جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

عنوان المذكرة

أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي "دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو"

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبتان:

_ حمودي صارة

_ حمرون كاهينة

الأستاذة المشرفة :

د. عزيزة عيسي

2021 / 2020

الشكر والتقدير

نحمد الله وحده على نعمه الظاهرة والباطنة، ونشكره أن وفقنا وهدانا لطلب العلم ويسر لنا هذا العمل.

وعليه نتقدم بالشكر والتقدير للأستاذة المشرفة "عزيزة عيسي" على الأريحية التي وجدناها معها وعلى التوجيهات والنصائح التي قدمتها لنا خلال إشرافها على هذا البحث. فنسأل الله أن يبارك لها في علمها وصحتها.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وكل المستشارين الذين تجاوبوا معنا في التطبيق الميداني، وإلى كل من قدم لنا يد الدعم والمساعدة من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

حمودي و حمرون

الإهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى من يرتعش قلبي لذكره إلى من أفتقده منذ رحيله إلى من أودعني لله أبي الغالي رحمه الله.

إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى القلب الناصع بالبياض أمي العزيزة حفظها الله .

إلى من أجدهم وقت الحاجة وأستند إليهم وقت الشدة إلى رمز القوة

والتضحية إخوتي الأعزاء: محمد و غيلاس.

إلى من علموني كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم أصدقائي.

إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا الفانية.

إلى كل هؤلاء وهؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

و نسأل الله أن يجعله نبراسا لكل طالب علم.

صارة

الإهداء

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل إلى رمز الصبر والتضحية ومن لمست في عيونهم الفخر والعطاء.... إلى اللذان منحاني الحب والحنان "أمي وأبي" حفظهما الله.

إلى رمز الشجاعة والقوة إلى من أستند إليهم وقت الحاجة إلى من شاركوني كل لحظات حياتي وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إخوتي الأعزاء "محند وصفيان".

إلى رمز الوفاء و الإخلاص ، إلى من كانوا معي طوال مشواري الدراسي"أصدقائي".

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع وعسى أن يكون علما نافعا لكل ناظر له.

كاهينة

ملخص الدراسة:

أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بولاية تزي وزو).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وما هو الأسلوب الأكثر استخداما في مواجهة قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا الكشف عن الفروق في أساليب تعامل مستشار التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى) والتخصص (علمي، أدبي).

وتكونت عينة الدراسة من 70 مستشار ومستشارة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف المتوسطات والثانويات التابعة لولاية تيزي وزو، وقد استخدمت الطالبتان استبيان من إعدادهما هو استبيان أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1- الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو الأسلوب الإرشادي.
2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يعزى لمتغير الجنس.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

Résumé de l'étude

Cette recherche s'intéresse sur les méthodes que les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle utilisent pour faire face à l'anxiété des examens chez les élèves du secondaire, et sur la méthode que les conseillers d'orientation scolaire pratique et utilise beaucoup plus pour faire face à ce problème. Comme cette étude s'intéresse aussi aux différences dans les méthodes utilisés par les conseillers d'orientation scolaire pour traiter l'anxiété liés au examens qui sont dues au variable du sexe(homme, femme) et au variable de la spécialité (scientifique, lettre).

Un échantillon de 70 conseillers et conseillères d'orientation scolaire et professionnelle(16) hommes (54) femmes, des différentes écoles moyennes et secondaire de la wilaya de tizi ouou pour l'année scolaire 2020/2021, ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire.

Les deux étudiantes ont appliqué un questionnaire conçu de leur part qui est le questionnaire des méthodes que les conseillers d'orientations scolaire et professionnelle utilisent pour faire face à l'anxiété des examens chez les élèves du secondaire.

Les résultats de la présente étude font apparaitre:

- La méthode la plus appliquée et utilisable de la part des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle pour faire face à l'anxiété des examens chez les élèves du lycée est la méthode d'orientation .
- Des différences statistiquement non significatives dans les méthodes utilisées de la part des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle pour faire face à l'anxiété des examens chez les élèves du lycée due au variable du sexe (homme / femme).
- Des différences statistiquement non significatives dans les méthodes utilisées de la part des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle pour faire face à l'anxiété des examens chez les élèves du lycée due au variable de la spécialité (scientifique/ lettre).

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
قائمة الملاحق	
مقدمة	أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	05
2- فرضيات الدراسة	08
3- أهداف الدراسة	09
4- أهمية الدراسة	09
5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	10
6- الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: مستشار التوجيه المدرسي والمهني	
تمهيد	22
1- تعريف الإرشاد	22
2- تعريف التوجيه	23
3- تعريف الإرشاد والتوجيه	24
4- تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني	25
5- أهداف التوجيه والإرشاد	26
6- أسس التوجيه والإرشاد	29
7- خصائص وصفات مستشار التوجيه المدرسي والمهني	36

8- دور ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني	41
9- علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني مع العاملين	44
10- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني	46
خلاصة الفصل	50
الفصل الثالث: قلق الامتحان	
تمهيد	52
1- تعريف القلق	52
2- تعريف الامتحان	53
3- تعريف قلق الامتحان	54
4- مكونات قلق الامتحان	55
5- تصنيف قلق الامتحان	60
6- أسباب قلق الامتحان	61
7- أعراض ومظاهر قلق الامتحان	62
8- النظريات المفسرة لقلق الامتحان	63
9- قياس قلق الامتحان	66
10- آليات خفض قلق الامتحان	67
11- دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في خفض قلق الامتحان	69
خلاصة الفصل	71
الفصل الثالث: مرحلة التعليم الثانوي	
تمهيد	73
1- تعريف التعليم	73
2- تعريف مؤسسة التعليم ثانوي	73
3- تعريف التعليم الثانوي	74
4- أهداف التعليم الثانوي	76
5- مبادئ التعليم الثانوي	77
6- واقع التعليم الثانوي في الجزائر	78
7- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي	84
8-خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي	86
9-مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي	90

خلاصة الفصل	95

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس	
تمهيد	98
1- الدراسة الاستطلاعية	98
2- منهج الدراسة	100
3- مجتمع الدراسة	100
4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها	101
5- حدود الدراسة	104
6- أدوات جمع البيانات	104
7- إجراءات تطبيق الدراسة	111
8- أساليب المعالجة الإحصائية	111
خلاصة الفصل	113
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	115
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	115
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	119
الاستنتاج العام	123
خاتمة	124
المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	101
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.	103
03	يوضح توزيع عبارات الاستبيان على المحاور في صورته الأولية.	105
04	يوضح يمثل عبارات الاستبيان على المحاور في صورته النهائية.	106
05	يوضح مفتاح تصحيح الاستبيان.	106
06	يوضح العبارات الموافق وغير الموافق عليها من طرف الأساتذة المحكمين.	108
07	يوضح عبارات الاستبيان المعدلة.	108
08	يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان.	110
09	يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لبنود الاستبيان.	116
10	يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان.	117
11	يوضح نتائج الفروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة حول أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.	118
12	يوضح نتائج الفروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة حول أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.	119

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يوضح هيكلة التعليم الثانوي الجديدة إبتداء من الدخول المدرسي 1994/1993	85
02	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	102
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.	103

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
01	استمارة تحكيم الاستبيان
02	الاستبيان في صورته الأولية
03	الاستبيان في صورته النهائية
04	ثبات الاستبيان
05	نتائج الفرضية الأولى
06	نتائج الفرضية الثانية
07	نتائج الفرضية الثالثة
08	جدول الأوزان

مقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة من حيث التأثير في تربية وإعداد الأجيال، فهي تلعب دور في تكوين شخصية متكاملة للفرد، مما يساعد هذا الأخير في إبعاد القلق والضغط والتوتر، وخاصة قلق الامتحان الذي أصبح يمس التلاميذ عامة، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي خاصة، الذين يمرون بفترة المراهقة التي تعتبر أصعب فترة في حياة الناشئين.

وتزيد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يعتبر أحد الخدمات التي تقدم للتلاميذ فهو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكاناته وقدراته واستعداداته، واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته في تحقيق اكبر قدرا من السعادة والكفاية(كامل احمد سهير، 2004، ص07)، وذلك بمساعدة عضو من أعضاء العملية التربوية ألا وهو مستشار التوجيه المدرسي والمهني الذي يتجلى دوره في تنمية الدافعية لدى التلاميذ بمختلف الطرق والأساليب الإرشادية من أجل تحقيق النجاح والتوافق النفسي، التربوي والاجتماعي.

ومن هنا يأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من جهة، والكشف عن الأسلوب الأكثر استخداما من طرف مستشاري التوجيه للتعامل مع هذه المشكلة، وكذا الكشف الفروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغيري الجنس والتخصص من جهة أخرى، ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين : جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة، وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الجانب النظري: ويتضمن أربعة فصول وهي:

الفصل الأول وهو الإطار العام للدراسة ويتضمن إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، والدراسات السابقة وحدود الدراسة.

الفصل الثاني وهو مستشار التوجيه المدرسي والمهني و تناول تعريف الإرشاد، تعريف التوجيه، تعريف الإرشاد والتوجيه، تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني، أهداف التوجيه والإرشاد، أسس التوجيه والإرشاد، خصائص وصفات مستشار التوجيه المدرسي والمهني، دور ومهامه، علاقاته مع العاملين، وأخيرا الصعوبات التي تواجهه، أما الفصل الثالث وهو قلق الامتحان وتضمن تعريف القلق، تعريف

الامتحان، تعريف قلق الامتحان، مكوناته، تصنيفاته، أسبابه، أعراضه ومظاهره والنظريات المفسرة له وقياسه، وآليات خفضه وأخيرا دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في خفض قلق الامتحان، والفصل الرابع تمثل في مرحلة التعليم الثانوي ويتضمن تعريف التعليم، تعريف مؤسسة التعليم الثانوي، تعريف التعليم الثانوي، أهدافه، مبادئه، واقعه في الجزائر، الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي، خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وكذا مشكلات التلاميذ في هذه المرحلة.

الجانب الميداني: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الخامس وهو الإجراءات المنهجية للدراسة ويحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات تطبيق الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية، أما الفصل السادس والأخير وهو يتمثل في عرض وتحليل ومناقشة الدراسة الميدانية.

وفي ضوء معطيات البحث النظرية والميدانية قمنا بتقديم بعض التوصيات والمقترحات الملائمة لهذا المجال، وانهينا الدراسة بخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1.إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

6. الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

إن التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة في جميع المجالات قد تسببت في ظهور العديد من المشكلات المختلفة، مما أدى إلى اختلاف ممارسة عملية التعليم والتعلم، حيث أنها لا تهدف فقط لتقديم الخبرات والمعارف المختلفة وإشباع الحاجات العقلية للمتعلم، بل هدفها يتعدى ذلك وهو تنمية جميع جوانبه الشخصية المعرفية، النفسية والاجتماعية. ومن أجل تلبية حاجات ومطالب المتعلمين تم اللجوء إلى عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باعتبارها عملية بيداغوجية مهمة ومستمرة ومتكاملة، تسعى إلى تحقيق الذات والتوافق النفسي والتربوي للتلاميذ لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تمنعهم من تحقيق غاياتهم وبناء مشروعهم الدراسي والمهني وفقا لقدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم وميولهم.

حيث جاء في المنشور الوزاري رقم 419 المؤرخ في 89/9/18. 1991 أن الجزائر من الدول التي سعت إلى تفعيل خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي ويظهر ذلك جليا في بوادر الإصلاحات التربوية من أجل تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني والخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلميذ (المنشور الوزاري رقم 419)، وفي إطار هذه الإصلاحات أكدت على ضرورة إعطاء التوجيه المدرسي طابعا علميا يخدم المنظومة التربوية، وهذا ما دفع بوزارة التربية إلى إنشاء منصب جديد وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي، بعد أن صدر على أثره قرار وزاري رقم 91/1241/219 الصادر بتاريخ 1991/09/18 والذي موضوعه تعيين مستشار التوجيه بالثانويات بصفة تدريجية ابتداء من الموسم الدراسي 1992/1991 وذلك لما فيه من أهمية كبيرة في تواجده داخل المؤسسات التربوية، نظرا لمهامه الحساسة التي تضمنت عدة مجالات أهمها مجال الإعلام المدرسي ومجال الإرشاد النفسي ومجال التوجيه التعليمي ومجال التقويم التربوي(بالقاسمي شعبان، 2014، ص ص274، 275).

ويعتبر مستشار التوجيه المدرسي والمهني أحد الموارد البشرية التي تعمل في المتوسطات التربوية، ويكون مختصا وملما بمختلف أنواع المعارف التي تخص العملية التوجيهية ويعمل على تقديم يد العون، حيث أشار عوض (2003) إلى أن مستشار التوجيه هو الشخص المهني المتخصص في حقل التوجيه والإرشاد، والذي يقدم خدمات التوجيه والإرشاد في المدرسة بشكل متفرغ (نبهان سعيد عمر ، 2015 ص7) أما K.Ramzi (1998) فعرفه بأنه شخص يسدي النصح والإرشاد إلى الطلبة حول أو اختيار العمل والدراسة المناسبين، كما يساعدهم على التخطيط للمسار المهني الذي ينبغي أن يسلكه الطالب تأسيسا على قدراته واستعداداته وميوله(P91) حيث يقوم المستشار بمساعدة الطالب لفهم ذاته، ومعرفة

قدراته، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات، وتنمية الدافعية لدى الطالب نحو التعليم والارتقاء بمستوى طموحه، كما يقوم بمتابعة مستوى التحصيل الدراسي لفئات الطلاب جميعا للارتقاء بمستوياتهم إلى أقصى درجة ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني ولبناء شخصية سليمة(حمدي عبد الله عبد العظيم، 2013، ص ص225، 226)،وفي دراسة قامت بها فنطازي كريمة(2011) هدفت للكشف عن واقع العملية الإرشادية في المنظومة التربوية الجزائرية وبالأخص في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال معرفة آراء أهم طرفين فيها ألا وهما التلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد، توصلت إلى أن اغلب أفراد العينة من التلاميذ على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الدراسية اتفقوا على أن العملية الإرشادية تعالج اغلب مشكلاتهم الدراسية، واغلب أفراد العينة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الدراسية قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية، والعلائقية، والأسرية وأن مستشاري التوجيه على اختلاف تخصصاتهم الجامعية وعلى اختلاف سنوات خبرتهم أكدوا أن العملية الإرشادية تعرف معوقات تتعلق بالمستشار في حد ذاته وذلك سواء بالنسبة لبعض سمات الشخصية أو الجانب المهني والتكوين لديه معوقات تتعلق بالتلاميذ الأولياء والفريق التربوي(روبيبي حبيبة وبرو محمد، 2016، ص152)، ولكي يؤدي مهامه وأدواره على أكمل وجه يعتمد على أساليب إرشادية متعددة منها التعامل مع المشكلات العضوية مثل ضعف السمع وضعف الإبصار، وغيرها عن طريق الجهات الطبية المتخصصة، استشارات المدرسين لتركيز الاهتمام على معالجة المشكلة، استشارات للآباء للاهتمام بالطفل ودراسته (الطراونة عبد الله،2009، ص118)، ويجب أن يتصف بعد صفات وخصائص كالمرونة، تقبل الآخر، حسن الإصغاء، الثقة المتبادلة، وخاصة السرية المهنية، حسن التواصل مع الآخرين، ويجب أن يكون ملما بكل ما يتعلق بالعملية التربوية من نظريات تربوية وطرق التدريس، كما يجب أن يكون متمكنا من مهنته نظريا وتطبيقيا، ويكون ملما بكل خصائص التلميذ وجوانبه النفسية، التربوية، الاجتماعية، وهذا عبر كل مراحله التعليمية في كافة الأطوار خاصة الطور الثانوي والذي يعتبر مرحلة حساسة لما يتعرض له المراهق من ضغوطات نفسية، ومشكلات تربوية كقلق الامتحان الذي يؤثر في نتائج التحصيل الدراسي، ولذلك أشار أحمد محمد الزغبي(2005) إلى أن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي مقبل على اجتياز امتحانات مصيرية خاصة في امتحانات السنة النهائية، ونظرا لأهمية هذه الامتحانات فهي تشكل ضغطا على التلميذ مما قد يؤدي إلى نوعا من القلق وهو قلق الامتحان الذي ينعكس عليه إيجابا أو سلبا فهذه الحالة قد تؤدي به للفشل أو الرسوب في الامتحان ولا سيما في مساره الدراسي ككل حيث يعرف هذا الأخير بأنه "حالة نفسية جسمية تنشأ من وجود فجوة بين تطلعات الطالب من ناحية وقدراته واستعداداته

ومواهبه وجهوده المبذولة الفعالة لبلوغ هذه التطلعات من ناحية أخرى، حيث يخشى من أن تتكشف سعة هذه الفجوة بواسطة الامتحان"(فيليب اسكاروس، 2004، ص45)، ويعرفه سبيلبرجر spielbergerبأنه"حالة انفعالية اتجاه الضغوط النفسية الناتجة عن المواقف التقويمية(محمد قاسم عبد الله، 2001، ص90)، ومن جهة أخرى يعتبر من بين المشاكل التي يواجهها الطلاب والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المعلم عن اختبار أو امتحان، وهو عبارة عن حالة من القلق العام وتتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للامتحان(القواسمة هشام عطية والحوامده صباح خليل، 2019، ص127).

فظاهرة قلق الامتحان تمس المتمدرس في جميع المستويات الدراسية والعمرية، وبصفة خاصة مرحلة المراهقة كونها من أكثر المراحل الحساسة لما تتميز به من اثارات واضطرابات وتغيرات جسمية، انفعالية، نفسية، كما تمس بصورة أكبر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، فالتلميذ في هذه المرحلة يبذل قصارى جهده كي يثبت نفسه ومركزه الاجتماعي، ويؤكد ذاته ويحدد أهدافه في الحياة، هذا ما يخلق له صراعات مع أفراد أسرته ومع المجتمع والمدرسة، فهو بحاجة إلى الاستقلال والاعتماد على النفس واتخاذ قراراته بنفسه، وكذا الحاجة إلى المكانة الاجتماعية(الزغبي أحمد محمد، 2005، ص389)، كل ذلك يجعل التلميذ يتعرض لمشكلات دراسية من أهمها قلق الامتحان الذي يعود إلى اكتظاظ المقررات الدراسية والتفكير في الحصول على درجات عالية لضمان مستقبله. هذا ما يؤثر سلبا على نتائجه في الامتحان وعلى مستقبله الأكاديمي والمهني، وقد أثبتت بعض الدراسات أن قلق الامتحان المفرط يؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي للتلاميذ كدراسة Hunsley(1985) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية(أبو عزب نائل إبراهيم، 2008، ص141).

وأسباب قلق الامتحان عديدة كضعف المستوى التحصيلي، مرض التلميذ أثناء الامتحان، عدم الاستذكار، كثافة التلاميذ داخل القسم أو عدم استخدام الوسائل التعليمية، أما من وجهة نظر التلاميذ فإنه يعود للخوف من الفشل والرسوب وضعف الثقة في النفس، وصعوبة الأسئلة والرسوب في امتحانات سابقة وحدوث النسيان(ذياب المالكي، 2010، ص4)، وهذا ما تم تناوله في دراسة عبد الرحمن العيسوي (1974) التي توصلت إلى أن ظاهرة القلق من الامتحانات ظاهرة عامة، يتأثر بها الصغار والكبار من الطلاب على حد سواء، قلق الإناث من الامتحان اكبر من قلق الذكور، أهم سبب في شعور الطلبة

بالقلق إزاء الامتحان هو الخوف من سوء التقدير والرسوب، ورد فعل الأسرة(محمد الساسي الشايب، 2013، ص272) ولذلك تستدعي هذه المشكلة تدخل مستشار التوجيه المدرسي والمهني للتخفيف من حدتها، وذلك بتقديم المساعدة بالأساليب الملائمة والمتعارف عليها كالأسلوب الإرشادي الذي يقوم على تشجيع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الامتحانات، وتقديم الدعم النفسي لهم ومتابعتهم نفسيا للتخفيف من الضغوطات، والأسلوب التوجيهي الذي يقوم على مساعدة التلاميذ لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم من أجل الاستعداد للامتحانات، وتوجيههم للتحضير والمراجعة منذ بداية العام الدراسي، وتوجيههم للتخصص الذي يتناسب مع قدراتهم، أما الأسلوب الإعلامي فيقوم هو الآخر على تقديم حصص إعلامية حول التخصصات المختلفة ومتطلبات الالتحاق بها، وأساليب الاستعداد للامتحانات.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها والتي تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1_ ما هو الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي المهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

2_ هل توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

3 _ هل توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

2- فرضيات الدراسة:

1- يستخدم مستشاري التوجيه المدرسي المهني الأسلوب الإرشادي في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

2- توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3- توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على:

- الأساليب التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي.
- الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي.
- الفروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- الفروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان في مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

4- أهمية الدراسة:

- تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس عامة، وعلوم التربية خاصة وهو أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الذي يعتبر موضوعا أساسيا في الدراسات التربوية.
- كما تكمن أهمية الدراسة في قلة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي وهي هذه من الدراسات الأولى في حدود علم واطلاع الباحثتان اللتان جمعتا بين متغيرات الدراسة.
- كما تعد إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية باعتبار موضوع هذه الدراسة يركز على مستشار التوجيه المدرسي والمهني الذي له دور في تطوير العملية التعليمية وإنجاحها، فتواجد هذا الشخص المتخصص في المؤسسات التعليمية أصبح ضروري في وقتنا الحالي، ويركز أيضا على موضوع قلق الامتحان الذي يعتبر مشكل جدير بالاهتمام لأنه يواجه التلاميذ في كل المراحل التعليمية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

5-1- أساليب التعامل:

5-1-1- الأسلوب لغة: كلمة أسلوب في اللغة العربية مجاز مأخوذ من معاني كثيرة أبرزها ما قدمه "ابن منظور" في معجمه لسان العرب حيث يقول: "ويقال للسطر من النخيل أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب"، قال: والأسلوب الطريق والوجه والمذهب(ابن منظور، 2004، ص225).

5-1-2- الأسلوب اصطلاحا: يقول "ابن خلدون" أن الأسلوب هو "عبارة عن المنوال الذي نسج فيه التراكيب أو القالب الذي تفرغ فيه، وهو يرجع إلى صورة التي ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها وهي الصورة الصحيحة باعتبار اللسان العربي"(ابن خلدون، 1827، ص 666).

5-1- أساليب تعامل مستشاري التوجيه مع قلق الامتحان إجرائيا:هي تلك الإجراءات التي يستخدمها مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع مشكل قلق الامتحان لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والمتمثلة في الأسلوب الإرشادي والأسلوب التوجيهي والأسلوب الإعلامي حسب ما حدده استبيان "أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

5-2- مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

5-2-1-لغة: هو" الشخص الذي يعطي النصائح في مجالات معينة". وقد جاء في المعجم الوجيز أن المستشار هو "الشخص العليم الذي يؤخذ رأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي أو نحوه، فالجذر اللغوي للاستشارة يفيد التدخل الإنساني المحض للتأثير الفعال في الوعي قصد تغيير سلوك فرد ما"(براهمية صونية، 2006، ص07).

5-2-2- اصطلاحا:يعرفه كمال رمزي بأنه" شخص يسدي النصح والإرشاد إلى الطلبة حول اختيار العمل أو الدراسة المناسبين، كما يساعدهم على التخطيط للمسار المهني الذي ينبغي أن يسلكه الطالب تأسيسا على ملكاته وقدراته واستعداداته وميوله"(الهاشمي لوكيا وفنطازي كريمة، 2010، ص94).

5-2-3- إجرائيا:هو "الشخص المؤهل والمختص علميا في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي التابع لأحد مراكز التوجيه المدرسي بولاية تيزي وزو، وله مجموعة من المهام والوظائف التي يحددها القانون

الخاص بهم وذلك لمساعدة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالمؤسسات التربوية على الاختيار المناسب لهم في مجالهم الدراسي والمهني".

5-3- قلق الامتحان:

5-3-1-القلق لغة:هو الانزعاج، يقال: بات قلقا، وأقلقه غيره (ابن منظور، بدون سنة، ص3726).

5-3-2-القلق اصطلاحا: هو" حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم والتوتر تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان"(القواسمة والحوامده، 2019، ص127).

5-3-3- الامتحان لغة: من محن، ومحن فلانا محنا أي خبرة وحرمه وامتحن فلان بمعنى اختبره وابتلاء، وامتحن الشيء بمعنى نظر فيه ودبره، إذن الامتحان هو الاختبار أو الابتلاء.

5-3-4- الامتحان اصطلاحا: هو "مجموعة منظمة من الأسئلة(مثيرات) أعدت بطريقة كمية أو كيفية وتقدم للمفحوصين(طلاب...إلخ) بغرض التحقق من وجود نتائج تعليمية محددة، على أن يتم ذلك وفق إجراءات منظمة"(المهدي محمود سالم، 2006، ص25).

5-3-5- قلق الامتحان اصطلاحا: يعرفه John(1985) بأنه" حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفيسيولوجية(الداهري صالح حسن، 2005، ص207).

5-3-6-قلق الامتحان إجرائيا: يعرف في البحث الحالي قلق الامتحان بأنه" شعور يكون أحيانا إيجابي وغالبا سلبي يصيب تلميذ مرحلة التعليم الثانوي قبل أو أثناء الامتحانات المدرسية ويظهر ذلك في خوفه وتوتره واضطرابه الشديد وعدم الارتياح مما يؤدي إلى فشله أو الرسوب الدراسي".

5-4- التعليم الثانوي:

هو" درجة التعليم ما بين الابتدائي والعالي تنتهي بشهادة الدروس الثانوية المعروفة بالبكالوريا" (قاموس المنجد في اللغة العربية والإعلام، 1986، ص30).

اصطلاحا: هو" برنامج تعليمي يقدم للمراهقين من سن 15 وحتى سن 18 أو 19 سنة في مرحلة دراسية تمتد من انتهاء المرحلة الإعدادية، وتنتهي عند مدخل التعليم العالي"(مصطفى أحمد عبد الله، 2020، ص174).

إجرائيا:هو "فترة التعليم التي تدوم ثلاثة سنوات أي ثلاث مستويات (الأول، الثاني والثالث ثانوي) في كلا التخصصين الأدبي والعلمي في كل الثانويات التابعة لولاية تيزي وزو بالجزائر، وتعتبر المرحلة التعليمية الأخيرة والتي تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا في التعليم التربوي وتسبقها مرحلة التعليم المتوسط ويليها التعليم العالي".

5-5- تلاميذ التعليم الثانوي:

هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبأحد المستويات الثلاث المتمثلة في السنة الأولى، أو السنة الثانية ، أو السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية والمتمدرسين في السنة الدراسية 2021/2020.

6- الدراسات السابقة:

6-1-دراسة الحازمي(1990):" دور المرشد الأكاديمي في الثانويات المطورة في تحقيق احتياجات الطلاب بمنطقة مكة المكرمة"

هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق الإرشاد الطلابي في المدارس الثانوية لاحتياجات الطلاب التعليمية والاجتماعية والشخصية، وقد استخدم الباحث استبانة من إعداده لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (1003) طالب من المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى تحقيق الإرشاد الطلابي لاحتياجات الطلاب التعليمية بدرجة كبيرة، يليها الاحتياجات الشخصية ثم الاحتياجات الاجتماعية، إلا أن تحقيق الإرشاد لاحتياجات الطلاب الشخصية والاجتماعية لم يكن بمستوى الإرشاد الطلابي للاحتياجات التعليمية مما يعني قصور في هذين الجانبين(روبيبي وبرو، 2016، ص 151).

6-2-دراسةBrowne1991:

بعنوان" قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نقص المهارات"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي السابق على الأداء في اختباري تحصيل مختلفين، وتكونت العينة من 420 طالبا وطالبة، وتم جمع المعلومات باستخدام اختبارين تحصيليين مقتنيين في فهم القراءة والرياضيات، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية مثل الاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان، يؤدي إلى خفض قلق الامتحان، وكما أظهرت أن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثر على أداء الامتحان(جيهان عبد حداد القيسي، 2016، ص284).

6-3-دراسة الوحش 1998:

هدفت الدراسة على التعرف على قلق الامتحان وأثره على التحصيل حيث تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية وقد بلغ حجم العينة 140 طالب وقد توصلت النتائج على أنه هناك علاقة ارتباطية سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي (عبد حداد القيسي، 2017، ص 283).

6-4-دراسة Otomo 1998:

بعنوان "العلاقة بين قلق الكمبيوتر، وقلق الرياضيات، وسمة القلق، وقلق الامتحان والخصائص والديموغرافية لدى طلبة الجامعة"

وهدفت الدراسة إلى دراسة أربعة أنواع من القلق وهي قلق الكمبيوتر، وقلق الرياضيات، وقلق الامتحان، وسمة القلق، لدى طلبة الجامعة من الجنسين، ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات وتكونت العينة من 351 من طلاب وطالبات إحدى كليات المجتمع، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية منها مقياس قلق الامتحان، ودليل قلق الكمبيوتر، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وقائمة القلق كحالة وسمة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط قوي بين قلق الامتحان وقلق الرياضيات، ووجود معامل ارتباط ضعيف بين قلق الامتحان وقلق الكمبيوتر، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث على قلق الامتحان(عبد حداد القيسي، 2017، ص284).

6-5-دراسة العجمي(1999):

"العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحصاء"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحصاء، ولهذا الغرض تم استخدام أداة قلق الامتحان إعداد عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (1989)، وقد تم توزيع (500) استبانة، ومن ثم تحليل النتائج التي توصلت إلى:

1- تعاني الطالبات من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بينما تزداد الدرجة في المستوى الرابع.
2- توجد علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي (حياوي بديوي زينب، 2018، ص 737).

6-6- دراسة بن فليس(2000):

عالجت دور أخصائي التوجيه في تنمية الميول المهنية والاختيارات الدراسية لعينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وحاولت البحث في الأسلوب الذي ينتهجه التلميذ في اختيار التخصص وتناولت العلاقة بين الميول المهنية والاختيارات الدراسية، تكونت عينة دراستها من 618 تلميذا من ولايتي باتنة وأم البواقي، استخدمت الباحثة اختبار الميول المهنية لجون هولاند وبطاقة الرغبات للتلاميذ واستبيان الاختيار الدراسي، وخلصت دراستها لنتيجة مفادها عدم تحقق العلاقة بين الميول المهنية والاختيارات الدراسية للتلاميذ(منصوري نفيسة، 2018، ص 275).

6-7- دراسة فؤاد علي العاجز(2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي بالإضافة إلى المشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والمدارس الثانوية بمحافظات غزة، ومدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين بهذه المدارس والبالغ عددهم(105) من المرشدين(مرشد ومرشدة)، وبلغت عينة الدراسة (88) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المديريات الثلاث. وتم تطبيق استبانة مصممة لجمع البيانات اللازمة.

وبينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة إلى عناية واهتمام أكبر مما هو موجود، وأن دور المرشد التربوي فاعل وعليه مهمات كبيرة، كما أ ظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد والمرحلة التعليمية التي يعمل بها والمنطقة التعليمية التابع لها(ص318).

6-8- دراسة سعادة وزامل وأبو زيادة (2001):

هدفت التعرف إلى أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء ستة متغيرات هي الجنس والتخصص ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والترتيب الولادي وحجم الأسرة، وقد تم تطوير استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة، وتم توزيعها على 1800 من الطلبة في أربع مديريات للتربية والتعليم، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند طلبة الثانوية العامة بنسبة (82.8%)، كما تبين فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأخير، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي، ولمستوى تعليم الأم لصالح المستوى التعليمي الأمي ثم الأساسي ثم الثانوي(حياوي بديوي، 2018، ص737).

6-9-دراسة zeidner 2001 :

بعنوان أثر قلق الامتحان في التحصيل لدى الطلبة، هدفت الدراسة إلى إلى استقصاء أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين مكونة من 416 طالب وطالبة، منهم 118 طالب في الصف السابع الأساسي، و124 طالب في الصف الثامن الأساسي، و 174 طالب في الصف التاسع الأساسي، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان لسارسون، مستخدما أساليب إحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون والنسب المئوية، وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن هناك ارتباطا سالبا بين قلق الامتحان والتحصيل لدى الطلبة في المستويات الصفية الثلاث (السابع، الثامن، التاسع) (عبد حداد القيسي، 2017، ص 284).

