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من كلية التربية بجامعة الملك سعود فرع أبها بالمملكة العربية السعودية . وتبين لهما أن الطالب المتفوق يعمل على تنظيم وقته بإعداد جدول للمذاكرة ، وتنظيم مكانه بتوفير الظروف المادية الخاصة بالجلوس والإضاءة والتهوية والابتعاد عن الضوضاء ومشتتات الانتباه وجعل المراجع والأدوات في متناول يده ...إلخ ، على عكس الطالب المتأخر دراسيا . (عبدالله الصافي وأشرف عبد القادر ، 1994 ، ص 164)

وكذلك في دراسة طلعت همام (1984) التي أجراها على 300 طالب منهم 100 طالب من المتفوقين ومثلها من المتأخرين دراسيا ومثلها من العاديين ، وتوصل إلى نتائج فيما يتعلق بالطلبة المتفوقين أهمها :

- يفضلون الجو الهادئ أثناء المذاكرة .
- يفضلون المذاكرة في الفجر ، وبعضهم يفضلون المذاكرة في المساء .
- يفضلون المذاكرة في البيت وفوق المكتب . (مهدي العجمي ، 1990 ، ص 240)

وفي دراسة أجراها كريمسكي Krimsky (1982) تبين أنه عندما تكون حجرة المذاكرة مقاربة لدرجة الإضاءة التي يرتاح لها التلميذ ويفضلها في مذاكرته ، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة سرعته في الإستيعاب . (مهدي العجمي ، 1990 ، ص239)

وفي دراسة بيزو Pizzo (1981) ، ودراسة مهدي العجمي (1990) تبين لهما أنه إذا كانت درجة الأصوات الخارجية تناسب القدر المقبول لدى التلميذ عند استذكار المواد الدراسية فإن ذلك يساعده على الحصول على درجات مرتفعة في تلك المواد . (مهدي العجمي ، 1990 ، ص239)

ويتطلب تنظيم الوقت تنظيم الأعمال ، وأداء الواجبات المنزلية ، وتنظيم وقت الاستذكار ووقت الراحة ووقت النوم . ويركز البعض كل الأهمية على تنظيم وإدارة الوقت على أساس يومي ، وأسبوعي ، وشهري ، وسنوي . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 126)

ويجب الاهتمام بتنظيم مكان الاستذكار ، بحيث يكون فيه مكتب صغير وكرسي مريح وبحيث يسوده الهدوء ويكون جيد التهوية وجيد الإضاءة وبه مكتبة صغيرة وتتوفر فيه الأدوات المطلوبة للاستذكار . (محمد سعفان ، 2003 ، ص 69)

2-4- مهارة المراجعة :

يقصد بها المراجعة المنظمة والدورية بعد المذاكرة الجادة ، حيث المذاكرة تتم بإعداد جدول المذاكرة واستذكار جميع المواد الدراسية ، والمراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها ولهذا فمن الضروري إعداد جدول للمراجعة يشمل كل المقررات ، ويفضل أن تكون المراجعة يومية ، وأسبوعية ، وشاملة . كما يستحسن الاستفادة بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 134)

وتكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات إلى الذاكرة ، وخاصة أثناء الإجابة على الأسئلة ، وتقلل أيضا من رهبة الامتحانات ، وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه. (محمد ديماس ، 1999 ، ص 128)

إذن تعتبر المراجعة أساس الاستعداد للامتحان ، وتطمئن التلميذ وتخفض قلق الامتحان لديه وتؤدي إلى أداء الامتحان بنجاح .

وتعتمد المراجعة على الملخصات والمذكرات والملاحظات والمخططات التلخيصية المكتوبة بوضوح ونظام ، وهذا يوفر الوقت والجهد ويعطي الشعور بالإطمئنان والثقة في النفس للتلميذ . (كليفور مورفان وجون ديز ، (ت) أحمد العيسوي ، 1985 ، ص 166)

ولذلك فإن إتقان مهارة التلخيص من أهم المتطلبات وميسرات مهارة المراجعة . ويجب أثناء المراجعة أن يتم حل نماذج لبعض التمارين ، أو الإجابة عن بعض الأسئلة في نقاط دون تفاصيل بالقدر الذي يكفي لبناء الثقة لدى التلميذ في نفسه .

وقدم أكريس Acres (1995) خمس خطوات لطريقة المراجعة وهي :

- قراءة الملاحظات والبحث عن إجابات للأسئلة المقترحة .
- تذكر ما يقرأ ، أو الشعور بالفهم للملاحظات السابقة .
- تحديد هل الموضوع المراد مراجعته أصبح واضحا ومفهوما ، أم يحتاج الى إيضاحات أخرى ، وبالتالي وضع ملاحظات جديدة .

- مراجعة الملاحظات الأصلية مع الملاحظات الجديدة حتى يتم تذكر كل الإجابات عن الأسئلة التي وضعت في الخطوة الأولى .
- إعادة قراءة الملاحظات كما في الخطوة الأولى ، ومحاولة النظر الدقيق في النقاط الرئيسية التي لم يتم تذكرها ، ثم إعادة الخطوات التالية مرة أخرى ، ذلك يساعد على تحسن التذكرالجيد . (Acres , 1995 , p 61)

2-5- مهارة الاستعداد للامتحان :

يتميز التلاميذ المتفوقون عن غير المتفوقين في مهارة الاستعداد للامتحان ، حيث يقضون وقتا كافيا وبحكمة في الدراسة والاستعداد للامتحان في ضوء معرفة أهدافها . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 135)

ويتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد ، حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز ويعد جدول المذاكرة وينفذه ... إلخ . وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة ويقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة . (محمد ديماس ، 1999 ، ص 145)

ويتم التدرب على أسئلة الامتحان من خلال الإجابة على الأسئلة في نفس ظروف الامتحان ونفس المثيرات .

وينصح المربون بضرورة الاستعداد الجيد في اليوم السابق للامتحان وليلة الامتحان بالتأكد من تاريخ الامتحان ، وإعداد ما يلزم من أدوات مكتبية ، والمراجعة النهائية ، وأخذ قسط من الراحة ، وضرورة الاستيقاظ المبكر صبيحة يوم الامتحان ، وتناول طعام الإفطار والتوجه إلى مقر الامتحان في موعد مبكر، وتجنب المناقشات الجماعية قبل دخول قاعة الامتحان ، والاحتفاظ بهدوء الأعصاب . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص135)

وهذا الإعداد يجنب التلميذ القلق والتوتر ، ويجلب له السكينة والاطمئنان وهو أمام ورقة الامتحان .

2-6- مهارة أداء الامتحان :

يقصد بها الالتزام بآداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان . ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان ، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان . كذلك فإن الثقة في النفس ترتبط

ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان ، وفي نفس الوقت فإن اليأس على العكس يرتبط ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 136)

وما يؤكد ذلك دراسة سناء محمد سليمان (1989) لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالقاهرة ، حيث طبقت برنامجا إرشاديا يتكون من مجموعة من المحاور منها محور خاص بكيفية الاستعداد للامتحان وأدائه بنجاح ، ويشمل : التعليمات التي يجب إتباعها قبل دخول قاعة الامتحان ، وبعض الأداب التي يجب الالتزام بها داخل قاعة الامتحان ... إلخ . وتبين لها أن مستوى التحصيل الدراسي قد تحسن لدى عينة الدراسة ، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم . (سناء سليمان ، 1989 ، ص 25)

ويوصي المربون بضرورة التدريب على أداء الامتحان بإتباع الخطوات التالية :

- الالتزام بالهدوء وبآداب أداء الامتحان ، والانتباه إلى تعليمات الأساتذة الحراس ، قبل توزيع أوراق الأسئلة .
- قراءة التعليمات المكتوبة بدقة ، وكتابة البيانات الشخصية .
- هدوء الأعصاب ، والكتابة بخط واضح ، وتنظيم ورقة الإجابة .
- قراءة بعض الآيات القرآنية ، والأدعية المأثورة . (محمد ديماس ، 1999 ، ص 155)

2-7- مهارة الإجابة :

مهارة الإجابة من أهم مهارات الامتحان ، ويمكن اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة . وقد قدم رونتري Rowntree (1976) بعض التوجيهات وهي :

- قراءة جميع أسئلة الامتحان بهدوء وبعناية ، وفهمها ومعرفة المطلوب بدقة .
- تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها ، وتصنيفها إلى أسئلة سهلة وأسئلة صعبة .
- الإجابة عن الأسئلة الاجبارية إن وجدت ، والأسئلة الاختيارية الأسهل ، مما يعطي للتلميذ الثقة لكي يستمر في الإجابة عن الأسئلة التالية ، ولكي يربح الوقت .
- وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة لكل سؤال .
- تجنب المقدمات الطويلة للإجابة ، والاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة والإملاء .
- الإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط .
- التأكد من الزمن المحدد للإجابة ، وتقدير الوقت المطلوب للإجابة عن كل سؤال ، وحسن توزيع الوقت إلى وقت مخصص للتفكير في المسودة ، ووقت مخصص للإجابة في ورقة الإجابة ،

ووقت مخصص للمراجعة وليكن 10 دقائق ، وعدم ترك قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإجابة .

- الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المساعدة على الإجابة بكفاءة .

وينصح التلميذ بعد الانتهاء من أداء الامتحان في مادة من المواد أن ينشغل بما يليها من المواد التي سيمتحن فيها . وبعد انتهاء الامتحان في جميع المواد ، على التلميذ أن ينتظر ظهور النتيجة في هدوء وثقة وتفاؤل . (أشرف عبد القادر وإسماعيل بدر ، 2001 ، ص12)

خلاصة الفصل :

لقد إتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن للخدمات الإرشادية دورا كبيرا في علاج بعض المشكلات الدراسية ، غير أن فعاليتها تبرز أكثر عندما تنظم هذه الخدمات في إطار برامج منظمة ومخططة ومتكاملة ومحددة المسؤوليات والمسؤولين .

وعند تناولنا للبرامج الإرشادية في المدارس تبين أنها تستلزم مجموعة من الخطوات تستدعي من المرشد أو جهاز خاص إتباعها ، وعدم إغفال أي واحدة منها ، لتخطيط هذه البرامج وبنائها على أسس علمية تدعم وتعزز تحقيق أهدافها .

كما أن تحقيق أهداف هذه البرامج تتطلب توافر مجموعة من الوسائل والأساليب والتقنيات وخصائص تتوفر في المرشد ، كالإلمام بالأسس النظرية لكل نوع منها ، وكذلك التدريب على

بعض الأساليب والطرق الإرشادية التي يمكن أن تستخدم في تقديمها ، ومعرفة مكاسبها لاختيار أفضلها لعلاج بعض المشكلات التي تعوق سير العملية التربوية في مسار تحقيق الأهداف .

وعند تناولنا لأسلوب الإرشاد الجماعي – المصغر ، إتضح أهميتهما في تخطيط وتقديم البرامج الإرشادية ، واختيار المحتويات الإرشادية المناسبة لعلاج المشكلات الدراسية ، لاسيما مشكلة قلق الإمتحان التي أصبحت مشكلة تؤرق الكثير من التلاميذ ، وتنعكس على مستوى أدائهم وإنجازهم وتحصيلهم . وهذا ما سيتم تناوله في الفصل الموالي ، لتحليل هذا العامل من حيث مفهومه وتصنيفه ومكوناته وعوامله والنظريات المفسرة له وأساليب قياسه مع عرض بعض السمات التي تميز ذوي القلق المرتفع ، لتسهيل تشخيص المشكلة والتفكير في الأساليب المناسبة لعلاجها .

الفصـل الثـالث

قلـق الامتحـان

مدخـل

أولا : مفهوم قلق الامتحان

ثانيا : تصنيف قلق الامتحان

ثالثا : مكونات قلق الامتحان

رابعا : سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع

خامسا : عوامل قلق الامتحان

سادسا : نظريات قلق الامتحان

سابعا : قياس قلق الامتحان

خلاصة الفصل

مدخـل :

يعد مصطلح القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس من جميع الاتجاهات النظرية ؛ أي أنه تعبير يجد إجماعا عليه من الباحثين والعلماء ، وأن الإجماع لا يقتصر على استخدام المصطلح والاعتراف به ، بل يتعدى ذلك إلى الإتفاق بصفة عامة على مظاهره وعلاماته . (أشرف شربت ومحمد حلاوة ، 2003 ، ص87)

ويعد كذلك القاعدة الأساسية ، والمحور الدينامي ، والمفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية ، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية ، بل في أمراض عضوية شتى ويعد محور العصاب وأبرز خصائصه ، بل يعد أكثر فئاته شيوعا وانتشارا ، حيث يسهم في تكوين من 30 إلى 40 % من الحالات التي تعاني من الاضطرابات العصابية تقريبا ، كما أنه السمة المميزة للعديد من الاضطرابات السلوكية ، ومفهوم أساسي لتفسير معظم نظريات الشخصية . (أسماء العطية ، 2001 ، ص189)

والقلق هو انفعال مكتسب ، واستجابة انفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص وطمأنينته . ومصدر التهديد لا يكون دائما واضحا ، بل قد يكون غامضا ، ويتميز بالتوتر والشعور بالكدر والخوف الغامض من المجهول ، ويصاحبه إثارة الجهاز العصبي اللاإرادي (التلقائي) ، وبالتالي تظهرالتغيرات الفزيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل : إزدياد ضربات القلب ، وزيادة التنفس ، وارتفاع ضغط الدم ، وفقدان الشهية ...إلخ . كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق . (إيزاك م.ماركس ، (ت) محمد نجاتي ، 1998 ، ص31)

والقلق إجرائيا هو حالة أو ظاهرة نفسية ، تحمل إشارة خطرة أو شعورا عاما وغامضا بالتهديد موجها نحو الذات . وهذه الحالة تكون استجابة إلى خطر خارجي ، وإلى الخبرات التي يمر بها الفرد ، ويتصف شعور الفرد وإحساسه بالغموض ، ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية ، كالانقباض والضيق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز وفزيولوجية ، كزيادة ضربات القلب والتعرق والارتجاف وفقد الشهية ...إلخ . (إبراهيم القيروتي ووائل مسعود ، 1999 ، ص 15)

وتختلف النظرة إلى القلق باختلاف المدارس والاتجاهات . وقد نجحت كل من نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم وكذلك النظرية المعرفية ، في تفسير القلق ، وإلقاء الضوء على مختلف جوانبه النفسية والجسمية والإكلينيكية . (سهير أحمد ، 1991 ، ص 339)

والقلق – كما يفسره أصحاب المدرسة التحليلية وعلى رأسهم **فرويد** – بأنه إشارة للأنا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها ، وكثير 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 . (حنان العناني ، 2000 ، ص115)

والقلق – كما يفسره أصحاب المدرسة السلوكية – إستجابة متعلمة سواء عن طريق الاقتران بين المثير الطبيعي (الذي يمثل خطرا للفرد) ، وبين المثير الشرطي (الذي كان حياديا في الموقف) ، ويكون قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 579)

والقلق في الإتجاه المعرفي وخاصة كما يراه **بيك** Beck ، 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 وعزو الأحداث إلى الذات . (آرون بيك ، (ت) عادل مصطفى ، 2000 ، ص 103 و ص166)

ويفسر القلق في الإتجاه العقلاني الانفعالي الذي يمثله ألبرت **إليس** Ellis ، بأن التفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد ، تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا ، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 72)

ويعتقد البعض أن القلق استجابة انفعالية عامة للمشقة ، ولكن قد يكون القلق في ظل الظروف العادية مصدرا من مصادر الدافعية ، ويقود السلوك ويوجهه نحو الهدف . والهدف في حالة القلق هو خفض مستوى القلق الناتج عن عدم اشباع الدوافع . (سهير أحمد ، 1991 ، ص 388)

ويعني هذا أن مستويات القلق المرتفعة جدا والمنخفضة جدا تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تيسر الأداء .

ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن القلق ينقسم إلى حالة وسمة ، حيث ميزا كاتل وشاير Cattell & Scheier (1958) بين حالة القلق وسمة القلق ، ولاحظ سبيلبرجر Spielberger (1966) أن هناك خلطا بين القلق كحالة والقلق كسمة ، وقدم تعريفا لكل منهما . (توفيق أحمد ، 1989 ، ص77)

حالة القلق :

يتحدث عنها البعض أحيانا بإسم القلق كحالة ، ويعرفها سبيلبرجر Spielberger (1977) بأنها: " حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته ، كموقف الامتحان أو

الموت أو الحرب...إلخ ، فينشط جهازه العصبي الإرادي ، ويشعر بالتوتر ، ويستعد لمواجهة التهديد " . (محمد عبد الرحمن ومعتز عبد الله ، 1997 ، ص 120)

ويعرفها محمود محمود (1992) بأنها : " حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه ". (محمد عيسى ، 2001 ، ص 9)

أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقفي بطبيعته ، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة .

والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه . ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراك التهديد للمواقف . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 576)

وتختلف شدة هذه الحالة تبعا لما يستشعره كل فرد من درجة خطورة في الموقف الذي يواجهه . (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص 133)

ومن الممكن أن تتغير حالة القلق في شدتها وتتقلب عبر الزمن ، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة ، وتتذبذب من وقت لآخر تبعا لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر ، وتنخفض في مواقف الأمان . (مدحت أبو العلا ، 1990 ، ص 15)

وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالبا ، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة ، وقد تبقى كذلك زمنا إضافيا إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 73)

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب **ألبرت إليس** . فعند وجود مثير خارجي ضاغط ، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفيا على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق ، ويسير في التتابع الآتي : ضغط – إدراك الخطر – رد فعل حالة القلق . (محمد عبد الرحمان ومعتز عبد الله ، 1997 ، ص147)

مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة ، كموقف الامتحان والموت والجنس ومواجهة الجمهور وغير ذلك .

سمة القلق :

يتحدث عنها البعض تحت إسم القلق كسمة ، ويعرفها سبيلبرجر Spielberger بأنها : " الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الاستعداد للقلق ، وهذا يرجع للإختلافات في الاستعداد لإدراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة " . (مدحت أبو العلا ، 1990 ، ص30)

وتعرف سمة القلق أيضا بأنها : " فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق ، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة ، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد ، والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق " . (معتز عبد الله ومحمد عبد الرحمن ، 1997 ، ص 121)

يتبين من هذين التعريفين أن سمة القلق يشار إليها على أنها سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق ، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة .

وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي وإتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية . (إسماعيل بدر ، 1993 ، ص8)

وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين . (سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص 50)

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى ، أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق . ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية .

والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية ، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرض الاضطرابات العصابية . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 577)

ويعتبر الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق (كعصابيين ومضطربين نفسيا) بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم ، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 74)

أي أن الأفراد ذوو سمة القلق العالية يدركون المواقف على أنها أكثر تهديدا من الأفراد ذوي سمة القلق المنخفضة .

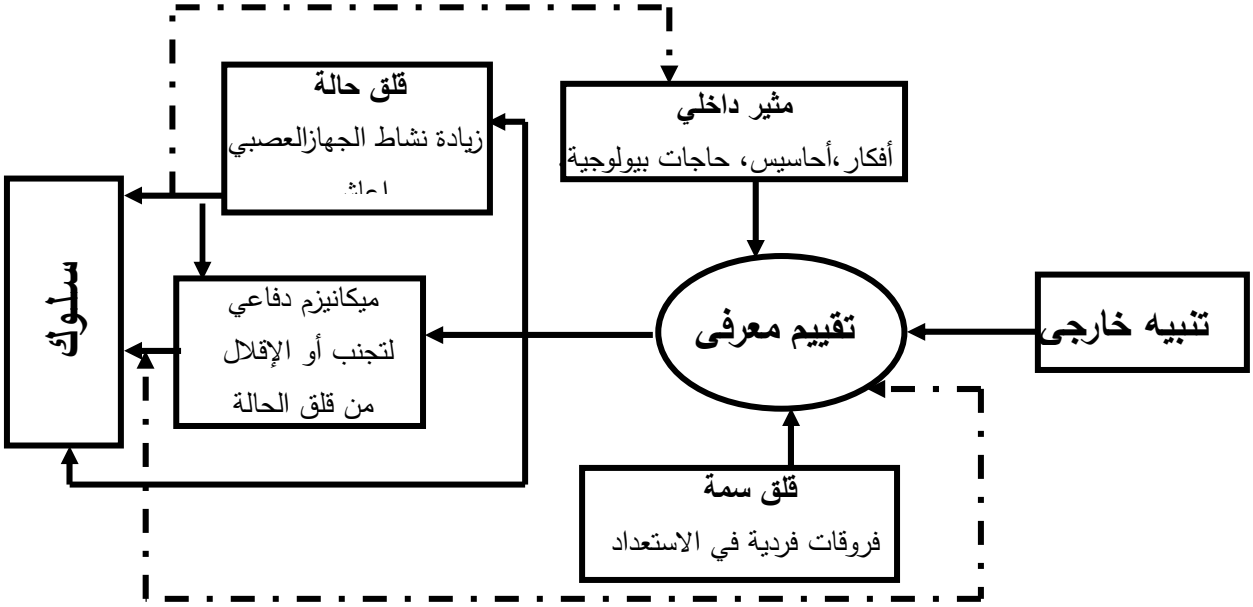
ولقد أوضح سبيلبرجر Spielberger (1966) أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد ، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك . (توفيق أحمد ، 1989 ، ص 77)

كما إتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق ، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 577)

وهذا يعني أن كل الناس يمرون بـ " حالة قلق " إذا عرض لهم ما يقلق ، ولكن بعضهم فقط هم الذين يتسمون بـ " سمة القلق " .

وما يؤكد ذلك دراسة قام بها هينريش Heinrich (1979) ، وتوصل إلى أن وجود قلق السمة له تأثيرعلى قلق الحالة . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 176)

وقدم سيلبرجر Spielberger (1977) نموذج تخطيطي يوضح قلق الحالة ، وقلق السمة . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص83)



الشكل رقم (01) يوضح نموذج قلق الحالة وقلق السمة

من خلال الشكل السابق يتبين أن المثيرات الخارجية (العوامل الخارجية التي تشكل ضغطا) أو الداخلية (أفكار ، أحاسيس ، حاجات بيولوجية) ، يقيمها الفرد معرفيا ، وتؤدي إلى استثارة قلق الحالة . ومن جهة أخرى تؤدي درجة قلق السمة دورا في إدراك التهديد ، وفي الرفع من درجة قلق الحالة . فكلما كان قلق السمة مرتفعا كان إدراك الفرد لمواقف أو مواضيع التهديد كبيرا ، وكانت درجة قلق الحالة أكثر ارتفاعا .

وإلى جانب هذا فإن تعرض الفرد المستمر إلى الوضعيات الضاغطة تؤدي به إلى تطوير إستجابات مقاومة لتجنب أو الإقلال من قلق الحالة .

القلق العام :

هوالقلق الشامل والهائم الطليق غير محدد الموضوع ، والذي يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد . (مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 93)

ويتميز القلق العام من الناحية النفسية بخوف منتشر ، وشعور من نقص الأمن ، وبكارثة وشيكة . ويتميز من الناحية الجسمية بانقباضات صدرية رئوية . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 74)

القلق الخاص :

وهوالقلق محدد الموضوع أو مجال معين . ويسمي القلق الخاص بإسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به ، مثل : قلق الامتحان ، قلق الحمل ، قلق الحروب ، قلق الانفصال ، قلق العملية الجراحية ، وقلق الموت ...إلخ . (مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 93)

القلق الموضوعي :

وهو قلق عادي معتدل يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ، وهو رد فعل يتناسب مع كم وكيف التهديد ، ويدفع الفرد ليجد طرقا لمواجهة التهديد بنجاح . (سهير أحمد ، 1991 ، ص 379)

أي أنه قلق دافعي سوي إيجابي وبناء ، يدفع الفرد للعمل والتدبر والاحتراس وأخذ الحيطة والحذر والتحفز لتحديد الطاقة النفسية اللازمة ، وتكريسها وتركيزها لمواجهة المشكلات وتجنب المخاطر . فبدون هذا القلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافعية اللازم لاستذكار دروسه . (أشرف شربت ومحمد حلاوة ، 2003 ، ص 100)

وبالتالي فالقلق العادي ليس في حاجة إلى خفضه لأن خفضه يؤدي إلى نقص الدافعية والقلق العادي يحدث في مواقف التوقع أو الخوف من الفشل ، أو فقدان شئ ، مثل : قلق الامتحان .

والقلق الموضوعي أقرب إلى الخوف ، وذلك لأن مصدره يكون واضحا . فالفرد مثلا يشعر بالقلق إذا قرب موعد الامتحان . (حنان العناني ، 2000 ، ص 133)

القلق العصابي :

وهو حالة مزمنة من الخوف الغامض لا يعرف المريض أسبابه ، وهو لا يرتبط بشيء أو موقف معين ، بل ويشعر الفرد بحالة من القلق تعود إلى عامل داخلي . (كاظم ولي آغا ، 1988 ، ص11)

ويعرف القلق العصابي بأنه : " حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ، ويصحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية . ورغم أن القلق غالبا ما يكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية إلا أن حالة القلق قد تغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا " . (حنان العناني ، 2000 ، ص 113)

وقد أطلقت عليه عدة تسميات منها : القلق الهائم الطليق ، القلق الشامل ، استجابة القلق اضطراب القلق . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 75)

وفي الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدراسة القلق العام ، ظهر اهتمام البعض منهم بدراسة أنماط أخرى مختلفة من القلق مثل قلق الامتحان ، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجلات مختلفة في حياته ، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي في مجال العمل وغيرها .

وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ ، لذا فهو يحتاج إلى تدخل متخصص للمساعدة في التعامل معه وعلاجه .

ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير ، من أجل تحديده بدقة من حيث مفهومه ومكوناته وأنواعه ومظاهره وعوامله ، والتي تمكننا من تخطيط خدمات وقائية وعلاجية لمواجهته ، مع إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليله في ضوء نظرية التداخل وتجهيز المعلومات ، ونظرية القلق الدافع والقلق المعوق ، حيث كانت تساؤلات الباحثين مركزة في كل نظرية على جانب تسعى لإبرازه كمحدد يفسره ، مع عرض أهم المقاييس التي لاقت ذيوعا كبيرا خاصة عندما كللت بتطبيقات تجريبية .

أولا : مفهوم قلق الامتحان :

يعتبر قلق الامتحان من إحدى المشاكل التي يواجهها التلاميذ ، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان .

ويشير عبد الخالق (1987) إلى أن قلق الامتحان هو: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الامتحانات " . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 10)

أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الامتحانات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة ، وهم يميلون للتوتر والكدر والتحفز والاهتياج الانفعالي ، في المواقف السابقة للامتحانات أو في مواقف الامتحانات ذاتها ، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم ، وتتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان وتشوشه .

وقلق الامتحان هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الإمتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم . (إبراهيم يعقوب ، 1995 ، ص 3248)

وهذا يعني أن قلق الامتحان حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية وما يؤكد ذلك دراسة إيزنك Eysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح . (إبراهيم القريوتي ووائل مسعود ، 1999 ، ص 16)

ويظهر قلق الامتحان – في الأغلب الأعم – في شكل فعل انفعالي شرطي ، ناتج عن خبرات متعلمة بغيضة ، مرتبطة بمواقف الامتحان . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص96)

ويوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بين الأفراد ، وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها : مستوى الذكاء ، ومستوى التحصيل ، وطريقة الاستذكار والاستعداد للامتحان ، وجنس الفرد ، والتخصص الدراسي ، والمستوى الدراسي ، والفشل الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي...إلخ ، والتي يتم تناولها في عنصر العوامل .

كما تؤكد كلير فهيم (1980) تأثير أسلوب التربية الأسرية ، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه ، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم ، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم " . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 72)

وقد عرف قلق الامتحان من قبل الباحثين ، وسوف نذكر البعض منهم ، وهم كما يلي :

يعرف سبيلبرجر Spielberger (1980) قلق الامتحان بأنه : " سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ، يطلق 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 استجابته غير متزنة " . (عباس الشوربجي وعفاف دانيال ، 2001 ، ص 209)

ويعرف دوسيك Dusek (1980) قلق الامتحان بأنه : " شعور غير سار ، أوحالة انفعالية تلازمها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة . وتلك الحالة الانفعالية يخبرها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى " . (مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص 95)

ويعرفه أيضا ساراسون Sarason (1980) بأنه : " تلك الاستجابات الفينومنولوجية والفسيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل " . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 583)

وتعرف الجلالي (1989) قلق الامتحان بأنه : " حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ، ويكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه ، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان ، أو تذكره لها ، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية " . (أنيسة دو كم ، 1996 ، ص 10)

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام، يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ، ويتصف بأنه :

* حالة انفعالية تجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم .
* إدراك للمواقف التقويمية بأنها مهددة للفرد .

ويكون مصحوبا بـ :

* إنعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب .
* الرغبة في الهروب من الموقف .
* الخوف والهم العظيم .
* ردود أفعال جسمية وفسيولوجية .
* إضطراب في الجوانب المعرفية .

وفي إطار ما سبق تعرف الطالبة قلق الامتحان بأنه : " حالة انفعالية غير سارة تصيب أفراد عينة البحث بسبب إدراكهم للموقف الاختباري على أنه مصدر للتهديد ، وتكون مصحوبة باضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية ".

ثانيا : تصنيف قلق الامتحان :

كان أثر القلق على أداء الفرد لمختلف الأعمال موضوعا لعدد من الدراسات ، فقد أوضحت هذه الدراسات منذ زمن طويل طبيعة العلاقة المنحنية بين القلق والأداء . ومنذ ما يقرب من ثمانين عاما أوضح كل من يركس ودودسون yerkes & Dedson (1908) أن " إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كافي ، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور" . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 580)

وهو أمر يسهل ملاحظته في المجالات الدراسية خاصة في مجال الامتحانات . فالتلميذ الذي يكون مطمئنا جدا إلى نتيجة الامتحان بسبب ثقته الزائدة في نفسه ، أو بسبب إدعائه سهولة المقررات الدراسية ، فإنه يستهين بهذه المقررات ولا يذاكرها جيدا ، وبالتالي ينعدم مستوى القلق لديه أو يكاد ، بل يتدنى أداؤه عن مستواه المعروف . ونفس النتيجة تحدث للتلميذ إذا بالغ في تقدير صعوبة المقررات الدراسية وموقف الامتحان ، وقلل من ثقته بنفسه ، وبالتالي فإن مستوى القلق لديه سيرتفع إلى درجة كبيرة ، وينخفض مستوى أدائه أيضا عن المستوى المعروف عنه . أما إذا كان مستوى القلق متوسطا أو معتدلا فإنه يجعل التلميذ يقدم أفضل أداء ممكن ، ويستغل امكانياته إلى أقصى درجة ممكنة .

وبذلك يكون للقلق تأثير على الأداء في الامتحان (التأثيرالميسر) و(التأثيرالمعوق) ، حيث كان للمحاولة الرائدة التي قام بها ألبرت وهاربر Albert & Harbber (1960) أثرها في التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد (الميسر) ، والقلق المعوق (المعسر) ، ونجح الباحثان في تصميم أداة لقياس كل منهما ، كما أسفرت دراستهما عن نتائج تتمثل في أن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض لدى التلاميذ. (سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص 50)

وفي هذا الصدد تؤكد سامية القطان (1981) أن معظم مدارس علم النفس أجمعت على أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء في مختلف المجالات ، لاسيما مجال الامتحانات ، لأنه يكف قدرة التلميذ عن العمل والتعامل الإيجابي مع الامتحان ، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المعتدل يعتبر بمثابة طاقة تدفع التلميذ إلى العمل والأداء الجيد . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 73)

وما يؤكد هذه العلاقة هو نتائج الكثير من الدراسات منها : دراسة سبيلبرجر Speilbeger (1962) ، وسبيلبرجر وكوتزماير Spielberger & Kutz myer (1959) ، وسارسون Sarason (1960) ، وويمر Weimer (1970) ، و جانيس Janice (1996) ، وبنجامين وآخرون Benjamin & Al (1981) ، وسيد الطواب (1992) ، وغيرها . فقد أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ بصفة

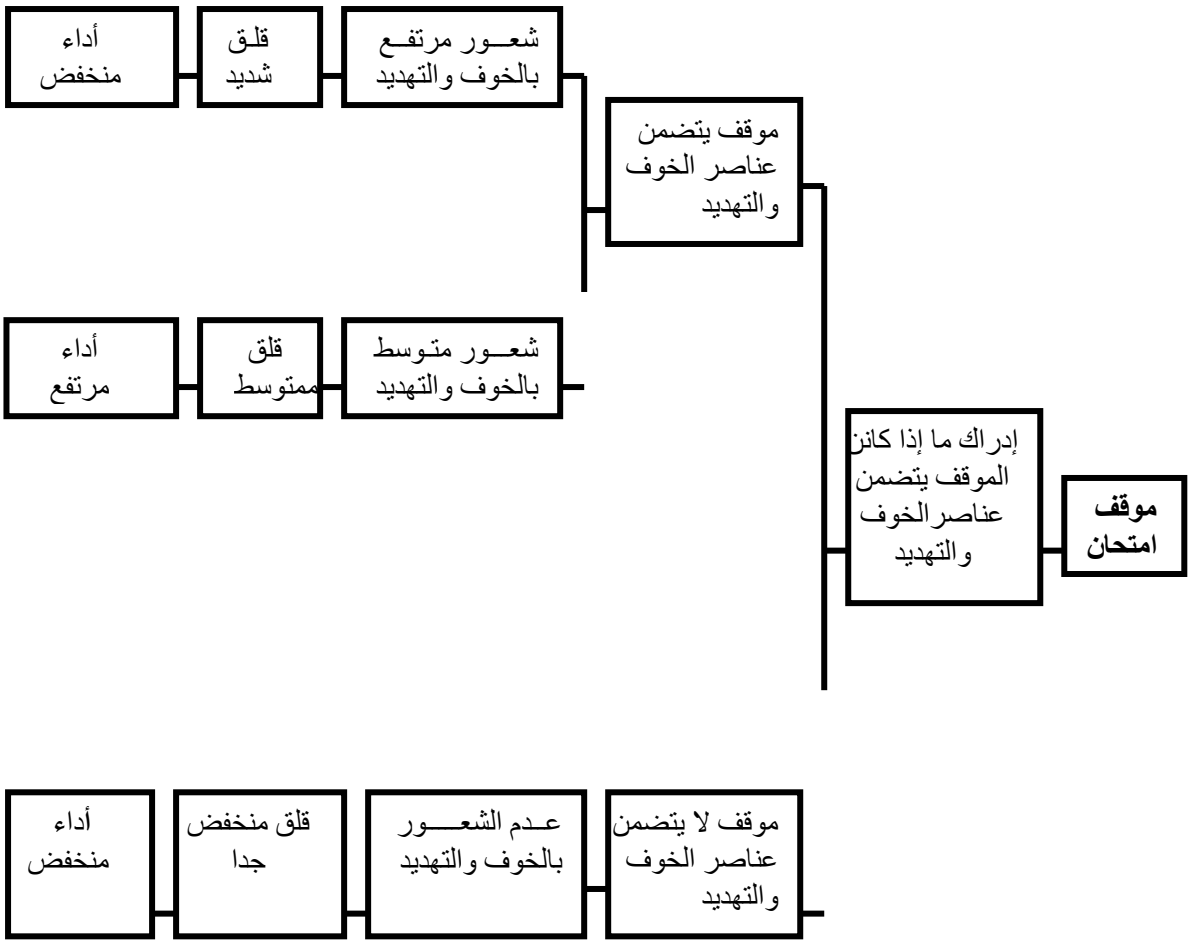
عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفضا ويحملون درجات منخفضة . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص76) ، (سيد الطواب ، 1992 ، ص 157) ، (محمد الطيب ، 1988 ، ص11)

وأشارت دراسات أخرى منها : دراسة جادري وسبيلبرجر Guadry & Spielberger (1971) إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل ؛ أي أنه كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 161)

وهذا ما يؤكده دنكن Dunkin (1981) بأن مستوى القلق سواء كان منخفضا ، أم كان مرتفعا يعبرعن إحساس عام بالقلق . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 76)

فعندما يكون مرتفعا أو مخفضا ستكون له آثار سيئة على الفرد وعندما يكون معتدلا فإنه يعتبر بمثابة دافع يرفع مستوى أداء الفرد .

ويمكن أن نوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان في الشكل رقم (2)



شكل رقم (02) يوضح العلاقة بين القلق والأداء في موقف الامتحان

وعليه يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان ، إلى قلق الامتحان الميسر وقلق الامتحان المعسر :

1- قلق الامتحان الميسر :

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد ، والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ، وييسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 581)

وحسب جينا آرميندايز Armindariz (1998) ، فإن قلق الامتحان المعتدل ، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 98)

2- قلق الامتحان المعسر :

هو قلق الامتحان المرتفع ، ذو الأثر السلبي المعوق ، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ، ويستثير استجابات غير مناسبة ، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ، ويربكه حين يستعد للامتحان ، ويعسر أداء الامتحان . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 98)

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسر) ، يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان ، بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) . (محمد الطيب ، 1988 ، ص 11)

وبالتالي فهو غير ضروري ، ولذلك وجب ترشيده وعلاجه .

ثالثا : مكونات قلق الامتحان :

لقد أجريت دراسات عديدة من مثل : دراسة موريس ولبرت Morris & liebert (1967) ودراسة سبيلبرجر Spielberger (1966) ، ودراسة ساراسون وسبيلبرجر Saroson & Speilberger (1975) ، ودراسة سبيلبرجر وآخرون Spielberger & al (1980) ، لتوضيح المكونات التي يتكون منها قلق الامتحان ، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات – باستخدامها للتحليل العاملي – على أن

قلق الامتحان يتكون أساسا من عاملين هما : الاضطرابية أو ما يسمى بالانشغالية أو الانزعاج ، والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية . (علي شعيب ،1987 ، ص298)

بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان ، مثل المكون الفيسيولوجي . (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص121)

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي :

1- مكون الانشغالية :

يعرفه سبيلبرجر Spielberger (1980) بأنه : " إهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق (الرسوب) " . (محمد الطيب ، 1988 ، ص12)

ويتمثل في التأثيرات 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. (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص121)

وهذا يمثل سمة القلق كما أشارت له دراسة كاسادي Cassady (2001) التي هدفت إلى التحقق من استقرار مستوى قلق الامتحان المعرفي . فكانت النتيجة الاستقرار النسبي لمستوى قلق الامتحان المعرفي ، وهذا شبيه بقلق السمة. (Cassady , 2001)

وتلعب العوامل المعرفية دورا هاما في عملية القلق ، لأن القلق يثارعندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر . فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 583)

ونتيجة لبحوث ماندلر وسارسون Mandler & Sarason (1952) ، وواين Wine (1971) وسارسون Sarason (1972) ، تم التوصل إلى التداخل الذي يحدث في موقف الامتحانات ، حيث ينظر إلى القلق على أنه يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (مهام داخلة موقف الامتحانات) ، مثل الانشغال بالنجاح أو التفكير في ترك الدراسة ...إلخ ، وهذا الانشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب (يشوش عليه) والضرورية للأداء الجيد في الامتحان . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 175)

وقد أيدت دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) هذه النتائج . فقد قام الباحثان بدراسة حول الجوانب الانفعالية والمعرفية لقلق الامتحانات . فالجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء الأكاديمي . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 175)

وحسب عرض قدمته دوفنباشر وآخرون Duffenbacher & Al (1980) لمختلف الدراسات التي تناولت العلاقة بين البعدين السابقين والأداء . وجدت أن مكون الانفعالية لايؤثر بالقدر الذي يؤثر به مكون الانشغالية (المعرفية) . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 97)

وقد أكد واين Wine (1971) من خلال دراسته أن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه ، إذ يرى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحانات يصبحون منشغلين ، وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرسون وقتا كافيا لأداء مهمة الامتحان نفسها . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص175)

وأكد هذه الفكرة ماندلر Mandler (1975) ، إذ وجد أن انخفاض الفعالية الوظيفية في ظروف الضغط والقلق ، ناتجة عن ركون التلميذ إلى استعمال مصادر معرفية محددة . وهذه النتيجة لاتتنافى مع ما أشار إليه الكثير من الباحثين في كون القلق يحدث كفا على المستوى المعرفي ، فيعجز التلاميذ عن استعمال العمليات المعرفية ، مثل : استعمال قواعد منطقية مختلفة ، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة نتيجة فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة نظرا للتداخل الذي يحدث لهم . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 97)

والملاحظ لنتائج هذه الدراسات يتبين له أن المكون المعرفي لقلق الامتحان يشتت الانتباه داخل موقف الامتحان ، ويؤثر على الأداء . ولا توجد عوامل أخرى خارج موقف الامتحان قد يكون لها السبب الأكثر في ارتفاع مستوى القلق والاستجابة بالانشغال ، غيرالعوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان ؛ لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير ، وأن العلاقة بين قلق الامتحانات والأداء ، إنما هي في جزء منها دالة للسلوكيات الخاصة بالاستذكار .

ويقدم كولر وهولان Quller & Holahan (1980) تفسيرا لتأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء ، يتمثل في أن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان ، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 176)

وهذا يعني أن التلميذ الذي لديه مهارات استذكار عالية وبالتالي قد أعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يعايش درجة أقل من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه ، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لمهمة الامتحان .

2- مكون الانفعالية :

يعرفه سبيلبرجر Spielbeger (1980) بأنه : " ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي " . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 179)

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 153)

وهذا يمثل حالة القلق كما أوضحه سبيلبرجر Spielberger ، إذ يعتبر قلق الامتحان حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية ، والتي تنتج من الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها . (علي شعيب ، 1987 ، ص 299)

ويذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ، ويكون هذا الأداء مرتفعا إذا كان ملازما لإثارة مناسبة ، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 74)

وتوصل نعمان (1995) من خلال دراسته التي تهدف إلى ملاحظة تغيرات الحالة الانفعالية قبل وأثناء وبعد القيام باختبارات رياضية للاعبي كرة اليد ، وأيضا معرفة العلاقة بين هذه الحالة الانفعالية ، ونتائج هذه الاختبارات ، إلى أن وضعية الامتحان تؤثر في الجانب الانفعالي للاعب ، وهذا الجانب يؤثر سلبا على أداء اللاعب في الامتحانات الرياضية . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 130)

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب ، لا سيما الجانب المعرفي ، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان Kleinsmith & Kaplan (1963) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف ، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه . (محمد شريف ، 1995 ، ص 142)

وفي هذا الصدد يؤكد بادلي Baddeley (1986) بأن نظام عمل الذاكرة لديه قدرة محددة يتعامل مع عمليات قصيرة وتخزين المعلومات في نفس الوقت ، في أي لحظة زمنية ، كما يؤكد أن في الوضعية التقييمية (الامتحان) يكون للأفراد ذوي القلق المنخفض قدرة عمل الذاكرة لحل المهام (الواجبات) في الامتحان من ذوي القلق المرتفع ، لأن بعض أجزاء الذاكرة تتعطل قدرتها عن العمل . (Ju Hyu , 1999 , p 218)

ويرى سبيلبرجر Spielberger أن الأشخاص الذين لديهم قلق امتحان عالي ينظرون إلى تقويم موقف الامتحان على أنه تهديد شخصي لهم ، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون

متوترين خائفين وعصبيين ومستثارين انفعاليا ، وذلك نتيجة خبرتهم السابقة ، والتي تؤثر في انتباههم وتتداخل في تركيزهم أثناء الامتحانات . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 74)

وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم ، حيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان ، وينعكس ذلك على عملية أدائهم للامتحان .

3- المكون الفيسيولوجي :

يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) ، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها : ارتفاع ضغط الدم ، وانقباض الشرايين الدموية ، وزيادة معدل ضربات القلب وسرعة التنفس ، والعرق . ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية ، مثل : ارتعاش الأيدي ، الغثيان ، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة ، الإغماء ، جفاف الفم ، ارتباك المعدة ...إلخ . (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص 122)

ويذهب بعض الباحثين من أمثال روبش Rue Buch (1963) إلى أنه : " يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية " . (أشرف شربت ومحمد حلاوة ، 2003 ، ص 90)

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة مع بعضها ، ويؤثر كل واحد على الآخر ، بإدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له ، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أعراض عضوية ، مثل : الارتعاش ، الغثيان ، الآلام ، الصداع ... إلخ . (عبد المطلب القريطي ، 1998 ، ص 129)

ولتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ . نستعرض نموذج شفارزار وآخرون Schwarzer & Al المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمان Seligman ، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق ، وهي كما يلي :

مرحلة التحدي : يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية .

المرحلة الأولى للتهديد : تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا ، فيشعر بالتوتر والقلق ، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه .

المرحلة الثانية للتهديد : إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في امكانياته وأدائه ، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه ، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز ، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية .

مرحلة فقدان التحكم : يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه ، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر . (زهية خطار ، 2001 ، ص ص 57)

يوضح هذا النموذج عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان ، بحيث يحدث أثناء مواجهة الموقف الاختباري التقييم السلبي للموقف ، فيدرك على أنه موقف صعب ، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية ، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل . وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الامتحان وبذلك لا يكرس الوقت الكافي لأداء الامتحان .

رابعا : سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع :

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان ، توصلت إلى نتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع .

وقد حاول ديبيريو Depreeuw (1984) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان ، وتوصل إلى أنهم يتصفون بـ :

- إرتفاع القلق العام (قلق السمة) .
- عدم الاستقرار العاطفي .
- شديدي الحساسية .
- كانوا أكثر انطوائية .
- درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ما عدا مقاييس القلق الميسر .
- الإفراط في جانب الاضطرابية (الانشغالية) .
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد . (علي شعيب ، 1987 ، ص 302)

ويرى ساراسون Sarason (1980) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي :

- ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنه موقف صعب ، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته .
- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداؤه ليس على المستوى المطلوب .
- يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه .
- شعور الفرد القوي بعدم الرضا ، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- يتوقع الفرد الفشل ، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 583)

ويرى أيضا سبيلبرجر Spielberger (1980) أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون بـ :

- يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية .
- غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان .
- إستقلالهم الذاتي في حالة سلبية .
- يتشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان . (محمد الطيب ، 1988 ، ص 11)

ويذكر عدنان فرج وعدنان عتوم ونصر العلي (1993) أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية في قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم :

- منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين .
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة إخفاقهم في الامتحان .
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية .
- يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير .
- تنتابهم ردود فعل ومظاهر اضطراب فيزيولوجية مختلفة . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 75)

وقد بين ماندلر Mandler (1968) أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد ، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز. وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة ، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة ، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي .

وتوصل ساراسون Sarason (1975) إلى أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات ، وأكثر صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق .

كما توصل لام Lam (1981) من دراسته إلى أن هؤلاء الأفراد لا يشاركون في القسم ، كما أنهم إذا خيروا بين الإتصال مع الآخرين أو اجتنابهم فإنهم يفضلون الاجتناب .

