جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع علوم التربية

اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة "كريم رابح"

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبة:
أمزيان نسيمة

تحت إشراف الأستاذ:
مزيود أحمد

السنة الجامعية2020-2021

كلمة الشكر:

بعد رحلة بحث وجهد واجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث المتواضع، نحمد الله عز وجل على النعمة التي من بها علينا فهو العلي القدير، كم لا يسعني أن نخص بأسمى عبارات الشكر والتقدير الأستاذ المشرف "مزيود أحمد" لما قدمه لي من جهد ونصح ومعرفة طيلة إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في تقديم يد العون لانجاز هذا البحث، وأخص بالذكر أستاذي الكريم "أميطوش موسى" الذي قدم لي مجموعة من النصائح والإرشادات القيمة ويد العون في بحثي أطال الله في عمره.

إلى الذين كانوا عونا لي في بحثي هذا ونورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحيانا في طريقي أقدم لها شكرا وتحية كبيرة لزميلتي "أعراب نادية"

إلى من زرعوا التفاؤل في طريق دربي وقدموا لنا المساعدات والتسهيلات والمعلومات "بن عدة جقجيقة" فلها مني كل الشكر وأخص بالاحترام.

وشكرا

"أمزيان نسيمة"

إهداء

يسرني أن أهدي هذا العمل العلمي إلى:

*الجوهرة التي لا تقدر بثمن إلى منبع ثقتي بنفسي.....إلى من غرست في حب العلم وشجعتني في مشواري....إلى من كانت دمعتها ترافق دعائها لي.....

إليك يا أحلى ماما.....يا بسمة الأمان ويا نور طريقي.....أقدم لكي بعض عطائك فتقبليه مني داعية وفخورة.

*إلى من قضى معظم وقته شاقيا لراحتي وبلوغ مرادي....إليك يا أروع أب أقدم لك ثمرة من ثمرات صبرك وتعبك من أجل تحقيق أحلامي.

*ثمرة فؤادي وينبوع حياتي التي منحتني القوة والإصرار وعدم الضعف لاتمام هذا العمل "أختي ويسام"

*أصحاب الدعم والتشجيع والنصح ....أقدم أسمى عبارات الحب والامتنان ....أخي "محمد إسلام".

*رمز الوفاء وفيض السخاء وجود العطاء....رفيق دربي....سار معي نحو العلم خطوة بخطوة بذرناه معا وحصدناه معا وسنبقى معا إن شاء الله... زوجي "ح.رابح"

أقدم أحلى التهاني والتحية إلى عائلة" أمزيان–حجام– حنيش" فأنا هنا

"بفضل تعب أمي وشيب أبي" أطال الله فعمرهما"

–أمزيان نسيمة–

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ولتحقيق هذا الهدف اقترحنا الفرضيات الأتية:

1-اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية.

2-تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

طبقت الدراسة على عينة متكونة من (82) تلميذا وتلميذة في متوسطة كريم رابح بذراع الميزان في ولاية تيزي وزو، اتبعنا في ذلك المنهج الوصفي لكونه الأكثر ملائمة مع طبيعة هذه الدراسات، أما فيما يخص أداة الدراسة فقد صممنا استبيان مكون من (15) بند، حيث تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وبعد تحليل المعطيات والمعلومات المتحصل عليها من خلال تطبيق إستبيان "اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان" وأسفرت النتائج على ما يلي:

-اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية.

-تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس

حيث خلصت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات تم التوصل إليها بناء من الإطار النظري والدراسات السابقة ومن خلال النتائج المتحصل عليها.

الكلمات المفتاحية أهمها: العمل الإرشادي- اتجاهات التلاميذ- قلق الامتحان.

فهرس المحتويات:

الشكر

إهداء

ملخص الدراسة

فهرس الجداول

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ

الجانب النظري: الإطار العام للإشكالية

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1-إشكالية الدراسة.....1

2-فرضيات الدراسة.....4

3-أهداف الدراسة.....4

4-أهمية الدراسة.....5

5-دواعي اختيار الموضوع.....5

6-حدود الدراسة.....6

7-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.....6

8-الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.....7

الفصل الثاني: العمل الإرشادي

I-الإرشاد:

تمهيد.....60

1-تعريف الإرشاد.....60

2-تعريف التوجيه.....60

3-الحاجة للإرشاد.....62

4-أهداف الإرشاد.....65

5-مناهج وأساليب الإرشاد.....67

II-العمل الإرشادي:

1-تعريف العمل الإرشادي.....70

2-المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية.....71

3-مراحل العمل الإرشادي.....72

4-مهارات العمل الإرشادي.....79

5-أهداف العمل الإرشادي.....80

خلاصة الفصل.....81

الفصل الثالث: قلق الامتحان

I-القلق:

تمهيد.....84

1-تعريف القلق.....84

2-أسباب القلق.....85

3-أعراض القلق.....86

4-أنواع القلق.....87

5-مستويات القلق.....88

6-علاج القلق.....89

II-قلق الامتحان:

تمهيد.....90

1-تعريف قلق الامتحان.....90

2-أنواع قلق الامتحان.....92

4-مظاهر قلق الامتحان.....92

5-مكونات قلق الامتحان.....93

6-نظريات قلق الامتحان.....95

7-خصائص قلق الامتحان.....97

8-طرق قياس قلق الامتحان.....98

9-الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان.....99

10-علاج وترشيد قلق الامتحان.....103

خلاصة الفصل.....104

الفصل الرابع: اتجاهات التلاميذ

تمهيد:.....107

1-مفهوم الاتجاه.....107

2-أنواع الاتجاهات.....109

3-مكونات الاتجاهات.....110

4-تكوين الاتجاهات.....111

5-شروط تكوين الاتجاهات.....113

6-وظائف الاتجاهات.....115

7-خصائص الاتجاهات.....115
8-طرق قياس الاتجاهات.....116
9-أهمية الاتجاهات.....124
10-طرق تغيير الاتجاهات.....124
11-النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات.....127
خلاصة الفصل.....130

الجانب التطبيقي:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....133
1-التذكير بفرضيات البحث.....133
2-الدراسة الاستطلاعية.....133
3-منهج الدراسة.....135
4-مجتمع وعينة البحث.....136
5-خصائص عينة البحث.....138
6-أدوات جمع البيانات.....139
7-الأساليب الإحصائية المستعملة.....141
خلاصة الفصل.....143

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

1-عرض ومناقشة الفرضية الأولى.....146

2-عرض نتائج الفرضية الثانية.....147

الخلاصة.....151

الاستنتاج العام.....152

توصيات واقتراحات.....153

قائمة المراجع.....156

قائمة الملاحق.....167

فهرس الجداول:

-**الجدول رقم (01):** يوضح قياس البعد الاجتماعي.....**117**

-**الجدول رقم (02):** يوضح بدائل الاستجابة في مقياس خماسي التدرج.....**121**

-**الجدول رقم (03):** يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.....**137**

-**الجدول رقم (04):** يبين مستوى ومجالات التقدير على استبيان العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان.....**141**

-**الجدول رقم (05):** يبين نتائج الفرق بين متوسط البحث والمتوسط الافتراضي للاستبيان الموجه للعينة بشكل عام.....**146**

-**الجدول رقم (06):** يمثل اختبار F للتجانس فيما يخص اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لمتغير الجنس.....**147**

-**الجدول رقم (07):** يوضح قيمة T لدلالة الفروق بين متوسطات الجنس.....**148**

فهرس الملاحق:

الملحق رقم01 يمثل أسماء المحكمين

الملحق رقم02 يتمثل في استبيان اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط

الملحق رقم03 يتمثل في ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

الملحق رقم 04 يتمثل في الصدق التمييزي لاستمارة اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الملحق رقم05 يتمثل فيس نتائج الاختبار التائي فيما يخص اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الملحق رقم 06 يتمثل في حساب الفروق في الاتجاهات بدلالة الجنس.

مقدمة:

إن تطور المسيرة التربوية يتوقف على في الدراسات التي تواكب العصر الحديث، وبما أن المدرسة أهم مؤسسة تربوية بعد الأسرة فهي تتحمل مسؤولية التربية والتعليم وتسهر على تحقيق النجاح للطلاب، وقد أصبحت المشكلات الدراسية والسلوكية إحدى أهم العوائق التي تعاني منها المنظومة التربوية بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة ولها انعكاسات على الأسرة والمدرسة، مما استدعى المهتمين والمسؤولين في ميدان التربية والتعليم إلى تخصيص وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في المؤسسات التعليمية، باعتبار أن العمل الإرشادي يعد من الدعائم الرئيسية للمدرسة المعاصرة، وقد أخذت مسؤولية الإرشاد النفسي للتلاميذ في الرقي والتطور لتراعي النمو السليم لهم والارتقاء بالأنماط السلوكية وتوجيهها بما يتلاءم مع قدرات وميول هؤلاء التلاميذ، ولما كانت مقاصد العمل الإرشادي استثمارا للطاقات وتنمية القوى البشرية، فإنه من الطبيعي أن يقوم بهذا العمل من هو قادر على القيام به وفق ما خطط له، وأن يكون على قدر من الكفاءة لممارسة هذا العمل التخصصي الإنساني.

حيث تزيد الحاجة إلى هذه الخدمات في المراحل النهائية من التعليم، منها مرحلة التعليم المتوسط في اختيار التخصصات المناسبة لميولاتهم ورغباتهم إضافة إلى قدراتهم التي تساهم مستقبلا في اختيار المهنة المناسبة لهم.

وتعتبر الجزائر من الدول التي تبنت هذا الخيار في سياستها التربوية، وسعت كغيرها من الدول إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزارتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة، وكذا المؤسسات التعليمية حيث أوكلت لها مهمة المتابعة النفسية بهدف تحقيق التوافق النفسي والتربوي للتلاميذ وتحقيق الصحة النفسية ورسم الخطط الدراسية والحياتية التي تتلاءم مع قدراتهم وأهدافهم ويساعد في تشخيص ومعالجة المشكلات التعليمية التي تواجههم في مسارهم الدراسي منها قلق الامتحان الذي يعتبر مشكلة بحد ذاتها تعرقل مسارهم الدراسي إذ يعد موضوع قلق الامتحان من المواضيع التي نالت حيزا في الدراسات والبحوث العلمية، حيث أن هدف الكثير من الدراسات فهم قلق الامتحان الذي يعتبر حالة نفسية تعاني منها شريحة من التلاميذ بمراحل تعليمية مختلفة والتي لها انعكاسات في حياة التلميذ الدراسية.

فقلق الامتحان هو شعور التلميذ قبل وأثناء الامتحان بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير بما يعيقه عن الأداء الجيد، فالتفكير بالامتحان أو بمجرد التفكير فيه يجعل التلميذ يعيش في قلق واضطراب، ولذا يستوجب على كافة القائمين على العملية التعليمية أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار.

وهنا ما يستدعي تدخل العمل الإرشادي لمعالجة هذه المشكلة وهي خفض قلقل الامتحان ومعرفة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان، لأن معرفة الاتجاهات والميول ضرورية لكل من يشرف على جماعة من الناس، ويوجههم ليتسنى له أن يستغلها فيحفزهم على العلم، فالتعلم لا يكون مثمرا إلا إذا كان يرضي دوافع لدى المتعلم.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة أو البحث لتناول: اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، وفهم جوانب الموضوع، وقد شمل البحث جانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

أولا: الجانب النظري: كان الهدف منه وضع جانب نظري وقد ضم أربعة فصول وهي:

1-الفصل الأول: بعنوان الإطار العام للإشكالية الذي يحتوي على: إشكالية الدراسة، أسئلة الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، دواعي اختيار الموضوع، حدود الدراسة، التعريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة (الدراسات السابقة المتعلقة بالعمل الإرشادي، بالاتجاهات، والمتعلقة بقلق الامتحان).

2-الفصل الثاني: بعنوان العمل الإرشادي، ويتضمن العناصر التالية: أولا: الإرشاد ويتمثل فيما يلي: تمهيد، الحجة للإرشاد، أهداف الإرشاد، مناهج وأساليب الإرشاد.

ثانيا: العمل الإرشادي الذي يحتوي على: تمهيد، تعريف العمل الإرشادي، المبادئ التي يقوم عليها العمل الإرشادي، صياغة أهداف العملية الإرشادية، مهارات العمل الإرشادي، أهداف العمل الإرشادي، خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: بعنوان قلق الامتحان الذي يتضمن على:

أولا: القلق الذي يحتوي على تمهيد، تعريف القلق، أسباب القلق، أعراض القلق، أنواع القلق، مستويات القلق، علاج القلق.

ثانيا: قلق الامتحان الذي يحتوي على: تمهيد، تعريف قلق الامتحان، أنواع قلق الامتحان، أسباب قلق الامتحان، مظاهر قلق الامتحان، مكونات قلق الامتحان، نظريات قلق الامتحان، خصائص قلق الامتحان، طرق قياس الامتحان، الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان، علاج وترشيد قلق الامتحان، خلاصة الفصل.

الفصل الرابع بعنوان اتجاهات التلاميذ الذي يتمثل فيما يلي: تمهيد، مفهوم الاتجاه، أنواع الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، تكوين الاتجاهات، شروط تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، أهمية الاتجاهات، طرق تغير الاتجاهات، النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات، خلاصة الفصل.

ثانيا: الجانب التطبيقي: حيث قمت فيه بعرض أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، عرض النتائج وتحليلها وقد قسم لفصلين هما:

الفصل الخامس: بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الذي يتضمن ما يلي: تمهيد، التذكير بفرضيات البحث، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع وعينة البحث، خصائص عينة البحث، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستعملة، خلاصة الفصل.

الفصل السادس: بعنوان عرض ومناقشة النتائج الطي يتضمن العناصر التالية: تمهيد، عرض نتائج الفرضية الأولى، عرض نتائج الفرضية الثانية، مناقشة وتفسير نتائج الدراسة، خلاصة الفصل

وفي الأخير تطرقت إلى وضع استنتاج عام وتقديم جملة من الاقتراحات وقائمة المصادر والمراجع المعتمدة والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- دواعي اختيار الموضوع.

6- حدود الدراسة.

7- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

8- الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

- الدراسات السابقة المتعلقة بالعمل الإرشادي.
- الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات.
- الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان.

إشكالية الدراسة:

تحرص المؤسسات التعليمية باختلاف أنواعها على القيام بمجموعة من المهام التي تسمح لها بالتوفيق بين متطلبات المصلحة العامة لأفراد المجتمع الذين تتكفل برعايتهم وتكوينهم من جهة، ومن جهة أخرى بتحقيق الحاجات والرغبات الشخصية التي يبديها المتعلمون وأجيال المتمدرسين. تعد من هذا القبيل الخدمات التوجيهية والإرشادية التي يكلف بالاضطلاع بها مستشاري التوجيه والإرشاد على مستوى مؤسسات التربية الوطنية من بين الخدمات التربوية والنفسية التي تؤثر بشكل عميق إن على حياة المتعلمين كأفراد وإن على مستوى حياة الأفراد كجماعات. لأنها تسمح بالقيام بعملية الانتقاء اللازمة للمتعلمين وتصنيفهم وترتيبهم تبعا لقدراتهم وميولاتهم الدراسية. وتسمح كذلك بالمقابل بمساعدة فئة التلاميذ الذين يشكون من مختلف المشكلات النفسية والتربوية، على تجاوز مشكلاتهم وتجنبها والتغلب عليها بشتى الوسائل والاستراتيجيات.

يشكل العمل الإرشادي من هذا المنظور، الآلية التربوية التي تسمح للمستشار التربوي بتشخيص مشكلات المتعلمين وإعداد البرامج التربوية اللازمة للتخفيف من حدتها ومعالجتها ومساعدة التلميذ على تخطيها بسلامة. وخصوصا تلك المشكلات التي أثبتت الدراسات بأنها منتشرة جدا في الأوساط المدرسية **(مبروكي، 2018، ص07)**.

يشير **(Viau, 1995,p383)**بخصوص موضوع دراستنا المكرس لقلق الامتحانات لدى التلاميذ المقبلين على امتحانات BEM بأن أكثر من عشرة ملايين تلميذ في الولايات المتحدة يشكون من هذا القلق. وبأن تلميذين في كل قسم على الأقل يخفقان في دراستهما بسبب هذا القلق. يضيف **(Covington,1992)**على حد ما جاء لدى **(Viau,1995)** مؤكدا بأن عدد هائل من الدراسات أثبتت

بأن القلق يؤثر سلبا على التعلم، وبأنه كلما كان التلميذ عرضة للقلق حين قيامه بأية مهمة دراسية كلما تعثر في أداء تلك المهمة.

يعرفه **(عبد الله، 2007، ص25):** بأنه " شعور التلميذ قبل وأثناء الامتحان بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير بما يعيقه عن الأداء الجيد فالتفكير بالامتحان يجعل بعض التلاميذ يعيشون في قلق واضطراب. ويعرفه علماء النفس المعرفيون على أنه (L'anxiété se définit plutôt comme de l'inquiétude provoquée par de l'incertitude ressentie par un individu face à des situations qui peuvent lui nuire) p 376 على أوجه شتى وأشكال مختلفة

فمن التلاميذ من ينتابهم نقص حاد في الانتباه جراء القلق الذي يستحوذ عليهم. ومنهم من تستحوذ على مشاعرهم الأفكار السلبية التي تفقدهم الفعالية والقدرة على أداء المهام المطلوبة. أما الحالة التي يبدو أنها تمس أكثر التلاميذ فتتمثل في حالة قلق الامتحان التي تمس كل تلميذ بحدة وبدرجة متفاوتة. **(Viau,1995,383).**

(Toutefois, dans les situations évaluatives critiques, comme la passation d'un examen de fin d'année, les élèves anxieux sont portés à juger la tâche difficile et c'est à ce moment, qu'ils réussissent moins bien que les élèves qui ne sont pas anxieux) p 387

تبدوا جليا من سلف إلى أن عواقب قلق الامتحان لها أثار سلبية على حياة التلاميذ. لذلك يتوجب على مستشاري التوجيه والإرشاد. تبعا للمهام المنوطة بهم أن يتكفلوا بهذه الظاهرة على مستوى مؤسساتهم من أجل مساعدة التلاميذ الذين يشتكون من هذه الحالة على تجاوزها وعدم التأثر السلبي بها. وخصوصا خلال فترة الامتحانات المصيرية كامتحانات نهاية طور التعليم المتوسط.BEM

يشير **زهران 2000** إلى أن فترة الامتحانات الدراسية تعتبر من أصعب الفترات التي يمر بها بعض التلاميذ خاصة إذا كانت الامتحانات مصيرية ويكون بالتالي المنتظر من التلميذ كبير وحاسم. وبالتالي فإن قلق الامتحان يتخذ هنا أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع. **(ص95)**.

يظهر جليا مما سلف بأن قلق الامتحان ينشأ عن خوف التلميذ من الفشل والرسوب والحصول على نتائج ضعيفة غير مرضية. لذلك يتعين على الأطراف الفاعلة في العملية التربوية أن تتعاون من أجل مساعدة تلاميذ السنة الربعة من التعليم المتوسط على مواجهة قلق الامتحان والتخفيف منه وعلى رأسهم مستشار التوجيه المدرسي. جاءت دراستنا هذه لتبحث عن دور مستشار التوجيه المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى تلميذ السنة الرابعة متوسط المقبل على امتحان (BEM) من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم. بمعنى أننا ندرس اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار الإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان. ولأجل القيام بإجراءات البحث في شقه الأمبريقي طرحنا التساؤلات التالية:

2-أسئلة الدراسة:

ما اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان؟

هل تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس؟

3-الفرضيات:

1- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية.

2- تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء نوع اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة نحو دور مستشار الإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى التلاميذ. وتصبو أيضا إلى الكشف عما إذا كانت هناك اختلافات في نوعية اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة نحو هذا الدور المفترض لمستشار الإرشاد يمكن إرجاعه إلى متغير الجنس.

5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسخير أدبيات الاتجاهات وقلق الامتحان والعمل الإرشادي والأليات المنهجية التي حصلنا عليها خلال تكويننا الجامعي. من أجل بحث موضوع اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دور مستشار الإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى هذه الفئة من التلاميذ.

6-دواعي اختيار موضوع الدراسة:

تكمن الدوافع من وراء اختيار موضوع الدراسة فيما يلي:

-هذا الموضوع يدخل في صميم اختصاص الإرشاد والتوجيه التربوي وهو موضوع جد هام لكونه حديث الساعة بالنسبة لكل مهتم بالمجال الإرشادي والتربوي.

-معرفة اتجاهات التلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان.

-الاهتمام الشخصي بموضوع قلق الامتحان والميل لدراسته.

-قلة الأبحاث المتعلقة بظاهرة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى وجه الخصوص.

-محاولة معرفة مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد في حل مشكلة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

7-حدود الدراسة:

يمكن تحديد حدود الدراسة في الأبعاد التالية:

-**الحدود المكانية:** متوسطة كريم رابح بولاية تيزى وزو.

-**الحدود البشرية:** تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

-**الحدود الزمنية:** السنة الجامعية .**2020-2021**

8-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تتمثل التعاريف الإجرائية فيما يلي:

-**الاتجاه:** هو موقف تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من قلق الامتحان ويتم قياسه بالمقياس المعد لهذا الغرض.

-**العملية الإرشادية** : هي مجموعة الخدمات الإرشادية (صحية، نفسية، تربوية، مهنية) المقدمة من طرف مستشار التوجيه في المؤسسات التعليمية الجزائرية لفائدة التلاميذ بهدف تحقيق التوافق النفسي والتكيف الدراسي الأفضل أثناء فترة التمدرس.

- **الإرشاد:** هو عملية مساعدة الفرد على فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني.

– **تلاميذ السنة الرابعة متوسط:** هم التلاميذ الذين يدرسون في الرابعة متوسط بصورة نظامية خلال السنة **(2020-2021)**، تتراوح أعمارهم ما بين 14-16سنة عند تطبيق هذه الدراسة.

– **مستشار التوجيه والإرشاد:** هو ذلك الشخص المختص في مجال التوجيه والإرشاد حيث تسند إليه مجموعة من الوظائف التي يقوم بها على أكمل وجه في إطار زمني ومكاني محدد، وذلك من أجل مساعدة التلاميذ على الاختيار المناسب لهم في المجال الدراسي.

– **القلق:** هو عبارة عن حالة توتر وخوف ترافقها تغيرات نفسية وعضوية تصيب التلميذ أو الفرد ولا يمكن معرفة أسبابها.

– **قلق الامتحان:** هو عبارة عن حالة نفسية سلبية تصيب التلميذ قبل الامتحان، ويتمثل ذلك في الشعور بعدم الراحة والخوف والتوتر الزائد وينتج عن قلق الامتحان مظاهر نفسية وصحية تؤدي بالتلميذ إلى عدم الثقة بالنفس والرسوب المدرسي.

9-- الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة:

I-الدراسات التي تناولت العمل الإرشادي: تتمثل فيما يلي:

1- الدراسات الجزائرية(المحلية): وهي كالتالي:

- دراسة فنطازي كريمة (2011):

بعنوان " **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس بالجزائر (قسنطينة)**".

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المنظومة التربوية الجزائرية، وبالأخص المرحلة الثانوية، وذلك من خلال معرفة آراء أهم طرفين فيها ألا وهو التلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها (417) تلميذا وتلميذة، و(46) من مستشاري التوجيه والإرشاد.

استخدمت الباحثة استبيانا موجها للتلاميذ ضم (56) عبارة، واستبيان موجه للمستشارين ضم (52) عبارة، وقد توصلت الدراسة إلى:

-إن أغلب أفراد العينة من التلاميذ على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الدراسية اتفقوا على أن العملية الإرشادية تعالج أغلب مشكلاتهم الدراسية.

- إن أغلب أفراد العينة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الدراسية قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية، والعلائقية والأسرية.

- إن 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 السمات الشخصية أو الجانب المهني والتكوين لديه معوقات تتعلق بالتلاميذ، الأولياء، والفريق التربوي **(قنطازي كريمة، 2011، ص89)**.

دراسة أسماء السوسي (2014):

بعنوان " **معوقات العملية الإرشادية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بالجزائر**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات العملية الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وفق متغيرات الأقدمية والتخصص الأكاديمي.

تكونت عينة الدراسة من (50) مستشار ومستشارة.

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة لتصل في الأخير إلى النتائج التالية:

-ترجع أبرز معوقات العملية الإرشادية للبعد الجغرافي وعدد المؤسسات المشرف عليها.

- تختلف معوقات العملية الإرشادية باختلاف التخصص الأكاديمي لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني. **(السويسي، 2014، ص65)**.

2- الدراسات العربية: تتمثل فيما يلي:

-دراسة الطريري والصانع(1410هـ):

بدراسة عن " **برامج التوجيه والإرشاد الطلابي**"، دراسة تقويمية.

هدفت الدراسة للوقوف على واقع هذه البرامج الإرشادية، وتم استخدام استبيان مخصص للدراسة على عينة مكونة من (200) من الموجهين والمرشدين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب بمدينة الرياض.

وأشارت الدراسة إلى:

-إن جميع أفراد العينة ترى تحقق الأهداف العامة المرسومة لبرامج التوجيه والإرشاد.

كما أشارت الدراسة إلى:

– أن قناعة الطلاب بالمرشد أقل من قناعة باقي أفراد العينة حيث يرى الطلاب أن المرشدون لا ينفذون برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي والأخلاقي وقد أوصى الباحث بأهمية إجراء دراسات تقويمية مستمرة لهذه البرامج. **(عبد الله بن خميس، د، س، 101)**

دراسة الطويرقي (1411هـ):

التي هدفت للتعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدركات المرشدين لعملهم الإرشادي تيعا لاختلاف المؤهل والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة وعدد الطلاب بالمدارس.

استخدم الباحث استمارتين لمدركات المرشدين لعملهم الإرشادي واستمارة معلومات عن المرشد.

شملت عينة الدراسة جميع المرشدين المتفرغين والعاملين في المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة ومنطقة جدة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

–وجود فروق إحصائية دالة بين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين كما أشارت إلى:

– عدم وجود فروق إحصائية بين المرشدين تبعا لاختلاف سنوات الخبرة والتأهيل العلمي والمرحلة التعليمية.

كما أشارت الدراسة إلى:

–إحساس المرشدين ببعض المعوقات التي تقف حائلا في سبيل أداء عملهم الإرشادي.**(الطويرقي، 1411، 55)**

دراسة باروخان (1412هـ):

التي أجريت بهدف معرفة أثر برامج التوجيه والإرشاد الطلابي في العملية التربوية والتعليمية".

كانت عينة الدراسة مكونة من (226) طالب بمراحل التعليم العام و(109) من أولياء الأمور و(108) من العاملين في هذه المرحلة التعليمية. طبقت ثلاثة استبيانات خاصة بكل فئة.

وكشفت الدراسة على:

-اتفاق العاملين وأولياء الأمور على أهمية برامج استقبال الطلاب الجدد وعلى أهمية مجالس الآباء وأهمية مجموعات التقوية.

كما أشارت النتائج إلى:

-أن العاملين يرون أهمية التوجيه والإرشاد.

-أن الطلاب يرون أهميته بنسبة أكبر من العاملين في حين أن أولياء الأمور ترى أهميته بصورة قليلة **(محمد أحمد عبد الله، د.س، 62)**.

دراسة القاضي (1980):

التي هدفت إلى التعرف على أوضاع الإرشاد النفسي والمدرسي، والتعرف على مدى توفر الضوابط والمعايير المهنية للعمل الإرشادي بالمدارس".

وقد استخدم الباحث استمارة خاصة لهذا الغرض تم توزيعها على عينة مكونة من (45) تلميذ.

وأظهرت النتائج إلى:

-أن (64%) من المرشدين غير مختصين في علم النفس مما جعل الطالب يقدم توصيات هامة منها ضرورة القيام بدراسة تقويمية شاملة للإرشاد المدرسي والاهتمام باختيار المرشدين وإقامة دورات تدريبية للقائمين بالعمل الإرشادي **(القاضي، 1980، 324)**.

دراسة المفدي (1988):

التي هدفت إلى " **التعرف على أوضاع الإرشاد النفسي والمدرسي، والتعرف على مدى توفر الضوابط والمعايير المهنية للعمل الإرشادي بالمدارس**".

وقد استخدم الباحث استمارة خاصة لهذا الغرض تم توزيعها على عينة مكونة من (45) تلميذ.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى:

-إن (64%) من المرشدين غير مختصين في علم النفس مما جعل الباحث يقدم توصيات هامة منها ضرورة القيام بدراسة تقويمية شاملة للإرشاد المدرسي والاهتمام باختيار المرشدين وإقامة دورات تدريبية للقائمين بالعمل الإرشادي **(المفدي، 1988، 80)**.

دراسة الزهراني (1989):

بعنوان " **التوجيه والإرشاد الطلابي نماذج من التدريب العالمية**".

هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع الفعلي لبرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي.

شملت عينة الدراسة (45) فردا ممن يعملون في مجال الإرشاد الطلابي، تم تطبيق استبانة مكونة من (88) سؤالا عن عدد من المهام الرئيسية لتوجيه الطلاب وإرشادهم.

وكشفت نتائج الدراسة إلى:

-انخفاض مستوى إدراك مهام المرشد الطلابي في المدرسة.

-انخفاض مستوى مشاركة المرشد في خدمات وبرامج النشاط المدرسي.

-عدم توفر الإمكانات اللازمة لأداء توجيه الطلاب وإرشادهم **(الزهراني، 1989، 89)**.

دراسة الحازمي (1990):

بعنوان " **دور المرشد الأكاديمي في الثانويات المطورة في تحقيق احتياجات الطلاب بمنطقة مكة المكرمة**".

هدفت الدراسة 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 لاحتياجات التعليمية مما يعني قصور في هذين الجانبين (**العقيدي، 1990، 93**).

دراسة الأسمري (1990):

بدراسة على " **التعرف على دور التوجيه والإرشاد الطلابي في التغلب على بعض مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشدين في تعاملهم مع الطلاب، وما يقومون به من دور في الوقاية من هذه المشكلات.**

استخدم الباحث استبيانين ثم تطبيقهما على عينة مكونة من (2000) طالب و(25) مرشدا طلابيا.

وأشارت النتائج إلى:

-وجود علاقة بين المشكلات الصحية وتدني المعدل التراكمي للطالب.

كما أشارت النتائج أيضا إلى:

-أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيرا كبيرا على المعدل التراكمي للطالب.

كما أظهرت النتائج إلى:

-أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض ليس له وجود (**الأسمري، 1990، د.ص**).

دراسة النافع (1992):

دراسة هدفت للتعرف على " **واقع التوجيه والإرشاد المهني لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض والأساليب التي يستخدمها المرشدون عند ممارسة العمل الإرشادي المهني، إضافة للتعرف على الصعوبات التي تواجه خدمات التوجيه والإرشاد المهني**".

استخدم الباحث استبانة مكونة من (03) ثلاثة مجالات تم تطبيقها على عينة مكونة من (1198) مديرا ومرشدا وطالبا.

أشارت النتائج إلى:

-أن برنامج التوجيه والإرشاد المهني يتميز بعدد من الخصائص الفعالة منها: مراعاة الفروق الفردية، وتغيير اتجاهات الطلاب نحو التعليم الفني والمهني، إلا أنه يفتقد لعدد من الخصائص المهمة مثل: عدم المساعدة في اختيار المهنة المناسبة لميول وقدرات الطلاب، وعدم إشباع الحاجات.

كما أشارت النتائج إلى:

-وجود عدد من الصعوبات مثل: افتقار البرنامج إلى تحديد المعلومات اللازمة في مجال العمل، والقصور في إعداد وتأهيل وتدريب المرشدين، إضافة إلى تكليف المرشدين بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالشكل الملائم (**سعيد عبدة، 1992، 203**).

دراسة الهاشم (1996):

قام الباحث بإنجاز هذه الدراسة سنة (1996) بالكويت بعنوان " **التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية**".

وقد هدفت إلى معرفة مدى مساهمة خدمات التوجيه والإرشاد في مساعدة تلميذ المرحلة الثانوية على اختيار نوع الدراسة الملائم (الاختيار ما بين الفرع الأدبي والفرع العلمي).

وقد شملت الدراسة على (532) تلميذا يزاولون دراستهم في المرحلة الثانوية موزعين كما يلي☹265) تلميذا من شعبة الآداب و(267) تلميذا من شعبة العلوم.

استعمل الباحث في دراسته استبيان يضم (15) سؤالا ويشمل (05) محاور تتمثل في: دور الأسرة، وتأثير الوالدين، البرنامج الدراسي، تأثير الأصدقاء، توفر المعلومات لدى التلميذ، استخدم اختبارات القدرات والميول المهنية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

-أن العوامل المؤثرة في عملية اختيار التوجيه لدى التلميذ هي: الأسرة وتأثير الوالدين، تأثير الأصدقاء، تلبية رغبات ذاتية، نتائج اختبارات القدرات والميول المهنية، أما المتغيرات الأخرى كالجنس، المنطقة التعليمية، البرنامج المدرسي فلم يكن لها تأثير على اختيار نوع الدراسة **(الهاشم،1996، 54)**.

دراسة التويجري (2000):

بعنوان " **اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية**".

حيث تكونت عينة الدراسة من (169) معلم، وقد توصلت النتائج إلى:

-أن اتجاهات المعلمين وإدراكهم لبرنامج التوجيه والإرشاد الطلابي وعمل المرشد الطلابي تتصف بالإيجابية.

كما أشارت إلى:

-أنه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين وإدراكهم للدور الذي يقوم به المرشد الطلابي بالمدرسة السعودية يعزى للمرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم. **(عوض، 2004، 73)**.

دراسة محمد إبراهيم السفاسفة (2002):

بعنوان "**اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم الإرشادي**".

تكونت العينة من (128) مرشدا ومرشدة في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن.

حيث هدفت الدراسة إلى: الكشف عن اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملهم الإرشادي في المدرسة، وهل تختلف هذه المتغيرات باختلاف جنسهم، والتخصص، والخبرة، والتفاعل بينهما.

وأشارت النتائج إلى:

-وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص على المقياس ككل وكذلك على الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، ولصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية، في حين لم تظهر

النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين تعزى لمتغيري الجنس والخبرة والتفاعل بينهما إلا في بعد العلاقات الاجتماعية.