6-10-دراسة شاهين (2001):

هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال العام الدراسي (2002/2001) في محافظة الخليل، حيث تم اختيار عينة طبقية بلغ عدد أفرادها 340 طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس "سارسون" لقياس قلق الاختبار، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين من استجابات الطلبة أن ظاهرة قلق الاختبار توزعت على ثلاث مستويات وبنسب متفاوتة، حيث كانت نسبة الذين أظهروا قلقا عاليا (57.6%)، أما الذين ظهر لديهم مستوى قلق متوسط فكانت نسبتهم (34.9%)، والذين تبين وجود مستوى قلق متدني لديهم فقد كانت نسبتهم (7.6%)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى الجنسين ولصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح طلبة الدراسة الخاصة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير الفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الأدبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير مستوى التحصيل ولصالح الطلبة من المستويات التحصيلية المتدنية والمتوسطة(حياوي بديوي، 2018، 737).

7-11- دراسة السايحي(2004):

" فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي".

حيث تناولت هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي وذلك بولاية ورقلة جنوب الجزائر شملت هذه الدراسة عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة للعام 2003 -2004 قسمت الطالبات إلى مجموعة تجريبية وتضم 14 طالبة ومجموعة ضابطة وتضم 14 طالبة وقد تراوحت أعمارهم ما بين 16 – 18 سنة وقد تم التحكم ببعض المتغيرات لدى عينة التجربة مثل مستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، السن، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي، الجنس، وقد تم تطبيق عدة أدوات في هذه الدراسة منها مقياس قلق الامتحان، مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء، البرنامج الإرشادي، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وقد أسفرت نتائج الدراسة على تحقيق جميع فرضيات البحث، حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي (حياوي بديوي، 2018، ص 737).

7-12- دراسة آيت حمودة (2006):

هدفت إلى معرفة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث تكونت العينة من 108 من الطلاب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الحكومية لقطاع عين البنيان التابع لولاية الجزائر، وطبق مقياس قلق الامتحان من إعدادSpielbirger(1971)، ومقياس أساليب المواجهة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة شعورهم بقلق الامتحان، حيث تنتاب الراسبين درجة قلق الامتحان أكثر من الناجحين في شهادة الثانوية العامة (بوترة فايزة والأسود الزهرة، 2020، ص 149).

7-13- دراسة أبو عزب (2008):

بعنوان" فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة، كما هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، في ضوء المتغيرات التالية: متغير الجنس، متغير التخصص الدراسي، متغير مستويات تعليم الأدب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولادي، ومتغير حجم أفراد الأسرة، استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وتم بناء مقياس مكون من 52 فقرة لقياس مستوى قلق الطلبة في امتحان الثانوية العامة، كما تم توزيع هذا المقياس على عينة عشوائية طبقية بلغت 542 طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق الامتحان حيث تم اختيار 30 طالبا توزعوا على مجموعتين 15 طالبا في المجموعة التجريبية، و15 طالبا في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار (كولومجروف، سمونوف)، اختبار (ألفا كرونباخ)، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار (مان ويتني)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة) (دبار حنان، 2017، ص 364).

7-14- دراسة كريم (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة الانفعالية لدى طلبة المرحلة الأولى أثناء أداء الامتحانات العملية لبعض الألعاب الفرقية والفردية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، واستخدمت عينة من 110 طلاب وشكلوا ما نسبته 84.6 من مجتمع البحث، واستخدم الباحث استبانة دورثي ف هارستون لقياس الاستثارة الانفعالية، وبعدها تم تطبيق المقياس وجمع النتائج وتحليلها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية التالية: (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، والنسبة المئوية)، تم التوصل إلى أن الطلبة يتمتعون بدرجة استثارة انفعالية عالية في الألعاب الفردية والجماعية قيد الدراسة، وكانت أعلى درجات الاستثارة في لعبتي الجمناستك والأثقال، وأقلها في لعبتي كرة القدم وكرة السلة(مخادمة عبد الكريم والويسي نزار ، 2018، ص ص 251، 252).

7-15- دراسة جديد (2010):

بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، لدى أفراد عينة البحث، كما تهدف الدراسة للتعرف على ما اذا كانت توجد فروق في درجات أساليب التعلم (أسلوب المعالجة السطحية، وأسلوب المعالجة العميقة)، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان، وتهدف الدراسة كذلك للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى الطلاب أفراد عينة البحث، والكشف عن الفروق في درجات التحصيل الدراسي، بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الامتحان، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها (264) فردا منهم (143) إناث و(121) ذكور، وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة

والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي ووجود فروق بين متوسط درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي درجات أساليب التعلم والطلاب منخفضي درجات أساليب التعلم، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب المعالجة العميقة في التعلم، وقلق الامتحان، بمعنى أنه كلما زاد الاعتماد على المعالجة العميقة، قل مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم، وقلق الامتحان، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى قلق الامتحان قلت درجات التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، ووجود فروق في درجات التحصيل الدراسي بين الطلاب مرتفعي قلق الامتحان والطلاب منخفضي قلق الامتحان، لصالح منخفضي قلق الامتحان (دبار، 2017، ص 315).

تعقيب على الدراسات:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة نستنتج أنها متنوعة من حيث الهدف والعينة والمنهج والأساليب والنتائج المتوصل إليها.

فمن حيث الهدف، هدفت بعضها إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية كدراسة (السايحي 2004)، ودراسة أبو عزب (2008)، بينما البعض هدفت إلى التعرف على أثر قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة (العجمي 1999)، ودراسة الوحش (1998)، ودراسة سعادة وزامل وأبو زيادة (2001)، ودراسة آيت حمودة (2006)، ودراسة جديد (2010)، ودراسة zeidner(2001)، والبعض الآخر هدفت إلى التعرف على دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني كدراسة الحازمي (1990)، ودراسة بن فليس (2000)، أما العينة فنجد أن جميع الدراسات تشمل التلاميذ كدراسة (شاهين 2001)، ودراسة كريم (2008) ما عدا دراسة العاجز (2001) فهي تشمل المستشار.

لقد استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي وهو نفس المنهج الذي استخدمته دراستنا الحالية والذي ساهم كثيرا في وصف ظاهرة الدراسة ما عدا دراسة أبو عزب (2008)، ودراسة السايحي (2004) فلقد استخدمت المنهج التجريبي.

أما من حيث أدوات الدراسة فأغلبها اعتمدت على المقاييس والاختبارات كدراسة بن فليس (2000)، ودراسة شاهين(2001)، أما التي اعتمدت على الاستبانة نجد دراسة الحازمي (1990)، ودراسة العجمي (1999)، ودراسة (سعادة وزامل وأبو زيادة 2001).

أما النتائج فتباينت حسب الدراسات فمنها من توصلت لوجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسة العجمي (1999)، ودراسة الوحش(1998)، ودراسة zeidner(2001)، أما التي توصلت لوجود أثر البرنامج الإرشادي في خفض قلق الامتحان نجد دراسة السايحي (2004)، ودراسة أبو عزب (2008)، أما دراستنا الحالية فتوصلت إلى أن الأسلوب الإرشادي هو الأكثر استخداما من طرف مستشاري التوجيه في التعامل مع قلق الامتحان، وتوصلت لعدم وجود فروق في أساليب تعامل المستشارين مع قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة الذكر يتضح أن مجملها قد اتفقت على تناولها لفئة المراهقين ودور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في خفض قلق الامتحان، وهذا ما توافق مع الدراسة الحالية، وكما تتفق دراستنا مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف والمنهج كدراسة (السايحي 2004)، وتمت الاستفادة من هذه الدراسات في التعرف على دور المستشار في العملية التربوية، في الثانويات ككل ودوره خاصة في معالجة بعض المشكلات التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، كقلق الامتحان وأسبابه، وكانت الاستفادة أيضا من المنهجية المعتمدة في الدراسات لضبط مشكلة الدراسة، والاستدلال بنتائجها في تحليل نتائج الدراسة.

الفصل الثاني: مستشار التوجيه المدرسي والمهني

1- تعريف الإرشاد

2- تعريف التوجيه

3- تعريف الإرشاد والتوجيه

4- تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني

5- أهداف التوجيه والإرشاد

6- أسس التوجيه والإرشاد

7- خصائص وصفات مستشار التوجيه المدرسي والمهني

8- دور ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني

9- علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني مع العاملين

10- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن تواجد مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية بات أمرا ضروريا في وقتنا الحالي باعتباره الشخص الخبير والمؤهل لمساعدة التلاميذ على تحقيق ذاتهم وحل مشكلاتهم التعليمية، الاجتماعية، الصحية، الأخلاقية، والنفسية وغيرها خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي يتم فيها بلورة مشروعهم الشخصي وعليه يمكن لعدة مشكلات أن تعترض هذا المشروع وتؤثر على تكيفه مع البيئة المدرسية، وبالتالي فإن اهتمام مستشار التوجيه المدرسي لأدواره ومهامه على أسس صحيحة يمكن أن يعمل على تحسين وإنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق التكيف التربوي والمهني.ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق لمفهوم الإرشاد والتوجيه، أهدافه والأسس التي يقوم عليها وكذا التعرف على مستشار التوجيه المدرسي والمهني، خصائصه ومهامه، وعلاقاته مع العاملين والصعوبات التي يواجهها.

1- تعريف الإرشاد:

هناك عدة تعاريف للإرشاد، وذلك راجع إلى المنطلقات النظرية التي يبني عليها المختصين مفهوم الإرشاد، من هذه التعاريف ما يلي:

عرفه Rogers(1986) بأنه" عملية يشعر المسترشد بالأمن من خلال العلاقة التي تنشأ مع المرشد، حيث يدرك المسترشد من خلالها الخبرات التي أنكرها سابقا، ويتم تقبلها، بحيث تتكامل هذه الخبرات مع ذات المسترشد البديلة"(الزعبي أحمد محمد،2015، ص13).وحسب زهران (1982)هو" عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته"(كاظم جاسم زينب، 2011، ص4).كما عرفته الجمعية الأمريكية لعلم النفس(A.P.A) بأنه" عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لمصادرهم الشخصية" (عبد الله أبو زعيزع، 2009، ص08).وحسبGilbert (1951) فهو "علاقة شخصية دينامية بين شخصين يشتركان في تحديد المشكلة ورسم الأهداف في جو يسوده التقبل والألفة والتقدير والاحترام الذي يتيح للمسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب لحل مشكلته" (الداهري، 2016، ص23).

مما سبق نستنتج أن الإرشاد هو عملية مساعدة الفرد على فهم ذاته وتقبلها، وتحقيق التكيف والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي، ومساعدته أيضا على حل المشكلات التي تعترضه وتواجهه.

2- تعريفالتوجيه:

للتوجيه عدة تعاريف نذكر البعض منها كالآتي:

"

يقصدبالتوجيهمجموعالخدماتالتربويةوالنفسيةوالاجتماعيةوالمهنيةالتيتهدفإلىمساعدةالفردعلىفهمذاتهومشكلاتهوبيئتهبشكلأفضلممايساعدهعلىالتخطيطلمستقبلحياتهوفقاًلإمكاناتهواستعداداتهوقدراتهالعقليةوالجسميةولميولهبأسلوبيشبعحاجاتهويحققتصورهلذاته

,كمايهدفإلىمساعدةالفردعلىتحديدأهدافهبمايتفقمعإمكاناتهوإمكاناتبيئتهباختيارالحلولوالطرقالتيتناسبهلتحقيقهذهالأهداف"(عبد الفتاح الخواجة، 2010، ص166)، وهو "مجموعة من الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد في حياتهم العملية، لمساعدتهم على الاختيار الأنسب في كافة المجالات التي تهمهم، كالمجال المهني الأسري والتربوي"، وعرفه محروس الشناوي بأنه "المساعدة التي تقدم للأفراد، لاختيار ما يناسبهم على أسس سليمة، في المجالات المختلفة في الحياة"(أبو أسعد أحمد عبد الطيف، 2011، ص22)، وهوالذييهدفإلىفهمقدراتالفردومهاراتهوإمكاناتهوالاستفادةمنهافياختيارالتخصصاتالمناسبةوالمناهجالدراسيةوبالتاليناجحالفردفيحياتهالدراسية.(الكبيسي عبد الواحد حميد والحياني صبري بردان، 2012، ص128)، وحسب(Alfanso) فإنه" السلوك المنظم تنظيما رسميا من قبل المؤسسة التعليمية، ويؤثر فيها تأثيرا مباشرا على سلوك المدرسين، بشكل يحسن تعلم التلاميذ ويحقق أهداف المؤسسة"، أما(T.Kelly) فيرى أن "التوجيه المدرسي ينص على مساعدة التلميذ في اختيار نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يوافق ميوله واهتماماته، وذلك لضمان نجاحه"(محمود خضرة عواطف،2013،ص ص9، 10).

نستخلص مما سبق أن التوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات النفسية التي تقدم للفرد قصد مساعدته في الاختيار الأنسب له كنوع الجذع أو التخصص الذي يناسب قدراته واستعداداته وميوله وذلك في مختلف المجالات.

3- تعريف الإرشاد والتوجيه:

يعتبر الإرشاد والتوجيه عملية مكملة للعملية التعليمية التربوية وجزء منها، ولتوضيحها بشكل دقيق سنتطرق لبعض التعريفات وهي:

يعبرمصطلحاالتوجيهوالإرشادعنمعنىمشترك،فكلمناالتوجيهوالإرشاديتضمن،منحيثالمعنىالحرفي،الترشيدوالهدايةو التوعيةوالإصلاحوتقديمالخدمةوالمساعدةوالتغييرالسلوكيإلىالأفضل،وهماوجهانلعملةواحدة(لفحل نبيل محمد،2014، ص20)، وهو" عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي حتى يحقق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع المحيط به"(الفرخ كاملة وتيم عبد الجابر،1999، ص13)، وهو "عملية إنسانية تربوية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وحل المشكلات التي يعانون منها، وكيفية الاستفادة من قدراتهم وإمكانياتهم في التغلب عليها، بما يؤدي إلى تحقيق توافقهم مع ذاتهم ثم مع البيئة التي يعيشون فيها، توافقا يؤدي إلى نمو وتكامل شخصياتهم وراحتهم النفسية والاجتماعية"(محمد موسى مي،2016، ص227)، وهو أيضا "عمليةإرشادالفردإلىالطرقالمختلفةالتييستطيععنطريقهااكتشاف،واستخدامإمكانياتهوقدراته،وتعليمهمايمكّنهمنأنيعيشفيأسعدحالممكنة،بالنسبةلنفسهوللمجتمعالذييعيشفيه.أوهوعمليةمساعدةالفردوتشجيعهعلىالاختياروالتقريروالتخطيطللمستقبلبدقةوحكمةومسؤولية،فيضوءمعرفةنفسهومعرفةواقعالمجتمعالذييعيشفيه"(محمود خضرة، 2013، 267)، كما تشير إلى "العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الايجابية للعميل من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار، وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة"(كامل أحمد،2000، ص7).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الإرشاد والتوجيه عمليتان متداخلتان ومتكاملتان ولهما معنى مشترك، حيث أن كلاهما لهما نفس الهدف ألا وهو مساعدة المسترشدين على تحقيق الصحة النفسية والعقلية وتحقيق التكيف النفسي والبيئي والاجتماعي، وكذا تقديم المساعدة والتغير نحو الأفضل وذلك من خلال الخدمات التوجيهية والإرشادية.

4- تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يعتبر مستشار التوجيه المدرسي والمهني الشخص المؤهل للقيام بعملية التوجيه والإرشاد، وللتعرف عليه أكثر قمنا بالشارة إلى بعض التعريفات وهي كالتالي:

أشار أبو حماد (2006) بأنه "كل شخص يقوم على تقديم خدمات تربوية، يراعي فيها الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى الطالب، بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية، واستغلالها في تحقيق أهدافه وبما يتفق مع هذه الإمكانيات الذاتية والبيئية"(المعايطة معتصم عبد الرحمن، 2019، ص424)، وهو"شخص مهني معد أكاديميا يعين من قبل وزارة التربية والتعليم، وتكون مهمته داخل المدرسة مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية والنفسية". وعرفه المصري(2006) بأنه" شخص مؤهل علميا لممارسة مهنة الإرشاد النفسي، وهو المسؤول عن تقديم الخدمات الإرشادية"(أبو فاره حازم سميح، 2019، ص9).

كما أشارأبو يوسف(2008) إلى أنه" الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية والاجتماعية والتعليمية والأخلاقية بالطريقة الفردية أو بالطريقة الجماعية"(أبو عقيل مراد محمد عبد العزيز، 2019، ص9)، وهو شخص مؤهل وأخصائي في عملية اعلام التلاميذ في التعليم الثانوي والطلبة أيضا حول مقترحات عملية التوجيه بهدف مساعدتهم على اتخاذ القرارات(silany , 2004 , p68)، كما يعتبر"المسؤول الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد، وله تأثير كبير على الأفراد الذين يتعاملون معه، لأنهم يدركون انه يشعر بمشكلاتهم كما يشعرون بها، وأنه مستعد دائما لتقديم المساعدة لهم، لأن علاقاته واتصالاته اليومية مع هؤلاء المسترشدين تشجعهم على التقرب منه وطلب المساعدة"(عبد الله المالكي موزة،2005، ص52). وحسب أندرياني وبوي فهو"المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ فهو يساعده على إعداد مشروعه المدرسي والمهني(boy , 1991, p07).

نستخلص مما سبق أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني هو شخص مؤهل وخبير ومتخصص في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والتربوي، مهمته مساعدة المسترشدين في مختلف جوانب كالجانب النفسي، التربوي، السلوكي...، مساعدتهم على تحقيق ذاتهم وتقديرها وحل المشكلات التي تعترضهم، كما له دور في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

5- أهداف التوجيه والإرشاد:

يتمثل الهدف العام للتوجيه والإرشاد في تحقيق الصحة الجسمية والنفسية والعقلية للفرد من جهة وتحقيق التكيف الاجتماعي والمهني من جهة أخرى. وتليه الأهداف الأخرى وهي كالتالي:

- تسهيل جوانب النمو الطبيعي لدى الفرد وتلبية متطلباته لمساعدته على بلوغ أقصى درجات النضج الاجتماعي والنفسي.
- تنمية مهارات التوجيه الذاتي لدى الطالب، والوصول به إلى درجة الوعي بذاته وإمكاناته وفهم ظروفه وواقعه بحيث يستطيع مواجهة المشكلات المستقبلية بنفسه.
- تحقيق التوافق بين الفرد وبيئته.
- الوقاية من وقوع الفرد بالمشكلات.
- تحقيق الذات من خلال استعداد الفرد الدائم للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من فهم الذات وتطوير صورة إيجابية عنها.
- تحسين العملية التربوية من خلال إثارة الدافعية والحافز للتحصيل الدراسي عن طريق التعزيز والإثابة، مراعاة الفروق الفردية، تنويع المعلومات التي يتلقاها الطالب من علمية واجتماعية ومهنية بما يساعد على فهمه لذاته وإلقاء الضوء على حاجاته ومشكلاته التي يواجهها، توجيه الطلبة إلى أساليب وعادات الدراسة الصحيحة لمساعدتهم على المرور بخبرات النجاح ذات الأثر التعزيزي في توفير الدافعية.
- مساعدة الطالب على الاختيار المهني والتربوي وفقا لميوله وقدراته في ضوء حاجات المجتمع ومصلحته (الخواجة، 2010، ص 168).

أشارت رافدة الحريري (2010) أن برنامج الإرشاد التربوي يهدف إلى تبني برنامج تطويري يتميز بالاستمرارية، وقابليته للمتابعة، والتقويم في النواحي الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والذاتية للطلاب، وإلى بناء وصقل، وإخراج منتج صالح متفاعل ونافع للمجتمع، وذلك من خلال مايلي:

- **التطوير الأكاديمي:**

ويهدف إلى تحقيق الاتجاهات التالية:

- التعرف على عوامل النجاح في التعليم سواء أكانت عوامل أكاديمية، مثل تعلم مهارات الكتابة، والقراءة، وإدارة الوقت، وجمع المعلومات، والاستذكار، والتعبير عن الذات، والتفكير الناقد الحر

(الاستنتاج الاستدلالي والاستنتاج الاستقرائي)، وعوامل غير أكاديمية تؤثر على استمراريته في الجامعة مثل: التفرغ للدراسة.

- مساعدة الطالب في اختيار أنسب المواد الدراسية، والمناهج في ضوء قدراته، وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق له النجاح الدراسي.
- إكساب الطلاب اتجاهات ومعارف، ومهارات مستمرة لتطوير الذات.
- إنهاء الطلاب لمتطلبات التخرج، وهم مستعدون لاستشراف مستقبلهم التعليمي والتخصصي والمهني.
- فهم الطلاب للعلاقة بين التعليم، والعمل والمجتمع.

- **التطوير المهني:**

يعد اختيار التخصص مهارة معلوماتية، وهو من أهم وأصعب القرارات التي يتخذها الطالب في حياته الدراسية والمستقبلية، وعليه فإن أحد أهم أهداف الإرشاد الأكاديمي هو:

- التأكد من ميول، واستعداد الطالب للتخصص، وربطه بأهدافه المستقبلية.
- إكساب الطلاب مهارات الاختيار الجيد لاتخاذ القرار الصائب، والتخطيط لمستقبلهم المهني، والاستعداد علميا، وتدريبيا لممارستها، والانجاز بكفاءة عالية.
- معرفة الطلاب لتحديد أهدافهم وتوظيف الآليات المناسبة لتحقيق النجاح المهني، والرضا الوظيفي، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب بالنسبة لهم وبالنسبة للمجتمع.
- فهم الطلاب للعلاقة بين قدراتهم الذاتية وتعلمهم من ناحية، وبين التدريب ومجالات العمل من ناحية أخرى.

- **التطوير الذاتي، والاجتماعي:**

ويهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إكساب الطلاب للاتجاهات المعرفية، والمهارات الذاتية لفهم وإدراك واحترام دواتهم والآخرين.
- إكساب الطلاب الشعور بالأمن والاستقرار، وتحقيق السعادة مع النفس، والرضا عنها، وإشباع الدوافع، والحاجات بما يتوافق مع مطالب النمو في مراحله المتتابعة.
- تنمية وتطوير القيم الذاتية، عن طريق التعرف على القيم (أنواع القيم، وخطوات اكتشاف القيم، واكتساب القيم).
- التواصل البناء، ويشتمل على:
  - التعامل بوضوح، الاحترام المتبادل.

- المرجعية المشتركة فيما يتعلق بالخبرات، والأفكار، والاتجاهات.
- الاستماع، الإنصات، الإحساس والشعور بالآخرين.
- الاعتراف بأحقية الآخرين، والقبول بالاختلافات في الآراء والشخصيات (الحريري رافدة والإمامي سمير، 2011، ص ص27، 28).

ومن الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد المدرسي نجد:

- تحقيق الذات: يهدف الإرشاد إلى مساعدة الفرد في معرفة نفسه وإدراكها بموضوعية ودون تحيز، إضافة إلى تحقيق مفهوم ذات إيجابي.
- تحقيق التوافق الشخصي بأنواعه التربوي والاجتماعي والمهني من خلال إشباع دوافع الفرد وحاجاته ومطالب نمو كل مرحلة.
- تحقيق الصحة النفسية من خلال شعور الفرد بالانسجام مع نفسه، والشعور بالسعادة مع ذاته والآخرين (عبد العزيز علي الغولة سمر، 2010، ص ص 19، 20).
- **تحسين العملية التربوية:** المدرسة هي أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أكبر مجالاته مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في الحد ذاته كعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم. ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب وتعزيز وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها التلميذ كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.
- عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.
- إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعليمه كيف يحلها بنفسه.
- تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح(زهران حامد عبد السلام، 2005، ص ص42، 43).

ومراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته، وإثراء الجانب المعرفي لدى الطلاب بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في

تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية، وتوجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الدراسة الصحيحة وذلك لتحصيل علامات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل (حمري محمد، 2012، ص ص 87، 88).

وفي الأخير نستنتج أن أهداف التوجيه والإرشاد يرتكز بصفة عامة على تحقيق المناعة النفسية والجسمية للفرد وتحقيق ذاته والتوافق النفسي وكذا التكيف الاجتماعي كما يساعد الفرد على معرفة قدراته واستعداداته وإمكانياته وجوانب القوة والضعف لديه وتحقيق التوازن، وتبصير الطلاب بالتخصصات التعليمية والمهنية المتاحة وخصائصها ومتطلباتها، وأيضا مساعدة التلميذ على الاختيار الأنسب للشعبة التي تتناسب مع قدراته وميوله لبناء مشروعه الدراسي والمهني، كما يساهم أيضا في مساعدة التلاميذ على تجاوز فترات الانتقال من سنة لأخرى ومن طور لآخر وما يصاحبها من صعوبات مختلفة.

6- أسس التوجيه والإرشاد:

يستند الإرشاد النفسي على مجموعة من الأسس والمبادئ تمثل في مجموعها فلسفة الإرشاد التي يجب على المشتغلين في هذا المجال فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي:

6-1- الأسس والمسلمات العامة للإرشاد النفسي:

6-1-1- الثبات النفسي للسلوك الإنساني وإمكان التنبؤ به:

السلوك هو النشاط الحيوي الهادف. جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعاليا. الذي يصدر عن الكائن الحي نتيجة العلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به. وكما ترى، فالسلوك الإنساني مكتسب متعلم في معظمه وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال التربية والتعليم. ويكتسب السلوك صفة الثبات النسبي الذي يمكن التنبؤ به. ويسعى المعالج إلى تعديل سلوك مرضاه بعد أن يكون درس أوضاعهم واستنتج أسلوب حياتهم ومشكلاتهم وأحاط بمعايير النمو في الشخصية العادية لديهم.

6-1-2- مرونة السلوك الإنساني:

للتعديل و التغيير. فالثبات النسبي للسلوك الإنساني لا يعني الثبات المطلق أو الجمود. والمرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر الذي تمكن ملاحظته فحسب بل يتعدى ذلك ليتضمن التنظيم الأساسي لشخصية الفرد ومفهوم الذات. مما يؤثر في سلوكه.

6-1-3- السلوك الإنساني فردي- جماعي:

السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا. مهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا. وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة. وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثرا بسماتهم الشخصية وبالمعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه. فالشخصية تعبر عن مجموعة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تميز الشخص عن غيره. والمعايير الاجتماعية تعبر عن مقياس السلوك الاجتماعي لما هو صحيح وما هو خطأ. ولما هو ممكن وما هو عيب. أما الأدوار الاجتماعية التي يمكن أن يلعبها الفرد فمتعددة. أنك كطالب أو معلم وكأخصائي يمكنك أن تكون الأب والأخ والقائد والتابع بالإضافة إلى دورك طالبا أو معلما أو أخصائيا نفسيا أو اجتماعيا.

6-1-4- الاستعداد للإرشاد النفسي:

ان لدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها. وزملاؤك أيضا يدركون حاجاتهم إلى التوجيه والإرشاد وهم لذلك يسعون إليه باقتناع. وهو أمر بالغ الأهمية. ومن أجل ذلك. لا يمكنك تقديم شيء لزملائك إذا لم يكونوا مستعدين لتقبله(ملحم سامي محمد، 2015، ص 71، 72).

6-1-5- حق الفرد في الإرشاد النفسي:

التوجيه والإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الإنسان. ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة. وعلى هذا يكون التوجيه والإرشاد حقا من حقوق كل فرد حسب حاجاته في أي مجتمع ديمقراطي، أي أن للفرد حقا على المجتمع في أن يوجه كانسان.

ومن واجب الدولة توفير وتيسير خدمات التوجيه والإرشاد لكل فرد يحتاج إليها، فهي حق لمن ينمو في تطوره العادي ولمن يمر بمراحل حرجة ولمن يتعرض لمشكلات شخصية أو تربوية أو مهنية أو زواجية أو أسرية..الخ. فمثلا من حق كل تلميذ أن يتلقى خدمات الإرشاد التربوي والمهني، ومن حق التلميذ المشكل أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة، كذلك من حق التلميذ المتفوق الذي لا يستغل كامل إمكاناته أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة...وهكذا.

إن خدمات التوجيه والإرشاد يجب أن تتوافر لكل فرد ولكل الفرد ككائن متكامل لتحقيق سعادته في كل ميادين حياته الشخصية والتربوية والمهنية...الخ.

6-1-6- حق الفرد في تقرير مصيره:

من أهم مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي الاعتراض بحرية الفرد ومقامه وقيمته وحقه في اختيار وتقرير مصيره.

حيث أشار Glanz(1974) أن الفرد الحر شخص يعرف ذاته ويحققها وينميها، ويسعى لحل مشكلاته حين يقابلها، مختارا أفضل احتمالات الحلول. وهو يسعى لتحقيق مزيد من الحرية في إطار من المسؤولية في ضوء خبرات الماضي وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل.والفرد العادي هو من يقرر مصيره، وهو يختار لنفسه، لا يضع نفسه في وضع شقاء ولا يختار لنفسه طريقا منحرفا. وهكذا لا يقدم المرشد للعميل حلولا أو قرارات أو خططا جاهزة، ولكنه يساعد العميل في اقتراح الحلول ورسم الخطط واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه (زهران، 2005، ص ص 65، 66).

6-1-7- تقبل العميل:

يقوم الإرشاد النفسي على أساس تقبل المرشد للعميل كما هو وبدون شروط و بلا حدود، وهذا أمر ضروري لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التي تتيح الثقة المتبادلة في العملية الإرشادية. وعلى العموم فإن الأساس هما هو تقبل العميل ككل مهما كان سلوكه، وليس تقبل كل سلوكه أيا كان مليحه بقبيحه، فتقبل العميل شيء، وتقبل سلوكه شيءآخر. فقد يقوم العميل بسلوك شاذ أو غير سوي فلا يتقبله المرشد، ولكنه يساعد العميل على تغييره. إن تقبل السلوك السوي مقبول ومرغوب، أما تقبل السلوك غير السوي فقد يفسره العميل على أنه تشجيع لمثل هذا السلوك.

6-1-8- استمرار عملية الإرشاد:

عملية الإرشاد عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة ومن المهد إلى اللحد. ففي الطفولة يقوم بها الوالدان حين يهرع إليهما الولد بمشكلاته، وفي المدرسة يقوم بها المرشد أو المعلم، والمرشد الذي يقدم خدمات الإرشاد عليه أن يتابعها، والمتابعة تؤكد استمرار عملية الإرشاد وهكذا نجد أن الإرشاد عملية مستمرة ما دام الفرد ينمو.

6-1-9- الدين ركن أساسي:

الدين عنصر أساسي في حياة الإنسان والتربية السليمة تشمل التربية الدينية والنمو السوي يتضمن النمو الديني والصحة النفسية تشمل السعادة في الدنيا والدين، والمعتقدات الدينية لكل من المرشد والعميل هامة وأساسية لأنها تعتبر ضوابط للسلوك ومعايير مقدسة محددة له وتؤثر في العلاقة الإرشادية، فيشير زهران (1975) أن المرشدون والمعالجون النفسيون على اختلاف أديانهم سواء كانوا مسلمين أو يهودا أو مسيحيين يجمعون على أن الإرشاد والعلاج النفسي يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية روحية (زهران، 2005، ص ص 67، 68).

6-2- الأسس الفلسفية:

فالتوجيه المهني يقوم على احترام الفرد وأهميته، وكذلك على الحرية في اختيار الحل، وكذلك يقوم التوجيه بمبدأ أن كل إنسان بحاجة للمساعدة، والتوجيه يبدأ من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته بدون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، وما يتعارف عليه الأفراد من عادات وتقاليد وقيم.

6-3- الأسس السيكولوجية النفسية:

وهذه الأسس ترى أن طبيعة الإنسان مختلفة من فرد لآخر، فلكل فرد صفاته التي يتميز بها، وكذلك فاختلاف الشخصية ودورها في البناء من الأمور التي تراعي في الناحية السيكولوجية، وكما يجب مراعاة مرحلة النضوج لدى الفرد فعملية التوجيه هي تعلم واكتساب عادات واتجاهات، ومن الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية التوجيه ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.
- اختلاف نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد حيث إنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.
- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث إن جوانب الشخصية المختلفة تأثر على بعضها البعض.
- اعتبار عملية التوجيه المهني عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا.

6-4- الأسس التربوية والاجتماعية:

وفيها يتم الالتفات إلى عملية التعلم الاجتماعي، وكذلك بالنسبة إلى مفهوم النشاط المدرسي، فالمدرسة هي من أكبر المؤسسات والمجالات الاجتماعية للفرد وتعتبر عملية التوجيه التربوي عملية متممة لعملية التعليم والتعلم حيث إن عملية التوجيه تعطي العملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فعالية، وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعلم، كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج التربوية وطرق التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب.وتستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجلة.

إن تعاون أخصائي التوجيه المهني مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية(أبو أسعد أحمدوالهواري لمياء، 2012، ص ص20، 21).