ويشير تيبك وجانز وجانز Tipek , Ganz & Ganz (1988) إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان ، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه . ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح . وهي :

- لايمكنني القيام بهذا الامتحان .
- أنا لست مستعد كفاية .
- الأستاذ يراقبني .
- الجميع أنهى قبلي . (Timothy & Donna , 1992 , p 147)

وأضاف جمال العيسوي وحسن ثان (1996) إلى ذلك بعض الصفات ، وهي أنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له ، وهم أكثر تغيبا عن الدروس .

ووجد فاموز Famose (1993) أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية ، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 100)

كما وجد أيضا سبيلبرجر Spielberger (1980) أن قلق الامتحان يزداد بالنسبة للتلاميذ الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية لتحقيق أهدافهم . (محمد الطيب ، 1988 ، ص 70)

وتوصل جرين Green (1980) من خلال دراسته إلى أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يغيرون إجاباتهم بحجم أعلى من ذوي القلق المنخفض ، ولكن مع تساوي نسبة التغيير الإيجابي عند الفئتين (ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض) . (أحمد عودة ، 1988 ، ص 70)

وهذه السمات تساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشكلة قلق الامتحان للقيام بتدخلات إرشادية لمساعدة هولاء ، كما تمكن من تشخيص المشكلة من أجل وصف العلاج المناسب .

خامسا : عوامل قلق الامتحان

إن من العوامل التي تؤثر في قلق الامتحان مايلي :

1- المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية الاجتماعية للأفراد . فقد أكدت الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعة العليا.

ويتفق ما سبق مع ماتوصل إليه سريفا ستافا وآخرون Srivastava & Al (1980) في دراستهم عن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الأكاديمي كدالتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي . ووجدوا أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين إرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان ، إلا أن النتائج لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض . (Srivastava & Al , 1980 , p 108)

وهذا يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها ويلينج وآخرون Willing & Al (1984) ، حيث وجدوا أن الأفراد ذوو قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع ويقفون على حدود التقسيمات الاقتصادية داخل المجتمع . (Willing & Al , 1983 , p 385)

وكذلك يتضح من دراسة قام بها علي شعيب (1987) عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ، ومن أمثلتها المستوى الاقتصادى الاجتماعي ، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ؛ أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يحصلون على درجات مرتفعة في قلق الامتحان .

ويفسر الباحث النتيجة بكون الأسرة الفقيرة لا تتمتع بالاستقرارالمادى والمعنوي ، مما يجعلها تحرص على دفع أولادها الى التعليم دفعا ينعكس على نفسيتهم , كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها ، أو عدم استغلال الوقت المدرسي بشكل كافي .

كما توصل الى أن الأم الأمية والغير العاملة تساهم في زيادة درجة قلق الامتحان لدى أبنائها . وفسر ذلك بأن الأم الغير مؤهلة علميا ووظيفيا لاتستطيع أن تواكب حياة أبنائها التعليمية ولاخطورة المرحلة التي يتقدمون إليها . فهي قلقة عليهم سواء كانوا في امتحان لنهاية العام أو امتحان لنهاية الفصل . (علي شعيب ، 1987 ، ص 296)

في حين نجد بعض الدراسات أثبتت عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومن أهم هذه الدراسات : دراسة أنتوسل وجرينبيرجر Entwisle &

Greenberger (1972) اللذان توصلا من خلالها إلى أن قلق الامتحان لا يرتبط مع المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد . (علي شعيب ، 1987 ، ص302)

يتضح من خلال هذه الدراسات وجود تعارض بينها ، فبعضها يؤكد العلاقة السالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادى الاجتماعي ، مثل : دراسة سريفاستا Srivastava (1980) وويلينج Willing & Al (1984) ، وعلي شعيب (1987) ، في حين توصل أنتوسل وجريبيرجر Entwisle & Greenberger (1972) إلى عدم وجود العلاقة .

والتضارب في نتائج هذه الدراسات يؤكد ضرورة تثبيت هذا المتغير لعزل تأثيره على نتائج هذا البحث ، وذلك باختيار أفراد العينة (الضابطة والتجريبية) من وسط متقارب . بالإضافة الى توزيع استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لتأكيد التكافؤ بين أفراد العينة في هذا المتغير .

2- المستوى الدراسي :

لقد أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي ، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسئووليا ته ، حيث تشير دراسة هيل Hill (1972) الىأنه: " يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني الإبتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى ". (مغاوي مرزوق ، 1991 ، ص 94)

وقد حاول بعض الباحثين دراسة قلق الامتحان في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات . ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما قام به محمود محمود (1992) الذي هدف من خلال دراسته الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ، ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى . شملت العينة 179 طالبا من الذكور اختيروا بطريقة عشوائية , ثم طبق مقياس الإتجاه نحو الامتحانات الذى كونه سبيلبرجر Spielberger (1980) . وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من بينها عدم وجود فروق بين الطلاب الثانويين والطلاب الجامعيين في قلق الامتحان . وفسر الباحث هذه النتيجة بكون الخوف من الامتحانات ظاهرة عامة عند جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص128)

لكن تحصل سيد الطواب (1992) على نتائج مخالفة ، وذلك من خلال بحث قام به عن قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين , وأختبر الفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات كل من

الطلاب والطالبات في قلق الامتحان وفقا لاختلاف المستوى الدراسي وتوصل الى أنه يوجد تأثير رئيسي لعامل المستوى الدراسي ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تختلف باختلاف المستوى الدراسي ، إلا أنه لم تصل هذه الفروق إلى درجة الدلالة الإحصائية ما عدا الفروق بين المستوى الأول والرابع ، فهي دالة عند مستوى (0.05) . وفسر الباحث النتيجة بأنه كلما طالت فترة إلتحاق الطالب بالجامعة وواجه ضرورة تحسين نفسه عن طريق الواجبات أو البحوث والامتحانات ، زادت درجاته في قلق الامتحان . (سيد الطواب . 1992 ص 173)

بناء على نتائج هذه الدراسات نتنبأ بارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وعليه وقع اختيار عينة البحث من هذه المرحلة ، وبالضبط من مستوى الثانية ثانوي .

3- التخصص الدراسي :

تشير بعض الدراسات الى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان ، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان . ومن أهمها : دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان . فتوصل خلال اختبار الفرضية الرابعة إلى أن التخصص الدراسي (علمي / ادبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي . وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى ، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية . (علي شعيب ، 1987 ، ص310)

في حين تشير بعض البحوث إلى نتائج مخالفة وهي أن قلق الامتحان يكون أعلى لدى تلاميذ الأقسام الأدبية منه لدى تلاميذ الأقسام العلمية . ومن أهمها : دراسة كامل عويضة(1996) حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة أربد بالأردن ، شملت العينة 292 طالب وطالبة ، وأستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبوزينة والزغل وتقنينه على البيئة الأردنية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق في درجات قلق الامتحان تعزي للتخصص لصالح التخصص الأدبي . (كامل عويضة ، 1996 ، ص 84)

نتيجة لهذا التضارب الذي حدث في نتائج هذه الدراسات تم اختيار إجراء البحث على تلاميذ الأقسام العلمية لتأكيد أحد الإتجاهين عند هؤلاء .

4- الذكـاء :

يبدوا أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء ، حيث بينت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء . ومن أهمها ماتوصلت إليه دراسة فيشر وأوري Fisher &Awery (1973) من نتائج ، تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ . (توفيق أحمد ، 1989 ، ص 78)

كما توصل زيف وديم Ziv & Dem (1975) من خلال دراستهما التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مع أخذ بعين الإعتبار عامل الذكاء إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق والذكاء ، إلا أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 113)

وتوصل أيضا دحام علي الكيال (1967) من خلال دراسته التي أجريت على طلبة جامعة دنفر لغرض قياس القلق في علاقته بطبيعة الحالة الذهنية . طبقت الدراسة علىعينة تتكون من 81 طالبا صنفوا من خلال هذه الدرجات إلى مجموعتين : مرتفعة ومنخفضة في القلق .

طبق الباحث اختبار القلق الصريح لتايلر، ومسائل جرات الماء للكون (ثلاث جرات بأحجام مختلفة) يطلب ملؤها ، بحيث يتم الحصول على مقدار معين من الماء في ثلاث جرات ، وذلك لقياس المرونة الذهنية ؛ أي طريقة حل هذه المسائل الحسابية .

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين ذوي القلق العالي والمنخفض في الحلول المعطاة رغم أن ذوي القلق المنخفض كانوا ذوي مرونة أكثر مقارنة بذوي القلق المرتفع . (دحام الكيال ، 1990 ، ص 1)

كما هدفت دراسة مازي (1969) الى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل وشملت عينتها 96 طالبا تم تقسيمهم حسب درجات الذكاء الى أربع مجموعات ، وتم استخدام مقياس الكلية الأمريكية لقياس الذكاء ، وقيس القلق بواسطة اختبار قلق الامتحان ، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب مرتفعي القلق كان أعلى من أداء الطلاب منخفضي القلق في مجموعة الطلاب مرتفعي الذكاء ، والعكس صحيح بالنسبة لمجموعة الطلاب منخفضي الذكاء . (أنيسة دوكم ، 1996 ، ص 15)

من خلال نتائج هذه الدراسات يتضح أن الذكاء يرتبط سلبيا مع قلق الامتحان وإيجابيا مع التحصيل الدراسي . وعليه يعتبر هذ العامل مؤثر بدرجة ما في قلق الامتحان تجعلنا نثبته بقياسه عند أفراد العينة .

5- الجنـس :

لقد أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ، لكن هناك من يرجع هذه الفروقات الى طبيعة تكوين الجنسين وخصائصهما . وما يؤكد ذلك قول لندا أيكل Eakel (1965) بأن : " الفروق بين الجنسين في ظاهرة القلق يصعب برهنتها ، ومن المتفق عليه عموما أن البنات يسهل عليهن أكثر من البنين الاعتراف بالقلق . أما الذكور فيتوقع منهم أن يسلكوا مثل الرجال بمعنى أن يتصرفوا بشجاعة ". (مغاوري مرزوق ، 1991 ، ص98)

وهذا يعني أن الإناث أكثر إرادة في الاستجابة بـ (نعم) على مقاييس قلق الامتحان ، أما الذكور أقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق ، لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم .

ومن الدراسات التي أكدت ذلك : دراسة سبيلبرجر Spielberger (1980) الذي أشار إلى أن الإناث كن أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان ، نسبته تتراوح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر Spielberger ، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية ، وكذلك وجد أن متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات . (محمد الطيب ، 1988 ، ص 11)

وكذلك توصلت دراسة كوش Couch (1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان المساعد بعد تطبيق مقياس قلق التحصيل فلقد أوضحت النتائج أن الذكور تفوقوا على الإناث في قلق الامتحان المساعد ، في حين أن الإناث أظهرن تفوقا على الذكور في قلق الامتحان المعوق . وأستنتجت الدراسة أن كلا من نوع القلق وجنس الطالب ، يرتبطان مع بعضهما البعض . (علي شعيب ، 1987 ، ص 301)

وقامت هامبري Hembree (1988) بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال قلق الامتحان وأنتهت إلى نتائج منها : أن الإناث أعلى في مستوى قلق الامتحان عن الذكور ، وأن الفروق صغيرة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية ، ثم تتزايد تدريجيا وتبلغ بين الجنسين ذروتها في الصف الخامس الإبتدائي وفي الصف الثاني الثانوي ، ثم تتناقص هذه الفروق تدريجيا في نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها .

(Hembree , 1988 , p 47)

وقام أيضا محمد الطيب (1988) بدراسة مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، وأخذ عينة قوامها 100 طالبا و100 طالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلة والتربية والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين ، وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها سبيلبرجر

Spielberger . وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية . (محمد الطيب ، 1988 ، ص 11)

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة هورن ودولنجر Horn & Dollinger (1989) التي أجريت على عينة قوامها 119 ذكور و117 إناث ، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال لساراسون Sarason . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث . (Horn & Dollinger , 1989 , P 373)

وأيضا توصل مغاوري مرزوق (1991) من خلال دراسته على عينة قوامها 100 تلميذا و100 تلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائي ، واستخدم مقياس قلق الامتحان للأطفال لساراسون وآخرون Sarason & Al (TAS) ، لدراسة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين من التلاميذ في قلق الامتحان لصالح الإناث . (مغاوي مرزوق ، 1991 ، ص 93)

ويتضح مما سبق أن الإناث هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان عن مستوى الذكور وتفسرهذه النتائج على أن الإناث حين يضطرن إلى مواجهة مواقف الامتحانات فإنهن يحاولن حماية أنفسهن من هذه المواقف التي يشعرن بأنها مهددة لذواتهن ، ويكون ذلك عن طريق التكيف السلبي ، وذلك بالشعور بالخوف الشديد ، ويرافق هذا مظاهر انفعالية وفسيلوجية .

وهذا يعني أن كلى الجنسين يعاني من مشكلة قلق الامتحان ، ولكن يزداد مستواه عند الإناث أكثر . ولهذا وقع اختيارعينة البحث الحالي من الإناث ، بهدف مساعدتهن في ترشيده .

6- الفشل الدراسي :

لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي الى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الداسيى . وهذا ما أكده كالاقلان ومانستيد Callaglanet & Manstead (1983) بقولهم أن : " قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل " . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 119)

وتوصل سنكلر Sinclair (1971) إلى أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين تركوا المدارس الثانوية بسبب تكرار الرسوب أعلى منه عند التلاميذ المستمرين في الدراسة .

كما وجد ساراسون وهيل Sarason & Hill (1971) أن مستوى القلق عند التلاميذ الذين يعيدون صفوفهم الدراسية أعلى منه عند التلاميذ الناجحين .

وفي دراسة كاتيل Cattell (1966) ، وكذلك دراسة برادشا وجودري Gaudry & Bradshaw (1971) على تلاميذ الصف التاسع ، تراوحت أعمارهم بين 14 و 16 سنة ، تبين لهما أن مستوى الاستعداد للقلق عند التلاميذ الفاشلين أعلى منه عند التلاميذ الناجحين . (كاظم ولي آغا ، 1988 ، ص 18)

يتضح مما سبق أن مستوى القلق يرتفع بعد الفشل أكثر منه بعد النجاح ، وأن قلق الامتحان موجود لدى كافة التلاميذ ولكن بمستويات مختلفة . وعليه لم يراعي متغير الإعادة في اختيار العينة ، بل تم مراعاة الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان .

7- عادات الاستذكار :

تعد عادات الاستذكار من العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى قلق الامتحان وذلك أن الكثيرمن التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية سلبية ، بحيث لايأخذون الدراسة مأخذا جديا إلا قبل الامتحان بفترة قليلة ، الأمر الذي يؤدي الى تراكم المواد الدراسية ممثلة ذلك عبئا كبيرا عليهم ، ومن ثم يشعرون بالقلق والتوتر والخوف من الامتحانات . أما التلاميذ الذين لديهم عادات دراسية إيجابية ، بحيث يستذكرون دروسهم بانتظام طوال العام فإنهم لايشعرون بالقلق .

وما يؤكد ذلك دراسة ويتماير Wittmaier (1972) التي أوضحت أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض . (Wittmaier , 1972 , p 352)

وكذلك أوضحت دراسة ميتشيل وأنج Mitchell & Eng (1972) أن خفض قلق الامتحانات ليس ضمانا لتحسين الأداء الأكاديمي إذا تجاهلنا مستوى عادات الاستذكار . (ماهر الهواري و محمد الشناوي ، 1987 ، ص 175)

وهدفت كذلك دراسة عبد الرحمان عيسوي إلى معرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لشروط التحصيل الجيد . إعتمد على عينة من 300 طالبا وطالبة من جامعة الإسكندرية ، وتم تطبيق استبيان من 12 سؤالا يتعلق بالقلق الامتحاني ومعوقات الدراسة ، وأعطت لنا هذه الدراسة مؤشرات بأن حوالي نصف عينة البحث لا يبدأون الاهتمام بالاستذكار إلا في النصف الأخير من العام الدراسي ، ويؤجلون الاستعداد حتى الشهر الأخير من العام الدراسي . (باسم السامرائي و شوكت الهيازعي ، 1986 ، ص 118)

وفي دراسة زكريا أحمد (1986) التي تهدف إلى إيجاد العلاقة بين قلق الامتحان والمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة تتألف من 325 طالبا وطالبة ، واستخدم مقياس قلق الامتحان قام بتعريبه ، وتقنينة على البيئة المصرية ، وقائمة قلق الامتحان ، ومقياس المهارات الدراسية . وتوصل إلى أنه توجد علاقة سلبية بين قلق الامتحان ومهارات الدراسة والاستذكار . (زكرياء أحمد ، 1986 ، ص 150)

وفي دراسة قام بها كوش وآخرون Cauch & Al لدراسة التقارير الذاتية حول قلق الامتحانات وعادات الاستذكار لدىعينة من طلاب الجامعة وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم . توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار (معسر) كانوا على عكس من الطلاب الذين لديهم قلق صحي (ميسر) ، وذلك في عادات استذكارهم . (الشناوي زيدان و عبد الله إبراهيم ، 1990 ، ص 220)

وأثبتت دراسة دودلي Dudley (1986) أن هناك كثيرا من المشكلات الأكاديمية ومشكلات النجاح المدرسي ترتبط بعادات الاستذكار ، مثل : تنظيم الوقت وكيفية الاستذكار قبل الامتحان . (Dudley , 1985 , p 29)

ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) التي تمت على عينة تتألف من 70 طالبا من طلاب قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية حيث طبقوا عليهم مقياس الإتجاه نحو الاختبارات من إعدادهم ، ومقياس العادات والإتجاهات الدراسية من إعداد عادل الأشول وماهر الهواري . وأوضحت الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستذكار ؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستذكار. (ماهر الهواري و محمد الشناوي ، 1987 ، ص 171)

بناء على ماسبق يتضح أن قلق الامتحان يرتبط سلبيا بعادات ومهارات الاستذكار، ويعني هذا أن التلاميذ الذين يتبعون عادات سيئة في استذكارهم ويؤجلون الاستعداد للامتحان حتى قرب فترة الامتحانات ، يرتفع مستوى قلق الامتحان لديهم ، وهذا يستدعي التفكير في خفض مستوى هذا القلق وترشيده عن طريق برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان . وهذا ما يتم تناوله في هذا البحث ، للتخفيف من حدة هذا القلق الذي أصبح ظاهرة منتشرة عند السواد الأعظم من التلاميذ .

سادسا : نظريات قلق الامتحان :

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الإنجاز السيء المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب ، لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد .

وتتمثل هذه النظريات فيما يلي :

1- نظرية التداخل :

نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون Mandler & Sarason (1952) ، وساراسون وآخرون Sarason & Al (1972 ، 1980) ، وواين Wine (1971 ، 1980) قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التداخل ، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل : عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الإستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 175)

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه . إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 154)

ووفقا لوجهة نظر واين Wine فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري ، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة ، وهي استجابات القلق . ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة ، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 155)

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

والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها لازروس وديلونجس Lazarus & Delongs (1983) تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان . (منى بدوي ، 2001 ، ص 161)

وقد قامت دراسات كثيرة من مثلها : دراسات موريس وليبرت Morris & Liebert (1970) وأيدت نتائجها هذه النظرية . (ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، 1987 ، ص 175)

2- نظرية تجهيز المعلومات :

ووفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب بنجامين وزملائه Benjamin & Al (1981) 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 قصورفي عمليات " التشفير " ، أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 155)

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

ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية ، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض ؛ أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية ، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف . ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها . (سيد الطواب ، 1992 ، ص 157)

3- نظرية القلق الدافع :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف ، وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع . وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان .

ويدعم هذا النموذج وجهة نظر تايلور وسبنس Taylor & Spence التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يوجه السلوك ، ويدفع الفرد للعمل والنشاط . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 75)

وأكد تيلور وسبنس Taylor & Spence في نظريتهما " القلق الدافع " أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه ، فيحصل على درجات مرتفعة . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 159)

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق ؛ أي أن الإنسان عند ما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على إنجاز مهامه بنجاح . (سميحة إسماعيل ، 1994 ، ص 52)

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال ؛ أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء . وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية **هل** في خفض الدافع . وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان ؛ أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق . وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية **هب** في علاقة الدافع بالأداء ، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 160)

4- نظرية القلق المعوق :

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 159)

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ ، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أوغير مناسبة لموقف الإمتحان ، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ . ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر تشايلد child ، التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل ، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لاعلاقة لها بالعمل . (مصطفى الصفطي ، 1995 ، ص 75)

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية ، ومن أمثلتها : دراسة برود هيرست Braud Hurst (1957) ، ودراسة مونتاكو Montaquo ، وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوق التحصيل في الامتحان ، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على الأداء . (كمال مرسي ، 1982 ، ص 160)

من خلال عرض هذه النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها . فكل واحدة تركز على جانب معين ، وتهمل الجوانب الأخرى . فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه أما الثانية فتركز على العلاقة بين القلق وقصور تجهيز المعلومات ، وأما الثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز ، والرابعة فسرت القلق كمعوق للأداء خاصة في المهمات الصعبة .

إلا أنه في الحقيقة هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عند ما يكون معتدلا ومتوسطا ، ويكون معوقا إذا كان مرتفعا ، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة ، فيتشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة . بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة ، والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان .

سابعا : قياس قلق الامتحان :

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور Janet taylor (1951) مقياس القلق الصريح Manifest ansciety scale . (كاظم ولي آغا ، 1988 ، ص 10)

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 . (علي شعيب ، 1987 ، ص 297)

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 في مواقف التقويم . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص 74)

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

* تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 102)
* إستبيان ماندلر – ساراسون لقلق الامتحان (1952) the mandler - sarason test Anxiety questonnaire . (نسيمة حداد ، 2001 ، ص 106)
* مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون Sarason & Al (1960) The test Anxiety scale for children (T A S C) . (حسنين الكامل ، 1984 ، ص 7)
* مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب ، ويتكون من خمسة عوامل هي :

الخوف والرهبة من الامتحان ، والضغط النفسي للامتحان ، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان ، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان .
(علي شعيب ، 1987 ، ص 305)

* قائمة قلق الامتحان (Test Anxiety Inventory (TAI . ويعرف أحيانا بإسم (مقياس الإتجاه نحو الامتحان) ، وضعه سبيلبرجر وآخرون spielberger & Al . وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق ، وأعده أيضا نبيل الزهار ، وأعده كذلك ماهر الهواري ومحمد الشناوي ، وأعدته كذلك ليلى عبد الحميد ، ويقيس الانزعاج والانفعالية.

أستخدم في عدة دراسات منها : دراسة عبد الله الصافي (2002) ، ودراسة سيد محمود الطواب (1992) .

* إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية ، من إعداد حسنين الكامل ، ويتكون من أربعة أبعاد هي : الأعراض الجسمية للقلق ، وقلق الامتحان ، وعدم الميل الدراسي ، والقبول الاجتماعي . (حسنين الكامل ، 1984 ، ص 7)

* مقياس قلق الامتحان (The Test Anxiety scale (TAS ، وضعه ساراسون Sarason وأعده باللغة العربية أحمد عودة ، ومحمود عكاشة ، ومحمود عوض الله ، وحسن علام ، وكذلك أعده رشاد دمنهوري ، ومدحت عبد الحميد . (أحمد عودة ، 1988 ، ص 72)

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

* مقياس فريدبين لقلق الامتحان The Friedben test Anxiety scale وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman & Bendas ، ومن مقاييسه الفرعية : الازدراء الاجتماعي والإعاقة المعرفية والتوتر .

* مقياس الانزعاج – الانفعالية (حالة قلق الامتحان) The Worry -Emotionality state Measure of test Anxiety .

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

* مقياس قلق الامتحان ، وضعه إبراهيم يعقوب (1994) .

* مقياس مثيرات قلق الامتحان من المواد الدراسية ، وضعه صالح مرسي (1997) .

* مقياس قلق الامتحان ، وضعه محمد حامد زهران (1999) . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص102)

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

خلاصة الفصل :

لقد إتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل ، أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة .

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الشخصية للفرد ، وبين عوامل الموقف الاختباري . وتجتمع هذه العوامل لتدعم 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 الامتحان .

وبالتالي فهو يمثل ظاهرة سلوكية وعقلية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والعقلي المستتر ، وله جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل ، وبهذا فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان . والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه ، وبهذا فهو يعمل كمعوق لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان . وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه ، للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد . وهذا يحتاج إلى تجريب بعض الأساليب الإرشادية لتحقيق هذا الهدف بإتباع عدة إجراءات منها : المنهج المستخدم ، العينة المختارة ، الأدوات المطبقة ، الأساليب المستعملة في معالجة البيانات .

البـــاب الثاني

الجانب التطبيقـي

الفصــل الرابع

إجراءات الدراسـة الميدانيـة

أولا : منهـج البحث

ثانيا : عينـة البحث

ثالثا : متغيرات البحث

رابعا : أدوات البحـث

خامسا : الأساليب الإحصائيـة

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم الإجراءات التي أتبعت في دراسة مشكلة هذا البحث والتعريف بأدوات البحث والإجراءات التي أتبعت للتأكد من مدى صلاحيتها في تحقيق فروض هذا البحث . وقد تم الإسترشاد في كل ذلك بجميع ما ورد في الفصول السابقة من أفكار وآراء ذات علاقة . وفيما يلي عرض لمحتويات هذا الفصل :

أولا : منهج البحث :

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها . ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها ، فإنه تم استخدام المنهج التجريبي ، وهو منهج متكامل يقوم على الوصف والتشخيص والتجريب والتطوير ، حيث يلجأ الباحث إلى اختيار التصميم التجريبي الملائم لبحثه . (صالح العساف ، 1995 ، ص 324)

ولإجراء هذا البحث تم اختيار التصميم التجريبي التالي :

التصميم التجريبي : تهدف التجربة الأساسية في هذا البحث إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي كمتغير مستقل في خفض مستوى قلق الامتحان كمتغير تابع لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي . وقد تطلب هذا استخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بتطبيق قياس قبلي قبل إجراء التجربة ، وقياس بعدي بعد إجراء التجربة . وهذا التصميم يمكن الباحث من الحصول على معلومات وفيرة باستخدام القياس القبلي للتأكد من أن المجموعتين متكافئتين من حيث المتغير التابع عند بداية التجربة واستخدام القياس البعدي للكشف عن تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (قلق الامتحان) . (جابر جابر وأحمد كاظم ، 1996 ، ص208)

ولبلوغ ذلك تم مايلي :

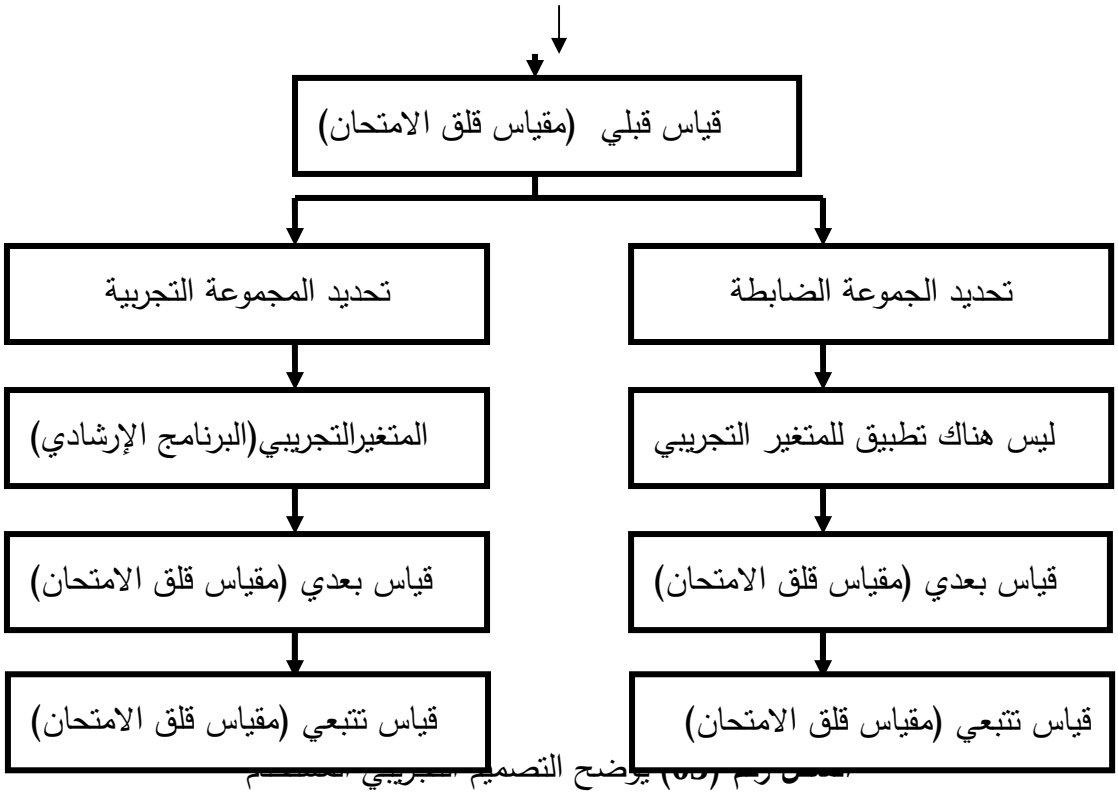
- تم اختيار مدرستين ثانويتين ، حيث تم أخذ كل أقسام السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة .

- تم اختيار الثانوية الأولى (ثانوية المبارك الميلي) كثانوية تجريبية ، والثانوية الثانية (ثانوية علي ملاح) كثانوية ضابطة .
- تم تحديد المجموعة التجريبية من الثانوية الأولى والمجموعة الضابطة من الثانوية الثانية بعد توزيع مقياس قلق الامتحان (القياس القبلي) . وقد روعي في ذلك تكافؤ المجموعتين من حيث التخصص ، والمستوى الدراسي ، والجنس .

ومن العوامل المهمة في الضبط التجريبي ، التحقق من تكافؤ المجموعات (التجريبية والضابطة) ، ولما كان الوصول إلى مجموعتين متكافئتين تماما أمرا يصعب تحقيقه في الظروف الإنسانية ، تم بالإضافة إلى ذلك دراسة تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) وذلك بعزل بعض المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج التجربة ، وهي : الذكاء ، والعمر الزمني (السن) ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ومستوى قلق الامتحان .

- إدخال المتغير التجريبي (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية .
- إجراء القياس البعدي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) .
- إجراء القياس التتبعي (بعد مرور خمسة أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) لتحديد مدى استمرار أثر البرنامج الإرشادي .
- إجراء المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي ، ثم القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعتين: التجريبية والضابطة ، ثم إجراء المقارنة بين المجموعتين في القياسين : البعدي والتتبعي.

والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي المستخدم :



الشكل رقم (05) يوضح التصميم التجريبي المستخدم

ثانيا : عينة البحث :

إستندت تجربة البحث الحالي على عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة للعام الدراسي 2003 / 2004 في ثانويتين بمدينة ورقلة ، وهما : ثانوية المبارك الميلي وثانوية علي ملاح . وتحديد البحث بالنسبة لتلميذات الثانية ثانوي علوم طبيعة والحياة دون غيرها لعدة عوامل ذكرت في الفصل الثالث (ص 82) ، بالإضافة إلى أنه من الصعب تجريب البرنامج الإرشادي على عدة مجموعات تجريبية (مجموعة الذكور) ، نظرا لعدم توفر الظروف والامكانيات المناسبة لعملية التجريب ، كما أنه من الصعب اختيار العينة من مستوى آخر (السنة الثالثة ثانوي) ، نظرا لما ينتظر تلاميذها في آخر العام (اجتياز امتحان البكالوريا) الشيء الذي يجعلهم منشغلين بالتحضير وهذا يصعب من الحضور أو الانتظام في الحضور في الجلسات الإرشادية . كما كان الهدف هو تحضير التلميذات لمواجهة ضغط امتحان البكالوريا في السنة المقبلة .

وقد تكونت عينة البحث من 109 تلميذة منهن 57 تلميذة من ثانوية المبارك الميلي و52 تلميذة من ثانوية علي ملاح ، موزعات على ثلاث أقسام في الثانوية الأولى ، وثلاثة أقسام في الثانوية الثانية .

وقد تم اختيار 29 تلميذة بواقع 14 تلميذة من ثانوية علي ملاح و15 تلميذة من ثانوية المبارك الميلي ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذا البحث (تم أخذ الإرباعي الأعلى 27 %) ، وممن تتراوح أعمارهن الزمنية مابين (16 – 18) سنة وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين :

أولهما – مجموعة تجريبية : وقوامها 15 تلميذة من ثانوية المبارك الميلي طبق عليها البرنامج الإرشادي .

ثانيهما – مجموعة ضابطة : وقوامها 14 تلميذة من ثانوية علي ملاح لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي .

وأصبحت العينة النهائية تتكون من 28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في المجموعة الضابطة و14 تلميذة في المجموعة التجريبية ، باستبعاد تلميذة واحدة من المجموعة التجريبية لعدم حضورها الجلسات الإرشادية لظروف متعددة .

وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين : التجريبية والضابطة من حيث المتغيرات الوسيطية وهي مذكورة سابقا ، بالإضافة إلى المجانسة التي تمت بين أفراد المجموعتين في قلق الامتحان (القياس القبلي) .

وقد اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية ، بحيث تم اختيار الثانويتين لتقاربهما في عدة خصائص منها : تقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، ووجود الثانويتين في نفس الوسط والظروف ، بحيث يفصل بينهما أقل من 100م . وكذلك نظرا لتوفر بعض الامكانيات المطلوبة لإجراء التجربة ، في أحدى هاتين الثانويتين .

ثالثا : متغيرات البحث :

يشمل البحث الحالي المتغيرات التالية :

- **المتغير المستقل :** البرنامج الإرشادي .
- **المتغير التابع :** قلق الامتحان .
- **المتغيرات غير التجريبية :**

وهي المتغيرات التي ترجع إلى مؤثرات من مصادر خارجية ، وهي تؤثر على المتغير التابع ، ولذا فإنه لا بد من السيطرة عليها والحد من تأثيرها ، وهي في هذا البحث :

- مستوى الذكاء : وهو متغير يرتبط ارتباطا سلبيا بقلق الامتحان . وقد تم قياسه عن طريق اختبار الذكاء لـ (جون رافن) ملحق رقم (04) .
- المستوى الاقتصادي الاجتماعي : وذلك عن طريق استخدام استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي لـ (عبد الكريم قريشي) ملحق رقم (03) .
- السن : أختيرت العينة من سن 16-18 سنة .
- التخصص الدراسي : تم اختيار العينة من شعبة علوم الطبيعة وحياة
- المستوى التعليمي : تم اختيار العينة من الصف الثاني الثانوي
- الجنس : تم اختيار العينة من الإناث فقط نظرا لأن الدراسات السابقة أثبتت أن الإناث يعانين من مشكلة قلق الامتحان أكثر من الذكور (ص85) ، كما ذكر سابقا أنه من الصعب تجريب البرنامج الإرشادي على عدة مجموعات تجريبية .

رابعا : أدوات البحث :

لقد إعتمد البحث على الأدوات التالية ، وهي :

1- مقياس قلق الامتحان :

مقياس قلق الامتحان من إعداد محمد حامد زهران (1999) ، أعده لقياس قلق الامتحان يتكون من 93 فقرة موزعة على ستة أبعاد هي :

- رهبة الامتحان ، وفقراته من رقم (1) إلى رقم (26) .
- ارتباك الامتحان ، وفقراته من رقم (27) إلى رقم (45) .
- توتر أداء الإمتحان ، وفقراته من رقم (46) إلى رقم (60) .
- انزعاج الامتحان ، وفقراته من رقم (61) إلى رقم (72) .
- نقص مهارات الامتحان ، وفقراته من رقم (73) إلى رقم (86) .
- اضطراب أخذ الامتحان ، وفقراته من رقم (87) إلى رقم (93) .

ويتم الإجابة على فقرات هذا المقياس ويصحح ؛ بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الستة على حدة ، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس .

إستخدم معد المقياس عدة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها : صدق المحكمين والصدق العاملي ، وصدق الإتساق الداخلي . وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق ، كما استخدم طريقة ألفا كرومباخ لحساب ثبات المقياس ، وكان معامل الثبات (0.96) وهو معامل مرتفع ، ودال عند مستوى (0.01) ، مما يؤكد ثبات المقياس . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص 103)

وفيما يلي عرض للإجراءات التي أتبعت في تقنينه :

1-1- الدراسة الاستطلاعية للمقياس :

أهداف الدراسة الاستطلاعية : إن من أهداف إجراء الدراسة الإستطلاعية هو :

- التحقق من ملاءمة المقياس وفهم التلاميذ لفقراته ومصطلحاته .
- إكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس .
- تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق المقياس .
- التمرن على تطبيق المقياس .

إجراءات الدراسة الاستطلاعية : تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 20 تلميذا وتلميذة من ثانوية علي ملاح بمدينة ورقلة وتم اختيارها من أقسام الثانية ثانوي مناصفة بين الذكور والإناث وكذلك من شعبة علوم الطبيعة والحياة للسنة الدراسية 2002 / 2003 ، وتراوحت أعمارهم بين (16 – 18) سنة . وقد تم تطبيق المقياس جماعيا ، حيث تمت قراءة تعليمات المقياس ، ثم تفسير بعض البنود الغامضة وتسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي طرحها التلاميذ .

نتائج الدراسة الاستطلاعية : وقد تبين من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية أن المقياس مناسب حيث استغرق تطبيقه 30 دقيقة وهو وقت ملائم ، في حين إتضح وجود بعض النقائص المتعلقة بـ :

- عدم فهم مجموعة من التلاميذ للفقرة رقم (25) ، و(53) ، و(73) من المقياس .
- عدم فهم مصطلحات بعض الفقرات مثل : الفقرة رقم (19) ، و(28) ، و(56) ، و(60) و(72) و(85) ، و(89) .
- تساءل الكثير من التلاميذ عن المقياس ، هل وضع لجميع الامتحانات ؛ أم لامتحان آخر العام؟ في الفقرة (01)
- بالنسبة لمعالجة نتائج المقياس ، تبين أن أصعب مرحلة هي مرحلة التفريغ نظرا لطول المقياس ، وهي المرحلة التي تأخذ أطول مدة زمنية .

ولمحاولة تجاوز كل هذه الصعوبات أثناء إجراء الدراسة الأساسية تم إدخال بعض التعديلات في المقياس ، وهي كما يلي :

- التركيز على شرح الفقرة رقم (25) أثناء تطبيق الدراسة الأساسية .
- تغيير كلمة مهزوزا في الفقرة رقم (53) إلى كلمة مرتبكا .

– تغيير الفقرة رقم (73) إلى : يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان .

– حذف " آخر العام " في الفقرة رقم (1) لأن المقياس يستخدم لجميع الامتحانات .

– تغيير بعض المصطلحات في الفقرة رقم (19) من الملاحظين والمراقبين ، ولجان الامتحان إلى الأساتذة الحراس ، وقاعات الامتحان . والفقرة (28) من الملاحظ إلى الأستاذ الحارس والفقرات رقم (56) ، و(60) ، من لجنة الامتحان إلى قاعة الامتحان . والفقرة (72) من لجنة الامتحانات إلى الأساتذة الحراس ، والفقرة (85) من اللجنة والملاحظين والمراقبين إلى القاعة والأساتذة الحراس ، والفقرة (89) من " من خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى اللجنة" إلى " من خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي طريقي إليه " .

الخصائص السيكومترية :

أستخدمت طريقتين لحساب صدق وثبات المقياس على عينة التقنين (ن = 80) التي تم اختيارها من أقسام الثانية ثانوي علوم الطبيعة والحياة بثانوية محمد العيد آل خليفة للسنة الدراسية 2003 / 2004 ، مناصفة بين الذكور والإناث ، وتتراوح أعمارهم بين (16 – 18) سنة وتتمثل النتائج فيما يلي :

صدق المقياس : أستخدمت طريقة الصدق التمييزي والصدق التلازمي في حساب الصدق .

الصدق التمييزي : أستخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين ، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الستة . وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي ألـ (27%) الأعلى والأدنى من الوسيط ، والجدول التالي يوضح قيم (ت)

جدول رقم (01)

يوضح معاملات الصدق التميزي لمقياس قلق الامتحان

البعـد	مجموعات المقارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			م	ع		
رهبة الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	56.72 35.5	5.15 5.40	13.01	0.01
ارتباك الامتحان	أعلى من الوسيط	22 22	52.09 34.27	1.62 5.79	13.60	0.01

	أدنى من الوسيط				
توت أداء الامتحان	أعلى من الوسيط	22	36.81	2.49	17.31	0.01
	أدنى من الوسيط	22	21.40	3.22		
انزعاج الامتحان	أعلى من الوسيط	22	33.13	3.26	17.09	0.01
	أدنى من الوسيط	22	16.72	3		
نقص مهارات الامتحان	أعلى من الوسيط	22	37.22	1.90	12.58	0.01
	أدنى من الوسيط	22	23.63	4.56		
اضطراب أخذ الامتحان	أعلى من الوسيط	22	17	1.41	21.37	0.01
	أدنى من الوسيط	22	8.45	1.19		
الدرجة الكلية	أعلى من الوسيط	22	233	15.59	15.62	0.01
	أدنى من الوسيط	22	139.86	22.45		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين ألـ 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل ، مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده .

الصدق التلازمي : طبق مقياس قلق الامتحان والمحك في نفس الوقت (قدم المقياس أولا واستغرق تطبيقه 30 دقيقة ؛ ثم قدم المحك واستغرق تطبيقه 10 دقائق) . واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في اختبار قلق الإمتحان (TAS) لسراسون SARASON ، ترجمه أربعة مختصين في القياس والتقويم التربوي ، ووفق أحمد عودة بين تلك الترجمات ووضعه في صورته النهائية ، بحيث أصبح يحمل 33 عبارة بدل من 37 عبارة وطبق الباحث الاختبار على 82 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، وتأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معامله (0.73) ، وألفا كرومباح وبلغ معامله (0.81) . (أحمد عودة ، 1988 ، ص 72)

طبق المحك على 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعة وحياة من ثانوية محمد العيد آل خليفة ، وتم حساب ثباته بأسلوب التجزئة النصفية وبلغ (0.43) ، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامله (0.60) ، وكذلك تم حساب صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرفية ، حيث بلغت قيمة " ت " (9.05) ، وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات الاختبار . وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده فيما يلي :

جدول رقم (02)

يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان

البعـد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدالة
رهبة الامتحان	0.55	0.01
ارتباك الامتحان	0.56	0.01
توتر أداء الامتحان	0.55	0.01
انزعاج الامتحان	0.59	0.01
نقص مهارات الامتحان	0.57	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	0.58	0.01
الدرجة الكلية	0.70	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك (إختبار TAS) كلها دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي

ثبات المقياس : تم استخدام طريقتان لحساب معامل الثبات على عينة التقنين ، وهي : ثبات الإتساق الداخلي بطريقة ألفا كرومباخ ، وإعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع . والجدول التالي يوضح نتائجهما .

جدول رقم (03)

يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان

البعـد	ألفا كرومباخ	الإعادة
رهبة الامتحان	**0.93	**0.71
ارتباك الامتحان	**0.82	**0.70
توتر أداء الامتحان	**0.76	**0.75
انزعاج الامتحان	**0.83	**0.73
نقص مهارات الامتحان	**0.81	**0.50
اضطراب أخذ الامتحان	**0.65	**0.79
الدرجة الكلية	**0.80	**0.84

0.05 *

0.01 **

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق ، ومن خلال معاملات ألفا كرومباخ ، حيث إتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (0.01) .

2 – البرنامج الإرشادي :

إن من بين الأهداف التي يسعى البحث الحالي إلى تحقيقها ، هو: تجريب برنامج إرشادي يهدف إلى مساعدة أفراد عينة البحث على الارتقاء بما لديهم من مهارات وإكسابهم مهارات أخذ الامتحان لتخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم . وقد تم تخطيط هذا البرنامج وتأكيد أهمية محتواه بناءا على نتائج البحوث والدراسات السابقة ، وعلى خصائص ومواصفات عدد من برامج عادات الاستذكار ومهارات الامتحان التي تم عرضها في متن هذا البحث ، بالإضافة إلى نتائج الاستبيان الذي يهدف إلى معرفة مدى اكتساب أفراد العينة التجريبية لمهارات أخذ الامتحان ، حيث تم التأكد من خلال نتائج الاستبيان بأنه يوجد قصور كبير في إتقان هذه المهارات لدى أفراد العينة . وعليه تم التركيز على جملة من مهارات الامتحان لخفض مستوى قلق الامتحان .

وفيما يلي عرض لنتائج هذا الاستبيان :

عرض نتائج الاستبيان :

جدول رقم (04)

يوضح نتائج الاستبيان الموجه لأفراد العينة التجريبية

الرقم	الأسئلة	نعم %	لا %
01	هل لديك رغبة قوية في المراجعة ؟	23.07	76.62
02	هل لديك جدول خاص للمراجعة ؟	07.69	92.30
03	هل تستعين بأشخاص آخرين في وضع جدول لمراجعة دروسك ؟	00	100

الرقم	الأسئلة	مادة واحدة	مادتين	ثلاث مواد	أكثرمن ذلك

04	كم من مادة تراجعها في اليوم ؟	%46.15	%46.15	%07.69	%00

الرقم	الأسئلة	نعم %	لا %
05	هل تنوع في مراجعتك اليومية بين المواد الأدبية والمواد العلمية ؟	38.83	61.53
06	هل تخصص مكانا محددا للمراجعة ؟	61.53	38.46
07	هل تنظم مكان المراجعة ؟	69.23	30.76
08	هل تكثف من مراجعتك في اليوم الذي يسبق الامتحان ؟	84.61	15.38
09	هل تنسى بعض الأدوات عندما تذهب للامتحان ؟	84.61	15.38
10	هل تناقش مع زملائك الدروس التي راجعتها قبل دخول الامتحان ؟	76.92	23.07
11	هل توزع الوقت المحدد للامتحان على جميع الأسئلة ؟	38.46	61.53
12	هل تترك وقتا تخصصه لمراجعة الإجابة ؟	53.84	46.15
13	هل تجيب على كل الأسئلة في ورقة المسودة ؟	46.15	53.84
14	هل تفكر باستمرار في الامتحان بعد انتهائه ؟	84.61	15.38

تفسير نتائج الاستبيان :

يتم تفسير نتائج الاستبيان الموجه لأفراد العينة التجريبيةعلى الشكل التالي :

- إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين ليست لديهم دافعية للمراجعة ، حيث بلغت 76.62 % الشيء الذي يجعل تنمية الدافعية للمذاكرة والمراجعة وإثارتها ، أمر ضروري يجب تناوله في البرنامج الإرشادي .

- إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين لا يضعون جدول للمراجعة ، حيث بلغت 92.30 % وهي نسبة مرتفعة جدا بالمقارنة بالذين يضعون جدول المراجعة . بالإضافة إلى أن هؤلاء الذين يضعون جدول المراجعة لا يستعينون بأشخاص آخرين (الأساتذة ومستشار التوجيه) في وضع الجدول ، وهذا يسبب الارتجالية في المراجعة ، والتي ينتج عنها تراكم الدروس وإهمال بعض المواد ويؤدي في النهاية إلى الشعور بالخوف والتوتر والقلق نتيجة هذا النقص .