-إذ أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين لصالح المرشدين الذكور في تخصص الإرشاد والصحة. **(السفسافة، 2002، العدد06).**

دراسة أحمد محمد عوض (2004):

بعنوان " **اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي، ودراسة العلاقة بين هذه الاتجاهات وبين أداء المرشدين التربويين في عملهم في المدارس، وإلى بيان أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة ومستوى المدرسة والمديرية في اتجاهات المديرين نحو الإرشاد التربوي.

وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة إلى:

-اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي هي اتجاهات إيجابية.

-يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي وأداء المرشدين التربويين. **(عوض، 2004، 73).**

دراسة البرديني (2006):

هدفت الدراسة إلى: " التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، وأبرز المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين والحلول المناسبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الأسئلة التالية: ما واقع الإرشاد التربوي في تلك المدارس؟ وما دور المرشد التربوي فيها؟ ثم هل هناك اختلاف في المشكلات التي يوجهها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية تعزي لمتغير الجنس، المنطقة التعليمية، وجهة الإشراف والمرحلة".

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (269) مرشدا ومرشدة في مدارس الحكومة والوكالة.

أعد الباحث استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب، والإدارة والهيئة التدريبية، وظروف عمل المرشدين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-هناك اتفاق وتباين في رتيب أولويات المشكلات التي تواجه المرشدين وبالنسبة للمجالات اتضح أنه جميع مجالات الاستبانة مرتبطة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة، وقد حصل مجال الإدارة على نسبة مئوية مقدارها (92%) وهي نسبة كبيرة جدا واحتملت الترتيب الأول، ومجال المشكلات في ظروف عمل المرشدين حصل على نسبة مئوية (87%) وهي نسبة كبيرة واحتملت الترتيب الثاني، ومجال مشكلات الإعداد والتدريب وحصل على نسبة مقدارها (76%) وهي نسبة كبيرة واحتملت الترتيب الثالث.

-هناك اتفاق في بعض المشكلات التي يواجهها المرشدون في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث ومنها مجال المشكلات الإعداد والتدريب وظروف عمل المرشدين والإدارة والهيئة التدريبية (تغرى لبعض المتغيرات).

وإما مجالات التي اختلفت فيها فهي مجال الإدارة والهيئة التدريبية ويعزى لعامل الجنس ولصالح الذكور.

وأوصت هذه الدراسة بعدة توصيات أهمها:

-زيادة اهتمام لبرامج الإرشاد التربوي في المدارس والتركيز على تدريب وتأهيل المرشدين.

-تعيين مرشدين تربويين بحيث يكون المرشد التربوي على الأقل لكل مدرسة بدلا من المرشد التربوي لمدرستين.

-تفعيل دور المرشد من خلال الأنشطة المدرسية والإذاعة المدرسية وصحف الحائط والمجالات المدرسية. **(البرديني، 2006، 05)**.

دراسة المشهداني والقراري (2006):

بعنوان " **جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم**".

هدفت إلى: التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في راي الطلبة عن جودة الخدمات الإرشادية التي تقدم خارج مركز الإرشاد الطلابي تعوى لمتغير (النوع، التخصص الأكاديمي) وحالة تلقي الخدمة بالنسبة للطلبة المتوقع تخرجهم (أي من تلقوا الخدمة أو من لم يتلقوها).

تكونت عينة الدراسة من (245) طالبا من الطلبة المتوقع تخرجهم وصممت الباحثتان أداة للدراسة وتم حساب الصدق والثبات.

وتوصلت الدراسة إلى:

-عدم وجود فروق ذات دلالة في رأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغيرات النوع، وتلقي الخدمة والتخصص الأكاديمي، تخصص المحاور الثلاثة للدراسة.

3- الدراسات الأجنبية: تتمثل فيما يلي:

دراسة روي (Roy, 1980):

بعنوان " **العلاقة بين الصفات الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية**".

تكونت عينة الدراسة من (32) مرشدا و(69) مسترشدا، هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية بإحدى الولايات الأمريكية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى:

-أن المرشدين الأكثر فعالية هم أكثر اهتماما بخبرات وشعور الآخرين وهم الأكثر تقبلا للذات والأكثر تسامحا ومرونة مع الآخرين، ومن حيث الاتجاهات كان المرشدون ذو الفعالية الإرشادية العالية أكثر رضا وقناعة في عملهم وأنفسهم. **(عوض، 2004، 65)**.

دراسة بنس (Pince, 1982):

بعنوان " **تقييم اتجاهات المرشدون نحو عملهم**"، شملت العينة (185) مرشدا.

هدفت الدراسة إلى تحديد فيما إذا كان هناك اتفاق عام في اتجاهات المرشدين نحو عملهم.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

-أن المرشدون عبروا عن اتجاهات إيجابية أكثر من السلبية نحو العمل، وأن المرشدين الذين أعمارهم فوق الخمسين عبروا عن أقل مواقف إيجابية تجاه العمل، لكن المرشدين الذين تتراوح أعمارهم من 31 إلى 40 سنة أبدوا اتجاهات إيجابية أكثر. **(عوض، 2004، 66)**.

دراسة (Habner & Martin, 1983):

بعنوان " **تقويم أداء المرشد التربوي وعلاقة ذلك بالأمانة العلمية والخبرة**".

هدفت الدراسة إلى: التعرف على صفات المرشد التربوي وتوقعات المسترشدين وقناعتهم بعملية الإرشاد، كما هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين أمانة المرشد وخبرته.

حيث تناول الباحثان عينة الدراسة من (55) مرشدا و(72) مسترشدا.

وأظهرت النتائج الدراسة إلى:

-أن المرشد الجيد يتصف بالخبرة والمهارة في عمله والإيجابية في علاقته الاجتماعية مع الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية ويتصف بالأمان والثقة بمن حوله، كما يتصف بتوفير المناخ الجيد والراحة للمسترشدين.

دراسة ويكنز وآخرون (Warkins, 1995):

بعنوان " **أثر كل من سلوك وجنس المرشد وجنس المسترشد على انطباعات المسترشدين أثناء الإرشاد المهني**".

تكونت عينة الدراسة من (105) مسترشدة و(96) مسترشد، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من سلوك وجنس المرشد وجنس المسترشد على انطباعات المسترشدين أثناء الإرشاد المهني.

وأظهرت النتائج عن طريق التباين المتعدد التالي:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابة المرشد، وهي الاكتشاف الذاتي والمشاركة الذاتية والتعاطف والطرح المفتوح للأسئلة فيما يتعلق بتأثيرها على انطباعات المسترشدين عن المرشدين.

- وجود فروق بين جنس المسترشد وجنس المرشد فيما يتعلق بأنماط استجابة المرشد، فقد تقبلت المرشدات الإناث الذين استخدموا استجابة المشاركة الذاتية أكثر من المرشدين الذكور الذين استخدموا عبارات الكشف الذاتي. **(عوض، 2004، 72)**.

***التعقيب على الدراسات السابقة:**

- من حيث الأهداف:

إن أغلب الدراسات السابقة كدراسة **(فنطازي كريمة 2011)**، و**دراسة الزهراني (1989)**، و**دراسة البرديني (2006)**، **دراسة الطريري والصانع (1410هـ)**، و**دراسة النافع (1992)** هدفت إلى التعرف إلى معرفة الواقع الإرشاد والتوجيه التربوي عند ممارسة العمل الإرشادي.

- كما هدفت إلى معرفة مستوى خدمات التوجيه والإرشاد في المؤسسات التربوية وأوضاع الإرشاد النفسي والمدرسي والتعرف على مدى توفر الضوابط والمعايير المهنية للعمل الإرشادي في المدارس، كدراسة **(المفدي 1988)** و**دراسة القاضي (1980)** و**دراسة الهاشم (1996)**.

-من حيث النتائج:

توصلت النتائج إلى أن العمل الإرشادي يؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية، ذلك أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ي علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعانون منها وحاجاتهم للعمل والخدمات الإرشادية وبالتالي مساعدتهم على تخطيها خاصة تلاميذ مرحلة المتوسطة والثانوية.

- من حيث العينة:

-تنوعت العينات ما بين مرحلة التعليم المتوسطة والمرحلة الثانوية كدراسة (**الحازمي 1990**) ودراسة (**الأسمري1990**) ودراسة (الهاشم 1996) ودراسة (**متطازي كريمة 2011**) ودراسة (**النافع 1992**).

وهناك دراسات شملت من يعملون في مجال التوجيه والإرشاد كالمرشدين والمعلمين وأولياء الأمور كدراسة (أسماء السوسي 2014) ودراسة (**الطويرقي 1411هـ**) ودراسة (**الطريري والصانع 1410هـ**)، ودراسة (**التويجري 2000**) ودراسة (**محمد إبراهيم السفاسفة 2000**) ودراسة (**احمد محمد عوض 2004**).

- **من حيث أدوات جمع البيانات:**

- تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظرا لطبيعة كل دراسة والهدف منها.

- إن معظم الدراسات اتفقت في استخدام أداة الاستبانة كدراسة (**أسماء السوسي 2014**)، ودراسة (**الزهراني 1989**) ودراسة (**الحازمي 1990**) ودراسة (**الأسمري 1990**) ودراسة (**النافع 1992**) ودراسة (**الطويرقي 1411هـ**) بهدف جمع المعلومات وقياس مدى تحقيق برامج التوجيه والإرشاد.

II - الدراسات السابقة المتعلقة بقلق الامتحان :

1- الدراسات المحلية الجزائرية:

- **دراسة سليمة سايحي(2004-2003):**

حيث تناولت هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى طلاب السنة الثانية ثانوي بولاية ورقلة جنوب الجزائر.

شملت هذه الدراسة عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعية والحياة للعام الدراسي **(2004-2003)**، وقد قسمت الطالبات إلى مجموعتين تجريبية تضم**(14)** ، وقد تراوحت أعمارهن ما بين(18-16سنة)، وقد تم التحكم في بعض المتغيرات لدى عينة تجريبية مثل: مستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي

السن والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي والجنس.

وقد تم تطبيق عدة أدوات في هذه الدراسة متتبعا مقاييس قلق الامتحان مقياس المصفوفات، المتابعة، المقنن للذكاء، البرنامج الإرشادي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على تحقيق جميع فرضيات البحث حيث أظهرت النتائج إلى:

- أثر برنامج إرشادي واستمرار أثره في خفض مستوى قلق الامتحان وزيادة بسيطة في المستوى.

- دراسة زهية خطار:

حيث تناولت هذه الدراسة إعادة وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا، يشمل هذا البرنامج **(86)** طالب وطالبة مقبلين على شهادة البكالوريا، يتراوح متوسط منهم **(17-19)** من ثانويات الجزائر العاصمة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية تضم **(43)** طالب والثانية طالبة تضم **(43)**، وقد تم مراعاة المجانسة بين المجموعتين على بعض المتغيرات الأكثر تأثيرا على ضبط التصميم التجريبي والمتمثلة في متغير العمر الزمني، متغير مستوى الإنجاز متغيرات عادات والدراسة متغير مركز التحكم.

وقد تطبيق أدوات وتقنيات في هذه الدراسة أهمها المقاييس السيكولوجية، مقاييس مركز التحكم، مستوى الإنجاز عادات الدراسة، مقاييس قلق الامتحان استراتيجيات المقاومة، البرنامج الإرشادي.

استعملت فيه استراتيجيات تحضير وأداء لامتحان البكالوريا. وقد أثبتت نتائج الدراسة إلى:

- الإسهام الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقدم وتحقيق فعالية النجاح في البكالوريا حيث من تعديل وتطوير الأفكار.

– تغير الصور الخاطئة لامتحان البكالوريا لدى الطلبة ورفع الدافعية وتحفيز الطالب للمواجهة.

–تقديم الدعم النفسي والمعرفي واسترجاع الثقة بالنفس.

– منح الطلبة فرصة التعبير والتفريغ الانفعالي.

– دراسة صالح (1997):

بعنوان "مدى فعالية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان أخر العام ".

تكونت عينة الدراسة من **(60)** طالبا من الباقين لإعادة في الثانوية العامة، قسموا على **(04)** مجموعات تجريبية وتم جمع المعلومات باستخدام قائمة الاختبار.

واستخدم الباحث: النسب المئوية واختبار (ت)، واختبار تحليل التباين العادي لمعالجة الفروض.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى:

– انه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات الأفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجماعي المباشر.

– دراسة داهم (2005):

بعنوان "**جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ومعرفة مستوى جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، والتعرف على الفروق في جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي).

استخدمت الدراسة: المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية قواما **(80)** تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات (الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي)، باستخدام قلق الامتحان ومقياس جودة الحياة، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام معامل بيرسون واختبار تحليل الأحادي بالحزمة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلي:

– وجود مستوى متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الامتحان لدى الأفراد العينة.

–لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2–الدراسات العربية:

– **دراسة أبو صحبة (1974):** العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند الطلبة الصف الثاني الإعدادي بمدارس عمان عام 1974 تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي واستخدم في البحث مقياس قلق الامتحان لسارسون ومقياس التحصيل وكانت العينة **(420)** طالب وطالبة في الصف الثالث الإعدادي وأظهرت النتائج إلى:

– وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

–هناك فروق في درجة القلق بين الذكور والإناث **(احمد. 2003.ص 103).**

– دراسة مرسي (1976):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قلق الامتحان في ضوء نظرية القلق في المواقف الاختيارية ونظرية القلق، الحالة السمة عند طلبة المدارس الثانوية بالكويت، واستخدم الباحث مقياس القلق الصريح للقلق في المواقف الاختيارية.

تضمنت العينة **(307)** طالب وطالبة في المدارس الثانوية واستخدم عامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة **(شعيب, 1988, 11) .**

- دراسة زغل (1982):

أثر القلق الامتحان في مادة الرياضيات:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قلق الاختبار المرتفع والمنخفض في الرياضيات اعتمد الباحث على عينة تكونت من **(516)** طالبا و**(313)** طالبة واستخدم تحليل القياس كوسيلة إحصائية.

توصلت النتائج كما يلي:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلاب على نتائج الاختبار في مادة الرياضيات.

- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب على نتائج الاختبار في مادة الرياضيات.

- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب حسب الترتيب التصاعدي. **(احمد.2003. 104).**

- دراسة علي شعيب (1987):

التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الأفراد القسمين العلمي والأدبي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة في درجة قلق الامتحان.

فتوصل إلى النتائج التالية:

-إن التخصص الدراسي (علمي \أدبي) يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي.

- فسر النتيجة بكون التخصصات الأخرى فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على انه أصعب من الأدبي. **(شعيب ,1987,301).**

- دراسة جمال ذكي عبد الله أبو مرق (1988):

حول العلاقة بين القلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول والثانوي بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة القلق لدى كل من الطلاب والطالبات في الصف الأول ثانوي بمكة المكرمة، والكشف على طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث من طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة.

استخدم الباحث في دراسته قائمة الاتجاه نحو الاختبار لسبيلرج، تكونت من **(20)** بندا موزعة على أربعة بدائل هي كالاتي. (نادرا، بعض الوقت، معظم الوقت، دائما) ومقياس القلق للمراهقين تكون من **(50)** بندا موزعة على بدلين (نعم–لا) على عينة قوامها **(1080)** طالبا وطالبة واستخدم المنهج الوصفي.

وتوصلت النتائج إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وأيضا إيجاد علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة بالنسبة للطالبات، بحيث إذا زاد القلق الاختبار على حده يكون له أثر سلبي على التحصيل الدراسي.

– قلق الاختبار لدى الذكور والإناث من طلاب وطالبات الصف الأول والثاني يغلب عليه التوزيع الاعتدالي. **(أبو مرق ،1988، 404)**.

– دراسة محمد الطيب (1988):

قام بدراسة مستوى قلق الامتحان بين الطلاب وطالبات كلية طنطا واخذ عينة قوامها **(100)** طالبا وطالبة من كل كلية من كليات الطب والصيدلة والتربية والزراعة وإعداد الفنيين التجاريين.

وطبق على العينة قائمة قلق الامتحان التي أعدها ليسيبلرجر.

وأشارت النتائج إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث في كل كلية عن الذكور في نفس الكلية. **(الطيب ،1988 ،11)**.

– دراسة احمد عبد اللطيف عبادة (1992):

حول قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي في جامعة البحرين.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق الاختبار وعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة، واستخدم الباحث: مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، اختبار تذكر الصور والعدد، اختبار تذكر الأشكال وطبقت على عينة قوامها **(100)** طالب وطالبة من كلية الآداب والعلوم والتربية بإتباع المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والقدرة التذكيرية والتحصيل الدراسي.

– وجود فروق بين منخفضي القلق ومرتفعي القلق، فيما يتعلق بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة لصالح منخفضي قلق الامتحان **(جديد،2010، 111)**.

– دراسة كامل عويضة:(1996):

تتمثل الدراسة حول علاقة قلق الامتحان بمستوى الأفكار والجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة اربد بالأردن.

شملت العينة **292** طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس سوين لقلق الاختبار من تعريب أبو زينة والزغل وتقنينه على البيئة الأردنية.

– توصلت الدراسة في درجات قلق الامتحان تعزي التخصص لصالح التخصص الأدبي**(عويضة،48،1997)**.

– دراسة زهران (1999):

بعنوان "مدى فعالية برنامج إرشادي مصفر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج الإرشاد المصفر المقترح في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة وقلق الاختبار وتكونت عينة الدراسة من **(360)** طالبا من طلاب الصف الثالث الإعدادي وتم تطبيق

مقياس قلق الدراسة ومقياس قلق الامتحان على أفراد العينة، واستخدم الباحث لعلاج فروض الدراسة أساليب إحصائية كثيرة منها: النسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار "واختبار تحليل التباين.

وأظهرت الدراسة إلى نتائج:

– وجود علاقة ارتباط موجبة على مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان.

– هناك فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الموضوع للدراسة. **(حامد زهران ،1999، 06).**

– دراسة عبد الرزاق البوني (2005):

بعنوان "**قلق الامتحان والاكتئاب العصابي وعلاقتهما بأساليب الاستذكار لدى طلاب بعض الجامعات السودانية**".

–هدفت الدراسة إلى:

– معرفة مستوى قلق الامتحان لدى الطلاب.

– معرفة مستوى الاكتئاب لدى الطلاب.

– معرفة مدى اهتمام الطلاب بالمذاكرة من أول الفصل الدراسي.

– معرفة نسب الطلاب الذين يعتمدون على الطريقة الكلية كطريقة من طرق الاستذكار.

– معرفة نسبة الطلاب الذين يعتمدون على الحفظ والفهم.

– قام الباحث بتطبيق اختبارات مختلفة على العينة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية والتي يبلغ عددها **(476)**وقد تم اختبار مقاييس: مقياس أساليب التحصيل الأكاديمي الجيد، قائمة الاتجاه نحو الاختيار قائمة الحالة المزاجية.

اهم ما توصلت إليه الدراسة:

-إن أفراد العينة الذكور قد اظهروا مستوى قلق الامتحان لديهم منخفض نسبة لما ظهر للمستوى قلق الامتحان بالنسبة للإناث.

- إن أفراد العينة الذكور والإناث اظهروا مستوى الاكتئاب لديهم منخفض جدا.

-كشف الدراسة على أن نسبة عالية جدا من الطلاب يهتمون بالمذاكرة والتحصيل الدراسي في أول الفصل الدراسي.

- دراسة الكحالي سالم بن ناصر بن سعيد (2005):

بعنوان "**مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان**".

هدفت الدراسة إلى: معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

- معرفة الفروق في مفهوم الذات وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي حسب الجنس والتخصص الدراسي.

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من **(500)** طالبا وطالبة، منهم **(256)** طالبا و**(244)** طالبة، وذلك باستخدام مقياس قلق الاختبار "نبيل الزهار"، معدلات التحصيل الدراسي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وتمت معالجة البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اختبار(ت).

- توصلت الدراسة إلى:

- وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة.

- وجود ارتباط سالب بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

- وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي

– كما توصلت أيضا إلى:

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الذكور والإناث لصالح الإناث وبين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح طلبة القسم العلمي. **(غربي ،2015، 136)**.

– دراسة علي بن محمد مرعي مجهمي (2006):

بعنوان "دافعية الإنجاز الدراسي وفق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان."

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار والكشف عن طبيعة الفروق في الدافعية للإنجاز الدراسي وقلق الاختبار بين المجموعات متباينة من الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (مبتدئين متقدمين)، وذلك لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في منطقة جازان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز للحامد **(1996)** على عينة مكونة من **(345)**طالبا من كلية المعلمين في جازان باستخدام مقياس قلق الامتحان**(الطريري،1992)**.

وقد توصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا، بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار لدى أفراد العينة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين فرقة الطلاب المبتدئين وفرقة الطلاب المتقدمين، وذلك لصالح فرقة المبتدئين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين فرقة الطلاب المبتدئين وفرقة الطلاب المتقدمين. **(علي مرعي،2006، 63)**

- دراسة عبد الكريم أضواء (2007):

بعنوان "**أثر استخدام أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر**"

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر أسئلة التحضير في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، على عينة يبلغ عدد أفرادها **(84)** طالبا وطالبة،**(42)** طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية و **(42)** طالبا وطالبة للمجموعة الضابطة، كما تم تحديد الطريقة التدريسية لكل قاعة عشوائيا، وذلك باستخدام اختبار تحصيلي (إعداد الباحثة)، مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحثة)، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) ومعامل الارتباط بيرسون.

- توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبة المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية أسئلة التحضير ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق الامتحان لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستراتيجية أسئلة التحضير والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية **(أضواء عبد الكريم،2007، 221، 247)**

- دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم (2008):

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

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

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

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

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات النسب المئوية، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون، واختبار ما ن ويتني.

توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزي لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للاب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة).

- عدم وجود فرو ق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تفرى لمتغيرات (التخصص العلمي للطلبة، والمستوى التعليمي للأم والترتيب الولادي للطالب).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي **(نبيل كامل، د.س، 283)**.

– دراسة إسماعيل على (2009):

بعنوان "**دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بغزة**"

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قوامها (300) طالبا و(300) طالبة في ثانويات العامة، باستخدام اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس قلق الاختبار وبعد تحليل النتائج ومعالجتها باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط اختبار(ت).

توصلت الدراسة إلى:

–عدم وجود فروق ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار.

–عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور والإناث في دافع الإنجاز لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الاختبار لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الإناث **(صبري، 2009، 13)**.

- دراسة جديد لبني (2010):

بعنوان "**العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما 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.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية، من أربع مدارس، قوامها **(264)** فردا منهم **(43)** إناث و**(121)** ذكور وذلك باستخدام اختبار أساليب المذاكرة، اختبار قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسط الحسابي، الانحرافات المعيارية اختبار (ت).

توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية بين أسلوبي المعالجة العميقة والمعالجة السطحية كأسلوب تعلم، والتحصيل الدراسي.

- وجود 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 بمعني انه كلما زاد الاعتماد على المعالجة العميقة، قل مستوى قلق الامتحان والعكس صحيح.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب المعالجة السطحية كأسلوب تعلم وقلق الامتحان**(لبنى، 2010، 93)**.

- دراسة ابتسام سالم المزوغي (2011):

بعنوان "**الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية** ".

– تهدف الدراسة إلى معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي الدراسة في درجاتهم على اختبار المضغوطات المتتابعة لريفن كل حسب تخصصه الأكاديمي (علوم، آداب).

– معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في مستوى قلق الامتحان.

– معرفة الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض في الذكاء.

– معرفة الفروق بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المنخفض في الذكاء.

–استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتلاؤمه مع أهداف البحث، تم اختيار العينة بترتيب الطلبة البالغ عددهم **(302)** طالبا وطالبة ترتيب تنازليا حسب درجاتهم وتم اخذ **(20%)** منهم بوصفهم مرتفعي التحصيل الدراسي وأدنى **(20%)** منهم بوصفهم منخفضي التحصيل الدراسي ليتسنى للباحثة القيام بالمقارنة.

وتمثلت أدوات البحث في اختيار المضغوطات المتتابعة المعياري

– مقياس SPM، الاتجاه نحو قلق الامتحان.

– استخدمت الباحثة الأساليب التالية: اختبار(ت) للفروق بين المتوسطات (**SPSS**)، المتوسط الحسابي الانحرافات المعيارية.

توصلت الدراسة إلى نتائج:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي التحصيل في مستوى قلق الامتحان.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ذوي قلق الامتحان المرتفع في درجاتهم على اختيار المضغوطات المتتابعة والطلبة منخفضي التحصيل ذوي قلق الامتحان **(المزوغي، 2011، 83)**.

- الدراسات الأجنبية:

- أعمال" ألبرت وهابير" (Albert &Haber)1879:

استفاد الباحثان "البرت "و هايبر" من نظرية "سارسون" و "ماندلر" وقاما بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه اسم القلق المعرقل، وعمدا إلى الفصل بين الجانب الإيجابي للقلق بعدما كانت كل البنود المقياس الذي وضعه "سارسون" ذات بعد واحد، أي تقيس القلق المعرقل وإذا لم يؤثر القلق في الأداء فان "سارسون" كان يفسر ذلك يكون القلق يقاوم بدافع أداء المهمة، بالتالي يحدد القلق المعرقل والمسهل بالانخفاض أو الارتفاع في درجة القلق، بينما صمم "البرت وهايبر" مقياس يتشكل من بنود خاصة بالقلق المعرقل وبنود أخرى خاصة بالقلق المسهل، واسمي هذا المقياس بمقياس قلق التحصيل الدراسي.

-دراسة "جودى"و "سبيلير"(Gaudry &Spiellerg) 1962 :

يهدف التعرف على أثر مستوى قلق الاختبار على الأداء في الاختبارات التحصيلية، حيث وجد أن أداء الطلاب ذوي القلق المرتفع نسبيا وذلك على الاختبارات التجريبية، وأفضل من أدائهم على الاختبارات النهائية، وذلك بمقارنتهم بالأفراد ذوي القلق المنخفض في نفس الفصل الدراسي، وأشارت الدراسة أيضا إلى أن القلق المرتفع له تأثير عال على أداء الطلاب في الاختبارات التجريبية**(Albert,1879,109)**.

-أعمال "سارسون" وجماعته (Sarson &Al):

ذكر كمال إبراهيم موسى**(1982)** أن سارسون وجماعته من علماء النفس بجامعة "ييل" **Yale** الأمريكية الذين عارضوا نظرية القلق كدافع، وافترضت هذه الجماعة من الباحثين علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي أي كلما زاد القلق انخفض التحصيل.

ومن هنا تبين أن القلق في نظرية "سارسون" وجماعته عامل معرقل للأداء أكثر من كونه عاملا مسهلا، ولما كان القلق من المتغيرات الهامة التي استحوذت على اهتمام علم النفس التربوي ولقد اقتصر "سارسون" دراسة نوع واحد من القلق وهو قلق الامتحان **(سارسون، 1952، 133)**.

-أعمال "موركامي" و "روتليوم" و"سارسون":

توصل كل من "روتليوم و"سارسون"و"موركامي"سنة**(1986)** ، إلى أن الطلبة المرتفعين في القلق يميلون إلى تأجيل أكثر من المنخفضين في القلق، كما توصل "ماك كيشي وآخرون" إلى أن التدريب على المهارات الدراسية يعتبر عاملا مساعدا للخفض من القلق، وبالتالي التحسين من الأداء أثناء الامتحان ولخص فروض نتائج هذه الدراسات في أن الطلبة القلقون في استعمال المهارات الدراسية اللازمة:

- توجيه انتباههم إلى المعلومات الهامة.

- إدماج هذه المعلومات في الذاكرة (الاستيعاب).

- تقييم مستوى تعلمهم ذاتيا.

وتطرق نفس الباحث إلى الأفكار المطروحة في النموذج، والتي يظهر من خلالها أن الطلبة القلقين طوروا قاعدة اعتقاديه خاصة بالامتحانات(نتائجهم دائما منخفضة فيها)، بحيث انهم يتوقعون أداء ضعيفا في أي امتحان وسيتناولونه وهذا التوقع لا يتداخل مع التحضير لهذا الامتحان كما انه يمكن أن يتخذ كتحسب مثل الانتباه لأمور غير مرتبط بالامتحان أو نقص القدرة على تحليل المعلومات بسبب الانشغال بأفكار التخوف من النتائج أو سوء استعمال الوقت للدراسة وسوء استعمال استراتيجيات تقييم الذات أو المهارات الدراسية الأخرى التي يمكن من الأداء الجيد أثناء الامتحان.

-دراسة **(Hunsely 1985)** بعنوان " **العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي**"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي حيث تكونت عينة الدراسة من **(62)** طالبا في السنة الثالثة في القياس النفسي في جامعة ووترلو بأمريكا.

استخدم الباحث لجمع البيانات مقياس قلق الامتحان المعدل مستخدما النسب المئوية، معاملات الارتباط لاختبار صحة الفروض.

أظهرت النتائج إلى:

-إن الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع، كما أن أدائهم الأكاديمي سيء للغاية **(إبراهيم أبو عزب، 2008، 143)**.

- دراسة **(lawson1991)** : بعنوان "**أثر برنامج تدريب مع استخدام شريط فيديو على التحصيل وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة**".

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية استخدام شرائط الفيديو المسجل عليها إرشاد لخفض قلق الامتحان ورفع مستوى التحصيل في مادة الأحياء.

اشتملت العينة على **(54)** طالبا وجمعت البيانات باستخدام قائمة قلق الامتحان واختبار تحصيلي في مقرر الأحياء.

أوضحت النتائج إلى:

إن قلق الامتحان يؤثر في التحصيل الدراسي تأثيرا سلبيا، كما أظهرت أن الجمع بين شريط الفيديو والمحاضرة العادية هي أفضل الأوضاع حيث يرفع مستوى التحصيل، ويخفض قلق الامتحان (ابراهيم أبو عزب، 126،2008).

- دراسة **(Brown, 1991)**: بعنوان" **قلق الامتحان وأداء الامتحان والتدخل المعرفي في نفس المهارات**"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار قلق الامتحان والتحصيل الدراسي السابق على الأداء في اختباري تحصيل مختلفين.

وتكونت العينة من**(402)** طالبا وطالبه وتم جمع المعلومات باستخدام اختباري تحصيل مقنن في فهم القراءة والرياضيات.

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية مثل: اختبارات (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وأظهرت النتائج إلى:

- أن التدخل المعرفي لرفع مهارة أداء الامتحان يؤدي إلى خفض قلق الامتحان.

- إن التحصيل الدراسي السابق والجنس يؤثر على أداء الامتحان.

- **دراسة ويليام جانس(Janice,1996):** بعنوان" **علاقة قلق الامتحان والأداء والأكاديمي**"

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية الموهوبين أكاديميا.

استخدم الباحث في دراسته مقياس قلق الامتحان ببعديه الاضطرارية الانفعالية والذي أعده كل من " ليبرت" و"موريس"(**libert and Maurice**) على عينة قوامها **130** طالبا وطالبة.

أوضحت النتائج إلى:

إن الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان أدائهم منخفضا **(سايحي، 2014، 32)**.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن كل الدراسات قد تحدثت عن موضوع واحد وهو قلق الامتحان والبرنامج الإرشادي.

لقد تم الأخذ بهذه الدراسات بغرض البحث والاستفادة منها والأخذ بعين الاعتبار النتائج التي تم التوصل إليها، وكذا الأدوات والمقاييس المتنوعة حيث تشابهت بعض الدراسات من حيث:

-من حيث العينة:

اختلفت عينة الدراسات السابقة باختلاف مجتمعاتها وأهدافهما فمنها من اشتملت على التلاميذ في المرحلة الثانوية في أغلب الدراسات منها دراسة سليمة سايحي**(2004-2003)** ، دراسة صالح**(1997)** ، دراسة مرسي**(1976)** ، دراسة كامل عويضة.**(1996)**

وهناك دراسات اشتملت على طلاب الجامعة كدراسة عبد الرزاق البوني **(2005)**، دراسة محمد الطيب **(1988)**، دراسة أحمد عبد اللطيف عبادة**(1992)** ، دراسة ابتسام سالم المزوغي.**(2011)**

-من حيث الأدوات:

إن أغلب الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي، وذلك لملائمة الدراسات بحيث اختلفت دراسة سليمة سايحي(**2004-2003**) ودراسة زهية خطار، دراسة زهران(**1999**) ودراسة صالح(**1997**)، دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم(**2008**)، دراسة (**1991**) Lawson التي اعتمدت على إعداد البرنامج الإرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان الذي اعتمد على التصميم التجريبي لعينات الدراسة.

-من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تشابهت بعض الدراسات في استخدامها للأساليب الإحصائية منها دراسة صالح (**1997**)، دراسة زهران(**1999**) ، دراسة داهم (**2005**)، دراسة الكمالي، سالم بن ناصر بن سعيد(**2005**) ، دراسة عبد الكريم أضواء(**2007**) ، دراسة أبو عزب، نائل إبراهيم(**2008**) ، دراسة ابتسام سالم المزوغي (**2011**)، اعتمدت على معامل الارتباط والنسب المئوية.

-من حيث النتائج:

أشارت معظم الدراسات إلى أن البرنامج الإرشادي له دور كبير وفعال في التخفيف من حدة قلق الامتحان.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الإرشاد ومستشار التوجيه داخل المؤسسة التعليمية في إحداث تغيير إيجابي داخل التلاميذ وخاصة التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان كما أوضحت إلى الأهمية الكبيرة في تحقيق التوافق النفسي والتربوي للتلاميذ المقبلين على الشهادة النهائية.

-علاقة بموضوع الدراسة:

من هنا نستخلص من الدراسات السابقة منها: المحلية العربية، الأجنبية حول فعالية البرنامج الإرشادي التي أبرزت فائدة هذه العملية كونها تسعى على تحقيق الهدف الذي نشأت من أجله المدرسة وهو تنمية قدرات ومهارات التلاميذ وتحقيق التوافق النفسي والتربوي.

يعتبر قلق الامتحان من المواضيع المهمة داخل المحيط المدرسي ولذلك تناولت الباحثة هذا الموضوع.

- كما أنه موضوع جدير بالاهتمام لأنه يهدف للتخفيف من حدة قلق الامتحان ومعالجته.

-كما أنه موضوع جديد تناول في الآونة الأخيرة من طرف الباحثين.