والإنسان كائن اجتماعي، لذلك تسهم الأسرة والمدرسة والرفاق ووسائل الإعلام ودور العباد، بصفة عامة في تنميته اجتماعيا. والإنسان يعيش في واقع اجتماعي له معاييره وقيمه يؤثر ويتأثر بها وفي الإرشاديوجد الإرشاد الجماعي: إن الحضارة المتقدمة السريعة التغير تجعل الإنسان بحاجة للإرشاد، وهناك نوعان من الضغط الاجتماعي يدفعان الفرد إلى مسايرة معايير الجماعة والالتزام بأمرهما:

الأول توجه الجماعة للفرد والثاني ينشأ داخل الفرد، ويتأثر السلوك الاجتماعي بمايلي:

- **الجماعة المرجعية:**

وهي الجماعية التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه الاجتماعي وهي أكثر الجماعات إشباعا لحاجاته وتشارك أعضاءها بالاتجاهات والقيم والمثل ويوجد معها وهي تحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي.

- **الثقافة الاجتماعية:**

التي ينتمي إليها الفرد بما فيها من عادات وتقاليد وعرف وأخلاقيات وفولكلور ولغة ودين وتراث... ويتعصب لها ويعتقد أن أساليبها السلوكية هي أصح الأساليب.

- **جماعة الأقلية:**

في المجتمع الكبير ولها سيكولوجيتها وسوسيولوجيتها وقد تكون هذه الأقلية دينية أو سلالية أو مهنية أو لغوية أو أقلية ممتازة (الشركس) أو مواطنين من الدرجة الثانية (عند اليهود)(كاملة وتيم، 1999، ص43،44).

6-6- الأسس العصبية والفسيولوجية:

من أساسيات العملية الإرشادية إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقة هذه الوظائف بالسلوك، فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الآخر، فالخوف يؤدي إلى تسارع دقات القلب، والأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن والقلق، ولدى انفعال الفرد يتأثر الجهاز العصبي غير الإرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقولون العصبي وقرحة المعدة، والصداع، وبعض الاضطرابات الجلدية، وغيرها من الأمراض المتنوعة، وإذا زادت درجة الانفعال تتحول عن طريق الجهاز العصبي المركزي (الإرادي) إلى اضطرابات وأعراض جسمية واضحة نتيجة خلل في أعصاب الحس فيحدث ما يسمى بالهيستريا العضوية، مثل الشلل والتشنج، وفقدان الذاكرة الهستيري، والخرس وما إلى ذلك، ولذلك ينبغي على المرشد أن ينتبه إلى دوافع ومسببات غضب المسترشد، ومحاولة مساعدته في التخلص منه قبل أن يستفحل ويتحول إلى حالة مستعصية.

6-7- الأساس الوقائي:

يهدف إلى توعية الطلاب وتبصيرهم حول الآثار والنتائج الأخلاقية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات الخاطئة أو السلبية، والعمل على إزالة مسبباتها وتدريب الطلاب وتنمية قناعاتهم الذاتية في الحفاظ على مقومات القيم والأخلاق الفاضلة، وتعريف الطلاب بالأنظمة واللوائح ونظام الامتحانات وكيفية التعامل مع الآخرين بإيجابية واحترام تجنبا للوقوع في الأخطاء، وكذلك كيفية المحافظة على المرافق العامة والممتلكات، والتوعية الأمنية والسلامة المرورية، وترشيد استهلاك الكهرباء والماء، وتوضيح مدى خطورة حمل السلاح أو الأدوات الجارحة أو المحظورة.

6-8- الأساس التعليمي والمهني:

ويقصد به مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية، ومساعدة الطلاب في اختيار مستقبلهم المهني والوظيفي، وتوضيح المجالات الأكاديمية والمهنية لتحقيق التكيف التربوي المنشود، ليسهل عليهم اختيار المجالات المناسبة لهم، وفقا لميولهم وقدراتهم، ويهدف هذا المجال إلى تحقيق التكيف التربوي للطالب وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة، واحتياج المجتمع وسوق العمل في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض المهن والأعمال (الحريري والإمامي، 2011،ص ص 32،33).

6-9- الأسس الفنية والأخلاقية:

أشار سيد عبد الحميد مرسي (1997)أنها تتلخص في ضرورة بحث مشكلة الفرد من جميع زواياها، ومرونة الموجه، والمحافظة على سر المهنة، كما ينبغي أن يترك للفرد حرية اتخاذ القرار النهائي بنفسه، وأن تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات الفرد مع تحويل الحالات إلى التخصصات الأخرى عندما يتطلب الأمر ذلك (عن : بشير أحمد علي كوثر، 2008، ص 21).

نستنتج مما سبق أن عملية الإرشاد لها أسس ومبادئ مختلفة تقوم عليها منها الفلسفية التي تقوم على مبدأ الحرية، والنفسية تركز خاصة على مراعاة مطالب النمو وإشباع حاجات الأفراد في كل مراحل نموهم ومراعاة الفروق الفردية...، والأسس الاجتماعية، التربوية، والعصبية الفسيولوجية والأخلاقية فكل واحدة منها لها أهميتها ودورها، فكل هذه الأسس تفيد المختصين في مجال التوجيه والإرشاد لذا عليهم أن يفهموها وأن يعرفوا كيفية تطبيقها واستغلالها في هذا المجال.

7- خصائص وصفات مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

إن المرشد الطلابي(مستشار التوجيه المدرسي والمهني) كصاحب مهنة لا بد أن تتوافر في شخصيته صفات معينة تساعده على النجاح والاستمرار في الإرشاد والتوجيه وفي إقبال المسترشدين على طلب مساعدتهم، وأهم هذه الخصائص هي:

7-1- الخصائص النفسية:

- الثقة بالآخرين وبقدراتهم على حل مشكلاتهم وإتاحة الفرصة أمامهم لتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن.
- الاهتمام بالآخرين والرغبة في تقديم المساعدة لهم.
- التقبل غير المشروط للمسترشد بصرف النظر عن سلوكه.
- القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين.
- لا يفرض قيمه الخاصة على الآخرين.

7-2- الخصائص الاجتماعية:

- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين خاصة المسترشد.
- القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم.
- الفهم الصحيح لقيم المجتمع الذي ينتمي إليه المسترشد ومعاييره.
- الشعور بمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.
- حبه للعمل التطوعي لمساعدة الآخرين.
- القدرة على تكوين صداقات بسهولة والانسجام مع الآخرين.
- ديمقراطي ويهتم بمظهره العام اللائق والمناسب(النوايسه فاطمة عبد الرحيم، 2013، ص ص77، 78).

7-3- الخصائص الشخصية:

ويقصد بها الجانب الشخصي الذي من المفترض أن يمتلكها الشخص الذي سيعمل كأخصائي نفسي أو مرشد، وهي لابد أن تكون متوافرة في معظمها لدى المرشد قبل دراسته للإرشاد، ولكن يمكن تنميتها وتطويرها لدى المرشد، ومن أهم هذه الخصائص الشخصية:

- القدرة على إقامة علاقات دافئة مع الآخرين ولديه القدرة على تطوير هذه العلاقات وإنهائها في حالة الضرورة.
- يتحلى بصفات مثل الصبر والصدق والإخلاص وخاصة عند التعامل مع الآخرين فلا يطلق أحكاما و لا يستعجل النتائج.
- لديه القدرة على التأثير على الآخرين من خلال منطقه وقدرته على تقديم ما يثبت كلامه. ومن خلال إصراره عليه من ناحية ومرونته في التغيير من ناحية أخرى.
- النضج الانفعالي: بمعنى لديه القدرة على التعامل مع انفعالاته والتعبير عنها بما يناسب الموقف وبما لا يؤذي الآخرين.
- حسن الاستماع: فهو يستمع للآخرين و لا يقاطع و لا يتذمر من حديثهم و لا يهتم باصطياد الأخطاء أثناء حديثهم فهو يستمع من اجل الفهم والدعم والتواصل وليس من اجل الحكم والانتقاد.
- المرشد الفعال لديه هويته فيعرف من هو. وعلى ما قادر أن يكون وماذا يريد من الحياة.
- يحترم نفسه، ويقدم المساعدة للآخرين ويتقبلها من الآخرين، أنهم لا يعزلون أنفسهم عن الآخرين.
- منفتح على التغيير، فيبذل جهدا ليصبح أفضل، انه يظهر سعيا وجرأة ليصل إلى الأمان.
- يطور نموذجه الإرشادي الخاص به، وهو ثمرة خبراته في الحياة، و على الرغم من انه من الممكن أن يقتبس الأفكار و الفنيات بحرية من أي مرشد أخر، إلا انه عمليا لا يقلد أساليب الآخرين.
- أصيل مخلص صادق فلا يعيش بادعاءات و لكنه يحاول أن يكون كما يفكر و يشعر، انه يكتشف نفسه بالقدر المناسب لاحتواء الآخرين، انه لا يختبئ خلف الأقنعة و الدفاعات و الأدوار النمطية و المظاهر الكاذبة.
- لديه الإحساس بالمرح و الدعابة فلا ينسى أن يضحك و خصوصا في نقاط ضعفه و تناقضه.
- يخطئ و يسمح بذلك, فهو لا يرفض أخطائه، و لا يشعر بالذنب الزائد عن الحد عند ارتكابه للخطأ بل يتعلم منه و يعمل على تلافيه في المستقبل.

- بشكل عام يعيش في الحاضر و لا يستسلم للماضي و لا يركز على المستقبل، و لديه القدرة على أن يختبر الآن و يعيش في الحاضر مع الآخرين، و هو منفتح على خبراته الانفعالية في اللحظة الحاضرة.
- يقدر تأثير الثقافة و يحترم وجهات الاختلاف في اعتناق القيم من ثقافة لأخرى.
- يتخذ القرارات التي تشكل حياته، فهو على وعي بالقرارات الخاصة التي تهمه، وهو ليس ضحية قرارات يتخذها الآخرون عنه.
- لديه الإخلاص في علاقاته مع الآخرين، و يتبع الإخلاص من الاحترام و الثقة و التقدير للآخرين.
- منخرط بعمله و يخرج بمعنى منه، و بنفس الوقت فهو ليس عبدا للعمل فلديه اهتمامات أخرى و أهداف يطمح لانجازها(أبو أسعد، بدون سنة، ص ص 122، 123).

7-4- الخصائص والسمات الانفعالية:

وتتضمن الثبات والاتزان الانفعالي، والتحلي بروح المرح والشعور بالسرور، والميل إلى التفاؤل، فعندما يكون الإنسان متزنا انفعاليا نجده ثابتا وغير متسرع في إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات وناضجا في نظرته إلى الأمور، ومتفائلا في توقعاته، كما نجده يحترم حرية العميل فلا يغضب منه أو يثور على تصرفاته أو يزجره لسلوك فعله، فالمرشد ليس من ذوي السلطة وليس شخصا عقابيا مثل الآخرين ممن سبق للعميل أن تعامل معهم، مما يجعل العميل يميل إليه ويثق به ولا يحجب عنه سرا(القذافي رمضان محمد، 2011، ص 101).

7-4- الخصائص المهنية:

في دراسة لسهام أبو عيطة ونادية شريف عام 1986 توصلا إلى عدد من الكفاءات الضرورية التي يجب أن يتميز بها المرشد وقد جاءت على النحو التالي:

7-4-1- القدرة على إعداد برنامج إرشادي:

- لديه إطار نظري يستند إليه لتفسير السلوك الإنساني.
- الإلمام بأساليب جمع المعلومات المختلفة.
- الإلمام بمتطلبات مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة.

- الإلمام بكافة الاختبارات المستخدمة في عملية الإرشاد.
- تطبيق الاختبارات و تفسير نتائجها(أبو أسعد، 2009، ص19).

7-4-2- تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي:

_ تعريف المسترشد بالمجالات الدراسية التي تناسبه.

_ تعريف المسترشد بمجالات العمل التي تناسبه.

_ تعريف المسترشد بمتطلبات المهن المختلفة.

_ مساعدة المسترشد على التغلب على مشكلات الحياة اليومية.

_ تحويل المسترشد إلى المؤسسات التي تقدم خدمات متكاملة للعملية الإرشادية.

_تكوين علاقات جيدة مع المدرسين و إدارة المدرسة و العاملين في المدرسة.

7-4-3- إدارة الجلسة الإرشادية:

_ توجيه الأسئلة التي تتعلق بمشكلة المسترشد.

_ استخدام أساليب السلوك غير اللفظي(تعبيرات الوجه و الإيماء و حركة العيون).

_استخدام أساليب السلوك اللفظي(المديح و التشجيع).

_الإصغاء الجيد و حسن الانتباه.

_ القدرة على التفكير و النقاش المرن.

7-4-4- تكوين الثقة بين المرشد والمسترشد:

_ القدرة على إنشاء علاقة تتصف بالدفء و الفعالية مع الآخرين.

_القدرة على الاحتفاظ بسرية العمل.

_تقبل المسترشد كفرد له صفاته و إمكانيته.

_إصدار أحكام موضوعية باستخدام أسلوب القيادة الديمقراطية.

7-4-5- اتخاذ القرارات السليمة:

_ مساعدة المسترشد على تحديد أهدافه.

_ تقديم التعليمات الضرورية لزيادة وعي المسترشد بمشكلاته.

_ توضيح نواحي القوة و الضعف لدى المسترشد.

_ تشجيع المسترشد على الاستمرار في العملية الإرشادية حتى تتحقق أهدافه.

7-4-6- تفهم السلوك الاجتماعي:

_ القدرة على تفهم الآخرين.

_تفهم مقتضيات وأبعاد الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه.

_ تقبل التغير الاجتماعي.

_ تفهم القيم الأخلاقية.

_الاستفادة من الخبرة السابقة(أبو أسعد، 2009، ص ص20 ،21).

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا العنصر نستنتج أن كل هذه الخصائص التي يجب أن يتحلى بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني ضرورية جدا في شخصيته لإنجاح عملية التوجيه والإرشاد وتطور هذا المجال، فالمستشار الذي يتميز بالمرونة والصدق والأمانة، حسن الإصغاء والأخلاق الطيبة، الاحترام والتعاون... سيكون حتما شخصا مؤهلا لتأدية مهمة عمله على أكمل وجه إضافة إلى الخصائص الأخرى.

8- دور ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يعتبر المرشد (المستشار) العمود الفقري لبرنامج التوجيه والإرشاد المدرسي، لكن لا يعني قيام المرشد بجميع مهام العمل الإرشادي في المدرسة بدون الحصول على المساعدة الفنية والمادية اللازمة من جهات عدة كمدير المدرسة، ولجنة التوجيه والإرشاد، والهيئة التعليمية، ومشرف التوجيه والإرشاد في التربية، والمرشد المدرسي وفعاليات المجتمع المحلي ومن أهم مهامه كما أشار إليها ربيع (2003) ما يلي:

- مساعدة الطلبة على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية.
- تحديد الطلاب ذوي الحاجة النفسية أو الاجتماعية ويتم ذلك عن طريق إجراء الاختبارات والفحوصات.
- إجراء الدراسات التي تبين احتياجات الطلاب على مستوى التطوير الأكاديمي والاحتياجات النفسية والاجتماعية والسلوكية.
- مساعدة الطلبة على تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.
- العمل مع المعلمين والإدارة المدرسية لوضع الآليات الأفضل للتعامل مع الطلاب(عمر عبد الرحيم ربابعه ورفقه خليف سالم، 2016، ص ص200، 201).

كما يحاول تطوير برنامج الخدمات الإرشادية بالمدرسة،وهو الذي يأخذ المبادرة في مساعدة المدرسين في بناء وتطوير برنامج تقويمي بالمدرسة وفي تنظيم السجلات التقويمية للتلاميذ وهو الذي يقوم بتوجيه المدرسين إلى كيفية إملاء البطاقة المدرسية والسجلات التراكمية ويرشدهم إلى أمثل الطرق التي يزيد من فهمهم للتلاميذ والتي تحسن من وسائلهم في التعاون معهم.

عند كشف المستشار أن تلميذا يحتاج إلى الإرشاد من بين تلاميذ المدرسة، ولكنه لا يطلبه فانه يسجل ملاحظاته ويناقشها مع المدرسين ويطلب منهم دراسةهذهالحالة(الداهري،2016،ص61).

ومن المهام الرئيسية للمرشد نجد:

8-1- علاجي: التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والدراسية التي يواجهها الطلبة، ويساعدهم على إيجاد الحلول المناسبة.

8-2- وقائي: تهيئة الفرص للطلبة للتعبير عن ميولهم وتنمية قدراتهم واستعدادهم لتمكينهم من اتخاذ القرارات الدراسية من خلال المحاضرات ودراسات الحالة.

8-3- نمائي: إجراء الدراسات للتعرف على أسباب المشكلات التي تعترض سير الطلبة، ووضع الحلول الممكنة و المناسبة لها(محمود خضرة، 2013،ص189).

وقد أشارباديا‌ب وآخرون (2006) إلى أن مهام المرشد التربوي تتشعب وتتفرع، فهو مسؤول عن تقديم مجموعة من الأنشطة و الخدمات التي يقوم بتصميمها وإدارتها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها، ويعد دور المرشد أساسيا ومتنوعا فهو تعريفي،إجرائي،توثيقي،ورقابي،ومن ابرز هذه المهام ما يلي:

- تحديد الساعات المكتبية التي يتواجد فيها للتشاور والمناقشة مع المسترشدين.
- إعداد ملفات الطلبة والتي تشتمل كل منها على استمارة تتضمن بيانات مفصلة عن الطالب، مع حفظها في سرية تامة، وكافة السجلات والوثائق الخاصة بالتسجيل أو الحذف أو الإضافة، أو الانسحاب، والمعدل الفصلي والتراكمي، ومسيرة الطالب الدراسية، والخطة الدراسية المنطبقة عليه، ووثائق تنمية المهارات والتطوير الذاتي، وخدمة المجتمع التي حصل عليها الطالب أثناء دراسته، ونسخة حديثة من السجل الدراسي وكشف الدرجات.
- القيام بعملية الإرشاد الفردي والجمعي، لكونه من أولويات النظام التعليمي.

وكما أشار إليها دبور والصافي (2007) وهي كالتالي:

- التنسيق بين البرامج التعليمية ومتطلبات المهنة.
- تطوير مهارات الاتصال وإدارة الوقت، والمساعدة في اتخاذ القرارات.
- التطوير الذاتي، (رعاية المتعثرين والموهوبين والمتفوقين والخريجين).
- تنمية مهارات الاستذكار لدى الطلبة، واستخدام المكتبة، والمراجعة للامتحانات(الحريري والإمامي،2011، ص ص125،124).

ومن أهم الأساليب التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي والمهني لأداء مهامه بنجاح نجد:

- **الأسلوب الإرشادي:**

الذي يهدف إلى مساعدة التلميذ على تجاوز مشكلاته النفسية التي تعرقل مساره الدراسي، ومساعدته على استدراك جوانب النقص وتعزيز جوانب القوة في مختلف المواد الدراسية، كما يساعده أيضا على تحقيق التوافق النفسي والدراسي (زعبوب سامية، 2010، ص ص 181، 182).

- **الأسلوب التوجيهي:**

فهو عبارة عن مجمل النشاطات التربوية التي يقوم بها المستشار، بهدف الوصول إلى توجيه التلاميذ إلى مختلف الجذوع المشتركة توجيها عمليا وموضوعيا، يتماشى مع قدراتهم وكفاءاتهم، فهناك التوجيه الفردي فهو يهدف إلى الوصول بالتلميذ إلى فهم ذاته والتعرف على إمكانياته، وتحقيق التوازن بين الميول والرغبات والإمكانات من جهة ومتطلبات الشعب من جهة أخرى على المدى البعيد، وأيضا الوصول بالتلميذ إلى وضع تصور واضح حول مشروعه المستقبلي، والتوجيه الجماعي فهو يهدف إلى تحديد أنماط التلاميذ التعليمية والتكوينية، والمساهمة في اقتراح الخرائط التربوية وفق ملامح التلاميذ وتوقعات النجاح هذا من جهة، ومن جهة أخرى، متطلبات الأنماط الدراسية في مختلف الشعب عن طريق التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام وفي مجالس القبول (زعبوب، 2010، ص 178، 181).

- **الأسلوب الإعلامي:**

فهو يعتبر الركيزة الأساسية التي يبنى عليها النجاح للتوجيه المدرسي حيث يمكن التلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات والمعلومات الدراسية والمهنية التي تنمي قدراته ومهاراته، فهو وسيلة يتعرف من خلالها التلميذ على المنطلقات والمنافذ المدرسية والمهنية، ومستلزمات كل شعبة من التعليم الثانوي وفروعها وتخصصها في التعليم العالي، إذن فالإعلام يهدف إلى تنظيم وتشغيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه الدراسية وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي (زعبوب، 2010، ص168)، فمستشار التوجيه المدرسي والمهني يقوم بإعلام التلاميذ مختلف السنوات سواء الخامسة ابتدائي، الأولى متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط، الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي، ويقوم بتجديد وإثراء خلية الإعلام والتوثيق، تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام، إعلام الأساتذة والأولياء، المشاركة في اللجان المشتركة مع التكوين المهني، الاستقصاء حول إمكانيات التكوين في مختلف الميادين (شوشان زهرة، بدون سنة، ص 177).

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العنصر نستنتج أن دور ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني كثيرة فهو يعمل على مساعدة التلاميذ على التعامل مع مختلف المشكلات التي تواجههم، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في التكيف مع مختلف المواقف الحياتية، مساعدتهم على تحقيق نتائج أفضل في تحصيلهم الدراسي وتقديم لهم فرص للتعبير عن ميولهم وطموحهم، ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب لهم ولقدراتهم... وذلك من خلال حصص إرشادية توجيهية وإعلامية يقوم بها خلال العام الدراسي وعادة ما تكون حصص جماعية أي إرشاد جمعي وأحيانا تكون حصص فردية أي إرشاد فردي وهذا حسب نوع المشكلة التي تواجه التلميذ.

9- علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني مع العاملين:

تربط مستشار التوجيه المدرسي والمهني علاقة وطيدة مع الفريق التربوي الذي يعمل معه في نفس الإطار لأن لهم نفس الهدف وهو تحسين وإنجاح العملية التربوية التعليمية. وفيما يلي سنعرض بعض العلاقات التي تربطه مع أهم أعضاء الطاقم التربوي.

9-1- علاقته بمدير المؤسسة:

إن علاقة المرشد التربوي مع مدير المدرسة هي علاقة عمل، إذ يسعى كلاهما إلى تطوير وإنجاح العملية التعليمية في المدرسة. فالمدير الناجح هو الذي يسعى إلى بناء علاقات على أساس الاحترام المتبادل مع المرشد، بهدف فهم طبيعة عمله والمهام المكلف القيام بها، وبالتالي يقدم له الدعم والمساعدة وجميع الإمكانات التي تساهم في نجاحه، ويذلل له جميع العقبات التي تقف في طريق نجاحه وتميزه.

كما يجب على المرشد التربوي أن يحترم المدير ويفهم طبيعة عمله وأن يكون محايدا، وأن يبتعد عن كل ما من شأنه أن يعكر صفو علاقته مع المدير، كإشاعة أسرار المدير للآخرين، إذاعة أسرار الطلبة، عدم عرض نتائج عمله على المدير، تحريض المعلمين عليه.

9-2- علاقته بالمعلمين:

إن علاقة المرشد التربوي بالمعلمين هي علاقة زمالة قائمة على الاحترام والمحبة والتعاون، فهو عون لهم وهم يستطيعوا بما لديهم من خبرات في فهم سلوك الطلبة، مساعدته في عملية التوجيه. لذا على المرشد أن لا يدخل في أحلاف مع بعض المعلمين، وأن يقف على حياد فهو ليس خصما لهم، وفي ذات الوقت ليس محامي دفاع عن الطلبة.

يستطيع المعلمون إنجاح عمل المرشد إذا كانت علاقتهم به جيدة من خلال:

- التعاون معه في دراسة قضايا الطلبة وتنفيذ نشاطاته.
- تشجيع الطلبة على اللجوء إليه.

أما إذا كانت علاقة المعلمين بالمرشد سيئة وقائمة على الشك، وعدم الثقة فإنهم يستطيعون إعاقة عمله عن طريق تشويه صورة عمله وتقزيمه وعدم تحويل الطلبة إليه ومقاطعته(محمود خضرة، 2013، ص ص200، 201).

9-3- علاقته بالطلبة:

تقوم علاقة المرشد التربوي مع الطلبة على الاحترام غير المشروط والاحترام المتبادل والدفء وتقديم الدعم والتشجيع والتعامل معهم بأصالة وتقديم المساعدة لهم لتلبية حاجاتهم الدراسية المختلفة ومساعدتهم على النمو الاجتماعي والنفسي والعقلي والمهني ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المهنية وتحسين علاقاتهم مع أصدقائهم وذويهم وزيارتهم في منازلهم إذا تطلب الأمر ذلك وعدم إفشاء أسراره لأولياء أمورهم إلا بإذنهم، إنه يستطيع أن يخلق منهم أصدقاء أو أعداء إذا أراد وذلك عن طريق معاملته الحسنة أو السيئة لهم حيث أن عليه أن يعمل على خلق جو ايجابي ومريح لهم في المدرسة، الأمر الذي يجعلهم يتمسكون به ويقدمون لها الاحترام ويعترفون له بفضله عليهم، ويستطيع الطلبة إنجاح عمل المرشد بالطرق التالية:

- مساعدته في شرح طبيعة عمله للطلبة الآخرين.
- تزويده بمعلومات عن زملائهم تساعده في دراسة حالاتهم.
- المحافظة على الانتظام في الدوام المدرسي.
- مساعدته في تنفيذ النشاطات المختلفة.
- الإسهام في نجاح مهمة لجنة الإرشاد.
- التقليل من حدوث المشكلات مع المعلمين.

9-4- علاقته بأولياء الأمور والمجتمع المحلي:

إن بعض أولياء الأمور يعتقدون بأن المرشد التربوي يعمل فقط بمعالجة الطلبة المشكلين أو المعوقين لذلك فإن عليه تعديل مثل هذه النظرة الموجودة لديهم. إن علاقة المرشد التربوي مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل وعلى الدفء والعلاقات الحميمة التي يسودها جو من الثقة وتبادل وجهات النظر لصالح الطلبة، يجب على المرشد التربوي توجيه الدعوات لأولياء الأمور لزيارة المدرسة والتعرف على المعلمين والإدارة المرافق المدرسية والاطلاع على أحوال أبنائهم في المدرسة ومساعدتهم في حل الصعوبات التي تواجههم. يرحب المرشد التربوي بأولياء الأمور ويعترف بما لهم من دور في تربية النشأ ويشرح لهم طبيعة عمله ويحثهم على التعاون معه لخدمة أبنائهم الطلبة، وباختصار إن علاقة المرشد التربوي مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي هي علاقة قائمة على الفهم والاحترام والثقة لصالح الطلبة (العزة سعيد حسني، 2006، ص ص 74، 75).

من خلال ما سبق تتضح لنا العلاقة التي تجمع مستشار التوجيه المدرسي والمهني ببعض أهم أعضاء الفريق التربوي من مدير ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور، والتي تقوم على الاحترام والتعاون والفهم والثقة المتبادلة، والصدق والأمان.

10- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يعاني برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية ومن ثمة القائمين على تنفيذه من عدة صعوبات ومعوقات تحول دون تحقيق أهدافه وطبيعة هذه الصعوبات تختلف من مؤسسة لأخرى وذلك بحسب طبيعة الشخص الممارس لعملية الإرشاد وكذا الفريق الذي يعمل معه ويمكن تصنيف هذه الصعوبات كما يلي:

10-1- صعوبات ذاتية متعلقة بالمستشار في حد ذاته:

- انعدام الكفايات والمهارات الشخصية المميزة للعمل الإرشادي.
- تباين المؤهل العلمي بين المستشارين أدى إلى تباين في أهدافهم فمنهم من يكتفي بمهمة الإرشاد والتوجيه ومنهم من يهدف إلى العلاج بسبب انعدام التكوين.

10-2- صعوبات مرتبطة بأطراف العملية التعليمية:

- نقص اهتمام الإدارة بالعمل الإرشادي وخدماته ومحاولة حصره فقط في عملية القبول والتوجيه.
- انعدام الوعي لدى بعض مديري المؤسسات التربوية بدور المستشار ووجود اتجاه لدى البعض منهم لتقويض والحد من الخدمات التي يقدمها التوجيه المدرسي نظرا لنقص القناعة بأهمية العمل الإرشادي.
- محاولة بعض المديرين إضفاء الطابع الإداري على عملية التوجيه والإرشاد وتكليف المستشارين بمهام إدارية تعرقل تحقيق أهداف برامج التوجيه والإرشاد المدرسي.

10-3- صعوبات متعلقة بالتلاميذ:

- ضعف الوعي لدى التلميذ بأهمية العملية الإرشادية.
- الإحجام على التعامل مع المستشارين بسبب الخوف من وصفهم بعدم السواء.

10-4- صعوبات متعلقة بأولياء التلاميذ:

- ضعف الاتصال بالأولياء.
- نقص الوعي عند بعض الأولياء، وعدم اهتمام الآباء بمشاكل أبنائهم والاكتفاء فقط بمتابعتهم مدرسيا(بن عربية لحبيب، 2021، ص ص 125، 126).

وهناك صعوبات أخرى تواجه مستشار التوجيه أثناء أدائه لمهامه نصنفها في:

10-5- صعوبات معرفية:

في السابق كان من يشغل منصب مستشار التوجيه يكون قد تخرج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصل على تكوين قاعدي في التوجيه المدرسي والمهني، بينما الآن أكثر من 90% من العاملين في هذا القطاع هم خريجي أو حاملي شهادات ليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس، وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال.

10-6- صعوبات مادية:

ما يتعلق بوسائل العمل:

نظرا لأن مستشار التوجيه لا تتوفر لديه وسائل العمل اللازمة لتأدية مهامه بالشكل المطلوب منه كجهاز الإعلام الآلي مثلا، فهو كثيرا ما يقوم بطبع وتصوير الوثائق من حر ماله، من أمثلة هذه الوثائق (البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه، مطبوعة و

إضافة إلى ذلك فإن المستشار عندما ينتقل إلى مؤسسات مقاطعته، وتكون أحيانا في أماكن بعيدة عن بعضها وهذا يدفعه للتنقل أيضا من حر ماله.

اتساع مقاطعة التدخل:

نظرا لأن مستشار التوجيه يعمل في الثانوية ومجموعة من الإكماليات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، حيث يتكفل بسنوات 7أ، 9أ، 1 ثانوي، 2 ثانوي، و3 ثانوي، ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ لدى كل هذه المؤسسات، أدى ذلك إلى تشتت قدراته ونشاطاته والتقليص من فعاليته (براهمية، 2006، ص ص 63،64).

10-7- صعوبات على مستوى طبيعة العمل الذي يقوم به:

إن تعدد وتعقد وظائف مستشار التوجيه وتوزيعها على محاور عديدة تجعله في كثير من الأحيان يشتت جهده بينها دون أن يؤديها بالكفاءة المطلوبة، كما أن تقييد سير عملية التوجيه المدرسي بمجموعة من المناشير والقرارات التي قد تدخل عليها تعديلات من حين لآخر يخرج هذه العملية من طبيعة المتخصص إلى مجرد عملية آلية تسري وفقا لتعليمات معينة قد ينجم عنه الكثير من المشكلات خاصة تلك المتعلقة بالتوجيه القسري وما ينجر عنه من مشاكل مختلفة، ناهيك عن أن هذه السيرورة من شأنها أن تنسف العمل الذي قام به مستشار التوجيه من بداية العام الدراسي مما يعمق لديه الشعور بالإحباط (بن فليس خديجة، 2014، ص 145).

10-8- صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي:

إن الكثير من الأهل لا يزورون المدرسة إلا إذا كان أبنائهم ذوي مشاكل أو مقصرين لذلك فإن ارتباطهم بالمدرسة هو ارتباط سلبي وعلاوة على ذلك فإنهم لا يؤمنون بالإرشاد النفسي وأن الإرشاد هو فقط للمعاقين والمرضى العقليين (المجانين) وأن الإرشاد يذيع أسرارهم الخاصة بهم لذلك إذا ما احتاج المرشد التربوي أن يستدعيهم إلى مكتبه رفضوا ذلك الأمر الذي يعيق عمله ويحول دون مساعدة أبنائهم على حل

مشكلاتهم خاصة أن بعض قضاياهم تكون أصلا متعلقة بالأهل. ويمكن تلخيص دور الأهل في خلق صعوبات تواجه عمله فيما يلي:

- عدم معرفتهم بطبيعة عمل المرشد التربوي.
- تدني توقعاتهم عن الخدمات يقدمها المرشد.
- عدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي.
- التوقعات العالية من أداء المرشد التربوي.
- عدم التعاون مع المرشد التربوي في حل قضاياالطلبة(العزة، 2006، ص ص207، 208).