– نسبة أفراد العينة التجريبية الذين يذاكرون مادة واحدة أو مادتين متساوية ، وبلغت 46.15 % ونسبتهم ضئيلة جدا في مذاكرة ثلاث مواد ، ومنعدمة تماما في مذاكرة أكثر من ذلك وهي النتيجة التي يتوصل لها الفرد الذي لا يحدد جدول المراجعة ، مما يؤدي إلى تراكم الدروس وصعوبة الاستعاب ، بسبب الفارق الكبير بين دراسة أكثر من خمسة مواد في اليوم الدراسي ومراجعة مادة أو مادتين .

– إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين لا ينوعون في مراجعتهم بين المواد العلمية والمواد الأدبية ، حيث بلغت 61.53 % ، لأن معظمهم يذاكرون مادة واحدة ، وفي الأغلب تعتبر مادة أساسية .

– إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين يخصصون مكانا للمراجعة وينضمونه ، حيث بلغت 61.53 % و69.23 % على الترتيب ، ورغم ذلك وجب زيادة توعيتهم بأهمية المكان وقيمته في التركيز والانتباه والاستعاب .

– إرتفاع نسبة أفرد العينة التجريبية الذين يكثفون من مراجعتهم في اليوم الذي يسبق الامتحان ، وهي عادة سيئة يجب تنبيههم إليها .

– إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين ينسون بعض أدواتهم عند ذهابهم للامتحان ، حيث بلغت النسبة 84.61 % ، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالذين لا ينسونها . ولهذا يجب التأكيد لهم بضرورة تحضير الأدوات وكل المستلزمات لتجنب الارتباك والتوتر .

– إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين يتبادلون النقاش مع زملائهم حول الدروس التي تم مذاكرتها قبل الدخول للامتحان ، حيث بلغت 76.92 % ، مما يجعلهم يثيرون بعض النقاط التي تربك وتوتر بعضهم وتؤثر عليهم في الامتحان .

– الكثير من أفراد العينة التجريبية لا يوزعون الوقت المحدد للامتحان على جميع الأسئلة ، بل يستغرقون وقت كبير في بعض الاسئلة التي لا تحتاج إلى ذلك ، ووقت صغير في بعض الأسئلة التي تتطلب ذلك ، وهذا ما بينته نسبة الذين أجابوا بـ (لا) بـ 61.53 % ، والكثير منهم يجيب على بعض الأسئلة التي تحتاج إلى التفكير في المسودة ، وعلى البعض الآخر الذي لا يحتاج إلى ذلك في ورقة الإجابة مباشرة ، كما يترك الكثير منهم وقت يخصصه لمراجعة الإجابة . ولكن يجب إعادة تأكيد هذه العادات الحسنة لهؤلاء وتعديل عادات الذين لا يمارسونها.

– إرتفاع نسبة أفراد العينة التجريبية الذين يفكرون باستمرار في الامتحان بعد انتهائه ، سواء انتهاء مادة واحدة ، أو انتهاء جميع المواد ، ويدخلون في مناقشات مع زملائهم ، حيث بلغت النسبة84.61 % ، وهذا ما يجعلهم يضيعون الامتحانات التالية .

يتضح من هذه النتائج أن أفراد العينة التجريبية لا يتقنون الكثير من العادات والمهارات التي يحتاجون إلى استخدامها أثناء التحضير للامتحان ومواجهة ضغوطاته . وعليه تم التركيز على إدراج هذه المهارات في البرنامج الإرشادي .

الحاجة إلى البرنامج وأهميته :

تتضح أهمية البرنامج فيما يلي :

1 – إن أفراد العينة من التلميذات الأكثر قلقا ، كما إتضح من مقياس قلق الامتحان . وهذا يعطي أهمية كبيرة للبرنامج الإرشادي .

2 – نظرا لوجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ، كما أظهرت العديد من الدراسات السابقة ، فإن البرنامج يجدي في مساعدة التلميذات على التخفيف من حدة هذا القلق لرفع مستوى التحصيل الدراسي والأداء الجيد في الامتحان .

3 – تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من المراحل الهامة في حياة التلميذات ، حيث يتم فيها تبلور ميولاتهن وتشكيل مشاريعهن المستقبلية ، ولكي يتحقق ذلك يجب أن تكون التلميذة متمتعة بالصحة النفسية ، التي تمكنها من استعاب وهضم المقررات الدراسية ، التي تساعد على إتضاح الرؤية أمامها للاختيار الواعي المتعقل . كما تتطلب هذه المرحلة التخصص في شعب مختلفة تتباين من حيث تعقد مهامها ، فتثير في نفوس التلميذات مشاعر القلق والخوف التي تتطلب تدخلات إرشادية لمواجهتها .

4 – تحتاج التلميذات إلى هذا البرنامج لأنهن يمررن بمرحلة المراهقة ، وهي مرحلة حرجة تتميز بالثورة والإضطراب والنمو ، وتعاني فيها التلميذات من مشاعر الخوف والقلق التي تؤثر في جميع جوانب حياتهن ، لاسيما الدراسية ، مما يؤكد الحاجة إلى إرشاد التلميذات في هذه المرحلة .

الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

من الضروري أن يكون للبرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي أسس يرتكز عليها وهي :

1 – إمكانية التخفيف أو التخفيض من مستوى قلق الامتحان عن طريق تطبيق البرنامج الإرشادي .

2 – يطبق البرنامج في جلسات جماعية مغلقة مع أفراد العينة التجريبية .

3 – الموقف الإرشادي الجماعي يوفر التفاعل الاجتماعي ويستثير المسترشدين للبحث عن حلول لمشكلاتهم .

4 – أن تناسب موضوعات البرنامج الخصائص العقلية والانفعالية لأفراد المجموعة الإرشادية حتى لا يتوقفون أو يمتنعون عن الحضور .

5 – ضرورة أن يشمل البرنامج على أنشطة (واجبات منزلية) تساعد على اكتساب مهارات أخذ الامتحان .

6 – الاستمرار في تطبيق الإرشادات وممارسة التدريبات اللازمة لاكتساب المهارات وتنميتها ذلك لأن اكتساب أية مهارة أو تطويرها لا يتم بسهولة ويسر ، وإنما يتطلب مزيدا من المران والتدريب .

أهداف البرنامج :

تتحدد أهداف البرنامج فيما يلي :

1 – تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد العينة التجريبية ، كما يحدده مقياس قلق الامتحان.

2 – تعليم أفراد العينة التجريبية مهارات أخذ الامتحان واكسابهم إياها .

3 – المساهمة في تحقيق التوافق الدراسي والصحة النفسية ، وعلاج مشكلة قلق الامتحان التي يعاني منها أفراد العينة التجريبية ، باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي المصغر .

4 – المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الامتحان .

5 – المساهمة في الإرشاد الوقائي والعلاجي لمواجهة مشكلة قلق الامتحان .

إعداد البرنامج :

في سبيل إعداد البرنامج الإرشادي تم جمع المادة العلمية الخاصة بعادات الاستذكار ومهارات الامتحان منها : كتب مثل : كتاب محمد حامد زهران الذي تم الاعتماد عليه في تحديد محتوى البرنامج الإرشادي ، والاسترشاد بالطريقة التي أتبعها الباحث في تطبيق البرنامج وأيضا بعض الكتيبات والمراجع الإلكترونية . فتم إعداد هذا البرنامج في صورته المبدئية وتوزيعه على خمسة محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة في الملحق رقم (05) ، وتم التكرم بالحكم على مدى صدق مضمون البرنامج ، واقتراح أي تغيير أو إضافة إليه ، والأخذ بملاحظتهم لإعداده في صورته النهائية .

واسترشادا بما ورد في الفصل الثاني عن الإرشاد بالمحاضرة والمناقشة الجماعية والإرشاد بشرائط الفيديو والإرشاد المصغر ، وما تم استنتاجه من الدراسات السابقة عن استخدام هذه الأساليب ، تم إعداد البرنامج الإرشادي بالاعتماد على برنامج محمد حامد زهران على النحو التالي :

- الاعتماد على أهداف البرنامج السابق ، وأخذ ما يلائم البرنامج الحالي ، وإضافة بعض الأهداف مثل : اكتساب مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة .
- الاعتماد على موديول مهارات الامتحان ، وموديول مهارات الدراسة في تحديد محاضرات مهارات الامتحان ، حيث تم أخذ كل مهارات الامتحان ونقل بعض مهارات الدراسة إلى مهارات الامتحان ، لتكوين برنامج لعلاج مشكلة قلق الامتحان . وتضمنت هذه المحاضرات النقاط التالية :

– تنمية الدافعية للمذاكرة (أهمية الدوافع والرغبة في المذاكرة ، وتحديد الأهداف من المذاكرة وتعديل بعض الدوافع السلبية ، ويصاحب ذلك نشاط عن تحديد الأهداف من المذاكرة) .

– مهارة التخطيط للمذاكرة (البرنامج الزمني للمذاكرة ، وتنفيذ خطة المذاكرة) .

– مهارة التنظيم (تنظيم وقت المذاكرة ، وتنظيم جدول المذاكرة ، وتنظيم مكان المذاكرة ونشاط يتضمن تنظيم المكان ، وإعداد جدول المذاكرة) .

– مهارة المراجعة (خطة المراجعة ، وجدول المراجعة ، وطريقة المراجعة ، ونشاط يتضمن إعداد جدول مراجعة الدروس) .

– مهارة الاستعداد للامتحان (الاستعداد المستمر للامتحانات ، والتدرب على أدائها ، واليوم السابق للامتحان ، وصباح يوم الامتحان ، مع نشاط عن التدرب على بعض نماذج الامتحانات).

– مهارة أداء الامتحان (الالتزام بأداب أداء الامتحان ، وإتباع التعليمات ، وكتابة البيانات الشخصية ، وتخطيط ورقة الإجابة وتنظيمها ، مع نشاط عن عادات الامتحان) .

– مهارة الإجابة (قراءة ورقة الأسئلة ، وتوزيع الوقت ، وطريقة الإجابة ، ومراجعة الإجابة ونشاط عن طريقة الإجابة) .

– بعد الامتحان (في مادة واحدة ، وبعد الانتهاء من امتحان جميع المواد ، مع نشاط عن العادات السلوكية الخاطئة بخصوص الامتحانات) .

– ترشيد قلق الامتحان (ويركز على أهمية ترشيد قلق الامتحان ، وأهمية إجادة مهارات الامتحان ، وأهمية الثقة بالنفس ، مع نشاط عن خطوات مواجهة قلق الامتحان) .

● الإطلاع على عدد من الكتب والكتيبات ، التي تتناول عادات الاستذكار ومهارات أخذ الامتحان ، وقد أستمدت منها بعض الأفكار والنقاط الهامة التي تم إضافتها إلى محتوى محاضرات مهارات الامتحان ، وأهم هذه المراجع موثقة في البرنامج في الملحق رقم (01) .

● تغيير بعض مصطلحات محتوى البرنامج السابق مثل : لجنة الامتحان إلى قاعة الامتحان كراسة الإجابة إلى ورقة الإجابة ... إلخ

● تحديد شكل الجلسات الإرشادية وخطوات تنفيذها ، وهي موضحة في الملحق رقم (01) .

● تحديد عدد الجلسات الإرشادية بثمانية جلسات بناء على شروط الإرشاد المصغر ، بحيث وزعت مهارات الامتحان على هذه الجلسات ، كما حدد هدف كل جلسة .

● زادت مدة الجلسات بـ 30 دقيقة عن مدة جلسات البرنامج السابق التي تراوحت بين (60 – 90) دقيقة .

● إعداد وثيقة عقد الإرشاد الجمعي.

● الاعتماد على دليل المناقشة الجماعية الذي أعده محمد حامد زهران ، لوضعه أمام أفراد المجموعة التجريبية أثناء المناقشة ، لضبطها من حيث المحتوى . وتفريغ محتوى المناقشة الجماعية في الملحق رقم (01) .

● إضافة بعض الواجبات المنزلية في الجلسة الثانية في تنمية الدافعية للمذاكرة ، والجلسة الثالثة في تنظيم وقت المذاكرة ، والجلسة السادسة في أداء الامتحان ، والجلسة السابعة في ترشيد قلق الامتحان .

● إعداد شبكة لتقييم الجلسات الإرشادية (الواجب المنزلي) ، واستمارة لتقييم البرنامج الإرشادي في الملحق رقم (01) .

● إعداد شريط الفيديو عن مهارات الامتحان من تقديم أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة ، حيث روعي في اختيار هؤلاء الأساتذة ، خبرتهم في المجال الإرشادي والمجال التربوي . وأتبعت الخطوات التالية :

– إعداد الخطوط العريضة للمادة العلمية المطلوب تسجيلها على شريط الفيديو ، والتي تتناول مهارات الامتحان . وتتضمن : مقدمة عن مهارات الامتحان ، وتنمية الدافعية للمذاكرة ومهارة التخطيط للمذاكرة ، ومهارة التنظيم ، ومهارة المراجعة ، ومهارة الاستعداد للامتحان ومهارة أداء الامتحان ، ومهارة الإجابة ، وسلوكيات ما بعد الامتحان ، وترشيد قلق الامتحان .

- تفضل خمسة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة بتقديم المادة العلمية ، وهم كالتالي حسب الترتيب الأبجدي للأسماء :
  - الأستاذ لخضر عواريب .
  - الأستاذ محمد الشياب السياسي .
  - الأستاذ الدكتور عبد الكريم قريشي .
  - الأستاذ عبد الفتاح أبي ميلود .
  - الأستاذة وردة نوبيات .
- حدد موعد للتسجيل بمعهد إطارات الشباب بورقلة ، حيث حدد لكل أستاذ اليوم والوقت المناسب له .
- اختيار مكان مناسب للتصوير (مكتب) ، وتم التصوير باستخدام شريط فيديو ملون وقام بالتصوير مصور متخصص بهذا المعهد .
- قامت الطالبة بدور المرشدة ، وسجلت تقديما للمادة الإرشادية التي يتضمنها شريط فيديو مهارات الامتحان ، وتقديم الأساتذة المتحدثين .
- تسجيل حديث كل أستاذ دفعه واحدة ، حيث تحدث كل أستاذ عن مهارتين متتاليتين في الترتيب .
- إجراء مونتاج ومكساج لمحتوى شريط الفيديو في نفس المكان ، بحيث أعدت مقدمة فنية للشريط ، وأعدت عناوين تحمل أسماء الأساتذة المتحدثين لتعريف المشاهد بهم ، وعناوين تحمل أسماء المهارات التي يتحدثون عنها الواحدة تلو الأخرى ، مع وضع فواصل بين كل مهارة وأخرى . وأستغرق عرض المادة الإرشادية المسجلة على شريط الفيديو مهارات الامتحان ساعة وعشرون دقيقة .
- تفريغ محتوى شريط فيديو مهارات الامتحان في الملحق رقم (01) .

الطريقة التي يقوم عليها البرنامج :

يقوم البرنامج الإرشادي على تبني طريقة الإرشاد الجماعي المصغر باستخدام ثلاث أساليب إرشادية هي : الإرشاد بالمحاضرة ، الإرشاد بشرائط الفيديو ، الإرشاد بالمناقشة الجماعية .

عدد جلسات البرنامج ومكان تنفذه :

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي على مدى أربعة أسابيع (شهر) بواقع جلستين أسبوعيا ، ثم خصصت ثلاث جلسات أخرى (الأولى والثانية) قبل تطبيق البرنامج لإجراء

القيـاس القبلـي وتوزيـع الاسـتبيان وتطبيـق الأدوات للمجانسـة بـين أفـراد المجمـوعتين (الضـابطة والتجريبية) ، و(الثالثة) بعد تطبيق البرنامج لإجراء القياس التتبعي . واستغرقت الجلسات مدة زمنية تتراوح بين 90–120 دقيقة . وتمت هذه الجلسات بقاعة الأنترنت بالثانوية .

جلسات البرنامج :

قبل بدأ جلسات البرنامج تم التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان المستخدم على العينة الكلية ثم تم تصحيح المقياس في ضوء التعليمات الخاصة بذلك ، ثم تم اختيار أفراد العينة ممن حصلوا على أعلى الدرجات ، ثم جرى تقسيمهم على المجموعتين : التجريبية والضابطة ، ثم بدأت وقائع جلسات البرنامج للمجموعة التجريبية .

وفيما يلي عرض لهذه الجلسات بشيء من التفصيل :

الجلسة الأولى : " التعارف وبناء الألفة "

تحاول الطالبة في هذه الجلسة أن تشكر أفراد المجموعة على صدق الاستجابة على الأدوات المستخدمة من قبل ، وعلى استجابتهم للحضور في الموعد المحدد ، وتحدث نوع من التعارف معهم ، وتحاول تحقيق الألفة بينهم ، وتعطي لهم فكرة مبسطة عن البرنامج والهدف منه والأساليب المتبعة فيه ، وتعرفهم بالقواعد والاعتبارات التي ينبغي أن يلتزموا بها لتسيير البرنامج ، والنواتج التي تترتب على المشاركة في أنشطته وإجراءاته . وتأكيد لهم بأن المعلومات التي تقدم في الجلسات الإرشادية تبقى سرية إلا بعد إنتهاء البرنامج .

الجلسة الثانية : " تنمية الدافعية للمذاكرة ، ومهارة التخطيط للمذاكرة "

وفي هذا الموضوع تحاول الطالبة مع أفراد المجموعة مساعدتهم على تحديد أهداف المذاكرة ، وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها ، لتنمية الدافعية للمذاكرة ، وتعديل بعض الدوافع السلبية ، وتحسيس أفراد المجموعة بوضع خطة لمذاكرتهم مع توضيح لهم بأن اكتساب هذه المهارة يتطلب اكتساب مهارة التنظيم .

الجلسة الثالثة : " مهارة التنظيم (تنظيم الوقت والجدول والمكان) "

في هذا الموضوع تحاول الطالبة أن توضح لأفراد المجموعة كيفية تنظيم الوقت بإعداد جدول أسبوعي للمذاكرة يشمل أوقات مذاكرة جميع المواد الدراسية ، مع توضيح خطوات إعداده ، وبيان فائدته وأهميته ، للتخلص من بعض المشكلات التي قد يواجهونها ، مع تأكيد دور تنظيم المكان

وشروطه في تحقيق الفائدة من المذاكرة ، وفي التخلص من بعض المشكلات التي قد يتعرضوا لها .

الجلسة الرابعة : " مهارة المراجعة "

في هذا الموضوع تحاول الطالبة أن توضح أهمية المراجعة ، وفائدتها في تثبيت المعلومات في الذاكرة ، والتقليل من رهبة الامتحان .

وتتناول الطالبة مع أفراد المجموعة بالشرح بعض المعايير المساعدة لاكتساب مهارة المراجعة كوضع جدول للمراجعة يشبه جدول المذاكرة ، وتوضيح طريقة مراجعة الدروس .

الجلسة الخامسة : " مهارة الاستعداد للامتحان "

في هذا الموضوع تحاول الطالبة أن توضح أهمية الاستعداد المستمر للامتحان في تقليل الخوف والرهبة من الامتحان ، وأن أهمية الاستعداد للامتحان تتطلب التدرب على أداء الامتحان الذي يساعد على التعامل مع الامتحان بسهولة ، وإتباع الطريقة المناسبة في ذلك ، وأيضا توضيح التحضيرات اللازمة له ، والتي يجب على أفراد المجموعة القيام بها في اليوم السابق للامتحان وليلة الامتحان وصباح يوم الامتحان ، وكذلك بعض العادات السلوكية الإيجابية أو السلبية التي يجب عليهم الالتزام بها أوالابتعاد عنها .

الجلسة السادسة : " مهارة أداء الامتحان ، ومهارة الإجابة "

في هذا الموضوع تحاول الطالبة مع أفراد المجموعة مساعدتهم للتعرف على العادات الحسنة لأداء الامتحان ، والتي يجب أن يلتزموا بها لتحقيق الهدوء والاطمئنان ، وبالتالي التمكن من الإجابة على أسئلة الامتحان بإتباع بعض الخطوات منها : قراءة ورقة الأسئلة بدقة وتحديد الأسئلة ، ثم توزيع الوقت عليها حسب أهميتها مع ترك جزء من الوقت لمراجعة الإجابة لاستكمال النقائص ، وتأكيد ضرورة إتباع الخطوات اللازمة في الإجابة على أسئلة الامتحان .

الجلسة السابعة : " ترشيد القلق "

في هذا الموضوع تحاول الطالبة تأكيد لأفراد المجموعة بضرورة التزامهم بالعادات السلوكية الحسنة بعد انتهاء مادة واحدة وانتهاء جميع المواد ، لأنه إذا اعتمدوا على عادات سلوكية سلبية ترتفع درجة قلقهم ، ويؤثر ذلك في أدائهم للامتحانات اللاحقة أو في حياتهم بصفة عامة . وبالتالي وجب ترشيد هذا القلق عن طريق : تجنب المناقشات بعد الامتحان والإيمان القوي بالجانب

الإيجابي للخوف من الامتحان ، والاهتمام بالمراجعة المنظمة الدورية والاعتماد كليا على الله سبحانه وتعالى والثقة به .

* في بداية كل جلسة تتم مراجعة الموضوع السابق والواجب المنزلي .

* في نهاية المحاضرة في كل جلسة يتم مشاهدة شريط فيديو حول نفس النقاط المقدمة في المحاضرة ، ثم تتم المناقشة الجماعية لما تم الاستماع إليه في المحاضرة ، ومشاهدته في شريط فيديو .

* في نهاية كل جلسة تقدم الطالبة الواجب المنزلي وتؤكد لأفراد المجموعة ضرورة أدائه ، ثم توزع وثائق المحاضرات (الدليل المهني) ، وفي كل جلسة تقوم بتقييم الواجب المنزلي عن طريق شبكة تقييم الجلسات الإرشادية .

الجلسة الثامنة : " القياس البعدي والإنهاء "

تحاول الطالبة في هذه الجلسة أن تلفت نظر أفراد المجموعة إلى الأسلوب الإيجابي للتحضير وأداء الامتحان ، مع الإشارة إلى بعض العادات السلوكية الضرورية لأداء الامتحان. وتقوم بمراجعة ما سبق والرد على كل استفسارات أفراد المجموعة ، كما تقوم بتقييم البرنامج بتوزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي ، كما تقوم أيضا بإعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان مرة أخرى في نهاية الجلسة الأخيرة (قياس بعدي) . وتختتم الجلسات بتهنئة أعضاء الجماعة وشكرهم على صادق تعاونهم وأطيب التمنيات بمستقبل دراسي ناجح ، وتوديع بعضهم البعض بعبارات متفائلة .

تنفيذ البرنـامج :

تتمثل إجراءات تنفيذ البرنامج فيما يلي :

- إستصدار إذن من مديرية التربية بالسماح بتطبيق التجربة على عينة البحث ، وضمن الزمن المحدد لذلك .
- تجهيز الأدوات وهي :

– مقياس قلق الامتحان للقياس القبلي والبعدي والتتبعي .

– إختبار الذكاء واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (للتكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة) .

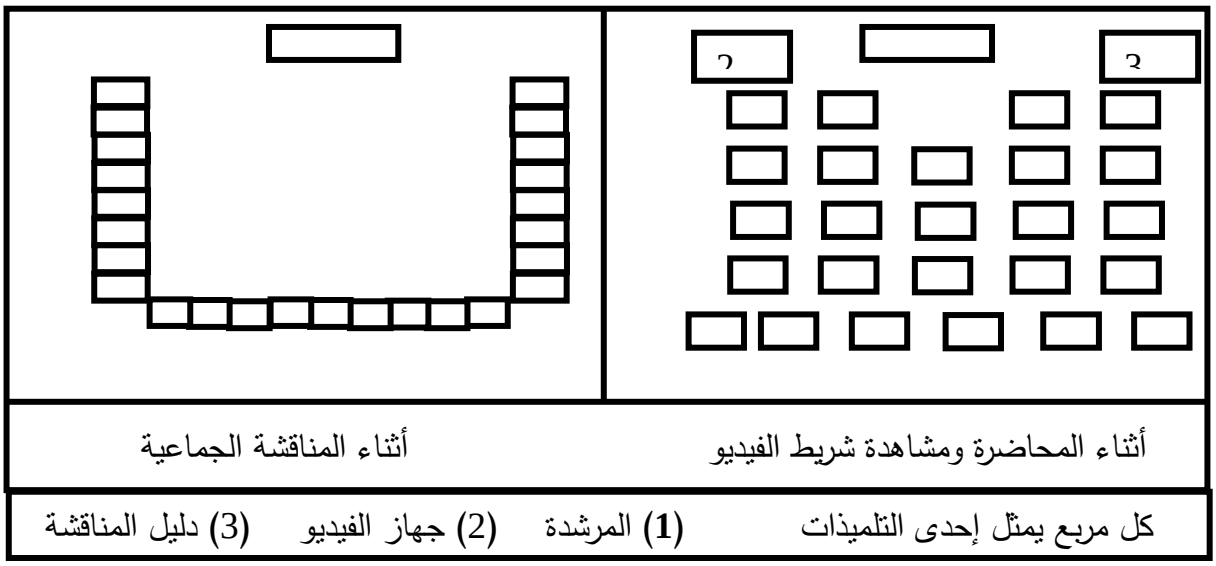
– محاضرات مهارات الامتحان ، ودليل المناقشة الجماعية " مهارات الامتحان "

– شريط فيديو مهارات الامتحان .

– مسجل صوت لتسجيل المناقشات الجماعية .

- تجهيز حجرة بالمدرسة تحتوي على الوسائل اللازمة لتنفيذ البرنامج ، ويجلس أفراد المجموعة على شكل صفوف أثناء المحاضرة ، وأثناء مشاهدة شريط فيديو ، ثم تتحول الجلسة إلى شكل حرف (U) أثناء المناقشة الجماعية . والشكل التالي يوضح المنظر العام لحجرة تنفيذ البرنامج الإرشادي .

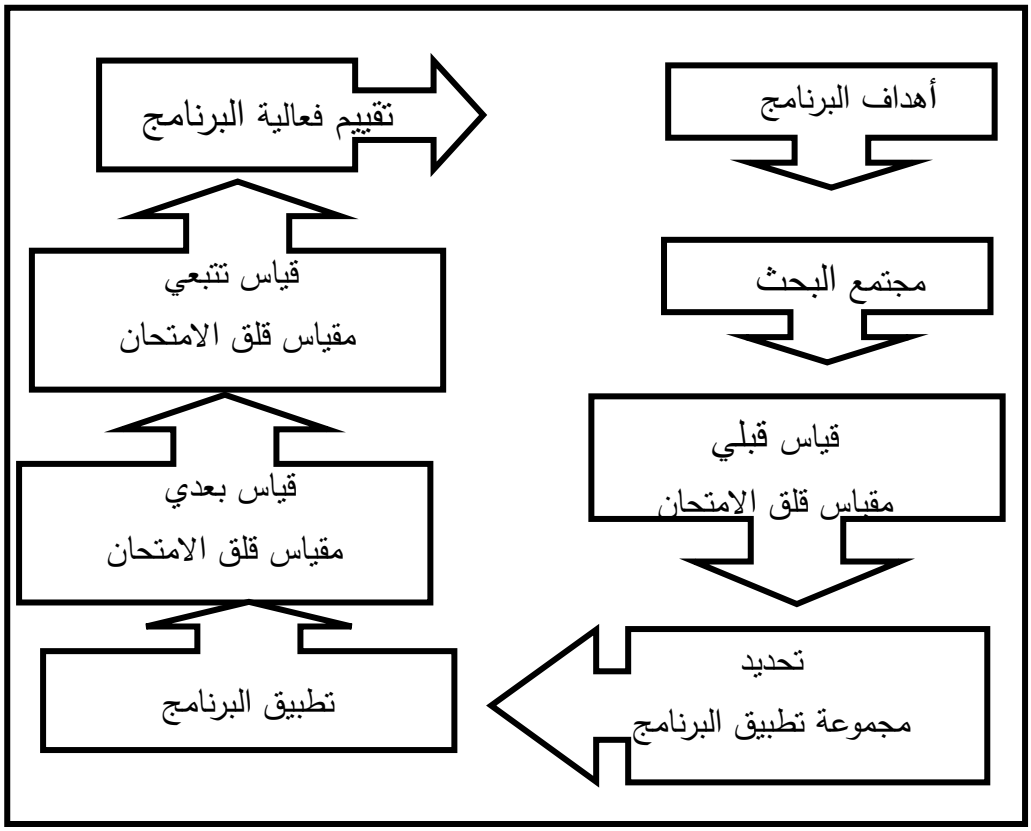
شكل رقم (04) يوضح المنظر العام لحجرة تنفيذ البرنامج الإرشادي



- تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد العينة .
- إختيار الأفراد الذين يطبق عليهم البرنامج الإرشادي من بين الحاصلين على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان ، وتقسيمهم إلى مجموعتين : ضابطة وتجريبية .
- تطبيق اختبار الذكاء ، وتوزيع استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للتكافؤ بين أفراد المجموعتين : الضابطة والتجريبية .
- إبرام تعاقد مع أفراد المجموعة التجريبية ، بحيث يتفق الطرفان المرشدة (الطالبة) وأفراد المجموعة التجريبية بعد إيضاح أهداف البرنامج وخطة تنفيذه ، على الالتزام بالخطة الموضوعة في البرنامج الإرشادي وتحمل المسؤولية . ويستحسن أن يكون التعاقد مكتوبا ويوقعه الطرفان .
- تنفيذ البرنامج في جلسات جماعية تحت إشراف الطالبة ومن تقديمها ، حيث يتم فيها :
  - إلقاء المحاضرة .
  - مشاهدة جزء من شريط الفيديو جماعيا (مع تدوين ملاحظتهم عليه) .
  - المناقشة الجماعية للمادة المسموعة ، والتي تم مشاهدتها ، والخاصة بكل مهارة الواحدة تلوى الأخرى .

والشكل التالي يوضح خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي :

الشكل رقم (05) يوضح خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي



تقييم البرنامج :

تم تقييم البرنامج الإرشادي كما يلي :

- تم أخذ رأي أفراد المجموعة التجريبية في مدى استفادتهم من البرنامج بعد إنهائه ، عن طريق توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي .
- إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان ، للتأكد من مدى انخفاض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية ونجاح البرنامج .

- تم مقارنة درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية في الفصل الأول قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم في الفصل الثاني بعد تطبيق البرنامج ، لحصر مدى التحسن في التحصيل الدراسي .
- تقوم الطالبة بالتنسيق مع مستشار التوجيه بالثانوية بالمتابعة المستمرة للبرنامج أثناء فترة التطبيق الميداني ، وبعد الانتهاء من البرنامج ، واستمرار المتابعة لمدة خمسة أسابيع ، ثم إجراء القياس التتبعي لمعرفة أثر استمرار البرنامج الإرشادي .

المشكلات التي واجهت الطالبة أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي :

حدثت بعض المشكلات واجهت الطالبة أثناء تطبيق البرنامج وهي على النحو التالي :

- مقاومة بعض التلميذات لعملية الإرشاد في بداية تطبيق البرنامج بسبب الخوف والخجل من التعبير أمام الزملاء ، وتغلبت الطالبة على هذه المشكلة بإقناع التلميذات بأهمية الحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي في حل مشكلاتهن ، كما أن المشكلة بدأت تختفي بعد أن تعرفت التلميذات على بعضهن وتكوين علاقة بينهن وبين الطالبة تتميز بالألفة والتسامح والعلاقات الطيبة .
- عدم وجود مكان مناسب ، إلا أن مدير الثانوية رحب بتنفيذ البرنامج على إعتبار أنه بحث مهم ومفيد للتلاميذ في هذه المرحلة ، وتم تحديد مكان مناسب وجيد الإضاءة والتهوية ومجهز بالمقاعد المطلوبة وبعيد عن الضوضاء (قاعة الأنترنت) .
- نظرا لأن المجموعة التجريبية كانت مختارة من ثلاث أقسام مختلفة من حيث توقيتها ، فإن الطالبة وجدت صعوبة في التوفيق بين مواعيد الحصص الدراسية والمواعيد المحددة للجلسات ولكن حاولت بالإتفاق مع إدارة المؤسسة بالتغلب على هذه المشكلة بأخذ أوقات الفراغ المشتركة بين الأقسام الثلاثة ، بالإضافة إلى أخذ أوقات بعض المواد كالرياضة والتربية الفنية.
- قصور بعض الإمكانات والوسائل ، حيث اقتصرت على جهود الطالبة .

3- مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء :

وهو من تأليف " **جون رافن** " JOHN RAVEN ، حيث أعده عام 1938 ونقل إلى العربية عام 1972 ، وأجريت له عدة دراسات لتقنينه .

وهو اختبار لقياس الكفاية العقلية . ويعد من الاختبارات التي تقيس دقة الملاحظة . وقد صمم الاختبار لقياس العامل العام في الذكاء لسبيرمان Spyrman الذي يرى أن العامل العام هو صورة للطاقة العقلية التي تدخل في مختلف العمليات العقلية بدرجات متفاوتة .

وهو اختبار غير لفظي يستخدم لقياس أداء الأفراد الذين تقع أعمارهم ما بين (8 – 65) سنة كما يمكن تطبيقه بشكل فردي وجماعي ، وهواختبار عبر حضاري لا يتأثر بعوامل البيئة الجغرافية ، ويتألف المقياس من 60 مصفوفة مقسمة إلى خمس وحدات وتحتوي كل وحدة منها على 12 مصفوفة . والمصفوفة عبارة عن شكل هندسي تنقصه قطعة ، وقد وضعت هذه القطعة التي تكمل الشكل ضمن ست قطع في وحدتي (أ ، ب) وضمن ثماني قطع في الوحدات (جـ ، د ، هـ) . (سيد عبد العال ، 1983 ، ص 1)

4- إستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي :

وهي من إعداد عبد الكريم قريشي . أعدها في رسالة الماجستير ، وتشمل جوانب حياة التلميذ في منزله ، إنطلاقا من الحي الذي يسكنه ، إلى تعليم والديه ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن وممتلكاته وأماكن قضاء الإجازات السنوية . (عبد الكريم قريشي ، 1988 ، ص 358)

وقد تم أخذ ما يلائم البحث الحالي ، حيث تم التركيز على مستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن .

وصف العينة في المتغيرات غير التجريبية : وفيما يلي وصف العينة في المتغيرات غير التجريبية ، وهي السن والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومستوى قلق الامتحان .

جدول رقم (05)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ف" و" ت " ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والسن

المجموعات / المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ف)*	قيمة (ت)*
	م1	ع1	م2	ع2		

مستوى الذكاء	45.86	6.51	45.71	9.18	1.98	0.05
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	24.26	5.97	22.85	5.29	1.27	0.67
السـن	16.93	0.57	17	0.52	1.17	0.35

* : كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا .

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والسن . وهذا مابينته قيم (ت) ، بحيث كانت كلها غير دالة ، كما كانت قيم (ف) أيضا كلها غير دالة ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذه المتغيرات .

جدول رقم (06)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ف" و" ت " ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير قلق الامتحان (قياس قبلي)

الأبعـاد	**المجموعة التجريبية**		**المجموعة الضابطة**		**قيمة**	**قيمة**
	م1	**ع1**	**م2**	**ع2**	**(ف)***	**(ت)***
رهبة الامتحان	56.26	5.72	56.35	4.96	1.32	0.04
ارتباك الامتحان	50	3.72	52.35	2.63	1.99	1.94
توتر أداء الامتحان	36.2	3.20	37	2.38	1.80	0.75
انزعاج الامتحان	31.66	3	31.92	2.81	1.14	0.24
نقص مهارات الامتحان	35.99	4.24	36.35	2.89	2.15	0.30
اضطراب أخذ الامتحان	15.73	3.08	15.21	2.97	1.07	0.46
الدرجة الكلية	225.8	15.74	229.21	10.84	2.10	0.67

* : كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا .

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل . وهذا ما بينته قيم (ف) ، وقيم (ت) ، حيث كانتا غير دالتين مما يؤكد التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

سادسا : الأساليب الإحصائية :

1 – تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية في حساب الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في البحث ، وهذه الأساليب هي :

- معامل ارتباط بيرسون . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 244)
- معادلة التصحيح لسيرمان براون . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 383)
- إختبار (ت) T. test . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، 341)

لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الأعلى من الوسيط ، والمجموعة الأدنى من الوسيط .

- ألفا (α) كرومباخ . (عبد الحفيظ مقدم ، 1993 ، ص 160)

2 – تم استخدام في قياس الفروق ودلالتها في كل فرضية من فرضيات البحث ، الأساليب الإحصائية التالية :

المتوسط : هو من مقاييس النزعة المركزية . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 51)

الإنحراف المعياري : هو أهم مقاييس التشتت ، وهو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 106)

إختبار (ت) : ويستخدم لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة ، المتساوية وغير متساوية ، واستعمل بالشكل التالي :

مجموعتين مستقلتين متساويتين (ن$_1$ = ن2) . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص341)

مجموعتين مرتبطتين . (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 342)

كما تم استخدام نظام الكمبيوتر (EXELL) في تحليل بعض البيانات إحصائيا للتأكد من النتائج .

الفصــل الخامس

عرض نتـائـج الدراسـة

أولا : عرض نتـائـج الفرضيـة الأولـى

ثانيا : عرض نتـائـج الفرضيـة الثانيـة

ثالثا : عرض نتـائـج الفرضيـة الثالثـة

رابعا : عرض نتـائـج الفرضيـة الرابعـة

خامسا : عرض نتـائـج الفرضية الخامسـة

سادسا : عرض نتـائـج الفرضية السادسـة

سابعا : عرض نتـائـج الفرضية السابعـة

ثامنا : عرض نتـائـج الفرضية الثامنـة

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها لاختبار فرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة .

وقد استخدمت في تبويب النتائج بعض الرموز يجب توضيحها فيما يلي :

ن : تعني عدد أفراد العينة .

م : يعني المتوسط الحسابي .

ع : يعني الانحراف المعياري .

م ف : يعني فرق المتوسطين .

ح^2 ف : يعني مربع انحراف فرق المتوسطين عن الفرق .

م ق ق : متوسط القياس القبلي .

م ق ب : متوسط القياس البعدي .

م ق م : متوسط القياس التتبعي .

قيمة (ت) : تعني قيمة اختبار (t-test) لقياس الفروق بين المتوسطات .

م ق ب : متوسط التحصيل قبل البرنامج .

م ب ب : متوسط التحصيل بعد الرنامج .

دح : تعني درجة الحرية .

أولا : عرض نتائج الفرضية الأولى :

وتنص هذه الفرضة على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

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

ويوضح الجدول رقم (07) درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل ، ودرجات التحصيل قبل تطبيق البرنامج وبعده وأما الجدول رقم (08) يوضح قيمة (ت) ودلالتها .

جدول رقم (07) يوضح درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الإمتحان والدرجة الكلية ودرجات التحصيل قبل البرنامج وبعده .

الرقم	نتائج القياس القبلي								نتائج القياس البعدي								نتائج القياس التتبعي								درجات التحصيل قبل البرنامج	درجات التحصيل بعد البرنامج
	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية		البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية		البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية			
1	61	54	42	34	35	19	245		61	53	38	34	30	19	235		58	50	32	27	38	13	218		9.22	09.47
2	65	53	40	32	39	16	245		60	54	39	32	39	12	236		58	54	59	34	33	21	239		9.79	10.79
3	65	54	38	36	39	12	244		73	53	40	36	40	18	260		58	54	41	36	40	13	242		12.04	12.61
4	53	55	39	33	39	19	238		57	57	40	35	38	20	247		75	57	45	36	39	19	271		12.65	12.75
5	58	57	35	34	37	17	238		58	56	35	34	39	14	236		63	56	42	35	40	21	257		11.34	11.35
6	53	52	37	34	38	17	231		49	52	39	33	32	20	225		62	56	39	35	39	16	247		7.81	08.99
7	54	51	35	31	38	19	228		60	54	42	35	42	19	252		50	51	37	30	33	17	218		8.58	09.43
8	56	53	37	33	32	16	227		66	54	41	35	36	17	249		62	54	42	35	41	17	251		12.91	12.57
9	57	52	38	33	37	09	226		62	49	38	36	36	15	236		70	54	43	35	36	15	253		10.73	10.99
10	58	53	34	30	35	11	221		66	56	42	36	39	09	248		69	55	41	35	41	14	255		10.98	11.81
11	45	54	34	33	40	15	221		47	43	25	23	38	14	190		70	56	40	35	41	11	253		14.30	14.54
12	56	50	36	29	34	13	218		67	48	33	30	36	17	231		41	36	30	25	37	13	182		6.50	05.74
13	54	46	39	31	30	14	214		40	41	34	27	27	13	182		66	50	40	33	35	13	237		10.38	10.49
14	54	49	34	24	36	16	213		51	45	31	26	38	15	206		41	33	30	22	27	13	166		10.05	10.32

أما جدول رقم (08)

يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن=14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ق	م ق ب					
رهبة الامتحان	56.35	58.35	2	844	0.93	13	غير دالة
ارتباك الامتحان	52.35	51.07	1.28	171.27	1.31	13	غير دالة
توتر أداء الامتحان	37	36.92	0.08	297.69	0.06	13	غير دالة
انزعاج الامتحان	31.92	32.28	0.36	196.28	0.34	13	غير دالة
نقص مهارات الامتحان	36.35	36.42	0.07	137.14	0.08	13	غير دالة
اضطراب أخذ الامتحان	15.21	15.85	0.64	148.12	0.71	13	غير دالة
الدرجة الكلية	229.21	230.92	1.71	3926.43	0.36	13	غير دالة

يتضح من مقارنة الدرجات في الجدول رقم (07) أن سبعة حالات إنخفض مستوى درجاتها في القياس البعدي عن القياس القبلي ، بينما إرتفع مستوى درجات سبعة حالات في القياس البعدي عن القياس القبلي ، والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفا وبالتالي لم يرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (08) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.93) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.31) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.06) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.34) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.08) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.71) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.36) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي لا تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس البعدي . وهذه النتائج تحقق الفرضية الأولى للبحث .

ثانيا : عرض نتائج الفرضية الثانية : وتنص هذه الفرضية على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة الضابطة بعد مرور خمسة أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في التطبيقين البعدي والتتبعي .

ويوضح الجدول رقم (09) قيمة (ت) ودلالتها .

جدول رقم (09)

يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين البعدي التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ب	م ق م					
رهبة الامتحان	58.35	60.21	1.86	387.02	1.28	13	غير دالة
ارتباك الامتحان	51.07	51.14	0.07	197.16	0.06	13	غير دالة
توتر أداء الامتحان	36.92	38.64	1.72	285.86	1.37	13	غير دالة
انزعاج الامتحان	32.28	32.35	0.07	67.16	0.11	13	غير دالة
نقص مهارات الامتحان	36.42	37.14	0.72	69.54	1.18	13	غير دالة
اضطراب أخذ الامتحان	15.85	15.42	0.43	51.36	0.81	13	غير دالة
الدرجة الكلية	230.92	234.92	4	2018	1.20	13	غير دالة

يتضح من مقارنة الدرجات في الجدول رقم (07) أن خمسة حالات إنخفض مستوى درجاتها في القياس التتبعي عن القياس البعدي ، بينما إرتفع مستوى درجات تسعة حالات في القياس التتبعي عن القياس البعدي . والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفا ، وبالتالي لم يرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (09) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.28) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.06) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.37) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.11) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.18) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.81) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.20) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لا تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس التتبعي . وهذه النتائج تحقق الفرضية الثانية للبحث .

ثالثا : عرض نتائج الفرضية الثالثة : وتنص هذه الفرضية على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

وللتحق من صحة هذه الفرضية تم رصد درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده ، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة قبل تطبيق البرنامج وبعده . ويوضح الجدول رقم (10) قيمة (ت) ودلالتها .

جدول رقم (10)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المتغيـر	المجموعة الضابطة (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ب	م ب ب					
التحصيل الدراسي	10.52	10.84	0.32	9.40	1.45	13	غير دالة

يتضح من مقارنة درجات التحصيل في الجدول رقم (07) أن مستوى درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة في امتحان الفصل الثاني (بعد البرنامج) قد إرتفع قليلا عن امتحان الفصل الأول (قبل البرنامج) ماعدا فردين فقط . والفرق بين الدرجات قبل تطبيق البرنامج وبعده كان فرقا طفيفا ، وبالتالي لم يرتقي لمستوى الدلالة ، ولو أن هناك تحسنا بسيطا في درجاتهم بعد البرنامج .

وهذا ماتبين في الجدول رقم (10) حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.45) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

وعليه يمكن القول أن درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج لا تختلف كثيرا عن درجاتهم بعد البرنامج . وهذه النتيجة تحقق الفرضية الثالثة للبحث .

رابعا : عرض نتائج الفرضية الرابعة : وتنص هذه الفرضية على أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي .

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

ويوضح الجدول رقم (11) درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل ، ودرجات التحصيل قبل تطبيق البرنامج وبعده أما الجدول رقم (12) يوضح قيم (ت) ودلالتها .

جدول رقم (11) يوضح درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الإمتحان والدرجة الكلية ودرجات التحصيل قبل البرنامج وبعده .

الرقم	نتائج القياس القبلي							نتائج القياس البعدي							نتائج القياس التتبعي							درجات التحصيل قبل البرنامج	درجات التحصيل بعد البرنامج
	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية		
1	64	56	41	35	40	19	255	39	40	22	18	24	09	152	35	33	25	17	24	09	143	8.74	09.80
2	66	53	40	35	40	19	253	43	36	22	20	31	09	161	35	39	21	17	22	08	142	10.02	10.05
3	65	55	40	33	36	19	248	50	49	35	27	31	11	203	41	32	26	21	20	09	149	10.77	11.57
4	55	54	36	32	41	17	235	26	23	18	12	19	07	105	30	24	17	13	21	10	115	8.42	10.39
5	56	50	35	34	38	18	231	37	26	19	16	22	11	131	30	29	17	15	22	07	120	10.18	11.60
6	51	54	37	34	39	15	230	37	38	21	19	26	08	149	39	41	25	19	27	10	161	10.65	10.25
7	61	46	36	34	38	13	228	28	26	16	16	17	07	110	26	23	17	13	17	07	103	8.91	10.38
8	57	44	40	35	26	20	222	41	33	22	17	15	10	138	44	40	22	16	17	10	149	9.25	10.77
9	59	50	35	31	35	11	221	32	24	17	17	23	07	120	30	25	17	15	18	07	112	10.86	10.20
10	54	49	29	27	38	19	216	44	43	33	24	31	10	185	38	41	23	19	29	15	165	9.22	09.50
11	58	45	33	28	36	13	213	32	21	18	14	18	07	110	35	35	31	22	27	08	158	10.78	10.38
12	49	45	38	30	33	16	211	41	40	24	16	20	09	150	42	45	32	27	25	11	182	10.31	11.47
13	48	51	36	25	37	11	208	31	41	29	20	31	08	160	27	34	26	23	31	08	149	10.5	11.40
14	49	49	35	31	27	13	204	26	23	15	12	17	07	100	29	21	16	14	20	08	108	11.84	10.86

أما جدول رقم (12)

يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعةالتجريبية (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ق	م ق ب					
رهبة الامتحان	56.57	36.21	20.36	707.18	10.33	13	0.01
ارتباك الامتحان	50.07	33.07	17	905.68	7.62	13	0.01
توتر أداء الامتحان	36.5	22.21	14.21	622.74	7.76	13	0.01
انزعاج الامتحان	31.71	17.71	14	386	9.65	13	0.01
نقص مهارات الامتحان	36	23.21	12.79	366.24	9.07	13	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	15.92	8.57	7.35	67.18	12.25	13	0.01
الدرجة الكلية	226.78	141	85.78	11122.24	10.98	13	0.01

يتضح من مقارنة الدرجات بين القياسين القبلي والبعدي في الجدول رقم (11) أن جميع أفراد المجموعة التجريبية إنخفض مستوى درجاتهم في القياس البعدي عن القياس القبلي . والفرق بين الدرجات في القياسين كان كبيرا وبالتالي إرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (12) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (10.33) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (7.62) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي البعدي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (7.76) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (9.65) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (9.07) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (12.25) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (10.98) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي تختلف كثيرا عن درجاتهم في القياس البعدي . وهذه النتائج تحقق الفرضية الرابعة للبحث .