– تشابهت دراستنا بالدراسات السابقة في معرفة أسباب هذه الظاهرة وكيفية إيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من هذه الأخيرة والاطلاع على دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من قلق الامتحان.

– الاطلاع على نتائج الدراسات وكسب الخبرة منها مما يساعد الباحث بإعداد الدراسة الحالية واستخدام نتائجها للغرض العلمي.

III– الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات التلاميذ:

– الدراسات الجزائرية:

دراسة حمري محمد (2012):

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التوجيه المدرسي بوصفه أحد الأفعال التربوية التي تساهم في بناء المنظومة التربوية والوقوف على الفلسفة التي يبنى عليها التوجيه المدرسي، وقد تم التركيز على الإجراءات المتبعة في انتقال التلاميذ وتوجيههم إلى مختلف الشعب بالنظر إلى رغبات التلاميذ ومدى توافقها مع التوجيه النهائي.

وقد شملت الدراسة على عينة مكونة من (180) تلميذ وتلميذة ومن بين ما توصل إليه الباحث إلى:

–إن التوجيه المدرسي له مساهمة فعالة في تحقيق أهداف التربية ولكي يؤدي دوره كما يجب لابد من التخلي عن كل ممارسة غير بيداغوجيا مبنية على الاعتباطية ولابد أن تترجم مبادئه واختياراته الفلسفية إلى هندسات قابلة لتطبيق مراعي في تلك المتغيرات الثقافية البشرية التنموية لابد ذلك من توفيق الصلات بين المدرسة والأسرة والمجتمع. **(محمد حمري، 2012).**

– الدراسات العربية:

– دراسة رجب (1977):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تقبل طلبة المرحلة الثانوية لعملية الإرشاد التربوي ولدور المرشد.

تكونت عينة الدراسة من (556) طالبا وطالبة من مجموعتين من المدارس الثانوية، المجموعة الأولى من المدارس التي يوجد فيها مرشد وتقدم خدمات إرشادية، والمجموعة الثانية من المدارس التي لا يوجد فيها مرشد ولا تقدم خدمات إرشادية.

أشارت النتائج إلى:

- إن (62%) من الطلبة لديهم مستوى متوسط أو مرتفع من التقبل، وأن (38%) من الطلبة لديهم مستوى من التقبل.

وأظهرت النتائج أيضا:

أن متوسط أداء الإناث في المدارس التي لم تتوافر فيها خدمات إرشادية أعلى منه في المدارس التي فيها هذه الخدمات، في حين ظهر العكس عند الذكور.

دراسة أبو حردان (1983):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من التحصيل والتخصص والجنس في مدى تقبل الطلبة للإرشاد.

تكونت عينة الدراسة من (360) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (الثالث الثانوي سابقا)، تم اختيارها عشوائيا من (08) مدارس في محافظة أربد.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– وجود علاقة بين مستوى الطلبة الأكاديمي ومجال تخصصهم، وبين مدى تقبلهم للخدمة الإرشادية، حيث كانت اتجاهات ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط أكثر إيجابية، وبدلالة إحصائية مقارنة باتجاهات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

وأشارت أيضا إلى:

–أن طلاب التخصص الأدبي والتجاري قد حققوا معدلات أعلى وبدلالة إحصائية مقارنة مع طلاب التخصص العلمي على مقياس الاتجاهات نحو تقبل الخدمات الإرشادية.

وبينت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود أي فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس.

دراسة الشيباني (1988):

بعنوان " **اتجاهات الهيئة التدريبية في دولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي**".

كان هدف الدراسة هو الكشف عن الفروق الموجودة في اتجاهات الهيئة التعليمية نحو مهنة المرشد النفسي المدرسي في مدارس التعليم العام، وذلك عن طريق الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريبية نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المناطق التعليمية في اتجاهات أعضاء الهيئة التدريبية نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وتبعا للمرحلة الدراسية في الاتجاهات نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي؟

وكان حدود الدراسة هو الدارس المتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت للعام الدراسي 1998/ 1999.

ولأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة مكونة من (40) فقرة، وفي خمسة محاور ولكل فقرة أربع بدائل وهي: (لا أوافق، أوافق بشدة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة) وبأوزان (1، 2، 3، 4)، وبعد استخراج الصدق والثبات للأداة قام الباحث باختيار عينة عشوائية من جميع المدارس المتوسطة والثانوية المشمولة بخدمات الإرشاد النفسي والتربوي وحسب المناطق التعليمية وبواقع مدرستين لكل منطقة تعليمية، وبذلك تم الحصول على عينة مكونة من (503) عضوا من أعضاء االهيئة التعليمية بالمدارس الكويتية الحكومية، وقد استخدم في الدراسة الوسائل الإحصائية (تحليل التباين الثلاثي، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري). **(الشيباني، 1988، 7، 10).**

دراسة الصمادي (1994):

بعنوان " **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد**"، حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد في ضوء متغيرات: (الجنس، والتخصص والديانة، والمعدل التراكمي، ومعدل دخل العائلة الشهري، ومنطقة السكن، ووضع الوالدين، وعلاقات الطالب الاجتماعية، والحالة الصحية، ومهنة الأب.

تكونت عينة الدراسة من (706) من الطلاب والطالبات، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

وأظهرت نتائج المعالجات الإحصائية إلى:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أت تعزى للجنس وذلك لصالح الإناث، وعلاقات الطالب الاجتماعية لصالح الذين لديهم أكثر من صديق من الطلاب، ومنطقة السكن لصالح أبناء المدن، في حين لم تظهر تلك المعالجات أي فروق يمكن أن تعزى إلى بقية متغيرات الدراسة.

دراسة خريسات (1995):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة كيات المجتمع في الأردن نحو الإرشاد التربوي، في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي والكلية والتفاعل بينهما.

حيث تكونت الدراسة من (770) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية من جميع كليات المجتمع الحكومية والخاصة في محافظة إربد، موزعين حسب الجنس (197طالبا و573 طالبة) والمستوى الأكاديمي (405 من مستوى السنة الأولى و365 من مستوى السنة الثانية).

أشارت النتائج إلى:

-أن اتجاهات طلبة كليات المجتمع في الأردن نحو الإرشاد التربوي قد تأثرت بمتغير الجنس، إذ تفوق الذكور على الإناث في اتجاهاتهم نحو الإرشاد التربوي في جميع أبعاد الدراسة، في حين لم تتأثر اتجاهات الطلبة بمتغير المستوى الأكاديمي في أي بعد من أبعاد الدراسة.

دراسة جاسم الهاشل (1997):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام عمليات التوجيه في اختيار التلميذ لتخصصه (علميا، أدبيا) في المرحلة الثانوية ولتحقيق هذا الهد اختيرت عينة من 532 تلميذا بالمرحلة الثانوية (265 من شعبة الأدب و267 من شعبة العلوم).

وقد طبق عليهم استبيان يتكون من 16 سؤالا تتعلق باختيار شعبة التخصص أدبيا وعلميا.

وقد تناول الاستبيان خمسة مجالات تتعلق ب: دور الأسرة، البرنامج المدرسي، الأصدقاء، الجنس، المنطقة التعليمية، توفر المعلومات المهنية لدى التلميذ، واستخدام اختبارات القدرات والميول المهنية.

وقد أسفرت النتائج إلى:

-أن المتغيرات التي لها علاقة باختيار تخصص التلميذ من وجهة نظره هي توجيهية للوالدين، توجيه للأصدقاء، اعتماده على نفسه في اختيار التخصص وكذلك نتائج اختبارات الميول المهنية والقدرات، أما متغيرات المنطقة التعليمية، الجنس، البرنامج المدرسي فلم يكن لها علاقة باختيار شعبة التخصص في المرحلة الثانوية.

دراسة محمد عبد المحسن التويجري (2000):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات وإدراكات عينة من المعلمين في المدرسة السعودية في مدينة الرياض، الدور الذي يقوم به برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي والمرشد الطلابي، ومن إعداد برامج تدريبية تساعد على تنمية المرشدين للتنمية لتكون ذات فاعلية أكبر.

شملت عينة الدراسة (169) من المعلمين في المدارس التي ألحق بها طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي للعام الجامعي(1418/1417هـ) في مدينة الرياض وتكونت العينة من (24) معلم في المرحلة الابتدائية و(75) من المرحلة المتوسطة و(70) من المدرسة الثانوية.

استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات ومدركات المعلمين لبرنامج التوجيه والإرشاد الطلابي والدور الذي يقوم به المرشد الطلابي في المدرسة.

وأشارت النتائج إلى:

–وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو المرشد الطلابي في المدرسة سواء كان المدرس عمل قبل ذلك في مجال الإرشاد الطلابي أو لم يعمل، وكذلك لم تختلف استجابات المعلمين باختلاف تخصصاتهم الدراسية التي تتصل بفروع الإرشاد (علم النفس، علم الاجتماع، خدمة اجتماعية).

–جاءت استجابات المعلمين في المرحلة الابتدائية أقل إيجابية عن استجابات المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

دراسة حميدات (2003):

هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية فيس مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد التربوي.

تألفت عينة الدراسة من (823) طالبا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية.

وقد أشارت النتائج إلى:

–أن هناك اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد التربوي، حيث شكل البعد الثاني الاتجاه نحو العملية الإرشادية المرتبة الأولى، وتلاه البعد الأول (الاتجاه نحو المرشد)، أما البعد الثالث (الاتجاه نحو المسترشد)، فقد جاء في المرتبة الثالثة حيث كانت اتجاهاتهم محايدة.

وأظهرت النتائج إلى:

–أن تأثير اتجاهات الطلبة بمكان السكن، إذ تفوق الطلبة من سكان القرى على الطلبة من سكان غير القرى، كما تأثرت اتجاهاتهم بالخبرة الإرشادية السابقة، وذلك لمصلحة الذين تعرضوا للعملية الإرشادية على الذين لم يتعرضوا لها، في حين لم تتأثر اتجاهات الطلبة بمتغيري الجنس والمعدل الدراسي للسنة الماضية.

دراسة إبراهيم ومحمد (2003):

بعنوان " **تقويم الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعة من وجهة نظر طلبتها**".

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى أهمية وتطبيق الأنشطة الإرشادية في المجال الدراسي والنفسي والاجتماعي والترفيهي من وجهة نظر طلبة الجامعة، وهل هناك فروق في وجهة نظر طلبة الجامعة حول مدى تطبيق وأهمية الأنشطة الإرشادية وتبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والصف الدراسي.

اشتملت عينة البحث على (220) طالبا وطالبة من جامعة الموصل تم اختيارهم وفق طريقة الطبقة العشوائية من أربع كليات (اثنان من الكليات العلمية وهما كلية العلوم وكلية الهندسة)، وأخيرتان من الكليات الإنسانية وهما (كليتي الآداب والقانون).

ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان استبيانا يتكون من أربع مجالات من مجالات العمل الإرشادي في الجامعة وهي (المجال التربوي والدراسي، المجال النفسي، المجال الترفيهي، المجال الاجتماعي) وتوزيعها على (20) فقرة وبواقع خمس فقرات لكل مجال، وتكونت الأداة من صورتين تحملان نفس الفقرات وأنهما تختلفان في بدائل الإجابة، الأولى تقيس مدى تطبيق الأنشطة الإرشادية والأخرى تقيس مدى أهمية الأنشطة الإرشادية ، بذلك اشتملت الإجابة على كللا فقرة من فقرات الاستبيان على بعدين هما مدى تطبيق النشاط، ومدى أهمية النشاط، وبسلم تقديري يتألف من أربع درجات وهي (1، 2، 3، 4)، ولأجل استخراج صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال التربية وعلم النفس في جامعة الموصل، ولحساب معامل ثبات الأداة لجأ الباحثان على أسلوب إعادة تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (25 طالبا وطالبة) اختيروا عشوائيا من بين طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، وقد بلغ معامل الثبات (92%) في مجال تطبيق الأنشطة الإرشادية و(89%) في مجال أهمية الأنشطة الإرشادية.

ولمعالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الأداة، والاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على مدى تطبيق الأنشطة الإرشادية وأهميتها، والاختبار التائي لعينتين

مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغيري الجنس والاختصاص، وتحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق تبعا لمتغير الصف الدراسي.

وأظهرت النتائج إلى:

-أن هناك فروق دالة إحصائيا بشكل عام بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفضي للأداة، عام وفي كل مجال منها وفي الدرجة الكلية للأداة أيضا كما.

وأظهرت النتائج إلى:

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر طلبة الجامعة حول تطبيق الأنشطة الإرشادية وأهمية الأنشطة الإرشادية، يعزى إلى متغيري الجنس أو التخصص الدراسي (علمي، إنساني) والصف الدراسي.

وأخيرا استنتج الباحثان بأن الإرشاد في الجامعة يحتاج إلى وضوح في الأهداف ووضع البرامج المحددة لها، وأن القصور الحاصل في تطبيق الأنشطة الإرشادية يعود على عدم وجود كادر مؤهل في تلك المؤسسات وفي ضوء ذلك قام الباحثان بتطبيق مجموعة من التوصيات إلى الجامعة والجهات المعنية بالإرشاد التربوي والنفسي، كذلك مجموعة من المقترحات لأبحاث أخرى مستقبلا في هذا الميدان، واختتم الباحثان بحثهما بقائمة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية. **(محمد وعمر ياسين إبراهيم، 2007).**

دراسة التويجري (2004):

هدفت الدراسة: إلى معرفة اتجاهات المعلمين لبرامج التوجيه والإرشاد الطلابي وعمل المرشد الطلابي.

تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس في المراحل التعليمية المختلفة للتعليم العام في الرياض.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

-إن اتجاهات المعلمين لدور المرشد في برامج التوجيه والإرشاد الطلابي يتصف بالإيجابية.

-إن اتجاهات المعلمين من لهم خبرة سابقة في العمل الإرشادي متفاوتي في شدتها بصرف النظر عن كون بعض المعلمين له سابق خبرة في الإرشاد أم لا.

أظهرت النتائج أيضا إلى:

-أن اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة أكثر إيجابية من مدرسي المدارس الابتدائية والثانوية.

-إن اتجاهات المعلين نحو برامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد أقرب إلى الإيجابية.

دراسة أحمد الصمادي وصفوت حميدان (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربد نحو الإرشاد التربوي، ومدى تأثيرها ببعض العوامل والمتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (823) طالبا وطالبة تم اختيارهم من المدارس الثانوية في مديرات التربية والتعليم التابعة لمحافظة أربد موزعين حسب الجنس إلى (410) من الذكور، و(413) من الإناث.

استخدمت الدراسة مقياس مطورا لتعرف اتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية نحو الإرشاد.

أظهرت النتائج إلى:

-أن هناك اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد التربوي، حيث كان الاتجاه نحو العملية الإرشادية في المرتبة الأولى ثم الاتجاه نحو المرشد ثم الاتجاه نحو المسترشد، وقد تأثرت النتائج نحو الإرشاد في محافظة اربد بمتغير الفرع وذلك لصالح الفرع العلمي.

-كما تأثرت اتجاهات الطلبة بمكان السكن، إذ تفوق الطلبة من القرى على الطلبة من سكان المدينة، كما تأثرت اتجاهاتهم بالخبرة الإرشادية السابقة، وذلك لصالح الذين تعرضوا للعملية الإرشادية ولم يظهر أثر متغير الجنس والمعدل الدراسي للسنة الماضية.

دراسة ديما غسان أبو علوان (2008):

هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي، وكذلك تعرف مدى وعيهم بمهام ودور المرشد النفسي المدرسي وكيفية التعامل مع المرشد النفسي المدرسي.

شملت عينة الدراسة مجموعة من طلبة المرحلة الإعدادية عددهم (120) مقسمين إلى (60) من المدينة و(60) من الريف من تلاميذ الصف السابع والتاسع من الذكور والإناث.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

–وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مفهوم الإرشاد بين طلبة عينة الدراسة من حيث المدينة والريف حيث كانت اتجاهات المدينة إيجابية نحو مفهوم الإرشاد، وكانت اتجاهات طلبة الريف سلبية، كما كانت اتجاهات الطلبة في الريف نحو مفهوم الإرشاد كانت إيجابية بينما كانت اتجاهات الإناث سلبية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة تبتون Tipten)1969(:

بعنوان " **اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مرشدي التوجيه**".

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في أمريكا إلى الكشف عن اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو المرشدين الموجهين، وكذلك محاولة عزل التأثيرات المختلفة للعلاقات الشخصية في أصل اتجاهات الطلبة نحو المرشدين، وكذلك محاولة معرفة العلاقة الموجودة بين اتجاهات الطلبة نحو المرشدين وبين المتغيرات المستقلة التالية (الجنس، المنهج الدراسي، التخطيط المستقبلي) وفق خمسة فرضيات لاختبار صحتها، فكانت العينة تتكون من (209) طالبا من طلبة المراحل المنتهية، وفي مدرستين من المدارس العليا وبواقع (87) طالبا من المدرسة الأولى و(122) طالبا من المدرسة الثانية.

استخدم الباحث برنامجا إرشاديا يتكون من محاور مختلفة تتضمن الإرشاد الشخصي والإرشاد التربوي والإرشاد المهني، كما استخدم الباحث استبيانا يتضمن سؤالا مفتوحا موجها نحو أفراد العينة يطلب منهم ترتيب إجاباتهم نحو اتجاهاتهم إلى الأشخاص أو الأشياء التي تؤثر أكثر من غيرها على اتجاهاتهم نحو المرشدين التربويين والوالدان والمعلمون والأصدقاء كأداة لجمع المعلومات المتعلقة بالبحث.

ويهدف التعامل مع البيانات إحصائيا استخدم الباحث مربع كاي كوسيلة إحصائية للوصول إلى نتائج.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة ومن أبرزها:

-إن الطلبة عبروا عن اتجاهات قبول نحو الإرشاد المهني والإرشاد التربوي.

-إن أكبر مصادر التأثير على اتجاهات الطلبة في المدارس العليا نحو الإرشاد التربوي هي مجموعة الأصدقاء.

-أبرزت البنات اتجاهات قبول نحو الإرشاد أكثر من البنين. **(Tipton,1970,385)**.

دراسة هايكو (Haque 1994):

بعنوان " **دراسة عن الاتجاهات نحو الإرشاد والتوقعات المرجوة من الإرشاد**"، دراسة عن الطالب العربي من الشرق الأوسط.

وأشارت النتائج إلى:

-إن الطلبة الأمريكيين توجد لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الإرشاد أكثر من الطلبة العرب الشرق أوسطيين المتحررين والمحافظين، كما أظهرت النتائج إلى:

-أن الطلبة العرب الرق أوسطيين المتحررين لديهم اتجاهات إيجابية أكثر من الطلبة العرب الشرق أوسطيين المحافظين.

دراسة هوانج (Hoang 1996):

بعنوان " **اتجاهات الطلبة من المهاجرين من جنوب شرق آسيا في المدرسة الثانوية نحو الإرشاد المدرسي**".

أشارت نتائج الدراسة إلى:

-أن المجموعة الرئيسية (من جنوب شرق آسيا) كانت أكثر استعدادا للتعامل مع الإرشاد وذلك من أجل حل المشكلات النفسية والشخصية، وكانوا أكثر ميلا لمناقشة مشكلات ذات طبيعة شخصيو وعاطفية،

علاوة على أن الجماعة من جنوب شرق آسيا أكثر ميلا للبحث عن الإرشاد في مواضيع ذات طبيعة مهنية وأكاديمية عن مناقشة قضايا يمكن أن تكون عاطفية أو تتطلب إفصاحا عن الذات.

دراسة ديك (Deak 2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من المراهقين نحو الإرشاد المدرسي في ولاية كاليفورنيا.

شملت عينة الدراسة من (232) من طلبة المدرسة الثانوية في ولاية كاليفورنيا من متعددي الثقافات (من الذكور والإناث)، (من الطلبة الكاثوليك واليهود والذين ليس لديهم ميول دينية)، (من الطلبة مطلقي الأبوين والطلبة الذين يعيشون في أسر كاملة)، (الطلبة أمهاتهم تعليمهن جامعي وطلبة أمهاتهم أقل تعليما).

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

-أن اتجاهات الذكور نحو الإرشاد المدرسي كانت أقل إيجابية من اتجاهات الإناث.

-إن اتجاهات الطلبة الكاثوليك كانت أقل إيجابية من الطلبة اليهود والذين ليس لديهم ميولا دينية.

-إن اتجاهات الطلبة مطلقي الأبوين كانت أكثر إيجابية من الطلبة الذين يعيشون في أسر كاملة.

-إن اتجاهات الطلبة الذين أمهاتهم حصلن على تعليم جامعي أو دراسات عليا أكثر إيجابية من الطلبة الذين حصل أمهاتهم على تعليم أقل.

دراسة باتيكي (Bateki, 2002):

هدفت الدراسة إلى معرفة عن المستوى الثقافي للطلاب الأفارقة واتجاهاتهم نحو مراكز الإرشاد وخدماته المقدمة في نظام كليات المجتمع في ولاية تكساس.

حيث شارك في هذه الدراسة (150) طالبا إفريقيا أجنبيا من كليات المجتمع في الجنوب الشرقي لولاية تكساس.

أظهرت النتائج إلى:

-أن الطلبة الأفارقة الأقل تثقيفا كانت لديهم اتجاهات تفضيلية أكثر نحو مراكز الإرشاد وخدماته مقارنة بالطلبة الأكثر تثقيفا.

دراسة ليوكاس (Lucas 2002):

بعنوان " **أسلوب التكيف والحاجة للتميز واتجاهات طلبة الكلية نحو الإرشاد النفسي**".

أظهرت النتائج إلى:

-أن أسلوب التكيف للمهمة والحاجة الأعلى للتميز والحاجة السابقة للإرشاد قد ارتبطت إيجابيا مع الاتجاهات نحو الإرشاد.

كما أشارت النتائج إلى:

-إن الإناث كانت اتجاهاتهن إيجابية نحو الإرشاد من الذكور.

-إن متغيرات التكيف العاطفي والتكيف التجنبي وعدم وجود الإرشاد أظهرت اتجاهات أقل إيجابية نحو الإرشاد.

دراسة شاريل (Sheryl 2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طابة المدرسة الثانوية في منطقة بيلزا نحو الإرشاد النفسي المدرسي والتحقق من العلاقة بين اتجاهات المشاركين في الدراسة نحو الإرشاد النفسي المدرسي وتأثير كل من الجنس والمستوى التعليمي وخبراتهم السابقة نحو المرشد النفسي المدرسي.

شملت عينة الدراسة (969) من طلبة المدرسة الثانوية في مدينة بيلزا في وسط الولايات المتحدة الأمريكية.

واستخدمت الدراسة استمارة تقييم لتسجيل استجابات الطلبة لمعرفة اتجاهاتهم نحو المدرسة ومقياس لتعرف اتجاهاتهم نحو الإرشاد النفسي المدرسي.

توصلت الدراسة إلى نتائج هي:

-أن هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة في المدرسة الثانوية نحو الإرشاد النفسي والمدرسة من ناحية وكل من الجنس ومستوى التعليم وخبرات الطلبة السابقة مع الإرشاد النفسي.

-إن الإناث قد أظهرت اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي والمدرسي أكثر من الذكور.

-حصل الطلبة الذين حضروا إلى المدرسة منذ زمن وكانت لديهم تجارب سابقة مع المرشد النفسي المدرسي على درجات أعلى من الطلبة الذين لديهم خبرات أقل مع المرشد النفسي على مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة، ووجدت فروق ذات دلالة بين الطلبة في أشكال اكتشاف الذات والجنس.

دراسة إمتا (Emita. R, 2003):

هدفت الدراسة إلى التحقق من إدراك كل من المديرين والمدرسين والأخصائيين النفسيين المدرسين لدور الأخصائي النفسي المدرسي في المدرسة، والحاجات التدريبية التي تجعل عمل الأخصائي النفسي فعال داخل المدرسة.

شملت عينة الدراسة مجموعة من المديرين والمدرسين والأخصائيين النفسيين المدرسين في مقاطعة بيرف بالولايات المتحدة الأمريكية.

توصلت الدراسة إلى نتائج:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث المشاركة في الدراسة في الإجابة على ثلاث محاور.

-وجود اتفاق بين المجموعات الثلاث على أهمية دور الأخصائي النفسي المدرسي في الاستشارات، وملاحظة سلوكيات التلاميذ في الفصل الدراسي والإرشاد النفسي المدرسي وتقييم الشخصية للتلاميذ.

دراسة كاترين (Catherene 2003):

كان الغرض من هذه الدراسة التحقق من إدراكات الطلاب في المرحلة قبل الثانوية لدور وظائف مرشديهم المدرسين.

شملت عينة الدراسة (173) طالب في كلية المجتمع في ضاحية بمدينة المترو.

أشارت النتائج إلى:

-أن اثنين بالمائة فقط من مرشدي المدرسة الثانوية الذين شاركوا في الاستبيان أشاروا إلى أن أداء المرشدين النفسيين في المدرسة الثانوية على مستوى عالي.

كما أشار معظم المشاركين إلى:

-أن غالبية عمل المرشدين المدرسين تقريبا يتراوح بين واحد إلى ثلاثة من الوظائف (السيطرة الاجتماعية أو الشخصية أو الوظيفية أو الأكاديمية)، ولم يوجد هناك اختلاف هام بين النوع والجنس، حيث كانت نسبة المشاركين الذين أشاروا إلى أن وظيفة المرشد النفسي المدرسي (هامة جدا) أو نادرة أو متقدمة الأداء بنسبة (50%) من معظم الوظائف.

دراسة دين (Diane, S, 2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدركات المعلمين في المدرسة الثانوية اتجاه الأخصائي النفسي المدرسي ومدى فائدة الخدمات التي يقدمها الأخصائي النفسي المدرسي للمدرسة الثانوية في ضاحية سوس أيسسترن (souse asterm) بالولايات المتحدة الأمريكية.

شملت عينة الدراسة (10) من المدارس الثانوية في ضاحية سوس أيسترن بالولايات المتحدة الأمريكية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

-إن معلومات المعلمين عن طبيعة دور ووظيفة الأخصائي النفسي المدرسي محدودة، وليس لديهم رغبة وميول للتعاون مع الأخصائي النفسي المدرسي إلى في الاستراتيجيات التي تقدم في حجرة الدراسة والتدخل

مع الطلبة، ويزداد التشويش لدى المعلمين عن دور الأخصائي النفسي المدرسي لدى المعلمين في المدرسة الابتدائية، في النهاية أكدت الدراسة على أهمية تقييم مدى فاعلية الخدمات التي يقدمها الأخصائي النفسي المدرسي في داخل المدرسة.

دراسة فيونتس وماريا (Fuentes, N& Maria, J?, 2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات ومدركات الطلبة في المدرسة الثانوية في منطقة هيو ما كيو نحو المرشد النفسي المدرسي، وتعرف العلاقة بين اختلاف جنس الأفراد المشاركين في الدراسة واتجاهاتهم نحو المرشد النفسي المدرسي.

شملت عينة الدراسة (209) من طلبة المدرسة الثانوية في منطقة هيومايكو التعليمية والذين تتوفر لديهم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي.

استخدمت الدراسة استبيان لتعرف اتجاهات ومدركات الطلاب نحو المرشد النفسي المدرسي.

وأشارت النتائج إلى:

-أن الطلاب المشاركين في الدراسة أظهروا اتجاهات سلبية نحو المرشد النفسي المدرسي، حيث أظهروا عدم الاهتمام والاحترام اتجاه الإرشاد، وعدم الارتياح والثقة حينما يزورون مكتب المرشد النفسي المدرسي، وأكدت الدراسة إلى:

-أهمية أن يلتزم المرشد النفسي المدرسي بأخلاقيات وأدبيات مهنة الإرشاد النفسي، وأن يكون أكثر مسؤولية اتجاه عملائه من الطلاب.

-بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في المدرسة للتعرف على مشكلاتهم وفهمها والسعي إلى تحقيق إنجازات أفضل في الحياة.

***التعقيب على الدراسات السابقة:**

-من حيث الأهداف:

-إن أغلب الدراسات السابقة كدراسة (**أحمد الصمادي وصفوت حميدان2008**)، ودراسة (**ديما غسان أبو علوان 2008**)، ودراسة (**تبتون 1969**)، ودراسة (**هايكو 1994**)، ودراسة (**هوانج 1996**)، ودراسة (**ديك 2002**) ودراسة (**ليوكاس 2002**)، دراسة (**شاريل 2002**)، ودراسة (**فيونتس وماريا 2009**) هدفت إلى معرفة اتجاهات التلاميذ نحو الإرشاد النفسي والمدرسي ومعرفة مهام ودور المرشد النفسي المدرسي.

-من حيث النتائج:

إن معظم نتائج هذه الدراسات كانت متباينة ومختلفة، فمعظم الدراسات أشارت إلى أن:

-وجود اتجاهات أقل إيجابية نحو المرشد النفسي المدرسي مثل دراسة كل من **فيونتس وماريا (2009)** والتي أكدت على وجود اتجاهات سلبية نحو المرشد النفسي المدرسي، دراسة (**شاريل 2002**) التي تناولت إدراكات واتجاهات الطلبة في المدرسة الثانوية نحو المرشد النفسي المدرسي.

وأكدت على وجود اتجاهات سلبية من طلاب المدرسة الثانوية نحو المرشد النفسي المدرسي ووجود علاقة بين كل من الجنس ومستوى التعليم والخبرة السابقة من ناحية وبين الاتجاه ونحو المرشد النفسي المدرسي من ناحية أخرى.

-وجود اتجاهات إيجابية نحو المرشد النفسي المدرسي تختلف باختلاف الفرع (علمي، أدبي) كدراسة (**إبراهيم ومحمد 2003**)، ودراسة (**أحمد الصمادي وصفوت حميدان 2008**)، وكذلك باختلاف القرية والمدينة، الخبرة السابقة مع الإرشاد كدراسة (**ديما غسان أبو علوان 2008**)، ودراسة (**حميدات 2003**)، في حين أكدت الدراسات على اتجاهات المعلمين والمديرين نحو المرشد النفسي المدرسي وأكدت على أهمية أن يقوم المرشد النفسي المدرسي بعمله ودوره وأن يلتزم بآداب المهنة وأخلاقياتها حتى يتحسن وضعه في المدرسة ويقوم بالدور الإرشادي الناجح كدراسة(**دينا Diane, 2008**) ودراسة (**إميتا Emita. R, 2003**)، ودراسة (**التويجري 2004**)، ودراسة (**محمد عبد المحسن التويجري 2000**).

-من حيث العينة:

تنوعت العينات ما بين مرحلة التعليم الثانوي والتعليم الجامعي كدراسة (**سعد جاسم الهاشل 1997**) ودراسة (**حميدات 2003**)، ودراسة (**إبراهيم ومحمد 2003**)، ودراسة (**أحمد الصمادي وصفوت حميدان 2008**)، ودراسة (**ديما غسان أبو علوان 2008**)، ودراسة (**ديك Deak, 2002**)، ودراسة (**شاريل Sherly, 2002**).

-وهناك دراسات شملت مجموعة من المديرين والمدرسين والاخصائيين النفسيين المدرسين، كدراسة (**إميتا Emita, R,2003**)، ودراسة (**دينا Diane, S, 2008**)، ودراسة (**محمد عبد المحسن التويجري 2000**).

-من حيث أدوات جمع البيانات:

-تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظرا لطبيعة كل دراسة والهدف منها.

-إن معظم الدراسات اتفقت في استخدام أداة الاستبيان كدراسة (**الشيباني 1988**) ودراسة (**سعد جاسم الهاشل 1997**) ودراسة (**إبراهيم ومحمد 2003**)، ودراسة (**شاريل Sherly, 2002**)، ودراسة (**فيوتس وماريا Fuentes. N & Maria, J, 2009**)، بهدف جمع المعلومات.

-في حين استخدمت بعض الدراسات برنامج إرشادي كدراسة (**تبتون Tipton, 1969**)، ودراسة (**محمد عبد المحسن التويجري 2000**).

الفصل الثاني: العمل الإرشادي

الفصل الثاني: العمل الإرشادي

I- الإرشاد

تمهيد

1-تعريف الإرشاد

2-تعريف التوجيه.

3-الحاجة للإرشاد.

4-أهداف الإرشاد.

5-مناهج وأساليب الإرشاد.

II- العمل الإرشادي

تمهيد

1-تعريف العمل الإرشادي.

2-المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية.

3-مراحل العمل الإرشادي.

4-مهارات العمل الإرشادي.

5-أهداف العمل الإرشادي.

خلاصة الفصل

I-الإرشاد:

تمهيد:

يعد الإرشاد التربوي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس، فهو يقوم على أسس عملية، ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعديد من المجالات تتضمن علم الاجتماع والتربية والاقتصاد والفلسفة فكل من هذه العلوم أسهم في نشأة الإرشاد التربوي، حيث يرى المختصون في مجال التربية أن التوجيه والإرشاد يلعبان دورا مكملا للعملية التربوية، إذ أنه يقوم بتقديم خدمات إرشادية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد يتم مساعدة المتعلمين على التوجيه العلمي الذي يساعد ويتوافق مع إمكانياتهم وميولاتهم وبالتالي رفع وتحسين أدائهم.

خلال هذا الفصل سنبرز: تعريف الإرشاد والتوجيه، العلاقة بين الإرشاد والتوجيه، الحاجة للإرشاد، أهداف الإرشاد، مناهج وأساليب الإرشاد.

I- تعريف الإرشاد:

1- تعريف الإرشاد:

-تعريف الإرشاد في اللغة:

ترجع كلمة الإرشاد إلى الفعل رشد أي اهتدى وأرشده أي هداه والإرشاد من الفعل أرشد، يرشد، إرشادا، رشدا هو الصلاح وإصابة الصواب خلافا للغي والضلال. **(الأسدي ومروان، 2003، 24).**

-تعريف الإرشاد اصطلاحا:

هو المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتي يلتحقون بها والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم. **(احمد بدوي، 1993، 188).**

حسب تعريف " **جابر عبد الحميد جابر**": فإن الارشاد لفظ عام يشمل عدة عمليات مختلفة منها المقابلة الشخصية وتطبيق الاختبارات وتوجيه وتقديم المشورة والنصح وتستهدف هذه العمليات مساعدة الفرد على حل مشكلاته والتخطيط لمستقبله. **(محمد عبد العزيز، 2000، 13).**

أما حسب تعريف " **كاملة الفرخ**": هو عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي حتى يحقق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين. **(الفرخ ويتم، 1999، 13)**.