نستخلص من خلال هذا العنصر أن هناك العديد من الصعوبات التي تعترض و تعيق السير الجيد لعملية التوجيه والإرشاد، منها مشكلات مصدرها الأسرة والمجتمع ككل، مشكلات مصدرها التلميذ، الفريق التربوي، مشكلات متعلقة بالمستشار ذاته، صعوبات معرفية، مادية... لذا يجب على السلطات المعنية وكل الذين لهم صلة بهذا الميدان أن يقترحوا حلولا مناسبة كتوفير الإمكانيات المادية منها والمعنوية قدر الإمكان، أو القيام بالتوعية حول أهمية التعاون مع المستشار ليستطيعوا مواجهة هذه المعيقات بأفضل الطرق ولتحقيق أهداف هذه العملية.

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال ما سبق أن لمستشار التوجيه المدرسي والمهني دور في إنجاح وتطوير العملية التربوية والتعليمية، وذلك بمساعدة التلاميذ طوال مسارهم الدراسي، وهذا من خلال الخدمات والمهام المكلف بها من طرف وزارة التربية، فبالرغم من كل العراقيل والصعوبات التي تواجهه في أداء عمله إلا أنه يقوم بدوره بكل أمانة وإخلاص ولذلك فمستشار التوجيه في عصرنا هذا يعتبر من أهم ركائز العملية التعليمية.

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد

1- تعريف القلق

2- تعريف الامتحان

3- تعريف قلق الامتحان

4- مكونات قلق الامتحان

5- تصنيف قلق الامتحان

6- أسباب قلق الامتحان

7- أعراض ومظاهر قلق الامتحان

8- النظريات المفسرة لقلق الامتحان

9- قياس قلق الامتحان

10- آليات خفض قلق الامتحان

11- دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في خفض قلق الامتحان

خلاصة

تمهيد:

يعتبر موضوع قلق الامتحان من المواضيع المهمة ذات الأثر الكبير في حياة المتعلم الدراسية، نظرا للضغوط التي تواجه الفرد في العصر المعروف بعصر القلق، والتي أدت إلى ظهور مشاكل نفسية متعددة. وقد أصبح قلق الامتحان مجالا خصبا من مجالات البحث في علم النفس التربوي وفي مجال التوجيه والإرشاد والطب النفسي، ويعتبر من أهم المشاكل التي تواجه التلميذ.

وفيما يلي عرض لمشكلة قلق الامتحان من ناحية مفهومها، مكوناتها، عواملها، مظاهرها، والنظريات المفسرة لها وكذا قياسها، وآليات خفضها.

1- تعريف القلق:

لقد اختلف آراء الباحثين وعلماء النفس حول تحديد تعريف شامل للقلق ونذكر منها البعض كالتالي:

يعرفه Freud بأنه نوع من الأفعال المؤلمة يكتسبه الفرد ويتكون لديه من خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة كالشعور بالغضب أو الإحباط أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد، وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح(قاسم عبد الله،2001، ص79).

ويعرفه Horny بأنه استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية(الخالدي، 2002، ص116).

وحسب أحمد عكاشة(1998) فالقلق هو شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة، مثل الشعور بالفراغ في المعدة، أو السحبة في الصدر، أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع، أو كثرة الحركة...إلخ(قايد حسين، 2001، ص46).

كما يشار إلى أن القلق يظهر على شكل أعراض جسمية ونفسية، كسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وشحوب الوجه، وبرودة الأطراف، وسرعة التنفس، والشعور بالهم والحزن، واضطرابات النوم، وتغير

الشهية للطعام، والنظرة السوداوية للحياة، وهذه الأعراض تصيب الإنسان عندما يشعر بالتهديد في مواقف الحياة(الزغبي أحمد محمد، 2005، ص42).

ويعرف أيضا بأنه ردة فعل الفرد على الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور، والمهم شخصيا للفرد، حيث يشعر بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل(رضوان سامر جميل، 2002، ص266).

ومن هنا نستنتج أن القلق هو حالة نفسية تصيب الفرد في المواقف الحياتية المختلفة كالمسابقات والامتحانات أو عند الإصابة بالمرض الجسدي، أو المناسبات المختلفة... ويظهر في عدة أعراض كالتوتر، الضيق في التنفس، خفقان القلب بسرعة...

2- تعريف الامتحان:

تعددت تعاريف الامتحان نذكر منها ما يلي:

تعريف عبادة والزهار(1987) الامتحان بأنه"حالة موقفية تعمل على زيادة الاستثارة لتحقيق الأداء المناسب(كمال عبد الله، 2011، ص97).

ويعرفه العيسوي(2000) بأنه الوسيلة المؤدية إلى معرفة مدى قدرات الفرد ومواهبه واستعداداته مع التعرف على الجوانب الشخصية المختلفة(حمزاوي زهية، 2018، ص190).

وحسب الباوي(1919) فالامتحان هو طريقة موضوعية منظمة لقياس مهارات أو قدرات الفرد ومجموعة من الأفراد في زمان ومكان محددين(نسيمة فاطمة الزهراء، 2018، ص160).

ويشار إلى أن الاختبارات تستخدم كأدوات مهمة يتم من خلال تطبيقها قياس مقدرات الطلبة ومهاراتهم، وبالتالي تحيد مستواهم التحصيلي وتقويمهم ويتيح التعرف إلى مدى تحقيق أهداف المنهج الدراسي، والكشف عن مواطن ضعفه وقوته والعمل على تحسين العملية التربوية، وتطويرها والسير بها قدما(سلمودي بصري أحمد عبد الوهاب، 2011، ص33).

إذن فالامتحان هو وسيلة وطريقة منظمة لقياس أداء وقدرات الفرد عامة والتلميذ خاصة بهدف تحديد مستواه وتحصيله الدراسي ويبنى بطرق عديدة وقد تكون أسئلته مباشرة أو غير مباشرة وشفوية أو كتابية.

3- تعريف قلق الامتحان:

تعتبر ظاهرة القلق من أكثر الظواهر المنتشرة لدى التلاميذ، وهي تظهر بصفة خاصة، في فترة الامتحانات، ويزداد القلق أكثر في الامتحانات المصيرية مثل امتحان السنة الخامسة ابتدائي، وامتحان السنة الرابعة متوسط، وخصوصا امتحان شهادة البكالوريا، ويؤثر القلق كثيرا على طريقة أداء التلاميذ للامتحانات، وبالتالي على نتائج تحصيلهم الدراسي، ولهذا السبب يهتم المختصون والباحثون بدراسة هذا الموضوع، من زواياه المختلفة، وفيما يلي بعض التعريفات لقلق الامتحان.

يعتبر Sarson أول من أطلق مصطلح "قلق الامتحان" وكان ذلك في سنة 1952 مع "ماندلر"، وهو يعرف قلق الامتحان بأنه شعور التلميذ(الطالب وغيره) بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان(غربي عبد الناصر وحمي سليم، 2017، ص60).

ويعرفه لمعان الجيلالي بأنه "حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطرابات في الجوانب المعرفية والانفعالية، وقد يكون مصحوبا بأعراض فسيولوجية ونفسية معينة تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره به"(زهران محمد حامد، 2000، ص96). وحسب Spilbergerفهو سمة شخصية في موقف محدد ويتكون من الانزعاج والانفعالية(الداهري، 2005، ص207). ويعرف كذلك بأنه "حالة من التوتر أو الخوف التي تصيب الفرد وتؤثر في عملياته المعرفية كالانتباه والتركيز والتذكر عندما يتقدم للامتحان مما يؤدي إلى تخوفه من الفشل في الامتحان، وتأكيد حالة أخرى من الخوف وهي النظرات غير المرضية من الآخرين" (أبو جبر جهاد حسين عبد الله، 2012، ص11). ويعرف أيضا قلق الامتحان بأنه "حالة نفسية انفعالية يمر بها الطالب، نتيجة لتوقع الفشل في الامتحان، أو الخوف من الرسوب، ومن ردود فعل الأهل، أو الرغبة في التفوق والتميز عن الآخرين" (باسم، خميس، 2014، ص26). كما يعتبر أيضا "شعور الطالب قبل وأثناء الاختبارات بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير، مما يعيقه عن الأداء الجيد في الاختبار"(الطراونة، 2009، ص115). ويعرف كذلك بأنه "نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار وهو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارة لموقف الامتحان تتسم بالتوتر والانزعاج، وبحيث يشير موقف الامتحان (أو التقويم) الكثير من المخاوف والإحساس بالهم وتهديد الذات"(خير الزراد فيصل محمد، 2002، ص63).

كما يعرف أيضا "بأنه نوع من التوتر ينتاب الطالب بسبب الموقف الامتحاني، فقد حدد مفهومه كل من(Mandler et Sarson): بأنه حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب، يصاحبه الشعور بفقدان الفائدة، ورغبته في الهروب من الموقف الامتحاني مع زيادة في ردود الأفعال الجسمية"(الخالدي، 2000، ص120). وحسب "شعيب" فقلق الامتحان هو "تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، أو ما يصاحب هذه الحالة من الاضطرابات لديه من النواحي العاطفية أو المعرفية أو الفسيولوجية"(محمد عيدروس طاهرة، 2009، ص 20).

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن قلق الامتحان هو شعور التلميذ بالتوتر قد يكون شديد أو خفيف قبل الامتحان أو أثناء اجتيازه، و يظهر ذلك في عدة أعراض كخفقان القلب بسرعة، الشعور بالصداع، ألم في البطن، كثرة التفكير حول الامتحان، مما يؤثر سلبا على تركيزه وانتباهه وأحيانا كثيرة يؤدي به إلى الرسوب الدراسي.

4- مكونات قلق الامتحان:

أشار كل من(أحمد عبد الخالق وماسية النيال،1990) إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما:

- المكون المعرفي،أو الانزعاج worry : حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا ما يمثل سمة القلق.
- المكون الانفعالي، أو الانفعاليةEmotionality: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق (زهران، 2000، ص 98).

ويشير Libert وMaurice بينا أنه يوجد عاملان لقلق الاختبار هما:

- الاضطرابية: (المكون العقلي الذي يؤثر على أداء الفرد) فهي المسؤولة عن تقليص الأداء لدى الفرد بما تتبعه في كثير من الأحيان من استجابات لا تكون مناسبة.

- الانفعالية: وهي رد الفعل المباشر للضغط النفسي الذي يستثيره الموقف، في حين يرى فيليس وآخرون أن قلق الامتحان يتكون من عاملين رئيسيين هما:
  - القلق: نقص الثقة بالنفس.
  - الانفعالية: وهي الاستجابات غير الإرادية المصاحبة للموقف.

ويضيف زهران(2000) أن هناك خمسة عوامل خاصة بقلق الاختبار وهي كالتالي:

- الخوف والرهبة من الاختبار.
- الضغط النفسي للاختبار.
- الخوف من الاختبارات الشفوية المفاجئة.
- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.
- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار(قدوري خليفة وتارزولت عمروني حورية، 2015، ص223).

وأشار علي شعيب(1987) إلى أنه أجريت دراسات عديدة من مثل: دراسة Morrisو Liebert (1967) ودراسة Spielberger(1966)، ودراسة Sarsonو Spielberger (1975)، ودراسة سبيلبرجر وآخرون(1980) Spielberger and all ، 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.

وحسب ما أشار إليه عبد المطلب القريطي(1998) فإنه بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفسيولوجي.

وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

4-1- مكون الانشغالية (المعرفي) Cognitive component:

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.

وأشار علاء الدين كفافي وآخرون(1990) إلى أن العوامل المعرفية تلعب دورا هاما في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعا باعتباره مثيرا للخطر. فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق(سايحي سليمة، 2012، ص 70).

أما ماهر الهواري ومحمد الشناوي (1987) فأشار إلى أن نتيجة لبحوث ماندلر وسارسون Mandler et 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.

وقد أيدت دراسات موريس وليبرت Morris and 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.

وأكد 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.

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، غير العوامل المرتبطة بالاستعداد للامتحان لأن قلق الامتحانات يمثل مشكلة ذات تنوع سلوكي كبير(سايحي،2004، ص ص77، 78).

4-2- مكون الانفعالية:

أشار الهواري والشناوي(1987)إلى تعريف سبيلبرجر Spielberger (1980) للمكون الانفعالي وهو عبارة عن ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.

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، هذا حسب ما أشار إليه سيد الطواب (1992).

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

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، وهذا حسب ما أشار إليه (حداد، 2001).

كما أشار شريف(1995) إلى أن الجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب، لا سيما الجانب المعرفي، حيث أكدت دراسة كلاينسميث وكابلان Kleinsmith and Kaplan(1963) أن المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه(سايحي،2012، ص72، 73).

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.

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(سايحي، 2004، ص ص79، 80).

4-3- المكون الفسيولوجي:

أشار عبد المطلب القريطي(1998) إلى أنه 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... .

وحسب ما أشارت إليه زهية خطار(2001) فإن لتوضيح عمل هذه المكونات الثلاثة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها التلميذ. نستعرض نموذج شفارزار وآخرون Schwarzer and all المشتق من التقييم المعرفي للانفعال والضغط الذي حدده لازروس Lazarus مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده سليغمانSeligman ، يشرحون من خلاله المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان والموصلة للقلق، وهي كما يلي:

4-3-1- مرحلة التحدي: يتغلب الفشل على التلميذ غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

4-3-2- المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أم المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقي الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

4-3-3- المرحلة الثانية للتهديد: إزاء القلق الذي يشعر به التلميذ يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى العجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.

4-3-4- مرحلة فقدان التحكم: يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر(سايحي، 2004، ص ص80، 81).

5- تصنيف قلق الامتحان:

أما بالنسبة لتصنيف قلق الامتحان فيصنف إلى:

5-1- الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الايجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا، يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، وييسر أداء الامتحان.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة، يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان(زهران، 2000، ص98).

أشار الشربيني(2015) إلى أنه يعجب البعض حين يعلم أن القلق هنا أمر ايجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفسية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقاته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب(بوترة والأسود، 2020، ص246).

5-2- 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 الطالب على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسر أداء الامتحان.

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع(المعسر)، يؤثر تأثيرا سيئا في التحصيل الدراسي، وفي أداء الامتحان، بالمقارنة بالقلق المعتدل(الميسر).

وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر(الزائد) أو(المرتفع)، قلق غير ضروري، ويجب خفضه وترشيده(زهران، 2000، ص98).

فإن قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي على التلاميذ من حيث النواحي النفسية والمعرفية والجسمية يستدعي معهم التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحد المعقول(بوترة والأسود، 2020، ص246).

6- أسباب قلق الامتحان:

هناك العديد من العوامل التي تسبب نشوء قلق الامتحان لدى التلاميذ ومن أبرزها ما يلي:

- السبب الرئيسي لشعور التلاميذ بالقلق هو الخوف من ضعف التقدير، والرسوب وأيضا رد فعل أسرتهم(العيسوي عبد الرحمن، 1998، ص171).
- التعلم الاجتماعي من الآخرين.
- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان.
- عامل الأسرة والمعلم.
- مواقف التقويم ذاتها(بوترة والأسود، 2020، ص248).
- شعور الطالب بعدم الأمن والخوف غير العادي مما يضعف استعداده للامتحان.
- الخوف من المدرسة والمعلم مما تنعكس على توافقه الاجتماعي والنفسي والمدرسي للطلبة.
- انخفاض قدرات الطالب العقلية ونقص المعرفة بالمواضيع والمقررات الدراسية.
- ارتباط الامتحان بخبرة فشل سابقة في حياة الطالب الاجتماعية(الزغبي، 2005، ص60).
- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- انخفاض قدرات الطالب، وقصور الاستعداد للامتحان كما يجب.
- التمركز حول الذات، ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات، والنظر إليها على أنها تهديد دائم.
- صعوبة الامتحانات.
- الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- الضغوط البيئية، وخاصة الأسرية، لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة، حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين، والمنافسة مع الرفاق.

- العجز المتعلم، وتوقع الفشل، ونقص السيطرة(زهران، 2000، ص99).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت حول أسباب الخوف من الامتحانات إلى ما يلي:

- الخوف من المستقبل المجهول نتيجة الرسوب أو عدم الحصول على المعدل.
- الضعف في المواد الدراسية.
- الخوف من الفشل والخوف من الأهل وكلام الآخرين.
- الخوف من صعوبة أسئلة الامتحان ونوعيتها.
- الخوف من قاعة الامتحان والمراقبين وعدم وجود وقت كاف للاستعداد للامتحان.
- الخوف من نسيان المعلومات في أثناء تأدية الامتحان.
- الخوف من أهمية الامتحان ومن الهالة التي تحاط به(أبو عزب، 2008، ص63، 64).

7- أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

تتعدد مظاهر قلق الامتحان، ومن أهمها ما يلي:

- التوتر قبل الامتحان، والخوف من الاختبارات الشفوية والمفاجئة.
- توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.
- الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.
- الاهتمام الزائد، والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
- الارتباك، والتوتر، ونقص الاستقرار، والأرق، وفقد الشهية أيام الامتحان، وفي موقف الامتحان.
- نقص الثقة في النفس، والشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.
- الاضطرابات الفسيولوجية أثناء أداء الامتحان مثل: سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس، وارتباك المعدة، وتصبيب العرق، وتوتر العضلات، وارتعاش اليدين، وجفاف الفم وصعوبة الكلام.
- تشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان.
- اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.

- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسى ما ذاكر، بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان، أو بمجرد توجيه سؤال شفوي إليه.
- الإصابة بصداع شديد عند استلام ورقة الأسئلة.
- وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات.
- نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات(زهران، 2000، ص100).

وأشار الضامن(2003) إلى أعراض قلق الامتحان على النحو التالي:

- كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
- تسلط بعض الأفكار الوسواسية قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- تسارع خفقان القلب مع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصبب العرق، وألم البطن والغشيان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان (أبو عزب، 2008، ص61).

8- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت الكثير من النظريات الحديثة تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب، وذلك لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد. وتتمثل فيم يلي:

8-1-نظرية قصور التعلم:

أشار العجمي(1999) أن كوهلر وهولهان Culler and Holahan(1980) قدم هذا النموذج الذي يوضح مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الإنجاز الأكاديمي عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الامتحان .فالتلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان لديهم قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة، ونتيجة لذلك فإن إنجازهم الأكاديمي منخفض، وبهذا فإن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان إنما هي نتيجة القلق المتزايد الذي يعود لمعرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة أو عدم الإعداد المناسب للامتحان .وهذا يعني أن التلميذ الذي ليس لديه مهارات استذكارية عالية، وبالتالي لم يعد نفسه جيدا للامتحان يمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال أثناء موقف الامتحان نفسه، وبالتالي يكون لديه انتباه أقل لمهمة الامتحان.

كما أشار رزق(2005) أنه يؤكد ذلك جابر عبد الحميد (1984) بأن الاهتمام بالعادات الدراسية يعتبر محورا مهما لتحسين مستوى قدرات التلميذ المعرفية والإنجاز الفعلي لهم، حتى يصبحوا قادرين على استرجاع المعلومات المعروفة لهم بسهولة في مواقف الامتحان التي يحيطها القلق(سايحي، 2012، ص86).

8-2- نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية كما أشار إليها مرسي (1982) قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة.

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

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث إنه قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، 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 لا علاقة لها بالعمل(سايحي، 2004، ص94).

8-3- نظرية القلق الدافع:

أشار كمال علي (1988) أن تايلر وسبنس Tylor et spence(1975) يرى أن زيادة القلق الدافع لا تؤدي إلى تحسين الأداء في الأعمال كلها لأن أداء أي عمل يعتمد على قوة الدافع وقوة الاستجابة المسيطرة على المواقف أما الأفراد ذو القلق العالي فيكون أدائهم في الأعمال الصعبة ضعيفا بسبب انشغالهم بالقلق أكثر من انشغالهم بأداء العمل فتزداد أخطائهم فيتعذر عليهم الحصول على الاستجابة الصحيحة بينما الأفراد ذو القلق الواطئ يتركز انتباههم على العمل فتقل أخطائهم ويصلون إلى الاستجابة الصحيحة بسرعة.

وكما أشارت أيضا ساعد وردية(2003) أن أصحاب هذه النظرية يرون أن القلق يدفع الشخص إلى العمل والنشاط والتعلم أي عندما يؤدي الإنسان عملا فإنه يقلق وهذا القلق يدفعه إلى انجاز العمل حتى يخفف من الشعور بالقلق فيتحسن أدائهم (عبد حداد القيسي، 2017، ص282).

8- 4- نظرية التداخل:

أشار ماهر الهواري ومحمد الشناوي(1987)، أن نتيجة لبحوث ماندلر وساراسونMandler et Sarason (1952) وساراسون وآخرون Sarason et Al (1972،1980)، وواينwine (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 الاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري(سايحي، 2004، ص 92).

وأشار أيضا سيد الطواب(1992) أن 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 ان الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

و منى بدوي(2001) أشارت أن نموذج 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 وديلونجسLazarus et Delongs (1983) تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان (سايحي، 2004، ص 92).

9- قياس قلق الامتحان:

أشار كاضم ولي آغا(1988) أن البحوث التجريبية نشطت حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور janettaylor(1951) مقياس القلق الصريح Manifestanscietyscale.

وأشار(علي شعيب،1987)أنه تركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة إلا أن نايزوندر Neighswonder (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداها الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

كما أشار عبدالله الصافي(2002) 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 (سايحي، 2004،ص95).

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

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test Anxiety Self report(زهران، 2000، ص 102).
- أشارت نسيمة حداد(2001) استبيان ماندلر. ساراسون لقلق الامتحان(1952) -the mandler sarason test Anxiety questionnaire.
- كما أشار أيضا حسنين الكامل(1984) مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون (1960)The test AnxietySarason&Al scale for children(TASC).
- 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.

- كما أشار إلى أن قائمة قلق الامتحان(TAI) Test anxietyInventory. ويعرف أحيانا باسم(مقياس الاتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبرجروآخرون spielberger et 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.

- اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية، من إعداد حسنين الكامل، ويتكون من أربعة أبعاد هي: الأعراض الجسمية للقلق، وقلق الامتحان، وعدم الميل الدراسي، والقبول الاجتماعي.
- وحسب أحمد عودة(1988) فهو أشار مقياس قلق الامتحانThe test anxietyscale TAS، وضعه ساراسون وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد دمنهوري، ومدحت عبد الحميد(سايحي، 2004، ص ص 95، 96).
- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان The suinn test AnxietyBehaviour test.
- مقياس فريدبين لقلق الامتحان The friedben test Anxietyscale وضعه إيزاك فريد مان وجاكوب بينداسFriedman et 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).(زهران، 2000، ص 102).

10- آليات خفض قلق الامتحان:

هناك الكثير من الطرق والآليات التي تساعد على خفض من حدة مشكل قلق الامتحان لدى التلاميذ، نذكر البعض منها كالتالي:

- مذاكرة أكثر من مادة واحدة في نفس اليوم مع وضع فاصل مناسب عند الانتقال من مادة إلى أخرى بالراحة لوقت قصير أو الخروج في الهواء الطلق لدقائق.
- تهيئة المكان وضبط طريقة الجلوس في إضاءة مناسبة.
- التدريب على أسئلة الامتحانات السابقة للتعود على طريقة التفكير في حلها.

- في ليلة الامتحان يعطي الطالب لنفسه فرصة لمراجعة المادة بصورة شاملة بأسلوب سريع وخفيف لبث الثقة والاطمئنان لديه.
- تجهيز كل أدواته وملابسه ويضعها في مكان مريح ولا داعي للسهر في ليلة الامتحان(الشربيني لطفي، 2015، ص ص 183 ،184).

ومن أدوار المعلمين والأسر والإعلام في خفض قلق الامتحان ما يلي:

- إتاحة التحصيل الدراسي بانتظام داخل المدرسة وخارجها.
- اعتماد طرق التدريس على التعلم الذاتي وحل المشكلات حتى يستطيع الطالب أن يستخدم عقله في الإدراك والفهم وبلوغ المستويات العليا للتفكير.
- تنظيم برامج إعلامية وتعليمية يقودها متخصصون في علم النفس للتوعية بأصول الأمراض النفسية والمشكلات السيكولوجية ومنها القلق وكيفية تحويله من قوة مدمرة إلى قوة بنائية(اسكاروس، 2004، ص47).

ولغرض مساعدة الأبناء في أداء الامتحان والتخفيف من حدة القلق الامتحاني ينبغي على الآباء والأمهات العمل على:

- وفروا لأبنائكم جوا عائليا يتسم بالاستقرار والهدوء والشعور بالطمأنينة.
- هيئوا أبنائكم على مدار العام الدراسي لاستقبال فترة الامتحانات بشكل طبيعي.
- حاولوا قدر الإمكان عدم إبداء مظاهر الخوف والقلق أمامهم.
- احرصوا على تدعيم ثقتهم بنفسهم وحثهم على المثابرة دون توبيخ أو ضغط يضعفان ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى المزيد من القلق والخوف والإحباط.
- لا تبالغوا في قدراتهم وإمكاناتهم وطموحاتهم ولا سيما أمام الآخرين ويفضل التعامل مع قدراتهم بموضوعية.
- امتنعوا عن مقارنتهم بزميل أو قريب متفوق بشكل يحبطهم ويعيق إنجازهم.
- حاولوا عدم فرض طموحاتكم عليهم دون النظر إلى ميولهم ورغباتهم وإمكاناتهم.. بل يجب مراعاة هذه الميول والرغبات والإمكانات.
- شجعوهم وساعدوهم على دراسة المواد التي يعانون صعوبات منها.

- احرصوا على عدم إرهاقهم وتكليفهم بأعباء منزلية غير ضرورية.
- إقناعهم بتجنب الإكثار من تناول المنبهات(كالشاي والقهوة والكولا)(شاكر الجلبي سوسن، 2015، ص ص201، 202).

11- دور مستشار التوجيه المدرسي في خفض قلق الامتحان:

يمكن للمرشد التربوي اكتشاف حالات قلق الامتحانات من ملاحظاته وسجلاته ومقابلاته للطلاب، ومن إفادة المعلمين والآباء، ومن تطبيق بعض المقاييس المقننة على البيئة. ويسعى لاكتشاف الطلاب ذوي الشخصيات القلقة (التي تحمل سمة القلق) ويركز إرشاده عليها بشكل خاص منذ وقت مبكر.

وفي سبيل العلاج والوقاية من قلق الامتحان يمكن للمرشد التربوي استخدام الأساليب الإرشادية الآتية:

- توجيه وتعويد الطلاب إلى ترديد الأدعية والأذكار المناسبة وتلاوة القرآن الكريم وأداء الصلاة في أوقاتها لما في ذلك من طمأنينة للنفس في كل الأوقات.
- تدعيم ثقة الطلاب بأنفسهم، والوقوف منذ وقت مبكر على ميولهم وقدراتهم، وتوجيه طموحاتهم ليتوافق مع قدراتهم في اختيار التخصصات الدراسية المناسبة لكل منهم.
- توجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الاستذكار الجيد منذ بداية العام الدراسي والتذكير بأن عملية التحصيل عملية تراكمية تتطلب استذكارا مستمرا دون تأجيل، مع التأكيد على أسر الطلاب بمساعدتهم على تطبيق ذلك منزليا(البلبيسي عبد الحليم محمد، 2010، ص ص107، 108).
- إرشاد الطلبة إلى طرق تناول الامتحان: مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء بالإجابة، ثم تخطيط الوقت لكل سؤال والتأكد من فهم التعليمات وبعد ذلك البدء بالأسئلة التي يتأكد من أن الطلبة يتمكنون من إجابتها.
- إرشاد الطلبة إلى كيفية التعامل مع أسئلة الامتحان: الاسترخاء أولا والتركيز وعدم التشتت في أثناء قراءة الأسئلة والتمعن فيها لأكثر من مرة واختيار أسهلها للإجابة عنها(القواسمه والحوامده، 2019، ص129).
- اتخاذ الإجراءات الإرشادية المناسبة للمشكلات المرتبطة بحالات قلق الامتحان، وبتدني مستوى التحصيل الدراسي منذ وقت مبكر من العام الدراسي.

- توظيف النموذج (القدوة الحسنة) وذلك بعرض أفلام أو مواقف حية يشاهد الطالب خلالها كيف يتصرف الطلاب الآخرون في موقف الامتحان بشكل طبيعي.
- تدريب جميع الطلاب على كيفية أداء الامتحانات، وتشجيع المعلمين على تأكيد ذلك، وتوجيه الملاحظين منهم إلى اتخاذ أساليب الملاحظة المناسبة داخل قاعات الامتحانات وعدم إثارة الخوف بين الطلاب، وتعزيز عدم القلق من الامتحانات (التعزيز الموجب)، وأن الامتحان ما هو إلا وسيلة لقياس المستوى التحصيلي وليس غاية في حد ذاته.
- تدريب الطلاب على تركيز انتباههم على موقف الامتحان.
- تدريب جميع طلاب المدرسة على الطريقة السليمة للتنفس لتطبيقها بشكل أكبر قبيل الامتحان حيث أنها تساعد على تخفيف التوتر(البلبيسي، 2010، ص ص109، 110).

نستنتج مما سبق أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني له دور مهم في خفض قلق الامتحان وذلك باستخدام أساليب إرشادية متنوعة أهمها إرشاد الطلبة إلى كيفية التعامل والاستعداد للامتحان، ونصائح وإرشادات لتنمية الثقة بأنفسهم، ويرشدهم لكيفية الاستذكار والمراجعة للامتحانات، وكذلك كيفية الاسترخاء للتقليل من ضغط الامتحان... .

خلاصة الفصل:

لقد اتضح من خلال عرض هذا الفصل أن قلق الامتحان يعد من بين المشكلات التي تحتل الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية التي يواجهها تلاميذ المدارس بصفة عامة، 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 الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه، للتقليل من آثاره على مستوى أداء وإنجاز الفرد.

الفصل الرابع: مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

1- تعريف التعليم

2- تعريف مؤسسة التعليم الثانوي

3- تعريف التعليم الثانوي

4- أهداف التعليم الثانوي

5- مبادئ التعليم الثانوي

6- واقع التعليم الثانوي في الجزائر

7- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي

8- خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي

9- مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي، كونها تجمع بين بعدين هامين فمن جهة تتوسط سلم التعليم الأساسي والعالي، ومن جهة أخرى تقابل المرحلة الثانوية مرحلة المراهقة، أهم مراحل النمو في حياة الفرد والتي تعدهم للتخرج من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي أو العمل في الميادين المختلفة، فهذه المرحلة تعتبر حساسة فلا بد من أخذها بعين الاعتبار من طرف الهيئة التدريسية، كما أن لمرحلة التعليم الثانوي مجال واسع حيث لا بد لهم من استيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التخصصات المختلفة الأدبية منها والعلمية والتكنولوجية... وفسح المجال أمام التلاميذ لتطوير قدراتهم وإرضاء حاجاتهم المتزايدة عبر هذه المرحلة المهمة، فمن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف التعليم الثانوي وأهدافه ومبادئه وواقعه في الجزائر، وخصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي والمشكلات التي تواجههم... .

1- تعريف التعليم:

يعرف التعليم كما يلي:

هو ذلك النمط المقصود والمنظم من الخبرات التي تقدم بشكل منتظم في المؤسسات التعليمية خلال المراحل الدراسية المختلفة، بهدف نقل الخبرات وإعداد الأجيال للانخراط في الحياة العامة اجتماعيا واقتصاديا". وهو" مجموعة إجراءات تعتمد على نقل وتطوير المعرفة والمهارات والقيم ضمن أسس تربوية ثابتة(مناهج، نظام مدرسي، أسرة تعليمية،...) مرنة تقدم نوعية وجودة شاملة تراعي كل الاختلافات متوافقة مع قاعدة مجتمع متقبلة للآخر"(نجاة صالح السعدي، 2017، ص49).

وعليه نستنتج أن التعليم هو عملية تلقين المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم بطرق منظمة ومحددة، وذلك في إطار أكاديمي معين.

2- تعريف مؤسسة التعليم الثانوي:

تعرف مؤسسة التعليم الثانوي كالتالي:

إن مؤسسة التعليم الثانوي العام المسماة في الجزائر باسم الثانوية هي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إداري متخصص تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، وتستغرق الدراسة فيها ثلاث

سنوات تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة البكالوريا التي تؤهل صاحبها للدخول إلى الجامعة لمواصلة تعليم عال متخصص بعد توجيه مسبق (بن حمودة محمد، 2006، ص 196).والمدرسة الثانوية تقبل كل التلاميذ ابتداء من سن (16) سنة حتى (18) أو (19) سنة وتشمل جميع الأنماط والتشعبات والتخصصات في كل المواد الدراسية العلمية والأدبية والفنية والتقنية وبذلك فهي مدرسة ذات منهج عريض توجد به مجالات واسعة لاختبار التلاميذ حسب ميولهم، مواهبهم، وإمكاناتهم الذهنية والفكرية (الفالوقي محمد والقذافي رمضان، 1997، ص 122). ويعرفها اليونيسكو أنها: "المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه الابتدائي، ويتلوه التعليم العالي (لعشيشي أمال، 2011، ص 21).