خامسا : عرض نتائج الفرضية الخامسة : وتنص هذه الفرضية على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور خمسة أسابيع من نهاية تطبيق البرنامج ، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي . وتلخيص النتائج في جدول رقم (13) .

جدول رقم (13)

يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعةالتجريبية (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ب	م ق م					
رهبة الامتحان	36.21	34.35	1.86	263.19	1.55	13	غير دالة
ارتباك الامتحان	33.07	33	0.07	697.21	0.03	13	غير دالة
توتر أداء الامتحان	22.21	22.50	0.29	466.41	0.18	13	غير دالة
انزعاج الامتحان	17.71	17.92	0.21	286.82	0.16	13	غير دالة
نقص مهارات الامتحان	23.21	22.85	0.36	485.88	0.22	13	غير دالة
اضطراب أخذ الامتحان	8.57	9.07	0.50	185.50	0.49	13	غير دالة
الدرجة الكلية	141	139.71	1.29	7960.32	0.19	13	غير دالة

يتضح من مقارنة الدرجات بين القياسين البعدي والتتبعي في الجدول رقم (11) أن ثمانية حالات إنخفض مستوى درجاتهم في القياس التتبعي عن القياس البعدي ، بينما إرتفع مستوى درجات ستة حالات في القياس التتبعي عن القياس البعدي . والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفا ، وبالتالي لم يرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (13) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.55) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.03) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.18) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.16) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.22) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل علىعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.49) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل علىعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (0.19) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي لاتختلف كثرا عن درجاتهم في القياس البعدي . وهذه النتائج تحقق الفرضية الخامسة للبحث .

سادسا : عرض نتائج الفرضية السادسة: وتنص هذه الفرضية على أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج .

وللتحق من صحة هذه الفرضية تم رصد درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة قبل تطبيق البرنامج وبعده . ويوضح الجدول رقم (14) قيمة (ت) ودلالتها .

جدول رقم (14)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج وبعده

المتغير	المجموعة التجريبية (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة ($ح^2$ ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ب	م ب ب					
التحصيل الدراسي	10.03	10.61	0.58	30.22	1.45	13	غير دالة

يتضح من مقارنة درجات التحصيل قبل تطبيق البرنامج وبعده في الجدول رقم (11) أن جميع أفراد المجموعة التجريبية إرتفع مستوى درجاتهم بعد تطبيق البرنامج عن درجاتهم قبل تطبيق البرنامج ماعدا أربعة أفراد فقط . والفرق بين الدرجات قبل تطبيق البرنامج وبعده كان فرقا طفيفا ، وبالتالي لم يرتقي لمستوى الدلالة على الرغم من تحسن درجات أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج . وهذا ما تبين في الجدول رقم (14) حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.45) ، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده .

وعليه يمكن القول أن درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج لاتختلف كثيرا عن درجاتهم بعد البرنامج . وهذه النتيجة لاتحقق الفرضية السادسة للبحث .

سابعا : عرض نتائج الفرضية السابعة : وتنص هذه الفرضية على أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي . وتلخيص النتائج في جدول رقم (15) .

جدول رقم (15)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

بعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن = 14)		الجموعة التجريبية (ن = 14)		قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
رهبة الامتحان	58.35	8.62	36.21	7.02	7.18	26	0.01
ارتباك الامتحان	51.07	4.89	33.07	8.76	6.47	26	0.01
توتر أداء الامتحان	36.92	4.65	22.21	5.94	7.03	26	0.01
انزعاج الامتحان	32.28	4.04	17.71	4.02	9.22	26	0.01
نقص مهارات الامتحان	36.42	3.97	23.21	5.68	6.88	26	0.01

اضطراب أخذ الامتحان	15.85	3.15	8.57	1.45	7.58	26	0.01
الدرجة الكلية	230.92	22.33	141	29.58	8.74	26	0.01

يتضح من مقارنة الدرجات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في الجدول رقم (07) ورقم (11) أن جميع أفراد المجموعة التجريبية إنخفض مستوى درجاتهم عن مستوى درجات أفراد المجموعة الضابطة . والفرق بين الدرجات في المجموعتين كان كبيرا ، وبالتالي إرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (15) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (7.18) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (6.47) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (7.03) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (9.22) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (6.88) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (7.58) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (8.74) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة الضابطة تختلف كثيرا عن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي . وهذه النتائج تحقق الفرضية السابعة للبحث .

ثامنا : عرض نتائج الفرضية الثامنة : وتنص هذه الفرضية على أنه :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين : الضابطة والتجريبية في القياس التتبعي . وتلخيص النتائج في جدول رقم (16)

جدول رقم (16)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن = 14)		الجموعة التجريبية (ن = 14)		قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
رهبة الامتحان	60.21	9.97	34.35	5.61	8.15	26	0.01
ارتباك الامتحان	51.14	7.14	33	7.40	6.36	26	0.01
توتر أداء الامتحان	38.64	4.57	22.5	5.10	8.49	26	0.01
انزعاج الامتحان	32.35	4.36	17.92	3.98	8.79	26	0.01

نقص مهارات الامتحان	37.14	3.88	22.85	4.29	8.93	26	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	15.42	3.06	9.07	2.05	6.22	26	0.01
الدرجة الكلية	234.92	28.59	139.71	23.31	9.30	26	0.01

يتضح من مقارنة الدرجات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في الجدول رقم (07) ورقم (11) ، أن جميع أفراد المجموعة التجريبية إنخفض مستوى درجاتهم عن مستوى درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي ، والفرق بين الدرجات في المجموعتين كان كبيرا ، وبالتالي إرتقي لمستوى الدلالة . وهذا ماتبين في الجدول رقم (16) ، حيث يتضح مايلي :

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (8.15) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد رهبة الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (6.36) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد ارتباك الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (8.49) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد توتر أداء الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (8.79) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد انزعاج الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (8.93) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد نقص مهارات الامتحان لمقياس قلق الامتحان .

- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (6.22) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في بعد اضطراب أخذ الامتحان لمقياس قلق الامتحان .
- إن قيمة (ت) المحسوبة هي (9.30) ، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي في مقياس قلق الامتحان ككل .

وعليه يمكن القول أن درجات أفراد المجموعة الضابطة تختلف كثيرا عن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي . وهذه النتائج تحقق الفرضية الثامنة للبحث .

يتضح من خلال عرض هذه النتائج أن فرضيات البحث قد تحققت ماعدا فرضية واحدة وهي الفرضية السادسة ، وعليه يمكن القول أن الفرضية العامة قد تحققت إلا في جزء منها فقط.

الفصـــل السادس

مناقشـة نتـائج الدراسة

أولا : تفسيرالنتائج حسب فرضيات البحث

ثانيا : خلاصة البحث

ثالثا : توصيات البحث

رابعا : بحوث ودراسات مقترحة

أولا : تفسير النتائج حسب فرضيات البحث :

1- تفسير نتائج الفرضية

تتعلق الفرضية الأولى بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وقد إتضح من خلال نتائج الجدول رقم (08) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية .

أي أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ، وحيث أن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي ، وبالتالي لم تتعرض لأي نوع من أنواع المحاولات لتخفيض مستوى قلق الامتحان وأنها ظلت في ظروفها البيئية وما تعكسه عليها من مواقف وضغوط ، فإن مستوى القلق ظل كما هو تقريبا بل إرتفع في بعض الحالات نتيجة لزيادة هذه الضغوط البيئية المنشطة للسلوك القلق عند بعض الأفراد نظرا لمواجهتهم المستمرة لمواقف التقويم المستمر ، كالواجبات المنزلية والفروض والامتحانات . وهي تستثير مشاعر الخوف والرهبة والانزعاج من الامتحانات والذي تبين من الدرجات المرتفعة لأفراد المجموعة على مقياس قلق الامتحان ، سواء في القياس القبلي أوالبعدي . وهذا يقلل من عملية الاستعداد الجيد للامتحان وحدوث الاضطراب في أداء الامتحان ، وبالتالي يؤثر ذلك سلبا على نتائج الامتحان .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية التي أطلعت عليها الطالبة منها : دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، وبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) ، وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك Shenk (1998) ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) . وأكدت كل هذه الدراسات بقاء درجات المجموعات الضابطة التي لم تتعرض للبرامج الإرشادية على حالها تقريبا ، وعدم حدوث أي تغير في هذه الدرجات على الرغم من وجود زيادة طفيفة في بعض الدرجات ، وانخفاض طفيف في البعض الآخر بين القياسين القبلي والبعدي .

وترجع الطالبة الانخفاض الطفيف في مستوى القلق عند بعض أفراد المجموعة الضابطة وارتفاعه عند البعض الآخر ، ربما إلى تمايز القلق بين القلق كحالة والقلق كسمة . ويتفق ذلك مع ما ذكره سبيلبرجر Spielberger " فإن حالة القلق حالة انفعالية موقفية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة التي يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته ، وتنخفض أو تختفي هذه الحالة بقدر زوال

مصدر التهديد أو أمارات التهديد . أما سمة القلق كسمة من سمات الشخصية ، فهي استعداد نسبي كامن في الفرد نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة ، أو يستثار هذا الاستعداد بمثيرات من داخل الفرد أو من خارجه " . (مدحت أبو العلا ، 1990 ، ص194)

كما أوضح أن " الفرد الذي لديه سمة القلق يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق " . (علاء الدين كفافي وآخرون ، 1990 ، ص577)

وأيضا يتفق في ذلك مع ما أوضحه هينريش Heinrih (1979) أن : " وجود قلق السمة له تأثير على قلق الحالة وعلى الأداء في الامتحانات " . (ماهر الهواري ومحروس الشناوي ،1987 ، ص176)

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية :

تتعلق الفرضية الثانية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وقد إتضح من خلال نتائج الجدول رقم (09) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية .

أي أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور خمسة أسابيع) ، وظل أداء أفراد المجموعة الضابطة على المقياس ثابتا ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة ، بل إرتفع قليلا لدى جميع أفراد المجموعة ما عدا خمسة أفراد ، نتيجة لزيادة الضغوط المنشطة للقلق باقتراب فترة الامتحانات حيث تم إجراء القياس التتبعي قبل امتحان الفصل الأخير بأيام قليلة جدا . ويعتبر هذا الامتحان الأخير بمثابة عنق الزجاجة للنجاح والانتقال إلى المستوى الأعلى (مستوى الثالثة ثانوي) .

تتسق هذه النتائج مع تفسيرنا لارتفاع مستوى القلق لدى أفراد المجموعة في امتحانات نهاية السنة وإرجاعه إلى شعورهم بالعجز عن مواجهة التهديد . فمن الملاحظ أن الكثير من أفراد المجموعة يعدون الفروض والامتحانات الفصلية (الفصل الأول والثاني) امتحانات تجريبية ليس فيها تهديد كبير في حين يعدون امتحانات نهاية السنة ، امتحانات فاصلة يتقرر فيها نجاحهم أو رسوبهم ، خاصة وأن عدد الامتحانات الفصلية للسنة الدراسية الحالية (التي أجري فيها البحث) قد تقلص إلى امتحانين فقط (امتحان الفصل الأول وامتحان الفصل الثاني) ، الشيء الذي يجعل فرص النجاح تقل بالنسبة لهم ، فيدركون فيها تهديدا كبيرا ، فتزداد شدة الضغوط ويشعرون بالعجز لمجرد أنهم في موقف تقويم ، ويسيطر عليهم التطير والخوف من الفشل ، فيشعرون بالقلق (ترتفع عندهم حالة القلق) الذي يعوق قدرتهم على أداء الامتحان فينعكس ذلك على نتائجهم .

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه كمال مرسي (1982) في دراسته التي أشارت إلى أن معاملات ارتباط الدرجات على مقياس قلق الامتحان بالدرجات في امتحانات نهاية السنة الدراسية ، أعلى من معاملات ارتباطها بالدرجات في امتحان الفترة الأولى . (كمال مرسي ، 1982 ، ص165)

وطبقا لنظرية القلق (الحالة – السمة) " يشعر التلاميذ أصحاب الاستعداد العالي للقلق بتهديد تقدير الذات في مواقف امتحانات نهاية السنة أكثر من مواقف امتحانات الفترة الأولى ، فتزداد عندهم حالة القلق أثناء أداء الامتحانات ويسوء أدائهم فيها ، ويحصلون على درجات منخفضة ". (كمال مرسي ، 1982 ، ص173)

وهذا يوضح أن عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي جعلهم يحافظون على مستويات مرتفعة في القياس التتبعي ، وساهم في حفاظ هذه المجموعة على نفس مستوى قلق الامتحان ، سواء في القياس القبلي أو البعدي أو التتبعي . وقد يؤثر هذا القلق على أداء التلميذات في الامتحان . ذلك أن " الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان ، ولايتم معهم تدخل إرشادي تظل استجاباتهم على المقاييس مرتفعة ، ويظل أداؤهم على ماهو عليه دون تقدم " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص101)

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه الكثير من الدراسات ، ومنها : دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، وبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) وشنيك Shenk (1998) ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) الذي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي . أي أن درجات القياس التتبعي مازالت مرتفعة ومساوية لدرجات القياس البعدي والقبلي ، لعدم تعرض المجموعة للبرنامج الإرشادي .

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

تتعلق الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

وقد إتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده .

أي أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات تحصيل أفراد المجموعة قبل تطبيق البرنامج وبعده ، ولو أن هناك تحسنا بسيطا في درجاتهم (بعد البرنامج) .

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات ومن أمثلتها : دراسة سناء محمد سليمان (1989) عن أثر برنامج إرشادي لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية . وتكونت عينة البحث من مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها 14 تلميذا وتلميذة ومجموعة ضابطة وعددها 09 تلميذا وتلميذة وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده ، على الرغم من وجود تحسن في درجاتهم . (سناء سليمان ، 1989 ، ص25)

وتفسر الطالبة هذا التحسن الذي ظهر في درجات أفراد المجموعة في الفصل الثاني (الأخير) ، ربما هو بسبب استعادة الاستقرار التفسي بالنسبة للتلميذات بعد مرورهن بفترة مضطربة (اضرابات الأساتذة) أثرت على نفسية بعضهن . كما أن إدماج الفصل الأول والثاني في فصل واحد سمي بالفصل الأول صعب من الحصول على درجات مرتفعة . أما الفصل الثاني (الأخير) مكن بعض التلميذات من رفع درجاتهن ، نتيجة تقلص حجم الدروس المقدمة في هذا الفصل ، وكذلك نتيجة إدراك التلميذات لنقائصهن في الفصل الأول ، ومحاولة إستدراكها في الفصل الثاني ، لتحقيق النجاح والإنتقال إلى المستوى الأعلى .

والملاحظ لدرجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ، أن بعضها إيجابية وبعضها الآخر متوسطة إلى ضعيفة . وهذا يعني أنه لاتوجد فروق بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه في قلق الامتحان . وهذا يتفق مع ما توصل إليه طارق علي (1995) في دراسته على عينة من 237 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة ، إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي التحصل الدراسي ومنخفضيه في قلق الامتحان . (عبد الله الصافي ، 2002 ، ص77)

وطبقا لنظرية القلق الدافع فإن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف الاختباري ، وقد تؤدي إلى أداء مرتفع . والقلق هنا يعمل كدافع يدفع للعمل والنشاط فيزداد مستوى التحصيل ، ولكن إذا بلغ مستوى معين فإن الأداء يتدهور.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة :

تتعلق الفرضية الرابعة بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وقد إتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية .

أي أنه توجد فروق إرتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي . وهذه الفروق يمكن أن تعزى إلى البرنامج الإرشادي ، الذي تضمن الإرشادات والتوجيهات التي قدمت بطريقة مخططة ومنظمة لأفراد هذه المجموعة ، والذي أتاح لهم فرصا تدريبية متنوعة ومتعددة ، تمكنوا خلالها من تنمية مالديهم من مهارات ، واكتساب بعض المهارات التي يفتقدونها . وتتمثل في الاستعداد للمذاكرة وزيادة الدافعية والتصميم على الاستمرار فيها وتحقيق النجاح ، وحسن تخطيط الوقت من خلال تنظيم الوقت بإعداد جدول المذاكرة ، وتحقيق الفعالية في المذاكرة بتنظيم جيد لمكان المذاكرة واستخدام طرق تؤدي إلى فعالية المراجعة أثناء الاستعداد للامتحان ، والالتزام ببعض العادات التي تمكن من الاستعداد الجيد للامتحان ، واستخدام فنيات تساعد على أداء الامتحان بشكل جيد يحقق النجاح والتفوق ، وكذلك تقديم بعض الطرق المساعدة لترشيد قلق الامتحان وخفضه حيث يؤكد توماس رودي Rody (1993) " ضرورة تدريس مهارات الامتحان في إطار إرشادي بغرض التغلب على مشكلة قلق الامتحان " . (محمد حامد زهران ، 2000 ، ص134)

وقد ساهم البرنامج الإرشاد الحالي الذي تضمن هذه الإرشادات ، في تخفيض مستوى قلق الامتحان الذي ظهر في نتائج القياس البعدي ، كما ظهر في نتائج استمارة تقيم البرنامج الإرشادي التي وزعت على أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج ، وتبين أن جميع أفراد المجموعة تقريبا قد أستجابوا بـ (نعم) على بنود الاستمارة . وأكدوا أن البرنامج كان منظما من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ ، كما أن الوقت المستغرق في كل الجلسات الإرشادية كان كافيا ، والمكان كذلك كان مناسبا ، حيث كان هناك انسجام وتفاعل بين الأفراد المشاركين في البرنامج ، ساعدهم على اكتساب مهارات أخذ الامتحان ، والتي مكنتهم من تخفيض مستوى قلق الامتحان ، ومحاولة التغلب عليه مستقبلا . كما أن التفاعل الذي حدث بينهم ساعدهم على التعلم واكتساب المهارات . وهذا إتفق مع ما توصل إليه حامد زهران (1994) في دراسته " إلى أن الحياة تعتمد في العصر الحاظر على العمل في جماعات تتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات التفاعل مع الجماعة " . كما يؤكد علي بن محمد (1990) " مزايا الإرشاد الجماعي ، الذي يعتبر من أنسب الطرق لعلاج كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية " . (هناء حسن ، 1998 ، ص 911)

ويبدوا أن البرنامج كان ناجحا في تحقيق الأهداف المحددة ، ومهما بالنسبة لأفراد المجموعة وهذا ماتبين من خلال اقتراحاتهم المتمثلة في : تكرار البرنامج مرة أخرى واستمراره طوال السنة الدراسية ، وتعميمه على جميع التلاميذ .

وبناء على ذلك يمكن أن نرجع التحسن الذي ظهر على أفراد المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج الإرشادي وتأثيره ؛ أي أن البرنامج المستخدم في هذا البحث مع المجموعة التجريبية قد أثبت فائدته في تخفيض مستوى قلق الامتحان ، بالرغم من أن فترة التدريب التي تعرض لها أفراد المجموعة في البرنامج كانت قصيرة قياسا بما تتطلبه عملية اكتساب المهارات من فرص المران والممارسة والتدريب ، إلا أن التحسن في أداء أفراد المجموعة التجريبية للواجبات المنزلية كان مستمرا ، بحيث بين اكتسابهم لمهارات أخذ الامتحان ، ومكنهم من تخفيض مستوى القلق الذي يعانون منه قبل تطبيق البرنامج .

وتجيء هذه النتيجة ، من حيث امكانية تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ متفقة مع ماتوصلت إليه دراسات كل من : أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، وبرودي Broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك shenk (1998) التي أستخدمت أساليب إرشادية متنوعة ، وأسفرت جميعها على نتائج موجبة في ميدان فعالية البرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الامتحان .

وتتفق أيضا هذه النتيجة مع الدراسات التي استخدمت برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان والحكمة في أداء الامتحان . ومنها : دراسة بيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وفضل عودة (1988) ، ومحمد حامد زهران (1999) . وأسفرت جميعها عن فعالية البرامج التي استخدمتها في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعات التجريبية التي طبقت عليها البرامج الإرشادية .

وهذا يعني أنه مهما إختلفت الفنيات والأساليب الإرشادية التي تستخدم بهدف تخفيض مستوى قلق الامتحان ، إلا أنها أثبتت كلها فعاليتها في علاج مشكلة قلق الامتحان على الرغم من وجود فروق بينها . وهذا ما أكدته دائرة معارف علم النفس سنة (1987) ، حيث جاء فيها " أن كل البرامج كانت فعالة في خفض درجات قلق الامتحان كما قررها الفرد ذاته " . (سيد الطواب ، 1992 ، ص152)

وتفسر الطالبة إتفاق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة الأجنبية والعربية في كون أسلوب الإرشاد التعليمي يعمل على تنمية واكتساب عادات ومهارات دراسية ، تمكن أفراد المجموعة من الإستعداد الجيد للامتحان وأدائه بنجاح ، وتحقيق مستوى مرتفع في نتائج الإمتحان . ولما كانت مهارات الامتحان تقع ضمن المجال الدراسي ، فإنه من المنتظر خلال عمليات التدريب والممارسة ، أن تؤثر في بعضها البعض بطريقة مقصودة أو غير مقصودة حيث يؤدي ذلك إلى شكل من أشكال التنمية والتطوير والاكتساب في مكوناتها ، خاصة وأن الأفراد المشاركين في البرنامج كانوا يمارسون بعض النشاطات والتدريبات ، التي تستدعي قيامهم بممارسة السلوك الدراسي .

وبالإضافة إلى ما سبق ، فربما يكون استخدام أفراد المجموعة التجريبية لدليل مهارات الامتحان الذي أعدته الطالبة وزودوا به خلال فترة تطبيق البرنامج ، وأخذهم بما تضمنه من ارشادات وتوجيهات ، هو أحد العوامل الهامة التي أسهمت في تنمية بعض مهارات أخذ الامتحان واكتساب البعض الآخر ، والتي تمكن من الاستعداد الجيد للامتحان ؛ باعتبار نقص الاستعداد الجيد للامتحان من أهم العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان ، ويرتبط ارتباطا موجبا معه ، كما أكدته بعض الدراسات . (محمد حسن ، 1990 ، ص65)

وربما أسهمت الأدلة كذلك في إثراء معرفة أفراد المجموعة بأساليب وطرق الاستعداد الجيد للامتحان وأدائه ؛ بحيث أثرت هذه المعرفة في جعلهم أكثر قدرة على ممارسة عادات إيجابية فعالة واستبعاد العادات السلبية .

وهذه النتائج تدعم الدعوة إلى تصميم برامج تجمع بين فنيات ذات فاعلية كبيرة ونتائج سريعة في علاج مشكلة قلق الامتحان .

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة :

تتعلق الفرضية الخامسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان .

وقد إتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية .

أي أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور خمسة أسابيع) ، حيث ظل أداء أفراد المجموعة

ثابتا ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة ، بل إنخفض قليلا لدى جميع أفراد المجموعة ماعدا خمسة أفراد . ومع أن القياس التتبعي تم إجراءه قبل إمتحان الفصل الأخير بأيام قليلة جدا وعلى الرغم من ذلك ، انخفضت درجات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة .

وتدل هذه النتيجة على فعالية البرنامج الإرشادي واستمرارية أثره في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض البحوث الأجنبية التي تناولت فعالية البرامج الإرشادية منها دراسات كل من : أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ووبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Broy (1976) ، وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك Shenk (1998) . ومع بعض الدراسات والبحوث العربية منها : دراسة هيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) . حيث أكدت هذه الدراسات فاعلية واستمرار أثرالبرامج الإرشادية في تخفيض مستوى قلق الامتحان بعد فترة المتابعة .

وتفسر الطالبة ذلك ربما في كون الطالبة أثناء جلسات البرنامج الإرشادي كانت تحرص على تعليم أفراد المجموعة العادات الصحيحة لتنمية واكتساب المهارات التي تمكنهم من الاستعداد الجيد للامتحان وأدائه بنجاح . كما كانت تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية لتوفير تغذية مرتدة تمكنهم من تعديل عاداتهم . وكانت تشجعهم على الحوار والمناقشة ، وطرح تساؤلاتهم وانشغالاتهم ، وتستمع إليها وتحاول الإجابة عليها بتوضيحها وتفسيرها ، لتمكينهم من اكتساب المهارات التي تزيل وتقلل الخوف والرهبة من الامتحان . وهذا ماتبين من خلال استجابة أفراد المجموعة على بنود استمارة تقييم البرنامج الإرشادي ، حيث شعروا بفائدة البرنامج الإرشادي الذي قدم لهم بعض الخدمات الإرشادية التي تهمهم .

6- تفسير نتائج الفرضية السادسة :

تتعلق الفرضية السادسة بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج .

وقد إتضح من الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا وبالتالي عدم وجود فروق بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده .

أي أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات تحصيل أفراد المجموعة قبل البرنامج وبعده ، ولو أن هناك تحسنا في درجاتهم (بعد البرنامج) .

وتأتي هذه النتيجة مطابقة لما أشار إليه تريو Tryon (1980) بأن : " جميع أساليب علاج مشكلة قلق الامتحان والتي حاولت خفض ردود الأفعال الانفعالية لمواقف الامتحان لها تأثير قليل على الإنجاز الفعلي في الموقف الاختباري " . (سيد الطواب ، 1992 ، ص152)

وهذه النتيجة تخالف نتائج بعض الدراسات منها دراسة سليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) ، ودراسة جريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، التي أكدت فعالية البرامج المستخدمة في تخفيض مستوى القلق وزيادة التحصيل الدراسي في نفس الوقت . كما أن هذه النتيجة تخالف نتائج بعض الدراسات التي تناولت فعالية برامج عن عادات الاستذكار ومهارات الامتحان ، ومن أمثلتها : دراسة ريتا صادق (1986) عن أثر تدريس مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية بالمملكة العربية السعودية . وتكونت عينة البحث من 40 طالبة من طالبات السنة الأولى ومجموعة ضابطة من طالبات السنة الثانية والثالثة والرابعة . وقامت الباحثة بتدريس المقرر الذي تضمن مجموعة من المهارات منها : مكان الاستذكار ، وتنظيم الوقت ، وجدول الاستذكار وأداء الامتحان ... إلخ . وتوصلت إلى أن مقرر مهارات الاستذكار إنعكس على المستوى النهائي لتحصيل الطالبات . ولذلك فهي توصي بضرورة إدماج تدريس مهارات الاستذكار في برامج ودورات إعداد وتأهيل المعلمين ، وضرورة تدعيم الإدارة المدرسية بالامكانيات لتحقيق نجاح مثل هذه المقررات . (ريتا صادق ، 1986 ، ص54)

كما يوصي رمضان عبد الله ، بضرورة وضع مقرر لتدريس مهارات الاستدكار والاستعداد للامتحان لطلاب مراحل التعليم العام ، والاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب . (رمضان عبد الله ، 1987 ، ص285)

وتوصي أيضا ثناء الضبع (1995) ، بضرورة تدريس مهارات الامتحان في المنهج الدراسي والعمل على تطبيق الطلاب لها . (ثناء الضبع ، 1995 ، ص311)

وترجع الطالبة عدم فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ، ربما إلى قصر المدة التي تفصل بين فترة انتهاء تطبيق البرنامج وموعد امتحان الفصل الثاني (الأخير) ، وبالتالي فإن عملية اكتساب المهارات تتطلب فترة من المران والتدريب ، كما أن تنفيذ التوجيهات والإرشادات التي تمكن من التحضير الجيد للامتحان يتطلب تطبيقها منذ بداية السنة الدراسية ، لكي يكون هناك تحضير واستعداد جيد للامتحان .

والجدير بالذكر أن أفراد المجموعة لديهم قصور كبير في مهارات أخذ الامتحان ويفتقدون للكثير من العادات الحسنة ، كما كانوا يؤجلون الاستعداد للامتحان عند اقتراب فترة الامتحانات والذي تبين من خلال نتائج الاستبيان الذي وزع عليهم قبل البرنامج ، كما أنهم شرعوا في تطبيق الإرشادات التي قدمت لهم من خلال البرنامج أثناء فترة تنفيذ البرنامج وبعدها فقط ، ولم يكن ذلك منذ بداية السنة الدراسية .

والملاحظ لدرجات تحصيل أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج أنها كانت متوسطة إلى دون المتوسط ، وهذا يعود إلى التأثيرات التي تتركها مشكلة قلق الامتحان ، بحيث تخلف تحصيل دراسي منخفض ، وهي النتيجة التي أكدتها الكثير من الدراسات ومن أمثلتها دراسة أمينة كاظم (1973) ، وأبو صبحة وكايد عثمان (1974) ، وكمال إبراهيم مرسي (1982) وسويتش Sewitch (1984) ، وكاظم ولي آغا (1988) ، وعبد العزيز الوحش (1991) ، وسيد محمود الطواب (1992) ، وجانيس Janice (1996) ، بحيث توجود علاقة سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي .

وتعد نتائج هذه الدراسات كمؤشرات لوجود مشكلة دراسية يعانيها التلاميذ . وبذلك فإن العمل الإرشادي يمكن أن يوجه إلى مثل هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر . كما أن هذه النتائج تدعم الدعوة إلى تصميم برامج ذات فاعلية في خفض مستوى القلق وتحسين مستوى التحصيل الدراسي في نفس الوقت .

7- تفسير نتائج الفرضية السابعة :

تتعلق الفرضية السابعة بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

وقد إتضح من نتائج الجدول رقم (15) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة للجميع أبعاده الفرعية ؛ أي أنه توجد فروق إرتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، حيث إنخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي مازالت مرتفعة ومساوية للقياس القبلي .

وبالتالي فالتحسن الملحوظ الذي طرأ على المجموعة التجريبية في مستوى قلق الامتحان لا نسطيع أن نرجعه إلا للبرنامج المكثف الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية ، مما يؤكد فعاليته .

وتدل هذه النتيجة على أنه بالرغم من أن البرنامج كان مكثفا واستغرق تطبيقه مدة قصيرة إلا أنه أثبت فاعليته في تخفيض مستوى قلق الامتحان ، في حين حافظت المجموعة الضابطة على نفس مستواها بسبب عدم تعرضا للبرنامج الإرشادي .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الأبحاث والدراسات الأجنبية منها : دراسات كل من : أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ووبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Broy (1976) ، وأوستين وآخرون Austin & Al(1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabh (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك Shenk (1998) ، ومع بعض الدراسات والبحوث العربية منها : دراسة هيفاء أبو غزالة (1978) عن فاعلية فنية التحصين التدريجي وفنية الاسترخاء العضلي ، ودراسة سليمان الريحاني (1981) عن فاعلية الاسترخاء العضلي ، ودراسة فضل عودة (1988) عن أثر مهارة حكمة الامتحان ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) عن فعالية برنامج مصغر عن مهارات الدراسة ومهارات الامتحان . حيث أكدت هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة ، وهذه الفروق تعزى إلى فاعلية البرامج الإرشادية المستخدمة .

وتفسر الطالبة إتفاق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة ، في كون البرنامج الإرشادي يعمل على تنمية واكتساب المهارات المطلوبة للاستعداد المستمر للامتحان وأدائه بنجاح ، والتي من شأنها أن تقلل الخوف والرهبة من الامتحانات ، وتساهم في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية .

كما أن البرنامج الإرشادي استخدم بعض الطرق الإرشادية أثناء تطبيقه ، وهي : إلقاء محاضرة حول مهارة معينة ، ثم مشاهدة شريط فيديو حول نفس المهارة ، ثم ترك المجال للمناقشة الجماعية التي فتحت المجال أمام أفراد المجموعة في طرح تساؤلاتهم ومناقشتها والحصول على إيجابات لها . وقد حرصت الطالبة على استخدام هذه الطرق عند تطبيق البرنامج الإرشادي حتى يمكن تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج .

وربما كان من عوامل نجاح البرنامج أيضا ، حرص الطالبة على الاستماع لكل ما يقوله أفراد المجموعة ، وترك الفرصة لهم للتعبير عن أرائهم وأفكارهم بحرية تامة ، وتحليل كل ما يقولونه ويشعرون به من قلق تجاه الامتحانات ، مما كان له أثر في تقديم الخدمات التوجيهية والوقائية التي ساعدت في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة .

8- تفسير نتائج الفرضية الثامنة :

تتعلق الفرضية الثامنة بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية .

وقد إتضح من نتائج الجدول رقم (16) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية ؛ أي أنه توجد فروق إرتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية ، حيث إنخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي ، مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي مازالت مرتفعة ومساوية للقياس البعدي والقبلي . مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات الأجنبية منها دراسات كل من: أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ووبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) وبرودي Broy (1976) ، وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك Shenk (1998) ، ومع بعض الدراسات والبحوث العربية منها : دراسة هيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) ، ودراسة محمد حامد زهران (1999) ، حيث أكدت هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي .

وتفسر الطالبة ذلك بشعور أفراد المجموعة التجريبية بفائدة البرنامج الإرشادي لهم كما عبروا عنه ، وأنه يقدم بعض الخدمات الإرشادية والتوجيهية التي تهمهم . كما أن الطالبة كانت تستمع لكل ما يطرحونه من أسئلة أثناء الجلسات الإرشادية ، وتقوم بالإجابة وتوضيح بعض الأفكار الغامضة ، بالإضافة إلى التأكيد لهم بضرورة ممارسة التدريبات المحددة لهم والاستمرار في

ممارستها لاكتساب المهارات المطلوبة لأداء الامتحانات بنجاح ، من أجل التغلب على القلق المصاحب لها وتحقيق مستوى مرتفع في نتائجها .

ومما هو جدير بالذكر أن فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الراهن سوف تظهر أفضل في المستقبل القريب في خفض مستوى قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية .

ثالثا : خلاصة البحث :

إن من أهداف إجراء هذا البحث هو علاج بعض المشكلات الدراسية التي تعاني منها التلميذات بالمدارس ، ألا وهي قلق الامتحان . وذلك بتجريب برنامج إرشادي ، ومعرفة فعاليته في تخفيض مستوى قلق الامتحان ، ومن ثم فعاليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي . باعتبار مستوى القلق يزداد أكثر في هذه المرحلة ، بسبب تعرضهن المستمر لمواقف التقويم ، التي تقرر وتحدد مصيرهن ، كإمتحان الانتقال إلى الجامعة على سبيل المثال .

وقد أسفرت نتائج البحث الحالي على تحقيق جميع الفرضيات ماعدا فرضية واحدة (الفرضية السادسة) ، حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان ، وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي . ولو أن هذه الزيادة لم ترتقي لمستوى الدلالة . وبالتالي فقد تحققت الفرضية العامة إلا جزء منها فقط .

وتتفق نتائج هذا البحث – بشكل عام – مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية والعربية ومنها دراسات كل من : أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971) ، ووبيجز وفيلتون Biggs & Felton (1976) ، وبرودي Broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978) ، وسليمان الريحاني (1981) ، وفضل عودة (1988) وأوستين وآخرون Austin & Al (1995) ، ونيسياس Nisaise (1995) ، وساب Saap (1996) ، وسود وبرابها Sud & Brabha (1996) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، وشنيك Shenk (1998) ودراسة محمد حامد زهران (1999) .

وتختلف هذه النتائج فيما يخص فعالية البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان وزيادة التحصيل الدراسي في نفس الوقت ، مع بعض الدراسات منها : دراسة سليمان الريحاني (1981) وفضل عودة (1988) ، وجريفين وجريفين Griffin & Griffin (1997) ، ولو أن هناك تحسنا بسيطا في مستوى التحصيل بالنسبة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية . وهذا التحس ربما يعود إلى تأثير بعض العوامل كقصر الفصل الثاني (الأخير) مقارنة بالفصل الأول وبالتالي تقلص

حجم الدروس التي سوف تمتحن فيها التلميذات ، كذلك حدوث بعض الاضطرابات (إضراب الأساتذة) في الفصل الأول ، أثرت على مستوى التحصيل قبل تطبيق البرنامج. بالإضافة إلى شعور التلميذات بتهديد الرسوب خاصة وأن عدد الامتحانات الفصلية للسنة الحالية تقلص إلى امتحانين بدل من ثلاث امتحانات . وهذا من المؤكد أن يجعلهن يضاعفن من جهدهن لتحسين مستوى تحصيلهن لكي يضمن فرصة النجاح والانتقال .

وترجع الطالبة فشل البرنامج المستخدم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ربما إلى قصر المدة التي تفصل بين نهاية تطبيق البرنامج الإرشادي وامتحان الفصل الثاني (الأخير) كما أن هذا البرنامج يتضمن مجموعة من الإرشادات والتوجيهات التي يتطلب تطبيقها منذ بداية السنة الدراسة ، لسد جميع الثغرات ، واستدراك جميع النقائص ، والاستعداد المبكر للامتحان .

وفي محاولة الطالبة التعرف على الدراسات التي تناولت فعالية البرامج الإرشادية في علاج مشكلة قلق الامتحان في بلادنا فإنها قامت بمراجعة التراث السيكولوجي ولم تعثر على أية دراسة في مجال أثر البرامج الإرشادية على قلق الامتحان (في حدود إطلاعها) . وهذا يرجع إلى أن الاهتمام بهذا النوع من الدراسات ما زال في بدايته ، ويحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أساليب وفنيات متنوعة ، توضح فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة .

وتخلص النتائج إلى أهمية البرنامج الإرشادي الحالي في علاج مشكلة قلق الامتحان لدى التلميذات ، وتأمل الطالبة أن تدعم نتائج هذا البحث مختلف الدراسات الرامية إلى علاج المشكلات الدراسية بشكل عام في بلادنا ، وتكون بداية لدراسات أخرى مستقبلية تسير نحوى نفس الهدف .

ثالثا : توصيات البحث :

خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها ، وهي كما يلي :

1 – ضرورة إنشاء وظيفة (المرشد النفسي) ، وتعيين مرشدين نفسيين مدرسيين ، والاهتمام بإعدادهم لتقديم خدمات الإرشاد وتحقيق الكفاءة المطلوبة .

2 – تعميم تعيين المرشدين النفسيين المدرسيين في جميع المدارس ، ودعم دورهم في تقديم الخدمات ، وتزويدهم بالأساليب المناسبة من اختبارات ومقاييس وغيرها .

3 – تخصيص حجرات خاصة بالمدارس مجهزة بالوسائل المتعددة ، حتى يمكن استخدامها في تنفيذ برامج الإرشاد النفسي .

4 – ضرورة إنشاء إدارة مركزية للإرشاد النفسي في وزارة التربية والتعليم لدعم الخدمات النفسية والإرشادية في المدارس في المراحل التعليمية المختلفة .

5 – أن تضع المؤسسات التربوية نتائج البحث الحالي موضع الاعتبار متخذة كافة الإجراءات التي من شأنها يمكن تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ .

6 – الاهتمام بالبرامج الإرشادية ، واعتبارها جزءا لايتجزأ من البرامج التعليمية لمواجهة المشكلات الدراسية ، وتحقيق الأمن النفسي والاطمئنان .

7 – التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في برامج التدخل الإرشادي بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة .

8 – الاهتمام بالبرامج الإرشادية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة ، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها .

9 – تعميم البرامج الإرشادية لتقديم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجة ، بهدف وقاية وعلاج التلاميذ من المشكلات الدراسية على أن يقوم بها المتخصون في مجال الإرشاد النفسي .

10 – الاهتمام بالبرامج الإرشادية الجماعية المصغرة لفائدتها في علاج المشكلات الدراسية .

11 – إعداد برامج إرشادية جماعية مصغرة قائمة على أساس الحاجات الإرشادية للتلاميذ يسهم فيها المتخصون في علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية .

12 – دمج برامج الإرشاد النفسي في المناهج الدراسية ، لمواجهة المشكلات الدراسية ، تنمويا ووقائيا ، وعلاجيا .

13 – إعداد برامج إرشادية تستخدم فنيات ذات فاعلية في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة قلق الامتحان بصفة خاصة .

14 – تضمين الفنيات الإرادية الحديثة في البرامج الإرشادية لعلاج قلق الامتحان .

15 – الاكتشاف المبكر والتدخل الإرشادي المبكر للحالات التي تشير إلى وجود مشكلات دراسية في مراحلها الأولى ، لتقديم المساعدة الإرشادية في الوقت المناسب .

16 – العمل على إتخاذ مؤشرات أخرى للتقييم إلى جانب النقطة ، لتخفيف ضغط الامتحان وتقليل التهديد الذي يشعر به التلاميذ .

17 – ضرورة العمل على تزويد تلاميذ المرحلة الثانوية بأدلة ترشدهم إلى: كيفية استثمار الوقت ، وتخطيطه ، والاستعداد للامتحان ، وإتباع أساليب فعالة في التعامل معه .

18 – إستخدام أساليب تقويم أكثر فاعلية مما هو متبع حاليا وتخفيف الرهبة والاضطراب المصاحبين للامتحان .

19 – الاهتمام بتدريس مهارات الامتحان في المناهج الدراسية ، والعمل على تطبيق التلاميذ لهذه المهارات في دراستهم وفي أدائهم للامتحانات .

20 – إجراء متابعة للتأكد من بقاء أثر برامج الإرشاد والتدريب مع الوقت ، وتطبيق المهارات المكتسبة في الحياة العملية .

21 – إعداد برامج إرشادية للوالدين للمساعدة في تقليص قلق الامتحان لدى أبنائهم في هذه المرحلة التعليمية .

22 – العمل على أن يكون للإعلام – من خلال البرامج التعليمية – دور في ترشيد قلق الامتحان .

رابعا : بحوث ودراسات مقترحة :

تقدم الطالبة فيما يلي بعض البحوث المقترحة :

1 – دراسات مقارنة بين فنيات الإرشاد السلوكي والإرشاد المعرفي لعلاج مشكلة قلق الامتحان.

2 – دراسة أثر الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل الأفكار اللاعقلانية عن الامتحانات لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية .

3 – دراسة مقارنة للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية في استجاباتهم للبرامج الإرشادية المستخدمة لعلاج قلق الامتحان .

4 – دراسة برامج مهارات الامتحان في علاج قلق الامتحان لدى عينات من المرحلة الإبتدائية والإكمالية والجامعية .

5 – إعداد برامج تجمع بين عادات الاستذكار ومهارات الامتحان وبعض فنيات الإرشاد السلوكي والمعرفي لدراسة فعاليتها في علاج المشكلات الدراسية بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة .

6 – إعداد برامج إرشادية على أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد قلق الامتحان .

7 – دراسة عن فاعلية الإرشاد السولكي المعرفي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ .

8 – دراسة عن أثر الإرشاد النفسي الديني في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ .

9 – دراسة عن فاعلية الإرشاد الأسري في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ .

10 – دراسة عن أثر الإرشاد النفسي التدعيمي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ .

11 – دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إدارة البرامج الإرشادية .

12 – دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية .

المراجع

قائمة المراجــع

المراجع العربيـة :

01- إجلال محمد سري (2000) : **علم النفس العلاجي** ، ط 2 ، القاهرة ، عالم الكتب .

02 - أرنولد لازروس (2002) : **العلاج النفسي الشامل الحديث الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر** ، (ترجمة) محمد حمدي الحجار ، ط1 ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

03 - آرون بيك (2000) : **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية** ، (ترجمة) عادل مصطفى ، و(مراجعة) غسان يعقوب ، ط1 ، بيروت ، دار النهضة العربية .

04 - إزاك م ماركس (1998) : **التعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته** ، (ترجمة) محمد عثمان نجاتي ، القاهرة ، دار الشروق .

05 - أشرف محمد عبد الغني شربت ومحمد السيد حلاوة (2003) : **الصحة النفسية بين النظرية والتطبيق** ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

06 - أيمن أبوالروس (بدون سنة) ، **رسالة إلى كل طالب : أنت قادر على النجاح والتفوق إذا عرفت كيف تذاكر ؟** ، الجزائر ، مكتبة رحاب .

07 - إيهاب الببلاوي وأشرف محمد عبد الحميد (2002) : **الإرشاد النفسي المدرسي (إستراتجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي)** ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

08 - بشير عبد الرحيم الكلوب (بدون سنة) : **الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها وطرق استخدامها** ، عمان ، دارالمحتسب .

09 - جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم (1996) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

10 – جاك سي استيورت (1996) : **إرشاد الأباء ذوي الأطفال غير العاديين** ، (ترجمة) عبد الصمد قائد الأغبري وفريدة عبد الوهاب آل مشرف ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، النشر العلمي والمطابع .

11 – جورج براون (1998) : **التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس** ، (ترجمة) محمد رضا البغدادي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

12 – حامد زهران (1997) : **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، ط3 ، القاهرة ، عالم الكتب

13 – ـ (1998) : **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط3 ، القاهرة ، عالم الكتب .

14– ـ (2003) : **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي** ، ط1 ، القاهرة عالم الكتب .

15 – حسنين الكامل (1984) : **إختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية (كراسة تعليمات)** القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

16 – حنان عبد الحميد العناني (2000) : **الصحة النفسية** ، ط1 ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

17 – دحام الكيال (1990) : **علاقة القلق بالترتيب الذهني (بحث تجريبي)** ، ط1 ، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

18 – رشاد عبد العزيز موسى ومحمد يوسف محمد محمود (2000) : **العلاج الديني للأمراض النفسية وأثر الدعاء كأسلوب إرشادي نفسي في تخفيف بعض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من طالبات الجامعة الملتزمات وغير الملتزمات دينيا** ، ط1 ، القاهرة الفاروق الحديثة للطباعة والنشر .

19 – رمضان محمد القذافي (1992) : **التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط1 ، طرابلس ، دار الرواد .

20 – سناء محمد سليمان (1990) : **عادات الاستذكار ومهاراته السليمة** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

21– سهام درويش أبو عطية (1997) : **مبادئ الإرشاد النفسي** ، ط1 ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

22– سهام سيروب كندريان وبهاء الدين عبد الله (1980) : **تقويم الإرشاد التربوي في بعض كليات جامعة بغداد** ، بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد .

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

24 – سيد عبد العال (1983) : **إختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لجون رافن ، دراسة تقويمية نقدية للإختبار، القوائم (أ ، ب ، جـ ، د ، هـ) ، الصورة المعدلة (1958)** .

25 – صالح بن حمد العساف (1995) : **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ، ط1 الرياض ، مكتبة العبيكان .

26 – صالح بن عبد الله أبو عباة وعبد المجيد بن طاش نيازي (2001) : **الإرشاد النفسي والإجتماعي** ، ط1 ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

27 – صباح باقر وآخرن (1976) : **المشكلات الإرشادية** ، بغداد ، مطبعة دار السلام .

28 – صموئيل أزيبا وويروس والشن (1992) : **إستراتيجيات الإرشاد النفسي لتعديل السلوك الإنساني** ، (ترجمة) عباس محمود عوض ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

29 – عايدة عبد الله أبو صايمة (1995) : **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي)** ، ط1 ، الأردن ، المركز العربي للخدمات الطلابية .

30 – عباس الشوربجي وعفاف عبد الفادي دانيال (2001) : **العلوم السلوكية** ، ط1 ، الجيزة مكتبة النهضة المصرية .

31 – عبد الحفيظ مقدم (1993) : **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي** ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية .

32 – عبد الحميد شاذلي (1999) : **الصحة النفسية وسيكولوجة الشخصية** ، الإسكندرية المكتب العلمي للنشر والتوزيع .

33 – عبد الحميد عطية وسلمى محمود جمعة (2001) : **العمل مع الجماعات الدراسية والعمليات** ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

34 – عبد الحميد مرسي (1976) : **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني** ، ط1 القاهرة ، مكتبة الخانجي .

35 – عبد الرحمان عيسوي (1984) : **العلاج النفسي** ، بيروت ، دار النهضة العربية .

36 – ـــ (1997) : **العلاج السلوكي** ، بيروت ، دار الراتب الجامعية .

37 – عبد الستار إبراهيم (1994) : **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث (أساليبه وميادين تطبيقه)** ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع .

38 – عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر (1998) : **علم النفس الإكلنيكي (مناخ التشخيص والعلاج النفسي)** ، ط 2 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

39 – عبد العالي الجسماني (1994) : **علم النفس وتطبيقاته الإجتماعية والتربوية** ، بيروت ط1 ، الدار المعرفية للعلوم .

40 – عبد المطلب أمين القريطي (1998) : **في الصحة النفسية** ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

41 – علي عبد العزيز موسى (ب س) ، (تحرير) : **سيكولوجية الفروق بين الجنسين** القاهرة ، مختار للنشر والتوزيع .

42 – فؤاد البهي السيد (1979) : **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ، القاهرة دار الفكر العربي .

43 – فادية عمر الجولاني (1999) : **تشخيص وعلاج المشكلات الإجتماعية والنفسية** مصر ، مكتبة مطبعة الإشعاع الفنية .

44 – فاروق الروسان (2000) : **تعديل وبناء السلوك الإنساني** ، ط1 ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

45 – فرد بير سفال وهنري إليجتون (1997) : **المرشد في التقنيات التربوية** ، (ترجمة) عبد العزيز العقيلي ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، النشر العلمي والمطابع .

46 – فيصل محمد خيرالزراد (1988) : **علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية** ط 2 ، بيروت ، دار العلم للملايين .

47 – كامل محمد عويضة (1996) : **مشكلات الطفل** ، ط1 ، بيروت ، دار الكتب العلمية .

48 – كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم (1999) : **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي** ، ط1 ، عمان دار صفاء للنشر والتوزيع .

49 – كاميليا عبد الفتاح (1998) : **سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال** ، القاهرة ، دار الطباعة للنشر والتوزيع .

50 – كريمة بلغيث وآخرون (1996) : **دراسة مستوفية عن الدورة الثالثة لحملة التحضير النفسي لشهادة لبكالوريا** ، تبسة (الجزائر) ، مركز إعلام وتنشيط الشباب .

51 – كليفورد مورجان وجون ديز (1985) : **كيف تذاكر : الأسس العلمية للاستذكار** (ترجمة) محمد العيسوي ، ط 1 ، الكويت ، مؤسسة الكتاب الحديث ، الجزء الأول

52 – محمد أحمد إبراهيم سعفان (2003) : **دليل إرشادي لتحسين الاستذكار (لطلاب الجامعة خاصة)** ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .

53 – محمد أحمد النابلسي (1991) : **مبادئ العلاج النفسي ومدارسه** ، بيروت ، دار النهضة العربية .

54 – محمد أيوب شحيمي (1994) : **دور علم النفس في الحياة المدرسية** ، ط 1 ، بيروت دار الفكر اللبناني .

55 – محمد حامد زهران (2000) : **الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية** ، ط1 القاهرة ، عالم الكتب .

56 – محمد حسن العمايرة (2002) : **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها – أسبابها – علاجها** ، ط2 ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

57 – محمد راشد ديماس (1999) : **أسرار التفوق الدراسي** ، ط 1 ، بيروت ، دار إبن حزم.

58 – محمد سيد فهمي (1998) : **التحليل في طريقة العمل مع الجماعات** ، الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث .

59– محمد قاري عادل السيد (1998) : **التوجيه والإرشاد الطلابي مع تطبيقات من المملكة العربية السعودية** ، الطائف ، المؤلف .

60 – محمد مياسا (1997) : **الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقاية وعلاجا** ط1 ، بيروت ، دار الجيل .

61 – محي محمد مسعد (2000) : **كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات** ، ط2 الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث .

62 – مدحت عبد الحميد أبوزيد (2002) : **العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية (بروتوكولات تحليلية وسلوكية ولعبية)** ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، الجزء الثاني .

63 – مصطفى حسن أحمد (1996) : **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين** ، ط1 بيروت ، الأمل للطباعة والنشر .

64 – معتز سيد عبد الله (1997) ، (تحرير) : **بحوث في علم النفس الاجتماعي** ، القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

65 – مواهب إبراهيم عياد (1998) : **إرشاد الطفل وتوجيهه في سنواته الأولى** ، الإسكندرية المعارف .

66 – وليم هـ . فريد مان (1997) : **ممارسة العلاج الجمعي** ، (ترجمة) ناصر بن إبراهيم المحارب ، السعودية ، النشر العلمي والمطابع .

الدوريـات :

67– إبراهيم القيروتي ووائل مسعود (1999) : **القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا** ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة ، ص ص 09–26 .

68 – إبراهيم محمد يعقوب (1995) : **التنبؤ بقلق الرياضات لدى الأطفال من متغيرات نفسية أخرى** ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 22 ، العدد6 ص ص3243–3268 .

69 – أحمد خيري حافظ ومجدي حسن محمود (1989) : **أثر العلاج النفسي الجماعي في تخفيض القلق والسلوك العدواني وازدياد الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية (دراسة تجريبية)** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد 10 ص ص40–45 .

70 – أحمد سليمان عودة (1988) : **أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات** ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية بعمان ، المجلد 15 ، العدد1 ، ص ص68–80

71– أسماء عبد الله محمد العطية (2001) : **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر** ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإراد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد 14 ، السنة التاسعة ص ص189–194 .

72 – إسماعيل إبراهيم محمد بدر (1993) : **مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 6 ، ص ص08–18.

73 – إسماعيل دياب (1989) : **إستخدام الحاسب الآلي في تطوير بعض جوانب الإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة (دراسة تطبيقية في كلية التربية بالمدينة المنورة)** مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، العدد 18 ، ص ص178–202 .

74 – أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم محمد بدر (2001) : **فعالية استراتجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة** ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد 14 ، السنة التاسعة ، ص ص01–45 .

75 – أمثال هادي الحويلية وأحمد محمد عبد الخالق (2002) : **مدى فاعلية تمرينات الاسترخاء العضلي في تخفيف القلق لدى طالبات الثانويات الكويتات** ، مجلة دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية بالقاهرة ، المجلد 12 ، العدد 2 ، ص ص273–293 .

76 – السعيد مغازي وأحمد سعد محمد (1997) : **الدور المقترح للمرشد الأكاديمي في العمل مع الطلاب** : دراسة من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية ، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي جامعة الأزهر بغزة ، العدد 10 ، ص ص179–211 .

77 – الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان وعبدالله سليمان إبراهيم (1990) : **علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والإتجاه العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية** ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد 12 ، ص ص213–261 .

78 – باسم نزهت السامرائي وشوكت ذياب الهيازعي (1986) : **قياس العادات الدراسية لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتحصيل العلمي المجلة العربية للبحوث التربوية** ، المجلد 6 ، العدد 1 ، ص ص115–131 .

79 – توفيق زكرياء أحمد (1989) : **دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى طلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة العدد10 ، ص ص77–87 .

80 – ثناء يوسف الضبع (1995) : **دراسة مقارنة لمهارات الاستذكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسيا** ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة ، جامعة عين شمس ، الجزء1 ، (ديسمبر1995) ص ص263–318 .

81– حامد زهران (1994) : **التوجيه والإرشاد النفسي (نظرة شاملة)** ، مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس ، العدد2 ، ص ص297–348 .

82 – راشد علي السهل وحسن الموسوي (1994) : **الرضى الوظيفي عند المرشد التربوي (النفسي) في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت** ، المؤتمر الدولي الأول ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ديسمبر1994) ، ص ص391–421 .

83 – رمضان صالح رمضان عبد الله (1987) : **بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية** ، مجلة دراسات تربوية رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، العدد 7 ، ص ص274–290 .

84 – ريتا كولوما صادق (1986) : **دراسة أثر مقرر مهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية** ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 1 ، العدد 4 ، الجزء 4 ، ص ص36–62 .

85– زكرياء توفيق أحمد (1986) : **دراسة قلق الإمتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، الكتاب السنوي في علم النفس المنعقد في (26–28) أفريل ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد5 ، ص ص150–164 .

86 – سميحة عبد الفتاح إسماعيل (1994) : **أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد 9 ، ص ص49–70.

87 – سناء محمد سليمان (1989) : **دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الإبتدائية** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد11 ، السنة الثالثة ، ص ص25–40 .

88 – سهير كامل أحمد (1991) : **قلق الشباب (دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي)** ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، العدد1 الجزء3 ص ص387–414 .

89 – سيد محمود الطواب (1992) : **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين** ، مجلة العلوم الاجتماعة ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 20 ، العدد4/3 ، خريف / شتاء ، ص ص149–183 .

90 – طارق محمود رمزي رؤوف (1988) : **الوسائل وأدوات القياس التي يستخدمها المرشد النفسي والموجه التربوي في التعلم الجامعي** ، مجلة آداب المستنصرية ، بغداد العدد 16 ، ص ص591–633 .

91 – عبد العزيز النغيمشي (1991) : **الإرشاد النفسي : خطواته وكيفيته (نموذج إسلامي)** مجلة جامعة الإمام بن سعود الإسلامية ، السعودية ، العدد 4 ، ص ص463–514 .

92 – عبد الكريم سليمان (1997) : **لمحة عن التوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية** ، المؤتمر الدولي الرابع ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ديسمبر 1997) ، ص ص1163–1196 .

93 – عبد الله بن طه الصافي (2002) : **الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الإختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي مجلة العلوم الإجتماعية** ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 30 ، العدد1 ص ص69–96 .

94 – عبد الله بن طه الصافي وأشرف أحمد عبد القادر (1994) : **العوامل المرتبطة بعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة بين المتفوقين وغيرالتفوقين دراسيا** ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 18 ، الجزء 1 ، ص ص134–176 .

95 – علاء الدين كفافي وآخرون (1990) : **بناء مقياس القلق الرياضي** ، مجلة حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد7 ، السنة السابعة ، ص ص573–635 .

96 – علي محمد شعيب (1987) : **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة** ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 ، الجزء 8 ، ص ص297–320 .

97 – كاظم ولي آغا (1988) : **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة)** ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية ، المجلد 4 ، العدد14 ، الجزء1 ص ص 09–37 .

98 – كمال إبراهيم مرسي (1982) : **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية مجلة دراسات** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، المجلد4 ص ص159–175.

99 – ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي (1987) : **مقياس الإتجاه نحوى الاختبارات (قلق الاختبارات)** " **معايير ودراسات ارتباطية** " ، مجلة رسالة الخليج العربي كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، العدد 22 ، السنة السابعة ص ص171–196 .

100 – محمد أحمد إبراهيم سعفان (1997) : **فعالية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة** ، المؤتمر الدولي الرابع ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ديسمبر1997) ، ص ص251–294 .

101 – محمد بن عبد المحسن التويجري (2001) : **إتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشدين الطلابيين في المدرسة السعودية** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 59 ، ص ص34–69 .

102 – محمد بيومي علي حسن (1990) : **إنخفاض المستوى الدراسي لبعض طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة ودور الخدمات الإرشادية في علاجه** ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، العدد 26 ، ص ص47–102 .

103 – محمد عبد الظاهر الطيب (1988) : **دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا** ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 6 ، ص ص11–19 .

104 – محمد نعيم شريف (1995) : **دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة** ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 5 ، العدد1 ص ص141–153 .

105 – مصطفى محمد الصفطي (1995) : **قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسات عبر ثقافية)** ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية المجلد 5 ، العدد1 ، ص ص71–103 .

106 – مغاوري عبد الحميد مرزوق (1991) : **الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار** ، مجلة التربية المعاصرة ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة الثامنة ص ص93–102 .

107 – منى حسن السيد بدوي (2001) : **أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 11 ، العدد 29 ص ص151–200 .

108 – مهدي مهدي العجمي (1990) : **عادات وطرق المذاكرة التي يتبعها طلبة وطالبات الصف الرابع متوسط بدولة الكويت** ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحدثية بالقاهرة العدد 26 ، ص ص237–281 .

109 – هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر (1999) : **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين** ، المؤتمر الدولي للمسنين ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (ماي1999) ، ص ص67–130 .

110 – هناء عبد الوهاب حسن (1998) : **برنامج إرشادي لتعليم بعض مسابقات الميدان والمضمار للمعاقن حركيا (شلل نصفي)** ، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس ، المجلد 2 ، ص ص887–924 .

الرسائل الجامعية :

111 – أميمة محمد عبد الفتاح عفيفي (1991) : **برنامج مقترح في الإرشاد النفسي لأطفال الرياض المنعزلين اجتماعيا** ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

112 – أنيسة عبده مجاهد دوكم (1996) : **أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

113 – حمدان علي حمدان نصر (1990) : **تطور مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

114 – زهية خطار (2001) : **التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجة ضغط البكالوريا** ، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر .

115 – عبد الكريم قريشي (1988) : **علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية الجزائرية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الأداب جامعة عين شمس .

116 – محمد عيسى (2001) : **العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)** ، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر .

117 – محمود إبراهيم عبد العزيز فرج (1998) : **أثر الإرشاد النفسي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

118 – مدحت الطاف عباس أبو العلا (1990) : **دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الإبتدائية بإستخدام الرسم** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية البنات جامعة عين شمس .

119 – نسيمة حداد (2001) : **علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح بامتحان البكالوريا** مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر .

120 – وردة بلحسيني (2002) : **علاقة الرضى عن التوجيه بالإحباط (دراسة مقارنة على الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا)** ، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة ورقلة .

المراجع الأجنبية :

Books :

121 - Acres , D. (1995) : **How to pass exams without anxiety ,** Fourth edition, How to books , The cromwith with press , Broughthon gifford .

122 - Mireille , C. & Jeanne , M .(1985): **Pédagogie et psychanalyse,** Jean claud filloux , Paris .

PERIODECALS :

123 - Dudley , B .C . (1986) : **comparison of study habits and academically unsuccessful.** American Indian students in higher education D . A . I , 46 (10), pp29-35 .

124 - Hembree , R . (1988) : **Correlates causes effects and treatment of test anxiety** , Review of educational research , 58 (1) , pp 47-77.

125 - Horn , J. & Dollinger, S. (1989) : **Effects of test anxiety tests and sleep on children' s performance** . Journal of school psychologe, 27, pp 282-373 .

126 - Janice, W.E.(1996) : **Gender- related worry and emotionality test anxiety for high achieving students** , Psyckology in the school, 33 (2) , pp 156-162 .

127- Saap, M.(1996) : **Three treatments for reducing the worry and emotionality components of test anxiety with undergraduate and graduate college students**, Journal of college students development, 37 (1) , pp 79-87.

128 - Srivastava , S.N , & Al . (1980) : **Examination anxiety and academic achievement as a function in socio-economy** , Status psychological studies , 25 (2) , pp 108-112 .
129 - Willing , A , & Al . (1983) : **Socio-cultural and educational correlates of success failure attributions and evaluation anxiety in school setting for black hispanic and anglo children** , American educational research journal , 20 (3) , pp 385-410 .
130 - Wittmaier , B .C. (1972) : **Test anxiety and study habits** , journal of educational research , 65 (8) , pp 352-354 .

المراجع الالكترونية :

المراجع الإلكترونية العربية :

131- جوزيف ليندزبرجر : **الاستعداد للامتحان** (ترجمة) علي الأحمد ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 2003 /06/24 http: // www.iss.stthomas.edu / study guide

132- سلامة راشد النعيمي : **القواعد العامة للمذاكرة السليمة** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 2003/06/24 http: // www. Muzeera.net / social.studying.htm

133- عبد الله عبد لله : **كيف تتخلص من خوف وقلق الامتحان** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 132003/06/24 http: // www.bfr.net / hism / testpan . shtml .

134- علي بن هشبول الشهري وإبراهيم بن سالم الصيخان : **امتحانات بلا قلق** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 2003/06/24 . http: // www.ec18. net / sotor / sotor3 . htm .

135- **كيف تذاكر وتتفوق** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 2003/06/24 http: // www.schools-in egypt.com / student.corner / home study.asp .

136 - محمد يوسف أبو ملوح : **كيف نخفف من قلق الامتحان** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في 2003/06/24 http : //www.angelfire.com/ mn /almoalem/imtihan.htm

137- وزارة التربية الوطنية : **دليل النجاح** ، مستخرج من شبكة الأنترنت في2002/02/26 http: // www. Moe.edu.kw/success.guid/success.htm

المراجع الإلكترونية الأجنبية :

138 - Cassady, J.C, (2001) : **The stability of undergraduate students cognitive test anxiety levels** , Practical assessment research & Evaluation, 7(20).

Retrieved 24/06/2003 from http : // Edresearch . org / pare / getvn . asp .

139 - Ju hyun , Lee , (1999) : **Test anxiety and working memory** , journal of experimental education , 67 (3) .
retrieved 24/06/2003 from http : // www Questia . com / pm . qst

140 - Timothy R. H & Donna L. M . (1992) : **Coping with test anxiety** , College teaching , 40 (4) .
Retrieved 24/06/2003 from http : // www. Questia.com /pm . qst

الملاحـــق

ملحق (01)

(محتوى البرنامج الإرشادي)

جدول رقم(17) يوضح خطة البرنامج الإرشادي

"مهارات الامتحان"

* ينفذ البرنامج بواقع جلستين في الأسبوع * **مدة الجلسة** : 90 – 120 دقيقة
* **الأسلوب المتبع** : أ – المحاضرة ، ب – مشاهدة شريط فيديو، ج– مناقشة جماعية للمادة
* **المدة التي يستغرقها البرنامج** : أربعة أسابيع (شهر)

الجلسات	محتـــوىالجلســـات	الزمـن
الأولى	**تقـديم البرنـامج** – تعارف وبناء الألفة . – التعرف على البرنامج . – التعاقد . – تقديم لمهارات الإمتحان في المحاضرة وشريط فيديو	90 دقيقة

	والمناقشة الجماعية	
الثانية	**التخطيـط** – تنمية الدافعية للمذاكرة . – مهارة التخطيط للمذاكرة .	120 دقيقة
الثالثة	**التنــظيم** – مهارة التنظيم وتشمل : • تنظيم وقت المراجعة . • تنظيم جدول المذاكرة . • تنظيم مكان المذاكرة .	120 دقيقة
	المراجعـة – مهارة المراجعة : وتشمل : • جدول المراجعة . • طريقة المراجعة .	120 دقيقة
الخامسة	**الاستعداد للامتحـان** – مهارة الاستعداد للامتحان : وتشمل : • التدرب على الامتحان . • اليوم السابق للامتحان . • ليلة الامتحان . • صباح يوم الامتحان .	120 دقيقة
السادسة	**أداء الامتحـان والإجابـة** – مهارة أداء الامتحان . – مهارة الإجابة : وتشمل : • قراءة الأسئلة . • توزيع الوقت . • طريقة الإجابة . • مراجعة الإجابة .	120 دقيقة
	ترشيـد القلـق	

السابعة	– مابعد الامتحان . – ترشيد قلق الامتحان .	120 دقيقة
الثامنة	**القياس البعدي والإنهاء** – تقييم البرنامج (توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي). – توزيع مقياس قلق الامتحان . – الإنهاء .	120 دقيقة

التصورالهيكلي للبرنامج

الأساس العلمي للبرنامج : الإرشاد التعليمي .

هدف البرنامج العام : تخفيف حدة قلق الامتحان باعتباره من أهم الاضطرابات التي تخفض من مستوى التحصيل الدراسي ، عن طريق تنمية بعض مهارات أخذ الامتحان واكتسابها

طبيعة البرنامج : إرشاد جماعي مصغر .

حجم الجلسات الإرشادية : 08 جلسات .

طبيعة الجلسات : مغلقة .

مدة الجلسة : تتراوح ما بين (90 – 120) دقيقة وفقا لطبيعة محتوى الجلسة الإرشادية .

تكرار الجلسات : جلستان في الأسبوع .

قيادة الجلسة : الطالبة .

المعاونون : لايوجد .

حجم الجماعة وطبيعتها : جماعتان (تجريبية وضابطة)

المدة الكافية لتنفيذ البرنامج : أربعة أسابيع .

تاريخ البرنامج : السنة الدراسية : 2004/2003

من : 2004/03/20 إلى 2004 /04/23

مكان تنفيذ البرنامج : حجرة دراسية بمؤسسة ثانوية .

مصدر البرنامج : تم إعداد البرنامج الإرشادي إنطلاقا من برنامج محمد حامد زهران الذي أعده في كتابه : الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية .

ولقد قامت الطالبة بإدخال بعض التعديلات والإضافات عليه ، وهى موضحة في الفصل الرابع .

الجلسة الأولى : وموضوعها : التعارف وبناء الألفة

الهدف :

تهدف هذه الجلسة إلى إحداث نوع من التعارف مع الأعضاء المشاركين في البرنامج وتحقيق الألفة بينهم ، وإعطائهم فكرة مبسطة عن البرنامج والهدف منه ، وتعريفهم بالقواعد والاعتبارات التي ينبغي أن يلتزموا بها ، وهي موضحة في وثيقة عقد الإرشاد الجمعي .

شكل الجلسة

الزمن بالدقيقة	المحتــوى
05	ترحيب
15	التعارف وبناء الألفة

15	شرح البرنامج وأهدافه والأسلوب المتبع في الجلسات وخطة سير العمل في كل جلسة
05	شحذ الدافعية
10	التعاقد
30	تقديم لمهارات الامتحان في المحاضرة وشريط الفيديو، ونظام المناقشة الجماعية
10	مناقشة جماعية
90 دقيقة	

الترحيب : تقوم الطالبة بالترحيب بأعضاء الجماعة بعبارات مستبشرة ، ومتفائلة وتحييهم على صدق استجاباتهم على الأدوات المستخدمة ، والتي طبقت عليهم قبل البرنامج . بالإضافة إلى استجابتهم وحضورهم للمشاركة في البرنامج الإرشادي بناء على الميعاد الذي سبق تحديده .

التعارف والألفة : تحاول الطالبة أن تخلق جوا من الألفة والانسجام والإتفاق بين أفراد الجماعة ، وتبدد الشعور بالغربة والحياء والخوف والقلق المتعلق بالتواجد مع أفراد غرباء في حجرة . وتبدأ بتعريف نفسها للجماعة ثم التعرف إلى كل منهم ، وذلك من خلال عبارات مطمئنة بإسمها . وتبدأ في إدارة الحوار حيث يتحدث كل فرد عن نفسه ، وكيف يقضي أوقات فراغه ؟ وما الذي يهدف إليه الآن من خلال هذا البرنامج ؟ وهل لديه الدافعية الكافية للقيام بالمهمة ؟ وما الصعاب التي تواجهه ؟ وما توقعاته ؟. وتحرص الطالبة على أن يدار هذا الحوار الفردي الجماعي في جو يبعد عن الاستجواب تماما ، فالأمر يتوقف الآن عن مجرد زيادة التعارف والألفة والمودة بين أفراد الجماعة .

شرح البرنامج وأهدافه والأسلوب المتبع في الجلسات وخطة سيرالعمل في كل جلسة :

أعزائي التلاميذ ...

يهدف البرنامج الحالي إلى تحقيق الهدف العام ، والأهداف الجزئية التالية :

الهدف العام : تنمية بعض مهارات أخذ الامتحان لترشيد وخفض القلق المصاحب للامتحانات باستخدام بعض أساليب الإرشاد النفسي (المحاضرة وشريط فيديو ، والمناقشة الجماعية) .

الأهداف الجزئيـة : يتم تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية التالية :

الأهداف المعرفيـة :

- معرفة مهارات الامتحان .
- إستنتاج أهمية مهارات الامتحان .
- إستنتاج أفضل طرق التخطيط للمذاكرة .
- معرفة عوامل المذاكرة المثمرة .
- إستنتاج أفضل طرق المراجعة .
- معرفة طريقة الاستعداد للامتحان .
- إدراك الحالة النفسية الهادئة أيام الامتحانات .
- إدراك العادات السلوكية الخاطئة ، وخطورتها في أداء الامتحانات .

الأهداف المهاريـة :

- إكتساب مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة .
- إكتساب مهارة التخطيط للمذاكرة .
- إكتساب مهارة تنظيم وقت المذاكرة .
- إكتساب مهارة تنظيم مكان المذاكرة .
- تنمية مهارة الاستعداد للامتحان ، والتدرب على بعض نماذج الامتحانات .
- تنمية مهارة إتخاذ القرار بشأن المراجعة ليلة الامتحان ، وصباح يوم الامتحان .
- تنمية مهارة أداء الامتحان ، وقراءة ورقة الأسئلة ، وتحديد الأسئلة التي يتم الإجابة عنها .
- تنمية مهارة توزيع الوقت ، واستغلاله أثناء الامتحان .
- إكتساب مهارة الإجابة عن الأسئلة ، ومراجعة الإجابة .
- إكتساب العادات السلوكية الحسنة في أداء الامتحان .

الأهداف الوجدانيـة :

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو الامتحانات .
- الثقة في القدرات على النجاح والتفوق في الامتحانات .

ولتحقيق هذه الأهداف ، ينبغي الاعتماد على بعض الأساليب التي يتم استخدامها في الجلسات الإرشادية ، منها : المحاضرة ، شريط فيديو ، والمناقشة الجماعية . كما أن كل جلسة

من جلسات البرنامج تغطي مهارة واحدة أو مهارتين من مهارات الامتحان ، تقدم على شكل محاضرة ، وتتبع بمحتوى شريط فيديو حول نفس المهارة ، ثم تتبع بمناقشة جماعية حول المحتوى المقدم (في المحاضرة ، وشريط فيديو) . وضروري أن يشارك كل فرد من أفراد الجماعة في المناقشات ، ويسهم برأيه وأفكاره ، مع مراعاة عدم الخروج عن موضوع الجلسة ومشاركتكم في البرنامج وأنشطته وإجراءاته ، يحقق لكم الأهداف المشار إليها أعلاه .

شحذ الدافعيـة :

تحاول الطالبة أن تبث روح الأمل في الجماعة ، وأن تزيد من دافعيتهم للاستمرار في الإرشاد ، وأن تشيع جوا من الثقة والتدعيم بينهم ، وأن تزيد من تقبلهم لفكرة الإرشاد ، مؤكدة حتمية النجاح إذا بذل كل فرد جهدا صادقا تجاه عملية الإرشاد .

التعاقـد : يعني الالتزام بالإرشاد ، واحترام قواعده ، والاستمرار فيه .

تحاول الطالبة استنتاج بعض القواعد الضرورية للعمل ، والتي يجب على أفراد الجماعة الالتزام بها ، عن طريق التساؤل والحوار ، ثم توزع وثيقة عقد الإرشاد الجماعي على أفراد الجماعة ، ويبدأ كل فرد في ملء وثيقة عقد الإرشاد بعد قراءتها أولا والموافقة عليها ، ثم يوقع كل فرد على الوثيقة ، وتوقع الطالبة كذلك على كل نسخة . ومحتوى وثيقة عقد الإرشاد الجماعي موضحة في الصفحة الموالية :

وثيقة عقد الإرشاد الجمعي

تشمل الوثيقة مجموعة من القواعد التي ينبغي أن تلتزم بها ، وأهمها :

1 – إحترام مواعيد الجلسات بالحضور والانصراف في الأوقات المحددة .

2 – المواظبة على المشاركة في جميع الجلسات الإرشادية .

3 – الإنصات الجيد لسماع التعليمات والتوجيهات .

4 – تنفيذ التعليمات الإرشادية التي تعطى أثناء الجلسات ، أو قبل الانصراف لموعد الجلسة المقبلة .

5 – المساهمة الإيجابية في المناقشات والحوارات التي تتخلل كل جلسة .

6 – إحترام كل فرد لزميله أثناء تنفيذ البرنامج ، واحترام آرائه .

7 – إقتناء كراسة لتسجيل كل الأفكار والملاحظات المستنبطة من الجلسة الإرشادية لاستغلالها في المناقشة الجماعية .

8 – الالتزام بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة .

9 – تنفيذ المهارات التي سوف تتعرف عليها بعناية دقيقة .

10 – الرغبة الصادقة في الاستفادة من جلسات البرنامج .

11 – أن تسمح باستخدام ما يتجمع من معلومات أثناء الجلسات لأغراض البحث العلمي مع التأكيد لك بالمحافظة على السرية .

12 – المحافظة على سرية ما يقدم داخل الجلسات الإرشادية قبل انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة .

إسم التلميذ (ة) : ..... الطالبة (المرشدة) : .....

التوقيع : ..... التوقيع : .....

التاريخ : / /

تقديم لمهارات الامتحان في المحاضرة وشريط فيديو والمناقشة الجماعية

أ – المحاضـرة

أعزائي التلاميذ ...

تعد محاضرات مهارات الامتحان الأسلوب الأول في البرنامج الإرشادي الحالي ، وتهدف إلى مساعدتكم لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة للامتحانات ، من حيث : الاستعداد للامتحان ، وأداء الامتحان ، حتى لاتشكون من أي توتر أو قلق يرتبط بالامتحان وحتى يتحقق لكم النجاح والتفوق إن شاء الله ؛ لأن تأجيل الاستعداد للامتحان ، وعدم إتقانكم أو جهلكم لبعض

فنيات أداء الامتحان ، يعد من العوامل الأساسية التي تسبب قلق الامتحان . وهي النتيجة التي أكدتها التجربة الميدانية ، وكذلك نتائج الكثير من الدراسات .

والمحاضرة هي طريقة تعليمية تربوية يتم من خلالها تقديم المزيد من المعارف والأفكار المتصلة بمهارات الامتحان .

وتقدم المحاضرات من قبل الطالبة ، حيث تتضمن الأجزاء التالية :

- مهارة تحديد الأهداف من المذاكرة ، وأهميتها في تكوين الدافعية .
- مهارة التخطيط للمذاكرة .
- مهارة تنظيم المذاكرة عن طريق تنظيم المكان ، والوقت ، وإعداد جدول المذاكرة .
- مهارة المراجعة ، وأهمية جدول المراجعة ، وإجادة طريقة المراجعة .
- مهارة الاستعداد للامتحان ، وأهمية التدرب على أداء الامتحان ، وسلوكياتكم في اليوم السابق للامتحان ، وليلة الامتحان ، وصباح يوم الامتحان .
- مهارة أداء الامتحان من لحظة دخول قاعة الامتحان ، وحتى استلام ورقة الأسئلة .
- مهارة الإجابة ، وتتضمن : قراءة ورقة الأسئلة ، وتحديد الأسئلة التي تجيبون عنها وتوزيع الوقت ، واستغلال كل الوقت ، وطريقة الإجابة عن الأسئلة ، ومراجعة الإجابة والحالة النفسية أثناء الإجابة .
- ماذا تفعلون بعد الامتحان في كل مادة ، وبعد أداء جميع المواد وانتهاء الامتحان وانتظار النتيجة ؟
- ترشيد قلق الامتحان وخفضه .

ب – شريط فيديو :

أعزائي التلاميذ ...

يعد شريط فيديو مهارات الامتحان كوسيلة ثانية من وسائل البرنامج الإرشادي ، حيث يعتبر مكملا لمحاضرات مهارات الامتحان .

يهدف إلى تقديم توجيهات وإرشادات من أستاذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة بخصوص مهارات الامتحان ، إضافة إلى محاضرات الامتحان ، وتمهيدا للمناقشة الجماعية حول مهارات الامتحان .

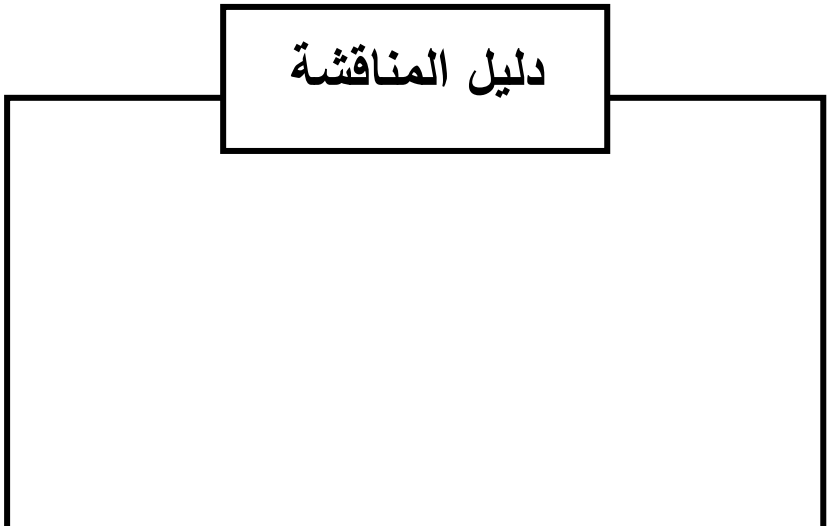
ويحتوي شريط فيديو مهارات الامتحان على توجيهات وإرشادات الأساتذة حول نفس النقاط التي يتم التعرض لها في المحاضرة ؛ بمعنى أن تقدم محاضرة حول مهارة معينة من مهارات الامتحان ، وتتبع بمحتوى شريط فيديو حول نفس المهارة . وسوف نستعرض أسماء هولاء الأساتذة في شريط فيديو.

جـ – المناقشـة الجماعية :

أعزائي التلاميذ ...

المناقشة الجماعية لمهارات الامتحان هي الأسلوب الثالث والأخير من أساليب البرنامج الإرشادي الحالي حيث يسبقها الاستماع إلى محاضرات مهارات الامتحان ، ثم يليها مشاهدة شريط فيديو مهارات الامتحان .

لترشيد عملية المناقشة الجماعية من حيث المحتوى ؛ بحيث يجب أن نركز على المهارة المطروحة للمناقشة حسب خطة جلسات الإرشاد النفسي ؛ وبحيث يجب أن تتناول المناقشة ما جاء في الجزء الذي تم الاستماع إليه في محاضرات مهارات الامتحان ، وما جاء في الجزء الذي شوهد في شريط فيديو مهارات الامتحان ، نعرض عليكم دليل المناقشة الجماعية لمهارات الامتحان ليحدد لكم المعايير التي ينبغي أن تلتزموا بها في المناقشة الجماعية.



*أهم الأفكار التي فهمناها من محاضرة مهارات الامتحان .
* أهم الأفكار التي فهمناها من شريط فيديو مهارات الامتحان .

---

* النقاط التي لم نفهمها من محاضرة مهارات الامتحان .
* النقاط التي لم نفهمها من شريط فيديو مهارات الامتحان .

---

* إضافات إلى ما سمعناه في محاضرات مهارات الامتحان .
* إضافة إلى ما شهدناه في شريط فيديو مهارات الامتحان .

---

* ملاحظات ختامية على مهارات الامتحان .

المناقشة الجماعية : تفسح الطالبة المجال لأعضاء الجماعة لطرح الأسئلة حول النقاط الغامضة في محتوى الجلسة ، وتحاول التفسير .

ملاحظة : تعرض الطالبة جدول رقم (17) الذي يوضح خطة البرنامج الإرشادي ، ودليل المناقشة الجماعية لمهارات الامتحان على جهاز الإسقاط .

الجلسات (2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7) :

تهدف هذه الجلسات إلى مساعدة التلاميذ لاكتساب ، أو تنمية مهارات الامتحان ، لتساعدهم في ترشيد وتخفيض قلق الامتحان . وكل جلسة من هذه الجلسات تتناول مهارة أو مهارتين من مهارات الامتحان ، حسب خطة البرنامج الإرشادي الموضحة في جدول رقم (17) .

شكل الجلسات :

الزمن بالدقيقة	المحتوى
05	ترحيب .
20	مراجعة ما سبق (محتوى الجلسة السابقة والواجب المنزلي)
05	شرح هدف الجلسة .
30	المحاضرة (تنمية الدافعية للمذاكرة ، مهارة التخطيط مهارة التنظيم للمذاكرة ، مهارة المراجعة ، مهارة الاستعداد للامتحان ، مهارة أداء الامتحان ، مهارة الإجابة ، بعد الامتحان ، ترشيد قلق الامتحان) .
15	شريط فيديو (نفس موضوع المحاضرة) .
10	راحة .
30	المناقشة الجماعية .
05	واجب منزلي .
120 دقيقة	

ملاحظة :

* يحدد الواجب المنزلي في نهاية الجلسة .

* يتم تزويد أفراد الجماعة بإرشادات حول مهارات الامتحان عن طريق المحاضرة ، وشريط فيديو ، كما يتم إمدادهم بدليل مهني لهذه الإرشادات حتى يمكن مراجعتها من وقت لآخر بعد مناقشتها أثناء الجلسات الإرشادية .

الجلسة الثانية : موضوعها : - تنمية الدافعية للمذاكرة .

- مهارة التخطيط للمذاكرة .

الهدف : بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظر أن يكون التلاميذ قادرين على :

- تحديد الأهداف من المذاكرة .
- أن يكتسب التلاميذ مهارة التخطيط للمذاكرة بوضع جدول زمني لها .

1- تنمية الدافعية للمذاكرة :

أعزائي التلاميذ ...

الدافع والرغبة في المذاكرة والتحصيل ، أمر هام جدا في حياتكم كطلاب علم . ووجود دافع قوي يحرككم لبذل المجهود الكبير، وتوفير الامكانيات اللازمة ، والتغلب على كل الصعوبات لتحقيق النجاح . ومعرفتكم كذلك بأهمية مذاكرة دروسكم يقوي رغبتكم في الدراسة والمذاكرة حتى تحققوا النجاح والتفوق .

أنتم تعلمون أنكم قادرون على التعلم ، ولا بد أن يكون لديكم دافع قوي للدراسة والمذاكرة ولا بد أن تكون إرادتكم قوية للبدء في المذاكرة والاستمرار في التحصيل ، لتحقيق النجاح والتفوق . ويجب أن تضعوا نصب أعينكم الرغبة المؤكدة في التحصيل الجيد وتحقيق النجاح .

أنتم تستطيعون أن تتعلموا ، وأن تفعلوا الكثير ، وأن توجهوا أنفسكم إلى ما فيه مصلحتكم في الحاضر والمستقبل ، فكروا في مستقبلكم ، وثقوا في أنفسكم ، والله يوفقكم لتحقيق مستقبل مشرق .

- كونوا جادين في دراستكم . فالدراسة الجادة تعني أنكم تتعلمون بوعي من مذاكرتكم ، ومن أنشطتها الأخرى .
- إنتظموا في مذاكرتكم ، ولا تؤجلوا أعمال اليوم إلى الغد .
- **حددوا أهدافكم من المذاكرة إلى :**

أهداف قصيرة المدى : وتشمل ما تنوون تحقيقه اليوم ، أو غدا ، أو في الأسبوع ؛ كأن تذاكروا مجموعة من المواد ، أو تلتزموا بالاستيقاظ مبكرا ...إلخ .

الأهداف متوسطة المدى : وتشمل ما تريدون تحقيقه خلال الفصل الدراسي ؛ كأن تنتهوا من مذاكرة مقررات الفصل الأول .

الأهداف طويلة المدى : وتشمل ما تريدون تحقيقه خلال العام الدراسي ؛ كأن تعقدوا العزم على المذاكرة بانتظام للنجاح بتفوق في آخر العام .

- **إجلسوا مع أنفسكم ، وسجلوا كل ما يتراءى لكم من أهداف .**
- **كونوا صورا ذهنية واضحة لهذه الأهداف ، وجهزوا مخكم لتحقيقها .**
- **حاولوا تحقيق هذه الأهداف بتوفير كل الظروف والامكانيات الضرورية .**
- **لاحظوا أن وجود الهدف يخلق الدافع للمذاكرة ، والدافع هو الذي يدفعكم لعمل المستحيل ويمنعكم من التباطؤ والكسل حتى تصلوا إلى تحقيق تلك الأهداف .** (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص 12)

- إذا أحببتم المواد الدراسية زاد انتباهكم وتركيزكم فيها . ومن المهم أن تستمتعوا بمواد الدراسة حتى تزداد قوة انتباهكم وتركيزكم أثناء المذاكرة .
- اجتهدوا في المذاكرة ، ولا تجعلوا أي شئ يعطلكم عنها ، يتحسن تحصيلكم ، وتحققون النجاح .
- كونوا نشيطين ، وابتعدوا عن الملل وفقدان الاهتمام بالمذاكرة ؛ لأن الملل يقلل الدافع والجهد ، ويشتت الانتباه ، ويدعو إلى الكسل والخمول ، ويولد الفتور والنفور.

كما أن هناك بعض الدوافع التي تحتاج منكم إلى تعديل أهمها :

* **تصوركم بأن الحصول على النتائج المتفوقة والنجاح ، هو الهدف الوحيد بغض النظر عن مستواكم العلمي ، وبالتالي فإن الهدف من المذاكرة هو إزالة الخوف من الرسوب والفشل فقط.**
* **تصوركم أن المذاكرة هي إرضاء ضميركم ، أو إرضاء الآخرين (الوالدين والإخوة...) .**
* **لجوؤكم إلى مبررات ، مثل : سهولة المادة ، أو عدم أهميتها في الحياة العملية ، أو أن ترتيبكم المنخفض بين زملائكم لا يستلزم بذل الجهد في المذاكرة .** (محمد سعفان ، 1997 ، ص264)

أعزائي التلاميذ...

تذكروا دائما الحكمة المعروفة "من جد وجد ومن زرع حصد"

واجب منزلي

أعزائي التلاميذ...

عليكم واجب الآن ... وهو أن تكتبوا هدفكم من المذاكرة فيما مضى ، وهدفكم الآن ، وفي المستقبل .

هدفي فيما مضى	هدفي الآن وفي المستقبل
.....	.....
.....	.....

2- مهارة التخطيط للمذاكرة :

أعزائي التلاميذ...

مهارة التخطيط تعني : وضع خطة لتوزيع النشاطات الدراسية خلال اليوم والأسبوع والشهر والعام الدراسي ، بهدف تنظيم الوقت ، وحسن استغلاله ، وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة . وتعد هذه المهارة عاملا هاما في تهيئة التلميذ للامتحان .

ولاكتساب مهارة التخطيط للمذاكرة ينبغي عليكم :

* وضع خطة للمذاكرة تتضمن برنامجا زمنيا لها يبين ترتيب مواعيد المذاكرة اليومية .
* إعتبروا أن الخطة التي تضعونها وثيقة ، تحدد أهدافكم التي تسعون لتحقيقها ، ووسيلتكم التي تستخدمونها لتحقيق هذه الأهداف .
* الاستعانة عند تخطيطكم للمذاكرة بمستشار التوجيه المدرسي ، وبالأساتذة . وحبذا لو أستعنتم بأستاذ كل مادة ؛ لأن المواد تختلف حسب طرق استذكارها .
* تجنبوا الاعتماد على تخطيطات الآخرين من زملائكم ؛ لأن ظروفكم وقدراتكم تختلف عن ظروفهم وقدراتهم .
* الإصرار والحرص على تطبيق خطة المذاكرة لتحقيق الأهداف .

ولكي تكتسبوا مهارة التخطيط للمذاكرة ، يتطلب منكم اكتساب مهارة التنظيم (تنظيم الوقت تنظيم المكان ، تنظيم الجدول) .

- **شريط فديو .**
- **المناقشة الجماعية .**

الجلسـة الثالثـة : موضـوعها : مهارة التنظيم : وتشمل :

- تنظيم وقت المذاكرة .
- تنظيم جدول المذاكرة .
- تنظيم مكان المذاكرة .

الهـدف : بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظرأن يكتسب التلاميذ مهارة التنظيم عن طريق : - تنظيم وقت المذاكرة .

- تنظيم جدول المذاكرة .
- تنظيم مكان المذاكرة .

3- مهـارة التنظيم :

أعزائي التلاميذ ...

التنظيم شيء عظيم يجب عليكم أن تعرفوا الكثير عنه ، وأن تجعلوه موجها لحياتكم . والتنظيم مهارة يمكن تعلمها بسهولة ويسر . ولا شك أنكم تودون أن تكتسبوا مهارة التنظيم حتى تجعلوا النظام أساس دراستكم ، حيث أن ذلك يوفر عليكم الوقت والجهد .

وأنتم عندما تكتسبوا مهارة التنظيم ، تجدوا أنكم تنظمون وقتكم وتستثمرونه بطريقة جيدة وتنظمون جدولا للمذاكرة ، كما تنظمون مكانا لها ، حتى تستذكرون دروسكم في مناخ مناسب .

ولاكتساب مهارة التنظيم يجب :

3-1- تنظيم وقت المذاكرة :

أعزائي التلاميذ ...

المدرسة مسؤولة عن تنظيم وقت الدراسة ، وأنتم مسؤولون عن تنظيم وقت المذاكرة .

وأنسب وقت للمذاكرة هو الصباح الباكر (إذا كنتم من الذين ينامون مبكرا ويستيقظون مبكرا) ؛ **إذ من الثابت طبيا أن إفرازات الغدة الكظرية يصل إلى أعلى نسبة من هرمون التركيز إبتداء من الساعة الرابعة فجرا حتى الثامنة صباحا** . (محمد ديماس ، 1999 ، ص33) بالإضافة إلي النشاط والحيوية ، جسميا وعقليا ، وحيث لا تشعرون بالتعب ؛ لأن هذه الفترة تأتي بعد نوم وراحة .

ويفضل البعض المذاكرة في النهار لقوله تعالى ((وجعلنا الليل لباسا وجعلنا النهار معاشا ...)) الآية رقم (10-11) سورة النبأ . (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص 25)

ويفضل البعض المذاكرة ليلا (مساء) ، حيث الهدوء ، كما يزداد تركيز الإنسان من الخامسة مساء وحتى العاشرة ؛ وذلك لأن إفرازات الغدة الكظرية تصل أدنى درجاتها عقب الساعة الحادية عشر مساء . (محمد ديماس ، 1999 ، ص33)

* تخيروا الوقت المناسب لكم للمذاكرة ، حسب ظروفكم الشخصية والأسرية والمنزلية .