وتعرفه **الجمعية الأمريكية للإرشاد:** على أنه عملية تطوير الإنسان لصحته العقلية من خلال الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية بهدف تحقيق الصحة النفسية والنمو الشخصي والعقلي والانفعالي والسلوكي للفرد. **(أبو عطية، 2002، 16)**.

إضافة إلى تعريف " **أنجل**": على أنه علاقة يعمل فيها شخص ما على مساعدة آخر في فهم مشاكله والسعي إلى حلها ويشمل ذلك مجالات التوافق والإرشاد التربوي والمهني والاجتماعي. **(رمضان القذافي، 1997، 20)**

مما سبق نستنتج عن التعريفات السابقة أن الهدف من الإرشاد هو مساعدة الفرد في فهم ذاته، حاضره، وإعداده لمستقبله والسعي لمساعدته في حل مشكلاته والعمل على التخطيط لمستقبله من أجل تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي.

2- تعريف التوجيه:

-لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: أنه مصدر مأخوذ من الفعل وجه بمعنى أداره إلى جهة ما، ووجه القوم الطريق أي سلوكه، ووجه المطر الأرض أي قشر وجهها وأثر فيها، والتوجيه هو التصويب والقيادة والتحكم والتسديد. **(ابن منظور، 1994، 33)**.

اصطلاحا: هو عملية سيكولوجية هدفها اقتراح معين لدراسة التلاميذ حسب ما يستجيب لملامحهم وحاجاتهم واهتماماتهم، أو ما يتيح لهم التعبير عن امكانياتهم وقدراتهم.

عرفه " **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**": على أنه فعل تربوي يهدف لمساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية. **(عبد العزيز، 2004، 45)**.

ويعرفه " **أبو بكر بن بوزيد**": على أن التوجيه يعد فعلا تربويا للغاية إذ هو يمكن في إيجاد توازن سليم ما بين متطلبات الجذع المشترك والشعب والتكوين وبين ملمح التلميذ ورغباته الشخصية. **(الكبسي، 2012، 40)**.

بناء على ما تقدم من تعريفات حول التوجيه يمكننا استنتاج ما يلي:

- التوجيه جزء لا يتجزأ من العملية الإرشادية.
- التوجيه هو تكوين اتجاهات.
- التوجيه هو العملية التي تساعد على تجاوز مشكلاته والتكيف مع الآخرين وبعبارة أخرى: هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته.

2- الحاجة للإرشاد:

لقد تطورت عملية الإرشاد استجابة للحاجة الملحة لهذه الخدمة لدى الأفراد والجماعات بغية مساعدتهم على التعرف على إمكاناتهم واستعداداتهم وفهم طبيعة الظروف المحيطة بهم بكل أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ولقد لعبت متغيرات عديدة وعوامل مختلفة دورا كبيرا في تأكيد الحاجة الماسة لعملية الإرشاد والتي يمكن أن نلخصها في العناصر التالية:

1-فترات الانتقال:

إن الفرد يمر خلال مراحل نموه بفترات قد تكون حرجة ويحتاج خلالها إلى الإرشاد وأهم هذه المراحل عندما ينتقل الفرد وهو طفل من البيت إلى المدرسة وكذا عندما يتركها، وعندما ينتقل من الدراسة إلى العمل، وكذا عندما يتركه وعندما ينتقل من حياة العزوبية إلى الزواج وعندما يحدث طلاق أو موت، وعندما ينتقل من الطفولة إلى المراهقة ومن المراهقة إلى الرشد ومن الرشد إلى التقاعد أو الشيخوخة، إن فترات الانتقال هذه تتخللها صراعات وإحباطات تستلزم إعداد الفرد للانتقال من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى التوافق مع المواقف الجديدة من خلال اكتساب خبرات جديدة وذلك من خلال عملية الإرشاد والتوجيه. **(حامد زهران، 2003، 34)**.

2-تغير تكوين الأسرة ودورها:

إن التغيرات التي طرأت على الأسرة من كل النواحي جعلت عملية الإرشاد أكثر من ضرورية، حيث أن الأسرة كانت تتسم بكبر حجمها وكثرة أفرادها، فكانت عملية الإرشاد لا تقتصر على الوالدين فقط إنما تتعدى ذلك إلى أفراد آخرين يعيشون معهم كالجد والجدة أو الأعمام أو الأخوال...

ومن أهم التغيرات التي أثرت تأثيرا كثيرا على الحياة الأسرية خروج المرأة للعمل، وذلك أصبح الوالدين يقضيان معظم وقتهما خارج البيت مما أدى إلى ابتعاد الأولياء عن أطفالهم وعدم منحهم الوقت الكافي للرعاية والاهتمام مما استدعى تفعيل دور مؤسسات أخرى كرياض الأطفال والمدارس، حيث أن هذه الأخيرة لم يعد دورها يقتصر على التعليم إنما تتعدى ذلك إلى إرشاد الأطفال وأحيانا إرشاد الأسرة للقيام بأدوارها كما يجب. **(سعدون الحلبوسي، 2002، 24)**.

3-التغيرات التي طرأت على المجتمع:

طرأت على المجتمع بصورة عامة تغيرات كبيرة نتيجة للتطور التكنولوجي الذي تمر به البشرية، فأسلوب الحياة التي يعيش بها الإنسان، والعلاقات السائدة بين الأفراد والنظم التي تعيش فيها الجماعة، قد تغيرت إلى حد بعيد، فقد نشأ عن التعبير التكنولوجي السريع والتغير الثقافي والحضاري والاجتماعي الذي يحاول أن يلاحقه الجميع الكثير من المشكلات النفسية التي تستوجب تدخل الإرشاد والتوجيه، **(هدى الحسيني، 2000، 51)**، ويكمن إبراز أهم ملامح هذه التغيرات من خلال العناصر التالية:

-تغير أراء المجتمع إزاء بعض مظاهر السلوك.

-زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم في الحصول على المكانة الاجتماعية.

-زيادة توسيع تعليم المرأة ودخولها إلى عالم العمل والمهن المختلفة.

-زيادة مستوى الطموح لدى الأفراد من مختلف المستويات.

-تبدل أساليب الحياة وتغير الإطار القيمي للمجتمعات.

-ظاهرة صراع الأجيال نتيجة التقدم العلمي وازدياد الوعي وكذا زيادة الفروق في القيم والأفكار واختلاف وجهات النظر إلى مجالات الحياة المتعددة. **(سعدون الحلبوسي، 2002، 28)**.

4- التقدم العلمي والتكنولوجي:

من أهم معالمه نجد ما يلي:

-زيادة المخترعات الجديدة.

-تغيير الاتجاهات والقيم وأسلوب الحياة.

-تغيير النظام التربوي والكيان الاقتصادي والمهني.

-زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له، فالتقدم العلمي والتكنولوجي يؤكد الحاجة الماسة إلى التوجيه والإرشاد خاصة في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية. **(حامد زهران، 1977، 32)**.

5-زيادة أعداد التلاميذ في المدارس:

بازدياد عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية كالرسوب والتسرب المدرسي والعنف ومشكلة التكيف ووجود عدد من التلاميذ الطين لديهم مشكلات انفعالية تعيق عملية تعليمهم، فنجد الحاجة الملحة للإرشاد بكل مجالاته للتغلب على هذه المشاكل التي يتعرض لها التلاميذ **(زهران، 1977، 33)**.

6-مشكلات المدرسة الحديثة:

إن النظرة الحديثة التي تبنتها التربية من حيث التركيز على المتعلم أكثر من المادة الدراسية أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه كي يساهم بفعالية في رفع مستوى المتعلمين التحصيلي، لكن المدرسة اليوم تواجه تحديات كثيرة تؤثر على دورها التربوي في بناء الأجيال وإعدادهم لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل، كما أن البعض يتهمون المدرسة بعدم تلبية حاجات التلاميذ وأنها نثقل عليهم بمطالب تفوق قدراتهم وإمكانياتهم، وأنه أصبح لدى التلاميذ استعداد تحصيلي منخفض... كل هذه المشكلات وغيرها برزت من أهمية وجود الإرشاد في المدرسة. **(الشيخ حمود، 2009، 15)**.

من خلال ما تطرقنا إليه نستنتج أن الإرشاد له دور كبير في جميع الميادين والمجالات سواء كانت نفسية أو اجتماعية، مهنية أو تربوية، إلا هناك حاجة ملحة للإرشاد وخدماته المتنوعة التي يقوم بها بفعالية للتغلب على المشكلات التي تعيق عملية تعليم التلاميذ ومواجهة التحديات الكثيرة التي تؤثر على دور المدرسة في بناء الأجيال وإعدادهم لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل.

3-أهداف الإرشاد:

إن للإرشاد أهداف عديدة يسعى لتحقيقها لصالح الأفراد والجماعات، وهذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون خاصة لها خصوصية الفرد الذي يسعى إليها حيث تحقق له الرضا النفسي والاجتماعي وأهم هذه الأهداف ما يلي:

1-تحقيق الذات:

يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق وأشبع لعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل: الشراب، الملبس، الجنس، الأمن، السلامة، الحب والتقدير، الاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه بعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمته كانسان يحب وينظر على نفسه نظرة امل وتفاؤل. **(سعيد عبد العزيز، 2004، 14).**

2-تحقيق التوافق الشخصي:

إن التوافق الشخصي يتحقق بإشباع دوافع الفرد وحاجاته وتلبية مطالب النمو لكل مرحلة عمرية ويشمل التوافق الشخصي الجوانب التالية:

-**التوافق التربوي:** والذي يتحقق باختيار الفرد لنوع الدراسة المناسبة له فيتحقق له النجاح الدراسي فيتخلص بذلك من العواقب النفسية والاجتماعية التي تترتب عن الإخفاق الدراسي.

-**التوافق المهني:** ويتحقق بإرشاد الفرد إلى اختيار مهنته المناسبة وإعداده لها، وبذلك يحصل على الرضا المهني.

-**التوافق الاجتماعي:** ويتحقق بتلبية الحاجات الاجتماعية للفرد كالانتماء للجماعة وأدائه لأدواره الاجتماعية، وأن يحصل على التنشئة الاجتماعية المناسبة وبذلك يتحقق اندماجه الاجتماعي وراحته النفسية. **(صالح الخطيب، 2009، 41).**

3-تحقيق الصحة النفسية للفرد:

ويقصد بالصحة النفسية حالة دائمة نسبيا يكون في الفرد منسجما مع نفسه ومع الآخرين ولا يأتي ذلك إلا عن طريق سلامة الجسم والعقل **(عبد السلام عبد الظفار، 2007)** فهي متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع فإن صح عقل الانسان وجسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه وبيئته في توافق، ويهدف هنا الإرشاد إلى تحرير الفرد من مخاوفه، قلقه، توتره، وقهره النفسي من الإحباط والفشل، الكبت، الاكتئاب، الحزن، ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته، ودور الإرشاد هو مساعدة الفرد على حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب والسيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا. **(سعيد عبد العزيز، 2004، 14).**

4-تحسين العملية التربوية:

تعد علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل، فلا يكمن التفكير في التربية بدون الإرشاد وتعد المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد، إذ أن هذه الأخيرة في أمس الحاجة إلى خدماته وذلك بسبب الفروقات الفردية بين الطلاب، اختلاف المناهج، ازدياد عدد الطلبة، ازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفا، ضعف الروابط الأسرية، انتشار وسائل التربية الموازية كالتلفزيون، الإذاعة وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطلاب والمعلم والإدارة والأسرة وتشجيع الجميع على احترام المتعلم أو الطالب كفرد له إنسانيته. **(سهام أبو عطية، 2002، 25).**

فيما يلي نستنتج مما سبق ذكره أن أهداف الإرشاد تكمن في تحقيق الذات والصحة النفسية للفرد وتحسين العملية التربوية وتحقيق التوافق الشخصي التي تهدف إلى تحقيقها وتحرير الفرد من مخاوفه وتوتره وقهره النفسي التي قد يتعرض لها الفرد خلال مراحل نموه وكيفية تعامله مع محيطه الذي يعيش فيه، مما يساعده على حل مشاكله والوقوف على أسبابها وكيفية التعامل معها.

4-مناهج وأساليب الإرشاد:

1-مناهج الإرشاد: هناك ثلاث مناهج أو استراتيجيات لتحقيق أهداف الإرشاد وهي المنهج التنموي، المنهج الوقائي، والمنهج العلاجي.

-**المنهج التنموي:** ويسمى أحيانا الاستراتيجية الإنشائية، من خلال هذا المنهج تقدم خدمات الإرشاد لأفراد عاديين قصد تحقيق زيادة كفاءة الفرد وإلى تحقيق توافق الفرد إلى أقصى حد ممكن حيث تهدف الخدمات الإنمائية بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرات الانسان واستغلال طاقاته إلى أقصى حد ممكن وذلك عن طريق معرفة وفهم الذات ونمو مفهوم إيجابي للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة، وكذا من خلال رعاية مظاهر النمو الشخصية جسميا، عقليا، اجتماعيا ونفسيا، كما أن لهذا المنهج أهمية كبيرة في برامج التوجيه في المدارس. **(حامد زهران، 1998، 43).**

-**المنهج الوقائي:** يطلق عليه أحيانا مصطلح التحسيس النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيمهم ضد حدوث مشكلات مهما كان نوعها، كما أنه يهدف بالدرجة الأولى لتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للفرد وبناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وكذا بناء استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه الإنسان في تعامله اليومي. **(يوسف القاضي، 1981، 394).**

-**المنهج العلاجي:** هناك بعض المشكلات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا، وهنا يأتي دور الخدمات العلاجية التي تهدف إلى التعامل مع الاضطرابات السلوكية والمشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق وغيرها حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. **(حامد زهران، 1998، 44).**

2- أساليب الإرشاد:

هناك عدة أساليب لتقديم خدمات الإرشاد ويقوم المرشد باختيار الأسلوب أو الطريقة الأنسب التي تمكنه من تقديم المساعدة للمسترشد حتى يتمكن من مواجهة مشكلته وإيجاد الحلول الأكثر نجاعة والتي تعود عليه بالفائدة والنفع وأهم هذه الأساليب:

-**الأسلوب الفردي:** يأخذ هذا الأسلوب شكل المقابلة مع فرد واحد أي وجه لوجه لديه مشكلات غالبا ما تكون خاصة وتستدعي السرية حيث يسعى على تخطي تلك الصعوبات، وتعتمد فعالية هذا الأسلوب في التوجيه أساسا على العلاقة المهنية بين الموجه والمسترشد في علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع على ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو، حيث يهدف التوجيه الفردي إلى تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل المناسبة، ويأخذ هذا النوع من التوجيه الأشكال التالية: المقابلة، دراسة الحالة، لعب الدور، النمذجة **(سعيد عبد العزيز، 2004، 119)**.

-**الأسلوب الجماعي:** يعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية يقوم أساسا على موقف تربوي وهنا تكمن أهميته حيث يقدم للجماعات وليس للأفراد فينصب على مجموعة أو صف بأكمله وهو أوفر من ناحية الجهد والوقت.

ويهدف هذا الأسلوب في الإرشاد لمعالجة مشكلة مشتركة بين أفراد الجماعة قد تكون في طرق دراستهم أو استعدادهم للامتحان أو عدم القدرة على التعبير أو الخجل...الخ شرط أن تكون الجماعة متجانسة فيما بينها. **(حامد زهران، 1995، 222)**.

-**الأسلوب الموجه:** يتميز هذا الأسلوب بتركيزه على المرشد، حيث أن يقوم بدور إيجابي ونشيط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات للمسترشد والذي يكون دوره سلبيا، إذ أنه يوجهه نحو السلوك المخطط والمحدد مما يؤدي على التأثير المباشر على شخصية هذا الأخير وسلوكه ويرتبط هذا الأسلوب أكثر بميدان التربية والتعليم لأنه يتضمن الإرشاد المباشر وتقديم المعلومات وتعليم المسترشد كيف يحل مشكلاته. **(حامد الفقي، 1974، 39)**.

ويقوم الأسلوب الموجه في عملية الإرشاد على افتراض أساسه: أن المسترشد يعاني من نقص في المعلومات وعجز عن حل مشكلاته، وفي المقابل الموجه لديه وفرة في المعلومات وخبرة في حل المشكلات، فيعمل هذا الأخير على استشارة حاجة المسترشد إلى معلومات ثم يقدمها له ويقدم له مساعدة مباشرة وحلولا جاهزة ويعلمه ويخطط له. **(حامد زهران، 1995، 339)**.

-**الأسلوب الغير موجه:** إن المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا الأسلوب هو نضج المسترشد وتكامل شخصيته وتمكنه من الإحاطة بمشكلته وتحمل مسؤولية حلها تحت توجيه المرشد غير المباشر،

فالحلول هنا والقرارات تتبع من داخل المسترشد ولا تفرض من الخارج وإذا احتاج إلى معلومات فإنه يطلبها من المرشد والذي بدوره نقد مهامه. **(حامد زهران، 1995، 339)**.

مما سبق عرضه نستخلص أن مناهج وأساليب الإرشاد يهدفان إلى نفس الأهداف والغاية منهما واحدة وهو العمل على مساعدة المسترشد في الكشف عن شخصيته وتقديم المساعدة حتى يتمكن من مواجهة مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة التي تعود بالنفع والتخلص من الاضطرابات والأمراض النفسية وتختلف أساليب الإرشاد إذ تكون فردية أو جماعية، وأسلوب موجه أو غير موجه إلى أن هذه الأخيرة تسعى إلى نفس الأهداف المراد بلوغها والسعي لتكوين شخصية سليمة، طبيعية وتقبل الفروق بين الأفراد وتقديم المعلومات والنصائح المناسبة وتعليمهم كيف يحلون مشاكلهم وتفاديها بالاعتماد على أنفسهم وتكوين شخصية قوية ومتكاملة.

II-ثانيا: العمل الإرشادي

تمهيد:

لا يكاد يخلو مجال عمل من مشكلات عديدة ومختلفة، ومنها مال التربية الذي يعتبر من أهم المجالات المهنية التي تلعب دورا هاما في حياة الافراد والمجتمعات، ولا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم وتعمل على انفتاحه وتنميته من جميع النواحي دون التطرق إلى العملية الإرشادية، حيث يعد الإرشاد التربوي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس فهو يهتم على أسس علمية إذ يحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب من أجل ضمان نجاح الأهداف المسطرة مسبقا، وهذا من خلال عملية مهنية هادفة أساسها الثقة والاحترام المتبادل بين المرشد والمسترشد لذا تناولنا في هذا الفصل: تعريف العمل الإرشادي، المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية، مراحل العمل الإرشادي، أهداف العمل الإرشادي، مهارات العمل الإرشادي.

II- العمل الإرشادي:

1-تعريف العملية الإرشادية:

عرفت العملية الإرشادية على أنها عملية دينامية مهنية... هادفة تم بين المرشد والمسترشد في حدود معايير اجتماعية تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز، وتحدد دور كل منهما ونهدف إلى تحقيق الأهداف العامة للإرشاد. **(فرخ تيم، 1999، 111)**.

عرفها " **محمد محروس الشناوي**": على أنها تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداء من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف الإرشاد. **(الشناوي، 1997، 18)**.

ويعرفها" **سامي محمد ملحم**": على أنها مجموعة الخطوات المتتابعة التي تنتهي بتحقيق أهداف وغايات معينة، كاستبصار الفرد بنفسه وبمشكلاته وتنمية قدراته واستغلالها بما يمكنه من التوافق مع ذاته ومع العالم الخارجي. **(ملحم، 2005، 38)**.

إضافة إلى تعريف "**صالح حسان الدهري**": هي عملية فنية تقتضي تقنيات وأساليب مختلفة والذي يحدد نوع الأساليب والتقنيات نوع الحالة أو الفئة المستهدفة في الإرشاد وأهداف عملية الإرشاد هل هي وقائية أم علاجية. **(الدهري، 2014، 40)**.

-إن العملية الإرشادية لا تنتهي بمجرد تقبل المسترشد لمشاعره ولذاته ولشعوره بالراحة، وإنما عندما يكون قادرا على حل مشكلاته. **(عبد الهادي والعزة، 2007، 43)**.

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن العملية الإرشادية هي مجموعة الخطوات والمراحل المهنية المتتابعة، التي تقتضي مهارات وأساليب يسلكها المرشد للتعامل مع حالة المسترشد، تهدف هذه العملية إلى مساعدته وإحداث تغيرات في قدراته وتحقيق التكيف والتوافق في شخصية الفرد.

2- المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية:

تتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

-إن الناس يملكون القدرة على اتخاذ القرار والاختيار، كما أنهم قادرون على توجيه حياتهم أكثر مما يعتقدون.

-إن مساعدة الناس تستلزم مسؤولية مساعدتهم إلى أقصى حد ممكن لكي يعتمدوا على أنفسهم ويستغلوا جميع طاقاتهم وجوانب القدرة فيهم.

-السلوك الإنساني هو سلوك هادف وموجه.

-الناس قادرون على تعلم سلوكيات جديدة وأن مسؤولية المعالج تتركز حول مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم والاستفادة منها في مواجهة المشكلات.

-إن الإنسان يريد أن يحقق ذاته ويشعر بقيمته وكرامته وهي حاجة أساسية وطبيعية في كل إنسان وعلى المحيطين توفير هذه الحاجة وإشباعها.

-إن أي أسلوب تدخل علاجي يستخدمه مرشد لإحداث التغير المنشود ينبغي أن يراعي كرامة المسترشد وقيمته وحريته في اتخاذ القرار وخصوصيته. **(أبو عبادة والفيازي، 2000، 32-33).**

بالإضافة إلى:

-الوعي بالنفس هو الخطوة الأولى لفهم وإدراك ومعرفة النفس من خلال الحصول على المعلومات والتعلم المهارات الجيدة يستطيع الناس حل مشكلاتهم والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم كما يستطيعون تحقيق نموهم الشخصي.

-الناس لهم الحق في اختيار قيمهم ومبادئهم واتجاهاتهم وليس لأحد الحق في فرض قيم أو سلوكيات عليهم. **(أبو عبادة والنيازي، 2000، 33-34).**

في الأخير نستخلص من هذا العنصر إلى أن أهم مبدأ يمكن أن تقوم عليه العملية الإرشادية أو العمل الإرشادي هو احترام الفرد لذاته كشخصية ذات كرامة وإن له الحق في اختيار ما يناسب شخصيته وإن الفرد يملك خصوصية تفرده، ولابد لكل مرشد أن يحترمها أثناء تقديم الخدمة الإرشادية.

3-مراحل العمل الإرشادي:

يسلك المرشد مجموعة من الخطوات المهنية والقيام بمهارات محدودة، وفيها يلي أهم مراحل العملية الإرشادية التي تشكل الملامح الرئيسية للإرشاد:

1-مرحلة الإعداد للعملية الإرشادية: تعد مرحلة الإعداد للعملية الإرشادية خطوة ضرورية للبدء بالعمل الإرشادي فبعد استقبال المسترشد يقوم المرشد بالخطوات التالية:

أ-الاستعداد للعمل والتخطيط الدقيق والتحضير المدروس للعملية الإرشادية: فلابد من استعداد المرشد للعملية الإرشادية، ويتوقف نجاح عملية الإرشاد على الإعداد الي لها، ويتضمن ذلك استعداد المرشد وتهيئة ظروف العملية الإرشادية ومتطلباتها مثل: المكان والوقت المناسب والوقت الكافي الذي يسمح له بقيامه بواجباته على خير وتوفير جميع وسائل جمع المعلومات والتشخيص والتقييم والمتابعة.

ب-إعداد المسترشد لتقبل الخدمة الإرشادية: ويتطلب ذلك تحقيق الالفة والثقة مع المسترشد في بداية العملية والترحيب به وتعريفه لموضوع الإرشاد والاستعداد لمساعدته وحثه على التعاون وتأكيد السرية المطلقة للمعلومات.

ج-إنه من الصعب على المسترشد تقبل خدمة من المرشد لا يثق به أو يألفه كذلك لابد من أن يعرف المرشد توقعات المسترشد ومشاعره حول مستقبل العلاج وأهدافه وقد تكون هذه التوقعات قليلة أو كثيرة. **(صالح، 2013، 81-82).**

إن أساس العملية الإرشادية هو الإقبال والتقبل، فالإقبال من قبل المسترشد أمر هام جدا أو ضروري لنجاح عملية الإرشاد وأفضل، فالمسترشد هو الذي يقبل على عملية الإرشاد بنفسه، ويتطلب ضمان نجاح تكوين وتأكيد الألفة توفر بعض الخصائص الشخصية في المرشد منها: الاهتمام بالمسترشد، ووجهات نظره، والثبات الانفعالي، النضج، والفهم والتفهم والتعاطف والتعاون والتوازن بين الجد والمزاح المتبادل.

من جوانب الإعداد في عملية الإرشاد تنمية مسؤولية المسترشد من حيث قبول الخدمة الإرشادية وتحملها، وأن يكون إيجابيا في التعامل مع البرامج الإرشادية العلاجية، ولابد من أن يتعلم أن عصب عملية الإرشاد هو مسؤولية في التعلم من خبرة الإرشاد.

تحديد الجلسات الإرشادية ومدتها مبدئيا، والاتفاق على الوقت والجهد والتكاليف المترتبة على عملية الإرشاد، ففي نهاية هذه المرحلة لابد من أن يعرف المسترشد بأن العملية تستغرق بعض الوقت، ويعرفه بنظام الجلسات وزمنها ومواعيدها ويتطلب منه بدء العمل. **(صالح، 2013، 82).**

2-مرحلة بدء العملية الإرشادية:

إن بناء العلاقة الإرشادية خطوة ضرورية لبناء ثقة المسترشد حيث يأتي المسترشدون للإرشاد ولديهم خوف من ثلاثة أشياء هي:

-الحاجة إلى فهم نفسه.

-الحاجة إلى التشجيع.

-التخلص من الانفعالات السلبية.

وفي هذه المرحلة يتم بناء علاقة مهنية هادفة بين المرشد والمسترشد، تقوم على الثقة المتبادلة بينهما ضمن معايير تحدد دور كل منهما ومسؤوليته، وتهدف هذه العلاقة إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للمسترشد ومساعدته على التعبير عن مشاعره وأفكاره وكيفية مواجهتها وتعلم مهارات حياة جديدة يطبقها خارج العلاقة الإرشادية لتغير السلوك، كما تهدف إلى تنمية التوجيه الذاتي لدى المسترشد وهناك ميزات تميز العلاقة الإرشادية عن غيرها من العلاقات الإنسانية أهمها:

أنها علاقة مهنية لا يجوز أن تتطور إلى علاقة صادقة أو علاقة عاطفية كما أن التواصل اللفظي وغير اللفظي من قبل المرشد يكون مرتب ومؤقت حيث يستجيب لأفكار ومشاعر المسترشد بطريقة واعية وفي الوقت المناسب بعيدا عن التدخل في أمور المسترشد الخاصة وفيما لا يعنيه ما لم يطلب منه ذلك، وهناك حد زماني لابد من أن تقف عنده العلاقة الإرشادية ويقدرها المرشد حسب مشكلة

المسترشد وشخصيته، فقد حدد " **برامر وشوسنز Brammer et Shootronz 1982**" الأبعاد الرئيسية للعلاقة الإرشادية. **(صالح، 2013، 82-83).**

1-تميز العلاقة الإرشادية وعمومتيها: تتميز العلاقة الإرشادية عن غيرها من العلاقات الإنسانية في التقبل غير العادي للمسترشد من قبل المرشد، ومن جهة أخرى تعتبر العلاقة الإرشادية علاقة عامة تشبه باقي العلاقات الإنسانية من حيث أنها تهدف إلى إشباع حاجات إنسانية أساسية.

2-المحتوى الانفعالي والفكري للعلاقة الإرشادية: تتميز العلاقة الإرشادية على متصل يتكون من الجانب الانفعالي الذي يتضمن اهتمام المرشد بحياة المسترشد والدخول في عالمه الخاص وتقديم الدفء والتقبل له وعلى الجانب الآخر من المتصل يأتي التغيير الذي يتضمن تقدير ما يجب أن يفعله كل من المرشد والمسترشد بشكل موضوعي.

3-العلاقة الإرشادية: تكون العلاقة الإرشادية واضحة عندما يكون المرشد أكثر رسمية وتحديد للأهداف ويضع حدود العلاقة الإرشادية في حين تكون العلاقة الإرشادية غامضة، عندما يترك المرشد المسترشد ليطرح ما يريد من مواضيع ويسقط حاجاته واهتماماته ومشاعره عندئذ تفقد العلاقة الإرشادية حدودها وتأخذ المناقشة الاجتماعية التي تؤدي إلى شعور المسترشد بالقلق ويفضل أن تكون العلاقة الإرشادية كذلك أقل وضوحا وأقل رسمية عندما يكون الهدف من الإرشاد استكشاف المشاعر. **(كفافي، 1999، 32).**

4-الثقة والدعم: تتوفر الثقة في العلاقة الإرشادية عندما يكون المرشد كفء وفعال ويتمتع بالصدق والأصالة والتطابق ويتقبل المسترشد كذلك عندما تكون الأهداف الإرشادية محددة وواضحة وجذابة، بالنسبة للمسترشد عندئذ يثق المسترشد بالمرشد ويقبل منه المساعدة لاسيما إذا شعر المسترشد برغبته في تغيير حياته كليا. **(صالح، 2013، 82).**

3-مرحلة التشخيص وتحديد المشكلة:

يساهم التشخيص وتحديد المشكلة في الأوجه العديدة الهامة لعملية الإرشاد حيث قد يساعدان المرشد على تحقيق فهم أعمق للمسترشدين وتحديد الاضطرابات النفسية التي تتطلب الانتباه، هذا الفهم يمكن أن ييسر وضع الأهداف بهدف تحديد المشكلة إلى معرفة الأسباب التي أدت لها، أما التشخيص فيقوم

على أربعة أسباب للقيام بتسيير مشكلات التواصل، توضيح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة، التوصل إلى أسباب المرض والمساعدة في البحث العلمي، ولتحديد المشكلة نتبع الخطوات التالية:

1-تحديد السياق الذي تحدث فيه المشكلة: يتضمن ذلك تحديد الأفكار والانفعالات والمظاهر السلوكية التي تحدث أثناء المشكلة عن طريق طرح أسئلة مختلفة تصف طريقه تفكير المسترشد مع المشكلة.

2-تحديد السوابق واللواحق: يقصد بالسوابق واللواحق الحوادث الداخلية (الأفكار والمشاعر) والأحداث الخارجية التي تعمل على زيادة أو تخفي المشكلة أو الإبقاء عيها مؤقتا، والسوابق هي تلك الحوادث الداخلية أو الخارجية التي تظهر قبل المشكلة مباشرة وتساعد على استعجالها في حين أن اللواحق هي الحوادث التي تحدث بعد السلوك وتؤثر على زيادته أو نقصانه.

3-تحديد المكاسب الثانوية لسلوك والمشكلة: وهي خطوة ضرورية تجنب المرشد تقديم حلول أو استراتيجيات مجربة أثبتت فشلها وعدم فعاليتها والتي قد تخلق مشاكل جديدة، ويمكن تحديد الحلول السابقة عن طريق طرح أسئلة على المسترشد تحدد طريقة تعامله مع المشكلة. **(صالح، 2013، 86-87).**

4-تحديد وعي المسترشد بالمشكلة: يعني ذلك تحديد أو إدراك المسترشد بمشكلته ووقوفه نحو طبيعتها وأسبابها ويساعد معرفة ذلك المسترشد على تجنب استخدام استراتيجية قد يقاومها المسترشد ويمكن تحديد إدراك المسترشد عن طريق طرح واحد وأكثر من الأسئلة التالية:

-صف لي المشكلة بكلمة واحدة؟

-ماذا تعني لك هذه المشكلة؟

-كيف تفسر هذه المشكلة؟

5-تحديد شدة وزمن ودرجة تكرار المشكلة: يمكن تحديد هذه المعايير من خلال طرح أسئلة مثل:ك

-هل القلق الذي تعاني منه كثير أم قليل؟ (تحديد الشدة).

-هل يحدث لك ذلك كل الوقت أم في جزء من الوقت؟ (تحديد المدة).

-كم مرة يحدث ذلك؟ (تحديد درجة التكرار). **(صالح، 2013، 87)**.

4- صياغة أهداف العملية الإرشادية:

إن الأهداف ثلاث وظائف في العملية الإرشادية دافعية، تعليمية، تقييمية، من الممكن أن تكون الأهداف وظيفة دافعية، خصوصا عندما يشترك المسترشد في تحقيق الأهداف، فالمسترشدون يعملون بجد في الأهداف التي ساعدوا في وضعها أيضا قد تكون لديهم دافعية أكثر عندما يعملون من أجل أهداف معينة ودقيقة ومحددة، والتي تساعدهم على تركيز جهودهم في قضايا معينة، من المهم أن يشجع المرشدون المسترشدون لديهم دافعية للعمل، أما الوظيفة الثانية للأهداف الإرشادية فهي تعليمية ومن هذا المنظور يمكن أن يتعلم المسترشدون مهارات وسلوكيات جديدة تمكنهم من استخدامها لتحسين أدائهم ، أما الوظيفة الثالثة للأهداف الإرشادية فهي تقييمية حيث تعطي الأهداف الواضحة للمرشد النفسي والمسترشد الفرصة لتقييم التقدم.

أيضا يكمن أن تكون الأهداف مفيدة في تطبيق الاستراتيجيات الحثية، كما تعد وسيلة لقياس المسؤولية التربوية للمرشد النفسي، من الممكن أيضا أن تعرف الأهداف الإرشادية بأنها إما أهداف كعملية أو كنتيجة أما الأهداف العملية فتحقق الظروف الضرورية لجعل العملية الإرشادية فعالة، هذه الأهداف ترتبط بصياغة العلاقة الإيجابية من خلال تعزيز الظروف الرئيسية، أما الأهداف كنتيجة فتحدد ما يتمناه المسترشد من الإرشاد النفسي ينبغي أن يتفق المرشد النفسي بالمسترشد على هذه الأهداف ويعدلان متى كان ذلك ضروري يعدل" **جورج وفرستاني 1995**" خمس أنواع من أهداف النتيجة، دعم تغير السلوك، تقوية مسارات المواجهة، تعزيز اتخاذ القرار، تحسين العلاقات، دعم قدرات المسترشد **(Michal nystul)**، ترجمة **(سعد الشريفين، 2005، 90)**.