ومن خلال التعاريف نستنتج أن مؤسسة التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة ذات طابع عمومي وتربوي مستقلة ماديا تتمتع بالشخصية المعنوية والمالية، تدوم فيها الدراسة 3 سنوات وتنتهي السنة الأخيرة بحصول التلميذ على شهادة البكالوريا والتي تؤهله للدخول إلى الجامعة.

3- تعريف التعليم الثانوي:

للتعليم الثانوي عدة تعريفات نذكر البعض منها كالتالي:

حيث يشير السنبل وآخرون(2008) إلى أن هيئة اليونسكو حددت التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي، ويليه التعليم العالي، ويشغل مدة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين(المتوسطة والإعدادي).

أما الغامدي وعبد الجواد(2006) فأشارا إلى أن التعليم الثانوي يغطي المرحلة المتوسطة من فترة التعليم، إذ يسبقه التعليم الابتدائي، ومن ثم التعليم العالي وتقسم فترة التعليم الثانوي في معظم النظم التربوية في العالم إلى مرحلتين هما(المتوسطة والإعدادي أو الثانوي الدنيا) وتمتد الدراسة بها ثلاث سنوات(الناصر علاء حاكم، 2018، ص144).

هو تلك المرحلة التي تمتد مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وتقبل من الحاصلين على الشهادة الإعدادية بحيث لا يزيد السن عن(17) سنة للمتقدم، وتؤهل هذه المرحلة سنة عامة، ثم يبدأ بها الطالب في التخصص للالتحاق بالجامعات والكليات. ويمكن تعريفه أيضا بأنه" برنامج تعليمي يقدم للمراهقين من سن 15 وحتى سن 18 أو 19 سنة في مرحلة دراسية تمتد من انتهاء المرحلة الإعدادية، وتنتهي عند مدخل التعليم العالي(مصطفى أحمد عبد الله، 2020، ص174).كما عرفه الفالوقي(1996) بأنه" ذلك التعليم

الذي يتوسط النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقة وينتهي بالإعداد للدراسة الجامعية"(الثمالي أحمد عبد الرزاق، 2016، ص43). وحسب زكي: هي "المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي والمرحلة الثانوية هي النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية، بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى" (زكي أحمد، 1972، ص 14).وتعرفه لعشيشي:بأنه"حلقة الوصل بين التعليم الإلزامي أي التعليم المتوسط من جهة، والتعليم العالي، والتكوين المهني من جهة أخرى، وتدوم هذه المرحلة 3 سنوات: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة ثانوي" (لعشيشي، 2011، ص 22).وذكر أيضا عباس عبد العلوان(1994) أن "جون ديوي" أن التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية، وتعني بالتقابليات المختلفة، وتعد التلاميذ إعدادا ثقافيا ومهنيا عاما يساعدهم على انتهاج مهنة تساعدهم في سد حاجياتهم الأساسية التي تفرض عليهم طبيعة الحياة الجديدة(ص 131).ويعرفا القذافي رمضان محمد والفالوقي محمد(1997): التعليم الثانوي عموما بحلقتيه الأولى والثانية الإعدادية والثانوية في جميع الأنظمة التعليمية الدولية من سن انتهاء الطفولة في حدود السنة الثانية عشر إلى مرحلة النضج والاكتمال في حدود السنة الثامنة عشر من العمر(ص 19).

ويذكر عبد الرحمان بن سالم (2000) أن التعليم الثانوي هي مرحلة انتقالية بين التعليم المتوسط والتعليم العالي الجامعي، فالتعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية مرحلة التعليم المتوسط، ويشمل التعليم الثانوي التعليم الثانوي العام والتعليم المتخصص، والتعليم الثانوي التقني، وتنتهي الدراسة في مؤسسة التعليم الثانوي بالبكالوريا (داود شفيقة،2012، ص 95).

نستنتج مما سبق أن التعليم الثانوي هي مرحلة تلي مرحلة التعليم المتوسط وتدوم فيها الدراسة 3 سنوات وتعتبر أخطر المراحل التعليمية لأنها حساسة وتمس التلاميذ المراهقين المقبلين على اجتياز امتحانات مصيرية أهمها شهادة البكالوريا في السنة الأخيرة من هذا الطور.

4- أهداف التعليم الثانوي:

إن أهداف التعليم الثانوي وغيره يجب أن تصاغ في عبارات مجتمع القرن الواحد و العشرون لأن مهمة عملية التربية هي العمل على أن يكتسب الناشئون من الأفراد في مختلف مراحل النمو، العادات الفكرية والعملية والسلوكية، التي تتيح لهم تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية حينما يصبحون رجالا ونساءومهمتها هي التأثير المستمر والمتصل في سلوك الناشئة في مختلف مراحل النمو ومن ثم مدى تحقيق المدرسة لوظيفتها.

ويعتبر "رمضان القذافي" أن أهم قضية تواجه التعليم الثانوي هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة، التي تساعد المراهقين في الانتقال من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع.

كما حدد هذا الأخير أهداف التعليم الثانوي في النقاط التالية:

- إكساب الطالب المفاهيم العلمية والإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدبية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم(القذافي والفالوقي، 1982، ص 124،123).
- الإعداد المهني والتكنولوجي وذلك عن طريق ربط ميول التلاميذ بقدراتهم و مقابلة حاجات المجتمع في تطوره، حتى تتاح للتلاميذ فرصة العمل الفعال الذي يطور المجتمع ويساهم في تقدمه.
- أن العمل على تنشيط ميول الطلاب عن طريق تنوع أساليب النشاط المدرسي.
- أن تعمل المدرسة على أن يدرك طلابها إدراكا واضحا الخطوط العريضة للمبادئ والأسس التربوية.
- تعمل المدرسة على إكساب طلابها حساسية الذوق الفني في مظاهره المختلفة في الموسيقى النحت، الزخرفة والتصوير والفنون الأخرى(زكي صالح أحمد، 1998، ص21، 22).

وفي الأخير نستخلص أن التعليم الثانوي يهدف إلى إكساب التلاميذ المعلومات والمعارف اللازمة لمتابعة الدراسات العليا، وتنمية روح البحث وكذا قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع العديد من الوضعيات

المختلفة، وتنمية القدرة على التقويم الذاتي للتلميذ، واكتساب معارف حول جغرافية الجزائر ومكانتها ككل في العالم، وتنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات المختلفة في شتى المجالات انطلاقا من مختلف المواد التعليمية التي تم دراستها.

5- مبادئ التعليم الثانوي:

تتمثل مبادئ التعليم الثانوي كغيره من المستويات تبين المسار أو الاتجاه العلمي التي ترمي إليها لغرض نجاحه وهذا ما يتبين فيما يلي:

5-1-مبدأ وحدة النظام: تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف والروابط المشتركة بين أنواع التعليم كله (التعليم الابتدائي، الأساسي والثانوي) أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته.

5-2- **مبدأ التوافق:** مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية، بحيث لا يعثر الطالب على أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية و المؤسسات الاقتصادية، يوجه عن طريق الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل والإنتاج في هذه المؤسسات (وزارة التربية الوطنية، 2002، ص 7).

بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل، نظرا لتكاليفه الباهظة ورجوع الأهداف المعرفية على الأهداف المشكلة مما تسبب في عدم التوافق بين ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم للتنمية الاجتماعية والاقتصادية (وزارة التربيةالوطنية، 2007، ص 7).

5-3-مبدأ التناسق: يتمثل في التكامل والاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله، والتعليم الثانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدى.

كما يتجلى في إتباع خطة التقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم وكيفية التدرج بينهما، والتي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها حتى يكون التعليم وطنيا ديمقراطيا في مبادئه (زرهوني طاهر، 1994، ص 143).

يتبين من خلال ما سبق أن التعليم الثانوي يقوم على 3 مبادئ أساسية أولها مبدأ وحدة النظام الذي يتمثل في الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته والثاني الذي هو مبدأ التوافق بين التعليم الثانوي والحاجة

الاقتصادية الناتجة عن التنمية والتقدم بحيث لا توجد مكاتب بينهما مختصة في توجيه التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى العمل والتكوين، أما الثالث والأخير فهو مبدأ التناسق الذي يتمثل في تكامل النظام التربوي خاصة التعليم الثانوي لذلك بالتنسيق في تحديد الأهداف والمناهج لكل نظام فرعي وإتباع خطة التقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم.

6- واقع التعليم الثانوي في الجزائر:

يعود تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر إلى ما قبل سنة (1830)، وكان آنذاك ذو طابع ديني أما التعليم الثانوي العام فقد ظهر فيما بعد (1830) عن طريق المدارس الخاصة.

لقد كان التعليم الثانوي في الجزائر قبل إدخال إصلاحات تربوية عليه، يستغرق 3 سنوات ويأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي، حيث كان هناك ثلاث أنماط للتعليم الثانوي هي:

التعليم الثانوي العام: مدته 3 سنوات.

التعليم الثانوي التخصصي: مدته 3 سنوات.

التعليم الثانوي الفني والتقني: تتراوح مدته ما بين 4و 6 سنوات.

وتنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة البكالوريا على مختلف أنواعها، كما تمنح شهادات وكفاءات مهنية في نهاية التدريب الفني والتقني.

هذا وقد عرف التعليم الثانوي عدة تغيرات تجسدت في فترات معينة جاءت على التوالي:

6-1 الفترة ما قبل 16 أفريل 1976 (من 62 إلى 76): تميزت هذه الفترة بتسخير كل الإمكانيات الموجودة مادية وبشرية، وطنية وعربية وحتى دولية من أجل التعليم باعتباره حق مدني لكافة الجزائريين بعدما حرموا منه طوال فترة الاستعمار (محالي ججيقة، 2010، ص 63).

أما التعليم فقد ظل متواضعا في إعداده ومؤسساته وكان يدرس باللغة الفرنسية في أغلبيته ما عدى بعض المحاولات للتدريس باللغة العربية وتنتهي فترة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة البكالوريا شعبة العلوم، الآداب، والرياضيات أما التأطير فكان أغلبه من الأجانب.

6-2- فترة ما بعد 16 أفريل 1976: فيها

فترة (1976- 1981): بموجب الأمر 76/35 تم الشروع في الإصلاح الهيكلي للمدرسة وتكييف المضامين مع الواقع الاشتراكي والواقع الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي ومن ذلك حددت مهام المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات المتمثلة في بعدين أساسيين:

- المؤسسة التربوية بوصفها مؤسسة اجتماعية لا بد أن تستجيب للاهتمامات الاجتماعية.
- المؤسسة التربوية بوصفها عاملا من عوامل تحول المجتمع إضافة إلى الإشارة إلى القرار المتخذ سنة 1978 الذي يضمن المساواة بين التكوين في... والتكوين في الثانويات التقنية.

فترة (1981- 1989): في هذه الفترة تم إدخال تعديلات طفيفة مست خاصة التعليم التقني وتمثلت في:

- زيادة عدد التلاميذ الموجهين إلى التعليم التقني بزيادة الثانويات التقنية وفتح فروع تقنية في مؤسسات التعليم التقني.
- إدخال مواد التعليم العام إلى التعليم التقني (محالي، 2010، ص 63).
- إقرار التعليم الاختياري بين ست تخصصات في نشاطات معينة.
- إعادة تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد التقنية.
- إعادة تنظيم التعليم التطبيقي وتكوين الأساتذة وتوجيه التلاميذ.
- تدريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني خلال السنة الدراسية 87/86 دون إعادة الشروط اللازمة لذلك لا من ناحية التأطير ولا من ناحية الكتب والسندات التربوية.

فترة (1991- 1998): عرفت هذه الفترة اهتماما بالتعليم الثانوي والتي جاءت بالمشروع الهيكلي سنة 1991 و قد تضمن ما يلي:(محالي، 2010، ص 63).

- ✓ بالنسبة للتعليم الثانوي العام: استبدلت شعبة الرياضيات وشعبة التقني الرياضي بشعبة العلوم الدقيقة وعوضت شعبة العلوم التجريبية بشعبة العلوم الطبيعية وشعبة الآداب بثلاث شعب وهي: شعبة آداب وعلوم إنسانية، شعبة آداب وعلوم الشريعة، شعبة آداب ولغات أجنبية.
- ✓ أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني فأصبح يكمل بشهادة بكالوريا تقني.

فترة (2003 إلى يومنا هذا): شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ إصلاحات جذرية على مستوى المنظومة التربوية منذ 2003 وقد شكلت رهانات جديدة في ظل التقدم الهائل في مجال التكنولوجيا الحديثة والبحوث العلمية، بحيث يكون ضروريا على القائمين على شؤون المنظومة التربوية في بلادنا على إدخال تعديلات وتحسينات في البرامج والأنشطة والمواقيت، وهذا للرفع من المردود التربوي وللخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث وصولا إلى حل المشكلات واكتساب الكفاءات والرفع من مستوى الأداء والمهارات اللازمة للحياة بغية الوصول إلى الإصلاح الشامل لكل مركبات المنهاج وبنائه وفق مقاربة بيداغوجية تتلاءم وحجم التحديات الاقتصادية والحضارية التي تواجه المدرسة اليوم.

وكانت الدعوة للعمل بالكفاءات حسب المراسم الوزارية الخاصة بالنظام التعليمي منذ العام الدراسي 2003- 2004 في تنفيذ هذه الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية لرض الحد من تدهور المستوى العام للتعليم والمردود التربوي بإنتاج مسعى يرمي إلى تحسين نوعية التعليم من لا تنفيذ برامج ملموسة في مجال تكوين المكونين و توفير الأدوات والوسائل الضرورية للرفع من مستوى أداء المتعلم ودافعيته للتعلم وفق المقاربة الجديدة (وزارة التربية الوطنية، الوثيق المرافقة للمناهج، 2003، ص 6).

كما أشار بوفلجة غيات أن التعليم الثانوي قد مر في تطوره بمراحل أهمها:

المرحلة الأولى (1962- 1970):

كان التعليم في المرحلة الأولى للاستقلال مهيكلا في 3 أنماط من التكوين، تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة، وتتمثل في:

1- **التعليم الثانوي العام:** يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لامتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاث: رياضيات، علوم تجريبية، وفلسفة، وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة.
2- **التعليم الصناعي والتجاري:** وهو يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BEI) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC)، تدوم الدراسة 5 سنوات وقد تم تعويض هذا النظام قبل

نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب "التقنية الصناعية" و "التقنية محاسبة" وتتويجهما بشهادة بكالوريا تقني.

3- **التعليم التقني:** يحضر لشهادة التحكم (Brevet de Maitrise) خلال 3 سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية (CAP)، من أحد مراكز التعليم التقني(بوفلجة غيات، 2006، ص 53، 54).

المرحلة الثانية (1970- 1980):

أهم التغيرات التي وقعت في هذه المرحلة، في إطار التعليم التقني، حيث أبقى على تحضير بكالوريا تقني رياضي، وتقني اقتصادي، وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة، داخل الثانويات التقنية، بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت متاقن الطور الأول سنة 1970- 1971 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين اضافيتين، لكي يصبحوا تقنيين، إلا أن هذه التجربة أهملت ابتداء من الدخول المدرسي 1973- 1974 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

المرحلة الثالثة من (1980 إلى 1989):

رغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة، إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل.

وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:

- **التعليم الثانوي العام:**

ادراج التربية التكنولوجية سنة 1985/1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء، إلا أنه تم التخلي عنها عام 1990/1989

ادراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية، فن...) ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

فتح شعبة "علوم إسلامية".

- **التعليم التقني:**

تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

إقامة التعليم الثانوي القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى سنة 1984 .

فتح شعب جديدة.

تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

وأمام قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم اتخاذها بغية تحسين التعليم الثانوي، تجدر الإشارة إلى قرارين:

1- توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي + كنابة الدولة التعليم الثانوي).

2- بناء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة عام 1989، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها (بوفلجة، 2006، ص 55،56).

كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي، حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الاعتبار، في حساب معدل الانتقال.

وقد أعيدت صياغة برامج السنة أولى ثانوي، خلال السنة الدراسية 1990/ 1991، ثم نلتها تعديلات السنوات الثانية والثالثة في السنوات 1991/ 1992، ثم 1992/ 1993 على التوالي مع العلم أن كل برامج التعليم الثانوي العام، عرفت تخفيفا خلال السداسي الأول من سنة 1994.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني، فقد اتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في بداية السنة الدراسية 1993/ 1994.

المرحلة من 1990 إلى اليوم:

تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي سنة 1991/ 1992، حيث كانت (علوم إنسانية، علوم وتكنولوجيا، آداب).

ومنذ 1993 إلى يومنا هذا، أصبحت هيكلة التعليم الثانوي كالتالي:

ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي (آداب، علوم، تكنولوجيا) وتوجه إلى نوعين من التعليم الثانوي: عام وتقني.

1- **التعليم الثانوي العام:** أصبح بعد إلغاء التعليم التأهيلي، يحتوي ابتداء من السنة الثانية ثانوي على الشعب التالية:

الشعب الأدبية وهي:

آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم إسلامية، آداب ولغات أجنبية.

الشعب العلمية وتتمثل في:

علوم الطبيعية والحياة، العلوم الدقيقة.

شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد وهي:

الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المالية، تسيير واقتصاد. تتوج الدراسة بالتتويج بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يشتمل التعليم الثانوي التقني على الاختصاصات التالية:

الكهروتقني، الإلكترونيك، الصنع الميكانيكي، البناء والأشغال العمومية، الكيمياء، تقنيات المحاسبة.

إن الدراسة في التعليم الثانوي التقني، التي تسمح بالدخول إلى بعض الاختصاصات الجامعية، تتوج ببكالوريا التعليم التقني(بوفلجة، 2006، ص 57، 58).

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعليم الثانوي في الجزائر مر بعدة مراحل، فالمرحلة الأولى دامت حوالي 8 سنوات فكان التعليم فيها مقسما إلى 3 أنماط وهي التعليم الثانوي العام، التعليم الصناعي والتجاري والتعليم التقني، أما المرحلة الثانية والتي دامت حوالي 10 سنوات ففيها طرأ على التعليم تغيرات عديدة خاصة على التعليم التقني، أما المرحلة الثالثة والتي دامت حوالي 9 سنوات فلم تعرف عدة تحولات كبيرة واقتصرت الإصلاحات على ادراج التربية التكنولوجية والتعلم الاختياري وفتح شعبة العلوم الإسلامية في التعليم الثانوي العام، أما التعليم التقني فقد تم فيه فتح شعب جديدة وتعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب، والمرحلة الرابعة والأخيرة والتي كانت من سنة 1900 إلى

يومنا هذا ففيها تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي العلوم الإنسانية، علوم وتكنولوجيا، والآداب، حيث تغيرت منذ 1993 إلى هذا اليوم وأصبحت جذع مشترك آداب، علوم وتكنولوجيا، وتوجه إلى التعليم الثانوي العام والتقني.

7- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي:

لقد كانت تجرى تعديلات من فترة إلى أخرى حيث تواصلت هذه التعديلات حتى على مستوى التنظيم التربوي بما فيه، سواءا للجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي أو في عدد وتسمية الشعب بعد الجذوع المشتركة في السنة الثانية والثالثة ثانوي، بعد كل هذا أصبحت هيكلة التعليم الثانوي كما يلي:

السنة الأولى ثانوي:

ابتداءا من الموسم الدراسي 1994/1993 بدأ في تطبيق الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي ويتعلق الأمر بتنظيم السنة الأولى ثانوي في ثلاثة جذوع مشتركة وهي:

- جذع مشترك علوم.
- جذع مشترك آداب.
- جذع مشترك تكنولوجيا.

السنة الثانية والثالثة ثانوي:

بعد دراسة التلاميذ في السنة الأولى ثانوي يبدؤون في التعليم في السنة الثانية ثانوي ضمن نمطين من التعليم وهما:

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: وينقسم بدوره إلى قسمين وهما:
- التعليم الثانوي العام ويشمل:

علوم طبيعية وحياة، علوم دقيقة، تسيير واقتصاد، آداب وعلوم إنسانية، آداب وعلوم شرعية، آداب ولغات أجنبية.

- التعليم الثانوي التكنولوجي ويشمل:

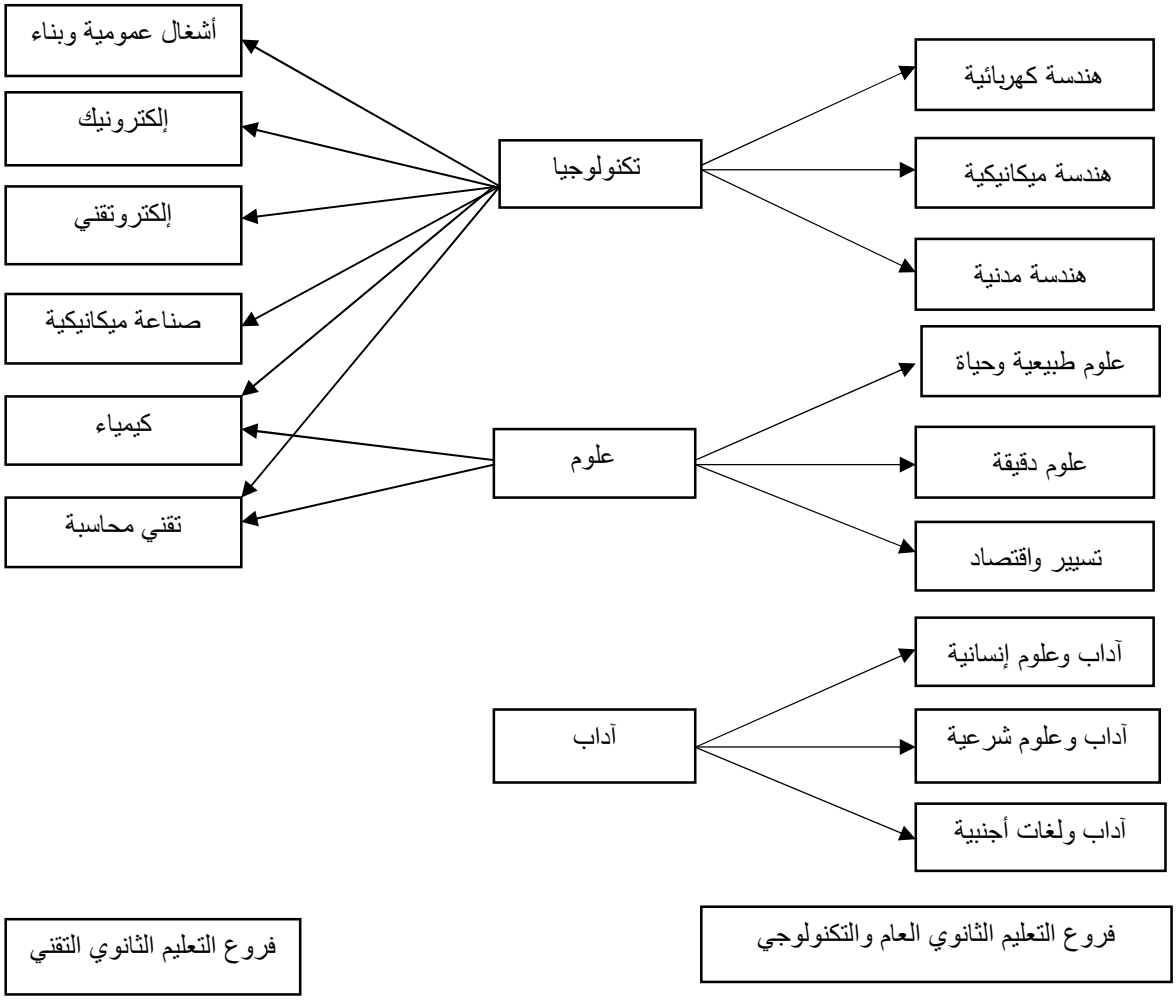
هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية.

- التعليم الثانوي التقني: ويشمل الفروع التالية:

أشغال عمومية وبناء، إلكترونيك، إلكتروتقني، صناعة ميكانيكية، كيمياء، تقني محاسبة (الأعور إسماعيل، 2004، ص 74).

وللتوضيح أكثر نحاول أن نضع هذه الهيكلة الجديدة ضمن المخطط التالي:

السنة الثانية والثالثة ثانوي الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي السنة الثانية والثالثة ثانوي



شكل رقم (01) يوضح هيكلة التعليم الثانوي الجديدة إبتداء من الدخول المدرسي

1994 /1993

نلاحظ أن هيكلة التعليم الثانوي تتجدد من فترة لأخرى وذلك لتحسين المحتوى التربوي والتعليمي لمختلف الشعب وتكيفها مع قدرات واستعدادات التلاميذ المقبلين على مزاولة الدراسات العليا لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

8- خصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي:

إن التلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بعدة خصائص أهمها:

8-1- النمو الجسمي والفسيولوجي:

يتميز النمو الجسمي في السنوات الأولى للمراهقة بسرعته المذهلة تفاجأ بها المراهقة والمراهق فتلاحظ ارتفاع مطرد في القامة واشتداد في العضلات واستطالة في اليدين والقدمين وتغيرات أخرى في مظاهر الجسم المختلفة.

كما أن هناك تغيرات فسيولوجية كتغير معدل النبض الذي ينخفض بعد البلوغ بمعدل (8) مرات في الدقيقة وتغير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا وتغير في استهلاك نسبة الأكسجين إذ تنخفض عما قبل.

وتتسبب هذه التغيرات في الشعور بالتعب والتخاذل وعدم قدرتها على بذل مجهود كبير وفي الفترة الثانية من هذه المرحلة (المراهقة الوسطى) تقل فيها سرعة النمو الجسمي عند الطالبة المراهقة في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة حيث تتعرض لزيادة في الوزن والطول وتزداد الحواس دقة وتتحسن حالتها الصحية فتهتم بجسمها وتظهر حساسيتها الشديدة للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية الملحوظة السريعة.

كذلك يزداد اهتمامها بمظهرها وصحتها الجسمية وقوة عضلاتها ومهاراتها الحركية وهي تعلم أن نموها الجسمي السوي وقوة جسمها ومظهرها العام له أهميته في التوافق الاجتماعي (فرج عبد اللطيف حسين، 2008، ص ص 41، 42).

ويصحب هذه التغيرات في النمو الجسمي أيضا تغيرات نفسية أساسية. تنتج عن حساسية المراهق بالنسبة لما يطرأ على جسمه من تغيرات وخوفه أن يكون مختلفا عن الآخرين، فالمراهق شديد الحساسية أيضا بالنسبة لبعض التغيرات التي تظهر للعيان فنجد الفتى يخجل مثلا من القراءة بصوت مرتفع أمام الآخرين، نظرا لما طرأ على صوته من تضخم (وجيه محمود إبراهيم، 1981، ص 28).

8-2- النمو العقلي:

ينمو عقل المراهقة في هذه المرحلة ولكن سرعته تقل عن مرحلة المراهقة المبكرة أي ينمو بسرعة كبيرة في أوائل هذه المرحلة فتنمو لدى المراهقة عمليات الانتباه وتزداد قدرتها على الانتباه بقدرتها واستيعاب مشكلات طويلة معقدة بسهولة وكذلك ترتبط قدرتها على الانتباه بقدرتها على الحفظ والتذكر لمدة طويلة ويكون تذكرها مبنيا على الفهم وميلها إليه ثم استنتاجها لعلاقات جديدة وربطها لما تفهم من موضوعات بغيره لما مر بها من خبرات سابقة. وكما ذكر أحمد زكي صالح من النمو العقلي في مرحلة المراهقة حيث قال: نمو قدرتها على الانتباه مهم جدا في تنظيم برامج التعليم الثانوي من حيث نوع المادة التي تدرس وطول فترتها من الاستمرارية في الدرس الواحد لمدة أطول وكما أنها يمكنها أن تفكر باستمرار في موضوع واحد معقد دون أن تمل.

كذلك يتجه خيال الطالب والطالبة في هذه المرحلة نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ وترتبط القدرة على التخيل بالقدرة على التفكير المجرد الذي يساعده في التكيف والتعامل مع بعض المواد وخصوصا الرياضيات لو وجهت التوجيه الصحيح فهي تستطيع معالجة الأمور الاجتماعية وتحليل المواقف تحليلا معقولا وتقييمها لنفسها ولغيرها أكثر دقة عن المرحلة السابقة ،وكذلك تزداد قدرتها على التحصيل ونقدها لكل ما تقرأ من معلومات كما أن قراءات المراهقة في هذه المرحلة تدور حول الكتب العامة التي تزودها بالمعلومات والخبرة وقد تميل إلى قراءة الكتب أو الأدبية ويزداد التفكير في تقدمها الدراسي ومستقبلها فهي تختار التخصص أو المهنة حسب ميولها واتجاهاتها وحسب قدراتها العقلية العامة والخاصة (فرج، 2008، ص ص 42، 43).

كما تتميز مرحلة المراهقة أيضا بظهور القدرات الخاصة مثل القدرة الموسيقية أو الميكانيكية أو الفنية...الخ. وترتبط هذه القدرات بدورها بنجاح الفرد في مهن معينة أو أنواع معينة من الدراسة أو نحو ذلك من ميادين النشاط التي تعتمد على توافر قدرات خاصة محددة عند الفرد (وجيه محمود، 1981، ص 35).

8-3- النمو الانفعالي:

في هذه المرحلة تنتاب نفس المراهقة ثورات انفعالية تمتاز بالعنف والاندفاع كما يساورها إحساس بالضيق والتبرم والزهد فمن خواصها الانفعالية القلق الانفعالي نتيجة التغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث في هذه الفترة ونتيجة لشعورها أنها خرجت من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أخرى متقدمة وعلى المجتمع الذي تعيش فيه أن يفهم ذلك وأن يعاملها على أنها ناضجة وليست كما كان يعاملها من قبل.ولقد ذكر ذلك حامد زهران عن حساسية المراهقة الانفعالية أنها لا تستطيع التحكم في مظاهرها الخارجية الانفعالية وهذا إلى عدم تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة بها ممثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع حيث تدرك أن طريقة معاملة الآخرين لها لا تتناسب مع ما وصلت إليه من نضج وما طرأ عليها من تغيير فتفسر مساعدة الآخرين لها على أنها تدخل في شؤونها وتقليل من شأنها. كما ذكر حامد زهران في نفس مرجعه وفي الصفحة عن مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع خاصة التي تحول بينها وعلى تطلعاتها إلى التحرر والمستقبل، فالغضب يعتبر من أهم أعراض الحساسية الانفعالية أهم مثيراته الشعور بالظلم والحرمان وشعورها بأن الآخرين لا يفهمونها وجرح شعورها وكرامتها وقوة الضغوط الاجتماعية عليها وكثرة المضايقاتلها وعدم تمكنها من تحقيق الاستقلال لنفسها، كما أن المراهقة تعاني من الخوف في بعض المواقف عندما تتعرض للخطر ولبعض المشكلات وكذلك تخاف الامتحانات والإخفاق في الدراسة وكذلك تخاف من تفكك العائلة ومن بعض المشكلات التي تحدث فيها وبعض المراهقات يتعرضن لحالات من اليأس والاكتئاب والانطواء والحزن والآلام النفسية لما تلاقيه من إحباط وما تعاني من صراعات بين دوافعها ورغباتها وبين تقاليد المجتمع ومعاييره فالإحباط والانطواء يؤديان إلى قلق المراهقة ويجعلانها مضطربة الشخصية (فرج، 2008، ص ص 43، 44).

يسعى كل من الذكور والإناثإلى تحرير أنفسهم من الاعتماد على الأسرة، ويرغبون في الاستقلال، حيث يعتبر النمو الانفعالي أحد أهم أوجه التغيرات خلال مرحلة المراهقة. ويعتمد على إشباع حاجات انفعالية أساسية ويوجد مدى واسعا من العقبات في المجتمع تحول دون إشباع حاجات المراهقين النمائية ويشير باتي pati(2004) إلى العقبات التالية في هذا المجال:

- العقبات المادية بما في ذلك الفقر، نقص التعليم، والإعاقات الجسدية والأمراض المزمنة وما إلى ذلك.
- العقبات الاجتماعية التي تتضمن العادات والتقاليد الاجتماعية والأسر المتفككة، والانفصال عن الأب أو الأم والنزاعات والصراعات بين الوالدين، والافتقار في للحب والعواطف في الأسرة. فالمراهق يفشل في تحقيق النمو الانفعالي لسبب واحد أو أكثر من هذه العوامل.
- العقبات الفردية وتتضمن التنافس الشديد مع الإخوة والرفقة السيئة والنماذج السيئة، والسلوك المنحرف، وعدم تقبل المعايير الاجتماعية (رغدة شريم، 2009، ص ص 136، 137).