* تجنبوا المذاكرة إلى ساعة متأخرة من الليل .

ومن المفيد بالنسبة لكم كطلبة علم أن تعرفوا كيف تنظموا وقتكم خلال اليوم الدراسي ساعة بساعة . ولكي تنظموا وقتكم ، وتحددوا وقتا للمذاكرة يجب عليكم :

*** أن تحددوا زمن الأنشطة التي تقومون بها يوميا في حياتكم العادية ، ولمدة أسبوع :**

- **أن تحددوا فترة النوم .**
- **أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا .**
- **أن تحددوا الوقت المناسب لتناول الوجبات (الإفطار ، الغداء ، والعشاء) .**
- **أن تحددوا أوقات الدروس .**
- **أن تحددوا الوقت المناسب لأداء الأعمال المنزلية والعبادات .**
- **أن تحددوا الوقت المطلوب للالتزامات العائلية والشخصية والاجتماعية .**
- **أن تحددوا أوقات الستراحة وأداء الهوايات (مشاهدة تلفزيون ، قراءة كتب ، جرائد رسم...)**

*** أن تخصموا عدد ساعات تلك الأنشطة من عدد ساعات الأسبوع الكلية ، وهي 168 ساعة ، لكي تحددوا الساعات التي ينبغي لكم تخصيصها للعمل الجاد والمذاكرة المركزة .**

(وزارة التربية الوطنية ، 2002/02/26)

* نظموا وقتكم ليساعدكم ذلك على المذاكرة ، وحددوا اولوياتكم من حيث مواد المذاكرة .

* نظموا وقتكم اليومي ، ووزعوه بين الدراسة والمذاكرة والراحة واللعب وممارسة الأنشطة .

* إحرصوا على تنظيم وقت المذاكرة ، ولا تجعلوا شيئا يشغلكم عنها .

* ذاكروا في مواعيد يومية ثابتة لتتكون لديكم عادة الجلوس إلى مكتبكم في مواعيد معينة كل يوم .

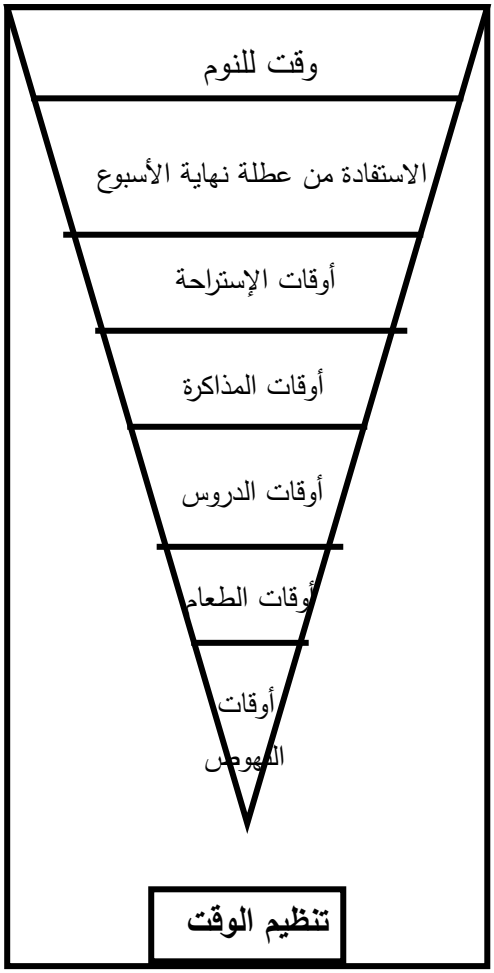
* بعد الانتهاء من المذاكر ة ، حاولوا القيام بأنشطة مختلفة من : أداء العبادات ، مشاهدة تلفزيون ، تصفح جريدة أو مجلة أو كتاب ، ممارسة الرياضة ...إلخ

* حددوا الوقت المناسب للنوم ، وتوقفوا عن المذاكرة عندما يحين موعد النوم ، وأعطوا لأنفسكم من خمسة إلى سبع ساعات من النوم العميق على الأقل .

* في عطلة نهاية الأسبوع ، أعطوا لأنفسكم فترة أطول من الراحة ، لتمارسوا فيها بعض الأنشطة الااجتماعية والرياضية والفنية مع أخوتكم ، أو بعض زملائكم وأصدقائكم ، ولا تقضوا معظم الوقت في عطلة نهاية الأسبوع في النوم ، وراجعوا دروس الأسبوع السابق وأستعدوا لدروس اليوم التالي .

* في نهاية كل شهر ، يمكن أن تنظموا مع إخوتكم أو زملائكم أو أصدقائكم رحلة أو جلسة فيها شيء من المتعة ومن الترفيه ومن الفائدة ، إلى مكان محب لكم .

والشكلان التاليان يوضحان كيفية تحديد جدول المذاكرة عن طريق تنظيم الوقت اليومي :



شكل رقم (06) يوضح تنظيم الوقت

النشـاط	الوقت المستغرق
– نـوم – عبادات – أعمال منزلية – الدروس – هوايات(القـراءة... – الطعام . – مشاهدة تلفزيون	
إجمالي الوقت المستغرق	
الوقت المتبقي للعمل والمذاكرة = 24ساعة – إجمالي الوقت المستغرق	

شكل رقم (07) يوضح تحديد وقت المذاكرة

الواجب المنزلي :

أعزائي التلاميذ ...
عليكم واجب الآن ، وهو ... تحديد الوقت الكافي للمذاكرة .

3-2- تنظيم جدول المذاكرة :

أعزائي التلاميذ ...

جدول المذاكرة هو جدول زمني شامل ، يتم تخطيطه لتنظيم المقررات الدراسية وأجزائها وتوزيع الوقت لمذاكرتها جميعا خلال الأسبوع . وهو يشبه جدول الحصص في المدرسة ، لكنه يناسب امكاناتكم واحتياجاتكم وظروفكم .

وجدول المذاكرة يساعدكم على مذاكرة جميع المقررات الدراسية بانتظام ، وعلى مدى الفصل الدراسي والعام الدراسي كله ؛ بحيث تتحقق الفائدة والنجاح والتفوق ، وتجنب الرسوب .

وجدول المذاكرة يساعدكم أيضا على تجنب ضياع الوقت في اختيار أي مواد سوف تذاكرونها ، خاصة إذا كنتم تعانون من القلق والاضطراب . فهو يجعلكم أيضا تشعرون بالقدرة على تنظيم جميع شؤونكم في الحياة . (محمد ديماس ، 1999 ، ص 43) **ويساعدكم كذلك على تكوين استعداد نفسي وعقلي للمذاكرة ، ويخلصكم من سلوك التأجيل والتسويف .** (سلامة النعيمي : 2003/06/24)

ويلاحظ أن الزمن المناسب لمذاكرة كل المواد الدراسية هو 3 – 5 ساعات أسبوعيا ولكم الحرية في زيادة أو إنقاص هذه المدة حسب قدراتكم ، وحسب طبيعة المادة الدراسية وتزداد هذه المدة مع قرب موعد الامتحانات .

وللإعداد الجيد لجدول المذاكرة ينبغي عليكم إتباع الخطوات التالية :

* حددوا الفترة الكافية للمذاكرة ، وقسموها إلى عدة فترات .
* حددوا المواد المقررة عليكم ، ورتبوها من السهل إلى الصعب ؛ بحيث تبدأون المذاكرة بمادة سهلة ، يليها مادة متوسطة الصعوبة ، وتنهونها بمادة صعبة .

* وزعوا المواد على الفترات المحددة ، مع مراعاة تحديد ثلاث مواد كل يوم ، وتجنبوا تحديد مادة واحدة للمذاكرة طوال الفترة المحددة . **ويفضل أن تبدأوا جدول مذاكرتكم اليوم بما درستم من مواد في المدرسة حتى تكون هناك متابعة دقيقة لما تدرسونه .** (سلامة النعيمي: 2003/06/24)

* **إبدأوا المذاكرة بالمواد المحببة إلى أنفسكم ، فهذه المواد قادرة على جذبكم إليها ، وبالتالي لا تجدون صعوبة في مذاكرة المواد الأخرى .** (محمد ديماس ،1999 ، ص 31)

* إجعلوا للمادة أو للمواد الصعبة وقتا أطول في جدول المذاكرة .

*** خصصوا وقتا في الجدول لأداء الواجب المنزلي حتى تشعروا بالثقة بالنفس ، ومن ثم الراحة النفسية .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص 31)

*** إختاروا لكل يوم مواد منوعة في طبيعتها ، مثلا : مادة اللغات ، ومادة الرياضيات ، ومادة العلوم الطبيعية ، وهكذا ؛ أي أن تكون إحداها نظرية والأخرى تطبيقية ، حتى لا يجهد المخ بعمل واحد .** (سلامة النعيمي : 2003/06/24)

* لاحظوا أن التنويع يقلل التداخل بين المواد ، وينشطكم ويدفع عنكم الملل .

*** خصصوا وقتا للراحة (5 – 15 دقيقة) في وسط المذاكرة بين مادة ومادة أخرى ، فهي تساعدكم على متابعة المذاكرة بنشاط وكفاءة . لأنها تعطي لمراكز الذاكرة في المخ فرصة لاستعادة نشاطها ، وكذلك القدرة على التذكر والانتباه تكون عالية في بدء المذاكرة أو تلقي المعلومات .** (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص 46)

* لاحظوا أن الاستراحة تعطي فاصلا زمنيا بين المواد التي تستذكرونها ، وتعطي الجسم والعقل معا ، الفرصة لاستعادة النشاط والإقبال على التعلم الجيد باستعداد أكبر وحماس أوفر .

* إستغلوا فترة الراحة المحددة في الجدول لممارسة الاسترخاء ، أو أي نشاط ترفيهي ، حتى لا تشعرون بالتعب والإجهاد .

* إستريحوا لمدة نصف ساعة ، بعد كل ساعتين أو ثلاث من المذاكرة .

* في آخر الجدول ، خصصوا وقتا للمراجعة السريعة لما تم مذاكرته .

*** إعملوا المذكرات والملخصات ؛ لأنها من العوامل المهمة لتنظيم المعلومات بشكل يساعدكم على استيعابها وتذكرها ومراجعتها .** (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص45)

* جربوا جدول المذاكرة لفترة ، وعدلوه كلما أحتاج إلى تعديل .

* يمكن لكم أن تستعينوا بالكبار في وضع جدول المذاكرة ، مثل : الأساتذة ، والوالدين ومستشار التوجيه .

* ضعوا جدول المذاكرة في مكان ظاهر أمامكم .

* **لا تنسوا أن تبدأوا المذكرة دائما بـ " بسم الله الرحمن الرحيم " فأي عمل لا يبدأ ببسم الله فهو أبتر قليل البركة .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص36)

* إلتزموا بجدول المذاكرة ؛ لأنه ضروري لحسن استثمار الوقت ، وحاسبوا أنفسكم من وقت لآخر لمعرفة مدى تقدمكم أو تأخركم .

* **كافئوا أنفسكم بالقيام ببعض الأنشطة الاجتماعية أو الترفيهية ، عندما تنتهون من استذكار المواد المحددة في جدول المذاكرة .** (محمد سعفان ، 2003 ، ص 72)

3-3- تنظيـم مكان المذاكـرة :

أعزائي التلاميذ ...

تنظيم مكان المذاكرة في المنزل أمر في غاية الأهمية ، ويجب أن يكون هذا المكان مناسبا من حيث الموقع والموضع والأدوات والنظام والراحة والهدوء والإضاءة ، حتى تجدوا في المذاكرة متعة ، وحتى لا تنشغلوا بأي شيء من حولكم ، فلا يصبح أمامكم سوى شيء واحد وهو المذاكرة .

* إتخذوا مكانا للمذاكرة حتى تشعرون بالاستعداد للمذاكرة كلما جلستم فيه ، ويجب أن يكون هادئا وبعيدا عن مصادر التشويش وتشتيت الانتباه والتركيز ، مثل : صوت التلفزيون أو الراديو أوحديث أفراد الأسرة ، أو ضوضاء الشارع . وتأكدوا أن هذه العناصر المشتتة لا تجعلكم تركزون بكفاءة .

* إذا كان قرب بيتكم ورشة يصدر عنها ضوضاء ، فإنكم تستطيعون أن تتكيفوا مع هذه الضوضاء شبه الدائمة حتى تصبح وكأنها غير موجودة ، ويساعدكم على ذلك تجاهلها .

* **نظموا مكان المذاكرة ، فهذا يشعركم بالارتياح وهدوء الأعصاب .** (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص23)

* ضعوا مكتبكم بعيدا عن الباب وليس في مواجهة النافذة ، وضعوه في مواجهة الحائط ، فهذا أدعى للتركيز . إجعلوا المكتب خاليا من أي شيء ، عليه سوى الكتب والكراسات والأدوات اللازمة ، وتكون الكتب والكراسات في وضع رأسي .

* إجعلوا مكتبة صغيرة ورتبوها ، ليسهل عليكم الحصول على ما تريدون دون عناء ، ويسهل عليكم التحضير للامتحانات التي تنتظركم . وإلى جانب ذلك واظبوا على ارتياد مكتبة المدرسة وزيارة أقرب مكتبة قريبة منكم من حين لآخر .

*** إذا لم يتوفر لكم المكان المناسب للمذاكرة ، فلا تقلقوا ، حيث يمكنكم تدبير هذا المكان بأنفسكم ، ويكفي أن يتوفر في هذا المكان مكتب ، أو منضدة ، وكرسي ، وكتب ، ومصدر جيد للإضاءة .** (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص21)

* إتخذوا وضعية مريحة (صحية) في المذاكرة وهي :

– أن تختاروا كرسيا عريضا ومريحا حتى يضمن لكم وضعا صحيا لأطول فترة من الجلوس.

– إجلسوا الجلسة المعتدلة الصحيحة ، ولا تجلسوا في وضع الانحناء ، لأن هذه الوضعية تجهد العين بالإضافة إلى مضاعفات أخرى مثل : انحناء الظهر ، والشعور بآلام الرقبة أو أسفل الظهر بسبب ضغط الفقرات على الأعصاب ، وأيضا الشعور بصداع الرأس . وأحرصوا على تحريك الرقبة ، والذراعين ، والقدمين بين الحين والآخر .

– إحرصوا أن تكون المسافة بين العينين ، والكتاب ، أو الكراس أثناء المذاكرة أو المراجعة بين 30–35 سم . (سلامة النعيمي : 2003/06/24)

– إجلسوا أمام المكتب ، أو المنضدة لأن المذاكرة تحتاج إلى يقظة وانتباه ، ولا تذاكروا في غرفة النوم ، أوعلى الفراش ، فهذا لا يمكنكم من تدوين الملاحظات ، أو كتابة الملخصات ولأن ذلك يجعلكم تشعرون بالاستعداد للنوم . (محمد سعفان ، 2003 ، ص69)

– لاحظوا أن الوضعية التي تذاكرون عليها هي نفسها الوضعية التي تكونون عليها يوم الامتحان ، وتساعدكم في استرجاع المعلومات بسهولة (ربط بين الوضعيات) . أو ما يسمى بالمراجعة المجسدة ، ويجنبكم أيضا ما يسمى بقلق المجال الذي عادة ما ينتاب التلميذ أيام الامتحانات ، والذي تكون الوضعية السبب المباشر . (كريمة بلغيث وآخرون ، 1996 ، ص4)

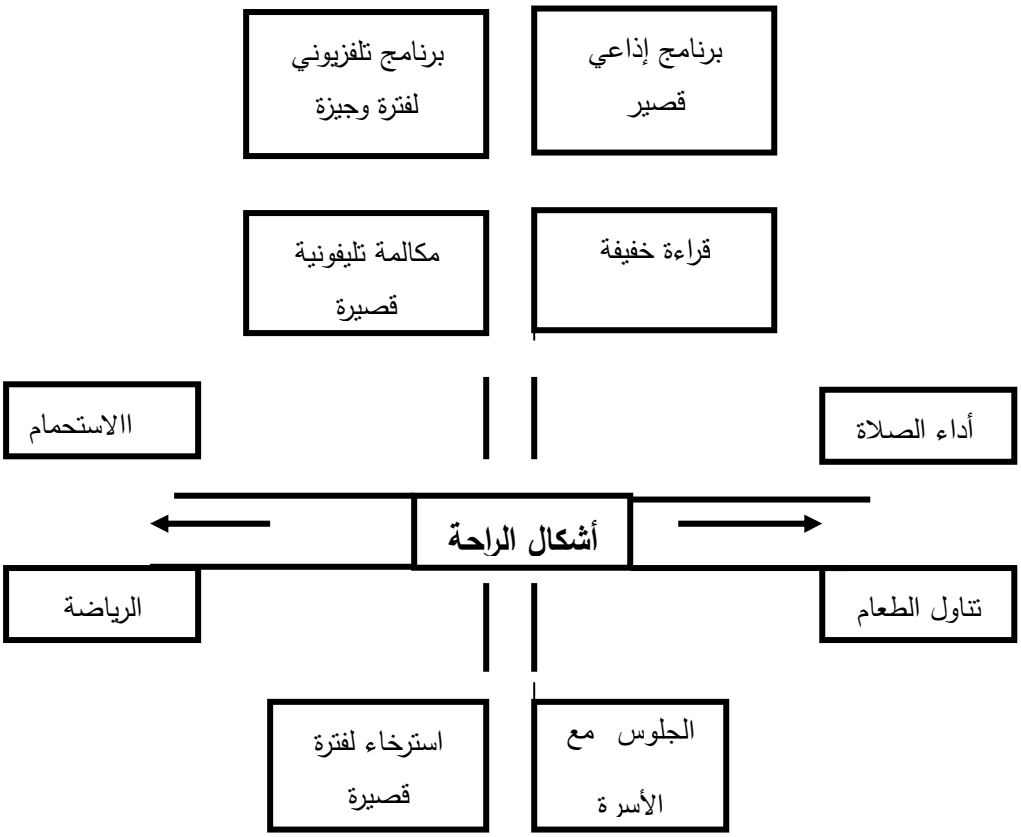
* إجعلوا دائما بمكان المذاكرة منفذا لتجديد الهواء باستمرار ، لأن التهوية الجيدة شيء ضروري يساعدكم على التركيز.

*** إحرصوا على أن تكون درجة الحرارة في مكان المذاكرة مناسبة بحدود 22 درجة مئوية .**
(مهدي العجمي ، 1990 ، ص 242)

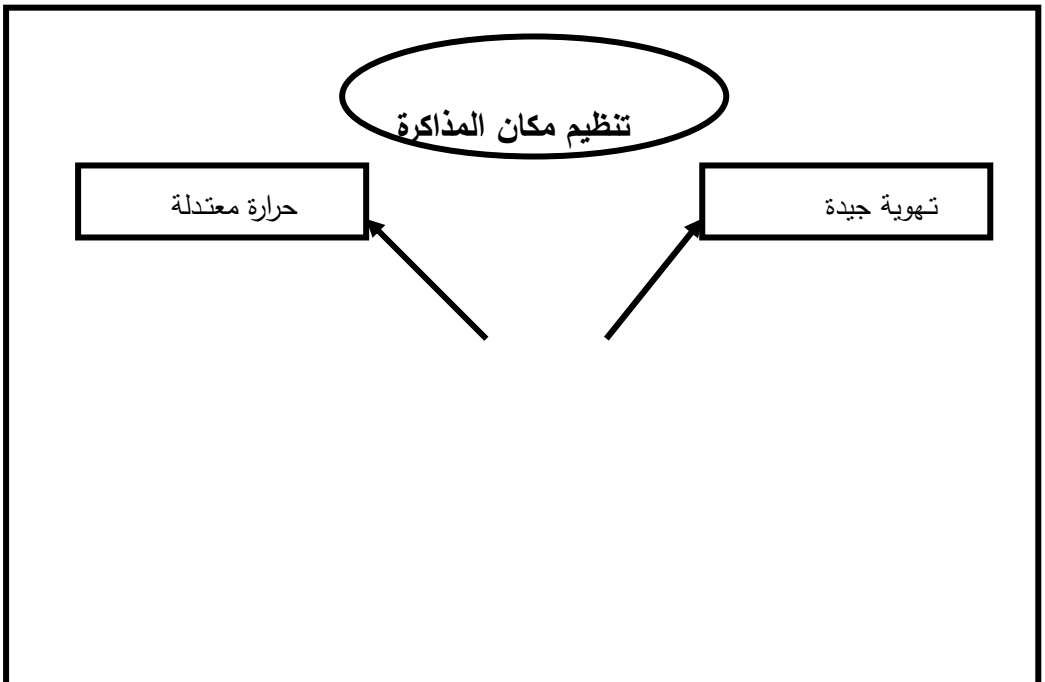
* إحرصوا على أن تكون الإضاءة صحية ، فتكون نهارا إضاءة طبيعية من نافذة قريبة مثلا واستخدموا للإضاءة ليلا المصابيح ذات الضوء الأبيض (الفلوريسنت) ، أو ذات الزجاج المطلي ، **ويمكنكم الاستعانة بمصدر متحرك لإضاءة تسقط من الخلف ، ومن أعلى جهة اليسار إذا كانت الكتابة باللغة الأجنبية ، وأن تكون من الخلف وعلى جهة اليمين إذا كانت الكتابة باللغة العربية** . (سلامة النعيمي : 2003/06/204)

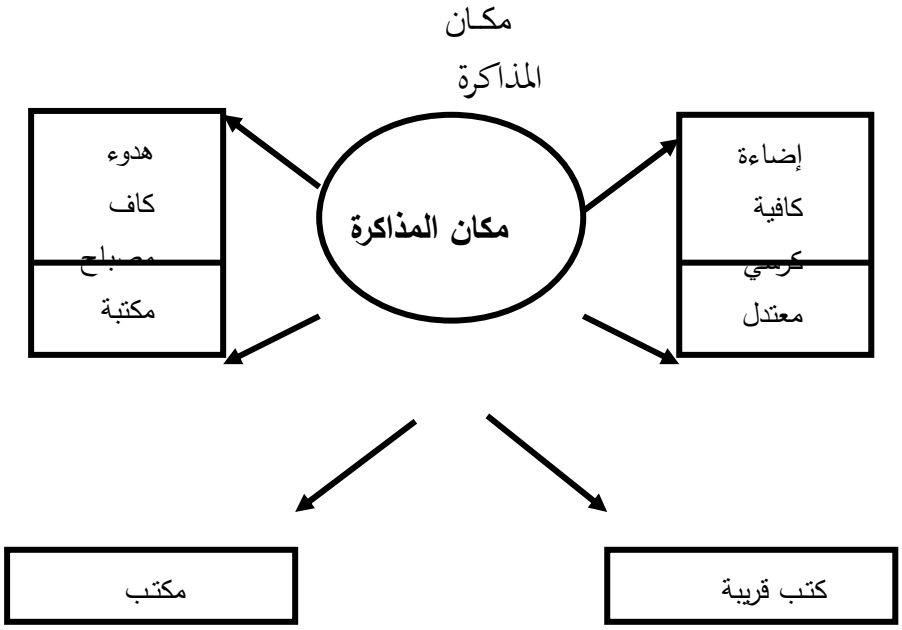
وذلك بالإضافة إلى إضاءة المصباح الخاص بالحجرة ، ولا تجعلوا الضوء موجها مباشرة نحو أعينكم حتى لا تشعرون بالإجهاد ، والتعب .

والشكلان التاليان يوضحان أشكال الراحة أثناء المذاكرة وكيفية تنظم مكان المذاكرة . (سناء سليمان ، 1990 ، ص27)



شكل رقم (08) يوضح أشكال الراحة أثناء المذاكرة





شكل رقم (09) يوضح تنظيم مكان المذاكرة

- **شريط فيديــو .**
- **المناقشة الجماعية .**

الواجب المنـزلي :

أعزائي التلاميذ...

عليكم واجب الآن وهو ... تنظيم مكان المذاكرة ، بحيث تتوفر فيه كل الشروط ، ثم تنظيم جدول زمني للمذاكرة .

الساعة	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الاربعاء	الخميس	الجمعة

الأيام							

الجلسة الرابعة : وموضوعها : مهارة المراجعة .

الهدف : بعد التدريب على موضوعات هذه الجلسة ينتظر أن يكتسب التلاميذ مهارة المراجعة عن طريق : - تحديد جدول المراجعة .

- إتباع أفضل طرق المراجعة .

4 – مهارة المراجعة :

أعزائي التلاميذ ...

أنتم تعرفون أهمية المراجعة بعد المذاكرة . ولا بد من مراجعة المواد الدراسية من حين لآخر ، مثل : كل أسبوع ، أو كل شهر . ومثل هذه المراجعة تثبت المادة في الذاكرة ، وحين يأتي الامتحان تكون المراجعة النهائية سهلة ؛ لأن المراجعات السابقة قد مهدت لها . **وكذلك تقلل من رهبة الامتحانات ، وتعمل على زيادة ثقتكم بأنفسكم .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص128)

وهدف المراجعة هو استعادة وتنظيم ما حصلتموه عن طريق عملية المذاكرة . والمراجعة تفيد كذلك في معرفة الأخطاء أثناء عملية المذاكرة وتصحيحها .

* ضعوا خطة منظمة لمراجعة فصول وأجزاء جميع المواد الدراسية ، مع مراعاة الفترة الزمنية التي تتطلبها مراجعة كل مادة . **ويستحسن مراجعة مادتين أو ثلاث على الأكثر كل أسبوع بحيث تستكملون مراجعة جميع المواد مرة كل شهر ، أو تخصصوا يوم العطلة الأسبوعي للمراجعة .** (كيف تذاكر وتتفوق : 2003/06/24)

* راجعوا المواد الدراسية عن طريق الخطوط التي وضعتموها تحت العبارات الهامة والأفكار الرئيسية . وراجعوا الملخصات التي أعددتموها بأنفسكم ؛ لأن الوقت لا يتسع لقراءة المواد سطرا سطرا .

* تابعوا المراجعة العامة التي تتم في المدرسة ، ولا تنقطعوا عن الدراسة قبل الامتحان لتشتركوا في المراجعة .

* يفضل أن تراجعوا دروسكم وحدكم ، وفي مكان المذاكرة الخاص بكم . ولاحظوا أن المراجعة مع زميل ، أو صديق لم تذاكروا معه أصلا قد تضيع الوقت عليكم ، أما إذا كنتم تذاكرون معه فإن المراجعة معه تفيد الطرفين .

* إستعينوا بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية بالمدرسة (دروس دعم) ، والتلفزيون .

* تأكدوا أن فترة المراجعة النهائية هامة للغاية .

* راجعوا بإيجابية ونشاط وفعالية .

* ثابروا واجتهدوا ، ولا تشعروا بالملل أثناء المراجعة .

ولاكتساب مهارة المراجعة يجب :

4-1- وضع جدول المراجعة :

أعزائي التلاميذ ...

كما أعددتم جدول المذاكرة ، لا بد أن تعدوا جدول المراجعة الشاملة لكل المواد الدراسية .

وجدول المراجعة هو جدول زمني ، يتم تخطيطه لتنظيم مراجعة المواد الدراسية وأجزائها وتوزيع الوقت لمراجعتها جميعا خلال الأسبوع .

وجدول المراجعة يساعد على مراجعة جميع المواد بانتظام على مدى الفصل الدراسي والعام الدراسي كله ، قبيل فترة الامتحان ، وأثناء الامتحانات ، بحيث تتحقق الفائدة والنجاح والتفوق .

* صمموا جدولا للمراجعة يشبه جدول المذاكرة .

* إجعلوا المراجعة عملية مستمرة من حين لآخر ، ولا تؤجلوها إلى نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام ، أو إلى ليلة الامتحان .

* تجنبوا مراجعة مادة واحدة ، أو كل المواد في اليوم الواحد .

* إبدأوا بمراجعة الأجزاء التي لا تعرفونها جيدا ، والأجزاء التي لم تستوعبوها جيدا .

* إحرصوا على زيادة فترة المراجعة بالنسبة للمواد الصعبة .

* في المراجعة النهائية لا تركزوا اهتمامكم على مادة أول امتحان وتتركوا باقي المواد .

* في الفترة بين امتحان مادة وامتحان المادة التالية ، راجعوا جيدا ولا تذاكروا من جديد .

* جربوا جدول المراجعة ، وعدلوه كلما احتاج إلى تعديل .

* إلتزموا بجدول المراجعة ، لأنه ضروري لحسن استثمار الوقت وخاصة قبيل أيام الامتحانات.

4-2- طريقة المراجعـة :

أعزائي التلاميذ ...

المراجعة جزء هام من المذاكرة . والمراجعة لها طريقة نموذجية ، نرجو أن تتبعوها .

* قوموا بالمراجعة من خلال الملخصات ، وأرجعوا إلى كراسة التلخيص والملاحظات التي أعددتموها بأنفسكم ، ولا ترجعوا إلى مصادر جديدة عليكم حتى لا تشوشوا معلوماتكم .

* راجعوا الأفكار الأساسية والنقاط الرئيسية ، وركزوا على ما سبق أن وضعتم تحته خطا من المصطلحات والعبارات الهامة .

* اجعلوا المراجعة الأولى متأنية متمهلة ، والمراجعات التالية تكون أسرع .

- **شريـط فيديـو .**
- **المناقشـة الجماعيـة .**

الواجب المنزلي:

أعزائي التلاميذ ...

عليكم واجب الآن ، وهو ... إعداد جدول مراجعة دروسكم ، بحيث تنفذون الإرشادات السابقة .

الأيام / الساعة	السبت	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الإربعاء	الخميس	الجمعة

الجلسة الخامسة : وموضوعها : مهارة الاستعداد للامتحان .

الهدف : بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظر أن يكتسب التلاميذ مهارة الاستعداد للامتحان عن طريق : – التدريب على بعض نماذج الامتحانات .

– التعرف على التحضيرات اللازمة لاستقبال يوم الامتحان .

5 – مهارة الاستعداد للامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

الاستعداد للامتحان أمر ضروري وهام ، ويقلل الخوف والرهبة من الامتحان . والتلميذ النجيب يستعد للامتحان منذ أول يوم في العام الدراسي ، عن طريق المذاكرة والمراجعة المنتظمة والاستعداد المستمر . ومعنى ذلك أن عليكم أن تعدوا أنفسكم لأفضل أداء في الامتحان ، وذلك بأن تستعدوا له جيدا . (محمد ديماس ، 1999 ، ص148)

والاستعداد المباشر للامتحان يتطلب معرفة الهدف ، هل هو امتحان للذاكرة أم للفهم أم للتطبيق أم للإبتكار ؟ وهل هو شفوي أم تحريري أم عملي ؟

المذاكرة الجيدة والمراجعة المستمرة ، من أهم متطلبات الاستعداد للامتحان على المدى البعيد .

* عليكم بسياسة الاستعداد المستمر للامتحانات ، وذلك من خلال المذاكرة المنتظمة ، والمراجعة المنتظمة ، والاستعداد المبكر ، والانتباه والتركيز ، والاستفسار عن الغامض .

* خلال الأسابيع الأخيرة قبيل الامتحان ، إنشغلوا بالاستعداد للامتحانات ، ولا تنشغلوا بأشياء أخرى .

* تجنبوا الخطأ الذي يقع فيه بعض التلاميذ ، وهو استعدادهم للامتحان قبيل حلوله بيوم أو أيام فقط ، أو حتى ليلة الامتحان . ومن يدري ماذا قد يحدث في ذلك اليوم ؟ فقد تنقطع الكهرباء وقد يحدث طارئ لم يحسب حسابه . **ويترتب عن ذلك الإرهاق الجسدي والعقلي والخوف والارتباك ، وتكون النتيجة أداء امتحان بكفاءة أقل .** (محمد سعفان ، 2003 ، ص 88)

* راجعوا في المكان الذي تعودتم الاستذكار فيه .

* توقفوا عن مشاهدة بعض برامج التلفزيون (الأفلام ، المسلسلات ، ...)

* تجنبوا إهمال مظهركم بحجة الاستعداد الامتحان .

* **تجنبوا تناول المنبهات ، مثل: الشاي ، والقهوة ، والحبوب المنبهة ؛ لأنها تصيبكم بالاضطراب وعدم الاستقرار النفسي والعقلي .** (سلامة النعيمي : 2003/06/24)

* أعرفوا جدول الامتحان في حينه وقوموا بتسجيله بدقة .

ولاكتساب مهارة الاستعداد للامتحان يجب :

5-1- التدرب على أداء الامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

التدرب على أداء الامتحان أمر هام في الاستعداد له .

* تعرفوا على أنواع الامتحانات وطريقة الإجابة على كل نوع .

* تعودوا على حل الامتحان ؛ لأن ذلك يدربكم على نوعية الأسئلة وضبط التوقيت ، ولا تنسوا أن الإجابة الكاملة في الوقت المحدد تحتاج إلى تدريب .

* إستعينوا بكتب الأسئلة النموذجية ونماذج الامتحانات وكراسات التدريب التي تعدها الوزارة في المواد الدراسية ، وتدربوا على حل الأسئلة ، واستعينوا بالإجابات النموذجية .

* إستخدموا نماذج الامتحانات في بعض الكتب ، وأجيبوا عن الأسئلة ، وأطلعوا على الإجابات النموذجية ، وقارنوا بينها وبين إجابتكم ، وصححوا أنفسكم .

* تدربوا على أسئلة الامتحانات السابقة ، وتذكروا أن أسئلة الامتحانات تتشابه إلى حد كبير وأهتموا بالأسئلة المكررة ؛ لأنها تتناول موضوعات هامة يود واضعوا الامتحانات التأكيد عليها وثقوا أن الامتحان لن يأتي مختلفا كثيرا عن الامتحانات السابقة .

* **قوموا بحل أكبر عدد ممكن من التمارين والأسئلة ؛ لأنها تدربكم على أداء الامتحان ، كما قد يأتي بعضها في الامتحان .**

* تعلموا كيف تقيموا أنفسكم بأنفسكم (التصحيح الذاتي) ، وكونوا أمناء مع أنفسكم في عملية التصحيح ، حتى تعرفوا أخطاءكم وتحاولوا إصلاحها .

* إذا وجدتم صعوبة في الإجابة عن سؤال أو حتى إذا أخطأتم في الإجابة عنه ، فلا تتوتروا وأبحثوا عن الإجابة الصحيحة واقرأوها أكثر من مرة .

* تأكدوا أن الأسئلة تكون في حدود المقرر ، وفي مستوى الطالب المتوسط .

* تأكدوا أن التدرب على أداء الامتحان يزيل رهبة الامتحان .

5-2- اليوم السابق للامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

* راجعوا جدول الامتحان وتأكدوا من تاريخ الامتحان ، وزمانه ، ومكانه ، والمادة التي ستؤدون الامتحان فيها .

* قوموا بإعداد ما يلزمكم من أدوات مكتبية لازمة في الامتحان ، مثل الأقلام والمسطرة والممحاة وغيرها .

* خصصوا هذا اليوم للمراجعة النهائية ، مع قليل من الترفيه ، فهذا يقلل من توتركم ، ويبعد عنكم الخوف والقلق ، ويمنحكم الثقة بالنفس .

* راجعوا بهمة ونشاط وعزيمة قوية .

5-3- ليلة الامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

ليلة الامتحان لها وضعها الخاص ، فهي آخر ليلة لمراجعة ما قمتم بمذاكرته وتحصيله .

* إجعلوا ليلة الامتحان للمراجعة النهائية فقط ، وليس للمذاكرة ، ولا داعي للاعتقاد أن كل شيء يمكن مذاكرته ليلة الامتحان . وتذكروا أن الإفراط في المذاكرة ليلة الامتحان يضر أكثر مما ينفع ؛ حيث أنه يرهق العقل والجسم معا .

* إحصلوا على قسط كاف من النوم ليلة الامتحان ، وناموا مبكرا ، ولا تفرطوا في السهر، حتى تستيقظوا صباح يوم الامتحان مرتاحين ، وتذهبون إلى الامتحان نشطين ، **وحتى تستطيع خلايا المخ استعادة قدرتها على الفهم ، وتثبيت المعلومات .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص28)

وقد أثبتت التجارب أن للنوم أثرا واضحا في تثبيت الحفظ خاصة إذا كان مباشرة بعد المذاكرة . (محمد سعفان ، 1997 ، ص277)

* إذا شعرتم بالارتباك أو الخوف ، وأنكم نسيتم كل شيء ليلة الامتحان ، فإن هذا يكون بسبب التوتر والقلق .

* إسترخوا وسيطروا على أعصابكم ، وستجدون أن الأمور تسير على ما يرام .

* **تناولوا طعام العشاء ، ثم صلاة ركعتين قضاء الحاجة والدعاء ، ثم النوم .**

* **إحذروا تناول المنبهات ، مثل الشاي والقهوة والحبوب المنبهة ، فكثرتها تتعب الذاكرة وترهقها .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص27)

* **مارسوا بعض التمارين الرياضية ، فهي تخفف من التوتر والقلق .** (عبد الله عبد الله :2003/06/24)

5-4- صباح يوم الامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

في صباح يوم الامتحان ، تكونوا قبيل الامتحان بساعات محدودة جدا .

* إستيقظوا مبكرا صباح يوم الامتحان .

* إبدأوا اليوم بأخذ حمام لينعشكم ، ثم أداء الصلاة .

*** تناولوا طعام الإفطار ، حتى تكون لديكم الطاقة المطلوبة للتركيز والتفكير . وتجنبوا الذهاب للامتحان ومعدتكم خاوية أو متخمة ، فتناولوا بعض الفواكه والخضروات الطازجة ، فهي تخفف الضغط والتوتر.** (جوزيف ليندزبرجر (ت) علي الأحمد : 2003/06/24) **حيث أظهرت الدراسات الحديثة أن الأشخاص الذين يهملون وجبة الإفطار يقعون في أخطاء كثيرة كما يقل جهدهم في ساعات الصباح المتأخرة .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص 25)

* خذوا معكم وأنتم ذاهبون إلى الامتحان الساعة والأدوات ، ولا داعي لأن تأخذوا الكتب والكراريس معكم ، فلن تفيدكم القراءة قبل دخول الامتحان .

* توجهوا إلى مكان الامتحان في موعد مبكر ، وتجنبوا المراجعة في الطريق ، وفي المواصلات العامة ، وفي مكان الامتحان .

* إتجهوا إلى مكان هادئ ، وأجلسوا دون أن تحاولوا الحصول على معلومات جديدة .

* إحذروا المناقشات الجماعية قبل دخول قاعة الامتحان ، لأنكم قد تسمعون معلومات لا تعرفونها ، فتشعرون بالتوتر ، أو قد تسمعون تنبؤات عن أسئلة الامتحان ، فتشعرون بالتشتت والارتباك ، أو قد تشعرون أن المعلومات قد تبخرت من دماغكم .

*** تجنبوا استرجاع أي مادة علمية مرتبطة بمقررالامتحان قبل بداية الامتحان بثواني معدودة .** (محمد أبو ملوح : 2003/06/204)

* إحتفظوا بأعصابكم هادئة .

* إذهبوا إلى دورة المياه قبل دخول الامتحان ، إذا كنتم في حاجة إلى ذلك .

* أدعوا الله في صلاتكم بأن يوفقكم في الامتحان . يقول الله تعالى " وقال ربكم أدعوني أستجب لكم ..." ، وتوكلوا على الله . يقول تعالى " ... ومن يتوكل على الله فهو حسبه ..." .

- **شريط فيديــو .**
- **المناقشة الجماعية .**

الواجب المنــزلي :

أعزائي التلاميذ ...

عليكم واجب الآن ، وهو ... التدرب على بعض نماذج الامتحانات .

والمطلوب أن تجيبوا كتابة عن نموذج امتحان في مادة من المواد التي تدرسونها .

الجلسة السادسة : وموضوعها : – مهارة أداء الامتحان .

– مهارة الإجابة .

الهدف : بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظر أن يكتسب التلاميذ :

– مهارة أداء الامتحان عن طريق التعرف على العادات الحسنة لأداء الامتحان .

– مهارة الإجابة عن طريق التعرف على خطوات وطرق الإجابة .

6 – مهارة أداء الامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

من الضروري بالنسبة لكم أن تكتسبوا مهارة أداء الامتحان على خير وجه لتحقيق النجاح والتفوق ، ويساعدكم على ذلك تطبيق القانون التالي : " **كن متأهبا** " ؛ ويعني أن تكونوا مستعدين لمادة الامتحان ونوعه ، وأيضا مستعدين للإجابة .

*** بمجرد دخولكم قاعة الامتحان ، إجلسوا في المقاعد المخصصة لكم ، وحاولوا قراءة آية الكرسي والمعوذات وبعض الأدعية ، مثل : " وقل رب أشرح لي صدري ويسر لي أمري " " بسم الله الرحمن الرحم ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم " ، " اللهم لا سهل لنا إلا ما جعلته سهلا وأنت تجعل الحزن إذا شئت سهلا " ، " على الله توكلنا " ، " عسى أن يهديني ربي لأقرب من هذا رشدا "** . (محمد ديماس ، 1999 ، ص160)

* إستخرجوا أدواتكم ورتبوها بطريقة مناسبة .
* إلتزموا بالهدوء التام في قاعة الامتحان ، وتأكدوا أن العقل فيه الكثير ، وأنه بمجرد قراءة ورقة الأسئلة يجعلكم تتذكرون الكثير .
* بمجرد تسلمكم ورقة الإجابة ، أكتبوا بياناتكم الشخصية .
* خططوا ورقة الإجابة ، وتجنبوا وضع أي علامات عليها .
* إتبعوا تعليمات الأساتذة الحراس ، وخاصة الشفوي منها ، قبل وأثناء توزيع أوراق الأسئلة وأقرؤوا التعليمات المكتوبة بكل دقة .

ومن العادات الحسنة في أداء الامتحان ما يلي :

- إعتدلوا في جلستكم ، وتنفسوا بعمق وسهولة .
- **كونوا هادئي الأعصاب تماما . وإن شعرتم بالتوتر حاولوا الاسترخاء ولو للحظات بطريقة التخيل الإيحائي مع التنفس العميق .** (علي الشهري وإبراهيم الصيخان : 2003/06/20)
- أكتبوا بخط واضح ومقروء ، فهذا يسهل قراءته أثناء التصحيح . وتأكدوا أن الخط الرديء غير الواضح خسارة لصاحبه .
- نظموا ورقة الإجابة . واهتموا بمظهر الإجابة من حيث الترتيب والتصنيف والتسلسل .
- إلتزموا بآداب أداء الامتحان ، حتى تكتسبوا إحترام الجميع وتقديرهم ، وتتجنبون المشكلات.
- تجنبوا الغش ، فهو سلوك سيئ وغير قانوني ، وعواقبه وخيمة ، والتلميذ الغشاش يغش نفسه وبعض التلاميذ يستعملون أوراقا للغش أو يغشون من زملائهم ، فلا تقلدوهم ولا تتحدثوا مع زملائكم ولا تسألوهم عن شيء ، وفي نفس الوقت لا تساعدوهم على الغش ؛ **لأن محاولاتكم للغش تزيد من توتركم واضطرابكم ، وتشتت أفكاركم ، وتعرضكم لإلغاء امتحاناتكم والرسوب .** (كيف تذاكروتتفوق ، 2003/06/24)
- تجنبوا مواطن الشبهات ؛ فلا تأخذوا معكم كتابا أو كراريس داخل قاعة الامتحان .

واجب منزلي :

أعزائي التلاميذ ...

عليكم واجب الآن ، وهو... أن تكتبوا عاداتكم في أداء الامتحان فيما مضى وعاداتكم الآن وفي المستقبل .

عادات أداء الامتحان فيما مضى	عادات أداء الامتحان الآن وفي المستقبل
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

7 – مهارة الإجابــة :

أعزائي التلاميذ ...

مهارة الإجابة عن أسئلة الامتحان هي أهم مهارات الامتحان . ويمكن اكتسابها عن طريق القيام بهذه الخطوات وممارستها والتدريب عليها .

7-1- قراءة ورقة الأسئلـة :

أعزائي التلاميذ ...

عند استلامكم ورقة الأسئلة وسماع الإذن ببدء الإجابة ، يبدأ احتساب الزمن ، وعليكم أن تبدأوا بقراءة ورقة الأسئلة ، بغرض تحديد الأسئلة التي تجيبون عنها .

* **إجلسوا بشكل مريح ، وتنفسوا بعمق ، ثم أقرأوا الأسئلة والتعليمات بدقة** . (علي الشهري وإبراهيم الصيخان : 2003/06/24)

* ابدأوا بقراءة ورقة الأسئلة بهدوء وطمأنينة ، ولا تتوتروا ولا ترتبكوا حتى وإن شعرتم أنكم نسيتم كل شيء ، فالهدوء يساعدكم على تذكر ما ذاكرتم وما راجعتم .

* تأكدوا من الزمن المكتوب على الورقة .

* إقرأوا التعليمات الخاصة بعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها والأسئلة الاجبارية والأسئلة الاختيارية ، حتى توفروا الجهد والوقت وتضمنوا تقديم الإجابة بالكم المطلوب والشكل المطلوب .

* إنتبهوا إلى أي تعليمات ، مثل : أجب باختصار ، أو بالتفصيل ، أو مع ذكر أمثلة ...إلخ . وهل المطلوب هو تعريف أم شرح ؟ ، ولا توجزوا حين يجب التفصيل ، ولا تفصلوا حين يجب الإيجاز .

* إقرأوا الأسئلة كلها قراءة متأنية وبعناية ، ويفضل قراءتها أكثر من مرة ، حتى تعرفوا المطلوب منكم في الامتحان ككل ، وحتى توزعوا الوقت على الأسئلة .

* تنبهوا جيدا لرأس السؤال ، والمطلوب منه بالضبط ، وأفهموا السؤال جيدا قبل الإجابة عنه .
* إذا كانت الأسئلة كلها اجبارية ، إختاروا السؤال الذي تبدأون به الإجابة .
* إذا كانت الأسئلة كلها اختيارية ، إختاروا الأسئلة التي سوف تجيبون عنها .
* في الأسئلة الاختيارية ، أجيبوا عن الأسئلة السهلة ، ثم الأسئلة الأكثر صعوبة ، ولهذا إختاروا أسهل سؤال ، ثم إبدأوا بالإجابة عنه .
* إذا كان في الورقة أسئلة اجبارية وأخرى اختيارية ، إبدأوا بالإجابة عن الأسئلة الاجبارية.
* كونوا على حذر من خداع الكلمات في بعض الأسئلة .

وبعد تحديد الأسئلة التي ستجيبون عنها ، هناك بعض الملاحظات التي يجب أن تضعوها في اعتباركم :

- أعرفوا كيف تستعملون المسودة .
- تأكدوا أن مجرد شعوركم بأنكم أجبتم عن بعض أسئلة الامتحان ، يعطيكم الثقة في أنفسكم لتواصلوا الامتحان بأعصاب هادئة .
- عندما تختارون سؤالا ، وتبدأون الإجابة عنه ، ضعوا علامة على رقمه في ورقة الأسئلة . - أجيبوا عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط ، فلا تتركوا أي سؤال مطلوب دون إجابة ، ولا تجيبوا عن أسئلة زائدة وغير مطلوبة ، حتى تعطوا لكل سؤال حقه في الإجابة .
- **إستعينوا بالله عندما يصعب عليكم فهم أي سؤال بالدعاء .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص157)
- يجوز أن تكتبوا ما تعرفونه من نقاط بسيطة في هامش ، أو في مسودة .