وفيما يلي شرح بسيط لهذه الأهداف:

1-دعم تغير السلوك: هناك ضرورة لتغير السلوك، يتغير السلوك لكي يقوم المسترشدون بحل مشكلاتهم وما يسبب لهم القلق أما مقدار التغير الضروري فيتباين من مسترشد لآخر.

2-تعزيز مهارات المواجهة: حدد " **إريك سون 1968**" العديد من المطالب الإنمائية وآليات المواجهة المرتبط بها والخاصة بالمرتحل العديدة لنمو.

كما يوضح " بلوتشر" بعد ذلك منهجا إرشاديا تطوريا، يحدد مهارات المواجهة الضرورية لتقدم خلال حياة الفرد، على سبيل المثال المودة والالتزام بمهام إنمائية للشباب، وهناك سلوكيات مواجهة ضرورية لتحقيق هذه المطالب الإنمائية، وتشتمل على السلوك الجنسي المناسب، سلوك المغامرة والسلوك المنسجم مع القيم مثل العطاء والمساعدة، وبلغة أكثر عمومية قد يحتاج العديد من المسترشدون إلى المساعدة في مواجهة الحياة، قد تكون لديهم مشكلات في التعامل مع الضغوط والقلق أو أسلوب الحياة، وفي هذه المواقف قد يستفيد المسترشدون من برنامج إدارة الضغوط الذي يشتمل على الاسترخاء، التلطيف، التدريب.(**Michal nystul**) ترجمة (**سعد الريفين، 2005**) .

3-تعزيز اتخاذ القرارات: بعض المسترشدون لديهم صعوبة في اتخاذ القرارات، قد يشعرون بأن جميع قراراتهم خطأ، كما يرون أنهم ربما يواجهون صعوبة في اتخاذ القرارات رد فعل طبيعي لمواقف الحياة الضاغطة مثل حالة الطلاق الواقعة في هذه المواقف قد يسعى المرشد إلى طمأنة المسترشد بأنه قد يفقد عقله كما يساعد المرشد المسترشدون على تنمية مهارات اتخاذ القرارات.

4-تحسين العلاقات: من الممكن للمرشدين استخدام العديد من الاستراتيجيات الإرشادية لمساعدة المسترشدون في تحسن علاقاتهم الشخصية تشتمل هذه الاستراتيجيات على برامج التدريب على المهارات الاجتماعية للإرشاد الجمعي الذي يركز على العلاقات مع الآخرين.

5-تفسير قدرة المسترشد: إن الأهداف في هذه الفئة مجردة وترتبط بمفهومي الإدراك الذاتي وتحقيق الذات والإدراك الذاتي، يتضمن مساعدة المسترشدون لأن يصلوا إلى ما يريدون، حيث يصلون بقدراتهم الإبداعية إلى أقصى درجة أما تحقيق الذات فهو مفهوم طوره "**أبراهام ماسلو 1968** " فيرتبط بقدرات الفرد حيث يرى أنه متى تمكن من إشباع حاجات الفرد فإنه يسعى إلى تحقيق الذات (**michal nystul**) ترجمة (**سعد الشريفين، 2015**).

5-وضع الخطة المناسبة وبداية تنفيذها:

-اختيار الخطة والبرنامج الإرشادي تكون مسؤولية مشتركة بين كل من المرشد والمسترشد، إلا أن خبرة المرشد هنا تؤهله لأن تكون له القيادة.

-إن عملية اختيار الخطة المناسبة في الحقيقة هي مساعدة المرشد للمسترشد في وضع الخطوات والإجراءات المناسبة لحل مشكلته وتعتمد على فهم أهداف برنامج تحليل المعلومات، التشخيص المركز للمشكلة، شخصية المسترشد والبيئة التي يعيش فيها. **(الفحل، 2009، 35-36).**

خلال تنفيذ الخطة أو البرنامج الإرشادي بعد اختياره المشترك لابد من اتخاذ مجموعة من التدابير المناسبة من بينها:

-التعاون التام من الأفراد ذات العلاقة بالبرنامج، (الخطة العلاجية).

-تحديد مسؤوليات كل طرف.

-وضع خطة زمنية مرنة للتنفيذ.

-تحديد كيف نبدأ عملية الإرشاد وزمن بدء هذه العملية.

-إقامة اجتماعات دورية لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ. **(الفحل، 2009، 37-38).**

6-التقييم:

هو عملية تقرير نتائج الإرشاد وظروفه والجهود المشتركة المبذولة ويشترك فيها المرشد والمسترشد وكل ما يهمه أمر المسترشدين.

وتهدف إلى الكشف عن فاعلية عملية الإرشاد وتمييز الطريقة الأفضل ومدى التغيير في حالة المسترشد ومعايير التقييم هي تحقيق ذات المسترشد وحل مشكلته وتوافقه ونمو شخصيته وميوله واتجاهاته، وهي هامة لأنها تفيد في طمأنة المسترشد على نجاح العملية والمرشد في تحسين العملية، إذا كان النجاح متوسطا تغيير الطريقة إذا كان معتمدا. **(سفيان، 2004، 245).**

وتؤثر في نتيجة الإرشاد عوامل منها المرشد وخبرته واتجاهاته وأخلاقه والمسترشد وتقبله واستبصاره، والمشكلة ونوعها والظروف الزمنية والمكانية والطريقة وكفاءتها وقد يكون التقييم لعملية الإرشاد بكاملها وقد يكون لنتائجها أما طرق ونتائج التقويم قد تكون طرق تجريبية كإقامة تجربة لعينتين إحداهما تجرى عليها الإرشاد والأخرى لا، وقد تستخدم اختبارات قبلية وبعدية ومن وسائله: (مقياس التقدير وتقدير الذات التصنيفي وقوائم المراجعة واختبارات التشخيص) وغيرها من الوسائل **(سفيان، 2004، 248).**

7-مرحلة إنهاء العملية الإرشادية:

عندما تنتهي مرحلة تقييم العملية الإرشادية بنجاح، فإن المرحلة النهائية للعملية الإرشادية تكون إنهاء الإرشاد ويتم تحديد هذه المرحلة بتحقيق أهداف العملية الإرشادية وشعور المسترشد بقدرته على الاستقلال والثقة بالنفس والقدرة على حل مشكلاته وتحقيق الصحة النفسية، ومن البديهي أن زمن عملية الإرشاد على عدة متغيرات أهمها: نوع المشكلة وحدتها وشخصية وتجارب المسترشد والمرشد وطريقته في الإرشاد، وتحتاج الفردية وإلقاء الضوء على مشكلات التلميذ التعليمية ومحاولة حلها وتوجيه التلاميذ إلى الطرق السليمة في الذاكرة. **(الطلابي، 2017، 17).**

من خلال ما تطرقنا في هذا العنصر نستنتج أن أهداف العملية الإرشادية هو مساعدة الأشخاص لكي يصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ولكي تستمر شخصياتهم في النمو ولكي يتخذوا قرارات فاعلة.

5- مهارات العمل الإرشادي:

المهارات الإرشادية هي مجموعة من المهارات العملية التي يستخدمها المرشد النفسي أثناء المقابلة الإرشادية سواء في الإرشاد الفردي أو الجماعي لتحقيق أهداف العملية الإرشادية، وسنتناول خمس مهارات إرشادية كالآتي:

1-مهارة الإصغاء: التي يتبعها المرشد خلال المقابلة الإرشادية لينقل المسترشد رسالة تفيد أن ما يقوله موضوع اهتمام، وأنه كشخص موضع تقبل من جانب المرشد والتي تساعد المرشد في التركيز على فهم المسترشد ومشاعره واتجاهاته وعناصر مشكلته. **(أبو أسعد، عبد اللطيف، 2011، 25-26).**

2-مهارة طرح الأسئلة: وتمثل الاستفسارات والأسئلة التي يوجهها المرشد للمسترشد تساعده في إدارة المقابلة الإرشادية والحصول على المعلومات اللازمة عن حالة المسترشد وتشجيعه على التعبير عن نفسه بحرية وطلاقة وإبداء رأيه وتقديم مقترحاته، وتساعد المرشد في تحديد أسس تشخيصه، في وضع استراتيجية وفي تحقيق أهدافه. **(الأش، 2012، 50-51).**

3-مهارة كفاءة المواجهة: وهي ما يقوم به المرشد للكشف عن المتناقضات بين ما يقوله المسترشد وما يفعله ومساعدته على زيادة فهمه لخبراته ومشاعره، مما يجعله أكثر قدرة على رؤية نفسه وسلوكه مثلما يراها الآخرون لا كما يراها هو. **(الأش، 2012، 52-60).**

4-مهارة عكس المشاعر: وهي المهارة التي يستخدمها المرشد ليعكس بها مشاعر المسترشد وأحاسيسه ويعكس بها تعبيراته الانفعالية ويصبح المسترشد من خلاله أقدر على رؤية نفسه بشكل واضح وفيها يتم إعادة الجزء الانفعالي من رسالة المسترشد. **(حمزة، 2012، 89).**

5-مهارة الإفصاح عن الذات: وفيها يقدم المرشد كشفا بسيطا عن ذات عملية إنشاء الإرشاد التي تطمئن المسترشد على أنه سيكون هناك متابعة للتأكد من الشفاء وتحقيق الصحة النفسية وأنه يستطيع أن يعود في أي وقت يشعر فيه للحاجة إلى الاستشارة النفسية وهذا ما يعرف بسياسة الباب المفتوح (opendoor) ومن الطرق الفعالة لإنهاء العملية الإرشادية تلخيص العملية الإرشادية وأهدافها والإنجازات التي حققها المسترشد وقد يطلب المرشد من المسترشد كتابة هذه الأمور بيده، وقد يستخدم المرشد طريقة الإحالة كوسيلة لإنهاء العملية الإرشادية خاصة عندما يكون هناك أهداف مستحيلة التحقيق إما لنقص الإمكانات الفنية أو المعرفية لدى المرشد أو لأن المرشد غير راغب في العمل مع المسترشد. **(صالح، 2013، 93-94).**

في الأخير نستنتج أن هناك عدة خطوات تمثل كل مرحلة من مراحل العملية الإرشادية التي تهدف من خلالها على الاستعداد للعمل والتخطيط التي تتطلب من المرشد القيام بها من أجل إعداد المسترشد لتقبل الخدمة الإرشادية وتعريفه لموضوع الإرشاد والعمل على مساعدته وحثه على التعاون والسعي لحل مشكلاته.

4-أهداف العمل الإرشادي:

يمكن تحديد أهداف العمل الإرشادي على النحو التالي:

1-مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته.

2-تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي للفرد **(الطلحي، 2011، 17).**

-**التوافق الشخصي:** تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الحاجات الأولية الفطرية والعضوية والتوافق لمطالب النمو.

-**التوافق التربوي:** وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد المدرسية والمناهج في ضوء قدرته وميوله حتى يتحقق النجاح المدرسي.

-**التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

3- تحقيق الصحة النفسية. **(المالكي، 2005، 21).**

4- تحسين العملية التربوية عن طريق إثارة الدوافع التعلم والاهتمام بالظروف وخبراته الشخصية في معلومات تساعد المسترشد على فهم نفسه، ويقدم خبراته الشخصية كمرجع يساعد المسترشد على التواصل والإفصاح عن ذاته **(حمزة، 2012، 90).**

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العنصر نستنتج أن هذه المهارات للعملية الإرشادية هي عبارة عن مهارات يستخدمها المرشد أثناء المقابلة الإرشادية ع المسترشد تهدف إلى القدرة على تكوين علاقة المساعدة والمحافظة عليها والقدرة على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة تتفق مع حاجات الفرد والجماعة.

خلاصة الفصل:

في الأخير نستنتج أن العمل الإرشادي هو عمل مهني يقوم على مبادئ علمية، كما أنه يتبع إجراءات تسير وفق خطوات محددة، وبالتالي تضمن نجاحه والذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه كتعديل السلوك وتحقيق النمو وتغيير الشخصية نحو الأفضل والسعي لنجاح العملية التعليمية والعمل على تحقيق التوافق النفسي والتوافق التربوي والاجتماعي وتحدي الصعاب التي تعيق طريقنا والعمل على حل المشكلات.

الفصل الثالث: قلق الامتحان

الفصل الثالث: قلق الامتحان

I- القلق.

تمهيد

1-تعريف القلق

2-أسباب القلق

3-أعراض القلق

4-أنواع القلق

5-مستويات القلق

6-علاج القلق

II- قلق الامتحان

تمهيد

1-تعريف قلق الامتحان

2-أنواع قلق الامتحان

3-أسباب قلق الامتحان

4-مظاهر قلق الامتحان

5-مكونات قلق الامتحان

6-نظريات قلق الامتحان

7-خصائص قلق الامتحان

8-طرق قياس قلق الامتحان

9-الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان.

10-علاج وترشيد قلق الامتحان

خلاصة الفصل

أولا: القلق

تمهيد:

يعرف العصر الحاضر أنه عصر القلق والتوتر، حيث يعد من الموضوعات ذات أهمية في علم النفس نظرا للضغوط التي تواجه الفرد، والتي أدت إلى ظهور مشاكل نفسية متعددة، ويعتبر القلق من أهم واعقد المشاكل النفسية التي تواجه المتعلم (التلميذ) وأيضا تواجه الأسرة بأكملها، وفي هذا الفصل سنعرض أولا القلق العام، أسباب القلق، أعراضه، أنواع القلق، مستويات القلق، علاج القلق.

I- القلق:

1-تعريف القلق:

لغة: يعني الانزعاج، ويعني أيضا الحركة وعدم الاستقرار في مكان واحد.

اصطلاحا: يعرفه " **سيغموند فرويد (1984)**": هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الفرد وسبب له الكثير من الانقباض والضيق والألم.

-يعرفه "**راجع غزة (1993)**": أنه حالة من الانفعال يشير إلى وجود خطر داخلي أو خارجي، شعوري أو لاشعوري، يهدد الذات وجوهره فيه الانتظار والتوقع والعجز عن الهرب والقلق، انفعال مركب من الخوف والألم وتوقع الشر. **(شعلان، 1988، 17)**.

في حين يرى" **فرويد (Freud)** "أن القلق: عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال الموافق التي يصادفها، فهو يختلف الإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. **(الجلالي، 2011، 286)**.

وهو إحساس بالخوف والعصبية، وهو شعور طبيعي في بعض الأوضاع على سبيل المثال: يشعر الممثل بالخوف والقلق والطالب قبل الامتحان يشعر بالقلق والتوتر. **(العناني، 1998، 108)**.

كما أنه يعرف بحالة توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية. **(زهران، 1987، 398)**.

وكذلك يعرفه على أنه انفعال غير سار، وشعور مكدر بتهديد أو وهم مقيم، وعدم الراحة والاستقرار مع إحساس بالتوتر والشد والخوف الدائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالبا يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف تعني خطر حقيقي والتي يعاني من القلق قد لا يخرج عن الواقع في إطار الحياة العادية لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستوجب لها غالبا، كما لو كانت ضروريات ملحة أو مواقف يصعب مواجهتها. **(عبد الخالق، 2005، 428).**

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن القلق هو حالة نفسية انفعالية تتميز بمظهر نفسي وآخر جسمي ناتج عن الجهاز الغددي، وتكون مصحوبة باضطراب في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية.

2-أسباب القلق:

ينشأ القلق بسبب وجود عدة عوامل تصيب التوتر والضغط النفسي، ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

1-العامل الوراثي:

لقد وجد " نويزا" وآخرون نسبة عالية لاضطراب القلق بين الأفراد الذين تربطهم صلة قرابة، كما توضح الأبحاث التي تمت على التوائم المتماثلة بما يوحي بفكرة تأثير هذا الاضطراب. **(أسامة فاروق، 2015، 334).**

2-العوامل البيولوجية:

-زيادة نشاط الجهاز العصبي الذاتي.

-زيادة إطلاق مواد الكاثيكول اميدي في الدم.

-ارتفاع نسبة نواتج الأدرينالين.

-ظهور بؤرة نشطة في العصب الصدغي. **(أسامة فاروق، 2015، 335).**

3-الصراع النفسي:

ينشأ القلق من صراع نفسي داخلي بين رغبة الطفل في اشباع دوافعه وحاجاته، وخوفه في الوقت نفسه من فقدان حب الوالدين. **(أسامة فاروق، 2015، 335).**

من خلال ما سبق نستنتج أن أسباب القلق تتعدد منها ما هو مرتبط بذات الفرد وتكوينه ومنها عوامل داخلية ترجع إلى عوامل خارجية، وكذلك ما هو مرتبط بماضيه وكل هذا يساهم في جعله قلقا.

3-أعراض القلق:

للقلق اضطرابات نفسية وجسمية مختلفة تكون بمثابة أعراض له وتتمثل هذه الأعراض فيما يلي:

1-الأعراض البدنية(الجسمية): تتمثل فيما يلي:

-ضربات زائدة أو سرعة في دقات القلب.

-نوبات من الدوخة أو الإغماء.

-تنميل في اليدين أو الذراعين أو القدمين.

-غثيان أو اضطراب في المعدة.

-فقدان السيطرة على الذات.

-نوبات العرق التي لا تتعلق بالحرارة أو الرياضة البدنية.

-الأحلام المزعجة. **(شيهان، 1988).**

2-الأعراض النفسية: وهي كالتالي:

-نوبات الهلع التلقائي.

-الاكتئاب وضعف الأعصاب.

-الانفعال الزائد وعدم القدرة على الإدراك والتمييز.

-نسيان الأشياء واختلاط التفكير وزيادة الميل إلى العدوانية. **(عثمان، 2001، 30)**.

من خلال ما عرضناه نستنتج أن أعراض القلق نوعين وهما: الأعراض البدنية والأعراض النفسية، يمكن أن يكون عند الشخص القلق هذين النوعين.

4-أنواع القلق:

للقلق أنواع تتمثل في القلق الموضوعي والقلق العصابي والقلق الخلقي وفيما يلي سوف يتم توضيح كل نوع:

1-القلق الموضوعي:

هو ردة فعل يحدث لدى الفرد عند إدراكه خطرا خارجيا واقعيا أو ينتظر حدوثه بعد وجود إشارة تدل عليه، وظروف هذا النوع من القلق تأخذ دلالتها الأساسية من معرفة الشخص وخبرته السابقة. **(مروان أبو حويج، 2006، 226)**.

2-القلق العصابي:

هو نوع من القلق لا يدرك المصاب به مصدر علته، وكل ما هناك أنه يشعر بحالة من الخوف الغامض المنتشر غير المحدود، وتعبر أعراضه النفسية والفيسيولوجية عن اضطراب داخلي يكون أشد بكثير مما يظهر في حالة القلق الموضوعي المألوف، حيث يمكن وجوده عند كل الناس، وهذا النوع من القلق يكون حالة عامة تتكرر على شكل نوبات والقلق العصابي ترجع أسبابه إلى عوامل داخلية وهي دفعات غريزية، والتي يوشك أن تتغلب على الدفعات وتحرج الأنا إحراجا شديدا لأنها تجعله في صدام مع المعايير الاجتماعية، والقلق العصابي يتمثل في بعض الصور منها مشاعر الخوف الدائمة التي يستشعرها الفرد في جميع المواقف حتى غير المخيفة منها، فنجد الفرد يتجنب كثيرا هذه المواقف، يتسم سلوكه بالعزلة والانطواء. **(معصومة سهيل، 2005، 279)**.

3-القلق الخلقي:

ينشأ هذا القلق نتيجة الإحباط ودوافع الذات العليا، إن الإحساس بالذنب شأنه شأن القلق العصابين يمكن أن يحدث في صورة مختلف، في صورة قلق عام أو صورة مخاوف مرضية أو صورة قلق متعلق بأعراض العصاب نفسها. **(ناصر الدين أبو حماد، 2006، 75).**

نستنتج من خلال ما درسناه أن القلق ظاهرة نفسية انفعالية ترجع أسبابها إلى عوامل داخلية وخارجية ينتج عن اضطراب داخلي ذاتي، والشعور بوجود خطر نتيجة لمخاوفه أو الفشل والإحباط.

5-مستويات القلق:

يوجد لدى القلق ثلاث مستويات وهي القلق المنخفض والمتوسط، والعالي وسوف يتم استعراضها كالتالي:

1- **المستوى المنخفض:** يتضمن حدوث حلة التنبيه العام للفرد وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة نحفز لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إلى إنذار لخطر وشيك الوقوع. **(حامد بن أحمد ضيف، 2013، 55).**
2- **المستوى المتوسط:** في هذا المستوى يصبح الفرد يفقد السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته تلقائيا، ويتولى الجمود بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة، تكون استجاباته وعاداته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة وبالتالي يصبح كل شيء عديدة وتنخفض القدرة على الابتكار ويزيد الجهد المبذول للحفاظ على السلوك المناسب في مواقف الحياة. **(حامد الغامدي، 2013، 56).**
3- **المستوى العالي:** هذا المستوى يحدث انهيار للتنظيم السلوكي للفرد، ويحدث نكوصا إلى أساليب أكثر بدائية وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة. **(حامد الغامدي، 2013، 56).**

نستنتج من خلال ما ورد في هذا العنصر أن مستويات القلق تصنف إلى ثلاث مستويات وهي القلق المنخفض الذي يتضمن حدوث حالة التنبيه العام للفرد وترتفع لديه الحساسية للأحداث

الخارجية بينما المستوى المتوسط يفقد فيه الفرد السيطرة على قدرته ويفقد السلوك مرونته في حين المستوى العالي يحدث فيه انهيار للتنظيم السلوكي للفرد.

6-علاج القلق:

حسب ما جاء في كتاب" **أحمد عكاشة، 1991**" "**الطب النفسي**" حيث يرى أن العلاج يختلف باختلاف الفرد وشدة القلق والوسائل المتاحة ومن الأساليب العامة للعلاج ما يلي:

1- **العلاج النفسي:** يقصد به الجلسات النفسية والتشجيع والإيحاء والتوجيه.

2- **العلاج البيئي والاجتماعي:** وذلك بإبعاد المريض عن المجالات التي تسبب له الصراع النفسي.

3- **العلاج الكيميائي:** وذلك حيث لا يحقق الوسائل السابقة فائدة تذكر ويمكن إعطاء المريض بعض المنومات والمهدئات، وفي مجال اشتداد القلق يلجأ المعالج إلى وصف عقاقير خاصة تقلل من التوتر العصبي.

4- **العلاج السلوكي:** يوجه للفئة ذات القلق المرتبط بالخوف المرضى من النس والحيوان والأماكن العامة، أو الشاسعة أو الضيقة، وذلك بإعطاء المريض جلسات الاسترخاء والتعلم الشرطي.

نستخلص من هذا العنصر أن العلاج يختلف باختلاف الفرد وشدته ودرجة مستويات القلق لأنها تختلف من شخص لآخر، كما يعد العلاج السلوكي المعرفي المقترن بالتدريب على الاسترخاء عامل فعال في اختزال التوتر المباشر.

ثانيا: قلق الامتحان

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.

يعدد قلق الامتحان من أهم وأعقد المشاكل النفسية التي تواجه المتعلم (التلميذ)، كذلك تواجد الأسرة بأكملها.

في هذا الفصل سنتطرق إلى تقديم تعريف حول قلق الامتحان، أنواع قلق الامتحان، أسبابه، مظاهره، نظريات قلق الامتحان، خصائصه، الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان، علاج وترشيد قلق الامتحان.

1-تعريف قلق الامتحان:

تتعدد وتختلف تعاريف حول قلق الامتحان حسب الباحثين المفكرين فكل حسب نظريته ومفهومه، وفيما يلي سنعرض هذه التعاريف:

-يعرف " **الريحاني**" **(1982)**: قلق الامتحان على أنه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن خوفه من الفشل أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير. **(سيسبان، 2010، 22)**.

-يعرفه " **سبيلبرجر**" **(Spleberger, 1980)**: قلق الامتحان بانه السمة الشخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال ويطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة مرتبط بمواقف الامتحان، بحيث يثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى الفرد أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متوازنة. **(الشورجي ودانيال، 2001، 2009)**.

كما يعرف أيضا: هو حالة انفعالية يخبرها التلميذ في مواقف الامتحان، وهذا راجع إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مواقف تهدد الشخصية مصحوبة بالتوتر والانفعال، وانشغالات عقلية كتشتت الانتباه وتضارب مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان. **(محمود، 1992)**.

ويعرفه " **أحمد عبد الخالق**" أن قلق الامتحان يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان، وهو نوع من الحالة المرتبطة بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم عند مواجهتها. **(أحمد عبد الخالق، 1987، 32)**.

وكما يعد قلق الامتحان: أحد أنواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس والجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب وتسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة وهذا ما أثبتته دراسة كل من محمد وجودة ودراسة اعتدال حسانين (1996). **(عطا الله، 2001، 28)**.

ويعرف كذلك بأنه: حالة نفسية، بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحان مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. **(ربيع والغول، 2007، 56)**.

إضافة إلى تعريف" **لمعان الجلالي**" **(1989)**: على أنه: حالة شعور التلميذ بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة وصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية ويكون مصحوب بأعراض فسيولوجية ونفسية قد تظهر عليه، أو يحس به عند مواجهته لموقف الامتحان، أو نذكره له أو استشارة خبراته للمواقف الاختبارية. **(الخالدي، 2009، 130)**.

من خلال التعاريف السابقة يتضح بان قلق الامتحان هو شكل خاص من القلق العام يواجه التلميذ قبل وأثناء وبعد الامتحان ويتصف بما يلي:

-عبارة عن حالة نفسية انفعالية يمر بها التلميذ وتصاحبها أعراض أخرى نفسية وجسمية.

-ينتاب التلاميذ قبل وأثناء الامتحانات.

-قلق الامتحان يرتبط بمستوى الأداء للتلميذ.

-تختلف درجة قلق الامتحان من فرد لآخر ويصاحبه مجموعة الأعراض من الشعور بالخوف من الفشل وارتفاع نشاط الجهاز العصبي الإرادي.

2- أنواع قلق الامتحان: يتمثل فيما يلي:

-**قلق الامتحان الميسر(العادي):** هو القلق المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد والذي يعتبر القلق دافعية يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشط ويحفز الاستعداد لأداء التلميذ. **(زهراني، 2000، 98).**

-**قلق الامتحان المعسر(المرضي):** هو الخوف من دون مبرر موضوعي يطبع الشخص بطابعه مع وجود أعراض نفسية وجسمية شديدة وسماه بعضهم القلق الهائم.

وقلق الامتحان المعسر هو قلق المتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويركبه حين يستعد للامتحان وهو غير ضروري ويجب خفضه. **(صالح، 2010، 52).**

من خلال ما سبق يتضح أن قلق الامتحان ليس سلبي دائما للتلميذ بل يعد دافعا له من أجل الدراسة وتشجيعه لتحقيق نتائج جيدة.

3-أسباب قلق الامتحان:

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

-إهمال الطالب للمراجعة والتركيز ومتابعة الدروس أولا بأول، وهذا ما يسبب له القلق من الامتحان لعدم قدرته على الاستيعاب، الكم الهائل من المعلومات.

-ضغوط الأهل وتهديديهم بالعقاب فما إذا رسب ابنهم.

-وجود القلق أصلا لدى التلاميذ كنوع من أنواع القلق الداخلي المنشأ.

-شعور الطالب بان الامتحان هو هدف وليس وسيلة لتحقيق أهداف معينة.

-صعوبة النهج الدراسي وسوء طرق التدريس أو وجودها واتسامها بالروتين.

-تخصيص درجة الامتحان بأكملها للجانب التحصيلي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للشخصية مما يشعر التلميذ بأن نتيجة الامتحان هو تقرير مصيره.

-الضغوط الزائدة من طرف الأسرة حول أهمية تعزيز الخوف من الامتحانات.

-خوف الطالب من النتائج السيئة والعقاب.

-بث المدرسون الخوف في التلاميذ حول الاختبارات. **(أحمد عبد اللطيف، 2012، 290).**

نستخلص مما سبق عرضه أن هناك مجموعة من النقاط الأساسية المسببة لقلق الامتحان، والتي لها علاقة بالتلميذ في حد ذاته منها عدم استعداده الجيد للامتحان والأفكار الخاطئة عن الامتحانات التي تؤثر على المتعلم وكذلك على أدائه الدراسين وتعد الأسرة أيضا يببا من الأسباب المؤثرة من خلال ما تتبعه من أساليب التنشئة من عقاب وتهديد، وكذلك المواقف التقويمية التي يوضع فيها التلميذ.

4-مظاهر قلق الامتحان: من اهم المظاهر التي تظهر لدى التلاميذ أثناء فترة الامتحان القلق الذي يصيبهم خلال هذه الفترة ما يلي:

1-الأعراض النفسية: تتمثل فيما يلي:

-الشعور بالارتباك وخلو الذهن من المعارف والمعلومات وتسابق الأفكار وصعوبة التركيز.

-معرفة الإجابة قبل الامتحان ونسيانها.

-الأفكار السلبية المتمثلة في الفشل او الحصول على درجات ضعيفة.

-ضعف القدرة على التركيز.

-الكوابيس والأحلام المزعجة.

-فقدان الشهية للطعام.

-ضعف القدرة على العمل.

-التوتر الدائم والتردد والارتباك. **(فيصل بن عبد الله، 1434هـ، 11).**

2-الأعراض الجسدية: تتمثل كالآتي:

-الشعور بالغثيان والمغص والإسهال وجفاف الفم.

-الشعور بدوار واحتمال الإغماء.

-تشنج العضلات والارتجاف، وآلام الرقبة، والتعرق وسرعة التنفس، وزيادة نبضات القلب.

-الإحساس بأن شيئا يضغط على الصدر.

-الشور بالآلام في الجهة اليسرى من الصدر. **(لمعان مصطفى الجلالي، 2011، 294).**

مما سبق نستخلص أنه هناك أعراض نفسية وجسدية تظهر على التلميذ الذي يعاني من قلق الامتحان الذي يصيبه أثناء فترة الامتحان، وتؤثر عليه نفسيا وتربويا، تظهر عليه خلال الامتحان وبعده والخوف من النتائج أن تكون غير مرضية.

5-مكونات قلق الامتحان:

يتضمن قلق الامتحان ثلاثة مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي:

1-المكون الانفعالي: يمثل في الإثارة الجسدية التلقائية(الرجفة) المرتبطة من قلق الامتحان. **(موسى النبهان، 128،2004).**

2-المكون المعرفي: يتمثل في الانزعاج حيث ينشغل الفرد بالتفكير في الفشل من فقدان المكانة والتقدير وهذا يمثل سمة القلق.

كما أنه يمثل مجمل الاعتقاد بالتابعات السلبية للفشل، وكيف سيكون أداء الفرد مقارنة بالآخرين. **(مرسى النبهان،2004، 128).**

3-المكون الفسيولوجي: يتمثل فيما يترتب عن حالة القلق من استشارة وتنشيط الجهاز العصبين مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين الدموية، زيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس والعرق، ويصحب التغيرات ردود فعل جسمية مثل ارتعاش الأيدي، آلام في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم، ارتباك المعدة. **(عبد المطلب أمين، 1998، 122).**

مما سبق عرضه نستنتج أن قلق الامتحان يؤثر على الفرد نفسيا وجسميا وعقليا، يشتت انتباه الفرد ويشغل تفكيره وينتج عنه عدة سمات تظهر عليه مثل: ارتعاش اليدين جفاف الفم، آلام الرأس وعدم التركيز والتوتر والخوف من الفشل والرسوب.

6-نظريات قلق الامتحان:

لقد حاولت الكثير من النظريات تناول موضوع قلق الامتحان من عدة جوانب تتمثل هذه النظريات فيما يلي:

1-نظرية التداخل: نتيجة لبحوث "**ماندلروسا راسون**" قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج التدخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري صوفي 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، وأن الآثار السيئة لقلق الامتحانات بالنسبة للأداء في الاختبار قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى " **واين Wien**" أن تلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلون ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة أو المهمة بالذات في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر. **(الهواري، 1987، 75).**

ووفقا لوجهة نظر "**وأين Wien**" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة في الموقف الاختباري واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، فهي الحالة للأفراد ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان تخصص كمية قليلة من الاستيعاب المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الإنجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ. **(الطواب، 1992، 155).**

2-نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان تعمل على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف وقد تؤدي في النهاية إلى أداء مرتفع وبهذا يعمل على القلق كدافع وظيفة استشارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "**تايلور وسبنس Tayler, Spence**" التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدافع الذي يواجه السلوك ويدفع الفرد للعمل والنشاط، وأكد **تايلور وسبنس** في نظريتهما " **القلق الدافع**" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه فيحصل على درجات مرتفعة. **(مرسي، 1982، 159).**

وهذا يعني أن هناك ربطا بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط وبين القلق أي أن الانسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفزه على انجاز مهامه بنجاح.

3-نظرية تجهيز المعلومات:

وفقا لهذه النظرية يعود قصور التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان حسب " **بنجامين Bejamin**" (1981) إلى المشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات " التشفير" أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. **(سيد الطواب، 1992، 155).**

وقد حاول كل من "**بنجامين وممكيشين ولين Mkeachine Lin Binjamin**")1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيء للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيء يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدوا أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيء عند التلاميذ العاليين في قلق الامتحان يعود إلى عادات الدراسة السيئة وقصور تعلم التنظيم المواد التي سبقت دراستها. **(الطواب، 1992، 157).**

4-نظرية القلق المعوق:

تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة على أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة، والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوق لسلوك التلميذ، حيث أنه يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر " **تشاليد Child**" التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، قد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل. **(مصطفى الصفطي، 1995، 75)**.

من خلال عرض النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينهما فكل منهم تركز على جانب معين فنظرية التداخل تركز على العلاقة بين القلق والانتباه والثانية القلق وتجهيز المعلومات والثالثة فسرت القلق كدافع للأداء والإنجاز والرابعة فسرت كمعوق للأداء.

حيث تفسر القلق الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ويكون معوق إذا ارتفع، حيث يحدث تداخل في التقسيم وموقف الامتحان وبين أداء المهمة فيشتت الانتباه وينعدم التركيز، وبالتالي الفشل في الامتحان.

7-خصائص قلق الامتحان:

هناك عدة خصائص ولقد لخصها " **ساسرون1980 ,Sasron** " في:

-يدرك التلاميذ بأن الامتحان صعب ومهدد.

-يعتبر الطلبة أنفسهم غير فاعلين ولا مستعدين لأخذ الامتحان.

-يركز الطلبة على نوابع غير مرغوبة للقلق أي أنهم يركزون على مظهرهم الشخصي وينسون أداء المهمة.