8-4- النمو الاجتماعي:

إن انتقال المراهق والمراهقة من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة يكون ذلك مصحوبا دائما بتغيرات تظهر آثارها في السلوك الاجتماعي وكذلك فإنه في اعتقادي أن الخبرات الأولى للفرد لها دور كبير في كيفية تكييف السلوك في المراحل اللاحقة فمن مظاهر النمو الاجتماعي الرغبة في تأكيد الذات والاعتراف بالشخصية وهذا يرجع إلى الوعي الاجتماعي والنضج العقلي فيما ينظران إلى نفسيهما على أنها تعدا مرحلة الطفولة إلى تكوين المكانة والمركز الاجتماعي في المجتمع بين الصديقات والأسرة والمدرسة، وتظهر في هذه المرحلة رغبة المراهقة في الاستقلال عن الوالدين والتحرر من سلطة الآباء والكبار واعتمادها على نفسها ورغبة المراهقة في الاستقلال شيء طبيعيوهو مظهر من مظاهر نموها ويطلق على الاستقرار والتحرر من السلطة الفطام النفسي وهي تعتبر سمة من سمات المراهقة ومشكلة من المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المراهقة وهذه المشكلة لا تترك آثارها خلال مرحلة المراهقة فحسب وإنما طوال حياتها بعد ذلك فالمراهقة التي لم تشبع حاجتها إلى الاستقلال قد تتقبل وضعها كطفلة وأحيانا تفضل الاعتماد على نفسها وقد تتقبل سلطة الآخرين ومن هنا يبدأ سوء التوافق الاجتماعي مع بيئتها الخارجية، ويزداد تعصب المراهقة لأراء ومعايير جماعة النظائر فهي تهتم وتميل إلى اختيار الصديقات اللاتي يشبعن حاجتها الشخصية والاجتماعية ويزداد ولائها لجماعة الصديقات ولتمسكها بالصداقة فإنها لا ترضى أن توجه إليها الأوامر والنواهي والنصائح أمام الصديقات حتى لا تبدو أمامهن ضعيفة أو صغيرة في أعينهن (فرج، 2008، ص ص 44، 45).

فخلال مرحلة المراهقة يستمر الشاب معتمدا وظيفيا وعاطفيا على الوالدين وعلى بالغين آخرين، ويرى بعض المراهقين أن هذا التوجه مؤشرا للضعف ويحاولون تخطيه بالهروب بعيدا عن طريق التورط في

علاقات جنسية أو تعاطي المخدرات، يقدر معظم المراهقين على التعامل مع استقلاليتهم بطريقتهم الخاصة وهم في هذه المرحلة من التطور أكثر قدرة على التعبير عن الحب أو المشاركة فيه مما لو كانوا أصغر من ذلك، وهم قادرون على التواصل العاطفي بقوة، ولهذا يفهمون أكثر عن تصرفات ومشاعر الآخرين، ومن ثم يمكنهم التصرف بطرق مناسبة. وهناك أيضا أوقات يحب فيها المراهق أن يستمتع بكونه لازال طفلا صغيرا، مع أنه قد يظهر للآخرين أنه لا يريد هذا الاهتمام ويحاول أن يكون فظا أو غير عابئ أو ما شابه من أجل أن يثبت لنفسه وللآخرين أنه لاشيئ ناعم بالنسبة له (واطسون روبرت وليندجرين هنري كلاي، 2004، ص ص 609، 610).

نستنتج مما سبق أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يتميزون بعدة صفات وخصائص تخص ما يطرأ عليهم من تغيرات على نموهم الجسمي والجنسي، العقلي، الانفعالي، الاجتماعي لذلك فهم بحاجة ماسة إلى الاستقرار النفسي والعاطفي والفهم الصحيح من الآخرين، وبحاجة إلى المعرفة وفهم دور الجماعة والانتماء إليها، ويجب توجيههم إلى طرق البحث الصحيحة وتشجيعهم، ويجب تفهم طبيعتهم والابتعاد عن النقد السلبي لهم.

9- مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي:

يمر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بعدة مشكلات المراهقة في شتى الجوانب أهمها ما يلي:

9-1- مشكلات تتعلق بالأسرة: مثل عدم تعاون أولياء الأمور مع إدارة المدرسة في تذليل العقبات والمشكلات التي تقابل سير تعليم أبنائهم، أو سوء معاملة الأبوين للمراهقين كالقسوة أو حب السيطرة أو التدليل، وقد تنبثق من المشكلات المتعلقة بالأسرة مشكلات اقتصادية ترجع لسوء الحالة الاقتصادية وعجز الموارد المالية مما يتسبب عنه الكثير من المشكلات التي يعاني منها طالب المرحلة الثانوية، ولعل من أهم المشكلات الاقتصادية لدى الطالب ما يلي:

قلة المصروف، عدم ثبات المصروف اليومي، الحاجة لتعلم الادخار، فقر الأسرة.

9-2- مشكلات متعلقة بالسلطة المدرسية:

9-2-1- الهروب من المدرسة: المتهربون من المدرسة، وهم الأطفال من سن (6إلى18) سنة يهربوا من دون إذن من الأبوينأو من المدرسة والمتهربون من المدرسة لا يرجعون إلى البيت ولكنهم يقضون الوقت في الخارج وعند انتهاء الدوام في المدرسة يرجعوا إلى البيت، وإذا تكررت هذه العملية فان الطفل

يفقد عدة أيام بل أشهر وبالتالي تصبح مشكلة خطيرة. وفي الحقيقة التغيب أو التهرب من المدرسة أصبحت من اكبر المشاكل التي تواجه الدولة أو المسؤولين (شيفر وملمان، 2006، ص 321).

عدم منح طالب المرحلة الثانوية المطورة حرية الاختيار الأكاديمي لمسايرة ميوله وقدراته لتحقيق أعلى قدر من التحصيل العلمي والمهني.

9-2-2- عدم الدفاعية في المدرسة: إن الدافع العام هو أن يدخل الطفل السرور على أبويه وعلى معلميه، إن العمل يتبع الاعتقاد بالدافع أنا أريد أن أدخل السرور على أبوي أن أتمتع بالنجاح في المدرسة لذلك سوف أعمل بجد، وإذا شعر الأطفال بأن جهودهم سوف تجلب نتائج جيدة عندها سوف يشعرون بالمسؤولية وهذا الشعور يسمى (الدافعية الذاتية) فالرغبة في النجاح تقود في الغالب إلى المزيد من المثابرة أكثر من الرغبة في تجنب الفشل، ونقص الدافعية تقود إلى سوء الإنجاز، فسوء التحصيل الدراسي في المدرسة يبدأ بشكل مبكر ويسوء إذا لم يتوفر له علاج فعال لذلك نجد في المدرسة الثانوية كثير من المراهقين ذوي التحصيل المتدني هم غير مسؤولين وهم يخلون بالمواعيد ويغيبون عن الصف ويعودون متأخرين أن شعورهم بالإحباط أو الصراع لا يقود إلى حل مشاكلهم بشكل إيجابي ولكن يقود إلى قلة الدافعية في حل المشاكل، بدون دافعية في المدرسة كثيرون هم الذين بدون دافعية لأن حاجاتهم أو اهتماماتهم الخاصة لا تلبي في المدرسة (شيفر وملمان، 2006، ص ص 357، 358).

9-2-3- عادات الدراسة الخاطئة: إن الدراسة هي التطبيق العملي للقدرات العقلية على معرفة مقتبسة، المادة تؤخذ بعين الاعتبار وتفحص وتحلل ، والتفاصيل تراجع بشكل مهم وتقرأ المادة بقصد التعليم والتذكير، عندما تنجز هذه العملية بشكل غير فعال نقول بأن الطفل عنده عادات دراسية ضعيفة، فالدراسة قد تتم خارج غرفة الصف وقد يكون ذلك على شكل وظائف بيتية حيث يعطي الطالب واجب لكي يكمله ،إن عادات الدراسة الصحيحة يجب أن تعلم خلال سنوات الدراسة في المدرسة الابتدائية إن الحاجة الملحة لتحسين عادات الدراسة يكون خلال المرحلة الثانوية حيث يتوقع من الطلاب أن يتحملوا مسؤولية إنجازاتهم الأكاديمية. تقول احدى الدراسات بأن 70% من الطلاب في أعمار السابعة عشرة في أمريكا يقومون بأقل من خمسة ساعات عمل يقضونها في الوظائف البيتية و7% لا يقومون بواجباتهم و 6% يقولون بأنهم غير مكلفين بوظائف بيتية وفقط 6% من الشباب يمضون أكثر من 10 ساعات عمل في القيام بوظائفهم المدرسية.إن هذه الأرقام مدهشة إذا ما قورنت بالاعتماد السائد بأهمية الواجب البيتي

خاصة بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية، إن عادات الدراسة الخاطئة هي السبب الرئيسي للفشل(شيفر وملمان،2006، ص 369).

ولعل من أهم الأسباب التي تنتج عنها المشكلات المدرسية بالإضافة إلى تعنت المدرسة وعدم فهمها لطبيعة مرحلة المراهقة مايلي:

- أن المدرسين لا يراعون شعور التلاميذ أثناء تدريسهم للمواد الدراسية بحيث لا يراعون خصائص التلاميذ في هذه المرحلة ولا يدركون ميولهم ولا يعملون على مساعدتهم في اكتشاف مشكلاتهم ومن ثم التغلب عليها.
- أن التلاميذ يشعرون بعدم كفاءة الكثير من المدرسين الأكاديمية والتربوية.
- أن المدرسين لا يعطون علامات عادلة للطلبة.
- انعدام الثقة والتعاون بين المدرسين وطلاب المرحلة الثانوية مما يخلق جوا من عدم التوافق والتكيف المدرسي.
- الخوف من الامتحانات الغير مقننة والتي لا تكتشف عن المستوى الحقيقي للطالب (فرج، 2008، ص ص 52، 53).

9-3- مشكلات تتعلق بالمجتمع:وتتمثل في أن ضآلة دور المجتمع في مساعدة طالب المرحلة الثانوية على الانخراط في مجالات العمل المختلفة وتشجيعه على تنميتها من خلال رسم استراتيجية واضحة له لتنمية نفسه.

عدم تقبل المراهق لقيم المجتمع وعاداته مما يخلق مشكلات عدم التكيف والتوافق الاجتماعي (فرج، 2008، ص 53).

9-3-1- التدخين: في السنوات الأخيرة أصبح عمر المدخنين ينحصر في سن أكبر من الأول ولقد أجرى مسحا في بولندا وأرجواي ولقد وجد زيادة ثانية في عدد المدخنين في سن المدارس وأن معظم المدخنين من الطلاب في المدارس الثانوية، أي في الصف السابع والثامن والتاسع وعندما يصبح الشباب والشابات في سن 18 سنة فان 42 من الأولاد و 25 من الشابات هم مدخنون منتظمون تقول منظمة الصحة العالمية بأن هناك أربع صفات بين المدخنين الشباب ليست موجودة بين غير المدخنين من نفس العمر.

- أن هؤلاء الشباب على الغالب ما يكون لديهم والد مدمن.
- إنهم ليسوا ناجحين في المدرسة.
- أن لهم مجموعة من المدخنين تؤثر عليهم وتجبرهم على التدخين أو ربما أن المدخنين يبحثون عن المدخنين الآخرين.
- أخيرا يعتقد بعض الأطفال بأن التدخين هو دلالة على الاستقلالية وتمرد ضد الوالدين (شيفر وملمان، 2006، ص ص 331، 332).

9-4- مشكلات تتعلق بالمهنة والعمل:

وتكمن في عدم قدرة منهج المرحلة الثانوية من تحقيق متطلبات العمل المهنية وإعداد طالبها لمسايرة الحياة العملية بعد الانتهاء من تلك المرحلة.

9-5- مشكلات الدين والأخلاق:

وتتمثل في عدم التمسك بالتعاليم الدينية، وعدم احترام القيم الأخلاقية والصراع بين المحافظة والتحرر والقلق بخصوص التعصب الديني.

وهناك مشكلات أخرى متعلقة بالمراهقة ويمكن أن تندرج جميعها تحت مظلة المشكلات الانفعالية ومن مظاهرها:

- السلوك العدواني ويظهر في: التهريج في الفصل، عدم احترام المعلم، العناد والتحدي، المرض والتمارض، وترجع هذه الأنواع من السلوك إلى عجز الطالب عن التوجيه، أن الطالب لا يتاح له الاحترام والتقدير في المنزل، فشل المراهق في تحقيق ذاته.
- الجناح: وهي درجة شديدة من السلوك العدواني وعدم إشباع الحاجات النفسية الأساسية هو السبب الرئيسي لسلوك الجناح ويظهر في: الاستهتار، أو الوصول إلى الجريمة (انحراف جنسي- خمر- مخدرات)، وذلك للأسباب التالية: مرور البعض في خبرات شاذة مريرة، انعدام الرقابة الأسرية أو التدليل الزائد،القسوة الشديدة، الصحبة السيئة، الحالة الاقتصادية (فرج، 2008، ص ص 53، 54).
- الانطواء: وهو رغبة شديدة في العزلة وتعبير عن قصور في الشخصية ودليل على نقص في نواحي النمو المختلفة ومن أهمها النمو الاجتماعي ويتميز ذلك في أنواع السلوك التالية:

- الإسراف في التصرفات اللاسوية وأحلام اليقظة، عدم الاشتراك في النشاطات، الاقتصار على صديق واحد فقط، الحساسية الزائدة، القدرة على التعبير بالرسم والكتابة أكثر من التعبير بالكلام (فرج، 2008، ص 55).

نلاحظ من خلال هذا العنصر أن مرحلة المراهقة عند تلاميذ الطور التعليم الثانوي تتميز بعدة مشكلات تواجههم خلال هذه الفترة الدراسية منها مشكلات أسرية، مدرسية، دينية، اجتماعية، ومهنية لذلك فهم بحاجة للدعم والمساعدة من طرف كل الطاقم والفريق التربوي كالوالدين، مدير المدرسة، المعلمين، ومستشار التوجيه المدرسي والمهني وغيرهم، وذلك بهدف تحقيق أفضل مستوى من النمو في مختلف الجوانب، وتحسين العملية التعليمية التعلمية وإنجاحها.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال هذا الفصل أن التعليم الثانوي ذا أهمية كبيرة في النظام التربوي عامة، وفي حياة الفرد خاصة، فيجب الاهتمام بها وتوفير ما تحتاجه من خدمات، ومؤطرين، وأساتذة، ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يساعد التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لأنه في هذه المرحلة يبدأ في بلورة مشروعه الشخصي إما في المسار الدراسي بفرعيه الأدبي والعلمي، أو اجتيازه للتكوين والتعليم المهني المناسب لميوله ورغباته، وبالتالي لا يجب أن نهمل التعليم الثانوي لأنه له دور مهم في العملية التعليمية فهو يساهم في تحقيق مبادئ وأهداف من أجل توجيه التلاميذ والاهتمام بمشاكلهم ومعالجتها وذلك من أجل إنتاج طلبة ذوي كفاءة يستطيعون مواصلة دراساتهم العليا.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها

5- حدود الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

7- إجراءات تطبيق الدراسة

8- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الفصول السابقة وإلى مختلف المفاهيم والأطر النظرية لمتغيرات الدراسة، نسعى خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة في جانبها الميداني، و التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، و التي بدورها تفيد في تحقيق الأهداف التي أجريت من أجلها هذه الدراسة.

و يمكن تلخيص محتوى هذا الفصل في: الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي، أساليب المعالجة الإحصائية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يعتمدهاالباحث للتعرف على ميدان بحثه، ومحاولة جمع المعلومات الأولية حول الموضوع الذي يدرسه،كما تلعب دور في تحديد المنهج العلمي المناسب لطبيعة الموضوع وبالإضافة تساعد على التأكيدمن توفر عينة البحث في الميدان وكذا التحقق من أدوات البحث التي سيستخدمها في الدراسة الأساسية، ومدى ملاءمتها للعينة المدروسةلتطبيقها وبناءا على ذلك فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية، قمنا بدراسة استطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- استطلاع أولي حول وجود ظاهرة قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وأساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع هذه المشكلةسواء من الناحية النظرية أو التطبيقية،مماساعدنا في تحديد الإطار النظري للإشكالية وضبط الفروض ومتغيراتها، ولها أهمية كبيرة في تحديد أسئلة الاستبيان.
- وكذا استطلاع الظروف المحيطة بموضوع الدراسة ألا وهو أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وللتأكد من مدى صلاحية أداة البحث من حيث وضوح البنود وملاءمتها لعينة الدراسة ومدى فهمهم لبنود الاستبيان، وكذلك معرفة حجم المجتمع الأصلي للدراسة، إضافة إلى ذلك تكوين معرفة مسبقة عن الدراسة وظروف إجراءها تفاديا لبعض الصعوبات أو المشكلات التي قد تواجهنا.

ولتحقيق الأهداف التي تم ذكرها قمنا ببعض الإجراءات الأولية اللازمة في الدراسة الاستطلاعية وهي كالتالي:

– في البداية، توجهنا إلى قسم العلوم الاجتماعية لجامعة مولود معمري "تامدة" تيزي وزو للحصول على وثيقة تقديم التسهيلات، ثم تمت المصادقة عليها من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو، ثم بعد هذه الخطوة قامتا الطالبتان ببناء استبيان حول موضوع الدراسة وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب وغيرها من المراجع، ذات الصلة بموضوع البحث وكذا الاطلاع على استبيانات بعض المواضيع المتشابهة مما ساعدنا أكثر في فهم ومعرفة طريقة البناء.

– التوجه لمكان البحث أي إلى مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية تيزي وزو، وقمنا بالتحدث مع مدير المركز ولتوافق كل الشروط تمت الموافقة على توزيع الاستبيانات على مجموعة من المستشارين وذلك يوم 2021-05-09.

– استرجاع الاستبيانات يوم 13-05-2021 من مركز التوجيه المدرسي والمهني بعد ما تم ملأها من طرف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

وبعد هذه الدراسة التمهيدية التي قمنا بها تعرفنا على حجم المجتمع الأصلي للدراسة وخصائصه إضافة إلى مجموعة من النتائج وهي:

- وجود ظاهرة قلق الامتحان في الثانويات، وتعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع هذه المشكلة.
- تعليمات وفقرات الاستبيان واضحة بإجماع أفراد العينة المجيبين والأساتذة الذين قصدناهم للتحكيم ولإبداء رأيهم حول البنود.
- حساب معامل ألفا كرونباخ الاستبيان بالاعتماد على الحزمة الإحصائية spss وتوصلنا إلى أنه قابل للتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.

وعليه فبعد التأكد من مناسبة الأداة وحساب صدقها وثباتها، أصبح بإمكاننا الانتقال إلى المنهج الذي اعتمدنا عليه في دراستنا وكذا الدراسة الأساسية ككل.

2- منهج الدراسة:

إن اختيار الباحثلنوع المنهج الذي سيتبعه في دراسته يتوقف على نوع وطبيعة المشكلة أو الظاهرة المرغوب دراستها.

فالمنهج هو" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، وللإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث"(الدراجي سعد عجيل مبارك والشويشين سعد إبراهيم، 2006، ص46).

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "أحد مناهج البحث العلمي الذي يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص هذه الظاهرة، ودراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى"(العمراني عبد الغني محمد إسماعيل، 2013، ص129).وتم اختيار هذا المنهج باعتبارهالأكثر استخداما في العلوم الاجتماعية والتربوية، وهو الأنسب لطبيعة الموضوع، حيث يسمح بوصف ظاهرة قلق الامتحان وتحليل مكوناتها والكشف عن أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا الكشف عن الفروق الفردية يعزى لمتغير الجنس والتخصص في استخدام هذه الأساليب.

3- مجتمع الدراسة:

ويقصد به مجموعة العناصر أو الأفراد التي ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة، وبمعنى آخر فهو جميع العناصر التي تتعلق بها مشكلة البحث وقد يكون مجتمع الدراسة طلاب جامعة معينة أو سكان إقليم معين(النقيب متولي، 2008، ص106).

يشمل المجتمع الأصلي لدراستنا كل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الموجودين بمدارس التعليم المتوسط والثانوي التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو خلال العام الدراسي2021/2020، وعددهم 140 مستشار ومستشارة.

4- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

في الأبحاث العلمية المختلفة تأخذ العينة معنى محدد فهي: "مجموعة من الوحدات التي يجب اختيارها/ سحبها، بإتباع طرق إحصائية معينة، تكفل أن تأتي هذه الوحدات ممثلة تمثيلا صادقا للمجتمع الإحصائي الذي اختيرت منه (فوزي عبد الخالق وعلي إحسان شوكت، 2007، ص157).

تكونت عينة بحثنا من (70) فرد بواقع (16) مستشار و(45) مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع الأصلي للدراسة.

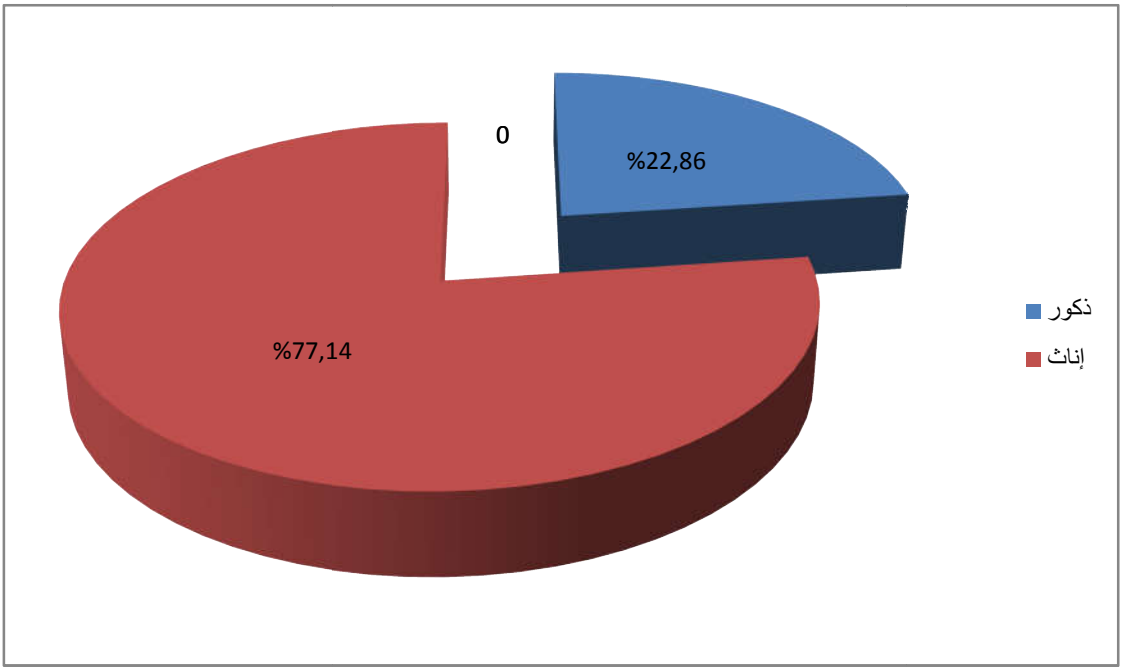
4-1- خصائص عينة الدراسة:

نحاول من خلال هذا العنصر استعراض أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة الأساسية بالاعتماد على الجداول والأشكال، وذلك للتعبير بشكل واضح ودقيق عن هذه الخصائص.

4-1-1-الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	16	%22.86
إناث	54	%77.14
المجموع	70	%100

جدول رقم(01): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.



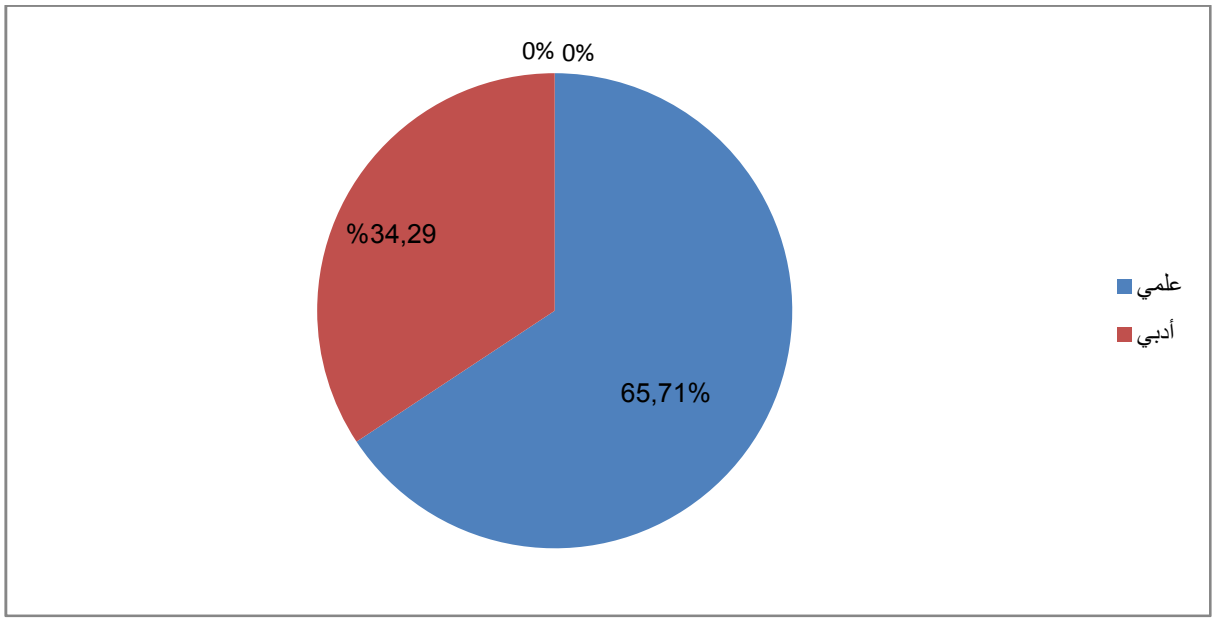
شكل رقم(02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(01) والشكل رقم(02) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور من عينة الدراسة، حيث بلغت على التوالي (77,14%) و(22,86%).

4-1-2- التخصص:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	46	%65,71
أدبي	24	%34,29
المجموع	70	%100

جدول رقم(02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.



شكل رقم(03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.

يتبين من خلال الجدول رقم (02) والشكل رقم (03) أن نسبة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذين كان تخصصهم علمي يفوق نسبة المستشارين الذين كان تخصصهم أدبي، حيث بلغت على التوالي (65,71%) و(34,29%).

5- حدود الدراسة:

لدراسة موضوع ما على الباحث أن يحصر دراسته في إطار وحدود معينة، وفي دراستنا هذه قمنا بالتزام الحدود التالية:

5-1- الحدود المكانية:

يتطلب كل بحث علمي تطبيقا وإجراءا ميدانيا وذلك بهدف الإجابة عن التساؤلات المطروحة والفرضيات المصاغة، وعليه فقد أجرينا دراستنا الميدانية في مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التابع لولاية تيزي وزو.

5-2- الحدود الزمنية:

لقد تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الثالث من شهر ماي إلى غاية الأسبوع الثاني من شهر جوان لعام 2021.

5-3- الحدود البشرية:

ويقصد بها المجتمع الأصلي للدراسة والمتمثلة في: "مستشاري التوجيه المدرسي والمهني".

6- أداة جمع البيانات:

تعتبر أداة البحث وسيلة مستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها، وهي تنقسم إلى أدوات رئيسية(أساسية) وأدوات مساعدة(ثانوية) وأدوات عامة(أكاديمية) لكل منها خصائص وإيجابيات وسلبيات وظروف معينة للاستخدام(العبيدي محمد جاسم والعبيدي ألاء محمد، 2010، ص26).

ونظرا إلى طبيعة بحثنا من حيث مجتمعه، ومنهجه وأهدافه، فقد اكتفينا بأداة واحدة للبحث تمثلت في الاستبيان باعتباره الأداة المناسبة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة به، ولغرض معرفة أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، لهذا يعد الاستبيان الأداة الملائمة أكثر لموضوع بحثنا وهو أكثر استخداما في البحوث التربوية والاجتماعية. ويعرف الاستبيان بأنه" أداة أو أسلوب لجمع المعلومات عن طريق استخدام استمارة تحتوي مجموعة من أسئلة(مصنفة ومبوبة) صممت خصيصا لخدمة أغراض موضوع بحث محدد ويتم الإجابة عليها من قبل

المبحوثين بأنفسهم حسب الإرشادات والتوجيهات التي تتضمنها استمارة الاستبيان(محمد سليمان سناء، 2010، ص103).

6-1- وصف الاستبيان ومكوناته:

لقد تم إعداد هذا الاستبيان من طرف الطالبتينن وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة، وكذلك الكتب وعدة مراجع التي ساهمت في إثراء البحث، ولبناء الاستبيان قمنا بعدة خطوات منها:

-الاطلاع ومراجعة أدوات البحوث والرسائل العلمية المعتمد عليها في الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير مستشار التوجيه المدرسي والمهني ومتغير قلق الامتحان.

- تحديد الهدف من الاستبيان والذي كان ينحصر في معرفة أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان.

- تحديد محاور الاستبيان وبنوده مع وضع بدائل الإجابة على النحو التالي(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

- عرض الاستبيان في صورته الأولية على الأستاذة المشرفة من أجل اختيار مدى ملائمة العبارات والمحاور لجمع المعلومات المرغوبة، حيث تكون من 39 عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي: المحور الأول يتمثل في الجانب الإرشادي، المحور الثاني يشمل الجانب التوجيهي، والمحور الثالث يتمثل في الجانب الإعلامي، والجدول التالي يوضح ذلك:

رقم المحور	المحور	أرقام البنود التي تمثله	عدد البنود
01	الجانب الإرشادي	من 01 إلى 18	18
02	الجانب التوجيهي	من 19 إلى 31	13
03	الجانب الإعلامي	من 32 إلى 39	08
المجموع			39

جدول رقم(03): توزيع عبارات الاستبيان على المحاور في صورته الأولية

– عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين في الجامعة والمتخصصين في علم النفس وعلوم التربية، وتقديم لنا بعض الملاحظات حول البنود والمحاور فيما يخص وضوحها وملاءمتها وصياغتها، وكذا تعديل البند أو حذفه أو إعادة صياغته.

– بعد إبداء الأساتذة المحكمين رأيهم ورأي الأستاذة المشرفة على البحث تم تعديل بعض البنود وصياغة بنود أخرى وكذا حذف البعض منها ليتكون في صورته النهائية على 27 بندا، مقسمة على المحاور الثلاثة كما هو موضح في الجدول التالي:

رقم المحور	المحور	البنود التي تمثله	عدد البنود
01	الإرشادي	من 01 إلى 09	09
02	التوجيهي	من 10 إلى 18	09
03	الإعلامي	من 19 إلى 27	09
المجموع			27

جدول رقم (04): يمثل عبارات الاستبيان على المحاور في صورته النهائية.

– توزيعه في صورته النهائية على عينة الدراسة الأساسية لجمع البيانات اللازمة للبحث.

وفيما يخص تصحيح الاستبيان فقد اعتمدتا الباحثتان على الأوزان الموضحة في الجدول الموالي:

التصنيف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الأوزان	5	4	3	2	1

جدول رقم(05): مفتاح تصحيح الاستبيان.