7-2- توزيع الوقـت :

أعزائي التلاميذ ...

توزيع الوقت المحدد للامتحان على جميع الأسئلة المطلوب الإجابة عنها أمر ضروري وهام . وعند توزيع الوقت يراعى الآتي :

* **خصصوا وقتا للتفكير ورصد الخطوط العريضة للإجابة في مسودة .**
* **خصصوا وقتا للإجابة في ورقة الإجابة ، والتزموا بالوقت المحدد لكل سؤال .** (محمد سعفان ، 1997 ، ص278)
* **خصصوا وقت للمراجعة ، وليكن 10 % من وقت الامتحان يخصص لمراجعة الإجابة .**

(علي الشهري وإبراهيم الصيخان : 2003/06/24)

* في الأسئلة الاختيارية ، قسموا وقت الامتحان على عدد الأسئلة المطلوبة بالتساوي ؛ إذا كانت الأسئلة متساوية الدرجات ، أما إذا كانت غير متساوية الدرجات ، فأعطوا السؤال ذا الدرجات الأكثر وقتا أطول .

* أنظروا إلى ساعتكم بعد الإجابة عن كل سؤال ، لتعرفوا كم بقي من الوقت ، ولتعرفوا ما إذا كنتم ملتزمين بتوزيع الوقت بالعدل على مختلف الأسئلة .

* إجعلوا إجابتكم مناسبة لطول السؤال ، ولا تتسرعوا ولا تتباطؤوا ، فالوقت محدود ومحسوب.

* تجنبوا إضاعة وقت طويل في سؤال سهل ، معتقدين أنكم بذلك ستحصلون على درجات أكثر .

* أجيبوا عن جميع الأسئلة المطلوبة قبل انتهاء وقت الامتحان بقدر الإمكان .

* **إحذروا التردد وتغيير الإجابة لأن التجارب أثبتت أن الإجابة الأولى هي الأصح في الغالب.** (محمد ديماس ، 1999 ، ص157)

* إطمئنوا ولا ترتبكوا عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان ، إنه يذكركم ويلفت نظركم .

* **إستغلوا كل الوقت المخصص للامتحان ، ولا تتركوا قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت ، لكي لا تندموا على شيء نسيتموه ، وأن ليس هناك جائزة لمن يسلم ورقة الإجابة أولا ؛ لأن الاستعجال بتسليم الورقة فيه إثارة للقلق .** (علي الشهري وإبراهيم الصيخان : 2003/06/2)

7-3- طريقة الإجابــة :

أعزائي التلاميذ ...

بعد أن تختاروا الأسئلة التي ستجيبون عنها ، تبدأون في الإجابة . وطريقة الإجابة لها فنيات يجب أن تعرفوها ، وأن تنفذوها .

* إفهموا المطلوب من السؤال وركزوا على الأفكار الأساسية قبل البدء في الإجابة .

* ابدأوا بالإجابة على كل سؤال جديد في صفحة جديدة .

* أكتبوا رقم السؤال ، ورأس السؤال في أعلى الصفحة ، وضعوا تحته خطا .

* أجيبوا عن السؤال في حدود المطلوب ، وركزوا أثناء الإجابة .

* حددوا الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية التي تتطلبها كل أجزاء السؤال ، ولا تخرجوا عن موضوع السؤال في الإجابة .

* ضعوا خطا تحت الكلمات الهامة في الإجابة .

* إهتموا بطريقة عرض المعلومات في إجابتكم حتى تسهل على المصحح قراءتها .

* تجنبوا الشطب في ورقة الإجابة بقدر الإمكان حتى لا تشوهوا شكل الإجابة ، وحتى لا تربكوا الأستاذ .

* إذا وجدتم سؤالا صعبا لا تتركوه بسرعة ، ولكن فكروا جيدا ، وحاولوا بهدوء ، فقد تأتي الإجابة الصحيحة ، **ويمكنكم الاعتماد في ذلك على طريقتين :**

- **أن تحاولوا فهم السؤال الكلي للمادة ، فهناك ما يسمى بتداعي المعاني .**
- **تصوروا أنكم في موقف ، وطلب منكم الإجابة عن هذا السؤال رغم أنكم لم تدرسوه من قبل ، حاولوا إبداء رأيكم الخاص في هذا السؤال .** (محمد سعفان ، 1997 ، ص279)

* إنتقلوا إلى السؤال الموالي إذا عجزتم عن السؤال الأول ، وعودوا بعد ذلك إليه .

* **إحرصوا دائما على استخدام استراتيجيات – وسائط – التذكر أثناء الإجابة على الأسئلة .**

(محمد أبو ملوح : 2003/06/24)

7-4- مراجعة الإجابــة :

أعزائي التلاميذ ...

ذكرنا أنه من الضروري أن تتركوا وقتا في آخر الامتحان للمراجعة .

* أتركوا دائما مسافة خالية في نهاية إجابة كل سؤال ، فعند المراجعة ربما تذكرتم شيئا هاما تضيفونه .

* تأكدوا أنكم أجبتم عن كل الأسئلة المطلوبة ، مع التأكد أيضا على كتابة البيانات .

* راجعوا الإجابات جيدا قبل أن تسلموا ورقة الإجابة ، فقد تجدون بعض النقاط الناقصة فتضيفونها . ولا داعي للاستعجال والتفاخر بأنكم سباقين في الانتهاء من الإجابة ، لأنكم لن تأخذوا درجات على السرعة بل على صحتها ودقتها .

* سلموا ورقة الإجابة ، وخذوا أدواتكم ، وانصرفوا في هدوء .

- **شريـط فيديــو**
- **المناقشـة الجماعيـة**

الواجب المـنزلي :

أعزائي التلاميذ ...

عليكم واجب الآن ... وهو أن تكتبوا طريقة إجابتكم فيما مضى ، وطريقة إجابتكم الآن وفي المستقبل .

طريقة الإجابة فيما مضى	طريقة الإجابة الآن وفي المستقبل
.....	.....
.....	.....
.....	.....

الجلسة السابعة : وموضوعها : ترشيد القلق : - ما بعد الامتحان .

- ترشيد قلق الامتحان.

الهدف : بعد التدريب على موضوعات الجلسة ينتظر أن يكون التلاميذ قادرين على :

- إتباع العادات السلوكية الحسنة بعد انتهاء الامتحان .
- تخفيض مستوى قلق الامتحان وترشيده .

8- بعد الامتحـان :

أعزائي التلاميذ ...

يختلف الوضع بعد أداء امتحان مادة ، عن الوضع بعد أداء امتحان جميع المواد . وعلى العموم فبعد أداء الامتحان في الحالتين ، إتبعوا ما يلي :

* بمجرد تسليم ورقة الإجابة لا تقرؤوا ورقة الأسئلة .

* تجنبوا مناقشة ما حدث في الامتحان ، ولا تتحدثوا مع أحد من زملائكم عنه بعد خروجكم من القاعة ، لأنكم لن تستطيعوا تغيير شيء إذا اكتشفتم خطأ في الإجابة ، ولكنه يؤثر عليكم تأثيرا سيئا لا داعي له .

وإذا كنتم قد أنهيتم امتحان مادة ، وبقي امتحان مواد أخرى :

* أوقفوا التفكير في امتحان المادة الذي انتهى ، وركزوا اهتمامكم على المادة التالية .
* تأكدوا أن كل الكلام الذي يقوله زملاؤكم بعد أداء امتحان كل مادة هو استعراض للمعلومات لكي يثبت كل منهم للآخرين أنه الأفضل من زملائه .

وإذا كنتم قد أنهيتم إمتحان جميع المواد ، ولم يعد أمامكم غير انتظار النتيجة :

* بمجرد خروجكم من القاعة أنسوا أنكم كنتم في امتحان .
* عودوا إلى منازلكم ، وطمئنوا أسركم ، وتفاءلوا خيرا .
* ضعوا كتبكم الدراسية وكراساتكم في مكتبتكم .
* أخرجوا بعض الكتب الثقافية لتبدأ في قراءتها ، إلى جانب مواصلة مذاكرة المقررات الجديدة.
* مارسوا بعض الهوايات ، ورفهوا عن أنفسكم ، وخاصة بالرياضة .
* ثقوا أن التصحيح يقوم به أساتذتكم بأمانة وعدالة .
* **لاتفكروا بالرسوب والفشل ، ولا تجعلوا توقعاتكم سلبية .** (محمد سعفان ، 2003 ، ص96)

*** تفاءلوا خيرا ، واستبشروا بالنجاح والحصول على علامات إيجابية ؛ حيث يقول أحد الخبراء : " إننا حينما نفكر إيجابيا ... فإننا في الواقع نبرمج هذا العقل ليفكر إيجابيا والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأعمال الإيجابية في معظم شؤون حياتنا "** . (محمد ديماس ، 1999 ، ص22)

الواجب المنـزلي :

أعزائي التلاميذ ...
عليكم واجب الآن ، وهو... أن تكتبوا العادات السلوكية الخاطئة التي تمارسونها سابقا بعد الامتحان .

9 – ترشيد قلق الامتحان :

أعزائي التلاميذ ...

الخوف والرهبة من الامتحان هو إحساس شائع بين التلاميذ ، وهو إحساس طبيعي طالما لا يتصف بالإفراط والمبالغة ، بل أنه من غير الطبيعي ألا يشعر التلميذ بشيء من الرهبة وهو يقوم بتقديم خلاصة مجهوده طوال العام ، الى أوراق الإجابة في عدة ساعات أو أيام قليلة هي فترة الامتحانات . (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص85)

قلق الامتحان هو حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي ، أساسها الخوف من الفشل في أداء الامتحان والرسوب . ويحدث قلق الامتحان قبله وأثناءه .

إنكم قد تشعرون بقلق وخوف ورهبة من الامتحان ، وتحسون بتوتر أعصابكم ، وتشعرون بالتعب الشديد ، وبضيق في التنفس ، وزيادة ضربات القلب ، وقد يكون ذلك مصحوبا بآلام في المعدة ، وتصبب العرق . وهذا الاضطراب أثناء الامتحان قد يشعركم أنكم نسيتم ما قمتهم بمذاكرته ، ويفقدكم القدرة على أداء الامتحان بكفاءة .

ويقول البعض إن قلق الامتحان (المعتدل أو المنخفض) مفيد ، ويحفز التلميذ ويجعله يستعد بجدية .

وإذا كنتم من هؤلاء ، فلا بأس ، بشرط ألا يؤدي قلق الامتحان الزائد إلى التوتر والارتباك أو إلى نتائج سيئة ، ويصبح مشكلة دراسية بالنسبة لكم .

وعلى العموم فإن قلق الامتحان يجب ترشيده ، وذلك بخفضه والتغلب عليه والوقاية منه وخاصة إذا كان يؤدي إلى التوتر والارتباك .

* **عليكم بتقبل الشعور بالقلق من الامتحان ، ولا تحاولوا رفضه حتى لا يزيد شعوركم بالرهبة والتوتر ؛ لأن محاربة التوتر تزيد من التوتر . وقولوا لأنفسكم بأن أي إنسان يواجه موقفا صعبا لا بد وأن يشعر بشيء من الرهبة والتوتر ، وهذه الرهبة ستمكننا من الإجابة الصحيحة والتركيز في أداء الامتحان** . (أيمن أبو الروس ، (ب س) ، ص85)

* إهتموا بالمراجعة المنظمة والدورية (اليومية والأسبوعية والشاملة) ، فإن ذلك يطمئنكم ويخفف من توتركم ويخفض من قلقكم .

* كونوا مستعدين باستمرار للامتحانات بتطبيقكم لجدول المذاكرة .

* تأكدوا أن تدربكم على حل الامتحان يزيل عنكم رهبة الامتحان ، ويقلل من توتركم ، ويولد بينكم وبين الامتحان ألفة .

* إذا شعرتم بالخوف فلا تتزعجوا ، فالخوف المعتدل (الميسر) ، الذي لا يصل إلى درجة الرعب أمر عادي .

* إذا شعرتم بقلق ، وتوتر في أعصابكم ، أو إذا شعرتم بصداع شديد بمجرد استلامكم ورقة الأسئلة ، أو أثناء الإجابة ، سيطروا على أنفسكم ، واستعيدوا هدوء أعصابكم ، ويساعدكم على ذلك الاستقامة في جلستكم والاسترخاء والتنفس بعمق .

* **إحذروا الايحاءات والأفكار السلبية من مثل : – لا يمكن أن أنجح في هذه المادة .**

- **أنا فاشل (ضعيف في الدراسة) .**
- **لا يمكن أن أحصل على أكثر من مقبول .**

فتكرار هذه العبارات يولد التوتر والقلق ، ويؤدي إلى الفشل . وحاولوا استبدالها بأفكار إيجابية مشجعة . (محمد ديماس ، 1999 ، ص 14)

* ثقوا في أنفسكم ، واضبطوا أعصابكم ، حتى تتجنبوا الخوف والقلق والاضطراب ، وحتى تستطيعوا أن تجتازوا الامتحان بنجاح . **ويساعدكم في ذلك تحديد جوانب الخوف عندكم وتحديد الأسباب التي تسبب في ذلك الخوف ، وتحديد طرق مواجهتها .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص16)

*** قاوموا إلى حد كبير مسببات القلق والخوف عندكم ، وحاولوا أن تستعينوا بمن حولكم من الناس الذين تثقون بهم كمستشار التوجيه مثلا .** (محمد ديماس ، 1999 ، ص30)

* إقنعوا أنفسكم بالجانب الطيب والإيجابي للخوف من الامتحان ، وهو أن يدفعكم هذا إلى حسن الاستعداد وحسن أداء الامتحان .
* إعتبروا الامتحان شيئا عاديا مكملا لعملية المذاكرة والتحصيل ، ومتوجا لها .
* كونوا هادئين نفسيا ، وتجنبوا التوتر والخوف والقلق أثناء الامتحانات .
* إعتمدوا على الله ، وثقوا أن الله عز وجل لا يضيع أجر من أحسن عملا .

أعزائي التلاميذ ...

إتبعوا هذه الإرشادات ، وطبقوها في استعدادكم وفي أدائكم للامتحانات .

- **شريط فيديــو .**
- **المناقشة الجماعية .**

واجب منزلي :

أعزائي التلاميذ ... عليكم واجب الآن...وهو أن تكتبوا بعض الخطوات التي تمكنكم من مواجهة قلق الامتحان .

خطواتي في مواجهة قلق الامتحان
.....

.....
.....
.....
.....
.....

الجلسة الثامنة : موضوعها : القياس البعدي والإنهاء

الـهـدف :

تهدف هذه الجلسة إلى تقويم الجلسات السابقة ، والرد على كل استفسارات أفراد الجماعة المشاركين في البرنامج ، واستعراض أهم الأفكار التي تضمنتها الجلسات الإرشادية . ويتم توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي ، كما يتم إعادة تطبيق مقياس قلق الامتحان مرة أخرى لمقارنة درجات أفراد الجماعة بدرجاتهم في الاختبار القبلي ، والتعرف على طبيعة الفروق والتغييرات الحادثة . وفي النهاية يتم إنهاء الإرشاد مع تهنئة الجماعة بإنهاء الإرشاد ، واستمرار التحالف الجماعي بين أفرادها ، وفيها يودع أفراد الجماعة بعضهم للآخر بعبارات الود والمحبة والإتفاق على المتابعة بعد ذلك ، مع زيادة التشجيع والتدعيم والأماني المستبشرة .

شكل الجلســة :

الزمن بالدقيقة	المحتــوى
05	ترحيـب .

20	مراجعة ما سبق .
05	شرح هدف الجلسة .
20	توزيع استمارة تقييم البرنامج الإرشادي .
30	تطبيق مقياس قلق الامتحان .
10	الإنــهاء .
90 دقيقة	

محتوى شريط الفيديو :

فيما يلي تفريغ لمحتوى شريط الفيديو " مهارات الامتحان " الذي يتضمن توجيهات وإرشادات أساتذة علم النفس وعلوم التربية للتلاميذ بخصوص مهارات الامتحان ، بما يضيف الى محاضرات مهارات الامتحان ، وبما يمهد للمناقشة الجماعية حول مهارات الامتحان .

المرشدة :

بسم الله الرحمن الرحيم... أعزائي التلاميذ :

إن الكثير منكم يعاني ويشكو من الخوف والقلق الشديد من الامتحانات ، والذي يساهم في فشلكم الدراسي . وشريط فيديو الذي تشاهدونه ، سوف يمدكم ببعض الإرشادات التي تساعدكم للتخفيف من حدة هذا القلق ، وتحقيق النجاح والتفوق إنشاء الله . ويتناول هذا الشريط " مهارات الامتحان " كما يقدمها لكم مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ، وهو مكمل لما قدم لكم

خلال محاضرات مهارات الامتحان ، ليدربكم ويساعدكم أكثر لاكتساب المهارات المطلوبة للاستعداد للامتحان وأدائه .

ويسير تسلسل التوجيهات والإرشادات التي تشاهدونها في هذا الشريط على النحو التالي :

- المقدمـة .
- تنمية الدافعية للمذاكرة .
- مهارة التخطيط للمذاكرة .
- مهـارة التنظيـم .
- مهـارة المراجعـة .
- مهارة الاستعداد للامتحـان .
- مهارة أداء الامتحـان .
- مهـارة الإجابـة .
- بعد الامتحـان .
- ترشيد قلق الامتحـان .

أعزائي التلاميذ ...

يشرفني مرة أخرى أن أقدم لكم هؤلاء الأساتذة ، الذين يقدمون لكم توجيهاتهم وإرشاداتهم عن مهارات الامتحان ، وهم كالتالي :

- الأستاذ لخضر عواريب ، ليسانس في علم النفس التربوي ، وماجستير في علوم التربية وأستاذ التربية وعلم النفس في المعهد التكنولوجي سابقا .
- الأستاذ محمد الشايب الساسي ، ليسانس في علم النفس التربوي ، وماجستير في علم النفس التربوي ، وأستاذ التربية وعلم النفس في المعهد التكنولوجي سابقا ، وكذلك كان مفتش التربية والتعليم الأساسي الطور الاول والثاني سابقا .
- الأستاذ الدكتور عبد الكريم قريشي ، ليسانس في علم النفس فرع التوجيه المدرسي والمهني ، وماجستير في علم النفس ، ودكتوراه في علم النفس التربوي .
- الأستاذ عبد الفتاح أبي ميلود ، ليسانس في علم النفس الإكلنيكي ، وماجستير في علم النفس الإكلنيكي ، وأخصائي نفساني في مركز إعلام وتنشيط الشباب سابقا .
- الأستاذة وردة نوبيات ، ليسانس في علم النفس الإكلنيكي ، وماجستير في علم النفس المدرسي ، ومستشارة في التوجيه المدرسي والمهني سابقا .

المقدمـة

الأستاذ الدكتورعبد الكريم قريشي :

يسعدني أن ألتقي بكم اليوم في الحديث عن موضوع طالما يشغلكم ويشغلنا جميعا ويشغل الآباء والمربين ، في كل مكان وزمان ، ألا وهو موضوع الامتحانات . ولا شك أنكم عندما تبدأون سنتكم الدراسية أول ما تفكرون فيه بعد أخذ تلك المواد وتلك الدروس ، هو الامتحانات وكيفية الحصول على نقاط جيدة فيها ؛ لأن هذه النقاط تؤهلكم للانتقال الى صف موالي ، ثم موالي ، ثم تصلون الى مبتغاكم ، وهو الحصول على شهادة عليا ، سواء كانت البكالوريا ، أو الليسانس ، أو الماجستير ، أو الدكتوراه .

وتكتسي هذه الامتحانات في حياة التلميذ ، وفي حياة كل مربي ، وفي حياة الأولياء ، أهمية قصوى لأنها تمكنهم من مراجعة أنفسهم حتى يحسنوا من أدائهم ومن أداء أبنائهم ، في تلك الامتحانات . وبالتالي فإن هذه الأهمية تجعلنا نفكر جميعا في هذه الامتحانات التي لا تكمن أهميتها فقط في المجال التربوي والتحصيلي ، بل يمكن أن تكون هناك امتحانات أخرى في مجالات أخرى ، اقتصادية وانتاجية وسياسية ، ومن خلال نتائجها نحاول إعادة سياستها في كل مجالات الحياة .

إذن الامتحانات عندما نضعها في المجال التربوي ، فهي تهدف أساسا إلى معرفة فيما إذا كانت تلك المادة العلمية التي أعطيناها لتلاميذتنا قد وصلت لهم ، وحصلوا عليها ، واستوعبوها. وهي تعتبر عاملا أساسيا لمعرفة فيما إذا كنتم فعلا قد حصلتم على تلك المعلومات وتمكنتم منها أم لا ، وبالتالي هذه الامتحانات تكتسي بالنسبة لكم ولنا أهمية كبيرة .

وتهدف هذه الامتحانات دون شك إلى معرفة مستوياتكم ، وبالتالي من خلالها نتعرف على التلميذ الذي حصل على علامات جيدة ، والذي لم يحصل على علامات جيدة ، ومن خلال تلك النقاط ، نحكم عليكم وعلى أعمالكم ، إما بالرسوب ، وإما بالنجاح .

ويقوم المعلمون والمدرسون بوضع هذه الامتحانات من خلال ما أعطوه لكم من مواد ، إلا أن نجد الكثير من التلاميذ يجدون صعوبات في تجاوز تلك الامتحانات التي تتزامن معها ظهور بعض الاضطرابات على مستوى سلوكاتهم أيام الامتحانات ، فيزداد خوفهم وقلقهم منها فيعانون الأرق ، ويفقدون الشهية . وكل هذه الاضطرابات تنتابهم لا لشيء إلا لأن العقبة التي أمامهم هي

التي جعلتهم يقلقون منها ، لكن التلميذ الذي استطاع أن يحضر دروسه كاملا ويناقش أساتذته وزملائه ، لا يمكن أن تشكل هذه الامتحانات عقبة بقدر ما تشكل فرحا وسرورا له . وهذا ما يحدث فعلا عند التلاميذ الذين يحصلون على علامات جيدة .

إذن بإمكانكم عن طريق استعمال بعض الأساليب ، مثل : المواظبة على الحضور والتركيز مع المدرس ، والبحث الدائم عن المعلومات ، والمناقشة مع المدرسين والزملاء . ففي اعتقادي هذا يمكنكم من الإجابة الجيدة ، وبالتالي القضاء على مثل هذه التوترات . فبقدر ما تكون الامتحانات مقلقة للبعض الذي لايقوموا بالتحضير الجيد ، بقدر ماتكون مسرة للبعض الآخر .

وسوف تقدم لكم في هذه الجلسات النصائح والإرشادات ، لتساعدكم على القضاء على مثل هذه التوترات ، وبالتالي البقاء في راحة نفسية جيدة تمكنكم – ولا شك– من تجاوز هذه الامتحانات في جو سعيد يمكنكم من الحصول على نقاط جيدة ... وفقكم الله .

تنمية الدافعية للمذاكرة

الأستاذ الدكتور عبد الكريم قريشي :

في حقيقة الأمر أنه عندما نتحدث عن أي سلوك نقوم به في حياتنا سواء كان سلوكا اجتماعيا في بيتنا ، أو في مدرستنا ، أو في أي مكان آخر ، لاشك أن هذا السلوك يعود بطبيعته لنا نحن كأشخاص نقوم بهذا السلوك . ونحن إما أن نكافأ عنه ، أو نعاقب من خلال ما قمنا به من سلوكات ، لكن هذا السلوك بطبيعته تقف وراءه عوامل كثيرة أهمها ، تلك الدوافع والحاجات التي تدفعنا إلى هذا السلوك . فنحن نذهب إلى المدرسة لأننا بحاجة إلى إشباع دافع أساسي وهو الحصول على العلم ، نذهب إلى أي مكان آخر لأن هناك دوافع تقف وراء سلوكاتنا .

إذن عندما نأتي للحديث عن هذه الدوافع والحاجات التي تدفع هذا السلوك ، نجد الامتحانات والدروس التي نتلقاها في المدارس تقف وراءها الكثير من الدوافع . فالامتحان كما قلنا سابقا يمثل عقبة يجب تجاوزها . إذن كيف يمكن لنا أن نحضر أنفسنا التحضير الجيد حتى يكون تجاوزنا لها سهلا وميسورا ؟ .

ولا شك أن هدفنا جميعا كأولياء وكتلاميذ وكمربين هو الحصول على نتائج جيدة والحصول على هذه النتائج في اعتقادي هدف من الأهداف التي يجب أن نسعى لتحقيقها ولتحقيقها يجب تحضير جميع الامكانيات والوسائل التي تمكننا من بلوغ ذلك الهدف . فإذا كان هدفكم الحصول على نتائج جيدة في الامتحانات ، إذن يجب التحضير جيدا لها ، التحضير الذي يمكنكم من بلوغ النتائج . وكلما كانت دوافعنا لهذه الامتحانات قوية كلما كان تحضيرنا جيدا لها وبالتالي حصولنا على نتائج جيدة ، ولكن في غياب تلك الدوافع تجعلنا نتكاسل ونتخاذل عن هذا الامتحان والتحضير له ، وبالتالي تكون النتائج سلبية .

إذن لماذا أتينا إلى المدرسة ؟ ألم نأت للحصول على العلم ؟، ألم نأت من أجل الحصول على النتائج التي تمكننا من بلوغ المستويات العليا ؟ . والإجابة على هذه التساؤلات تدفعنا بلا شك لتحضير جميع الامكانيات للحصول على نتائج جيدة ، ولكن كيف نهيء أنفسنا لهذه الامتحانات ؟ ففي مادة أو شعبة ما نسعى للحصول على نتائج جيدة فيها ؛ لأن هذه النتائج تمكننا من التوجيه نحو التخصص الأفضل ، يمكننا من الحصول على شهادة عليا في اختصاص ما كالطب أوالهندسة وغيرها من الشهادات .

إذن هذا الهدف يعبرعن طموحنا إذا كان طموحنا متوافقا مع قدراتنا فإننا نستطيع تحقيقه وبالتالي وجب أن نهيء أنفسنا التهيؤ اللازم حتى نبلغ ذلك الطموح .

إذن بلوغ هذا الطموح مرتبط أساسا بكيفية الاستعداد الجيد للامتحانات . ولا شك أن التحضير لها يكون بالمراجعة المستمرة والتي تمكننا من الحصول على نتائج إيجابيه ، وبالتالي الوصول إلى تحقيق طموحاتنا ، لكن بشرط أن نفكر جيدا بأن الهدف من الامتحان هو الرقي بأنفسنا نحو الأعلى . فإذا كان هدفكم هو الرقي إلى مستويات عليا ، إذن عليكم بالتحضير الجيد وعدم الخوف ؛ لأن الخوف قد يربككم ويربك إجاباتكم وتكون سيئة ، فيجب مواجهتها ؛ لأن عدم مواجهتها تجعلكم تبتعدون عنها .

مهارة التخطيط للمذاكرة

الأستاذ عبد الفتاح أبي ميلود :

لقد لوحظ أن هناك بعض التلاميذ يجدون صعوبة أثناء الامتحان في التركيز واسترجاع بعض المعلومات المتعلقة بمادة الامتحان ، وهذا ما يؤدي بهم إلى الشعور بحالة من القلق والتوتر

النفسي . وقد نتساءل لماذا يحدث لهم هذا ؟ ولعلى سبب ذلك يعود إلى النقص وعدم القدرة على اكتساب مهارة التخطيط ، وقد لا يعطيها التلميذ أي قيمة .

والملاحظ أن هذه المهارة أو قدرة التلميذ في وضع مخطط لتنظيم مذاكرته ، تكون لها آثار إيجابية النتائج على أدائه أثناء الامتحان .

أخي التلميذ... أختي التلميذة... هذه المهارة تتضمن مجموعة من النقاط الرجاء أن تدونها عندك ، وأن تحاول جاهدا احترامها ، وتطبيقا في دراستك من أجل التفوق .

1- ضع برنامج يومي وأسبوعي وشهري وفصلي وسنوي ، ويجب أن تحترم فيه قدراتك ورغباتك وامكانياتك ، فلا يجب أن تعتمد على مخططات الآخرين ؛ لأن لكل فرد قدرات وامكانات تجعله يضع مخططه الدراسي وفقا لها .

2- يجب عليك أن تستعين سواء بأساتذتك ، أو بمستشار التوجيه المتواجد على مستوى مؤسستك ، من أجل مساعدتك في وضع أو صياغة برنامج يتماشى مع تخصصك وقدراتك وامكانياتك .

3- عندما تحدد هذا البرنامج عليك أن لا تجعله معلق على الجدران فقط ، بل يجب أن تحرص على تطبيقه ، والاستمرار والإصرار على تنفيذه ، وإن واجهتك أي مشكلة أو صعوبة ما عليك إلا اللجوء إلى هؤلاء (الأساتذة ، ومستشار التوجيه) طالبا النصيحة والإسترشاد .

مهارة التنظيم

الأستاذ عبد الفتاح أبي ميلود :

أخي التلميذ ... أختي التلميذة ... أود أن أحدثك مرة أخرى عن مهارة لا تقل أهمية عن سابقتها ، وهي مهارة التنظيم . ومهارة التنظيم في حد ذاتها تشمل على ثلاث نقاط : الرجاء عليك أن تدقق فيها لأني أراها جد مهمة ، ويمكن أن تساعدك في التخلص من القلق الذي ينتابك أثناء الامتحان .

1- تنظيم الوقت : نحن نحرص كثيرا على الوقت لأن للوقت أهمية في حياتنا . وهذا الوقت حتى نستطيع أن ندرك أهميته يجب أولا أن نتحكم فيه ، والتحكم يأتينا من خلال حسن تنظيمه وبالتالى حسن استغلاله استغلالا عقليا ومنطقيا .

إذن كيف يمكن أن أدير وقتي ؟ ، وأول شيء هو تحديد الزمان الذي نخصصه لأنشطتنا اليومية ، وهي كثيرة منها : الوقت الذي نستغرقه في المدرسة ، والوقت الذي نستغرقه للنوم والأكل ، والوقت الذي نستغرقه ربما في مشاهدة التلفاز . كل هذه الساعات نقوم بإنقاصها من الحجم الساعي اليومي المقدر بـ 24 سا ، وبالتالي نحصل على الحجم الساعي الذي يمكن أن نخصصه للمذاكرة . وهذا الزمان الذي نحصل عليه يجب حسن توزيعه إلى فترات ، بحيث لا نشعر أثناءها بالملل أو بالتعب ؛ لأن سوء توزيع هذا الوقت يجعلنا لا نستمر فيه ، فينتابنا التعب والإرهاق ، ونتخلى عنه .

إذن فالوقت الذي نستغرقه في المذاكرة لا يكون على حساب صحتنا ، وأن لا يكون كذلك على حساب الأنشطة الأخرى ، ويجب كذلك أن يقسم إلى فترات ، وبين فترة وأخرى يخصص وقت للراحة ، حتى نريح أنفسنا من التعب والضغط الناتج عن التركيز والانتباه أثناء المذاكرة كما يجب أن نختار ما يناسبنا من مواد ، بحيث لا تبدأ بالمواد الصعبة ، ثم تمر الى المواد السهلة ، بل يجب عليك أن تبدأ في مذاكرتك بالمواد التي تراها سهلة الاستيعاب ، ثم تنتقل تدريجيا إلى المواد الصعبة .

وهناك من يفضل المذاكرة في المساء ، وهناك من يفضلها في الصباح الباكر ، فأنت لك الاختيار . فما يناسبك يمكن تطبيقه ، المهم أن تسعى لتنظيم وقتك وحسن استغلاله . وأنصحك بتخصيص الليل لمذاكرة المواد التي تحتاج إلى عمل عقلي ، كالرياضيات التي تتطلب الرسم والأداء والكتابة ، أما المواد التي تحتاج الحفظ فأنصحك أن تخصص لها الوقت في الصباح الباكر ، ذلك أن الإنسان في الصباح تكون قدرته على الاستيعاب أعلى من الفترة المسائية .

2- تنظيم الجدول : هذه الفترة التي حددتها للمذاكرة يجب أن تدرجها في جدول ، وهذا الجدول في الحقيقة يجب أن يكون متطابقا مع الجدول الدراسي ، بحيث تحاول بقدر الإمكان أن تذاكر المواد التي درستها في اليوم في المساء أو الصباح ، حتى يكون هناك ترسيخ للمعلومات التي تم اكتسابها ، أوحل بعض المشكلات التي لم تتمكن من استيعابها ، واستعن ببعض الأساتذة أو الزملاء لمساعدتك في التغلب على تلك الصعوبات . كذلك هذا الجدول يجب أن يوزع على فترات ، وأن تدرج فيه جميع المواد الدراسية بشكل مناسب حسب قدراتك وامكاناتك ، ولا تقحم جدولك بأشياء أكثر من طاقتك ، وإذا أمكن أن تذاكر مادتين أو ثلاث مواد في اليوم . وأنصحك أن يكون توزيعك توزيعا عادلا في جدولك . وهذا التوزيع تتخلله فترة راحة حتى تستطيع أن تنتعش مرة أخرى

، وتبعث في نفسك الرغبة من جديد في المذاكرة ، كما أنه يجب أن تعطي فرصة للأنشطة الأخرى ، مثل : الرياضة فهي تساعدك وتحيي فيك الرغبة من جديد .

3- تنظيم المكان : كثير من التلاميذ يذاكرون دروسهم مستلقين في الفراش ، أو أمام شاشة التلفزيون ، فهل هذه الوضعية تعد وضعية صالحة للمذاكرة ؟ إعلم عزيزي التلميذ أن المذاكرة أمام شاشة التلفزيون ليس هو الوضع المخصص لذلك ؛ لأنك في يوم الامتحان لا تكون أمام الشاشة ، ولا في الفراش ، وإنما أمام طاولة ومجموعة من أوراق .

إذن عليك أن تدرب نفسك على الجلوس في وضعية الامتحان ، وهي أن تكون جالسا أمام طاولة ، وهذا يجعلك تكتسب وضعية مناسبة لأداء الامتحان . كما يجب أن تجلس على كرسي مريح ، بحيث يجعل الجسم يكون مرتاحا ، وبالتالي تزيد القدرة على التركيز ومواصلة المذاكرة.

كذلك تجنب كل المثيرات الصوتية ، وكل الأشياء الأخرى التي من شأنها أن تسبب أو تنقص من تركيزك ؛ لأن عملية المذاكرة تحتاج الانتباه والتدقيق وتتبع الخطوات والأفكار فإذا كانت هناك مشتتات صوتية أو بصرية فإن هذا سيؤثر على عملية استيعابك ، وتكون المعلومات مشوشة ، وبالتالي أثناء استرجاعها في يوم الامتحان تتم بشكل غير كامل تتخلله بعض النقائص وبعض الغموض ، وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى أن تكون إجابته غير كاملة وغير مستوفاة للمعلومات المطلوبة . كذلك يجب أن توفر إنارة كافية في غرفتك (مكان المذاكرة) حتى لا تشعر بالتعب الذي يجعلك تتخلى عن الطاولة والكرسي ، وتأوي إلى الفراش.

مهارة المراجعة

الأستاذ لخضرعواريب :

أعزائي التلاميذ... يسعدنا أن نلتقي بكم لتقديم هذه الإرشادات المتعلقة بالاستعداد للامتحان وأول ما نبدأ به هو أن النجاح في الامتحان شيء جميل ، وأمر محبوب يتمناه كل تلميذ ، وأن هذا بطبعه يتطلب جهدا منك قبل الدرس ، وأثناء الدرس ، وبعد الدرس . وأقصد قبل الدرس التحضير ، وأثناء الدرس أقصد الانتباه والتركيز ، وبعد الدرس أقصد المراجعة . وحتى تكون هذه المراجعة ناجحة ومثمرة ومفيدة ، يجب أن تكون منظمة ومبنية على خطة معينة . ذلك أن المراجعة

الفوضوية والعشوائية لا تفيدك خطان ، ولا تساعدك أبدا في دروسك ، فإذا أردت أن تنجح فما عليك إلا أن تنظم مراجعتك ، وتراعي فيها يلي:

أن تراعي ما يسمى بالمذاكرة اليومية التي من خلالها تخصص جزءا من وقتك اليومي في مذاكرة ما درسته خلال اليوم ، وتركز بصفة خاصة على المواد والدروس التي وجدت فيها صعوبة معينة في فهمها ، فتذاكرها ؛ إما أن تعتمد على نفسك ، أو بمساعدة الآخرين . وهذه المذاكرة تساعدك على ترسيخ المعلومات ، كما تساعدك على المراجعة النهائية التي تعتمد عليها للتحضير للامتحان .

كما أذكرك عزيزي التلميذ أن تسجل المعلومات التي تذاكرها في ملخصات خاصة بالمراجعة . لأنك حينما تقوم بهذه العملية فإنك تقوم بعدة عمليات فأنت تقرأ ما درسته ، وتفهم وفي النهاية تقرأ ما كتبته وفهمته . وهذه العملية من شأنها أن تساعدك على تثبيت المعلومات ثم عليك أن تحتفظ بهذه الملخصات ، وأن تراجعها كلما سنحت لك الفرصة ، كأن تراجعها في الأوقات المخصصة للمراجعة ، أو في أوقات الراحة بالمدرسة .

ويمكنك أن تنظم مراجعة جماعية مع بعض زملائك الذين ذاكرت معهم ، وتخصصوا هذه المراجعة لحل بعض التمارين في مختلف المواد . وينبغي أن تكون المراجعة عملية تستغل في حل بعض التمارين في مختلف المواد .

كما يمكنك أن تتابع الدروس التعليمية ، فهناك دروس تعليمية تبث عن طريق التلفزيون فينبغي أن تستغل هذه الدروس إذا كانت تناسبك ، وإذا كانت تلقى بطريقة تعليمية وتربوية لتساعدك على مراجعة ما درسته في المدرسة ، فتكون هي الأخرى بمثابة المراجعة التي تساعدك على تثبيت معلوماتك .

وينبغي أن أذكرك ببعض التوجيهات التي تتعلق بالمراجعة وهي :

- وضع جدول زمني للمراجعة والالتزام به ، لتتجنب العشوائية والفوضوية ، وتكون المراجعة من الملخصات التي أعددتها في عملية المذاكرة .
- يجب عليك أثناء المراجعة النهائية للاستعداد للامتحان أن تأخذ بعين الاعتبار عدة شروط منها : اختيار المكان المناسب الهادئ الذي يسمح لك بأن تراجع بشيء من التركيز ، وأن تختار الوقت المناسب ، بحيث تكون مستعدا كليا للمراجعة والتركيز فيها ، وتعطي الأولوية في مراجعتك لبعض المواد ذات المعامل الأكبر ، ولا تهمل المواد الأخرى .

وفي النهاية أقول لك أن المراجعة مهارة مهمة يجب أن تكتسبها لأنها تضمن لك جزءا كبيرا من النجاح خاصة إذا راعيت فيها كل هذه النصائح التي ذكرت .

مهارة الاستعداد للامتحان

الأستاذ لخضرعواريب :

مهارة الاستعداد للامتحان لا تقل أهمية عن المهارة السابقة . فبالإضافة إلى أن التلميذ يستعد لفهمه الدراسي خلال السنة الدراسية ، وفي مراجعة ما حصله ، كذلك هناك بعض الأمور التي ينبغي الانتباه إليها ، وقد تبدو بشكلية ، ولكن ينبغي أن أنبهك إليها عزيزي التلميذ ، ويجب أن تأخذها بعين الاعتبار :

1- التأكد من تاريخ يوم الامتحان : فتحديد يوم الامتحان والتأكد منه أمر ضروري ؛ لأن تواريخ الامتحان توجهنا إلى كثير من الأمور ، كذلك يجب أن تحضر جميع أدواتك التي تحتاجها وتحتاج إلى استعمالها أثناء الامتحان ، حيث ينبغي أن تستغل يوم الامتحان بدل أن تركز كل جهدك واهتمامك على الإجابة عن الأسئلة ، فتبقى مشغولا بالبحث عن الأدوات التي تحتاجها ، وهذا بطبيعة الحال يكون على حساب وقت الإجابة على الأسئلة التي بين يديك .

ففي يوم الامتحان يجب أن تتفرغ كلية للإجابة على الأسئلة ، كما يجب عليك أن تتسلح بكل المستلزمات والأدوات التي تحتاجها للإجابة على الأسئلة . فينبغي كذلك أن لا ترهق نفسك بمراجعة الدروس ؛ لأن من المفروض أن تكون المراجعة قد إنتهت ، وفي ليلة الامتحان ينبغي فقط أن تأخذ قسطا من الراحة الجسمية والنفسية ؛ بمعنى أن تأخذ قسطك الكافي من النوم لأنك إذا سهرت ليلة الامتحان إلى وقت متأخر من الليل ، فإن هذا العامل سيؤثر على صحتك النفسية والجسمية في التعامل مع الامتحان ؛ لأن الامتحان يتطلب أن يكون الإنسان مرتاحا . ومثلما تنام مبكرا ، عليك أن تستيقظ مبكرا ، وتتناول فطور الصباح بشكل عادي ، وأن تتوجه إلى المدرسة في وقت مبكر ، وأن تأخذ كامل احتياطاتك ، خاصة إذا كنت تسكن بعيدا عن المدرسة فالمطلوب منك أن تضع جميع الاحتمالات التي يمكن أن تحول بينك دون الوصول إلى المدرسة فالكثير من التلاميذ يتهاونون في هذا الأمر ويصلون متأخرين و يجدون الأستاذ قد وزع الأسئلة فيحصل لهم التوتر والارتباك ، وهذا طبعا يؤثر على إجاباتهم ونتائجهم في نهاية الأمر . فينبغي أن تتجنب

الأمر ، وأن تستيقظ مبكرا وتتناول فطور الصباح في وقت مبكر وأن تصل إلى المدرسة قبل الوقت وأن تستعد كل الاستعداد للامتحان .

وعند الوصول إلى المدرسة عادة ما نجد الكثير من التلاميذ يثيرون بعض المناقشات حول بعض الدروس . فأنصحك بأن تتجنب هذه المناقشات الجماعية ؛ لأنها تثير نوعا من الاضطراب ونوعا من البلبلة ، وتؤثر على الحالة النفسية للتلميذ ، وتشككه في بعض المعلومات التي راجعها. فكل ما يتعلق بالمراجعة ينبغي أن يكون في مرحلة سابقة . أنت الآن في يوم الامتحان على استعداد تام للإجابة على الأسئلة لا للمراجعة ، فالمراجعة قد إنتهت .

والمناقشة الجماعية كما قلت كثيرا ما تثير الاضطراب وتوتر الأعصاب ، وأنت في الحقيقة يجب أن تذهب إلى الامتحان وأنت هادئ الأعصاب ، وتجنب كل ما يثير الأعصاب .

والشيء الذي أنصحك به أخيرا هو أن لا تتخوف من الامتحان ، إعتبر يوم الامتحان يوما عاديا ، وثق كليا أنك إذا تابعت دروسك بكل اهتمام ، وإذا راجعت دروسك مراجعة عادية فإنك تستحق النجاح ، وينبغي أن لا تتصور الامتحان مرعبا ، صحيح أن له ظروفا خاصة ، لكن هناك أسباب يجب أن تحترمها ، وهي أنك إذا تابعت دروسك متابعة عادية ، وإذا راجعتها وإذا لم تتأخر عنها ، فمن المؤكد أنك سوف تحقق النجاح المطلوب .

مهارة أداء الامتحان

الأستاذ محمد الشايب الساسي :

إن من بين الأمور التي يجب أن نحافظ عليها عندما نلتحق بقاعات الامتحان هي : الالتزام بآداب الامتحان عموما ، فمن بين هذه الآداب ، الالتزام بالجلوس في المقعد المخصص لنا وعدم تغييره ؛ لأن في ذلك راحة لنا ، ولغيرنا من زملائنا التلاميذ .

كما يجب أيضا أن نلتزم بتوجيهات ونصائح الأساتذة المراقبين ، الذين يسهرون على راحتنا وعلى أدائنا لهذا الامتحان في ظروف جيدة ، وكذلك إن من بين الملاحظات التي يجب أن تهتم بها هي تسجيل البيانات الشخصية على أوراق الإجابة ، فيجب أن تهتم بتسجيل كل البيانات المطلوبة بدقة ، وبوضوح حتى يتمكن الأستاذ المصحح بعد ذلك من التمييز الموضوعي بين هذه الأوراق .

وعليكم أبنائي التلاميذ أن تلتزموا بالهدوء والاطمئنان ، وانتظارالأسئلة التي ستقدم لكم بعد ذلك .

مهارة الإجابة

الأستاذ محمد الشايب الساسي:

أنت الآن في قاعة الامتحان . بعد استلامك لأوراق الأسئلة ، فعليك أن تلتزم ببعض الآداب التي من شأنها أن تساعدك على حسن الإجابة . وذلك أنه يجب عليك أن تقرأ أولا الأسئلة كلها دون استثناء ، وذلك بكل هدوء وروية واطمئنان ، إذ أن الوقت الذي تقضيه في قراءة الأسئلة هو في صالحك ، ولا تتسرع في الإجابة ، بل يجب أن تقرأ الأسئلة بكل راحة واطمئنان وأثناء قراءتها عليك أن تتأكد من الزمن المخصص لها ، وحاول أن توزع هذا الوقت على كل الأسئلة بطريقة عادلة .

فإذا بدأت الإجابة ، فعليك أن تبدأ أولا بالأسئلة الاجبارية ، أجب عليها أولا ، فإذا ما أنهيت الإجابة إنتقلت إلى الأسئلة الاختيارية . إبدأ دائما بالأسئلة السهلة حتى تستغل أكبر وقت من الزمان ، وحاول أن تجيب فقط على الأسئلة التي طلب منك الإجابة عنها ، مع التركيز على ما هو مطلوب فلا تضف أشياء لم تطلب منك ، فإنها قد تكون خارجة عن الموضوع .

عليك عزيزي التلميذ بقراءة السؤال جيدا ، وتحديد ما هو مطلوب ، ووضع خط تحت الكلمات التي تراها مهمة ، وتسجيل الأفكار الأساسية والفرعية ، ثم بعد ذلك حاول أن تنقلها على ورقة الإجابة ، فإذا أنهيت الإجابة فلا تتعجل في إرجاع الورقة ، إستغل كل الوقت الذي يعطى لك ،

والوقت الباقي خصصه لمراجعة إجاباتك سؤالا بعد آخر . فقد تكون قد نسيت بعض الملاحظات ، أو تكون قد وقعت في بعض الأخطاء ، فهذا الوقت يستغل في تصحيح ذلك .

بعد الامتحان

الأستاذة وردة نويبات :

تذكر الآن أنك بعدما أديت الامتحان ، فإنك الآن خارج وضعية الامتحان ، وتذكر أنك أديت هذا الواجب وانتهى . الآن أرجوك أن لا تترك لوضعية القلق أن تغزو دماغك ، وتغزو كامل أفكارك . سأحاول إعطاءك بعض الإرشادات التي تحتاجها بعدما أديت هذا الواجب :

1- بعد خروجك من هذا الامتحان ، حاول أن تسترخي بعد ساعات من الشد ، ويعني بعد أن أديت هذا الامتحان ، وأنت في حالة إحساس بأنك في وضعية ضغط ، وأنت تفكر ، وأنت تحاول الإجابة ، الآن تذكر أنك خرجت ، وأنه عليك أن تسترخي وأن تجعل جسمك كله في حالة استرخاء تام ، وحاول أن تتنفس بطريقة صحية إلى غاية أن تشعر فعلا أنك مرتاح جدا بعد حالة من التعب والإرهاق .