-يسيطر شعور الخوف والنقص الذاتي ويكون هذا الشعور قويا بتداخل مع النشاط المعرفي للمهمة.

-يتوقع الطلبة الفشل وفقدان الاحترام من قبل الآخرين. **(غباري، 2008، 97)**.

نستنتج أن هذه الخصائص تكون عند التلميذ الذي لديه قلق الامتحان فهو دائما متشائم وينظر إلى الأشياء بسلبية وإعطاء الأشياء أكثر من حجمها.

8-طرق قياس قلق الامتحان:

تعددت طرق قياس الامتحان، وفيما يلي سنتطرق إلى الطرق التي يستخدمها العاملون في القطاع التربوي والمدرسي كالتالي:

1-أسلوب التقرير الذاتي:

في هذا الأسلوب يتم قياس القلق عن طريق إقرار المفحوص ذاته بما يحس به اتجاه الموقف، ويستخدم في ذلك مقياس يجيب عنها المفحوص ذاته، ورغم أن هذ الأسلوب يعتبر من أفضل الأساليب في قياس القلق من حيث الدقة والسهولة، إلا أنه يوجد فيه بعض العيوب منها:

-صعوبة قياس التغيرات الطارئة في إحساسات التلميذ، والتي يكون فيها القلق صفة عابرة وغير مستديمة.

-صعوبة قياس القلق إذا أنكر الفرد بتبريرات دفاعية، ويصعب عندها اكتشاف مسببات القلق وعوامله عند التلميذ.

2-قياس الاستجابات الفسيولوجية:

-يقاس القلق في هذا الأسلوب من خلال بعض التغيرات الفسيولوجية لدى التلميذ كاستجابة الجلد لإفراز العرق، ارتفاع ضغط الدم، زيادة ضربات القلب، ولهذا الأسلوب عيوب منها:

-قد لا يكون دقيقا بسبب تفاوت درجة هذه الاستجابات بين الأشخاص.

-يحتاج على أشخاص مدربين للقيام بمثل هذه القياسات مما يسبب كلفة مالية عالية.

3-أسلوب الملاحظة المباشرة:

يتم قياس القلق عن طريق الملاحظة المباشرة في موقف من المواقف، ويمكن ملاحظة سلوك التلميذ وسرعة استجاباته، ومدى تركيزه وانتباهه أو تشتته أثناء عمليتي التعليم والتعلم وبهذا يمكن الحكم فيها إذا كان التلميذ يعاني من القلق أولا. **(غزال نعيمة، 2016، 80).**

من خلال عرض طرق قياس قلق الامتحان نستنتج الأساليب المستخدمة لقياس القلق عن طريق المقابلة والملاحظة لمعرفة استجابات التلميذ ومعرفة ذاته ومدى تركيزه وسرعة استجاباته في موقف من المواقف إلى أن هذه الأساليب وخصائصها توجد فيها بعض من العيوب وقد تكون النتائج غير دقيقة.

9-الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات والإجراءات الإرشادية لخفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب والتقنيات التالية:

1-تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات: تتمثل فيما يلي:

-إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.

-معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.

-فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.

-التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات، فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

-التدريب على كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال: ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الاختبار؟ كيف تتصرف لو أن صديقا طلب منك عدم إجراء الاختبار؟

-التدرب على مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق فالمواجهة أفضل من الهروب. **(حامد عبد السلام زهران، 2000، 230).**

2-مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:

-تقديم المميزات التي تؤدي إلى تخفيض مستوى القلق والحزن بشكل تدريجي.

-تقوية الثقة بالذات تدريجيا من خلال خبرات النجاح. **(حامد عبد السلام زهران، 2000، 230).**

3-التدريب على الاسترخاء:

-إن القلق والاسترخاء لا يمكن أن يحدثا معا (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).

-التدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.

-هناك أساليب كثيرة للتدريب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات في الجسم.

-يمكن أن يسبق الاسترخاء بخطوة يطلب فيها من الفرد أن يتخيل موقفا مثيرا للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء الذي يعمل كمضاد للاستجابة للقلق.

-من المفيد إعداد قائمة بالمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها في اثناء الاسترخاء. **(سامر جميل، 2002، 250).**

4-الحديث الإيجابي مع الذات:

-تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا على استخدام التعليقات السلبية للقلق عنما يتحدثون مع أنفسهم.

-تشجيع استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات مثل صحيح أنني منزعج ولكن الأمور سوف تسير على ما يرام، ولا يوجد إنسان كامل، أن تعمل وتبذل جهدا أسهل من أن تقلق. **(سامر جميل، 2002، 250).**

5-تقليل الحساسية التدريجي:

هذه التقنية تستند على الفرضية التالية:

بالإمكان منح استجابة انفعالية غير مرغوب فيها كالخوف أو القلق من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد، وهذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل

فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلق وهو في حالة استرخاء تام، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية وتشمل هذه التقنية ما يلي:

-إعداد هرم القلق لدى المسترشد عليه.

-أقران المثيرات التي تبعث بالقلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق أي الاسترخاء أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا باقلها وإثارة وانتهاء بأكثرها إثارة وهو حالة الاسترخاء. **(منذر عبد الحميد،2003، 228)**.

6-تقديم المساعدة في الدراسة:

تتمثل فيما يلي:

-مراجعة المقرر الدراسي والواجبات المنزلية قبل أيام الامتحان.

-تطوير مهارات الدراسة ومهارات الاستعداد للامتحان.

-تقديم أدلة للدراسة تركز انتباه التلاميذ على الجوانب المفتاحية. **(هند عطية، 2010، 129)**.

7-تحسين عادات الدراسة السيئة: تتمثل فيما يلي:

-تحميل الطالب المسؤولية والاعتماد على النفس.

-تدريب الطلبة على التساؤل والاستكشاف.

-تشجيع الطلبة على الاختبار والتقويم الذاتي المستمرين. **(منذر عبد الحميد، 2003، 229)**.

8-التدريب على مهارة الاختبار:

من أهم هذه المهارات ما يلي:

أ: مهارة المراجعة:

تعد مهارة المراجعة من بين أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالاختبارات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي يمر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة

تحتاج إلى التركيز والمتابعة أولا بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع مراجعة جيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة أهمها:

-تدوين أكثر النقاط أهمية في كراس الملاحظات.

-مراجعة هذه النقاط دوريا وتلخيصها قدر المستطاع.

-المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد.

-تحديد المواد التي تحتاج إلى مجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء في دراستها أو لا.

-تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.

-المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.

-استخدام الألوان التأثيرية على النقاط المهمة. **(صالح حسن الداهري، 2005، 220).**

ب: مهارة الاستعداد للاختبار:

الاستعداد للاختبار من الأمور الهامة وإن كان الطالب متقدما إلى اختبار مهم ويتوقف مستقبل الإنسان عليه، فلابد أن يستعد الطالب استعدادا جيدا لهذا ومن اهم خطوات الاستعداد للاختبار ما يلي:

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

-الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لأن مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

-عدم تناول الأقراص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب على السهر وبالتالي عدم قدرة الطالب على المواصلة في الدراسة لأن ما بني على شيء اصطناعي هو صناعي، وفي هذه الحالة تكون المذاكرة مصطنعة.

-أخذ قسط وافر من النوم يريح الجسم وكذلك العقل من التفكير حيث يتجدد نشاط الإنسان وتعود إليه حيويته.

-المحافظة على وجود حالة من التهيؤ النفسي الطيب للتعامل الجيد والفعال في مواقف الاختبار وكذلك المحافظة على الاتزان الانفعالي والابتعاد عن التوتر والقلق. **(حامد عبد السلام زهران، 2005، 287)**.

ج: مهارة أداء الاختبار:

تتمثل هذه المهارة فيما يلي:

-الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية واتباع التعليمات التي تلقى على الطالب من لجنة سير الاختبار.

-الكتابة بخط واضح وتنظيم كراسة الإجابة والتزام أدب الاختبار.

-عدم محاولة الغش والمحافظة على الهدوء النفسي التام أثناء أداء الاختبارات.

-الاختبار يحتاج إلى نوع من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها وحسن الإجابة. **(حامد عبد السلام زهران، 2000، 287)**.

يتضح مما سبق أن التقنيات الإرشادية المتعددة لها دور فعال في التقليل من مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ، والتي أثبتت فعاليتها من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها في هذ العنصر.

10-علاج وترشيد قلق الامتحان:

يتمثل علاج قلق الامتحان فيما يلي:

-التركيز على المادة التي يدرسها الطالب عن طريق طرح أسئلة من الكتاب المدرسي ودفتر المحاضرات.

-استعمال فنون الاسترخاء.

-العمل على وضع مخططات وأفكار رئيسية، الأمر الذي ينظم المعلومات لدى التلاميذ.

-محاولة الاستماع لهم وتحسين علاقاتهم بالأسرة والمجتمع. **(الهاشم، 2002، 97)**.

أما فيما يخص ترشيد قلق الامتحان كما يقول **(زهران، 2000، 101)** أنه نلاحظ الطلاب الذين يبذلون معظم الجهود الإرشادية لترشيد قلق الامتحان يصبحون متوافقين ويكون أداؤهم أفضل في مواقف التقويم ويرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتتم عملية ترشيد قلق الامتحان المرتفع بخفضه والوقاية من ارتفاعه، حتى لا يتغير الأمر بالنسبة للامتحان استعدادا له عن طريق برامج تأخذ أشكالا متنوعة نذكر منها:

-استعداد إحدى الفنيات لإرشاد سلوكي مثل التحسين التدريجي.

-تطبيق الإرشاد الجماعي.

-استخدام التمثيل المسرحي.

-استخدام مهارات الأخذ بالامتنان.

من خلال عرضنا للعلاج وترشيد قلق الامتحان يجب على القائمين بتسطير أهداف وفق برامج إرشادية علاجية للتخفيف من حدته والقضاء عليه تدريجيا، وتدريب التلميذ وتعويده على التعامل مع هذه المواقف التي تتكرر بشكل دائم بطريقة عادية.

خلاصة الفصل:

من خلال ما ورد في هذا الفصل، يتضح لنا أن قلق الامتحان يعد من المشكلات التي تحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات الدراسية وهي تستدعي اهتمام المرشدين والمختصين، لأنه يحدد مصير التلميذ في حياته الدراسية وتنعكس على أدائه وصحته الجسمية والنفسية والنتائج التي يتحصل عليها. لذا يجب على المرشد التربوي اتخاذ الإجراءات اللازمة للتخفيف من حدة قلق الامتحان وتحقيق الكفاية في الصحة النفسية والتوافق للتلميذ بهدف النجاح والتحصيل الجيد.

الفصل الرابع: اتجاهات التلاميذ

الفصل الرابع: اتجاهات التلاميذ

تمهيد

1-مفهوم الاتجاه.

2-أنواع الاتجاهات.

3-مكونات الاتجاهات.

4-تكوين الاتجاهات.

5-شروط تكوين الاتجاهات.

6-وظائف الاتجاهات.

7-خصائص الاتجاهات.

8-طرق قياس الاتجاهات.

9-أهمية الاتجاهات.

10-طرق تغير الاتجاهات.

11-النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات.

خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: اتجاهات التلاميذ

تمهيد:

يعتبر موضوع الاتجاهات من أهم الموضوعات الثرية في علوم التربية، ويشكل أساس في علم النفس الاجتماعي، حيث تلعب الاتجاهات دورا مهما في تشكيل حياة الإنسان وضبط وتوجيه سلوكه، ولا يوجد إنسان بدون اتجاهات تخصه ويؤمن بها ويدافع عنها ويتحمس لها، ويكون تكون اتجاهات الفرد القدرة على تشكيل شخصيته كلما كانت ثابتة ومستقرة في داخل نفسه حيث تصبح مونا من شخصيته الذاتية، فهناك من الاتجاهات ما يرفضها بشدة، بل يواجهها بكل عدوان وحده، واتجاهات أخرى لا تهمه ولا تؤثر فيه وتمر بشخصيته مرور الكرام.

وسنتطرق من خلال هذا الفصل إلى: مفهوم الاتجاه، أنواع الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، تكوين الاتجاهات، شروط تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات، أهمية الاتجاهات، طرق تغيير الاتجاهات، النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات.

1-مفهوم الاتجاه:

تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة يمكن إبراز بعضها مما له علاقة بالدراسة الحالية والتي تساهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته.

يعرف الاتجاه في" **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**" بأنه: " الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية" **(شحاتة ونجار، 2003، 16)**.

يعرف" **مصطفى سويف**" (1989) الاتجاه بأنه" الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول". **(الدردير، 2004، 218)**.

ويعرفه" **سيد**" " الاتجاه مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوعات الاتجاه". (العتوم، 2009، 195).

أما "**عزت راجح**" فيعرفه بأنه: " استعداد دافع مكتسب وثابت نسبيا، يدفع بالفرد إلى موضوعات معينة، فيجعله يقبل عليها أو يميل عنها فيجعلها يرفضها وقد تكون هذه الموضوعات أشياء كالميل إلى كتاب معين أو النفور من طعام معين، حب شخص معين أو كره آخر وأفكار ومبادئ ونظم اجتماعية مختلفة. **(مقدم، 2003، 243)**.

كما يعرفه " **سميث وبرو هوايت**" (1956) بأنه: "الاستعداد للاستجابة نحو موضوع من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد. **(مراد وسليمان، 2005، 320)**.

وعرفه " **عوض وحلس، 2015، 226**" بأنه: "عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي كتعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة.

وقد أورد **(المعايطة، 2007، 146)** عدد كبيرا من تعريفات الاتجاه منها:

-حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنظم من خلال الفرد وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة.

-الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز.

ويعرف أيضا على أنه:" تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. **(زهران، 2000، 136)**.

مما سبق على التعريفات السابقة الاتجاه يتضح لنا أن هناك من الباحثين من يرى أن الاتجاه عبارة عن ميكانيزم داخلي تحركه آليات يصدر عنها سلوك معين لدى الفرد، أي أنه حالة من الاستعداد للاستجابة لموضوعات معينة، وآخرون يرون بأنه مجرد تكوين افتراضي يربط بين المثيرات والاستجابة

لها، أما المنظور الآخر لدى الباحثين يتجلى في كون الاتجاه له مكونات ومضامين ثلاثة أساسية تتفاعل فيما بينها وهي المكون المعرفي والوجداني والسلوكي.

2-أنواع الاتجاهات:

تتعدد تقسيمات الاتجاهات وأنواعها إلى عدة أنواع نذكر منها ما يلي:

2-1: الاتجاهات الجماعية والفردية:

إن الاتجاهات الجماعية هي تلك الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده أو زعيمه، أما الاتجاهات الفردية فهي الاتجاهات التي تميز فرد من آخر مثل إعجاب فرد بزميل له أو إعجاب شخص بشيء معين. **(منسي، 2009، 210).**

2-2: الاتجاهات القوية والضعيفة:

الاتجاهات القوية هي الاتجاهات التي تبقى قهرية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له، حيث أن الاتجاه القوي أكثر ثباتا واستمرارا يصعب تفسيره نسبيا أما الاتجاهات الضعيفة فهي من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغير تحت وطأة الظروف والشدائد. **(زهران، 2000، 173).**

2-3: الاتجاهات الموجبة والسالبة:

إن الاتجاهات الموجبة هي التي تجنح بالفرد نحو موضوع ما، كاتجاهات الحب ولتحبذ والاحترام والتأييد، أما الاتجاهات السالبة هي التي تجنح بالفرد بعيدا عن موضوع آخر، كاتجاهات النفور والكره أو الازدراء أو الرفض أو المعارضة. **(الرحو، 2005، 81).**

والقاعدة العامة تشير إلى أن الاتجاهات الإيجابية تبعث على إصدار السلوك المحبذ نحو موضوع الاتجاه، أما الاتجاهات السلبية تبعث على إصدار السلوك المنبوذ. **(Ruymond &Corsini, 1994, 116).**

2-4: الاتجاهات العامة والخاصة:

يركز الاتجاه العام على موضوعات عامة، وهي التي لها صفة العمومية وتنشر وتشيع بين أفراد المجتمع مثل الاتجاه نحو الاشتراكية الديمقراطية كمبدأ لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية أو الاتجاه نحو المبدأ القائل إن الوقاية خير من العلاج، بينما الاتجاه الخاص هو الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي، وينصب على جزء من تفاصيل الموضوع أو المدرك دون الأجزاء الأخرى، وهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية مثل: الاتجاه نحو الزواج أو الأعياد والمناسبات القومية. **(الفرياوي، 2007، 13)**.

نستنتج مما عرضناه سابقا عن أنواع الاتجاهات أنها تنقسم إلى اتجاهات جماعية وفردية، اتجاهات قوية وضعيفة، اتجاهات موجبة وسالبة، واتجاهات عامة وخاصة، ويتضح من خلال كل اتجاه من هذه الاتجاهات أنها كل اتجاه له موضوع محدد ويختلف كل اتجاه عن الآخر.

3-مكونات الاتجاهات:

تعد المكونات العناصر الأساسية في بنية الاتجاهات وهي تكمل بعضها البعض وتساهم في توجيه الاستجابة وتحديدها سواء كانت إيجابية أو سلبية، وقد كان "سميث" أول من قدم تحليلا منظما وشاملا عن الاتجاهات فقد ميز في وصفه الاتجاهات بين ثلاث فئات من الخصائص التي يمكن قياسها تتمثل في الجوانب الانفعالية والمعرفية والسلوكية. **(خليفة، 2006، 09)**.

3-1: المكون المعرفي:

يشير المكون المعرفي للاتجاه إلى الاعتقادات والإدراكات والمعلومات التي لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، حيث أن الاعتقاد في حياتنا اليومية لا يعتمد على الحقائق أو الملاحظات الموضوعية. **(الطواب، 1990، 09)**.

3-2: المكون الوجداني:

وهو مكون أساسي في الاتجاه، ويقصد به الجوانب الوجدانية والعاطفية التي تتعلق بالشحنة الانفعالية التي تعطي الاتجاهات صفتها الهامة، والمكون الوجداني يجعل الفرد يميل إلى الشيء أو ينفر منه. **(منسي، 2002، 230).**

3-3: المكون السلوكي:

يشير هذا الجانب إلى الإجراءات التي ترتبط بسلوك الإنسان نحو موضوع الاتجاه وهو الترجمة الفعلية الملموسة لتفكير الإنسان، ويتخذ هذا المكان شكل الخطة لسلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه في موقف اجتماعي معين، وإما أن يسلك سلوكا إيجابيا أو يسلك سلوكا سلبيا، ويؤكد المكون السلوكي أو الإدراكي على كيفية استجابة الفرد لموضوع الاتجاه. **(السيد، 1998، 68).**

فيما تم عرضه سابقا عن مكونات الاتجاه نستنتج أن المكونات الثلاثة للاتجاه تتبادل في قدرها العام فيه، وليس من الضروري أن تكون لها نسب محددة أو متساوية، فقد يحتوي الاتجاه مكونا أكثر من آخر حسب موضوع الاتجاه، لأن الاتجاهات مكونة داخلية في شخصية الإنسان أي أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ويتضح من السلوك الذي يسلكه الفرد كاستجابات لموضوعات معينة أو مواقف معينة.

4-تكوين الاتجاهات:

تنشأ الاتجاهات لدى الأفراد وتأخذ في النمو والتزايد منذ المراحل الأولى لحياتهم، حيث تتنوع مواضيعها وتتزايد مظاهرها وتتعدد أشكالها بفعل عدة عوامل متداخلة يمكن الإشارة إلى أبرزها بإيجاز في النقاط التالية:

4-1: تأثير الخبرات المكتسبة والمعارف:

تتكون لدينا الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة إذا كانت لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، فالإنسان في تفاعل مستمر مع غيره من الأفراد الآخرين، فهو يدخل معهم في علاقات تفاعل

متشابكة، وهذه العلاقات والتفاعلات التي يكونها الفرد مع الآخرين يكتسب من خلالها خبرات واسعة تكون له انطباعات تجعله يتخذ موقفا إيجابيا أو سلبيا اتجاه المثير الذي سبق وأن تعرف عليه.

4-2: التقليد والتأثير بالآراء والاتجاهات السائدة:

تتكون لدى الأفراد اتجاهات إيجابية أو سلبية تجاه بعض الأشياء والمواضيع دون إقناعهم بمحاسنها ومساوئها، وذلك نتيجة تأثرهم بالمواقف الجماعية والاتجاهات السائدة في الجماعات التي ينتمون إليها، بهدف مسايرة الجماعة والتكيف مع المحيط الاجتماعي والاحتفاظ خصوصا بالقيمة الاجتماعية، كما تتأثر اتجاهات الأفراد بالآراء والمواقف السائدة في الجماعات التي ينتمون إليها، سواء كانت هذه المواقف إيجابية أو سلبية وحتى إذا لم تكن لهم علاقات مباشرة مع الأشخاص أو الأشياء التي تشكل موضوع اتجاهاتهم. **(يحياوي، 2003، 595-596).**

4-3: العوامل الثقافية:

تلعب العوامل الثقافية والحضارية بما تشمله من نظم دينية وسياسية وخلقية واقتصادية دورا هاما في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد وفي تنميتها وتطويرها في مسارها الإيجابي أو السلبي، فالثقافة بما توفره من معلومات كثيرة تشكل التراث المعرفي للإنسان من خلال الوسائل المتعددة والموجودة في المجتمع، سواء كانت عن طريق الأسرة أو المدرسة، أم جماعة الأقران أم دور العبادة أو وسائل الإعلام المختلفة، كل ذلك كفيل في أن يسهم في تنمية الاتجاهات وتطورها. **(المعايطة، 2007، 157).**

4-4: الاستعدادات الشخصية للقبول والرفض:

تتأثر الاتجاهات في تكوينها وفي التعبير عنها بعوامل الفروق الفردية، فالأفراد لا يتحكمون في اتجاهاتهم ويتصرفون تجاه مصادر الإشباع والحرمان بطريقة متطابقة لأن كل فرد يتفاعل ويتعامل مع مظاهر العامل الخارجي ويتأثر بكيفية شخصية، وذلك حسب خصائص شخصية وطبيعة الظروف التي يمر بها، والخبرات والمعارف التي يكتسبها، وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى اختلاف الاتجاهات بين الأفراد من حيث حدها، من حيث التعبير عنها بمظاهر سلوكية نحو المثيرات. **(يحياوي، 2003، 593).**

مما سبق عرضه سابقا حول تكوين الاتجاهات نستنتج أن الاتجاهات تتكون من موضوعات مختلفة تتكون من معارف ومعلومات أو خبرات سابقة إضافة إلى الاتجاهات السائدة التي تتكون لدى الأفراد تجاه الجماعات والعوامل الثقافية وغيرها.

5- شروط تكوين الاتجاه:

لابد أن تتوافر مجموعة من الشروط لكي يتم تكوين الاتجاهات ومن بين شروط تكوين الاتجاه ما يلي:

5-1: تكامل الخبرة:

يرى" **عبد الرحمان عدس ومحي الدين توق (1986)**" أن الاتجاهات تتكون عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة وفي وحدة كلية، بحيث تصبح هذه الوحدة إطارا ومقياس تصدر عنه أحكامنا واستجابتنا للموافق المتشابهة بمواقف تلك الخبرات الماضية، أي أنه يجب أن يكون هناك نضج وتكامل لخبرات الفرد حتى تصبح موجها لسلوكه.

5-2: تكرار الخبرة:

إن الخبرات العابرة تبقى عابرة في شخصية الفرد ولا تبقى إلا تلك الخبرات المتكررة في حياته وهي التي تمثل النقص الثابت في الشخصية وهي محددة لاتجاهات الفرد، ولتكوين الاتجاه لابد أن تتكرر الخبرة. **(سيد وطلعت، 1982، 157)**.

5-3: حدة الخبرة:

كلما كانت الخبرات الانفعالية حادة وقوية كانت أكثر تأثيرا في تكوين الاتجاهات، فلذلك نجد الخوف من شيء معين يعكس اتجاهنا حول الأشياء المتعلقة بهذا الشيء.

ويقول " **عبد الرحمان عدس ومحي الدين توق (1986):** أن الخبرات الانفعالية الحادة تلعب دورا مؤثرا في تكوين الاتجاهات، فالاتجاهات تتكون دوما في مواقف المعاناة، وعندما يحتك الفرد بعناصر بيئته احتكاكا يتسم بالانفعالية بدرجة معينة.

5-4: انتقال الخبرة:

الاتجاهات هي مكتسبة ومتعلمة ولا تتشكل بالصدفة أو تولد مع الفرد ولكنها تنقل إليها ويمتها من الآخرين.

حيث تنتقل الخبرة عن طريق التقليد أو التخيل، وتعتبر من العوامل المهمة في تكوين الاتجاهات، فالتقليد عامل قوي في تكوين الاتجاهات، فنجد أن الطفل يكتسب معظم اتجاهاته من أسرته التي ينشأ فيها، وذلك من خلال عملية التطبيع الاجتماعي. **(سيد وطلعت، 1982، 158).**

ولذلك نجد العلوم تعتمد أسلوب التقليد والمحاكاة في الإعلام لنشر اتجاهات سياسية أو دعائية معينة بل يمكن أن يؤثر على الأفراد من استخدام بعض الشخصيات الهامة في الدعاية التجارية أو الآراء السياسية، لأن ذلك يؤثر على الأفراد الذين يميلون لتقليد القدوة أو الشخصية الاعتبارية.

6-وظائف الاتجاهات:

إن الاتجاهات بتكوينها ومقوماتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة والفرد بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعال، وأهم هذه الوظائف ما يلي:

6-1: وظيفة تنظيم المعرفة:

تتمثل وظيفة تنظيم المعرفة في الحصول على المعلومات المتعلقة بالأشياء الملاحظة وتنظيمها على ضوء التصورات والانطباعات الإدراكية التي تتكون لدى الفرد، حيث يؤدي هذا التنظيم المعرفي إلى تحديد اتجاهات الفرد إزاء الأشياء التي يلاحظها ويتعرف عليها.

6-2: وظيفة التكيف الاجتماعي:

يقوم الفرد في الكثير من الحالات بإظهار اتجاهات تكيفية تتفق مع مواقف الجماعة التي ينتمي إليها ليكون مقبولا لدى أفرادها، وكلما كانت اتجاهات الفرد مبنية على معلومات وتصورات صحيحة كلما ساعدته على تحقيق التكيف الأفضل.

6-3: وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرصة للتعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في حياة المجتمع، وتسمح له باستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفاعل، الأمر الذي يضفي على حياته معنا هاما، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة. **(تشواتي، 1996، 475).**

6-4: وظيفة الدفاع عن الذات:

تلعب الاتجاهات دورا هاما في المحافظة على الذات وتقديرها وحمايتها من سوء التقدير والصراعات النفسية الداخلية، ففي كثير من الحالات يتخذ الفرد اتجاهات إيجابية أو سلبية لا تعبر بصدق عن تصوراته الحقيقية، وإنما الهدف منها حماية الذات وعدم التقليل من قيمتها، فقد يتخذ الفرد مثلا موقفا سلبيا اتجاه شخص آخر ليس لأن هذا الشخص الآخر يشكل عائقا يحول دون تمكنه من إشباع حاجاته، وإنما فقط للرفع من قيمته الذاتية بالتظاهر بأنه أفضل من الآخر، كما يعبر في بعض حالات اتجاهات متناقضة مع تصوراته وأحاسيس التي تقلقه، وذلك قصد تجاهل هذه الأحاسيس المؤلمة. **(يحياوي، 2003، 599).**

لذلك نستنتج مما عرضناه سابقا عن وظائف الاتجاهات بأركانها ومقوماتها تتخذ لنفسها وظائف عامة وخاصة تسعى إلى تحقيق أهداف الفرد والجماعة وتسعى لمعالجة الأوضاع الحياتية المختلفة من خلال كسب المعرفة وتنظيمها والتعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في حياة المجتمع وتحقيق التكيف الأفضل.

7-خصائص الاتجاهات:

تتمثل خصائص الاتجاهات فيما يلي:

-إن الاتجاه مكتسب ومتعلم وليس وراثيا.

-إن الاتجاهات النفسية يمكن لها أن تتعدد وتختلف حسب المتغيرات والمثيرات التي ترتبط بها.

-تتسم الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبي، ولذلك يمكن تعديلها.

-يكمن قياس الاتجاه وتقويمه بأدوات وأساليب مختلفة.

-قد يكون الاتجاه سلبيا أو إيجابيا أو يتجه دائما بينهما.

-تمتلك الاتجاهات خصائص انفعالية.

-يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها.

-الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

-الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

-الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة المختلفة التي يعيش في كنفها.

-الاتجاه له وظيفة وسيليه أو منفعية ذلك لأن تقدير الفرد وميله لشخص معين يمكنه الإسهام في تحقيق أهداف شخصية معينة.

-الاتجاه له وظيفة المعرفة أي تقييم الموضوع لأنه يعمل كإطار مرجعي ذلك لأن اتجاهاتنا تؤثر على انتباها تنا وتفسيرنا للمعلومات في العالم الاجتماعي وبالتالي فهي تحدد استجابتنا في الحياة اليومية.

إن هذه الخصائص للاتجاهات يجعلها على قدر من الأهمية وخاصة في البيئة التربوية، وحتى تتكون اتجاهات إيجابية لدى الطلاب لابد من توفير البيءة التربوية الداعمة، وتبني للمعلم الطرق الحديثة في التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التربوية والتعليمية، وبذلك تتغير الاتجاهات نحو الأفضل ويرتفع التحصيل الدراسي.

8-طرق قياس الاتجاهات:

يهدف قياس الاتجاهات إلى معرفة الموافقة أم المعارضة بخصوص الاتجاه ومعرفة شدة الاتجاه ومعرفة ثباته ودرجة شموله أي تنوع المواقف التي يعمم فيها ومدى تناسق الفرد في اتجاهاته أو تناقضه، وهناك العديد من البحوث والدراسات تشير إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات وأكثرها استخداما في طريقة التقدير التي تشمل مجموعة من المقاييس نذكر منها ما يلي:

8-1: مقياس بوجاردوس (Bogardus):

يعد بوجاردوس أول من طبق فكرة قياس الاتجاهات، حيث وضع هذا المقياس سنة1925 لقياس البعد الاجتماعي بين الأمر يكيف والأقليات والقوميات الأخرى ويبنى على أساس مستقيم متدرج يتألف من سبع وحدات، حيث أن الطرف الأول فيها يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، بينما يمثل الطرف السابع أقصى درجة من درجات التباعد الاجتماعي، فمثلا من يوافق عل الفقرة الأولى يوافق على الوحدات (2، 3، 4) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح قياس البعد الاجتماعي:

1	2	3	4	5	6	7
أتزوج منهم	أصادفهم	أجاورهم في السكن	أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطنين	أقبلهم كزائرين للمعبد	أستبعدهم من وطني

(عمر وآخرون، 2010، 325).

ويضع الفرد علامة أمام أي عبارة تمثل اتجاهه، وهذه الاستجابات التي يوحيها المقياس عبارة عن مستويات متدرجة أكبرها وأقربها الأولى، وأقلها وأبعدها السابعة، غير أن هذا المقياس رغم سهولة تطبيقه إلا أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة، وقد طبقه " بوجاروس" عام 1962 على عينة من الأمريكيين قدرها حوالي ألفي شخص ليقيس اتجاههم نحو (29) جماعة قومية وعنصرية ومن شعوب مختلفة، وأعاده عام 1973 ليعرف التغير الذي طرأ على الاتجاهات خلال عشر سنوات.

وانتقد مقياس " بوجاروس" أنه غير مقنن وعباراته ودرجاته غير متساوية، مما يصعب معه المقارنة الجيدة بين المفحوصين، ولا يعطي مؤشرا أو شدة النزعة لرد الفعل، كذلك لا يتيح الفرصة للحصول على معلومات عن أفكار المفحوصين. **(عمر وآخرون، 2010، 326).**

8-2: مقياس ثيرستون (Thurston):

طور ثيرستون في عام (1931-1929) مقياس سماه بمقياس الوحدات المتساوية البعد، ويتكون من عدة الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، أما

عن طريقة إعداد المقياس وتقديم الوزن الخاص بكل عبارة فهي أن الباحث يجمع عددا كبيرا من العبارات قد يزيد عن مئة، ويرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه وتعطي مدى الموافقة أو الرفض أو التقبل أو النفور ثم يكتب كل عبارة على ورقة منفصلة، وتعرض العبارات على مجموعة من المحكمين الخبراء، ويطلب من كل منهم بشكل مستقل أن يضع كل عبارة في خانة (11) بحيث تكون العبارات إيجابية في الخانة رقم(1) وأكثرها سلبية في أحد عشر (11) والمتوسطة في ستة(6) ويستبعد العبارات غير الواضحة وغير المناسبة والمتكررة، ويختار أنسب العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا، وتكتب العبارات في المقياس بشكل عشوائي وغير مرتبة تنازليا أو تصاعديا، ويحكم الفرد على العبارة من حيث تأثيرها عليه ومدى تماشي محتواها مع اتجاهاته، ويتكون المقياس من 20–50، وعلى المفحوص أن يضع إشارة(+) إلى جانب العبارات التي يرى أنه موافق عليها، وكلما انخفضت قيمة درجة المفحوص كان اتجاهه أكثر موالاة نحو الموضوع، ويكون تقدير الشخص هو متوسط أو وسيط أوزان العبارات التي وضع العلامة مقابلها. (**الجيلي، 2005، 170–171**).

وفيما يلي نموذج توضيحي يضم مجموعة من العبارات لمقياس يضم (32) عبارة لقياس الاتجاه نحو الحرب:

–ليس هناك أي مبرر معقول للحرب (0,2).

–الحرب صراع مبرر عديم النفع ينتج عنه تحطيم النفس (1,4).

–الحرب فناء لا داعي له للبشر (2,4)

–مكاسب الحرب لا تتساوى وبؤسها (4,2).

–نحن لا نريد حربا أخرى إذا أمكن تفاديها دون فقدان الكرامة (4,5).

–من الصعب أن نقرر ما إذا كانت الحروب ضارة أو نافعة (5,5).

–هناك بعض الآراء تؤيد الحرب (7,7).

–في ظروف معينة تكون الحرب ضرورية لتحقيق العدل (8,5).

-الحرب تثيرها الرجال وجودهم (9,8).

-أسمى واجبات الرجل أن يحارب لتحقيق قوة ومجد وطنه (10,8).