6-2- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

للتأكد من صحة أداة البحث، وأنها تقيس ما أعدت لقياسه لجأنا إلى صدق المحكمين، والثبات كما يلي:

6-2-1- الصدقValidity:

يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الصدق الظاهري:

الصدق الظاهري(المحكمين)Trustees validity:

وهو أن يتم عرض الأداة على عدد من المحكمين من المتخصصين والخبراء في المجال الذي تقيسه الأداة فإذا قالوا أن هذه الأداة تقيس السلوك الذي وضعت لقياسه فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكمهم (عباس محمد خليل وآخرون، 2007، ص ص 261، 264)، ولتحقيق هذا الغرض تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد منالأساتذة المحكمين وكان عددهم سبعة، حيث قدموا لنا بعض المقترحات والملاحظات والتي تم في ضوئها تعديل بعض العبارات، وإعادة صياغة البعض منها، وكذا حذف عبارات أخرى، وهذا ما سنوضحه في الجداول الموالية:

رقم الأستاذ	بنود موافق عليها	بنود غير موافق عليها	نسبة الموافقة
01	-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -21-20-19-18-17-16-15-14-13 -29-28-27-26-25-24-23-22 -37-36-35-34-33-32-31-30" .39-38	0	%100
02	-12-11-10-9-8-7-6-5-4-2-1 -22-21-20-19-18-17-15-14-13 -33-31-30-28-27-26-25-24-23 -37-35-34	-32-29-16-3 39-38-36	%82,05
03	-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -21-20-19-18-17-16-15--13 -30-29-28-27-26-25-24-23-22 39-38-37-36-35-34-33-32-31	0	%100
04	-13-12-11-10-8-7-6-5-4-3-2 -23-22-21-20-19-18-17-16-15 -32-31-30-29-28-27-26-25-24 39-38-37-36-35-34-33	9-14-1	%92,31
05	-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2	29-1	%94,87

		-21-20-19-18-17-16-15-14-13 -31-30-28-27-26-25-24-23-22 39-38-37-36-35-34-33-32	
06	-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -25-24-20-19--17-16-15-13 -35-34-33-32-31-30-29-27-26 39-38-36	-22-21-18-14 37-31-28-23	%79,49
07	-13-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2 -23-22-21-20-19-17-16-15-14 -32-31-30-29-28-27-26-25-24 39-38-37-36-35-34-33	18-12-1	%92,31

جدول رقم(06): يوضح العبارات الموافق وغير الموافق عليها من طرف الأساتذة المحكمين.

ولحساب النسبة المئوية للعبارات الموافق عليها من طرف الأساتذة المحكمين اعتمدنا على الطريقة التالية:

$$\text{نسبة الموافقة على البنود} = \frac{\text{عدد البنود المقبولة} \times 100}{\text{العدد الكلي للبنود}}$$

ومن خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول رقم(06) يتبين لنا أنها نسب عالية وهذا يؤكد على تمتع الاستبيان بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

وبناءا على ملاحظات الأساتذة المحكمين، قمنا بتعديل بعض العبارات، وحذفنا أخرى، كما هو مبين في الجدول التالي:

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
02	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم.	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم فقط.
06	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ.	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ في الدراسة والمراجعة.
09	أساعد التلاميذ على فهم بأن القلق لا يشجعهم على النجاح.	أعلم التلاميذ أن القلق يؤثر سلبا على نتائجهم.

16	أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة.	أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة للامتحان.
17	أطبق الإرشاد الجماعي حول مشكل قلق الامتحان.	أطبق الإرشاد الجماعي للتلاميذ حول مشكل قلق الامتحان.
20	أساعد التلاميذ على تنمية دافعتيهم للتعلم والاجتهاد.	أتعاون مع الأساتذة من أجل العمل على تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
21	أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على التخلص من قلق الامتحان.	أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على اختيار التخصص الذي يتلاءم مع قدراتهم.
24	أساعد التلاميذ على اتخاذ القرار المهني السليم في اختيار التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.	أساعد التلاميذ على اختيار التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.
25	أبصر التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها.	أعلم التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها.
27	أساعد التلاميذ على إثبات قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم.	أقدم المساعدة للتلاميذ لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم.
30	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة.	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة أثناء الامتحانات.
33	أساعد التلاميذ على التخلص من خوف الفشل من الامتحان.	أساعد التلاميذ على تجاوز المشكلات التي تواجههم.
34	أوزع مطويات على التلاميذ حول مشكل قلق الامتحان.	أوزع مطويات على التلاميذ تشرح مشكل قلق الامتحان.

جدول رقم(07):يوضح عبارات الاستبيان المعدلة.

رقم البند	العبارات المحذوفة
01	أساعد التلاميذ على أحسن الطرق لإجراء الامتحان بشكل جيد.
14	أوفر الجو المناسب للتلاميذ لسير الامتحان دون قلق.
18	أساعد التلاميذ على وضع خطة للتخلص من القلق في الامتحان.
19	أساعد التلاميذ على معرفة نقاط القوة والضعف في مجالهم الدراسي.
20	أساعد التلاميذ على تنمية دافعتيهم للتعلم والاجتهاد.
22	أوجه التلاميذ إلى تطبيق تقنيات مراجعة الدروس
26	أقدم للتلاميذ المعلومات والبيانات المتعلقة باختيار المقررات والتخصصات وشروط الالتحاق بمؤسسات التعليم والمهن المختلفة.
29	أنصح التلاميذ باللجوء للدروس الخصوصية في المواد الصعبة.
31	أوجه التلاميذ إلى تطبيق استراتيجيات الاستذكار.
32	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ للتخفيف من حدة الخوف من الامتحان.
36	أستخدم قدراتي في إيصال المعلومات الكافية الخاصة بالقلق في الامتحان.
39	أقوم بخطط إعلامية لتحسيس التلاميذ بتفادي القلق من أجل سير الامتحان بشكل جيد.

جدول رقم(08): يوضح العبارات المحذوفة من الاستبيان.

وعلى هذا الأساس أكدت نتائج التحكيم أن بنود الاستبيان كانت جيدة وتقيس ما أعدت لقياسه

وبعد إجراء هذه الخطوات أصبح الاستبيان يتمتع بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين.

6-2-2- الثباتReability:

تعرف الأداة الثابتة بأنها الأداة التي تعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عباس، 2007، ص266).ولحساب ثبات أداة دراستنا تم استخدام معامل الارتباط "ألفا كرونباخ" حيث بلغ (0.986)، ويلاحظ أنه معامل مرتفع وهذا يسمح لنا بالاعتماد عليه في البحث الحالي.

7- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية وسلامة أداة جمع البيانات وتحديد العينة لإجراء الدراسة الفعلية، تم تطبيق بعض الخطوات الإجرائية التي كانت على النحو التالي:

- عرض الاستبيان في صورته النهائية على الأستاذة المشرفة، وتقديم ملاحظتها بالمباشرة في تطبيق الأداةعلى عينة الدراسة الأساسية.
- تم طباعة 80 استمارة مكونة من جزأين، الأول وهو عبارة عن بيانات شخصية عن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، والثاني يتمثل في البنود التي يحتويها الاستبيان.
- التوجه لمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل تطبيق الأداة ومع أخذ نسخة أخرى من الرخصة التي استلمناها من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، القطب العلمي بتامدة، والمصادق عليه من مديرية التربية لولاية تيزي وزو.
- توزيع الاستبيانات كان من طرف بعض العاملين المساعدين في ذلك المركز وهذا بناءا على تعليمات مدير المركز للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك بداية من الأسبوع الثالث من شهر ماي لسنة 2021.
- استرجاع الاستبيانات في الأسبوع الثاني لشهر جوان من نفس السنة، حيث تم استرجاع70 استمارة معبئة وتم اعتبارها عينة البحث و10 استمارات فارغة، وهذا بسبب ضيق الوقت لدى المستشارين لانشغالهم بسبب الامتحانات النهائية للتلاميذ.

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج تم استخدام الحاسوب الآلي، وذلك بتجهيز هذه البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، واتخذت الإجراءات الخطوات التالية:

- تصحيح الاستبيانات بالاعتماد على الأوزان المذكورة سابقا في الجدول رقم(05).

-تفريغ البيانات المتعلقة بكل أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (feuille de calcul Excel)، تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها.

- إدخال جميع البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (spss20) لتتم معالجتها إحصائيا وذلك بمساعدة الأستاذة المشرفة.

بالنسبة للأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات، فقد استخدمت الباحثتان عدة أساليب إحصائية للإجابة عن فرضيات الدراسة، بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) وهي:

7-1- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات وصدق الاستبيان:

ويطلق على هذه الطريقة في حساب معامل الثبات بمعامل ألفا أو معامل كرونباخ ألفا ويرمز له بالرمز a وهي تستخدم في إيجاد معامل الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية وغير الموضوعية (محمد خليل عباس وآخرون، 2007، ص270).

7-2- التكرارات والنسب المئوية:

لقد تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، وتدعيم المعالجة الإحصائية لباقي البيانات.

7-3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن الفرضيات:

حيث يعرف المتوسط الحسابي بأنه" القيمة التي لو أعطيت لكل فرد من الأفراد في المجموعة لكان مجموع هذه القيم الجديدة هو نفس المجموع الفعلي للقيم الأصلية (المليجي حلمي، 2001، ص130).

والانحراف المعياري هو "تقدير مستقر لدرجة التشتت، ويدخل في حسابه جميع درجات التوزيع، ويقيس انحرافات الدرجات عن متوسطها. أما الرتب فهي " تشير إلى الوضع النسبي لفرد معين في مجموعة معينة (جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم، بدون سنة، ص ص297،293).

7-4- اختبارT-test: وهو اختبار إحصائيلدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين.

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ألمت بمنهجية الدراسة، حيث تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، منهج الدراسة، الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي، أساليب المعالجة الإحصائية التي فرضتها طبيعة الموضوع بهدف الوصول إلى النتائج المرجوة، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل اللاحق.

الفصل الثالث: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1_ عرض نتائج الدراسة الميدانية

2_ تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

_ الاستنتاج العام

_ خاتمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل البيانات والنتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتي سعت للكشف عن أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية، والإطار المنهجي المتبع، ومن ثم تنظيم النتائج ضمن جداول مع تحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات من خلال الربط بين الجانب النظري والميداني للدراسة وعرض الاستنتاج العام.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو الأسلوب الإرشادي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند، وهذا ما سنوضحه في الجدول التالي:

رقم البند	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
1	47	67.1	15	21.4	04	5.7	01	1.4	03	4.3	4.45	0.98	09
2	64	91.4	06	8.6	00	00	00	00	00	00	4.91	0.28	01
3	42	60	21	30	05	7.1	01	1.4	01	1.4	4.45	0.81	09
4	37	52.9	19	27.1	11	15.7	01	1.4	02	2.9	4.25	0.97	14
5	52	74.3	12	17.1	04	5.7	02	2.9	00	00	4.62	0.72	04
6	44	62.9	21	30	03	4.3	02	2.9	00	00	4.52	0.71	06
7	41	58.6	22	31.4	06	8.6	01	1.4	00	00	4.47	0.71	08
8	39	55.7	18	25.7	11	15.7	02	2.9	00	00	4.34	0.84	12
9	42	60	18	25.7	07	10	03	4.3	00	00	4.41	0.84	14
10	45	64.3	15	21.4	07	10	03	4.3	00	00	4.45	0.84	09

11	34	48.6	23	32.9	09	12.9	03	4.3	01	1.4	4.22	0.93	15
12	34	48.6	24	34.3	11	15.7	01	1.4	00	00	4.30	0.78	13
13	39	55.7	18	25.7	07	10	04	5.7	02	2.9	4.25	1.04	14
14	44	62.9	19	27.1	06	8.6	01	1.4	00	00	4.51	0.71	07
15	28	40	24	34.3	13	18.6	02	2.9	3	4.3	4.02	1.04	17
16	28	40	29	41.4	10	14.3	03	4.3	00	00	4.17	0.83	16
17	35	50	26	37.1	08	11.4	01	1.4	00	00	4.35	0.74	11
18	55	78.6	09	12.9	05	7.1	01	1.4	00	00	4.68	0.67	02
19	47	67.1	16	22.9	06	8.6	01	1.4	00	00	4.55	0.71	05
20	53	75.7	12	17.1	04	5.7	01	1.4	00	00	4.67	0.65	03
21	32	45.7	26	37.1	09	12.9	02	2.9	01	1.4	4.22	0.88	15
22	22	31.4	19	27.1	23	32.9	03	4.3	03	4.3	3.77	1.07	20
23	44	62.9	16	22.9	07	10	02	2.9	01	1.4	4.42	0.89	10
24	37	52.9	23	32.9	08	11.4	02	2.9	00	00	4.35	0.79	11
25	28	40	21	30	11	15.7	08	11.4	02	2.9	3.92	1.13	19
26	30	42.9	22	31.4	10	14.3	05	7.1	03	4.3	4.01	1.12	18
27	42	60	23	32.9	05	7.1	00	00	00	00	4.52	0.63	06

جدول رقم(09): يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابيةلبنود الاستبيان.

من خلال الجدول رقم (09) يتضح لنا من خلال استجابات المستشارين لبنود الاستبيان أنالبدائل دائما احتلت اكبر نسبة حيث أعلى نسبة فيما يخص الإجابة دائما هي (91,4%) بمتوسط حسابي (4,91)، والتي يقابلها البند رقم 02 الذي ينص على "أشجع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الإجابة على الامتحان"، وتليها نسبة 78,6 والتي يقابلها متوسط حسابي 4,68 والتي يقابلها البند رقم 18 الذي ينص على " أعمل على تدريب التلاميذ على مهارات الاستعداد للامتحان".

كما يتضح لنا أن أعلى نسبة فيما يخص الإجابة غالبا هي (41,4%) بمتوسط حسابي (4,14) التي يقابلها البند رقم 16 الذي ينص على "أوجه التلاميذ للمراجعة والتحضير للامتحانات منذ بداية العام

الدراسي"والنسبة التي تليها هي (37,1) بمتوسط حسابي (4,35) والتي يقابلها البند رقم 17 وينص على" أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على اختيار التخصص الذي يتلاءم مع قدراتهم".

أما فيما يخص الإجابة نادرا فيتضح لنا أن أعلى نسبة هي (11,4%) بمتوسط حسابي (3,92) والتي يقابلها البند رقم 25 الذي ينص على "أقدم حصص إعلامية للتلاميذ حول خطورة وعواقب قلق الامتحان"، والنسبة التي تليها هي(7,1%) بمتوسط حسابي (4,01) يقابلها البند 26 الذي ينص على "أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان".

ويتضح أيضا أن النسبة الأعلى فيما يخص الإجابة أبدا هي(4,03%) التي تقابلها البنود رقم 01 التي تنص على "أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة للامتحان"، والبند رقم 15 التي تنص على" أساعد التلاميذ من خلال عملية التوجيه تفادي القلق أثناء اجتياز الامتحانات" والبند رقم 22 الذي ينص على "أتعاون مع الأولياء من خلال القيام بحملات تحسيسية لخفض من حدة قلق الامتحان لدى أبنائهم" والبند رقم 26 الذي ينص على" أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان".

وفيما يلي المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الاستبيان.

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب الإرشادي	4,50	0,42
الأسلوب التوجيهي	4,33	0,52
الأسلوب الإعلامي	4,28	0,50

جدول رقم (10): يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان.

من خلال الجدول رقم(10) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول" الإرشادي" تقدر ب4,50 ويقابلها الانحراف المعياري ب0,42 وعليه فإن المتوسط الحسابي يقع ما بين 4,20 و5 في جدول الأوزان الموضح في الملحق رقم (08) وبذلك فإن متوسط الاستجابات تقع في دائما حسب جدول الأوزان التقديري، أي دائما ما يستخدم مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الأسلوب الإرشادي في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، أما المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني "التوجيهي" تقدر ب4,33 ويقابلها قيمة الانحراف المعياري ب0.52، وعليه فإن المتوسط الحسابي يقع بين 4,20 و5 في جدول الأوزان الموضح في

الملحق رقم (08) وبذلك فإن متوسط الاستجابات تقع في دائما حسب جدول الأوزان التقديري، أي دائما ما يستخدم الأسلوب التوجيهي في التعامل مع قلق الامتحان، أما المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث "الإعلامي" تقدر ب4,28 ويقابلها الانحراف المعياري بقيمة 0,50، وعليه فإن المتوسط الحسابي يقع بين 4,20 و5 في جدول الأوزان الموضح في الملحق رقم (08) وبذلك فإن متوسط الاستجابات يقع في دائما حسب جدول الأوزان التقديري، أي دائما ما يستخدم الأسلوب الإعلامي في التعامل مع قلق الامتحان.

من خلال هذه القيم يتبين لنا أن أعلى متوسط حسابي للمحاور الثلاثة يقدر ب4,50 الذي يمثل الأسلوب الإرشادي مما يشير إلى تحقق الفرضية التي تنص على أن الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو الأسلوب الإرشادي.

1- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على:" توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".

الجنس	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Tالمحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	16	4,39	0,24	0,32	0،051	0,05	غير دالة إحصائيا
إناث	54	4,36	0,42	0,42			

جدول رقم(11): يوضح نتائج الفروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة حول أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من خلال الجدول رقم(11) أن المتوسط الحسابي لإجابات الذكور هو 4,39 ويقابلها الانحراف المعياري ب 0,24 بينما لدى الإناث فقدرت ب 4,36 والانحراف المعياري قدر ب 0,42 أما الدلالة المعتمدة فقدرت ب (0,051) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05)،وعليه تقبل الفرضية الصفرية

وترفض الفرضية البديلة، مما يشير بوضوح إلى عدم وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان يعزى لمتغير الجنس.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

وهي تنص على:" توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص".

تخصص	الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	مستوى الدلالة	القرار
علمي	46	4,38	0,38	0,31	0,92	0,05	غير دالة إحصائيا
أدبي	24	4,35	0,41	0.30			

جدول رقم(12): يوضح نتائج الفروق بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة حول أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

يتضح من خلال الجدول رقم(12)أن المتوسط الحسابي لإجابات التخصص علمي هو 4,38 ويقابله الانحراف المعياري ب 0,38 بينما المتوسط الحسابي لإجابات التخصص الأدبي تقدر ب 4,35 والانحراف المعياري قدر ب0,41 أما الدلالة المعتمدة فقدرت ب 0,92 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05، وعليه تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، مما يشير بوضوح إلى عدم وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

بعد تحليل نتائج الفرضية الأولى توصلنا إلى قبول الفرضية والتي تنص على أن الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو الأسلوب الإرشادي، إذ جاءت نتائج هذه الفرضية متفقة مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة سايحي سليمة(2004) حول فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلاب

السنة الثانية ثانوي، والتي توصلت إلى تحقيق جميع فرضيات بحثها حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بسيطة في مستوى التحصيل الدراسي، كما توافقت مع دراسة أخرى ل"تينسون" قام بها في عام (1989) حيث هدفت لمعرفة كيف يقوم المستشارين بأدوارهم في الثانويات وقد توصل الباحث إلى أن المستشارين العاملين في الثانويات المختلفة يصرفون وقتهم في تقديم الإرشاد، أما دراسة أبو عطية والرفاعي (1988) حول دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت حيث توصلت إلى أن 90% من المرشدين أكدوا أن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل للطلاب المرحلة الثانوية، ويرى المديرون أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت 91% بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية هي 92%، كما أشارت أن درجة مساهمة المرشد التربوي في المجال المهني قد بلغت 89%، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في هذا المجال بلغت 91%.فمن خلال نتائج الدراسات والنتيجة التي توصلنا إليها في الفرضية الأولى يتضح أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني يعتمد على الأساليب الثلاثة السابقة الذكر (الإرشادي، التوجيهي والإعلامي) في حل ومعالجة المشكلات التربوية والنفسية للتلاميذ إلا أن الإرشادي هو الأسلوب الأكثر اعتمادا للتعامل مع قلق الامتحان الذي يعتبر سمة نفسية يعاني منها الفرد في حياته، خاصة التلميذ المراهق الذي يصعب التعامل معه ومع سلوكاته سواء من طرف أوليائه أو أساتذته، فالمستشار إذا يتعامل مع قلق الامتحان الذي يواجه التلاميذ بالأساليب الإرشادية المتنوعة فهو يقوم بالعديد من الحصص الإرشادية للتلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة لمساعدتهم على الاسترخاء ولتدعيمهم نفسيا ومعنويا ليخفف ضغط الامتحانات لديهم، كما يرشدهم لكيفية استغلال أوقات فراغهم في المراجعة والدراسة، ويشجعهم على الثقة بأنفسهم ويتابعهم كثيرا من الناحية النفسية، لذا فالأسلوب الإرشادي هو الأكثر ملائمة للتعامل مع هذه المشكلة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

حيث يتبين لنا من خلال الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةفي أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنسفهي قيمة غير دالة إحصائيا

عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذا لأن دور المستشارين كلهم هو نفسه وهدفهم واحد وهو مساعدة التلميذ قدر الإمكان من كل جوانبه والمساعدة في إنجاح العملية التربوية التعليمية، والمهام المكلف بها من طرف وزارة التربية يجب أن تؤدى على نفس المنوال والهدف سواء كان مستشار أو مستشارة، فالأساليب التي يعتمدون عليها في التعامل مع قلق الامتحان لدى التلاميذ المراهقين هي لا تختلف على اختلاف جنسهم، حيث جاءتنتيجة هذه الفرضية متفقة مع دراسة العاجز(2001) التي هدفت للتعرف على واقع الإرشاد التربوي والدورالذييقومبهمستشارالتوجيه،إضافةإلىالمشكلاتالتييواجههافيالمدارسالأساسية العلياوالثانوية بمحافظات غزةحيث أظهرتالنتائجعدموجودفروقذاتدلالةإحصائيةبينمتوسطاتالمشكلاتلدىالمرشدينتعزىإلىكلمنجنسالمرشدوالمرحلةالتعليمية التييعملبهاوالمنطقةالتعليميةالتابعلها، وجاءت متعارضة مع دراسة النجار(2001) التي تناولتمعرفةالفروقبينمهاراتالتواصلوفعاليتهالدىالمرشدالتربويمنوجهةنظرالطلبة المسترشدينفيالمدارسالثانوية، وأظهرتنتائج هذه الدراسةوجودمهاراتتواصلشائعةلدىالمرشدينالتربوييينفيالمدارسالثانويةووجودفروقذاتدلالةإحصائيةفيمهاراتالتواصللدىالمرشدتعزىإلىمتغيرالجنسوالمؤهلالعلميوالتخصصوعددسنواتالخبرة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على:

وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذمرحلة التعليم الثانوي، تعزى لمتغير التخصص.

إن البيانات المتحصل عليها من خلال عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة باستخدام (t) لدلالة الفروق متوسطات التخصص العلمي، والتخصص الأدبي في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والموضح في الجدول رقم (12) والذي يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان،وهذا لأن هدف مستشاري التوجيه موحد رغم اختلاف التخصص إلا أن الخدمات التي تقدم من

طرفهم هي نفسها لدى كل مستشار وكذا الأساليب الإرشادية التي يعتمدونها تأدية مهامهم وأدوارهم في عملهم، ولقد جاءت نتيجة هذه الفرضيةمعارضةلدراسة ناجانو شيرل (1999)حول دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية من منظور الطلبة وقدتوصلت نتائجهالوجودفروقذاتدلالةإحصائيةعلىكلالمتغيراتماعداالمستوىالدراسي،وكذاوجودفروقدالةإحصائياللمرشدخلالا لعامالدراسيبالإضافةإلىالجنس، وجودفروقدالةإحصائيابينتصور الطلبةللدورالمثاليللمرشدوالدورالفعليالذييقومبه، ودراسة إسماعيل الأعور (2005)حول واقعالإعلامالتربويفيمؤسساتالتعليمالثانويبالجزائرمنمنظور مستشاريالتوجيهالمدرسيوالمهنيوالتلاميذ ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم اختلاف فعاليةالإعلامالتربويفيالتعليمالثانويبإخلافالجنسوالتوجيه. واختلاف فعالية الإعلام التربوي في التعليم الثانوي باختلاف الجذع المشترك.وبذلك فتوظيف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يكون بعد إجراء مسابقة شفهية وكتابية تكون حول المعارف التي يمتلكها المترشح حول الإرشاد والتوجيه بصفة عامة، بالتالي فمهما كان تخصصه فلا بد أن يمتلك المعارف والمعلومات حول تقنيات وأساليب التوجيه ، كما أنهم يخضعون للتكوين في فترة التربص، بالتالي فسواء كان تخصص المستشار أدبي أو علمي فليس هناك اختلاف في الأدوار التي يقومون بها وفي الأساليب التي يتبعونها في الإرشاد والتوجيه.

استنتاج عام:

إن الدراسة الحالية تهدف إلى أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا الكشف عن الفروق في أساليب تعامل مستشار التوجيه مع قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، وللوصول إلى الهدف المنشود في هذه الدراسة تم الاعتماد على أداة والمتمثلة في الاستبيان المعد من قبل الباحثتان، والخاص بأساليب تعامل مستشار التوجيه مع قلق الامتحان، وتطبيقه على عينة قوامها 70 مستشار ومستشارة، والمنحدرين من المتوسطات والثانويات التابعة لولاية تيزي وزو.

ومن خلال فرضيات الدراسة التي مضمونها:

يستخدم مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الأسلوب الإرشادي في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يعزى لمتغير الجنس، حيث توصلنا إلى عدم تحققها.

توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لمتغير التخصص، و توصلنا إلى عدم تحققها.

تبين قبول الفرضية الأولى وتحققها، وعدم تحقق الفرضيتان الثانية والثالثة، وهذا يفسر من خلال النتائج المتوصل إليها أن الأسلوب الأكثر استخداما في التعامل مع قلق الامتحان هو الأسلوب الإرشادي، كما نستنتج أن متغيرا الجنس والتخصص لم يؤثرا في إحداث فروق في استخدام هذه الأساليب.

خاتمة:

لقد سعت الدراسة الحالية إلى توفير معطيات علمية وعملية تساعد على معرفة أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، من خلال أراء المستشارين لتحقيق الأهداف المرجوة ضمن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

-ما هو الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي المهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

-هل توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

-هل توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وللإجابة على أسئلة الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو الأسلوب الإرشادي.

- توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق في أساليب التعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وللتأكد من صحة الفرضيات قمنا بدراسة نظرية ، و بعدها قمنا بإجراء دراسة ميدانية حيث طبقنا فيها استبيان أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على عينة قدرها 70 مستشار ومستشارة من مختلف المتوسطات والثانويات التابعة لولاية تيزي وزو، وبعد حصولنا على النتائج وتحليلها وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (spss 20) توصلنا إلى النتائج فرضيات الدراسة حيث أظهرت الفرضية الأولى أن الأسلوب الأكثر استخداما لدى مستشاري

التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع قلق الامتحان هو الأسلوب الإرشادي والفرضية الثانية أظهرت عدم وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس، أما الفرضية الثالثة فأظهرت أيضا عدم وجود فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان تعزى لمتغير التخصص.

وفي ضوء الدراسة الحالية يمكن اقتراح:

- إجراء المزيد من الدراسات على مجالات أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات ولكن على عينات مختلفة وذلك باستخدام استبيانات أخرى.
- القيام بدراسات مماثلة في ولايات أخرى للمقارنة بينها.
- توظيف تقنيات حديثة متطورة التي تساعد المستشارين لإنجاح عملية التوجيه والإرشاد.
- ضرورة توفير الجو المهني الملائم لإنجاح عملية التوجيه من خلال الحوافز المعنوية والمادية.
- تعزيز مكانة المستشار في المؤسسات التعليمية، لرفع من جودة المهام التي يؤديها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور (2004). *لسان العرب*. ط3.لبنان: دار صادر.

ابن منظور (بدون سنة). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.

ابن خلدون (1960). *مقدمة ابن خلدون*. تج علي عبد الواحد واني. القاهرة: دار أنجمان.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والهواري، لمياء (2012). *التوجيه التربوي والمهني*. ط2. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). *المهارات الإرشادية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2009). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية*. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(بدون سنة).*علم النفس الإرشادي*، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو زعيزع، عبد الله (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد كامل، سهير (2004). *التوجيه والإرشاد النفسي للصغار*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

اسكاروس، فيليب (2004). *التقويم التراكمي في التعليم الثانوي كصيغة لمواجهة مشكلات التعليم*. مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

بن حمودة، محمد (2006). *علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي*. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

بن فليس، خديجة (2014). *المرجع في التوجيه المدرسي والمهني*. ديوان المطبوعات الجامعية.

بوفلجة، غيات (2006). *التربية والتعليم بالجزائر*. ط2. وهران. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

البلبيسي، عبد الحليم محمد (2010). *دليل حصص الإرشاد والتوجيه الجمعي*. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الثمالي، أحمد عبد الرزاق (ّ2016). *أسباب العزوف عن العمل الاداري دراسة حالة المعلمينبالمدارس الثانوية بمكة المكرمة والوكلاء. عمان:* دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر وأحمد خيري، كاظم(بدون سنة). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الحريري، رافدة والإمامي، سمير (2011). *الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمدي، عبد الله عبد العظيم (2013). *مهام الأخصائي النفسي في مجال الإرشاد النفسي الطلابي*. مصر. مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

الخالدي، أديب (2000). *المرجع في الصحة النفسية*. ط2.غريان. ليبيا: المكتبة الجامعية.

الخالدي، أديب (2002). *الصحة النفسية*. ط2. عريان: الدار العربية للنشر والتوزيع.

الخواجة، عبد الفتاح (2010). *مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

خير الزراد، فيصل محمد(2002). *ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات* (التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج). الرياض:السعودية.

الداهري، صالح حسن (2005). *مبادئ الصحة النفسية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن(2016). *الإشراف في الإرشاد النفسي التربوي الأسس والنظريات*، عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الدراجي، سعد عجيل مبارك والشويشن، سعد إبراهيم (2006). *طرق البحث العلمي*. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

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

زرهوني، طاهر (1994). *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*. الجزائر: المؤسسة الجامعية المطبعية.

الزعبي، أحمد محمد(2015). *تقنيات الإرشاد الفردي*. الرياض: مكتبة الرشد.

زكي صالح، احمد (1998). *الأسس النفسية للتعليم الثانوي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

زكي، أحمد (1972). *الأسس النفسية للتعليم الثانوي*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط4. الشركة الدولية للطباعة. عالم الكتب.

زهران، محمد حامد(2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة: عالم الكتب.

شاكر الجلبي، سوسن(2015). *مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها*. سوريا. دمشق: دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الشربيني، لطفي(2015). *الدليل إلى فهم وعلاج القلق*. مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

شريف، رغدة (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شيفر وملمان ترجمة سعيد حسني العزة(2006). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

صالح السعدي، نجاة (2017). *التعليم وانعكاساته على التنمية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية*. عمان: دار المنهل.

الطراونة، عبد الله (2009). *مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية والاجتماعية*. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

عباس، محمد خليل(2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.

عبد الرحيم النوايسة، فاطمة(2013). *الإرشاد النفسي والتربوي*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عبد العلوان، عباس (1994). *التعليم الثانوي تجارب عالمية وعربية*: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

عبد الله المالكي، موزة(2005). *مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته*، الدوحة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث.

العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، آلاء محمد (2010). *الإرشاد والتوجيه النفسي*. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2006). *دليل المرشد التربوي في المدرسة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمراني، عبد الغني محمد إسماعيل (2013). *أساسيات البحث التربوي*. صنعاء: دار الكتاب الجامعي.

العيسوي، عبد الرحمن (1998). *علم النفس في المجال التربوي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الزغبي، أحمد محمد (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها)*. دمشق: دار الفكر.

الفحل، نبيل محمد (2014). *دليلك لبرنامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين (2008). *التعليم الثانوي رؤية جديدة*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فوزي، عبد الخالق وعلي إحسان، شوكت (2007). *طرق البحث العلمي(المفاهيم والمنهجيات)*. الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.

قايد، حسين (2001). *الاضطرابات السلوكية (تشخيصها، أسبابها، علاجها)*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

القذافي رمضان والفالوقي محمود(1982). *التعليم الثانوي للبلاد العربية*. تونس: المنظمة العالمية للتربية والثقافة.

القذافي، رمضان محمد (2011). *التوجيه والإرشاد النفسي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

القذافي، رمضان محمد والفالوقي، محمد (1997). *التعليم الثانوي في البلاد العربية*. ط2. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

القواسمه، هشام عطية والحوامده، صباح خليل(2019). *دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمع في الصفوف*: دار اليازوري العلمية.

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

الكبيسي، عبد الواحد حميد والحياني، صبري بردان (2012). *الإرشاد والتوجيه التربوي*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد سليمان، سناء (2010). *أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد قاسم، عبد الله (2001). *مدخل إلى الصحة النفسية*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود خضرة، عواطف (2013). *التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر*، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد عبد الله(2020). *استراتيجية نهضة التعليم من التخطيط إلى التقييم*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك".

ملحم، سامي محمد (2015). *الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر*، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

المليجي، حلمي (2001). *مناهج البحث في علم النفس*. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

المهدي، محمود سالم (2006). *الاختبارات والتقويم ونظم الامتحانات*. مصر : مؤسسة حكاية للنشر والاعلام.

محمد موسى، مي (2016). *التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب*، عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

النقيب، متولي (2008). *مهارات البحث عن المعلومات وإعداد البحوث في البيئة الرقمية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الناصر، علاء حاكم (2018). *الادارة والاشراف والتعليم الثانوي*. ط2. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.

واطسون، روبرت وليندجرين، هنري كلاي ترجمة عزت مؤمن، داليا(2004).*سيكولوجية الطفل والمراهق*.

مكتبة مدبولي.