2- قد تشعر برغبة ملحة بعد الامتحان للتأكد من بعض الإجابات التي أديتها في الامتحان من خلال كراريسك وكتبك وزملائك ، إلى أي مدى إجابتك صحيحة . هذه نتيجة للقلق الذي يدور حول الامتحان وحول نتائجك وحول الفشل ، وتكون على شكل وسوسة .

عليك عزيزي التلميذ في هذه الوضعية ، أن تستجيب إلى حد ما ، وتبحث عن بعض الإجابات إن لم يكن ذلك يزيد في حدة القلق ، وإذا وجدت أنه كلما بحثت زادت شدة قلقك فعليك أن تتوقف ، وتقاوم هذه الرغبة بسرعة .

3- قد تضطر بعد الامتحان في الدخول في مجموعة من المناقشات مع زملائك في الدراسة لاستعراض ما قمتم بكتابته من إجابات على أوراق الامتحان . والنصيحة هنا ، أن لا تفعل ذلك بمعنى حاول قدر المستطاع أن لا تدخل في هذه المناقشات ؛ لأنه قد تظهر لك بعض العيوب وقد تكون هذه العيوب ليست بالعيوب ، وقد يبدو لك أنك أخطأت والحقيقة أنك لم تخطئ . لذلك أنصحك أن لا تدخل في هذه المناقشات ، وعليك أن تبتعد عن هذا الجو من الإحراج لأنه قد يسبب لك الكثير من الإحباط ، و يزيد في قلقك حول امتحاناتك .

4 – تذكر دائما أن الامتحانات هي مواقف للتعلم ، وليس فقط مواقف للتقييم . إذن الامتحان عبارة عن موقف تتعلم منه أشياء جديدة ، مثل : تعلم خبرات جديدة ، وطريقة جديدة في الإجابة وطرق مختلفة لطرح الأسئلة .

فتذكر دائما أن هذه عبارة عن إيجابيات خاصة بالامتحانات وليست سلبيات . إذن لا تعطي دائما للامتحان طابع التقييم ، كأن يحكموا علي إيجابيا أو سلبيا ، فعند الامتحان يجب أن أفكر بأنني مررت بتجربة وعلي أن أتعلم منها الكثير .

5 – بعد خروجك من الامتحان لا تضيع الوقت سواء في البكاء عن الماضي ، أي الامتحان الذي مضى ، أو في الزهو بنفسك إذا أجبت إجابة جيدة .

تذكر دائما أن تكون لك كراسة لتسجل بعض ما تعلمته من هذه الدروس . ويعني ذلك أن تسجل الأمور الجديدة التي تعلمتها ، مثل : كيف تمت الإجابة ، من المفروض أن أجيب بطريقة معينة ، ربما أخطأت في السؤال كذا... ، لكن إجعلها في شكل تقييم وسجل دائما ، لكي تستفيد منها في المستقبل بدل من تأنيب الضمير .

إذن يجب أن تفكر بطريقة إيجابية ؛ بحيث يجب أن تسجل في مذكرتك كل الملاحظات التي لاحظتها خلال الامتحان ، وأثناء المراجعة . مرة أخرى يجب أن تتذكر أن طريقة الإجابة تختلف وبالتالي طريقة المراجعة سوف تختلف ؛ مثلا وأنت تعاملت بشكل معين مع الورقة ربما لا تركز بشكل جيد لأنك فوجئت بأسئلة من نوع معين ، أو أنك فوجئت بأسئلة لم تراجعها . وهكذا سجل كل الملاحظات ، وبالتالي تحدد الطريقة التي تراجع بها ، كالمراجعة بانتظام واستمرارية . وهذا سيعطيك الكثير من الدروس تكسبها من الامتحان .

6 – تذكر أن أهم مرحلة لاستعادة توازنك النفسي هي ما بعد الامتحان ، وهي الفترة التي تستعيد فيها توازنك النفسي ، وكل طاقتك النفسية التي تعود إلى نفس المستوى بعدما كانت مشحونة كلها من أجل الإجابة على هذه الأسئلة . مثل : كيف أجيب ؟ كيف أنظمها ؟ كيف أنال رضى المصحح ؟

وكلما استطعت أن تحافظ على هدوئك النفسي بعد الامتحان كلما كسبت الكثير. وربما تسألني ماهي هذه المكاسب ؟ فأقول لك أن العبر التي تكتسبها من تجربتك وخبرتك من إجراء هذا الامتحان ، ستعطيك انطباعا عن طبيعة الامتحان ، وعن علاقتك بالامتحان ؛ ويعني هذا أنك إذا خرجت من هذه التجربة ، وأنت راض عن نفسك ، وأنت تقول الحمد لله إني أديت واجبي الحمد لله أنه وفقني . هذا الانطباع من الرضى سيجعلك في مستقبل أيامك تستقبل امتحانات أخرى بجو من

الثقة في النفس رائعة جدا تنعكس تماما ، بدل أن تخرج من الامتحان وأنت تؤنب ضميرك ، مثل : أنا لم أحضر جيدا ، أنا لم أستطع الإجابة... إلخ . هذا الكلام سيعطيك انطباعا سيئا يؤثر في مستقبل امتحاناتك ، سواء في مجال الدراسة أو في مسابقات التشغيل وامتحانات التوظيف ، ستأخذ فكرة سلبية جدا عن الامتحانات . وهذا مالا نريده لتلاميذنا الأعزاء . فأرجو أن هذه النصيحة تؤخذ بعين الاعتبار ، وأنك عندما تخرج من تجربة تحاول قدر المستطاع أن تستعرض أهم الخبرات الإيجابية التي يمكن أن تستفيد منها في مستقبل أيامك .

ترشيد قلق الامتحان

الأستاذة وردة نويبات :

سأذكركم بنقطة تخص حياتكم المدرسية ، تذكروا في لحظة من اللحظات ، وأنتم تفكرون في امتحاناتكم ، إذا كنتم تشعرون ببعض التوتر والضيق ، وبتوقع الفشل في الامتحانات تشعرون أنكم غير قادرين وغير مستعدين للامتحان ، وتنتابكم بعض المشاعر من عدم الثقة والإحساس بالضغط ، وتشعرون بالزيادة في ضربات القلب أو التعرق أو تسارع في التنفس حين التفكير في الامتحان . إعلموا أن هذا الأمر متعلق بما يسمى بقلق الامتحان .

إن قلق الامتحان يجعل التلميذ يشعر أن تفكيره مشحون بشحنة سلبية تعيق أدائه في الامتحان . لذلك عزيزي التلميذ عليك أن تنتبه إلى هذا الأمر ، فإذا كان هذا القلق الذي ينتابك هوعبارة عن قلق معتدل ، ويدفعك إلى المذاكرة والمراجعة ، ويحفزك على أن تهتم بدروسك أكثر وتركز أكثر ، فهذا شيء محمود وإيجابي وليس لديه تأثيرات سلبية ، أما إذا كان الأمر متعلقا بإحساس القلق يجعلك غير قادرعلى المذاكرة ، ويجعلك غير قادر على التركيز ، فهذا يعني أن لديك مشكلة قلق الامتحان ، وأصبح عليك الآن أن تركز في كيفية مقاومة هذا القلق والتغلب عليه في مستقبل امتحاناتك إن شاء الله ، حتى تكون نتائجك دائما أفضل ، وسأحاول أن أقدم لك بعض الإرشادات التي تساعدك على ذلك .

1- عليك أن تتذكر دائما قدرة الله سبحانه على كل شيء . إذن عليك أن تضع في ذهنك أن الله قادر على أن يساعدك ، وأنك مستعد لطلب المساعدة منه في كل وقت . إذن إذكروا الله يذكركم وتذكر الله في كل آن وحين .

2- عليك أن تثق بنفسك لأنك من أفضل مخلوقات الله سبحانه وتعالى ، بل والأفضل على الإطلاق . فالله سبحانه أعطاك هذه الثقة بالنفس ، وأعطاك كل القدرات ، وكل الامكانات ، وكل الطاقة لتجاوز أصعب المشكلات التي يمكن أن تواجهك في حياتك . ففكر أنك قادرعلى تجاوز أكبر المشكلات فقط عندما تستغل أكبر قدر من امكاناتك ، وتستغل طاقتك .

3- ركز انتباهك على ما تنجز . وهذا ما يجب فعله تحضيرا للامتحان بدل التركيز على مشاعرالفشل ؛ بمعنى وأنت تفكر في الامتحان وتنتابك تلك المخاوف وذلك القلق وذلك الشعور بالرهبة والمخاوف حول الفشل وتقديرات الآخرين ، فكر فقط في كيفية تركيز انتباهك على ما يجب أن تعمله من أجل تحضير الامتحان ؛ بحيث لونستغل كل طاقتنا ، وكل تركيزنا في التفكير في كيف أراجع ؟ كيف أخطط جدول المذاكرة ؟ كيف أراجع في يوم الامتحان؟ كيف أجيب على الأسئلة ؟ . لو أفكر في هذا سوف ينحصر التفكير في هذا المجال وهو أكثر إيجابية بدلا من التركيز على مشاعر الفشل .

4 - تجنب التفسيرات الكارثية المبالغ فيها والمتعلقة بالامتحانات ، مثل : لو لم أنجح سأموت ؟ لو لم أنجح سوف يجري شيء كارثي . فالمفروض أن يفكر التلميذ بطريقة إيجابية ، ولا يفكر في الأمور التي قد تحدث أو لا تحدث .

5 - توقف فورا عن الاسترسال في الأفكار السلبية ، مثلا : وكأنك تستجيب بصوت داخلي يصرخ بعبارة ((قف)) .

إذن فكر وأنت في اللحظات التي يمكن أن ينتابك فيها الشعور بالقلق أن توقف الأفكار السلبية ، مثل : إذا لم أنجح سأسقط في نظر الأستاذ ، إذا لم أنجح سيلومني أفراد أسرتي... إلخ. فهذه السلسلة من الأفكار التي تزيد من قلقك عندما تأتيك ، حاول أن تقطع هذا التفكير السلبي بعبارة " قف " كأن تذكر نفسك بها ، أو أن تغمض عينيك ، وذكر نفسك بعبارة " قف " أو " أوقف التفكير السلبي " الذي ينتاب ذهنك . وهذا يجعل الدماغ قادرا على الانتقال إلى الوجه الآخر الأكثر إيجابية ، وبالتالي تستطيع بهذه البرمجة الذهنية لدماغك أن توقف الأفكار السلبية ويصبح دماغك أكثر استعدادا لكي يسمع الأفكار الإيجابية أفضل ، مثل : أحاول أن أراجع بشكل جيد ، أحاول أن أراجع مع زملائي المجتهدين ، أحاول أن أبذل جهدا أكثر... إلخ . وهكذا حاول الآن أن تجلب سلسلة أخرى من الأفكار الأكثر إيجابية لكي تدفعك وتحفزك أكثر .

6 – التقييم الذهني يتم من خلال المواقف حيز الواقع ؛ بمعنى المواقف المقلقة التي تشعر بها يجب أن تضعها أمامك ، وأحكم عليها بأحكام أكثر موضوعية ، كأن تسأل نفسك مثلا السؤال التالي: لو لم أجب هل العالم سينهار ؟ ، أكيدا لا ينهار .

إذن المطلوب منك الآن أن تتعامل مع الأمر بأكثر واقعية . ولابد أن القلق الذي يدفعك إلى الخوف ، ولمزيد من الرعب والارتعاش والمشاعر السلبية وبعض الاضطرابات العضوية ، كأن تشعر بالصداع . كل هذا القلق سوف يتحول الآن إلى شكل إيجابي ، أنت من حوله بعدما وضعته في موضع أمامك وحكمت عليه بشكل واقعي ، وحاولت أن تستخرج منه ما هو مطلوب منك .

ومادمت الآن في مرحلة الاستعداد ، مهما رأيت أن الوقت قد داهمك ، فأي وقت بقي لك بإمكانك أن تخطط له تخطيطا جيدا .

7 – عليك أن تقرأ مجموعة من المقولات في ذهنك ، بحيث تكون هذه المقولات مرتبطة بالرضى عن النفس ؛ بمعنى أن أفضل حاجة يشحن بها الفرد همته أنه يتكلم مع نفسه بكثير من الحب وبكثير من الاعتزاز ؛ لأنك مخلوق رائع خلقه الله سبحانه وتعالى وأبدع فيه ما أبدع وأعطاه كل الإمكانات .

إذن لماذا لا أكلم نفسي من موضوع أنني شخص رائع إذا قررت ، وإذا أردت أستطيع أن أنجز . إذن أكلم نفسي بهذا المنطق ، وأرسل إلى دماغي رسائل رائعة من هذا النوع ، مثلا كأن أقول : أشعر بأني سعيد وراضي تماما عن نفسي .

إذن فهذه العبارة تزيد من ثقتك بنفسك ، وتصبح قادرا على أن تعيد التخطيط ، ولو إن كنت غير قادرعلى ضبط أمورك الآن لما أعطيت لنفسك راية ، وقلت لها أنت الآن قادرة على مواصلة المسيرة ، أنت قادرة على تجاوز كل الصعوبات الآن ، كأنك وضعتها في خط الإنطلاق ، وهي مهيئة تماما بأن تعطيها كل الأوامر لكي تنفذ ؛ بمعنى أن نفسك مهيئة تماما لكي تنفذ الأوامر ، وتنطلق في هذه المسابقة بشكل رائع . فيمكن أن تضع مخططاتك ، أو ما تريد فعله . والتنفيذ يكون أبسط مما يكون .

إن هذه الرسائل الإيجابية التي نرسلها إلى أنفسنا ، أعتقد أنها ستكون محفزا كبيرا ، بل أفضل بكثير من رسائل التشاؤم والرسائل التي تسمعها من زملائك . فالأفضل في هذه المرحلة أن تفكر في ماذا يمكن أن أنجز ؟ بعد أن تكون قد وضعت في نفسك كل الثقة وشحنتها بكل الطاقة . هنا تستطيع أن تتغلب على الأفكار المزعجة والمقلقة التي كانت تدور في ذهنك فاستبدل هذه الأفكار

القديمة التي كانت تؤدي بك إلى كثير من المشكلات . وهذه الأفكار إن شاء الله لوتعملون بها يمكن أن تساعدكم في بداية مشوار رائع وموفقين بإذن الله .

محتوى المناقشة الجماعية :

فيما يلي تفريغ لمحتوى المناقشة الجماعية لمهارات الامتحان ، والتي تعتبر استكمالا للمادة التي تتضمنها محاضرات مهارات الامتحان ، والمادة التي يتضمنها شريط فيديو مهارات الامتحان :

تلميـذة :

هل يشترط أن أحدد أهدافي إلى : أهداف قريبة المدى ، ومتوسطة المدى ، وبعيدة المدى ؟

المرشـدة :

نعم يجب ذلك لأن هذا التمرحل في تحديد الأهداف يساعدك في تحقيقها تدريجيا .

تلميـذة :

ماذا تعني كلمة " المـدى " ؟

المرشـدة :

كلمة المدى تعني : المدة الزمنية ، مثلا : أهداف بعيدة المدى ، تعني أهداف يتم تحقيقها بعد مدة زمنية ، كأن تحقق بعد خمس سنوات مثلا .

تلميـذة :

إذا حددت هدفا قريب المدى ، ولم أستطع تحقيقه . فما العمل ؟

المرشـدة :

يجب تحديد أهداف واقعية تتناسب مع قدرات التلميذ ، وتحديد الخطوات بدقة لتحقيقها وإذا فشلت في تحقيق الهدف ، فهذا يعني أنك خططت للفشل ؛ أي أن هناك عيوب ونقائص في خطة تحقيق الهدف . فيجب عليك مراجعتها لتحديد تلك النقائص لاستدراكها ، وتعديل الخطة وتحقيق هدفك المطلوب .

تلميـذة :

هل هذه الإرشادات التي شاهدناها وأستمعنا إليها اليوم ، والتي سوف نشاهدها ونستمع إليها في الأيام المقبلة ، ستمكننا من التغلب على قلق الامتحان ؟

المرشـدة :

بالتأكيد ، فهذا هو هدف هذا البرنامج الإرشادي .

تلميـذة :

ما معنى المذاكرة ؟

المرشـدة :

المذاكرة هي ما نعرفه بإسم الاستذكار ، وأنت تدرسين دروسا معينة في المدرسة وتذاكرين هذه الدروس في البيت ، فهذه هي المذاكرة .

تلميـذة :

ذكر في المحاضرة وشريط الفيديو ، أن الأستاذ ومستشارالتوجيه المدرسي قد يساعدوننا في التخطيط للمذاكرة . كيف ذلك ؟

المرشـدة :

مستشار التوجيه المدرسي بحكم تكوينه وتدريبه المهني ودوره في تقديم المساعدة ، يستطيع أن يساعد التلميذ في التخطيط لمذاكراته ، بإمداده بأهم الخطوات التي تمكنه من إعداد جدول المذاكرة ، كما أن الأستاذ هو أدرى بمادته وبمنهجية مذاكرة تلك المادة والتخطيط الجيد لاستيعابها .

تلميـذة :

كيف نستطيع تحديد جدول المذاكرة مع العلم أننا ندرس يوميا إلى غاية الساعة الخامسة ونواصل الدروس الخصوصية إلى الثامنة ، وبعد ذلك نجد أنفسنا مجهدين ، وحائرين في تقسيم وقتنا بين إعداد الواجبات المنزلية والمذاكرة ؟

المرشـدة :

إن الدروس الخاصة بقدر ما تساعد التلميذ في استيعاب دروسه بقدر ما تجهده وتكلفه . لهذا أنصح أعزائي التلاميذ بتخصيص يوم أو يومين في الأسبوع للدروس الخاصة ، والأيام الأخرى نخصصها للمذاكرة ومراجعة جميع المواد الدراسية ؟

تلميـذة :

يقال أن الصباح الباكر هو أفضل وقت للمذاكرة . فهل هذا صحيح ؟

المرشـدة :

إن الأوقات المناسبة للمذاكرة والمراجعة تكون في المساء من الساعة الخامسة إلى الساعة الحادية عشر ليلا ، وفي الصباح الباكر من الرابعة فجرا إلى الساعة الثامنة صباحا ، بالإضافة إلى أوقات الراحة خلال النهار .

تلميـذة :

هل يجب أن نحدد الراحة بين كل المواد التي نحددها في جدول المذاكرة ؟ وما هي مدتها ؟

تلميـذة أخرى :

هل تنصحيننا بفترة راحة قصيرة بين فترات المذاكرة ؟

المرشـدة :

نعم يجب تحديد راحة بين كل مواد المذاكرة ، مثل : مذاكرة مادة الرياضيات ، وبعدها تحدد فترة راحة تتراوح بين (5 – 15 دقيقة) ، ثم مواصلة مذاكرة مادة اللغة العربية ، وهكذا . لأن الراحة مهمة وضرورية ولها فوائد كثيرة منها : استعادة النشاط والحيوية ، وإعطاء لمراكز الذاكرة في المخ فرصة لاستعادة نشاطها ، كما أن الدراسات أثبتت أن قوة الانتباه والتركيز تكون في بداية المذاكرة . وعليكم باستغلال هذه الفترات لممارسة بعض الأنشطة للترفيه عن النفس ، كممارسة بعض الحركات الرياضية .

تلميـذة :

هل الوقت المخصص للدروس الخاصة يدخل ضمن الوقت المخصص لعملية المذاكرة ؟

المرشـدة :

بالتأكيد فالدروس الخاصة عبارة عن مذاكرة ؛ فمثلا إذا حدد التلميذ ثلاث مواد (الرياضيات ، الأدب ، علوم طبيعية) لمذاكرتها في اليوم ، وفي نفس اليوم درس في الدروس الخاصة مادة الرياضيات . فإنه سوف يكتفي بمذاكرة مادتين (الأدب ، والعلوم الطبيعية) خلال الفترة المخصصة للمذاكرة .

ولكن أنصح التلاميذ بعدم الإكثار من الدروس الخاصة ، لأن تفوق ونجاح التلميذ يعتمد على مجهوده الخاص وعمله في البيت .

تلميـذة :

هل يمكن أن أحدد وقتا لأداء الواجب المنزلي في جدول المذاكرة ؟

المرشـدة :

نعم يمكن ذلك . فيمكن أن تحدد فترة معينة كنصف ساعة لأداء الواجب المنزلي في بداية المذاكرة .

تلميـذة :

إن من بين الإرشادات التي سمعناها وشاهدناها هي : " أن يكون جدول المذاكرة متقاربا مع الجدول الدراسي" ، ونحن ندرس أكثر من أربعة مواد في اليوم . فهل يمكن تأجيل بعض مواد المذاكرة خلال اليوم إلى أيام أخرى ؟

المرشـدة :

قلنا أن جدول المذاكرة يجب أن يكون متقاربا مع الجدول الدراسي . وإذا حددت مذاكرة ثلاثة مواد في اليوم ، فإنك سوف تلتزمين بمذاكرة المواد التي يتم تكرار دراستها في اليوم التالي وتؤجلين المواد الباقية إلى أيام أخرى .

تلميـذة :

أنا أشعر بالملل عندما أذاكر وأراجع دروسي . فكيف أتخلص منه ؟

المرشـدة :

إن الملل يأتي من عوامل كثيرة منها : مذاكرة مادة واحدة في اليوم ، استغراق مدة طويلة في مذاكرة مادة ما ، عدم تحديد وقت الراحة... إلخ . ولكي تتخلصي منه يجب أن تحددي العوامل وتحاولي التغلب على تلك العوامل ، كما أنصحك باستغلال عملية المراجعة الجماعية .

تلميـذة :

ما معنى مكان المذاكرة ؟

المرشـدة :

مكان المذاكرة هوالمكان الذي تذاكرين وتراجعين فيه دروسك ، كأن تخصصي غرفة لذلك بحيث توفرين فيها كل الشروط التي ذكرناها ، ليساعدك هذا المكان على التركيز والانتباه في مذاكرتك .

تلميـذة :

عندما أذاكر دروسي أجد نفسي غير قادرة على التركيز . كيف أتخلص من نقص التركيز أثناء المذاكرة ؟

المرشـدة :

إن نقص التركيز في المذاكرة يعود لتدخل عوامل كثيرة منها : عدم ملاءمة مكان المذاكرة أي وجود هناك مثيرات ومشتتات الانتباه ، كحديث الأسرة ، صوت الراديو والتلفزيون وغيرها ، وكذلك تدخل مواضيع خارجية أثناء المذاكرة ، فيتشتت الانتباه والتركيز .

وينبغي التخلص من هذه المواضيع عن طريق التنبه لذاتك باستمرار . وعندما تجد نفسك قد سهوت (سرحت) حاولي أن تحدد الفكرة ، وأقضي عليها بإيقافها مباشرة ؛ لأن هناك خطوات تساعدك لإيقاف تلك الأفكار ، يجب أن تدربي نفسك عليها ، بحيث أستحضري الفكرة في ذهنك وصيحي بكلمة " قف " بصوت عالي ، ثم كرري عدة مرات ، وأبدئي في تخفيض الصوت إلى أن يصبح الحديث غير مسموع . وهكذا كلما وجدت نفسك قد سهوت أنتبهي إلى الفكرة ، ثم أوقفيها مباشرة بتذكر كلمة " قف "

تلميـذة :

أنا أذاكر دروسي دائما في فراشي ، فهل هذه الوضعية ملائمة ؟

المرشـدة :

تعد تلك الوضعية غير ملائمة لأنها تجلب النعاس ، كما أنها لا تمكنك من تدوين الملاحظات وكتابة الملخصات التي تستنتجينها من عملية المذاكرة .

تلميـذة :

أنا لا أستطيع أن أذاكر دروسي إلا وأنا أمام التلفزيون . هل هذه العادة سيئة ؟

المرشـدة :

نعم فهي عادة سيئة لأن صوت التلفزيون يعتبر من مشتتات الانتباه والتركيز ، وبالتالي قد تستغرقين وقتا طويلا في حفظ واستيعاب درس معين . لهذا حاولي التخلص من هذه العادة عن طريق ربط المذاكرة بوجود التلفزيون بأمور سلبية . لأن هذه الطريقة تعتبر مجرد ربط إيجابي يجعلك لا تتصورين المذاكرة بدون التلفزيون .

تلميـذة :

أنا أقوم بالحفظ بصوت عالي وأنا أمشي . فهل هذه الوضعية صحيحة ؟

المرشـدة :

هذه الوضعية غير فعالة في عملية المذاكرة والمراجعة ، وبالتالي يجب أن يتخذ التلميذ مكانا محددا لعملية المذاكرة ، ويوفر فيه كل الشروط ، ويلجأ لهذا المكان كلما أراد أن يذاكر أو يراجع دروسه ؛ لأن هذا المكان سوف يخلق له استعدادا نفسيا للمذاكرة والمراجعة .

كما يجب أن تحفظي دروسك بصوت صامت ليسهل لك الحفظ وتختصري الوقت بالإضافة إلى أنك سوف تتجنبين عدة مشكلات ، مثل : الصداع ، وإزعاج الآخرين... إلخ .

تلميـذة :

هل عملية الاستعداد للمذاكرة المتمثلة في توفير المكان الهادئ والإضاءة المناسبة ووضعية الجلوس الصحيحة والكرسي المريح وغيرها ، تؤثر بنسبة كبيرة في عملية المذاكرة أم نستطيع الاستغناء عنها ؟

المرشـدة :

تعد الظروف التي تحدثنا عنها مهمة لأن لها آثارا كبيرة في عملية المذاكرة فهي تجلب للتلميذ الراحة ، وبالتالي التركيز والانتباه ، بالإضافة إلى المحافظة على الصحة وعلى التخلص من بعض المشكلات ، كالنعاس والتعب وغيرها ، كما أنها تساعد على استرجاع المعلومات وتذكرها بسهولة أثناء أداء الامتحان .

تلميـذة :

مالفرق بين المذاكرة والمراجعة ؟

المرشـدة :

المذاكرة تتم بإعداد جدول المذاكرة واستذكار جميع المواد الدراسية ، والمراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها في الذاكرة .

تلميـذة :

هل أستطيع أن أراجع مواد أخرى قد ذاكرتها بالأمس ؟

المرشـدة :

نعم يمكن ذلك إذا لم يتوفر لك الوقت ، ولم تستطيعي مراجعة تلك المواد التي ذاكرتها في الأمس ، فيمكن استدراكها خلال اليوم وتقومي بمراجعتها .

تلميـذة :

هناك بعض الأساتذة لاأستطيع فهم طريقتهم بسبب الفوضى في القسم ، وبالتالي أتجنب الحضور في الحصص الدراسية . فما العمل ؟

تلميـذة أخرى :

إن الأستاذ غير مسؤول ؛ بل نحن التلاميذ مسؤولين عن هذه الضوضاء الحادثة في القسم وبالتالي لانوفر للأستاذ الجو الملائم لتقديم الدرس .

المرشـدة :

حاولوا توفير الجو الهادئ للأستاذ ، وحاولوا التحدث مع الأستاذ ليستخدم عدة طرق تساعدكم على الفهم بدل الغياب عن الحصص وتضييع أنفسكم .

تلميـذة :

متى نقوم بالمراجعة النهائية التي تعدنا للامتحان ؟ متى نقوم بها ، ليلة الامتحان ، أو قبلها بقليل ؟

المرشـدة :

المراجعة يجب أن تكون يومية وأسبوعية وشهرية وفصلية . فهذه الطريقة تساعد التلميذ لمراجعة دروسه باستمرار ، وعند اقتراب فترة الامتحانات يبدأ بتنظيم عملية مراجعة المراجعة لأن المذاكرة قد إنتهت ، والمراجعة الأولى قد إنتهت ، تبقى فقط المراجعة النهائية للاستعداد للامتحان والتحضيرله . وفي ليلة الامتحان تكون هناك مراجعة طفيفة جدا للمادة التي سوف يمتحن فيها التلميذ .

تلميـذة :

هل يمكن أن أراجع في صباح يوم الامتحان ؟

تلميـذة أخرى :

في صباح يوم الامتحان أستيقظ مبكرا لأراجع دروسي خاصة التي تعتمد على الحفظ فهل هذا الأسلوب صحيح ؟

المرشـدة :

يراجع التلميذ مراجعة خفيفة في صباح يوم الامتحان ، وعليه أن يتوقف عن المراجعة بنصف ساعة على الأقل قبل الامتحان . إلا إنني أنصح التلاميذ بتجنب المراجعة خلال صباح يوم الامتحان لتجنب إختلاط المعلومات ، بل الصباح يستغل لأداء الواجب الديني ، والدعاء وتناول الفطور ، وتحضير كل المستلزمات ، والتوجيه لمكان الامتحان .

تلميـذة :

في أيام الامتحان لا أنام أبدا ، بل أبقى أراجع دروس المادة التي أمتحن فيها ، وفي الصباح الباكر أراجع أيضا ، ثم أواصل أيضا مراجعتي في المواصلات ، وفي قاعة الامتحان . فهل هذا الأسلوب صحيح ؟

تلميـذة أخرى :

يجب أن ننام في الوقت المعتاد النوم عليه .

المرشـدة :

أنصحك بتغيير هذا الأسلوب ؛ لأنه يجلب لك التعب والإرهاق وربما المرض ؛ لأن ليلة الامتحان تعتبر فترة للمراجعة النهائية والخفيفة ، وليس للمذاكرة ؛ بحيث يجب أن تخصصي وقتا معينا للمراجعة النهائية ثم الخلود للنوم ؛ لأن الجسم والعقل بحاجة إلى الراحة لاستعادة النشاط ، وعندما لا تعطين لنفسك الراحة فإنك تتعبين ، وبالتالي لا تؤدين الامتحان بشكل جيد . فأنصحك بتخطيط وقتك جيدا مند البداية بناء على ما قلناه في مهارة التخطيط والتنظيم .

تلميـذة :

ليست لي شهية لتناول فطور الصباح في فترة الامتحان ، وباقي الأيام الأخرى ، وبعد فترة أشعر بالتعب . بما تنصحيني به ؟

المرشـدة :

إن عدم تناول فطور الصباح يؤدي إلى شعور الشخص بالتعب والإرهاق ؛ لأن الجهاز العصبي يرسل رسائل للكبد لإمداده بالسكر (سكرعنب) ، وعند إجابته بأنه لم يتحصل على السكر (نتيجة عدم تناول الفطور) يطلب منه تحويل الجليكوجين المخبأ في الكبد إلى سكر . ولهذا يشعر الشخص بالتعب والإرهاق .

لذا يجب أن يعود التلميذ نفسه بتناول ولو شيء ما ، خاصة الفواكه ، فهي مواد مهمة تمد المخ بالسكر الذي يحتاجه لأداء وظائفه .

تلميـذة :

هناك بعض الأسئلة نجهلها ، ونحتاج إلى مناقشة زملائنا في يوم الامتحان لنتعرف على إجاباتها ، وأنتم تقولون أنه يجب أن نتجنب المناقشة الجماعية . كيف ذلك ؟

المرشـدة :

المناقشة الجماعية يجب أن تنظم قبل الامتحان ، أما في يوم الامتحان يجب أن نتجنب هذه المناقشات ؛ لأنها تسبب الارتباك والتوتر الذي يؤثر على أداء الامتحان .

تلميـذة :

نعاني كثرة دروس مادة الاجتماعيات ، تجعلنا ننسى المعلومات التي قمنا بحفظها كيف نواجه هذه المشكلة ؟

المرشـدة :

يجب إتباع خطة منظمة في مذاكرة هذه المادة ومراجعتها باستمرار ، لكي يتغلب التلميذ على مشكلة النسيان التي تنجم عن عدة عوامل من أهمها : عدم المراجعة والمذاكرة المستمرة وعدم تكرار ما تم حفظه .

تلميـذة :

لماذا يشعر التلميذ قبل أدء الامتحان بقليل بأنه نسي كل المعلومات التي راجعها ؟

المرشـدة :

إن التلميذ في يوم الامتحان يشعر بالقلق والخوف والارتباك الشديد ، وهذا ما يجعله يشعر بأنه نسي كل المعلومات التي راجعها . ولهذا يجب عليكم ، وأنتم تجلسون في المكان المخصص لكم في قاعة الامتحان ، أن تريحوا أنفسكم ، وتستشعروا الهدوء ، وحاولوا قراءة بعض الأدعية لتساعدكم على ذلك ، كما يمكنكم الاسترخاء عن طريق التنفس العميق ، والتخيل الإيحائي . وبمجرد استلامكم لورقة الأسئلة سوف تستعيدون ثقتكم وهدوءكم ، وتتذكرون المعلومات تدريجيا .

تلميـذة :

ماذا تعني العبارة التالية " بمجرد استلام ورقة الإجابة لا تقرأوا ورقة الأسئلة " ؟

المرشـدة :

يقصد بها : أن التلميذ بعد تسليم ورقة إجابته يتجنب قراءة ورقة أسئلة الامتحان السابق لأنه يبدأ في البحث عن الإجابات من كتبه وكراريسه وزملائه ، وقد يكتشف بعض الأخطاء التي تجعله يرتبك ويتوتر . وهذا سوف يؤثر على أدائه في امتحان مادة أخرى .

ولهذا يجب على التلميذ بمجرد انتهائه من امتحان مادة معينة أن يوقف تفكيره في كل ما يتعلق بالامتحان السابق ، بل يبدأ في التحضير لامتحان المادة التالية .

تلميـذة :

ذكرت لنا عملية الاسترخاء . كيف نقوم بها ؟

المرشـدة :

الاسترخاء مهارة تكتسب ، وتساعدنا على التخلص من التوتر في جميع أعضائنا الجسمية بعدما كانت مشدودة ، ونقوم به عن طريق إرخاء جميع أعضائنا الجسمية . ويمكن أن نتدرب على هذه التقنية بمساعدة الأخصائيين ، أو يمكن أن نعتمد على شريط خاص بالاسترخاء .

تلميـذة :

بعد الامتحان نشعر بالقلق . كيف نتغلب عليه ؟

المرشـدة :

علينا أن نتجنب الأفكار السلبية لأنها هي التي تجلب لنا المشاعر السلبية ، مثل : كيف تكون نتائجي ؟ كيف سأواجه أفراد أسرتي ؟ ...إلخ . وعلينا أن نستبدل هذه الأفكار بأفكار إيجابية ، مثل : سأنجح إن شاء الله ، أكيد فإن الله لايضيع أجر من أحسن عملا...إلخ ، وننتظر النتيجة بتفاؤل ، ونتقبل النتيجة مهما كانت طبيعتها .

تلميـذة :

أنا دائما قبل الامتحان وأثناء الامتحان وبعد الامتحان ، أجد نفسي أفكر في النتيجة وأحاول دائما حساب المعدل بوضع نقاط أفترضها . هل هذه العادة سيئة ؟

المرشـدة :

نعم . وهذا ناتج عن قلق الامتحان ، ويجب عليك أن تتخلصي من هذه العادة ؛ لأنه من المفروض أن تستغلي وقتك في التحضير والاستعداد للامتحان بدل استغلاله في التفكير وحساب المعدل الافتراضي .

تلميـذة :

رأينا في الجلسات السابقة عدة مهارات ، فإذا لم نكتسب مهارة واحدة من هذه المهارات فهل نستطيع أن ننجح في دراستنا ؟

المرشـدة :

تعتبر هذه المهارات مهمة جدا ، وتساعد التلميذ على التخطيط لعمله الدراسي ، وأداء الامتحان بنجاح ، وتجنبه الكثير من المشكلات الدراسية كقلق الامتحان ، وتساهم في نجاحه الدراسي بنسبة كبيرة .

ولهذا وجب عليكم التدرب عليها كثيرا لاكتسابها وتنميتها .

تلميـذة :

كنت في السابق لا أذاكر ولا أراجع دروسي ، إلا بعد اقتراب فترة الامتحانات ، وأشعر بالخوف والرتباك .

المرشـدة :

هذا راجع لافتقادك لبعض مهارات الامتحان . وهذا البرنامج سوف يساعدك ، حاولي فقط الالتزام بالتعليمات ، والاسترشاد بالتوجيهات الواردة فيه.

تلميـذة :

لماذا لا يقدم هذا البرنامج لكل التلاميذ في الثانوية ؟

المرشـدة :

أرجو إن شاء الله بعد أن يثبت استفادتكم من البرنامج أن يأخذه كل التلاميذ في الثانوية وفي مدارس أخرى إن شاء الله .

شبكة تقييم الجلسات الإرشادية

رقم الجلسة	اسم ولقب التلميذ	تحقيق الواجب المنزلي	
		+	−
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
المجموع			

(+) : يشير إلى تمكن التلميذ من حل الواجب المنزلي .

(−) : يشير إلى عدم تمكن التلميذ من حل الواجب المنزلي .

إستمارة تقييم البرنامج الإرشادي

أعزائي التلاميذ ...

الرقم	الأسئلــة	نعم	لا
01	هل كان البرنامج منظما من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ ؟		
02	هل كان الوقت كافيا في كل جلسة من الجلسات الإرشادية ؟		
03	هل كان المكان مناسبا لتنفيذ هذا البرنامج الإرشادي ؟		
04	هل كان هناك تفاعل وانسجام بينك وبين باقي الزملاء المشاركين في هذا البرنامج ؟		
05	هل ساعدك هذا البرنامج على تنمية دافعيتك للمذاكرة ؟		
06	هل ساعدك هذا البرنامج على اكتساب مهارة الاستعداد للامتحان ؟		
07	هل ساعدك هذا البرنامج على اكتساب مهارة أداء الامتحان ؟		
08	هل ساعدك هذا البرنامج في تخفيض مستوى قلق الامتحان ؟		
09	هل تسطيع الآن أن تتغلب على القلق المصاحب للامتحانات التي تتعرض لها مستقبلا ؟		
10	هل ساعدك هذا البرنامج على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الامتحانات؟		
11	هل تحققت الأهداف التي كنت تتوقعها من هذا البرنامج الإرشادي ؟		
12	هل توافق على الاشتراك في برامج إرشادية أخرى ؟		
13	هل أستطاع هذا البرنامج تقديم بعض الخدمات التي تهمك ؟ - إذا كانت الإجابة بـ (نعم) فماهي هذه الخدمات ؟		
14	أذكر بعض أوجه النقد التي تلاحظها في هذا الرنامج ؟ - ..... -		

15	أذكر بعض المقترحات التي تراها مناسبة في أي برنامج تشترك فيه ؟ – ..... – .....

الملحق (02)

مقياس قلق الامتحان

إعداد : الدكتور محمد حامد زهران (1999)

الإسم واللقب : ..... **تاريخ اليوم :** ...../...../.....

القسم : ..... **تاريخ الميلاد :** ...../...../.....

المدرسة : ..... **السن :** .....

التعليمـات

 # يهدف هذا المقياس إلى تحديد مشكلات الامتحان التي تشكو منها ، حتى نستطيع أن نقدم لك الإرشاد المناسب .

 # ويشتمل هذا المقياس على 93 عبارة تتعلق بمشكلات الامتحان .

 # والمطلوب قراءة كل عبارة بعناية ، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة .

– إذا كانت العبارة تنطبق عليك نادرا ، ضع علامة (×) تحت كلمة " نادر ا " .

– إذا كانت العبارة تنطبق عليك أحيانا ، ضع علامة (×) تحت كلمة " أحيانا " .

– إذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا ، ضع علامة (×) تحت كلمة " غالبا " .

 # الرجاء الاستجابة لكل العبارات .

 # ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

 # ليس هناك وقت محدد للاستجابة ، ولكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا .

 # والآن ، يمكنك قلب الصفحة والبدء في الاستجابة ....

الرقم	العبـــــارات	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أدائي الامتحان			
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
4	بمجرد إستلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد			
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي			
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرَّة الأولى			
7	أتوقع الفشل في الامتحانات			
8	أثناء أدائي الامتحان أعبث في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
9	تنقصني الرغبة في االنجاح والتفوق			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة			

19	أخاف من الأساتدة الحراس في قاعات الامتحان			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي			
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان			
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات			
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات			
28	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان			
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة			
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة			
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة			
32	أتصبب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية			
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان			
38	أتسرَّع في الإجابة خشية فوات الوقت			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات			
42	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة			
43	يقلقني أخطاء المصححين			
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات			
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات			

46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة			
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان			
48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات			
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته			
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ			
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى			
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان			
53	أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحانات			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان			
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي			
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان			
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة			
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة			
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء			
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان			
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات			
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان			
70	أخاف من قرب وقت الامتحان			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات			

72	تزعجني تعليمات الأساتدة الحراس			
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان			
74	أخاف من وجود أسئلة لم أتدرب عليها			
75	يضايقني أن الأساتدة لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة			
76	أخاف من النتيجة السيئة			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة			
78	يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة			
79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول المراجعة			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر			
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة			
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة إلي			
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان			
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان			
86	ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح			
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان			
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان			
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات			
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات			
92	شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان			

إنتهى المقياس . شكرا

ملحق (03)

إستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي

إعداد الدكتورعبد الكريم قريشي (1988)

ضع إشارة (×) داخل المربع الذي ينطبق على حالتك وأملأ ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة .

ملاحظة : تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين .

الإسم واللقب: ..... تاريخ ومكان الميلاد:..... القسم:.....

الشعبة: ..... الثانوية: .....

التحصيل الدراسي للوالدين :

الأب	أعلى التحصيل	الأم
☐	دراسات عليا (ماجستير ، دكتوراه)	☐
☐	ليسانس	☐
☐	ثانوي	☐
☐	اعدادي	☐
☐	ابتدائي	☐
☐	يقرأ ويكتب	☐

لايقرأ ولا يكتب

- عمل الأب (مهنته) :..... عمل الأم (مهنتها) :.....
- دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الأخرى غير الدخل من الوظيفة :

دينـار

- عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت :
- نوع السكن الأسرة : 1 – فيـلا عدد الغرف

ايجـار ملك

2 – شقة في عمارة عدد الغرف

ايجـار ملك

تحاط بيانات هذه الإستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

الملحق (04)

اختبـــــار

المصفوفات المتتابعة المقنن

دراسة تقويمية نقدية للاختبار

(القوائم أ - ب - ج - د - هـ)

The standard-Progressive Matrecis Test

(الصورة المعدلة ١٩٥٨)

اعـــداد

رافن (ج س) ، كورت (ج هـ) رافن (ج)

اعـــداد

دكتور سيد عبد العال

تعليمات الإجابة على اختبارالمصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء

الوحدات أ ، ب ، جـ ، د ، هـ

أخي التلميذ .....

يتألف هذا الاختبارالذي بين يديك من خمس وحدات يرمز لها بالرموز (أ ، ب ، جـ ، د هـ) ، وتتكون كل وحدة من إثنتى عشرة صفحة ، وفي أعلى الصفحة شكل كبير مستيطل تنقصه قطعة صغيرة . ويلي الشكل – أسفل الصفحة – عدة قطع متشابهة ، واحدة منها فقط تتم الناقص من المستطيل الكبير الذي يقع في أعلى الصفحة .

والمطلوب منك أن تحدد القطعة الناقصة في كل صفحة مراعيا مايلي :

1- لاتفتح كراسة الاختبار قبل أن يأذن لك الفاحص .

2- أقلب صفحات الاختبار أثناء الإجابة ، واحدة تلوى الأخرى . وتأكد أنك تجيب عن كل صفحة .

3- عندما تبدأ الإجابة أنظر الى المستطيل في أعلى الصفحة أولا ، ثم دقق النظر في القطع الصغيرة التي تليه .

4- حدد القطعة التي تتم المستطيل ثم ضع – على ورقة الإجابة – إشارة (×) داخل المربع تحت رقم القطعة ، وذلك في نموذج الإجابة المرفق .

راجية مراعاة الدقة أثناء الإجابة .

الطالبة

ورقة إجابة المفحوص على مقياس المصفوفات المتتابعة

المقنن للذكاء – الوحدات (أ ، ب ، جـ ، د ، هـ)

الإسم واللقب : .....

إسم المدرسة : ..... الدرجة الكلية ( )

طريقة الإجابة : أنظر إلى الشكل الكبير والقطع التي تحته ، وحدد القطعة التي تتم الناقص من الشكل الكبير وضع علامة (×) تحت رقم القطعة وإزاء الشكل الذي تتممه .

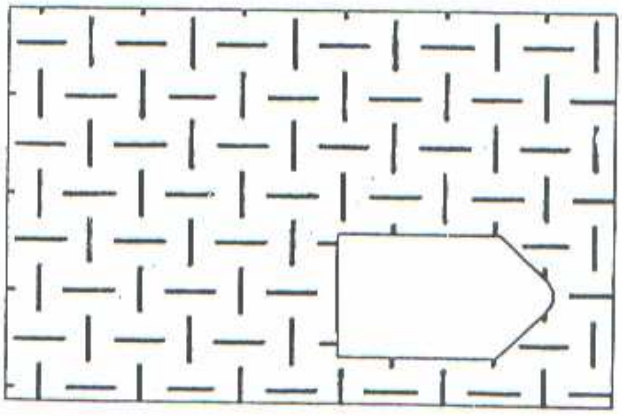
الوحدة البدائل / الأسئلة	أ						ب						جـ								د								هـ							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1																																				
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				
8																																				
9																																				

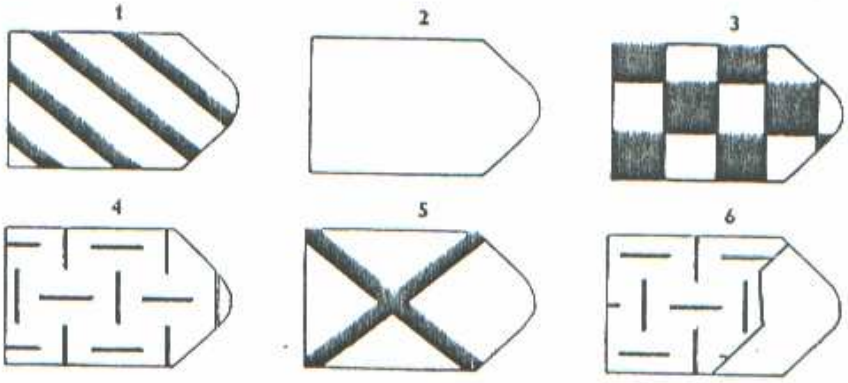
																																	10
																																	11
																																	12

الطالبـــة

SET A

A 1





ملحق (05)

قائمة السادة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الرقم	الإسم واللقب	الوظيفـة
01	أ / حورية عمروني	أستاذ علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الإنسانية جامعة ورقلة
02	أ / لخضر عواريب	أستاذ علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الإنسانية جامعة ورقلة
03	أ /محمد الشايب الساسي	أستاذ علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الإنسانية جامعة ورقلة
04	د/ موسى حريزي	أستاذ علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الإنسانية جامعة ورقلة
05	د / نادية بوشلالق	أستاذ علم النفس وعلوم التربية والإنجليزية – كلية العلوم الإنسانية جامعة ورقلة

* الأسماء مرتبة أبجديا .