على المفحوص أن يضع علامة (×) إلى جانب العبارة أو العبارات التي يرى أنه موافق عليه.

ويلاحظ الأوزان الموضوعة أمام العبارات في المثال السابق لا تظهر في المقياس الحقيقي عند تطبيقه على الأفراد. **(عكاشة، 1998، 131)**.

أما الخطوات الإجرائية التي يتبعها الباحث في وضع مقياسه تبعا لطريقة ثرستون فيمكن تلخيصها فيما يلي:

1-القيام بجمع عدد من القضايا التي ترتبط بموضوع الاتجاه.

2-تكليف مجموعة من الحكام بتصنيف هذه القضايا إلى 11 مجموعة على أن يعمل كل من هؤلاء الحكام منفردا ومستقلا على الآخرين.

3-يضع الحكام في المجموعة الأولى جميع القضايا التي يعتبرها مؤيد جدا للاتجاه، وفي المجموعة الأخيرة، أي الحادية عشر، يضع القضايا التي يعتبرها معارضة جدا للاتجاه، أما في المجموعة السادسة أي المجموعة التي تقع في الوسط فيضع فيها القضايا التي لا يعتبرها محايدة.

4-وهكذا يضع بقية القضايا الموالية في المستويات التي تقع من نقطة تأييد وبين نقطة الحيادة أما القضايا المعارضة فيضعها بين نقطة الحياد ونقطة المعارضة حسب درجة تعبير القضية في التأييد والمعارضة.

وفي الغالب ما يعطي للحكم إحدى عشر حرفا من A إلى K بحيث يصنف القضايا في مجموعات تحمل كل مجموعة حرفا معينا.

ويمكن للباحث أن يكتب قضياه كروت مستقلة يحمل كل كرت قضية واحدة ثم يقوم الحكم بالتصنيف إلى كومات. **(العيسوي، 2003، 178)**.

بعد هذه الخطوة يقوم الباحث بتحويل التصنيف من حروف أبجدية إلى درجات هي إحدى عشر درجة أيضا، وبذلك تمنح القضية التي أعطاه الحكم التقدير K إحدى عشر درجة، أما القضية التي أعطاه الحكم التقدير A فتمنح الدرجة واحد صحيح وهكذا بالنسبة للقضية المحايدة فتمنح الدرجة 7، بعد عملية تحويل الحروف إلى أرقام يقوم الباحث بتحليل الدرجات المعطاة لكل قضية على حدة ثم يستخرج متوسط هذه الدرجات أو وسيطها وتصبح هذه الدرجة هي القيمة التي أعطاها جميع الحكام لهذه القضية ولقد أطلق عليها ثرستون الاصطلاح.

5-ولمعرفة مدى اتفاق الحكام حول معنى القضية فإن الباحث يقوم بقياس الفروق الفردية في الدرجات المعطاة لها وذلك عن طريق إيجاد الانحراف المعياري لكل قضية والانحراف المعياري هو مقياس درجة تشتت أو انتشار الدرجات.

6-القضايا التي يختلف حولها الحكام اختلافا كبيرا أي القضايا التي لها انحراف معياري كبير، هذه القضايا تحذف من نصوصها الصورة النهائية للمقياس لأن معناها ليس واحدا بالنسبة لجميع الأفراد، فالقراء يختلفون فيما بينهم في درجة تفسيرها عن الاتجاه، بعبارة أخرى تعتبر هذه القضايا غامضة وغير واضحة.

7-يختار الباحث عددا من القضايا الواضحة والتي تنتشر انتشارا متساويا على المقياس من الطرف المؤيد إلى الطرف المعارض.

وفي الغالب ما يتكون المقياس النهائي من حوالي عشرين أو خمسة وعشرين قضية، يقدم الباحث المقياس صورته النهائية المجموعة المراد قياس اتجاهها ثم يأخذ وسيط جميع القضايا التي أجاب عنها المفحوص ويعبر هذا الوسيط عن درجته. **(العيسوي، 2003، 179).**

وتقوم هذه الطريقة على أساس افتراض أن المسافات بين القضايا متساوية، ولكن في الواقع لا تمدنا هذه الطريقة بأي دليل تجريبي على صحة هذا الفرض.

ولقد انتقد البعض هذه الطريقة بالقول بأن الحكم لا تتاح له الفرصة لتغيير رأيه في أثناء القيام بتصنيف القضايا على المجاميع الإحدى عشر، أو القول بأنه يضطر لوضع قضايا مختلفة في كومة

واحدة، ولكن يستطيع الباحث التغلب على هذه الصعوبة عن طريق تكليف الحكام بقراءة جميع القضايا أولا وبعد أخذ فكرة عنها جميعا يبدؤون في عملية التقدير.

بعبارة أخرى فإنه يطلب إلى الحكام أن يقوموا بعملية تصنيف مقارن للقضايا أو وضع هذه القضايا في رتب معينة. **(العيسوي، 2003، 179).**

3-8: طريقة" ليكرت Likert" (التقديرات المتجمعة):

هذه الطريقة من أسهل الطرق وأكثرها انتشارا لقياس الاتجاهات وفي هذه الطريقة يقدم للمفحوص عدة عبارات تتصل بالموضوع الذي نريد قياس الاتجاه نحوه وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابة، يفترض أنها تمتد عبر متصل لشدة الاتجاه يبدأ بتأييد تام وينتهي بمعارضة شديدة وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة من المقياس بوضع علامة تدل على تفضله لأحد بدائل الاستجابة.

وعادة تتكون طريقة ليكرت من عبارات موجبة والأخرى سالبة.

-العبارات الموجبة هي عبارات تعكس استحسان المفحوص لموضوع الاتجاه.

-العبارات السالبة تعكس رفض وعدم استحسان المفحوص لموضوع الاتجاه.

وعادة يتم تحويل استجابة المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح من 5-1 في حالة بدائل الاستجابة الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة). والجدول التالي يوضح بدائل الاستجابة في مقياس خماسي التدرج:

الجدول رقم (02): يوضح بدائل الاستجابة في مقياس خماسي التدرج.

العبارات(الاستجابة)	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الفقرات الإيجابية	5	4	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3	4	5

(النور، 2007، 290).

-تصحيح الإجابات:

عند تصحيح الإجابات ينبغي أولا تحديد الدرجة العظمى للمقياس، فإذا كانت الدرجة الكبيرة تعني اتجاها إيجابيا تضع للعبارة الدرجة (5) للموافقة الكاملة والدرجة (1) للرفض المطلق للعبارات الموجبة، وأن تضع الدرجة (1) للموافقة الكاملة، والدرجة (s) للرفض المطلق للعبارات السالبة.

إذا كان المقياس يتكون من 20 فقرة فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص 100 مائة، وأقل درجة 20 عشرون ودرجة الحياد هي 60، والمدى النظري لدرجات الاتجاه المتطرف سلاب وإيجابيا يتراوح ما بين 20-100 درجة.

من خلال درجة الحياد نعد الوسط الفرضي للمقياس، فإذا كانت درجة المفحوص المؤيد للموضوع أكثر من درجة الحياد الوسط الفرضي، فإنها تشير إلى الاتجاه المؤيد للموضوع المقاس، أما إذا كانت درجة المفحوص أقل من درجة الحياد، فإنها تشير إلى الاتجاه المعارض لموضوع القياس، وبهذا الأسلوب تصحح جميع الاستمارات. **(يعقوب، 2007، 295)**.

8-4: مقياس جتمان(Gutman):

حاول جتمان (1947، 1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا مهما هو الحصول على مقياس يقيس صفة أو اتجاه من بعد واحد، ذلك لأن جتمان يعتبر الميدان خاضعا للقياس المتدرج التجمعي إذ أمكن ترتيب الاستجابات بطريقة معينة بحيث تجعل من يجيب على إحدى الوحدات بالقبول أعلى مرتبة من الذي يجيب عنها بالرفض، وبذلك يتسنى معرفة نمط إجابته عليها، وحدد جتمان الخطوات الآتية في بناء هذا المقياس:

-تحديد موضوع الموفق أو السمة أو الاتجاه المراد قياسه ومن ثم كتابة عدد من الفقرات أو البنود التي يجب أن تتوفر فيها شروط معينة بحيث ترتب هذه البنود على متصل من الأقل إيجابية إلى الأكثر إيجابية، وان تقتضي الموافقة على فقرة مل الموافقة على جميع الفقرات الأقل إيجابية منها.

-تطبيق الأداة على عينة يشترط جتمان أن تكون كبيرة نوعا ما بحيث لا ينقص عدد أفرادها عن خمسة أضعاف عدد البنود.

-تحليل البيانات المتحصل عليها حسب ما يتطلب جتمان من حساب معامل الإنتاج أو ما يسمى أحيانا معامل إعادة تكوين نمط الاستجابات وكذلك حساب معامل القياسية. **(العيسوي، 2003، 180)**.

وتتضح أهمية حساب هذه المعاملات في بيان مدى اتساق الفقرات مع شروط ومواصفات جتمان، ويمكن استخدام المعادلات التالية لحساب معامل الإنتاج ومعامل القياسية:

معامل الإنتاج= 1-(عدد الأخطاء / نسبة التحسن المحتملة).

حيث أن:

-نسبة التحسن= القيمة الحقيقية لمعامل الإنتاج-أقل قيمة لمعامل الإنتاج.

-نسبة التحسن المحتملة= 100-أقل قيمة لمعامل الإنتاج.

ويقترح جتمان ألا يقل معامل الإنتاج عن 90% أي أن نسبة الخطأ لا تتعدى 10% بينما يؤكد أن معامل القياسية يجب ألا يقل عن 60% وعند تحقيق هاتين القيمتين فإن المقياس يكون جيدا أو مناسب لأسلوب جتمان. **(العيسوي، 2003، 181)**.

8-5: مقياس أوزكود (Osgood):

وضع شارلس أوزكود عام 1957 طريقة لدراسة الإدراك والاتجاهات وقياسها بصورة عامة عن طريق طرح معلومات محددة، وكمية عن معاني بعض المفاهيم الاجتماعية المراد قياس اتجاهها عند جماعة معينة، وذلك عن طريق وضع درجات للمقياس تفعل بين مفهوم وآخر مثل: الصفة الموجبة (حسن) تمثل الدرجة (7) والصفة السالبة (رديء) تمثل متوسط الصفة.

إن هذا الأسلوب يمكننا من الحصول على تقديرات للمفاهيم من خلال سلسلة من الموازين للصفات المتضادة ثنائية القطب، وهذا الأسلوب لا يعد أداة قياس معينة أو اختيار، إنما هو أسلوب قياس مرن يستخدم لقياس الاتجاهات وغيرها من الجوانب الوجدانية. **(الجبلي، 2005، 328)**.

وفي ضوء ذلك يقوم مقياس أوزكود على أساس أن تتقدم للمفحوص من التصورات التي قد تشير إلى أشخاص أو حيوانات أو نباتات أو بمادات أو أنظمة اجتماعية أو نحو ذلك لكي يقوم بتحديد مستلزماتها بين طرفين متقابلين من الصفات المتقابلة.

نستنتج مما عرضناه سابقا عن طرق قياس الاتجاهات التي تعتبر من الموضوعات التي وجدت اهتماما بالغا لدى علماء الاجتماع، لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة، وبالتالي تعددت طرق القياس وتعددت المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات، والجدير بالباحث أن يختار المقياس الذي يعطي كل أبعاد الاتجاه الذي ينوي قياسه ولا يقيس إلا ما وضع لقياسه مع توافر الشروط السيكومترية الأخرى.

9- أهمية الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية وفي الكثير من المجالات التطبيقية مثل: التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة، والتدريب القيادي لحل الصراعات وتنمية المجتمع، ومكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي والتثقيف الصحي، والإرشاد الديني والقومي، وتوجيه الرأي العام والدعاية التجارية، والسياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها من مختلف مجالات الحياة، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات المسيرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الاتجاهات المعيقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه. **(إخليل غانم، 1989، 110).**

فيما تم عرضه سابقا نستخلص أن الاتجاهات توجه سلوك الأفراد وتدفعه دفعا موجبا يسبقه التعرف على اتجاهات هؤلاء الأفراد ومحاولة تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه بغية تعديل سلوك الفرد.

10-طرق قياس الاتجاهات:

هناك بعض الطرق والوسائل التي يمكن بها إحداث تغيير في الاتجاهات، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

1-التعزيز اللفظي:

فتشجيع الفرد أو مكافأته عندما يعبر عن اتجاه مرغوب فيه يؤدي إلى تأصيل هذا الاتجاه لديه وترسيخه.

2-التزود بمعلومات جيدة:

حيث أن معرفة الأفراد لمعلومات جديدة تتعلق بموقفهم من شيء معين يمكن أن تسهم في تعديل اتجاهاتهم إزاء هذا الشيء.

3-إدخال عامل القلق أو الخوف:

في بعض الحالات يمكن أن تؤدي إثارة القليل من القلق أو الخوف إلى تغيير اتجاهات الأفراد لا يستطيعون مواجهتها، أما في حالة ما يكون القلق أو الخوف قويا وتكون قدرة الشخص على مواجهتها قوية فإن الاتجاهات لا تتغير. **(العتوم، 2009، 96).**

4-فهم الدواعي السيكولوجية للتمسك باتجاهات معينة:

فالوقوف على هذه الدواعي وإدراكها يمكن من توجيه الجهود لتغيير هذه الاتجاهات على النحو الرغوب فيه.

5-تغيير عوامل معينة مرتبطة بالاتجاه:

فالفرد مثلا لديه اتجاه مضاد نحو اشتغال المرأة بالعمل لما تتعرض له من صعوبات أو مهانات في بعض الأحيان، يمكن أن يغير رأيه إذا ما تغيرت الظروف المحيطة بعمل المرأة وجعلته أكثر يسرا واحتراما

6-وجود القدوة والمثلية:

إن وجود القدوة وضرب المثال من جانب الكبار يمكن أن يسهم في إكساب الصغار اتجاهات مرغوب فيها. **(تشواتي، 1996، 126).**

7-الممارسة:

فالاشتراك المباشر في عمل ما يمكن أن يؤدي إلى تغيير في الاتجاه، فمثلا التلميذ الذي يشارك في تنظيف فناء مدرسته يمكن أن تتغير اتجاهاته من اللامبالاة بهذا الأمر إلى المحافظة على نظافة هذا الفناء. **(الدمراش ودسوقي، 1985، 153)**.

8-طريقة لعب الأدوار:

ويطلب من الأفراد المراد تغيير اتجاهاتهم نحو موضوع ما، أن يلعبوا دورا يخالف اتجاهاتهم أصلا، كأن يطلب من المدخنين أن يلعبوا دور غير المدخنين، ويقوموا بتقديم رسالة إقناعيه للمدخنين لحثهم على ترك التدخين.

9-طريقة سحب القدم:

وتتلخص في إقناع صاحب اتجاه معين، أن يقدم خدمة بسيطة تخالف مواقفه واتجاهاته، فيقدمه المرء متنازلا بقدر بسيط عن موقفه والتزاماته، وفي حقيقة الأمر فإن التنازل البسيط يؤدي إلى تحطيم دفاعات صاحب الاتجاه، ويصبح الاتجاه بعد ذلك أكثر استعدادا لتقديم تنازلات أخرى، ويقترب فيها من اكتساب اتجاهات جديدة يعدل فيها أو يغير من اتجاهاته السابقة. **(عوض، 2003، 22)**.

10-تغيير الموقف:

تتغير اتجاهات الفرد بتغيير المواقف التي يمر بها، ومن ذلك انتقال الفرد إلى مستوى اقتصادي اجتماعي أعلى من الذي كان عليه. **(المعايطة، 2007، 164)**.

فيما تناولناه سابقا حول عنصر طرق تغيير الاتجاهات التي تمثلت في بعض الطرق والوسائل التي يمكن أن تساهم في إحداث تغييرات في الاتجاهات التي تتمثل في تشجيع الفرد أو مكافأته عندما يعبر عن اتجاه مرغوب فيه وتزويده بمعرفة الأفراد لمعلومات جديدة تتعلق بموقف معين والاشتراك في عمل ما، ومن هنا نستنتج أن اتجاهات افرد تتغير بتغيير المواقف التي يمر بها.

11- النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات:

هناك عدة نظريات تفسر الاتجاهات وفيما يلي عرض لأربعة أطر وهي: نظرية الإشراط والتعزيز (المدرسة التعليمية)، نظرية الحوافز والصراع والنظرية الوظيفية (المدرسة التحليلية)، وأخيرا نظرية الاتساق الإدراكي (المدرسة الإدراكية). **(منصور علي، 2001، د ص).**

11-1: النظرية السلوكية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي وهو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات، فكلما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات والحقائق، وتتكون الاتجاهات وتتطور من هذا المنظور عن طريق عمليات هي: الترابط والتعزيز.

فقد ذهب "سكينر Skinner" إلى أن: الاتجاهات تتشكل نتيجة لعملية التعلم المعزز خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، فحين فسرها كل من "دولارد" و" ميلر" "Miller Dollard-" عرف المثير والاستجابة على أنها:" تقييم الاستجابة من موضوع مثير معين إلى موضوع مشابه له". أما " ماور" "Mawer" فيشير إلى أن: " الاتجاهات ما هي إلا روابط بين المثير والاستجابة تتشكل عن طريق التعلم". **(عبيد وآخرون، 2000، 37).**

11-2: نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد ركز علماء التعلم الاجتماعي مثل " باندوار" و"ألنرز" "Walters Bondura" على أهمية مفهوم ينفي عملية تكوين وتعديل الاتجاهات هي: التعزيز والتقليد والمحاكاة، حيث أشار "باندوار" و" الترز" إلى أن: الاتجاه سواء كان (إيجابيا أو سلبيا) يمكن أن يكون مثل باقي أشكال السلوك الأخرى عن طريق ملاحظة سلوك النماذج اعتمادا على أنواع التعزيز المقدم، كما أن الآباء يقومون بدور كبير في تشكيل أبناءهم، وعلى ذلك فيمكن أن يكون الآباء نماذج حسنة أو سيئة لأبنائهم وبخاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل، بالإضافة إلى الأقران والبيئة المحيطة ووسائل الإعلام، ولذلك يرى" عبد الله" أن هي ممكن تطبيق جوهر هذه النظرية على نشأة وتطوير وتعديل أو تغيير الاتجاهات التي توجد لدى الراشدين وبوجه خاص الوالدين والمدرسين. **(عبد الله، 1989، 124).**

11-3: النظرية المعرفية:

ترى النظرية المعرفية "أن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة وهو-أي ال|لإدراك -مرتبط بالطريقة التي يدركون بها بناء على ما توافر لديهم من معارف، فالفرد حسب هذه النظرية يحدد ذلك بما لديه من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية فيخزن المعرفة، وعلى هذا الأساس فإن اتجاهات الفرد ما هي إلا صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أبنيتهم المعرفية، فالاتجاه السلبي مثلا هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها في حياته، فالمعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد نحو شيء ما هي إلا خبرات فيها المبررات الكافية لاعتبارات سلبية، خزنها الفرد ودمجها في بناءه المعرفي ووضعها وضع المعالجة ثم جمع عنها المعلومات والحقائق ونظمها في صور تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة مكتملة، وعلى هذا فالاتجاهات السلبية نحو شيء ما قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد بصورة خاطئة، لذلك فإن تعديلها يحتاج إلى أن يتعامل الفرد مع عناصرها، ويجمع معلومات كافية عنها لتصحيح التشوهات التي اختزنت ويستبدلها بخبرات أكثر صحة، وبالتالي يطور اتجاها إيجابيا حيا لذلك. **(خليصة قايلي، 2015، 43-44)**.

11-4: نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار التحليل النفسي أن اتجاهات الشخص تؤثر في سلوكه في الحياة، كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا. **(الحرباوي وآخرون، 2004، 100)**، وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها الحاجات الأساسية ضمن بنية الشخصية، وأن الفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها، مع توجيه مشاعر الكراهية والمقتل لجماعات الأخرى، ولذا يمكن الاتجاهات الفرد أن تتغير في حالة دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته من خلال التحليل النفسي الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض. **(خالد وآخرون، 2006، 85)**، وذلك في ضوء مبدأ الثنائية أو الازدواج عند " فرويد" حيث يرى بأن: " هناك قوتين متعارضتين دائما في حياة الإنسان كالصواب والخطأ، والحسن والرديء والموجب والسالب، كما أن الإنسان يواجه في حياته اليومية استقطابات واختبارات بين أفعال

مختلفة تجعله يتخذ قرارات معينة، وأن المرء حين يقترب من القطب الموجب تكتسب خصائصها وتصبح لديه شحنة إيجابية نحوه، فالأعمال الحسية التي يقوم بها الفرد يكتسب خصائصها، وتصبح لديه شحنة إيجابية نحوها أكثر ومن ثم يزداد اتجاهه نحو هذه الأعمال الحسنة. **(أحمد وآخرون، 2000، 30).**

11-5: النظرية الوظيفية:

إذ تتمحور هذه النظرية حول المكون الإدراكي للاتجاه النفسي وهو ما يعرف بالمجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه.

ويرى" عبد الفاتح وبدار" أن هذه النظرية في أن الأساس الدفاعي للاتجاه هو بمثابة فهم مقاومة تغير الاتجاهات، كما أن العوالم الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات، فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية، وقد تعمل الاتجاهات على حماية الشخص من الاعتراف بحقائق غير سارة عن ذاته أو عن الحقائق عن بيئته. **(عبد الفتاح دويدار، 2006، 169).**

11-6: منحنى التعلم:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال ارتباطا وثيقا (آخرون) والافتراض الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلم بها العادات الأخرى فكما يكسب الفرد المعلومات والحقائق هم أيضا يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه الحقائق، فالطفل مثلا يتعلم أن الكلب حيوان، وأنه يمكن أن يكون وفيا وأخيرا يتعلم بأن يحب الكل، فهو إذا يتعلم كلا من المعارف والحقائق المرتبطة بالاتجاه من خلال نفس العمليات والميكانيزمات التي تتم من خلالها أنواع التعلم الأخرى، وهذا يعني أن العمليات الأساسية التي يحدث من خلالها التعلم تنطبق على تكوين الاتجاهات، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط عندا تظهر المنبهات في ظروف وأماكن العناصر الإيجابية والسلبية. **(أبو زينة وآخرون، 1990، 50).**

11-7: نظرية البواعث:

حسب هذه النظرية يتحقق تكوين الاتجاهات عن طريق عملية تقدير أو موازنة بين كل السلبيات والإيجابيات وصور التأييد والمعارضة للأشياء، أو أفراد أو مواضيع معينة تم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك، وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون دائما إلى الكسب وبالتالي تبنى الاتجاهات التي تحقق الإشباع والرضا. **(زين العابدين درويش، 2005، 102).**

مما تناولناه سابقا حول النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات نستنتج أنه على الرغم من تعدد الآراء حول تكوين الاتجاهات، إلا أنه يمكن القول بأن الاتجاهات تتكون من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف تثير في نفسه خبرات سارة أو مؤلمة، بل قد يحدث الاتجاه أحيانا فجأة.

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول إن الاتجاه أكثر من مفهوم وذلك يرجع إلى اهتمام كل فئة من العلماء والمفكرين بزاوية معينة من زوايا الاتجاه، وقد اتضح لنا من كل ما سبق أن الاتجاه عبارة عن وجهة نظر يكونها الفرد في محاولته للتأقلم مع البيئة المحيطة به.

بحيث يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوكياتهم لأنها عبارة عن تقييمات للحب أو التفضيل أو الكره، كما تمثل تفاعلا بين العناصر البيئية المتنوعة وأن الاتجاه هو حالة مكتسبة ينشأ من خلال الخبرات والمواقف التي يتعرض لها الفرد وتحدث له تأثير من حياته في المستقبل، وأن الاتجاهات وظائف عديدة متنوعة تساعد الأفراد على بلوغ الأهداف المرجوة ويمكن قياس الاتجاهات بعدة طرق.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة:

تمهيد:

1-التذكير بفرضيات الدراسة.

2-الدراسة الاستطلاعية.

3-منهج البحث.

4-مجتمع وعينة البحث.

5-خصائص عينة البحث.

6-أدوات جمع البيانات.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لإنجاز بحث علمي يجب إتباع منهجية تقود الباحث إلى التحقق من الفرضيات التي وضعها في بداية بحثه، بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري الذي تم فيه تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات، وكذا عرض أهداف وأهمية البحث، الآن سنتطرق إلى الجانب التطبيقي الذي يعتبر الخطوة الثانية الأساسية التي تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج والإجابة على تساؤلات الدراسة والذي يضم الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مكان وزمان إجراء البحث، الأدوات الإحصائية المستعملة لجمع البيانات والوصول إلى نتائج وذلك من خلال هذا الفصل.

1-التذكير بفرضيات البحث: تتمثل فيما يلي:

1-إتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الإمتحان إيجابية.

2-تختلف إتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الإمتحان تبعا لمتغير الجنس.

2-الدراسة الإستطلاعية:

2-1: تعريفها:

لا يخلو أي بحث علمي من إعتماد جملة من الشروط والخطوات المهمة ففي حالة تجاوزها يكون أثرها سلبيا على كل مرحلة من مراحله خاصة عند تحليل النتائج، ومن هن تكتسي خطوة الدراسة الإستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث. **(بن مرسلي، 2003، 105).**

2-2: أهداف الدراسة الإستطلاعية: هدفنا من خلال الدراسة الإستطلاعية هو:

-اكتشاف ميدان الدراسة وتحديد مجموعة البحث.

-التعرف على مدى ملائمة أدوات البحث.

-التمكن من جمع المعلومات اللازمة لبناء الإستمارة.

-الوقوف على الصعوبات التي تواجهها.

2-3: عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت هذه الدراسة ببلدية ذراع الميزان ولاية تيزي وزو على مستوى متوسطة كريم رابح لتلاميذ السنة الرابعة متوسط الذي يشمل (82) تلميذا.

2-4: أدوات الدراسة الإستطلاعية:

يعرف" صالح بن حمد عساف" أداة الدراسة بأنها مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. **(عساف، 1995، 101).**

وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالة على أداة الاستبيان: يعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة ترسل للأشخاص المعنيين عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع والتأكد من معلومات معارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق. **(مراد، 2005، 300).**

2-5:المجال المكاني والزماني للدراسة الإستطلاعية:

أ: المجال المكاني للدراسة:

أجريت الدراسة الميدانية بولاية تيزي وزو في متوسطة كريم رابح بذراع الميزان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ب: المجال الزماني للدراسة:

أجريت الدراسة الميدانية بتاريخ 30-05-2021 إلى غاية 09-06-2021.

ج: المجال البشري للدراسة:

يتمثل المجال البشري للدراسة الحالية في فئة تلاميذ السنة الرابعة متوسط والذي يقدر عددهم 82 تلميذا وتلميذة بمتوسطة كريم رابح بذراع الميزان ولاية تيزي وزو، حيث قمت بزيارة متوسطة كريم رابح بعد موافقة المدير بالدخول والتوجه نحو أقسام تلاميذ السنة الرابعة متوسط لإجراء الدراسة الاستطلاعية بعد إعلامهم بموضوع الدراسة، حيث حظيت بحسن الاستقبال من طرف المعلمين والتلاميذ وقمت بتوزيع الاستبيان عليهم وشرحت لهم مضمون الاستبيان وما يحتويه.

3-منهج الدراسة:

3-1: تعريف المنهج:

إن منهج الدراسة يفرض على الباحث نوع المنهج الذي يستخدمه فكل منهج يناسب موضوع معين من الدراسات.

ومن هنا يعرف" ابن منظور" المنهج بأنه الطريق البين الواضح ومنهج الطريق وضوحه والمناهج كمنهج"

ويعرف المنهج بأنه "الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق، وهو تعريف عام يصطلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك... **(مذكور، 1997، 13)**.

3-2: المنهج الوصفي:

هو من المناهج التي يكثر استعمالها في مجال بحوث التربية، وفي هذا المجال يذكر" سكيتس" في معرض حديثه عن الدراسات الوصفية بقوله: " يراد بالدراسات الوصفية ما يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة ويوضح جماعة من الناس أو عدد من الأشياء أو مجموعة من الظروف أو فصيلة من الأحداث أو نظام فكري، أو أي نوع آخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها. **(عبد الحميد إبراهيم، 2011، 133)**.

وعليه يمكن تعريف المنهج الوصفي على أنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة كتحديد مشكلة البحث وتحليلها، تحديد نطاق ومجال الدراسة، فحص جميع الوثائق المتعلقة بالمشكلة، تفسير النتائج وأخيرا الوصول إلى استنتاجات. **(عمار، 1995، 89)**.

ويعتبره "الراشدي" أنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. **(الراشدي، 2000، 59)**.

ونظرا لأهداف وطبيعة موضوع الدراسة فقد اعتمدنا على تطبيق المنهج الوصفي للكشف عن إتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الإمتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- مجتمع وعينة البحث:

4-1: مجتمع البحث:

مجتمع البحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات، أو هي مجموعة عناصر لها خصائص أو عدة خصائص مشتركة تميزه عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث والتقصي. **(أنجرس موريس، 2004، 298)**.

إذ يتكون مجتمع الدراسة التي قمنا بها على تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطة كريم رابح بذراع الميزان بولاية تيزي وزو فقد بلغ مجتمع الدراسة على 82 تلميذا وتلميذة وقد كانت العينة 82 تلميذا يحتوي على 37 ذكور و45 إناث أي طبقت العينة على كل عدد التلاميذ السنة الرابعة متوسط المتواجدة في هذه المتوسطة بأكملها.

4-2: عينة البحث:

إن استعمال العينات لدراسة ظاهرة ما دراسة علمية أصبح شائعا في مجال البحث العلمي، أي أن الباحث يجد نفسه لا يستطيع القيام بدراسة شاملة لجميع مقررات البحث فلا يجد غير وسيلة بديلة يستطيع

الإعتماد عليها وهي الاكتفاء بعدد قليل من هذه المقررات، فالعينة هي إختيار جزء من الكل وهذا الجزء يتكون تشكيليا للكل، فهي عملية تأتي لتسهيل البحث العلمي تعطي نتائج على العموم دقيقة وتجيب على معظم أسئلة الموضوع. **(مرسلي، 2005، 104)**.

وعليه فقد قمت باختيار عينة الدراسة في متوسطة "كريم رابح " بذراع الميزان بولاية تيزي وزو على تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط.

5-خصائص عينة البحث:

تتسم عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم(04): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

ذكور		إناث		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
37		45		82

يتضح من الجدول رقم(04): أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور بنسبة() في المقابل نجد عدعع الإناث قد بلغ 45 وعدد الذكور قد بلغ 37.

6- أدوات جمع البيانات:

من أجل جمع البيانات اعتمدنا على إعداد إستبيان يحتوي على 15 بند يحتوي على مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من أعراض ومظاهر قلق الإمتحان.

6-1: وصف الإستبيان:

طبق الإستبيان على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتكونة من 82 تلميذا، بحيث يجب على كل تلميذ الإجابة على عبارات الإستبيان: المتمثلة في مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من قلق الإمتحان ب:

-موافق بشدة -موافق -محايد -غير موافق -غير موافق بشدة.

وقد تم التنقيط كالآتي:

موافق بشدة(05)–موافق (04) –محايد (03) –غير موافق(02) –غير موافق بشدة (01)، وطلب من عينة البحث وضع إشارة (×) أمام التقدير الذي يراه مناسبا له.

تم الاعتماد على حساب المدى لتحديد طول كل فئة.

تتراوح درجة أفراد العينة على الاستبيان بين (15–75) درجة، ولمعرفة مستويات العمل الارشادي تم الاعتماد على حساب المدى لتحديد طول كل فئة كما يلي:

–لدينا أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ هي (75) درجة أي عدد عبارات الاستبيان (15×5) أقصى درجة في الاستبيان.

–لدينا أقل درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ هي (15) درجة، أي عدد عبارات الاستبيان (15×1) أقل درجة في الاستبيان عليه فإن المدى العام هو: (15–75=60)

وبما أن عدد الفئات المطلوبة هو (3) فئات (عدد مستويات الاستبيان العمل الإرشادي) فإن طول الفئة هو: (60÷3=20).

6–2: الخصائص السيكومترية للاستبيان: قبل تطبيق أي أداة من الأدوات يجب التأكد من مدى استقرارها وموضوعيتها وثباتها وصدقها وهو ما يعرف بالخصائص السيكومترية للأداة.

6–2–1:صدق الاستبيان:

يقصد بصدق الاستبيان أن تقيس ما وضعت لقياسه. (مقدم عبد الحفي، 2003، 146).

عرضت الطالبة الإستبانة التي تحتوي على (15) بند يتمثل في مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط (BEM) على مجموعة من المحكمين تضم (05) محكمين متخصين في علوم التربية وعلم النفس المدرسي من جامعة مولود معمري بتيزي وزو في تامدة، وأسماء المحكمين بالملحق رقم (1)، ولقد

استجابت الطالبة لآراء المحكمين والملاحظات المقدمة ضمن الصدق الظاهري تم إدخال التعديلات الضرورية واللازمة.

وانطلاقا من ملاحظات الأساتذة المحكمين قمنا بتعديل بعض البنود كما يلي ولقد بلغت نسبة الموافقة على البنود على ما يلي:

رقم الأستاذ	عدد البنود الموافق عليها	النسبة	عدد البنود الغير موافق عليها	النسبة
01	15	%2.25	00	%00
02	12	%1.8	03	%0.45
03	15	%2.25	00	%00
04	11	%1.65	04	%0.6
05	15	%2.25	00	%00
المجموع الكلي	%10.2		%1.05	

حيث فيما يخص الاستبيان الخاص بالعمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان، فقد قمنا ببعض التعديلات فيما يخص البند 05، البند09، البند11، البند13 على النحو التالي:

-البند05: قبل التعديل: يساهم العمل الإرشادي في صد التلميذ عن الأفكار السلبية المتعلقة بالفشل وعدم النجاح.

بعد التعديل: يساهم العمل الإرشادي في التصدي عن الأفكار السلبية المتعلقة بالفشل وعدم النجاح.

-البند09: قبل التعديل: يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من الانفعالات الشديدة.

بعد التعديل: يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من الانفعالات الشديدة (كالغضب والبكاء...) أثناء الامتحان.

-البند 11: قبل التعديل: يساهم العمل الإرشادي في حسن استعداد التلميذ للامتحانات.