وجيه محمود، إبراهيم (1981). *المراهقة خصائصها ومشكلاتها*. الإسكندرية: دار المعارف.

وزارة التربية الوطنية(2002). *كتاب النظام التربوي الجزائري*. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

بن عربية، لحبيب؛ صوالحي، صلاح الدين (2021). دورمستشار التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية دراسة ميدانية بولاية تلمسان. *مجلة الراصد العلمي*،المجلد 07، (العدد01).

بالقاسمي، شعبان(2014). فعالية الذات الإعلامية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. *مجلة دراسات نفسية*، (العدد 09)، (مقال).

بوترة، فايزة؛ الأسود، الزهرة (2020). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،(العدد 06، 02).

حمزاوي، زهية (2018). فعالية الاسترخاء التصاعدي لجاكسون في التخفيف من قلق الامتحان لدى الطالبات المقبلات على امتحان البكالوريا. *مجلة*، مجلد 11، (العدد02).

حياوي بديوي، زينب (2018). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى طالبات كلية العلوم الإنسانية في جامعة البصرة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*،(العدد38).

دبار، حنان (2017). بناء أداة لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، (العدد 01،05).

الدحادحة، باسم محمد علي؛ البوسعيدي، خميس عبد الله (2014).اثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق

النفسي لدى الطلبة القلقين. مجلة

دراسات نفسية وتربوية، (العدد12).

ربابعه، عمر عبد الرحيم؛ رفقه، خليف سالم(2016). درجة فاعلية الإرشاد التربوي بالمدارس الثانوية الحكومية بالأردن من وجهة نظر مديري المدارس ومقترحاتهم لتحسينها. *مجلة كلية التربية*،(العدد40).

روبيبي، حبيبة؛ برو، محمد (2016).الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،(العدد 03، 01).

زعبوب، سامية (2010).*التكيف المهني في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة. قسنطينة*: جامعة منتوري كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الساسي الشايب، محمد(2013). التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(العدد11).

سايحي، سليمة (2012). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*،(العدد 07).

شوشان، زهرة (بدون سنة). المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.

عبد حداد القيسي، جيهان (2017). قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*،مركز البحوث التربوية والنفسية،(العدد54).

العاجز، فؤاد علي (2001). الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة واقع ومشكلات وحلول. *مجلة الجامعة الإسلامية*، المجلد 09،(العدد02).

غربي، عبد الناصر؛ حمي، سليم (2017). بناء الاختبارات النفسية في ضوء النظريات القائمة اختبار قلق الامتحان نموذجا. *مجلة العلوم النفسية التربوية*.

قدوري، خليفة؛ تارزولت عمروني، حورية (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، أسبابها، تناولاتها النظرية، الإجراءات العملية التعليمية الإرشادية لخفض قلق الامتحان. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*،(العدد 18).

كاظم جاسم، زينب (2011). المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية بمحافظة بابل. *مجلة العلوم الإنسانية*، المجلد 19، (العدد02).

كمال، عبد الله (2011). إشكالية الكم والكيف في النظام التعليمي في الجزائر علاقة قلق الامتحان برسوب الطلبة.*مجلة*، (العدد 02).

مخادمة، عبد الكريم ؛ الويسي، نزار (2018). قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساقات ألعاب القوى وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة*، المجلد 24، (العدد 04).

المعايطة، معتصم عبد الرحمن (2019). الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين في محافظة الكرك. *مجلة جامعة تشرين*،المجلد41،(العدد04).

منصوري، نفيسة (2018). أهمية الشراكة بين الأولياء ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني الاختيار الدراسي للتلاميذ. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، (العدد06، 02).

نسيمة، فاطمة الزهراء (2018). قلق المراهق من الامتحان وأثره على الرسوب في شهادة التعليمالمتوسط. *مجلة الفكر المتوسط للبحوث والدراسات في حوار الديانات والحضارات*، مجلد07،(العدد02).

الهاشمي لوكيا وفنطازي كريمة(2010). معوقات العملية الإرشادية وأثارها النفسية على القائمين بها. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، (العدد03).

أبو جبر، جهاد حسين (2012). *التحصيل الدراسي في ضوء قلق الامتحان ودافعية الانجاز والجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة أليرموك.

أبو عزب، نائل ابراهيم(2008). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير .غزة: الجامعة الإسلامية.

أبو عقيل، مراد محمد عبد العزيز (2019). *الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب*. رسالة ماجستير. فلسطين: جامعة الخليل.

أبو فاره، حازم سميح (2019). *المعيقات التي يواجهها المرشدون النفسيون العاملون في مدارس محافظة الخليل وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير. فلسطين: جامعة الخليل.

الأعور إسماعيل (2004). *واقع الاعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ*. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة.

براهمية، صونية(2006). *تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني*. رسالة ماجستير. قسنطينة. الجزائر.

بن عايض المالكي، ذياب (2010). *علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية*. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القرى.

داود، شفيقة (2012). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

حمري، محمد (2012). *ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع*. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد.

سايحي، سليمة(2004). *فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير. ورقلة: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

سلمودي، بصري أحمد عبد الوهاب (2011). *تقويم نظام امتحان الثانوية العامة في فلسطين وتطويره في ضوء الاتجاهات المعاصرة وبيان مدى ملائمته*. مذكرة دكتوراه. جامعة عمان العربية.

علي، كوثر بشير أحمد (2008). *مهارات التوجيه و الإرشاد المستخدمة في تعديل سلوك الأطفال. دراسة تطبيقية على مشرفات رياض أطفال محلية كرري*. رسالة ماجستير. السودان: جامعة أم درمان.

عبد العزيز علي الغولة، سمر (2010). *تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين*. أطروحة دكتوراه. عمان: جامعة عمان العربية.

لعشيشي آمال (2011). *أهم المشكلات المهنية بالأقسام النهائية في التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير. عنابة: جامعة باجي مختار.

محالي، ججيقة (2011). *علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي*. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.

محمد عيدروس، طاهرة (2009). *قلق الامتحان وعلاقته بالاتجاهات نحو الغش لدى طلاب الشهادة السودانية بمدينة بورستودان*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة أم درمان الإسلامية.

نبهان، سعيد عمر (2015). *مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير. غزة: الجامعة الإسلامية.

منشور وزاري رقم 419 مؤرخ في 1991,89/09/18.

وزارة التربية الوطنية(2007). المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة الرياضيات. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

وزارة التربية الوطنية(2003). الوثيقة المرافقة للمناهج.

قاموس المنجد في اللغة العربية والإعلام (1986). ط29. بيروت. لبنان. دار المشرق.

المراجع الأجنبية:

ANABENI, F ET BOYE, F(1991). LA CONSEILLERE D'UNE NATION PSYCHOLOGUE. PARIS : EDITION NATHAN.

RAMZI.K (1998). DICTIONARY OF THE TERMS OF EDUCATION.

Silany Gal (2005). dictionnaire de psychologie. Paris :edition nathan.

الملاحق

ملحق رقم(01): استمارة تحكيم الاستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحكيم

الأستاذ(ة):..... **الدرجة العلمية:**.....

التخصص:..... **الجامعة:**.....

نحن بصدد إعدادمذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص توجيه وإرشاد مدرسي، تحت عنوان "أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي". ولتحقيق هذا الهدف قامتا الطالبتان ببناء استبيان حول الموضوع. وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم وملاحظاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث مناسبتها للموضوع، ومن حيث صياغة البنود ووضوحها.

علما أن التساؤلات التي قمنا بطرحها هي كالتالي:

1_ ما هو الأسلوب الأكثراستخداما لدى مستشاري التوجيه المدرسي المهني في التعامل مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

2_ هل توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

3 _ هل توجد فروق في أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي المهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

و بدائل الإجابة على الاستبيان هي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا)، (أبدا).

المحور الأول: الأسلوب الإرشادي.

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	تصحيح العبارة
01	أساعد التلاميذ على أحسن الطرق لإجراء الامتحان بشكل جيد			
02	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم			
03	أشجع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الإجابة على الامتحان			
04	أقوم بحصص إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لمساعدتهم على الاسترخاء			
05	أقوم بتعليم التلاميذ مهارات الاستذكار الجيد			
06	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ			
07	أقوم بمساعدة التلاميذ على التركيز أثناء الامتحان			
08	أساعد التلاميذ على مواجهة المشكلات التي تواجههم أثناء الدراسة			
09	أساعد التلاميذ على فهم بأن القلق لا يشجعهم على النجاح			
10	أساعد التلاميذ على تفادي القلق أثناء اجتياز الامتحانات			
11	أقدم الدعم النفسي للتخفيف من ضغط الامتحان			
12	أعمل على تدريب التلاميذ على مهارات الاستعداد للامتحان			
13	أتابع التلاميذ من الناحية النفسية أثناء اجتياز الامتحان			
14	أوفر الجو المناسب للتلاميذ لسير الامتحان دون قلق			

15	أنصح التلاميذ بتناول وجبات صحية قبل الامتحان			
16	أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة			
17	أطبق الإرشاد الجماعي حول مشكل قلق الامتحان			
18	أساعد التلاميذ على وضع خطة للتخلص من القلق في الامتحان			

المحور الثاني: الأسلوب التوجيهي.

19	أساعد التلاميذ على معرفة نقاط القوة والضعف في مجالهم الدراسي			
20	أساعد التلاميذ على تنمية دافعتيهم للتعلم والاجتهاد			
21	أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على التخلص من قلق الامتحان			
22	أوجه التلاميذ إلى تطبيق تقنيات مراجعة الدروس			
23	أوجه التلاميذ للمراجعة والتحضير للامتحانات منذ بداية العام الدراسي			
24	أساعد التلاميذ على اتخاذ القرار المهني السليم في اختيار التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم			
25	أبصر التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها			
26	أقدم للتلاميذ المعلومات والبيانات المتعلقة باختيار المقررات والتخصصات وشروط الالتحاق بمؤسسات التعليم والمهن المختلفة.			

27	أساعد التلاميذ على إثبات قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم			
28	أتعاون مع الأولياء لخفض من حدة قلق الامتحان لدى أبنائهم			
29	أنصح التلاميذ باللجوء للدروس الخصوصية في المواد الصعبة.			
30	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة.			
31	أوجه التلاميذ إلى تطبيق استراتيجيات الاستذكار			

المحور الثالث: الأسلوب الإعلامي.

32	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ للتخفيف من حدة الخوف من الامتحان.			
33	أساعد التلاميذ على التخلص من خوف الفشل من الامتحان			
34	أوزع مطويات على التلاميذ حول مشكل قلق الامتحان.			
35	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ حول خطورة وعواقب قلق الامتحان.			
36	أستخدم قدراتي في إيصال المعلومات الكافية الخاصة بالقلق في الامتحان.			
37	أقترح للتلاميذ طرق لضبط الامتحان.			
38	أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان.			
39	أقوم بخطط إعلامية لتحسيس التلاميذ بتفادي القلق من أجل سير الامتحان بشكل جيد.			

ملحق رقم02: الاستبيان في صورته الأولية.

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص توجيه وإرشاد ماستر-2-

البيانات الخاصة:

الجنس:..... **التخصص:**.....

اسم المؤسسة أو الثانوية: .....

تعليمة الاستبيان:

أخي المستشار أختي المستشارة، تقوم الطالبتان بدراسة ميدانية حول موضوع "أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي". ونظرا لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة، يشرفنا أن تتفضلوا بالإجابة على كل الفقرات المدونة في الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية، ونرجو تعاونكم الصادق والجاد لإنجاح هذه الدراسة، مع جزيل الشكر والامتنان لكم لما ستبذلونه من جهد ووقت في سبيل إنجاح دراستنا، مع شكرنا وتقديرنا لكم.

إعداد الطالبتان:

حمودي صارة

حمرون كاهينة

تحت إشراف:

أستاذة ع.عيسي

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أساعد التلاميذ على أحسن الطرق لإجراء الامتحان بشكل جيد					
02	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم					
03	أشجع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الإجابة على الامتحان					
04	أقوم بحصص إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لمساعدتهم على الاسترخاء					
05	أقوم بتعليم التلاميذ مهارات الاستذكار الجيد					
06	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ					
07	أقوم بمساعدة التلاميذ على التركيز أثناء الامتحان					
08	أساعد التلاميذ على مواجهة المشكلات التي تواجههم أثناء الدراسة					
09	أساعد التلاميذ على فهم بأن القلق لا يشجعهم على النجاح					
10	أساعد التلاميذ على تفادي القلق أثناء اجتياز الامتحانات					
11	أقدم الدعم النفسي للتخفيف من ضغط الامتحان					
12	أعمل على تدريب التلاميذ على مهارات الاستعداد للامتحان					
13	أتابع التلاميذ من الناحية النفسية أثناء اجتياز الامتحان					
14	أوفر الجو المناسب للتلاميذ لسير الامتحان دون قلق					
15	أنصح التلاميذ بتناول وجبات صحية قبل الامتحان					
16	أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة					
17	أطبق الإرشاد الجماعي حول مشكل قلق الامتحان					
18	أساعد التلاميذ على وضع خطة للتخلص من القلق في الامتحان					

19	أساعد التلاميذ على معرفة نقاط القوة والضعف في مجالهم الدراسي					
20	أساعد التلاميذ على تنمية دافعتيهم للتعلم والاجتهاد					
21	أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على التخلص من قلق الامتحان					
22	أوجه التلاميذ إلى تطبيق تقنيات مراجعة الدروس					
23	أوجه التلاميذ للمراجعة والتحضير للامتحانات منذ بداية العام الدراسي					
24	أساعد التلاميذ على اتخاذ القرار المهني السليم في اختيار التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم					
25	أبصر التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها					
26	أقدم للتلاميذ المعلومات والبيانات المتعلقة باختيار المقررات والتخصصات وشروط الالتحاق بمؤسسات التعليم والمهن المختلفة.					
27	أساعد التلاميذ على إثبات قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم					
28	أتعاون مع الأولياء لخفض من حدة قلق الامتحان لدى أبنائهم					
29	أنصح التلاميذ باللجوء للدروس الخصوصية في المواد الصعبة.					
30	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة.					
31	أوجه التلاميذ إلى تطبيق استراتيجيات الاستذكار					

32	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ للتخفيف من حدة الخوف من الامتحان.					
33	أساعد التلاميذ على التخلص من خوف الفشل من الامتحان					
34	أوزع مطويات على التلاميذ حول مشكل قلق الامتحان.					
35	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ حول خطورة وعواقب قلق الامتحان.					
36	أستخدم قدراتي في إيصال المعلومات الكافية الخاصة بالقلق في الامتحان.					
37	أقترح للتلاميذ طرق لضبط الامتحان.					
38	أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان.					
39	أقوم بخطط إعلامية لتحسيس التلاميذ بتفادي القلق من أجل سير الامتحان بشكل جيد.					

ملحق رقم (03): الاستبيان في صورته النهائية.

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص توجيه وإرشاد ماستر-2-

البيانات الخاصة:

الجنس:..... **التخصص:**.....

اسم المؤسسة أو الثانوية: .....

تعليمة الاستبيان:

أخي المستشار أختي المستشارة، تقوم الطالبتان بدراسة ميدانية حول موضوع "أساليب تعامل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي". ونظرا لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة، يشرفنا أن تتفضلوا بالإجابة على كل الفقرات المدونة في الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية، ونرجو تعاونكم الصادق والجاد لإنجاح هذه الدراسة، مع جزيل الشكر والامتنان لكم لما ستبذلونه من جهد ووقت في سبيل إنجاح دراستنا، مع شكرنا وتقديرنا لكم.

إعداد الطالبتان: تحت إشراف:

حمودي صارة أستاذة ع.عيسي

حمرون كاهينة

2021/2020

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة للامتحان					
02	أشجع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الإجابة على الامتحان					
03	أقوم بحصص إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لمساعدتهم على الاسترخاء					
04	أقدم الدعم النفسي للتخفيف من ضغط الامتحان.					
05	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ في الدراسة والمراجعة.					
06	أطبق الإرشاد الجماعي للتلاميذ حول مشكل قلق الامتحان					
07	أنصح التلاميذ بتناول وجبات صحية قبل الامتحان					
08	أتابع التلاميذ من الناحية النفسية أثناء اجتياز الامتحان					
09	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة أثناء الامتحانات.					
10	أقوم بتوجيه التلاميذ إلى أفضل الطرق للتركيز أثناء الامتحان.					
11	أقدم المساعدة للتلاميذ لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم من أجل الاستعداد للامتحانات.					
12	توجيه التلاميذ إلى التخصص المرغوب يقلل من المشكلات التي تواجههم أثناء الدراسة					
13	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم فقط.					
14	أساعد التلاميذ على اختيار التخصص الذي يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.					
15	أساعد التلاميذ من خلال عملية التوجيه تفادي القلق أثناء اجتياز الامتحانات					
16	أوجه التلاميذ للمراجعة والتحضير للامتحانات منذ بداية العام الدراسي.					
17	أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على اختيار					

	التخصص الذي يتلاءم مع قدراتهم.					
18	أعمل على تدريب التلاميذ على مهارات الاستعداد للامتحان					
19	أقوم بتعليم التلاميذ من خلال الحصص الإعلامية مهارات الاستذكار الجيد قبل الامتحانات					
20	أتعاون مع الأساتذة من أجل العمل على تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.					
21	أعلم التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلبات الالتحاق بها.					
22	أتعاون مع الأولياء من خلال القيام بحملات تحسيسية لخفض من حدة قلق الامتحان لدى أبنائهم					
23	أقوم بحصص إعلامية لشرح أساليب الاستعداد للامتحانات					
24	أوزع مطويات على التلاميذ تشرح مشكل قلق الامتحان.					
25	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ حول خطورة وعواقب قلق الامتحان.					
26	أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان.					
27	أعلم التلاميذ أن القلق يؤثر سلبا على نتائجهم.					

ملحق رقم (04):ثبات الاستبيان.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données0]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,986	39

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
150,3333	14296,782	119,56915	39

ملحق رقم(05): نتائج الفرضية الأولى.

```
FREQUENCIES VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008
    VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
VAR00017 VAR00018 VAR00019
VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
/ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

		أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة للامتحان	أشجع التلاميذ على الثقة بأنفسهم أثناء الإجابة على الامتحان	أقوم بتحصيص إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان لمساعدتهم على الاسترخاء	أقدم الدعم النفسي للتخفيف من ضغط الامتحان.	أرشد التلاميذ إلى كيفية استغلال وقت الفراغ في الدراسة والمراجعة.	أطبق الإرشاد الجماعي للتلاميذ حول مشكل قلق الامتحان	أنصح التلاميذ بتناول وجبات صحية قبل الامتحان	أتابع التلاميذ من الناحية النفسية أثناء اجتياز الامتحان	أنصح التلاميذ بعدم تناول الأدوية المنشطة أثناء الامتحانات.	أقوم بتوجيه التلاميذ إلى أفضل الطرق للتركيز أثناء الامتحان.	أقدم المساعدة للتلاميذ لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم داخل القسم من أجل الاستعداد للامتحانات.	أوجه التلاميذ إلى التخصص التي تواجههم أثناء الدراسة	أحاول إقناع التلاميذ بأن الامتحان وسيلة لقياس أدائهم فقط.	أساعد التلاميذ على اختيار التخصص الذي يناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.	أساعد التلاميذ من خلال عملية التوجيه نتائج اجتياز الامتحانات	أوجه التلاميذ للمراجعة والتحضير للامتحانات منذ بداية العام الدراسي.
N	Valide	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		4.4571	4.9143	4.4571	4.2571	4.6286	4.5286	4.4714	4.3429	4.4143	4.4571	4.2286	4.3000	4.2571	4.5143	4.0286	4.1714
Ecart type		.98813	.28196	.81090	.97335	.72575	.71670	.71670	.84931	.84258	.84589	.93517	.78666	1.04515	.71714	1.04910	.83356

أساعد التلاميذ من خلال خبرتي في التوجيه على اختيار التخصص الذي يتلاءم مع قدراتهم.	أعمل على تدريب التلاميذ على مهارات الاستعداد للامتحان	أقوم بتعليم التلاميذ من خلال الحصص الإعلامية مهارات الاستذكار الجيد قبل الامتحانات	أتعاون مع الأسرة من أجل العمل على تنمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.	أعلم التلاميذ بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة وخصائصها ومتطلباتها الالتحاق بها.	أتعاون مع الأولياء من خلال القيام بحملات تحسيسية لخفض من حدة قلق الامتحان لدى أبنائهم	أقوم بحصص إعلامية لشرح أساليب الاستعداد للامتحانات	أوزع مطويات على التلاميذ تشرح مشكل قلق الامتحان.	أقدم حصص إعلامية للتلاميذ حول خطورة وعواقب قلق الامتحان.	أقوم بحصص إعلامية حول القلق الذي قد يواجههم قبل فترة الامتحان.	أعلم التلاميذ أن القلق يؤثر سلبا على نتائجهم.
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.3571	4.6857	4.5571	4.6714	4.2286	3.7714	4.4286	4.3571	3.9286	4.0143	4.5286
.74281	.67121	.71497	.65323	.88746	1.07907	.89396	.79920	1.13344	1.12279	.63065

Table de fréquences

أنصح التلاميذ بتفادي السهر أثناء المراجعة للامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	4.3	4.3	4.3
	نادرا	1	1.4	1.4	5.7
	أحيانا	4	5.7	5.7	11.4
	غالبا	15	21.4	21.4	32.9
	دائما	47	67.1	67.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أشجعالتلاميذعلىالثقةبأنفسهمأثناءالإجابةعلىالامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	6	8.6	8.6	8.6
	دائما	64	91.4	91.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقومبحصصبارشاديةللتلاميذالذينيعانونمنقلقالامتحانلمساعدتهمعلىالاسترخاء

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.4	1.4	1.4
	نادرا	1	1.4	1.4	2.9
	أحيانا	5	7.1	7.1	10.0
	غالبا	21	30.0	30.0	40.0
	دائما	42	60.0	60.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقدمالدعمالنفسيللتخفيفمنضغطالامتحان.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2.9	2.9	2.9
	نادرا	1	1.4	1.4	4.3
	أحيانا	11	15.7	15.7	20.0
	غالبا	19	27.1	27.1	47.1
	دائما	37	52.9	52.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أرشدالتلاميذإلىكيفيةاستغلالوقتالفراغفيالدراسةوالمراجعة.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	2.9	2.9	2.9
	أحيانا	4	5.7	5.7	8.6
	غالبا	12	17.1	17.1	25.7
	دائما	52	74.3	74.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أطبقالإرشادالجماعيللتلاميذحولمشكلقلقالامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	2.9	2.9	2.9
	أحيانا	3	4.3	4.3	7.1
	غالبا	21	30.0	30.0	37.1
	دائما	44	62.9	62.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أنصحالتلاميذبتناولوجباتصحيةقبلالامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	6	8.6	8.6	10.0
	غالبا	22	31.4	31.4	41.4
	دائما	41	58.6	58.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أتابعالتلاميذمنالناحيةالنفسيةأثناءاجتيازالامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	2.9	2.9	2.9
	أحيانا	11	15.7	15.7	18.6
	غالبا	18	25.7	25.7	44.3
	دائما	39	55.7	55.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أنصحالتلاميذبعدمتناولالأدويةالمنشطةأثناءالامتحانات.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	3	4.3	4.3	4.3
	أحيانا	7	10.0	10.0	14.3
	غالبا	18	25.7	25.7	40.0
	دائما	42	60.0	60.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقومبتوجيهالتلاميذإلىأفضلالطرقللتركيزأثناءالامتحان.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	3	4.3	4.3	4.3
	أحيانا	7	10.0	10.0	14.3
	غالبا	15	21.4	21.4	35.7
	دائما	45	64.3	64.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقدمالمساعدةللتلاميذلاستغلالقدراتهموإمكانياتهمداخلالقسممنأجلالاستعدادللامتحانات.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.4	1.4	1.4
	نادرا	3	4.3	4.3	5.7
	أحيانا	9	12.9	12.9	18.6
	غالبا	23	32.9	32.9	51.4
	دائما	34	48.6	48.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

توجيهالتلاميذإلىالتخصصالمرغوبيقللمنالمشكلاتالتيتواجههمأثناءالدراسة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	11	15.7	15.7	17.1
	غالبا	24	34.3	34.3	51.4
	دائما	34	48.6	48.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أحاولإقناعالتلاميذبأنالامتحانوسيلةلقياسأدائهمفقط.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2.9	2.9	2.9
	نادرا	4	5.7	5.7	8.6
	أحيانا	7	10.0	10.0	18.6
	غالبا	18	25.7	25.7	44.3
	دائما	39	55.7	55.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أساعدالتلاميذعلىاختيارالتخصصالذييتناسبمعاستعداداتهموقدراتهمومياولهم.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	6	8.6	8.6	10.0
	غالبا	19	27.1	27.1	37.1
	دائما	44	62.9	62.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أساعدالتلاميذمنخلالعمليةالتوجيهتفاديا للقلقأثناءاجتيازالامتحانات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	4.3	4.3	4.3
	نادرا	2	2.9	2.9	7.1
	أحيانا	13	18.6	18.6	25.7
	غالبا	24	34.3	34.3	60.0
	دائما	28	40.0	40.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أوجهالتلاميذللمراجعةوالتحضيرللامتحاناتمنذبدايةالعامالدراسي.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	3	4.3	4.3	4.3
	أحيانا	10	14.3	14.3	18.6
	غالبا	29	41.4	41.4	60.0
	دائما	28	40.0	40.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أساعدالتلاميذمنخلالخبرتيفيالتوجيههعلىاختيارالتخصصالذييتلاءممعقدراتهم.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	8	11.4	11.4	12.9
	غالبا	26	37.1	37.1	50.0
	دائما	35	50.0	50.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أعملعلى تدريبالتلاميذعلىمهاراتالاستعداداللامتحان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	5	7.1	7.1	8.6
	غالبا	9	12.9	12.9	21.4
	دائما	55	78.6	78.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقومبتعليمالتلاميذمنخلالالحصصالإعلاميةمهاراتالاستذكارالجيدقبلالامتحانات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	6	8.6	8.6	10.0
	غالبا	16	22.9	22.9	32.9
	دائما	47	67.1	67.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أتعاونمعالأساتذةمنأجلالعملعلىتنميةالدافعيةللتعلملدىالتلاميذ.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	1	1.4	1.4	1.4
	أحيانا	4	5.7	5.7	7.1
	غالبا	12	17.1	17.1	24.3
	دائما	53	75.7	75.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أعلمالتلاميذبالتخصصاتالعلميةوالأدبيةالمتاحةوخصائصهاومتطلباتالالتحاقبها.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.4	1.4	1.4
	نادرا	2	2.9	2.9	4.3
	أحيانا	9	12.9	12.9	17.1
	غالبا	26	37.1	37.1	54.3
	دائما	32	45.7	45.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أتعاونمعالأولياءمنخلالالقيامبحملاتتحسيسيةلخفضمنحدةقلقالامتحانلدأبنائهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	4.3	4.3	4.3
	نادرا	3	4.3	4.3	8.6
	أحيانا	23	32.9	32.9	41.4
	غالبا	19	27.1	27.1	68.6
	دائما	22	31.4	31.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقومبحصصإعلاميةلشرحأساليبالاستعداداللامتحانات

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.4	1.4	1.4
	نادرا	2	2.9	2.9	4.3
	أحيانا	7	10.0	10.0	14.3
	غالبا	16	22.9	22.9	37.1
	دائما	44	62.9	62.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أوزعمطوياتعلىالتلاميذتشرحمشكلقلقالامتحان.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نادرا	2	2.9	2.9	2.9
	أحيانا	8	11.4	11.4	14.3
	غالبا	23	32.9	32.9	47.1
	دائما	37	52.9	52.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقدمحصصإعلاميةللتلاميذحولخطورةوعواقبقلقالامتحان.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2.9	2.9	2.9
	نادرا	8	11.4	11.4	14.3
	أحيانا	11	15.7	15.7	30.0
	غالبا	21	30.0	30.0	60.0
	دائما	28	40.0	40.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أقومبحصصإعلاميةحولالقلقالذيقديواجههمقبلفترةالامتحان.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	4.3	4.3	4.3
	نادرا	5	7.1	7.1	11.4
	أحيانا	10	14.3	14.3	25.7
	غالبا	22	31.4	31.4	57.1
	دائما	30	42.9	42.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

أعلمالتلاميذأنالقلقيؤثرسلباعلىنتائجهم.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	5	7.1	7.1	7.1
	غالبا	23	32.9	32.9	40.0
	دائما	42	60.0	60.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=محور1 محور2 محور3 كلي
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Caractéristiques

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
الأسلوبالإرشادي	70	3.00	5.00	4.4968	.42456
الأسلوبالتوجيهي	70	2.56	5.00	4.3333	.52594
الأسلوبالإعلامي	70	2.22	5.00	4.2762	.50396
أساليبالتعامل	70	3.04	5.00	4.3688	.38657
N valide (liste)	70				

ملحق رقم (06): نتائج الفرضية الثانية.

```
GET
  FILE='C:\Users\simka-tech\OneDrive\Documents\بيانات أساليب التعامل مع قلق
 الامتحان
.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=جنس(1 0)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=محور1 محور2 محور3 كلي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

```
[Jeu_de_données1] C:\Users\simka-
tech\OneDrive\Documents\بياناتاساليبالتعاملمعقلقالامتحان.sav
```

Statistiques de groupe

	اناث/ذكور	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأسلوب الارشادي	ذكور	16	4.6111	.19030	.04757
	إناث	54	4.4630	.46831	.06373
الأسلوب التوجيهي	ذكور	16	4.4097	.34359	.08590
	إناث	54	4.3107	.56958	.07751
الأسلوب الاعلامي	ذكور	16	4.1667	.38060	.09515
	إناث	54	4.3086	.53382	.07264
أساليبالتعامل	ذكور	16	4.3958	.23646	.05912
	إناث	54	4.3608	.42242	.05748

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الاسلوب الارشادى	Hypothèse de variances égales	7.978	.006	1.230	68	.223	.14815	.12040	-.09210	.38840
	Hypothèse de variances inégales			1.863	61.283	.067	.14815	.07953	-.01086	.30716
الاسلوب التوجيهى	Hypothèse de variances égales	3.374	.071	.659	68	.512	.09902	.15032	-.20094	.39898
	Hypothèse de variances inégales			.856	41.572	.397	.09902	.11570	-.13454	.33258
الاسلوب الاعلامي	Hypothèse de variances égales	.529	.470	-.990	68	.326	-.14198	.14347	-.42826	.14431
	Hypothèse de variances inégales			-1.186	34.286	.244	-.14198	.11971	-.38518	.10123
أساليب التعامل	Hypothèse de variances égales	3.952	.051	.317	68	.753	.03507	.11076	-.18595	.25608
	Hypothèse de variances inégales			.425	45.312	.673	.03507	.08246	-.13098	.20111

ملحق رقم (07): نتائج الفرضية الثالثة.

```
T-TEST GROUPS=تـخصص(1 0)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=كـلي 3مـحور 2مـحور 1مـحور
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	علمي/ادبي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأسلوب الارشادي	علمي	46	4.4469	.47747	.07040
	أدبي	24	4.5926	.28312	.05779
الأسلوب التوجيهي	علمي	46	4.3720	.51545	.07600
	أدبي	24	4.2593	.54891	.11205
الأسلوب الاعلامي	علمي	46	4.3188	.44235	.06522
	أدبي	24	4.1944	.60704	.12391
أساليبالتعامل	علمي	46	4.3792	.37845	.05580
	أدبي	24	4.3488	.40922	.08353

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الاسلوب الارشادى	Hypothèse de variances égales	3.360	.071	-1.372	68	.175	-.14573	.10623	-.35771	.06625
	Hypothèse de variances inégales			-1.600	66.765	.114	-.14573	.09108	-.32754	.03608
الاسلوب التوجيهي	Hypothèse de variances égales	.203	.653	.849	68	.399	.11272	.13270	-.15208	.37753
	Hypothèse de variances inégales			.833	44.245	.410	.11272	.13539	-.16010	.38554
الاسلوب الاعلامي	Hypothèse de variances égales	.586	.446	.980	68	.331	.12440	.12694	-.12890	.37769
	Hypothèse de variances inégales			.888	36.093	.380	.12440	.14003	-.15957	.40836
أساليب التعامل	Hypothèse de variances égales	.010	.921	.311	68	.757	.03046	.09798	-.16506	.22599
	Hypothèse de variances inégales			.303	43.662	.763	.03046	.10045	-.17204	.23296

ملحق رقم (08): جدول الأوزان للإجابات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

الإجابة	الأوزان
أبدا	من 1 إلى 1,79
نادرا	من 1,80 إلى 2,52
أحيانا	من 2,60 إلى 3,39
غالبا	من 3,40 إلى 4,19
دائما	من 4,20 إلى 5