بعد التعديل: يساهم العمل الإرشادي في استعداد التلميذ للامتحانات بشكل جيد.

-البند13: قبل التعديل: يساهم العمل الإرشادي في تخفيف التخوف من الامتحانات الفجائية.

بعد التعديل: يساهم العمل الإرشادي في تخفيف درجة الخوف من الامتحانات الفجائية.

وخرج في الأخير الاستبيان في صورته الأخيرة كما هو موضح في الملحق رقم(02).

6-3: ثبات الاستبيان:

تم أخذ عينة استطلاعية عددها (82)تلميذ في متوسطة كريم رابح لغرض حساب ثبات الاستبيان ولقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات الكلي للاستبيان، حيث بلغت درجة ثبات المقياس (0.751) مما يدل على أن درجة ثبات الاستبيان عالية.

عدد البنود	ألفا كرونباخ
15	0.751

الجدول رقم (05): يبين مستويات ومجالات التقدير على استبيان العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان:

المستوى	مجال التقدير	القرار
فئة الاتجاهات السلبية (المستوى المتوسط)	يقع بين المجال 15-30	يشير إلى أن مستوى العمل الإرشادي متوسط
فئة الاتجاهات المحايدة (المستوى المرتفع)	يقع بين المجال 38-52	يشير إلى أن مستوى العمل الإرشادي مرتفع
فئة الاتجاهات الإيجابية (المستوى المرتفع جدا)	يقع بين المجال 60-75	يشير إلى أن مستوى العمل الإرشادي مرتفع جدا

يتضح من الجدول أعلاه رقم (05) مستويات ومجالات التقدير على استبيان العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان حيث تقدر فئة الاتجاهات الإيجابية تقع بين المجال 60-75 ويشير إلى مستوى العمل الإرشادي مرتفع جدا.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة:

للإجابة على فرضيات بحثنا اعتمدنا على الأساليب الاحصائية التالية:

7-1: النسبة المئوية: هي أداة من أدوات الإحصاء الوصفي استخدمناها في بحثنا لتحليل نتائج الاستبيان وذلك بعد حساب عدد التكرارات ولقد طبقت الطريقة كالتالي: عدد التكرارات ×100 على مجموع أفراد العينة.

7-2: المتوسط الحسابي: هو الأكثر استخداما وهو مقياس من مقاييس النزعة المركزية يحدد الدرجة الوسطى في التوزيع ويحسب بطريقة مباشرة بجمع جميع الدرجات وتقسيمها على عدد أفراد العينة. **(بوعلاق محمد، 2009، 64).**

7-3: الانحراف المعياري: هو أهم مقاييس التشتت يفيد في معرفة طبيعة توزيع أفراد العينة أي مدى انسجامها ويفيدنا في مقارنة مجموعة بمجموعة.

7-4:الاختبار التائي"T": يستعمل هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة والغير مرتبطة للعينات المتساوية والغير متساوية وتوجد مجموعة من النماذج لاختبار "T " ولكل نموذج مجال استخدامه.

وفي دراستنا الحالية استعملت الاختبار التائي لدراسة الفروق بين الجنسين لكلا المتغيرين المدروسين، ولعدم تجانس حجم الذكور مع حجم الإناث فإننا استعملنا اختبار ت لعينتين مستقلتين وغير مستقلين في الحجم.

وحسب " محمد بوعلاق" (2009) فإن هذا النموذج يخضع لنفس الشروط التي يتطلبها أي اختبار بارامتري وهو يقوم على مقارنة متوسطي عينتين أختيرت بطريقة عشوائية ولهما تباينين متساويين، وتكون

العينتين مستقلتين عندما لا يكون الفرد موجودا في كلتا العينتين مثل: اختبار علامات فوجين من الطلبة في امتحان واحد يتضمن نفس الأسئلة.

7-5: برنامج :spss : يقول الباحث "محمد بوعلاق" 2009 في يومنا هذا يتم إجراء أغلب الاختبارات من خلال برامج إحصائية قياسية وعلى سبيل المثال spss وهي تعني الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ويتم من خلال التعامل مع البرنامج لكسب الكثير من الوقت والجهد والموضوعية والدقة في النتائج. **(نبيل جمعة صالح النجار، 2007، 285).**

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الخطوات المنهجية التي من خلالها يمكن الباحث الوصول إلى نتائج، لهذا فإن هذا الجزء من البحث يعرض خطوات وتقنيات منهجية علمية اعتمدنا عليها في دراستنا من أجل وضع الدراسة في صفحة علمية وتأكيد الجانب النظري الذي انطلقنا منه.

حيث تتمثل هذه الخطوات في إعادة التذكير بفرضيات الدراسة، التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، مكان الدراسة، ثم المنهج المستعمل في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات ووسائل الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية.

3-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد:

سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتقديم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي الضروري لاختبار فرضيات البحث والإجابة عن التساؤلات المطروحة، حيث سيتم مناقشة تلك النتائج بدراسة مدى توافقها مع الدراسات السابقة مع محاولة تفسيرها وذلك بالاعتماد على الدلائل العلمية في ضوء خصائص ومميزات العينة، وفيما يلي عرض النتائج المتحصل عليها.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:" اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية"

لاختيار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذا المتوسط الافتراضي ومتوسط البحث ثم الفرق بين المتوسطين لاستجابات أفراد العينة على استبيان يقيس اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان، كما هو موضح في الجدول رقم (07).

الجدول رقم (07): يبين نتائج الفرق بين متوسط البحث والمتوسط الافتراضي للاستبيان الموجه للعينة بشكل عام.

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الافتراضي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين
82	61.0224	0.55933	5.06495	61.02439

تبين من الجدول رقم(07) أن الانحراف المعياري بلغ (5.06495) بينما بلغت قيمة المتوسط الافتراضي(0.55933)، وبلغت قيمة متوسط البحث(61.0244)، بينما بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (61.02439) على الاستبيان المتمثل في مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان، وبما أن متوسط البحث أقل من المتوسط الافتراضي، وبالعودة إلى الجدول رقم (06) نلاحظ أن

هذه قيمة متوسط البحث(61.0244) تنحصر في المجال الثالث وهو(60-75) والذي يشير إلى أن العمل الإرشادي مرتفع جدا وعليه يمكن القول بأن هذه الفرضية المذكورة أعلاه تحققت.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية من البحث:

تنص الفرضية الثانية من البحث على: "تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس".

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) على الاستبيان المتمثل في مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان.

الجدول رقم (08): يمثل اختبار F للتجانس فيما يخص اتجاهات التلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس:

F	SIG/p	مستوى الدلالة
0,097	0,75	0,01

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (08) أن مستوى الدلالة أكبر من القيمة المرافقة، وهذا يعني أن القيم متجانسة sig/p<0,01 حسب نتائج الاختبار التائي وهذا يعود إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (09): يوضح قيمة t لدلالة الفروق بين متوسطات الجنس:

الإحصاء الوصفي				قيمة t	القيمة المرافقة sig/p	مستوى الدلالة	الدلالة
الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
ذكور	37	63,29	4,74	-8,526	0,75	0,01	دالة
إناث	45	59,15	4,57				

يتبين من الجدول رقم(09) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، على الاستبيان المتمثل في مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان، إذ بلغت قيمة (t( )8,526-)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01) لصالح الذكور، وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث المذكورة أعلاه تحققت.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

بعدما عرضنا النتائج المتحصل عليها من خلال معالجتها نقوم الآن بتفسير ومناقشة النتائج الخاصة بكل فرضية.

2-1: تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تشير إلى أنه هناك اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية.

يبين الجدول رقم(07) نتائج الفرق بين متوسط البحث والمتوسط الافتراضي للاستبيان الموجه للعينة بشكل عام، حيث نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي يبلغ (61.0244) والذي ينحصر في المجال الثالث وهو (60-75) والذي يشير أن العمل الإرشادي مرتفع جدا وتتفق نتيجة هذه الدراسة إلى حد كبير ما توصلت إليه دراسات أخرى ونذكر منها كل من دراسة "حميدات" (2003) على عينة من طلاب وطالبات المرحلة

الثانوية وقد أشارت النتائج إلى أن هناك اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد المدرسي، حيث شكل البعد الثاني ألا وهو الاتجاه نحو العملية الإرشادية في المرتبة الأولى، إضافة إلى دراسة " أحمد الصمادي وصفوت حميدان" (2008) التي تألفت عينة الدراسة من طلبة في المدارس الثانوية وقد أشارت النتائج إلى أن هناك اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد التربوي، حيث كان الاتجاه نحو العملية الإرشادية في المرتبة الأولى.

كما اتفقت نتائج دراسة "هايكو (1994) بعنوان دراسة عن الاتجاهات نحو الإرشاد والتوقعات المرجوة من الإرشاد، دراسة عن الطالب العربي من الشرق الأوسط وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الأمريكيين توجد لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الإرشاد أكثر من الطلبة العرب الشرق أوسطيين المتحررين والمحافظين.

أما الدراسات التي اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية هي دراسة :فيونتس وماريا(2009) التي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات ومدركات الطلبة في المرحلة الثانوية في منطقة هيوماكيو نحو المرشد النفسي المدرسي التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين اختلاف جنس الأفراد المشاركين في الدراية واتجاهاتهم نحو المرشد النفسي المدرسي، وتوصلت إلى أن الطلاب المشاركين في الدراسة أظهروا اتجاهات سلبية نحو المرشد النفسي المدرسي، حيث أظهروا عدم الاهتمام والاحترام اتجاه الإرشاد وعدم الارتياح والثقة حينما يزورون مكتب المرشد النفسي المدرسي.

2-2: تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية من البحث على: تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس"

تبين من خلال الجدول رقم (09) نتائج الدلالة بين الجنسين حيث أن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.75) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة والمقدرة ب (0.01) لصالح الذكور وعليه فالفرضية أعلاه تحققت.

اتفقت نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفرضية الحالية مع نتائج دراسة "أبو صحبة" (1974)، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة "الشيباني" (1988) ودراسة "الصمادي" (1994) ودراسة "خريسات" (1995) التي هدفت دراسته إلى معرفة اتجاهات طلبة كليات المجتمع في الأردن نحو الإرشاد التربوي في ضوء

متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي والكلية والتفاعل بينهما، حيث تكونت الدراسة من (770) طالب وطالبة.

وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة كليات المجتمع في الأردن نحو العمل الإرشادي قد تأثر بمتغير الجنس، إذ تفوق الذكور على الإناث في اتجاهاتهم نحو الإرشاد المدرسي.

أما الدراسات التي اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية هي دراسة" أبو حردان" (1953) التي دار موضوعها حول معرفة أثر كل من التحصيل والتخصص والجنس في مدى تقبل الطلبة الإرشاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس.

إضافة إلى دراسة "إبراهيم ومحمد" (2003) التي هدفت دراسته إلى معرفة مدى أهمية وتطبيق الأنشطة الإرشادية في المجال الدراسي والنفسي والاجتماعي والترفيهي من وجهة نظر طلبة الجامعة، وهل هناك فروق في وجهة نظر طلبة الجامعة حول مدى تطبيق وأهمية الأنشطة الإرشادية وتبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والصف الدراسي، ودلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر طلبة الجامعة حول تطبيق الأنشطة الإرشادية وأهمية الأنشطة الإرشادية يعزى إلى متغير الجنس.

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسة التي قمنا بها والتي تحت عنوان " اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار الإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها خلال مناقشة الفرضيات التي تنص على:

اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان إيجابية وهذا فيما يخص الفرضية الأولى.

أما فيما يخص الفرضية الثانية التي تنص على تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس.

وعليه فالدراسة الحالية تدرس جانبين على قدر من الأهمية وهو دراسة اتجاهات التلاميذ نحو العمل الإرشادي من أجل التخفيف من حدة قلق الامتحان وكذلك إلى أي مدى يؤثر اختلاف الجنس على العمل الإرشادي في التخفيف من حدة قلق الامتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط، إذن فهي دراسة وصفية تفتح الباب على مصراعيه لدراسة هذه الظاهرة.

الخلاصة:

لقد تمت دراسة موضوع اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار الإرشاد للتخفيف من حدة قلق الامتحان من أجل توضيح وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط من أجل توضيح مدى مساهمة العمل الإرشادي في التخفيف من قلق الامتحان الذي يعاني بعض التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط ودوره الفعال داخل المؤسسة التربوية، لأنه يعتبر نشاط مهم لقيام المؤسسة بمهمتها على أكمل وجه نظرا لتواجد بعض الصعوبات والعراقيل والمشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعاني منها بعض التلاميذ مما يسبب بعدم التوافق النفسي والتربوي إذ لابد في كل مؤسسة تربوية أن يكون لديهم مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي لتحقيق التوافق وتحقيق أهداف تعليمية ولتجنب حدوث أية مشاكل واضطرابات.

حيث تحققنا أن العمل الإرشادي له دور إيجابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، فنتائج الدراسة الحالية تؤكد أنها ذات أهمية في التخفيف من قلق الامتحان كذلك لرفع المستوى التحصيلي للتلاميذ، والذين يعتبرونها وسيلة لزيادة تفوقهم وتنمية قدراتهم المعرفية الكامنة، كذلك يحدد من خلاله مصيرهم الدراسي والمهني واختيار الشعبة المناسبة والمهنة التي تلائم ميولهم وقدراتهم.

حيث توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج التطبيقية من خلال الدراسة الميدانية وهي: اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من قلق الامتحان إيجابية عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذا تختلف اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة بخصوص دور مستشار الإرشاد المدرسي في التخفيف من حدة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.01).

اقتراحات:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة ومن خلال تحليل النتائج المتحصل عليها ارتأت الباحثة تقديم جملة من التوصيات نذكر منها ما يلي:

-زيادة ثقة التلميذ وهذا من خلال التشجيع والمتابعة والتعزيز داخل المؤسسات التعليمية.

-منح التلاميذ فرص التعبير عن رأيهم

-إرشاد التلاميذ إلى أهمية تحديد الأهداف المستقبلية.

-زيادة الاهتمام لبرامج الإرشاد التربوي في المدارس والتركيز على التدريب وتأهيل المرشدين.

-توفير الوسائل الخاصة بالمتابعة للتلاميذ ذوي قلق الامتحان.

-العمل على توعية المعلمين ومدراء المدارس بأهمية العمل الإرشادي في المدارس والتأكيد على دوره في حل مشاكلهم الدراسية.

-الاهتمام بالجانب الإرشادي المدرسي في المؤسسات التعليمية بدرجة أكبر مما هو عليه الحال وذلك بتخصيص مرشد مستقل في كل مدرسة تعليمية.

-تفعيل دور العملية الإرشادية من خلال الأنشطة المدرسية، والمجلات المدرسية ووضع الصور والحف على الحائط.

-ضرورة تقديم وتنظيم ندوات مع أولياء الأمور للتعرف على الظروف العائلية التي يعيش فيها التلاميذ من أجل التعاون معهم على حل مشاكلهم وبالتالي إحداث توافق نفسي ومدرسي ضمن ظروف ملائمة ومشجعة.

-المبادرة بتغيير الاتجاهات نحو المدرسة قبل الخوض في تحسين مردود التلاميذ الدراسي.

-تنظيم حصص ضرورية خاصة في الإرشاد النفسي أو الإعلام البيداغوجي حول التحضير للامتحانات لدى التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط وتكون منذ بداية السنة الدراسية.

-إعداد برامج بواسطة أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد للتحكم في مشكلة قلق الامتحان.

-إعداد بحوث عن مدى مساهمة العمل الإرشادي في خفض قلق الامتحان والسعي في علاج المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ.

المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

-إبراهيم صبري ودسوقي، الدمراش، محمد أحمد (1985): *الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

-أحمد الهاشمي (2002): *ديوان الإنشاء أو أسلوب الحكيم في منهج الإنشاء القويم*، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت.

-أحمد حمزة (2012): *التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي*، المكتب الحديث، دون بلد، دون طبعة.

-أحمد سهيل كامل أحمد (2000): *التوجيه والإرشاد النفسي*، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

-أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2012): *الإرشاد المدرسي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة.

-أحمد عبد الواحد عبد الرحمان (2003): *بناء مقياس القلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية*، عدن.

-أحمد محمد عبد الخالق (1987): *قلق الموت*، الناشر، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، الطبعة الرابعة.

-أحمد محمد عبد الخالق (2005): *أسس علم النفس*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

-أحمد يعقوب (2007): *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-أديب محمد الخالدي (2009): *المرجع في الصحة النفسية*، نظرية جديدة، عمان، الأردن، الطبعة الثالثة.

-أسامة فاروق مصطفى (2015): *الاضطرابات السلوكية الانفعالية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-أسماء السوسي (2014): *معوقات العملية الإرشادية لمستشاري التوجيه المدرسي ببعض ثانويات ولايات الجنوب*، ماستر، الجزائر.

-الجلالي لمعان مصطفى (2011): *التحصيل الدراسي*، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

-بدر إبراهيم الشيباني (1988): *تباين اتجاهات الهيئة التدريسية في دولة الكويت نحو مهنة الارشاد النفسي*، الكويت.

-ثائر أحمد غباري (2008): *خصائص قلق الامتحان (الدافعية والتطبيقية)*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

-جمال الدين إبن منظور (1994): *الإرشاد والتوجيه المدرسي*، لسان العرب، دار صادر، لبنان، الطبعة الرابعة.

-جودت عزة عبد الهادي، سعيد حسن العزة (2007): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

-حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي (2013): *فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض الاضطرابات القلق*، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

-حامد عبد السلام زهران (1987): *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، عالم الكتب، القاهرة.

-حامد عبد السلام زهران (1995): *علم النفس النمو*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الخامسة.

-حامد عبد السلام زهران (1998): *التوجيه والإرشاد النفسي*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة.

-حامد عبد السلام زهران (2000): *الإرشاد النفسي المصغر في التعامل مع المشكلات الدراسية*، دار عالم الكتب، القاهرة.

-حامد عبد السلام زهران (2000): *علم النفس الاجتماعي*، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-حامد عبد السلام زهران (2003): *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

-حامد عبد السلام زهران، دون سنة: *التوجيه والإرشاد*، علم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن.

-حامد عبد السلام زهران، سناء حامد زهران (1977): *إعداد الأخصائي النفسي المدرسي في كليات التربية ودوره في تحسين العملية التربوية*، دمشق، مايو.

-حامد عبد العزيز الفقي (1974): *مدخل إلى الإرشاد النفسي*، عالم الكتب، القاهرة.

-حسن الشحاتة وزينب النجار (2003): *علم النفس التربوية والنفسية*، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

-حنان سعيد الرجو (2005): *أساسيات علم النفس*، دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

-حنان عبد الحميد العناني (1998): *الصحة النفسية للطفل*، دار الفكر، عمان، الطبعة الرابعة.

-خالد خميس السر (2006): *معتقدات الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات في جامعة الأقصى حول الرياضيات*، مجلة جامعة الأقصى.

-خليل عبد الرحمان المعايطة (2007): *علم النفس الاجتماعي*، دار الفكر، عمان، الأردن.

-خليل عبد الرحمان المعايطة (2007): *علم النفس الاجتماعي*، دار الفكر، عمان، الأردن.

-رمضان محمد القذافي (1997): *التوجيه والإرشاد النفسي*، دار الجبل، بيروت، الطبعة الأولى.

-زين العابدين درويش (2005): *علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته*، دار الفكر العربي، القاهرة، دون طبعة.

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

-سامي محمد ملحم (2005): *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الثالثة.

-سعدون سلمان الحلبوسي، عبد الأمير الشمسي ووهيب الكبيسي (2002): *التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*، منشورات ELGA.

-سعيد جاسم الأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم (2003): *الإرشاد التربوي*، دار الثقافة، الأردن، الطبعة الأولى.

-سعيد عبد العزيز، جودت عزة عطيوي (2004): *التوجيه المدرسي*، دار الثقافة، الأردن، الطبعة الأولى.

-سناء محمد السيد (1998): *سيكولوجية الإبداع*، مطبعة الموسكي، القاهرة.

-سهام أبو عطية (2002): *مبادئ الإرشاد النفسي*، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثانية.

-سوسن شاكر الجبلي (2005): *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.

-صالح الخطيب (2009): *الإرشاد النفسي في المدرسة*، دار الكتب الجامعي، الإمارات.

-صالح بن محمد العساف (1995): *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض.

-صالح حسن أحمد الداهري (2005): *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

-صالح حسن الداهري (2014): *مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي*، الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

-صالح عبد الله أبو عبادة، عبد المجيد بن طاش نيازي (2000): *الإرشاد النفسي والاجتماعي*، الرياض، دون طبعة.

-عباس الشورجي وعفاف دانيال (2001): *العلوم السلوكية للخبرة*، مكتبة النهضة المصرية، مصر، الطبعة الأولى.

-عبد الله الطراونة(2007): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية

-عبد الحفيظ مقدم (2003): *الإحصاء والقياس النفسي التربوي*، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

-عبد الحفيظ مقدم (2003): *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى.

53-عبد الرحمان محمد العيسوي (2003): *الاختبارات والمقاييس النفسية*، دار النشر للمنشأة المعارف، الإسكندرية.

-عبد السعيد تشواتي (1996): *علم النفس التربوي*، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.

-عبد السلام عبد الغفار (2007): *مقدمة في الصحة النفسية*، دار الفكر، الطبعة الأولى.

-عبد العال سيد وحسن طلعت (1982): *المدخل إلى علم النفس التربوي*، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثالثة.

-عبد الفتاح دويدار (2006): *علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه*، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة.

-عبد اللطيف محمد خليفة (2006): *مقاييس المعتقدات والاتجاهات*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

-عبد الله إسماعيل صالح (2013): *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

-عبد الله بن إبراهيم العمار وآخرون (1995): *واقع الاتصالات الكتابية في الأجهزة الحكومية*، مكتبة فهد الوطنية، الرياض، الطبعة الأولى.

-عبد الله بن عثمان المغيرة (1989): *طرق تدريس الرياضيات*، مطابع جامعة الملك سعود.

-عبد المطلب أمين القريطي (1998): *الصحة النفسية*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

-عبد المنعم أحمد الدرديد (2004): *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-عبد الهادي، وجودت العزة، سعيد حسني (2007): *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

-عبد الواحد حامد الكبسي (2012): *الإرشاد والتوجيه التربوي*، مركز ديبونو لتعلم الفكر، عمان.

-عدنان يوسف العتوم (2009): *علم النفس الاجتماعي*، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-عطا الله، مصطفى خليل محمود (2001): *الخصائص السيكومترية لمهارة إدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة*، كلية التربية، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة ألمانيا.

-علاء الدين كفافي (1999): *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النفسي الاتصالي*، الفكر العربي للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى.

-عمر محمد أحمد وحصة، عبد الرحمان وفخر، وتركي السبيعي، وأمة عبد الله (2010): *القياس النفسي والتربوي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-فاروق السيد عثمان، (2001): *القلق وإدارة الضغوط النفسية*، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولى.

-فيصل بن عبد الله آل مسعود، مشاري وآخرون (1434ه): *دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي*، دون ذكر بلد النشر.

-كاملة فرخ، عبد الجابر تيم (1999): *مبادئ التوجيه والإرشاد*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

-لمعان مصطفى الجلالي (2011): *التحصيل الدراسي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-محمد الشيخ حمود (2009): *الإرشاد المدرسي*، دمشق.

-محمد برو (2010): *أثر التوجيه على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*، دار الأمل للنشر والتوزيع، دون ذكر مكان النشر.

-محمد بوعلاق (2009): *الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، بدون طبعة.

-محمد جمال يحياوي (2007): *دراسات في علم النفس*، دار العرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

-محمد حمري (2012): *ثقافة التوجيه في الجزائر*، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان، الجزائر.

-محمد عبد الظاهر الطيب (1996): *مشكلات الأبناء*، المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية.

-محمد عبد العزيز الغرباوي (2007): *الاتجاهات النفسية*، مكتبة المجتمع العربي، دار أجاندين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-محمود عبد الحليم منسي (2002): *المدخل إلى علم النفس التربوي*، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

-محمود فتحي عكاشة وزكي محمد شفيق (1998): *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي*، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر.

-محمود محروس الشناوي (1997): *العملية الإرشادية والعلاجية*، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

-مراد صلاح أحمد وسليمان أمين علي (2005): *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها*، دار الكتاب الحديث، الكويت، الطبعة الثانية.

-مروان أبو حويج (2006): *المدخل إلى علم النفس العام*، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

-معصومة سهيل المطيري (2005): *الصحة النفسية*، مكتبة الفلاح، الكويت.

-منذر عبد الحميد الضامن (2003): *علم النفس الطفولة والمراهقة*، مكتبة الفلاح، الكويت.

-منصور عبد القادر الأش (2012): *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الارشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سوريا*، أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر.

-موريس أنجرس (2004): *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، بدون طبعة.

-موزة عبد الله المالكي (2005): *مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته*، مطبعة الدوحة الحديثة، السعودية، الطبعة الأولى.

-موسى النبهان (2004): *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*، دار الشروق، عمان.

-ناصر الدين إبراهيم أبو حماد (2015): *دليل المرشد التربوي*، عالم الكتب الحديث، أربد.

-ناصر الدين أبو حماد (2006): *دليل المرشد التربوي*، دار عالم الكتب أربد.

-نبيل جمعة صالح النجار (2007): *الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجة spss*، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، بدون طبعة.

-نبيل سفيان (2004): *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

-نبيل محمد الفحل (2009): *برامج الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*، عمان، الطبعة الثانية.

-هادي مشعان ربيع وإسماعيل محمد الغول (2007): *التخطيط التربوي*، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

-هدى الحسيني (2000): *المرجع في الإرشاد التربوي*، أكاديميا، بيروت، الطبعة الأولى.

-هشام عطية القواسمة وصباح خليل الحوامدة (2010): *دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف*، دار البازوري العملية للنشر والتوزيع، عمان.

-يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد فطيم ومحمود عطا حسين (1981): *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*، الرياض، الطبعة الأولى.

-عوض أحمد محمد (2004): *اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي*، رسالة ماجستير منشورة، فلسطين.

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

-جمال زكي عبد الله أبو مرق (1988): *العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير في تخصص الإرشاد النفسي غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مصر.

-خولة مصطفى علي الحرباوي (2004): *دراسة أثر التدريس بنماذج أساليب التعلم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات*، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية (إبن الهيثم)، جامعة بغداد، دمشق.

-سليمة سايحي (2004): *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

-عبد الناصر غربي (2015): *فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مرباح، ورقلة.

-علي بن محمد المرعي مجمعي (2006): *دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات في جازان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مصر.

-فاطمة الزهرة سيسبان (2010): *أثر تطبيق تقنية الاسترخاء السيرولوجي في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا*، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة مستغانم.

-مساعد بن ساعد الطلحي (2002): *الحاجة إلى الإرشاد ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية لمحافظة الطائف كما يدركه المرشد والمعلم*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

-نعيمة صالح (2010): *أثر تطبيق برنامج جماعي في تخفيض قلق الامتحان وتغيير عادات المذاكرة والمراجعة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

-نعيمة غزال (2016): *أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي*، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

-أحمد زكي بدوي (1993): معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*، الناشر، مكتبة لبنان ناشرون، مجلدات01، الطبعة الأولى.

- سيد محمد الطواب (1992): *قلق المتحان والذكاء والمستوى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين*، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، الكويت، المجلد20، العدد 3-4، خريف الشتاء، (شتاء.183-145).

-أضواء عبد الكريم (2007): أثر استخدام أسئلة التحفيز في التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ المعاصر، *مجلة التربية والعلم*، جامعة الموصل، العراق، الجلد 14، العدد03.

-حامد زهران محمد (1999): مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الاختبار بأسلوب الموديلات والمناقشة الجامعية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد 24.

-سعد جاسم الهاشم (1996): التوجيه والإرشاد الوظيفي واختبار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكويت، العدد 54.

-سيد محمد الطواب (1990): الاتجاهات النفسية وكيفية تفسيرها، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد15.

-شعيب علي محمود (1987): قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة، *مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة*، مجلة دراسات نفسية لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 05، العدد01.

-شعيب علي محمود (1988): قائمة قلق الاختبار، *مجلة التربية*، العدد 1995-115.

-عبد الرحمان بن سليمان الطريري (1992): قلق الاختبار لدى طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، *مجلة كلية الآداب*، جامعة الإسكندرية، مصر.

-كامل مصطفى محمد الصافي، وعبد الله بن طه (1995): تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق في التحصيل الدراسي، *مجلة جامعة الملك سعود*، السعودية، المجلد07.

-كمال إبراهيم مرسي (1982): علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية، مجلة دراسات كلية التربية، *جامعة الملك سعود*، الرياض، المجلد 175-159، العدد04.

-لبنى حديد (2010): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 26.

-محمد ابراهيم السفاسفة (2002): اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، الأردن، العدد 6.

-محمد جاجان جمعة، عمر ياسين إبراهيم (2003): تقويم الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعة من وجهة نظر طلبته، *مؤتمر كلية التربية الخامس*، التعليم الجامعي نماذج وتطبيقات تربوية 7-9 تشرين الأول/2003، جامعة اليرموك، الأردن، أربد.

-محمدو عطا محمود (1992): الممارسات السلوكية الشائعة للمدرس في إدارة الفشل وقلق الامتحان وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة المتخصصة التربوية*، المجلد 06، العدد32.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

Raymond; j & corsim.)1994(.*Encylopedia of psychology*, second edition; volume n°1,Awilley interscience publication

الملاحق

الملحق رقم 01: يمثل أسماء الحكمين:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	أميطوش موسى	علم النفس المدرسي	دكتوراه علوم	مولود معمري– تيزي وزو–
02	عيسي عزيزة	علوم التربية	MCA	مولود معمري– تيزي وزو–
03	حدبي حميدة	علوم التربية	أستاذة محاضرة – ب–	مولود معمري– تيزي وزو–
04	سيد نوال	علوم التربية	أستاذة التعليم العالي	مولود معمري– تيزي وزو–
05	أمزيان بهية	علوم التربية	أستاذة محاضرة	مولود معمري– تيزي وزو–

الملحق رقم02: يتمثل في استبيان اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة مولود معمري–تيزي وزو.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم: علوم التربية.

تخصص: إرشاد وتوجيه مدرسي.

استبيان موجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه تحت عنوان: "اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الإمتحان من وجهة نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

إليك أخي التلميذ(ة) استبيان يقيس اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من حدة قلق الامتحان.

المطلوب منك التعاون بالإجابة على عبارات الاستبيان في الخانة التي تراها مناسبة بوضع إشارة(x). ونعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة. تقبلوا مني جزيل الشكر وفائق الاحترام.

البيانات الأولية: املأ الفراغات بدقة وعناية.

المستوى الدراسي:.....

الجنس:ذكر(...) أنثى(...)

التعليمة: يجب الإجابة على جميع البنود دون ترك أي خانة فارغة.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من شدة خوف الامتحان					
2	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من حدة الشعور بالتوتر قبل الامتحان					
3	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من الارتباك و الأرق أيام الامتحانات					
4	يساهم العمل الإرشادي في تعزيز الثقة بالنفس					
5	يساهم العمل الإرشادي في التصدي ذ عن الأفكار السلبية المتعلقة بالفشل وعدم النجاح					
6	يساهم العمل الإرشادي في تعلم التلميذ أسلوب المذاكرة الفعالة لدروسه					
7	يساهم العمل الإرشادي في تدرب التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان على الاسترخاء					
8	يساهم العمل الإرشادي في مساعدة التلميذ على تركيز انتباهه على الامتحان.					
9	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من الانفعالات الشديدة (كالغضب والبكاء...)أثناء الامتحان.					
10	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من الشعور بالضيق النفسي عند الامتحان					
11	يساهم العمل الإرشادي في استعداد التلميذ للامتحانات بشكل جيد.					

12	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من تخوف التلميذ من النتائج الدراسية الضعيفة					
13	يساهم العمل الإرشادي في تخفيف درجة التخوف من الامتحانات الفجائية.					
14	يساهم العمل الإرشادي في التخفيف من تشتت الانتباه					
15	يساهم العمل الإرشادي في الاستعداد الجدي و العال للامتحانات					

الملحق رقم 03: ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,751	15

الملحق رقم04: الصدق التمييزي لاستمارة اتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار الإرشاد والتوجيهي

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	الدنيا	10	53,4000	2,59058	,81921
	العليا	10	63,6000	2,75681	,87178

الملحق رقم05: نتائج الاختبار التائي لاتجاهات التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,097	,759	-8,526	18	,000	-10,20000	1,19629	-12,71331	-7,68669
	Hypothèse de variances inégales			-8,526	17,931	,000	-10,20000	1,19629	-12,71401	-7,68599

حساب اتجاهات التلاميذ بطريقة ت لعينة واحدة

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
itijahat	82	61,0244	5,06495	,55933

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
itijahat	109,103	81	,000	61,02439	59,9115	62,1373

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	82	3,00	5,00	4,4146	,64695
VAR00002	82	3,00	5,00	4,1220	,65528
VAR00003	82	3,00	5,00	4,0244	,60809
VAR00004	82	3,00	5,00	3,9878	,61852
VAR00005	82	3,00	5,00	4,0976	,69584
VAR00006	82	3,00	5,00	4,0488	,58589
VAR00007	82	2,00	5,00	3,9268	,51593
VAR00008	82	3,00	5,00	4,0000	,70273
VAR00009	82	3,00	5,00	4,0000	,72008
VAR00010	82	3,00	5,00	3,9634	,65631
VAR00011	82	3,00	5,00	4,1220	,72674
VAR00012	82	3,00	5,00	4,1829	,59063
VAR00013	82	3,00	5,00	3,9268	,53933
VAR00014	82	3,00	5,00	4,0732	,53933
VAR00015	82	3,00	5,00	4,1341	,56135
N valide (listwise)	82				

الملحق رقم06: حساب الفروق في الاتجاهات بدلالة الجنس

Statistiques de groupe

	VAR00020	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
itijahat	1,00	45	59,1556	4,57243	,68162
	2,00	37	63,2973	4,74263	,77968

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
itijahat	Hypothèse de variances égales	,338	,562	-4,014	80	,000	-4,14174	1,03189	-6,19527	-2,08822
	Hypothèse de variances inégales			-3,999	75,820	,000	-4,14174	1,03562	-6,20443	-2,07905